دراسات أدبية

دورية محكمة تصدر عن مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية- الجزائر

العدد العشرون (20) -نوفمبر 2016

جمالية الحضور والغياب في شعر علي بن الجهم	ناظم حمد خلف السويداوي
النزعة الساخرة في النقيضة الجريرية	عبد الكريم لطفي
فاعلية التقويم والامتحانات في ضوء العملية التعليمية التربوية	إدريس بن خويا وفاطمة برماتي
النمو اللغوي واضطرابات التواصل عند الطفل في المدرسة	راضية بن عريبة
القدس في ذاكرة الرحالة المغاربة والأندلسيين	فاطمة قيلال
.نظرية العامل بين القدماء والمحدثين وأثرها في الدرس النّحوي	حموم مريم
ملامح الأسلوبية في النقد العربي المعاصر	حلام رقية
الأفعال الكلامية والأفعال الحجاجية في خطبة حج الوداع للرسول صلى الله عليه وسلم	سعاد شابـــي
نظرة عن دلالة المكان في القصيدة المغربية	بن عمارة منصورية
المعالم الحضارية والنقدية في مراسلات علماء الجزائر القدامى	أمال طول
الصّحافة الجزائرية المكتوبة وموقع "جريدة لسان" منها	آمنة بومكحلة
المعرفة الصوفية إشكالية القراءة ومعضلة الفهم	بوسماحة الطيب
مصداقية الترجمة بين الأنا والآخر	بن عزوز حليمة
صفحات من تاريخ اللّغات الساميّة	بونوار نادية
التخييل بين التفسير الفلسفي والتحليل البلاغي	عبد الله لاطرش
فلسفة الفعل من النظر إلى العمل عند العلامة البشير الابراهيمي	حرة طيبي
تعليمية النحو العربي بين حفظ اللسان وفهم مقاصد الكلام	بن دادة يمينة
آراء يونس بن حبيب في المنصوبات من خلال كتاب سيبويه	سوعاد بن معمر
البيوإتيقا كحوار بين العلم والقيم الأخلاقية	مطالسي حمي نورالدين
تاريخ ترجمة المسرحية إلى العربية	لباد فاطمة الزهراء البرم
Language layers: knowledge, understanding or interpretation	Berrabah Boumediène
The Grammar-Translation Method: A Tale of the Unexpected	Semmoud Abdellatif

الرقم الدولي ISSN 046X - 2170

بسم الله الرحمن الرحيم

دراسات أدبية

دورية فصلية مُحكَّمة تصدر عن:

مركز البصيرة

للبحوث والاستشارات والخدمات التعلّمية

ـ العدد العشرون ـ

(20)

صفر 1438هـ الموافق لـ نوفمبر 2016

رئيس التحرير

د/ ريوقي عبد الحليم

eladabiya@hotmail.fr

هيئة التحرير

- إسماعيل بوزيدي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة
- د/ بن يامنة سامية ـ المدرسة العليا للأساتذة ـ وهران
- د. فتيحة بن يحي ـ جامعة تلمسان-
- د. محصول سامية ـ المدرسة العليا ـ بوزريعة ـ

المراسلات باسم مدير مركز البصيرة

حي ماكودي 02 رقم 13 واد السمار – الجزائر

ها:0021321289778

فا: 0021321283648

البريد الالكتروني:

markaz_ bassira@.yahoo.fr

الموقع الالكتروني:

www.albasseera.net

حقوق الطبع محفوظة

رقم الإيداع القانوني: 2008/1900

ISBN 2170-046X **ر د م د:**

التوزيع

دار الخلدونية للنشر والتوزيع

05، شارع محمد مسعودي القبة الجزائر.

ها/فا: 021.68.86.48

قواعد النشر

1. تقبل البحوث والدراسات التي تعالج القضايا المتخصصة المتميزة. ويشترط في تلك الأعمال مراعاة قواعد النشر التالية:
2. أن يتوافق البحث مع أهداف الدورية ومحاورها.
3. أن يكون البحث غير منشور سابقا.
4. يرفق البحث بإقرار خطي بعدم تقديم البحث إلى أي جهة أخرى لغرض النشر.
5. ألا يكون البحث جزءا أو مقتطفا أو مقتبسا من رسالة تخرج نال بها صاحبها شهادة علمية.
6. يرفق البحث بملخصين: (العربية والفرنسية) أو (العربية والإنجليزية).
7. يقدم الباحث نبذة مختصرة عن سيرته الذاتية.
8. ترسل البحوث والدراسات إلكترونيا أو تسلم في قرص مضغوط إلى إدارة المجلة.
9. تقبل البحوث باللغات: العربية والفرنسية والإنجليزية، على ألا يقل عدد صفحات البحث عن 15 صفحة ولا يزيد عن 25 صفحة، وألا يزيد عدد الأشكال والملاحق عن 15 بالمائة من حجم البحث.
10. أن يكتب البحث ببرنامج (Word). بـ: بخط: (Arabic Transparent) حجم 14 بالنسبة إلى المتن وحجم 10 بالنسبة إلى الهوامش (اللغة العربية) وبخط: (Roman Times New) حجم 12 بالنسبة إلى المتن وحجم 10 بالنسبة إلى الهوامش (اللغة الأجنبية).
11. أن يراعى في البحث المنهجية العلمية، ومناهج البحث العلمي. وعلى صاحبه الالتزام بالموضوعية.
12. توثق هوامش البحث وقائمة مصادره ومراجعه في نهاية البحث.
13. تخضع البحوث للتحكيم العلمي المتعارف عليه عالميا، ويبلغ الباحث بقرار هيئة التحرير في آجالها.
14. يعدّ البحث في حكم المسحوب إذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات المطلوبة على البحث لمدة تزيد عن شهر من تاريخ تسلمه الرد بوجوب التعديل.
15. لا يمكن للباحث أن يسحب بحثه بعد موافقة الهيئة العلمية عليها وإدراجها ضمن مواضيع المجلة.
16. الإدارة ليست ملزمة بنشر كل البحوث التي تصلها وليست ملزمة كذلك بإعادتها نشرت أم لم تنشر.
17. تعبر البحوث عن رأي صاحبها ولا تمثل بالضرورة رأي الدورية أو المؤسسة التي تصدرها.
18. يحق للدورية إعادة نشر البحث كاملا أو جزءا منه بأي شكل وبأي لغة دون الحاجة إلى استئذان الباحث، إذ تتمتع الدورية بكامل الحقوق الفكرية للبحوث المنشورة فيها.
19. من حق الدورية إصدار عدد يخصص بأكمله لغرض واحد عند الحاجة.

مركز البصيرة يرحب بأبحاثكم واقتراحاتكم ونصائحكم.

الهيئــة العلميــة

الأستاذ الدكتور عبد الرحمن بن حسن العارف وكيل معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مكة المكرمة، السعودية.

- الأستاذ الدكتور علي ملاحي، جامعة الجزائر 2.
- الأستاذ الدكتور سعيد بنكراد، كلية الآداب، جامعة مولاي إسماعيل، مكناس، المملكة المغربية.
- الأستاذ الدكتور عبد الله محمد العضيبي أستاذ الأدب والنقد، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، السعودية.
- الأستاذ الدكتور سعيد يقطين، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المملكة المغربية.
- الأستاذ الدكتور عبد الكريم عوفي، كلية اللغة العربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- الأستاذ الدكتور محمد المشد، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الكويت المفتوحة، الكويت.
- الأستاذ الدكتور عبد اللطيف عبيد، جامعة تونس.
- الأستاذ الدكتور محمد هاشم فالوقي، جامعة طرابلس، ليبيا.
- الأستاذ الدكتور عبد الرحيم مراشدة، رئيس قسم اللغة العربية، جامعة جدارا، المملكة الأردنية الهاشمية.
- الأستاذ الدكتور عطا محمد إسماعيل أبو جبين، المديرية العامة لتطوير المناهج، سلطنة عمان.
- الأستاذ الدكتور محمد عبد الحي، جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، الإمارات العربية المتحدة.
- الأستاذ الدكتور يسري عبد الغني عبد الله، خبير بالتراث الثقافي، جامعة القاهرة، مصر
- الأستاذ الدكتور رباح اليمني مفتاح، كلية الآداب، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
- الأستاذ الدكتور عبد الجليل مرتاض، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.
- الأستاذ الدكتور جيلالي بن يشو، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم.
- الأستاذ الدكتور محمد زمري، جامعة تلمسان.
- الأستاذ الدكتور محمد مرتاض، جامعة تلمسان.
- الدكتور هشام خالدي، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.
- الدكتور عبد الحليم بن عيسى، جامعة وهران.
- الأستاذ الدكتور عبد الجليل مصطفاوي، جامعة تلمسان.
- الأستاذ الدكتور أحمد عزوز، جامعة وهران.
- الأستاذ الدكتور عبد القادر سلامي، جامعة تلمسان.
- الأستاذ الدكتور: عبد الحكيم والي دادة، جامعة تلمسان

الدكتور: رقيق كمال. جامعة بشار

آراء الباحثين لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الدورية

أمة تتعلم، أمة تتقدم

دورية محكمة متخصصة في الدراسات الأدبية

العدد (20) – صفر 1438هـ الموافق لـ نوفمبر 2016

محتويات

الافتتاحية	عضو الهيئة العلمية	**07**
جمالية الحضور والغياب في شعر علي بن الجهم	ناظم حمد خلف السويداوي الكلية التربوية المفتوحة، العراق – الانبار	**09**
النزعة الساخرة في النقيضة الجريرية	عبد الكريم لطفي كلية الآداب واللغات جامعة تلمسان	**23**
فاعلية التقويم والامتحانات في ضوء العملية التعليمية التربوية	د. إدريس بن خويا أ. فاطمة برماتي جامعة أحمد دراية أدرار – الجزائر	**33**
النمو اللغوي واضطرابات التواصل عند الطفل في المدرسة Language development and communication disorders in children at school	د| راضية بن عريبة –جامعة حسية بن بوعلي –شلف كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها	**43**
آفاق التطور في الشعر العربي الحديث	الطالب: مراد تومى إشراف أ| د: عمار مصطفاوي جامعة وهران	**57**
القدس: في ذاكرة الرحالة المغاربة والأندلسيين (الأثر العلمي) Jerusalem in the Magherbis and Andalusian Traver's Memoir (Scientific Influence)	فاطمة قيلال البة سنة رابعة دكتوراه (ل. م.د) م اللغة والأدب العربى بجامعة تلمسان إشراف: أ.د/ محمد زمري	**67**
نظرية العامل بين القدماء والمحدثين وأثرها في الدرس النّحوي	حموم مريم طالبة دكتوراه (ل.م.د) إشراف: أ.د/شيخي نورية جامعة تلمسان	**81**
ملامح الأسلوبية في النقد العربي المعاصر قراءة لبعض الجهود النقية العربية	د. حلام رقية – أستاذة محاضرة – ب المركز الجامعي عين تموشنت	**93**

الأفعال الكلامية والأفعال الحجاجية في خطبة حج الوداع للرسول صلى الله عليه وسلم	د. سعاد شابـي قسم اللغة والأدب العربي جامعة أحمد دراية، أدرار	**101**
نظرة عن دلالة المكان في القصيدة المغربية	بن عمارة منصورية طالبة دكتوراه (ل.م.د)جامعة تلمسان إشراف أ.د/ محمد مرتاض	**112**
المعالم الحضارية والنقدية في مراسلات علماء الجزائر القدامى	أمال طول إشراف: أ.د عبد الجليل مرتاض (جامعة تلمسان)	**121**
الصّحافة الجزائرية المكتوبة وموقع "جريدة لسان" منها	آمنة بومكحلة باحثة في الدكتوراه تخصّص لسانيات وتعليمية اللغة إشراف أ.د: هشام خالدي جامعة تلمسان	**131**
المعرفة الصوفية إشكالية القراءة ومعضلة الفهم	بوسماحة الطيب اشراف أ.د: كرّوم بومدين كلية الآداب واللغات جامعة تلمسان	**138**
مصداقية الترجمة بين الأنا والآخر Translation’s Credibility between the Ego and the Other	د: بن عزوز حليمة –جامعة أبو بكر بلقايد– تلمسان كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي	**147**
صفحات من تاريخ اللّغات الساميّة –اللّغة العبرية أنموذجاً–	بونوار نادية، كلّية الآداب واللّغات – جامعة تلمسان إشراف: أاد: عبد الجليل مرتاض	**158**
التخييل بين التفسير الفلسفي والتحليل البلاغي	عبد الله لاطرش كلية الآداب واللغات جامعة تلمسان	**169**
فلسفة الفعل من النظر إلى العمل عند العلامة البشير الابراهيمي	حرة طيبي – أستاذة محاضرة – ب كلية الآداب واللغات /جامعة تلمسان	**176**
تعليمية النحو العربي بين حفظ اللسان وفهم مقاصد الكلام	بن دادة يمينة اشراف أ/ د: بوعلي عبد الناصر كلية الآداب واللغات / جامعة تلمسان	**185**
آراء يونس بن حبيب في المنصوبات من خلال كتاب سيبويه –الجزء الثاني–	سوعاد بن معمر اشراف أاد: محمد عباس	**192**

	كلية الآداب واللغات جامعة أبي بكر بلقايد–تلمسان	
201	أ.مطالسي حمي نورالدين جامعة معسكر / الجزائر	البيوإتيقا كحوار بين العلم والقيم الأخلاقية
217	أ: لباد فاطمة الزهراء البرم جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان سنة ثالثة دكتوراه ل.م.د تخصص دراسات لغوية في ضوء التواصل الحضاري إشراف: أ/د: عبد الجليل مرتاض	تاريخ ترجمة المسرحية إلى العربية
223	BERRABAH, Boumediène Université de Tlemcen	Language layers: knowledge, understanding or interpretation
238	Mr Semmoud Abdellatif University of Tlemcen. Algeria Phd in Didactics and Teacher Training	The Grammar–Translation Method: A Tale of the Unexpected

الافتتاحية

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

لعل مصطلحي اللغة والأدب يكوّنان ثنائيتين متكاملتين، لا متناقضتين، فأغلب الدّراسات تجنح لتوضيح وتوظيف المصطلح، فتغوص في أغواره ولا تغادره، إذ جاءت تشتغل حينا على الدراسات الأدبية، وأحيانا على الدّراسات اللغوية، وأحايين أخرى على الدراسات المصطلحية، واستشرفت دراسات أخرى على عقد صلح بين هذه المصطلحات، وهذه المصالحة بدت على المتلقّي متحيّرة لمصطلح دون الآخر، وبقية القلة القليلة تمتزج بينهما، وتخرجهما في لحمة

واحدة، لا يستغني بعضها عن بعضه الآخر، ومجلة "دراسات أدبية" تسعى دوما إلى دراسة تثري وتعمق وتؤسس.

وكان أن بادرنا وألقينا بأنفسنا في بحر زخم بعد أن وضعنا نصب أعيننا بوصلة واحدة ليس إلا، هي بوصلة التحصيل العلمي بمعية عدد من أهل الاختصاص، تحدونا في ذلك رغبة متأصلة لخدمة لغة كثيرا ما قيل عنها إنها لغة متأخرة ينبغي أن تدخل المتحف.

وكان همنا في هذا الشأن هو كيف نفكّر في مواضيع في قمة الحداثة بلغة عربية مطواعة لا تعجز عن قولبة هذه الفكرة أو تلك، وبالفعل فقد سعينا، وسنظل سائرين على نفس الدّرب، في سبيل أن نكون الوجه الآخر للغة بحكم أن الإنسان هو اللغة، واللغة هي الإنسان، إن تطوّر تطوّرت، وإن عجز أصيبت بالعجز هي الأخرى.

عضو الهيئة العلمية

جمالية الحضور والغياب في شعر علي بن الجهم

ناظم حمد خلف السويداوي
الكلية التربوية المفتوحة
العراق – الانبار

الملخص:

يتوشح هذا البحث بعباءة علي بن الجهم ويحاول اكتناز مدلوله الشعري، ولعل في ظاهرة الحضور والغياب ما يكشف عن نصه الشعري المتنوع في الدلالة والمفهوم، مما يعني اكتشاف الجوهر الذي يصنع التجربة الخلّاقة للشاعر. والى جانب هذا القول قادني البحث ان اتناوله على محورين هما: المكان على أنه شيء متحرك يتحرك بتحرك الواقع، فضلا عن محور المرأة، كونها حكمة مؤطرة بالاطمئنان لدى الشاعر.

Abstract:

This research is coating the cloak of Ali Ibn Al-Jahm for the purpose of concluding his poetic denotation. Perhaps the phenomenon of attendance and absence in his texts leads us to demonstrate both denotation and comprehension within his varied poetic texts. In other words، to reveal the essence of the motive that leads the poet to approach creative experiences. Additionally، this research guided me to divide my project into two axes: ***Location***، which is changeable according to the time and place of the events. ***Female***، for the poet considers a wisdom that is framed by confidence.

تشكّل ظاهرة الحضور والغياب بُعداً جمالياً في القصيدة العربية، قديماً وحديثاً. ولكنّ الباحثين لم يلتفتوا كثيراً الى هذه الظاهرة، بما تعني من غموضٍ في حضرة النص، والناقد المتبصّر هو الذي يكشفُ بواطن الامور، من خلال ذائقة رفيعة، تدعمها لغة سليمة وأدوات نقدية، وجهاز معرفي يفكّ شفرة النص، ويصلُ إلى أسرارهِ ومرتكزات الجمال فيه.

ويبدو واضحاً، انّ النقاد القدامى عندنا تعرضوا للنص الشعري واستشعروا به، أرادوا أن يضمروا بعضاً من جماليته، لا قصداً، بل ربما لم تشفع لهم مرتكزات اللغة بمسمياتها، ان يجدوا شيئاً يغري المتلقي، كما هو حاصلٌ في النقد الحديث والمعاصر، وجاء فريق آخر، ليهجرَ النص متعللاً بما هو شائع (المعنى في بطن الشاعر). ولنا ان نجد المبررات، مهما كان الامر، فللنص تشعبات قد تغيب عن ذهن الناقد، وهو يواجه قصدية الشاعر المختفية بين الكلمات، ولا نريد في هـذا السياق، ان نهمل دور عبد القاهر الجرجاني، حيث تنبّه

إلى العمل الأدبي، كونه مجموعة من الرموز، وهو يتحدث عن (معنى المعنى) في كتابيه دلائل الإعجاز وأسرار البلاغة [1]. وهذه الرموز – بالتأكيد – مستمدة من حضارة العرب وتاريخ الاجداد، والمتمثلة بالطلل والوشم والرسوم.... وغيرها كثير، وهذا ما أفصحت عنه القصيدة الجاهلية، مع علمنا أنّ هذه الرموز، لم يبقَ منها شيء، وباتَ استعمالها ضئيلاً عند الشعراء المعاصرين، الذين لم ينتبهوا إلى توظيفها كما كان يفعل الشاعر القديم، إلاّ قليل ونادر، ولا مجال ان نلومَ الشاعر، وقتذاك، وهو يبني صوره بناءً محكماً بنسيج اللحظة التي يعيشها، وغالباً ما يقترن الطلل عنده، بغياب المرأة المحبوبة.

بقي أن نقول، إنّ ما نتعرضُ له الآن، هو من صنيع ما سبق، لكنه بثياب الحداثة التي تبحث عن فضاء شعري تسبحُ فيه، وعن طريق ذلك يتسنى الكشف عن موقف الشاعر، ورؤيته الإنسانية وما تحمل من مكنونات الذات المتألمة، فضلاً عن فاعليته الشعرية وكثافة الاحساس، رغم قلّة المفردات المكّونة لها، إلاّ أنها تحوي على مجموعة عناصر تزيّن القصيدة بصور جميلة، وهذا ما نلمسه واضحاً في اغلب قصائد علي بن الجهم، لما تشكّله ظاهرة الحضور والغياب عن بعد جمالي يُضفي دلالة متميزة بدفقة شعورية مكّثفة، مما يعني المرور إلى الأعماق، لاكتشاف الجوهر الذي يصنع التجربة الخلاّقة للشاعر.

وليس من الغريب، ان تكون ظاهرة الحضور والغياب، متباينة الغايات، عندما يطــرح الشاعر اشكالية التنوّع والكشف عن نصه الشعري، وهو يوصل رسالة، بالاعتماد على الوسائل الفنية ومناطق الغموض التي يريد التخفي وراءها، وهذا يبدو طبيعياً عند شاعر كالذي ندرسه على سياق هذه الظاهرة التي سجّلت غياباً ملحوظاً في المكتبة العراقية، الاّ ما ندر.

ولعلّ بعضاً من الدراسات الأدبية التي انتجت الافكار عن علي بن الجهم، استطاعت أن توصلَ رسالةً – ربما مغلوطة – الى المتلقي، انّ هذا الشاعر كان مغموراً يعيش في الصحراء، ولم تشفع له البيئة أن ينتج نصاً، كالذي انتجه غيره من شعراء عصره، والحقيقة غير، انّ هذا الامر مجانب للصواب، فثمة عديد من النصوص تشفع لهذا الشاعر ان يكون في مقدمة شعراء بني العباس على مستـــوى التصوير، ولا مجال – هنا – لإهدار خصوصية شعره، فهو الذي يحرّك اللغة، ويتلاعب في الألفاظ كيفما شاء، من دون تحسّس أو تخوّف، وكلّ ذلك كان تمثيلاً مباشراً لثقافة العصر ومرجعيته التاريخية.

ويبدو هذا التصور جلياً، ونحن ندرسُ شاعراً من شعراء بني العباس، لنا ان نستند على اساسين مهمين: الاول منها ينطوي على الظاهرةِ التي نحن بصدد دراستها، وأعني الحضور والغياب، لما لها من وظيفة إبلاغيه في الوصول الى مكنونات النص والبحث عن تجلياته على مستوى الفكرةِ وأحوال الخلق الشعري لدى الشاعر، والثاني، وهو النمط المرجعي الذي يتشكّل منه النص الشعري نفسه. وإلى ذلك أشار صلاح فضل فالدال، يمثل علاقة حضور، والمدلول يمثلُ غياباً. بحضور معنوي [2].

مـــن هنا، يتضح لنا أنّ مصطلح الحضور والغياب، له من الأهمية بمكان، ما يأخذ الصدارة، ونحن ندرسُ أيّ شاعر في أي عصر، ذلك أنّ هذه الثنائية، تخضع لإطار فلسفي، فعلاقة الحضور هي علاقة شكلية، بينما علاقة الغياب، نراها تأخذ معنى ابعد، لتصل الى الترميز، فثمة عناصر تغيب وأخرى تظهر في النص الواحد، لكنها مجهولة مرّة وحاضرة أخرى عند المتلقي. وهذه العلاقات الاستبدالية هي التي تُخضع اللغة إلى الاتباع، حين يكون المتلقي حاضراً كشرط اساس من شروط انتاج النص الشعري.

وبما انّ الشعر، هو حركية تواصلية بين الذات والآخر، فإنّ الطابع المعرفي للشاعر هو الذي يكشف نوعية النص، والمفاهيم الاجرائية التي توصلنا الى فهمه بالتحليل والاستنطاق، وبالتالي إعطاء دلالة واضحة بالتعرف على تشكيلاته والمكونات التي تحتويه. وهذا النوع من المقاربة بين الشاعر ونصّه، يُضفي صبغةً جمالية واسلوباً للعرض والتأويل في سياق تعبيري معين. ذلك لانّ النص يتميز بالانفتاح والانغلاق ضمن حدود الرؤية التي تحيل إلى علاقات متشابكة ومتنوعة في الأثر والتأثير.

وفي هذا المنظور، يغدو مفهوم اعادة بناء النص الذي اوجدهُ الشاعر، هو اعادة صياغة واضفاء ملامح الجمال الدلالي، اذ تتحول هذه الرؤية التي يصنعها الناقد الى نص آخر، يطرح مجموعة من المفاهيم والدلالات المعبرّة التي تتعدد بواسطتها القراءات ذات الكثافة والمعاني المتعددة.

وكمحصلة يمكن القول: إنّ ظاهرة الحضور والغياب، هي عملية تصوير لمشاهد النص وعلائق التنويع في البيت الواحد، ذلك أنّ النغمة المحبّبة لدى المتلقي، هي ان يرى تنويعاً من الاستعارات والمجازات التي تشكّل ما هو مخفي من النص. وهذا الذي يجعل من الناقد منعزلاً نوعا ما، عن الشاعر، وربما تكون هذه التحولات، إلى جانب تحولات أخرى، فيما بعد، هي التي قادت إلى ميدان الحضور والغياب، بمعنى، التجلي والتخفي التي ترينا تقلبات الشاعر، الذي يصنع القارئ باعتباره (نموذج) قبلي للتفسير والتأويل.

– المكـــان:

لا نريد هنا، أن نفهم المكان باعتباره بُعداً اجتماعياً أو جغرافياً يخضع لمتطلبات الوضعية السائدة في المجتمع، بل نريد ان ندرسه على أنه شيء متحرك يتحول بتحول الواقع، ويبحث عن العلل والأسباب في مكنونات الجمال بحيثياته المتعددة والمتأصلة في الذات. بمعنى أنَّ المكان يجب ان يحمل غائية الحضور والغياب معاً، وعلى الشاعر أن يدرك ما يدور في الخارج، مقابل ان يعرف ما يسببه الداخل، وهذا التبرير يضعُ الناقد أمام تفسير متعدد الاوجه، ويأخذ زوايا مكانية للكلمة شرطاً أساسياً ولازمة من لوازم ابداع الشاعر. عندئذ، لا يمكن إدراك حقيقة المكان – النفسية تحديداً – مالم نغص في مفهومية ودلالية النص الشعري، والنظر إليه على انه معطيات تؤلّف نقطة التميّز، لأشياء نحتكم إليها، ونكشف التفاعل المتبادل بينها وبين الشاعر.

وتبقى الحالة التي يعرضها الشاعر، هي حالة غياب وحضور، فللمكان دوره من خلق هذه الثنائية،

ذلك أنّ الاتصال والانفصال في المكان، يكوّنُ معنىً باطناً في الذات الانسانية، فالانا بكل ما تحمل من مكنونات الهيمنة والحضور، قد لا تكون قادرةً على الاحتفاظ بهذه اللازمة؛ لانّ المقاربة التي يخلقها الشاعر عن الآخر، هي مقاربة غياب، والشاعر دائماً، يريد ان يتجاوز عجزه، ويريد أن يثبت وجوده في الحياة، وتبقى أساليب الاكراه التي يمارسها الآخر، لها بُعدها الابداعي في ذات الشاعر.

ولكي نقرأ المكان عند علي بن الجهم، ونشكّل ملامح الحضور والغياب فيه، لا يمكن لنا بأي حالٍ من الأحوال ان نقف عند نقطة معينة نرتكز عليهـــا، فالشاعر يبني انبساطه الخاص عن المكان في تبادل عجيب يجعل من الحضور غياباً ومن الغياب حضوراً، فالمكان عنده خاصية للاشتمال، لا حدود تحدّه، ولا يقف عند نقطة واحدة. وسطوة المكان هنا، تتقاطع مع خاصية الثبوت؛ لانّ الغياب يمنحنا – حتى اللحظة – التحول والتنوع، فضلاً عن الانفتاح والانغلاق، الذي يعبّر عن الحضور تارة وعن العجز وعدم القدرة على الفعل تارة أخرى. وبهذا يأخذ المكان بُعداً رمزياً يحفرُ شقوق الدهر وأحاسيسه في الذات.

بهذا المعنى، يأخذ المكان قراءة تتناسب وعمق الدلالة، التي تلبّي دواعي الموقف واسبابه العميقة، وتحول المعنى الى معايشة ومكابدة ومعاناة في مخزون الذاكرة.

ولعلّ أول تحويل رمزي يصادفنا – في هذا المجال – والذي يدعو إلى عملية اختزال الحضور والغياب معاً، بمعنى واحد يكتسب الصبغة النفسية الدالة على غياب الأثر ومساءلة الآخر عن دواعي هذا الغياب:

كم من عليـــلٍ قد تخطاه الرَّدى
فنجا ومـــاتَ طبيبهُ والعودُ
صبراً فـــإنّ الصبرَ يعُقبُ راحةً
ويدُ الخليفةِ لا تطاولها يـدُ
والحبسُ مالم تغشـــهُ لدَنيّـــةٍ
شنعاءَ نِعـمَ المنزلُ المتورَّدُ
بـــيتُ يُجـــدّدُ للكريم كرامةً
ويُزارُ فـــيه ولا يزورُ ويحفدُ
لو لم يكن (في السجن) إلا أنه
لا يستذِلُّك بالحجـابِ الأعبدُ (3)

يبدو أنّ يقين القصد، لم يعد ممكناً الاّ في الشعر، وهو يمنح المصادفة فرصة ان تصنعَ شيئاً من الحضور الذي يفسّر ما خطّهُ الغياب، وأن ينفتحَ على قصيدته التعبير والتأويل المسبق لمجريات الامور، ذلك انّ عناصر الغياب في هذا المكان، تتحول الى عوالم أكبر إذا ما تمعّنا في رمزية القول المتولّد عبر حضور السلطة وغياب الشاعر، فعدم التلبية (صبراً فانَّ الصبر...) يتبدى من خلال تحويل الصورة الى اصلٍ يتبعهُ (ويدُ الخليفة لا تطاولها يدُ) وثمة فرق بين التعبيرين، فالغياب يؤشر على وحدةٍ قاتلة، ذات صورة لغوية تخييلية بليغة، تسعى إلى التأثير على المتلقي ولفت انتباهه إلى خطر المكان.

وأما الحضور، فيبسط ظلاله على النص، ويستعجلُ اللغة ان تتوسل به، وكأنه يتحلل من القيود والاعراف، ويؤشر على اقصاء الآخر واكسابه بُعداً اقصائياً، يعمل من خلاله على اخراجات تدور في فلك غامض، لا يكون المكان فيه الاّ (نِعمَ المنزلُ المتورَّدُ) وغائية الاختلاء هذه، تقتصرُ على الغياب دون الحضور، ويقتضي منّا تجريب هذه الفرضية من خلال

ما نستدعيه من نصوص أخرى، تغرينا حتى اللحظة، أن نستشعر المكان؛ لتبيان مرجعيته التي يتحصن خلفها الشاعر، وهو ينشد الانتماء والحضور. ويقينا انّ الشاعر لا يصور المكان – هنا – بوصفه حدثاً عابراً او مشهداً حكائياً للواقع، بقدر ما يكون المكان تجسيداً حياً ورؤية دلالية للأسى وحرقة الذات.

ولأنّ القصيدة كائن يتمتع بخصوصية التفاعل مع الآخرين، على كلّ المستويات، فانّ الولوج الى فضائها يتطلب منا الكثير، لكي نتعرف على عوالم الشاعر والمضامين الشعرية التي تتشكّل خيطاً لرؤية ثاقبة ومتبصّرة بحيثيات الامور، على أنها انعكاس لواقع معين. وما المكان هنا – الاّ هو الانشطار الذي تعيشه الذات وهي تواجه السلطة، فعندما يتجلى الشاعر تختفي السلطة، ونحن هنا بصدد المكان المغلق الحاضر في ذهن الشاعر والغائب في عقلية السلطة، وهذا الذي يدعونا أن نتعرف أكثر على خصوصية القصيدة، على أنها هوية منشطرة، تحتوي على جميع عناصر الارتكاز على اللغة، وترتبط بدينامية الحضور الذي ينشده الشاعر، لإعطـاء دلالات شعرية جديدة تضفي على المكان بُعداً سيكلوجياً. وهذا (عملٌ واعٍ بهدفه) [4].

ولا أظن انّ حضورية المكان على هذا الوجه ترتبط بعلائق التواصل بين الشاعر والاخر، بقدر ما هي مفارقات مستحيلة، خلفتها اجواء السلطة بهالة من الفوقية على كل مقدّرات الذات التي تشارك المكان في التحول، وتخلق الاستبدال بين الحضور والغياب، على انّ الباحث لا يظن أنّ سلطان المكان له القدرة على الفعل أو التفاعل مع الآخر، وإذا كانت خصوصية الشاعر تستنطق منّا كل هذا الميل، فأننا نمارسُ حضوراً يعمرُ القصيدة ويغوصُ في قصديتها. وهذا التصور من شأنه أن يحيل المتلقي إلى مفردات شتّى، تتعلق جميعها بالمعطيات التي تمارسها السلطة إزاء المكان المغلق، لتجعل الشاعر غائباً عن المكان الاليف الذي يحبه ويتوقُ اليه، فقيمة المكان تكمن في ساكنيه، وكلما بدت المسافة بعيدةً عن معطيات هذا المكان، كلما كان الانغلاق والتشتت حاضراً في النفس تبعاً لدواعي الموقف، واستجابة تلقائية لما يبعثه هذا التخفي من استنكار للفعل في حدّ ذاته.

لقد ظلَّ هذا الشعور كامناً في نفسية علي بن الجهم وهو يمارسُ لعبة القدر مع المكان ويحاول التعرّف على مكنوناته، لكنه لم ينصرف عن فلسلفة القوّل الذي ينشده، وهو يحاول تفكيك العلاقة القيمية والأخلاقية بالمكان كمعطى تحولي لتجسيد مظاهر وأسباب المعرفة وفلسفة الموقف ازاءه، ولنا أن نرصدَ جملة من محمولات الحضور والغياب ونحن نتمعن هذا النص:

هل كان الاّ اللَّيثَ فارق غِيلَهُ
فرأيتَهُ في مَحملٍ محمـــــولا
لا يأمنِ الاعداءُ من شّدَّاتــهِ
شدّاً يفصّلُ هامهم تفصيـــلا
ما عَابَهُ أنْ بُزَّ عـنه لِباسُـهُ
فالسّيفُ اهولُ ما يرُى مسلولا
إنْ يُبتذلْ فالبدرُ لا يُزري بـه
أنْ كانَ ليلة تمّهِ مبـــــذولا
أو يسلبُوهُ المالَ يُحزِنُ فقـدُهُ
ضيفاً ألَمَّ وطارقاً ونزيـــــلا
أو يحبسوهُ فليسَ يُحبسُ سائرٌ

من شعره يَدَعُ العزيزً ذليـــلا [5].

في هذا السياق، يمكن لنا ان نضع جملة من المفاهيم التي تؤطّر النص وتجعله نصاً يندرج تحت وصاية المكان الذي يطوف بالشاعر في افقٍ ضيّق، وهذه هي المنطقة المعرفية التي يتوق الشاعر إليها؛ ليفهم أسبابها ومكنونات التصور الذي يتقصّى فاعلية القراءة التي تستنطق الغياب وتسأل عن الحضور. وهذه العلاقة هي التي تساعدنا ان نكتشف اللحظة التي يختفي وراءها الشاعر، وهو يكتب قصيدته، إذ يبدو واضحاً انّ الواقع المكاني كان متأزماً، ومشهدية القول كانت تتوقف على سكونية الحركة، فلحظة الحضور هي لحظة لقاء مع الذات واستدراج معنوي لها (هل كان الاّ الليث فارقَ غِيله) أما الغياب فانه يستدرج المكان بأغلفة التحدي والنعمة المنقوصة التي تُجبر صاحبها على الرضا (فرأيته في محمل محمولا).

لذا فالمجابهة، في ظل هذا التصور، تكون تجسيماً لذاتية منغلقة، يكون كلٌّ من الانا والآخر طرفاً فيها، وهذه التشكيلات تحكمها لحظة الموقف، فالموقف عبارة عن علاقات متشابكة تخضع للتجربة الذاتية التي يمرُّ بها الشاعر. ولا أحسب انّ السجن هنا، فضاءً مكانياً بقدر ما هو فضاء فنياً عميق الدلالة، يضع اللغة في اطارها الفني.

وقريباً من هذا التصّور، فانّ الباحث يعتقد أنّ ماهية النص عند علي بن الجهم تكمن في كونه نصاً يخضع لمجموعة من المواقف التي تخضع جميعها لآيدلوجية الشاعر الذي انقسم به المكان، وراح يستحضره كرمز يخضع لأبعاد مختلفة، لعلَّ أهمها، هو القدرة على التعايش مع هذا المكان على وفق مسلّمات التغيير الذي ينشده.

إنّ مصدر التجربة الشعرية، وما يرافقها من رؤية واعتداد بالذات، تجعل من الشاعر نُهبة لقطبين اثنين من التعبير عن مكنونه الداخلي. يتمثل الأول بمدى قدرته على ايصال صوته إلى (الآخر) بكل ما يعني من مسمّيات، وأما الثاني، فهو الذاتية التي يقف خلفها الشاعر ويصطنعها لنفسه كقوة مضافة تعمل على تكريس وديمومة البقاء والتحدي.

ولأنّ المكان يمثل دافعاً للشاعر أن يتنقل من السكون إلى الحركة، ومن الصمت إلى القول، فإنّ هذا يساعده، أن يستجمع الذاكرة عن المكان الذي كان عنده، والمكان الذي أصبح عند الآخرين، بمعنى انه يحاول ايجاد أرضية يقف عليها ليوزّع نصه على المتلقي، ظناً منه، أنه باستطاعته أن يكوّن بؤرة لأمل مرتقب ومرتجى. لذا نراه يثير الذات وهي تخطُّ واقعاً جديداً غير ذي ألفة:

إذا الرّيح هبَّتْ لها أسْمعتْ
غناء القيانِ بأوتـــــــارِها
وفَوَّارةٍ ثأرها في السَّمـــاءِ
فليستْ تُقصّرُ عن ثأرهـــــا
تردُّ على المُزنِ ما أنّزلــت
على الارضِ من صوب مدرارها
فلا زالتِ الارضُ معمـــورةً
بعمركَ ياخـــيرَ عُمّارِهـــا
تبوَّأتُ بعدك قعرَ السُّـــجو
نِ وقد كنتُ أرثي لزوَّارهـــا [6]

الشاعر هنا، انطلق من الالتئام إلى الانشطار، وهو يحوّل نسق لغته من الحضور الى الغياب الطارئ، للتعبير عن المكان وموقفه منه، فالقصيدة – على تمامها – كُتبت في ظرف خاص ومشحون، يرافقه حلم بالخلاص ممّا هو مغلق ومقيـــّد، وهي تمنّي الأماني وتتوسل بالسلطة ان يكون لها الكلام الفصل بذلك: (قلا زالتِ الأرضُ معمورة... بعمرك يا خير عّمارها) وهذا التشكيل الشعري من شأنه ان يجعل الغياب مؤثراً وذا معنى؛ لأنه ينعكس على فضاء القصيدة، ويأخذ من قسماتها الكثير، ويرسمُ حدودها اللامتناهية في الامل المنشود، ذلك أنّ (الأنا) تنكسر امام الآخر، وتعلن خضوعها للفضاء الواقعي المحيط بها. وهذا دليل خضوع وترجية من الذات للمرجع الذي تنتسب إليه، لأنّ الوعي الحاد بقواعد المكان الذي يمثل فرادة الحضور والغياب في أنٍ واحد، قد تمَّ تحديده من قبل الشاعر، وملامسة ابعاده واشكاله ومريديه، وهذا الانكفاء لم يحجب الذات عن الآخرين، وإنما كان للتماثل دور في الابداع الشعري والتصويري عند الشاعر.

ويمكن ان نستدلَّ على هذه الفكرة ونحن نرقبُ صوت الشاعر وحضوره في المكان الذي لا يتمناه، فهو لم يعد الاّ صدى لالتقاط اصوات الآخر والخضوع له، حتى صار (الآخر) فضلاً عن المكان، هو المعنى الذي يتحكم في ايقاع القصيدة ويوزّع معانيها. بمعنى (انّ مفتاح العلاقة بين النص والايدلوجيا هو مفهوم الغياب الذي يتميز بالمعارضة الدائمة لمفهوم الحضور، ولا بد من العمل على تحديد تمظهراته ووظائفه، ويمكن تفسيره من زوايا بلاغية وأسلوبية ولسانية متعددة، او انطلاقاً من مفهوم المرجع والعالم الخارجي) [7] وتكمن جمالية الحضور والغياب بهذا التعارض الذي يتشكّل داخل النص ومن خلال الشاعر. وهذا التصور الثنائي يفترض منّا حركية صراع ومحاولة كل قطب مسايرة الآخر، للاقتراب أكثر من الهيمنة وحب الاستحواذ؛ لأنّ (الأنا) يقدّم نفسه فريسة غير قابلة للاحتواء من قبل الآخر. فالفعل وفاعله (تبَوأتُ) فيه إشارة إلى مدى السخرية والاستهجان بالذات، والتبؤ هنا، يعبر عن منطقة الانتقال من المكان المفتوح الى المكان المغلق، وهي مفارقة صنعها الشاعر للاستهجان بنفسه، وخلق علاقة غير متكافئة بينه وبين الآخر سببها (قعر السجون..... وقد كنت ارثي لزوّارها).

ويبدو أنّ كل هذه التنويعات لدى الشاعر، تمثل استحضاراً للمكان الذي ينشده ويتوق اليه ويتوحد معه، وهذا الموقف هو موقف ايدلوجي انساني تحاول فيه الذات ان تنشطر مع الآخر وصولاً الى نقطة ترتكز عليها لإعلان انتمائها إلى المكان المفتوح.

ولا مجال هنا لتوحد الذات المتكلمة مع الذات المخاطبة، ذلك انّ الشاعر يرمز إلى كثافة الحضور الذي يتمناه، مع الأخذ بعين الاعتبار، انّ هذه الأمنية هي خارج مجال الاحتمال وإمكانية الحدوث.

وإذا كانت التحولات الشكلية قد ميّزت قصيدة علي بن الجهم، وأحدثت انتقالة من الحضور الى الغياب، وحاولت ان تدمجَ التجربة الذاتية في التجربة الجماعية، للدلالة على حضورية المكان الاليف، لأنه على مستوى المضمون يمثل انكساراً للذات؛ إذ أنّ

الانتقال من حالة الحضور للغياب من شأنه ان يعزّز موقف الشاعر على مستوى التجربة الشعرية.

ولنا ان نسأل عن مدى قدرة الشاعر على ايصال صوته الى الآخر، فالمكان يُعدُّ حائلاً ومانعاً دون ذلك، وتبقى الكلمة هي المرجعية التي يتحصن خلفها الشاعر لإعلان موقفه، وما يدور بداخله من صراعات تختلق – على كثرتها – نمطاً ثقافياً محدداً له سماته واسلوبه في ابتكار مجموعة من آليات الدفاع التي تمكن الشاعر ان يتوافق مع الضغوط النفسية التي خلقها الغياب. لذا فالانتقال من حالة إلى أخرى، يعني الانتقال من مكان الى آخر، والشاعر يمهد دائماً لهذا الانقلاب، أي أنَّ مؤثرات الانفصال والاتصال بادية في أغلب قصائد المكان، مما يظهر التعارضُ جلياً، ويجعله تعبيراً ذاتياً عن مكنونات النفس الانسانية في كل العصور. وهذا الذي يُظهر (الانا) على انها سلبية خاضعة لضغوط الآخر، وهذه الصورة بطبيعة الحال، معادَلة للاستسلام والافصاح عن علاقة الدال بالمدلول ومدى التنافر بينهما.

ولأنّ المكان يعطي مساحة واسعة للمشاعر أن تفيض في النص الشعري، وهذا السعي للانتقال من فكرة إلى أخرى، هدفه يكمن في تشكيل علاقة، يمكن أن توصف بأنها علاقة دال ومدلول. ولا يمكن بأي حالٍ من الأحوال ان نعدّ هذه العلاقة على أنها علاقة سلبية، ذلك انّ المكان – بشقيه المغلق والمفتوح – يمثل ثراءً لغوياً من شأنه أن يعطي اللغة صفة جديدة من التميز والابداع.

ولتوكيد هذه الحالة، لنا أن ننظر في طبيعة الشاعر وهو يركن إلى هذا المكان المليء بالتناقضات، إذ ليس من المناسب ان لا ينشطر الشاعر فهو لصيق به، يتوق الى لحظة تجلٍ، ليعبر من خلاله عن مكنونات نفسه، وهذا التناوب بين الشاعر والمكان من شأنه أن يخلق تنـــاسلاً لغوياً يتوزع من خلاله الشاعر على كل مفردات اللغة، وهو يسعى إلى توكيد وجوده في هذا المكان. وهذه الرؤية من شأنها ان تفترض عدة احتمالات، لعلّ من أبرزها هو كيفية تحويلها الى مرجعيات لسيرورة الاشياء وتفاعلاتها، وهو ما يمنحنا بُعداً سايكلوجيا يمكّن الذات أن توظف المكان على أنه رمز يخضع لمقاسات وتأملات الشاعر.

مع اعتقادنا انّ (الانا) تبرز نفسها على انها الكل الذي يعطي كلّ هذا الحضور، لتوكيد هوية الذات في الاستعلاء والتفوق.

إنّ الرحلة الاستكشافية في نص علي بن الجهم، يمنح الافكار شكلاً جديداً من خلال التقابل بين ذات المتلقي وذات الشاعر، وأنّ ما يكشفه النص من أبعاد ذاتية تتداخل وايدلوجية الشاعر في الحياة، اذ تنمو هذه الافكار في النص بوعي واستكشاف يحّرض الناقد على التواصل مع الشاعر وكشف خباياه المستترة خلف أركان القصيدة.

ولعل الاتجاه إلى هذا الميل، هو للتعبير عن حالة التواصل مع النص، وعدم الرضا بالبقاء في هيمنة الشاعر، وبالتالي تكون إمكانية تحقيق قراءة موضوعية لها مدلولها الخاص (لأنّ القراءة هي تجربة شخصية) [8] ذلك يعني، أنّ الحضور والغياب يشكلان بعداً انسانياً،

فضلاً عن بعدهما الجمالي، وتعبيراً عن التواصل الذي يستحضر الرغبة ويحرك المشاعر ذات الصلة بنص الشاعر، وفي ظننا، أنّ دلالة التأويل في هذه الثنائية، يقودنا إلى معرفة ما إذا كان الشاعر، يحوّل الأشياء إلى دلالات ذات معنى كامن للنص، وهذا الذي يتوق اليه الناقد ويتمناه.

ولكي تنمو قصيدة المكان وتأخذ مدى أوسع من جمالية الحضور والغياب، راح الشاعر يفتش عن المرأة، كما لو أنّ نصه الشعري تحركه قوى أخرى غير قواه المغيّبة. وهذا ما يمنح القصيدة بُعداً تأويلياً جديداً يساعدنا ان نحاور المعطيات على أنها تشكيل جديد للمكان:

قالت حُبستَ فقلت ليس بضائرٍ
حبسي وايُّ مهندٍ لا يُغمـــدُ
أوَ ما رأيتِ الليثَ يألفُ غِيلَـــهُ
كِبراً واباشُ السّباعِ تَـــرَدَّدُ
والشمسُ لولا انها محجوبـــةً
عن ناظريكِ لما اضاءَ الفرقدُ
والبدرُ يدركُهُ السّرار فتنجلـــي
أيّامُهُ وكأنّهُ متجـــــــدِّدُ
والغيثُ يحصرهُ الغمامُ فما يُـرى
إلاّ وريّقهُ يُراحُ ويرعـــــدُ
والنارُ في أحجارها مخبـــوءّةٌ
عن ناظريكِ لمّا اضاءَ الفرقدُ (9)

أول ما يسترعي الانتباه في هذا النص، أنّ شبكة العلاقات كانت حاضرة بين الشاعر والمرأة والمكان، وهذا التزاوج من شأنه أن يطرح تعليلات بديلة، يتركز الضوء فيها على كلّ مفاصل المكان وأبعاده الأربعة، مما يجعله من أكثر التكوينات الفنية إشارة إلى حالة التحول في مدلولها الداخلي عندما تتوافق مع المدلول الخارجي. ولعل هذه القدرة التحاورية التي أضفاها الشاعر على المرأة، تنبع من لحظة حادة لموقف مأزوم يتوزع بين طرفين متباعدين، وهذا الذي يعطي القصيدة عنصر الثبات، ليبني مجموعة من التصورات عن الواقع الذي يعيشه، وليس هناك أدنى شك، تأثر المتلقي بطقوس وتقاليد ورموز القصيدة، والتي يوظفها توظيفاً جمالياً، ويستقصي منها العلاقات التي تحقق نزعة العاطفة مع الشاعر.

إنّ ما سبق يدلنا على أنّ الشاعر ارتبط ارتباطاً بنسيج التجربة الداخلي، وحاول أن يتقلد أفعال التجربة، ويحولها إلى مدلولاتٍ عميقة، وصورة فنية لمشاعره الثابتة المتركزة، حول موضوعة المكان وتحولاته. ويقينا انّ هذا التشكيل له ما يبرره، على النحو الذي يعطي التجربة أبعاداً انسانية شتّى. بمعنى أنّ تجربة علي بن الجهم، كانت تجربة عقلية وعاطفية في لحظة من الزمن، ورؤية ثاقبة لمعطيات المكان الذي عاش فيه.

- **المـرأة:**

المرأة في شعر علي بن الجهم، ليست أنثى يتغّزل بها، بل هي حكمة مؤطرة بالاطمئنان، فهو حينما يناجيها، كأنه يبحث عن أصداف بحرية تغوص في رمالٍ يريد جمعها، هي السرُّ الذي يمثّلُ الرغبة في الوصول الى شيء بعيد المنال، فالتعاطي معها لم يكن مصدراً للغواية، بقدر ما كان تناولها جمالية لا متناهية، تحاول الذات اكتشاف عوالمها وأسرارها، وربما، محاولة لاختراق المساحة الفاصلة بينها وبين الرجل، بعيداً عن الابتذال والذكورية. وهي ذاتها الحلم المؤطر باحتمالات الواقع

الذي يتمظهر كموضوع فني، يقدم المرأة على أنها تختلف بين شاعر وآخر، وهذا يشكّلُ علامات فارقة في حياة علي بن الجهم، الذي يصوّر المرأة على أنها ملاكٌ قابلٌ للتصديق، فهي الجميلةُ دون أن يعرف كيفية جمالها، وهي الغائبة عن العين مع أنها مسلك للحب والعشق. ففيها تتجلى عبقرية الاداء الشعري، كونها محفز لا يُستهان به في صنع القصيدة، فهي مَن يكوّن الصورة والرمز، وهي من يفجرَ الطاقات التعبيرية في اللغة، لتتسع – عندها – التجربة الشعورية المصطبغة بالخيال الابداعي الذي لا تتوقف حدود دلالته عند قصيدةٍ معينة، بل يتعداها الى قصائد اخرى وفق احاسيسه ومشاعره.

فمن المرأة ينهل الشاعرُ قوانين اللغة، ويدع الايحاء يأخذ دورهُ، فيثير فينا شعوراً وجدانياً، كجزء يكتسب من خلاله روحاً جديدة وقدرة على التصوير.

ربما ان ابن الجهم لم يكن الوحيد الذي كسر الطوق بالدخول الى عالم المرأة، فقد سبقه الى ذلك شعراء كُثر، الاّ أنه – ربما – يختلف عنهم في طريقة التعاطي معها، فهو لم يهدم الحواجز بينه وبينها. وهنا تكمن جمالية الحضوروالغياب للمرأة عنده، كونها تعيد انتاج المعنى الذي رسمه بعض الشعراء الجاهليين، ولكن بلباس البيئة العباسية. وبما انّ اللغة هي وسيلة الاتصال بين المبدع والمتلقي في العمل الشعري، فانّ الشاعر كان بارعاً في التفاعل مع ثنائية الحضور والغياب بكل ما تحمل من مدلولات تكشف الافكار والمواقف التي يتشكّل بها النص، ويتم ذلك عندما يلجأ الشاعر الى استعمال الرموز اللغوية ذات القدرة التعبيرية الهائلة بطريقة الابتعاد عن الدلالات المباشرة ومعناها المتداول عند الشعراء؛ لتتسع – عندئذ – التجربة الشعورية ذات الدلالات العاطفية.

وبما انّ دلالة المرأة قد تعددت صورها عند الشعراء، وامتداداً لهذا الكشف كان الوقوف على جمالية الحضور والغياب يتبين من خلال النصوص الشعرية التي انتقيناها، وهي تعبير عن وجهة نظر وتصور في الفنون والمعاني والاخيلة. وأول ما يطالعنا هذا النص الذي يكشف، على الصعيد الفني البحث – عن مقومات فنية وجماليات فذّه في التقاط بعض التفاصيل عن المرأة مأخوذة من جسد آخر، كحالة تعويضية عمّا يحتجب من صفات تكتسب روحاً جديدة وقدرة على التصوير، وعلي بن الجهم لم تنقصه هذه المقوّمات الفنية على صعيد الالتفات والتوظيف:

عَجلتِ وما كلُّ العواذلِ يعجلُ
وكم لائمٍ مستجهل وهو أجهلُ
ورىً لمطايا لاتزالُ (عناقها)
تخبُّ بآجالِ الرجال وتُرقِلُ
كأن لم تكن ليلى تُزارُ ولم أكن
أُزارُ إذا ما غبتُ عنها وأُصَلُ
ولما بَدَتْ بين الوشاةِ كأنها
عناق الفراقِ يُشتهى وهو يقتلُ (10)

يبدو أنّ العناية بالمرأة واضحة، وهي تدخل بحلّةٍ جديدة تختلف عن الصورة التقليدية التي الفناها عند بعض الشعراء، وهذا نوع من التحوّل الحاصل بين الأنا والآخر، فابن الجهم يعمّقُ لنا صورة عشقية لحالة الغياب الذي يريد توضيحه من خلال الكشف عن الاحساسات الدفينة، وبيان العلاقة المؤطرة بتراسيم

الفراق، وهذا رمز مـن رموز الحياة الذي يريد الشاعر مواجهته، وهو هنا، يلملم المرأة ولا يبعثرها، وهو الذي يبتكر صوراً لملامسة حضورها، وأفضل ما يمثل هذا التمييز قوله : (كأن لم تكن ليلى تُزارُ ولم اكن...) فتناثر الاشياء بين صور القصيدة له ما يبرره، والتشكيل ينمو بحدود اللحظة، يقبلُ ويدبر، يصوّر لنا اجمل الصور بشكل يجعل من المرأة كمتخيل جمالي يتوشح بعملية الخلق والابداع، ومنها ينطلق الشاعر في بناء نصّه، إذا يحوّل الصورة الى رؤية نفسية مفعمة بالخيال، من دون أن تفقد الكلمات والاشياء دلالتها المألوفة في نسيج القصيدة.

ولكي يعطي الشاعر لقصائده خصوصية ويتجاوز كل ما هو تقليدي في الشعر نراهُ قد ابدى نوعاً جديداً من التفاعل مع المرأة واراد ان يخلق نسقاً جمالياً جديداً لثنائية الحضور والغياب في النص الشعري ويشتمل هذا بخصوصية التجربة الشعرية والبحث عن المغايرة فيمن سبقه من الشعراء. لكنّ هذه المغايرة تبقى محدودة بين صورة واخرى ويبقى أثرها عند المتلقي فعّالاً إذا ما قورنت بنصوص اخرى. لأنّ الشاعر (يقيم علاقات جديدة بين الانسان والأشياء، وبين الأشياء والأشياء، وبين الكلمة والكلمة) [11].

وفي سياق هذا التعبير يصيرُ القربُ مؤلماً، والبعدُ دواءً، مثلما هم بعض المتصوفة، لأنهم يفضلون ان يحلموا، على أن يروا حبيباتهم بالعين. واعتقد انّ هذا نوع من الكشف عن تناقصات الواقع التي تلبسّت الشاعر، وفقدان لحالة من حالات الثبوت من عاطفة إلى أخرى، إذ إنّ الانتقال من الوصال إلى الهجر، لا تتحكم فيه ابجديات العقل، بقدر ما هو شعور ينتاب الانسان أحياناً، وهو بالتأكيد خارج إرادته. وهو نفس التعارض الذي نجده عند شعراء بني العباس عندما يحاوروا المرأة، وتقنية التعارض هذه لا تتعدى جانب الاثارة وقلب الافكار لدى الآخر.

من هنا، فانّ مرجعية الشاعر الثقافية والجمالية لها ما يبررها إذ تندر جلية من خلال قصائده، فهو يتعامل مع هذه المرجعية كأداة تعبيرية جديدة جاءت على شكل اصداء لماضٍ مؤلم، أو لنقل اعادة انتاج سابق عندما كان خارج بغداد.

لكن ما يحل هذا الاشكال الذي اثارته نوازع الشاعر، نعتقد أنه من الصعوبة بمكان، ان نوفر لأنفسنا القدر الكافي من الوضوح ونحن نتحدث عن قصائد علي بن الجهم، ذلك أنّ ترسيمة الحضور والغياب في نصّه تشكّل عملية ايقاظ ورؤى مشتركة للخصوصية التي يتمتع بها. فالمرأة في هذا الإطار عبارة عن لوحة الفاظ تشكّل معاينة للمتلقي أن يقدم معرفة جمالية لنص متقن:

مَرَّتْ فقـــلت مقالة مغـــــرمِ
ماذا عليكِ من السلام فسلّمـــي
قالت: لمن تَعنى؟ فطرفك شاهدٌ
بنحولِ جسمك – قلت: للمتكلمِ
فتبسَّمتْ منّي وقالت: لا تـــرى
فلعلَّ مثلَ هـــــواكَ بالمبتسّمِ
قلتُ: اتفقنا في الهوى، فزيـارة
أو قبلة قبل الزيارةِ قدّمـــــي
فتضاحكت منّي وقالت: هكـــذا
لو لم ادعكَ تنامُ بي لم تحلُـــمِ [12]

يبـدو لي، أنّ هذا النص يرتكز على ذهنية صوفية، إذ يقول المتصوفة (من يقتلني يحييني) وهذه الإشارة يمكن أن نقاربها مقاربة سيسلوجية في حال الشاعر وكيف يفكّر، وفي غمرة هذا الشعور بالإحباط يرسل الشاعر مجموعة من التحولات والمواقف لبناء تجربته الشعرية مع المرأة، لكن قد يـبدو هذا التأويل سطحياً، فالقصيدة كما هو واضح كُتبت في فضاءٍ يرسم قَسمات التجربة (إذ يسعى كلّ وعي الى ان يعترف به من قبل الوعي الآخر على أنه حرية، عليه ان يتصارع مع هذا الوعي... لكي يؤكد حريته) [13].

فالانتقال من حالة إلى أخرى يعني الانتقال من فضاء إلى أخر، وقد مهدّ الشاعر لهذا الحضور الطاغي للمرأة عبر هذه الحوارية التي ارتسمت بمجموعة من الصور والكلمات التي تصف الحدث، ولا يعني ذلك أنّ الحرية والخلق يتطابقان مع نزوة اللقـاء، بل إنهما يتوافقان مع الضرورة. أي أن مؤثرات الانفصال لم تعد ممكنة. وهكذا يؤكد الشطر الأول من النص جملة من تفاصيل استدراج المحبوبة التي تشكّل بؤرة فنية رائعة، وهذا التكثيف في التعبير والاقتصاد في اللغة هو الذي مكّن الشاعر أن يفتح أمام المتلقي فضاءً شعرياً رحباً، هو إلى القبول أقرب. إذ ينتقل عبر الافعال المتسلسلة في النص، ليصل الى رموز لبناء شبكة من العلاقات مع الآخر، قصد تأسيس لبعدٍ جمالي يخاطب الآخر على أنه الصوت الذي يرتد صداه في فضاء القصيدة.

إنّ تنامي حضور المرأة في شعر علي بن الجهم يعود بلاشك، الى جملة من العوامل النفسية، لاسيما انّ الشاعر قد الحَّ كثيراّ في مدح الولاة والامراء، لكنه وإن بدا عليه ذلك لم يغفل عن المرأة، إذ كان حوار العاشقين حاضراً، وسواء أكانت هذه المرأة حقيقية أم من نسيج الخيال، إلاّ أنها بالتأكيد شكلّت رمزاً أراد ابن الجهم ركوبه ليبلغ غايته ومرادة إلى السلطان، لذلك نراهُ يلّوح لنا بأكثر من موطن، أنه رسم في المرأة قصة حضوره وغيابه في آن واحد، لأنّ القارئ – بالتأكيد – يلحظ انفعال الشاعر وقدرته على نقل المشاعر بتعبير حي مؤثر يسرد فيه الوقائع بعد أن صبَّها في قالب الذكريات التي ما أن تنتهي حتى يبدأ بغيرها، ليضفي عليها طابع الحياة والحركة، وربما السكون الذي توقف عنده كثيراً، فغياب المرأة ومساءَلتها كان حاضراً أيضاَ. ولعل في هذا النص بعضاً مما نرمي إليه:

قلتُ لها حين أكثرتْ عذلي

ويحكِ أزرتْ بنا المروءاتُ

قالت فأين الاملاك قلت لها:

لا تسألي عنهم فقد ماتـوا [14]

بهذه الملامسة التي نقرأها، ندرك ان تصارع الوعي مع وعي آخر له ما يبرره، وهذا يشكّل مجالاً للتداخل العلائقي بين الشاعر ومحبوبته، وهي قيمة جمالية تبقى ملتصقة بالذات، وفيها نوع من التناوب الذي يفضي الى حوار يقود الى الانكفاء والرضا. ويبدو انّ شبكة العلاقات بين الشاعر والمرأة فيها استجابة تلقائية للقفز على الواقع ومحاولة تفسيره بهذه الطريقة التي تلغي بعضاً من الثوابت. اذ تتحول المرأة هنا الى مرآةٍ لفهم الواقع ورؤيته بطريقة الآيس منه.

وهذا مؤشر مهم على تغيّر العصر، بمعنى أنّ المرأة هي الكيفية التي تدرك بها الذات نفسها والعالم المحيط بها، وهي التي تقود إلى ابداعات خصبة وثرية.

وهذا الوعي المتولّد في الذات الانسانية، يتبدى من خلال تحويل الآخر الى صورة لغوية تخييلية، القصد من ذلك التأثير على المتلقي ولفت انتباهه إلى قيمة المرأة من خلال التفاعل الشديد بينها –كموضوع وكيان – وبين الشاعر الذي يتحول إلى إداة تعبيرية للفعل الانساني، لأنّ الوعي بالآخر يتطلب تمييزاً بين الذات والموضوع. ولكن بما أنّ الشعر هو تعبير عن ماهية الانسان، فانّ الشاعر يعكس هذا الأثر لاسقاط وعيه على العالم، كما لو أنه معطى علينا ان نكتشفه، ولا يكون ذلك الاّ من خلال الاثر الفني، الغرض منه تحويل صورة الشعر الى مصدر لأثارة جمال وروعة المرأة. وهذا يستدعي تجربة عشقية يكون التقرب فيها أكثر. وهي هنا رمز أو مَعلم من معالم الحياة، يستخدمه الشاعر في مواجهة معالم أخرى في بناء قصيدته بناءً عضوياً دراماياً متكاملاً [15].

ويبدو انّ التقرب من المرأة في شعر علي بن الجهم، فيه نوع من التشفّي بما يدور في المجتمع العباسي من عادات وتقاليد وقيم متنوعة ومختلفة، أو لنقل هو نوع من أنواع ذم السلطة، فجاءت المرأة كوسيلة للوصول الى غاية ينفذ من خلالها إلى مضمون الفكرة بتوظيف خلاّق يجسّد فيه تشكيلات فنية عديدة، شكلّت بمجملها صورة فنية رائعة لحالته التي تنسجم مع وضعه وهو قيد الحبس:

قالت حُبستُ فقلتُ ليسَ بضائر

حبســـي وأيُّ مهنّدٍ لا يغُمدُ [16]

وهذا ما ميّز أغلب شعر علي بن الجهم، بكثرة الصور والعناية في رسمها، فجاء شعره غنياً بالملكات الفكرية والثقافية، التي تمنح الصورة حركة وحياة من خلال الرسم بالكلمات، وهذا مفاده – فضلاً عن الملكة الشعرية – الانفتاح الحضاري الذي واكب الشعر والشعراء. ذلك ان الامتزاج الثقافي والعرقي كان حاضراً في قصيدة المرأة عند شاعرنا، ونلحظ أنه لم يترك صورةَ جميلةُ الا ورسمها بقصيدته، مع أنه لم يذهب بعيداً وهو يحاور معشوقته حتى انّ قوافيه قد تنوعت فيها، لكنه لم يخدش حياءَها كما فعل بعض اقرانه من الشعراء.

وإلى جانب ما سبق، يمكن لنا أن نشير إلى مظهرين يتصلان بحضورية المرأة وجمالها عند علي بن الجهم، أحدهما شدة الوعي بها مع تفادي التصريح الواضح بخصوصية الجسد، وإنما كانت للتركيز الشعوري، وتنمية شعرية لمجالات الشعور بتراسل الحواس والكلمات، واستجابة تلقائية لعلاقاته مع الآخرين. والثاني هو التوليف الذي يشحن الطاقة الوصفية بصدق بالغ، اذ لم يفتعل للمرأة شيئاً يقصد به اثارة المتلقي بمعطيات حسية، إذ كان على علاقة بمستويات السياق الشخصي والاجتماعي الذي لم يسمح له إلاّ بالتوصيل الجمالي للآخر.

إلى هذا اختصت هذه القصيدة ببناء رؤية تشكيلية بعدد من الموضوعات التي إنمازت بنزعة جمالية في سياق تداولي لم يمنع المتلقي ان يتفاعل معها، ولهذا نجد انّ اغلب القصائد التي تحدثت عن المرأة ما هي إلاّ رسالة اراد الشاعر ايصالها كترميز لواقع معلن، سواء مع المرأة أم غيرها، ومثل هذه الانسيابية تلقي بظلالها على

النص لينفتح على أساليب قولٍ جديدة تتقارب مع تواصلية وحركية الحدث، مما يتولد عنه عنصر الديمومة الجوهري للقصيدة، إذ يتراءى لنا في بعض الأحيان أنّ الاكتشاف الشعري للمرأة يضعها في سياق الكشف الجديد لمرامي الشاعر وهو يتغزل بها:

إعلمي ياأحـــبَّ شيء إليـّا

أنّ شوقي اليكِ قاضٍ عَلَيّـــا

إنْ قضى الله لي اليك رجوعاً

لا ذكرتُ الفراقَ ما دمتُ حَيّا

إنّ حرَّ الفـــراقِ أنحلَ جسمي

وكوى القلب فيك بالشوق كيّا (17)

واضح أنّ عهدية القول قرَّبت الشاعر أكثر من معشوقته، ذلك أنّه قد بالغ الصدق في ولائه، وهذا التغني بالعهد لم يكن ليتضاعف لولا الوقائع والذكريات المتشذّرة في قلب ابن الجهم، وربما كان هذا الاتصال الذي ينشده توظيفاً لشدة الإحساس بألم الفقد الذي يعانيه، وهذا هو نمط جديد من العلاقات التبادلية المتقاطعة بين الذات والآخر. على أنّ هذا (التوسّل) ليس سبيلاً لتعدد المرامي وخصوبة الدلالة، بل هو العكس من ذلك مؤشر لفقر حال الذات والتي سقطت في مستنقع المرأة فأراد الشاعر ان يوصل رسالته اليها بقدر يسير من الجهد الفني والحاجة الجمالية والانسانية.

وتبقى المرأة غاية لا يوقظ جمالها سوى الشعراء، وما عدا ذلك فانّ موقفهم منها يبقي علاقتهم بها متوترة دائماً. بيد أنهم في كل ذلك ينشدون رضاها بالتوافق والخلاف، وهي تحفر قسمات الشعر وتجعل الشاعر يقف على أصابع قدميه.

هوامش الدراسة:

1) ينظر، على سبيل المثال، في اسرار البلاغة: 325.
2) ينظر، نظرية البنائية في النقد الأدبي: 306.
3) ديوان علي بن الهجم: 44 - 45.
4) النقد الأدبي، جيروم ستولنتيز : 121 .
5) الديوان: 172 – 173.
6) الديوان: 30 -31.
7) المرجعية الاجتماعية في تكوين الخطاب الأدبي، محمد خرماش: 104.
8) اللغة الثانية، فاضل ثامر: 84.
9) الديوان: 41 – 42 – 43.
10) الديوان: 69.
11) سياسة الشعر، ادونيس: 154.
12) الديوان: 180.
13) الانا والآخر والجماعـة، دراسـة في فلسفة سارتر ومسرحه، سعاد حرب: 7.
14) الديوان: 98.
15) ينظر، الحداثة في حركة الشعر العربي المعاصر. خليل موسى: 44.
16) الديوان: 41.
17) الديوان: 191
18) ينظر، على سبيل المثال، في اسرار البلاغة: 325.
19) ينظر، نظرية البنائية في النقد الأدبي: 306.
20) ديوان علي بن الهجم: 44 - 45.
21) النقد الأدبي، جيروم ستولنتيز: 121.
22) الديوان: 172 – 173.
23) الديوان: 30 -31.
24) المرجعية الاجتماعية في تكوين الخطاب الأدبي، محمد خرماش: 104.
25) اللغة الثانية، فاضل ثامر: 84.
26) الديوان: 41 – 42 – 43.
27) الديوان: 69.
28) سياسة الشعر، ادونيس: 154.
29) الديوان: 180.
30) الانا والآخر والجماعـة، دراسـة في فلسفة سارتر ومسرحه، سعاد حرب: 7.
31) الديوان: 98.
32) ينظر، الحداثة في حركة الشعر العربي المعاصر. خليل موسى: 44.
33) الديوان: 41.
34) الديوان: 191

النزعة الساخرة في النقيضة الجريرية

عبد الكريم لطفي

كلية الآداب واللغات

جامعة تلمسان

ملخص:

السخرية في الأدب فن يدل على ألم دفين ويكشف عن كرب خفي يريد من يلجأ إليه أن يداوي كربه ويشفي ألمه. فالألم الذي يشعر به الأديب، وعدم قدرته على إلغاء أسباب هذا الألم هو الدافع وراء هذه السخرية.

وتعد السخرية من أهم عناصر الهجاء في شعر النقائض، فلقد حرص شعراء هذا الفن خاصة الفحول منهم (جرير والفرزدق والأخطل) على اعتماد هذا اللون الأسلوبي فلم يدع واحد منهم صورة ساخرة تفوته إلا وتفنَّن في عرضها لكسب إعجاب الحاضرين. ولعل جريرا كان أكثر ميول لهذا اللون في نقائضه، وغايته في ذلك الحطّ من قيمة الآخر، وإضحاك الجمهور وبالتالي كسب ودِّه وإعجابه.

ولقد استعان جرير بكل معارف عصره وبجميع عناصر الفكاهة والهزل الشائعة بين الناس في رسم صوره الساخرة وإعطائها بعدا كاريكاتوريا غايته التشهير بالخصم وجعله عرضة للاحتقار، وكائنا يثير الضحك، كما حرص على إظهار قدرته الفنية من خلال تلك الصور الكاريكاتورية التي تعددت أساليبها ومضامينها.

Résumé :

L'Ironie dans les littératures est un art qui reflète une douleur cachée et dissipe une tristesse mystérieuse et qui pousse celui qui l'exerce a chercher le traitement. ainsi donc, que le littéraire ressentit et son inhabilité de suspendre son

évocation est la cause principale de cette ironie .

L'ironie, en effet est considérée comme un des éléments les plus importants de la poésie satirique contradictoire. ainsi, les poètes et surtout les plus acharnés tel que (JARIR, FAREZDAQ, EL AKHTAL) ont

optés pour ce style de poésie tout en profitant de chaque figure ironique pour pouvoir l'exposer devant l'audience et par conséquent , gagner son estimation . Il prévient de noter que JARIR a été le plus touché par ce style dans sa poésie contradictoire afin qu'il puisse amoindrir la valeur de la personne ciblée et faire rire et satisfaire le public.

JARIR s'est basé sure toutes les connaissances de son époque ainsi sur tout les éléments de la comédie et de l'humour courants chez la population, et ce pour tracer ses figures ironique. Il les offert une approche caricaturesque et optant a publier l'image de son adversaire pour qu'il soit sous-estimé par tout et faire de lui un clown .il a vraiment fait valoir son talent sa compétence artistique a travers ces images caricaturesques dont la variété des styles et des contenus est énorme.

السخرية في الأدب فن ينم عن ألم دفين، ويكشف عن كرب خفي يريد من يلجأ إليه "أن يداوي ألمه بالضد ويشفي كربه بالنقيض"[1]. فالألم الذي يشعر به الأديب أو الشاعر، وكذلك عدم قدرته على إلغاء أسباب هذا الألم هو الدافع وراء هذه السخرية التي يصطنعها. والسخرية وسيلة إقناعية على حد تعبير بيرلمان و Perlman Chain وأولبرايخت Olbracht tytica Lucieفهي في نظرهما ممكنة في كل الحالات الحجاجية حيث يسعى صاحبها إلى إقناع متلقيها.[2]ولقد حاول دارسوا الأدب تأكيد الطبيعة الأدبية للسخرية بغض النظر عن أصولها الفلسفية، وكذا ارتباطها بالعلوم الإنسانية الأخرى وذلك باعتبارها نمطا من أنماط القول حيث يؤكد: أليمان بيدا– Beda Allimane أنه يجب التفريق بجلاء وبصورة نهائية بين السخرية كمبدأ فلسفي، والسخرية كظاهرة من ظواهر الأسلوب الأدبي "[3] أي بالتركيز على مكوناتها اللسانية والسيميائية وكذا بعدها الدلالي والإقناعي في النص الأدبي. والسخرية سلاح شائع عند جميع الكتاب والمؤلفين الكبار، يأخذون أنفسهم بممارستها، وهي تظهر في أعمالهم الشعرية والنثرية.

وتعد السخرية من أهم عناصر الهجاء في شعر النقائض، فلقد حرص شعراء هذا الفن خاصة الفحول منهم– جرير والفرزدق والأخطل–على الاعتماد على هذا اللون الأسلوبي فلم يدع واحد منهم صورة ساخرة تفوته. إلاّ وتفنّن في عرضها لكسب إعجاب الحاضرين. وتعد السخرية" من العناصر المستحدثة في الهجاء في عصر بني أمية، إذ قلّما نجدها في شعر الهجَّائين

القدماء[4]". ولقد طغى هذا اللون على نقائض جرير إلى درجة جعلت منه ظاهرة جديرة بالوقوف عندها ومدارستها وتحليلها. ولعل هذا الميول الذي نحاه جرير في نقائضه غايته إضحاك الجمهور، وبالتالي كسب ودِّه وإعجابه. وقد يضاف إلى هذه الغاية، غاية أخرى بالنسبة لنقائضه للفرزدق، وهي أن جريرا أحس بالضّعة والهوان بسبب قلة حال أسرته، وفقر قومه فتلك النشأة المعدومة التي لا تخلو من ضيق وبؤس كانت أحد الأسباب التي فجّرت قريحته، وشكّلت منه أنموذجا فريدا في مجال النقائض والهجاء. فجرير في نشأته يختلف عن قرينه الفرزدق الذي ولد وفي يده ملعقة من ذهب جعلته يشعر بالفخر والتعالي ينقلها إلى فمه حين يذكر أمجاده وأمجاد قومه. ولقد وَضَّفَ هذا العز وذلك المجد، وهؤلاء الأسلاف الذين ينتمي إليهم في كثير من أشعاره ومواقفه حين مواجهته لجرير مثل قوله:[5]

أولئك أبائي فجئني بمثلهم إذا جمعتنا يا جرير المجامع
بهم أعتلي ما حملتني مجاشع وأصرع أقراني الذين أصارعُ
فيا عجبا حتى كليبٌ تسبني كأن أباها نهشل أو مجاشع

ولقد تجرأ الفرزدق على التعالي على خصمه حتى وهو يؤدي مناسك الحج. فلقد روى صاحب الأغاني أن الفرزدق التقى بجرير بمنًى في أحد مواسم الحج فقال:[6]

فإنك لاقٍ بالمحصَّبِ من منًى
فخارا فخبّرني بمن أنت فاخرُ؟
أَبَالْقَيْسٍ قيسِ أمْ بخِندَفَ تعتزي!
ذا زأرتْ منها القرومُ الهوادرُ
فإنَّ كليبا من تميمٍ وإنّما
غدا بك من قيس بن عيلان عاهرُ

ومثل هذا الفخر الذي تغلب عليه لغة الافتخار والتطاول كثيرة في نقائض الفرزدق. فكيف يواجه جرير هذا التطاول وذلك الافتخار؟ وهو صاحب النسب الوضيع، والذي لا يملك من مثل أسباب الفرزدق ما يجعله يرد. فلم يجد بدا من تتبع سقطات الفرزدق وعرضها في قالب ساخر يعوضه عن تدني نسبه وأسرته.

ولم يكن العامل النفسي وحده سببا في توظيف جرير للصورة الساخرة في أشعاره، بل هناك سبب اجتماعي تمثل في العدم والفاقة التي نشأ عليهما، فجعلت منه واحدا من المعارضين لتلك الطبقة الأرستقراطية التي انتشرت في بعض أحياء البصرة في عهده، ولقد أكد طه نعمان ذلك حين عدّ جريرا نموذجا لتلك المعارضة الشعبية الكادحة البسيطة التي اتخذت من الشعر وسيلة لتعريَة ذلك المجتمع الأرستقراطي الذي ورِث ثرواته أبا عن جد منذ الجاهلية إلى يومه. فطه نعمان يرى أن جريرا أعدّته أجيال وأجيال منذ القدم ليقوم بما أراده مجتمعه، وذلك لأن أجداده منذ القدم قد تسلل فيهم هذا الشعور بالظلم الاجتماعي فأخذ ينتقل من أب إلى ابن إلى حفيد، حتى تبلور في مثل هذا الشاعر الذي منحه الله جهازا عصبيا حساسا انتقلت إليه الآلام بالوراثة منذ قديم الزمان فكانت عود الثقاب الذي أشعلته بالسخرية، يحاول بها تضخيم عيوب هذه الطبقة التي تزعم لنفسها العظمة و المجد و بأقدامها تدوس بقية أفراد المجتمع الضعيفة[7]فجرير وجد في الصور الساخرة المكشوفة مجالا يعرض فيه سقطات هذا المجتمع الثري ،كما وجد لنفسه منفذا يفتخر به بين أقرانه، وهو بذلك يُعدُّ لسان حال السواد الأعظم من الناس الذين

اضطرتهم الحاجة والفاقة للوقوف عاجزين متذمرين ساخطين على حالهم وعن مجتمعهم، فراح جرير يعبّر نيابة عنهم وهو يرسم سخطهم وتذمرهم في قالب ساخر مثير ينفِّس به عنهم، ويأخذ لهم بعضا من حقهم . تلك أسباب وعوامل ساهمت في سعة خيال جرير وأثّرت في نفسه، فأجادا الرسم التعبيري الكاريكاتوري، ثم حرص على عرض ألواحه في بلاط الخليفة الأموي بدمشق وفي سوق المربد بالبصرة، الذي "كانت تختلف إليه القبائل والجماهير وتتحلَّق حلقات للاستماع إلى الشعراء وبخاصة إلى ما يحدّث به جرير والفرزدق [8]"فلعل هذا التجمهر ولَّد لدى شعراء النقائض عموما وجرير خاصة شعورا باستحداث صور تحط من المنافس، وتنفّس على المتلقي فتجعله محل تعجُّبٍ وثناء.

1- الصورة الكاريكاتورية في النقيضة الجريرية:

وهي صورة يعتمد فيها الشاعر على ألفاظ ولمحات سريعة، في رسم شخصية المهجو سواء من الناحية الخَلقية المادية أو الخُلقية المعنوية. ولقد استعان جرير بكل معارف عصره وبجميع عناصر الفكاهة والهزل الشائعة بين الناس في رسم هذه الصور وإعطائها بعدا كاريكاتوريا غايته التشهير بالخصم وجعله عرضة للاحتقار، وكائنا يثير الكثير من الضحك. كما حرص على إظهار قدرته الفنية من خلال تلك الصور الكاريكاتورية التي تبالغ في تجسيم العيوب الحسية والنفسية ، فتثير بذلك منابع التفكه في وجدان الجماهير ويشركهم معه في الاستهزاء بصاحبه والتهكم به وبآبائه [9].ومن الصور التي تكررت في نقائض جرير والفرزدق وأخذت طابعا كاريكاتوريا، هي تصوير الخصم–أي الفرزدق–في صورة حيوان، فلقد استغل جرير قصر قامة الفرزدق وغلظة جسمه فراح يجسد هذا الجسد في رسومات أسقط عليه أشكالا لحيوانات، شدَّ بها انتباه المتلقي فراح يتخيلها ويضحك عند سماعها، ومن تلك الصور صورة الفرزدق العلج الممتلئ، الغليظ الوجه والأطراف يقول[10] :

ولد الفرزدق والصعاصع كلهم علجٌ كأن وجوههم مقالي

وإذا أخطأ هذا الرسم والوصف الفرزدق، فإنه قد يتعدى إلى أبيه يرى أنه ابن ناقة لا يهاب جانبه يقول [11]:

فما هبتُ الفرزدق قد علمتم

وما حق ابن بَرْوَعَ[12] أن يهابا

وإذا لم يكن الفرزدق علجا أو ناقة في رسم جرير، فإنه قرد، وهو بذلك لم يبعده عن غايته التي ارتضاها له وأراده أن يعيش بين كائناتها. ولقد كانت صورة الفرزدق القرد هي الغالبة على رسوماته ومنها قوله [13]:

أمسى الفرزدقُ يا نوَارُ كأنهُ قردٌ يحثُّ على الزِّنَاء قرودا

فجرير أستغل تهتك الفرزدق وعربدته، وأضاف إلى ذلك صفته الخَلقية فجمع ذلك كله ليخرج بهذا الرسم الكاريكاتوري الذي يُظهره قردا في وسط القرود يدعوهم إلى الفسق، ويحثهم على الفجور، فجرير نظر إلى مورفولوجيا القرد وظهور عورته، وعدم تستره أثناء الجماع فأسقط هذه الصورة على غريمه .إلا أن الجميل في الرسم أن جريرا لا يخاطب به الفرزدق مباشرة بل أراد للرَّسم أن يمرّ على النوار زوجة الفرزدق فراح يناديها(يا نوار) وكأني بجرير يريد أن يشرك النوار، في صورته و يسخر منها، لأنها تعاشر صورة قبيحة خَلْقا، وفاسدة أخلاقًا. وصورة الفرزدق القرد تأخذ أبعادا في نقائض جرير، فها

هو ينظر إلى وجه خصمه فيكتشف استدارته وغلظته، وشيب لحيته فيقول [14]:

أرى الشيب في وجه الفرَزدق قَدْ

علاَ لهَازِمَ قردٍ رنَّحتهُ الصواعقُ

فجرير يلج ورشة الرسم التي أهّلَهَا لنفسه، فرتّب أدواتها، وميَّز ألوانها فراح يصدر منها لوحات تجاوزت المألوف، لوحات ساخرة متحركة جمعت أحيانا بين الفخر والهجاء الهزلي المثير للضحك يقول [15]:

وهل كان الفرزدقُ غيرَ قردٍ أَصابَتْهُ الصّواعق فاستدَارَا؟

فكأني بجرير خبير بعلوم الطبيعة، مدركٌ خطورة الصواعق المنبعثة من السماء فيستغل هذه المِدارك والمعارف حين ينظر إلى مورفولوجيا الفرزدق ويقارنها بغيره من البشر فيدرك أنه تحول من صفته الآدمية إلى صفة حيوانية بسبب ما أصابه من الصواعق فطلع علينا بهذا الرسم الذي يبرز خفة روح جرير وسعة خياله حيث أراد أن ينقل الصورة إلى المتلقي وكأنها حقيقة فأسبقها باستفهام إنكاري– وهل كان الفرزدق غير قرد؟ – ينكر به إنسانية الفرزدق ويلحقه بعالم القردة، ومن الطريف أن أحد الأدباء يعلق على هذا البيت بأن جريرا ربما كان أسبق من داروين في نظريته المشهورة عن (أصل الإنسان) [16]. ولقد استفزت هذه صورة الفرزدق فلم يكن أمامه سوى الرد عليها بما يراه مناسبا ملائما، فقال[17]:

رأَيتُ ابن المراغةِ حين ذَكَّى تحَوَّلَ غيرَ لحيتِهِ حمارا

وتلك عادة اعتاد عليها الفرزدق، حيث كان دائم الربط بين جرير وقومه وعالم الحمير حتى أن اللقب الغالب على جرير في نقائض الفرزدق هو مناداته له بابن المراغة، أو ابن الأتان فهو ينسب جريرا وأهله إلى عالم الحمير يقول [18]:

يا بن الحمارة للحمار وإنما تلد الحمارة والحمار حمارا

ومن الصور المثيرة للسخرية، تلك التي عمل فيها جرير على إفساد معان ادعى فيها الفرزدق الوقار والحِلم والتنوير، فينكر عليه ذلك ويبدع في إصدار هذا الإنكار وتشكيله في قالب فني كاريكاتوري ساخر استوحاه من مدرسة الفنون التشكيلية التي أنظم إليها. يقول ينفي عنه الورع والتقوى

إن الفرزدق إذا تحنّف كارها

أضحى لتغلب والصليب خدينا

وينفي عن الفرزدق قوة الإيمان ويظهره بمظهر المتذبذب في إيمانه، الراغب في الدنيا يقول [19].

فإنك لو تعطي الفرزدق درهما على دين نصرانية لتنصرا

ولما ادعى الفرزدق أن الشيب يمنعه من ارتكاب الفواحش والمحرمات، انبرى له جرير وسخر منه ومن شيبه الذي لم يكن إلا شيب عار ونار وليس شيب حكمة ووقار. يقول [20]:

وما كان جار للفرزدق مسلم ليأمن قردا ليله غير نائم

ويوصل حبليه إذا جن ليله ليرقى إلى جارته بالسلالم

أتيتَ حدود الله وأنت يافع

وشبت فما ينهاك شيب اللهازم

ولقد كان جرير أطول نفسا من خصومه في هذا المجال، حيث أطلق العنان لنفسه فحمل ريشته واختار ألوانه وراح يشكل لوحاته، فهو لم يكتف بإبراز قلة إيمان الفرزدق وانعكاس ذلك على أخلاقه، أو إظهاره وأهله في شكل حيوانات تحقيرا واستصغارا لشأنهم. بل تعد ذلك لينفي الرجولة عن مجاشع كلها فصورهم في صورة

المرأة فدعاهم إلى استعمال مستلزمات التجميل يقول [21]:

خذوا كحلا ومجمرةً وعطرا فلستم يا فرزدق بالرجالِ

ويؤكد هذه الصورة بقوله [22]:

لا يخفيَن عليك أن مجاشعا شبه الرجال وما هم برجال

ومثل هذه الصورة قوله [23]:

لبست سلاحي والفرزدق لعبة

عليها وشاحا كرج جلاجله[24]

أعدوا من الحلي الملاب فإنما

جرير لكم بعل وأنتم حلائله [25]

وأعطوا كما أعطت عوان حليلها

أقرت لبعل بعد بعل تراسله

أمن سفه الأحلام جاؤوا بقردهم

إلي وما قرد لقرم يصاوله؟

والملاحظ أن" في هذه المناقضة فحش وإسفاف وسباب وتصريح بما يقبح ذكره، فالموقف أشبه بتمثيلية هزلية. ومن الصور الكاريكاتورية الساخرة التي يزخر بها ديوان النقائض، تلك التي وقف عندها جرير وهزأ فيها من الفرزدق وقومه الذين كانوا يحترفون القيانة– أي الحِدادة– فتتطاير النار عليهم، ويعلو الدخان وجوههم ولحاهم، ويتغير لونهم " فاستغل جرير تلك الحقيقة ليولد منها كثيرا من الصور الساخرة الطريفة " [26] التي أخذت الطابع الكاريكاتوري. وربما يكون جرير قد استطلع صورا واقعية مما قد يحدث للحداد في عمله من تطاير الشرر عليه ليصل إلى حد إطفاء عينه، فهو يسقط هذه الصورة الواقعية على غالب– أحد أجداد الفرزدق– بقول [27]:

وفقأ عيني غالب عند كيره نوازي شرار القين حين يطيرها

ومن تلك الصور صورة الفرزدق وقد أتت النار على لحيته حتى أصبح مثار سخرية يقول مستعملا أسلوب الأمر التهكمي [28]:

أقين يا تميم يعيب قيسا يطير على لهازمه الشرار

فجرير عيَّر الفرزدق بأدوات القيون التي يستعملونها، فذكَّره بها– ونسبها إليه ونسبه إليها كما ينسب الابن إلى أبيه، في تركيب ضاحك ساخر، يقول:[29]:

ألا إنما مجد الفرزدق: كيره وذخر له في الجنبتين قعاقع

يُسبغ جرير على خصمه سمات القيون ما جعل حدراء زوجة الفرزدق تتبين في زوجها هذه الصفة، فتنكره أيّما إنكار، وتكره كونها قرينة له، ثم يدير حواراً بين حدراء والفرزدق– كأنه حدث حقيقة – وذلك لكي يزيد من واقعية الصورة يقول:[30].

حدراء أنكرت القيون وريحهم والحر يمنع ضيمه الإنكار

لما رأت صدأ الحديد بجلده فاللون أَوْرَقُ والبنان قصار

قال الفرزدق رقّعي أكيارنا قالت وكيف ترقّع الأكيار ؟

رقع متاعك إن جدى خالد والقين جدك لم يلدك نزار!

ولعلنا نلحظ هنا مهارة جرير في تصوير سلاطة لسان الزوجة في بعض الأحيان حينما تخاطب زوجها فتعيّره بأبيه وجده، وتفخر هي بحسبها ونسبها، ثم تزيد في سلاطتها وحدّتها، حتى تنفيه عن العر! ثم زاد جرير في التهكم، فتخيل أنها دعت ربها المصور الذي صور الفرزدق بهذه الصورة، دعته مستغيثة متضرعة [31]:

دعت المصور دعوة مسموعة

ومع الدعاء تضرع وجؤار!

عاذت بربك أن يكون قرينها قينا أحم لفسوه إعصار!

البيتان مشحونان بالسخرية في كل لفظة من ألفاظهما، فحدراء في دعائها وقفت من الله موقف الضراعة لأمر عظيم أصابها، وخطب جسيم نزل بها وتريد جاهدة أن تتخلص منه. ثم يهزأ به بأن يصفه بكلمة "أحم" – أي أسود اللون بسبب الدخان المتطاير– وفي الصورة استصغار وهزء ما لا سبيل لوصفه أو لتصويره، بل تحسُّه الأذن فيبتسم الثغر، أرأيت إلى أي حدّ يهزأ جرير بقرينه؟ وهكذا تتعدد صورة الفرزدق القَيْنُ وتتنوع دلالتها في ثنايا نقائض جرير بل "إن فكرة القين ومرادفاتها من ألفاظ وصور من أكثر المضامين الشعرية ورودا في نقائض جرير [32]"

2–الجمع بين الرسم والصوت في تشكيل الصورة الساخرة:

لم يكتف جرير في رسم الصورة الساخرة لغريمه بالتشكيل والتمثيل وتوظيف الألوان، بل جمع في أحايين كثيرة بين الرسم والصوت، فعمد إلى استعمال أصوات ناشزة حمَّلها ألفاظا مبهمة غامضة تدل على الاستخفاف مثل: جوخى، وخججخج، والنخوار، والجيثلوط، وخضاف أوخيضف، وقذام، والجلوبق والعجعج والهجهج وغيرها، وهذه أمثلة لما قلت، ونلاحظ ما تشعه الألفاظ بموسيقاها ورنينها من إحساس بالهزء والسخرية، يقول [33]:

لَقَدْ كَانَ يا أَوْلاَدَ خَجْخَجَ فِيكُمُ مُحَوَّلُ رحْلٍ لِلزُّبَيْرِ وَمَانِعُ

وقوله [34]: **فإن مُجَاشِعًا – فَتَعَرَّفُوهم–**

بَنُو جَوْخِي وخَجْخَجَ والقُذَامِ

وقوله في البعيث [35]:

أَوْلَادُ رَغْوَانَ إِذَا مَا عَجعَجَا يركبونَ فِي الَرَامِي العَوْسجَا

غرَّهُمْ لِعْبُ النِّيطِ الفَنْزَجَا لو كانَ عن لحمِ مزاَادٍ هَجْهَجَا

وقوله [36]:

أَبْلِغْ بَنِي وَقْبَان أنَّ نِسَاءَهُمْ خُورُ بَنَاتِ مَوْقِعِ خوَّارِ

كُنْتُمْ بَنِي أُمَّة فأُغْلِقَ دونَكُمْ بَابُ المَكَارِمِ يَا بَنِي النَّخْوَارِ

ويردُّ على الفرزدق [37]:

وَجَدَ الزبيرُ بذِي السِّبَاعِ مُجاشِعًا

للجيْثلُوطِ ونزْوَةً من ضَاطِرِ

ويقول:[38]

شَرَنْبَثَةٌ شمطَاءُ منْ يرَ ما بهَا

تُشبهُ ولوْ بينَ الخُماسِيِّ والطِّفْلِ

ولعل إيحاء الألفاظ السابقة لا يكون بالقوة التي كان بها في عصر جرير، ولكننا إذا تصفحنا المعاجم استطعنا أن نستشعر إيحاءها، بالإضافة إلى موسيقاها، فعلى الرغم من أن هذه الألفاظ تشتمل على أصوات تنفر منها الأذن، ولا تحبها كثيرا كالخاء وبخاصة إذا اجتمعت مع الجيم في مثل جوخي، أو إذا ما تكررت في كلمة واحدة مثل خججخج، وكذلك حرف الثاء والطاء في جيثلوط، والضاد والطاء في ضوطر، والشين والثاء في شرنبثة والجيم. إلا أن جريرا استطاع أن يتخذ من غرابة هذه الألفاظ ووقعها مادة للاستهزاء، وتلك ظاهرة يقف عندها علم الأصوات التعبيري، الذي يبحث في الأصوات وتعابيرها الموسيقية ليلقي الضوء على العلاقة بين مشاعر الشاعر، والمؤثرات الحسية التي تنتجها اللغة بأصواتها. وهذا الذي يتجلى هنا. فجرير يُخرج الفرزدق وقومه في صور تشمئز منها النفوس، إلا أنه لا يقف عند الرسم والتشكيل التعبيري، بل يتجاوز

ذلك إلى تكثيف الأصوات، وتقريب مخارجها مما يصعب جريانها على اللسان وهذا الذي يخلق ذلك التوافق والانسجام بين الصورة الصوتية الغريبة، والصورة المعنوية الواقعية. ولعل تلذذ جرير بمثل هذه التعابير الجامعة بين الرسم الساخر، والصوت الناشز جعله يتجاوز حدود اللغة، فيستعمل ألفاظا لا يعرف معناها مثل لفظ "الجيثلوط" في قوله [39]:

عَدُّوا خَضَافِ إذَا الفُحُولُ تُنُجّبتْ

والجَيْثَلُوطَ، ونَخْبَةً خَوّارَا

فهي لفظة تشع إشعاعا غريبا كأنها تومئ حقا في البيت إلى أن الذي يتحدث عنه مجهول النسب أو المكانة أو كليهما، لأن معنى اللفظة ورنينها الموسيقي منفر بطولها من جهة، وبإنهائها بحرف الطاء، أو بالمقطع الأخير (لوط) من جهة أخرى، وربما كان ساخرا في ذلك كالمعري حينما أطلق على "الجني" الذي زعم أنه التقى به في الجنة اسما يكاد يكون مضحكا بكنية ساخرة طويلة في حروفها، غريبة في وقعها على الأذن وهو "الخيثعرر أبو هدرش "[40]، وليس بالطبع لهذه التسمية أو اللفظة معنى يفهمه الناعت أو المنعوت بها، ولكن إبهام معناها ونشوز صوتها هو المراد. وأحيانا يعمد جرير إلى السخرية مستعينا بألفاظ تحمل معنى الهجاء في ذاتها، ولنا في هذه الأبيات العجيبة التي قالها في الفرزدق، وعلينا ألا نتعب أنفسنا في فهمها لأنها " تؤدي ما أريد بها بمجرد ملامستها الأذن، وتستفز الضحك بخصائصها الصوتية "[41] يقول [42]:

أنت ابن هاتيك وتيك تيكا أشبهت منها شبها يخزيكا
أشبهت حُمرانَ وعُصلَ كيكا أما ترى الحمرة في بنيكا
يا ابن التي كانت تُمَشِّي حِيكا كأن بين إسكَتَيهَا ديكا
فرجُ استها مثل مشقِّ فيكا تقُول لما ملّت التَّوريكَا

فأياً يكون معنى (تيكا حيكا وكيكا و...) فهي ألفاظ ساخرة يبدو الشاعر من خلالها عابثا بخصمه، استعملها جرير يرسم فيها صورا للفرزدق وأخته جعثن، والملاحظ أن الشاعر لم يكتف بنقل الصورة وألوانها إلى المتلقي، بل أرفق الرسم والمشهد بموسيقى ساخرة، يريد أن يشد بها سمع المتلقي، فيزيد في ضحكه وقهقهته. ولقد أبدع جرير في هذا اللون من التصوير، بل إن بعضا من صوره الكاريكاتورية الساخرة تجاوزت الآفاق، وأصبحت مضربا للأمثال، ومعيارا اعتمده النقاد يقيسون به خفَّة روح الشاعر، وسعة خياله، ومن ذلك تصوير جرير للأخطل التغلبي وهي الصورة التي ألهمت الألباب وشدّت إليها الألباب. كقوله [43]

والتَّغْلِبِي إذا تَنَحْنَحَ للقرى حَكَّ اسْتَهُ وتمثّل الأَمْثَالا

وأخيرا نخلص إلى أن هذا اللون من التصوير الفني الذي عرفت به النقائض، كان غرضه إرضاء هوى الجماهير، وحملهم على الضحك والسخرية، والترويح على النفس، ولذلك مال الشاعر إلى الإقذاع والفحش والإسفاف، حتى يتمكن من تلبية الحاجة النفسية للمجتمع الأموي الذي كان يصارع على جبهات عديدة. جبهة الولاء للحاكم، أو التخندق في خندق المعارضة الشرسة من جهة، وجبهة الفقر والحاجة من جهة أخرى ما جعله دائم البحث عما يسد به رمقه. فكان لهذا التشتت الذهني عند الأموي في العراق خاصة أثر، دفعه للبحث عن متنفس يلهيه ولو لوقت قصير

عن هذا التفكير المضني، والتساؤل الذي لن يجد له صدى يُجيب. فأطلق العنان لسمعه فتحلّق وتحرجم في حلقات بالمربد يستمع إلى جرير والفرزدق والأخطل وغيرهم، فما كان على الشاعر سوى البحث عن الغرض الجديد الذي يرضي، والمعنى أو الصورة التي تلهي، فلم يتورّع في استغلال كل الوسائل المتاحة له لتحقيق هذا المأرب، ولم يأل جهدا في تمييع حسه الهجائي وتحويره إلى لون من ألوان التسلية والتندر والتفكه، فتطور هذا الفن حتى أصبح له فحوله يُنَوِّعُونَ فيه ويُكثرون التعبير به، فأصبحت الصورة الساخرة التهكمية سلاحا يُقبل عليه الشعراء، ويتفننون في استعماله غايتهم بَزُّ القرين وصَوْنُ العرين.

الهوامش:

- دراسات فنية نعيم اليافي ص 618

-[2]Perlman Chain et Olbracht Tytica Lucie: Traite de l'argumentation - la nouvelle rhétorique – 1983 Bruxelles université p2

[3]- البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول: محمد العمري ص 97

[4]-عناصر الإبداع الفني في شعر الفرزدق: تيسر أحمد مصطفى عودة ص 159

[5]- الديوان ج1: ص 419/418

[6]- الديوان ج1: ص 351

[7]- أنظر جرير حياته وشعره الد: نعمان محمد أمين طه ص 331

[8]-الأغاني ج8 أبو الفرج الَّفهاني دار الكتب (دط) ص 29

[9]-أنظر اتجاهات الشعر في العصر الأموي: ال {صالح الدين الهادي ص 298

[10]-الديوان ص 377

[11]-الديوان ص 61

[12]-بروع اسم ناقة ذكرها الراعي في شعره، فجعلها جرير أما للفرزدق

[13]-الديوان: ص 134

[14]-الديوان ص 309

[15]-الديوان ص 216

[16] -جرير حياته وشعره: الد نعمان محمد أمين طه – دار المعارف بمصر (دت / دط) ص 351

[17] - الديوان ج1 ص 357

[18] - الديوان ج1 ص 352

[19] - الديوان ج1 ص 190

[20] – الديوان ج2 ص 459

[21] – الديوان ص 343

[22]– الديوان 376

[23] –الديوان ج2/ ص 388 /

[24] –الكرج لعبة على هيئة المهر يلعب عليها الأطفال

[25] الملاب : العطر

[26] – في الشعر الإسلامي والأموي الد: عبد القادر القط ص 253

[27] – الديوان ج1/ص 207

[28] – الديوان ج1/ص 182

[29] – الديوان ص 292

[30] _ الديوان ص 156

[31] الديوان ص 157

[32] – الفرزدق قينا في شعر جرير ص 53

[33] – الديوان ص 293

[34] – الديوان ص 406 (جوخى وجخجخ والقذام: أسماء إماء)

[35] – الديوان ص 246

[36] – الجيثلوط، كحيزبون: شتم اخترعه النساء، لم يفسروه، وكأن المعنى: الكذابة السلاحة، مركب من جلط وجثط أو ثلط (القاموس المحيط للفيروز ابادي – باب الطاء فصل الجيم)

[37] – الديوان ص 175

[38] – رسالة الغفران: أبو العلاء المعري – تقديم محمد الطاهر مدور – سلسلة الأنيس – الجزائر

[39] – الهجاء والهجاؤون في صدر الإسلام: الد محمد محمد حسين – دار النهضة العربية – بيروت – (دط/دت) ص 193

[40]– انظر الهجاء والهجاؤون ص 193 وانظر فن الهجاء – إليا حاوي – ص 300/299

[41] – الديوان ص 362

[42] – في الشعر الإسلامي والأموي: عبد القادر القط ص 354

[43] – الديوان ص 16

[44] – الديوان ص 378/377

فاعلية التقويم والامتحانات في ضوء العملية التعليمية التربوية

د. إدريس بن خويا
أ. فاطمة برماتي
جامعة أحمد دراية أدرار – الجزائر

مقدمة:

إذا كان المتعلم أو الطالب هو أســـاس هذه الهيكلة، فإن تقويم الطالب يعد جزءا أساسيا في العملية التعليميـة؛ فهو الأســـاس الجوهري الـذي لا يمكن الاسـتغناء عنه لما يشـكله من أهمية في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهـداف التعليميـة، والغـايات التعليميـة المنشـودة، الموضـوعة سـلفا والتي ينتظر منها أن تنعكس إيجابيا على سـلوكيات الطالب من جهة، وعلى العملية التعليمية من جهة أخرى.

ومن هذا المنطلق، ارتأينا البحث في هذا الموضــوع الذي يعد لبنة أســاســية في العملية التعليمية، المرتكزة على المعلم والمتعلم والمادة التعلمية، ويقتضـــي على أي باحث في هذا المجال الوقوف على مصــطلحات دقيقة للأجل معرفة مضـامين الدراسـة، ومنه جاءت إشـكالية البحث في الآتي:

إشكالية الدراسة وأهدافها:

ما مفهوم التقويم؟ وما أنواعه وأغراضــه؟ وما الفرق بينه وبين القيـاس؟ ثم مـا أهميـة الامتحـانات في العمليـة التربوية التعليمية؟ وهـل للامتحـانات عيوب؟ هـذا مـا سنحاول الإجابة عنه في ورقتنا هذه.

أهميتها:

تكمن أهمية الـدراســـة في تحـديـد دلالات بعض المصـطلحات المتداخلة، والمتداولة في أوسـاط الدارسـين المختصين في التعليم والتربية.

إن تقويم أداء الطـالـب يعـد ركنـا مهمـا في العمليـة التعليمية لما له من تأثير قوي في أدائه التعليمي التكويني وفي سيرورته وتفكيره (1).

إن عملية التقويم عملية منهجية، منظمة، ومخططة تتضــمن إصــدار الأحكام على السـلوك (أو الفكر أو الوجــدان) أو الواقع المقيس، وذلــك بعــد موازنــة المواصـفات والحقائق لذلك السـلوك (أو الواقع) التي تم التوصـل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضـوح، لذا تتطلب هذه العملية إجراء إجراءات وعمليات متعددة من القياس بغرض إصـــدار أحكام على السلوك في ضوء معيار أو هدف محدد.

ومن ههنـا، وجـب التفريق بين مفهومي القيـاس Measurement والتقويم Evaluation (2)؛ ذلك أن القياس يشـــترط إلى الكمية أو القيمة الرقمية

التي يتحصل عليها الطالب في اختبار أو امتحان ما، وهو أسبق في التجسيد من التقويم فيعنى بالوصف الكمي (الرقمي) للسلوك (أو الأداء) ولا يتضمن أحكاما بالنسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه، عكس التقويم التعليمي الذي يتطلب معالجة عناصر الضعف لتحسين المستوى، ورفع سويته، ونوعيته، وتعزيز عناصر القوة، وإقراراها ومكافأتها- وهو ما أشرنا إليه سابقا (3).

وبالتالي، فإن التقويم يهدف إلى تحقيق أغراض مرغوب فيها، ومتعددة، تشكل أهمية كبرى في نجاح عملية التعليم الجامعي، من بينها الآتي (4):

1. تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية المنشودة، أو المرسومة سواء بسواء من طرف الأستاذ الجامعي أو واضعي المقرر الجامعي.

2. التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تعطي الأستاذ الجامعي تغذية راجعة عن أدائه التعليمي التعلمي، وفاعلية تدريسه. وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية وإقرارها ومكافأتها، ويتم معالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التعليم أو التكوين، ورفع سويته ونوعيته.

3. التقويم مؤشر جيد لقياس أداء الأستاذ، وفاعلية تعليمه، والحكم عليها لأغراض وقرارات إدارية تربوية تتعلق بالنقل، والترقية.

4. يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصي في تعليم المواد الدراسية ومناهجها بحثا وتخطيطا، وتعديلا، وتطويرا سواء بسواء.

5. التقويم أعم، وأشمل من التقييم؛ فالتقييم (Assessment) هو تلك النشاطات التي تصمم لقياس تعلم الطلبة، الذي يأتي كنتيجة للموقف التعليمي التعلمي، أما التقويم (Evaluation) فهو مجموعة من النشاطات التي تصمم لقياس فاعلية النظام التعليمي التعلمي ككل.

أغراض التقويم:

إنّ للتقويم أغراض أربعة؛ وهي (5):

يعين الطالب على معرفة جوانب الخطأ والضعف في تعلمه، وأسبابه.

يعين الطالب على الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدي عمله بنجاح.

يساعد الأستاذ في الحكم على مدى كفاية طرقه في التدريس.

يساعد على إصدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري.

أنواع التقويم:

يهتم المختصون بالقياس والتقويم بثلاثة أنواع رئيسية من حيث أهدافه وأغراضه، وهي (6):

1- **التقويم القبلي pre-evaluation**:

ويقوم التقويم القبلي كما تدل التسمية على تقويم العملية التعليمية قبل بدئها، وهو يهدف بوجه عام إلى تحديد مستوى الطلبة للمقدمين للتكوين أو للتعلم، ومستوى البدء به، أو التعرف إلى المدخلات السلوكية لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس لدرس، أو موضوع معين، أو وحدة تعليمية معينة، ويقسمه علماء

التربية في مجال القياس والتقويم من حيث أغراضه وغاياته إلى ثلاثة أنواع فرعية، هي:

التقويم القبلي- التشخيصي diagnostic evaluation: ويهدف إلى كشف نواحي الضعف، أو القوة في تعلم الطلبة، وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة، والتي قد تعوق تقدمهم الدراسي. فعلى سبيل المثال قد يكشف أستاذ الرياضيات أن السبب في ضعف الطلبة عند إجراء عملية القسمة الطويلة هو عدم تمكنهم من معرفة القسمة القصيرة، مما يضطره لإعادة النظر، والتخطيط في المواقف، والنشاطات التعليمية لمعالجة القصور، وتصحيح أخطاء التعلم، وذلك بتعريف الطلبة بالقسمة القصيرة.

تقويم الاستعداد Readiness Evaluation: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد الطلبة لبدء تعلم موضوع جديد، أو وحدة جديدة، أو معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية اللازمة لتطبيق طرق التعليم، وعملياته في تقصي بعض المشكلات العلمية، وحلها على سبيل المثال.

تقويم للوضع في المكان المناسب Placement Evaluation: ويهدف إلى تحديد مستوى الطلبة الخريجين، أو المقبولين في الكليات والأقسام الجامعية، لتصنيفهم أو وضعهم في صفوف أو مستويات تعليمية معينة تتناسب وقدراتهم العقلية، أو حسب ميولاتهم واهتماماتهم التعليمية.

2- **التقويم التكويني formative evaluation**: ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية خلال مسارها؛ أي يهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلمي محدد (محاضرة جامعية، أو وحدة دراسية) بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها.

ومن أدوات التقويم التكويني (البنائي أو التشكيلي) الأسئلة المختلفة التي يطرحها الأستاذ أثناء الدروس أو المحاضرات، والامتحانات، والبحوث...

3- **التقويم الختامي summative evaluation**: ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد انتهائها، وبالتالي يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية، والتربوية المنشودة، أو المرسومة سواء بسواء، كما في: تقويم مستوى أداء (تحصيل) الطلبة للمعرفة العلمية بأشكالها المختلفة بعد الانتهاء من تدريس موضوع علمي معين، أو وحدة دراسية، أو أكثر في العلوم.

ويقوم التقويم الختامي على نتائج الامتحانات التي يضعها الأستاذ في نهاية كل سداسي، أو نصف السداسي، أو السنة...أو نهاية وحدة تعليمية تعلمية معينة.

أسس عملية التقويم:

لكي تتم عملية تقويم التعلم في المقاييس المقترحة بشكل صحيح، فإنه ينبغي على الأستاذ أن يمتلك، ويعي بعض المبادئ، والأساسيات المتعلقة بخصائص التقويم ومبادئه. وبالتالي، عليه مراعاة هذه المبادئ، والأسس وممارستها لكي يكون تقويمه دقيقا

وموضوعيا، وهي كما يوثقها الأدب التربوي والنفسي في الآتي (7):

1- عملية التقويم، عملية تشخيصية وقائية علاجية؛ تشمل جانبين أساسيين مترابطين، هما:

- الجانب الشخصي: ويتضمن محاولة الأستاذ كشف نواحي الضعف، والقوة في تعلم الطلبة، مثله في ذلك مثل ما يفعله الطبيب في تشخيص الأمراض، والأوبئة المرضية.

- الجانب العلاجي: وهو الذي يتطلب من الأستاذ اقتراح بعض النشاطات العلمية، والمواقف التعليمية وتنفيذها، والتجارب المخبرية التي تساعد الطلبة في تصحيح أخطاء التعلم ومعالجتها وسد ثغراتها.

2- التقويم عملية نامية مستمرة، وملازمة لعملية التعليم أو التكوين؛ بمعنى أنها تحدث قبل وفي أثناء، وبعد العملية التعليمية. وهذا، يستلزم من الأستاذ معرفة، وتطوير، وتطبيق الطرائق، والأساليب، والاستراتيجيات، والتقنيات المستخدمة في تقويم نمو الطلبة وتقدمهم.

فالملاحظات والمشاهدات اليومية، والمقابلات الشخصية والنشاطات والامتحانات السداسية، جميعها تشكل جزءا مهما في العملية التقويمية، وعن طريقها يستطيع الأستاذ تحسين نواحي الضعف والقوة في الطلبة وتعلمهم واكتشافها، وبالتالي تحسين مسار العملية التعليمية وتقويمها وتصحيحها سواء بسواء.

3- عملية تقويم عملية شاملة؛ وهذا يعني وجوب شمول العملية التقويمية لجميع مجالات الأهداف التربوية الثلاثة: المعرفي (العقلي)، والوجداني، والمهاري، كما في تقويم: مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة العلمية، وتوظيفها على جميع مستويات المجال العقلي الستة، وفقا لتصنيفات بلوم (المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)؛ ومهارات عمليات العلم وطرقه؛ وتمثل القيم، والاتجاهات، والميول العلمية، وامتلاك المهارات اليدوية، والعملية المناسبة).

4- لكي تكون عملية التقويم عملية سليمة، ودقيقة، وموضوعية، يجب أن يتحقق فيها ثلاثة أمور على الأقل، وهي:

- أن يكون التقويم بدلالة أهداف تعليمية تعلمية محددة.

- أن يعتمد التقويم على القياس الكمي الرقمي التربوي الدقيق.

- أن يتصف التقويم بالاتساع، والشمولية.

5- هناك زاويتان متكاملتان للعملية التقويمية، ويجب أن ينظر إليهما ويطبقهما أثناء تقويم أدائه وعمله، وهما:

- تقويم تعلم الطلبة؛ ويتضمن إجرائيا تحديد مستوى ما حصّله الطلبة من نتائج التعلم أو التكوين. وبالتالي، معرفة مدى استفادتهم مما تعلموه، وذلك بموازنته بالأهداف التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها عند الطلبة.

- التقويم الذاتي للأستاذ؛ وهذا يعني أن الأستاذ يعتاد على تقويم أدائه وعمله التعليمي التعلمي بنفسه، بحيث يدرك مدى فعالية تعليمه (أهداف، محتوى، وطريقة، وتقويم)، ويشخص نواحي النقص فيه

كنقطة بدء نحو تعديل طرائق وأساليب ووسائل تعليمه، ومواجهة الظروف التي تؤدي في عملية التعليم أو التكوين.

ومن الأدوات التي قد تساعد الأستاذ على تقويم أدائه وعمله التعليمي هو: (أ) تحليل نتائج الطلبة، (ب)الاستفتاءات الذاتية.

وقد تتضمن هذه الأدوات بعض الأفكار التقويمية ذات العلاقة كما في مدى:

تحقيقه الأهداف التعليمية المتوخاة.

فهمه المادة التعليمية وطبيعة المادة التي يدرسها.

استخدامه طرق التعليم المختلفة وأساليبها وتطويرها.

نجاحه في التخطيط الدراسي، والتخطيط للنشاطات العملية للمرافقة للمناهج.

استغلاله للإمكانات البشرية، والمادية المتوافرة في البيئة التعليمية التعلمية.

6- التقويم عملية تعاونية يشترك فيها عدة أطراف مهمة، وهي:

- الأستاذ وزملاؤه الآخرون، وذلك من أجل التشاور معهم خاصة فيما يتعلق بالحكم على الطالب في القسم.

- الأستاذ والطلبة، كأن يتحدث مع الطلبة من حين إلى حين فيما يتعلق بمدى فهمهم واستيعابهم للموضوعات العلمية المختلفة، أو تحديد المشكلات التي تعوق أو تحول دون تعلمهم.

7- تقوم العملية التقويمية على أسس علمية لكي تؤدي أغراضها وغاياتها، وبالتالي ضمان الحصول على نتائج صحيحة من عملية التقويم، ومن هذه الأسس: الموضوعية، والصدق، والثبات، والشمولية للأهداف التعليمية المراد قياسها.

8- إن مفهوم التقويم، كما ذكرنا سابقا، ليس مرادفا لمفهوم الامتحانات. وعليه، يفرق التربويون بين التقويم والامتحانات مبدئيا كما يأتي:

- التقويم أعم وأشمل من الامتحانات؛ فالامتحانات، تهدف إلى قياس مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة؛ بينما يهدف التقويم إلى قياس جميع مجالات الأهداف التعليمية (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) والحكم عليها. وهذا يعني أن الامتحانات هي عبارة عن جانب واحد من جوانب التقويم، أو جزء منها، وهو أن القياس سابق للتقويم بوجه عام.

- الامتحانات غاية، وليست وسيلة من حيث وظيفتها، بمعنى أن وظيفة الامتحان تقتصر على مجرد إعطاء الطالب علامة نحكم بها عليه إما ناجحا أو راسبا؛ بينما التقويم وسيلة وليس غاية، يستخدمه المعلم لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف، والتي ترشد بدورها إلى مواطن الضعف للعمل على تعديلها وإصلاحها بحيث تنعكس إيجابيا على سلوك المتعلم أو فكره، أو وجدانه.

- غالبا ما تقتصر الامتحانات على الامتحانات التحريرية والشفوية، أما التقويم فيتضمن بالإضافة إلى ذلك، الملاحظات، والمشاهدات اليومية، والمقابلات الفردية، والأداء الذاتي للطالب...الخ.

9- العملية التقويمية عملية منهجية منظمة ومخططة، تتم في ضوء الخطوات الإجرائية الآتية:

– تحديد الهدف، أو موضوع التقويم، وتحليله إلى عناصره الأولية، أو العوامل المؤثرة فيه، وقد يساعد في ذلك تحديد الأهداف وصياغتها بصورة سلوكية.

الامتحانات التحصيلية achivement tests:

تعد الامتحانات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم، وأساليبه شيوعا واستخداما في تقويم نواتج التعلم.

ولكي تؤدي الامتحانات التحصيلية الجيدة وظائفها على أكمل وجه، لا بد أن تتصف بالصفات الأربع الآتية:

– الموضوعية Objectivity: وتعني عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية، أو الشخصية للمصحح، وبالتالي فإن علامة الممتحن (الطالب) لا تتوقف على من يصحح ورقته، فلا تختلف علامته باختلاف المصححين إذا تعدد ذلك (8).

– الصدق Validity: ويسمى بالصحة؛ ويقصد به قدرة الامتحان على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلا فلا يقيس شيئا آخر، وطريقة التقويم الصحيحة هي تلك التي تظهر في صدق جانب الأداء الذي يقاس؛ أي يجب أن يشتمل الامتحان الصحيح على الدروس المدرّسة من قبل (9).

– الثبات Reliability: ويسمى بالدقة؛ ويقصد به أن يعطي الامتحان النتائج نفسها أداء ما كرر تطبيقه في قياس الشيء نفسه مرات متتالية، وفي ظروف متشابهة؛ وذلك باعتبار أن سؤالا واحدا لا يمثل عينة كافية لقدرة الطالب؛ إذ ينبغي استخدام عدد كبير من الأسئلة للحصول على مقياس موثوق به لمعرفة المهارة والقدرة، وكلما زاد عدد الأسئلة كان ذلك ضمانا أكبر للدقة (10).

– القيمة التشخيصية: وذلك باعتبار أن أفضل أساليب التقويم هي تلك التي تبين بالتحديد ما يخطئ الطالب في عمله، فالأستاذ قد يقرأ أوراق الامتحان ويقدر درجات الطالب وتنتهي عملية التقويم بالنسبة له، فإذا وجد الطالب علامته ضعيفة فقد يرغب في تحسينها في مرة تالية، ولكن الامتحان لم يبن له أساس التحسن (11).

وبالتالي، فإن التقويم التشخيصي مثلا يبين ما نجح فيه الطالب وما لم ينجح فيه بدلا من مجرد حصوله على العلامة، كما يحدد الخطأ الذي وقع فيه، ويتطلب هذا التقويم انتباها لعملية الأداء، وليس المهم فيه أن تكون الإجابة صحيحة أو خطأ، بل توضيح كيفية استجابة الطالب للسؤال ولماذا.

أنواع الامتحانات التحصيلية:

ومن الامتحانات التحصيلية حسب ما قرره بعض الدارسين أذكر الآتي (12):

الامتحانات الشفوية: حيث تساعد على جعل التقويم عملية مستمرة، وتدفع بالطلبة إلى متابعة دروسهم، وتعطي الأستاذ فرص تعرف نواحي القوة، والضعف لدى الطلبة، وقدرة كل منهم على فهم الموضوع، وغالبا ما يستفاد من الامتحانات الشفوية في مجال الدراسة اللغوية؛ حيث تكون مثل هذه الامتحانات من أنسب الوسائل لتعرف قدرة الطلبة على النطق والتعبير عن مختلف الموضوعات بلغة علمية سليمة.

الامتحانات المقالية (الإنشائية): وتتألف هذه الامتحانات من مجموعة من الأسئلة تتطلب إجابة مستفيضة يشغل فيها الطالب بالبحث، والموازنة، والمناقشة، والوصف، والتحليل والاستدلال، وتذكر الحقائق، والمبادئ العامة التي درسها خلال العام الدراسي. كما يعوّد هذا النوع من الامتحانات الطلاب كيف يصلون إلى استنتاجات منطقية، كما يقودهم إلى التفكير المنظم، وحل المشكلات والإنشاء الأدبي، وترتيب البحث، وتقسيمه إلى فقرات، وتنمية القدرات الابتكارية.

وتجدر الإشارة ههنا، إلى أن هذه الامتحانات قد تتأثر بذاتية المصحح، مما يفقدها موضوعيتها، فلا يبقى المقياس غامضا ثابتا في الأحوال جميعها بل يتغير مقياسه تبعا لحالته النفسية، أو شعوره بالكسل، أو الملل. فقد يؤدي ذلك إلى غبن الطالب، والإجحاف بحقه. وقد يختلف تقدير المصحح الواحد للموضوع نفسه أداء قام بتصحيحه في أوقات مختلفة.

الامتحانات الموضوعية: بعد أن تبين للأساتذة عيوب اختبار المقال، وضعوا الامتحانات الموضوعية لتلافي مثال الاختبارات الإنشائية، وقد انتشر هذا النوع الجديد في أمريكا انتشارا واسعا، وسميت بالامتحانات الموضوعية؛ لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للتصحيح، ولا يحتمل كل سؤال من أسئلة الامتحانات الموضوعية إلا إجابة واحدة صحيحة، ويرفق عادة كل امتحان طريقة التصحيح التي تشمل الإجابات الصحيحة، ويطلق على ذلك اسم مفتاح الامتحان أو دليل التصحيح.

عيوب الامتحانات:

كما أن للامتحانات أربعة عيوب على الأقل حسب رأي فكري حسن الريان، هي (13):

– إذا استخدمت الامتحانات لوحدها كشاهد على استحقاق الطالب أعطاها هذا الأخير وزنا أكثر مما يلزم، ولهذا يجب أن تستمر عملية التقويم طوال فترة الدراسة لا في الأوقات المحددة للامتحانات.

– إذا استخدمت الامتحانات كعمل ختامي فإنها تفقد قيمتها التربوية الرئيسية؛ فالامتحانات النهائية لا تضع أهدافا للتعلم في المستقبل، وهي لا تقدم تقريرا تشخيصيا تزيد من معرفة الطالب بنفسه، أو يشير إلى الأخطاء التي بمقدوره تصحيحها.

– لا تهتم الامتحانات إلا بقليل من أهداف الجامعة المكونة، وإذا اعتبر الطلبة الامتحان التقويمي الرئيسي لهم فإنهم لا يعبؤون كثيرا بغير ذلك من الأهداف.

– إنّ الامتحانات تميل إلى وضع معيار واحد لجميع الطلبة، فالأسئلة واحدة للجميع مما يوحي للطالب بأن عليه الإجابة عنها كغيره من الطلبة. وهذا يتنافى مع المبدأ السليم القائل بوضع الأهداف متفقة مع قدرات الفرد وحاجاته وإعطاء كل فرد إحساسا بقيمته ونجاحه.

فلذلك نجد بعض الدول العربية ومنها الجزائر تحاول قدر الإمكان النهوض بالمستوى المطلوب في تطبيق وتطوير هذا النظام إلى المستوى المطلوب، ولا يتأتى ذلك إلا باتباع جملة اقتراحات نرى أنها تخدم الجامعات

الجزائرية في تطبيقها لهذا النظام أحسن تطبيق، وهذه المقترحات هي على النحو الآتي (14):

– التقويم الشامل لكافة عناصر العملية التعليمية (هيئة التدريس، الطاقم الإداري، المناهج، المختبرات والمعامل، المكتبات، المرافق العامة، الطالب) بهدف تحسين وتطوير أداء العملية التعليمية من خلال إنشاء مركز لتطوير التعليم الجامعي في كل جامعة.

– تخصيص ميزانيات محددة للبحث العلمي وكذلك دعم المكتبات المركزية والفرعية في الكليات والأقسام.

– توفير كافة الإمكانات اللازمة التي تساعد الأستاذ الجامعي على القيام بدوره المطلوب؛ مثل: مكتبات، أجهزة حاسوب، خدمة إنترنت، مرافق أخرى صحية وغذائية وترويحية...

خاتمة:

ومن خلال عرضنا لأهمية التقويم في إنجاح العملية التعلمية، نرى أنه لابد من توظيفه التوظيف السليم –كذلك– من أجل إنجاح النظام الجامعي الجديد الذي تبحث من خلاله الدولة الجزائرية على الجودة، وترقية الكفاءات.

كما يمكننا القول، إن هذه جملة من المفاهيم والأسس التطبيقية التي يقوم عليها نظام التقويم في المنظومة التعليمية بصفة عامة، وفي النظام التعليمي الجامعي بصفة أخص.

وإذا أردنا أن نأخذ بالنظام الجامعي التعليمي نحو الارتقاء، فما على القائمين عليه من مسؤولين وأساتذة إلا العمل والتطبيق الصارم لهذا العنصر الهام الذي يعد أحد ركائز التكوين الهادف، والمعتمد في الأصل على التدريس بالكفاءات لا بالمهارات.

هوامش الدراسة:

1 – ينظر لحيلة محمد محمود، التصميم التعليمي– نظرية وممارسة–، تقديم: أ.د. محمد ذيبان غزاوي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص401.

2 – التقويم هو عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس، وفي أثناء الموقف التعليمي، أو في نهايته بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم الطلبة، وهو العنصر الثالث من عناصر التدريس المبني على الكفاية. ينظر العلي فيصل حسين (1998)، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، ص322، وسلفان هوارد؛ وهجنز نورمان (1993)، التدريس من أجل الكفاية، ترجمة؛ د.محمد عيد ديراني، ود.مصطفى محمد متولي، الرياض، ط1، ص75.

3 – ينظر المرجع نفسه، ص401-402.

4 – ينظر المرجع نفسه، ص402.

5 – ينظر ريان حسن فكري (1995)، التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، الأردن، عالم الكتب، ص336.

6 – ينظر التصميم التعليمي، ص403-404، والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية، فيصل حسين العلي، ص311.

7 – ينظر التصميم التعليمي، ص404-407، والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص311.

8 – ينظر التصميم التعليمي، ص408.

[9] – ينظر المرجع والصـــفحة نفســـهما، والتدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص340.

[10] - ينظر التصـميم التعليمي، ص408، والتدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص341.

11- ينظر التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص341-342.

12 - ينظر التصـــميم التعليمي –نظرية وممارســـة-، ص408-409، والخولي محمد علي (1986)، أســـاليب تدريس اللغة العربية، الســـعودية، ط2، ص156-157، والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص316-321.

13 - ينظر التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص343-344.

14- ينظر ســـلامي فـاطمـة، وبلعبـاس عبـد الحميـد (2007)، دراســـة ميدانية حول نظام ل.م.د بجامعة أدرار، مداخلة قدمت في اليوم الدراسـي حول النظام الجامعي الجديد ل.م.د أسسه وتطبيقاته بجامعة أدرار – الجزائر.

النمو اللغوي واضطرابات التواصل عند الطفل في المدرسة

Language development and communication disorders in children at school

د | راضية بن عريبة

جامعة حسية بن بوعلي –شلف–

كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها

الملخص:

ليست اللغة كلاما يتكلمها الطفل فحسب، بل هي عملية عقلية إدراكية وحالة وجدانية نفسية ومن هنا لم تكن اللغة ظاهرة سلوكية عابرة لدى الطفل وإنما مهارة لسانية يكتسبها بالممارسة والمحفزات الخارجية من قبل الأم والأب أو الجو المدرسي، ولكي يتقن الطفل هذه المهارة يجب أن يتمتع بقدرات ذاتية في تعلمها، وثراء بيئته اللغوية.

Abstract

Not the language words spoken by only a child, but a mental cognitive process and the state of emotional psychological hence were not the language phenomenon behavioral passing of the child, but lingual skill acquired by doing the external stimuli by the mother and the father or the school atmosphere, so that the child mastered this skill to be enjoyed

Resume capabilities to learn, and the richness of the linguistic environment.

Résumé

Pas les mots de la langue parlée par seulement un enfant, mais un processus cognitif mental et l'état de psychologique émotionnelle donc ne sont pas le phénomène de la langue passe comportementale de l'enfant, mais des compétences lingual acquises en faisant les stimuli externes par la mère et le père ou l'atmosphère de l'école, de sorte que l'enfant a maîtrisé cette compétence pour être les capacités de CV dont jouissent à apprendre, et la richesse de l'environnement linguistique.

البناء اللغوي:

تتطور اللغة في السنوات الأولى بصورة تدريجية لتكوين البناء اللغوي المتميز وفق مهارات أساسية،

ويكون هذا البناء في نماء مستمر وتجديد متواصل إلى أن يكون الإنسان مالكا قدرة كلامية وقرائية وكتابية بارعة، ولقد أكد معظم الباحثين اللغويين أن اللغة تتكون من أربع مهارات أساسية وهي (1)

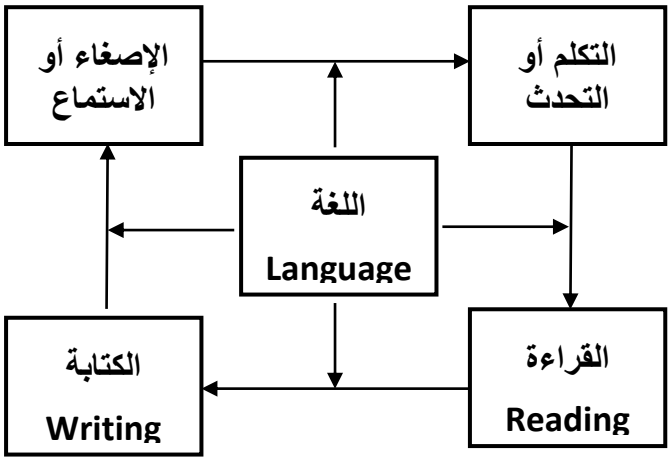
الإصغاء (الاستماع)

التكلم (التحدث)

القراءة (الاستعداد لها)

الكتابة (الاستعداد لها)

ويمكن توضيح ذلك بالتخطيط البياني التالي:



وبعدما تحدثنا عن المهارات الأربعة المتمثلة في الإصغاء والقراءة والكتابة والتكلم، ومن خلال المخطط الذي يبين لنا عملية النمو اللغوي فلا تكون هذه الأخيرة سليمة إلا عن طريق التواصل السليم الخالي من الاضطرابات وأغلبية الأطفال ذوي اضطرابات التعلم توجد لديهم اضطرابات لغوية مشتركة.

ورغم أن برامج البحوث تميز بين اضطرابات النمو الأساسية للغة، واضطرابات التعلم المكتسبة في المدرسة إلا أن هذه التقسيمات تعتبر نظرية أكثر مما هي واقعية، كما أن اضطرابات اللغة الأولى لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة معروف بأنها ترتبط مع مصاعب لاحقة (1).

ولكي نعالج هذا النقص قمنا باستشارة بعض الأطباء وقد أشاروا إلى أنه يجب على الوالدين والمربين إدراك المشكل مبكرا وإدراك الحقيقة القائلة أن الأخذ والعطاء مع الأطفال في الأسئلة والإجابات يحقق فوائد كثيرة منها (2):

تكوين ثقة الطفل بنفسه في بناء شخصيته.

تنمية قدرته على الطلاقة والجرأة في التكلم والحديث.

تنمية قدرته على الإصغاء الجيد والاستماع إلى الإجابة بحرص.

تنمية مفرداته اللغوية وأساليبه الكلامية.

الحد من توتراته النفسية والتخفيف من مخاوفه وقلقه واضطراباته الانفعالية.

تنمية صلاته الاجتماعية ومشاركاته الوجدانية مع الآخرين، وبخاصة مع الوالدين.

ويمتاز النمو العقلي في مرحلة الطفولة الممتدة من أربع سنوات إلى ست سنوات، بحدوث تغييرات واضحة فمن وجهة نظر العلماء النمو العقلي يمر بمرحلة ما قبل العمليات التي تتميز بقدرة الطفل على التعامل بالصورة الذهنية، وبالرموز كما يلاحظ لديه التفكير الإحيائي، أي الاعتقاد بأن الأشياء الجامدة لها نفس خصائص وقدرات البشر، وفي نهاية هذه المرحلة يبدي الطفل قدرته على تكوين المفاهيم الحسية البسيطة، كما يتمركز الطفل حول ذاته فيدرك الأشياء من وجهة نظره هو، ويعتقد أن الآخرين يدركونها بنفس الطريقة. (3)

بالإضافة إلى ذلك يوجد مهارات لغوية أخرى الممتدة حتى سن الثامنة وبالتالي الطفل في هذه المرحلة يكون قادرا على إدراك ما يتعلمه من كلمات عن طريق السمع، وهذا الأخير يؤدي وظيفته على أحسن حال إذا لم يكن الطفل يعاني من إعاقة سمعية تسببت في ضعفه السمعي، أو حالة نفسية أفقدته القدرة على التمييز والإدراك السمعي.

وتتمثل مهارة التمييز السمعي في أن الطفل يستطيع في هذه المرحلة التمييز بين الأصوات التي يستمع إليها من البيئة، كالجرس والتلفون وسيارة الإسعاف ... يمكن تمييز مهارات السمع لدى الأطفال كما على المشرفة إذا رأت الطفل ضعيف في حكمه على مهارات التمييز السمعي يجب عليها التدخل لتدريبه على الأنشطة التالية: (4)

تقوم المشرفة بتدريبه على لعبة المفردات ممثلا ذلك بأن يلفظ مفردات ذات علاقة بصورة، كما تدربه على لعبة الصوت الموسيقي حيث تأتي بكلمات متشابهة في الصوت والنطق ثم تكلفه بنطق هذه المفردات وبعد ذلك تقوم بتعزيزه.

2-صعوبات التعلم وعلاقتها بالإدراك السمعي:

تتحدد شخصية الطفل منذ بدأ حياته، نتيجة عادات وأنماط سلوكية مكتسبة هناك من يقول مسار حياة الطفل يتحدث وهو جنين وأن للوراثة الدور الأكبر في سلوكه وأنماط حياته. وهناك رأي آخر يؤكد أن المجتمع هو المسؤول عن تنمية وتطور مدارك الطفل.

وهناك من يرى ضرورة توجيه الطفل وفق ما يراه المعلم وإعطائه الحرية الكاملة فلا يكون هناك تضييق على حركته وأخطائه التي لا حصر لها. ويرى علماء النفس أن توجيه الطفل دون تدخل مباشر لغرض سلوك معين هو أفضل تربية وتنشئة الطفل تنشئة نفسية سليمة.

والهدف من هذه الآراء هو التعرف على صعوبات التعلم التي تواجه الطفل في بداية مرحلته التعليمية الممتدة من السنة الرابعة إلى السنة السابعة، وتكمن هذه الصعوبات في الأمراض التي تصيب حواس الطفل (البصر- السمع) وخاصة حاسة السمع لينعكس ذلك على أدائه التحصيلي الضعيف.

3-أسباب ضعف السمع:

ترجع أسباب ضعف السمع إلى:

أسباب وراثية: وهي قد تكون خطأ في تركيب الجينات أو الكروموسومات، كذلك قد تكون ظاهرة عند الولادة وتظهر في سن متأخرة. (5)

أسباب مكتسبة: مثل الحميات التي تصيب الأم أثناء الحمل وخاصة في الشهور الثلاثة الأولى ومن أهمها الحصبة الألمانية التي تؤدي إلى ضعف سمعي حسي عصبي وعيوب خلقية بالإبصار والقلب. (6)

الإعاقة السمعية: يتمتع حوالي 99% من الأفراد بالقدرة على السمع بشكل عادي ولكن حوالي 0.5% إلى 1% من الأفراد لا يحضون بالسمع الكامل لأسبب عدة وهو ما يطلق عليه الإعاقة السمعية. فالطفل الأصم كليا هو ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الثلاثة الأولى من عمره، أي لم يستطع اكتساب اللغة، أما الطفل الأصم جزئيا فهو الذي فقد جزءا من قدرته

السمعية. وكنتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة معينة كما ينطق وفق مستوى معين يتناسب ودرجة إعاقته السمعية. (7)

أسباب الإعاقات السمعية: تقسم أسباب الإعاقات السمعية إلى مجموعتين: (8)

الأولى: مجموعة الأسباب الخاصة للعوامل الوراثية وخاصة اختلاف العامل الريزيسي بين الأم والجنين.

الثانية: مجموعة الأسباب الخاصة بالعوامل البيئية والتي تحدث بعد عملية الإخصاب قبل مرحلة الولادة، ويكون سببها سوء تغذية الأم الحامل، تعرض الأم للأشعة الصينية، الزهري، نقص الأوكسجين أثناء الولادة.

قياس وتشخيص الإعاقات السمعية: تقسم طرق قياس الإعاقة السمعية إلى قسمين:(9)

القسم الأول: الطرق التقليدية في تشخيص القدرة السمعية. طريقة مناداة الطفل باسمه بطريقة الهمس (Whisper test) وطريقة سماع دقات الساعة وتعتبر مثل هذه الطرق تقليدية غير دقيقة.

القسم الثاني: طرقة علمية حديثة في قياس وتشخيص القدرة السمعية، وغالبا ما يقوم بإجراء تلك الطرق أخصائي في تشخيص القدرة السمعية ويطلق عليه مصطلح (Audiologist) ومن تلك الطرق والتي تتصف بالدقة مقارنة مع الطرق التقليدية طريقة القياس السمعي الدقيق وفي هذه الطريقة يحدد أخصائي السمع درجة عتبة القدرة السمعية للفرد بوحدات تسمى (Hertz) والتي تمثل عدد الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية، وبوحدات أخرى تعبر عن شدة الصوت تسمى ديسبل (dB) ويقوم الأخصائي بقياس القدرة السمعية للفرد بوضع سماعات على أذني المفحوص، ولكل أذن على حدى، ويعرض على المفحوص أصواتا ذات ذبذبات تتراوح من 125-8.000 وحدة هيرز، وذات شدة تتراوح من 0 إلى 110وحدة ديسبل، من خلال ذلك يقرر الفاحص مدى التقاط المفحوص للأصوات. ويمثل الجدول التالي درجات القدرة السمعية المقاسة بوحدات ديسبل:(10)

درجات القدرة السمعية	وحدات ديسبل
السمع العادي	20-0
الإعاقة السمعية المتوسطة	20-40
الإعاقة السمعية الشديدة	70-92
الإعاقة السمعية الشديدة جدا	92- فما فوق

أثر الإعاقة السمعية على النمو اللغوي: يعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثرا بالإعاقة السمعية إذ يشير مصطلح الطفل الأصم الأبكم إلى ارتباط ظاهرة الصم بالبكم ويؤدي بشكل مباشر حالة البكم وخاصة لذوي الإعاقة السمعية الشديدة، وهذا يعني أنه هناك علاقة وطيدة بين درجة الإعاقة السمعية من جهة ومظاهر

النمو اللغوي من جهة أخرى، ويوجد ثلاثة آثار سلبية للإعاقة السمعية على النمو اللغوي، وخاصة لدى الأطفال الذين يولدون صما هي: (11)

لا يتلقى الطفل الأصم أي رد فعل سمعي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات.

لا يتلقى الطفل الأصم أي تعزيز لفظي من الآخرين عندما يصدر أي صوت من الأصوات.

لا يتمكن الطفل الأصم من سماع النماذج الكلامية من قبل الكبار كي يقلدهم.

أثر الإعاقة السمعية على التحصيل المدرسي: تؤثر الإعاقة السمعية بشكل واضح على النمو اللغوي للفرد فمن الطبيعي أن تتأثر الجوانب التحصيلية للأصم وبخاصة في مجالات القراءة والكتابة، والحساب وذلك بسبب اعتماد هذه الجوانب على النمو اللغوي. (12)

إن التشخيص الجيد هو الأساس الذي يقوم عليه التدخل العلاجي الفعال وحيث أن التشخيص يقوم على التعريف الدقيق والتصنيف الواضح للظاهرة فإن هذا التشخيص يتناول: (13)

كيف يتم؟

ما هي المحاكاة التشخيصية؟

ولمعرفة حالة هذا الفرد المفحوص يجب التعرف على بعض النقاط التالية:

التاريخ النمائي والطبي والسلوكي والأكاديمي والأسري للفرد.

عمره العقلي.

القدرة على المعالجة المعرفية عنده (مثل الأداء اللغوي، الذاكرة، المعالجة السمعية والبصرية).

استخدام الاختبارات للتعرف على اللغة الشفهية.

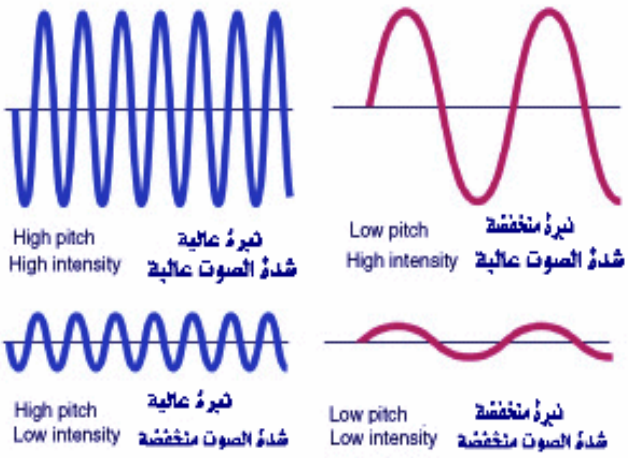
استخدام الاختبارات التربوية لتحديد أداء الطفل في القراءة والكتابة.

ليس هناك سن معين لا يمكن فيه اكتشاف ضعف السمع أو الصمم حتى المواليد يمكن اكتشاف الصمم لديهم. ولا شك أن أهم خطوات العلاج والتدخل المبكر ممن لديهم صمم أو ضعف سمع هو التشخيص الصحيح وفي وقت مبكر. ولكن هناك معضلات وصعوبات عديدة تواجه اكتشاف حالات الصمم لدى الأطفال في وقت مبكر ناتجة عن عدم تنبه الوالدين لعدم قدرت الطفل على السمع مصحوبة بعدم خبرة بعض الأطباء في اكتشاف تلك الحالات أو أحيانا عدم أخذ ملاحظات الوالدين بشكل جدي. وقد وجد أن (فوق 50%) ممن لديهم صمم كامل أو شديد لا يشخصون إلى بعد السنة الأولى من العمر علما أن الطفل لا يسمع منذ الولادة! ولذلك عمدت كثير من الدول المتقدمة طبيا إلى إخضاع جميع المواليد لفحص إجباري إكلينيكي للسمع عند أشهر السادس أو التاسع عن طريق ممرضة مدربة في فحص سمع الأطفال. ومع تقدم الطب عمدة تلك الدول إلى إجراء الفحص عن طريق أجهزة الكترونية منذ الولادة لجميع المواليد وذلك باستخدام جهاز بث صدى القوقعة (التردد السمعي OAM) مما مكن اكتشاف العدد من الحالات في وقت مبكر وأمكن تقديم الرعاية الطبية لهم بشكل أفضل.

ولكن ومع هذا التقدم التقني إلا أن بعض الدول خاصة الدول النامية لم تقدم هذه التقنية لشعوبها إضافة إلى أن

هذه التقنية لا تغني إطلاقا عن ملاحظات الأسرة وتأكدها من قدرة الطفل على السماع بشكل جيد. ولذلك على الوالدين أن يتنبهوا ويراقبوا أطفالهم لتأكد أنهم يسمعون بشكل جيد وإذا كان لديه مشكوك فعليهم أن يراجعوا الطبيب في أقرب وقت للتثبت وإجراء الفحوصات الالكترونية للتأكد من هذا الأمر. علما أن الأمر قد يحتاج لعدة زيارات وإجراء بعض الفحوصات أو إعادة بعضها حتى يثبت الطبيب والمختص عن ضعف السمع أو الصمم بشكل أكيد ومن المعلوم فان جميع هذه الاختبارات غير مؤلمة ولكن بعضها قد يحتاج إعطاء دواء منوملكي يضمن تعاون الطفل مع المختص عند إجراء الاختبار.

اختبار فحص السمع



اختبارات السمع الطبية:

هناك الكثير من الطرق الالكترونية للفحص وبأجهزة متقدمة ومتطورة. ولكن يجب التأكيد على أن الجهاز يحتاج إلى مختص في السمعيات متمكن يستطيع أن يعطي تقريرا منطقيا لنتائج الفحص ويستطيع أن يميز بين الحالات التي يكون الأمر فيها مجرد شك والتي يكون فيها الأمر قطعي.

1. فحص تدفق صدى الصوت الأذني Otoacoustic Emissions (OAEs):

هذا الفحص يعتبرمن الفحوصات الحديثة والتي جعلت من الممكن اكتشاف الصمم حتى في المواليد.. وللجهاز قطعة صغيرة شبيهه بالقلم توضع في الأذن (الخارجية) وتصدر أصوات تمر عبر الطبلة إلى عظيمات الأذن الوسطى ثم إلى القوقعة فيرجع "صدى" الصوت من القوقعة إلى الجهاز فيرسم الجهاز تذبذبات الصوت على ورقة رسم بياني في حالة قدرة الطفل على السمع. وعند عدم رجوع الصدى أو إذا كان الصدى ضعيف فان الطبيب "يشك" في قدرت الطفل على السمع بشكل الطبيعي وعند عدم ظهور الموجات بشكل الطبيعي فليس بالضرورة أن يكون هناك ضعف سمع فقد يكون هناك مثلا التهاب في الأذن الوسطى او غيرها من المشاكل الصحية. ولذلك فالمختصين يقومون في العادة بإعادة الفحص في وقت أخر أو أجراء فحوصات أخرى.

ولكن هذا الفحص لا يمكنه تحديد شدة الصمم بشكل دقيق كما أنه قد لا يكتشف حالات الصم البسيطة. ولكن نظرا لسهولة إجرائه وعدم الحاجة لإعطاء الطفل دواء منوم عند الفحص فإنه يتوقع أن يكون من أكثر الفحوصات إجراء في السنوات القادمة.

2. فحص استجابة جذع المخ Auditory Brainstem Response ABR (BSER or BER):

يعتبر هذا الفحص من أقدم الفحوصات الطبية لاكتشاف الصمم في الأطفال. وفي العادة يعطى الطفل دواء منوم عند القيام بجراءة حيث يجب أن يكون الطفل هادي ولا يتحرك.

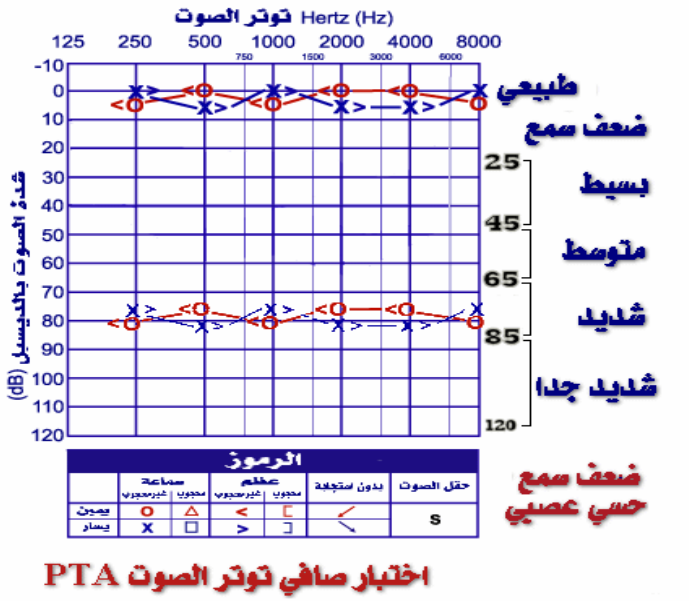
ويعتمد الفحص على رصد للموجات الكهربائية التي ترجع من المخ (وبتحديد من جذع المخ Brainstem) عند توجيه صوت محدد إلى الأذن.

ويتم رصد هذه الموجات الكهربائية عن طريق وضع سلك كهربائي به حساس للقط الموجات على فروة الرأس ومتصل بجهاز لتحليل الموجات ورسمها على ورقة رسم بياني. وفي العادة تظهر خمس إلى سبع موجات كهربائية للذين يسمعون بشكل طبيعي، وقد تختفي كل هذه الموجات أو بعضها لمن لديهم مشكلة في السمع. كما أن لمختص يستطيع إلى حد ما معرفة المنطقة تسببت في ضعف السمع عن طريق معرفة الموجه المفقودة. (14)

وهذا الفحص كسابقة لا يمكنه أن يحدد شدة ضعف السمع بشكل دقيق ولكن بتغيير شدة الصوت الموجة للأذن يمكن معرفة بشكل عام شدة ضعف السمع. (15)

3. اختبار صافي توتر الصوت Pure-Tone Audiometry:

هذا الفحص أيضا من أقدم الفحوصات وهو يعتبر الفحص الأهم والأدق في اكتشاف الصمم وتحديد نوعه وشده. فعن طريق هذا الفحص يتم معرفة إذا ما كان الصمم توصيلي أو حسي عصبي أو خليط بينهما. ويتم رصد الموجات والكهربائية الصادرة من الأذن والمخ بعد توجيه صوت محدد وبنبرة محددة ومتفاوتة إما مباشرة في الهواء أو عن طريق إصدار الصوت على عظم الجمجمة والذي عن طريقه يمكن التمييز بين الصمم ناتج عن مشكلة في الطبلة أو العظيمات أو الأذن الوسطى (صمم توصيلي) أو عن مشكلة في القوقعة والعصب السمعي (صمم حسي عصبي) .



هذا الفحص مع أهميته إلا أنه يحتاج تعاون كبير بين المفحوص والطبيب. ولذلك يصعب إجراءه للأطفال دون الخامسة من العمر. ولكن يستعاض عنه باختبارات محورة ومشابهه لهذا الفحص والتي تحتاج لتعاون أقل من قبل الطفل.

4. اختبارات السمع السلوكية A behavioral observation assessment (BOA):

وهذه مجموعة من الاختبارات المتنوعة يجريها طبيب أو مختص في علم الصوتيات ولديه خبرة في ملاحظة انفعالات "جسم" الطفل وسلوكياته عند توجيه صوت له (كالتوقف عن اللعب مثلا أو حركات العينين أو التوقف عن الرضاعة). وهذه الاختبارات مع أنها ليست عالية الدقة إلى إنها مفيدة في تقيم حالة الطفل السمعية. وسوف نتحدث عن ثلاث أنواع من الاختبارات السلوكية للسمع حسب سن الطفل. (16)

اختبارات السمع السلوكية

سن 6 أشهر إلى سنتان ونصف:

في العادة يجرى اختبار السمع عن طريق التعزيز البصري Visual Reinforcement Audiometry (VRA)ويجرى هذا الاختبار بينما تحمل الأم طفلها في حضنها في وسط غرفة معزولة عن الضوضاء وبها سماعات وبجوار السماعة لعبة تتحرك عندما يلتفت الطفل إلى الصوت كقرد يضرب على طبلة أو غيرها من التعزيزات البصرية. ويمكن استخدام سماعات مباشرة على أذن الطفل. ومن المتوقع أن الطفل الذي يسمع أن يلتفت إلى الصوت عند إصداره ويمكن التحكم بشدة الصوت لمعرفة مستوى السمع للطفل. وقد يضع المختص السماعات مباشرة على أذني الطفل. ويمكن إجراء هذا الاختبار مع اختبار فحص تدفق صدى الصوت الأذني وبلا شك قد يحتاج المختص إعادة الفحص لعدة مرات لكي يمكن من التأكد من قدرة الطفل السمعية.

سن سنتان ونصف إلى 6سنوات:

وفي هذا العمر أيضا تكون الاختبارات السلوكية للسمع هي الاختبارات الأفضل وفي العادة تجرى أولا. وفي هذا العمر يشتهر اختبار السمع باللعب المشروط Conditioned Play Audiometry (CPA) وهذا الاختبار هو عملية ترفيهية للطفل في لعب الطفل مع المختص أو أمة بلعبة مجزئة أو بها لوحة تركيبية وإخبار الطفل ان يقوم بوضع القطعة في مكانها عند سماعة للصوت. وبهذا الإجراء يمكن التحكم بشدة الصوت ومصدره في معرفة قدرة وقوة سمع الطفل.

ويمكن إجراء هذا الاختبار أيضا مع اختبار فحص تدفق صدى الصوت الأذني وبلا شك قد يحتاج المختص إعادة الفحص لعدة مرات لكي يمكن من التأكد من قدرة الطفل السمعية وعند فشل إجراء هذا الاختبار قد يضطر المختص لإجراء اختبار فحص استجابة جذع المخ. (17)

سن 6 سنوات فما فوق:

في الأطفال الكبار والبالغين يمكن إجراء الاختبارات القياسية لفحص السمع كاختبار صافي توتر الصوت تحتاج أن يتفاعل الطفل أو البالغ مع الأخصائي برفع يده أو إبلاغه عند سماع الصوت.

5. اختبارات سمعية أخرى:

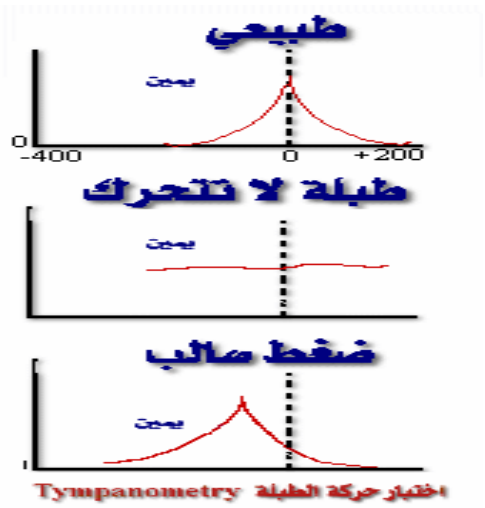
اختبار حركة الطبلةTympanometry :

هذا الاختبار يعكس بشكل أساسي حالة العظيمات والأذن الوسطى بشكل عام. فعند وجود سوائل كما في حالة التهاب الأذن الوسطى الشمعي فإن الطبلة لا

تتحرك بشكل المطلوب ويمكن أيضا الاستدلال على انخفاض أو ارتفاع ضغط الأذن الوسطى والذي قد يعكس خلل في قناة استكيون.

اختبارات التوازن:

وهذه الاختبارات وإن لم تكن سمعية فإن الطبيب قد يجريها جزء مكمل لتقييم وظائف الأذن الداخلية. وهذه الاختبارات دقيقة وقد يصعب إجراءها للأطفال حيث أنها تحتاج لتعاون وصبر من المريض لكي يتم إكمالها (18).



جلسة نظرية مع طبيبة نفسانية:

في مجال تأثير الحياة الأسرية على نفسية الطفل وعلاقتها بصعوبات الإدراك السمعي، قمنا بلقاء مع الطبيبة النفسانية "صبايحية من أولاد فارس" وأثناء مناقشتنا للموضوع تعرضنا إلى مصطلح الإعاقة السمعية فأشارت إلى أن هذه الأخيرة تدرج ضمن العلاج الطبي العضوي البيولوجي أما إذا تعلق الأمر بالحالة النفسية نستعمل مصطلح الإدراك السمعي. وهو لا يدل على مشكلات في حدة السمع وإنما يتعلق بصعوبة استكشاف أو معرفة أوجه الشبه والاختلاف بين درجات الصوت واتساقه ومعدله مما يشكل قيدا على التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات. وتشير الدراسات في هذا المجال أن العديد من ذوي صعوبات التعلم في القراءة يعانون في ألأصل من صعوبات سمعية إدراكية (19).

مظاهر اضطرابات الإدراك السمعي: تتمثل في: (20)

صعوبة في تركيز سمعه على الأصوات من حوله.

صعوبة في تذكر أصوات بعض الأشياء.

صعوبة في تحديد الأصوات المتشابهة أو المختلفة.

صعوبة تذكر ما يسمع.

صعوبة إتباع التعليمات الشفوية.

وهذه الصعوبات لها علاقة بالعينة التي تم تشخيصها من قبل الطبيبة النفسانية فقمنا بوصف العينة وذكر الأسباب.

الطفل في السن الرابع يبدأ في التعرف على الوسط العائلي المتمثل في الأم والأب والإخوة، وبالتالي أي تصرف غير معتاد عليه من قبل الوالدين خاصة والوسط العائلي عامة يسبب أزمة نفسية لديه.

إن العائلة تلعب دور 90% من حياة الطفل و10% من المحيط الخارجي وبالتالي قاعدة الطفل هي عائلته. وفي نظر الطبيبة النفسانية التي قمنا بمناقشتها حول موضوع الإدراك السمعي للطفل وعلاقته بالحالة النفسية التي يعاني منها فأشارت إلى مجمعة من الأسباب التي تعرضت لها الحالة السابق ذكرها: يعاني من فراغ عاطفي بسبب انفصال الوالدين وهذا الطفل كان متعلق كثيرا بأمه ولم يستطع التأقلم مع الجدة.

أعراض عدم الإدراك السمعي للعينة: إذا تحدثنا عن الطفل من حيث إدراكه السمعي وإذا لم تكن له عاهة بيولوجية أو عضوية فهو في هذه الحالة سمعه طبيعي ولكنه يعاني من مشكل في إدراكه السمعي وعدم التركيز ومن بين الأعراض التي تتسبب فيها هذه الحالة هو عند الطلب منه إحضار شيء ما ولا يستجيب لذلك والسبب هنا غير متعلق بعدم السمع وإنما نقص في الإدراك لأنه لم يركز، هذا سببه القلق المخزن لديه من جراء الحالة النفسية التي يعيشها. بالإضافة إلى ما سبق ذكره أنه في حالة الغضب يقوم بجرح نفسه دون أن يشعر، وفي بعض الأحيان يصبح عدوانيا إذا ما قام باللعب مع أطفال آخرين وذلك أن يقوم بضربهم أو عضهم بصورة جنونية.

4-صعوبات في الإدراك السمعي:

في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استيعابهم وبالتالي فإن استجابتهم قد تتأخر وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث أو السؤال. وقد يخلط الطالب بين الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل: جبل – جمل أو لحم – لحن. إضافة غلى ذلك فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها وقد يعاني من صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من المشكلات المتشابهة وقد يشتكي كثيرا من تداخل الأصوات حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار ومن السهل تشتيت انتباهه بالأصوات (21).

وترى الطبيبة النفسانية "صبايحية" أن الحالة النفسية لتي يعاني منها الطفل تفقده القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة وتعتبر واحدة من عدة مهارات يمكن التعرف عليها ابتداء من السن الأولى لدى الطفل من قبل المعلم، وتكمن هذه الصعوبة في عدم التمييز بين الأصوات العالة والمنخفضة من جهة وأصوات الحيوانات والسيارات من جهة أخرى.

ومن بين السلوكيات التي تدل على عدم الإدراك السمعي للطفل هي السلوك الاندفاعي المتهور، النشاط الزائد، الخمول المفرط، قلب الحروف والأرقام والخلط بينهما،

وتشتت وضعف الانتباه، بالإضافة إلى وجود مشاكل عند الطفل في اكتساب الأصوات الكلامية أو إنقاص أو زيادة أحرف أثناء الكلام. إضافة إلى ضعف التركيز وتدني مستواه التحصيلي الدراسي وصعوبة الحفظ.

سلوكات عدم الإدراك السمعي عند الطفل

5- تأثير الحياة الأسرية على نفسية الطفل:

إن ظهور المشاكل بين أفراد العائلة خصوصا الوالدين تؤثر على انتباه الطفل وكذلك على مستوى انجازه الدراسي كما تتأثر دافعيته للاستمرار في المدرسة وأن الأحداث العاطفية التي تترك أثرا في نفس التلميذ مثل (موت أحد أفراد العائلة الذي يعتمد عليه الطفل خصوصا الوالدين أو طلاقهما أو ربما حتى الانتقال إلى مدرسة جديدة)، جميعها تؤثر على انتظام استمرارية دوامه في المدرسة. كما أن توقعات الوالدين التي تثقل بها بعض العائلات كاهل أبنائها الصغار تؤدي إلى حالات قلقل مزعجة لديهم خصوصا إذا كان الواحد منهم يدرك أن تلك التوقعات أعلى مما يستطيع الوصول إليه (22).

بالإضافة إلى ذلك فإن الحرمان من حنان الأم هو السبب الأول في الفشل الدراسي والانحرافات الاجتماعية، هذا ما أجمع عليه علماء النفس لأنهم انطلقوا من مجموع الحالات المرضية التي سادت المجتمع في عصرنا الحديث.

إن حرمان الطفل من حنان الأم لا يعني بالضرورة غياب الأم أو ذهابها إلى العمل بل هو موجود حتى في حالة بقاء الأم في المنزل، ونقص هذا الحرمان أو عدم وجوده هو السبب في حالات نفسية بدرجات متعددة ويولد في الطفل القلق والإحساس الشديد بالحاجة للحب والرغبة في الانتقام أو لشعوره بالاكتئاب (23). وكل هذه الحالات تجعل من الطفل أكثر عدائية ولا تساعده على الانسجام في مجتمعه المتمثل في البيت والمدرسة وذلك يعود إلى عاهته الحسية المتمثلة في إعاقته السمعية، أو حالته النفسية التي أكسبته عدم التركيز والإدراك السمعي.

للتربية دور بارز في تشكيل شخصية الطفل وحمايتها من الاضطرابات النفسية ومن الانحراف أو معالجة هذه الاضطرابات في حال حدوثها. كما أن الاهتمام بدراسة الطفل أمر واجب على المربين آباء ومعلمين. ولقد تنبه علماء التربية وعلم النفس إلى أهمية هذا الموضوع فأولوه العناية الكافية بعد أن وجدوا أن لا سبيل إلى بناء جيل المستقبل إلا بتهيئة الأطفال وإعدادهم إعدادا سليما وصحيحا، والعمل على معالجة مشكلاتهم والصعوبات التي تعترض طريقهم لأنه يصعب اجتثاث جذور المشكلة بعد أن تتجذر في نفس الراشد، بالإضافة إلى ما يتركه إهمال شأن الطفولة من آثار سيئة على المجتمع وعلى الشخص نفسه وفي هذا خسارة للوطن والأمة.

6- نتائج تأثير ضعف السمع على الطفل:

تنحصر نتائجه فيما يلي:

تأثير ضعف السمع على التحصيل الدراسي: إن اكتساب اللغة يعد أخطر إنجاز في مرحلة الطفولة إذ أن اللغة تشكل ابتداء من البيت ثم المدرسة وبعدها المحيط الخارجي. وفقدان السمع في فترة الطفولة يجعل الطفل عاجزا عن اكتساب اللغة لأنه غير قادر على سماع الكلمات والمفردات بصورة جيدة هذا في حالة عدم الإدراك السمعي سواء من أفراد الأسرة أو الزملاء أو المدرسة. أما الإعاقة السمعية التي نتجت لديه منذ الولادة تجعله عاجزا تماما عن التعلم وبالتالي عدم التواصل.

تأثير ضعف السمع على سلوك واتجاهات الطفل: فالطفل الذي يعاني من ضعف السمع ينعكس على سلوكه حيث يصبح معرض لمشكلات نفسية نتيجة لأسباب تتمثل في العزلة والكآبة والقلق والحزن مما يجعله يبتعد عن التعامل مع الأشخاص العاديين لكيلا يكون عرضة للسخرية والاستهزاء، ويجعله يعاني من اضطرابات في السلوك وعقدة نفسية.

وينصح خبراء علم النفس بعدم الإفراط في تدليل الطفل الوحيد أو تحقيق كل رغباته أو المبالغة في إظهار الحب نحوه أو فرض حصار على الصغير خوفا من تعرضه لحادث يؤدي إلى فقدانه. فقد يؤدي إلى أن ينشأ الطفل على أسس غير سوية فيصبح مدلل يهوى فرض سيطرته على الآخرين (24).

وإزاء هذه المشكلات التي يعاني منها الكثير من الأطفال ويطرح الأخصائي النفساني بعض المقاومات التي تصدر من الطفل أثناء التواصل مع المعلم مثل البكاء، الخوف ونوبات الغضب، والعمل على بناء علاقة طيبة معهم كما أن تشجيع الأطفال المنطويين الذين قد يخيفهم الدخول في محادثات قد تثير الخوف لديهم من حسم أمور لا يقدرون عليها (25).

7- طرق العلاج:

من بين الحلول التي نقترحها كعلاج مبدئي لهذه الحالات هي:

ينبغي للمعلم أن يدرك الآثار التي لها مدلولات سلوكية.

تهيئة جو الدراسة في القسم مع التلاميذ عامة، وهذه الفئة خاصة لأن الطفل لذي يعيش في جو من العطف والحب يشعر بقيمته الذاتية وبأنه شخص مرغوب فيه، فيكتسب الثقة بنفسه ويتحرر من عقدة النقص.

يجب أن يظهر المعلم تفهما لهذه الفئة ومساعدتها قدر المستطاع.

العلاج الطبي إذا كانت المشكلة إعاقة سمعية.

اشتراك المدرسة والبيئة المنزلية لمساعدتهم في الخروج من العزلة.

8- أهم الإرشادات التربوية لمعلم في ميدان تعليم ذوي صعوبات التعلم:

تتمثل في: (26)

أن يجب أن يكون قادرا على اتخاذ موقف ايجابي نحو التلاميذ ذوي الصعوبات في التعلم فعليه يتقبل التلميذ ذو صعوبات التعلم كما هو.

يجب عدم مقارنة الطفل ذي صعوبات التعلم بالأطفال الآخرين (مراعاة الفروق الفردية).

يجب أن يختار المعلم العمل مع هذه الفئة برغبته.

يجب على المعلم الابتعاد عن الاستهزاء والتوبيخ لهؤلاء التلاميذ والابتعاد عن أسلوب التهديد والوعيد.

يجب تزويد الطفل بفرص كافية لممارسة ما تعلمه.

إذا لم يستطع الطفل تعلم مهارة ما بطريقة محددة يجب تغيير الطريقة بمهارة أخرى أبسط منها.

إن ذكر بعض التعليمات التربوية التي يجب أن يتخذها المعلم جراء تعامله مع تلاميذ ذو صعوبات ف التعلم يهيئ الجو للدراسة من جهة والتخلص من هذا المشكل من جهة أخرى، وفي حالة ما يكون المعلم نفسه يعاني

من حالة نفسية مصحوبة بالقلق والتوتر فإنه بدوره يعرقل عملية التواصل بينه وبين الطفل.

وللشخصية الفردية السوية المتوازنة أهمية في التواصل والتربية وسلامة العلاقات الاجتماعية، ولشخصية المدرس السليمة أهمية أكثر بصفته مربيا للأجيال ولا تصلح أي منظومة تربوية دون صلاح نفسية المدرس واستقامة سلوكه وأخلاقه التي تمثل الأساس التربوي لكل مجتمع يسعى إلى النهضة والرقي. وقد أفرزت الدراسات التي أقيمت في هذا الموضوع جملة من النتائج سببها الأول والوحيد هو القلق (27).

ومن بين الحلول المقترحة في كيفية التعامل مع الطلبة المعاقين سمعيا ما يلي:

يجب أن تكون درجة الإضاءة الصف مناسبة.

يجب على المعلم أن يتحدث بصوت مسموع، ويشجع الطلبة على استخدام طرائق التواصل المتعددة فيما بينهم.

الإكثار من استخدام المعينات البصرية كالرسوم والصور والأدوات اليدوية.

دمج الأطفال المعاقين مع الأطفال العاديين إذا كانت الإعاقة بسيطة.

توعية الآباء والمعلمين لاكتشاف حالات ضعف السمع أو الصم مبكرا وتوفير العلاج اللازم.

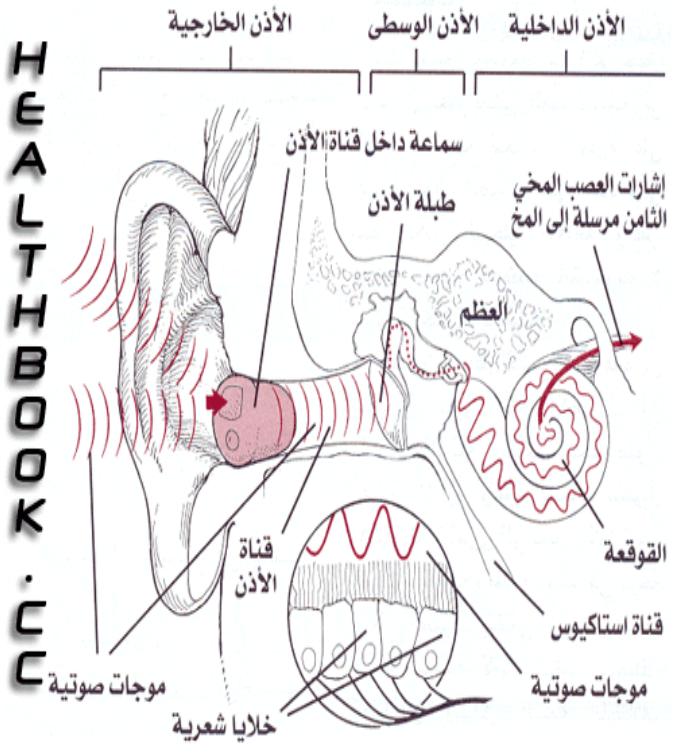
الوقاية من أمراض الطفولة بالتحصين ضدها.

الإدراك السمعي مرتبط بحالات نفسية تعرض لها الطفل سببها انفصال الوالدين الذي أنتج فراغ عاطفي.

1-

2-

3- سماعة داخل قناة الأذن



HEALTHBOOK.CC

هوامش الدراسة:

1 – تعليم الطفل بطيء التعلم– أحمد عبد الكريم حمزة– محمد أحمد خطاب– الأردن– عمان– دار الثقافة– ط1– 2008– ص: 123.

[2] – النمو اللغوي وتطويره– نجم الدين علي مردان– ص: 154.

[3]– ينظر: رعاية الأم والطفل– زين بدران – أيمن مزاهرة– الأردن– عمان– دار المسيرة– ط1– 1428هـ – 2008م– ص: 193.

[4]– سيكولوجية الطفولة – نبيل عبد الهادي– فاتن الصاحب– الأردن– عمان– بيت المقدس– ط1– 2002م– ص: 114.

[5]– علم نفس الشواذ– أحمد سعد جلال – مصر– القاهرة– الدار الدولية للاستثمارات الثقافية– ط1– 2008م – ص: 34.

[6]– ينظر: علم نفس الشواذ– أحمد سعد جلال – ص: 35.

[7]– سيكولوجية الأطفال غير العاديين – فاروق الروسان– الأردن– عمان – دار الفكر– ط6– 1426هـ – 2006م– ص: 172.

[8] – ينظر: المرجع نفسه– ص: 174.

[9]– سيكولوجية الأطفال غير العاديين – فاروق الروسان– ص: 175.

[10]– المرجع نفسه– ص: 176.

11– سيكولوجية الأطفال غير العاديين – فاروق الروسان– ص: 177.

[12]– المرجع نفسه ص: 179.

13– دليل المعلم – لتفسير صعوبات القراءة– ج.ب. داس– تر: حنان فتحي عبد الحليم الشيخ– مصر– دار شتان– دط– 2005– ص: 119.

14– ملحق من الإنترنت.www.bez aat. com

15– ملحق من الإنترنت.www.bez aat. com

16– ملحق من الإنترنت.www.bez aat. com

17– ملحق من الإنترنت.www.bez aat. com

18– ملحق من الإنترنت.www.bez aat. com

19– التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم –كريمان بدير– ص: 140.

20– صعوبات التعلم الخاصة– حسين نوري الياسري– لبنان – بيروت– دار العربية للعلوم– ط1– 1426هـ– 2006م– ص: 37.

21– مقاييس في صعوبات التعلم – عمر محمد خطاب– الأردن– عمان– دار المجتمع العربي– ط1– 1426هـ– 2006م– ص: 74.

22– صعوبات التعلم الخاصة– حسين نوري الياسري– ص: 110.

23– أطفالنا ومشاكلهم الصحية– محمد رفعت– لبنان– بيروت– دار مكتبة الهلال– ط الأخيرة– 1421هـ – 2000م– ص: 86.

24– أطفالنا ومشاكلهم الصحية– محمد رفعت– ص: 276.

25– ينظر: سيكولوجية طفل ما قبل المدرسة– فتيحة كركوش– الجزائر – بن عكنون– ديوان المطبوعات– دط– دت– ص: 58.

26– مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم – محمد علي كامل – مصر– القاهرة – مكتبة ابن سينا– دط – دت –ص: 244.

27– سيكولوجية المدرس – ناصر الدين زيدي – ديوان المطبوعات – دط – دت – ص: 241.

آفاق التطور في الشعر العربي الحديث

الطالب: مراد تومي
إشراف أ| د: عمار مصطفاوي
جامعة وهران

ملخص:

لقد تناولت في هذه المقال أهم بوادر التطور التي عرفها الشعر العربي في العصر الحديث بداية من مرحلة البعث والإحياء التي قادتها المدرسة الكلاسيكية بقيادة أحمد شوقي، وحافظ إبراهيم ،وغيرهم من الشعراء ثم جاءت بعد ذلك مدرسة الديوان التي حاولت التجديد في القصيدة العربية، من خلال الصورة الموسيقية وتطويرها، وتحرير القصيدة من القافية، فظهرت لهم صائد في هذا الجانب ،ولكن كل هذه المحاولات كانت قليلة القيمة لأنها كانت تحت إطار تقليدي، ثم بعد ذلك ظهر جيل جديد من الشعراء الذي ثار على كل ما هو قديم وحاول فصل الماضي عن الحاضر والخروج بالقصيدة العربية من طابعها التقليدي إلى طابع جديد، في الجانب الموسيقي، واللغوي، حيث غيروا من شكل القصيدة، ونوعوا في الوافي والأوزان واعتمدوا السطر الشعري بدل البيت، فرسموا بذلك خصائص مدرستهم الرومانسية، من أمثال الرابطة القلمية وجماعة أبولو، إلى أن وصلت القصيدة العربية تطور كبير في جوانبها، وهذا التطور هو الذي مهد لظهور حركة شعرية جديدة لفتت النظر، وشغلت النقاد، ما عرف بالشعر الحر الذي تخلى فيه أصحابه عن القوافي والأوزان واعتمادهم على التفعيلة الواحدة، وبالتالي رسموا لنفسهم طريقا جديد في الشعر العربي، ومن أبرز رواد هذه الحركة، نازك الملائكة وبدر شاكر السياب ونزار القباني وغيرهم كثير...

RESUME

J'ai traité dans cet article les signes les plus importants du développement qu'a connue la poésie arabe à l'ère moderne, partant du début de la phase de l'expédition et de la réhabilitation menées par l'école classique, dirigée par Ahmed Shawki, Hafez Ibrahim, et d'autres poètes. Puis, vient l'école du Diwan qui a essayé de renouveler le poème arabe à travers l'image musicale et son développement, et la libération le poème de la rime. Alors, beaucoup de tentatives ont apparu dans cet aspect, mais toutes ces dernières avaient peu de valeur parce qu'elles appartenaient au cadre traditionnel. Une nouvelle

génération de pètes s'est rebellée est apparue contre tout ce qui est classic, ainsi que de séparer le passé du présent afin de sortie le poème arabe de son caractère traditionnel à un nouveau rythme prenant le côté musical et linguistiques. Un changement au niveau de la forme en remplaçant la ligne poétique classique par le vers, ainsi qu'une diversification de rythme et de rime. Ces poètes ont constitué les spécificités et les caractères de leur école romantique, comme « Arrabita Al Kallamia » et le groupe d'Apollo. Ce développement a laissé le poème atteindre la voie de l'émergence d'un nouveau mouvement de la poésie arabe, et a servi les critiques pour ce qui est connu comme la poésie libre. Les pionniers les plus importants de ce mouvement, Nazik Al- Malaika et Badr Shaker Al Sayab ,NizarQabbani et beaucoup d'autres …

توطئــة:

لقد عرف العصر الحديث تطورا كبيرا في الكثير من قضايا الشعر نتيجة لعوامل داخلية وخارجية، وتأثر الحضارة العربية بالحضارة الغربية الحديثة، "حيث شهدت هذه الفترة حركة بعث نشيطة، ومهدت للمدرسة الكلاسيكية الجديدة التي مثلها أحمد شوقي وحافظ إبراهيم في مصر، والرصافي والزهاوي في العراق، والشاذلي خزندار في تونس، ومحمد العيد آل خليفة ومفدي زكرياء في الجزائر. وغيرهم في البلدان العربية الأخرى"(1). ولكن هذه المدرسة سارت في كتاباتها الشعرية على محاكاة الشكل التقليدي للقصيدة العربية القديمة، وما قاموا به من أنهم خلصوا الشعر العربي من ضروب الصنعة اللفظية التي طغت عليه في الفترة السابقة، كما سايروا التيار الوطني المناهض للاستعمار. فقد كانت محاولة البارودي وشوقي مجرد محاولات ابتعاثية للشعر العربي الذي تردى وتلاشت صورته وفي ذلك يقول عز الدين إسماعيل:" وفرق بين التطوير والابتعاث لأن البارودي وشوقي وإسماعيل صبري، وأضرا بهم لم يطوروا هذا الشعر، وإنما قد انتشلوه.... من الو هاد المنحطة كان قد تردى فيها في عصور الأجداب الثقافي، والتخلف السياسي على السواء، وحاولوا النهوض به إلى مستوياته الراقية التي بلغها ذات يوم على يد كبار الشعراء القدامى من أمثال البحتري، وأبي تمام والمتنبي وإضرابهم... وصرنا نقرأ قصيدة لشوقي فتمثل روح المتنبي أو البحتري أو ابن زيدون وقد أضفت على القصيدة طابعها (2).

فالقصيدة العربية بعد ازدهار الكلاسيكية الجديدة عند شوقي ومدرسته تعرضت لثورات عنيفة حول الصورة الموسيقية التقليدية وقدرتها على مصاحبة التوجهات الجديدة للشعراء وحاولت هذ الثورات تغيير صورته الموسيقية لما يتناسب مع الشعر من مفاهيم شعرية جديدة، ولكن هذه الثورة لم تستطع تحقيق هذا التطور بسرعة، على عكس ماحققه المضمون، ويرجع هذا بعض الدارسين، وهذا إلى أن الحس الموسيقي يحتاج إلى مرحلة طويلة للتعود والتآلف ومن ثم التذوق. " فلقد

حاولت مدرسة الديوان تطوير الصورة الموسيقية بالتحرر أحيانا من القافية، واستخدام القافية المزدوجة، ونظام المقطوعات كما حاولوا في محاولات قليلة أن يستعيضوا عن نظام البيت الشعري بمصراعيه، بالكتابة في سطور شعرية ولكنها كانت قليلة متفرقة ذلك أن هؤلاء الرواد اهتموا في المرتبة الأولى بالتجديد في إطار التجربة الإنسانية من خلال الإطار الموسيقي التقليدي، وقد كان شكري أكثرهم ثورة على هذه الصورة الموسيقية التقليدية فكتب قصائد بلا قوافي كقصائد كلمات العواطف (3).

كما استخدم المازني القوافي المرسلة المزدوجة وكتب العقاد في نظام المقطوعات كقصيدة المصرف"

وقد عمد كذلك المازني إلى التنويع في عدد تفاعيل السطر الشعري الواحد أيضا، مثلما جاء في قصيدته " إلى جوارها" وفي قصيدته " ليلة وصباح والتي مطلعها:

خَيَّم الهَمُّ عَلَى صَدْرِ المشَّوق
يا صَدِيقِي. (4)

ومثل هذا فعل العقاد في الكثير من قصائده "كالمصرف" ضمن ديوان عابر سبيل، وقصيدة "عدنا والتقينا "من ديوان بعد الأعاصير التي يقول في مطلعها"(5).

التقينا
والتقينا
عجبا كيف صحونا ذات يوم فالتقينا
بعدما فرق قطران وجيشنا يدينا
فتصافحنا بجسمنا وعدنا فالتقينا
بعد عصر
وأي عصر
والنوى تجري والحب في الأكوان يجري

وعلى الرغم من هذه المحاولات الشعرية بالخروج عن المألوف، إلا أنها كانت قليلة القيمة، لأنها كانت تجري تحت غطاء الإطار التقليدي الذي عرفته القصيدة العربية منذ القدم، وهذا راجع إلى أن تجديد هذه المدرسة كان منصبا على التجربة الإنسانية أكثر مع الحفاظ على الإطار الموسيقي التقليدي

ومع هذا كله فإن الحملة على القديم لم تنتظم إلا مع ظهور الرابطة القلمية عام "1920" في أمريكا الشمالية والعصبة الأندلسية في أمريكا الجنوبية عام"1933" فكانت الحملة في الأولى جارفة على كل ما هو قديم، راغبة في قطع كل علاقة بين الحاضر والماضي، وهادئة تدريجيا في الثانية راغبة الإبقاء على صلة بين القديم والجديد. ولعل أبرز الثائرين على القديم جبران خليل جبران، وميخائيل نعيمة. ويرى جبران في الشعر" رسالة والشاعر حلقة تصل بين العالم والآتي ...شجرة مغروسة على ضفة نهر الجمال ذات ثمار يانعة تطلبها القلوب الجائعة"(6).

فاللغة فليست ألفاظا جامدة وبيانا وبديعا ومنطقا، بل هي ترجمة للروح والحياة، وفي هذا يقول جبران في إحدى مقالته بعنوان لكم لغتكم ولي لغتي: "لكم لغتكم ولي لغتي، لكم من لغتكم البيان والبديع والبيان والمنطق، ولي من لغتي نظرة في عين المغلوب ودمعة في جفن المشتاق وابتسامة على ثغر المؤمن.. لكم منها ما قاله سيبويه والأسود وابن عقيل.. ولي منها ما تقوم الأم لطفليها والمحب لرفيقته والمتعبد لسكينة ليله ..."(7). فجبران

يميز بين الشاعر والمقلد فنجده يقول: "إذا كان الشاعر أبا اللغة وأمها فالمقلد ناسج كفنها وحافر قبرها"(8).

فجبران يربط ربطا قويا بين الشاعرية والخلق والابتكار ويحذر من الوقوع في نسق القديم سواء في تقليد القدماء أو تقليد الغربيين. "ليكن لكم من مقاصدكم الخصوصية مانع عن اقتفاء أثر المتقدمين، فخير لكم وللغة العربية أن تبنوا كوخا حقيرا من ذاتكم الوضيعة من أن تقيموا صرحا شاهقا من ذاتكم المقتبسة. ليكن لكم من عزة نفوسكم زاجر عن نظم قصائد المديح والرثاء والتهنئة فخير لكم وللغة العربية أن تموتوا مهملين محتقرين من أن تحرقوا قلوبكم بخورا أمام الأنصاب والأصنام. ليكن لكم من حماستكم القومية دافع إلى تصوير الحياة الشرقية بما فيها من غرائب الألم وعجائب الفرح فخير لكم وللغة العربية أن تتناولوا أبسط ما يتمثل لكم من الحوادث في محيطكم وتلبسوها حلة من خيالكم من أن تعرّبوا أجل وأجمل ما كتبه الغربيون"(9).

ويذهب ميخائيل نعيمة إلى ما ذهب إليه جبران إذ يقول في مقدمته لمجموعة الرابطة القلمية سنة 1921: " إن الرابطة القلمية ما كانت لتقدم هذه المجموعة إلى قراء العربية لولا اعتقادها أنها قد اتخذت من الأدب رسولا لا معرضا للأزياء اللغوية والهرجة العروضية ...فهي لا تدعي لهذه المجموعة أكثر ما تستحق. فإن لم يكن لها إلا تشويق بعض الأرواح الناشئة إلى طرق الأدب عن سبيل النفس لا عن سبيل المعجمات فحسبها ثوابا. فقد كفانا ما عندنا من المعجزات اللغوية وآن لنا أن نتعطف ولو بالتفاتة على ذلك الحيوان المستحدث الذي كان ولا يزال سر الأسرار ولغز الألغاز، لعلنا نجد فيه ما هو أحرى بالنظر والدرس من رأس السمكة في قولهم " أكلت السمكة حتى رأسها"(10).

فقد كان ميخائيل نعيمة يستهزئ ويسخر من الذين يظنون أنفسهم مجددون بتكلمهم على موضوعات عصرية. كالطائرات والكهرباء والغازات السامة والتلفزيون والاستقلال والديمقراطية..... والذين يعنون بطبع دواوينهم ويخرجونها في أحسن حال بإضافة رسوم إليها: "نعم إن هذه كلها لموضوعات عصرية والذين ينظمون فيها لا شك عصريون، سائرون مع العصر لا وراءه وإنما ينقصهم أمر واحد وذاك أن يسيروا ولو بعض الطريق وراء الشعر "(11).

أما بصدد الأوزان والقوافي فنجده في العديد من آرائه يذهب إلى إمكانية الاستغناء عنها في الشعر فنجده يقول:" فلا الأوزان ولا القوافي من ضرورة الشعر كما أن المعابد والطقوس ليست من ضروريات الصلاة والعبادة. فرب عبارة منثورة جميلة التنسيق موسيقية الرنة كان فيها من الشعر أكثر مما في قصيدة من مائة بيت بمائة قافية ورب صلاة خارجة من قلب منكسر فوق رمال الصحراء أدركت غايتها وذهبت كصرخة في واد صلوات خارجة من مئات الأفواه بين مئات القناديل والشموع سقوف مرصعة وقبب مزركشة"(12). ولم ينحصر هذا الرأي في ميخائيل نعيمة والثائرين المهجريين فهذا المنفلوطي يقول: "وما كل موزون شعر ولا كل ناظم شاعر" (13). وكذلك "الشعر لا يذهب بحسنه وروائه أنه غير منظوم ولا موزون"(14).

ولقد كانت صورة التجديد في شعر المهجر من أوائل المحاولات الجادة لتطوير الصورة الموسيقية للقصيدة العربية

وكذلك كان شعراء أبولو وبصفة عامة شعراء الرومانسية في العالم العربي؛ إذ لقد أعلنت الحركة الموسيقية من نشأة الفئة الموسيقية في القصيدة الشعرية فرأى هيردر الألماني "أن الشعر الأصيل هو الذي يعبر عن الشعور؛ وأن العنصر الموسيقي فيه هو الذي يصل به إلى هذه الغاية" (15).

وعلى الرغم من التصاق جماعة أبولو بالذاتية؛ فقد جددت في الصورة واللغة واستخدمت الرمز لنقل التجربة الشعرية "(16). كما لونت الموسيقى باستعمالها للشعر المرسل، بالصورة التي كان يفهم بها آنذاك وتمثل كل من جماعة المهجر والديوان وأبولو تيار الرومانسية التي نمت تحت ظروف اجتماعية نفسية مختلفة، واستطاعت أن تحتفي بالخيال والعاطفة، وتخفف من حدة اللغة الكلاسيكية وخطابيتها، "إلا أنها مع بداية الحرب العالمية الثانية بدأت تهرم وتظهر عليها عيوب كثيرة كالإغراق في الخيال والعاطفة والتجريد والمبالغة، والانكفاء على الذات، والتهويم في عوامل بعيدة عن الواقع" (17).

ومن خلال ما تطرقنا إليه لم يسلم الشعر العربي في العصر الحديث من عدة محاولات تجديدي، للخروج عن المألوف، حيث ظهر الشعر المرسل"ويرجع بعض الباحثين محاولات الكتابة في هذا الشكل إلى القرن التاسع عشر فيذكرون أحمد فارس الشدياق الذي نشر نموذجا منه في كتابه (الساق على الساق في ماهو الفرياق) الذي طبع للمرة الأولى بباريس عام 1855م. وكان هذا النموذج عبارة عن أربعة أبيات مختلفة القافية ومنتظمة في ثلاثة أوزان"(18). وهي كما يلي

سَاعَةُ البُعْدِ عَنْك شَهْر وعَام

الوَصْلِ يَمْضِي كَأَنَّمَا هُو سَاعَة

أَتَنَجَّم اللَّيلُ الطَّويل صَبابَةَ

وَتَنْجَمِي لِنُجُومِ ذِي تَفْلِيكِ

ويَخْفَقُ مِنِّي القَلْبُ إنْ هَبَّتْ الصِّبا

ويَذْكُرُنِي البَّدِرُ المُنِيرُ مُحْيَاك

ألا لَيْتَ شِعري كَمْ يُقَاسِي مِن النَّوى

وأَنْحَائِه قَلِبُ يَذُوبُ تَجَلّدا (19).

تتعاقب في هذه الأبيات الأربعة ثلاثة أوزان الأول من بحر الخفيف، والثاني من بحر الكامل، والبيتان الأخيران من بحر الطويل، "وهذا التعاقب في الأوزان لم يعرفه الشعر العربي على ما أعتقد من قبل وجاء بعده كل من رزق الله حسون، وإلياس فياض، وفي مستهل القرن العشرين نما هذا الاتجاه على يد جميل صدقي الزهاوي وتوفيق البكري، ثم عبد الرحمن شكري والمازني، ومحمد فريد أبي حديد وجماعة أبولو في الثلاثينيات. "ولكن هذه التجربة فشلت ولم تحتذ إلا من قبل قلة من الشعراء، كما عجز أصحابها عن كتابة الشعر القصصي والمسرحي، وضلوا محافظين على وحدة البيت بدلا من الوحدة العضوية للقصيدة"(20).

وقد كان لهذا النوع من الشعر دفع قوي عند العديد من الشعراء الذين نهجوه، ونظموا قصائدهم على منواله ك" رزق الله حسون، وإلياس فياض وجميل صدقي الزهاوي وتوفيق البكري، وعبد الرحمن شكري والمازني وأبي حديد، وجماعة أبولو في الثلاثينات (21)، كما كان لتأثر بعض الشعراء العرب بالغرب أثر في ظهوره و "لعل أول من كتب فيه من الأدباء العرب أمين الريحاني في مطلع هذا القرن متأثرا بالشاعر الأمريكي (ولت

ويتمان)" (22)، ثم تبعه جبران خليل جبران الذي كتب نماذج كثيرة في هذا المجال وحجته في ذلك أن الشعر الموزون عاجز عن نقل الأفكار و المشاعر بحرية ومرونة.

ويعد هذا الشكل ذو تأثير بصورة أو بأخرى، على الشعراء الذين جددوا في شكل القصيدة الحديثة، والذين أسسوا له مدرسة بعد منتصف الخمسينيات بل أن يوسف عز الدين" قد أحصى كثيرا من قصائد النثر التي نشرت في الصحافة العراقية فيما بين 1911-1945 وكان ذلك بتأثير ما كتبه الريحاني

الذي زار العراق في العشرينات ورحبت به الأوساط الثقافية هناك" (23).

وكانت هذه المحاولات الشعرية على يد جماعة أبولو وإن كانت أقرب إلى الشعر المرسل منها إلى الشعر الحر، مع فارق واحد بينها وبين الشعر المرسل وهو أنها لم تكتف بإطلاق القافية، بل مزجت بين البحور المختلفة في القصيدة الواحدة أيضا." لكن الذي يألف قراءة الشعر العربي يحس أن هذه الأنواع من الإيقاعات ينفر منها الذوق الشعري السليم، ذلك أنها تنتقل بشكل مفاجئ من بحر إلى آخر دونما سبب معنوي يؤدي إلى ذلك "(24). وقد كانت بعض المحاولات في هذا المجال أشبه بالشعر الحر الذي انتشر فيما بعد كقصيدة الشراع للشاعر السوري الأصل خليل شيبوب التي احتوت على مائة بيت وبيت، وفيها مقطوعة حافظت على وزن واحد معتمدة على التفعيلة المكررة وليس الشطر الشعري ومنها هذا النموذج (25).

هدأ البحر رحيبا يملأ العين جلالا
وصفا الأفق، ومالت شمسه ترنو دلالا
وبدا فيه شراع
كخيال من بعيد يتمشى
في بساط مائج من نسج عشب
أو حمام لم يجد في الروض عشا
فهو في خوف ورعب

وبعد ذلك ما قام به "علي أحمد باكثير بترجمته لمسرحية (روميو وجوليت) عام 1936، حيث مزج بين عدة بحور، ولم يلتزم فيها بعدد معين من التفعيلات "(26)، ولم تقف هذه المحاولات عند شعراء أبولو، بل تلتها العديد من المحاولات الشعرية على الشكل نفسه "كقصائد لويس عوض منها قصيدة (كرياليسون)التي قيل أنها كتبت عام 1937، ولكنها نشرت في ديوانه (بلوتلاند وقصائد أخرى) عام 1947 بمصر "(27). وكذلك قصيدة لفؤاد الخشن التي نشرها في الأديب عام (1946) "(28)، وهي قصيدة لا تختلف عن أي قصيدة حرة كتبت بعد سنة (1947). وانطلاقا من هذا فإن حركة الشعر التي انتشرت بعد عام (1947)، فقد تكون هذه القصائد الممهدة أكثر لظهور ما عرف بالشعر الحر، ولكن كثير من رواد هذا الشعر ينكرون تأثرهم بشعراء أبولو في دعوتهم إلى الشعر الحر، وفي هذا تقول نازك الملائكة" إنها لم تسمع بهذه المدرسة إلا في بداية الخمسينات"(29)، كما تتأسف على إطلاقها اسم الشعر الحر على الشعر الجديد الذي كتبته عام (1947)، لأنه يختلف عن النماذج التي كتبتها جماعة أبولو، وسموها بالشعر الحر أيضا." وفي هذا تحدث معظم

رواد هذا الشعر عن تأثرهم بالمذاهب الأدبية الأوروبية الحديثة، وبتجارب الشعر الحر الأوروبي" (30).

فلقد كانت هذه الحركة الشعرية طريقا عابرا إلى ما عرفته الحركة الشعرية من تطور بعد سنة 1947،" ولكننا لا يمكن أن نتصور الحركة الشعرية الجديدة مقطوعة الجذور بالتغييرات التي طرأت على شكل الشعر العربي في العصر الحديث، على يد شعراء المهجر، وجماعة أبولو وغيرهم. بل أن بعض الباحثين من يرجع هذا التأثر إلى فترة زمنية أبعد من العصر الحديث بكثير" (31). كما يقول في ذلك عبد العزيز الدسوقي في الهلال: "ولا أعتقد أن الثورة الشعرية التي بدأت في أواخر الأربعينيات، تنفصل عن تراثنا الشعري، وحركات التجديد العربية التي لم تتوقف منذ العصر الأموي حتى الآن، ففي نسيجها العام خيوط كثيرة من تلك الحركات الجديدة " (32).

ومما سبق الذكر يتبين لنا أن المحاولات التي سبقت الشعر الحر عديدة ولكن "هذا النوع من الشعر بعد هذه الفترة صار ظاهرة أدبية تلفت النظر، وتمتد على مساحات واسعة من ربوع الوطن العربي، بعد أن تجاوز فيها الشعراء التجريب في الأشكال إلى تحقيق الانسجام بين الشكل والمضمون، كما خطو خطوة كبيرة في الاقتراب من لغة الحياة اليومية واستخدام الرمز والأسطورة والحوار الداخلي" (33). وتزعمه العديد من الشعراء، أمثال نازك الملائكة التي تعد أول ما كتب في هذا النوع في قصيدتها المشهورة "الكوليرا" وفي ذلك تقول: "إن بداية حركة الشعر الحر كانت في العراق، بل في بغداد نفسها، وإن أول قصيدة تنشر منه هي قصيدتها (الكوليرا) التي كتبتها في 27أكتوبر عام 1947، وعبرت فيها عن وقع أرجل الخيل التي تجر عربات الموتى من ضحايا الكوليرا في ريف مصر، وتقول إن ضرورة التعبير هي التي ساقتها إلى ابتداع هذا النمط الشعري" (34). ونظرا لأهمية هذا النموذج نذكر منه هذا المقطع:

طلع الفجر
أصغ إلى خطى الماشي
في صمت الفجر، أصغ، أنظر ركب الباكي
عشرة أموات عشرون
لا تحص، أصغ للباكين
اسمع صوت الطفل المسكين
موتى، موتى، ضاع العدد
موتى، موتى، لميق غد (35).

ولم تكن نازك الملائكة الوحيدة التي نظمت في هذا النوع من الشعر، فهناك شاعر آخر نافسها في الريادة، وهو بدر شاكر السياب الذي صدر له ديوان (أزهار ذابلة) سنة 1947، وفيه قصيدة حرة بعنوان (هل كان حبا)، كما استمرت موجة هذا الشعر وبرز بعد ذلك العديد من الشعراء كصلاح عبد الصبور، وأمل دنقل وغيرهم كثيرون.

ومن كل هذا يتبين لنا أن الشعر العربي لم يسلم من الحركات التجديدية منذ القدم، ولم يسر الشعراء على النهج القديم، والانغلاق في نظامه، بل مسته هذه الموجات وحاولوا جاهدين التخلص من هذه القيود، ولكن رغم ما قاموا به من محاولات إلا أن معالم الشعر العربي ومبادئه التقليدية بقيت مستمرة حتى العصر الحديث الذي شهد هزة عنيفة، في هذا الجانب نتيجة للمؤثرات الداخلية والخارجية التي يسرت لهم الأمر

وحملتهم على الخروج من تلك القواعد المألوفة في البناء الشعري، فظهر ما يعرف بالشعر الحر. وبهذا يمكن القول أن القصيدة العربية وبالخصوص المعاصرة عرفت تحولات كبيرة في بنائها فانتقلت من شكل إلى شكل آخر أملته ظروف وعوامل كثيرة.

هوامش الدراسة:

1- شلتاغ عبود: حركة الشعر في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط 1985، ص33

2- عز الدين اسماعيل: الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية، الطبعة الخامسة، مزيدة ومنقحة، المكتبة الأكاديمية. 1994.ص43.44.

3- سعيد الورقي: لغة الشعر الحديث (مقوماته لفنية وطاقته الإبداعية) دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط3 1984.ص 171.

4- المازني: الديوان، القاهرة .1913، 1917.ج 2. ص 170-172.

5- عابرسبيل: خمسة دواوين للعقاد. القاهرة. ط1973. ص398.

6- غازي باركس: مجلة شعر – العدد16 السنة الرابعة 1960، ص117

7- جبران خليل جبران: مجلة شعر، عدد 16، السنة 4، 1960، ص 117.

8- جبران خليل جبران: مجموعة الرابطة القلمية لسنة 1921، دار صادر بيروت. 1924.ص37.

9- المرجع نفسه: ص240.

10- المرجع نفسه: ص18-19.

11- ميخائيل نعيمة: الغربال: مؤسسة نوفل ط1978،11، ص122.

12- المرجع نفسه: ص112.

13- غالي كري: شعرنا الحديث إلى أأين؟ دار الآفاق الجديدة، بيروت 108.

14- المرجع نفسه: ص108.

15- سعيد الورقي: لغة الشعر العربي الحديث، ص173.

16- س موريه: حركة التجديد في موسيقى الشعر العربي: ترجمة سعد مصلوح، عالم الكتب، القاهرة ط1، 1969. ص76.

17- سلمى الخضراء الجيوسي: عالم الفكر، عدد رقم 02، سنة 1973.جويلية، أوت، سبتمبرمج 4، ص16.

18- شلتاغ عبود: حركة الشعر الحر في الجزائر ص37.

19- أحمد فارس الشدياق: الساق على الساق فيما هو الفرياق. طبعة مكتبة دار الحياة. ص395.

20- س موره: حركة التجديد في موسيقى الشعر العربي: ص 64-65.

21- شلتاغ عبود حركة الشعر الحر في الجزائر. ص38.

22- المرجع نفسه. ص38.

23- ايوسف عز الدين: في الشعر العربي الحديث: الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. ط1. 1973.ص211وما بعدها.

24- سلمى الخضراء الجيوسي: عالم الفكر مج رقم 4. ص25.

25- كمال نشأت: أبو شادي وحركة التجديد في الشعر العربي الحديث. دار الكتاب العربي للطباعة والنشر. القاهرة 1967. ط1. ص400.

26- س موريه: حركة التجديد في موسيقى الشعر. ص 127.
27- حسب الله احاج يوسف: مجلة الآداب. العدد 10. أكتوبر 1971. ص75.
28- سلمى الخضراء الجيوسي: عالم الفكر ص34.
29- نازك الملائكة: محاضرات في شعر علي محمود طه: معهد الدراسات العالية. 1964-1965. ص187.
30- صلاح عبد الصبور: حياتي في الشعر. دار إقراء بيروت 1983. ص49-50.
31- شلتاغ عبود: حركة الشعر الحر في الجزائر: ص41.
32- عبد العزيز الدسوقي: الهلال -العدد 05- ماي 1973.ص62.
33- شلتاغ عبود: حركة الشعر الحر في الجزائر: ص42.
34- عز الدين اسماعيل: قضايا الشعر المعاصر. ص23.
35- المرجع نفسه. ص24.

القدس
في ذاكرة الرحالة المغاربة والأندلسيين (الأثر العلمي)
Jerusalem in the Magherbis and Andalusian Traver's Memoir (Scientific Influence)

فاطمة قيلال
طالبة سنة رابعة دكتوراه (ل. م.د)
قسم اللغة والأدب العربي بجامعة تلمسان
إشراف: أ.د/ محمد زمري

ملخص:

تعتبر مدينة القدس من الحواضر العالمية العريقة التي حظيت باهتمام كبير عبر التاريخ، ولا غرور في ذلك، إذا استحضرنا الثقل الديني والعلمي لبيت المقدس، ومكانتها المتميزة لدى أصحاب الديانات السماوية الثلاث: الإسلام والمسيحية واليهودية، كما تحدثت عنها الكتب السماوية: (القرآن الكريم والإنجيل والتوراة)، كما تحدثت عنها كتب الرحالة المسلمين وغير المسلمين ومذكرات الحجاج المسيحيين وكتب الأدب الجغرافي وغيرها.

وقد أخذت هذه الحاضرة المقدسة جانبا كبيرا من الأهمية عند الرحالة المغاربة والأندلسيين، خاصة في الجانب العلمي، لأن كلب العلم شكل إحدى أهم الدواعي لرحلة المغاربة والأندلسيين إلى بيت المقدس، من اجل امتلاك ناصية تخصصات افتقدها الوسط العلمي المغربي والأندلسي.

Abstract

Jerusalem or Al-Quds one of the oldest city, has beyond the shadow of a doubt, enjoyed a distinguish consideration over history, for its religions and scientific weight, and its exceptional position in Islam, Judaism and Christianity, it is mentioned in the holy books (The Quran, The Bible and the Torah), and reported by Muslim travelers throughout their books and the memoirs of Christian pilgrims and geographical literature.

This holy city has took an important part among the Maghrebis and the Andalusian, especially in the scientific field, insofar as the pursuit of science was the main reason that leads the Maghrebis and Andalusian to pilgrims to Jerusalem; to acquire the leading

missing specialties in the scientific Maghrebis and Andalusian milieu.

عرف الإنسان الرحلة منذ الحياة على الأرض، وحملته اليابسة، وارتبط بها وأحبها لما وفرته له من أمن واستقرار، إلا أنه قد يتعرض لعارض يدفعه لهجر وطنه فيغادره، بحثا عن الكلأ والماء، وهربا من مصيبة كظلم حاكم أو أمير أو يأسا من المجتمع، وما قد حل به من حروب ونزاعات محلية، وظروف اجتماعية قاسية، وويلات ونكبات (1).

وقد كانت الرحلة مجالا رحبا، ينطوي على علاقات إنسانية، ضاربة في جدور التاريخ السحيق لهذا الكون، منذ المحاولات الأولى للكائن البشري في السيطرة على الطبيعة، وهي محاولات نرى فيها صورا صادقة لحياة الإنسان القديم، وصفحات من جهاده، غذا ينفض عنه ثياب الدعّة ويرتدي ثوب الارتحال والتجوال، ليمخر عباب البحار، ويتجشم أعظم المشاق، ويسر أخبار العرب والعجم، ويجمع التليد والطريف مما يقع عليه بصره من مشاهدات، ويسجل تراث أمم وحضارات (2).

وقد حث الإسلام على الرحلة، وشجع الناس عليها، كونها تعود عليهم بمنافع في حياتهم العلمية، والعملية، والدينية، وهي منافع ترتبط ارتباطا وثيقا بالدوافع الكثيرة، التي تدفع الإنسان إلى القيام بالرحلة، حتى أن الله تعالى خفف عليه بعض العبادات كالصلاة والصوم، في سبيل إنجازها من غير حدوث للضرر، أو المشقة، وقد اخبرنا القرآن الكريم عن كثير من الأنبياء الذين اعتنوا بالرحلة، والتي ارتبطت لديهم بقضايا التربية والتعليم، والجهاد والتفكر، والاعتبار والدعوة إلى الله، وتطبيق شرعه سبحانه في الأرض، ومن هؤلاء الأنبياء الذين ذكر الله أسفارهم في القرآن: إبراهيم، إسماعيل ولوط، وإسحاق ويعقوب وموسى وهارون وداوود وسليمان وعيسى ومحمد عليهم صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين، وكذلك رحلة إخوة يوسف، وذي القرنين، والعبد الصالح (الخضر) عليهم السلام. وتبدوا عناية ديننا الحنيف بالرحلة، من خلال وجود ذكرها لفظا أو معنى، مرات عدة في القرآن الكريم، والحديث الشريف، إلا أن لفظة الرحلة (3)، ورد مرة واحدة في القرآن الكريم، في سورة قريش التي يقول فيها تعالى: لإيلاف قريش إلفهم رحلة الشتاء والصيف فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف)(4).

وهنا ارتبطت الرحلة بعادة أهل مكة في القيام برحلتي الصيف والشتاء إلى الشام واليمن، بغرض اقتصادي حيوي وهو التجارة (5).

كما شجع الرسول صلى الله عليه وسلم على الرحلة في طلب العلم فقال: "من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له طريقا إلى الجنة"(6).

ولا يبتعد مفهوم الرحلة اصطلاحا عن مفهومها لغة، عدا يشتركان في الصفة اللازمة بفعل الارتحال، وهي الحركة (7).

وقد عرف التراث الجغرافي العربي أنواعا من أدب الرحلة، يتميز بعضه عن بعض بالسبب الدافع إليها، فمنها رحلات الحج أو الرحلات الحجازية، مكة المكرمة والمدينة المنورة، وتأتي في مقدمة المدن المقصودة للزيارة لما لها من القدسية والمكانة الدينية والعلمية على امتداد

التاريخ الإسلامي، وتأتي في المرتبة الثانية من حيث الكم، مدينة القدس الشريف، التي كانت مقصدا للرحالة ومزارا ومتبركا وموئلا لطلب العلم والمجاورة، لما لها من مكانة ولارتباطها بالأرض المقدسة(8)، لقوله تعالى: "يا قوم ادخلوا الأرض المقدسة التي كتب الله لكم ولا ترتدوا على أدباركم فتنقلبوا خاسرين" (9) والمقصود بالأرض المقدسة مدينة بيت المقدس.

وقوله تعالى: "ونجيناه ولوطا إلى الأرض التي باركنا فيها للعالمين" (10) والمقصود أيضا في هذه الآية الكريمة بالأرض المباركة القدس الشريف وورد عن ابن عباس رضي الله عنهما هي بيت المقدس لأن الله تعالى بعث فيها أكثر الأنبياء، كما انها عذبة الماء كثيرة الخصب (11).

ووردت العديد من الآيات الكريمة التي دلت على عظم مكانة بيت المقدس والمسجد الأقصى منها على سبيل المثال، لا الحصر، قوله تعالى: "سبحان الذي أسرى بعبده ليلا من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى الذي باركنا حوله لنريه من آياتنا إنه هو السميع البصير" (12).

وقد دلت هذه الآية الكريمة على عظم مكانة بيت المقدس وعلو شأنها ورفعة قدرها وفي ذلك قال الإمام السيوطي رحمه الله: "فلو لم يكن لبيت المقدس من الفضيلة غير هذه الآية لكانت كافية وبجميع البركات وافية، لأنه إذا بورك حوله فالبركة فيه مضاعفة، ولأن الله تعالى لما أراد أن يعرج بنبيه محمد صلى الله عليه وسلم إلى سمائه جعل طريقه عليها تبيانا لفضله، وليجعل له فضل البيتين وشرفهما وإلا فالطريق من البيت الحرام إلى السماء كالطريق من بيت المقدس إليها (13).

أما في السنة النبوية الشريفة فقد روى المحدثون عن أبي ذر رضي الله عنه أنه قال: "قلت يا رسول الله، أي مسجد وضع في الأرض أولا. قال المسجد الحرام، قال ثم أي؟ قال المسجد الأقصى، قلت كم بينهما؟ قال أربعون سنة ثم أينما أدركتك الصلاة فصل فإن الفضل فيه" (14). وقد روي أن الملائكة بنو المسجد الحرام قبل خلق آدم بألفي عام فكانوا يحجونه وقال الإمام أبو العباس القرطبي يجوز أن يكون بناه يعني مسجد بيت المقدس الملائكة بعد بنائها البيت المعمور بإذن الله تعالى (15).

وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: "لا تشد الرحال إلى ثلاثة مساجد، المسجد الحرام، والمسجد الأقصى، ومسجدي هذا" (16).

وعن معاذ قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: يا معاذ إلى الله عز وجل سيفتح عليكم الشام من بعدي من العريش إلى الفرات رجالهم ونساؤهم وإماؤهم مرابطون إلى يوم القيامة فمن اختار منكم ساحلا من سواحل الشام أو بيت المقدس فهو في جهاد إلى يوم القيامة (17).

وقد كانت مكانة القدس عند أصحاب الديانات السماوية الثلاث: اليهودية، المسيحية، الإسلام ولا زالت تتسم بالقداسة وبخاصة عند المسلمين، فقد حظيت باهتمامهم قبل الفتح وبعده واعتنى بها المحدثون، إذ أخذت الأحاديث في فضله حيزا كبيرا في كتبهم

ومصنفاتهم الحديثة، واعتنى به السلف الصالح فصنفوا المصنفات، وألفوا المؤلفات في تاريخه وفضائله.

والقدس مدينة عربية النشأة، إسلامية التاريخ/ وإنسانية الحضارة، كانت ولا زالت رمزا يعبر عن تاريخها العربي الإسلامي، وعن رسالة الإيمان والإشعاع الروحي، ومعاني السلام والتعايش بين الرسالات السماوية في ظل سماحة الإسلام وتسامحه (18).

كما وقد ترددت هذه المدينة في التاريخ حاملة عدة أسماء منها: أوشليم، يروشالايم، أوشاميم (Aushamem)، هيروسوليما، جيروسالم... وكلها تحريف للاسم الأول، بالإضافة إلى إيليا، بيت المقدس... يبوس، صهيون (19).

فالقدس إذا جاء اسمها من الله، من السماء، أما أورشليم فقد جاء اسمها من الإنسان، من الأرض، وأن أورشليم لم يرد في القرآن الكريم، بل جاء فيه اسم "الملك القدوس السلام"، واسم الأرض المقدسة واسم المسجد الأقصى، فالقدوس اسم من أسماء الله الحسنى، والقدس هي بيت الله، ومن هنا نعتت القدس (20).

وقد كانت القدس مقصدا رئيسيا للرحالة العرب والمسلمين طوال عصور التاريخ التي تلت الفتح العمري للمدينة، والسبب الرئيسي الذي حذا بالمسلمين وغير المسلمين كذلك على زيارات المدينة المقدسة هو المكانة الفريدة التي اختصت بها المدينة إضافة إلى أن القدس كانت في بعض فترات التاريخ مركزا علميا ذا شأن، كان يؤمه علماء المسلمين من مختلف أنحاء العالم (21).

والرحلات العلمية هي من أشهر أنواع الرحلات وأكثرها شيوعا ويتعدد هذا النوع بتعدد أغراضه ومقاصده. وقد جاء في كتاب الرحلات للشيخ محمد الخضر حسن (ت 1958 م) الذي جاب أقطار المشرق العربي للقاء العلماء والتعالم على أيديهم: " إن الإسلام لم يدع وسيلة من وسائل الرقي إلا نبه عليها، وندب إلى العمل بها، وهذا شأنه في الرحلة، فقد دعا إليها راميا إلى أغراض سامية منها: طلب العلم... "(22) فجاب المسلمون الأوائل الأرض طلبا للعلم، وسعيا وراء الشيوخ، والعلماء، للنهل من علومهم، وفي التاريخ الإسلامي أمثلة كثيرة عن شغف السلف بالرحلة من اجل العلم، من ذلك قول الصحابي الجليل أبو الدرداء: "لو أعيتني آية من كتاب الله فلم أجد أحدا يفتحها علي إلا رجل ببرك الغماد لرحلت إليه"(23).

كما كانت الرحلة في القديم رمزا للعالم والمتعالم، فيبدأ الطالب حياته العلمية بالأخذ عن شيوخ وطنه أو مدينته، ثم يرحل لاستكمال أمر تعليمه خارج وطنه ولم تقتصر الرحلات عند المسلمين على طلب العلم والأخذ عن الشيوخ، بل تعدت ذلك إلى نشر علومهم، ومعارفهم في المدن والأمصار، وتلقين دروسهم للراغبين في ذلك وهو ما يدخل في مجال الدعوة إلى الله وتعليم الإسلام، إذا كانت أكثر علوم السلف مرتبطة بالدين والحياة (24).

وكانت الرحلات من الأندلس والمغرب إلى المشرق، أكثر من رحلات المشارقة لديارهم، وذلك لوجود الكعبة المشرفة وبيت المقدس، ومنارات العلم في المشرق، حيث اتجهوا نحو المشرق لأداء فريضة الحج، فتأثروا بما وجدوه هناك من حضارات وعلوم، فالمشرق قبلة القصّاد، وكعبة طلاب العلم والحج بفضل أماكنها المقدسة، ومراكزها

العلمية، وقد هيأت هذه الرحلات الالتقاء بالأئمة والعلماء في المدينة المنورة وبيت المقدس، والأخذ عنهم وتبادل المعارف والعلوم والثقافات معهم والحصول على الانجازات، فترك علماء المشرق أثرا كبيرا في التكوين الثقافي للرحالة الأندلسيين والمغاربة مثلما ترك الرحالة الأندلسيين آثارا علمية وثقافية عميقة في العلماء الذين التقوا بهم (25).

ومن بين الرحالة الذين يؤيدون هذا الرأي ابن جبير، فما شاهده من ازدهار وتقدم في مختلف العلوم والمعارف في بلاد المشرق جعله يدعو المغاربة إلى طلب العلم في بلاد الشام قائلا:

"فمن شاء الفلاح... فليرحل إلى هذه البلاد ويتغرب في طلب العلم، فيجد الأمور المعينات مثيرة، فأولها فراغ البال من أمر المعيشة، وهو أكبر الأعوان وأهمها: فإذا كانت الهمة، وقد وجد السبيل إلى الاجتهاد... فهذا المشرق بابه مفتوح لذلك فادخل أيها المجتهد بسلام (26). كما أورد المقري 280 شخصا من الأندلسيين والمغاربة الذين قاموا برحلات علمية إلى المشرق، مرفقا ذلك باعتراف منه انه لم يستوعب كل الأسماء، ولاحظ كراتشوفسكي بحق أن طالع الرحلة في طلب العلم طغى على ما عداه من أنواع الرحلات الأخرى في المغرب منذ القرن السابع الهجري الثالث عشر ميلادي (27).

وقد ارتبط أهل المغرب الإسلامي بالقدس الشريف منذ اعتناقهم الإسلام، لتأخذ هذه الحاضرة المقدسة مكانتها في برنامج الرحلة المشرقية للعديد من رحالة هذا الصقع الإسلامي، ومنهم الأندلسيون والمغاربة، ولتجلية طبيعة الصلات المغربية الأندلسية مع بيت المقدس وإبراز الجانب العلمي من الوجود المغربي الأندلسي بهذه المدينة، حاولنا من خلال هذا المقال الوقوف على الأثر العلمي الذي تركته هذه الحاضرة أو بالأحرى على علماء ورحالة المغرب العربي (أي الوجود المغربي الأندلسي في القدس من الناحية العلمية) (28).

لقد وفد المغاربة إلى مدينة القدس مجاورين، بعد أداء فريضة الحج، منذ مئات السنين، كما قدم إليها آخرون منهم بعد سقوط الأندلس عام 898 هـ / 1492 م، وتعددت المناطق التي قدموا منها، فمنهم المراكشيون، التونسيون والجزائريون، وأحيانا يشار إلى الواحد منهم باسم مدينته مثل المكناسي والتلمساني، وتجدر الإشارة إلى أن المغاربة أقاموا في حي خاص بهم في القدس، سمي حي المغاربة أو محلة المغاربة، أو حارة المغاربة، وتولى زعامتهم شيخ يعينه أمير اللواء، يمثلهم في المحكمة الشرعية بشتى قضاياهم ومصالحهم المختلفة، ومن أبرز شيوخهم محمد عربي بن أحمد المغربي، والحاج قاسم المغربي، والحاج غيث بن أبي زيان المغربي شيخ السادة المغاربة بالقدس، وكان الشيخ أحيانا كثيرة ناظرا على أوقافهم التي تعددت داخل المدينة، وممن تولى النظر في أوقافهم السيد أحمد بن محمد المغربي التلمساني والحاج محمد البسكري المغربي سنة (1105 هـ / 1693م) (29).

فقد لقي المغاربة والأندلسيون المعاملة الحسنة والدعم الكافي من الحكام الأيوبيين والمماليك وكذلك من الناس العاديين في بلاد الشام عموما ومدينة القدس خصوصا، ففي العصر الأيوبي، اهتم الملك الفضل بن صلاح الدين (ت 622 هـ / 1225 م) في شؤون المغاربة في مدينة

القدس، فبني لهم مدرسة عرفت باسمه، الأفضلية سنة (592 هـ / 1195 م)، وقد أصبح للمغاربة والأندلسيين دور هام في تولي المناصب الدينية والتعليمية، واستمرت مدينة القدس تستوعب أكبر عدد ممكن من هؤلاء المغاربة والأندلسيين في العصر المملوكي الأخير (القرن الخامس عشر)، بسبب مكانة بيت المقدس الدينية، ولتوفر سبل العيش والوظائف الدينية والتعليمية في المؤسسات التابعة للمغاربة والمالكية بشكل خاص(30).

ومما يسترعي الملاحظة أن عدد العلماء وطلبة العلم في مدينة القدس كان بازدياد مضطرد حتى أواخر العصر المملوكي، هذا يعكس أهمية مدينة القدس كعامل جذب في العصرين الأيوبي والمملوكي وارتفاع مكانتها لتوفر الظروف المناسبة للحركة العلمية فيها (31).

وهذا جدول يمثل توزيع علماء بيت المقدس حسب موطنهم الأصلي وحسب سنة الوفاة في العصرين الأيوبي والمملوكي:

الفترة الزمنية الأصل	قبل سنة 658هـ /1260م	659هـ /1261م 803هـ /1400م	بعد سنة 803هـ /1400م	غير معروف	المجموع
المغرب و الأندلس	1	5	24	1	31

نتبين من خلال هذا الجدول أن عدد العلماء المغاربة والأندلسيين الذين زاروا القدس اخذ بالازدياد خلال العهد المملوكي، أما بالنسبة للعدد القليل الذي نتبينه في الجدول في العصر الأيوبي، أي قبل عام (658 هـ/ 1260 م) يعود ربما للظروف السياسية التي سادت مدينة القدس خلال تلك الفترة فعلى الرغم من إنشاء ما يقارب إحدى عشرة مؤسسة تعليمية في القدس خلال العصر الأيوبي، فإن هذا العدد يعتبر قليلا بالمقارنة مع عدد المؤسسات التي أنشئت في العصر المملوكي (32).

لقد كان العلم أبرز أهداف الرحلة، لهذا أكثر الرحالة من التحدث عن حلقات العلم التي كانت تعقد في بداية الأمر بالمساجد والزوايا والخوانق والمكتبات والبمارستانات، ثم أخذت تنشأ بعد ذلك مؤسسات ومراكز تعليمية مستقلة، وكانت المساجد والخوانق بالإضافة إلى أنها مكان للتعبد استعملت خارج أوقات الصلاة مركز النشاط عدد من الفرق الإسلامية: (الكرامية، المعتزلة والمشبهة)، وقد اطلع ابن عربي من خلال هذه المجالس على علوم ثلاثة: علم الكلام، وأصول الفقه، ومسائل الخلاف التي هي عمدة الدين، ويبدوا ان مثل هذه المجالس تعد وسيلة لاستعراض القدرات الذهنية، والمواهب الإبداعية (33). وقد وفد هذا الشاب الأندلسي من أهل أشبيلية إلى القدس في الربع الأخير من القرن الخامس الهجري، وبالتحديد سنة (485 هـ / 1092م)، وقد كان له جور كبير في إبراز وإعطاء صورة حية للحياة العلمية، والحركة الفكرية في بيت المقدس. وكان الحكم حينذاك بيد السلاجقة الذين شهد عهدهم ازدهارا علميا وإحياء ثقافيا، وخاصة في علوم الفقه والحديث وغيرها من العلوم الإسلامية. ووجد ابن عربي نفسه إمام عدد كبير من العلماء والفقهاء

الذين كانوا يمارسون نشاطهم الفكري في المسجد الأقصى، ويعقدون حلقات الدرس والمناظرة حيث قرر البقاء في بيت المقدس، وكلب من والده أن يذهب إلى الحج وحده، ويبدوا هذا واضحا في قوله لأبيه مشيدا بالحرمة العلمية في بيت المقدس: "إذا كانت لك نية في الحج فامض لعزمك، فإني لست يرائم عن هذه البلدة حتى اعلم علم من فيها، وأجعل ذلك دستورا للعلم وسلما إلى مراقيها".

وهذا يؤكد أن ابن عربي أصر على البقاء في القدس، والتفرغ للاشتغال بالعلم والدراسة (34). وقد ذكر ابن عربي أنه زار مديرية الشافعية بباب الأسباط، والتقى بمجموعة من العلماء في اجتماعهم للمناظرة، إلى آخرها، فتعلق بذلك الجو العلمي، وما يدل على ذلك قوله: "فألفيت بها جماعة علمائهم في يوم اجتماعهم للمناظرة عند شيخهم القاضي الرشيد يحيى"(35) الذي كان استخلفه عليهم شيخنا الإمام الزاهد نصر بن إبراهيم النابلسي المقدسي، وهم يتناظرون على عادتهم. وكان أبو بكر بن العربي يحرص على حضور حلقات التناظر بين الطوائف في مدارس الحنفية والشافعية (36). كما تحدث عن تلك المناقشات والمحاورات والمناظرات التي كانت تدور بين علماء بيت المقدس من المسلمين والنصارى واليهود في مجالس بحث ومدارسة، وذكر انه حضر مجلسا عظيما تناظر فيه حبر اليهود المعروف بالتستري والعالم الفقيه الطرطوشي (37). كما ذكر أيضا موضعا آخر في ساحة المسجد الأقصى كان له أثر في الحركة الفكرية، ويقال له الغوير بين باب الأسباط ومحراب زكريا، حيث كان العلماء يتناظرون في ذلك المكان (38).

لقد سمع ابن العربي بالأندلس، وبالإسكندرية، وبمصر ومكة، وسمع ببيت المقدس شيخه، أباب بكر محمد بن الوليد الطرطوشي، وأبا القاسم مكي بن عبد السلام المقدسي الرميلي وغيرهم من العلماء والأدباء، فأخذ عنهم الكثير من العلوم وخاصة الفقه والأصول، والأدب والنحو والتواريخ (39). والواضح هنا أن رحلة ابن العربي إلى بيت المقدس وإصراره على المكوث بها مدة من الزمن، كان دليلا قاطعا وقويا على أن هذه المدينة كانت من المراكز الفكرية المهمة في العالم الإسلامي، قبيل الاحتلال الصليبي، كما اجتذبت مدينة القدس باعتبارها مركزا علميا، العديد من الأندلسيين، من تخصصات علمية متباينة، من مدن اندلسية مختلفة ويمكن تتبع ذلك من هلال استعراض بعض أسماء الرحالين على سبيل المثال لا الحصر، انظلاقا من الجدول التالي (40):

اسم العلم	السنوات (هـ)			الموطن	التخصص العلمي
	ميلاد	رحلة	وفاة		
الحسن بن أحمد الغافقي	449 هـ	471 هـ	–	ميورقة	الحديث
صادق بن خلف الأنصاري	–	452 هـ	470 هـ	طليطلة	الحديث
عبد الله بن محمد بن العربي	435 هـ	458 هـ	493 هـ	اشبيلية	حديث، فقه، أدب، لغة

علي بن خلف العبيسي	417 هـ	480 هـ	498 هـ	قرطبة	القراءات، الحديث
محمد بن عبد الله بن العربي	468 هـ	485 هـ	543 هـ	اشبيلية	حديث، فقه، تفسير، كلام، تصوف
علي بن أحمد الكناني	477 هـ	499 هـ	569 هـ	قرطبة	القراءات
الحين بن خلف الأموي	–	–	500 هـ	بلنسية	الحديث
محمد بن الوليد الطرطوشي	451 هـ	–	520 هـ	طرطوشة	حديث، فقه، أصول، تفسير

ويبدو من خلال المعطيات الإحصائية للرحلة العلمية الأندلسية إلى الشام، أن هذه المحطة تبوأت الرتبة الثانية بعد دمشق (41).

ومن بين الرحالة الذين زاروا القدس أبو عبيد البكري الذي قال عن الحياة العلمية: "لم أرى في هذا البلد مع شرفه واستشهاره من هو أهل لأخذ العلم عنه إلا شيخا هو قاضي المدينة والذي يلقب بدر الدين وهو محمد بن إبراهيم بن سعد بن جماعة (42).

كما زار القدس سنة (738 هـ) الرحالة الغرناطي البلوي(43) وهي تعد من أهم الرحلات التي أبرزت الجوانب المعرفية والنشاط العلمي في بيت المقدس، ومن بين ما قاله في هذا الإطار: "هذا إلى جانب ما أطلعه الله في ذلك الأفق المنير من بذور العلماء، وامتنع من صدور الأولياء الذين وردوا على طاهر تلك البقاع، وقصدوا إلى العبادة فيها والانقطاع، فسن الله إلى البغية ولقيهم أجمعين ورويت عنهم، ولما كثر علي تعدادهم، وقل علي نظارهم وأندادهم، انتقيت منهم ها هنا خمسة يتبرك بذكرهم وتعطر الأندية بشكرهم، ثم يذكر هؤلاء الخمسة ويترحم لهم(44). ووصف مدينة القدس قائلا: "هي بلدة الأفق المنير ونجمة، والنجم الذي لا تمتطي صهواته، وصلناها والليل في سن الاكتهال وأيدينا ممتدة بالشكر لله تعالى والابتهال... ظل ظليل، وماء سلسبيل، ورياضات تحيي النفوس بنسيمها العليل" (45).

وقد تحدث في قسم من رحلته عن الحركة العلمية والعلماء في القدس (46). حيث اختار مجاورة المسجد الأقصى وآثر ملازمته حتى تسنى له ملاقاة العلماء والفقهاء، فلما كثر عليه تعدادهم، وقل عليه نظراؤهم وأندادهم انتقى منهم خمسة يتبرك بذكرهم وتعطر الندية بشكرهم على حد تعبيره. كما كان للقاضي ببيت المقدس أثر في إذكاء حماس البلوي في اختيار مجاورة المسجد الأقصى، ثم يؤكد البلوي في أكثر من موضع على أن أغلب لقاءاته مع العلماء بالمسجد الأقصى، وهذا ينم عن حركة النشاط العلمي للمسجد الشريف في ذلك الوقت (47).

وظل معتكفا في المسجد الأقصى في شهر رمضان ملتزما الأوراد والأذكار والتسبيح والاستغفار، وكان رأيه وعادته حضور مجالس التدريس من بعض الأئمة الأعلام حتى

يأخذ منهم أفانين العلوم الدينية سواء بسماع اللفظ ونقل الخطة وقراءة اللفظ، وإثبات السنة في برنامج روايته (48).

ولما زار الرحالة ابن بطوطة القدس في العصر الأيوبي، (741 هـ / 1340م) ذكر أن بيت المقدس كان عامرا بالعلماء الوافدين إليه من مختلف الأقطار الإسلامية فقال: "فمنهم قاضي العالم شمس الدين محمد بن سالم ألغزي.. وهو من أهل غزة وكبريائها، ومنهم خطيبه الصالح الفاضل عماد الدين النابلسي، ومنهم المحدث المفتي شهاب الدين الطبري، ومنهم مدرس المالكية وشيخ الخانقاه الكريمة أبو عبد الله محمد بن مثبت الغرناطي نزيل القدس، ومنهم الشيخ الزاهد أبو علي حسن المعروف بالمحجوب من كبار الصالحين ومنهم الشيخ الصالح العابد كمال الدين المراغي، ومنهم الشيخ الصالح العابد أبو عبد الرحمن بن مصطفى من أهل أرز الروم وهو من تلامذة الرفاعي، صحبته ولبيت منه خرقة التصوف (49).

إن همة بعض الأندلسيين تجاوزت مستوى الاستفادة والأخذ العلمي في القدس إلى مستوى الإفادة والعطاء العلمي، وخاصة في مجال التدريس، فقد زاوج الأندلسيين بين الأخذ والعطاء العلميين بالقدس (50)، ويعد أبو بكر الطرطوشي أبرزهم، فيعد رحلته العلمية عبر مكة وبغداد والبصرة، دخل الطرطوشي بلاد الشام (480 هـ / 1088 م) وزار مدينة بيت المقدس عام (496 هـ) (51) وقد أجمعت المصادر التي ترجمت له أنه قضى الفترة التي عاشها في الشام يعلم الناس، فاقبلوا عليه، وأفادوا من علمه، ويتميز التكوين العلمي للطرطوشي بالمشاركة في علوم عدة وفنون شتى، فقد انخرط في الحديث، والفقه، والأصول، والتفسير، والزهد. ويعد مواطنه أبو بكر بن العربي المعافري من الطلبة الذين نهلوا من علمه، واستفادوا من حلقاته بالقدس، في موضع يسمى بالسكينة (52).

ومن بين العلماء المغاربة المشهورين الشيخ محمد بن محمد الطيب التافلاتي المغربي، والذي عين في منتصف القرن الثامن عشر الميلادي مفتيا للحنفية في القدس، وله العديد من المؤلفات، كما اشتهر من المغاربة في القدس الشيخ محمد بن بدير المعروف بابن حبيش، وأصله من المغرب، جاء إلى القدس في النصف الثاني من القرن الثامن عشر الميلادي، اشتهر بعلمه وزهده وغزارة علمه (53).

وفي هذا المقام لابد لنا أن نذكر العالم أحمد بن محمد المقري التلمساني صاحب كتاب "نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب"، الذي ألقى عدة دروس بالمسجد الأقصى والصخرة المنيفة أي قبة الصخرة (54).

ومن خلال هذا الجدول حاولنا جمع أسماء بعض العلماء المغاربة والأندلسيين الذين زاروا بيت المقدس:

الاسم واللقب	الموطن الأصلي	مجالات الدراسة والتدريس	المنصب ، المهنة	المذهب	تاريخ الوفاة
الشيخ عمر بن عبد الله بم عبد النبي المغربي المصمودي	المغرب		شيخ زاوية المغاربة	مالكي	بعد 700 هـ / 1300م
الشيخ أبو عبد الله محمد بن محمد بن احمد بن مثبت الأنصاري الغرناطي الندلسي	غرناطة الأندلس	القراءات الفقه	شيخ الخانقاه الكريمية	مالكي	746 هـ / 1345م
زين الدين عبد الرحمن بن الكرديسي المغربي	المغرب		من الأولياء الصالحين صاحب كرامات	مالكي	800 هـ / 1397م
الشيخ موسى المغربي	المغرب		صاحب كرامات	مالكي	800 هـ / 1397م
شهاب الدين احمد بن محمد بن علي بن مغيث الأندلسي	الأندلس	القراءات، الحديث	الإقراء (مقرئ) ببيت المقدس	مالكي	808 هـ / 1405م
الشيخ عبد الواحد بن جبارة المغربي	المغرب	القراءات، الفرائض، المحو، الأدب، الحساب	إمام الإقراء والتصدير في الأقصى، شاعر، أديب، مقرئ	مالكي	826 هـ / 1422 م 1423م
الشيخ عبد الله بن ابراهيم البسكري المغربي	المغرب	القراءات	الإقراء، التدريس والمشيخة بدار القرآن السلامية له مكاشفات وكراهات	مالكي	826 هـ / 1425م 1426م
الشيخ خليفة بن مسعود بن موسى المغربي الجابري	المغرب	الفقه ، التصوف	إمام المالكية بالأقصى مشيخة المغاربة صاحب مكاشفات و كرامات	مالكي	833 هـ / 1429م توفي بالقدس
شمس الدين محمد بن أحمد بن إبراهيم بن مفلح القليقلي	قليقلة جلجولية	الحديث	قارئ حديث يقرئ الأطفال في جلجولية	شافعي	852 هـ / 1448م
شرف الدين عيسى بن محمد المغربي	المغرب	الفقه	القضاء في القدس من أكابر أهل العلم	مالكي	854هـ / 1450م

برهان الدين إبراهيم بن أبي المعالي منصور التلمساني	تلمسان المغرب		القضاء	مالكي	بعد 858هـ / 1404م
شهاب الديم احمد بن أبي الفرج عبد الرحمن التلمساني الحريري	تلمسان المغرب		القضاء	مالكي	يعد 867هـ / 1462م
أمين الدين سالم بن إبراهيم الصنهاجي	صنهاجة المغرب	الفقه	القضاء	مالكي	قبل 875هـ/ 1468م
شمس الدين محمد الزباحي	المغرب			مالكي	قبل 875هـ/1470م
شهاب الدين أحمد بن محمد بن الرباحي	المغرب	الفقه (العلم)	شاهد (العدول) مؤدن	مالكي	875هـ/1470م
شمس الدين محمد بن علي المغربي الفلاح	المغرب		كان من أهل العلم نيابة القضاء	مالكي	876هـ/1473م
حميد الدين محمد بن أبي عبد الله الحسيني البكري ابن المغربي	المغرب	القرآن الروايات	أول قضاة المالكية في الخليل، قضاء القدس قضاء طرابلس	مالكي	876هـ/1473م
محمد الدين محمد بن محمد بن احمد بن سليمان المغربي المقدسي (اين عوجان)	المغرب نشأ بالقدس	الفقه الشافعي	الإعادة بالصلاحية أصبح من فقهاء الشافعية	مالكي	880هـ/1475م
شهاب الدين أحمد بن محمد الحسيني	المغرب	القرآن	شاهد	مالكي	887هـ/1482
شمس الدين محمد بن محمد المصطفاوي	المغرب	القرآن		مالكي	887هـ/1482م
شمس الدين محمد بن عبد الرحمن	المغرب	القرآن القرءات	إمام، ناسك، مشيخة المدرسة القادرية مشيخة المغاربة	مالكي	889هـ/1484م

كمال الدين أبو البركات محمج بن شمس الدين محمد بن عبد الرحمن ابن خليفة المغربي المقدسي	المغرب نشأ في القدس	القراءات الفقيه الحديث النحو	مشيخة السلامية بعد والده، إمامة جامع المغاربة بالأقصى	مالكي	/
شرف الدين يحيى بن محمد النصاري المغربي الأندلسي	الأندلس	الحديث الفقه العربية	قضاء المالكية في القدس	مالكي	895هـ/ 1489م 1490م
زين الدين عبد الكريم بن علي بن عبد الرحمن المغربي	الخليل المغرب	الروايات السبع القراءات، الفقه، الميقات، التصوف	الإقراء، نيابة الخطابة في الأقصى	شافعي	895هـ/ 1489م 1490م
جمال الدين بن عبد الله بن احمد المراكشي	مراكش المغرب		شيخ زاوية الجليل	شافعي قادري	895هـ/ 1489م 1490م
شمس الدين محمد بن علي بن الازرق	الأندلس	الفقه	قضاء غرناطة في الأندلس، قضاء المالكية في القدس	مالكي	896هـ/ 1490م 1491م
شرف الدين عيسى بن عمر الحسيني الشحيني المغربي	المغرب	القرآن الفقه التصوف	مشيخة المغاربة مشيخة زاوية المغاربة	مالكي	897هـ/ 1491م 1492م
شمس الدين محمد خليفة	المغرب	؟	روي عنه كرامات مشيخة زاوية المغاربة	مالكي	897هـ/ 1491م 1492م
الشيخ قاسم المغربي	المغرب	التصوف	مشيخة زاوية المغاربة	مالكي	898هـ/ 1492م
شمس الدين محمد بن خليفة بن مسعود المغربي، ثم المقدسي	المغرب نشأ في القدس	الحديث، الفقه، المالكي، التصوف	مشيخة المدرسة القادرية (مشيخة المغاربة)	مالكي	899هـ/1493م

يمكننا أن نستنتج من خلال هذا الجدول أن أتباع المذهب المالكي (55) في بيت المقدس غالبيتهم العظمى من أصل مغربي (شمال إفريقيا) أو أندلسي، ممن قدموا إلى المدينة خلال العصرين الأيوبي والمملوكي، إما بسبب عوامل الجذب وإما لعوامل الطرد من بلادهم. وقد قام الكثير من هؤلاء العلماء بتدريس العلوم الشرعية المذهبية، والملاحظ أيضا أن اغلبهم كانوا من المتصوفة.

ونستخلص من كل ما ذكر أن بيت المقدس عموما والمسجد الأقصى وقبة الصخرة كانا بمثابة جامعة يتوافد إليها طلاب العلم من جميع أنحاء العالم الإسلامي، ليتلقوا العلم على أيدي علماء برعوا في العلوم المختلفة، مثل الفقه، والحديث، والتفسير، والتاريخ، وعلم القراءات، وقد تنوعت العلوم بتنوع العلماء بسبب الرحلات التي كانت تتم إلى القدس الشريف.

كما نلاحظ أن طلب العلم كان إحدى الدواعي المهمة لرحلة المغاربة إلى بيت المقدس، فإلى جانب الرغبة في تعميق التخصصات العلمية التي خرج بها الطلاب (الرحالة) من بلدانهم، كما تطلع بعضهم إلى امتلاك ناصية تخصصات يفتقدها الوسط العلمي المغربي.

وكون القدس كانت فضاء علميا تميز بالتباين العقدي، والتنوع المذهبي، فقد وفرت للمغربي فرصة التمكن من علوم طالما حرم منها في بيئته العلمية المغربية والأندلسية التي غلب عليا طابع الرتابة.

هوامش الدراسة:

1 – نوال عبد الرحمان الشوابكة، أدب الرحلات الأندلسية والمغربية حتى نهاية القرن التاسع الهجري، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى، (1428 هـ / 2008 م)، ص 21.

2 – المرجع نفسه، ص 17.

3 – سميرة أنساعد، الرحلة إلى المشرق في الأدب الجزائري (دراسة في النشأة والتطور والبنية)، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2006م، ص 15.

4 – القرآن الكريم، سورة قريش، الآية واحد، رواية ورش.

5 – سميرة أنساعد، الرحلة إلى المشرق في الأدب الجزائري، دراسة في النشأة والتظور والبنية، ص 16.

6 – مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، دار المتب العلمية، بيروت، 1992م، ج17، ص 19.

7 – سميرة انساعد، الرحلة إلى المشرق في الأدب الجزائري، ص 20.

8 – صحيفة الوسط البحرينية، العدد 889، الجمعة 11 فبراير 2005 م الموافق لـ 02 محرم1426 هـ.

9 – سورة المائدة، الآية (21)

10 – سورة الأنبياء، الآية (71)

11– ماهر حامد الحولي، المكانة الدينية للمسجد الأقصى، الجامعة الإسلامية بغزة، 1430 هـ / 2009 م، ص 40.

12 – سورة الإسراء، الآية (1).

13– ماهر خامد الحولي، المكانة الدينية للمسجد الأقصى، ص 3.

14 – النووي، صحيح ميلم، باب المساجد، مج3، دار الفكر للطباعة والنشر، 1401 هـ / 1981 م. ص2.

15 – مجير الدين الحنبلي العليمي، الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل، تحقيق يونس عبد المجيد نباتة، دار النشر مكتبة دنديس، عمان، 1420 هـ / 1999 م، ص 29.

16 – المصدر نفسه، ص 231.

17 – المصدر نفسه، ص 228.

18 – إسحاق رباح، تاريخ القدس عبر العصور، كنوز المعرفة، الأردن، عمان، الطبعة الأولى، 2010 م، ص 7.

19 – محمد محمد حسن شراب، موسوعة بيت المقدس والمسجد الأقصى (التاريخ/ الآثار/ إعلام الأمكنة والرجال)، الأهلية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، الطبعة الأولى، 2003 م، ص 120.

20 – إسحاق رباح، تاريخ القدس عبر العصور، ص 58.

21 – عزت جرادات، تاريخ القدس وحاضرها، دار النفائس، الطبعة الولى 1426 هـ / 2005 م، ص 167.

22 – سميرة أنساعد، الرحلة إلى المشرق في الأدب الجزائري دراسة في النشأة والتطور والبنية، ص 24.

23 – المرجع نفسه، ص 25.

24 – المرجع نفسه، ص 26.

25 – نوال عبد الرحمن الشوابكة، أدب الرحلات الأندلسية والمغربية حتى نهاية القرن التاسع الهجري، ص 199.

26 – ابن جبير، رحلة ابن جبير، دار صادر، بيروت، ص 258.

27 – حسين نصار، ادب الرحلة، نمتبة لبنان، الطبعة الأولى، 1991، ص 34.

28 – مبارك لمين، جوانب من الوجود الأندلسي في القدس الوسيط، جامعة ابن زهر، المغرب، ص1.

29 – احمد حسين عبد الجبوري، القدس في العهد العثماني (1640م / 1799م).

30 – حاتم محمد محاميد، دراسات في تاريخ القدس الثقافي في العصر الوسيط، دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2009 م، ص113.

31 – المرجع نفسه، ص 114.

32 – المرجع نفسه، ص 115.

33 – نوال عبد الرحمن شوابكة، أدب الرحلات الأندلسية والمغربية حتى النهاية القرن التاسع الهجري، ص 78.

34 – رشاد المدني، بيت المقدس في عيون الرحالة المسلمين والأجانب في القرنين الخامس والسادس الهجريين، الجامعة الإسلامية كلية الآداب، غزة، جمادى الآخرة 1432 هـ / ماي 2011 م، ص 1070.

35 – نوال عبد الرحمن شوابكة، أدب الرحلات الأندلسية والمغربية حتى نهاية القرن التاسع الهجري، ص 83.

36 – المرجع نفسه، ص 84.

37 – رشاد المدني، بيت المقدس في عيون الرحالة المسلمين والأجانب في القرنين الخامس والسادس الهجريين، الجامعة الإسلامية كلية الآداب، غزة، جمادى الآخرة 1432 هـ / ماي 2011 م، ص 1071.

38 – نوال عبد الرحمن شوابكة، أدب الرحلات الأندلسية والمغربية حتى نهاية القرن التاسع الهجري، ص 84.

39 – رشاد المدني، بيت المقدس في عيون الرحالة المسلمين والأجانب في القرنين الخامس والسادس الهجريين، الجامعة الإسلامية كلية الآداب، غزة، جمادى الآخرة 1432 هـ / ماي 2011 م، ص 1071.

40 – مبارك لمين، جوانب من الوجود الأندلسي في القدس الوسيط، جامعة ابن زهر، المغرب، ص8.

41 – المرجع تفسه، ص 9.

42 – إبراهيم الفني، القدس في العصر البيزنطي والإسلامي (364 هـ / 1917 م)، ص 179.

43 – نواف عبد العزيز الحجمة رحالة الغرب الإسلامي وصورة المشرق العربي من القرن السادس إلى القرن الثامن الهجري (12 – 14 هـ)، دار السويدي للنشر والتوزيع، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، 2008، ص 102.

44 – نوال عبد الرحمن شوابكة، ادب الرحلات الأندلسية والمغربية حتى نهاية القرن التاسع الهجري، ص 82.

45 – المرجع نفسه، ص 286.

46 – إبراهيم الفني، القدس في العصر البيزنطي والإسلامي (364 هـ / 1917 م)، ص 179.

47– نواف عبد العزيز الحجمة رحالة الغرب الإسلامي وصورة المشرق العربي من القرن السادس إلى القرن الثامن الهجري (12 – 14 هـ)، ص 643.

48 – المرجع نفسه، ص 664.

49 – ابن بطوطة الطنجي، تحفة النظّار في غرائب الأمطار وعجائب الأسفار/ قدم له وعلق عليه أبو المظفر سعيد بن محمد الساري، دار الكتاب العربي، دمشق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2012 م، ص 70.

50 – مبارك لمين، جوانب من الوجود الأندلسي في القدس الوسيط، ص 11.

51 – المقدسي، مثير الغرام إلى زيارة القدس والشام، تحقيق أحمد الخطيمي، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، (1415 هـ / 1994 م)، ص 363.

52 – مبارك لمين، جوانب من الوجود الأندلسي في القدس الوسيط، ص 11.

53 – أحمد حسين عبد الجبوري، القدس في العهد العثماني (1646 م – 1799 م)، ص 229.

54 – المقري التلمساني، نفح الطيب من غضن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين ابن الخطيب، شرحه وضبطه وعلق عليه مريم قاسم الطويل، يوسف علي الطويل، مج1، المعرفة الدولية للنشر والتوزيع، الجزائر، طبعة خاصة 2011 م، ص 63.

55 – حاتم محمد محاميد، دراسات في تاريخ القدس الثقافي في العصر الوسيط، ص 143.

نظرية العامل بين القدماء والمحدثين وأثرها في الدرس النّحوي

حموم مريم
طالبة دكتوراه (ل.م.د)
إشراف: أ.د/شيخي نورية
جامعة تلمسان

الملخص:

إنّ الدوافع الأساسية لنشأة النحو هو حفظ كتاب الله من اللحن الذي تفشى في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، إذ كانت بداياته بضبط القرآن الكريم عن طريق النّقط الذّي توصّل إليه أبو أسود الدؤلي، ثم غاض فيه علماء كثر ووضعوا فيه مؤلفاتهم ودواوينهم.

وكان لنظرية العامل التي تزعمها عبد الله بن إسحاق الحضرمي حضور هام وبارز في الدرس النحوي، ثم تبناها كل من الخليل الذي أرسى قواعدها وأحكم فروعها وتبعه في ذلك سيبويه.

ولم يخف على علماء الأندلس حاجة النحو العربي إلى الإصلاح والتسهيل بعدما صعب على الباحثين ويأتي في طليعتهم ابن مضاء القرطبي الذي تأثر بشكل كبير بنظرية العامل فألّف كتابا عنونه "بالرد على النحاة"، إذ أنّه ارتأى ضرورة حذف وتغيير بعض القضايا النحوية التي لا تخدم النحوي وزيادة قضايا تخدم الدرس النحوي، وهنا تباينت المواقف بين العلماء المحدثين والقدماء وانقسموا بين مؤيد ومعارض، وهذا ما سأحاول توضيحه وشرحه مستندة إلى الحجج والدلائل، ومبينة آراء وحجج العلماء، ثم سنشير إلى انعكاسات هذه الآراء والاختلافات على الدرس النحوي.

الكلمات المفتاحية: نظرية العامل- الحركة الإعرابية — النّحو العربي.

Abstract:

The main factors that leaded to the birth of grammar was learing the book of god from the mistake which spread in the time of the prophet, peace and blessings of Allah be on him. Its beginning was by the mastering of the Coran through points and it was achieved by Abou Aswad El Douali. Then many scientists deepened in and wrote books.

The worker theory, headed by Abdellah Ibn Ishaq El Khadramie, has shown a great and important impact on the grammar course.Then came El Khalil who built its rules and established its parts, followed by Sibawih.

The Andalousian scientists knew very well the need of Arabic grammar to be better and easier while it was difficult for researchers. And from then Ibn Madae who was so influenced by the worker theory. So, he wrote a book to answer the grammarians, where he

showed the importance of eliminating and changing some grammatical elements that didn't serve the grammar course. And here are shown the positions of those who were for versus those who were against. And this is what we will clarify and explain according to the scientists'opinions and reasons. Then, we will show the draw backs these opinions and diversities on the grammar course.

Key words: Theory of worker grammar –Arabic Grammar- Case

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على أشرفي المرسلين أمّا بعد:

انطلق النحو العربي لغاية ضبط الكلام وتنويعه على قواعد العربية وما نطقت به في أصولها دون لحن أو تغيير ، وبدأ النحاة بوضع تلك القواعد بناء على ما يسمعونه من ألسنة العرب في البوادي وما قيل في الشعر وما جاء عليه القرآن الكريم من فصاحة اللفظ والتراكيب النحوية ، ومن ثم قاسوا عليها كل ما قيل بعد ذلك، وشرطوا عدم الخروج عن ذاك القياس وإلا كان شاذا أو لحنا غير مقبول.

ولذلك لم تقبل العقول العربية أوضاع الأحكام النحوية من رفع وخفض ونصب وجزم دون مبرر لها، فما الذي يحكم أن يكون الفاعل مرفوعا، والمفعول منصوبا، ولمَ لا يكون الفاعل منصوبا مثلا، فلماذا الرفع بالتحديد؟ وهذه الأسئلة لم يغفل عنها علماء العربية وإنما بنوها أثناء عملهم في تقعيد القواعد وانطلقوا منها لتأسيس مادتهم النحوية، ونشأ من ذلك ما يسمى بالعامل.

فسأحاول في بحثي المتواضع تسليط الضوء على ماهية العامل مع ذكر أنواعه، ثم أبيّن آراء العلماء –من قدماء ومحدثين – في نظرية العامل، وستكون خاتمة البحث أهم النتائج التي سأتوصل إليها.

ماهية العامل:

لغة:

وردت لفظة عامل لغويا بمعنى: عمل يعمل عملا، وفاعلها عامل.

والعامل في اللغة العربية ما عمَلَ عمَلاً ما، فرفَعَ أو نصَب أو جرَّ كالفعل والنّاصب والجازم، وكالأسماء التي من شأنها أن تعمل أيضا، وكأسماء الفعل، وقد عُمِل الشيء في الشيء أي: أحدث فيه نوعا من الإعراب.[1] والعامل أيضا: من يعمَلُ في مهنة أو حرفة، وفي النّحو: ما يقتضي أثرًا إعرابيا في الكلم، ومنه ما هو معنوي كالابتداء.[2]

وعرّفه الجرجاني بقوله: "العامل ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب."[3]

فالعامل مرتبط بشيئين هامين هما:

الحالة الإعرابية من ضم أو الفتح أو الكسر أو السكون.

العلامة الإعرابية التي تقع في آخر الكلمة وتدل على حالتها الإعرابية، وهذه العلامة حركة أو حرف أو سكون أو حذف.

فإذا قلنا: ذَهَبَ زيدٌ فإنّ ذَهَبَ هو العامل الذي أوجد حالة الرفع في (زيدٌ)، وعلامة الضمة الدالة على حالة الرفع.

وإذا قلنا (رأَيْتُ زيدًا) فإنّ رأيْتُ هو العامل الذي أوجد حالة النّصب في (زيدًا) وعلامة الفتحة الدالة على النصب.

وبتطور الحياة العربية واصطباغها بصبغة الإسلام وتطور العلوم عند العرب اكتسبت مادة (ع م ل) معاني جديدة، فمن دلالاتها:[4]

أنّ العامل هو: القائم على جمع الزّكاة وردت في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْفُقَرَاء وَالْمَسَاكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا

وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ فَرِيضَةً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ [5]

وقد نجد لمادة (ع م ل) ولاشتقاقاتها حضورا في أكثر العلوم؛ فالعمل في الاقتصاد أحد شروط الإنتاج، وعامل التماس في الكيمياء هو المادة المستنبطة لمجموعة من مواد ضعيفة التفاعل.

اصطلاحا:

تعرض مصادر النحو أكثر من تعريف لتحديد طبيعة العامل ومفهومه، وكل التعاريف تتجافى عن ملامسة معنى العامل، وتدرسه في مظهره الشكلي المتمثل فيما يحدثه في معموله من أثر إعرابي، وهذا يعيق إعطاء محتوى فكري للعامل.[6]

من بين التعاريف الاصطلاحية للعامل نذكر منها:

العامل: ما يتقوّم به المعنى المقتضي.[7]

الأمر الذي يتحقق به المعنى المقتضي للإعراب.[8]

ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص.[9]

هذه أشهر التعريفات التي وردت عند النحويين وسنفصل في دراستها وتحليلها:

ما يتقوّم به المعنى المقتضي للإعراب، وهو تعريف ابن الحاجب في الكافية: فالفعل في نحو: أكرَم محمدٌ عليًّا، فالعامل في الاسمين إذ تحصل به معنى في محمد وهو نسبة الإكرام إليه على جهة الوقوع عليه، وكل من المعنيين يقتضي نوعا خاصا من الإعراب ليتميّز به عن صاحبه، فاقتضت الفاعلية في محمد أن يكون مرفوعا، والمفعولية في عليّ فورد منصوبا.[10]

وهناك من النّحويين من يعيب على هذا التعريف؛ إذ أنّه لم يقتض الجزم.[11]

ما أوجب كون آخر الكلمة مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا أو ساكنا، نحو: جَاءَ زيدٌ، ورأيْتُ زيدًا، ومَرَرْتُ بِزيدٍ، ولم يفعل، ذكره الشيخ خالد في شرحه امتن العوامل للجرجاني، فقال: "العامل في اللغة من يعمل مع الدوام، وإن قلّ والفاعل أعمّ منه، وهو في اصطلاح النحويين: ما أوجب كون آخر الكلمات مرفوعا أو منصوبا أو مجرورا أو ساكنا، ومثّل ذلك بالأمثلة التي ذكرناها، ثم قال: وهذا تعريف للعامل المطلق أمّا العامل المقيّد وهو عامل الاسم فهو ما بهي تقوّم المعنى المقتضي للإعراب كما قال ابن الحاجب في الكافية."[12]

وتعريف العامل بهذا التعريف لا يخلو من عموم، ويحتاج إلى تخصيص حتّى لا يدخل فيه التقاء الساكنين والإتباع والمناسبة والوقف والإدغام والتخفيف، فإنّ هذه أمور تقتضي تأثيرا خاصا وليست عوامل عند النّحاة.[13]

ما أثّر في آخر الكلمة أثرا له تعلّق بالمعنى التركيبي، ذكره ابن مالك في شرحه للتّسهيل، وهو تعريف أدّق، فالعامل بتفسيره العام المنطبق على جميع العوامل النّحوية، شامل لما كان منها زائدا و ما كان غير زائد (فمن) الزائدة في قولنا (ما قام مِن رجُلٍ)؛ فالكسرة تُعلّق بالمعنى التركيبي من حيث إنّها علامة على أنّ مدخولها محل لما دلّ عليه الحرف من نصوصية الاستغراق، وكذا الباء في نحو: ما زيدٌ بِقائمٍ، فإنّها زائدة للتّأكيد، وقد أحدثت الكسرة التي هي علامة على

أنّ مدخولها متعلّق بما دلّت عليه من تأكيد الحادث بالتركيب.[14]

ووضع العلماء للعامل أنواعا ودرجات، فمنها: [15]

أولا: العامل اللفظي: يظهر في النطق والكتابة ويمكن حصرها في أفعال وأسماء وحروف.

ثانيا: العامل المعنوي: وهو الذي يدرك بالعقل دون أن يُلفظ به، وهو عند سيبويه وجمهور البصريين محصور في موضعين:

1- الابتداء: وهو التعرية عن العوامل 16؛ وهو من العوامل المعنوية كما في قول سيبويه: «واعلم أن الاسم أوّل أحواله الابتداء، وإنّما يدخل الناصب والرافع سوى الابتداء والجرّ على المبتدأ. ألا ترى أن ما كان مبتدأ قد تدخل عليه هذه الأشياء حتى تكون غير مبتدأ، ولا تصل إلى الابتداء ما دام ذكرت لك، إلاّ عن تدعه؛ وذلك أنّك إذا قلت: "عبد الله منطلق" إن شئت أدخلت رأيت عليه فقلت: "رأيت عبد الله منطلقًا" أو قلت: "كان عبد الله منطلقًا" أو "مررت بعبد الله منطلقًا" فالابتداء أو جزء كما كان الواحد أوّل عدد والنكرة قبل المعرفة».17

2- وقوع الفعل المضارع موقع الاسم: نحو مررت برجل يكتب فارفع "يكتب" لوقوعه موقع كاتب [18] وقد أضاف أبو الحسن الأخفش إليهما موضعًا ثالثا:

3- عامل الصفة: حيث يرى أن الصفة يرتفع لكونها صفة لمرفوع وينتصب لكونها صفة لمنصوب وينجرّ لكونها صفة لمجرور، لكن سيبويه وجمهور البصريين يخالفون ذلك[19].

وأمّا الكوفيون فقد جعلوا من العوامل المعنوية: الإسناد والفاعلية والمفعولية والتجرد والخلاف والجوار والمضارعة والتبعية والاستخفاف.

كما قسم النحويين العامل إلى درجات وهي على النحو الآتي:

قويّة: كالأفعال (لأنها حدث ترتبط به مقيدات تحدد جهة من جهاته، كالمحدِث والمحدَث والعلة والزمان والمكان والهيئة) 20

ضعيفة: كالأسماء، ودرجات القوة والضعف تكون تدريجيا إذ قصدوا بالقوة أي قدرتها على التأثير في المعمول والارتباط به على نحو مخصوص، وعدّوا أقوى العوامل الفعل، ومن ثم قوة اسمي الفاعل والمفعول، ومن ثم قوة المصادر، ومن ثم قوة الصفات، ومن ثم قوة ما يجري مجرى الفعل، ومن ثم قوة ما يجري مجرى اسمي الفاعل والمفعول، وقسموا العامل أيضا إلى عوامل أصلية كالأفعال والحروف، وعوامل فرعية كالأسماء.[21]

آراء العلماء في ظاهرة العامل النحوي وانعكاساتها على الدرس النحوي:

على الرغم من أنّ فكرة العامل تعد الفكرة الرئيسة في النّحو العربي، وفي ضوئها قامت التصنيفات والمؤلفات النحوية إلاّ أنّه قد ظهر في مسيرة الدرس النحوي من رفض فكرة العامل وخرج عليها، وقد كان رفضهم بين رفض جزئي عبّر عنه أصحابه في كلمات قليلة نجدها منثورة في بطون الكتب، وذهب بعضهم إلى استبدال العامل بالمتكلم مثلما دعى إليه

ابن جنّي، وهناك من العلماء من رفض الظاهرة بشكل كليّ ودعوا إلى إرسال منهج نحوي آخر لا يقوم على العامل، وسنحاول عرض آراء العلماء في العامل النحوي.[22]

أ. القدماء.

- **قطرب:**

يرى محمد بن المستنير قطرب أنّ لا قيمة للعامل في الأثر الإعرابي (الحركات الإعرابية)، على أواخر الكلم في التركيب الجملي، وأنّ هذه الحركات قد كانت بأثر صوتي، ويمكن أن تعلل هذه الحركات تعليلا صوتيا، فيقول:" إنّما أَعربت العرب كلامها لأنّ الاسم في حال الوقف يلزمه السكون للوقف، فلو جعلوا وصله بالسكون أيضا لكان يلزمه الإسكان في الوقف والوصل وكانوا يُبطئون عند الإدراج فلمّا وصلوا وأمكنهم التحريك جعلوا التحريك معاقبا للإسكان ليعتدل الكلام."[23]

وبهذا فإنّ قطرب يخرج على ما كان عليه غيره من النّحاة وبخاصة أستاذ أستاذه سيبويه الذي كانت الحركات الإعرابية عنده أثرا للعامل ولها قيمة دلالية، فيرى قطرب أنّ المتكلّم يعمد إلى الحركات الإعرابية عندما يصعب عليه التسكين في الوصل.[24]

ولعلّ لهذا الرأي الذي ذهب إليه قطرب بعض الجذور فيما قاله الخليل حيث يقول: "إنّ الفتحة والضمة والكسرة زوائد وهنّ يلحقن الحرف ليوصل إلى التكلّم به."[25]

ولكنّ الخليل يرى أنّ الحركات تؤدي وظيفة أخرى بالإضافة إلى دورها في المعنى؛ وهي إعانة المتكلم على وصل الكلام إلاّ أنّها بأثر عامل إن كانت على أواخر الكلم، وربّما كان دور التّخفيف في وصل الكلم للحركات في بنية الكلمة وليس في آخرها.[26]

سُئل قطرب مرّة: فهل لزموا حركة واحدة؟ فقال لو فعلوا ذلك لضيّقوا على أنفسهم، فأرادوا الاتّساع في الحركات وأن لا يحظروا على المتكلم الكلام بحركة واحدة،[27] فيحاول أن يرد كل الحركات الإعرابية إلى التوسيع على المتكلم في نطقه وإعطاءه فرصة الاختيار بين عدد من الحركات وتكون أمامه – المتكلّم- فرصة الاختيار والمراوحة بين الحركة والسكون، فالعرب ينتقلون من السكون إلى الحركة فيقول: "ألا تراهم بنوا كلاما على متحرك وساكن ومتحركين وساكن و لم يجمعوا بين ساكنين في حشو الكلمة ولا في حشو بيت لأنّهم في اجتماع الساكنين يبطئون، وفي كثرة الحروف المتحركة يستعجلون وتذهب المهلة في كلامهم، فجعلوا الحركة عقب الإسكان."[28]

نستنتج مما قلناه، أنّ الحركات عنده ذو بعد صوتي ليس غير، وهذا أمر يرفضه الاستعمال اللغوي؛ فالحركات الإعرابية لها بعد وقيمة خلافية ودلالات لا يتّضح المعنى بدونها، ولو كان الأمر – كما يرى قطرب- للتخفيف في الوصل عند الكلام فتمنع الحركات المتكلم من الإبطاء وتكبح جماحة السرعة.[29]

- **ابن جنّي:**

لقد كان لفكرة العامل وجود عند علمائنا القدماء واستقرت في أذهانهم وأخذت حيّزا كبيرا من اهتماماتهم، فعلى

الرغم من أنّ قسما منهم لم يقتنعوا به إلاّ أنّهم لم يرفضوه جملة؛ بل حاولوا أن يستبدلوا غيره به، وكان ابن جنّي واحدا من هؤلاء.[30]

إذ أنّ ابن جنّي يرفض فكرة العامل النّحوي كما جاءت عند سيبويه و من جاء بعده على منهجه، ولكنّه لم يُنكر وجود عامل في اللغة وهو عنده المتكلّم؛ فهو الذي يحدث الأثر على أواخر الكلم في الجملة والأفعال والأسماء، وما نسبة العمل إلى الفعل إلاّ لأمر تعليمي، فيقول: "وإنّما قال النحويون: عامل لفظي وعامل معنوي ليروك أنّ بعض العمل يأتي عاريا عن لفظ يصحبه ؛ كمَرَرتُ بِزيدٍ ، ولَيْتَ عمرًا قَائِمًا ، وبعضه يأتي عاريا من مصاحبة لفظ يتعلق به ، كرفع المبتدأ بالابتداء ،ورفع الفعل لوقوعه مع الاسم ؛ هذا ظاهر الأمر وعليه صفحة القول، فأما في الحقيقة فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنما هو للمتكلم نفسه لا لشيء غيره ، وإنما قالوا: لفظي ومعنوي لما ظهر من آثار فعل المتكلم بمُضامَة اللفظ اللفظ ، أو باشتمال المعنى على اللفظ ."[31]

ولكن ابن جنّي لم يثبت على هذا الرأي، وربّما لم يكن يمثّل عنده نقطة رئيسية في تفكيره اللغوي لأنّه عند التطبيق أخذ بفكرة العامل النّحوي المعهود عند سيبويه وأصحابه من بعده، ولو كان المتكلّم عاملا بديلا لحُظي في مصنّفات ابن جنّي بقسم يزيد على هذه الأسطر القليلة التي نراها تضم قوله عن العامل بمعنى يختلف عن معنى (العامل) في الاصطلاح النحوي، ونجده يقصد به أن المنفذ لوضع الحركة الإعرابية على أواخر الكلم في الجملة هو المتكلّم طبقا لما جاء عن العرب في لغتهم قياسا عليها.[32]

ولو كان ابن جنّي يقصد بالعامل المتكلّم المعنى المطلق لهذه العبارة لكان يدعو إلى فوضى اللغة، فلا يمكن لعام فذ صاحب الحس اللغوي أن يدعو إلى شيء مثل هذا.

نستنتج من هذا، أن هناك من النحاة من استحسن القول بالعامل المتكلّم، كما نوّه ابن جنّي ولكنّها بقيت كلمات لم تقدم منهجا يذكر في تبرير الحركة الإعرابية، فهو يتحدث عن فكرة ما ولكنّه لا يقيم لها بالا، فيقول:" الموجد لهذه المعاني هو المتكلّم، والآلة العامل، ومحلّها الاسم، وكذا الموجد لعلامات هذه المعاني هو المتكلم، ولكنّ النحاة جعلوا الآلة كأنّما هي الموجدة للمعاني، فلهذا سميت الآلات عوامل.." [33]

رأي ابن مضاء:

اهتم ابن مضاء بالدّرس النحوي وأولى كل اهتماماته به، فألّف في النحو مؤلفات كثيرة أهمها:

1- الرد على النحاة. 2- المشرق في النّحو. 3- تنزيه القرآن عمّا لا يليق بالبيان.

يقال أنّ كتابيه الثاني والثالث ضاعا ولم يصلنا عنهما إلاّ القليل، ولكن الشيء الذي لا يختلف فيه اثنان هو أنّ ابن مضاء كان عالما

فذّا مجتهدا في النّحو متفرد فيه بآرائه الجديدة، ولكنّ السؤال المطروح: لما لا نجد ابن مضاء في كتب التراجم إلاّ بشكل قليل؟

جوابنا يكون: ربّما أغفله الباحثون في عصره لأنّ النّاس أعداء الجديد لاطمئنانهم للمألوف المتداول، وربّما يكون سبب ذلك ضياع كتبه ومؤلفاته في نكبة "المرية"؛ إذ أنّ الروم كانوا يدمرون المخطوطات العربية ويستولون عليها.[34]

- **موقفه من نظرية العامل:**

لقد عقد ابن مضاء فصلا في كتابه "الرد على النحاة" عن إلغاء العوامل، افتتحه بقوله:" قصدي من هذا الكتاب أن أحذف ما يستغني عنه النّحوي عنه، وأنبه على ما أجمعوا على الخطأ فيه، فمن ذلك ادعاؤهم أنّ النصب والخفض والجزم لا يكون إلاّ بعامل لفظي، وأنّ الرفع منها يكون بعامل لفظي وبعامل معنوي، وعبّروا عن ذلك بعبارات توهم في قولنا: ضَرَبَ زيدٌ عُمرًا؛ فالرفع في زيد والنصب الذي في عمر إنّما أحدثه الفعل (ضرب)، ألا ترى أنّ سيبويه – رحمه الله– قال في صدر كتابه: "وإنّما ذكرت ثمانية مجار لأفرّق بين ما يدخله ضرب من هذه الأربعة لما يحدثه فيه من العامل، وليس شيء منها إلاّ وهو يزول عنه، وبين ما يُبنى عليه الحرف بناء لا يزول عنه لغير شيء أحدث ذلك فيه، فظاهر هذا أنّ العامل أحدث الإعراب وذلك يبيّن الفساد."[35]

وبعد أن أنكر ابن مضاء على النحاة قولهم: إنّ العمل يعود في الجملة السابقة إلى الفعل (ضرب)، حاول أن يدعّم رأيه بما يقول ابن جنّي ،فيقول: "وقد صرّح بخلاف ذلك ابن جنّي وغيره، إذ قال في خصائصه بعد كلام في العوامل اللفظية والمعنوية ؛ وأمّا في الحقيقة فالعمل من الرفع والنصب والجر والجزم إنّما هو للمتكلّم نفسه لا لشيء غيره، فأكد المتكلم بنفسه ليرفع الاحتمال، ثم زاد تأكيدا بقوله :لا لشيء غيره، وهذا قول المعتزلة، وأمّا مذهب أهل الحق فإنّ هذه الأصوات إنّما هي فعل الله تعالى، وإنّما تُنسب إلى الإنسان كما يُنسب إليه سائر أفعاله الاختيارية." [36]

ويضيف قائلا: "وأمّا العوامل النحوية فلم يقل بعملها عاقل، لا ألفاظها ولا معانيها لأنّها لا تفعل بإرادة ولا بطبع."[37]

ويرى ابن مضاء أنّ الفعل– الأحداث–يكون على نوعين، ويترتب على ذلك الوصف الذي يطلق على العامل، فهو عامل بالإرادة أو عامل بطبعه، ولا يندرج العامل النّحوي في أيّ من النوعين السابقين، فإن قال النحاة بأنّ عاملهم عامل معنوي وليس كما يتوهم بأنّه عامل فعلي كما في البندين السابقين.[38]

ويرى الهادي الفضلي أنّ ردّ ذلك عند ابن مضاء يعود إلى أنّ عبارات النحاة توهم اعتقادهم بالعملية الحقيقية للعامل النّحوي، وإنّ المسألة في العامل خلافية عند النّحاة، فمنهم من عدّه المتكلم، ومنهم من عده غير ذلك، وكانت له على ذلك ملاحظات من أهمها:

أنّ ابن مضاء اعتمد التوهم لبناء النقد الذي وجّهه للعامل، والتوهم أمر مرفوض علميا ومنهجيا، كما اعتمد على

القسمة الفلسفية القائلة بأنّ الفاعل إمّا إرادي أو طبيعي وأخرج الألفاظ ومعانيها من دائرة هذين النوعين.[39]

نفهم من نص ابن مضاء الذي اعتمد فيه علة رأي ابن جني يمكن أن يذهب به إلى أنّ المتكلم لا يرفع وينصب ويجر ويجزم من غير قيد أو قانون وإلا يقع ما نخشاه وهو فوضى اللغة، ولأخذ كل متكلم ينصب ويرفع ويجر ويجزم كما يريد، وإنّما نجده يقصد أنّ المتكلم في نيته ومكنون نفسه وعقله يعرف أنّه يريد معنى معينا فينطق بالكلمة التي تؤدي هذا المعنى ثم يعطيها الحركة المناسبة.[40]

فلو كان يرفض ابن مضاء كل ما جاء عن النحاة وعاملهم لأخذ بالعلل الأول ورفض العلل الثواني والثوالث، فالنوعان الثاني والثالث فلسفيان بعيدان عن التحليل الوصفي للظواهر اللغوية، فالمتكلم يعرف أنّه يقصد الإخبار في قوله: دينُ اللهِ حقٌ، فيرفع (حقٌ) وليس له غير ذلك، إذ أنّ كلمة (حقٌ) جاءت ممثلا صرفيا لباب نحوي مجرد في ذهن المتكلم وهو الخبر، والخبر يرفع، وإذا سئل عن السبب يجيب لأنه خبر مرفوع. وهذا ما قالت به العرب.

فإذا قال المتكلم: دينُ الله حقاً هنا وقع تجاوز الصواب لأن اللغة مضبوطة والحركة الإعرابية ظاهرة لغوية رئيسية لا يمكن العبث فيهما، فبعد هذا العرض لا يمكن لعالمين فذين مثل ابن جني وابن مضاء أن يقعا أو يدعوا إلى فوضى اللغة بالرفع والنصب والجزم والجر كما يريد المتكلم.[41]

ب. المحدثين:

- **إبراهيم مصطفى:**

تأثر إبراهيم مصطفى برأي ابن جني في القول بأنّ العامل هو المتكلم كما تأثر برأي لبن مضاء في رفض العلل، فيقول في تعليقه على منهج النّحاة في فلسفة العامل: "رأوا أَنَّ الإعراب بالحركات وغيرها عوارض للكلام تتبدَّلُ بتبدُّل التَّركيب على نظامٍ فيه شيءٌ من الاضطراد, فقالوا عَرَضٌ حادثٌ لا بُدَّ لَهُ من محدثٍ, وأَثَرٌ لا بُدَّ له من مؤثِّر, ولم يقبلوا أَنْ يكون المتكلِّمُ محدثاً هذا الأَثر؛ لأَنَّه ليس حُرَّاً فيه يُحدثهُ متى شاء, وطلبوا لهذا الأَثر عاملاً مقتضياً وعلَّةً موجبة, وبحثوا عنها في الكلام, فعدَّدوا هذه العوامل, وَرَسَمُوا قَوَانِينَهَا."[42]

فيرفض أن تكون الحركات على أواخر الكلم في الجملة بأثر من عامل لفظي أو معنوي ن ظاهر أو مقدر، فيقول موضحا رأيه:" على أنّ أكبر ما يعنينا في نقد نظريتهم أنّهم جعلوا الإعراب حكما لفظيا خالصا يتبع لفظ العامل وأثره، ولم يروا في علاماته إشارة إلى معنى، ولا أثرا في تصوير المفهوم."[43]

كما يرى أنه لا بد من ربط الحركات بالمعاني التي تشير إليها في الجملة، فيقول: "فنحن نبحث عن معاني هذه العلامات الإعرابية وعن أثرها في تصوير المعنى، ولم يكن لنا أن نسأل عن كل حركة ما عاملها، ولكن ماذا تشير إليه من معنى.[44]

ولذا بدأ يبحث عن معاني هذه الحركات، فجعل الضمة علما للإسناد، ودليلا على أنّ الكلمة مرفوعة، أمّا الكسرة فجعلها علم إضافة وارتباط الكلمة بما قبلها، سواء كان الارتباط بأداة أو بدونها، نحو: كتابُ محمدٍ أو كتابُ لمحمدٍ.

أمّا الفتحة فليست علامة إعراب، بل هي الحركة الخفيفة المستحبة عند الهرب، فهي بمثابة السكون عند العامة، فللإعراب الضمة والكسرة فقط، ولا أثر لعامل من اللفظ، بل هما من عمل المتكلم ليدل بهما على معنى على معنى في تأليف الجملة أو نظم الكلام.[45]

وبهذا نتساءل عن الجديد في محاولة إحياء النحو في ميدان النحو، فإن كان الجديد في القول بأنّ العامل هو المتكلم فقد ورد هذا الرأي عند ابن جني وعلمائنا القدماء، وإن كان الجديد في إنكار العامل فالقول عند ابن مضاء أقدم وأقوى. وإن كان الجديد في جمع عدد من الأبواب النحوية المشتركة في حركة إعرابية واحدة في باب واحد هو باب المسند إليه، فيقال في إعراب المبتدأ والفاعل ونائب الفاعل مسند إليه، فإنّ هذا الأمر قد تنبّه إليه علماء البلاغة. [46]

لكن لا يمكن أن تجمع الأنواع الثلاثة في علم النحو تحت اسم المسند إليه كما جمعت في علم المعاني والبلاغة، وذلك لأنّ علم المعاني يبحث في الأشياء المشتركة بين هذه الأنواع الثلاثة من ذكر وحذف أو تنكير، أمّا علم النحو فيبحث عن المعاني الأصلية للتراكيب، والإعراب له صلة وثيقة بالمعاني، إذ لا بد من معرفة الفاعل لمعرفة الجملة الاسمية وتمييزها. الجملة الفعلية...الخ.

- **إبراهيم أنيس:**

لقد تأثر ابراهيم أنيس بآراء الأستاذ قطرب فيما يخص رفضه لنظرية للعامل، إذ نجده يقول: "لم تكن تلك الحركات الإعرابيَّة تحدِّد المعاني في أَذهانِ العرب القدماء كما يزعم النُّحاة, بل لا تعدو أَنْ تكون حركاتٍ يحتاجُ إليها في الكثير من الأَحيان لوصل الكلمات بعضها ببعض، ويكفي للبرهنة على أَنْ لا علاقة بين معاني الكلام وحركات الإعراب أَنْ نقرأ خبراً صغيراً في إحدى الصُّحف على رجلٍ لم يتَّصل بالنَّحو أَي نوعٍ من الاتِّصال فسنرى أَنَّه يفهم معناه تمام الفهم, مهما تعمدنا الخلط في إعراب كلماته, برفع المنصوب, ونصب المرفوع أو جرِّه ."[47]

ويقول أيضا: "فليست حركات الإعراب في رأيي عنصرا من عناصر البنية في الكلمات، وليست دلائل على المعاني كما يظن النّحاة، بل إنّ الأصل في كل كلمة هو سكون آخرها سواء فيما يسمى بالمبني أو المعرب، إذ يوقف على كليهما بالسكون، وتبقى مع هذا أو رغم هذا واضحة الصيغة لم تفقد من معالمها شيئا."[48]

كما نجد أن إبراهيم أنيس يعتمد في تحديد المعنى في الفاعلية والمفعولية في كلمات الجملة على موضع الكلمة التي تحمل المعنى المراد، وهذا أمر يعود إلى نظام وسياق الجملة.[49]

ويكفي أن نرد على إبراهيم أنيس أن نورد من أقوال النحاة العرب القدماء التي تشير إلى إدراكهم التام ما للحركة الإعرابية من دلالة، إذ يقول ابن فارس: "إنّ الإعراب هو الفارق بين المعاني، ألا ترى أنّ

القائل إذا قال (مَا أحسن زيد) لم يفرّق بين التعجب والاستفهام والذم إلاّ بالإعراب."[50]

فالضمة والفتحة والكسرة علامات معان وقرائن تدلّ على أبواب نحوية ودلالية، وليست للإسناد والإضافة فقط، ولا الفتحة للخفة، كما يرى الباحثان: إبراهيم مصطفى وإبراهيم أنيس.[51]

نستنتج من كل ما عرضناه سابقا، أن نظرية العامل النحوي أخذت ميدانا شاسعا في الدرس النحوي سواء كان ذلك على يد النحاة القدماء أو المحدثين، وإن تضاربت المواقف والآراء بخصوص هذه الظاهرة نجد أنّ علماؤنا كانوا يهدفون إلى حماية اللغة العربية لغة القرآن الكريم وتطوير الدرس النحوي بإبعاده عن اللحن والتأويل أو اللبس، كل هذه المواقف تعبّر عن غيرة النحوي وحبه وإخلاصه للغته خدمة للباحث والمتلقي.

هوامش الدراسة:

1. لسان العرب، ابن منظور، ج4، مادة (ع م ل)، تح: محمد أحمد حسب الله وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت. ص3107.
2. معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مادة (ع م ل)، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 1425هـ- 2004م. ص 627.
3. التعريفات، الجرجاني، دار التونسية للنشر، تونس، دط، 1971. ص78.
4. نظرية العامل في النحو العربي دراسة تأصيلية وتركيبية، د. مصكفى بن حمزة، مكتبة المصطفى. ط1، 1425هـ-2004م. ص 92.
5. سورة التوبة، الآية 60.
6. المرجع السابق. ص 98.
7. شرح الكافية الشافية، ابن مالك، ج1، تح: د. عبد المنعم هريدي، جامعة أم القرى، السعودية، دط، 1982. ص 25.
8. نفسه.
9. التعريفات، الجرجاني. ص 78.
10. المعنى والإعراب عند النحويين ونظرية العامل، د. عبد العزيز عبده أبو عبد الله، القسم الأول، منشورات الكتاب، طرابلس، ليبيا، ط1، 1982. ص 27
11. حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، محمد بن علي الأشموني، ج1، دار الفكر، حلب، سوريا، دط، دت. ص43.
12. نفسه. ص 29.
13. نفسه.
14. نفسه.
15. السيد عبد الحميد مصطفى، نظرية العامل في النحو العربي ودراسة التراكيب، مجلة جامعة دمشق، المجلد 18، العدد 3+4، عام 2002 م. ص 48.
16. المقتضب، أبو العباس المبرد، ج4، تح: عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب، بيروت، لبنان، دط، دت. ص126
17. شرح الكافية الشافية، ابن مالك، ج1. ص 71.
18. الخصائص، ابن جني، ج1. ص 109.
19. ينظر: أسرار العربية، الأنباري، عالم الكتب، بيروت، لبنان، دط، 1886. ص55
20. المعنى والإعراب عند النحويين ونظرية العامل، د. عبد العزيز عبده. ص 49.
21. نفسه.
22. العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي، د. خليل أحمد عمايرة. ص 64.

23. الإيضاح في علل النحو، الزجاجي، تح: د. مازن المبارك، دار النفائس، بيروت، لبنان، دط، 1973. ص 70.

24. العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي، د. خليل أحمد عمايرة ص 65.

25. الكتاب، سيبويه، ج1، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، لبنان، دط، دت. ص 315.

26. العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي، د. خليل أحمد عمايرة. ص 66.

27. الإيضاح في علل النحو، الزجاجي، تح: د. مازن المبارك. ص 81.

28. نفسه.

29. العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي، د. خليل أحمد عمايرة. ص 66.

30. نفسه. ص 67.

31. الخصائص، ابن جنّي، ج1، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دط، دت. ص 109.

32. نفسه. ص 110.

33. نفسه. ص 103.

34. أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، د. محمد عيد. ص45.

35. الرد على النحاة، ابن مضاء، تح: د. محمد إبراهيم، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 1974. ص 85.

36. أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، د. محمد عيد الكتب، القاهرة، مصر، دط، 1410هـ-1989. ص 70.

37. الرد على النحاة، ابن مضاء، تح: د. محمد إبراهيم. ص 88.

38. العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي، د. خليل أحمد. ص 70.

39. نفسه.

40. نفسه. ص 81.

41. نفسه.

42. إحياء النحو، إبراهيم مصطفى لجنة التأليف والنشر، القاهرة، مصر، دط، دت. ص31.

43. نفسه. ص 41.

44. العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي، د. خليل أحمد. ص75.

45. نفسه.

46. نفسه. ص 76.

47. من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، نصر، دط، 1972. ص 225.

48. نفسه.

49. العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي، د. خليل أحمد. ص 79.

50. الصحابي في فقه اللغة، ابن فارس، تح: مصطفى الشويحي، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط،1963. ص 80.

51. العامل النحوي بين مؤيديه ومعارضيه ودوره في التحليل اللغوي، د. خليل أحمد. ص 80.

ملامح الأسلوبية في النقد العربي المعاصر
قراءة لبعض الجهود النقية العربية

د. حلام رقية
أستاذة محاضرة – ب –
المركز الجامعي عين تموشنت

ملخص:

يتضمن هذا المقال الحديث عن القراءة الأسلوبية في أصولها الغربية، وأهم مستوياتها في تحليل النصوص الأدبية، ثم تجلياتها في النقد العربي المعاصر، وأهم الأقلام النقدية العربية التي اعتنت بتطبيقها على الظاهرة الأدبية، ويهدف إلى تبيان مدى التفاوت الموجود بينها، كون معظمها جمعت بين التنظير والتطبيق في دراسة واحدة في حين اكتفت أخرى بالتنظير فقط، محاولة كل منها تقديم تفسير شامل للعمل الإبداعي.

Résumé :

Cet article parle de la lecture stylistique dans leur origines occidentaux , et leur important niveaux dans l'analyse des textes littéraires, et puis leur démonstrations dans la critique arabe contemporaine, et les grands écrivains de la critique arabe, qui ont appliqué la lecture stylistique sur le phénomène littéraire, cet article vise aussi a démontré le niveau de variété entre ces lectures puisque la plupart ont travaillée sur la théorie , et la pratique dans la même étude, alors que les autre ont travaille seulement sur la théorie et chaque étude essay de présenter une explication globale du travail créatif.

Summary:

This article talk about stylistic reading in their western origins, and her most important levels in the analysis of literary texts, then manifestations in the contemporary arab criticism, and also the most literary writers, that took care of its application in the literary phenomenon it arms to demonstrate the extent, of the disparity between them. The fact that most of them were collected between the application and theorizing in one study, while the other merely only about theorizing, try each of them

provide an comprehensive explanation to the reative work.

يرد مفهوم الأسلوبية دائما مقترنا بمفهوم الأسلوب، وقد حاولت أغلب الدراسات الفصل بين المفهومين، سواء في النقد الغربي أو في النقد العربي، ولا بأس هنا أن نقدم كلا المفهومين حتى لا نقع في الالتباس، إذ سنحاول تعريف كل من الأسلوب والأسلوبية وإبراز أهم النقاط المشتركة بينهما، قبل أن نتحدث عن ظهور الأسلوبية كقراءة أو كمنهج نقدي قائم بذاته.

1– مفهوم الأسلوب:

جاء مفهوم الأسلوب مقترنا باللغة إذ "يعرفه بيير جيرو بأنه طريقة التعبير عن الفكر بواسطة اللغة، أو هو طريقة الكتابة واستخدام الكاتب لأدوات تعبيرية من أجل غايات أدبية." [1] وهذا يعني أن الأسلوب يعني اللغة ويعني طريقة الكتابة، وبه يستدل القارئ إلى كيفية بناء النص الأدبي.

وهو عند "جون كوهين كثيرا ما يعتبر بمثابة انزياح فردي، هو طريقة في الكتابة خاصة بكاتب واحد." [2]

أما عند رولان بارث فهو "شيء الكاتب، هو روعته وسجنه، إنه عزلته، ولأن الأسلوب غير مبال بالمجتمع وإن كان شفافا اتجاهه، ولأنه مسعى مغلق للشخص، فإنه لا يكون قط نتاج اختيار أو تفكير في الأدب، إنه الجانب الخصوصي في الطقوسي" [3] والمفهوم نفسه وجدناه في النقد العربي، إذ يرى الدكتور **دسوقي ابراهيم محمد** بأنّ الأسلوب مفهوم يمكن تناوله من جهتين مختلفتين:

"الأولى لغوية وهي التي قدمها ابن منظور في لسان العرب، والثانية دلالية وهي تنقسم إلى بيئتين: بيئة المشارقة وبيئة المغاربة، ففي البيئة الأولى يربط عبد القاهر الجرجاني بين مفهوم الأسلوب والنظم، أما في بيئة المغاربة، فقدم عبد الرحمن ابن خلدون تعريفا طويلا للأسلوب في فصل صناعة الشعر ووجه تعلمه." [4] ويعني هذا أنّ الأسلوب مرتبط بمفهوم النظم عند عبد القادر الجرجاني، وأنه مرتبط بأسلوب الشعر وطريقة صناعته عند ابن خلدون وهما مفهومان متقاربان يصبان في القالب ذاته.

ويفرق **صلاح فضل** بين أسلوب الشعر وأسلوب الرواية قائلا إنّ: "أسلوب الشعر تتم مقاربته على مستوى البنى التعبيرية الصغرى ودرجات تواترها، أما أسلوب الرواية (...) فإنه يلتقط عبر البنى الكبرى المرتبطة بتعدد الأصوات وبأبنية الزمان والمكان وبالشكل الكلي للخطاب الروائي." [5] وذلك نظرا لاتساع المساحة النصية واختلاف تقنيات التعبير داخل الخطاب ذاته على خلاف أسلوب الشعر الذي يحتاج إلى تحليل البنى الصغرى العميقة ،لذا» تعدّ اللغة من أهم مكونات الخطاب الروائي، إلى جانب الرؤية السردية والبنية الزمنية والفضاء والشخصيات والوصف والأحداث، لكن تبقى اللغة هي المميز الحقيقي للرواية عن باقي الأجناس الأدبية الأخرى [6]، فاللغة تبقى من أهم مميزات الخطاب الروائي، إلى جانب العناصر المكونة لها، وقد اتخذت أسلوب الرواية منحى جديدا بعد أن "تخلصت إلى حد ما من أدوات البلاغة التقليدية، فطعمتها بمفاهيم جديدة تراعي خصوصية الرواية من ناحية الجنس والنوع، وأصبحت للأسلوبية مصطلحاتها التقنية والمفاهيمية التي تكون غالبا مستنبطة من الخطاب الروائي نفسه." [7] وعن هذه العلاقة تحدث كبار النقاد العرب، حيث أولوها عناية خاصة، فأحاطوا بها محاولين الربط بين الأسلوبية ولغة الخطاب الروائية، وكذا لغة الخطاب الأدبي بصفة عامة. إذ يرى **عبد القادر شرشار** بأنّ الأسلوبية تهتم "بدراسة الخطاب الأدبي باعتباره بناء على غير مثال مسبق، وهي

لذلك تبحث في كيفية تشكليه حتى يصير خطابا له خصوصيته الأدبية والجمالية، فالخطاب الأدبي مفارق لمألوف القول، ومخالف للعادة وبخروجه هذا يكتسب أدبيته ويحقق خصوصيته." [8] ويبقى التحليل الأسلوبي مقترنا باللغة سواء في الحقل الغربي أم في النقد العربي.

2-مفهوم الأسلوبية:

تعدّدت مفاهيم الأسلوبية واختلفت من ناقد إلى آخر ولكنها اتفقت وصبت كلها في المفهوم ذاته، إذ يعرفها **عبد السلام المسدي** قائلا: "إنّ الأسلوبية تدرس ظواهر التعبير، وتأثيرها على المتلقي، فكل فكرة تتجسد كلاما، إنما تحل فيه من خلال وضع عاطفي، سواء كان ذلك من منظور من يبثها أو من منظور من يتلقاها، فكلاهما ينزلها منزلا ذاتيا." [9] ويرى في موضع آخر بأنّ الأسلوبية يمكن لها أن تكون "بمثابة امتداد للبلاغة ونفي لها في نفس الوقت، هي لها بمثابة حبل التواصل وخط القطيعة في نقس الوقت أيضا." [10] ما يعني أنه يصلها بالبلاغة حينا، ويفصلها عنها حينا آخر وتبقى الأسلوبية "الوريث الشرعي لعلم البلاغة Rethorique قامت على أنقاضها بعد أن جردتها من معياريتها، ووحدت رؤيتها الفصلية بين دال النص ومدلوله." [11] ولكنها طورت مفهومها فأصبحت تعنى بالكشف عن الخصائص التي تميز العمل الأدبي "وإذا كان الأسلوب لفظ يطلق على كل ما يقال من الكلام في مستوييه النفعي والأدبي، فإن الأسلوبية لا تختص إلا بالمستوى الثاني فقط إذ لا دخل لها في المجال الأول، وإنما مناط الأمر في الأسلوبية هو الكشف عن الخصائص المميزة للأعمال الأدبية." [12] وعليه يتضح لنا بأنّ هدف الأسلوبية هو الكشف عن جماليات النصوص، قصد منحها تحليل دقيقا شاملا وتفسيرا نهائيا.

3-نشأة الأسلوبية:

لا يختلف اثنان في أنّ أول من أشار إلى هذا المصطلح هو الفرنسي شارل بالي Charle bally وذلك خلال مطلع القرن العشرين "بعد الثورة اللغوية التي أحدثها العالم اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير." [13] فهو يعد بحق أول من "وضع لبنات الصرح الأسلوبي الأول مع مطلع هذا القرن في الأسلوبية الفرنسية." [14] أي القرن العشرين وجاء بعده العديد من الأسلوبيين، الذين تبنوا هذا الطرح وطوروه أمثال: بيار جيرو، رومان جاكسون ميخائيل ريفاتير، جورج مونان وغيرهم. وتنقسم المقاربة الأسلوبية عند شارل بالي إلى مقاربتين:

المقاربة الأولى: مقاربة نفسية تبحث في ظروف الباث النفسية وظروف الاستقبال.

المقاربة الثانية: مقاربة لسانية لغوية بحتة، تدرس الجانب اللغوي للتعبير عن الفكرة، وتلغي الجانب الذهني وتبعده عن مجال درسها. [15]

كما يقسمها جورج مونان إلى أنواع ثلاثة:

أسلوبية اللغة، الأسلوبية المقارنة، الأسلوبية الأدبية.

في حين يقسمها بيار جيرو إلى أقسام أربعة هي:

-الأسلوبية الوصفية أو أسلوبية التعبير.

-الأسلوبية التكوينية أو أسلوبية الفرد (الأسلوبية الأدبية).

-الأسلوبية الوظيفية (نظريات التواصل).

-الأسلوبية البنيوية (النص بنية خاصة). [16]

وتعدّ الأسلوبية امتدادا للسانيات دي سوسير، فقد أخذت عنها وطورتها، لذلك وجدنا مفهومها دائما مقترنا باللغة، إذ تعني اللسانيات دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، "حيث يعتبر البحث الأسلوبي وثيق الارتباط بالنظرية

اللغوية، ولكنه يتمايز في تركيزه على تحليل لغة الأدب، آخذا في اعتباره نظريات الشعرية النوعية المنبثقة منها." [17] ورغم كل ذلك، ظلت الأسلوبية غير قادرة على منح النص الأدبي التحليل النهائي، خاصة حين أعلن ميشال أريفي M.Arrive موتها واستبدلها بمصطلح الألسنية التأليفية Linguistique synthetique، كما أكد غريماس Greimas على زوالها حين استبدلها بالسيميائة. [18]

وعليه غدت الأسلوبية علما وليس منهجا، خاصة وأنها تستعين في تحليلها للنصوص بالإحصاء ولا يمكنها القيام بدونه إذ "يعدّ المنهج الاحصائي أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليه الدراسات الأسلوبية في قراءة النصوص." [19] وفي هذا يرى يوسف وغليسي بأن: "الأسلوبية ليست منهجا قائما بذاته، يستوفي كافة الضوابط المنهجية، إنما هي علم أصلا، وإذ كان من شروط أي علم أن يكون له موضوع ومنهج، فإن موضوع الأسلوبية هو دراسة الأسلوب، أما منهجها فلا غرابة أن يكون البنيوية نفسها، التي هي منهج وليست علما، بخلاف الأسلوبية والسيميائية." [20] فهو بذلك ينفي أن تكون الأسلوبية والسيميائية منهجا قائما بذاته، فيقر بأنهما ليستا سوى مجرد علم، ويمنح صفة المنهج للبنيوية على أساس أن منهجها مكتمل، ولكن الحقيقة أن البنيوية أيضا تلغي المؤثرات الخارجية في تحليلها للنص الأدبي، شأنها في ذلك شأن الأسلوبية التي تركز "في تحليلها للخطاب على النص بذاته بمعزل عن المؤثرات الخارجية مهما كانت طبيعتها." [21]

هذا فيما يخص نشأة الأسلوبية في النقد العربي فماذا عن النقد العربي وماهي أهم مقولاتها ومستوياتها؟

4-مقولات القراءة الأسلوبية:

1-الإختيار: هو الأساس الأول الذي ينطلق منه النص الأدبي، فالاختيار يكون للموضوع بحد ذاته وللرؤية التي يختارها الكاتب وللبنية الإفرادية والمعجم اللغوي الذي يختاره الكاتب لنصه، ويكون هذا الاختيار مبنيا على القراءة المتعددة طبعا.

2-التركيب: يقوم على مبدأ الاختيار فكل منهما يكمل الآخر، ويقوم التركيب بنظم الكلمات المختارة في الخطاب الأدبي متوسلا في ذلك بعمليتي الحضور والغياب، الحضور للكلمات المختارة والغياب للكلمات الأخرى المصفوفة في جدول الاختيار.

3-الانزياح: هو انحراف الكلام عن نسقه المألوف، إلى نسق يحتمل القراءات المتعددة، لذلك نجد الأسلوبية تعتبر أنّ الانزياح هو الأسلوب في حد ذاته.

5-مستويات التحليل الأسلوبي:

تتعدّد مستويات التحليل الأسلوبي تبعا لتعدد مستويات النص الأدبي عامة، ولكن لا بأس من اعتماد دراسة مستوى واحد من هذه المستويات حتى لا تفقد الدراسة تركيزها وجدواها.

أ-المستوى الصوتي: يركز على دراسة البنية الإيقاعية مثل الوزن والتنغيم والقافية.

ب-المستوى التركيبي: يركز على دراسة الجملة، طولها وقصرها، الفعل والفاعل، الإضافة والتقديم والتأخير، التعريف والتنكير، المبتدأ والخبر، الصفة والموصوف، الصلة، العدد، التذكير والتأنيث، الروابط، الزمن، البنية السطحية والبنية العميقة وغيرها

ج-المستوى الدلالي: يركز على دراسة الكلمات المفاتيح، والكلمة والسياق، والصيغ الاستفهامية، وعلامات التذكير والتأنيث، والجمع والتعريف.

د-المستوى البلاغي: يركز على دراسة الانشاء الطلبي وغير الطلبي (الاستفهام، الأمر، النهي، النداء، القسم، الدعاء، التعجب، النهي) وما تخرج إليه من معان، وكذلك الاستعارة والمجاز والكناية وفنون البديع.

6-الأسلوبية في النقد العربي المعاصر:

يتفق أغلب النقاد العرب على أنّ الأسلوبية لم تظهر في النقد العربي إلا مع أواخر سبعينيات القرن العشرين وكان ذلك على يد الناقد التونسي **عبد السلام المسدي** صاحب كتاب:

(الأسلوب والأسلوبية) الصادر عام 1977، حيث قدم فيه مفاهيم حول الأسلوبية وثبت للمصطلحات الأجنبية الواردة في الدراسة وصدر له بعد ذلك كتاب " النقد والحداثة" [22]

كما صدر للناقد **محمد الهادي الطرابلسي** مجموعة من الكتب منها:

"الشرط في القرآن الكريم" و"خصائص الأسلوب في الشوقيات" دراسة أسلوبية وكذا "تحاليل أسلوبية". [23] كما صدر للناقد **صلاح فضل** كتاب "علم الأسلوب" مبادئه وإجراءاته

وكتاب "أسلوب الرواية" للناقد المغربي **حميد لحميداني**.

أما في النقد الجزائري فلا نكاد نعثر على دراسة أسلوبية شاملة إلا إذا استثنينا بعض المحاولات الأولى أبرزها للناقد الدكتور **عبد الملك مرتاض** في كتابه: "دراسة في أسلوبية الأمثال الشعبية الجزائرية". مع وجود بعض المحاولات منها: "بناء الأسلوب في المقالة عند الإبراهيمي" لعبد الحميد بوزوينة.

"البنية اللغوية لبردة البويصري" لرابح بوحوش.

" البنية السردية في القصص القرآني" لمحمد طول. [24]

"الأسلوبية وتحليل الخطاب" لمنذر عياشي

"الأسلوبية وتحليل الخطاب" لنور الدين السد

5-ملامح الأسلوبية في النقد العربي المعاصر (قراءة لبعض الجهود النقدية العربية)

ركزت العديد من البحوث النقدية العربية التي تناولت الأسلوبية أو اعتنت بالأسلوبية في البحث والتحليل، على التنظير مغفلة بذلك الجانب التطبيقي الذي له دور كبير في إخراج الدراسة من الغموض إلى الوضوح وهو ما تجلى لنا في معظم ما عثرنا عليه من دراسات أهمها:

1- **البلاغة والأسلوبية** لمحمد عبد المطلب [25] الصادر عام 1994 حيث تم تقسيم الكتاب إلى أبواب أربعة كالتالي: وكل باب يحتوي على خمسة فصول:

الباب الأول: مفهوم الأسلوب في تراث القدامى.

الباب الثاني: الأسلوب في تراث المحدثين.

الباب الثالث: الأسلوبية.

الباب الرابع: البلاغة والأسلوبية.

2- **علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته** لصلاح فضل [26] الصادر عام 1988 قسم الناقد بحثه الى أقسام أربعة هي:

1)المبادئ والاتجاهات المبكرة

2)الإطار النظري لعلم الأسلوب

3)مستويات البحث وإجراءاته

4)دائرة الخواص الأسلوبية

وهو في مجمله يتحدث عن مفهوم علم الأسلوب ونشأته الغربية وعلاقته بكل من البلاغة وعلوم اللغة وأهم مستويات التحليل الأسلوبي.

والأمر ذاته موجود في كتب أخرى مثل: الأسلوبية والأسلوب لعبد السلام المسدي، الصادر عام 1977. [27] حيث قدم فيه مفاهيم حول الأسلوبية وثبت للمصطلحات الأجنبية الواردة في الدراسة.

3- **الأسلوبية وتحليل الخطاب** لمنذر عياشي، الصادر عام 2002. [28]

ركز الباحث فيه على الجانب النظري، حيث تطرق في القسم الأول من الكتاب، إلى مفهوم الأسلوب والأسلوبية واتجاهاتها وحدودها، ثم الأسلوبية بين اللغة والإيصال، وكذا الدراسات الأسلوبية، وضم القسم الثاني العلاقة بين نظام اللغة ونظام الأسلوب ونظرية النص، ثم الأسلوبية والخطاب. مغفلا في ذلك الجانب التطبيقي، إلا أنه يعدّ بحق من أهم المراجع في مجال البحث الأسلوبي والدراسات اللغوية اللسانية.

أما من بين الدراسات النقدية التي عنيت بالأسلوبية كأداة للتحليل والتفسير نذكر ما يلي:

1- **الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية** لفتح الله أحمد سليمان، الصادر عام 2008. [29]

يعتمد البحث على ركائز ثلاثة وهي: الوصف والتحليل واستخلاص النتائج، وهو ما أشار إليه الباحث في مقدمته إذ قسم دراسته إلى سبعة فصول، معتنيا فيها بشعر محمود سامي البارودي كأنموذج للتحليل وجاءت الفصول كما يلي:

-الفصل الأول: الأسلوب والأسلوبية تناول فيه بعض المفاهيم النظرية حول الأسلوب والأسلوبية وعلاقتها بالبلاغة والنقد العربي.

-الفصل الثاني: التحليل الأسلوبي، عرض فيه لبعض الدراسات الأسلوبية المعاصرة في مجال التحليل الأسلوبي.

-الفصل الثالث: التناوب الذي يعني إحلال لفظ محل لفظ آخر أو أداة محل غيرها، وقسمه إلى: تناوب في الأفعال، تناوب في الأسماء، تناوب في المصادر، تناوب في الحروف.

-الفصل الرابع: الحذف، وفيه تحليل لمواضع حذف المسند والمسند إليه في الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وحذفهما لوجود قرينة على حذفهما، وحذفهما في التراكيب الشائعة، حذف النعت والمنعوت وغيرهما.

-الفصل الخامس: الاعتراض: يقصد به اعتراض لكلام بين عنصرين متلازمين، مثل الاعتراض بين عناصر الجملة الفعلية أو الجملة الاسمية بركنيها المبتدأ أو الخبر، أو الاعتراض بين النعت والمنعوت وغيرها.

الفصل السادس: التقديم والتأخير، يدرس السمات العامة للتقديم والتأخير مثل: تقديم المفعول به، الحال، المفعول لأجله، الجار والمجرور، تأخير الفاعل وغيرها.

-الفصل السابع: الالتفات وهو الانتقال من أسلوب إلى آخر أو من ضمير إلى غيره مع اتحاد المرجع، ويبحث الالتفات عن ضمير المتكلم إلى ضمير الغائب، أو عن ضمير المخاطب إلى ضمير الغائب، أو ظاهرة الإخبار عن المؤنث بالمذكر، أو ظاهرة التحول عن المذكر إلى المؤنث وعكسها. وهي تعدّ بحق دراسة جادة في مجال التحليل الأسلوبي، لاسيما وأنّ صاحبها اكتفى بشعر محمود سامي البارودي رائد حركة النهضة في العصر الحديث.

2- **النص والأسلوبية بين النظرية و التطبيق** لعدنان بن ذريل الصادر عام 2000 [30]

وكان قد صدر للناقد قبل هذا المؤلف عدة دراسات في مجال الأسلوبية وهي: اللغة والأسلوب عام (1980)، اللغة والدلالة (1981) اللغة والبلاغة (1983) والنقد والأسلوبية بين النظرية والتطبيق (1989) ويعدّ هذا الكتاب تكملة لهذا الأخير (النقد والأسلوبية).

وقد احتوى تسعة عشر فصلا مقسمة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي حيث جاءت الفصول الثمانية الأولى نظرية ضمت بعض المفاهيم حول النص والأسلوبية، والبنية الأدبية، والبلاغة الجديدة وأسلوبية الرواية، ثم النص السردي وطرائق تحليله.

وبعدها جاءت الفصول الأخرى بداية من الفصل التاسع وصولا إلى الفصل التاسع عشر، وقد ضمت تحليلا لمجموعة من الروايات العربية متناولا إياها بطرق مختلفة، غير مغفل بذلك تقديم المضمون (مضامينها) من حيث تقديم الأحداث ووصف لها وذكر لأهم الشخصيات وأدوارها والزمان والمكان.

وقد توسط هذه الفصول فصلين تناول فيهما نصوصا شعرية بالتحليل وهما الفصل الثالث عشر، والفصل السادس عشر.

أما الفصل الأخير فتضمن تحليلا لمسرحية "جزيرة الطيور" لخالد محي الدين البرادعي.

خلاصة:

وعليه تبقى المقاربة الأسلوبية من بين أهم المناهج الحداثية، التي اعتمدت التفسير والتحليل في دراستها للنص الأدبي، فقد استطاعت تجاوز حالة الضعف والقصور الموجودة في البلاغة العربية، لتمثل منهجا حديثا قائما بذاته، فهي تتجاوز الدراسة الجزئية أو الشكلية، إلى دراسة أعمق وأشمل، وقد اختلفت طريقة تلقي النقاد العرب للمنهج الأسلوبي وتضاربت سواء من حيث ترجمة مصطلحاتها، أو من حيث تطبيقها على النصوص الأدبية الشعرية منها خاصة.

هوامش الدراسة:

1 – بيير جييرو، الأسلوبية تر: منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، 1994، ص:17

2 – يوسف وغليسي: النقد الجزائري المعاصر، من اللانسونية إلى الألسنية، رابطة إبداع الثقافية، 2002، ص: 143.

3 - Roland Barthes : le plaisir du texte. Editions du seuil. paris. 1973 . p 14 -

4 – دسوقي ابراهيم محمد: مناهج النقد الأدبي المعاصر، تنظيرا وتطبيقا، ص: 108

5 –صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، إفريقيا الشرق، المغرب 2002، ص: 90

6 – جميل حمداوي: مناهج النقد العربي الحديث والمعاصر، مكتبة المعارف، ط1، الرباط، 2010، ص:207

7 – المرجع النفسه، ص: 109

8 – عبد القادر شرشار: تحلل الخطاب الأدبي وقضايا النص، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2006، ص:35.

9 – عبد السلام المسدي: الأسلوبية والنقد الأدبي، الدار العربية للكتاب، 1982، ص:37.

10 يوسف وغيليسي: النقد الجزائري المعاصر، ص:144 نقلا عن: سعد البازغي وميجان الرويلي: دليل الناقد الأدبي، ص: 60.

11 – المرجع نفسه، ص: 144

12 – دسوقي إبراهيم محمد: مناهج النقد الأدبي المعاصر تنظيرا وتطبيقا، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2009، ص 109.

13 – المرجع نفسه، ص109.

14 – يوسف وغليسي: مناهج النقد المعاصر، ص: 144

15 – ينظر، عبد السلام المسدي: الأسلوبية والنقد الأدبي، ص:37

16 – ينظر، يوسف وغليسي: النقد الجزائري المعاصر، ص: 144، 145.

17 – صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، ص 92.

18 – ينظر، يوسف وغليسي: النقد الجزائري المعاصر، ص:145.

19 – دسوقي ابراهيم محمد: مناهج النقد الأدبي المعاصر، ص: 116.

20 – يوسف وغليسي: النقد الجزائري المعاصر، ص: 146

21 – عبد القادر شرشار: تحليل الخطاب الأدبي وقضايا النص، ص:41.

22 – ينظر، يوسف وغليسي، النقد الجزائري المعاصر، ص:147.

23 – ينظر، المرجع نقسه، ص147.

24 – ينظر، يوسف وغليسي: النقد الجزائري المعاصر، ص 148-149.

25 – محمد عبد المطلب: البلاغة والأسلوبية، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، القاهرة، 1994.

26 – صلاح فضل، علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته، دار الشروق، ط1، بيروت، 1998.

27 – عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، الدار العربية للكتاب، ط3، تونس، د.ت

28 – منذر عياشي، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، الجزائر، 2002.

29 – فتح الله أحمد سليمان: الأسلوبية مدخل نظري ودارسة تطبيقية، دار الآفاق العربية، ط1، القاهرة، 2008

30 – عدنان بن ذريل: النص والأسلوبية بين النظرية والتطبيق، دراسة، مشورات اتحاد الكتاب العرب، 2000

الأفعال الكلامية والأفعال الحجاجية

في خطبة حج الوداع للرسول صلى الله عليه وسلم

د. سعاد شابي
قسم اللغة والأدب العربي
جامعة أحمد دراية، أدرار

الملخص:

تطورت الدراسات اللسانية من الاهتمام بالجملة كوحدة كبرى مع العالم السويسري دوسوسير وأتباعه إلى الاهتمام بوحدات أكبر من الجمل هي البحث في العلاقات التي تربط بين عناصر النص من قبل العالم هاريس وبنفنست وتشومسكي وغيرهم.... ليخرج الاهتمام من رهن النص إلى دراسة الفعل الخطابي وربطه بقائليه ومحيطه وظروف إنتاجه، فتعدت بذلك الخطاب إلى خارجه، فنشأ المنهج التداولي.

Resumé :

Études linguistiques ont évolué à partir intérêt gros grande comme une unité avec le monde suisse De Saussure et ses disciples de faire attention aux plus grandes unités du chameau est d'examiner les relations entre les éléments du texte par le monde Harris Benveniste et Chomsky et d'autres .... à sortir intérêt à partir du texte hypothécaire pour étudier l'acte de rhétorique et de relier a ses locuteurs et ses environs et des circonstances de sa production , et empiéte la parole à l'extérieur , et crée l'approche pragmatique .

تطورت الدراسات اللسانية من الاهتمام بالجملة كوحدة كبرى مع العالم السويسري دوسوسير وأتباعه إلى الاهتمام بوحدات أكبر من الجمل هي البحث في العلاقات التي تربط بين عناصر النص من قبل العالم هاريس وبنفنست وتشومسكي وغيرهم.... ليخرج الاهتمام من رهن النص إلى دراسة الفعل الخطابي وربطه بقائليه ومحيطه وظروف إنتاجه، فتعدت بذلك الخطاب إلى خارجه، فنشأ المنهج التداولي.

التداولية/المنهج التداولي مفاهيم:

الدراسة التداولية هي: "أحد أهم المناهج اللغوية الحديثة التي صححت مسار علم اللغة الحديث، متداركة بذلك العديد من نقائصه، وتنطلق التداولية من أن الوقوف بالدراسة اللسانية عند حدود بنية اللغة لا يمكن من فهمها والوقوف على أكبر قدر من حقائقها، لذلك تدعو إلى ضرورة أن تشمل الدراسة وظيفتها أيضا، وهو ما يعني

الدعوة إلى دراسة اللغة في الاستعمال أي دراستها وهي تؤدي وظيفتها التواصلية"(1)

وبالتالي فالتداولية تعنى بالنص الخطابي ضمن سياقه وهو يؤدي دوره التواصلي جامعا بين قطبي العملية التواصلية المبدع والمتلقي.

والمنهج التداولي يأخذ:" بعين الاعتبار كل العوامل التي يمكن أن يكون لها دور في أثناء استعمال اللغة، بما في ذلك العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية وغيرها"(2)

تعددت التسميات العربية المقابلة للمصطلح الأجنبي Pragmatics من براغماتيك، نفعية، ذرائعية، ومصطلح تداولية الذي استخدمه أول مرة الدكتور طه عبد الرحمن(3) وآخرون كأحمد المتوكل والجلالي دلاش وغيرهم....

والحق أن طه عبد الرحمن استعمل مصطلح تداوليات وقد وضح سبب اختياره له في قوله:" وقد وقع اختيارنا منذ 1970م على مصطلح التداوليات مقابلا للمصطلح الغربي براغماتيك لأنه يوفي المطلوب حقه باعتبار دلالته على معنيين الاستعمال والتفاعل معا"(4)

وتعددت تعريفات التداولية ومن هذه التعريفات أنها:

_" دراسة كل جوانب المعنى التي تهملها النظريات الدلالية، فإن اقتصر علم الدلالة على دراسة الأقوال التي تنطبق عليها شروط الصدق Truth condition فإن التداولية تعنى بما وراء ذلك مما لا تنطبق عليه هذه الشروط"(5)

_"محاولة الإجابة عن أسئلة: ماذا نصنع حين نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حين نتكلم؟ لماذا نطلب من جارنا حول المائدة أن يمدنا بكذا؟ بينما يظهر واضحا أن في إمكانه ذلك، فمن يتكلم إذن؟ وإلى من يتكلم؟ من يتكلم مع من؟ من يتكلم ولأجل من؟ كيف يمكننا قول شيء آخر غير ما كنا نريد قوله؟"(6)

_ هي: "علم جديد للتواصل يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال ويدمج من ثم مشاريع معرفية متعددة في ظاهرة التواصل اللغوي وتفسيره"(7)

_ هي: "تخصص لساني يدرس كيفية استخدام الناس للأدلة اللغوية في صلب أحاديثهم وخطاباتهم كما يعنى من جهة أخرى بكيفية تأويلهم لتلك الخطابات والأحاديث"(8)

_ هي:" ...دراسة جوانب السياق...ولعل أوجز تعريف لها انطلاقا من علاقتها بالسياق هي دراسة اللغة في الاستعمال in use أو في التواصل in interaction "(9) وبالتالي فإن التعريفات السابقة كلها تدور حول فكرة أن التداولية تدرس اللغة في الاستعمال، شاملة بذلك عناصر عملية التواصل المتمثلة في المتكلم والمستمع وقناة التواصل، بما فيها المقام والسياق الذي أولته التداولية أهمية كبيرة في الدراسة، إذ أن عناصر اللغة لا تتضح ولا تتحدد معانيها إلا في إطار السياق، وبالتالي فدراسة اللغة وعلاقتها بمستعمليها في سياق معين هو من اختصاص التداولية.

التداول/التواصل/المقصدية:

التداولية تدرس اللغة في إطار الاستعمال وليس خارجه، وبالتالي تكون:" جامعا بين جانبين اثنين هما: التواصل والتفاعل"(10)

إن هذا التفاعل ينتج من استعمال اللغة في سياق معين والذي يتجسد من خلال ما يلي: (11)

_ معتقدات المتكلم ومقاصده وشخصيته وتكوينه الثقافي ومن يشارك تفعيل الحدث اللغوي.

_ الوقائع الخارجية (الظروف الزمكانية، والظواهر الاجتماعية المرتبطة باللغة).

_ المعرفة المشتركة بين المتخاطبين وأثر النص الكلامي فيهم.

ومن حيث التواصل، فالتداولية تهتم بدراسة:" التواصل اللغوي داخل الخطابات والبحث في طبيعة العلاقة بين الأقوال الخطابية والأفعال الاجتماعية ومن ثم التعامل مع الخطاب الإبداعي بوصفه تعبير عن تواصل معرفي اجتماعي في سياق ثقافي، فهي علم يدرس الظواهر اللغوية في مجال الاستعمال وهي تعتبر مجالا جديدا في حقل الدراسات الإنسانية وليس مجال اللسانيات فقط"(12)

إن المتكلم متى تكلم إلا وله مقصد من وراء كلامه مريدا بذلك توضيحه، فإن:" القصدية ترتبط بالمخاطب أو الطرف المستمع لا بوصفه طرفا منتجا أساسيا بل لكونه معتبرا في العملية التواصلية لأننا عندما نتكلم لا ننظر إلى الآخرين باعتبارهم طرفا مستهلكا سلبيا بل طرفا فاعلا، كما إننا إذ نفعل ذلك فإنما نتكلم عبرهم ومن خلالهم"(13)

أولت البلاغة العربية القديمة المتكلم دورا بارزا بوصفه:" منتج الخطاب وباعثه ولأنه وحده الذي يستطيع تحديد الدلالات ومقاصدها، بل أن المعنى في كثير من الحالات مرتبط بما ينويه وما يقصده..." (14)

ولتحقيق المتكلم لمقصديته لابد له من مراعاة المعاني وكيفية نقلها ومراعاة مستويات المستمعين، إذ: "ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار السامعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات"(15)

فتبليغ السامع القصد وتمرير الرسالة هي وظيفة المتكلم الساعي إلى إظهار الخفي وتوضيحه بكل ما أوتي من فصاحة وبلاغة لتحقيق الفهم، إذ: "أنها تنتهي إلى قلب السامع فيفهمه"(16)

بمعنى أن الخطاب يحمل دلالة ومقصدية لابد من أن يستوعبها المتلقي حتى تحصل الفائدة المتداولة.

الأفعال الكلامية:

الأفعال الكلامية هي موضوع من موضوعات التداولية، والفعل الكلامي يعني: ".. كل ملفوظ ينهض على نظام شكلي، دلالي، إنجازي وتأثيري وفضلا عن ذلك يعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعال قولية Actes locutoires لتحقيق أغراض إنجازية Actes illocutoires تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض والقبول) ومن ثم فهو فعل يطمح إلى أن يكون ذا تأثير في المخاطب اجتماعيا ومؤسساتيا ومن ثم إنجاز شيء ما"(17)

في موضوع الأفعال الكلامية ينظر إلى اللغة على أنها: "أداء أعمال مختلفة في آن واحد، وما القول إلا واحد منها، فعندما يتحدث المتكلم فإنه في الواقع يخبر عن شيء أو يصرح تصريحا ما أو يأمر أو ينهى أو يلتمس أو يعد أو يشكر"(18)

فاللغة: "ليست أداة أو وسيلة للتخاطب والتفاهم والتواصل فحسب، وإنما اللغة وسيلتنا للتأثير في العالم وتغيير السلوك الإنساني من خلال مواقف"(19)

وبالتالي فإن اللغة قبل كل شيء لا تتجلى إلا أثناء الكلام، ولا سبيل إلى معرفة طبيعتها إلا بالتحول بها إلى دراستها، وتشكل مادة الإبداع قناة توصيلها للجمهور منطوقة كانت أو مكتوبة ولكل منهما وسائلها الإغرائية والتأثيرية في توجيه العملية الإبداعية.

أنواع أفعال الكلام:

قسم أوستين أفعال الكلام إلى الأنواع التالية:

أ_ فعل القول (الفعل اللغوي) Acte locutoire

ويعني: "إطلاق الألفاظ في جمل مفيدة ذات بناء نحوي سليم وذات دلالة"(20)

يشمل فعل القول على مستويات لسانية التي يسميها أوستين أفعالا: (الفعل الصوتي، الفعل التركيبي والفعل الدلالي، فالأول هو التلفظ بسلسلة من الأصوات التي تنتمي إلى نفس اللغة، أما الثاني فيقوم على تأليف المفردات طبقا لقواعد لغة معينة، أما الثالث فهو عبارة عن توظيف هذه الأفعال حسب معان محددة كقولك: إنها ستمطر، فالسامع يمكن أن يفهم معنى الجملة ومع ذلك لا يدري هل هذا إخبار بأنها ستمطر أم تحذير من عواقب الخروج) (21)

ب_ الفعل المضمن في القول: Acte illocutoire

وهو الفعل الإنجازي الحقيقي إذ: "إنه عمل ينجز بقول ما"(22)

وهو الصنف المقصود من نظرية الأفعال الكلامية، ويسمي أوستين الوظائف اللسانية الثانوية خلف هذه الأفعال: القوى الإنجازية، ومن أمثلة ذلك السؤال، إجابة السؤال إصدار تأكيد أو تحذير، وعد، أمر.... إلخ

ج_ الفعل الناتج عن القول: Acte perlocutoire

يرى أوستين الفاعل (الشخص المتكلم) مع القيام بفعل القول، وما يصحبه من فعل متضمن في القول قائما بفعل ثالث:" يتمثل في التسبب في نشوء آثار في المشاعر والفكر ومن أمثلة تلك الآثار: الإقناع، الإرشاد، التضليل، التثبيط"(23)

ويرى أوستين أن الفعل الكلامي ثلاثة خصائص (24):

_ إنه فعل دال.

_ إنه فعل إنجازي (أي ينجز الأشياء والأفعال الاجتماعية بالكلمات).

_ إنه فعل تأثيري (أي يترك آثارا معينة في الواقع خصوصا إذا كان فعلا ناجحا).

وطبعا تلك الأنواع الثلاث التي ذكرناها آنفا (فعل القول، فعل مضمن في القول والفعل الناتج عن القول) قسمها أوستين أيضا في النوعين الآتين: أفعال تقريرية وأفعال إنشائية وسنفصل فيها في مبحث التطبيق.

الأفعال الحجاجية:

الحجاج: "عبارة عن تصور معين لقراءة الواقع اعتمادا على بعض المعطيات الخاصة بكل من المحاجج والمقام الذي ينجب هذا الخطاب"(25)

كما نجد أن:" ...الحجاج أو التدليل يشيران إلى ذلك الخطاب الصريح أو الضمني الذي يستهدف الإقناع والإفحام معا، مهما كان متلقي هذا الخطاب، ومهما كانت الطريقة المتبعة في ذلك"(26)، وهناك من يقول:" الخطاب الحجاجي موجه للتأثير على آراء وسلوكات المخاطب أو المستمع وذلك بجعل أي قول مدعم صالحا أو مقبولا. وذلك بمختلف الوسائل بالنظر لقول آخر (الحجة، المعطاة، الأسباب)، وعلى سبيل التعريف نقول أن المعطاة –الحجة تهدف إلى إثبات أو نقض قضية"(27)

والحجاج عند طه عبد الرحمان:".. كل منطوق به موجه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحق له الاعتراض عليها"(28)

وبالتالي ومن خلال ما عرضناه فإن الحجاج هو تقديم الحجج والأدلة، وهو مجموعة من الأفعال القولية التي يدعم بها المتكلم قوله.

وأهم هدف تسعى الأفعال الحجاجية إليه هو التأثير والإقناع، إذ:" يتمثل هدف الحجاج التأثير في الجمهور، والمعيار الأول الذي نقيس به خطابا ما هو نجاعته، بيد أنه ليس معيارا كافيا لأننا لا يمكن أن نهمل نوعية الجمهور الذي يوجه الخطاب إليه، إننا نستطيع التمييز بين خطابات رجل السياسة والمحامي والعالم والمفكر والمتكلم (نسبة إلى علم الكلام) والفيلسوف، لا فقط بمواضعها بل نميزها أيضا وخاصة بالجمهور الذي تتوجه إليه تلك الخطابات، وبحسب التقنيات المستعملة فلإقناع سامع مخصوص تستعمل آليات لا تصلح لإقناع جمهور كوني ويتم الحجاج بالعقلاني لكونه قادرا على إقناع جمهور كوني"(29)

من خلال هذا نفهم أنه لكل مقام مقال بمعنى أنه كل متكلم يستعمل الأفعال الحجاجية المناسبة بحسب ثقافته من جهة وبمراعاة ثقافة المستمعين من جهة أخرى حتى يحصل الإقناع إيجابا.

إذ أن المرسل يستخدم أفعالا يحاول التأثير بها على المرسل إليه للقيام بإنجاز فعل ما، هذه الأفعال تسمى بالأفعال التوجيهية، وبالتالي فالحجاج عملية استراتيجية من جهة وهو نص منتج لمقاصد محددة في ظروف مقامية معينة من جهة أخرى.

خطبة حجة الوداع للرسول صلى الله عليه وسلم:

خطبة حجة الوداع هي لقاء، توصية ووداع في نفس الوقت، هي خطاب للبشرية جمعاء، ألقاها الرسول صلى الله عليه وسلم يوم عرفة في السنة العاشرة للهجرة، مؤكدا للمسلمين أنه:" اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي ورضيت لكم الإسلام دينا".

هذا الخطاب النبوي تطرق فيه الرسول لمواضيع شتى في عبارات متناسقة، هي موضوعات دنيوية وآخروية، تنوعت بين (حرمة الدماء، أداء الأمانة، تحريم الربا، الحذر من الشيطان، معاملة المرأة، التآخي بين المؤمنين، التمسك بدين الله وحده وبسنة رسوله الكريم، موضوع الميراث.....)، هي موضوعات متنوعة وكل موضوع يختلف عن الآخر.

ومن أسس الخطبة الإقناع، فهي:" قياس مركب من مقدمات مظنونة من شخص معتقد فيه، والغرض منها ترغيب الناس فيما ينفعهم من أمور معاشهم ومعادهم"(30)

ومن أسسها أيضا المشافهة والمباشرة، فالخطيب يلقي خطبته وعلى السامع التركيز في استماعه له وتلقيه لمحتواها، إذ ليس له إمكانية إعادة سماعها أو قراءتها في ذلك الوقت (31) كما في النصوص المكتوبة كالرسائل مثلا:(والبلاغة في الجميع والعي فيها قريب من قريب، إلا أن الخطابة لما كانت مسموعة من قائلها ومأخوذة من لفظ مؤلفها وكان الناس جميعا يرمقونه ويتصفحون وجهه كان الخطأ فيها غير مأمون والحصر فيها عند القيام بها مخوفا محذورا. فأما الرسائل فالإنسان في فسحة من تمكينها وتكرر النظر فيها وإصلاح خلل إن وقع في شيء منها) (33)

ومن أسسها أيضا اعتماد الحجة والدليل بهدف الإقناع والتأثير.

والخطبة خطاب لغوي موجه من مخاطِب إلى مخاطَبين، وقد تعددت مفاهيم الخطاب، فهو:" قبل كل شيء فكرة_ أو معرفة_ منظمة في هيئة بنية وفق معايير معترف بها داخل مجتمع وثقافته مخصوصين وهذه البنية هي التي تعطي الخطاب خصوصيته وتميزه عن كل الكتابات التي تتصارع معه داخل الفضاء المعرفي"(34)

والخطاب: "أعم من الجملة في حين تكون الجملة وحدته الأساسية...فهو وعاء يستوعب الجمل ويتضمنها بحسب إجراءات"(35)

والخطاب عند هاريس: "يتكون من وحدة لغوية قوامها سلسلة من الجمل"(36)

ومن بين المصطلحات التي أحدثت تضاربا في آراء الدارسين والتي اختلط مفهومها بمفهوم الخطاب هو النص.

فهناك من رادف بينهما، فعبد المالك مرتاض في تعريفه النص يقول إنه: "شبكة من المعطيات اللسانية والبنيوية والإيديولوجية تتظافر فيما بينها لتكون خطابا"(37)

وللخطاب أنواع فمنه: "ما يتعلق بفرض الخطاب كالخطاب السردي أو الخطاب الوصفي أو الحجاجي...وغيرها، ومنها ما يرتبط بنوع المشاركة كأن يكون حوارا، أو مجرد مونولوج (خطاب لا يوجهه المتكلم لغير نفسه)، وأخرى تتعلق بطريقة المشاركة مباشرة كانت أو غير مباشرة إلى جانب نوع آخر للخطاب يتعلق بنوع قناة تمريره كأن يكون شفويا أو مكتوبا أو غير ذلك من الأنماط"(38)

فسارة ميلز قدمت مجموعة من آراء الدارسين في الخطاب، تقول أن الخطاب يدل: "بالنسبة للعديد من الباحثين في مجال الألسنية العامة على التحول من اعتبار الجمل أمثلة على الاستعمال اللغوي المجرد usage أي اعتبارها نماذج على الطريقة التي تبنى بها اللغة كنظام إلى الاهتمام بالاستعمال الفعلي للغة use ..وبالنسبة للبعض من هؤلاء المنظرين تعني كلمة الخطاب اهتماما بطول النص أو العبارة، لذا فإن الخطاب عبارة عن وحدة نص مطولة تحتوي على شكل من أشكال التنظيم الداخلي كالانسجام في المعنى cohérence والتماسك في القالب cohésion ...أما بالنسبة للبعض الآخر من المختصين في الألسنية العامة فيعرف الخطاب بالسياق الذي تستعمل فيه بعض العبارات دون سواها، فهناك الخطاب الديني وخطاب الإشهار وما إلى ذلك، وتحدد هذه السياقات المكونات الداخلية للنصوص التي ترد فيها"(39)

يحمل هذا الخطاب مجموعة من المقاصد والتي دفعت بالرسول إلى هذه الخطبة من خلال استراتيجيات الرسول في الوصول إلى إقناع المسلمين، حيث: "يرتكز دور المقاصد بوجه عام على بلورة المعنى كما هو عند المرسل إذ يستلزم منه مراعاة كيفية التعبير عن قصده وانتخاب الاستراتيجية التي تتكفل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية الأخرى"(40)

ولذلك فإن هذه الخطبة مبنية على عوامل عبر عنها الرسول صلى الله عليه وسلم من خلال:

_ عامل وحدانية الله

_ عامل الوصية: في قول رسول الله: "أيها الناس إن الله قد قسم لكل وارث نصيبه من الميراث...."

_ عامل المرأة: في قول رسول الله: "أيها الناس إن لنسائكم عليكم حقا ولكم عليهن حقا...."

_ عامل الوداع: في قوله: أما بعد، أيها الناس اسمعوا فيما أبين لكم فإني لا أدري لعلي لا ألقاكم بعد عامي هذا في موقفي هذا...."، لذا حثهم على كل ما ينفعهم في الدار الآخرة وينجيهم من العذاب:(قضاء حوائج الناس، الأمانة، تحريم الدماء والأموال، أداء الأمانة...) وهي أحكام شرعية.

الأفعال الكلامية في الخطبة:

أخذنا في هذا التطبيق بتقسيم "أوستين" الذي قسم الأفعال الإنجازية إلى أقوال تقريرية، وأقوال إنشائية.

أ –الأقوال التقريرية:

وهي عند العرب الأساليب الخبرية وهي عبارة عن الأقوال التي تحتمل الصدق أو الكذب، أي تستطيع الحكم عليها بالصدق إن طابقت نسبة الكلام فيها الواقع، وبالكذب إن لم تطابق نسبة الكلام فيها الواقع، ومنها:

الأقوال الدالة على الثبات: ومثال ذلك قوله ص: "الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره ونتوب إليه ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهد الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له"، هي أقوال تقريرية إخبارية مثبتة كاستفتاح من أجل تهيئة المخاطَبين لقبول الفكرة التي تتضمنها الخطبة.

وقوله صلى الله عليه وسلم: "أشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمدا عبده ورسوله"، تقرير بالشهادة بوحدانية الله وبأنه رسول الله.

هي أقوال صادقة صادرة من الرسول الكريم، الذي لا شك في مصداقية إيمانه بالله الواحد الأوحد، الهادي الأمين الذي حمله الله آخر رسالاته إلى البشرية جمعاء.

-الأفعال الإخبارية: في قول رسول الله: "إن الزمان قد استدار كهيئة يوم خلق الله السموات والأرض وإن عدة الشهور عند الله اثنا عشر شهرا..."، هي إخبار المسلمين أن زماننا هذا يختلف عن زمن خلق الله السموات والأرض.

-الأفعال الدالة على الحكم: في قوله عليه الصلاة والسلام: "إن ربكم واحد وإن أباكم واحد، كلكم لآدم وآدم من تراب، إن أكرمكم عند الله أتقاكم.."، بعد التأكيد على وحدانية الله وأن أب البشرية واحد وكلهم من آدم، يصدر الرسول حكما يتمثل أن الناس إنما تختلف منزلتهم حسب تقوى الله، لتحميسهم وإقناعهم بتقوى المولى عز وجل.

ب – الأقوال الإنشائية:

هي أقوال لا تصف، ولا تخبر، ولا تمثل، ولا تخضع لمعيار الصدق أو الكذب، أي أن ميزتها الأساسية أن التلفظ بها يساوي تحقيق فعل في الواقع، وقد صنفها سيرل إلى أفعال كلامية مباشرة، وأفعال كلامية غير مباشرة.

1-الأفعال الكلامية المباشرة:

هي عبارة عن الأقوال التي تدل صيغتها على ما تدل عليه هذه الأقوال، أي الصيغة تساوي المحتوى، وهي في الخطبة:

-الأقوال الناهية: في قول رسول الله: "لا تظلمون ولا تظلمون"، وفيها نهي عن فعل الظلم.

-الأقوال الأمرية: ومثال ذلك في قول الرسول: "اتقوا الله في النساء"، وقوله: "استوصوا بالنساء خيرا"، وقوله: "اسمعوا قولي واعقلوه"، فهي أوامر موجهة للمسلمين الغرض منها الاقناع لقبول الوصايا.

-أفعال العرض: وتستعمل للإقناع من أمر ونفي واستفهام ووصف وإخبار و...

فالأمر: أحثكم

النداء: أيها الناس

الاستفهام: ألا هل بلغت؟

التوكيد: إن ربكم واحد وإن أباكم واحد

وهذه الأقوال الغرض منها التأثير في المتلقين وإقناعهم.

2 -الأفعال الكلامية غير المباشرة:

وهي عبارة عن تلك الأقوال التي لا تدل صيغتها على ما تدل عليه.

يتمثل في النص في الاستفهام الإنكاري، في قوله صلى الله عليه وسلم: "ألا هل بلغت؟ اللهم اشهد"، لأنه استفهام الغرض منه الإثبات وكأنه قال (اللهم قد بلغت)، وأمر الغرض منه الدعاء.

-التشويق: طبعا هو تشويق للقاء الله والفوز بالدار الآخرة من خلال وصايا رسول الله المؤمنين بما ينفعهم.

الأفعال الحجاجية في الخطبة:

الرسول صلى الله عليه وسلم سيد البشرية جمعاء، حامل الرسالة الإلهية، ولإقناعه للناس استعمل الرسول أساليب حجاجية إقناعية متنوعة، نذكر:

الحجاج بالنص القرآني: يستدل بقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا النَّسِيءُ زِيَادَةٌ فِي الْكُفْرِ يُضَلُّ بِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا يُحِلُّونَهُ عَاماً وَيُحَرِّمُونَهُ عَاماً لِيُوَاطِئُوا عِدَّةَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ فَيُحِلُّوا مَا حَرَّمَ اللَّهُ﴾

وقوله تعالى: ﴿إِنَ عِدَّةَ الشهور عند اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْراً﴾، فالرسول عليه الصلاة والسلام يخاب المسلمين وخير دليل وحجة لإقناعهم هي القرآن الكريم.

الحجاج بالواقع الزمني ذلك أن رسول الله لا يضمن لقاءه بالمسلمين والناس عامة في حج العام المقبل، في قوله صلى الله عليه وسلم: "اسْمَعُوا منّي أُبَيِّنْ لَكُمْ، فَإِنِّيَ لاَ أَدْرِي، لعَلِيّ لاَ أَلْقَاكُمْ بَعْدَ عَامي هَذَا، في مَوْقِفي هذا".

الحجاج بالصورة البيانية، وهذا النوع ذكره علماؤنا: "واعلم أن مما اتفق العقلاء عليه أن التمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني أو برزت هي باختصار في معرضه، ونقلت عن صورها الأصلية إلى صورته كساها أبهة وكسبها منقبة ورفع من أقدارها وشب من نارها وضاعف قواها في تحريك النفوس لها، ودعا القلوب إليها واستشار لها من أقاصي الأفئدة صبابة وكلفا وقسر الطباع على أن تعطيها محبة وشغفا"(41)

ومن البيان استخدم الرسول التشبيه، في قوله: "إنّ دِمَاءَكُمْ وَأَمْوَالَكُمْ وَأَعْرَاضَكُمْ عَليكُمْ حَرَامٌ إلى أنْ تَلْقَوْا رَبَّكُمْ، كَحُرمَةِ يَوْمِكُمْ هَذَا في شَهْرِ كُمْ هَذَا في بَلَدِكُم هَذَا"

وقوله: "إن الزمان قد استدار كهيئته يوم خلق الله السموات والأرض"

والتشبيه البليغ في قوله: "إنّما المؤمِنُونَ إخْوةٌ"

وهي كلها تشبيهات استعملها الرسول صلى الله عليه وسلم ليزيد من إقناع الناس ليستوصوا بها خيرا، لأن هدف الرسول فيه خير وهو تحصين الناس في الدنيا وفوزهم بالآخرة.

_ ذكر الحجة والنتيجة: في قوله: "مَن يَهْدِ اللهُ فَلا مُضِلَّ لَهُ، ومَنْ يُضلِلْ فَلاَ هَادِيَ لَهُ"، فأتى الرسول بالحجة والنتيجة فمن هداه الله لا يضله أحدا ومن يضله الله فلا يهديه أحدا فالكل بإذن المولى عز وجل، وفي قول رسول الله: "تَرْجِعُنّ بَعْدِي كُفاراً يَضرِبُ بَعْضُكُمْ رقابَ بَعْض فَإنّي قَدْ تَرَكْتُ فِيكُمْ مَا إنْ أخَذتمْ بِهِ لَمْ تَضِلُّوا بَعْدَهُ، كِتَابَ اللهِ وَ سُنَّة نَبيّه"، فضرب الناس بعضهم بعض يكون نتيجة الكفر الذي حذر منه الرسول المسلمين، والأخذ بكتاب الله وسنة رسول الله حجة لعدم الضلالة، فهي قوانين سنها الله لعباده على لسانه رسول البشرية.

_ الحجاج بالنداء وقد كرر الرسول عبارة: "أيها الناس"، وهو لجلب انتباه الناس بغرض إقناعهم فالخطاب موجه لهم.

خاتمة:

خطبة الرسول صلى الله عليه وسلم دستور للمسلمين تحمل من المعاني ما يصون المسلمين في حياتهم الدنيوية والنيل بالأخروية، جسدها الرسول الكريم عن طريق أفعال كلامية مباشرة وأخرى غير مباشرة هادفا إلى إقناع البشرية بمقاصده المتمثلة في حب الخير لهم بما أوصاهم به، فهي خطاب عام صالح لكل زمان ومكان، واستعان الرسول صلى الله عليه وسلم بأفعال حجاجية استدل بها على ما نصح به المسلمين هو الرسول إلى كل البشرية حامل الرسالة التي فيها خير

للناس وإبعاد لهم عن الشر لذلك كان لزاما التحصن بما يقنعهم ويؤثر فيهم.

ملحق:

نص خطبة حجة الوداع:

قال الرسول صلى الله عليه وسلم:

" الحمدُ لله نحمدُهُ وستعينه، ونَسْتَغْفِرُهُ، ونَتُوبُ إليه، ونَعُوذُ باللهِ مِنْ شُرورِ أنْفُسِنا ومِنْ سيّآتِ أعْمَالِنَا مَن يَهْدِ اللهُ فَلا مُضِلَّ لَهُ، ومَنْ يُضلِلْ فَلاَ هَادِيَ لَهُ . وأشهد أن لا إله إلاّ الله وحْده لا شريك له، وأنّ محمداً عبدُه ورسولُه. أوصيكُم عبادَ الله بتقوى الله، وأحثّكم على طاعته! وأستفتح بالذي هو خير. أَمَّا بعد، أيّهَا النّاس، اسْمَعُوا منّي أُبَيّنْ لَكُمْ، فَإنّيَ لاَ أَدْرِي، لعَليّ لاَ أَلْقَاكُمْ بَعْدَ عَامي هَذَا، في مَوْقِفي هذا، أَيُهَا النَّاس، إنّ دِمَاءَكُمْ وَأَمْوَالَكُمْ وَأَعْرَاضَكُمْ عَليكُمْ حَرَامٌ إلى أنْ تَلْقَوْا رَبَّكُمْ، كَحُرمَةِ يَوْمِكُم هَذَا في شَهْرِ كُمْ هَذَا في بَلَدِكُم هَذَا وإنكم ستلقون ربكم فيسألكم عن أعمالكم وقد بلغت ، فَمَنْ كَانَتْ عِنْدَهُ أَمَانةٌ فليؤُدّها إلى مَنْ ائْتمَنَهُ عَلَيها، وإن كل ربا موضوع ولكن لكم رؤوس أموالكم لا تظلمون ولا تظلمون ، و قضى الله أنه لا ربا ، وإن ربا عمي العباس بن عبد المطلب موضوع كله وأن كل دم كان في الجاهلية موضوع وإن أول دمائكم أضع دم عامر ابن ربيعة بن الحارث بن عبد المطلب ، فهو أول ما أبدأ به من دماء الجاهلية ، وإن مآثر الجاهلية موضوعة غير السدانة والسقاية والعمد قَوَدٌ ، وشبه العمد ما قتل بالعصا والحجر وفيه مائة بعير فمن ازداد فهو من الجاهلية. أما بعد أيها الناس فإن الشيطان قد يئس من أن يعبد بأرضكم هذه أبدا ولكنه إن يطع فيما سوى ذلك فقد رضي به بما تحقرون من أعمالكم فاحذروه على دينكم أيها الناس ﴿إِنَّمَا النَّسِيءُ زِيَادَةٌ فِي الْكُفْرِ يُضَلُّ بِهِ الَّذِينَ كَفَرُوا يُحِلُّونَهُ عَاماً وَيُحَرِّمُونَهُ عَاماً لِيُوَاطِئُوا عِدَّةَ مَا حَرَّمَ اللَّهُ فَيُحِلُّوا مَا حَرَّمَ اللَّهُ﴾ إن الزمان قد استدار كهيئته يوم خلق الله السموات والأرض و﴿ إِنَ عِدَّةَ الشهور عند اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْراً ﴾ منها أربعة حرم ثلاثة متوالية ورجب مضر ، الذي بين جمادى وشعبان. أما بعد أيها الناس ، إن لِنسَائِكُمْ عَلَيْكُمْ حقاً، ولَكُمْ عَلَيْهِنّ حقّ، لَكُمْ عَليّ ألا يُوطِئنَ فُرُشَكُمْ غيرَكم وَلا يُدْخِلْنَ أحَداً تكرَهُونَهُ بيوتَكُمْ، ولا يأتينَ بِفَاحِشَة فإن فعلن فإن الله قد أذن لكم أن تهجروهن في المضاجع وتضربوهن ضربا غير مبرح فإن انتهين فلهن رزقهن وكسوتهن بالمعروف واستوصوا بالنساء خيرا ، فإنهن عندكم عوان لا يملكن لأنفسهن شيئا ، وإنكم إنما أخذتموهن بأمانة الله واستحللتم فروجهن بكلمات الله فاعقلوا أيها الناس قولي ، أَيهَا النّاسُ، إنّما المؤمِنُونَ إخْوةٌ ، فَلاَ يَحِلُّ لامْرِىءٍ مَالُ أَخيهِ إلاّ عَنْ طيبِ نفْسٍ منهُ، أَلاَ هَلْ بلّغْتُ، اللّهُم اشْهَدْ، فلا تَرْجِعُنّ بَعْدِي كُفاراً يَضرِبُ بَعْضُكُمْ رقابَ بَعْض فَإنّي قَدْ تَرَكْتُ فِيكُمْ مَا إنْ أخَذتمْ بِهِ لَمْ تَضِلُّوا بَعْدَهُ، كِتَابَ اللهِ وَ سُنَّة نَبيّه ، أَلاَ هَلْ بلّغتُ، اللّهمّ اشْهَدْ. أيها النّاسُ إن رَبَّكُمْ وَاحِدٌ، وإنّ أَبَاكُمْ واحِدٌ، كُلكُمْ لآدمَ وآدمُ من تُراب، إن أَكرمُكُمْ عندَ اللهِ أتْقَاكُمْ وليس لعربيّ فَضْلٌ على عجميّ إلاّ بالتّقْوىَ، أَلاَ هَلْ بلَّغْتُ، اللّهُمّ اشهد" قَالُوا: نَعَمْ قَال: فلْيُبَلّغِ الشاهدُ الغائبَ والسلامُ عليكم ورحمة الله!".

هوامش الدراسة:

[1] – المناهج اللغوية الحديثة وأثرها في تدريس النصوص بمرحلة التعليم الثانوي شعبة العلوم الإنسانية: الصبيحي محمد الأخضر، مخطوطة أطروحة دكتوراه دولة، جامعة قسنطينة، 2005/2004م، ص91.

2 – المرجع نفسه، ص92.

3 – الأسس الإبستمولوجيا والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه، إدريس مقبول، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2006م، ص262.

4 – تجديد المنهج في تقويم التراث: طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، (دت)، ص243-244.

5 – آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: محمود أحمد نحلة، دار المعرفة الجامعية، 2006م، ص12.

6 – المقاربة التداولية: فرانسوا أرمينكو، تر: سعيد علوش، مركز الانماء القومي، (دت)، ص7.

7 – ينظر: التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي: مسعود صحراوي، ص16.

8 – مدخل إلى اللسانيات التداولية: الجلالي دلاش، تر: محمد يحياتي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992م، ص1.

9 – آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر: محمود أحمد نحلة، مرجع سابق، ص12.

10 – تجديد المنهج في تقويم التراث: طه عبد الرحمن، (مرجع سابق)، ص244.

[11] – دراسات في اللسانيات العربية (بنية الجملة العربية– التراكيب النحوية والتداولية علم النحو وعلم المعاني): عبد الحميد السيد، دار الحامد، ط1، 2004م، ص119.

12– مدخل إلى اللسانيات التداولية: الجلالي دلاش، (مرجع سابق)، ص1.

13 – في تداولية الخطاب الأدبي والإجراء: نواري سعودي أبو زيد، بيت الحكمة، سطيف، الجزائر، ط1، 2009م، ص33.

14 – في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم: خليفة بوجادي، بيت الحكمة، ط2، 2012م، ص133.

15 – البيان والتبيين: الجاحظ، قدمه علي بوملحم، دار مكتبة الهلال، ط2000م، بيروت، لبنان، 81/1.

16 – الصناعتين (الكتابة والشعر): أبو هلال العسكري، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، ط2، (دت)، ص15.

17 – التداولية عند العلماء العرب: (مرجع سابق)، ص20.

18 – مقدمة في علمي الدلالة والتخاطب: محمد محمد ويونس علي، دار الكتاب الجديد، بيروت، ص34.

19 – نظرية أفعال الكلام العامة: أوستين، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ط1991م.

20 – التداولية عند العلماء العرب: مسعود صحراوي، (مرجع سابق)، ص41.

21 – المرجع نفسه، ص45.

22 – المرجع نفسه، ص45.

23 – المرجع نفسه، ص42.

24 – المرجع السابق، ص44.

25 – مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة: محمد سالم ولد محمد الأمين، عالم الفكر، ع2، يناير/مارس، 2000م، ص61.

26 – الحجاج والاستدلال الحجاجي (عناصر استقصاء نظري): حبيب أعراب، مجلة عالم الفكر، الكويت، ع1، يويو/سبتمبر، 2001م، ص99.

27 – J ,M,adam :les textes,types et prototypes,p 103 .

28 – اللسان والميزان أو التكوثر العقلي: طه عبد الرحمان، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ط1، 1998م، ص226.

29 – التداولية والحجاج مداخل نصوص: صابر الحباشة، دار صفحات للدراسات والنشر، سوريا، دمشق، ط1، 2008م، ص70.

30 – التعريفات: الجرجاني، مكتبة لبنان، بيروت، 1978م.

31 – طبعا لأنه في وقت لاحق ربما يمكنه الاستعانة بما سجل أو كتب منها

32 – البرهان في علوم القرآن: الزركشي، تحقيق: حفضي محمد شرف، دار الفكر، بيروت، ط2، ص150.

33 – نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال: منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم، ناشرون، الجزائر وبيروت، ط1، 2007م، ص80.

34 – في تأويل النص الأدبي، كافية المتنبي لمدح عضد الدولة أنموذجا تحولات الخطاب النقدي المعاصر: أحمد علي محمد، عالم الكتب الحديث، جدار الكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2008م، ص411.

35 – المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب: دومنيك مانغونو، تر: محمد يحياني، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1، 2008م، ص38.

36 – لسانيات الخطاب وأنساق الثقافة: عبد الفتاح أحمد يوسف، دار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ط1، 2010م، ص182.

37 – تداولية الخطاب المسرحي: لحمادي فاطمة، مقال، الملتقى الدولي الخامس "السيمياء والنص الأدبي"، جامعة تبسة، ص588.

38 – الخطاب: ميلز سارة، تر: يوسف بغول، مطبعة البعث، قسنطينة، ص07.

39 – استراتيجيات الخطاب: عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2004م، ص180.

40 – أسرار البلاغة في علم البيان: عبد القاهر الجرجاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط2، ص92-93.

نظرة عن دلالة المكان في القصيدة المغربية

بن عمارة منصورية
طالبة دكتوراه (ل.م.د) جامعة تلمسان
إشراف أ.د/ محمد مرتاض

ملخص:
يتناول موضوع هده المقالة: نظرة عن دلالة المكان في القصيدة المغربية، وقد حاولت التعرف على مكان القصيدة المغربية، من خلال التطرق إلى دلالة المكان ورؤية الشاعر المغربي له، واهم الأغراض الشعرية التي نظموا فيها شعراء المغرب.

الكلمات المفتاحية:
دلالة المكان – تأثر الشاعر المغربي بالمكان – أهم الأغراض التي نظموا فيها شعراء المغرب

Résumé :

Le présent article porte sur : « une perspective sur la signification de la notion du lieu dans le poème maghrébin ». J'ai tenté par les présentes de définir et de déterminer le lieu dans le poème maghrébin à travers la notion du lieu et la vision du poète maghrébin, en sus des thèmes poétiques dans lesquels versifiaient les poètes.

Mots clés :
Signification du lieu – Influence du poète maghrébin par le lieu – les principaux thèmes poétiques dans lesquels versifiaient les poètes maghrébins.

تقديم:

نجد الإنسان في هذه الحياة مرتبطا ارتباطا وثيقا بالمكان، وخصوصا المكان الذي ولد فيه، فنجده دائما متعلقا به وجدانيا وفكريا فهو المكان الأليف.

لقد تبادل العديد من الفلاسفة والباحثين مختلف التعاريف عن المكان التي عكست الواقع البيئي للشاعر المغربي، ووصفت تجربته الشعرية التي تواجه الحياة اليومية للإنسان.

- **تعريف المكان:**

إن المكانية تذهب إلى أبعاد مختلفة، فهي تتصل بالعمل الفني، يقول (غاستون باشلار): «أن المكان هو الصورة الفنية للمكان الأليف، وذلك هو البيت الذي ولدنا فيه، أي بيت الطفولة، وأنه المكان الذي مارسنا فيه أحلام اليقظة، وتشكل فيه خيالنا» (1).

من هنا نجد أن (باشلار) يعرف لنا المكان بصفة عامة، بأنه المكان الذي ولدنا فيه، وتربى فيه الفرد منا. المؤلف ينطلق من النقطة الأساسية وهي أن البيت القديم، هو بيت الطفولة، ومكان الألفة، ومركز تكيف الخيال،

فالبيت الأسري يشكل للفرد أساس الحماية، والقدرة على التماسك بين الأفراد، فهي بمثابة الأمن والأمان والاستقرار، ولأمرٍ مَّا، فقد ارتبطت دراسة المكان بالتحليل الروائي، لكون المكان هو الذي تجري فيه أحداث القصة.

وتؤدي الشخصيات أدوارها عبر مكوناته، وقد اهتم الفلاسفة الإجتماعيين والوضعيين على تأكيد هذا التوجه، مثل (أوجست كونت) (1857/1798) و(تين) (1893/1828)، (دوركايم) (1917/1858).

لقد نظر (كونت) «إلى الميتافيزيقا على أنها مخلفات الماضي، وأنها شيء ينبغي أن نتغلب عليه، بأن ننصرف للبحث عن قوانين وفي ذلك تحويل لوجهات البحث من العلل والأسباب الغيبية المتعالية إلى الواقع بحيثياته المادية، المحصولة في الزمان والمكان» (2).

إن التبادل بين الصور الذهنية والمكانية امتد إلى اتصاف معانٍ أخلاقية بالإحداثيات المكانية النابعة من حضارة المجتمع وثقافته فلا يستوي «أهل اليمين، وأهل الشمال» كما يتدرج السلم الاجتماعي من " فوق" إلى "تحت"، "واستعمل القرآن الكريم هذا النعت المكاني: «أصحاب اليمين»، و«أصحاب الشمال»، للدلالة على أهل الجنة، وأهل النار، وذلك ما وجدناه وارد في سورة الواقعة، كما استعمل غيره من النعوت المكانية لتجسيد صور الإيمان والكفر"(3).

يورد التهناوي تعريفات مختلفة للمكان، ويحاول أن يحدده انطلاقا من مواقع معرفية متنوعة، "فالمكان في العرف العام ما يمنع الشيء من النزول، فإن المشهور بين الناس جعل الأرض مكانا للحيوان، لا الهواء المحيط به..." (4).

ويحدد المكان عند الفلاسفة من (أرسطو) حتّى الفارابي فيقول: «المكان هو السطح الباطن من الجسم الحاوي المماس للسطح الظاهر، من الجسم المحوريُّ» (5). على حين أنّ (أندري لالاند) يعرّف المكان فيقول: «هو وسط مثالي، متميز بظاهرية أجزائه تتمركز فيه مداركنا Percepts وتاليا يتضمن كل الفضاءات المتناهية» (6).

- **المكان في القصيدة المغربية:**

إنّ أغلب الدارسين للأدب المغربي في هذه الفترة يكادون يجمعون على أن ما وصلنا من مقطوعات شعرية يدل على أن الشعر المغربي لم ينعتق من رقبة المشرق أول الأمر، بل كان ظلالا له، حيث نقل العرب إلى المغرب لغتهم، كما نقلوا تقاليدهم الأدبية، ويؤكد عمر فروخ أن هذا الأدب قد "نشأ نفر من الذين يستحقون لقب شاعر، ومع أن خصائص هؤلاء الشعراء كانت لا تزال في الأكثر مشرقية، تجري في نطاق الشعر الجاهلي، أو الشعر الأموي أو الشعر العباسي، وأن نفرا منهم خرج عن نطاق التقليد"(7)، بينما نجد عبد العزيز نبوي "يقرر أن الباحث في الشعر المغربي القديم يجد فيه نماذج للتيارات والمذاهب المشرقية، بالرغم من كثرة ما ضاع من هذا الشعر، وذلك أن الشعراء المغاربة كان شأنهم شأن زملائهم في مصر والأندلس في استلهام مذاهب الشعر العربي العام"(8).

كذلك وُسمت الحياة الثقافية منذ فجرها في بلاد المغرب بالركون إلى المشرق، لأنه كان المحتذى في رقي حضارته وتشعب ثقافته، كما أن "العرب أبعد الناس عن نسيان أصولهم وقديمهم وثرواتهم، ثم لما يتعلق بهذا القديم من وشائج دينية وقومية"(9). فالوطن الجديد بالمغرب ليس

بديلا عن الوطن القديم بالمشرق، بل هو امتداد له، لذلك عز على الشعراء أن يتحرروا كل التحرر من براثن القديم.

وبديهي أن بعض النقاد يرى أن شعر هذه الفترة لم يخرج من عباءة المشارقة في صوره وأخيلته ومعانيه، "باعتبار أن الشاعر المغربي شبه الحسان بقضيب البان تميس فوق الكثبان، وربما لم يكن وهو في المغرب قد رأى بانا ولا كثبانا، وهو أيضا يشبه الغيد بالجآذر، وربما لم يكن قد رأى جؤذرا واحدا في حياته"(10).

ومما تجدر الإشارة إليه أن الشعراء المغاربة نظموا في نفس المواضيع التي تناولها المشارقة، واعتمدوا على شكل القصيدة القديمة.

وليس في هذا الاحتذاء ما يزري بالشخصية المغربية، باعتبار أن الموضوعات مشتركة بين كافة الشعراء ينهلون منها ما شاءوا. أما النظم في الموضوعات المعروفة من رثاء وغزل ومدح وفخر وغيرها، ففي هذا إيغال في المعالجة، ونظرة جزئية، لأن هذه الأغراض هي لب الشعر العربي وجوهره، مما حدا بمصطفى ناصف إلى القول "إن الأدب العربي شكا من كثرة القوالب المصبوبة، فهو يشبه بعضه بعضا، ويبدو وكأن الشعراء يتناولون الطعام على موائد متشابهة"(11). وكثيرا ما يغالي الدارسون في رَصْدِ تجليات ظلال الشعر المشرقي على مرآة الشعر المغربي، ليثبتوا أن المغاربة وُجدوا في المغرب بأجسادهم وفي المشرق بأذهانهم وعواطفهم، وإذا كانوا في قطيعة عن واقعهم، لكن سير المغاربة على نهج المشارقة كان له ما يبرره من واقع المغرب.

1- المكان في القصيدة المغربية:

لقد وصفت اللغة الشعرية لدى المغاربة قديما بأن بنيتها بسيطة مباشرة وربما تجلّت بالسطحية والسذاجة أحيانا، إذ يقول عبد الملك مرتاض بأن في النصوص التي وصلتنا: "لغة مباشرة في أغلب أمرها، بحيث لا نكاد نلمح فيها إلا شيئا من التصوير الفني العالي، كما يغيب منها المجاز والانزياح، وتتحكّم في نسجها اللغة البسيطة التي تنهض على وصف الواقع بلغة واقعية غير مثقلة بالظّلال الدّلالية والإيحائية وبتعبير آخر لغة تقريرية لا إيحائية"(12). لكن والأفضل بنا حين ندرس لغة الشعر بهذا القطر أن ننوّه إلى عُزُوف أهله عن الألفاظ البديئة والمفردات الفاحشة التي يَنْبُو عنها الذّوق، وتمجّها الأسماع حتى في معرض هجائهم.

ففي الشعر الجزائري سمات الاحتشام والوقار، لغلبة الحياء عليهم، فجنبهم الاستهتار والمجون، لأن الحياء ظاهرة طبيعية عامة في الشعراء الجزائريين قديما وحديثا، ولو كانوا لا يجهرون في شعرهم بالفسق والفجور، ما عدا ما يتبين من المدح والروح الدينية التي جعلتهم يتخذون الخلق أساسا لمدح أولي الأمر، إذ كانوا يراقبون الله بأداء حقه، وإنصاف المظلوم، وإكرام الضيف، وحماية الجار. (13)

ولأبي مدين شعيب قصائد كثيرة، تصور بعد الغياب عن وطنه ومسقط رأسه الأندلس فيقول من البحر الطويل:

تَذَلَّلْتُ فِي البُلْدَانِ حِينَ سَبَيْتَنِي

وبِتُّ بِأَوْجَاعِ الهَوَى أَتَقَلَّبُ

فَلَوْ كَانَ لِي قَلْبَانِ عِشْتُ بِوَاحِدٍ

وأَتْرُكُ قَلْبًا فِي هَوَاكُم يُعَذَّبُ (14)

نجد الشاعر يتألم من فراق مسقط رأسه الأم الأندلس وهو في إطار الحب الإنساني، محورها محب محبوب والعلاقة بينهما علاقة انفصال وغياب، وبعاد المحب عن محبوبه وتعلقه به وشوقه إلى لقائه فمن كثرة حنينه حتى أنه تمنى العيش بقلبين من أجل أن يدع قلبا يتعذب وقلبا يعيش به.

وكان أبو الحسن ابن رشيق، قد هاجر من مدينة المسيلة إلى القيروان رغبة من الاستزادة من العلم والأدب فقال أحمد بن محمد المروذي يذكر نزول إسماعيل المنصور بالمسيلة:

ثُم إِلَى مَدِينَة مَرضِيَة أُسِسَتْ عَلَى التَقْوَى مُحَمَدِيَةٌ
أَقْبَلَ حَتَّى حَلَّهَا ضَحِيَة بِالنُورِ مِنْ طَلْعَتِهِ المَضِيَةٌ
فَحَلَ فِي عَسْكَرِهِ المسِيلَة فِي هَيْئَةٍ كَامِلَة جَمِيلَةٌ
لِلنَصْرِ فِي أَرْجَائِهِ مُخَيَلُهُ بِنِعْمَةٍ مِن ذِي العُلاَ جَلِيلَةٌ (15)

فالمسيلة هي التي سماها الشيعة بالمحمدية، يصفها بالمرضية وأنها أسست على التقوى، وذكر ياقوت مدينة المحمدية، فقال: "والمحمدية مدينة بنواحي الزاب من أرض المغرب، ومدينة المسيلة بالمغرب يقال لها أيضا المحمدية"(16)

ويقول ابن حمديس يصف دارًا بناها المنصور ببجاية:

كَمْ مِنْ قُصُورٍ لِلْمُلُوكِ تَقَدَّمَتْ
واسْتَوْجَبَتْ لِقُصُورِكَ التَّأخِيرَا (17)

لقد أجاد في وصف القصر بعد أن متع عينيه به وبما احتواه من أبواب على حلقاتها أسود مصنوعة فاغرة أفواهها. وساحات مفروشة بالرخام والحصباء، وبركة عليها أشجار ذهبية وفضية تسحر عقول الناضرين متناسقة مع أشعة الشمس تنعكس بعد وقوعها عليها.

ويصف الأسود يخرج الماء من أفواهها:

وَضَرَاغِمٍ سَكَنَتِ عَرِينَ رِئَاسَةٍ
تَرَكَتْ خَرِيرَ المَاءِ فِيهِ زَئِيرًا
أُسْدٌ كَأَنَّ سُكُونَهَا مُتَحرِك
فِي النَّفْسِ لَو وَجَدَتْ هُنَاكَ مُثِيرًا (18)

فالشاعر يصف الأسود بالتحرك وكأنها حية، فمع مرور الماء فيها تسمع لها خرير الماء وكأنها زئيره.

لقد أطلع المغاربة على التراث العربي، وحفظوا أجزاء صالحة منه، ونهلوا من نبع الدين، فكان لكل ذلك أثره الآسر في لغتهم، خاصة إذا علمنا أن أغلب شعرائهم كانوا من القضاة والفقهاء، فلا مندوحة لهم من توظيف زادهم الديني في أشعارهم، وقد تيسر لنا الوقوف على لمع من الاقتباسات آنفا، وكان لكل هذا يد في تكوين الشخصية المغربية التي درجت لغتها شيئا فشيئا نحو النضج والاستواء.

فكانت المساجد المركز الرئيس لنشر الثقافة العربية الإسلامية، إذ هي مكان للعبادة، ومعهد للتعليم، ودار للقضاء، فمنذ أسست القيروان عام 50هـ وأنشئ جامع الزيتونة والثقافة العربية الإسلامية آخذة في الظهور والوضوح والغلبة، وكانت الصّبغة الغالبة على العلماء هي الصبغة الدينية، والثقافة الذائعة هي ثقافة الشريعة وعلومها.

وإلى جانب القيروان والزيتونة، كانت هناك طائفة أخرى من المساجد تنفذ منها الثقافة الإسلامية إلى الآذان والألسنة، كما تشكلت مدارس علمية تلتها رباطات جهادية وعلمية، فقد عرفت بلاد المغرب مجموعة من الرباطات على الشواطئ يقيم فيها الأساتذة والطلبة والمجاهدون (19).

ولم يكد القرن الثاني الهجري يتقدم قليلا حتى كانت ناشئة من علماء المغرب قد نشأت، واحتلت في الحياة العلمية مكانا مرموقا، حيث استطاع المغاربة أن يفهموا القرآن ويرووا الحديث ويعرفوا السنن ويستنبطوا الأحكام على النهج الإسلامي، ثم أخذوا يتجهون إلى المشرق لأداء فريضة الحج، ولقاء العلماء من مصر والحجاز والعراق والشام، فإذا عادوا أقبل عليهم أبناء البلاد يأخذون عنهم.

ومن هنا نجد أن المآذن في المغرب الإسلامي اتسمت بعصرها الذهبي مع ظهور الموحدين، فارتدت ثوبا زخرفيا أنيقا، وزاد علوها بشكل عجيب وظهر هذا التحول لأول مرة في مآذن الكُتُبِية بمراكش وحسان بالرباط والجيرالدة بإشبيليا (20).

ويقول بكر بن حماد واصفا تيهرت:

سَقَى الله تِيهَرْتَ المُنَى وسُوَيْقَةٍ

بِسَاحَتِهَا غَيْثًا يَطِيبُ بِهِ المَحِلُ (21)

فتيهرت، إذن هي المكان الخصيب للهوى وساحتها مراتع للذات (الشاعر)، والموضوع (الحبيبة) معا، والسقي والغيث والمنى دعاء ورجاء.

وتعتبر تلمسان من المدن الجزائرية الأكثر عراقة وقدما، حيث كانت على مر الزمان محط أنظار الطامعين من الغزاة والمغامرين، وقد سطع نجمها حيث اتخذها الزيانيون عاصمة لهم لعدة قرون، فبرزت كعاصمة للفن والثقافة والعمران، كما نالت وبجدارة شهرة واسعة من وراء الاحتفالات الأسطورية التي كانت تقام بها تخليدا لميلاد سيد الأنام محمد (عليه الصلاة والسلام).

فالدارس للأدب المغربي العربي في فترة الوجود الزياني مثلا يلفي تشابها صريحا في مصير الدول الثلاث المعمرة آنذاك بشمال إفريقيا، والتي هي إلى جانب الزيانيين في الوسط، الحفصيون في الشرق والمرينيون في الغرب، وقد عدت الدولة الموحدية في السياق التاريخي للأحداث بمثابة الجذع الذي تفرعت منه هذه الفروع، بعد أن تعرض كيان هذه الدولة الواهي إلى سياط أحداث الفرقة والتشتت، هذه المدينة التي وصفها البكري بأنها قاعدة المغرب الأوسط ومقصد تجار الآفاق قد أذعنت لقدرها المأساوي فأضحت "مساكن بلا ساكن، ومنازل بغير نازل، ومعاهد أقفرت من متعاهد، تبكي عليها فتسكب الغمام الهمع، وترثيها فتندب الحمام الوقع"(22).

وسمّيت المدينة "تلمسان" وهذا الاسم في لغة زناتة قوم الإقليم مركب من تلم ومعناه تجمع ومن سان ومعناه اثنان، أي أن الصحراء والتل وهكذا جاء شرح كلمة "تلمسان" في النفح عن عبد الله الآيلي شيخ المقري، وكان حافظا بلسان البربر كما يذكر المقري أيضا أنه يقال (تلمسان) وهو مركب من (تلم) ومعناه لها و(شان) أي لها شأن، ويذهب ابن الرقيق إلى أن (سان) من تلمسان يفهم منه البر والبحر (23).

إنّ تلمسان مدينة عريقة في القدم، ولكنها لم تصبح ذات شأن في عالم التاريخ والحضارة حتى افتتحها العرب، وتربع فيها الإسلام، وإن موقعها الاستراتيجي الهام قد جعلها همزة وصل بين الناحية الشرقية والناحية الغربية من أرض افريقية الشمالية من جهة وبين الحوض المتوسط وبلاد السود من جهة أخرى (24).

كان أبو حمو موسى الثاني حينما انتصر ودخل تلمسان وبويع من لَدُنِ أهلها وتربع على عرشه أنشد مفتخرا:

دَخَلْتُ تِلِمْسَانَ التِي كُنْتُ أَرْتَجِي

كَمَا ذَكَرُوا فِي الجَفْرِ أَهلَ المَلاَحِمِ (25)

ويبدو لنا من وقفات الشعراء أنهم استطاعوا أن يرسموا لنا الألواح المثيرة من طبيعة تلمسان الجميلة، باعتبارها حاضرة من حواضر العالم الإسلامي لها إسهامها في العلم والحضارة هذا فضلا عمّا تتباهى به من تاريخ عريق، ويبدو أن لتلمسان أثرًا خفيّا على النفوس، فهي تتلذذ بتعذيب قاطنها وظاعنها، فتلمسان في القلب النابض والدم السائر في جسم الشاعر، وهي التي تولي لديه تلك الصور الحقيقية

التي يعبر عنها في قلب شعري رائع، ويظل بعده عنها هو بمثابة انتحار له وموت، واختفاء من على وجه الأرض وسبب هذا الموت هو راجع إلى مناكب الدهر إذ فرقه عن أحبته من رفاق وأمكنة. يقول ابن خميس في هذا الشأن :

وَطوحَ بِي عَنْ تِلمْسَانَ مَا ظَنَنْتُ فُرَاقِي لهَا أَنْ يُتَاحَا (26)

فالزمان بكل أحداثه ومصائبه جعله يخضع لأحكامه فيتمثل لها دون دفاع وبلا سلاح ففرق بينه وبين أهله دون أن يلومه لائم فخرج وغادر تلمسان وما كان يظن ذلك واقعا أبدا طرد منها بعجلة فلم تتح له فرصة توديع تربتها وأمكنتها.

بلغ به شوق تلمسان إلى حد بعيد جعله يذكرها في معظم قصائده ذكرا دقيقا بشخصها وهو يصف حالها ويشبهها بحال المريض المقبل على الموت وما كانت هذه الحالة في حقيقة الأمر إلا حالة وهو بعيد عن أهله ووطنه.

إن حضور المدينة في الشعر المغربي القديم ظاهرة لافتة للنظر، تجسد تفاعلات عرفتها بيئة المغرب، وتفصح عن علاقة الشاعر بالمدينة وموقفه منها. وللتّطوّر الذي يشمل المدن وعلاقات الشّاعر مع سكانها وحكامها الأثر العميق في نفسية الشعراء سلبا وإيجابا، فإن احلولى جوار سكانها أنس الشعراء بها، وراحوا يدبجون فيها الأماديح وإن نَبَتْ بهم منازلها، وتعذّر قضاء الوطر، أعملوا فيها لواذع ألسنتهم، وديبب قوارضهم وقديما قيل (27):

حَيَاةُ المَنازِلِ سُكَّانُهَا فَهُمْ رُوحُها وَهي جُثْمانُها

لقد شعر المغاربة بالغربة في المدن التي هاجروا إليها، فاستبد بهم الحنين إلى بلدانهم وروحوا يتمثلونها كأنها جنة الخلد، ويهجون المدن الأخرى إذ لم يعرف المغاربة نعمة الاستقرار في فترات معينة بسبب اضطراب الأوضاع السياسية، فالشاعر يهجو مدينة معينة، ليتوصل إلى مدح عشّه الذي منه درج من ذلك قول المقّري صاحب النفح (ت 1041 هـ) يذكر تلك اللّمعة من عمره في تلمسان حيث الأنس منتضد:

تركتُ رُسومَ عِزّي في بِلاَدِي وَصِرْتُ بِمِصْرَ مَنْسِيَ الرُّسُومِ

وَرُضتُ النَّفس بالتَّجريدِ زُهْدًا وَقلتُ لهَا: عنِ العَلياءِ صُومي (28)

كما يكون هجاء المدينة بسبب عدم الحصول على المراد المأمول منها أو من أهلها أو من حاكمها.

ونجد بعض الشعراء راحوا إلى وصف المدن ومن ذلك قول أبي عبد الله محمد بن أحمد المقّري يذم مناخ بسكرة:

دخلتُ بلدَ الله شرقًا ومغرِبا

فلم ترَ عيني مثلَ بسكرةٍ يُبْسَا

فالمقري ناقم على مناخ بسكرة وعلى تهجم أفاقها بالغبار الذي يحجب الشمس.

ولبكر بن حماد وقفة مع القبور باعتبارها المكان الأخير الذي يسكن إليه الإنسان يقول:

قِفْ بِالقُبُورِ فَنَادِ الهَامِدِينَ بِهَا

مِنْ أَعْظَمِ بَليت وأجسادِ

قَوْمٌ تقطّعتِ الأسبابُ بينهمُ

من الوصالِ وصَاروا تحتَ أطوادِ

راحُوا جميعًا علَى الأقدامِ وابتكرُوا

فلنْ يروحُوا ولنْ يغدُوا لهمْ غادِ

والله لو ردُّوا ولَو نطقُوا

إذاً لقالُوا: التُّقى من أفضلِ الزادِ (29)

إن الشاعر يخاطب نفسه متعظا من تلك القبور التي حوت أشخاصا تقطعت أسباب الوصال بينهم، لأن من سكن القبر لا يستطيع إجابة من يناديه، فرجوعه ميؤس منه. لذا

فالشاعر يحذر الغافلين من الانسياق وراء ملذات الدنيا وشهواتها، كون أولئك الموتى لو عادوا لأجابوا أن التقوى هي زاد الإنسان في أخراه ومؤنسه في وحشته.

فما وقفة الشاعر بالقبور وتأمله في أحوال الماضين والأمم السابقة إلا تذكير النفس بأن الموت الذي هلك الأصدقاء والجيران والأحباب، هو الذي هصر تلك الأمم العالية المجد، فتساوى الجميع وسكنوا القبور، ولا زاد لهم إلا التقوى والعمل الصالح.

ومما تجدر الإشارة إليه هو أن الشعراء المغاربة نظموا في نفس المواضيع التي تناولها المشارقة، واعتمدوا على شكل القصيدة القديمة. وليس في هذا الاحتذاء ما يزري بالشخصية المغربية، باعتبار أن الموضوعات مشتركة بين كافة الشعراء ينهلون منها ما شاءوا. أما النظم في الموضوعات المعروفة من رثاء وغزل ومدح وفخر وغيرها، ففي هذا إيغال في المعالجة، ونظرة جزئية، لأن هذه الأغراض هي لب الشعر العربي وجوهره.

هوامش الدراسة:

1 – جماليات المكان: د. غاستون باشلار – ترجمة غالب هلسا– المؤسسة الجامعية للنشر– بيروت– لبنان– ط6– 2006– ص 6.

[2] – المرجع نفسه – ص 9.

[3]– كشاف اصطلاحات الفنون: د. التهناوي– دار الكتب العلمية– بيروت– لبنان– ط1– 1998– م4– ص 50.

[4]– المرجع نفسه– ص 50.

[5]– موسوعة لالاند الفلسفية: تعريب خليل أحمد خليل– منشورات عويدات– بيروت– لبنان– ط1– 1996– م1– ص 51.

[6]– المرجع نفسه– ص 362.

[7]– تاريخ الأدب العربي– الأدب في المغرب والأندلس– دار العلم للملايين– ط4 بيروت – د.ت– ج4– ص75.

[8]– محاضرات في الشعر المغربي القديم– ديوان المطبوعات الجامعية– الجزائر–1983– ص110.

[9] – الأدب المغربي: د. محمد الصادق عفيفي ود. محمد بن تاويت– مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللبناني– ط2– بيروت– 1969– ص411.

10 – المرجع نفسه – ص63.

11 – – قراءة ثانية لشعرنا القديم: دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع – د.ط– بيروت – د.ت – ص 17.

12 – الأدب الجزائري القديم: دار هومة للطباعة والنشر– د.ط– الجزائر 2005 – ص 114.

13 – ينظر: الأدب الجزائري القديم – ص 114.

14 – شعر أبي مدين التلمساني: أ.د مختار حبار– مطبعة اتحاد الكتاب العرب – دمشق – ط1–2002 – ص 32.

15 – الأدب في عصر دولة بني حماد: د. أحمد بن محمد أبو رزاق– ص217.

16 – معجم البلدان: ياقوت الحموي – طبعة طهران– د.ط – 1965 – مج4– ص 430.

17 – الأدب في عصر دولة بني حماد: د. أحمد بن محمد أبو رزاق – ص 240.

18 – دراسات في الأدب المغربي: د. عبد الله حمادي – ص 124.

19 – يراجع: دراسات وصور من تاريخ الحياة الأدبية في المغرب العربي – د. محمد طه الحاجري – ص 39.

20 – ينظر: فتوح البلدان: أبو الحسن البلاذري – دار الكتب العملية – د.ط – بيروت – 1978– ص 943.

21 – الأدب الجزائري القديم (دراسة في الجذور): د. عبد الملك مرتاض– ط1–2001– الجزائر –ص 117.

22 – الرحلة العبدرية: محمد العبدري البلنسي – تحقيق أحمد بن حدو– نشريات كلية الآداب الجزائرية– مطبعة البعث قسنطينة – د.ت – ص9.

23 – ينظر: تاريخ الجزائر العام – د. عبد الرحمان بن محمد الجيلالي – ص236.

24 – ينظر: تاريخ الأدب الجزائري – محمد الطمار – ديوان المطبوعات الجامعية – د.ط– الجزائر – 2000 – ص 178.

25 – المرجع نفسه – ص216.

26 – المرجع نفسه – ص216.

27 – الدهان، محمد سامي: الهجاء. دار المعارف، مصر، ط 3، د ت، ص 90.

28 – المقري، أحمد بن محمد التلمساني: نفح الطيب، من غصن الأندلس الرطيب. تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط.6، 2012. 73/1.

29 – الدر الوقاد من شعر بكر بن حماد، محمد بن رمضان الشاوش المطبعة العلوية مستغانم، ط.1 1986، ص 80.

المعالم الحضارية والنقدية في مراسلات علماء الجزائر القدامى

أمال طول
إشراف: أ.د عبد الجليل مرتاض
(جامعة تلمسان)

ملخص:

إن النشء إذا لم يقع بصره على أعمال فكرية وتاريخية وعلمية وفنية منبثقة عن ذات أمته ومعبرة عن طموح وآفاق وهموم مجتمعه، ووجد الساحة الثقافية خراباً أصيب بخيبة أمل، حتى إذا وقع بصره على أعمال ثقافية أخرى معاصرة وشاهقة – مهما كانت مرجعيتها – تلبي رغبته وتملأ الفراغ الذي تركه تاريخه الثقافي الغائب عن الساحة الثقافية، انكب عليه جاعلاً منه منطلقاً يستند إليه، فتتمزق ذاته وتتشظى رؤاه، فتنمو شخصية مهتزة، فاقدة الهوية ، مشتتة المرجعية، وغير منتمية ؛ ومن ثم ينشأ مجتمع ممزق الذات قابل للهزيمة ،بالصانع لها أحياناً، لأنه فاقد المرجعية والهيكل الثقافي المنتمي.

Abstract:

The young people if his eyesight was not located on the agenda of an intellectual and historical, scientific and artistic offshoot of his nation and expressive ambition and prospects and concerns of his community, and he found the cultural scene desolate been disappointed, even if signed his gaze on other cultural works and contemporary high-rise - no matter what the terms of reference - to meet his desire and fill the void left by the cultural history is absent from the cultural scene, embarked upon making it a platform behind it, Vtaatmzk itself and Outpouring of visions, are growing personal shaky, devoid of identity, dispersant reference, and is affiliated; and then self-torn society Negotiable defeat, Balassana her sometimes, because he lost arises cultural reference and structure belongs

مهاد:

تحمل الرسائل التي يتبادلها العلماء والأدباء رؤى نقدية وفكرية هادفة، تفتح معابر سالكة لكثير من انشغالات المتراسلين. باعتبار النقد الواعي "أداة فعالة في التعلم والتغير نحو الأفضل، من خلال تعديل بعض الأفكار أو السلوكات واستبدالها بغيرها مما تثبت صحته أو فعاليته عند الآخرين "وإنَّ تعدد الآراء دليل على حيوية الفكر ونشاطه.

تقول نازك الملائكة رداً على نقدات إبراهيم العريض: "إنَّ نقدك لِشِعْري يُعَرِّفني إليك، فأَنا أُؤمن بأنَّ النقد

الواعي إيجاب في شخصية الناقد على عكس الإعجاب والمديح، فهما – غالباً–سَلْبٌ لا دلالة لهما" [1].

وقد عُرِفت هذه الرسائل التي تحمل نقداً أو وجهات نظر في قضايا سياسية أو اجتماعية أو فكرية أو أدبية في التاريخ البشري منذ القدم. فمثلا نجد في التاريخ العربي نماذج من المراسلات التي كان يتبادلها الخلفاء والأمراء والقادة في قضايا سياسية واجتماعية، والتي على ضوئها عدَّلَ الساسة في حكوماتهم. نذكر منها للتمثيل (التوقيعات) [2]:

أ- كتب الحجاج بن يوسف الثقفي إلى عبد الملك بن مروان (65هـ- 86هـ)، يخبره بقوة عبد الرحمن بن الأشعث، فوقَّع على الكتاب بقوله: "**بضُعْفك قَوِيَ، وبخوفك طَمَع** ".

ب – وكتب بعض عمال عمر بن عبد العزيز (99هـ- 101هـ)، إليه يستأذنه في أن يرمم أو يصلح من شأن المدينة التي يتولاها، فوقَّع عمر بقوله: "**ابْنِها بالعدل، وطَهِّرْ طرقَها من الظلم**".

ج – وكتب إلى المنصور أيضاً عامله بمصر، يشكو نقصان نهر النيل، فوقَّع على الكتاب بقوله: "**طَهِّرْ عسْكرَك من الفساد، يعْطِك النِّيلُ القِياد**".

د- ووقَّع الخليفة/ هارون الرشيد أيضاً في حادثة البرامكة، بقوله: "**أنْبَتَتْهُم الطاعة، وحَصَدَتْهُم المعصية**".

هـ – ووقَّع المأمون العباسي، عبد الله أبو العباس، ابن هارون الرشيد (198هـ- 218هـ)، في قصة عامل كثرت منه الشكوى: "**قد كَثُر شاكوكَ، وقَلَّ شاكروكَ، فإمّا اعتَدلْتَ، وإمّا اعْتَزَلْتَ**".

وهكذا، كانت المراسلات:

أ- **وسيلة من وسائل التواصل** التي تحمل نقداً ووجهات نظر، يتبادلها الأمراء والحكام والقادة في أمور الحكامة والتسيير.

ب- **معلماً من معالم الحضارة الكتابية** التي عوَّضت حضارة المشافهة السائدة في المجتمع العربي فترة من الزمن، وُصف فيها بالمجتمع الأمي.

ومن **الرسائل النقدية الأدبية** في العصر العباسي ما سجلته لنا – مثلا- رسائل أبي العلاء المعري التي تحمل وسماً أدبياً نقدياً في محتوياتها: مثل ‘‘رسالة المنيح" و"رسالة الملائكة" و "رسالة الغفران" و "رسالة الإغريض "...

ولنضرب لذلك مثلاً برسالة الْإِغْرِيض [3] التي بلغت مرتبة عالية من مراتب البلاغة؛ مع ما فيها من لطافة الإيجاز، وحسن الاختصار. والتي يرد فيها على أبي القاسم المغربي[4] بعد أن أهدى إليه كتابه الذي اختصر فيه "إصلاح المنطق" [5] ، فكتب له "رسالة الإغريض" يقرظه فيها ويصف اختصاره لـ : "إصلاح المنطق". يقول فيها :"**السلام عليك أيتها الحكمة المغربية والألفاظ العربية أي هواء رقاك وأي غيث سقاك برقه كالإحريض وودقه مثل الإغريض حللت الربوة وجللت عن الهبوة ...فحرس الله سيدنا حتى تدغم الطاء في الهاء فتلك حراسة بغير انتهاء وذلك أن**

هذين ضدان وعلى التضاد متباعدان رخو وشديد وهاد وذو تصعيد وهما في الجهر والهمس بمنزلة غد وأمس، وجعل الله رتبته التي هي كالفاعل والمبتدأ نظير الفعل في أنها لا تنخفض أبدا .." [6].

إن المعري لخَّص في مقدمة رسالته- بأسلوب أدبي منمق، يحمل في ثناياه خصائص المراسلات— رأيه النقدي الإيجابي حول الكتاب، فنعته بـ "**الحكمة المغربية والألفاظ العربية** "، وجعله في رتبة سامية ضمن قائمة المؤلفات السامية، فقال:" **حللت الربوة وجللت عن الهبوة** "؛ أي أن الكتاب يتوفر على عدة مواصفات أهّلته للإجازة؛ ففيه حكمة، وفيه لغة تلتزم بمعايير اللغة العربية، ومن ثم فهو يحتل مكانة عالية من القدر العلمي الذي يجنبه الطعن.

هاته الرسالة تعد:

1- **وثيقة أدبية** تحمل نقداً لكتاب لغوي لأديب ولغوي آخر طلب رأي المعري في مؤلَّفِه " إصلاح المنطق ".

2- " **إجازة "علمية** واعترافاً مكتوباً من فيلسوف الشعراء وفنان اللغويين. وهي ملمح من ملامح التطور الثقافي التعليمي.

3- **معلماً من معالم الحضارة الفكرية** السائدة في زمن المعري؛ من حيث المكانة المرموقة للعلم والعلماء، والتي تدل على بلوغ الثقافة العربية والعقل العربي مبلغاً متقدما في مدارج الترقي العلمي والحضاري.

ولقد اعترف المعري في رسالته (الإغريضية) بالمكانة اللائقة للعلم والعلماء التي كانت سائدة في زمانه، فقال عن صاحب الكتاب (إصلاح المنطق) والذي كان في مرتبة الوزارة: " فقد جعلني إن حضرت عرف شأني، وإن غبت لم يجهل مكاني، كيا في النداء، والمحذوف من الابتداء ".

مراسلات علماء الجزائر القدامى

إن هذه المكانة الحضارية للمراسلات، والقيمة العلمية للعلم والعلماء كانت سائدة أيضاً في **الجزائر** في هذه العصور القديمة. ولقد سجلت لنا المصادر الجزائرية نماذج مشرّفة من هذه المراسلات العلمية الناقدة والموجهة، والتي تداولها العلماء والقادة حول قضايا تهم مجالات مختلفة.

ومن هذه المراسلات العملية النقدية ما نقف عليه في الرسالتين التاليتين:

رسالة ابن الربيب التاهرتي إلى أبي المغيرة بن حزم.

ورسالة ابن النحوي لفقهاء تلمسان.

1- رسالة ابن الربيب التاهرتي إلى أبي المغيرة بن حزم.

كتب أبو علي الحسن بن محمد بن أحمد بن الربيب التاهرتي[7] ، إلى أبي المغيرة عبد الوهاب بن أحمد بن عبد الرحمن **بن حزم**[8] رسالة يذكره فيها بتقصير أهل الأندلس في تخليد أخبار علمائهم ومآثر فضائلهم وسير ملوكهم، فيقول :

إن (**علماء الأمصار دونوا فضائل أمصارهم، وخلدوا في الكتب مآثر بلدانهم، وأخبار الملوك والأمراء، والكتاب والوزراء، والقضاة والعلماء، فأبقوا لهم ذكراً في الغابرين يتجدد على مر الليالي والأيام، ولسان صدقٍ في الآخرين يتأكد مع تصرف الأعوام...**).

ويعاتب كُتَّابَ الأندلس قائلا : (**لم يتعب أحد منهم نفساً في جميع فضائل أهل بلده، ولم يستعمل خاطره في مفاخر ملوكه، ولا بَلَّ قلماً بمناقب كتابه ووزرائه، ولا سود قرطاساً بمحاسن قضاته وعلمائه، على أنه لو أطلق ما عقل الإغفال من لسانه، وبسط ما قبض الإهمال من بيانه، لوجد للقول مساغاً ولم تضق عليه المسالك، ولم تخرج به المذاهب، ولا اشتبهت عليه المصادر والموارد، ولكن هم أحدهم أن يطلب شأو من تقدمه من العلماء ليحوز قصبات السبق، ويفوز بقدح ابن مقبل**[9] ، **ويأخذ بكظم دعبل**[10] ، **ويصير شجاً في حلق أبي العميثل**[11] ، **فإذا أدرك بغيته، واخترمته منيته، ودفن مع أدبه وعلمه، فمات ذكره، وانقطع خبره...**) .ويختم رسالته بتوجيه العتاب لصاحب العقد الفريد ، فيقول : (... **على أنه يلحقه في بعض اللوم، لا سيما إذ لم يجعل فضائل بلده واسطة عقده، ومناقب ملوكه يتيمة سلكه، أكثر الحز وأخطأ المفصل، وأطال الهز بسيف غير مقصل، وقعد به ما قعد بأصحابه من ترك ما يعنيهم، وإغفال مايهمهم. فأرشد أخاك أرشدك الله وأهده هداك الله إن كانت عندك في ذلك الجلية وبيدك فصل القضية، والسلام عليك ورحمة الله وبركاته.**) [12].

إن رسالة ابن الربيبهاته تحمل نقداً موجهاً لسياسي عالم، ولعالم أديب:

1- **تحمل نقداً ثقافيا وحضاريا موجهاً لسياسي عالم، مجدِّد، ينبذ التقليد،** ويتطلع إلى المستقبل البعيد السعيد، عالم فاعل ومستجيب، يقبل النقد الواعي الهادف، ويستجيب للرأي الصائب الناصح.

فلقد استجاب لهذه الدعوة ولبى الرغبة، فكتب رسالة: **فضائل الأندلس** [13]، (يُجَاوب هَذَا الْمُخَاطب ويرغب فِي أن يبين لَهُ مَا لَعَلَّه قد رآه فنسي أَو بعد عَنهُ فخفي)، فيقول:

" **أما بعد يَا أخي..إن عُلَمَاء بلدنا بالأندلس وان كَانُوا على الذرْوَة الْعليا من التَّمَكُّن بأفانين الْعُلُوم وَفِي الْغَايَة القصوى من التحكم على وُجُوه المعارف فان هممهم قد قصرت عَن تخليد مآثر بلدهم وَمَكَارِم مُلُوكهمْ ومحاسن فقهائهم، ومناقب قضاتهم، ومفاخر كتابهم، وفضائل علمائهم، ثم تعدَّى ذلك إلى أن أخلى أرباب العلوم منا من أن يكون لهم تأليف يحيي ذكرهم، ويبقي علمهم، بل قطع على أن كل واحد منهم قد مات فدفن علمه معه، وحقق ظنه في ذلك، واستدل على صحته عند نفسه..).**

ثم يعلن عن رده الذي يريد به أن يكون متجاوزاً وشاملاً للفائدة، فيقول: " **وفي صول كتابي على هذه الهيئة حيثما وصل كنايةٌ لمن غاب عنه من أخبار تآليف أهل بلدنا، مثلما غاب عن هذا الباحث الأول، ولله الأمر من قبل ومن بعد، وإن كنت في إخباري إياك بما أرسمه في كتابي هذا " كمهد إلى**

البركان نار الحباحب "، وباني صوىً في مهيع القصد اللاحب، فإنك وإن كنت المقصود والمواجه فإنما المراد من أهل تلك الناحية من نأي عنهم علم ما استجلبه السائل الماضي، وما توفيقي إلا بالله "[14]

إن ردّ ابن حزم في رسالته هاته يعَدُّ:

أ– رداً علمياً قائماً على إحصاء وتقييم، مؤلفات الأندلسيين التي تستحق أن تذكر، وتكون موضع اعتزاز في العلوم المختلفة [15].

ب –رداً قائما على **الأساس الفكري باعتباره** وسيلة للتفضيل، دون أن ينسى أن يضيف إلى ذلك خصائص قرطبة، وما قدمته الأندلس– بعامة– من نتاج علمي.

ج – جزءاً من التاريخ الحضاري للأندلس.

د – إبداعاً رائداً في الأندلس **لفن المفاخرات** وهو فن أبرز فيه شعور الأندلسيين بالحب لوطنهم الذي تحيذ به المشكلات من أكثر من جهة.

2- **تحمل (الرسالة) نقداً علمياً لعالم أديب ألَّفَ** كتاباً علمياً يعَدُّ اليوم مصدراً من مصادر تاريخ الأدب العربي، وهو كتاب **"العقد الفريد"** لابن عبد ربه الأندلسي [16] والذي غابت فيه الجهود الأدبية والعلمية الأندلسية، فكان محط نقد من قبل ابن الربيب وغيره [17].

إذن فالمراسلات كانت وسيلة من وسائل النقد والتوجيه في تاريخ المغرب والمشرق العربيين. ولعل صدى هذه الرسالة أيضاً كان دافعاً قوياً لابن بسام[18] في تصنيف كتابه **"الذخيرة في معرفة أهل الجزيرة"** سنة 502 هـ والذي يعد من أهم المراجع الأدبية والحضارية في بلاد الأندلس. حاول من خلاله ابن بسام أن يقوم بشيء يرد به أنظار مواطنيه على التعلق بالآداب المشرقية، ويبعث في نفوسهم العصبية لتراثهم كوسيلة من الوسائل لربطهم بواقع البلاد [19].

لأن التاريخ جذر الأمة وهويتها وذاكرتها، ومن لا يعرف تاريخه لا يعرف ذاته، ومن لا يعرف ذاته تمزقت أوصاله وهزل كيانه وذوي.

وتسجيل التاريخ وتوريثه للنشء يعد من أولوية الأولويات التي لا مناص منها لتنمية الإحساس عنده بالانتماء، ووجوب الدفاع عنه، والتصدي للأخطار المحدقة به. ومن المعلوم أن الدفاع عن الكيان يسبقه حتماً الوعي بذلك الكيان والتمسك به

لأن النشء إذا لم يقع بصره على أعمال فكرية وتاريخية وعلمية وفنية منبثقة عن ذات أمته ومعبرة عن طموح وآفاق وهموم مجتمعه، ووجد الساحة الثقافية خراباً أصيب بخيبة أمل، حتى إذا وقع بصره على أعمال ثقافية أخرى معاصرة وشاهقة – مهما كانت مرجعيتها – تلبي رغبته وتملأ الفراغ الذي تركه تاريخه الثقافي الغائب عن الساحة الثقافية، انكب عليه جاعلاً منه منطلقاً يستند إليه، فتتمزق ذاته وتتشظى رؤاه، فتنمو شخصية مهتزة، فاقدة الهوية ، مشتتة المرجعية، وغير منتمية ؛ ومن ثم ينشأ مجتمع ممزق الذات قابل للهزيمة ،بلصانع لها أحياناً، لأنه فاقد المرجعية والهيكل الثقافي المنتمي.

وفي مثل هذا يقول أحمد شوقي: [20]

اقرأ التاريخَ إذ فيهِ العِبَـر

ضاعَ قَومٌ لَيسَ يَدرونَ الخَبَر (الرمل)

ويؤمن بهذا الاعتقاد غير هؤلاء من أبناء الحضارات الأخرى، فلقد قال **كورهارست دانه؛** مدير الفنون والآداب والموسيقى في وزارة الثقافة الألمانية: " التراث شيء مقدس بالنسبة لنا .. إنه مصدر اعتزاز وفخر؛ لأنه يحمل إلينا المشاعر الإنسانية في الماضي ... ونعتبره المنطلق الرئيسي لمعالجة العديد من القضايا المعاصرة.. لذا فنحن لا نسقطه من حسابنا على الإطلاق، ولا نحاول حذفه من قاموس أدبنا، ولا نعتبره عالة على ثقافتنا الحديثة وفكرنا المعاصر. وبالتالي فإننا لانحكم عليه بالإعدام، لأننا إذا فعلنا ذلك فسنصبح كالشجرة التي لا تلبث أن تذوي سريعاً لأنها فقدت الجذور. إننا نعتز به.. ونعتبره ثروة طائلة ومعيناً لا ينضب.. "[21]

وأعجبني قول أحد المثقفين حين قال: " إن الذي لا يستمع إلى همسات الماضي، ليس بإمكانه أن يحمي الهوية، ويحرس الرأسمال الرمزي للمجتمع، من منطلق أن المثقف يشغل مكانة وسطى بين الماضي والواقع. ...لا أتصور مواطنا عديم المعرفة التاريخية. ولا إنسانا قادرا على التطور وهو يدير ظهره لذاته. فالتباهي بالارتباط بالواقع لا يصنع سوى إنسان لقيط يظن أنه حر طليق، وهو في الحقيقة يسير نحو المجهول"[22].

وصدق من قال: "إن من يجهل التاريخ سيبقى طفلا أبد الدهر وإن الأطفال في جميع أنحاء العالم لا يخاطبون بالعقل، وإنما بالحلوى والشكولاتة لكي يكفوا أو يتوقفوا عن طيشهم وعبثهم"[23].

ويصُبّ – في هذا الباب أيضاً – قول وفعل أحمد ابن سحنون (ق 13هـ)؛ حين يعرب في مقدمة شرحه المسمى: "الأزهار الشقيقة المتضوِّعة بعَرف العقيقة" – والذي وضعه على قصيدة (العقيقة) للمنداسي[24] ، التي مطلعها :

كيف ينسى قلبي عربْ العقيق والبانْ ****

والعقيقْ أعيوني باقْلايْده انهلّوا

يُعْرِب عن الأسباب التي دفعته لشرح العقيقة، فيقول: إن ابن خلدون قد نعى على أهل المغرب العربي إهمالهَم رواية أشعارهم فضاعت أنسابهُم، فأردتُ أن أخالف العادة وأكفِّر عن هذا الإهمال بكتابة شرح على العقيقة يحفظها ويحل ألغازها ... [25].

2- رسالة ابن النحوي لفقهاء تلمسان

لقد سجلت لنا كتب التاريخ والأدب ألواناً من المرسلات التي تحمل نقداً فكرياً واجتماعياً، وتخوض في أمور تهم المجتمع ثقافياً وسياسياً وفكريا.

ومن هذه الرسائل: رسالة **ابن النحوي** [26] لفقهاء تلمسان [27] التي جاءت في صورة جواب عن سؤال حول أسباب إحراق كتاب الإحياء [28]، يقول فيها:

"فيا إخواني.. أبو حامد الغزالي على الجملة والتفصيل، صاحب نقطة التحصيل ونكتة التوصيل. محمود المقال والفعال، ممدوح الجواب والسؤال. معروف المقدار في سائر الأقطار. قد أخذت تصانيفه بنواصي العباد، ووطنت دواوينه صياصي البلاد، فتتابع التسليم لها، وتعاضد الإقرار بها. فبأي مبالاة تقع بمثاله العوام، وثفاية الهوام، الذين لم يصبحوا فريقه، ولم يسلكوا طريقه، ولم يتنقبوا في بلاده، ولا قاربوه في مراده ومراده، ولا قاموا إليه بسلطان، ولا

نهضوا نحوه ببرهان. وقد وقعت على أحوالهم الهاجمة، فما رأيت بهجة تروق، ولا سمعت لهجة تفوق. وإنما انتحاء وانتحال، ومجال في محال. ومسألة واحدة من مسائلهم لم يحددوا إليها دليلاً، ولم يأخذوا نحوها سبيلا، ولم يأتوا إليها من بابها، ولا نطوا بها سبباً من أسبابها. بل لا تسمع إلا تشنيعاً مهولاً، وتبشيعاً مصولاً، وأنفاساً مختلفة، وأقوالاً متكلفة لا يخفى تلفيقها من جهات، ولا تأليفها عن ترديدات... فليت شعري بماذا يهنون، وإلى ماذا يهتدون، وأفهامهم قاصرة، وأذهانهم حاصره. نسأل الله رجعيتهم وتوبة عليه، وفتحاً مبيناً فيهم ونصراً عزيزاً عليهم"[29].

فالرسالة جواب عن سؤال. يجيب فيها ابن النحوي عن طبيعة كتاب الإحياء للغزالي، وعن مبررات الإحراق؛ فيطمئن فيها فقهاء تلمسان ويبدِّد حيرتهم عما قيل حول الإحياء؛ ويرد بما يراه صواباً في كتاب الإحياء لأبي حامد الغزالي، ويبين فيه قصور منتقدي الكتاب عن الفهم والإدراك لمقاصد الكتاب وتوجهاته وتصوراته، ويعلن في الوقت نفسه أن خصوم الغزالي لم يدعموا نقدهم للكتاب بالأدلة والبراهين، مما يؤكد عجزهم عن الفهم والاستيعاب، فعوضوا ذلك بالتشنيع والتبشيع والأقوال الملفقة المتكلفة. ويستنكر هذا الفعل.

الرسالة معلم حضاري وثقافي هام، تحمل في ثناياها أبعاداً ثقافية وفكرية واجتماعية كانت سائدة في المجتمع الجزائري في زمن ابن النحوي.

فلقد كانت المراسلات المتبادلة وسيلة حضارية تواصلية فاعلة، ودليلاً ماديا على:

أ- **شيوع حضارة الكتابة** الأدبية والعلمية.

ب -**رقي الفكر النقدي** الذي هو ميزة متطورة للعقل الباحث عن الحقيقة، والقابل للرأي والرأي المخالف.

ج – **تنوع المذاهب الفكرية** في الجزائر (التصوف، والعلوم العقلية، والتطبيقية والأدبية ..).

د – **الاحتكام إلى العلم والعقل وأهل الاختصاص** في النوازل وفي المستجدات..

هـ – **التواصل بين الحضارات،** وبين المشرق والمغرب العربيين.

و- حضور **النقد الثقافي الحضاري** في تراثنا وإسهامه في علاج الأنساق الثقافية المضمرة، في المجتمع ومراقبة التطورات الآنية للفعل الثقافي.

خاتمة

وهكذا يمكننا القول:

- إن المراسلات أدت وظيفة تواصلية وإعلامية وتوجيهية ونقدية، فتواصلت ووضحت ووجهت وصححت..
- إن هذا اللون الفني العلمي من وسائل التواصل العلمي والاجتماعي لم يكن مغيباً في المجتمع الجزائري، بل خاض فيه وجال علماء وأدباء الجزائر، وكانوا رواداً فاعلين.
- إن الرسالتين تنطويان على **نقد ثقافي وحضاري** يؤكد بالدليل على بلوغ التفكير

العقلي والاجتماعي للعالِمَيْن ذروة في الرقي والتحضر.

- إن المراسلات سجلت عدداً من **المعالم الحضارية والثقافية في الجزائر**، مثل:

(مدينة تيارت، ومدينة تلمسان، كمعلمين حضاريين سجلا حضورهما في التراث السياسي والعلمي في العالم العربي، وسجلت أسماء علماء وأدباء وسياسيين، مثل: ابن الربيب، ابن النحوي، وفقهاء تلمسان، ابن حزم ...، وسجلت التنوع الثقافي السائد في الجزائر: (التصوف والفقه والفلسفة ...).

هوامش الدراسة:

1 – مراسلات إبراهيم العريض الأدبية من 74

2 – . التوقيعات فن نثري تتضمنه رسائل في صفة جوابٍ مركز يحمل رأي كاتبه في شكوى، أو مسألة من المسائل، أو تعليقه على موقف معين. ينظر: مجلة الموقف الأدبي – مجلة أدبية شهرية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق – العدد 413 أيلول2005

مقال بعنوان: التوقيعات فن أدبي نسيناه...!! ـ يسري عبد الغني عبد الله – القاهرة

3 – . قال الكسائي: الإغْريضُ كل أَبيضَ مثلِ اللبن وما ينشق عنه الطلْعُ. وأراد به البداية الواعدة بما هو أعظم وأطيب، وهو نورة الأزهار داخل غلافها في أشجار نخيل البلح.. اصطلاح الإغريض (الطلع .spadix) وهو ليس زهرة حقيقية وإنما» ازهرارinflorescence «، أي نورة زهرية.

4 – أبو القاسم المغربي أديب وسياسي، فبلغ من الأولى مرتبة العلماء المؤلفين والشعراء والكتاب المبدعين، ومن الثانية مرتبة الوزارة

أبو القاسم الحسين بن علي المعروف بالوزير المغربي (ت 418هـ) هو الذي وجه إليه أبو العلاء المعري (رسالة الإغريض) التي تعد تقريضاً لكتابه :(مختصر إصلاح المنطق) (وهو مختصر لإصلاح المنطق لابن السكيت).

وأما نسبته «المغربي» فإنه لم يكن مغربي الأصل، وإنما أحد أجداده . وهو أبو الحسن علي بن محمد .كانت له ولاية في الجانب الغربي ببغداد، فقيل له «المغربي» وأطلقت عليهم جميعاً هذه النسبة.

5 – (مختصر إصلاح المنطق) (وهو مختصر لإصلاح المنطق لابن السكيت).

6 – رسائل أبي العلاء المعري – تحقيق: د. السعيد السيد عبادة – الطبعة: الأولى، 1433 هـ

7 – ابن الربيب التاهرتي، الحسن بن محمد التميمي القاضي التاهرتي المعروف بابن الربيب. طلب العلم بالقيروان وكان محمد بن جعفر القزاز معيناً به محباً له، فبلغ النهاية في الأدب وعلم الخبر والنسب، وله في ذلك تأليف مشهور، وتولى القضاء. وكان يقول الشعر الجيد، توفي سنة عشرين وأربعمائة (ت 420 هـ)، وقد جاوز الخمسين.

ترجم له العمري في المسالك 319/11 نقلا عن الأنموذج لابن رشيق. وقال: إن أصله من تاهرت (مدينة الرستميين بالجزائر). وكان عارفا بالأدب وعلم النسب. قوي الكلام يتكلفه بعض تكلف.

8 – أبو محمد علي بن حزم الأندلسي (384 هـ – 456 هـ)، من أكبر علماء الأندلس ، إمام حافظ. فقيه ظاهري،. ومتكلم، أديب، وشاعر، ونسابة ،وناقد محلل،. وزير سياسي لبني أمية، سلك طريق نبذ التقليد وتحرير الأتباع.. توفي في منزله ولبة. ينظر : (ياقوت الحموي (معجم البلدان) – : ابن حزم).

9 – ابن مقبل هو تميم بن أبي بن مقبلٍ، 70 ق. هـ – 37 هـ / 554 – 657 م من بني العجلان، من عامر بن صعصعة أبو كعب. وكان جاهلياً إسلامياً، وهو من أوصف العرب لقدحٍ، ولذلك يقال: قدح ابن مقبل. وكان قدح ابن مقبل فوَّازاً معروفاً بذلك، قد أجاد نعته في شعره وكرر ذكره، وكانت العرب تستأجره وتستعيره وتتيمن به، ينظر: (ابن قتيبة . الشعر والشعراء) و (المرزوقي . الأمالي)

10 – دعبل الخزاعي 246– 148هـ– هو دعبل بن علي بن رزين الخزاعي، أبو علي. شاعر هجّاء، أصله من الكوفة، أقام ببغداد. في شعره جودة، كان صديق البحتري وصنّف كتاباً في طبقات الشعراء.

وكان دعبل، مع جودة شعره وفخامة لفظه، رجلاً ذا همة ونبل في نفسه، ويهجو من الخلفاء فما دون.

11 – أبو العميثلهو عبد الله بن خليد مولى جعفر بن سليمان بن علي بن عبد الله بن العباس بن عبد المطلب. كان من كبار الشعراء المكثرين من اللغة أصله فارسي من الري وكان يفخم الكلام ويعربه، تولى الكتابة لطاهر بن الحسين أكبر قواد المأمون ثم لابنه عبد الله بن طاهر، صنف أبو العميثل كتبا مفيدة منها: كتاب «ما اتفق

لفظه واختلف معناه» وكتاب «المتشابه» وكتاب «الأبيات السائرة» وكتاب «معاني الشعر.« توفي سنة (240) هـ

الموسوعة. كوم .جميع الحقوق محفوظة2015 © Copyright

12 – (المقري. نفح الطيب ص 2883...) الموسوعة الشعرية. والذخيرة في محاسن أهل الجزيرة – (ج 1 / ص 133)، الوافي بالوفيات (201/4).

13– ابن حزم – فضائل الأندلس وأهلها – ج1– ص 4 (المكتبة الشاملة). نفح الطيب 158/3–179.

14 – صرح ابن بسام أن ابن الربيب كتب إلى أبي المغيرة ابن حزم رسالة، وأن أبا المغيرة رد عليه بهذه الرسالة ذكر فيها جملة من تواليف أهل الأندلس. ينظر: الذخيرة 1/1: 133، – والنفح 3: 156.

15 – الرسالة كاملة في نفح الطيب. 158/3–179.

16 – أحمد بن عبدربه (246 هـ– 328هـ) ولد في قرطبة، وعاش حياته كلها في الأندلس، وفيها ألّف كتابه (العقد الفريد). الذي قال عنه (الصاحب بن عباد) (326 هـ – 385 هـ (اصفهان). حين أهدي إليه الكتاب: " هذه بضاعتنا ردت إلينا ".

17 – فقد كان بأدباء الشرق شوق إلى معرفة الأدب الأندلسي وقراءته وتلمس أثر الأندلس على وجدان العربي بعد أن عاش في الطبيعة الخلاّبة وبين الغيد الحسان، وفي أجواء تختلف كلياً عن أجواء الحجاز والعراق والشام! وسارع الخلفاء والأدباء إلى طلب نسخ من (العقد الفريد) ولكنهم سرعان ما أصيبوا بخيبة أمل! وقالوا: هذي بضاعتنا رُدّت إلينا! لم يجدوا في الكتاب الذي ألفه أديب أندلسي أي أثر، أو ذكر أو خبر، للأندلس!! بل وجدوا نوادر الأصمعي وما ورد في كتب المشارقة!! أمثال ابن قتيبة في (عين الأخبار) والجاحظ في (البيان والتبيين) وغيره من كتب المشارقة التي قرأوها حتى ملوا واشتاقوا لنفس جديد وأدب مختلف يعكس البيئة الرقيقة في تلك البقعة الجميلة (الفردوس)!..

ينظر: عبد الله الجعيثن – مقال بعنوان: (العقد الفريد بضاعتنا ردت إلينا!) صحيفة الرياض الإلكترونية – اليمامة – الثلاثاء 27 شعبان 1433 هـ – 17 يوليو 2012م – العدد 16094

18 – هو أبو الحسن علي بن بسام الشنتريني (شنترين، 450 هـ – إشبيلية، 542 هـ). من أهل شنترينبالبرتغال حاليا، توفي سنة 542 هـ. أديب وعالم في اللغة وشاعر أندلسي.

ينظر: ابن سعيد علي بن موسى، المغرب في حلى المغرب، تحقيق شوقي ضيف (القاهرة 1954).

19 – لقد عمل ابن بسام صاحب الذخيرة على جمع التراث الأدبي الأندلسي في كتاب الذخيرة بهدف تنمية روح الوطنية في نفوس الأندلسيين، وتحسيسهم بانتمائهم الوطني الجغرافي الثقافي، وتوعيتهم بالذات المتميزة عن الذوات الأخرى، وإن كانت متكاملة معها. وتلك خطوة تمهيدية لابد منها لتنمية إحساسهم بوجوب الدفاع عنها والتصدي للأخطار المحدقة بها.

ينظر: علي بن محمد (ابن بسام وكتابه الذخيرة) – ص 255.

20 – أحمد شوقي1285 – 1351 هـ / 1868 – 1932 م أشهر شعراء العصر الأخير، يلقب بأمير الشعراء، مولده ووفاته بالقاهرة،

21 – . ينظر: محمد منذر لطفي (علامات ومواقف في الأدب) مجلة المنهل (السعودية) ع 525 م 57 سبتمبر 1995 ص 93.

22 – حميد عبد القادر – التاريخ ليس عبئا على المواطنة – جريدة الخبر – الخميس 08 ماي 2014

23 – المؤرخ الروماني شيشرون (ت 43 ق.م) هو القائل.

24 – نسبة إلى منداس، وهي أرض معروفة شرقي نهر "مينا" من ولاية غليزان. هو أبو عثمان سعيد بن عبد الله المنداسي أصلاً، التلمساني منشأً وداراً (ت 1088هـ – 1677م) .كان ينظم الشعر المعرب والملحون معاً ، وشعره الملحون أقرب إلى الفصيح ، واشتهر المنداسي بقصيدته المعروفة بـ " العقيقة " في مدح النبي (ص) . ينظر: د/ أبو القاسم سعد الله – تاريخ الجزائر الثقافي – ج2– ص310.

25 – د/ أبو القاسم سعد الله – تاريخ الجزائر الثقافي – ج 2 – ص 182.

26 – يوسف بن محمد بن يوسف التوزري التلمساني أو أبو الفضل433 هـ – 513 هـ توفي بقلعة بني حماد قرب بجاية.

كان ابن النحوي مائلا إلى الاجتهاد في الفقه، ومتمكنا من أصول الدين والفقه، شاعرا وأديبا لغويا مثل شيخه الشقراطسي.

وهو صاحب قصيدة: (المنفرجة) التي شرحها كثيرون، وخمّسها البعض.

ينظر: التشوف إلى رجال التصوف، ابن الزيات يوسف بن يحي التادلي، تحقيق: أحمد التوفيق، ص: 95

لقي ابن النحوي المتاعب والمقاومة من فقهاء ورؤساء الدولة المرابطية، في الخلاف القائم حول كتاب إحياء علوم الدين، زمن استقراره بالمغرب الأقصى

قال ابو العباس الغبريني في " عنوان الدراية :'' كان من علماء العاملين وعلى سنن الصالحين، مجاب الدعوة حاضرا مع الله في غالب أمره له اعتقاد خاص بإحياء الغزالي.

وقال القاضي ابو عبد الله بن عليين حمّاد: كان ابو الفضل ببلادنا كالغزالي في العراق علما وعملا.

27 – تقع تلمسان شمال غرب الجزائر .ومحاذية للحدود المغربية، وهي مدينة تاريخية وسياحية، كانت تعرف بـ (بوماريا) في العهد الروماني واتخذها

الزيانيون عاصمة لهم. وقد استقر فيها الأندلسيون العرب بعد رحيلهم من الأندلس عام ..1292

. الأخلاق عند الغزالي – للدكتور زكي مبارك – كتاب جمع فيه انتقادات علماء كبار من المحدثين والسلفيين، حول إحراق كتاب الغزالي.. يلخصها في قوله :(...اللجوء إلى الإحراق كان لما يتضمنه الكتاب من الدعوة إلى الانسياق مع الغيبوبة الصوفية التي تجعل صاحبها ينسى نفسه، وينقاد لروحانية بعيدة عن الإسلام الصحيح في نظر المنتقدين للغزالي من آئمة الحديث والسلفية... فالمنتقدون يرون أن تلك الميوعة الروحية ينبغي ألاَّ تسود بين الجمهور، ولذلك كان من الواجب أن يحذر الجمهور من الكتاب الذي تناقض بعض تعاليمه وتوجيهاته روح الشرع الإسلامي في مسايرته للواقع الإنساني، تلك الروح التي تحافظ دائما على الموازنة بين الروح والمادة فلا هذه تطغى ولا تلك...)

ينظر: – مجلة: (دعوة الحق): العدد159 –– ص 124.وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية– الرباط – المغرب– (" لماذا أحرق "الإحياء"؟)

28 – يكوّن نص هذه الفتوى مع نصين آخرين (رسالة فقهاء تلمسان وجواب الفقيه أبي زكرياء يحي القلعي الزناتي عليها) مخطوطاً يتألف من 15 صفحة (من ص: 328 إلى ص: 342) وهذا المخطوط يقع ضمن مجموع من الوثائق يحمل رقم: 251 بالخزانة العامة بالرباط. وممن انتصر للغزالي أيضاً الصوفي أبو محمد عبد الله المليجي من أهل أغمات وريكة (ت 450 هـ) الذي دعا على فقهاء مراكش أصحاب فتوى الإحراق وقال: لا أفلح هؤلاء الأشقياء. التشوف، مصدر سابق، ص: 145.

ينظر: مجلة التراث العربي–مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العرب– دمشق العدد 106 السنة السابعة والعشرون – نيسان 2007 – ربيع الآخر1428 أبو الفضل ابن النحوي وانتصاره للإمام الغزالي ـ (بقلم: د.محمد بن معمر(جامعة وهران، الجزائر.)

29 – الرسالة تحمل فتوى أبي الفضل النحوي حول كتاب الإحياء، – ينظر: المغراوي محمد، (متنوعات محمد حجي) ص: 118.

الصّحافة الجزائرية المكتوبة وموقع "جريدة لسان" منها

آمنة بومكحلة
باحثة في الدكتوراه تخصّص لسانيات وتعليمية اللغة
إشراف أ.د: هشام خالدي
جامعة تلمسان

ملخّص:

تعدّ الصّحافة المكتوبة مرآة المجتمع؛ لأنها المترجمة لآراء أفراده وقضاياه، وقد عرفت الصّحافة الجزائرية تاريخا طويلا في مسيرتها إذ واكبت كل الأحداث وصمدت صوب كل الحواجز من أجل تغطية جميع الوقائع فكانت وما زالت الوسيلة العاكسة لما يعيشه الشعب الجزائري. وما أردت إبرازه عدم اقتصارها على تقديم الأخبار فقط بل دورها في تعليمية اللغة العربية، وما يجب التنويه به في هذا الصّدد هو تميّز "جريدة لسان "كونها تولي أهمية بالغة لتعليم اللغة العربية وأكبر دليل على ذلك ضبطها لكل المفردات الواردة فيها من بدايتها إلى نهايتها، مع إضافة مسارد معجمية تعنى بالمصطلحات الواردة في مقالاتها المختلفة وترجمتها إلى بعض اللغات الحية كالفرنسية مثلا.

الكلمات المفتاحية:

الصحافة المكتوبة ـ تعليمية اللغة العربية ـ ضبط المفردات – مسارد معجمية – ترجمة.

Summary :

La presse est considérée comme le miroir de la société car elle reflète l'opinion du public sur plusieurs questions et faits. La presse algérienne écrite a connu une longue histoire dans sa carrière, car elle a coïncidé avec tous les évènements et a résisté à tous les obstacles afin de couvrir tous les faits. Elle a été et signifie toujours le reflet de ce vécu par le peuple algérien, et ce que nous voulions mettre en évidence que la presse algérienne écrite ne se limite pas à fournir seulement les nouvelles, mais son rôle dans l'enseignement de la langue arabe. Et dans ce contexte nous citions " جريدة لسان "puisqu'elle se focalise sur l'importance de l'enseignement de la langue arabe et notamment qu'elle se consacre à réglementer tous les termes qu'elle publie tout au long de son journal qui contient des glossaires de termes figurant dans ses divers articles

ainsi que leur traduction en d'autres langues telle que le français.

Mots clés : la presse _ l'enseignement de la langue arabe _ terminologie _ des glossaires de termes _ traduction.

توطئة:

عملت الصّحافة المكتوبة منذ نشأتها إلى اليوم على تزويد جمهور القرّاء بالأخبار وتفاصيل ما يجري في مختلف بقاع العالم، فاختلفت الكتابات وتعدّدت المقالات في إيصال ذلك. وكان للصّحافة المكتوبة ولا يزال تأثير كبير في المجتمع بصفة عامة، والفرد بصفة خاصة، كما أن دورها لم يقتصر على نشر الأخبار فقط بل تعدّى ذلك إلى تعليم اللّغات وعلى رأسها تعليم اللغة العربية، وهذا ما تسعى إليه "جريدة لسان" الجريدة الوطنية ذات البعد الدولي. فكيف خرجت الصّحافة الوطنية المكتوبة من عالم تقديم الأخبار إلى عالم التّعليم؟ كيف أسهمت في تعليم لغة العرب؟ وإلى أيّ مدى وفّقت في ذلك؟

مفهوم الصّحافة المكتوبة:

لا يختلف اثنان في أنّه " منذ غابر الأزمنة عرف الإنسان صورا عديدة للاتّصال والإعلام الذي يعني بشكل أو بآخر مسألة ربط النّاس بعضهم ببعض عبر مشاهد من التقاليد والسّلوكات والإيماءات والحركات، فيحدث بينهم التّفاهم واللّقاء" (1)، مما يجعل التواصل متبادلا، والحياة مستمرة قائمة على الأخذ والعطاء يسودها الفهم والإفهام. فكانت حاجة الإنسان ماسة إلى وسيلة لنقل الأخبار ومعرفة ما يجري من الوقائع ومن هنا ظهرت وسائل الإعلام المختلفة التي غايتها "الرئيسة هي النفاذ إلى الجماهير والمتلقين، رغبة في التأثير فيهم "(2)؛ فتقدم لهم الأخبار المتنوعة وفي شتى المجالات في صورة واضحة وأسلوب بسيط يعملان على إيصال الفكرة لأذهان عامة الناس.

والصّحافة المكتوبة من بين هذه الوسائل الإعلامية التي تؤثر بشكل كبير في أفراد المجتمع؛ حيث تعتبر "أحد المنتجات الأكثر استعمالا والأكثر تمييزا للمجتمع الصناعي" (3) كون الصحف تستهلك يوميا وبشكل مستمر دون انقطاع إذ أصبحت من عادات الحياة اليومية. ونظرا للمكانة التي تشغلها الصحافة المكتوبة اعتبرها العديد من الباحثين من الفنون الراقية فقيل أنها" فنّ تسجيل الوقائع اليومية بدقة وانتظام وذوق سليم، مع الاستجابة لرغبات الرأي العام وتوجيهه والاهتمام بالجماعات البشرية، وتناقل أخبارها، ووصف نشاطها، ثم تسليتها، وتزجية أوقات فراغها"(4)؛ فكل مستجدة لحدث ما سواء كان حدثا اجتماعيا، أو سياسيا، أو ثقافيا، أو اقتصاديا إلا وقدمته لجمهورها دون غموض أو لبس مما جعلها وسيلة إعلامية ذات شعبية واسعة في العالم. كما نجد الصحافة المكتوبة تهتم بالجانب الترفيهي مما يؤهلها أن تكون المرافق الدائم في أوقات الفراغ.

دور الصّحافة الجزائرية المكتوبة إبّان الثّورة المجيدة:

من المؤكّد أنّ الصّحافة المكتوبة في الجزائر عرفت تاريخا طويلا فتارة تتطوّر وتارة أخرى تسقط، لكن هذا لم يجعلها تستسلم؛ إذ واكبت كل الأحداث وصمدت صوب كل الحواجز من أجل تغطية جميع الوقائع،

و"الحديث عن الصحافة الجزائرية ليس هو إلا حديثا سياسيا يغذي الثورة الجزائرية ويقويها ويعرّف بأصولها وفروعها، والصحافة الجزائرية شكل من أشكال الكفاح السياسي الذي خاضه الشعب الجزائري ضد الاستعمار (5)، فقد كان الصحفيون يشاركون في الثورة الجزائرية بأقلامهم ومقالاتهم التي كانت تترجم ما بنفوسهم من قوة وإرادة وعدم الاستسلام للمستعمر الفرنسي، وكان همهم الوحيد الحصول على الحرية واسترجاع الأمان والاستقرار، غير أن المستدمر الفرنسي كان يصر "على مواصلة اضطهاد الشعب الجزائري إلى أن يرضى بالحكم الذي يسيطره ديغول"(6)، إذ استخدم أشد الأساليب وأقوى الوسائل من أجل محو الشخصية الجزائرية. والجدير بالذكر أن الثورة الجزائرية قد لاقت العديد من التعليقات وأسالت الكثير من الحبر فوصفت بأنها" ثورة شعبية تطالب باستعادة حق مغتصب"(7). وما يجب التنويه به أن الجزائر إبان الثورة عرفت عدّة صحف مختلفة ومتنوعة كان لها صدى قويّ في الوسط العربي عامة والوسط الجزائري خاصة ومن بينها: جريدة المبشر (1847)، جريدة كوكب إفريقيا، جريدة الشهاب(1925 ـ 1939)، جريدة البصائر (1935ـ 1939 ـ 1947 ـ 1956).فقد كانت هذه الجرائد بمثابة "مرآتنا المجلوة، التي كانت تنعكس عليها آمال شعبنا وآلامه، فهي بضعة من أنفسنا، وجزء من تفكيرنا، وقبضة زمنية من تاريخنا الطويل"(8)فهي المترجمة لكلّ ما كان يعيشه الشعب الجزائري آنذاك؛ فكانت تنقل آلام ما كان يعيشه الشعب الجزائري من شتى أشكال التعذيب والتشرد والفقر آملة أن ينتهي ذلك الكابوس في أسرع وقت ويعود الأمن والاستقرار للبلاد، والتاريخ يشهد بالدور الكبير الذي لعبته الصحافة المكتوبة إبان الثورة فلم تتوقف عن مواكبة الأحداث رغم الصعوبات والعوائق التي كانت تتلقاها.

الصّحافة المكتوبة وعلاقتها بالتعليمية:

تعدّ اللغة أهمّ وسيلة يقوم عليها التّواصل والاتّصال، ولغتنا العربية أبرز مثال على ذلك فهي التي تربطنا ببعضنا وبديننا وبتاريخنا "فهي لغة حية بحياة متحدثيها، وهي بذلك سائرة مع نبض الحياة التي يعيشونها "(9)، واللغة العربية تزخر بمفردات راقية ودلالات سامية استسقتها من منابع متنوعة ومن هنا "كانت لغة الإعلام بدورها قد أمدّت اللّغة العربية بكثير من المفردات، وهي ما تزال تثريها باستمرار، حيث إنّ غالبية مفردات الحضارة لم تكن المجامع اللّغوية ولا الهيئات العلمية وراء ظهورها، إذ يسجّل الفضل لوسائل الإعلام وفي مقدّمتها الصّحافة في ذلك"(10)، لأنّه من المعروف أنّ لغة الإعلام وخاصّة الصّحافة المكتوبة تمتاز بوفرة المفردات والمصطلحات التي يقوم الصّحفيون بصياغتها في مقالات مختلفة كلّ حسب تخصّصه ورؤيته وأسلوبه؛ لأنّ ميدان الصّحافة يتطلّب وفرة المفردات والاطلاع على كل المصطلحات الجديدة والتي تتصل بالتخصص حتى تكون المقالات ثرية في مضمونها.

وعلى هذا يتّضح أنّ دور الصّحافة المكتوبة عظيم في النّهوض باللّغة وارتقائها إلى أعلى المستويات، إذ أنّها "تدرّب على استعمال اللّغة استعمالا صحيحا في الميادين الحيوية والعملية، فتجعل القارئ أو المتصفّح للجريدة يقرأ فيحسن القراءة"(11)؛ التي لها أهمية

عظمى في حياة الفرد، فمن كان لا يعرف القراءة كانت حياته حياة سوداء في لونها مرّة في مذاقها، وعاش "في عزلة عقلية وبيئية قاصرة" يتخبّط وسط العالم لا يعرف عنه شيئا، وفي هذا الصّدد" سئل المفكر الفرنسي فولتير عمن سيقود الجنس البشري فأجاب: الذين يعرفون كيف يقرؤون ويكتبون"(13)؛ فتراه قدّم القراءة عن الكتابة نظرا لأولويتها في الحياة البشرية، وخير دليل على المكانة العظمى التي تحتلّها القراءة هو نزول أوّل كلمة من القرآن الكريم بكلمة "إقرأ"، فالقراءة هي المصباح الذي ينير درب الإنسان ويجعله مواكبا لما يجري حوله من أحداث ،والقراءة رياضة تشبّب العقل وتزيد في حركيّته وتعوّده على العمل .كما يشهد للصّحافة المكتوبة بدورها الكبير "في إخصاب اللغة وتحديثها وتقريبها إلى الجمهور"(14)،لأنها تنقل للجمهور الأخبار بلغة بسيطة وأسلوب سهل يجتمع الناس على فهمه وإدراك معانيه. من هنا نرى أنّ الصّحافة المكتوبة والتعليمية تجمعهما علاقة تأثير وتأثر فكلّ واحدة تتأثر بالأخرى وتؤثر فيها؛ فالصّحافة المكتوبة تعلّم اللّغة، والتعليمية تمكّن المتعلّم من الخوض في مجال الصّحافة بكلّ أنواعها وفهمها والغوص في أعماقها، وبالتالي تساهم التعليمية في الإقبال على الصّحافة بفتح المجال اتجاهها دون وجود صعوبات أو عوائق بالنسبة لهاوي ميدان الصحافة؛ حيث يكون مهيئا فكريا وخلقيا وجسميا مزودا بكل الصفات المساعدة للدخول إلى مجال الصحافة.

جريدة لسان وأهمّيتها التّعليمية:

لا شك في أنّ التفكير في تعليمية اللغة العربية عن طريق الصحافة وخاصة عن طريق الجرائد خطوة محمودة وذلك حفاظا على لغتنا المباركة التي جعلها الله جلّ وعلا لغة كتابه الكريم، كذلك هو العمل على نشرها وتعليمها لغير الناطقين بها حتى يكون للغتنا العربية صدى في العالم أجمع.

التعريف بجريدة لسان:

جريدة لسان جريدة شهرية ثقافية تعليمية وترفيهية؛ كونها تأتي بأخبار متنوعة، وتقوم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إضافة إلى تطرقها لأمور مسلية. يبلغ عدد صفحات الجريدة ستّ عشرة صفحة، تتناول مقالات من جرائد مختلفة ـ مع ذكر اسم الجريدة المأخوذ منها المقال ـ وتعمل على ضبطها ثمّ ترجمتها إلى اللغة الفرنسية، تصدر هذه الجريدة عن شركة كوميديا الدولية الكائن مقرها بدار الصحافة 13 شار مفتاح قويدر وهران، توزع بالاشتراك وتطلب بكثرة في أوروبا.

من الأشياء المميزة لها غلافها الخارجي الذي أول شيء يشدك إليه اسم الجريدة مرفوقا بعبارة "جريدة المطالعة التي لا ترمى" وذلك إشارة لأهميتها. والجدير بالذكر أن الغلاف في كل مرة يأتي بحلة جديدة أي أنه غير ملتزم بتصميم معين؛ ففي بعض الأعداد نجد عنوانين مرفوقين بصورتين مع اسم الجريدة التي أخذ منها فيرد العنوان باللغة العربية وتتبعه ترجمته باللغة الفرنسية ثمّ أمامه يرد المقال المناسب له ثم قاموس المقال أي ترجمة مفردة بمفردة من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية (15). وأحيانا أخرى نجد أربعة عناوين باللغة العربية مترجمة باللغة الفرنسية؛ كل عنوان مرفوق بصورة مناسبة له ولمحتواه لكن دون

ذكر اسم الجريدة المأخوذ منها (16)، وفي بعض الأعداد ترد العناوين باللغة العربية فقط مرفوقة بصور لها حيث قد تصل إلى ثمانية عناوين دون ذكر اسم الجريدة المأخوذ منها (17).

أمّا من حيث التّصميم الدّاخلي فنرى في أعلى اليمين رقم الصّفحة أمامه المجال الذي ينضوي تحته العنوان، ثمّ اسم الجريدة المأخوذ منها المقال عن اليمين واسم محرر المقال، فالمقال باللغة العربية مضبوطا بالشّكل مرفوقا بصور، ثمّ في الصفحة المقابلة ترجمة المقال باللغة الفرنسية حيث تؤخذ كل عبارة باللغة العربية ثم تليها ترجمتها، أما إذا كان المقال صغير الحجم فتكون ترجمته في أسفل الصفحة نفسها.

أمّا فيما يخصّ مدير نشر الجريدة فهو الأستاذ مهدي بوزيان، حيث يشاركه في كلّ عدد قائمة من الأساتذة والمتخصّصين يعملون على ضبط المفردات ضبطا لغويا دقيقا فتكون الجريدة صادرة من أياد آمنة وبالتالي يسودها جوّ تعليمي محض.

تتطرق الجريدة إلى مجالات شتى مختلفة باختلاف مجالات الحياة، حيث نجدها لم تترك أي جانب ونذكر من هذه المجالات: مجال القانون، التكنولوجيا، الأخلاق، الاستثمار، الترجمة العلمية، توجيهات صحية، تعليم وغيرها من المجالات الهامة والتي تتصل بالحياة اليومية، كما نجد في بعض الأعداد سرد قصص مسلية وتثقيفية وترفيهية في نفس الوقت. ومن الأمور التي تشدّ الانتباه ورود قسيمة الاشتراك لكلّ من يريد نشر اللّغة العربية وتعلّمها وتعليمها، مع إمكانية سماع مقالات الجريدة من خلال أقراص مضغوطة وذلك لتعلّم اللغة العربية ويكون طلبها عن طريق مراسلة موقع الجريدة.

تحتوي الجريدة على أركان عديدة تختص بالتذكير بقواعد اللغة العربية وعلومها من صرف ونحو ودلالة، وتطبيقات متنوعة لمختلف الظواهر اللغوية.

أغراضها التّعليمية:

تتجلّى تعليمية جريدة لسان في أغراض شتى تعمل على إيصالها لقرائها ومن بين هذه الأغراض:

أ ـ الغرض الفكري: كما سبق وذكرنا تقوم الجريدة بسرد مواضيع وأخبار متنوعة تفيد بها القراء في الحياة اليومية والعملية والشخصية وغيرها، حيث تزوده بمختلف المعلومات حول العديد من المجالات فتجعله على دراية بآخر المستجدات.

ب ـ الغرض المعجمي: حيث نجد في كلّ صفحة من الجريدة قاموس المقال الذي يهتمّ بأخذ الكلمات المفتاحية من النص باللغة العربية وتقديم ما يقابلها في اللغة الفرنسية، وهي التفاتة من قبل محرّري الجريدة من أجل تثقيف القراء بامتلاكهم معجما من المفردات المتنوعة عربية وفرنسية وبالتالي يكون مزودا بآلاف الكلمات التي يحتاجها ويستعملها في حياته اليومية. كما يمكّن الغرض المعجمي من توسيع آفاق الرصيد المفرداتي للقراء.

ج ـ الغرض اللّغوي: يتجلّى في ضبط كلّ المفردات الواردة في مقالات الجريدة وهذا أكثر شيء يحثّ على تعلّم اللغة العربية بطريقة سليمة وذلك لعدم الوقوع في الأخطاء. لأنه من المعروف أن اللغة العربية تتميز بدقة مفرداتها فتغيير حركة واحدة قد يؤدي إلى تغيير المعنى،

لكن جريدة لسان أولت اهتمامها إلى هذا الجانب وهو تعليم اللغة العربية بمفردات مضبوطة بالشكل حتى لا يكون هناك سوء في تلقي اللغة وتفادي وصولها بصورة خاطئة.

خاتمة:

إنّ جريدة لسان جريدة تعليمية بالدرجة الأولى خدمت اللغة العربية بشكل كبير، وعملت على الارتقاء بها نحو العالمية، فنجد الصحافة الجزائرية قد أضافت شيئا جديدا ألا وهو خروجها من عالم تقديم الأخبار إلى عالم التعليم وذلك للرقي باللغة العربية إلى أعلى المستويات والعمل على نشرها في كل أرجاء العالم. وتعتبر جريدة لسان كخطوة نحو النهوض باللغة العربية وتعليمها لغير الناطقين بها، فلغتنا العربية لغة مباركة جعلها الله تبارك وتعالى لغة كتابه الكريم فالواجب علينا حمايتها من كلّ خطر يلاحقها ويهدّد مكانتها، والعمل على نشرها في كل بقعة من الكون لأنها اللغة الباقية مادامت الحياة مستمرة ونزول القرآن الكريم بها خير دليل على عدم زوالها.

هوامش البحث:

1 . إسماعيل معراف قالية، الإعلام حقائق وأبعاد، ديوان المطبوعات الجامعية الاحة المركزية، الجزائر، 07ـ 1999، ص06.

2. وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط 1، 1433 هـ / 2012 م، ص 43.

3 بيار ألبير، الصحافة، تر: محمد برجاوي، مكتبة الفكر الجامعي، منشورات عويدات، بيروت لبنان، ط 1، نوفمبر 1970، ص 5.

4. أديب مروه، الصحافة العربية نشأتها وتطورها، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت لبنان، كانون الثاني، ط 1، 1961، ص 17.

5 مفدي زكرياء، تاريخ الصحافة العربية في الجزائر، تح: أحمد حمدي، مؤسسة مفدي زكرياء، الجزائر، مطبعة دار هومه، 2003، ص 25.

6 عبد الله شريط، الثورة الجزائرية في الصحافة الدولية، مؤسسة الشروق للإعلام والنشر، 1960، 116/2.

7 . أحمد حمدي، الثورة الجزائرية والإعلام دراسة في الإعلام الثوري، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، ابن عكنون الجزائر، 06، 90، ص 180.

8 . عبد الملك مرتاض، نهضة الأدب العربي المعاصر في الجزائر 1925 . 1954، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 2، 1983، ص 122.

9 . أنطوان صياح، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط 1، 2008، 2 / 07.

10 . صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص 135 . 136.

11 . جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، بيروت لبنان، 1423 هـ . 2002 م، ص 242 . 243.

12 . سميح أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط 1، 1431 هـ . 2010 م، ص 26.
13 . محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، ط 1، 1980، 1 / 60.
14 . أحمد محمد المعتوق، نظرية اللغة الثالثة دراسة في قضية اللغة العربية الوسطى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط 1، 2005، ص 208.
15 . جريدة لسان، العدد 09، 14، 15.
16 . جريدة لسان، العدد 18.
17 . جريدة لسان، العدد 22.

المعرفة الصوفية إشكالية القراءة ومعضلة الفهم

بوسماحة الطيب

اشراف أ.د: كرّوم بومدين

كلية الآداب واللغات

جامعة تلمسان

الملخص:

المعرفة بخصائصها الأساسية لا تتحقق وظيفتها في الفن إلا عبر المفاهيم، والمعرفة الصوفية من المسائل الرئيسية التي انبنى عليها الخطاب الصوفي العرفاني، باعتبار هذه المعرفة هي المقصد، والمبتغى الذي يسعى إليه كل صوفي في رحلته ومعراجه، ولأن هذه المعرفة معرفة كشفية خارجة عن طور العقل، فإن العارف في التعبير عنها كان متخذا الرمز والإشارة أسلوبا ممكنا لإيصال هذه المعرفة، وهذا ما زاد في غموض هذه المعرفة. حتى أصبح أصحابها يشترطون التسليم إن لم يكن قارئ هذه المعرفة من أصحاب التجربة الصوفية، التي هي وحدها السبيل إلى ذوق هذه المعرفة واستيعابها.

الكلمات المفتاحية:

الخطاب – المعرفة – المحبة – القراءة – التجلي – التجلي – التحلي – التصوف – الفناء.

Summary:

Knowledge with its basic characteristics does not put its function in art only through the relevant concepts and the knowledge of mysticism that it is constructed in this respect. Therefore, this knowledge is the target and the objective of Sophie who sought for a spiritual journey. This is because this knowledge transcends the rational and logical thinking of the mind, the Sophie adopted the symbolism style. Thus, this spiritual mode of behavior does not realize unless it you live such way of thinking that is adopted from and only the experience lived by the Sophists.

Key-words:

Discourse- knowledge- Love- Sophism –Mysticism- fatality and death

يعد النّص الصوفي العرفاني من أعقد النصوص على مستوى القراءة والفهم، ذلك أنّ أصحاب هذا الفن بأنفسهم يعترفون أنّهم يكتبون من معين يختلف كل

الاختلاف عن معين النصوص المعتادة سواء كانت نصوصا أدبية، أم فلسفية، أم علمية.

فعبد الكريم الجيلي (767-832 هـ)، مثلا يبيّن في الكثير من مصنفاته أن الكتابة مصدرها الإذن الإلهي والكشف الرباني؛ ففي مقدمة كتابه (الإنسان الكامل) يصرح أن تأليفه له كان بأمر من الحق فيقول: "فأمرني الحق الآن بإبرازه بين تصريحه وألغازه، ووعدني بعموم الانتفاع. فقلت طوعاً للأمر المطاع. وابتدأت في تأليفه متكلاً على الحق في تعريفه" (1).

المعين الذي كتب به النّص الصوفي العرفاني هو معين متعالٍ لا ينتمي إلى عالم اللّغة التي كتبت هذا النّص في جوهره ومعناه، فاللغة عند العرفاني لابدّ أن تكون بين الألغاز والتصريح، وهي وسيلة لا يملك العارف غيرها في توصيل ما أراده، أو تبيين ما ذاقه، أو إيضاح ما تجلى له من معارف وكشوفات، وفي هذا يقول ابن عربي "إن الحقّ تعالى الذي نأخُذ العلوم عنه بخلوّ القلب عن الفكر، والاستعداد لقبول الواردات، هو الذي يعطينا الأمر على أصله من غير إجمال ولا حيرة فتعرف الحقائق على ما هي عليه"(2).

وتعد الكتابة الصوفية العرفانية -انطلاقا من هذا التعالي- كتابة إيضاحية وإيهامية في الوقت نفسه، ولهذا أوقعت على مستوى القراءة والتلقي الدهشة والحيرة والسخرية أيضا.

والتاريخ يثبت أنّ تلقي النّص الصوفي العرفاني كانت له عواقب وخيمة وانعكاسات خطيرة، كان لها الأثر القوي في حركة هذا النّص بعد ذلك.

والذي حدَث للحلاج أبو منصور خير دليل على خطورة هذا المقول العرفاني؛ فمن المعروف أن الحلاج كان ضحيّة أولئك الذي تلقوا كلامه بالرفض، فأدى ذلك إلى التكفير ثم القتل، فالحلاج "صدع بآرائه الصوفية الجريئة، وأعلن شطحاته، ومواجيده على الملأ بلا وجل رغم خروجها عن مألوف العقائد الدينية والنواميس الاجتماعية، فتواطأ معظم الفقهاء على قتله... فانتهت تجربته المأسوية بصلبه وتعذيبه، وتقطيع أعضائه، وتحريق جثته"(3). وهذا كان كافيا لأصحاب هذا النوع من الكتابة بضرورة التوجه إلى الكتابة الغامضة والرامزة، مما زاد في صعوبة التلقي والقراءة، والفهم، ومن هنا سَموا أنفسهم أهل الإشارة.

ومن المعروف أن المقول العرفاني هو وليد تجربة فردية عاشها الصوفي نتيجة مجاهدات سلوكية وقلبية أوصلته إلى معرفة ما لا يعرف، ومعرفة ما لا يفصح عن معرفته، ومعرفة مالا يستطاع السكوت عنه في معرفته.

مفهوم المعرفة في العرفان الصوفي:

تعد المعرفة التي يقصدها الصوفي غاية ما يسعى إليه في رحلته الشاقة التي أساسها المجاهدة والمكابدة، والقلب هو آلة هذه المعرفة "فإذا سلم القلب من علم النظر الفكري شرعاً وعقلا كان أميّا، وكان قابلا للفتح الإلهي على أكمل ما يكون بسرعة دون بطء. ويرزق

من العلم اللدني في كل شيء ما لا يعرف قدر ذلك إلا نبيٌّ أو من ذاقه من الأولياء"(4).

ومن هذا المنطلق، فإنّ المعرفة مسألة ذوقية يعرف من خلالها العارف الأمور على ما هي عليه حقيقة، وإدراك حقائق الوجود على ما هي عليه هو في الحقيقة إدراك لذات الإنسان، وإدراك ذات الإنسان ومعرفتها هو في الحقيقة معرفة لله تعالى.

وينطلق النّص العرفاني الصوفي في تحديد هذه المعرفة والدعوة إليها من الأثر المشهور "من عرف نفسه عرف ربّه"(5). وهذه المعرفة عبارة عن تجلي الأنوار الإلهية على العبد الذي يصبح من خلالها مدركا للحقائق على ما هي عليه، وتلك هي معرفة النفس التي تؤدي إلى معرفة الرب وما هي إلا "أن تشاهد الأنوار منفهقة منك يتنور بذاتك عالم سماواتك وأرضك، فما تحتاج إلى نور غريب تستضيء به، فأنت المصباح والفتيلة والمشكاة والزجاجة، وإذا عرفت هذا عرفت الزيت، وهو الإمداد الإلهي، وعرفت الشجرة، وإذا كانت الزجاجة كالكوكب الدري وهو الشمس هنا، فما ظنك بالمصباح الذي هو عين ذاتك"(6).

المعرفة والإنسان في النّص العرفاني:

لقد مرّ بنا أن معرفة الإنسان لنفسه مؤدية إلى معرفة الإنسان لربّه "فإن العارف إذا عرف نفسه أنها جوهر مجرد قائم بذاته موصوف بالصفات الإلهية، منعوت بالنعوت الربانية، ظاهر في صور جميع الموجودات علويها وسفليها، ويظهر له ربّه، فيعرف من ربّه الذي هو اسم من أسماء الإله الذي إليه المرجع والمآب"(7).

ولقد أخذ الإنسان مكانة مرموقة عالية في الفكر العرفاني مما يجعل هذا الخطاب يصلح أن يكون خطابا إنسانيا بناء على وحدة الأصل، ووحدة المبتغى، ووحدة الحقيقة، وجمال الصورة. فالإنسان عند ابن عربي هو وحده من خلق على الصورة الإلهية في ظاهره وباطنه"(8)، أما الجيلي فيرى أن الإنسان هو الذي تمت به مراتب الوجود كلّها ولهذا استحق الحقائق كلّها "فالإنسان أنزل الموجودات مرتبة، وأعلاها مرتبة في الكمالات فليس لغيره ذلك.، وأنّه الجامع للحقائق الحقية والحقائق الخلقية جملة وتفصيلا... وكلّما رأيته أو سمعته في الخارج فهو عبارة عن رقيقة من رقائق الإنسان أو اسم لحقيقة من حقائقه"(9).

وتشير النصوص العرفانية في الكثير من التآليف إلى حديث الكنزية"(10). حتى أصبح هذا الأثر منطلقا أساسيا في إثبات المعرفة باعتبارها الأصل في وجود العالَم، وهذا الحديث عند الصوفية صحيح كشفا وإن كان ضعيف الإسناد وراية وسنداً، وفي هذا يقول الجيلي: "هذا حديث صحيح من طريق الكشف. وضعيف من طريق الإسناد. قد أجمع المحققون على صحته، وذكره غير واحد منهم في مصنفاته"(11).

وخَلْقُ العالم بهذا الاعتبار كان بقصدية المعرفة، فالله ما أوجد الكون الّا ليعرفه. "وإن من شيء إلّا يسبح بحمده"(12). والإنسان هو المقصود الأول والأخير من هذه المعرفة، وهي مطلبه وحقيقته لأنه العالَم الأصغر

الجامع لحقائق العالَم الأكبر "وفيه من الأنوار المعنوية والحسيّة والزجاجية ما فيه ممّا لا تجده في غيره من المولدات بما أعطاه الله من القوى الروحانية فما قبلها إلّا بالنورية التي فيه"(13).

وإذا كانت المعرفة بهذا التأصيل غاية الغايات، فإنّ الخطاب العرفاني رسم لهذه الغاية طريقا يتبعها الصوفي في رحلته كي يتحقق بهذه المعرفة؛ ومن أهم قواعد هذه الطريق ما يسمى بثنائية الشيخ والمريد وثلاثية التخلي والتحلي والتجلي.

ثنائية الشيخ والمريد في الخطاب العرفاني:

الشيخ في المصطلح الصوفي هو ذلك السالك الذي قطع الطريق إلى مولاه، ونجح في فطم نفسه عن جميع الشهوات والملذات والمتعلقات التي تبعده عن حبيبه ومولاه، ووصل إلى معبوده فاصطفاه، وصلح لأن يكون طبيبا مداويا لمن أراد أن يحقق مبتغاه من المريدين والسالكين، والشيخ عند الكاشاني "هو الإنسان الكامل في علوم الشريعة والطريقة والحقيقة البالغ إلى حد التكميل فيها، لعلمه بآفات النفوس، وأمراضها وأدوائها، ومعرفته بذواتها، وقدرته على شفائها، والقيام بهداها، إن استعدت ووفقت لاهتدائها"(14).

والشيخ بهذا التعريف إنسان كامل ومكمِّل، كامل في المعرفة، ومكمِّل لمريدي المعرفة. وهو السالك الواصل المسلِّك للسالك؛ فهو بهذا المربي الذي "انكشفت له طرق النجاة فسلك عليها، ثم أذن له بالتسليك والدعاء إليها"(15).

أمّا المريد فهو المريض وهو الرضيع الذي وضع نفسه بيد شيخه ليربيه كما يربى الرضيع بين أحضان أمه، أو المريض الذي وضع نفسه أيضا بين يدي شيخه ليداويه من أمراض نفسه، ورعونات طبعه. والمريد على حسب ابن عجيبة له ثلاث مراتب: "مريد له إرادة التبرك وهو لأصحاب الهمم الضعيفة، ومريد له إرادة الحضرة، وهو لأصحاب التجريد، ومريد له إرادة الكمال والمعرفة وهو لأصحاب الكمال والمعرفة"(16).

والعلاقة بين الشيخ والمريد هي علاقة واصل بسالك، أو علاقة عارف بباحث، أو علاقة شاهد بقاصد. وهي علاقة مبنية على التسليم والانقياد والمتابعة والمجاهدة والمكابدة وبدايتها التخلي، ووسطها التحلي، ونهايتها التجلي.

ثلاثية التخلي والتحلي والتجلي:

إن المتتبع لثنائية الشيخ والمريد وفق النّص العرفاني يجدها مبنية على ثلاثية التخلي والتحلي والتجلي، وهي ثلاثية تحدد المنطلق والسير والوصول، وعبر هذه الرحلة تتكون المعرفة.

إن عملية التخلي في المصطلح الصوفي هي عملية معقدة وشاقة تنبني على جهد مضن، وهمة عالية، يقوم بها المريد من أجل تصفية الباطن من جميع ما يبعده عن عبادة الله المقصود بالمعرفة، فهذه العملية هي الأساس التي من غيرها لا يطمع السالك في الوصول إلى المعرفة، وهي مبنية على كثير من الأعمال القلبية كالتوبة والصدق والصبر والشوق....." والحازم اللبيب،

والعارف المصيب، إذا ابتدأ في هذا الأمر، وأخذ في خوض هذا البحر، لا يلتفت إلى وعر المسالك، ولا يبالي بما يظهر من المهالك"(17).

إن النجاح في عملية التخلي هو إيذان للسالك في الدخول إلى مرحلة التحلي، فلا تحلي من دون تخل، والتحلي شرطه التخلي، وفي هذا المستوى تتحلى نفس السالك بالصفات المحمودة لأنها تخلت عن جميع الصفات المذمومة، ولهذا جاء تعريف التحلي عند ابن عربي أنه "اختيار الخلوة والإعراض عن كل ما يشغل عن الحق... وهو التزيّن بالأسماء الإلهية على الحدّ المشروع"(18).

إن عملية الاستبدال، أو بعبارة أدق الإفراغ ثم الإملاء هو في الحقيقة يمثل المؤشر لدخول السالك إلى المرحلة الثالثة وهي التجلي وهو بداية المعرفة.

والتجلي في معناه اللغوي يحمل دلالة الظهور والانكشاف، وهذا ما نجده متداولا بكثرة في مؤلفات العرفان الصوفي في مثل مصطلحات التجليات الإلهية، والكشوفات الربانية حتى أصبحت عناوين لمؤلفات لها بريقها وقيمتها، ولها في منظور أصحابها نورَها وسرها، وهو "ما ينكشف للقلوب من أنوار الغيوب"(19).

لقد تبيّن أنّ التجلي هو مؤشر المعرفة، وهي معرفة ذوقية مكانها وآلتها القلب المتخلي والمتحلي، ولا فسحة للعقل في إدراك هذه المعرفة "فكل علم لا يحصل إلاّ عن عمل وتقوى وسلوك فهو معرفة لأنه عن كشف محقق لا تدخله الشبه"(20).

مشروعية المعرفة الصوفية:

لقد حسم العرفان الصوفي مسألة المعرفة في كونها مسألة ذوقية متعالية عن كل معرفة أخرى، ولهذا نلاحظ أن العارف في دفاعه عن هذه المعرفة ومحاولة التدليل على صحتها وضرورتها، يركز على ضرورة خوض التجربة التي خاضها العارفون بالله حتى وصلوا إلى هذه المعرفة ذوقا وكشفا، ومن جملة الأدلة التي ارتكز عليها العرفان الصوفي في دفاعه عن المعرفة الصوفية ما يلي:

1. الدليل القرآني: ولعل من أبرز الآيات القرآنية الواردة في هذا الشأن قوله تعالى "واتقوا الله ويعلمكم الله"(21)، وهي آية تبرز أن التقوى وهي عمل قلبي وأساسها المجاهدة، شرط أساس لتحقيق العلم بالله، فالقلب المتقي، وهو المتخلي عن جميع الأغيار هو القلب الذي يصلح للتحلية بالمعارف الإلهية، وتلك هي المعرفة.

2. دليل القصص القرآني: إن لأصحاب النّص العرفاني في القصص القرآني دليلا بينا في حصول المعرفة الإلهامية، واستنادهم في هذا كان بارزا على قصة موسى مع الخضر عليهما السلام، وتعد هذه القصة مرجعا أساسيا ودليلا مهما ومقنعا؛ فالخضر بصريح الآية قد أوتي علماً لدُنيا، وهو العلم الذي لم يكن موجودا عند موسى عليه السلام، وفي هذه القصّة ما يبرر أن المعرفة الصوفية هي معرفة متعالية لا يفهمها إلا أصحاب الكشف والتجلي.

3. دليل الحديث النبوّي: لقد ارتكز العرفان الصوفي ارتكازاً قويّا على سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، ليس باعتباره صاحب رسالة سماوية فقط، وإنما باعتباره صاحب السّر الأعظم، والمكانة الكبرى، والواسطة العظمى لتحقيق أي معرفة بالله، وهذا ما اصطلح عليه عندهم بالحقيقة المحمدية. "فلولم يكن صلى الله عليه وسلم موجوداً لما كان شيء من الموجودات يعرف ربه، بل لم يكن العالم موجودا لأنّ الله ما أوجد العالم إلا لمعرفته"(22).

ومن أشهر النصوص النبوية التي تدوولت في تحقق المعرفة الإلهامية حديث: "كنت سمعه الذي يسمع به، وبصره الذي يبصر به، ويده التي يبطش بها، ورجله التي يمشي بها"(23). وفيه إشارة إلى مقام التعليم الإلهي الذي يكرم الله به عباده المتجردين له حتى يصبح أسماعهم وأبصارهم وأيديهم وأرجلهم، ويجري الله التأثير والتصريف على أيديهم، وفي هذه الدقيقة يقول الشعراني: "ها هنا نكتة عزيزة لا يدركها إلاّ الأكابر من أهل الكمال وهي: ألا يحجب هذا العبد بفيضه على الوجود عن رؤية عبوديته وافتقاره، بل لا يزال عارفا بغنى الألوهية، وفقر المألوه، وإن نسب القبض إليه"(24).

وللإشارة فإن الأدلة التي يسوقها الصوفيون في مشروعية المعرفة الذوقية كثيرة ومتداولة في جميع كتبهم تستحق البحث لا يسعه هذا المقال، وعلى الرغم من ذلك فإن هذه المعرفة لا تزال محل إنكار ورفض، كان الدافع لأصحاب هذا النّص العرفاني في إيجاد قواعد أضحت شروطا لقراءته.

4. شروط تلقي النّص العرفاني: إن المعرفة العرفانية لا يستوعبها إلاّ ذائقوها، وأن الحقائق بعيدة عن الفهم إلّا عند من كاشفوها، وإن الكتابة والتعبير عنها هي أصعب ما واجه أهل هذه المعرفة، ولعل عبد الكريم الجيلي يعد أبرز من أشار إلى هذه القضية خاصة في مقدمات كتبه.

ففي مقدمة كتابه: (الإنسان الكامل) يشير إلى أن التعبير عن الحقائق ليس له من سبيل إلا الرمز والإشارة، فيقول: "وسأنبه على أسرار لم يضعها واضع علم في كتاب من أمر ما يتعلق بمعرفة الحق تعالى، ومعرفة العالم الملكي والملكوتي، موضحا به ألغاز الموجود، كاشفا به الرمز المعقود، سالكا في ذلك طريقة بين الكتم والإفشاء، مترجما به عن النشر والإنشاء، فليتأمل الناظر فيه كل التأمل، فمن المعاني ما لا يفهم إلا لغزا أو إشارة، فلو ذكر مصرحا لحال الفهم به عن محله إلى خلافه"(25).

وهو في هذا النّص يشير إلى محدودية اللغة ومطلقية المعرفة "فالصوفي يعرف وجه قلبه، عند استماع اللفظ أو قراءته لا إلى معاجم اللغة ومجازها، بل إلى الله تعالى، وينتظر أن يعلمه مالم يكن يعلم بمناسبة السماع أو القراءة"(26).

ويضع الجيلي شرط التسليم مقدمة لقراءة النصوص العرفانية "وفائدة التسليم هنا وترك الإنكار ألا يحرم الوصول إلى معرفة ذلك، فإن من أنكر شيئا من علمنا هذا حرم الوصول إليه مادام منكرا"(27).

ويربط الجيلي بين الكتابة والقراءة والفهم، أو بين الكاتب والقارئ، فالقارئ عنده لابد أن يكون عالي الهمة يملك الاستعداد الروحي لفهم المعاني والحقائق، فإذا كان الكاتب من أهل المعرفة الإلهية، فإن القارئ إما أن يكون من ذائقي هذه المعرفة فيقبلها من غير شك، أو هو من أهل التسليم فيقبلها من غير رد.

ويذهب الجيلي في مسألة القراءة والفهم إلى أبعد من ذلك حيث يرى أن القارئ صاحب الهمة العلِيّة في فهمه يعد هذا الفهم في حقه كشفا، قد يوصله إلى الكمال في المعرفة "فمن كان ذا عقل ذكي، وفهم عليّ، وإيمان قوي، يأخذ من كتبنا كل ما يأخذه وينال منها كل مقصده، ولقد رأيت في زماننا من الأجناس بلغوا بمطالعة كتب الحقيقة مبالغ الرجال، ونالوا منها مقاصد الآمال"(28).

إن عبد الكريم الجيلي، بهذا الإسهام في مقدماته حول القراءة والفهم يعد سابقا للنظريات الحديثة التي اهتمت بموضوع القراءة والتلقي والتأويل.

هوامش الدراسة:

[1] – عبد الكريم بن إبراهيم الجيلي. الإنسان الكامل في معرفة الأواخر والأوائل، دار الفكر للطباعة والنشر. لبنان. ص 6.

[2] – محي الدين بن عربي. الفتوحات المكية ج1. تقديم محمود مطرجي إشراف. مكتب البحوث والدراسات. دار الفكر. بيروت 1994. ص435.

[3] – محمد بن الطيب. وحدة الوجود في التصوف الإسلامي. دار الطليعة. بيروت لبنان. ط1 2008. ص60.

[4] – محي الدين بن عربي. الفتوحات المكية. ج4. ص518.

[5] – رواه أبو نعيم في الحلية (208/10).

[6] – محي الدين بن عربي. الفتوحات. ج4. ص212.

[7] – داوود بن محمد القيصري. شرح تائية ابن القارض الكبرى. تحقيق أحمد فريد المزيدي. دار الكتب العلمية. بيروت. ط1. 2004. ص189.

[8] – انظر الفتوحات المكية. ج4. ص533.

[9] – عبد الكريم الجيلي. مراتب الوجود وحقيقة كل موجود. تحقيق عاصم إبراهيم الكيالي. دار الكتب العلمية. بيروت ط3. ص62.

[10] – الحديث هو "كنت كنزا مخفيا. فأحببت أن أعرف فخلقت الخلق" رواه العجلوني في كشف الخفاء حديث رقم (2014) طبعة دار الكتب العلمية.

[11] – عبد الكريم الجيلي. الكمالات الإلهية في الصفات المحمدية. تحقيق عاصم إبراهيم الكيالي. دار الكتب العلمية. بيروت. ط1. 2004. ص156.

[12] - الآية 44، سورة الإسراء.

[13] – محي الدين بن عربي. الفتوحات المكية. ج4. ص 523.

[14] – عبد الرزاق الكاشاني. معجم اصطلاحات الصوفية. تحقيق عبد العال شاهين. دار المنار. القاهرة ط1. 1992. ص172.

15 –. ماء العينين. نعت البدايات وتوصيف النهايات. دار الفكر. بيروت. ص69.

16 – انظر أحمد بن محمد بن عجيبة. معراج التشوق إلى حقائق التصوف. مكتبة أم القرى. القاهرة. ط1. 2002. ص31.

17 – عبد الكريم الجيلي. الإنسان الكامل. ص 36.

18 – محي الدين بن عربي. الفتوحات المكية. ج4. ص 204.203.

19 – عبد المجيد الشرنوبي. شرح تائية السلوك إلى ملك الملوك لأحمد عرب الشرنوبي. منشورات دار الكتب العلمية. بيروت. ط1. 2002. ص69.

20 – محي الدين بن عربي. الفتوحات المكية. ج3. ص543.

21 – الآية 282 سورة البقرة.

22 – عبد الكريم الجيلي. الكمالات الإلهية في الصفات المحمدية. ص20.

23 – رواه البخاري (2384.5).

24 – مصطفى بن كمال الدين البكري. السيوف الحداد في أعماق أهل الزندقة والإلحاد. تحقيق أحمد فريد المزيدي. دار الآفاق العربية. القاهرة. ط1. 2007. ص177.

25 – عبد الكريم الجيلي. الإنسان الكامل. ص8.

26 – سعاد الحكيم. إبداع الكتابة وكتابة الإبداع. دار البراق. بيروت. 2004. ص40.

27 – نفسه ص8.

28 – عبد الكريم الجيلي مراتب الوجود. وحقيقة كل موجود. تحقيق عاصم إبراهيم الكيالي. منشورات دار الكتب العلمية. بيروت. ط3. 2008. ص39.

مصداقية الترجمة بين الأنا والآخر

Translation's Credibility between the Ego and the Other

د: بن عزوز حليمة
جامعة أبو بكر بلقايد- تلمسان-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

ملخص:

إنّ الوقوف أمام ما تتعذر ترجمته ليس مجرد مواجهة لصعوبات لغوية قد تشمل ضعف المترجم وعدم تمكنه من الترجمة، فليس المترجم هو من يقف عاجزا وإنما هي اللغة ذاتها من تقف عاجزة أمام الأخرى بل وإنها الثقافة ذاتها التي تقف عاجزة أمام الأخرى وعلى هذا النحو، فليس الأمر عجزا وإنما هو إدراك لـ:"آخرية" الآخر. سيعرض هذا المقال أهم أنماط ومستويات الترجمة تماشيا مع معايير الترجمة الجيدة موازاة مع خطوات لابدّ للمترجم أن يحذو حذوها.

Abstract:

Standing towards what translation is unable to cover is not just facing such linguistic difficulties which may include the disability of the translator to engage with; it's not the translator who stands unable but it is the language itself which stands unable besides the other, it's the culture itself which stands unable besides the other. In this sense, the matter is not a disability but rather a consciousness of the other.

This article will show the most important types as well as levels of translation according to the best translation's standards in parallel with such steps the translator respectively ought to follow.

تمهيد:

إنّ الترجمة هي ما يفتح الثقافة أو بالأحرى ما يفتح النصوص على الخارج وما ينقلها وما يحولها وبفضل هذا التحويل فإن كثيرا من المؤلفات تكتسب أهمية يعجب لها الأدب وتقهر الترجمة كل الصعوبات وتمحو كل المسافات وتلغي جميع الاختلافات[1] ذلك أن تعترف بالآخر كآخر فلا ينبغي أن نخوض في عراك مباشر مع اللغة الأجنبية، بل ينبغي أن نتوصل إلى ما يقبل فيها الترجمة إذ في هذا تكمن قيمة كل لغة ويتجلى طابعها الخاص، حينما نتوصل إلى ما تتعذر ترجمته آنئذ وآنئذ فحسب يدرك وعينا بالأمة الأجنبية واللغة الأجنبية

ومعنى هذا أن الوقوف أمام ما تتعذر ترجمته ليس مجرد مواجهة لصعوبات لغوية قد تشمل ضعف المترجم وعدم تمكنه فليس المترجم هو من يقف عاجزا وإنما هي اللغة ذاتها من تقف عاجزة أمام الأخرى بل وإنها الثقافة ذاتها التي تقف عاجزة أمام الآخر وعلى هذا النحو، فليس الأمر عجزا وإنما هو إدراك لـ:"آخرية" الآخر ومعنى ذلك التقريب ما بين اللغات الذي تتوخاه الترجمة وليست الترجمة خلقا للقرابة فحسب وإنما هي أيضا تكريس للغرابة، إنها ليست وصلا فحسب وإنما هي انفصال وابتعاد، إنها تقريب الذات من الآخر ولكنها أيضا فصل بينهما، فالمسافة بين الذات والآخر لا يمكن أن تلغى نهائيا إذ أنها لو ألغيت لما ظلّ هناك لا أنا ولا آخر.

تؤدي الترجمة إلى رؤية التفاعل بين الثقافات والانتقال بين اللغات كما أنها تؤدي إلى انفتاح ثقافة على أخرى وذلك بأن تقترب منها وتتواصل معها ويكون هذا الاتصال انفصالا وبذلك لن ترمي الترجمة إلى أن تهضم لغتنا وثقافتنا النصوص الأجنبية وتبتلعها وتعربها بل إنها تهدف أيضا وربما أساسا إلى أن تمكّن ثقافتنا من أن تمتحن ذاتها على ضوء الآخر فيمكنها أن تعترب وتتفرنس وتتجلنز وتتألمن[2]...وبهذا تصبح الترجمة أداة لتمكين الثقافة من أن تمتحن ذاتها على ضوء الآخر ووسيلة لتعريض الذات لمحنة وامتحان تتلقى فيه دفعا عنيفا مما هو أجنبي، هذا الدفع هو الذي يجعل الذات تشعر بالغربة لا أمام الآخر بل أمام ذاتها وبهذا تغدو الترجمة انفصالا للثقافة عن نفسها وللغة عن ذاتها وللأنا عن نفسه وبهذا وحده تصبح الترجمة مولدة للهوية مغذية للثقافة وبه تغدو أداة انفصال وتحديث.

لمحة تاريخية عن الترجمة:

قد تكون أولى الإشارات التي تدل على تواجد الترجمة هي الرسائل التي أرسلها أمراء الشام إلى أخناتون يطلبون فيها المال أو المعونة وتتوالى الإشارات بعد ذلك في المعاهدة التي عقدت بين رمسيس الثاني "فرعون مص" وملك الحيثيين حيث كان بيد كل ملك منهم صورة للمعاهدة بلغته ويعتبر عمر بن الخطاب رضي الله عنه هو المعرّب الأول حيث أمر بتعريب الدواوين نقلا عن الفرس فأسس ديوان الجند لتسجيل أسماء الجنود ورواتبهم وديوان الرسائل أو البريد وفي التاريخ، نلمح وجود فترتين تاريخيتين مهمتين – حقبة تم فيها الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية وحقبة تمت فيها الترجمة العكسية من العربية إلى اللغات الأجنبية.

وعندما هدأت فورة الفتوحات الاسلامية العربية وبدأ العرب يستكملون تأسيس حضارتهم وكان لابدّ لهم منا الأخذ عن التراث الإنساني للأمم التي احتكوا بها مثل الفرس والرومان واليونان والهنود. وكان ما ترجموه هو التراث العلمي فنقلوا إلى العربية علوم اليونان مثل كتب اقليدس وبطليموس في الهندسة والفلك وكتب أبقراط في الطب وكتب أرسطو وأفلاطون في الفلسفة وعن الهنود نقلوا كتب أدرشاناف في السموم وعن الرومان نقلوا كتب جالينوس في الطب[3]

وكانت ذروة الترجمة في عصر الخليفة المأمون ابن هارون الرشيد الذي أنشأ بيت الحكمة وجمع فيها كلّ ما أمكن الحصول عليه من كتب اليونان والسريان والهنود والفرس والرومان وكان نجم الترجمة في هذه الفترة هو "حنين بن اسحاق والذي كان يتقاضى وزن ما يترجمه ذهبا وفي

القرن السابع للهجرة والثالث عشر للميلاد ونتيجة لاحتكاك الفرنجة بالعرب أثناء الحروب الصليبية في المشرق العربي وكذلك في الأندلس وصقلية، بدأت الترجمة العكسية من العربية إلى اللاتينية واللغات القومية الأوروبية فترجمت مؤلفات ابن سينا وابن النفيس والزهراوي وابن البيطار وابن الهيثم وابن رشد وغيرهم لتبدأ النهضة العلمية في الغرب ويؤكد روجر بيكون وفرانسيس بيكون وكلود برنار مبادئ العلوم المبنية على الترجمة الدقيقة التي كان للعرب فضل ابتكارها[4]

مفهوم الترجمة:

الترجمة كتابة في اللغة المترجم إليها لنقل المعنى وفقا للغرض المتوخى منها ممثلة بذلك عملية الانتقال من لغة إلى أخرى فيما بين ثقافتين لتبين مراد المترجم عنه للمترجم له الذي لا يفهم اللغة المترجم منها وكما أن نقل الأفكار بالكتابة لا يستقيم إلا بتمحيصها وإعادة النظر فيها، فإن الترجمة نقل للأفكار من لغة إلى لغة أخرى لا تكتمل إلا بمراجعة المترجم لما ترجمه علما أن المراجعة قد تكون ذهنية وسريعة رهنا بخبرته ومدى تمكنه وملكته ودربته وهمته ووقته وإن ثمة علاقة حميمية بين الكتابة والترجمة ذلك أن الكتابة مسكونة بالترجمة وهذه الأخيرة نزاعة لأن تصبح كتابة[5]كما أن كل قراءة ترجمة وهناك ترجمة أصلية أي "ترجمة ممّا قبل الترجمة تتيح الكتابة وتسمى هذه التبادلات والتحويلات والتناسخات التي تحيل بادىء ذي بدء نصا إلى ترجماته الفعلية أو الممكنة وتشذ بعضها إلى بعض.

ومتى فهم المترجم النص الأصلي فإنه يحقق في داخله "ترجمة صامتة" تكون الخطوة الأولى في الترجمة وبعد تبلور تلك الترجمة الصامتة تبدأ مرحلة الكتابة لذا، فإن المترجم الغير كاتب لا حظّ له في الترجمة وإن كانت المراجعة أساسا كتابة في الترجمة ويلخص البستاني[6] ثلاثة اتجاهات في منظور الترجمة التقليدية التي سادت في أيامه أولها تحريف وتسرع أولى به أن يسمى "تضمينا" او "اختصارا" أو "معارضة" والثاني "انتحال وسرقة ودجل" إذ يعرض الكتاب على الناس على أنه من قريحته وثالثهما وهو المعول عليه يهدف إلى حصول الفائدة فيها من الوجه المطلوب وهو نقل المعاني ورسمها رسما صحيحا[7] ينطبق على لغة النقل، فإذا قرأ فيها المطالع كتابا معربا فإنما هو يقرأه عربيا ولا يقرأه أعجميا فالترجمة تعني بذلك نقل الأفكار والأقوال من لغة إلى أخرى مع الحفاظ على روح النص المنقول ولهذا السبب، فإنه إذا كانت الكلمات هي التي تشكل اللبنات الأساسية التي يتكون منها البناء اللغوي فإن القواعد اللغوية هي القوالب التي تصاغ فيها الأفكار والجمل وروح المترجم وأسلوبه في التعبير ومواهبه الكامنة فيه وخلفيته الثقافية هي التي تميز الترجمات المختلفة لنفس النص.

ولهذا، يمكن القول "إذا كانت الإجادة اللغوية تعتبر من الأساسيات الضرورية اللازمة للمرء حتى يقدم على ترجمة تعبير أو ترجمة جملة أو فقرة أو نص ما، فإنّ الموهبة والثقافة والاطلاع ونوعية التعليم الذي حصل عليه المترجم وتعمل على نضوجه وبلورة شخصيته كمبتكر ومبدع ومكتشف لديه القدرة على كشف دور وكنوز اللغة المنقول منها ووضعها في أماكنها السليمة في اللغة المنقول إليها[8] وتحدث ابن خلدون عن الترجمة معرفا إياها قائلا:

"ثم إن الملّة الاسلامية لما اتسع ملكها واندرجت الأمم في طيها ودرست علوم الأولين بنبوّتها وكتابها وكانت أمية النزعة والشعار فأحذ الملك والعزة وسخرية الأمم لهم بالحضارة والتهذيب وصّروا علومهم الشرعية صناعة بعد أن كانت نقلا فحدثت فيهم الملكات وكثرت الدواوين والتآليف وتشوفوا إلى علوم الأمم فنقلوها بالترجمة إلى علومهم[9] وأفرغوها في قالب أنظارهم وجرّدوها من تلك اللغات الأعجمية إلى لسانهم و أربوا فيها على مداركهم ...وأصبحت العلوم كلها بلغة العرب ودواوينها مسطرة بخطهم واحتاج القائمون بالعلوم إلى معرفة الدلالات اللفظية والخطية في لسانهم دون ما سواه من الألسن لدرسوها وذهاب العناية بها"[10]

الترجمة علم أم فن:

لقد جرى العرف في استعمال لفظ "مترجم" على الذي يقوم بنقل نص مكتوب بلغة نص مكتوب بلغة أخرى أما الترجمان، فتطلق عادة على الترجمة الشفوية[11]

وفي التمييز بين الترجمة كعلم أو فن، يمكننا القول أنّ العلم يعتمد على الحقائق التي يمكن قياسها بطريقة أو بأخرى والتجارب العلمية أو العمليات الرياضية إذا أجراها أشخاص مختلفون فسيصلون حتما إلى نفس النتيجة أما في الترجمة، إذا ترجم قطعة ما عدد من الناس فسوف نجد اختلافا عظيما بين ترجماتهم وبالتالي ليس هناك ترجمة واحدة صحيحة والباقي خطأ ولكن هناك ترجمات جيدة وترجمات متوسطة وترجمات ضعيفة فليست الترجمة فنا خالصا لأنّ الفنان الخالص ليس له سلطان سوى ما يمليه عليه خياله و ابداعه أمّا المترجم فهو ملزم بالنص الذي أبدعه المؤلف وكل ما يستطيع عمله هو أن يجلو ما خفي ويوضح ما غمض وينتقي لفظا أو آخر بحيث ينقل القارئ فكر وروح وأسلوب الكاتب بأمانة وسلاسة فالترجمة ليست علما أكيدا وليست فنا خالصا بل هي فن تطبيقي أي حرفة تحتاج إلى الكثير من الممارسة والصبر[12]

ومن الخطوات التي يجب اتباعها عند الترجمة، نذكر:

- يجب على المترجم قراءة النص المراد ترجمته بإمعان مرة أو مرتين على الأقل حتى يتضح المعنى بشكل تام لأنه ليس بوسع المرىء أن يترجم بشكل مفهوم نصا ما لم يفهمه ويستوعبه.
- إذا اعترضت المترجم بعض الكلمات أو العبارات التي يصعب عليه فهم معناها فلا يتردد في الرجوع إلى القواميس العامة أو المتخصصة وإذا لم يسعفه قاموس ما في إيجاد بغيته فعليه بالالتجاء لغيرها لأنّ القواميس درجات وتخصصات، فبعضها يضم عددا من المفردات التي قد تصلح فقط لمستوى طالب الثانوي وبعضها الآخر يصلح للطالب الجامعي بصفة عامة في حين أنّ فئة ثالثة تصلح للمتخصيص في فرع بعينه من فروع اللغة.
- يبدأ المترجم بعد ذلك في محاولة ترجمة كلّ جملة ترجمة صحيحة وسليمة على حدة.
- ايجاد أدوات الربط بين الجمل حتى لا يكون النص مفككا وغير متصل.

- إعادة قراءة النص بأكمله بغرض مراجعة الاخطاء النحوية والتأكد من أنّ المعنى الذي أراد الكاتب قد أمكن نقله نصا وروحا.
- البعد تماما عن عملية الحذف أو الاختصار أو التلخيص أو اللف والدوران حول النص عندما يصعب فهمه وترجمته لأن هذا الأمر يعتبر تشويها وتحريفا فالترجمة ليست تلخيصا أو اختصارا أو لفّا أو دورانا حول المعنى[13] ومن المعاني الأصلية ما ضاعت وراء ما يسمى بالتخمين فالترجمة "إبداع" وليست "ابتداع" والترجمة أمانة في عنق المترجم وإذا عجز عن حملها فعليه أن يتخلى عنها.
- الحذر في اختيار معاني الكلمات والعبارات والتعبيرات اللغوية والتأكد من أنها مناسبة للنص وإذا اضطر المترجم تحت إلحاح الضرورة القصوى إلى التخمين فعليه أن يدقق في اختياره وأن يكون تخمينه في نطاق ممكن بحيث لا يزيد عن الكلمات التي يخمنها في الفقرة عن كلمة أو كلمتين على الأكثر لأنه كلما زاد التخمين كلما زاد احتمال وقوع المترجم في الخطأ[14] وكلّما حمّلنا المؤلف الأصلي معاني لا تمتّ بصلة لأفكاره كلمّا حمّلناه مسؤوليات هو ليس مسؤولا عنها.
- قد يخلط المترجم بين الأمانة في الترجمة وبين الحرفية في الترجمة ونود أن ينقل لنا النص روحا ومعنى وصدقا وتعبيرا أي أن يكون النص المترجم المعادل الموضوعي للنص الأصلي، بمعنى أن النص يجب أن ينسجم مع روح الكاتب قلبا وقالبا وأن يراعي المعنى الذي يقصده الكاتب والذي يكمن وراء كل كلمة وعبارة مع التقديم أو التأخير بالشكل الذي يخدم المعنى والصورة البلاغية من جناس وطباق ومقابلة وتشبيه واستعارة في حين أن الترجمة الحرفية تعمل فقط على نقل النص حرفيا بمعنى الالتزام بالنص المنقول منه من ناحية معاني المفردات والتراكيب اللغوية متجاهلا تباين الأساليب اللغوية المختلفة من لغة إلى لغة أخرى وفي هذه الحالات تكون الترجمة ركيكة لغويا ولا تنقل بصدق النص المترجم من حيث الصياغة والمضمون[15]

ولا بدّ من مراعاة شروط أساسية في المترجم قد نقف عليها وقفة دقيقة:

- قاعدة عريضة من مفردات اللغات التي يترجم منها وإليها.
- إلمام كامل بالمصطلحات والتعبيرات التي تتميز بها كلّ لغة من اللغات.
- دراسة متعمقة للقواعد والنحو والبلاغة والبيان بحيث يستطيع فهم ما يهدف إليه الكاتب الذي ينقل عنه ثم يقوم بصياغة ما يترجمه بصورة بلاغية معادلة تقريبا في المعنى والمضمون لما قصده الكاتب حيث يمكن أن يقال عنها بأنها المعادل الموضوعي للنص المترجم.
- خلفية واسعة في العلوم التي يقوم بترجمة نصوصها مثل الأدب أو التاريخ أو الجغرافيا أو

الكيمياء أو الأحياء أو الطب أو الهندسة أو غيرها بحيث لا يخلط بين معاني الألفاظ التي ترد في النص الذي يقوم بترجمته لأنّ الكلمات الإنجليزية على سبيل المثال تختلف معانيها واستخداماتها بحسب العلم الذي ترد فيه مثلا كلمة cellوالتي تعني كاسم الخلية في علم الأحياء والطب قد تعني بطارية في مجال آخر (الكيمياء): وعاء لتوليد الكهرباء بالتفاعل الكيميائي[16]

- إجادة خاصة لفروع العلوم المختلفة التي يقوم بالنقل منها وإليها مع الإلمام بمصطلحاتها والقدر الأعظم من مفرداتها.
- الأمانة في نقل الأفكار الواردة في النص الأصلي ونقلها بلغة واضحة وسلسة ومفهومة إلى اللغة المترجم إليها[17]
- محاولة بناء الفكرة في أسلوب مشابه إلى حدّ كبير للأسلوب الذي كتب فيه النص الأصلي.[18]
- إظهار القطعة المترجمة (الترجمة الهدف) بنفس روح القطعة الأصلية (الترجمة المصدر) وكأنّ المترجم يعيش ويتفاعل مع النص المترجم منه أثناء عملية الترجمة.

ولكلّ فنان أدواته التي يستخدمها في فنه، فللموسيقي آلاته وللرسام فرشاته وألوانه وألواحه والمصور الفوتوغرافي له كاميراته وعدساته وأفلامه[19] للمترجم أيضا أدواته من معاجم وقواميس أحادية اللغة وثنائية اللغة وقواميس عامة ومتخصصة ومعاجم متخصصة وكتب وموسوعات متخصصة في قواعد اللغة التي تحكمها ...

أنماط ومستويات الترجمة:

1 | الترجمة الحرفية: وهي ترجمة تقوم بترجمة النص كلمة بكلمة بنفس تركيب الجملة الأصلية وبدون التفات إلى اصطلاحات اللغة المنقول منها ممّا يؤدي إلى نص مترجم ركيك الأسلوب وغامض ومشوش وهذا النمط من الترجمة نجده في ترجمات المبتدئين كمرحلة وسيط لتراجم المحترفين[20]

فمثلا عند ترجمة القصيدة التالية لوليام شكسبير:

Take,o take those lips away,
That so sweetly were
forswarm
And these eyes,the
break of day
Lights that so mislead
the morn

خذ وخذ هذه الشفاه بعيدا
التي بحلاوتها دفئت
وتلك العيون انكسار نهار
الأضواء التي تضلّ الصباح

2 | الترجمة بتصرف:

وهي ترجمة حرفية للجملة كاملة بحيث ينقل المترجم للقارئ المعنى الذي يقصده الكاتب مع مراعاة تركيب اللغة المنقول إليها من حيث التقديم والتأخير وترجمة الاصطلاحات والتعابير الاصطلاحية إلى ما يمكن أن

يناظرها في اللغة العربية واختيار ألفاظه يراعي الإيحاءات الهامشية أو ظلال المعنى التي يقصدها الكاتب.

4 | الترجمة الابداعية أو الترجمة الحرة:

وهنا يأخذ التصرف مداه وفيها يلتزم المترجم بموضوع النص المترجم وأفكاره الرئيسية وفيما عدا ذلك يتصرف بطريقة حرة في أسلوب الكتابة وفي المصطلحات المستخدمة

وفي الصور الجمالية بل قد يضيف أو يحذف بعض التفاصيل غير الأساسية ويكون هذا في ترجمة الشعر[21]

5 | الترجمة الشارحة أو التفسيرية:

حيث يضيف المترجم بعض الألفاظ أو العبارات التي يشرح فيها غوامض النص الأصلي وقد تكون بعض المصطلحات غامضة وغير مألوفة أو معروفة[22] ممّا يستدعينا إلى الوقوف أمام الترجمات للألفاظ والمصطلحات الإسلامية ففي ترجمتها نلاحظ أنّها مدعومة بشروح ويوضع الشرح عادة بين قوسين مثال ذلك:[23]

المسجد الحرام Kaaba is the holy mosque in Makkah where(…)

المسجد الجامع The mosque where Friday prayer is condacted

6 | الترجمة التلخيصية:

يعطي المترجم فكرة عامة مختصرة على الموضوع الذي يترجمه كخطوة لاختيار النص الجدير بالترجمة الكاملة الأمينة.

الأقلمة:

وفيها تحويل النص الأدبي إلى بيئة مصرية أو سعودية أو لبنانية[24]

التعريب:

وهو غير تعريب الألفاظ والمصطلحات فهو تعريب يجري على مستوى النص الأدبي لتحويل شخصياته وبيئته ومواقفه إلى شخصيات وبيئات ومواقف عربية مع الاحتفاظ بالخط الدراسي وعقدة وموضوع العمل الأدبي ومثال ذلك تعريب مسرحيات البخيل ومريض بالوهم لموليير على المسارح العربية باللغة العربية الفصحى أو تعريب قصة الكونت دي مونت كريستو أو تعريب مأساة هاملت لشكسبير...[25]

الاقتباس:

وفيه يتم استعارة العقدة الرئيسية للعمل الأدبي مع إبداع مواقف فرعية جديدة.

معايير الترجمة الجيدة:

لقد أوصى علماء كثيرون بمجموعة من العوامل التي يجب مراعاتها في الترجمة الناجحة ومن أمثلة هؤلاء:

العالم الفرنسي دوليه Dolletوالذي يرى أنه لا نتاج لترجمة مكافئة إذ ينبغي على المترجم أن يتحاشى الترجمة الحرفية كلمة بكلمة لأنّ هذا النوع من الترجمة يفضي إلى التباس المحتوى الأصلي ويفسد جماله، كما يرى تايلر أنّ الترجمة البارعة هي التي يكون أسلوبها وطريقة عرضها موازيين لأسلوب وطريقة عرض الأصل ويرى شومان أنّ الترجمة خطيئة لكنها خطيئة لا مناص منها أمّا فيليمور فيرى أنّ الترجمة غذاء تنمو به اللغة وتكبر أمّا غاية ما يصل إليه المترجم هو أن يحدث في عقول قرائه نفس الأثر الذي أحدثه النص الأصلي في عقول القراء للنص

باللغة الأصلية أو أن يقترب المترجم من ذلك الأمر ما استطاع إليه سبيلا.

وفيما يخص أهمية الترجمة المتكافئة، يرى بيتس أنه ما من شيء ينتقل من مكانه من غير الترجمة ...فما من تغير فكري أو تحول تقني انتشر إلاّ بفضل الترجمة ومع ذلك فليست كلّ التراجم يحق لها أن تكتسب هذا القدر من الأهمية وبصدد الإتقان، يقول إدوارد أننا بحاجة إلى الوصول إلى أصدق إحساس ممكن بالنص الأصلي [26] ويدعمه نوكس بقوله أنّ الترجمة يجب أن تكون على نفس القدر من الإثارة والامتاع الذين يحدثهما النص الأصلي ومن هذا المنطلق، يبدو أنّ إدوارد ونوكس متفقان على أنّ الترجمة المتكافئة هي معيار براعة الترجمة[27]

كما يرى فوستر أنّ الترجمة البارعة هي فقط التي تفي في اللغة الجديدة بذات الغرض الذي تؤديه اللغة الأصلية ويعتقد نابوكوف أنّ الترجمة البارعة أو الأصلية هي الترجمة الحرفية لكنّ الترجمة الحرفية بالنسبة لنيدا ليست جيدة لأنه يرى أنّ هذا النمط من التراجم عامة ما يفضي إلى ترجمة ملتبسة في دلالاتها وما هو مقصود منها وحول مدى صواب الترجمة، يقول نيدا: "لا ينبغي أن تتحدد صحة الترجمة على أساس مدى مضاهاة الكلمة بالكلمة بل على أساس المدى الذي وصلت إليه الترجمة في توصيل المقومات الدلالية للنص بدقة ولعلّ هذا أمر ضروري إن أريد للرسالة الناتجة في اللغة المنقول إليها أن تمثل أقرب مكافئ طبيعي لنص اللغة المصدر".

ويشير بيرتن قائلا "ثم نوع من الترجمة اسمه الترجمة الحرفية لكنها ليست بترجمة بل أكذوبة وغش وتحريف ولا يمكن حسابها في عداد الترجمة الجيدة لكننا مضطرون الآن للاعتماد بشكل رئيس على الترجمة حتى إن ظهرت لنا في ثوب حرفي [28]وبهذا الصدد يوضح نيومارك أنّ الترجمة الحرفية هي الخطوة الأولى في عمليات الترجمة وعلى المترجم البارع ألاّ يتجنب الترجمة الحرفية اللهم إلاّ أن يكون النص الناتج ملتبسا أو سيء الصياغة أما المترجم السيء فهو الذي يبذل قصارى جهده ليتجنب الترجمة الحرفية فالأصل في ذلك هو البدء بالترجمة الحرفية فإن أفضت إلى المعنى المطلوب والبيان اللائق فنعم ماهي وإلاّ فعلى المترجم أن يتحاشاها ليبلغ ذلك المراد من طريق أخرى"

وتتمثل الهفوة الأساسية التي يقع فيها الكثير ممن يقومون بترجمة الأدب في فشلهم في أن يكونوا طبيعيين في التعبير فهم في الواقع يجعلون القارىء[29] يعلم علم اليقين أنّ عملهم ما هو إلاّ ترجمته إذ يذهب الجزء الأعظم من مجهودهم في البحث عن عبارات مرادفة ناسين أو متناسين أنّ قراءهم ربما لا يستخدمون أصلا هذه الكلمات في لغاتهم ولذلك يرى جود سبيد أنّ أفضل التراجم ليست تلك التي تبقى نصب عين القارئ وإلى الأبد حقيقة أنّ هذا العمل ما هو إلا ترجمة وليس تأليفا أصليا وإنما هي تلك الترجمة التي تجعل القارئ ينسى مطلقا أنها ترجمة وتجعله يشعر أنه ينعم النظر في ذهن الكاتب القديم مثلما ينعم النظر في ذهن الكاتب المعاصر ...الترجمة الجيدة إذا هي تلك الترجمة التي تتسم بسرعة البداهة والمهارة مع البساطة وبتوصيل أدقّ المعاني والضلال الموجودة في النص الأصلي قدر الإمكان[30]

نظرة العرب إلى الترجمة:

لم يفرغ العرب القدامى والمعربون القدماء على كثرة ما نقلوا إلى العربية للتنظير في مضمار الترجمة بل إنهم انصرفوا للعمل فيها ولمع بعضهم في مزاولتها والمعروف أنّ أول عربي سطع نجمه في مقتضيات الترجمة هو "الجاحظ" وإن لم يكن مترجما فقد رآها من منظار القارئ الذي يهمه أن تكون النصوص بائنة المعنى محكمة المبنى لذا جعل عماد الترجمة البيان والمعرفة وإن ما أنتجه المترجمون أو بالأحرى القيمون على الترجمة كان عبارة عن معاجم مزدوجة اللغة أو كتب في النحو المقارن مثلما فعل حنين بن إسحاق فيما يخص العربية واليونانية وبذلك انصب الاهتمام على الترجمة المصطلحية والتقابل النحوي كمشاكل اصطدم بها المترجمون لغورهم حسب ما وصل إلينا من مخطوطات وعلى أساس كلام الجاحظ عن الترجمة الذي جمع وأوجز حددت طريقتان في الترجمة تكرر ذكرهما كثيرا إحداهما حرفية والثانية متصرفة على أساس الجملة ثم إنهم سكتوا كلية عن هذا الكلام المباح طيلة عصور الانحطاط وجاء عصر النهضة فتحركت في الهمم ابتداء من أواسط القرن [19] إذ أسست مدرسة الألسن في مصر في عهد محمد علي وأنشأت مدرسة الترجمة في طنجة بالمغرب لتخريج المهندسين التي أشرف على نشاطها علماء من الخارج وبالنسبة للعصر الحديث فقد صدر حتى الآن في العربية في غضون القرن [20] ولا سيما في النصف الثاني منه حوالي 240 كتابا عن الترجمة بعضها مترجم عن الإنجليزية أساسا وعن الفرنسية والروسية وبعض آخر مؤلف أو عبارة عن أطروحات منشورة او غير منشورة[31]

واستمرت مشكلة نقل المفهوم المصطلحي واختلف في أي السبيلين أقوم وأصلح الترجمة أي النسج على المنوال العربي أم التعريب أي إضفاء الشكل العربي على المصطلح الأعجمي واحتدم النقاش منذ عام 1908 وتشعبت المذاهب في ذلك ولو أنّ كفة الترجمة مالت ومنذئذ ظهرت جملة من الآراء معظمها في مقدمات الكتب المترجمة ولم تحد عن الثنائية المعهودة إذ دعا فريق إلى الترجمة الحرفية ونادى فريق آخر بترجمة المضمون أي التصرف وكان من الذين نشطوا في عملية الترجمة(يعقوب صروف1852-1927)الذي صنّف المعاني حسب الحقيقة والمجاز وكان من أنصار التصرف المقيد أي بدقة وسعى ما وسعه الجهد إلى ترجمة المفردات المستجدة لكنه لم يتورّع عن التعريب لإغناء العربية وزيادة رصيدها لأنّ اللغة جسم حي نام وقد قصد بتلك العلوم بالدرجة الأولى ولم يفته ما يكابده المترجم من عناء في تنازع الترجمة والتأليف والإنشاد والتحرر إذ يقول "ليست الترجمة بالأمر الهين بل هي صعبة وأصعب من التأليف لأنّ المؤلف طليق بين معانيه والمترجم أسير معاني غيره مقيد بها مضطر إلى إيرادها كما هي وعلى علاّتها إذا لزم الأمانة كما هو الواجب وإلاّ فليس مترجما بل هو مصنف"[32]

وقد تصدى للترجمة الأدبية كثير من الأدباء منهم "محمد عوض ابراهيم وعلي أدهم وأحمد زكي ونجيب الحداد وحافظ ابراهيم ومصطفى لطفي المنفلوطي ومحمد بدران وابراهيم المازني وعبد الرحمن شكري لكنهم لزموا الصمت جزئيا أو كليا ولم ينبؤوا عن نهجهم ولم يبينوا مذهبهم على عكس ما فعله خليل مطران

(1871-1949) وأحمد حسن الزيات 1885-1968 أما الزيات الذي ترجم للامارتين ودي موبامان وألفونس دودي، فقد شرح في مقدمته لرواية "ضوء القمر" الطريقة التي اتبعها والتي كانت توفيقا بين الطريقتين اللتين ذكرهما الصفدي والعاملي استنادا إلى آراء الجاحظ أي التصرف والحرفية ولقد تنبه إلى أنّ الأوائل ركزوا على ترجمة العلوم والفلسفة ولم يترجموا الآداب فيما عدا ابن المقفع ونفر قليل ثم يقول "أنا أنقل النص الأجنبي إلى العربية نقلا حرفيا على حسب نظمه في لغته ثم أعود فأجريه على الأسلوب العربي الأصيل فأقدم أو أأخر دون أن أنقص أو أزيد ثم أعود ثالثة فأفرغ في النص روح المؤلف وشعوره باللفظ الملائم والمجاز المطابق والنسق المنتظم وأنا على يقين بأنّ المؤلف لو كتب قصة أو قصيدة باللغة العربية لما كتبها على غير هذه الصورة لأنّ المؤلف ينقل مباشرة من ذات نفسه إلى ذات قلمه أمّا المترجم فإنّه ينقل من لغة تخالف لغته كلّ الاختلاف في تأليف الجملة ونظم الأسلوب وتصوير الطبيعة والبيئة"[33]

أمّا عبد الوهاب عزام، فإنّه ترجم عن التركية والفارسية والأزدية ونظرا إلى احتوائها على مفردات مقيسة على العربية فقد طرحت عليه إشكالية الاشتراك اللفظي ولزوم تخير المفردة الدقيقة الملائمة وقد ذكر بأنّ خير طريقة في الترجمة أن يقدّر المترجم أنّ المعاني التي يعالجها قد ألهمته هو ثم ينظر إلى طريقة التعبير التي اتّخذها المترجم له وطبيعة التعبير في اللغة التي يترجم إليها فيتخذ الصورة التي اختارها المؤلف في حين أنّ السواد الأعظم من فطاحلة المترجمين في عصر النهضة اتفقوا على أن تجرى الترجمة على الأسلوب العربي الأصيل مع التقديم والتأخير والتجاوز عن الأصل بالبتر والحذف أو شيء من الزيادة[34]

هوامش الدراسة:

1- عبد السلام بن عبد العالي: في الترجمة-دار توبقال للنشر- ط1-الدار البيضاء-المغرب-2006، ص:97

2- المرجع نفسه، ص:98

3- علي قاسم الحاج أحمد: أصول الترجمة-دار الإعصار للنشر والتوزيع-ط1-عمان-الأردن-1432هـ،2011م، ص:11

4- المرجع السابق، ص:12

5- محمد الديداوي: مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب،2007، ص:62

6- المرجع السابق، ص:62

7- المرجع السابق، ص:63

8- عبد الله عبد الرزاق ابراهيم، الترجمة المبادئ والتطبيقات، دار النشر للجامعات القاهرة، مصر 1427هـ2006م، ص:07

9- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ترجمة أحمد الزعبي، شركة الأرقم بن أبي الأرقم للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص:622

10-المرجع نفسه، ص:623

11-علي قاسم الحاج أحمد: أصول الترجمة، ص:14

12-المرجع السابق، ص:17

13- عبد الله عبد الرزاق ابراهيم: الترجمة – المبادىءوالتطبيقات-ص:08

14-المرجع السابق، ص:08

15-المرجع السابق، ص:09

16-عبد العليم السيد منسي وعبد الله عبد الرزاق ابراهيم مولى، الترجمة أصولها ومبادئها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، ط8، الرياض، السعودية، ص:11

17-المرجع السابق، ص:12

18-المرجع السابق، ص:13

19-علي قاسم الحاج أحمد: أصول الترجمة، ص:17

20-المرجع السابق، ص:43

21-المرجع السابق، ص:22

22-المرجع السابق، نفس الصفحة

23-حسن غزالة، مقالات في الترجمة والأسلوبية، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، لبنان 2004ص:86/85

24-علي قاسم الحاج: أصول الترجمة، ص:22

25-المرجع السابق، ص:29

26-محمد أمين مخيمر: الترجمة العامة، دار الكتاب الجامعي، ط1، العين الإمارات العربية المتحدة،1433 هـ/2012م، ص:15

27-المرجع السابق، ص:15

28-المرجع نفسه، ص:16

29-محمد أمين مخيمر: الترجمة العامة، ص:16

30- نفسه، ص:17

31-المرجع نفسه، ص:27

32- الديداوي: مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب،2007، ص:62

33 -المرجع السابق، ص:29

34 -المرجع نفسه، ص:**30**

صفحات من تاريخ اللّغات الساميّة

–اللّغة العبرية أنموذجاً–

بونوار نادية،
كلّية الآداب واللّغات – جامعة تلمسان
إشراف: أ\د: عبد الجليل مرتاض

ملخّص:

اللّغة العبرية هي لغة سامية من مجموعة اللّغات الشّمالية الغربية من الفرع الكنعانيّ، وقد أخذت هذه اللّغة العديد من الأسماء فهي لغة كنعان، واللّغة اليهودية، واللّغة المقدّسة، لكن أشهر الأسماء لها اللّغة العبرية. وحالياً تنتشر اللّغة العبرية الحديثة كلغة الحديث والأدب والتّعاملات الرّسمية، أمّا اللّغة العبرية الكلاسيكية (القديمة) فإنّها تستخدم كلغة دينية يستعملها اليهود في معاملاتهم الدّينية.

Résumé :

La langue hébraïque est la langue de Samia de groupe de langue de la section du nord-ouest du branche Kanaan, ayant pris cette langue beaucoup de noms sont la langue de Kanaan et la langue juive et la langue sainte, mais la plus célèbre c'est le nom de la langue Hébreu. Actuellement la langue hébraïque Déployé comme une langue Moderne et des transactions de littérature et officielles, l'un ou l'autre le classique de langue hébreu (la Vieille), ils ont utilisé comme une langue religieuse utilisée par les Juifs dans les transactions religieuses.

Summary:

The Hebraic language(tongue) is the language (tongue) of Samia of group of language (tongue) of the section of the northwest of connect Kanaan, having taken this language (tongue) many names are the language(tongue) of Kanaan and
the Jewish language and the holy language(tongue), but the most famous it is the Hebrew name of the language(tongue). At present the Hebraic language(tongue) Spread (Displayed, Deployed) as a Modern language(tongue) and transactions (deals) of literature and official, the one or the other one the Hebrew classic of language(tongue) (the Old woman), they used as a religious language(tongue) used by the Jews in the religious transactions (deals).

مقدّمة:

أصبح واجباً على كلّ مثقّف في هذا العصر معرفة بعض اللّغات الساميّة؛ فمعرفة لغات الأقوام الأخرى يعدّ مطلباً حضارياً وسياسياً واقتصادياً، فليس من المعقول أن يظلّ مجتمعنا العربيّ في منأى عن دراسة هذه اللّغات. وقد آثرت في هذا المقال أن أتناول اللّغة العبرية وهي فرع من فروع دوحة اللّغات الساميّة من منطلق "اعرف لغة عدوّك لتنتصر عليه" خاصّة في ظلّ الاحتلال، فهي تزيد من ثقافة المجتمع العربيّ عامة والفلسطينيّ خاصّة فيصبح قادراً على التغلّب على الحاجز اللّغوي الذي يمنعه من فهم سياسة واستراتيجيات الاحتلال من خلال وسائل إعلامه على عكس هذا الأخير الذي يملك قادة وإعلاميين يتحدّثون لغتنا العربيّة بطلاقة.

أولا: من هم السّاميون؟

يطلِق علماء اللّغة والمؤرّخون والباحثون تعبير "اللّغات السامية" على تلك المجموعة اللّغوية التي كانت تتكلم بها شعوب وأمم حملت نفس التّسمية، وكان العالم المستشرق الألماني "شلوتزر" (1735- 1809 م) أوّل من أطلق اسم "الساميين" على تلك الشعوب وذلك في نهاية العقد الاخير من القرن الثامن عشر (1798 م). وقد استمد شلوتزر المصطلح من اسم "سام" بن نوح – عليهما السلام– الوارد في التوراة ؛و في الإصحاح العاشر من سفر التكوين تحديداً.(1) وقد شاركه عالم ألماني آخر هو "إيكهورن "بتسمية لغات هذه الشعوب "باللغات السامية".(2) ولكنّ السّبق إلى هذه التسمية لا يعني السّبق إلى الدّراسة فقد عني العرب المسلمون أو من عايش المسلمين من اليهود بدراسة ما تدعو الحاجة إلى دراسته من اللّغات السامية غير العربية إذ ورد في الأثر: "أنّه كانت ترد رسول الله صلّى الله عليه وسلّم كتب بالسريانية فأمر زيداً فتعلّمها "وذكروا أنّ أبا سليمان داود بن إبراهيم الفاسي ألّف معجماً ضخماً للّغة العبرية يقع في مجلّدين وجعل شرحه للألفاظ بالعربية... ومن أشهر الدارسين الغربيين الذين عنوا بدراسة اللغات السامية: رينان ونولدكه وريت وزيميرو بروكلمان ومن يراجع كتاب (المستشرقون) للدكتور نجيب عقيقي يجد فيه عشرات الدارسين من هذه الطبقة التي تناولت بالتأريخ والدرس والتحليل والمقارنة لغات الشرق السامية. (3)

ثانيا: الموطن الأصلي للشّعوب السامية:

اختلف العلماء اختلافا كبيرا في تعيين هذا الموطن، وذهبوا فيه مذاهب شتى منها:

أنّه ببلاد الحبشة ومنها نزحوا إلى القسم الجنوبي من بلاد العرب عن طريق باب المندب، ومن هذا القسم انتشروا في مختلف أنحاء الجزيرة العربية.

أنّه كان شمال إفريقية ومنه نزحوا إلى آسيا عن طريق برزخ السويس.

أنّه كان القسم الجنوبي الغربي من شبه الجزيرة العربية: بلاد الحجاز ونجد واليمن... (رينان الفرنسي وبروكلمان الألماني)؛ وهذا أرجح الآراء سندا وأكثرها اتفاقا مع آثار هذه الأمم وحقائق التاريخ.

أنّه بلاد كنعان بدليل أنّ الساميين كانوا منتشرين في البلاد السورية القديمة في أزمنة سحيقة في القدم. (4)

ويذهب الأستاذ جويدي (Guidi) ومن تابعه إلى أنّ المهد الأصلي للساميين كان جنوب العراق، ويتفق هذا الرأي مع ما ذهبت إليه التوراة من أنّ أقدم ناحية عمّرها أولاد نوح هي أرض بابل. ويميل إلى هذا الرأي الدكتور عبد المجيد الويس بقوله : "هذا هو الرأي الذي أميل إليه وأرجحه وآخذ به مستندا إلى ما يأتي:- أنّ آدم عليه السلام كانت جنته هناك، حيث تشير عدة دراسات إلى أنّ مكانه كان ما بين نينوى وأربيل ومن هناك انطلقت الخطوة الأولى للبشرية – أثبتت الاكتشافات الأثرية الحديثة وجود بقايا سفينة نوح عليه السلام في جبل الجودي الذي أشار إليه القرآن وهو يقع على الحدود العراقية التركية قرب نينوى، ومن هناك كانت الانطلاقة الثانية للبشرية- أثبتت كثير من الدراسات وجود جدنا سام عليه السلام في مدينة أور التاريخية وبابل التاريخية، وثبتت الدراسات قدم هاتين المدينتين وتلك الحضارة التي كانت قائمة فيها آن ذاك –كما أثبتت الدراسات ولادة سيدنا وجدّنا إبراهيم الخليل عليه السلام هناك وتنقله من أور إلى نينوى إلى بلاد الشام" (5).

والحق أنّ آراء هؤلاء جميعاً لم تدعم بحجج وبراهين مادية دقيقة من شأنها أن تبث في مسألة الموطن الأصلي للساميين بتّاً تامّاً وتحسم الموقف بصورة مقنعة تماما، بل إنّ كلّ ما استندت إليه ظلّ متصلا ببعض افتراضات اعتمدت بدورها على البحوث اللّغوية وبعض الإشارات الدينية المتضمنة في أسفار العهد القديم. ومهما يكن من أمر فإنّ تلك الكتلة البشرية كانت محققة الوجود تاريخيا وجغرافيا وحضاريا، وقد كان لشعوبها لغات أو لهجات موحدة الأرومة كوحدة أرومة أهلها. (6)

ثالثا: أقدم لغة سامية

اختلف العلماء في تحديد اللّغة الأولى التي كان يتكلم بها الشعب السامي أيام كان أبناؤه مجتمعين في موطن واحد. فكان أحبار اليهود في العصور القديمة يعتقدون أنّ العبرية هي أقدم لغة إنسانية، وذهب بعضهم إلى أنّ الآشورية والبابلية هي أقدم اللغات السامية ولم يقدّم أصحاب هذه النظرية دليلا يعتد به. وذهبت طائفة من المحدثين و على رأسها "أولسهوزن" Olshausen في مقدمة كتابه عن العبرية إلى أنّ اللغة العربية هي أقرب اللغات السامية إلى الأولى . (7) وهذا هو الرأي المرجح كون اللغة العربية قد احتفظت بكثير من الأصول السامية القديمة في مفرداتها وقواعدها وأنّه لا تكاد تعدلها في ذلك أيّة لغة سامية أخرى ويرجع السبب في هذا إلى نشأتها في أقدم موطن للساميين، وبقائها في نقطة مستقلة منعزلة فقلت بذلك فرص احتكاكها باللغات الأخرى. (8)

رابعا: العبريون ولسانهم

يراد بالعبريين جميع الشعوب التي ترقى بأنسابها إلى إبراهيم الخليل عليه السلام وهي: بنو يعقوب وبنو مدين والعمالقة وآل أدوم وأهل مؤاب وعمون. أمّا إذا أطلقت كلمة العبريين اليوم فلا تنصرف إلاّ إلى أبناء يعقوب وحدهم أي بني إسرائيل. وقد اختلف العلماء في معنى كلمة عبري فمن ذاهب إلى أنّها لقب كان لإبراهيم الخليل بعد أن عبر النّهر، ومن قائل أنّها نسبة إلى أحد أجداد إبراهيم الذي عرف باسم عيبر. (9)

ولكن الأقرب إلى المعقول ما ذهب إليه إسرائيل ولفنسون من أنّ الكلمة كما يدلّ عليها اشتقاقها في اللسانيين العبري والعربي تدلّ على الرحلة والتنقل، ولما استوطنوا أرض كنعان(فلسطين) وعرفوا المدينة والحضارة صاروا يُعرفون ببني إسرائيل فقط. وقد ذاب بنو إسرائيل وامتزجوا كالعماليق والمؤابيين والمدينيين وغيرهم في إخوانهم الآراميين. (10)

أمّا اليهود في العالم اليوم فليسوا بني إسرائيل الذين تفرقوا في البلاد بعد الفتح الروماني، كما تدّعي الصهيونية وإنّما هم أمشاج من أمم شتّى تهوّدت في أزمنة مختلفة من التّاريخ. (11)

واللّسان العبري شديد الشبه باللّسان الكنعاني ووجوه الشبه بين العبري والعربي عديدة، فكثير من قواعد النحو والصرف ومن المفردات هي في كلا اللغتين. ونما الأدب العبري وازدهر متأثرا بالأدب العربيّ شعرا ونثرا، وكان لهذا أثر بالغ في العبرية. (12)

أمّا عبرية اليهود الآن أصبحت لغة الآداب اليهودية المستحدثة، فتختلف اختلافا بيّنا عن العبرية القديمة، فقد كتبها عدد كبير من علماء اليهود والمنتمين إلى مختلف الشعوب الناطقين بشتى اللغات، فمنهم اليهود الألمان والإنجليز والفرنسيين والعرب؛ فهي مزيج بين العبرية والعربية واللغات الأوروبية الحديثة. (13)

خامسا: المحطّات الكبرى في تاريخ اللغة العبرية (مراحلها)

تنتمي اللغة العبرية لأسرة اللغات السامية وتنسب تحديدا للفرع الشمالي الغربي مع الآرامية وغيرها ويكاد يتفق المؤرخون على أنّ تاريخ اللغة العبرية يبدأ في القرن الثامن عشر قبل الميلاد، بالاعتماد على أقدم نص وصلنا بهذه اللغة وهو النص التوراتي وبذلك تكون العبرية التوراتية أقدم صورة لهذه اللغة إلاّ أنّنا لا نجد في التوراة ما يدل على أنّ هذه اللغة كانت تسمى بالعبرية، وأنّ اللغة التي كان يتعامل بها إبراهيم كانت تسمى بهذا الاسم، كما أنّه لا توجد في الكتابات العبرية القديمة ما يدل على أنّهم كانوا يسمون لغتهم بالعبرية ولا هم بالعبرانيين بل إننا نجدهم أحيانا يطلقون عليها "يهودت" وأحيانا " لغة كنعان" رغم إرجاعهم كنعان إلى نسل حام ولم تُعرف بهذا الاسم إلاّ بعد السبي البابلي (516 م) (14).

وقد مرّت اللغة العبرية بعصور يقسمها معظم الباحثين إلى أربعة وهي:

عصر عبرية العهد القديم: ويؤرخ لها من 1200 ق.م حتى حوالي 130 ق.م ويضم هذا العصر ثلاث فترات لغوية، الأولى: العبرية القديمة وتمثلها لغة الشعر في أسفار موسى الخمسة، ويطلق على الثانية العبرية المعيارية أو الشائعة وتمثلها لغة النثر في العهد القديم، والفترة الثالثة تسمى عبرية العهد القديم المتأخرة وتمثلها لغة الأسفار المتأخرة. والعهد القديم هو الكتاب المقدس الأول لدى اليهود ويسمى ‘‘التنخ". (15) ويشتمل على الأسفار المقدسة في ثلاثة أجزاء هي:

أولا: جزء التوراة: ويشتمل على خمسة أسفار هي:

سفر التكوين: يحكي هذا السفر قصة الخلق وبداية الخليقة، وقصص آدم وحواء ونوح والطوفان

وإبراهيم وإسماعيل وإسحاق ويعقوب والأسباط ويوسف عليهم السلام ويشتمل هذا السفر على 50 إصحاحا.

سفر الخروج: ويحكي هذا السفر قصة ولادة موسى وظروف العبرانيين في مصر في ذلك العصر، ونزول الوصايا العشر وفترة التيه في شبه جزيرة سيناء، حتى وصول العبرانيين إلى مشارف أرض كنعان، ويضم هذا السفر 40 إصحاحا.

سفر اللاويين: أطلق عليه هذا الاسم نسبة إلى "لاوي" بن يعقوب أحد أسباط اليهود الذي أسندت إليه مهمة الكهانة، ويشتمل هذا السفر على أحكام وعبادات، ويضم 27 إصحاحا.

سفر العدد: يحكي تاريخ العبرانيين أثناء فترة التيه بقيادة موسى عليه السلام، ويضم 36 إصحاحا. (16)

سفر التثنية: ويكرر هذا السفر قصص العبرانيين وبعض الأحكام الدينية وأقوال موسى عليه السلام والوصايا العشر، ويضم 34 إصحاحا.

ثانيا: جزء الأنبياء: ويشتمل على واحد وعشرين سفرا هي:

سفر يشوع – سفر القضاة- سفر صموئيل أول- سفر صموئيل ثان- سفر الملوك أول- سفر الملوك ثان- سفر أشعيا- سفرأرميا- سفر حزقيال- سفر هوشع- سفر يوئيل- سفر عاموس- سفر عوبديا- سفر يونان- سفر ميخا- سفر ناحوم- سفر حبقوق- سفر صفنيا- سفر حجي- سفر زخاريا (زكريا)- سفر ملاخي.

ثالثا: جزء المكتوبات: يشتمل على ثلاثة عشر سفرا وهي:

سفر المزامير- سفر الأمثال- سفر أيوب- سفر نشيد الأناشيد- سفر روت(راعوث)- سفر إيخا- سفر الجامعة- سفر إستير- سفر دانيال- سفر عزرا- سفر نحميا- سفر أخبار الأيام أول – سفر أخبار الأيام ثان. (17)

عبرية عصر المشنا: والمشنا كلمة مشتقة من الأصل الكنعاني – العبري ومعناها "تكرار التعاليم" أو "التعليم المكرر" (18) يؤرخ لها من القرن الثاني قبل الميلاد؛ وهو العصر الذي تميز بالتفسيرات الدينية التي تمت على نصوص العهد القديم لتقريبها وتوضيحها للعامة. كان فقهاء اليهود خلال هذا العصر يفسرون نصوص العهد القديم شفاهة في الفترة التي أعقبت اكتمال تدوين العهد القديم، وقد تناقلت الأجيال اليهودية هذه الموروثات شفاهة بالطريقة نفسها. وعندما خشي اليهود على هذه الموروثات برزت حينئذ الأهمية الدينية في ضرورة الحفاظ على هذا التراث الشفهي من الضياع فنشأت المدارس الدينية ومن أشهرها "مدرسة بغداد". وقامت عدة محاولات لتدوين هذه الشريعة الشفهية، فظهر "المدارش" منسوبا لصاحبه؛ وهو تفسير ديني على نص العهد القديم في مسائل معينة، ومن أشهر أنواع المدارش: مدارش ربا نسبة للربي (الحاخام)نحماني، ومدارش تنحوما. وفي بدايات القرن الثاني الميلادي (حوالي 116م) شرع أحد فقهاء اليهود ويُدعى "شمعون بن جمليئيل" في جمع وتصنيف وتبويب كل الأحكام والشرائع والتفسيرات الدينية الشفهية، وقد اكتمل هذا العمل على أيدي تلميذه "يهودا هناسي" بعد حوالي قرن من الزمان (216م تقريبا)، وقد عُرف هذا العمل

باسم "المشنا": وتعد من أهم ملامح هذا العصر لذا سمي باسم "عصر عبرية المشنا". وقد كتبت المشنا بأسلوب متأثر بالآرامية وبلغات أخرى كالفارسية واللاتينية والإغريقية في إطار العبرية، ممّا شكّل صعوبة في فهم بعض نصوصها ممّا أدّى إلى ظهور حواش على متن المشنا تفسيرا للمواضع الغامضة للعامة والبسطاء من اليهود. وظلّ الفقهاء يدونونها حتى القرن الخامس الميلادي. ويطلق على حواشي المشنا اسم "الجمارا" ويطلق على المشنا والجمارا معا اسم "التلمود" ومعناها التعاليم الدينية. وللتلمود نوعان: البابلي والأورشليمي. (19)

وقد وجدت عبرية المشنا فراغا لغويا ساعدها على الانتشار، وقد عاونت رسائل بركوخقا (20) واللغة الآرامية في انتشار العبرية المشنوية كثيرا، وفي ظل هذه الظروف نشأت لغة المشنا "الصناعية" لأنها كانت تعتمد على بعض المفردات العبرية المتأخرة وعلى الآرامية ولغات أخرى. ومنذ القرن الثاني وحتى ظهور اليهود في ظل التسامح الإسلامي في الأندلس في العصر الوسيط كان اليهود يستخدمون لغات الشعوب التي يعيشون بينها لغة لهم. (21)

عبرية العصر الوسيط: يؤرخ لها من القرن السابع الميلادي حتى قبيل نهاية القرن الثامن عشر الميلادي تقريبا. ويمثل هذا العصر الإنتاجات اللغوية والأدبية والعلمية التي حققها اليهود في العصر الوسيط في ظل الحضارة الإسلامية في الأندلس. ويوصف العصر الوسيط في المصادر العبرية بأنّه العصر الذهبي بالنسبة للغة العبرية وللأدب العبري على السواء. فالدراسات اللغوية العبرية نشأت أول ما نشأت في الأندلس في ظل الحضارة الإسلامية العربية، و برز خلال هذا العصر نحاة اليهود ومشاهيرهم مقلدين الدراسات اللغوية العربية ومن أشهر أعلامهم: سعيد بن يوسف المشهور باسم "سعاديا الفيومي" في أواخر القرن التاسع والنصف الأول من القرن العاشر الميلادي وهو أوّل من ألّف كتابا في قواعد اللغة العبرية والنحو العبري، وبرز أيضا يهودا بن قريش، ومناحم بن سروق، ودوناش بن لبرات، ويهودا بن حيوج ويهودا بن جناح ...وقد دخل في هذا العصر العديد من الألفاظ العربية إلى اللغة العبرية ويرجع السبب الرئيس في ذلك إلى أنّ المؤلفين اليهود – في مجالات اللغة و الأدب والفلسفة وغيرها – كانوا يكتبون باللغة العربية التي أجادوها كلاما وتأليفا، وكانت أعمالهم تترجم إلى العبرية فيما بعد. وقد نقل اليهود في هذا العصر فنون وأغراض الأدب العربي إلى الأدب العبري ففرضوا الشعر وفق البحور الشعرية التي تقلوها من العربية، وتناولوا موضوعات كالفخر والمدح والهجاء والرثاء والغزل والوصف ونظم الأحاجي والألغاز، وهذه الموضوعات كانت تعد جديدة على اليهود في ذلك العصر. (22)

العبرية الحديثة: يؤرخ لها من القرن الثامن عشر حتى قيام دولة إسرائيل. ويمثلها الأدب العبري الحديث والمحاولات اللغوية لإحياء اللغة العبرية في العصر الحديث في ظل أفكار حركة التنوير اليهودية (الهسكالاه) وأفكار الصهيونية. وتضم هذه الفترة أيضا الإنتاجات الأدبية واللغوية المعاصرة في فترة ما بعد قيام الدولة حتى اليوم. وقد بدأت محاولات إحياء اللغة العبرية في العصر

الحديث خارج فلسطين، في المجتمعات الأوروبية وفي شرق أوروبا.

ولم يكتب لكل هذه المحاولات النجاح إلاّ بعد أن قرّرت الصهيونية الحديثة جعل اللغة العبرية هي اللغة الرسمية للهجرات اليهودية التي توجهت إلى فلسطين في بدايات حركات الاستيطان الحديث في فلسطين. ومن أبرز اللغويين الذين تولوا مهمة إحياء اللغة العبرية في العصر الحديث: إليعيزر بن يهودا وديفيد يالين. وقد تأسس مجمع اللغة العبرية قبل الاجتماع الصهيوني الأول 1897م وتحول اسمه إلى أكاديمية اللغة العبرية بعد 1948م.

ومن قرارات مجمع اللغة العبرية منذ بداية تأسيسه قواعد جمع المفردات العبرية معتمدا على مفردات المطبخ والمدرسة والحياة العامة والعلوم والإنسانيات. وقرر المجمع أن يتم الإحياء عن طريق البحث عن في مصادر اللغة العبرية (لغة النقوش العبرية القديمة وعبرية العهد القديم وعبرية المشنا والعصر الوسيط)، واستحداث كلمات جديدة لمواجهة متطلبات الحياة، والاستعارة من اللغات السامية الأخرى، خصوصا العربية والآرامية. وقد عارض المجمع استخدام كلمات أوروبية في اللغة العبرية، لكن سرعان ما ذاب هذا الاعتراض؛ حيث نجد اليوم في اللغة العبرية كمّاً هائلاً من المفردات الأوروبية بنسبة كبيرة وهذا جعل اللغويين يحاولون تقنين هذا السيل من الكلمات الأجنبية في قواعد "العبرنة" للمفردات الأجنبية.

ولكن المجتمع اليهودي في العصر الحديث ينقسم إلى معسكرين رئيسيين هما: المجتمع الشرقي (السفارديم)، والمجتمع الغربي (الإشكنازيم)، فقد انعكس هذا التباين على استخدام اللغة العبرية وتجلى في المشكلات اللغوية التي تعاني منها اللغة العبرية في العصر الحديث ومن أبرزها مشكلة "النطق"، ومشكلة "العبرنة". (23)

سادسا: بين العربية والعبرية

تتضح في اللغة العبرية سمات نجدها في معظم اللغات السامية الأخرى مع بعض الاختلافات البسيطة؛ إذ تعتمد اللغة العبرية على الصوامت أكثر من اعتمادها على الصوائت، كما هو الحال في العربية، إلاّ أنّ اللغة العربية تتوفر على صوامت لا وجود لها في اللغة العبرية كالضاد والظاء مثلا، كما لا يوجد فيها حرف مستقل للخاء حيث يلعب حرف الكاف الخال من الشدة هذا الدور، كما لا وجود فيها لحرفي الذال والغين، وتنطق فيها الجيم كالجيم المصرية، إلاّ أنّنا نجد في اللغة العبرية بعض الصوامت التي لا نجدها في العربية كالباء الرخوة التي تنطق كحرف V الفرنسي مثلا وحرف الفاء الانفجارية التي تنطق كحرف P الفرنسية.

وتتميز اللغة العبرية أيضا بكثرة الصوائت (الحركات)، حيث يصل عددها إلى أربعة عشر حركة موزعة بين الطويلة والقصيرة والمركبة. وإذا كانت اللغة العربية تتميز بظاهرة جمع التكسير فإنّ العبرية تفضل الجمع السالم، حيث يلعب كل من حرف الميم والنون هذا الدور. ولا وجود في العبرية لظاهرة التثنية اللهم في بعض الأشياء الخارجية كأعضاء جسم الإنسان مثلا. وإذا كانت اللغة العربية لغة إعرابية فإنّ العبرية لغة موقوفة. (24)

سابعا: مميزات الكتابة العبرية

للخط العبري الآن صورتان، إحداهما صورة "الخط المربع"؛ وهو الخط المطبعي الذي كتبت به نسخة التوراة التي بين أيدينا الآن، وتكتب به كتب اللغة العبرية. والخط الآخر هو ما يطلق عليه "الخط اليدوي"؛ وعادة ما يُستعمل في الكتابة اليدوية لسهولته، وهو ما يقابل من هذه الوجهة الخط الرقعة في الكتابة العربية، والمربع يقابل الخط النسخ المستعمل في الطباعة.

تتكون أبجدية اللغة العبرية من اثنين وعشرين حرفا، يجمعها بالترتيب قولنا: "أبجد هوز حطي كلمن سعفص قرشت".

تُكتب اللغة العبرية من اليمين إلى اليسار، شأن معظم اللغات السامية.

تكتب العبرية بحروف منفصلة كالحبشية والآرامية، وليست متصلة كالعربية والسريانية.

لكلّ حرف من حروف اللغة العبرية قيمته العددية، فمن الألف إلى الياء تقابلها بالترتيب أرقام الآحاد من (10-1)، ومن الكاف إلى الصاد تقابلها بالترتيب أرقام العشرات من (90-20) وهي ألفاظ العقود. ثم القاف=100، والراء= 200، والشين= 300، والتاء=400.

في الأبجدية العبرية خمسة حروف يتغير شكلها إذا وقعت في أواخر الكلمات، هذه الحروف الخمسة يجمعها بالترتيب كلمة (كمنفص)، أي الكاف والميم والنون والفاء والصاد. أو يجمعها من دون ترتيب كلمة (صنفكم). (25)

في الأبجدية العبرية ستة حروف يتغير نطقها حسب قواعد خاصة بموقع كل منها في الكلمة، هذه الحروف يجمعها قولنا: "بجد كفت" أي هي الباء والجيم والدال والكاف والفاء والتاء.

في الكتابة العبرية صورتان لحرف السين، الصورة الأولى والأساسية يسمى حرف السين فيها "السامخ"، والصورة الأخرى هي صورة حرف الشين مع نقل نقطة الشين من أعلى اليمين إلى أعلى اليسار.

تعتمد الكتابة العبرية – شأن معظم اللغات السامية – على حركات أو علامات التشكيل التي تؤدي إلى تغيير المعنى، تبعا لتغيير الصوت الناجم عن حركات الضبط كالضم والفتح والكسر والسكون، وهي بذلك تختلف عن اللغات الآرية التي تعتمد على الحروف فقط عند تغيير الصوت.

أواخر الكلمات في اللغة العبرية يوقَف عندها بالسكون، ذلك لأنّ اللغة العبرية قد تخففت على مر الزمن من ظاهرة الإعراب التي تستدعي ضبط أواخر الكلمات. (26)

ثامنا: الحروف العبرية

א : ألف، تنطق كما تنطق الألف في اللغة العربية وقد يستعمل الألف كحركة طويلة.

ב ב : إذا دخلت عليها النقطة تقرأ كما تقرأ الباء في العربية أمّا إن خلت منها تقرأ كما يقرأ حرف ال V في اللغة الفرنسية.

גג : تنطق كالجيم المصرية ولا يتغير صوته سواء كانت بداخله نقطة أو خلا منها.

דד: ينطق كحرف الدال في العربية سواء بالنقطة أو بدونها.

ה : تنطق كالهاء في العربية وقد تستعمل كمدّ إذا أتت في آخر الكلمة.

ו: يقابل حرف الواو في العربية إلاّ أنّه ينطق كما تنطق V الفرنسية ويستعمل كحركة الضمة الطويلة.

ז : كالزاي في اللغة العربية.

ח :تنطق كالحاء في العربية إلاّ أنّها تنطق حاليا كالخاء.

ט : كانت في الأصل تنطق كالطاء في العربية إلاّ أنّها حاليا تنطق كحرف التاء العربية.

י : تنطق كالياء في العربية وتستعمل للزيادة في طول حركة الكسرة .

כך : تنطق كالكاف في العربية إذا دخلت عليها النقطة وبدونها تقرأ كحرف الخاء في العربية ويتغير شكل كتابته إذا أتى في آخر الكلمة وينطق في هذه الحالة كالخاء.

ל : كاللام في اللغة العربية.

מם : كحرف الميم في العربية ويتغير شكل كتابته إذا جاء في آخر الكلمة.

נן : كالنون العربية إلاّ أنّ شكله يتغير إذا جاء في آخر الكلمة.

ס : قد تقابل حرف السين في العربية كما يمكنها أن تقابل حرف الصاد أيضا.

ע : تنطق كحرف العين في العربية لكن أكثر الناطقين بالعبرية حاليا ينطقونها كالألف.

פף : إذا كتبت بالنقطة تنطق كما ينطق حرف P في الفرنسية أمّا بدونها فتنطق كما تنطق الفاء في العربية ويتغير شكل كتابتها إذا أتت في آخر الكلمة وتنطق في هذه الحالة كالفاء.

צץ : الأصل فيها أن تنطق كالصاد العربية إلاّ أنها تنطق مركبة من صوت التاء والصا أي أنها تنطق ts.

ק : كالقاف في العربية إلاّ أنها تنطق حاليا كالكاف.

ר : تنطق كالراء في العربية لكنها تنطق حاليا كالغين العربية.

שׁ: كحرف الشين في العربية إذا كانت النقطة على الجانب الأيمن.

שׂ : كحرف السين في العربية إذا كانت النقطة على الجانب الأيسر.

ת ת: تنطق كالتاء في العربية سواء كانت بداخلها النقطة أو خلت منها. (27)

تاسعا: الحركات العبرية

هناك ثلاث حركات رئيسية في اللغة العبرية هي: الفتحة والكسرة والضمة تتفرع عنها حركات أخرى مركبة مع السكون، كما تنقسم هذه الحركات إلى درجات تختلف في نطقها.

أولا: الفتحة: وهي نوعان:

فتحة قصيرة وتوضع تحت الحرف مثل: אַ وتنطق كالفتحة العربية.

فتحة طويلة وتوضع أيضا تحت الحرف مثل: אָ وتنطق كألف المد العربية.

أمّ الحركات المركبة من الفتحة والسكون فهي أيضا نوعان:

فتحة قصيرة مع السكون وتكتب هكذا: אַ

وتنطق بين الفتحة والسكون.

فتحة طويلة مع السكون وتكتب هكذا: אָ

وتنطق ضمة.

وهذه الحركات المركبة تختص بالحروف الحلقية.

ثانيا: الكسرة: وهي أربعة أنواع ما بين كسرة صريحة أو إمالة على النحو الآتي:

الكسرة القصيرة وهي عبارة عن نقطة توضع أسفل الحرف وتقابل الكسرة في اللغة العربية مثل: אִ

الكسرة الطويلة وهي عبارة عن الكسرة القصيرة السابقة مشفوعة بحرف الياء وهي تقابل المد في اللغة العربية مثل: אִי

الكسرة القصيرة الممالة وهي عبارة عن ثلاث نقاط على شكل مثلث توضع تحت الحرف مثل: אֱ

الكسرة الطويلة الممالة وهي عبارة عن نقطتين أفقيتين تحت الحرف وتشبه في العربية النطق العامي للكلمات بيت، خيط...مثل: אֵ

ثالثا: الضمة: وهي أربعة أنواع:

الضمة القصيرة وهي عبارة عن ثلاث نقاط مائلة على يمين الحرف وتقابلها الضمة العربية مثل: אֹ

الضمة الطويلة وهي عبارة عن حرف الواو بداخله نقطة واحدة بعد الحرف المراد ضمه وهي تقابل واو المد في العربية مثل: אוֹ

الضمة القصيرة الممالة وهي عبارة عن الفتحة ولنطقها ضمة لابد من توفر شرطين:

أن يكون الحرف المحرك بها غير منبور.

أن يتبعها عادة حرف ساكن.

الضمة الطويلة الممالة ولها في الكتابة شكلان: إمّا بوضع نقطة على يسار الحرف مثل: אֺ وإمّا باتباع الحرف المراد ضمه بواو فوقها نقطة ويقابله النطق العامي في اللغة العربية في : صوم ، نوم... مثل : אוֺ

خاتمة:

نخلص في النهاية إلى كون البحث في اللغات السامية هو بحث متشعب وعميق لم يخرج العلماء فيه بعد بنتائج تعطينا صورة واضحة عن هذه المجموعة اللغوية. والملاحظ أيضا أن اختلاف وتعدد النتائج التي استقر عليها رأي العلماء مرده إلى اختلاف المرجعية التي استند عليها كل عالم وتعدد المناهج العلمية المعتمدة في هذا الإطار. وتبقى جهود المستشرقين في هذا الميدان أكبر بكثير من جهود الساميين أنفسهم رغم أن الموضوع يهمهم. وأكيد لو أنه وظف الساميون معرفتهم بخصوصيات ثقافتهم وتاريخهم لتوصلوا إلى نتائج أهم مما توصل إليها غيرهم. أمّا عن دراسة اللغة العبرية في عالمنا العربي فلا تقلّ أهمية عن دراسة أية لغة أخرى من اللغات الشرقية أو الغربية؛ فمعرفة هذه اللغة مهمة في وقتنا الراهن وهي لا تقل أهمية عن الطائرة والمدفع والصاروخ.

هوامش الدراسة:

مكّريني بلقاسم. كيف أغنى اليهود لغتهم: دراسة في وسائل إنماء اللغة العبرية الحديثة. مؤسسة الملك عبد العزيز. المغرب. ص:15.

الصالح صبحي. دراسات في فقه اللغة. دار العلم للملايين. بيروت. ط15. 200. ص:47

مختاري طليمات غازي. في علم اللغة. دار طلاس. ط2. 2000. ص:65-66.

وافي عبد الواحد. فقه اللغة. نهضة مصر. ط3. 2004. ص:9-11.

الويس عبد المجيد ياسين. فقه العربية وسر المهرية. جامعة صنعاء. صنعاء. ص:30.

مكريني بلقاسم. كيف أغنى اليهود لغتهم. ص: 17.

وافي عبد الواحد. فقه اللغة. ص:12.

المرجع نفسه. ص:13.

الأنطاكي محمد. دراسات في فقه اللغة. دار الشرق العربي. بيروت. ط4. ص:74.

ولفنسون إسرائيل. تاريخ اللغات السامية. شركة الاعتماد.مصر.ط.1 1929. ص78.

الويس عبد المجيد ياسين. فقه العربية. ص:43.

الصالح صبحي. فقه اللغة. ص:36-37.

وافي عبد الواحد. فقه اللغة. ص:53.

اعبيزة إدريس. الوافي في نحو اللغة العبرية. ط1. 2002.ص:12-13.

حجازي محمود فهمي. علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة. دار غريب. القاهرة. ص:73.

عليان سيد سليمان. قواعد اللغة العبرية. مكتبة الملك فهد الوطنية. الرياض.2000. ص:7-8.

الأبراشي محمد عطية. الآداب السامية مع بحث مستفيض عن اللغة العربية وخصائصها وثروته وأسرار جمالها دار الحداثة. بيروت ط2. 1984.ص:25-26.

مكريني بلقاسم. كيف أغنى اليهود لغتهم. ص:21.

عليان سيد سليمان. قواعد اللغة العبرية. ص:12.

بركوخفا: أحد قادة اليهود في تمردهم ضد الرومان، ثار اليهود بقيادته واعتصموا في قلعة حصينة لثلاث سنوات (132-135م) في عهد الحاكم الروماني "هادريان" احتجاجا على تفشي الفساد وسوء الأحوال بعد خراب الهيكل الثاني على أيدي "تيتوس" في 70م.

عليان سيد سليمان. قواعد اللغة العبرية. ص:13.

المرجع نفسه. ص:14.

المرجع نفسه. ص:15-16.

اعبيزة إدريس. الوافي في نحو اللغة العبرية. ص:13-14.

شحلان أحمد. مدخل إلى اللغة العبرية. دار أبي رقراق. الرباط. ط3. 2007.ص:9.

المراغي محمود أحمد حسن. مدخل إلى اللغة العبرية. دار العلوم العربية. بيروت. ط1. 1990.ص:71-72.

اعبيزة إدريس. الوافي في نحو اللغة العبرية. ص:19.

جلاء إدريس محمد وآخرون. اللغة العبرية الحديثة. كلية الملك فيصل الجوية. ص:12- 14.

التخييل بين التفسير الفلسفي والتحليل البلاغي

عبد الله لاطرش
كلية الآداب واللغات
جامعة تلمسان

تلخيص:

إن الفلاسفة المسلمين في معظم أبحاثهم نبهوا إلى أن التخييل هو الجوهر المميز للأداء والإبداع الشعري، وأنّ القيمة الفنية والجمالية عنده أسبق من الإيقاع، ولذلك اعتبروا الوزن مجرد أداة إيحائية لحدوث التّخييل.

كما أن البلاغيين لم يبتعدوا كثيرا عن إخوانهم الفلاسفة؛ حيث خرجوا من دائرة (الصدق – الكذب) في الشّعر إلى إقرار أن يكون متخيلا بالدّرجة الأولى، كما اعتبروا البنيات التركيبية والأسلوبية والإيقاعية للنّص الشّعري مجرد وسائل للتّخييل، وأنّ التّخييل مكوّن بلاغي أقوى من التّشبيه والاستعارة.

بالنهاية التخييل قائم على أبعاد ثلاثة: البعد الفطري، البعد الفلسفي، البعد العلمي؛ أبعاد في مجملها تحرك الذهن والنفس معا محدثة لأثر بالغ الأهمية في فكر الإنسان وحياته وتطوره.

Abstraction:

The Muslim philosophers in most of their research warned that the imagination is the essence of performance and poetic creativity, and its artistic and aesthetic value earlier than rhythm, and therefore considered the weight just suggestive tool for the occurrence of imagination. The point of view rhetoricians is not far from philosophers; wherever they went out of the circle (honesty - lying) in the poet to the ratification be imagined primarily, also they considered structures compositional and stylistic and rhythmic text poetic Just a means of imagination and imagination is rhetorical component stronger than simile and metaphor. Eventually imagination based on three notions: the innate notion, the philosophical notion, the scientific notion; all those notions impact in mind and feeling of human for protect and develop its concepts

مدخل عام:

لقد أخذ مصطلح "التّخييل" جهدا معتبرا لدى الفلاسفة من جهة والبلاغيين العرب من جهة أخرى، حيث أخذ القسط الأوفر في كتاباتهم وأبحاثهم، خاصة في دراستهم للشّعر وقضاياه المتشعبة والمتعددة.

ولعلّ السّبب في ذلك هو ارتباط الشّعر بفن الصّورة والاستعارة والتمثيل والتّشبيه والخيال...الخ، وهي الفضاء الخصب لعملية التّخييل خاصّة ما يقع من أثر في تلك العلاقة بين الشّاعر ورسالته الشّعرية من جهة وبين المتلقي الذي تصله الرّسالة بكل مكوناتها؛ ومن ثمّ "فهو نتاج تفاعلي جمالي بين الشّاعر والمتلقي يتمخّض عنه وعي جديد بالعالم والأشياء، مغاير في الطّبيعة الإدراكية للوعيين الحسّي والعقلي، فحين ترتسم في ذهن الشّاعر رؤى خيالية ذات إيحاءات جمالية مؤثّرة، ويكتمل وعيه الإبداعي بها، يشكّلها بالأسلوب الشّعري المناسب لها، فيبثّها في النّاس لتثير في نفوسهم وخيالاتهم الانفعالات والرّؤى الفنّية ذاتها التي عايشها في تجربته التخيلية"(1). طبعا، يجب ألاّ نتجاهل فكرة تستوقف المبدعين والعامّة ومفادها أنّ المتخيل غالبا ما يفهم الأوّل وهلة، ويدرك بأنّه نقيض وعكس الواقعي مما يقلّل من شأن المصطلح في الرّؤية البعيدة والعميقة، فإذا نظرنا في جوانب المفهوم التي تفرض نفسها حينما نضع المدلول في وسطها كما هو مطلوب في حقل المعرفة المتكامل كأن نرى في الجانب الأدبي اللّغوي مثلا، والأنثروبولوجي، والتّاريخي والدّرس الفلسفي...وغيرها، فمن المفيد لنا أن ندرك أنّ التّخييل "مكوّن متجذر في التّاريخ الإنساني، ونظرا لاتّساع تداوله فإنّ العديد من الدّراسات أصبحت تتعامل معه باعتباره "معطى جاهز"...، اتّسع اتّساعا لا متناهيا، فاقتحم مجالات متعدّدة، واتّخذ ضمن كل واحد منها تعريفا خاصّا حسب طبيعة المادّة التي يهتم بها التّخصّص"(2).

مما سبق يمكن أن نفهم أنّ دور التّخييل يكمن بالأساس في عملية البحث عن "التّشكيل الجديد من خلال الجمع بين العناصر المختلفة... في شكل من الانسجام والتّناسب باعتبار الصّورة الشعرية ليست نسخا للواقع، أو استحضارا لأشياء سبق إدراكها عبر المعطى الحسّي، وإنّما تمثل هذه المعطيات أساسا ينطلق منه الشّاعر في بعث الجمال في الصّورة المنشأة، وجعلها أكثر جدة وقدرة على التأثير في المتلقي بغية دفعه إلى اتخاذ وقفة سلوكية تعكس موقفه من العمل الإبداعي، سواء كانت الاستجابة الناتجة بالبسط أو القبض"(3).

فالمهمّ في عملية الجمع هذه أن يحدث أثر لدى المتلقّي يدفعه إلى سلوك هو في الأخير موقف من العمل، ورأي في الإبداع، أكان بالإيجابية الواسعة أو بالنقد والقاسي أحيانا.

أولا: التخييل عند الفلاسفة:

تؤكد الدّراسات أنّ الحديث عن التّخييل يكتسي أهمية خاصّة ومميزة عند الفلاسفة المسلمين، فنال القسط الأوفر في توظيفاتهم وتطبيقاتهم على العملية الشّعرية فهو بلا شك، من أكثر المفاهيم النظرية التي تشي بخصوصيّة تصورهم الجمالي.. وتؤكد أنهم لم يكونوا مجرد نقلة لكتب أرسطو وشرّاحا لها، بل كانوا يمارسون قراءة فاحصة لشعريّته، ويغنّونها بتصورات جديدة مستمدّة من صميم نظرية القول عند العرب"(4) ولذلك نجدهم أيضا يقولون، "أنّ بين القوى النفسية قوّة تتصرّف في صور المعلومات بالترتيب تارة والتّفصيل مرّة أخرى، ويسمّيها فلاسفة العرب إذا لم تخرج عن دائرة التعقّل مفكّرة، ويقال في عملها تفكّر، فإن تصرفت بوجه لا يطابق

النّظر الصّحيح سمّوها مخيّلة، ويقال في عملها تخيّل أو تخييل"(5).

- نجد ما يأخذ من العقل مأخذ القبول، قول القاضي عياض:

أنظر إلى الزّرع وخاماته

تحكي وقد ولّت أمام الرّياح

كتيبة خضراء مهزومة

شقائق النّعمان فيها جراح

فالشّاعر هنا نظر إلى ما في حافظته (ذاكرته) من الصّور المناسبة لهيأة زرع أخضر تتماوج بينه بحركة فيها تنقّل، فوقع خياله على كتائب الجيش بملابسه الخضراء وما يتعرّض إليه أفراده بالمعارك من جراحات وسيل دماء.

- أما في مثال ما لا يثق به النظر ولا يحمل في حسابات الأقوال التي تطلب التحقيق، قول الشّاعر:

ترى الثّياب من الكتّان يلمحها

نور من البـدر أحيانا فيبليهـــا

فكيف تنكر أن تبلى معاجرها

والبدر في كل وقت طالع فيها

"ففي هذا التصرّف إدعاء أنّ وجهها قمر وهذا مما يألف العقل لأنه بمنزلة التشبيه، ولا مفرّ له من قبول التّشبيه متى تحقّق الوجه بين طرفيه، والمعنى الذي للعقل أن يلتفت عنه، إنّما هو دعوى أن معجرها أخلق بعلّة كونه مطلعا لوجهها المسمّى بالقمر على وجه المجاز"(6).

إنّ الفارابي مثلا تحدّث عن التّخييل – وقد ذكره مرّة واحدة – باعتباره خزانة لما يدركه الحسّ وأطلق عليه اسم "المصوّرة" إذ أنّه ربط بين الأدب والفلسفة جاعلا الشّعر أحد أجزاء التّفكير الفلسفي فجاءت نظرته لفكرة "المحاكاة" بأن من طلقها نفسي.

إنّ الفارابي لم يحدّد لنا مفهوم التّخييل ولكن تحدّث عن الأثر الذي يتركه، يقول الجوزو "يعرض لنا عند استماعنا للأقاويل الشّعرية عند التخييل الذي يقع عنها في أنفسنا شبيه بما يعرض عند نظرنا إلى الشيء الذي يشبه ما نعاف، فإنّنا في ساعتنا يخيّل لنا في ذلك الشّيء أنّه مما يعاف فتنفر أنفسنا منه فنتجنّبه، وإن تيقنّا أنّه ليس في الحقيقة كما تخيل لنا فنفعل فيما تخيّله لنا الأقاويل الشّعرية..."(7).

وعندما نقرأ لابن سينا سنجد أنفسنا أمام موقف جديد أكثر دقة وتركيز، فهو قامة في الفكر الفلسفي، هضم جيدا الفلسفة اليونانية؛ وبالأخص الفلسفة الأرسطيّة وما تعلّق منها بالتّخييل والمحاكاة، ففي معرض حديثه عن طرق وقوع التّخييل نقف له على قوله: "وليس أحد من النّاس لا نصيب له من أمر الرّؤيا ومن حال الإدراكات التي تكون في اليقظة؛ فإنّ الخواطر التي تقع في النّفس إنّما يكون سببها اتصالات ما لا يشعر بها ولا بما يتصل بها قبلها أو بعدها، فتنتقل النّفس منها إلى شيء آخر غير ما كان عليه مجراها، وقد يكون ذلك من كل جنس، فيكون من المعقولات، ويكون من الإنذارات، ويكون شعرا، ويكون ذلك بحسب الاستعدادات والعادة، والخلق... وتكون كالتّلويحات المستلبة التي تقرّر فتذكر إلاّ أن تبادر إليها النّفس بالضّبط الفاضل، ويكون أكثر ما تفعله أن تشغل التّخييل لجنس غير مناسب لما كان فيه"(8).

فحدوث التخييل في النّفس يأتي عنده – بالطرق الآتية:

تصور عن طريق التفكير، وتذكر عن طريق الرّؤية (المشاهدة) ومحاكاة الشيء المخيل بواسطة النحت أو التصور.

كما أن الإلهامات التي تأتي مرة واحدة بطريق غير مقصود؛ كان للعقل أن يتدبّر أمرها، وبفرض سلطته عليها لا لشيء إلا لينظم هذه الإلهامات بحسب المقام.

ونعود مرة أخرى للفارابي وهو يتحدث عن ماهية التّخييل، فيقول: "جودة التّخيل يقصد بها أن تنهض نفس السّامع مع طلب الشّيء المخيل والهرب منه أو النّزاع إليه أو الكراهة له، وإن لم يقع له به تصديق "وتستعمل جودة التخييل فيما يسخط ويرضى وفيما يفزع ويؤمن وفيما يليّن النّفس وفيما يشدها وفي سائر عوارض النّفس، ويقصد بجودة التّخييل أن يتحرك الإنسان لقبول الشّيء وينهض نحوه وإن كان علمه بالشّيء يوجب خلاف ما يخيل له فيه، وكثير من النّاس يحبون ويبغضون الشيء ويؤثرونه ويجتنبونه بالتخيل..." (9).

إن الفلاسفة في سعيهم لتأصيل "التّخييل" وبيان حدوده وتأثيره ينطلقون من قاعدة حسّاسة ومهمّة وهي "أن القول الشّعري عملية خداعية تحتال على المتلقين بالعوالم والمواضيع الجمالية التي تتضمنها لتخلق لديهم وهم مشابهتها للواقع المادي ولتحملهم بذلك على الانسياق لمقتضاها التّخييلي، الأمر الذي يبرز أنّ التّخييل في تصورهم نشاط ذو طبيعة "سحرية خالصة"(10).

يفهم ممّا يذكره كثير من الفلاسفة في دراساتهم أن "المفكرة أو المخيلة اسمان لقوة واحدة وهي التي تتصرف في المعلومات بالتفصيل والتركيب، وإنّما تغير اسمها بحسب اختلاف الحال فعندما يكون زمامها بيد العقل يسمونها مفكرة وعندما تنفلت منه يسمونها مخيلة"(11).

وما دمنا نربط في كلامنا بين التّخييل والشعر فإنّه وجب علينا الحديث عن القيمة الجمالية، والملاحظ في كتب الفلاسفة المسلمين "أن الحديث عن الخاصية الجمالية التي تميز الأسلوب الشّعري اتخذ أشكالا عديدة وكان يتوسل بمصطلحات متنوعة، فكانوا يعتبرون أنّ الشّعر هو التمثيل والمحاكاة والتّخييل والتّشبيه والتغيير، وهذه كلها مصطلحات تعني عندهم أمرا واحدا وتندرج في إطار مقاربتهم للعملية الشّعرية من زاوية علاقتها بالشّاعر وبالعالم المادي، وباللّغة التعبيرية ثم بالمتلقي، وتعكس مدى تأثّرهم بالتّصورات والمفاهيم الجمالية التي تضمنتها النصوص الفلسفية العربية الأولى، كما تشي بطبيعة التطور النظري الذي حصل في مقاربتهم للظّاهرة الشّعرية، والذي يتمثل أساسا في رسوخ وعيهم بالجوهر التخييلي للشّعر"(12).

ثانيا: التخييل عند البلاغيين:

لقد صال البلاغيون وجالوا في اعتنائهم بالتّخييل وحضوره في الشّعر والنّثر معا، وبخاصة في جهة المعنى؛ ولذلك نجد الشيخ عبد القاهر الجرجاني يقول:" ينقسم التصرف في المعاني إلى تحقيق وتخييل، والفارق بينهما أن المعنى التّحقيقي ما يشهد له العقل بالاستقامة وتتظافر العقلاء من كل أمة على تقريره والعمل بموجبه كقول المتنبي:

لا يسلم الشّرف الرّفيع من الأذى

حتى يراق على جوانبه الدم "(13).

والتّخييلي هو الذي يردّه العقل ويقضي بعدم انطباقه على الواقع كقول الشّاعر:

لو لم تكن نية الجوزاء خدمته

لما رأيت عليها عقد منتطق

فكيف للكواكب أن تنوي أو تخدم؟!! ولكنه التصرّف في المعنى بالشّكل الذي يخدم الرّسالة والخطاب.

ممّا لا شكّ فيه أنّ البلاغيين استفادوا من التحليل الفلسفي موظّفين ما وقفوا عليه من أبعاد ومفاهيم، ولكن دون تبنيها كما جاءت وهو فضيلة في حق الدّرس البلاغي الواعي.

إن عبد القاهر الجرجاني مما اشتهر به هو اهتمامه بضبط المفاهيم والمصطلحات وتعليل سياقها، فهو حينما يحدّد مفهوم التّخييل يذكر مثلا: "وأمّا القسم التّخييلي فهو الذي لا يمكن أن يقال أنه صدق، وإنّ ما أثبته ثابت، وما نفاه منفي، وهو مفتن المذاهب، كثير المسالك، لا يكاد يحصر إلاّ تقريبا، ولا يحاط به تقسيما وتبويبا ثمّ إنّه يجيء طبقات، ويأتي على درجات، فمنه ما يجيء مصنوعا قد تلطّف واستعين عليه بالرّفق والحذق، حتّى أعطى شيئا من الحق، وغشي رونقا من الصّدق، باحتجاج يخيّل، وقياس يصنع فيه ويعمل" (14).

الجرجاني هنا يضع التّخييل كمقابل للحقيقة نافيا عنه صفة الصّدق تماما كما قال من قبله ابن سينا أن "المخيال" لا يأتي على صورة واحدة بل هو درجات ومستويات.

ما نقف عليه من كلام الجرجاني هو أنّ التخييل مكون بلاغي أقوى من التّشبيه والاستعارة، وأنّه مرتبط بالشّعر تماما كما هو الحال مع المكونات البلاغية الأخرى وأنه يرتبط بعدم الحقيقة ومواقف الخداع.

ولعلّ من أبرز البلاغيين الذين قعّدوا القواعد لمفهوم التّخييل نجد البلاغي الكبير "حازم القرطاجني" فمن خلال كتابه "منهاج البلغاء" الذي سار فيه على درب الفيلسوف الكبير ابن سينا وغيره من فلاسفة المسلمين، نجده يشرح المصطلح: "أن تتمثل للسّامع مع لفظ الشّاعر المخيل أو معانيه أو أسلوبه ونظامه، وتقوم في خياله صورة أو صور ينفعل لتخيّلها وتصوّرها أو تصور شيء آخر بها انفعالا من غير رويّة إلى جهة الانبساط أو الانقباض"(15).

الواضح ممّا ذكر أن التخييل عند حازم مرتبط بجانب التلقي لأنّه ببساطة المكوّن للصور التي ينفعل لها حين "يسمع القول الشعري، فيهدف لتحريك قواه غير العاقلة، ومن هنا يذعن المتلقي للشّعر ويستجيب لمخيلاته"(16).

ولعلّ أجمل تفسير وجدته لتحديد مفهوم التّخييل عند الكتاب المعاصرين هو ما ذكره الشيخ "محمد خضر حسين" التونسي شيخ الأزهر الأسبق، في كتابه النّفيس "الخيال في الشعر العربي" في عام 1922، حينما راح يتابع تموضعات التخييل فيقول: "وإطلاق لفظ التخيل أو الخيال في صدد الحديث عن المعاني الصّادقة والتصوّرات المعقولة لا يحطّ من قيمتها أو يمسّ حرمتها بنقيصة فإنّ علماء البلاغة أنفسهم قد أطلقوه على ما يأتي به البليغ في الاستعارة المكنيّة من الأمور الخاصّة بالمشبّه به ويثبته للمشبه؛ فقالوا الأظفار أو إضافتها في قولك "أنشبت المنية أظفارها"، تخييل أو استعارة تخييلية

وأطلقوه في الفصل والوصل ؛حين تكلموا على الجامع بين الجملتين وقسّموه إلى عقلي ووهمي وخيالي، وأطلقوه في فن البديع على تصوير ما سيظهر في العيان بصورة المشاهد، ولم يبالوا أن يضربوا الجميع تلك المباحث أمثلة من آيات الكتاب العزيز وغيره من الأقوال الصّادقة"(17).

ومن هنا صحّ لأهل العلم والبحث أن يأخذوا هذا المعنى الذي يحضر في المهن عند سماع تلك الجمل ويشرحوا بها معنى المتخيّلة فيهتفوا بالقول: هي قوة تتصرّف في المعاني لتنتزع منها صورا بديعة"...بتصرف (18).

وهذه القوّة إنما تصوغ الصور من عناصر كانت النّفس قد تلقتها عن طريق الحس أو الوجدان، ومثال هذا من الصّور المحسوسة أنّ قدماء اليونان رمزوا إلى صناعة الشّعر بصورة فرس له جناحان وهي صورة إنّما انتزعها الخيال.

كما أنّ التّخييل لا يخلو في كثير من الأحيان من صوغ المعنى في صورة ما تكون معرفة المخاطب المتلقي أقوى وفهمه إليه أسرع وهذا ما يتيح للنّفس أنسا أوفر وارتياحا وطمأنينة.

وأنظر إلى هذه الصّور المبدعة حينما نجد شكيب أرسلان يسلي البارودي وهو في المنفى:

إن يحجبوك فما ضر النّجوم دجى

ولا زرى السيف يوما طي إغماد

لا بأس إن طال نجز السعد موعده

فأعذب الماء شربا في فم الصاوي

وهو فيض من غيض لو رحنا نتتبع أحوالا وصورا مبثوثة في أمهات الدواوين والقصائد وفي أغراض شتّى.

ولعلّ من أبرز المواقف التي وجب الوقوف عليها هي تلك العلاقة التي توطدت بين التّخييل الشّعري والحقائق الفلسفية حينما وجدنا شعراء يسعفون الخيال لكلمات غامضة أو معان عميقة فوجدنا ابن سينا مثلا في قصيدة "النّفس" يفتتحها بقوله:

هبطت إليك من المحلّ الأرفع ورقاء ذات تعزّز وتمنّع

أو المعرّي حين قال:

غير مجد في ملّتي واعتقادي نوح باك ولا ترنّم شاد

أو قول أبي بكر بن الطّفيل يصف حال الرّوح والجسد:

نـور تردد في طين إلـى أجـل

فانحاز علوا وخلّى الطين للكفن

يا شد ما افترقا من بعد ما اجتمعا

أظنها هدئة كانت على دخـن

إن لم يكن في رضا الله اجتماعهما

فيالها صفقة تمـت على غبن

لقد تمادى الشّعر ما بين تخيل فطري وتخيل فلسفي وتخيل علمي إلى الوقت الحديث وإن كان النّوع الأول هو الغالب في النظم، والمألوف في التخاطب لأنّ التخيلين الفلسفي والعلمي؛ إنّما يليقان بكلام يوجه به إلى الخاصة من النّاس وأمّا التخيل الفطري فيصلح لخطاب الخاصّة والجمهور، ثم إنّ الضرب الفلسفي لم يكن تطورا في نفس التّخييل وإنّما هو تطور لحقه من جهة دخوله في منزع جديد أعني الخوض في حقائق وسنن كونية على طريق النّظر العميق"(19).

الخلاصة:

ولعلنا نختم بأبيات من قصيدة رائعة تلخص فكرة رئيسية لما جاء في هذا البحث لقول أحدهم:

قد زارني طيف من أهوى فقلت له

كيف اهتديت وجنح اللّيل مسدول

فقال آنست نارا من جوانحكم

يضـيء فمـاذا القـــول مقبول

فقلت نار الهوى معنى وليس لها

نور يضيء فماذا القول مقبول

فقال نسبتنا في الأمر واحدة

أنا الخيال ونار الشوق تخييل (20)

لقد تكامل الدّرس الفلسفي والدّرس البلاغي في الاعتناء بمصطلح التّخييل ووضعه في الإطار الذي خدم الفلسفة والبلاغة والأدب فأنتج تلك الجمالية الخلاقة، وفسح المجال لطريق الإبداع بلا حدود.

هوامش الدراسة:

1) يوسف الإدريسي، التخييل والشعر، صفريات في الفلسفة العربية الإسلامية ط1، منشورات ضفاف، بيروت 2012، ص:25.
2) سعيد جبار، من السردية إلى التخيلية، بحث في بعض الأنساق الدلالية في السرد العرفي ط1، منشورات ضفاف، بيروت 2013، ص:89.
3) رشيدة كلاع، الخيال والتخييل عند حازم القرطاجني بين النظرية والتطبيق رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة 2005، ص: 25
4) لطفي اليوسفي، الشعر والشعرية، الفلاسفة والمفكرون العرب ما أنجزوه وما هفوا إليه، الدار العربية للكتاب 1992، ص:201، 202.
5) محمد خضر حسين، الخيال في الشعر العربي، المكتبة العربية، دمشق 1922، ص:9-10.
6) محمد خضر حسين، المصدر نفسه، ص:11.
7) مصطفى الجوزو، نظريات الشعر عند العرب الجاهلية والعصور الإسلامية ج1، ص:115-116.
8) ألفت كمال عبد العزيز، نظري الشعر عند الفلاسفة المسلمين، ص:64.
9) أبو نصر محمد الفارابي، فصول متنوعة، تدقيق فوزي نجار، دار المشرق بيروت، 1971، ص:63-64.
10) أبو علي ابن سينا، فن الشعر، تج: عبد الرحمان بدوي، دار الثقافة بيروت، ط2، 1973، ص:163.
11) محمد خضر حسين، المصدر نفسه، ص:11.
12) يوسف الإدريسي، المرجع نفسه، ص:172.
13) محمد خضر حسين، المصدر نفسه، ص:07.
14) عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تح: محمد رشيد رضا، دار المعرفة، بيروت 1987، ص:231.
15) حازم القرطجاني، منهج البلغاء وسراج الأدباء، تج: محمد الحبيب بن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1981، ص:89.
16) حازم القرطجاني، المصدر نفسه، ص:90.
17) محمد خضر حسين، المصدر نفسه، ص:12.
18) محمد خضر حسين، المصدر نفسه، ص:13.
19) محمد خضر حسين، المصدر نفسه، ص:89.
20) محمد خضر حسين، المصدر نفسه، ص:90.

فلسفة الفعل من النظر إلى العمل عند العلامة البشير الابراهيمي

حرة طيبي

أستاذة محاضرة – ب –

كلية الآداب واللغات /جامعة تلمسان

الملخص:

حظي الامام العلامة البشير الإبراهيمي باهتمام واسع من قبل الباحثين الذين قاموا بدراسة آثاره الفكرية والأدبية والعلمية المختلفة عرضا وتحليلا خاصة ما جاء في مشروعه الاصلاحي والتربوي مؤمنا بأن تحرير العقول من الأوهام سيمهد حتما إلى تحرير الروح من القيود هذا ما ظهر في جل كتاباته الفلسفية حول الفعل بين النظري والتطبيقي.

الكلمات المفتاحية: العلامة، الابراهيمي، الجمعية، الفلسفة، الفعل، الاصلاح، التربية، التحرير.

Résumé :

Beaucoup de chercheurs se sont fort interessés à l'érudit El Bachir AL IBRAHIMI qui ont étudié, par la présentation et l'analyse, ses divers effets intellectuels, littéraires et scientifiques, notamment son projet réformiste et éducatif car il croit que la libération de l'esprit des illusions mène surement à la libération de l'ame des barraux, ce qui montre dans la plupart de ses œuvres philosophiques concernant l'actentre la théorie et la pratique.

Mots-clés : érudit-AL IBRAHIMI-association-act-réformation-éducation-libértion

إن من أهم علماء الجزائر الأفذاذ الذين قادوا حركة الاصلاح الاجتماعي الشاملة الشيخ المصلح **البشير الابراهيمي**– رحمه الله تعالى– الذي كرسّ حياته للعلم طالبا وناشرا، وللأمة والجزائر خادما مصلحا، الرجل الذي استطاع خدمة قضايا دينه وبلده، الشخصية القيادية المتفردة التي برعت في سماء الثقافة العربية الإسلامية [1].

الأديب المصلح العلامة البشير الابراهيمي[2]، سياسي ودبلوماسي، أحد أعمدة النهضة الأدبية والفكرية والدينية التربوية في الجزائر، من أصحاب المذهب المالكي، ومن أعلام الفكر والأدب في العالم العربي ومن العلماء الجزائريين، وهو رفيق النضال لعبد الحميد ابن باديس في قيادة الحركة الاصلاحية الجزائرية ونائبه، ثم خليفته في رئاسة جمعية العلماء المسلمين، وطبعا للعلامة الشيخ البشير الابراهيمي سيرة علمية مجيدة وحضور قوي حافل بالأحداث والتواريخ، كما يعد عالما في الفقه والتشريع واللغة والأدب، وخطيبا مفوّها وشاعرا كبيرا يهزّ المنابر بجزالة ألفاظه ويثير المشاعر بقوة أشعاره وخطبه التي كان يوصي فيها دائما بالعمل البناء والموعظة الحسنة.

وقد ظهر خلال النصف الأول من القرن العشرين جماعة من العلماء الجزائريين الذين حاولوا جاهدين تأسيس مبادئ كان لها فضل وغاية جليلة في نشر الأسس الصحيحة، متأثرين بأفكار النهضة والإصلاح التي مثلها مجموعة من المفكرين على رأسهم جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وآخرون ممن اهتموا بقضية الوطن في كامل أقطار العالم الاسلامي، واهتمت هذه الجمعية الإسلامية الجزائرية بالإصلاح الاجتماعي والديني، كما سطرت أهدافا محكمة مبدئها العلم، وغايتها تحرير الشعب الجزائري، والنهوض به وزرع القيم الاسلامية والمحافظة على الهوية بتحرير العقول والأرواح وتحرير الأبدان والأوطان والأول أصل للثاني، فإذا لم تتحرر العقول والأرواح من الأوهام في الدين وفي الدنيا كان تحرير الأبدان من العبودية والأوطان من الاحتلال متعذرا أو متعسرا، حتى إذا تمّ منه شيء اليوم، ضاع غدا لأنه بناء على غير أساس والمتوهم ليس له أمل، فلا يرجى منه عمل[3]. لذلك نقول أنه من المستحيل أن يتحرر بدن يحمل عقلا جاهلا تسيطر عليه الأوهام وتتحكم فيه الخرافات العقل الذي لا يعرف كيف يميز ويخلص من الوهم، هذا النوع من التحرير لا يقوم به إلا العلماء المصلحون الذين حرروا أفكارهم و حددوا أهدافهم، هذا ما كانت تسعى إليه جمعية العلماء المسلمين

إن الاصلاح الحقيقي لأي فرد لا يقوم إلا بالاهتمام أولا بالجانب السوسيولوجي له، والعمل على تكوينه اجتماعيا وسيكولوجيا، وهذا ما قامت به الجمعية في إطار سياسة الوعظ والارشاد، بتسطير برنامجا محكما للكبار، أساسه الأمل، والهدف منه الوعظ، وتعليم أفراده التطبيق والحث على روح العمل، وكان من أهم مبادئها إصلاح المجتمع الجزائري، وزرع القيم الانسانية والمحافظة على الهوية العربية الاسلامية، واتخذت جمعية العلماء المسلمين " **الاسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا** " شعارا لها.

حصرنا هذه القراءة في أفكار متعددة ارتأينا منها التقريب والوضوح واخترنا الوقوف على بعض منها لتقريب المحتوى من القارئ الكريم:

– اسهام الشيخ البشير الابراهيمي في توعية الشعب الجزائري، وتوصيل الهدف من الأبعاد التربوية والتعليمية.

– كيفية التفكير والتطبيق فلسفيا مع الابراهيمي انطلاقا من مفهوم الآية الكريمة **قال الله تعالى: {إنّ اللهَ لا يُغَيّرُ ما بقومٍ حتىّ يُغَيّروا ما بأنفُسِهم}**[4] من هنا أدرك البشر أن تغيير الأوضاع لا يتحقق إلا إذا حدث التغيير في البنية الذاتية للمجتمع في حد ذاته والتمسك بالصبر والتخلص من مجموع القيم السلبية من ضعف الارادة وضعف الهمة والاستسلام والجهل فالوصول إلى بناء فلسفة واضحة للإيقاظ وعي الأمة يتطلب قراءة تأملية لواقع المجتمع ودراسة شاملة لكل عناصره متتبعا أحداثه وسالكا منهجا صحيحا لخدمة أمته، ويقول **الابراهيمي** في شأن ذلك ما يلي: " من أراد أن يخدم هذه الأمة فليقرأها كما يقرأ الكتاب وليدرسها كما يدرس الحقائق العلمية فإذا استقام له ذلك استقام له العمل وأمن الخطأ فيه وضَمِنَ النجاح والتمام له فإن تصدى لأي عمل يمس الأمة من غير درس لاتجاهها ولا معرفة بدرجة استعدادها كان حظه الفشل"[5] هذا التغيير لا يأتي إلا بالتربية والتعليم ويكون بالتوجيه السلوكي والخلقي، فالأخلاق هي إرادة الفرد التي تعمل تحت ضابط من الدين والأدب والعقل، وبها يختار المرء سبله في الحياة، ويضمن لنفسه القيم والعادات الطيبة التي تنهض بالوطن وتتقن العمل، هذا ما وصى به شيخنا الابراهيمي: الأخلاق القويمة المتينة، والعلم القوي النافع، فالعّلامة زاوج بين العلم والسلوك لبنية ثقافية سليمة كما ذكرنا علما أن السلوك هو مجموعة من التصرفات الصادرة عن الانسان والتي تكون بتأثير الثقافة والعاطفة والقيم والأخلاق ويكون إما سلوكا سلبيا أو ايجابيا، لذلك يرى أنه لابد من رفع المستوى الأخلاقي الذي يجب أن يتأسس على مصدري الأخلاق المتينة في المجتمع وهما: القرآن الكريم الذي يعتبر السند الأخلاقي للمسلمين ثم الأدب الذي يمثل بدوره الشخصية المثالية مؤكدا ذلك في **قولـه:** " فالواجب على مجتمعنا الذي ننشد تكوينه أن يبذل مجهودات قوية لرفع درجة الأخلاق عندنا ومن فكري الخاص أن هذه الناحية من أمراضنا هي أيسر معالجة من جميع النواحي إذا احسنّا تسيير الجهود الفردية في التربية المنزلية، لأن لنا أساسا تبنى عليه ولا يعسر جد العسر إحياؤه وهو الأخلاق الاسلامية المتوارثة في الجملة والتي تجد معظمها في القرآن الكريم في أوضح عبارة وأوضح بيان ثم الأخلاق العربية المأخوذة من آدابهم التي هي أنفس ما خلفوه لنا من التراث"[6].

لقد نوّه الاسلام بالخلق الحسن ودعا إلى تربيته في المسلمين، وتنميته في نفوسهم، واعتبر ايمان العبد بفضائل نفسه، واسلامه بحسن خلقه، وأثنى **الله** تعالى على نبيه **المصطفى** عليه أفضل الصلاة والسلام بأجمل الأوصاف وأسماها لقوله **عز وجل: {وإنّك لَعَلىَ خُلُقٍ عَظيمٍ}**[7] من هنا يحرص الاسلام على تربية المسلم على القيم والفضائل الأخلاقية الحميدة، ونعرف أن الخلق

هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال الارادية الاختيارية من حسنة وسيئة، جميلة وقبيحة وانهيارها يقود إلى فساد المجتمع، وتخلفه وتأخره عن ركب الحضارة والتقدم، وبالتالي يعجز المجتمع عن تحقيق مطالبه الشرعية، هذا ما أكده **شريط عبد الله باسط** أن الأخلاق علم معياري- إن صح التعبير- وهو علم يعتمد القواعد لا القوانين- القواعد التي يجب أن نتبعها لا القوانين التي تمليها علينا ظروفنا في التصرف[8] فالأخلاق في جوهرها هي العمل وفق مبادئ ثابتة من شأنها أن تصلح حال العباد وتزكيهم وتطهرهم، يبنى عليها ومن أجلها المجتمع السليم لذلك وجب على الانسان بمسؤوليته أن يمثلها أحسن تمثيل، لأن **الله** عز وجل زوده بالعقل الذي يمثل القوة المميزة للمتضادات والمتنافرات، الموجهة من قبل الضمير الذي يعتبر القوة الرادعة والداخلية في الانسان، وفق ما تمليه عليه أخلاقه، ويقول الابراهيمي في هذا الصدد : " إن للرجولة ضريبة وعليها مسئولية لأن الرجال هم القمم الشامخة والأئمة الدعاة الذين يقودون الأمة إلى مواطن النصر".

ومن أجمل ما قال شعرا في هذا المجال:

لا نرتضي إمامُنا في الصف

مالم يكنْ أمامَنا في الصف

فالمعنى هنا أننا لا نرتضي أن يَؤُمَنا في الصلاة إلا الذي يقودنا إلى الجهاد، فأسلوب التربية واضح وصريح هو أساس عملية التغيير سواء في النفس أو في المجتمع، لأنها الخاصية الأساسية في التركيب، فالانسان – بحسب **كانط**– لا يصبح انسانا إلا بالتربية، ولا يكون شيئا آخر غير ما تفعله به التربية.

إن ضعف التربية لدى الفرد يفقده أكبر وأقوى حصانة ذاتية، لأن الجانب التربوي هو العلم الذي يغرس ويربي النفس على التقوى ويبعدها عن الجهل، وحتما يجد فيها طريقا نافعا وصائبا وسلوكا حضاريا، على هذا الأساس نقول إن الفلسفة التي ينادي بها الابراهيمي هي فلسفة التطبيق وطبعا قسم منها يهم الفكر وقسم آخر يهتم بالسلوك أي العمل الموصف أو المنتظر لقول **الله تعالى: { وقُلِ اعملواْ فسَيَرَى اللهُ عملَكُمْ ورسولُهُ والمؤْمِنونَ}**[9] القرآن الكريم هو كتاب عمل وليس كتابا للرأي والنظر، فصفة الفعل تدعوا إلى العمل الصادر طبعا عن الذات، لأن كل فعل يصدر عن الانسان هو فعل اجتماعي يعبر عن سلوك ما، مخزنا رغبات مكبوتة تبحث دوما عن الاشباع في مجتمع قد لا يتيح لها ذلك، لذلك يعمل الفرد دائما على التعبير عن السلوك بمختلف الطرق، ومن هذا المنطلق نقول أن الضمير كناية عن نظام الفرد في المبادئ الأخلاقية المقبولة والمسلم بها وهو الموجه لسلوك الفرد، لذلك يجب عليه أن يربي هذه الذات على المهام النبيلة مثل التفكر، **قال الله تعالى: { كذَلِكَ يُبَيّنُ اللهُ لَكُمُ الآياتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ }**[10].

لقد أشار القرآن الكريم إلى الفكر في مواضع عدة يدعو فيها إلى أعمال الفعل والتفكر والتدبر وهي إحدى مهام الانسان أينما وجد وفي أي زمان كان، وكانت دعوة الابراهيمي إلى التمسك بالقرآن والسير على هديه هو الضمان للسعادة، لأن الاسلام أدخل التربية النفسية في الأحكام، من خلال ما رأيناه في الآيات القرآنية أنه لا يأمر بشيء ولا ينهى عن شيء إلا بعد أن يمهد للنفس بخوف **الله** عز وجل، ويقنعها بالآثار التي تترتب بعد ذلك، وطبعا إذا جاء دور العمل كانت النفس راضية مطمئنة ، لأنها فكرت وقررت، فالفعل صريح بين الفكر والسلوك، لأن الفكر هو الحكم العقلي على واقع ما، أما السلوك فهو حركة الانسان سواء كانت فردية أو جماعية، ولا يمكن للفكر أن يضبط سلوك الانسان إلا إذا تحولت الأفكار إلى مفاهيم عملية لدى الانسان، وذلك بإدراك الواقع المعاش فالشيخ الابراهيمي يسعى من خلال هذا الطرح إلى إنماء الفكر، وتكوين الانسان تكوينا صحيحا، هذا ما أكده **جميل صليبا** في هذا القول: "وجملة القول أن الفكر يطلق على الفعل الذي تقوم به النفس عند حركتها في المعقولات، أو يطلق على المعقولات نفسها، فإذا أطلق على فعل النفس دلّ على حركتها الذاتية وهي النظر والتأمل وإذا أطلق على المعقولات دلّ على المفهوم الذي تفكر فيه النفس"(11).

إن استقامة الفكر ونقاءه هو الشرط الأساسي للتربية والأخلاق، لأن مهمته رسم مخطط الحركة وجعلها متكافئة، وعليه فالتربية حاجة انسانية ملحة وقائمة دائما من أجل بناء الذات الانسانية، وتأمين استقلاليتها، لاعتبارها الجهد الانساني الهادف الذي يوجه لرعاية الفرد والمجتمع، ويسعى لبناء الفكر وتقويم السلوك، وتنمية المواهب، من أجل تحقيق الغاية، وبناء الشخصية، واعتبرها الابراهيمي بناء للعقول وللنفوس وتنمية للمواهب الفطرية، وجعلها السبيل والهدف الذي يراه ملائما لمستقبل المجتمع، ومحققا لتطلعات الأجيال، وسبّق الغاية عن الوسيلة، لأن التربية ممارسة يتجه بها المربي إلى تربية العقل، وتزكية النفس وتقويم الأخلاق، ونجد هذ التصور واضحا في أقواله ومنها ما يقول فيه: "احرصوا على أن تكون التربية قبل التعليم، واجعلوا الحقيقة الآتية نصب أعينكم، وهي أن الجيل الذي أنتم منه لم يؤت في خيبته من نقص العلم، وإنما خاب أكثر ما خاب من نقص الأخلاق"(12).

وفعلا كان الابراهيمي مرشدا، ناصحا بفعل المبادئ القوية التي نشرها، ووحّد من خلالها النشء الجديد بضبط الأفكار وتقويم المفاهيم، وهذا كله لمصلحة الدين والأمة، فاستخدم التربية كسلاح قوي للمواجهة، وأوصى بالأخلاق المتينة والتعاون الاجتماعي والمال الذي يستنفع به في خدمة الآخر والبناء الحضاري وهذا مقطع من خطابه:

اخواني:

"هذه نفثة مصدور ولابد للمصدور من بث، وإني والحق يقال أتسلى بجمعيتكم هذه وأتوسم فيها الخير وأرجو أن تكون طليعة سعد وفأل يمّن للوطن وأن تكون مثالا صالحا لبنيه يحتذون حَذْوَهُ في التعاون على الصالحات والدعوة إلى النهوض. أتمنى ذلك وأفتخر به وأنصح لحضراتكم أن لا تَهِنوا في العمل وأن تتحلوا بالثبات وأن لا تَقْنَعوا بالدرجة التي أنتم عليها فإن وراءها مطلبا أسمى وأعلى ولا يمكن الوصول إليه إلا بالتعاون الاجتماعي فإن الأعمال الفردية قلَ أن تأتي بالنتيجة المطلوبة"[13] هذا ما أمرنا به الدين الحنيف التعاون والتعامل والتآزر واحترام الآخر، والحث على روح الجماعة في كل سبل الحياة المرتبطة بشؤون الدين والدنيا، لأن علاقة الانسان بأخيه الانسان المعاملة، وهذا ما نجده في الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة لما فيه من راحة نفسية واجتماعية للفرد، ومنها قول **الحق تبارك وتعالى: { وتَعاوَنوا عَلىَ البِرّ والتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنوا عَلىَ الإِثْمِ وَالعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللهَ إِنَّ اللهَ شَدِيدُ العِقَابِ }** [14] **فالله** عز وجل يدعونا إلى التآخي والتعاون لأنهما أساس النجاح في الحياة، فنجد على سبيل المثال مراسم العبادات الالهية كالحج والصلاة والدعاء والجهاد في سبيل **الله**، ويكفي قول **الرسول** المصطفى صلى الله عليه وسلم: **{ يَدُ اللهِ مَعَ الجَماعَةِ }**[15] فوصية النبي الكريم كانت العمل مع الجماعة، لأنها تنشئ الأمة وتحدث التكافل الذي يحقق بدوره التعاون المقصود لبلوغ الهدف المنصوص عليه، فالمعنى صريح وواضح لأن الكثير من حالات الضعف التي تصيب المسلم تكون وليدة روح الفرد، واتباع المصلحة الشخصية على حساب الهدف العام، وهذا ما حاول الابراهيمي أن يحث عليه من خلال هذا المبدأ الديني والانساني، الذي لا تستقيم الحياة بدونه، التعاون الذي يشترك فيه الجميع لصنع القرارات، فروح الترابط والتصالح بين أفراد المجتمع المسلم من أقوى الدعائم والركائز، لذلك يمكن اعتبار روح الفريق أو الجماعة من أفضل الطرق في مواجهة الأزمات، ضف إلى ذلك تخلص الانسان المسلم من مجموع القيم السلبية التي تؤثر في شخصيته كالأنانية، الكره... وبهذا يتحقق ويوحد الهدف، وتقوى العلاقات من كل النواحي سواء كانت دينية، أو سياسية أو فكرية، أو تربوية، ما نجده واضحا في كثير من الخطابات التي قام به العلامة، وكتبها في العديد من المقالات منها مقال "**يا شباب**":

"الشباب في كل أمة هم الدم الجديد الضامن لحياتها واستمرار وجودها، وهم الامتداد الصحيح لتاريخها، وهم الورثة الحافظون لمآثرها، وهم المصححون لأغلاطها وأوضاعها المنحرفة وهم الحاملون لخصائصها إلى من بعدهم من الأجيال"[16] الشباب هم الحياة، فليحرص كل شاب على أن يمارس سنه في طاعة الله لما يتمتع به من قوة ونشاط وحيوية في هذه الفترة، ويجب عليه أن يتبع الطريق المستقيم ويحافظ على قيم أمته، مؤسسا مبدأه على الدين واتباع هدي المصطفى عليه الصلاة

والسلام، وبالأخلاق الطيبة التي تنير وترسم له الطريق الصحيح، وإذا تأملنا القرآن والسنة لوجدنا فيهما اهتماما كبيرا وخاصا بمرحلة الشباب لما فيه من خير على مستوى الفرد والجماعة ومن أسس تربية الشباب أيضا أن ندربهم على الفضيلة والكرامة والحقوق العامة، ونحثهم على العلم ونوجه السلوك الذي يعتبر القوة المحركة لدى الفرد.

كانت هذه أهم المبادئ التي طالب بها الابراهيمي، وقد فرضت عليه الظروف أن يهتم بجانب آخر غير اللغة والأدب ألا وهو جانب الاصلاح والدعوة والتربية، حيث أن الواقع الجزائري كان يتميز في النصف الأول من القرن العشرين بانحطاط حياة الجزائريين خاصة من ناحية الوعي بالذات والواقع وفعلا حاول النهوض لإصلاح الوضع وتوظيف مختلف وسائل الدعوة والتغيير الذي يوصل بها إلى الهدف، وهو القائل **رحمه الله**: "إن أشرف خدمة يقدّمها العاملون المخلصون لأمّتهم ولوطنهم هي التعليم والتربية الصالحة، فهما سلم الحياة واكسير السعادة"(17).

هذا هو الابراهيمي العلامة الشيخ صاحب المبادئ الاسلامية والأسس القوية والحضور الفلسفي المتيـن، تكلم الشعب بكلمته وبشر بخطاه وثنى عليه في كل مرحلة، وسيبقى خالدا بفلسفته ومبادئه، وممن قالوا كلمة في شيخنا، الشيخ **العربي التبسي** نائب الابراهيمي في جمعية العلماء المسلمين رحمه الله الذي مدح العلامة وقال عنه بأنه فلتة من فلتات الزمان، وإن العظمة أصل في طبعه.

وصفوة القول أن الانسان يلامس الواقع ليلتقط منه الكثير من المعاني والدلالات التي تختزن في ذهنه وتُشَكل له عدة تفاعلات مع تجارب ماضية برؤية معاصرة، وطبعا باختلاف الآراء تمتزج هذه التجارب لتأخذ في الأخير الوجه المناسب لها، فالسعي نحو بناء فلسفة تربوية حقيقية يجب أن يحرر من الأوهام، ليكون البناء متينا وتربويا، وعليه إن الفعل يقال على ما ينقضي والعمل يقال على الآثار التي تثبت في الذوات بعد الانقضاء.

هوامش الدراسة:

– ينظر محمد فاضل الجمالي، الشيخ البشير الابراهيمي ورسالتها التربوية، مجلة الثقافة الجزائر وزارة الثقافة والسياحة، س5، ع 7-8 ماي 1985، ص (132-131).

[2]- العلامة البشير الابراهيمي هو محمد البشير بن محمد السعدي بن عمر بن عبد الله بن عمر الابراهيمي الجزائري المولود 13 شوال 1306 هـ- الموافق 19 جويلية1889م برأس الوادي برج بوعريريج- الجزائر- تعلم على يد والده وعمه، حفظ القرآن الكريم ودرس بعض المتون في الفقه واللغة برأس الوادي إلا أن وافته المنية يوم الخميس 18محرم 1385 هـ الموافق 20 ماي 1965م عن عمر يناهز 76سنة، له عدة مؤلفات: في قلب المعركة، أسرار الضمائر العربية، الطرق الصوفية وغيرها كما له الكثير من المقالات المدونة والغير المدونة.

[3]- ينظر محمد البشير الابراهيمي، آثار محمد البشير الابراهيمي، ج4، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1985، ص 393.

[4]- سورة الرعد، الأية 11.

[5]- محمد البشير الابراهيمي، جريدة البصائر، ج 2، 1948.

[6]- أحمد طالب بن ابراهيمي، آثار الامام محمد البشير الابراهيمي ج1 دار الغرب الاسلامي، ط01 1997 بيروت، ص (53-52).

7 – سورة القلم، الآية 04.

[8]- ينظر شريط عبد الله باسط، الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون، الدار العربية للكتاب، ط3 الجزائر 1984، ص158.

[9]- سورة التوبة، الأية 105.

10 – سورة البقرة، الأية 219.

11 – جميل صليبا، المعجم الفلسفي ج2، دار الكتاب اللبناني بيروت، 1982، ص 156.

– محمد البشير الابراهيمي، آثار الشيخ محمد البشير

12 الابراهيمي، ج3 ، ص 264.

13 – محمد البشير الابراهيمي، آثار الشيخ محمد البشير الابراهيمي، ج1، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط 1الجزائر 1978، ص 16-17.

14 –سورة المائدة، الأية 02.

15 – أخرجه الترمذي عن ابن عباس.

16 – محمد البشير الابراهيمي، مقالة في بناء الشباب، المصدر منبر- مدينة وهران

17 – محمد البشير الابراهيمي، آثار الشيخ محمد البشير الابراهيمي ، ج 3 ص68.

تعليمية النحو العربي بين حفظ اللسان وفهم مقاصد الكلام

بن دادة يمينة
اشراف أ/ د: بوعلي عبد الناصر
كلية الآداب واللغات / جامعة تلمسان

الملخص:
اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية التي فضلها الله على غيرها من اللغات الأخرى، فهي لغة الحياة ولغة ما بعد الحياة بها نزل القرآن وبها نؤدي مناسكنا فقد تجاوبت مع معاني الإسلام واستوعبتها وأدتها للناس. إلا أن هذا اللسان المبين لم يسلم من اللحن الذي تفشى إثر انضواء أعداد كثيرة من العجم تحت لواء الإسلام. مما دفع بعلماء اللغة إلى التقعيد للنحو وقد حمل لواء هذه الحركة أبو الأسود الدؤلي.
وفي العصر الحديث استفحلت ظاهر اللحن بالمتعلمين مما جعل المدرسين يواجهون صعوبات تدريس اللغة العربية بصفة عامة والنحو بصفة خاصة، إن اللغة العربية غير مخدومة تربويا لذا فإن تعليم اللغة العربية في انحدار مستمر.
الكلمات المفتاحية: التعليمية –النحو العربي – اللسان.

تمهيد:
اللغة العربية بحر لا ساحل له، وقد فضلنا الله على غيرها من اللغات فبها نزل القرآن، وبها نؤدي مناسكا، إلا أن المشكلة الأساسية التي تعاني منها العربية هي الأخطاء النحوية التي عرفتها العربية إثر اختلاطهم بالأمم المجاورة كالفرس والروم ...من جهة وسوء استعمال أبناء جلدتها لها من جهة أخرى. فغدت قضية تعليم النحو تؤرق المعلمين، والمتعلمين على سواء، مما أدى إلى ظهور محاولات متباينة تدعو إلى تيسير النحو العربي، وتطوير طرائقه ومناهجه فاختلفت مذاهبهم في تحديد هذا الضعف، ومع مجيء القرن العشرين تعالت الأصوات المنددة بالتجديد فتولد إثرها اتجاهين معاديين الأول يدعو لإهمال النحو واللجوء إلى العامية، والثاني يهدف إلى التشبث بالفصحى ويسعى للنهوض بها نطقا وكتابة. وللحد من تفاقم هذا الصراع لا بد من التنقيب عن السبيل الأنجع لتعليم قواعد اللغة العربية، وتكوين معلمين وأساتذة جديرين بحمل مسؤولية تعليمها، وقادرين على تقريب هذه المادة من االمتعلم فارتأيت في هذه الدراسة الوقوف على المهارات اللغوية لتيسير النحو العربي وتذليل الصعوبات التي تواجه المتعلم.

تحديد المفاهيم:

التعليمية:Didactique تعني "طريقة التعليم وتقنية فن التعليم"[1] فهي تهتم بالإطار المعرفي الخاص بالدراسة "فالتعليمية تبحث في طبيعة المادة المراد دراستها وتركز على الأهداف المستهدفة وقد أورد

العلماء للتعليمية معنيان الأول عام والثاني خاص، ففي شكلها العام "يقصد بها الأسس العامة التي تستند إليها العناصر المكونة لها من مناهج وطرائق، ووسائل وتقويم والقوانين والنظريات التي تتحكم في تلك العناصر، وفي وظائفها التعليمية "[2]

أما معناها الخاص فنجده في أنها "تهتم بالمجال التطبيقي لتلك المعارف والمبادئ والنظريات والقوانين مع الوجوب النظر إلى خصوصية كل مادة دراسية"[3]

النحو: عرفه جني ابن جني في كتابه "الخصائص " بأنه انتحاء سمت الكلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والاضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية أهلها في الفصاحة، فينطلق بها وإن لم يكن منهم، وأن شذ بعضهم عنها رد به إليها "[4]

1)الأصالة والتأثير في الدرس اللغوي:

أشارت بعض الدراسات اللغوية إلى وجود نفر من الباحثين شككوا في أصالة النحو العربي وزعموا أن النحو "لم يسلم من مزاعم التأثير الأجنبي ...وأنكروا أن يكون النحو من وضع أبي الأسود الدؤلي أو حتى غيره من العرب، لأنه من صنع اليونان أو الفرس والقليل منهم من سلم بصحة وضع النحو على يد العرب"[5]

وهناك العالم **دي بور** الذي عمد الى ربط النحو بالمنطق اليوناني والنحو السرياني وأكد هذا العمل في قوله "وكان بين نحاة البصرة وكثيرا من الشيعة والمعتزلة الذين فسحوا السبيل للحكمة الأجنبية لكي تؤثر في مذاهبهم الكلامية "[6]

أما **فون كريمر** فنجده ينفي نفيا قاطعا عراقة النحو العربي ويبث سمومه في الدرس اللغوي قائلا: "النحو العربي من صنع الأجانب من الآراميين والفرس، وقد أوجدته الحاجة التي أحس بها هؤلاء الأجانب لتعلم الكتابة العربية وقراءة اللغة العربية على وجه صحيح وعلى الأخص العرب الذين أرادوا أن يقفوا حياتهم للدراسات العلمية"[7]

هذه الآراء وغيرها تفتقد كثير إلى الصحة والموضوعية والانصاف العلمي والتاريخي، وإذا عدنا إلى تاريخ اللغة العربية بصفة عامة والنحو بصفة خاصة، فإننا نجد نخبة من علماء العرب كانت في قمة الدهاء والفطنة كأمثال الخليل بن أحمد الفراهدي، سبويه، أبو عمر بن العلاء، يونس بن حبيب.

الحقائق التاريخية أثبتت أن حركة النحو العربي منبتها بيئة عربية غيورة عن مقوماتها رافضة للحن تزعم نهضتها أبو الأسود الدؤلي ومن سار على نهجه من تلامذته.

2)علاقة النحو بالمهارات اللغوية:

تتمثل في:

أ) علاقته بمهارة الاستمتاع:

الاستماع عملية إنسانية تتمثل في "إدراك هدف المتحدث ومعاني الكلمات وفهم الفكر إدراك العلاقات فيما بينها وتنظيمها وتبويبها ولتلخيصها، واصطفاء المعلومات وتحليل الكلام والحكم عليه"[8] كما يقصد به الانصات – وهي أعلى درجات الاستمتاع – يهدف إلى الاكتساب والفهم والتفسير، ولقد أثبتت الدراسات اللغوية "إن أفضل طريقة لتعليم اللغة، وأيسرها أقربها الى مسايرة الطبيعية هي أن تستمتع إليها فتطيل

الاستمتاع، ونحاول التحدث بها فتكثر المحاولة، وتكل الى موهبة المحاكاة أن تؤدي عملها في تطويع اللغة، وتملكها تيسير التصرف بها، وتلك سنة الحياة في اكتساب الأطفال لغاتهم من غير معاناة، ولا اكراه ولا مشقة، فلو استطعنا أن نضع هذه البنية التي تطلق فيها اللغة من أيسر طرقها، ولمهد لنا كل صعب في طريقنا"[9]

لقد كان للعلماء القدامى الفضل في إبراز أهمية الاستمتاع وهذا ما نوه اليه العلامة ابن خلدون عندما قال "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهله جيله وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما سمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيتقنها أولا ثم يسمع التراكيب بعدها فيتقنها، أم يزال سماعهم لذلك يتجدد في كل لحظة من كل واستعماله يتكرر الى أن يصير ذلك ملكه، وصفة راسخة لدى السامع والمتلقي "[10]

ب) علاقته بمهارتي القراءة والكتابة:

القراءة نشاط عقلي فكري يدخل فيه الكثير من العوامل التي تهدف إلى ربط لغة التحدث بلغة الكتابة، وقد تطور مفهومها عبر أجيال عدة، وأصبح يتمثل في تمكين المتعلم من المقدرة على التعرف على الحروف والكلمات ونطقها [11]

فالنحو العربي يهدف الى تجسيد هاتين المهارتين وتدريب الطلاب على ضبط لغتهم، وتقنين الكلمات والجمل، فهو يسعى لحفظ اللغة واستقامة اللسان وتجنب اللحن لأن "مهارة القراءة تكسب المتعلم مهارة الخط على السبورة، كما يكتسب مهارة الإملاء التي تعد أساسا هاما في التعبير الكتابي، ووسيلة لصحة الكتابة، من حيث صورة خطية ورسمية تمكن المتعلم، وتدربه على الكتابة دون أخطاء وعلى رسم حروف الكلمات رسما صحيحا، وعلى التمييز بين الأصوات اللغوية المختلفة وأشكالها"[12]

ومن هنا يتضح للباحث أن "الاستمرار في القراءة يكسب الفرد ثقافة وعلما، كما يعين على الفهم واستعاب قواعد اللغة، وأصول نحوها وصرفها وتوظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره أحاسيسه"[13]

قال حاجي بن خليفة: واعلم أن جميع المعلومات إنما تعرف بدلالة أحد الأمور الثلاثة: الإشارة واللفظ والخط فالإشارة تتوقف على المشاهدة واللفظ يتوقف على حضور المخاطب وسماعه، أما الخط فلا يتوقف على شيء فهو أعمها نفعا. [14]

أن لمهارة الكتابة دورا فعالا في إثراء ثروة الطلاب اللغوية، فمن خلالها يمارس مهارات التعبير لفظا، وتدوينا للعبارات، فتساعده هذه المهارة على اكتشاف الخطأ عند مشاهدته مكتوبا. [15]

ج) علاقته بمهارة المحادثة:

تحتل المحادثة المركز الثاني بعد السماع، وتعد الوسيلة الأسرع في التبليغ وفي تبادل الآراء والخبرات فالمرء يستند عليها في قضاء حاجاته والتواصل مع غيره إلا "إن حفظه للمصطلحات، وترديدها لا يعني أنه امتلك ناصية اللغة، فالاكتساب الحقيقي للغة لا يحصل من خلال حفظ القواعد المجردة، لكن عن طريق فتق اللسان بالمحاورة

وممارسة اللغة فعلية في جميع المقامات التي تستعمل فيها."[16]

ولعل أنجع السبل في الحصول على ملكة لغوية سلسة سليمة من اللحن لا يكون "بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خيالة المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسج هو عليه وينزل الملكة المستقرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم. [17]

3)طرائق تدريس النحو:

تطور المناهج التعليمية دفع بالمعلمين إلى اعتماد طرق متعددة ومتباينة في عملية التعليم ولعل من أبرزها ما يلي:

1. **طريقة الإلقاء:** تعد من أقدم وأكثرها شيوعا عند المعلمين ترتكز على المعلم بصفته محور أساسي في العملية التعلمية "يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء، وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرسين إلى عقول الدارسين." [18]
2. **طريقة التلقين:** لا تختلف طريقة التلقين عن الطريقة السابقة لأن الاعتماد الكلي في إيصال المعارف وتفعيل النشاط يقوم مدى غزارة معلومات المعلم ويكون الطالب سلبيا.
3. **الطريقة الحوارية:** تعتمد هذه الطريقة على الحوار والمناقشة بين المتعلم والمعلم مما يضفي تفاعلا إيجابيا في العملية التعليمية التعلمية
4. **الطريقة الاستقرائية:** إنّ أساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المدركات الفكرية وهذه المدركات يرتبط بعضها بالبعض الآخر، وأن هذه الأفكار تتفاعل مع بعضها البعض فتنتج أفكارا جديدة." [19]
5. **الطريقة القياسية:** هي "إحدى طرق التفكير العامة التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول." [20]

هذه الطرائق وغيرها وما تحمله في طياتها من محاسن ومساوئ لا يمكن لها أن تحقق الأهداف المنشودة في تعليم اللغة العربية لأبناء العربية إلا إذا أخذنا بمحاسن كل طريقة ومحاولة تحوير هذه الطرائق في طريقة واحدة تعود بالفائدة على الفئة المستهدفة، وأنا أرى أن المعلم هو فقيه قسمه فبعد اطلاعه على هذه الطرائق يختار ما يتماشى مع الفئة المتعلمة وأن يربط دروس اللغة العربية بالأحداث الإسلامية في القديم والحاضر.

4) دور المعلم في تدريس قواعد النحو:

يعد مدرس اللغة العربية المعلم الذي يستنبط منه المتعلم قواعد اللغة العربية، ونظرا لعظم الرسالة التي على عاتقه نحصه القدامى في قولهم "خذ من الأدب ما يعلق بالقلوب، وتشتهيه الآذان، وخذ من النحو ما تقيم به الكلام ودع الغموض. "لذا يجب عليه أن يربط دروس اللغة بأساليب التعبير اليومي، وأن يفتح شهيتهم ويرغبهم في دراسة اللغة الفصحى، ويستعمل كل الوسائل التي تجعل منهم عاشقين للغتهم، وإذا أرد تعليمها فلأمراء من "استخدامها وتطويعها ...لتصبح الملكة وكل ما تلقته الأذن، وتكرر عليها سر إلى اللسان فطبعه وقومه أعوجه ...فالسبل القويمة في تعليم اللغة هي أن نمكن المتعلم من أن يسمع معربا صحيحا أيضا "[21]

كما يجدر بالمعلم مشاركة المتعلمين كتابة ونطقا؛ فإذا نجح في تحقيق هذا الهدف سقطت كل الحواجز وعلى رأسها حاجز قواعد اللغة، وأن تكون الغاية "من تدريس المادة ليس فهم القاعدة وحسب، إنما تمكين المتعلم من توظيفها وتطبيقها في مختلف المجالات، ليكون قادرا على الابداع والخلق والتجديد"[22] وتأصيل النحو عند المتعلمين يجعلك تواجه جيلا يجيد الكلام قراءة وكتابة من غير لحن.

فالمتعلم لا ينال حظه من العلم "إلا إذا استطاع تطبيقه على العمل والانتفاع به في مواضعه ومواطنه التي وضع لأجلها، ولن يستطيع ذلك إلا استكثر معلمه من الأمثلة والشواهد الملائمة لقواعد ذلك العلم، افتتن في ايرادها افتنانا يقرب إلى ذهنه تلك الصلة من العلم والعمل، ويسهل له الوصول إلى القدرة على تلك المطابقة"[23]

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن المتعلم "يزداد قدرة على التعبير كلما تهيأت له الفرص لتطبيق ما يدرسه من قواعد اللغة، ويسمعه ويتلقن من الكلمات والصيغ والأساليب والتراكيب اللغوية عمليا، وكلما هيأ المدرس فرصا عديدة للمتعلم للكتابة قام بتصحيح الأخطاء في الكتابة وكان الاستيعاب أكثر"[24]

وفي الختام يتضح أن اللغة أداة تواصل ترتكز على فنون أربعة هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. فتعليم النحو يجب أن يتم في ضوء هذه الفنون الأربعة وفي وحدة وتكامل، وأن فروع اللغة ليست إلا أداة لتحقيق التواصل اللغوي، وعلى الغيورين على اللغة العربية وكل المنتمين إلى الامة العربية والقائمين على تعليمها بتوحيد الجهود لمواجهة التحديات المعاصرة والمشكلات التي تعيق تعلمها، وأن نحصن أبناء الأمة بلغتهم ونجعل اللسان العربي المبين لغة الخطاب والتأليف وضرورة متابعة محاولة التيسير في مجال اللغة وخاصة في النحو والإملاء والعروض وتطوير أساليب تدريس اللغة العربية، إعداد المعلمين لغويا وتربويا.

هوامش الدراسة:

1 - Dictionnaire encyclopedique de pedagogie moderne. Ed. Fernand Nathan .1973. p.95

[2] – مقاربة التدريس بالكفاءات. أخير الدين هني، ط1، 2005، ص 128

[3] – المرجع نفسه ص 129

[4] – الخصائص، ابن جني، ت عبد الحميد هنداوي، 88/1

[5] – القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، د عبد العال سالم مكروم، دار المعارف، مصر، 1978، ص 54

[6] – تاريخ الفلسفة في الإسلام، دي بور، ترجمة وتعريب مصطفى بدر، مطبعة السعادة، مصر، ص 38.

[7] – الحضارة الإسلامية ومدى تأثيرها بالمؤثرات الأجنبية، ت مصطفى بدر، دار الفكر العربي، مصر، ص 90.

[8] – جوانب القصور في تعليمية قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات – المرحلة الابتدائية نموذجا– د بن يشو جيلالي، مجلة فكر ولغة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، كلية الآداب والفنون، العدد 2 ص 84

[9]– جوانب القصور في تعليمية قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات – المرحلة الابتدائية نموذجا– د بن يشو جيلالي، ص 84-85.

[10] - المقدمة، ابن خلدون ص 344.

11 – جوانب القصور في تعليمية قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات – المرحلة الابتدائية نموذجا– د بن يشو جيلالي، ص 84

12 – المرجع السابق ص 84.

13 – اكتساب وتنمية اللغة، د خالد الزواوي، مؤسسة حورس الدولية، ط1 ،2005، ص 91.

14 – ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، عمان الأردن، 2005، ص 178.

15 – جوانب القصور في تعليمية قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات – المرحلة الابتدائية نموذجا– د بن يشو جيلالي، ص84

16 – المرجع نفسه ص86.

17 – نفس المرجع نفس الصفحة.

18 – دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، ص58

19 – الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، محمد رجب، فضل الله، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1 1998، ص26

20 – تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن أحمد شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000، ص60.

21 – جوانب القصور في تعليمية قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات – المرحلة الابتدائية نموذجا– د بن يشو جيلالي، ص86

22 – جوانب القصور في تعليمية قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات – المرحلة الابتدائية نموذجا– د بن يشو جيلالي، ص93

23 – النظرات، المنفلوطي ،3/ 07

24 – تعليمية اللغة في ضوء المعارف اللسانية الحديثة، واقع وآفاق، أ سعاد بسناسي، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العدد الأول، 2010، ص19

المصادر والمراجع:

1. Dictionnaire encyclopedique de pedagogie moderne. Ed. Fernand Nathan .1973.
2. مقاربة التدريس بالكفاءات. أخير الدين هني، ط1، 2005،
3. الخصائص، ابن جني، ت عبد الحميد هنداوي، الجزء الأول.
4. القرآن الكريم وأثره في الدراسات النحوية، د عبد العال سالم مكروم، دار المعارف، مصر، 1978
5. تاريخ الفلسفة في الإسلام، دي بور، ترجمة وتعريب مصطفى بدر، مطبعة السعادة، مصر
6. تاريخ الفلسفة في الإسلام، دي بور، ترجمة وتعريب مصطفى بدر، مطبعة السعادة، مصر
7. الحضارة الإسلامية ومدى تأثيرها بالمؤثرات الأجنبية، ت مصطفى بدر، دار الفكر العربي، مصر
8. جوانب القصور في تعليمية قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات – المرحلة الابتدائية نموذجا- د بن يشو جيلالي، مجلة فكر ولغة، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، كلية الآداب والفنون، العدد 2.
9. المقدمة، ابن خلدون.
10. اكتساب وتنمية اللغة، د خالد الزواوي، مؤسسة حورس الدولية، ط1 ،2005،
11. أساليب تدريس اللغة العربية وآدابها، عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، عمان الأردن، 2005
12. دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة
13. الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، محمد رجب، فضل الله، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1 1998
14. تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن أحمد شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000.
15. تعليمية اللغة في ضوء المعارف اللسانية الحديثة، واقع وآفاق، أ سعاد بسناسي، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العدد الأول، 2010.

آراء يونس بن حبيب في المنصوبات من خلال كتاب سيبويه–الجزء الثاني–

سوعاد بن معمر
اشراف الأستاذ الدكتور: محمد عباس
كلية الآداب واللغات
جامعة أبي بكر بلقايد–تلمسان

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى إظهار مدى مساهمة يونس بن حبيب في تثمين القاعدة النحوية من خلال كتاب سيبويه–الكتاب–الجزء الثاني، وذلك بالوقوف علة باب المنصوبات نحو: المفعول به، والمنادى، والمستثنى، وتبيين رأي سيبويه فيها بين قبول ومعارضة.

Résume :

Cette recherche vise à montrer comment Younes Ibn Habib dans l'évaluation de la règle grammaticale à travers sa grammaire livre Sibawayh Elkitab-2e partie-tiens à la porte de l'érige vers : complément d'objet, et le vocatif, et Exclus, et d'indiquer ou' Sibawayh vu entre acceptation et opposition.

مقدمة:

يعد يونس بن حبيب (ت 182هـ) من العلماء الذين نذروا أنفسهم في خدمة اللغة العربية والعناية بها، وثبت عنه أنه أدار حلقة علمية كانت منارا للمعرفة وخلّفت رجالا حملوا لواء العلم في اللغة والشعر والنحو. وسيبويه واحد من هؤلاء الذين تناقلوا آراءه في مؤلفه الكتاب الذي يعد قرآن النحو، وهو المصدر الأساسي الذي ضمّن أقيسته التي تفرد بها كما قيل. وقد تبين في طيات المؤَلف آراء سيوبه اتجاه آراء يونس بن حبيب وطريقة تناوله لتلك المسائل بين موافقة ومعارضة، ومقارنة بما ذهب إليه النحاة الآخرون.

ومن بين المسائل النحوية التي كانت محل اهتمام لسيبويه وتناقلها عن يونس بن حبيب المنصوبات على اختلافها نحو: المفعول به، والنداء وما يتعلق به، والمستثنى ب: إلا وب: غير، والتي سنتناولها في هذا البحث.

1.المفعول به: هو الاسم المنتصب بعد الفعل والفاعل، أو هو ما وقع عليه فعل فاعل[1] ، وعامل النصب فيه يُذكر حينا في الكلام، ويُضمر في مواطن مخصوصة، ومن بين هذه المواطن مقام «المدح والتعظيم والذم» التي أشار إليها سيبويه في قوله: «**إن شئت جعلته صفة فجرى على الأول، وإن شئت قطعته فابتدأته**» ويقول أيضا: ...**وإن شئت نصبت**...[2] ، ونظير هذا من الشعر قول «الخرنق[3] :

لا يبعد قومي الذين هُم سُمُّ العُداةِ وآفّة الجُزُرِ

النَّازلين بكلِّ معتـــركٍ والطّيّبــون معاقدَ الأزْرِ

والشاهد في لفظة (النازلين)، على أنها مفعول به منصوب لفعل محذوف تقديره: أمدحُ النازلين، أي: أمدح قومي النازلين في ساحة القتال الذين لا يهابون أعداءهم.

غير أننا نجد يونس بن حبيب يضع تخريجا آخر لهذا البيت، ويرى فيه غير النصب قائلا: **إن من العرب من يقول: النازلون بكل معترك، والطيبون**[4] ، فهو يجعل(النازلين) مرفوعة على أنها مبدأ على سبيل القطع.

وما يدعم هذا في القرآن الكريم قوله تعالى{لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَىٰ وَالْيَتَامَىٰ وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّائِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُوا ۖ وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاءِ وَالضَّرَّاءِ وَحِينَ الْبَأْسِ ۗ أُولَٰئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا ۖ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ(177) البقرة:[الآية:177].

والشاهد في هذه الآية الكريمة هو لفظة(الموفون) التي جاءت مرفوعة على إضمار مبتدأ ولم تعطف على سابقاتها (المساكين...والسائلين)، ومثل هذا كثير في كتاب الله.

أما عن الشعر فيقول بن خياط العكلي[5]:

وكلّ قوم أطاعوُا أَمْرَ مُرشدهم إلا أطاعت أمر غاويـــها

الظَّاعنين ولما يَظعنــوا أحدا والقاتلون لِمن دارٌ نُخليها

والشاهد في هذه الأبيات الشعرية هو لفظة (القائلون) التي رُفعت على إضمار مبتدأ تقديره: وهم القائلون.

ويرى ابن السكيت غير ذلك في هذا الموضع استنادا إلى قول ابن الأعرابي القائل: **النازلين تابع لقومي على المعنى، لأن معناه النصب، كأنه قال: لا يبعد الله قومي**[6] .

وفي هذه الحالة يتراءى لنا أن سيبويه يجيز الرأيين، النصب بإضمار فعل محذوف، والرفع على الإتباع، أو على القطع بإضمار مبتدأ إلا أنه يرى الرفع لغة جيدة قائلا: **ول ابتدأ فرفعه على الابتداء كان جيدا**[7] .

ولا يختلف يونس بن حبيب مع سيبويه في هذا المقام، فكلا الوجهين جائز بدليل قول سيبويه» ...**كل هذا جائز في هذين البيتين وما أشبههما، كل ذلك واسع**[8] .

والنص القرآني حافل بهذه الصور كثيرا سواء رفعا أم نصبا.

2.المنادى وما يتعلق به:

المنادى هو ذلك الاسم الذي يقع بعد أحرف النداء، ويأتي على خمسة أقسام: مفرد معرفة، ونكرة مقصودة، ونكرة غير مقصودة، ومضاف، وشبيه بالمضاف، وحكمه النصب لفظا أو محلا، ولتابعه حالات يراعى فيها نوع المنادى.

يجيز يونس بن حبيب النصب والرفع في تابع المنادى المبني، وذلك نحو: **يا تميمُ أجمعونَ وأجمعينَ، بقوله: المعنى في الرفع والنصب واحد، ومعناه**[9] .

ومعناه أن لفظة(أجمعون) يجوز فيها الرفع على أنها صفة لتميمَ على اللفظ، كما يجوز فيها النصب أي (أجمعين) على أنها صفة لتميم على المحل، لأن المنادى أصله النصب.

ويذهب مذهبه الخليل قائلا: ...**وأما يا تميمُ أجمعون، فأنت فيه بالخيار، أن شئت قلت أجمعون وإن شئت قلت أجمعين، ولا ينتصب على أعني من قبل أنه محال أن تقول أعني أجمعين، ويدلك على أن أجمعين ينتصب لأنه وصف**[10] .

مما سبق ذكره يتضح لنا أن كلاّ من يونس بن حبيب والخليل بن أحمد الفراهيدي إلى جانب سيبويه نحا في نفس الاتجاه وهو إجازة النصب والرفع ولا خلاف بينهم في هذه المسألة.

وإذا كان المنادى مضافا وجاء تابعه عطف بيان فإن يونس بن حبيب يجيز فيه الرفع على أنه بدل قائلا: **إن أبا عمرو كان يقوله، وهو قول أهل المدينة، قال: هذا بمنزلة قولنا يا زيدُ، كما كان قوله يا زيدُ أخانا بمنزلة يا أخانا فيحمل وصف المضاف إذا كان مفردا بمنزلته إذا كان منادى**[11] .

معناه أن لفظة (زيد) جاءت مرفوعة على أنها بدل من (أخانا).

إلا أن سيبويه يرى غير الرفع في هذه الحالة، فهو يجيز النصب فيه، لأنه الأصل أي العطف على المنادى المنصوب، ويورد ذلك قائلا: **أرأيت قول العرب: يا أخانا زيدًا أقبل؟ قال: عطفوه على هذا المنصوب فصار نصبا مثله، وهو الأصل، لأنه منصوب في موضع نصب**[12] .

ودلالة هذا القول تؤكد كثرة وجه النصب في كلام العرب لأنهم يرجعونه إلى الأصل.

وهذا الرماني يجيز (يا أخانا زيدُ) بالضم على البدلية غير أن النصب على عطف البيان أكثر في كلام العرب لأن ذكر البيان غالب[13] .

ومذهبنا لا يختلف عن سيبويه والرماني كونه كثيرا في كلام العرب، والأخذ بالاستعمال الشائع.

أما إذا تكرر المنادى المضاف نحو: يازيدَ زيدَ عمرو، جاز فيه وجهان:

-أحدهما الرفع ونصب المكرر على التوكيد، أو على البدلية، أو عطف البيان، أو على النداء، أو على إضمار فعل تقديره» أعني.

-والآخر كنصب المنادى والمكرر، وهذا الذي ذهب إليه يونس بن حبيب نحو:(**يازيدَ زيدَ عمرو، ويازيدَ زيدَ أخينا، قائلا: إن هذا كله سواء**)[14] ، ومعناه أن المنادى (زيد)الأول ورد منصوبا كونه مضافا لما بعد الثاني(عمرو)، و(زيد) الثاني مقحم، وهذا مبني على جواز الإقحام.

جاء في كلام العرب من هذا قول الشاعر:

يا تَيْم تيْمَ عديٍّ لا أبا لكـــم

لا يُلقِيَنَّكُم في سوْءةٍ عمَرُ[15]

والشاهد فيه إقحام (تيم) الثانية بين (تيم) الأولى وما أضيف إليها، وتقدير الكلام: يا تَيْمَ عدِيٍّ تيْمهُ، حيث

حذِف الضمير اختصارا وقدِّم(تيم) فاتصل بـ (عدي) فوجب له النصب.

ويوافق الخليل رحمه الله يونس بن حبيب في هذا الرأي، حيث يشبه إقحام الاسم الثاني بإقحام اللام بين المضاف والمضاف إليه، قائلا: **هو مثل لا أبا لكَ قد علم أنه لو لم يجئ بحرف الإضافة قال أباك، فتركه على حاله الأولى واللام هاهنا بمنزلة الاسم الثاني في قوله: يا تيمَ تيمَ عديٍّ**[16] .

إلا أنّ ابن عصفور يرى في هذا الوجه ضعفا، لأنّ المضاف إذا حذف عاد التنوين نحو: أعطيتُه بعض الدّراهِمِ، فإذا حذف الدراهم أصبح: أعطيته بعضًا، وأيضا فإن مذهبه على غير طريقة الحذف لأنه لا يحذف الأول لدلالة الثاني وإنما يحذف الثاني لدلالة الأول عليه[17].

في حين نجد لسيبويه رأيا آخر وهو الرفع في الأول والنصب للمكرر وهو القياس، يورد ذلك قائلا: ... **ويا تيمُ تيمَ عديّ القياس**[18] .

وهو الوجه الأصلي عنده، لأن المنادى علَم مفرد ولا يكون إلا رفعا، أما الثاني تابع مضاف وهو مستحق النصب.

ويترجح عندنا من بين هذه الآراء ما تفضل به سيبويه ومن معه من النحاة، ألا وهو وجه البناء على الضم ونصب المكرر بحكم القياس، لأن المنادى ورد مضافا مفردا علما، كما لا يجوز الفصل بين المضاف والمضاف إليه إلا بالظرف أو الجار والمجرور، غير أن هذه الأخيرة فيها خلاف، وعليه فالشاذ يؤخذ ولا يقاس عليه.

ويجيز يونس بن حبيب الأوجه كلها في المنادى المضاف المضاف إلى ياء، يورد ذلك سيبويه عنه قائلا: **وقالوا يا ابن أمّ ويابن عم فجعلوا ذلك بمنزلة اسم واحد لأنه أكثر في كلامهم من يا ابن أبي وياغلام غلامي، وقد قالوا أيضا: يا ابن عم، كأنهم جعلوا الأول الآخر اسما ثم أضافوا إلى الياء كقولك: يا أحد عشر أقبلوا وإن شئت قلت :حذفوا الياء لكثرة هذا في الكلام) ثم يقول أيضا: (وجميع ما وصفناه من هذه اللغات سمعناه عن الخليل رحمه الله ويونس عن العرب** [19].

إلا أن سيبويه يرجح لغة ثبوت الياء، وهي إحدى اللغات التي صرح بها يونس بن حبيب ومعه الخليل، وفي نظره هذا هو القياس لأنه غير منادى وإنما هو بمنزلة المجرور في غير النداء حيث يقول: **وتثبت الياء لأنه غير منادى، وإنما هو بمنزلة المجرور في غير النداء، فذلك قولك: يابن أخي، ويا ابن أبي يصير بمنزلته في الخبر وكذلك يا غلام غلام**[20] .

ونظيره من الشعر قول أبي يزيد الطائي[21] :

يَا ابنَ أُمِّي ويا شُقَيْقَ نفسي أنت خَلَيْتني لِدَهرٍ شديدِ

والشاهد في هذا البيت هو لفظة(أمي) التي تثبت فيها الياء مع أنها غير مناداة حيث جَرَتْ في إثبات الياء مجرى المضاف إليه نحو: يا ابنَ زيدٍ في إثبات التنوين.

ويرى إحسان عباس أن الأفصح في هذه المسالة حالة كون المنادى مضافا إلى مضاف إلى ياء المتكلم نحو: يا ابنَ أمي حذفُ ياء المتكلم مع تركِ الكسرة قبلها دليلا عليها، نحو: يا ابنَ أمّ كن على الخير مِعوالي، فالمنادى

معرب منصوب، والمضاف إليه مجرور بالكسرة الظاهرة قبل الياء محذوفة[22] .

وما يتراءى لنا في هذا المقام اختلاف الآراء بين النحاة لكنها جائزة كلها في كلام العرب ويونس بن حبيب يتفق مع سيبويه فيها، ولا ننسى أن القرآن الكريم وردت جمعها كلها.

وفي باب المنادى قسم خاص يسمى المندوب وله حكم المنادى في الضم والنصب، كما له ثلاثة أوجه في حالة الألف التي تلحق آخره، فإذا كان من شروطه أن يختم بألف زائدة فإن في حكم صفة المندوب في هذا الشرط اختلاف بين النحاة، من ذلك يونس بن حبيب الذي يلحقها بصفة المندوب بدليل مجيء ذلك في كلام العرب :(**وَا جُمْجُمَتِيَ الشامِيَتَيْنَاهْ**)[23] .

نلاحظ مما سبق ذكره أن يونس بن حبيب ألحق الألف بالصفة(الشاميتيناه) للمندوب(جمجُمتي) مع أنها ليست المقصودة بالحكم، ويبدو أنه ذهب هذا المذهب استنادا على القياس في حكم الصفة التي تتبع الموصوف في جميع حالاته.

ويقف الكوفيون إلى جانب رأي يونس بن حبيب في هذه المسألة، وكذلك ابن كيسان، وحجتهم فيما ذهبوا إليه أن الصفة مع الموصوف بمنزلة المضاف مع المضاف غليه، يعني أنه إذا جاز أن تلقى علامة على المضاف إليه فكذلك يجوز أن تلقى على الصفة[24] .

بينما نجد سيبويه لا يعتمد رأيه، ويمنع من أن تلحق ألف الندبة صفة المندوب مستندا في هذا على ما أشار إليه الخليل قائلا:(**وزعم الخليل رحمه الله أنه منعه من أن يقول الظريفاه أن الظريف ليس بمنادى، ولو جاز ذا قلت: وازيد أنت الفارس البطلاه، لأن هذا غير منادى كما أن ذلك غير نداء**)[25] .

فهو يشير إلى أن الصفة ليست بمندوب، ولذلك لم يجز إلقاء علامة الندبة عليها، لأن الندبة للمنادى، أما الخليل فالصفة عنده كالخبر في خروجها عن النداء وقد اتفقا في خروجهما وإن اختلفا في المعنى، فلو جاز: وازيدُ الظريفاه، لجاز وَا زيدُ أنتَ الفارسُ البطَلاهْ إذا كان خبرا.

ويسلك الأنباري طريق سيبويه والخليل في عدم إلحاق ألف الندبة بصفة المندوب، وبهذا يلا يوافق ما جوزه يونس بن حبيب بمجيئ ذلك في كلام العرب معتبرا أن قول العرب: وَاجُمَتَيَ الشامِيَتَيْنَاهْ شاذ لا يعبأ به ولا يقاس عليه كقولهم: وا**حفرَ بئْرَ زَمْزَماه وما أشبه ذلك**[26].

ونستنتج من خلال هذا العرض للآراء أن يونس بن حبيب لا يتفق والخليل وسيبويه في إلحاق ألف الندبة بصفة المندوب، وإذا سلمنا بما صرح به الأنباري في هذه المسألة من أن يونس بن حبيب جوز ذلك قياسا على الشاذ، والقاعدة تقول أن الشاذ يؤخذ ولا يقاس عليه، فإننا بهذا الطرح سنرجح كفة سيبويه والخليل على كفة يونس بن حبيب حتى وإن راعينا في ذلك حكم إتباع الصفة موصوفها في جميع الحالات.

3.المستثنى:

عند الوقوف على عتبة هذا الباب في (الكتاب) يصادفنا رأي يونس بن حبيب في تجويز غير النصب حالة تقدم المستثنى على المستثنى منه رغم وجوب النصب عند جمهور النحاة، يورد ذلك قائلا: **إن بعض العرب الموثوق بهم يقولون: مَالي إلا أبوكَ أحدٌ،**

فيجعلون (أحد) بدلا كما قالوا: ما مررْتُ بمثله أحدٍ، فجعلوه بدلا[27] .

والشاهد في هذا القول، هو تقدم لفظة (أبوك) ومجيئها مرفوعة وتأخر لفظة (أحد) على أنها بدل، والأصل فيه هو: مالي أحدٌ إلا أبوكَ، إلا أنه أخِّر وأُريد به التخصيص بعدما كان عاما، فصح إبداله من المستثنى منه لكنه بدل من كل لا بدل من بعض.

ونظير ما رآه يونس بن حبيب في الشعر قول حسان بن ثابت في:

لِأنَّهم يَرْجون منه شفاعـــةً

إذا لم يكنْ إلا النَّبيُّون شافعُ[28]

فلظة (النبيون) جاءت مرفوع والعامل فيها (يكن) التامة وأُخّر المستثنى منه وهو (شافع) وأُريد ب التخصيص، فأصل البيت الشعري: إذا لم يكن شافع إلا النّبيون، ولهذا يونس بن حبيب شبه قول العرب في: مالي إلا أبوك أحد بقولهم: ما مررْتُ بمثلِك أحدٍ في أن المتبوع (أحد) أُخر وصار تابعا، وعلى هذا فمن قدم النعت على المنعوت أعربه بحسب العامل وصار المنعوت بدلا من النعت.

إلا أننا نرى عكس ذلك عند سيبويه الذي يوجب النصب في المستثنى إذا تقدم المستثنى منه سواء أكان متصلا أو منفصلا، لأنه قبل التقدم كان فيه وجهان: البدل والنصب، فالبدل هو المختار، والنصب جائز، فلما قدم امتنع البدل الذي هو الوجه الراجح لأن البدل لا يتقدم المبدل منه، لأنه تابع فتعين النصب الذي هو الوجه المرجح للضرورة.

ويقول سيبويه في هذا المقام:» **وزعم الخليل رحمه الله أنهم إنما حملهم على نصب هذا المستثنى إنما وجهه عندهم أن يكون بدلا ولا يكون مبدلا منه، لأن الاستثناء إنما حده أن تداركه بعدما تنفي فتبدله، فلما لم يكن وجه الكلام هذا حملوه على وجه قد يجوز إذا أخرت المستثنى كما أنهم حيث استقبحوا أن يكون الاسم صفة في قولهم: فيها قائمٌ رجلٌ، حملوه على وجه قد يجوز لو أخرت الصفة وكان هذا الوجه أمثل عندهم من أن يحملوا الكلام على غير وجهه**[29] .

والمقصود من هذا أن يونس بن حبيب حمل الكلام الذي أورده عن العرب على نحو: فيها قائم رجلٌ، وهذا قبيح لان الحال أو الصفة لا تتقدم صاحبها أو موصوفها، ويذهب المبرد إلى ما قصده سيبويه بقوله: **وإنما امتنع البدل لأنه ليس قبل زيد ما تبدله منه، فصار الوجه الذي كان يصلح على المجاز لا يجوز هاهنا غيره**[30] .

ويقاسم الأنباري سيبويه والمبرد الرأي قائلا: **على أن من العرب من يجوز البدل مع التقديم لأن هذا التقديم التقدير به التأخير...وإن كانت اللغة الفصيحة العالية النصب**[31] .

وفي زمرة هذا الخلاف القائم بين يونس بن حبيب وسيبويه وغيرهما من النحاة يترجح عندنا وجه النصب في المستثنى حالة تقدمه على المستثنى منه لا على أساس البدل، لأن البدل لا يتقدم المبدل منه، وما جاء به بن حبيب مخالف للقاعدة النحوية المتفق عليها عند أغلب النحاة.

وإذا أُضيف مستثنى ثانٍ في حالة تقدم المستثنى على المستثنى منه نحو: **مالي إلا زيدًا صديقٌ وعمرًا فنحن أمام خيارين، فابن حبيب اختار الرفع نحو: مالي إلا زيدًا صديقٌ وعمرو، على أن عمرو مبتدأ وخبره(لي)، فيكون تقدير الكلام: مالي إلا زيدًا صديق وعمرو لي.**

أما سيبويه فقد اختار النصب على أنه معطوف على(زيد) فيكون الكلام على نحو: مالي إلا زيدًا صديق وعمراً.

ورأى سيبويه أن ما ذهب إليه يونس بن حبيب ومعه الخليل لا ينقض ما نريد من النصب بقوله: **وأما الرفع فكأنه قال: وعمرو لي، لأن هذا المعنى لا ينقض ما تريد في النصب**"[32] .

ونلاحظ أن الثلاثة تتفق في حرية الاختيار.

ويستثنى المستثنى بـ: إلا وهو الشائع في الاستعمال، وكذلك بـ: غير، وعند الاستثناء بها يجيز بن حبيب الرفع على موضع (غير) نحو: ما أتاني غيرُ زيدٍ وعمرُو، فالأول جُرَّ بالإضافة، أما الثاني رفع اتباعا لفاعلية (غير).

وذهب مذهبه الخليل ويظهر ذلك في قول سيبويه: **وزعم الخليل رحمه الله ويونس جميعا أنه يجوز: ما أتاني غيرُ زيدٍ وعمروُ**[33] .

في حين سيبويه يجيز غير الرفع وهو الجر قائلا: **فالوجه الجر، وذلك أن غيرُ زيدٍ في موضع إلا زيدٌ، وفي معناه فحملوه على الموضع**[34] .

ونستنتج من هذا أن الاستثناء بـ (غير) حمل على الاستثناء بـ: إلا لتشابه في المعنى ولا خلاف بين يونس بن حبيب وسيبويه والخليل في هذه المسألة فهي محض اختيار كسابقتها.

خلاصة:

اجتهدنا في هذا البحث أن نقدم بعضا من آراء يونس بن حبيب في المنصوبات من خلال كتاب سيبويه الجزء الثاني، وكان من بين النتائج التي ثبتت لنا ما يلي:

*فقل سيبويه عن يونس بن حبيب الكثير من آرائه في هذا القسم من المنصوبات مما يدل على أن يونس بن حبيب كان ركنا من أركان كتابه ودعامة من دعائمه، وهذا ما يدل على ثقة سيبويه بيونس بن حبيب في هذا المجال.

*يعتمد يونس بن حبيب منهج السماع أكثر من منهج القياس، حتى وصل به الأمر على مخالفة القياس في كثير من المسائل، وقيل عنه: كانت ليونس مذاهب وأقيسة تفرّد بها.

*آراء يونس كان يلجأ إليها سيبويه لدعم رأي أو تقوية دليل، وأحيانا يوردها في حالة الشذوذ، ومخالفة القياس، ومن بين المسائل التي اختلف فيها في باب المنصوبات مع سيبويه؛ مسألة المنادى المضاف، وأمر إلحاق ألف الندبة بصفة المندوب، كذلك نجد يونس بن حبيب يجيز غير وجه النصب في المستثنى إذا تقدم على المستثنى منه.

أما المسائل التي اتفق فيها في باب المنصوبات هي جواز الرفع والنصب في المنادى المبني، وحمل الاستثناء بـ: غير على الاستثناء بـ: إلا وغيرها من المسائل التي اتفق فيها.

*نقل سيبويه كثيرا من المسائل النحوية في باب المنصوبات ولكنها قليلة إذا قيست مع الخليل؛ وربما يرجع ذلك إلى أن الخليل كن يتناول القضايا النحوية بالشرح والتحليل والتمثيل، بينما يونس بن حبيب يعتمد الرواية عن كلام العرب.

*رغم وجود اختلافات نحوية في باب المنصوبات بين يونس بن حبيب وسيبويه وغيره من النحاة فإنه يلتقي معهم في كثير من المسائل وهذا يدل على أن النظرة لم تكن سطحية وإنما نظرة ملؤها العمق والدقة.

–هوامش الدراسة:

1: شرح الحدود النحوية، علي بن محمد الفاكهي، تح: محمد الطيب الابراهيمي، دار النفائس، ط1،1996، ص 150.

2: الكتاب، سيبويه، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، ج2، ص62-63.

3: خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، البغدادي، ج5، ص 41.

4: الكتاب، ج2، ص 65.

5: خزانة الأدب، ج5، ص 42.

6: المصدر نفسه، ص 41.

7: الكتاب، ص 65.

8: المصدر نفسه والصفحة نفسها.

9: المصدر نفسه، ص 184.

10: المصدر نفسه والصفحة نفسها.

11: الكتاب، ص 185.

12: المصدر نفسه والصفحة.

13: شرح الرماني للكتاب، ج2، ق172، نقلا عن التعليقة على كتاب سيبويه لأبي علي الفارسي، تح: عوض بن حمد القوزي، الرياض، ط1، ج2، ص331.

14: الكتاب، ص 206.

15: خزانة الأدب، ص206.

16: الكتاب، ص 206.

17: شرح جمل الزجاجي، ابن عصفور الاشبيلي، تح: صاحب أبو جناح، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، دط،1982، ج2، ص 96-97.

18: الكتاب، ص208.

19: المصدر نفسه، ص 214.

20: المصدر نفسه والصفحة.

21: المصدر نفسه، ص 214.

22: النحو الوافي، عباس حسن، دار المعارف، مصر، ج4، ص 64.

23: الكتاب، ص 226.

24: الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، ابو بركات الأنباري، تح: جودت مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، ص 309.

25: الكتاب، ص 225.

26: الإنصاف في مسائل الخلاف، ص 309.

27: الكتاب، ص 337.

28: ديوان حسان بن ثابت الأنصاري، عبدا مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2،1994، ص155.

29: الكتاب، ص 335.

30: المقتضب، المبرد، ج4، ص 397.

31: الانصاف في مسائل الخلاف، ص 277.

32، الكتاب، سيبويه، ص 338.

33: المصدر نفسه، ص344.

34: المصدر نفسه والصفحة.

البيوإتيقا كحوار بين العلم والقيم الأخلاقية

أ. مطالسي حمي نورالدين

جامعة معسكر / الجزائر

الملخّص.

إنّنا نهدف من خلال هذا المقال إلى تسليط الضوء على مفهوم البيوإتيقا، باعتباره مفهوما جديدا يهتم بالمشاكل الأخلاقية التي يعرفها المجتمع الإنساني اليوم، بفعل التطورات المتسارعة التي عرفتها مجالات علوم الصحة والحياة. هذا المفهوم قد ظهر في الفضاء الثقافي الأمريكي سنة1970، على يد البيولوجي والمتخصص في أمراض السرطان –فان رانسلاير بوتر– من خلال كتابه الموسوم ب: "البيوإتيقا. معبر نحو المستقبل".

وإذا كانت اهتمامات المشتغلين بهذا المبحث الأخلاقي الجديد، تتمحور حول الأسئلة الأخلاقية المطروحة في علوم الطب والبيولوجيا، فذلك من أجل تأسيس حوار حقيقي وفعّال بين العلم والقيم الإنسانية، وإعادة النظر في النتائج السلبية التي خلّفتها الثورة البيوتكنولوجية.

وعلى هذا الأساس فإنّ البيوإتيقا مدعوّة اليوم من أجل وضع حدّ للتجاوزات التي حدثت بفعل التطور المتسارع لتكنولوجيا الحياة، وحماية الحقوق والكرامة الإنسانية التي أضحت مهدّدة بفعل الاستعمال المفرط واللاّعقلاني للمعرفة العلمية.

Résumé

Si on parle dans cet article de la bioéthique, c'est parce qu'on vise de à démontrer les questions multiples et variées, ainsi que les problèmes éthiquesposés par le développement dramatique et démesurée de la biotechnologie.

Le terme bioéthique représente une nouvelle discipline, apparue dans l'espace culturel américain en 1970, par le biologiste Van Rensselaer Potter dans son livre : *bioéthics, bridge to the future*. Etc'est aux interrogations éthiques concernant la médecine et la biologie, que s'intéresses les acteurs de cette nouvelle discipline, destinéeà fonder un sérieux dialogue entre la science et les valeurs humaines.

Suite à la vitesse imaginable que connait le développement des sciences de vie et santé, la bioéthique est appelée en urgence à mettre fin au dépassement

survenu dans ce domaine, et protéger les droits et la dignité humaine menacés par la manipulation irraisonnable de la science.

مدخل:

لسنا بحاجة اليوم، ونحن نعيش القرن الواحد والعشرين بكل تحدياته، إلى التدليل على قدرة الإنسان في صناعة الحدث، واستطاعته اللامتناهية على الخلق والابتكار. فكل ما تحقق من إنجازات وابتكارات علمية وتكنولوجية، في شتى المجالات، لهو دليل قاطع على ارتقاء العقل الإنساني وتفوقه. فنحن هنا إزاء فتوحات علمية وتقنية، جعلتنا نحكم جازمين بأنّ العصر المعاصر هو أغنى عصر على مرّ التاريخ، في خضمّه استطاع الكائن الإنساني أن يحقّق رفاهه وسعادته، كما تمكّن من الولوج إلى دائرة الممتنع واللامفكر فيه. ومع ذلك فكثيرا ما يوصف عصرنا هذا بعصر التفاهة والهشاشة الذي يحمل في متونه صفة اللامعنى والعدمية، التي أحجبت عن العالم سحره وجماليته، خصوصا عندما يتعلق الأمر باستقلال الإنسان وانفصاله عن مبتكراته، وإخفاقاته المتكررة في السيطرة على منتجاته. كما لو أنّ النتائج هنا جاءت مخالفة للمقدمات، والغايات مناقضة للوسائل. والكلام هنا مردود إلى تلك العلاقة المتوترة بين الانسان والتقنية، التي أضحت شبحا يهدد حياته في كل لحظة وحين. فهي بقدر ما أعطته وأسعدته ماديا، بقدر ما سلبته روحه وغرّبته عن حقيقته كإنسان.

فلا أحد يمكنه أن ينكر مثلا، ما تحقق من تقدم وتطور في مجال الطب والبيولوجيا خلال الفترة المعاصرة، بل سنكون جاحدين وناكرين للجميل إذا ما حاولنا إلغاء وإقصاء ما حققته تلك الطفرات العلمية والتكنولوجية في مجالات علوم الحياة، حيث توصلت وفي فترة وجيزة من الزمن إلى تحقيق ما لم يتحقق خلال قرون مضت. لقد أسهمت هذه التطورات، خصوصا فيما يتعلق بحقل البيوتكنولوجيا في تقديم حلول لمشاكل كانت من قبيل المستعصي حله، والمستحيل التفكير فيه. فقد مكّنت هذه التطورات من إحداث طفرة نوعية فيما يخصّ حياة الانسان، وتحقيق سعادته. لكن موازاة مع هذا التطور المبهر الذي حدث في مجال علوم الحياة، كان هناك تعثر قيمي كبير تسبب في إبراز مشاكل أخلاقية عويصة لم تشهدها البشرية من قبل. كل ذلك كان بسبب تلك الهوة السحيقة الموجودة بين العلم من جهة والقيم الأخلاقية من جهة أخرى. حتى أضحت لغة الحوار بين هذين المجالين شبه منعدمة.

إنّنا إذ نتكلم في هذا المقال عن البيوإيتيقا كحوار بين المعرفة العلمية والقيم الأخلاقية، نريغ من وراء ذلك الوقوف على تلك التجاوزات التي حدثت في مجال الطب والبيولوجيا. تلك التجاوزات التي أخلّت بحقوق الانسان وكرامته، وأدّت إلى تشييئه، باعتبار أنّ الكيان الإنساني هو من أصبح محط تجريب واختبار. وهنا يمكننا أن نتساءل: هل من المشروع مثلا إجراء تجارب على البشر خصوصا إذا تم ذلك من دون علمهم؟ وإذا تكلمنا عن الحق في الموت الرحيم، هل من المشروع كذلك أن نضع حدّا لحياة إنسان يعاني من مرض عضال لا أمل له في الشفاء منه رحمة ورأفة به؟ وما هي وضعية أولئك اللّذين يدعون بأطفال الأنابيب داخل

المجتمع، خصوصا فيما يتعلق بهويتهم وحقوقهم وكرامتهم؟ وفي نفس السياق كذلك كيف يمكننا التفكير في تلك المفاهيم الأساسية التي تحكم العلاقات الانسانية، كمفهوم الأسرة والأبوة والأمومة، خصوصا وأنّ الطفل هنا قد أصبح يدين لأكثر من إثنين؟ ومتى يمكن الكلام عن حقوق الجنين وإمكانية استخدامه للتجارب العلمية؟

1-البيوإتيقا: المفهوم والسياقات المعرفية.

كلّ هذه الأسئلة إذن، ليست إلاّ تعبيرا عن القلق الذي أضحى ملازما للإنسان المعاصر، جرّاء التطورات المتسارعة التي حدثت في مجال الطب والبيولوجيا. فبقدر ما أعطته حلولا لمشاكله الصحية والبيولوجية، بقدر ما جعلته يواجه مشاكل أخلاقية غير مسبوقة. وهو الأمر الذي دفع بالكثير من العلماء والمفكرين إلى التشكيك في شرعية هذه الكشوفات العلمية والتكنولجية، التي زرعت الأمل في نفوس البشر، وجعلتهم يعقدون آمالا كبيرة في رؤية مستقبل يتجاوز بكل معطياته الحاضر ويكون أحسن منه. لكن في الوقت نفسه، فقد كانت هذه الكشوفات سببا رئيسيا في إثارة الكثير من المخاوف في نفوس البشر جراء التطبيقات اللاعقلانية في مجالات علوم الحياة، وما تحتمله من تهديدات لمستقبل الطبيعة البشرية.

فعندما نقرأ عن اعتقاد بعض العلماء وصناع القرار بتحسين النسل البشري وما يصاحبه من تدخل في الجينات البشرية ضمن حقل الهندسة الوراثية، وما يصاحبه من انتهاك لحقوق الانسان وكرامته، ألا يثير ذلك شكا في شرعية هذا الاعتقاد؟ وعندما نكتشف أنّ جلّ الطفرات التي حدثت في حقل العلوم الحياتية، قد خرجت عن المسار الذي كان مسطرا لها، والمتمثل في توفير العلاج الملائم لبعض الأمراض المستعصية، حتى أضحت تلك الكشوفات بمثابة الوسيلة الملائمة للتدخل في قدسية الانسان وتشويه معنى حياته، ألا يتطلب ذلك إعادة نظر في كل ما قدمه العلم في هذا المجال؟

كرد على هذا الوضع المقلق إذن، والمحفوف بالمخاطر الناتجة عن التجاوزات التي حدثت في ميدان الطب والبيولوجيا، كان ميلاد ما يسمى بالبيوإيتيقا، كمبحث جديد في مجال الفلسفة الأخلاقية، يمكن تصنيفه كمبحث من مباحث الأخلاقيات التطبيقية، التي تهتم بالجانب العملي والتطبيقي، الذي يتسم بالواقعية والعينية في معالجة القضايا ذات الصلة بالحياة الاجتماعية، والاقتصادية والمهنية للناس.

ضمن هذا الإطار تتحدد أهداف المفكرين وأقطاب هذا الحقل الفكري الجديد، في التأكيد على تسييج عمل الأطباء والعلماء بما يسمح به الحق الإنساني وكرامته، وكذا التأكيد على ضرورة بعث الحوار بين المعارف العلمية والقيم الإنسانية. السؤال المطروح هنا: ما المقصود بهذا المصطلح الجديد الذي أصبح متداولا اليوم في الأوساط الفكرية والعلمية؟ وما هي الأسباب والدواعي التي أدّت إلى ظهوره؟

إنّ "كلمة Bioethics [1] باللغة الإنجليزية قد ظهرت في الفضاء الثقافي الأمريكي، بقلم البيولوجي فان رانسلاير بوتر Van Rensselaer Potter(ت.2001)، وذلك في بداية السبعينيات،

ضمن كتاب له صدر سنة 1971 بعنوان: Bridge to The Future Bioethics."[2]. وما كان يرمي إليه بوتر من خلال صفحات هذا الكتاب، هو الوقوف على تلك الهوة السحيقة الموجودة بين العلوم البيولوجية والقيم الأخلاقية، وإعادة النظر في الكثير من القضايا التي أثارها التقدم العلمي والتكنولوجي في مجالات علوم الصحة والحياة، ووضع الأطباء والعلماء كلّ واحد منهم أمام المسؤولية الملقاة عليه اتجاه الإنسان والطبيعة معا، إيمانا منه بالطابع الشمولي لمفهوم البيوإيتيقا الذي يجب أن يتوسع ليشمل كل ما يهتم بحياة الإنسان، ويضمن وجوده واستمراريته. وعلى هذا الأساس كان "تأكيد –بوتر– على وجوب إقامة تحالف بين الثقافة العلمية والتكنولوجية، والثقافة الأخلاقية. وكي يتحقق ذلك، وبالتالي نجاة الإنسانية من الكوارث المحتملة طالب بوتر بإعداد حقل دراسي واسع ووسط ملائم لتطبيق هذا الفكر الأخلاقي الجديد، بحيث يغطّي مجالات وأنشطة متعددة على رأسها تنظيم النسل وتحقيق السلم ومحاربة الفقر والحفاظ على البيئة وحماية الحياة الحيوانية والدفاع عن سعادة الأفراد. وكنتيجة لكل ذلك، ضمان بقاء الإنسانية على قيد الحياة واستمرار الكوكب الأرضي في الوجود"[3].

لكن في مقابل هذه النظرة الشمولية التي تبنّاها بوتر، وأراد من خلالها إقامة أخلاق تتسع بتعاليمها إلى مجال البيئة، وتهتم بالقضايا والمشاكل التي يعانيها الكائن الحي سواء أكان إنسانا أو حيوانا، هناك نظرة قد قلّصت من شمولية هذه الرؤية لتختزلها في مجال الطب والبيولوجيا، وما ينجم عن هذا المجال من مشاكل تتهدّد حقوق الإنسان وكرامته. ضمن هذا السياق، ستنحصر تعاليم هذا المبحث الجديد على القضايا التي "يثيرها تقدم العلوم البيولوجية وتطبيقاتها الطبية، وذلك على يد كاثوليكي ليبرالي هو الدكتور أندري هيليغرز André Hellegers (ت.1979)، الذي أنشأ مركزا لأخلاقيات البيولوجيا في جامعة جورجتاون بواشنطن يهتم أساسا بتقنيات التخليق الطبية"[4].

من وجهة النظر هذه، يمكن التعامل مع مفهوم البيوإتيقا كمجال يحمل في متونه أسئلة مصيرية مرتبطة بحياة الإنسان التي أضحت مهدّدة بفعل التدخلات الجريئة للأطباء والعلماء الذين سمحت لهم طموحاتهم العلمية بالتعامل مع الشخص الإنساني باعتباره مجرد وسيلة من أجل غاية أكبر، حيث يتم التعامل معه كمادة قابلة للتجريب [5] والتعديل في أبجدياته الطبيعية. "فبعدما تمكنت التكنولوجيا من سبر أغوار الكائن البشري، ومعرفة خارطته الجينية، قد أصبح من الممكن، بل من السهل حسب بعض العلماء، انتقاء مجتمع خال من الأمراض والمشوهين والمعوقين ذهنيا أو عضويا، حاثّين على تحسين النسل. هذا التحسين الذي يحمل في طياته مخاوف التدخل في تحوير الصبغيات، لنكون في مأزق علمي لا نعرف إن كان يعود علينا بالنفع أم بالضرر"[6]. من هنا التفكير جدّيا في النتائج الوخيمة التي تنجرّ عن التطبيقات العلمية والتكنولوجية، التي تناسى أعلامها، قدسية الانسان وكرامته، فأصبح هو ذاته محط تجربة واختبار. "فإذا كانت التقانات الجديدة

تنجب زيادة قدرات الإنسان زيادة ضخمة، فقد أصبح هو ذاته فاعل تقنياته وموضوعا لها. وهو الأمر الذي زاد من خطورة الوضع، لدرجة أنّ الإنسان أصبح ينزع إلى التجريب والتجديد لا في قطاع خارجي عنه، بل في قلب الكيان الإنساني ذاته. ففي المنطقة التي كانت ممتنعة على سلطان الإنسان، تتدخل اليوم بوجه الدقة التقنية الانسانية. وبتعبير ريكور، فإنّ كياننا الموروث هو الذي صار موضع التساؤل"[7].

فالإنسان أصبح يتدخل في الإنسان بتقنيات هو خالقها ومبدعها، غير مبال بالأخطار الجسيمة التي تنجر عن ذلك. إنها الذات الإنسانية، التي من فرط غرورها ونرجسيتها، نزعت إلى التعامل مع كيانها الإنساني وفق منطق الغاية تبرر الوسيلة، فتمثّلت هذا الكيان شيئا وموضوعا قابلا للتجريب فيه وتجديده متى تطلب ذلك، وفقا لتبريرات ابتدعها أصحابها من أجل تحقيق مصالحهم ومآربهم التي لا تنتهي. هذه التبريرات التي يأتي على رأسها حرية البحث العلمي، وترك المجال مفتوحا أمام العلماء والأطبّاء لمباشرة أعمالهم، حتى أصبح "المحرّك الأول للتطورات العلمية التي كانت سببا في النجاح الكبير لفن العلاج، ليس تخفيف المعاناة بل المعرفة الأفضل للعضوية البشرية، ودافعها ليس العناية والرأفة بل حب الاطلاع. وهنا يكمن الخطر، أي في تحوّل مركز الثقل من المهارة إلى المعرفة ومن علاج الشخص إلى السيطرة على موضوع المختبر [8]. وعلى هذا الأساس كان التفكير في "إبراز المشكلات البيوإتيقية المتعلقة بالجسد، بالنظر إلى التكنولوجيات المعاصرة، وإعادة القيمة للشخصية البشرية وعموما للإنسان الذي تحكمت فيه هذه التكنولوجيات وصيّرت جسده مثل الآلة تحذف وتزيد وتعدّل أجزاءه حسب الطلب والحاجة والرغبة، مما جعل الإنسان ينسى أنّه يتعامل مع أخيه الإنسان"[9].

ومهما يكن من اختلاف في وجهات النظر حول المجالات التي يحتويها هذا المبحث الأخلاقي، إلاّ أنّه يمكن القول أن مفهوم البيوإتيقا، مفهوم جديد أفرزته التحديات التي يواجهها الكائن الإنساني جراء الطفرات العلمية والتكنولوجية التي حدثت في ميدان الطب والبيولوجيا خاصة. إنّه مفهوم يعبر أكثر عن المخاوف التي تنتاب الإنسان بفعل هذه التطبيقات، ويؤكّد على المسؤولية الملقاة على الجميع كلّ في موضعه ومنصبه الذي يشغله. "فأخلاقيات الطب والبيولوجيا، ليست حكرا على البيولوجيين والأطباء، ولا على رجال الدين والفلاسفة وعلماء الاجتماع، ورجال القانون فقط الذين اكتسبوا خبرة في هذا المجال. بل هي مهمة جميع المواطنين، باعتبار أنّ كلّ واحد منهم يمكن أن يواجه في كل لحظة مشكلة تتعلق بالحياة والموت"[10]. وعلى هذا الأساس فإنّ "الأخلاق الحياتية كما تقول جاكلين روس تدلّ على المسؤولية اتجاه الإنسانية القادمة والبعيدة الموكلة لحراستنا، وعلى البحث عن أشكال الاحترام الواجب للشخص. بحث يجري على الأخص بالنظر في القطاع الحيوي- الطبي وتطبيقاته"[11]. إنّها أخلاق تؤكّد على احترام كرامة الإنسان، وتدعو إلى التعامل معه

باعتباره غاية في حد ذاته، وليس باعتباره وسيلة من أجل غاية أكبر.

فالأسئلة الكبرى التي تطرحها متون هذا المبحث الأخلاقي الجديد، تدعو وبإلحاح جديد إلى إعادة النظر في الكثير من القضايا الشائكة التي أفرزتها التكنولوجيات المعاصرة في مجال الطب والبيولوجيا، خصوصا عندما يتعلق الأمر باستطاعة هذه التكنولوجيات سبر أغوار ما كان يبدو في وقت مضى مجهولا في الكائن البشري، والتدخل في تغيير خارطته الجينية، ليصبح بذلك خاضعا لسلطان التقنيات الحيوية، وما تقرّره المخابر إزّاء طبيعته الأصلية. إنّنا هنا إزّاء ثورة عنيفة، تعمل على زعزعة ما كان يعتبر ثابتا ومقدسّا، لا يجوز المساس به مهما كانت الدوافع والأسباب. "فالتطبيقات الطبية التي تخص ميدان علم الأحياء وعالم المورّثات تطرح اليوم قضايا أخلاقية من نوع آخر. إنّ الأمر لا يتعلّق بالتجريب على الإنسان بل بتغيير الإنسان، لا بل بهتك حرمات جوانب أساسية فيه لم يكن يطالها العلم من قبل. إنّها جوانب الجنس والحياة والموت"[12]. فالقضية هنا لم تعد مقصورة على مشكلة التجارب التي تقام على البشر من دون علمهم، والتي تفتقد إلى الشرعية وإلى الحس الأخلاقي في معظم الأحيان، بل أكثر من ذلك فقد أصبحت المشكلة أكثر تعقيدا، باعتبارها تتعلق "بهندسة الإنسان للإنسان الذي يحيى اليوم فجر ثورة كبرى، ألا وهي تغيير الإنسان بواسطة الإنسان. فبعدما تمّ تطبيق أولى تجارب الهندسة الوراثية على البكتيريا، ثم بعد ذلك على الخلايا العليا، الحيوانية والنباتية، فقد أصبحنا نمتلك اليوم كلّ ما يمكّننا من التدخّل في جنسنا البشري: أولا بقدرتنا على معالجة العيوب الوراثية: وتقنيات الإنجاب المراقب (الإخصاب بالأنبوب ونقل الأجنة)، وربما في يوم قريب، بتغيير الإرث الجيني للفرد وذريته"[13].

2-الثورة البيوتكنولوجية ومشروعية القلق الإنساني.

لا شك إذن، أنّ الوضع يبعث على القلق والخوف من النتائج الوخيمة التي تنجر عن الاستعمال اللاعقلاني للمعرفة العلمية، خصوصا إذا كانت هذه المعرفة غير آبهة بتعاليم القيم الأخلاقية، التي تعتبر بمثابة السياج الذي يحدّ ويحمي الطبيعة الانسانية من عنفوان العلم وسوء استعماله.

لقد تمكنت فعلا الفتوحات التقنو-علمية في مجال العلوم الحياتية، من إحراز مكانتها في حياة الانسان، فقدمت له الحلول، وكيّفت له السبل لكي يكون سعيدا -هنا والآن-، واضعة من أولوية العملي أساسا لمتونها التي لا تعترف إلاّ بالحرية والقدرة على الفعل، لكن في مقابل ذلك، فقد تجاهلت هذه الفتوحات كلّ الضوابط والقيم الأخلاقية التي تحدّ وتسيج البحث العلمي، وتضع الطبيب والعالم أمام مسؤولياتهما اتجاه البشرية جمعاء.

فما تحقق من إنجازات في ميادين علوم الحياة، لا يدع مجالا للشك في قدرة الانسان على سبر أغوار المجهول، وتلطيف أجواء المستحيل لجعله ممكنا وقابلا للتحقيق في كل لحظة وحين. إنّ ما تحقّق في إطار ما يعرف "بتكنولوجيا الحياة Biotechnologie"[14]، من تطورات متسارعة خلال الحقبة المعاصرة، قد جعل

الإنسان المعاصر أمام صورة جديدة للمستقبل، وتمثّل جديد لمعنى الحياة يطبعه الأمل والتفاؤل في تحقيق الكثير من طموحاته التي كانت تبدو شبه أحلام لا يمكن تحقيقها في الواقع. إنّ الأمر هنا يتعلق بتقديم مختلف الحلول، لمختلف الأمراض والمشاكل الصحية التي كانت تفتك بالإنسان وتنغّص عليه سعادته. حتى إذا أردنا أن نستوضح ذلك، أمكننا الكلام عن الثورة التي حدثت في مجال البيولوجيا الطبية، خصوصا فيما يتعلق بعلم الأجنّة Embryologie "الذي يهتم بدراسة وتطور الكائن الحي منذ مرحلة التلقيح حتى لحظة الولادة، أي حين يكون الكائن في المرحلة الجنينية. وتشمل هذه الدراسة معرفة الطريقة التي يتم بها التلقيح، والصعوبات التي تواجه هذه العملية، ومحاولة إيجاد طرق لعلاج الجنين وهو في مراحل الحمل"[15]. هذا الفتح الجديد في مجال تكنولوجيا الحياة، قد فتح المجال واسعا أمام الكشف المبكّر للأمراض حتى قبل الولادة، وبالتالي الوقوف على مختلف المشاكل الصحية التي يعاني منها الجنين، عن طريق التشخيص المبكر للمرض الذي يعاني منه هذا الأخير. وبهذا الشكل، فقد أصبح في مقدور الإنسان المعاصر عن طريق تلك الفحوصات المبكرة، أن يتعرف على الاستعدادات الوراثية التي من خلالها يمكنه أن يتنبأ بالأمراض والاختلالات التي قد يعاني منها الشخص مستقبلا وهو لازال جنينا، وذلك عن طريق الفحص الجيني المبكر الذي يضع الباحث أو الطبيب أمام إمكانية البحث عن حلول مبكرة لما قد يصيب الطفل بعد الولادة.

لكن موازاة مع كلّ النتائج التي تحقّقت في هذا المجال، فقد بدأت تظهر بوادر أزمة قيمية جعلت البشرية تواجه مشاكل أخلاقية واجتماعية وقانونية لم تعهدها من قبل. فعندما يطرح السؤال حول الوضعية القانونية للجنين البشري، ومشروعية استخدامه في التجارب الطبية، وهل يمكن اعتباره كائنا حيّا يتمتع بكلّ الحقوق؟ فإنّ الأمر هنا يصبح مقلقا ويتطلب ردودا استعجالية، تنزع تلك الضبابية والغموض الذي يكتنف الموضوع. "فمعرفة من الذي يعتبر إنسانا قد أصبحت أقلّ فأقلّ وضوحا. وهو الموضوع الذي أصبح محطّ نقاش منذ أن أتاح تقدّم علم الأحياء التسلل إلى مراحل الحياة الأولى. حينما يظهر الجنين، هل الإنسان يكون موجودا؟ هل الجنين هو إنسان منذ التخصيب، هل هو إنسان كامن، أم أنّه شيء يمكننا التصرف به كما نشاء؟"[16]. هذه الأسئلة إذن، هي بمثابة تعبير صريح عن القلق الذي يلازم الكائن البشري، جرّاء التطبيقات التكنولوجية في مجال علوم الحياة. وكأنّ الأمر هنا أصبح يتعلق بضريبة أو ثمن يجب أن يدفع مقابل كل جديد يحدث داخل المختبرات العلمية، حتى وإن كان هذا الجديد يبدو في مراحله الأولى إيجابيا يقع في مصلحة الشخص ويسهم في تحقيق سعاته، إلاّ أنّه يباطن الكثير من الحقائق التي أخلّت بإنسانية الإنسان وكرامته.

هذه الصورة المقلقة والمخيفة للتطبيقات البيوتكنولوجية التي باتت تتهدّد القيم الإنسانية، يمكن أن نراها جليّة في الإنجاز العظيم الذي تحقق في ميدان علم الأجنة، والذي يعدّ سبقا علميا في تاريخ الطب البشري. إنّه

الإنجاب الاصطناعي [17]، الذي أسهم بشكل كبير في حلّ مشكلة العقم الذي شوّش تفكير الإنسان ونغّص عليه سعادته، بحرمانه من رؤية مولود يزيّن حياته ودنياه. لكن بقدر ما قدّمت هذه التقنية للإنسان ما كان يطمح ويتوق إليه، بقدر ما جعلته أمام وضعيات معقدة، ومشاكل خطيرة، لم يشهدها المجتمع الإنساني من قبل. "فمنذ بضع سنوات، ومع ولادة أطفال الأنابيب... ونحن نواجه بعض المشاكل الإنسانية والاجتماعية والأخلاقية والقانونية واللاهوتية التي طرحتها الطرق الجديدة للإنجاب المراقب طبيا. ألسنا نتكلم اليوم عن الإنجاب؟ حتى أنّ مفاهيم جديدة ومحيرة أصبحت تلاحقنا: تبرع بالمني والبويضات، التلقيح الاصطناعي، الإخصاب في الأنبوب، بنوك الأجنّة المجمدة، نقل الأجنّة، أمهات وجدّات حاملات، اختيار جنس المولود"[18]. فكثيرة هي الأسئلة التي تطرح وتناقش جرّاء هذه التقنية الجديدة، التي بقدر ما سرت بالإنسان خطوات متسارعة نحو مبتغاه، بقدر ما جعلته يقف مذهولا يسأل نفسه، ويراجع منجزاته التقنية التي انقلبت عليه، وأضحت تتحكّم في مصيره ووجوده. فإذا كانت الغاية من تطبيق تقنية الإخصاب الاصطناعي هي مساعدة الأزواج العاقرين على الإنجاب، وتقديم الحلول لمشكلة العقم، فإنّ الأمر هنا يغدو إيجابيا، ويمكن اعتباره بمثابة الوجه المشرق لتطبيق هذه التقنية في المجال الطبي. لكن عندما تأخذ الأمور شكلا آخرا، وتخرج عن المسار المسطّر لها، فإنّ الوضع يصبح مقلقا ومدعاة للسؤال وإعادة النظر، خصوصا وأنّ القضية هنا أضحت تتعلق بحقوق الإنسان وكرامته، وكذا هويته التي أصبحت موضوعة على المحك. "فالمسألة لم تعد تقتصر مثلا على عدم إمكانية الاحتفاظ بكيفية دائمة بالأجنّة المثلجة [19] وحسب، وإعادة إدخالها إلى الأرحام في أي وقت وحين وبالتالي قلب أوضاع المنطق الثابت للأجيال، بحيث أنّ امرأة يمكنها أن تصير أمًّا لأختها، وإنّما يمكن كذلك استنساخ الكائنات البشرية، وتعديل خلاياها التناسلية مع احتمال ظهور تغيرات في النوع"[20].

كلّ هذا يدعونا إلى التنقل في حديثنا عن إشكالية أخرى أكثر تعقيدا، باعتبارها ترتبط مباشرة بطبيعة الإنسان وقدسيته التي أضحت منطقة مخترقة من قبل العلماء والشركات العالمية التي يرأسها أناس، أقل ما يمكن أن يقال عنهم، أنّهم نصّبوا أنفسهم أوصياء على العالم، وخالقين لمصائر البشر. إنّ الأمر هنا يتعلق بإشكالية تحسين النسل البشري، التي لقيت ترحيبا وتشجيعا واسعا داخل المختبرات العلمية، خصوصا في الدول المتقدّمة التي أبدت تفوقا كبيرا في مجال تكنولوجيا الحياة.

جدير بنا ونحن في هذا المقام، أن نشير إلى النقاش الحاد الذي أثاره "المفكر الألماني بيتر سلوتردجيك Peter Sloterdijkمن خلال كتابه: (قواعد لحظيرة بشرية، نحو إنسان جديد)، فيه ينتقد فلاسفة الأخلاق المعاصرين، ويعلن عن نهاية النزعة الإنسانية، كما يدعو صراحة إلى إعادة النظر جذريا في خصائص الإنسان كما هي معروفة لدينا حتى الآن، والاستعداد فكريا لاستقبال بزوغ عهد الإنسان الجديد"[21]. والمقصود هنا طبعا، الإنسان المعدّل جينيا الذي لم يعد يخضع في وجوده للطبيعة أو الصدفة كما كان مألوفا من قبل. بل

أصبح الخروج عن المألوف والثورة عليه هو السمة الأساسية التي تطبع التفكير العلمي وتطبيقاته. "فالإنسان الجديد الذي طالما بشّرت به الفلسفة بدون أن تتمكن من تحقيقه أبدا، ستصنعه البيوتكنولوجيا في نهاية المطاف عن طريق الانتقاء الجيني، لتتمكن البشرية بذلك من الانتقال من مرحلة كان إنجاب الأطفال فيها خاضعا للقدر والصدفة، إلى مرحلة أخرى تصبح فيها هذه العملية اختيارا حرّا يتم التخطيط له عن معرفة وقصد"[22]. وكأنّ الأمر هنا قد أصبح يتعلق بأطفال تحت الطلب، ذوي مواصفات معينة، ترضي رغبة الآباء الذين يتوقون إلى رؤية أبنائهم متميّزين في ذكائهم وبنيتهم الجسدية، وحتى في جمالهم. "فعن طريق عملية تحسين النسل أصبح بالإمكان التدخّل في الجينات البشرية، وهو الأسلوب الذي يمكّن الآباء في المستقبل من تحديد مواصفات لأبنائهم حسب الطلب، كأن يختاروا أبناءهم أكثر ذكاء ولياقة بدنية، وأن يختاروا لون شعرهم وعيونهم، وكل المزايا التي يريدون تجديرها في الموروث الجيني للأحفاد القادمين في المستقبل"[23]. هل يمكننا الكلام هنا عن أنانية مفرطة للآباء برغبتهم الملحّة في برمجة أطفالهم الذين سيولدون مستقبلا بمواصفات غير طبيعية؟ ألا يعتبر ذلك تطاولا على الطبيعة الإنسانية، وإخلالا بموازينها؟ وهل من حق الآباء التدخّل في هكذا حالات من أجل رؤية مولودهم بمواصفات هم من اختارها وانتقاها؟ وكيف ستكون ردّة فعل هذا المولود مستقبلا عندما يصير شابا، ويعي حقيقة شخصيته التي تمّ برمجتها وانتقائها وفق مواصفات، أقل ما يقال عنها أنّها لم تكن طبيعية؟

كإجابة على هذه التساؤلات، يضعنا "هابرماس إزاء توقّعات لِمَا يمكن أن تكون عليه الحالة النفسية للطفل المُنْجَب عن طريق الانتقاء الجيني، عندما يكبر ويصير شابا...فعندما يعي هذا الشاب حقيقة أنّ والديه قرّرا بصفة نهائية ما ينبغي أن تكون عليه شخصيته ومواهبه، قد يعاني كثيرا من الشعور بأنّ مصيره ومشروع حياته قد تمّ الحسم فيهما من طرف آخرين"[24]. وهو الأمر الذي سيؤثّر سلبا على مسار حياته، ويجعله يعيش اغترابا عن حقيقته كشخص يتفرّد بمواصفات حرم منها طبيعيا. "فالأشخاص المبرمجين لا يمكنهم اعتبار أنفسهم فاعلين لسيرتهم الخاصة بدون شراكة، كما لا يمكنهم كذلك ومقارنة مع الأجيال التي سبقتهم، أن يعتبروا أنفسهم متساوون معهم من حيث الولادة"[25].

3-البيوإيتيقا وحقوق الإنسان.

وهنا لا يمكننا إلاّ أن نتكلم عن الحق الإنساني في الكرامة، الذي يتنافى ويتقاطع مع كل ما من شأنه تشويه حقيقة الانسان باعتباره الكائن الوحيد الذي يتمتع بقدسية، جعلته يرتقي على جميع مخلوقات الكون، وأكسبته حصانة لا يمكن أن تنتهك بأي حال من الأحوال. ومن هذه الجهة "يكاد يجمع كل علماء الطب على وجوب النظرة الإنسانية للإنسان، يجب النظر إلى الإنسان على أنّه كائن حي يجب احترامه وتقديس حياته وأنّه ليس سلعة تباع وتشترى وإنّما له كرامة وشخصية وكيان يجب الحفاظ عليه والاهتمام برعايته الصحية على الوجه الأكمل، ولا ثمن لحياته"[26].

فالقول بالمنجزات التكنولوجية في مجال علوم الحياة، والتأكيد على ما تحقق من تطورات متسارعة في هذا الحقل، وبالتالي النظر فقط إلى ما يبدو إيجابيا ضمن ما يعرف بمجال البيوتكنولوجيا، كلّ هذا لا يعفي الإنسان المعاصر من المسؤولية الملقاة عليه في الحفاظ على حقوقه، والتأكيد على احترام الشخص البشري وصيانة كرامته. فقد يغدو الأمر عقلانيا، عندما تكون الغاية الأسمى من كل البحوث والدراسات التي تقدّم في هذا المجال هي الإنسان في حدّ ذاته، أي ضمان وتوفير كل الظروف الملائمة لراحته وسعادته، دون المساس بكرامته وإنسانيته. لكن عندما تخرج الأمور عن السيطرة، ويصبح الإنسان مجرد وسيلة من أجل تحقيق غايات تتنافى مع وضعه كإنسان، فإنّ الحاجة إلى تحديد المسؤوليات، ورسم الحدود اللازمة التي تضبط عمل الأطباء والعلماء، تبقى ضرورية من أجل تلافي كل التجاوزات التي أفرغت مفهوم الإنسان من معانيه الحقة، وأدّت إلى تشيئه، ليصبح في الأخير مجرّد أداة داخل المختبرات العلمية التي يربغ أصحابها إلى اكتشاف الجديد، حتى ولو كان ذلك على حساب الإنسان وكرامته. "فإذا كانت التكنولوجيا قد سهلت حياة الإنسان، فإنّها في المقابل قد جعلته يحاول تفسير حياته والتحكم بها كما يفعل بالآلات وسائر الموجودات المادية...وبالفعل فقد أصبح الإنسان أسير التقنية العلمية التي فكّر لها وابتكرها. وبفضل التقنية الطبية تمكّن من تغيير الطبيعة في البداية، ثم من تغيير نفسه"[27]. ولا شك أنّنا نجد في متون الفلسفة الكانطية هنا، ما يعبر عمّا يجب الاستناد إليه لإيضاح فكرة التعالي التي يتمتع بها الشخص البشري، كما يمكننا كذلك أن نتبيّن ما الذي ينبغي أن نكون عليه كأشخاص أحرار وعقلانيين نرتقي إلى مستوى الأخلاقية التي تجعلنا مستقلين عن كل شوائب العالم التجريبي. وهو الأمر الذي يمكن الوقوف عليه جليا من خلال محتوى القاعدة الثانية من قواعد الفعل الثلاث لكانط ومفادها "اعمل دائما بحيث تعامل الإنسانية في شخصك، وفي أشخاص الآخرين كغاية لا كمجرّد واسطة"[28]. وهذه القاعدة كما تقول الدكتورة نورة بوحناش "تعتمد على وجوب احترام الإنسانية على وجه الإطلاق، سواء أكانت هذه الذات هي ذات الفاعل أو ذات الآخر، إنّها القاعدة التي تجعل لكل إنسان قيمة وكرامة لا يضاهيان، وهنا يقوم كانط بإيلاء لكل ذات إنسانية القدر نفسه من الحرية، ومن ثم تكون كل ذات إنسانية مسؤولة عن أفعالها وهي تساوي بذلك الذوات الأخرى في الحرية والحق"[29].

وصولا إلى هذه النقطة إذن يحق لنا نتساءل عن الوضع الإنساني إزاء التطورات المتسارعة التي تشهدها مجالات علوم الحياة، وعن مصير الشخص البشري الذي أضحى مبهما، تكتنفه الكثير من الضبابية التي أحجبت عنّا معاني الاحترام والتقدير التي يجب أن نوليها للإنسان، باعتباره كائنا عاقلا وحرّا يتمتع بحقوق لا يجب أن تطال مهما كانت الظروف. "فمن حق المجتمعات البشرية ومفكريها اليوم، إبداء الحذر والقلق من احتمالات إساءة استعمال المعارف العلمية المتقدمة في ميادين الطب والهندسة الوراثية، والانحراف بها بعيدا عن القيم

الأخلاقية والمثل العليا المؤكّدة في المواثيق العالمية لحقوق الإنسان الراسخة في التراث الثقافي والحضاري للإنسانية"[30].

فالهوة السحيقة الموجودة بين التقدم العلمي والتكنولوجي في مجال علوم الحياة، وبين القيم الأخلاقية قد أفرزت نتائج مأساوية وخطيرة أخلّت بحقوق الإنسان وكرامته [31]، كما أبانت عن هشاشة الوضع الإنساني الذي أصبح متأزّما، بفعل الطموحات اللاّمشروعة للكثير من العلماء والباحثين، وحتى السياسيين والاقتصاديين الذين أطلقوا العنان لرغباتهم اللامحدودة في تشحيع رؤوس أموالهم وتكثيف ثرواتهم عن طريق شركاتهم التي أضحت تتبنى الأبحاث العلمية، واستغلالها بعيدا عن العقل والأخلاق.

"إنّ الإنسان حقا في خطر كما يشير إلى ذلك هانس جوناس (فنحن نعيش في حالة التهديد بكارثة كونية إذا ما تركنا الأشياء الحالية تتابع سيرها). كارثة تحوّل الإنسان إلى موضوع، موضوع للتقنية والبيوطب والاقتصاد، والأمثلة على ذلك عديدة، منها مراقبة التصرفات والتلاعب الجيني والتجارة غير المشروعة بالأعضاء. كلّ هذا بسبب الأبعاد الوحشية التي ترسمها الحضارة العلمية والتقنية"[32].

وعلى هذا الأساس، كانت البيوإيتيقا كتعبير واضح عن القلق الإنساني المعاصر، جرّاء التهديدات المتواصلة التي تتربّص بالإنسان إثر الممارسات اللاعقلانية للمعرفة العلمية والتكنولوجية، التي باتت تطبّق على الإنسان بصورة مخيفة، جعلت الكثير من العلماء والأطباء، وحتى الفاعلين الاجتماعيين والأخلاقيين يدقّون ناقوس الخطر إثر التجاوزات المتكررة التي أضحت تعصف بالقيم الإنسانية، وتفسد معايير التعامل مع الشخص الإنساني وقدسيته. ولربما كانت من أكبر المهام الموكلة إلى أعلام هذا المبحث الأخلاقي الجديد هو رسم الحدود اللازمة، وضبط المعايير الضرورية التي يجب أن يخضع لها العلماء والأطباء في أعمالهم وبحوثهم، قصد عقلنتها، وجعلها تتماشى ومنطق الكرامة الإنسانية وقدستها. وهذا ما يفسر لنا وجود تلك اللّجان الأخلاقية التي أصبحت موجودة في كل أنحاء المعمورة، من أجل مراقبة عمل الأطباء والباحثين، والسهر على احترام حقوق الإنسان وكرامته في ظل التطورات المتسارعة التي تعرفها مجالات علوم الصحة والحياة، كما تعمل على تجسيد تلك البنود والتوصيات المنصوص عليها من قبل المنظّمات والجمعيات العالمية لحقوق الإنسان. "فمن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر سنة 1948، إلى إعلان هلسنكي الصادر سنة 1965، الذي اقترح بموجبه توصيات توجيهية إلى الأطباء في مجال البحوث الطبية والبيولوجية، ثمّ الاجتماع الذي انعقد سنة 1998، بعد صدور إعلان اليونسكو، والذي شاركت فيه تسعة عشر دولة أوربية، وتم فيه التوقيع على أول بروتوكول دولي ملزم قانونيا يحظر إنجاز عمليات الاستنساخ على الجنس البشري"[33]. كما تجدر بنا الإشارة هنا إلى "إعلان القاهرة حول حقوق الإنسان في الإسلام سنة 1990، والذي ينص في بنده السابع عشر على حق كل إنسان في العيش في بيئة صحية وسليمة، وعلى الدولة والمجتمع ضمان الحماية الصحية والاجتماعية لكل شخص،

وتوفير له كل الخدمات العمومية التي يستحقها في إطار الإمكانيات المتوفرة"[34].

صفوة القول إذن، أنّ كل ما توصل إليه الإنسان المعاصر وما أحرزه من تطور وتقدم في مجال البيوتكنولوجيا، لا يمكن اعتباره سلبيا في حدّ ذاته، بل بالعكس، يمكننا القول أنّنا هنا إزّاء فتوحات علمية وتكنولوجية كونية أسهمت بشكل كبير في تقديم الكثير من الحلول لمشاكل الإنسان الصحية، كما مكّنته من تحقيق الكثير من آماله التي كانت تبدو شبه مستحيلة. لكن ما يجب الوقوف عنده، واعتباره سلبيا بحق هو الاستعمال اللاعقلاني للمعرفة العلمية والتكنولوجية في مجال علوم الصحة والحياة، والتجاوزات الخطيرة التي حدثت في هذا المجال. من هنا جاءت البيوإتيقا كمبحث أخلاقي جديد، ليعيد الأمور إلى نصابها، ويوجّه عمل الأطبّاء والعلماء وفق منطق يحمي حقوق الإنسان وكرامته، ويعيد النظر في العلاقة بين العلم والقيم الإنسانية وإحيائها من جديد.

هوامش الدراسة:

أستاذ بقسم الفلسفة –جامعة معسكر-.*

[1] – هذا المصطلح يقابله باللغة الفرنسية كلمة Bioéthique،وقد تم تعريفه في الموسوعات باعتباره يدلّ على البحث والتفكير في القضايا الأخلاقية المترتبة عن التقدم الحاصل في التقنيات الجديدة في علوم الصحة والحياة، وغايته اقتراح المبادئ الأخلاقية التي يتطلبها ضبط توجهات ذلك التقدم، وتنظيم مجال عمل الأطباء، ورسم الحدود المشروعة لتدخلات العلماء، وبصفة عامة مراقبة وتوجيه جميع الأبحاث والتدخلات المتعلقة بالكائن الحي منذ لحظة الإخصاب حتى لحظة الموت.(عبد الرزاق الدواي، حول إشكالية ميلاد مفهوم جديد، ضمن المؤلف الجماعي: المفاهيم- تكوّنها وسيرورتها-، تنسيق: محمد المفتاح وأحمد بوحسن، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط، المغرب،ط1، 2000، ص.22).

[2]- Didier Sicard, L'éthique Médicale Et La Bioéthique, P.U.F, Paris, 2009, P.11.

3 – عمر بوفتاس، البيوإتيقا. الأخلاقيات الجديدة في مواجهة تجاوزات البيوتكنولوجيا، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011، ص.15.

4 – بيار أندري تاجييف، أخلاقيات البيولوجيا: نحو مشروع قضية فكرية، تر: عبد الهادي الإدريسي، مجلّة دفاتر الشمال، العدد السابع، مطبعة الخليج العربي، 2003، ص.111.

[5] – يمكننا الكلام في هذه النقطة عن بعض التجارب التي أقيمت على مجموعة من الناس والتي كانت من بين الأسباب المباشرة في ميلاد البيوإتيقا. إنّ الأمر يتعلق بتلك "الفضائح التي كشفها هنري بيشر Henry Beecherالأستاذ بجامعة هارفرد الأمريكية في مقال له بعنوان (الأبحاث الطبية والأخلاق). حيث كشف من خلاله عن سلسلة من التجارب الطبية، أجريت في مستشفيات أمريكية لم تحترم فيها القواعد ولا القيم الأخلاقية وهي كالآتي: في سنة 1963 تم حقن خلايا سرطانية حية في أجسام مرضى عجزة من أجل اختبار مدى مقاومتهم ومناعتهم ضد السرطان. – ابتداءا من سنة 1932 أجريت تجارب طبية على 400 من الزنوج الأمريكيين المرضى بداء

الزهري. وقد حرموا هؤلاء من العلاج بالبنيسيلين رغم فعالية هذا الدواء بالنسبة لهذا المرض، وذلك من أجل اختبار مفعول دواء آخر– ما بين سنة 1950 و1970 تم حقن مجموعة من المرضى نزلاء مستشفى الأمراض العقلية بفيروس الالتهاب الكبدي من أجل معرفة مراحل تطور هذا المرض. (عبد الرزاق الدواي، مرجع سابق، ص.24).

6 – سمية بيدوح، فلسفة الجسد، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان (د/ط)،2009، ص.09.

7 – جاكلين روس، الفكر الأخلاقي المعاصر، تر: عادل العوا، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان، ط1،2001، ص. 18.

8 – بول ريكور، العادل (الجزء الثاني)، تر: عبد العزيز العيادي ومنير الكشو، تنسيق: فتحي التريكي، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، قرطاج، تونس، ط1، 2003، ص.ص.582/581.

9 – سمية بيدوح، فلسفة الجسد، مرجع سابق، ص.05.

10 –Jean Bernard, La Bioéthique, Flammarion, Paris, 1994, P.114.

11 – جاكلين روس، الفكر الأخلاقي المعاصر، مرجع سابق، ص.111.

12 – محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2003، ص.65.

13 – جويل دو روزناي، مغامرة الكائن الحيّ، تر: د. أحمد ذياب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت: لبنان، ط1، 2003، ص.251.

14 – هذا المصطلح يعبر عن مختلف أشكال التدخل التقني في حياة وجسم الانسان: إجراء مختلف التجارب على ذلك الجسم من أجل علاجه أو ترميمه عن طريق مختلف عمليات زرع الأعضاء والأنسجة والخلايا، وإبقائه تقنيا على قيد الحياة بواسطة الأجهزة الداعمة للحياة، أو التعجيل بموته تخليصا لصاحبه من الآلام والمعاناة، أو التدخل في الأجنة منذ لحظة الإخصاب حتى لحظة الولادة، بفحصها وتشخيص أمراضها المحتملة، وإجراء مختلف مختلف عمليات الإخصاب والحمل الاصطناعيين في إطار تقنيات الإنجاب الحديثة، أو التدخل في الجهاز العصبي بواسطة الجراحة ومحاولات إصلاح أمراضه وإصاباته...أو التدخل في الجينوم والوراثة البشرية. (عمر بوفتاس، مرجع سابق، ص.ص:6–7).

15 – ناهدة البقصمي، الهندسة الوراثية والأخلاق، سلسلة عالم المعرفة، عدد 174، الكويت، 1993، ص. 76.

16 – جان–نيكولا تورونييه، الكائن الحي مفككا ترميزه، تر: هالة صلاح لولو، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2009، ص.222

17 – لقد سمحت هذه التقنية من إنجاب أطفال في أوساط اصطناعية بدون أن تكون هناك أية علاقة جنسية بين الرجل والمرأة، وتتم العملية عن طريق "تلقيح الأنثى بوسائل طبية بسائل منوي تمّ جمعه إمّا من الزوج، فتسمى العملية الإخصاب الاصطناعي عن طريق الزوج، أو من متطوع، ويسمى إخصاب اصطناعي عن طريق متطوع، أو يدمج سائل الزوج والمتطوع في حالة وجود ضعف بسيط في سائل الزوج...وتستخدم هذه التقنية بسبب إصابة أحد الزوجين بالعقم أو ضعف يمنع الحمل، أو خوفا من انتقال مرض وراثي إلى الأطفال. وفي هذه الحالة يستعان بمتطوع مقابل أجر أحيانا، وإذا كانت الزوجة غير قادرة على الحمل، يستعان بامرأة تحمل بدلا عنها ويطلق عليها الأم البديلة". (المرجع ذاته، ص.77). لكن بالرغم من الوجه الإيجابي لهذه التقنية، والحلول التي تقدّمها لأولئك الذين يعانون من مشكلة العقم، فإنّ المشاكل التي انجرّت عن تطبيق مثل هذه التقنية قد أصبحت الشغل الشاغل للمفكرين والأخلاقيين ورجال الدين وحتى رجال القانون، باعتبار الأسئلة الخطيرة التي أضحت تطرح عليهم، جرّاء الآثار السلبية الناتجة عن مثل هذه التطبيقات. ومثال ذلك المهن الجديدة التي ظهرت في هذا المجال، والتي لا تمتّ بأيّ صلة لمفهوم الإنسان كإنسان، كمهنة استئجار الرحم من طرف المرأة، ومنح الحويمنات المنوية للرجل، بالإضافة إلى الأزمة المفاهيمية التي طالت بعض المفاهيم مثل مفهوم الأبوّة والأمومة والأسرة والزواج التي أضحى يكتنفها الكثير من الغموض بسبب تغيير الوضع الطبيعي للحمل بنقله إلى أوساط اصطناعية خلّفت مشاكل أخلاقية لم يعرفها قاموس الأخلاق من قبل.

18 – جويل دو روزناي، مغامرة الكائن الحيّ، مرجع سابق، ص.254.

19 – الأمر هنا يتعلق ببنوك الحويمنات المنوية التي تخزّن بهدف استعمالها في أوقات لاحقة للتخصيب وذلك لأسباب مختلفة تكون في أغلب الأحيان أسبابا صحية تدفع بالمعنيين إلى فعل ذلك. لكن ما يهم هنا هو المشاكل الناجمة عن مثل هذه التطبيقات، والآثار السلبية التي تتركها على مستوى الحياة الإنسانية بكل أشكالها ولنا أن نستدلّ على ذلك "بقضية باربالي Parpalaixالتي أبهرت الجمهور سنة 1984.إنّها قضية سيدة شابة ترغب في أن تنجب بواسطة شذرات مجمّدة من مني زوجها المتوفي. هذه الحالة تطرح بكل وضوح مشكلة وهب الحياة بعد الموت، ومشكلة بنوّة طفل يتيم شرعيا حتى قبل تكوّنه، وهي الحالة التي أظهرت عدم تكيّف القانون مع تطور علوم الحياة". (المرجع والصفحة ذاتها).

20 – لوك فيري، الإنسان المؤله أو معنى الحياة، تر: محمد هشام، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب ط1، 2002، ص.145.

21 – عبد الرزاق الدواي، تأملات جديدة لهبرماس في مجال أخلاقيات البيولوجيا، ضمن المؤلف الجماعي: فلسفة الحق عند هابرماس، تنسيق: محمد المصباحي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط، المغرب، ط1،2008، ص.12.

22 – المرجع ذاته، ص.12.

23 – سمية بيدوح، فلسفة الجسد، مرجع سابق، ص.56.

24 – عبد الرزاق الدواي، تأملات جديدة لهبرماس في مجال أخلاقيات البيولوجيا، مرجع سابق، ص.16.

25- Jurgen Habermas, L'avenir de la nature humaine, trad : Christian Bouchindhomme, Ed. Gallimard, Paris, 2002,p.p.117-118.

26 – أحمد محمود صبحي ومحمود فهمي زيدان، في فلسفة الطب، تق: محمود مرسي عبد الله، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1،1993، ص.123.

27 – سمية بيدوح، مرجع سابق، ص.33.

28-E.Kant, Fondement de la métaphysique des mœurs, Trad: victorDelbos, Ed. Ceres, Tunis, 1994, p.p.114/115.

29- نورة بوحناش، الأخلاق والرهانات الإنسانية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2013، ص.ص.189/188.

30 – عبد الرزاق الدواي، حوار الفلسفة والعلم والأخلاق في مطالع الألفية الثالثة، شركة النشر والتوزيع-المدارس- الدار البيضاء، المغرب، ط1،2004، ص.ص.69/68.

31 – كثيرة هي التجاوزات التي حدثت في مجال علوم الصحة والحياة، والتي كانت دليلا قاطعا وتعبيرا واضحا عن تشييء الإنسان والتطاول على حقوقه وكرامته. وهنا يمكن أن ندرج ما قاله –دومينيك لوكور- في كتابه (فيم تفيد الفلسفة إذن؟) ومفاده: "إنّ هناك فضيحة عظمى عندما يجد كائن بشري في وضع موضوع تجارب ضد إرادته أو من دون أن يعرف ذلك. وفضيحة أيضا حينما تكون إرادته موجهة أو مكرهة كما في حال التجريب على المساجين...على أنّ الخطر الأكبر اليوم إنّما يتمثل في الإتجار بالأعضاء البشرية: أن تضطر الساكنات الأكثر فقرا وحاجة لبيع أجسامها في شكل قطع غيار لإشباع حاجاتها وحاجات أسرها. والأمثلة كثيرة ورهيبة على ذلك في مختلف أنحاء العالم، ويمكن أن نخشى من أن يتحول الجسم البشري على هذا النحو إلى سلعة أو موضوع استثمار". (دومينيك لوكور، فيما تفيد الفلسفة إذن؟ من علوم الطبيعة إلى العلو السياسية، تر: محمد هشام، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2011، ص.164.).

32 – سمية بيدوح، مرجع سابق، ص.53.

33- عبد الرزاق الدواي، حوار الفلسفة والعلم والأخلاق في مطلع الألفية الثالثة، مرجع سابق، ص.ص.70/69.

34 -. Didier Sicard, op.cit, p.17.

قائمة المراجع.

1-أحمد محمود صبحي ومحمود فهمي زيدان، في فلسفة الطب، تق: محمود مرسي عبد الله، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1،1993.

2- المفاهيم-تكونها وسيرورتها-، مؤلف جماعي، تنسيق: محمد المفتاح وأحمد بوحسن، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط، المغرب، ط1، 2000.

3- بول ريكور، العادل (الجزء الثاني)، تر: عبد العزيز العيادي ومنير الكشو، تنسيق: فتحي التريكي، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، قرطاج، تونس، ط1، 2003.
4- جاكلين روس، الفكر الأخلاقي المعاصر، تر: عادل العوا، عويدات للنشر والطباعة، بيروت، لبنان، ط1،2001.
5- جان-نيكولا تورونييه، الكائن الحي مفككا ترميزه، تر: هالة صلاح لولو، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2009.
6- جويل دو روزناي، مغامرة الكائن الحيّ، تر: د. أحمد ذياب، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت: لبنان، ط1، 2003.
7- دومينيك لوكور، فيما تفيد الفلسفة إذن؟ من علوم الطبيعة إلى العلو السياسية، تر: محمد هشام، أفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2011.
8- سمية بيدوح، فلسفة الجسد، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان (د/ط)،2009.
9- عبد الرزاق الدواي، حوار الفلسفة والعلم والأخلاق في مطالع الألفية الثالثة، شركة النشر والتوزيع-المدارس- الدار البيضاء، المغرب، ط1،2004.
10- عمر بوفتاس، البيوإتيقا. الأخلاقيات الجديدة في مواجهة تجاوزات البيوتكنولوجيا، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011.
11- فلسفة الحق عند هابرماس، مؤلف جماعي، تنسيق: محمد المصباحي، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية، الرباط، المغرب، ط1،2008.
12- لوك فيري، الإنسان المؤله أو معنى الحياة، تر: محمد هشام، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب ط1، 2002.
13- محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2003.
14- ناهدة البقصمي، الهندسة الوراثية والأخلاق، سلسلة عالم المعرفة، عدد 174، الكويت، 1993.
15- نورة بوحناش، الأخلاق والرهانات الإنسانية، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2013.
16- مجلّة دفاتر الشمال، العدد السابع، مطبعة الخليج العربي، 2003.
17- Didier Sicard, L'éthique Médicale Et La Bioéthique, P.U.F, Paris, 2009.
18- E.Kant, Fondement de la métaphysique des mœurs, Trad :victorDelbos, Ed.Ceres, Tunis, 1994.
19- Jean Bernard, La Bioéthique, Flammarion, Paris, 1994.
20- Jurgen Habermas, L'avenir de la nature humaine, trad : Christian Gallimard, Bouchindhomme, Ed. Paris,2002.

تاريخ ترجمة المسرحية إلى العربية

أ: لباد فاطمة الزهراء البرم

جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان

سنة ثالثة دكتوراه ل.م.د تخصص دراسات لغوية في ضوء التواصل الحضاري

إشراف: أ| د: عبد الجليل مرتاض

الملخص:

يتناول هذا البحث موضوع تاريخ ترجمة النص المسرحي لأنه يعتبر نصا أدبيا من نوع خاص جدا، لأنه نص مكتوب يحمل أبعادا منطوقة وحركية، يقوم على عناصر فنية وتقنية تدخل جلّها في إطار بناء سياق هذا النص، ولذلك كانت ترجمته خاصة جدا، فالتلقي فيها يكون مباشرا إلى الجمهور، لا يفتح المجال بتاتا للتفسير أثناء التلقي، فالترجمة نفسها من شأنها تفسير كل ما يحتاج إلى تأويل وشرح في النص المسرحي الأصلي، لكي يصل واضحا إلى متلقيه المباشر، وهذا ما يجعل كل الأمانة في النص المسرحي تتعلق بالتأثير المسرحي المباشر، وعلى أساسه يقوم التكافؤ في الترجمة.

Summary:

This research deals with the subject of the history of translating the theatrical text because it is considered as a special literary text, because it has pronunciation and mobility dimensions, based on artistic and technical elements which constitute the context of this text, for that its translation was very special, and the reception there is direct to the public, it doesn't allow any interpretation during the reception. Translation itself can explain all what needs to interpret and explain in the original theatrical text, in order to be clear to its direct recipient, and that's what makes the integrity in the theatrical text related to the directtheatrical effect which is the basis of the equivalence in translation.

ليس هناك شيء أقدر على جمع شتات هذا العالم ولمّ شمله والتوحيد بين أجناسه وشعوبه من انتشار الثقافات والحضارات، فهي الشيء الوحيد الذي يهب نفسه للتاريخ، وواجب كل قادم جديد إلى الأرض أن يصيب قدرا من هذا التراث الذي تسلّمه الإنسانية إلى الشعوب جيلا بعد جيل مهما اختلفت لغاتهم وأزمانهم، فإن ثمرة الفكر تتجاوز حدود الزمان والمكان وليست بحاجة إلى جواز سفر أو تأشيرة دخول، فالأدب والفكر وكذلك العلم أجنحة طائرة تهبط في كل أرض وتجتاز كل مكان، وتحط بأجنحتها فوق ما تشاء من بلاد، مخترقة الحواجز، تنفذ إلى قلوب من يريدها، وتعانق فكر من يهواها.

فالأديب والمفكر والعالم هم جميعا أبناء هذا الكوكب لا ينتمون إلى حدود جغرافية أو مكانية محددة، وإنما انتماؤهم إلى الإنسان إلى البشرية، إلى هذا العالم الفسيح الذي نعيش فيه وبالضرورة فإن كل نتاج لأديب أو عالم أو مفكر، فكل نتاج من هذه يهب نفسه للتاريخ ويصبح ملكا للإنسان.

ومن هنا فلم نعد نرى في زماننا هذا شعبا أو أمة، بعد هذا التطور في وسائل الإنتاج والتوزيع وتقدم الفكر والعقل والتكنولوجيا، وازدياد الروابط والصلات التي تجمع بين الناس في شتى أنحاء العالم، لم نعد نرى في زماننا هذا شعبا أو أمة تغلق نوافذها على العالم وتبقى محجوبة عن تراث الإنسانية الفني والفكري في عصورنا المختلفة. (1)

إن الكثير من التراث العالمي سواء أكان فنيا أم أدبيا أم علميا فإنه ينتقل عبر حركة الترجمة والشروح والتعليقات، فيدعو كل أمة إلى الاعتراف من منابعه تستسيغه وتهضمه وتتمثله ثم تخرجه للناس مرة أخرى مصبوغا بلون تفكير كل أمة مطبوعا بطابع عقائدها.

وفي تاريخ الأمم شواهد بارزة على هذا، خذ مثلا حركة المد الزاخر في تاريخ المسلمين في القرن الثاني الهجري وما بعده، حين شغل العلماء باللغة وما يتصل بها من دروس وبحوث وما تلا ذلك من جمع لمصادر كثيرة مختلفة قامت فيها حركة الترجمة عن اليونانية والفارسية والهندية بدور كبير. (2)

ولقد سارت تلك الحركة على مرحلتين:

الأول: يعمل فيها العلماء فرادى، كل بحسب مزاجه ودون أن يكون للدولة شأن بهم.

وأما الثانية فقد كان للدولة فيها شأن عظيم، إذ أنشأ المأمون ما يسمى ببيت الحكمة، حيث يجتمع القائمون على الترجمة تحت رعاية الخليفة، وكان نتيجة ذلك أن أصبح بين الدارسين ترجمات لمعظم مؤلفات أرسطو، وما كتبه الشارحون للأفلاطونية المحدثة وبعض محاورات أفلاطون، ومعظم مؤلفات جالينوس، وأجزاء مما كتبه غير جالينوس في الطب، فضلا عن المؤلفات الأخرى في ميادين العلوم، ومنها كتاب إقليدس، وكتاب أرسميدس، وهكذا فلا تكاد تبلغ نهاية القرن الثالث الهجري إلا وقد شهدت العربية محصولا طيبا مما أنتجه السابقون في ثقافات أخرى.(3)

إذن هذا التلاقي والتمازج واختلاط أدبين أحدهما مكتوب في لغته القومية والآخر مكتوب بلغة أجنبية، ثم البحث في آثار هذا الاختلاط من تفاعل بين الأدبين، وما نتج عنه من أخذ وعطاء، سواء على المستوى الإبداعي أو الابتكاري الفني أو على مستوى النقد الأدبي، هذه جميعها هي المحاور الأساسية التي يدور حولها هذا العلم الحديث الجديد المسمى بالأدب المقارن.

ويحاول العلماء الذين يضعون تعريفهم للأدب المقارن أن يكونوا أكثر دقة وحيطة في تحديد مدلوله حتى لا يكثر الخطأ في فهمه، وبالتالي في دراسته التي قد تتعثر خطاها نتيجة لذلك الخطأ... لذلك حرص معظم الذين ألفوا في هذا الفن وهم قليلون في عالمنا العربي على إعطاء تعريفات محددة إلى حد كبير.

ومن هذه التعريفات ما ذهب إليه الدكتور محمد غنيمي هلال بقوله: "مدلول الأدب المقارن تاريخي، ذلك أنه يدرس مواطن التلاقي بين الآداب في لغاتها المختلفة، وصلاتها الكثيرة المعقدة، في حاضرها أو في ماضيها، وما لهذه الصلات التاريخية من تأثير أو تأثر، أيا كانت مظاهر هذا التأثير والتأثر: سواء تعلقت بالأصول الفنية العامة للأجناس والمذاهب الأدبية أو التيارات الفكرية، أو اتصلت بطبيعة الموضوعات والمواقف والأشخاص التي تعالج أو تحاكي في الأدب، أو كانت تمس مسائل الصياغة الفنية والأفكار الجزئية في العمل الأدبي، أو كانت خاصة بصور البلاد المختلفة كما تنعكس في آداب الأمم الأخرى، بوصفها صلات فنية تربط ما بين الشعوب والدول بروابط إنسانية تختلف باختلاف الصور والكتاب، ثم ما يمت إلى ذلك بصلة من عوامل التأثير والتأثر في أدب الرحالة من الكتاب"(4).

وإذا أردنا أن نسوق بعض المقارنات التي تدخل في صميم الأدب المقارن فإننا نذكر على سبيل المثال لا الحصر، تأثير الأدب اليوناني واللاتيني في أدب كتاب عصر النهضة وشعرائهم من واقع نظرية المحاكاة للأدبين، وكذلك مثال موضوع "مجنون ليلى" في الأدبين العربي والفارسي، حين نحاول الكشف عن أوجه التأثير والتأثر، وكيف اختلف التناول وتطور، وكيف بعد موضوع "مجنون ليلى" من الأدب الفارسي عن ميدان الحب والغزل العذري إلى ميدان التصرف والرمزية في الأدب الفارسي.

والملاحظ في هذا الأدب المقارن هو أن هذا الانتقال من أدب إلى آخر يتم عن طريق الترجمة، فالترجمة هي بمثابة همزة وصل بين الأجيال وهي وسيلة هامة من وسائل نقل الآداب من أمة إلى أمة أخرى، ولا يخفى ما كان للترجمة من أثر كبير في أدبنا العربي ذاته وفي فلسفتنا الإسلامية، فقد كانت للترجمة عن اليونانية في القرن الثاني الهجري إلى العربية تأثيرها وأهميتها، وكذلك الحال في عصر النهضة الحديثة كما يسمونها أحيانا أي بعد الحملة الفرنسية على مصر، ودور المطبعة في النشر، ولا يخفى ما كان للترجمة من دور في نقل الآداب الأوربية وكذلك الفكر الأوربي وما تلا ذلك من تأثير وتأثر تبعا للاختلافات التاريخية والجغرافية والأدبية.

ولنأخذ على سبيل المثال الموازنة بين الأدبين العربي والانجليزي، فإن الناظر في الأدبين العربي والانجليزي يرى شدة ما بينهما من تباعد، وكثرة ما هنالك من وجوه الاختلافات، وقلة ما فيهما من وجوه التشابه والاتفاق، ولا غرو فإن الظروف الجغرافية والتاريخية التي أحاطت بنشأة كل منهما ونموه وازدهاره، كانت متباينة أي تباين، والعوامل الاجتماعية والسياسية التي تترك آثارها في الأدب كانت متضادة أي تضاد، فجاء أعظم اختلاف، في الموضوعات والأساليب والأشكال والأغراض، ولم يتفقا إلا في كل عام من الوجوه التي يستوي فيها جميع الآداب لشيوعها بين جميع شعوب الإنسانية.(5)

فإذا وازنا بين كبيري شعراء الأدبين المتنبي وشكسبير، بدا لنا الاختلاف والبون العظيم: فجانب كبير من شعر المتنبي موقوف على المدح والهجاء، ولم يقل فيهما شكسبير حرفا، وشعر المتنبي مليء بالحكم البليغة الموجزة المتجاورة يزاحم بعضها بعضا وشعر شكسبير حافل بوصف الشخصيات وتحليل النفوس تحليلا مسهبا لا يتوخى بلاغة الإيجاز في شيء؛ وبجانب المدح والهجاء والحكمة وما يتصل بذلك لم يكد المتنبي يطرق موضوعا آخر بعيدا عن دائرة حياته الشخصية، بينما روايات شكسبير وقصائده تعج بوصف الطبيعة وتقديس الفنون كالموسيقى وتمجيد الأبطال، وتضرب في شعاب الخرافة وأرجاء التاريخ؛ وشكسبير يراوح في نظمه بين أشكال الشعر المختلفة، بين الشعر المرسل والفقرات المتراوحة طولا، المتداخلة القوافي، على حين ظل المتنبي – وهو الشاعر العظيم المتمكن من اللغة والأدب المطّلع على حقائق الحياة – متمسكا بالشكل الشعري الوحيد الذي وصل إليه المتقدمين، وهو القصيدة الموحدة الوزن والقافية غير الموحدة الفكرة، فلم يمنح الأدب العربي شكلا ولا موضوعا لم يكن قبله.

وجليّ واضح أنهذه الفروق بين الشاعرين العظيمين إنما ترجع إلى العوامل الاجتماعية والسياسية، التي كانت تحيط بكل منهما وتكوّن نفسيته وعقليته.

هذا الاختلاف في البيئتين الجغرافية والظروف التاريخية، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، والجبلة والتقاليد والمنازع، وهذا التباين بين الأدبين في المشرب والأسلوب والموضوع وشخصيات الأدباء وسيرهم، كل ذلك يجعل الموازنة بين الأدبين من أمتع الدراسات الأدبية وأحفلها بالدروس والعبر، وأدعاها إلى استخلاص المبادئ والنظريات الأدبية، وإلى التفطن إلى العوامل المؤثرة في الآداب ونتائجها، وقديما قيل: وبضدها تتميز الأشياء. ولو كان في الموازنة بينهما كبير طائل، ولا كان تتبع ظواهرهما يستحق طويل عناء، ولأشبها أن يكونا أدبا واحدا مشتركا بين أمتين، موزعا بين لسانين. (6)

أما ظهور المسرحية بشكلها كاملا كفن مستقل بذاته في الوطن العربي فقد كان من خلال ترجمة النصوص المسرحية الغربية إلى اللغة العربية.

فقد ولد المسرح في مصر يوم أن أخرج مارون النقاش اللبناني المسرحية العربية الأولى "البخيل" وذلك في أواخر

1847م، استحياء من موليير، فلا بد أن نلح إلحاحا شديدا على أن هذا قد كان ميلادا مؤقتا للمسرح العربي بمجرد انبثاق إلى الوجود ومحاكاة لظواهر فنية رآها المثقفون العرب في بلاد أوربا، فاستوردها استيرادا إلى بلادهم.

فقد اقتبس مارون النقاش مسرحيته من إيطاليا حين سافر إليها في سنة 1841م، وابتدأ تمثيله باللغة العربية الدارجة، ثم قدم روايته الثانية (أبو الحسن المغفل أو هارون الرشيد) سنة 1849م.

أما في مصر فأول مسرح عربي أنشئ بها فهو ذلك الذي قام به يعقوب بن صنوع بالقاهرة في يوليو 1876م، وقد اقتبسه كذلك من إيطاليا التي درس بها ثلاث سنوات، وكان يجيد عدة لغات مكّنته من أن يدرس هذا الفن دراسة متقنة، وقد مثل في خلال سنتين عاشهما اثنتين وثلاثين مسرحية ما بين مقتبس من الأدب الغربي صبغه بصبغة محلية، وما بين موضوع يعالج مشكلات اجتماعية وإن غلبت على مسرحياته اللغة العامية، وقد راجت مسرحياته رواجا عظيما على الرغم من أنها تمثل المجتمع المصري بعيوبه في سخرية لاذعة أحيانا. (7)

فقد بدأت حركة الترجمة عن المسرح العالمي نشاطها في البلاد العربية مع أواسط القرن التاسع عشر، وكانت عملية الترجمة أسبق من حركة التأليف بسنوات طويلة.

وربما يكمن العجب في تلك السنوات الطويلة التي استمرت فيها حركة الترجمة هي النافذة الوحيدة التي نطل منها على آفاق المسرح، على الرغم من تصدع هذه النافذة وتآكلها آنذاك، ولم نتمكن كل هذه السنوات من صنع تراثنا المسرحي الخاص. (8)

وعلى الرغم من أن حركة الترجمة كانت هي همزة الوصل بيننا وبين المسرح العالمي، فإنها لم تصل إلى مرحلة النضج ولم تبلغ أوج ازدهارها –كما وكيفا – إلاّ في أواسط النصف الثاني من القرن العشرين، وعبر هذا التاريخ تنوعت سبلها، وتطورت أشكالها، من بدايات ركيكة وعشوائية تتلمس طريقها، بدايات تمثلت في صور مختلفة من الاقتباس – الظاهر منه والخفي – إلى محاولات التمصير، والإعداد والتعريب، وصولا إلى الصورة النموذجية للترجمة الأدبية الراقية.

وقد ساعد على تفشي هذه الأشكال الركيكة مع بدايات نشاط الترجمة في عوامل كثيرة، منها طبيعة المرحلة التاريخية التي ظهر فيها الفن المسرحي، وعدم دراية عامة الجمهور العريض بأصول هذا الفن الوافد، ومن ثم عدم تقبله في البداية لما قدّم له من الدراما العالمية، وبخاصة التراجيديا منها، وقد انعكس منها على طبيعة متطلبات الجمهور ونوعية الأشكال المسرحية المترجمة والمقدمة له آنذاك. (9)

ومن ضمن هذه الأسباب التي عملت على تفشي مثل هذه الأشكال الركيكة و المستويات المتدنية من محاولات الترجمة عدم دراية بعض رواد ترجمة المسرح بكل ما يتطلبه هذا الفن عند ترجمته، وعدم امتلاك كثير منهم لكافة الأدوات الفنية المناسبة لترجمة النصوص الدرامية؛ إذ كان بعض رواد الترجمة في البدايات من غير المتخصصين في

هذا الفن، ولم يكونوا من المهتمين به، بل كثير منهم كانوا بعيدين في الأصل عن مجال الأدب، ولكنهم نظروا إلى هذه "الموضة" بوصفها نوعا من الوجاهة الاجتماعية، أو الكسب المادي من وراء هذا الفن الوافد الذي يرتاده الصفوة من المجتمع، وبخاصة المقلدين للمجتمع الأوربي.

حتى كان من ينتمي إلى هؤلاء المترجمين إلى عالم الأدب – رغم ما تحقق له من شهرة أدبية – لم يتورع أن يقتبس بعض المسرحيات الفرنسية المقتبسة لنفسه، بصفته مؤلفا لها، حتى أصبح يقال عن الأدب المسرحي بأن الدراما العربية نشأت وترعرعت حول سيقان الدراما الأوربية ولكن في تراب اللغة العربية (10).

كما كان للمسرح التجاري وللفرق المسرحية الاستعراضية دورهما المؤثر في انتشار مثل هذه الأشكال من التمصير والتعريب والاقتباس والإعداد، وغير ذلك من أشكال الترجمة الرخيصة غير الأمينة، وبخالصة تلك العروض التي قدمت خلال فترة الحرب العالمية الأولى، وفي أعقابها مباشرة.

ويسجل تاريخ المسرح مع أوائل القرن العشرين أول ظهور لحركة ترجمة أدبية أمينة وراقية، وقد جاء هذا الظهور على أيدي كبار الأدباء والنقاد، وكانت من ضمن هذه الترجمات مسرحيات شكسبير كمسرحية مكبث والملك لير وترويض النمرة، وتاجر البندقية...

هوامش الدراسة:

(1) المسرح أبو الفنون، جلال العشري، دار النهضة العربية، ط1/1971م، ص22-23 – المسرحية في الأدب العربي الحديث، محمد يوسف نجم، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط3/1980م، ص195.

(2) دراسات في النقد المسرحي والأدب المقارن، محمد زكي العشماوي، ط1/1994م، دار الشروق، القاهرة، ص16.

(3) مقال الدكتور زكي نجيب محمود بعنوان "نمل ونحل" المنشور بجريدة الأهرام المصرية بتاريخ 1982/12/12م.

(4) الأدب المقارن، محمد غنيمي هلال، دار النهضة، مصر، القاهرة، دت، دط، ص30.

(5) أوراق مطوية من تاريخ الأدب المقارن في الوطن العربي، وليد محمود خالص، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1/1997م، ص383.

(6) المرجع السابق، ص 389.

(7) ينظر: المسرحية (نشأتها وتاريخها وأصولها)، عمر الدسوقي، دار الاتحاد العربي للطباعة، دط، دس، ص17.

(8) ينظر: النقد وترجمة النص المسرحي (دراسة في تأثير المنهج النقدي على ترجمة المسرح العالمي)، د. محمد مدني، دار الهدى للنشر والتوزيع، مصر، دط، ص55.

(9) أفق الخطاب النقدي، صبري حافظ، دار شرقيات للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1،1996م، ص8.

(10) المسرح العربي المعاصر (قضايا ورؤى وتجارب)، د. عبد الله أبو هيف، منشورات اتحاد كتّاب العرب، دمشق، ط1/2002م، ص360.

Language layers: knowledge, understanding or interpretation

BERRABAH, Boumediène

Université de Tlemcen

Abstract

Two issues basic to any inquiry into the nature of human knowledge are how language contributes to our understanding of the world, and how our beliefs about the world inform our understanding of the language. So, anyone concerned with the nature of human communication and those concerned with the teaching of language, inevitably, figure large in such a group. Therefore, the main assumption within the issue is that language consists, at least, of a set of forms which can be described at various levels: sounds, word, sentence formation and discourse structure associated with some aspects of meaning. However, it is proper to discuss a language not as a collection of texts, grammars and dictionaries but as a vehicle of communication. The paper, in this vein, interrogates the availability of a simple 'correct' interpretation of an utterance where listeners have to make an effort to work out what speakers mean by what they say. There is a belief that interpretation is a difficult and risky process with no guarantee of a satisfactory outcome, even if you have correctly identified the words and

correctly worked out the syntactic structure of the sentence.

Key Words: language layers, language teaching, understanding, human communication, discourse interpretation

1.1. Introduction

Someone might claim that understanding an utterance is a simple matter of linguistic decoding. In cases of someone speaking to us in English; it might be claimed that all we need to understand him/her is knowledge of English. Virtually, any utterance can be used to show that this hypothesis is wrong: here we leave aside cases of accidental information transmission (being nervous, showing sympathy or empathy, …) and look instead at the domain of intentional communication and understanding (often involving a degree of manipulation and concealment). Yet, there is a gap between knowing what a sentence of English means and understanding all what a speaker intends to communicate by uttering it on a given occasion. So, communication and understanding involve more than mere linguistic encoding and decoding

1.2. The Forms of Language

Most of the research take for granted a neutral form of English which is always easily identified in its written form a "Standard English". The only research paper which confronts the issues raised in trying to determine what the term' language' might refer to in the case of English is Milroy's. She shows difficulty in finding criteria for identifying 'Standard English' particularly in the spoken form. Such evidence is given through the diversity of forms encountered between native speakers

themselves where understanding can be imperiled. However, the problems which native speakers encounter in understanding each other are likely to be compounded if one of the interlocutors is a foreign learner.

The neutral form assumed, is probably not identical for all writers, since each person's construct 'language' must be, to some extent, an individual construct. For Milroy, a language is not a monolith but a complex network of variants in constant flux. What makes a language that particular language is as much a social as a linguistic question, strikingly so in the case of accents and dialects. Expressions may serve to carry their users' messages, but they also carry social values.

The use of a particular form contributes to a particular meaning by laying down clues which the attentive listener or reader will pick up and use in the search for an interpretation. Both Brown and Shortexamine particular areas of form-meaning relationships; however Brown is concerned with examining the range of syntactic forms available for expressing a range of semantic relationships, whereas Short is concerned with explaining the effect of a particular stylistic choice in a particular context, and with showing that the effect of these choices is just as pervasive in language at large as it is in the language of literature.

Milroy's insistence that language carries social values is certainly a view which would be shared by Aitchison, whose paper documents how the values associated with the culture of a speaker's native language are carried over into the foreign language and culture. Learners of a foreign language bring to the new language taxonomies of their own

language, so their judgment of their prototypical categories of familiar lexical fields (animals, vegetables, furniture, on so on) are strikingly different from judgment made by native speakers. In a rather form, a similar view is expressed by Bialysto kwho considers the process of learning a second/foreign language to be quite unlike that of learning the first language. The reason is that in learning the first language the child learns not only that particular language, but language more generally conceived. Learning the first language is a cognitive problem which involves the acquisition of a cognitive system. The resulting abstract representation of the basic categories of language, the acquired conceptual system, and the ability to analyse and categorize, are all available in learning a second language, a process which Bialystok suggests is confined to learning the linguistic details of the new language. As Aitchison points out, the new language may be used by the learner to communicate ideas which are typically different from those available to native speakers of that language.

1.3. Language and Understanding

Whereas the range of views expressed on the nature of language can, so far, all be seen as complementary, at first sight there does appear to be a diversity in the different conceptions of the relationship between language and understanding. Milroy, for instance, again focuses centrally on an issue that is only dealt with peripherally in other papers, and that is the issue of social meaning expressed by the choice of forms of language, particularly in speech. Speakers define their membership of particular social groups by using

forms which are peculiar to them, and in choosing a form which includes them as members of the group, they exclude others from it. These subtle social meanings are quite hard even for native speakers from distant areas to pick up, and are typically difficult for non-native speakers.

The notion of understanding emerging as a function of the social group in which it is embedded also surfaces in the work of Brumfit. He assumed that the desired outcome of the interaction which takes place between learners and teacher in the culture created in the classroom is the understanding of the language being taught and learnt. He focuses on the types of conditions most favourable to achieving the desired outcome. Here sociocultural conditions are considered of paramount importance in directing the search for mutual understanding which is held to be the key to foreign language learning. Brumfit's account of understanding is that it is a basically social process. I n a sense understanding is seen as a social institution where meaning is constructed in classroom setting and the members of the class participate in that meaning. In other words, it is like a bank owned by a social co-operative, from which contributors can borrow and to which they can contribute. This often leads to a conception that meaning is 'negotiated' between participants in an interaction. In this vein, De Saussure ascribes the following:

If we could embrace the sum of word-images stored in the minds of all individuals, we could identify the social bond that constitutes language. It is a storehouse filled by the members of a given community through their active use of speaking, a

grammatical system that has a potential existence in each brain, or, more specifically, in the brains of a group of individuals. For language is not complete in any speaker; it exists perfectly only within a collectivity. (De Saussure, 1960:13)

In sum, although many of the research conducted pay lip-service to the complementarity view of the social and cognitive approaches to the study of language, applied linguistics still tends to put emphasis on language as a social institution. However, the discipline will be impoverished if it fails to take account of research into the cognitive aspects of language learning and language understanding.

1.4. Diversities of Understanding

As soon as we accept that communication is a risky undertaking, requiring not simply the exchange of linguistically packaged ideas, but an effort of imagination on the part of the reader or listener, we can see why it is that the same message can be interpreted by listeners in different ways. The issue of diversity in understanding is explicitly raised in most of the papers, and dealt with at length by both Brumfit and Spolsky. Spolsky points to the variability of interpretation of the 'same' text according to who is doing the interpreting–test writers, test takers, or examiners–and according to the number of times the text is read or heard. The question of 'what a text means' is crucial to language testing, and yet, as Spolsky remarks, since so many social and cognitive aspects are involved in comprehension, over and above decoding the familiar linguistic categories, it is hard to be sure what it is that a test is measuring.

It is hard enough to be sure of what are the relevant processes when testing native speakers working in their own language. It is even more difficult if they are working in a foreign language. Bialystok argues that what is crucial here is control of the input, to ensure that it is compatible with the learner's mental representation of the language at each stage of the learning process. This requires that teachers be able to analyse the demands that different types of task make upon the learner.Brown in her paper suggests that one parameter which teachers would do well to consider in this context is the different level of cognitive demands made by texts in different genres.

Once again, these diverse contributors appear to entertain compatible views on the issue of interpretation.

1.5. Language in Context

Throughout these papers runs a common theme: that language is understood in context. Milroy and Brumfit are concerned with different aspects of the social, interactional context in which language is experienced. Brown discusses the way in which the choice of particular verbs sets up specific configurations of semantic roles which characterize prototypical contexts, which then bring other aspects of such contexts in their train. Thus, if the verb "BUY" is used to describe an action of John's, it creates the context of a 'commercial exchange' which makes available other roles such as a seller, the price paid, the money used in payment, the object bought, and so on.

The only paper to address some of these problems of context directly is that of **Wilson**, who suggests that the listener activates no more context than is necessary

to understand the utterance and that, rather than taking account of external features of context before and during the utterance, the listener only activates the necessary amount of context after having heard the utterance. The theory propounded in this paper has raised great interest because of the bold nature of the claims that it makes about cognitive processing, and it has generated animated discussion in a variety of fields.

Of all the areas we have discussed, that of understanding language in context is the one which may be seen as at once the most crucial to language teaching and the most controversial. In general, the other views put forward, although diverse in their origin, can be seen as remarkably compatible with each other, complementary rather than in conflict.

It is frequently possible to achieve an adequate interpretation of well contextualized instructions or directions, even if you have a limited grasp of the meaning of what was said. Where the listener has doubts about how to proceed, what is crucially important is that learners are able (and have enough) to indicate where they do not understand, and to persist in requests for repetition or clarification. Such strategies can be learnt and practiced in the classroom, ideally using a model of the range of options available to the speaker for furthering the listener's understanding– elaboration, modification, deletion, addition, paraphrase, summarizing, and so on.

1.6. Understanding in Classroom

In the same line of thought, Edwards and Mercer (1987) attempt to show that 'common

knowledge' is constructed through pedagogic interaction in classrooms. In due course, they go further to show that 'Overt messages are only a small part of the total communication…context and continuity are essential considerations in the study of discourse'. Context, as they define it, consists of any elements invoked by any participant, and consequently 'participants' conceptions of each other's mental contexts may be wrong or, more likely, only partially right…any physical set of circumstances could lend itself to an infinity of possible shared conceptions and relevance's'. Thus, 'context' connects with one of the key problems in interpretation: recognizing the cultural relationships between what is referred to, as well as the linguistic relationships between elements in the linguistic system. Speech does not consist only of linguistic items, and all speakers carry not only the language system, but also everything to which the language refers in their lexicon. It is not all the words that are in dispute, but all the potential associations of the concepts to which the words refer. In so far as concepts are socially constructed, words and meanings will have multiple relationships, and the points of contact will constantly shift over time, across speakers and according to perceived addressor-addressee conventions within the repertoire of a single speaker. Thus, as ever, it seems easier to demonstrate the impossibility of communication than the possibility.

But this paradox is resolvable by recognizing the early stated point of diversity when interpreting. Communication does not consist of identical aims, identically formulated. Identity confuses the issue.

Communication occurs as a reflection of individuals' willingness to stay in contact with each other and some of the mechanisms for doing so can be charted. This is task of teachers in classrooms. Teachers create a joint context for educational activities. A major means of doing this is to create a common, shared knowledge, relying on an implicit framework which is created in the classroom.

Learners rely on educational ground rules with both cognitive and social functions. These incorporate both social conventions for the presentation of knowledge and sets of procedures for solving problems. But they tend to remain implicit, and they are rarely brought into the open. Further some of the knowledge required from the learners is routinized and ritualized, with other knowledge, no so constrained in its functions, relies on principles for explanation and reflection. In further circumstances, Edwards and Mercer emphasize the tension between the needs to induct children into an "established, ready-made culture «and to develop "creative and autonomous participants in a culture which is not ready-made but continually in the making" (1987:164).

A major question will raise itself after such concluding ideas. Where would this argument lead us in considering understanding in the learning of a foreign language? It would primarily lead us to ask whether context would be exploited more fully, whether failure to understand was attributable to the inadequacy of the referential framework provided in class. Here, Edwards and Mercer put it clearly as follows; *good teaching will be*

reflective, sensitive to the possibility of different kinds of understanding (Edwards &Mercer1987:167). In EFL language classroom the nature of differing understanding for particular cultural and linguistic groups will become crucially important, if teachers are to develop the necessary sensitivity to individual needs.

This argument also has implications for applied linguistic, as for psychological research. The value of experimentation, or of formally structured non-real world encounters, will be much less than the value of studies of situated discourse, both in and out of school. The development of shared understanding rather than shared linguistic systems will become a much more important object of study, and the emphasis will have to be on knowledge as a process rather than as a body of static information. This will be particularly important if we are to avoid learners simply engaging in an apparently arbitrary process. The comments made by Edwardsand Merceron classrooms' understanding will be instantly recognizable to teachers of foreign languages. In this vein they commented, "*For many pupils, learning from teachers must to be a mysterious and arbitrary difficult process, the solution to which may be to concentrate on trying to do and say what appears to be expected*(ibid.;169). In contrast, the effort to relate the individual to the social, seeing the relationship between creative interpretation and social convention as the central content of learning, is compatible with what we know of language learning processes in natural circumstances. But the understanding that is thus being developed arises out of the personal histories of class and

teacher, and out of the provisional nature of every group-made text, as well as out of the individual contribution of each learner. The language forms that lead to idealizations by linguists will provide snapshots of speech events only, and snapshots cannot illustrate real-time processes. Because meaning is developed in real time and because classrooms operate with meaning across time, so education forces us to re-examine our concept of context.

1.7. Relevance and Understanding

For the past thirty years at least, applied linguists and teachers of English have talked about the importance of 'understanding language in context'. It is often unclear what is meant by context. In the 1960s, the fashion was to construct taxonomies of external features of context (such as speaker, hearer, place and time of utterance, genre, etc.) often modeled on the works of Hymes. The well-known problem with such taxonomies is how, in principle, to determine which of the indeterminately large number of possibly relevant facets of any particular feature is the one which is actually relevant to the interpretation of a particular utterance. For instance, all such taxonomies include a 'speaker' feature: the facets of this feature which might be relevant on a particular occasion could include the identity of the speaker, his/her profession, age, height, nationality, degree of education, family, colour of eyes/hair, etc., clothing, political affiliation, state of health. Each facet reveals sub-facets. The classic problem in making such 'features of context' do any work in giving an account of communication has been how to constrain the explosion of potentially relevant information.

More recently, applied linguists have turned to later theories which have attempted to show how features of the context other those involving external features contribute to understanding language. These include 'speech act' theories deriving from the work of Austin (1962), 'mutual knowledge' theories, from the work of Smith (1982); theories of knowledge representation which appeal to notions like 'frame', 'script', and 'scenario (in Brown and Yule1983), and most significant of all for relevance theory, the 'co-operative principle' and its aspects. Here, we will leave all of the accidental information transmission (certain facts about the speaker leading to a given interpretation in the light of certain assumptions) and look instead at the domain of intentional communication and understanding.

Often intentional communication involves a degree of manipulation and maturation. Like many politicians, especially, a speaker at an official occasion is doing his best to appear more intelligent, more sympathetic, and more knowledgeable than he really is. These intentions can only succeed if they remain hidden: obviously if we realize that the speaker wants us to think that he is nicer than he is, we are not going to be deceived. Let's leave aside these cases of covert communication and concentrate instead on a more basic overt type of communication which we all engage in every time we speak. I overt communication, there are no hidden intentions. The speaker wants to convey a certain message, is actively helping the hearer to recognize it, and would acknowledge it if asked.

In sum, the purpose of this paper analysis is to dive in the idea that communication is meant to show overt, intentional communication, and understanding to mean recovering the overtly intended interpretation. Someone might claim that understanding an utterance is a simple matter of linguistic decoding. Virtually any utterance can be used to show that this hypothesis is wrong. There is a gap between knowing what a sentence of English means and understand all that a speaker intends to communicate by uttering it on a given occasion. Communication and understanding involve more than mere linguistic encoding and decoding; and, relevance and understanding are two sides of the same coin. What is communicated generally goes well beyond what is linguistically encoded.

1.8. Conclusion

A hearer is in similar situation to someone trying to complete a partially solved crossword puzzle: a few pieces of a word are likely to be in place, but the rest has to be guessed with the help of diverse clues. It is obvious that context or background assumptions play a crucial role in deciphering a message; however, this decoding clue can emerge from cultural or scientific knowledge, common-sense assumptions, and, more generally, any item of shared or idiosyncratic information that the hearer has access to at the time.

As far as F.L. learning is concerned, the gap between linguistic accounts of language understanding and their application in pedagogical programmes, remains a large one. At the word level, the crucial question in F. L. learning is whether the learner knows the

word at all. At the syntactic level, there are interesting questions about the universality of the parsing principles. At the discourse level, a wealth of evidence points to the importance of background knowledge, both general and specific to the topic of the current conversation or text, in language understanding.

BIBLIOGRAPHY

Aitchison, **J**.1987.Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon. Oxford: Basil Blackwell.

Austin, **J**.1962. How to Do Things with Words. Oxford: Clarendon Press.

Brown, **G**.1990. Listening to SpokenEnglish.(2nd edition). Longman: London.

Brumfit, **C**. **J**. 1984. Communicative methodology in language Teaching. Cambridge: CUP.

Edwards, **D**. **& Mercer**, **N**. 1987. Common Knowledge. London: Methuen.

Garnham, A. 1987. Mental Models as Representations of Discourse and Text. Chichester, Sussex: Ellis Horwood.

Milroy, **L**. 1984. Comprehension and Context: successful communication and communicative breakdown in Trudgill (ed.) Applied Sociolinguistics. London: Academic Press.

Short, **M**. 1982. Stylistics and the teaching of Literature: An Introductory Reader in Stylistics. London: George Allen and Unwin.

Spolsky, **E**. **& Schauber**, **E**. 1986. The Bounds of Interpretation: Linguistic Theory and Linguistic Text. Stanford: Stanford University Press.

Wilson, **D**. **& Sperber**, **D**. 1988. Representation and Relevance. Cambridge. CUP.

The Grammar–Translation Method: A Tale of the Unexpected

Mr Semmoud Abdellatif

University of Tlemcen. Algeria

Phd in Didactics and Teacher Training

Abstract

The history of English Language Teaching methodologies is a tale of ambition and accomplishment. Along this path, English language education worldwide has witnessed the implementation of the different methods and approaches that the literature of foreign language learning/teaching has developed and elaborated, moving from the most ancient classical method, the Grammar-Translation Method, to the most recent one, Communicative Language Teaching, or CLT for short. Yet, an exhaustive survey of the different methods and approaches would be well beyond the scope of this paper. Therefore, the focus will be on one of the most controversial classical methods which has dominated foreign language education more than a century and a half, and despite the many criticisms has produced excellent results and high academic standards compared to CLT, with its imperialist dimension and would be 'one-size-fits-all' approach, which in the opinion of many long-experienced ELT teachers, 'failed to deliver the goods'. The method

in question is the Grammar-Translation method.

Key words: grammar, translation, use/usage

1. Introduction

The Grammar-Translation Method originated in Prussia in the mid-19th century; it was the offspring of the German scholastic philosophy, and was therefore first known in America as the Prussian method. It dominated the field of foreign language learning for more than a century. Earlier in the twentieth century this method was used for the purpose of helping students read and appreciate foreign language literature, and grow intellectually. It is still acknowledged as the most popular method and is still widely used in many parts of the world. In this very specific context, one can note day-to-day practice shows that traditional methods continue to prevail despite the progress achieved in methodology. It seems, therefore, that the methodological routine continues more than ever as it is subject to a superficial coating of new labels whose philosophies are only rarely internalized by teachers.

2. Survival of Grammar-Translation Method

Brown (1994) attempts to explain why the Grammar Translation Method is still 'alive and kicking' in many countries worldwide by stating three main reasons:

1. This method requires few specialized skills on the part of the learner.
2. Grammar rules and translation tests are easy to construct and can be objectively scored.
3. Many standardized tests of foreign languages still do not attempt to test communicative abilities, so students have little motivation to go beyond

grammar analogies, translations and other written exercises.

These reasons, among a few others, still perpetuate the use and consolidate, so to speak, the deep anchoring of the oldest classical teaching method in the field of foreign language learning despite the many criticisms that have been made explicitly to it. This confirms the adage that "old habits die hard", so do the classical methods, not least the Grammar Translation Method.

3. Focus on Grammar

As its name suggests, it leans heavily on the formal description of the target language and upon exercises of translation into and out of the native language. Needless to recall the term native language is used here to refer to the French language. It aims at inculcating the learner with a wide range of lexical items, mainly literary terms. The learner is supposed to memorise the grammatical rules and their exceptions, as well as paradigms and vocabulary list by heart, As Brown (1994) posits, focus on grammar, memorization of vocabulary and of various declensions and conjugations, translation of texts are at the core this method.

In the Western tradition learning foreign languages, or what used to be called then, les langues vivantes was equated with learning Latin and to a much lesser extent Greek. Paradoxically, these classical languages, from a sociolinguistic standpoint labelled 'dead languages' based on the fact that they lack a living community used them as L1 for their everyday communicative purposes, were thought to develop logical thinking, to promote intellectuality and to lead "to the 'mental dexterity' considered so

important in any higher education study stream" (Orrieux, 1989, p. 79). This classical method, however, is not without its critics. The criticisms come mainly from two directions. First of all, the systematic and formal description of the target language does not enable the learner to use the language appropriately in communicative situations, but rather to learn and accumulate a passive knowledge of the language. As it has been clearly stated, "Knowledge about language may be beneficial in its own right as providing an intellectual exercise; this does not necessarily determines its place, or even determine that it has a place in a language course" (Halliday, 1964, p. 255).

Thus learning a language is not just a matter of acquiring a set of rules and building a lexicon. It is how well the learner can use the language, and not how much he knows about it that matters most in the context of foreign language learning. In this respect, Alexander (1967) draws an analogy between a language learner and a pianist, he notes and concludes that:

> Learning a language has much in common with learning a musical instrument. A student who has learnt a lot of grammar but who cannot use a language is in the position of a pianist who has learnt a lot about harmony but cannot play the piano. The student's command of a language will therefore be judged not by how much he knows but how well he can perform in public (p.vii).

This is another way of saying that we learn to do things by doing

them, and this applies no less to language learning than to playing the piano. Overall, informed teachers should be aware of the fundamental and seminal distinction between language *use* and language *usage*. Widdowson (1978) defines *use* as being the manifestation of our knowledge of the language system to achieve some kind of communicative purposes; and *usage* as the manifestation of our knowledge of the language system.

4. Importance of Grammar

Although it is generally agreed that grammar has its due value in the process of language learning, the place of grammar in the language teaching process has always been controversial. Some language teachers take this idea further so to posit that it is a truism to assert that grammar represents the skeleton of a language, to use Crystal's (1997) metaphor. In clearer words, this means that grammar is part and parcel of the teaching process. A sound knowledge of grammar represents an asset of paramount importance to the learner, and it therefore deserves its fair share of attention in the language classroom. In lines with such view, Cunningsworth contends that "Few, if any, writers on language learning would disagree that the internalisation of grammar rules is central to language learning and that any teaching programme which omits grammar is not really teaching language in the full sense of the word". (Cunningsworth, 1987, p. 18). As for Rivers, another authority on foreign language teaching, she argues that grammar represents "the framework within which language operates" (Rivers 1991: 3). Drawing an analogy between the grammar of a language and a 'boneless chicken', ironically she responds to an interviewer's

question on the importance of grammar in the language learning process, as well as to those who de-emphasize it by '…saying that we don't need to teach grammar … is like saying that you can have a chicken walking around without bones'. (Rivers quoted in Benmoussat 2003, p. 16).

Yet, it is widely recognized that an over-emphasis on grammar rules renders language learning routinized and boring, and this can have a detrimental effect on the process of learning. Put differently, the use of isolated, out-of-context sentences can negatively impact the learning process as it reflects a de-contextualized use of language. However, it suffices to say that teachers are well-informed to account for the specificities of the teaching situation, and well-aware to know what their learners needs are, what their interests and worries are, what should be done to get around the failures, and ultimately to contribute to a better change and to fruitful innovation in language teaching. This is the rationale of one's acting as agents of change.

5. Focus on Translation

It is commonly agreed that translation is a well-established discipline in its own right, and as such it should be taught separately as it presupposes a through linguistic knowledge of both the source and target languages. As Halliday (1964) posits:

> Translation is, in fact, an extremely complicated and difficult task. It is far from being the simple, obvious exercise it is sometimes described to be. In its usual form it is more appropriate to the advanced stages of a university special course, when the

> literary and historical styles are being studied, than to the early stages of acquiring practical skills in a foreign language (p. 268).

Experience has shown that, when translation becomes a means of teaching, it may cause confusion and may lead to a word-for-word exchange which can do great harm to the language learning process. This has led proponents of the communicative language teaching/testing to convincingly assert that the use of the mother tongue is counter-productive and the use of translation in the language classroom can do more harm than good to the learning process (Carreres, 2005).

However, some leading applied linguists, such as Stern and Cunningham, do not totally play down the role of translation in a language course in teaching and testing. Stern (1992) note that a contrastive analysis between L1 and the target language is indeed very important for the language learner. Therefore translation in one form or another can play a certain part in language learning. Likewise, Cunningham (2000) recognizes that while there may indeed be some negative effects from using translation, there is a place in the learning environment for translation. Therefore translation can contribute to the student's acquisition of the target language at all levels.

6. Translation: A Curse or a Blessing

To launch into a debate about using or not using the mother tongue in an EFL teaching/testing environment is far beyond the scope of the present research work. Admittedly, the issue is problematic and has always had a divisive effect among teachers. It

seems there is a never-ending debate about its use. For a decade or so, since the advent of the direct method in the late 1960s till the emergence of Communicative Language Teaching in the late 1970s, translation, as an aid to teaching and learning, was banned from language classrooms. Ironically, it became an outlaw in the field of language teaching, not least EFL. Nonetheless, since then, positive attitudes towards translation and the use of the mother tongue have started to develop and discussions and arguments have emerged arguing that translation is a legitimate pedagogical tool and it deserves to be rehabilitated (Widdowson 1978; Harmer 2001; Ellis 1992; Ur 1996). At its best, most authors agree that translation is most useful as a quick and easy way to present the meaning of words and contextualized items, and when it is necessary to draw attention to certain differences that would otherwise go unnoticed.

In so far, then, we have seen that translation can be viewed as a 'curse' doing much harm than good to the learning process or a 'blessing in disguise' if exploited rationally, judiciously and optimally. Yet, a discussion of translation pedagogy would lead us to mention a seminal distinction between pedagogical translation and real translation. According to her, the types of translation differ at the levels of the function, the object and the addressee of the translation. As regards function, pedagogical translation, through translation activities, can serve as a device to improve the learner's language proficiency. It has a three-fold aim: it gives the learner and the teacher the opportunity to practise, consolidate and test the language knowledge respectively. While in real translation, the

translation activities do not serve as a tool but are the goal *proper* of the translation process. The object of real translation is to convey a message of some sort, i.e. information about reality, contained in the source language, whereas in pedagogical translation it is the message, i.e. information about the learner's level of language proficiency. As for the addressee, in real translation it is a target language audience, i.e. a reader in search of information about reality, while in pedagogical translation, the addressee is the teacher or the examiner. In sum then, we can speak about real translation only if the aim of translation is to develop translation skills, conversely, we can speak about pedagogical translation only if the goals of translation activities are devised to develop learner's language proficiency.

7. School Translation Vs. Professional Translation

In the same line of thought, Gile introduced the dichotomy of school translation and professional translation. He defines school translation as the writing of texts "following lexical and syntactic choices induced by the source-language text" (Gile, 1995, p. 22), as opposed to professional translation, in which the content of the text is the reader's goal. Put simply, in school translation, the focus is language-oriented, while in professional translation, the focus is content-oriented. Schäffer (1998) suggests that a distinction be made between translation for foreign language purposes, that is, "reproducing the message of the ST [source text] while paying attention to different linguistic structures", and translation for professional purposes which denotes "text reproduction for specific purposes" Schäffer (1998,

pp. 131-2). Closely related to the difference between the two types of translation, it is worth noting Dollerup's distinction. In "foreign-language acquisition, [sic] many texts tend to be isolated fragments, because they are used to check student mastery of specific features (vocabulary, syntax, etc.), whereas texts in translation classes are coherent, run-on texts" (Dollerup, 2005, p. 81).

To link theory to in-class practice, it is worth mentioning Richard and Hall's series of ELT textbooks, the French mandated textbooks that were actually used in many France's former colonies during the 1960s and are still used in many parts of the world. They are, *par execellence*, illustrative examples of ELT textbooks that draw on the principles of the Grammar-Translation Method. The series in question consists of the following textbooks: *Anglais Seconde Langue, Classe de Quatrième*, (1960), *Anglais Seconde Langue, Classe de Troisième* (1961), *L'Anglais par la Littérature, Classe de Seconde* (1962), *L'Anglais par la Littérature, Classe de Première* (1963) and *La Vie en Amérique : 1ère ou Classes Terminales* (1963). Needless to recall, despite what negatively has been said about this classical method, it proved very efficient at different levels of language usage, and stood the test of time.

8. Conclusion

It is commonly agreed that the subsequent set of methods and approaches came as a direct reaction against the inherent shortcomings of the Grammar-Translation Method. They were introduced to actually remedy the teaching situation at two fundamental levels: substitution of explicit formal grammar teaching by language contact, and

translation activities by language use. English language teaching methodologies has been elaborated and developed mainly in the English-speaking countries of the 'West' and is not a 'one size fits all', in other words, it does not fit the needs of the rest of the world. The notion of appropriate methodology has led to the emergence of the concept of 'post-method era'. This pedagogic trend has in part freed ELT professionals, not least teachers, from many of the constraints of the concept of method and led to new practices conducive to new options responsive to the requirements of a more globalized world. To wind up, it is truism, to assert that in the Algerian context, the Communicative Language Teaching is now combined to the Competency Based Approach, the method which puts the learner in a problem solving situation and enhances him to learn the basic elements of the systemic form of the target language. This adopted combination, being made possible by the designation of new textbooks, grows to be efficient and successful to some extent when being compared to the former one which turned to be negative while prevailing for many years in Algerian the educational system.

References

Alexander, L.G. (1967). *Practice and Progress*. London: Longman.

Alexander, L.G. (1967). *Developing Skills*. London: Longman.

Benmoussat, S. (2003). Mediating Language and Culture: An Investigative Analysis of the Cultural Dimension in the Algerian ELT Textbooks. Unpublished Doctoral Dissertation, Tlemcen University, Algeria.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and*

Teaching. New Jersey: Prentice- Hall.

Carreres, A. (2005). Strange Bedfollows: *Translation and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1997). *English as a Global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunningsworth, D. (1987). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heineman Educational books.

Dollerup, C. (2005). *Models and Frameworks for DiscussingTranslation Studies*. In Kardy, K and Foris, A. (Eds.). *New Trends in Translation Studies.* Budapest: AKadéminai Kiado, 75-93.

Ellis, R. (1992). *Studies in Second Language Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gile, D. (1995). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

Halliday, M. A. K. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.

Harmer, J. (2001). *The Practice of Language Teaching*. Essex: Longman.

Orrieux, C. (1889). *History of Accent Civilizations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schäffer, C. (1998). Qualification for Professional Translators. Translation in Language Teaching Versus Teaching Translation. In Malmkjeer, K. (Ed.). 117-133.

River, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: Chicago University Press.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts in language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ur, P. (1999). A *Course in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.