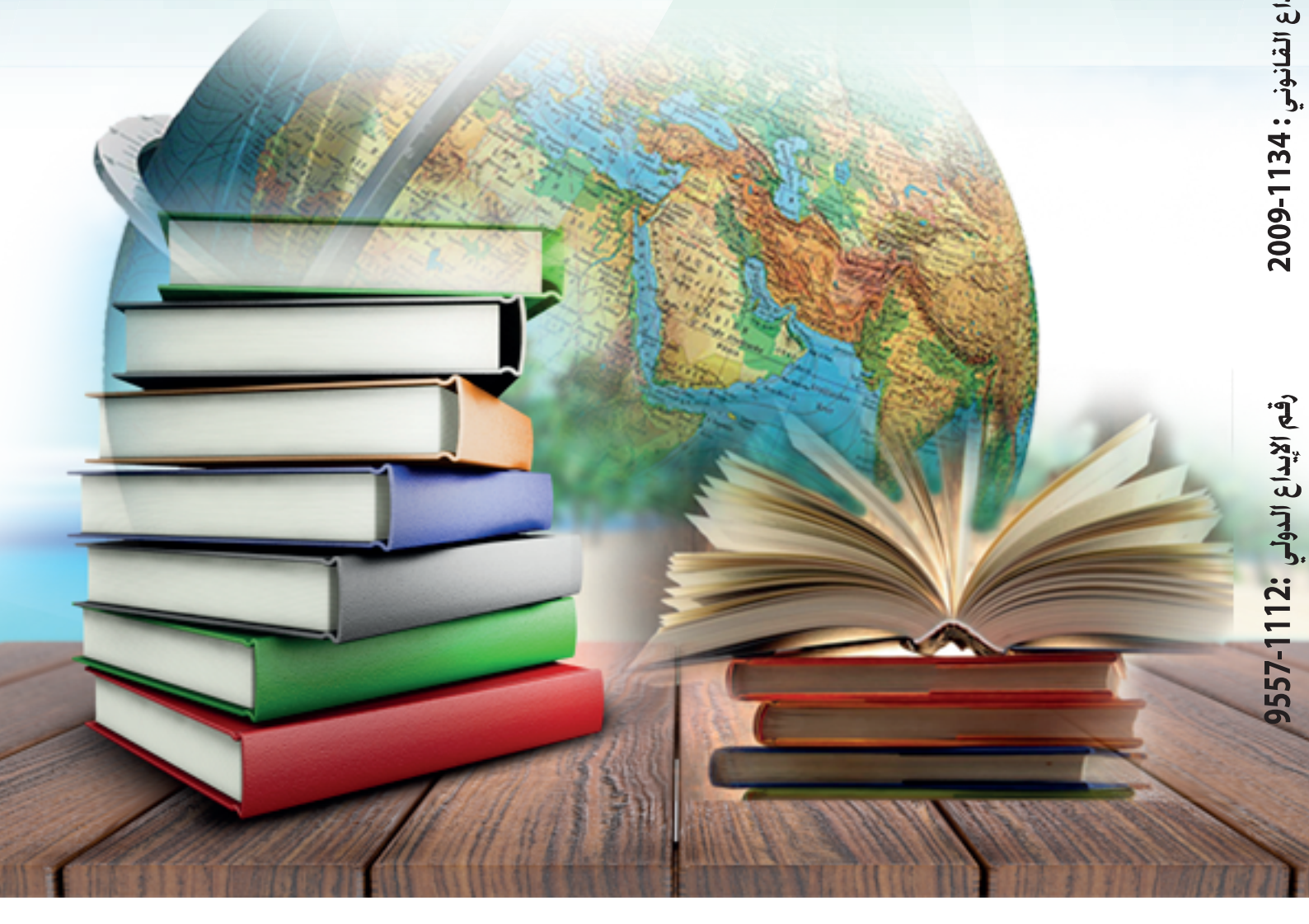
الباحث

مجلة دورية أكاديمية محكمة، تعني بالتعليمات و العلوم الإنسانية

تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة - الجزائر

العدد الخامس عشر جويلية -ديسمبر 2016



رقم الإيداع القانوني : 2009-1134

رقم الإيداع الدولي : 9557-1112

الباحث

مجلة دولية أكاديمية محكمة، تعنى بالتعليميات و العلوم الإنسانية

تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة _ الجزائر–

العدد الخامس عشر

جويلية –ديسمبر 2016

رقم الإيداع القانوني: 2009–1134

رقم الإيداع الدولي: 1112 – 9557

هيئة التحرير

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور لعموري عليش

مدير التحرير: د/محمد غازي

الهيئة العلمية

أ/د محمود يعقوبي

أد/ عبد القادر بليمان

أ/د عليش لعموري

أ/د بلحوت أحمد

أ/ د بوطارن محمد الهادي

أ/د تيحال نادية

ا/ د بن طيفور بلقاسم عتيقة

أ/د قارة ياسمين

أ/د خالد كبير علال العزيز

أ.د شهبي عبد

أ.د/ مريوش أحمد

أ. د/ بشير متيجة

أ.د محمد مرسلي

د/ سعيدي مزيان

أ.دعبد الله كمال

د/ بركاهم العلوي

د/ عطاطفة جيلالي

د/ نقيب عمر

د/ ساحل مليكة

الهيئة الاستشارية

أ.د. عبد القادر حليمي (الجزائر)

أ.د. محمد بن فاطمة (تونس)

أ.د. محمود بوسنة (الجزائر)

أ.د. لحسن مادي

أ.د. عبد الكريم قريشي(الجزائر)

أ.د. أحمد بن داني ة(السعودية)

أ.د. منجي مديني(فرنسا)

الإشراف التقني

***بلقاضـــــــي مليكـــــــــــة ***

المراسلات: مجلة الباحث: المدرسة العليا للأساتذة 93 شارع علي رملي–بوزريعة– الجزائر

الهاتف: 021941867 الفاكس: 021941865 البريد الإلكتروني enslsh@ensb.dz

قواعد النشر في المجلة

تعنى مجلة الباحث الأكاديمية المحكمة بالأبحاث والدراسات التي تهتم بالتعليميات والعلوم الإنسانية، المكتوبة باللغة العربية والفرنسية أو الانجليزية شرط الالتزام بالقواعد الآتية :

1 – ألا يكون المقال قد سبق نشره.

2 – أن يتصدر المقال العنوان بخط بارز وأسفله على اليسار من الصفحة اسم المؤلف –درجته العلمية ومؤسسة الانتماء.

3 – أن يرفق المقال بملخص في حدود 150 كلمة يكون بلغة المقال، ويتبع بالكلمات المفتاحية (Mots clés)

4 – أن يكون المقال مكتوبا على ورق A4 و ترك هوامش من الجهات الأربع للصفحة، مع مراعاة الأبعاد اللازمة بين العناوين و النصوص التي تليها .

5 – أن يكون المقال مكتوبا وفق خط(Simplified Arabic)مقياس 14 بالنسبة للنص، ومقياس 16 بالنسبة للعناوين، و تكتب المقالات باللغات الأجنبية وفق خط (TIMES NEW ROMAN) مقياس 14.

6 – أن يقدم المقال في نسختين وقرص مضغوط قابل للفتح.

7 – أن تكون الهوامش في قائمة موحدة في آخر البحث.

8 – يجب ألا يتجاوز عدد صفحات المقال 25 وألا يقل عن 10 وألا يزيد عدد الأشكال التوضيحية والخرائط عن 15% من حجم البحث.

9 – يتحمل صاحب المقال الأخطاء اللغوية.

10 – في حالة قبول البحث يتعهد صاحبه بعدم نشره في مجلة أخرى.

11 – لا ترد المقالات المرسلة إلى المجلة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

12 – يخضع ترتيب المقالات لاعتبارات تقنية.

13 – توجه جميع البحوث والمقالات باسم مدير تحرير مجلة «الباحث» عبر العنوان الآتي: السيد مدير تحرير « **مجلة الباحث».**

المدرسة العليا للأساتذة :93 شارع علي رملي–بوزريعة–

الهاتف: 021941867 الفاكس: 021941865

البريد الإلكتروني : .enslsh@ensb

تطالعون في هذا العدد

الموضوع	بقلم	الصفحة
افتتاحية العدد		06
إشكالية تعلّم وتعليم اللغة	عبد الرحيم بلعروسي أستاذ مساعد أ	07
الانخفاض مستوى التحصيل الدراسي	د/ سعيد عمیار	21
أثر التذكر والفهم في التحصيل الدراسي – دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي–	أ/ جبرة أحمد	33
مقاربة اللّسانيات وعلم النفس المعرفي للاضطرابات اللّغوية واضطرابات الذاكرة: حالة مريض الزهايمر	أ/محمّد قماري	47
المنهج و الأزمة النقدية العربية	أ/ قريرة حياة	57
بنية اللغة العربية في اللسانيات العربية الحديثة، بين التمثيل الدلالي والتمثيل التداولي – قراءة وصفية تقابلية –	بن ناجي عبد الناصر أستاذ مساعد أ	67
نظرة الفراء لظاهرة العدول من خلال كتابه معاني القرآن	بلغدوش فتيحة أستاذة محاضرة ب	85
فلسفة الأثاث في رواية «موسم الهجرة إلى الشمال»	د/عمر عشور	103
علاقة التراث بالحداثة وإشكالية الرفض والقبول	د.علي لطرش	117
مفهوم القضايا التي لا معنى لها عند الوضعية المنطقية	د. رشيدة عبـة	127
مارتن هيدغر وتفكيك الميتافيزيقا الأفلاطونية	أ.د/لكحل فيصل	136
منافسات سباق العربات في المغرب القديم ونماذج منها	د/ رضا بن عـلال	150
منهج النقد التاريخي عند المؤرخ الطبري (ت 310 هـ / 922 م) من خلال كتابه تاريخ الرسل و الملوك	محمد عيساوي أستاذ مساعد أ	166
سياسة بني حماد لتأمين الغذاء أيام الحصار العربي الهلالي لمدن المغرب الأوسط	أ/بوقاعدة البشير	180
نفوذ اليهود في بلاط المغرب الأقصى العهد المريني و الوطاسي	د/فاطمة بوعمامة	194
مؤتمر حركة انتصار الحريات الديمقراطية بزدين (1948م): منطلق نحو الثورة	د/ نفيسة دويدة	205
المشروع النهضوي التعليمي لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين	د/مراد بوعباش	215
حماية التراث العمراني في الجزائر: بين الواقع والقانون –حالة ولاية الأغواط	د/ساسي محمد	226
Dictionary use strategies as an effective way to learn vocabulary of English as a Foreign Language	Ahmed LOUNAS Maître assistant	3
An Investigation of L2 Motivational Strategies in the Algerian Context of Teacher Education	MEDFOUNI KARIMA	20
Mystère et mystique dans Cette aveuglante absence de lumière de T. BENJELLOUN	BENTELIDJAN Sihem Maître assistant (A)	35
Écriture et Négation de la ville d'Alger dans Amours et Aventures de Sindbad le Marin de Salim Bachi	CHIKH SALAH Faffa	61
LA PEDAGOGIE DE LA TRADUCTION COMPETENCES ET BESOINS DE FORMATION	Dr. ALHUSSEIN M. ALMAHDIA	70

افتتاحيـــــــــــــة العـــــــــــــــدد

لا تزال مجلة الباحث مفتوحة لإسهامات الأساتذة وطلبة الدكتوراه لنشر دراساتهم الخاصة بالتعليميات والمواضيع ذات الصلة بالعلوم الإنسانية، ويأتي هذا العدد ليدعم الدروس التي يتلقاها طلبة المدرسة العليا للأساتذة بمختلف تخصصاتهم، حيث تضمن مجموعة من المواضيع المتصلة بالصعوبات الميدانية التي تواجههم بعد تخرجهم وكيفية العمل على تجاوزها إضافة إلى مواضيع أخرى طرح فيها أصحابها إشكاليات تصب في صميم التخصص كاللغة والأدب العربي، الفلسفة، التاريخ والجغرافيا ، اللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية.

كل هذا يساعد طلبة المدرسة على تلقي تكوين متميز يؤهلهم للقيام بمهامهم الميدانية كأساتذة متميزين ليكونوا إضافات إيجابية للوطن، فتقدم البلدان وتطورها صار يقاس بمدى نجاعة منظوماتها التربوية، وهذا ما يجعلها تتسابق لاحتلال المراتب الأولى في هذا المجال، ومن أجل تحقيق هدا الهدف لا بد من وقفة نقدية ذاتية نبين فيها مواضع الخلل لنحلل عوامله ونطرح البدائل الكفيلة بتحسين الأداء التربوي كما نبين الجوانب الإيجابية قصد تثمينها وترقيتها .

إن عملية الإصلاح التربوي يجب أن تكون مستمرة لأن العلم يطالعنا في كل لحظة بالمزيد من التدفق المعرفي الذي تستحيل مواكبته في غياب المناهج والآليات اللازمة لتحقيق هده الغاية، ولا يمكن أن يتحقق هدا الإصلاح من غير إشراك الأساتذة الباحثين العاملين في الميدان، فهم أدرى بالعوائق التي تحول دون التكوين الجيد للمتعلمين.

أملنا أن يجد الطلبة والمهتمون بالتربية في هدا العدد من مجلتنا ما يمكنهم من الإجابة عن التساؤلات التي يطرحونها على أنفسهم نتيجة انشغالهم بتكوين الأجيال تكوينا متميزا ، وهذا هو محور اهتمامنا كهيئة تدريس بهذه المدرسة العريقة.

إشكالية تعلّم وتعليم اللغة

عبد الرحيم بلعروسي
أستاذ مساعد أ
المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر

Abstract This study is concerned with the analysis of thenature of the problem of language tea ching / learning. The purpose is to examine the possibility to develop some views and insights that may be used to enrich the current literature in the Algerian context. Qualitative research methodology has been employed and content analysis as a technique to collect related data has been used. The findings show that language is a set of sounds before it is seen as written symbols. Language learning starts first by listening and pronunciation skills. Even though, the correct pronunciation is necessary but not enough; it has to be relocating to the control of the linguistic structures that makes the learner able to express his thoughts properly. And the understanding of the cultural and social context in which the linguistic structures are used is indispensable. It is not enough to learn the language structures since we must go beyond in order to acquire other skills. Finally, the biggest challenge is to the necessity to practically move from, teaching our students the rules of language, styles and different definitions and knowledge of language to how to perform efficiently the actual needed communication process as required on the ground.

مقدمة

إن التقدم العلمي الذي استطاع العقل البشري أن يحققه في مجالات تكنولوجيا التعليم والاتصال ومعالجة المعلومات، لم يكن ليبقى دون أثر في حياة البشر، بل امتد إلى أبعد ما يمكن، إذ طبع العلاقات البشرية بطابع لا سابق له، وتمخّض عن جملة من الظواهر عُرِفت بها البشرية المعاصرة، من أهمها، سهولة الاتصال وتقريب المسافات بين شعوب العالم، حتى غدا كوكبنا الأرضي قرية صغيرة لا تغيب أخبارها عن ساكنيها بسبب «انحسار» مساحة الكرة الأرضية.

هذا الوضع العالمي الجديد، أوجد جوا من التنافس أكثر حدة وتعقيدا مما كان عليه من قبل بين الأمم من أجل نشر لغاتها وتغليبها على غيرها، باعتبار أنّ اللغة أداة الاتصال الأساسية، بل هي أداة حاسمة لنقل وتصدير الأفكار. من هنا، أصبحت قضية تصميم طرق تعليم اللغات الأكثر فعالية تشكل قمة من بين قمم اهتمامات العلماء المشتغلين بهذا المجال، بل حتى السياسيين ورؤساء الدول. ولتأكيد صدق وأهمية هذه الحقيقة نورد مثالا على ذلك على الرغم من قِدَمِهِ، غير أنَّ دلالته التاريخية الكبرى في هذا المقام تحفظ له جدّيته وجِدّتَهُ؛ إذ تقول كيلات (Kellet: 1978) في رسالتها لنيل درجة الدكتوراه من جامعة بوسطن "إنّ إطلاق القمر الصناعي السوفيتي سبوتنيك Sputnik قد غيّر كل اهتمامات الدولة الأمريكية في مجال تعليم اللغات. ففي سنة 1958 بعث قانون التربية للدفاع الوطني الروح من جديد في مجال تعليم اللغات فخصّصت عشرات الملايين من الدولارات لمتابعة البحوث وتوفير الأجهزة وتدريب المعلمين لتعليم اللغات، وكانت النتائج مذهلة: ففي سنة 1957 كان عدد المدارس العليا التي تتوافر فيها مخابر اللغات يبلغ ستين (60) مدرسة تقريبا، وبعد خمس (05) سنوات وصل عدد المخابر إلى ما يرب من ستة آلاف (6000)، وآلاف المعلمين كانوا يتدربون في المعاهد العليا التي أنشئت بموجب قانون التربية للدفاع الوطني. وخلال مدة ثماني (08) سنوات ازدادت نسبة التسجيل في هذه المعاهد العليا بنسبة 70%"[12].

وقد تواصلت الدراسات التي كان من أحدثها تلك الدراسة التي قامت بها جامعة بوسطن سنة 1995، بهدف تقويم مدى فعالية برامج تعليم اللغات في أهم المؤسسات الحكومية الأمريكية مثل وزارة الدفاع، ووكالة المخابرات المركزية، والمكتب الفيدرالي للتحقيقات (ERIC: 92: 96)، فضلا عما أكّده كلٌّ مِن باري وستانسفيلد (Parry and Stansfield: 1990) في كتابهما: "**الاستعداد اللغوي: إعادة نظر**». كما أنّ الاجتهادات في هذا المجال لم تتوقف منذ أن بدأت المشكلة في الظهور في الأيام الأولى لنشوء طريقة القواعد والترجمة التي ظهرت كاستجابة فعلية للحاجة إلى تعلم اللغة اللاتينية لفهم الكتب المقدسة[3].

إن التطور الكبير والمذهل الذي حقّقه الغرب في مجال تعليم اللغات يرجع . في رأي الباحث . إلى إدراك الغرب لأهمية التجديد المستمر في أساليب وأدوات وتقنيات تعليم لغاته ونشرها في العالم، قصد تدعيم مكانتها بين اللغات العالمية بل وتفوّقها عليها؛ وحادثة سبوتنيك وما ترتب عليها من آثار على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية مثال كافٍ في هذا السياق للدلالة على ذلك. ولعلّه من الملاحظ أن محاولات العلماء مستمرة لصياغة طريقة أو طرق جديدة لتعليم اللغات استجابة لمعطيات أخرى ظهرت في الميدان وخاصة ما نلاحظه هذه الأيام بفعل ثورة تكنولوجيا المعلومات (T.I.C)،

سواء بسبب استنفاد الطرق السابقة صلاحيتها، أم فشلها في تحقيق الهدف من استعمالها، أم بسبب معطيات جديدة في مجالات سيكولوجيا التعليم والتعلم أو تكنولوجيا الاتصال ومعالجة المعلومات وغيرها من المجالات العلمية التي لها علاقة ما بتعليم اللغات. ولا يفهم من هذا أن الطريقة تغير تماماً في كل الأحوال، إنّ الذي يحدث في غالب الأحيان هو تجدد النظرة إلى الطريقة الأنسب، فهو تعديل مبني على تجارب سابقة.

تتناول هذه الدراسة العناصر الآتية:

القسم الأول: المدخل النظري

1.نظرية اللغة.

أ.تعريف اللغة.

ب.خصائص اللغة عند الإنسان.

– اللغة ظاهرة إنسانية متفردة.

– اللغة أصوات قبل أن تكون رموزا.

– اللغة لم توجد إلا لأنها أداة لوظيفتين أساسيتين

2.نظرية تعليم وتعلم اللغة:

القسم الثاني: التطبيقات العملية في مجال تعليم اللغة.

القسم الأوّل: المدخل النظري

يعتبر تحديد المدخل شرط أساسي لا بد منه؛ إذ يتوقف عليه تصميم الطريقة الفعالة لتعليم اللغة، أيّ لغة كانت. والسبب في ذلك هو أنّ المدخل يمثّل الأساس النظري الذي يحدد تصورنا لعملية تعليم وتعلّم اللغة، على مستوى النظرية وتطبيقاتها.

ومن خلال الاطلاع على مختلف مداخل الطرق المعتمدة في تعليم اللغات تمكن منّا صياغة تصور أولي حول قضايا اللغة وتعليمها وتعلمها. وسيتمّ عرض هذا التصور في محورين أساسين هما:

- نظرية اللغة: ونعني بها ما تعلق بطبيعة اللغة من حيث هي ظاهرة إنسانية.
- نظرية تعليم وتعلم اللغة: ما تعلق باللغة من حيث النظرية التي نتبنّاها في تعليمها وتعلّمها.

1-نظرية اللغة

أ.تعريف اللغة

إنّ تناولَ موضوع طرق تعلّم وتعليم اللغة يقتضي التمهيد له بتعريف اللغة بهدف بناء رؤية واضحة حول مفهوم اللغة وطرق اكتسابها عند الإنسان. فنظريات التعريف باللغة متعدّدة ومتنوعة. وقد وقع اختيارنا على بعض التعاريف التي رأينا أنّها تخدم غرض هذه الدراسة، فأوردناها نقلا عن دراسة علمية أنجزها موسى رشيد حتاملة (2005) من كلية الدراسات العربية والإسلامية في دبي[4] وهي كما يأتي:

–تعريف كينيث بايك (Kenneth Pike, 1967):

اللغة سلوك، وهي وجه من وجوه النشاط البشري والذي يجب ألاَّ يعامل في جوهره منفصلاً عن النشاط البشري غير الشفوي.

–تعريف بلوتنك ((Plotnik ,1999:

اللغة شكل من أشكال التواصل، نتعلم منه استعمال قوانين معقدة تشكّلُ رموزاً (كلماتٍ أو إشاراتٍ)، تولّد بدورها عدداً غير محدود من جمل ذات معنى.

–تعريف باي (Pie, 1966):

اللغة طريقة اتصال بين أعضاء مجموعة من الناس عن طريق الأصوات، تعمل من خلال عضوي النطق، وذلك باستعمال رموز صوتية تحمل معاني معنية.

-تعريف ويدون (Weedon,1997):

اللغة هي المكان الحقيقي والمعقول لأشكال النظام الاجتماعي وما يترتب عليها من أمورٍ اجتماعيةٍ وسياسيةٍ محددةٍ، ولكنها أيضاً مكانٌ لأحاسيسنا الذاتية التي بنيناها.

-تعريف برونزلو مالينوسكي (Ma-linowski, 1965):

اللغة نوعٌ من الكلام يقوّي الروابط عن طريق الكلام الذي يمارسه كلٌ من البدوي والحضري؛ وإن كان هذا الحديث قصيراً عديم الفائدة فهو مهمٌ وضروري للناس، ليكونوا في انسجامٍ تامٍّ مع بعضهم بعضاً.

-تعريف همبولت:

اللغة هي إنتاج فردي واجتماعي في آن واحد، وهي شكل ومضمون، وهي آلة وموضوع، وهي نظام ثابتٌ وصيرورة متطورة، وهي ظاهرةٌ موضوعية، وحقيقة ذاتية.

-تعريف بن جني (ت.392هـ):

«أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم».

من هذه التعاريف، كما يشير إلى ذلك حتاملة (2005)، استخلص أحد الباحثين العرب تعريفا يمكن أن يكون جامعاً هو أنّ «اللغة هي الطريقة الأهم في حفظ التراث ونقله من جيلٍ إلى جيل، وهي وسيلة التعبير عن أفكارنا ونقل أحاسيسنا للآخرين، والتواصل معهم وفهم مشاعرهم، ليكون الجميع في انسجام تام».

ب. خصائص اللغة البشرية

-اللغة ظاهرة إنسانية متفردة.

لا يمكن النظر إلى اللغة إلا على أنها خاصية إنسانية لا غير، لا من حيث أنها وسيلة للاتصال فقط وإنما من حيث هي تكريس لصفة البيان كعلامة من علامات التكريم الرباني للإنسان، مصداقا لقوله تعالى ﴿**الرحمن، علّم القرآن، خلق الإنسان، علّمه البيان**﴾[5].

إنّ التعامل مع اللغة فهمًا أو تعليما أو تعلّما إنما يتم انطلاقا من هذه النظرة التي تتميز عن تلك التي ينطلق منها أصحاب المدرسة السلوكية، ويقتصرون على اعتبارها عادة تكتسب بالتكرار، شأنها في ذلك شأن كل أنواع السلوك الإنساني... والحيواني أيضا. وعلى الرغم من ذلك، فإنّ القول بأن اللغة يمكن أن تُتَعلّم بالتكرار فهذا أمر لا يخلو من الصحة. أمّا اعتبار عملية تعلمها مجرد تفاعل ميكانيكي بين المنبهات (اللغة الهدف) والاستجابات التي تظهرها عضوية الإنسان المتعلم فهذا أمر يحتاج إلى نقاش، فالإنسان قبل أن يكون كائنا عضويا هو كذلك عقل ووعي وإرادة، ومشاعر وما تتضمن هذه الخصائص البشرية من عمليات عقلية معقدة وفعاليات نفسية متداخلة متميّزة عن الحيوان. من هنا، يصبح واضحا كيف ينبغي النظر إلى طبيعة اللغة إذا ما استحضرنا رأي المدرسة السلوكية خاصة، لأن أشهر طرق تعليم اللغات إنما صيغت بناء على الافتراضات الفلسفية المتعلقة باللغة.. وطرق تعلميها وتعلمها في هذه المدرسة.

-اللغة في طبيعتها أصوات قبل أن تكون رموزا: الاستماع ثم النطق فالعبارات المكتوبة والمقروءة.

إذا كان ابن جني (2001) يعرّف اللغة بأنّها

«أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم»[6]، فإنّه أراد أن ينبّهنا إلى أنّ الأصل في تعلم اللغة عند الإنسان سواء أكان صغيرا أم كبيرا، وسواء في تعلّمه للغته الأم أم للغة أجنبية، أنه يتعلمها عن طريق السمع أوّلاً. فالسمع هو نقطة البدء، فالتجربة العادية في الحياة البشرية تؤكد ذلك. ولعل هذا هو السر الذي جعل كثيرا من الطرق تؤكد على المدخل السمعي الشفوي، لعلمها أنه يصعب تعلم اللغة بغير البدء في الاستماع إلى الأصوات الأولية لها، فالأصم مثلاً عاجز بداهة عن تعلم اللغة العادية. أما في اللغة العربية، فهل هناك من تعلم القرآن الكريم مثلا بغير سماع؟وهل أتقن قراءته كما هو مطلوب شرعا دون أن يستمع إلى مقرئ تلقاه هو أيضا بالسمع؟ ولعل ما يؤكد هذه الظاهرة، هو ما نلاحظه عند بعض متعلمي اللغة العربية من المسلمين غير العرب من أخطاء في نطق الأصوات العربية أو عجزهم عن التحدث بلغة عربية فصحى سليمة من اللحن، بالإضافة إلى غلبة استخدامهم لألفاظ غير فصيحة هي من العامية المستخدمة في البلاد التي كانوا يتعلمون فيها. ولعل السبب الرئيس هنا هو أن تعلمهم إنما تم في بيئة يغلب عليها استخدام العامية أكثر من الفصحى. فالمشكلة إذن، قد لا تتعلّق بالمتعلم بقدر ما تتعلّق بالمعلم أو البيئة التي تلقى منها اللغة. فالمفترض في حالة السماع الطبيعي للمتعلم أن تحدث عملية تعلم الأصوات بشكل طبيعي ناجح. ولذلك تبقى المسألة مرهونة بمصدر الأصوات اللغوية وهي إما المعلم أو البيئة بشكل عام، وبمدى سلامة ما يصدر للمتعلم من أصوات أو ألفاظ أو تراكيب لغوية.

-اللغة نظام وليست مجرّد أصوات

وإذا تقرر أن اللغة أصوات قبل أن تكون رموزا مكتوبة، انبنى عليه أن الأصوات تخضع في عملية ممارستها في الحياة العملية إلى نظام لغوي محدد يجعل للغة كيانا مستقلا لا يتم تعلم اللغة إلا في إطاره, وهذا النظام اللغوي كما هو معروف، يتضمن أنظمة فرعية متعدّدة هي:

1. النظام الصوتي.
2. النظام الدلالي.
3. النظام النحوي.
4. النظام الصرفي.

فاللغة لا تستقيم على لسان من تعلمها إلا بعد تمكّنه من النظام اللغوي الذي تخضع له اللغة المتعلمة، وبفروعه الأربعة أيضا، فهماً وممارسةً. وبالإضافة إلى النظام الصوتي الذي سبقت الإشارة إليه، نجد النظام الدلالي الذي يحدّد لنا المعاني والدلالات التي تحملها الأصوات والألفاظ والتراكيب اللغوية، وضرورة مراعاتها أثناء الممارسة ليستقيم المعنى ومن ثم الفهم الذي يؤدي إلى نجاح عملية الاتصال كهدف النهائي لعملية تعلم اللغة. غير أن المجال الذي تتحدّد به دلالات ومعاني الأصوات هو ما يسمى السياق الاجتماعي الثقافي؛ فهو الذي يحدّد لنا مواقف ومجالات استخدام تلك المعاني والدلالات. أما كل من النظام النحوي والنظام الصرفي فيظهر دورهما على وجه الخصوص في ضبط ما يمكن أن نسميه بعملية تركيب الكلام سواء أكان مسموعا/منطوقا أم مكتوبا/مقروءا، بحيث يتمكن المتعلم من التركيب اللغوي السليم للمعاني التي يريد أن يوصلها إلى الطرف الثاني في عملية الاتصال، وسواء أكان الطرف الثاني قارئا أم مستمعا. وإذا أردنا أن نلخّص وظائف الأنظمة السابقة نقول أنّ:

1. النظام الصوتي: يتعلق بالنطق السليم للأصوات.
2. النظام الدلالي: يتعلق بالاستخدام السليم للمعاني.

3. النظامان النحوي والصرفي: يتعلقان بالتركيب السليم للألفاظ والتراكيب اللغوية.

ومن مجموع هذه الأنظمة الأربعة يتركّب الكلام ذو المعنى الصحيح.

-اللغة، كما أنها ظاهرة إنسانية متفردة، فهي لم توجد إلا لأنها أداة لوظيفتين أساسيتين

للغة وظيفتان أساسيتان في حياة الإنسان. لهاتين الوظيفتين الأثر البالغ في سلامة حياته من الناحية النفسية، وفي علاقته بالغير من الناحية الاجتماعية. وهاتان الوظيفتان هما حاجتنا أساسيتان لا مناص منهما للإنسان وهما:

1. وظيفة التعبير عن الذات، وهذه وظيفة نفسية.
2. وظيفة الاتصال بالغير، وهذه وظيفة اجتماعية.

ولاشك في أن إشباع الإنسان لحاجته إلى القيام بهاتين الوظيفتين يتوقف إلى حد بعيد على مدى امتلاكه للأدوات التي تمكّنه من القيام بهاتين الوظيفتين المتكاملتين. وتعرف هذه الأدوات، كما جاء في الطريقة التي تتبنى المدخل الاتصالي، بالكفاءات الاتصالية التي يستخدمها المتعلم للقيام بوظيفة الاتصال. جاء ذكر ذلك جاك ريشارد (1988) في كتابه "Approaches and Methods in Language Teaching" وهي:

1. الكفاءة النحوية.
2. الكفاءة الحوارية.
3. الكفاءة اللغوية الاجتماعية.
4. الكفاءة الاستراتيجية.

هذه الكفاءات تشكل بجملتها الكفاءة الاتصالية العامة عند المتعلم. فهي التي تمكّنه من إنجاز عملية الاتصال الاجتماعي بشكل يؤدي إلى تحقيق الهدف منه. وهو عند قيامه بعملية الاتصال هذه، إنما يقوم في الحقيقة بإشباع بعض الحاجات النفسية الفطرية، والحاسمة بالنسبة لاستقامة الشخصية وسلامتها بحكم أن "الإنسان مدني بطبعه" كما يؤكّد ابن خلدون في مقدّمته أي، إنّه اجتماعي بفطرته، إذ لم يخلق إلا ليعيش مجتمِعًا بغيره من بني جنسه ليتعاون معهم على المهام التي لا يستطيع أن يقوم به هو وحده. ومن هذه الحاجات، الحاجة إلى الانتماء والتعاون لتكريس البعد الاجتماعي في شخصيته، والحاجة إلى التعبير عن المشاعر والأحاسيس والقناعات؛ بل والتعبير عن قدراته وإمكاناته المختلفة أيضا. وهذه الحاجة تخدم في الحقيقة بوجه آخر حاجة أخرى لا تقل أهمية عن غيرها في ضمان الشخصية السوية المستقيمة، تعرف بالحاجة إلى تحقيق الذات وهكذا نلاحظ أن هذه الكفاءات تخدم الوظيفة الكبرى للحياة البشرية ألا وهي وظيفة الاتصال والتعارف والتعاون على تحقيق معاني التكريم الرباني للإنسان في هذه الحياة.

2- تعليم وتعلم اللغة

الحديث عن اكتساب اللغة هو بالضرورة حديثٌ عن الطرق التي يتمكّن بها الفرد من تعلّم لغةٍ واحدة أو أكثر. ولقد تنوّعت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع. غير أنّه يمكن تصنيفها في تلك التي تهتم بتعلّم اللغة الأولى، وتلك التي تهتم بتعلّم اللغة الثانية. تسمّى الأولى اللغةَ الأم، وتسمّى الثانية اللغةَ الأجنبية أو اللغة الثانية.

إنّ تزايد وتطور الدراسات التي أُجريت في حقول اللغويات العامة والمتخصصة، كعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي وعلم النفس المعرفي هو الذي مهّد الطريق للدراسات المتخصصة في

مجال تعلم اللغة وتطبيق نتائج هذه الدراسات في مشاريع تطوير أساليب تدريسها وتعلّمها[7].

كما يذكر الباحثون أنّ هناك نظريتين قد تطوّرتا وأصبحتا شائعتين حول كيفية اكتساب اللغة، وقد كانتا متضادتين في الأفكار. أمّا النظرية الأولى فهي النظرية السلوكية التي ترى أنّ اللغة تتطوّر نتيجة عوامل أو مؤثراتٍ بيئية. وأمّا النظرية الثانية فهي النظرية الفطرية التي ترى أنّ اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، وهي موجودة في داخله؛ فهي موهبة فطرية بيولوجية لدى الإنسان للتعلم وخاصة باللغة (Chomsky 1965, Bickerton 1984 Pinker 1984, Wode 1984, Krashen 1985, ZobL 1984, Cook 1986, White 1987, Rutherford 1984, Bley-.Vroman 1986, Gass and Schachter 1989)[8].

غير أنّ الاتجاه الذي ساد بعد ذلك في وجهات النظر الحديثة حول كيفيَّة اكتساب الإنسان للغة، فهو التركيز على فكرة التفاعل بين العوامل البيئية والقدرات الفطرية، وهو ما أصبح يطلق عليه النظريات التفاعلية التي تختلف في تفسيرها لعملية اكتساب اللغة عن النظريتين السابقيتين (Berk,1998)[9]. وترى هذه النظرية أنّ اكتساب اللغة يمكن أن يتمّ في ظروف أفضل إذا كان في إطار سياق تفاعل اجتماعي بين طفل ينمو، وكبار ذوي معرفة وخبرة، يقومون بنمذجة استخدام اللغة وتوجيه محاولات الطفل لإتقان لغته. ويشار هنا، إلى أنّ هذا النوع من النظريات متأثر جداً بالنظرية الاجتماعية الثقافية لعالم النفس السوفيتي فيغوتسكي (Vogotsky: 1896-1934). ولعلّ هذه الآراء هي التي دعت البعضَ إلى تبنّي ما عُرف بالمقاربة الاتصالية في تعلّم وتعليم اللغة، باعتبار أنّ هذه المقاربة توفّر للمتعلم مناخاً نفسيا واجتماعيا "واقعيا" يساعده على التعلم المباشر للّغة من خلال ممارستها وليس من خلال دراستها، والتي عادة ما يعبّر عنها باللغة الأنجليزية.

كما أنّ النظريات التي تمّ اقتراحها في هذا المجال من طرف العلماء تتقاطع بين اللغة الأم واللغات الأجنبية. ومعنى ذلك، أنّ كثيرا من النظريات المتعلقة باكتساب اللغة الأولى يمكن أن نستفيد منها في تعلّم اللغة الثانية. يرى كمنز (Cummins: 1981) أن العلاقة بين اللغة الأم واللغة الثانية كبيرة[10]. كما بيّنت الدراسات أهمية التطور المعرفي في اللغة الأم وتأثيره في تعلم اللغة الثانية. فقد أشار كل من فارش وكاسبر (Faerch & Kasper: 1983) إلى أهمية المساهمة الأساسية التي تقوم بها اللغة الأولى في تعلّم اللغة الثانية[11]. كما دلت بعض الدراسات على «أن إتقان الفرد للغته الأولى يسهِّلُ عليه تعلم اللغة الثانية بناء على مبدأ الخبرة وإمكانية استثمارها في تعلم اللغات بشكلٍ عام.

ولقد تبيّن أيضاً أنّ الأطفال الذين يتعلمون اللغة الثانية قبل إتقان اللغة الأولى يعانون من ضعفٍ في اللغة الأولى واللغة الثانية على السواء. ولهذا، فإنّ تعلّم اللغة الثانية بعد إتقان الأولى يعتبر قراراً في صالح اللغتين في آنٍ واحد»[12]. ومن الدراسات المهمة في هذا السياق، تلك التي أجراها انتوان وديكاميلا (Antoine and Dicamilla: 1998). فقد أشارت النتائج إلى أنّ استعمال اللغة الأم مفيد في تعلم اللغة المستهدفة.

إنّ تعلّم اللغة الثانية قد يبدأ من سن الطفولة أو بعد سنّ البلوغ وإن كانت الحاجة هي الأصل الذي يضبط ذلك. ويسمّى الإنسان الذي يتحدّث لغتين ثنائي اللغة. يدعّم هذا الزعم ما يشير إليه بيرت ودوليه (Burt and Dulay: 1975) بقولهما أنّ ما نعلَمُه الآن أنّ الكبار والأطفال سيّان، ويبدو أنّ لديهم القدرة على اكتساب اللغة في أيّ سن. ولكن إذا وُجِد شخصٌ لم يستطع اكتساب اللغة، فيرجع ذلك لأسبابٍ طارئةٍ أو مؤثرٍ خارجي وليس بسبب تواضع قدراته الفطرية[13].

ومن أهم العوامل التي تتدخّل في تعلّم اللغة، بالإضافة إلى الاستعداد الفطري، العامل البيئي. في هذا السياق، ذكر موسى رشيد حتاملة (2005) أنّ بعض الدراسات أشارت إلى أنّ فشل الطلاب الأجانب في إتقان اللغة الثانية، يعتمد على السِن الذي بُدِئ فيه بدراسة تلك اللغة، وعلى الزمن الذي يمضونه بصحبة أبناء اللغة المستهدفة. ومثال ذلك، الدراسة التي ذكرها في نفس السياق وقد أجريت في إسبانيا على عينة من الطلاب البولنديين والمغاربة الذين يعيشون هناك، فكانت نتيجة الدراسة أن إتقان البولنديين للإسبانية لا يواجه أي مشكلة، وذلك لاندماجهم في الجو المدرسي، بينما يواجه الطلبة المغاربة مصاعب جمة، نظراً لانعزالهم عن الآخرين وبقائهم مع بعضهم بعضاً في أغلب الأحيان[14]. ولذلك، فإنّ اللغة تنمو وتتطور باستمرار، كلما زاد اتصال الفرد بالآخرين، وبسبب ذلك تزداد الثروة اللغوية وتتسع، بينما كلما مال الفرد إلى العزلة ضاقت مساحة اللغة التي يمتلكها. إنّ هذه النتائج تدل بكل وضوح الحاجة إلى المدخل الاتصالي في تعلّم اللغة وأنّه أكثر فعالية من غيره.

القسم الثاني: التطبيقات العملية المقترحة

إذا تقرر ما ذكرنا من قبل عن طبيعة اللغة كلغة وأقوال العلماء حول طرق وعوامل اكتسابها، انبنى عليه أن تعلم اللغة يمكن أن ننظر إليه بالشكل الآتي:

1. صحيح أن الأصل في تعلم اللغة هو الاستماع باعتبار أنّه النقطة التي ينطلق منها الإنسان – كل إنسان – في تعلم اللغة. ولولا السماع لما حدث تعلم اللغة أبدا. غير أنّ تصميمَ طريقةِ تعلّم اللغة يتأثر إلى حد بعيد بطبيعة نظرتنا إلى اللغة ذاتها وإلى وظيفتها وإلى الهدف من تعلمها أيضا. فالهدف من التعلم بوجه خاص هو الذي يحدد في أغلب الأحيان الطريقة التي يتم بها التعلم. ولذلك فبناء على هذه الأفكار كلّها سوف نحاول تحديد بعض الإجراءات العامة لكيفيات التعلم التي نرى صلاحيتها لتعلم اللغة.

2. وبناء على ما سبق، نؤكّد أنّ من العناصر الأساسية التي ينبغي أن تتكوّن منها طريقة تعلم اللغة، الاستماع والنطق. إنّ هذين النشاطين شرطان متكاملان، وهما أيضا نشاط مزدوج يؤدي وظيفة مساعدة المتعلم على التحكم الفعلي في النظام الصوتي للغة. ولذلك، لابد من توفير الفرَص الكافية لضمان الوصول بالمتعلم إلى تجاوز هذه العقبة إذا كان غرضنا من تعلم اللغة هو الاتصال والتواصل الاجتماعي العام.

3. وإذا تمكّن المتعلم من الاستماع والنطق بشكل سليم، فهل بالضرورة أنّ النطق الصحيح للأصوات يعني الكلام أو التحدث الصحيح باللغة؟ بالطبع لا. إذًا، لابد من أن يتعلم ما يجعل لغته صحيحة وسليمة من الأخطاء، إنّ التمكّن من النطق

الصحيح للأصوات أمر ضروري لكنه لا يمثّل إلا الخطوة الأولى فقط لأنّ الأصوات غير التراكيب، وأنّ التمكّن من التراكيب اللغوية هو الذي يجعل المتعلم قادرا على التعبير عمّا يريد من معاني وأفكار ومشاعر بشكل واضح وصحيح يفهمه من يستمع إليه أو من يتعامل معه. من هنا، فإنّ تحقيق أو اكتساب مهارة التعبير عن الأفكار بوضوح يتطلّب شرطين مهمين على الأقل هما:

أ. فهم التراكيب اللغوية الضرورية وتعلّم استخدامها استخداماً صحيحا.

ب. فهم واستيعاب السياق الثقافي والاجتماعي الذي تستخدم فيه التراكيب اللغوية المستهدفة، للتمكن من اختيار ما يناسب الموقف من مفردات أو تراكيب أو معاني في مناسبات محددة يستطيع من خلالها المتعلم أن يقوم بعملية الاتصال المثمر الذي يحقّق له الهدف. فالمتعلم لا يمكنه الوصول إلى إدراك حقيقة المعاني التي تحملها المفردات أو العبارات التي يتعلمها إلا إذا قُدِّمَتْ له في إطار سياقها الثقافي والاجتماعي الذي يبين كلاً من المعنى الذي تستعمل فيه وكيفيات الاستعمال أي ما يعرف بالعرف اللغوي. وهذا هو عين ما تؤكد عليه الطريقة السمعية اللغوية وهو صحيح في نظري. فقد جاء في كتاب "مداخل وطرق تعليم اللغات أنّ "المعاني التي تحملها المقررات أو العبارات لا يمكن أن تُتَعَلَّم وتُفهَم إلا في سياق لغوي وثقافي محدد، هو سياق مجتمع اللغة الهدف ، وليس بمعزل عن ذلك. فتعلّم اللغة إذن يتضمن تعلّم الخصائص الثقافية للشعب صاحب اللغة المستهدفة للتعلم[15].

وقد لاحظنا كثيرا الاستخدام غير المناسب لعدد غير قليل من المفردات والعبارات من طرف الطلبة. غير أنّ السبب كما يبدو لنا يرجع إلى غموض السياق الثقافي والاجتماعي للغة المستهدفة للتعلم عن وعي وإدراك المتعلم. ولذلك فالأصل الذي يجب أن ننطلق منه هو أن تتضمّن برامج تعليم اللغة بعض الإجراءات التي تعرّف المتعلم بالسياق الثقافي والاجتماعي للمقررات أو العبارات أو الجمل والتراكيب التي نريد منه أن يتعلمها. ثم بعد ذلك، يتم تدريبه على توظيف هذه التراكيبِ توظيفا عمليا في الحياة العملية ليتم توفير الجو المناسب للتعامل الصحيح مع اللغة . فالصحة هنا لها معنيان:

1. الأول هو صحة المعنى، أي القدرة على اختيار المعنى الذي نريد أن نعبّر عنه أو توصيله إلى الغير.

2. وأما الثاني فصحّة المحل وهو أن يكون المعنى الذي أردنا أن نعبّر عنه مناسباً للسياق الذي نريد أن نستخدمه فيه ليؤدّي وظيفته بشكل صحيح ومفيد.

هذا ما يتعلق بتعلم التراكيب اللغوية والنظام اللغوي بصفة عامة من أجل التحكم الصحيح في استخدام اللغة المستهدفة؛ لكن السؤال الذي يطرح نفسه علينا الآن هو: هل نكتفي بتعلم التراكيب اللغوية بالشروط التي ذكرنا أم لا بد من تجاوزها إلى مهارات أخرى؟ والحقيقة أنّ هذا السؤال يمثّل إحدى أهم العقبات التي تواجه تعليم وتعلّم اللغة[16]؛ بل تشكّل أهم أسباب الاختلاف الذي نلاحظه بين مختلف الطرق التي أطْلَعَنا عليها براون (Brown: 1982) عندما أكّد أنّ "التحدي الأكبر الذي يواجهنا هو الانتقال العملي المفيد من تعليم القواعد والأنماط اللغوية والتعاريف والمعارف المختلفة المتعلقة باللغة إلى تعليم طلبتنا كيف ينجزون عملية

الاتصال فعليا ولغويا دون تكلف، وباللغة المستهدفة أيضا"[17]. إن نظرتنا إلى اللغة على أنها أداة أساسية للاتصال الاجتماعي تجعلنا نقول بضرورة تجاوز مرحلة «مجرد» تعلم التراكيب اللغوية إلى مرحلة التحكم الفعلي والعملي في الكفاءات العملية التي تُعرَف بِالكفاءات الاتصالية. إنّ أهم ما يميّز هذه الكفاءات أنّها تعطي بعدا عمليا وتفاعليا واجتماعيا لعملية تعلم اللغة. ولا تبقى حبيسة جدران قاعة الدرس كما حدث للطريقة السمعية اللغوية التي من أهم أوجه النقد التي وجهت إليها أن المتعلمين بهذه الطريقة كانوا في أغلب الأحيان عاجزين عن نقل مهاراتهم التي اكتسبوها بهذه الطريقة إلى خارج قاعات الدراسة[18]. ومن أجل ذلك، طرحت المشكلة أيضا على مستوى الطريقة الاتصالية ولكن بشكل آخر، عندما أشار هوات (Howatt) إلى ضرورة التمييز بين الأسلوب الضعيف وهو الأسلوب الذي يعتمد على مبدأ تعلم اللغة لممارستها، وبين الأسلوب القوي وهو الأسلوب الذي يعتمد على مبدأ ممارسة اللغة لتعلمها[19].

ومن هنا، يبدو لنا أنّ أحسن أسلوب لتعلم اللغة هو الجمع بين الأسلوبين مع التركيز على الجانب العملي.

ولا شك في أن هذا الأسلوب الذي نقترحه يحتاج إلى أدوات محددة تمكننا من إتقانه والتمكن منه وحسن استخدامه. وتتمثل هذه الأدوات المقترحة في:

1. ضرورة كون المحتوى التعليمي على شكل "مواقف" تمثل المواقف الحقيقية التي نتوقّع أنّ المتعلم سوف يتعامل معها مستقبلاً في الحياة العملية.
2. تدريب المتعلمين عمليا على ممارسة التراكيب المتعلقة بالمواقف بعد صياغتها على شكل اتصالي في إطار سياق ثقافي اجتماعي مفترض.
3. ضرورة كون التدريبات تتضمن المهارات اللغوية الأربع بدءا من الاستماع ثم النطق والحديث، ثم القراءة وبعدها الكتابة، وهذا بناء على الاعتبارات التي ذكرناها من قبل.

إنّ الضبط الدقيق لكل من المواقف والتدريبات والمهارات، وإحكام التفاعل بينها من شأنه أن يساعد المتعلم على ممارسة اللغة خارج جدران قاعات الدراسة لأن هذه الأدوات تمثل باجتماعها " الروافد الأساسية" للكفاءات الاتصالية السابق ذكرها، والتي لها دور مهم في تمكين المتعلم من ممارسة اللغة عبر مختلف المناسبات الاجتماعية. هذا، مع الإشارة إلى أهمية التدرج في التدريب على استخدام التراكيب اللغوية المختلفة وممارسة المواقف المتعددة داخل قاعات الدراسة بدءا بالإشراف التام من المعلم... إلى الممارسة الجزئية... إلى الحرية التامة في الحياة العملية إذا غلب على ظن المعلم أن المتعلِّمَ قد أصبح قادرا على الممارسة والاستخدام الصحيح والمستقل للّغة التي تعلّمها بحكم أنه تمكن من التحكم في تقنياتها عمليا.

إنّ تمكين اللغة من أداء وظيفتها النفسية والاجتماعية مرهون بمدى تحكم المتعلم في الكفاءات الاتصالية التي سبق ذكرها، وإتقانه لها. ولذلك، فإن هذه الكفاءات تمثل أهم ما ينبغي أن نركِّز عليه أثناء عملية التعلم، ولكن بالشروط التي سبق ذكرها وبالمعاني والمضامين التي أشار إليها كل من (Canal وSwain، 1980) في كتاب " القواعد النظرية للمدخل الاتصالي لتعليم اللغات الثانية واختبارها"[20].

وفي الأخير نرى من الضروري أن نشير إلى قضية مهمّة في هذا السياق نَظَرًا لأهميتها، وهي قضية استعمال اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية. في حدود اطلاعنا على ما قاله العلماء في هذه المسألة أنّ ثمة اتجاهات مختلفة في شأن استعمالها من عدمِه. ولذلك، فقد قسّم بعض الباحثين هذا الموقف إلى قسمين رئيسيين:

1. **القسم الأول** يجيز استخدام اللغة الأم في تعلّم اللغة الهدف وعلى رأس ذلك طريقة النحو والترجمة والطرق التي ظهرت فيما بعد مثل طريقة ثنائية اللغة وطريقة تعلم اللغة المجتمعي.
2. **القسم الثاني** وهو الذي لا يجيز ذلك، وعلى رأسه الطريقة المباشرة والطرق التي لحقت بها فيما بعد مثل: طريقة القراءة، وطريقة الاستجابة الجسدية الكاملة، والطريقة الصامتة.

كما أن طرقا أخرى وقفت موقفا معتدلا، فجعلت ضابط المرونة هو الذي يتحكم في عملية استخدام اللغة الأم أثناء تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية. وهذا شأن الطريقة الاتصالية. أما الطريقة السمعية الشفهية فرأت استعمالها في المراحل الأولى فقط[21]. وبناء على ذلك فالذي نراه مناسبا في هذا السياق، أنّه من الناحية العملية يصعب على المتعلم البدء مباشرة في تعلم لغة أجنبية لا يعلم شيئا عنها، ويتأكّد الأمر إذا كانت عملية التعلّم تحدث في بيئة غير بيئة اللغة المستهدفة. فالخطوة التمهيدية «الانتقالية» ضرورية في المراحل الأولى مهما كان مستوى المتعلم، وذلك لاعتبارات نفسية وبيداغوجية متعددة أهمها:

1. تهيئة التعلم نفسيا للخوض في عملية التعلم على الرغم من الصعوبات المحتملة.
2. الإيحاء للمتعلم بسهولة تعلم اللغة من خلال شعوره بالألفة عند استعمال اللغة الأم.
3. إزالة الحواجز النفسية المحتملة خاصة منها توهّم صعوبة تعلّم اللغة ، كما ذكر ذلك ابن خلدون في مقدمته "وذا ألقيت على التعلم النهايات قبل البدايات وهو حينئذ عاجز عن فهمها كلّ ذهنُه وحسب ذلك من صعوبة العلم فهجر العلم والتعليم وإنما أتى ذلك من سوء التعليم»22.

و نشير إلى أنّ استحسان استخدام اللغة الأم في المراحل الأولى لا ينبغي أن يُفهَم على أنه قانون عام يمكن تطبيقه في كل الأحوال، بل المقام هو الذي يحدّد ضرورة استعماله أو لا، والأمر موكول إلى المعلم، فهو الذي يعلم ذلك عند مواجهة المواقف مع المتعلمين ليقرّر ما يناسبهم.

وخلاصة القول أنّ الأصل في هذه المسألة أنّ المعلم على وجه العموم هو الذي يضبط كيفيات وأساليب إنجاز الدرس؛ ولكن مع الاعتماد البصير والناقد على ما جاء في مختلف الطرق باعتبارها تمثل خلاصة الجهود المختلفة التي بذلها العلماء لمحاولة الوصول إلى صياغة أشمل وأمثل للطريقة الفعالة لتعليم اللغات كلغة أم أو كلغة أجنبية.

وإذا أردنا أن نلخص ما سبق من الكلام المتعلق بطبيعة اللغة وتعلمها نقول: جاء في هذا الباب ما يلي من أفكار.

1. اللغة ظاهرة إنسانية متفردة وليست عادة ميكانيكية تكتسب بالتكرار فقط.
2. اللغة أصوات مسموعة قبل أن تكون رموزا مكتوبة.
3. اللغة تخضع في ممارستها لنظام لغوي محدد.

4. اللغة أداة حاسمة لوظيفتين:

– نفسية: متعلقة بالتعبير عن الذات.

– اجتماعية: متعلقة بالانفصال الاجتماعي.

هذا من حيث طبيعتها، أما حيث تعلمها ومبادئ ذلك مرتّبةً:

– التعلم ينطلق من حسن الاستماع وفهم المسموع.

– التدريب على النطق نشاط موازٍ للسماع.

– التدريب على ممارسة واستخدام التراكيب اللغوية اعتمادا على النظام اللغوي للغة.

–تتم صياغة التراكيب اللغوية في سياق اتصالي عملا بالمبدأ

المعمول به في طريقة مدخل المواقف.

– أثناء التعامل مع المواقف يجب أن نستخدم المهارات الأربع مرتبة:

–الاستماع

–ثم النطق والكلام

–ثم القراءة

– وأخيرا الكتابة.

– يجب أن تكون المواقف مترجمة لمختلف الوضعيات الاجتماعية التي قد يتعامل معها التعلم في الحياة العملية مستقبلاً. كما نشير إلى أن الترتيب في تطبيق هذه الأنشطة التعليمية أمر **مهم لتحقيق الهدف.**

مراجع مختارة من التي تمّ الرجوع إليها لتحضير هذه الدراسة

المراجع العربية

– القرآن الكريم.

– حتاملة موسى رشيد، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، القسمان الأول والثاني، كلية الدراسات العربية والإسلامية، دبي، مجلة مجمع اللغة العربية، عمان الأردن، العدد: 69 و70، 2005.

– الخولي. م. ع، 1988، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. المجلد الأول.

– العبدان.ع.ع. 1993، دراسة ميدانية لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس المتوسطة السعودية. مجلة جامعة الملك سعود. المجلد الخامس (5).

– عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها، تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، جامعة اليرموك، الأردن، مجلة مجمع اللغة العربية، عمان الأردن، العدد: 74، 2007.

– نقيب. ع. 1998، أساليب وأدوات تقويم مستوى اللغة العربية لدى الطلاب الجدد المقبولين للدراسة في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. دراسة تحليلية نقدية للاختبار المعمول به في مركز اللغات بالجامعة. رسالة ماجستير في التربية.

المراجع الأجنبية

- Anto'n and Di Camilla. 1998. Second Language Plays as a Representation of the Multicompetent Self in Foreign Language Study, Lawrence Erlbaum Association, INC., USA.

- Aslem. R.1992. Aspects of Language Teaching. India

- Burt M and Dulay, 1975. "Factors Affecting Foreign Language Learning: A Consideration of Some Recent Findings. Language Teaching and Linguistics Abstracts 8

- Cummins, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education (Ed.), Schooling and language minority students: A theoretical framework (pp. 3-49). Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center.

- Faerch. C and Kasper. G. 1983. Strategies in Interlanguage Communication, New York: Longman..

- Kellet, J. 1978. Predicting Success in the study of foreign Language. Boston USA.

- Littlewood. W. 1988. Communicative Language Teaching.

- Richard. J. 1988. Approaches and Methods in Language Teaching. Fourth Edition. Cambridge University Press. New York. U.S.A.

1 الهوامش:

Kellet, J. Predicting Success in the study of foreign Language. Boston USA. 1978. p: 21-22.

2 نشير في بداية هذه الدراسة أننا استفدنا في إعداد هذه المقالة بالإضافة 'لى أطروحتنا للدكتوراه، الدراسة المهمة التي أنجزها عمر نقيب حول أساليب تقييم مستوى اللغة اللغة العربية لطبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. فقد أشرنا إلى تفاصيل هذه الدراسة في قائمة المصادر والمراجع.

3 -Aslem. R.1992. Aspects of Language Teaching. India, 1992, p: 38.

4 حتاملة موسى رشيد، نظريات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربوية، القسمان الأول والثاني، كلية الدراسات العربية والإسلامية، دبي، مجلة مجمع اللغة العربية، عمان الأردن، العدد: 69 و70، 2005.

5 القرآن الكريم، سورة الرحمن، الآيات 1–4.

6 (بن جني، 2001، ص: 23) نقلا عن حتاملة 2005. مرجع سابق.

7 عقلة محمود الصمادي وفواز محمد العبد الحق، نظريات تعلم اللغة واكتسابها، تضمينات لتعلم العربية وتعليمها، جامعة اليرموك، الأردن، مجلة مجمع اللغة العربية، عمان الأردن، العدد: 74، 2007.

8 المرجع السابق.

9 تمّ نقل هذه العبارات من: موسى رشيد حتاملة، مرجع سابق.

10 أنظر للتوسّع:
Cummins, J. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. 1981.

11 أنظر للتوسّع في فهم هذه المسألة: C.

Faerch and G. Kasper, Strategies in Interlanguage Communication.1983.

12 الخولي. محمد علي، تأثير التدخل اللغوي في تعلم اللغة الثانية وتعليمها، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. المجلد الأول، 1988.

13 -Burt M and Dulay,(1975)"Factors Affecting Foreign Language Learning: A Consideration of Some Recent Findings. Language Teaching and Linguistics Abstracts 8, p: 55.

14 حتاملة 2005، مرجع سابق، نقلا عن Santos Cargallo, 1999

15 Richard. J. Approaches and Methods in Language Teaching. 1988. 51

16 Aslem.R. Aspects of Language Teaching. 1992, p: 34.

17 Brown. H. Principles of Language Learning and Teaching. 1982. p: 12.

18 Richard. J. Approaches and Methods in Language Teaching. 1988. P: 59.

19 Richard. J. Approaches and Methods in Language Teaching. 1988. P: 66.

20 Richard. J. Approaches and Methods in Language Teaching. 1988. 71.

21 عبدان. ع. ع. دراسة ميدانية لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس المتوسطة السعودية. 1993.

22 عبد الرحمن ابن خلدون. المقدمة، فصل في وجه الصواب في تعليم العلوم.

الانخفاض مستوى التحصيل الدراسي

د/ سعيد عمبار
أستاذ محاضر "أ"
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

Résumé

La baisse du niveau de la réussite scolaire des problème psychologique éducatif toutes les sociétés, si ces sociétés avancées ou tard l›expérience, mais ils diffèrent d›une société à l›autre et d›un pays à l›autre en termes de forme dans laquelle ils apparaissent et en termes de netteté qui se démarquent, ainsi que sur le plan des moyens et des méthodes qui traitent de la et constituent une grande partie des étudiants, et l›attention à ce segment de l›étudiant protège les étudiants des frustrations découlant de l›échec scolaire et les attitudes négatives de la société à leur égard, ce qui en fait prononce la société qui a été rejetée par l›attaque ou de retirer ou Balantoa.

Le déclin de l›intérêt pour le niveau de réussite scolaire qui reflète l›égalité des chances entre les élèves, et un côté positif, où l›énergie humaine directe pour une grande partie des étudiants vers la production et l›efficacité sociale.

Tant que le but de l›éducation est de chercher à obtenir un apprentissage intégré et continu basée sur une vision claire, et conformément aux méthodes scientifiques modernes conduire à la levée du niveau de réalisation, mais ce qui est observé est le contraire, quels sont les facteurs qui ont contribué aux niveaux de réussite scolaire bas ?

مقدمة:

الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي مشكلة نفسية تربوية تعاني منها كل المجتمعات سواء كانت هذه المجتمعات متقدمة أو متأخرة, لكنها تختلف من مجتمع لأخر ومن بلد لأخر من حيث الشكل الذي تظهر فيه ومن حيث الحدة التي تبرز بها وكذا من حيث الطرق و الأساليب التي تعالج بها ، و يشكل شريحة كبيرة من التلاميذ، و الاهتمام بتلك الشريحة من التلاميذ يحمي التلاميذ من الإحباطات الناشئة عن الفشل الدراسي، ومن اتجاهات المجتمع السلبية نحوهم، مما يجعله يلفظ المجتمع الذي رفضه بالاعتداء أو بالانسحاب أو بالانطواء.

كما أن الاهتمام بالانخفاض في مستوي التحصيل الدراسي يعكس تكافؤ الفرص بين التلاميذ، ويشكل جانب إيجابي، حيث يوجه طاقة بشرية لشريحة كبيرة من التلاميذ نحو الإنتاج والفاعلية الاجتماعية.

ما دامت الغاية من التعليم هو السعي لتحقيق تعليم متكامل ومستمر انطلاقا من تصور واضح, ووفق مناهج علمية حديثة تؤدي إلى الرفع من مستوى التحصيل, و لكن ما يلاحظ هو عكس ذلك, فما هي العوامل التي ساهمت في انخفاض مستوي التحصيل الدراسي ؟

1. انخفاض مستوي التحصيل الدراسي

توجد تعاريف متباينة لمصطلح انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، كما توجد ألفاظ مختلفة تعبر عن ذات المصطلح, كانخفاض مستوى التحصيل، والتأخر الدراسي، و التعثر الدراسي، والتخلف الدراسي, وتخلف التلميذ عن أقرانه العاديين، والتلميذ غير الطبيعي جزئياً.نعرضها فيما يلي:

1. التعريف اللغوي و الاصطلاحي:

1.1 التعريف اللغوي:

- انخفض:بمعني إ نحطَّ بعد العلوِّ([1])

-انخفاض:ضعف،هبط، نزول(2)

-نزول- انخفاض- خفض تنزيل [(3)]

- BAISSE:s'affaiblir –décliner ses facultés intellectuelles action de mettre au niveau inférieur ,abaissement ; diminution [4]

2-1-التعريف الاصطلاحي:

1-2-1 تعريف «الدر» (Elder) ([5]) للتلميذ المنخفض التحصيل على أنه طفل له قدرة كافية ليستمر في الدراسة بالأقسام العادية، ويحصل على درجة في التحصيل تصل إلى 30% من الدرجة الكلية بقياس المدرس أو بالقياس المدرسي المقنن .

1-2-2- ويرى «بيكمان «Beckmann» ([6]) أن التلميذ منخفض التحصيل هو تلميذ يحتاج لتعليم خاص ويدرس في أقسام خاصة.

1-2-3 بينما «دين»Dean» ([7]) فيقول بأنه توجد حاجة لفهم وتحسين التلاميذ منخفضي القدرة، ويمقتون الرياضيات و يتعلمون في فصول خاصة.[8]

والجدول التالي يوضح أنواع التلاميذ الذين يشملهم الانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي.

ويوجد نموذجين أو اتجاهين للتعامل مع هذه الشريحة من التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعليم وهما: نموذج المتعلم الضعيف أو الناقص و نموذج المتعلم غير الفعال.

1. **النموذج الأول:** المتعلم الضعيف أو الناقص، يعتقد أن صعوبات التعلم ناشئة عن:

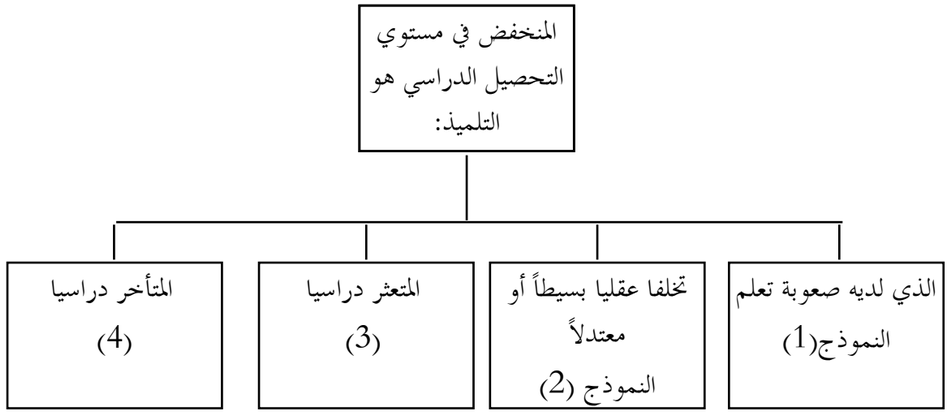
* مستوي الذكاء تحت المتوسط،
* صغر مدة التركيز،
* ضعف الاحتفاظ بالمعلومات والمهارات،
* مهارات الاستماع غير المطورة،
* ضآلة المفردات اللغوية.
* ضعف القدرة علي التعميم وانتقال أثر التعلم الجديد.
* قلة الرغبة للمعرفة الخارجية،
* ضعف مهارات الكتابة والقراءة واكتساب المعلومات،
* ضعف الصورة الذاتية.

2. **أما النموذج الثاني:** المتعلم غير الفعال، يرجع مشكلات التلاميذ إلي:

* عدم فعالية مدخل التعلم،
* فليس لديهم طرق فعالة للمحاولة في المهام الجديدة،
* ويستخدمون استراتيجيات تؤدي للفشل،
* ولا يخططون لأعمالهم، وبالتالي يدخلون في دورة الفشل،
* ولا يخططون لأعمالهم، وبالتالي يدخلون في دورة الفشل.

في هذا الصدد يعتقد "استوت"9) (Stott, 1970) (أن كثير من التلاميذ يعتبرون معتدلين في القدرة العقلية المنخفضة أو قلة القدرة على التعلم ، ولا ينقصهم القدرة ، ويرجع ذلك:

* لمدخل التعلم الجذاب الذي يمنعهم من الاهتمام أو العمل لمدة طويلة.وهم يحتاجون لتعلم كيف يتعلمون.



* كما يحتاجون إلي قسم منظم و تدريس نشط فعال، والمرور بخبرات ناجحة،ومناهج مثيرة للدافعية.

وعندما يتم تهيئة الأنشطة بشكل مباشر، و جمع البرامج التعليمية بين التعليم المباشر والتحدي والواقعية، يتحسن تحصيل واتجاهات وسلوك التلاميذ.

مناقشة وتعليق على التعاريف:

يستخلص من خلال قراءة التعاريف ما يلي:

أن مفاهيم انخفاض التحصيل الدراسي لم تستقرّ على مفهوم واحد، وأنها متنوّعة، مختلفة ومتداخلة. منهم من ركّز على نسبة الذكاء أو قدرة عقلية موروثة أو إلى العوامل البيئية، ومنهم من يحدد منخفض التحصيل في المهارات الأساسية أومن يعانون صعوبات في تعلم الرياضيات, كما يرجعها

البعض الأخر إلى العوامل النفسية. كما توجه فريق إلى ربط منخفض التحصيل بصعوبة التعلم, غير أن فريق ثاني أرجعه إلى المتعلم غير الفعال, والى مدخل التعلم المجذب, و إلى قسم منظم, والى مناهج مثيرة وفعالة، خلال العملية التعليمية المنظمة المبرمجة.غير أن الباحثون اتفقوا على أن:

– الانخفاض بصفة عامّة يدخل في بناء شخصية المتعلّم، يكون مختلفا حتى وإن مرّوا بنفس الخبرات.

– و أن مستوى الانخفاض قد يكون جزئيا في موضوع معيّن، أو مادّة معيّنة، وقد يكون كليّا في مجموعة من المواضيع، أو مجموعة من الموادّ.

2. علاقة الانخفاض في مستوي التحصيل الدراسي–بالتعثر الدراسي

ليس التعثرالدراسي مجرد حدث شخصي يهم المتعلم المتعثر وحده ، بل إنه مؤشر على وجود خلل ما، قد يكون في المتعلم ذاته، وقد يكون في المدرسة نفسها بطرقها وأساليبها التربوية ومنهاجها، وقد يكون في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه المتعلم. ومن ثم، تعددت الأطروحات والمقاربات التي طرحت مشكل التعثر الدراسي.

ومع تعدد الأطروحات تعددت كذلك الحلول والإستراتيجيات المقترحة لتجاوز التعثر الدراسي. ولعل من أسباب هذا التعدد كون التعثر الدراسي قطب اهتمام كل الناس(الباحثون، المربون، والأساتذة داخل لأقسام، وأولياء المتعلمين، و الإداريون، ومهندسو السياسات التربوية، و واضعو البرامج، ومخططو الميزانيات...).

إذن فليس غريبا أن تتعدد الطروحات، وتختلف المواقف، وتتنوع التحاليل حول هذه الظاهرة. وبالأحرى التعثر الدراسي .

و من العوامل التي أدت إلى طرح هذا المشكل ([10]) هو:

1- تعميم التعليم وامتداد سنوات الدراسة عند المتعلمين ،

2- ديمقراطية التعليم: و هو شعار قد يربطه البعض بشعار» التعليم للجميع «، و قد يربطه البعض الآخر بشعار»النجاح للجميع»، فيما يربطه آخرون بشعار»المساواة في نتائج التعليم أكثر من مساواة في فرصه « ،

3- تطور مناهج البحث في الحقول العلمية المتعلقة بالإنسان،

4- الرسوب الدراسي.

1.2. تعريف التعثر الدراسي:

عُرف موضوع التعثر الدراسي عدة تعار يف وتشعبات نذكر من أهمها:

2.2. التعثر الدراسي يعتبر صفة للتلاميذ الذين يكون تحصيلهم الدراسي أقل من مستوى أقرانهم، ويكون مستواهم التحصيلي أ قل من نسبة ذكائهم.

يعود، ذلك إلى عدة أ سباب, والمؤشر الذي يمكن أن يحدده هو التكرار أو الرسوب الدراسي. ([11])

3.2. حيث يرى «استوت» (Stott, 1970) ([12])أن التعثر الدراسي هو شريحة من المتعلمين ضعيفي القدرة الذين يعانون من مشكلات تعلم ولا يسيرون بنفس سرعة أقرانهم الطبيعيين وذكائهم أقل من المتوسط، و يطلق عليهم أسماء مثل: منخفضي التحصيل و المتأخرين دراسياً و المتخلفين عقلياً، ويستثنى من ذلك التلميذ الذي يعاني من نقص المعارف والذي يتحول لتلميذ عادي بعد تصحيح الخلل المعرفي لديه.

و صنفهم الباحث كشريحة مستقلة، وقد تم

إدراجهم في البحث الحالي لتشابه استراتيجيات التدريس المستخدمة لكليهما وصعوبة الفصل التام بين كل من المتعثر دراسيا والمتأخر دراسيا، وبطيء التعلم، والمنخفض في مستوي التحصيل الدراسي و يمكن التمييز بين شكلين من التعثر الدراسي:

1. تعثر عام يكون فيه التلميذ متعثرا في كل المواد الدراسية،

2. تعثر دراسي خاص يكون فيه التلميذ متعثرا في بعض المواد الدراسية.

و ينقسم هذا الشكل التالي بدوره إلى:

أ. تعثر دراسي وظيفي: ترجع أ سبابه إلى عوامل اجتماعية تعوق التقدم الدراسي للتلميذ, وبهذا فقد يكون ذكاء التلميذ المتخلف دراسيا وظيفيا عاديا أ و متفوقا .

ب. التعثر ظاهرة : ينتج عنها فارق بين الأهداف المتوخاة والنتائج المحققة فعليا كمًا و كيفًا. «([13]) واضح جدا أن هذا التعريف يقيم نتائج المتعلمين أكثر من تقييم وسائل التعليم، أي تقييم التعلم لا التعليم، لكن لا يقصي إمكانية أن يكون التعليم في محتوياته و طرائقه و أدواته سببا في التعثر الدراسي لدى المتعلمين. هذا من جهة، من جهة أخرى، إن ربط ظاهرة التعثر الدراسي بالأهداف الإجرائية يجعل منها ظاهرة تمس ثلاثة مجالات هي:

1. **المجال المعرفي:** ويتعلق الأمر هنا حسب صنافة بلوم بالمعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التراكيب والتقييم.

2. **المجال الوجداني:** ومن أهدافه الاستقلالية والثقة في النفس، احترام الآخر، التعاون داخل الجماعة، القدرة على التقييم الذاتي، روح النقد والفهم، البحث عن الحقيقة، تسيير السلوك الذاتي والقدرة على التواصل الحر.

3. **المجال الحسي/ الحركي:** ويشمل كل المهارات الحركية بدءا بتلك التي تتعلق بمهارات يدوية أو جسمية، وأنشطة حركية تلفظية مثل النطق والخط واستقبال الأصوات، إلى أنشطة حركية تعبيرية ذات بعد ذاتي مثل الرسم والموسيقى.

– تشخيص سبب حدوث التعثر الدراسي: إن عملية تشخيص أسباب حدوث التعثر الدراسي تعتبر أساسية في هذه المرحلة، ذلك لأن معرفة الأسباب كفيلة في تحديد طرق التصحيح، كما أنها تجيبنا على:

– لماذا حدث التعثر عند المتعلم ؟

– كيف نعالج التعثر الدراسي الملاحظ ؟

وغالبا ما تكون نتائج عملية التشخيص مرتبطة بأحد العوامل التالية:

– مواصفات المتعلم:الاستعدادات والقدرات العقلية، الحاجات والمواقف الوجدانية، المهارات والمجالات الحس/ حركية.

– معطيات المحيط:العامل الأسري، العامل المدرسي، عوامل أخرى (اقتصاد، قيم، ثقافة ...).

– خصوصيات الفعل التربوي:عدم ملائمة أو وضوح الأهداف، الوسائل، طرائق، محتوى... أساليب التقييم والاختبار.

–4 التعثر الدراسي فارق سلبي فعليا, يتجلى في مجال عقلي/معرفي أو وجداني أو حسي/حركي وترجع أ سبابه إلى معطيات متفاعلة مثل, مواصفات التلميذ أ و عوامل المحيط أ و صيرورة ونتائج الفعل التربوي ويتطلب هذا الفارق إجراءات تصحيحية لتقليصه بأساليب قد تكون بيداغوجية أو غير بيداغوجي الأهداف وبين النتائج العقلية التي توصل إليها التلاميذ ([14]). بهذا المعني فإن التعثر الدراسي هو ذلك الفارق الملاحظ بواسطة أدوات.

وعليه يعتبر هذا تعريف إجرائي لكونه لا يقصي

عملية التصحيح والدعم وإنما يعتبر هذا إجراءا أساسيا في تناول ظاهرة التعثر الدراسي باعتبارها حالة جزئية مؤقتة ينبغي تصحيحها وعلاجها بأساليب مختلفة.

3. علاقة الانخفاض في مستوي التحصيل الدراسي بالتأخر الدراسي

مشكلة التأخر الدراسي من المشاكل الهامة التي تواجه القائمين على العملية التعليمية من معلمين وموجهين وإداريين وقيادات تعليمية بالإضافة إلى أولياء أمور التلاميذ. و لهذا أدركت الأمم المتحضرة أهمية و خطورة تلك المشكلة وبذلت كل الجهود لمواجهتها، بوضع الإستراتيجيات الكفيلة لحل تلك المشكلة لما لهذه المشكلة من انعكاسات سلبية على شخصية التلميذ حاضرا ومستقبلا. وهي تختلف من مجتمع لأخر ومن بلد لأخر من حيث الشكل الذي تظهر فيه ومن حيث الحدة التي تبرز بها وكذا من حيث الطرق و الأساليب التي تعالج بها.

1-3 مفهوم التأخر الدراسي:

يوجد أكثر من مفهوم للتأخر الدراسي منها :

3-1-1 يرى غريب,»ع» ([15]) المتخلف دراسيا هو ذلك التلميذ الذي عجز عن بلوغ هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة بالنسبة إلى جهة دراسية أ و مقطع تعليمي وللتأخر الدراسي شكلان هما:

– تأخر دراسي عام يكون فيه التلميذ متخلفا في كافة المواد الدراسية.

– تأخر دراسي خلقي يرجع إلى قصور في الجهاز العصبي أ و الفيزيولوجي.

– تأخر دراسي خاص يكون فيه التلميذ متخلفا في بعض المواد الدراسية أو إلى نسبة الذكاء بين 70 و 90 درجة.

– وتخلف دراسي وظيفي ترجع أسبابه إلى عوامل اجتماعية أو نفسية. ويتجلى التأخر الجماعي في الضعف العام الملاحظ في قسم دراسي معين أو في مجموعة من الأقسام في مدرسة أو ناحية معينة وهو غالبا ما يكون ناشئا عن أسباب مدرسية أو عن ظروف المحيط.

–كما أن عدم تحقيق النتيجة المرجوة يؤدي إلى فقدان الثقة بالذات ثم التخلي عن الدراسة, أوالانتقال إلى قسم خاص أكثر سهولة.

إن المتأمل في هذه التسميات على ما هي من الاختلاف الطفيف(تخلف أو تأخر...) يتوهم أن بينها فروق شاسعة, وهي في الحقيقة لا تعدو أن تكون فروق طفيفة. لهذا سنختار مصطلح (التأخر الدراسي) بناء على شيوع تداوله بين المربين و الباحثين و الدارسين.

3-1-2 يرى» محمد خليفة بركات»([16]) التلميذ المتأخر دراسيا بقوله (إذا ظهر ضعفه بوضوح في الدراسة عند مقارنته بغيره من التلاميذ العاديين من مثل عمره الزمني) .

3-1-3كما عرفه نعيم الرفاعي([17])» بأنه (الطفل المقصر تقصيرًا ملحوظا في تحصيله المدرسي بالنسبة إلى المستوى المنتظر من الطفل سوي متوسط في عمره الزمني.

3-1-4 « ويرى وليامز» (Williams, 1970) ([18]) أن مصطلح المتأخر و دون المستوي الطبيعي، والمتخلف والفاشل دراسياً كلها مصطلحات تكافئ مصطلح التلميذ بطيء التعلم.

إن المتأمل في هده التعاريف يدرك أنهما يشيران إلى حقيقة واحدة هي أن التلميذ المتأخر دراسيا يظهر ضعفه من ناحية التحصيل الدراسي وهذا بالمقارنة مع نظرائه في المستوى الدراسي.و لكي نتعرف على هذه المشكلة لابد لنا أن نطلع على

ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ .

2-3- أسباب التأخر الدراسي:

هناك عدة أسباب للتأخر الدراسي يمكن إجمالها فيما يلي([19])

أ. الأسباب العقلية و الإدراكية:

من الناحية العقلية: فإن معظم التلاميذ في فصول المدرسة الابتدائية متوسطين في الذكاء، وعدد قليل منهم فوق المتوسط، وهم في مقدمة الفصل دائما، وعدد أخر أغبياء متأخرين وتبلغ نسبتهم تقريبا 10% من مجموع التلاميذ.

– أما من النواحي الإدراكية: فإننا نجد أن بعض التلاميذ ضعاف في الأبصار قد يظل بعضهم بعد معالجة الضعف بالنظارة الطبية ضعيف البصر.

كما أن هناك ارتباط ما بين التأخر الدراسي وضعف الأبصار و أن الضعف في التذكر البصري يعوق النمو التعليمي، كذلك الضعف السمعي.

ب. الأسباب الجسمية:

إن الضعف الصحى العام وسوء التغذية وضعف الجسم فى مقاومة الأمراض يؤدى إلى الفتور الذهنى والعجز عن تركيز الانتباه وكثرة التغيب عن المدرسة، وهذا يؤثر على التحصيل الدراسى ، فقد يتغيب التلميذ عن عدة دروس مما يؤثر فى تحصيله البنائى للمادة الدراسية ويظهر هذا بوضوح فى الرياضيات لما يميز الرياضيات بأنها مادة تراكمية متكاملة البناء.

ج. الأسباب الانفعالية:

هناك عدة عوامل انفعالية تعرقل الأطفال الأصحاء والأذكياء فى المدرسة بما يتفق مع مستواهم فالطفل المنطوى القلق يجد صعوبة فى مجابهة المواقف والمشكلات الجديدة.

وقد يرجع قلق الأطفال إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات الأسرية أو النفسية بداخلهم ومهما يكن من شئ فإن مثل هذا الطفل قد يجد المدرسة بيئة مهددة ، وخاصة إذا اتخذ المعلم موقف المعاقب المتسلط ، و لم يقم بدوره كمواجه للتلميذ ومعين لهم على التغلب على الصعوبات المدرسية، وقد يجد بعض التلاميذ فى دروس الضرب والقسمة مثلا مصادر قلق وقد تشل انتباههم وتمنعهم من متابعة ما عليهم من توجيهات ، فيزيد تأخرهم ويزيد قلقهم ويدور التلاميذ فى دائرة مفرغة .([20])

وكما هو معلوم فإن علاقة التلاميذ بالمعلم هي امتداد لعلاقته بوالديه ، فإذا كانت هذه العلاقة سيئة فقد تنعكس أيضا على علاقة بمعلمه ، فيجد المعلم صعوبة فى اكتساب ثقة التلميذ وتعاونه. وقد لا يبلغ بعض التلاميذ مستوى من النضج الانفعالى يلائم التحاقهم بالمدرسة وما يرتبطه من اعتماد للأطفال الذين يجدون حماية زائدة وضمانا مبالغا فيه يعوق نموهم ويصعب عليهم الحياة المدرسية لأنها تتطلب بذل الجهد والتوافق الخ.

– سمات المتأخر دراسيا في المواد الدراسية:

يعرف المتأخر دراسيا بسمة أو أخرى أو بمزيج من الأتي:

– معامل ذكاء منخفض.

– ضعف في التحصيل في الرياضيات.

– انخفاض في العلامات التي يضعها المعلمون (أعمال السنة).

– ضعف في مستوى القراءة.

ولكنهم على أية حال يظهرون قدرات عقلية أقل من المتوسط بالنسبة لواحدة على الأقل من المعايير السابقة، وهناك احتمال أن يبدو عليهم نوع من الضمور الرياضي أو النمو المقيد. ولكنهم

ليسوا جميعا متشابهين في كل الصفات ولكن لكل منهم نقاط ضعفه ونقاط القوة فيه ولعل مظاهرهم العامة فقدان الثقة في أنفسهم وصورة فقيرة عن ذواتهم بالنسبة للرياضيات.

د. الأسباب اللغوية:

إن الضعف فى أى من الفنون اللغوية : الاستماع والكلام والقراءة والكتابة يؤثر بعضه فى الآخر ، وبالتالى يؤثر فى جميع المواد الدراسية. فالطفل الذى لدية صعوبة فى الكلام يجد صعوبة فى تعلم القراءة لجميع المواد الدراسية.

وقد اتضح من البحوث العلمية أن هناك ارتباطا واضحا بين العيوب فى الكلام والضعف فى القراءة لجميع المواد ، وقد تنشأ عيوب الكلام عن اضطرابات فى أعضاء النطق والتنفس غير المنتظم والمشكلات الانفعالية وضعف السمع ، ويلزم فى هذا الحال أن يُفحص التلميذ طبيا ، وأن يعالج كلامه قبل أن يبدأ تعلم القراءة.

كما أن بيئة الطفل تؤثر فى نموه اللغوى لسائر المواد ، فقد تحرمه البيئة المنزلية من النمو اللغوى لأنها لاتزوده بالخبرات اللغوية المتنوعة والكافية ،وإذا حدث هذا فلابد من وضع برنامج لتزويد الطفل بالخبرة الضرورية التى تمكنه من التقدم فى فنون اللغة حتى لاتكون من أسباب التأخر الدراسى.ويمكن كشف هؤلاء الأطفال بمقارنة درجاتهم فى اختبارات الذكاء اللفظية واختبارات

الأداء المصورة.وفى مثل المقارنة غالبا ما يحصل التلاميذ على درجات فى الاختبارات اللفظية أقل من درجاتهم فى اختبار الأداء.([21]).

هـ. الفروق الفردية بين التلاميذ

مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ في تعلم الرياضيات وغيرها من المواد مشكلة ليست بجديدة، ولكن إزاء التوسع الكمي في التعليم وما تبعه من تعدد المستويات، واختلاف الدوافع والاستعدادات عند المتعلمين بالإضافة إلى فصول الأعداد الكبيرة، ونظرة المعلم إلى أن وحدته التعليمية هي الفصل ككل وليس المتعلم كفرد ....كل ذلك زاد الهوة بين أفراد القسم الواحد، مما جعل الأمر ليس صعبا فقط على بعض التلاميذ بل عبئا على المعلم ذاته.

ونظرا لاختلاف التلاميذ في صفاتهم الجسمية، واختلافهم في مستوياتهم العقلية اختلافا كبيرا، واختلافهم كذلك في سماتهم الانفعالية، وهذا الاختلاف من الظواهر التي يهتم بها علم النفس.

وتظهر الفروق الفردية منذ الطفولة للأباء والمعلمين، ولاشك أن المعلم يدرك من اللحظة الأولى اختلاف تلاميذه في الصفات الجسمية والعقلية والانفعالية ومهما كان المنهج الدراسي، فإن المدرسة لا تستطيع أن تحدد للتلاميذ خبرات تعلم على أساس العمر الزمني على نحو سليم، فالتلاميذ لا ينمون بمعدل واحد، أو وفقا لتتابع محدد جامد. كما أن تنوع التلاميذ داخل القسم الواحد له فوائده، ومعنى هذا كله أنه ينبغي أن يتوصل المعلم إلى طريقة لتكييف التعليم ليناسب الأفراد.

و في هذا الصدد ترى المدرسة السلوكية: أن كل طفل (عادى) قابل للتعلم بل قابل للوصول إلى نفس مستوى التمكن وتحقيق الأهداف الموضوعة للجميع.

بينما – المدرسة الإنسانية: ترى أن كل طفل فرد متميز عن غيره – وأن ما يسمى بمراحل النمو هي متوسطات ونزعات مركزية، وأن كل طفل لابد وأن يوضع له الأهداف المناسبة لاستعداداته وميوله.

وهنا فإن علاج مشكلة الفروق الفردية مبنى على فكرة الاختيار الذاتي ووجود أكثر من منهج ومقرر وتنوع البدائل والاختبارات.

و في إطار المدرستين نجد كثيرا من الممارسات

(الوسط) حيث تكون هناك أهداف عامة مع إعطاء فرصة للتدريس العلاجي للتلاميذ المتأخرين دراسيا، وإثراء للمتقدمين الموهوبين، ومعاونة للمعلم من خلال برامج إعداده قبل وأثناء الخدمة في تنويع أساليب تدريسه وتوزيع أنشطته بين المجموعة والأفراد و التأكيد على إيجابية التلاميذ واختيار الطرق و الأساليب التي تشجع إيجابية التلاميذ في ضوء مقولة معروفة تقول:

«أنا أسمع و أنسى ... أنا أرى وأتذكر... أنا أعمل وأفهم ...''

ولاشك أن أحد أهداف المناهج هو توفير الفرص لكل طفل حتى تنمو مواهبه وقدراته العقلية إلى الحد الأمثل الممكن .([22])

كما أجريت دراسات متنوعة عن العوامل المؤثرة في انخفاض مستوي التحصيل الدراسي مثل دراسة:

1. دراسة: سعد الله (الطاهر)([2393])

– الدراسة التي تناولت الإجابة عن السؤال: ما العلاقة بين مستوى التحصيل في:

– القدرة الإبتكارية ? هل الارتفاع في مستوى التحصيل يتبعه بالضرورة ارتفاع في:

– القدرة اللإبتكارية وهل العكس يكون صحيحا.

وتدل النتائج على وجود علاقة إرتباطية موجبة لدى هؤلاء التلاميذ غير أنها ضعيفة ويظهر ذلك من خلا ل معامل الارتباط الذي وصل إلى (0.14) غير دال إحصائيا ومعامل اغتراب قدره(0.99) وخطأ معياري (0.10) مع ضعف في النسبة المئوية للثقة في معامل الارتباط حيث بلغت (1 %) فقط

كما أتضح تأرجح العلاقة القائمة بين القدرة الإبتكارية العامة ومستوى التحصيل الدراسي(مرتفع_ منخفض) سلبا وإيجابا, وبناء على ذلك فإن مستوى التحصيل الدراسي لا يصح بأن يكون محكا للقدرة الإبتكارية لدى التلاميذ لأن ضعف العلاقة القائمة بين المتغيرين لا تدل على إمكانية تنبؤية. ولهذا فإن عملية التوجيه لا ينبغي أن تعتمد على مستوى التحصيل حيث نجد تلاميذ مستواهم التحصيلي منخفضا لكن الإبتكارية مرتفعة والعكس أيضا صحيح بحيث تجد فئة تحصيلها مرتفعا وقدرتها الإبتكارية منخفضة.

–بما أن التلميذ الذي ينتمي إلى فئة ذوي التفكير التقاربي أو التقريري يميل إلى تجميع المعلومات و الحقائق فأنه يظهر ارتفاعا في مستوى التحصيل الدراسي.

_ أما التلميذ الذي ينتمي إلى فئة ذوي التفكير التباعدي أو التغيري فأنه يجد صعوبة في تقبل نفس المعلومات والحقائق كما هي بل يميل إلى تعليلها وتحليلها ليصل إلى حقائق أخرى قد لا تتفق مع ما تهدف إليه العملية التعليمية.

– وإذا كانت الاختبارات المدرسية مبنية على عملية الاسترجاع والتذكر فإن النتائج تكون في أغلب الأحيان في صالح التلميذ الذي ينتمي إلى فئة ذوي التفكير التقاربي أو التقريري إن هذه النتائج تؤدي إلى مشكلة نفسية في منتهى الخطورة:

1_ بالنسبة لفئة التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع يشعرون بنوع من التفوق وبالتالي الميل إلى حفظ الحقائق و المعلومات دون محاولة لتفسيرها وبهذا تصبح العملية التعليمية تعمل تنمية الذاكرة دون القدرات العقلية الأخرى وخصوصا القدرة الإبتكارية المبنية على النشاط الذاتي والمبادرة والتحليل و التراكيب وحسب الاستطلاع.

2_ أما الفئة الثانية و إنها بحكم انتمائها إلى فئة ذوي التفكير التباعدي أو التغييري فإنها تظهر ضعفا في مستوى التحصيل الشيء الذي يجعلها

تشعر بنوع من الضعف والفشل وإذا كان الفشل يكون مدعاة لمزيد من الفشل في كثير من الحالات – حسب قانون الأثر الذي قال به أ.لي. ثورندايك – فإن نتيجة ذلك كله تكون إما ثورة وعدوانية ضد المدرسة والتلاميذ المتفوقين أو تكون انطوائية وهروبا من المدرسة.

نستخلص من هذه الدراسة صعوبة تصحيح الاختبارات المدرسية عموما و خاصة الأسئلة العامة المتشعبة. بالإضافة إلى كل هذا فإن المبتكر أثناء الإجابة على السؤال تبدو واسعة وذات أبعاد, تظهر للمدرس أنها خارجة عن الموضوع لذلك عند التصحيح تهمل الأفكار المبتكرة في غالب الأحيان مما يؤثر على الدرجة النهائية و تظهر ضعيفة بالمقارنة مع الصنف ذي التفكير التقريبي. وبما أن ذوي التفكير التقريبي يميل إلى الحلول الجاهزة فإنه يحفظ ما يقدم له من دروس ومعلومات و بالتالي لا يجد صعوبة في الإجابة على أسئلة الامتحانات ذات الأسئلة وحيدة الجواب. أما الأسئلة العامة فإنه يحاول الإجابة و لكنه يتعثر في غالب الأحيان و يتوقف عند إجابات محددة و دقيقة تظهر للمصحح منطقيا فيحصل على درجة مرتفعة و يتفوق تحصيلهم.

2. دراسة ميريل Merrell 1990م ([24])

هدفت الدراسة إلى التمييز بين منخفضي التحصيل و منخفضي القدرة وطبقت الدراسة علي عينة من 93 من منخفضي التحصيل، و152 من منخفضي القدرة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين خصائص منخفضي التحصيل ومنخفضي القدرة، فقد وجدت فروق في مكونات بطارية وودك-جونسون Woodk-Johnson للقدرة المعرفية في المعرفة السابقة القصيرة والمعرفة الموجزة والقدرة اللفظية واللغة المسموعة وسرعة الإدراك البصري و التذكر بينما لم تكن الفروق دالة إحصائيا في التبرير لصالح مجموعة التلاميذ منخفضي القدرة ، و جاءت الفروق في بطارية Woodk-Johnson لقياس الاستعداد الأكاديمي والتحصيل في الاستعداد للقراءة والرياضيات وكتابة اللغة ، والمعرفة والقراءة والمهارات لصالح مجموعة منخفضي القدرة .

تبين نتائج الدراسات السابقة أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في عملية تقويم التلاميذ من خلال وسائل وتقنيات التقويم التي يقوم بها في كل حصة أو فرض وأثناء الاختبارات والامتحانات على وجه الخصوص ، سواء كانت هذه الوسائل ذات طابع معرفي أوحسي /حركي أو وجداني.ومن العوامل لمساعدة على تحفيز التلاميذ كما كشفت عنها الدراسات السابقة الاهتمام بجذب انتباه وتركيز المتعلم، وربط المادة الدراسية بحاجات التلميذ وأن قياس التحصيل الدراسي لابد من أن يستند إلى تحديد وصياغة الأهداف بكيفية تقيص سلوكا واضحا يساعد الأستاذ و التلميذ معا في الوصول إلى نتائج جيدة. وبناء الثقة بينه وبين المعلم، والتركيز على الجهد أكثر من القدرة، والاهتمام بالتغذية الراجعة وتعويد التلاميذ على الامتحانات الرسمية، وتشجيع التعلم المتقن.

وأما بالنسبة للعوامل التي تحد من التقويم، هو دعم الأهداف الأدائية وليس التعليمية، وتكرار المعلم لطريقته في التدريس –»صعوبة تصحيح الاختبارات المدرسية عموما و خاصة الأسئلة».

كون الاختبارات المدرسية مبنية على عملية الاسترجاع والتذكر ،عدم صدق النقاط المتحصل عليها, أي أنها لا تعطي الوجه الحقيقي لمستوى التلميذ ، وغياب الانسجام بين المعلم/المتعلم وعد التحضير الجيد للدرس،وقلة خبرة المعلم وكفايته الذاتية،وعدم إعطاء التلاميذ.

خلاصة: من خلال التعاريف المتنوعة و المختلفة والدراسات التي مست (الانخفاض في التحصيل الدراسي, والتعثر الدراسي,و التأخر الدراسي), بينت تعدد العوامل والأسباب غير أ ن هناك اتفاق على خطورة الظاهرة على المتعلمين لما يسببه من إهدار ونزيف في مستقبل المجتمعات, ماديا وماليا ومعنويا.

وأن هناك علاقة عضوية ترابطية بين المفاهيم الثلاثة, و من العلماء من يراهم شكلا واحدا.

وعلى ضوء النتائج التي توصلنا إليها يمكن الإشارة إلى الاستنتاجات التالية:

- الواقعية في تفهم حقيقة المتعلِّم و الحقوق التي على عاتق المجتمع.
- و العمل على محاربة أوجه التخفي. حيث يحتاج التلاميذ الذين يواجهون الإنخفاض في التحصيل إلى برامج معدلة ، بحيث يتم تجنب التعقيد والتجريد الزائد وتضمين المحتويات التي تستخدم في حياتنا اليومية مع:
- إخضاعها إلى فلسفة تقويمية واضحة المعالم،
- تجنب القوانين والتوجيهات في الإمتحانات و الإختبارات ،
- ووضع حد لتضخيم العلامات المدرسية ،
- والعمل على تكوين نخب قادرة على مسايرة متغيرات العصر و السعي وراء الإتقان الاكتشاف والإبداع.

مراجع البحث

1. ابن منظور إعداد وتصنيف يوسف خياط – لسان العرب –دار لسان العرب، لبنان 17-
2. المنجد في اللغة و الإعلام – دار المشرق لبنان (1975).
3. القاموس الجديد للطلاب(1991). – المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر
4. المنجد- فرتسي عربي 1998 – ط5،، ص68
5. المنهل- قاموس فرنسي عربي- ط3، 1999،ص124
6. عبد الكريم غريب و آخرون(1998) – معجم علوم التربية – مصطلحات البيداغوجية- و الديداكتيك- منشورات عالم التربية – ط الثانية – مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء الرباط.
7. فؤاد البستاني:(1914) – منجد الطلاب – دار المشرق لبنان.
8. ريما حبش. الأنماط الشخصية الكيفية التي تميز الطلبة ذوي التحصيل العالي و الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.1977-ص146 الجامعة الأردنية.
9. Stott 1970 ترجمة محمود إبراهيم محمد بدر – الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم ص70
10. الأستاذ عيد نبوي داود-مشكلة التأخر الدراسي في الرياضيات- بدون تاريخ-ص70

مراجع باللغة الأجنبية

11. Beckmann ;(Oct 1969) Milton W Teaching the Low Achiever in Mathematics, Teacher. p 443-446
12. -BAISSE:s'affaiblir –décliner ses facultés intellectuelles action de mettre au niveau inférieur ,abaissement ,diminution.

13. Dean; F. (1978), Teaching and Learning Mathematics in Secondary School).,.p31-52

14. Elder ; Florence(, March 1967) Mathematics for the Below-Average

Achiever in High SchoolMathematics Teachers , March , P. 235-240.

15. Merrell ; Kenneth :Differentiating Low Achieving Students and Student with Learning Disabilities : An Examination of Performances on The Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery , The Journal Of Special Education, Vol. 24, ,1990,P. 296-305

16. - Willams Alec A. Basic Subjects for the Slow learner, Methuen Educational Ltd. , London,1970 - p8-79

17. -petit la rousse en couleurs-1988-p88.

1 -المنجد في اللغة والإعلام.1973-ط24

2- المنجد- فرنسي عربي -ط1998،5، ص68

3 المنهل- قاموس فرنسي عربي- ط3، ،1999ص12

4 -petit Larousse en couleurs-1988-p88

5 - Elder ; Florence –op.cit.p.16

6 - Beckmann ; Milton W. op.cit.p17

7 -Dean; F. (1978), Teaching and Learning Mathematics in Secondary School).,.p31-52

8

9- Stott,1970 ترجمة محمود إبراهيم محمد بدر – الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات للتلاميذ بطيئي التعلم ص70

10المرجع السابق نفسه –ص27

11 -عبد الكريم»غريب»وآخرون معجم علوم التربية –مصطلحات البيداغوجية- 1998.

12 Stott,1970 –IBID- IBID-p76

13) عبد الله «طالب «عن سلسلة علوم التربية:العدد السادس-المرجع السابق- ص26

14 - سعد الله طاهر مرجع سابق-ص-275

15 - غريب,ع, 198-4.2.1 وآخرون-مرجع سابق

16 - محمد خليفة بركات وآخرون

17 - نعيم الرفاعي مرجع سابق

18 Willams,; Alec A. Basic Subjects for the Slow Learner,1970-p8-79

19 - المرجع السابق نفسه-ص71

20)-الأستاذ عيد نبوي داود-مشكلة التأخر الدراسي في الرياضيات -المرجع السابق نفسه

21) الأستاذ عيد نبوي داود-مشكلة التأخر الدراسي في الرياضيات -المرجع السابق نفسه

22 - الأستاذ عيد نبوي داود-مشكلة التأخر الدراسي في الرياضيات- بدون تاريخ-ص70

23 93 –سعد الله)ط(- مرجع سابق 1991- ص 46-47

24)Merrell ; Kenneth :Differentiating Low Achieving Students and Student with Learning Disabilities : An Examination of Performances on The Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery , The Journal Of Special Education , Vol. 24,No. 3,1990,PP. 296-305

أثر التذكر والفهم في التحصيل الدراسي

-دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي-

الأستاذ/ جبرة أحمد
أستاذ مشارك
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية وأثر الفهم والقدرة على التذكر في عملية التحصيل الدراسي في مستوى الصف الخامس ابتدائي. تتكون عينة البحث من 74 تلميذا وتلميذة لأقسام السنة الخامسة ابتدائي من مقاطعة تربوية واحدة.

طبق على جميع أفراد عينة الدراسة مقياس الذاكرة الارتباطية المعد لأغراض هذه الدراسة، وبعدها طبق اختبار الفهم وكذا اختبار التحصيل الدراسي. وبعد القيام بالأساليب الاحصائية اللازمة توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة التذكرية والتحصيل من جهة، والفهم، من جهة أخرى، إلى حد التأثير في التحصيل. أي أن التحصيل تتأثر فعاليته بحسب درجة تأثير إحدى القدرتين.

وقد أجابت الدراسة عن إشكالية أساسية تتعلق بتأثير القدرتين الفهم والقدرة التذكرية الإرتباطية على التحصيل في مستوى تعليمي (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي) الذي هو بمثابة نهاية مرحلة تعليمية، للانتقال إلى مرحلة تعليمية أخرى مهمة في مسار المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: التذكر–الفهم–التحصيل الدراسي–السنة الخامسة ابتدائي–التلاميذ–المدرسة.

Résumé

L'objectif de cette étude est de mettre en évidence l'influence de la compréhension et le rappel sur l'acquisition scolaire en milieu scolaire des élèves de cinquième année primaire. Afin de neutraliser l'influence de l'espace géographique, le choix a été porté sur un échantillon de 74 élèves de classe de cinquième année primaire d'une même circonscription pédagogique. Les tests conçus à cette étude à savoir: test de rappel de corréla-

tion, test de compréhension écrite et enfin test d'acquisition scolaire ont été appliqués à l'ensemble des élèves de l'échantillon. Apres avoir établie les applications statistiques les résultats ont montrés une corrélation positive entre les variables de cette étude, ainsi une influences de la compréhension et le rappel sur l'acquisition scolaire chez les élèves de (5AP), ce dernier est considéré comme une fin de cycle primaire.

Mots clés : rappel- la compréhension- l'acquisition scolaire- 5AP- élèves- école.

مقدمة

لا شك أن المعرفة تمثل محور عمل النشاط العقلي المعرفي الذي يقوم على الاكتساب واستخدام المعرفة أو توظيفها. وأن المعرفة تعالج من خلال مدى واسع من لعمليات العقلية المعرفية، من هذه العمليات التذكر والإدراك والتفكير واللغة والاستدلال وحل المشكلات. فالفرد بحاجة مستمرة إلى المعرفة حيث يكتسبها ويقوم بتخزينها واسترجاعها لتوظيفها في مختلف جوانب الحياة.

ولما كان الفرد لا يستطيع اكتساب وتحصيل المعرفة دون استعادة ما يرتبط بالموقف التعليمي من خبرات ماضية ،فإن الاهتمام بالذاكرة والبحث في نشاطها في اكتساب وتمثيل المعرفة أمر مسلم به لكون التذكر مركز العمليات المعرفية ومحورها باعتبارها أهم مكونات نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان وهي تقف خلف كافة الأنشطة المعرفية منها عمليات الحفظ والتذكر وأنماط التعليم والتفكير. كما أن الذاكرة تمثل ذات الإنسان وماضيه وسيرته الذاتية وتؤثر في حاضره ومستقبله وإدراك استقباله لكافة أنماط الاستثارة العقلية المعرفية والوجدانية الانفعالية.

والفهم باعتباره عملية من العمليات العقلية الأساسية التي أعارها علم النفس المعرفي اهتماما بالغا ذلك أن الفهم هو أساس وركيزة الفعل التعلمي إذ يجعل المتعلم قادر على دمج خبرات جديدة في بناءه المعرفي وتمكنه من استخلاص تعميمات جديدة وتطوير بنية معرفية متسقة تندمج فيها المعرفة وتدوم لفترة طويلة ويسهل توظيفها واستخدامها في مواقف جديدة.

وإن موضوع تحصيل المعرفة تناوله العديد من الباحثين والدارسين بمناهج مختلفة تهدف كلها إلى الكشف عن سيرورة وآليات اكتساب المعارف ودور الذاكرة ونشاطها في عملية الاكتساب.

1. الإشكالية

يعتبر الدماغ بمكوناته المعقدة مركزا لمختلف العمليات العقلية (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير، الفهم...الخ) فهو يعمل على استقبال الرسائل المختلفة من المحيط الخارجي، ليتم تفسيرها وتنظيمها وتجهيزها وتخزينها، واستعمالها في الظرف

المناسب للفعل، ثم القيام به ولن يتم ذلك إلا بتدخل مناطق قشرية متخصصة، وعمل بنيات مختلفة من الدماغ ابتداء من العصبونات إلى تلك البنيات المعقدة، فيظهر بأن كل مناطق الدماغ تتدخل في الذاكرة فالمؤثرات الآتية من المحيط الخارجي أو من تفكيرنا تستقبل على مستوى المناطق السمعية، البصرية، الشمية، الذوقية، والحسية من الدماغ أين تخزن لمدة قصيرة المدى على مستوى المنطقة الجبهة، حينئذ يخزن بعضها في الذاكرة لمدة طويلة والبعض الآخر يخزن لاستعمال حالي، والأخرى تحذف، فترسل المعلومات المخزنة نحو المناطق المتخصصة من القشرة، فيما بعد تصبح ذكريات بصرية، سمعية، حسية، وذوقية فيتجلى لنا أن الذاكرة شديدة الالتصاق بالمخ الذي هو أداة العقل الإنساني[1].

وإن الفكرة السائدة بأن الذاكرة كيان مستقل يمكن معاينته في بنية بعينها هي فكرة لا أساس لها من الصحة علميا وهذا ما تؤكده أبحاث وتجارب علم النفس العصبي باستخدامها تقنيات التصوير الطبي، وفي حقيقة الأمر الذاكرة تتألف من مكونات عديدة محملة على شبكة موزعة من الخلايا العصبية، وأنه عندما تكون الذاكرة مفقودة يتعذر أن يتعرف الإنسان على من حوله، وعليه فإن فقدان الذاكرة يؤدي إلى تلاشي وعي الإنسان بذاته وبتاريخ جيله وعلاقاته مع الآخرين2. وإذا كان التذكر بوصفه مظهرا من مظاهر النمو في جانبه العقلي فنجد أن الطفل حتى سن التاسعة يميل إلى الحفظ الآلي أما بعد التاسعة فيشرع في تغيير هذه الطريقة فيميل إلى التذكر عن طريق الفهم إذ كثيرا ما يصاحب نمو قدرة المراهق على الانتباه نموا مقابلا في القدرة على التعلم والتذكر3. غير أن ما يلفت الانتباه أن حديث وكتابة المتعلم عما فهمه من درس أو من موضوع من الموضوعات ينم عن استظهار وإعادة بطريقة آلية تخلو من الإبداع والإضافة البناءة، وإن خانته الذاكرة صمت مشككا في لغته ظانا بأن ما اكتسبه وتعلمه في المدرسة هو النموذج الأفضل والأمثل ولا ينبغي له استعمال غيره. وهذا يتجلى في اهتمام المتعلمين المتزايد وانشغالهم بالمراجعة والمذاكرة المكثفة للدروس قبيل إجراء الاختبارات المدرسية، وقد يحصل بعدها التلاميذ على نتائج جيدة غير أنه بعد انقضاء مدة ليست بطويلة ولا بقصيرة ويحصل أن يستجوب المتعلمون أنفسهم في الموضوعات أو الدروس نفسها التي اختبروا فيها فإنه يتبين لنا أن معظم التلاميذ لا يحققون نتائج جيدة ويعزى ذلك إلى عجز التلاميذ عن الاسترجاع النشط للمعرفة المستدخلة فتنحسر لديهم فاعلية وكفاءة التمثيل المعرفي ويترتب عن ذلك كله أن معظم الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة تظل تفتقر إلى الاستيعاب.

ولعل لهذه الظواهر عوامل وأسباب متشعبة ومتعددة يعود بعضها إلى الفروق الفردية، وبعضها الآخر إلى البيئة التي توجد فيها المدرسة ثم إلى أسباب موضوعية أخرى تعود بصورة مباشرة إلى مناهج التدريس وطرائق التعليم المتبعة، وإن استقراء مثل هذه الأسباب يستدعي القيام بدراسة مستفيضة ومعمقة لهذه الظاهرة غير أننا هنا تقوم بدراسة أثر التذكر والفهم في عملية التحصيل الدراسي وهذا ما نوضحه خلال التساؤل الآتي:

- هل للفهم والتذكر، كقدرتين عقليتين أثر على التحصيل الدراسي ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من الأسئلة الفرعية هي:

- ما هي وظائف الفهم في التحصيل الدراسي؟
- ما هي وظائف التذكر في التحصيل الدراسي؟.

2. فرضيات الدراسة:

- يوجد إرتباط بين القدرة التذكرية ومتغير التحصيل الدراسي.
- توجد علاقة ارتباطية بين الفهم ومتغير التحصيل الدراسي .
- توجد علاقة ارتباطية بين التذكر والفهم .

3. أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة كونها نموذج لتطبيق الاتجاه المعرفي في القدرات العقلية، وبصفة عامة فإن اعتماد الاتجاه المعرفي كإطار نظري يعتمد على مفهوم معالجة المعلومات فإنه يحاول التعرف على العمليات أو التكوينات الفرضية المتضمنة في القدرات المختلفة والتي تظهر في الحياة العملية وفي أداء الاختبارات التقليدية، وهي العمليات التي يمكن دراستها من خلال مواقف أو مهام تجريبية مبسطة تهدف إلى التعرف على مكونات القدرة وكيفية عملها.

تتجلى أهمية الدراسة كونها محاولة لتحديد وإبراز العمليات والقدرات العقلية (التذكر والفهم) المسؤولة عن اكتساب وتحصيل المتعلمين للمعرفة لدى الفرد بما يفيد في بناء استراتيجيات ملائمة تساعد المختصين في مجالات صعوبات التعلم على أداء عملهم بصورة أكثر نجاحا.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

ii الكشف عن بعض القدرات العقلية في تأثيراتها على عملية التحصيل والتعرف على العمليات الأولية في نظام الذاكرة المسؤولة عن الاكتساب والتحصيل،

ii التعرف على سيرورة عملية الفهم في تمثيل المعرفة وتحصيلها،

ii تسليط الضوء على مختلف الفروق بين الجنسين في عملية التحصيل، وإلقاء الضوء على مختلف المتغيرات التي لها تأثير مباشر أو ضمني في العملية التعليمية بصفة عامة والتحصيل بصفة خاصة.

5. مفاهيم الدراسة:

§ **الفهم**: «هو مجموعة من نشاطات معرفية التي تفسر جملة أو خطاب أو نص لبناء معنى أو مفهوم وهو تكامل صحيح بين المعرفة الجديدة والمعرفة الموجودة سابقا لدى الفرد»[4].

§ **الذاكرة**: عملية بناء وتخزين الخبرة السابقة ليصبح في الإمكان استخدامها المتكرر في النشاط أو استعادتها إلى مجال الوعي[5].

§ **التحصيل**: التحصيل هو اكتساب المعرفة و المهارة وله جانبان:

1. عملية تتصل بالمواد العلمية التي تدرس بالمدرسة على اختلاف درجتها.
2. يتصل بالأعمال، أي النشاطات التي يزاولها المتعلم بمهارة في المدرسة كالرسم وغيره من الفنون أو خارج المدرسة كالحرف والصناعات المختلفة.

§ **الترميز**: وهو وضع شفرة لكل واقعة نفسية (خبرة) يخبرها الإنسان في حياته اليومية والشفرة رمز يدل على الواقعة وهي إما حسية (صوت،طعم،الخ) أو صورة (تمثل عقلي) ذهنية معينة وكل مقابل للشفرة عبارة عن معلومة ترد إلى العقل[6].

§ **الاتجاه من أعلى إلى أسفل**: أسلوب رئيسي لمعالجة المعلومات يركز على التعرف على أنواع الاستنتاجات التي يصل إليها الفرد عند التعامل مع أي نص وكيف تؤثر هذه الاستنتاجات على فهم النص.

§ **الاتجاه من أسفل إلى الأعلى**: يعتمد على المعلومات المنقولة من الإشارات المدخلة (الحروف، الكلمات ، الجمل) دون قيود من المعرفة السابقة أو السياق[7].

6. الدراسة الميدانية:

أولا:منهج الدراسة

البناء المنهجي للعلم يتطلب طرقا منهجية بالإضافة إلى الأدوات اللازمة لذلك،ولما كان الأمر كذلك فإن التحكم في المنهجية التي يفترضها الموضوع مهما كان نوعه أو طبيعته فإنه مشروط بالضبط الدقيق للبناء المنهجي،والهدف من كل هذا هو تحصيل المعرفة حول الظواهر أو الموضوعات التربوية.

وتفاعلا مع هذه المرتكزات العلمية والمنهجية،اعتمد البحث المنهج المسحي الوصفي المقارن،تساوقا مع طبيعة الموضوع،فهو يهدف إلى وصف وتحليل أثر العمليتين المعرفيتين الفهم و التذكر،على عملية التحصيل لدى تلاميذ مستوى الخامسة إبتدائي في المقاطعة التربوية، مكان إجراء البحث الميداني، مشكلة في مجموعها»بنية»لحصيلة عدد واسع من المكونات التربوية والخبرات النفسية التي تتفاعل وإياها مختلف القدرات العقلية فتتأثر وتؤثر فيها.

المنهج المعتمد في وصف وتحليل بيانات الدراسة يتمثل في أسلوبين إحصائيين أساسيين، يرتبط أولهما بالإحصاء الوصفي، الذي تتجلى أهميته في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل اختبار.

ويتعلق المستوى الثاني بالإحصاء الاستدلالي الذي من شأنه الكشف عن العلاقة أو الأثر الذي يتركه متغير من متغيرات البحث على الآخر، وذلك من خلال استخدام مقاييس العلاقة كمعامل (الارتباط بيرسون) البسيط.

ثانيا:الإطار الزمني للدراسة

تم إجراء الدراسة في الفترة الممتدة من 22 / 04 /2012 إلى 30 /04/ 2012 حيث كان التطبيق جماعيا، وجرى التطبيق في الفترة الصباحية.

ثالثا : عينة البحث وخصائصها

إن الإجراء العام في اختيار العينة قد تم بصفة عشوائية وقد اختيرت العينة في المرحلة الابتدائية على أساس مدارس المقاطعة التفتيشية المتواجدة ببلدية برج الكيفان . دائرة الدار البيضاء . موضوع الدراسة الميدانية والتي بلغ عددها اثنتين (02) واحدة منها تقع في النسيج العمراني للمدينة(المنطقة الحضرية) والأخرى تقع في منطقة بعيدة نوعا ما.وبخصوص أفراد العينة،فقد حصر في عدد(74) تلميذا وتلميذة (القسم الخامس إبتدائي) من مقاطعة تربوية واحدة تفاديا لمختلف التأثيرات المحتملة التي لها صلة بالبعد المكاني،أي الحيز الجغرافي،إذ كلما اتسع كلما ظهرت مؤثرات سيكولوجية غالبا ما تكون مختلفة،وأيضا حرصا على التقارب في خصوصيات التلاميذ النفسية والاجتماعية والتربوية،حتى تكون النتائج منسجمة مع الأهداف الأساسية للدراسة الراهنة،والدقة العلمية المطلوبة،ولهذا كان التركيز على تلاميذ مقاطعة تفتيشية واحدة،تتسم بخصائص المدينة والريف في آن واحد،وذلك بقصد التمثيل المناسب لمختلف المستويات والجنسين معا.

أما بخصوص المدرستين اللتين أجري فيهما البحث الميداني فهما: مدرسة أحمد يعقوب، مدرسة الدوم 1 والجدول التالي يبين توزيع أفراد العينة.

الجدول رقم(1) : توزيع أفراد العينة

المؤسسات / الجنس	مدرسة أحمد يعقوب	مدرسة الدوم 1	المجموع
ذكور	16	22	38
إناث	20	16	36
المجموع	36	38	74

رابعا: أدوات جمع البيانات

سنتناول بالتفصيل التعريف بالاختبارات المستخدمة في البحث فيما يأتي:

ii مقياس الذاكرة الارتباطية: يقصد به حسب «بطارية الاختبارات المعرفية العاملية « (اكستروم، فرنش هارمان، ديرهين) العامل الأول أي عامل الذاكرة الارتباطية (ر. د) والعامل العددي (د) وقد قام بتعريب البطارية وإعدادها كل من د/ أنور محمد الشرقاوي ود/سليمان الخضري الشيخ، ود/ نادية محمد عبد السلام، وهم أساتذة في كلية التربية بكل من جامعتي عين شمس وقطر. تم الانتهاء من طباعة كراسة التعليمات الثلاثة وتعريف كل عامل ووصف الاختبارات التي تقيسه وطريقة تصحيحها وبعض البيانات السيكومترية المتعلقة بتقنين هذه الاختبارات في صورتها العربية وحسب البطارية ،تعرف الذاكرة الارتباطية بأنها القدرة على تذكر عناصر أو جزئيات غير مرتبطة أصلا : مثل اختبار العمليات العددية ، واختبار رموز الأعداد تظهر في نفس العامل. ويفسر ذلك على أساس (أن هذه الاختبارات تركز على التضمينات أكثر من تركيزها على العلاقات).

والاختبارات التي استخدمت كمقاييس لعامل الذاكرة الارتباطية هي :

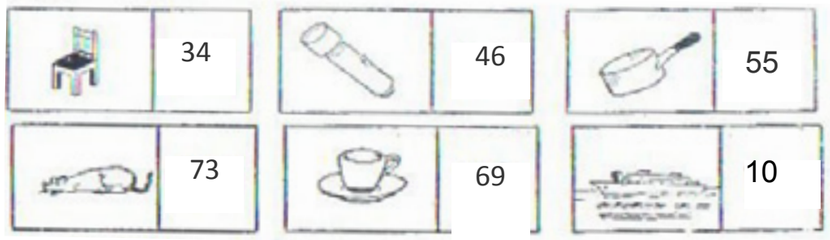
1. اختبار الصورة والرقم Picture-Number Test
2. اختبار الموضوع والرقم Object-Number Test
3. اختبار الأسماء الأولى والأخيرة First and Last Names Test

الاختبار الأول: الصورة والرقم(ذر-1) :يتطلب الأداء على هذا الاختبار أن يتعلم الفرد ارتباط مجموعة أزواج من الصور والأرقام، ثم يقوم بعد ذلك بكتابة الرقم المناسب عندما تظهر الصورة.

مثال:

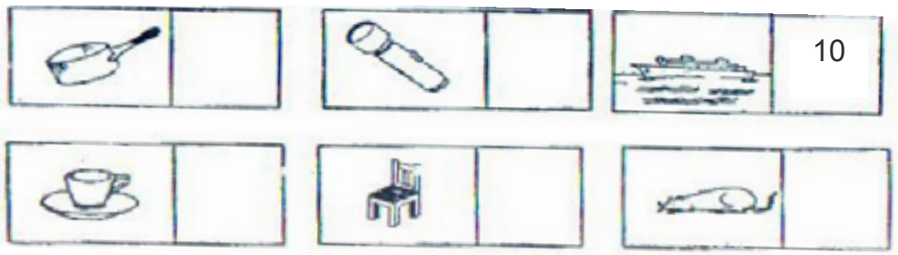
يقيس هذا الاختبار قدرتك على تعلم العلاقة بين الصورة والرقم.ويتكون الاختبار من عدة صفحات يعرض عليك في كل صفحة 21 صورة، ومع كل صورة رقم معين.وبعد دراسة الصفحة التي تشتمل على الصور والأرقام تنتقل إلى الصفحات التالية التي تحتوي على الصور فقط. والمطلوب منك هو كتابة الأرقام التي ترتبط بهذه الصور.

والرسوم التالية توضح بعض الصور والأرقام المرتبطة بها.أدرس هذه العلاقات لمدة دقيقة واحدة لحين أن تبدأ بالصفحات التالية. الشكل رقم(1) يوضح بعض الصور والأرقام المرتبطة بها.



التمرين على الاختبار:

المطلوب منك في هذا التمرين أن تتذكر أرقام الصور الموجودة بعد هذه الكلمات،مع العلم بأن الصورة الأولى من اليمين مكتوب أمامها الرقم الخاص بها.الشكل رقم (2)يوضح تمارين على تذكر الأرقام المرتبطة بالصور



لاحظ أن درجتك في هذا الاختبار هي عدد الأرقام الصحيحة التي تكتبها أمام الصور، ويسمح لك بالتخمين إذا لم تكن متأكدا من الإجابة الصحيحة.

الصفحة الأولى هي صفحة الذاكرة، وعليك أن تقوم بدراستها جيدا لمدة دقائق. الصفحة الثانية هي صفحة الاختبار وعليك أن تكتب الأرقام الخاصة بالصور الموجودة بهذه الصفحة،والزمن المحددهو3 دقائق.

قف عندما تنتهي من الإجابة على القسم الأول،لاتبدأ في الإجابة على القسم الثاني ولا تقلب الصفحة حتى يؤذن لك.

الاختبار الثاني: الموضوع والرقم (ذر-2)

ويزاوج الفرد في هذا الاختبار بين الكلمات التي ترمز إلى موضوعات معينة والأرقام ، وذلك بالطريقة السابقة في الاختبار الأول .

يقيس هذا الاختبار قدرتك على تعلم العلاقة بين الكلمات والأرقام.في كل قسم من قسمي الاختبار ستدرس صفحة بها أسماء 15موضوعا،وأمام كل موضوع رقم معين.وبعد دراسة الصفحة التي تشتمل على أسماء الموضوعات والأرقام،تنتقل إلى الصفحة التي تحتوي أسماء الموضوعات فقط في ترتيب مختلف عن صفحة الموضوعات والأرقام.

المطلوب منك أن تكتب أمام كل موضوع الرقم الخاص به.

ولديك بعض التمارين،أدرس العلاقة بين الموضوعات والأرقام التالية في مدة دقيقة واحدة حتى يطلب منك أن تنتقل إلى الصفحة التالية.

(الموضوع-الرقم)

نافذة 83 مقعد 41

سجادة 19 باب 83 كوب 90

التمرين على الاختبار:

المطلوب منك في هذا التمرين أن تتذكر الرقم الخاص بكل موضوع من الموضوعات التالية. ومكتوب أمام الموضوع الأول الرقم الخاص به كمثال (الموضوع-الرقم)

مقعد 41 كوب . . . . نافذة . . . باب . . . . سجادة . . . .

لاحظ أن درجتك في هذا الاختبار هي عدد الأرقام الصحيحة التي تكتبها أمام الموضوعات. ويسمح لك بالتخمين إذا لم تكن متأكدا من الإجابة الصحيحة.

يتكون الاختبار من قسمين،وكل قسم يتكون من صفحتين:

الصفحة الأولى هي صفحة الذاكرة، وعليك أن تكتب الأرقام الخاصة بالموضوعات في مدة دقيقتين.

قف عندما تنتهي من الإجابة على القسم الأول، لا تبدأ في الإجابة على القسم الثاني، ولاتقلب هذه الصفحة حتى يؤذن لك.

لاحظ أن درجتك في هذا الاختبار هي عدد الأرقام الصحيحة التي تكتبها أمام الموضوعات. ويسمح لك بالتخمين إذا لم تكن متأكدا من الإجابة الصحيحة

الاختبار الثالث: الأسماء الأولى والأخيرة (ذر-3)

وفي هذا الاختبار تقدم مجموعة من أسماء كاملة. ثم يطلب من الفرد استدعاء الاسم الأول عندما يظهر الاسم الأخير[8].

يقيس هذا الاختبار قدرتك على تعلم العلاقة بين الأسماء الأولى والأسماء الأخيرة.في كل قسم من قسمي الاختبار ستدرس صفحة بها 15اسما كاملا كل منها يتضمن الاسم الأول والاسم الأخير.

وبعد دراسة الصفحة التي تشتمل هذه الأسماء،تنتقل إلى الصفحة التالية وهي تحتوي على قائمة من الأسماء الأخيرة فقط ومرتبة بشكل مختلف عن الصفحة الأولى .

والمطلوب منك أن تكتب أمام كل اسم أخير الاسم الأول له.

لديك بعض التمارين، أدرسها جيدا في مدة دقيقة واحدة حتى يطلب منك أن تنتقل إلى الصفحة التالية:

عايدة-عثمان، أحمد- إسماعيل، فوزية - حسين، سعاد - فوزي، هدى - توفيق

التمرين على الاختبار:

المطلوب منك في هذه الصفحة أن تتذكر الاسم الأول لكل من الأسماء الأخيرة التالية.ومكتوب في السطر الأول نموذج لطريقة الحل:

سعاد-فوزي، . . . . — توفيق، . . . . -حسين، . . . . عثمان، . . . . إسماعيل .

لاحظ أن درجتك في هذا الاختبار هي عدد الأسماء الصحيحة التي تكتبها.ويسمح لك بالتخمين إذا لم تكن متأكدا من الإجابة الصحيحة.يتكون الاختبار من قسمين كل قسم يتضمن صفحتين:

الصفحة الأولى هي صفحة الذاكرة، وعليك أن تقوم بدراستها لمدة 3 دقائق.

الصفحة الثانية هي صفحة الإخبار وعليك أن تكتب الاسم الأول لكال من الأسماء الأخيرة التي تشتمل عليها هذه الصفحة في مدة دقيقتين.

عندما من تنتهي من الإجابة على القسم الأول لا تنتقل إلى القسم الثاني حتى يطلب منك ذلك.

* ثبات الاختبار

لما كان كل اختبار من الاختبارات الثلاثة المستخدمة في قياس هذا العامل يتكون من قسمين متكافئين فقد اتبع الباحثون الذين قاموا بتعريف وإعداد النسخة العربية لبطارية الاختبارات المعرفية العاملية بصفة عامة في حساب ثباتها طريقة التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات النصفين.

وقد طبقت الاختبارات على عينة من طلبة وطالبات الصف الثانية بكلية التربية جامعة عين شمس، وقد بلغ عدد عينة الطلاب 128 طالبا، وعدد الطالبات 205 طالبة.

وقد حسب معامل الثبات بطريقتين:

حيث أن رأأ = معامل ثبات الإختبار

ر = معامل الارتباط بين درجات نصفي الاختبار

كما استخدمت كذلك طريقة جتمان و ذلك بتطبيق المعادلة : رأأ =2(1-$\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ع_2^2}$ حيث أن:

$ع_1^2$= ثبات درجات القسم الأول $ع_1^2$= ثبات درجات القسم الثاني $ع_2^2$= ثبات درجات الاختبار ككل

الجدول رقم (2) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ومعاملات الثبات للاختبارات الثلاثة لمقياس الذاكرة الارتباطية

ومن الجدول السابق يتضح أن معاملات الثبات

الإختبار	ن	م	ع	الثبات بطريقة سبيرمان-براون	الثبات بطريقة جتمان
الأول الصورة و الرقم	طالب 128 طالبات 205	25.121 25.135	8.731 8.639	0.793 0.678	0.650 0.718
الثاني الموضوع و الرقم	طالب 128 طالبات 205	16.624 16.265	6.315 5.675	0.806 0.701	0.742 0.706
الثالث الأسماء الأولى والأخيرة	طالب 128 طالبات 205	17.519 21.750	6.592 6.739	0.831 0.874	0.826 0.808

طريقة سيبرمان- براون.وذلك بتطبيق المعادلة الآتية، بعد حساب الارتباط التتابعي بين درجات قسمي كل اختبار: رأأ = $\frac{2ر}{1+ر}$

مرتفعة بصفة عامة مما يوحي بالثقة في ثبات الاختبار.

* **اختبار الفهم :**

يتفرع الاختبار إلى 3أقسام : القسم الأول يتمحور حول فهم جمل بسيطة ، أما القسم الثاني فيتصل بفهم نصوص قصيرة ، في حين القسم الأخير فيتعلق بفهم نص طويل أما المدة المحددة لإجراء الاختبار فتقدر بـ45 دقيقة كحد أقصى لكل قسم من أقسام الثلاث للاختبار .

1-القسم الأول: جمل بسيطة يتضمن هذا القسم مجموعة من صور مرقمة من(0إلى14)،هذه الصور تعبر عن واقع الحياة اليومية كما توجد ورقة مدون عليها الجمل المقترحة يقابل كل جملة سلسلة من المربعات الصغيرة مرقمة من (0-14). الجمل المقترحة لها سند بصري (صورة) باستثناء البعض منها، المطلوب من الممتحن التأشير على رقم الصورة المناسبة للجملة المقترحة والتأشير على الصفر بالنسبة للجمل التي ليس لها سند بصري.

2 – القسم الثاني : نصوص قصيرة

يتعلق الأمر هنا بأسئلة تدور حول المعنى العام لنصوص قصيرة بسيطة، وهذا النمط من الأسئلة هو على منوال الاختيار من متعدد

3 – القسم الثالث – النص –

لقد انتقينا نصا من كتاب صادق الرافعي[9] وأتبعناه بسبع أسئلة تدور حول معنى النص، فالممتحن مدعو إلى أن يكون قد أدرك وفهم المعنى العام للقصة وليس لبعض الجمل المعزولة.

القسم الثاني :

يحتوي على جمل مأخوذة بصفة عشوائية من كتاب القراءة المستوى السنة السادسة وهذه الجمل هي عينة ممثلة لكل محاور الكتاب ومضامينه وعدد هذه الجمل هو 13 كل جملة تتضمن إما قضية أو عبارة تحتها سطر وعلى الممتحن أن يختار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المقترحة، والغرض من كل ذلك هو قياس حصيلة الطفل من المفردات المستهدفة إكسابها التلاميذ10.

7. اختبار التحصيل الدراسي:

بهدف إخضاع الاختبار بعناصره وملحقاته للتحليل المعمق والشامل تركز الاهتمام في وضع أسئلة الاختبار وتعليماته بصورتها الأولية على تحقيق صدق المحققين المحكمين العاملين في مجال القياس التربوي والمختصين في مناهج اللغة العربية ومدرسيها، نظرا لأهمية هذا النوع من أنواع الصدق،ومكانته البارزة في الاختبارات التحصيلية. وهكذا تم تحقيق المحكمين للاختبار،وأخرج الاختبار في صورته النهائية ليكون أداة علمية موضوعية تتحقق فيها الشروط والمواصفات الواجب توافرها في المقياس الموضوعي.

خامسا: المعالجة الإحصائية:

استخدمنا في هذا الإطار البرنامج المعلوماتي للإحصاء8.0 . SPSS وكانت المعالجات على النحو التالي :

- الإحصاء الوصفي المتمثل في مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت
- الإحصاء الاستدلالي من خلال : دراسة معاملات الارتباط الثنائية I RI

8. عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

مدى تحقق فرضيات البحث، وبيان أهم إسهامات الدراسة الحالية والآفاق التي تفتحها لإنجاز بحوث أخرى أو تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة. ففيما يخص المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية،والتي تهدف إلى الكشف عن تمركز مختلف متغيرات الدراسة، خاصة القيمة التي يرتكز عليها الفهم والتذكر، والتحصيل الدراسي. وأما الانحراف المعياري فلمعرفة مدى تشتت القيم المتحصل عليها عن المتوسط الحسابي لكل متغير، وأما الانحراف المعياري فلمعرفة مدى تشتت القيم المتحصل عليها عن المتوسط الحسابي لكل متغير على حدة، أي انحراف قيم الفهم والتذكر، والتحصيل لدى تلاميذ الجنسين،لعينة البحث عن المتوسط الحسابي. ويمكن تلخيص نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة الراهنة والتي نقسمها إلى المحاور الآتية بما يتسق وأسئلة الدراسة وفرضياتها على النحو التالي:

– الفرضية الجزئية الأولى :

توقعنا في الدراسة الراهنة وجود علاقة بين متغيري التذكر والتحصيل، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة توصلنا إلى نتيجة ر RII = 0,303 عند مستوى الدلالة 0,01 . وبالتالي نقبل بمضمون الفرضية الأولى.والجدول الموالي يوضح لنا العلاقة الإيجابية للقدرة التذكرية وتأثيرها على التحصيل على النحو الذي تم توقعه.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
التحصيل الدراسي	13.6757	2.7690	74
التذكر	6.9392	2.3842	74

جدول رقم(3) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيري الدراسة (التذكر والتحصيل)

جدول رقم (5) يوضح المتوسط الحسابي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة
الفهم	11.9730	2.8668	74
التحصيل الدراسي	13.6757	2.7690	

الارتباطات

جدول رقم(4)يبين الارتباط الخطي بين متغيري التذكر والتحصيل

	معامل الارتباط الثنائي (بيرسون)
التحصيل الدراسي	0**303,
العينة	74

**الارتباط الثنائي دال عند مستوى1 0.0

الفرضية الجزئية الثانية: توقع الباحث في دراسته وجود علاقة بين متغير الفهم والتحصيل، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة توصلنا إلى نتيجة I RI = 0,740 عند مستوى الدلالة 0,01 . وبالتالي نقبل الفرضية الثانية.والجدول الموالي يوضح وجود علاقة إيجابية بالنسبة لمتغير الفهم وتأثيره على التحصيل.

والانحراف المعياري لمتغيرالفهم والتحصيل

جدول رقم(6) يبين الارتباط الخطي بين متغيري الفهم والتحصيل

معامل الارتباط الثنائي (بيرسون)	الفهم
التحصيل الدراسي	0**740,
العينة	74

**الارتباط الثنائي دال عند مستوى0.01

الفرضية الجزئية الثالثة:

توقع الباحث في دراسته وجود علاقة بين الفهم والتذكر، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة توصلنا إلى نتيجة ر I RI =0, 342عند مستوى الدلالة 0,01 . وبالتالي نقبل محتوى الفرضية الثالثة

جدول رقم(7)يوضح الارتباط بين متغيري الفهم والتذكر

معامل الارتباط الثنائي (بيرسون)	الفهم
التذكر	0**342,
العينة	74

**الارتباط الثنائي دال عند مستوى0.01

بالإضافة إلى ما سبق يتبين أن فرضيات الدراسة الراهنة قد تحققت ،فقد تأكدت الفرضيات الأولى والثانية والثالثة بخصوص وجود العلاقات الارتباطية بين التذكر والتحصيل،وبين الفهم والتحصيل وحسب ما أوضحته نتائج معامل الارتباط البسيط (بيرسون)، أنه توجد علاقة إيجابية،وبالتالي يمكن القول بأن هناك ارتباط بين القدرة التذكرية والتحصيل من جهة،والفهم،من جهة أخرى،إلى حد التأثير في التحصيل.أي أن التحصيل تتأثر فعاليته بحسب درجة تأثير إحدى القدرتين.

وتشير هذه الارتباطات الموجبة إلى أن امتلاك التلميذ لدرجة عالية أو مقبولة من الاكتساب والتحصيل لايرتبط بزيادة الاستيعاب والفهم وحده وإنما بزيادة القدرة التذكرية،إذ أثبتت نتائج الدراسة الحالية هذه العلاقات والارتباطات.

مما يعني كذلك أن هذه القدرات ليست مستقلة بعضها عن بعض ،ولكنها في واقع الأمر عمليات معرفية متصلة يسهم كل منها بدرجة معينة في تشكيل آليات التحصيل،فالفهم كقدرة عقلية تشكل إمكانات التحصيل.وكذلك الشأن بالنسبة للقدرة التذكرية،فهي تسهل إمكانية التحصيل الجيد.

9. خاتمة:

انصب الاهتمام من خلال الدراسة الحالية حول نقطة أساسية في الدراسات النفسية والتربوية، ألا وهي تأثير بعض من العمليات المعرفية كالفهم والقدرة على التذكر في عملية التحصيل الدراسي. ويكتسي هذا الاهتمام أهمية من كونه يعالج ويخص موضوع هام وحساس خاصة فيما يتعلق منه في استثمار القدرات البشرية في العملية التعليمية خاصة ولاسيما فيما يتعلق بالتحصيل. وتزداد أهمية هذه الدراسة من حيث هذا الجانب أي علاقة العمليات المعرفية بالتحصيل في الواقع المدرسي الجزائري لم

يحظ بالاهتمام و لم يستوف كافة جوانبه بالتحليل والدراسة وعلى كل المستويات التعليمية بمختلف أطوارها .

وقد أجابت الدراسة عن إشكالية أساسية تتعلق بتأثير القدرتين الفهم والقدرة التذكرية الارتباطية على التحصيل في مستوى تعليمي (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي) الذي هو بمثابة نهاية مرحلة تعليمية وأيضا الانتقال إلى مرحلة تعليمية أخرى مهمة في مسار المتعلمين، لذا كان الاهتمام ضروريا إلى البحث المستمر في آليات تمثل وتحصيل المعرفة وعلى الخصوص التركيز على المتعلم من حيث قدراته العقلية وفهم كيفية توظيفها وكذلك أدائه، أي تحصيله في إطار انتسابه إلى المدرسة وبالتالي بنيته الذهنية وتجاربه السابقة ودرجة تمثله لها بوعي وفهم. وبغية إقامة بناء تفسيري لتأثير هاتين العمليتين المعرفتين في التحصيل، خلصت الدراسة إلى قبول الفرضيات التي نصت على وجود العلاقة الارتباطية الموجبة بين متغيرات الدراسة. فاتضح بعد مناقشة النتائج أهمية العمليات المعرفية موضوع الدراسة في العملية التعليمية والقدر الذي تمارسه في معرفة كفاءة التلاميذ وقدراتهم على التحصيل ،وأن فهم آليات نشاط هذه العمليات المعرفية من شأنه أن يعمل على رعاية هذه القدرات وتنميتها، ومنه تحسين مستويات النجاح الدراسي، وفي الأخير تبقى الحاجة ماسة إلى دراسات أخرى تشمل حجما كبيرا من أفراد عينة ممثلة للمجتمع الكلي أصدق تمثيل،لذا تؤخذ نتائج هذه الدراسة بصورة تقريبية يمكن تعميمها في حدود ما سمحت به ظروف هذه الدراسة.

10. الاقتراحات والتوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، فقد يكون من المفيد أن نقدم التوصيات والاقتراحات التالية:

1- ضرورة العناية بصحة التلميذ النفسية والجسمية والعقلية لكي تنمو قدرات التلاميذ العقلية في الاتجاه الإيجابي وذلك بالاعتناء بالأنشطة والمواد التعليمية التي تساعد التلاميذ على تنمية قدراتهم الذهنية وذلك عن طريق : ممارسة النشاطات المدرسية والتربية الرياضية بالتدريب على إنجاز الإنشاءات الهندسية والرسوم البيانية والأشكال الرياضية، واكتشاف العلاقات ما بين الأسماء والأشياء المحيطة به أوتلك الموجودة في المناهج والكتب المدرسية. والتركيز على أسلوب التعليم بحل المشكلات في الممارسة البيداغوجية للأنشطة العلمية واللغوية بدل العناية بالفعل التراكمي للمعارف. واعتماد إستراتيجية استثارة الفهم ويتم ذلك عن طريق ربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة.

2- دعم تكوين الأساتذة بما يسمى بالتكوين المستمر بتنظيم تربصات دورية يشرف عليها مختصون في علم النفس وعلوم التربية لتوضيح أهمية هذه العمليات المعرفية في الفعل التعليمي/التعلمي بقصد إستغلا لها بما يخدم العملية التربوية عامة ومسارات التلاميذ بصفة خاصة.

وقصد التحكم في نواتج ومخرجات العملية التعليمية،خاصة ما تعلق منها بالتحصيل،وبناء خبرات جديدة وإدماجها في بنية سابقة،عن فهم ووعي فإنه يستحسن:

الاهتمام بالمتعلم في سيرورة الحصص التعليمية باستمرار باعتباره المعني الأول بتنمية هاتين العمليتين المعرفيتين :القدرة على التذكر والفهم، وما يتركانه من أثر على عملية التحصيل الدراسي.

1 المراجع:

أحمد محمد رياض، محمد جابر.(2000):»تحسين مهارة التعرف وأثره على الفهم القرائي لدى التلاميذ منخفضي التحصيل في القراءة» مجلة كلية التربية،المجلد السادس عشر،العدد (2) يوليو 2000.

2 جمال محمد الشابي ورانيا أحمد(2001) «فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تحصيل اللغة العربية تلاميذ الصف الرابع الابتدائي»المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد29فبراير2001.

3 التل،شادية والمقدادي ،محمد(1992) أثر القدرة القرائية وطريقة عرض النصوص في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن مجلة أبحاث اليرموك ، المجلد الثامن، العدد الرابع

4 François Richard, J1993) .) : les activités mentales Comprendre, résonner, trouver les solutions, Troisième édition, Armand colin, Paris

5 عدنان يوسف العتوم (2004):» علم النفس المعرفي» النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

6 عبد المنعم أحمد الدردير، (2004):دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي،ط1،عالم الكتب القاهرة.مصر.

7 محمد طه محمد، (1995): العمليات والإستراتيجيات المعرفية في أداء بعض مهام الفهم اللفظي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، مصر.

8 أنور محمد الشرقاوي،سليمان الخضري الشيخ، نادية محمد عبد السلام (1993):بطارية الاختبارات المعرفية العاملية ، مكتبة الأنجلوالمصرية.

9 صادق الرافعي (2002) :»وحي القلم» ج 1،في الربيع الأزرق، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت،لبنان.

10 حمزة جاري،العربي مراد وأخرون. (2008):» كتاب القواعد وتمارين اللغة،السنة السادسة من التعليم الأساسي،» الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر.

مقاربة اللّسانيات وعلم النفس المعرفي للاضطرابات اللّغوية واضطرابات الذاكرة:

حالة مريض الزهايمر

الأستاذ: محمّد قماري
. أستاذ مساعد
المدرسة العليا للأساتذة-بوزريعة

Résumé :

Ce travail expose un regard particulier sur la carte des recherches portant sur les troubles du langage et leurs liens avec les troubles mnésiques en particulier ceux qui concerne la mémoire sémantique dans le cas du malade d'Alzheimer. La prévalence de la maladie d'Alzheimer (MA) augmente fortement avec l'âge. Ainsi, avec le vieillissement de la population, le nombre de patients souffrant de cette pathologie est en constante augmentation.

Aujourd'hui, en l'absence d'un diagnostic fiable et de traitements préventifs et/ou curatifs efficaces, la recherche visant à combattre cette pathologie constitue un véritable enjeu de santé publique, poussent l'ensemble des acteurs à prendre en considération les domaines non médicamenteux, et ce, afin de parvenir à une meilleure compréhension de l'étiologie de la maladie.

Parmi ces domaines, les sciences du langage et les sciences cognitives se révèlent être un champ d'investigation pertinent et innovant.

En fin, nous présentons également quelques indices initiaux qui pourraient améliorer les conditions d'un diagnostic précoce de la MA.

Mots-clés : vieillissement, *maladie d'Alzheimer, les troubles du langage, la mémoire sémantique, les fonctions cognitives.*

1. مقدمة

أصبح مرض الزهايمر خلال السنوات الأخيرة من أهم موضوعات البحث العلمي في العالم، ومرد هذا الاهتمام يعود بالأساس إلى طبيعة المشكلات التي يطرحها المرض، وأهمها:

1) - اتساع القاعدة الوبائية للمصابين بالمرض، وهي ظاهرة مرتبطة بتقدم مؤشر الأمل في الحياة، وقد قفز خلال القرن الماضي مقارنة بالقرن الذي سبقه: من عمر بمعدل 40 سنة إلى أكثر من 75 سنة في البلدان النامية، وفي عدد غير قليل من البلدان السائرة في طريق النمو، ويتوقع أن يتضاعف عدد السكان البالغين 85 سنة أربع مرات على مشارف سنة 2050[1]، ويأتي الزهايمر على رأس قائمة الأمراض العصبية التنكسيّة المرتبطة بالتقدم في السن (الشيخوخة).

2)- على الرغم من التقدم الكبير الذي حاز عليه الطب في مجال التشخيص غير أن وسائل تشخيص مرض الزهايمر ما زالت تعتمد أساسًا على اختبارات القياس النفسي والمعرفي.

(3) لحد الساعة، لا يوجد علاج دوائي فعال سواءً في الوقاية من مرض الزهايمر أم في علاجه.

كل هذه الأسباب وأخرى، دفعت بالباحثين إلى تكثيف المساءلة والبحث، خاصة في الجوانب المعرفية من المرض، وبناء نظرة تكاملية من خلال بناء جسور عابرة للتخصص البحثي المغلق، والانفتاح على البحوث البينية (Interdisciplinaire).

وغني عن البرهان الارتباط بين الذاكرة واللّغة فـ»إذا كان الإنسان قادرًا على تذكر ماض ليست له فيه تجربة شخصية مباشرة، ماض نقل إليه من قبل الأجيال السالفة حسب تعبير vygotsky ، فإن عملية التذكر مرتبطة في جزء مهم منها باللغة»[2]؛ ولا خلاف بين الباحثين حول إصابة الذاكرة الدلالية في المراحل المتقدمة من بداية الإصابة بمرض الزهايمر[3]، كما أن ظهور الاضطرابات اللغوية من الأمور المقررة خلال سير المرض، فهناك إجماع قائم على إصابة مريض الزهايمر بحبسة التسمية (anomie) على وجه التحديد، وحدوث اضطرابات لسانية بصفة عامة[4] في أطوار المرض الأولى؛ ومن هنا فحالة الزهايمر تدعونا إلى الاهتمام والتركيز على هذا الترابط الكبير بين اللّغة والذاكرة.

ويجدر بنا أن نقدم لهذا الترابط أولاً عبر بوابة الأعراض اللّسانية التي يعاني منها المريض، ثم محاولة تفسيرها وفهمها على ضوء النماذج المعرفية، ولا شك أن هذه النماذج تجد مشروعيتها في فهم البعد اللّساني من مرض الزهايمر؛ ذلك أن دراسة اللّغة شبيهة بمحاولة الفيزيائي تحديد القوانين النووية التي تتفاعل داخل الشمس، ومع استحالة هذه العملية في الوقت الراهن، فإن الفيزيائي يراهن على تمظهرات هذه العملية من مثل أشعة الشمس المنعكسة على الأرض، لاستخلاص نتائج تعبر عما يجري داخل الشمس[5].

ونختم هذه الورقة البحثية بعرض مساق بحثي، يتتبع خيوط الترابط بين بعض المؤشرات اللّسانية وفعالية اشتغال الجهاز المعرفي، وانفتاح آفاقه على مؤشرات واعدة في مجال التشخيص المبكر للمرض.

2. مرض الزهايمر

يقدر عدد المصابين بالخرف عبر العالم بـ 47.5 مليون شخص، وتقدر عدد الحالات السنوية الجديدة بـ7.7 مليون حالة، ويمثل مرض الزهايمر ما بين 60 إلى 70 من المئة من إجمالي حالات الخرف، ويقدر في إجمالي السكان أن نسبة تتراوح ما بين 5 إلى 8 من المئة من الأشخاص الذين بلغوا سن الستين فما فوق يصاب بالخرف في وقت ما

من عمرهم[6].

ويحمل هذا المرض اسم مكتشفه الطبيب الألماني الدكتور ألويس الزهايمرAlois Alzheimer ، ففي يوم 4 نوفمبر سنة 1906، قدم وصفا لحالة مريضة اسمها أوغست ديتر (Auguste Deter) توفيت وعمرها 56 سنة، تشكو من الخرف démence والذي لم يكن إلى ذلك الوقت معروفا؛ وفي سنة 1910 أطلق الدكتور ايميل كرابلان Emil Kraepelin زميل الزهايمر اسم زميله على المرض الذي اكتشفه[7].

وكانت المريضة تشكو من اضطرابات عديدة، تتطور مع مرور السنين (كما دونها الزهايمر)، منها عدم قدرتها على تسمية الأشياء أو «حبسة التسمية» anomie، واضطرابات في الذاكرة، مع ظهور اضطرابات نفسية حادة.

وبعد وفاة المريضة سنة 1906 تم تشريح دماغها، بطلب من الدكتور الزهايمر، وفعلا تأكدت شكوكه حول طبيعة المرض وأن ما تعانيه مريضته ليس مرضًا نفسيًا، وإن كانت بعض أعراضه كذلك، فقد أكد التشريح وجود أذيات عضوية في الدماغ، تمثلت في سيرورتين مرضيتين هما: أولاً، نشوء وانتشار خارج الخلايا الدماغية للويحات شيخوخة نشوية المنشأ (amyloïdogénèse)؛ ثانيا، تكدس موضعي ابتداء من الجهة الصدغية لخلايا تحمل في وسطها خيوط مميزة، بسمكها وتشبعها، تلك الخاصية الهامة في نسيج الدماغ، تعرف اليوم بالتنكس اللُّيْفِيِّ العَصَبِيّ(dégénérescence neurofibrillaire)[8]؛ وتتسبب السيرورتان معًا في تلف 60 من المئة من الخلايا العصبية في منطقة الحصين (hippocampe) مقابل 12 من المئة فقط في حال الشيخوخة الطبيعية؛ ولأن الزهايمر مرض عصبي تنكسي (neurodégénérative) ينشأ في قشر الدماغ، فإنه يتطور لا محالة إلى متلازمة الخرف.

ويعد مرض الزهايمر مشكلة حقيقية، تواجه الصحة العمومية، لأنه يُحَوِّل المريض من إنسان ملء السمع والبصر، إلى كائن متهالك الجسد، منهك الذاكرة، مضطرب السلوك، لا يعول على نفسه في قضاء أخص شؤونه، وقد تنتابه نوبات عنف وعدوانية، تجاه أقرب الناس إليه، بعد أن فقد القدرة على تمييزهم[9].

إن الهاجس الأكبر للأشخاص المصابين بالمرض، يتعلق أساسا بأداء وفاعلية الذاكرة لديهم، وخاصة الذاكرة الحدثيّة (الايبزودية) ونجاعة المدير المركزي لذاكرة العمل (أي الوظائف التنفيذية)؛ كما أن تطور المرض يتسم بتفاقم حالة النسيان في الشؤون اليومية وتحات[10] الذكريات القديمة، مع الفقدان التدريجي للوظيفة اللّسانية.

وإذا كان مرض الزهايمر يعتبر ايقونة أمراض الذاكرة، والبداية بشكوى تتردد كثيرا على لسان المريض، وتحيلنا على شعور بالحرمان: «كلمة على طرف اللّسان»، لكن مع تقدم سير المرض، تظهر اضطرابات لسانية أخرى تجعل من تفاعل المصاب مع محيطه عسيرًا ومعقدًا.

3. أعراض الاضطرابات اللّسانية

الاضطرابات اللغوية المصاحبة لمرض الزهايمر، تتميز بالتباين، وتتفاوت تمظهراتها تفاوتًا كبيرا، إذ ليس ثمَّة ملمح يمكن التعويل عليه وحده ليكون معبرًا عن العجز اللّساني للمصابين بالمرض؛ ويجمع الباحثون والأطباء على أن الاضطرابات اللغوية يمكن أن تظهر مبكرًا مع بداية المرض، بل قد تكون هي العلامة الباكورة التي تقودنا إلى الكشف عنه[11]، أو قد تتأخر في الظهور إلى مراحل متقدمة من سير المرض[12].

إن ظهور أعراض المرض قبل سن 65 سنة، أو

اقتران المرض مع وجود حالة مرض الزهايمر العائلي كلها عوامل منذرة بخطر تطور مبكر للاضطرابات اللّغوية[13]؛ ويُظهر ما بين 8 إلى 15 من المئة من المرضى اضطرابات احتباسية (phasiques) منذ مراحل المرض الأولى، ويمكن أن تبرز هذه الصعوبات حتى في مرحلة سابقة من ظهور اضطرابات المرض الاكلينيكية، سنتين قبل تحديد أي تشخيص[14].

وإذ يتعذر علينا في هذه الورقة البحثية، أن نقوم بجرد شامل لأعراض الاضطرابات اللُّغوية المرافقة للمرض؛ فإن ذلك لا يحول دون عرض عام للملامح الكبرى للاضطرابات التي يعاني منها مرضى الزهايمر، فالاضطرابات اللغوية المرتبطة بهذا المرض يمكن أن تتطور بمعزل عن مظاهر القصور في الوظائف المعرفية الأخرى[15]؛ وإجمالاً، فإن هذه الاضطرابات تتمظهر أساسًا في جانب توليد الكلام، بينما تأتي الاضطرابات في المستويات اللّسانية الأخرى، كالاضطراب في اللّغة المكتوبة واضطراب فهم اللغة في مراحل متأخرة من سير المرض.

3 .1 . الكلمة المفقودة Manque du mot:

تتميز المرحلة الأولى من سير المرض بغياب تام للاضطرابات على المستوى الفونولوجي والصوتي والتركيبي غير أن خطاب المريض تكثر فيه ظاهرة حبسة التسمية[16]، أو فقد الكلمة الهدف والتي يعبر عنها غالبا بـ(كلمة على طرف اللسان)؛ ويمس هذا الاضطراب في البداية أسماء الأعلام، والتواريخ والكلمات قليلة التداول في اللغة ثم الكلمات المتداولة[17]؛ ويلجأ المرضى إلى استراتيجيات تعويضية منها الحبسة الاستبدالية الدلالية (paraphasies sémantiques): وذلك بإحلال كلمة من فئة مفتوحة محل أخرى محددة، ومثال ذلك: استعمال المريض كلمة «منظف» وهي اسم جنس بدل كلمة «صابون»، وقد يحدث العكس باستعمال اسم مدرج في جنس معين للدلالة على اسم عام أو صنف، مثل استعمال كلمة «ذبابة» للدلالة على «حشرة»؛ ومنها الاطناب (circonlocutions): وتتمثل في اجابة كثيرة الكلمات، لما يمكن قوله في كلمة، كقولهم «تلك الأشياء التي يكتبون بها» ويريد بذلك «الأقلام». وشيئا فشيئا تتكاثر في كلام المصاب الكلمات الفضفاضة العامة، ويصبح خطابه ملتبسا وقليل الإفادة.

3 .2 . الانفصال الدلالي Dissociation sémantique:

بعد أن يجتاز المرض مراحله الأولى، تتفاقم ظاهرة «الكلمة المفقودة»، ويجد المريض نفسه مكرها أحيانًا على الاستعانة بكلمات بعيدة عن الكلمة المقصودة (الهدف)، من مثل استعمال كلمة «مئزر» للدلالة عن «الطبيب».

واهتمت أبحاث كثيرة برصد ظاهرة الانفصال الدلالي عند المرضى، بإجراء اختبارات مقارنة بين أسماء الموجودات البيولوجية والأشياء غير البيولوجية (vivant /non vivant)، وذهب بعض تلك الدراسات إلى تأكيد ظهور انفصال عند تسمية الموجودات المتحركة وأنها أكثر عرضة للتلف من الأشياء الجامدة[18]؛ كما يتميز خطاب المريض أيضا بكثرة لجوئه إلى جمل الشرح (périphrases): استعمال عبارات تدور حول معنى مفردة معينة، وادراج الاسماء الموصولة دون وضوح جملة الصلة (ما يعني اضطراب الوظيفة المرجعية في خطاب المريض).

وإذا نظرنا في مستوى بنية الخطاب (plan discursif)، ظهر واضحا التفكك السردي من خلال غياب ألفاظ دالة على عناصر أساسية في

السياق السردي، واقحام أحداث لا تمت بصلة للقصة الأصلية: فالمرضى يبدون حرصًا شديدا على الاستغراق في التفاصيل الهامشية ويطغى على خطابهم استعراض الجانب الشخصي[19]؛ وهو ما يسفر عن وجود اضطراب كبير في المهارة التداولية (pragmatique) في خطاب المريض.

3 .3 . افْتِقارُ الخطاب Appauvrissement du discours):

مع سير المرض إلى مراحله الأخيرة، يظهر خطاب المريض فقيرا مجدبًا، سواء من حيث الكم أو من حيث النوعية، وتحل ظاهرة المثابرة والاتباع (Persévération) في الكلمات أو الموضوعات مع تكرر الخروج عن الموضوع؛ كما يشهد المستوى التركيبي اضطرابات في التأليف، حيث يشذ توالي الألفاظ عن القواعد المحكمة؛ كما تشيع الأسماء الموصولة دون وجود رابط مرجعي للوصل؛ ويشح مخزون الوحدات المعجمية المستعملة، إضافة إلى بناء تركيبي ضعيف الإحكام، أو متهالك، الأمر الذي يجعل المحتوى الإخباري للخطاب شيئا فشيئا فارغا.

الاضطرابات تشتد، وتنشط ظاهرة الأَلْفَاظُ الصَدَوِيَّة (écholalie): ترديد مستمر لجمل أو مقاطع من أصوات الآخرين واللَجْلَجة (palilalies): ترديد تلقائي ولاإرادي لمقاطع أو كلمات والتَكَلُّمُ المُسْتَحْدَث (néologismes): اسْتِعْمالُ كَلِمات يَسْتَحْدِثُها المَرِيضُ بَنَفْسه؛ ويتناقص محتوى الخطاب ويشح ليصل إلى الخَرَس (mutisme)[20].

وفي هذه المرحلة يفقد مريض الزهايمر المبادرة في الحوار، حيث يتناقص زمن الكلام خلال تبادل الحديث وعدد مرات أخذ الكلمة[21] وتندر الموضوعات المتحدث فيها[22]؛ ونادرا ما يلجأ المريض إلى الاستراتيجيات التي تعيد مواصلة تبادل الحوار إذا ما انقطع، كطلب إعادة صياغة جملة أو طلب معلومة إضافية[23]؛ ففي هذه المرحلة يلحق التلف بكل دوائر معالجة الكلام، ويظهر لدى المرضى اضطرابات في فهم معنى الرسائل اللغوية، وفي القدرة على ربط العلاقات بين معلومات متجاورة؛ يترتب عن الاصابة بمرض الزهايمر مشكلة تواصل حقيقية عند المريض، ويصبح يعاني صعوبات جمة في التعبير عن حاجاته اليومية الاجتماعية منها والعاطفية.

ومن الوجهة النظرية في تفسير ما عرضناه، فإن اضطرابات الذاكرة الدلالية تؤدي دورا حاسمًا في نشوء هذه الأعراض اللّسانية.

4. تفسير وتقويم

ترمز الذاكرة الدلالية إلى مجموع التمثيلات الدائمة للمفاهيم وللعلاقات التي تربط بينها[24]، ونقصد عادة بالذاكرة الدلالية ذاكرة الوقائع والمفاهيم، بمعنى مجموع المعارف المفهومية المكتسبة، التي تتيح لنا فهم العالم من حولنا، انطلاقا من سؤال: «ماذا أعرف؟»[25]؛ ففي بداية المرض، نسجل وجود أذيات انتقائية تمس بعض المفاهيم في الذاكرة فيما يحتفظ المريض بقدراته التركيبية[26]، وليس ثمة اجماع واضح حول طبيعة هذا الخلل[27]، والموقف الأكثر تداولًا يذهب إلى الاعتبار بأن مرض الزهايمر يحدث فوضى في البنية (التنظيم) أو في المحتوى (فقدان التمثيلات) في الذاكرة الدلالية؛ وفي كلتا الحالتين نتوقع حدوث افتقار في المعارف المفهمية بفقدان المفاهيم أو حدوث نقص في قوة تواصلها[28].

هنالك تفسير آخر يستدعي مفهوم الوظائف التنفيذية (fonctions exécutives) ويقدم فهما للاضطرابات الدلالية من خلال خلل غير لساني يمس سيرورات المراقبة: فالعجز في الوظائف

المعرفية يحدث اضطرابا في النفاذ الارادي للذاكرة الدلالية، أما الذاكرة الدلالية ذاتها فتبقى سليمة[29]؛ واقترح شاليس (Shallice)[30] معايير تختبر هذه الفرضيات.

ويمكن حصر تجليات الاختلاط العام في النظام الدلالي فيما يلي:

1. أن القيام باختبار مفهوم معين، يظهر طراز إخفاق خاص بذلك المفهوم ويعاود الظهور، إذا اجرينا اختبارات مختلفة وبطرائق متعددة[31].
2. نزوع المريض إلى تقديم إجابات عالية التراتبية (supra ordonnées) مع فقدان معتبر للمعلومات المحددة[32].
5. أن المرضى لا يستفيدون من التعرف على القرائن، كقرينة الزمن أو قرينة اسم فئة صنف الموضوع[33].
8. الأثر الواضح لتواتر الاستعمال[34].

أما في حالة وجود قصور في النفاذ للمحتوى الدلالي في الذاكرة، فتقدم ثلاثة معايير:

(أ). تباين الكفاءات عند اجراء اختبارين مختلفين لموضوع معين.

(ب). تباعد الكفاءات بحسب المميزات الخاصة مقابل المشتركة لموضوع ما[35].

(ج). القدرة على الاستعمال الضمني للمعلومة الدلالية في الاشتعال (amorçage)[36].

هذه المعايير يتم الاستفادة منها بتغيير توصية الاختبار المعرفية.

إن استخدام اختبار الطلاقة اللفظية (fluence verbale) يمكن أن يضع هو أيضا على المحك التفسيرات ذات الصلة بفوضى التنظيم الدلالي أو الخلل الوظيفي التنفيذي؛ وفي صورته العامة فإن هذا الاختبار يتضمن استظهار واسترجاع لكلمات انطلاقا من قرينة صنف معين (مثال ذلك، اذكر ما تعرف من أسماء: الحيوانات) أو انطلاقا من قرينة صوتية (مثال، أذكر الكلمات التي تبدأ بالحرف: ك)؛ وهنا ينطلق مراقب ذاتي (self-monitoring) للإجابات المقدمة وتثبيط للإجابات غير الملائمة؛ ويظهر المرضى المصابين بأذية في الفص الجبهي من الدماغ (lésion frontale) قصورا متماثلاً في نمطي اختبار الطلاقة[37]؛ خلافًا للمرضى المصابين بأذية في الفص الصدغي (lésion temporale) أو ممن يعاني من مرض الزهايمر فالقصور لديهم يكون أكثر وضوحًا في اختبار طلاقة التصنيف. وهذا يدل على أن الطلب التنفيذي متكافئ في القرنتين (قصور متماثل في حال الأذيات الدماغية للفص الجبهي)، بينما طلاقة التصنيف وحدها تتكئ على سلامة العلاقات بين المفاهيم في الذاكرة الدلالية (بمعنى الانفصال عند مرضى الأذيات الصدغية).

وختامًا، فإن تسجيل ملاحظة عند المرضى بوجود انفصال بين المفاهيم المنتمية للحقل «البيولوجي» (vivant) أشد تلفا من المفاهيم في الحقل «غير البيولوجي»، هذه الملاحظة تدعونا للتأمل في التنظيم الهيكلي للذاكرة الدلالية؛ وحسب (Farah, 1991) وآخرون[38] فإن تمثيلات المفاهيم «البيولوجية» و»غير البيولوجية» والوظيفية (وهي أكثر وضوحا في حقل المفاهيم غير البيولوجية).

وأضاف (Tyler & Moss; 1997)[39] معيارين آخرين: معيار التميز (الملامح المميزة مثال ذلك: أن القوقعة مميزة لحيوان السلحفاة مقابل ملمح مشترك كقولنا ذوات الأربع أرجل)، ومعيار التداخل البيني للملامح (corrélation-inter) و(مثال ذلك: أن الحيوانات ذوات الريش لها أيضا جناحان)؛ واختلال المفاهيم المرتبطة بالحقل البيولوجي عند مريض الزهايمر تجد تفسيرا لها بوجود مقاومة وإن تكن ضعيفة متصلة بالمعلومات

المميزة مقارنة بثبات المعلومات المشتركة[40].

إن مجمل هذه الأعمال البحثية تظهر بوضوح، وخلافا لما هو شائع، أن الاضطرابات اللغوية ذات الصلة بالتغيرات التي تلحق بالبنية أو بالنفاذ إلى محتوى الذاكرة الدلالية تظهر مبكرا في حالة مريض الزهايمر.

5. خلاصة وآفاق

إن نظرة متفحصة في مجمل الأعمال والدراسات التي تخصصت في رصد الظواهر اللّسانية المرافقة لمرض الزهايمر، تجعلنا نقف على مدى تنوع وثراء هذه المقاربات، وأهميتها في فتح آفاق أمام الباحثين لتحسين وتطوير أدوات تشخيص المرض، والذي ما زال يعتمد إلى اليوم على اختبارات سيكو-معرفية؛ كما قد تفتح آفاقا في مجال الوقاية، وهو ما ذهبت إليه بعض الدراسات الأنجلو-سكسونية، والتي اهتمت بتحديد عوامل الخطر من خلال القيام بدراسات طولية، وخلصت إلى وجود ربط بين الكفاءة اللغوية واحتمال الاصابة بالزهايمر[41]؛ هذه الدراسات أوضحت أن الكفاءات اللّسانية الضعيفة عند أشخاص تتراوح أعمارهم بين 18 و32 سنة، تلك الكفاءات تشترك مع كفاءات متدنية عند التعرض لاختبارات معرفية في سن ما بين 75 و 95 سنة.

واجمالا فإن المؤشرات اللّسانية المنذرة والتي يمكن اتخاذها كقرائن في امكانية التعرض للمرض، يمكن رصدها في اختبار:

1. مدى كفاءات الأشخاص في التمكن من مفردات اللّغة.
2. درجة تمكنهم من التراكيب اللغوية المعقدة.
3. كثافة الأفكار (Densité des idées)، فكلما كانت الكثافة ضعيفة خلال مرحلة الشباب الباكر فذلك يؤشر لنمو معرفي وعصبي غير جيّد، مما يعني وجود عامل هشاشة كبير للانحدار المعرفي المرتبط بمرض الزهايمر؛ وهو مدخل واعد يفتح باب البحث واسعًا للتقصي والتعمق في الربط بين كثافة الفكر والقرائن العصبية والنفسية الأخرى (الانتباه، التثبيط، وسرعة المعالجة)، وكل ذلك من شأنه أن يفسح المجال أمام إيجاد قرائن جديدة في التشخيص المبكر ومتابعة سير مرض الزهايمر من جهة، ومن جهة أخرى العمل على تطوير طرائق غير دوائية في الوقاية وعلاج المرض.

6. مراجع البحث

1 . World Health Organization, Ageing in Africa, Aging and Health program, 1997; Geneva.

2. بنعيسى، زغبوش، الدكتور؛ الذاكرة واللغة: مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية، عالم الكتب الحديث، ص 56 اربد (2008)، الأردن.

3.Laisney Mickaël, Desgranges Béatrice, Eustache Francis, Giffard Bénédicte, « L'altération du réseau lexico-sémantique dans la maladie d'Alzheimer et la démence sémantique à travers le prisme des effets d'amorçage sémantique », Revue de neuropsychologie 1/2010 (Volume 2), p. 46-54.

4 . Faber-Langendoen, K., Morris, J.C., Knesevich, J.W., La Barge, E., Miller, J.P. and Berg, L. Aphasia in senile dementia of the Alzheimer type. Ann. Neurol. (1988), 23, 365–370.

5 . تشومسكي، نعوم؛ الأسس البيولوجية للطاقة اللغوية، ترجمة مازن الواعر، ضمن كتاب «في اللسانيات واللسانيات العربية» إشراف إدريس السرغوشني وعبد القادر الفاسي الفهري، جمعية الفلسفة بالمغرب، ص 145.-173

6 . OMS, La démence ; Aide-mémoire n° 362 ; Avril 2016, Géneve.

7 . Konrad Maurer, Stephan Volk, Hector Gerbaldo ; Alzheimer la maladie du siècle, la recherche ; n°303, daté novembre 1997.

8 . Sellal. F, Krczek. E, Maladie d'Alzheimer, Introduction, doin éditeur, (2007) paris, France.

9 . عبد الهادي مصباح، الدكتور؛ العبقرية والذكاء والإبداع، الدار المصرية اللبنانية، (2007) القاهرة، مصر، ص 213.

10 . التحات: هو تساقُطُ الشيء، كالورق ونحوِه ويُحمل عليه ما يقارِبُه، فالحتُّ حتُّ الوَرَقِ من الغصن؛ وتحاتَّت الشجرة. (أنظر: معجم مقاييس اللّغة لابن فارس).

11 . F., Boller, G., Dalla Barba, P., Marcie, & L.,Traykov, La neuropsychologie de la maladie d›Alzheimer et autres démences. In M. I. Botez (Ed.), Neuropsychologie clinique et neurologie du comportement (Vol. 682). Montréal : Les presses de L›Université de Montréal, Masson, 1996.

12 . O. A., Selnes, K., Carson, B., Rovner, & M. D., Gordon, Language dysfunction in early- and late-onset possible Alzheimer's disease. Neurology, 38, 1053-1056, 1988.

13 . K. A., Bayles, Age onset of Alzheimer's disease. Relation to langage dysfunction. Archives of Neurology, 48, 155-159, 1991.

14 . L., Mickes, J. T., Wixted, C., Fennema-Notestine, Galasko, D., Bondi, M. W., L. J., Thal, Progessive impairment on neuropsychological tasks in a longitudianl study of preclinical Alzheimer's disease. Neuropsychology, 21(6), 696-705, 2007.

15 . D., Cardebat, B.,Aithamon, & M., Puel, Les troubles du langage dans les démences de type Alzheimer. In F. Eustache & A. Agniel (Eds.), Neuropsychologie cliniques des démences : Evaluation et prises en charge (pp. 213-223). Marseille : Solal, 1995.

16 . Ibid.

17 . K. A., Bayles, Age onset of Alzheimer's disease. Relation to langage dysfunction. Archives of Neurology, 48, 155-159, 1991.

18 . P., Garrard, M. A., Ralph, P. C., Watson, J., Powis, K., Patterson, & J. R., Hodges, Longitudinal Profiles of Semantic Impairment for Living and Nonliving Concepts in Dementia of Alzheimer's Type. Journal of Cognitive Neuroscience, 13(7), 892-909, 2001.

19 . D. Cardebat, J. F. Demonet, P. Celsis P, & M. Puel. Living/nonliving dissociation in a case of semantic dementia: a SPECT activation study. Neuropsychologia 34: 1175–1179, 1996

20 .Sellal. F et al ;. Ibid.

21 . D. D., Ripich, & B. Y., Terrell, Patterns of discourse cohesion and coherence in Alzheimer's disease. Journal of Speech and Hearing Disorders, 53, 8-15, 1988.

22 . M., Mentis, J., Briggs-Whittaker, & G., Gramigna,. Discourse topic management in senile dementia of the Alzheimer type. Journal of Speech and Hearing Research, 38, 1054-1066, 1995.

23 . C. M., Watson, H. J., Chenery, & M. S,, Carter, An analysis of trouble and repair in the natural conversations of people with dementia of the Alzheimer's type. Aphasiology, 13, 195-218, 1999.

24 . D., Hannequin, Modèles de la mémoire sémantique. La mémoire, Neuropsychologie clinique et modèles cognitifs. Séminaire J. L. Signoret Bruxelles De Broeck Université, 1999.

25 . Baddeley, A.D (1992). La mémoire humaine : Théorie et pratique ; trad. Sous la direction de Solange Hollard, PUG : Grenoble.

26 . H., Chertkow, D., Bub, R.,Cosgrove, & R., Dixon, Des troubles sémantiques dans la maladie d'Alzheimer à la description de l'architecture fonctionnelle de la mémoire sémantique. Revue de Neuropsychologie, 3, 181-202, 1993.

27 . J. D. Henry, J. R. Crawford, & L.H. Phillips. Verbal fluency performance in dementia of the Alzheimer's type: A meta-analysis. Neuropsychologia, 42, 1212- 1222., 2004

28 . H., Chertkow, et al ; ibid.

29 . R. D., Nebes, & E. M., Halligan, Contextual Constraint Facilitates Semantic Decision About Object Pictures by Alzheimer Patients. Psychology and Aging, 10, 590-596, 1995.

30 . T., Shallice, Impairments of semantic processing: multiple dissociations. In M; Coltheart, G. Sartori, R. Job (Eds.) The cognitive neuropsychology of language. London, L. E. A., 1987.

31 . J. R., Hodges, & K., Patterson, Is semantic memory consistently impaired early in the course of Alzheimer's disease? Neuroanatomical and diagnostic implications. Neuropsychologia, 33, 441-459, 1995.

32 . J. R., Hodges, & K., Patterson, Is semantic memory consistently impaired early in the course of Alzheimer's disease? Neuroanatomical and diagnostic implications. Neuropsychologia, 33, 441-459, 1995.

33 . H., Chertkow, et al ; ibid.

34 . H., Chertkow, et al ; ibid.
35 . E., Grober, H., Buschke, C.,Kawas, P.Fuld, , Impaired ranking of semantic attributes in dementia. Brain and Language, 26, 276-286, 1985.
36 . R. D., Nebes, & C. B., Brady, Preserved Organization of Semantic Attributes in Alzheimer's Disease. Psychology and Aging, 5, 574-579, 1990.
37 . J.D., Henry, J.R., Crawford, & L.H., Phillips, Verbal fluency performance in dementia of the Alzheimer's type: a meta-analysis? Neuropsychologia, 42, 1212-1222, 2004.
38 . M. J., Farah, & J. L., Mc Clelland, A computational model of semantic memory impairment: modality specificity and emergent category specificity. Journal of Experimental Psychology: General 120:339-357, 1991.
39 . L. K., Tyler, & H. E., Moss, Functional properties of concepts: studies of normal and brain-damaged patients. Cognitive Neuropsychology 14:511-545, 1997.
40 . L., Rico Duarte, S., Martin, & D., Brouillet, Evaluation des traits perceptifs des concepts vivants et non vivants lors du vieillissement normal et de la maladie d'Alzheimer, Canadian Journal of Behavioural Science ; October 2008.
41 . S., Kemper, L., Greiner, J., Marquis, K., Prenevost, & T., Mitzner, Language decline across life span: findings from the nun study, Psychology and Aging, Vol. 16(2), 227-239, (2001)

المنهج و الأزمة النقدية العربية

أ/ قريرة حياة
أستاذة محاضرة
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

Résumé :

Lancien critique Arabe ,a etait toujour suivie de la créativité depuis l'epoque pré-islamique que nous n'avons pas reçue , mais le determinisme historique montre que la critique depuis des temps à acompagner la créativité ,et la meilleure preuve est celui que nous avons trouvé à l'epoque abbasside lors que la poési a ateint ses plus haut degrés d'emancipation , la critique etais a ces cotés entrain de traduire cette créativité en expliquant la source de la beauté littéraire ancienne mais quand on s'approche de l'Ere Moderne , nous sommes confrontés par les théories diferentes et les confusion initial, car on ne trouve pas une theorie Arbe bien defini qui pourai poursuivre la littérature moderne , et entre la crise de la términologie, et les methodes critique , le crtique a d'enorme dificultes pour gerer la situation litteraire, c'est pourquoi il était obliger d'adopter la critique oxidental

Les Mots Clés :

Critique– Théorie arabe– Méthode critique créativité– Terminologie– Situation littérature.

الملخص

لقد كان النقد العربي القديم،يواكب عجلة الابداع في كل خصائصه المميزة، منذ العصر الجاهلي الذي لم يصلنا من نقده إلا بعض اللمحات التي جعلت النقاد يحكمون على تلك المرحلة، بأنها ذات نقد ساذج انطباعي، إلا أن الحتمية التاريخية توضح أن النقد منذ الأزل ساير الابداع، و خير دليل على ذلك ما وجدناه في العصر العباسي، حين بلغ الشعر أسمى مراتبه، فكان النقد إلى جانبه يترجم كل هذا الابداع موضحا و مفسرا مكامن الجمال و القبح، في كتب نفيسة مازالت قيمتها العلمية إلى يوم الناس هذا، و حين نقترب من العصر الحديث نقع في التذبذب و البلبلة، ولا نجد نظرية عربية تراعي الخصوصية و التميز العربي و تساير في نفس الوقت التطور العلمي، فمن أزمة المنهج، إلى أزمة المصطلحات، إلى أزمة الابداع ،فبين النظرية الغربية المتطورة، و تنوع المناهج و قف الناقد حائرا بين كل هذا الخضم من التقدم النقدي الذي كان اساسه طبعا النظرية الفلسفية فكان لزاما عليه أن يخوض هذا الغمار حتى و ان كلفه ذلك ان يستنسخ ما خلفته النظرية الغربية و يجعلها تتأقلم مع متطلبات الخصوصية الابداعية العربية

الكلمات المفتاحية

النقد المعاصر ـ المناهج الحديثة ـ المنهج التاريخي ـ النظرية الغربية ــ المصطلحات النقدية ـ المنهج البنيوي ـ

مقدمة

لقد عانى النقد العربي عموما في العصور الحديثة تعثرا ظاهرا ، لم يستطع بها مواكبة عجلة الإبداع الأدبي، و ذلك لأن أزمة النقد العربي هي أزمة الفكر العربي الحديث ، الذي لم يستطع التخلص من هيمنة الغرب الفكرية ، و هذا راجع طبعا لمنظومة مفاهيمية بعيدة في التاريخ، سطرها الركود الثقافي العربي خلال العهد العثماني وبعدها الاستعمار الأوروبي ، لذلك وجد الفكر العربي نفسه على بعد سنوات ضوئية من التطور في شتى الميادين، فوقف الناقد العربي الحديث حائرا بين المخزون التراثي الكبير الذي خلفه الأسلاف وخاصة في العصر العباسي، و بين هذه النظريات الغربية الحديثة التي تساير عجلة التطور الابداعي

أوليات الممارسات النقدية العربية

إن دراسة النقد العربي في فترة قرن من الزمان، مع ما يشوب هذا النقد و ما ينتابه من اشكاليات أمر صعب للغاية، ما لم يتم التعامل معه برؤية خاصة مستمدة من هذا النقد نفسه، فالنقد علم مرتبط بغيره ومتعلق بالسياقات الفكرية و السياسية في التاريخ العربي الحديث، و يمكن ارجاع بعض اشكاليات النقد الى مادة النقد نفسه ، أي الأدب الذي ينقسم أجناسا أدبية و مراحل زمنية و مذاهب أدبية و اتجاهات فنية متعددة، هذا بالاضافة إلى اعتماد النقد على مجالات معرفية أخرى، مثل : علم الاجتماع و التاريخ و علم النفس و الاديولوجيات الحديثة ، الى غير ذلك من المجالات التي أخرجت الأدب من مجاله الحقيقي

لقد باتت اشكالية المنهج في الدراسات العربية

موضوعا عالقا لم يحسم فيه بعد، بالرغم من سيل الدراسات النقدية التي عرفتها هذه القضية، فالناقد قد تراوح اهتمامه بين أن يسير وفقا للنقد القديم مثلما نرى عند شاكر شقير دراسة بعنوان «مصباح الأفكار في نظم الأشعار « سنة 1873 ، فالملاحظ في هذه الدراسة أنها لم تخرج من عباءة النقد القديم، ثم قدم حسين المرصفي في كتابه الوسيلة الأدبية الى العلوم العربية» سنة 1878 م وهي مجموعة محاضرات كان قد ألقاها على طلبة الجامعة الأهلية « **و من المعروف أن نقد حسين المرصفي لم يبتعد بأي شكل من الأشكال عن النقد العربي القديم**» [1]

يتبين من خلال هاتين الدراستين أن النقد الحديث لم يتخلص بعد من طروحات النقد القديم الذي لا يغوص في عمق النص الابداعي، انما يكتفي بالوقفات الوصفية التي تصف الشكل من حيث مطابقة المعنى لمقتضى الحال، أو الايقاع من حيث الوزن و القافية، فهذا النقد يمكن ان يكون فاعلا حين يتعلق بالاتجاه الاحيائي بقيادة محمود سامي البارودي، اذ نستطيع عندئذ أن نقول بأن هذا النقد يمكن أن يواكب هذا الابداع في جانبه التقليدي الذي سار على خطى المتن الشعري القديم، لكنه لا يستطيع مسايرة الابداع الذي تأثر بالمدارس الغربية مثل الرومانسية و السيريالية و الرمزية، فهنا سيقف عاجزا عن الاحاطة بهذا الجديد الذي لم يعهده النقد العربي القديم، ورغم ذلك يمكننا رصد بعض المحاولات الجادة التي حاولت تبني مثل هذه النظريات الفلسفية، مثل كتاب الديوان الذي ألفه عباس محمود العقاد و عبدالقادر المازني، و قد بدا أن ذلك جاء تحت تأثير الاطلاع على ما لدى الغرب من تصورات نقدية و أدبية، و خاصة ما أنتجته المدرسة الرومانسية التي أثرت أيّما تأثير في الاتجاه الابداعي و النقدي العربي رغم أن مفاهيمها لم تتبلور بشكل كلي و شامل «**فهي و ان كانت أكثر الحركات الأدبية وضوحا في الأدب الحديث إلا أنها لم تستنبت جذورها فكريا واجتماعيا** «[2] رغم ذلك نجد أن هذه المدرسة ساعدت النقد العربي في تخطي المفاهيم النقدية فيما يخص النظرة المتعلقة بنقد البيت الشعري مستقلا عن القصيدة، فأصبحت ترى « **فكرة وحدة النص الشعري التي تشكل أبرز معطى أخرج النقاد العرب من هيمنة التفكير النقدي القديم القائم على تجاهل كلية النص**»[3] من هنا نستطيع أن نستنتج أن النقد بدأ يخطو خطوات نحو التطبيقات العملية التي أخرجت الابداع من مجرد التنظير إلى الحركية في الرؤية، يقول عباس محمود العقاد في الجزء الثاني من الديوان « **لقد وجب بل آن أن يُفهم أن الأدب على غير ما يفهمونه و أن يُنحّوا عن مكان لم يُخلقوا له و لم يخلق لهم** «[4]و من هنا نستطيع أن نتبين بعض التحرر من ربقة النقد القديم و محاولة استكناه رؤية جديدة في الابداع و النقد، يعتبر كتاب الديوان أهم كتاب نقدي للأدب الحديث وُضع في العشرينات من القرن العشرين و تأتي هذه المكانة من وعي مؤلفيه بالعملية النقدية التي يمارسانها يقول العقاد: « **وأنت اذا استطعت أن تُهدي الطبقة المتأدبة من أمة الى القياس الصحيح في تقدير الشعر فقد هديتهم الى القياس الصحيح في كل شيئ و منحتهم مالا مزيد عليه**»[5] ويبين العقاد أن وظيفة النقد أوسع من أن تنحصر في دائرة الشعر أو الأدب عموما ، و إنما يحفل بدور ثقافي اصلاحي عام و شامل، فالكتاب يتعامل مع الشعر الحديث منطلقا من رؤية نقدية مفادها أن ثمة تباينا بين شعر جيلهم و شعر الجيل الماضي، ورغم دعوة جماعة الديوان إلى الرومانسية إلا أنه يلاحظ عدم الاتساق في الفكر النقدي و الممارسة التطبيقية، ففي الوقت الذي يهاجم فيه العقاد تقليد القديم نجده استخدم

مفاهيم نقدية قديمة في تحليله لقصائد شوقي، فنجده يشترط الصدق و المعقولية في المعاني، ورغم كل ما قيل في نقد كتاب الديوان إلا أننا لا نستطيع أن ننفي أهميته البالغة ، في جعل النقد العربي يتخلص نوعا ما من هيمنة القديم و التنظير لارساء قواعد جديدة في النقد تناسب الابداع الحديث، بالاضافة الى أصحاب الديوان نجد أدباء المهجر الذين برز منهم صاحب **الغربال** و هو ميخائيل نعيمة، الذي أثار مسائل نقدية هامة، فقد ضبط مفهوم النقد من خلال ربطه بالغربلة، و أن القصد منه هو «**التمييز بين الصالح و الطالح**»[6]

فمنطلقه النقدي منطلق تقويمي و ليس تعسفيا، و مهمة الناقد كما يقول نعيمة: «**هي غربلة الآثار الأدبية، لا غربلة أصحابها**»[7]لقد كانت آراء ميخائيل نعيمة النقدية مختلفة تماما عما سبقه حيث يغدو الناقد في رأيه مشاركا في تشكيل الدلالة في النص الشعري.

أما حركة أبولو فقد انتهجت المنهج الرومانسي في ممارساتها النقدية و الابداعية، لقد كان الشاعر خليل مطران أول من ظهرت عليه ملامح هذا المذهب الأدبي في شعره، و قد نادت هذه الحركة بتحرير الشعر من صرامة الوزن الواحد و القافية الواحدة ، و نادت بالتساهل في أمر الأوزان و تنويعها و الابتداع فيها و التخلص من الالتزام بقافية واحدة، و قد كان هذا ناجما عن اطلاع الأدباء و النقاد على الأدب الغربي و طروحات الرومانسية بشكل خاص، فالشعر في نظرهم لا يُحد بوزن أو قافية و إنما بقوة الخيال و عظم الأفكار وحدة العاطفة، و لا يعني ذلك أن المفاهيم القديمة في الشعر قد ولت، فقد بقي من يدافع عنها بربط الشعر بالوزن و القافية وقد ولد ذلك سجالا بين الشعراء و النقاد في معارك أدبية طاحنة، سجلتها مجلّات عديدة منها : أبولو، و الرسالة والثقافة،

لقد كان النقد في الثلاثينات « **صدى للمذاهب الادبية كالرومانسية و الرمزية، و كان النقد المصاحب لها قد استمد طرائقه و تصوراته من المذاهب ذاتها**»[8]لذلك نلاحظ أنه انعدم التمايز بين المنهج النقدي و المذهب الأدبي، و بالتالي «**انشغل النقاد بتقديم تصوراتهم عن المذهب الادبي و قد كان لذلك أثرا كبير في عدم تشكل منهجية نقدية واضحة تسعى الى التعامل مع النص الشعري**»[9]و بقيت المفاهيم النقدية إثر ذلك عائمة بين التراث النقدي القديم و المفاهيم النقدية الغربية، اضافة الى المناهج السابقة ظهر المنهج التاريخي ممثلا في كتاب طه حسين « في الشعر الجاهلي» سنة 1926 ، و قد أثار هذا الكتاب ضجة كبيرة وصلت الى القضاء بعدما اكتسح الصحف و الكتب، وأثار جدلا واسعا في الأوساط الثقافية لما أثاره طه حسين في قضية انتحال الشعر الجاهلي التي انسحبت الى التشكيك في المقدسات، و رغم أن طه حسين « **يعلن بوضوح أنه يتبنى منهج ديكارت الذي أثرى العلم و الفلسفة**»[10]و يحث هذا المنهج الباحث أن يتجرد من كل عاطفة و هي أن يُقبل على موضوع بحثه خاليَ الذهن مما قبل خلوا تاما، حيث يقول طه حسين» **نعم يجب حين نستقبل البحث عن الأدب العربي و تاريخه أن ننسى قوميتنا وكل مشخصاتها ، و أن ننسى ما ضاد هذا الدين، يجب أن لا نتقيد بشيئ و لا نذعن لشيء، إلا مناهج البحث العلمي الصحيح**»[11] و رغم أن موضوع الكتاب لم يكن موضوعا جديدا ليثير كل تلك الضجة التي كان سببها أن الأولوية كانت للمنهج المتبع من طرف الناقد، الذي بدأه بالشك الديكارتي حتى يصل لليقين، وطرح أسئلة التشكيك في المسلمات ، فهذه الزعزعة التي أحدثها المنهج في تناول قضية قديمة، و هي الانتحال في الشعر أحدثت فارقا

مهما في تناول الظاهرة و هذا ما أدى بطه حسين لإعادة طبع الكتاب موسوما بعنوان جديد، فبعدما كان « **في الشعر الجاهلي** « أصبح « **في الأدب الجاهلي**» في مارس 1927 ، لقد تأثر طه حسين بالأساتذة الأوروبيين الذين استمع اليهم في الجامعة الأهلية « **و من ثم فإن البديل الذي يراه طه حسين منقذا للأدب و دراسته في مصر هو منهج الأوربيين: تاريخ الأدب على أسس محددة**»[12] من خلال كتاب طه حسين نلاحظ أن هناك طرحا جديدا من التفكير و الاشكاليات شكل قفزة نوعية لتراكمات كمية، لقد كان طه حسين واعيا بأهمية ما يقوم به ، اذ يقول « **إن المنهج الجديد يقلب العلم رأسا على عقب**»[13]

لقد كان طه حسين أول من تبنى تصورات سانت بيف و هيبوليت تين و لانسون، و دفع بها الى حيز التطبيق ، حيث وظف المنهج التاريخي في نقده للشعر القديم، دون أن يشير الى الشعر الحديث و يبدو ذلك جليا في مقالاته التي نشرها في كتاب «حديث الأربعاء» عندما تناول نقد حافظ و شوقي من حيث التجديد في الشعر و مذهب الشاعر الفني « **وقد اتسم نقده لقصيدة شوقي بالتقويم و البحث عن العيب**»[14]كما تماثل نقده لها مع النقد العربي القديم في كثير من النقاط، كالوقوف عند الألفاظ المفردة و البحث عن التكلف و الغريب و المبتذل و الوقوف عند الجزئيات بعرض الابيات و نقد ألفاظ فيها أو معان معينة ، الى غير ذلك مما يمت الى النقد القديم أكثر منه الى النقد الحديث، اضافة إلى أنه نقد صحفي لما تميز به من سرعة و بساطة و تعجل في اصدار الأحكام، و أهم من ذلك غياب المنطلق النقدي الواضح

كما نجد أن العقاد انتهج المنهج التاريخي في كتابه « شعراء مصر و بيئاتهم في الجيل الماضي «، و كتاب اسماعيل أدهم « شعراء معاصرون» و محمد مندور في كتابه «في الأدب و النقد» سنة 1949 وفي النقد و النقاد العرب المعاصرون» 1964 ، و أهم ما يكشف عنه محمد مندور هو ان مهمة الناقد الحقيقية في أن « **يضيف إلى النص الشعري الشيئ الكثير، يخلقه خلقا بفضل ما في الكتب الجيدة من قدرة على الايحاء**» [15]يشير محمد مندور الى أهمية التعامل مع النص الشعري و ضرورة البعد عن الخطاب السجالي أو العدائي، بالاضافة إلى استعمال آلية واضحة في التعامل مع النص الابداعي و هي التفسير وكشف القيم الجمالية، كما يجب أن يكون هناك وعيا بالمنهج النقدي ووظيفته.

إلى جانب الاتجاه التاريخي، ظهر الاتجاه النفسي، في دراسة ل مصطفى سويف في نهاية الأربعينات « **الأسس النفسية للابداع الفني في الشعر**»[16]و قد اهتمت هذه الدراسة بظروف نشأة النص الشعري و ما يخص الشاعر بشكل أساسي جعله بعيدا عن النصوص الشعرية ذاتها ، ثم كان هناك الاتجاه الذي يجمع بين الاتجاه التاريخي و النفسي مثلما نرى عند مصطفى عبد اللطيف السحرتي في أشهر مؤلفاته « الشعر المعاصر على ضوء النقد الحديث» سنة 1948 ، و قد استطاع السحرتي أن يقدم دراسة شمولية للشعر الحديث من حيث تعامله مع مبادئ التجربة الشعرية و مكونات النص الشعري كما لم يفته الحديث عن المذاهب الادبية و النقدية ، كما ناقش الدراسات النقدية التي درست الشعر العربي الحديث منذ ظهور كتاب الديوان، و جاءت دراسات احسان عباس تدل على الحس الفكري العميق الذي يسعى من خلاله الى تأكيد حقيقة الحداثة من المنطلق النقدي الذي يؤسسه ، و القائم على البحث عن الأبعاد الدلالية و الفلسفية من خلال التموضع داخل النص الشعري و استكناه أبعاده الدلالية و هذا ما حدث « **و هو يناقش البياتي يبحث عن نماذج من الشعر العربي ليفرغ**

من خلالها تصوراته النقدية ، أو تنظيراته النقدية، ولعله أيضا يختط للشاعر البياتي ، وربما لغيره من الشعراء العرب الطريق نحو الاستفادة من الفكر الفلسفي أو المضامين الأدبية في اللآداب الغربية «[17]نستطيع أن نستخلص أن احسان عباس قد تمثل المفاهيم الفلسفية الغربية، أهمها المفاهيم الأسطورية وأراد أن يفتح الأفق أمام الشاعر حتى يجد صدى هذه المفاهيم في الابداعات الشعرية ، وتشير دراسات احسان عباس أنها تمزج ما بين معرفة شخصية الشاعر وشعره بحيث تصبح « **شخصية المؤلف أساسا لفهم ما يكتب و نقده** «[18] و بحسب هذه المنهجية يطلب من الناقد أن يتحرى « **الحقيقة التاريخية و النجاح الواقعي و الاخطاء في تفكير الفنان و قدرته على الملاحظة و التعبير عنه و اخراجه** «[19] و رغم كل الدراسات التي قام بها احسان عباس، إلا أنه شعر بعدم نضج الوعي الابداعي العربي بما يتلاءم ومعطيات هذه الاتجاهات الفكرية.

لقد كانت فترة الخمسينات و الستينات فترة الاتجاه الايديولوجي الذي أطلق عليه النقد الواقعي أو الاجتماعي و جميعها تشير إلى النقد الذي ينظر إلى الأدب على أنه نتاج طبيعي للسياق الواقعي و الفكري و يتعامل معه من منطلقات و مفاهيم استمدها من الفكر الماركسي، لقد كان النقد الايديولوجي الأكثر وضوحا من الناحية المنهجية، و قد قامت مجلة « الآداب» بدور فاعل في دفع هذا النقد و توضيح معالمه ومفاهيمه ، و قد ظهرت مفاهيم و مصطلحات جديدة مثل « الأدب الملتزم « الاشتراكية» « الواقعية»[20] ، لقد كان محمد مندور من أكثر النقاد وعيا بمفهوم « المنهج الأيديولوجي في النقد» [21] كما يظهر ذلك في دراسته « ثورة الأدب وأدب الثورة» إذ انطلق فيها من رؤية قوامها أن « **الواقعية النقدية في الأدب قد سبقت دائما الثورات الكبرى ومهدت لها في كافة الآداب .... وأما الشعر فهو في الغالب الأعم الذي يعلن الثورات صراحة و يدعو لها المواطنين معتمدا على الوعي الثوري الذي يبثه الأدب الموضوعي**[22] إن مفاهيم مثل : الشعر الثوري بدت واضحة في هذه الفترة حيث انعكس ذلك على النقد بصورة واضحة من خلال « **الاهتمام بالمضمون كركيزة أساسية في التعامل مع الأدب عموما** «[23] وقد سار في هذا الاتجاه العديد من النقاد من بينهم « سلمى خضراء الجيوسي» في دراستها « شعر نزار قباني وثيقة اجتماعية هامة» و عبد الرحمن غنيم في « الشاعر و مسؤولية النضال « و دراسة عبدالله الشفقي في « نظرات تحليلية في ديوان صلاح عبد الصبور: الناس في بلادي» و قد لا تكون هذه الدراسات صادرة عن نقاد ايديولوجيون متبنين لهذا الاتجاه في النقد لكن ذلك يعكس صورة لطبيعة توجه الذهنية النقدية في هذه المرحلة، و رغم كل ذلك قدم هؤلاء النقاد صورة ناضجة للنقد الايديولوجي، فشكل اتجاها في النقد ذا حدود وملامح واضحة

الممارسات النقدية المعاصرة وضياعها بين النص العربي و النظرية الغربية

من كل هذا نستطيع أن نقول أنه كان لا بد للنقد العربي أن يمر بهذه المراحل رغم **أن المناهج السابقة الذكر التي اهتمت بتاريخية وواقعية النص قد أطلق عليها المناهج السياقية**[24] التي ينصب جل عملها نحو المبدع و أثر البيئة و المجتمع ووضعه النفسي و طبقته الاجتماعية في النص، والمنهج السياقي ينطلق من مواقف ايديولوجية ثابتة و جامدة في بعض الأحيان، حيث تُغرق النص بمفاهيم قد تشل النص و تهتم بالمبدع بمعزل عن المتلقي « **و تحرص على تقديس تاريخ الأفكار و**

تاريخ الابداع الفني ومصادر الالهام و المؤثرات على اختلافها، و هذا يجعل منها شبكة من الأصول المتماشجة في غير تجانس[25] إلا أن الخطاب النقدي المعاصر شهد تحولات كبرى و عميقة في العقود الأخيرة من القرن العشرين كانت بمثابة الانجازات العلمية و الفلسفية المتلاحقة، « **فتحولت القراءة النصية النقدية من قراءة أفقية معيارية سياقية إلى قراءة عمودية متسائلة «نسقية» تحاول سبر أغوار النص لا غير مبتعدة عن مقارباته من خلال السياقات التي أحاطت به يوم انتاجه** «[26] لقد أصبحت النظرية الأدبية للحداثة و مابعد الحداثة اشكالية قراءة، اذ أن دراسة عملية القراءة، تعني اثارة عدد من الاسئلة الصعبة و المثيرة للاهتمام ، يقول الدكتور سعد الدين كليب « **النسق يعني المنظومة . الموضوع الكلي الذي يتألف من عناصر ترتبط فيما بينها بعلاقات محددة و يشكل مجموع هذه العلاقات المحددة البنية، و يشكل مجموع هذه العلاقات المحددة البنية التي تربط بين العناصر داخل المنظومة ، فالكلية هي صفة النسق و الكلية هنا ، هي الوحدة الناظمة للعناصر و التكامل فيما بينها ، فالنسق بهذا المعنى هو وحدة العناصر المتكاملة و الداخلة في علاقات محددة** «[27] تثير مناقشة الاتجاهات النقدية الحديثة في قراءة النص الشعري العربي الحديث، مسائل عدة و اشكاليات متنوعة، أولها خضوع النقد العربي الحديث، لمعطيات النظرية الأدبية المعاصرة في الغرب، على نحو مبالغ فيه في بعض الأحيان ، في تبني مقولاته النقدية دون وعي كامل بكافة ارتباطاتها المعرفية و الاجتماعية و العقائدية، حيث وجد النقاد العرب أنفسهم مرغمين على الوقوع في دائرة التأثر بالاتجاهات الفكرية الغربية انسجاما مع متطلبات المرحلة التاريخية و ما فرضته من شروط حضارية و ثقافية نجم عنها عملية تحديث وصفت بأنها « **لم تستنبت أسسها في الداخل بل نقلت من الخارج جاهزة، و غرست غرسا بالاغراء حينا وبالقوة حينا آخر** [28]» وتكمن المعاناة الحقيقية على صعيد الثقافة العربية في عدم قدرة المفكرين و النقاد العرب اجمالا على « **سبر أغوار النص الثقافي الأجنبي وفهمه من « الداخل» وعدم توافر المقدرة على احتوائه كاملا** «[29]مما نتج عنه طبيعة خاصة في تبني الاتجاهات النقدية الحديثة، ولعل أبرز خصوصياتها أنها جاءت مبتورة عن سياقاتها الثقافية فجاءت غريبة غير منسجمة مما أوجد قطيعة واضحة بين هذه الاتجاهات النقدية و بين الثقافة العربية عموما « **ولا يُعدّ نقل القواعد المنهجية أو المفاهيم البنيوية أو التفكيكية من مصادرها الثقافية مقياسا للإفادة منها.... إذ لا بد من تمثلها و توافر عناصر التفاعل معها لغويا و ثقافيا و حضاريا....**»[30] ولذلك وجب على الناقد أن يتمثل هاته التحولات الثقافية بما يتفق و خصائص الأدب العربي بصورة مباشرة، فطبيعة الثقافة العربية الحديثة لم تكن في لحظة تاريخية محددة، لأنها تجمع بين الثقافة الوطنية و الثقافة العصرية الأولى مصدرها الثقافة التراثية و الثانية مصدرها الثقافة الحديثة، و جوهر الأدب كما نعرف مرتبط بطبيعة الأدب و بيئته الثقافية وفي مدى تطويع المفاهيم و المناهج من أجل وصفه و تفسيره، رغم أننا نلاحظ أنه في أغلب الكتابات النقدية الحديثة قامت بتطويع الأدب من أجل تطبيق المفاهيم و المناهج الحداثية، و ذلك لأن بعض النقاد العرب يتعاملون مع الاتجاه النقدي بعده أداة مجردة من الفكر، رغم أنه يقوم على منظومة من التصورات والآراء والأفكار والمفاهيم و المصطلحات ذات بعد معرفي لا يمكن فصلها عنها كما يقول نورثروب فراي « **إن الدفاع المطلق عن حق النقد في الوجود ÷و أن نتصور أن النقد بنية من الفكر و**

المعرفة يتحقق وجودها بفعل ذاتها مع قدر معين من الاستقلال عن الفن الذي نتعامل معه «[31]

إن ظهور هذه المفاهيم الاجرائية التي تتعامل مع النص بمعزل عن الخارج لم تتحقق إلا بفعل الثورة التي أحدثتها اللسانيات الحديثة على يد الشكلانية الروسية ، فهذه الثورة أسست لظهور القراءة النسقية «**و أمدها بأدوات اجرائية لمقاربة النص الأدبي حيث مجدت الشكلانية الروسية الداخل، فاستبدلت السياق بالأدبية و المعيار بالوصف و المطلق بالنسبية، و دعت إلى موت المؤلف و جعلت من مقولة النسق مقولة مركزية في طرحها** «[32] فمدار اهتمام الشكلانية الروسية وبعدها البنيوية كانت اللغة بالدرجة الأولى ، فاهتمام البنيوية ، ليس بالمعنى في ذاته، انما هي تهتم بالشكل و المضمون أي بالدال و المدلول في نفس الوقت فلا تفصل هذا عن ذاك، ان اللغة تأخذ مكانة هامة في التفكير البنيوي حتى لدى البنيويات غير الألسنية ، مثل البنيوية الأنثروبولوجية عند شتراوس

لقد تعددت اتجاهات البنيوية، مثل **البنيوية الماركسية و البنيوية النفسية و البنيوية التكوينية** [33] **و** هذا ما يدل دلالة واضحة على محدودية البنيوية في الفكر العربي اجمالا و في النقد الحديث خصوصا « **اذ أن حضورها في دراسة النص الشعري الحديث، يتباين ما بين المباشرة في تبنيها كما هو الحال عند كمال ابوديب، أو تبني اتجاه محدد كما في دراسة محمد بنيس « ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب**» «[34]

لقد كان من الصعب حصر ممارسات النقاد العرب للبنيوية كمنهج نقدي في قراءة النص الابداعي المعاصر و ذلك يعود إلى أن تلقي النقاد لهذه المفاهيم الجديدة قد تمَّ دفعة واحدة، بعد اكتمالها و تجاوزها في الغرب، فلم يتم تمييز اتجاهاتها أو الفروق بينها، إلا في لمحات قليلة مثلما نجد عند كمال ابوديب في « الرؤى المقنعة» وجدلية الخفاء والتجلي، كما أنه قدم العديد من الدراسات البنيوية في دراسة النصوص الشعرية قديمها وحديثها، الأمر الذي جعله يتبوأ مكانة متميزة في النقد العربي الحديث، الى جانب كمال ابوديب نجد الناقد المتميز محمد بنيس الذي قام بمتابعة الشعر العربي خلال ما يزيد على قرن من الزمان محاولا « **ضبط الأطر النظرية للشعر العربي الحديث** «[35]و هو يسعى إلى تأصيل الشعرية العربية الحديثة من خلال ثلاث مراحل: التقليدية و الرومانسية العربية والشعر المعاصر،حيث تثير هذه الدراسة موضوعات عدة ومتفرعة تراوحت ما بين التنظير ومناقشة النظريات ثم تحليل النصوص

لقد اسهمت هذه الدراسات في ارساء قواعد للنقد العربي المعاصر واستطاع من خلالها أن يواكب النص الابداعي المعاصر رغم ما شابه من تعثرات جمة في استعمالها للمصطلحات النقدية الغربية و عدم الاتفاق في ضبطها و قد أدى ذلك الى اضطراب و بلبلة الصيغ في البناء اللغوي، وعلى هذا الأساس نفهم أن تطبيق مفاهيم هذه الاتجاهات ومناهجها على أدبنا العربي دون تعديل ولا تغيير تقتضيه خصائص واقعنا الثقافي الذي يجعل ربط اطار الناقد الفكري و الثقافي بها زائفا و مفتعلا، لعل السبب يعود الى غياب نظرية نقدية عربية تستفيد من انجازات النظرية الغربية دون اغفال الخصوصية العربية بكل ما تحمله من اختلاف اجتماعي وثقافي وايديولوجي ، ورغم ذلك لا يمكن أن ننكر مجهودات النقاد الكبيرة التي سعت جاهدة لايجاد قنوات اتصال بين النظرية الغربية و الابداع العربي المعاصر

الهوامش

1 سامي عبابنة ، اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري، عالم الكتب الحديث، ط 1 2004 ، الأردن ، ص 13

2 نفسه، ص 8

3 . سامي عبابنة، اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري ، ص 17

4 . ماهر حسين فهمي، حركة البعث في الشعر العربي الحديث، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، 1961 ، ص 117

5 . العقاد و المازني، الديوان، دار الشعب، القاهرة، ط4 ، دت، ص 10

6 . ميخائيل نعيمة، الغربال ، مؤسسة نوفل، بيروت، لبنان، ط1 ، 1975 ، ص 129

7 . نفسه ص 15

8 . سامي عبابنة، اتجاهات النقاد العرب في قراءة النص الشعري، ص 36

9 . نفسه ص 37

10 . سيد بحراوي، البحث عن المنهج في النقد العربي الحديث، دار شرقيات للنشر و التوزيع، القاهرة، ط 1 1993 ص 40

11 . طه حسن ، في الأدب الجاهلي، دار المعارف، ط 1 ، سنة 1969 م ص 5

12 . سيد بحراوي ، البحث عن المنهج في النقد العربي الحديث

13 طه حسين، في الأدب الجاهلي ص 6

14 . طه حسين، حافظ و شوقي، الخانجي و حمدان، القاهرة، بيروت، دت، ص 91

15 . محمد مندور، في الميزان الجديد، دار نهضة مصر للطبع و النشر، الفجالة ، القاهرة، دت، ص 8

16 . هي في الأصل بحث تقدم به مصطفى سويف لنيل درجة الماجستير، من جامعة القاهرة سنة 1948 و صدرت الطبعة الأولى سنة 1951

17 . علي الشرع، الفكر البروميثي في الشعر الحديث، منشورات جامعة اليرموك، 1993 م ، ص 121

18 محمد مندور، في الادب و النقد، ص 82

19 . جيمس سكوت، صناعة الأدب، ص 219

20 أنظر أنور المعداوي، الأدب الملتزم، مجلة الآداب، س 1 فبراير 1953 ع2 ص 12

21 . محمد مندور، النقد و النقاد المعاصرون، ص 213

22 محمد مندور، ثورة الأدب و أدب الثورة، ص 230

23 . أنظر علي عبدالرحمن " ثلاث قصائد من الشعر الحديث"، الآداب س 8 يناير، 1960 ع 1 ص 16

24 . عبد الملك مرتاض ، مدخل في قراءة البنيوية، مجلة الموقف الأدبي ، ع 342 ، 1999 م ، ص 12

25 . محمد بلوحي ، القراءة النسقية، مجلة كتابات معاصرة ع 39 ، مج 10 ، 1999 ، ص 39

26 . حسين المكتبي النعيمي ، في مناهج النقد الحديثة، جماعة حوار نادي جدة ص 6

27 . محمد عابد الجابري، اشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 3 ، 1994 ، ص 18

. هشام شرابي، النظام الأبوي و اشكالية تعلق المجتمع العربي، تر محمود شريح، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 2 ، 1998 ، ص 111

. سمير سعيد ، مشكلات الحداثة، الدار الثقافية للنشر، مصر، ط1 ، 2002 ،ص 13سعد الدين كليب، النقد الأدبي الحديث، مناهجه و قضاياه ، ص 134

28 . محمد عابد الجابري، اشكاليات الفكر العربي المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 3 ،

1994 ، ص 18

29 . هشام شرابي، النظام الأبوي و اشكالية تعلق المجتمع العربي، تر محمود شريح، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط 2 ، 1998 ، ص 111

30 . سمير سعيد ، مشكلات الحداثة، الدار الثقافية للنشر، مصر، ط1 ، 2002 ،ص 13

31 . نورثروب فراي، تشريح النقد، تر محي الدين صبحي، الدار العربية للكتاب، الأردن ، 1991 ،ص 67

32 رولان بارت، نقد و حقيقة، تر منذر عياشي، مركز الانماء الحضاري، حلب، ط 1 ، 1994 ، ص 108

33 . انظر جان بياجيه، البنيوية، تر عارف منيمية و بشير اوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط 4 ، 1985

34 . سامي عباينة، اتجاهات النقد العربي في قراءة النص الشعري، ص 324

35 . محمد بنيس، الشعر العربي الحديث، بنياته و ابدالاته، ج 1 التقليدية، دار توبقال ، الدار البيضاء، ط 1 ، 1989 ص 8

بنية اللغة العربية في اللسانيات العربية الحديثة، بين التمثيل الدلالي والتمثيل التداولي – قراءة وصفية تقابلية –.

بن ناجي عبد الناصر
أستاذ مساعد أ
المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة

Résumé

This article discusses the representation Linguistic ways of The Arabic language structure via two models each one indicates to a certain trend in this representation :
1-The Modern theory khalilian of Abd El Rahmen Hadj Saleh: Represen-tes the Formal Analysis, So, We found that the first one looking for the formal and the Structural restructuring of the Arabic language.

Key words :

representation/ formal/ semantic/ pragmatic/ grammar/ module/ relation/ function/ structure/ Exegesis.

التمثيل النظري لبينة اللغة هو هدف رامت إلى تحقيقه كل النظريات اللسانية على اختلاف مناهجها ومنطلقاتها وتصوراتها، والتمثيل اللساني لبنية اللغة في مجمله هو إنشاء نموذج مفاهيمي، أي مجموعة من المفاهيم القادرة على عكس طبيعة العينة المدروسة وطبيعة العلاقات الموجودة بين عناصرها وصفا وتفسيرا، وفق «بناء عقْلي يُتوق إلى ربط أكبر عدد من الظواهر الملاحظة بقوانين خاصة تُكون مجموعة مّتسقة يحكمها مبدأ عام هو مبدأ التفسير»[0].ويختلف هذا التمثيل من اتجاه لساني لآخر ومن نموذج لأخر، ويعود هذا الاختلاف في عمومه إلى أمور هي:

1- بحسب طريقة التمثيل.

2- بحسب العلاقات المراد تمثيلها. (الفصل والوصل بين بنية اللغة ووظيفة التواصل.)

أمّا بحسب طريقة التمثيل، فنجد أساسين معرفيين، الأساس الأوّل هو الأساس الوصفي، ويمكن التأريخ له بظهور لسانيات «Ferdinand

De Saussure» ديسوسور، وما بعدها ممن نحا منحاها، ويقوم على قاعدة المحايدة في التمثيل اللساني، أي الاكتفاء بوصف العينة وتعيين عناصرها، دون تفسير أو تعليل.

أمّا بحسب نوع العلاقات المراد تمثيلها،(الفصل والوصل بين بنية اللغة ووظيفة التواصل.) فينقسم بدوره إلى: تمثيل صوري، وهو الذي يركز على تمثيل العلاقات الصورية الموجودة بين عناصر البينة اللغوية المدروسة، وأساسه هو اعتبار خصائص اللغة الصورية (التركيبية والصرفية والصورية)، خصائص مستقلة عن الاستعمال، يتم وصفها وتفسيرها من الداخل، أي دون اللجوء إلى عوامل دلالية وتداولية.وتمثيل دلالي تداولي، ويركز على تمثيل العلاقات الدلالية–التداولية الموجودة بين عناصر العينة المدروسة أوّلا وبينها وبين مستعمليها ثانيا، وأساسه هو أنّ الخصائص الصورية للغة لا يتسنى وصفها وتفسيرها الوصف والتفسير الكافيين إلاّ إذا عدت نتاجا للتفاعل بين الدلالة والتداول.

ولا يخفى أنّ كلا من الاتجاهين كان له صدى في الدراسات اللسانية العربية الحديثة، فلذلك اخترنا لمعالجة هذه الإشكالية، نموذجين اثنين، يمثلان أوّلا للاتجاه التفسيري في التمثل اللساني للغة، وثانيا يمثل كل واحد منهما لنوع محدد من التمثيل التفسيري، وهذان النموذجان هما: النظرية الخليلية الحديثة للباحث عبد الرحمن الحاج صالح، وتمثل للتمثيل الصوري، ونموذج نحو الطبقات القالبي، للباحث أحمد المتوكل، والذي يمثل بدوره للتمثيل الدلالي التداولي.

يقسم «الفيلسوف بيرس» العلاقات الممكن أن تكون فيها العلامة اللغوية إلى ثلاث علاقات[2] :

1–علاقة العلامة ببقية العلامات، وهي علاقة صورية تركيبية.

2–علاقة العلامة بمرجعها، وهي علاقة سيميائية.

3–وعلاقة العلامة بمستعملها وهي علاقة تداولية.

فبحسب هذه العلاقات يمكن القول بوجود ثلاثة اتجاهات من التمثيل، التمثيل الصوري والتمثيل الدلالي والتمثيل التداولي، لكن نجد بعض النماذج اللسانية تدمج بين الجانب الدلالي والتداولي في التمثيل، كما هو حال نموذج نحو الطبقات القالبي.

1– التمثيل الصوري: النظرية الخليلية الحديثة.

قامت هذه النظرية على أسس معرفية هامة في الدراسة اللسانية وفي التمثيل اللساني لبينة اللغة، أي في صياغة منهجها وبناء جهازها المفاهيمي، وأوّل هذه الأسس هو الوصف والتفسير، فهي لم تتوقف عند الوصف كما هو حال بعض المدارس اللسانية البنوية، وثاني هذه الأسس يتعلق بمنهج التمثيل، ويلخصه صاحب النظرية، عبد الرحمن الحاج صالح بقوله: « أمّا النظرية الخليلية الحديثة فلا يكتفي أصحابها بالنظر في مدرج الكلام، وإن كان المنطلق، ولكن لا كتسلسل للوحدات الدالة، وغير الدالّة، بل كخطاب حاصل بين متكلم وسامع، فينظر في لفظ الخطاب من حيث بنيته، ويلاحظ أن هذه البنى في حد ذاتها مستقلة عن المعنى، إذ لها قوانينها الخاصّة بها ومجار لا يحددها المعنى»[3]

فبقدر ما يلخص هذا القول منهج الدراسة بقدر ما يكشف عن نظرتها لبنية اللغة، وهي ثالث الأسس التي نحن في صدد سردها، فهي تقسم بنية اللغة إلى بنيتين « إحداهما خطابية إعلامية وهي بنية المسند والمسند إليه وبنية

أخرى لفظية محضة أي صورية وهي التي تشير إليها هذه الصيغة[(ع ← م1) ± م2] ± خ.»[4]

والدراسة هنا تقوم على التمييز الحاسم « بين ما يرجع إلى اللفظ من صيغة ومدلول وما يرجع إلى استعمال هذا اللفظ ومدلوله في واقع الخطاب فكل واحد من هذين الميدانين له قوانينه وضوابطه الخاصة به»[5] فركزت مجال دراستها على البنية اللفظية محاولة التمثيل للجانب الصوري لهذه البنية فصاغت مجموعة من المفاهيم.

وأهم ما يجمع بين هذه المفاهيم هو الصياغة الرياضية التجريدية العميقة، التي عكست طبيعة الفكر اللغوي العربي القديم. ويمكن تقسيم هذه المفاهيم إلى مجموعتين: مفاهيم متعلقة بمنطلق البحث في المادة اللغوية: كمفهوم «**الوضع والاستعمال ومفهوم الابتداء والانفصال ومفهوم القياس**» فهذه المفاهيم تحدد منطلق الدراسة ولا تصف المادة اللغوية، أي هي **مفاهيم أدوات**، عكس مفاهيم المجموعة الثانية التي تصف المادة اللغوية من أدنى مستوى فيها وهو مستوى الأصوات إلى أعلى مستوى وهي: **مفهوم اللفظة، ومفهوم العامل، مفهوم الموضع والعلامة العدمية، مفهوم الباب، مفهوم المثال، مفهوم الأصل والفرع.**»

ومنطلق عمل هذه المفاهيم هو التمييز الحاسم بين مستويين اثنين للغة **مستوى الوضع ومستوى الاستعمال.**

1 – مفهوم الوضع والاستعمال:

يعرِّف الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح اللغة على أنّها وضع واستعمال، أي نظام من الأدلة المتواضع عليها لغرض التبليغ واستعمال فعلي لهذا النظام في واقع الخطاب. **فالوضع** هو « المجموعة المنسجمة من الدوال والمدلولات ذات بنية عامّة ثمّ بنية جزئية تندرج فيها. أمّا **الاستعمال:** فهو كيفية إجراء الناطقين لهذا الوضع في واقع الخطاب، وليس كل ما هو موجود في الوضع يخرج إلى الوجود في الاستعمال«[6]. وأمّا الاستعمال فله مستويان : مستوى «التعبير الترتيلي أو الإجلالي، والذي يكون في مقام الحرمة، والخطابات الرسمية والأدبية، ومستوى التعبير الاسترسالي والذي يكون في الخطابات العادية اليومية بين الأصحاب وبين الأب والأبناء[7] .

وكذلك مُيِّز بين العمليات التي يقوم بها المتكلم لإنشاء كلامه وتصرفه فيه بحسب « ما يقتضيه الوضع اللغوي، وبين ما يقوم به من عمل يخضع لقوانين الخطاب وما هو خاص به كفرد.

وما يلاحظ، أنّ هذا التقسيم يعكس جانبين مهمين من اللغة وهو الجانب **الاجتماعي** (الوضع) والجانب **الفردي** (الاستعمال)، فالوضع يقع – بتعبير علم الاجتماع – في الجانب اللاشعوري الجمعي للجماعة المتكلمة، بينما الاستعمال راجع إلى الجانب الفردي فهو يخص تصرف كل فرد في هذا الوضع. **فاللسان لا يهمها بقدر ما يهمها ما يفعل به مستعمله** «[8] ، وهذا ما يشكل الفارق الابستمولوجي بين هذه النظرية واللسانيات البنوية.

2– مفهوم الانفصال والابتداء:

أشرنا سابقا أنّ أهم ما يميز هذه النظرية، هو طريقة معالجة المدونة والتعامل معها في استخراج القواعد، فتنطلق من واقع الاستعمال المباشر للغة، أي « من واقع اللفظ وواقع الخطاب في الوقت نفسه «[9] ، عبر مفهوم جوهري في التحليل، وهو مفهوم الانفصال والابتداء، والتي تحدد من خلاله عناصر التحليل، وهي أقل ما يمكن أن ينطق به منفردا ويحمل دلالة يحسن السكوت عندها، وهي ما فوق الكلمة، أي اللفظة والتركيب.

وتعتبر القطعة التي تنفصل وتُبتدأ في نفس الوقت أصلا لفروع أخرى تكون بمنزلتها وتُحمل عليها وتحمِل نفس الميزة، أي قبولها للانفصال و الابتداء كقولنا:

بيت # / # ال{بيت} # / # في ال{بيت} # / # في ال{بيت} الجميل # ...

ومن ميزات هذه الفروع أنّها وحدات مفيدة ولا يمكن أن يُوقف عند جزء منها، و»يسمي سيبويه هذه الزوائد التي تلحق الأصل» بالكلمة غير القابلة للانفراد، وهي زوائد على الاسم والفعل» [10] ... ولكل منهما زوائد خاصة به، فللاسم مثلا < ال ، وحروف الجر والتنوين ...>، وللفعل مثلا < قد والسين وسوف و...>، ولكل زائد من هذه الزوائد موضع خاص به. وتنقسم إلى صنفين:

-وحدات يُبتدأ ولا يُتوقف عليها مثل « ال» التعريف.

-ووحدات لا يُبتدأ بها ويتوقف عندها مثل التنوين.

فمفهوم الانفصال والابتداء من أهم المفاهيم الأدوات التي تمكن الباحث من استكشاف الحدود الحقيقية في الكلام، فهما يغنيانه عن افتراض أي افتراض كما يفعله التوليديون وغيرهم. فيتعامل مع ما هو موجود بين يديه من المادة اللغوية، لاكتشاف حقائقها. و «هذا المقياس وطريقة التجزئة المبنية عليه لا سبيل إلى وجودها في اللّسانيات الغربية بل هو شيء أخرجه النحاة العرب الأولون وتناساه العلماء في زماننا هذا»[11]

3- مفهوم الاستقامة:

يميز في هذه النظرية –مثلما ميز سيبويه– بين سلامتين، سلامة راجعة إلى اللفظ (المستقيم، الحسن، القبيح)، وسلامة خاصة بالمعنى (المستقيم، المحال)، ثمّ ميّز أيضا بين السلامة التي يقتضيها القياس أي النظام العام الذي يميز لغة من لغة أخرى، والسلامة التي يفرضها الاستعمال الحقيقي للناطقين. وهذا هو معنى الاستحسان، وهو استحسان الناطقين أنفسهم « [12] ، ويفصل صاحب النظرية ما سبق في المستويات التالية:

– مستقيم حسن: سليم في القياس والاستعمال.

– مستقيم قبيح: غير لاحن ولكنه خارج عن القياس وهو قليل.

– محال: قد يكون سليما في القياس والاستعمال ولكنه غير سليم من حيث المعنى.» [13]

4- مفهوم القياس:

أخذ هذا المفهوم في هذه النظرية صبغة رياضية تجريدية، لما يتضمنه من معنى التكافؤ في البنية بين المقيس والمقيس عليه. وقد بلغ درجة عالية من التجريد طبقا لتوجه هذه النظرية، فهو « كمصدر للفعل قاس هو تلك العملية المنطقية الرياضية التي سماها الأستاذ الحاج صالح تفريعا على مثال سابق ... أمّا كاسم فهو التوافق في البناء نفسه، ومن حيث المنطق الرياضي هو تكافؤ العناصر في البنية باصطلاح هذا العلم وهو نتيجة لعملية تطبيق مجموعة على مجموعة بشرط أن يكون التطبيق من نوع التقابل النظري لا غير «[14]، كأن تقابل بين بنية لفظتين أو أكثر لاستخراج البنية المجردة للفظة أي مثالها، ويمس هذا المفهوم مستويات عديدة من

اللغة كالمستوى الصرفي ومستوى اللفظة ومستوى التركيب، فهو في كل مرحلة عملية تجريدية يتم بها استنباط الجذر والمثال التحريدي لهذه المستويات.

5- مفهوم الموضع والعلامة العدمية:

أ- في مستوى اللفظة:

كذلك من المفاهيم التي تميزت بها هذه النظرية عن اللسانيات الغربية، مفهوم الموضع، أي « موضع العنصر اللغوي في بنية الكلام، أي في المثال المجرد لا موقعه الحقيقي في مدرج الكلام« [15]، فهو حيِّز في بنية يمكن أن يشغله عنصر لغوي ما كما يمكن أن يخلو منه، ويحدد « بالتحويلات التفريعية أي الانتقال من الأصل إلى الفروع بالزيادة التدريجية على الأصل «[16] ، كالزيادات التي تلحق الاسم المفرد أي « العناصر التي تدخل على يمينه وعلى شماله وتغيره عن كونه اسما مفردا، فبهذه الزيادات المتتابعة يتحدد موضع كل عنصر طارئ وما يؤديه فيه ومجموع هذه المواضع المرتبة تكون حد الاسم اللفظي (أي الصوري) لا كمفردة بل كمجموعة تدخل عليه لوازمها وتخرج «[17]

ب-في مستوى الكلمة:

الموضع في هذا المستوى هو مادتها الأصلية ومثالها أو وزنها فلكل عنصر من عناصر هذه المادة موضع، أي لكل حرف من حروف الكلمة موضع خاص به داخلها، كذلك وزنها فلفائه موضع وللامه موضع ولعينه موضع.

ج-في مستوى التركيب:

وكذلك في مستوى التراكيب تقوم عمليات حملية بين الجمل، أي حمل الفروع على أصولها بردها إليها لكشف وتحديد المواضع المتاحة من خلال الزيادات المتواصلة على الأصل، وهو ما يشكل مُثُل الجمل. ومواضع هذه العناصر في هذا المستوى هي:

-موضع العامل وموضع المعمول الأول وموضع المعمول الثاني وموضع المخصصات، على الشكل التالي: [(ع ← م1) ± م2] ± خ.

ومن سماته أنّه صوري لا يكافئ الموقع، فهو أكثر تجريدا منه، وكذلك الموضع الذي تظهر فيه الوحدة في مستوى التراكيب واحد سواء قدّمت أم أخرت وذلك مثل: ضربت زيدا وزيدا ضربت، فهذا يدل على أنّ الموضع المقصود غير الموقع اللفظي «[18]. ومن سمات الموقع أنّه لا يحمل أكثر من لفظ واحد وهذا عكس الموضع الذي قد يحمل أكثر من لفظ واحد في مثل التوكيد وعطف البيان والبدل، و» قد يغطي اللفظ الواحد موضعين أو ثلاثة وهو في موقع واحد وذلك مثلما في الجملة: أين زيد؟ فالظرف هنا في موضع الصدارة، أي في موضع يتقدم دائما على العامل والمعمول، وهو أيضا موضع الخبر وتقديمه على المبتدأ واجب لأنّه استفهام. فالموضع النحوي يشبه إلى حد بعيد الموضع الطبولوجي Topological Position «[19].

كذلك قد « يكون الموضع فارغا وذلك مثل الابتداء الذي هو الخلو من العامل الملفوظ في الاسم المبتدأ، وليس معناه بداية الجملة. وكالضمير المستتر الذي هو الخلو من ضمير ملفوظ وغير ذلك. فالموضع شيء وما يمكن أن يحمله شيء آخر «[20]. ويسمي الأستاذ الحاج صالح هذا الخلو من العامل بالعلامة العدمية Expression Zéroوهي التي تختفي في موضع لمقابلتها لعلامة ظاهرة كعلامة التذكير بالنسبة لعلامةالتأنيث... [21]، فخلو المذكر من علامة التأنيث عند مقابلته بالمؤنث هو علامة لتذكيره، كما أنّ التاء علامة للمؤنث، لكن هذه ظاهرة في موضعها والأخرى موضعها خال منها، وهذا الحكم ينجر على الأصول عامة، فالخلو علامة

للأصل بمقابلته للفرع الذي تكون علامته زيادة على هذا الأصل، في مواضع خالية منه. إذا» فالعلامة تكون بعدم شيء كما تكون بوجود شيء»[22].

فالموضع» موقع تقديري واعتباري، أي مجرد، تقتضيه بنية الجملة في مستوى التراكيب وقد يكون خاليا فلا يظهر له أثر في اللفظ المسموع. فهو وضعٌ معين يجب أن يكون عليه كل واحد من مكونات الجملة لفظاً أو تقديرًا، وقد تخلو الجملة من بعض أجزائها إلاّ أن مواضعها موجودة متصورة مرسومة في مثال الجملة أي نظمها وقياسها «[23].

6- مفهوم الأصل والفرع:

يعد هذا المفهوم من المفاهيم الإجرائية التي اعتمدتها في معالجة الظواهر اللغوية، باعتباره مفهوما يؤشر لمراتب اللغة، فالكلام كله أصول وفروع ينطلق فيها المتكلم من أصل معين ثمّ يوسع فيه بتفريع الفروع أو يقوم بتجريد الفروع للعودة إلى الأصول، وتنعكس هذه الميزة تقريبا على أدني مستوى في اللغة، بداية من الكلمة فاللفظة فالجملة فالنصوص والخطابات بحيث تتناسل أجزاؤها فرعا عن أصل لتوليد المستوى الأعلى. ولهذا يعتبر **الأصل** « منطلق كل تحويل، وهو كل ما يُبنى عليه ولا يبنى هو على غيره، أو ما تفرع عليه الفروع ... وهو الشيء غير المسبب الثابت المستمر لأنه يوجد في جميع فروعه مع زيادة، وكذلك لا علامة له بالنسبة لفروعه، فهي تحتاج إلى علامة « [24] وذلك مثل المذكر بالنسبة للمؤنث والمفرد بالنسبة للجمع، والوصول إلى هذه الفروع يتم بعملية تفريعية مرتبطة بالحدود الإجرائية أي المثل التي تتفرع عليها الفروع.

فالفروع هي أصول زائد زيادة على يمينه وعلى شماله، بهذا يكون الفرع أكبر من الأصل ويتضمنه، ويصبح الأصل من عناصر هذا الفرع، ويمكن توضيح ذلك بالأمثلة التالية:

الفروع (الأصل + الزيادات)

ألّف علي كاتبا # الأصل
لقد # ألّف علي كاتبا # في النحو
متى # ألّف علي كاتبه # الجديد؟.

7- مفهوم اللفظة: أو الحد الإجرائي للاسم والفعل.

يرى الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح أن هذا المفهوم وهذا المستوى من التحليل لم ينتبه إليه اللسانيون في عصرنا هذا، لأنهم قصروا البحث والتحليل على الكلمات والتراكيب و لم ينتبهوا إلى أنّ هناك مستوى ثالثا يتوسط هذين المستويين، والذي اصطلح على تسميته في هذه النظرية على إثر الرضي بمصطلح اللفظة وترجمها الحاج صالح بـ: Lexie. فهي مستوى ثان فوق مستوى الكلمة، بحيث تشكل هذه الكلمة عنصرا من عناصره مع ما يمكن أن يلحقها من زوائد تدخل وتخرج على يمين وشمال الأصل، أي لا تتصل به اتصال بناء لازم لا يفارقه، وإنّما تبقى علامات فارقة للأصل عن الفرع وللفرع الواحد عن بقية الفروع، كالألف واللام بالنسبة للاسم وقد والسين بالنسبة للفعل، فزوائد الفعل هي غيرها زوائد الاسم. دون أن تخرج اللفظة عن كونها لفظة، ودون أن يتوقف على جزء منها وتفيد معنى تبليغيا.

فاللفظة هي « مجموع الكلم الأصلية والزوائد مع مراعاة دخول هذه الزوائد وعدم دخولها (العلامة العدمية) كل في موضعه «[25] أي هي الصيغة التي ترتبط فيها هذه الأصول والزوائد.

ومن سمات هذا المستوى أنه منطلق التحليل عند النحاة الأوليين و لم يكن منطلقهم « مستوى الوحدة الصوتية ولا مستوى الكلمة ولا مستوى الجملة

بل– اللفظة– المستوى الذي تتحدد فيه الوحدة اللفظية والوحدة الإعلامية (الإفادية) «[26].

وتنقسم هذه اللفظة إلى قسمين: « اللفظة الاسمية، ويسميها سيبويه ما بمنزلة الاسم المفرد أو الاسم الواحد واللفظة الفعلية.»[27]، وهما يشكلان الحد الإجرائي للاسم والحد الإجرائي للفعل:

– الحد الإجرائي:

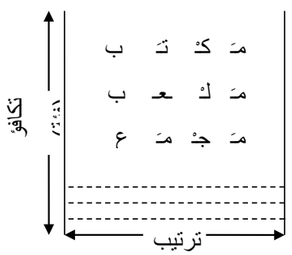
ممّا تميز به النحو العربي القديم، عن غيره من الأنحاء سمة حدوده التي تميزت بالتجريد والدقة والإجرائية في وصف وتفسير الظواهر اللغوية وكذلك تمثيل كيفية توالدها من أصول إلى فروع، فلا يكتفي النحوي بالتمثيل الصوري للوحدة التي يدرسها فقط، بل يحاول أن يجعل من المثال مفسرا كذلك للعمليات التوليدية التي يمكن أن تجري فيه، لذلك يعتبر « النحو العربي الأصيل في جوهره إجرائي. ونعني بذلك أنه يحدّد ويولّد في الوقت نفسه الكيانات النحوية بتحديد كيفية حصولها وتحقيقها، ويتم ذلك بحصر الأصول أوّلا ثم بتفريع الفروع على الأصول مع إمكانية ردّ الفروع إلى أصولها (لتكافُئِها)»[28]، وحمل هذه الفروع بعضها على بعض لاستخراج هذا الحد الإجرائي.

فاستنبط النّحاة بذلك حد الفعل والاسم وميزوا بينهما، وحددوا العمليات التوليدية التي يمكن أن تجري في كل حد منهما. وميزوا كذلك بين هذه الحدود وبين الكلمة المفردة، وذلك أن العناصر المشكلة لحد الاسم والفعل عناصر موصولة بعضها ببعض؛ أي أنها تدخل وتخرج على النواة وليست مبنية عليها مثلما هو الحال بالنسبة لعناصر الكلمة المفردة التي تبنى بعضها على بعض ولا يمكن أن تنفصل عن بعضها البعض دون أن تخل ببناء الكلمة.

وللفعل ثلاثة حدود: الحد الإجرائي للفعل الماضي، والحد الإجرائي للفعل المضارع، والحد الإجرائي لفعل الأمر.

8- مفهوم الباب:

من المبادئ الرياضية التي تعتمدها هذه النظرية في معالجة المادة اللغوية، مبدأ الحمل على النظير، بحيث تتوسله لاستكشاف بنية وهيئة العناصر المدروسة، سواء الوحدات الصرفية أو التركيبية، وتتم هذه العملية ب» إجراء الشيء على الشيء، أو حمل العنصر على الآخر...أي بجعل علاقة بين العناصر التي توجد بين مجموعتين على الأقل لاستنباط البنية التي تجمعها جميعا «[29]. ومفهوم الباب هو نتاج لهذه العملية، فهو يؤشر للبينة المشتركة بين عدد من العناصر التي تحمل نفس الخصائص، بحيث « يطلق أولا على المجموعات المرتبة من الحروف الأصلية للكلمة الثلاثية، مثل: ض،ر،ب/ ر،ب،ض، وكذلك على أبنية الكلام أي على أوزانها: باب فَعَلَ، وباب فَعُلَ وغيرها»[30]. ويمكن التمثيل للعملية السابقة بالمثال التالي[31]:



ويتعدى مفهوم الباب المفردة إلى التركيب، فيمكن أن يُؤشر لتراكيب بأكملها بأبواب، أي بإرجاع المتكافئ منها والحامل لنفس البنية إلى باب واحد ك « باب: حسبك ... وباب لقيا وحمدا»[1].

10-مفهوم المثال:

من أساسيات البحث اللساني حديثا وبديهياته، أنّه « لا يمكن تطوير مفهوم دال للغة بوصفها

موضوع بحث عقلاني، إلاّ على أساس التجريد الضارب في العمق، وإتباع أسلوب «غاليلي» في البحث «[33]، ولعل هذا ما تفطن إليه نحاتنا قديما من خلال معظم المفاهيم التي صاغوها في دراساتهم اللغوية، ومن هذه المفاهيم مفهوم المثال الذي انفرد به النحو العربي القديم، فهو « مفهوم عربي لا مقابل له في اللسانيات الغربية «[34]، إذ يعتبر أكثر تجريد من مفاهيم هذه اللسانيات. ويقترح الحاج صالح ترجمته بـShémeJénérateur، وهو مفهوم صوري رياضي مجرد « تتحدد به العناصر اللغوية، ولكنه حد إجرائي Processive définition، لأنّه ترسم فيه جميع العمليات التي يتولد بها العنصر اللغوي في واقع الخطاب»[35]، وأهميته في الصياغة النظرية تكمن في أنّه تحويل لواقع الظاهرة اللغوية إلى بنية مجردة ومجموعة من الرموز التي لا تصدق على العينيات، ولكن يراد بها تعميم حكم على سائر الجزئيات فـ « يسهل تداول العلم النظري وتصور مجالاته وعلاقات ظواهره التي يُتحدث عنها «[36]، فهو صياغة نظرية تجريدية قصد تعميم الأحكام.

ويحدد في مستوى اللفظة والتراكيب، عن طريق مبدأ الابتداء والانفصال، فيحدد أولا العنصر المراد استخراج مثاله، بقبوله للابتداء والانفصال أي إفادة معنى، ثم يحمل على نظائره المكافئة له مع مراعاة الزيادات التي تتفرع عن الأصل فتدخل وتخرج عليه، وترتيبها كل في موضعه، فيُحصل على بنية مشتركة مجردة تحمل مجموعة من المواضع تشكل مثال هذا العنصر سواء اللفظة أو التركيب. وكذلك بالنسبة للكلمة المفردة فمثالها هو وزنها. وهو « نتاج عمليتين، عملية تجريدية تؤدي إلى فئة تسلط عليها هي نفسها عملية أخرى ترتيبية، فيحصل بناء معين يسمى مثالا «[37].

فالمثال « مجموعة من المواضع المرتبة ترتيبا معينا، وهو نتيجة للعمليات التفريعية التي تحدد هذه المواضع، فتظهر على المستوى التركيبي على شكل سلسلة من المواضع المرتبة»[38].

وميزة هذا المفهوم – كما سبقت الإشارة– أنّه مفهوم عام يمس كل مستويات اللغة ما عدا المستوى الصوتي، فنجد أنّ « النحو كله مُثُل، لأنه الصيغ والرسوم التي تبنى عليها كل وحدات اللغة إفرادا وتركيبا «[39]كالتالي: المستوى الصرفي وهو وزن الكلمة، والمستوى اللفظي وله ثلاثة مثل: مثال الفعل الماضي ومثال الفعل المضارع ومثال الفعل الأمر، والمستوى التركيبي وهو بنيته العاملية: [(ع¬م1={ع ← م1) ± م2}) ± م2={(ع ← م1) ± م2] ± خ.

11- مفهوم العامل:

أصبح للعامل في النظرية الخليلية الحديثة، صياغة جديدة جعلت منه مفهوما إجرائيا يستعان به لا في الدرس اللغوي فقط بل في مجالات أخرى كمجال الحاسوبيات، ولم يتأت له هذا إلاّ بفهم عميق لأغراض أصحاب هذا المفهوم، أمثال الخليل وأصحابه.

يرى الحاج صالح أنّ « مفهوم العامل من أروع ما أبدعه الخليل بن أحمد وأصحابه، رحمهم الله، ومن أخطر النظريات التي سيكون لها دور عظيم في تطوير معلوماتنا حول النظرية اللغوية، وذلك لأنّ مفهوم العمل هو المفهوم الديناميكي الذي يبنى عليه المحور التركيبي للغة، فبفضله يستطيع اللغوي أن يرقى إلى مستوى أكثر تجريدا من المستويات السفلى التي تحتوي على الوحدات الخطابية ومقوماتها القريبة»[40]، ولهذا أولت هذه النظرية اهتماما كبيرا لهذا المفهوم الإجرائي الرياضي. وصاغته على الشكل التالي: [(ع¬م1={ع ← م1) ± م2}) ± م2={(ع ← م1) ± م2] ± خ.

التمثيل الدلالي التداولي: (الوظيفي): نحو الطبقات القالبي.

ارتكزت هذه النظرية كسابقتها على بعض الأسس المعرفية التي استطاعت من خلالها إنتاج جهاز مفاهيمي قادر على وصف وتفسير الكثير من ظواهر اللغة العربية، وعلى التمثيل لبنيتها دلاليا وتداوليا، ومن جملة هذه الأسس ما يأتي:

– الأساس الأول: « للغات الطبيعية وظيفة أصل هي وظيفة التواصل، وما عداها فوظائف فرعية «[41]، كالوظيفة الشعرية، والوظيفة الميتالغوية، والوظيفة الاسترعائية*.. فاللغة أداة تواصل بالدرجة الأولى، ومن هذا المنظور « تعد العبارات اللغوية مفردات كانت أم جملا، وسائل تستخدم لتأدية أغراض تواصلية معينة. وتقارب خصائصها من هذا الأساس»[42]. فموضوع الدرس اللساني بهذا الاعتبار، هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم/ المستمع، التي يكتسبها من مجتمعه بممارسة لغته في سياقات مختلفة.

والقدرة التواصلية للمتكلم في النحو الوظيفي، هي قدرة نحوية زائد قدرة تداولية، « بمعنى أنّها معرفة القواعد التداولية بالإضافة إلى القواعد التركيبية والصوتية التي تمكن من الإنجاز في طبقات مقاميه معينة، وقصد تحقيق أهداف تواصلية معينة»[43]. فالقواعد التداولية المتحكمة في اللغة كظواهر « الاقتضاء والاستلزام الحواري، والتبئير، وتوزيع المعلومات داخل الجملة، تشكل جزءا من معرفة المتكلم/السامع المجردة للغته. إضافة إلى معرفته بالقواعد الصرفية والدلالية والتركيبية لها»[44].

فهي « مجموعة من الملكات التي تتفاعل فيما بينها أثناء عمليتي إنتاج الخطاب وفهمه. متيحة بذلك التواصل بين مستعملي اللغة الطبيعية «[45]، وحدد عدد الملكات في النموذج الوظيفي المعيار للنظرية الوظيفية التداولية بخمس ملكات : الملكة اللغوية، والملكة المعرفية، والملكة المنطقية، والملكة الإدراكية، والملكة الاجتماعية، والملكة الشعرية. ثم وسّعها المتوكل إلى ست ملكات بإضافة ما سماه بالملكة الشّعرية.

– الأساس الثاني:

«ليست بنية اللغة مستقلة عن وظيفتها التواصلية»[46]، مع أنّهما يشكلان نسقين مختلفين من حيث طبيعتهما. إلا أنّهما يبقيان « مترابطين ويتجلى هذا الترابط في كون نسق الاستعمال يحدد في حالات كثيرة قواعد النسق اللغوي المعجمية والدلالية والصرفية–التركيبية والصوتية»[47]. فبنية اللغة تأخذ الخصائص البنوية التي تخدم إنجاح عملية التواصل وأهدافها وأنماطها المختلفة، فهي « نتيجة لتفاعل أنواع ثلاثة من الخصائص الدلالية والخصائص التداولية والخصائص التركيبية»[48]، من هذا الاعتبار صيغ نموذج النحو الوظيفي ممثلا للطبقات الثلاثة للجمل: الصرفية–التركيبية، والدلالية والتداولية.

– الأساس الثالث:

وهو مكمل للأول والثاني ويقوم على فكرة أنّ «العلاقة التي تربط بنية اللغات الطبيعية بوظيفتها التواصلية علاقة تبعية، حيث تحدد الوظيفة خصائص البنية»([49]، بمعنى أنّ الخصائص التداولية للغة تتقدم في إنتاج العبارة اللغوية على الخصائص التركيبية والصرفية والصوتية والدلالية أولا وتتحكم في تحديد صياغتها ثانيا.

– الأساس الرابع:

أما في ما يخص نحو الطبقات القالبي والنظرية الوظيفية عموما فقد تجاوزا كذلك حد الوصف إلى محاولة تحقيق نوعين من الكفاية : **الكفاية التفسيرية**

والكفاية الإجرائية.

1-**الكفاية التفسيرية:** وتعني هذه الكفاية وجوب وصف الظاهرة وكذلك تحديد القوانين المتحكمة فيها. ولبلوغها يجب أن يسعى الوصف اللغوي إلى تحقيق أنواع ثلاثة من الكفايات:

1-1- الكفاية التداولية: وتُعَرف في إطار هذا النحو على أنّها « استكشاف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات. وأن يتم هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التواصل اللغوي»[50]، وذلك لأنّ التواصل – وفقا للمبدأ السابق- يحدد إلى حد بعيد خصائص العبارة البنوية، وذلك لحدوثها في سياق تداولي تحكمه سنن تداولية معينة. فيجب ألا تحلل هذه العبارات خارج هذه القواعد التداولية العامة بما تحتويه من عناصر السياق وكذلك بما يحيطها من سياق لغوي، أي بما يسبقها وما يلحقها من عبارات، وعلى المحلل أن يصل إلى تفسير عمل هذه القواعد في بنية الجملة أولا، وأن يمثل لها في نموذجه النحوي ثانيا.وما يمكن أن يستخلص من هذا الطرح الأخير للكفاية التداولية أمور منها:

- تأخذ العبارة اللغوية صنفين من الخصائص:

أ- خصائص مرتبطة بالاستعمال تحملها العبارة من استعمالاتها في سياق معين. ويدخل في تحديد هذه الخصائص نسقان: نسق لغوي ويتمثل في الخصائص الصرفية والتركيبية. ونسق استعمال، ويتمثل في الخصائص التطريزية التي يحددها القصد (القوة الإنجازية) والتي يحددها موقف المتكلم من فحوى خطابه، كذلك ترتيب عناصرها بالتقديم والتأخير بينها بحسب التبئير في هذه العناصر.

- ب- خصائص مستقلة عن الاستعمال، بحيث لا يتدخل الاستعمال في تحديد سمات العبارة البنوية ويسميها المتوكل بالتراكيب المستقلة، ومنها رتبة المركب الاسمي الفاعل وإعرابه اللذان تسندهما الأداة < إنّ> في مثل:

أ- يحب اللهُ المحسنين.

ب- إنَّ اللهَ يحب المحسنين.

ف< إنّ> في هذا المثال غيّرت من رتبة الفاعل ومن حركة إعرابه بحيث قدمته على الفعل وأسندت إليه الحركة الفتحة.

-مفاد التعريف (علاقة بنية اللغة بالتواصل...) كذلك أنّ إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها يتمان في إطار خطاب متكامل (حوار أو سرد أو...) متجانس. تحدد فيه صيغة العبارة وحمولتها الإنجازية/ أغراضها التبليغية، وهو ما دعا النماذج الأخيرة من هذا الاتجاه إلى إعادة النظر في البنية المقترحة للتمثيل للجملة. أي تجاوز النموذج السابق إلى نموذج آخر يأخذ بعين الاعتبار هذه الميزة أي تجاوز نحو الجملة إلى نحو الخطاب[51].

2-1-الكفاية النفسية:

والسعي إلى تحقيق هذه الكفاية يوجب الأخذ بعين الاعتبار، تقسيم النماذج النفسية، إلى» نماذج **إنتاج** ونماذج **فهم**. تحدد نماذج الانتاج كيفية بناء المتكلم للعبارات اللغوية ونطقها، في حين تحدد نماذج الفهم كيفية تحليل المخاطَب للعبارات اللغوية وتأويلها»[52]. مع التمثيل لمراحلها داخل النموذج النحوي نفسه، انطلاقا من أوّل مرحلة في الإنتاج وهي القصد مرورا بمرحلة الصياغة وصولا إلى النطق. وتتم عملية الفهم والتأويل عكس اتجاه الإنتاج، بحيث يبدأ المتلقي في فهمه للعبارة انطلاقا من المنطوق مرورا بالصياغة وصولا إلى القصد على الشكل التالي:

- إنتاج = قصد ¬ صياغة ¬نطق.

قصد ® صياغة ®نطق = فهم

1- 3-الكفاية النمطية:

وهي محاولة الوصول إلى: **أولا**: وضع نموذج نحوي يستطيع أن يفسر الظواهر الموجودة في اللغات الطبيعية، وكلما استطاع النموذج النحوي أن يعمم إطاره لتفسير أكثر من لغة كان أكثر نمطية وشمولية، ف « النظرية اللسانية لا تكون ذا جدوى إلا إذا كشفت عن مبادئ وقواعد ذات انطباقية واسعة النطاق»[53]. وهو ما يعرف بـ<**الكلية**> في اللسانيات الحديثة. و» العدة التي أعدتها نظرية النحو الوظيفي لتحصيل هذه الكفاية النمطية، وضع ضابطين اثنين على النحو: ربط تنميط اللغات بالكليات اللغوية والسعي في إحراز أكبر قدر من التجريد في صوغ المبادئ والقواعد»[54].

وثانيا محاولة « تنميط اللغات ووضع أنحاء لكل نمط مع تطورها بالانتقال داخل النمط الواحد أو من نمط إلى نمط «[55].

- الأساس الخامس:

أجمل هذا الأساس المفاهيم الأساسية في التمثيل لبنية اللغة، والتي أفرزتها الأسس الأربعة السابقة، وذلك على النحو الآتي:

انطلاقا من فكرة أنّ التركيب والصرف يحدهما إلى حد بعيد التداول والدلالة يقترح نحو الطبقات القالبي صوغ بنية النحو(بعد تعديلها) على الشكل التالي:

« تشتق الجملة عن طريق بناء بنيات ثلاثة: «البنية الحملية Pedicate structure» ثمّ «البنية الوظيفية Functional Structure»، ثمّ «البنية المكونيةConstituent Structure «[56]. بحيث تنتمي هذه البنيات إلى بنيتين كبيرتين: البنية **التحتية** وتشتمل على مستويين، مستوى تمثيلي وتنتمي إليه البنية الحملية ومستوى علاقي تنتمي إليه متممات البنية الحملية، القضية والقوة الإنجازية.

وبنية **مكونية** تتضمن المستوى الصرفي-التركيبي، أي التحقق البنوي للجملة. وتربط بين البنيتين الحملية والمكونية، البنية الوظيفية. ويتم بناء هذه البنيات الثلاث عن طريق « تطبيق ثلاث مجموعات من القواعد: الأساسfund ، وقواعد إسناد الوظائفFunctions Assignement، وقواعد التعبير Expression Rules "[57]. وسيأتي الحديث عنها بالتفصيل في المبحث الموالي.

والعلاقة التي تربط بين هذه المكونات السابقة « أنماط ثلاثة: علاقات دلالية (علاقة المنفذ والمتقبل والمستقبل و...). وعلاقات تركيبية (علاقة الفاعل والمفعول). وعلاقات تداولية (علاقة المبتدأ، علاقة الذيل، علاقة المحور، علاقة البؤرة ...) «[58].

المقارنة والتركيب بين التمثيلين:

وبعد جرد أهم ما يميز التمثيل وبنيته في كل من النموذجين، النظرية الخليلية الحديثة ونحو الطبقات القالبي، نحاول الوقوف على ما يشكل عنصر التكامل بينهما، وأوّل ما يستوقفنا في هذه العملية، هو اتجاه الدراسة وطريقة التمثيل، فلو عدنا إلى تصور كل نظرية لبنية اللغة، سنجد ما يأتي:

كل منهما يقرّ أنّ للغة بنيتن، بنية تجريدية، وبنية لفظية، فأما الأوّل فيقسم البنية التجريدية إلى قسمين: بنية المسند والمسند إليه، ويصطلح على تسميتها البنية الخطابية، وبينة صورية، تشمل بينة المثل: (العامل، الحد الإجرائي، ...)، ويمكن التمثيل لها بالشكل التالي:

بنية خطابية¬ بنية لفظية® بنية صورية.

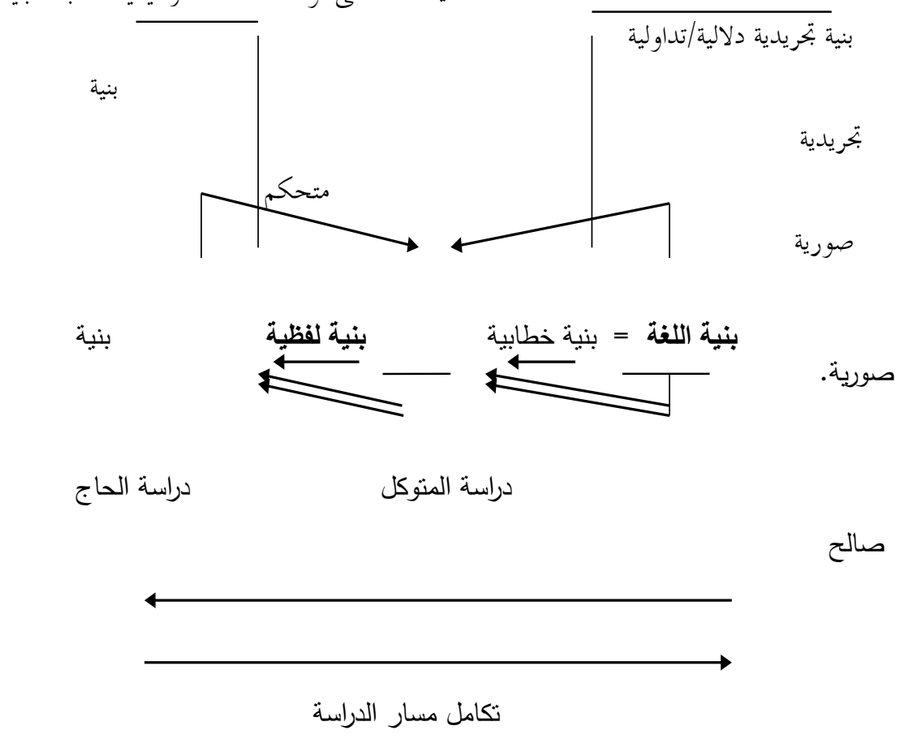
والثاني يطلق على البنية الأولى، أي البنية التجريدية المصطلح البنية الحملية، وتتكون من المحمول وموضوعاته، وتقابل عند الأول البنية الإسنادية، ويصطلح على البنية اللفظية مصطلح

البنية المكونية. أمّا فيما يخص البنية الثالثة في هذا النموذج أي البنية الوظيفية، فهي بينة رابطة بين البنيتين السابقتين، أي مرحلة وسط في عملية الاشتقاق.

ويمكن التمثيل لها بالشكل الآتي:

بنية حملية¬بنية وظيفية¬بنية مكونية.

وبقدر ما تؤشر الأسهم إلى ترتيب البنى، تؤشر كذلك إلى اتجاه مسار الدراسة والتمثيل.ويمكن تلخيص ذلك في المخطط التالي:



فما يمكن ملاحظته من هذا المخطط أمور أهمها:

-مسار دراسة المتوكل لبنية اللغة تنطلق من البنية الخطابية وصولا إلى البنية اللفظية، وهذا ما تعكسه الترسيمية السابقة:بنية حملية ¬بنية وظيفية¬بنية خطابية¬ بنية لفظية® بنية صورية.

فدراسة المتوكل ربطت بين البنيتين الخطابية واللفظية في الدراسة، أمّا دراسة الحاج صالح فقد فصلت بين البنيتين واهتمت باللفظية باحثة عن الجانب الصوري لها.

الدراستان تكمل إحداهما الأخرى، فدراسة الحاج صالح تبدأ حيث تنتهي دراسة المتوكل، فالجانب اللفظي يشكل آخر مراحل تشكل العبارة اللغوية في دراسة المتوكل، ويشكل أول مرحلة من مراحل دراسة الحاج صالح.

*لا يمكن الحديث عن بنية تجريدية واحدة وإنما عن بنيتين: بنية دلالية تداولية، وهي بنية المستويين التمثيلي والعلاقي، وبنية تجريدية صورية، وهي البنية العاملية. أما البنية اللفظية فتشكل التحقق الفعلي للبنيتين.

*ينطلق المتوكل من البنية التجريدية الدلالية-التداولية، محاولا اكتشاف كيفية تحكم وإنتاج هذه البنية للبنية اللفظية، باعتبار الأولى مسؤولة عن

التحكم وإنتاج البنية اللفظية.

*ينطلق الحاج صالح من البنية اللفظية محاولا الوصول إلى البنية الصورية المتحكمة في البنية اللفظية.

*البنية التجريدية الدلالية التداولية تتحكم في سلامة الجانب الدلالي التداولي، أي تسمح بإنتاج عبارات سليمة من هذا الجانب، فتتحكم في الترتيب والعلاقات المنطقية والسياقية بين عناصر العبارة.

*البنية الصورية تتحكم في السلامة النحوية-الصرفية للعبارة، أي تمنع من إنتاج عبارات لاحنة من هذا الجانب، فتتحكم في وزن الكلمة وإعراب الوحدات، أي إسناد الوظائف النحوية كالفاعلية والمفعولية.

*يمكن لكل من البنيتين أن ترسخ في دماغ المتكلم/السامع، ما يمكّنه من إنتاج عبارات كثيرة سليمة من الناحية الدلالية والتداولية والتركيبية، لم يسبق له أن سمعها من قبل وأن يفهمها كذلك.

*التكامل بين هاتين الدراستين يسمح بدراسة اللغة من أكثر من جانب، أي يسمح بوصف وتفسير أوسع وأعمق لبنية اللغة.

ويمكن إعادة رسم المخطط السابق باستعمال مفهومي السطح والعمق كالآتي:

لكن هناك أسئلة يطرحها هذا التمثيل وتستحق بحثا معمقا لما في الإجابة عنها من تعميق لفهم اللغة، هي: ما مدى شرعية الحديث عن بنيتين تجريديتين للغة كما سبق التمثيل لهما؟ وهل تتداخل البنيتان التجريديتان وتعملان بشكل موحد، أم تنفصل كل واحدة منهما عن الأخرى وتعمل كل واحدة منهما على حدة؟ وهل يمكن الاستغناء عن احديهما في وصف اللغة؟ وهل تعتبر كل واحدة منهما مفاهيم كلية أي صالحة لوصف أكثر من لغة؟.

ومن خلال هذه الميزة، أي ميزة التكامل نحاول

كذلك مناقشة إشكالية مهمة يطرحها الجمع بين هاتين الدراستين وطرحها كذلك المتوكل في أحد كتبه، وهي إشكالية العامل والعمل بين عناصر العبارة، أي ما إمكانية الحديث عن هذا المفهوم في نظرية مؤسسة تداوليا، أي نظرية النحو الوظيفي التداولي بما فيها نموذج نحو الطبقات القالبي؟، حيث يقول في كتابه **مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي**، « ...قضية كبرى أساسية بالنسبة للبحث اللساني عامة، هي قضية مدى تطابق حيز الخطاب وحيز العاملية. ونرجو أن يعمق البحث في هذه القضية لأهميتها ولما يمكن أن تتيحه من الاقتصاد في آليات التقعيد للظواهر اللغوية. إنّ السؤال الذي نأمل أن يُسعى في الإجابة عنه بهذا الصدد هو السؤال الآتي: **هل تمارس العاملية داخل الفعل الخطابي الواحد، أم هل العاملية والفعل الخطابي مجالان مختلفان لا يتطابقان** »[59]، وهو سؤال تفصله الأسئلة السابقة من مدى تطابق البنيتين الدلالية–التداولية والصورية–العاملية.

وما يمكن أن يُقترح لمحاولة الإجابة عن هذا السؤال، هو إدخال البنية العاملية كما صاغها الباحث الحاج صالح، في مراحل اشتقاق الجملة، وذلك انطلاقا من النتائج المتوصل إليها في كل من النظريتين فيما يخص مفهومي **الموضع والموقع**:

–توصّل الحاج صالح من خلال دراسته إلى اقتراح نموذج للبنية الصورية العاملية كالتالي: [(ع¬م1=}ع ← م1) ± م2}) ± م2=}(ع ← م1) ± م2] ± خ.

تحتوي هذه البينة على مواضع مجردة تشغلها العناصر اللفظية للعبارة، وتنقسم هذه المواضع إلى مواضع تصدير وهما موضعا الاستفهام والشرط، ومواضع لاحقة: وهي مواضع العامل والمعمولات والمخصصات.

–وتوصل المتوكل كذلك إلى اقتراح نموذج للبنية الخطابية للجملة قوامه المواقع كالتالي:

{[مبتدأ/منادى] {[(صدر)] [بؤ/مح/وجه] م س [محم [فا] م س [(ص)]} [ذيل]}

تتفرع عنها بنيات الجمل الأخرى الفعلية والاسمية والرابطية، كما يلي على التوالي:

{ م4 ، م2 ، م1 ، مØ، ف (م آ)، فا، (مف)، (ص)، م3 }.

{ م4 ، م2 ، م1 ، مØ، فا { م س/ م ص/ م ح/ م ظ } ، (مف)، (ص)، م3 }.

{ م4 ، م2 ، م1 ، مØ، ط فا { م س/ م ص/ م ح/ م ظ } ، (مف)، (ص)، م3 }.

ما يمكن ملاحظته عند مقابلة البنيتين، أن كلا منهما مبني على عناصر فالأولى (نموذج الحاج صالح) مبنية على مواضع، والثانية (نموذج المتوكل) مبنية على مواقع، وقد فرق الحاج صالح بين المفهومين تفريقا دقيقا –وهو في محله–، وذلك باعتبار الموضع مفهوما صوريا والموقع مفهوما خطابيا. ولكل من البنيتين مواضع ومواقع أصل ومواضع ومواقع مخصصات ومواضع ومواقع صدور، لكن الاختلاف بينهما يكمن في أنّ البنية الموقعية تزيد عن البنية الموضعية بمواقع خارجية، وهو أكبر منعرج فاصل بينهما وهو تحصيل حاصل لأنّ البنية الموقعية تمثل للجانب التداولي عكس البنية الصورية. أمّا فيما يخص المواقع الداخلية فيمكن إسقاطها على البنية الموضعية وتفسير إعراب وحداتها عن طريق مفهوم العمل في هذه البنية، وكما فسره النحّاة العرب، أي دون اللجوء إلى تفسيره عن طريق الوظائف.

أمّا الإشكال فيكمن في مدى إمكانية تسليط العامل على المواقع الخارجية أو لا. وما يمكن اقتراحه كحل هو زيادة مواضع خارجية في البنية

العاملية، وما يبرر هذه الزيادة شيء منطقي، هو عدم إمكانية حضور عنصر في بنية العبارة خارج عن موضع معين. وإذا افترضنا أنّه يمكن ذلك ففي أي مرحلة من مراحل اشتقاق الجملة تدمج البنية العاملية؟. ويمكن الإجابة عن الإشكالين بالتمثيل لهذا الإدماج بين البنيتين بالمثال التالي:

1– البنية الموقعاملية للجملة: (الجملة الفعلية مثالا):

ع		م1		م2				خ	بنية
س	ش	ع	م1	م2	ع	م1	م2	خ	عاملية
مو1/ موØ		ف	فا(محور)	مف(بؤرة)	ف	فا	مف(محور)	(ص)	بنية موقعية
	إن	يتناول	زيد	الدواء	فسيشف	Ø	هـ	حالا	جملة

بحيث يحتوي الموضع والموقع الصدر–موضع العامل الأول لهذه الجملة الفعلية– على أداة الشرط إن، فيما يحتوي موضع المعمول الأوّل على موضعين موضع العامل والمعمول الأول، اللذين يحويان بدورهما موقعين: موقع المحمول الفعلي وموقع موضوعه الفاعل، الذي يحمل بدوره وظيفة المحور، فيما يحتوي موضع المعمول الثاني على أربعة مواضع، موضع المعمول الثاني زائد موضع العامل الثاني زائد موضع معموله الأول والثاني على التوالي، وتحتوي هذه المواضع بدورها على موقع موضوع المحمول الثاني الذي يحمل وظيفة المفعول والوظيفة التداولية البؤرة، زائد موقع محمول جملة جواب الشرط، زائد موقعي فاعل ومفعول هذا المحمول، فيما يحتوي موضع المخصص على الموقع (ص) المخصص للواحق المحمول التي لا تحمل وظائف تركيبية أو تداولية تخولها احتلال موقع آخر.

أمّا إدماج هذه البنية العاملية في مراحل اشتقاق الجملة، فإنّه يكون في مستوى البنية التركيبية لمناسبة هذه البينة لاستقطاب البنية العاملية.

وهذا التمثيل يطرح كذلك إشكالية طبيعة العوامل المحتملة في هذه البنية، وذلك لأنّ العوامل اللفظية والمعنوية في هذه البنية تتحكم في تحديد إعراب عناصر هذه البنية، لكنّها لا تتحكم بأي حال من الأحوال في رتبة العناصر في هذه البنية، لأنّ اللغة العربية من اللغات التي تتوسل الإعراب والرتبة في تحديد معاني وحدات الجملة. لذلك اقترحنا لمعالجة هذه الإشكالية تقسيم العامل إلى عوامل بنوية وعوامل تداولية.

وفي الحقيقة لو تتبعنا مسار تطور اللغة العربية لوجدنا أنّ العامل التداولي سبق العامل البنوي إلى الوجود، وما يؤيّد هذه الملاحظة إشارة بعض النحاة القدماء من أنّ **العامل هو الرجل**، أي أنّ المتكلم هو الذي يرفع وينصب ويجر، متحررا من كل قيد بنوي، أي من العوامل اللفظية المعروفة، وأنّه هو من حدد عملها فيما بعد، وهذه حقيقة، لكن هل يعني هذا أنّه كان يرفع وينصب ويجر على هواه مطلقا و لم يكن يخضع لأي قيد من القيود الأخرى؟

أمّا تحرره المطلق فهذا مستبعد وإنّما كان يخضع لقيد تداولي هو قيد **الخفة والثقل**، المرتبط بالسياق التداولي للغة، وما يبرر هذا التفسير كذلك إشارة بعض النحاة إلى أن العرب أعطت الرفع أثقل الحركات للفاعل لقلته في الكلام والنصب للمفعولات لكثرتها في الكلام، وهذا الاقتراح له وجه من الصحة، لأنّ اعتبار المتكلم متحررا من كل القيود لا تؤيده حقائق اللغة العربية والانسجام والاطراد العجيب للإعراب في وحداتها.

فإذا سلمنا بما جاء في الفقرة السابقة يمكن القول إنّ العامل التداولي كانت له أسبقية العمل في بنية اللغة في مراحل تشكلها الأولى، سواء من حيث الإعراب أو من حيث رتبة العناصر، لكن بعد استقرار واكتمال بنية اللغة واطراد الإعراب في أواخر عناصرها، أراد النحاة أن يجدوا لهذا الاطراد مبررا بنويا فقادهم البحث إلى اكتشاف العامل البنوي الذي كان نتيجة اكتمال واستقرار بنية اللغة العربية، لكن بقيت الرتبة محررة من هذا القيد البنوي – و لم تستقر كما حدث للغات الرتبية كاللغة الفرنسية والانجليزية– لكنها قُيدت بقيد تداولي آخر، يخضع فيه ترتيب عناصر اللغة إلى السياق التداولي العام من تقديم وتأخير وحصر بما يقتضيه هذا السياق.

وما يمكن أن يستنتج من هذا الطرح أنّ العوامل عاملان عامل بنوي متحكم في الإعراب وعامل تداولي متحكم في رتبة مكونات الجملة التي « تتخذ مواقعها المحددة لها بعوامل تداولية، وهذه العوامل عبارة عن علاقات تخاطبية تربط المتكلم بمخاطبه»[60] وفق سياق معين. ويمكن تقسيم العوامل التداولية إلى عوامل مرتبة وعوامل دابجة، ويقصد بالمرتبة العوامل المسؤولة عن ترتيب الوحدات بالتقديم والتأخير والحصر مثلا، ويقصد بالعوامل الدابجة العوامل المسؤولة عن إدماج المخصصات وأدوات الحصر وغيرها. وقد بحثها النحاة القدماء في جانب البلاغة، تحت أبواب مختلفة، كباب التخصيص وباب التقديم والتأخير وغيرها، ولعل هذا ما يعطي شرعية إعادة لم شمل النحو بعلم المعاني في تدريس اللغة، ف « تلقين هذه العوامل التداولية، بقسميها المرتب والمدمج، يطور حتما قدرة المتكلم أولا على إصابة الفهم للأقوال التي يتلقاها، وثانيا على إجادة التعبير عن الأفكار التي يلقيها «[61].

وبهذا يتبين من خلال هذه المقابلة السابقة بين النظريتين مدى التكامل الموجود بينهما وان كان هناك ختلاف فمرده إلى المنطلقات المؤسسة. ولعل هذا الاختلاف والتعدد في المفاهيم بين الدراسات اللغوية، مع وجود حجة وبرهان لكل رأي منها، هو ما يسمح بمعرفة حقيقة هذه اللغة الكامنة أصلا في غنى بنيتها وتعدد ظواهرها، ما يُصعّب احتواءها من طرف نموذج نحوي واحد.

الهوامش:

(1).عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربية: نماذج تركيبية ودلالية، دار توبقال الدار البيضاء، د ط، 1985، ج 1، ص13.

(2) ينظر: خليفة بوجادي، في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم، بيت الحكمة، ط1-2009، ص59.

(3) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية –الجزائر، (د،ط) 2007 ج2، ص91.

(4) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية –الجزائر، (د،ط) 2007ج1، ص90.

(5) عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق، ج2، ص176-177.

(6). عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في علوم اللسان، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية وحدة الرغاية – الجزائر، (د،ط) 2007 ص195.

(7). ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق ج2 ص176-177.

(8). عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، مرجع سابق ج2 ص20.

(9).نفسه، ج1 ص249.

(10). عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2 ص84.

(11) .عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، ص 214

(12). عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 ص218.

(13). عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 ص218.

(14) . عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1 ص323.

(15).نفسه، ص50.

(16). عبد الرحمن الحاج صالح؛ النظرية الخليلية الحديثة –مفاهيمها الأساسية، ص 35.

(17). عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2 ص40.

(18). عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2 ص21.

(19). عبد الرحمن الحاج صالح؛ أنماط الصياغة اللغوية الحاسوبية والنظرية الخليلة الحديثة ، ص26.

(20) . عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ، ج2، ص50.

(21). ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح؛ النظرية الخليلية الحديثة –مفاهيمها الأساسية ، ص 36.

(22) . أبو البركات الأنباري، أسرار العربية، تحقيق: محمد بهجة البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي–دمشق (د ط)، (د ت)،ص 68.

(23) . عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج2، ص 12، 13.

(24). عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص43.

(25). عبد الرحمن الحاج صالح؛ بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج2، ص90.

(26).نفسه، ج1، ص324.

(27) .نفسه، ص89.

(28) .نفسه، ج2 ص 78.

(29). عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج 2، ص 85

(30). عبد الرحمن الحاج صالح؛ النظرية الخليلية الحديثة

–مفاهيمها الأساسية ، ص 22.

(31). عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج 1، ص 318.

(32). سيبويه، الكتاب، ج1، ص.300/186.

(33). حافظ إسماعيل، علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص315.

(34). عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج 1، ص251.

(35) .نفسه،ص319.

(36). عبد الرحمن بودرع، الأساس المعرفي للغويات العربية: بحث في بعض المقدمات الكلامية والأصولية للنحو العربي في اتجاه وضع أساس إبستمولوجي للغويات العربية، منشورات نادي الكتاب لكلية الآداب بتطوان– المغرب ط 1/ 2000،ص24

(37). عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج 1، ص319.

(38). نفسه، ص92–93.

(39). نفسه، ص251.

(40).عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج 1، ص 170.

(41) .أحمد المتوكل، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي. دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2009،ص 8.

(42) .أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، ص 20.

(43) . أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، ص 11.

(44) .أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، ص 83–84.

(45) .أحمد المتوكل،قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية: بنية الخطاب من الجملة إلى النص، دار الأمان، المغرب (ب، ط)، (د، ت). ص 36.

(46) . أحمد المتوكل، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، ص 8.

(47) . أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي، ص 21.

(48) . أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري،ص 137.

(49) . أحمد المتوكل، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، ص 8.

(50) . نفسه، ص 64.

(51) .ينظر: أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي، ص 65–66.

(52) .نفسه، ص 66.

(53) . نفسه، ص 68.

(54) . نفسه، ص 70.

(55) . نفسه، ص 149.

(56) . أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية،ص 11.

(57) . نفسه، ص 11.

(58) . أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري،ص 137.

(59).أحمد المتوكل، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، ص57.

(60) .محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة ط1، 1431هـ/2010م، ص18.

(61) .نفسه، ص19.

نظرة الفراء لظاهرة العدول من خلال كتابه معاني القرآن

بلغدوش فتيحة
أستاذة محاضرة ب
المدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة

Résumé

Cet article vise à observer certains types d'inversions, expliqués par El Fara'e ,à travers son livre ,Les significations du coran. L'auteur a essayé de détecter l'écart ou la sortie de l'original, dans plusieurs versets coraniques en notant que chaque type d'inversion, nous conduit à la désignation d'un sens utile, parce que ce phénomène linguistique est basé sur deux principes : l'intérêt et la sécurité de la confusion. El Fara'e a indiqué souvent la sortie de l'original dans le langage des Arabes sois pour but d'accord, ou pour une intention de l'atténuation.

الكلمات المفتاحية: القرآن الكريم، النحو، الصرف، العدول، المعنى

القرآن الكريم معجزة الرسول @ ولا أحد منا ينكر تفرده بطابعه المميز، وأسلوبه البديع، حمل في طياته أساليب بديعة وتراكيب دقيقة السبك بسيطة تارة، ومركبة تارة أخرى، ومتكررة في آيات متفرقة فجاء معجزا، لا أحد جاء بمثله ولا يجرؤ أحد أن يأتي بمثله، ويؤكد هذا قوله تعالى:

﴿ وَإِنْ كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ ....، فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ ﴾، (سورة البقرة، الآية 23 –24)،إنه كلام الذات العليا، الذي بهر كل من تأمله ودقق في أجزائه. لهذا كله، يبقى القرآن الكريم، في نظمه ونسجه وإحكام تركيبه، المصدر الأوّل الذي يرجع إليه في كل علوم اللغة. وقد أدرك هذا كل دارسي القرآن، من مفسرين ونحاة، وبلاغيين، وكانت هذه الحقيقة، سببا لتوغلهم في أغوار مقاصده. ويبدو أن القراءات كانت إحدى التوجيهات للعدول في لغة القرآن.

وممن حاول الولوج إلى أغوار القرآن الكريم، الفراء من خلال معانيه. هذا الكتاب الذي يعد موسوعة، جمع فيها الرجل مسائل مختلفة، لم يغ من

ورائها الكشف عن تباين القراءات، وما ينجم عنه من احتمال أكثر من معنى، كما يظهر لأوّل وهلة من خلال عنوانه، بل أولى اهتماما بالغا بكل ما يشكّل النسق القرآني: الجانب الصوتي، النحوي، التركيبي، الصرفي، والدلالي. ومن بين الأمور التي شدّت انتباهي- وأنا أراجع الكتاب- تعرض صاحبه لظاهرة العدول في الكثير من صفحاته، ويرجع ذلك لشُيوع هذا الأسلوب في القرآن الكريم. والفراء عند تعرضه لهذه الظاهرة، لم يغفل عن الاستشهاد بكلام العرب شعره ونثره، لما عرفوا به من اهتمام بالغ بالفصاحة اللغوية.

فقد كان الشاعر منذ العصر الجاهلي يبحث عن مسالك غير مألوفة، قصد الإفراج عن مشاعره، بلغة بليغة تجذب العقول وتؤسر القلوب، فترقى بالسامع إلى مستوى يقوده إلى التفكير فيما خفي من المعاني. شرط أن لا تخرج تلك المسالك عن الأنماط اللغوية الخاضعة لقانوني السلامة التركيبية، والفصاحة اللغوية. وأحسن مثال عن ذلك، المعلقات التي كانت ومازالت محط اهتمام الدارسين وسواء أكان سبب تسميتها، التعظيم الذي لاقته في العصر الجاهلي من قبل كل عربي متذوق للشعر، ممّا أدى إلى كتابتها بماء من ذهب على الحرير وتعليقها على ستار الكعبة .أم تعليقها في الأذهان لشدة اعتنائه بها وحفظها. و» إذا كان قد صدر في فعله بالمعلَّقات عن الإعجاب الشديد الذي مأتاه، تميز هذه النصوص بعدولها عن مألوف الشعر بشكلٍ ما، فإنَّه قد صدر في حكْمه عن القرآن كذلك، عن الإعجاب الذي بلغ حد الإعجاز والتبكيت؛ ذلك أنَّه موغلٌ في العدول شكلاً ومضمونا، بل إنَّه عدول مطلق عن كلِّ الأشكال الَّتي عرفوها والأنماط التي أَلِفوها، وفي المحصلة هو عدول عن مألوف لغتهم، ومتعارف آدابهم؛ على الرغم من أنَّه بالمفردات التي يعرفون، وإذا كانوا يعجبون بالبديع من أقوال الشعراء، والخطباء، لما فيه من جمالٍ، أساسه العدول عن مألوف اللغة؛ أفَلاَ يأسرهم هذا العدول المزدوج في لغة القرآن، التي لم تتجاوز مستوى التواصل فحسب، بل عدلت عن لغة الشعر نفسه لتستقر في المستوى الإعجازي ؟»[1].

لقد اتخذ العرب من أساليب القرآن نمطا في تعابيرهم -بما فيها ما خرج عن المعيار اللغوي-. كيف لا، والقرآن في البيان والتركيب، يحتل أعلى مراتب الفصاحة. وها هو الثعالبي يؤكد ذلك من خلال هذه الرواية، التي أوردها في فصل (إجراء الاثنين مجرى الجمع)، يقول:» قال الشعبي في كلام له في مجلس عبد الملك بن مروان: رجلان جاؤوني، فقال عبد الملك: لحنت يا شعبي، قال: يا أمير المؤمنين لم ألحن مع قول الله عز وجل: ﴿**هَٰذَانِ خَصْمَانِ اخْتَصَمُوا فِي رَبِّهِمْ**﴾، (سورة الحج، الآية 19). فقال عبد الملك: لله درّك يا فقيه العراقيين، قد شفيت وكفيت.»[2] فهذه شهادة أخرى تنم عن حرص العرب على الخروج عن الأصل، مستندين على ما جاء في القرآن الكريم من تعابير مجازية .

وهذا ما حاولت أن استجليه في هذا المقال، من خلال تتبع ظاهرة العدول في النسق القرآني، من خلال كتابه معاني القرآن للفراء.

قبل الولوج في ثنايا الكتاب والبحث عن الظاهرة موضع الدراسة لابد من الوقوف ولو قليلا عند مصطلح العدول اصطلاحا، لا لغة.

العدول في الاصطلاح، هو الخروج عن المألوف، وذلك بمخالفة المستوى العادي للكلام، وقد شاع هذا المصطلح بشكل ملفت في كتب النحويين. «واصطلح عليه المحدثون مصطلحات متعددة، كالانزياح والانحراف وكسر المألوف والانتهاك والخرق والتغريب والأصالة والمفارقة، وغيرها من المصطلحات التي وردت في الأدب، والنقد. واستقر منها في اللغة مصطلحا (العدول والانزياح)....

وذهب بعضهم إلى التفريق بين الانزياح والعدول، بعدّ الأول في الدلالة، والثاني في اللغة. غير أن آخرين أشاروا إلى كونهما بمعنى واحد».[3]

فالعدول عن الأصل بأن تستبدل عنصرا بعنصر آخر، في مستوى معين من مستويات التركيب اللغوي، (الصرفي، أو النحوي، أو الصوتي)؛ قصد إثراء الكلام العربي من جهة، والتخفيف على اللسان من جهة أخرى، ولا يكون بطرق اعتباطية، بل يقوم على أسس مدروسة لها أسبابها وغاياتها .

لاحظ الفراء تنوع النسق القرآني بين التراكيب الأصلية، والتي تخضع للقواعد التي سنّها الأوائل، وبين تلك التي تخرج عن المعايير الموضوعة، لغاية جعلت القرآن معجزة النبي —صلى الله عليه وسلم-»وحتى يكون الإعجاز إعجازا ، فلابد أن يتجرد من المقاييس، والموازين، والقواعد الإنسانية التقليدية، يقول الناقد الإنجليزي ميدلتون ميري [Middelton Murry]: إن إبداعنا لعمل أدبي عظيم، ليس في انتصار اللغة، بل في الانتصار على اللغة وهذا ما حققته لغة القرآن الكريم في حركة تقاطعها الفذة مع اللغة الجاهلية، فكانت انتصارا على اللغة نفسها، إنه بتعبير آخر انتصار باللغة على اللغة «.[4]

فما هي أنواع العدول التي تعرض لها الفراء ؟وما موقفه إزاءها؟

العدول النحوي: العدول النحوي: هو الخروج عن القواعد الأصلية التي وضعها النحاة، فكثيرا ما يلجأ المتكلم إلى صيغة بعيدة عن القياس، وقد أشار إليه النحويون في باب حمل الفرع على الأصل، يغون من وراء ذلك الارتقاء بالمعنى، ولفت انتباه المتلقي لظاهرة بيانية يستشفها من السياق .وقد اتخذ العدول أشكالا مختلفة في القرآن الكريم، كالعدول بالحذف، تقديم ما حقه التأخير الانتقال بزمن الفعل من الماضي إلى المضارع أو العكس العدول عن المخاطب إلى الغائب وغيرها من الحالات المختلفة التي توقف عندها كثيرا الدارسون.

ومن بين حالات العدول النحوي التي توقف عندها الفراء ما يلي:

أ- العدول عن الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية، في العطف:

الأصل في العطف، أن يشترك المعطوف مع المعطوف عليه في نوع التركيب؛ ولما كان التنوع في الجملة بين الاسمية والفعلية وجب تحقق شرط الاتفاق بين الجملة المعطوفة والمعطوف عليها، إذ بإمكاننا عطف الجملة الاسمية على مثلها، وكذا الأمر إذا كانت الجملة فعلية، بشرط اتفاقهما في الخبر، أو الإنشاء، ولا يجوز إن اختلفتا في ذلك الشرط.

وقد يعدل عن هذا الأصل، إلى العطف على غير المثيل. فتتغير الجملة اللاحقة عن سابقتها في التركيب مثلا. ومما توقف عنده الفراء قوله تعالى: ﴿**خَتَمَ اللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ ۖ وَعَلَىٰ أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ ۖ وَلَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ**﴾ (سورة البقرة، الآية 7). (**خَتَمَ اللَّهُ عَلَىٰ قُلُوبِهِمْ**) الجملة المعطوف عليها في الآية الكريمة وردت جملة فعلية، لم تلحقها مثلها، (جعل الله على أبصارهم غشاوة)؛ بل وردت جملة اسمية، (**وَعَلَىٰ أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ**). وهذا عدول عن الأصل في العطف، يقول الفراء :»انقطع معنى الختم عند قوله: (**وَعَلَىٰ سَمْعِهِمْ**) . ورفعت (الغشاوة) بـ(عَلى)، ولو نصبتها بإضمار (وجعل) لكان صوابا».[5] ويفهم من كلام الفراء، أنه يجوز العدول في مثل هذه الحالة، متى جاز إضمار فعل له نفس دلالة الفعل السابق؛ فيحذف اللاحق لوضوح المعنى. «وإنما يحسن الإضمار في الكلام الذي يجتمع، ويدل أوله على أخره كقولك: قد أصاب فلان المال، فبنى الدور والعبيد والإماء واللباس الحسن؛ فقد ترى البناء لا يقع على العبيد والإماء، ولا على الدواب،

ولا على الثياب؛ ولكنه من صفات اليسار، فحسن الإضمار لما عرف. ومثله في سورة الواقعة: ﴿يَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدانٌ مُخَلَّدُونَ، بِأَكْوابٍ وَأَبارِيقَ وَكَأْسٍ مِنْ مَعِينٍ ﴾ ثم قال: ﴿وَفاكِهَةٍ مِمَّا يَتَخَيَّرُونَ. وَلَحْمِ طَيْرٍ مِمَّا يَشْتَهُونَ. وَحُورٌ عِينٌ ﴾ فخفض بعض القراء، ورفع بعضهم الحور العين. «[6] فمن قرأ بالخفض ذهب إلى إتباع (حور) على فاكهة ولحم فكل منهما مجرور تبعا لما تقدم (بأكواب)، والعطف هنا حملا على المعنى لأن (الحور) لا يُطاف بهن ومعنى الآية: يتنعمون بأكواب وفاكهة ولحم وحور. أما من قرأ بالضم فقد ذهب إلى أن (حور) مرفوع بالابتداء، خبره محذوف والتقدير: ولهم حور أو فيهما حور. والعدول عن الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية، نلمسه في القراءة الثانية .إذ عطفت الجملة الاسمية (وحور عين) على الجملة الفعلية (يطوف عليهم ولدان).[7]

-العدول في علامة الاعراب.

أ- العدول عن النصب إلى الرفع في الفعل المضارع

توقف الفراء عند هذه الظاهرة مع قوله عز وجل:﴿ وَلَا يُؤْذَنُ لَهُمْ فَيَعْتَذِرُونَ ﴾ (سورة المرسلات، الآية 36) ذهب الفراء إلى أنّ قوله تعالى: (فَيَعْتَذِرُونَ) معطوفة على ما قبلها معللا ذلك بضرورة مراعاة الجانب الصوتي في نهاية الفواصل قائلا: «نويت بالفاء أن يكون نسقًا عَلَى ما قبلها، واختير ذَلِكَ لأن الآيات بالنون، فلو قيل: فيعتذروا لم يوافق الآيات. وَقَدْ قَالَ اللَّه جل وعز: ﴿لَا يُقْضى عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا ﴾ بالنصب، وكلٌّ صواب. مثله: ﴿مَنْ ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضاً حَسَناً فَيُضاعِفُهُ﴾ و (فيضاعفَه)». [8] فالقاعدة النحوية، تلزم أن ينصب الفعل المضارع بعد فاء السببية، فنقول: فيعتذروا. ولكن عدل النسق القرآني عن ذلك، مراعاة للفاصلة، كما ذكر الفراء. فالآيات السابقة مختومة بالنون .

ب- العدول في الحركة الاعرابية قصد التخفيف .

قال تعالى: ﴿ قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَآتَانِي رَحْمَةً مِنْ عِنْدِهِ فَعُمِّيَتْ عَلَيْكُمْ أَنُلْزِمُكُمُوهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ ﴾ (سورة هود، الآية 28)

يحاول الفراء من خلال هذه الآية، أن يرصد لنا نوعا آخر من أنواع العدول في السياق القرآني. والذي يمس الحركة الإعرابية للكلمة، قصد التخفيف، إذ توقف عند قوله تعالى: (أَنُلْزِمُكُمُوها) قائلا:» العرب تسكّن الميم التي من اللزوم فيقولون: أَنُلْزِمْكُمُوهَا. وَذَلِكَ أن الحركات قد توالت، فسكنت الميم لحركتها وحركتين بعدها وأنَّها مرفوعة، فلو كانت منصوبة، لَمْ يُسْتَثْقَلْ فتخفَّفَ. إنَّما يستثقلون كسرة بعدها ضمةٌ، أو ضمةً بعدها كسرة، أو كَسْرَتينِ متواليتين، أو ضمَّتينِ متواليتين. فأمَّا الضمَّتان فقوله: (لَا يَحْزُنُهُمُ)، جزموا النون لأن قبلها ضمَّة فخففت... .فإنّما يستثقل الضم والكسر، لأن لمخرجيهما مؤونة على اللسان والشفتين، تنطمّ (وضم) الرَّفعة بِهما فيثقل الضمَّة ويُمالُ أحد الشِّدْقين إلى الكسرة فترى ذَلِكَ ثقيلًا. والفتحة تَخرج من خَرْقِ الفم بلا كُلْفة.»[9]

وهذا ما أطلق عليه سيبويه بـ(باب الإشباع في الجر والرفع)، قال: «فأمّا الذين يُشبعون فيُمططون، وعلامتها واوٌ وياءٌ، وهذا تحكمه لك المشافهة...ولا يكون هذا في النصب، لأن الفتح أخفُّ عليهم «. [10] فالعرب ألفت العدول عن حركة إلى أخرى، طلبا للتخفيف وهروبا عما يستثقلونه من الكلام

العدول بالحذف :اهتم النحاة ودارسوا القرآن خاصة، كثيرا بظاهرة «الحذف « في القرآن الكريم

والحديث الشريف وفي كلام العرب شعرهم ونثرهم وعددوا مواطنه. لما له من أثر على المعنى وقد أطلق عليه ابن جني في خصائصه بشجاعة العربية وأشار إليه الفراء في أكثر من موضع يقول :» وربما تركت العرب جواب الشيء المعروف معناهُ وإن تُرِكَ الجواب قَالَ الشَّاعِر:

فأقسمُ لو شَيْء أتانا رَسولُه ...
سِوَاك ولكن لَمْ نجد لك مَدْفَعا

وتقدير المحذوف: (دفعناه) فجاز أن يحل محله المنصوب لوجود قرينة لفظية في قوله: ولكن لم نجد لك مدفعا [11] ويقول في موضع آخر: «فكل ما رأيته بعد القول مرفوعا ولا رافع معه ففيه إضمار اسم رافع لذلك الاسم» [12].فهذه إشارة إلى أنه لا وجود للحذف إلاّ إذا وجد دليل على العنصر المحذوف. وكما يحذف الفعل يحذف الاسم وكذا الحرف والعرب شاع عندهم حذف ما تقوم عليه القرينة كحذف المبتدأ أو الخبر أو كلاهما وحذف المفعول به وفعل الشرط وجوابه وغيرها من المواطن المتفق عليها

ولا يكون الحذف لمجرد الحذف فحسب، بل تكمن أهميَّته في تنميق المعنى وتقويته، والتعريف التالي أدلّ على ذلك: «هو بابٌ دقيقُ المسْلك، لطيفُ المأخذ، عجيبُ الأَمر، شبيهٌ بالسِّحْر، فإنكَ ترى به ترْكَ الذِكْر، أَفْصَحَ من الذكْرِ، والصمتَ عن الإفادةِ، أَزْيَدَ للإفادة، وتَجِدُكَ أَنْطَقَ ما تكونُ إذا لم تَنْطِقْ، وأَتمَّ ما تكونُ بياناً إذا لم تبن «. [13]

وقد وقف الفراء كثيرا عند هذه الظاهرة في معانيه وأشار إلى مختلف أنواع الحذف في القرآن الكريم، منها ما ورد في قوله تعالى:﴿ فَلَمَّا جَاءَ سُلَيْمَانَ قَالَ أَتُمِدُّونَنِ بِمَالٍ فَمَا آتَانِيَ اللَّهُ خَيْرٌ مِمَّا آتَاكُمْ بَلْ أَنْتُمْ بِهَدِيَّتِكُمْ تَفْرَحُونَ﴾، (سورة النمل الآية 36)، فالتركيب في السياق القرآني، يستدعي وجود الفعل ومعموليه (الفاعل، المفعول به)، وحذف الفاعل، والتقدير:» فلما جاء الرسول سُلَيْمَان .... وصلح (جاء) لأن المرسل كَانَ واحدًا. يدلّ عَلَى ذَلِكَ قول سليمان (ارْجِعْ إِلَيْهِمْ). [14]جاز العدول هنا بالحذف لوجود قرينة لفظية، تدل على المعدول عليه في الفعل (ارجع)، بصيغة المفرد. وذهب ابن عاشور إلى جواز إطلاق المفرد على الجمع، «فَالْإِرْسَالُ يَقْتَضِي رَسُولًا، وَالرَّسُولُ لَفْظُهُ مُفْرَدٌ وَيَصْدُقُ بِالْوَاحِدِ وَالْجَمَاعَةِ.»[15].

وقد يحذف الجواب من الجملة ومنه قوله تعالى:﴿ أَفَمَنْ كَانَ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّهِ وَيَتْلُوهُ شَاهِدٌ مِنْهُ ﴾ (سورة هود الآية17) حذف مقابل المستفهم به لفهم المعنى، إذ لا يمكن أن متاع الحياة الدنيا ومنه قوله تعالى:﴿ وَلَوْ أَنَّ قُرْآنًا سُيِّرَتْ بِهِ الْجِبَالُ أَوْ قُطِّعَتْ بِهِ الْأَرْضُ أَوْ كُلِّمَ بِهِ الْمَوْتَىٰ ۗ بَلْ لِلَّهِ الْأَمْرُ جَمِيعًا ﴾ (سورة الرعد الآية 31)، فجواب لو محذوف، لدلالة المعنى عليه في السياق، ويعود المحذوف على القرآن. ومنه قوله تعالى:﴿ أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاءَ اللَّيْلِ سَاجِدًا وَقَائِمًا يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ﴾ (سورة الزمر الآية 9)، في الآية تقابل بين الكافر والقانت، ذكر القانت وحذف معادله، لأنه سبقه كلام دلّ عليه. فهذه الآيات، ممّا عدل فيها بالحذف، لوجود دليل يوحي إلى العنصر المحذوف. [16] فحذف أحد أجزاء الجملة قد يغير تركيبها ومعناها إلا إذا وجد دليل على صحة الحذف

العدول عن الفعل المضارع إلى الماضي:

قد يعدل عن الماضي إلى المضارع وقد يكون العكس ومما توقف عنده الفراء قوله تعالى: ﴿ وَيَوْمَ يُنفَخُ فِي الصُّورِ فَفَزِعَ مَن فِي السَّمَاوَاتِ وَمَن فِي الْأَرْضِ إِلَّا مَن شَاءَ اللَّهُ ﴾، (سورة النمل، الآية 87). نلاحظ عدولا في الفعل (فزع)، فقد عطف على (ينفخ)، فالأصل إذا يحتم وروده بصيغة

المستقبل، لا الماضي؛ بوجود القرينة الدالة على ذلك في الفعل (ينفخ). فما الغاية من هذا العدول؟ أجاب عن هذا التساؤل الفراء بقوله: «**ولم يقل فيفزعُ**، فجعل فَعَل مردودة عَلَى يفعل. وَذَلِكَ أَنَّهُ فِي المعنى: وإذا نفخ فِي الصُّور ففزع، ألا ترى أن قولك: أقوم يوم تقوم كقولك: أقوم إذا تقوم، فأجيبت بفَعَل، لأن فعل ويفعل تصلحان مع إذَا. فإن قلت فأين جواب قوله (وَيَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصّور) ؟ قلت: قد يكون فِي فَعَل مضمر مع الواو كأنه قَالَ: **وَذَلِكَ يوم ينفخ فِي الصور**.»[17] ونفهم من قول الفراء، أن معنى الآية يتضمن الشرط أي لا يقع الفزع، إلاّ إذا نفخ في الصور. فإذا كانت النفخة كان الفزع لا محالة. ويؤكد هذا، قول الزمخشري: « فإن قلت لم قيل (ففزع ، دون (فيفزع)؟ قلت: لنكتة، وهي الإشعار بتحقق الفزع و ثبوته وأنه كائن لا محالة، واقع على أهل السموات والأرض، لأن الفعل الماضي يدل على وجود الفعل وكونه مقطوعا به «.[18] وذهب إلى هذا المعنى، أغلب المفسرين. فقد عدل إلى صيغة الماضي تأكيدا على تحقق وقوع الفزع وثبوته لا مجرد احتمال وقوعه ولما في الأمر من هول. «وَجِيءَ بِصِيغَةِ الْمَاضِي فِي قَوْلِهِ فَفَزِعَ مَعَ أَنَّ النفخ مُسْتَقْبل، للإشعار بِتَحَقُّقِ الْفَزَعِ وَأَنَّهُ وَاقِعٌ لَا مَحَالَةَ ....لِأَنَّ الْمُضِيَّ يَسْتَلْزِمُ التَّحَقُّقَ فَصِيغَةُ الْمَاضِي كِنَايَةٌ عَنِ التَّحَقُّقِ، وَقَرِينَةُ الِاسْتِقْبَالِ ظَاهِرَةٌ مِنَ الْمُضَارِعِ فِي قَوْلِهِ يُنْفَخُ..«[19]

ومنه أيضا قوله تعالى: ﴿**إِن نَّشَأْ نُنَزِّلْ عَلَيْهِم مِّنَ السَّمَاءِ آيَةً فَظَلَّتْ أَعْنَاقُهُمْ لَهَا خَاضِعِينَ**﴾، (سورة الشعراء، الآية 4) ورد كل من (نشأ وننزل) بصيغة الماضي ثم عطف عليهما بـ(ظل)، على صيغة المضارع، وقد أجاز ذلك الفراء، لوجوده في جملة شرطية، يصلح فيها هذا النوع من العدول. إذ ورد قوله تعالى:» (**فظلّت**)، و لم يقل (فتَظلل)، كما قَالَ (ننزل) وَذَلِكَ صواب: أن تعطف عَلَى مجزوم الجزاء، بِفَعَلَ لأن الجزاء يصلح فِي موضع فعل يفعل، وَفِي موضع يفعَل فعل، ألا ترى أنك تقُولُ: إن زرتني زرتكَ وإن تَزرني أزركَ والمعنى واحد. فلذلك صلح قوله (فَظَلَّتْ) مَرْدودة عَلَى يفعل»، وكذلك قوله: (**تَبارَكَ الَّذِي إِنْ شاءَ جَعَلَ لَكَ خَيْراً مِنْ ذلِكَ جَنَّاتٍ**﴾، (سورة الفرقان. الآية 10)، ثم قال: (وَيَجْعَلْ لَكَ قُصُوراً). فردّ يفعل، عَلَى فعل وهو بمنزلة رده (فظلّت)، على (ننزّل). وكذلك جواب الجزاء، يُلقى يفعْل بِفَعَل، وفَعَل بيفعل كقولك: (إن قمت أقم، وإن تقم قمت[20].

وقد يوحي السياق إلى دلالة أخرى، في الآية موضع الشاهد، «هي أن فعل الخضوع، على الرغم من كونه دالّاً على الاستقبال بفعل استجابته – سياقياً –، لتأثير قانوني الشرط والعطف، ينفتح على دلالة حتمية التحقُّق والوقوع لانضوائه تحت مظلّة المشيئة الإلهية، التي يصبح الحدث المستقبلي تحت سلطة قهرها وغلبتها محقَّق الوقوع، حتمي الحدوث ،كالحدث الماضي المنقطع تماماً ، فالماضي والمستقبل في معيار القدرة الإلهية سواء .» (21)

العدول عن الفعل الماضي إلى المضارع:

قال تعالى:﴿ **قُلْ فَلِمَ تَقْتُلُونَ أَنْبِيَاءَ اللَّهِ مِنْ قَبْلُ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ** ﴾ (سورة البقرة، الآية 91). في الآية الكريمة لون من ألوان العدول، وهو التعبير عن الحدث الماضي بصيغة المستقبل، في قوله تعالى: (تقتلون) مع وجود قرينة لفظية، تدل على الزمن الماضي (من قبل)، واللغة لا تجيز هذا الضرب من الكلام، كما صرّح به الفراء، فلا يجوز (أنا أضربُك أمسِ).»[22] فالفعل المضارع يدل عل معنى الحال، كما يدل على معنى المستقبل، فلا يمكنه أن يرتبط في السياق، على ما يدل على الماضي من الزمن.» فمعيار دلالة الفعل على الحالية، تكون المضارع

مرتبطة بالحاضر، لأن الحال لا تكون من الماضي، وإذا أمكن الحصول منه على معنى الحال، فذلك يكون بشروط.... ولا تكون من المستقبل، إلاّ إذا ارتبط الفعل بحروف يستفاد منها معنى الاستقبال، مثل السين وسوف والظروف الزمنية مثل (غد).»[23].إلاّ أن الفراء وجد مخرجا لهذه الصيغة، من خلال المعنى المنشود وهو الجزاء الذي يبنى على ما مضى من الفعل. واستدلّ على ذلك من القرآن، ومن كلام العرب نثره وشعره، قائلا:» وذلك جائز إذا أردت(بتفعلون) الماضي؛ ألا ترى أنك تعنف الرجل بما سلف من فعله، فتقول: ويحك لم تكذب! لم تبغض نفسك إلى الناس! ومثله قول اللّه تعالى: ﴿ **وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُو الشَّيَاطِينُ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَانَ**﴾، (سورة البقرة، الآية 102). ولم يقل ما تلت الشياطين، وذلك عربي كثير فِي الكلام أنشدني بعض العرب:

إذا ما انتسبنا لم تلدني لئيمة ...
ولم تجدي من أَنْ تُقِرِّي بها بدا

فالجزاء للمستقبل، والولادة كلها قد مضت، وذلك أن المعنى معروف ومثله فِي الكلام: إذا نظرت فِي سير عمر رحمه الله لم يسئ، المعنى لم تجده أساء، فلما كان أمر عُمَر لا يشك فِي مضيه، لم يقع فِي الوهم أنه يتساوى من يبغي وجه الله تعالى مع من يبغي مستقبلا؛ فلذلك صلحت (مِنْ قَبْلُ) مع قوله: ﴿ **فَلِمَ تَقْتُلُونَ أَنْبِيَاءَ اللَّهِ مِنْ قَبْلُ وليس الذين خوطبوا بالقتل هُمُ القتلة، إنما قتل الأنبياء أسلافهم الذين مضوا فتولوهم على ذلك ورضوا به فنسب القتل إليهم**﴾.[24].

نخلص مما سبق، أنّ العدول في زمن الفعل، سواء أكان العدول عن المستقبل إلى الماضي، أم العدول عن الماضي إلى المستقبل، يشترط وجود قرينة في السياق تحدد المعنى المقصود .

العدول الصرفي:

اتخذ العدول الصرفي في القرآن الكريم-كما أشار إليه الفراء في معانيه- أشكالا متنوعة،.ويظهر ذلك بخروج صيغة عن معيارها المحدد في الأفعال، والمصادر، والمشتقات، لدلالة معنوية تتجلى من خلال السياق. ولا يمكن أن نصل إلى المعدول عنه إلاّ إذا عرجنا على الأسس المعيارية التي اعتمدتها اللغة في مستوياتها المختلفة، وهذه بعض النماذج مما تناولناه الفراء بالدرس والتحليل بغية التوصل إلى دلالة العدول فيها.

-العدول بزيادة الهمزة في صيغة تفاعل

توقف الفراء عند هذه الظاهرة في قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمُ انْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ اثَّاقَلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ** ﴾، (سورة التوبة، الآية 38).يقول: «معناهُ والله أعلم: (تثاقلتم)، فإذا وصلتها العرب بكلام أدغموا التاء فِي الثاء لأنها مناسبة لَهَا، ويحدثونَ ألفًا لَمْ يكن ليبنوا الحرف عَلَى الادغام فِي الابتداء والوصل، وكأن إحداثهم الألف ليقع بِهَا الابتداء، ولو حذفت لأظهروا التاء لأنها مبتدأة، والمبتدأ لا يكون إلا متحركًا «[25]

الفعل (اثّاقلتم) ، أصله تثاقلتم على وزن تفاعل بعد زيادة الألف والتاء على البنية الأصلية للفعل(ثقل)، إلاّ أنه عدل عنه إلى وزن آخر، وهو افّاعل بزيادة همزة الوصل في أوّله، ويرجع الفراء ذلك إلى عدم جواز الابتداء بالساكن. فقد ألفت العرب أن لا تبدأ بساكن، ولا تقف عند متحرك؛ فإذا كانت هذه البنية الصرفية موصولة، وقصد التخفيف دائما، لجأ العرب إلى إدغام التاء والثاء لتقاربهما في المخرج، وكثيرا ما تدغم الحروف المتجانسة لثقل نطقها، وهذا بعد إبدالها. وهذا الإدغام ينتج سكونا في بداية الكلمة؛ ولما تعذر الابتداء بالساكن، زيدت همزة الوصل» فقد تكون

هناك قاعدة أصلية، صوتية أو صرفية أو نحوية، يرد عليها من المواقع ما يجعل الالتزام بتطبيقها في النطق منافيا للذوق العربي فالأصل الفك، ولكن توالي المثلين يؤدي إلى إيجاد قواعد فرعية للإدغام «.[26]

العدول بالإدغام:

الإدغام ظاهرة صوتية، تنبّه لها اللّغويّون وعلماء التجويد مع ظهور القراءات القرآنية، وتنتج عند تماثل الأصوات، وهو مظهر من مظاهر العدول عن الأصل، قال ابن جني: «والمعنى الجامع لهذا كلّه تقريب الصوت من الصوت، ألا ترى أنّك في قطّع ونحوه قد أخفيت الساكن الأوّل في الثاني حتى نبا اللّسان عنهما نبوة واحدة وزالت الوقفة التي تكون في الأوّل لو لم تدغمه في الآخر...».[27]

ويعتبر الفراء من العلماء الذين أشاروا إلى هذه الظاهرة، عندما توقف عند أصل (إلاّ) للاستثناء. فقد ذهب إلى أنّ (إلاّ) مركبة من (إن) التي تفيد النفي، ومن (لا) التي للعطف، يقول الفرّاء: «وترى أن قول العرب في (إلاّ) إنما جمعوا بين (إن) التي تكون جحدًا، وضموا إليها (لا). فصارا جميعا حرفا واحدًا، وخرجا من حد الجحد؛ إذ جمعتا فصار حرفا واحدًا» [28]

أكد هذا ابن يعيش بقوله:» وذهب الفرّاء وهو المشهور من مذهب الكوفيين، إلى أنّ (إلاّ) مركّبة من حرفين (إنّ) التي تنصب الأسماء وترفع الأخبار، و(لا) التي للعطف فصار (إنّ لا) فخُفِّفت النون وأدغمت في (اللام)». [29] فنلمس هنا عدولا عن الحرف المشبه بالفعل(إنّ)، وعن (لا) حرف العطف، على حرف آخر له دلالة مختلفة تماما وهي دلالة الاستثناء .

العدول عن اسم المفعول إلى اسم الفاعل:

الأسماء المشتقة في اللّغة العربية لها جذر ووزن، وتختلف معاني صيغ هذه المشتقات لاختلاف الوزن مثل: صيغة اسم الفاعل، واسم المفعول. فـ (اسم الفاعل) يدل على الحدث، والذات التي قامت به، و(اسم المفعول) يدل على الحدث والذات التي وقع عليها الفعل. فقد وضع كلّ منهما لمعنى مناقض ومضاد لمعنى الآخر إلاّ أن النحاة أجازوا أن يعدل بصيغة (المفعول) إلى صيغة (الفاعل).

وهذا ما حاول الفراء توضيحه، عندما وقف عند قوله تعالى: ﴿**لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِلَّا مَن رَّحِمَ**﴾ (سورة هود، الآية43). يقول الفرّاء «... ولكن لو جعلت العاصم في تأويل معصوم كأنّك قلت، لا معصوم اليوم من أمر الله، ولا تنكرنّ أن يخرج المفعول على فاعل، ألا ترى قوله (من ماءٍ دافقٍ) فمعناه والله أعلم مدفوق...»[30].كما توقف عند قوله تعالى: ﴿**فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَّاضِيَةٍ**﴾، (سورة الحاقة، الآية 21). مجيزا وقوع (فاعل) موقع (مفعول)، إذا أريد به المدح أو الذم. والمدح ورد في لفظة (رَاضِيَةٍ)، يقول الفراء: « فيها الرضاء، والعرب تقُولُ: هَذَا ليل نائم، وسر كاتم، وماء دافق، فيجعلونه فاعلًا، وهو مفعول فِي الأصل، وذلك: أنهم يريدون وجه المدح أَوِ الذم، فيقولون ذَلِكَ لا عَلَى بناء الفعل، ولو كَانَ فعلًا مصرحًا لم يُقَلْ ذَلِكَ فِيهِ، لأنَّه لا يجوز أن تقُولُ للضارب: مضروب، ولا للمضروب: ضارب لأنَّه لا مدح فِيهِ ولا ذم».[31]

والعدول عن اسم المفعول إلى اسم الفاعل، مما استعمله العرب، «فأهل الحجاز أفعل لهذا من غيرهم، أن يجعلوا المفعول فاعلًا، إِذَا كَانَ فِي مذهب نعت، كقول العرب: هَذَا سرٌّ كاتم، وهمٌّ ناصبٌ، وَلَيْلٌ نائمٌ، وعيشةٌ راضيةٌ.»[32] فهذه الصيغة جائزة إذا أريد بها النعت على رأي الفراء.

وقد ذهب الخليل ومن بعده سيبويه إلى أنّ ما جاء على (فاعل) وأوّل بالمفعول، إنّما هو محمول على السَّبب[33]، كما أثار ابن جني هذه المسألة في كتابه (الخصائص)، عندما توقف عند الآية موضع الشاهد مؤيدا رأي الخليل وسيبويه ذاهبًا إلى أنّ اعتقاد دلالة (فاعل) على (مفعول) إنّما حصل بسبب تعبير أهل اللغة وإلاّ فهو خلاف القياس، قائلا: «أي لا ذا عصمة، وذو العصمة يكون مفعولاً، كما يكون فاعلاً، فمن هنا قيل: إنّ معناه: لا معصوم. وذو الشيء قد يكون مفعولا كما يكون فاعلا «[34]. فقولنا طاهر لمن اتصف بالطهارة، والقياس لاسم المفعول من طهر (مطهور) وعدل عن هذه الصيغة حملا على السبب، فهو طاهر ومُطهر في آن واحد.

العدول عن اسم الفاعل إلى اسم المفعول:

ومثلما أجاز الفراء العدول عن اسم المفعول إلى اسم الفاعل، أجاز العكس، أي: أن يعدل عن اسم الفاعل إلى اسم المفعول، كقوله تعالى: ﴿ **إِنَّهُ كَانَ وَعْدُهُ مَأْتِيًّا** ﴾، (سورة مريم، الآية61)ومعناه: آتياً،» وكل ما أتاك فأنت تأتيه، ألا ترى أنك تقول أتيت على خمسين سنة وأتت عليَ خمسون سنة.»[35] ويذهب ابن عاشور إلى أنّ» الْوَعْد: هُنَا مَصْدَرٌ مُسْتَعْمَلٌ فِي مَعْنَى الْمَفْعُولِ. وَهُوَ مِنْ بَابِ كَسَا، فَاللَّهُ وَعَدَ الْمُؤْمِنِينَ الصَّالِحِينَ جَنَّاتِ عَدْنٍ. فَالْجَنَّاتُ لَهُمْ مَوْعُودَةٌ مِنْ رَبِّهِمْ وَالْمَأْتِيُّ: الَّذِي يَأْتِيهِ غَيْرُهُ. وَقَدِ اسْتُعِيرُ الْإِتْيَانُ لِحُصُولِ الْمَطْلُوبِ الْمُتَرَقَّبِ». [36] فالعدول هنا حملا على المعنى، و» تَأْكِيد لِحُصُولِ ذَلِكَ وَتَثْبُوته وَاسْتِقْرَاره فَإِنَّ اللَّه لَا يُخْلِف الْمِيعَاد وَلَا يُبَدِّلهُ كَقَوْلِهِ: « كَانَ وَعْده مَفْعُولًا « أَيْ كَائِنًا لَا مَحَالَة وَقَوْله هَاهُنَا « مَأْتِيًّا « أَيْ الْعِبَاد صَائِرُونَ إِلَيْهِ وَسَيَأْتُونَهُ «.[37]

العدول عن اسم المفعول إلى المصدر:

قال تعالى: ﴿**وَجَاءُوا عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ** ﴾، (سورة يوسف، الآية 18)، جيء بالمصدر للدلالة على المفعول فـ(كذب) معناه: مكذوب، وهذا النوع من العدول وارد في كلام العرب، كما ذكر الفراء. فكثيرا ما يجعلون المصدر مفعولا والعكس فيقولون للكذب، مكذوب وللضعف: مضعوف، وليس له عقد رأي ومعقود رأي، ومما ورد في شعرهم قول أحد الشعراء:

حَتَّى إِذَا لَمْ يترُكُوا لِعِظَامِه ....

لَحمًا ولا لِفُؤَادِهِ مَعْقُولَا . [38]

أي: عقلا.

وقد نسب الرازي هذا الرأي أيضا للمبرّد والزجاج وابن الأنباري ذاهبا إلى أن الغاية من هذا العدول المبالغة يقول:» بِدَمٍ كَذِبٍ أَيْ مَكْذُوبٍ فِيهِ، إِلَّا أَنَّهُ وُصِفَ بِالْمَصْدَرِ عَلَى تَقْدِيرِ دَمِ ذِي كَذِبٍ وَلَكِنَّهُ جَعَلَ نَفْسَهُ كَذِبًا لِلْمُبَالَغَةِ قَالُوا: وَالْمَفْعُولُ وَالْفَاعِلُ يُسَمَّيَانِ بِالْمَصْدَرِ كَمَا يُقَالُ: مَاءٌ سَكْبٌ، أَيْ مَسْكُوبٌ»[39]

العدول عن الفعل إلى المصدر:

توقف الفراء عند قوله تعالى: «﴿**فَإِذَا لَقِيتُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا فَضَرْبَ الرِّقَابِ**﴾، (سورة محمد، الآية 4)، مشيرا إلى ظاهرة العدول في الآية؛ إذ عدل عن فعل إلى المصدر، حيث حذف الفعل، وناب عنه المصدر.» فنصب على الأمر، والذي نصب به مضمر». [40] فأصل التركيب: (فاضربوا الرقاب ضربا). فحذف الفعل وحلّ محله المصدر، «وفيه اختصار مع إعطاء معنى التوكيد. لأنك تذكر المصدر، وتدل على الفعل بالنصبة التي فيه «. [41] فالعدول عن الفعل إلى المصدر، جاء للدلالة على التوكيد، وفيه معنى التأدب من الله اتجاه للمؤمنين وتعليمهم القتال. فالأمر صدر في غير وقت القتال ولو كان العكس لكان الأمر مباشرا كما ورد في قوله تعالى: ﴿**فَاضْرِبُوا فَوْقَ الْأَعْنَاقِ وَاضْرِبُوا مِنْهُمْ**

﴿كُلَّ بَنَانٍ﴾، (سورة الْأَنْفَالِ، الآية 12)، ففي هذه الآية ظهَر الفعل، وترك المصدر، أما في الآية موضع الشاهد ظهر المصدر وَترك الفعل، فهل في اختلاف التركيب فَائِدَةٌ؟ أجاب الرازي عن السؤال بعد طرحه :»تَقُولُ تَعَمْ وَلِنُبَيِّنَهَا بِتَقْدِيمِ مُقَدِّمَةٍ، وَهِيَ أَنَّ الْمَقْصُودَ أَوَّلًا فِي بَعْضِ السُّوَرِ قَدْ يَكُونُ صُدُورُ الْفِعْلِ مِنْ فَاعِلٍ وَيَتْبَعُهُ الْمَصْدَرُ/ ضِمْنًا، إِذْ لَا يُمْكِنُ أَنْ يَفْعَلَ فَاعِلٌ إِلَّا وَيَقَعُ مِنْهُ الْمَصْدَرُ فِي الْوُجُودِ، وَقَدْ يَكُونُ الْمَقْصُودُ أَوَّلًا الْمَصْدَرَ وَلَكِنَّهُ لَا يُوجَدُ إِلَّا مِنْ فَاعِلٍ فَيُطْلَبُ مِنْهُ أَنْ يَفْعَلَ»[42]، فالقتل جائز متى كان لقاء الكفار ومثال ذلك قوله تعالى: ﴿قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ أَن نَّأْخُذَ إِلَّا مَن وَجَدْنَا مَتَاعَنَا عِندَهُ﴾(سورة يوسف، الآية 79)، فالتقدير: نعوذ بالله. وقوله تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ﴾، (الفاتحة الآية 1)، والتقدير: أحمد الله ففي الآيتين عدول عن فعل إلى المصدر ومما استدلّ به الفراء من كلام العرب قولهم: سَقْيًا لك، ورَعْيًا لك والتقدير: سقاك الله، ورعاك الله.[43]

العدول عن المصدر إلى اسمه:

المصدر هو الاسم الذي يدل على حدوث عمل غير مقترن بزمن، يتضمن جميع أحرف فعله فهو الشامل ، أما اسم المصدر فهو مشتق من المصدر ولا يدل على وقوع الحدث ويحذف منه أحد حروف الفعل، نحو: توضأ، المصدر العادي منه: توضُّأ، أما اسم المصدر منه فهو وضوءاً.

وقد يستغنى عن المصدر ويقوم مقامه اسمه، وهذا وارد في كلام العرب، خاصة ما دلّ منه على المكان، يؤكد هذا قول الطبري:» وَالْعَرَبُ تَضَعُ الْأَمَاكِنَ الْمُشْتَقَّةِ مِنَ الْأَفْعَالِ مَوَاضِعَ الْأَفْعَالِ فَتَقُولُ: طَلَعَتِ الشَّمْسُ مَطْلِعًا، وَغَرَبَتْ مَغْرِبًا، فَيَجْعَلُونَهَا وَهِيَ أَسْمَاءُ خَلَفًا مِنَ الْمَصَادِرِ».[44] وها هو الفراء يقف عند هذه الظاهرة، في قوله: ﴿قَالَ رَبِّ السِّجْنُ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ﴾، (سورة يوسف، الآية 33)، ذاهبا إلى أن السِّجن هو الْمَحْبِسُ. وهو يقوم مقام الفعل، ويقاس على ذلك كل موضع مشتق من فعلٍ ومرد ذلك كله إلى كلام العرب ومنه قولهم: طلعت الشمسُ مَطْلَعًا وغَرَبت الشمس مغربا، فـ(مَطْلَعًا و مغربا)، اسمان وضعا خلفا للمصدر وكذلك السِّجن، في الآية موضع الشاهد فمن قرأ بكسر السين فهو اسم مصدر، أما من قرأ بفتح السين فهو المصدر وهو الرأي ذاته الذي ذهب إليه الطبري في تفسيره قائلا:» وَالسِّجْنُ هُوَ الْحَبْسُ نَفْسُهُ، وَهُوَ بَيْتُ الْحَبْسِ. وَبِكَسْرِ السِّينِ قَرَأَهُ قُرَّاءُ الْأَمْصَارِ كُلُّهَا،... فَإِذَا فُتِحَتِ السِّينُ مِنَ السِّجْنِ كَانَ مَصْدَرًا صَحِيحًا.»[45] فحمل هذا العدول على الاستعمال.

العدول عن التأنيث إلى التذكير:

قال تعالى: ﴿زُيِّنَ لِلَّذِينَ كَفَرُواْ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا﴾ (سورة البقرة، الآية 212) قرأ الجمهور الآية، على بناء الفعل (زُيِّن) لِلْمَجهولِ، وفي هذا الموضع لا يحتاج أن تلحقه علامة التأنيث لأن (الحياة) مُؤنّث مجازي التّأنيث[46]، ويرى الفراء، أنّ الفعل لم يؤنث رغم أنّ معموله مؤنث وهو جائز، ويقصد بالمعمول المؤنث، (الحياة) وهو مشتق من الفعل (حيي يحيا) على (وزن فَعِلَ-يَفعَلُ) ووضع موضع المصدر، ومن المعروف أنّ جدلا واسعا وقع فيه النحاة حول المصدر والفعل، أيُّهُما هو الأصل؛ فالأصل عند البصريين هو المصدر، والأصل عند الكوفيين هو الفعل.

(فالحياة) ليس مصدر، لأن المصدر القياسي للفعل (حيي) على وزن (فَعِلَ) هو (حيوان)، على وزن (فعلان) لما في الفعل من دلالة الحركة والاضطراب والتقلب كغلى –غليانا وطار طريانا.[47] فالحياة اسم قام مقام حيوان، «مشتق من

فعل في مذهب مصدر. فمن أنث أخرج الكلام على اللفظ، ومن ذكر ذهب إلى تذكير المصدر. ومثله (فَمَنْ جاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّهِ فَانْتَهى)». [48]، فذكر ما حقه التأنيث، فالموعظة في مقام الوعظ وقد ورد الكثير منه في القرآن».(49) ومثله أيضا قوله تعالى: ﴿ وَلَا يُقْبَلُ مِنْهَا شَفَاعَةٌ وَلَا يُؤْخَذُ مِنْهَا عَدْلٌ وَلَا هُمْ يُنصَرُونَ﴾ (سورة البقرة الآية 48 فذكر (يُقْبَلُ) و(الشفاعة) مؤنث. وهذا من ذاك.

وقد يعود تذكير الاسم إلى أصله، ويؤكد ذلك ما ذكره الفراء :»وقد يكون الاسم غير مخلوقٍ من فعلٍ، ويكون فِيهِ معنى تأنيثٍ وهو مذكر، فيجوز فِيهِ تأنيث الفعل، وتذكيره على اللفظ مرة، وعلى المعنى مرّة». [50]

وقد يعدل عن التأنيث إلى التذكير أيضا، حملا على المعنى، من ذلك قوله عز وجل:﴿ .z>¤x uqèdur %y7ãBöqs /ÏmÎ¾ ur àMó¡©9 %è@ 4 ysø9$#,’ /Ï.uqÎ@9 Nä3ø=tæ﴾.(آل عمران الآية 66) فـ(كذّب) في الآية ورد بصيغة التذكير لا التأنيث (كذبت). « ولو قيلت، لكان صوابا. كما قال: (كَذَّبَتْ قَوْمُ نُوحٍ) و(كَذَّبَتْ قَوْمُ لُوطٍ) ذهب إلى تأنيث الأمة، ومثله من الكلام في الشعر كثير، منه قول الشاعر:

وَإِنَّ كِلَابًا هَذِهِ عَشْرُ أَبْطُنٍ ...
وَأَنْتَ بَرِيءٌ مِنْ قَبَائِلِهَا الْعَشْرِ

وكان ينبغي أن يقول: عشرة أبطنٍ لأن البطن ذكر، ولكنه في هذا الموضع في معنى قبيلة، فأنث لتأنيث القبيلة في المعنى». [51]

وموضع الشاهد هو: «عشر أبطن» والأبطن: جمع بطن، ويجمع على بطون والبطن مذكر، ولما كان العدد عشرة والمعدود مذكر «كان ينبغي أن يقول «عشرة أبطن» لأن اسم العدد من ثلاثة إلى عشرة يخالف المعدود من حيث التذكير والتأنيث إلاّ أنه حذف التاء حملا على المعنى ،»فقال: «عشر أبطن»، و لم يقل: «عشرة»، لأن البطن بمعنى القبيلة، فالبطن قصد به القبيلة، «وأبان ذلك بقوله: من قبائلها».[52]

العدول عن التذكير إلى التأنيث :

مثلما لجأ العرب إلى العدول عن التأنيث إلى التذكير، حملا على المعنى، أنثّوا ما حقه التذكير، وهو كثير في كلامهم شعرا ونثرا. منه ما حكاه الأصمعي عن أبي عمرو بن العَلاء ، قال: سمعت أعرابيا يمانيا يقول: فلان لغوب جاءته كتابي فاحتقرها، فقلت له: أتقول: «جاءته كتابي»؟ فقال: أليس بصحيفة؟»[53] أمّا من الشعر، فقد استدلّ الفراء بقول أحد الشعراء:

وَقَائِعُ فِي مضرٍ تِسْعَةٌ ...
وفي وائِلٍ كانَتِ العَاشِرَه

« فقال: تسعة، وكان ينبغي له أن يقول: تسع لأن الوقعة أنثى، ولكنه ذهب إلى الأيام، لأن العرب تقول في معنى الوقائع: الأيام فيقال هُوَ عالم بأيام العرب، يريد وقائعها».[54].

ومنه قول الحطيئة: ثَلَاثَةُ أَنْفُسٍ وثَلَاثُ ذَوْدٍ ... لقد جَارَ الزَّمَانُ على عِيَالي

الشاهد في قوله: «ثلاثة أنفس»، القياس أن يخالف العدد المعدود في مثل هذه الحالة –كما أسلفنا –، إلاّ أن الشاعر خالف القياس، وأثبت التاء في (ثلاثة)، رغم أن المعدود مؤنث، وهو (الأنفس) جمع نفس، ولما شاع في الاستعمال إطلاق النفس على الشخص، ذهب الشاعر بمعنى الأنفس إلى الأشخاص، فأنث (ثلاثة)»، [55] حملا على المعنى.

وذهب الفراء إلى جواز تذكير الاسم المؤنث

تأنيثا مجازيا أو حملا على المعنى، عند وقوفه أمام قوله تعالى: ﴿وَجُمِعَ ٱلشَّمسُ وَٱلۡقَمَرُ ﴾، (سورة القيامة، الآية 9) مستدلا ببعض القراءات يقول: «وفي قراءة عَبْد اللَّه (وجمع بين الشمس والقمر) يريد: فِي ذهاب ضوئها أيضًا فلا ضوء لهذا ولا لهذه. فمعناه: جمع بَيْنَهُما فِي ذهاب الضوء كما تقُولُ: هَذَا يوم يستوي فِيهِ الأعمى والبصير أي: يكونان فِيهِ أعميين جميعًا. وَيُقَال: جمعًا كالثورين العقيرين فِي النار. وإنما قَالَ: جُمِع و لم يقل: جمعت لهذا لأن المعنى: جمع بَيْنَهُما فهذا وجه، وإن شئت جعلتهما جميعًا فِي مذهب ثورين. فكأنك قلت: جمِع النوران، جُمِع الضياءان»[56]. وفي موضع آخر يرجع سبب جواز تذكير الاسم المؤنث تأنيثا مجازيا، « لأن الشمس اسم مؤنث ليس فيها هاء تدل على التأنيث، والعرب ربما ذكرت فعل المؤنث، إذا سقطت منه علامات التأنيث.»[57] و لَمْ تَتصل بالفعل (جمع) عَلَامَةُ التَّأْنِيثِ لِأَنَّ تَأْنِيثَ الشَّمْسِ مجان، أَوْ لِتغْلِيبِ التَّذْكِيرِ عَلَى التَّأْنِيثِ كما ذهب إليه أبو حيان . وكما أجاز أيضا الْكِسَائِيُّ تذكير الاسم المؤنث في الآية حملا عَلَى الْمَعْنَى، وَالتَّقْدِيرُ: جُمِعَ النُّورَانِ أَوِ الضِّيَاءَانِ [58]،

ومنه قوله تعالى: ﴿ٱلسَّمَآءُ مُنفَطِرُۢ بِهِۦ﴾، (سورة المزمل، الآية 18). فلفظة (سماء)، مؤنث معنوي، إذ لم تتصل به تاء التأنيث، لذا جاز تذكير فعلها، كما يقول الفراء،» فإن شئت جعلت السماء مؤنثة بمنزلة العين؛ فلما لم يكن فيها هاء، مما يدل على التأنيث ذكر فعلها».[59] ومما ورد على هذه الشاكلة في الشعر العربي القديم الكثير منه :

فَهِيَ أَحْوَى مِنَ الرِّبْعِيِّ خَاذِلَةٌ ... والعَيْنُ بِالإِثْمِدِ الحَارِيِّ مَكْحُولُ.

والشاهد في قوله: (مكحول) الواقع خبر للمبتدأ (العين)؛ فالأصل أن يتبع الخبر المبتدأ في التأنيث، وعدل عن ذلك، لأن «العين بمعنى الطرف، وهو مذكر[60] وتذكير الاسم المؤنث تأنيثا مجازيا، كثير في كلام العرب، كما ذكره الفراء.

العدول عن المفرد إلى الجمع:

أشار الفراء إلى هذا اللون من العدول في قوله تعالى: ﴿ فَنَادَتۡهُ ٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ وَهُوَ قَآئِمٞ يُصَلِّي فِي ٱلۡمِحۡرَابِ﴾، (سورة آل عمران، الآية 39). إذ توقف أولا عند جواز تذكير الفعل وتأنيثه، إذا كان الفاعل جمعا يقول:» يقرأ بالتذكير والتأنيث. وكذلك فعل الملائكة وما أشبههم من الجمع: يؤنث ويذكر. وقرأت القراء يعرج الملائكة، وتَعْرُجُ و(تتَوَفَّاهُمُ - ويتوفاهم الملائكة) وكل صواب. فمن ذكر ذهب إلى معنى التذكير، ومن أنث فلتأنيث الاسم، وأن الجماعة من الرجال والنساء وغيرهم يقع عليه التأنيث». [61] وقرأ عبد الله بن مسعود (فناداه جبريل»، وقرأ ابن كثير ونافع وعاصم وابن عامر وأبو عمرو: (فنادته) بالتاء (الملائكة)، وقرأ حمزة والكسائي (فناداه الملائكة).»[62]

إذا كان في تذكير الفعل وتأنيثه جواز، فما موقف الفراء من العدول عن المفرد إلى الجمع في الآية ذاتها ؟

نلاحظ أن الفعل (نادته)، جاء بصيغة الجمع، والمقصود بفاعله (الملائكة)، جبريل –عليه السلام –» وذلك جائز فِي العربية: أن يخبر عن الواحد بمذهب الجمع ،كما تقول فِي الكلام: خرج فلان فِي السفن، وإنما خرج فِي سفينة واحدة، وخرج على البغال، وإنما ركب بغلا واحدا. وتقول: ممن سمعت هذا الخبر؟ فيقول: من الناس، وإنما سمعه من رَجُل واحد. وقد قال اللَّه تبارك وتعالى:(وَإِذا مَسَّ النَّاسَ ضُرٌّ)، (وَإِذا مَسَّ الْإِنْسانَ ضُرٌّ) ومعناهما والله أعلم واحد:وذلك جائز.»[63]

ومنه قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا جَآءَ سُلَيۡمَٰنَ قَالَ أَتُمِدُّونَنِ بِمَالٖ فَمَآ ءَاتَىٰنِۦَ ٱللَّهُ خَيۡرٞ مِّمَّآ ءَاتَىٰكُم بَلۡ

أَنتُم بِهَدِيَّتِكُمۡ تَفۡرَحُونَ ﴾، (سورة النمل، الآية36) الخطاب هنا بصيغة الجمع ويؤكد هذا الراي ابن عاشور بقوله: «وَالْخطاب فِي أَتُمِدُّونَنِ لِوَفْدِ الْهَدِيَّةِ لِقَصْدِ تبْلِيغِهِ إِلَى الْمَلِكَةِ لِأَنَّ خِطَابَ الرُّسُلِ إِنَّمَا يُقْصَدُ بِهِ مَنْ أَرْسَلَهُمْ».[64] بينما الفراء يذهب إلى أنّ في الآية عدول عن المفرد إلى الجمع «لأن المرسل كَانَ واحدًا. يدلّ عَلَى ذَلِكَ قول سليمان (ارْجِعْ إِلَيْهِمْ) « [65]

العدول عن المثنى إلى المفرد:

التعبير بالمفرد عن المثنى، مما ألفته العرب في كلامها، يقول الفراء : «ويَجوز فِي الكلام أن تقُولُ: ائتني برأس شاتين، ورأس شاة. فإذا قلت: برأس شاة فإنّما أردت رأسَيْ هَذَا الجنس، وَإِذَا قلت برأس شاتين فإنك تريد بِهِ الرأس من كل شاة قَالَ الشاعر فِي غير ذَلِكَ:

كأنّه وَجْه تركيَّيْنِ قد غَضِبا ...
مستهدف لِطعانٍ غيرِ تذبيب «[66]

كما عهدت العرب أن تطلق على القمر والشمس لفظ القمرين، على سبيل التغليب. لأنهما متماثلان، وقد يستغنى بأحدهما عن الآخر لذات السبب.

ومما وقع من هذا القبيل في القرآن الكريم، قوله تعالى: ﴿ هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ ٱلشَّمۡسَ ضِيَآءٗ وَٱلۡقَمَرَ نُورٗا وَقَدَّرَهُۥ مَنَازِلَ ﴾ (سورة يونس، الآية 5) المعمول في (قدّره)، يعود على الشمس والقمر، وقد عدل النسق القرآني عن المثنى إلى المفرد (القمر). فأصل التركيب: قدّرهما. ولكن أجاز الفراء الإفراد والتثنية «فإن شئت جعلت تقدير المنازل للقمر خاصَّة، لأن به تعلم الشهور. وإن شئت جعلت التقدير لَهما جَمِيعًا، فاكتفى بذكر أحدهما من صاحبه ،...وهو مثل قوله: ﴿ وَٱللَّهُ وَرَسُولُهُۥٓ أَحَقُّ أَن يُرۡضُوهُ إِن كَانُواْ مُؤۡمِنِينَ ﴾ ِالتوبة، الآية 62) و لم يقل: أن يرضوهما.» [67] فقد عُدل عن المثنى (الله ورسوله)، إلى المفرد (الله). «لِأَنَّهُ أُرِيدَ عَوْدُ الضَّمِيرِ إِلَى أَوَّلِ الِاسْمَيْنِ، وَاعْتِبَارُ الْعَطْفِ مِنْ عَطْفِ الْجُمَلِ بِتَقْدِيرِ: وَاللَّهُ أَحَقُّ أَنْ يُرْضُوهُ وَرَسُولُهُ كَذَلِكَ «.[68]

وتوقف الفراء مرّة أخرى عند الظاهرة ذاتها، في قوله تعالى: ﴿قَالَ فَمَن رَّبُّكُمَا يَٰمُوسَىٰ﴾، (سورة طه، الآية 49)، مشيرا أن الله يكلِّم في هذه الآية موسى –عليه السلام –، إلاّ أنّ الخطاب موجه لاثنين: موسى –عليه السلام – وهارون. وأجاز الفراء ذلك معللا بأن الجواب يكون من الواحد لا من الجميع ويذهب ابن عاشور إلى أن في الآية تخصيص بعد تعميم فالخطاب موجه إلى كليهما بداية ثم انتقل إلى من كُلف بالرسالة وهو موسى عليه السلام يقول: «ووجّه فرعون الخطاب إليهما بالضّمير المشترك، ثمّ خَصَّ موسى بالإقبال عليه بالنِّداء، لعلمه بأنَّ موسى هو الأصل بالرِّسالة وأنَّ هارون تابع له، وهذا وإن لم يحتو عليه كلامهما فقد تعيّن أن يكون فرعون علمهُ من كيفيّة دخولهما عليه ومخاطبته، ولأنَّ موسى كان معروفًا في بلاط فرعونَ لأنَّه رَبيُّه أو ربيُّ أبيه فله سابقة اتِّصال.» [69]

ومثله أيضا قوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا بَلَغَا مَجۡمَعَ بَيۡنِهِمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا فَٱتَّخَذَ سَبِيلَهُۥ فِي ٱلۡبَحۡرِ سَرَبٗا ﴾، (سورة الكهف، الآية 61)، وإنّما الذي نسي الحوت، هو الفتى يوشع والدليل على ذلك قوله تعالى: ﴿ قَالَ أَرَءَيۡتَ إِذۡ أَوَيۡنَآ إِلَى ٱلصَّخۡرَةِ فَإِنِّي نَسِيتُ ٱلۡحُوتَ وَمَآ أَنسَىٰنِيهُ إِلَّا ٱلشَّيۡطَٰنُ أَنۡ أَذۡكُرَهُۥۚ ﴾ (سورة الكهف، الآية 63)، فقوله:(فإني نسيت- أنسنيه- أذكره)، أفعال وردت بصيغة المفرد لا المثنى.[70]

العدول عن الجمع إلى المفرد .

أجاز الفراء العدول عن الجمع إلى المفرد عندما

توقف عند قوله تعالى: ﴿ أَمَّنْ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَأَنزَلَ لَكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَنۢبَتْنَا بِهِۦ حَدَآئِقَ ذَاتَ بَهْجَةٍ﴾، (سورة النمل الآية، 60). وردت لفظة (حَدَآئِقَ) في الجمع وهي موصوفة، والأصل أن تتبع الصفة الموصوف في التذكير والتأنيث والجنس والعدد والإعراب. إلا أن في الآية موضع الشاهد عدل عن الجمع إلى المفرد، «فقال: (ذاتَ) ولم يقل: ذوات وكل صواب.وإنّما جازَ أن يقول (ذات) للحدائق وهي جمع لأنك تقُولُ، هَذِه حدائق كما تقُولُ: هذه حديقة ومثله قول الله (وَلِلَّهِ الْأَسْماءُ الْحُسْنى)، (سورة الأعراف الآية 170)، ولم يقل الحُسَن و(الْقُرُونِ الْأُولى)، (سورة طه الآية 51)، ولو كانت حدائق ذوات بَهجة كَانَ صوابًا»[71]. وهذا النوع من العدول ورد عند العرب إذ استدل الفراء بقول الأعشى:

فسوف يُعقبُنيهِ إن ظفرت بِهِ ... ربٌّ غفورٌ وبِيض ذات أطهار ولم يقل: ذوات أطهار. [72]

هذه بعض مواضع العدول في المدونة القرآنية، كما أوردها الفراء، فقد حاول من خلال سرده لأنماط مختلفة لهذه الظاهرة، الكشف عن الأسس المعتمد عليها في الخروج عن الأصل. فظاهرة العدول في القرآن الكريم تختلف عما هو في كلام البشر، لأن تأويل القرآن مقيد بالسياق الذي وضع له، إذ لا يمكن الفصل بين الجانب اللغوي المتوارث عن العرب (تراكيب ، ألفاظ)، وبين الجانب العقائدي. فكثيرا ما نجد نفس اللفظ المستعمل عند العرب قديما إلا أن القرآن أعطاه معنى جديدا يناسب المقام والقصد، وهذا ما أوصله لحد الإعجاز.

وقد تجلت ظاهرة العدول في كتاب معاني القرآن للفراء في عدة مستويات: التركيبي –بالحذف خاصة– النحوي، والصرفي إما عدولا عن الأصل أو عن القياس. ويظهر هذا خاصة في المشتقات، وذلك بدلالة المصدر عن المفعول أو العكس، أو بدلالة المؤنث على المذكر أو المفرد على الجمع وغيرها من الحالات التي كثيرا ما أشار إليها اللغويون في كتبهم. ولا يمكن أن نصل إلى المعدول عنه إلاّ إذا عرجنا على الأسس المعيارية التي اعتمدت عليها اللغة، للوقوف على نوع العدول، وفي الكثير من حالات العدول التي تناولها الفراء، وجدنا دلالتها تتضح من خلال القرائن والظلال الدلالية الكامنة في السياق أو في اللفظ ذاته، بل يذهب أحيانا إلى جواز العدول عن صيغة إلى صيغة أخرى بحملها على المعنى. والنسق القرآني لم يعدل فيه عن حالة إلى أخرى إلاّ للدلالة على فائدة جليلة.

الهوامش

1- عبد الناصرمشري دلالات العدول الصرفي في القرآن الكريم أطروحة دكتوراه العلوم في اللغة العربية جامعة الحاج لخضر- باتنة 2013م/2014م ،ص17.

2- أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت –لبنان (د ط)،(د ت). ص216.

3- سليم الجصاني العدول في الوجيز في تفسير القرآن العزيز لعلي بن الحسين العاملي (ت1135ه).

مقال http://www.sotaliraq.com/17- 12-2014.

4- التأويل، مجلة علمية محكمة المملكة المغربية العدد 1، 1435ه-2014م ص395

5- الفرّاء، أبو زكريا يحيى بن زياد، تحق أحمد يوسف النجاتي /محمد علي النجار/عبد الفتح إسماعيل الشلبي، دار السرور (د، ط)(د، ت) ج1ص13.

6- الفراء، معاني القرآن ج1ص14.

7- انظر الأندلسي أبو حيان محمد بن يوسف بن علي أثير الدين- البحر المحيط في التفسير- تحقيق عادل أحمد عبد الوجود وآخرون، دار الكتب العلمية ،بيروت (ط 1) 1993م ج5 ص 206.وانظر: الطبري، محمد بن جرير- جامع البيان عن تأويل آي القرآن- المعروف بـ «تفسير الطبري، تحقيق عبد الله بن المحسن التركي ، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلان ، (ط،1) 1422ه، 2001م ج22ص 302. وانظر النّحاس، أبو جعفر أحمد بن محمد، إعراب القرآن تحقيق زهير غازي زاهد، عالم الكتب، دار النهضة العربية (ط 2) 1405 ه – 1985م ج4 ص328.

8- الفراء، معاني القرآن ج3 ص 226 .وانظر النّحاس، إعراب القرآن 5 ص120-121.

9- الفراء، معاني القرآن ج2، ص 12-13.

10- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت (ط 1)، (د ت) ج 4، ص202.وانظر-ابن جنيّ، أبو الفتح عثمان، الخصائص تحقيق –محمد النجار، المكتبة العلمية (د ط)، (د ت)ج1، ص69.

11 -الفراء، معاني القرآن ج2، ص 7 الهامش، والبيت لامرئ القيس، انظر المرجع نفسه.

12- المرجع نفسه ج 1 ص296.

13- الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الدار –دلائل الإعجاز- تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر مطبعة المدني بالقاهرة – دار المدني بجدة ط: (3) 1413ه - 1992م. ص146

14- الفراء، معاني القرآن ج2، ص 293.

15- ابن عاشور محمد الطاهر، تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد، من تفسير الكتاب المجيد: الدار التونسية للنشر تونس 1984م ، ج19، ص267.

16- انظر الفراء، معاني القرآن ، ج2، ص 7. وانظر الأندلسي أبو حيان – البحر المحيط في التفسير- ج،5 ص211-382، ج7 ص402.

17- الفراء، معاني القرآن، ج2 ، ص 300.

18- الزَّمَخْشَري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار إحياء التراث العربي ، بيروت لبنان (ط 1)، (د ت)، ج2، ص869. وانظر الأندلسي أبو حيان – البحر المحيط في التفسير- ج،7 ص93.-94

19- محمد الطاهر بن عاشور التحرير والتنوير، ج20، ص46. وانظر أبو محمد بن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز تحق عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية بيروت (ط1) 1422ه ،ج1 ص 179.

20- الفراء، معاني القرآن ج2 ص272..

21- جلال عبد الله محمد سيف الحمادي، العدول في صيغ المشتقات في القرآن الكريم دراسة دلالية بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، جامعة تعز –اليمن. 2008م، ص

169

22- الفراء، معاني القرآن ، ج1 ص60.

23- المصطفى حسوني بنية الجملة في العربية –دراسة مقارنة- دار توبقال للنشر الدار البيضاء المغرب ط1 2014 م، ص42

24- الفراء، معاني القرآن ج1 ص 60-61.

25- المرجع نفسه ج1 ص 437-438.

26- تمام حسان الأصول، دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو – فقه اللغة – البلاغة –عالم الكتب 2000م –ص136. وانظر المتولي علي المتولي، العدول عن الأصل في أبنية الكلم، حقيقته، بواعثه وأحكامه، مكتبة جزيرة الورد –المنصورة (د، ط)، (د، ت) ص 14-15.

27- ابن جني، الخصائص، ج2، ص140.»

28- الفرّاء، معاني القرآن، ج2، ص377.

29- ابن يعيش موفق الدين، شرح المفصل، راجعه ووضع فهارسه إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية بيروت، (ط 2) 2011م، ج2، ص47.

30-الفرّاء، معاني القرآن، ج2، ص15. وأنظر: الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، ج9 ص 39

31- الفراء، معاني القرآن ، ج3، ص182.

32- المرجع نفسه، ج3، ص255.

33-سيبويه، الكتاب، ج3، ص382.

34- ابن جني، الخصائص، ج1، ص152-153.

35- الفراء معاني القرآن، ج2ص170 .

36- محمد الطاهر بن عاشور التحرير والتنوير، ج16ص137.

37- ابن كثير تفسير القرآن العظيم دار ابن حزم (ط1) 2002م، المجلد 3 ص1833.

38- الفراء، معاني القرآن ج2، ص38.

39-الرازي فخر الدين دار- مفاتيح الغيب- إحياء التراث العربي ، بيروت (ط، 3) 1420هـ، ج 18، ص430.وانظر: محمد الطاهر بن عاشور التحرير والتنوير، ج12،ص 238.

40- الفراء، معاني القرآن ج3، ص57.

41- الكشاف، الزمخشري: ج2 / ص1147.

42- الرازي فخر الدين دار- مفاتيح الغيب- ج 28 ص38. وانظر: الفراء، معاني القرآن ج3 ، ص57

43- الفراء، معاني القرآن ج1 ، ص3

44- الطبري، – جامع البيان عن تأويل آي القرآن-. ج13، ص143.

45- المرجع نفسه ج13، ص143. وانظر: الفراء معاني القرآن ج2 ص33.

46- انظر الأندلسي أبو حيان البحر المحيط في التفسير ج2 ص138.

47- عبده الراجحي، التطبيق الصرفي دار الصحابة للتراث، (ط 1) 2009م، ص65.

48- الفراء معاني القرآن ج1 ص.125

49- ابن جني الخصائص، ج2 ص412.وانظر سيبويه، الكتاب تحقيق عبد السلام هارون دار الجيل بيروت (ط1)ج2ص39

50- الفراء، معاني القرآن ج1 ص126،.

51- المرجع نفسه ج1 ص126، البيت للنواح في المرجع نفسه.

52- ابن الأنباري الإنصاف في مسائل الخلاف ،ج2 ص264 وانظر ابن جني الخصائص ج2 ص417.

53- أبو البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف ج2 ص261 .

54- الفراء، معاني القرآن،ج1 ، ص161.البيت بلا نسبة في معاني القرآن للفراءج1 ص161 ولا في الإنصاف للأنباري ج2 ص 264.

55- ابن الأنباري الإنصاف في مسائل الخلاف، ج2 ،

ص 266.

56- الفراء، معاني القرآن، ج 3، ص209 وانظر المرجع نفسه ج1 ص126.

57- الفراء، معاني القرآن، ج1، ص127.وانظر – القرطبي، الجامع لأحكام القرآن تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش دار الكتب المصرية – القاهرة (ط 2)، 1384هـ - 1964 م، ج 19 ص 96.

58- الأندلسي أبو حيان البحر المحيط في التفسير ج8، ص377 وانظر الفراء ، معاني القرآن ج3، ص 209-210

59- الفراء، معاني القرآن، ج1 ص127.

60- سيبويه ،الكتاب ، ج2ص39، الهامش .

61- الفرّاء معاني القرآن ج1ص 210.

62- لابن عطية، المحرر الوجيز، ج1ص428. وانظر: الفرّاء، معاني القرآن، الهامش ج1ص 210.

63- الفرّاء، معاني القرآن، الهامش، ج1ص .210 وانظر: الزمخشري، الكشاف، ج1ص163.

64-ابن عاشور ، التحرير والتنوير، ج19 ص268.

65- الفراء، معاني القرآن، ج2 ص293.

66- المرجع نفسه، ج1ص308، والبيت الشاهد كما أورده الفراء من قصيدة للفرزدق يهجو بها جريرا

67- المرجع نفسه، ج1ص458.

68- ابن عاشور ، التحرير والتنوير، ج10 ص245. وانظر: الفراء، معاني القرآن ج2 ، ص180

69- ابن عاشور ، التحرير والتنوير،.ج16، ص231، وانظر: الفراء، معاني القرآن ج2 ، ص180

70- المرجع السابق ج2 ، ص180.

71- المرجع نفسه، ج 2، ص297

ثبت المصادر المراجع:

1- القرآن الكريم.

2- الأندلسي أبو حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين البحر المحيط في التفسير، دار الكتب العلمية ،بيروت (ط 1) 1993م

3- ابن الأنباري، كمال الدين أبو البركات عبد الرحمن ، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين: تحقيق حسن حامد، بيروت (دار الكتب العلمية، بيروت (ط،1) 1418هـ - 1998 م

4- الجرجاني أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الدار –دلائل الإعجاز- تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر مطبعة المدني بالقاهرة - دار المدني بجدة ط: (3) 1413هـ - 1992م

5- ابن جنيّ، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحق محمد علي النجار، المكتبة العلمية، دار الكتب المصرية، (د. ت).

6- الرازي فخر الدين دار- مفاتيح الغيب- إحياء التراث العربي ، بيروت (ط، 3) 1420هـ

7- ابن كثير تفسير القرآن العظيم دار ابن حزم (ط1) 2002م.

8- ابن يعيش موفق الدين، شرح المفصل، راجعه ووضع فهارسه إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية بيروت، (ط 2) 2011م،

9- أبو محمد بن عطية الأندلسي ، المحرر الوجيز تحق عبد السلام عبد الشافي ، دار الكتب العلمية بيروت (ط1) 1422هـ

10- أبو منصور الثعالبي ، فقه اللغة وسر العربية، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت –لبنان (د ط)،(د ت).

11- تمام حسان الأصول، دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، النحو - فقه اللغة – البلاغة، عالم الكتب 2000م.

12- الزَّمَخْشَري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر: الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، دار إحياء التراث العربي ، بيروت لبنان (ط 1)، (د ت).

13- سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب، تحق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، (ط1)، (د .ت).

14- الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب- جامع البيان عن تأويل آي القرآن المعروف بـ «تفسير الطبري، تحقيق عبد الله بن المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والاعلان، (ط،1) 1422هـ، 2001م.

15- عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار الصحابة للتراث ، (ط 1) 2009م.

16- الفرّاء، أبو زكريا يحيى بن زياد، معاني القرآن تحق أحمد يوسف النجاتي /محمد علي النجار/عبد الفتح إسماعيل الشلبي، دار السرور (د، ط)(د،ت).

17- القرطبي الجامع لأحكام القرآن تحق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش دار الكتب المصرية، القاهرة (ط 2)، 1384هـ، 1964 م.

18- محمد عبد العزيز النجار، ضياء السالك إلى أوجه المسالك مؤسسة، الرسالة ط1 1422هـ-2001م

19- المصطفى حسوني بنية الجملة في العربية –دراسة مقارنة- دار توبقال للنشر الدار البيضاء المغرب، (ط1) 2014 م.

الدوريات والرسائل الجامعية :

1- التأويل، مجلة علمية محكمة المملكة المغربية العدد 1، 1435هـ-2014م، ص395.

2- جلال عبد الله محمد سيف الحمادي العدول في صيغ المشتقات في القرآن الكريم دراسة دلالية بحث مقدم لنيل درجة الماجستير2008م، جامعة تعز –اليمن.

3- عبد الناصر مشري دلالات العدول الصرفي في القرآن الكريم أطروحة دكتوراه العلوم في اللغة العربية، جامعة الحاج لخضر- باتنة 2013م/2014م

الشبكة العنكبوتية

- سليم الجصاني العدول في الوجيز في تفسير القرآن العزيز لعلي بن الحسين العاملي(ت1135هـ) مقال http://www.sotaliraq.com/17-12-2014.

فلسفة الأثاث في رواية «موسم الهجرة إلى الشمال»

الدكتور: عمر عشور
أستاذ محاضر "أ"
المدرسة العليا للأساتذة/بوزريعة

Résumé

L'Ameublement joue un rôle fonctionnel et sémantique dans la construction de l'espace qui constitue l'un des composants narratifs fondamentaux au sein du roman moderne. des lors la critique contemporaine s'est intéressée a cette question par une terminologie intitulée philosophie de l'ameublement.

الكلمات المفتاحية: البنية السردية، الأثاث، المكان الروائي، الطيب صالح.

إن الأشياء من أثاث، ألبسة وأطعمة ثم شراب ومناظر للطبيعة والعمران ، هي في حقيقتها تنتمي إلى العالم الخارجي، ولكنها حين تدخل عالم الرواية عن طريق الوصف، تصبح حاملة لدلالتين: الأولى دلالة عامة تشير إلى حقيقتها في العالم الخارجي والثانية دلالة خاصة ترمز إلى معنى معين ومقصود، "والفرق بين الرمز والإشارة أن الرمز أكثر كثافة ويرتبط بمجموعة من الدلالات المعقدة". (1)

وترمز الأشياء للدلالات انطلاقا من هيآتها وأشكالها وألوانها ثم عددها، حيث أن هناك فروقا من حيث الدلالة التاريخية بين القديم والجديد، إذ أن وجود أشياء قديمة يمكن أن يرمز، من بين ما يرمز إليه، إلى عراقتها في التاريخ، أما وجود أشياء هي ليست بنت عصرها، فمن شأنه أن يرمز إلي رغبة في الاقتناء، أما الخامات وأشكالها فلها أن تدل على مظهر اجتماعي يتعلق بالوسط الذي تتعلق به هي، وإن كانت ليست بنت وسطها تشعبت الدلالة إلى اعتبارات تتعلق بالذوق والإيديولوجيات والبيئة، ولا سيما حين نأخذ في الاعتبار ما يمكن أن ترمز إليه الأشياء من حيث ألوانها، أما من حيث العدد فإن الشعوب والأمم أوجدت من وفرة وندرة الأشياء على مستوى محيطها، من الأمثلة والحكم ما يرمز إلى دلالات اجتماعية وبيئية، ولو أخذنا -على سبيل المثال- عنصر الماء، من حيث الكثرة لوجدناه يرمز في الحضارة العربية إلى دلالة معاكسة للتي يرمز إليها في حضارة الغرب، وهو ما يوحي به

كل من المثل الغربي القائل'' أنا وبعدي الطوفان '' والحكمة الواردة في الشعر العربي ''إذا مت ظمآنا فلا نزل القطر». ويكمن أن نضيف أن غياب بعض العناصر يمثل خطورة حتى على بناء المكان، إذ أن غياب الضوء مثلا يمكن أن يقف حاجزا مانعا أمام الواصف، ففي «موسم الهجرة» وحين يدخل الراوي ليلا غرفة البطل، نلاحظ كيف استطاع الظلام تأجيل الوصف ومن ورائه السرد إلى غاية عثوره على مصباح زيتي[2]، ولنا أن نتصور الصورة التي كان يمكن للوصف أن يعطيها لهذا المكان، لو لم يجد الواصفُ المصباحَ، لاسيما وأن الواصف هو الراوي المشارك الذي لا يملك معرفة كلية يمكن أن تبرر وصفه.

المكان بين الفقر والاحتجاج

يلحظ في ''موسم الهجرة'' أن الغرف التي جرت فيها الأحداث تكاد تكون فارغة من الأشياء، حيث أن مجلس القهوة في دار الأب والذي تلتقي فيه أسرة الراوي كل صباح، نجده خاليا من كل صنوف الأثاث من أواني ومقاعد أو أفرشة للجلوس[3]، كما أن غرفة الراوي التي استيقظ فيها ثاني يوم بعد عودته من غياب دام سبع سنوات تظل على طول الرواية مجرد فراش بين جدران لها نافذة[4]. لكن ما هي الدلالات التي ينهض بها ما تم حضوره من أشياء؟ وما هو الدور البنائي الذي ينهض بها حضورها وغيابها ؟.

فلسفة الأثاث

إن الناقد ميشال بوتور حين أوجد ما صار يعرف في النقد الحديث بـ»فلسفة الأثاث» (Philosophie de l›Ameublement) [5]، كان يعي جيدا جملة الوظائف والدلالات التي يطرحها حضور الأشياء في المكان، حيث أن في وصفها وصفا للزمن أيضا، إذ يرى ''إن الأشياء هي رفات الزمن وبقاياه''، [6] وهي الرفات التي لا تتواجد إلا داخل المكان، وبالتالي تسحب عليه ما يسحبه عليها الكاتب من وصف. ومن هنا يصبح بديهيا، أن تكون ''أهمية المصنوع في النص أهم من أهمية الطبيعي''[7]، وذلك لأن هذه المصنوعات التي تدخل في بناء المكان (وظيفة بنائية)، إنما أوجدتها شخصية ما لخدمة غرض ما، فتترتب عنها دلالات ما (وظيفة دلالية)، وبما أن لكل شخصية أغراضها، فإن هذه المصنوعات لا تأخذ دلالاتها إلا في ظل علاقتها بالشخصية التي أوجدتها، غير أن التأكيد على أهمية الشيء المصنوع لا يعني بالضرورة الحط من أهمية الشيء المطبوع، ذلك أن «الصخور مثلا التي لم يصنعها الإنسان والتي هي على وجه ما، تنكر الإنسان، ولكنها لم تذكر في الرواية إلا بالنسبة له»[8] ، وهو ما يمنح المكان دلالة مزدوجة داخل السرد تنبع من وصفه وإدراجه في سياق محدد حسب **هنري ميتران**[9].

وبالنظر لما بين الإنسان والأثاث من تاريخ مرتبط، فإن مفارقة أثاث ما لما يفترض له من مكان وهيئة ومالك، يعد تفسيرا لانهيار مجتمع ما، أو لإحدى طبقاته، انطلاقا من كون أن الأثاث القديم المتوارث عبر الأجيال والمنقول بين الأيادي يحمل في ذاته ما يميز ما بين الطبقات والحقب من فروق، بل أن في وجود بعض الأثاث دون سواه، في أماكن دون سواها ما يوضح الفوارق الاجتماعية والنفسية، من خلال القدرة على انتقاء الأثاث، ومن خلال طرق تنظيمه في المكان (بناء الديكور)، إضافة إلى أن في حياة البشر أثاثا لأماكن الفضيلة وأثاثا لأماكن الرذيلة، مما يعطيه أبعادا أخلاقية، وكل هذا يدخل في فهم الشخصية.

جدلية الشخصية والمكان

وفي إطار العلاقة الجدلية بين الشخصية والمكان، يمكن دراسة أثاث «موسم الهجرة» انطلاقا من أربعة فضاءات تم ضبطها في الرواية وهي:

1- غرفة مصطفى في القرية.
2- دار الجد في القرية.
3- قاعة الاستقلال بالخرطوم.
4- غرفة مصطفى في لندن.

ويمكن تقسيم هذه الفضاءات الأربعة إلى فضائين متقاطبين: هما ال (هنا) كفضاء محلي (السودان) وال (هناك) كفضاء أجنبي (الغرب)، حيث تدخل في ال(هنا) الفضاءات (1-2-3) ويدخل الفضاء (4) في ال (هناك) ، ويبقى الفضاء الواحد من شأنه أن يقيم تقاطبا بين وسطه ومحيطه أي بين الداخل والخارج، وذلك من خلال ما يعطيه له الوصف من مفارقة أو من مطابقة بين الوسط والمحيط سواء على مستوى الفضاء الواحد، أو على مستوى الفضائين حين يدخلان في فضاء أعم هو فضاء الرواية.

ومن هنا، وعلى إثر هذا التمييز، فإن دراسة الأثاث في هذين الفضائين، من خلال التقاطب بين الوسط (الداخل) والمحيط (الخارج)، ستكون بحثا في العلاقات التالية:

***ال (هنا) :**

- داخل – داخل
- خارج- خارج
- داخل- خارج

***ال (هناك) :**

- داخل- داخل
- خارج- خارج
- داخل- خارج

*ال (هنا)/ ال (هناك):

- داخل- داخل
- خارج- خارج
- داخل- خارج

إذ يمكن، بمثل هذا التحليل، الوصول إلى الوظائف البنائية والدلالية الكامنة وراء حضور الأثاث في المكان، وبما أن أسلوب تقسيم المكان، من خلال ما يشغله من أثاث هو الوصف، فإن هذا التحليل كفيل بكشف الدلالات التي ينهض بها الوصف في الرواية، وهذا لا يتأتى إلا عبر القيام بعملية جرد لأثاث هذه الفضاءات بخاماته وألوانه:

الفضاء	الأثاث والخامات	ص	الواصف
غرفة مصطفى في القرية	– أبسطة فارسية	128	الراوي
	– لوحة زيتية في إطار مذهب	130	
	– مدفأة انكليزية	,,	
	–مظلة نحاس	,,	
	– مربع مبلط بالرخام	,,	
	– رف المدفأة من رخام أزرق	,,	
	– كرسيان فكتوريان مكسوان بالحرير المشجر	,,	
	– منضدة مستديرة	,,	
	– دفاتر	,,	
	– صناديق	,,	
	– كراسي	,,	
	– كتب غير عربية	131	
	– سقف من خشب البلوط	,,	
	– عمودان رخاميان	,,	
	– قوس عليه قشرة قيلثاني مزركش	,,	
	– مادة خشبية مستطيلة	,,	
	– خمسة كراسي مبطنة بالجلد	,,	
	– كنبة مكسوة بمخمل أزرق	,,	
	– وسائد من ريش النعام	,,	
	– أشياء غير معروفة لدى الراوي	,,	
	– منضدة طويلة	,,	
	– شمعدان من الفضة	,,	
	– عشر شموع	,,	
	– رفوف زجاجية	,,	
	– دواليب مدهونة بطلاء أبيض	,,	
	– صورة مصفوفة على الرف	,,	
	– رسوم ملونة لمناظر في الريف الانجليزي	140	

الفضاء	الأثاث والخامات	ص	الواصف
دار الجد في القرية	– غرف لها أبواب	84	الراوي
	– غرف بلا أبواب	,,	
	– غرف لها نوافذ	,,	
	– غرف بلا نوافذ	,,	
	– حيطان مطلية بالركل والطين وزبالة البهائم	,,	
	– السطوح والأسقف من الجذوع والجريد	,,	
	– تمر نشر على بروش	,,	
	– بصل	,,	
	– شطة	,,	
	– أكياس حبوب	,,	
	– عنز تأكل شعيرا وترضع مولودا	,,	
	– بخور في مجمر الفخار	85	
	– مصلاة من جلد (فروة)	,,	
	– إبريق للوضوء من نحاس	,,	
	– أسرة وطيئة	84	
قاعة الاستقلال في الخرطوم	– ردهات من رخام أبيض	117	الراوي
	– نوافذ من الزجاج الملون	,,	
	– شبكة النوافذ من خشب التيك	,,	
	– سجاجيد عجمية فاخرة (مفروشة)	,,	
	– سقف مطلي بماء الذهب	,,	
	– شمعدانات تتدلى بحجم الجمل	,,	
	– منصة من رخام أحمر وخشب الأبنوس	,,	
	– لوحات زيتية على الحيطان	,,	
	– خريطة واسعة من المرمر الملون	,,	

غرفة مصطفى في لندن	– ستائر وردية	52	البطل
	– سجاد سندسي	”	
	– سرير رحب	”	
	– مخدات من ريش النعام	”	
	– أضواء كهربائية	”	
	– مرايا كبيرة على الجدران	”	
	– رائحة الصندل المحروق والند	”	
	– عطور شرقية	”	
	– عقاقير كيمياوية **الحمّام**	”	
	– دهون	53	
	– مساحيق	”	
	– حبوب	”	
	– تمثيل العاج والأبنوس	”	
	– صور ورسوم لغابات النخل على النيل	137	
	–“ ” لقوارب على أشرعة الماء	”	
	–“ ” لشموس تغرب على جبال البحر الأحمر	”	
	– ” ” لقوافل على رمال حدود اليمن	”	
	– ” ” لأشجار التبلدي في كردفان	”	
	– صور فتيات افريقيات عاريات	”	
	– ” حقول الموز والبن في خط الاستواء	”	
	– ” المعابد القديمة في منطقة النوبة	”	
	– كتب عربية مزخرفة، مكتوبة بالخط الكوفي المنمق	”	
	– سجاجيد عجمية	”	
	– ماء الورد في الحمام	”	
	– مجمر النحاس المغربي	”	
	– عباءة وعقال	”	
	– زهرية ثمينة من الوجود	145	
	– مخطوط عربي نادر	”	
	– مصلاة من حرير اصفهان	”	

ويُبْرز الجدول، أن الوصف يعطي غرفة مصطفى في القرية صورة مفارقة لمحيطها، وهو بيوت القرية المبنية «من الطين والطوب الأخضر»[10]، بينما هي مبنية من الطوب الأحمر[11]، زيادة على أن «سطحها لم يكن مسطحا كالعادة، لكنه كان مثلثا كظهر الثور»[12]، فهذه الصورة الوصفية (الهنا) التي يعطيها الراوي لهذا الفضاء من الخارج تتطابق والصورة التي يعيطها وصف مصطفى لبيوت الريف الانجليزي (الهناك) من الخارج «سقوف البيوت حمراء محدودبة كظهور البقر»[13]، زيادة على ما بين هذين الفضائين من تقاطب، حيث أن الفضاء الأجنبي «**عالم منظم بيوته وحقوله وأشجاره مرسومة وفقا لخطة، الغدران كذلك لا تتعرج•، بل تسيل بين شطآن صناعية**»[14]، بينما الفضاء المحلي لا يخضع لمثل هذا التنظيم «**هذه البيوت على حافة الصحراء، كأن قوما في عهد قديم أرادوا أن يستقروا ثم نفضوا أيديهم على عجل••• والنهر••• يجري نحو الشمال لا يلوي على شيء، قد يعترضه جبل فيتجه شرقا، وقد تصادفه وهدة على الأرض فيتجه غربا**»[15].

وهذا التمايز الذي يحمله الهنا على مستوى المحيط، من خلال مفارقة صورة فضاء مصطفى من الخارج لصورة فضاء محيطه، يصاحبه في بداية الرواية، قبل انتقال الوصف إلى الداخل، تمايز بين أهل القرية ومصطفى ”شاربه أصغر قليلا من شوارب الرجال في البلد“[16]، وكذلك أنه «ليس من أهل البلد– لكنه غريب جاء منذ خمسة أعوام»[17]، زيادة إلى صمته الذي يمثل عادة في مجالس الحديث [18] وأدبه الذي يعد تقليدا ليس مألوفا في القرية «لماذا لا يترك هذا الأدب، ونحن في بلد إذا غضب فيها الرجال، قال بعضهم لبعض «يا ابن الكلب»»[19].

هكذا يبدو أن هذا التمايز (التناقض) على مستوى محيط الفضاء المحلي الذي صحبه تمايز على مستوى شخصياته، أصبح يشكل علامة دالة، وهي العلامة التي صارت محل

تساؤل دائم بالنسبة للراوي في الكثير من المرات:

1– ”لم يكن ثمة أدنى شك في أن الرجل من عجينة أخرى“[20].

2– «كما أن حياة مصطفى سعيد وموته في مكان مثل هذا يبدو شيئا صعبا تصديقه، مصطفى سعيد كان يحضر الصلوات في المسجد بانتظام، لماذا كان يبالغ في تمثيل هذا الدور المضحك؟ هل جاء إلى هذه القرية النائية يطلب راحة البال؟ لعل الإجابة في تلك الغرفة المستطيلة ذات النوافذ الخضراء»[21].

وقد تواترت الصورة الوصفية التي أعطاها الراوي لغرفة مصطفى، حين رآها أول مرة، سبع مرات.[22]

ويحمل الوصف المتواتر لهذا الفضاء من الخارج الذي ظهر في الفصل الأول من الرواية (ص 36) وظيفة التذكير ، بغية الترغيب في دخوله، ويظل الترغيب قائما (7مرات) إلى غاية الفصل التاسع، حيث في المرة السابعة يتحقق الترغيب، وهو دخول هذا الفضاء ”ها أنذا أقف الآن في دار مصطفى سعيد، باب الغرفة المستطيلة المثلثة السقف، الخضراء النوافذ••• أدرت المفتاح في الباب فانفتح دون مشقة»[32]• بل أن الوصف هنا جاء يحمل صفة التنبيه (ها)، مما يبرز أن هذا الفضاء يشكل علامة دالة، وهكذا ينتقل الوصف من محيط الفضاء إلى وسطه (من الخارج إلى الداخل)، ليصل إلى الأثاث وخاماته وألوانه وطريقة ترتيبه.

الوصف: المفارقة بين الداخل والخارج

وبالرجوع إلى الجدول السابق، نجد أن هذا الفضاء (الهنا) يحمل من الداخل، من خلال وصف أثاثه، طابعا غربيا (هناك) أي أننا أمام (هنا داخل=هنا خارج)، هذا بالنسبة لفضاء مصطفى منفصلا عن محيطه، أما حين يؤخذ متصلا به من خلال دار الجد كنموذج لهذا الفضاء، فإن فضاء مصطفى يصبح مفارقا وسطا ومحيطا لفضاء الجد، علما أن فضاء الجد يطابق محيطه وسطه، أي أنه لدينا على مستوى الفضاء المحلي الذي يتأسس من

فضائين هما غرفة مصطفى في القرية ودار الجد، المعادلة التالية:

هنا (داخل=خارج) ≠ هنا (داخل=خارج)

الجد مصطفى

وتتعمق مدلولات هذه المفارقة على مستوى الفضاء المحلي من خلال الأثاث الذي يحمل في فضاء الجد دلالة البساطة، ودلالة الفخامة في فضاء مصطفى، إلا أن أثاث الجد ذا المصدر الطبيعي يبقى على بساطته يحمل مدلولات تاريخية تبرر وجوده في فضائه ''..وهذه الأشياء جميعا، مثل غرف داره، والنخيل في حقله، لها تاريخ قصّه علي جدي مرارا وتكرارا''[24]، وهو ما يجعل مصير الوسط مرتبطا بمصير المحيط «هذه الدار مصيرها مرتبط بمصير الحقل، إذا اخضرّ الحقل اخضرّت، وحين يجتاح القحط الحقول يجتاحها هي أيضا»[25]. أما في فضاء مصطفى، فإن الأثاث ذو المصدر الصناعي، وعلى فخامته كمركز اجتماعي راق، يبقى في نظر الراوي مجرد أكاذيب داخل متحف من الشمع [26]، لأن هذا الأثاث ليس له تاريخ مرتبط بتاريخ صاحبه، وهنا نفهم لماذا يصف مصطفى نفسهبالأكذوبة [27] ويصف الجد بأنه جزء من التاريخ[28]، هذا بالرغم من أن الديكور في فضاء الجد فوضى قائمة دون نظام[29] ، بينما فضاء مصطفى «كل شيء في الغرفة منظم مرتب موضع في مكانه»[30].

إلا أن هذا الديكور إن كان يدل، من جهة، على ما في نفسية هذه الشخصية من تأثير الـ (هناك) كطابع اجتماعي تنشده، يبقى من جهة أخرى يدل كأثاث على مدى انهيار هذا المجتمع المنشود (المجتمع الذي يحلم به مصطفى لا المجتمع الذي عاشه كواقع)، إذ يرى ميشال بوتور أنه يمكن للكاتب إيضاح هذا الانهيار، إذا ما «وصف بدقة أشياء ما عادت في الأماكن التي صنعت من أجلها، ولا في الحالة التي يجب أن تكون فيها، ولا للناس الذين يجب أن تكون لهم»[31].

وإن كان بوتور يقصد بهذا الحكم النقدي المجتمع الواحد، إلا أنه يبقى حكما لا يفقد صحته حتى في حالة انتقال الأثاث بين المجتمعات، إذ نجد أن هذا الأثاث الغربي الموجود في غرفة مصطفى بالقرية رغم الديكور المنظم، ما هو في الأخير سوى مجرد أثاث مكدس، وإلا كيف يتم تفسير وجود مائدة بعشرة كراسي في غرفة لا يدخلها غير صاحبها، بما في ذلك زوجته وأولاده، كما جاء في وصيته للراوي[32] وأكدته أرملته فيما بعد[33].

الوصف وإنتاجية الدلالة

لكن السؤال الذي يجب أن يطرح، هو سؤال الدلالات التي ينهض بها وصف الأشياء في هذه الرواية، وهنا يمكن القول أنه زيادة على ما تم ذكره، فإن أثاث قاعة الاستقلال بالخرطوم (هنا) الذي يعطيها طابعا غربيا (هناك) يجعلها تحمل صورة وصفية مطابقة وسطا ومحيطا لصورة غرفة مصطفى في القرية المفارقة لصورة دار الجد وسطا ومحيطا، وهو ما يفسر طبيعة الصراع الذي يعانيه مصطفى كشخصية محورية في الرواية، هذا بالنظر إلى أوجه التلاقي بينه وبين شخصيات هذا الفضاء من رؤساء ووزراء أفارقة، وهي التقاطعات التي تستنتج مما سبق الوصول إليه من مفارقة على مستوى الشخصية بين مصطفى وأهل القرية.

وبأخذ الجد نموذجا لأهل القرية والوزير الإفريقي نموذجا لشخصيات قاعة المؤتمرات، مع الأخذ في الاعتبار ما يطرحه الراوي من تقاطعات مع هذه النماذج البشرية، فإن أول استنتاج نصل إليه هو أن الجد المفارق لمصطفى فضاءً وشخصيةً، كما سبق ذكره، هو بالضرورة مفارق لشخصيات فضاء القاعة المفارقة لفضائه المتطابق الوسط والمحيط، وهو ما تكرسه الرواية بالفعل، حيث أن الجد لازال

رغم اقترابه من إغلاق قرن من العمر «أسنانه جميعا في فكه، عيناه صغيرتان باهتتان... ينظر بهما في حلمة الليل. جسمه الضئيل منكمش على ذاته، عظام وعروق وجلد وعضلات، وليست فيه قطعة واحدة من الشحم، ويقفز فوق الحمار نشيطا، ويمشي في غبش الفجر من بيته إلى الجامع»[43] وعلى عكسه نجد «أن سادة إفريقيا الجدد، ملس الوجوه، أفواههم كأفواه الذئاب، تلمع في أيديهم ختم من الحجارة الثمينة، وتفوح نواصيهم برائحة العطر، في أزياء بيضاء وزرقاء وسوداء وخضراء من الموهير الفاخر والحرير الغالي تنزلق على أكتافهم كجلود القطط السيامية، والأحذية تعكس أضواء الشمعدانات»[35]، إلا أن مصطفى المشابه لهم فضاء وشخصية في نموذج طالبه الوزير الإفريقي[36]، ورغم أن المدعي العمومي في المحكمة قد شبهه كذلك بالذئب [37] إلا أنه انتهى فلاحا غريبا في وطنه، لينتهي في النهر في ظروف غامضة، أما الراوي فإنه إلى حد هنا مازال حالة وسطا، فلا هو كالجد ولا كمصطفى ولا كالوزير، وبعبارة أخرى لماذا لم ينطبق على مصطفى ما انطبق على الوزير؟.

هذا هو التساؤل الذي يطرحه الأثاث في هذه الفضاءات، والذي تجيب الرواية عنه بوضع الكاتب خطاب مصطفى ''إنما أنا لا أطلب المجد، فمثلي لا يطلب المجد'' [38] بجانب خطاب الراوي «لو أنه عاد عودة طبيعية لانضم إلى قطيع الذئاب هذا، كلهم يشبهونه، وجوه وسيمة ووجوه وسمتها النعمة»[39].

أما الراوي، وكما جاء في خطاب الوزير –الذي وضع إلى جنب الخطابين السابقين– فإنه يشبه كذلك مصطفى ''إنك تذكرني بصديق عزيز كنت على صلة وثيقة به في لندن، الدكتور مصطفى سعيد، كان أستاذي عام 1928، كان هو رئيسا لجمعية الكفاح لتحرير إفريقيا وكنت أنا عضوا في اللجنة''[40]. وهكذا ظل الراوي نموذجا وسطا بين الجد والبطل، وذلك عائد إلى مدى ارتباطه بجده «وأذهب إلى جدي فيحدثني عن الحياة قبل أربعين عاما، قبل خمسين عاما، لا بل ثمانين عاما، فيقوى إحساسي بالأمن.. إنني كنت منذ صغري تشحذ خيالي حكايات الماضي»[41]، أما مصطفى فقد كان يشعر منذ صغره بأنه حر، وأنه ليس هناك من مخلوق يربطه كالوتد إلى بقعة أو محيط[42]، فالأب متوف والأم كأنها شخص غريب التقاه صدفة في طريقه، زيادة على عدم وجود أهل له.

هذه هي الدلالات التي يتضافر السرد مع الوصف على إظهارها، ومع الوصف تظهر كذلك الدلالات التي ينهض بها الأثاث، بدليل أنه لو تم حذف هذه المقاطع الوصفية التي استخرج منهاهذا الأثاث، أو تبديل أثاث الفضاءات بما يعطيها طابعا موحدا، شرقيا كان أو غربيا، لسقطت الكثير من الدلالات الدالة على أن الصراع صراع حضاري على مستوى الوعي، ومن هنا نفهم أن مصطفى –أثناء سرده لقصة حياته في الـ (هناك)– أعطى غرفته طابعا شرقيا إفريقيا (الجنوب) داخل فضاء غربي (شمال)، إنما كان يهدف إلى تمرير هذه الفكرة من خلال الوصف، أما تميز الراوي عن مصطفى فراجع إلى أن الثاني كان يمثل تجربة مكتملة، أما الأول فقد كان تجربة لا تزال تتشكل، وقد عرفت نضجها فيما بعد، حين قرر اقتحام فضاء مصطفى من الداخل ''إنني ابتدئ من حيث انتهى مصطفى سعيد''[43]. ليخرج من بعد، من حيث خرج مصطفى، ويسير على خطاه حيث سار.

أما الآن، بعدما تم التعرف على ما يحمله الأثاث من وظائف بنائية ودلالية، وإذا ما اعتبرنا أن مصطفى هو الشخصية المحورية في الرواية، أو على الأقل الشخصية التي أقامت بواسطة الهجرة تقاطعات بين

ما هو أجنبي وما هو حلي من فضاء، فإن الدلالات الكبرى التي يحملها الوصف ستكون بين فضائه الشرقي – الجنوبي وفضائه الغربي . الشمالي، أما الفضاءات الأخرى فستصبح مجرد فضاءات عاكسة تسهم في فهم كل أشكال المفارقات بين هذين الفضائين اللذين يفارق فيهما كل وسط محيطه، مما يدل على أن مصطفى حاول أن يكون شرقيا في الشمال، كما حاول أن يكون غربيا في الجنوب، وهو ما يفسر عنف الصراع الحضاري، سواء في أبعاده التاريخية–الحضارية أو السياسية، أما الأبعاد الأخلاقية والعقائدية فقد أخرجها الطيب صالح من هذا الصراع.

الأثاث.. طبيعة الصراع

وبالارتكاز على أثاث الفضائين يبرز حجم الصراع، حيث أن مصطفى الذي سعى (هناك) أن يعيش الـ (هنا)، وسعى (هنا) أن يعيش الـ (هناك)، نجد أن **غرفته هناك** تحتوي من الأثاث ما يعد رموزا شرقية كالعباءة والعقال ومجمر النحاس المغربي والمخطوط العربي النادر[44] إلخ (ينظر الجدول السابق)، أما **غرفته هنا** فإنها أوروبية الأثاث، بما في ذلك الكتب التي بينها «لا يوجد كتاب عربي واحد»[44]، وهو ما يجعل الصراع في كثير من مناحيه يقوم على أوهام، بدليل أن زوج روبنسن عاش في القاهرة ومات فيها وهو يحبها[45]، كما أن الطالب الإفريقي عاد إلى وطنه وأصبح وزيرا فيه··· إلخ[46]، وهذا معناه أن الحضارة العربية الإسلامية فيها الكثير من الحساسية المفرطة تجاه الغرب، وهي الحساسية التي تتغذى في الغالب من أوهام، ومن هذه الأوهام دخل مصطفى في صراعات غير متعادلة القوى، حيث كان الجنس كرمز قوة في الشرق هو سلاحه ضد الحضارة كرمز قوة في الغرب، أي أنه أراد أن يوازن بالجنس بين معادلة القوي والضعيف (المستعمِر والمستعمَر)، فكان له أن ربح المعركة الجنسية، ولكنه خسر المعركة الأم في الصراع وهي المعركة الحضارية· كيف؟.

المستوى **المكان**	**الجنس**	**الحضارة**
الشرق	قوة	ضعف
الغرب	ضعف	قوة

ذلك أن مصطفى سعيد، كان من الأول يرى في هجرته إلى الغرب مهمة حضارية "إنني جئتكم غازيا في عقر داركم"[47] تهدف إلى تحرير إفريقيا، وقد كان سلاحه في هذه المعركة الجنس الذي حاول من خلاله معالجة معادلة الغالب والمغلوب، كما يفهم من كلام الوزير الإفريقي الذي نقل عنه قوله[48]، وهذه المهمة لم تبق في الرواية مجرد قول، وإنما يمكن القول من خلال جدول الأثاث أنها كانت مصحوبة بفعل، تمثل في قيام مصطفى ببناء فضاء أجنبي داخل فضاء محلي على مستوى الهناك، أما حين خسر المعركة بسبب موازين القوى التي كانت مقلوبة في المعادلة وعاد من هجرته، فإنا نجده دخل في تقليد هذه الحضارة الأجنبية كرمز قوة في الغرب، من خلال بناء فضاء أجنبي داخل فضاء محلي على مستوى الهنا (كما يظهر الجدول أعلاه)، ولكن هل كان حتمية حضارية أن تصل هذه الشخصية في صراعها هذا الحد من العنف، لا سيما وأن شخصيات عدة في الرواية قامت بهجرات من نوع هجرة مصطفى، وهناك شخصيات أخرى عرفت هجرات معاكسة من الغرب إلى الشرق دون أن يصبها ما أصاب البطل؟:

1- من الغرب إلى الشرق:

أ- الزوجان روبنسن من انجلترا إلى القاهرة.

ب- الموظف الانجليزي بوزارة المعارف بالخرطوم.

2- من الشرق إلى الغرب:

أ- الراوي من السودان إلى لندن.

ب- الأستاذ منصور من السودان إلى لندن.

ج- الوزير من إفريقيا إلى لندن.

ومن هذه الهجرات نستنتج أن الصراع الذي خاضه مصطفى لم يكن حتمية حضارية، وإنما كان نتيجة عوامل خاصة بعضها يتصل به وحده، وبعضها بجيله الذي كان يمثل من حيث النشأة بداية الجرح في تاريخ بلاده، فهو من مواليد 1898 [49] وهو تاريخ يوافق انكسار الثورة المهدية بالسودان (1891-1898)، لذلك كانت هذه الشخصية نموذجا إنسانيا لمن يرى أن علاقة الشرق بالغرب علاقة وجود لا يتحقق إلا بوجود غالب ومغلوب،أي أنها علاقة تصادمية ليس بينها مجالات توافق، وهو ما وعته هذه الشخصية فيما بعد، كما يفهم من الإهداء الذي صدّرت به مذكرة قصة حياتها «إلى الذين يرون بعين واحدة ويتكلمون بلسان واحد، ويرون الأشياء إما سوداء أو بيضاء، إما شرقية أو غربية»[50]، وهذا معناه أن الصراع كان قائما على أسباب واهية تنبع من سلبية الرؤية الأحادية، أي أن الصراع بين حضارتنا والحضارة الأخرى رغم ما فيه من عنف، إلا أن الحضارة الأخرى فيها التقاء بيننا وفيها وجوه رفض بينهم، إلا أن مصطفى كان لا يعي مواطن الالتقاء هذه، أو أنه كان يعيها من منطلقات الغرب الذي يرفض هو نفسه هذه الالتقاء، كما يفهم من كلام أحد أساتذته «أنت يا مستر سعيد، خير مثال على أن مهمتنا الحضارية في إفريقيا عديمة الجدوى، فأنت بعد كل المجهودات التي بذلناها في تثقيفك كأنك تخرج من الغابة لأول مرة» [51] وهي المهمة التي ينظر إليها مصطفى من زاوية أخرى «حين جيء لكتشنز بمحمود ود أحمد وهو يرسف في الأغلال بعد أن هزمه في موقعة اتبرا وقال له لماذا جئت بلدي تخرب وتنهب؟» الدخيل هو الذي قال ذلك لصاحب الأرض، وصاحب الأرض طأطأ رأسه و لم يقل شيئا، فليكن أيضا ذلك شأني معهم (···) البواخر مخرت عرض النيل أول مرة تحمل المدافع لا الخبز، وسكك الحديد أنشئت أصلا لنقل الجنود، وقد أنشأوا المدارس ليعملونا كيف نقول «نعم» بلغتهم»[52].

إلا أن مصطفى خسر المهمة، كونه دخل المعركة بسلاح ليس هو السلاح الذي دخلها به خصمه، إذ أن الجنس الذي كان يراه سلاحا قويا «كان يقول سأحرر افريقيا بـ [53]···ي»[54] هو بالنسبة للطرف الآخر لا يعد سلاحا، مما جعل الصراع من جانبه صراعا واهيا.

وبالرجوع إلى تناقض فضاءات هذه الشخصية، كما يدل على ذلك الأثاث، نستنتج أن هذا الأثاث في مفارقته كل مرة لفضائه ومالكه، هو الذي يترجم تناقض هذه الشخصية وعمق الصراع الذي بداخلها، وهو صراع يقوم بعضه على أسس واقعية وبعضه على أسس واهية ووهمية، وتداخل الوهمي بالواقعي هو الذي يثير تناقض الشخصيات الأخرى حول هذه الشخصية، ليس على مستوى الفضاءات في تقاطبها فحسب، بل على مستوى الفضاء الواحد وحتى الشخصية الواحدة، فمصطفى يعد أحمقا – ذكيا في نظر القاضي، كما يعد شيطانا بالنسبة لايزابيلا سيمور [55] وإلهًا في الوقت نفسه[56]، أما

جين مورس زوجته فقد تتمنع عنه وهي الراغبة، وتدّعي كراهيته كما تعترف له بحبها الذي يؤكد هو نفسه صدقه، كما يؤكد مدى كذبها في كل شيء[57] ، أما على مستوى فضائه المحلي فهو نبي الله الخضر في زعم محجوب[58]، أما الراوي فيرى أحيانا «إن مصطفى سعيد لم يحدث إطلاقا، وإنه فعلا أكذوبة أو طيف، أو حلم، أو كابوس ألمّ بأهل القرية تلك، ذات ليلة داكنة خانقة، ولما فتحوا أعينهم مع ضوء الشمس لم يروه»[59]، ويبلغ التناقض أقصاه حين يرى نفسه تارة أكذوبة[60]، وتارة يعود لينفي ذلك[61].

الألوان: الصراع والحياد

وهكذا بعد التطرق إلى ما وراء الأثاث وخاماتها من دلالات ووظائف، من حيث ارتباطها بالفضاء والشخصية، بقي القول انطلاقا مما تم جرده، أن ألوان الأشياء على العموم لا توحي بأبعاد إيديولوجية، وهذا راجع إلى أن الطيب صالح أفرغ موضوع الرواية الذي هو الصراع الحضاري من أبعاده الأخلاقية العقائدية، ومن هنا فإن ما ذهب إليه الناقد **غسان زيادة** في إعطاء ألوان غرفة مصطفى دلالة قومية «وهو بنى غرفة حمراء نوافذها خضراء والرمز واضح، فهذان اللونان هما، ألوان العلم العربي»[62]، يبقى تأويلا محتملا، وإن كان لا يوجد في سياق الرواية ما يؤكده.

أما اجتماعيا فإنه يمكن أن نرى في قول الراوي "وقبالة المدخل خريطة واسعة لإفريقيا من المرمر الملوّن، كل قطر بلون"[63] ما يهمز إلى البذخ والإسراف كظاهرة مرضية لا كظاهرة اجتماعية أو أخلاقية، وفي هذا الإطار يمكن القول أن أثاث هذا الفضاء هو الذي يوحي بهذه الدلالة، وذلك من حيث خاماته النفيسة لا من حيث ألوانه، إلا أن الغالب هو أن ألوان الأثاث لم توظف من أجل توليد دلالات إيديولوجية أو قومية، فلو أخذنا صورة هذه الكنبة في غرفة مصطفى «كنبة ذات مسند واحد مكسوة بمخمل أزرق»[64] فإنه لا فرق، من حيث الدلالتين السابقتين، أن يكون المخمل هنا بلون أزرق أو بلون آخر، لكن حضور الألوان في الفضاءات المذكورة، يمكن أن يكون تعبيرا عن الذوق الجمالي للشخصيات.

أما خارج الأثاث، فإن حضور الألوان في المكان كان يقوم – في الغالب– بوظيفة بنائية، فاشتراك أهل القرية في سمرة البشرة يتلاءم مع فضائها كفضاء ينتمي إلى ما يعرف بإفريقيا السوداء، لكن هذا يبقى خارج مبحث الأثاث، مثله مثل اللون الأبيض واللون الأسود اللذين وظفا لمعالجة العنصرية البشرية، وذلك من حيث ارتباطهما بالشخصية لا بالأثاث.

هوامش

(1) سيزا قاسم: بناء الرواية (دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ)
الهيئة المصرية العامة للكتاب·1984· القاهرة . د·ط. ص100

(2) الطيب صالح: موسم الهجرة ألى الشمال
الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. 1979.الجزائر د.ط. ص 128

(3) نفسه: ص 30

(4) نفسه: ص 29-30

(5) ميشال بوتور: بحوث في الرواية الجديدة. ترجمة: فريد أنطونيوس
منشورات عويدات· 1971.بيروت. ط1.ص57

(6) سامي سويدان: أبحاث في النص الروائي العربي
مؤسسة الأبحاث العربية. 186. بيروت. ط1.ص158

(7) ميشال بوتور: بحوث في الرواية الجديدة. ص 59

(8) Michel Butor: Essais sur le Roman
(9) Ed- Gallimard. Paris. 1969. p 59
Henri Mitterrand: Le Discours du Roman
Ed- Puf . paris. 1980. p 189

(10) الطيب صالح: **موسم الهجرة**· ص 81

(11) نفسه: ص 36

(12) نفسه: ص 36

(13) نفسه: ص 49

(14) نفسه: ص 49

(15) نفسه: ص 81

(16) نفسه: ص 30

(17) نفسه: ص 30

(18) نفسه: ص 36

(19) نفسه: ص 34

(20) نفسه: ص 37

(21) نفسه: ص 77-78

(22) ينظر الصفحات: 36، 71، 78، 84، 95، 97، 108-109

(23) الطيب صالح: موسم الهجرة. ص 128

(24) نفسه:ص 85

(25) نفسه: ص 84-85

(26) نفسه: ص 143

(27) نفسه: ص 54

(28) نفسه: ص 105

(29) نفسه: ص 84

(30) نفسه: ص 144

(31) ميشال بوتور: بحوث في الرواية الجديدة. ص 54

(32) الطيب صالح: موسم الهجرة. ص 78

(33) نفسه: ص 97

(34) نفسه: ص 58-59

(35) نفسه: ص 118

(36) نفسه: ص 118

(37) نفسه: ص 53-54

(38) نفسه: ص 118

(39) نفسه ص 117

(40) نفسه: ص 118

(41) نفسه: ص 32

(42) نفسه ص 43-44

(43) نفسه: ص 127

(44) نفسه: ص 131

(45) نفسه: ص 138

(46) نفسه: ص 118

(47) نفسه: ص 100

(48) نفسه: ص 118

(49) نفسه: ص 42

(50) نفسه: ص 140

(51) نفسه: ص 99

(52) نفسه: ص 100

(53) الحذف هنا من عند الكاتب، إلا أن الدلالة واضحة.

(54) الطيب صالح: موسم الهجرة. ص 118

(55) نفسه: ص 61

(56) نفسه: ص 108

(57) نفسه: ص 144

(58) نفسه: ص49

(59) نفسه: ص 49

(60) نفسه: ص 49-50

(61) نفسه: ص 50

(62) نفسه: ص 50

(63) نفسه: ص 50

(64) نفسه: ص 50

علاقة التراث بالحداثة وإشكالية الرفض والقبول

د.علي لطرش
أستاذ محاضر أ
المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة

Résumé

Lesintellectuels arabes se sont divise entre eut à propos de leurs patrimoine culturelles. Le conflit des générations à toujours était un sujet de débat depuis le deuxième siècle à ce jour.ils ont trouvé que le patrimoine littéraire arabe comme une arme pour contribuer à la sortie de la nation du sous-développement. Cependant entre les intellectuels arabes c'est former trois courant de penser due a la diversité de leurs culture, ainsi que certains d'entre eux ont un sentiment d'infériorité face au progrès réalisés dans les sociétés européennes dans divers domaines scientifiques, littéraires et économiques.

Le fait que le différent dans le mouvement intellectuel face à la renaissance arabe au sujet de notre patrimoine est essentiellement une lutte entre le fondamentalisme traditionnel moderniste arabe et européenne.Quant à soulever la question du différent entre la pensée des symboles de la renaissance arabe est en fait une différence entre la peur et le désir, la peur des menaces de l'Occident et le désir de prendre les fruits du développement et de la civilisation.La modernité ne signifie pas une rupture avec la tradition, il y a beaucoup de chercheurs conviennent que le patrimoine soit la lecture critique de lecture fonctionne conscients de l'esprit du temps et prendre en compte leurs besoins Et généralement pas de désaccord entre ces intellectuels arabes sur la fin.

الكلمات المفتاحية: التراث– النهضة – الأدب – الموروث – الثقافي – الحضارة – الغرب – فكر –النخبة – الأمة.

إن علاقة ثقافة الأجداد بالأحفاد قضية قديمة كانت وما زالت تثير النقاش والجدال من حيث فاعليتها في الأجيال اللاحقة إلى حين هذه اللحظة، وكان قد أثارها سابقا أبوعمروبن العلاء، وبعده تلميذه الأصمعي في القرن الثاني الهجري حول علاقة الموروث الشعري السابق بالجديد اللاحق، ثم الجاحظ وابن قتيبة في القرن الثالثفي أكثر من مكان.

وقد أثيرت حديثا في أوساط المثقفين و الدارسين بالخصوص منذ ظهور التباشير الأولى للنهضة العربية الحديثة، و لم تحظ أية قضية بالنقاش والجدال الواسع والطويل في أوساط المثقفين والدارسين، كما حظيت هذه القضية وذلك لما تحمله من إشكالية وأهمية وحضور في الفكر العربي الحديث.

- **بدايات الوعي بالتراث:**

كان دافع الرجوع إلى التراث عامة والأدبي بالخصوص في بداية الأمر مجرد إحيائه وبعثه دون أن تكون وراء ذلك غايات وأبعادإيديولوجية أو فكرية مقصودةوإنماكانت غاية ذلك إحياء الماضي الثقافي العربي العظيم وبعث أمجاده ومحاولة إثارة المشاعر القومية وإبراز التباين العرقي والثقافي لمنع الاندماج في كيان وهويات الثقافات الأخرى، حيث كانت معظم البلدان العربية تحت وصاية الدولة العثمانية ودول أوروبية، وقد زاد الوعي بالتراث واشتدت الحاجة إليه وزاد الحنين إليه بالخصوص بعد الحرب العالمية الأولى والثانية نتيجة تلك الظروف السياسية والاجتماعية الصعبة التي كانت تعيشها المجتمعات العربيةعامةوالشعب الفلسطيني بالخصوص، فراحت نخبة من المثقفين والدارسين تبحث عن الأسلحةالفكرية لمجابهة تلك التحديات والبحث عن البدائل، فكان التراث الأدبيأهمالأسلحة والبدائل تعويضا عن الضعف الفكري والركود الثقافي السائد، ولذلك يلاحظ أن البحوث والدراسات التي توجهت إلى التراث الأدبي أخذت تزداد وتتوسع أكثر خلال النصفالأول من القرن العشرين،حيث توجه العديد من الدارسين إليه يشرحونه ويعيدون النظر في قيمته وجدواه وفي منهج دراسته وذلك من أجل استخلاص منه ما يمكن أن يسد الفراغ الثقافي والفكري المعطل الراكد ويشحذ الهمم ويعيد الثقة إلى النفوس التي يئستمن شدة النكبات والمحن التي طالت.

وقد برز النقاش حولجدوى التراث عقب الفترة المظلمة التي عاشتها المجتمعات العربية خلال عصر الضعف، وبعد اتصال العرب بالغرب عقب حملة نابليون على مصر وما تبعها من اتصال واحتكاك ثقافي مستمر، حيث ازداد وعي النخبة المثقفة أكثر بواقع التخلف الذي يعيشه مجتمعها، وقد لاحظت تلك الطفرة التي حققتها المجتمعات الأوروبية في المجال الثقافي والعلمي والاقتصادي، وقد زال ذلك الزعم والوهم الذي كان يسكن عقول بعض المثقفين المسلمين بأن الحضارة العربية الإسلامية أرقى الحضارات الأخرى، وبدا الإحساس بالتخلف يسري في نفوس أولئك الرواد الذين بادروا بتأسيس أركان النهضة العربية الحديثة، وبدا النقاش يدور شيئا فشيئا حول كيفية النهوض بالأمة، والخروج من واقع التخلف عملا بما قامتبه الأمم الغربية في تحقيق تقدمها الكبير بعد أن عاشت هي أيضا قرونا غير قليلة تحت جنح ليل الإقطاع وشعوذة رجال الدين.

- **انشعاب الموقف من التراث:**

غير أن نظرة الدارسين إلى هذا الموروث الأدبي من حيث جدواه ومزاياه لم تكن واحدة نتيجة بعض التباين في المشارب الثقافية والتعليمية، فهم ينتمون

إلى فترات متباينة وإلى تيارات فكرية وإيديولوجية سياسية مختلفة تصل أحيانا إلى حد التناقض، فإن كان هناك من يشيد بقيمته ويدعو إلى ضرورة الرجوع إليه والتمسك به، فإن هناك من يشكك في قيمته ويهون من مزاياه ويراه من ثقافة الماضي، تجاوزه الزمن وأصبح بعيدا عن النهضة الحديثة لا يحقق الرقي والتقدم، وسوف نحاول عرض هذه الرؤى المتباينة لهؤلاء الحداثيين كلا حسب قناعته ووعيه بتراثه.

لقد تباينت رؤى ومواقف المثقفين رواد النهضة من التراث وكان من هؤلاء الرواد من التفت إلى الوراء ورأي ان للعرب والمسلمين مادة تراثية ثقافية وعلمية ضخمة غنية بكنوز المعرفة، ويمكن للعرب بالرجوع إليها والاعتماد عليها أن تكون لهم السند الأساسيإذا ما أحسن استغلالها للخروج من واقع التخلف الذي تعيشه المجتمعات العربية، ويذهب أصحاب هذا الرأيأن سبب الضعف والتخلف الذي أصابالأمة العربية أنما يعود أساسإلى الانحراف عن هذا التراث وإهمال مافيه من ثروة عقليةوعلمية كانت مصدر إشعاع حضاري يشهد له التاريخ وأن الضعف الذي آل إليه المسلمون فيما بعد إنما يعود إلى ابتعادهم عن تراثهم وعن نهج أسلافهم الذين أسهموا في تأسيس الحضارة العالمية التي ما زال العديد من رموزها حيا يشهد لهم بذلك إلى اليوم[1].

غير أن هناك من هؤلاء من نظر إلى المسألة من موقع مختلف عن هذا الطرح وكان الرأي الأصح عند أصحاب هذه النظرة هو الأخذ بأسس وقواعد الحضارة الغربية الراقية، فالعمل بهذه الأسس والقواعد في نظرهم هو الضمان لرقينا وتطورنا والخروج مما نعيشه من تخلف كبير، وأن الرجوع إلى التراث والاعتماد عليه لا يضمن لنا الرقي الذي ننشده، بل سوف يبقينا على ما نحن عليه من تخلف وتقهقر كبيرين[2]، فتشعبت الآراء إذن وتباينت وجهات النظر حول الموضوع.

وقد ارتبط التباين حول الموقف من التراث بالطلائع الأولى للبعثات العلمية إلى الغرب والتي أخذت تستلهم فكره النظري وتوظفه في خطابها الحداثي،حيث لم يعد المنطلق الوحيد لبناء النهضة عند بعض هؤلاء المثقفين:»هوالأصول التراثية وحدها، بل أصبح النموذج الغربي يفرض نفسه كأصل جديد ينتمي إلى المستقبل وليس إلى الماضي 3.

هنا وقع شبه تصادم بين النزعة المحافظة ونزعة التجديد وبرزت ازدواجية النظرة إلى التراث، وقد ازداد النقاش وتوسع الخلاف عند أجيال المثقفين المتتالية وخاصة منذ مطلع القرن العشرين بعد أن ظهرت نخبة من المثقفين الشباب المتخرجين من المدارس الأوربيةومن المعاهد الغربية التي أنشئت في بعض البلدان العربية كمصرولبنان، حيث وقف فريق من المثقفين المحافظين أمام هؤلاء الشباب يمنعونهم من ذلك التوجه ويحثونهمعلى التمسك بتقاليد الثقافة العربية الإسلامية وكثيرا ما تبادل الفريقان التهم، ونعت كل طرف لآخر بنعوت شتى، وتعد معارك ومجادلات سلامة موسى مع الرافعي، وزكي مبارك ومعارك طه حسين الأدبية مع الرافعي، واحمد أمين مع زكي مبارك نماذج لهذا الصراع 4.

وتتكون أغلب رموز التيار المحافظ من خريجي الأزهر ومن المؤسسات التعليمية الحكومية التقليدية المحافظة، وكان تعليم هذا التيار قائما على الطرق التقليدية العتيقة و لم يكن بالطرق العصرية الحية التي تخلق في شخصية المتعلم الوعي والقدرة على الملاحظة الدقيقة وحسن الفهم والحكم، و لم تكن ثقافته من المادة التراثية الحقيقية الحية الأصلية وإنما كان أغلب ما تعلموه وعرفوه من تراث فترة

الانحطاط فيعهد المماليك والأتراك المتسم بالركاكة والضعف الكبير5.

فالثقافة في هذه الحقبة وباستثناء القليل فقدت حيويتها وتوقف فيها الإبداعوأصابهاضعف كبير، فدخلت فيها الخرافات وألوان الغيبيات وغاب فيها العقل النير الذي كان حاضرا في التراث الحقيقي القديم، وقد امتزجت أحيانا بالتقديس الديني وأثقلت الكتابة بألوان المحسنات والزخارف اللفظية وغاب المضمون.

وقد أعطى المحافظون لخصومهم بثقافتهم تلك، وبتصوراتهم للتراث صورة مشوهة غير حقيقية للتراث العربي الإسلامي الذي كان يحجبه الغبار لم يبعث بعد،حيثأثاروا فيهم النفور والتشكيك في مدى فاعليته. فكان ذلك سبب ابتعادهم عن موروثهم وميلهم إلى الثقافة الغربية كبديل.

وتجدر الإشارة هنا إلىأنه وبالرغم مما في موقف هؤلاء المحافظين من فهم ضيق وأحيانا اعتقاد خاطئ وغلو في التشبث بالتراث إلى حد تقديسه أحيانا، فان في موقفهم هذا شيء من التبرير ذلك أن المجتمع العربي عاش مدى قرون في صراع مع الغزو الأجنبي الأوروبي وتحرشاته المتتالية،حيث لم تقتصر أطماع الغزاة على الاحتلال العسكري والنهب الاقتصادي بل حمل عدوانه كذلك محاولة أضعاف الهوية وتشويه العقيدة فكان أن عاد هؤلاء إلى تراثهم للحفاظ على المقومات وذلك بهدف تجنب الخطر الذي أصبح يهدد أمتهم وفيه كذلك نوعمن التسلح والعزاء النفسي، أو هو بمثابة تعويض عما يشعرون به من تأخر وتخلفكبير، لذلك راح هؤلاء المحافظون يغالون في تقديس تراثهم وتمجيده.

ويبرز نعيم اليافي هذا الموقف الخاص بانكماش المحافظين وتشبثهم بتراثهم قائلا:» لقد أوجدت حساسيات الفترة وظروفها أمام الوضع المتردي أولا وأمام الغزو الاستعماري بشتى صوره ومخاطره ثانيا مناخا من نوع خاص جعل الردة نحو الموروث القديم دليل صحة ثقافية ونفسية وملاذا يحمي الشخصية ويمسكها، جعل من إحياء الموروث وجعل العين عليه والهروب إليه استقطابا كاملا للتجربة العربية وتحقيقا للذات العربية»6.فتشبث المحافظين بتراثهم هنا لم يصدر» عن جمود أو تعصب ولا عن جهل أو ضيق أفق،وإنما كان موقف المدافع أمام هجوم مدبر ولا بد للمدافع من التشدد والصلابة وعدم التفريط « 7.

وبالمقابل فقد تشدد التيار الثاني المتأثر بالثقافة الغربية الذي نبذ التراث وهون من مفعوله ومن قيمته، ففي موقفهم هذا شيء من التبرير لأنهم لم يضعوا أيديهم على حقيقة تراثهم العربي وما عرفوه منه وتعلموه إنما كان بالطرق التقليدية العتيقة الجامدة التي لا تحببه لهم ولا تكشف عن وجهه الحقيقي، وعلى يد شيوخ محافظين ينتمون في ثقافتهم إلى عصر الضعف و لم تكن ثقافتهم صورة من التراث الحقيقي النير8.

وهو الشيء الذي افقدهم الثقة في جدوى هذا التراث وولد في نفوسهم النقمة والثورة عليه،وزادهم ذلكإعجابا بالحضارة الغربية وعمق في نفوسهم ذلك الإعجاب ما تعلموه من الثقافة والعلوم الغربية بالطرق الحية،وبما شاهدوه من مظاهر الرقي الحضاري والثقافي الذي أبهرهم.

و لم يقف هؤلاء عند حد رفض التراث بالصفة المذكورة في الخطاب النهضوي المحافظ، بل راحوا يتهمون أنصاره بالنظرة الميكانيكية وقلة الوعي بشروط قيام النهضة التي ينشدونها حين يجعلون التراث القديم الذي يزداد عنا ابتعادا الشرط الأساسي الوحيد لمشروع النهضة والحداثة غير مبالين بالصيرورة التاريخية كأنهم يعيشون خارج حركة الزمان.

والواقع أن تشكيك هؤلاء لم يكن عن وعي

حقيقي بالتراث إنما صادرا عما قرؤوه وتعلموه من ثقافة عصر الضعف فعمموها وأسقطوها على كافة التراث كما أن ذلك ناجم مما قرؤوه من كتابات الناقمين الأجانب على هذا التراث 9

والحقيقة أن كلتا النظريتين لا تخلوان من مغالاة، وتطرف ونقص ذلك أن اعتبار التراث الثقافي والإبداعي- برمته من غير إدراك حقيقي لخصوصيته وحدوده— مصدرا وحيدا لبناء النهضة والخروج من واقع التخلف دون فحص دقيق فيه مغالطات عديدة وإن مثل هذا الموقف المتطرف سيزيد حتما من التهوين والحط من قيمة التراث في عيون الفريق الخصم بما في هذا الحكم من مغالاة زائدة لأنه يفسر بالتزمت والانغلاق على الذات والخوف الزائد من الثقافة الغربيةوهو موقف غير سليم وغير مبرر تبريرا موضوعيا ذلك أن الطهطاوي الذي هو خريجالأزهر والذي يعد أحد أبرز رواد النهضة العربية لم ينبذ الثقافة الغربية في جملتها، ورغم وعيه بالخصوصية الثقافية للأممسوغ الأخذ منها وأكد على بعدها الإنساني في عدة جوانب، وقد نقل عن طريق الترجمة الكثير منها وكان دافعهإلى ذلك البحث عن التلاقح بالتراث الإنساني وإذا كانت حجة هؤلاء التمسك بتراث الأسلاف والاقتداء بفكرهم ومناهجهم، فان هؤلاء الأسلافأنفسهم قد تعاملوا مع مختلف الثقافات العالمية من هندية وفارسية ويونانية بروح التفتحوالتسامح، وأدخلوا منها الكثير في بنية الثقافة العربية الإسلامية دون أن ينسوا ثقافتهم أو يفقدوا شخصيتهم، وهم في عملهم ذلك قد أكدوابأنه» لا تناقضبين التمسك بتراث الأجدادالأصيل وبين الانفتاح الواعي على مختلف الثقافات والحضارات»...10

كما أن تلك الأصوات التي أدانت التراث بصفة عامة دون تمييز وراحت تدعو إلى التنكر له بالجملة لأنه في اعتقادها عبارة عن تلك الأوراق الصفراء التي تجاوزها الزمان، وأن هذه الأصوات بالرغم ما كان لها من دور في خلق وعي ثقافي جديد نير قد نسيت أن هذا التراث كان له أثر فعال في إيقاظ العقل الأوربي وكان أحد عوامل قيام تلك النهضة الأوروبية11 التي يعجب بها هؤلاء والتي عاشت أمدا غير قليل تحت سلطة الكنيسة يحكمها الجهل والخرافات، وقد أدركالأوروبيونأنفسهمأهمية وقيمة هذا التراث وما فيه من كنوز معرفية، وما إقبال الدارسين المستشرقين عليه والجهود التي بذلوها وما زالوا يبذلونها والمسافات الطويلة التي يقطعونها والأموال التي يصرفونها لإحيائه ودراسته إلا دليل على قيمته وأهميته.

و لم يكن إقبالهم عليه لخدمته وحسب بل كان بدافع المنفعة لما وجدوا فيه من علم ومعرفة مازالت حية ممتدة تجاوزت حدود زمانها ومكانها، ولعل ما قام به الاستعمار من نهب ومصادرة للعديد من المؤلفات والمخطوطات التراثية العربية في مختلف ميادين المعرفةإلا دليلا على قيمته المستمرة12 .

ومما يلاحظ في هذاالشأنأن بعض شعوب اليوم لا تملك مثل هذا الزاد العظيم الذي يمكنها أن ترتكز عليه ولترى وجهها وتاريخها فيه فراحت تفتعل لنفسها تراثا وتضخم من حجمه وقيمته وتزعم أنه تراثها لتبعث الثقة والزهو في نفوس أبنائها، وأن هناك دول تتباهى بتقدمها وتمدنها نراها اليوم منكبة على دراسة تراث غيرها وفي مقدمة ذلك التراث العربي لتستنير به في سيرها نحو مزيد من التقدم.

• تصادم الأصولية العربية بالأصولية الحديثة الغربية:

والحقيقة أن ذلك الخلاف وذلك التوتر في الحركة الفكرية النهضوية العربية حول تراثنا هو في الأساس صراع بين الأصولية التراثية العربية وبين الأصوليةالحداثية الغربية13، ذلك أن مفهوم الأصالة

والحداثة يختلف لدى الطرفين.

فالتحديد التقليدي المألوفللأصالة هو ما نبع أصلا من الشخصية العربية ويتمثل في الإبداعأو التراث الذي ابتكره العرب القدماء بأنفسهم دون أن يكون لذلك تأثير خارجي، ومنثم لا تعني الأصالةإلاالتأصل في هذا الأصل.14

ومن هذا انبثقت نظرة المثقف الناقد المحافظ إلى الأصالة, فالأصالة في منظوره إنما تشكل «وحدة أمة كاملة المنشأ، أما الفرد فكائن عابر يحفظ هذا الكمال ويشهد له، ليس دوره في أن يرفض أو يغير، بل هو في أن يقبل بهذه الأصالة بحيث تستمر وحدة الأمة وأحاديتها في التفكير والتعبير»15، وتصبح علاقة الحاضر بالماضي على هذا الأساس علاقة تابع بمتبوع كما يقول أدونيس أيضا: «ولا خيار أمام العربي المعاصر،إما الخضوع والتبعية لسلطان الماضيوهذاالاهتداء وإما رفض الخضوع وهذا هو المروق أو الخروج أي الإدانة»16.

ويتجلى من هذه التحديدات أنالأصالة في أحد أبعادهاإنما تتحقق بالرجوع إلى ثقافة الماضي، وتفقد هذه الأصالة شروطهاإذا تركنا الماضي أو ابتعدنا عنه.

غير أن مفهوم الأصالة بهذا الشكل الذي يحصرها في الماضي ويربطها بفترة زمانية ضيقة محددة وثابتة هو مفهوم غير دقيق ومرفوض لدى أتباع الحداثة الغربية قد أثار غضبهم بل أدانوه بقوة لأنه كان لهم بمثابة تحد واستفزاز لأنالأصالة المقترنة بالماضيلا تحقق الحداثة في نظرهم كما هي في المجتمع الغربي، بل هي المعاصرة وقد ادخلوا مفهوم الأصالة التقليدي ضمن طبيعة الخطاب السلفي المحافظ المتشدد حيث تسود العاطفة والانفعال ويغيب العقل، ولذلك راحوا يتساءلون: كيف لا نبالي بما نرى ونسمع بأن تكون تلك الأوراق الصفراء القديمة تمثيلا لأصالةمزعومة17، وهم يريدون بموقفهم أن يعطوا الاعتبار الأول للحاضر المعيش، ويرون أن التراث العربي القديم ليس فيه ما يخدم هذا الحاضر، وإنما نجد ذلك في الحاضر الأوروبي المتطور ففيه ما يلبي حاجاتنا وما يشفي الغليل.

• التردد بين الأصالة العربية و الحداثة الغربية:

غير أن لهذا الخلاف والتوتر بعض الخلفيات والأسبابالأخرى، و لم يكن مجرد اختلاف في الرؤية الفكرية فحسب ذلك أن انفتاح المجتمعات العربية على الحضارة الغربية واحتكاك الثقافة العربية بالثقافة الأوروبية قد حدث عند بداية التحرشات الغربية للسيطرة على العديد من الأقطارالعربية، و لم يحدث ذلك الاحتكاك في ظروف الاستقرار والسلم والثقة المتبادلة بل في ظروف التحدي الحضاري والإرادة في إقصاء العرب من التاريخ.

يذكر قسطنطين رزيقأن التعاون المادي، والتواصل الثقافي بين الأمم يتم ويعطي ثماره» عندما يجري في جو من السلم والرضا والحرية والتفاهم، وأنه يفسد ويتعطل حين يحدث في ظلال الحرب أونتيجة قهر أو فرض أو كبت»18.

إن مدى تأثر حضارة ما بأخرى مرتبط بموقف الأولى من الثانية فإذا كان ذلك تقديرا وإعجابا، وفي ظروف السلم والثقة المتبادلة والطمأنينة حدث التقارب، وتحققت الغاية منها والشروط لقبولها، أما في حال اللاسلمأواللاأمنفالنتيجة تكون عكسية، وهي الرفض والخوف والكراهية والانغلاق على الذات، وهو الأمر الذي حدث في حركية النهضة العربية، وقد علل طيب تيزيني ذلك بعامل الخوف من ثقافة الغرب وما سببته من تردد وتشويش في الرؤية قائلا: « إن تعثر النهضة العربية الحديثة وما نشأ من هذا التعثر من مشاكل حضارية وفكرية، وعلى رأسهاإشكاليةالأصالة والمعاصرة إن

ذلك راجع إلى الظروف الموضوعية التي حركت النهضة والتي جعلت من «ميكانيزم» النهضة فيها «ميكانيزما» للدفاع أيضا، وبالتالي فعملية الرجوع إلىالأصول،وإحياء التراث التي تتم في إطار نقدي ومن اجل التجاوز في حال النهضة قد تشابكت واندمجت في عملية الرجوع إلى الماضيفأصبح الماضي هنا مطلوبا ليس قصد الارتكاز عليه، والقفز إلى المستقبل وحسب بل أيضا بالدرجة الأولى من أجل تدعيم الحاضر،ومن أجل تأكيد الوجود وإثبات الذات أمام تهديد الآخر لها بإلغائها»19

وهذا يعني أن طرح قضية الأصالة في الفكر العربي الحديث لم يكن يهدف في بداية الأمرإلى رفض الحضارة الغربية الحديثة على ما فيها من عناصر وعوامل التقدم والازدهار بدليل أن الطهطاوي وجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده مثلا سوغوا الأخذ منها، وكانوا أول من دعا إلى مد اليد إليها وإنما كان السؤال المركزي في تفكيرهم والذي شكل علامة استفهام لدى العديد من إتباعهم في بداية الأمر هو: لماذا تأخرنا نحن المسلمون،وتقدم غيرنا؟ وكيف السبيل إلى النهوض والاقتراب من ركب الحضارة الحديثة؟

غير أن تحرشات الغربيين، وتهديداتهم وتسابقهم للهيمنة على المجتمعات العربية أعطى صورة مهزوزة ومشوهة ومزدوجة عن الغرب في عيون العرب، فهو عدو ظالم ونموذج لحضارة متطورة في الوقت ذاته الشيء الذي خلق تشويشاوترددا في مواقف رجال النهضة العربية فالتبس عليهم الأمر بين الرجوع إلى تراثهم كمحطة للانطلاق،والتشبث به وبأصالته للدفاع عن الهوية والحفاظ على الشخصية الوطنية، أوالانفتاح على الحداثة الغربية وهو الشيء الذي جعل حركة النهضة تكتسي جوا قلقا متوترا وتفرز عدة رؤى ومواقف اختصرت في مفهوم الأصالة و المعاصرة اللتين بقيت علاقتهمابين بين لا تقوم على التقارب ولا على التباعد. 20

وهذه الحقيقة تضعف الزعم القائل بأن عامل الخلاف والصراع في فكر رموز النهضة العربية إنما هو بين نزعة التقليد والتجديد فقط، وإنما هو في حقيقته خلاف بين الخوف والرغبة: الخوف من تهديدات الغرب ومن عدوانه من جهة، والرغبة في الأخذ بثمار حضارته من جهة أخرى، وقد كانت هذه الثنائية مصدر ذلك التردد والجدل والخلاف حول الأصالة العربية والحداثة الغربية.

والحقيقة أن ذلك الجدال ما كان ليأخذ هذا الحجم من التوتر لو نظر الجميع من منظور واحد، وأطال هؤلاء النظر في حقيقة تراثهم دون تعصب وأحسنوا التمييز بين ما فيه من عناصر قد ذبلت، وما فيه من عناصر ما زالت صالحة للعطاء،وأحسنوا ربط العلاقة بينه وبين كل ما من شأنه أن يسهم في بعث نهضتنا من الثقافات الأخرى دون أن تشكل هذه الثقافات عنصرا ضارا،أو ضغطا أو تشويشا على شخصيتنا وقيمنا،ولكنهم لم يفعلوا ذلك لوجود اختلاف في المشارب الثقافية والتعليمية.

غير أن تقسيمنا لنخبة المثقفين إلى تيارين هو في الحقيقة تقسيم جزئي، لأن هذين التوجهين لم يعودا يشكلان وحدهما خريطة التوجه العام في فكر نهضتنا وفي النظرة إلى التراث، حيث أفرز ذلك الحوار المتباين تيارا ثالثاأصيلا ومتفتحا مستنيرا توسط الموقفين السابقين وهو الذي سعى إلى الربط و التوفيق بين الأصالة والمعاصرةمحاولا التوسط في الأمر بالنقاش الهادئ، حيث أدرك ضرورة الإفادة من ثمار الحضارة الغربية بوصفها تراثاإنسانيا مشتركا، وربط حركة نهضتها بروافد منها لتغذيتها بعناصر التقدم والسير مع روح العصر، ولكن دون إفراط لأن الغلو قد يفقد هذه اليقظة عناصر الأصالة التي هي الضمان لصحتها وسلامتها21، كما أدركأتباع هذه النظرة بوعيهم أن أية حركة فكرية ستكون

مفروضة وغريبة تماما: «إن هي اقتصرت على مجلوب مستعار لا تربطه صلته بجذورها الضاربة في أعماق التاريخ»[22]

ومثل هؤلاء الذين ساروا في هذا الخط كثيرون تملأ أسماؤهمالصفحات، فهؤلاء فرقوا بين المتغير والثابت في تراثهم، فالعقيدة وشرائعها وكذا القيم التي ينبغي الانتفاع بها ومراعاتها في السلوك اليومي هي ثوابت،أما ميادين الحياة الأخرى فلا حدود لها فهي متغيرة مع الظروف الحياتية[23]، وهي الواجب تمثلها و الإفادة منها.

تلك هي أهم معالم ومنطلقات هذا التيار الذي استمر ينمو، ويتوسع على يد تلامذة أولئك الرواد حيث أصبحأكبر تيار ضم رجالات الفكر والأدب، وقد استقطب معظم المثقفين ولم تبق إلا قلة منكمشة متعصبة للماضي وقلة منفتحة متعصبةلحضارة الغرب معجبة بها[24]، ولعل الأديب النابغ والدارس اللامع طه حسين يعد أحسن دليل على ذلك التيار التوفيقي فقد انتهى في توجهه الفكري يدعو الى الأصالة والمعاصرة بمد اليد إلى الثقافة الغربية.

فالحداثة لا تعني القطيعة مع التراثونعته بالأوراق الصفراء، فذلك موقف قائم على الجهل أو على التطرف والتعصب فنهضة الأممالأخرى لم تنطلق من الصفر و لم تحقق حداثتها بالاعتماد على غيرها إنما حققت ذلك بالانطلاق من تراثها أولا، فثقافة الغير الحية ضرورية كمكتسبات عصرية إضافية لكن ليست بوصفها ثقافة نذوب فيها أو نندمج فيها كغرباء، إنأسلافنا قد تركوا لنا مادة تراثية ضخمة مازالت تنبض بالحياة وتفيض بالعبر وهي جديرة بأن تكون عامل بناء وتغيير وتحث على الفعل والسلوك الحسن.

إن تراثنا يتضمن قيما، ومفاهيم و تصورات ثقافية وعلمية وردت من الثقافات الأخرى مما يجعله شموليا، تتحقق فيه الديمومة والاستمرارية ومواكبة الزمن رغم تفكك هياكله التحتية التي أنتجته لأن الهياكل الإيديولوجية العليا في التراث الحي كما يؤكد محمود أمين العالم تبقى وتستمر رغم تفكك الهياكل الاقتصادية والاجتماعية الدنيا، بل قد يبقى بعضها عبر مراحل تاريخية واجتماعية تختلف عن الظروف التاريخية والاجتماعية التي نشأتفيها، وبذلك يعلل بقاء القيم الأدبية الكلاسيكية في الأدبالإغريقي، وفي أدب شكسبير رغم ذهاب ظروفه التاريخية والإجتماعية.[25]

وهناك شبه إجماع لدى العديد من الدارسين في كيفية التعامل مع هذا الموروث، فقراءة التراث كما يؤكد زكي نجيب محمود ينبغي أن تكون قراءة نقدية واعية حداثية تنطلق من روح العصر وتراعي حاجاته، يقول كيفية ذلك:» إن الوقفة الصحيحة أن نعيد قراءته لنصنعه من جديد صنعا يتطلبه العصر فلا نحن تمسكنابه في جمود ولا نحن أهملناه».[26]

ولا يتصور نعيم اليافي أن تكون الغاية من البحث في التراث غير هذه الغاية حيث يلح على أن تكون وظيفته الأولى هي هذه قائلا:» إذاأردنا لتراثنا أن يكون عظيما أو يبقى عظيما ومقدسا فما علينا إلاأن نوظفه لخير إنسان العصر حتى يخدمه ويعمل على سعادته.[27]

إن تراثنا غني بعوامل الديمومة والقدرة على الفعل، وتذليل عقبات الحياة لكنه ليس برمته شيئا يلغي فيه عامل الزمان، إنما هو مجموعة تجارب، وتصورات وتساؤلات طرحها الأسلاف على أنفسهم ومجموعة من الحلول أوإجاباتعلى عقبات اعترضت حياتهم، وهذه التجارب والإجابات بعضها ذهب وانقضى بانقضاء ظروفه وزمانه وبعضها مازال من مقومات الحياة إلى اليوم فهل يعقل مثلا الاستغناء عما قال زهير في ذم الحرب ووصف أهوالها ونتائجها.

وما الحرْبُ إلّا ما عَلِمْتُمْ وذقتُمُ **
وما هو عنها بالحَديثِ المُرَجَّمِ !
متى تَبْعَثُوهَا، تَبْعَثُوهـا ذَمِيمةً **
وتَضْرَ، إذا ضَرَّيتُموها، فتَضْرَمِ

إن عصرنا أصبحفي حاجة أكثر إلى هذه القيم،وهذه المواقف الإنسانية الداعية إلىالأمن والسلم الذي غاب بسبب الفتن والحروب التي أصبحت تعيشها مجتمعات اليوم.

وهل هناك أجمل مما قيل في حب الوطن والإخلاص له مما قال ابن الرومي:

ولي وطن آليت ألا أبيعـه **
وألا أرى غيري له الدهر مالكا
فقد ألفته النفس حتى كأنه **
لها جسد إن بان غودرت هالكا

فلا يمكن لعاقل غير متعصب أن يزعم أن مثل هذا الشعر على ما فيه من عمق الصلة الروحية بالوطن شعر مستهلك قد تجاوزه الزمن لا يصلح اليوم.

إن ما يمكن استخلاصه من خلال ما طرحنا أن نظرة الدارسين والباحثين العرب المحدثين إلى التراث قد اختلفت وتباينت أحكامهم، فمنهم من جعله الأصل والمصدر الذي يعتمد عليه، ولا يسمح بتجاوزه لأن فيه الحلول والإجابات لكل التساؤلات والتحديات التي تواجه الإنسان في حياته.

وهناك من هرب وابتعد عنه وأنكره برمته دون فحص ودون معرفة علمية حقيقية بقيمته، واتخذ من الثقافة الغربية وبطريقة ميكانيكية بديلا عنه لما فيها في نظره من منجزات حضارية عصرية دون أن يحاول التوفيق بين التراث والحداثة، أو تحقيق التفاعل بين الأصالة و المعاصرة.

وهناك من أدرك ما في تراثنا من ثراء علمي ومعرفي إنساني عام، وأدرك كذلك ما في الحضارة الغربية الحديثة من فائدة ومن بعد إنساني لا يتعارض مع الثقافات الأخرى فسوغ الأخذ منها، واقبل عليها وعمل على إدخال بعض عناصرها في بنية الثقافة العربية، وهذه النظرة في نظرنا هي النظرة الموضوعية السديدة بالنظر إلى غيرها.

ولا خلاف بين هؤلاء حول الغاية رغم ذلك التباعد في الرؤى وجدوى التراث فكلها تجمع و تسعى باتجاهاتها ومواقفها إلى تفسير علة التخلف، وإيجاد سبل التغيير،وإنما تحمل في منطلقاتها ومشروعاتها اعتماد مناهج مختلفة في مدى فعاليتها ونجاعتها في تحقيق الغاية.

الهوامش:

1- ينظر: طيب تيزيني الفعل السلفوي ورد الفعل العصروي، جريدة الثورة، سوريا، عدد 6580 بتاريخ 1984/08/28.

2- ينظر المرجع نفسه.

3- محمد عابد الجابري: التراث وتحريات العصر في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ص 42.

4- ينظر مثلا أنور الجندي: المعارك الأدبية في الشعر والنثر، مطبعة الرسالة، القاهرة مصر، ونظر كذلك: سامح كريم: معارك طه حسين الأدبية والفكرية، دار بيروت، لبنان.

5- ينظر محمد عمارة: التراث في ضوء العقل/ ط1، دار الوحدة 1980 ص6.

6- نعيم اليافي: الشعر العربي الحديث والتراث، مجلة المعرفة، سوريا، عدد 319/312 عام 1989/1988، ص51.

7- ناصر الدين الأسد: التراث والمجتمع الجديد، بحث قدم إلى مؤتمر الأدباء العرب الخامس 21/16 سبتمبر 1965.

8- ينظر محمد عمارة: مرجع سابق، ص 197-198.

9- ينظر ناصر الدين الأسد مرجع سابق ص 12، 13.

10- ينظر محمد عمارة، مرجع سابق، ص 9.

11- ينظر مثلا محمد مفيد الشوباشي: رحلة الأدب العربي إلى أوروبا، دار المعارف، القاهرة، 1968، العرب والحضارة الأوروبية، وزارة الثقافة، القاهرة، 1961.

12- ينظر محمد عمارة، مرجع سابق، ص 172.

13- ينظر محمد عابد الجابري: التراث وتحديات العصر في الوطن العربي، ص 42.

14- ينظر أدونيس: الثابت والمتحول، دار العودة، بيروت، لبنان، 1983، جزء 3، ص 141.

15- المرجع نفسه والصفحة.

16- المرجع نفسه والصفحة.

17- ينظر الطيب تيزيني، مرجع سابق.

18- نقلا عن الجابري: التراث وتحديات العصر في الوطن العربي، ص40.

19- محمد عابد الجابري، التراث وتحديات الأمر في الوطن العربي، مرجع سابق ص40.

20- ينظر المرجع نفسه، ص 41.

21- ينظر عائشة عبد الرحمن، تراثنا بين الماضي والحاضر، معهد البحوث والدراسات العربية القاهرة 1968، ص 61.

22- ينظر المرجع نفسه، ص 62/61.

23- ينظر زكي نجيب محمود: مجتمع جديد أو الكارثة، دار الشروق، 1978، ص 73/72.

24- ينظر أحمد صدقي الدجاني: التراث وتحديات العصر في الوطن العربي، مرجع سابق، ص 319/318.

25- ينظر محمود أمين العالم: ملاحظات نظرية في الأدب والثورة، مجلة « الأقلام» العراقية عدد 1973/12،ص 12.

26- زكي نجيب محمود، مرجع سابق، ص 73.

27- نعيم اليافي، مرجع سابق، ص 75.

مفهوم القضايا التي لا معنى لها عند الوضعية المنطقية

د. رشيدة عـــبـــة
أستاذة محاضرة أ
جامعة الجزائر (2)أبو القاسم سعد الله

Résumé

Notre article vise à expliquer la distinction entre la proposition douée de sens et celle qui est dénuée de sens chez le positivisme logique. En démontrent que toute proposition douée de sens est parfaitement équivalente à celle qui a une valeur de vérité (vrais ou fausses) , et toute proposition dénuée de sens est équivalente à celle qu'ont niée sa valeur de vé-.rité par l'expérience ou par la raison

ملخص:

يهدف المقال إلى تحديد حقيقة القضايا التي لا معنى لها (les propositions dénuées de sens)عند الوضعية المنطقية وتمييزها عن القضايا التي لها معنى(les propositions douées de sens) ، وذلك من خلال توضيح أنّ القضايا التي لا معنى لها لا تكافئ القضايا الكاذبة أو الخاطئة بل تكافئ القضايا الخالية من أية قيمة صدقية (الصدق والكذب) أي التي لا يمكن عرضها على محك التجربة أو العقل لكي يتجلى صدقها أو كذبها. أمّا القضايا التي لها معنى فتكافئ كل القضايا الصادقة والكاذبة أو الخاطئة. في حين اعتقد العديد من الباحثين أن القضايا التي لها معنى عند الوضعية المنطقية تكافئ القضايا الصادقة فقط، أمّا القضايا التي لا معنى لها فهي تكافئ القضايا الكاذبة أو الخاطئة. و هذا على خلاف ما اعتقدته الوضعية المنطقية.

التعريف بالوضعية المنطقية:

الوضعية المنطقية حركة فلسفية أطلق عليها لأول مرة عام 1929 اسم «حلقة فيينا « أو « نادي فيينا « (Cercle de Vienne) (*)، وذلك إثر انعقاد ندوة لمناقشة بعض الإشكاليات الفلسفية، مثل: وحدة العلم(**) (unité de la science)، السببية (Causalité)، الاستقراء والاحتمال (Induction et probabilité)، مشكلة التّمييز بين العلم والميتافيزيقا(problème de la démarcation)، حضرها بعض العلماء في مختلف الفروع كالرّياضيات والفيزياء وعلم الاجتماع برئاسة الفيزيائي موريتز شليكMoritz Schlick (1882- 1936)، الذي تولى كرسي الفلسفة في جامعة فيينا عام 1922، وكان من بين هؤلاء العلماء الرّياضي (هانزهان)Hahn Hans (1880- 1934م)، والفيزيائي(فيليب فرانك)Frank Philipp (1884- 1966)، وعالم اجتماع (أوتو نيوراث) Otto Neurath (1882- 1945م)، والمنطقي الألماني (رودولف كارناب) Rudolf Carnap (1891- 1970) الذي اهتم بمسائل اللّغة العلمية. ولقد انضم إلى هؤلاء فيما بعد كل من (هربرت فايجل) Herbert Feigl(1902- 1988م)، والرّياضي (فريدريك فايزمان) Friedrich Waismann،و(كورث جودل) KÛrt Gödel(1906- 1978م)، و(هانز ريشنباخ) Hans Reichenbach (1891-1953 م) و(ألفريد جول آير) Alfred Jules Ayer (1910- 1989 م).

ما يلاحظ على أعضاء هذه الحلقة أنهم كانوا علماء في الرياضة والفيزياء والبيولوجيا وعلم النفس، وليسوا من الفلاسفة بالمعنى الحرفي للكلمة، بل كانت فلسفتهم نتيجة لمحاولاتهم الاهتداء إلى حلول لمشكلات يصادفها العالم خلال بحثه العلمي (1)، فقد قاموا في عام 1929 بنشر مؤلف بعنوان «حلقة فيينا: تصورها العلمي للعالم»، وفيه أعلنوا عن أهدافهم وأفكارهم والمعروف أن أفكار جماعة فيينا عرفت انتشارا في بداية القرن العشرين، عن طريق الملتقيات الفلسفية الدولية التي عقدوها في مختلف الجامعات الأوروبية، خصوصا مشاركتهم في المؤتمر العالمي للفلسفة، الذي أقيم حول وحدة العلم بجامعة براغ بتشيكوسلوفاكيا سنة 1934. والمؤتمر الذي أقيم حول الفلسفة العلمية بجامعة باريس بفرنسا عام 1935، وبفضل هذه المؤتمرات أصبح لحلقة فيينا أتباع خارج البلد الذي نشأت فيه – النمسا- نذكر على سبيل المثال: ألفريد جول آير في إنجلترا، فليكس كوفمان (Félix, Kaufmann) (1895-1949) في فرنسا و زكي نجيب محمود في الوطن العربي.

علاوة على هذا تكونت لحلقة فيينا جمعيات عديدة كانت على اتصال مباشر معها، نذكر منها: «جمعية الفلسفة التّجريبية برلين «La société de philosophie expérimentale de Berlin(2) بإشراف هانز ريشنباخ الذي عمل مع أعضاء «حلقة فيينا» على تأسيس مجلة بعنوان المعرفة (Erkenntnis)، و كان يشرف على تحريرها رودولف كارناب. ولعل من بين أهم ما ألّفه الوضعيون المناطقة نذكر كتاب كارناب الموسوم : حذف الميتافيزيقا، the Elimination of Metaphysics وكتاب موريتس شليك Moritz Schlick(1882-1936) الموسوم: نقطة التحول في الفلسفة، Turning the point in philosophy وتعد هذه المؤلفات بمثابة ثورة على الأفكار الفلسفية السائدة آنذاك. كما هاجر كثير من أعضاء هذه الحلقة نحو بريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية – وذلك

بسبب قهر النازية لهم لأن أغلبيتهم كانوا يهودا – حيث أسسوا فروعا لمدرستهم. وفي هذا السّياق يقول برتراند راسل Bertrand Russell (1872- 1970) « حركة الوضعية المنطقية التي بدأت في فيينا لم تستمر في المكان الذي ظهرت فيه. فقد قتل شليك في عام 1936 على يد واحد من تلاميذه، ووجد بقية أعضاء المدرسة لزاما عليهم أن يستقروا في مكان آخر بسبب القيود التي فرضها الاحتلال النازي. ولم يمض وقت طويل حتى رحلوا جميعا إلى أمريكا أو إنجلترا... »(3).

إذا بحثنا عن الجذور التاريخية للوضعية المنطقية فإنّنا نجدها في أغلب المذاهب الفلسفية المعادية للميتافيزيقا والتي كان لها أثر عميق على تفكير أعضاء «حلقة فيينا»، كالتجريبية والوضعية و التيار التحليلي المعاصر.

التمييز بين القضايا التي لها معنى والقضايا التي لا معنى لها :

إنّ أهم مشكلة ابستيمولوجية أثارت انشغال أعضاء الوضعية المنطقية هي مشكلة الفصل بين العلم والميتافيزيقا إذ حاولوا العثور على معيار ملائم للفصل والأساس الذي يحدّد هذا المعيار يتمثل في التّمييز بين « القضايا التي لها معنى» (propositions douées de sens) و»القضايا التي ليس لها معنى « (propositions dénuées de sens) ، فقضايا النّوع الأوّل هي كل القضايا التي يمكن تحديد صدقها أو كذبها، فمعنى أية قضية يكمن في عمليات التّحقق منها(4)، (التّحقق من كونها قضية لها معنى) أي أن كل ‹ لفظ› ليكون له ‹معنى› يجب أن يشير إلى شيئ ما في الخارج أو ما يسمى بـ»الحادثة» ومن ثمّ، فالقضية لا يكون لها دلالة ومعنى إلا إذا كانت عناصرها لها ما يقابلها في الواقع ويمكن التّحقق من ذلك بالتّجربة، وعليه فإنّ معنى القضية في نظر الوضعية المنطقية هو ذاته طريقة تحققها، فإذا لم نجد سبيلا لتحقيقها بقيت قضية لا معنى لها. ولقد حصر كارناب القضايا التي لها معنى في: القضايا التّحليلية (Propositions Analytiques) والقضايا المتناقضة،(Propositions Contradictoires) والقضايا التّركيبية (Propositions Synthétiques) (5).

أ– القضايا التّحليلية: هي قضايا صادقة من الوهلة الأولى لأنّها تستمد صدقها من صورتها ذاتها، فهي قضايا تكرارية من نوع تحصيل حاصل (Tautologies) ولا تمدنا بشئ جديد، بمعنى أنّها لا تقرّر أي شيئ عن الواقع الخارجي، فعلى سبيل المثال لا الحصر، القضية القائلة: «كل أعزب غير متزوج»، نستطيع بالتّحليل التّأكد من أن كلمة «غير متزوج» ما هي إلاّ تكرار لكلمة «أعزب»، فالمحمول (غير متزوج) لا يضيف إلى الموضوع (أعزب) شيئا جديدا (المحمول هو الموضوع نفسه). كما أنّ القضية القائلة: «2+2=4» ليست إلا تحليلا وتكرارا، فالعدد»4» يتضمن العدد»2» مرتين. والقضية التكرارية في المنطق المعاصر هي العبارة التي تكون صادقة في جميع الحالات، أي يستحيل بطلانها إنها ترادف القانون المنطقي، وفي نظر الوضعيين المناطقة يدخل في إطار القضايا التّحليلية القضايا الرياضية والمنطقية. ويقوم معيار الصّدق والكذب في هذه القضايا على أساس منطقي أي يشترط فيها لتكون صادقة عدم الوقوع في تناقض. لكن يجدر بنا أن نشير إلى أن قضايا الرّياضيات تثير إشكالية خاصة، فهناك في الحقيقة خلاف حول تحديد نوعها على المستوى المنطقي، هناك من يرى أنّها تعبّر عن تحصيلات حاصل يستحيل بطلانها وهناك من يذهب إلى كونها قضايا احتمالية مثلا القضية القائلة: ‹› من نقطة خارج المستقيم لا يمر إلاّ مواز

واحد ‹› ليست صادقة بذاتها الأمر الذي يعني أنها ليست قضية تكرارية . فلقد اعتبر إيمانويل كانط (E , Kant) (1724-1804) القضايا الرّياضية قضايا قبلية وتركيبية في آن واحد (synthétique apriori) والمثل الذي يضربه مستمد من الحساب، وهو حاصل جمع الخمسة والسبعة، فالعبارة 5+7=12 هي عند كانط قضية قبلية) لأنها غير مستمدة من التّجربة(، غير أنها أيضا تركيبية لأن مفهوم 12 ليس متضمنا في 5 ، 7 ، + وأيضا اعتبر الأحكام القائمة على مبدأ السببية أحكاما تركيبية قبلية، فهي تركيبية لأنّنا يمكن أن ننكرها دون أن نقع في تناقض. لكن أتباع الوضعية المنطقية رفضوا القول بوجود قضايا قبلية تركيبية، كما ذهب إلى ذلك إيمانويل كانط، – وقد وجه برتراند راسل انتقادات لنظرية ريشنباخ Hans Reichenbach (1891-1953 م) في الاحتمال عندما أعلن هذا الأخير أنه ليس في حاجة إلى مبادئ قبلية تركيبية– لأنّهم يعتبرون أن القضايا الرياضية لا علاقة لها بالتّجربة (الواقع) باعتبارها ليست علما بمعنى الكلمة وهذا راجع لتأثرهم بفتجنشتاين Wittgenstein (1889-1951) الذي وضع مفهوم تحصل حاصل. إضافة إلى هذا نجد روبير بلانشي R,Blanché (1898-1975) يرفض موقف الوضعية المنطقية الذي يجعل الرّياضيات والمنطق ميدانين تحليليين وإشارات فارغة من كل محتوى، وذلك على اعتبار أنّه حتى في العلوم الأكثر إغراقا في الصّورية، لا نواجه أبدا نظام رموز خالص ونسق صور فارغة، بل نحن أمام اتحاد وارتباط وثيق يتجلى في كل مستوى من مستويات مسلسل التجريد، ويضفي وحدة على الدال والمدلول.

ب القضايا المتناقضة: هي في الأصل نفي للقضايا التّحليلية، إنّها قضايا كاذبة في جميع الحالات(يستحيل صدقها) تستمد كذبها من صورتها ذاتها، مثلا تعد القضية القائلة:» كل أعزب متزوج»، قضية متناقضة يستحيل صدقها.

ج– القضايا التّركيبية: أو كما تسمى بلغة المنطق القضايا العرضية (يحتمل صدقها ويحتمل بطلانها)، – وهي ما عدا القضايا التّحليلية والمتناقضة– إنّها قضايا العلوم التّجريبية، مثال ذلك « كل المعادن تتمدد بالحرارة « هذه القضية تنقل خبرا عن العالم الواقعي، فهي إذن إخبارية ولا يُعرف صدقها أو كذبها بالرجوع إلى ذاتها– كما هو الحال في القضايا التّحليلية والمتناقضة – وإنّما إلى شيئ خارج عنها، وذلك يتم بين ما تقوله القضية وواقع العالم الخارجي، وهذه هي عملية التّحقق أو التّحقيق. إذن هذه القضايا التي ذكرناها: التّحليلية، المتناقضة والتّركيبية تشكل « قضايا ذات معنى»، وفي هذا السّياق يقول آيرAyer – وهو واحد من أهم المدافعين عن أفكار الوضعية المنطقية– : ‹› يكون للقضية معنى حرفي فقط، إذا كانت تعبر عن قضية تحليلية أو ممكنة التّحقيق تجريبيا››[6].

أمّا فيما يخص قضايا النوع الثّاني، أي « القضايا التي لا معنى لها» أو كما يصطلح عليها «أشباه القضايا»، فهي تشمل كل الأقوال التي لا تنتمي إلى واحدة من القضايا السّابقة، أي التي تخرج عن نطاق ما هو تحليلي وتركيبي (إخباري)، فلا يمكن التّحقق من صدقها أو كذبها، كالأقوال الميتافيزيقية مثل: مصطلح الروح، المطلق، الوجود في ذاته والموجود بذاته، العلة الأولى، المبدأ، العدم، الجوهر، العقل الكلي،... وهذه المصطلحات أو الألفاظ – في نظر كارناب – ليست عبارات قابلة للملاحظة (Observable) بمعنى لا تعبر عن أشياء مادية وواقعية فهي ترمز إلى شيئ خارج حدود الواقع الخارجي حتى يتم الحكم عليها متى

تكون صادقة ومتى تكون كاذبة، فالميتافيزيقا ‹› لا ترغب في تقرير قضايا تحليلية، ولا في الانتماء إلى مجال العلم الأمبيريقي ومن ثمّ تجد نفسها مرغمة إمّا على استعمال كلمات لا معنى لها لأنّها تفتقد لمعيار التّحقيق من معانيها أو على تجميع كلمات ذات معنى بطريقة لا تفضي إلى قضايا تحليلية أو متناقضة ولا إلى قضايا أمبريقية وفي الحالتين فإنّ القضايا الزائفة هي نتاج الميتافيزيقا››[7].

ولقد أشار ألفريد جول آير إلى ضرورة التّمييز بين الفلسفة والميتافيزيقا؛ باعتبار أنّ الفلسفة إذا أخذناها بمعنى التّحليل فهي ضرورية لتوضيح القضايا العلمية، أمّا الميتافيزيقا فهي معرفة غير مشروعة ينبغي استبعادها وحذفها من الوجود(8). وفي هذا السياق نرد على آير ونقول كيف يمكن حذفها من الوجود مادمت تفكر فيها فهي موجودة.

إنّ رفض الميتافيزيقا كان أحد الأهداف التي أعلنتها الوضعية المنطقية، وذلك على أساس أنّ قضاياها لا معنى لها أو أشباه قضايا Pseudo - Propositions لأنّها لا تصمد في وجه مبدأ التّحقيق. ولقد عرّفها كارناب بأنّها مجرد عاطفة شعورية نحو الحياة (un sentiment de la vie) فهي أقرب إلى روح الموسيقى منها إلى الفلسفة الصّارمة(9). و مثلها بالشعر الغنائي ذات دور تعبيري فقط، فهي ليست صادقة أو كاذبة، كونها لا تقرر أي واقعة.

في سياق الحديث عن رفض الميتافيزيقا نذكر أن جون ديوي Jean Dewey (1859-1952) قام بنقد موقف الوضعية المنطقية الرّافض للميتافيزيقا كما قام أيضا بنقد معيارها في التّمييز بين العلم والميتافيزيقا باعتبار أنه معيار طابق بين المفهوم (compréhension)، وهو جملة الصفات التي يتم بها معرفة الشّيئ والماصدق (Extension) الذي هو جملة الأفراد الذين تصدق عليهم الصفات في حين أهمل كون بعض المفاهيم لا دلالة لها في الواقع كالتصورات المجرّدة مثلا: النقطة والمستقيم، فالمعنى (sens) مرادف لكلمة دلالة (Signifiance) عند الوضعية المنطقية، فالعبارة التي يكون لها معنى هي العبارة التي تكون لها دلالة خارجية أو لها رموز في عالم الأشياء، لكن قد تكون للكلمة معنى ولكن لا تكون لها «معنى»››[10]. كما صرح أيضا أنّ ‹›... تاريخ العلم يدلنا على أن فروضا كثيرة قد لعبت دورا هاما في تقدم العلم، مع أنها فروض كانت عند نشأتها الأولى تأملية خالصة، وكانت الوضعية – إذا التزمت مبادئها– لتنبذها باعتبارها «ميتافيزيقية» لا أكثر؛ ومن أمثلة هذه الفروض فكرة بقاء الطاقة بغير زيادة أو نقصان، وفكرة الارتقاء التّطوري؛ فتاريخ العلم – من حيث هو توضيح للطريقة التي يكون عليها منهج البحث– يبيّن بأن إمكان التّحقيق (كما تفهمه الوضعية)، بالنسبة للفروض لا يدنو في أهميته من أهمية هذه الفروض من حيث هي قوة توجه الباحث؛ ...إنه لم يحدث لفرض علمي هام أن تحقق بالصّورة التي كان عليها أوّل أمره، كلا ولا حدث لفرض علمي هام أن تحقق دون أن تطرأ عليه مراجعات وتعديلات كثيرة؛ والذي يسوغ هذه الفروض كونها ذات قوة في توجيه النظر إلى ميادين جديدة من المشاهدات التّجريبية ... فعلى الرّغم من أن الوضعية الشائعة(الوضعية المنطقية) تزعم لنفسها أنها علمية بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة، إلا أنها قد كانت من بعض نواحيها وارثة لمذهب ميتافيزيقي سابق، كان يعزو للأفكار خصائص الصّدق والكذب بحكم طبائع تلك الأفكار نفسها...››[11].

لقد كانت طريقة نقد الوضعية المنطقية للميتافيزيقا تتعلق بالتّحليل المنطقي (L’analyse logique) الذي يبيّن أنّ كل معرفة تتجاوز

نطاق ما هو تحليلي وتركيبي هي معرفة زائفة. وفي هذا السّياق يقول جول ألفريد آير عن الميتافيزيقي أنه ‹› ينتج أقوالا لا تلبي الشروط التي لا يمكن من دونها لأي قول (قضية)، أن يكون له معنى››[12]. هذه الشروط التي يتحدث عنها آير هي أولا: شروط تجريبية، تكمن في إمكانية التّحقيق، (اختبار الصّدق أو الكذب(وثانيا: شروط منطقية، تكمن في تحويل عبارات اللّغة الطبيعية أي تحويل صورتها اللّفظية إلى صورة رمزية تخضع لقواعد علم التركيب المنطقي. وهكذا جعلت الوضعية المنطقية الميتافيزيقا لغوا أو لا معنى لها، فحاولت إبعادها عن العلم التّجريبي بعدما كان هذا الأخير خادما لها، عند ديكارت مثلا، الذي قد جعل من الفلسفة العلم الكلي وشبهها بشجرة جذورها الميتافيزيقا وجذعها الفيزياء أو كما يصطلح عليه علم الطّبيعة، وفروعها هي كل العلوم الأخرى التي ترجع إلى ثلاثة علوم أساسية وعلى هيئة أفكار قادرة على التعبير عن الحقيقة الجوهرية للأشياء [13].

إنّ الهدف من وضع معيار التّحقيق هو التمييز بين القضايا ذات المعنى (القضايا العلمية) والتي تشمل قضايا العلوم الصّورية والتّجريبية والقضايا التي لا معنى لها، (القضايا اللاّعلمية)، وتشمل الميتافيزيقا. وبهذا فالوضعية المنطقية لم تميّز بين العلوم الذهنية والتّجريبية، بل وحدت بينهما بخاصية التّحقق ووجود المعنى. ثم انتقلت من القول بالتّحقيق إلى إمكان التّحقيق، لأن التحقق الكامل (النهائي) للقانون لا يمكن الوصول إليه أبدا.[14] فالقوانين العلمية لا يمكن تحقيقها بصورة كاملة لأنه يستحيل منطقيا تبرير صدق القانون العلمي انطلاقا من صدق بعض القضايا الجزئية، وهذا ما يعرف « بمشكلة الاستقراء». ولقد صرّح ألبرت آينشتاين أن المنهج الاستقرائي غير كاف للوصول إلى المفاهيم الأساسية في الفيزياء، وقد أدى الجهل بهذه الحقيقة إلى وقوع كثير من علماء القرن التاسع عشر في خطأ فلسفي، ربما كان السّبب في تأخر ظهور النّظرية الجزيئية ونظرية ماكسويل.[15]

إنّ الحديث عن رفض الميتافيزيقا عند الوضعية المنطقية ينطبق أيضا على العبارات الإنشائية التي تحمل القيم الأخلاقية والجمالية، فقيمة «الحسن» و»الجمال» هي معايير في الحقيقة لا تعود إلى أي تجربة تمّكننا من اختبار الصّدق أو الكذب، وبالتّالي، فهي أقوال لا معنى لها، أي لا تدخل في مجال البحث العلمي، باعتبار أنّها تعبر عن انفعالات ومشاعر ذاتية لا تخضع لأحكام موضوعية. وبهذا تكون الوضعية المنطقية قد استبعدت الأخلاق والعلوم المعيارية عامة، وجعلت العبارات الأخلاقية التي تصف ظواهر الخبرة الأخلاقية كما هي موجودة بالفعل تعالج في نطاق علم النفس أو علم الاجتماع، أمّا عبارات القيم الأخلاقية والجمالية التي تعبّر عما ينبغي أن يكون وليس عما هو كائن فهي عبارات لا تدخل في مجال البحث العلمي، إنّها على حد تعبير كارناب أشباه القضايا، لا هي تحليلية ولا هي تركيبية، إنّها عبارات إنشائية – لا تنقل إلينا خبرا– ذاتية تعبر عن أحاسيس شخصية وبالتّالي لا يمكن التّحقق منها بالتّجربة الموضوعية. وهذا ما عبّر عنه كارناب في قوله:

‹› إنّ الاعتماد على فلسفة القيمة أو المعيار أي التي تتخذ لنفسها موضوع البحث في القيمة الأخلاقية أو في المعيار الجمالي هو في الحقيقة لا يرجع إلى أي تجربة تمكّننا من اختبار القيمة أو المعيار، مما يجعل القيام بأي اجراء استنتاجي ابتداء من قضايا تجريبية غير ممكن إذ لا يمكن صياغته في أقوال لها معنى، لأن صفات « الحسن «(bon) و»الجمال»(beau) وغيرهما من الصفات المعيارية إمّا أن يكون لها معايير تجريبية (critères

expérimentaux) وعندئذ تكون الأحكام التي ترد فيها أحكاما تركيبية يعرف صدقها أو كذبها بالرجوع إلى معاينة الوقائع، وإمّا ألاّ تكون لها هذه المعايير التّجريبية فلا يمكن عندئذ فهمها وبالتّالي لا يكون لها معنى. فتكون أشباه القضايا(pseudo-propositions) ليس إلاّ ››[16].

إنّ تقسيم كارناب للقضايا إلى تحليلية وتركيبية ورفض كل ما يخرج عن نطاقهما، يقودنا إلى ما سبق وأن قال به دافيد هيوم في القرن الثامن عشر حين ميّز بين القضايا التّحليلية وهي القضايا التي تختص بعلاقات الأفكار(Relations d'idées) منها العلوم الرياضية كالهندسة والجبر حيث تقتصر امكان المعرفة عليها باعتبارها علوم برهانية، والقضايا التركيبية التي تختص بمسائل واقعية ملاحظة لأنّها تعتمد على التّجربة، ويسميها هيوم بعلاقات الوقائع (Relations des Faits). أمّا القضايا التي لا تنتمي إلى أي من هذين النوعين فهي مجرد وهم وسفسطة، هذه هي النتيجة التي استخلصها هيوم في بحثه في العقل البشري، إذ عبّر عنها كما يلي:

›› دعنا نتساءل إذا ما فتحنا كتابا في اللاهوت أو الميتافيزيقا السكولائية مثلا، فهل يحتوي على استدلالات مجرّدة حول العدد والكم ؟ كلا. هل يحتوي على استدلالات تجريبية حول الوجود أو الواقع ؟ كلا. إذن فلنلق به في النار، لأنّه لا يحتوي سوى على أوهام(Illusions) وسفسطة(Sophismes)‹‹[17].

يُعد هذا النّص دليلا على أن أفكار الوضعية المنطقية في مسألة تقسيم القضايا إلى قسمين لم تكن هي المحاولة الأولى من نوعها، فلقد سبق إليها دافيد هيوم، وما يؤكد هذا الحكم هو ما جاء على لسان أتباع الوضعية المنطقية فمثلا نجد آير في مؤلفه حول: الوضعية المنطقية يقول: ‹› إن النّظريات التي نظن أنّها تميّز الوضعية المنطقية سبق هيوم إلى تأسيسها أو التطرق إليها ‹›(18). وصرح أيضا أي.جي. مور (A, J, Moure) قائلا:›› فهم (الوضعيون المناطقة) كهيوم يقسمون القضايا المفيدة إلى فئتين: قضايا صورية وهي عبارة عن تحصيلات حاصلة، وقضايا واقعية تتطلب أن تكون قابلة للتحقيق التّجريبي››[19].

الحاصل أن الوضعية المنطقية اعتبرت كل عبارة يمكن اختبار صدقها أو كذبها هي عبارة لها معنى، أمّا التي لا يمكن اختبارها فهي أقوال لا معنى لها. لكن نذكر في هذا المقام أنّنا وجدنا في بعض المراجع العربية من جعل عبارة» لا معنى لها» ولفظة «كاذبة» تحملان المعنى نفسه، ومن الأمثلة على ذلك ما كتبه الدّكتور ماهر عبد القادر محمد علي قائلا: « وأمّا العبارات أو القضايا التي ليس لها تحقيق، فهي بدون معنى، أو هي قضايا كاذبة « (20)، تطابق المصطلحين (كاذبة و لا معنى لها) في المعنى هو تطابق فاسد، لأنّه يحمل في طياته تناقضا ناتجا عن عدم فهم المغزى الحقيقي لكلمة «لا معنى لها»، وذلك إذا افترضنا أن القضية الكاذبة هي قضية لا معنى لها، فإنّه يجب علينا أن نقبل أن العبارة الكاذبة هي قضية غير قابلة للتحقيق، على اعتبار أنّ القضية التي لا معنى لها هي قضية غير قابلة للتحقيق، لكن القضية الكاذبة هي قضية قابلة للتحقيق إذ يمكن عرضها على محك التّجربة فيتجلى كذبها، وبالتّالي فهي قضية لها معنى وليست قضية لا معنى لها كما فهمها الدّكتور ماهر عبد القادر محمد علي، إضافة إلى هذا فمسألة اللاّتماثل بين المعنيين –كاذبة ولا معنى لها–، أكّد عليها كارناب في حديثه عن القضايا التي ليس لها معنى، حين قال: ‹›ليست حتى أوهاما أو أساطير، فلا نزاع بين المنطق وأقوال قصة خيالية، فهي (الأساطير، أو القصة الخيالية) تقتصر على مناقضة التّجربة، وعلى الرّغم من كذبها، فإنّها

تحتفظ على معناها»»[21]. كما أكّد عليها أيضا فيتجنشتاين في قوله:»» إن معظم القضايا والأسئلة التي كتبت عن أمور فلسفية، ليست كاذبة، بل هي لا معنى لها . فلسنا نستطيع إذن أن نجيب عن أسئلة من هذا القبيل وكل ما يسعنا هو أن نقّرر عنها أنّها خالية من المعنى»»[22]. إضافة إلى هذا وجدنا الأستاذ الدكتور لخضر مذبوح هو الآخر يطابق بين العبارتين « خاطئة» و «لا معنى لها « حيث يقول: ‹›اعتقد منظرو حلقة فيينا، هكذا، أنهم يحوزون على معيار تمييز يسمح بالتّمييز بين جل القضايا الصحيحة والخاطئة بمعنى آخر التّمييز ما بين القضايا ذات المعنى والقضايا التي لا معنى لها››[23]. ولقد وضح أسامة عرابي(*) في كتابه الموسوم: كارل بوبر مدخل إلى العقلانية النقدية، مسألة التّمييز بين ما هو خاطئ وما هو خال من المعنى حيث يقول: ‹›ويجب التّمييز هنا بين ما هو خاطئ وما هو خال من المعنى، لأن الوضعيين المنطقيين، في عجلتهم للتخلص من المفاهيم الميتافيزيقية، رفضوا حتى أن ينظروا في احتمال كونها خاطئة. إنّ ما يقصد به عادة عندما يقال عن عبارة أو نظرة ما إنها بلا معنى هو أن تلك العبارة أو الوصف أو النّظرية لا تتفق مع حقيقة ما يجري، أي أنّها خاطئة. واضح أن هذا الاستنتاج بعدم صحة النّظرية يفترض أنّنا أولا نفهم معناها، ومن ثم نقارن هذا المعنى بالواقع المشار إليه فلا نجده يتفق معه، فنقول عندها أنها نظرة بلا معنى، أي أنها خاطئة. لكن الوضعيين المنطقيين قالوا بموقف أكثر جذرية في إقصائهم للقول الميتافيزيقي عن المعنى: كل ما هو خارج عن القضايا النّظرية والتّجريبية للعلم الحديث هو قول مبهم في أساسه لا يستحق حتى التوقف للنظر في مغزاه ومعرفة إذا كان صادقا أم خاطئا››[24].

النّتيجة التي نخلص إليها هي أن كلمتا «كاذبة» أو «خاطئة» (Fausse) و»لا معنى لها»(Dénouée de sens) ليستا مترادفتين، فالفرق بينهما واضح من خلال نص كارناب وفيتجنشتاين، وهذا ما سوّغ لنا القول أن كلا من ماهر عبد القادر و لخضر مذبوح ابتعدا عن فهم القضايا التي لا معنى لها التي نادت بها الوضعية المنطقية.

الهوامش والمراجع:

(*)- حلقة فيينا عُرفت خلال تطورها بعدة أسماء منها: التّجريبية العلمية أو التّجريبية المنطقية (Empirismes logiques)، الوضعية الجديدة (Néo-positivismes) الوضعية المنطقية (positivismes logiques).

(**)- أطروحة وحدة العلم (Unité de la Science) تعني أن كل قضية علمية يمكن التّعبير عنها بلغة فيزيائية، وبالتّالي، إن اللّغة الفيزيائية يمكن أن تتخذ لغة عامة للعلم.

(1)- هانز ريشنباخ: نشأة الفلسفة العلمية، ترجمة: فؤاد زكريا، القاهرة، 1967، ص 115.

(2)- Otto, Neurath : Le développement du cercle de Vienne et l'avenir de l'empirisme logique Traduction du Général Vouillemin, ,Hermann éditeurs. Paris, Actualités scientifiques et industrielles .n° 290.1935,p : 5.

(3)- برتراند راسل: حكمة الغرب، الجزء الثّاني، (الفلسفة الحديثة والمعاصرة)، ترجمة: فراد زكريا، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1983العدد72، ص:224.

(4)- Carnap Rudolf : La science et la métaphysique devant l'analyse logique du langageTraduction du Général Vouillemin, Hermann éditeurs, Actualités scientifiques et industrielles, Paris, n°172.1934 p :36.

(5)-Ibid, p : 3.

(6)- Ayer, Alfred Jules : Langage, Vérité et logique, trad : Joseph Ohana, Flammarion, Paris,1956, p :7.

(7)- Carnap Rudolf : La science et la métaphysique devant l'analyse logique du langage, op- cit, p :37.

(8)- Ayer, Alfred Jules :Langage, Vérité et logique, op- cit, p : 52.

(9)-Carnap Rudolf : La science et la métaphysique devant l'analyse logique du langage,op-cit , p : 39 .

(10)- جون ديوي: المنطق نظرية البحث، ترجمة: الدّكتور زكي نجيب محمود، مكتبة الدراسات الفلسفية، دار المعارف بمصر، القاهرة، 1960، ص: 571.

(11)- المرجع نفسه، ص: 786.

(12)- Ayer, Alfred Jules **:** Langage, Vérité et logique, op -cit, p : 42 .

(13)- هيغل: موسوعة العلوم الفلسفية، ترجمة: وتقديم، إمام عبد الفتاح إمام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة 1985، ص: 97.

(14) - Carnap, Rudolf : Les Fondements Philosophiques de la Physique, traduction de Jean, Mathieu Luccioni et Antonia Soulez, Armand Colin éditeurs, Paris,1973, p : 29 .

(15)- ألبرت آينشتين: **أفكار وآراء**،(مقالات مجمعة)، ترجمة رمسيس شحاتة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1986 ص 88.

(16)- Carnap Rudolf : La science et la métaphysique devant l'analyse logique du langage,op-cit p :38.

(17)- David, Hume : Enquête sur l'entendement humain, tad : André Le Roy, Aubier, Paris, 1947 , p : 222.

(18)- J,A,Ayer :Logical Positivism, Illinois, the free press, Glencoe. 1959, p: 4.

(19)- أي جي مور: كيف يرى الوضعيون الفلسفة، ترجمة: وتقديم نجيب الحصادي، ط 1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان، دار الآفاق الجديدة دار البيضاء، 1994 ، ص: 30.

(20)- كارل بوبر: منطق الكشف العلمي، ترجمة: ماهر عبد القادر محمد علي، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، لبنان، 1986، ص:20.

(21)-Carnap Rudolf : La science et la métaphysique devant l'analyse logique du langage, op – cit, p :29.

(22)- L, Wittgenstein: Tractatus-Logico-Philosophicus, trad. P, Klossowski, Gallimard, Paris, 1981. (4. 003).

(23)- لخضر مذبوح: فكرة التفتح في فلسفة كارل بوبر، ط1،منشورات الاختلاف، الجزائر،2009، ص: 151.

(*) أسامة عرابي أستاذ مساعد في دائرة الفلسفة في الجامعة الأمريكية، بيروت.

(24)- أسامة عرابي: كارل بوبر مدخل إلى العقلانية النقدية،المؤتمر الدائم اللبناني، بيروت، 1994،ص: 90.

مارتن هيدغر وتفكيك الميتافيزيقا الأفلاطونية

أ.د/لكحل فيصل
أستاذ محاضر
جامعة إبن خلدون، تيارت

مقدمة :

يَعقدُ هيدغر حوارات عدة مع تاريخ الميتافيزيقا الغربية من خلال مناظرة الكثير من فلاسفتها والحوار معهم بشكل فلسفي، حيث اتخذت المناظرة مهمة مزدوجة، تبرير سؤال الوجود وتقويض صرح الميتافيزيقا في آن. يُعيدُ هيدغر أساس النظر الميتافيزيقي إلى فلسفة أفلاطون، باعتباره أول فيلسوف وضع الأساس النظري لكل تاريخ الميتافيزيقا الذي سيأتي بعده، والمسئول الأول عن تحول مسار الفكر من الاهتمام بـ(الفيزيس) إلى (اللوغوس)، وإذا كانت مهمة الفلسفة كما تعلن عنه الفقرة السادسة من مؤلف «الكينونة والزمان» (1927) هو تقويض صرح تاريخ الميتافيزيقا الغربية، فإنه لا بد البحث عن الأُسُس الأولى لها في الفلسفة الأفلاطونية، من خلال إجراء مناظرة فلسفية عميقة مع النسق الأفلاطوني الذي ظل مسيطرا على تاريخ الميتافيزيقا الغربية، حيث أن الكثير من دروس ومحاضرات هيدغر كانت قراءات ومحاورات عدة لفلسفة أفلاطون، ولكن الملاَّحظ أن فكر هيدغر لا يستقر على موقف ثابت اتجاه فلسفة أفلاطون[1]. فهو في بداية فلسفته في العشرينيات(1924-1927) يحاور أفلاطون في الوقت الذي ينتقد فيه فلسفته المثالية التي تأسست على بداهة من وجود عالم المثل، ولكن في الثلاثينيات (1930- 1936) نجده ومن خلال المنعطف الذي طرأ على فكره يمارس التقويض الفينومينولوجي لأطروحات أفلاطون حول مباحث الميتافيزيقا الكبرى، حيث أن مهمة الفكر/ المنعطف هي تجاوز الميتافيزيقا الغربية من خلال تفكيك بناها الأفلاطونية في تاريخ الفلسفة الغربية. ولكن مع فكر هيدغر في الستينيات (1960-1964) نجد عودة إلى الفلسفة الأفلاطونية من خلال محاورات جديدة تؤكد سيطرة الميتافيزيقا الأفلاطونية على تاريخ الغرب، باعتبارها قدرا حتميا لا يمكن تجاوزه حيث عجز الفكر عن القفز فوق ظل الميتافيزيقا التي ثبتها النسق الأفلاطوني. لكن كيف يمكن أن نقرأ حوار هيدغر مع فلسفة أفلاطون؟ وما السبب الكامن وراء اختلاف مواقفه وأراءه حولها؟ هل يعود ذلك إلى تغير مسار فكر هيدغر في المنعطف الذي طرأ على فكره؟ أم أن الحوار مع فلسفة أفلاطون يحتاج إلى المعاودة والاستئناف نظرا لقيمة وأهمية فلسفة أفلاطون ذاتها ؟

1- هيدغر والميتافيزيقا الأفلاطونية:

يبين هيدغر في الكثير من نصوصه الأساسية أن التفلسف الحق هو الحوار والمناظرة مع الفلاسفة الميتافيزيقيين الكبار، حيث الأصل والأساس الذي نشأت عنه الفلسفة في اليونان، «إن الإسم فلسفة يدعونا، إذا ما نحن فهمنا الكلمة وتأملنا فيها إلى تاريخ المصدر اليوناني للفلسفة. إن كلمة فلوسوفيا تتماثل، إن أمكن القول مع شهادة ميلاد تاريخها، ويمكننا القول: مع شهادة ميلاد التاريخ العام للعصر الحاضر الذي يدعى عصر الذرة، وبذا لا يمكننا طرح السؤال: ما هي الفلسفة؟ إلا إذا منحنا ذواتنا لحوار مع العالم اليوناني»[2]

ولكن العودة إلى تاريخ الفلسفة لا تقتصر على عرض الإشكالات الفلسفية وتحليل مظامينها، وإنما يجب عليها تقويض الإشكالات الفلسفية الزائفة التي تضمنها التراث الفلسفي، إن العودة إلى التراث تقتضي تفكيك الأصول والأسس الميتافيزيقية في الفلسفة اليونانية، «إن التقويض النقدي للتراث يمنع من التشتت داخل إشكاليات مزيفة ومهمة إفتراضا. إن التقويض يعني، في الحالة الحاضرة، العودة إلى الفلسفة اليونانية»[3]، إن التقويض بهذا المعنى لا يعد تهديما لمضمون التراث الميتافيزيقي بالمعنى السلبي الذي يلغي هذا التراث ويرفضه، وإنما هو محاولة تجلية مضامين التراث من خلال الكشف والإيضاح عن الغموض والإبهام الميتافيزيقي الذي كان يختفي ويتستر وراءه، «إن الأمر يتعلق بالإمساك بالشيء نفسه بتحريره مما يغطيه ويخفيه. من أجل هذا، من الضروري أن نكشف عن تاريخ إخفائه. يجب أن نسير في عكس مجرى تراث المساءلة الفلسفية إلى غاية الوصول إلى المنبع الحقيقي. يجب أن نقوض التراث»[4]

لا تعني مجاوزة وتقويض الميتافيزيقا التنكر نهائيا لكل ما فكرت فيه الميتافيزيقا عبر تاريخها، وإنما هو إعادة التفكير في ما فكرت فيه بشكل جذري وحاسم، إن تاريخ الميتافيزيقا يحجب حقيقة الوجود وماهيته، والتفكيك لا يأخذ منحى سلبي وإنما هو يتوجه في المنحى الإيجابي، إنه ليس هدما بمعنى الهدم وإنما هو مساءلة تاريخ الميتافيزيقا واللامفكر في هذا التاريخ، أي استجلاء سؤال الوجود من متاهات الميتافيزيقا من خلال الكشف عن اللامفكر فيه في تاريخها، إن لمعنى التفكيك مهمتين أساسيتين لا بد أن يطالهما، استذكار سؤال الوجود من النسيان الميتافيزيقي، والكشف عن الوجود ذاته، والتفكيك يقتضي محاورة النصوص الميتافيزيقية الكبرى لإجبارها على قول ما لم تقله. «...ما نعنيه بمصطلح التهديم Destruktion، قد بينت بوضوح معنى هذا المصطلح في كتاب «الوجود والزمان» (بند2) و«التهديم» لا يعني التحطيم، بل يعني التفكيك والتصفية، والتنحية جانبا للتقريرات التاريخية البحتة عن تاريخ الفلسفية. «التهديم» يعني أن نفتح أذاننا، أن نجعل أنفسنا منفتحين لما يحدثنا به التراث من حيث هو وجود الموجود وبالإستماع إلى الحديث نحصل على الإستجابة»[5]، لا يعد التهديم بهذا الشكل إلغاءا أو رفضا للتراث الميتافيزيقي أو تقرير أحكام وافتراضات مسبقة اتجاهه، وإنما هو الاستماع إلى ما يريد أن يقوله هذا التراث من خلال أصوات فلاسفته ومفكريه، وإن الاستماع إلى أقوالهم يستدعي من الفكر الحذر واليقظة، لأن هذا الذي يأتي إلينا من التراث الميتافيزيقي يحتاج إلى إيضاح وفهم وفق ما يقتضيه الفكر السؤول، إن العودة إلى التراث الميتافيزيقي لليونان يقتضي استجابة نداء الوجود الذي يكلمنا خلف الأنساق والمذاهب الميتافيزيقية الكبرى، يقول هيدغر «وما التفكير الذي حاولناه في كتاب «الوجود والزمان»(1927) إلا شروع

في السير في طريق يمهد لقهر الميتافيزيقا، مفهومة على هذا النحو ومع ذلك، فالذي يدفع تفكيرا كهذا إلى طريقه لا يمكن أن يكون سوى هذا الذي يفكر فيه (zu-denkende). إن الوجود ذاته وكيف يتعلق بتفكيرنا أمران لا يتوقفان على تفكيرنا وحده، فالوجود ذاته والطريقة التي يكون ذاته، يصدمان تفكير الإنسان صدمة من شأنها أن تثير تفكيره وتدفعه إلى أن يرتفع من الوجود ذاته إلى أن يستجيب إلى الوجود بما هو كذلك»[6]، إن السؤال الذي تقوم عليه الأنطولوجيا الهيدغرية هو (سؤال الوجود؟)، ولكن التفكير في الوجود إنما يستدعي العودة إلى تاريخ الوجود، وإن تاريخ الوجود يبدأ بنسيان الوجود، وذلك بسبب طغيان وسيطرة الميتافيزيقا، لقد حجبت الميتافيزيقا اليونانية سؤال الوجود في الوقت الذي أردت أن تؤسس له، «إن الميتافيزيقا بقدر ما تتمثل دائما الموجود بما هو موجود، فهي لا تفكر في الوجود ذاته ذلك أن الفلسفة لا تركز انتباهها على أساسها، إنها تترك دائما أساسها –تتركه بفضل الميتافيزيقا»[7].

تحدد البدء الأول للميتافيزيقا مع الفلسفة الأفلاطونية، وإن مجاوزة الميتافيزيقا تستدعي العودة إلى أصولها وأسسها التي انبثقت عنها منذ أفلاطون، من خلال الحوار مع تاريخها، وتقويض بنيانها، بيد أن المجاوزة لا تعني هنا إلغاء أو رفض الميتافيزيقا الأفلاطونية، لأن هذا المطلب يعد أمرا مستحيلا، ليس من مهام الأنطولوجيا. حيث لابد من استجلاء سؤال الميتافيزيقا من خارج تاريخ الفلسفة والبحث عنها داخل الفكر، أي من خلال فلسفة موضوعاتها والبحث في حقيقة ماهيتها، إن البحث عن ماهية الميتافيزيقا لا يكمن في النصوص الميتافيزيقية ذاتها التي شكلت تاريخها، وإنما هو بالضبط في ممارسة فعل التفلسف انطلاقا من سؤال الفكر، أي ينبغي أن نكشف عن اللامفكر فيه في ميتافيزيقا الغرب بمعنى من أين تأخذ الميتافيزيقا مشروعيتها وما هي الأصول والأسس التي انبثقت عنها؟

إن الميتافيزيقا والفلسفة عند هيدغر هما الشيء نفسه، والتساؤل «ما هو الموجود من حيث هو كذلك وفي كليته؟ مثل هذا التساؤل يفكر في المسألة المزعجة بشكل أساسي والتي لم يتم بعد التحكم في غموضها: إنها مسألة وجود الموجود. إن فكر الوجود الذي يصدر عنه هذا التساؤل في الأصل قد تم تصوره منذ أفلاطون «كفلسفة» وسمي فيما بعد «بالميتافيزيقا»[8]، يتساءل هيدغر في الكثير من مؤلفاته حول حقيقة الميتافيزيقا وحول الأصول والأسس التي قامت عليها لا من حيث كونها تاريخا للغرب وفقط، بل من حيث موضوعاتها التي شكلت تاريخها، تشكل لحظة هيمنة الميتافيزيقا على الفكر الانساني منذ البدء الأفلاطوني لحظة افتراق ونسيان لسؤال الوجود كما تجلى عند المفكرين الأوائل قبل أفلاطون، وذلك لأن لحظة اللوغوس التي انبثقت مع بداية تشكل ميتافيزيقا اليونان (سقراط، أفلاطون أرسطو) كانت بمثابة البدء الأول للميتافيزيقا التي تحدد من خلالها تاريخ الميتافيزيقا اللاَّحق أي الحداثة باعتبارها التشكل النسقي لميتافيزيقا الذات.

يولي هيدغر اهتماما بالغا بنصوص أفلاطون في الكثير من مؤلفاته ومحاضراته، يشكل أفلاطون في نظره البداية الفعلية للميتافيزيقا الغربية التي اضحت كلها ميتافيزيقا أفلاطونية، إن الذي امتد من أفلاطون الى غاية نيتشه هو تأكيد وتعضيد للأفلاطونية في صور مختلفة، ولكن البرادايم هو نفسه (سؤال الموجود؟)، بيد أن سؤال الوجود ذاته لم يطرح بالشكل الكافي إلا مع «الأنطولوجيا الأساسية»، حيث اعتبر هيدغر أن سؤال الوجود أصبح في طي النسيان، ولذلك ينبغي استذكاره باعتباره اللامفكر فيه في كل ما فكرته الميتافيزيقا الغربية، ربَّ استذكار هو التقويض النهائي للبرادايم

الميتافيزيقي الذي شكل الميتافيزيقا الغربية، يدعونا هيدغر إلى طرح الأسئلة الجذرية فيما يخص مسألة الوجود، لأن هذا السؤال لم تطرحه الميتافيزيقا بالشكل الكافي، انغمست الميتافيزيقا في سؤال الموجود وتداعت له مذاهبها وأنساقها فلم تحد بذلك الانطولوجيا التقليدية عن تاريخ الموجود، فأضحى سؤال الوجود نسيا منسيا، ربَّ نسيان جعل منه هيدغر البداية الفعلية لاستذكار سؤال الوجود من متاهات النسق الأفلاطوني.

إن التفكير في الوجود لا يكون بمعزل عن الميتافيزيقا التي غمرت تاريخه، بل أن الفلسفة كانت بالنسبة لليونان السؤال عن الموجود، ما الموجود في وجوده؟ «منذ أفلاطون يدعى (فلسفة)، ما نحن سائرون في الطريق إليه يمنح إشارة عن ما هي الفلسفة. إن الفلسفة هي نمط من الإنتماء يهب القدرة على أن نأخذ الموجود اعتبارا، حيث نوجه نظرنا صوب ما هو بوصفه موجودا»[9]، وإذا كان أفلاطون يعتبر أن سؤال الوجود لا يمكن أن يعرف بما هو سؤال إلا من خلال معرفة الموجود في وجوده، فإن سؤال الوجود ظل ميتافيزيقا مفارقا، حيث لا يمكن تحديده أو حده من خلال الموجود في كليته، «ما هو الموجود؟... تعني ما هي موجودية الموجود. بمعنى وجود الموجود الذي يقيم في الموجودية، أي جوهر الموجود يحدده أفلاطون –كفكرة ويحدده أرسطو كموجود –طاقة»[10]

إن الوجود ليس مثل الموجود القائم في الأعيان والشيء، بل هو تلك المسافة التي تسمح للموجود ذاته أن يوجد، إن الوجود هو الفرق الأنطولوجي الذي يجعل من الموجود أمرا مختلفا، «فالوجود ليس شيئا موجودا ولكن ما يترك الموجود يوجد، أو ما ينسحب من أجل ظهور الأشياء، ثمة إذن إختلاف أنطولوجي بين الوجود والموجود لا يمكن إختزاله، وهو مبرر كل فينومينولوجيا ممكنة: الوجود بالنسبة للموجود هو بالضبط ما يشير إليه ما يجعله مرئيا دون أن يشير إلى نفسه هو»[11]، إن ثمة فرقا أنطولوجيا بين الوجود والموجود، حيث يرتسم هذا الفرق في كون أن الوجود سابق أنطولوجيا عن كل موجود ممكن وهو مبرر موجودية الموجود بالمعنى الفينومينولوجي، حيث ظاهرة الوجود لا يمكن رفعها بالمعنى الفينومينولوجي كما لا يمكن ردها فينومينولوجيا إلاَّ إلى ذاتها، من بين كل الظواهر الموجودة يتميز الوجود عن كل الموجودات في كونه ليس موجودا على نحو الموجودات، بل ما يبرر وجود الموجودات ذاتها.

إن كل إجابة عن ما هو الوجود في فلسفة أفلاطون تستدعي الميتافيزيقا استدعاء، إنه الصورة والماهية والجوهر (الخير الأسمى)، بيد أن هذه التحديدات المفارقة ليست إلا تصورات عن الموجود الحاضر، «لكن أفلاطون يسعى إلى المحافظة بشكل ما على الحقيقة كميزة للموجود، لأنه بإعتباره شيء حاضر يمتلك الوجود بقدر ما يبدو أو يظهر، أو الوجود يجلب معه اللاتحجب «[12]، إن سعى أفلاطون في إثبات موضوعية عالم المثل نحو ناقص في تحديد سؤال الوجود حيث الوجود ينسحب ويتوارى. ومن المؤكد أن أفلاطون كان يرى في الموجود على نحو ما هو ظاهر في عالم الموضوعات إجابة كافية عن سؤال الوجود ولكن عالم الموضوعات عند أفلاطون ليس إلا تلك الماهيات التي يتم افتراضها من أجل تبرير موضوعية الموجود في وجوده، إن «الماهية ... في فلسفة أفلاطون، هي تفسير معين لما تعنيه، فهي تعني بدقة الصورة (Eidos)، (Idea)[13]. كما أن الوجود عند أفلاطون هو ذاته المعرفة لأن معرفة عالم المثل لا تقوم إلا على المعرفة– تذكر، الوجود هو ما تتذكره المعرفة، وهذا ما يبين أن اكتشاف الوجود عند هيدغر لا يبدأ بـ»المعرفة تذكر» كما

اعتقد أفلاطون، وإنما يبدأ تاريخ الوجود بالنسيان، «إن نسيان الوجود جزء من ماهية الوجود، والذي يحجب الوجود عن طريقه، إن النسيان من ماهية الوجود، بل أن الوجود يبدأ كأساس لإنكشاف الحاضر في حضوره، بمعنى أن تاريخ الوجود يبدأ بنسيان الوجود»[14].

إن تقويض الميتافيزيقا الأفلاطونية يقتضي إقصاء هذا الدور الوجود= المعرفة= الجدل= التذكر.....؟ لأن «تاريخ الفكر الغربي لم يبدأ في التفكير في ما يمكن أن يفكر فيه، بل ظل في طي النسيان»[15]. هكذا ينتهي التذكر الأفلاطوني ليبدأ الاستذكار الهيدغري، كاسترجاع للوجود من النسيان وإعادة بعثه في الاختلاف الأونطولوجي من حيث هو اختلاف منسي، إن التحديد الأفلاطوني للوجود يبقى في مجال التحليلات الأونطيقية المعرفية، بيد أن هناك فرقا بين ما هو أونطيقي وما هو انطولوجي أو بين الموجودي والوجودي، لكن «الميتافيزيقا تفكر حقيقة الموجود داخل الشمولية بمعنى في حقيقة الموجودية وليس في حقيقة الوجود ذاته»[16]، فالميتافيزيقا ليس بمقدورها أن تفكر في هذا الاختلاف الأونطولوجي بين الوجود والموجود، فبقي هكذا لامفكرا فيه على امتداد طول تاريخ الميتافيزيقا الغربية[17]

ولذلك كانت مهمة الأنطولوجيا الأساسية تفكيك صرح الميتافيزيقا من خلال استجلاء سؤال الوجود من متاهات النسيان الميتافيزيقي، لأن الميتافيزيقا سواء مع سقراط أو أفلاطون أو حتى أرسطو اهتمت بسؤال الموجود، الموجود في وجوده، ولكنها لم تسأل البتة عن سؤال الوجود بما هو وجود، «إننا حين نفكر في بدايات التاريخ لما إنكشف الوجود في تفكير اليونان، يمكن أن يتبين أن اليونان أدركوا –منذ البدء– أن وجود الموجود هو حضور الحاضر»[18]، لم يكن الوجود يعني بالنسبة لليونان سوى ما هو حاضر، «لم يكن الوجود بالنسبة لمفكرى اليونان موضوعا بل المابل الحاضر أمامنا الذي يدوم»[19]، فهو علة وجوهر وماهية الأشياء والموجودات، وأنه بسبب أن الوجود يختفي وراء الموجودات فإنه لا يمكن دركه ولا معرفته، وإن ما هو معروف ومعلوم هو الموجود لا غير، «يقول أرسطو: الوجود هو ما يكون بذاته أظهر الأشياء. ولكن ما هو بذاته أظهر الأشياء هو الأقل ظهورا بالنسبة لنا، أي من حيث طبيعة معرفتنا السائدة أو من حيث توجه هذه المعرفة. وإن ما نعتبره الأشد ظهورا هو الموجود الذي ندركه في كل لحظة»[20]، لقد بلغت ميتافيزيقا اليونان مع أرسطو القول أن ما على الفلسفة الأولى أن تفكره ليس إلا الموجود أما الوجود فإنه لا يعرف إلا بدلالة الموجود، «إنه ما كان يرجع إليه بالنسبة إلى أرسطو أنه: ما هو جلي مباشرة لنا بالمقارنة مع الوجود: إنه الموجود Etant»[21]

لقد استئناف اليونانيون الأوائل قبل سقراط سؤال الوجود، من خلال التفكير في الفيزيس مباشرة دون وسائط ميتافيزيقية، حيث كان الفكر حرا يفكر الموضوعات دون أن يسقط عليها الأحكام والأفكار المسبقة، «في بداية الفكر الغربي تم التفكير جيدا في الوجود دون أن يفكر في وجوده كما هو بإعتباره «هناك»[22]، ولكن التفكير في الوجود لم يكن تفكيرا في ذات الشيء، أي في الوجود ذاته، وإنما كان تفكيرا في موضوعاته، شكلت لحظة الفيزيس البداية الفعلية للتفكير في الوجود مع المفكرين الأوائل قبل سقراط، ولكن سؤال الوجود هو ما يتجاوز الفيزيس، يقتضي البحث في الوجود تجاوز الفيزيس ذاته بما هو البدء الفعلي للبحث في كل سؤال ممكن عن الوجود.

يمثل أفلاطون قطيعة مع الفكر القبل سقراطي، يدعونا هيدغر الى التفكير في هذه القطيعة

بالعودة الى تفكير الوجود كما فكره الاوائل قبل سقراط، إن «هيرقليطس وبارمينيدس لم يكونا بعد (فلاسفة). ولما لا؟ لأنهما كانا أعظم المفكرين. (أعظم) لا تعني هنا تقدير فذا، ولكنها تقصد بعدا آخر من أبعاد الفكر. هيرقليطس وبارمينيدس (أعظم المفكرين) لأنهما كان لا يزالان في وحدة مع اللوغوس، أي مع الواحد الذي هو الكل. فالخطوة في إتجاه الفلسفة التي مهدت لها السوفسطائية لم تنجز إلا من قبل سقراط وأفلاطون»[23]، تتحدد مهمة الانطولوجيا في وصل الفكر بالبدء الأول الذي طرحه المفكرون قبل سقراط وأفلاطون من خلال تفكيك معمارية عالم المثل وفرضية وجوده بشكل نهائي ومن خلال القول بالوجود في العالم الذي تنتهي معه أسطورة المثل ويبدأ بشكل حاسم سؤال الوجود في العالم بالنسبة للدازين، إذ هناك بنى انطولوجية تميز ضروب كينونته، التي تصبح فرضية وجود عالم المثل ازاءها ضربا من الوهم والأسطورة، إن فلسفة أفلاطون شطرت الفكر الى ما قبل وما بعد، أي ما قبل افلاطون وما بعده، وذلك بسبب قوله بعالم المثل الذي تحولت بموجبه ماهية الانسان وحقيقة وجوده من عالم الفيزيس إلى عالم الإيدوس، فبعد أن كان الفكر قبله فكرا بريئا في انسجام مع العالم أضحى الفكر معه فلسفة، أي تساؤلا حول الماهية والحقيقة والجوهر والمثل.

2- الميتافيزيقا الأفلاطونية ونسقية الحداثة:

يرى هيدغر أن الفلسفة ذاتها يونانية بما هي ميتافيزيقا بإمتياز، لأن «كلمة «فيلوسوفيا» تقول لنا: إن الفلسفة هي التي تحددت لأول مرة وجود العالم اليوناني. وليس هذا فحسب، «فالفيلوسوفيا» هي التي حددت أيضا العلامة المميزة لتاريخنا الأوروبي الغربي. وعبارة «الفلسفة الغربية الأوروبية» التي طالما نسمعها إن هي في الحقيقة إلا تحصيل حاصل. لماذا؟ لأن الفلسفة هي في جوهرها يونانية. وكلمة يونانية معناها هنا أن الفلسفة – هي أصل حقيقتها»[24]، شكلت العودة إلى اليونان الهاجس الأكبر لأغلب فلاسفة الميتافيزيقا سواء في العصر الوسيط المسيحي منها والإسلامي، أو عند فلاسفة الحداثة، إن موضوعات الميتافيزيقا الكبرى تعود إلى الفلسفة الأفلاطونية، بما أن أفلاطون هو أول فيلسوف صاغ نظريته في المثل على شاكلة النسق، الذي تتحدد من خلاله كل أبعاد الميتافيزيقا الغربية التي جاءت بعده.

«تتشكل الأنطولوجيا الأساسية من محايثة تحليلية الدزاين لتقويض الأنطولوجيا التقليدية، وهي الحلقة أو الدور الذي ترجع بموجبه الأنطولوجيا إلى الخلف، نحو الأونتيكا ontique الميتافيزيقية»[25]، إن تجاوز الميتافيزيقا في «الكينونة والزمان» لم يكن سوى فكرة سرعان ما طغت «تحليلية الدزاين» عليها، إذ أن تفكيك الميتافيزيقا لا بد أن يكون من خارج الميتافيزيقا ذاتها، ولكن لا يمكن تفكيك الميتافيزيقا إلا من خلال محاورة تاريخ الميتافيزيقا، وإن الحوار ليقتضي مد السؤال الميتافزيقي إلى نهايته فـ»ماالميتافيزيقا؟»، إنَّ «ما يطرحه هيدغر في محاضرة «تجاوز الميتافيزيقا» لسنة 1953 هو أن الميتافيزيقا لا تقبع فقط في النصوص المؤسسة للثقافة الغربية فقط، بل هي منبثة في كل شيء من العالم الغربي، في التصورات، في أساليب الحياة والذوق، في الخضوع المريب لنداء التقنية، وفي الحياة اليومية للدزاين»[26] إن الميتافيزيقا لا تكمن فقط في تلك النصوص الكبرى لأفلاطون وأرسطو وديكارت وكانط وهيجل فحسب، بل إنها نمط لوجود الإنسان الغربي ذاته، إنها تلك الروح التي بقيت تأسر الفكر الغربي، بل أن الفكر الغربي

ميتافيزيقي حتى النخاع حتى في أكثر تجلياته حداثة.

لقد وضع ديكارت المحددات الأنطولوجية لكل ميتافيزيقا جاءت بعده، كان لفظ الذات في الفلسفات القديمة يطلق على كل الكائنات، ولكن مع ديكارت أصبح اللفظ يطلق على الذات الإنسانية ماعدا غيرها من الكائنات[27]، لكن ديكارت لم يتساءل يوما عن كينونة هذه الذات، ولم يهتم بسؤال الوجود ولا هو تساءل عن كينونته، وهكذا تشكلت في الأزمنة الحداثة التصورات الذاتية للعالم[28]، حيث أصبح العالم هو ما تفرضه الذات على الموضوعات، والحقيقة هي ما تتصوره الذات واليقين ليس سوى ما ترى الذات أنه كذلك. إن مبدأ العودة إلى الذات باعتباره مدخلا للحداثة هو ما جعل ديكارت أبا للفلسفة الحديثة، بل أن البيان النظري للحداثة هو العقلانية الديكارتية في أبعادها النسقية التي امتدت عبر تاريخ الحداثة في الفلسفة والعلم معا، «لم يوجد العلم كبحث إلا حينما أصبحت الحقيقة يقينا للتمثل وتحدد الموجد لأول مرة كموضوع له في ميتافيزيقا «ديكارت». فعنوان الكتاب الرئيسي لهذا الأخير «تأملات في الفلسفة الأولى» (بريتي فيلوصوفيا) هو المفهوم الأرسطو طاليسي لما سيسمى فيما بعد بـ: «الميتافيزيقا». والميتافيزيقا الحديثة بكاملها، بما فيها ميتافيزيقا «نيتشه» سوف لن تحيد عن هذا التأويل للموجود وللحقيقة الذي أقامه «ديكارت»[29]، إن نسقية الحداثة ستكتمل محققة كل إمكاناتها في إرادة القوة النتشوية بما هي التمثل الأخير لها، أي التمثل الأخير للذات التي تنحل في إرادة القوة، وبما هي الاكتمال الظافر للميتافيزيقا الأفلاطونية في نسق الذات بما هي براديغم الحداثة. إن ما يجعل من الذات الديكارتية أسيرة للمثل الأفلاطونية هو أنها تَمثل للموضوعات حيث تصبح الذات موضوعا لذاتها «ذات عارفة»، وهذا التمثل يجد نفسه في التحديد الأفلاطوني للمعرفة في عالم المثل (التصورات والماهيات).

يبدو أن الأفلاطونية تجاوزت أفلاطون ذاته، حيث حققت كل امكاناتها في التشكلات الميتافيزيقية التي انتهى اليها الغرب، إن الفلسفة القروسطية وفلسفة الحداثة بقيت تدين لميتافيزيقا أفلاطون من خلال استعادتها لهذه الثنائية، والتي انطلاقا منها تحددت المشكلات الفلسفية التي طرحتها، إن هناك ثمة بالضرورة سواء في نسق العصور الوسطى أو في النسق الحداثي للميتافيزيقا عالمان: عالم الموضوع وعالم الذات، أو بالأحرى عالم الموجود والوجود، الذات والعالم، يدعونا هيدغر إلى التفكير من خارج هذه الثنائيات الميتافيزيقية من خلال مقولة الاختلاف الأنطولوجي بين الكائن والكينونة، تلك البينونة بين الكائن والكينونة التي بقيت لا مفكرة طوال تاريخ الميتافيزيقا الغربية برمتها وسقطت في النسيان بسبب حاكمية النسق الأفلاطوني وهيمنته على تاريخ الميتافيزيقا الغربية.

يظهر أن الثنائية التي قامت عليها فلسفة الحداثة، إنما كانت إغفالا مباشرا لمسألة الاختلاف بين الفكر والموضوعات، حيث اعتبر ديكارت أن الفكر يحوى وبشكل فطري مسبق عالم الموضوعات، وأن معرفته لها تتم من خلال الفكر ذاته بما هو الإمكان المسبق الذي يقرر حقيقة الموضوعات ويقينية وجودها، ولكن الفكر يختلف عن موضوعاته اختلافا أنطولوجيا، إن الموضوعات التي يكونها الفكر ليست من إنتاجه المحض، وإنما هي تتحدد موجودات مستقلة، «إن وجود الفكر إذن يختلف عن موضوع الفكر، أي عن الموجودات، وعلى الفكر أن يترك مسافة بينه وبين موضوعه حتى يتمكن من تفكيره وليست هذه المسافة طبعا زمانية أو مكانية، لأن الفكر سابق للزمان والمكان، بل هي مجرد إختلاف فارق بين وجود

الفكر وموضوعه، أي بين الوجود والموجود، أن يطرح الفكر موضوعه هو أن يتحدد في الوقت عينه بإعتباره «ليس هو....»، «آخر ذاته....»[30]، إن الفكر لا يمكنه أن يفكر الموضوعات إلا إذا كانت هذه الموضوعات ذاتها مستقلة عن الفكر، إن الفكر لا يفكر إلا في ظل وجود اختلاف، يبدو أن فلسفات الحداثة لم تفكر الاختلاف الأنطولوجي بشكل حاسم، إن سؤالها الأساس هو تبرير كل معرفة ممكنة للفكر، بداهة الأنا أفكر عند ديكارت، وحدة الذات عند كانط، الذات المطلقة عند هيجل، والموضوعات ما هي إلا معرفة ممكنة للفكر، إنها موضوعات تفكيره ليس إلا.

إن الذات الديكارتية بما هي ذات عارفة ومتمثلة لموضوعاتها بشكل مسبق، هي التي تمنح للموضوع موضوعية وجوده، وهذا ما بينه جورج فيالهالم ليبنيتز في فكرته عن التمثل التي بلغ بها حد مبدأ الحداثة وذاك من خلال مفهومه عن «المونـاد»[35]، أو الجوهر من حيث هو قوة ونزوع أولي، أي كإدراك وإرادة والإرادة هي النزوع نحو الاستحواذ/ امتلاك الموضوع، ومن خلال مبدأ العلة «العقل» جعل من كل كائن ذاتا بما هي فعل وتمثل كل كائن هو ذات متمثلة، إن كل كائن هو كائن حي/ جوهر حي[36]، أي قوة نزوعية فاعلة وإدراك، أي تمثل للعالم، والإنسان هو الكائن الوحيد الذي في تمثله يمكنه أن يصل إلى علة الكائن، «ذلك أن ما نسميه بالعصر الحديث، أو روحه المتألقة مستقبلا، ...يكتسب حوافزه المخصوصة إيقاعه الخاص من عظمة مبدأ العلة. إن مبدأ العلة الذي تفكر به ليبنيتز، لا يحدد فقط من خلال دعوته المميزة، الخطوط العامة التي ترسم الفكر التصوري الحديث، بل أنه يطبع كليا وبشكل حاسم فكر من نسميهم بالمفكرين، أي الفلسفة»[37]، إن وجود الموضوع لا يعرف إلا من خلال تمثل الذات له، بل أن العلاقة بين الذات والموضوع إنما هي علاقة تمثل، الذاتية بما هي تمثل نزوعي نحو ذاتها ونحو الموضوع هي إرادة وفعل وقوة، إن الوجود هو الفكر والموضوع على شكل وحدة، وبالتالي فإن «العلة والوجود هما الشيء نفسه، غير أن الواحد منهما لا يستبدل بالأخر وهو ما يبرر التباين بين الكلمتين، الوجود في جوهره هو أصل/قاعدة. لذلك لا يمكن أبدا أن يكون لأصل الوجود أصل أو علة تؤصله. وهكذا نبقى بين الأصل والوجود مسافة. والوجود الذي يبتعد عنه الأصل/ القاعدة، الوجود المفتقد إلى أصل هو الهاوية، ولأن الوجود كوجود هو بذاته علة تؤصل، فإنه يبقى دون أصل/ قاعدة، وهكذا لا يقع الوجود تحت سطوة مبدأ العلة الذي لا يخضع له إلا الموجود»[38].

صحيح أن الحداثة مع ليبنيز أعادت طرح سؤال العلة في علاقته بالوجود، ولكنها لم تتحرر من البراديم الأفلاطوني، ذلك أن مبدأ العلة إنما يصدق على الموجودات دون الوجود، لأن الوجود ليس إلا علة ذاته.

إن ليبنيز ينظر لمبدأ العلة من خلال التمثل والإدراك والتصور، وهو ذاته ما يؤكد قدرة الذات العارفة الديكارتية على المعرفة والإدراك والتمثل[39]، والتي هي في الأخير سليل عالم المثل الأفلاطوني من حيث هو عالم الحقائق المفارقة التي يمكن تصورها وإدراكها وتمثلها، «والواقع هو أن الإنسان يدرك منذ ديكارت ومن ثم ليبنيز ومجمل الفكر الحديث، كذات، ذات فاعلة تتعقل العالم بشكل تستطيع إلحاقه بها بوصفه مجموعة الروابط الصادقة القائمة بين تصوراتها، أي بوصفها أحكاما تسمح لها بوضع العالم في مقابلها وجعله موضوعا. ولا تصدق الأحكام والتأكيدات إلا إذا توفرت العلة الرابطة بين الموضوع والمحمول، وإذا ما «أُديت» للذات التي تتصور»[40]، إن الفكر الحديث نظر إلى

الإنسان من حيث كونه ذاتا، أي كوحدة تجمع وتوحد، إن الذات هي التي تتصور وتدرك وتتمثل، وبهذا فهي التي تؤسس لحقيقة ويقينية الموضوع.

يكشف إيمانويل كانط بعد ديكارت وليبنيز عن إمكانات الذات وقدرتها المعرفية، في كون أن الذات العارفة الأساس القبلي في تحديد الموضوع، فهي ما يقابل الموضوع لكونها مقولات قبلية، أي حدسا محضا وتصورا خالصا يشكل بنية الذات العارفة ومن شأن هذا الحدس القبلي أن لا يكون إمبريقيا، وما يسميه كانط بوحدة الاستبصار السابقة قبيلة عن الحساسية هو ما يمكن الذات من القبض على الموضوع، «إن كانط الذي تمهد أعماله لآخر مرحلة من مراحل الميتافيزيقا الغربية، بتأويله هذا لماهية الفلسفة، ينظر إلى ميدان ما كان له أن يفهمه طبقا لموقفه الميتافيزيقي القائم على الذاتية، إلا إنطلاقا من هذه الأخيرة»[41]، إن كانط ظل وفيا لمبدأ الذاتية الديكارتي وللميتافيزيقا اليونانية، لأن فلسفته النقدية استئناف عهد جديدة للميتافيزيقا، «إذن يفكر كانط هو أيضا وفق طابع الفكر الحديث الذي يتحرك في إطار العقل وانطلاقا من البعد العقلاني، والعقل بوصفه ملكة المبادئ إنما هو عامة، القدرة على تصور شيئ ما كشيئ معين، «إني أقيم أمامي شيئا بوصفه ما» ها هنا صيغة أدق من صيغة ديكارت «إني أفكر». هكذا يتعين بعد نقد العقل –النظري والعملي والتقني– بآنية (Ichheit) الأنا: بذاتية الذات»[42]، يستند هيدغر في تقويضه لميتافيزيقا الذات في فلسفة كانط النقدية الى بيان وجه التناقضات التي انتهت اليها في سؤال المعرفة[43]، إن ما يعترض عليه هيدغر هو أن العالم ليس موضوعا للمعرفة كما أن الموضوع ليس هو مجموعة الأشياء في العالم، بل أن الذات العارفة وأساسها القبلي لا يمكنها أن تحدد لنا الشروط القبلية لوجود الانسان في العالم، ولذلك فإن «كانط قد أعاد على نحو بسيط تناول المفهوم التقليدي للفكر كتمثل وذلك عندما حدد الفعل الأساسيله «للفكر»، وهو الحكم على أنه التمثل المتمثل للتمثل الموضوع»[44].

إن فلسفة كانط لا يمكنها أن تحدد طبيعة المفاهيم التي أنتجتها، فمن أين تستمد المقولات بنيتها وقدرتها المعرفية؟ وكيف للذات أن تملك مشروعيتها القبلية؟ إن كل هذه الأسئلة تجد خيطها الهادي عند هيدغر في وجود الإنسان في العالم كوحدة أونطولوجية سابقة عن كل افتراض معرفي. يقول هيدغر «أما أن يملك الانسان معنى الوجود فإن هذا لا يعني أبدا أنه يملك بوصفه «الذات»، تصورا ذاتيا عن الوجود وأنّ هذا الأخير ينحصر في مرتبة التصور»[45]. إن هيدغر يمنح الوجود أسبقية أونطولوجية، حيث كلما طرح سؤال الأصلانية نجد أن الوجود لا يعود إلا إلى ذاته ولا يمكن أن يعرف إلا من خلال ذاته، «أما الوجود فهو الأساس الذي لا أساس بعده والأصل الذي لا أصل قبله، إن الوجود هو قبل كل شيء وجود الفكر المفكر لكل أساس ممكن، فالفكر يجب أن يكون موجودا حتى يتمكن من التفكير»[46]. ليس للوجود أساس، لأن الوجود هو الهاوية والعدم، وهو في الآن ذاته مبرر كل فكر ممكن، إن إمكانية التفكير ذاتها تجد أساسها في الوجود بما هو الأساس لكل إمكانية تفكير.

يقول ريتشارد فيسر سائلا لهيدغر «واضح أن كل شيء يتعلق حسبكم بتقويض الذاتية، وليس بما يتم التركيز عليه اليوم: ما هو انتربولوجي ومتمركز على الإنسان، ليس بالتصور الذي يرى أن الانسان يكون بفضل المعرفة التي لديه عن نفسه والفعل الذي يقوم به قد أدرك ماهيته. بدل ذلك توجهون الانسان الى الانتباه الى تجربة الدزاين»[31]، يؤكد هيدغر أنه لا خلاص من سؤال الكينونة، لأن

أي سؤال حول ماهية الانسان يفترض ويستدعي ضَرورةً سؤال الكينونة، إن منطلق مؤلف «الكينونة والزمان» هو كيف أن الميتافيزيقا الغربية نسيت سؤال الكينونة واهتمت بسؤال الكائن[32]، يبين هيدغر أن هذا النسيان ليس له معنى سلبي، وإنما هو مصير الميتافيزيقا الغربية ذاتها، إذ بعد ما كانت الكينونة منفتحة ومنكشفة في عهد الإغريق الأول أضحت منذ أفلاطون والى غاية العلم والتقنية الحديثة اختفاء وانسحابا واحتجابا ولا تكشفا. «إن ما هو مستهدف من خلال السؤال عن «الوجود والزمن» هو اللامفكر فيه لذلك لا يعدّ هذا اللامفكر فيه في الميتافيزيقا نقصا فيها»[33]، إن الميتافيزيقا قدر الغرب وهي تكشف عن نفسها في التاريخ الغربي من خلال تمثلها النسقي في كل عصر من العصور، ولكن البراديم هو نفسه إن الروح الأفلاطوني والذات الحديثة وإرادة القوة وغيرها من المبادئ النسقية للحداثة تجد اكتمالها في التقنية بما هي عهد الاكتمال النسقي للميتافيزيقا، لقد بلغت الميتافيزيقا ذروتها في التقنية بما هي التجلي الأكثر خطورة لها، إن التقنية هي التجلي الأخير لميتافيزيقا الذاتية.

يقتضي تفكيك الميتافيزيقا العمل على مجاوزتها من خلال محاورة مذاهبها وأنساقها الكبرى، ولكن هاته المهمة التي عول عليها هيدغر في «الوجود والزمان» انتهت الى العجز عن اكتناه التراث الميتافيزيقي وتاريخه، وذلك بسبب العجز عن مساءلة المفاهيم التي أنتجها الخطاب الميتافيزيقي، يتخلى هيدغر عن التفكيك بالمعنى الحاسم الذي طرحه في مؤلف «الوجود والزمان» ليعطى له معنى أخر ابتداءً من المنعطف الذي طرأ على فكره، وذاك ما نلمسه في استحضار معنى التفكيك من خلال المطرقة النيتشوية والفينومينولوجيا الهوسرلية، إنه يتجه الى النقد أكثر، بمعنى مجاوزة الميتافيزيقا من خلال النقد المحايث لتاريخها، أي الكشف عن اللامفكر فيه داخلها، وتحرير الفكر من لغة الميتافيزيقا التي بلغت ذروتها ونهايتها في مؤلف «الوجود والزمان»، يعول هيدغر الثاني أكثر على اللغة من أجل فك الارتباط مع اللغة الميتافيزيقية، يتطلب التفكيك بهذا المعنى التخلص من لغة الميتافيزيقا قبل السعي لمجاوزتها، إن تفكيك الميتافيزيقا لم يتحقق بالشكل الكافي في فلسفة هيدغر، حيث انتهى مؤلف «الوجود والزمان» الى الانخراط في اللغة الميتافيزيقية، وما راهن عليه المنعطف لم يكن تحقيقا نهائيا لمطلب التفكيك، لأن الفكر انتهى بالاستماع لما تقوله اللغة في الفن والشعر، «إن نهاية الميتافيزيقا يبقى مطلبا مؤجلا على الدوام»[34].

خاتمة :

يبدو من خلال تتبع مسار التفكيك الأنطولوجي للميتافيزيقا في فكر مارتن هيدغر أن تفكيك الميتافيزيقا الغربية يستدعي تفكيك الميتافيزيقا الأفلاطونية، لأن التشكلات الميتافيزيقية عبر تاريخ الفلسفة إنما هي وليدة الأصل الأفلاطوني لها، وإعادة تكرار للبراديم الأفلاطوني في صور مختلفة ومتنوعة، ولهذا فإن الحداثة الغربية من ديكارت إلى كانط وهيجل وحتى نيتشه تجد أصولها في الميتافيزيقا الأفلاطونية، وبالتالي فإن العودة إلى تفكيك تاريخ الميتافيزيقا يستدعي الحوار مع فلاسفتها الكبار من خلال البحث أن الحضور الأفلاطوني في مذاهبها وأنساقها الكبرى، وإن هذا البحث هو بالذات عمل التفكيك، إن العودة إلى أصل الأنساق والمذاهب الفلسفية الكبرى إنما يكشف عن بدايتها ((الفلسفية)) الأولى في الفلسفة الأفلاطونية.

– هوامش المقال :

[1] – حاج عبد الرحمان نعيمة، «محاكمة الحقيقة: هيدغر قارئا لأمثولة الكهف»، مقال ضمن مجلة الباحث، دورية أكادمية محكمة المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد الثاني، 2009، ص215، ص2016.

[2] – Martin Heidegger:«Qu' est-ce que la philosophie ?»Questions P.trad. de l allemand par: André Préau , éditions Gallimard, 1968, p١٦

[3] – مارتن هيدغر، «الأنطولوجيا هيرمينوطيقا الواقعانية»، ترجمة وتقديم وتعليق، د.عمارة الناصر، منشورات الجمل، ط1، 2015، ص131.

[4] – المصدر نفسه، ص130.

[5] – مارتن هيدغر، «ما الفلسفة؟ ما الميتافيزيقا؟ هيلدرلين وماهية الشعر»، ترجمة فؤاد كامل، محمد رجب، وراجعها على الأصل الألماني وقدم لها عبد الرحمن بدوي»، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (د–ط)، (د–س)، ص66.

[6] – المصدر نفسه، ص80.

[7] – المصدر نفسه، ص79.

[8] – هيدغر مارتن، «التقنية، الحقيقة، الوجود»، ترجمة، محمد سبيلا، عبد الهادي مفتاح، المركز الثقافي العربي، 1995، ص38

[9]-Martin Heidegger»:Qu' est-ce que la philosophie?», p25

[10]-Martin Heidegger»:Qu' est-ce que la philosophie?», p23

[11] – إسماعيل مهنانة، «الوجود والحداثة، هيدغر في مناظرة العقل الحديث»، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1 2012، ص40

[12]– Martin Heidegger»: la doctrine de Platon sur la vérité», Questions P.trad. de l allemand par: André Préau , éditions Gallimard, 1968, p154.

[13]-Martin Heidegger»:Qu' est-ce que la philosophie?», 1968, p17

[14]-M-Heidegger: «Chemins qui ne mènent nulle part». Trad: Clossowski Brokmeier, Gallimard, Paris, 1962. P 297.

[15]- M-Heidegger: «Qu'appelle-t-on penser «,G. Granel, Gallimard, Paris, 1971, P 154.

[16]- Beda allemann»:» Holderlin et heidegger. Recherche de la relation entre poèsie et pensèe». Traduit de l'allemand par fraçois fèdier. Epimèthèe. 1959. P213.

[17]-Ibid: p92.

[18] – مارتن هيدغر، «ما الفلسفة؟ ما الميتافيزيقا؟ هيلدرلين وماهية الشعر»، مصدر سابق، ص89.

[19] – مارتن هيدغر، هيدغر مارتن، «مبدأ العلة»، ترجمة، نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات، والنشر بيروت 1999، ص 95.

[20] – المصدر نفسه، ص76.

[21] –يقول هيدغر «تفقد ميتافيزيقا أرسطو إذن من حيث تأليفها إلى وحدة تجمعها، أما من حيث مضمونها فهي كناية عن أجزاء لكل منها طريقة في طرح الأسئلة»، أنظر: – مارتن هيدغر،»مبدأ العلة»، مصدر سابق، ص80، ص86.

[22] – هيدغر مارتن، «التقنية، الحقيقة، الوجود»، ترجمة، محمد سبيلا، عبد الهادي مفتاح ،المركز الثقافي العربي، 1995، ص102

[23]- Martin Heidegger»:Qu' est-ce que la philosophie?», p22

[24]– مارتن هيدغر، «ما الفلسفة؟ ما الميتافيزيقا؟ هلدرلين وماهية الشعر»، مصدر سابق، ص54

[25] – إسماعيل مهنانة، «الوجود والحداثة، هيدغر في مناظرة العقل الحديث»، مرجع سابق، ص28

[26] – المرجع نفسه، ص27

[27] – «وكلمة: «ذات» هذه (Subjectum يجب أن نفهمها في الحقيقة كترجمة للكلمة الإغريقية: (أبيخيمينون) التي تعني: ما هو ممتد أمام.. أي ما هو بمثابة عمق يجمع ويسند إليه.. (كل شيء). وهذه الدلالة الميتافيزيقية لمفهوم الذات، ليس لها في البداية أي علاقة خاصة بالإنسان، وأكثر من ذلك بالـ(أنا)».

[28] – «إن الذاتية Subjekt : Subjectivité ivita، تعني ما يجعل الذات ذاتا وهيدجر يرى أن ما يميز التاريخ الغربي الحديث هو أن الذات أصبحت مركزا يتحدد على ضوئه ما يجب أن يعتبر كائنا وما لا يجب أن يعتبر كذلك. والذات قد تؤول بأشكال مختلفة: مثلا كوعي ترنسندنتالي، كجسد كعرق كمجتمع الخ». أنظر:– ينظر تقديم المترجم، «حوار مع مارتن هايدجر الفلسفة والمجتمع والتقنية والكائن» أجرى الحوار: ريتشارد فيسر R.Wisser ترجمه عن الألمانية: إسماعيل المصدق، ضمن: «مجلة فكر ونقد مجلة ثقافية فكرية» المدير الإداري: محمد إبراهيم بوعلو، المدير ورئيس التحرير المسؤول: محمد عابد الجابري، سكرتير التحرير: عبدالسلام بنعبدالعالي، العدد23(13)نوفمبر1999.

[29] – هيدغر مارتن، «التقنية، الحقيقة، الوجود»، ترجمة، محمد سبيلا، عبد الهادي مفتاح ،المركز الثقافي العربي، 1995، ص156

[30] – إسماعيل مهنانة، «الوجود والحداثة، هيدغر في مناظرة العقل الحديث»، مرجع سابق، ص9.

[31] – «حوار مع مارتن هايدجر الفلسفة والمجتمع والتقنية والكائن»، أجرى الحوار: ريتشارد فيسر .R Wisser ترجمه عن الألمانية: إسماعيل المصدق، ضمن: «مجلة فكر ونقد مجلة ثقافية فكرية» المدير الإداري: محمد إبراهيم بوعلو، المدير ورئيس التحرير المسؤول: محمد عابد الجابري، سكرتير السلام بنعبد العالي، العدد 23(13) نوفمبر 1999.

[32] – هذا لأن «الميتافيزيقا تعرف كحقيقة لكليانية الموجود»، ينظر:

-Martin heidegger. »Nietzche 2«. traduit de lGallimard .Pour la traduction fronsaise.1971. p64

[33] – مارتن هيدغر، «ماذا يعني التفكير؟»، مصدر سابق، ص110.

[34] - Heidegger. Essais et conférences. P80

[35] – المونادات مأخودة من «موناس» وهي لفظ يوناني يعني الوحدة أو ما هو واحد، أنظر: ليبنيز، «المونادولوجيا، أو مبادئ الفلسفة وبديل المبادئ العقلية للطبيعة والنعمة»، ترجمه إلى العربية د.ألبير نصري ناور، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية، بيروت، 1956، ص63.

[36] – يبين ليبنيز أن التجربة الباطنية تكشف لنا عن كائن حي روحاني، أو جوهر واحد لا يتجزأ، هو بمثابة ذرة لا جسمية، وهو الأنا الذي أشعر بأنه يفكر، ويحس، ويريد، جوهر، وهو «إدراك» Perception، أي مرآة تعكس الوجود وتعكس نفسها، وهي أيضا «نزوع» Appetition، أو ميل يدفعها إلى أن تمر من إدراك إلى إدراك أخر، أنظر: ليبنيز، «المونادولوجيا، أو مبادئ الفلسفة وبديل المبادئ العقلية للطبيعة والنعمة»، مرجع سابق، ص12، ص13.

[37] – مارتن هيدغر،»مبدأ العلة»، مصدر سابق، ص 50.

[38] – المصدر نفسه، ص58.

[39] – تتحدد كلمة Gegenstand بقذف شيء في مواجهة شيء أخر، بالرمي وهو ما يعبر عن فعل الذات/ الفاعل Sujet الإدراكي» أنظر : – مارتن هيدغر،»مبدأ العلة»، ص89.

[40] – المصدر نفسه، ص 129، ص130.

[41] – هيدغر مارتن، «التقنية، الحقيقة، الوجود»، ترجمة، محمد سبيلا، عبد الهادي مفتاح ،المركز الثقافي العربي، 1995، ص39، ص40

[42] – مارتن هيدغر،»مبدأ العلة»، مصدر سابق، ص 84.

[43] – ينبغي القول هنا بأن موقف هيدغر من فلسفة كانط موقف غير مستقر وثابت، ذلك أنه يرى في فلسفة كانط أساسا مهما في الكشف عن البعد الأنطولوجي لفلسفته، لكونه حدد إمكان وشروط المعرفة الإنسانية، إن العقل لا يمكنه أن يعرف كل شيء وأن مجال معرفته محدود بالظواهر، ولذلك نجد أن هيدغر يراهن على هذا الجانب المهم من النقد الكانطي ويعتبره مدخلا مهمها وضروريا لقيام الأنطولوجيا الأساسية. فهو مع كانط وضده في الوقت ذاته، على أمل أن يجد في فلسفته خيطا ودربا هاديا لمقام السؤال الأنطولوجي. في الوقت الذي يسعى إلى تقويض الأسس المعرفية التي قامت عليها، بإعبارها وريثا لمبدأ الذاتية الديكارتي.

[44]– مارتن هيدغر، «التقنية–الحقيقة–الوجود»، مصدر سابق، ص203.

[45]– مارتن هيدغر، «مبدأ العلة»، مصدر سابق، ص93.

[46] – إسماعيل مهنانة، «الوجود والحداثة، هيدغر في مناظرة العقل الحديث»، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الإختلاف، ط1، 2012، ص9.

قائمة المصادر والمراجع:

1– باللغة الفرنسية:

1–Beda allemann«:« Holderlin et heidegger. Recherche de la relation entre poèsie et pensèe«. Traduit de l'allemand par françois fèdier. Epimèthèe. 1959.

2– Martin Heidegger:« la doctrine de Platon sur la vérité«, Questions P.trad. de l allemand par: André Préau , éditions Gallimard, 1968.

3– Martin Heidegger:«Qu' est–ce que la philosophie?«, Questions P.trad. de l allemand par: Kostas Axelos et Jean Beaufret , éditions Gallimard, 1968.

4– Martin heidegger. »Nietzche 2«. traduit de lGallimard .Pour la traduction fronsaise.1971.

5– M–Heidegger» :Chemins qui ne mènent nulle part.« Trad: Clossowski Brokmeier, Gallimard, Paris, 1962.

6– M–Heidegger: »Qu'appelle–t–on penser »,G. Granel, Gallimard, Paris, 1971.

2– باللغة العربية:

1–إسماعيل مهنانة، «الوجود والحداثة، هيدغر في مناظرة العقل الحديث»، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1 2012.

2–حاج عبد الرحمان نعيمة، «محاكمة الحقيقة: هيدغر قارئا لأمثولة الكهف»، مقال ضمن مجلة الباحث، دورية أكادمية محكمة، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، العدد الثاني، 2009.

3– ريتشارد فيسر R.Wisser «حوار مع مارتن هايدجر الفلسفة والمجتمع والتقنية والكائن»، أجرى الحوار: ترجمه عن الألمانية: إسماعيل المصدق، ضمن: «مجلة فكر ونقد مجلة ثقافية فكرية» المدير الإداري: محمد إبراهيم بوعلو، المدير ورئيس التحرير المسؤول: محمد عابد الجابري، سكرتير التحرير: عبد السلام بنعبد العالي، العدد 23(13) نوفمبر 1999.

4– ليبنيز، «المونادولوجيا، أو مبادئ الفلسفة وبديل المبادئ العقلية للطبيعة والنعمة»، ترجمه إلى العربية د.ألبير نصري ناور، اللجنة الدولية لترجمة الروائع الإنسانية، بيروت، 1956.

5– مارتن هيدغر، «الأنطولوجيا هيرمينوطيقا الواقعانية»، ترجمة وتقديم وتعليق، د.عمارة الناصر، منشورات الجمل، ط1، 2015.

6– مارتن هيدغر، «ما الفلسفة؟ ما الميتافيزيقا؟ هيلدرلين وماهية الشعر»، ترجمة فؤاد كامل، محمد رجب، وراجعها على الأصل الألماني وقدم لها عبد الرحمن بدوي»، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (د–ط)، (د–س).

7– مارتن هيدغر، هيدغر مارتن، «مبدأ العلة»، ترجمة، نظير جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات، والنشر بيروت 1999.

8– هيدغر مارتن، «التقنية، الحقيقة، الوجود»، ترجمة، محمد سبيلا، عبد الهادي مفتاح، المركز الثقافي العربي، 1995

منافسات سباق العربات في المغرب القديم ونماذج منها

الدكتور رضا بن عـــلال
المدرسة العليا للأساتذة (بوزريعة-الجزائر)

Résumé

Les représentations du cheval et du char dans l'iconographie antique du Sahara sont nombreuses, et démontre l'aptitude des africains à utiliser depuis le milieu du IIème millénaire avant notre ère ces moyens de locomotion pour chasser, parader et concourir. Et avec l'avènement de l'occupation romaine de l'Afrique, les courses de chars sont devenues le sport national par excellence. Ainsi, le notable municipal africain devait, à l'époque romaine, par une sorte de moral de classe, faire au peuple des libéralités, et le peuple attendait cela de lui. Ses libéralités, que l'épigraphie et les mosaïques ainsi que les sources littéraires grecques et romaines relataient, se traduisaient par l'organisation de courses de chars et de somptueux banquets en l'honneur des auriges africains.

ملخص

تفيدنا الرسومات والنقوش الصخرية في الصحراء الكبرى بمعرفة المغاربة القدماء للعربات الخفيفة منذ منتصف الألف الثانية قبل الميلاد، والظاهر أن استعمالهم لها في هذه الفترة المبكرة من تاريخهم إنما انحصر في الصيد والمباهاة وبعض السباقات التي كانوا يمارسونها في العراء. وباحتلال الرومان للمغرب القديم، اعتنق المغاربة القدماء ثقافة الألعاب الرومانية التي من ضمنها سباق العربات لمعرفتهم المسبقة بها. ولقد برع الرياضيون الأفارقة في سباق العربات حتى صارت هذه الرياضة من بين سمات الرقيّ الحضاري للمغرب القديم، وهو ما تشهد عليه مشاهد الفسيفساء ومجموعة كبيرة من النقوش والنصوص الأدبية الإغريقية واللاتينية. التي عرّفتنا بأسماء الوجهاء وأعيان المغرب القديم ممن وهبوا ألعابًا ارتبطت بعبادة الإمبراطور وبعالم الآلهة، في حين احتفلوا ببعضها الآخر على شكل هبات وهبوها لسكان المدن والبلدات التي سكنوها وزاولوا فيها مختلف أنشطتهم الاقتصادية والاجتماعية. وبذلك تكون النقوش ولوحات الفسيفساء والنصوص القديمة قد أفادتنا بالتعرف على إسهامات الوجهاء والأثرياء الخواص من خلال تنظيمهم لسباق العربات. وعادة ما كانت هذه العروض تبدو بسيطة

مقارنة بالمنافسات التي كانت تنظّمها السلطة الرومانية الحاكمة في عواصم المقاطعات وفي المدن والبلدات التي كانت تتمتع بصفة المواطنة، قبل أن يعمم آل سفيروس هذا الحق على كافة سكان الإمبراطورية الرومانية.

أبطال سباق العربات في المغرب القديم

يشير سوفوكليس (Sophocles) في القرن الخامس قبل الميلاد إلى اشتراك الليبيين بكدنين في سباق للعربات أقيم بدلفي[1]. كما أوكل بعض أعيان ووجهاء مقاطعات المغرب القديم خلال الاحتلال الروماني للفنانين والحرفيين تجسيد مشاهد السباق على لوحات فنية تخلّد بطولات فرق السباق على أرضيات البيوت والحمامات وقاعات المجالس البلدية وغيرها. واللافت للانتباه أن المغاربة القدماء قد شغفوا بمتابعة كل ما له علاقة بهذه الرياضة التي تعود جذورها في المغرب القديم إلى نهاية العصر الحجري الحديث وبداية فجر التاريخ، أي الفترة التي ظهرت فيها العربات والخيول في الفن الصخري للصحراء الكبرى[2].

وليس في استطاعتنا أن نقول ما إذا كانت الخيول الإفريقية، التي كثر تمثيلها في مشاهد الفسيفساء في المغرب القديم أثناء الاحتلال الروماني أكثر شهرة من أبطال سباق العربات أنفسهم، أم أن الأمر يتعلّق بشحّ المادة الأثرية المتمثلة في النقوش ولوحات الفسيفساء وقلة المصادر الأدبية، لكن ما هو مؤكد أن الجمهور ارتبط بمختلف أطيافه بفرق السباق المتنافسة ضمن ألعاب السيرك. وقد تألق قواد عربات السباق خلال الاحتفالات التي كانت تقام في مدن المغرب القديم خلال العهد الإمبراطوري، نذكر من بينهم كريسكانس (Crescens) الموريطاني الذي ذاع صيته على عهد الإمبراطور نيرفا (Nerva)، إذ شارك هذا الرياضي البطل في 686 سباقا للعربات. أحرز خلال هذه التظاهرات سبعة وأربعين مرّة على الجائزة الأولى ومائة وثلاثين مرّة الجائزة الثانية، كما حاز على المرتبة الثالثة إحدى عشر مرّة. وقد حقق هذا الحوذي الذي لم يتجاوز عمره 22 سنة ثروة قدّرت بمليون وست مائة ألف سسترس[3].

ونعرف من بقايا النقوش التي تغطي شواهد القبور، سعادة قواد عربات السباق بممارسة هذه الرياضة التي أدرّت المال على الكثير منهم وأخرجتهم إلى عالم الشهرة. غير أن هذه الرياضة تسببت في أحيان كثيرة في حوادث لا يحمد عقباها، أفضت إلى مقتل الرياضيين وهم في مقتبل العمر، نذكر من بينهم أوريليوس موليكيوس (M.Aurelius Mollicius) الذي أحرز على 125 نصر، وتوفي عن عمر لم يتجاوز العشرين. أما كريسكانس فقد توفي عن عمر يناهز 22 عامًا[4].

ويمكننا أن نتتبع المشوار المهني لقواد عربات السباق، الذين كانوا يدخلون حلبات السباق، على ما يبدو، في سن الثالثة عشر. ويفيدنا الرجوع إلى تلك الألفاظ والألقاب المرافقة لأسماء هؤلاء الرياضيين في النقوش للتعرّف على هذا التطور، بحيث يعرف حوذي عربة السباق في مرحلة أولى باسم (aurigae) أو (bigarii)، كما تعرّفه كتابات أخرى على أنه الحوذي المبتدئ (rudis auriga)، ثم سرعان ما يتحول هذا اللقب إلى (agitator) بعد اكتساب الحوذي

للخبرة المهنية. وكان هؤلاء الرياضيون المبتدئين يتدربون في بدايات مشوارهم الرياضي على قيادة العربات المقرونة إلى ثلاثة خيول (trigarium). ثم ينتقلون، بعد اكتساب الخبرة، إلى قيادة العربات المقرونة إلى أربعة خيول (quadrigium) [5].

ولم يكن من الغريب أن يصلنا صدى أبطال سباق العربات من خلال النقوش، إذ يفهم من إحداها التي تم العثور عليها في مدينة تبسة (Theveste) بالشرق الجزائري، إلى ممارسة المدعو يوليوس كماروس (C. Julius Cammarus) تدريب خيول السباق، ويعود ذلك إلى الخبرة التي اكتسبها هذا الرياضي من خلال ممارسته للسباق وتحكمه في قيادة العربات المقرونة إلى ثلاثة خيول[6]. ورغم وقع الألم على نفسية أقارب هذا الرياضي، إلاّ أنهم قاموا بحفر كلمات معبّرة على لوحة حجرية تدلّ على حبّ وسعادة هذا الأخير بممارسة رياضة سباق العربات التي كانت سببًا في وفاته[7].

وكلما أشدنا ببطولات من سبق ذكرهم من قواد عربات السباق، إلاّ ونجد أنفسنا أمام مجموعة أخرى من أبطال هذه الرياضة، الذين اهتزّت ميادين سباق العربات لوقع هتافات أسمائهم، من بينهم بطل مدينة دوقة في تونس الذي أطلق عليه اسم إيروس (Eros) تيمنًا بإله الحب عند الرومان، وربما أطلقت عليه هذه التسمية لما كان يحدثه في نفسية أنصار فريقه ومحبيه وتعلّقهم بإنجازاته الرياضية[8]. وتظهر لنا إحدى المشاهد الفنية هذا البطل الشاب بعد انتصاره في السباق (الشكل 1)، ترافقه عبارات: «يا حب، أنت تأتي بكل شيء» (Eros, omnia per te) [9].

وتمثّل فسيفساء عودة الحظ (Fortuna redux) المحفوظة بمتحف مدينة تبسة، سفينة شحن تجارية تشق عباب البحر تتمثّل حمولتها في كمية كبيرة من الجرار. وربّما كانت هذه الصفقة التجارية الرابحة سببًا في إقامة منافسات صيد الحيوانات وسباق العربات[10]. ويجسّد المشهد إعلان الحكم لنتيجة السباق، واستلام المدعو ماركلّوس (Marcellus) جائزة الانتصار المتمثلة في سعفة نخيل (الشكل 2).

وفي الحين الذي تعرّفنا فيه إحدى لوحات الفسيفساء من مدينة قيصرية في مقاطعة موريطانيا، ببطل محليّ يدعى كيزوريوس (Cesorius). تحيلنا مشاهد أخرى من قرطاجة، تعود إلى بداية القرن الرابع للميلاد، إلى أسماء أربعة حوذيين هم: أوفوميوس (Euphumios) من الفريق الأزرق ودومنينوس (Domninos) حامي الألوان البيضاء وأوثميس (Euthymis) التابع للفريق الأخضر وكيفالون (Kephalon) المدافع عن الألوان الحمراء[11]. ونستشف من لوحة تعود إلى نهاية القرن الخامس وبداية القرن السادس، اكتشفها علماء الآثار في ضواحي قرطاجة، تخليد أحد الأثرياء المعجبين بهذه الرياضة لأسماء مشاهير سباق العربات في زمانه، منهم بنيناتوس (Benenatus) وكرياكوس (Quiriacus) وكليريوس (Celerius) وكبريانوس (Ciprianus) [12].

وكان للحافز المادي دوره في الارتقاء بهذه الرياضة إلى مصاف المنافسات التي أقبلت جماهير المغرب القديم على متابعة فعالياتها. وغالبا ما كانت مكافآت هؤلاء الأبطال تمثّل في مشاهد الفسيفساء على أنها تيجان النصر وسعف النخل (الشكل 3). بالإضافة إلى ذلك، فقد صرفت أموال طائلة على فرق السباق المتنافسة في ميادين سباق العربات، وهي التي مكّنت البطل سكوربيانوس (Scorpianus) صاحب سبعمائة انتصار من بناء بيت فاخر في ضواحي قرطاجة على عهد الإمبراطور هدريانوس (Hadrianus)، زيّنه

بلوحات الفسيفساء المكلفة[13]. وفي الحقيقة، فلقد تمكن بعض هؤلاء الرياضيين من جمع ثروات في روما بلغت أرقاما يعجز الحرفيون والتجار على تكوينها، بحيث قدّرت ثروة ديوكليس على سبيل المثال، بنحو 35 مليون سسترس[14].

وغالبًا ما كانت تحدث المناوشات بين أنصار الفرق المتنافسة في ميادين سباق العربات، فكان يقدم هؤلاء على الاشتباك والتشاجر بسبب إخفاق نجومهم في الظفر بالمراتب الأولى، أما في حالة ما إذا كان الحظ حليف هؤلاء الأخيرين فإنهم يرفعون من طرف محبيهم إلى مصاف الخالدين[15]. ويبدو أن الذين صنعوا المجد في حلبات السباق كانوا أول من مسّهم الضر، بحيث تعرضوا لأعمال السحر والشعوذة[16]، ومات معظمهم في مقتبل العمر، في حين نكّل الحكام بخصوم الفرق التي كانوا يشجعونها[17].

علاقات فرق سباق العربات بالجهاز السياسي في روما

وصف كليغولا (Caligula) ونيرون (Néron) ولوكيوس فيروس (Lucius Verus) وكمودوس (Commode) بالديمقراطيين لأنهم كانوا يميلون إلى الفريق الأخضر الذي كان أنصاره من بين جماهير الشعب(18). أما أعضاء مجلس الشيوخ الروماني والأرستقراطيون فقد كانوا من مناصري الفريق الأزرق. ولأن الإمبراطور كراكلا (Caracalla) كان من مناصري الفريق الأزرق فقد أصدر حكما بالإعدام ضد قواد عربات الفريق الأخضر. بل وصل الحدّ ببعض الأباطرة إلى البطش بأنصار ومشجعي فرق السباق على ما يبدو، فقد نكّل فتيليوس (Vitellius) بأنصار الفريق الأخضر لسبهم للفريق الذي كان يشجّعه هذا الإمبراطور، وهو الفريق الأزرق[19].

ومما يلفت النظر في النقوش اللاتينية للمغرب القديم التي تعود إلى القرن الثالث الميلادي، أنها توحي إلى لجوء مسيري فرق السباق الأربعة إلى التحالف، وذلك ربما بغرض الدفاع عن المصالح المشتركة لفرق الحلف[20]. فمن هذه الناحية نجد أنفسنا أمام حلف يجمع فريقين قويين، الأول بزعامة الألوان الزرقاء، والثاني بزعامة الألوان الخضراء. فقد تحالف كل من الفريق الأزرق والفريق الأحمر، واتحد الفريقان الأخضر والأبيض[21].

ولعل هذا ما يدفعنا إلى طرح إشكالية إعادة بناء الهيكل الداخلي لكل فريق، حيث دفعت الأزمة المالية، التي فقدت بموجبها العملة الرومانية قيمتها خلال القرن الثالث الميلادي، بهذه الفرق إلى إعادة تنظيم تسييرها الداخلي في المغرب القديم، وإعادة النظر في علاقات كل حلف بالنظام البلدي، على اعتبار هذا الأخير الراعي الرسمي لسباق العربات. والتي لا نعرف عنها الكثير في المغرب القديم، سوى ارتقاء مسيّري فرق السباق من أهالي المغرب الروماني إلى موظفين في روما، أوكلت لهم مهمة تنظيم سباق العربات خلال القرن الثالث الميلادي[22].

من خلال ما تقدم من الأدلة الأثرية، لم يكن في مقدورنا إثبات المدى الواسع لانتشار فرق السباق، ولا مدى ديمومة سباق العربات في المغرب القديم أثناء الاحتلال الروماني إلى غاية القرن السادس الميلادي، إلاّ أنه يمكن القول أن الخيول التي كان يستوردها الرومان من المغرب القديم حققت النصر لعدد معتبر من قواد عربات السباق[23].

الخيول الإفريقية

إذا أردنا البحث عن تفسير عملي معقول لاهتمام الرومان باستيراد الخيول الإفريقية، فإننا سنتوقف حتما عند وصف الجغرافي سترابون (Strabon) الذي أشار إلى أنها كانت خيولا صغيرة، ومع كونها وديعة وشديدة اليقظة فإنها كانت تنقاد بسهولة وهي تتبع صاحبها دون حاجة هذا الأخير إلى حبل ليتحكم فيها[24]. أما ليفيوس (Tite Live) فهو يرى أن هذه الخيول كانت قبيحة المظهر وسريعة الركض[25]. وقد أشارت نصوص المصادر الأدبية اللاتينية إلى ملوك نوميديا الذين كانوا يعتمدون بشكل كبير على الفرسان الذين كانوا يمتطون صهوة خيولهم دون لجام[26].

ويبدو أن أهم ما يمكن الإشارة إليه بخصوص العلاقات التجارية التي تتعلق باستيراد الرومان للخيول الإفريقية يلخصها لنا بوليبيوس (Polybius) الذي لم يتصور وجود بقعة من الأرض تحوي ما بليبيا من الخيول والأبقار والأغنام[27]. ومن ناحية أخرى يتعرض ليفيوس إلى صفقات الملك ماسينيسا التجارية، التي نستشفّ من خلالها إقدام هذا الأخير على تزويد حلفائه الرومان بعدد معتبر من الخيول يقدّر بنحو 3900 فرس، ما بين سنوات 200 و170ق.م[28].

وتشير النصوص اللاتينية وبقايا النقوش التي خلّفها لنا أسلافنا إلى أن الخيول الإفريقية كانت تروض في الثالثة من عمرها وتدخل حلبات السباق في سن الخامسة[29]. وتحتفظ لنا هذه النقوش ومشاهد الفسيفساء بأسماء هذه الحيوانات التي اشتهرت بدورها، حتى أصبحت مطلوبة من طرف فرق السباق في روما وبقية مقاطعات الإمبراطورية. ولسنا ندري ما إذا كان تدريب هذه الخيول يتم على أيدي مربي هذه الحيوانات، أم أنه كان يتم بالتنسيق مع محترفي فرق السباق، إلاّ أن الأكيد هو ما أشرنا إليه من قبل[30] من حيث ابتكار الليبيين لتقنية ذكية تدعى بقرن قضيب الجرّ الغرض منها ترويض الخيول. وتتمثل هذه التقنية في وضع الحيوان بين عريشين وربطه من زمامه إلى قضيب خشبي لجعله يمشي بطريقة منتظمة. ومن الناحية التقنية فإن الخيول التي ربطت من زمامها في خط مستقيم بواسطة قضيب خشبي كانت مجبرة على السير والتوقف على وتيرة واحدة، وكانت تمشي وتركض بالتوازي نظرا لوجود عريش يتوسطها[31].

وعمومًا لم يكن انتشار استعمال الخيول الإفريقية يقتصر على روما فقط، بل تعداه إلى باقي الإمبراطورية الرومانية التي كانت تمتد حدودها عبر قارات أوروبا وإفريقيا وآسيا. ويعود سبب هذه الشهرة إلى مجموعة الخصال التي سبق ذكرها، على أن أغلب الخيول الإفريقية المستوردة من طرف الرومان في القرن الثاني والقرن الثالث للميلاد كان مصدرها مقاطعتي البروقنصلية ونوميديا[32]، والتي تبيّن الأدلة المادية وجود مزارع متخصصة في تربية خيول السباق، مع وجود مجموعة من الأفارقة امتهنوا تربيتها[33].

وكانت تشحن أعداد كبيرة من الخيول الإفريقية عن طريق البحر إلى ميادين السباق في روما وإلى مقاطعات جنوب غرب أوروبا وبلاد اليونان، ونستطيع تأكيد ذلك من خلال فسيفساء مدينة مداينة (Althiburos) في تونس، التي تصور مشهد شحن مجموعة من الخيول هي فيروكس (Ferox) وإكاروس (Icarus) وكوبيدو (Cupido) على باخرة تحمل اسم (Hippago). وما تباهي الحوذي ديوكليس (Dioclès) بأنه الأفضل في قيادة الخيول الإفريقية، وتفضيل الحوذي جوتا كلبورنيانوس (Gutta Calpurnianus) لهذه الحيوانات دون سواها، وإسهام الحصان الإفريقي للحوذي

آولوس تيريس (Aulus Teres) الملقب هيلاروس (Hilarus) في جعل صاحبه يظفر بألف انتصار، سوى أدلة على ما وصلت إليه هذه الحيوانات من مكانة مرموقة في مجتمع المغرب القديم في القرنين الأول والثاني للميلاد[34].

ولا يمكن للباحث أن يشير إلى الخيول الإفريقية، دون الإشارة إلى مربيها. فقد اشتهر اسم أحد مموني الخيول في المغرب القديم يدعى سوروتوس (Sorothus)، وهو من أثرياء مدينة حضرموت (Hadrumetum) في تونس، فكان هذا الرجل الثريّ يملك مزرعة متخصصة في تربية الخيول الموجّهة لسباق العربات (Saltus Sorothensis) تقع في ضواحي سوق أهراس (Thagaste) في شرق الجزائر (الشكل 4). ولعله من الأهمية بمكان أن نلاحظ وجود مثل هذه المزارع في مدينة يول، عاصمة مقاطعة موريطانيا، إذ يفهم من إحدى لوحات الفسيفساء المكتشفة فيها قيام المدعو كلاوديوس سبينوس (Claudius Sabinus) ببيع أو استئجاره إلى الفريق الأخضر[35] حصانا يعرف باسم موكوزوس (Muccosus) [36].

وليس في استطاعتنا أن نقول بأن الحصان دستروايقوس (Destroiugus) الذي كان ملكا للمدعو غلاوكوس (Glaucus) هو حيوان اشتهر وذاع صيته من بين مئات الخيول التي كان يسهر هذا الأخير على تربيتها، ولا أن تكون مجموعة الخيول المعروفة باسم داورياتي (Daouriati stabula) تنتمي إلى مزارع خاصة بتربية الخيول (equorum) [37]. غير أن وجود الضيعة الملاحظة في واد العثمانية بضواحي مدينة قيرطة[38]، ومزارع مماثلة في ضواحي قرطاجة[39]، تبيّن لنا ممارسة هذا النشاط بشكل واسع من طرف مجموعات من مربي الخيول الإفريقية.

ولعله من الأهمية بمكان أن نلاحظ هنا ما وصلت إليه هذه الحيوانات النبيلة من خلال شهادات أصحابها ومحبيها الذين خلدوا ذكراها في النقوش ولوحات الفسيفساء، نذكر من بينها على سبيل المثال الحصان بوليدوكسوس (Polydoxus) من مدينة كويكول (Cuicul)، الذي كتب فيه صاحبه بومبيانوس (Pompeianus) مخاطبا: «غالب أو مغلوب أحبك يا بوليدوكسوس»(40). أما الحصان بولستيفانوس (Polystefanus)، فقد فاز عدّة مرات بإكليل النصر[41]. ونحتكم على نقش عثر عليه في روما ينسب إلى فترة حكم الإمبراطور دوميتيانوس (Domitianus)، يشير إلى مشاركة عشرين حصانا إفريقيا وحصان موريطاني في سباق أقيم آنذاك[42].

وخلال القرنين الثاني والثالث وحتى القرن الرابع أصبحت الخيول والأفراس الإفريقية مطلوبة بكثرة، فسارعت فرق سباق العربات إلى اقتنائها، وأحبها مرتادو ميادين سباق العربات في المغرب القديم وخارجه. وبإمكاننا أن نتتبع شغف الجمهور بمتابعة المشوار الرياضي لهذه الحيوانات النبيلة من خلال مشاهد الفسيفساء التي حفظت لنا أسماء وصفات هذه الخيول، نذكر من ضمنها الحصان بولستيفانوس والحصان أرخيوس (Archeus) الذين يصورهما مشهد فسيفسائي يضعان تاجا على رأس الربة فينوس[43]. ويبدو أن معظم هذه الخيول كانت تحمل أسماء أبطال الميثولوجيا مثل إكاروس (Icarus) (44) وديوميدس (Diomedes)، أو أسماء بعض الآلهة مثل إله البحار نبتونيوس (Neptunius) وإله الحب كوبيدو (Cupido)، بالإضافة إلى بعض الأسماء الأسطورية مثل الحصان المجنح (Pegasus) والمضيء أو المشعّ (Faiton) والرسول (Viator) [45].

وعلى أي حال فإن إغداق المال على

أبطال سباق العربات كان يصاحبه حصول الخيول المقرونة إلى العربات على جوائز قيمة غالبا ما تمثلها لنا مشاهد الفسيفساء على شكل سعف النخيل أو أسطوانات مزخرفة (الشكل 5). وهنا يجدر بنا أن نقف لنتساءل عن مصير هذه الخيول بعد انسحابها من حلبات السباق؟

نعرف من بقايا النقوش أن الخيول والأفراس الإفريقية كانت تنعم بحياة الأبطال بعد انسحابها من حلبات السباق، نذكر من ضمنها ما ورد عن الفرس سبايدوزه (Speudusa) التي عاشت حياة هادئة بعد انسحابها من ميادين السباق أين كانت «أسرع من الريح»[46]. كما أننا نستفيد من الرجوع إلى قانون ثيودوزيوس (Theodosius) الذي يشير في أحد فصوله (X, 6, 1) إلى منح منحة تقاعد للخيول التي تنسحب من حلبات السباق بعد مشوار حافل بالانتصارات[47].

والظاهر أن انسحاب الخيول من ميادين السباق، سواء كان ذلك في المغرب القديم أو في روما، واستفادة هذه الحيوانات من رعاية مالكيها لكونها أدرّت عليهم المال والشهرة، وعدم وجود أي دليل مادي أو أدبي يتعلّق بأكل الرومان للحم الخيل وأفراس السباق بعد تقاعدها، كلّها تدلّ دلالة واضحة على احترام وتبجيل الشعب الروماني لهذه الحيوانات النبيلة.

لم يكن الشعب في روما وشعوب مقاطعات الإمبراطورية الرومانية في حقيقة الأمر مولعون بمتابعة فعاليات سباق العربات فحسب، وإنما تعدى ولعهم بهذه الرياضة حدّ الهستيريا. وما تعبير جوفينال (Juvenal) من أن الرومان إنما انحصر همّهم في زمانه بمطالبة السلطة الإمبراطورية في روما بتوفير الخبز وألعاب السيرك، ونصرة الأباطرة للفرق المتنافسة من أجل تحقيق مآرب سياسية، سوى أدلّة لواقع معيشيّ أضحى جزء لا يتجزّأ من الحياة اليومية للشعب الروماني[48].

ميادين سباق العربات

في حدود المجال الشامل الممتد ضمن ما يعرف بالليمس الروماني، يصادفنا النطاق الجغرافي للمغرب القديم الذي يمتد من حدود مصر الغربية إلى سواحل المحيط الأطلسي، أين تركّزت مرافق الألعاب الرومانية التي نذكر من ضمنها ميادين سباق العربات. وما يلفت النظر بخصوص سباق العربات في المغرب القديم هو تلك الوفرة في المعطيات الخاصة بهذه الرياضة، وهي وفرة نستشعرها من خلال الأدلة المادية التي جادت بها علينا الأبحاث الأثرية والمتمثلة في لوحات الفسيفساء، التي حفظت لنا صدى تلك المنافسات التي اهتزّت لها ميادين السباق على وقع هتافات المشجعين ومناصري مختلف فرق السباق.

ونشير في هذا الصدد إلى مجموعة من لوحات الفسيفساء التي تنتشر عبر مقاطعات المغرب القديم، نذكر من ضمنها فسيفساء ميدان السباق في قرطاجة المحفوظة حاليا بمتحف الباردو في تونس والتي تعود إلى نهاية القرن الثاني وبداية القرن الثالث الميلادي[49]، فهي تمثّل مشهدا تنافسيا لأربعة فرق يمثّل كلّ فريق منها عربة مقرونة إلى أربعة خيول هي قريبة من خط الوصول (الشكل 6) [50].

وفي حدود معرفتنا بهذه اللوحة فإنها أنجزت من طرف الفنانين الذين أنشأوا ما يعرف بالمدرسة الإفريقية في فن الفسيفساء. ويبدو أن هؤلاء الأخيرين قاموا بنقل أعمال فناني الفسيفساء في روما وأضفوا على تلك الأعمال الطابع الروماني المحلي، وجعلوا من مشاهد لوحات الفسيفساء صورا صادقة للحياة اليومية في المغرب القديم أثناء الاحتلال الروماني. ولعل أهم ما يمكن الإشارة إليه في هذا الصدد يكمن في خصوصية مشاهد

فسيفساء ميدان سباق العربات في قرطاجة فهي الوحيدة التي يظهر فيها ميدان سباق روماني من زاويتين مختلفتين. إذ تصور لنا مشاهد اللوحة الحلبة ومنصات الجمهور من جهة، والبناء الخارجي لهذا الصرح من جهة أخرى، وهي مع هذا تصور لنا منافسة سباق العربات كاملة[51].

وفي واقع الأمر نجد أن النطاق الخارجي للصرح لا يظهر منه إلا إحدى واجهاته وهي تتشكل من قاعدة متينة تعلوها طوابق مزيّنة بأقواس عديدة. وعلى النقيض من ذلك، فقد مثّل الفنان صورة متكاملة لداخل ميدان السباق. وما يمكن ملاحظته أيضًا تغطية شراع (velum) لثلاث واجهات من واجهات المبنى الداخلي، كان الغرض منه حماية الجمهور من تقلبات الطقس، في حين تبدو الواجهة الرابعة من المبنى المقابلة للواجهة الخارجية غير محمية ومنصاتها خالية من الجمهور[52].

ويظهر المشهد تنافس أربع عربات، كل واحدة منها مقرونة إلى أربعة خيول، يقودها رياضيون تزيّنهم ألوان فرق سباق العربات. ويبدو أن المشهد يمثّل فترتين زمنيتين متباينتين، ففضلا عن تسابق ثلاث عربات هي في دوران حول حلبة السيرك، تتجه العربة الرابعة في الاتجاه المعاكس، ويلاحظ إمساك حوذي هذا القرن الأخير بسعفة نخيل، هي دليل انتصاره في السباق. ويبدو من المشهد أن القرن الأخير في دورة شرفية حول حلبة ميدان السباق، ويتقدم العربة المنتصرة فارس (hortator) يمتطي صهوة حصانه فاتحا الطريق للحوذي المنتصر[53].

ومن بين ما يمكن ملاحظته في هذه اللوحة من تلك التفاصيل التي تضفي عليها طابعا محليا خاصا، وجود تمثال المعبودة كيبال (Cybèle) ممتطية أسدًا، وقد وضع التمثال منفردا في وسط حاجز فصل ميدان السباق وهو تأثير روماني. ذلك أنه تم العثور في ميدان السباق الكبير في روما وجود تمثال هذه المعبودة بالقرب من مسلّة تتوسط حاجز الفصل[54]. ففي الوقت الذي اعتمد فيه الحرفيون والفنانون في روما وفي باقي مقاطعات الإمبراطورية الرومانية على نموذج ميدان السباق الكبير في إنجاز لوحات فسيفساء سباق العربات، خالف فيه المغاربة القدماء هذا النموذج، فمثلوا مشاهد سباق العربات معتمدين على النماذج المحلية التي من ضمنها ميدان سباق مدينة قرطاجة[55].

ومما يلفت النظر في لوحة ميدان سباق قرطاجة وجود شخص يبدو أنه من موظفي الملعب يعرف باسم (Sparsor) واقفًا بالقرب من خط الوصول ويحمل سوطا بيد بينما يمسك جرّة مملوءة بالماء باليد الأخرى، والظاهر أن هذا الموظف كانت مهمته إلقاء الماء على الخيول وعرائش العربات لتبريدها[56].

ولا يمكن أن يذكر الباحث فسيفساء ميدان سباق مدينة قرطاجة إلاّ ويجد نفسه مضطرا لذكر فسيفساء بيت سيلين في ليبيا. فالمعلومات حول هذه اللوحة شحيحة جدًا، وما نعرفه عنها أنها اكتشفت بالقرب من مدينة لبدة، وهي تعود إلى نهاية القرن الثاني وبداية القرن الثالث للميلاد، أي أنها معاصرة للوحة ميدان سباق مدينة قرطاجة في تونس. وفي الحقيقة، فإن اللوحتين لهما قيمة تاريخية كبيرة ذلك أنهما أقدم ما نعرفه عن مشاهد سباق العربات الممثّلة على لوحات الفسيفساء[57].

وتمثّل مشاهد لوحة بيت سيلين تنافس مجموعة من العربات المقرونة إلى أربعة خيول، وتشترك مع لوحة ميدان سباق مدينة قرطاجة في كونها تمثّل الحوذي المنتصر يمسك بسعفة نخيل هي رمز انتصاره في السباق. وفي حين كان يتقدم عربة الحوذي المنتصر فارس يرافقه في دورته الشرفية، يلاحظ توسط تمثال كيبال حاجز فصل ميدان السباق.

كما نتعرف من خلال اللوحة على الشخص الذي هو قريب من خط الوصول وهو الموظف الممثّل بنفس الوضعية في فسيفساء ميدان سباق قرطاجة، إذ يحمل سوطًا بيد ويمسك جرّة مملوءة بالماء باليد الأخرى[58].

والمرجّح أن سباق العربات كان خلال القرن الخامس والقرن السادس لا يزال قائما، وأن ممارسة هذه الرياضة كانت مزدهرة، إذ يفيدنا الرجوع إلى لوحة فسيفساء (الشكل 7) اكتشفها فريق من علماء الآثار بالقرب من مدينة قفصة في تونس[59]، تعود إلى بداية القرن السادس الميلادي، في التعرف على منافسات سباق العربات أثناء إجرائها[60].

وما يمكن قوله بخصوص هذه اللوحة الفنية أنها أنجزت من طرف فنانين لم يراعوا الجانب الجمالي في تشكيلها، وهم الذين أبدع أسلافهم مدرسة فنية خلال القرن الثاني والقرن الثالث الميلاديين، أنجز فنانوها لوحات فنية أظهروا فيها أدق التفاصيل. فضلا عن ذلك، فاللوحة تنتمي بنمطها التجريدي إلى الإنتاج الفني المتأخر في المغرب القديم فهي تصور لنا شخصيات المشهد متصلبة ومتصنعة، توحي ملامحها الجسمانية إلى جهل الفنان التام بتمثيل مورفولوجية الإنسان. ولعله من الأهمية بمكان أن نلاحظ هنا تمثيل الجمهور المتابع لفعاليات السباق، فهو على النقيض من لوحات القرنين الثاني والثالث التي تظهر حركية الجمهور وتجاوب المناصرين مع تألق أبطال فرق السباق، إذ يبدو هذا الجمهور بملامح جاثة وخالية من أي مشاعر تمثلها وجوه متراصة في صفوف[61].

وعموما، فإن ميدان سباق مدينة قفصة يوضح لنا النموذج الذي اعتمده الفنان في إنجازه لهذه الفسيفساء وهو ميدان السباق الكبير في روما. فلم يحدث أن عثر علماء الآثار على بقايا مبنى ميدان سباق يعود إلى هذه الفترة في مدينة قفصة أو ما جاورها من الأراضي المحيطة.

وربما أقيمت فعاليات سباق العربات الذي تجسّده اللوحة في فضاء قريب من المدينة، إذ كان بإمكان الأهالي تهيئة سهل يحلّ موضع ميدان السباق وبناء نوع من الساتر الترابي يمثل حاجز فصل الميدان[62]. وقد ترك الوجيه أو الثري للفنان حرية التصرّف في بقية التفاصيل المتعلّقة بالمنافسة، فقام الحرفي بتضخيم الهبة لإظهار سخاء الوجيه[63].

وتظهر مشاهد الفسيفساء تنافس أربع عربات قرنت كل منها إلى أربعة خيول، اثنتان منها في حالة متقدمة من التلف بفعل العوامل الطبيعية التي قضت على جزء كبير من اللوحة، بينما يقود قرن الاثنتين المتبقيتين حوذيان يرتدي كل منهما سترة زرقاء. وفي حين يظهر الفنان تقدم قائد العربة الأولى الممسك بأعنة قرنه، يحاول المتنافس الثاني التقدم على غريمه حاثا خيوله على الإسراع بضربات سوطه المتتالية[64].

خاتمـــة

رغم عدم امتلاكنا للأدلة الأثرية والنصوص التي يمكن لنا بواسطتها تحديد الوضعية الاجتماعية التي تمتع بها قواد عربات السباق، إلاّ أن تألق هؤلاء الرياضيين خلال الاحتفالات التي كانت تقام في المغرب القديم خلال العهد الإمبراطوري، قد جلبت لهم حب الجمهور ومناصرته لهم. وهكذا فإننا لن نكون من المبالغين في حالة ما إذا أكدنا أن النصوص التي وصلت إلينا من الأدباء والمثقفين الوثنيين من أمثال بترونيوس (Petronius) [65] ومارتيال (Martial) [66] وبلينوس الشاب (Pline le jeune) [67]، ومن منظري النصرانية من أمثال ترتوليانوس (Tertullien) [68]، هي صور منقولة عن مشاهد سباق العربات التي تمثّلها

لنا لوحات الفسيفساء. وبأن هذه الصور ليست مجرّد سرد أدبي لمجموعة من المثقفين الذين كانوا يمقتون هذه الاحتفالات، وإنما هي انعكاس للثقافة الرومانية التي جسّدتها ألعاب سباق العربات وألعاب المصارعة، والتي تبناها مجتمع المغرب القديم بمختلف أطيافه.

الهوامش

1 (Sophocle, Electre : 698-756

2) بن علال رضا، «العربات القتالية في المغرب القديم»، حوليات المتحف الوطني للآثار القديمة، 15، 2005، ص8.

3) CIL, VI, 10050

4) بن علال رضا، « عربات الألعاب في المغرب القديم أثناء الاحتلال الروماني «، حولية المؤرخ، 3-4، 2005، ص 62.

5 (Thuillier (J.-P.), Le sport dans la Rome antique, Paris : Errance, 1996, pp 125-130.

6 (Hugoniot (Ch.), Les spectacles de l'Afrique Romaine. Une culture officielle municipale sous l'empire romain, Lille : Atelier National de reproduction des thèses, 1996, T.1, p 621 ; Lassere (J.M.), « Choix d'inscriptions relatives à l'histoire de l'Afrique. Traductions avec éléments de commentaire », dans L'Afrique Romaine de 69 à 439, Romanisation et christianisation, ouvrage collectif coordonné par Bernadette Cabouret, Paris : Editions du Temps, 2005, pp 67-68.

7 (CIL, VIII, 16566.

8 (Ladjimi-Sebai (L.) et Ennaifer (M.), « Le gout du cirque en Afrique », dans Le cirque et les courses de chars : Rome-Byzance, Edité par Christian Landes, Lattes : Imago, 1990, p 160.

9 (Fantar (M.-H.), La Mosaïque en Tunisie, Tunis : Ed. de la Méditerranée, 1994, p 199.

10 (Heron de Villefosse (M.), « Les mosaïques de Tébessa (Théveste) », RSAC, 24, 1886-1887, p 241.

11 (Ennaifer (M.), « Le thème des chevaux vainqueurs à travers la série des mo-

28 (Tite Live, Histoire Romaine, XXXI, 19, 14 ; XXXII, 27,8 ; XXXVI, 4,8 ; XLII, 62 ; XLIII, 6.

29 (Bourdy (F.), « Les chevaux de courses de chars à Rome », dans Le cirque et les courses de chars : Rome-Byzance, Op.cit., pp 147-148.

30) بن علال رضا، «دراسة تحليلية حول أصول ودور العربات القتالية في المغرب القديم»، الحكمة، 3، 2010، ص ص 82-83.

31 (Spruytte (J.), Attelages antiques Libyens, Paris : Maison des sciences de l'homme, 1996, pp 27-31.

32 (Thuillier (J.-P.), Le sport dans la Rome antique, Op.cit., p 134.

33 (Ladjimi-Sebai (L.) et Ennaifer (M.), « Le gout du cirque en Afrique », Op.cit., p 159.

34 (Thuillier (J.-P.), Op.cit., p 134.

35 (Hugoniot (Ch.), Les spectacles de l'Afrique Romaine…, T.1, Op.cit., p 633-634.

36 (Ennaifer (M.), « Le thème des chevaux vainqueurs à travers la série des mosaïques Africaines », Op.cit., p 830 ; fig. 16.

37 (Hugoniot (Ch.), Op.cit., p 634; 637.

38 (Duval (N.), « Les prix du cirque dans l'antiquité tardive », dans Le cirque et les courses de chars : Rome-Byzance, Op.cit., p 137.

39 (Ladjimi-Sebai (L.) et Ennaifer (M.), « Le gout du cirque en Afrique », Op.cit., p 159.

40 (Bourdy (F.), « les chevaux des courses de chars à Rome», Op.cit., p 147.

41 (Beschaouch (A.), « Encore la mosaïque des chevaux de Carthage : A propos saïques Africaines », MEFRA, 95, 2, 1983, 821.

12 (Ladjimi-Sebai (L.) et Ennaifer (M.), « Le gout du cirque en Afrique », Op.cit., pp 160-161.

13 (Picard (G.-Ch.), La civilisation de l'Afrique Romaine, Paris : Plon, 1959, p 261.

14 (Thuillier (J.-P.), Op.cit., p 130.

15 (Hamman (A.-G.), La vie quotidienne en Afrique du nord au temps de Saint Augustin, Paris : Hachette, 1979, p 159.

16 (Hugoniot (Ch.), Les spectacles de l'Afrique Romaine…, T.1, Op.cit., p 639.

17) بن علال رضا، «عربات الألعاب في المغرب القديم أثناء الاحتلال الروماني»، المرجع السابق، ص 63.

18 (Mahdjoubi (A.), Les cités romaines de Tunisie, Tunis : S.T.D, S.D, pp 86-87.

19 (Sablayrolles (R.), « La passion du cirque sous le Haut Empire », dans Le cirque et les courses de chars : Rome-Byzance, Edité par Christian Landes, Lattes : Imago, 1990, p 127.

20 (Yakoub (M.), Splendeurs des Mosaïques de Tunisie, Tunis : Agence Nationale du Patrimoine, 1995, p 301.

21 (Mahdjoubi (A.),Op.cit., p 84.

22 (Hugoniot (Ch.), Op.cit., pp 625-626.

23 (Tran (N.), « Les grandes productions africaines dans les échanges méditerranéens de la fin du Ier s. au début du Ve s. ap. J.-C. », dans L'Afrique Romaine de 69 à 439, Op.cit., p 175.

24 (Strabon, Géographie, XVII, 3, 7.

25 (Tite Live, Histoire Romaine, XXX, 11, 7-11.

26 (Ibid., XXX, 6, 9.

27 (Polybe, Histoire, XII, 3, 3-4.

p 159.

57 (Yakoub (M.), Splendeurs des Mosaïques de Tunisie, Op.cit., p 302.

58 (Picard (G.), « La villa du taureau à Silin (Tripolitaine) », CRAI, 129e année, 1, 1985, fig. 2, p 231.

59 (Fantar (M.-H.), La Mosaïque en Tunisie, Op.cit., p 181.

60 (Yakoub (M.), « Les aspects particuliers de la scène de courses dans la mosaïque de cirque de Gafsa », Op.cit., p 495.

61 (Fantar (M.-H.), La Mosaïque en Tunisie, Op.cit., p 180-181.

62 (Hugoniot (Ch.), Les spectacles de l'Afrique Romaine…, T.1, Op.cit., pp 619-620.

63 (Fantar (M.-H.), Op.cit., p 181-182.

64 (Ibid., p 181.

65 (Pétrone, Satiricon, LXX, 13.

66 (Martial, Epigrammes, XI, 1.

67 (Pline le jeune, Lettres, IX, 6.

68 (Tertullien, Contre les spectacles, 16.

de Polystefanus le coursier aux multiples victoires », CRAI, 1996, pp 1315-1320.

42) بن علال رضا، «الحصان الليبي من خلال بعض نصوص المصادر الأدبية الإغريقية واللاتينية «، الباحث، 1، 2009، ص ص195-196.

43 (Picard (G.-Ch.), La civilisation de l'Afrique Romaine, Op.cit., p 262

44 (Fantar (M.-H.), La Mosaïque en Tunisie, Op.cit., p 195.

45 (Ennaifer (M.), « La Mosaïque aux chevaux d'El Mahrine (Près de Thuburbo Minus. L'actuel Tébourba) », MEFRA, 106, 1, 1994, pp14 303-318.

46 (Thuillier (J.-P.), Le sport dans la Rome antique, Op.cit., p 135.

47 (Bourdy (F.), « les chevaux des courses de chars à Rome », Op.cit., p 148.

48 (Veyne (P.), Le pain et le cirque, Op.cit., p 84 et pp 701-714.

49 (Yakoub (M.), Op.cit., p 302.

50 (Ling (R.), Ancient Mosaics, London: British Museum Press, 1998, p 91

51 (Fantar (M.-H.), Op.cit., p 179.

52 (Golvin (J.-C.) et Fauquet (F.), « Les images du cirque de Carthage et son architecture. Essai de restitution », dans Mélanges offerts à Louis Maurin, Bordeaux, 2003, p 284.

53 (Fantar (M.-H.), La Mosaïque en Tunisie, Op.cit., p 180.

54 (Golvin (J.-C.) et Fauquet (F.), Op.cit., p 289.

55 (Yakoub (M.), « Les aspects particuliers de la scène de courses dans la mosaïque de cirque de Gafsa », Les Cahiers de Tunisie, 29, 1981, pp 495-497.

56 (Ladjimi-Sebai (L.) et Ennaifer (M.), « Le gout du cirque en Afrique », Op.cit.,

شكل 1

فسيفساء الحوذي المنتصر (Eros)، مدينة دوقـــة (تونس)
Yakoub (M.), Splendeurs des mosaïques de Tunisie, p 313.

شكل 2

فسيفساء عودة الحظ (Fortuna redux)، تبسة (الجزائر)
Blas de Roblès (J.-M) et Sintes (C.), Sites et monuments antiques de l’Algérie, p 232.

شكل 3

حوذي منتصر يقود عربة مقرونة بأربعة خيول
Yakoub (M.), Splendeurs des mosaïques de Tunisie, p 312.

شكل 4

فسيفساء منزل سوروتوس في سوسة (تونس، القرن الثالث الميلادي)
Yakoub (M.), Splendeurs des mosaïques de Tunisie., p 203.

شكل 5

فسيفساء خيول السباق المنتصرة، متحف الباردو (تونس)
Fantar (M.-H.), La Mosaïque en Tunisie, p 193.

شكل 6

ميدان سباق العربات في قرطاجة
Yakoub (M.), Splendeurs des mosaïques de Tunisie, p 302.

شكل 7

فسيفساء سباق العربات، قفصه (تونس)، الفترة البيزنطية
.Yakoub (M.), Splendeurs des mosaïques de Tunisie, p 306

منهج النقد التاريخي عند المؤرخ الطبري (ت 310 هـ / 922 م) من خلال كتابه تاريخ الرسل و الملوك

محمد عيساوي
أستاذ مساعد أ
جامعة محمد بوضياف _ المسيلة

Résumé

La méthode de la critique historique a une grande importance dans les recheches historiques qui concerne l'histoire islamique au moyen âge ,surtout s'il s'agit d'une des sources historiques,il s'agit de l'histoire des prophètes et des sois de l'histoire Abi djafar Mohamed Ben Djarir El Tabari ,c'est ce qu'on va aborder dans cet article ; qui montre sa méthode historique, et les exemples fondamentaux critiques et pratiques de son livres , la vision des historiens et les chercheurs contemporains en vers sa méthode .

ملخص للمقال :

يعتبر منهج النقد التاريخي ذا أهمية بالغة في الدراسات التاريخية المتعلقة بمصادر التاريخ الإسلامي في العصر الوسيط ، لاسيما إذا تعلق الأمر بأحد أمهات المصادر التاريخية ، ألا و هو تاريخ الرسل و الملوك للمؤرخ أبي جعفر محمد بن جرير الطبري، و الذي سنتطرق إليه من خلال هذا المقال الذي يبرز منهجه التاريخي ، و أهم النماذج النقدية التطبيقية في كتابه و نظرة المؤرخين و الباحثين المعاصرين لمنهجه .

تقديم :

تكتسي دراسة مناهج المصادر التاريخية أهمية بالغة لدارسي التاريخ الإسلامي عموما و التاريخ الإسلامي بصفة أخص ؛ فقد حظي هذا الأخير باهتمام المؤرخين فألّفُوا فيه كتبا كثيرا و منها كتاب تاريخ الرسل و الملوك لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري . فما هو منهجه في النقد التاريخي ؟ و ما هي أبرز النماذج النقدية العملية التي مارسها في كتابه ؟ و ما هي أبرز وجهات النظر حول منهجه ؟

يعتبر تاريخ الأمم و الملوك ، أشهر ما كتبه الطبري [1] في علم التاريخ ، و قد مثّل هذا الكتاب

قمة ما وصلت إليه كتابة التاريخ في عصر التكوين، وبدأ الطبري تاريخه عام 290 هـ / 902 م

و انتهى من تأليفه عام 303 هـ / 915 م .[2]

أولا المنهج النقدي التاريخي عند الطبري بين التنظير و التطبيق :

ينبغي تحديد دلالة مصطلح «النقد» و «التاريخ» في معاجم اللغة، حتى يتسنى لنا فهم ماهية النقد التاريخي. فما هي دلالة كل واحد منهما على حدة ؟ و ما هو المقصود بالنقد التاريخي من الناحية الإصطلاحية ؟

قال ابن فارس (ت : 395 هـ / 1004 م) : «النُّون والقاف والدَّال أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على إبراز شيء وبُروزه، من ذلك النَّقد في الحافر، وهو تقشُّرُهُ، والنَّقد في الضِّرس تكسُّره، ومن الباب نَقد الدِّرهم، وذلك أن يُكْشَف عن حالِهِ في جَودته أو غير ذلك، ودرهم نَقْدٌ وَازِنٌ جيد، كأنه قد كُشف عن حاله فعُلم.» [3] و من جانب آخر يحدد ابن منظور (ت : 711 هـ / 1311 م)المقصود بالنقد فيقول : « وتَقَدَ الطّائِرُ الحَبَّ ينقُدهُ ، إذا كان يلْقُطُه واحداً واحداً، وما زال فلان يَنْقُدُ بصَرَه إلى الشيء ، إذا لم يزل ينظر إليه، وأَنْقَدَ الشجرُ: أَوْرَقَ». [4]

أما علم التَّاريخ فقد عرَّفه المؤرخ كمال الدين جعفر الأدفوي (ت:748 هـ -1347م) في مقدمة الطَّالع السّعيد : « هو فَنٌّ يُحْتَاجُ إليه، و تُشَدُّ يد الضَّنَانَةُ عَلَيه، إذ به يَعْرِفُ الخلف أحوال السّلف، و يُميزوا منهم من يستحق التعظيم و التبجيل، ممن هو أهون من النقير و أحقر من الفتيل، و من وسم منهم بالجرح أو رُسم بالتعديل، و ما سلكوا من الطَّرائق، و اتَّصَفُوا بِهِ مِن الخَلاَئِق، و أبرزوا من الحقائق للخلائق ، و هو أيضاً من أقوى الأسباب ، في حفظ الأنساب من أن تنساب . [5]

ويُقَسِّم المؤرخ ابن خلدون (ت : 808 هـ /1405 م) علم التاريخ إلى ظاهر و باطن حيث يقول في هذا الصدد :» هو في ظاهره لا يزيد على أخبار عن الأيام و الدول ،و السوابق من القرون الأول ، تنمو فيه الأقوال وتضرب فيها الأمثال. و في باطنه نظر، و تحقيق، و تعليل للكائنات و مباديها دقيق، و عِلم بكيفيات الوقائع و أسبابها عميق.» [6]

ويؤكد المؤرخ السخاوي (ت : 911 هـ /1505 م) أن كتابة التاريخ يراد بها : «معرفة الآجال و حلولها، و انقضاء العدد، و أوقات التعاليق، ووفيات الشيوخ و مواليدهم و الرواة عنهم؛ فتُعرَف بذلك كذب الكاذبين، و صِدق الصادقين .»[7]

أما النقد التاريخي ، فقد عَرَّفه الباحث جميل مُوسى النجَّار بأنه : «عملية تقويم النصوص التاريخية بالتّحَرِّي عن أصالة النصِّ، و حقيقته، و مَدى مُطَابَقَتِهِ، و مدى دِقَّتِهِ، و صِدْقِهِ في نقل الأحداث التاريخية .» [8]

و لقد أَبَانَ المؤرخ أبو جعفر محمد بن جرير الطبري منهجه في النقد الإسنادي و المتني من خلال مقدمته التي قال فيها : ((وليعلم الناظر في كتابنا هذا أن اعتمادي في كل ما أحضرت ذكره فيه مما شرطت أني راسمه فيه ، إنما هو على ما رويت من الأخبار التي أنا ذاكرها فيه، والآثار التي أنا مسندها إلى رواتها فيه، دون ما أدرك بحجج العقول، واستنبط بفكر النفوس، إلا اليسير القليل منه إذ كان العلم بما كان من أخبار الماضين، وما هو كائن من أنباء الحادثين غير واصل إلى من لم يشاهدهم، ولم يدرك زمانهم إلا بإخبار المخبرين، ونقل الناقلين، دون الاستخراج بالعقول، والاستنباط بفكر النفوس .)) [9]

و هكذا أكد الطبري حرصه على إسناد

كل خبر إلى قائله، و أنه سوف لن يسمح لحجج العقول و فكر النفوس أن تتدخل في التفسير، و الاستنباط في الكتابة ، و التدوين أثناء جمع المادة، و ما ذاك إلا حرصا منه على جمع ما قيل، كله، أو جله من وجهات نظر متعددة إن كانت، و بعد ذلك تحصل الموازنة و المقارنة، و الاستنباط، و القبول، و الرد لمن يريد؛ كما أنه لا يفضل رواية على أخرى إلا نادرًا.[10] و عنصر النقد و المقابلة للطبري يظهر جليا في عدد من الأخبار التي ترد في نهاية الحوليات كالوفيات و الصوائف و تعيين ولاة الأقاليم و أمراء الحج. [11] و استخدم الطبري في أسانيد رواياته ألفاظا تدل على المعاصرة من خلال صيغ السماع و المشافهة مثل : « حدثني[12]« و «حدثنا« [13] و استخدم صيغ « المكاتبة« مثل « أخرج إليَّ زياد بن أيوب كتابا .»[14] ، « كتب إلي السري عن شعيب عن سيف .» [15] و أورد في أسانيد رواياته ألفاظا توضح اقتباسه المباشر عن بعض المصنفات التي وضعت في فترات سابقة لعصره بهدف إضفاء الثقة على معلوماته و من هذه الألفاظ : « قال أبو مخنف « [16] ، قال هشام الكلبي « [17]» قال الواقدي «[18] ، « قال نصر بن مزاحم «[19] ، « قال المدائني « [20]

و الطبري مع إقراره بوجود أخبار غير صحيحة في تاريخه لم يستخدم النقد إلا في حالات نادرة جدا ،فهولا يُبْدي وِجْهَةَ نظر نقدية إزاء أسانيد الروايات التاريخية التي يسوقها في تاريخه و يقف منها موقفا سلبيا؛ إلا أن بعض التعابير، و الصيغ التي يوردها في بداية أسانيده تَنِمُّ عن ترجيح، و تأييد لبعض الروايات، و تضعيفٍ، و شكٍّ بروايات أخرى، مثل الصيغ التالية (ذكر)، (قال)، (حدثنا) ،(قد حدثني) (أخبرني)؛ فإنها تُوحي باطمئنانه إلى الرّوايات التي يوردها ، و لكنه عندما يقول (زعم) ،(وحُدِّثت) (في قول فلان) ،(و أما فلان فإنه ذكر) فانه يُوحي بشكه، و عدم اطمئنانه، و فيما عد ذلك لا يبدي الطبري وجهة نظر خاصة اتجاه أية رواية .[21]

و من النماذج النقدية للإسناد التي أشار إليها الطبري في تاريخه ما ذكره في ردِّه لأحد الروايات التي وردت في ابتداء الخلق ما كان أوله، يقول عن رواية ابن إسحاق: «و أما ابن إسحاق فإنه لم يُسْنِد قوله الذي قاله في ذلك إلى أحد، و ذلك من الأمُور التي لا يُدْرَكُ عِلْمُهَا إلا بخبر من الله عز وجل أو خبر من رسول الله صلى الله عليه وسلم ...ثم يذكر الرواية الراجحة في هذا المقام[22]«

و بهذا أشار أبو جعفر محمد بن جرير الطبري إلى دور الإسناد في توثيق الرواية التاريخية خصوصا إذا تعلق الأمر بالأمور الغيبية .

و في موضع آخر يشير بالتعليق و التفنيد لإحدى روايات ابن إسحاق (ت : 151 هـ / 768 م) في متى بدأ الله خلق الخلق و متى انتهى؟ فيقول : فأما ما قال ابن إسحاق في ذلك، فإنه استدل بزعمه على أن ذلك كذلك لأن الله عز وجل فرغ من خلق جميع خلقه يوم الجمعة ... و دليله على ما زعم أنه استدل على صحة قوله فيما حكينا عنه عن ذلك ، هو دليل على خطئه فيه .»[23]

وانتقد الطبري روايات الواقدي (ت : 207 هـ / 823 م) ، مُبْدِيًا عدم اطمئنانه لعدد منها و شكَّكَ في صحتها [24]، و هذا بقوله في عدد من المواضع و « زعم الواقدي « . [25] و من الشواهد التطبيقية الدالة على تعزيز هذا الأمر كذلك، ما عبّر به، و بشكل صريح ،عن عدم رضاه عن بعض ما رواه الواقدي في الفتنة الكبرى ،حيث قال الطبري: « وأما الواقدي فإنه ذكر في سبب مسير المصريين إلى عثمان ، ونزولهم ذا خُشُب أمورا كثيرة ، منها ما قد تقدم ذكريه ، ومنها ما أعرضت عن ذكره ،كراهة مني لبشاعته.» [26]

و ذكر هذا الأمر أيضا في أبي ذر الغفاري : « و أما الآخرون فإنهم رووا في سبب ذلك أشياء كثيرة ، و أمور شنيعة كرهت ذكرها .» [27] ، وعَقَّب الباحثان المحققان محمد بن طاهر البرزنجي وحسن الحلاق – محققا تاريخ الطبري – على هذه الرواية بقولهما : « و هذا يعني أن الطبري استشنع روايات باطلة روَّجَهَا المبتدعة فلم يروها .» و من بين الاستنتاجات التي توصل إليها هذين المحققان أيضا عند تحقيقهما و تخريجاتهما لتاريخ الطبري أنه ما من غرابة أو نكارة في المتن ، إلا و يقابلها ضعف في السند و من أوجهها – أي نكارة المتون – أن غلاة المبتدعة و الهالكين أمثال لوط بن يحي (**ت 157هـ/ 773 م**): يُكْثِرون من استخدام الألفاظ البذيئة و ينسبونها إلى السلف . [28] و أوضح الطبري عدم إيراده بعض ما رواه أبو مخنف بقوله : " ... إن محمد بن أبي بكر كتب إلى معاوية بن أبي سفيان لما ولي ، فَذَكَر مكاتبات جَرَت بينهما ، كَرِهْتُ ذِكْرَها لما فيه مما لا يحتمل سماعها العامة ." [29]

و دراسة روايات أبي مخنف لوط بن يحي عن الفتنة تبرز ميله الواضح إلى العلويين ؛ حيث دافع عن سياسة علي بن أبي طالب رضي الله عنه ، و مكانته ، و أدان معارضيه بصورة حادة، و هاجم عائشة ، و طلحة و الزبير ، و معاوية ، كما انتقد الأمويين، و سياستهم، و أبرز مثالبهم .[30]

وذكر الطبري ضمن أحداث السنة 12 هـ / 633 م فتح مدينة الأبُلَّة و تمصير البصرة [31] من رواية سيف بن عمر التميمي [32] ، ثم عقب على هذه الرواية بقوله : «و في هذه القصة في أمر الأبلة ، و فتحها خلاف ما يعرفه أهل السير ، و خلاف ما جاءت به الآثار الصحاح ، و إنما كان فتح الأبلة أيام عمر بن الخطاب رضي الله عنه ،و على يد عتبة بن غزوان في سنة أربع عشرة من الهجرة و سنذكر أمرها و فتحها إذا انتهينا إلى ذلك إن شاء الله .» [33] و قد تحدث الطبري في موضع آخر عن فتح ميناء الأبلة و تمصير مدينة البصرة بسند صحيح ذكره.[34]

ثانيا : انتقادات للمنهج التاريخي للطبري

وَجّه كثير من المؤرخين و الباحثين المحققين انتقادات لمنهجية الطبري ، و منها تجنُّبه إعطاء وجهة نظر نقدية في الأغلب الأعم من أسانيد الروايات التاريخية[35]، الأمر الذي دفع كثير من المصادر التاريخية و الدراسات الحديثة إلى اتهامه بضعف ملكة النقد لديه . [36]

فيقول السخاوي (ت : 911 هـ /1505 م) بعد الثناء على تاريخ الطبري : « و لكنه مقصور على ما وضعه لأجله علم التاريخ ، و الحروب ، و قلَّ أن يُلِمَّ بجرح و تعديل و نحوه .» [37] و هكذا يأخذ السخاوي على الطبري قلة إلمامه بالنقد ، و اقتصار تاريخه على مجرد إيراد الأسانيد ، فلم يُعَدِّل رواة التاريخ الذين نقل عنهم ، كما يعدل المحدثون رواة الحديث [38] و يقول الباحث شاكر مصطفى في نفس الصدد : « و مما يؤخذ على الطبري في منهجه : ضُمُور النقد عنده حيث كان يقف خارج الأحداث ، و خارج الرواية نفسها في برود عقلي واضح . « [39]

كما يوضح المحقق الباحث أكرم ضياء العمري هذا المنهج الذي سلكه الطبري بقوله : « و يذكر الطبري روايات تاريخه بالإسناد ، و رغم أنه ينتقيها من كتب الإخباريين ، لكنه لم يحاول استخلاص الروايات الموثقة بل ترك للقارئ حرية النقد ، و الترجيح ، مكتفيا بالعزو إلى مصادره التي نفد معظمها و بذلك حفظ لنا مادة تاريخية واسعة ،تحتاج دراستها إلى موازين نقدية واضحة ، قبل

اعتمادها في التدليل ، و التعليل ، لأنها تمثل مدارس فكرية ، و سياسية متنوعة فلا غرابة إذا تضاربت آراؤها ، و رواياتها في الأحداث .» [40]

و يشير المحقق أكرم ضياء العمري إلى أن علماء الحديث قد بيَّنوا أحوال الإخباريين الذين اعتمد عليهم الطبري و غيره فيقول : « وإذا تأملنا في تراجم الإخباريين، وأحوالهم من الجرح والتعديل، وتحزباتهم القبلية والفكرية والمذهبية، فإن الصورة التاريخية التي قدموها عن القرون الهجرية الأولى الثلاثة سوف تهتز أمامنا، ولا سيما أن بعض الأحداث انفرد أحدهم بتقديم الأخبار عنها . « [41] و ضرب على ذلك بمثالين مهمين هما أبو مخنف لوط بن يحي و سيف بن عمر التميمي فقال : « إن الطبري اعتمد في أخبار صفين على أبي مخنف لوط بن يحي، إذ انفرد برواياته عنها، فقد ألف أبو مخنف كتاباً في صفين، و اعتمد الطبري كثيراً في أخبار الردة والفتوح على سيف بن عمر التميمي الذي ألف كتاب الردة والفتوح.ولا يمكن الوثوق بما رواه الاثنان (أبو مخنف وسيف) من أخبار الصحابة في الفتن التي جرت في ذلك التأريخ المبكر .» [42] و دعا إلى تحقيق روايات المصادر التاريخية المتقدمة بقوله :» ومن هنا يظهر أن كتابة حقب التأريخ الإسلامي المبكر في العصر الحديث تحتاج إلى عمل نقدي كبير لتقويمها علمياً وللوصول إلى مقاربة أكبر للصدق والحقيقة.» [43]

وتساهل الطبري أكثر فأكثر في الأجزاء الأخيرة من الكتاب ، فيقول مثلا : « ذكر لي بعض أصحابي « ، « ذكر لي جماعة من أصحابنا .» ، « ذكر من رآه و شاهده « « حدثني جماعة من أهل كذا « ، و يقل السند أكثر فأكثر في الأجزاء الأخيرة حتى ليندر أحيانا في صفحات متوالية .[44]

إلاَّ أن هناك من يرى بأن هذا الاتهام غير دقيق ؛ لأن الطبري انتقى الروايات التاريخية ، و خاصة تلك التي تتعلق بأحداث الفتنة الكبرى التي تتفق و تدعم استنتاجاته الخاصة [45]، دون أن يقدم هذه الآراء أو الاستنتاجات بشكل مباشر ، بل أتاح للقارئ مهمة استخلاصها بنفسه ، و هو أسلوب غير مباشر تلاءم و الفترة التي عاشها الطبري ، و التي تميزت بكثرة الصراعات السياسية ، و الحزبية و التي أثرت على مصداقية المؤرخ .[46]

و هذا الرأي له ما يُسنده من الشواهد النقدية التاريخية الخاصة بالفتنة الكبرى في تاريخ الطبري ، و من بينها ما صرح به الطبري من تجاهله لكثير من الانتقادات التي وُجِّهت إلى عثمان بن عفان رضي الله عنه حيث قال :» ذكرنا كثيرا من الأسباب التي ذكر قاتلوه أنهم جعلوها ذريعة إلى قتله ، فأعرضنا عن ذكر كثير منها لعلل دعت إلى الإعراض عنها .»[47] و في» ذكر خبر اجتماع المنحرفين على عثمان «وفي هَذِهِ السنة تكاتب المنحرفون عن عُثْمَان بن عَفَّانَ للاجتماع لمناظرته فِيمَا كَانُوا يذكرون أَنَّهُمْ نقموا عَلَيْهِ.»[48]

كما عبر الطبري عن وجود روايات تاريخية توضح أبعاد الخلاف بين أبي ذر الغفاري و عثمان بن عفان _ رضي الله عنهما_ و لكنه أعرض عن ذكرها فقال :» كرهت ذكر أكثرها .»[49]:» و أما الآخرون فإنهم رووا في أسباب ذلك أشياء كثيرة ، و أمورا شنيعة ، كرهت ذكرها .» [50]

أما فيما يتعلق بعدالة الرواة ، فإذا كان الطبري لا يلتزم بالقيود التي تمسك بها أهل الحديث بالنسبة إلى الرواة الضعفاء ، فأدخل في تاريخه روايات محمد بن السائب الكلبي ، و ابنه هشام ، و الواقدي و سيف بن عمر التميمي المتهمين بالكذب ، و الوضع في الحديث ، و لم يقم بإصدار أحكام نقدية على أسانيد الروايات جرحا و تعديلا ؛فإن ذلك يرجع إلى إتباعه منهجا مرسوماً معلوما عند علماء الحديث

و غيرهم ؛حيث يذكرون ما يبلغهم ، و يسوقون سنده ، فالصحيح يؤخذ به و يعمل ، و غير الصحيح يُعْرَفُ ، و يُرَدُّ وفق قواعد الرواية ، و الدراية [51] ، فلا يلزم من إيراد أخبار المتروكين، و الضعفاء و تدوينها في كتاب من الكتب الاحتجاج بها [52]كقولهم : (يروى حديثه و لا يحتج به) ، (يذكر حديثه للاعتبار) ، (يكتب حديثه للمعرفة) ، (لا يجوز الرواية عنه إلا للخواص عند الاعتبار .) [53]

و في هذا الإطار قال الحافظ ابن حجر العسقلاني (ت : 852هـ / 1448 م) عند ترجمة الطبراني بأن : « الحفاظ الأقدمين يعتمدون في روايتهم الأحاديث الموضوعة مع سكوتهم عنها على ذكرهم الأسانيد ، لاعتقادهم أنهم متى أوردوا الحديث بإسناده فقد برئوا من عهدته ، و أسندوا الأمر إلى النظر في إسناده .» [54]

كما أن الطبري بالتزامه بالإسناد ، قد فتح الباب على مصراعيه للنقد التاريخي ، و هذا لأمرين اثنين :

فالأول ؛ استخدام الطبري للإسناد ؛ فمن مميزات تاريخ الطبري حفاظه على الإسناد ، و نسبة الأقوال إلى أصحابها [55] ، و بذلك يتمكن الباحث من معرفة قيمة الروايات بواسطة نقد إسنادها و معرفة رجالها ، و مصادرها ، و مقابلة بعضها مع بعض .[56]

وأما الأمر الثاني ؛ من خلاله فتح الطبري باب النقد عندما نبَّه في مقدمته على وُجُود روايات تأريخية غير صحيحة [57]، و ذلك بقوله : « فما يكن من كتابي هذا من خبر ذكرناه عن بعض الماضين مما يستنكره قارئه ، أو يستشنعه سامعه من أجل أنه لم يعرف له وجها صحيحًا ، و لا معنى له في الحقيقة ، فليعلم أنه لم يؤت ذلك من قبلنا ، و إنما أوتي من بعض ناقليه إلينا ، و إنما أدينا ذلك على نحو ما أُدّي إلينا .» [58]

وإن مجرد وجود الروايات المنكرة و المستشنعة و التي لا أصل لها من الصحة في تاريخ الطبري – و حسب تعبير الطبري نفسه في مقدمة

الراوي	مجموع رواياته عن الفتنة	رواياته عن الفتنة زمن عثمان	رواياته عن الصراع بين معسكر عائشة و طلحة و الزبير، ومعسكر علي	رواياته عن الصراع بين علي و معاوية
سيف بن عمر التميمي	184	97	87	–
أبو مخنف لوط بن يحي	94	أغلب الروايات التي نقلها الطبري عن أبي مخنف لوط تختص بفترة الصراع بين معسكر علي و معسكر معاوية		
عوانة بن الحكم	09	–	01	08
محمد بن شهاب الزهري	14	02	05	07
الواقدي	75	59	03	13

كتابه – أدَّى إلى ترسيخ أباطيل و أوهام في أذهان الناس عن أحداث التاريخ الإسلامي ، و لكن لا حقيقة لها في الأصل أو لا أصل لها ؛ و هذا مرده أن الناس لم يتنبهوا إلى تحذيره ، فلم يعتدوا بما جاء في مقدمة كتابه ، و لكن أخذوا بعين الاعتبار أنه محدث ثقة حافظ ، و تلك مصيبة تركت آثارها على التاريخ الإسلامي إلى يومنا هذا . [59] و مهما قيل من مبررات لعمل الطبري فهو يبقى مسؤولا عن عمله ؛ لأنه قدَّم لنا عملا ناقصا ، أضرَّنا كثيرا ، و شوَّش علينا جانبا من تاريخنا . و ذلك لأن أغلب الروايات جاءت من طرق رواة ضعفاء و الجدول الإحصائي الآتي يبين ذلك[60]

و يعكس هذا الجدول دلالة مهمة و هي مدى تأثير روايات الإخباريين على روايات الفتنة الكبرى ، و التي كثرت فيها الكثير من الروايات الشاذة و الملفقة و الموضوعة ، و لا يقتصر الأمر على ذلك فحسب ، بل إن الباحث المحقق محمد أمحزون [61]أحصى رواياتهم في تاريخ الطبري عامة و الفتنة الخاصة ، و تجسد ذلك في الجدول الإحصائي التالي المكمل و الموضح للجدول الأول :

الإخباري	العدد الإجمالي لروايات الإخباري في تاريخ الطبري	عدد رواياته في الفتنة الكبرى
سيف بن عمر التميمي (ت : 180 هـ / 796 م)	269	73
محمد بن عمر الواقدي (ت : 207 هـ /822 م)	316	43
عمر بن شبَّة النميري	169	30
أبو مخنف لوط بن يحيى ((ت 157هـ/ 773 م))	344	67

و من خلال هذا الجدول الإحصائي يتبين لنا أن روايات أشهر الرواة الكذابين و هو أبو مخنف لوط بن يحيى اعتمد عليها الطبري في أخطر فترة في التاريخ الإسلامي ، و لم يقتصر الأمر على تاريخ الطبري فحسب بل شمل مختلف المصادر العلمية ، و يبين الباحث المحقق خالد كبير علال حقيقة ذلك و آثاره فيقول :» و قد تسرّبت _ روايات الكذابين _ إلى مصنفاتنا التاريخية و الأدبية ،و الشرعية و الكلامية ، و أفسدت منها جانبا كبيرا ، فأصبحت تلك المصنفات تضم في طياتها كثيرا من الأباطيل و المتناقضات و الخرافات ، التي هي ثمرة مرة خبيثة لأكاذيب رجال مدرسة الكذابين .[62]

و هذه الإحصائيات التي تتعلق بروايات الإخباريين في تاريخ الطبري عامة ، و الفتنة الكبرى خاصة توضح لنا مسألة بالغة الأهمية و هي مدى تأثير النزعة المذهبية على منهجي التوثيق و إثبات الحقائق في التاريخ الإسلامي ؛ و هذا الأمر أدى بالمحقق خالد كبير علال _ بعد مقارنته بين روايات خمسة من الإخباريين الثقات ، و سبعة من كبار الإخباريين الكذابين و التي وصل عددها إلى 209 رواية رواها الثقات مقابل 1999 رواية تولَّ وِزر نشرها سبعة من كبار مدرسة الكذابين _ إلى إصدار الحكم التالي بقوله : « و يَدُلُّ ذلك بقوة على أن هذا الكتاب _ أي تاريخ الرسل و الملوك _ قسم كبير رواه الكذَّابون ، و هذا يُفْقِده بلا شك كثيرا من الثقة ، و يُنقِص من قِيمته العلمية ، و يجعل الشكوك تحوم حول كثير من رواياته .بل تفرض

على طالبي الحقيقة عدم الأخذ بروايات الطبري إلا بعد تحقيقها سندا و متنا « [63]

و يبرز الباحث المحقق أكرم ضياء العمري الجانب النقدي الإسنادي المتعلق بأسانيد الواقدي و الذي من أجله تم تضعيفه ، حيث ساق هذا الأخير روايات كثيرة من طرق رجال لا توجد لهم تراجم في كتب الرجال ؛وهذا محمول على أمرين – حسب نفس المحقق _ : أحدهما ؛ أن أسانيد الواقدي فيها رجال ليست لهم رواية في الحديث، لذلك لم تترجم لهم كتب الرجال . أما الأمر الآخر ؛ يُحْمَل على أن رجال أسانيده مُخْتَلَقُون وَضَعَ أسماءهم الواقدي أو بعض شيوخه ، و من هنا يتضح سبب اتهام المحدثين النقاد له بالكذب و الوضع ، و حكمهم عليه بأنه متروك .[64] أو أن الأمرين يصدقان عليه .

و ختاما لهذا البحث فإننا نستنتج أن آلية الإسناد تعد ركيزة أساسية في النقد التاريخي ؛ فهي تعمل على إرجاع الرواية التاريخية إلى شاهد عيان ، و تسهل عملية التحري ، و التحقيق عن سلامة هذه السلسلة. و بذلك قدم لنا الطبري من خلالها مادة تاريخية موثقة بالأسانيد لكنه لم يستخدم منهج النقد الحديثي في تمحيصها إلا في النزر اليسير منها _أغلبها في الفتنة الكبرى _ و التي تحمل مؤشرات مهمة حول خصائص الإخباريين الذين قاموا بروايتها . تبين لنا مما سبق أثر روايات الإخباريين الكذابين في التاريخ الإسلامي، مما يستدعي استثمار كتب الجرح و التعديل لتحقيق أسانيد المصادر التاريخية و أهمها تاريخ الطبري.

الإحالات :

1 – هو محمد بن جرير بن يزيد بن كثير و قيل خالد بن غالب و يكنى بأبي جعفر ، و لد عام 224 هـ /838 م ، وقيل 225 هـ / 837 م بآمل بطبرستان ، اهتم بالعلم و هو صغير السن ، فحفظ القرآن الكريم و عمره سبع سنين ، و صلَّى بالناس و هو ابن ثمان سنوات، و كتب الحديث و هو في التاسعة ، و تنقل بين مختلف المراكز العلمية في عصره لطلب العلم ، فزار الري ، و بغداد ، و البصرة ، وواسط و اتجه إلى الكوفة ، و توجه إلى مصر سنة 256 هـ / 869 م ، ثم عاد إلى بغداد مرة ثانية و رحل عنها إلى طبرستان ، ثم رجع بغداد مرة ثالثة فانقطع للقراءة و التأليف و التدريس .وتلقى علومه على عدد من الشيوخ ، برعوا في علوم مختلفة منهم المحدثون مثل : عمران بن موسى بن حبان القزاز ت 240 هـ / 854 م البصري ، و هناد بن السري بن مصعب التميمي الدارمي ت 243 هـ / 857 م ، و إسماعيل بن موسى الفزاري ت 245 هـ / 859 م ، و منهم فقهاء مثل محمد بن مقاتل الرازي ت 248 هـ / 862 م ، و يونس بن عبد الأعلى الصدفي ت 264 هـ / 877 م ، و سعد بن عبد الله بن عبد الحكم ت 268 هـ / 881 م و منهم أدباء مثل : أحمد بن يحي بز زيد بن يسار ت 291 هـ / 903 م ، و يلاحظ على شيوخ الطبري أنهم كانوا من المحدثين و الفقهاء و القراء و اللغويين ، الذين ساهموا في بلورة شخصية الطبري و تشكيل ثقافته ، و يبدو أن اهتمامه الرئيس انصرف إلى الجانب الديني في حين ظل الجانب التاريخي مكملا و متمما له.أنظر مصادر ترجمته : ابن النديم : الفهرست ، دار المعرفة بيروت – لبنان ، الثانية 1417 هـ - 1997 م ، ص 385 .

2 – ابن الجوزي : المنتظم ، تحقيق عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 1992 ، ج 13 ، ص 215

3 – ابن فارس : معجم مقاييس اللغة ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الفكر، بيروت ، لبنان ، د.ت ، ج : 5 ، ص: 467.

4 – ابن منظور جمال الدين بن مكرم : لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، د.ت ، ج : 03 ، ص : 426.

5 _ الأدفوي جعفر : الطالع السعيد الجامع أسماء نجباء الصعيد ، تحقيق : سعد محمد حسن – وإشراف : طه الحاجري ، الدار المصرية للتأليف والنشر، جمهورية مصر العربية ، 1382هـ ، ص : 03 .

6 _ ابن خلدون عبد الرحمان : المقدمة ، الطبعة الثانية ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، 1408 هـ / 1988 م ، ص : 02 .

7 – السخاوي محمد بن عبد الرحمان بن محمد شمس الدين : الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ ، تحقيق : فرانز روزنثال ، ترجمة : صالح العلي ، مكتبة المثنى ، بغداد ، العراق ، ص : 20.

8 _ النجّار جميل موسى: دراسات في فلسفة التاريخ النقدية ، الطبعة الأولى ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق ، 2004 ، ص : 95-96.

9 – الطبري : تاريخ الرسل و الملوك ، تحقيق عبد الأعلى مهنا ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، بيروت ، لبنان ، 1998 ، ج 1 ، ص 07 ، 08 .

10 – أمحزون محمد : تحقيق مواقف الصحابة في الفتنة ، دار السلام ، القاهرة ، مصر ، 1428 ، 1998 ، ج 01 ، ص 255.

11 – الطبري : المصدر السابق: ج 01 ، ص 256.

12 – نفسه : ج 04 ، ص 242- 271- 273 – 333-334-335-336 ، ج 05 ، ص 40

13 –نفسه: ج 04 ، ص 40 ، 41 – 73- 74 .

14 – نفسه : ، ج 04 ، ص 490 – 493.

15 – نفسه : ج 04 ، 242 – 264-278- 289- 292، 293 -400 ، 515 .

16 – نفسه : ج 04، ص 566 -569، 570 / ج 05 ، ص 11

17 – نفسه : ج 03 ، ص 247-248-556 / ج 04 ، ص 37

18 – نفسه : ج 07 ، ص 247-248-556 / ج 04 ، ص 37

19 – نفسه : ج 06 ، ص 247-248-556 / ج 04 ، ص 37

20 – نفسه : ج 05 ، ص 233-234 -232 58 من مقدمة المحقق .

21 – عماد الدين خليل عمر : في التاريخ الإسلامي فصول في المنهج و التحليل ،الطبعة الأولى ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ،1401 هـ / 1981 م ، ص 141.

22 – الطبري : المصدر السابق ، ج 01 ، ص 36

23 – نفسه : ج 01 ، ص 33

24 – ملحم عدنان : المؤرخون العرب و الفتنة الكبرى ، دار الطليعة ، بيروت ، لبنان ، 2001 ، ص 69

25 – أنظر النماذج التالية :
الطبري : المصدر السابق ، ج 02 ، ص 10 – 47 – 144،
ج 03 ، ص 78 -206
ج 04 ، ص 11-49-72- 517

26 – الطبري : المصدر السابق ، ج04 ، ص 356 .

27 – نفسه : ج 03 ، ص 337 .

28 – البرزنجي محمد بن طاهر: ضعيف تاريخ الطبري ، الطبعة الأولى ، دار ابن كثير ، دمشق ، سوريا ، 1428 هـ / 2007 ، ج 04 ، ص 725 .
أنظر : البرزنجي : صحيح تاريخ الطبري ، ج 01 ، ص

29 – الطبري : المصدر السابق ، ج 04 ، ص 557 .

30 – ملحم عدنان : المرجع السابق ، ص 70 ، 71 .

31 – الطبري : المصدر السابق ، ج 03 ، ص 350 .

32 – نفسه : ج 01 ، ص 07 ، 08 .

33 – نفسه : ج 03 ، ص 350 .

34 – نفسه : ج 03 ، ص 590.

35 – هدف الطبري ت 310 هـ / 922 م في تأريخه إلى تكميل تفسيره للقرآن ، و ذلك بعرضه الروايات التاريخية بنفس الإفاضة و النقد النزيه اللذين توخاهما في مؤلفه السابق أي التفسير كب : علم التاريخ ، ص 71 ، و لقد عثرت على نماذج النقدية للأسانيد الروايات التاريخية ما هو متعلق بقصص الأنبياء قال الطبري في جامع البيان في تأويل آي القرآن: « و لو كان الخبر الذي حدثنا به بشر ، قال : حدثنا خلف بن خليفة عن حميد بن عبد الله بن الحارث ، عن ابن مسعود ، عن نبي الله صلى الله عليه و سلم ، قال : يوم كلَّم الله موسى ، كانت عليه جُبَّة صوف و كساء صوف ، و سراويل صوف ، و نعلان من جلد حمار غير مُذكّى ، صحيحًا لم تعُدْهُ إلى غيره ، و لكن في إسناده نظر يجب التثبت فيه .» الطبري : جامع البيان ، تحقيق أحمد محمد شاكر ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الرسالة

، بيروت ، لبنان ، 1420 هـ / 2000 م ، ج 18 ، ص 279

و من خلال هذا البحث عن هذا الحديث وجدته في كتب الموضوعات ، فقد ذكره ابن الجوزي في الموضوعات ج 01 / 192 ، و قال : « في سنده حميد الأعرج و هو ضعيف .»

ابن الجوزي : الموضوعات ، تحقيق عبد الرحمان محمد عثمان ، الطبعة الأولى ، المكتبة السلفية ، المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية ، 1386 هـ / 1966 م ، ج 01 ، ص 192 .

36 – شاكر مصطفى : التاريخ العربي و المؤرخون ، الطبعة الأولى ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1993 م ، ج 01 ، 259

السخاوي : الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ ، تحقيق : المستشرق فرانز روزنثال ، ترجمة التحقيق : الدكتور صالح أحمد العلي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت .، 1407 / 1986 م ، . . ص 669 .

الدوري : المرجع السابق، ص 55 .

37 – السخاوي : المصدر السابق، ص 669 .

38 محمد الأمين محمد عوض الله : الطبري المؤرخ و منهجيته في التاريخ مقارنة بمنهجية ابن خلدون ، ص120.

39 – شاكر مصطفى : المرجع السابق ، ج 1، ص 259.

40 – العمري أكرم ضياء : عصر الخلافة الراشدة محاولة لنقد الرواية التاريخية وفق مناهج المحدثين ، مكتبة العبيكان ، المملكة العربية السعودية ، د.ت ، ص 19.

41 _ العمري أكرم ضياء : مرويات السيرة النبوية بين قواعد المحدثين و روايات الإخباريين ، طبع بدون معلومات للنشر ، ص : 07

42 _ العمري أكرم ضياء : المرجع السابق ، ص : 07

43 _ العمري أكرم ضياء : المرجع السابق ، ص : 07

44 – و أرجع الدكتور عماد الدين خليل ذلك إلى « و ربما كان مبعث التساهل هنا خوفه على مُحدثيه الأحياء من غضب الساسة ، لأن في رواياتهم ما يعرض لغضب السلطان ، على أن السند يقل في الأجزاء الأخيرة من الكتاب ، حتى ليندر في صفحات متواليات ، و ربما لأن الطبري اعتمد فيها على معلوماته الشخصية . «

خليل عماد الدين : في التاريخ الإسلامي فصول في المنهج و التحليل ، ص 117

البرزنجي : صحيح تاريخ الطبري قصص الأنبياء و تاريخ قبل البعثة ، ج 01 ، ص 104 من مقدمة المحقق

45 – مثلا اعتمد الطبري على روايات سيف بن عمر التميمي بشكل كبير ، إذ أخذ عنه 746 رواية غطت الفترة الممتدة من عام 10 هـ و هي السنة التي ادعى فيها مسيلمة الكذاب النبوة ، حتى عام 36 هـ حين وجه علي بن أبي طالب جرير بن عبد الله البجلي إلى معاوية بن أبي سفيان ليدعوه إلى الدخول في طاعته .

الطبري : المصدر السابق ، ج 03 ، ص 147

نفسه : ج 04 ، ص 561 .

و أرجع الباحث عدنان ملحم اعتماد الطبري على روايات

سيف في التاريخ كمصدر أولي توثيقي لهذه الفترة المهمة من التاريخ الاسلامي ، و لأن روايات سيف عن الفتنة لأنها تمثل وجهة نظره تجاهها .

ملحم عدنان : المرجع السابق ، ص 75 .

46 – ملحم عدنان : المرجع السابق ، ص 80

أمحزون محمد : المرجع السابق ، ج 01 ، ص 180 .

اتهم الحنابلة الطبري بالتشيع لإغفاله ذكر أحمد بن حنبل ت 241 هـ في كتابه اختلاف الفقهاء ، و اعتباره إياه محدثا و ليس فقيها مما إلى عدائهم له ، و التعصب عليه ، و زاد الوضع حدة رفضه لحديث الجلوس ، حيث كان الحنابلة يذهبون في معنى قوله تعالى : « و من الليل فتهجد به نافلة لك عسى أن يبعثك ربك مقاما محموداً « الاسراء آية رقم 79 ، إلى أن الله تعالى يقعد يوم القيامة على العرش و يقعد الرسول صلى الله عليه و سلم معه جزاء على تهجده ، فلما سمع الحنابلة رفضه ذاك ، اتهمه الحنابلة بالرفض ، و هيجوا عليه العامة ، و رموه بمحابرهم في المسجد ، كما أدى تصحيحه لحديث « غدير خم « إلى تعزيز اتهامه بالرفض ، و أكد ابن حجر هذه الوجهة بقوله : « و إنما نبذ بالتشيع لأنه صحح حديث غدير خم « .

أنظر : الحموي : معجم الأدباء ، تحقيق : إحسان عباس ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ، ج 06 ، ص 422 ، 436 .

ابن حجر العسقلاني : لسان الميزان ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، د.ت ، ج 05 ، ص 100 .

إلا أن الباحث عدنان ملحم يرى بأن الخلط بين الإمام الطبري ، و بين محمد بن جرير بن رستم الطبري ت 310هـ « الإمامي الرافضي لعب دورا في انتشار هذا الاتهام ، و أضافت الدراسات الحديثة أسابا أخرى لاتهامه بالتشيع مثل انفراده بمذهب مستقل و عدم إتباعه لمذهب من المذاهب الفقهية المعروفة ، بالإضافة إلى كونه من أهل بلدة عرفوا بتشيعهم ، كما أشارت هذه الدراسات إلى أن تتلمذه على يد شيوخ اتهم بعضهم بالرفض مثل محمد بن حميد الرازي ت 230 هـ ، و استناده في تفسيره إلى الشاعر الشيعي الكميت بن زيد ت 126 هـ ، تشكل عوامل إضافية تدعم الاتهامات الموجهة إليه بالتشيع ،و لكن عقب عليها الباحث بقوله : « و هذه الأسباب لا تصلح لأن تكون أدلة علمية لضعف الأسس التي استندت إليها ، خاصة و أن مقارنة آراء الشيعة الرئيسية ، مع ما أورده الطبري في مصنفاته ، يكشف النقاب عن الاختلاف الكبير بين أفكاره و أفكاره .

ملحم عدنان : المرجع السابق ، ص 63 ، 65 .

47 _ الطبري : تاريخ الرسل و الملوك ، ج : 04 ، ص : 365 .

48 _ ج : 04 ، ص : 330

49 _ ج : 04 ، ص : 283 .

50 _ ج : 04 ، ص 286 .

51 – أمحزون محمد : المرجع السابق ، ج 01 ، ص 260

52 – نفسه : ج 01 ، ص 260 .

53 – الذهبي : ميزان الإعتدال في نقد الرجال ، تحقيق محمد علي البجاوي ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، 1963 م ، ج 03 ، ص 17– 666.

حاشية الضعفاء و المتروكين للدار قطني : ص 253 .

54 – ابن حجر العسقلاني : لسان الميزان ، ج 03

، ص 75 .

55 – أمحزون محمد : المرجع السابق ، ج 01، ص 221.

56 – نفسه : ج 01 ، ص 255

57 – البرزنجي محمد بن طاهر : صحيح و ضعيف تاريخ الطبري ، ج01 ، ص 38 ، 39 .

58 – الطبري : المصدر السابق ، ج 1 ، ص 07.

59 – البرزنجي محمد بن طاهر : صحيح و ضعيف تاريخ الطبري ، ج01 ، ص 38 ، 39 .

قائمة المصادر و المراجع :

60 – الطبري : المصدر السابق

استفدت في اعداد هذا الجدول الاحصائي من دراستين هما :

عدنان ملحم : المرجع السابق ، ص 59– 83

وللاضافة قدرت الروايات التي رواها أبي مخنف في تاريخ الطبري ب: 585 رواية شملت فترة زمنية طويلة امتدت من وفاة النبي صلى الله عليه وسلم حتى سنة 132 هـ

أنظر : اليحيى يحيى بن إبراهيم : مرويات أبي مخنف في تاريخ الطبري – عصر الخلافة الراشدة دراسة نقدية – ، دار العاصمة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، د.ت ص 487

61 _ محمد أمحزون : تحقيق مواقف الصحابة .

62 _ علال خالد كبير : مدرسة الكذابين في رواية التاريخ الإسلامي و تدوينه ، الطبعة الأولى ، دار البلاغ للنشر و التوزيع ، باب الزوار ، الجزائر ، 1424 هـ / 2003 م ص : 51 .

63 _ و إذا تمت المقارنة بين خمسة من الرواة الثقات (الزبير بن بكار ، محمد بن سعد ، موسى بن عقبة ، خليفة بن خياط ، وهب بن منبه) و خمسة من الرواة الكذابين (محمد بن السائب الكلبي ، و هشام بن محمد بن السائب الكلبي ، و ابو مخنف ، و الواقدي ، و سيف بن عمر) تكون الحصيلة 209 رواها الثقات مقابل 1818 رواها الكذّابون ، أما المقارنة الأخرى فقد أضيف إليها الهيثم بن عدي و سيف بن عمر التميمي . علال خالد كبير : المرجع السابق ، ص : 90 ، 93 . و الطبعة الثانية المزيدة و المنقحة ، دار كنوز الحكمة ، الابيار ، الجزائر العاصمة ، الجزائر ، 1436/ 2015 م ، ص : 73 ، 75 .

64 – العمري أكرم ضياء : المجتمع المدني في عهد النبوة ، ص 44 .

قائمة المصادر و المراجع :

– الأدفوي جعفر (ت :748 هـ –1347م): الطالع السعيد الجامع أسماء نجباء الصعيد ، تحقيق : سعد محمد حسن – وإشراف : طه الحاجري ، الدار المصرية للتأليف والنشر، جمهورية مصر العربية ، 1382هـ

– ابن الجوزي أبو الفرج عبد الرحمان (ت 597 هـ / 1200 م) : المنتظم ، تحقيق عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 1992 ، ج 13 .

– ابن حجر شهاب الدين أحمد بن علي العسقلاني (852 هـ /1448 م) : لسان الميزان ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، د.ت

– ابن خلدون عبد الرحمان (808 هـ/ م : المقدمة ، الطبعة الثانية ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ،

1408 هـ / 1988 م

– ابن النديم أبو الفرج محمد بن إسحاق (ت : 380 هـ / 990 م) : الفهرست ، دار المعرفة بيروت – لبنان ، الثانية 1417 هـ – 1997 م .

– الطبري أبو جعفر محمد بن جرير (ت : 310 هـ / 922 م) : تاريخ الرسل و الملوك ، تحقيق عبد الأعلى مهنا ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، بيروت ، لبنان ، 1998 .

– الطبري : جامع البيان ، تحقيق أحمد محمد شاكر ، الطبعة الأولى ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، لبنان ، 1420 هـ / 2000 م

– ابن فارس : معجم مقاييس اللغة ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الفكر، بيروت ، لبنان ، د.ت .

– السخاوي محمد بن عبد الرحمان بن محمد شمس الدين : الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ ، تحقيق : فرانز روزنثال ، ترجمة : صالح العلي ، مكتبة المثنى ، بغداد ، العراق .

– ابن منظور جمال الدين بن مكرم (ت : 711 هـ / 1311 م) : لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، د.ت .

– الذهبي أبو عبد الله شمس الدين (ت : 748 هـ / 1347 م) : ميزان الإعتدال في نقد الرجال ، تحقيق محمد علي البجاوي ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، 1963 م.

المراجع :

– أمحزون محمد : تحقيق مواقف الصحابة في الفتنة ، دار السلام ، القاهرة ، مصر ، 1428 ، 1998

– البرزنجي محمد بن طاهر: ضعيف تاريخ الطبري ، الطبعة الأولى ، دار ابن كثير ، دمشق ، سوريا ، 1428 هـ / 2007 .

– خليل عماد الدين: في التاريخ الإسلامي فصول في المنهج و التحليل ،الطبعة الأولى ، المكتب الإسلامي ، بيروت ، لبنان ،1401 هـ / 1981 م.

– ملحم عدنان : المؤرخون العرب و الفتنة الكبرى ، دار الطليعة ، بيروت ، لبنان ، 2001 .

– مصطفى شاكر : التاريخ العربي و المؤرخون ، الطبعة الأولى ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1993 م.

– النجّار جميل موسى: دراسات في فلسفة التاريخ النقدية ، الطبعة الأولى ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، العراق ، 2004 .

– العمري أكرم ضياء : عصر الخلافة الراشدة محاولة لنقد الرواية التاريخية وفق مناهج المحدثين ، مكتبة العبيكان ، المملكة العربية السعودية ، د.ت

– العمري أكرم ضياء : مرويات السيرة النبوية بين قواعد المحدثين و روايات الإخباريين ، طبع بدون معلومات للنشر.

– العمري أكرم ضياء : المجتمع المدني في عهد النبوة ، خصائصه و تنظيماته الأولى ، الطبعة الأولى ، الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية ، 1403 هـ / 1983 م

– علال خالد كبير : مدرسة الكذابين في رواية التاريخ الإسلامي و تدوينه ، الطبعة الأولى ، دار البلاغ للنشر و التوزيع ، باب الزوار ، الجزائر ، 1424 هـ / 2003 م و الطبعة الثانية ، مؤسسة كنوز الحكمة ، الأبيار ، الجزائر ، 1436 هـ / 2015 .

– اليحيى يحيى بن إبراهيم : مرويات أبي مخنف في تاريخ الطبري – عصر الخلافة الراشدة دراسة نقدية – ، دار العاصمة ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، د.ت .

سياسة بني حماد لتأمين الغذاء أيام الحصار العربي الهلالي لمدن المغرب الأوسط

الأستاذ/ بوقاعدة البشير
أستاذ مساعد أ
جامعة سطيف 2

Résumé

Cet article étudie l'ensemble des mesures urgents que le commandement des Hammadides les prend pour traiter la situation économique à fournir la nourriture aux habitants Hammadides, que ses activités économiques sont devenues bloquées dans un domaine très étroit à cause de l'activité vive des tribus arabes de Ibn Hilal après son extension sur le côté géographique des Hammadides notamment les zones ci-après: Qalâa, Tobna, Msila.

مقدمة:

يعدّ الغذاء، أحد أهم الركائز التي تقوم عليها الحياة الاجتماعية بالريف والمدينة، لذلك كان توفيره أحد أولى أولويات اهتمام الدول القائمة لضمان استمراريتها واستقرار الأفراد والجماعات على بساط أقاليمها ومجالاتها، وذلك عن طريق استغلال كل المقومات التي تحوزها، ورصد كل الامكانات الطبيعية والاقتصادية والبشرية المتاحة، للنهوض بالقطاع الزراعي، والرفع من مردوديته، مع الاستعانة بالاستراتيجيات الكفيلة لضمان الأمن الغذائي تماشيا والاختلاف الطبيعي والمناخي ضمن مجالها الجغرافي. ولئن كانت هذه المهمة، أمرا متاحا في فترات السلم والأمن، فإنّ تحصيل الغذاء من طرف القائمين على الدولة أو الساكنة، أمر في غاية الصعوبة، إذا فُقد الأمن وحلّت محلّه مظاهر الفوضى والاضطراب؛ التي تجرّها الحروب والصراعات العسكرية على اختلاف ألوانها وضروبها. ولما يؤول وضع الساكنة إلى ذلك المآل؛ من الفوضى والاضطراب، تضيق أحوالهم العامة وتتأزم، ومن زمرتها الحياة الاقتصادية. حيث تتضرر تماشيا وحجم الاضرار التي تلحقهم من طرف جيوش الأعداء، وصنوف الخسائر التي تطال ممتلكاتهم؛ فلا الأنشطة الفلاحية تحافظ على سيرورة حركيتها وفعالية مردود انتاجيتها، ولا أنشطة الصناعة والحرف تستمرّ على عطائها وحيوية نشاطها ووفرة مقوماتها. فتتعطل وظائف

الكسب والمعاش، ويعرف المردود الانتاجي انحصارا وانكماش، وتضطرّ الساكنة –قيادة ورعية– والحال هذه، إلى البحث عن السبل والبدائل لتوفير الغذاء ومقومات البقاء على قيد الحياة، سواء بالهجرة والفرار، أو بمسالمة العدو والاقرار بشرعية الاعتداء، فاجتناب أكثر الأضرار، أو بطلب المدد والمعونة من الأحلاف، أو بالمقاومة والصمود حتى ضحد العدو والانتصار.

بناءً على هذه التوطئة الوجيزة نقول، بأنّ هذا الوضع المتأزم كاد أن يكون رديفا لفترات الحروب التي عجّ بها بساط المغرب الاسلامي في عصره الوسيط في اطار الصراع العسكري الذي كان مشهدا بارزا في الكثير من فترات الكيانات السياسية التي تعاقبت على سياسة شؤونه. و لم تكن أضرار الحرب، لتقتصر على ساكنة المجال الذي كان ميدان هذه الحروب والحصارات العسكرية، وإنّما كانت تبعاتها وأضرارها تشمل أيضا المجالات الجغرافية المحاذية لها كالضواحي والنواحي. وكان أعظم الضرر الذي يطال مظاهر الاقتصاد، ذلك الذي يصاحب حربا طويلة الأمد، وعدوا شديد الوطأة كثير الاضرار والإفساد.

وللوقوف على صورة شاخصة من هذا الوضع المتأزم للساكنة المغربية في العصر الوسيط، آثرنا أن نقف على مشهد من أحداث تاريخ الدولة الحمادية أصحاب السلطة في المغرب الأوسط (الجزائر)، من خلال استنطاق المادة المصدرية التي تناولت مجريات أحداثها، ونحصرها فيما تعلّق بواقع الساكنة الحمادية في الفترة التي تزامنت والانتشار العربي الهلالي بإقليم المغرب الأوسط خلال القرن الخامس الهجري (11م) وما صاحب هذا الانتشار من نشاط تخريبي قادته هذه القبائل بالمجاليات التي استأثرت بحكها وسيطرت على بساطها، أو من مضايقات على دروب التجارة وضروب الأنشطة الاقتصادية، وما كان لهذا النشاط التخريبي من أثر على الواقع الاجتماعي وفي طليعته مهمة توفير الغذاء وضمان سيرورة الحركة الاقتصادية، وماهية الاجراءات التي عمدت السلطة الحمادية لاتخاذها لمعالجة الوضع الراهن وفرض الأمن والسيطرة على فضائها الجغرافي، وبالأحرى ضمان السبل لتوفير الغذاء للرعية وادارة شؤون الاقتصاد بقطاعاته الحيوية المتنوعة في كنف الأمن والاستقرار قصد تلبية حاجات السكان المتزايدة في مجال الغذاء، خصوصا وأنّ الأقاليم الحمادية أضحت في تلك الفترة مجالا يستقطب الفئات المهاجرة من إقليم المغرب الأدنى الذي كان الأكثر تضررا من نشاط القبائل العربية الهلالية، فهاجرت أعداد هامة من نخبه وساكنته إلى المغرب الأوسط بحثا عن فضاء آمن ومجال في منأى عن نشاطهم. لهذا تضاعف حجم التحديات التي باتت ملقاة على عاتق السلطة الحمادية لتوفير الأمن وضمان الغذاء للساكنة.

1- النزوح الهلالي نحو إقليم المغرب الأوسط:

من بين أبرز الأحداث التاريخية التي عرفتها بلاد المغرب الاسلامي خلال القرن الخامس الهجري (11م) تلك الهجرة العربية لقبائل بني هلال و بني سليم إلى أرضه[1]، والتي تزامن وفودها على البلاد وذلك التغيّر في سياسة المعز بن باديس الزيري (406-454هـ/1016-1062م)، إذ أخذت سياسته منعرجا حاسما في توجّهها؛ حين سلك هذا الأخير طريقا مغايرا لما كانت عليه في عهد أسلافه الزيرين من ولاء لبلاط القاهرة وللدعوة الفاطمية الشيعية[2]؛ حيث أقدم على إعلان القطيعة عن الفاطميين والانفصال عنهم، وأعلن بالموازاة مع ذلك ولاءه للخلافة العباسية صاحبة المذهب السني[3]. وكان هذا الحدث الفاجعة، قوي الصدمة

على قادة الفواطم بالقاهرة. وفي ظلّ السعي الحثيث لرجال هذا البلاط لجبر ما كُسر وتضميد جرح الانفصال بإعادة بلاد المغرب إلى حظيرة الخلافة الشيعية، صاغوا جملة من الوصفات عساها تكون دواءً شافيا لذلك المرض، وكان من زمرتها، الرسائل الموجهة للمعز يدعونه فيها للعدول عن قطيعته والرجوع عن خطيئته. بيد أنّ مساعيهم هذه لم تجد أذانا صاغية من رجال البلاط الزيري، بل تلقوا من المعز وأهل المغرب ردودا أعنف، أكّدت الفشل الذريع لمساعيهم، وذلك حين وصلت إلى مسامعهم أنباء تلك الأحداث التي شهدتها بلاد المغرب والمتمثلة في مقتل جموع هائلة من عناصر الشيعة من طرف سكان المغرب بالقيروان وعديد المدن المغربية، والتي حتى وإن لم تكن بإيعاز وتأييد من ولاّة أمور المغرب لكن سكوتهم على من قام بها يعدّ في حدّ ذاته اقرارا بفعلته. وما زاد الطين بلة وعقّد من مهمة رجال البلاط الفاطمي ووسّع من دائرة الخلاف وفجوة الصدع، هو اقدام المعز الزيري على الدعوة للخليفة العباسي القائم بأمر الله (422هـ/1032م -467هـ/1074م)، وقطع الخطبة للفاطميين وإحراق بنودهم، وضرب السكة بغير اسمهم. ولما بات الحال على هذا المآل، أيقن الخليفة الفاطمي بالقاهرة أنّ خيط الأمل في عودة المعز إلى سابق عهده من الولاء للشيعة قد انقطع، وأضحى لزاما بحث سبل أخرى من شأنها أن تردع المعز وتجبره على الرجوع أو على الأقل أن تكون سبيلا للانتقام إذا كان المعز حسم أمر الانفصال. وبعد تقليب الرؤى وبحث السبل، استقرّ الرأي في نهاية الأمر إلى دفع عرب بني هلال وبني سليم للانتقال بجملتهم إلى أرض المغرب بعدما أقطعوهم اياه، وهيّأوا لهم الظروف لذلك[4].

وإن كانت هذه الرواية السالفة الذكر تكاد تكون مقنعة إلى حدّ ما، فإنّ هناك من الدارسين من شدّ عضدها بروايات أخرى تفيد بتعدد الأسباب التي حفزت العرب الهلالية للانتقال إلى بلاد المغرب أو ممّن لم يقتنع أصلا بتلك الرواية واتخذ لنفسه مسلكا آخر في بحث القرائن والدلائل التي تثبت حقيقة تلك الأسباب والدواعي الكامنة وراء هجرتها. وعلى هذا الأساس نقول: أنّ هناك من يرى أن سبب هذه الهجرة لا يقتصر على حادثة القطيعة وما تلاها، بل يتعدى تلك الرواية التقليدية التي تحصر الهجرة في تلك المأساة التي تحركت بدافع الغريزة الطموح من شهوة وعقوق ومن استعلاء وانتقام، فيضع عندئذ بين أيدينا هؤلاء المؤرخون مادة خبرية تفيد بأن انتقال القبائل العربية الهلالية والسليمية إلى بلاد المغرب كان هجرة بحث عن الكلأ كما هو طبعهم المعهود، حيث كانت هذه القبائل العربية تضغط على السلطة الفاطمية ضغطا شديدا للسماح لها بالمسير إلى المغرب غير أن الفاطميين كانوا يمنعونهم من ذلك[5].

وإن كان هذا الطرح يوحي بأنّ القبائل العربية كانت تحوز رغبة جامحة في الهجرة إلى البلاد المغربية والانتقال إلى فضائها الجغرافي لدواعي اقتصادية أو معاشية، فإنّ هذا لا ينفي أنّ لرجال بلاط القاهرة الفضل في فتح الباب أمامهم ومنحهم التسريح بالجواز، بل وأكثر من ذلك تهيئة الظروف لهم لذلك واعانتهم على الانتقال.

و مهما اختلفت أسباب الهجرة وتعدّدت الرؤى بشأنها، فالثابت أنّ العرب أجازت النيل إلى أرض برقة، وفتحت أمصارها واستباحتها، وعاثت في أطراف البلاد فسادا؛ إذ خرّبوا المدينة الحمراء وأجدابية وسرت ،واستوطنوا البلاد[6]، ثم قصدت العرب أرض القيروان، حتى وصلوا أول قرية فتنادوا هذه القيروان وانتهبوها من حينها، وعاثوا في البلاد وأكثروا فيها الفساد[7]. وكانت لهم وقعات عدة مع دولة بني زيري، وألحقوا بجيوش زناتة وصنهاجة

هزائم فادحة في فصول لمعارك ضارية تكبّد بنو زيري على اثرها خسائر كبيرة، ولعلّ أشهر الوقائع والصدامات العسكرية التي كانت ضربة موجعة تلقاها الجيش الزيري بقيادة المعز على يد العرب الهلالية وكانت لها تبعات وخيمة على بلاد المغرب الأدنى هي الموقعة الشهيرة المعروفة بوقعة حيدران سنة443هـ/1062م، والتي كانت بحق، ضربة قاسمة لدولة المعز الزيري[8].

و أمام هذه الهزائم والانتكاسات العسكرية المتوالية على المعز أباح هذا الأخير للعرب دخول القيروان فاستباحوها نهبا وتخريبا؛ حيث شرعت العرب في هدم الحصون والقصور، وقلع الثمار. وعندئذ انتقل المعز إلى المهدية سنة 449هـ/1057م، وترك القيروان[9] لتدخلها العرب على الطريقة التي يرسمها لنا المؤرخ ابن خلدون حين يقول: «واستباحتها، وخرّبت مبانيها، وعاثت في محاسنها، فعظمت الرزية وانتشر الداء وأعظل الخطب»[10]. وعلى اثر ذلك، تفرّق أهل القيروان في كل ناحية بعدما سادت الفوضى والاضطرابات، وانعدم الأمن والهدوء؛ وقصدوا المناطق الآمنة كقلعة بني حماد، وبلاد مصر وفاس وصقلية، ومنهم من اجتاز العدوة على بلاد الأندلس. وكان من بين أولئك الذين تركوا القيروان نخبة المجتمع وصفوته من علماء وطلبة العلم وأصحاب التجارة ورؤوس الأموال[11].

و لم تتوقف جموع العرب بأرض المغرب الأدنى بل واصلت سيرها نحو المغرب الأوسط لتصطدم هذه المرة بأمراء دولة بني حماد، الذين حاولوا في بداية الأمر تجنّب الاصطدام مع هذه القبائل، بل وراموا إبعاد خطرها عن عاصمتهم مدينة القلعة وأرباضها. إذ لا شكّ أن أنباء ما كان من وقائع لهؤلاء العرب مع بني عمومتهم من بني زيري وما ألحقوه من أضرار ببلادهم كانت تصل إلى مسامعهم فآثروا حينها عدم مجابهتها حتى يجنّبوا بلادهم المصير الذي حلّ ببلاد بني زيري . بيد أن ذلك لم يكن يعني فسح المجال أمامها لتصول وتجول ببلاد المغرب الأوسط كيف ما تشاء؛ وذلك حينما أوعزوا إلى عناصر القبائل الزناتية بمجابهتم، إلاّ أن هذه الأخيرة عجزت عن ذلك، وانحصرت إلى تخوم المناطق الصحراوية وبلاد الزاب[12].

و في الوقت الذي آثر بنو حماد سياسة السلم مع العرب الهلالية و عدم الدخول في حرب معها قد تجرّ على بلادهم ما جلبته لدولة بني زيري من أضرار، عمد أمراء بني حماد إلى الاستعانة بهذه القبائل كحليف ونصير ضد عناصر القبائل الزناتية في خضمّ صراعهم القبلي التقليدي مع زناتة، مثلما فعل الأمير الحمادي بلكين بن محمد بن حماد (447-454هـ/1055-1062م) حينما استعان بقبائل بني هلال في حربه ضد زناتة سنة 450هـ/1058-1059م، وخرج منها منتصرا[13].

و إذا رجعنا إلى هذا التحالف الحمادي الهلالي، لوقفنا على أن العرب الهلالية في السنوات الأولى من دخولها أرض المغرب الأوسط لم تعمد إلى سلوك سياسة النهب والتخريب والصراع مع السلطة الحمادية كما فعلت حينما اجتاحت ارض المغرب الأدنى حيث رفضت مدّ يد المساعدة للمعز بن باديس الزيري حينما طلبها، ودخلت معه في حروب وصراعات كانت لها أضرارا كبيرة على حضارة بني زيري بالمغرب الأدنى، وهو ما جعل الكثير من المؤرخين يربط تراجعها بتلك الهجرة العربية إلى أرضها[14].

و يلفت انتباهنا هنا، عبد الله العروي إلى نقطة مهمة حينما أشار إلى أن بني حماد أدركوا ما حلّ ببني عمومتهم من بني زيري في المغرب الأدنى من مصائب؛ عندئذ عاد الأمير الحمادي

القائد بن حماد إلى الحظيرة الفاطمية حينما أعلن الولاء للدعوة الشيعية؛ وهو ما جنّب بلاده ضرر القبائل العربية الهلالية، الذين لم يتجاوزا حسب هذا المؤرخ حدودها حتى مات هذا الأمير سنة 447هـ /1055م، وخلفه بلكين بن محمد، وانقسم بيت الملك الحمادي على نفسه[15].

و من خلال نص العروي، يتجلّى لنا أنّ هذا الأخير يعتقد أن الحماديين جنّبوا بلادهم ضرر العرب الهلالية ومن ورائه غضب بلاط القاهرة الشيعي، وهي إشارة صريحة مفادها أن قطيعة المعز الزيري عن الفاطميين كانت السبب الرئيس في دفع الفاطميين للقبائل العربية للهجرة إلى بلاد المغرب، والتي رام من ورائها الشيعة كسر شوكة بني زيري عندما اطلقوا أيدي تلك القبائل العربية لتعيث فسادا في أرض المغرب وبأمر منهم[16] في الوقت الذي لم يقتنع العروي –كما ورد في موضع آخر من كتابه– بهذا السبب، أو بتلك الرواية التقليدية كما وصفها[17].

كما لا يفوتنا أن نشير في نفس السياق، أن عدم دخول القبائل العربية إلى أرض المغرب الأوسط حتى سنة 447هـ/1055م لا يمكن ربطه برجوع الأمير القائد الحمادي إلى دعوة الشيعة فحسب، بل إن هذه القبائل العربية إلى حدّ ذلك التاريخ كانت لا تزال تسعى لإحكام سيطرتها على بلاد المغرب الأدنى أو لا يزال صراعها قائما على أشدّه مع السلطة الزيرية، حتى أمكنها دخول القيروان بعدما أجبرت المعز على الانتقال إلى مدينة المهدية سنة 449هـ /1057م، وعندها واصلت بعض بطونها سيرها إلى بلاد المغرب الأوسط. ويضاف إلى ذلك أن تلك القبائل حينما دخلت إقليم دولة بني حماد لم تعمد إلى أفعال النهب والتخريب في عهد الأمير بلكين بن محمد أيضا وليس في عهد القائد بن حماد فحسب كما فعلت في سابق عهدها مع بني زيري[18]، حتى كانت موقعة سبيبة وما أعقبها. وعليه، لا يمكن ربط دخول القبائل العربية الهلالية إلى أرض المغرب الأوسط بإعلانهم الولاء للفاطميين من عدمه فحسب، بل ساهمت جملة من الظروف والعوامل هي الأخرى في ذلك الانتقال، ولو كان مقصد الفاطميين من وراء دفع تلك القبائل الهلالية لتأديب المعز الزيري على قطيعته فحسب، لاكتفت القبائل الهلالية بما أحدثته بأرض بني زيري بالمغرب الأدنى من نهب وإفساد وتخريب للمنشآت العمرانية[19] ولم تواصل سيرها بعد ذلك إلى بلاد المغرب الأوسط سواء في عهد الأمير الحمادي بلكين بن محمد أو في عهد من تبعه من ملوك بني حماد، أما وإن واصلت سيرها نحو المغرب الأوسط، فذلك يعني أنّ المقصد هو كامل بلاد المغرب.

2- بنو حماد واحتدام الصراع مع الهلاليين:

لم تمض على فترة الهدوء والسلم التي طبعت علاقة الحماديين بالعناصر الجديدة الوافدة إلى إقليمهم (قبائل عرب بني هلال) ما يقارب العقد من الزمن حتى احتدم الصراع بين الطرفين، فكانت موقعة سبيبة سنة 457هـ/1065م في عهد الأمير الحمادي الناصر بن علناس (454-481هـ/1062-1088م)، التي كانت أحد فصول الصراع القائم بين أبناء العمومة من أسرة بني زيري[20] حينما لجأ كل من الطرفين لاتخاذ فروع هذه القبائل أحلافا ونصيرا لكل منهما على الآخر؛ ذلك أن الناصر بن علناس كان يسعى لتوسيع مملكته على حساب ملك الزيريين مستغلا ظروف هؤلاء العصيبة، التي كانت تتخبّط فيها هذه الدولة في ظل استمرار نشاط القبائل الهلالية بإقليمها، حيث اقتصر ملكهم على مدينة المهدية وأحوازها، وأضحى جزء من بلادهم في وقت لاحق يخضع

لسلطان بني حماد[21]، على غرار تونس التي صارت آخرا إلى ولاية الناصر[22] بعدما ولّى عليها أسرة بني خرسان، بالإضافة إلى استقلال مناطق أخرى كقابس وقفصة وصفاقس عن جسم السلطة الزيرية، فانحصر عندئذ ملك الدولة الزيرية إلى الساحل[23]. وكان طموح الناصر الحمادي يتجاوز ما حصل عليه من ممتلكات زيرية ليصل إلى رغبة ملحّة في ضمّ ما كل تبقّى من عرشها لملكه، وأكيد أنّ ذلك لا يتأتى إلاّ إذا ظفر بالعاصمة مدينة المهدية؛ فرأى في تحالفه مع بعض بطون القبائل العربية كالأثبج وعدي سبيلا كفيلا لتحقيق طموحاته التوسعية، وبلوغ الهدف الأسمى وهو: الوصول إلى الوحدة الزيرية الصنهاجية. كما تحالف الناصر مع عناصر قبيلة زناتة بقيادة القائد المغراوي زيري بن عطية الزناتي[24]، حتى وإن كانت هذه العناصر الزناتية تعدّ العدو التقليدي للقبيلة الصنهاجية.

و لم يغفل تميم بن المعز الزيري (454-501هـ/1062-1108م) عمّا كان يُخطّط في دار ملك بني حماد بشأن مملكته، وكردّ فعل وسياسة وقائية–هجومية، سعى سعيه الحثيث هو الآخر لإفشال تلك التحالفات المبرمة ضد بلاده باتباع سياسة الناصر نفسها، وذلك بالتحالف مع قبائل بني هلال وعناصر قبيلة زناتة، حيث تمكّن تميم من استمالة أحلاف الناصر بن علناس إلى صفّه بعدما أغراهم بالغنائم والأسلاب التي تعود عليهم في حال انهزام هذا الأخير، وخوّفهم من الخطر الذي يداهمهم (بنو هلال وزناتة) إذا ما انتصر الناصر، واستفحل أمره في إقليم المغرب الأوسط وحتى الأدنى[25]، فوعدوه حينها بالنصرة والانهزام في قلب المعركة نظير ثلث الغنيمة، فوافقهم على ذلك[26]، وهذا دون أن يتفطّن الناصر إلى ما يدبّره خصومه في المقابل.

وهكذا، وبعد أن حشد كل طرف من طرفي الصراع قواته، التحم القتال في معركة حامية الوطيس عُرفت بموقعة سبيبة، كانت نتيجتها لصالح تميم وأحلافه كما خُطّط له، وكُسر جيش الناصر على اثرها، وتفرّقت قواته، ونجى بنفسه إلى قلعته، فانتهبت القبائل الهلالية معسكره بما حوى من ذخائر وأموال ومتاع وسلاح[27].

و عليه، كانت موقعة سبيبة التي لعبت فيها قبائل بني هلال دورا كبيرا على الرغم من أنّها لم تكن طرفا في الصراع ولا هدف الناصر في ما أقدم عليه من حرب، بداية الصراع الحمادي الهلالي؛ بحيث فتح بنو حماد جبهة ثالثة للصراع، وذلك بالموازاة مع صراعهم ضمن الأسرة الزيرية (صراع أبناء العمومة بين أبناء باديس بن زيري وخلفاء حماد بن بلكين) والصراع مع الغريم التقليدي قبيلة زناتة خصوصا بقيادة فرعيها الكبيرين مغراوة وبني يفرن.

و لا شكّ أن ولوج الحماديين الصراع المتعدّد الجبهات قد أنهك جيوش الدولة الحمادية في حملاتها لصدّ غارات الهلاليين تارة، وتلبية لرغباتها التوسعية على حساب أراضي بني عمومتهم تارة أخرى، وفي أحيان اخرى لتأديب المتمردين، وكبح جماح الثائرين ضمن مجالها الجغرافي خاصة قبائل زناتة[28]، وهو ما أثّر سلبا على مختلف جوانب الحياة في هذ الدولة وعلى رأسها الجانب الاقتصادي.

3- الوضع الاقتصادي لدولة بني حماد بعد موقعة سبيبة:

على الرغم من أن ما أعقب موقعة سبيبة بالمغرب الأوسط لم يكن أشبه بما حلّ بإقليم جيرانهم من بني زيري بالمغرب الأدنى من تخريب لمدينة القيروان وأرباضها، ومن نهب وإفساد لمختلف المرافق التي تقوم عليها الحياة في الريف والمدينة بعد موقعة حيدران[29]، إلاّ أن نتائج هذه الموقعة كانت سيئة

على حضارة بني حماد، فقد تضرّرت كثيرا في ظل ما أقدمت عليه القبائل الهلالية بعد انهزام الناصر في معركة سبيبة بعدما عاثت فسادا بإقليمها لاسيما بأرياف وأحواز العاصمة الحمادية مدينة القلعة وما كان لهذا الوضع المضطّرب من أثر سيّئ على اقتصادها[30].

و يعدّ أول عمل أقدم عليه بنو هلال و كان من بين العوامل التي ساهمت في شلّ اقتصاد هذه الدولة هو نهب معسكر الناصر من طرف العرب الهلالية بعد ضربة سبيبة بكل ما احتوى من مال وسلاح ودواب[31]. ولا شكّ أن هذه الغنائم التي غنمتها العرب الهلالية كانت كثيرة، خصوصا إذا لم نغفل ذلك الرخاء الاقتصادي الذي كانت ترفل بين جناحيه الدولة الحمادية وعاصمتها القلعة كما أشار إليه أغلب المؤرخين والجغرافيين، على غرار ابن خلدون[32]، النويري والإدريسي. فالنويري يذكر في سياق حديثه عن أسباب موقعة سبيبة أن بلاد بني حماد أضحت قبل هذه الموقعة عامرة بالسكان، كثيرة الاموال[33]. أما الإدريسي فيكون إقليم هذه الدولة حسبه من «أكبر البلاد قطرا وأكثرها خلقا وأغزرها خيرا وأوسعها أموالا»[34].

وعليه، تكون هذه الهزة الأولى التي عصفت بجيش الناصر الذي قارب عدد قتلاه أربعة وعشرين الفا[35] وحجم ممتلكاته المسلوبة مبلغا هائلا، ضربة موجعة للحماديين، وسبيلا لأدرك القبائل الهلالية ضعف جيش الناصر وتعدد فصول الصراع التي يخوض معتركها، كما وقفت على سوء العلاقة بين أبناء العمومة وانشغال كل طرف منها بالصراع أكثر من بحث سبل التقارب والاتحاد ضد الخطر الخارجي. وهذا كلّه لا ريب، كان عاملا مساعدا لفتح شهيّة العرب لملاحقة الناصر بعد انهزامه، وسيرهم نحو العاصمة الحمادية مدينة القلعة، ووسّع من دائرة طموحهم للتوغل أكثر في جسم الدولة الحمادية والاستئثار بمساحة واسعة من مجالاتها الجغرافية.

ثم تكون الهزة الثانية، تلك التي تمكنت العرب الهلالية على اثرها من ضرب الناصر في عقر داره وعدم الاكتفاء بنصرها عليه في سبيبة وكسر شوكته بها، حيث عمدت العرب إلى ملاحقته إلى عاصمته القلعة، فحاصرتها العرب، وخرّبت جنباتها. وهو ما ضمّنته المادة المصدرية على غرار ما ساقه ابن خلدون في قوله: «ونجا (الناصر) إلى قسطنطينة (قسنطينة) ورياح في أتباعه، ثم لحق بالقلعة فنازلوها، وخربوا جنباتها وأحبطوا عروشها»[36]، وانتشرت العرب بضواحي القلعة، وضيّقت عليها. وهو ما يبرز لنا رغبة هذه القبائل الملحّة في السيطرة على إقليم دولة بني حماد، بعدما دان لها جزء كبير من بلاد المغرب الأدنى، والعمل على إضعاف الحماديين حين أدركت أكثر من أي وقت مضى أنّ استقرارها بالمنطقة منوط بضعف الدولة الحمادية.

وفي ظل هذا الانتشار الهلالي بإقليم المغرب الأوسط، أقدمت هذه القبائل الهلالية على أعمال تخريبية طالت المدن والقرى[37]، كما أفسدوا ونهبوا المحاصيل الزراعية، وقطعوا السابلة، وضيّقوا على المسالك والطرق التجارية والقوافلية[38]. ولعلّ ما يوره ابن خلدون يعدّ أحد القرائن الدالة على صدق ما نسوقه من طروح، إذ يقول: «وعاجوا على ما هنالك من الأمصار ثم طبنة والمسيلة فخربوها وأزعجوا ساكنيها ،و عطفوا على المساكن والقرى والضياع والمدن فتركوها قاعا صفصفا أقفر من بلاد الجن وأوحش من جوف العير، وغوّروا المياه واحتطبوا الشجر، وأظهروا في الأرض الفساد، وهجّروا ملوك إفريقية و المغرب من صنهاجة و ولاة أعمالها في الأمصار ،وملكوا عليهم الضواحي يتحيّفون جوانبها يقعدون لهم بالمراصد ،ويأخذون لهم الإتاوة على التصرّف في أوطانهم»[39].

و بالموازاة مع سياسة النهب و التخريب وقطع السابلة التي سلكتها القبائل العربية الهلالية، كانت هذه القبائل سندا قويا للقبائل الزناتية وداعما لها لتنفيذ مشاريعها ومخططاتها الانفصالية وشتى أعمالها التمردية وما تثيره من اضطرابات في الإقليم الحمادي، ذلك أنّ العناصر الزناتية كثيرا ما عبّرت في أشواط الصراع التقليدي مع السلطة الحمادية القائمة بالإقليم عن رفضها لاستئثار قبيلة صنهاجة (ونقصد بذلك بني حماد) بملك المغرب الأوسط خاصة بمنطقة الزاب ووارجلان[40]، وكانت تلجأ للتحالف مع بعض بطون قبائل بني هلال، وسجّلت النصوص المصدرية في غير ما حادثة تاريخية صنوفا من مدّ العرب الهلالية يد المساعدة لها لمظاهرتها على سلطان الحماديين في أشكال من التمرد والعصيان.

ففي ظل النشاط الزناتي بإقليم الزاب ضدّ الحماديين بقيادة المنتصر ابن خزرون الزناتي الذي لقي حتفه في الحملة التي قادها الحماديون على زناتة[41]، سعت هذه الأخيرة لطلب الثأر والتحالف مع الأثبج الهلاليين ضد الناصر بن علناس، فبعث أهل الزاب إلى الناصر بالخبر فسيّر إليهم ابنه المنصور بجيش حمادي ضخم، فنزل هذا الأخير بلد وغلان -في الجنوب الغربي من بسكرة- معقل المنتصر الزناتي، وهدمها[42].

و ضمن إقليم وارجلان سجّلت بعض القرائن التاريخية، أن بطنا من بني عدي من القبائل العربية الهلالية، طلبت يد العون من بني توجين أحد القبائل الزناتية لمظاهرتها على السلطة الحمادية في اطار نشاطها المعادي لسلطان هذا الكيان بإقليم الجنوب الحمادي، ولقيت ردّا ايجابيا من بني توجين. ونظير هذه الحركة العدائية التمردية والنشاط الغير شرعي من طرفها بتلك المنطقة، اضطرت السلطة الحمادية بقيادة الناصر لإرسال حملة عسكرية قوّد عليها ابنه المنصور أيضا لنسف ذلك النشاط وزعزعة أركان التمرد، فخرجت الجيوش الحمادية إلى بلاد بني توجين أحلاف العرب المناوئين، وتمكّن هذا القائد من تبديد شملهم والقضاء على رؤوسهم[43].

ومن هنا، نلحظ أن النشاط الهلالي قد استشرى في مساحة واسعة من البساط الجغرافي الحمادي ليشمل حتى المناطق الجنوبية الصحراوية. وهناك وجدوا أحلافا ونصيرا لهم، يُعينهم على تغذية مشاريعهم ومطامحهم وأنشطتهم العدائية للسلطة المركزية ، وفي طليعتهم العناصر الزناتية، إذ تظافرت جهودهم عندئذ في أعمال النهب والافساد وقطع الطرق خاصة المسالك التجارية المارة عبر وارجلان نحو بلاد السودان وغيرها من البلاد المغربية[44].

و إذا كانت القبائل العربية قد لجأت في بعض الأحيان إلى التحالف مع زناتة ضد بني حماد، فإن ذلك لا يعني بتاتا أنّ طابع الود هو الذي دفعها إلى ذلك ولا أنّ العلاقة بين الطرفين كانت تمتاز بالحسن والمودة المتبادلة، بل كانت المصلحة المشتركة تقتضي ذلك فحسب، فإذا كانت الغاية من الاتحاد تعود بالمنفعة على الطرفين، سارعا كل منهما لإبرام ذلك الحلف، وفي حال ما انتهت تلك المصلحة، انفض الحلف وانهار. وقد أشرنا إلى أن زناتة كانت أوّل من جابه العرب الهلالية عند دخولهم بلاد المغرب الأوسط، أين فشلت عناصر زناتة في مجابهتهم، وتراجعت إلى بلاد الزاب ووارجلان، فكان أول صدام عسكري للعرب الهلالية بالمغرب الأوسط مع العناصر الزناتية، حيث بانهزام هذه الأخيرة انحصرت وتراجعت نحو الجنوب الحمادي. وهو ما شكّل تدفقا هائلا لأعداد من العناصر الزناتية نحو الفضاء الجغرافي لمدينة وارجلان، حيث اكتظت المدينة عندها بالسكان، وازدادت حدّته بعدما أصبحت ملجأ تفرّ إليه العناصر الزناتية في ظل ما يحلّ بقراهم ومعاقلهم من صراعات وحروب وما تفضي إليه من فقدان للأمن ومن نهب وتخريب

للزروع[45]. وهذا دون ما مواربة، ما ضاعف من مشاكل المدينة الوارجلانية السكانية والاقتصادية، إذ ساءت أوضاعها الاقتصادية، وازدادت مطالب السكان في مجال توفير الغذاء وضبط أمور توفير الأمن والاستقرار. والحق، أنّ ما زاد من أمور المدينة تعقيدا كونها غدت بؤرة من بؤر التوتر في ظل ما تثيره العناصر الزناتية من رغبة جامحة في التمرّد وما تشهده المنطقة من نشاط تخريبي ومظاهر النهب والسلب التي تقوم بها العناصر العربية الهلالية بالكثير من المناطق الجنوبية والتي أضرّت بشكل أكبر بشرايين النشاط التجاري والمسالك القوافلية المتشابكة التي تربط وارجلان بمراكز التجارة الحيوية في الشمال والجنوب. وهذا، دون أن نغفل عن أنّ النشاط الحربي الذي يقوم به الجيش الحمادي في ذلك المجال لزرع الأمن في اطار حملات للإخضاع والتأديب، والذي شكّل هو الآخر أحد الأضرار التي تطال العمارة الحمادية في الجنوب وأنشطة الاقتصاد بالمنطقة[46].

و عليه، ومن خلال ما سبق، فإنّ الانتشار العربي الهلالي بمنطقة المغرب الاوسط بعد موقعة سبيبة، قد ترك أثرا سيّئا على البنية الاقتصادية الحمادية نتيجة سياسة التخريب والنهب والحرق وإفساد المحاصيل الزراعية، ومظاهر امتلاك الأراضي والسيطرة عليها عنوة أو بطرق غير شرعية[47]، بالإضافة إلى محاولات الاستئثار بالبسائط والمناطق السهلية الصالحة للزراعة[48]. ولا يختلجنا الريب، في أنّ هذا النشاط كفيل بإنتاج وضع اقتصادي مضطرب، حيث تتقلص الأراضي الزراعية وتنحصر، وتهجر الساكنة من الأرياف والقرى إلى المدن للاحتماء داخل أسوارها، وتترك مساكنها ومزارعها وبساتينها للنهب والحرق والاتلاف. وفي ظل هذا المناخ التأزمي المضطرب تصبح زراعة الأراضي محصورة على زراعة المدن بتوظيف المساحات الضيقة المحمية بالأسوار في مجال الزراعة ومختلف شؤون الفلاحة وضروبها، وكذا المناطق المجاورة لها؛ أيّ التي لا تصلها يد النهب والتخريب، والبعيدة عن مجال سيطرة العرب الهلالية[49].

و من الطبيعي أن يُفضي ذلك التقلص في مساحة الأراضي المزروعة أو الصالحة للزرع، إلى قلّة مردود الإنتاج الزراعي وتقلّصه هو أيضا، ولا ريب أن من سوء تبعاته أن يصبح هذا الانتاج لا يستوعب حجم احتياجات السكان الغذائية ولا يفي كل متطلباتهم الغذائية، وهذا الناتج أو الوضع المتأزم عُدّ أحد الأسباب المباشرة في حدوث أزمة غذاء بمنطقة المغرب الأوسط وارتفاع أسعار المنتوجات الفلاحية، كما عُدّ عاملا مساعدا على انتشار الأمراض والمجاعات وحتى الأوبئة [50]. ومن الدلائل التي أعانتنا على الاستشهاد على ذلك الوضع التأزمي، ما يرويه ابن عذاري في مصنفه البيان، بأنه في «سنة 469هـ كانت بإفريقية مجاعة عظيمة، ووباء عظيم، مات فيه من الناس خلق كثير»[51].

وللاستزادة في ذات المضمار، يضيف ابن أبي دينار أن منطقة المغرب الأدنى قد أصابها كذلك وباء ومجاعة عظيمة لم يسمع بمثلهما أحد وكان ذلك سنة ثلاث وثمانين وأربعمائة للهجرة، وقد عزاه إلى تلك الحروب القائمة بين ملوك بني زيري والعرب، وبينهم وبين بني حماد[52]. ونعتقد أنّ ذلك الوضع المتأزم المفضي إلى مثل هذه المشاكل البيئية والأمراض الفتاكة بسبب الصراع بين الحماديين والزيريين، قد أثّر على مجالي المغربين الأوسط والأدنى على حدّ سواء حتى وإن اختلفت حدّة أضراره من منطقة لأخرى، لذلك فإن تلك المجاعة التي عرفتها منطقة المغرب الأدنى بسبب ما احدثه الهلاليون من فساد بذلك الإقليم قد تكون شملت أيضا أجزاء من إقليم المغرب الأوسط في ظل الانتشار العربي

الهلالي بالمنطقة كمحطة ثانية، وما جلبته مجالاته الجغرافية من مظاهر للنهب واسعة النطاق وحرق للمحاصيل الزراعية المختلفة، وما عرفته المنطقة من أزمة غذاء عقّدت من مأمورية السلطة في مسار ضمان أمن الغذاء للساكنة الحمادية.

4- بنو حماد وتأمين الغذاء:

مع انتشار القبائل الهلالية و تزايد نشاطها التخريبي بإقليم دولة بني حماد، اتّبعت هذه الأخيرة سياسة رامت من ورائها توفير الأمن والاستقرار و الهدوء بالمنطقة بما يكفل ممارسة الأنشطة الاقتصادية المختلفة لسدّ حاجات السكان من الغذاء من جهة، وتجنيب البلاد من الوقوع في فخ المجاعات والأمراض الفتاكة التي تعصف بالساكنة بسبب قلة الانتاج الزراعي وأزمة الغذاء وارتفاع الأسعار.

و لما بلغ وضع الدولة الحمادية بعد موقعة سبيبة حدّا كبيرا من الاضطراب، وانفتح إقليم دولتها أمام القبائل العربية الهلالية، كان على الناصر أن يعجّل في تدارك الأمر عن طريق إعادة النظر في سياسته تجاه أبناء عمومته من جهة، وتجاه العرب الهلالية من جهة أخرى، حيث عمد بعد هزيمته إلى التقرب من ابن عمه تميم بن المعز الزيري حينما أرسل رسولا من عنده إلى تميم ينقل إليه رغبته في الصلح، ولم يتردد هذا الأخير في قبول ذلك الصلح[53].

أما من جهة العرب، فقد انتهج الناصر بن علناس الحمادي ألوانا متباينة في سياسة التعامل مع العرب الهلالية، حيث نجده في صنف منها، يعمل على التفريق بين هذه القبائل ويسعى سعيه الحثيث لضرب بعضها ببعض. أمّا من زاوية أخرى، فنقف على سياسة من الناصر الحمادي تجاهها تنبأ بأن هذا الأخير لا زال لم يتعظ بنتائج سبيبة في سياسة طلب المعونة من هذه القبائل على خصومه، حينما بدل جهوده لتوطيد العلاقة مع عرب الأثبج، بل والاستعانة بها في حصاره مدينة الأربس سنة 460هـ/1067م، كما أعانته في حملته العسكرية على المغرب الأدنى حتى أشرف على القيروان ودخلها في السنة الموالية[54].

و في الوقت الذي كانت القبائل الهلالية تُغير على مدينة القلعة عاصمة بني حما د الأولى وتضيّق عليها وتعيث فسادا في ضواحيها، رأى الناصر بن علناس، ضرورة ايجاد موضع بديل عن القلعة يصلح لبناء مدينة أكثر حصانة تكون عاصمة للدولة في منأى عن خطر العرب الهلالية، وبعيدة عن مجال تحركاتهم فاهتدى إلى موضع بجاية، هذا الأخير الذي يرى ابن خلدون[55] أنّه موضع حصين تُحيط به بحواجز جبلية صعبة تجعل منه موضعا صعب المنال، وكان ذلك سنة 460هـ/1067م[56].

إنّ لجوء الناصر إلى موضع بجاية بعدما استحال عليه أمر ترويض القبائل الهلالية[57] ، و تراجع نشاط ودور التجارة الداخلية للدولة الحمادية بشكل عام والدور التجاري الهام الذي كانت تلعبه مدينة القلعة في ظل انتشار اللصوص وسيطرتهم على مسالك التجارة ، وتواصل ضرر العرب بضواحي القلعة، المسيلة، وطبنة، هو توجيه لأنظار الناصر إلى تجارة ما وراء البحر، عن طريق إيجاد ميناء بحري حربي وكذا تجاري لبني حماد حتى يمكنه من تدارك ذلك التراجع الاقتصادي الذي أضحت تعرفه الدولة الحمادية، وتجاوز ذلك الاختلال في التوازن بين النمو الديموغرافي والاقتصادي خاصة في ظل ذلك الاختلال الديموغرافي في حد ذاته بين الداخل والساحل وبين المدينة والريف حينما شغل بنو هلال مجالا جغرافيا واسعا في المناطق الداخلية[58].

كما أن إقليم المغرب الأوسط بعد استقرار العنصر العربي الهلالي بأرضه أصبح مجالا خصبا لتنافس الجماعات القبلية الهلالية والزناتية، وهو ما أدى إلى نهاية نشاط الطرق التجارية الداخلية

كالطريق التجاري الذي يربط بين القيروان وفاس، وهو ما ساهم بشكل ملحوظ في انتقال مركز ثقل الحياة الاقتصادية من المناطق الداخلية إلى الضفة الساحلية، وكذا الحياة السياسية[59]. وهذا ما ترك فراغا سياسيا كبيرا شغلته العرب التي أضحت خيلها تصول وتجول بِحُرّية تامة بالمناطق الداخلية لدولة بني حماد.

وعليه، يمكن القول أنّ بني حماد في الوقت الذي فضّلوا منطقة الساحل ابتعادا عن مجال السيطرة الهلالية بهدف توفير الأمن والاستقرار والغذاء للسكان، قد ساهموا بدورهم في توفير اسباب النهب والسلب بالمناطق الداخلية لدولتهم وذلك في غياب سلطة سياسية كفيلة بضمان أمن واستقرار تلك المناطق الداخلية بعدما تركوا عاصمتهم الأولى مدينة القلعة واتّخذوا من بجاية معقلا ودارا لملك بني حماد.

و لم يكن انتقال السلطة الحمادية إلى بجاية العاصمة الحصينة ليضع حدا لنشاط هذه القبائل العربية ولا حلاّ ناجعا لإعادة النشاط الاقتصادي لحالته التي كان عليها أيام الازدهار الاقتصادي الذي عرفته مدينة القلعة في عهد أسلاف الناصر[60]، حيث عرف بنو حماد الاستقرار على الساحل في الوقت الذي استمرّ الوضع المضطّرب في الداخل، وهوما أوجد سلطة قبلية متعددة موازية للسلطة الحمادية، والتي مارست النهب المنظم، وصادرت أموال التجار وأصحاب رؤوس الأموال، وأثقلت الانسان المغربي بالضرائب[61].

وهذا ما أجبر أمراء بني حماد على تقديم اتاوات ضخمة إلى شيوخ القبائل الهلالية نظير الحصول على حق التصرّف في أراضيهم[62] وممتلكاتهم في إقليم دولتهم، وكذا شراء الامن والهدوء حتى وصل الأمر بهم إلى دفع نصف غلاتهم ومحاصيلهم الزراعية[63] حتى تضمن هذه الدولة توفير الغذاء للسكان والذي هو منوط بضمان الأمن والاستقرار من جهة، وممارسة النشاط الفلاحي في الأراضي الزراعية السهلية الخصبة من جهة أخرى.

خاتمة:

وصفوة القول، فإن الأوضاع المضطربة التي عرفتها دولة بني حماد أيام الانتشار الهلالي بإقليم المغرب الأوسط والتي أثّرت سلبا على الحياة الاقتصادية لهذه الدولة، وما نجم عنه من تقلّص في الانتاج الزراعي ومن نقص في الغذاء، قد ساهم بشكل كبير في هجرة سكان القرى والأرياف إلى المدن الحصينة مثل القلعة في بداية الأمر، وفي ظل عجز بني حماد عن توفير الحماية الكافية للسكان، وتأمين المتطلبات من الغذاء انتقلت السلطة الحمادية إلى بجاية العاصمة الحمادية الجديدة.

كما تغيّرت مسالك و طرق التجارة التي كانت تسلكها القوافل التجارية عبر المناطق الداخلية وذلك إلى المناطق الساحلية، التي أضحت تمثّل مركز ثقل الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية وحتى الثقافية حينما استقطبت هذه المناطق النخب العلمية التي رامت الأماكن الآمنة.

وقد ساهم ذلك الوضع أيضا في اعادة رسم وتشكيل الخريطة الجغرافية والسكانية لإقليم المغرب الأوسط، إذ تراجع بشكل كبير الدور الاقتصادي لمدن المغرب الأوسط خصوصا الجنوبية على غرار مدينة وارجلان؛ هذه الأخيرة التي كانت تلعب دورا هاما في مجال التجارة الداخلية، وبين المشرق والمغرب وبلاد السودان، وذلك لصالح مدن الساحل كمدينة بجاية العاصمة الثانية لدولة بني حماد.

قائمة المصادر والمراجع:

(1)- تعدّ الهجرة العربية الهلالية إلى بلاد المغرب -حسب شارل أندري جوليان- أهم حدث عرفته بلاد المغرب بلا منازع خلال فترة العصور الوسطى ،فهي التي أثرت أكثر من الفتح الاسلامي تأثيرا طبع بلاد المغرب بطابع لم تمحه القرون ، أنظر: شارل أندري جوليان: تاريخ إفريقيا الشمالية ،تعريب ،محمد مزالي والبشير بن سلامة، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر ،(د.ت.ن) ،ص97.

(2)- يرى بعض المؤرخين أن فكرة الانفصال لم تكن وليدة مطلع القرن الخامس الهجري (11م) بل تمتدّ إلى زمن المنصور الزيري ،وذلك حينما وُلي أمر إفريقية و جاءت الوفود لتهنئته على ولايته أين لمح المنصور إلى رغبته في الانفصال عن الفاطميين ،واستقلاليته التامة في تسيير شؤون دولته عن البلاط الشيعي بالقاهرة ،وذلك ما عبّر عنه صراحة بقوله: «وما أنا في هذا الملك ممن يولّى بكتاب ويعزل بكتاب ،لأبي ورثته عن أبائي وأجدادي حمير» ،ولكن ذلك الانفصال لم يتم ؛ ذلك أن بني زيري لم تكن لهم القوة الكافية حتى يقدموا على إعلان القطيعة ، حتى جاء عهد المعز بن باديس الزيري أين أصبحت الدولة الزيرية تمتلك من القوة ما يؤهلها لإعلان الانفصال عن الفاطميين الشيعة ، فأقدموا على ذلك ، للمزيد من التفصيل أنظر: حسين مجمود ومصطفى شاكر: الحروب الصليبية في شمال إفريقية واثرها الحضاري سنة 668-792هـ/1270-1390م ، ط1 ،دار عمار للنشر، عمان، الأردن ،1419هـ-1998م ،ص133.

(3)- اختلف المؤرخون في تحديد تاريخ قطيعة المعز للفاطميين الشيعة اختلافا بيّنا و إن كانت آراؤهم تنحصر في مجملها ضمن الفترة الممتدة بين سنتي 433هـ/1041م و443هـ/1051م ، فابن عذاري يذكر أن المعز أقدم على قطيعته سنة 433هـ1041م ،أما ابن الأثير فيحددها بسنة 435هـ/1043م ،في الوقت الذي يورد ابن خلدون تاريخين لذلك في موضعين مختلفين من تاريخه أحدهما كان في سنة 437هـ/1045م ،والثاني سنة 440هـ/1048م ،ثم نجد ابن عذاري يضع بين أيدينا تاريخا آخر كان فيه حسب هذا المؤرخ صبغ بني زيري الثياب بالسواد و هو سنة 443هـ/ 1051م ،للمزيد من التفاصيل حول ذلك أنظر: ابن عذاري المراكشي: البيان المغرب في أخبار الأندلس و المغرب ، ج1 ،تح ،ج.س .كولان و إ.ليقي بروفنصال ،ط3 ،دار الثقافة ، بيروت ، لبنان،1983 ،ص278 ، محمد ابن الأثير: الكامل في التاريخ ، مج8 ، صححه ، محمد الدقاق ،ط4، دار الكتب العلمية ،بيروت ،لبنان ،1424هـ-2003م ،ص295 ، عبد الرحمن ابن خلدون: العبر وديوان المبتدأ و الخبر في تاريخ العرب و البربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر ،ج6 ،ضبطه ،خليل شحادة، راجعه ،سهيل زكار، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان،1421هـ-2000م، ص228.

(4)- ابن الأثير: المصدر السابق ،مج8 ،ص295.

(5)- أنظر: حسين مؤنس: تاريخ المغرب و حضارته من قبيل الفتح الإسلامي إلى الغزو الفرنسي ، مج1 ، العصر الحديث للنشر و التوزيع ، بيروت ،1412هـ -1992م،ص197-198 ، محمد حسن: المدينة والبادية في العهد الحفصي ،ج1،(د. ط) ،كلية العلوم الانسانية ،جامعة تونس ،تونس 1999 ،ص30 ، إدريس بوهيلة وآخرون: المغرب والأندلس دراسات في التاريخ والأركيولوجية ،تقديم ، محمد الشريف، ط1، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية ، تطوان ،1427هـ -2006م، ص90-91.

(6)- ابن أبي دينار القيرواني: المؤنس في أخبار إفريقية وتونس ،تح ،محمد شمام ،(د.ط) ،المكتبة العتيقة ،(د.ت.ن) ،ص84.

(7)- ا بن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص21.

(8)- بن عذاري: المصدر السابق ،ج 1،ص292.

(9)- ابن أبي دينار المصدر السابق ،ص84.

(10)- ا بن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص21.

(11)- عبد الله أبو عبيد البكري: المسالك والممالك ،مج2 ،تح ،جمال طلبة ،دار الكتب العلمية ،بيروت ،لبنان ،1424هـ-2002م ،ص226.

(12)- رشيد بورويبة: الدولة الحمادية تاريخها وحضارتها ،(د .ط) ،الطباعة الشعبية للجيش ،الجزائر،2007م ،ص55.

(13)- ا بن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص28.

(14)- أنظر: الحبيب الجنحاني: القيروان عبر عصور ازدهار الحضارة الاسلامية في المغرب العربي ، ط1 ، الدار التونسية للنشر ، تونس ،1968 ،ص107 ، الهادي روجي إدريس: الدولة الصنهاجية (تاريخ إفريقية في عهد بني زيري من القرن 10 إلى القرن 12م) ، ج1،ترجمة، حمادي الساحلي ،دار الغرب الإسلامي ، بيروت ،لبنان 1992 ،ص292.

(15)- عبد الله العروي: مجمل تاريخ المغرب ،ج2 ،(د. ط) ،المركز الثقافي العربي ،بيروت ،1994 ،ص94.

(16)- ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص28.

(17) - العروي: المرجع السابق ،ج2 ،ص93.

(18)- للمزيد أنظر: عبد الواحد المراكشي: وثائق المرابطين والموحدين، تح، حسين مؤنس، ط1، مكتبة الثقافة الدينية، بورسعيد، مصر، 1997،ص110.

(19)- للمزيد أنظر: بن عذاري: المصدر السابق ،ج 1،ص294.

(20)- شهاب الدين النويري: نهاية الإرب في فنون الأدب ،ج24 ،تح ،عبد المجيد ترجيني ،(د.ط) ،دار الكتب العلمية ،بيروت ،لبنان ،(د.ت.ن) ،ص122.

(21)- ابن عذاري: المصدر السابق ،ج 1 ،ص299.

(22)- ا بن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص217.

(23)- إسماعيل العربي : دولة بني حماد ملوك القلعة و بجاية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ،الجزائر ،1998م ،ص 164.

(24)- ابن الأثير: المصدر السابق ،مج8 ،ص372.

(25)- ا بن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص27.

(26)- النويري: المصدر السابق ،مج24 ،ص123.

(27)- ابن عذاري: المصدر السابق ،ج 1 ،ص299.

(28)- ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص231.

(29)- أنظر: ابن أبي دينار المصدر السابق ،ص84.

(30)- أنظر: ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص27.

(31)- ابن الأثير: المصدر السابق ،مج8 ،ص299.

(32)- أنظر: ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص228.

(33)- النويري: المصدر السابق ،مج24 ،ص122.

(34)- الشريف الإدريسي : نزهة المشتاق في اختراق الآفاق ،مج1 ،(د.ط) ،مكتبة الثقافة الدينية ،القاهرة ،1414هـ-1994م ،ص255.

(35)- النويري: المصدر السابق ،مج24 ،ص124.

(36)- ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص27.

(37)- النويري: المصدر السابق ،مج24 ،ص123.

(38)- حسين مؤنس: المرجع السابق،مج1،ص623.

(39)- ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص27.

(40)- إسماعيل العربي: المرجع السابق ،ص174.

(41)- عبد الحليم عويس: دولة بني حماد صفحة رائعة من التاريخ الجزائري ،ط2 ،دار الصحوة للنشر و التوزيع ،القاهرة، مصر ،1411 هـ- 1999م ،ص136.

(42)- ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص231.

(43)- إسماعيل العربي: المرجع السابق ،ص175.

(44)- ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص231.

(45)- المصدر نفسه،ج7 ،ص70.

(46)- إسماعيل العربي: المرجع السابق ،ص174.

(47)- ابن الأثير: المصدر السابق ،مج8 ،ص373.

(48)- ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص232.

(49)- عبد الحميد خالدي: الوجود الهلالي السليمي بالجزائر ،(د. ط) ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ،الجزائر ،2007 ،ص190-191.

(50)- مبارك بوطارن: «تطور العمران الإسلامي حواضر المغرب نموذجا» ،أطروحة دكتوراه في الآثار الإسلامية ،معهد الآثار ،جامعة الجزائر ،2005-2006 ،ص286-287.

(51)- ابن عذاري: المصدر السابق ،ج 1 ،ص300.

(52)- ابن أبي دينار المصدر السابق ،ص86.

(53)- عبد الحليم عويس: المرجع السابق ،ص133.

(54)- ابن عذاري: المصدر السابق ،ج 1 ،ص299.

(55)- ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص232.

(56)- عبد الحليم عويس: المرجع السابق ،ص103.

(57)- مجهول : الاستبصار في عجائب الأمصار ، نشر و تعليق ، سعد زغلول عبد الحميد ، ط2 ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ،العراق ،ودار النشر المغربية ،الدار البيضاء، المغرب ،1986 ،ص129.

(58)- مفتاح خلفات : « علماء زواوة و الإرث الثقافي القلعي » ، مجلة الآداب و العلوم الإنسانية ، العدد 10 ، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية ،قسنطينة ، 143هـ-2009م ، ص45.

(59)- علاوة عمارة: «الهجرة الهلالية و أثرها في تغيير البنية الاجتماعية لبلاد الزاب» ، مجلة الآداب و العلوم الإنسانية ،العدد ، جامعة الأمير عبد القادر للعوم الإسلامية ،قسنطينة ، 143هـ-2009م ،ص24-25.

(60)- أنظر: ابن خلدون: المصدر السابق ،ج6 ،ص228.

(61)- علاوة عمارة: المرجع السابق ،ص25.

(62)- مفتاح خلفات: المرجع السابق ،ص45.

(63)- مبارك بوطارن: المرجع السابق ،ص287-288.

نفوذ اليهود في بلاط المغرب الأقصى العهد المريني و الوطاسي

د/فاطمة بوعمامة
أستاذة محاضرة أ
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

Résumé

La présence juive au Maroc est très ancienne et fut nourrie par diverses vagues de refugies au cours de l'Histoire.

Après l'expulsion définitive des juifs d'Espagne en 1492, bon nombre d'entre eux se sont installés au Maroc. Mettant en profit leur polyvalence culturelle et linguistique, les mérinides et les Wattassides ont régulièrement eu recours à des conseillers et ambassadeurs juifs.

Les sultans marocains ont permis l'accession de personnalités juives telles que Khalifa ben waqqasa, Haroun ibn Batash, Abraham ibn Zammerou et Jacob Roti à la cours des sultans marocains, ils serviront d'intermédiaires auprès de la couronne portugaise alors que cette dernière avait la totale loyauté de ces ambassadeurs.

تمهيد:

يعد موضوع اليهود في بلاد المغرب في العصور الوسطى من المواضيع الهامة. و يتجلى ذلك من حيث النشاط الذي قامت به الجاليات اليهودية في المجتمع الإسلامي وهو مؤكد تاريخيا إذ اشتهرت هذه الجاليات في المجال العلمي خاصة في مجال الطب حيث لجأ إليهم بعض الأمراء المسلمين. كما برزوا في المجال الاقتصادي كالصناعة و التجارة، و الصرافة. هذا و لم يتوقف تأثير اليهود في هذه المجالات بل كانت لهم اليد الطولى في توجيه و التأثير السياسي على الحكام بالخصوص على سلاطين المغرب الأقصى. و قد استغل اليهود حرص المسلمين على تطبيق تعاليم الدين مع أهل الكتاب كما جاء في قول الله تعالى:» **قاتلوا الّذين لا يؤمنون بالله و اليوم الآخر و لا يحرمون ما حرم الله و رسوله ولا يدينون دين الحق من الذين اوتوا الكتاب حتى يعطوا الجزية عن يد وهم صاغرون** «سورة التوبة: آية 29 ،لتحقيق نفوذهم الاقتصادي، و طريقا للتقرب من أصحاب السلطان لضرب الإسلام و المسلمين.

التواجد اليهودي ببلاد المغرب:

من الصعب تحديد البداية الأولى لهجرة اليهود نحو منطقة المغرب، خاصة و أن الآراء حول هذه الهجرة اختلطت بالأسطورة، و القصص، و التاريخ هذا ما جعل استحالة تحديد بداية الهجرة.

وقد حاول بعض المؤرخين تحديد بداية الوجود اليهودي إلى عهد الملك داوود عندما تغلب على جالوت فهاجر بعضهم إلى مصر ثمّ إلى شمال إفريقيا[1] ،ثمّ توالت الهجرات أبرزها هجرة يهود فلسطين الذين تمكنوا الإفلات من السبي البابلي هذا ما أكده بعض المؤرخين القدماء منهم المؤرخ بروكوب[2] ،

ومنهم من انتقل مع التجار الفينيقيين بسواحل المنطقة.[3]ثمّ تلتها هجرات أخرى لا تقل عنها أهمية ابتداء من القرن الأول الميلادي أبرزها الهجرة الإجبارية التي حدثت في عهد الإمبراطور الرّوماني تيتوس[4]،مما نتج عنها تضاعف عدد اليهود بالمنطقة وهذا ما أثبتته أدلة أثرية و نصوص تاريخية[5].

و قد أشارت بعض المصادر الإسلامية – حتى و إن كانت فقيرة و متضاربة في معلوماتها – إلى هجرة اليهود من فلسطين و انتشارهم بالمغرب[6].

و لما تمّ الفتح الإسلامي لبلاد المغرب ، وجد الفاتحون مجتمعا متباينا في المعتقد والدّين، و قد تمتع اليهود و النصارى بالحرية والعدل في ظل النظام الإسلامي ما داموا يخضعون لقانون أهل الذمّة . أطلقت الفئة الأولى من اليهود المهاجرين على نفسها منذ القرن التاسع الهجري (15م) اسم التوشابيم، و تعنى بالعبرية الأهالي[7].و قد اندمج إلى اليهود الأهالي يهود قدموا من اوروبا عامة و من الأندلس خاصة هروبا من اضطهاد النصارى خاصة في نهاية القرن السابع الهجري(13م)[8]،ثم تلتها هجرات بعد انعقاد مجمع زامورة عام 1317م[9].

وتزايدت هجرة اليهود إلى بلاد المغرب في نهاية القرن التاسع الهجري (15م) أي في عام 1492م عندما قرّر المالكان الكاثوليكيان فردينا ند ملك أرغونا (1452-1516م)، و الملكة إيزابيلا ملكة قشتالة(1451-1504م)[10]،طرد اليهود نهائيا من شبه جزيرة أيبيريا[11].و عرفت هذه الفئة الثانية من اليهود المهاجرين بالميغوراشيم، و تعنى بالعبرية المطرودين[12]،كما عرفوا بالكابوسيين نسبة الى الكبوسة الحمراء التي كانوا يضعونها على رؤوسهم.[13]و قد رحب حكام المغرب الإسلامي بهؤلاء اللاجئين الذين كانوا يختلفون على اليهود من حيث الثروة، و الثقافة، و الجاه، و فيهم أصحاب الصنائع و القلم.

من الصعب تحديد كل المناطق التي أقام بها اليهود بالمغرب الإسلامي، وهذا للعديد من الآمور

من بينها صمت المصادر الإسلامية، غير أنه يمكن تحديد مناطق استقرار اليهود بالمغرب الأقصى بوضوح و دقة بفضل ما تركه لنا الرحالة الحسن الوزان، والمؤرخ مارمول كربخال.

هذا و تشير المصادر ان أغلب اليهود كانوا يسكنون فاس القديمة حاضرة بنى مرين، ثمّ نقلهم السلطان أبو سعيد عثمان المريني(710-732هـ/1310-1331م) إلى حي خاص بهم في مدينة فاس الجديدة[14] يعرف بالملاح [15]. و يشير ابن ابي زرع أن اليهود ملكوا بفاس البساتين و الديار و الحوانيت و الرباع [16]، و يضيف البكري أنها أكثر بلاد المغرب يهودا و قبلة اليهود في المغرب الأقصى [17]. كما كانوا يقيمون بمدينة تازة [18]، و مدينة باديس، و نفزه و بها حوالي مائتي بيت لليهود [19] و أزمور و بها أربعمائة أسرة يهودية [20]، و دبدو [21]، و كان يقيم بمراكش أكثر من ثلاثة الاف أسرة يهودية [22]، و شفشاون، و كان بمدينة زروال أزيد من مئة دار لتجارة الصناع اليهود[23].

و يكثر اليهود بمدينة أفزا أسفل الأطلس الكبير، و مدينة تاكو دارت، و أسفى و بها مائة بيت يهودي، و مدينة أغمات و تدنست و بها حوالي مائة بيت يهودي هي الأخرى[24] و حوالي مائتي تاجر و صانع يهودي بمدينة تييوت أو تشييت [25] و حوالي مائة و خمسين دار بمدينة أديكيس [26] و حوالي مائة منزل لليهود بمدينة تاكاووتست [27]، و أربعمائة أسرة يهودية بترغالة [28]، و قصر بني صبيح و درعة[29]، كما كان يوجد عدد كبير من اليهود بسجلماسة [30].

من خلال هذا التوزيع نستنتج أن نسبة كبيرة من اليهود استقرت بالمغرب الأقصى، و عدد كبير منهم كان يقيم بالمناطق الجنوبية و جبال الأطلس و عاشوا حياة البداوة و اختلطوا بالمسلمين. أما الذين استقروا بالمدن الكبرى كمدينتي فاس و مراكش فكان عددهم قليلا و اختلطوا باليهود الوافدين من بلاد الأندلس.

و كانت الجماعات اليهودية تتمتع بنوع من الاستقلال الداخلي في ظل حكم المغرب الإسلامي في تسيير أمورها الإدارية و الثقافية خلال هذه الفترة. فكانت لها قوانينها الخاصة و مقابرها و مدارسها و بيعها فكان يسهر على تنظيم الجماعات اليهودية شيخ اليهود أو النكيد [31] و كانت الجماعات هي التي تختار الشيخ و تقوم السلطة الإسلامية بتثبيته و الاعتراف به و توقيع تعينه من ديوان الانشاء و العلامة[32].

لكن بعد هجرة يهود الأندلس حدث تغيير في تنظيم هذه الجماعات و أصبحت مسيرة من قبل مجلس يعرف بالعبرية نيمانيم ينتخب أعضائه بانتظام، و هم أيضا الذين أدخلوا بالمغرب الأقصى ضرائب طقوسية خاصة لاستهلاك اللحوم و النبيذ[33]. و الملاحظ أن هؤلاء اليهود المهاجرين قد نقلوا الى بلاد المغرب علاوة عن ثقافتهم الدينية ما اكتسبوه من مميزات خاصة في المجتمع الأندلسي الإسلامي، فكان منهم من بلغ درجة كبيرة في العلم و التجارة و الحرف مما مكنهم الاستحواذ على مراكز حساسة في بلاط المغرب الأقصى.

يهود في بلاط الدولة المرينية: -668 879هـ/ 1474-1269م

المرينيون فخذ من قبيلة زناتة[34]،بعد معركة العقاب أخذ بنو مرين يكتسحون شمال شرق المغرب الأقصى مغتنمين ضعف الدولة الموحدية [35] و استمر الصراع بين بني مرين و الموحدين حتى بايع شيوخ بني مرين الأمير أبي يوسف يعقوب بن عبد الحق، و انتصر على الموحدين في معركة وادى غفو و دخل مراكش سنة 668هـ/1269م[36]،اتخذ بنو مرين منذ استلائهم على السلطة لقب أمير و لقب سلطان[37]. و في سنة 671هـ/1272م احتط أبو يوسف يعقوب المريني مدينة فاس الجديدة و أصبحت قاعدة لحكمه بدلا من مراكش[38].

عاش أغلب يهود المغرب الأقصى في فاس العاصمة، و تحسنت وضعيتهم كثيرا في العصر المريني عكس ما كان عليه وضع اليهود طيلة حكم الدولة الموحدية [39] وبرعوا في المجال الحرفي الذي كان المسلمون يستنكفون عن ممارسته، كما توسع نفوذهم التجاري و كوّنوا بعض الشركات التجارية حتى طريقا يهوديا[40] ،هذا Dufourcq جعلوا من طريق الذهب السوداني على حد تعبير الباحث ديفورك

و لم يقطع اليهود المهاجرين صلتهم بأروبا.

و قد حضي اليهود بامتيازات هامة من قبل سلاطين بني مرين كبناء حي خاص لهم قرب القصر بأمر من السلطان أبي سعيد عثمان [41] و أمر

العامة بالكف عن اليهود[42]، كما أقدم أبو الحسن المريني عام 731هـ/1330م بإسقاط الجزية عنهم [43]. و لم يتوقف الأمر عند هذا الحد بل سمح بنو مرين لليهود باعتلاء مناصب رفيعة و حساسة في البلاط المريني و من أبرز هؤلاء اليهود:

خليفة بن حيون بن زمامة بن وقاسة:

استخدم السلطان يعقوب بن عبد الحق المريني اليهودي خليفة بن حيون بن زمامة بن وقاصة حاجبا له[44]. كان بنو وقاصة هؤلاء من يهود ملاح فاس. و تمتع خليفة بن حيون بنفوذ واسع متحديا قانون أهل الذمّة، إذ أثر هذا اليهودي على الأمير يوسف بن يعقوب منذ صباه، كان يعصر له الخمر و يجهز له الخلوة مع الندماء خفية عن أبيه السلطان أبا يعقوب الذى اشتهر بالوقار والتدين ،لهذا أصبح لآل ابن وقاصة نفوذا كبيرا في القصر [45]إذ انفردوا في وظيفة القهرمان مدّة طويلة، وهم خليفة بن حيون و أخوه إبراهيم، و ابن عمهما خليفة و لقب بالصغير، و موسى بن السبتى وهو صهر خليفة بن حيون [46].

تذمر الأعيان و رؤساء القبائل و الأشراف و العلماء من الامتيازات التي حضي بها اليهود، فتفطن السلطان يوسف بن يعقوب لخطر اليهود بعد أن أطلعه على ذلك كاتبه أبو محمد بن عبد الله بن أبي مدين فيقول في ذلك السلاوى في كتابه الإستقصا:»...ثم أن السلطان يوسف استفاق و التفت اليهم و راجع بصيرته في شأنهم...وشعر كاتبه بذلك القائم بآمور دولته أبو محمد عبد الله بن أبي مدين، فسعى عنده فيهم و أوجده السبل عليهم فسطا بهم سطوة منكرة...»[47] لذلك قام السلطان باعتقالهم في شعبان سنة 701هـ/1301م بمعسكره أثناء حصار تلمسان، فقتل خليفة الأكبر و أخاه إبراهيم و بنى السبتى و لم يترك السلطان إلاّ خليفة الأصغر احتقارا لشأنه[48]و عرفت تلك النكبة بنكبة بنى وقاصة[49].

خليفة إبراهيم المعروف بالأصغر:

لم يتعظ السلطان أبو ثابت(706-708هـ/1306-1308) بما فعله بنو وقاصة مع جده. كان خليفة الأصغر يجمع في يده كل الأمور و كبر شأنه ،كان بعض أفراد الجيش من بنى مرين ينادونه بسيدي أبي خزر[50]،و ازداد نفوذ خليفة إبراهيم لدرجة أن الشيخ الصالح أبي مدين شعيب لا يقدم على أمر حتى يأخذ رأي ابن أبي خزر خليفة[51]. وكان خليفة الأصغر حاقدا على ابى مدين و أراد التخلص منه فوشى به للسلطان و اتهم الشيخ الصالح أبى مدين بأنه مرصد بالدولة و متربص بها الدوائر، فظن السلطان أنه صادق و كان يخشى عائلة أبي مدين لما كان له من الوجاهة في الدولة، فاغتيل الفقيه ،لكن فيما بعد تنبه السلطان لمكر خليفة الأصغر فأعدمه و تخلّص من حاشيته[52].

شمعون البرانسى:

كان سفيرا لدى السلطان أبي سعيد المرينى(710-732هـ/1310-1331م)،أرسله السلطان ممثلا له قرب ملك إسبانيا ألفنسوا الثالث و جاك الثاني الأراغونى. كان لهذا اليهودي تأثير على السلطان [53]

هارون ابن بطّاش:

قال عنه الحسن الوزان أنه طبيب، و فيلسوف، و فلكي[54]. وصل هذا اليهودي إلى منصب الوزارة بتعيين من السلطان عبد الحق بن أبي سعيد(831-869هـ/1427-1464م) وهو آخر سلاطين بنى مرين. بقي عبد الحق المريني على عرش المغرب الأقصى أزيد من ثلاثين عام، لكنّ السلطة الفعلية

كانت بيد وزراء بنى وطاس، و لإبعادهم أتى السلطان على العديد منهم و اغتال وزيره يحيى الوطاسى سنة 863هـ/1459م، كما قضى على ابن أبي حسّون ابن الوزير السابق أبو حسون علي بن يوسف بن زيان بن عمر الوطاسى. وهكذا قضى السلطان على ممثلي سلطة بنى وطاس، فنقم عليه العامة و الخاصة، فولى عليهم هذا اليهودي تأديبا لهم[55].

اسند السلطان لهارون ابن بطاش الوزارة و رياسة بيت المال، و اتخذ هارون اليهودي شاويل نائبا له. هكذا شارك هارون ابن بطاش في الحكم، و حضي بامتيازات وتشريفات عديدة ، وكان مقامه مماثلا تماما لمقام وزير مسلم. و ترك لنا المؤرخ عبد الباسط بن خليل الملاطي وصفا دقيقا الى ما آل اليه هذا اليهودي:» أصبح صاحب الامر و النهي في مملكة فاس، رغم احتفاظه بلباسه اليهودي [56] و بحضور سيده كان يركب الخيل و يحمل شارات الوزراء، و يصطحب السلطان الى المسجد يوم الجمعة و يساعد سيده الحبوط من الخيل و كان يقف الى جانب السلطان حتى يدخل هذا الأخير المسجد» [57].

استبد اليهود بالحكم و شرعوا في اذلال اهل فاس بالضرب و مصادرة الأموال، كما تحكموا في الأشراف و الفقهاء و فرض على تجار قيسارية فاس بتقديم هدية للسلطان على شكل أموال[58]. و هكذا أصبح هارون اليهودي هو صاحب الحكم الفعلي . و تحت نفوذ و تأثير هؤلاء اليهود، أصدر السلطان المريني عبد الحق مرسوما فرض فيه ضريبة الخراج على كل سكان مدينة فاس بما فيهم الشرفاء مع العلم أن هذه الفئة الاجتماعية كانت معفية من الضرائب و قد استغل البلديون[59] ضعف السلطان فالتمسوا للسلطان يطلبون السماح لهم بالعودة الى القيسارية ووعدوه بدفع ضريبة سنوية فاستجابة عبد الحق لطلبهم و بعد مرور سنة من عودة البلديين للقيسارية طالبوا أن يدفع الأشراف نفس الضريبة التي يدفعونها بل تمادوا و أصبحوا يطالبون ناضر الأحباس أن يبيع لهم جلوس الدكاكين [60]. هذه المطالب زادت من تدهور العلاقة بين السلطان و رعيته. و رغم حقد المسلمين على سلطانهم فواصل هذا الأخير تحسين وضع اليهود و لم يستفد من أخطاء أسلافه بل قام بتعيين يهودي قائدا للشرطة و هو:

الحسين اليهودي:

أقدم السلطان عبد الحق بن ابي سعيد بتعيين الحسين اليهودي قائدا للشرطة علما بأن هذا المنصب لا يسند في الدولة الإسلامية لغير مسلم [61] كما أن هذه الوظيفة تابعة لديوان القضاء وتخضع لقيود شرعية[62]. تمادى الحسين اليهودي في اضطهاد الرعايا بعلم السلطان، اذ امر ناظر الأحباس ببيع الدكاكين بقيسارية للتجار اليهود بحجة أن السلطان بحاجة الى أموال و هو مفوض من قبله. و لم يتوقف الحسين اليهودي في طغيانه عند هذا، بل حدث أن القى القبض على امرأة شريفة من أهل حومة البليدة، –البليدة حومة بفاس –[63] و أوجعها ضربا فتوسلت برسول الله صلى الله عليه و سلم فأمر الحسين اليهودي بمضاعفة العقاب [64] فانتشر الخبر في فاس و اجتمع الناس عند خطيب مسجد القرويين أبي فارس عبد العزيز بن موسى الوريكالي (ت 880هـ/ 1475-1476م) [65]، و كان له صلابة في الحق، فشجع العامة ضد اليهود و أعلن الجهاد و اتفق الجميع على الفتك باليهود و خلع السطان عبد الحق و طالبوا مزوار الشرفاء الشريف عبد الله الجوطي السلطة .[66] و ثار العامة انتقاما للمرأة فأخذوا يضربون اليهود حتى كادوا

يقضون عليهم و لم ينج منهم إلا من فر من فاس، و قبض على عبد الحق و ضربت عنقه يوم الجمعة 27 رمضان سنة 869هـ/1465م [67] كما تم اعدام هارون بن بطاش [68].

و سياسة التسامح هذه المبالغ فيها من قبل سلاطين الدولة المرينية زادت من سخط الرعية و العلماء المسلمين بعد استفحال أمر اليهود و استمر هذا الوضع في عهد الدولة الوطاسية.

يهود في بلاط الدولة الوطاسية(876-961هـ/ 1554-1471م):

بنو وطاس فرقة من قبيلة بنى مرين، تولوا ملك المغرب بعد القضاء على اخر سلاطين بنى مرين. و لم تكن الدولة الوطاسية في نفس قوة الدولة المرينية خاصة و أنها كانت تواجه الاستعمار البرتغالي و كذلك الصراع بينها و بين السعديين حول الحكم[69].

و لم يختلف بنو وطاس عن أبناء عمومتهم في الاعتماد على اليهود كدبلوماسيين و مفاوضين خاصة اليهود المهاجرين الذين كانوا يتقنون لغات كثيرة بما فيها اللغة العربية الى جانب كونهم تجار أثرياء يملكون مصارف و تربطهم تجارة واسعة و أنشطة أخرى مع دول أوربا [70] مما مكنهم الانضمام إلى سلطة الوطاسيين خاصة بعد أن سمحت لهم بالاستقرار و دعمتهم حتى تجعلهم يقفون إلى جانبها في حربهم ضد السعديين و إبعاد أطماع البرتغاليين. إلاّ أنه بعد تعرض المناطق الساحلية للغزو البرتغالي عام 1471م، إجتهد البرتغاليون من أجل جعل أعيان اليهود كأبراهام بن زاميرو، و يعقوب الروطى في خدمة التاج البرتغال .

ابراهام بن زاميرو:

هو طبيب من أصل اندلسي كان يقيم بالمنطقة البرتغالية المحصورة بآسفى و هو الحاخام الأكبر لهذه المدينة بتعيين من الملك البرتغالي عمانويل الأول في 5 جوان 1510. [71] بدأ نشاطه الدبلوماسي عندما كان طرفا في المفاوضات التي دارت بين أهالي أزمور و الملك البرتغالي عمانويل الأول بسبب الصراعات القائمة بين القبائل المجاورة و المستعمر. و قد وضع الطرفان المتخاصمان ثقتهما في الحاخام بن زاميرو. كان يراسل هذا الأخير الملك باللغة الاسبانية و يطلعه بأخبار المنطقة و أخبار القبائل المعارضة و الرافضة الخضوع للمحتل البرتغالي. و كان بن زاميرو ينهي رسائله بعبارة الخادم الوفي للملك[72]. كان ابراهام بن زاميرو مواليا للاستعمار البرتغالي إلى غاية سنة 1542م، و هي السنة التي فقد فيها البرتغال مدينتي آسفي و ارزيلة.

يظهر ولاء بن زاميرو للبرتغاليين عندما قام بتجهيز بارجتين بأمواله الخاصة محملة ب200 رجل كلهم يهود و دخلوا ليلا مدينة آسفي دون أن تشعر بهم قوات القبائل المجاورة المحاصرة للمدينة[73].

و زاول بن زاميرو نشاطه كمفوض سنوات عدة بفضل تميزه بشخصية قوية و قوته في اقناع الغير مما أكسبه مهارة دبلوماسية. ففي عام 1518 عين كمفاوض لايجاد حل لخلاف قائم بين البرتغاليين و قبيلة أولاد عمران، كما كان الطرف الرئيسي في ابرام معاهدة سلم بن السلطان أحمد الأعرج و الحكام البرتغاليين بمدينتي اسفي و أزمور و كان ذلك عام 1524. و قد تعدى دور ابرهام بن زاميرو كمفوض بل اصبح مخبرا و جاسوسا للأعداء مستغلا مكانته قرب السلاطين، إذ تكشف رسالة مؤرخة في 3 جانفي 1511م يخبر فيها أبراهام بن زميروا الملك عمانويل أن أهل المدينة في خلاف حول الحكم البرتغالي، و من حاصر المدينة بالأمس

يطلب الأمان اليوم، و أنهم يريدون إرسال إثنين من أعيانهم راجيين وساطة الحاخام أبرهام ،كما يخبره بأن عرب مازكان لديهم مقترحات بالخضوع فقد وصل إثنان من أعيانهم إلى آسفى آنفا و ينتظرون رد الملك .كما يظهر ذلك أيضا في رسالة بعث بها في 12 أكتوبر 1512 من آسفى الى الملك البرتغالي يخبره فيها بأن ملك مراكش أعلن الجهاد بجهة الأطلس و بدرعة و حشد كتائب البربر و العرب من نواحي مراكش و أن مخططه القضاء على نصارى آسفى.(74)

لم يكن ابراهام بن زاميرو اليهودي الوحيد الذى حضي بنفوذ كبير في البلاط الوطاسي ،و الاعتماد عليه كوسيط في القرن السادس عشر الميلادي، بل برز أيضا أخواه إسحاق و إسماعيل و ابن أخيه سليمان إذ كانوا هم أيضا مفاوضين و مترجمين و كانوا في الواقع يعملون لدعم مصالح الاستعمار البرتغالي . هذا و قد كلف الملك البرتغالي أبراهام بن زميرو بالتفاوض مع الشريف السعدى سنة 1525م بعد دخوله مراكش و تضييقه الخناق على آسفى . (75) من خلال ما سبق تظهر قوة و شهرة أسرة بن زميرو في مدينة آسفى و خارجها و نال أبراهام رضى القبائل و قبول الشريف السعدى له كوسيط للتفاوض. كما كان أبراهم بن زميرو و هو يفاوض الشريف السعدى يعمل من أجل الحصول على امتيازات تجارية بمدينة مراكش مقابل عمله.

يعقوب الروطي:

كان التجار اليهود يضعون مصلحتهم قبل كل شيء، لذلك نجدهم يتنقلون بين المواقع ، و خير دليل على ذلك يعقوب الروطى الذى بدأ مترجما بآسفى ثم انتقل إلى فاس بعد ذلك ليسخر كل جهوده لخدمة الدولة الوطاسية و قربه السلطان الوطاسى أحمد بن محمد الثاني (76) . في صيف من عام 1536م كتب يعقوب الروطى إلى القائد البرتغالي بأرزيلا يخبره بانهزام الجيش الفاسى قرب وادى العبيد أمام جيش الشريف السعدي . و أمام هذه التطورات رأى الحاكم الوطاسى بضرورة إبرام هدنة مع البرتغاليين، لأنها سوف تكون لمصلحتهما خاصة بعد تعرض المناطق الساحلية للمغرب الأقصى لهجومات السعديين. فأرسل أحمد بن محمد الثاني الوطاسى اليهودي يعقوب الروطى على رأس سفارة عام 946هـ/1536م إلى لشبونة لطلب المساعدة من الملك البرتغالي ضد السعديين وضع السلطان ثقته المطلقة في سفيره اليهودي ،و جعله المفوض الوحيد له قرب الملك خوان الثالث، و سبب اختيار يهودي لهذه المهمة هو خوف أحمد الوطاسي من إرسال مسلم يمكن أن يتحالف مع البرتغاليين ضده و بفضل مهارته استطاع أن يكسب ثقة كل من الوطاسيين و البرتغاليين.(77)

و في عام 1537 ارسل يعقوب الروطي الى مدينة أرزيلة لا فشال مشروع هدنة بين الشريف السعدي و البرتغال لأن ابرام الهدنة بين السعديين و البرتغاليين يكون لها اثر سلبي على الوطاسيين. غير أن يعقوب الروطي فشل في مهمته بسبب تفوق السعديين على البرتغاليين و تراجع قوة الوطاسيين(78).

يظهر مما سبق الدور الذى لعبه اليهود في المفاوضات بين مختلف الأطراف سواء في الداخل أو الخارج. كما يتضح من السفارات التي ترأسها اليهود كانت اما لتعيين مناطق النفوذ بين البرتغاليين و الوطاسيين او طلب الوطاسيين مساعدة ضد السعديين المناوئين لهم في الحكم. و المثير هو الثقة الممنوحة لهم من قبل حكام المغرب الأقصى ، على الرّغم من معرفتهم طبيعة العلاقة التي تربط اليهود

بالبرتغاليين إذ عمل هؤلاء على ترسيخ التواجد البرتغالي خدمة لمصالحهم.

إلاّ أن حكام المغرب الأقصى كانوا على دراية بمكانة اليهود و أهميتها في الحسم في بعض القضايا بفضل احتكارهم لبعض الوظائف منها وظيفة المترجمين و المفاوضين، لذلك حرص الحكام على أن تبقى علاقتهم جيدة بهم. و من المؤكد أن اليهود كانوا من العناصر المتقنة لحبك الدسائس و زرع النعارات الخطيرة داخل الدوائر السياسية للمغرب الأقصى طيلة العصور الوسطى.

الاحالات:

1-الجوطي: تأليف في أنساب الشرفاء الذين لهم شهرة بفاس، مخطوط مصور بالميكروفيلم، معهد المخطوطات جامعة الدول العربية، رقم 1443 تاريخ، ورقة 4.

Procope : De Bello, vandilco, 2 ,1,q-c-f : Moise de Korene :Histoire d'arménie, trad, 2 - v.Langlois, paris, 1869, p70.

Slouschz : Hebreo-Pheniciens et judeo-Berberes : introduction à l'histoire des juifs et du-3 judaïsme en Afrique du nord , in archives marocaines, T XIV, 1908,pp86-88

4- إسرائيل ولفنسون: تاريخ اليهود في بلاد العرب في الجاهلة و صدر الإسلام، مصر ،مطبعة الإعتماد،1345 هـ/1927م ص9

Tolédano : Fils d'Abraham : Les juifs maghrebins, Belgique, ed Brepol, 1989,pp10-12. -5

6-ابن ابي زرع: الذخيرة السنية في تاريخ الدولة المرينية، الرباط، دار المنصور للطباعة الورقية 1972،ص 15.

Eisenberth : les juifs en Algerie, esquisse historique depuis les origines jusqu'à nos jours-7

extrait de l'encyclopédie coloniale et maritime, Paris, s-d, p97.

Ibidem : pp 9,10 ; y-courbage, p-Fargues : chretiens et juifs dans l'Islam Arabe et Turc,-8 Paris, Payot, 1997,p80.

Carrasco :L'Espagne classique (1474-1814), Paris Hachette, 1992,p21.-10 9

تزوج الملك فردناند و الملكة ايزابيلا عام 149م و وحدا مملكتيهما وكانا يسميان بالملكين الكاثوليكيين، انظر: مطبوعات اكاديمية المملكة المغربية، سلسلة ندوات الموريسكيون في المغرب، الندوة الثانية، شفشاون ، 1421ه/2000م، ص37.

Hanoune : aperçu sur les israélites algériens et sur la communauté d'Alger, Alger 1922 -11 , p7.

Laredo : Berbères y hébréos en Marrucos , Madrid, s-d, 210. -12

Abbou : Musulmans Andalous, et judéo Espagnols, Casablanca, ed Altar s-d, p296. -13

14- الحسن الوزان: وصف افريقيا، ترجمة محمد حجي و محمد الأخضر، بيروت، دار الغرب الإسلامي 1983، ص143،السلاوي : الاستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق جعفر الناصري، و محمد الناصري، الدار البيضاء 1954، ج2،ص39.

15- ظهرت أحياء خاصة باليهود ببلاد المغرب اختلفت تسميتها كالملاح و الحارة بالخصوص في القرن 9هـ/15م لأن وثائق الجنيزة بالقاهرة لم تشر الى أي حي يهودي خلال القرنين 4-5هـ/ 10-11م **في العالم الإسلامي، انظر:**

Goitein : jews and Arabs, New york, 1946,pp 70-74.

16- ابن ابي زرع: الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب و تاريخ مدينة فاس، الرباط 1936،ج2، ص46.

17- البكري: المغرب في ذكر بلاد افريقيا و المغرب، بغداد، مكتبة المثنى، ص11.

18- الحسن الوزان، المصدر السابق، ص351، الحميري: الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق احسان عباس، القاهرة، مؤسسة ناصر للثقافة 1980، ص128.

19- الحسن الوزان: المصدر السابق ،ص351

20- مارمول كربخال: افريقيا، ترجمة محمد حجي و محمد زنيبر، المغرب، دار المعرفة 1988-1989،ج 2، ص197.

Slouchz : un voyage d'études en Afrique, 50721 -

22- مارمول كربخال: المصدر السابق، 55.

23- مارمول كربخال: المصدر نفسه،ص254.

24- الحسن الوزان: المصدر السابق، ص 111.

25- مارمول كربخال: المصدر السابق،ص29.

26- الحسن الوزان: المصدر السابق، ص131-132.

27- مارمول كربخال: المصدر السابق،ج3 ،ص146.

28- الحسن الوزان: المصدر السابق، ص 497.

Slouchz : Les Juifs de Debdou,Paris, E Leroux,1913, p246. -29

Ibidem :pp246-247. 30-

31- الحسن الوزان: المصدر السابق ، ص113.

32- القلقشندي: صبح الأعشى في صناعة الإنشاء، القاهرة، 1915،ج5، ص197.

Eisenbeth : op-cit , p130 . 33- 34-

ابن ابي زرع : الأنيس المطرب، جزء2 ، ص 401.

35- ابن ابي زرع: الذخيرة، ص 27.

36- ابن ابي زرع: الأنيس المطرب، 307.

37- ابن الأحمر: روض النسرين في دولة بني مرين، ترجمة أبو علي و جورج مارسيه، باريس، 1937،ص30.

38- السلاوي: المصدر السابق، ج2، ص21 **لوطورنو: فاس قبل الحماية، بيروت، دار الغرب الإسلامي 1996،ج 1 ص 62-97.**

C-Cahen : Les Juifs dans l'Afrique septentrionale, Constantine 1867, p41.

39-

Ch-E-Dufourque : l'Espagne catalane et le Maghreb au XIII[e]s et XIV[e] s, Paris, 1966, p144. 40-

41- نوال عبد العزيز: العلاقات الخارجية لدولة بني وطاس، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث الإفريقية، 1991،ص 238-240.

42-الفردبال: الفرق الإسلامية في الشمال الإفريقي، ترجمة عبد الرحمان بدمي ، بنغازي 1969، ص 327.

43- ابن أبي زرع: روض القرطاس، ص 414.

44- ابن الأحمر: المصدر السابق ص 26.

David corcos : The Jews of Morocco under the Merinides, jewish quarterly review, 45-1964,pp138-142

46- ابن خلدون: كتاب العبر، دار الكتاب اللبناني، مكتبة المدرسة 1983، م7، ج13، ص483-484.

47- السلاوي: المصدر السابق، ج 3، ص80-81.

48- الناصري المصدر السابق، ج3، ص99-100، **وانظر:**

N.S.Serfaty :Courtisans et diplomates juifs à la cour des sultans marocains (XIV-XVII[e]s), saint denis, Boucheine, 1999, PP184-185.

49- الناصري: المصدر السابق، ص 80-81، ابن خلدون المصدر السابق ص484.

50- ابن الأحمر: بيوتات فاس الكبرى، الرباط، 1972، ص58.

51- القلقشندي: المصدر السابق، ج5، ص198، ابن الأحمر بيوتات فاس، ص 38.

52- الناصري: المصدر السابق ص 100، السلاوي: المصدر السابق، ص49.

53- البرانسي: هو تحريف لكلمة الفالنسي – **بلنسية- و كانت تطلق على المنتسبين لهذه المدينة، انظر:**

Abbou : op.cit, p281 .

54- الحسن الوزان : المصدر السابق، ص 113.

Brunschving : Deux récits de voyages inédits en Afrique de Nord, Paris 1936,pp59-60 -55

56- ابتداء من القرن 7هـ/ 13م فرض لباسا خاصا على يهود المغرب الأدنى و المغرب الأقصى: المراكشي، المصدر السابق، ص 223-224، و في ظل الحكم المريني فرض على اليهود نعال خاص، كما الزموا بلباس عمامة سوداء أو طاقية تضاف لها قطعة قماش أحمر انظر: الحسن الوزان: المصدر السابق، ص 284-285، مارمول كربخال: المصدر السابق، ص156، كما كانوا يضعون رقاعا على الأكتاف و يشدون الزنار في الوسط، انظر: الونشريسي: المعيار المعرب و الجامع المغرب عن فتاوي علماء افريقية و الأندلس و المغرب، نشر و تحقيق محمد حجي **و آخرين، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1981، ج2، ص254.**

Levi-della vida :une nouvelle source pour l'histoire de l'Afrique de Nord, à la fin de XV[e]s,-57 Hesperis, T XIX, 1934,p 198.

58- الزركشي: تاريخ الدولتين الموحدية و الحفصية، تحقيق محمد ماضور، تونس، المكتبة العتيقة، 1966، ص156.

59- البلديون هم فئة من نسل اليهود الذين اعتنقوا الإسلام، فئة منهم اعتنقت الإسلام في بداية ق7هـ/13م بعد أحداث سنة 674هـ/1276م، أما الفئة الثانية من المسلمين الجدد فهم من يهود الأندلس الذين وفدوا الى فاس مع نهاية ق9هـ/15م و استمرت هدرتهم الى غاية ق10هـ/16م و كان لهؤلاء البلديين وضعية خاصة لدى حكام الدولة المرينية إذ كانوا يمثلون أهم تجار المدينة غير أنهم ظلوا أوفياء لتقاليد أسلافهم، انظر:

Garcia-Arsenal : Les Bildiyin de Fes, un groupe de neo musulman d'origine juive, studia Islamica, 1987 , p114.

لوطورنو: المرجع السابق، ١١١.

Garcia-Arsenal : op.cit, pp125-126. -60

61- محمد عيسى الحريري: تاريخ المغرب الإسلامي و الأندلس في العصر المريني، الكويت، دار القلم، 1985،275،274 62- الزركشي المصدر السابق، ص 156.

63-العباس بن إبراهيم: الإعلام بمن حل مراكش و

أغمات من الأعلام، تحقيق عبد الوهاب ابن منصور، الرباط، المطبعة الملكية، 1976،ص43.

64- السلاوي: المصدر السابق، ص 150.

65- ابن القاضي: ذرة الحجال في غرة أسماء الرجال، تحقيق بن علوش، الرباط، 1934-1936، ج2، ص376، العباس بن إبراهيم: المصدر السابق، ص43.

66- مجهول المصدر السابق ،ص156.

Brunschvig : op.cit , p113 ; F.Fagnan : le signe distinctif des juifs au Maghreb, R.E.J,T28, -67

Paris, 1894, p298.

David Corcos : op.cit , p47. 68 -

69- إبراهيم حركات: أوضاع المغرب قبيل قيام الدولة السعدية، المغرب، مجلة البحث العلمي، 1975،ص83.

N.S Serfaty : Presence juive au Maghreb, hommage à Haim Zafeani, ed Bouchene, p187 70-

N.S Serfaty : courtisans, pp 111-113.

71-

Ibidem, 188. -72

M-Abitbol : Juifs d'Afrique du nord et expulses d'Espagne après 1452, revue de -73 l'histoire des religions, 1993, T210, n 1, p72.

74- ليلى انحايلة: يهود اسفي خلال القرن 16م، منشورات جمعية البحث و التوثيق و النشر، الطباعة و النشر، مطابع الرباط نت، ص 69.

75- ليلى انحايلة: المرجع نفسه، ص 100.

M-Abitbol : op.cit ,pp77-78. -76

77- نوال عبد العزيز: المرجع السابق، ص 590.

M-Abitbol : op.cit, p 78. -78

مؤتمر حركة انتصار الحريات الديمقراطية بزدين (1948م): منطلق نحو الثورة

د/ نفيسة دويدة
أستاذة محاضرة أ
بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة

Résumé

Le congrès de zeddine (à la fin de 1948) est un événement historique important pour le parti politique PPA- MTLD, parce qu'il a essayé de mettre une nouvelle stratégie révolutionnaire a gardé les variables d'arène politique, et les erreurs du passé, et aller au-delà des crises. Par conséquent, cette étude tente de chercher les détails relatifs à congres, les conditions tenues, ses procédures, ses conclusions et ses implications..

الكلمات المفتاحية:

مؤتمر زدين، مصالي الحاج، المنظمة الخاصة، اللجنة المركزية، محمد بلوزداد، حسين ايت احمد.

مقدمة:

إن دراسة الجانب الفكري والإيديولوجي للحركة الوطنية يعكس مدى الثراء الذي امتازت به النصوص والبرامج السياسية للأحزاب السياسية والجمعيات والهيئات المختلفة المكونة لها. غير أن جملة من الظروف والعوائق حالت دون تحقيق تلك التصورات والأفكار، ويأتي على رأسها التدخل الاستعماري، وكل ما يتعلق به. وعليه نحاول في هذه الدراسة إعطاء لمحة عن مدىتكامل ونضج القناعة بضرورة بدء العمل المسلح، وتكوين تصور إيديولوجي عن المشروع الثوري، وتحديد إستراتيجيته المسطرة قبل 1954م، من خلال أشغال مؤتمر زدين المنعقد سنة 1948م.

تشير بعض الكتابات التاريخية لافتقاد خاصة قبل مؤتمر الصومام المنعقد في أوت 1956م، وتفسر الأمر بعدم وجود رصيد تنظيري كاف للحركة الوطنية بخصوص رؤية متكاملة للمشروع الثوري. لكن الجزم بهذا الافتراض يجانب الصواب ونعطي مثالا عن مدى

وعليه فإن إشكالية هذه الدراسة تتمثل في محاولة البحث في دواعي انعقاد هذا المؤتمر، وإبراز انعكاسات القرارات المتمخضة عنه على مستوى

العمل السياسي والثوري بالنسبة لحركة انتصار الحريات الديمقراطية.وقد سطرنا لذلك الخطة التالية:

1- لمحة عن ظروف انعقاد المؤتمر.

2- دواعي الانعقاد والأهمية.

3- الإستراتيجية الثورية المسطرة من خلال قراراته.

4- العمل الثوري في أعقاب المؤتمر.

5- خاتمة.

1- لمحة عن ظروف انعقاد المؤتمر:

بعد تأسيس المنظمة الخاصة سنة 1947م شرعت في هيكلة خلاياها، وتعبئة المناضلين، وتحضير أرضية الانطلاق الثوري، وبالمقابل واصل الجناح الشرعي لحركة انتصار الحريات الديمقراطية معركته الانتخابية، والجناح السري لها استكمل عمله في تنشيط الدعاية وتهيئة الأجواء المطلوبة للتنسيق بين العمل السياسي المعلن والعمل المسلح قيد التحضير.

وكان لزامًا بعد مدة قصيرة من النشاط جمع الأطراف الثلاثة لتقييم مدى التقدم، وتوضيح الآفاق المستقبلية، والاتفاق بشأن العوائق والمفاجآت المحتملة، وهكذا تم اقتراح مكان الاجتماع بمزرعة أحد المناضلين بمنطقة زدين التابعة حينها لعين الدفلى، وتحديد الزمان في الأسبوعالأخير من شهر ديسمبر 1948م؛ حيث تنشغل السلطات الاستعمارية باحتفالات السنة الميلادية، وتخفف من المراقبة الأمنية. وقد مثل الحدث أكبر اجتماع لحركة الانتصار ليس لحضور العدد الكامل للإطارات؛ بل بالنظر للقرارات الفعلية المتمخضة في أعقابه؛ لاسيما بعد حملة نايجلان الانتخابية التي مسها التزوير الفاضح، والتي تلاها اعتقال 33 مناضلاً مترشحًا من الحزب.

2- دواعي انعقاد المؤتمر وأهميته:

تسارعت الأحداث قبيل إجراء انتخابات المجلس الجزائري بدورتيه (04و11 افريل 1948م)؛ خاصة أن ادموند نايجلان (E. Naejelan) كان مهندس التزوير بامتياز، وكان أمام القيادة الحزبية لحركة انتصار الحريات الديمقراطية (MTLD) دراسة الأمر في ظل الاعتقالات المسبقة والواسعة التي طالت مناضليها ومرشحيها على السواء، وفكر البعض في أن المخرج هو العودة إلى «أفق العمل المسلح» الذي كان مبرر إنشاء المنظمة الخاصة (المخ) سنة 1947م[1]. ويمكن القول عن تحليل وجهات النظر بشأن اختيار السياسة الأنسب لتحقيق المكاسب الملموسة في الواقع؛ أنها تمحورت بالأساس في إيجاد إستراتيجية فعالة لمواجهة العدو بأبسط الوسائل، وأقل الأضرار.

إن مؤتمر زدين (الذي جمع إطارات حزب الشعب، وحركة الانتصار، وبالطبع أعضاء من هيئة أركان المنظمة الخاصة) في أواخر شهر ديسمبر 1948م؛ كان الفرصة الأخيرة ربما للفصل في كل الأمور العالقة: مثل وضعية «المخ» في المرحلة القادمة، ومواجهة القمع الاستعماري المسلط على مناضلي الخلايا الحزبية، وعلى المواطنين، ومن هنا برزت أهمية المؤتمر كمحطة أخيرة كان يمكن لها أن تدفع قدمًا عملية التحضير للعمل المسلح، فالأحداث اللاحقة لم تكن سارة بالنسبة للحزب العتيد؛ بدءًا بظهور ما اصطلح على تسميته في أدبيات الحركة الوطنية بالأزمة «البربرية»، وقضية الأمين دباغين، واكتشاف «المخ» وحلها، ثم الشقاق الكبير في مؤتمري حركة الانتصار بين المصاليين والمركزيين.

وقد احتضنته مزرعة أسرة جيلالي بلحاج (المسئول العسكري بالمنظمة)؛ لتنظيم مختلف

النشاطات والاجتماعات المتعلقة بالحزب والمنظمة على السواء، ولتميز المكان بالعزلة فقد تمكّن مسئولوالمنظمة قبل ذلك من تنظيم دورات تدريبية سريعة جمعت بين المناورة العسكرية، والتدرب على الرمي بالأسلحة، وتعميق المعارف العسكرية. وانتهت الدورة الأخيرة من التكوين في أوت 1948م بإجراء الامتحانات الكتابية والشفهية، والتربصات التي تابعهاالمشرفالعام والمنسق الوطني: جيلالي بلحاج على «طلبته» السبعة: حسين ايت احمد، احمد بن بلة، احمد محساس، محمد ماروك، جيلالي رقيمي، عمر ولد حمودة، واعلي بناي[2]. وساهم كل ذلك في جعل المكان مثاليًا لعقد مؤتمر جامع على قدر كبير من الأهمية؛ سواءً بالنسبة لجدول الأعمال المسطر، أو بالنسبة للشخصيات المدعوة، والتي يأتي على رأسها زعيم الحزب مصالي الحاج.

وساد التفاؤل نتيجة توفر مستوى مقبول من الخبرات النظرية والعملية لدى «المتربصين» من أعضاء المنظمة، وبحصولهم على وثائق كثيرة وهامة عن الهياكل المدنية والعسكرية للسلطات الاستعمارية، وعن خطط التصورات الإستراتيجية كالخرائط العسكرية والاقتصادية، وبعض المعطيات الإحصائية عن تنظيم وتوزيع القوات المختلفة المشكّلة للقوات الاستعمارية؛ كل ذلك سمح أيضًا بالوصول إلى خلاصتين عمليتين أساسيتين: الأولى عن ضرورة إعادة تقسيم الهيكلة الإقليمية للمنظمة بما يتوافق والمستجدات؛ فحددت مناطق العمل وهي المدن والسهول، ومناطق المقاومة والحماية كالجبال وغيرها، والثانية تخص استحداث «مصلحة عامة للاتصال والهندسة» تسهر على ضمان تنسيق أفضل بين الشبكات، وتدعم مجال الاستعلام والاتصال، وتتكفل بمهام الرصد المعلوماتي، وتحديد أماكن العمل بدقة[3].

- **أسباب اختيار منطقة زدين لعقد المؤتمر:**

كثيرًا ما انفردت المدن الكبرى كالعواصم والحواضر بخصائص جغرافية وعمرانية وإستراتيجية أهلَتها لاحتضان فعاليات هامة؛ لكن قد تتمتع المدن الصغيرة المغلقة أو المعزولة بميزات مختلفة تنعش حظوظ قاطنيها باحتلال مواقع رائدة. ومدينة زدين إحدى تلك النماذج عن المدن المتوارية في حيزها المكاني، والحاضرة دومًا ببعدها الزماني ذو التجارب التاريخية المتراكمة.

إن المكان بدون شك لا يحظى بالأهمية من غير الاحتفاظ بالمعالم الزمنية، وتسجيله التجارب الإنسانية، وزدين لم تكن لتتميز كمدينة – رمز للمقاومة والصمود والنضال، ومركزا لتأسيس فروع الكشافة الإسلامية و خلايا حزب الشعب– من دون معايشة آمال وآلام الأعداد الكادحة من المسلمين عبر السنوات المتتالية.

إن منطقة زدين الممتدة بين سلسلة الونشريس وجبال الظهرة من جهة، وبين ضفاف وادي الشلف والأطلس البليدي من جهة أخرى؛ هي المنطقة الفلاحية ذات الطابع التقليدي الجزائري،واللمسة الكولونيالية العصرية معًا، والتي يتجسد فيها ارتباط الجزائري بأرضه، وبحفاظه على هويته على غرار إخوانه في المناطق الأخرى، وبالمقابل يشهد فيها توسع وكثرة التواجد الكولونيالي.

وقد وقع اختيار مسئولي القيادة الحزبية في حزب الشعب والمنظمة الخاصة (L'OS) على مدينة زدين لعقد اجتماعات سرية هامة في سنة 1948م اشتهر آخرها باسم «مؤتمر زدين»؛ اختيرت المدينة لتميز إقليمها بالتلال البحرية المتدرجة بين البحر المتوسط ووادي الشلف، ونظرًا للامتداد الطبيعي للأحراش والروابي من شرشال إلى غاية مستغانم.

كما كانت المزارع والبساتين فيها مكانا مناسبا للتواري، ومصدرًا نموذجيًا للتموين أيضًا، كما كانت الطبيعة الجبلية الوعرة نسبيًا عاملاً مساعدًا على نصب الكمائن وسرعة التمويه، وأخيرًا شكّل وجود قاعدة نضالية متماسكة ومعتبرة؛ أرضية بشرية مطلوبة. وقد درس قادة المنظمة الخاصة إمكانية إنزال الأسلحة في المنطقة، وهناك من اقترح أن تضم مقرا لقيادة أركان المنظمة بعد ضمان وتأمين هياكل الاتصال[4].

3- الاستراتيجية الثورية المسطرة من خلال قرارات الاجتماع:

وتداول المشاركون بعد الاتفاق على مواصلة المشروع حول المنهج الأمثل لتسطير إستراتيجية العمل الثوري الذي تتكفل بتنفيذه المنظمة الخاصة تحت إشراف القيادة الحزبية: فاقترح البعض فكرة تنظيم انتفاضة شعبية شاملة على شاكلة انتفاضات القرن 19م [وهو رأي عضو هيأة الأركان محمد ماروك][5]، أو في شكل مظاهرات ضخمة تحظى بتعبئة الفئات الشعبية [وهو رأي الأمين دباغين][6]، أو بتعميم الإرهابوإعلان حرب استنزاف لإنهاك العدو، وذلك في إطار ما يصطلح عليه بحرب العصابات؛ مع الاحتفاظ بمنطقة محررة[وهو اقتراح محمد بلوزداد][7].

ولأجل التشاور بشأن التحضير الفعلي لبدء العمل المسلح؛ تطلب الأمر رسم إستراتيجية ناجعة ومدروسة تتماشى والإمكانيات المتاحة، وبأقل التضحيات؛ خاصة في ظل المواجهة غير المتكافئة ضد القوات الفرنسية ذات الخبرة الطويلة والعتاد المتطور والتكوين الأكاديمي.

إن مسألة التباين في موازين القوى كانت النقطة الأكثرأهمية؛ لأنها عكست الرهان القائم، وبما أن التراجع عن قرار حمل السلاح كان غير وارد أساسا؛ فقد تراوح المشتركون في اقتراحاتهم بين خيارين لا ثالث لهما: الأول تمثل في تجميد العمل إلى حين توفر القواعد الهيكلية والوسائل المادية الكافية، والثاني عجل بضرورة تحضير الفئات المناضلة المنتقاة وفق شروط صارمة، والتي سيكون بإمكانها تحديد البعد الاستراتيجي المناسب مع تطورات الوضع[8]. وقد حسم لصالح الرأي الأخير نظرا للتجربة السابقة للحزب والمتمثلة في مظاهرات ماي 1945م، التي أكدت فشل التعبئة الشعبية غير الموجهة نظاميا، وكذا لشيوع موجة التحرر العالمية واستقلال بعض الدول كمؤشر مساعد على الفكرة الثورية.

إن التطرق لمجريات مؤتمر الحركة الوطنية المنعقد بـ»زدين» برغم قصر مدته الزمنية، وتعليق أعماله لاحقًا بسبب الشكوك المثارة حوله؛ إلا أنه يعطينا فكرة جليةعن مساعي القيادة الحزبية الممثلة أساسًا في جناحيها السري (PPA) والشرعي (MTLD) ورغبتهما في التصالح، وإنهاء الخلاف الذي بدأت تظهر بوادره بخصوص الأولويات في القيادة لاسيما بعد التنافر الذي حدث في المؤتمر الأول المنعقد بالجزائر العاصمة في منتصف فيفري 1947م. ثم إن القضايا المطروحة للنقاش في مؤتمر «زدين» قدمت حلولًا ملموسة لإستراتيجية العمل المسلح التي أوكلت للمنظمة الخاصة (L'OS) في المؤتمر السابق الذكر، وثانيًا ساعد الاجتماع أيضًا على تقريب وجهات النظر، وإحداث نوع من الانسجام بين المناضلين المشاركين بمختلف مشاربهم، وعلى إضفاء تكوين نوعي على مهاراتهم ومعارفهم.

وانعقد المؤتمر الختامي في أواخر ديسمبر 1948م؛ بحضور عدد معتبر من المناضلين والإطارات بلغ عددهم ما بين الثلاثين والخمسين،وترأس اللقاء مصالي الحاج، وكان من أبرز الأعضاء الحاضرين: سيد علي عبد الحميد،

بن يوسف بن خدة، حاج محمد شرشالي، محمد الأمين دباغين، حسين لحول، احمد مزغنة، شوقي مصطفاي، محمد بلوزداد، حسين ايت احمد، احمد بوده، احمد بن بلة ... وغيرهم[9]. وتبادل المؤتمرون الآراء والنقاشات خلال الأيام الثلاثة الأخيرة حول الإستراتيجية الثورية الكفيلة بتجسيد أهداف الكفاح الوطني، ووصفت أجواء المؤتمر بالحميمية، وميزها الحس النقدي الايجابي[10].

كما عرَج المتدخلون بالتحليل للحوادث المؤلمة الناتجة عن القمع الدموي المسلط من قبل الإدارة الاستعمارية، وعرضوا نتائج تلك الحملات التي سمتها السلطات الاستعمارية بـ»التأديبية»، والتي باشرتها هذه الأخيرة خاصة في منطقة القبائل والأوراس والشمال القسنطيني، ودراسة تداعياتها على الجماهير الشعبية وعلى المناضلين، ومدى خيبة الأمل التي نجمت عن «تقلبات» الأوامر الصادرة من القيادة بخصوص الامتناع عن التصويت تارة، والمشاركة في الانتخابات تارة أخرى، ومن هنا نفهم ظهور الأصوات المنادية بضرورة اللجوء إلى العنف الثوري الكفيلبمواجهةالقمع الاستعماري[11].

وتوسعت المواضيع المقترحة للنقاش؛ فطرح مثلا مشروع التعاون والتضامن المغاربي؛ لكن لم يحظ المشروع بالتأييد الكافي نظرا لعاملين هامين: الأول يتعلق بطبيعة السياسة الاستعمارية المتبعة في كل من تونس والمغرب، واختلافها عن نظيرتها بالجزائر. والثاني يرتبط بالاستعدادات الداخلية للعمل المسلح.

ولاشك أن النقطة الجوهرية في جدول الأعمال تمحورت حول مآل الخطط الإستراتيجية المستقبلية المنوطة بالمنظمة، وشرح قادة المنظمة الخاصة (بلوزداد وايت احمد) في التقرير النهائي؛ خطأ الفكرة الشائعة التي تؤسس المشروع الثوري بناءً على التفوق العددي، وكانت الغايةمن ذلك تقديم حصيلة إجمالية للحزب، وتبيين مشاريع المنظمة في المراحل اللاحقة. وانقسم التقرير المطول الذي قرأه آيتأحمد إلى أربعة أجزاء متكاملة نلخصهافيما يلي:

-1 الجزء الأول:عالج المعطيات الكلية للوضع، وانتهى إلى عرض مختلف الأشكال التي يجب أن ترتكز عليها الحرب التحريرية في مواجهتها للقوة الاستعمارية؛ لاسيما وأن هذه الأخيرة لن تذخر جهدًا في تحطيم أي نوع محتمل من التمرد والاندفاع، ويحتم التفوق العسكري الاستعماري تفادي حدوث مواجهة مباشرة في شكل انتفاضة شعبية عامة، أو إرهاب مفتعل[12]؛ لأنها ستكون مواجهة انتحارية، وسلوكًا مآله الفشل، وسينجم عدد معتبر من الضحايا. والنتيجة المتوصل إليها في هذا الجانب بخصوص نمط العمل المسلح المرتقب هو أن «كفاح التحرير لا يكون بانتفاضة جماهيرية، ولا بتعميم الإرهاب، ولا يمكن اختصاره في منطقة محررة؛ إنما سيكون الكفاح التحرري «حربًا ثورية حقيقية»[13].

2- الجزء الثاني:تطرق إلى تحليل الوضع السياسي القائم، وتوجه بالنقد لسير العمل الشرعي المنتهج من قبل حركة الانتصار، وأشار التقرير إلى أن هذه الأخيرة قد تحولت باسم الواقعية إلى حركة «إصلاحية»، وإلا كيف يفسر النجاح الانتخابي لحزب البيان (UDMA) ولجمعية العلماء. وقدم الدليل على تقاعس حركة الانتصار عن دعم الثورة بسبب ضآلة المساعدة المالية واللوجستية المخصصة للمخ، والعراقيل الجمة التي أعاقت عمليات التجنيد، بالإضافة لعدم وضوح الرؤى بخصوص الانتماء للحزب الأم، أم لجناحه السري والمسلح؟[14].

3- الجزء الثالث: تضمن تلخيصًا للأهداف المرجوة، والإجراءات الضرورية المرتقبة لتسريع الانطلاقة الثورية، والمتمثلة فيما يلي:

* إعادة تنظيم الحزب وفق أسس جديدة

ومتينة تستجيب لضرورة التمركز والتواجد في المناطق الريفية.

* سن برنامج هدفه رفع مستوى الوعي الثوري، وتعميقه لدى الفئات الشعبية التي تمتلك وحدها قابلية تحمل التبعات الثقيلة لهذا الصراع المسلح والطويل، والوقوف على مدى استعدادها لاحتضان تلك المواجهة الخطيرة.

* تعزيز الكفاح المشترك مع الشعبين التونسي والمغربي عن طريق إمكانية الاستفادة من التجارب العملية، ودفعهم لتأسيس منظمة خاصة بهم تتولى التنسيق مع نظيرتها بالجزائر.

* فضح الشعارات الاستعمارية التي كانت فرنسا ترددها أمام الرأي العام العالمي على أنها مجرد واجهة تغطي مصالح كبار المعمرين، وذلك بتنشيط عمل سياسي تحريضي.

* محاولة جلب الدعم المادي والمعنوي للكفاح عن طريق مساعي دبلوماسية مكثفة.

* ضرورة تلبية احتياجات المنظمة من النواحي المالية والبشرية، والدعم بالأسلحة والعتاد وغيرها15.

4- الجزء الرابع:تطرق لتحديد رزنامة عمل، واقترح إنشاء لجنة تتفرع عن اللجنة المركزية للحزب؛ مهمتها مراقبة تطبيق قرارات المكتب السياسي في منحى تفجير الحرب الثورية، وبرر التقرير ذلك في أن تحديد آجال معينة للتحضير النهائي معناها العمل حثيثًا، والتجنيد الكلي والمستمر، ويعني في الوقت ذاته احتفاظ «المخ» بالمبادرة بخصوص وقت وطريقة الانطلاق، ثم إنها الوسيلة الناجعة لتفادي الملل والإحباط التدريجي، والبقاء في الظل بانتظار فتات المعركة الانتخابية، أو مساعي التضامن الحزبي في الداخل والخارج، وأكد التقرير على دور المخ في توسيع المد الثوري في المكان والزمان[16].

وفعلاً ارتفعت الأصوات التي انتقدت سياسة حركة الانتصار، وبأنها وحدها مصدر المتاعب التي واجهتها «المخ» في عملية تجنيد الإطارات؛ حيث كثيرًا ما كانت القيادة الحزبية ترفض انتداب بعض المسئولين للمنظمة؛ باعتبارهم أشخاصًا ذوي أهمية بالغة، ولا يمكن الاستغناء عنهم لبلوغ الأهداف الانتخابية، وترى من الضروري الحفاظ على سلامتهم ووجودهم إلى جانبها (رغم أن الحركة الأم و»المخ» متكاملتان، وقد فصل المؤتمر التأسيسي في فيفري 1947م الأمر بإمكانية الجمع والازدواجية في المهام)[17].

وفضلاً عن ذلك برزت العوائق المالية وصعوبة الحصول على الأسلحة؛ التي أعاقت نشاط «المخ»، وأحبطت أعضاءها، وقد لاحظ الكل أن الدعم المادي للحزب لم يكن كافيا في هذا المجال[18]. وهكذا فرض مبدأ الأسبقية نفسه تجاه وضع المنظمة، و لم يكن ممكنًا اكتفاء المسئولين في الحركة بتأسيس منظمة سرية ذات طابع شبه عسكري، ومن ثمة تركها تتدبر أمرها، أو تقييد سلطات عملها وحصرها في مهام ثانوية؛ كالمساعدة في حرق صناديق الاقتراع وغيرها[19].

المهم أن تقرير المنظمة السابق الذكر قد حظي بترحاب كبير؛ على أساس أنه تقرير توجيهي عام، وقوبل بموافقة وإجماع المشاركين (عدا صوت جمال دردور المعارض للعمل الثوري منذ البداية)، وأعرب بعض أعضاء المكتب السياسي كشرشالي ولحول عن ضرورة مبادرة المنظمة بالتحرك بسرعة، وان تتحمل مسؤولياتها بإطلاق العمل المسلح؛ بينما لم يدلِ مصالي الحاج بصوته (لأن ذلك يجعله «فوق اللمة» حسب تعبير ايت احمد)[20].

وعلى هامش موضوع التقرير طرحت بعض الأمور التنظيمية الأخرى، فتدخل شوقي مصطفاي

مذكرًا بالحاجة الملحة لضرورة توفير الأدوية والمستلزمات الطبية العلاجية عند بدء الحرب التحريرية، بينما لفت بلقاسم راجف الأنظار بحسمه العديد من النقاشات بأسلوب راق دل على رصيده النضالي الكبير كأحد الأعمدة المؤسسة لنجم شمال إفريقيا، ومن تدخلاته مثلا مسألة أجور المناضلين الدائمين في الحزب، واختلافها بين الإطارات في المدن والأرياف؛ على أساس تباين احتياجاتهم؛ حيث استنكر ذلك بقوله: «انه في فرنسا يقول أرباب المصانع أن أبناء المهاجرين لا يحبون أكل الشكولاته»[21].

• تعليق أشغال المؤتمر:

إن ظهور شكوك حول مكان المؤتمر بمزرعة بلحاج شكّل فرصة ضائعة لاستكمال أشغاله، وذلك لأنه قطع حماس المشاركين، وأخمد تلك الروح الجماعية والايجابية التي سادت أجواءه، وسمح رفع أشغاله بمراجعة الحسابات، أو التراجع عن بعض الأفكار. ورغم أن المكان بزدين كان معزولاً وخاليًا؛ إلا أن أية حركة غير عادية قد تثير الشبهات، وكان من السهل ملاحظة أي طارئ من كلا الطرفين (الجزائري والفرنسي)، ومن المؤكد أيضًا أن السلطات الاستعمارية قد أضاعت مكان تواجد مصالي بعد مغادرته الإقامة الجبرية ببوزريعة، كما أن بعض الحوادث العارضة أثارت تساؤلات لدى السكان من المسلمين والمعمرين، ومنها مثلا إصابة محمد خيضر بجرح تطلب تخييطه، وهكذا صدرت الأوامر بحرق الوثائق، وإخفاء الآثار، ونقل الأشغال إلى مكان آخر[22].

وتكرر الاجتماع بعد أيام قليلة في دهليز بمنزل احد المناضلين (المدعو بولحية محمد) بنهج المحطة بمدينة البليدة، وتمت دراسة آخر نقطتين من جدول الأعمال، والخاصتين بالبت في مسألة توزيع المهام في المكتب السياسي، وفي قضية تعيين الأمين العام للحزب، وهو المنصب الذي لم يكن موجودًا في الهيكلة من قبل. بالإضافة إلى تعيين منسق يشرف على تطبيق القرارات السابقة، والمصادق عليها في زدين، والمتمثلة في التحضير السريع للثورة، وبث الروح العملية في النشاط الحزبي المنتظر مستقبلاً.

وبخصوص مسألة توزيع المهام في المكتب السياسي؛ فكانت كالتالي:

- مصالي الحاج رئيسا.
- سيد علي عبد الحميد مكلف بالخزينة.
- حاج محمد شرشالي مكلف بالدعاية والإعلام.
- سعيد عمراني مسؤول النظام السياسي للحزب.
- شوقي مصطفاي مسؤول الاتصال مع باقي الأحزاب والتنظيمات.
- حسين ايت احمد مكلف بالمنظمة الخاصة.
- احمد مزغنة مكلف بالعلاقات مع الإدارة الفرنسية والمنظمات الأخرى.
- محمد خيضر مكلف بالاتصال بالحكومة الفرنسية[23].

وتم اقتراح الدكتور الأمين دباغين أمينًا عامًا؛ لكن موقف القيادة منه كان سلبيًا؛ خاصة انه ظل محل انتقاد متواصل منها حول غياباته المتكررة دون مبرر، وعن طريقته في تسيير الشؤون الموكلة له من الحزب، فتم تعيين حسين لحول الذي سارع بتنشيط عام لهياكل المنظمة السياسية، وبادر بإعطاء دفع قوي لجهود المناضلين بالداخل؛ وحتى بالخارج؛ حيث أرسل وفودًا إلى الجارتين تونس والمغرب بمهمة مزدوجة تتمثل في طلب الحصول على المساعدة المالية؛ ولو على سبيل القرض، وللاتفاق بشأن الأهداف المشتركة لدعم العمل

المسلح على مستوى الأقطار الثلاثة24.

4- العمل الثوري في أعقاب المؤتمر:

لقد رسخ مؤتمر زدين الانطباع لدى الكثيرين بأن الثورة أصبحت لا مفر منها، وان ساعة الجد تقترب بخطى سريعة، وان انعدام الأمن الدائم سيكون محور العمل السياسي المقبل. ذلك أن عهود الإصلاح والشرعية والانتخابات قد تجاوزها الزمن، وان طروحات الاندماج دفنت للأبد، وتأكد أن نهج الإصلاح انتهى بإفلاس فعلي، وان الشرعية ماتت من اللاشرعية الوراثية التي أوجدها الاستعمار[25]. وفي الوقت نفسه بدا الأمر خطيرًا يتطلب بذل جهد أكبر وتحكم جيد بالإطارات «المندفعة» من المنظمة الخاصة، بينما لاحت في الأفق بوادر أزمة عاصفة تهدد كل الأطراف بلا استثناء.

وكانت المنظمة بعد مؤتمر زدين واجتماعات البليدة دخلت مرحلة تسريع التحضير للثورة؛ فالمناضلين المعبئين شكلوا فريقًا متمرسًا واعيًا بمهامه منذ البداية، و لم ينقصه سوى التزود بالأسلحة، وأجهزة الاتصال، وتجهيز الورشات الخاصة. وقد أعيد النظر في تقسيم المناطق ومسئوليها، والتي ستحافظ عليها جبهة التحرير الوطني بعد 1954م: فالقطاع القسنطيني قسم إلى شمالي بقيادة ديدوش مراد، وجنوبي ضم الأوراس والزيبان بقيادة بوضياف، بينما حافظت الجهة الوهرانية على مناطقها برئاسة بن بلة، وعين على منطقة القبائل ولد حمودة، أما مدينة الجزائر وضواحيها فأوكلت لرقيمي، وعين احمد محساس على الصحراء.

كما ضمت هيئة الأركان كل من: جيلالي بلحاج مفتشًا وطنيًا، ومساعده رقيمي، ومحمد ماروك قائدًا للمصالح العامة والاتصال والهندسة، وايت احمد قائدًا للأركان حتى ديسمبر 1949م. وشكلت هذه الهيئة الرباعية مجلسًا تشريعيًا مصغرًا؛ في حين مثّل قادة المناطق هيئة تنفيذية[26].

• خاتمـــــة:

إن تأسيس المنظمة الخاصة كان ناتجًا عن «مصالحة» بين أعضاء حزب الشعب- حركة الانتصار، وكان تأكيد انتهاج المسعى الثوري للحركة -الذي تمخض عن مؤتمر زدين- أكثر ضرورة بعد تجربة الانتخابات المزورة، والمرافقة لعمليات القمع، وهكذا فان مشروع الثورة كان يمكن أن يمثل ضمانًا وصمام أمان ضد أي انحراف للحزب، ومبرر لعدم البقاء في الظل أمام الأحداث العالمية المتسارعة، أو كما قال أحد الغاضبين على منحى القيادةانذاك، (محمد بوضياف): «أصبح الإصرار على البقاء في ذلك الوضع أكثر من خطأ سياسي، بل انه خيانة متعمدة»[27].

وقد أفرز بطء تفاعل قيادة الحزب (ونعني بالأخص القدماء) أمام ديناميكية مناضلي المنظمة، وخطر نشاطها؛ افرز ظهور أزمات مؤكدة كان أخطرها «الأزمة البربرية» (1949م)، وانعكاسات قضية إستقالة دباغين، واتساع دائرة المتعاطفين معه، ثم انكشاف وحل «المخ»، وأخيرا صراع وتنافر «الإصلاحيين» في حركة الانتصار: المصاليين والمركزيين حول السلطة في الأزمة الشهيرة في شهدها منتصف عام 1954م[28].

وما بين القيادة الجماعية والفردية، الشرعية والسرية، القدماء والشباب، التريث والاندفاع؛ وجدت الحركة الوطنية ذات المطلب الاستقلالي نفسها في مأزق حقيقي؛ لم تكن فيه الغلبة لأي طرف بدليل الانقسامات الخطيرة التي آل إليها الحزب، وتأخر اندلاع العمل المسلح إلى غاية نوفمبر1954م.

وثبت جليًا على ارض الواقع أن مقررات مؤتمر زدين مثلت «أفق العمل المسلح» المرتقب، وأكدت سلامة الاختيار الثوري حينها؛ بل وضرورته كخيار حاسم يرتبط بمساندة الجماهير وكل شرائح المجتمع، مع ضرورة عدم إهمال المعركة السياسية والدبلوماسية -إلى جانب المعركة المسلحة- في منحى تحقيق الاستقلال. وكان منطقيًا عدم إعطاء مسألة الأشخاص والأسماء اهتمامًا مبالغًا فيه؛ لأن الثورة عند انطلاقها ستتجاوز حتما الأفراد إلى المجموعة، وان لعبة الأحزاب العقيمة حينها لن تجدِ نفعًا أمام القوة الثورية.

إننا من خلال استحضار أبعاد الإستراتيجية الثورية في زدين 1948م نحاول حتمًا دحض المروجين لفكرة أن الثورة الجزائرية قد اندلعت دون خلفية إيديولوجية، ولا ملامح نظرية لمسار كفاحها، والتأكيد أيضًا على أن خيار الكفاح المسلح فرضته الظروف، ولم يكن أبدا هدفًا أو غاية. وتبدو لنا من خلال ذلك ملامح وعي النخبة الثورية بضرورة الإفلات من تأثير مختلف التيارات السياسية المتناحرة، والتي ظلت تدور في اتجاهات غير واضحة الرؤى، وتدعم مشروع الثورة تارة، وتتراجع عنها تارة أخرى، وتخلص بنا إلى أن مخاض الثورة الجزائرية كان عسيرًا جدًا على مستوى القيادة والقاعدة على السواء.

• قائمة الهوامش والإحالات:

1 ايت احمد، روح الاستقلال مذكرات مكافح، تر. سعيد جعفر، دار البرزخ،الجزائر، 2002، ص 165.وهو رأي المجموعة المنتمية لحزب الشعب سابقًا.

[2] ايت احمد، المرجعنفسه، ص ١٦٩- ١٧٠. وانظر:

Mohamed Teguia : **L'Algérie en guerre**, ed. OPU , 1990, p 63.

3 احمد محساس: الحركة الثورية في الجزائر من الحرب العالمية الأولىإلى الثورة المسلحة، دار المعرفة، الجزائر، 2007م، ص 201. وكذا: حسين ايت احمد، المرجع السابق، ص 117.

4 وهو بالتحديد رأي ايت احمد وجيلالي بلحاج عضوا هيئة الأركان بالمنظمة الخاصة. انظر:حسين ايت احمد، المرجع السابق، ص 167.

5 ايت احمد، المرجع نفسه، ص 133.

6 Mohamed Harbi, Les archives de la révolution algérienne, ed. Jeune Afrique, Paris, 1981, p 21.

7 Ibid.

8 Harbi, op. cit,p 99.

9 محمد يوسفي: الجزائر في ظل المسيرة النضالية، تر.بن دالي حسين، دار ثالة، الجزائر،2007، ص 115.

10 محمد تقية: الثورة الجزائرية، تر. عبد السلام عزيزي، دار القصبة، الجزائر، 2010، ص 130.

11 يوسفي، مرجع سابق، ص 117.

12 اقترح محمد ماروك عضو هيئة الأركان ان تنظيم انتفاضة شعبية في كل التراب الوطني (لكن ضحايا قمع ماي 1945م كانوا ماثلين بالأذهان)، أو تعبئة الشعب في مظاهرات ضخمة، وهو رأي الدكتور الأمين دباغين، أو بتعميم الإرهاب والقيام بحرب استنزاف لإنهاك العدو، والاحتفاظ بمنطقة محررة، وهو رأي محمد بلوزداد. انظر على التوالي:ايت احمد، مرجع سابق، ص 172.

Mohamed Harbi, op. cit, p 21.

«La lutte de libération ne sera pas un soulèvement en masse.

= = = = = = = le terrorisme général.

= = = = = peut se résumer d'une zone franche, mais sera une véritable guerre révolutionnaire ».Voir : Harbi, ibid, p 21.

13 ايت احمد، مرجع سابق، ص 172.

14 محمد بوضياف: التحضير لأول نوفمبر، دار الخليل، الجزائر، 2010، ص 25. وانظر: ايت احمد، مرجع سابق، ص 172- 173.

15 نقلا عن: بوضياف، المرجع نفسه، ص 178.

16 يوسفي، مرجع سابق، ص 118.

17 وبكل موضوعية علينا ملاحظة أن إمكانيات الحزب الأم نفسه كانت محدودة، و لم يكن من السهل تدبر مصادر قارة للتمويل، و لم يطرح مشكل التسليح أمام نشاط المنظمة فقط؛ بل شكل أكبر عائق واجهته الثورة التحريرية فيما بعد. انظر بهذا الخصوص: شهادة المناضل سيد علي عبد الحميد المنشورة في جريدة الشعب (10/ 11/ 1986م).

18 انظر تحليل: سليمان الشيخ: الجزائر تحمل السلاح او زمن اليقين، تر. حافظ الجمالي، دار القصبة، الجزائر، 2002، ص 76- 77.

19 ايت احمد، مرجع سابق، ص 175.

20 نقلا عن: ايت احمد، نفس المرجع، ص 178.

21 Ben youcef Ben Khedda : Les origines du 1er novembre1954, ed.Dahleb, Alger, p 127.

22 Ben Khedda, ibid, p 127.

23 لم تأت هذه الاتصالات بنتيجة عملية تذكر؛ إلا أنها سمحت بتقييم الوضع، والاتجاه نحو وسائل ذاتية أكثر فاعلية، وكان واضحًا أن العمل المسلح في الجزائر سيعتمد بالدرجة الأولى على الألف (1000) مناضل من أعضاء «المخ».

24 انظر: محساس، المرجع السابق، ص 69، وكذا: ايت احمد، مرجع سابق، ص 180- 181.

25 انظر شهادة المناضل: شوقي مصطفاي المنشورة في جريدة: الشعب (29/ 12/ 1986م).

26ايت احمد، المرجع السابق، ص 182.

27 محمد بوضياف، مرجع سابق، ص 15.

28 هناك من أبدى تعاطفا مع حركة الانتصار التي بقيت وحيدة (خاصة بعد سنة 1949م)، وأنها فرضت نوعًا من الاحترام حتى على خصومها بصفتها كانت الضحية الأولى للقمع. انظر:

محفوظ قداش: تاريخ الحركة الوطنية الجزائرية، تر. امحمد بن البار، دار الأمة، الجزائر، 2008، ج2، ص 1205.

المشروع النهضوي التعليمي لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين

د.مراد بوعباش
أستاذ محاضر أ
المدرسة العليا للأساتذة .بوزريعة

مقدمة:

بدأت عناصر الهوية في الجزائر تتفاعل منذ شرع الاحتلال الفرنسي يوطد دعائمه المادية و المعنوية فيها ، فأنجبت سياسته المسخ و التشويه السياسي و العقدي و اللغوي و التاريخي ، فانطلق الفعل الاستعماري و رد الفعل الوطني جنبا إلى جنب ، لينتج ذلك كله ركاما من القضايا و المشاكل .

من مزاعم الاحتلال الفرنسي التي سعى لإخفاء نياته بها ، أنه جاء لدفع ظلم الأتراك عن الجزائريين و رفع الأمية عنهم ، و رغم مساوئ الحكم التركي ، فهو حكم إسلامي ، قائم على الشرعية التامة بمعيار ذلك الزمان ، و هو إن لم يشجع رسميا الحركة التعليمية فإنه لم يعرقل جهود المواطنين في تشييد المؤسسات على عكس ما فعل الاحتلال الفرنسي بعدُ ، حيث كانت تلك المؤسسات معاقل للمعرفة : مدارس و كتاتيب ، و زوايا ، و مساجد ، و غيرها تقترب من ألفي مؤسسة تعليمية عشية الاحتلال ، يتعلم فيها و يدرس نحو خمس و عشرين ألف تلميذ و طالب في مختلف المراحل و المستويات ، وجدت نفسها في مواجهة سياسة الاحتلال الخاصة بالفرنسة ، و التنصير ، و هي الخطوة المصاحبة لسياسة الحرق لقرى بأكملها ، و إبادة عشائر برمتها ، لفرض الأمر الواقع بالقتل و الحرق و التشريد [1].

بموازاة العمل العسكري إذن كان النشاط الاستعماري يجري حثيثا من أجل فرنسة الجزائر لغة، و تنصيرها عقيدة ، فعمل على تأسيس ما يسمى بالمدارس العربية الفرنسية في سنوات (1836-1850) لاستقطاب الجزائريين بتعليم مزدوج (عربي-فرنسي) .

في سياق الاحتلال الفرنسي لفرنسة اللسان و الفكر و الشعور على الجبهة التعليمية و الاجتماعية ينبغي ألا نسهو عن جسر آخر دشّنه المحتل على هذه الجبهة لا لمجرد التعليم فحسب ، بل للتوغل عبر وسائط في حياة الجزائريين ، و هو ما يمثله مشروع المدارس الفرنسية الإسلامية الثلاث ذات الطابع التخصصي ، التي أنشئت بمرسوم صادر في (1850/09/30 م) ، تنحصر مهمتها في إعداد موظفين في الشؤون الدينية و القضائية و الإدارية ، يصير المتخرجون منها همزة الوصل بين المحتلين و المواطنين ، ينوبون عن المحتل بإدارة شؤون المواطنين في المنازعات القضائية و الدينية .[2]

و إن تكلمت قليلا في الجانب التعليمي الخالص كملامح من وجوه المعركة ، فإن الجانب

(التنصيري) ملمح قوي على هذه الجبهة ، حيث بدأ الاستعمار اختراقاته في صفوف شعب كان آمنا مطمئنا على لغته و عقيدته و قيمه ، فبكر بالضربات الموجعة في الصميم ، و هو يصادر أوقاف المسلمين ، و يحوّل المساجد إلى (اصطبلات) و (كنائس) و يغلق المدارس الأهلية و الكتاتيب القرآنية و يدمر زوايا لم تنصع لسياسته .

و قد انطلقت جهود (الآباء البيض) أي (رجال الدين المسيحي) جنبا إلى جنب مع جنرالات الجيش الفرنسي ، و من (رجال الدين أولئك) من كانوا ضباطا ، و منهم من بقوا ضباطا سريين ، في الأديرة و الكنائس ، و خارجها ، لتنصير (الجزائر) العربية المسلمة ، و مسخ ثقافتها ، عبر استدراج ذوي النفوس الضعيفة ، و الإيمان المهتز ، بل بكر بهدوء رجال (النصرانية) لأن تكون (الجزائر) قاعدة قوية واسعة للتنصير ، ففيها تأسست واحدة من أخطر جمعيات (التبشير) أو التنصير في العالم ، بعبارة أوضح و أدق ، حين أسس أسقف الجزائر (الكاردينال لافيجري) جمعية من الكهنة سنة (1868) التي سرعان ما صارت لها معاهد عديدة ، و برامج ضخمة للانتشار في إفريقيا كلها .

جبهة (التنصير) لم تكن في جوهرها إذن مفصولة عن جبهة السياسة التعليمية ككل ، فتعليم (الفرنسية) كان بالضرورة ينمي الميول المسيحية التي آتت أكلها ، خصوصا في بعض المدن و القرى ، بما كان يسمى (القبائل الكبرى) مثل (عين الحمام) التي كانت تسمى (ميشلي) و (تادميت) و غيرها، والصحوة فيها بعد الاستقلال بطيئة تعاني لعدة عوامل .

الجبهة التعليمية الاستعمارية في (الجزائر) توجت بصرح مهم ، هو (جامعة الجزائر) سنة (1908) لكنها القلعة الحصينة التي لا يصلها الجزائري إلا بعد مروره في (غرابيل) عديدة ، في كل المراحل السابقة ، حيث لا تتاح الفرصة فيها إلا لمن بات مضمونا في (حجر الاستعمار) يجري في دمائه حب (فرنسا) .

التربية و الإصلاح لدى جمعية العلماء المسلمين الجزائريين :

لقد حدد ابن باديس ملامح التربية و الإصلاح التربوي [3] بضرورة الاهتمام بالإنسان كهدف رئيسي عام ، علما و عملا و فكرا و سلوكا ، و هذا الاهتمام يتمثل في ضرورة التعليم المدرسي و التعليم بالقدوة و تنظيم الجماعة و خلق الوعي العام .

و في هذا يقول ابن باديس : العلم قبل العمل، و من دخل العمل بغير علم لا يؤمن على نفسه من الضلال و لا على عبادته من مداخل الفساد و الاختلال ...

و قال أيضا : إنّ ما نأخذه من الشريعة المطهرة علما و عملا فإننا نأخذه لنبلغ به ما نستطيع من كمال في حياتنا الفردية و الاجتماعية ، و المثال الكامل على ذلك كله هو حياة محمد صلى الله عليه و سلم في سيرته الطيبة .

و لأن التعليم هو الوسيلة الأساسية لإحداث كل تغير و إصلاح ، استخدم ابن باديس لتحقيقه كافة الوسائل كإلقاء الدروس و التفسير و تعليم كتب السابقين و شرحها و استنباط القواعد و الحكم منها ، ومثال ذلك تدريسه لكتاب الشفاء للقاضي عياض ، و إحياء علوم الدين للغزالي ، و العواصم من القواسم لأبي بكر بن العربي ، و غيرهم .... ثم اهتمامه بأسلوب التذكير كأداة للتفهيم يعتمد على التفكر و التأمل و هذه العملية لا غنى للعقل عنها كما أن لها أبعادها الاجتماعية ... و

يعلــل ابن باديس أهمية العقل في إتمام عملية التذكير و التفكير في آلاء الله و آثاره و ملاحظة التغيرات الاجتماعية و أطوار الأمم فيقول : « إن العقول في حالة البعد عن التفكر و التذكر كثيرا ما تكون مغلولة بقيود أهوائها محجوبة بحجب غفلتها فتعمى عن تلك الدلائل و الآثار و يكون تورطها في كبائر الذنوب و صغائرها على مقدار تلك الحجب و تلك الآثار ، كما أن التذكر هو عملية تفكر و تأمل في دلائل العظمة و الوحدانية ، و لذا فإن تمام التوحيد لا يكون إلا بالتفكر في سر دلائل الربوبية و الآلوهية و إفراد الله بالعبادة ، لأن توحيده في ربوبيته يقتضي العلم بأنــه لا خالق غير الله و لا مدبر للكون و لا متصرف فيه سواه ...

و يشير ابن باديس إلى أهمية التعليم بالقدوة و أثره في إصلاح النفوس في مقال بعنوان «إصلاح التعليم أساس الإصلاح» فيقول : « لن يصلح المسلمون إلا إذا صلح علماؤهم لأنهم بمثابة القلب للأمة ، وليصلح العلماء إلا إذا صلح تعليمهم « . فالتعليم في نظره هو الذي يطبع المتعلم بالطابع الذي يكون عليه مستقبل حياته ، و ما يستقبله من عمله لنفسه و لغيره و لن يصلح التعليم إلا إذا رجعنا به للتعليم النبوي في شكله و موضوعه و مادته و صورته .

التعليم الحر و مدارس جمعية العلماء :

– التعليم العربي الحرّ و مدارسه و معلّموه :

كانت الإدارة الجزائرية إلى ما قبل حرب 1914م تتظاهر بشيء من التساهل مع التعليم العربي الحر ، لأنه كان – إذ ذاك- قاصرا لا يفتح ذهنا و لا يغذّي عقلا و لا يربي ملكة لغوية ، فلمّا هبّ شعور الأمة و قوي باحتياجها إلى فهم لغتها لتفهم دينها ، و تطور التعليم الحر في العقدين الأخيرين كسائر الكائنات الحية ، و أصبح على شيء من النظام و الحياة و خصوصا بعد ظهور جمعية العلماء – قلقت الإدارة الجزائرية لذلك . و لما لم تجد الإدارة الجزائرية بيدها من القوانين العامة ما تتخذه سلاحا ، التجأت إلى القرارات الإدارية . فأنشأت عدة قرارات منها ، ترمي إلى غرض واحد،و هو قتل اللغة العربية،بالتضييق على تعليمها ، و مطاردة رجالها ، و إلجام صحافتها .[4]

ومن أسوأ ما في تلك القرارات أثرا و أشده إيلاما و جرحا لعواطف المسلمين عامة و للعرب خاصة ، ما جاء في بعض بنود تلك القرارات من اعتبار اللغة العربية لغة أجنبية في بلاد عربية و هي الجزائر ، و جاء دور تنفيذها على يد صغار الإداريين ، فبالغوا و أسرفوا في التنكيل و المحاكمة ، وَسيقَ معلمو العربية إلى مجالس القضاء كما يساق المجرمون ، و فرضت عليهم العقوبات المالية و البدنية من سجن وتغريب ، و لا زالت بقاياهم في المنفى إلى الآن .

احتجّت جمعية العلماء على تلك المعاملات بالاحتجاجات المتوالية ، فلم تسمع لها شكوى و لم يرجع إليها جواب ، و طلبت المفاهمة الشفاهية ، فأجيبت بالمماطلة و التسويف ، و عطلت الجرائد ، و أغلقت النوادي ، و كل ذلك بعضه من بعض .

و من الغريب أن جمعية العلماء صرحت للحكومة مرارا بأنها تقبل بكل سرور مراقبة مدارسها من طرف مفتشي المعارف الرسميين ، و لكن لم تر في هذه السّنين الطويلة مفتشا واحدا زار مدرسة من مدارسها ، و ما كانت ترى إلاّ عون البوليس يزورها لتبليغ الأمر بالإغلاق ، أو العون الشرعي يزورها لتبليغ الاستدعاء للمحاكمة .

مطالب جمعية العلماء في قضية التعليم العربي :[5].

أولا :إلغاء جميع القرارات السابقة المتعلقة بالتعليم إلغاء صريحا سواء كانت إدارية أو وزارية.

ثانيا :نسخ جميع تلك القرارات بقانون صريح يقرر حرية التعليم العربي و عدم تقييده بشيء ، ويلاحظ في وضع ذلك القانون المسائل الآتية :

أ- جمعية العلماء أو الجمعيات العلمية الأخرى يكون لها الحق بمقتضى ذلك القانون أن تنشيء ما تشاء من المدارس فيما تشاء من المدن الجزائرية .

ب- ليس على الجمعيات إلاّ إعلام الإدارة باسم المدرسة و محلها و بأسماء المعلمين فيها ، ثم تشرع في العمل بلا توقّف على إجراءات أخرى .

ج- يتضمّن القانون ضمانات كافية مقنعة في عدم الالتجاء إلى تعطيل المدارس العربية للأسباب السياسية أو غيرها من الاعتبارات ، لأن تعطيل المدارس العربية في نتيجته يعد عقوبة لأولاد متعلمين لم يقترفوا أسبابها ، و هذا ظلم لهم .

د- كما لا تتدخل الإدارة في اختيار المعلمين ، و لا تتدخل في وضع البرامج التعليمية ، و لا في اختيار الكتب المدرسية .

هـ- على جمعية العلماء و الجمعيات العلمية الأخرى أن تخضع للمراقبة الصحية العامة في دائرة قوانينها و لمراقبة التفتيش الرسمي .

الجمعية و النشاط الثقافي التعليمي :

لم يقتصر اهتمام جمعية العلماء على المحافظة على مقومات الشعب الجزائري بل تعدى عملها الى تنشئة الشعب وفق منظومة تربوية محددة بطابعها الديني و الثقافي و الاجتماعي و السياسي ليكون مسايرا لما هو موجود و محافظا على ذاته في ن

واحد . فقد كانت الجمعية ترى بأنّ الواقع الذي يوجد فيه الشعب الجزائري يقتضي منها العمل على بناء مجتمع جديد وفق رؤي اجتماعية و دينية و ثقافية جديدة.

لقد آمنت الجمعية بالعلم سواء بنشره في المدارس الفرنسية أو في مدارسها الخاصة ، فهي تراه ضروريا في أي عمل سياسي ، و لهذا أرجع الإبراهيمي سقوط العالم الإسلامي إلى إنزواء علماء الدين عن الواقع و تركه للحكام الجهال يأمرون و ينهون متجاهلين الرسمية .

لذلك نادت الجمعية باليقظة و الإصلاح من جهة و إعداد جيل جديد يفهم الإسلام فهما صحيحا ، و يهتم بقضية التربية و التعليم التي تمثل القاعدة الأساسية و ذلك ما تجسد بخلق نظام دراسي عربي حر عصري ، و متفتح يقوم خطه العام على ثلاثة محاور أساسية ، عماد الجمعية و شعارها « الإسلام ديننا، و العربية لغتنا ، و الجزائر وطننا «

و لقد صرح الإبراهيمي لتلاميذ الزيتونة و القرويين خلال الأربعينيات من القرن الماضي بقوله :» العلم إن كنتم لا تعلمون أساس الوطنية ، و قطب رحاها و دليل سيادتها ... و أن هذه الحركة العلمية الجليلة القائمة بالقطر الجزائري، هي الأساس المتين للوطنية الحقيقية، و هي التوجيه الصحيح للأمة الجزائرية « [6].

كما رفع الإبراهيمي مذكرة إلى الجامعة العربية يقول فيها : « إن صفوة رأي الجمعية في السياسة الجزائرية ، تحرير الجزائر على أساس العروبة الكاملة ، و الإسلام الصحيح ، و العلم الحي ، فهذه الجهود التي تبذلها جمعية العلماء في سبيل العروبة و الإسلام و التعليم ، كلها استعداد للاستقلال و تقريب لأجله «[7].

و يمكن إيجاز جهود جمعية العلماء التعليمية في

ثلاث مراحل :

1/ المرحلة الأولى (1931-1939)

و تعتبر مرحلة التأسيس ، حيث قامت الجمعية من خلال عملها و مبادئها التي أنشأت من أجلها التعريف بمبادئ الدين و اللغة من خلال تأسيس العديد من المساجد و المدارس و تلقين الناشئين مبادئ القراءة و الكتابة و الدين ، و تاريخ الجزائر ، ... و قد كان ابن باديس يرى في مسالة التعليم بقوله : « إنّ مسالة تعليم أولادنا هي في نظر كل مسلم مسالة المسائل و أعظم المطالب ، لأنها عبارة عن حفظ الإسلام في قلوب أبناءنا و بقائهم مسلمين لا يموتون إلاّ و هم مسلمون ، و هذا الإسلام عندنا أعز من الأرواح و الأموال و كل عزيز . فكان التعليم الذي يحفظها علينا ألزم لنا من القوت الذي تتغذى به الأبدان ، و من الهواء الذي يعيش عليه الحيوان ، ، و منعنا منه أشد من منعنا منهما ، فلن نستطيع صبرا على منعنا منه ، و لا سكوتا على من يتسبب في ذلك المنع كائنا من كان «[8].

2/ المرحلة الثانية (1939-1940):

و فيها تم تجميد نشاط الجمعية نتيجة الحرب العالمية الثانية ، كما خضعت البلاد للأحكام العرقية، كما تم نفي رئيس الجمعية الشيخ الإبراهيمي إلى آفلو .

3/ المرحلة الثالثة (1944-1956):

و التي تعتبر من أنشط الفترات بالنسبة للجمعية في نشر رسالتها التعليمية من خلال مدارسها و بعثاتها العلمية إلى الخارج .

و كان معهد ابن باديس الثانوي نواة لإنشاء ثلاث معاهد بالجزائر (قسنطينة، الجزائر، تلمسان).

إن أهمية التعليم لا تخفى على رجال الجمعية حيث وضعوا نصب أعينهم الاهتمام بالمؤسسات التعليمية و تطويرها و لقد قال الإبراهيمي بهذا الصدد :» إن المدرسة هي جنّة الدنيا ، و السجن هو نارها ... و الأمة التي لا تبني المدارس تبنى لها السجون ، و الأمة التي لا تصنع الحياة يصنع لها الموت . و الأمة التي لا تعمل لنفسها ما ينفعها و يسعدها يعمل لها غيرها ما يضرها و يشقيها .. عن المدرسة هي طريق الحياة و طريق النجاة ، و أنّ الوطن أمانةالإسلام في أعناقنا ووديعة العرب ف يذممنا ، فمن حقه علينا أن نحفظ دينه من الضياع ، و أن نحفظ لسانه من الانحراف ، و انه لا سبيل إلى ذلك إلا بالمدرسة التي تبنيها الأمة بمالها و تحوطها برعايتها و تجعلها حصونا تقي أبناءنا شر الانحلال الديني و الانهيار الخلقي و تحفظهم من تر فالغنى و ذل الفقر و تربيهم على الرجولة و القوة و توحيد النزعات و تصحيح الفطرة و تقويم الألسنة ، ... و تغرس في نفوسهم و تصلح فيهم ما أفسده المنزل و الشارع و تروضهم على حب الوطن و بنائه «[9].

و لم يقتصر الإبراهيمي على العمل التربوي و الإصلاحي ، بل طرق أبواب العمل التعليمي فقد كان له الفضل في إنشاء مدرسة للتعليم الحر بتلمسان و اتخذ لها اسم « دار الحديث « [10]. و كان ذلك يوم 27 سبتمبر 1937 و ألقى ابن باديس بالمناسبة كلمة جاء فيها : « إنّ هذه المدرسة هي الشاهد الذي لا يكذب على صدق النهضة الإسلامية العلمية و نظوجها ووصولها إلى درجة الكمال التي يفرح لها العاملون ، و ييأس منها الظالمون....» ([11]

و بعد الحرب العالمية الثانية سعى الإبراهيمي في إنشاء مدرسة أخرى سنة 1947

و هو معهد ابن باديس و كان الهدف منه كما يقول : « لما بلغ عدد المتخرجين من مدارسنا بالشهادة الابتدائية عشرات الآلاف وجدت نفسي امام معضلة يتعسر حلها... ذلك أن حاملي هذه الشهادة ذاقوا حلاوة العلم فطلبوا المزيد و أرهقوني من أمري عسرا و الحوا علي أن أتقدم بهم خطوة إلى الأمام ، و حرام علي أن أقف بهم دون غاياته ، فكان واجبا علي أن أخطوا بهم إلى التعليم الثانوي، وذهبت بالأمة أن تعينني بقوة ابلغ بها غرض أبنائها فاستجابت ، فكان ذلك مشجعا على إنشاء معهد ثانوي بمدينة قسنطينة نسبناه إلى إمام النهضة ابن باديس « [12] .

و نلاحظ من خلال هذا أن المدرسة هي أساس العملية التي ينطوي عليها العمل المستقبلي ،فالنشء يدخل مدارس الجمعية ثم البعثات إلى الخارج ثم يكون له شان كبير مستقبلا بما يحمله من أفكار وطنية مناهضة للوجود الاستعماري.

البعثات العلمية:

لم يكن في مقدور جمعية العلماء و مشايخها خلال هذه المرحلة من تاريخها أن تمارس نشاطا تعليميا أعلى ممّا وصل إليه مستوى التعليم في معهد ابن باديس ، فرأت إدارة جمعية العلماء أن تبعث بتلاميذها خارج البلاد لمتابعة دروسهم في مختلف البلدان الشقيقة ، و قد وجدوا صدورا رحبة من المسؤولين في البلدان العربية والإسلامية ففتحوا لهم أبواب المدارس و المعاهد و الجامعات ، و انطلق تلاميذها يتابعون دراستهم في الخارج .

لقد كان هدف الجمعية من إرسال البعثات التعليمية تتمحور على ثلاثة خصائص :

1 – اكتساب الثقافة و هي العملية المعرفية الأولى وفق القيم الإسلامية و المبادئ الأخلاقية .

2 – تكامل الثقافة لدى الطالب في شخصه و تناميها مع ثقافة المجتمع بحيث يصبح الالتزام بهذه الثقافة واجب أخلاقي.

3– التكيف مع البيئة الاجتماعية ، و بالتالي يحتل مكانة في مجتمعه.* و الهدف منه رفض الوضع القائم و قد يصل الفرد إلى التمرد عليه إلى حد الثورة ، ثم إصلاح الوضع القائم من خلال تغيير نمط القيم الموجودة و السلوكات و الاتجاهات تتلاءم مع مبادئ الشعب.[13].

و كان جامع الزيتونة من أقرب دور العلم الى الجزائر ، و أوثقها صلة بها ، حيث كان الطلاب الذين يتمّون دراستهم بمعهد ابن باديس يتّجهون إليه لمتابعة دروسهم ، و قد كان التعاون بين معهد ابن باديس و جامع الزيتونة في مناهج التعليم و الإشراف على امتحان الشهادة التي يمنحها المعهد لتلاميذه ، و كانت لجنة التعليم تعلن لتلاميذها عن شروط الالتحاق بالبعثات للبلاد العربية على نحو الصورة التالية :

بلاغ لجنة التعليم[14].

الالتحاق بالبعثات للبلاد العربية :شكلت الإعلانات التي كانت تقوم بها مكاتب الجمعية للطلبة الراغبين في الالتحاق بالبعثات الى الخارج هدفا استراتيجيا هدفه جلب اكبر عدد من الطلبة ، و من اهم الاعلانات ما يلي:

يعلم المكتب الدائم لجمعية العلماء جميع من تتوفّر فيهم الشروط المذكورة في هذا البلاغ من تلاميذ مدارس الجمعية و المعاهد ممن يرغبون في الالتحاق ببعثات الجمعية إلى الشرق سواء منهم الذين قدّموا مطالب قبل اليوم و اللذين لم يقدموا بأن عليهم أن يكاتبوا مركز جمعية العلماء بالجزائر ابتداءا من اليوم إلى 15-09-1954م باستعدادهم و التزامهم .

شروط الالتحاق :

– لا يقبل إلاّ خريجو مدارس الجمعية أو المعهد .

– أن يكون خريج المدرسة متحصلا على الشهادة الابتدائية و أن لا تتجاوز سنة (16 سنة)

– يلحق بخريج المدرسة تلاميذ السنتين ، الأولى و الثانية من المعهد على أن لا يتجاوز السن (16 سنة).

– أن يكون خريج المعهد متحصلا على الشهادة الأهلية غير متجاوز (20 سنة) .

– أن يعد الطالب تسعين ألف فرنك (90000) مع جواز السفر .

تنبيهات :

(أ) في الأيام الأخيرة إذا لم يتحصّل الطالب على جواز سفره فعليه أن يتصل بنا مع تقديم أوراقه .

(ب) على من يبعث بطلبه إلينا أن يكتب على ظهر الرسالة كلمة (بعثات) .

(ج) على مديري المدارس التي نجح تلاميذها الذكور في امتحان الشهادة الابتدائية العربية أن يعلموا أولياء التلاميذ بهذا البلاغ ، و نرغب منهم أن يتولوا بأنفسهم عمل طلبات التلاميذ ، مع ملاحظة المدير في كل طلب على سيرة التلميذ و أخلاقه و مدى استعداده .

منذ ميلاد جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في 5 ماي 1931 و اعتمادها على جانب التربية و التعليم ، قامت الجمعية بإرسال البعثات الطلابية إلى العالم الإسلامي ، حيث استقبلت تونس سنة 1936 ما يقارب 200 طالبا (15).

كما زار الإبراهيمي تونس و اجتمع بطلبتها ، و قام بتأسيس « جمعية الطلبة الزيتونيين الجزائريين «، كما أرشد الطلبة إلى توظيف الكتابة في الصحافة التونسية (16).كما وجه في شهر جوان 1947 رسالة الى الطلبة الزيتونيين طالبا منهم عرض فكرة توأمة معهد ابن باديس كفرع من فروع جامع الزيتونة فرحب مديرها بالفكرة .[17]

و كان الإبراهيمي يهدف من خلال ربط معهد إبن باديس بالزيتونة إلى :

أ – ربط المؤسسات العلمية العربية فيما بينها.

ب – تمكين حاملي شهادة معهد إبن باديس بالالتحاق بالجامعات المشرقية.

ج – توطيد أواصر الأخوة و التعاون بين الأقطار العربية و الإسلامية خاصة مع وجود الاستعمار.

كما وصل عدد طلبة منطقة ميزاب لوحدها سنة 1927 ما يقارب 47 طالبا ثم ارتفع إلى 100 طالبا عام 1936 ليبلغ 200 طالبا سنة 1954 .[18]

و بلغ عددهم سنة 1952 نحو 1500 طالب.

إلى جانب تونس فقد كان للمغرب كذلك نصيبه من البعثات التعليمية و خاصة في جامع القرويين حيث بلغ عددهم خلال الأربعينيات من القرن الماضي حوالي 150 طالبا .

كما يذكر الأستاذ عمار هلال أن هجرة الطلبة إلى جامع القرويين بالمغرب كانت خلال الخمسينيات وتمثلت في طلبة جمعية العلماء و كان عددهم لا يتجاوز عشرة طلاب .[19]

و الفرق بين تونس و المغرب يفسره الإبراهيمي بقوله :» جامع القرويين دون جامع الزيتونة نظاما و اتساعا في الدراسات و ابعد عن التجديد و الإصلاح لأنّ أصابع الاستعمار الفرنسي قد شتت فيه أكثر من جامع الزيتونة..» [20].

ورغم ذلك حسب هلال دائما فإن عدد الطلبة ارتفع في القرويين من 149 طالبا خلال الموسم 1950-1951 .

و هذه الزيادة تعود بالدرجة الأولى إلى إقبال رجال الجمعية بربط أواصر الأخوة بين الشعبين.

(21)

أما في المشرق العربي ، فقد كانت معه المحطة الأبرز في تاريخ البعثات العلمية للجمعية .

و يذكر الشيخ خير الدين أن أول بعثة للمنطقة وصلت معه كانت عام 1952 و بلغ عدد طلابها 23 طالبا[22].

و ما لا شك فيه أن هجرة الإبراهيمي إلى المشرق سنة 1952 كان لها الفضل في تلاتيب شؤون الطلبة ، و لقد سعى لدى الكثير من البلدان العربية للتكفل بالطلبة و حصولهم على المنح و المساعدة بغية مزاولة دراستهم [23] .

و يذكر رابح تركي دور الإبراهيمي في تحسين وضعية الطلبة بقوله : « اجتمع الإبراهيمي ببعثة مصر و العراق قبل سفرها من مصر بحضور الفضيل الورتلاني ، كما اجتمع الأستاذ بأغلب الوزراء والمسؤولين و ذكرهم بمسألة البعثة ..... و بناء عليه قرر مجلس الوزراء قبول أربعين طالبا.[24]

و يذكر أحمد طالب الإبراهيمي ، أن عدد الطلبة قد تزايد باتجاه مصر ما بين 1952-1954 حيث قبلت الحكومة المصرية التكفل ب 10 طلبة ثم 100 طالب .[25]

كما كان لبلاد الشام سورية نصيب من البعثات العلمية ، و أول بعثة وصلت من طرف جمعية العلماء كانت سنة 1952 و التي بلغ عدد أفرادها حوالي 11 طالبا .

هذا إلى جانب بعثة دولة الكويت 14 طالبا و العراق 11 طالبا .

كما لمحت البصائر إلى دور الإبراهيمي مع البعثات العلمية بقولها : « و قد سبقته إلى القاهرة بعثة جمعية العلماء إلى العراق و بأمر منه لم تواصل سفرها إلى بغداد حتى جاء هو إلى مصر فاجتمع بها و تعرف على أعضائها ... كما اجتمع ببعثة الجمعية في مصر و ألقى فيها خطابا نوّه به بدور العلم بين الأمم .....» [26].

و إذا كانت الحكومات العربية في المشرق قد تحملت تكاليف إيواء الطلبة ، فإنّ جمعية العلماء هي التي تولت إيواءهم في تونس و المغرب ، حيث يقول الإبراهيمي في هذا الصدد..... « أما مدرسة تونس فقد كانت الجمعية تدفع ثمن كراءهما كل سنة « [27] .

و قد وصلت عدد البعثات إلى الخارج سنة 1854 كما يلي :

مصر 23.

الكويت 14.

العراق 11.

سوريا 10.

تونس 86.

المغرب 44.

و في خطاب له للطلبة المهاجرين في سبيل العلم نشرته البصائر في العدد 9 ليوم 03 أكتوبر 1947 جاء فيه [28].

« إلى أبنائي الطلبة المهاجرين في سبيل العلم و أوجّه النداء إلى جميع أبنائنا المهاجرين إلى المشرق العربي ، أو إلى أطراف المغرب العربي، أو إلى أوربا، ثم أخصّص المهاجرين إلى تونس لأنهم كثرة ، و لأن في أحوالهم لغيرهم عبرة .

إنّكم يا أبناؤنا مناط آمالنا ، و مستودع أمانينا، نعدكم لحمل الأمانة الثقيلة ، لاستحقاق الإرث ، و هو ذو تبعات و ذو تكاليف ، و ننتظر منكم ما ينتظره المدلج في الظلام من تباشير الصبح .

إن آباءكم يتخيّلون من وراء هجرتكم ما يعود به المجاهد و المقدام من أجر و غنيمة ، و ما يرجع به التاجر المخاطر من أرباح و طرائف .

و إن الوطن – وهو أبو الجميع – يتطلع من وراء هذه الهجرة إلى إحياء و تعمير و إعادة مجد وبناء تاريخ ، نحن نعلم أن الأب العامي الفقير حين يرضى بفراق ولده ، و يزوّده ببعض ما يملك من قوت العيال الصغار طائعا مختارا مطمئنا ، و إنما يفعل ذلك اعتقادا بأن فعله تكفير عن جريمة الجهل ، و محو لوصمة الأمية ، و تنصّل من ضعة الخمول ، و أن الأب العالم الذي يرضى بذلك و يهون عليه ، إنما يفعله معتقدا أن ولده سيكون أعلم منه ، و أوسع اطلاعا ، و أنفذ بصيرة على نسبة من زمنه ، و لا يعتقد غير ذلك منهم إلا مغرور بنفسه ، الجاهل أحسن إدراكا للزمن منه ، و أن الوطن حين يرضى بخلوّه من أبنائه أنهم ما أخلوه إلا ليعمروه ، و ما قطعوه إلا ليصلوه ، و ما فارقوه شبانا عزلا ليعودوا إليه كهولا مسلّحين بقوة التفكير ، تظاهرها قوة العلم ، تظاهرها قوة العمل .

إن أسلافكم كانوا يعدّون في سبيل العلم من شروط الكمال فيه ، بل كانوا ، في دولة الرواية ، يعدّون الرحلة للقاء الرجال من شروط الواجب ، فكانوا يقطعون البراري و الصحاري و القفار ، و يلقون في سبيله المعاطب و الأخطار ، و كانوا يجوعون في سبيله و يعرون ، و يظمأون و يضحون، و لا يشتكون الفاقة و النّصب ، و لا يعدّون الراحة إلا التعب ، و لكنهم لا يضيّعون أوقاتهم – إذا وصلوا إلى أمصار العلم و لقوا رجاله –في مثل ما تضيّعون فيه أوقاتكم من إسفاف و لغو ، بل كانوا يحاسبون أنفسهم على دقيقة أن تضيع إلا في استفادة و تحصيل .

يا أبناءنا إن الحياة قسمان : حياة علمية ، و حياة عملية ، إن الثانية منهما تنبني على الأولى قوة وضعفا ، و إنتاجا و عقما ، و إنكم لا تكونون أقوياء في العلم إلا إذا انقطعتم له ، و وقفتم عليه الوقت كله، إن العلم لا يعطي القياد إلا لمن مهره السهاد و صرف إليه أعنّة الاجتهاد .

لا تعتمدوا على حلق الدروس وحدها ، و اعتمدوا على حلق المذاكرة ، إن المذاكرة لقاح العلم ، فاشغلوا أوقاتكم حين تخرجون من الدرس بالمذاكرة في ذلك الدرس ، إنكم إن تفعلوا تنفتح لكل أبواب العلم ، و تلح لكم آفاق واسعة من الفهم .

لا تقنعوا بالكتاب المقرّر ، و اقرأوا غيره من الكتب السهلة المبسوطة في ذلك العلم ، يسلحكم الملكة و يتسع الإدراك ، و سينتهي الإصلاح الذي تقوم به إدارات جامعاتنا إلى اختيار كتب سهلة ممتعة في كل علم ، تفرض عليكم قراءتها و مطالعتها ، ثم كتب أخرى ، في المعارف العامة ، كالتاريخ ، و الأدب ، والحكمة ، و الأخلاق ، و التربية ، فوطّنوا أنفسكم على ذلك من الآن ، و روّضوها على اختيار النافع المفيد من الكتب ، و من العار الفاضح أن لا نرى في الكثير من أبنائنا الذين تخرّجوا من الزيتونة ، واتجهوا بفطرتهم إلى الأدب ، من استوعب كتاب الأغاني قراءة ، و لا في من اتجهوا إلى علوم الدين من استوعب قراءة الصحيحين و السنن ، و لعمري ما سلاح الأديب إلا الأغاني و أمثاله ، و لا سلاح الفقيه إلا تلك الكتب و أشباهها .

لا تقطعوا الفاضل من أوقاتكم في ذرع الأزقة إلا بمقدار ما تستعيدون به النشاط البدني ، و لا في الجلوس في المقاهي إلا بقدر ما تدفعون به الملل و الركود.

و أنكم يا أبناءنا فارقتم الأهل ، و فيهم الآباء و الأمهات ، و فارقتم الديار التي خلعتم فيها التمائم ، وفارقتم الوطن الذي له على كل حرّ كريم دّين ، وفاؤه الحب ، و كفاؤه النفع و الجميل ، و ما هوّن فراقكم على آبائكم و هوّن فراقهم عليكم إلا الآمال اللائحة لكم و لهم في مستقبلكم ، و لما

تعودون به من علم يصحبه فخر ، و حسن ذكر ، و طيب أحدوثة .

أن وطنكم مفتقر إلى جيل قويّ البدن ، قويّ الروح ، مستكمل الأدوات من فضائل و عزائم ، و إن هذا الجيل لمنتظر تكوينه منكم ، و محال أن تخرج الحالة التي أنتم عليها جيلا بهذه الصفات .

لا تعتمدوا على حفظ المتون وحدها ، بل أحفظوا كل ما يقوّي مادتكم اللغوية ، و يُنمي ثروتكم الفكرية ، و يُغذي ملكتكم البيانية ، و القرآن القرآن ، تعهدوه بالحفظ و أحيوه بالتلاوة، و ربّوا ألسنتكم على الاستشهاد به في اللغة و القواعد، و على الاستشهاد به في الدين و الأخلاق ، و على الاستظهار به في الجدل ، و على الاعتماد عليه في الاعتبار بسنن الله في الكون .

يا أبنائي !

إن الزمن قد وضعكم وضعا صيّركم جديرين بأن تطلبوا العلم لوجه الله ، و لوجه العلم، لا للوظائف و لا للشهادات .

تطلبون الوظائف في تونس ، فيحول بينكم و بينها نظام الاحتكار ، و تطلبونها في الجزائر فتمنعكم منها سياسة الاستعمار !و ربّ ضارّة نافعة !

إذا كانت السياسة الاستعمارية تجعل منكم جزائريين في تونس ، ثم تجعل منكم فرنسيين في الجزائر ، فاطغوا عليها بقوة الإرادة ، و بقوة العلم ، و بقوة الشباب ، و كونوا وسطا عامرا لا تظهر فيه الجزائرية و لا التونسية ، و لا تفترق فيه الأنساب ، و إنما تجمعكم فيه العروبة و الإسلام ، و وطنيتهما العامة ، و إن الوسط هو الذي يسود في المستقبل القريب ، و هو الذي تمحى معه الخطوط الجغرافية، و الحدود الوهمية

لا تستشعروا الغربة فأنتم في وطنكم و بين أهليكم ، و في وطنكم الجامع .

و إن دم الجيل و مزاجه ليتعاطف انب الإلهام ، فاجروا على إلهام الخير مع إخوانكم الشبان تنم المحبة و تقوَ بواعث الخير .

إن في تونس تيارات مختلفة اقتضتها مقتضيات زمانية و مكانية خاصة ، فإياكم أن تنغمسوا فيها ، أو تكونوا في جانب دون جانب .

و إذا دعاكم منها داع فاعتصموا بالعلم الذي هاجرتم لأجله ، و بالمعهد الجليل الذي تذوب بين جدرانه جميع الاعتبارات .

الهوامش :

1 – د عمر بن قينة. المشكلة الثقافية في الجزائر التفاعلات و النتائج. الأردن ، دار أسامة للنشر و التوزيع ،ط1 ،2000 ، ص23.

2 – نفسه ، ص24.

3 – د.عبد الحميد درويش . عبد الحميد بن باديس و آراؤه الفلسفية بين النظرية و التطبيق 1940/1889. ج1،ط1 ، القاهرة ن مكتبة جامعة القاهرة 1995. ص 62-61.

4 – الشيخ محمد خير الدين. مذكرات . ج1 ، الجزائر ،مؤسسة الضحى 2002 ، ص 115/114.

5- نفسه ، ص116.

6- البصائر عدد 54 ، 25 أكتوبر 1948 ، ص 1 .

7- الآثار ، ج 4 ، ص 240 .

8 – تركي رابح ، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التاريخية (1931 – 1956) الجزائر ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، ص 85.

9- البصائر ، العدد 173/172 ، 15 أكتوبر 1951 ، ص 3.

10 – الآثار ، ج1 ، ص 309.

11 – الآثار ، ج3 ، ص 308.

12 – الإبراهيمي ، « أنا» الموافقات ن العدد4 ، جوان 1995 ، ص 380.

13 – أمين بلعيفة . التنشئة السياسية عند جمعية العلماء المسلمين الجزائريين 1956/1931. رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر . كلية العلوم السياسية و الإعلام ، قسم العلوم السياسية ، 2008 ، ص32.

14- مذكرات الشيخ خير الدين ، مرجع سابق ، ص 205/204.

15 – (محمد صالح الجابري ، النشاط العلمي و الفكري للمهاجرين الجزائريين بتونس 1900-1952 ، ط1 ، الدار العربية للكتاب ، 1983 ، ص 100) .

16 – (أحمد مريوش ، الحركة الطلابية الجزائرية و دورها في القضية الوطنية و ثورة التحرير 1954) .

17 – محمد الهادي الحسني ، الإبراهيمي رئيسا لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين. الموافقات العدد 4 ، جوان 1995. ص564.

18 - Amar Hellal , le mouvement réformiste algérien ,les hommes et l'histoire 1831-1957, 298 p.

19- Hellal ,op.cit , p 193 .

20 – محمد الهادي الحسني. من وحي البصائر. الجزائر ، دار الأمة ، 2004 ، ص565.

21- Hellal ,op.cit , p 254 .

22 – مذكرات الشيخ خير الدين ، ص 356 .

23 – أ حمد مريوش ، « الحركة الطلابية الجزائرية و دورها في القضية الوطنية و ثورة التحرير 1954 .أطروحة لنيل شهادة دكتوراه. قسم التاريخ ، جامعة الجزائر، 2006/2006 ، ص 248) .

24 – رابح تركي ، نقلا عن مريوش ، ص 248.

25 – الآثار ، ج5 ،ص 158 .

26 – البصائر عدد 208 ، 1 ديسمبر 1952 .

27 – الآثار، ج3 ، ص 571.

28- المجلس الأعلى للغة العربية ، مقتطفات من آثار الإمام محمد البشير الإبراهيمي ، ص 78-84.

حماية التراث العمراني في الجزائر: بين الواقع والقانون

حالة ولاية الأغواط

الدكتور ساسي محمد
أستاذ محاضر أ
جامعة الأغواط

Résumé

Cet article a pour objectif de poser un certain nombre d'importantes questions sur la relation entre la loi et la réalité dans le domaine de la protection du patrimoine architectural, et si cette loi a été en mesure de la transformer d'un fardeau pour l'État ou à un moteur de développement. Malgré l'attention croissante des communautés, des organismes internationaux, des institutions et des secteurs intérieurs au cours des dernières décennies, à l'égard de la protection du patrimoine et les divers plans pour l'inscription et l'activation de son rôle dans le développement humain et spatial, nous avons, après notre diagnostic de l'état actuel du patrimoine urbain ainsi que notre suivi de l'expérience algérienne pour le maintenir dans le domaine législatif, l'étude a conclu qu'il y a un grand fossé entre les politiques et les pratiques conduisant à l'effondrement du maillon le plus faible des constituants de la ville , à savoir les quartiers antiques, les « Ksours », les « kasbas » et autres monuments historiques et sites archéologiques. L'expansion urbanistique, au détriment des domaines historiques et sites archéologiques des villes, ainsi que l'indifférence généralisée devant leur valeur civilisationnelle ont conduit à un état de délabrement et de négligence dans certaines villes de Laghouat.

Concernant d'autres villes algériennes qui ont essayé d'appliquer les lois relatives au maintien du patrimoine urbanistique, la plupart de leurs interventions ont été marquées par un manque de coordination entre les instances officielles, ainsi que l'interférence des pouvoirs du à la densité des lois et des plans pour un même endroit. Il est à noter, aussi, parmi les inconvénients de la classification juridique du patrimoine urbanistique, la limitation des prérogatives des communes à intervenir dans l'aménagement ou le développement des habitants du patrimoine urbanistique comme si

ces dernières sont à l'extérieur du territoire des villes se contentant du pouvoir consultatif et non exécutif ou décisionnel.

Sur ce, les législations relatives au patrimoine en Algérie est un ensemble de souhaits non coordonnés se basant sur une importation de lois de l'étranger sous un idéalisme à outrance, ainsi qu'un chevauchement de lois, ce qui en a fait un fardeau sur le patrimoine architectural de l'État et un instrument visant à entraver le développement.

Mots-clés : Lois - Patrimoine urbain – Wilaya de Laghouat – Quartiers antiques - Algérie.

مقدمة:

تملك الجزائر خصائص حيوية تجمع بين ميزات نادرة، استمدتها بحكم موقعها عند ملتقى كل من البحر المتوسط وقارتي إفريقيا وأروبا، حيث امتزجت الحضارات وتعاقبت،ومن ثم ورثت الجزائر من ماضيها هذا، تراثا ثقافيا غنيا ومتعدد المشارب،تظهر معالمه في المدن التاريخية و المواقع الأثرية و التي تمنح لها شخصية فريدة تتميز بها عن غيرها من مدن العالم، و ذلك بما يحقق لها من استدامة لبيئتها التاريخية، إذ تساهم في ربط السكان بالمكان و تعزيز الهوية الوطنية و كذا غرس قيمها و أصالتها في نفوس الأجيال القادمة، هذا فضلا عن الترويج للسياحة و الثقافة و دعما للاقتصاد والجاذبية المحلية ،بحيث تتحول الأحياء والمدن التراثية من عبء على الدولة إلى محرك للتنمية بشرط أن يتم استغلالها بشكل أمثل.[1]

وعليه يسعى هذا المقال إلى الكشف عن واقع إشكاليات التراث العمراني وآليات معالجتها القانونية في الجزائر ضمن دراسة حالة لولاية الأغواط، لنتمكن في الأخير إلى الوصول إلى نتائج يتم فيها تقييم مدى فاعلية القوانين الخاصة بحماية التراث العمراني في الجزائر.

1. الإطار العام للحفاظ على التراث العمراني في الجزائر:

1.1.مفهوم وأنواع التراث العمراني:

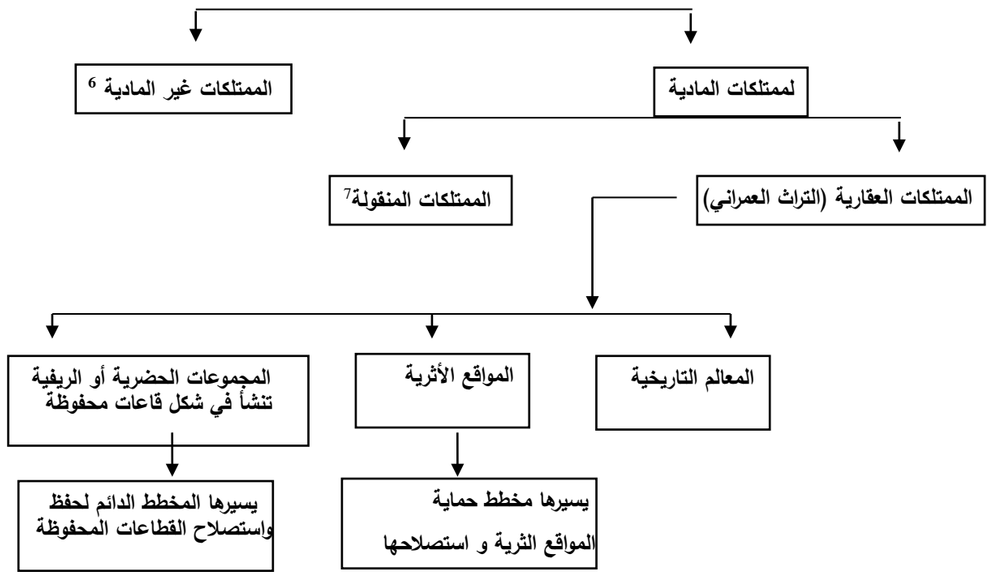
تعرف الهيئة الاستشارية في ميدان التراث العمراني التابعة لمنظمة اليونسكو والمعروفة اختصارا ب ICOMOSالتراث العمراني على أنه كل ما يشيده الإنسان من مدن وقرى، وأحياء تاريخية وثقافية[2]

كما يتألف التراث بصفة عامة من عناصر مادية تتمثل في الممتلكات غير المنقولة مثل: المواقع و المعالم الأثرية و الأبنية و من ممتلكات منقولة مثل: التحف و القطع الحرفية، و من عناصر التراث غير المادية مثل العادات و الفنون.[3] أما المادة الثانية من القانون رقم 98-04 المتعلق بحماية التراث[4]. فتعرفه على أنه جميع الممتلكات الثقافية والعقارية بالتخصيص، و المنقولة[5] الموجودة على أراضي عقارات الأملاك الوطنية و في داخلها المملوكة لأشخاص طبيعيين أو معنويين و الموجودة كذلك في الطبقات الجوفية للمياه الداخلية والإقليمية الوطنية الموروثة عن مختلف الحضارات المتعاقبة منذ

عصر ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا.

كما بينت المادة 03 من نفس القانون أنواع الممتلكات الثقافية حيث ذكرت أنها تتكون من الممتلكات الثقافية العقارية و المنقولة و الممتلكات غير المادية(أنظر المخطط رقم 01).

المخطط رقم 01 : أنماط الممتلكات الثقافية (التراثية)



يتضح جليا من المخطط رقم01 وحسب القانون الجزائري فإن الممتلكات العقارية الخاصة بالتراث تشمل ثلاثة أنواع وهي:المعالم التاريخية، والمواقع الأثرية، فضلا عن المجموعات الحضرية أو الريفية:

أ- **المعالم التاريخية**:إن البيئة التاريخية للمدن و استدامتها كان دوما الوجه الخفي للمدن و ذلك بحكم موقعها و غياب التهيئة السياحية لهذا الموروث الثقافي و عدم قدرة سلطات البلدية على ربطها بالواقع المحلي.

نود بداية أن نستنبط مفهوم المعالم التاريخية من المادة رقم17 من القانون 98-04 السابق الذكر حيث تشير بأنها إنشاء هندسي معماري منفرد أو مجمع يكون شاهدا على حضارة معينة أو على تطور هام، أو حادثة تاريخية، و نعني بها المنجزات المعمارية الكبرى و الرسم و النقش و الفن الزخرفي و الخط العربي و المباني أو المجمعات المعلمية الفخمة ذات الطابع الديني أو العسكري أو المدني أو الزراعي أو الصناعي و هياكل عصر ما قبل التاريخ، و المعالم الجنائزية أو المدافن و المغارات و الكهوف و اللوحات والرسوم الصخرية و النصب التذكارية، و الهياكل أو العناصر المعزولة التي لها صلة بالأحداث الكبرى في التاريخ الوطني.

أما فيما يخص نظام التصنيف المطبق على المعالم التاريخية فيتسع نطاق الحماية إلى مسافة لا تقل عن 200متر حول العقارات المبنية أو غير المبنية الواقعة في منطقة المعلم التاريخي.

ب-المواقع الأثرية:إن المواقع الأثرية بطبيعتها قد تكون مجمعة أو متناثرة، كما أنها قد تتواجد فوق سطح الأرض أو في باطنها، إذ نستنتج من خلال المادة 28 من نفس القانون رقم: 98-04.[8] بأنها مساحات مبنية، أو

غير مبنية دون ما وظيفة نشطة، وتشهد بأعمال الإنسان أو بتفاعله مع الطبيعة، بما في ذلك باطن الأرض المتصل بها، ولها قيمة من الوجهة. التاريخية أو الأثرية أو الدينية أو الفنية أو العلمية أو الإثنولوجية أو الإنتروبولوجية[9]. و المقصود على الخصوص المواقع الأثرية بما فيها المحميات الأثرية و الحظائر الثقافية.

يتطلب لحماية المواقع الأثرية إعداد مخطط يسيرها ويحدد المنطقة المحمية التابعة لها يدعى بمخطط حماية المواقع الأثرية واستصلاحها كما يوضحه المخطط السابق رقم01.

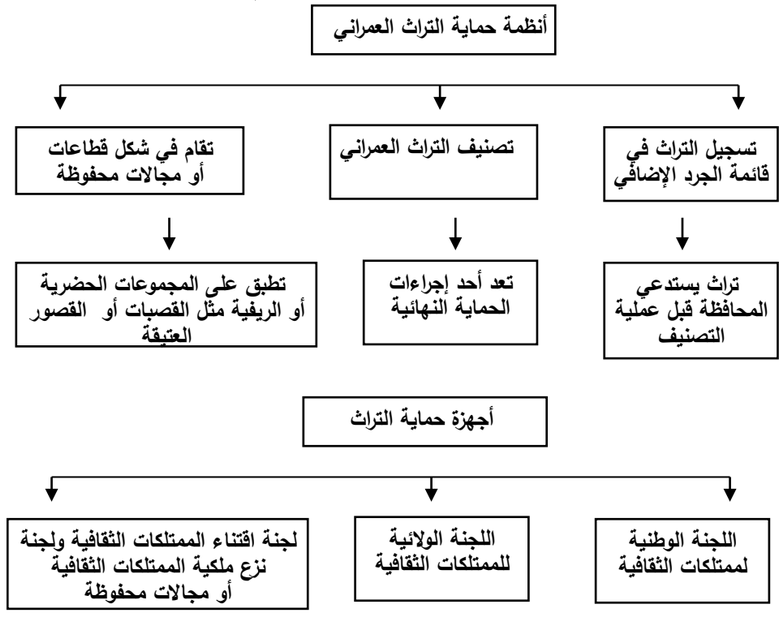
ج-المجموعات الحضرية والريفية: نظرا لاتساع مساحة هذا النمط من التراث العمراني فإنه يعد ضمن القطاعات المحفوظة، إذ يتولى حمايتها و تسييرها المخطط الدائم لحفظ و استصلاح القطاعات المحفوظة و الذي يحل بدوره محل مخطط شغل الأرض.حيث تشمل المجموعات الحضرية و الريفية اعتمادا على المادتين 41 و 44 من القانون السابق الذكر على القصبات و المدن و القصور والقرى، و المجمعات السكنية التقليدية المتميزة بأغلبية المنطقة السكنية فيها، و التي تكتسي بتجانسها و وحدها المعمارية و الجمالية أهمية تاريخية أو معمارية أو فنية أو تقليدية من شأنها أن تبرر حمايتها و إصلاحها وإعادة تأهيلها وتثمينها.

يتم الموافقة على المخطط الدائم لحماية و استصلاح هذه القطاعات المحفوظة بناء على تقرير مشترك بين وزارة الداخلية و الجماعات المحلية و وزارة الثقافة، و وزارة البيئة و وزارة البناء و التعمير بالنسبة للقطاعات المحفوظة التي لا يتجاوز عدد سكانها 50ألف نسمة، أما إذا تجاوز هذا العدد فيتطلب إضافة إلى ما سبق إصدار مرسوم تنفيذي.

2.1 .أنظمة حماية التراث العمراني وأجهزتها:

تطبق على المعالم التاريخية والمواقع الأثرية، و كذا على المجموعات الحضرية و الريفية أنظمة خاصة بالحماية حسب طبيعتها و الصنف الذي تنتمي إليه كما يبينه المخطط التالي:

المخطط رقم 02: أنظمة حماية التراث العمراني



وأجهزتها

المصدر :من انجاز الباحث اعتمادا على القانون رقم :98-04 المتعلق بحماية التراث

نستخلص من المخطط رقم02 أن الحماية الجزائرية للتراث قد استحدث 03 أنظمة رئيسية. يختص الأول منها بالتسجيل في قائمة الجرد الإضافي للتراث العمراني و الذي لم يصنف بعد لكنه و في ذات الوقت يستدعي المحافظة عليه قبل هذه المرحلة لمدة قد تصل إلى 10 سنوات و إن لم تصنف تشطب من قائمة الجرد.

أما النظام الثاني من الحماية فيتمثل في تصنيف التراث العمراني إذ تعد هذه المرحلة أحد إجراءات الحماية النهائية، كما استحدثت الجزائر نظاما ثالثا لحماية تراثها العمراني و يخص المجموعات الحضرية أو الريفية مثل القصبات و القصور و المدن و القرى العتيقة حيث تخضع كلها لإنشاء قطاعات أو مجالات محمية و من جهة أخرى نلاحظ أن اللجنة الوطنية و الولائية للممتلكات الثقافية تتكفل بإبداء الرأي و الاستشارة في أنظمة الحماية بعد مبادرة من وزير الثقافة أو الوالي، أما لجنة اقتناء الممتلكات الثقافية و لجنة نزع ملكية الممتلكات الثقافية فهي مختصة في جمع هذه الممتلكات و نزع الملكية من أجل المصلحة العامة.

2. الحالة الراهنة للتراث العمراني (حالة ولاية الأغواط):

1.2. الإمكانيات التراثية في ولاية الأغواط:

يهدف كل تصنيف إلى إحياء التراث العمراني و المحافظة عليه و تطويره، لذا فإنه يكتسي عادة صفتين رئيسيتين هما: صفة التصنيف الدولي و صفة التصنيف الوطني. أما التصنيف الأول فإنه يعد ضئيلا جدا مقارنة بما يزخر به التراث الجزائري، حيث لم يحظى إلا بسبعة مواقع تراثية بالتصنيف ضمن التراث العالمي حسب وزارة الثقافة و هي: موقع جميلة بسطيف، قلعة بني حماد بالمسيلة و القصبة بالجزائر، موقع تيمقاد بباتنة، موقع تيبازة، و سهل واد ميزاب بغرداية، و أخيرا موقع الطاسيلي ناجر بإليزي. أما التصنيف الوطني للتراث العمراني فحسب المادة80 من القانون98-04 لحماية التراث التي توصي بإنشاء على مستوى كل ولاية لجنة للممتلكات الثقافية تكلف بدراسة طلبات التصنيف و إنشاء قطاعات محفوظة، أو تسجيل ممتلكات ثقافية في قائمة الجرد الإضافي و اقتراحها للجنة الوطنية للممتلكات الثقافية .

حيث كان من نتائج ذلك أنه تم تصنيف سبعة مواقع و معالم أثرية فقط فضلا على إنشاء القطاع المحفوظ للقصر العتيق للأغواط على مستوى جميع بلديات الأغواط، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم: 01 توزيع المواقع والمعالم والقطاعات المحفوظة المصنفة وطنيا في بلديات الأغواط

البلدية	الموقع الأثري أو المعلم التاريخي	طبيعته
الأغواط	كاف فرومنتان	موقع طبيعي
الغيشة	الرسوم الصخرية	عمل فني ما قبل التاريخ
سيدي مخلوف	النقوش الصخرية، واد رميلية	عمل فني ما قبل التاريخ
الأغواط	آثار حصباية	ما قبل التاريخ
عين ماضي	الزاوية التجانية	معلم ديني
الأغواط	المركز الكهربائي،الديازيل	منشاة بداية الصناعة
الأغواط	إنشاء قطاع محفوظ	القصر العتيق

المصدر: وزارة الثقافة 2013.

يبدو لنا من خلال الجدول السابق رقم01 ضآلة عملية التصنيف و محدوديتها رغم ما تزخر به بلديات الأغواط من إمكانيات تراثية و انتشار المعالم التاريخية و المواقع الأثرية، قد تسمو في قيمتها الثقافية و العمرانية حسب شهادات علماء الآثار الذين زاروا المنطقة إلى التصنيف العالمي ضمن التراث الإنساني. و كمثال على ذلك موقع حجرات الناقة في بلدية الغيشة و التي صنفت كمعلم سياحي منذ 1913، كما اعتبرت منظمة اليونسكو رسمة عين سفيسفة كرمز لحماية الطفولة 1986، علاوة على ذلك فلقد صدر المرسوم التنفيذي رقم11-441 يتضمن إنشاء القطاع المحفوظ للقصر العتيق للأغواط و يعين حدوده ب30هكتار و 05 آرات و 34 سنتيار حسب المادة 02 منه.[10]

كما يلاحظ أيضا أن التصنيف قد ركز على مقر الولاية أي مدينة الأغواط، و ذلك في اعتقادنا لتناثر المعالم الأثرية عبر مناطق منعزلة و جبلية، مما دفع اللجنة الولائية للممتلكات الثقافية بأن تساهم في عد و إحصاء طبقا للخصائص المطلوبة في القانون لمعظم المعالم و المواقع الأثرية و تسجيلها كتراث في قائمة الجرد الإضافي، قصد المحافظة عليها من التدهور، حيث شملت القائمة على أهم مواقع النقوش الصخرية و القصور العتيقة لحقبة فجر التاريخ، و كذا القصور الإسلامية التي تم اكتشافها، بالإضافة إلى معلم طبيعي بحيث يمكن إجمالها في الجداول كالآتي:

البلدية	مواقع النقوش الصخرية
بريدة	المكتوبة-تملاكت-ضاية بن البقرة-الجرف- غار الماء-بن عمروش-بوجبنة
الغيشة	الرحاء- الخطارة- حجرة السبع- الحرملية-السفيسيفة
تاويالة	الشارف-الخلوية 1- الخلوية2 -القنقاب
تاجرونة	واد الكتيب – حجرة الغزلان
سبقاق	خرق هلال –خرق السوق – المقرنسة - تغريست
واد مرة	زريقات

جدول رقم:02 مواقع النقوش الصخرية المسجلة في قائمة الجرد الإضافي في بلديات الأغواط

المصدر:محضر جلسة اجتماع لجنة الممتلكات الثقافية لولاية الأغواط سنة 2007.

البلدية	قصور فجر التاريخ
الحاج المشري	أقناب – بني راشد
قلتة سيدي ساعد	تامدة- وزاجة
البيضة	سيدي لحسن –لعلق –غار البارود -لبيض
تاجرونة	خنقة سيدي ابراهيم
تاويالة	كارسيفا-لحمام –كاف الطير-ازقم-تاويالة القديم1- تاويالة القديم2
واد مرة	لكتاف
الغيشة	الرحاء
سيدي بوزيد	الغابة
بريدة	السلوم- بني زغدود 1- بني زغدود2 -
سبقاق	قليل – تدمامة - بني راشد

جدول رقم:03 قصور فجر التاريخ المسجلة في قائمة الجرد الإضافي في بلديات الأغواط

المصدر:محضر جلسة اجتماع لجنة الممتلكات الثقافية لولاية الأغواط سنة 2007.

جدول رقم:04 قصور الحقبة الإسلامية والمعالم الطبيعية المسجلة في قائمة الجرد الإضافي في ولاية الأغواط

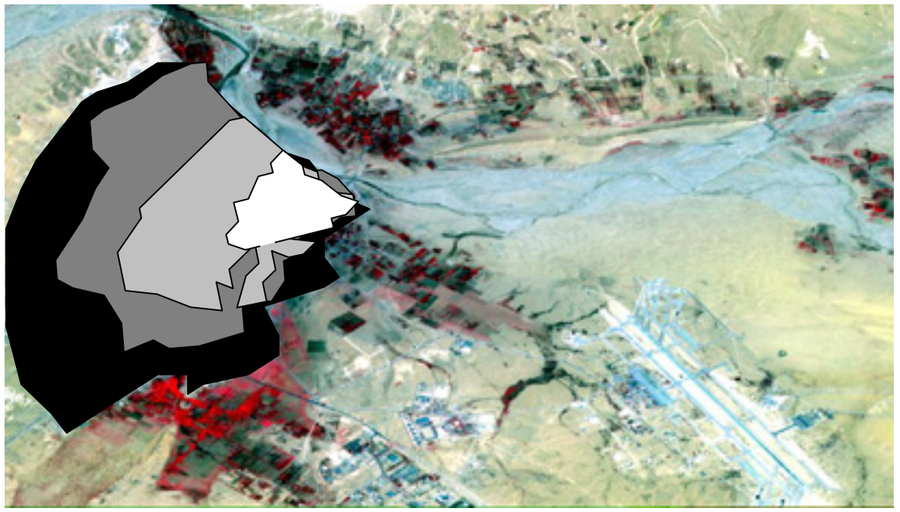
البلدية	قصور الحقبة الإسلامية/ المعلم الطبيعي
تاويالة	قصر تاويالة
تاجرونة	قصر تاجرونة
قصر الأغواط	قصر الأغواط
العسافية	قصر العسافية
تاجموت	قصر تاجموت
الحويطة	قصر الحويطة
قصر الحيران	قصر قصر الحيران
عين ماضي	قصر عين ماضي
حاسي الدلاعة	المعلم الطبيعي لفوهة مادنة (مكان سقوط من أكبر النيازك في العالم)

الإضافي في ولاية الأغواط

المصدر:محضر جلسة اجتماع لجنة الممتلكات الثقافية لولاية الأغواط سنة 2007.

2.2. المخاطر التي تهدد التراث العمراني في ولاية الأغواط:

كان من تداعيات هذا الوضع الجديد للبلديات بروز مظاهر شتى تبدوا لنا جليا في انهيار



عرفت مدن ولاية الأغواط مثلها مثل بقية المدن الجزائرية نموا عمرانيا متزايدا (أنظر الصورة الفضائية رقم 01) نتيجة ارتفاع عدد السكان التجمعات الرئيسية بأكثر من 81 % من مجموع السكان و ذلك على حساب المناطق الريفية والتجمعات الثانوية [11] مما شكل ضغطا على التجهيزات و الخدمات المقدمة و الأنشطة والبنى التحتية للمدن و من ثم انخفاض الإطار المعيشي للسكان و تدهور المكان الذي بات لا يتحمل الاستيعاب فوق طاقته ،كما هيأ أيضا تضخم المدن ،البيئة المناسبة للتنافس بين السكان من جهة لا سيما في المضاربة على العقار، و بين المؤسسات الرسمية من جهة أخرى على نفس العقار وعلى استخدامات الأراضي (المجال المبني والفراغات).

المصدر:انجاز الباحث اعتمادا علي الصور الفضائية لمدينة الأغواط 1972-1987-2001-2013.

أضعف حلقة في مكونات المدينة وهي الأحياء العتيقة والقصور والقصبات و غيرها من المعالم التاريخية و المواقع الأثرية، حيث أدى التوسع العمراني على حساب المجالات التاريخية للبلديات و تفشي ظاهرة اللامبالاة بقيمتها الحضارية إلى الاندثار و الإهمال في بعض بلديات الأغواط. أما البلديات الأخرى التي حاولت الحفاظ على التراث العمراني فلقد تميزت معظم تدخلاتها بعدم التنسيق المجالي بين الأجهزة و الهيئات الرسمية و تداخل المهام والصلاحيات و كثافة القوانين والمخططات لنفس المكان، هذا فضلا على أن من سلبيات تصنيف التراث العمراني أنه يحد من صلاحيات البلديات في التدخل أو التهيئة أو التنمية الخاصة بسكان التراث المعماري و كأنها بمثابة مجال خارج إقليم

البلدية، كما أن سلطة البلدية على التراث العمراني هي سلطة استشارية فقط وليست بسلطة تنفيذية أو تقريرية كما تبينه المادة السادسة من المرسوم التنفيذي رقم 03-323 [11].كان من نتائج هذه السياسات الخاطئة في التعامل مع البيئة التاريخية لبلديات الأغواط ما يلي:

– انهيار معظم المساكن بالقصور العتيقة لبلديات الأغواط، و كثافة العقارات التراثية المهجورة .

الصورة رقم: 01 القصر القديم ،حي الحجاج ،مدينة الأغواط 2013

– التلوث البصري الذي يمارس على التراث العمراني لبلديات الأغواط، على عكس ما توصي به المادة 65 من القانون 03-10 المتعلق بحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة [12] . إذ يمنع كل إشهار:

1)– على العقارات المصنفة ضمن الآثار التاريخية .

2)–على الآثار الطبيعية و المواقع المصنفة .

3)– في المساحات المحمية .

4)–في مباني الإدارات العمومية .

5)–على الأشجار.

–عدم التجانس بين القديم و الحديث، أي بين البناءات الأصلية للتراث العمراني وبين عمليات الترميم و التهيئة داخل المناطق المحمية [13]. سواء التي يقوم بها الخواص لإصلاح مساكنهم أو التي تقوم بها البلدية أو المؤسسات المختصة.

–عدم استخدام مواد البناء المحلية و المتاحة بكثرة عبر جميع بلديات الولاية مثل خشب النخيل، و مواد الطوب و القصب و الجير و الحجارة...الخ مع استغلال التقنيات الحديثة في عملية تدعيم البناءات.

– الابتعاد في التصميمات المطبقة عن النمط المحلي للعمران و عن الخصوصيات المميزة للمجتمع البلدي، بحيث من الممكن اقتباسها من القصور و الأحياء والمساكن العتيقة لبلديات الأغواط. من الإشكاليات التي تفرزها عملية التصنيف للتراث العمراني الإجراءات الإدارية المعقدة والطويلة

جدا بين المدة التي يستغرقها قرار التصنيف والقيام بالدراسات ثم تطبيق عمليات حفظ التراث، بحيث يكون فيها المعلم التراثي قد انهار تماما أين يصعب إنقاذه.

3– نتائج البحث:

يسعى هذه البحث إلى تحليل واستخلاص القوانين المتعلقة بحماية التراث العمراني في الجزائر،مع محاولة قياسها بالواقع التراثي والممارسات الميدانية من جهة، و ذلك قصد تقليص هذه الهوة القائمة بين الوضع الراهن و بين ما يجب أن يكون من برامج وتشريعات من جهة أخرى،وهذا ضمن دراسة حالة لولاية الأغواط، حيث أفضت الدراسة إلى النتائج التالية:

– تبين لنا من خلال رصدنا للقوانين التراثية، أنها تتضمن طموحات تفوق الإمكانيات المتوفرة(المادية والبشرية)خاصة على مستوى البلديات الفقيرة، بينما كان من الضروري تشكيلها حسب ظروفنا، و أوضاعنا المحلية الراهنة.

– طول الفترة الزمنية بين صدور القانون وبين وضع المراسيم التنظيمية له ثم تنفيذه، فتكون خلاله حالة التراث العمراني قد تغيرت وانهارت تماما عما كانت عليه أثناء صدور القانون ،مما يؤدي إلى فقدان فاعليته .

– التعارض القائم بين البرامج المحلية للتنمية والمخططات العمرانية من جهة، وبينها وبين قوانين حماية التراث العمراني من جهة أخرى.

– يتوجب لتفعيل القوانين التراثية تدخل عدة قطاعات للقيام بعمل موحد، مما يتطلب التنسيق والعمل الجماعي بتعزيز روح الفريق وهذا مالا يتوفر على ارض الواقع.

– يتطلب الإسراع في إيجاد الإجراءات الدقيقة لتفعيل مبدأ المشاركة وإعلام السكان الأحياء التراثية بما يحصل في محيطهم، لننقل المواطن من دور المتفرج والمتلقي إلى دور المساهم والشريك في حماية التراث.

– ضرورة إعادة النظر في التشريعات التراثية التي قيدت المبدعين و رسخت التقليد و أدت إلى الابتعاد عن معايير السكن اللائق، كما ساهمت في التنازع و عدم التنسيق المجالي بين مديرية الثقافة و بينها و بين المصالح البلدية.

– توصلنا أن للتراث العمراني في ولاية الأغواط يعد بمثابة القطاع المنسي في داخل المدن، الأمر الذي يجب فيه السعي إلى إحياء وإعادة الاعتبار للمعالم الأثرية، و القصور الصحراوية، قصد إرساء عوامل جذب السكان و النشاطات في الميدان الثقافي و السياحي، مع استغلال ما يتيحه القانون في دعم الشراكة و والتعاون في هذا الميدان مع بلديات الولايات الأخرى ثم مع البلديات الأجنبية.

و يمكن القول إجمالا أن مشكل التراث العمراني في الجزائر وفي ولاية الأغواط بصفة خاصة، ليس مشكلا ماليا و لا تقنيا،أو قانونيا ،بيد أن المشكل الجوهري يتلخص حسب اعتقادنا في اتخاذ القرارات المناسبة و في التسيير الإداري للتراث، و التغيير لا يحدث بسرعة بحكم حجم العراقيل التي تواجه التعامل مع التراث العمراني للمدن، إلا أن الوقت قد حان لحمايته، فلا يعتقد مثلا أن تأجل تهيئة أو ترميم أحياء القصر العتيق لمدينة الأغواط الآيل للسقوط مثلا، و إلا فسيستمر تأجيل هذه المشاريع وسوف يستمر معها انهيار التراث العمراني والمعماري و الثقافي للمدن الجزائرية، و قد نبدأ العمل الجدي فقط بعد فوات الأوان.

الخلاصة:

تهدف هذه المقالة إلى طرح عدد من التساؤلات المهمة، حول حقيقة العلاقة بين القانون والواقع في مجال حماية التراث العمراني، وهل أن هذه التشريعات استطاعت أن تحوله من عبء على الدولة إلى محرك للتنمية؟ فبالرغم من تعاظم الاهتمام من قبل المجتمعات ،والهيئات الدولية والمؤسسات والقطاعات المحلية في العقود الماضية بحماية التراث،وتنوعت الخطط لإدراجه و تفعيل دوره في تنمية الإنسان والمكان،إلا أننا بعد تشخيصنا للوضع الراهن الخاص بالتراث العمراني ،وتتبعنا للتجربة الجزائرية للحفاظ عليه في المجال التشريعي،خلصت الدراسة إلى أن هناك فجوة كبيرة بين القوانين والواقع الراهن ،أدت إلى انهيار أضعف حلقة في مكونات المدينة و هي الأحياء العتيقة والقصور و القصبات و غيرها من المعالم التاريخية و المواقع الأثرية، حيث أدى التوسع العمراني على حساب المجالات التاريخية للمدن و تفشي ظاهرة اللامبالاة بقيمتها الحضارية إلى الاندثار و الإهمال في بعض مدن الأغواط. أما المدن الجزائري الأخرى التي حاولت تطبيق القوانين الخاصة بالحفاظ على التراث العمراني، فلقد تميزت معظم تدخلاتها، بعدم التنسيق المجالي بين الأجهزة و الهيئات الرسمية ،و تداخل المهام والصلاحيات نظرا لكثافة القوانين والمخططات لنفس المكان، هذا فضلا على أن من سلبيات التصنيف القانوني للتراث العمراني ،أنه يحد من صلاحيات البلديات في التدخل أو التنمية الخاصة بسكان التراث العمراني و كأنها بمثابة مجال خارج إقليم المدينة، كما أن سلطة البلدية على التراث العمراني هي سلطة استشارية فقط وليست بسلطة تنفيذية أو تقريرية .

وعليه فإن التشريعات التراثية في الجزائر، تعد بمثابة مجموعة من الأمنيات غير المتناسقة، كما تقوم على النسخ من الخارج والمثالية المفرطة، وكذا تداخل القوانين، مما يجعل من التراث العمراني عبء على الدولة بدلا من أن يكون محرك للتنمية.

الهوامش:

اللحام نسرين رفيق(2007) التخطيط السياحي للمناطق التراثية باستخدام تقنية تقييم الآثار البيئية ،دار النيل للنشر والطبع والتوزيع،القاهرة،ص73.

2 YVETTE.L(2006)les indicateurs territoriaux de développement durable, questionnements et expériences, l'harmattan, paris, p63.

3 رئاسة الحكومة الجريدة الرسمية ج ج د م ،العدد 44-،القانون 98-04 المؤرخ في 15جوان1998 ، المتعلق بحماية التراث.

4 ابتسام القرام (١٩٩٨)،المصطلحات القانونية في التشريع الجزائري ،قصر الكتاب ،البليدة ،الجزائر،ص١٥١.

- العقارات بالتخصيص: أصلها منقولات خصصت لخدمة أو استغلال العقار، كالتجهيزات والمفروشات.

- المنقولات:هي كل شيء يمكن نقله من مكانه دون تلف مثل التحف، الكتب، اللباس.....

5المادة 67 من القانون رقم : 98-04 تعرف الممتلكات الثقافية غير المادية بأنها مجموعة معارف ،أو

تصورات اجتماعية ، أو معرفة ،أو مهارة ، أو كفاءات أو تقنيات قائمة على التقاليد في مختلف ميادين التراث الثقافي ، وتمثل الدلالات الحقيقة للارتباط بالهوية الثقافية ، ويحوزها شخص أو مجموعة أشخاص .ويتعلق الأمر بالميادين الآتية على الخصوص: علم الموسيقى العريقة ، والأغاني التقليدية والشعبية ،والأناشيد ،والألحان ،والمسرح ،وفن الرقص والإيقاعات الحركية ،والاحتفالات الدينية ،وفنون الطبخ ،والتعابير الأدبية الشفوية ، والقصص التاريخية ،والحكايات ،والحكم ، والأساطير ،والألغاز ،والأمثال ،والأقوال المأثورة والمواعظ ،والألعاب التقليدية .

6 المادة 50 من القانون نفسه: تشمل الممتلكات الثقافية المنقولة على وجه الخصوص ما يلي :

1)-ناتج الاستكشافات والأبحاث الأثرية في البر وتحت الماء .

2)-الأشياء العتيقة مثل الأدوات، والمصنوعات الخزفية، والكتابات، والعملات، والأختام، والحلي والألبسة التقليدية والأسلحة، وبقايا المدافن 3)-العناصر الناجمة عن تجزئة المعالم التاريخية.

4)-المعدات الأنتروبولوجية والإثنولوجية .

5)-الممتلكات الثقافية المتصلة بالدين وبتاريخ العلوم والتقنيات، وتاريخ التطور الاجتماعي والاقتصادي والسياسي.

6)-الممتلكات ذات الأهمية الفنية مثل :

- اللوحات الزيتية والرسوم المنجزة كاملة باليد على أية دعامة من أية مادة كانت .

- الرسومات الأصلية والملصقات والصور الفوتوغرافية باعتبارها وسيلة للإبداع الأصيل .

- التجميعات والتركيبات الفنية الأصيلة من جميع المواد مثل منتجات الفن التمثالي والنقش من جميع المواد ، وتحف الفن التطبيقي في مواد مثل الزجاج والخزف والمعدن والخشب ....إلخ.

- المخطوطات والمطبوعات طباعة استهلالية ،والكتب والوثائق والمنشورات ذات الأهمية الخاصة .

- المصكوكات (أوسمة وقطع نقدية) أو الطوابع البريدية .

- وثائق الأرشيف بما في ذلك تسجيلات النصوص، والخرائط وغير ذلك من معدات رسم الخرائط، والصور الفوتوغرافية،والأفلام السينمائية،والمسجلات السمعية ،والوثائق التي تقرأ عن طريق الآلة .

7 القانون رقم 98-04 ،سبق ذكره ،ص09.

Encyclopédique, Vol, 2, Librairie Larousse, Paris, P421.8 Grand Larousse(2010),

- الإثنولوجية : متعلق بأصول السلالات البشرية .

- الإنتروبولوجية : يبحث في أصل الجنس البشري وتطوره وأعراقه وعاداته ومعتقداته.

9 رئاسة الحكومة ،الجريدة الرسمية ج ج د ش ،العدد 20 ،المرسوم التنفيذي رقم:11-441 المؤرخ في 28مارس 2011،يتضمن إنشاء القطاع المحفوظ للقصر العتيق للأغواط، وتعين حدوده،ص13.

10الديوان الوطني للإحصائيات(2016) حصيلة التجمعات السكانية، الجزائر، ص03.

11 رئاسة الحكومة ،الجريدة الرسمية ج ج د ش ،العدد 60 ،المرسوم التنفيذي 06-323 المؤرخ في 05أكتوبر 2003،يتضمن كيفيات إعداد مخطط حماية المواقع الأثرية والمناطق المحمية التابعة واستصلاحها .

المادة06: يسند لمدير الثقافة للولاية ،تحت سلطة الوالي وبالتشاور مع رئيس المجلس الشعبي البلدي أو رؤساء المجالس الشعبية البلدية ، عملية إعداد مخطط حماية المواقع الأثرية واستصلاحها إلى مكتب دراسات أو مهندس

معماري مؤهل قانونا طبقا للتنظيم المتعلق بالأعمال الفنية للممتلكات الثقافية العقارية المحمية .

12 رئاسة الحكومة، الجريدة الرسمية ج ج د ش، العدد 11، القانون رقم:03-10 المؤرخ في 19جويلية 2003، المتعلق بحماية البيئة في إطار التنمية المستدامة.

13 رئاسة الحكومة، الجريدة الرسمية ج ج د ش، العدد 11، القانون رقم:03-03 المؤرخ في 17فيفري 2003، المتعلق بمناطق التوسع والمواقع السياحية.

المادة 02: المنطقة المحمية هي جزء من منطقة التوسع،أو موقع سياحي غير قابل للبناء ويستدعي حماية خاصة قصد المحافظة على مؤهلاته الطبيعية والأثرية أو الثقافية .

EL BAHITH

Périodique Académique Consacré aux aux études dans les domaines de la didactique des Lettres et Sciences Humaines,

Publié par :

L'Ecole Normale Supérieur de Bouzaréa Alger – Algerie

N° (15)

Juillet - Décembre 2016

Dépot légal: 1134 - 2009

ISSN: 1112-9557

Dictionary use strategies as an effective way to learn vocabulary of English as a Foreign Language

Ahmed LOUNAS

Maître assistant

ENS- Bouzaréah

يتطلب تعلم اية لغة أجنبيه اولا وقبل كل شيء تعلم مفرداتها لسبب بسيط و هو ان المفردات هي الادوات الاولي التي نستعملها لدراسة أللغه . لهذا يمكن القول ان تعلم مفردات اللغه يحتل مكانة جد هامة في مسار تعلم اية لغة خاصة اللغات الاجنبية. و لكي تكون عملية التعلم مشوقه ، ممتعة ومفيدة يجب على المتعلم استخدام الطرق والاستراتيجيات التي من شانها تسهيل التعلم واجتناب الملل. من ضمن هذه الاستراتيجيات التي اثبتت نجاعتها استعمال القامو س . الكثير يعلم ان استعمال القاموس ليس بالامر السهل. الغاية من وراء هذا المقال هو استعراض اهم استراتجيات استعمال القاموس لضمان تعلم مفيد وغير ممل لمفردات اللغه الانجليزيه.

Abstract:

Vocabulary learning is a very important task to learn English as a foreign language. EFL Students can use a variety of strategies to learn and comprehend new vocabulary items. Among these strategies is the use of dictionary. To use a dictionary in an effective and easy way, students need to be familiarized with dictionary use strategies. Therefore, the aim of this article is to review the various dictionary strategies as suggested by field experts and specialist.

Keywords: English as a Foreign Language, Dictionary use Strategies, Vocabulary comprehension, Lexicography and Lexicology.

Introduction

Vocabulary is a key component in learning English as a foreign language. Without rich and wide vocabulary knowledge, one cannot attain proficiency in English. For Michael Lewis (2000:p8):"The single most important task facing language learners is acquiring a sufficiently large vocabulary." In fact, vocabulary knowledge helps students with language comprehension and we can even say it is the core element of language comprehension and use.

It is evident that "If you spend most of your time studying grammar, your English will not improve very much. You will see most improvement if you learn more words and expressions. You can say very little with grammar, but you can say almost anything with words!" (Thornbury 2002: p. 13) Therefore, in order to comprehend a text successfully, students need to have sufficient word knowledge.

Both teachers and learners use various strategies and techniques to teach and learn vocabulary in order to achieve proficiency in English. Among the most reputable and widely used strategies of vocabulary learning is the use of dictionary, bilingual and monolingual. The choice of the type of dictionary depends on the learner and on the task at hand. However, using a dictionary is not an easy task. If the user is not skilled in dictionary use and if he is unfamiliar with its structure and its user's guide, the task will certainly become difficult if not boring.

Users should be armed with the necessary dictionary use skills. They should also be familiar with the different strategies of dictionary use. Therefore, the purpose of this paper is to familiarize the students with the various dictionary use strategies in order to help them and guide them to enjoy and get the maximum of dictionary use.

Defining "Dictionary"

Before reviewing the various dictionary use strategies, it is worth attempting to define the word dictionary, or at least introducing some of the most important definitions given by prominent scholars and lexicographers.

If we ask the question "what's a dictionary?" to any learner or teacher, he would certainly say that a dictionary is a book of words of a language or a book that lists words of a language in alphabetical order and provides the description of their meaning. A dictionary contains hundreds of thousands of words. Experts estimate that there are more than a million English words today. For instance the revised Oxford English Dictionary lists about 615,000 words. We can also say that a dictionary is a reference book containing words, usually arranged in alphabetical order, and it gives information about their meaning, pronunciation, etymology and uses.

Etymologically speaking, the term 'dictionary' originates from the Medieval Latin word "dictionarium" or 'dictionarius' which properly means "a book of sayings" (Hartmann 1992: p.5). The word dictionarium also meant a 'collection of words'. John Garland, an English scholar, poet and grammarian was the first to use the word 'dictionary' as 'dictionarius' in 1225 A.D. as it is used in present day sense of 'dictionary' (Bejoint 2000: p 6). He used it as a title for a manuscript of Latin words to be learned by memory. For medieval scholars, a dictionary was a collection of diction or phrases put together for the use of pupils studying Latin. Moreover, dictionary in medieval times aimed at glossing texts and employing synonyms for them to help Latin learners.

Nowadays, the word "dictionary" refers to a book containing lists of words with information about them. According to Crystal (1987: p108), "a dictionary is considered as a reference book that lists words in alphabetical order." Crystal (ibid) also differentiates between the two meanings of the word "dictionary": the first is the known reference book that we can buy or find in a library, and an inbuilt dictionary which every native speaker of a language carries with him as part of his mental equipment.

Different scholars have attempted to define 'dictionary' as a book containing words of a language with their meaning in a stated order mostly in alphabetical. For instance, according to the Concise Oxford Dictionary for Current English (1998), a dictionary is:

"*a book that deals with the individual words of a language (or certain specified class of them) so as to set forth their orthography, pronunciation, signification and use, their synonyms, derivation and history, or at least some of these facts; for convenience of reference the words are arranged in some stated order, now in most languages alphabetical, and in larger dictionaries the information given is illustrated by quotations from literature.*"

Zgusta (1971: p197) also defines the dictionary in his Manual of Lexicography as follows:

"A dictionary is a systematically arranged list *of socialized linguistic forms compiled from the speech-habits of a given speech community and commented on by the author in such a way that the qualified reader understands the meaning of each separate form, and is informed of the relevant facts concerning the function of that form in its com*munity ".

Moreover, the online *dictionary.reference.com* defines the dictionary as:

"*a book, optical disc, mobile device, or online lexical resource (such as Dictionary.com) containing a selection of the words of a language, giving information about their meanings, pronunciations, etymologies, inflected forms, derived forms, etc., expressed in either the same or another language; lexicon; glossary. Print dictionaries of various sizes, ranging from small pocket dictionaries to multivolume books, usually sort entries alphabetically, as do typical CD or DVD dictionary applications, allowing one to browse through the terms in sequence…*"

According to the online Encyclopedia Britannica, the word dictionary is a reference book that lists words in order—usually, for Western languages, alphabetical—and gives their meanings. In addition to its basic function of defining words, a dictionary may provide information about their pronunciation, grammatical forms and functions, etymologies, syntactic peculiarities, variant spellings, and antonyms. A dictionary may also provide quotations illustrating a word's use, and these may be dated to show the earliest known uses of the word in specified senses.

Further, dictionaries are reference works designed to provide lexically relevant information for the arranged lexical units of a language. It can include all or some of the information in its microstructure like spelling, pronunciation, morphology, grammar, etymology, meaning, connotation, definition, domain etc. in one or more languages. Dictionaries can also refer to books giving information on particular subjects or on a particular class of words, sciences, names, or facts, usually arranged alphabetically such as: biographical dictionaries; dictionaries of medical sciences or of mathematics, etc.

Therefore, based on the above definitions, we can say that a dictionary is a book containing "all" the words of a language and providing various valuable details on them such as: etymology, pronunciation, meaning, synonyms, opposites, collocation, etc. Dictionaries are also characterized by their changing nature; they grow up through time as new words come to existence in language through borrowing, science, technology and so on.

Lexicography and Lexicology

In this context it is worth defining the word Lexicography as another important word in the world of dictionaries. In fact, Lexicography can be defined as the science and art of compiling dictionaries or as a set of principles and procedures involved in writing, editing, or compiling dictionaries. It is the professional process to codify vocabulary, by which dictionaries and other reference works are produced (Hartmann, 2001).

Moreover, lexicography is different from Lexicology which concerns the study of the formation, meaning, and use of words and of idiomatic combinations of words. It is a branch of linguistics dealing with the study of the overall structure and history of the vocabulary of a given language. Whereas lexicology is more theory oriented, lexicography is more concerned with concrete application of these theories.

The term Lexicology is composed of two Greek morphemes: lexis meaning 'word, phrase' and logos which denotes 'learning' or 'science'. Thus, the literal meaning of the term Lexicology is 'the science of the word'. Lexicology as a branch of linguistics with its own aims and methods of scientific research, it deals with the study and systematic description of vocabulary in terms of its origin, development and current use. Lexicology is concerned with words, variable word-groups, phraseological units, and with morphemes which make up words.

On the utility of Dictionary

It is an undeniable fact that dictionary is an important and essential language learning tool. Thornbury (2008) endorsed that dictionary is unequalled in that it is a source of words and of information about words. It can be used for different purposes such as meaning, phonetic aspects of words, orthography, grammar or usage. Dictionaries are regarded by many as the repository of final linguistic authority. More than this, a dictionary is a valuable source of information about life and about different societies. For example, a learner can look up for the meaning of the word Halloween in a dictionary; he will find the meaning of the word, its history, celebration date and communities celebrating it.

Another benefit of dictionary use is incidental vocabulary learning. Research has shown that students learn many words accidentally while looking up other words on the dictionary. Hong (2010) claimed that incidental vocabulary learning was regarded as an integral part of L2 vocabulary learning because it includes three vocabulary learning strategies – glossing, guessing from context and using dictionary. This learning can happen while students review the different meanings of a word on one hand and when they go through the different sentences which, as we stated before, use examples from real life and native English-speaking society on the other hand.

Moreover, dictionary use plays a significant role in building the student's vocabulary knowledge in terms of formal and informal language and provides the student with an invaluable opportunity to learn refined vocabulary.

Dictionary plays a significant role in preserving the history, the culture as well as the traditions of society. According to Bejoint (2000: p.115),

it is regarded as “thesaurus of all the collective knowledge of the society”. Indeed it offers explanations of different events that different societies lived. For instance if a learner meets the word Enlightenment, he can easily find its meaning and what it refers to in time within the society where this concept appeared. It even gives its history and evolution in meaning.

Unlike the teacher, a unique and significant feature of the dictionary is that Foreign Language students can have it with them wherever they go and use it in any given situation. They can carry a pocket dictionary in the train, while waiting for the bus, while travelling abroad and access the meaning of any word at any time.

Based on the works of Nation (2006) and Harvey &Yuill (1997), we can sum-up the purposes of dictionary use in the following points:

1. confirm the meaning and see example sentences
2. check spelling, inflection, and derived form
3. find out about grammar of the word and check grammatical correctness
4. consider pronunciation
5. find collocation and expression
6. check etymology and word parts
7. confirm guessing from context
8. check the constraints or register of the word.
9. look for related word.
10. look up frequency information.

Nation (2008) points out that dictionaries can help the learners in three major ways:

1) They can help learners understand words that they meet in reading and listening.
2) They can help learners find words that they need for speaking and writing.
3) They can help learners remember words.

In addition, he suggested that good dictionary should contain:

- plenty of words
- clear understandable definitions
- many example sentences
- information about grammar and collocations of the word
- the pronunciation of the word
- the spelling of inflected and derived forms
- information about constraints on the use of the word
- frequency information
- information about related words and word parts

From the above, we can gather that dictionary should be regarded as a valuable pedagogical tool that plays a significant role in learning a foreign language. Therefore, students should learn how to use and take advantage of this tool in order to gain proficiency in English as a Foreign Language.

Arguments against dictionary use

In spite of its utility and advantages, dictionary is not seen by all teachers and researchers as a perfect tool of learning language. In fact, many EFL teachers are against the use of dictionaries, both monolingual and bilingual, because they think that dictionary cannot help their students understand vocabulary in context. They consider dictionary use as detrimental to vocabulary learning process because of the fact that it makes the learner dependent on the dictionary. Furthermore, they think that students who rely on dictionary do not develop other strategies and techniques such as guessing from context to understand new words. For them, using dictionary also develops a lack of self-confidence and a lack of autonomy; the more students use dictionary, the more they become dictionary-addict and refer to it for any word without using any other comprehension strategy.

Another argument against dictionary use is that when a learner misuses dictionary, he will waste time and resources which is most of the time due to the fact that he ignores the conventions, strategies and the methods of using the dictionary. In many cases, it happened to teachers to see their students struggling with dictionary. Some learners have difficulty even to choose the appropriate entry and thus make mistakes when looking up for the information in dictionary by mixing the parts of speech. In doing so, they cannot get the relevant information and end up with the wrong one. This problem is due most of the time to the fact that dictionary user probably paid attention to only certain parts of the definition (Nesi, 1994) instead of reading all the definitions to get the appropriate and required meaning based on the context of the word he is looking for. Therefore, plainly, the reason behind this misuse is the lack of dictionary skills and not dictionary itself.

Furthermore, for some EFL teachers, FL students should be discouraged from using dictionaries because they think that extensive dictionary consulting can lead to word for word reading and this of course can mislead the students in their understanding. Another argument used by dictionary opponents is that dictionary look up interrupts the reading process and thus results in wasting time and efforts to restart and recover the meaning.

Dictionary consultation strategies

Using a dictionary to learn vocabulary is a complex process that requires various mental efforts and an in-depth investigation from various perspectives Users should be well trained in dictionary usage so that

the process of looking up words in dictionary wouldn't be a chore for them. To do so, learners need to be aware of the different necessary skills and strategies to use dictionary. In the late decades, specialists have been focusing their efforts on this major aspect of FL learning and teaching. This gave birth to a new area of knowledge which is coined as applied lexicography.

Applied lexicography comprises different topics including the study of dictionary and its use. As part of this field we have a variety of research topics such as aspects and ways or strategies of dictionary use, purposes of dictionary use and users' attitudes towards dictionary as well as the teaching of dictionary use. In recent decades, there has been an increasing interest of many scholars (Schofield 1982; Hartmann 2001; Nation 1990; Wingate, 2004) in investigating the different strategies used by dictionary users in the look-up process. Moreover, researchers investigated and conceptualized how students use dictionaries for the two functions of decoding and encoding.

One of the well-known models is the one developed by Schofield (1982). It is concerned with the strategies that users must follow while using dictionary for decoding purposes. In fact, Schofield (1982: p186) suggests that the practice of looking-up and understanding information needed for comprehension can be broken down into the following steps:

1- Locate words and phrases you do not understand.

2- If the unknown form is inflected, remove the inflection to recover the form to look up

3- Search for the unknown form in alphabetical list.

4- If you cannot find out at least one main entry for the unknown word, try the following procedures:

- If the unknown seems to be a set phrase, idiom or compound word, try looking up each main element.

- If the unknown seems to have a suffix, try the entry for the stem.

- If the unknown appears to be an irregular inflected form or a spelling variant, scan nearby entries:

- If there is an addendum, search there

5- If there are multiple senses, or homographic entries, reduce them by elimination.

6- Understand the definition and integrate it into the context where the unknown was encountered.

7- If none of the senses entered seems to fit, attempt to infer one that does from the senses you have. If more than one fits, seek further contextual clues in the source text to disambiguate.

Each of the above listed steps requires different strategies. In the first step, for instance, the reader locates the new word(s) or phrase(s) which might involve several complex strategies. In the case where the reader has difficulty comprehending an idiomatic phrase even though he/she understands the meanings of the individual words that comprise the phrase, it might be necessary for him/her to search for the appropriate meaning under different headwords. The reader continues in his hunting for the meaning by using the next steps one after the other until he gets the meaning he /she is looking for. If we have a close look at the last step, it says: if none of the senses entered seems to fit, attempt to infer one that does from the senses you have. If more than one fits, seek further contextual clues in the source text to disambiguate. This means that even when using dictionary, the reader is invited to use contextual clues and other strategies such as attempting to infer the meaning of the word from the information gathered from the given definitions in dictionary in order to find meaning. The reader should use a blend of strategies during a dictionary consultation as no dictionary can provide enough information to capture all possible meanings that a word can convey.

We can gather from the above how complex it can be for a learner to be able to conduct a successful dictionary look-up. However, Wingate (2004) speculated that those steps described by Scholfield (1982) do not offer a comprehensive list of strategies required for a dictionary look-up, since these steps are the ones involved in reading. He maintained that the list of strategies would be much longer if the purpose of dictionary use is for writing.

One of the most comprehensive and well known sets of dictionary-use strategies was presented in Nesi's (1999) taxonomy of reference skills. It consisted of 40 strategies divided into six stages:

The first two stages involve techniques that are used before dictionary consultation such as knowing the types of dictionaries in order to determine which one to buy and deciding on the necessity of dictionary consultation.

Stage three relates to finding the entry information for the unknown word and it includes two skills 1) knowing dictionary structures, and 2) understanding how information is presented.

Stage four provides the description of fourteen strategies for interpreting entry information. Some of these strategies involve identifying relevant information and interpreting phonetic symbols.

Stage five deals with recording information from the entry. In this stage, strategies such as choosing a recording method and creating a vocabulary notebook can be used.

The sixth stage deals with issues of understanding relating to dictionary consultation and involves strategies such as knowing the purpose of using dictionaries and their various styles. Nesi (1999) based his strategies on a survey conducted with language teaching professionals.

Based on Nesi's (1999) taxonomy, Bishop (2000) compiled a set of guidelines for using bilingual dictionaries as a study aid for language learning. The aim is to use the guidelines as the basis for a dictionary-use skills course to be used by learners to improve their dictionary usage during written exams and personal language learning. The guidelines consisted of 10 steps:

1) familiarize yourself with a dictionary you buy and become aware that various types of information are contained in a dictionary;

2) know the part of speech (e.g., verb, noun) of the word you are looking for in the entry and the symbols that are used to refer to verbs, nouns etc.;

3) use the dictionary to search for synonyms in order to enrich your vocabulary;

4) use the dictionary to accumulate specialized vocabulary prior to writing on a given subject;

5) make sure you understand how to use the grammatical information included in the dictionary;

6) learn how to read phonetic symbols listed in the dictionary;

7) make sure you know how to check the preferred register of a word in the dictionary (e.g., formal vs. casual, written vs. spoken);

8) cross-check the meaning in the other half of the bilingual dictionary to make sure it is the one you are looking for. For example, when you check an English word in the English-to-Spanish section of a bilingual dictionary to see what it means in your first language, look up the meaning you chose again in the Spanish-to-English section to see if it is the correct meaning.;

9) make sure to proofread your written work after you write; and

10) remember that a dictionary cannot be a substitute for a solid grasp of vocabulary.

It is clear that these guidelines are different from the strategies suggested by Scholfield (1982) for two reasons. First, they are mainly concerned with dictionary-use skills that could help learners in their writing. Second, these guidelines were

developed to help with bilingual dictionary usage; thus, they might not function with monolingual dictionaries. Learners might use monolingual, bilingual, or bilingualized dictionaries, or a combination and a dictionary might be used for receptive activities such as reading or listening, or for productive activities such as writing or speaking; hence, the difficulty of the task to design dictionary-use strategies covering all the possible purposes of dictionary use and dictionary types.

Further, **Caduner** (2003) designed a dictionary-use skills course that covered certain objectives. The course was intended to third-year college-level Spanish grammar and composition course at an American university and had six objectives:

1) *make students aware that translating verbatim does not always work;*

2) *show students how reference skills are related to writing, revising, and editing;*

3) *show students how to look up linguistic information using grammar labels;*

4) *familiarize students with the advantages and disadvantages of the way information is organized in language reference books;*

5) *provide students with strategies such as skimming and scanning dictionary entries;*

6) show students that a dictionary also contains grammatical information

In Carduner's (2003) study, participants were asked to rate their own bilingual dictionary skills before and after taking the course in order to evaluate the overall efficacy of the dictionary-use skills instruction. They were also asked to assess each lesson using a feedback form. A general questionnaire on dictionary usage was administered to the participants and the result showed that more than 80% of the students reported that they had learned a lot about the dictionary from the instruction. The results of another more specific questionnaire indicated that 70% of the participants reported they had learned a lot. Based on these results, Carduner concluded that dictionary-use training is beneficial for foreign language students.

.

Another significant contribution to the field of dictionary strategies is the study conducted by Wingate (2004). The latter wanted to provide empirical evidence of the extent to which language learners actually utilize the strategies described by Scholfield (1982). She conducted an introspective study on dictionary use for reading comprehension where

she investigated the strategies used by intermediate learners of German using bilingual and monolingual dictionaries for unknown words. In this study, Wingate wanted to see if the type of dictionary determined the type of strategies required.

The study was conducted on 17 Chinese intermediate learners of German at a Hong Kong university. The participants were given two articles from German magazines and asked to think aloud while identifying the difficult words and looking up the meaning in the dictionary. Wingate found that the partial reading of dictionary entries was the most frequent behavior and this led the participants to an unsuccessful use of dictionaries. The participants were not even able to find the appropriate entry for the unknown word because they did not know how to search in a consistent way for the entry. The study also indicated that participants did not use many of the strategies described by Scholfield; hence, the unsuccessful dictionary consultations.

Therefore, based on the results of her study, and incorporating Scholfield's steps, Wingate (2004) suggested the following dictionary-use strategies:

1) *dictionary-specific strategies, which relate to the knowledge of dictionary conventions;*

2) *language-specific strategies, which morphologically and syntactically analyzes the unknown word; and*

3) meaning-specific strategies, which involves skills such as identifying the most appropriate meaning of a polysemous word.

The study of Wingate was only concerned with dictionary look-ups involved in reading; thus, they cannot be generalized on other skills such as writing. Therefore, Wingate emphasized the need for further studies with more focus on other language activities such as writing.

Dealing with dictionary consultation for writing purposes, *(Garcia, 2005: p255)* devised a modified version based on Schofield's work. This modified version includes the :following

1- Recovering the canonical from the inflected target words.

2- Selecting an appropriate reference work (be it a monolingual or bilingual dictionary)

3- Searching for target words in the alphabetical list. This step can even work in the case of the user experiencing a tip-of-the-pen state, since often the beginning of the word is retrieved

4- Scanning all of the definitions or translations in the entry for the one closest to the meaning of the writer to be expressed before taking any decision.

5- Reading the examples, grammar code, collocation information and style labels and finding the ones that best fit the context in which the target word is to be used.

6- Cross-referencing, if the word was sought in a bilingual (L1 to L2) double-check the translation of the candidates in the L2 to L1 section or in the cases of a monolingual search, use a thesaurus for double-checking the candidate words.

7- Adding any inflections that were eliminated during original search to fit the linguistic context in which they will be used.

To better illustrate the steps employed by students when using a dictionary for writing, Garcia (2005:p251) suggested the following schematic figure:

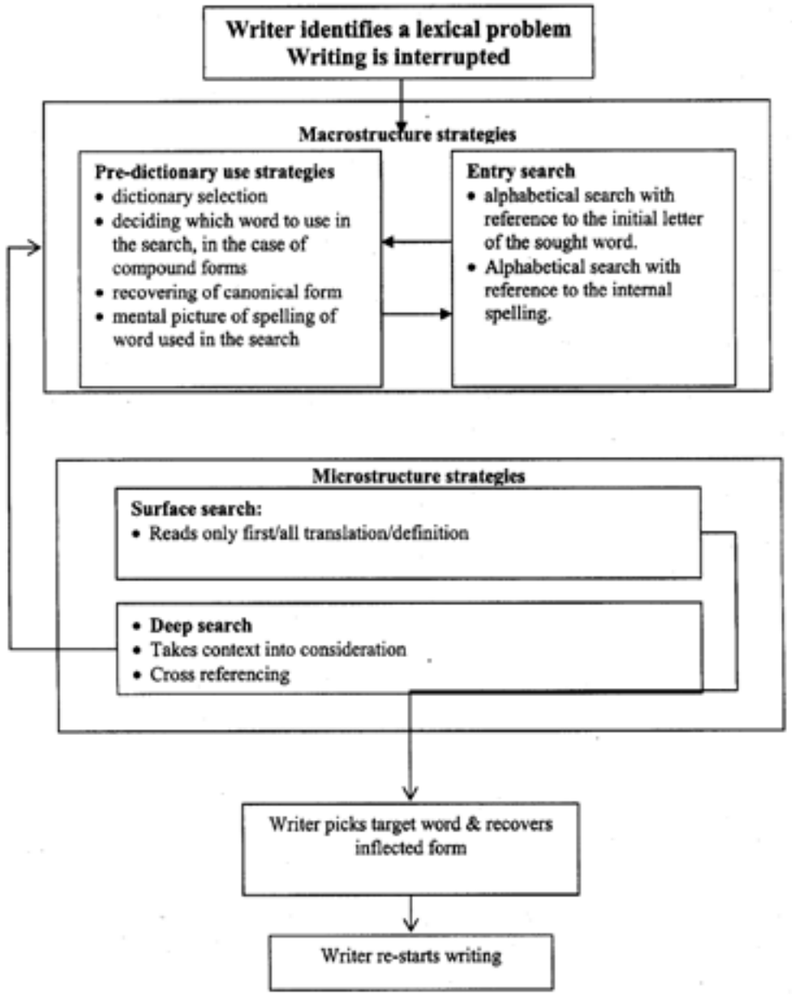


Figure. Strategies Employed During Dictionary Search

.Source: Garcia (2005), University of Essex

Conclusion

From the different dictionary use strategies cited above, we can conclude that generating general strategies that can fit for all types of dictionary usage and all types of dictionaries is a complex and nearly impossible task. Moreover, a strategy that works well for some learners does not work automatically and effectively for others. Learners employ various strategies depending on the words they need to look up and the purpose of the dictionary consultation. In addition, the levels of the learners' proficiency in language as well as dictionary skills play a great role in the success of the dictionary consultation process.

Moreover, the nature of the text as well as the language used in the text have an influence on the choice of the dictionary strategy. Teachers can always suggest strategies but the role of the context as well as the learners' preferences play a key role in the consultation as Christianson (1997) states clearly: *"While teachers might be able to suggest a number of strategies that students may find helpful, the students themselves ultimately must choose based on the writing context and the given word or phrase being looked up" (p. 38).*

1

Another key point having a great impact on dictionary consultation success is the skills instruction. It is necessary for teachers to instruct effective strategies of using dictionary. In fact learners need to learn the different strategies and how to use them in reading and in writing. Wingate (2004: p. 11) states that "*...learners do not just know the necessary strategies by themselves but need instruction and repeated practice to acquire them...*"

Language learners should also familiarize themselves with the most effective skills and strategies of dictionary-use through instruction and practice. They should attach a great importance to dictionary strategies and understand that good dictionary skills can enhance their dictionary consultation and; consequently, improve their vocabulary learning in a significant way.

References

- Atkins, B. T. S., & Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. International Journal of Lexicography, 10 (1), 1–45.
- Béjoint H. (2000). Modern lexicography: An introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Bishop, G. (2001). Using Quality and Accuracy Ratings to Quantify the Value Added of a Dictionary Skills Training Course. Language Learning Journal 24. 62-69.
- Carduner, J. (2003). Productive Dictionary Skills Training: What Do Language Learners Find Useful? Language Learning Journal 28. 70-76.
- Christianson, K. (1997). Dictionary use by EFL writers: what really happens? Journal of Second Language Writing, 6 (1), pp 23-43.
- Crystal, D. 1987.The Cambridge encyclopedia of language. Cambridge, England: Cambridge University.
- Garcia, M. (2005). Using Monolingual dictionaries for Solution of Lexical problems of Mexican Students. Unpublished Ph.D. Thesis. Great Britain: University of Essex
- Hartmann, R.R.K. (1991). What is the Use of Learners' Dictionaries? Institute of Language in Education Journal.8.73-83
- Hartmann, R.R.K. (1992a). Training in Lexicography. The Exeter Erasmus initiative in Alvar Ezquerra 527-32
- Hartmann, R.R.K. (2002). Thematic Network Project in the Area of languages. Subproject 9: Dictionaries. Exeter
- Hartmann, R.R.K. (ed.) (1979) Dictionaries and their Users, Exeter University Press, Exeter.
- Harvey , K. & D. Yuill (1997). A study of the use of a monolingual pedagogical dictionary by learners of English engaged in writing. Applied Linguistics 18／3 : 253－278
- Hong, Xu. (2010). Review of effects of glosses on incidental vocabulary learning and reading comprehension. Chinese Journal of Applied Linguistic (Bimonthly), 33(1), 56-73.
- Knight, S. (1994) 'Dictionary Use While Reading: *The Effects on Comprehension and Vocabulary Acquisition for Students of Different Verbal Abilities'*. The Modern Language Journal 78 (3): 285-99.
- Michael Lewis (2000). Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach. London. Language teaching publications.
- Nation, I.S.P. (1990). Teaching and Learning Vocabulary. Rowley, M.A. Newbury House.
- Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening? Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes, 63(1), 59–82.
- Nesi, H. (1999). The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education. In Hartmann, R. R. K. (ed.). Dictionaries in Language Learning. Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the Thematic Network Project in the Area of Languages, Sub-Project 9: Dictionaries. Berlin: Freie University of Berlin. 53-67.
- Online *dictionary.reference.com* http://www.dictionary.com/browse/dictionary?s=t
- Scholfield, P. (1982). "Using the Dictionary for Comprehension" TESOL Quarterly 16.2: 185-194.
- Teaching vocabulary (strategies and techniques). Boston: Heinie.
- Thornbury, S. (2008). How to teach vocabulary. England: Pearson Education Limited.
- Thornbury, S. 2002. *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education Limited.
- Tono, Y. (1984). On the Dictionary Userís Reference Skills. B. Ed. Thesis, Tokyo Gakugei University.
- Wingate, U. (2004) Dictionary use – the need to teach strategies. Language Learning Journal, 29 (1), pp 5 – 11.
- Zgusta, L. (1971). Manual of Lexicography. The Hague: Mouton.

Revue El-Bahith Dictionary use strategies as an effective way to learn vocabulary of English as a Foreign Language

An Investigation of L2 Motivational Strategies in the Algerian Context of Teacher Education

MEDFOUNI KARIMA

Maître-assistante A

Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah

مُلَخَّص

يهدف هذا البحث إلى دراسة الممارسات التعليمية التحفيزية المطبقة من طرف أساتذة اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في الجزائر لتدريس مقياس التعبير الكتابي للطلبة. تركز الدراسة على الاستراتيجيات الأكثر و الأقل استعمالا كما تهدف الدراسة إلى استكشاف مستوى التطابق بين التكرار في استعمال الاستراتيجيات التحضيرية كما هي مطبقة من طرف الأساتذة و أهميتها لدى الطلبة المتربصين، و تحديد أثر درجة التطابق على تحصيل و تحفيز الطلبة المتربصين في التعبير الكتابي.تم جمع المعلومات عن طريق استبيان مكون من ثلاثة أجزاء و اختبار تحصيلي في التعبير الكتابي، حيث كشف التحليل الإحصائي للبيانات أن الأساتذة يميلون إلى المبالغة أو التقليل في استعمال بعض الاستراتيجيات التحفيزية .كما تبين كذلك من النتائج وجود نقاط عدم تطابق هامة بين التكرار في استعمال الاستراتيجيات التحفيزية و الأهمية التي يوليها لها الطلبة المتربصون .و أخيرا تجدر الإشارة إلى أن نتائج البحث تبين أن مستوى التطابق بين التكرار و الأهمية لهو أثرر على تحفيز الطلبة المتربصين و تحصيلهم في التعبير

Introduction

Motivation is generally conceived as a set of 'internal processes and external incentives which spur us on to satisfy some need' (Child, 2004, p.345). In educational settings, motivation has indubitably been acknowledged as one fundamental pillar of academic learning and success. Motivated students tend to work harder, exhibit greater perseverance, invest more time on learning activities, and perform consistently better than their classroom unmotivated counterparts. In second language learning, motivation is a sine qua non condition for success since it is held to 'serve as the initial engine to generate learning and later functions as an ongoing driving force that helps sustain the long and usually laborious journey of acquiring a foreign language' (Cheng & Dörnyei, 2007, p.153).Virtually every aspect of the learning environment is believed to influence students' motivation, ranging from the teacher's attitude to the language syllabus. It follows, then, that it is partly incumbent upon teachers to enhance and sustain their foreign language students' motivation for learning. The question then arises of how to stimulate uninterested learners and keep those interested engaged in language learning. In fact, the answers to this question have emerged relatively recently, in response to Crookes and Schmidt's (1991) call to explore new horizons in the study of motivation and consider conceptual alternatives to the social-psychological approach prevailing in the 1990's. Ensuing theoretical developments in the study of second language motivation, in parallel with those occurring independently in the field of educational psychology, have informed some of the most important frameworks of motivational teaching practice. For the first time in L2 education, motivational strategies were formulated explicitly. However, much of the research conducted within the area of L2 motivational strategies has been concerned with identifying and elaborating techniques for classroom application. Empirical studies that centre on motivational strategies in L2 research are scanty (Cheng & Dörnyei, 2007). With this in mind, it was decided to explore uncharted research directions by investigating questions that have not been addressed yet. Indeed, no single study has yet looked into the frequency of use of L2 motivational strategies as implemented by Algerian EFL teachers as well as the match/mismatch between the frequency of strategy use and students' strategy perception. Moreover, none of the previous studies conducted in Algeria or elsewhere has tried to determine whether the level of match between the frequency of use of L2 motivational strategies as implemented by EFL teachers and the relative importance attached to them by their students affects students' motivation and achievement.

Method Participants

The sample consisted of first- and second-year students enrolled as middle and secondary school teacher-trainees at the teacher training college of Bouzaréah. The participants totaled 120 students, selected from a population of approximately 530 students. 18 male students and 102 female students took part in the present study.

Instruments

Analysis and interpretation of the findings is largely based on data collected through a three-part questionnaire. The first part aims to obtain data on how important EFL teacher-trainees perceive L2 motivational strategies. Part two looks into how frequently EFL teachers use the same set of strategies as reported by EFL teacher-trainees. The last part is used to investigate teacher-trainees' motivation in the EFL writing classroom. The 39 motivational strategies

included in the questionnaire are largely derived from Dörnyei's (2001) motivational teaching taxonomy. A number of motivational strategies were adapted to fit the situated context of the L2 writing classroom. More specifically, these strategies were redefined with reference to the L2 writing skill.The questionnaire was assessed for internal consistency and pre-tested to check for potentially unclear language. Students' L2 writings achievement was evaluated on the basis of their examination papers. In order to enhance the reliability and validity of the scores attributed to students' written production, the present study employed a slightly modified version of Weir's (1990) analytic scoring rubric. Minor changes were brought to the original version of the scale, consisting mainly in redefining the compositional organization rubric in terms of essay/paragraph components Designed for test in English for educational purposes (TEEP), Weir's (1990) rating scale has been extensively piloted and revised to render its application reliable (Weigle, 2009).

Procedure

The questionnaire was handed to twenty (20) students in each class. The participating students were chosen through stratified random sampling. The questionnaire was administered during a period extending from the 3nd to the 7th of April 2016, during the 40 last minutes of class time. On the day of the writing examination, students' exam papers were photocopied before being returned to the teachers in charge of the module. In order to proceed with the analysis of the questionnaire responses, descriptive statistics were generated and further calculations were performed.

Data Analysis and Interpretation

Investigating the 1st Research Question

1. *How often do Algerian EFL teachers use L2 motivational strategies?*

Sub-questions:

1.1. *What motivational strategies do EFL teachers use the most frequently?*

1.2. *What motivational strategies do EFL teachers use the least frequently?*

In order to determine the frequency of motivational strategy use, the mean difference of each scale and microstrategy were calculated (cf. appendix). It is performed by subtracting the mean difference of all the strategies from the mean difference of one strategy. The mean difference represents the frequency of each strategy relative to the frequency of all the strategies.

0.1. The Most Frequently Used Strategies

The macrostrategies '***finished products'*** *(0.82),* ***'proper presentation of the task'*** *(0.69),* and ***'goal-orientedness'*** *(0.52)* have the highest mean difference, suggesting that these are the most frequently used strategies among the participating teachers.

Analysis at the microstrategy level indicates that both strategies subsumed under 'proper presentation of the task', i.e. 'state the purpose or utility of the task' (*mean-diff* =0.27) and 'give clear instructions about how to carry out the task' (*mean-diff* = 1.11) are used above the average frequency of strategy use. The latter strategy is used particularly frequently since it obtains a significant mean difference score of 1.11.

Three out of the six strategies comprised within 'goal-orientedness', namely 'state the lesson objectives or review progress made toward achieving the lesson objectives' (*mean-diff* = 1.12),' mention the latest time/date by which the task should be completed' (*mean-diff* =1.17), and 'walk around the class to check on students' progress during the task' (*mean-diff* =1.13) are clearly overutilized. The microtrategies 'draw students' attention to the activities that can help them make progress' (*mean-diff* = 0.06) and 'raise students' awareness about the factors that can contribute to successful English writing' (*mean-diff* = 0.32) are reported to occur with moderate frequency. Finally, the strategy 'encourage students to select learning goals and work toward them' appears to be a low-frequency strategy (-0.62).

0.2. The Least Frequently Used Strategies

The results show that '***autonomy'*** *(-0.68),* and '***task-related interest'*** *(-0.55)* exceed the critical threshold level of -0.50, which, from a statistical point of view, suggests the quasi-inexistence of these motivational strategies in the current context of study. Moreover, ***'L2-related values'*** *(-0.37)* and ***'group cohesiveness'*** *(-0.29)* have a low mean difference score, indicating that these strategies are relatively underutilized, albeit to a lesser extent compared with the former strategies.

With a mean difference in the order of 0.1, the scores associated with **'peer assessment'***(-0.13),* **'evaluation'***(-0.17),*and **'recognition of effort'**(-0.16) seem to suggest that these strategies are used with nearly moderate frequency relative to the average frequency of all the strategies.

Analysis at the microstrategy level reveals that the strategies subsumed within 'task-related interest', i.e. 'include challenging tasks' (-0.82), 'include tasks that incorporate creative elements' (-0.38), 'vary the learning tasks' (-0.52), and 'include tasks that allow students to express their opinions/feelings/experiences' (-0.46), are used below the mean frequency of strategy use.

The same applies to the microstrategies comprised within 'autonomy', namely 'involve the

students in preparing and presenting the course' (-0.82), 'allow learners to make choices about aspects of their learning' (-0.33), and 'raise students' awareness of the strategies they can use to motivate themselves' (-0.88).

Two out of the three strategies defining 'L2-related values', i.e. 'remind students of the benefits of successful English writing' (*mean-diff*=-1.11) and 'encourage students to explore the British/American culture' (*mean-diff*=-0.92) are critically underused. With a mean difference falling barely below zero (-0.08) the strategy 'use authentic texts' is used at moderate rate.

The first two strategies included within 'group cohesiveness', 'encourage students to share academic knowledge' (*mean-diff*=-0.84) and 'involve small group competition games' (*mean-diff*=-1.34), are virtually non-existent. The strategy 'use group/pair group' (*mean-diff* = 0.34), on the other hand, is somehow overused, but obviously not enough to tip the balance in the opposite direction since the scale remains overall underutilized.

1. Investigating the 2nd Research Question

Does the frequency of use of L2 motivational strategies as implemented by EFL writing teachers match the relative importance attached to them by EFL teacher-trainees?

In line with Cheng and Dörnyei's (2007) recommendations, the difference of the importance z-score and the frequency z-score of each scale and microstrategy were calculated (cf. appendix).The z-score represents the number of standard deviations a data point is from the mean and can calculated using the formula $z = (X - \mu) / \sigma$, where X stands for the value of the element, μ for the population mean, and σ for the standard deviation. The findings allowed us to identify: 1) the motivational strategies that are overused relative to the importance attached to them (positive values), 2) the motivational strategies that are used in line with the importance attached to them (values approximating zero), and 3) the motivational strategies that are underused relative to the importance attached to them (negative values).

1.1. Motivational Strategies Overused Relative to the Importance Attached to Them by EFL Teacher-trainees

The calculated z-differences demonstrate a significant overuse of two motivational strategies relative to the importance attached to them by EFL teacher-trainees. These strategies are '***goal-orientedness'*** (2.15) and ***'relevance of the lesson'*** (1.23). A closer inspection of the results reveals underutilization of two microstrategies defining 'goal-orientedness' compared to their attached importance: draw students' attention toward the activities than can help them make progress' (-0.58) and 'raise students' awareness about the factors that can help them make progress' (-0.5). However, these results do not seem to affect the general tendency of the scale, with only two out of six strategies scoring a negative z-difference value.

A less marked discrepancy seems to exist between the actual use of the macrostrategies **'recognition of effort'** (0.44), **'display of performance'** (0.57), **'classroom climate'** (0.61), **'proper presentation of the task'** (0.82), **'finished products'** (0.84) and **'teacher behavior'** (0.96) and their perceived importance, suggesting that they are slightly to moderately overused, depending on the strategy. A detailed investigation uncovers important areas of discordance between motivational strategy use and perceived importance: 'give clear instructions about how to carry out the task' (1.14) and 'encourage risk taking in the classroom' (1.30). Moreover, these strategies contribute largely to inflating the score obtained by the corresponding macrostrategies. Despite the positive scores obtained by the six macrostrategies, one microstrategy turns out to be underused relative to its attached importance: 'use an interesting opening activity' (–0.29) (classroom climate).

1.2. Motivational Strategies Used in Line with the Importance Attached to Them by EFL Teacher-trainees

With a z-difference approximating zero, there seems to be an overall match between the frequency of use of the motivational strategies ***'self-confidence'*** (0.04) and ***'peer assessment'*** (0.01) and their perceived importance. A closer investigation indicates that, except for the microstrategy **'**teach English writing strategies' (0.09), no other strategy is used in consonance with EFL teacher-trainees' perception. In fact, the motivational strategy **'**explain to students that they are able to succeed if they work hard' (0.72) is employed above the level of importance ascribed to it. However, the z-difference score obtained by this strategy counterbalances the single negative value identifiable at the microstrategy level ('draw students' awareness of their strengths and abilities'

.(-0.69)

1.3. Motivational Strategies Underused Relative to the Importance Attached to Them by EFL Teacher-trainees

Further analysis reveals a serious mismatch between four motivational strategies and the importance ascribed to them by EFL teacher-trainees. Scoring below the -0.5 threshold, these strategies are '***task-related interest'*** (-2.6), ***'autonomy'*** (-2.12), ***'L2-related values'*** (-1.6),

and '***evaluation'*** (-1.18). It also turns out that ***'group cohesiveness'*** (-0.29) is underused relative to the importance attached to it but in a less significant manner compared with the former strategies. It is interesting to note that nearly all the microstrategies subsumed by these scales obtain a negative z-score value below -1, which explains the considerable level of disparity between the reported use of the corresponding macrostrategies and their importance as perceived by EFL teacher-trainees. Only two microstrategies seem to be implemented slightly below the level of importance attached to them: 'use authentic tasks' (-0.33) (L2-related values) and 'use group/pair work' (-0.28) (group cohesiveness).

2. Investigating the 3rd Research Question

Does the level of match between the frequency of use of L2 motivational strategies and the relative importance attached to them by EFL teacher-trainees affect teacher-trainees' writing motivation?

Question 3 was converted into the following null hypothesis:

H $_0$: The level of match between the frequency of use of L2 motivational strategies and the relative importance attached to them by EFL teacher-trainees does not affect teacher-trainees' writing motivation

A simple linear regression analysis was run in order to ascertain the extent to which EFL teacher-trainees' motivation is affected by the level of match existing between the frequency of use of L2 motivational strategies and the relative importance attached to them. In order determine the level of match, the five response options used in the frequency and the perception questionnaires were merged into three parallel categories and assigned numerical values to code each categorical response. The responses to the 39 items were subsequently added. A number of statistical tests were performed prior to conducting the regression analysis. The aim of these tests is to ensure that the four perquisites to running a regression analysis, namely homoscedasticity, normality, independence, and linearity are not violated.

	B	SE B	β
Level of Match	20.570	1.916	
Writing Motivation	.287	.026	.714

Note. $R2$ = .509 ; Adjusted$R2$= .505

*p < .01

Table 1 The Effect of the Level of Match on Writing Motivation Estimated by the Simple Linear Regression Model

B = the unstandardized beta. It represents change in the value of y (dependent variable) when the value of x (independent variable) increases by one unit.

SE B = the standard error for the computed value of the unstandardized beta. It represents the deviation of a sample mean from the mean of a population. It is used to assess the accuracy of the prediction. The smaller the spread, the more accurate the dataset is said to be.

B = The standardized beta. It represents the coefficient obtained when the independent variable and dependent variable have been standardized to have variance = 1. In simple linear regression (one independent variable), the absolute value of the standardized coefficient equals the correlation coefficient.

The results of the simple linear regression analysis show that the coefficient of the correlation between the level of match and writing motivation is 0.71 (p =.000< .01), which is significant at the 0.01 level of probability. The coefficient is greater than 0.5, which suggests that the two variables are strongly correlated. The unstandardised slope coefficient for writing motivation is statistically significantly different from 0 (t = 11.066, =.000 <.01), with writing motivation scores increasing by .287 for each change of one unit in the level of match. The R^2 value indicates that 50.9% of the variation in writing achievement scores is explained by variation in the level of match, which suggests a fairly large effect. The F-test of overall significance equals 122.471, which confirms that the linear equation was a good fit to the data. The visual representation of the regression with a line *representing* the prediction of mean for each data point (line of best fit) is presented in figure 1.

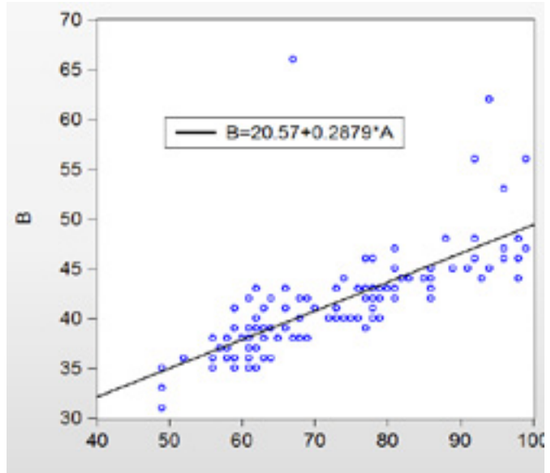


Figure 1 Scatter Plot of Writing Motivation vs. Level of Match

The scatter plot above shows that the spotted values obtained are somehow close to the line. This sug-

gests a strong relationship. The slope of the line rises from lower left to upper right, with data displaying a linear pattern. This indicates a positive linear association between the two variables. This is consistent with the numerical value of the correlation (.71). The regression equation is:

(Writing Motivation (value)=20.57+0.2879* Level of Match (value

The regression equation is used to predict the approximate unknown value of writing motivation (B) using the known value of the level of match (A).

	B	SE B	β
Level of Match	6.156	.843	
WritingAchievement	.057	.010	.383

Note. $R2$ = .209 ; Adjusted$R2$= .188

*p < .01

Table 2The Effect of the Level of Match on Writing Achievement Estimated by the Simple Linear Regression Model

As illustrated in table 2, the correlation between the level of correspondence and writing achievement turns out to be significant, with a coefficient of 0.38 (p=.000<.01). The correlation coefficient is in the order of 0.3, which means that the two variables are moderately correlated. The slope coefficient for writing motivation is significantly different from 0 (t = 5.380, p=.000 <.01), and indicates that writing motivation scores increase by .057 for each change of one unit in the level of match. The R^2 value indicates that 20.9% of the variation in writing achievement scores was predicted by variation in the level of match. The model was a good fit for the data (F= 10.228, (p=.000<.01). The scatter plot of the regression is presented below.

Figure 2 Scatter Plot of Writing Achievement vs. Level of Match

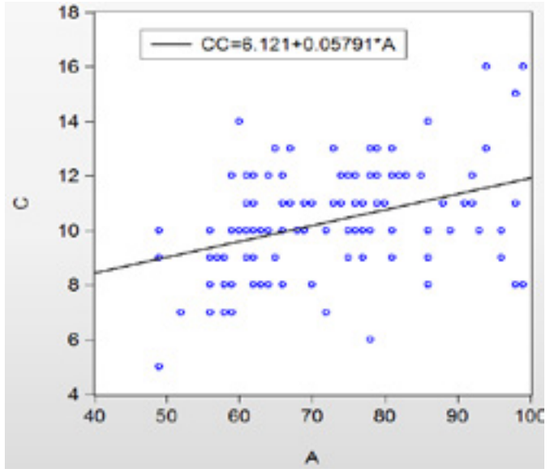


Figure 2 shows a roughly linear association between the variables, with no discernible curve or underlying form in the data points. The values scatter rather widely about the regression line, with the slope of the line rising from lower left to upper right. This suggests that the correlation between the spotted values is positive but very moderate. Once again, the strength and direction of the relationship, as indicated by the correlation coefficient (.38), are reflected in the trend line. . The regression equation is:

(Writing Achievement (value) = 6.121 + 0.05791* (Level of Match

On the basis of these findings, we can reject the null hypothesis and draw the conclusion that EFL teachers-trainees' writing achievement is affected by the level of match existing between the importance they attach to L2 motivational strategies and the frequency with which these strategies are implemented by their writing teachers. However, their achievement is affected to a far lesser extent compared to their motivation. Teacher-trainees can be, indeed, well motivated by the strategies that their writing teachers use in class, but their achievement lags behind, i.e. falls away in strength as compared to their motivation.

3. Investigating the 4th Research Question

Does the level of match between the frequency of use of L2 motivational strategies and the relative importance attached to them by EFL teacher-trainees affect teacher-trainees' writing achievement?

Question 4 was converted into the following null hypothesis:

H $_0$: The level of match between the frequency of use of L2 motivational strategies and the relative importance attached to them by EFL teacher-trainees does not affect teacher-trainees' writing achievement.

In light of these findings, we can reject the null hypothesis and conclude that the level of match between the frequency of use of classroom motivational strategies as implemented by EFL writing teachers and the relative importance attached to them by teacher-trainees affects teacher-trainees' writing motivation.

Summary of the Findings

All in all, quantitative data analysis revealed that 'proper presentation of the task', 'finished products', and 'goal-orientedness' are the most frequently occurring strategies among EFL writing teachers in the context of the current study. Moreover, a number of motivational strategies were found to be underused. More specifically, 'autonomy', 'task-related interest', and 'L2-related values' rank in the top three of the least frequently used strategies. Furthermore, statistical analyses of the data enabled the identification of eight overused and five underused strategies relative to the level of importance attached to them by EFL teacher-trainees. Only two strategies appear to be implemented in line with their perceived importance. These findings suggest that the

frequency of use of classroom motivational strategies as implemented by EFL writing teachers does not match the relative importance attached to them by EFL teacher-trainees. Finally, the level of match between the frequency of use of L2 motivational strategies and the relative importance attached to them was found to affect EFL teacher-trainees' writing motivation and achievement.

Bibliography

Cheng, H. F., &Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: The case of EFL teaching in Taiwan. Innovation in Language Learning and Teaching, 1(1), 153- 174.

Child, D. (2004). Psychology and the teacher. (7th ed.). New York: Continuum.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. Language Learning, 41, 469-512

Dörnyei, Z. (2001). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Weigle, S. C. (2002). Assessing writing (6th ed.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Weir, C. J. (1990). Communicative language testing. New York: Prentice Hall.

Appendix

(The mean difference and z-difference scores of L2 motivational strategies)

N°	L2 Motivational Strategies	*Mean-diff*	*Z-diff*
1.	Encourage students to share academic knowledge.	-0.84	-1.02
2.	Involve small group competition games.	-1.34	-2.48
3.	Use pair/group work.	0.34	-0.28
GROUP COHESIVENESS		**-0.29**	**-0.29**
4.	Use humor in the classroom.	0.42	0.44
5.	Encourage risk taking in the classroom (e.g. encourage students to express their ideas or tell students not to worry about their mistakes).	0.8	1.30
6.	Use an interesting opening activity to start each class (e.g. crossword activity)	-0.75	-0.49
CLASSROOM CLIMATE		**0.15**	**0.61**
7.	Teach English writing strategies (e.g. brainstorming, outlining).	0.77	0.09
8.	Draw students' awareness of their strengths and abilities.	-0.15	-0.69
9.	Explain to students that they are able to succeed if they work hard.	0.34	0.72
SELF-CONFIDENCE		**0.31**	**0.04**
10.	Include challenging tasks.	-0.82	-1.89
11.	Include tasks that incorporate creative elements (e.g. poems).	-0.38	-1.26
12.	Vary the learning tasks.	-0.52	-1.21

13.	Include tasks that allow students to express their opinions/feelings/experiences.	-0.46	-1.11
TASK-RELATED INTEREST		**-0.55**	**-2.6**
14.	State the lesson objectives or review progress made toward achieving the lesson objectives.	1.12	1.62
15.	Draw students' attention to the activities that can help them make progress.	0.06	-0.58
16.	Raise students' awareness about the factors that can contribute to successful English writing.	0.32	-0.5
17.	Mention the latest time/date by which the task should be completed.	1.17	2.22
18.	Encourage students to select learning goals and work toward them.	-0.62	0.07
19.	Walk around the class to check on students' progress during the task.	1.13	2.22
GOAL-ORIENTEDNESS		**0.52**	**2.15**
20.	State the purpose or utility of the task.	0.27	0.43
21.	Give clear instructions about how to carry out the task.	1.11	1.14
	L2 Motivational Strategies (continued)	***Mean-diff***	***Z-diff***
PROPER PRESENTATION OF THE TASK		**0.69**	**0.82**
22.	Remind students of the benefits of successful English writing.	-1.11	-1.84
23.	Use authentic texts (e.g. English magazines/newspapers)	-0.08	-0.30
24	Encourage students to explore the British/American culture (e.g. read English novels)	-0.92	-0.79
L2-RELATED VALUES		**-0.37**	**-1.6**
25.	Have students correct their own written production.	-0.28	-0.43
26.	Check students' understanding of previously covered material through questioning, assigning homework, etc.	0.71	-0.02
27.	Provide students with feedback about their progress.	-0.92	-1.95

EVALUATION		**-0.17**	**-1.18**
28.	Share personal interest in the English writing skill with the students.	-0.27	0.46
29.	Show availability to help students with all things academic.	0.24	0.66
30.	Assist students when they work on task.	0.54	0.82
TEACHER BEHAVIOUR		**0.17**	**0.96**
31.	Involve the students in preparing and presenting the course.	-0.82	-1.83
32.	Allow learners to make choices about aspects of their learning	-0.33	-1.56
33.	Raise students' awareness of the strategies they can use to motivate themselves (e.g. self-encouragement)	-0.88	-1.06
AUTONOMY		**-0.68**	**-2.12**
34.	Offer rewards for successful accomplishments/progress.	-0.93	0.02
35.	Offer praise for effort or successful achievement.	0.73	0.70
RECOGNITION OF EFFORT		**-0.16**	**0.44**
36.	Give students the opportunity to display good written productions in front of the class.	**0.46**	**0.57**
	DISPLAY OF PERFORMANCE		
37.	Relate the lesson to the everyday experiences of the students.	**0.21**	**1.23**
	RELEVANCE OF THE LESSON		
38.	Include tasks that require students to write finished paragraphs/essays.	**0.82**	**0.84**
	FINISHED PRODUCTS		

39.	Have students correct their classmate's written production.	**-0.13**	**0.01**
	PEER-ASSESSMENT		

Mystère et mystique dans *Cette aveuglante absence de lumière* de T. BENJELLOUN

Madame BENTELIDJAN Sihem

Maître assistant (A)

L'Ecole Normale de Bouzaréah

مستوحاة من شهادات لأسير في سجن تزممارت بالمغرب, الرواية هذه العتمة المعمية للأديب طاهر بن جلون تحكي قصة سجن و يراد بها تدوين قصة سجناء دفنوا أحياء, لكن اللغة الواردة في النص تبدو معتمة كظلام السجن الذي شغلته شخصيات الرواية, ما يناقض منطق الشهادة.

يعود الغموض في هذا النص إلى غموض السياسة المنتهجة أي غموض السجن كأداة للتصحيح الاجتماعي, كما يرجع إلى الغموض الكامن في الكلمات و اللغة أصلا. يقابل هذا الغموض لجوء السجين إلى الدعاء و الصلاة ليحقق شعورا بالأنس و الشوق المستمد من علماء الصوفية الذين يتساوى لديهم الحجر و الذهب. النور هو السر و المعنى الدفين لهذه الرواية .

Les mots clés :assimilation, renaissance, mystère, engloutissement, langue littéraire

.Inspiré d'un témoignage d'un ancien détenu du bagne de Tazmamart, Cette aveuglante absence de lumière de T. Benjelloun peut être présenté comme un droit à la parole, comme un témoignage moins occupé par la rancune que par la quête de soi par le biais des mots. Le parcours narratif du personnage prisonnier est constitué graduellement des petits faits de la vie quotidienne aux réflexions existentielles.

Ainsi, prend corps dans ce texte une langue qui tire sa sève à la fois de deux sources contradictoires, d'une part, obéissant à une logique de témoignage qui crie sa volonté de vivre, cette parole décrit, raconte et construit une représentation d'un monde plus ou moins cohérente, tandis que dans certains passages, les phrases du texte revêtissent une opacité empruntée à la métaphore, au paradoxe, mais aussi d'une certaine dimension du secret puisée de l'expérience soufie chez le personnage. Cette expérience spirituelle se présente comme une étape de résilience

chez le personnage témoin, autrement dit, une étape de renaissance, de réappropriation d'un espace et d'un temps qui sont devenus par la claustration de Tazmamart un espace-temps négatif se définissant par le manque. L'absence des éléments de la nature avait privé les bagnards de l'espace et du temps.

Mystères du langage :

La lecture de la première séquence du texte de *Cette aveuglante absence de lumière* met le lecteur de plain pied dans une opacité linguistique :

« J'ai longtemps cherché la pierre noire qui purifie l'âme de la mort. Quand je dis longtemps, je pense à un puits sans fond, à un tunnel creusé avec mes doigts, avec mes dents, dans l'espoir têtu d'apercevoir, ne serait-ce qu'une minute, une longue et éternelle minute, un rayon de lumière, une étincelle qui s'imprimerait au fond de mon œil, que mes entrailles garderaient, protégée comme un secret».[1]

Le commencement du texte est une métaphore de l'obscurité, le roman s'ouvre donc sur un mystère, le rapport aux mots manifeste dans ce passage situe le texte dans une zone de déterritorialité linguistique. Il s'avère difficile de trouver un ancrage dans l'esprit du lecteur de « la pierre noire qui purifie l'âme de la mort ». Le rapport de ce texte au référent extra-littéraire oscille entre la mimesis et la déréalisation postmoderne, le réel n'est pas déformé, on n'y trouve pas les espaces étranges de la science-fiction par exemple, mais il est métaphorisé, le rapport du texte à la représentation de l'espace interroge ce même espace comme l'affirme B. Westphal :

« La question du lien au référent, car tout texte qui reproduit un espace humain et qui donc transpose un pan du réel, se positionne à l'égard de ce même référent »[2].

C'est un espace de deshumanisation, un ghetto ou les conflits du pouvoir et du savoir, de suprématie et de domination sont mis en exergue, sa poétisation introduit de nouvelles dimensions au devoir du témoignage.

La notion du temps est secouée par l'expression « une longue et éternelle minute ». Si les mots sont créés pour renvoyer à un certain réel, ici ils sont acteurs, ils font semblant de renvoyer au réel mais ils quittent le lieu commun de leur signification ordinaire pour contribuer à produire un discours purement littéraire, c'est-à-dire un discours ou le fait de ne pas dire est aussi parole, c'est un discours qui peut être construit sur des contradictions. Cependant, le projet de Cette aveuglante absence de lumière est de traduire en mots l'enfermement à Tazmamart d'un groupe d'académiciens militaires, la nécessité du savoir exige un autre rapport aux mots. Aziz Binebine est le détenu qui a confié l'histoire de sa détention à Benjelloun, les détenus étaient condamnés à la réclusion souterraine qui va conjointement avec l'absence entière de lumière,

la réduction de l'espace, l'effacement du temps cyclique et les corps amoindris, réduits au froid, à la faim et à une cécité forcée.

Le langage compact utilisé au début ne garde pas de sa ténacité, il est dilué à mesure que l'on progresse dans la narration de l'aventure morbide des personnages, pour laisser au récit de mémoire la possibilité de se déployer et de raconter la mort des confrères un à un dans le bagne, le récit du témoignage devient intelligible. Ce qui renforce le paradoxe, c'est que le texte adopte plutôt qu'un registre pathétique, un registre de l'étonnement traduit, dans le passage cité par le souffle haletant, s'arrêtant à plusieurs reprises : « Quand je dis longtemps, je pense à un puits sans fond, à un tunnel creusé avec mes doigts, avec mes dents,…secret ». Ponctué avec des virgules, ce passage, pourtant long, transmet un souffle fatigué, un souffle qui donne du poids aux pauses autant qu'il en donne aux mots. Le silence contribue à l'architecture sémantique au même degré que la parole. La longueur du passage contraste avec le rythme haletant donné aux syntagmes teint ce discours d'une lourdeur, il y a un long parcours à narrer, le parcours du prisonnier ponctué de beaucoup d'interrogations et de haltes.

Sur le plan énonciatif, Cette aveuglante absence de lumière est une mémoire sur la mémoire, un témoignage bâti sur un autre témoignage. La[3]mémoire est une représentation présente d'une chose absente, le devoir de mémoire est soumis aux aléas de la parole rapporté[4]. Le processus de devient une représentation présente d'une représentation présente/absente d'une chose absente, la mémoire de ce texte est empruntée, son mérite était d'allier, par un lien ténu, l'intelligibilité du témoignage au mystère de la poésie.

Ainsi, dès l'incipit, les enjeux de l'enfermement à Tazmamart sont condensés et présentés au lecteur à travers une métaphore spatiale et filée de l'obscurité « puits, pierre, noire, un tunnel », avant d'aborder les ténèbres par la description et les mots, les ténèbres étaient dans les mots, ils doivent introduire leur propre obscurité. Il est une exigence qui ne peut sacrifier ni la mémoire ni la poétique du texte. La métaphore spatiale suggère une symbolique de manque d'espace, les personnages n'avaient droit à aucune sortie de leur cellule exigüe très chaude pendant l'été, très froide en hiver sauf pour enterrer un camarade. L'obscurité y était totale, c'est pourquoi le narrateur commence sa parole par une recherche obstinée de la lumière, « apercevoir un rayon de lumière ». Les repères temporels ne sont pas brouillés mais secoués d'où l'expression « une longue et éternelle minute », comment une minute peut-elle être prompte et éternelle ? Le jour ne suit pas la nuit à Tazmamart, les personnages sont condamnés à l'obscurité, à la nuit éternelle à laquelle fait écho une minute éternelle, la lenteur est leur compagnon, même si les détenus arrivaient à compter le temps à l'aide du camarade Karim

qu'ils ont nommé l'horloge parlante, une rhétorique de l'attente et du désespoir ne manque pas de surgir. L'espace, le temps et le corps animalisé sont les armes utilisés par le pouvoir monarchique pour produire de l'obéissance, ils sont ici les pierres de touche de la thématique textuelle. L'opacité du style provient en conséquence de l'opacité du réel dont elle est la fille.

Cette aveuglante absence de lumière tisse une langue étrangère au sein de la langue, les mots quittent leur territoire de départ pour supporter de nouveau poids parce qu'au départ ils ne sont pas susceptibles de dire le monde :

« On saisit mieux en quoi les mystères de la langue sont aussi ceux de l'existence et pourquoi la poésie est, comme Mallarmé l'écrira à Léo d'Orfer « expression, par le langage humain ramené à son rythme essentiel, du sens mystérieux des aspects de l'existence » - une expression qui « doue d'authenticité notre séjour »[5] »[6]

Mystère et secret :

Comme un Robinson Crusoe ou un Ulysse, Salim, le narrateur-personnage principal appelé à incarner la figure de Aziz Binebine fait face à un danger de perte, il refait donc l'apprentissage de la vie, il va renaître au monde pour échapper au péril de l'assimilation, la prison est un espace engloutissant comme le ventre du loup ou de l'ogre dans les contes, « mais que faire de la raison, là ou nous avons été enterrés, je veux dire mis sous terre » (p.9). Enterrer permet d'afficher le pouvoir du monarque d'agir sur le corps du prisonnier, de là commence la quête de Salim qui tâche, ayant tout perdu, à sauvegarder sa dignité.

« Je me disais :

« La foi n'est pas la peur. Le suicide n'est pas une solution. L'épreuve est un défi. La résistance est un devoir, pas une obligation. Garder sa dignité est un impératif absolu. C'est ça : la dignité, c'est ce qui me reste, ce qui nous reste »[v]

L'assimilation, nous ne l'envisageons pas dans le sens que lui applique F.Fanon mais comme une volonté d'engloutir l'autre, de le déposséder de la parole[8]. Les prisons, les ghettos ont pour ultime but d'interdire l'échange, de proscrire le récit de l'autre :

« Ils (les ghettos) réduisent l'accueil de l'arrivant à la concession d'un territoire restreint, clôturé, un territoire auquel nul n'a accès, sinon pourvu d'autorisations diverses. Or ce que cette clôture et ces autorisations rendent délibérément impossible, c'est précisément le don de la parole. Le ghetto, c'est un lieu ou, sauf à être accrédité, il n'est pas possible de rentrer pour recueillir le récit de l'arrivant ».[9]

L'engloutissement des contes pose la problématique de l'origine, le personnage englouti sortira-t-il indemne du ventre du loup ou de l'ogre ? ce motif central dans les contes est une interrogation sous-jacente sur l'identité humaine. Le

détenu, privé du temps « nous étions la nuit » « le temps n'a plus de sens » (p.100) et de l'espace « dans le noir, j'arrive non pas à voir mais à deviner les choses » (p.65), sera-t-il orienté à vivre dans le passé d'avant juillet 1971, date du coup d'Etat et dans ce cas être acculé à la fixité, la mêmeté ? Ou choisira-t-il l'ipséité ou la perte de soi, mais comment le faire dans l'absence des êtres et des choses à Tazmamart ?

La mêmeté et l'ipséité sont des concepts établis par P. Ricœur dans Soi-même comme un autre[10], la différence entre « je » et « soi » est que le je est la première personne alors que « soi » est le pronom réfléchi de toutes les personnes « je, tu, il.. », mais toute existence oblige de passer par autrui, on se définit à travers l'autre. « soi » devant un infinitif comme dans « se nommer » permet au sujet de s'auto-positionner, le but est de se voir soi-même dans une position de centralité. Tandis que le « je » se pose dans l'immédiateté, le « soi » se pense dans la temporalité donc dans l'historicité. De là Ricœur distingue l'identité idem de l'identité ipse, ainsi rester à la seule identité idem, c'est être condamné à la fixité, être dans l'identité ipse, c'est être condamné à la mouvance. En se racontant, le sujet individuel ou collectif relie l'identité fixe à l'identité idem, il s'affirme et se définit par le récit, c'est pourquoi le témoignage dans les expériences limites comme la faim, l'emprisonnement, la torture prend l'aspect d'une urgence vitale, le cas des prisonniers de Tazmamart. L'identité narrative s'avère alors comme un palliatif aux problématiques identitaires, un intermédiaire entre passé et avenir. C'est à l'échelle d'une vie entière (la vie d'un individu ou d'une nation) que le soi cherche son identité.

L'état dans lequel se trouvent ces personnages est donc très tentionnel, la ghettoïsation et l'assimilation forcée avait la mainmise sur leurs corps, l'esprit doit être protégé par un accès à la parole qui garantirait la lutte contre l'assimilation, celle-ci se définissant par le fait de ne pas prendre la parole, c'est ainsi que Salim s'est produit deux échappatoires, la prière et la narration.

Le témoignage constitue un besoin existentiel et vital au même titre que la respiration ou la nourriture. C'est le témoignage comme construction de l'identité narrative, solution médiane articulant l'identité-ipse et l'identité-idem qui rend l'engloutissement de Tazmamart moins destructeur c'est-à-dire s'il altère le corps, il n'aura pas d'emprise sur l'âme du prisonnier. Le narrateur affirme :

« Le froid montait du ciment, cela prenait des heures avant d'atteindre un état d'insensibilité. Je ne sentais plus ma peau. Je partais, je voyageais. Ma pensée devenait limpide, simple, directe. Je la laissais m'emmener sans bouger, sans réagir. Je me concentrais jusqu'à devenir cette pensée même »[11].

Les phrases teintées d'opacité et de mystère dans Cette aveuglante absence de lumière concourt avec la

thématique de la claustration qui domine le texte. La prison est la forme même où le pouvoir bâti sur le secret apparait comme tel, c'est un lieu d'assimilation et d'engloutissement qui menace jusque l'origine de l'être humain. La prison est née d'une finalité d'emprise sur le corps, une sorte de payement, punir en corps ce qui ne peut être payé en argent, à travers elle, la société cache ses failles et ses faiblesses. Elle servait, en Occident, à effacer de la société tous ceux qui étaient considérés comme indésirables, les pauvres, les errants et les délinquants conçus comme des menaces à l'ordre publique[12]. Le secret politique entraine une perte chez les détenus condamnés à la mort lente exprimée par le monologue intérieure de Salim, par la suite d'interrogations qu'il se pose à lui-même, mais le texte était aussi parsemé d'expressions comme « c'est un secret d'état major », «obscurité insondable », « tout le système était basé sur le noir »….le Kmandar, le responsable de l'opération et chargé de surveiller les prisonnier n'apparait jamais, le roi ne se meut ni ne se présente qu'à travers une scénographie soigneusement codée pour inspirer crainte et suprématie.

« Mais tout le système était basé sur le principe du noir, de cette obscurité insondable, des ténèbres qui alimentaient la peur de l'invisible, la peur de l'inconnu (…). Nous étions à la merci de l'invisible »[13].

Le narrateur avait choisi la parole mystique comme libération de la tyrannie de l'espace et comme enveloppe protectrice de son âme.

Mystère et « mystique » :

La longue tradition laïque et athée en Occident avait habitué la critique à occulter toute la dimension religieuse des œuvres littéraires tandis que la religion est l'expression de l'infini comme l'est la littérature, et les civilisations « naissent à l'ombre des temples, affirme M. Bennabi, comme celui de Salomon ou celui de la Kaaba. C'est de là qu'elles rayonnent pour illuminer le monde »[14].

Le substantif « mystique » est employé à partir du dix-septième siècle, l'adjectif « mystique » émane de mystère. Est mystique tout ce qui se penche sur les données incomprises par toute personne, les rites cachés à ceux qui n'y sont pas initiés, ainsi, un sens mystique est le sens caché et latent de l'écriture, le mystère dans *Cette aveuglante absence de lumière* est d'abord mystère du mot, l'écrivain emploie à certains moments des mots qui ne peuvent être compris que par lui-même (le premier exemple cité). Le mystère dans le soufisme musulman n'est pas dans la pratique de rites secrets parce que la prière est connue par tous les musulmans mais dans le fait d'accéder à cette communion avec Allah qu'on tâche de dissimuler, ne pas s'en vanter, un amour qui mérite de demeurer secret appelé en arabe « el kitman ». C'est pourquoi nous préférons le mot « soufisme » à celui de « mystique »

Le parcours du narrateur personnage principal Salim met la prière au centre de sa quête, elle constitue le levier lui permettant de rebondir à Tazmamart, il choisit de ne pas périr dans ce lieu, il irradie donc le souvenir, la rancune et tout ce qui déconstruit la paix spirituelle qu'il bâtissait. Il dit après la perte de Kif-Kif, le chien emprisonné avec eux dans le bagne :

« Après cet épisode, plus grotesque que comique, je me remis à prier et à méditer dans le silence de la nuit. J'invoquais Dieu par ses multiples noms. Je quittais doucement la cellule et ne sentis plus le sol. Je m'éloignais de tout jusqu'à ne voir de mon corps que l'enveloppe translucide. J'étais nu, rien à cacher. Rien à montrer. De ces ténèbres la vérité m'apparut dans sa lumière éclatante »[15]

C'est cela l'état de « Ouns » décrit par les exégètes soufis. Le voyage spirituel s'accompagne dans cet extrait d'un voyage corporel, virtuel il est vrai, mais la construction de l'espace intérieur est si élaborée que la prison avec ses murailles n'empêchent pas la libération. Il ne s'agit d'un moment d'euphorie procuré par un espoir trompeur mais d'une recherche ardue et appliquée de soi car le plus mystérieux des créatures au monde, c'est l'homme.

L'état de *Ouns* chez EL GHAZALI dans *Le Renouveau des sciences de religion* (1111) résulte d'un amour d'Allah qui annule la sensation de douleur, un état de recherche de beauté extrême qui fait naître un sentiment d'insatisfaction de ne pouvoir parvenir à un état de connaissance extrême du Créateur, c'est le sentiment du *Chawq*.

C'est un sentiment qui produit dans le cœur une appréciation de la parole suave de celui qu'on aime. *El Ouns* est un état de solitude et de paix, un plaisir d'être en communion avec l'Etre Supérieur.[16]

L'espace fermé favorise le regard vers les tréfonds de l'âme. Comme les exégètes soufis, le narrateur analyse son espace intérieur et le reconstruit, l'ê^tre humain étant très mystérieux en lui-même, certains bagnards avec Salim n'ont pas accédé à cette recherche ontologique et ont fini de mourir à Tazmamart. La prière constitue au personnage principal de *Cette aveuglante absence de lumière* ce que constitue la terre d'accueil à Ulysse ou Robinson Crusoe, démuni de toute arme et de tout outil, on fait l'apprentissage de la vie réduite à ses objectifs essentiels : rester en vie, se connaître et connaître les autres. Ceci contredit ce que l'auteur-narrateur avance dans le début du texte :

« La nuit ne tombait pas comme on dit, elle était là, tout le temps, reine de nos souffrances, elle les exposait à notre sensibilité, au cas où on réussit à ne plus rien ressentir, comme faisaient certains torturés, en se dégageant de leur corps par un effort de concentration très puissant, ce qui leur permettait de ne plus souffrir. Ils abandonnaient leur corps aux tortionnaires et partaient oublier tout cela dans une prière ou un repli intérieur »[17]

L'expression « allaient oublier » montre la résiliation des détenus comme une construction de l'oubli, ce qui contredit l'état de lutte menée par le narrateur et décrit au long du texte. Il ne s'agit pas d'oublier la torture mais le dualisme entre corps et âme, pourtant peu admis en Islam car le corps n'est pas un simple support de l'âme, devait se produire, mais il n'y a pas lieu de sauver son corps, il appartient aux tortionnaires, le retour à la vie est possible : les personnages récitaient le Coran, priaient, planifiaient des cours d'anglais, se racontaient des contes et des films. Trouver d'autres occupations à son esprit pour non oublier mais dépasser le froid, la faim, les scorpions jetés dans les cellules, le souvenir des mères qui attendent dans le désespoir inquiet le retour de leurs fils, tel est l'enjeu de ce témoignage.

Cette intervention puise sa force de la contradiction qui existe entre le besoin de révéler que demande le témoignage et le besoin de mystère que procure la littérature, le texte de Benjelloun inspiré de celui de Aziz Binebine allie harmonieusement, dans un ton et un rythme particuliers, ces deux rapports de l'homme au langage.

Notes :

1 . BENJELLOUN (T). Cette aveuglante absence de lumière. Seuil 2001. P. 9

2 . WESTPHAL (B). « Les spectres d'Ulysse et les aléas du référent » in Auraix-jonchière Pascale et Alain MANTANDON (et all). Poétique des lieux. CRLMC. Presse universitaire Blaise Pascal. 2004 ? P.33

3

4 4. L'énonciation dans ce texte fait appel aux problèmes de responsabilité, de l'engagement de l'écrivain qu'on ne peut détailler dans ce travail car il se présente comme une transmission d'un témoignage, contrairement à Laabi, par exemple, qui a raconté lui-même son expérience de prison.

5 . Mallarmé(S). Correspondance, Gallimard, 1995, p.572 cité par Crépon (M). Les promesses du langage. J. Vrin 2001. P.17.

6 . Crépon (M). Les promesses du langage, J.Vrin. 2001. P.17.

7 . op.cit. P.34

8 . Voir Derrida, « il faut bien manger » dans Points de suspension. Entretien. Galilée.1992.

9 . op.cit. P.211.

10 . cf. RICOEUR (P). Soi-même comme un autre, Seuil 1990.

11 . op.cit p. 65.

12 . Voir FOUCAULT (M). La société punitive, cours prononcés au Collège de France 1972- 1973, ed. EHESS Gallimard/ Seuil. 2013

13 . OP.cit. P.57.

14 . BENNABI (M). Le phénomène coranique. El Borhane, 2008 p. 73. Première édition en 1947.

15 . Op.cit. P.81.

16 . Voir, El Ghazali, Le Renouveau des sciences de la religion. Dar elkitab alarabi, Beyrouth, 2005.

17 . Op.cit. P.10

Références bibliographiques :

1. Corpus :
BENJELLOUN Tahar. Cette aveuglante absence de lumière. Seuil 2001.

2. Ouvrages théoriques :

Auraix-jonchière Pascale et Alain MANTANDON (et all). Poétique des lieux. CRLMC. Presse universitaire Blaise Pascal. 2004

BENNABI Malek. Le Phénomène coranique. El Borhane, 2008 première édition 1947.

CREPON Marc. Les promesses du langage. j. Vrin, 2001.

DERRIDA Jacques. Points de suspension, entretien, Galilée. 1992.

DESSONS Gérard et MESCHONNIC Henri. Traité du rythme. Dunod.1998.

EL GHAZALI. LeRenouveau des sciences de la religion.

FOUCAULT Michel. La société punitive. Cours prononcés au Collège de France 1972-1973, ed. EHESS, Gallimard/ Seuil. 2013.

RICOEUR Paul. Soi-même comme un autre. Seuil. 1990.

RICOEUR Paul. Parcours de la reconnaissance. Seuil 2004.

RICOEUR Paul. La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli. Seuil 2000.

LA PEDAGOGIE DE LA TRADUCTION

COMPETENCES ET BESOINS DE FORMATION

Dr. ALHUSSEIN M. ALMAHDIA

Maître Assistant en Traductologie

Université Roi Saoud

Faculté des Langues et de Traduction

تعليم الترجمة: كفاءات واحتياجات التأهيل

ما هو المحتوى الذي يجب علينا تعليمه في تقنيات الترجمة، ولماذا ؟ ما هي الوسائل التي من خلالها نستطيع تعليم ذلك المحتوى ؟

يتعلق الموضوع هنا بعدد من التساؤلات المطروحة حول تعليم الترجمة، لذلك نريد في البداية أن نعرف الفرق بين الترجمة التعليمية الموجهة لتعليم اللغات والترجمة المهنية التي تمارس كمهنة من قبل مترجمين محترفين في سوق العمل. تناول مثل هذه القضايا في تعليم الترجمة والإجابة على هذه التساؤلات بالتحديد يتطلب أولاً معرفة وفهم طبيعة هذان النوعان من الترجمة، ومن ثم تسليط الضوء على طبيعة وأهداف كل نوع من أجل الوصول إلى أفضل الطرق والوسائل التي يمكن من خلالها تعليم تقنيات الترجمة وتأهيل مترجمين محترفين قادرين على تلبية احتياجات سوق الترجمة.

هذا العمل بالتأكيد سوف يساعدنا على معرفة وفهم طبيعة الترجمة المهنية من جهة والأهداف المرجوة من تعليم الترجمة من جهة أخرى، وبالتالي فهم الطرق التدريبية المناسبة لتأهيل كفاءات سعودية متخصصة.

الكلمات الأساسية : تعليم الترجمة، تأهيل مترجمين، ترجمة تعليمية، كفاءات.

Résumé

Quels contenus doit-on enseigner dans le domaine des techniques de traduction ? Pourquoi est-il nécessaire d'enseigner ces contenus ? De quelle manière faut-il les enseigner ? Il s'agit là de quelques questions que l'on se pose dès lors que l'on cherche à connaitre les différences qui existent entre la traduction pédagogique destinée à l'enseignement des langues et la traduction professionnelle pratiquée par les traducteurs dans leurs ateliers de travail. Aborder des questions concernant les objectifs qu'il faut atteindre et les buts recherchés doivent nous permettre de faire ressortir les finalités de chacun de ces deux types de traduction pour mieux appréhender la manière dont il faut procéder pour bien former les traducteurs appelés à exercer sur le marché saoudien. Cet article va permettre de connaitre et de comprendre les objectifs assignés à chacun de ces types de traduction et à leur nature.

Mots Clés : pédagogie, formation, traduction, compétence.

Objectifs de la traduction pédagogique et de la traduction professionnelle

On peut d'abord rappeler les principes de l'apprentissage de la traduction tels qu'ils ont été définis par C. Durieux : « L'apprentissage de la traduction est l'apprentissage d'un métier qui présuppose la maîtrise préalable des langues en cause., la disposition d'une somme suffisante de connaissances thématiques de type encyclopédique, une aptitude au raisonnement logique permettant de réaliser l'intégration sélective de tous les éléments de connaissance pertinents, un sens de l'observation pour relever les paramètres propres à la situation de communication et un esprit de synthèse de nature à produire une solution »[2].

Objectifs de la traduction pédagogique

Il y a lieu de préciser que la traduction pédagogique est une activité dont l'objectif est avant tout de permettre à ceux qui la pratiquent d'apprendre des langues étrangères. L'étudiant qui traduit dans le cadre de sa formation le fait pour à la fois acquérir les bases de la langue concernée et, lorsqu'il aura avancé dans ses études, perfectionner ses acquis dans cette langue. Il peut également le faire pour améliorer son style. Quant aux objectifs de la traduction pédagogique en milieu scolaire pour les pédagogues, E. Lavault les synthétise ainsi «1) S'assurer qu'un texte a été compris ; 2) Contrôler les connaissances linguistiques de l'élève (ces deux motivations arrivent nettement en tête); 3) Mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les deux langues; 4) Perfectionner la connaissance de l'élève dans la langue étrangère; 5) Évaluer et améliorer 1'esprit logique et la clarté d'expression des élèves. Suivent alors en vrac, 6) Vérifier et corriger le français;7) Appréhender la beauté d'un texte littéraire ;8) Développer l'initiative et la créativité;9) Apprendre à traduire»[3].

Le but de la traduction pédagogique est essentiellement didactique. Dans ce cadre, on utilise beaucoup

le thème pour permettre à l'étudiant de mieux mémoriser les structures de langue étrangère et cela principalement au début de l'apprentissage. C'est ce qu'explique par exemple J.R. Ladmiral tout en le critiquant «Le thème est en lui-même un exercice *artificiel*. S'il est déjà exorbitant d'espérer que l'enseignement d'une langue étrangère parvienne à faire des élèves de réels «bilingues» au terme de leurs études, il est proprement contradictoire de supposer qu'ils le soient déjà avant la fin de ces mêmes études, c'est-à-dire qu'ils aient atteint au cours même du processus pédagogique l'état terminal où ce processus a pour fonction et pour fin de les conduire (*terminal behaviour*). Le thème est donc au mieux une espérance démesurée et de plus une exigence absurde»[4]

De même, on le fait pour acquérir du vocabulaire et la connaissance de la morphosyntaxe. Par contre la version n'a pas le même usage dans la mesure où comme l'explique E. Lavault «Il n'est pas possible de juger la version en tant que traduction à part entière, parque les éléments principaux de la compréhension du sens - compétence linguistique et extra-linguistique - sont délibérément occultés. Aussi les erreurs dans la version ne sont-elles que des erreurs primaires qui s'exercent dans une double incompétence, incompétence linguistique ne permettant pas la bonne compréhension du texte, et incompétence à reformuler dans 1a langue maternelle ce qui a été compris…l'exercice, uniquement conçu dans l'optique des examens n'est souvent qu'un prétexte à pénaliser des fautes. Celles-ci sont toujours considérées en termes négatifs alors que des travaux récents insistent sur l'aspect positif des énoncés fautifs dans une stratégie d'apprentissage. D'autre part, et c'est le plus grave, l'élève ne reçoit jamais ses copies d'examen. Il ne peut donc ni comprendre, ni corriger, ni éviter de refaire la faute si l'occasion se reproduit. Du fait de cet aspect négatif et absolu, la version ne peut jouer aucun rôle valable dans l'apprentissage de la langue. Elle n'est pas davantage utile à l'apprentissage de la traduction puisque la situation est faussée à la base. Quant à sa fonction d'évaluation, elle est peu valable pour les mêmes raisons»[5]. En fait, le but n'est pas réellement d'apprendre la langue étrangère mais plutôt de manifester la compréhension que l'apprenant a de la langue. La conséquence est que la traduction pédagogique est aussi un outil de contrôle. Elle permet de contrôler la compréhension, la fixation des structures et la solidité des acquis. L'activité de traduction dans ce cas a donc d'abord pour fonction de tester la performance et la compétence de ceux qui la pratiquent, et c'est la sanction du professeur qui décide de la qualité de l'écart avec le modèle proposé.

Objectifs de la traduction professionnelle

Au contraire de la traduction pédagogique la traduction professionnelle n'a pas pour objectif de permettre à ceux qui la pratiquent d'apprendre le vocabulaire d'une langue étrangère, ni de fixer les structures récemment apprises ou de servir d'outil de contrôle. Comme l'explique encore C. Durieux «Dans la pédagogie de la traduction, où l'on cherche à simuler au plus près les conditions d'exécution de traductions professionnelles, on précise l'origine du texte et la destination de la traduction même si celle-ci est fictive. Par exemple, à titre d'entraînement : traduire tel article extrait du numéro du 25 mai 1991 de *New Scientist* en vue de sa publication dans le numéro de septembre 1991 de *Science & Technologie*. Le traducteur sait alors quel ton, quel style, quel registre de langue adopter pour son lectorat sa démarche est tout orientée vers l'adaptation au destinataire»[6].

La véritable traduction pratiquée par des professionnels compétents a donc pour objectif de transmettre des messages d'une langue à l'autre. Le but recherché par le traducteur est de comprendre le sens qui est contenu dans le message, celui du vouloir dire qui est contenu dans le texte écrit dans une langue étrangère et de le reformuler dans une autre langue. A l'opposé de la traduction pédagogique dont l'objectif est de traduire pour montrer ses compétences linguistiques et son niveau de compréhension (on traduit pour comprendre), la traduction professionnelle a pour objectif de faire comprendre. Ce qui signifie que la personne qui traduit doit d'abord comprendre elle-même avant de chercher à offrir au public qui ignore la langue étrangère la totalité du sens qui est contenu dans le message rédigé dans cette langue et dont il ne peut prendre connaissance que grâce à la traduction. Nous avons déjà vu plus haut que la traduction est avant tout un acte de communication. On ne peut donc que constater l'écart considérable qu'il y a entre les objectifs que se donnent ces deux opérations de traductions que nous décrivons. Alors que l'une aide ou est censée aider les élèves et les étudiants qui la pratiquent à apprendre une langue étrangère en même temps qu'elle permet aux professeurs de contrôler aisément le niveau de connaissances atteint par les apprenants, l'autre cherche à faire passer des messages d'une langue à une autre. A partir de là, il est difficile de s'attendre à ce que la traduction faite soit de la même qualité dans les deux cas. Mais quelles conséquences ces différences vont-elles avoir sur la traduction qui est possible dans les deux cas ?

La traduction pédagogique

Etant donné que l'objectif principal de la traduction pédagogique est d'intervenir dans le processus de l'apprentissage des langues étrangères ainsi que de permettre de contrôler les connaissances lin-

guistiques et la compréhension, il s'ensuit que cette activité comporte nécessairement des traits restrictifs purement linguistiques qui risquent de faire que la traduction réalisée dans ce contexte ne prenne pas en compte certains des éléments essentiels que l'on retrouve toujours dans la traduction professionnelle.

En effet la traduction qui se fait dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères n'est en réalité qu'un prétexte pour obliger ou amener ceux qui s'y consacrent à utiliser leurs connaissances linguistiques et à montrer leur capacité à comprendre ce qui est rédigé dans la langue étudiée. Dès lors la traduction faite n'est pas une fin en soi (comme c'est le cas lorsqu'il s'agit de la véritable traduction) mais avant tout un moyen, menant à d'autres fins (l'acquisition de la langue étrangère).Comme l'explique M. Lederer : «Un fossé sépare la traduction pédagogique de la pédagogie de la traduction. L'emploi du mot «traduction» dans les deux cas crée une certaine confusion quant à la nature de l'opération, passage d'une langue à une autre ou passage d'un texte à un autre. Certes, dans les deux cas, l'emploi du même mot peut sembler justifié puisqu'aussi bien, à l'issue de l'un comme de l'autre, on a sous les yeux une langue et un texte différents. Mais les méthodes appliquées diffèrent du tout au tout. La traduction pédagogique est un instrument d'enseignement de la langue; elle se doit d'établir des correspondances pour la faire apprendre. La pédagogie de la traduction, en revanche, part de l'hypothèse que les langues sont sues et vise à former des professionnels de la traduction en leur inculquant des méthodes de recherche du sens des textes et de création d'équivalences. Indispensables, chacune dans sa finalité, elles ne se confondent pas»[7].

C'est ainsi que bien que le sens contenu dans le texte à traduire soit forcément toujours pris en compte (la compréhension dont doivent faire preuve les élèves et les étudiants n'étant possible sans un minimum d'analyse du sens), l'opération traduisante ici ne consiste pas réellement à chercher la manière la plus appropriée de reconstituer et de rendre ce message dans une autre langue. Les professeurs s'attendent bien sûr à ce que les élèves et les étudiants reproduisent le message original (ceci s'applique surtout au travail fait aux niveaux avancés où on donne des passages assez longs à traduire et non pas au travail fait au début de l'apprentissage, (quand il n'est encore question que de phrases et de mots tout à fait isolés) mais on s'attend aussi et surtout à ce que cela soit fait en restant aussi "fidèle" que possible au texte de la langue source. Il en découle que la traduction pédagogique se pratique au moyen d'une référence formelle et constante à la langue source. Même aux niveaux plus avancés d'apprentissage, la traduction est encore conçue dans une très large mesure comme un processus de

substitution. On traduit la plupart du temps en se contentant de dire dans une autre langue des phrases sous les formes dans lesquelles elles avaient été dites dans une autre langue. Cela ne manque pas évidemment de poser des problèmes. Parlant de situations pareilles à celles traitées ici (parce que s'agissant d'étudiants en langues modernes), D. Gile affirme que «L'examen de la démarche des non-professionnels révèle le phénomène suivant : « Le message est compris et on essaie de le reproduire fidèlement jusque dans ses moindres nuances. En cela, on est gêné par les incompatibilités entre langue de départ et langue d'arrivée»[8].Le problème fondamental est que les deux langues en présence sont toujours confrontées l'une à l'autre. Il n'y a pas assez de dissociation entre elles, ce qui prive ceux qui pratiquent la traduction pédagogique de cette liberté relative dont nous avons parlé et dont peut et doit disposer le traducteur afin de choisir les moyens les plus susceptibles de rendre le sens d'un message dans une autre langue, sans toujours se référer à la langue source.

Etant donc de nature à ne pas encourager d'une manière significative celui qui la pratique à se détacher comme il faut de la forme de départ, la traduction pédagogique finit par être essentiellement un exercice de comparaison entre les deux systèmes linguistiques en présence et donc un exercice d'analyse linguistique. Or, comme E. Cary l'a signalé, il y a déjà de nombreuses années, non seulement ce genre de "travail d'analyse" ne constitue pas la vraie traduction mais il finit aussi par la desservir dans la mesure où une analyse des unités linguistiques ne peut que gêner «la synthèse qui doit constituer la traduction véritable»[9].Toujours est-il que ce qui est remis en cause ici, ce ne sont pas le fait même d'analyser les formes et les signes linguistiques. En effet, les énoncés d'un message ne se composent-ils pas de signes linguistiques ? Mais, comme l'affirme J. Delisle, «On peut analyser ces signes à deux niveaux : celui de la langue et celui de la parole, c'est à dire au niveau de la signification et celui du sens»[10].

Le problème de la traduction pédagogique ne réside pas dans le fait qu'elle procède à une analyse des signes linguistiques en tant que telle mais plutôt parce que l'analyse faite dans ce contexte s'arrête au premier niveau, c'est à dire au niveau de la langue. Elle porte essentiellement sur la langue elle-même, en tant que système, et cherche essentiellement à faire découvrir la manière dont fonctionnent les langues en présence et ressortir les significations attribuées aux mots et aux énoncés par les systèmes linguistiques en présence. Cela à n'en pas douter est un bon exercice quand il s'agit d'acquérir une langue étrangère, ce qui, il faut le rappeler, est une condition préalable à la pratique de l'activité traduisante. Mais pour traduire, cette analyse est loin

d'être suffisante et cela pour des raisons évidentes.

Par ailleurs, il y a par exemple le fait que les langues n'expriment que des concepts. En effet, elles découpent non des réalités précises mais ce que l'on peut appeler des sommes d'images qui sont à peu près les mêmes pour tous les membres d'une communauté linguistique donnée. Chacun garde d'un objet, d'une expérience, etc., une image individuelle qui est élaborée à partir d'un choix de caractéristiques qu'il considère comme étant pertinentes, mais les symboles qu'il utilise correspondent à des ensembles ou catégories qui regroupent les différents produits des expériences individuelles concernant la même réalité, ce qui fait que la connaissance individuelle s'insère dans un ensemble qui est reconnu par toute la communauté langagière. La langue exprime donc des abstractions et des généralisations. Elle est comme un dépôt, pour ainsi dire, contenant, pour chaque signe ou symbole, plusieurs significations possibles (on trouve là l'origine de la polysémie et de l'ambiguïté en langue). Ne contenant que des virtualités, la langue ne donne que des indications de ce qui est possible dans une situation donnée. La situation réelle ne ressort que de l'utilisation de la langue dans un discours.

En effet, quand il s'exprime à travers la langue, le sujet parlant le fait pour dire quelque chose de bien précis. Autrement dit, dans une situation normale de communication, le sujet parlant n'énonce pas n'importe quoi même en utilisant des généralisations ou l'ensemble des significations possibles contenues dans la langue. Dans l'acte de parole, il n'existe qu'une seule signification parmi toutes celles qui subsistent dans la langue hors discours, pour chaque mot qu'il utilise. A chaque instant, il n'actualise que des traits pertinents. Qui plus est quand il utilise la langue, le sujet parlant ne se contente jamais de faire valoir sa connaissance des significations contenues dans une langue, appliquant systématiquement ce qu'il a appris dans la langue. Dans une situation réelle de communication entre êtres humains, chaque individu devient créatif, attribuant aux mots ainsi qu'aux énoncés en général des significations qui dépassent celles contenues dans la langue. Il se donne beaucoup plus de liberté en ce qui concerne le choix des significations à attribuer aux signes que lui offre la langue en tant que "code". C'est de cette manière que le discours finit par enrichir les mots et les énoncés, leur accordant des significations nouvelles que ne peuvent laisser supposer à eux seuls les signifiants dans la langue qui restent attachés à leurs signifiés d'une manière plus ou moins permanente.

L'implication de tout ceci pour ce qui est de la traduction est évidente. En effet, si, dans une situation de communication unilingue, il existe,

comme nous venons de le voir, deux niveaux de significations, et donc d'équivalences possibles (les équivalences en langue, figées et assignées et les équivalences au niveau du discours, toujours uniques, inédites et éphémères), il devient immédiatement évident qu'en changeant de langue, le choix qui s'offre à celui qui a à traduire est soit de rester au niveau des significations en langue, soit de ne s'occuper que des significations qui ressortent dans des situations réelles de communication. A partir de ce qui a été dit plus haut, il ressort que la traduction pédagogique, opte toujours pour le premier choix parce qu'elle ne fait pas grande chose pour dépasser une simple analyse de la langue destinée à cerner les significations linguistiques. On ne peut donc pas vraiment s'attendre à en obtenir quelque chose d'autre qu'une traduction de premier niveau., c'est à dire traduction qui porte avant tout sur la langue. C'est ce que C. Durieux caractérise comme une approche de type version : selon cette méthode, le texte de départ n'a d'importance qu'au tout début du processus ; une fois décodé, il n'en est plus tenu compte. II peut bien être ignoré, puisque le principe sur lequel s'appuie cette approche veut qu'un texte se ramène à une succession de mots autrement dit, le sens d'un énoncé est censé être la somme de la signification des mots successifs pris isolément qu'il utilise. Et il n'est donc pas nécessaire de revenir au texte d'origine dans la mesure où l'on considère qu'on a tiré la quintessence du texte dès lors qu'on a trouvé les correspondances pour chacun des termes ou locutions qui le composent. Ce processus est appliqué aux versions, notamment dans le cadre de l'apprentissage des langues. Cette démarche est tellement ancrée dans les habitudes depuis l'enfance qu'à un stade ultérieur l'étudiant la reprend spontanément[11].

Il y a en conséquence une absence presque totale de création qui caractérise tout emploi de la langue dans des situations normales de communication. Cela donne un caractère artificiel à l'exercice dit de traduction dans la mesure où les phrases obtenues n'ont souvent d'autre mérite que d'être grammaticalement correctes. Ceci est tout à fait dommageable et ceux qui en ont conscience ne peuvent que le regretter comme le fait remarquer J-C Villegas : « (…) traduire un texte, c'est aussi et surtout recréer, démarche que nous avons certes beaucoup trop tendance à oublier dans notre pratique pédagogique. Cet aspect créatif, re-créatif de la traduction, est pourtant à mon sens ce qui en fait la richesse. Pourquoi ne pas envisager dés lors une pratique différente de la version et du thème où cette créativité serait mise en valeur, discutée, recherchée, plutôt que de continuer à utiliser ces exercices comme un moyen commode d'évaluation et de contrôle ?»[12].

Ainsi puisqu'on s'arrête d'habitude au niveau des significations

que l'on peut saisir au niveau de la langue, même les petites retouches faites après coup, ne suffisent pas pour rendre la traduction faite dans le cadre de l'apprentissage des langues réellement dignes de ce nom. Les phrases obtenues sont, bien sûr, un peu plus "grammaticales" et "lisibles" mais on est encore loin de faire de faire de la vraie traduction qui, comme on le verra dans les paragraphes qui suivent, porte sur le discours, c'est à dire non pas sur la langue en tant que "code" , mais sur la langue telle qu'elle est utilisée par un locuteur, selon un mode qui lui est personnel (tout en respectant les contraintes formelles imposées par le système), d'une façon plus ou moins inédite et ponctuelle, pour communiquer quelque chose de bien précis et dont on peut comprendre le sens. Il faut donc se rendre à l'évidence et cesser de prendre la traduction pédagogique pour ce qu'elle n'est pas. Comme, on l'a montré précédemment, lorsqu'on pratique la traduction pédagogique, on fait essentiellement une analyse de la langue, analyse qui ne peut pas être la garantie que l'on découvrira le sens d'un message qu'il y aura à rendre dans une autre langue.

La méthode comparative pour la formation des traducteurs

La partie précédente était destinée essentiellement à montrer ce qu'est la véritable nature de la traduction que l'on obtient selon que l'on pratique la traduction pédagogique ou la traduction professionnelle. Ainsi alors que le produit de la traduction professionnelle est un texte nouveau rendant le sens de l'original dans sa totalité et rédigé dans une langue adaptée et au sujet et au public visé, la traduction dans l'autre cas n'est le plus souvent que le résultat d'une comparaison des langues en présence consistant essentiellement à transposer des significations linguistiques d'une langue à l'autre. D'où la nécessité d'assigner des finalités nouvelles à la version. Mais pour en venir au problème d'ordre proprement pédagogique, la question qui se pose (et nous l'avons évoquée précédemment) est celle de savoir, si, en apportant des modifications à la version dans le but de la rapprocher davantage de la vraie traduction, on peut envisager un enseignement dont la base serait la méthode comparative qui puisse réellement nous permettre de former des traducteurs adaptés au marché saoudien.

La stylistique comparée et la traduction

L'ouvrage «La stylistique comparée du français et de l'anglais» de J.P. Vinay et J. Darbelnet[13] est un livre qui n'a rien perdu de son importance depuis plus de trente ans. C'est un livre qui se veut non seulement un traité de stylistique comparée mais aussi une méthode de traduction. Il s'agit donc d'un ouvrage de référence qui convient aux besoins de notre travail car comme le montrent ces deux auteurs la stylistique comparée pourrait être utile à la traduction et constituer une méthode de traduction. J.P. Vinay et J. Darbelnet avancent des idées qui pour l'époque et surtout pour des linguistes, avaient le mérite de présenter l'activité traduisante d'un point de vue qui n'est pas éloigné de celui des tenants des théories du sens. En effet, selon ces auteurs, «Le traducteur part du sens et effectue toutes les opérations de transfert à l'intérieur du domaine sémantique»[14], et ajoutent que «l'unité à dégager est l'unité de pensée, conformément au principe que le traducteur doit traduire des idées et des sentiments et non des mots»[15].

Toutefois, d'après J.P. Vinay et J. Darbelnet, « la traduction est avant tout une discipline comparée », aussi consacrent-ils la plus grande partie de leur travail à des problèmes qui n'ont pas grande chose à voir avec le sens et les idées et encore moins la manière de les traduire. Leur ouvrage traite essentiellement de la comparaison des langues, ce qu'ils justifient de la manière suivante : «Le passage d'une langue A à une langue B, passage que l'on dénomme habituellement traduction, relève d'une discipline particulière, de nature comparative, dont le but est d'en expliquer le mécanisme et d'en faciliter la réalisation par la mise en relief de lois variables pour les deux langues considérées. Nous ramenons ainsi la traduction à un cas particulier, à une application pratique de la stylistique comparée.[16]», la couleur est ainsi annoncée et leur méthode de traduction apparaît avant tout comme une «confrontation de deux stylistiques, la française et l'anglaise»[17]. Mais est-ce à dire simplement que les auteurs n'ont pas réussi à faire de leur traité de stylistique comparée une véritable méthode de traduction ou le problème n'est qu'une stylistique comparée qui ne peut vraiment pas être une méthode de traduction ? La traduction relève-t-elle du domaine de la stylistique comparée ?

La stylistique comparée a pour fonction d'analyser les langues, le but étant de décrire chacune des deux langues étudiées et ensuite de les confronter l'une à l'autre, afin de démontrer les particularités de chacune d'elles. Loin de s'occuper des messages, la stylistique comparée n'étudie que la manière dont fonctionnent les langues. Il s'ensuit que lorsqu'on parle d'équivalences en stylistique comparée, il ne s'agit surement pas du même genre d'équivalences qu'en traduction professionnelle. La stylistique comparée ne fait que chercher les équivalents au niveau de la langue en montrant la façon dont chaque langue doit exprimer certaines choses. L'objet de la stylistique comparée n'est pas le sens d'un message que l'on recompose dans une autre langue mais la langue elle-même.

Comme nous avons eu à le signa-

ler (plus tôt) précédemment, le discours enrichit les mots et les énoncés, leur accordant des significations qui dépassent celles existant dans la langue. Il s'ensuit que lorsqu'il travaille sur le discours, le traducteur est amené à suivre un processus d'établissement d'équivalences qui n'existe pas en stylistique comparée où non seulement on prend une équivalence déjà établie, donnée en permanence par la langue, mais où, qui plus est, on privilégie aussi la plupart du temps une seule équivalence. Comme le dit J. Delisle, «de tous les équivalents potentiels qu'il est possible d'imaginer pour une unité lexicale, un syntagme ou un énoncé, les comparatistes en privilégient un seul.»[18]

Si méthode il y a dans la stylistique comparée du français et de l'anglais, on voit que cela ne peut être qu'une méthode fondée sur la différence des stylistiques, qui a pour fonction de permettre, pour emprunter les termes utilisés par les auteurs eux même, d'"observer le fonctionnement d'une langue par rapport à une autre"[19] Le moins que l'on puisse dire est que cela est loin d'éclairer celui qui a à traduire un message. Ainsi bien qu'ayant eu le mérite de poser assez clairement le problème concernant l'objet de la traduction, et après avoir suggéré que le travail du traducteur consiste à recomposer des unités de pensée, J.P. Vinay et J. Darbelnet nous laissent sur notre faim quand il s'agit de déterminer comment le traducteur doit s'y prendre. A aucun moment ils ne proposent les démarches à suivre pour réussir une traduction digne de ce nom, c'est à dire une traduction qui ne consiste pas à convertir une langue en une autre mais à recomposer des messages. Rien n'est dit qui puisse donner la moindre idée concernant la manière de procéder quand on a à travailler sur le sens d'un vouloir dire qu'il faut rendre dans une autre langue. Mais tout cela ne doit pas nous surprendre étant donné que, justement, le problème pour J.P. Vinay et J. Darbelnet semble être de savoir comment on traduit l'anglais ou le français et non comment on traduit un "discours" anglais en français ou vice versa. En effet, ne voient-ils pas la traduction comme «le passage de la langue A à la langue B» ?

On comprend donc plus facilement pourquoi pour eux, la démarche du traducteur peut se ramener aux sept célèbres procédés techniques de la traduction : l'emprunt, le calque, la traduction littérale, la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation. J.P. Vinay et J. Darbelnet parlent de choses qui ne sont certainement pas étrangères à l'activité traduisante, les traducteurs pouvant être amenés à les appliquer dans leur pratique quotidienne. Mais les auteurs ont sans doute tort de dire que la traduction peut se ramener à ces sept procédés. En effet, s'il est vrai que les traducteurs appliquent ces procédés dans leur travail, force est de reconnaître qu'ils le font afin de résoudre des problèmes ponctuels. Toujours est-il que ces procédés ne constituent pas une démarche complète à suivre quand on traduit. Il manque, par exemple, la façon dont il faut aborder le texte, ce qu'il faut pour parvenir à appréhender le sens contenu dans le message à traduire, etc. C'est dire que les procédés dont il est question ici ne prennent pas ce qui, en fin de compte, constitue l'essentiel du travail du traducteur, mais portent plutôt sur la langue, essentiellement le vocabulaire, les structures, les expressions toutes faites, etc. On peut même assimiler ces "procédés" à des exercices structuraux, la différence étant que, au lieu de remplacer des éléments par d'autres éléments de la même langue, on cherche des éléments dits équivalents dans une autre langue. Avec ces procédés on reste donc encore au niveau de la langue, langue que l'on compare à une autre. Cela fait que, si traduction il y a, c'est une traduction de la langue. On voit donc mal ce qui justifie le sous titres "méthode de traduction" que porte le livre de J.P. Vinay et J. Darbelnet. Les deux auteurs reconnaissent en particulier ce fait quand ils disent que la stylistique comparée «part de la traduction pour dégager ses lois»[20] mais ils disent aussi que le traducteur «utilise les lois de la stylistique comparée pour bâtir sa traduction»[21] ce qui est tout à fait contestable. En effet dans la mesure où il a à analyser le discours pour en dégager un vouloir-dire et ensuite à trouver le moyen qui lui permet de reconstituer le mieux ce sens dans une autre langue, le traducteur ne peut pas se contenter de reprendre les équivalences fournies par la stylistique comparée, c'est à dire des équivalences données par la langue. Il est obligé de chercher la plupart du temps des équivalences donc qui sont inédites et valables uniquement pour la seule traduction en cours. Dès lors, il ne peut pas être question pour lui d'utiliser les lois de la stylistique comparée comme le suggèrent J.P. Vinay et J. Darbelnet.

La Compétences des traducteurs professionnels et besoins de formation

La notion de compétence est impliquée par celle de formation et de pédagogie. On ne peut pas en effet former des traducteurs professionnels sans avoir une idée claire de leurs besoins de formation dans le marché où ils travaillent. Or, on a bien vu que la traduction pédagogique et la méthode comparative ne peuvent pas répondre à la question de la formation des traducteurs et du développement de leurs compétences. De ce point de vue, il faut admettre qu'une bonne connaissance théorique de la traduction et de la manière dont ce processus opère est nécessaire. Mais cela reste insuffisant tant qu'on n'a pas bien compris aussi dans quelles conditions ils vont travailler. Dans le cadre de la thèse intitulée «La traduction professionnelle en Arabie Saoudite» que nous avions soutenue en 2007, notre objectif avait été d'analyser le marché du travail saoudien pour pouvoir apporter cette compréhension et par là même aider

les formateurs à mieux cibler leurs programmes de formation. Cependant, il nous faut admettre que cette recherche pratique ne suffit pas. En effet, elle a besoin d'être accompagnée par une recherche théorique qui traite du problème de la compétence (qu'est-ce que la compétence, sur quoi elle se base, quelles sont ses finalités, comment est-ce qu'on peut la définir). Elle a aussi besoin qu'on fasse un lien entre la compétence du traducteur (définie à partir de l'analyse du métier de traducteur) et le type de besoin qu'il lui faut lors de sa formation. Dans l'immédiat, nous avons avant tout besoin de comprendre ce processus de manière générale, c'est pourquoi nous n'étudions que les conditions du métier de traducteur en Europe. Cette connaissance accompagnée d'un rappel des principes de base de la pédagogie de la traduction nous permettra d'établir les compétences principales des traducteurs professionnels et les besoins de formations (globaux ou spécifiques comme le montrent les théories de la formation que nous avons évoquées).

la compétence du traducteur professionnel

La notion de compétence est une notion très complexe qui a des aspects juridiques et linguistiques. Le dictionnaire Robert[22] définit la compétence comme « l'ensemble des connaissances approfondies, reconnues, qui confèrent le droit de juger ou décider en certaines matières». Le sens du mot est précisé par la liste des renvois qui lui sont attribués : «Art, capacité, qualité, science». La notion est effectivement complexe, mais nous pouvons en retenir le sens clé : c'est le fait que la compétence se définit à partir de l'ensemble des connaissances que peut avoir un professionnel de son métier, sur la base desquelles il peut agir dans son domaine professionnel. Elle peut donc s'appliquer au métier de traducteur. En effet, c'est un métier qui nécessite un ensemble de connaissance (linguistiques ou culturelles par exemple) et qui repose sur un ensemble de capacités telle que la capacité à comprendre un texte à partir de ses connaissances, la capacité à faire une recherche documentaire, la capacité à réexprimer dans une langue seconde le sens existant dans la langue première. Guy Le Boterf[23], dans son ouvrage sur l'"Ingénierie et évaluation des compétences" donne à la notion de compétence un sens beaucoup plus développé, ce qui se comprend parce que l'auteur est un spécialiste de la formation. Pour lui, «la compétence est une construction : c'est le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources. Il convient de distinguer : -les "ressources" nécessaires pour agir avec compétence; -les activités ou pratiques professionnelles à réaliser avec compétence et sous tendues par des "schèmes opératoires" (des façons de s'y prendre pour) propres à chaque personne; -les performances qui constituent les résultats évaluables provenant des actions mises en œuvre».

La formulation de G. Le Boterf, nécessite d'être explicitée. Dans le cas du métier de traducteur que pourra-t-elle signifier ? Ce que l'auteur entend par "ressources nécessaires pour agir avec compétence" peut en effet désigner deux choses : à la fois les connaissances des traducteurs, leur "expérience", leur "savoir-faire" et leurs "aptitudes" et les moyens matériels dont ils peuvent disposer tels que les outils qu'ils vont utiliser, traitement de textes, bases de données terminologiques etc. Dans les deux cas il s'agit de ressources qui peuvent être acquises par l'expérience mais qui nécessitent un apprentissage. Lorsqu'il explique que la compétence se définit aussi à partir des «activités professionnelles ou opératoires ("des façons de s'y prendre pour") (voir supra), G. Le Boterf veut dire qu'à chaque métier correspond un type de compétence particulier et que chacun a ses façons propres de les réaliser. Ces manières de faire s'acquièrent elles aussi par l'expérience et l'apprentissage. Certains traducteurs, par exemple, vont commencer par lire un texte en entier, un ou plusieurs fois, avant de repérer les mots difficiles et de les chercher dans un dictionnaire. D'autres traducteurs travailleront différemment. Ils préféreront lire le texte en entier mais ne faire la recherche partie par partie. Il s'agit là de manières de faire personnelles qui peuvent être bonnes ou mauvaises mais que le traducteur réalise à la suite de sa propre expérience et de l'apprentissage qu'il a reçu.

Enfin, la performance est aux yeux de G. Le Boterf un autre élément de la compétence. Pour cet auteur la performance est "le résultat évaluable" des actions réalisées. Dans notre cas,c'est le produit du travail du traducteur, la traduction réalisée. Il ne suffit pas en effet d'être capable de faire une traduction, d'avoir appris à le faire, encore faut-il être capable d'arriver à la fin du travail et de proposer un texte que d'autres pourront juger de convenable, de bonne traduction, de traduction professionnelle.

C'est à partir de ces trois données que l'on peut essayer de définir ce qu'est la compétence du traducteur et les éléments sur lesquels elle repose. On peut là encore se référer à la définition de G. Le Boterf : «une personne compétente est une personne qui sait agir avec pertinence dans un *contexte particulier*[24], en choisissant et en mobilisant un double équipement de ressources : ressources personnelles (connaissances, savoir faire, qualités, culture, ressources émotionnelles…) et ressources de réseaux (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertise, etc.). Savoir agir avec pertinence, cela suppose d'être capable de réaliser un ensemble d'activités selon certains critères souhaitables et en vue de satisfaire un destinataire (client,

patient, usager…). Ce qui importe c'est la façon de réaliser l'activité, la façon de travailler»[25]. L'idée que la compétence a toujours un rapport avec un contexte particulier est très importante, parce que c'est elle qui permet de dire qu'un bon traducteur est aussi un traducteur qui a une formation adéquate avec la situation dans laquelle il travaille. Par situation, nous comprenons aussi le pays dans lequel travaille le traducteur, d'où l'importance, pour notre recherche de bien connaître le marché dans lequel on va travailler. Avant d'aborder cette étape, nous allons essayer de définir, de manière plus précise, la compétence du traducteur et ce à partir des travaux de G. Le Boterf.

Les compétences des traducteurs professionnels

La notion de compétence est comme on l'a vu une notion très complexe. On peut cependant, en se basant sur les diverses propositions faites dans les essais sur la traduction, dire qu'elles se résument à environ quatre grands types de compétence : compétence traductionnelle, compétence disciplinaire suivant l'expression de G. Le Boterf, compétence méthodologique ou procédurale et compétence terminologique. Nous, allons analyser ces différents types de compétence pour voir, d'une part à quel besoin de formation pour le traducteur et, d'autre part, à quel type d'objectif pédagogique pour la formation des traducteurs et pour la pédagogie de la formation des traducteurs elles correspondent. Ce n'est que par la suite que nous aborderons les principes de la pédagogie de la traduction et la description de quelques programmes de traduction. L'ensemble de cette analyse devrait pouvoir nous permettre de faire des propositions qui tiennent compte de la réalité du marché saoudien pour la formation des traducteurs qui exerceront dans ce pays.

Les compétences traductionnelles

Il s'agit d'abord des compétences linguistiques. Ces dernières peuvent se subdiviser en compétences de compréhension et en compétences de réexpression. Les traducteurs sont tenus d'avoir une maîtrise complète (compréhension et réexpression de leur langue maternelle) et d'excellentes compétences de compréhension en langue étrangère. Par ailleurs, par compétences traductionnelles, il faut aussi entendre les compétences d'analyse et de compréhension des textes. On ne peut traduire que ce qu'on a compris. Cette évidence se traduit en diverses nécessités : savoir qui a écrit, qui va lire, comprendre les allusions et les implicites des textes (qu'il faut éventuellement expliciter), reformuler les textes dans des registres équivalents à ceux dans lesquels ils ont été écrits dans leur langue d'origine, etc.

Enfin, on peut ajouter dans la liste les compétences traductionnelles, une compétence d'évaluation qui est requise dès lors qu'il est toujours nécessaire de relire et de vérifier la validité (exactitude, précision, économie des termes, choix des termes, etc.) de la traduction réalisée. Cette dernière compétence suffit à constituer un débouché professionnel dans la mesure où nombre de traducteurs se spécialisent dans la révision de traduction réalisée par d'autres (ou par le biais de logiciels de traduction).

Les compétences disciplinaires

On entend par cette expression la culture générale dont a besoin tout traducteur. Sachant que dans ce métier les textes proposés peuvent provenir d'un nombre indéterminé de champs de savoirs (électrotechnique, droit, médecine, électronique, informatique, chimie industrielle, textes littéraires, journalistiques, etc.), les traducteurs sont en général tenus d'être informés de différents champs du savoir, sachant qu'ils se spécialisent en général que très tard dans quelques domaines lorsque leur fond de clientèle est en partie constitué. Pour éclairer cette compétence, il faut revenir à la définition que donne M. Lederer du bagage cognitif. «Le bagage cognitif n'est pas fait de notions articulées entre elles de façon cohérente et nommées individuellement; il est constitué de souvenirs (d'autres diraient de représentations mentales), de faits d'expérience, d'événements qui ont marqué, d'émotions. Le bagage cognitif, ce sont aussi des connaissances théoriques, des imaginations, le résultat de réflexions, le fruit de lectures, c'est encore la culture générale et le savoir spécialisé. Il s'agit d'un tout contenu dans le cerveau sous une forme déverbalisée dans laquelle chacun puise pour comprendre un texte»[26]. Cette définition du bagage cognitif nous semble pouvoir être transférée à ce que doit être la définition des compétences traductionnelles. Le traducteur doit travailler sur des textes de toutes spécialités qui peuvent être des textes administratifs avec un langage codé mais aussi des textes scientifiques ou des textes littéraires ou économiques, etc. Pour l'ensemble de ces textes, le traducteur doit à chaque fois mobiliser le savoir qu'il a acquis dans son apprentissage ou au cours de ses lectures et c'est ce savoir qui lui confère une compétence spécifique pour comprendre et analyser les textes sur lesquels il travaille.

Les compétences méthodologiques

Un traducteur peut recevoir toutes sortes de documents, techniques, littéraires, juridiques, économiques, etc. Il doit être en mesure de déterminer (au plus vite parfois) le type d'informations complémentaires dont il aura besoin pour comprendre au mieux le texte qui lui est proposé et aussi pour le reformuler au mieux

dans la langue cible.

De nos jours beaucoup d'informations sont disponibles mais le problème qui se pose est celui de savoir où les chercher. S'il est vrai que comme l'explique D. Seleskovitch le traducteur n'a pas besoin de "la connaissance du spécialiste qui agit"[27], il n'en demeure pas moins qu'il doit connaître les outils qui vont lui permettre d'acquérir une partie de cette connaissance pour traduire les textes relevant des différents domaines qui lui sont proposés. De ce fait, la recherche documentaire implique l'utilisation d'un grand nombre d'outils dont le traducteur doit connaître l'existence et le fonctionnement. On peut penser par exemple aux encyclopédies dont C. Durieux explique qu'elles présentent "l'avantage de donner dans un volume réduit une somme d'informations ramassées sur un sujet précis, et cela sans perdre beaucoup de temps, l'utilisation de l'index permettant de localiser immédiatement l'article général recherché"[28].

Mais même cet outil a des limites puisqu'il ne donne parfois sur un sujet que des informations partielles ou qui ne sont pas réactualisées à temps. La mise en ligne de nombreuses encyclopédies a permis de nos jours de pallier à ce problème mais malgré cela, il peut subsister encore des problèmes lorsqu'il s'agit de textes portant sur des technologies très récentes. C. Durieux en propose d'autres comme le recours aux manuels et aux revues spécialisées. Encore faut-il connaître leur existence, savoir comment les retrouver et les lire assez vite pour que la recherche documentaire ne prenne pas trop de temps. Un autre outil vital dont le traducteur doit connaître l'usage est Internet. Comme l'explique à ce sujet le directeur du service de traduction de la Commission Européenne : "Le traducteur peut maintenant communiquer par courrier électronique avec ses homologues partout dans le monde, les consulter, partager avec eux des documents et des outils, effectuer des recherches en tout genre sur les réseaux internationaux. Il peut envoyer des messages aux listes de diffusion et aux groupes de discussion traitant de la traduction, ou même lancer des outils puissants de recherche qui sont opérationnels sur les réseaux internationaux. Toutes ces possibilités […] multiplient les informations à saisir et à consulter, minimisent le temps et l'espace qui sont nécessaires, rendant la vérification plus difficile. De toute façon, elles constituent de nouvelles formes de recherche, avec des possibilités inimaginables jusqu'à maintenant, mais qui n'altèrent essentiellement ni les principes de la recherche ni sa place dans le processus de traduction"[29]. Cette remarque montre bien la variété des outils disponibles et l'importance de la compétence méthodologique qui ne consiste pas seulement à en maîtriser l'usage mais aussi le temps qu'on engage dans ces recherches.

Les compétences terminologiques

Confronté à des termes appartenant à des registres spécifiques (langues de spécialités), relevant parfois de normes prédéfinies, le traducteur doit savoir recourir aux banques de données terminologiques existantes. Là encore, il doit connaître les lieux et les outils pour y accéder. Il doit aussi, en prévision d'autres traductions qu'il aurait à faire dans le même champ, être capable d'archiver et de retrouver les choix terminologiques qu'il aura fait. Eventuellement pour pouvoir les partager avec des confrères. Il doit donc connaître les normalisations des termes en usage dans la profession[30].

Il faut toutefois rappeler que la terminologie est à la fois une discipline et une activité. La compétence terminologique porte d'abord sur l'activité elle-même, c'est à dire l'ensemble des démarches nécessaires à l'établissement d'une terminologie. Si la compétence terminologique nécessite une place particulière parmi les compétences du traducteur, c'est à cause du progrès technologique qui a eu pour conséquence fondamentale la création régulière de mots nouveaux. Le développement des langues de spécialité, qui rassemblent les terminologies propres à un champ d'activité particulier, fait que le traducteur est nécessairement à un moment donné de son travail terminologue, doit soit retrouver les termes équivalents existant, soit les forger lui-même suivant les règles très précises de la terminologie.

Besoins de formation compte tenu des compétences décrites

Il va de soi que chaque système de formation a pour objectif de faire acquérir aux apprenants des méthodes et des connaissances. Nous voulons ici comprendre quels sont les besoins de formation, prenant en compte les compétences décrites. En d'autres termes, il s'agit de savoir ce que dans l'absolu il faut enseigner[31] si l'on veut former des traducteurs professionnels.

- Apprendre à communiquer

A ce propos, on peut dire qu'il faut **apprendre à communiquer**, c'est à dire comprendre et réexprimer, selon des modalités différentes, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou de la langue étrangère. Apprendre à communiquer, comme nous l'avons compris, est une exigence absolue pour tous les programmes de formation des traducteurs professionnels. La communication dépend totalement de la capacité de comprendre et réexprimer les choses ou les idées à travers des compétences linguistiques et extralinguistique. N'ayant pas ces compétences pour comprendre et réexprimer, il est impossible d'apprendre à commu-

niquer. Nous voulons dire qu'il faut absolument une acquisition parfaite des langues, maternelle et étrangère, pour qu'on puisse apprendre à communiquer.

- Apprendre à comprendre les textes

Il faut **apprendre à comprendre** les textes, c'est à dire apprendre à les lire et les analyser, comme condition préalable à leur reformulation en langue maternelle. Il faut aussi apprendre quels sont les outils permettant d'améliorer ou d'affiner la compréhension des textes, c'est à dire les procédures de la recherche documentaire et la méthode qui permet d'aller et accéder rapidement aux document recherchés. Il faut, donc, savoir s'informer sur un thème précis et relever les usages et les emplois de la langue, dite thématique, utilisée dans un contexte déterminé, savoir choisir la langue de la recherche documentaire, savoir limiter une recherche thématique et connaître les outils nécessaires à la recherche, outils terminologiques ou de recherche documentaire.

- Apprendre à apprendre

Il faudra **apprendre à apprendre**, au sens où le traducteur doit toujours veiller à rester désirant de culture et de savoir. Encore faut-il lui apprendre d'être toujours à la page, en suivant de près l'actualité à travers les médias, radio, télévision, journaux, et autres. Il faut également lui apprendre à entretenir ce désir de savoir et d'enrichir, d'une façon permanente, ses connaissances et son savoir-faire, tant au niveau de la qualité qu'au niveau de la quantité.

- Apprendre à écrire

Il faudra non seulement **apprendre à écrire**, et se perfectionner sur le plan de l'expression dans la langue maternelle, mais aussi acquérir les automatismes de traduction qui permettent de gagner du temps lorsqu'on travaille. Il s'agit là, d'avoir la capacité d'écrire, d'exprimer facilement, en toute clarté, dans la langue vers laquelle on travail et de savoir utiliser les nouvelles technologies de la traduction.

- Apprendre à évaluer

Il faudra enfin **apprendre à évaluer** les traductions réalisées. Une telle compétence est primordiale pour juger les traductions déjà faites. De part le travail et l'expérience, le traducteur sera en mesure de voir d'un œil critique ce genre de travaux, de les jauger et de voir aussi s'ils sont plus au moins acceptables. Cette faculté d'évaluer s'acquiert et s'affine au fil de temps. Ceci se fait à travers des procédés bien déterminés, en proposant, par exemple, des textes à traduire en demandant aux étudiants de les évaluer eux-mêmes leurs propre traductions et de voir

ainsi si sont plus au moins fidèles au sens voulu par l'auteur ou l'orateur. On leur laisse le temps de découvrir, eux-mêmes, les failles et les défauts pour les corriger éventuellement.

Formulation des besoins de formation en terme d'Objectifs pédagogiques globaux et spécifiques

Objectifs pédagogiques pour la formation des traducteurs

Le tableau qui suit tente de formaliser en terme d'objectifs pédagogiques pour la formation des traducteurs, les besoins de formation déduits des compétences décrites plus haut.

Objectifs Généraux de la formation	**Apprendre à comprendre**	**Apprendre à communiqué**	**Apprendre à apprendre**	**Apprendre à écrire**	**Apprendre à évaluer**
Objectifs spécifiques de la formation					
Mise à niveau des compétences linguistique		+		+	
Compétencesd'Analyse-textuelle	+				+
Compétence de Recherche documentaire			+		
Culture générale	+				
Pratique de la traduction				+	+

Objectifs pour la pédagogie de la formation des traducteurs

Le tableau qui suit met en parallèle des compétences à acquérir (pour le futur traducteur professionnel) et des objectifs pédagogiques précis du point de vue des formateurs.

	Compétences à acquérir	**Objectifspédagogiques**
Acquisition de connaissances	Avoir une culture générale étendue	
Culture juridique	Etre capable de comprendre des textes de droit	Initiation aux formes du droit (civil, public, privé, commercial, etc.) Initiation à la terminologie juridique
Culture économique	Etre capable de comprendre des textes d'économie	Initiation aux différentes branche de l'économie micro, macro, économie générale, etc. et aux mécanismes économique (les causes de l'inflation, les conséquences, le chômage, etc.) Initiation à la terminologie économique
Culture d'entreprise	Etre capable de comprendre des textes en relation avec le monde de l'entreprise	Initiation à la vie d'entreprise, connaissances sur le domaine d'affaires (les différentes formes de sociétés commerciales, etc.)
Initiation à l'industrie et aumonde technique	Etre capable de comprendre des textes en rapport avec l'univers industriel ou technologique (informatique, etc.)	découverte du monde industriel, le moteur – l'automobile, le verre, laser et plasma, lecture des schémas industriels, etc
Culture scientifique	Etre capable de comprendre des textes scientifiques	

Culture terminologique	Etre capable d'utiliser les outils terminologiques	fondements et applications de la terminologie langages de spécialité gestion informatisée de données terminologiques apprentissage de l'analyse terminologique de texte et élaboration de fiche et de fichiers terminologique
Culture linguistique	Etre capable de comprendre les enjeux de la recherche linguistique pour la pratique traductologique	Présentation et évaluation des contributions de la linguistique et de leurs limites en ce qui concerne la traductologie
Analyse des texts	Etre capable de faire une lecture « professionnelle » des textes proposés	exégèse lexicale (explication des allusions, des sigles et en général du non-dit) repérage des effets stylistiques ou des impropriétés ou reformulation des passages mal écrits analyse de l'organicité textuelle (enchaînements logiques et étapes qui structurent un texte. Les " idée(s) principale(s), idées secondaires, liens de causalité

Méthodologie de la Recherche documentaire	Etre capable de rechercher et trouver l'information permettant de comprendre le sujet étudié, la terminologie et la phraséologie propre au sujet traité	Initiation à la problématique des langues de spécialité ; vocabulaire ésotérique, tournures particulières, notions qui font barrage Apprendre les procédures de la recherche documentaire. Savoir à la fois s'informer sur le sujet traité, et relever les usages et les emplois de la langue thématique utilisée dans le texte Savoir choisir la langue de la recherche documentaire Savoir limiter une recherche thématique Connaître les outils nécessaires à la recherche documentaire (encyclopédie, manuels et revues spécialisées, Internet et les réseaux, recherche des référents, consultation des spécialistes)

Entraînement à la traduction	Etre capable de réaliser une traduction « niveau professionnel » des textes proposés.	Apprentissage d'une méthodologie pratique de la traduction professionnelle phase de lecture et de compréhension La prise en compte des données(le lieu de diffusion du texte, son auteur, le moment de sa production et de sa diffusion, le destinataire du texte et le destinataire de la traduction, enfin la fonction du texte dans le cadre de sa communication). S'agit-il d'un texte polémique, d'un texte d'information (brochure, article de journal, description de posologie, etc.), d'un contrat, etc.) lecture intégrale du texte (lecture " synthétique ", et lecture " analytique) analyse du texte (questions sur la sa nature du texte (descriptif, argumentatif, narratif, juridique, administratif, etc.), sur ses implicites, sur son organisation logique et sa cohérence, sur sa tonalité et son style, sur son niveau de langue et le registre utilisé, sur le vouloir dire de l'auteur et la rhétorique employée extraction des notions-clés phase de Reformulation du texte prise en compte du destinataire et de la fonction du texte dans la culture d'arrivée détermination des unités textuelles choix de la démarche (Transcodage, Correspondance, Adaptation, Equivalence) prise en compte du rendu de L'organicité textuelle analyse justificative, évaluation et révision

Conclusion

Dans cette recherche nous avons abordé deux choses. Nous avons présenté d'abord des approches de la pédagogie de la traduction et de la méthode comparative de la traduction. Nous avons vu que ces deux approches ne pouvaient offrir une pédagogie efficace de la traduction et qu'elles posaient donc des problèmes s'agissant de la formation et des compétences des traducteurs professionnels. Nous avons ensuite tenté de montrer en quoi consistaient les notions de compétences et les bases de la compétence des traducteurs professionnels. Enfin, pour conclure cette recherche, nous avons présenté un tableau récapitulatif éclaircissant l'aspect pédagogique de la traduction (compétences et besoins de formation), qui met en parallèle des compétences à acquérir pour le futur traducteur professionnel et des objectifs pédagogiques précis du point de vue des formateurs pour une pédagogie de la formation des traducteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Cary Edmond «Comment faut-il traduire ?», Introduction, bibliographie et index de Michel Ballard, Presses de l'Université de Lille, Lille, 1986.
- Durieux Christine, Fondement didactique de la traduction technique, Collection Traductologie N3, en hommage à Danica Seleskovitch, Didier Erudition, Paris, 1988.
- Durieux C., «Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction, in Français dans le Monde, N243, Aout – Septembre, Hachette, Paris, 1991.
- Durieux Christine et Durieux Florence, «Apprendre à traduire; Prérequis et Tests», La Maison du Dictionnaire, 1995.
- Gemar J-C, «Les enjeux de la formation du traducteur; pédagogie, mythes et réalités», Actes du Colloque Traduction et qualité de langue : les moyens, http://www..clf.gouv.qc.ca
- Gile Daniel, «Fidélité et littéralité dans la traduction: une approche pédagogique», Babel, Vol.28, N°1, 1982.
- Gile Daniel, «La formation aux métiers de la traduction japonais-français: problèmes et méthodes», thèse de doctorat, INALCO, Université Paris III, 1984.
- Gouadec Daniel (sous la dir. De), Formation des traducteurs, Actes du Colloque international de Renne 2 (24 – 25 septembre 1999), la Maison du Dictionnaire, 2000.
- Ladmiral Jean-René, «Traduire: théorèmes pour la traduction», Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1979.
- Lavault E., «Traduction en simulation ou en professionnel : le choix du formateur, in Méta N3, V43, 1998, sur le site : http://www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n3/003423ar.html.
- Lederer Marianne, «La théorie interprétative de la traduction», in Le français dans le monde, numéro spécial, aout/septembre 1987.
- Mounin Geurges, «Pour une pédagogie de la traduction», article in études réunies par Michel Ballard sur la traduction : de la théorie à la didactique, Université de Lille III, Lille, 1984.
- Seleskovitch Danica, «Débat sur : Traduction et spécialisation, in Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?», Actes du Colloque International tenu à l'E.S.I.T les 6, 7, et 8 juin 1996, Didier Erudition, Paris, 1998.
- Tatilon Claude, «Traduire: pour une pédagogie de la traduction», Toronto, Editions du GREF, 1986

1

2 C. Durieux et F. Durieux, (1995), «Apprendre à traduire; Prérequis et Tests», La Maison du Dictionnaire, p.16.

3 E. Lavault, (1998), «Fonction de la traduction dans l'enseignement des langues», Collection Traductologie N2, Didier Erudition, Paris, 1985, p. 48.

4 J.R. Ladmiral, (1994), «Traduire: théorèmes pour la traduction», Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1979, pp.47-48

5 E. Lavault, op.cit., p.40

6 C. Durieux, (1991), In : Français dans le Monde, n°243, p.70

7 M. Lederer, (1987), «La théorie interprétative de la traduction», in Le français dans le monde, numéro spécial, aout/septembre, p. 144-145.

8 D. Gile, (1982), «Fidélité et littéralité dans la traduction : une approche pédagogique», Babel, vol.28, N°1, p.34.

9 E. Cary, (1986), «Comment faut-il traduire ?», Introduction, bibliographie et index de Michel Ballard, Presses de l'Université de Lille, Lille, p. 51

10 J. Delisle, op.cit., p. 58.

11 C. Durieux , 1988, op.cit., p. 29-30

12 J.C. Villegas, (1987), «La peur de traduire ou le complexe du fort en thème» in les langues modernes, n°1, p.51.

13 J.P. Vinay et J. Darbelnet, (1977), «stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction», paris, Didier, (1ere édition :1958), Paris.

14 Ibid., p., p.37

15 ibid., p., p.25.

16 ibid., p., 20.

17 Ibid., p., 27

18 J. Delisle, op.cit., p. 87

19 J.P. Vinay et J. Darbelnet, op.cit., p. 25.

20 J.P. Vinay et J. Darbelnet, op.cit., p. 21.

21 Ibid.

22 Dictionnaire Le Robert, op.cit., p. 349.

23 G. Le Boterf, (2001), «Ingénierie et évaluation des compétences», éditions d'Organisation, p.44.

24 C'est nous qui soulignons

25 G. Le Boterf, op.cit., p. 47.

26 M. Lederer, op.cit., p. 37.

27 D. Seleskovitch, (1998), in «Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?», Actes du Colloque International tenu à l'E.S.I.T. les 6,7 et 8 juin 1996, Didier Erudition, Paris, p. 124.

28 Ibid., p. 45.

29 V. Koutsivitis, (1998), «L'incidence des outilsinformatiques sur le processus de la traduction : Evolution ou mutation ?», in Quelle formation pour le traducteur de l'an 2000 ?, Actes du Colloque International tenu à l'E.S.I.T. les 6,7 et 8 juin 1996, Didier Erudition, Paris, pp. 152-153.

30 ISO 639 pour la représentation des langues, 704 pour les principes et méthodes de la terminologie, 919 pour la préparation des vocabulaires systématique, 1087 pour le vocabulaire de la terminologie, 1149 pour la présentation de vocabulaire systématique multilingue, ISO/DIS 12616 pour la terminologie axée sur la traduction, etc. Pour les méthodes de terminographie la norme en usage relève de la responsabilité du Comité technique 37 de l'ISO

31 la réversibilité du verbe «apprendre» utilisé peut permettre d'envisager ces compétences aussi bien du point de vue du formateur que du formé.

Écriture et Négation de la ville d'Alger dans Amours et Aventures de Sindbad le Marin de Salim Bachi

CHIKH SALAH Faffa

,Maître assistante A

Ecole Normale Supérieure, Bouzareah-Alger

ملخص :

تعجّ الكتابة الأدبية بالعديد من التقنيات الفنية الخاصة بالتّمثيل الأدبي للمدينة باعتبارها موضوعاً أدبيّاً عريقاً. كما توجد العديد من الطرق النقدية التي تسمح بدارسة كيفية تصوير الأدباء للمدن، منها : الوصف والتحليل الموضوعي أو تتبع مسيرة الشخصيات التي تعيش فيها. وقد اخترنا موضوعاً لمقالنا هذا دراسة تصوير مدينة الجزائر العاصمة في رواية : أسفار ومغامرات البحار سندباد العاطفية (2010) للرّوائي الجزائري سليم باشي. وقد ركّز هذا الأخير على تقديم صورة سوداوية قاتمة عن المدينة، وهذا تعبيراً عن الأحداث الدّموية العنيفة التي مرّت بها خلال العشرية السّوداء. فجاء النّص، في أسلوب نقديّ تهكّمي حادّ، مليئاً بصور الدّمار وبمفردات الموت، فظهرت المدينة تلتهمها النيران بعد أن دخلت في دوّامة العنف، وقد أطلق عليها الكاتب اسما له دلالة عميقة «قرطاجو»، نسبةً لمدينة قرطاج التّاريخية المندثرة. هكذا تبدأ لدى الشّخصية الرّئيسية –وعند الكثير من الشباب اليائس – محاولات الهروب من سجن المدينة، ورحلة الهجرة المحفوفة بالمخاطر للبحث في بلدان البحر الأبيض عن مكان آمن للعيش والمتعة.

كلمات مفتاحية : حيز مكاني – المدينة – العنف – التيه – الهجرة – أدب جزائري.

Dans cet article sur Amours et Aventures de Sindbad le Marin[2], nous voudrions nous intéresser à la représentation de la ville d'Alger dans le roman. On pourrait, d'emblée, classer cette production dans la catégorie des œuvres que le critique algérien R. Mokhtari désigne par l'expression « graphie de l'horreur[3] ». Le roman de Bachi qui livre une vision cauchemardesque d'Alger, reprend en effet certains des grands thèmes qui structurent l'univers narratif des récits qui mettent en exergue le quotidien des algériens confrontés à la grave crise de la fin du siècle dernier. La représentation de la ville, topos et grande figure de l'imaginaire, permet donc à l'auteur de dresser un état des lieux de la situation socio-politique de l'Algérie de l'époque et par la même occasion dénoncer la haine, et la violence qui y règne.

Nous voudrions, tout d'abord, montrer comment, à travers une représentation à la fois dénigrante et chaotique de la ville, l'auteur/narrateur parvient à dire l'actualité tragique de l'Algérie de l'époque ; nous verrons, ensuite, avec quelles modalités narratives et par quels motifs littéraires l'auteur parvient à mettre en scène la ville ; et enfin, nous déterminons l'impact d'une telle figuration sur l'évolution de l'intrigue et le parcours du personnage principal.

Le roman *Amours et Aventures de Sindbad le Marin*[4] donne à voir les aventures pleines de rebondissements d'un jeune *trabendiste*[5] algérien qui se glisse dans la peau du personnage légendaire Sindbad le Marin et se lance dans une quête inlassable d'aventures et d'amour à travers l'espace du bassin méditerranéen. Mais avant que l'heureuse quête ne débute, Sindbad se trouve contraint à errer longuement dans les rues d'Alger, sa ville d'origine. Il faudrait à cet égard souligner que l'espace dans *AASM* se subdivise en deux segments contradictoires. Il y a d'un côté l'espace ouvert de la Méditerranéen, espace du nomadisme, du désir et de liberté et où se déroulera la grande majorité des évènements heureux du récit ; de l'autre côté, on distingue l'espace carcéral que représente la ville d'Alger et que l'auteur rebaptise *Carthago* faisant ainsi allusion à Carthage[6], cette autre cité méditerranéenne qui fut jadis saccagée puis brûlée par les envahisseurs romains. Nous pensons que le choix d'un tel désignateur n'est pas anodin : Alger, l'Algérie, en l'occurrence, est, du point de vue de l'auteur, vouée, elle aussi, au même destin funeste que Carthage. En effet, elle ne tardera pas à disparaitre, engloutie par les flammes : « la cité brûlait chaque jour, chaque jour de manière différente » (p.44), souligne le narrateur au début du récit. Et lorsque l'on pose la question à Salim Bachi à propos du choix d'un tel toponyme, il répond : « Alger, aujourd'hui, ressemble à une ville en ruine. Ainsi, Carthago est l'image de la ville antique, délabrée, détruite par les Romains »[7]

Écrire : dénigrer et dénoncer

Salim Bachi s'emploie ouvertement et systématiquement à dénoncer cette Algérie à laquelle il ne croit probablement plus. Pour lui, il n'y a pas de doute sur l'incapacité du pays à dépasser ses échecs et ses interminables moments de conflits qui reviennent éternellement, et ce en raison du retard enregistré sur le plan économique, politique, social et l'ampleur de la corruption qui y sévit. L'Algérie, selon lui, est un pays sans avenir, prédestiné à l'autodestruction éternelle. Toutefois, et en dehors de ce qu'on peut penser d'un tel avis, l'intérêt pour nous est de travailler directement sur le texte pour

dégager cette désastreuse peinture que l'auteur/narrateur fait d'Alger.

L'écriture de la ville d'Alger prend chez S.Bachi l'aspect d'un acte d'accusation à son encontre : quant à sa situation sociopolitique catastrophique, a son histoire tragique, à son architecture labyrinthique, à son climat étouffant ; quant à sa population, à la fois victime, complice et coupable ; quand à tout ce qui fait de cette ville l'endroit de destruction et d'effondrement de valeurs. En effet et contrairement à la ville katébienne[8] - ville édificatrice, lieu de l'éveil de la conscience nationale et de la fondation de l'idéal patriotique, lieu où se s'élaborent les valeurs de justice et de droits et où se déclenche la lutte pour les libertés - la ville de Bachi est évidée de tout idéel ; elle est le lieu de l'effondrement des valeurs, d'égarement identitaire, de la destruction du génie, de non-aboutissement des rêves, de « l'impossible enracinement »[9]. Chez Bachi, la ville d'Alger ne semble posséder aucune historicité, hormis celle de l'horreur meurtrière : « L'époque présente ne veut rien retenir des précédente : elle tâtonne dans la pénombre, bâtit avec des fragments obscurs une réalité fantomatique » (p.33). Ainsi se confondent dans un même texte les souvenirs et les épisodes les plus tragiques de l'Histoire du pays : la violence de la guerre de l'Indépendance, celle de la « décennie noire », sans oublier celle d'un Etat policier répressif et d'une population agressive : « Etrange pays où les guerres se succèdent comme si l'histoire n'enseignait rien à ses hommes. » (p.15.)

L'écriture de la ville d'Alger devient donc chez Bachi un moyen de dénonciation de l'oppression de l'Etat et de lutte contre l'émergence spectaculaire de l'intolérance religieuse ; mais il s'agira aussi d'une lutte acharnée contre les falsifications qui y sont à l'œuvre : l'égarement identitaire, le déni de l'Histoire, l'annihilation de certains individus et la marginalisation d'autres, la destruction de toute créativité par l'assassinat ou l'exil forcé. En effet, ils sont nombreux ceux qui quitte le pays pour ne pas tomber dans ses crevasses. D'où le besoin du personnage principal à fuir loin des rivages dangereux de cette « ville funeste » : le départ du personnage principal vers l'étranger est assimilé à celui des intelligences, des artistes et des intellectuels de l'époque.

L'auteur donne ainsi d'Alger l'image d'une ville qui renonce à ses fonctions principales, celles d'organiser la vie de sa population, de la protéger, de lui proposer un environnement sain et un espace de sécurité. Elle n'est plus « Alger la blanche », du rêve et de la beauté du paysage, ni cette ville-héroïne de la grande bataille de la guerre de libération nationale, ni d'ailleurs cette sublime baie méditerranéenne couverte du

soleil, qui, jadis avait séduit Hercule et ses hommes[10]. La beauté célèbre du paysage algérois et de son patrimoine architectural n'est qu'un effet en trompe-l'œil, une façade dissimulant une réalité effrayante. C'est d'ailleurs pour toutes ces raisons qu'on ne trouve, dans le récit, que de rares descriptions mettant en valeur la ville, son paysage ou son architecture. L'absence de la description, sauf négative, peut être perçue dans ce cas-là comme une sorte de négation radicale de cet espace : « Carthago surgissait au détour d'une rue et cascadait comme tapis pouilleux jusqu'à la mer contractile. Comme si Dieu pour punir les hommes leur avait offert une maitresse indomptable pour qu'ils s'y abiment à bord des galions gorgés d'or et d'argent. » (p.33.)

Métamorphoses et déambulation meurtrière

Avant de disparaître, submergée par une vague de violence, Alger entre dans une étrange effervescence, elle se met à se métamorphoser au rythme des besoins et en fonction des appréhensions du narrateur. Elle devient une ville polymorphe dont les figures se chargent de significations sinistres. Elle devient comme une surface où se projettent des scènes macabres : elle est une prison, une cité qui brûle, un champ de bataille, un champ de ruines, un théâtre de mort, un labyrinthe d'égarement, etc. Elle se transforme en « ville monstrueuse » (p.30.) qui exerce une influence néfaste sur sa population, rendue, à son tour, brutale et agressive. En effet, le rapport qui unit les habitants de Carthago à leur ville est très complexe : loin d'être harmonieux, le paysage de la ville secrète une épouvantable pression avec laquelle on doit accepter de vivre, sinon fuir la ville pour construire une nouvelle existence ailleurs. Or, partir n'est pas chose aisée, ni donnée pour tous ; d'où la nécessité de s'adapter à la vie à Carthago, ce qui va profondément affecter le tempérament des gens de la cité : Carthago n'est pas seulement monstrueuse pour elle-même, mais également par les effets néfastes qu'elle produit sur ceux qui l'habitent et qui la visitent.

Ainsi, Carthago dépasse son rôle d'espace-décor pour en acquérir un autre, celui d'espace-personnage doté d'un pouvoir réel et d'une volonté agissante. La ville prend la forme d'une créature redoutable, elle phagocyte tous ceux qui viennent à son contact, elle : « était une enchanteresse ; elle réservait des endroits hors civilisation ; des champs immenses où la mort pouvait se déployer. » (p.35.)

Dans *AASM*, Alger est perçue à travers le regard et la sensibilité de deux personnages arrivant un matin sur le port d'Alger/Carthago, le jeune Sindbad revenant avec des sacs pleins d'objets et le Dormant accompagné de son vieux chien. Un voyageur pas

comme les autres, sans âge ni nom, de retour dans sa ville natale après une longue absence passée dans un profond sommeil au cœur d'une caverne oubliée, figure inspirée de la légende des sept Dormants d'Éphèse, connue à la fois dans la tradition chrétienne et chez les musulmans sous le nom de « Ahlou El kahf » ou les Dormants de la caverne. La prophétie dit que le Dormant sera de retour pour voir « ce qu'ont fait les hommes de ce pays » et par la même occasion annoncer « le Jugement dernier ». Il semblerait, par ailleurs, qu'à travers la création d'un personnage aussi énigmatique que celui du Dormant, l'auteur introduit une sorte de confusion, une ambiguïté qui va, tout au long du récit, régner à Carthago d'où la difficulté, voire l'impossibilité de faire une lecture rationnelle de cet étrange univers, ainsi que des évènements qui s'y déroulent.

Le début du récit va pour autant être centré sur ce mystérieux personnage autour de qui convergent les événements racontés, il sera guidé par Sindbad qu'il avait rencontré sur le bateau, de retour au pays. Bien qu'ils étaient « à l'opposé l'un de l'autre. L'un était la vie, la jeunesse, l'amour, l'autre en était la négation. » (p.47.), les deux personnages vont devenir compagnons de route. Ainsi, pris dans le piège de Carthago, ils errent longuement dans les rues labyrinthiques de la cité en flammes, ceci avant que le premier ne disparaisse, sans que l'on sache dans quelle direction, et que Sindbad arrive à se sauver, comme le font de nombreux jeunes algériens, candidats à l'émigration clandestine : « Carthago était prodige en marins désespérés. Il s'élançait de ses rives beaucoup d'embarcations. Le mouvement s'accélérait tant la jeunesse de la cité jadis glorieuse désespérait de jamais connaître le bonheur » (p.57.)

L'arrivée sur le port d'Alger est comparée à une entrée dans une « cage », à une prison : « Le port ressemblait à une prison. Le regard ne rencontrait que des barreaux à perte de vue » (p. 25.), dit l'un des voyageurs. Les personnages sur le port avaient d'emblée l'impression d'être entrés dans un redoutable lieu d'incarcération où ils seront soumis, pendant de longues heures, à de nombreux contrôles effectués par une police des frontières comparée, à son tour, à une impitoyable armée en guerre. On contrôle leurs passeports, même si cela n'a plus aucun sens ni d'ailleurs aucune valeur : « Tout a brûlé dans ce pays ! C'est le trafic des identités. Quel est le singe qui se soucie d'une carte d'identité ou d'un passeport ? À quoi tout cela peut-il bien servir ? » (p. 21.)

Une fois sortis du port, le Dormant, son chien et Sindbad, se lancent dans une investigation de la ville, ils ne cessent d'aller d'un lieu à un autre dans un parcours n'ayant, à première vue, aucun but ni intérêt. C'est, en fait, une occasion pour le Dormant, mais aussi pour le lecteur, de découvrir l'ampleur du désastre

qui frappe Carthago et par la même occasion, constater la gravité de la situation. Ce que nous pouvons retenir de ce déplacement est ce passage d'une situation grave à une autre qui la dépasse en gravité. La violence augmente d'un instant à l'autre, et à cela s'ajoute « une atmosphère étouffante» (p.22.). C'est ainsi que la ville arrive à dévoiler l'horreur de ses apparences, comme si, consciente et fière, elle s'engage dans une autodestruction brutale, tandis que les personnages, en particulier Sindbad, prennent de plus en plus conscience de l'impossibilité de rester dans un lieu aussi dangereux.

Le Dormant a l'impression de s'être « éveillé d'un cauchemar pour se retrouver en un autre, plus horrible » (p.17.), dans une « ville ensanglantée » (p.17.) qui avait même changé de nom et de physionomie : « Comme si l'étrange cité où l'on fusillait les partisans, égorgeait les femmes, torturait les enfants (…) avait enfin pris un nom à la hauteur de sa réputation. Carthago… » (p.17-18.)

Le visage de la violence

L'arrière-plan de l'intrigue se construit, comme nous l'avons indiqué plus haut, sur la réalité des évènements de la « décennie noire », pendant laquelle l'Algérie s'embrase et sombre dans une spirale de violence. Cette violence se manifeste dans AASM à travers les aspects les plus variés et demeure omniprésente : « Tous les jours, dit Sindbad. Tous les jours un fou actionne son engin au milieu de la foule.» (p.44.) Toutefois, l'auteur n'évoque jamais les vrais facteurs déclencheurs de ces actes de violence, ni d'ailleurs leurs responsables ; il se contente de les présenter comme des coups de folie inexplicables. Le lecteur les voit à travers le comportement brutal des habitants de Carthago, chez qui la violence est devenue « un sport national. Une coutume locale. » (p.44.) Il les voit également à travers le comportement d'une police nerveuse qui « se comportait comme une armée en guerre » (p.14.), et à travers le comportement hystérique de certains personnages devenus fous à force de côtoyer la ville.

L'exemple qui illustre d'une manière éclatante cette violence comportementale est celui du chauffeur de taxi. En effet, une fois sortis du port, Le Dormant, son chien ainsi que Sindbad, se trouvent embarqués dans une course folle digne d'un roman policier à travers les rues célèbres de la Capitale : « Le Boulevard Che Guevara ; la rue Ben M'Hidi ; la place de l'Emir Abdelkader.» (p.32.) Le voyage à bord du taxi se montre menaçant, le conducteur n'est, en fait, qu'un ancien membre de la police secrète. Fièrement et dès le départ, il se présente aux deux voyageurs : « Moi, je n'ai rien à cacher. J'ai travaillé pour la police militaire, la sécurité militaire, l'armée et les flics, et j'en suis fier ! Y voyez-vous

le moindre inconvénient ? » (p.29.) Mais à force d'infliger des tortures et d'assassiner des innocents, l'homme est devenu complètement aliéné : « il fallait parfois les descendre parce qu'ils faisaient trop de bruit » (p.30.), explique-t-il aux deux occupants de son taxi. Il ajoute, en décrivant des scènes d'exécutions sommaires d'une extrême atrocité : « J'ouvrais le coffre de la voiture et je tirais dans le tas. Je vidais tout un chargeur. Parfois certains continuaient à geindre (…) Alors, je sortais les corps et j'y mettais le feu. » (p.30-31.)

Ainsi et après de longues années passées au service d'un pouvoir oppressif, l'homme devient complètement fou et demeure prisonnier de souvenirs macabres, enfermé dans un passé sanglant. Sa folie avait entrainé la désintégration de son être, il s'énervait, il hurlait et n'hésitait pas à prononcer des propos injurieux, tout en menaçant de mort les deux voyageurs. A travers son récit houleux, le lecteur se rend compte de l'ampleur des atrocités commises contre les opposants politiques, ainsi de l'horreur qui habite Carthago, devenue lieu d'incarcération ou se pratiquent des tortures horribles.

J'ai obéis aux ordres ! hurla le chauffeur en démarrant dans un bruit assourdissant de moteur. J'ai vidé la ville de ses éléments perturbateurs. Je les ai coffrés (…) et je les ai conduits dans les caves d'où ils ne sont jamais ressortis. On les a massacrés les uns après les autres. Quand je dis massacrer, c'est un mot qui n'a pas de rapport avec la réalité. On a employé les mêmes méthodes que les parachutistes en leur temps. Certaines ont été améliorées. On disait perfectionner les méthodes d'investigation. (p.29.)

Le climat à l'intérieur du taxi devient de plus en plus tendu. Entre Sindbad et le conducteur, la confrontation s'avère inévitable : les insultes se font entendre : « - Ta gueule, sale vendeur de merde ! Fripier, dealeur, maquereau… » Les accusations de plus en plus fréquentes : « Toutes les coiffeuses de Carthago ont le sida à cause de vous.» (p.34.) Et enfin, la rencontre entre les trois personnages s'achève dans un bain de sang : le chauffeur finit dans le ventre du Chien affamé du Dormant.

L'animal qui était jusque-là presque absent s'est, soudainement, mis à se métamorphoser, comme si la ville commence à exercer une fascination sur lui, elle le corrompt et l'affecte d'un tempérament enragé : « La bête raclait, soufflait, et grognait de plus en plus fort. Elle paraissait avoir gonflé pendant le voyage. L'animal était devenu la Chose affamée qui attendait pitance et récompense.» (p.35). Ainsi au fur et à mesure que le récit progresse et à chaque détour par la ville, la violence augmente et la ville sombre davantage dans les ténèbres. Tranquillement mais sûrement, la terreur et l'angoisse s'y installent : « C'était bien ici en cette ville où le sang coulait, où les morts

appelaient les morts, où les enfants perdaient les yeux, devenaient sourds et orphelins.»(p.41.)

Par ailleurs, les vocables en corrélation avec le champ lexical de « violence » se font de plus en plus nombreux dans le texte : « police », « armée », « guerre » (mot fréquemment répété), « briser », « brûlée », « explosion », « déflagration », « enfer », « massacre », « morts », « blessés », « cadavres », « tragédie », « sang », « ruines », « chaos », etc. La violence atteint son paroxysme à la place du théâtre, où se promenaient, un matin, Sindbad et le Dormant, quand une déflagration se produit, fait trembler la terre et plonger le lieu dans l'horreur. Sindbad, le héros principal du récit, était sur le point d'y perdre la vie, chose qui aurait voué à l'échec la suite même du récit. Ainsi le théâtre perd sa valeur et sa fonction et au lieu d'être l'endroit privilégié où l'on fabrique la culture, où l'on éduque le Peuple, il devient le lieu où se succèdent de macabres scènes :

(…) le chaos s'était emparé du petit square où gisaient des hommes et des femmes entre les branches éparpillées. De fines rigoles de sang coulaient entre les feuilles maculaient la pierre, s'amassaient pour former de petits lacs rouges ; des ambulances s'étaient rangées devant le théâtre et des brancardiers aidés de quelques passants, hissaient les blessés, les sanglaient sur leur couche, les enfournaient à la diable dans leur véhicules. Ils repartaient dans un tonnerre d'essieux, de tôles froissées, de sirènes électriques tandis que se rangeaient des taxis qui chargeaient eux les morts ou les agonisants. Des cris, des pleurs, des lamentations s'élevaient dans l'air chaud qui caressait encore les arbres, froissait les feuilles, agitait les branches. (p.43.)

Nous pensons que le choix de la place du théâtre pour l'acte terroriste n'est guère fortuit. En effet, nous savons que parmi les premières victimes des terroristes fanatiques figure l'élite du pays : journalistes, écrivains, intellectuels, professeurs universitaires, mais aussi acteurs et hommes de théâtre. Carthago entraine donc la destruction des intelligences et des artistes créateurs qu'elle pourchasse et vomit, ceci quand elle ne se fait pas marécage de sang où s'engouffrent les derniers résistants. Nous pensons, en outre, que la figure de l'animal, le Chien du Dormant, qui gagne de l'importance et occupe progressivement une place centrale dans le texte, mérite une réflexion plus approfondie. Il nous paraît, en effet, que la présence de cette figure du chien sauvage, menaçant et dévorateur a une grande signification dans la mesure où elle participe non simplement à la dramatisation de l'intrigue, mais aussi à la déshumanisation de l'environnement de la ville.

La bête devient synonyme de violence et de monstruosité ; elle inspire un malaise sans fin, le dégout et la répugnance : « La vieille bête tourna

sa gueule vers lui et vint frotter son museau contre sa jambe. A son tour il lui caressa le flanc. Sous sa main, l'étrange sensation de toucher autre chose, comme si ses doigts s'enfonçaient dans la chair amollie d'une charogne. » (p.46.) Il nous semble qu'à à travers cette figure de l'animal un processus de déshumanisation se met en exergue, ce qui fait basculer dans une animalité répugnante, dans la primitivité la plus sauvage, l'univers de Carthago. La bestialité fait, par ailleurs, ressurgir l'instinct animal qui se substitue à la rationalité humaine, elle renvoie aussi aux lois de la jungle, celles du plus fort. D'où le recours fréquent, chez les habitants de Cartago, à la force et à la violence.

Occasion pour l'auteur/narrateur de dresser un réquisitoire contre les algériens en leur faisant assumer la totale responsabilité de ce qui arrive dans leur ville. En plus à leur agressivité, il souligne leur indifférence : « tout le monde s'en fout », « les journaux n'en parlent même plus » (p.44.) La ville est abandonnée à son macabre sort, et ce ne sont finalement pas les morts ou les orphelins « qui vont se plaindre.» (p.44.)

Un déni systématique

L'action destructrice des habitants sur leur cité se manifeste dans la situation lamentable dans laquelle se trouve la prestigieuse citadelle de la Casbah. Encore une fois l'auteur/narrateur formulera des accusations directes et parfois violentes à l'encontre des algériens qui participent eux-mêmes à la destruction de leur ville.

Cette Citadelle qui faisait jadis la fierté et la blancheur de Carthago en était devenue la honte, sa face obscure, l'image exacte de sa décrépitude. De ses anciennes ruelles où vivaient les corsaires de Barberousse, il ne restait plus que des pans de murs isolés, des intérieurs détruits, des villas sans plafonds, qui ouvraient sur le néant. (p.52.)

A cela s'ajoute un déni identitaire que les Algériens pratiquent consciemment ou inconsciemment et que l'auteur/narrateur aborde dans un ton cynique et ironique, tout en pointant du doigt l'invasion culturelle venant de l'Orient arabo-musulman. Il est en fait interdit à Carthago de parler autre langue que celle « des Qouraïchites du septième siècle (…) Parce que si vous ne la parlez pas cette langue vieille et oubliée de tous, vous ne survivez pas ici.» (p.25.), dit Sindbad au Dormant. Ainsi et à force de détruire leurs références culturelles, les habitants de Carthago se trouvent sans langage et deviennent incapables de s'exprimer au moyen d'un échange verbale convenable et construit. Les différents dialogues que l'on produit sont soit violents ou vulgaires. Les questions des personnages se terminent souvent par des réponses inattendues, parfois absurdes donnant lieu à l'étonnement, ce qui rajoute de l'ambigüité aux

scènes racontées. Prenons, en guise d'exemple, ce dialogue se déroulant entre un douanier et le Dormant :

- Monsieur il vous faut un nom, n'importe lequel. Il désigne son collègue :
- Lui, c'est Achille ; moi Patrocle. Ou Castor et Pollux, Dupont, comme il vous plaira … vous pourriez être … tenez, laissez-moi réfléchir … Personne ! Oui Personne…

Le chien secoua ses puces.

- Ah, je vous ai eu ! Vous nous preniez pour des demeurés. Mais je vous assure qu'on a fait des progrès depuis l'Indépendance (…) (p.22)

Un peu plus loin, nous lisons cet autre échange, entre Sindbad et le Dormant qui se rencontrent, une seconde fois, à la sortie du port d'Alger :

- Ils vous ont laissé partir, ces chiens ! Ah, si vous saviez… ils m'ont retenu pendant cinq heures… tout déballé… les sacs, les affaires… pêle-mêle… éparpillés par terre. J'avais beau leur dire que j'étais Sindbad ! Oh, les chiens…à propos, comment Dieu vous a-t-il nommé mon humble ami ?
- Mon nom est Personne.
- Il avait le sens de l'humour. Chose rare, très rare. Et votre chien ?
- Chien. (p.24-25.)

L'auteur/narrateur continue à formuler de violentes diatribes contre l'idéologie islamiste. Il souligne comment les Algériens perdent leur particularité et deviennent d'étranges silhouettes. Les femmes de Carthago portent « un étrange uniforme ». Le vocable « uniforme » est bien choisi pour dire la négation de la diversité culturelle constituant un trait majeur de l'Algérie. Il ne s'agit pas seulement de nier ce trait culturel et cette richesse, mais aussi de se montrer ridicule. Ainsi les femmes de Carthago avaient perdu leur traditionnel voile blanc qui : « avait disparu au profit de robes plus proches du corps, longues, strictes, noires, coiffées d'une cloche qui recouvrait chevelure et oreilles, casque de cosmonaute qui laissait une ouverture ovale pour le visage. Celui-ci s'en trouvait rallongé comme une courge. » (p.38.) Tandis que les hommes qui :

n'avaient gardé ni l'ancien costumes du corsaire, ni celui des Français (…) ils se vêtaient à la diable avec un jean et un tee-shirt mal assortis quand ils n'avaient pas adopté le costume afghan du commandant Massoud et une barbe qui leur tombait sur la poitrine et se déployait même, pour les plus pileux, dans tous les sens, comme si elle échappait aux règles élémentaires de la physique newtonienne.(p.37-38.)

Les Algériens se trouvent donc démunis, désorientés et sans réels repères, ils restent incapables de fonder une Nation digne de ce nom. Ils

n'avaient, en fait, jamais cessé de se battre et de s'entretuer puisqu'ils vivent dans une ville gouvernée par le « Hasard », livrée à l'absurdité, au désordre et vouée au « Néant », ce qui explique les évènements inattendus et aléatoires qui surgissent à chaque instant. Ainsi et depuis que « Dieu était mort et (…) avait laissé la place au Hasard.» (p.47.), la ville d'Alger/ Carthago est devenue ville obscène, « malade de ses violences »[11], elle court à sa perte et semble tout faire pour y parvenir. Impuissants, les habitants de Carthago finiront par devenir les esclaves d'une terre mortelle, d'un lieu écrasant qu'il faut quitter au plus vite.

Ce n'est qu'à la fin de sa mésaventure que Sindbad, assistant impuissamment aux massacres et à la destruction de sa ville, comprend pourquoi : « les gamins de la ville, las de leur enfer, se mettent à construire des radeaux de leurs échouages hideux. » (p.44) Ainsi, « La nuit, ils s'éloignaient des lumières de Carthago et, au bord de la mer, ils échafaudaient leurs embarcations comme on tisse des rêves opiomanes. Ils bâtissaient leurs naufrages parce qu'on ne les laissait pas dérouler la trame de leur existence. (p.44-45.). Pour Sindbad, il était temps de renoncer à son territoire d'origines où son interminable errance en quête du bonheur était déjà commencée. On peut expliquer cette attitude par le processus de : déterritorialisation deleuzien[١٢] se déterritorialiser, écrit le philo- » sophe, c'est quitter une habitude, une sédentarité. Plus clairement, c'est échapper à une aliénation, à des processus de subjectivation précis». Il s'agira donc d'une lutter acharnée contre « les segmentarités dures » de l'État, d'un refus de toute territorialité fixe, crée, préalablement, par une organisation politique ou sociale. Le personnage, qui s'engage dans un tel processus, doit dépasser les limites, franchir les frontières, ce qui introduit l'idée d'une destinée nomade où l'être se trouve dans l'errance, longeant des espaces lisses, ouverts et illimités. Ainsi : « Sindbad se sentait seul face aux ténèbres. Fragile et faible. C'est la raison même qui l'avait poussé à fuir la calamité qui s'abattait sur (.Carthago.» (p.44

Dans *AASM*, la déterritorialisation se fait aux dépens de Carthago devant disparaitre dans les flemmes, être niée et saccagée pour enfin libérer le personnage de l'emprisonnement spatial et identitaire : « le temps de la destruction était venu.» (p. ٤١). Ainsi, la seule échappatoire que l'auteur permet à son personnage est l'exil. Heureux, Sindbad partira dans une interminable quête qui l'emportera loin, à travers l'espace méditerranéen, à la recherche d'un autre ailleurs, d'amour et de plaisir. D'où d'ailleurs le titre du roman : *Amours et Aventures de Sindbad le Marin*.

Bibliographie :

Corpus :

- BACHI, Salim, Amours et aventures de Sindbad le Marin, Éditions Gallimard, Paris, 2010.

Ouvrages critiques :

- DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix, L'Anti-Œdipe – Capitalisme et Schizophrénie, Les Éditions de Minuit, Paris, 1972.
- Mokhtari, Rachid. La Graphie de l'Horreur, Essai sur la Littérature Algérienne (1990-2000), Chihab Éditions, Alger, 2002.
- WESTPHAL, Bertrand, « Pour une approche géocritique des textes : Esquisse», in La Géocritique : mode d'emploi, sous la direction de Bertrand Westphal, Presses Universitaires de Limoges, Paris, 2000.
- WESTPHAL, Bertrand, La Géocritique – Réel, fiction, espace, Les Éditions Minuit, Paris, 2007.

Thèses :

- MECHERI, Lamia « L'Ecriture de l'Histoire chez Salim Bachi », Thèse de doctorat, sous la direction de P. BAYARD, Paris 2013. Disponible à la bibliothèque de l'Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis.

1

2 BACHI, Salim, Amours et Aventures de Sindbad le Marin, Éditions Gallimard, Paris, 2010.

3 L'expression « la graphie de l'horreur » renvoie à cette nouvelle écriture qu'on nomme aussi « littérature de l'urgence » et qui est apparue, en Algérie, durant les années 90 au moment où le pays est traversé par une crise politique et sécuritaire, marquée par la montée de l'islamisme fanatique. Ce fait a donné lieu à une confrontation sanglante entre l'armée algérienne et les islamistes armés. Les écrivains algériens se mettent donc à produire des textes qui dénoncent les mécanismes de l'idéologie islamiste et son caractère génocidaire. Ainsi se développe chez eux une écriture qui porte un regard critique sur l'Algérie postindépendance, sur sa situation sociopolitique et économique ; elle met en exergue différentes plaies sociales : le chômage, la bureaucratie, la démagogie, la misère économique et morale ainsi que l'horreur, l'intolérance religieuse et la violence à laquelle le peuple algérien doit faire face. Sur ce concept de « graphie de l'horreur », nous renvoyons à l'ouvrage de Rachid Mokhtari, La Graphie de l'horreur. Essai sur la littérature algérienne (1990-2000), Chihab Edition, Alger, 2002.

4 Nous abrégeons le litre du roman de la manière suivante : AASM

5 Le Petit Larousse (en ligne) définit le mot comme suit : « En Algérie, vendeur à la sauvette, petit trafiquant ». Quant à l'auteur d'AASM, il le fait en ces termes : « un jeune homme dont l'activité principal consiste en une forme de commerce. Il achetait des vêtements à l'autre bout du monde, les transportait à la main dans de gros sacs en plastique et les vendait sur un marché de Carthago » (p.16)

6 Fondée par les Phéniciens au IXe siècle avant Jésus-Christ selon les uns, au VIIIe selon les autres, Carthage tira longtemps sa prospérité de ses relations commerciales avec les divers peuples de l'Afrique septentrionale et de la Méditerranée occidentale. Ses tentatives d'expansion territoriale en Sicile devaient l'entraîner dans de graves conflits, avec les Grecs d'abord, de 480 à 264 avant J.-C., puis avec les Romains, de 264 à 146 avant J.-C. Ces luttes devaient prendre fin avec la destruction complète de la ville et avec l'annexion de son territoire à l'ager publicus de Rome. L'établissement d'une colonie romaine sur le site de Carthage fut l'objet des revendications du parti populaire. La victoire de César allait aboutir à la reconstruction de la ville, en 44 avant J.-C. Carthage redevient, sous Auguste, la cité la plus prospère d'Afrique ; elle rivalise bientôt avec Rome par la splendeur de ses monuments. Cette prospérité cependant ne devait pas survivre aux troubles sociaux et religieux qui marquèrent, au IVe siècle après J.-C., l'histoire de l'Afrique romaine. Pillée par les Vandales en 440 et reconstruite par Justinien, Carthage sera finalement anéantie par les Arabes en 698. http://www.universalis.fr/encyclopedie/carthage/ (consulté le 19/05/2017).

7 Entretien disponible sur : http://www.livrescq.com/livrescq/article-7/ (consulté le 29/ 10/2016).

8 Relatif à Kateb Yacine, écrivain algérien (1929-1989).

9 Nous empruntons cette expression à MECHERI, Lamia « L'Ecriture de l'Histoire chez Salim Bachi », Thèse de doctorat, sous la direction de P. BAYARD, Paris 2013. Disponible à la bibliothèque de l'Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis.

10 La légende méditerranéenne raconte il y a des siècles, du temps où Alger était une région encore inhabitée, un brave roi qui s'appelait Hercule, amoureux des voyages et de la chasse, naviguait avec vingt de ses compagnons près de la baie d'Alger. Soudain, Hercule et ses hommes furent épris de la beauté d'un paysage unique, Hercule ordonna à ses hommes d'y édifier une nouvelle ville, ils l'entourèrent de plusieurs murailles pour la protéger contre les invasions ennemies. Le roi, voulant faire honneur à ses hommes, donna à la nouvelle cité le nom Eikosi qui signifie vingt, faisant ainsi allusion au nombre de ses fondateurs.

11 PEYROULOU, Jean-Pierre, « L'Algérie malade de ses violences », in Esprit, n° 308, octobre 2004, p. 125-141, cité par MECHERI, Lamia « L'Ecriture de l'Histoire chez Salim Bachi », op. cit., p.80.

12 DELEUZE, Gilles et GUATTARI, Félix, L'Anti-Œdipe – Capitalisme et Schizophrénie, Les Éditions de Minuit, Paris, 1972, p. 162.

EL BAHITH

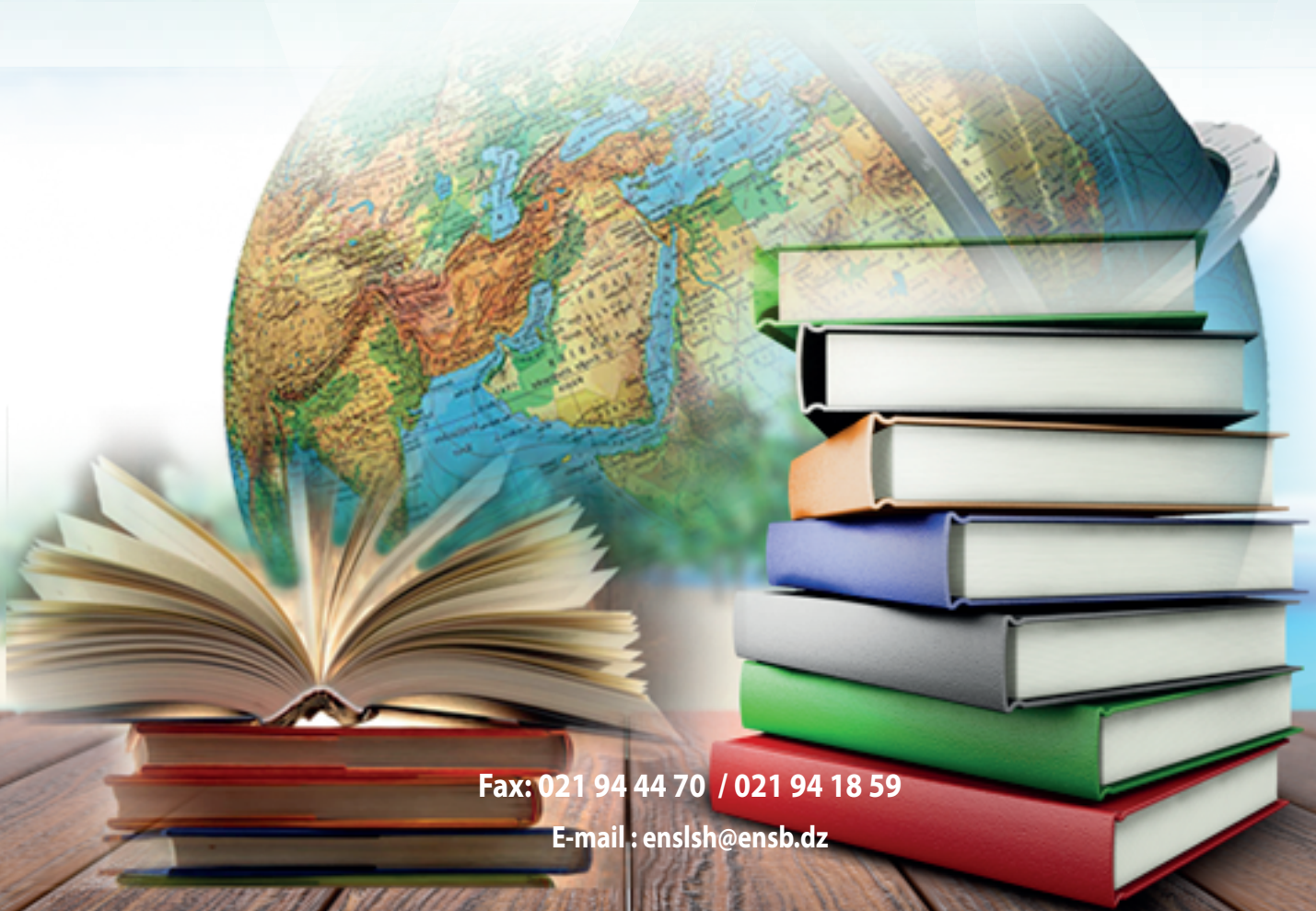
Périodique, Académique Publiée par

l'Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah Alger - Algerie

N°15 Juillet - Décembre 2016

ISSN : 112-9557

Dépôt légal :1134 - 2009



Fax: 021 94 44 70 / 021 94 18 59

E-mail : enslsh@ensb.dz