مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة دورية علمية محكمة تصدرها كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس. سطيف

عدد رقم 13

2011

مجلة دورية علمية محكمة متخصصة في الأبحاث والدراسات الأدبية والاجتماعية

الرئيس الشرفي

الأستاذ الدكتور باقي شكيب أرسلان

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور ميلود سفاري

اللجنة العلمية للمجلة

أ . د . محمد الصغير شرفي ـــــــ جامعة سطيف
أ . د . سفاري ميلود ـــــــ جامعة سطيف
أ . د . الهاشمي لوكيا ـــــــ جامعة قسنطينة
أ . د . مصطفى دلال ـــــــ جامعة دمشق
أ . د . بلعربي محمد ـــــــ جامعة الجزائر
أ . د . تليوين حبيب ـــــــ جامعة وهران
أ . د . السعيد كسكاس ـــــــ جامعة سطيف
أ . د . بعيبع نادية ـــــــ جامعة باتنة
أ . د . جابر نصر الدين ـــــــ جامعة باتنة
أ . د . قريشي عبد الكريم ـــــــ جامعة ورقلة
أ . د . تعوينات علي ـــــــ جامعة الجزائر
أ . د . سعودي نواري ـــــــ جامعة سطيف
د . نبيل بوزيد ـــــــ مركز أم البواقي
د . لونيس علي ـــــــ جامعة سطيف
د . ميزاب ناصر ـــــــ جامعة تيزي وزو
د . بارة عبد الغني ـــــــ جامعة سطيف
د . بوياية محمد الطاهر ـــــــ جامعة عنابة
د . نصر الدين عمارجية ـــــــ جامعة سطيف
د . حسان راشدي ـــــــ جامعة سطيف

قواعد النشر

تنشر مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، الأبحاث والدراسات العلمية والفكرية والأدبية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية مكتوبة باللغة العربية، الإنجليزية، أو الفرنسية.

من شروط النشر أن يكون المقال أصليا وجديدا لم يسبق نشره في نشريات أخرى مهما كانت. وأن تكون المقالات مصحوبة بملخصين أحدهما بلغة المقال والثاني بإحدى اللغتين. الملخص بالعربية ضروري في كل الأحوال.

وأن ترسل نسختان لا يقل عدد صفحاتهما عن 10 صفحات ولا يزيد عن 25 صفحة. وأن يكون المقال مطبوعا وفق برنامج Word، ومسجل في قرص مرن أو قرص مضغوط، بحيث يكون مقاس الكتابة على حجم 13 21 بما فيه رقم الصفحة. ويكتب النص بخط Arabic Simplified، وبحجم 14 نقطة.

يكتب عنوان البحث واسم المؤلف ورتبته العلمية والمؤسسة التي يعمل فيها على صفحة منفصلة، ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث دون ذكر الاسم.

توضع المراجع في نهاية المقال مع ذكر أرقامها في المتن. إذا كان المرجع مقالا تذكر أسماء المؤلفين، اسم المجلة، ورقمها، سنة النشر. أما بالنسبة للكتب فيذكر في إحالة المرجع اسم المؤلف، عنوان الكتاب، اسم الناشر، مكان النشر، سنة الطبع، رقم الصفحة.

تخضع البحوث المقدمة للتحكيم العلمي قبل نشرها، لا ترد البحوث التي تتلقاها المجلة إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر، الدراسات التي تنشرها المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

يستفيد الباحث من نسختين من المجلة (العدد الذي نشر فيه مقاله).

كما ترحب المجلة بالدراسات النقدية التي تتناول المنشورات الجديدة والتعريف بها في حدود 2000 كلمة.

للمراسلة والاشتراك

ترسل جميع المراسلات إلى السيد

رئيس تحرير مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس - سطيف 19000

الهاتف : 030.60.42.81 - 030.60.41.98

البريد الالكتروني : thanioszd@yahoo.fr

قائمة المقالات

النظرية النقدية العربية (مغالطة الشرعية ووهم التأصيل)
"اطرايا اطقعرة" نموذجا
..... د . صلاح الدين زرال

الرمز ودلالته في الشعرية الصوفية
متوالية الصورة، اطجاز، الخيال، الأسطورة
..... د . سفيان زدادقة

إشكالية التشريع في النظام التعليمي الجزائري
..... د . محمد بوقشور

قيام إمارة أولاد مقران
بقلعة بني عباس في مطلع القرن 16
..... أ . لخضر بوطبة

الأدب التفاعلي وسينوغرافيا الواقع الافتراضي
مقاربة حفرية في اطرجعيات الفكريّة
..... د. عمر عبد الحميد زرفاوي

العتبات في رواية "كواليس القداسة" لسفيان زدادقة
قراءة في العنوان وحواشيه
..... د . عيزل/ مرزق هداية

تراسل الحواس
في ديوان عفيف الدين التلمساني الصوفي
..... أ . زغدود فوراه

بنية الإيقاع الإفرادي في الخطاب القرآني
اطشاكلة نموذجا
..... د . عبد الرحيم عزاب

حقائق عن التعليم والتكوين اطهنيين
دراسة ميدانية تقويمية بمراكز ومعاهد مدينة سطيف
..... أ. سامعي توفيق

مساهمة البعد الثقافي في إطلاق سيرورة الجلد
لدى ضحايا فيضانات غرداية
..... أ.د. شرفي محمد الصغير/ أ. حافري زهية
تاريخية السرد القصصي العربي قبل الإسلام
..... د . رياض بن يوسف
الاتجاهات الفكرية المؤثرة في التربية العربية
..... أ . بوبيدي نجاة
في معرفية النص الصوفي
..... د . ياسين بن عبيد

The Algerian guidance and counselling policy with regard to the workplace reform in education
..... Dr. Mami Abdellatif Naouel
Les titres de Y. Khadra : des énigmes poétiques
..... Dr . Boudjadja Mohamed

كلمة العدد

يضم هذا العدد بين جنباته كما من المقالات والدراسات الطريفة في موضوعها، والثرية بما حوته من أفكار ومعلومات تعبر عن انشغالات وهموم كتابها، وهي تجمع ـ كما دأبت المجلة دائما ـ بين صنوف شتى من المعرفة في مجال الدراسات والبحوث الاجتماعية والإنسانية، وهو مجال غاية في التعقيد والتداخل المعرفي والاصطلاحي، فقد استفتح العدد مقال الدكتور صلاح الدين زرال عن تأثير الدرس اللساني الغربي في تشكيل الرؤية النقدية العربية المعاصرة، مناقشا بأسلوبه العلمي الهادئ نموذجا نقديا ذائع الصيت هو كتاب "المرايا المقعرة" لصاحبه عبد العزيز حمودة، أما الدكتور سفيان زدادقة فقد ناقش قضية فنية ـ تقنية على شيء من التعقيد تتمثل في ما سمّاه متوالية الصورة ـ المجاز ـ الخيال ـ الأسطورة، حيث يصعب الفصل إجرائيا بين هذه العناصر، وتتجاسر مفاهيمها، مما يتطلب تحكما في الاصطلاح والمفهوم وابتكارا في المعالجة، محيلا على سياقات التصوف، والشعر المعاصر، وأزمة اللغة الشعرية، وقضية النصّ .

بعد ذلك يتطرق الدكتور محمد بوقشور إلى إشكاليات التشريع في النظام التعليمي الجزائري من زمن الاستعمار إلى يومنا، مبرزا المحطات التاريخية التي مر بها، والمدارات السياسية والايديولوجية والاجتماعية التي تحكمت فيه وقامت بتوجيهه هذه الوجهة أو تلك، مستعرضا النصوص القانونية التي صدرت بغرض التحكم في العملية التعليمية، وكذا حملات الإصلاح التي تم الإعلان عنها وتطبيقها .

أما الأستاذ لخضر بوطبة فقد قدّم في مقاله عرضا شيقا لتاريخ أسرة أولاد مقران التي تعد من الأسر الجزائرية التي استطاعت تأسيس إمارة مستقلة نسبيا، والتي عرفت باسم قلعة بني عباس في جبال البيبان مع مطلع القرن 16 الميلادي، وقد لعب أمراء هذه الأسرة دورا هاما في الصراع الطويل بين القوات العثمانية الإسلامية ونظيرتها الإسبانية الصليبية، في شمال افريقيا وغرب البحر المتوسط.

ومن التاريخ إلى التكنولوجيا، ينقلنا الدكتور عمر عبد الحميد زرفاوي إلى عالم التفاعلية والعولمة وتقنيات النصّ المتشعب، حيث تقوم العولمة ليس فقط بتنميط العالم وفق نموذج اقتصادي هو مشروع السوق الحرة، بل تسعى نحو مشروع تنميط ثقافي أيضا يتمثل في الثورة الرقمية بآفاقها اللامحدودة، والتي استطاعت أن تسقط نظرية الأجناس الأدبيّة، وأن ترقمن النقد، وتعيد النظر في كثير من المسلمات والمفاهيم، في سعي ممكن هذه المرة نحو تحقيق حلم علمنة الأدب والنقد الذي بدأ منذ مائة سنة مع الشكلانيّة الروسيّة .

وفي السياق نفسه تسعى الدكتورة عيزل مرزق هداية للدخول بنا في عتبات النصّ، وهي تلك العلامات التي يضعها الناصّ في نصّه بغية إرباك القارئ ودفعه نحو فعل القراءة والتأويل، وهي لا تقل أهمية عن المتون، كما يبيح لها موقعها الاستراتيجي التدخل في تحديد النصّ ودلالته .. وقد اختارت الباحثة الاشتغال على رواية جزائرية هي كواليس القداسة لصاحبها سفيان زدادقة .

ويعود بنا الأستاذ زغدود فوراه مرة ثانية إلى عالم التصوف الثري، مناقشا فكرة التراسل الحسي، وهي شبيهة جدا بما يعرف اليوم بفوضى الحواس، حيث إن الشاعر الصوفي في انتقاله من حال إلى حال، ومن هاجس إلى آخر، يخلق حالة من الانفعال الخاص الذي يبلبل الحواس ويجعلها متداخلة في الوعي، فيسمع بعينيه ويرى بأذنيه، ويشم بلسانه، ويتذوق الألوان، ويرى الأصوات .. الخ . وهي كلها تنم عن مشكلة صوفية قديمة هي عجز اللغة عن مواكبة أحوال النفس وما تعيشه من وجدانيات وروحانيات .

أما الدكتور عبد الرحيم عزاب فقد سعى في مقالته - التي تجمع بين الدرس البلاغي القديم والدرس السيميائي المعاصر - إلى مقاربة بنية الإيقاع الإفرادي في الخطاب القرآني من خلال نموذج المشاكلة، في صورة جديدة توفق بين التراث والحداثة، باعتبار أن القرآن الكريم من المصادر الفارقة التي تشكّلُ مجالا خصبا ودائما للكشف عن أوجه الإعجاز اللغوي والبلاغي . وتعريفنا بالمشاكلة بوصفها من ظواهر البديع الهامة في الخطاب الأدبي عموما .

وبعيدا عن هذا المجال يقدم الأستاذ سامعي توفيق مقالا عن حقائق التعليم والتكوين المهنيين، وهي دراسة ميدانية تقويمية أجراها الباحث بمراكز ومعاهد مدينة سطيف، ولا شك أن قطاع التكوين المهني من القطاعات ذات البعد الاستراتيجي لما له من دور في سير الاقتصاد . والبحث العلمي في مرجعية الكفايات المهنية ومناهج التكوين وعوائقه أصبح أكثر من واجب، وقد ركز الأستاذ على مسألة مدى تحقيق مؤسسات التكوين المحلية للكفايات المهنية المطلوبة، ثم مناقشة واقع الممارسة البيداغوجية فيها .

وضمن مجال البحث الميداني دائما، قدم الأستاذ الدكتور محمد الصغير شرفي مقالا بالاشتراك مع الأستاذة حافري زهية عن موضوع هام، هو مدى مساهمة البعد الثقافي في إطلاق سيرورة الجلد عند الذين مروا بصدمات نفسية، وقد لاحظ الباحثان أن التعرض للصدمات يعد أمرا مشتركا بين الجميع، لكن الاختلاف يكمن في القراءة التي تعطى لتفسير هذه الصدمات وكيفية مواجهتها، والتي على أساسها تكون استجابات المصدوم . وقد حاول البحث - بشقيه النظري والتطبيقي - الإلمام بمفهوم الجلد في ارتباطه بثقافة الفرد ومستواه الفكري، وسعى للكشف عن مدى مساهمة البعد الثقافي في تجاوز الصدمة كصيغة أولية لبداية انطلاق سيرورة الجلد . وقد تمت الدراسة على عينة من ضحايا فيضانات غرداية باستخدام الاستبيانات والإحصاءات .

وضمن مجال معرفي مغاير ينقلنا الدكتور رياض بن يوسف إلى عالم الأدب القديم وتحديدا القصص الجاهلي، حيث لاحظ الباحث تباين الأطروحات حول الوجود التاريخي للسرد القصصي العربي قبل الإسلام، فهناك فريق من الباحثين ينفي وجود أية قصة عربية قبل الإسلام، وهناك فريق يؤكد وجود هذه القصة، وهناك فريق ثالث يفترض أنها وجدت لكنها تعرضت للإقصاء الديني . وقد سعى الباحث إلى مناقشة هذه الأطروحات على الرغم من غياب الوثائق أو نقصها، بغية الوصول إلى حلول منطقية ومعقولة لهذه الإشكالية .

وتناقش الأستاذة بوبيدي نجاة في مقالها الهام أبرز الاتجاهات الفكرية المؤثرة في التربية العربية، مع التركيز على اتجاهين بارزين : الاتجاه الذي يدعو إلى الأصالة والتمسك بالتراث الفكري العربي الإسلامي، والاتجاه الذي يدعو إلى ضرورة الأخذ بالتيارات الفكرية الغربية المعاصرة . كما تعرّض المقال للاتجاهات الفكرية المؤثرة في المنظومة التربوية الجزائرية لغرض توضيح أثر الصراع الفكري فيها .

ولا يأبى الدكتور ياسين بن عبيد إلا أن يعود بنا مرة ثالثة للتصوف ونظريته، وهذه المرة مع مقال وسمه بـ "في معرفية النص الصوفي"، وقد دار الكلام فيه على علمية الكتابة الصوفية في سياق حضاري ومعرفي يتجه قدما نحو الحداثة وما بعدها، حيث يرى الباحث قابلية النصّ الصوفي للقراءة النقدية المعاصرة، وقدرة النقد ـ كما يمارس اليوم ـ على تشغيل الآليات والإجراءات الكفيلة باستنطاق هذا النصّ، وهو ـ برأيه ـ أحسن دليل على أنه نصّ مستجيب للمشاريع المعرفية الكبرى .
هذا وقد سعت هيئة التحرير ـ بقدر ما وسعها الجهد ـ إلى اختيار أحسن المقالات وأكثرها فائدة والتزاما بقواعد الكتابة المنهجية، سعيا منها لتحقيق أفضل تواصل ممكن مع القارئ، مع تطوير المجلة شكلا ومضمونا .

أما الدكتورة نوال عبد اللطيف فقد آثرت في مقالها باللغة الانجليزية أن تناقش قضايا متصلة بالتعليم والتعليمية في ضوء ما نعيشه اليوم من انهيار لحواجز الحدود الوطنية والاقليمية، وتعويضها بفضاءات العولمة والكونية، وما أحدثته تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من ثورة في الأنظمة التعليمية، حكومية كانت أم خاصة . وما يتطلبه الإصلاح التربوي من تغيرات عميقة في نظام التوجيه المدرسي خاصة في الجزائر .

وأخيرا اختار الدكتور محمد بوجاجة أن يعرض في مقاله بالفرنسية تحليلا لعناوين بعض الروايات للكاتب الجزائري ياسمينة خضرة، مع دارسة لبنية المعنى ومفعول هذه العناوين الجمالي، وكيفية تلقيها لدى القارئ .

نتمنى للجميع قراءة طيبة، على أمل اللقاء مجددا في عدد قادم .

رئيس التحرير

النظرية النقدية العربية (مغالطة الشرعية ووهم التأصيل)
"المرايا المقعرة" نموذجا

د. صلاح الدين زرال
جامعة سطيف

يجرنا الحديث عن النظرية النقدية المعاصرة و تشكل مفاهيمها داخل بيت العولمة إلى الوقوف فحصا وتتبعا معرفيا عند الحقبة اللسانية التي تأسست في القرن العشرين، محاولة إضفاء الصبغة العلمية المنهجية الصارمة على الدرس اللغوي، ومن هنا تشكلت الرؤى النقدية مؤسَّسةً على الحقل المفاهيمي اللساني الذي أرسى دعائمه دي سوسير. وقد حاول النقد العربي المعاصر تمثل شيء من هذه المفاهيم والتصورات ذات المنشأ اللغوي البحت في بناء نظريته الخاصة عن النقد مرجعا وممارسة، لكنه اصطدم باشكالية التأصيل والعلاقة المتشنجة مع التراث وقيمه الموروثة، وفي هذا المقال عرض لنموذج نقدي عربي هو المرايا المقعرة.

Traiter de la théorie critique contemporaine et de ses concepts, dans le contexte de la globalisation, nous amène à s'arrêter le plus profondément possible sur l'époque qui l'a vu naître, au vingtième siècle. La dite théorie tente d'assoir le cours linguistique sur une méthodologie rigoureuse, ce qui a donné naissance à des visions critiques se référant au champ conceptuel linguistique saussurien. Par ailleurs, la critique arabe contemporaine a tenté d'appréhender certains de ces concepts, aux origines linguistiques évidentes, pour instaurer sa propre théorie critique, dans ses fondements référentiels et pratiques. Néanmoins, le cours critique s'est heurté aux difficultés de la théorisation et des rapports problématiques avec l'héritage intellectuel, ce que notre propos essaye d'élucider à partir d'une réflexion critique bien connue: Al- Marāyā al-Muqa'ara (les miroirs creux).

تعد اللسانيات من أهم المعارف المنتجة داخل الحقل المنطلق من اللغة أداة للتحليل، و عليه فقد نظر اللسانيون منذ القرن التاسع عشر إلى هذه المادة الخام نظرة متميزة تشبعت بها أبحاثهم وتأسست لدى النحاة الجدد آنذاك، بالاعتماد على المقاربة التاريخية، أهم عنصر يحال عليه مع جميع الظواهر الأخرى لتتخلص في بدايات القرن العشرين من ربق التاريخية و المقارنة، فتتأسس الرؤية الداخلية التي تجعل من اللغة هدفا وإجراء في الآن ذاته وكان ذلك من خلال المحاضرات التي ألقاها سوسير، وهو ما أسماه بلومفيلد بعد ذلك بـ : البنيوية، وهذا الاتجاه المتأثر بأفكار هامبولدت في (رؤية العالم) فتح آفاقا كثيرة للمعرفة اللسانية التي خرجت من رحم الحقل المفاهيمي الابستمولوجي كالتجريبية والوضعية

والعقلانية والماركسية وغيرها، وقد تبع هذه المقولات الفلسفية مقولات لسانية مثل السلوكية التي أسس لها بلومفيلد، والنظرية التوليدية التحويلية التي أسس لها ناوم تشومسكي وغيرها من المقولات اللسانية إن بنيويا أو وظيفيا.

وتأسيسا على هذا أخذ الباحثون العرب المختصون في هذا المجال ينهلون من هذا الأفق المعرفي الغربي الجديد عليهم و على ثقافاتهم سواء أولئك الذين نهلوا المعرفة على أيدي أصحابها أم اطلعوا عليها من خلال ما كتب أو ترجم للغتهم، و قد لاحظوا بعد الفحص أن هذه المنتجات المعرفية الغربية وخاصة اللسانية منها موجودة ومبثوثة بين صفحات كتب التراث العربي بشتى تخصصاته، لذا يجب غربلتها وتمحيصها لنستنتج وببساطة سبقها الزمني والمعرفي لمجرد التشابه. لكن السؤال الجوهري الذي يمكن طرحه في هذا المقام من البحث وقد يتفرع إلى أسئلة عديدة تحاول الورقة استقصاءها هو كيف نفهم الوافد المعرفي الغربي من جهة ؟ ومن جهة أخرى كيف تتأتى لنا قراءة الزخم المعرفي الكبير للتراث ببساطة، ونحن نعلم أن التراث العربي يشكل صورة معرفية متكاملة ليس من السهل طرق بابها ؟ أضف إلى ذلك كله كيف نطوع القراءتين وفق تشكلاتنا المفاهيمية بجميع أنواعها الثقافية الفكرية الاجتماعية وغيرها ؟ .

هذه الأسئلة الجوهرية هي التي حاول الباحثون، وهم يعيشونها قلقا معرفيا، الإجابة عنها من خلال اللمحات التي قدموها بدائل للنظرية النقدية المعاصرة، فمنهم من أكد على ضرورة مراجعة المعرفة الغربية في أصولها مع تبين حقلها المفاهيمي ومصطلحاتها أحسن تبين تجنبا لأي تأويل ورافضا في الآن ذاته الخوض في الحديث عن التراث العربي ليشكل بذلك قطيعة معرفية معه، ومنهم من رأى أن ما قدمته المعرفة الغربية لا يعدو أن يكون اجترارا لما قدمه أسلافنا من علماء العربية في مختلف مصنفاتهم، ولذا لا نكاد نجد مصطلحا أو مفهوما غربيا إلا وجدنا له المقابل في التراث العربي، لكن في المقابل نجد هذا الفريق قد قدم - في أغلب الحالات - قراءات إيديولوجية للنظام المعرفي الغربي دون أن يقدم المبررات العلمية لتلك المفاهيم، أما الفريق الثالث فيحاول أن يحتاط منهجيا للقراءتين، فيرى بوجوب أخذ الحذر أثناء التعامل مع المعرفة الغربية أو التراث العربي وفصلهما ما أمكن ذلك تجنبا للخلط المنهجي بينهما.

معالم اللسانيات:

بدأت تتشكل معالم اللسانيات قبل سوسير حين تفطن عالم اللغة هامبولدت إلى أن كل لغة تحمل بداخله خصائص مميزة لا يمكن أن تشترك فيها لغة أخرى معها، إذا معالم النظرية تتضح أولا من الأصول التي تأسست عليها هذه المقولة، وهذه الأصول في الحقيقة بدأ ظهورها، بالإضافة إلى التراث اليوناني، منذ أن نشأ الدرس اللغوي كما رآه سوسير Saussure، وذاك ابتداء بظهور الفلسفتين المثالية و العقلانية، ثم تلوّ ذلك بالفلسفة الجدلية

والعقلانية والماركسية وغيرها، وقد تبع هذه المقولات الفلسفية مقولات لسانية مثل السلوكية التي أسس لها بلومفيلد، والنظرية التوليدية التحويلية التي أسس لها ناوم تشومسكي وغيرها من المقولات اللسانية إن بنيويا أو وظيفيا.

وتأسيسا على هذا أخذ الباحثون العرب المختصون في هذا المجال ينهلون من هذا الأفق المعرفي الغربي الجديد عليهم و على ثقافاتهم سواء أولئك الذين نهلوا المعرفة على أيدي أصحابها أم اطلعوا عليها من خلال ما كتب أو ترجم للغتهم، و قد لاحظوا بعد الفحص أن هذه المنتجات المعرفية الغربية وخاصة اللسانية منها موجودة ومبثوثة بين صفحات كتب التراث العربي بشتى تخصصاته، لذا يجب غربلتها وتمحيصها لنستنتج وببساطة سبقها الزمني والمعرفي لمجرد التشابه. لكن السؤال الجوهري الذي يمكن طرحه في هذا المقام من البحث وقد يتفرع إلى أسئلة عديدة تحاول الورقة استقتاءها هو كيف نفهم الوافد المعرفي الغربي من جهة ؟ ومن جهة أخرى كيف تتأتى لنا قراءة الزخم المعرفي الكبير للتراث ببساطة، ونحن نعلم أن التراث العربي يشكل صورة معرفية متكاملة ليس من السهل طرق بابها ؟ أضف إلى ذلك كله كيف نطوع القراءتين وفق تشكلاتنا المفاهيمية بجميع أنواعها الثقافية الفكرية الاجتماعية وغيرها ؟ .

هذه الأسئلة الجوهرية هي التي حاول الباحثون، وهم يعيشونها قلقا معرفيا، الإجابة عنها من خلال اللمحات التي قدموها بدائل للنظرية النقدية المعاصرة، فمنهم من أكد على ضرورة مراجعة المعرفة الغربية في أصولها مع تبين حقلها المفاهيمي ومصطلحاتها أحسن تبين تجنبا لأي تأويل ورافضا في الآن ذاته الخوض في الحديث عن التراث العربي ليشكل بذلك قطيعة معرفية معه، ومنهم من رأى أن ما قدمته المعرفة الغربية لا يعدو أن يكون اجترارا لما قدمه أسلافنا من علماء العربية في مختلف مصنفاتهم، ولذا لا نكاد نجد مصطلحا أو مفهوما غربيا إلا وجدنا له المقابل في التراث العربي، لكن في المقابل نجد هذا الفريق قد قدم - في أغلب الحالات - قراءات إيديولوجية للنظام المعرفي الغربي دون أن يقدم المبررات العلمية لتلك المفاهيم، أما الفريق الثالث فيحاول أن يحتاط منهجيا للقراءتين، فيرى بوجوب أخذ الحذر أثناء التعامل مع المعرفة الغربية أو التراث العربي وفصلهما ما أمكن ذلك تجنبا للخلط المنهجي بينهما.

معالم اللسانيات:

بدأت تتشكل معالم اللسانيات قبل سوسير حين تفطن عالم اللغة هامبولدت إلى أن كل لغة تحمل بداخله خصائص مميزة لا يمكن أن تشترك فيها لغة أخرى معها، إذا معالم النظرية تتضح أولا من الأصول التي تأسست عليها هذه المقولة، وهذه الأصول في الحقيقة بدأ ظهورها، بالإضافة إلى التراث اليوناني، منذ أن نشأ الدرس اللغوي كما رآه سوسير Saussure، وذاك ابتداء بظهور الفلسفتين المثالية و العقلانية، ثم تلوّ ذلك بالفلسفة الجدلية

الهيغلية، وفلسفة التطور الداروينية التي أثرت أيما تأثير في الدراسات اللسانية المقارنة، بل ساهمت في ظهور المنهج التاريخي، [1] وقد صنع النحاة الجدد néo grammairiens أفكارهم في إطار المنهج التاريخي، ولما انتقل العلماء من مسار الدراسات المقارنة في البيئة الواحدة (اللغات الجرمانية واللاتينية واليونانية) تغيّر مسار التفكير مع ذلك، " وأول من وجّه دراسته للغة غير هذه اللغات وهي الأندونيسية، [2] هو هامبولدت Humboldt، وهذا الاحتكاك بخصائص لسانية تختلف جذريا عن خصائص التراكيب اللغوية الهندية الأوروبية مكّنه من التعامل مع اللغة ودورها في حيّاة الإنسان من وجهة نظرٍ جديدةٍ تماماً" [3] . وسمّيت نظريته رؤية العالم.

وقد عرّف هامبولدت Humboldt اللغة بأنها ظاهرة متحوّلة Dynamic وليست ثابتة Ergon، وأصرّ على أنّ المظهر الثابت للغة ظاهري فحسب. وأولى اهتماماً خاصاً لارتباط اللغة بالفكر: فالنشاط الذّهني يجاهد بالضّرورة لكي يتوحّد بظاهرة الصوت (أي الكلام) وبدون اتحاد الفكرة والأصوات لا يمكن لعالم الصور أن ينفذ إلى عالم الأفكار، وهذا يعني انعدام التفكير السّليم" [4] . بل ويرى أنّ "قضية العلاقات بين بنية اللغة والعقلية القومية تحتل مكاناً أساسياً في نظريته اللّسانية، فاللّغة هي (نتاج متميّز لروح أمّةٍ بعينها)، والتعبير الخارجي عن (البنية الدّاخلية) يميط اللثام عن رؤيةٍ خاصّةٍ للعالم .. ومن هنا سمّيت نظريته (رؤية العالم)" [5] . وعلى هذا تشكّل مفهوم اللّغة داخل الإطار القومي وارتبط في الآن ذاته بالعقلية أو التفكير، ومن هنا استلهم سوسير منهجه، بِعَدِّهِ أحد ركائز البنيوية أو المفهوم الآني لها، "وعلى خلاف تقاليد فقه اللغة والدّراسات المقارنة في اللّسانيات السّائدة في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، عرّف دو سوسير Saussure اللغة بأنها نظام من العلامات، تتحدّد فيه كلّ علامة بحسب علاقتها بغيرها من علامات النّظام. ويطلق دو سوسير اسم القيمة Valeur على هذه الخاصّية التمييزية للعلامة. وهو مصطلح استعاره من النظرية الاقتصادية السّائدة في مطلع القرن العشرين" [6] .

ورغم أنّ النظرية الاقتصادية كان لها عميق الأثر في نظرية سوسير اللّسانية، فإنّ رؤية العالم لا يمكن أن يلغى دورُها، لأنها كانت تصبّ في صميم اللسانيات، وبالتالي هي أقرب حقل لرؤية سوسير، بحيث كان هامبولدت يرى أنّ أهمّية نظرة العالم في تشكيل الأفكار يتكوّن من خلال اللغة، وبالتالي يراها الموضوع الأولي والأساسي للسانيات [7] . وهكذا أكّد - كما أقرّ بذلك سوسير - أنّ "اللغة ليست تجميعاً كما يظنها البعض أو بتلك البساطة، لكنها تنظيم رمزي، أي نظام لرموز خلاّقة، وهي مستوحاة من نفسها" [8] . وعلى هذا تذهب هذه النظرية التي ساهمت بشكل فعّال في بروز النظرية اللسانية إلى أنّ "اللّغة هي الوسيلة التي يتكوّن بها التفكير أي أنها تعبّر عن الرّوح القومية، وكذلك تكون هذه الرّوح في كلّ خصائصها، وتشير إلى تلك النظرة الكونية الشّاملة التي تنفرد بها جماعة من الجماعات، وليس تنوع اللغات إلا دليلا على تنوّع العقليات.." [9] .

ويرى الباحث عبد الرحمن الحاج صالح أنّ "اللغة - عند فان هامبولدت - هي شرط لازم لوجود الفكر. لأنها وسيلة من وسائل تحقيقه فيها يستحكم وبها تصير الهواجس وضباب المعاني والمقاصد أفكارا واضحة، محصّلة محدّدة .. وبما أنّ مهمّة اللغة هي مساعدة الذهن على حصر المعاني وتوضيحها وبما أنّ المعاني لا حصر لها (لا نهاية لها) فيلزم أن تستعمل اللغة وسائل محصورة العدد استعمالاً غير محصور .. وليست اللغة رسما مطابقا للواقع، ولذلك فإنّ لكلّ شعب نظرة خاصّة إلى الواقع تتراءى فيه لغته. والصّورة الباطنية للغة هي التي تدلّ على شخصية الشعب" [10] . وهكذا يحيلنا الباحث - حسب ما فهمه من نظرية هامبولدت - على أنّ فهم اللغة هو الجزء الأساسي الذي يوجه الفكر، ودونه لا تستطيع الأمة أن تميط اللثام عن شخصيتها، ولذلك يمكن القول إنّ هذه النظرة هي التي ساهمت في توجيه سوسير نحو الرّؤية البنيوية التي تختزل اللغة في سلطة النص، هذه السّلطة المتمثلة في اللغة لا غير. ولذلك يرى الباحث منذر عياشي أنّ الفاصل بين الدراسة العربية والغربية يتمثل في النصّ، ويؤكّد أنّ المشاريع التي قدّمتها البنيوية قد تحققت في مبدأ الأمر خاصّة عند النحاة حين جرّدوا النصّ من صاحبه، وأخذوا يقعّدون للنحو، وقد كان الأمر الذي حرّكهم للوصول إلى ذلك هو النصّ القرآني بصفةٍ خاصّة، بعدّ الثقافة العربية ثقافة نصّ، من خلال نافذته تطلّ على العالم وتتصوّره وتقدّمه في حلة جديدة .

كانت تلك أهم الأصول الأولى التي أرست اللسانيات على ضوئها حقلها المفاهيمي، وبعد أن بلغت أشدها أخذت بعدا نقديا بالوقوف على الجوانب التي عالجها علماء اللغة لتخرج من رحمها النظريات النقدية برمتها، وإذ ذاك تباينت المواقف في أخذ زمام المبادرة بهذه النظريات النقدية أم تركها جانبا .

واقع فهم اللسانيات عند الحداثيين العرب:

يعتقد الباحث منذر عياشي أن "اللّسانيات في العالم العربي لا تزال ذلك المجهول الذي يثير فينا ريبا وشكّا، وتوجّسا وخوفا، أكثر ممّا يثير فينا نزعة - ولو فضولية - لمعرفة موقعنا من واقع الثّقافة، والعلم، والمعرفة في العالم" [11] . ويضيف الباحث عبد العزيز حمودة في القضيّة نفسها مؤكّدا على هذه الحالة المرهقة لقراءة الحداثة : "وتوقفت كثيراً عند ذلك الدّور الجديد الفاعل الذي يحدّده نقاد الحداثة للقارئ في إقامة حياة النصوص، وفي صنع الثقافة، بعد أن كان النقاد الجدد قد ألغوا إمكانية قيام ذلك القارئ بأيّ دور في تحديد معنى النصّ، لكنني لم أتوقف كثيرا أو قليلا عند الدلالات المحتملة لتأكيد ذلك الدّور الجديد للقارئ، وما يعنيه من فوضى المعنى، أو من "لا معنى" بصورة أكثر دقة" [12] .

وتكشف هذه المواقف عن القلق المعرفي الذي يعيشه المثقف العربي إزاء الحداثة الغربية ، وهذا ما جعلنا نعتقد أن اللسانيات في حقلها المفاهيمي لم تدرّ علينا أي نفع باعتبارها مادة نابعة من العولمة التي تهددنا بسمومها الفكرية ، لكن السؤال الجوهري الذي يطرح نفسه

في هذا المقام : هل استطعنا أن نلج هذا الفكر الغربي حتى نصفه بالسموم أم أننا انطلقنا من أحكام مسبقة ، أضف إلى ذلك أليس من الأحرى أن نعترف أن المنطلق الإيديولوجي هو الذي حرك أفكارنا بل قل هو الذي مدنا بتلك الأحكام المسبقة ؟ لقد حاول جل علماء اللغة من الحداثيين العرب الإجابة عن هذا التساؤل من خلال المواقف التي أبدوها من الحداثة الغربية محاولين التأسيس لحداثة عربية من داخل البيت التراثي باعتبار أن التراث العربي يشكل العصرنة المطلوبة في نظرهم ، وهذا ما سنتبينه من خلال نموذج الدراسة.

يرى الباحث عبد السلام المسدي أنّ هناك وجهين أو نوعين في قراءة التراث : "أوّلهما، مذهب القراءة المجرّدة التي تهدف إلى تسليط مقولات الفكر اللساني المعاصر على التراث اللغوي القديم بغية تقييمه بمنظور المتصوّرات الفعّالة .. أمّا المذهب الثاني فيتمثل في محاولة عديد من اللسانيين قراءة التراث اللغوي العربي بحثاً عن منطلق الحديث اللساني المعاصر، ورجوعاً بالنظرية إلى روّادها الحقيقيين قبل سوسير" [13] . وهكذا نفهم أن قراءات الحداثة اللسانية الغربية في غالب الأحيان إنما ترتبط بالتراث العربي لإثبات شرعيته، وهذا هو حال الدرس العربي بشكل عام، وليس في اللغة فحسب، بل كلما اكتشفت ظاهرة جديدة داخل النظام المعرفي الغربي إلا أوجدنا له المقابل العربي مؤكدين، والحال كذلك، سبقها بقرون عما قدمه الحداثيون . إن الأمثلة كثيرة في هذا المقام ولا يسع ذكرها في ورقة واحدة، ولكن يمكن ذكر بعض النماذج توضيحا للحالة المنهجية المرهقة للباحث العربي، منها موقف اتخذه الباحث محمد العيد رتيمة دليلا على دحض أفكار الحداثيين، وعلى بعد اللغة العربية عن احتمالاتهم وفرضياتهم، يقول : "إن الكثير من الباحثين العرب المحدثين خاصة من عاد من الوافدين من البعثات العلمية للغرب، راحوا وبشكل أخص مَنْ وَقَعَ منهم عن وعي وغير وعي تحت خدر تلك النظريات الغربية، يطبّق تلك المناهج حرفيا على اللغة العربية دون اهتمام بخصائصها البِنويَة الوظيفية المميّزة .." [14] .

ولفظة (الخدر) ستدلّ فيما بعد على رفض الباحث مطلقاً هذه النظريات، فمن ذلك حكمه على سوسير بانتقاء الواقع من دراسته، يقول موضحا : ".. من ذلك أنّ دي سوسير يرى أنّ اللغة هي تنظيم قواعد موجودة بصورة مضمرة في كلّ عقل، ولا وجود للغة بصورة كاملة إلا ضمن المجموعة .. والحقيقة تثبت أن اللغة نتاج الواقع، وليست خارج إطار الكلام بشكليه المنطوق والمكتوب .."، [15] . ومن هنا نفهم لماذا وظف صفة الخدر على أبحاث الحداثيين، لكن في المقابل يتساءل القارئ عن مردّ إغفال سوسير أو تغييبه للواقع، أوَلَمْ يكن ذلك من أجل رصد منهجية معيّنة ؟ . أضف إلى ذلك فإنه يتعيّن علينا معرفة الخلفيات المرجعية التي استند إليها سوسير، وهي المنهج الطبيعي، والمنهج التاريخي الذي خرج من رحم هذا الأخير. ولو تبيّنا بدقة المنحى المعرفي الذي صنع المقولة، لعرفنا معنى البنيوية بشكل أدقّ، وليس هذا فقط بل يحاول الباحث أن يقدّم فروقا بين العربية واللغات الأخرى دون سند موضوعي، وحين ينهي هذه الفروق، يقرّر عدم صلاحية هذه النظريات الغربية على اللغة العربية، يقول: "انطلاقا من الفروق السّابقة نجزم بعدم صلاحية تطبيق النظريات اللسانية الغربية ومناهجها تطبيقا

حرفيا في ميدان الدّرس اللّغوي والنقد الأدبي في العربية، كما نجزم بعدم عالميتها .. ولو نظروا - أي القائلون بأحقيّة هذه النظريات - نظرة علمية موضوعية لوجدوا في تراث العربية اللساني أحكاماً تعمّم على اللّغات الإنسانية أكثر عالمية من النظريات الغربية .." [16] . ثمّ يقدّم - تأسيساً على ما سبق - المنهج البديل الملائم لدراسة اللّغة العربية، يقول مفسّرا : "البنوية الوظيفية هي منهج في الدّراسة اللغوية وصفي وظيفي، هو منهج وصفي لأنه يصف البنية اللّغوية وهو منهج وظيفي في الوقت نفسه لأنه يبيّن الوظيفة التي تؤدّيها البنية اللغوية .." [17].

وهنا يتوقف القارئ متأملا، خاصة وأنه يعلم يقيناً أنّ الآراء السابقة كانت تقرّ بأنّ كل رؤية تنبني على خلفية حضارية بالدرجة الأولى، واجتماعية وثقافية و تاريخية بالدّرجة الثانية، فهل يكفي انطلاقا ممّا سبق أن نعرف المنهج من خلال المفهوم اللغوي فقط ؟ وهل كان المنهج الذي سار عليه علماء العربية معرفيا أم اكتفوا بالمقولة اللغوية، فإذا سلمنا بالأمر الأخير، فكيف نفسّر الحضارة التي وصل إليها العرب، وبالتالي كيف نفسّر المنهج في ضوء هذه الحضارة ؟، ولذلك يكشف الباحث منذر عياشي عن هذا الغطاء مؤكّداً "أنّ التراث اللغوي العربي دليل حضارة شيّدت بنيانها وفق نظام، كان العقل المعماري فيه هو الأساس لكلّ تصوّر نظري وعملي، وإنّ تراثا كهذا، لا يعقل أن يكون قد خلا من معالجاتٍ دلالية بمفهوم العلم كما ندركه الآن، خاصّة وأنّ التراث اللغوي يعد سمة فارقة لحضارة قوم، يمكن أن نطلق عليها (حضارة النص)" [18] . ثمّ إنّ الباحث لم يتخلص أيضاً من التأكيد على شرعية النظرية، إذ كيف نفسّر لجوء الباحث إلى التعريف بالمنهج من خلال مصطلحين هما: البنوية، الوظيفية، فهل لهما سند في التراث ؟ وإنّ النقد الذي وجّهه لسوسير بأنه بنيوي بحت قد وقع الباحث نفسه فيه، ففي مقال آخر له يقرّ بذلك حين يعرّف النصّ قائلا : "إنّ النصّ الأدبي ما هو إلا بنية لغوية ذات دلالات تحملها تراكيب، والبحث في أحدهما بحث في الآخر بالضرورة الحتمية، وقد ترابطا ترابطا التحاميا وثيقا منذ القدم في اللغة العربية، فكان بذلك ولذلك التشكيل اللغوي للبنية النصيّة أساس كل تحليل وغايته .." [19] .

وعلى هذا الأساس يعارض الباحث عبد القادر الفاسي الفهري كل من يدعي أن العربية لغة خاصة، يقول مبينا : "فالعربية ليست، كما يدّعي بعض اللغويين العرب، لغة متميّزة تنفرد بخصائص لا توجد في لغات أخرى، ومن ثمّة لا يمكن وصفها بالاعتماد على النظريات الغربية التي بنيت لوصف لغات أوروبية، بل العربية لغة كسائر اللغات البشرية. فاللغة العربية بصفتها "لغة" تنتمي إلى مجموعة اللّغات الطّبيعية وتشترك معها في عدد من الخصائص (الصّوتية والتركيبية والدّلالية)، وتضبطها قيود ومبادئ تضبط غيرها من اللغات، وبصفتها "عربية" تختص بمجموعة من الخصائص التي لا توجد في كل اللّغات، وإنما توجد في بعض اللّغات .." [20] . ويوضح الباحث مصطفى غلفان أكثر هذه الوضعية التي يعانيها القارئ إزاء الحداثة الغربية أو التراث العربي : "إنّ هؤلاء اقتصروا على رؤية الفكر اللغوي العربي القديم من خلال نموذج لساني حديث في إطار قراءة ساذجة تقف عند حدود التنويه بالقديم وتمجيده دون استنتاج ما يمكن من بلورة البحث اللساني نحو آفاق منهجية جديدة أفضل" [21]، ويضيف :

اللسان العربي في المجالات المختلفة، وأجرينا إسقاطات منهجية على التراث اللغوي العربي بعد تقويمه وتمحيصه من أجل بعثه بعثا جديدا وإعادة صياغته صياغة تدفعه لمواكبة التطور الحضاري لمجتمع البشرية، مع ضرورة الأخذ بالمناخ الفكري.." [23] .

نموذج المرايا المقعرة لعبد العزيز حمودة :

يعد مشروع الباحث عبد العزيز حمودة أهم هذه الأعمال التي تقر بتأسيس شرعية التراث وتحذر بشدة من مطبات النقد الغربي المعاصر، وقد تشكل مشروعه هذا في ثلاثة كتب يتقدمها (المرايا المحدبة)، وفيه حديث عن التحولات المعرفية للنظرية النقدية الغربية، يليها كتاب (المرايا المقعرة) تتمة للعمل الأول بل ولوجا مباشرا لمحاولة إيجاد البدائل فيما أسماه (نحو نظرية نقدية عربية)، أما الكتاب الثالث فقد حوى بين طياته النتائج المتوصل إليها في صيغة الخروج من المشكل الغامض إلى البيان الواضح فسماه (الخروج من التيه). وعليه فقد اخترت المرايا المقعرة عينة للدراسة؛ ذلك أنه يروم - في فصل منه - التأسيس لنظرية لغوية عربية تتأسس فيها المقولات اللسانية التي تعد في نظره أشد عصرنة بدءا بالعلامة اللغوية ومفهوم النظام مرورا بقضية الاعتباطية وغيرها من تلك المقولات.

ينطلق الباحث في مقدمة كتابه من وصف الحالة المرهقة للناقد العربي في الوقت الحالي فيقول: "من المتفق عليه، منذ أفلاطون حتى الآن .. أنّ الناقد وسيط بين النص والمتلقي، ولقد كانت الاختلافات الأساسية بين مذهب نقدي ومذهب آخر، تدور في محورها حول ما يمكن أن يجيء به الناقد، من داخله أو من واقعه الاجتماعي والسّياسي والاقتصادي، عند تعامله مع النص" [24] في إشارة منه إلى سلبيات البنيوية، ثم يستطرد موضحا : "نعم هناك أزمة نقل للمصطلح النقدي، لكن أزمة المصطلح لم تكن أبدا أزمة مصطلح نقدي عربي، فالمصطلحات التي أفرزتها الحداثة الغربية في تجلياتها في المدارس النقدية الحديثة من بنيوية وتفكيك تثير أزمة عند قرّاء الحداثة الغربية ذاتها .." [25]، ثم يقول : ".. فالمصطلح الحداثي الغربي الذي يستخدمه الحداثيون العرب يعزل أوّلا عن دلالاته المعرفية والثقافية، ويبقى من شوائب واقعه ليتمّ استخدامه في الواقع العربي المختلف" [26] . ولا يقف عند هذا الحد في ادعاءاته، بل يكشف عن أمر مهم وهو أن القراءة التي قدمها الحداثيون مبنية على هدف أضحى يميت التراث؛ وهو تأسيس شرعية الحاضر الغربي في ضوء التراث العربي، فهو في أحايين يفاجأ بقراءة التراث لتعزيز وجهة نظر حداثية محدودة، أو ينبأ بأن هؤلاء يعودون إلى الماضي ليؤسسوا شرعية الحاضر وليس شرعية الماضي. وبطريقة معينة يحاول الباحث أن يبني رؤيته وفق منطق يقر بوجوب قراءة البحوث في تربتها التي أنشأتها، ولذلك نجده يشدد اللهجة ضد هؤلاء حين يقدم الحجج و البراهين وعن كان قد بالغ في البعض منها * .

إن الانطلاق من الواقع المؤسساتي أو البناء الثقافي والحضاري للغة المعينة أو معرفة خاصة أو ما أسماه الباحث بالخصوصية الحضارية والثقافية، معناه فهم المعرفة داخل هذا البيت

وليس خارجه، لكن الإشكال الذي وقع فيه الباحث - وهو يؤمن تمام الإيمان بأن شرعية التراث تستمد من داخل منبت الحضارة العربية - هو أنه رام التأسيس للشرعية التراثية من خلال الأبحاث التي قدمها علماء اللغة الغربيون، ويتضح ذلك حين يصل الباحث إلى الممارسة من خلال دعوته لنظرية نقدية عربية تفتتح بالنظرية اللغوية، فحين ينهي مشروعه التأسيسي ببيان الفروق الحضارية بين المواقف العربية في التراث ونظيراتها الغربية المعاصرة، يقدم وجهة نظره في قراءة التراث العربي، فيقول: "هل قدّم - أي سوسير Saussure - شيئاً في نظريته عن اللغويات العامّة لم يتطرّق إليه بلاغي عربي أو أكثر ؟"، ثم يستطرد في ذكر الظروف التي كان يعيشها العلماء آنذاك فيقول : "في ضوء ذلك الجدل الذي كان محتدما في عصر الجاحظ، وجد البيانيون العرب أنفسهم يتحرّكون في اتجاه الصّياغة وليس المعاني التي سبقهم إليها الأوّلون .. والجاحظ هنا لا يختلف في موقفه كثيرا عن موقف الشكلية الرّوسية أو النقد الجديد .." [27] ، ويقول في موضع آخر مبيّناً جهود الإمام الجرجاني : " كلاّ إنّ نظرية النّظم كما قرّرها عبد القاهر الجرجاني قد فكّر فيها داخل الحقل المعرفي البياني .. أمّا المنطق اليوناني فلم يكن له أثر في هذه النظرية .. " [28] .

وهذه النصوص تثبت بشكل أو بآخر التناقض بين المقدمات والنتائج كما يقول هو، فمن خلال النموذجين الذين رأيتهما مناسبين لإماطة اللثام عن هذا التناقض، نلاحظ بشكلٍ جليٍّ أنّ الباحث لم يتخلّص في مشاريعه - كغيره من الباحثين الذين سبقوه - من حكر النظريات الغربية، فهو في موقف سابقٍ له أقرّ بعدم استغلال التراث لتأسيس شرعية الحاضر، ثم في مشروعه الأخير يرفض نهائيا هذه النظريات، لكن مواقفه السابقة مع الجاحظ أو الجرجاني تثبت أنه يقرّ بشرعية النظريات الغربية، بل يعود ويستغل بدوره التراث لقراءة النظريات الغربية، وذلك حين يقرّ أنّ الجاحظ مثلاً في منحاه اللّفظي يشبه الشكلية الرّوسية، وفي موقفٍ سابقٍ يقرّ بأنّ المباحث البلاغية ابتداءً من الجاحظ لم يترك فيها شيئاً مما ذكره سوسير، فبأيّ نظرة سيأخذ القارئ ؟ ، هل سيعيد النظر أوّلاً في الفرق الجوهري بين مدرسة سوسير والمدرسة الشكلية ؟ أم أنه سيعاود النظر في رؤية الجاحظ التي يعتقد الباحث بأنها لفظية ؟ .

ويمكن أن نسوق أمثلة كثيرة من (المرايا المقعرة) حول الموضوعات التي ساقها الباحث في هذا الموضوع منها على سبيل التمثيل مفهوم النظام في النظرية اللسانية الغربية؛ حين يؤكد سوسير أن اللغة في حقيقتها نظام من العلامات وتتحدد قيمة كل علامة داخل هذا النظام من خلال المخالفة والمجاورة، وقد تمكن الباحث عبد العزيز حمودة من تحديد معالم البنيوية في بداية الفصل قائلا : "فالقول إن اللغة نظام اجتماعي يكتسب قوة العرف الاجتماعي مثلا حدد الاتجاه الأساسي للدراسة في البنيوية اللغوية والبنيوية الأدبية فيما بعد باعتباره البحث في النظام وطريقة أدائه، أي أن البحث في هذين المجالين، انطلاقا من اعتبار اللغة نظام علامات، يركز على كيفية حدوث الدلالة أو المعنى و ليس على ماهية الدلالة أو المعنى، يركز على شبكة العلاقات الداخلية للنص اللغوي والتي تمكنه من الدلالة [29] . غير

أنه حين يصل إلى مرحلة الحسم في قراءته للتراث العربي وتأسيس شرعيته فلا يقرأه داخل بيته، بل نجده في كثير من الأحيان يقدم وصفا معجميا لغويا لمفردات التراث، فلنتأمله وهو يتعامل مثلا مع نص للجاحظ ويستنطقه على غير محموله، بل وينسبه قهرا لفكرة سوسير البنيوية، وقول الجاحظ هو : "قال بعض جهابذة الألفاظ ونقاد المعاني: المعاني القائمة في صدور العباد المتصوّرة في أذهانهم والمتخلجة في نفوسهم والمتصلة بخواطرهم، والحادثة عن فكرهم مستورة خفية وبعيدة وحشية ومحجوبة مكنونة وموجودة في معنى معدومة .. وإنما تحيا تلك المعاني في ذكرهم لها وإخبارهم عنها واستعمالهم إيّاها" [30] .

يعلق الباحث عبد العزيز حمودة معلقا على هذا القول للجاحظ : "في هذا التعريف الذي يبدو للوهلة الأولى بسيطا إلى حد السذاجة، يقدم الجاحظ تعريفا للغة يمكن قراءة عناصر لا تقل (عصرنة) عن أي تعريف حديث للغة كأداة اتصال .. كلماته، مثلا، عن (المعاني القائمة في صدور العباد وأذهانهم) يمكن قراءتها، دون كثير شطط، باعتبارها تعريفا مبكرا للعلاقة بين شطري العلامة، الدال والمدلول، من منظور حديث. فالمدلول الذي يتحدث عنه الجاحظ هنا فكرة أو مفهوم، بمعنى أن الدال لا يشير إلى الشيء الحسي، بل إلى فكرته أو مفهومه" [31] . إن المتأمل لهذا التعليق يستنتج أمورا كثيرة، أولها أن هذا المفهوم كما أورده في تعليقه قد جرد من لباسه التأصيلي؛ إذ كيف نفسر قول الجاحظ بعيدا عن خلفياته المعرفية التي عبدت للجاحظ الطريق للنظر في المعنى بهذا المفهوم، وثانيها أن اكتشاف شطري العلامة من الباحث قد تم بفصل نص الجاحظ عن باقي نصوصه، وليس هذه فحسب، بل وقد فصل أيضا بين الشق الأول من النص والشق الثاني رغم أنهما متكاملان، وثالثها أنه إذا افترضنا أن تأسيس شرعية التراث تكون بمقابلاتها بنظيراتها في المعرفة الغربية، فالأولى أن يكون تعريف الجاحظ هذا قريبا من مفهوم القصدية الذي أرساه الدرس اللساني التداولي في الثقافة الغربية على يد سيرل وأسوتين اللذين يعتقدان أنه "لا يمكن أن تفهم الحالات الدماغية التي ليست بشعورية بوصفها حالات عقلية أو ذهنية إلا بقدر ما نفهمها بوصفها قادرة، من حيث المبدأ، على التسبب بحالات شعورية .. فالحالة العقلية اللاشعورية - حتى حين تكون لا شعورية - هي شيء من النوع الذي يمكن أن يصير شعوريا .." [32] . إذن المعاني القائمة في صدور العباد وأذهانهم تبين العلاقة الاطرادية بين الدال والمدلول فعلا، لكن الجاحظ - منهجيا على الأقل - قصد أمرا آخر، أي إن البنية اللغوية لم تكن هدفه، وإنما هي مدخل ضروري لأي مفهوم نقدي؛ ذلك أنه أكد بأن تلك المعاني موجودة في حالة لا شعورية (بمعنى معدومة) أو خفية مستورة وحين تنزل إلى حيز الشعور يحدث التواصل إن إيجابا وإن سلبا؛ لأن الإنسان - كما عبر عنه الجاحظ - لا يعرف ضمير صاحبه، ولا حاجة أخيه وخليطه، ولا معنى شريكه والمعاون له على أموره، وعلى ما لا يبلغه من حاجات نفسه إلا بغيره، ثم تتحكم القصدية وفق مقام معين في تحديد معالم الاتصال، وعلى هذا تأسس مقولة مقتضى الحال عند الجاحظ .

تأسيسا على ما سبق يمكن القول إن تحقيق نظرية عربية بجميع مجالاتها صعب المنال لتشعبها بين صفحات كتب التراث العربي؛ إذ لا يملك أي باحث - وهو يتعامل مع تلك

النصوص - أي أداة منهجية جاهزة حتى يقولب النص في إطار مفاهيمي معين، وإلا كيف نفسر مختلف المؤلفات التي حاولت تقديم رؤيتها من خلال نصوص التراث، ثم نجدها تقدم موقفها من ذلك النص وليس التنظير المطلوب، وبالإضافة إلى هذا فإننا نعتقد أنه من المجازفة بمكان أن نتخطى حدود المعرفة الغربية لنؤكد بها شرعية تراثنا العربي الذي تأسس على خلفيات بعيدة جدا عن الخلفيات التي تأسس عليها التراث، ولا يمكن أيضا أن نتجاوز سبل التراث لنؤسس شرعية المعرفة الغربية، وإنما يقتضي منا العمل المنهجي أن نضع كل معرفة في إطارها المرجعي والوجودي ليتسنى لنا إنطاقها بما فيها .

هوامش :

1 . تتمثّل هذه المراحل كما رآها سوسير Saussure، فيما يلي: مرحلة النّحو أو الآجرومية، ثمّ مرحلة الفيلولوجيا، وأخيراً المرحلة المرتبطة بظهور اللّغة السّنسكريتية، ومن هنا بدأ التحوّل اللّساني، إذ اكتُشف منهجان: المقارن والتّاريخي. ينظر في ذلك:Saussure, C.L.G, pp8,16.

2 . ذُكر على هامش بحث ميلكا افتش أنّ المقصود بها هو اللّغة الكاوية من جزيرة جاوة، واللغّة الكاوية، كما ذكر، هي اللّغة الجاوية القديمة التي بلغ تميّزها في القرن الثّالث عشر، وقد كتبت بها أقدم النّصوص الجاوية... والتّركيب الصّوتيمي والصّرفي في هذه اللّغة له طابع أندونيسي خاصّ من حيث النّطق، ولكن من الواضح أنّ معجمها مدين بالكثير لتأثير السّنسكريتية (وهو أثرٌ يمكن الرّبط بينه وبين الدّور التّاريخي للثّقافة الهندية في الحياة الجاوية). ملكا افتش، اتّجاهات البحث اللّساني، تر/ وفاء كامل فايد، سعد عبد العزيز مصلوح، المجلس الأعلى للثّقافة، ط1، 2000، ص71.

3 . المرجع نفسه، ص65.

4 . المرجع نفسه، ص66.

5 . المرجع نفسه، ص ص66، 67.

6 . آن روبل، جاك موشلار، التّداولية اليوم، ص158.

(7) - Adam schaff, langage et connaissance, édition du seuil, 1977, p23.

(8) - Ibid, p97

9 . محمّد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللّغة، ص287.

10 . عبد الرّحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللّسان الحديث(3)، ص ص24، 25.

11 . منذر عياشي، قضايا لسانية و حضارية ، ص11.

12 . عبد العزيز حمّودة، المرايا المحدّبة، ص16.

13 . عبد السّلام المسدّي، التّفكير اللّساني في الحضارة العربية، الدّار العربية للكتاب، ليبيا تونس، 1981، ص14، 16. يقصد بالمنهج الذي يناقض تصوّر سوسير Saussure التّأكيد على التحوّلات التّناسلية. ص16.

14 . محمّد العيد رتيمة، النّظرية البنوية الوظيفية العربية وتطبيقاتها في الدّرس اللّغوي، مجلّة اللّغة والأدب، معهد اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد9، 1996، ص8.

15 . المرجع نفسه، ص ص8، 9. ينظر في هذه الفروق، المرجع نفسه، ص ص10، 14.

16 . المرجع نفسه، ص14.

17 . المرجع نفسه، ص16.

18 . منذر عياشي، اللّسانيات والدّلالة، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 1991، ص26. يقول الباحث موضّحاً موقفه السّابق: " البحث اللّغوي عند العرب قام على أنّ: النّص هو الدّافع والمحرّك لكلّ الأفكار النّظرية التي شكّلت من العمل اللّغوي مشروعَ رؤيةٍ، به يُنشئ الإنسان ذاته، و به يقرأها بوصفه كائناً لغوياً، ومن خلاله ينظر إلى العالم ويتعامل معه... ". ينظر، ص 14، 15. بتصرّف.

19 . محمّد العيد رتيمة، التّحليل اللّغوي ومفهوم النصّ، مجلّة اللّغة والأدب، معهد اللّغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد8، 1996، ص ص37، 38. وهناك بعض المواقف الشّبيهة بهذا الموقف، ينظر صالح بلعيد، التّراكيب النّحوية وسياقاتها المختلفة عند الإمام الجرجاني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص54.

وكذلك الباحث "جعفر دكّ الباب"، يقول: "وهكذا نرى أنّ النّظرية اللّغوية التي وضعها الإمام عبد القاهر الجرجاني .. قد جاءت بنفس الأسس التي تقوم عليها نظرية القواعد التّحويلية التّوليدية ..". جعفر دكّ الباب، الموجز في شرح دلائل الإعجاز، مطبعة الجليل، دمشق، ط1، 1980، ص123.

20 ـ عبد القادر الفاسي الفهري، اللّسانيات واللّغة العربية، ص56.

21 ـ مصطفى غلفان، اللّسانيات العربية الحديثة، ص 31.

22 ـ مصطفى غلفان، اللّسانيات العربية الحديثة، ص158. ينظر مثلاً المثال الذي أعطاه من مقال المنصف عاشور يخلط فيه بين مصطلحاتٍ كثيرةٍ، ص ص158، 159.

23 ـ منقور عبد الجليل، ص ص 11، 12.

24 ـ عبد العزيز حمّودة، المرايا المحدّبة، من البنيوية إلى التّفكيك، عالم المعرفة، الكويت، 1998، ص25.

25 ـ المرجع نفسه، ص33.

26 ـ المرجع نفسه، ص34.

❖ ـ من بين هذه الحجج، نجده مثلاً يتحدّث عن دور المخابرات الأمريكية والإسرائيلية في سيطرة الغرب على الرّوس والعرب بواسطة الثّقافة، انظر المرجع نفسه، ص ص74، 83. وقد وظّف الباحث بعض العبارات الدالة على هذا التوجه من قبيل: " يضع رقبة الثّقافة العربية طائعاً مختاراً تحت سيف الهيمنة الغربية "، ينظر ص 35.

27 ـ عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة، ص200، 276.

28 ـ المرجع نفسه، ص ص216، 217. وقد أكّد في أكثر من موضعٍ إلى تشابه الأفكار، وأحالنا على مفهوم دلّ كما ورد عند سوسير، وناقش مسألة تحقيق الدّلالة وإفادتها، وذلك حينما يحيلنا على قول الجاحظ: كلّما كانت الدّلالة أوضح وأفصح كانت الإشارة أبين وأنور (الدّلالات الخمس)، علما أن سوسير ناقش الدلالة على مستواها اللغوي فقط، وهو ما سمّاه الجاحظ بدلالة اللّفظ والخطّ، ينظر ص224.

29 ـ المرجع نفسه، ص203.

30 ـ الجاحظ، البيان والتّبيين، ج1، ص56.

31 ـ عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة، ص223.

32 ـ جون سيرل، اللغة والعقل والمجتمع، ص ص129، 130.

الرمز ودلالته في الشعرية الصوفية
متوالية الصورة، المجاز، الخيال، الأسطورة

د ـ سفيان زدادقة
جامعة سطيف

هناك اتفاق بين الدارسين على أنّ هذه المتوالية : الصورة ، المجاز ، الخيال ، الرمز ، الأسطورة ، متداخلة جدا ومركبة ، ولا يمكن دراسة أحد عناصرها في معزل عن البقية ، فهي مصطلحات مدمجة في حقل مفاهيمي واحد ، وسيقودنا الحديث عن الرمز الصوفي بالضرورة إلى الحديث عن العناصر الثلاثة الأخرى المرتبطة به . والرمزية ـ بكل مستوياتها الشكلية والمعنوية ـ ليست عند المتصوفة اختيارا فنيا أو ميلا جماليا ، بل تدخل ضمن صلب النظرية الصوفية نفسها ، باعتبار ان أحوال المتصوف ومقاماته تجل عن الوصف ، وتقصر دونها السبل ، وتعجز اللغة وتضيق العبارة في حضرة الرؤيا والتجربة ، ولذا كان المتصوف في اشتغاله بالرمز أشبه بالرياضي الذي لا يفك رموز معادلاته إلا رياضي مثله .

Les chercheurs s'accordent à dire que les substentifs suivants: l'image, la métaphore, l'imagination, le symbole et le mythe forment un ensemble très complexe et très difficile à démembrer. Il s'agit en fait de terminologies relatives à un seul champ conceptuel. Au demeurant, parler de symbole soufi invite forcèment à traiter des trois autres éléments qui s'en rapprochent organiquement. Ainsi, le symbolisme – dans ses niveaux formels et sensuels - n'est pour les soufis ni un choix ni une tendance esthétiques. Il rentre bien dans la théorie soufie, en ce sens que les "états" du soufi et ses " stations" ne sont pas toujours possibles à decrire. Et l'essence de son expérience spirituelle se trouve à continuité au dessus de la langue. Cela invite à dire que le soufi, dans l'élaboration du symbole, rappelle bien le mathématicien que seul un mathématicien comme lui peut décoder le discours.

"إذا اتسعت الرؤية، ضاقت العبارة"
الجنيد
"الكلام على الكلام صعب"
أبو حيان التوحيدي

لقد اهتم الصوفية كثيرا بالرمز وتخصصوا فيه وفي آلياته، حتى صار استعماله والتحكم فيه معيارا في تحديد الحكمة، يقول الجنيد : "الحكيم من إذا قال بلغ المدى والغاية فيما يتعرّض لنعته بقليل القول، ويسير الإشارة، ومن لا يتعذر عليه من ذلك شيء يريد، لأنّ ذلك

عنده حاضر عتيد" [2] . ويقول في موضع آخر متحدثا عن علم التصوف: "وهذا العلم أكثره إشارة لا تخفى على من يكون أهله، فإذا صار إلى الشرح والعبارة يخفى وينهب رونقه" [1] ، ويندرج في هذا الباب أيضا مقولة الغزالي التي تشير إلى صعوبة الكلام - وربما الاستحالة - على بعض المواضيع المعقدة والمحرجة التي تتجاوز الإنساني : "المعرفة إلى السكوت أقرب منها إلى الكلام" [3]. ويقول صوفي آخر مدافعا عن صمته : "يا هذا، الكونُ توهم في الحقيقة، ولا تصحّ العبارة عمّا لا حقيقة له، والحق تقصر عنه الأقوال، فما وجه الكلام ؟" [4] . وبهذا انقسم أهل التصوف إلى فريق فضل الصمتْ وفريق عبّر بالرمز، إذ الرمز هو الملاذ الوحيد الذي يمكن أن يُلتجأ إليه للتعبير عن دقائق هذه التجربة الاستثنائية على الرغم من حالة الغموض والانغلاق التي يسببها للمتلقي . إذ "ليس من المستحيل نقل الشعور الصوفي عن طريق الرمزية، إذ الرمزية لها عمل كعمل السحر، لا تمس العقل إلا من حيث تثير فيه الخيال والوجدان، ولكنها تمس القلب مسّا مباشرا، ويعمّق أثرها وتتضح معانيها مع التكرار" [5] .

وقد تعدّدت أسباب لجوء الصوفية لهذا الضرب من التعبير، إذ يبدو أنّ الصوفية "قد جعلوا من ذلك الأسلوب الرمزي قناعا يسترون به الأمور التي رغبوا أن يكتموها، وهذه الرغبة طبيعية عند قوم يدّعون أنهم خصوا دون غيرهم بمعرفة الباطن، وفوق ذلك فإنّ التصريح البيّن بما يعتقدون لعله أن يهدد حريتهم، بل حياتهم" [6] ، فإذا قرأنا أدب الصوفية شعرا ونثرا نجد الرمز الدال، والبُعد عن التصريح وإيثار التلميح، وعلاقات خفية أساسها المجاز، تبلغ درجة من التعقيد يكاد لا يفهمها أحد إلا فهما تقريبيا لا يبلغ حدّ اليقين . و"أحيانا تكون الرمزية في الشعر بكثرة ما يشتمل عليه من طباق أو تورية أو جناس أو مقابلة .. وأحيانا يكون الرمز أيضا بكثرة اللوازم المرادة والوسائط المستعملة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي .. وأحيانا يكون سبب الرمز أنّ الأديب لا يتحدث بلغة العقل بل بلغة الروح والباطن والمشاعر الخفية، أو أنه يعبّر عن معان عميقة لا يمكن أن يفهمها العامة ولا كثير من الخاصة" [7] .

ويمكن تلخيص دوافع لجوء الصوفية إلى الرمز الشعري المكثف في أسباب كثيرة لعل أبرزها الطبيعة الجوانية والفردية للتجربة الصوفية، والتي تجعلها عصية على التعريف والاستيعاب، فهي طبيعة غير عقلية غير حسية، وفي هذا تشترك التجربة الصوفية مع التجربة الفنية كما سلف القول، حيث تستخدم كل منهما الرمز في التعبير عن مجالات يظهر فيها عجز اللغة المباشرة عن بيان مشاعر وحالات وجدانية خاصة، يتعذر تعريفها بأدوات التعبير العادية أو حتى الشعرية المتداولة . جاء في اللمع على لسان أبي علي الروذباري : "علمُنا هذا إشارة، فإذا صار عبارة خفيَ" [8] . لذا يرى عاطف جودة أنّ "رمزية الشعر الصوفي موسومة بطابع عرفاني، وهي من هذه الوجهة رمزية عرفانية لا يتأتى معها عزل التعبير الشعري عن مقومات التجربة الصوفية، لأنهما في نهاية الأمر يحيلان على تضايف بين البناء الشعري في رمزيته العرفانية، وبين التصوف باعتباره علاقةً دينامية بين الإلهي والإنساني" [9] .

وقد يكون من بين الأسباب القوية أيضا تجنب الصوفية لاتهامات خصومهم - لاسيما الفقهاء - بالزندقة والكفر، وغالبا ما تكون هذه التهم مدعاة لقتلهم أو تعذيبهم بغية الاستتابة، فاضطروا إلى اصطناع هذه اللغة الغامضة والاصطلاحات الخاصة بطائفتهم، وقد ابتكروا ألفاظا جديدة خاصة بهم شبيهة بالمصطلحات العلمية، وهي اصطلاحات لا يقف على معانيها إلا الواصلون منهم، تولت كتب التصوف ومصادره شرح كثير منها . وفي هذا الصدد يقول أحد هؤلاء الشرّاح : "اعلم أنّ لكل طائفة من العلماء ألفاظا يستعملونها، وقد انفردوا بها عمن سواهم، كما تواطؤا عليها لأغراض لهم فيها، من تقريب الفهم على المتخاطبين بها، أو للوقوف على معانيها بإطلاقها، وهم يستعملون ألفاظا فيما بينهم، قصدوا بها الكشف عن معانيهم لأنفسهم، والستر بها على من باينهم في طريقتهم، لتكون معاني ألفاظهم مستبهمة على الأجانب، غيرة منهم على أسرارهم أن تشيع في غير أهلها، إذ ليست حقائقهم مجموعة بنوع من التكلف، أو مجلوبة بضرب من التصرف، بل هي معان أودعها الله في قلوب قوم واستخلص لحقائقها أسرار قوم" [10] . وهو ما يذهب إليه تقريبا باحث معاصر حين يقول : "يمكن اكتشاف قصدية المتصوفة لابتكار معجم خاص يقوم على الرمز الصوفي ويحمل خبايا اللغة الصوفية، التي قصد بغموضها أن تبقى مصطلحاتها واضحة بين أهل الطائفة لا يلم بها إلا المريد، الذي يتقدم لعالم هذه اللغة بقلب راغب ويمر بمراحل المكابدة التي يسلكها الصوفي في الوصول إلى ربه، بينما هو في الوقت نفسه يمر بمدارات الصوفية في تواصله مع لغتهم واكتشاف دلالاتها" [11].

والرمزية قد تكون في الأسلوب كما في المجاز وبعض صور البديع والبيان، كالتشبيه والتمثيل والاستعارة والكناية والتورية والطباق .. الخ، كما قد تكون الرمزية في الخيال والصور الشعرية وحتى الأساطير . "والرمزية الصوفية تجمع بين الرمزية الأسلوبية والرمزية الموضوعية التي قد يكون من أسبابها الموضوع نفسه، أو استعمال الأقيسة المنطقية والمقاييس الفلسفية" [12] . وقد لا توجد مدرسة شعرية في الأدب العربي تخصصت في الرمز وتفننت فيه مثل المدرسة الصوفية، إذ "للصوفيين من الرمزية والأدب الرمزي ما ليس لغيرهم، رمزية في المذهب وفي الأسلوب وفي المعاني وفي الأخيلة مما لا تصل إليها روائع الاستعارة والكناية والتمثيل والتشبيب، ومما يحار فيها الفهم والعقل والوهم والخيال، ومذهبهم هو الغموض" [13] . وربما كانت رمزية الشعر الصوفي - بالقياس إلى رمزية غيره - أعمق من جهة المعنى والمبنى، لأنه يصوّر حالات خاصة جدا وغير عادية صادرة عن الذات الشاعرة في رؤياها للحياة أو لخلودها في الفناء، ويستند إلى خيال خصب تتلاقى فيه غرائب الصور وأكثرها شططا .

إنّ الصوفيين يوظفون عادة للدلالة على المعاني الروحية معاني حسّية، فتتلون صورهم برداء مادي لا يحيل على المعنى الروحي إلا من خلال الرمز، فقد استخدموا الوصف والغزل والخمر - وكلها ميادين حسية - للدلالة على معاني روحية . "وسبب ذلك هو عجز الصوفيين في طوال الأزمان عن إيجاد لغة للحب الإلهي تستقل عن لغة الحب الحسّي كلّ الاستقلال، والحب الإلهي لا يغزو القلوب إلا بعد أن تكون قد انطبعت عليها آثار اللغة الحسية، فيمضي الشاعر إلى العالم الروحي ومعه من عالم المادة أدواته وأخيلته التي هي عدته في

تصوير عالمه الجديد" [14] . وقد استخدمت اصطلاحات الحب والغزل ومعجمه التقني رموزا للاتحاد الصوفي بالله على الرغم من البعد الظاهر بين الحبين، الإنساني والإلهي (التعبير بالمحسوس عن غير المحسوس)، مما ولد مشكلة عويصة هي التأويل وتعدد القراءات للرمز الواحد على نقيض الرمز الرياضي الذي يضبط المفهوم ويحدده بدقة . "ويعود استخدام الصوفي للغة الحب إلى أنها أقوى أساليب التعبير اللغوي عن الصلات الفردية والشخصية العميقة، إضافة إلى إمكانياتها في إثارة الوجدان والخيال" [15] . يقول ابن عربي في سياق حديثه عن التصوف والغزل والرمز : "فكلّ اسم أذكره في هذا الجزء فعنها أكنّي، وكلّ دار أندبُها فدارها أعني، ولم أزل فيما نظمته في هذا الجزء على الإيماء إلى الواردات الإلهية، والتنزلات الروحية، والمناسبات العلوية، جريا على طريقتنا المثلى" [16] . وقد اختار ابن عربي أن يعبّر عن مذهبه الرمزي هذا في أبيات جميلة نوردها بعضها لأهميتها في بيان الرمزية لدى المتصوفة :

كلما أذكره مما جرى ... ذكره أو مثله أن تفهما
منه أسرارٌ وأنوارٌ جلتْ ... أو علتْ جاء بها ربُ السما
لفؤادي أو فؤادٌ من له ... مثلُ ما لي من شروط العُلما
صفة قدسية علوية ... أعلمتْ أنّ لصدقي قِدما
فاصرفِ الخاطرَ عن ظاهرها ... واطلبِ الباطنَ حتى تعلما

فالرمز عند أهل السلوك مرتبط بالأسرار والمعارف الخفية التي تتطلب حدّا أدنى من الشروط ـ شروط العلماء ـ لفهمها، ففي الكلام ظاهرٌ يغري لا يجب التركيز عليه، وباطنٌ فيه علم ومعرفة وجب الانتباه إليه وبذل الجهد لتحصيله، وهو ما لا تحصله فهوم العامة ولا تقدر عليه، بل يقدر عليه ويحصله ويتنطع له أولو الرأي والحكمة والبصيرة . وعليه فإنّ الرمز الشعري هو الأساس الذي يقوم عليه أدب الصوفية برمته، ولعل أقرب تعريف للرمز هو "الإغراق في أوجه البلاغة وخصوصا الاستعارة . ويرى علماء البلاغة أنّ التشبيه يحسن أن يكون بعيداً، (ذلك لأنّ العلة بين المشبه والمشبه به تكون عادة ظاهرة)، أما الاستعارة فيجب أن تكون قريبة (ذلك لأنّ الاستعارة تقوم على حذف المشبه أو المشبه به، وهذا ما يجعل فيها بعض الغموض) .. وتقوم الكناية (التعبير عن معنى ما بلفظ لا يدل عليه مباشرة) والتورية (استعمال كلمة لها معنيان يفهم السامع أقربَهما ويقصد القائل أبعدهما) في الرمز بدور كبير" [17] .

والملاحظ في تاريخ الأدب العربي أنّ الرمز لم ينل قبولا واضحا في سياق الثقافة العربية البلاغية التي كانت ترتكز على مبادئ الوضوح والفصاحة والمقاربة (إفهام السامع) والإيجاز والإصابة، والوضوح لا يعني أكثر من أن تكون العلاقة بين المشبه والمشبه به منطقية، يسهل على العقل إدراكها، لأنّ الغرض من التشبيه ـ في عرف الثقافة البلاغية العربية ـ هو البيان والإفهام والتقريب، وغياب المنطق في بناء الصورة الشعرية قد يؤدي إلى الفوضى والغموض وفشل التواصل، أو ما يمكن أن نسميه أيضا الإبداع والتمرد والانفلات والغرابة، لذا وقفت بعض اتجاهات التفسير الدينية ضد المجاز، لأنه ينبني على التخيل والتجاوز، ويصلنا

بالبعد المفقود للأشياء، ويعلي من شأن الخيال، "فالمجاز في اللغة العربية أكثر من أن يكون مجرّد أسلوب تعبيري، إنه في بنيتها ذاتها، وهو يشير إلى حاجة النفس لتجاوز الحقيقة، أي لتجاوز المعطى المباشر. وهو إذن وليد حساسية تضيق بالواقعي، وتتطلع إلى ما وراءه، وليد حساسية ميتافيزيقية .. كأنّ المجاز في جوهره حركة نفي للموجود الراهن بحثا عن موجود آخر" [18] .

فالمجاز بهذا المنظور جسر يربط بين الواقع والمثال، بين المرئي وغير المرئي، لذا لا يجب أن "تكون الصورة الشعرية تشبيهية تولد من المقايسة أو المقارنة، وإنما هي ابتكار، تولد من التقريب والجمع بين عالمين متباعدين بحيث يصبحان وحدة. ليست الصورة هنا مجرد تقنية بلاغية أو وصفا. إنها تبدو على العكس بدئية تنبثق مع الحركة نفسها التي ينبثق بها الحدس الشعري .. الصورة هنا تصيير أي تغيير" [19] . وهذا بالضبط ما تحاوله التجربة الصوفية إذ تجاسر الشعر وتتعيا الصورة الشعرية الخارقة بهذا الأفق المقاطع للبلاغة، ولكن المشكلة أنّ "الصورة تحدّ ما لا يُحدّ، فهي في التجربة الصوفية تعطي هذا المعنى : فالله حضور دائم لا يحدّ، وعندما ننظر إلى صورته لا نراه، بل نرى صورتنا نحن . الصورة في الصوفية ضوء نلج من خلاله إلى بحر ضوء النص، فهي شباك تغطي سطح المعنى، وحاجز يشير إلى الباطن، وحين لا يستطيع الإنسان الوقوف عند حدودها، يغرق في نور الحق ووجوده، حيث لا تدركه الأبصار لأن الأبصار من لوازم الوجود" [20] . ربما هذا ما أعجز موسى - والبشر معه - عن رؤية الله في تجليه (لن تراني)، وعوض ذلك دُعي لرؤية الجبل، هذا المادي الذي يمكن للعقل إدراك أبعاده، ولكن الجبل أيضا لا يملك خيالا يقوى على ضوء التجلي فيكون مصيره التحطم والتشظي .

إنّ المجاز - بهذا المعنى - يعد أكثر الخيارات اتساعا أمام الشاعر، فهو حقل يشمل الاستعارة والتشبيه بأنواعه والكناية .. الخ ، وكلها تدخل في تشكيل الصورة الشعرية . إنّ هذه الأدوات تعمل على إثارة خيال المتلقي فتحقق الربط بين الأشياء المتعارضة في الظاهر، وتخلق علاقات جديدة بين مفردات اللغة ومعانيها . ويلاحظ شكري عياد أنّ "مجال الاختيار لا ينفسح أما الكاتب أو الشاعر في الصور التي تؤدى عن طريق المجاز المرسل أو الكناية، بقدر ما ينفسح في الاستعارة والتشبيه، لأنه في المجاز المرسل والكناية مقيد بعلاقات خارجية محدودة، في حين أنه وقتما يشبه أو يستعير لا يكون مقيدا بمثل هذه العلاقات" [21] . لذا رأى الصوفية أنه لكي نصور الشيء بصفاء يجب أن ننفصل عن قشرة الواقع الخارجية ونبحث في العمق، وفي هذا يستوي الصوفي والفنان، فينبغي عليهما - لتكوين رؤية خالصة للعالم - أن يصلا إلى باطنه متجاوزين الظاهر مستخدمين الخيال والرموز التي تختصر كلّ شيء دون أن تجمد الدلالة عند حدود معينة، فالرمز المقصود هو الذي يقوم على الخيال، فكل قراءة جديدة للرمز هي فهم آخر له، والفنان الصوفي حريص على اختيار الرموز بكفاءة، فالفنان "اختصاصي بالنباهة وبالفصل (الحكم)، وبإعادة التركيب (صنع كل جديد من عناصر مجربة بأجزائها)، وهو يستعمل الكلمات أداة له .. فالكلمة عند الشاعر ليست علامة أولا، وليست عاكسا شفافا بل هي رمز، قيمتها في ذاتها مثلما أنّ قيمتها قدرتها على التمثيل، حتى إنها قد تكون موضوعا أو شيئا عزيزا بسبب صوتها أو منظرها" [22] .

إنّ البلاغة العربية التقليدية قد بنيت على أسس من المنطق والتزام العقل، ممثلة في نظرية عمود الشعر الذي يركّز على أفكار الإصابة والمماثلة والمطابقة، و"لم يقدّر للخيال أن يستعيد احترامه إلا في رحاب الشعر الصوفي الذي ينبع من الذات، فهو إما في حالة كشف وفيض، أو في حالة توتر ووجد مشوق إلى هذا الكشف والفيض، وهذه هي حالة الشعر الحقيقية . لذلك يحتل الخيال منزلة سامية عند ابن عربي، فهو أعظم قوة خلقها الله" [23] . بل ويسجل أحد البحاثة قائلا : "والحق أنّ المتصوفة هم الذين منحوا الخيال أسمى ما يمكن أن يناله من قداسة وتقدير طوال عصور الفكر العربي . إنّ الخيال عندهم يساعد في الكشف عن نوع مهم من المعرفة، وينير الطريق لإدراك طائفة من الحقائق المتعالية التي لا يصل إليها العقل الصارم" [24] . وما ذلك إلا لأنّ اللغة الصوفية لغة رمزية، "لغة إشارية بالمقام الأول تخضع لقوانينها الذاتية ولتحولات عالمها الخاص ولا تمتثل فيها اللفظة لحدود المعنى الظاهر أو المعتاد لها، ولكنها تقدم أو تطرح كدال لمدلولات معينة تكمن في نفس الصوفي" [25] ، وهي أيضا لغة استعارية، ذلك أنّ "الاستعارة من مكونات الرسالة الشعرية الأساسية، وهي تستعمل لأغراض كثيرة .. منها الإقناع والتجميل، وإبراز المعاني العقلية في الصور الحسية لكمال البيان، ودفع المخاطب للانتباه إلى المقدمات والحجج" [26] . وعليه فهي لغة تخرج عن الإطار المنطقي الضيق المتداول، وتسعى لتكوّن خطابا جديدا مغايرا يعيد تأسيس الذائقة الشعرية ويعيد معها بناء القارئ نفسه . فلغة الشعر تعتمد الإيحاء وتتجاوز أطر العقل وتتخطى حدود لغة الخطاب المباشر، "فهي لغة الخيال تموج في السطح لتغوص في أعماق اللاوعي - ذلك الحقل الثري - فتعبر بذلك من الثبات إلى الحركة، من المحدود إلى اللامحدود . فهي مثقلة بغرابة المجاز، ولا مألوفية الصور، لكنها عند الاقتراب منها - بمدخل صحيح - يصبح ما كان غريبا قريبا من أعماقنا، ويتحول النص إلى فيض من الدلالات .. فهي تعبير جموح الخيال للبحث عن المطلق، وبالتالي فإنّ هذا التعبير يجب أن يتم بما لا ينتهي، بالإشارة والرمز والمجاز أي وسائل اللغة الشعرية" [27] .

إن الانزياح (الانحراف) الذي يحدث داخل النص الفني يتطلب إدراكا خاصا ووعيا متقدا، فإذا كان يجب على المبدع أن يعدل عن الوضوح والإسفاف ما استطاع، فإنه كذلك يفتح آفاقا جديدة أمام القارئ الذي يجب عليه أن يمارس شيئا من الذكاء والحرية في التلقي، فلغة النصّ كثيرا ما تشير وترمز وتمارس نوعا من الألعاب إذا جاز القول، وهي بذلك تدفع المتلقي لتشغيل التأويل الذي يحاور النصّ ويشرّحه ويفككه ويعيد بناءه من جديد، نصا على النص، كلاما على الكلام، بحثا عن خفايا الجمال والإثارة فيه، فاللغة الصوفية لا تقوم إذن على المنطق بل على مقاربة المطلق . هذا المطلق بالنسبة للغة الصوفية يمثل نواة اشتغالها ومدار إبداعها، فهي لغة الكشف والتماهي والتجاوز، وذلك حين تنتقل من الجزئي إلى الكلّي، ومن الخاص إلى العام، ومن الإنساني إلى الإلهي، فتتجاوز ثنائيات الكثرة، الظاهر والباطن، المادة والروح، المحدود والمطلق، الشر والخير .. لغة توقظ الأشياء وتفتت الحواجز القائمة بين الأنا واللاأنا، الأنا والآخر، الشعور واللاشعور .. أداتها الأساسية الرؤيا وما تحققه من كشف، "إنّ الرؤيا كشف دائم عن طفولة العالم وبراءة الأشياء، فهي تشارك بدور فعال في طبيعة الخلق الفني

فيتم استحضار المشروع الإبداعي من خلالها، فهي المحرّك الأول والمعنى الذي يتخلل شرايين الصورة فتظهر من العدم، لأنّ الرؤيا - بطبيعتها - نقلةٌ من مفهوم إلى مفهوم آخر، تغيير في نظام الأشياء ونظام النظر إليها، حيث نرى وجه الكون المخبوء عنا ، فهي تحمل معنى خلاقا توليديا، ذلك لأن الفن نفسه نوع من المعرفة والخلق أيضا" [28] ، هذه المعرفة والإبداع يصدران عن ذات صوفية متعلقة بما وراء الطبيعة وتدرك الأشياء إدراكا ذهنيا بصريا مثل إدراك العباقرة والمتوحدين، ومن ثم تحقق رؤيا للعالم يحكمها التغيير والسؤال الدائم والقلق، تلملم الوقائع الجزئية والتفاصيل الصغيرة الهينة لتبرزها في عمل فني خلاق ومؤثر.

وهذا ما يجعل الصوفية على علاقة فنية ما بالمذهب الرمزي، وإن كان هذا الأخير يرى ضرورة الانطلاق من الأشياء المادية الحسية إلا أنه لا يقف عند حدودها، بل يطالب بتجاوزها سعيا لتحقيق أثر ما في أعماق النفس، ولكي يتمكن أصحاب هذا المذهب من تحقيق هذا التجاوز فقد ابتدعوا وسائل خاصة في التعبير، كتصوير المسموعات بالمبصرات، وتصوير هذه الأخيرة بالمشمومات .. وهو ما يسمى عندهم بالتراسل، أي تراسل الحواس أو فوضى الحواس، إشاعةً مقصودة للغموض، أما السرياليون فقد حفلوا بالصورة بوصفها العنصر الجوهري للشعر، وجعلوا منها فيضا يتلقاه الشاعر نابعا من لاشعوره، فكلّ ما عليه هو أن يستسلم لتلقيها أكثر من أن يحاول التدخل في تشكيلها بفكره وشعوره، لذلك تبدو الصور السوريالية وكأنها نابعة من عقل ثمل أو مخدر أو من حلم، لا تحكمها ضوابط منطقية . أما الوجوديون فلديهم نظرية في الخيال، فالصورة عمل تركيبي يقوم الخيال ببنائها مما خلفه الإدراك من خبرات، ويستلزم خلقها في الخيال أن يكون موضوعها الخارجي معدوما أو في حكم المعدوم، فالخيال يلغي وجود ما حصله الإدراك ويعيد خلق صورته الجديدة بديلا من وجوده المادي، ولهذا تنحصر القيمة الجمالية لا في الوجود المادي بل في مدى الخيال الذي تمنحه، لأنّ الواقع لا جمال فيه [29] .

ويلاحظ - والحديث يدور عن المذاهب الأدبية - أنّ ثمة تشابها في النظرة إلى الخيال بين المتصوفة والرومانسيين، "ولكن ما كان يمكن لمتصوفة الإسلام أن يحدثوا في الفكر العربي تأثيرا يشبه ما أحدثه الرومانسيون في تاريخ النظرية الشعرية لاعتبارات عدة منها : ما واجهه الصوفية من هجوم شديد .. فإنّ المتصوفة لم يكونوا الممثلين الرسميين المتفق عليهم في العالم الإسلامي" [30] .

يمكن للصورة أن نعرفها - بحسب مادتها - إلى صور بصرية وسمعية وشمية وذوقية ولمسية (الحواس الخمس) ويضاف إليها الصور الحركية، وقد تطغى حاسة منها على صورة ما فتنسب إليها، وقد تشترك أكثر من حاسة في تكوين الصورة فتسمى الصورة المركبة أو المتكاملة، كما يمكن تعريف الصورة باعتبارها تجسد رؤية رمزية، وهنا يتم التركيز على الأنماط المكررة منها، والتي سميت اصطلاحا عناقيد الصور، أي "دراسة ما وراء هذه الصور الرمزية من أصول نبعت منها، وملاحظة كيفية ارتباطها بالنماذج العليا في الشعائر

والأساطير، وذلك لأنّ الصورة إذا تكرّرت لمرات عديدة حتى تصبح نمطا لدى شاعر بعينه أو شعراء عصر بعينه، فإنّ ذكر أي واحدة منها يستدعي في الذهن بقية الصور التي تدخل في هذا النمط، وهذا ما يجعلها أشبه بالرمز، لذلك يسميها نورمان فريدمان الصورة الرامزة، وليس من العسير أن نوازن بين عناقيد الصور وبين أنماط أوسع توجد في الأساطير والشعائر الدينية القديمة" [31] . فالصورة إذن تشكيل أساسه اللغة، يبدعه الفنان بخياله استنادا لمعطيات عدة أبرزها المعطيات الحسّية، فأغلب الصور تستند إلى الحواس جنبا إلى جنب مع المعطيات النفسية والعقلية، ويدخل في تكوين الصورة بهذا الفهم الصور البلاغية من تشبيه ومجاز واستعارة .. إلى جانب التقابل والظلال والألوان والرموز .. وهذا التشكيل المتعدد والمعقد يستغرق اللحظة الشعرية ويكون مصدر الجمال فيها .

وإذا كان الصوفية يرون أنّ اللغة كثيرا ما تكون حاجزا بينهم وبين التجربة الإلهية السامية، فإنّ فيلسوفا مثل كارل ياسبرز لا يرى في اللغة عقبة أرضية تحول بيننا وبين إدراك العلو، بل على العكس تضعنا اللغة ـ حسبه ـ في حضرة وجود يدهشنا بقربه وبعده، علوه ومحايثته، انكشافه وانحجابه في آن . فاللغة ـ حتى وهي لا تبلغ الكمال في التعبير عنه ـ تشهد عليه بوصفه الكينونة المتجلية في الحضور الدائم الظاهر في الزمان والمكان المنبثق خارجهما . لقد بدأ ياسبرز من حقيقة أنّ كلّ شيء يمكن أن يكون طريقًا للتسامي وشفرةً للعلو، ولهذا العلو ثلاث لغات مشفرة، الأولى مباشرة ونابعة من التجربة، فهمٌ حسّي وعلمي للأشياء الواقعة في الزمان والمكان، شعورٌ بالذات والمفاهيم والتفكير، وعلى أساس هذه التجارب المختلفة تتكون التجربة الميتافيزيقية التي يصبح حضور العلو فيها متكشفا في الطابع التاريخي الفريد للحظة بوصفه شفرة . أما اللغة الثانية فهي ليست اللغة المباشرة للوجود وإنما هي لغة الناس، والتي يمكن أن تتخذ صورا ثلاث : الأساطير، الوحي الآتي من وراء هذا الكون، الفن النابع من الأسطورة، وهي مظاهر ميتافيزيقية تستطيع لغة الناس أن تعبر بها عن حقائق أبدية . أما اللغة الثالثة فهي لغة النظر العقلي التي تتطلع رأسا لبلوغ العلو، ويبدو هذا النظر العقلي ـ في جوهره ـ شفرةَ الشفرة، أي إمكانية أن يقرأه كلّ متلقي بمعنى يختلف عن غيره، فقراءة الشفرة هي بالضرورة تجاوزٌ نحو العلو، وثغرةٌ مفتوحة في كثافة الأشياء نحو بعد لا نهاية له، وأعماق لا سبيل إلى سبر أغوارها [32] .

إنّ ما يبدو لنا في لغة الأساطير مجازًا أو استعارةً كان يبدو للإنسان القديم حقيقةً ماثلةً ـ مثل اليقين ـ في تصوره الذهني واللفظي البدائي الذي ينزع إلى الشمولية والتداخل وتجاوز الفروق والتفاصيل الدقيقة المعقدة أو الصغيرة بين الأشياء بحثا عن معنى كلي يفسر به كلّ شيء، وهو للمفارقة المبدأ الذي تسعى نحوه فلسفة العلم المعاصر في أحدث تجلياتها، تفسير كلّ شيء بنظرية واحدة في غاية البساطة والجمال، ففي مقال عن أصل اللغة يعتقد الناقد الألماني هردر "أنّ الإنسان البدائي يفكّر في شكل رموز، لذلك يربط هردر الاستعارة ببداية اللغة نفسها، فيرى أنّ اللغة الأولى كانت قاموس الروح، وقد تعاونت استعاراتها ورموزها على خلق الأساطير والملاحم العجيبة التي تقصّ أعمال وأقوال كلّ المخلوقات، تلك القصص

الخيالية التي يضطرد فيها الانفعال والتشويق . والشاعر الحديث - فيما يرى هردر - مثله في ذلك مثل الإنسان البدائي، لا يقدّم المعنى مجرّدا أو يحاكي الطبيعة، بل هو يخلق - كما كان البدائي يخلق - قصصه الخيالية وأساطيره" [33] . وهو ما ينهب إليه باحث آخر حين يؤكد أنّ "اللغة تعبير والأسطورة تصوّر، ولا يتأتى لنا أن نفصل بين التصور والتعبير، لأنهما في نهاية الأمر يندمجان في تأسيس بنية واحدة" [34] . والملاحظ أنّ رمزية الدلالة اللغوية لم تقف عند حدّ الأسطورة فحسب، بل تطورت من هذه الوظيفة الأسطورية البدائية إلى وظيفة منطقية جديدة في عصور ما بعد السحر،وما بعد طفولة البشرية، أي عصور الفلسفة والأديان والعلم، وهكذا تبدو المنتجات العقلية للإنسان - أي الأسطورة والمنطق والميتافيزيقا والعلم - نتائج للرمزية اللغوية في مراحل تاريخية مختلفة .

وتجب الإشارة هنا إلى ما بين الأسطورة والرمز والصورة من نقاط تقاطع واختلاف، فالأسطورة تختلف عن الرمز من جهة كونها تفسيرا للعالم، بناء كليا أو نظاما يتجاوز ما هو دنيوي، ذو أبعاد كونية، بينما الرمز يركّز أكثر على الجزئي والتفصيلي، كما أنّ الرمز تخصبه وتثريه الصور والعكس صحيح، كما يمكن للأسطورة أن تتضمن أيضا سياقا من الرموز والصور المتآلفة التي تستهدف رسالة ما . والمحصلة أنه "لدينا خصائص عامة تجمع بين الأسطورة والشعر والدين في تراكيبهما الرمزية من تكثيف وإدماج وإسقاط وتعبير عن المعاني الخالصة والأفكار المجرّدة بواسطة الصور الحسّية وأبنية المجاز" [35] . لدرجة أنّ الاستعارة ليست إلا أسطورةً مصغرةً كما يرى نورمان فريدمان [36] .

لقد احتضنت الرموز القديمة الإنسان وشكلت ثقافته الأسطورية واختزلت أفكاره الروحية، وانبثقت الأساطير المتنوعة من خلال ممارسته لطقوس معقدة ذات معنى عميق تناولت مواضيع أساسية محيّرة كالميلاد والموت والجنس والمعرفة .. وفسّرت شعائر الحظر والإباحة، هذا العقل الأسطوري الذي تطور ليصبح عقلا دينيا عبر مراحل متدرجة امتزجت فيها الأسطورة بالدين لدرجة يصعب معها الفصل بينهما، وتأثر الرمز الشعري بكليهما، "فالأسطورة الدينية هي مصدر المجاز الشعري على نطاق واسع .. الاستعارة تنشط فقط لدى البدائيين، شأنها شأن الطابو، فهي تمنح الأسماء الملائمة لما لا يمكن أن يسمى" [37] .

إنّ الرمز الأسطوري يتجه مثلا إلى أن يضفي على العلاقة بين السماء والأرض طابعا جنسيا بواسطة مبدأي الذكورة والأنوثة، فالأرض الأم تنفعل بأبوة السماء الأب عندما تسقط الأمطار فتولد الحياة . وتكفي قراءة سريعة للرموز التي أنتجت في الشعر الصوفي لتوضح كيف نما هذا الرمز الأسطوري الجنسي البدائي حتى بسطه الصوفية على الكون بأسره في صورة الشهوة والكون التي يعج بهما شعر الغزل لديهم، وبلغت مداها في مفهوم الفناء والاتحاد، حيث تتجلى صورة الخشى التي تتلاشى فيها الذكورة في الأنوثة، والأنوثة في الذكورة، وإذ تحرّج المتصوفة المسلمون من هذه الصورة لأسباب أخلاقية، فإنّ التصوف المسيحي قد استحضر في صورة الخشى معاني تصوفية متعددة، وكذلك فعل الشعر، حيث ورد

ذكر ووصف شخصية تيريسياس ـ الحكيم الأعمى ـ في الإلياذة والأوديسا، وقد نسج حولها الشاعر الانجليزي المعاصر إليوت (1888 ـ 1965م) قصيدته المشهورة الأرض اليباب، فقدمها في صورة شخصية خنثوية مقدسة من خلال بنيتها الجسدية الاستثنائية (شيخ بنهدين أنثويين) وبنيتها الدلالية المركبة المتناقضة (العمى والمعرفة)، مشكلة رمزا صوفيا يحيل على الكشف :

أنا تيريسياس المترجح بين حياتين
والشيخ ذو النهدين الأنثويين المترهلين
أملك رغم العمى أن أرى في اللحظة الشفقية [38] .

فالخنوثة هي فناء الذكورة في الأنوثة، والعمى هو انتقاء البصر لتحل محله البصيرة، الإدراك الحدسي بديلا للإبصار الحسي، المعرفة الغنوصية بديلا عن المعرفة العقلية (نتذكر قصة النبي موسى وسعيه الدؤوب نحو الرؤية الحسية للمطلق وفشله في اختيار الأسلوب الصحيح لهذه الرؤية بعكس الخضر)، ولحظة الشفق في النص هي لحظة السعادة العظمى، لحظة الإشراق والمعرفة القلبية وتحقق كمال المرء، وهي لحظة جامعة تجمع بين النور والظلام .

ويبدو تعريف كولردج للرمز أنه يتميز بالشفافية، شفافية العام في الخاص، أو ربط للشيء الخالد في الشيء الدنيوي، السّمو والعمق في شكل رومانسي، يبدو منسجما تماما مع نظرية التصوف في مسألة الرمز وممارساتها الشعرية، والحق أنه لا يمكن تصّور الشعر ـ على اختلافه وتنوعه ـ دون بنية رمزية تمنحه بعدا متجددا في الزمان والمكان، بعد يتجاوز به راهنه التاريخي الواقعي نحو أفق حلمي جديد، "ويمكن القول بأن البنية الشعرية للرمز أو البنية الرمزية للشعر، ليست بمعزل عن الأساطير والمجاز والتصوير الاستعاري والعلامات الاستطيقية والوعي التخييلي والتأملي بشكل عام" [39] .

إن الرمز الشعري يختصر لحظة تاريخية متميزة، بنية مركبة على نحو جمالي خاص أساسه التوتر بين العابر المؤقت والأبدي الدائم، بين المظهر الحسّي المتغيّر ـ الذي يكون نواة الصورة الشعرية ـ وماهية الأشياء ـ بوصفها أساسا للكينونة ولدوام ما هو واحد غير متغير ـ، "إنه نسيج أو تركيب استطيقي جامع بين الصيرورة والكينونة، صيرورة المظهر الحسي الذي يعبر الرمز عنه بالنشاط التخيلي المتمثل في الصور والإشارات المجازية، وكينونة الأشياء بتسميتها على ما هي عليه بالتوغل في لبابها وأساسها الأول . ولئن كانت رموز الشعر تباغتنا بما فيها من غموض والتباس، لقد بات هذا الغموض طبيعة أساسية في تركيبها" [40] . ولذا يعرف الرمز الشعري بأنه أيضا جماع أو وحدة بين التقابلات والجدل الذي يكشف عن التوتر بين الصورة الحسّية المباشرة والدلالة الكلّية المجرّدة، بين المثال الذي يحققه الخيال والواقع الذي يحيل على التجربة المادية، التوتر بين المحدد واللامحدد، بين المتناهي واللامتناهي، بين الكشف والحجب، بين الثابت والمتحول . وحدة مؤسسة على التناظر البدائي اللاعقلي، "وإذا كانت هذه الوحدة المتوترة بين الأضداد خاصية أساسية للرمز الشعري فلسوف يظهرنا التحليل

الظاهراتي على خاصية أخرى مؤداها أنّ الرمز يفترض موضوعا مرموزا إليه، وتقتضي هذه البداهة .. أن يتضمن الرمز إحالة وقصدا، الأمر الذي يند به عن العفوية والتلقائية . وهذا ما نسميه الوعي الرمزي المشروط بشعور وضعي مؤداه وعي الرامز بأنه يرمز" [41] . ففي الرمز الشعري والرمز الديني - غير الأسطوري - تتكشف خاصية الوضعية في الرمز، أي حضور الأنا الرامزة وتجليها فيما تبدع من رموز، بحيث تدرك الأنا ذاتها رامزة وتعي ما ينطوي عليه الرمز من معان وقيم متنوعة بعكس ما كان يحصل في الرمز الأسطوري . ذلك أنّ الفكر الأسطوري وظف الرموز دون أن يعي قيمتها الرمزية، متسقا في ذلك مع طبيعته التي توّحد بين الوجود والمعنى، أما الدين والشعر فقد وظفا الأسطورة توظيفا واعيا يحيل على ما تنطوي عليه من قيم رمزية . وعليه فإنّ "الرمز الشعري عود إلى الينبوع الأول للغة في شكلها الأسطوري المفعم بالمجاز، وتسمية للاشياء في كينونتها وعلى ما هي عليه . إنه اتصال دائب بالعلو في طابعه الإلهي وطابعه الإنساني في مفارقته ومحايثته على نحو ما نجد فيما أبدع الصوفية في أدبهم من رموز" [42] . وهي نتيجة مقاربة لما يخلص إليه باحثان آخران حين يقولان : "باستطاعة الشاعر البدائي أن يؤلف أشياء فاتنة ورقى، كما يستطيع الشاعر الحديث - مثل ييتس - أن يتبنى الاستعمال السحري للصور والصور الواقعية، كوسيلة لاستعمال صور سحرية رمزية في شعره . إن الصوفية تتخذ الخط المعاكس : الصورة رمز يتأثر بحالة روحية، فهي صورة تعبيرية وليست صورة سببية، كما أنها ليست ضرورية للحالة، فالحالة الروحية ذاتها يمكن أن تعبر عن نفسها برموز أخرى" [43] . فالرمز الشعري الصوفي هو رمز يتضمن قصدية صاحبه، ومشروطٌ بمواضعات دينية ومذهبية وحضارية متنوعة وشديدة التعقيد، وهو ما يجعل البحث في الرمز الشعري الصوفي يتجاوز النظر البلاغي إليه باعتباره مجازا أو صورة شعرية غريبة، شجرة نشاز وسط غابة من الممارسة الشعرية البلاغية التقليدية . وعليه فهو يحمل أكثر من مجرّد التأسيس لجمالية مختلفة، أو مجرد إعلاء شأن الخيال، إنه إعادة قراءة في الدين والعقل الديني عبر وضع خريطة جديدة للرموز داخل هذا الحقل الملغم، وما يستتبع ذلك من تغيير وثورة في جميع السلط الكهنوتية والسياسية والاجتماعية والثقافية سعيا لتأسيس مجتمع جديد أو مدينة فاضلة .

هوامش :

1 ـ السراج الطوسي . اللمع في التصوف . تح : كامل مصطفى الهنداوي . ط 1 . دار الكتب العلمية . بيروت . 2001 . ص 31 .

2 ـ أبو نعيم الأصفهاني . حلية الأولياء وطبقات الأصفياء . ط 4 . دار الكتاب العربي . بيروت . 1405 هـ . ج 10 . ص 261 .

3 ـ أبو حامد الغزالي . إحياء علوم الدين . ط ؟ . دار المعرفة . بيروت . دت . ج 01 . ص 71 .

4 ـ أبو بكر الكلاباذي . التعرف لمذهب أهل التصوف . ط ؟ . دار الكتب العلمية . بيروت . 2001 . ص 166 .

5 ـ أبو العلا عفيفي . التصوف . ص 248 . نقلا عن : ناجي حسين جودة . المعرفة الصوفية . ط 1 . دار الجيل . بيروت . 1992 . ص 248 .

6 ـ رينولد نيكلسون . الصوفية في الإسلام . تر : نور الدين شريبة . ط 2 . مكتبة الخانجي . القاهرة . 2002 . ص 102 .

7 ـ محمد عبد المنعم خفاجي .الأدب في التراث الصوفي . ط ؟ . مكتبة غريب . القاهرة . 1980 . ص 183 . 184

8 ـ السراج الطوسي . اللمع . ص 204 .

9 ـ عاطف جودة نصر. الرمز الشعري عند الصوفية. ط ؟ . المكتب المصري . القاهرة . 1998 . ص 508 .

10 ـ أبو القاسم القشيري . الرسالة القشيرية . تح : معروف مصطفى زريق . ط 1 . المكتبة العصرية . بيروت . 2001 . ص 53 .

11 ـ سحر سامي . شعرية النص الصوفي في الفتوحات المكية . ط 1 . الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة . 2005 . ص 55 .

12 ـ محمد عبد المنعم خفاجي .الأدب في التراث الصوفي . ص 185 .

13 ـ المرجع نفسه . ص 67 .

14 ـ المرجع نفسه . ص 182 .

15 ـ ناجي حسين جودة . المعرفة الصوفية . ص 184 .

16 ـ ابن عربي . ذخائر الأعلاق في شرح ترجمان الأشواق . ط 1 . دار الكتب العلمية . بيروت . 2000 . ص 09

17 ـ عمر فروخ . التصوف في الإسلام . ط 1 . دار الكتاب العربي . بيروت . 1981 . ص 99 .

18 ـ أدونيس . الشعرية العربية . ط 2 . دار الآداب . بيروت . 1989 . ص 74 . 75 .

19 ـ المرجع نفسه . ص 77 .

20 ـ سهير حسانين . العبارة الصوفية في الشعر العربي الحديث . ط 1 . دار شرقيات . القاهرة . 2000 . ص 25 .

21 ـ شكري محمد عياد . اللغة والإبداع . ط 1 . انترناشيونال برس . القاهرة . 1988 . ص 69 .

22 ـ ويليبك رينيه . أوستن وارين . نظرية الأدب . تر : محي الدين صبحي . ط 2 . المؤسسة العربية للدراسات والنشر . بيروت . 1987 . ص 91 .

23 ـ علي البطل . الصورة الفنية في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري . ط 3 . دار الأندلس . بيروت. 1983 . ص 20 .

24 . جابر عصفور . الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب . ط 3 . المركز الثقافي العربي . الدار البيضاء . المغرب . 1992 . ص 48 .
25 . سحر سامي . شعرية النص الصوفي في الفتوحات المكية . ص 56 .
26 . محمد مفتاح . دينامية النص . ط 2 . المركز الثقافي العربي . الدار البيضاء . 1990 . ص 151 .
27 . سهير حسانين . العبارة الصوفية في الشعر العربي الحديث . ص 24 .
28 . المرجع نفسه . ص 26 .
29 . علي البطل . الصورة في الشعر العربي . ص 27 .
30 . جابر عصفور . الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب . ص 51 . 52 .
31 . علي البطل . الصورة في الشعر العربي . ص 28 . 29 .
32 . عاطف جودة نصر . الرمز الشعري عند الصوفية . ص 65 .
33 . علي البطل . الصورة في الشعر العربي . ص 24 .
34 . عاطف جودة نصر . الرمز الشعري عند الصوفية . ص 77 .
35 . المرجع نفسه . ص 119 .
36 . علي البطل . الصورة في الشعر العربي . ص 24 .
37 . ويليك . أوستن وارين . نظرية الأدب . ص 200 . 205 .
38 . فائق متى . إليوت . سلسلة نوابغ الفكر الغربي . ط 2 . دار المعارف . القاهرة . 1991 . ص 122 .
39 . عاطف جودة نصر . الرمز الشعري عند الصوفية . ص 110 .
40 . المرجع نفسه . ص 115 .
41 . المرجع نفسه . ص 118 .
42 . المرجع نفسه . ص 120 .
43 . رينيه ويلييك . أوستن وارين . نظرية الأدب . ص 214 .

إشكالية التشريع في النظام التعليمي الجزائري

د ـ محمد بوفشور
جامعة سطيف

كان توجه الجزائر منذ فجر استقلالها إلى الاهتمام بالتعليم ومحاربة الأمية واضحا . وقد تجلى هذا الاهتمام بالخصوص في الكيفية التي تم من خلالها التعاطي مع التربية والتعليم في مواثيق الدولة الجزائرية .والسؤال الذي تثيره هذه الورقة هو : كيف كانت انعكاسات هذا التعاطي على التشريع المدرسي عبر مختلف المحطات التي أعقبت خروج الاحتلال الفرنسي من الجزائر؟ .

ومن أجل الإجابة على هذا السؤال سوف يتم التركيز على ما يلي :

1 . لمحة تاريخية عن تطور التعليم في الجزائر .

2 . التربية والتعليم في مواثيق الدولة الجزائرية .

3 . تطور التشريع المدرسي في الجزائر .

Depuis l'indépendance l'Algérie n'a pas cessé de s'intéresser à l'enseignement et de lettrer contre l'analphabétisme. ce-ci apparait dans les textes officiels de l'état algérien. mais la question qui se pose est dans cet article tend de repondre quelles sont les effets de stratégie sur les législation dans le système éducatif a travers toutes les etapes poste colonial?

Et a fin de mieux cerner la question nous essayons d'étudier les point qui suit :

1 - Apparait historique sur l'évolution de l'enseignement en Algérie

2 - l'éducation et l'enseignement dans les textes officiels de l'état algérien

3 - Evolution de l'législation dans le domaine éducatif en Algérie

احتل التعليم مكانة بارزة في حياة الجزائريين منذ عصور خلت، واستطاعت بعض الحواضر كالجزائر، بجاية، تلمسان وقسنطينة أن تستقطب طالبي العلم والمعرفة من أماكن عدة، لأنها كانت بحق منارة للعلم والمعرفة. لكن الموقع الاستراتيجي للجزائر وما تزخر به من أراضي زراعية جعلها عرضة للحملات الاستعمارية الأجنبية على مر العصور كان آخرها الاحتلال الفرنسي، الشيء الذي زعزع استقرارها على الدوام، وأجهض كل محاولاتها للقيام بنهضة علمية فعلية .

وإدراكا منها لأهمية التربية والتعليم في دفع عجلة التنمية اهتمت الجزائر منذ فجر استقلالها بنظامها التعليمي وبذلت مجهودات معتبرة لتطويره وتوسيع رقعة انتشاره. وقد تجلى

هذا الاهتمام بالخصوص في الكيفية التي تم من خلالها التعاطي مع التربية والتعليم في مواثيق الدولة الجزائرية.

والسؤال الذي تثيره هذه الورقة هو: كيف كانت انعكاسات هذا التعاطي على التشريع المدرسي عبر مختلف المحطات التي أعقبت خروج الاحتلال الفرنسي من الجزائر؟ وسوف نحاول الإجابة عليه بالتركيز على:

1 ـ لمحة تاريخية عن تطور التعليم في الجزائر.
2 ـ التربية والتعليم في مواثيق الدولة الجزائرية.
3 ـ تطور التشريع المدرسي في الجزائر.

وقبل الشروع في الإجابة على السؤال المطروح يتوجب أولا تحديد مفهومي: النظام التعليمي والتشريع المدرسي باعتبارهما أداتين أساسيتين للتحليل والتفسير في هذه الورقة.

• النظام التعليمي: لقد تعددت التعريفات التي أعطيت للنظام التعليمي بتعدد مرجعيات أصحابه وتوجهاتهم، ولعل أكثرها دقة هو ذلك التعريف الذي يعتبره واحدا من مجموعة النظم الرئيسية في المجتمع، وهو مجموعة القواعد والقوالب المقررة لإعداد النشء وتربيته، من خلال الأجهزة التي تعد الفرد جسديا وعقليا وخلقيا ليكون عضوا سويا متكيفا مع المجتمع [1]. ويعد النظام التعليمي بجميع مراحله نظاما، ويتكون من أنظمة فرعية صغيرة مثل: التعليم الابتدائي كنظام، التعليم المتوسط كنظام، التعليم الثانوي كنظام...، وكل من هذه الأنظمة بدورها تنقسم إلى نظم أصغر منها مثلا: الصف كنظام، ثم الفصل كنظام .. وهكذا.

• التشريع المدرسي: يعرف التشريع بأنه: إصدار القوانين [2] ، أما التشريع المدرسي فهو: إصدار مجموعة القواعد والنصوص القانونية من طرف الهيئات الرسمية المختصة، لتنظيم وتسيير ومراقبة شؤون النظام التعليمي ومؤسساته المختلفة. وعليه فالتشريع المدرسي لا يقل أهمية عن بقية العناصر الأخرى التي تساهم في خلق شروط العمل من أجل بلوغ الأهداف المرسومة للنظام التعليمي.

أولا ـ لمحة تاريخية عن تطور التعليم في الجزائر:

لقد كان انتشار التعليم الديني ومؤسساته في ربوع الجزائر أحد أهم نتائج دخول الإسلام إليها، وذلك قصد تعليم السكان الأهالي مبادئ دينهم إلى جانب القراءة والكتابة باللغة العربية (لغة القرآن)، ولعل مرافقة الفقهاء والعلماء لجيوش الفاتحين كان من أهم العوامل التي ساعدت على انتشار المساجد والكتاتيب لإقامة الصلوات وإعطاء الدروس فكانت تلك هي البداية الفعلية للتعليم الإسلامي ومؤسساته.

أما في العهد التركي فلم يكن التعليم من الوظائف الرسمية للسلطة العثمانية، ولم يول بأي اهتمام، سواء لتنظيمه أو للإشراف عليه أو حتى مراقبته. حيث ترك أمر التعليم للأولياء والمؤسسات الخيرية، التي حافظت على نمط تعليمها التقليدي والبسيط في تنظيمه وأهدافه. لذلك عرف العهد التركي في الجزائر بالركود الثقافي، ولم تظهر فيه حركات تجديد فكرية، لكن اللغة العربية ظلت هي لغة التعليم ولغة الشعب، وقد انحصر دورها في الشؤون الدينية وبعض من الشعر، في حين كانت اللغة التركية هي اللغة الرسمية [3]. وإذا كان المجال لا يتسع هنا لتتبع التطور التاريخي للنظام التعليمي منذ دخول الإسلام إلى الجزائر غلى غاية وقتنا الراهن، فإن التركيز سوف يكون فقط على عهدي الاحتلال الفرنسي والاستقلال.

1 ـ التعليم في عهد الاحتلال الفرنسي:

ولكن في القرن الأخير من حكمهم وخاصة في الربع الأخير من القرن الثامن عشر فقد انتعشت الحياة الثقافية وشيدت المؤسسات الدينية والتعليمية ونشطت الكتابة والتأليف حيث يذكر " ميشال هابار" في كتابه: " تاريخ نكث العهد" أن التعليم كان منتشرا في كل أنحاء القطر الجزائري، حيث كان الجزائريون يحسنون القراءة والكتابة والعلوم الأخرى بل كانت لكل قرية مدرستها الخاصة، وكان التعليم في الجزائر سنة 1830م أكثر انتشارا من التعليم في فرنسا [4].

يقول رابح تركي: " لقد كانت فرص التعليم أمام الجزائريين طوال فترة الاحتلال الفرنسي التي دامت قرن وثلث قرن محدودة للغاية، وحتى عام 1957 كان الثمن من مجموع الأطفال الجزائريين الذين هم في التعليم الابتدائي يستطيعون الالتحاق بالمدارس الابتدائية، ومن بين هؤلاء يتمكن 10 بالمائة فقط من مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية وأقل من هذه النسبة بكثير في المرحلة الجامعية [5] ، واتجهت سياسة فرنسا المحتلة منذ دخولها إلى الجزائر إلى محاربة الثقافة العربية الإسلامية في الجزائر حتى لا تكون وراء أي نهضة وطنية تهدد مصالحها، وتجلت بعض مظاهر هذه السياسة في [6] :

1 ـ تفقير السكان من الجزائريين لفائدة رفع مستوى معيشة الأوربيين.
2 ـ تجهيل السكان من الجزائريين لصالح رفع المستوى التعليمي للاوربيين.
3 ـ تنصير ما يمكن تنصيره من الجزائريين بكافة الطرق.
4 ـ الفرنسة بدءا بالمصالح والإدارات وانتهاء بالمحيط.

ومن أجل بلوغ أهداف هذه السياسة عمد الفرنسيون إلى مطاردة العلماء الجزائريين وتشريدهم، فاستشهد الكثير منهم وهاجر آخرون بعدما هدمت الزوايا والكتاتيب، وصودرت الأملاك الدينية والأوقاف بقرار من الحاكم العسكري الفرنسي كلوزيل يوم 07 ديسمبر 1830م، هذا القرار الذي كان ضربة قاضية للتعليم العربي الإسلامي في الجزائر بعدما جفف

كل منابع تمويله [7]. وبالمقابل غير الفرنسيون نظام التعليم وأنشأوا مدارسهم الخاصة، وكونوا الصحف وخلقوا المسرح وأدخلوا فنونهم وآدابهم وأفكارهم إلى الجزائر [8]. ويقسم بوفلجة غيات تطور تعليم الأهالي خلال فترة الاحتلال الفرنسي في الجزائر إلى ثلاثة مراحل هي [9] :

1 ـ مرحلة الانكماش: وهي المرحلة التي أعقبت دخول الاحتلال والتي ميزها انتشار الجهل بين الأهالي، حيث دمر التعليم نتيجة الحروب والمصادرات وهجرة المعلمين والعلماء أو استشهادهم. وقد أكدت ذلك تقارير الفرنسيين أنفسهم، ومن بينهم دي توكوفيل الذي ذكر في تقرير له سنة 1847م : "لقد استولينا في كل مكان على هذه الأموال (أموال المؤسسات الخيرية التي كان غرضها سد حاجات الإحسان والتعليم العام) .. وتركنا المدارس تتداعى، وبعثرنا الحلقات الدراسية. لقد انطفأت الأنوار من حولنا .. وهذا يعني أننا جعلنا المجتمع الإسلامي أشد بؤسا وأكثر فوضى وأكثر جهلا وأشد همجية بكثير مما كان عليه قبل أن يعرفنا" .

2 ـ مرحلة الركود: وهي المرحلة التي تلت الصدمة الأولى الناتجة عن دخول فرنسا إلى الجزائر، وشهدت سعي سلطات الاحتلال لتعليم فئة من الجزائريين لتوظيفهم في الإدارة الفرنسية، والعمل على كسب مودتهم لاستغلالهم حسب ما تقتضيه الحاجة. لذلك أعيد فتح بعض المدارس القرآنية والكتاتيب في المناطق العسكرية، كما أحدثت في بعض القرى والقبائل مدارس عربية ـ فرنسية، تدرس العربية صباحا والفرنسية مساء. إلا أن هذه المدارس لقيت مقاومة من طرف البلديات التي أنشئت بها ورفضت تمويلها، وأخيرا فتحت مدارس البلديات أبوابها لأبناء الأهالي إلا أنهم لم يأتوا إليها .

3 ـ مرحلة الانتعاش: لم يرتفع إقبال الجزائريين على المدارس الفرنسية إلا بعد الحرب العالمية الأولى، حيث صار التعليم مطلبا بالنسبة لبعض المثقفين، وهكذا بدأ عدد التلاميذ المسلمين في المدارس الفرنسية يشهد ارتفاعا مستمرا، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، حيث قفز عددهم من حوالي 60 ألف تلميذ سنة 1930م إلى قرابة 110 آلاف في عام 1944م، ثم ارتفع إلى 302 ألف في عام 1954م ، أي من 5 في المائة إلى 8.8 في المائة، ثم 14.6 في المائة .

أما بالنسبة للتعليم الجامعي، فتم تأسيس أول جامعة فرنسية بالجزائر سنة 1909م، أما جذورها الأولى فتعود إلى سنة 1877م، وكان لها هدفان أنشأت من أجلهما: ضمان التعليم لأبناء المحتلين المتواجدين بالجزائر من جهة، وتكوين نخبة من المثقفين الموالين لفرنسا من أبناء عملائها في الجزائر، وذلك قصد استعمالهم عند الحاجة من جهة أخرى. ولو أن المجال لم يفسح أمام هؤلاء بشكل واسع، حيث كانت النزعة العنصرية طاغية دائما على سياسة المستعمر في التعاطي مع شؤون الأهالي بجميع فئاتهم. هذه النزعة التي أكدها الوفد الفرنسي الذي زار الجزائر سنة 1954م لدراسة واستطلاع الأحوال بقوله : "رأينا الجزائريين لا يشاركون في التعليم الابتدائي إلا بنسبة 10 في المائة فقط، وليس لهم في التعليم العالي إلا نحو 300 طالب، ورأينا الأبواب موصدة في وجه الجزائريين، فخرجنا من كل ذلك بنتيجة عظيمة هي: إذا كنا

في فرنسا نجهل معنى العنصرية، فإن العنصرية في الجزائر هي القانون المعمول به [10] " .

أما التعليم العربي الإسلامي فلم يزدهر سوى مع تأسيس جمعية العلماء المسلمين في مطلع الثلاثينيات من القرن العشرين هذه المرحلة، حيث أدى ظهورها إلى حيز الوجود، إلى إحياء الدور التربوي لكل من المساجد والزوايا والكتاتيب. وصاحبه انتعاش النضال السياسي لأحزاب الحركة الوطنية، ورفعها للكثير من المطالب التي تصب في مجملها في خانة الحفاظ على هوية الشعب الجزائري العربية والإسلامية.

ولعل أهم ما حققته هذه الجمعية في مجال التربية والتعليم أنها استطاعت أن تؤسس القاعدة الصلبة لانطلاق نهضة ثقافية وإصلاح شامل في الجزائر، وبغض النظر عن كون البعض قد وصف تعليمها بالتقليدي، إلا انه استطاع أن يتصدى لمخططات الاستعمار الفرنسي الرامية إلى طمس هوية الشعب الجزائري [11] .

2- التعليم في عهد الاستقلال:

لقد ورثت الجزائر غداة الاستقلال هياكل وتنظيمات بنيت أصلا لخدمة المحتلين وقلة من الجزائريين الموالين لهم، ولم يكن أمامها سوى تسيير هذه التركة بمحاسنها ومساوئها والشروع الفوري في نشر التعليم ومحاربة الأمية. وهكذا لم تجد المدرسة الجزائرية حينها بدا من قبول تلك الوضعية الموروثة والتعامل مع معطياتها، مما أفرز تعايش تصورين للتربية والتعليم في الجزائر، الأول مفاده أن تركة الاستعمار مكسب لا يجوز رفضه والثاني يرى في ذلك ردة عن الخط الثوري لأنه لا يمثل إلا مصلحة الاستعمار. وهكذا بدت ملامح صور عدم الاتفاق بين الطرفين، التي عرفت كمونا في السنوات الأولى للاستقلال، لكنها بدت سافرة مع نهاية القرن الماضي ومطلع هذا القرن بعدما فجرت التعددية السياسية كل المكبوتات.

وقد تميز الوضع التعليمي غداة الاستقلال بنقص مهول في عدد الإطارات الجزائرية وهو التحدي الكبير الذي واجهته التربية والتعليم بعد مغادرة المعلمين الفرنسيين البلاد وحالة الدمار التي خلفها الاحتلال الفرنسي على الهياكل والمنشآت والتجهيزات. وهي الظروف التي يصفها " أندري آدم " بقوله : "أن سنة 1962م هي السنة الأولى للحرية، لكن بأي ثمن ؟ وأي كارثة ؟ كيف يمكن للعقل الذي كان وراء السلام أن يزهر في هذا الدمار على ركام الجثث ؟ الصورة التي تتسارع أمام الأعين عندما نستعرض التعليم والثقافة في الجزائر خلال 1962م هي صورة دمار وموت : مدارس أحرقت، مدرسون قتلوا عند أبواب مدارسهم، مكتبة جامعة الجزائر أتلفت من طرف هؤلاء الذين يزعمون بأنهم جلبوا الحضارة إلى بلد جاهل" [12].

ولعل أهم ما ميز مرحلة الاستقلال هو أن السياسة التي انتهجتها البلاد في مجال التعليمي ارتكزت على ديمقراطية التعليم ومحاربة الأمية، لأنها كانت تهدف إلى تعميمه

ونشره بين أبناء الشعب الذي عانى من ويلات سياسة التجهيل التي سلطها عليه الاستعمار الفرنسي طيلة فترة احتلاله للجزائر. وبالنظر لانعكاسات سياسة ديمقراطية التعليم ومحو الأمية الايجابية على أكثر من صعيد يتوجب الوقوف عند كل منها بمزيد من النقاش والتحليل.

أ - سياسة ديمقراطية التعليم:

ظهر مفهوم ديمقراطية التعليم في أيديولوجية حزب جبهة التحرير الوطني بعد الاستقلال مباشرة، ضمن السياق العام لما كان يعرف بـ "الثورة الثقافية". وكان الهدف منه إتاحة الفرصة لكل أطفال الجزائر لأخذ نصيبهم من التعليم دونما قيد أو شرط، كتعبير عن وفاء الثورة لمناصريها من مختلف الشرائح الاجتماعية، وخاصة العمال والفلاحين الذين شكلوا العمود الفقري للثورة التحريرية [13].

إن قدرة القيادة السياسية للبلاد على تنظيم انطلاق أول موسم دراسي - حتى ولو بصعوبة - غداة الاستقلال أعطى الثقة في إمكانية التحكم بزمام الأمور، وذلك اعتمادا على المجهود الوطني أولا، ودعم البلدان الشقيقة والصديقة ثانيا. ومن الإجراءات الجريئة التي تم اتخاذها قرار تعليم اللغة العربية في الموسم الدراسي 1963/62م، والعمل على توسيعه ابتداء من الموسم الموالي، إلى جانب توظيف المرنين والمساعدين مع العمل على تكوينهم بسرعة ليكونوا في مستوى مهنة التعليم. وقد مكنت هذه السياسة من التخفيف من حدة الأزمة إلى حد كبير.

وبالنظر لكل تلك الظروف والمعطيات فإن ما تحقق بعد ذلك يعد انجازا كبيرا رغم كل النقائص والمشكلات المرافقة له. لأن الأمر يتعلق اليوم بنظام تعليمي يوفر فرصة للتعليم المجاني لأكثر من 11 مليون متمدرس، والكثير منهم يستفيد من النقل والإطعام والإيواء، بل هناك حتى من يستفيد من منحة للدراسة داخل الوطن أو خارجه، وقد وصل الأمر بالدولة مؤخرا إلى حد تقديم مساعدات مادية للتلاميذ المعوزين عند كل دخول مدرسي .

ومنذ فجر الاستقلال إلى غاية سنة 2000م تضاعف إجمالي عدد المتمدرسين في التعليم ما قبل الجامعي بأكثر من ست مرات، وتضاعف إجمالي عدد المدرسين لنفس المستوى التعليمي بحوالي تسع مرات . وبالإضافة إلى ذلك فقد ارتفعت ميزانية وزارة التربية الوطنية (التسيير والتجهيز معا) من 1634000 ألف دينار جزائري إلى 154754160 ألف دينار جزائري [14].

ويمكن لكل متأمل في واقع التعليم الجامعي أن يلاحظ التوسع السريع الذي شهده سواء كان ذلك على مستوى الهياكل والمنشآت، أو على مستوى الارتفاع المطرد في أعداد المنتسبين إليه. فمن جامعة واحدة وبضعة مئات من الطلبة غداة الاستقلال إلى 57 مؤسسة

جامعية وأكثر من 800 ألف طالب جامعي سنة 2006، ليتجاوز العدد في الدخول الجامعي في موسم 2008/ 2009 المليون طالب و61 مؤسسة جامعية موزعة على 43 ولاية من أصل 48 ولاية، منها: 34 جامعة 13 مركز جامعي، 11 مدرسة ومعهد وطني، و04 مدارس عليا، بالإضافة إلى 19 مركز بحث و665 مخبر بحث. أما عدد المؤطرين فقد بلغ في نفس الموسم الجامعي (33886) أستاذ منهم (7738) بين أستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي. والملاحظ أن عدد الطلبة الجامعيين ارتفع بشكل كبير في فترة وجيزة، حيث بلغ 1151459 طالبا في الموسم الجامعي 2009/2008م، 47.1 بالمائة منهم يستفيدون من الإيواء و81.6 منهم يستفيدون من المنحة [15]. مما يدل على أن عدد المستفيدين منهم من المنحة و الإيواء ما فتئ يزداد وبوتيرة متسارعة أيضا .

لكن - وكما هو الشأن بالنسبة لسائر البلدان النامية - فهذا التوسع السريع قد أضر كثيرا بالنوعية، والمشكلة لم تعد في نقص مؤسسات التعليم الجامعي بل في كثرة وجودها، لأنها متدنية المستوى والكفاءة في الغالب. وعليه فإنه من العبث التشكيك في هذه الحقيقة لأنها أصبحت متجلية ولا يمكن إخفاؤها، ولعل المطلوب هو البحث عن إجابة علمية على السؤال الذي مفاده: إلى أي مدى وصل التدهور في نوعية التعليم الجامعي بالجزائر؟ ، وهل كان من الضروري - مع التوسع الكمي الذي تم - أن تتدهور النوعية إلى هذا الحد؟، قد لا يتسع المجال هنا للجواب على هذا السؤال، ومع ذلك يمكن الوقوف عند بعض شواهد الواقع بالنظر لقوة دلالاتها، ومنها :

- نسبة الطلبة إلى هيئة التدريس: يمكن ملاحظة الفجوة الضخمة التي تفصلنا عن بلدان العالم المتقدم فيما يخص حجم التأطير مقارنة مع عدد الطلبة، وهو انعكاس مباشر للتوسع السريع في التعليم الجامعي دون توفير الإمكانات اللازمة لضمان نوعية أحسن.
- أفضلية وأسبقية السياسي والإداري على العلمي والبيداغوجي: فطغيان العامل السياسي عند التعاطي مع الشأن الجامعي وقضاياه الأساسية أصبح أمرا متجليا، وأثر سلبا على مردود التعليم الجامعي ورهن كل إمكانياته للمساهمة في تنمية المجتمع .
- افتقار التقويم التربوي إلى الصرامة العلمية اللازمة أفرغ العملية التعليمية من محتواها العلمي، طالما أن النجاح صار مضمونا للجميع، خاصة في شعب الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.
- سوء التوجيه وتوزيع الطلبة على مختلف التخصصات بطريقة عشوائية دون مراعاة لإمكانياتهم الفعلية ورغباتهم، ودون أخذ منافذ الشغل وحاجات المجتمع الفعلية بعين الاعتبار
- الاعتمادات المالية: رغم الزيادات المطردة في حجم الإنفاق على التعليم الجامعي إلا أن ما يمكن ملاحظته بجلاء هو عدم ترشيد هذا الإنفاق، خاصة في مجال الخدمات الجامعية التي أكدت بشأنها الوصاية أكثر من مرة أنها تعرف تجاوزات واختلاسات [16] .
- البحث العلمي: ما تزال الميزانية المخصصة للبحث العلمي في الجزائر جد ضعيفة كما هو الشأن بالنسبة لكل الدول العربية.
- مستوى التكوين: إن السمتين الغالبتين لدى خريجي التعليم الجامعي، هي تدني التحصيل

المعرفي، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية، إلى جانب إطراد التدهور فيهما.
- العلاقة مع المحيط: تجد الجامعة الجزائرية صعوبة واضحة في التفتح على محيطها وتتقاسم مسؤولية هذا الوضع مع المجتمع برمته.

وهناك من الباحثين والسياسيين من يرى أنه وبالنظر للتغيرات والتحولات التي عرفها المجتمع الجزائري، فإن الاستمرار في تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم بنفس الأسلوب، أصبح محفوفا بالمخاطر. على اعتبار أن النظام التعليمي ومنه التعليم الجامعي على وجه التحديد، لم يعد قادرا على الاستجابة لحاجة المجتمع لتكوين نخبة من الكفاءات المتميزة القادرة على حل مشكلاته، والنهوض به اجتماعيا واقتصاديا وعلميا . الأمر الذي يستلزم بالضرورة إعادة النظر في السياسة المذكورة، وفقا لإمكانيات وتطلعات المجتمع الآنية والمستقبلية، وذلك باتخاذ جملة من الإجراءات الراديكالية تسمح بالقضاء على النقائص والسلبيات المسجلة، وفي مقدمتها: التخلي عن شعار "لكل حامل شهادة بكالوريا مقعد بيداغوجي بالجامعة"، والتوقف عن الدعم اللا مشروط لجميع المتمدرسين. خاصة وأن رئيس الدولة نفسه قد أكد في افتتاحه لأشغال المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد بالجزائر يوم 2002/04/21م على ضرورة إعادة النظر في مبدأ ديمقراطية التعليم، لأن هذه السياسة على حد قوله لم تعد قادرة على المواءمة بين الجانبين الكمي والكيفي في العملية التعليمية [17].

وعموما هناك من يرى أن سياسة ديمقراطية التعليم، وبالرغم من كل المآخذ المسجلة عليها إلا أنها وبالمقارنة مع باقي السياسات التي انتهجتها الجزائر المستقلة في مجالات أخرى كالزراعة والصناعة، هي السياسة الوحيدة التي يوجد فيها تطابقا بين المبادئ الأساسية والأيديولوجية الممارسة، خاصة في العقدين الأول والثاني بعد الاستقلال، وحتى منتصف الثمانينيات من القرن الماضي [18].

ب- سياسة محو الأمية :

لقد كان تأثير الأمية التي سلطت على الشعب الجزائري إبان فترة الاحتلال الفرنسي أشد وقعا عليه من أي شيء آخر، كونها جلبت معها كل مظاهر الجهل والتخلف وحالت دون وصوله إلى أسباب التطور والتنمية. لكن المتأمل في تجربة الجزائر المستقلة نحو الأمية يدرك لا محالة أن جهودا كبيرة وأشواطا طويلة قطعت لا يمكن تجاهلها. وكانت المحصلة المنطقية لكل ذلك حسب الإحصائيات الرسمية أن نسبة الأمية تراجعت بشكل مستمر لتصل إلى (50. 26 في المائة) سنة 2002م بعدما كان (74.60 بالمائة) سنة 1966م، وهذا التراجع تواصل أيضا إلى غاية (2008) حيث قارب (17.5) بالمائة.

وقد تمثل أول تلك المجهودات في الحملة الوطنية لمحو الأمية عام 1963م ، ليتم بعدها تأسيس المركز الوطني لمحو الأمية في سنة 1964م، ثم تواصل العمل على محاربة الأمية

وخاصة خلال المخططين الرباعيين الأول والثاني من1970م إلى غاية 1977م، وجاء مشروع محو أمية المرأة والفتاة من1990م إلى 2001م ليؤكد إصرار الجزائر على تعميم هذا المسعى ليشمل كل فئات وشرائح المجتمع، وبتحويل المركز الوطني لمحو الأمية إلى ديوان وطني لمحو الأمية وتعليم الكبار سنة 1995م عرف التكفل بالمسألة قفزة نوعية.

والملاحظ أنه ورغم كل المجهودات التي بدلت والأموال التي أنفقت من أجل محاربة الأمية إلا أن النتائج لم تكن مرضية بالشكل المطلوب. فقرابة الثلثين من الأميين هم من سكان الأرياف، ويشكل العنصر النسوي منهم الثلثين أيضا [19] . مما يدل على أن الظاهرة تتأثر بثقافة المجتمعات الريفية (الذكورية) والمحافظة، التي تعطي الأسبقية للرجل في جميع مجالات الحياة، بما فيها الحق في التعليم، في حين لا تشجع المرأة على التعليم، خاصة وأن الفئة العمرية التي تنتشر الأمية في أوساطهن أكثرهن إما ربات بيوت أو عجائز.

ولعل الخلل يكمن في منهجية العمل أكثر من أي شي آخر، فتطبيق الوصفات المستوردة قد لا يكون الحل المناسب في مثل هذه الحالات. لأن الأمر يتعلق بخصوصيات المجتمع الثقافية واتجاهاته السلوكية . ويمكن أن تكون البداية الصحيحة لمعالجة هذه المشكلة بالتساؤل عن أسباب عزوف بعض الفئات عن تعلم القراءة والكتابة، والبحث عن الإمكانيات المتاحة لتحفيزهم على ذلك. وقد يكون الالتفات إلى الحياة الدينية لهذه الفئات وتحيدا قداسة القرآن الكريم بالنسبة إليهم، على اعتبار أنهم كباقي المسلمين يقدسون كتاب الله ويتوقون لقراءته، ومن ثم يمكن توظيف المؤسسات الدينية وفي مقدمتها المسجد للاستثمار في اتجاهاتهم الإيجابية نحو القرآن الكريم لمحو أميتهم.

ثانيا - التربية والتعليم في مواثيق الدولة الجزائرية:

إن المنطلقات الفكرية والأيديولوجية لفلسفة التربية والتعليم في مواثيق الدولة الجزائرية، تعود جذورها إلى نضالات الحركة الوطنية ضد الاحتلال الفرنسي، التي صاغت نظرتها للمجتمع الجزائري مبرزة ذلك في تصورات ومواقف مدونة ما زالت تنتظر من ينفض عنها الغبار ويخضعها للقراءة العلمية الموضوعية.

وقد تفردت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي تأسست عام 1931م باتخاذها من التربية والتعليم مجالها الحيوي للنشاط. فجاءت مبادرة الشيخ عبد الحميد بن باديس بتنظيم المؤتمر الإسلامي عام 1936م بنادي الترقي للاتفاق مع أقطاب الحركة الوطنية على حد أدنى من المطالب، وتبين أن هناك فعلا تطلعات مشتركة معها في مختلف الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتي كان من بينها [20] :

- إعادة العربية إلى مكانتها الطبيعية في خدمة مختلف أوجه النشاطات الوطنية.

- تحقيق مجانية وإجبارية التعليم لجميع الأطفال ومن كلا الجنسين.
- الدفاع عن مقومات الشخصية الوطنية الجزائرية.
- إلزامية التعليم باللغة العربية.
- مناهضة الغزو الثقافي الأجنبي.
- إصلاح ما أفسده الاستعمار من عقائد لدى الناس.
- نشر أمجاد التاريخ الإسلامي.

أما بيان أول نوفمبر 1954م فتضمن أهدافا هامة من بينها :

- إقامة الدولة الديمقراطية الاجتماعية ذات السيادة في إطار المبادئ الإسلامية .
- احترام الحريات الإسلامية للمواطنين دون تمييز عرقي أو ديني .
- تحقيق الوحدة الإفريقية داخل إطارها العربي الإسلامي.

ومن بين ما نص عليه ميثاق طرابلس، العمل على محو الأمية وتطوير الثقافة الوطنية اعتبارا لتعلق الشعب الجزائري بقيمه الوطنية التي صيغت في إطار الأبعاد العربية الإسلامية، وذلك يتم باستعادة الثقافة الوطنية والتعريب التدريجي للتعليم، والمحافظة على التراث الوطني، وتوسيع النظام المدرسي بإتاحة الفرصة للجميع وفي كل مستويات التعليم، وجزأرة البرامج بتكييفها مع واقع البلاد، وتوسيع وسائل التربية الجماهيرية ومحاربة الأمية [21]. أما بعد استقلال الجزائر فقد ظهرت أيضا مواثيق وطنية عديدة، لكنها كما يستنتج محمد الطيب العلوي لا تختلف عن بعضها من حيث الجوهر، خاصة فيما يتعلق بقضية التربية والتعليم والثقافة واللغة العربية والدين الإسلامي، فقراءة مواثيق 1964م و1976م على سبيل المثال توحي حسبه بأن كاتبها يعيد نفسه بصيغة ما كلما طلب منه ذلك [22] ، وفيما يلي بعض ما تضمنته هذه المواثيق في القضية سالفة الذكر:

- ميثاق 1964م : ومما جاء فيه بالنسبة للشأن الثقافي والتربوي: "إن الثقافة الجزائرية ستكون قومية ثورية علمية، فدورها كثقافة قومية يتمثل بالدرجة الأولى في أن تعيد للغة العربية بوصفها اللسان المعبر عن القيم الثقافية لبلادنا كرامتها وفعاليتها كلغة حضارة، ومن أجل ذلك ستعمل على إحياء وإعادة تقييم التراث الوطني والتعريف به وبصبغته الإنسانية المزدوجة الكلاسيكية والحديثة لدمجه من جديد في الحياة الفكرية، ولتربية الشعور الشعبي، هكذا ستحارب التسيب الثقافي والتطبع الغربي اللذان ساهما في غرس احتقار القيم القومية في أنحاء الكثير من الجزائريين"، وتحت عنوان: التعليم ومحو الأمية ورد أيضا: "إن إدخال اللغة العربية في التعليم الابتدائي من بين إنجازات الاستقلال، إلا أن تعريب التعليم عمل طويل المدى ومهمة من أدق المهام لأنها تتطلب وسائل ثقافية عصرية ولا يمكن أن تتم في ظل التسرع". ولعل محمد الطيب العلوي قد أصاب إلى حد كبير عندما رأى في ذلك الكثير من الديماغوجية وإنكار واضح لجهود التعليم العربي الحر قبل الاستقلال، ونية مبيتة لإطالة

- تحقيق مجانية وإجبارية التعليم لجميع الأطفال ومن كلا الجنسين.
- الدفاع عن مقومات الشخصية الوطنية الجزائرية.
- إلزامية التعليم باللغة العربية.
- مناهضة الغزو الثقافي الأجنبي.
- إصلاح ما أفسده الاستعمار من عقائد لدى الناس.
- نشر أمجاد التاريخ الإسلامي.

أما بيان أول نوفمبر 1954م فتضمن أهدافا هامة من بينها :

- إقامة الدولة الديمقراطية الاجتماعية ذات السيادة في إطار المبادئ الإسلامية .
- احترام الحريات الإسلامية للمواطنين دون تمييز عرقي أو ديني .
- تحقيق الوحدة الإفريقية داخل إطارها العربي الإسلامي.

ومن بين ما نص عليه ميثاق طرابلس، العمل على محو الأمية وتطوير الثقافة الوطنية اعتبارا لتعلق الشعب الجزائري بقيمه الوطنية التي صيغت في إطار الأبعاد العربية الإسلامية، وذلك يتم باستعادة الثقافة الوطنية والتعريب التدريجي للتعليم، والمحافظة على التراث الوطني، وتوسيع النظام المدرسي بإتاحة الفرصة للجميع وفي كل مستويات التعليم، وجزأرة البرامج بتكييفها مع واقع البلاد، وتوسيع وسائل التربية الجماهيرية ومحاربة الأمية [21].
أما بعد استقلال الجزائر فقد ظهرت أيضا مواثيق وطنية عديدة، لكنها كما يستنتج محمد الطيب العلوي لا تختلف عن بعضها من حيث الجوهر، خاصة فيما يتعلق بقضية التربية والتعليم والثقافة واللغة العربية والدين الإسلامي، فقراءة مواثيق 1964م و1976م على سبيل المثال توحي حسبه بأن كاتبها يعيد نفسه بصيغة ما كلما طلب منه ذلك [22] ، وفيما يلي بعض ما تضمنته هذه المواثيق في القضية سالفة الذكر:

- ميثاق 1964م : ومما جاء فيه بالنسبة للشأن الثقافي والتربوي: "إن الثقافة الجزائرية ستكون قومية ثورية علمية، فدورها كثقافة قومية يتمثل بالدرجة الأولى في أن تعيد للغة العربية بوصفها اللسان المعبر عن القيم الثقافية لبلادنا كرامتها وفعاليتها كلغة حضارة، ومن أجل ذلك ستعمل على إحياء وإعادة تقييم التراث الوطني والتعريف به وبصبغته الإنسانية المزدوجة الكلاسيكية والحديثة لدمجه من جديد في الحياة الفكرية، ولتربية الشعور الشعبي، هكذا ستحارب التسيب الثقافي والتطبع الغربي اللذان ساهما في غرس احتقار القيم القومية في أمخاخ الكثير من الجزائريين"، وتحت عنوان: التعليم ومحو الأمية ورد أيضا: "إن إدخال اللغة العربية في التعليم الابتدائي من بين إنجازات الاستقلال، إلا أن تعريب التعليم عمل طويل المدى ومهمة من أدق المهام لأنها تتطلب وسائل ثقافية عصرية ولا يمكن أن تتم في ظل التسرع". ولعل محمد الطيب العلوي قد أصاب إلى حد كبير عندما رأى في ذلك الكثير من الديماغوجية وإنكار واضح لجهود التعليم العربي الحر قبل الاستقلال، ونية مبيتة لإطالة

عملية التعريب وتأجيلها بحجج استمر اللجوء إليها لاحقا من نفس الأطراف، بل إنها لا تزال حتى اليوم تتستر وراءها لشل كل محاولة لإحياء العملية [23].

- الميثاق الوطني 1976م : وقد بين أن الاحتلال الفرنسي ترك آثارا عميقة وأضرارا بليغة ألحقها بشخصية الشعب الجزائري المتمثلة خاصة في لغته لقومية، وفي تاريخه وثقافته، ليشير بأن للتربية والثقافة دور بالغ الأهمية في تطوير الشخصية الوطنية والهوية الجماعية وفي إقامة مجتمع متوازن لا يكون فيه المواطن مبتورا عن أصوله ولا متروكا على هامش التقدم. وتحت عنوان : "اللغة الوطنية" يؤكد هذا الميثاق أن اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية للشعب الجزائري، ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية وإتقانها كوسيلة عملية خلاقة يشكلان إحدى المهام الأساسية للمجتمع الجزائري. ويضيف بأن الخيار بين اللغة العربية ولغة أجنبية أمر غير وارد البتة ولا رجعة في ذلك. إلا أنه أشار إلى أن مسيرة التعريب قد أصبحت واقعا لا رجعة فيه، لكن العبء الثقيل المتمثل في الأحكام الموروثة عن العهد الاستعماري وما ألحق بالغة العربية من تخلف قد أديا إلى عدم إمكانية إيجاد حلول لهذه القضية دون توفير ظروف تستجيب لمقتضيات النوعية الرفيعة، ودون مراعاة مراحل ضرورية تستطيع وحدها أن تتغلب على العقبات المادية والمعنوية . ومرة أخرى يبدو أن محمد الطيب العلوي لم يجانب الصواب عندما رأى بأن صياغة هذه الوثيقة أيضا كانت أدبية فضفاضة، مغلفة بعبارات مختارة منمقة تشيد باللغة العربية وبدورها الحضاري، لكنها سرعان ما وقعت في تناقض عندما حكمت على العربية بالتأخر [24] .

- دستور 1976م: ويمكن لكل متأمل في مضمون بعض مواده أن الثورة الثقافية في جوهرها تستهدف التأكيد على الشخصية الوطنية وتحقيق التطور الثقافي ورفع مستوى التعليم. وبخصوص حق المواطن في التعليم أكد الدستور في مادته السادسة والستين على [25]:

- لكل مواطن الحق في التعليم.
- تنظم الدولة التعليم.
- تسهر الدولة على أن تكون أبواب التعليم والتكوين المهني والثقافة مفتوحة بالتساوي أمام الجميع.

- ميثاق 1986م: وتحت عنوان: "مهام الثورة الجزائرية في المجال الثقافي" جاء فيه: "إن تحقيق الثورة في المجال الثقافي يتطلب التكفل بعدد من المهام في ميادين التربية والتعليم والتكوين من جهة، وفي كل ما يتصل بتكوين الإنسان سياسيا وتربيته خلقيا وإعداده اجتماعيا من جهة أخرى" . وعلى العموم فإنه وباستثناء أن هذا الميثاق لم يرم اللغة العربية بالتخلف فإن نفس أدبيات المواثيق السابقة تكررت فيه وبألفاظها أحيانا [26] .

- دستور 1989م: وقد جاء بعد أحداث أكتوبر 1988م، وأكد بوضوح في بابه الأول على استمرار روح المواثيق السابقة في جوانب ثابتة كالوحدة الوطنية والديمقراطية

الشعبية والإسلام واللغة العربية. وبذلك ظلت المبادئ العامة التي تحكم الشعب الجزائري مؤكدة وقائمة ولم تتأثر بالهزة العنيفة التي مر بها المجتمع خلال تلك الأحداث التي اختلفت بشأنها التفسيرات، فهناك من رأى فيها محصلة منطقية لتردي الأوضاع على جميع الأصعدة، في حين هنالك من اعتبرها مجرد أحداث مفبركة كان الهدف منها تحضير عملية التحول من النظام الأحادي إلى التعددية السياسية.

- دستور 1996م : لم يشر هذا الدستور إلى منظومة التربية بشكل مباشر، وإنما حملت بعض مواده التوجهات العامة للمجتمع ، والمكونات الأساسية للهوية الوطنية وهي الإسلام والعروبة والأمازيغية. علما بأن إظهار الأمازيغية أتى صريحا وواضحا في هذه الوثيقة مما يعني أن التربية بدورها تصبح مطالبة بلعب دورها لغرس البعد الأمازيغي أيضا في شخصية المتمدرسين من خلال المحتويات البيداغوجية التي تحملها البرامج الدراسية وعبر الأهداف التربوية التي ترسم للمؤسسة التربوية . وقد أكدت المادة الثالثة والخمسون منه على أن التعليم مضمون ومجاني حسب الشروط التي يحددها القانون، وأن التعليم الأساسي إجباري، وأن الدولة تنظم المنظومة التعليمية، وأنها تسهر على التساوي في الالتحاق بالتعليم والتكوين المهني [27].

وكما هو واضح أن دستور 1996م، ما عدا تأكيده على البعد الأمازيغي، فإنه لم يختلف عن المواثيق التي سبقته في مسألة التربية والتعليم، والذي أكد بدوره على تولي الدولة تنظيمها ضمن إطار العدالة الاجتماعية بين أفراد المجتمع الجزائري، الأمر الذي لا ينسجم مع عهد التعددية السياسية والتوجه نحو الخوصصة وتحرير الاقتصاد. وبالفعل فقد وجد القائمين على قطاع التربية والتعليم أنفسهم مجبرين على الاعتراف بالأمر الواقع بعد ظهور بعض المدارس الخاصة تنشط خارج إطار القانون. حيث تضمنت المواد (من 57 إلى 65) من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م، أحكاما تتعلق بمؤسسات التربية والتعليم الخاصة وشروط فتحها [28].

ولعل أهم ما يمكن استخلاصه هنا هو أن صراع الفاعلين السياسيين على اختلاف مرجعياتهم وتوجهاتهم، قد انعكس على الكيفية التي تم التعاطي بها مع موضوع التربية والتعليم في مختلف مواثيق الدولة الجزائرية. بدليل أن التأكيد على ضرورة تعميم استعمال اللغة العربية، كان ينطوي دوما على نية مبيتة لإطالة عملية التعريب وتأجيلها، بذات الحجج التي كان يتم اللجوء إليها من نفس الأطراف في كل مرة. وقد تجلت نزعة هؤلاء المعادية للغة العربية بكل وضوح في آخر محطة لإصلاح المنظومة التربوية، أين اختزل الإصلاح من طرف اللجنة التي عرفت "بلجنة بن زاغو" في إعادة الاعتبار للغة الفرنسية في المدرسة الجزائرية.

ثالثا-تطور التشريع المدرسي في الجزائر:

هناك من الشواهد التاريخية (وخاصة في الفترة الممتدة من 1962 و1972م) ما يؤكد على الولادة العسيرة للدولة الجزائرية، على اعتبار أنها شهدت ميلاد نظام سياسي غير متجانس. وبالرغم من أن الأمر انتهى إلى صعود تيار جديد إلى سدة الحكم في19 جوان 1965م، إلا أن الأوضاع في قطاع التعليم استمرت على ما هي عليه إلى غاية 1972م، لأن هذا الأخير كان شغله الشاغل تعزيز قواعده وبناء تصوره الأيديولوجي في البداية، أما الشروع في التغيير فقد تم تأجيله حتى تحين فرصته المناسبة. بدليل أن الفترة الممتدة بين 1965 و1972م لم تعرف إلا بعض التعديلات الجزئية، رغم استمرار الاختلالات والمشكلات الموروثة عن الحقبة الاستعمارية. حيث أن ديمقراطية التعليم وتعريبه وجزأرته بقيت مجرد شعارات ولم تجسد على أرض الواقع طيلة عقد من الاستقلال .

ورغم أن القيادة السياسية الجديدة بدأت تأخذ على عاتقها منذ البداية شأن التربية والتعليم في محاولة لجعل خطابها السياسي ينعكس كأفعال وانجازات على أرض الواقع، حيث تجلت هذه الإرادة في العمل على توسيع التعليم ونشره، وتكليف وزير التربية الوطنية سنة 1969م بالإشراف على لجنة تحضيرية لإصلاح التعليم، والتي انتهت في تقريرها الذي جاء تحت عنوان: "مدخل إلى إصلاح التعليم" إلى التأكيد على أن قطاع التربية الوطنية يعاني من مشكلات عديدة، وهو بحاجة ماسة إلى إصلاح . إلا أن نصوص الإصلاح ذات الأهمية القصوى لم تصدر إلا في سنة 1976م، وتحديدا بعد صدور وثيقة 16 أفريل 1976م، لأنها حملت مشروعا إصلاحيا شاملا، قدم تصورا واضحا للمدرسة الجزائرية، وحدد منطلقاتها وأهدافها، واعتمد المدرسة الأساسية قاعدة لها. وبعدها جاءت وثيقة إصلاح التعليم وبناء المدرسة الأساسية، وكان الهدف منها التأكيد على تطبيق المدرسة الأساسية. حيث صادقت عليها اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني في دورتها الثانية المنعقدة من 26إلى30 ديسمبر 1979م [29] .

ويمكن القول أن النصوص التنظيمية ظلت تواكب تطور النظام التعليمي الجزائري منذ الاستقلال رغم كل النقائص والأخطاء التي وردت فيها، لكنها لم تجد العناية الكافية لإبرازها في شكل كتب، من شأنها مساعدة أهل القطاع والباحثين، وتوفر عنهم عناء البحث عند الحاجة. وقد يكون من المفيد هنا الوقوف عند أهم المحطات التي مر بها التشريع المدرسي، في قطاعي التربية الوطنية والتعليم العالي، منذ فجر الاستقلال حتى وقتنا الراهن بمزيد من الشرح والتحليل.

1-تطور التشريع في قطاع التربية الوطنية:

استجابة منها لحاجة الباحثين والعاملين في قطاع التربية والتعليم، أصدرت وزارة التربية الوطنية فيم مارس1993 كتيبا تحت عنوان: "مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية" جمعت فيه كل النصوص التنظيمية، وكانت ترمي من وراء هذه المبادرة حسب ما ورد في تقديم هذا الكتيب إلى تكوين رصيد وثائقي في مجال التشريع المدرسي، وتوفيره

بالمؤسسات التعليمية والتكوينية باعتباره أداة من أدوات العمل الضرورية لا تقل أهمية عن باقي العناصر الأخرى التي تساهم في خلق الشروط المناسبة للعمل من أجل الأهداف المرسومة. وقد تضمن الكتيب المذكور الأحكام التالية [30] :

أولا ـ أحكام تنظيمية .
ثانيا ـ أحكام خاصة بالمجالس الموجودة بالمؤسسة .
ثالثا ـ أحكام خاصة بالموظفين ومنهم:
1 ـ موظفو التأطير.
2 ـ موظفو التعليم.
3 ـ موظفو التوجيه.
4 ـ موظفو الحراسة.
5 ـ موظفو المصالح الاقتصادية.
رابعا ـ أحكام خاصة بالتلاميذ.

ويتمثل أهم ما جاءت به هذه الأحكام من تغييرات بالخصوص في القرار رقم : 2 /175 المؤرخ في 13 جوان 1992م، الذي يحدد كيفيات تنظيم وتسيير المدرسة الأساسية المندمجة التي أصبحت تسمى بموجب هذا القرار بالمأمن، وتتشكل من مدرسة إكمالية ومدرسة ابتدائية واحدة أو عدة مدارس تبعا لمقتضيات الخريطة المدرسية، وتهدف إلى منح تربية أساسية مشتركة ومستمرة للتلاميذ من السنة الأولى إلى السنة التاسعة أساسي [31] .

ومن أهم ما حملته من تغييرات أيضا ما ورد في القرار رقم 1533م المؤرخ في 11مارس 1992م المتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي. فبعد إقراره بوجود بعض النقائص والسلبيات الداخلية والخارجية التي أدت إلى انخفاض نوعية التعليم الثانوي وضعف مردوده، حدد أهداف إعادة هيكلته ومنها: تفادي التخصص المبكر والدقيق باعتماد نظام الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، والتمييز ابتداء من السنة الثانية بين نمطين من التعليم الثانوي (المحضر للتعليم العالي والمؤهل لعالم الشغل)، حيث يبدأ تعليم التلاميذ ضمن نمطين مختلفين من التعليم الثانوي هما:

أ - التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: يوجه إليه التلاميذ الذين تتوفر لديهم القدرات والكفاءات الضرورية لمواصلة التعليم الجامعي، فيحضرون لذلك بتوجيههم إلى ثلاثة مجموعات من الشعب (مجموعة الشعب الأدبية، مجموعة الشعب العلمية، ومجموعة الشعب التكنولوجية)، وتختتم دراستهم الثانوية بامتحان البكالوريا.

ب – التعليم الثانوي التأهيلي : يوجه إليه التلاميذ الذين تظهر لديهم استعدادات يمكن تنميتها بكيفية أفضل في هذا النمط من التعليم ذي الطابع العملي تحضيرا لإحدى المهن،

وتختتم الدراسة فيه بامتحان خاص يتوج بشهادة نهاية التعليم الثانوي التأهيلي، ويتضمن هذا النمط من التعليم مجموعتين من الشعب (مجموعة الشعب الموجهة للقطاع الصناعي والأشغال العمومية، ومجموعة الشعب الموجهة لقطاع الخدمات). لكن وزير التربية الوطنية وقتها "علي بن محمد" اضطر أمام الضغوطات التي مورست عليه من طرف خصومه الذين استغلوا جهل أولياء التلاميذ وسلبية جمعياتهم، واستثمروا في غضبهم، للضغط من أجل التراجع عن هذه الإجراءات الجديدة رغم أهميتها. حيث كان من شأنها أن تقلص مدة التكوين للتلاميذ الذين يظهرون ميلا ملحوظا نحو حرف معينة ومهارة ملفتة في الأعمال اليدوية، ولا يتوفرون في المقابل على القدرات المؤهلة للتعليم الجامعي، طالما أن مواصلة هؤلاء التلاميذ لدراستهم خارج هذا النوع الجديد (التعليم الثانوي التأهيلي) سوف يكون من دون جدوى، لأن حظوظهم في الحصول على البكالوريا في التعليم العام شبه منعدمة بالنظر لمؤهلاتهم المتواضعة. وعندها سيكون التسرب المدرسي بانتظارهم، وفي أحسن الأحوال قد تلجأ فئة منهم إلى مراكز التكوين المهني للحصول على شهادة مهنية، وفي مدة يمكن أن تصل إلى ثلاث سنوات أخرى، هذه الشهادة التي كان بالإمكان الحصول عليها في مرحلة التعليم الثانوي . لذلك فالتراجع عن هذا المسعى كان يعني ببساطة اقتطاع ثلاث سنوات من عمر هذه الفئة من التلاميذ، وهو إصرار على هدر الوقت والجهد والمال، لأن تكلفة تكوينهم تصبح مضاعفة.

وبالإضافة إلى الكتيب المذكور، تضمنت النشرة الرسمية للتربية الوطنية التي تصدرها وزارة التربية الوطنية في عدد خاص منها في شهر فيفري 2008م، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08-04 المؤرخ في 23جانفي 2008م، جاء في سبعة أبواب قسمت ثلاثة منها إلى فصول، و أهم ما ورد فيها [32] :

الباب الأول: وخصص لأسس المدرسة الجزائرية ويشمل ثلاثة فصول، الفصل الأول حددت فيه غايات التربية والفصل الثاني يعالج مهام المدرسة أما الفصل الثالث فيبين المبادئ الأساسية للسياسة التربوية.

الباب الثاني: تناول الجماعة التربوية.

الباب الثالث: فصل في تنظيم التمدرس وتضمن سبعة فصول، الفصل الأول جمع بعض الأحكام المشتركة الفصل الثاني تناول التربية التحضيرية، الفصل الثالث تناول التعليم الأساسي، الفصل الرابع خصص للتعليم الثانوي، الفصل الخامس تضمن الأحكام المتعلقة بالمؤسسات الخاصة للتربية والتعليم والفصل السادس خصص للإرشاد المدرسي والفصل السابع عالج موضوع التقييم.

الباب الرابع: يتناول تعليم الكبار.

الباب الخامس: خاص بالمستخدمين.

الباب السادس: خصص للمؤسسات المدرسية وهياكل الدعم والأجهزة الاستشارية ونقسم إلى ستة فصول الفصل الأول يتناول مؤسسات التربية والتعليم العمومية الفصل الثاني يتناول هياكل الدعم، الفصل الثالث يتناول الجوانب المرتبطة بالبحث التربوي وبالوسائل التعليمية، الفصل الرابع يتناول التضامن والنشاط الاجتماعي، الفصل الخامس يحدد الخريطة المدرسية والفصل السادس خصص للأجهزة الاستشارية.

الباب السابع: ويتعلق بالأحكام النهائية المتضمنة إلغاء الأحكام المخالفة للقانون الحالي، لاسيما تلك الأحكام الواردة في الأمر رقم 76 ـ 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976م، المتضمن تنظيم التربية والتكوين.

وهكذا وبدلا من الاقتداء بالأمم الحية في التواصل التشريعي، عمد القائمون على هذا الإصلاح إلى تصفية حساباتهم مع أمرية 16 أفريل 1976م، التي تعتبر الأساس القانوني الوحيد لمدرسة الاستقلال، وقد تناسوا هذه المرة أن فرنسا التي كانت دوما المرجع والقدوة بالنسبة إليهم، مازالت تبني جزءا من حيثياتها على قانوني "جول فيري" المؤرخين في: 16 جوان 1881 و28 مارس 1882م [33].

2-تطور التشريع في قطاع التعليم العالي :

أما عن التشريع بالنسبة للتعليم العالي، ونظرا لاستحالة تناول كل النصوص التي صدرت منذ فجر الاستقلال وإلى غاية الآن، سوف يكون التركيز على ما ورد من نصوص قانونية في أهم محطات الإصلاح التي عرفها القطاع، مع التوقف عند بعض النصوص التي كانت انعكاساتها جلية في الميدان.

* إصلاح 1971م : الذي أكد على ضرورة تكوين الإطارات تكوينا نوعيا يسمح لها بممارسة العمل مباشرة، وحتى تساهم في التنمية الاقتصادية والاجتماعية بصورة فعالة.

أما الأهداف التي أكد على أنه يتوجب تحقيقها فهي:

- ديمقراطية التعليم (ليمس كل الفئات الاجتماعية) .
- إعادة تنظيم برامج الدراسات الجامعية (من خلال ربطها باحتياجات المجتمع وسوق الشغل).
- جزأرة إطارات التعليم العالي (استبدال الإطارات الأجنبية بالإطارات الوطنية).
- إعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي (انطلاقا من الاعتقاد الذي كان سائدا

بأن تقدم أي مجتمع مرتبط بمدى تحكمه في العلوم التكنولوجية).

وكما هو واضح أن فلسفة الإصلاح هذه رغم ما تضمنته من نقاط ايجابية عديدة إلا أن بعض منطلقاتها خاطئة، و انعكاساتها كانت سلبية على مستويات عدة في مراحل لاحقة، على غرار سياسة الجزأرة التي حرمت الجامعات الجزائرية من خدمات الكثير من الخبرات والكفاءات الأجنبية العالية، ولم تتمكن من تعويضها نظرا لغياب ما يضاهيها من الجزائريين.

كما أن الشواهد التاريخية والواقعية أثبتت أن إعطاء الأولوية للتخصصات العلمية والتكنولوجية على حساب التخصصات الإنسانية والاجتماعية، هي سياسة عرجاء تسير على رجل واحدة بدلا من اثنين .

* مرسوم تنظيم الإدارة المركزية 34: تضمن المرسوم التنفيذي رقم (03-01) المؤرخ في : 2003/01/04م كيفيات تنظيم الإدارة المركزية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. جاء في أربعة عشر مادة، وأهم ما نص عليه أن الإدارة المركزية تشتمل تحت سلطة الوزير على: الأمين العام، ديوان الوزير(رئيس الديوان، أربعة ملحقين بالديوان)، المفتشية العامة، بالإضافة إلى تسع مديريات بفروعها .

* المنشور الوزاري رقم (09) المؤرخ في : 2004/06/23م : الذي يحدد كيفات تطبيق النظام الجديد في التعليم المعروف بنظام "ل. م. د" (L.M.D) والذي يعني "ليسانس ماستر، دكتوراه" والذي شرع في تطبيقه مع انطلاق الموسم الجامعي 2005/2004م في بعض الجامعات ليتم تعميمه لاحقا بالتدرج على باقي الجامعات.

فبالنسبة لشهادة الليسانس شرع في تطبيقها بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم: 371/04 المؤرخ في 2004/11/21م الذي ينظمه في 20 مادة، والذي كان يرمي بالأساس إلى تنظيم التعليم وكيفيات مراقبة المعارف والكفاءات عند المتعلمين. حيث تنص المادة الثانية منه مثلا على أن التكوين للحصول على شهادة الليسانس "نظام جديد" يتوزع على ستة سداسيات وينظم في مجالات تكوين تضم مجموعة من الفروع والتخصصات والشعب في شكل مسالك تكوين نموذجية، ويمكن من وضع معابر. في حين تنص المادة التاسعة منه على أن تقييم الكفاءات واكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة من وحدات التعليم يكون سداسيا، إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو بالتوفيق بين النمطين.

وإذا كان الهدف من اعتماد هذا النظام هو حسب ما جاء في ملفي إصلاح التعليم العالي في جانفي 2004 م وجوان 2007 م هو السعي لتحقيق الجودة والنوعية في التكوين وتحقيق التناغم المطلوب مع المحيط السوسيو اقتصادي، مع العمل على تكييف نظام التعليم العالي الجزائري مع نظيره العالمي. فإن السؤال الذي يتوجب طرحه هنا هو إلى أي حد يمكن بلوغ هذا الهدف ؟ بالنظر لتعذر تحسين مستوى التعليم بالنسبة لطلبة الليسانس "نظام قديم"

رغم أن مدة تكوينهم أطول (أربع سنوات) . وهل يمكن الحديث عن تناغم ما بين التعليم العالي والمحيط السوسيو اقتصادي في ظل علاقات بينية يميزها ضعف الانسجام والتكامل؟ وهل يمكن لنظام التعليم العالي في الجزائر أن يحقق الانسجام والتكيف مع نظيره في البلدان المتقدمة في ظل المشكلات المزمنة التي يتخبط فيها بمجرد إحداث التغيير في مدة التكوين والزعم بربطه بقطاع اقتصادي قائم على الريع ولا يقيم أي وزن للمعرفة العلمية ؟ .

إن الأمر لا يبدو بعيدا عن إملاءات دول المركز التي تدفع بدول المحيط (التابعة) لتكوين ما تحتاجه الشركات المتعددة الجنسيات من عمالة مدربة، يمكن استخدامها عند الضرورة ، ويسهل التخلي عنها عندما تقرر نقل مشاريعها إذا توفرت لديها فرص جني أرباح أكبر في أي مكان آخر. أما مواجهة جيوش البطالين التي تخلفها وراءها، فهي مهمة لن تجد يومها أحسن من حكومات تلك البلدان التابعة للقيام بها.

* القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث [35] : وهو القانون الذي تضمنه المرسوم التنفيذي رقم : (08-130) المؤرخ في : 03 مايو 2008م، وجاء في شكل مواد موزعة على عدة فصول مقسمة إلى خمسة أبواب كما يلي :

- الباب الأول: خصص للأحكام العامة وتضمن المواد (من 01 إلى 27) موزعة على تسعة فصول، وأهم ما ورد فيها تحديد واجبات الأستاذ الباحث وكل ما يتعلق بالتوظيف والتثبيت والترقية.

- الباب الثاني: خصص لمدونة الأسلاك وتضمن المواد (من 28 إلى 57) موزعة على خمسة فصول، وأهم ما جاء فيها تحديد مختلف الأسلاك ومهام كل سلك وشروط الترقية من سلك إلى آخر.

- الباب الثالث: خصص للأحكام المطبقة على المناصب العليا وتضمن المواد (من 58 إلى 66) موزعة على فصلين، وأهم ما احتوته تحديد مهام مسؤول فريق ميدان التكوين وشروط تعيينه.

- الباب الرابع: خصص لتصنيف الرتب والزيادات الاستدلالية للمناصب العليا وتضمن المواد (من 67 إلى 69) موزعة على فصلين.
- الباب الخامس: تناول أحكام خاصة وتضمن المواد (من 70 إلى 73).

وكما هو واضح أن هذا القانون تجاهل مطلب دمقرطة الجامعة الذي كان دوما على رأس مطالب الأساتذة الجامعيين. ولعل أهم ما ميز التشريع المدرسي في عهد الجزائر المستقلة هو أسبقية السياسي والإداري على العلمي والبيداغوجي، وافتقار المشرعين إلى الكفاءة اللازمة، إذ كثيرا ما يتولى العملية أناس غير مؤهلين نظرا لضعف مستواهم العلمي، أو عدم

معرفتهم لواقع النظام التعليمي الجزائري بسبب بعدهم عنه أحيانا، وتأثر البعض منهم بالتشريع المدرسي الفرنسي أحيانا أخرى. ولأن التشريع غالبا ما يكون فوقيا، ودون إشراك للقواعد والخبراء من أهل الاختصاص، فإن الإخفاق كان ملازما له في أكثر من محطة، وقد تجلى هذا الإخفاق على سبيل المثال في القرار الوزاري المؤرخ في: 1991/05/20م الذي يتضمن تحديد قائمة شهادات الليسانس في التعليم العالي وشهادة مهندس، وكذا الاختصاصات المعنية بمسابقة توظيف أساتذة التعليم الثانوي على أساس الاختبارات، والتي تم بموجبه السماح لبعض من لا تتوفر فيهم أدنى شروط الوظيفة بالمشاركة في حين تم إقصاء البعض الآخر رغم توفرهم عليها. بالإضافة إلى القرار الوزاري رقم 827 المؤرخ في : 1991/11/13م الذي يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني الذي تضمن غموضا في العديد من المسائل، كما أن الغموض لازم أيضا مختلف الوثائق الرسمية التي صدرت عن وزارة التربية حول التعليم المكيف في الفترة الممتدة بين 1982م و2001م. وطبعا فإن أي خلل على مستوى التشريع سوف ينعكس لا محالة سلبا على التنظيم والتسيير والتنفيذ.

لقد مكن هذا المقال من استقراء دلالات أهم المحطات التاريخية التي مر بها النظام التعليمي الجزائري، وإبراز تأثير العامل التاريخ على أوضاعه، وخاصة مرحلة الاحتلال الفرنسي بالنظر لانعكاساتها السلبية عليه. وهذه الانعكاسات التي أدت إلى انتشار الأمية والجهل في أوساط السكان الأهالي جعلت التعليم يحتل مكانة بارزة سواء في خطابات رواد الحركة الوطنية، أوفي مواثيق الدولة الجزائرية المستقلة، كما جعلت منه أولوية مستعجلة ورهان يتوجب كسبه بالنسبة للسلطة الحاكمة منذ فجر الاستقلال. لكن التشريع المدرسي، ورغم أهميته القصوى في تحديد أهداف النظام التعليمي ووضع آليات تحقيقها، إلا أن التشريع بأوامر فوقية في أغلب الأحيان، وغياب الكفاءة والتأثر المبالغ فيه بالتشريع الفرنسي أحيانا أخرى (نظرا لسيطرة التيار الفرانكوفوني على دواليب الإدارة الجزائرية بع الاستقلال)، هو أهم ما ميزه طيلة قرابة نصف قرن من الاستقلال. الشيء الذي أثر سلبا على عمليات التنفيذ، وأعاق مساعي بلوغ الأهداف المسطرة في أغلب الأحيان.

هوامش :

1 . علي شتا، فادية الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مكتبة الإشعاع الفكرية، إسكندرية، 1997، ص 119 .

2 . هزار أحمد وآخرون، المتقن(قاموس عربي)، دار الراتب الجامعية، بيروت، دون سنة، ص: 168 .

3 . أبو القاسم سعد الله، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ط3 الجزائر، 1982، ص: 322 .

4 . إبراهيمي الطاهر: منظومة التشريع المدرسي والمردود التربوي للمدرسة الجزائرية، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، 2003، ص ص213،214 .

5 . رابح تركي: أصول التربية والتعليم في الجزائر، ط2، الجزائر، 1999، ص 145 .

6 . إبراهيمي الطاهر، مرجع سابق، ص 228 .

7 . بوفلجة غيات: التربية والتعليم بالجزائر، ديوان الغرب للنشر والتوزيع، ط2، وهران 2006 . ص: 19 .

8 . أبو القاسم سعد الله ، مرجع سابق، ص: 172 .

9 . بوفلجة غيات، المرجع نفسه، ص ص: 21 . 25 .

10 . رابح تركي: التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر التوزيع، الجزائر، 1981م، ص: 146 .

11 . بوفلجة غيات، مرجع سابق، ص ص: 26 . 31 .

12 . إبراهيمي الطاهر، مرجع سابق، ص: 276 .

13 . صالح فيلالي، ملاحظات حول سياسات ديمقراطية التعليم، البحث العلمي والجزأرة، في الباحث الاجتماعي، العدد 05، جامعة منتوري، جانفي 2004، ص: 76 .

14 . وزارة التربية الوطنية، سلسلات إحصائية من 1962 إلى 2000م، الجزائر، فيفري 2000م، ص : 80،78، 82 .

15 - Ministère(A E P) Rapport sur l'état de mise en œuvre du programme d'action national en matière de gouvernance –Alger- 2008- P/247.

16 . وزير التعليم العالي والبحث العلمي، جريدة الخبر، العدد : 4663، الجزائر، 08 مارس 2006، ص 5 .

17 . صالح فيلالي، مرجع سابق، ص: 79 .

18 . نفس المرجع، ص: 76 .

19 . مدير المركز الوطني لمحو الأمية، في حصة "بين الشمال والجنوب" التلفزة الجزائرية (القناة الثالثة)، الساعة: (21.00) يوم: 2009/09/30م.

20 . إبراهيمي الطاهر: مرجع سابق، ص:298.

21 . إبراهيمي الطاهر، مرجع سابق، ص 300.

22 . محمد الطيب العلوي، مرجع سابق ص:204.

23 . محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص206.

24 . المرجع نفسه، ص: 303 .

25 . المرجع نفسه، ص: 304 .

26 . محمد الطيب العلوي، مرجع سابق، ص: 305 .

27 ـ دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، سنة 1996م
28 ـ وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية، 2008 ، ص: 81 ـ 83 .
29 ـ إبراهيمي الطاهر: مرجع سابق، ص، ص: 292،291.
30 ـ وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سابق، ص ص: 02، 03.
31 ـ وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سابق، ص: 09 .
32 ـ وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، مرجع سابق، ص، ص: 26 ـ 39 .
33 ـ إبراهيمي الطاهر: مرجع سابق، ص: 296 .
34 ـ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد: 02، 08 يناير2003م.
35 ـ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، العدد 23، 04 مايو، 2008م.

قيام إمارة أولاد مقران
بقلعة بني عباس في مطلع القرن 16

أ. الخضر بوطبة
جامعة سطيف

تعتبر أسرة أولاد مقران من الأسر الجزائرية الكبيرة ذات النفوذ ، حيث أسست إمارة حقيقية في قلعة بني عباس في قمم جبال البيبان مع مطلع القرن 16 الميلادي، وقد لعب أمراء هذه الأسرة دورا هاما في تقديم الدعم والمساعدة للإخوة بربروس في تأسيس إيالة الجزائر وإلحاقها بالدولة العثمانية، ثم استمرت الأسرة تمارس نفوذها في المنطقة طوال فترة الحكم العثماني في الجزائر، وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على جانب من التاريخ المحلي وإبراز الدور الذي لعبه السكان المحليون في صناعة تاريخ الجزائر في العصر الحديث .

At the beginning of 16th century, Ouled Mokran's was one of the greatest and most powerful Algerian families who founded a true regency of Beni Abbas palace on the mountain of el Biban the regent of this family played an important role in supporting and sustaining the Barbarous Brothers in joining Algeria to the ottoman's government, they kept purchasing their power in the region during the ruling period of the ottoman in Algeria. This study aims at shedding some light an a significant part of the local history, and showing the role of the native inhabitants in building up the modern Algerian history.

بعد سقوط دولة الموحدين بالمغرب العربي ظهرت على أنقاضها ثلاث دويلات صغيرة متناحرة متطاحنة فيما بينها، وهي دولة بني مرين بالمغرب الأقصى ودولة بني حفص بتونس ودولة بني زيان بالمغرب الأوسط (الجزائر)، ولم تكن الدول المسيحية جاهلة الوضع الذي أصبحت عليه المنطقة من ضعف وتناحر، فكانت تقوم بالغارات البحرية على أهم المدن والموانئ بهدف الاستيلاء عليها واستغلالها في التجارة لا سيما بعد حركة الكشوفات الجغرافية التي فتحت أعين دول أوروبا على التوسع والسيطرة والاستعمار، فكان من أهم نتائج تلك التحرشات سقوط عدة مدن وموانئ هامة في يد الاستعمار البرتغالي والأسباني (سبتة وجبل طارق)، (وهران والمرسى الكبير دلس تنس بجاية) (وتونس وطرابلس الغرب)، وقد ارتبط التواجد العثماني بالمنطقة بسقوط غرناطة آخر معاقل المسلمين بالأندلس والاضطهاد الفظيع الذي تعرض له المسلمون على يد المسيحيين بمباركة وتشجيع كبار رجال الدين، إذ هب الإخوة بربروس لتلبية نداء الإستغاثة من إخوانهم في الدين فوقفوا في وجه الصليبيين يقارعونهم في عرض مياه البحر المتوسط بل أن جرأتهم وشجاعتهم دفعتهم إلى مقاتلة الأعداء

في عقر دارهم، ويشهد التاريخ أن الإخوة بربروس أنقذوا الآلاف من الأندلسيين من الإبادة على يد المسيحيين.

ولم يكن في الواقع نفوذ الدولة الحفصية ولا الزيانية يمتد إلى المناطق الجبلية الوعرة حيث سكان القبائل الذين كانوا يتمتعون بالاستقلال في إدارة شؤونهم المحلية بأنفسهم فقامت بالمنطقة إمارتان أو مملكتان هما إمارة كوكو وتحكمها أسرة آل القاضي بالجرجرة و إمارة بني عباس بالبيبان وتحكمها أسرة المقراني، وهذه الأسرة موضوع الدراسة كانت دعامة أساسية للحكام العثمانيين في المنطقة الأشد وعورة والأصعب تحكما والأغنى من حيث الموارد لاسيما فيما يتعلق بالطاقة الغابية التي كانت تشكل حجر الأساس في الإيالة الجزائرية، حيث قوة الأسطول البحري أو ضعفه مرهونة بهذه المادة الحيوية.

تأسيس إمارة بني عباس:

على الرغم من أن المؤرخ والرحالة المغربي ليون الإفريقي (الحسن الوزان) ممن عاصروا فترة تأسيس هذه الإمارة، إلا أننا نستغرب أنه لم يشر إليها إطلاقا، ويعتبر المريني (مؤرخ البلاط الحفصي ببجاية) المؤرخ الوحيد الذي أشار إلى القلعة على الرغم من أنه ذكرها بقلعة الونوغة وهي قلعة بني عباس حسب ما يذكر ابن أوجيت [1] ، في حين يذكر إسماعيل العربي أنها قلعة بني حماد [2] غير أن جل المصادر تؤكد أنها قلعة بني عباس.

ومهما يكن من أمر، فإن تاريخ أسرة أولاد مقران يبدأ في أواخر القرن الخامس عشر وأوائل القرن السادس عشر حسب ما ذكر فيرو حيث ارتبط تأسيس إمارة أولاد مقران بقلعة بني عباس بأسرة ابن القاضي التي تنتسب إلى مؤسسها الشيخ عمر بن القاضي الذي التجأ هو الآخر إلى جبال جرجرة في أواخر القرن 15 ، قادما من المغرب الأقصى [3] ، وهو ينحدر أيضا من الأشراف الأدارسة، حيث استطاع بنفوذه الديني أن يوحد سكان جرجرة، الذين مزقتهم الحروب والتطاحن، ويؤسس مملكة بجبل كوكو عرفت باسمه [4] وأقام بها زاوية للتعليم، فالتحق سيدي عبد الرحمن جد أولاد أمقران ـ الذي قدم هو أيضا إلى المنطقة من المغرب الأقصى كما سبقت الإشارة إلى ذلك ـ بهذه الزاوية لمزاولة دروسه وقد لاحظ فيه شيخه عمر بن القاضي ذكاء متقطع النظير، وتبحر في العلم، وصفات فاضلة، وقد حملت تلك الصفات الناس على الإعجاب به وتقديره واحترامه، مما جعل شيخه يغار منه ويحسده، خوفا على مكانته ونفوذه في وسط السكان، فبدأ يدبر له المكائد ويخطط للتخلص منه، ولما علم الشيخ عبد الرحمن من أحد زملائه في الزاوية بما يكن له شيخه عمر بن القاضي من حقد وغيرة، قرر مغادرة الزاوية، فلجأ إلى منطقة بني عباس، وكان عمر بن القاضي يعتقد أنه لن يتمكن من اجتياز وادي الساحل بسبب غزارة مياهه، وتدفقه القوي ووجود السباع، لكنه وصل إلى منطقة بني عباس حيث استقبله سكانها ورحبوا بقدومه فاستقر بينهم، وأول عمل قام به سيدي عبد الرحمان هو بناء زاوية لتعليم السكان بمكان يسمى ثقرابت وهي تعني الكوخ [5] .

وفي منطقة بني عباس تبدأ قصة الشيخ عبد الرحمان مع السكان، الذين التقوا حوله حين التمسوا فيه التدين والتقوى والنسب الشريف، وكانت سمعته الطيبة تزداد في أوساط السكان الذين وطد علاقته بهم وتمكن من كسب ودهم تمهيدا لتأسيس مملكته حسب ما يذكر فيرو [6] . وكان سكان منطقة القبائل (زواوة) كما يذكر سعيد بوليفة يشعرون بشرف كبير واعتزاز عندما يكون بينهم مرابط، لأن ذلك يعني توفر الأمن والاستقرار، ويعد بمستقبل جيد للقبيلة، كما يوفر لها الحماية الكافية وتنزل بها البركة، فضلا عن الاحترام الكبير الذي يجلبه هذا المرابط للقبيلة من طرف السكان والقبائل المجاورة لها [7]، ويؤكد ذلك أيضا أبو القاسم سعد الله حيث يقول: "إن للمرابطين كرامات جعلت الناس يعتقدون فيهم ويطلبون بقاءهم بينهم وكانوا حريصين أيضا على مصاهرتهم والالتفاف حولهم للاهتداء بهم في شؤونهم الدينية وكانوا يلجأون إليهم في حل خلافاتهم ونزاعاتهم" [8]، ويبدو أن الشيخ عبد الرحمان طاب له المقام بين سكان بني عباس فقرر الاستقرار بينهم .

وكان من عادة أمراء كوكو استغلال قبائل المنطقة والاستبداد بهم، وكانت قبيلة بني عباس إحدى ضحايا الظلم والجور الذي كانت قبائل زواوة تمارسه في ظل حكم أمراء آل القاضي حسب رواية فيرو، ومن بين عادات رجال ابن القاضي التقليدية أنهم كانوا يسخرون سكان بني عباس في السوق الأسبوعي الذي كان يعقد كل يوم أربعاء بمنطقتهم، وكان هذا السوق من أكبر الأسواق في المنطقة يأتيه السكان من كل النواحي، وفيه اعتاد رجال ابن القاضي على إجبار أربعمائة فرد من بني عباس بأن يقوم كل رجلين منهم بحمل عمود من الخشب على الأكتاف ثم تعلق عليه الأغنام بعد ذبحها وسلخها وتعرض للبيع وهم على تلك الحال طوال اليوم، وذلك دون مقابل ومن دون أن يعترض هؤلاء على ذلك، وفي أحد الأيام حضر الشيخ عبد الرحمن إلى السوق وشاهد هذا السلوك المهين والمذل من رجال كوكو اتجاه بني عباس، فاستاء كثيرا منهم، وتقدم من الشيخ المسؤول عن السوق ووبخه وطلب منه الكف عن الإساءة لأشخاص مثله [9]، فرد عليه صاحب السوق قائلا: "إن الأمر لا يعنيك وإن هذه عادة قديمة لست أنت من يغيرها"، فاغتاظ سيدي عبد الرحمن من هذا الرد الذي لم يكن ينتظره، وعزم على القيام بعمل ما يمكنه من تخليص هؤلاء التعساء من عبوديتهم، فدعا شيوخهم للاجتماع به في مساء ذلك اليوم وقال لهم لماذا يفعلون بكم هذا ومنذ متى؟ ولما أنتم خاضعون لهم؟ ، فأجابوه بأن رجال ابن القاضي يملكون من القوة ما لا قبل لهم بمواجهته، ولا يوجد من يمنعهم عنهم ويحميهم من ظلمهم وبطشهم [10] ، حينئذ قال لهم الشيخ عبد الرحمان ما أنتم فاعلون إن خلصتكم من هذا الظلم؟ ، فأجابوه بأنهم يعاهدونه على الطاعة والولاء والخضوع له ودفع المغرم له ولأبنائه من بعده، بعد ذلك وضع الشيخ خطة محكمة، وقرر تخليص بني عباس من استبداد رجال ابن القاضي، وفي يوم السوق الموالي ذهب الشيخ مع رجال من بني عباس وتظاهروا بأنهم جاؤوا للتسوق كعادتهم، لكنهم هذه المرة كانوا يخفون أسلحتهم تحت ثيابهم، ورافقتهم قوة أخرى اختفت قرب مكان السوق في انتظار الإشارة من الشيخ عبد الرحمان الذي قتل صاحب السوق عند أول لقاء به، وأعطى الإشارة لأصحابه فانهالوا ضربا

على رجال ابن القاضي الذين فوجئوا بالهجوم الشرس لبني عباس [11]، فمات كثير منهم ولم ينجو بالفرار إلا القليل فلاحقهم بنو عباس حتى الضفة اليسرى من وادي الساحل، ومنذ هذه الحادثة أصبح وادي الساحل يشكل حدا فاصلا بين بني عباس وكوكو [12]، وبدأ العداء التقليدي بين بني عباس وإمارة كوكو واستمر هذا العداء طوال الفترة العثمانية حسب مرمول [13] وهايدو [14] والراشدي [15]، ويدعم صحة هذه الرواية أحمد ساحي معتمدا على وثيقة يعود تاريخها إلى فترة قيام إمارة كوكو ومجيء الأتراك إلى الجزائر، حيث يقول صاحب الوثيقة: "السلطان في ذلك العصر هو المسمى سيدي عمر بن القاضي، وهو يتحكم في بلاد الزواوي كلها وكان حكمه قاهرا جدا، ومن عادة هذا السلطان أن يحمل البغال والحمير من عرشنا في وقت الصيف لنقل زرعه والخدمة عليه، ومن عادته أن يأتي هو وجنوده إلى سوقنا المسمى بالخميس في ذلك الوقت والآن يسمى بالأحد، يلزم العرش بالضيافة تصل إليه في ذلك المحل مع العلف الكثير لخيل جيشه" [16]، ولا يزال أهل بني عباس إلى يومنا هذا يسمون هذا السوق سوق الباطل.

وبعد أن تمكن بنو عباس من التحرر حان وقت وفائهم بما عاهدوا به الشيخ عبد الرحمان فأعلنوا منذ ذلك الحين خضوعهم له واعترفوا به سلطانا أو أميرا عليهم، وأصبحوا يدفعون له المغرم، ومن الطبيعي أن يدفع ذلك أمير كوكو ورجاله إلى الانتقام والثأر من بني عباس، والعمل على إرجاعهم إلى سلطتهم كما كانوا من قبل [17].

وقد غيرت ثورة بني عباس ضد إمارة كوكو مجرى تاريخ بني عباس الذين عانوا من استبدادهم، وشكلت الإنطلاقة الفعلية لمكانتهم ونفوذهم في المنطقة، وازدادت شهرة الشيخ عبد الرحمان وتوافد على زاويته العديد من الطلبة [18]، على عكس أمير كوكو الذي كان سيئ السمعة في وسط سكان زواوة كما يذكر بوليفة [19] بسبب استبداده .

بعد ذلك بقليل توفي الشيخ سيدي عبد الرحمان في حوالي عام 1500 تاركا لابنه أحمد الذي خلفه في حكم الإمارة مكانة وسمعة كبيرة في وسط سكان المنطقة، ودفن كما أوصى بالقرابة، وأصبح ضريحه مزارا للسكان [20] . ويذكر فيرو - معتمدا على الرواية الشفوية المتواترة عند سكان القلعة - أن إمارة بني عباس ارتقت إلى درجة كبيرة من القوة والازدهار، في عهد السلطان سيدي أحمد بن عبد الرحمان الذي كان يتحلى بصفات فاضلة أكسبته شهرة كبيرة وسمعة طيبة في وسط السكان ساعدته على توسيع حدود الإمارة الصغيرة التي لم تكن تتعدى منطقة بني عباس، حيث خاض حروبا عديدة ضد أعدائه أمراء كوكو وكان ينتصر عليهم في كل المعارك، وحتى لا تكون إمارته هدفا سهلا لأعدائه أمراء كوكو قرر نقل مقر حكمه إلى مكان حصين، وبعد أن اهتدى إلى مكان يتوفر على الماء وشروط الدفاع [21] أمر ببناء القلعة، فوق قمة جبل بحيث لا يمكن الوصول إليها إلا عبر طريق ضيق وشديد الانحدار، وبسبب ارتفاعها الشديد أطلق عليها فيرو اسم عش النسر، وسماها فايسات Vayssette بالقلعة الجوية، وأشار الشيخ عبد الكريم الفقون إلى ارتفاع القلعة وحصانتها في قوله: "وقد حكى لي أبو

العباس الغبريني المذكور عن بعض تلامذة أبي مهدي عيسى بعد وفاته، وكان يدعى محمد العباس ومنزله في نواحي القلعة العباسية.. قال أبو العباس: فوجهنا من المحلة إليه فسرنا زمانا طويلا حتى أعيانا السير.." [22] ، أما حمدان خوجة فقد قال عنها "وفيها مدينة تدعى القلعة لا يتم الوصول إليها إلا بشق الأنفس" [23] .

وقد اتخذ أحمد بن عبد الرحمان من القلعة عاصمة ومقرا لحكم الإمارة، وعندما توافد عليه السكان بكثرة قام بتشييد القصبة [24] لإسكانهم بها وأسس زاوية لتعليم السكان، ورغم حصانة القلعة طبيعيا إلا أنه عزز من تحصينها بإحاطتها بسور كبير من الجهة المكشوفة التي توصل إلى القلعة [25]، لا تزال بعض آثار هذا السور بقلعة بني عباس إلى يومنا هذا.

وبعد أن استقر سيدي أحمد بالقلعة وكثر عدد أتباعه أعلن نفسه سلطانا على إمارة بني عباس، وبدأ يسعى إلى مد حدود الإمارة وتوسيعها، وقد تميز حكمه بالعدل وتوفير الأمن والاستقرار والطمأنينة للسكان، فجاءته عائلات كثيرة من مختلف مناطق وادي الساحل وحتى من قلعة بني حماد للاستقرار بإمارته وأعلنت خضوعها وانضواءها تحت حكمه [26]. لم يعدم الحيلة كما لم يكن ينقصه الدهاء حيث كان مدركا منذ البداية تربص عدوه ابن القاضي، وسعيه للقضاء عليه وعلى إمارته في المهد قبل أن تتمكن من تقوية نفسها، فكان حذرا محتاطا من مخططاته، وفي الوقت نفسه كان ابن القاضي حريصا على بناء قوة تمكنه من الثأر من بني عباس، فلم يكن يتوقف عن تحريض رجاله ضد السلطان سيدي أحمد قائلا لهم إن لم نسرع بمهاجمة ابن عبد الرحمان فإنه سيهاجمنا في عقر دارنا ويستولي على إمارتنا [27] .

ولم يترك عمر بن القاضي أمير كوكو الفرصة لسلطان بني عباس في تحصين عاصمة حكمه وزحف بجيش كبير على القلعة لكنه مني بالهزيمة، أمام حصانة القلعة وقوة جيش السلطان أحمد الذي كان بقيادته، فانسحب عمر بن القاضي مع جيشه تاركا وراءه عددا كبيرا من الموتى والجرحى فكانت تلك أول مواجهة دموية بين الإمارتين [28].

وكان من نتائج هذا الهجوم الفاشل لأمير كوكو تزايد قوة وشهرة بني عباس بينما كانت سمعة عمر بن القاضي تزداد سوءا بسبب استبداده وظلمه، حيث يخبرنا بوليفة أن أمراء كوكو كانوا يرتكبون المظالم في حق قبائل زواوة، الأمر الذي لم يتقبله هؤلاء وكانوا يثورون ضدهم، فقاموا بقتل الشيخ عمر بن القاضي وقتلوا الحسين بن أحمد بن القاضي فيما بعد بسبب استبداده أيضا [29] . وبعد مقتل عمر بن القاضي خلفه ابنه أحمد الذي عاصر مجيء الأتراك إلى الجزائر، وقد سار على نهج والده في عداءه لبني عباس [30] وقد أشار الورثيلاني في رحلته إلى عداء بني عباس وكوكو حيث ذكر أن الشيخ عبد الرحمان جد أولاد مقران كان مرابطا خلال القرن التاسع الهجري (السادس عشر الميلادي) ولقبه بالشريف، وذكر أيضا أن ابنه أحمد هو من بنى قلعة بني عباس، وأسس المملكة خلال القرن العاشر الهجري (السابع عشر الميلادي)، حيث نظم الجيش وفرض الضريبة وكان في حالة حرب مع إمارة كوكو، ووسع المملكة حتى

بلغت تونس ووادي ريغ، وجنوبا حتى ميزاب والأغواط، وقد عمرت هذه المملكة ثمانين سنة [31]، وبعد جهود مضنية في تحصين القلعة وصراع كبير مع إمارة كوكو توفي السلطان أحمد بن عبد الرحمان في حوالي عام 1510م ودفن بالقرابة إلى جوار والده كما أوصى [32].

يتضح لنا مما سبق أن لتأسيس إمارة أولاد مقران بقلعة بني عباس له علاقة وثيقة بإمارة كوكو إن صحت القصة التي أوردها لنا فيرو، فكيف سيكون موقف أمراءها من الوجود الأسباني في بجاية ؟ وكيف سيكون موقفهم أيضا من الأتراك الذين تزامن مجيئهم إلى الجزائر مع ظهور إمارتهم ؟ .

4- علاقة إمارة بني عباس بالحامية الإسبانية ببجاية :

يذكر فيرو أنه بعد وفاة السلطان أحمد بن عبد الرحمان خلفه ابنه عبد العزيز الذي سيرتبط اسمه بمقاومته للأتراك والذي سيلعب الدور الأساسي في تاريخ أسرة أولاد مقران، ذلك أن حكمه جاء في فترة تميزت بكثرة الأحداث والتغيرات ليس في تاريخ الجزائر فحسب بل في حوض البحر المتوسط عامة وفي تاريخ المغرب العربي خاصة، ويبدو أن الأقدار شاءت لعبد العزيز أن يشهد أحداثا جساما في فترة حكمه الطويلة(حكم من حوالي 1510 إلى غاية وفاته عام 1559)، فقد شهد الاحتلال الأسباني لبجاية عام 1510، وعاصر مجيء الأتراك إلى الجزائر، ونهاية الحكم الحفصي بها وغيرها من الأحداث البارزة التي ميزت القرن السادس عشر الميلادي، ويعتبر السلطان عبد العزيز من أبرز السلاطين الذين حكموا إمارة بني عباس، فكيف سيكون موقفه من تلك الأحداث البارزة التي ميزت عصره ؟ .

لقد تميزت علاقة إمارة بني عباس بالحامية الأسبانية ببجاية بالتحالف والتعاون في البداية، ثم انتهت بنقض التحالف و إعلان الحرب عليهم كما سنبينه فيما يلي.

أ ـ علاقة تحالف وتعاون :

منذ أن تمكن الأسبان من احتلال بجاية عام 1510م [33] كان الملك الأسباني فرديناند الكاثوليكي حريصا على إيجاد حليف قوي في المنطقة لحماية ظهر الحامية الأسبانية بالمدينة من الداخل أو ما يسميه الكتاب الأوروبيين (L'arrière pays) وكذلك لضمان تموين مستمر لها فتوصل الملك ـ بعد مفاوضات ـ إلى عقد تحالف عسكري مع سلطان قلعة بني عباس [34] في حوالي عام 1511 وقد نص ذلك التحالف على أن يعترف الملك الأسباني للسلطان عبد العزيز بحكم المناطق الداخلية باستثناء الموانئ الساحلية، والوقوف في وجه هجمات حاكم قسنطينة أبو بكر الحفصي الذي كان لا يزال يعمل جاهدا على استرجاع بجاية والاستيلاء عليها [35]، كما نص التحالف المبرم أيضا على أن يدفع سلطان بني عباس إلى حاكم بجاية 3600 قيسة من القمح و100 قيسة من الشعير، و50 قيسة من الخروب وألف خروف و50 بقرة،

وعلاوة على ذلك يقوم سكان المنطقة المجاورة لمدينة بجاية التابعة لنفوذه بتزويد الحامية العسكرية بالمدينة بألف (1000) حمولة [36] من الخشب دون مقابل [37].

غير أن السلطان عبد العزيز لم يلتزم بتلك الشروط فيما بعد الأمر الذي كان يدفع بجنود الحامية إلى غزو المناطق المجاورة من حين لآخر حين تشتد بهم الأزمة، وكانوا يصبون غضبهم على تلك المناطق، وذلك من خلال أعمال النهب والسلب والتقتيل، وكان بعضهم يضطر إلى مقايضة الأسلحة بالغذاء مع سكان تلك المناطق، وذلك بعد نفاذ مؤونتهم وتأخر حكومتهم عن إمدادهم بالمؤونة في الوقت المناسب [38].

وقد أشار صاحب الغزوات إلى هذا التحالف، حيث يقول أنه في منتصف عام 1516 كتب عروج الذي كان مستقرا بمدينة الجزائر رسالة إلى أخيه خير الدين بجيجل يخبره بالسير إلى شيخ قبيلة في الجبال المجاورة لبجاية هو جاسوس وعون للأسبان على المسلمين، يمدهم سنويا بمبلغ من المال قدره 10000 دوكة [39] إضافة إلى 1000 قيسة من القمح و1000 خروف و700 عجل و14 فرس مجهزة [40]. وعلى الرغم من أن صاحب الغزوات لم يذكر لنا شيخ القبيلة بالاسم، كما لم يحدد لنا اسم القبيلة إلا أن ذلك الشيخ لم يكن غير سلطان بني عباس كما يؤكد ذلك بربروجر [41] ويؤيده كل من فيرو [42] ورين [43] و بوليفة [44] ومولود قايد الذي يذهب إلى القول أن سلطان تونس الحفصي كان يطمع في ضم الجهة الشرقية من المغرب الأوسط فتعاون مع الإخوة بربروس في البداية، وعندما أدرك أنهم يعملون لحساب السلطان العثماني انقلب عليهم وأخذ يحرض زعيم قلعة بني عباس ضدهم، فوجد استجابة منه وذلك لأن الأتراك تحالفوا مع عدوه أمير كوكو [45].

أما هايدو فيذكر أن ابن القاضي هو الذي كان متحالفا مع الأسبان، فسار إليه عروج من مدينة الجزائر في مطلع عام 1515 وتمكن من قتله وإخضاع الجزء الأكبر من مملكته [46]، ويبدو لنا أن الأمر قد اختلط على هايدو، حيث لم يفرق بين سلطان بني عباس وأمير كوكو، وبرجوعنا إلى ما ورد في كتاب غزوات عروج وخير الدين يتضح لنا أن الذي كان متحالفا مع الأسبان هو عبد العزيز سلطان بني عباس وليس ابن القاضي، حيث ذكر الكاتب نفسه في موضع آخر أن الناحية الشرقية من عمالة الجزائر كان يتقاسمها قارة حسن وابن القاضي، بينما كانت الناحية الغربية رافضة لطاعة خير الدين وهي المنطقة نفسها التي كانت تابعة لحكم سلطان بني عباس [47].

ومهما يكن من أمر فإن السلطان عبد العزيز يكون بلا شك قد استفاد كثيرا من تحالفه مع الإسبان الذين زودوه بكميات معتبرة من الأسلحة والذخيرة، كما أرسلوا له البنائين لمساعدته على بناء التحصينات بالقلعة حسب ما يذكر فيرو [48]، ويخبرنا هايدو أن الأسبان بذلوا كل جهودهم لمنع قيام أي تحالف بين زعيمي إمارتي بني عباس وكوكو ضدهم، وسعوا

أيضا إلى تقسيم منطقة القبائل للقضاء على أية محاولة لمقاومتهم [49]، ويفسر بعض المؤرخين الأسباب التي دفعت سلطان بني عباس إلى التحالف مع الأسبان ومقاومة الأتراك بقيام الأتراك بالتحالف مع عدوه اللدود ابن القاضي أمير كوكو [50]، وربما يكون العداء والحرب التي كانت بين إمارتي كوكو وبني عباس المجاورتين وراء تحالف السلطان عبد العزيز مع الأسبان، خاصة إذا علمنا أن أمير كوكو طلب مساعدة الأتراك للقضاء على أعداءه بني عباس، فقد يكون السلطان عبد العزيز هدف من وراء هذا التحالف إلى توسيع مملكته وتحقيق التفوق العسكري على عدوه.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن سلطان بني عباس استفاد من تحالفه مع الأسبان في تقوية جيشه وتحصين القلعة عاصمة حكمه، فتفوق على عدوه ابن القاضي، كما يتبين لنا أيضا أن تحالفه مع الحامية الأسبانية ببجاية، لم يكن إلا تحالفا ظرفيا فقط، وهذا ما سنوضحه فيما يلي.

ب- علاقة حرب وتصادم :

إن قدوم الإخوة بربروس إلى الجزائر في مطلع القرن السادس عشر سيكون له الأثر العميق ليس على علاقة سلطان بني عباس بالأسبان المتواجدين في بجاية فقط، بل سيؤثر ذلك حتى على علاقته بأمراء كوكو، وبينما كان خير الدين متواجدا بمدينة جيجل التي اتخذها قاعدة له بعد تونس، ينطلق منها في جهاده البحري في الحوض الغربي للمتوسط وإذا به يتلقى رسالة أخيه عروج حول شيخ القبيلة المتحالف مع الأسبان فعزم على الخروج للقضاء عليه، فكانت المواجهة بجبال بني خيار قرب جيجل، أين تمكن خير الدين من إخضاع السلطان عبد العزيز، الذي اضطر إلى الخضوع له عندما أدرك استحالة التغلب عليه [51]، ولكننا نتساءل عن السهولة التي تمكن بها خير الدين من إخضاع سلطان بني عباس رغم قوة جيشه وشدة بأس جنوده، ذلك أن المؤرخين المعاصرين لم يزودونا بتفاصيل أدق عن هذه المواجهة، ما يجعلنا نعتقد أنه كان للتفوق العسكري لجيش خير الدين دور بارز في جعل السلطان عبد العزيز يختار الخضوع له بدلا من الدخول معه في مواجهة غير مضمونة النتائج، كما أشار إلى ذلك بربروجر الذي يرجع سر نجاح الأتراك في بسط نفوذهم على الإيالة إلى تفوقهم العسكري على الأهالي، حيث يقول: "كان الفرق شاسعا بين عتاد الأهالي والأتراك، بينما كان الأتراك يقاتلون باستعمال البنادق والمدافع، كان الأهالي يواجهونهم على طريقة القرون الوسطى بالسهام والنبال فضلا عن تفوق الأتراك في التخطيط الحربي" [52].

وبعد خضوعه تعهد السلطان عبد العزيز لخير الدين بفسخ تحالفه مع الأسبان حسب ما يذكر صاحب الغزوات "فضرب عليه خير الدين بجماعة الغزاة إلى أن تمكن منه، فلما رأى الخبيث أنه حاصل في قبضته وأنه لا خلاص من يده صالحه على العدد الذي كان يعطيه للنصارى وجعله لخير الدين، فرضي منه بذلك وأعلم أخاه عروجا ما قرره على الخبيث الخائن ثم ركب في أجفانه وقدم على أخيه بالجزائر.." [53].

ولكي يعبر السلطان عبد العزيز للاتراك على صدق نواياه، وإزالة شكوكهم اتجاهه، فيما يتعلق بفسخ تحالفه مع الأسبان فقد شارك بنفسه على رأس جيش كبير لم تذكر لنا المصادر عدده، إلى جانب خير الدين في محاولته لتحرير بجاية من الأسبان عام 1515 فبرهن بذلك على وفاءه وإخلاصه لهم [54].

وبعد أن تمكن خير الدين من إخضاع السلطان عبد العزيز تحول هذا الأخير من عدو إلى صديق وحليف له، وكان هذا السلطان حسب المصادر من أبرز سلاطين إمارة بني عباس حيث يصفه مرمول "بأنه من أشجع وأقوى الفرسان في الإيالة، وذكر أن مملكته تمتد حتى المسيلة، وأنه كان في صراع وحرب مع ابن القاضي زعيم إمارة كوكو المجاورة" [55] ويصفه هايدو كذلك بأنه كان قوي الشخصية وله تأثير كبير على السكان بالإضافة إلى مقاومته للاتراك مقاومة باسلة، دفاعا عن حريته واستقلال مملكته، و يضيف هايدو في إشارة إلى تسامحه الديني أن الأسرى المسيحيين الذي كانوا يلتجؤون إلى مملكته كانوا يمارسون طقوسهم الدينية بكل حرية وكان يترك لهم الحرية في اعتناق الإسلام أو البقاء على دينهم [56].

ولا نتعجب من وصف هؤلاء للسلطان بتلك الأوصاف، فمرد ذلك لمقاومته الشرسة للاتراك، وربما لأنه كان متحالفا مع الأسبان، أما سعيد بوليفة فإنه يعترض على وصفه بالبطل ويعيب عليه تعاونه وتحالفه مع أعداء الدين والوطن الذين كانوا يحتلون بجاية ووهران وغيرها من المدن الساحلية، ويصفه بالعميل الذي أنقذ الحامية الأسبانية من موت جماعي محق بما كان مصدر تموين لها، وكان عليه أن يقاتل الأعداء الذين دنسوا مدينة بجاية وعاثوا فيها الفساد وقتلوا سكانها الذين أرغموا على الفرار، لكنه استجاب لإغراءات الأسبان الذين وعدوه بتمكينه من الجلوس على عرش بجاية، وطمع في مد نفوذه وسلطته [57].

مما سبق يتضح لنا أن تحالف سلطان بني عباس مع الأسبان عاد عليه بالفائدة من خلال حصوله على الأسلحة، كما أن الأسبان بدورهم استفادوا أيضا من هذا التحالف بما كان السلطان يمدهم من المؤونة والخشب.

علاقة إمارة بني عباس بالحكام الأتراك:

أ ـ علاقة صراع وحرب :

لقد كان الأتراك حريصين منذ البداية على ربط علاقات طيبة مع القبائل والأسر النافذة، فعملوا على الارتباط بسلاطين إمارة بني عباس [58] وذلك يرجع إلى أهمية المنطقة التي كانوا يسيطرون عليها، حيث تقع المنطقة في نقطة الاتصال الوحيدة بين الشرق والغرب، وقد أدرك الأخوين خير الدين وعروج منذ البداية أيضا أن عدم إخضاع المناطق الداخلية سيظل عائقا كبيرا أمام تقدم مساعيهما في إرساء قاعدة لحكمهم بهذه البلاد، وأن عدم سيطرتهم

على المنطقة التي كانت خاضعة لسلطنة بني عباس يفقد سلطتهما مقوما أساسيا يضمن لهما فرض نفوذهما على الإيالة [59].

وفي أوائل عام 1516 استنجد سكان مدينة الجزائر - الذين كانت تحكمهم قبيلة الثعالبة [60] بزعامة الشيخ سالم التومي - بعروج لتخليص مدينتهم من الحامية الأسبانية التي أقامت حصنا على إحدى الجزر المتواجدة قرب المدينة الجزائر حصن البينون [61] Le Pénon فاستجاب عروج لنداءهم وتوجه بنفسه على رأس جيش عن طريق البر، وأرسل في الوقت نفسه قوة أخرى عبر البحر إلى مدينة الجزائر [62] وعند وصوله شرع في قصف الحصن لعدة أيام لكن ضربات مدافعه لم تكن تصل إلى أهدافها، وقد أدى فشل عروج كما يذكر هايدو إلى تذمر سكان المدينة بما فيهم الشيخ سالم التومي واستياءهم وأظهروا ندمهم على استغاثتهم بالأتراك، وتسبب ذلك في وقوع مناوشات بينهم وبين الأتراك فكان تدخل عروج عنيفا حيث قام باغتيال الشيخ سالم التومي خنقا بينما كان في الحمام يتوضأ لصلاة الظهر [63] وأعلن نفسه ملكا على البلاد [64]، وعندما رأى سكان المدينة صرامته وشدة بأسه أعلنوا ولاءهم وخضوعهم لسلطته، وبعد مقتل عروج [65] عام 1517 على يد الأسبان في محاولته فتح تلمسان، خلفه في حكم مدينة الجزائر أخاه خير الدين، الذي أرسل وفد من أعيان المدينة بعد أن طلبوا منه البقاء إلى السلطان العثماني رسالة مع هدايا معتبرة يطلبون منه المساعدة، فجاء رد السلطان بالموافقة وأمده بنحو 2000جندي انكشاري وعدد من السفن الحربية، فأصبحت الجزائر منذ ذلك التاريخ تابعة رسميا إلى الدولة العثمانية [66].

نلاحظ مما سبق أن الأتراك واجهوا مقاومة من قبل إمارة بني عباس، لكنهم تمكنوا من إخضاعها دون أن يحدث قتال بين الطرفين، كما أن الأتراك كانوا حريصين على الارتباط بإحدى الإمارتين لمساعدتهم على بسط سلطتهم بالمنطقة.

ب- علاقة تحالف وتعاون :

لا شك أن الأتراك أدركوا منذ البداية أهمية التحالف مع كل من زعيم إمارة كوكو وزعيم سلطنة بني عباس أو مع أحدهما على الأقل، وذلك نظرا لقوة نفوذ كل منهما وتأثيرهما على سكان المناطق التي كانت خاضعة لهما [67]، ولأهمية تلك المنطقة التي ظلت تحتفظ باستقلالها وظل سكانها متمسكين بنمط حياتهم الخاص ورفضهم الخضوع للأتراك بالقوة [68]، ولذلك أسرع خير الدين بالخروج إلى سلطان بني عباس للقضاء عليه أو إخضاعه عندما جاءته رسالة عروج كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

وعلى الرغم من قلة المعلومات المتعلقة بتحديد تاريخ ارتباط سلاطين بني عباس بالأتراك، لأن المصادر المعاصرة لتلك الفترة لم تشر إلى ذلك، فالمؤرخ الأسباني هايدو يرجع

أول تحالف بين سلطان بني عباس والحكام الأتراك الى سنة 1529م، مستندا في ذلك إلى رسالة مؤرخة في نفس السنة بعث بها حاكم بجاية الأسباني إلى حكومته بمدريد يبلغها عن تحالف خطير جمع بين خير الدين وزعيم بني عباس وابن القاضي [69]، أما مواطنه مرمول فإنه يذهب إلى القول أن أول تحالف للاتراك بزعيم بني عباس كان في عام 1550م حيث دعم سلطان بني عباس الجيش التركي بقوة قادها بنفسه في عهد حسن باشا في حملته ضد المغرب [70]، ويؤيده بربروجر في هذا الرأي [71]، في حين يرجع شارل أندري جوليان تحالف الأتراك مع سلطان بني عباس إلى عام 1515 حيث يذكر أن خير الدين اضطر إلى طلب تحالف زعيم بني عباس، في محاولته الثالثة لتحرير بجاية بعد أن فشل عروج في انتزاعها في المحاولتين (الأولى عام 1512 والثانية عام 1514) ويضيف أنه بالرغم من ذلك التحالف لم ينجح خير الدين في استرجاع المدينة [72] . غير أننا نستبعد قول هايدو لأن سلطان بني عباس - حسب بعض المؤرخين - شارك مع خير الدين في القضاء على ابن القاضي في عام 1527 بسبب انقلابه عليه [73] وتآمره مع حاكم تونس الحفصي [74]، بعد أن كان حليفه، كما نستبعد القول الذي ذهب إليه مرمول لأن التاريخ الذي ذكره بعيدا جدا عن الحقيقة، ونرجح قول جوليان على أن أول تحالف للاتراك مع بني عباس يعود إلى عام 1515 ويؤيد هذا الرأي عبد الرحمان الجيلالي ومولود قايد، وهي السنة التي خضع فيها هذا الزعيم للاتراك حسب صاحب غزوات عروج وخير الدين.

وتجدر الاشارة هنا إلى أن حاكم تونس الحفصي كان يتطلع إلى الاستيلاء على الجهة الشرقية من الجزائر، فزحف بقواته برا من ناحية الشرق حسب الاتفاق المبرم، وفي نفس الوقت انقض حليفه ابن القاضي على الجيش التركي في منطقة من أشد المناطق وعورة بجبال فليسة في أعالي جرجرة، فوقع جيش خير الدين بين فكي كماشة الجيش التونسي من جهة وابن القاضي من جهة أخرى حيث أبيد الجيش التركي ولم ينجو إلا خير الدين وبعض رجاله [75]، فاضطر خير الدين إلى التراجع والانسحاب مع ما تبقى من أتباعه إلى تونس، والعمل على جمع قوة جديدة للانتقام من المتآمرين عليه، وبعد الانتصار الذي حققه ابن القاضي على الأتراك قام بالزحف على مدينة الجزائر والاستيلاء عليها بسهولة عام 1519م، وبالرغم من أهمية هذا الحدث وخطورته إلا أن المصادر لم تشر اليه كما لم تحدد مدة احتلال المدينة ولا طريقة إدارتها في ظل حكم ابن القاضي، وقد اختلف المؤرخون والكتاب في تحديد مدة حكم هذا الأخير لمدينة لجزائر، فمنهم من قال أربع سنوات [76] ومنهم من قال سبع سنوات [77]، لكن من حسن حظ خير الدين كما يقول جون وولف أن أتباع ابن القاضي لم يكونوا مستعدين للاستيلاء على مدينة الجزائر، فبدلا من أن يحلوا محل الأتراك، قاموا بنهبها، وعاثوا فيها الفساد، مما أدى إلى سخط سكان الحضر والمهاجرين الأندلسيين منهم، وأتضح لهم جليا أن حكم الأتراك أرحم من رجال ابن القاضي [78] .

وبعد انقلاب ابن القاضي على خير الدين لم يجد هذا الأخير من سبيل إلا اللجوء إلى عبد العزيز سلطان بني عباس فطلب التحالف معه في عام1527 للانتقام من ابن القاضي واسترجاع مدينة الجزائر، فدعمه السلطان عبد العزيز بجيش كبير فتمكن من الإيقاع بابن

القاضي في موقعة ثنية بني عائشة [79] حيث قتل على يد أحد أتباعه مقابل مبلغ من المال دفعه له خير الدين [80]، وقد أشار صاحب الغزوات إلى مقتل ابن القاضي على يد خير الدين [81]. وقد أشاد المؤرخون بالدور الفعال الذي لعبه السلطان عبد العزيز في تمكن خير الدين من استرجاع مدينة الجزائر والقضاء على ابن القاضي، ويذكرون أنه لولا مساعدته لما تمكن من تحقيق ذلك، حيث ضمن له سلامة وأمن الطريق الذي سلكه برا من جيجل إلى مدينة الجزائر [82].

وهكذا بدأ التحالف والتعاون بين خير الدين باشا الذي كان لا يزال لم يستقر بعد في حكمه للإيالة، فقد مر بظروف صعبة كادت أن تثني من عزيمته، تمثلت في مواجهة أعداء في الداخل المتآمرين إما مع الأسبان ـ كحاكم تلمسان أبو حمو الزياني ـ أو مع الحفصيين بتونس كقائده حسن قارة وابن القاضي . ويبدو أن هذا التحالف قد عاد على خير الدين بالفائدة والمنفعة، فقد استعان بسلطان بني عباس في حملاته التي انطلق منها من قاعدته جيجل، وتمكن من إخضاع مدن القل عام 1520 وعنابة عام 1521 وقسنطينة عام 1522، وذلك للاستفادة من قوة جيشه وشجاعته ومعرفته الجيدة لهذه المناطق [83] وحسب ما يذكر هايدو فقد دعم خير الدين تحالفه مع عبد العزيز سلطان بني عباس بمعاهدة عام 1529 وهي معاهدة تحالف وتعاون [84]، وبالرغم من سكوت المصادر عن محتوى تلك المعاهدة إلا أننا لا نستبعد أن يكون عبد العزيز قد حصل على اعتراف خير الدين به كسيد على المنطقة التي كان يحكمها، وخاصة بعد تخلصهما من عدوهما المشترك ابن القاضي وذلك مقابل تقديم يد المساعدة له عندما يحتاج إليها.

وقد استمرت علاقة الصداقة والود والتحالف بين عبد العزيز وخير الدين حتى مغادرة هذا الأخير إيالة الجزائر إلى استانبول بعد استدعاءه من طرف السلطان العثماني سليم الأول عام 1533 للإشراف على قيادة الأسطول العثماني برتبة قبودان باشا، فخلفه في حكم الإيالة مساعده حسن آغا [85] الذي حافظ على العلاقة الحسنة بينه وبين سلطان قلعة بني عباس حسب ما تذكر المصادر [86]، ولا شك أن البايلر باي الجديد قد أدرك أهمية التحالف مع هذا الزعيم بنفسه نتيجة ملازمته لخير الدين، ولمكانته في المنطقة .

ويذكر مولود قايد ـ دون أن يشير إلى المصادر التي اعتمد عليها ـ أن البايلرباي حسن آغا اعترف بالسلطان عبد العزيز حاكما على المنطقة التي كانت تحت نفوذه، وذلك بعد تمكنه من صد حملة شارل الخامس على مدينة الجزائر عام 1541 [87] ، وبالرغم من أن المصادر لم تشر إلى مشاركة سلطان بني عباس في صد تلك الحملة إلا أن مولود قايد يذكر أن سلطان بني عباس شارك في صد تلك الحملة الشرسة [88] ويدعم هذا القول ما ذكره هايدو على أن أمير كوكو الحسين بن القاضي الذي خلف أخاه أحمد بن القاضي كان قد وعد الإمبراطور شارل الخامس بتقديم المساعدة له في مدينة الجزائر، ولكن انهزام هذا الأخير أدى إلى تقديمه تلك المساعدة في ميناء بجاية الذي انسحب إليه الملك شارل الخامس [89].

وفي العام الموالي 1542 قرر البايلرباي حسن آغا معاقبة أمير كوكو الحسين بن القاضي بسبب تآمره مع شارل الخامس، فطلب مساعدة السلطان عبد العزيز الذي دعمه بجيش، فتمكن من القبض عليه بعد هزيمته، لكن ابن القاضي طلب الأمان معلنا عن خضوعه وقبوله دفع الضريبة السنوية ومبلغ من المال وعدد من العجول والخرفان كتعويض عن خسائر الحرب، ولكي يضمن للبايلرباي التزامه بالاتفاق سلمه ابنه أحمد رهينة لديه، فأعطاه الباشا الأمان [90] وبعد وفاة حسن آغا سنة 1544 خلفه بصفة مؤقتة الحاج بكير حتى قدم من استانبول حسن باشا ابن خير الدين الذي عينه السلطان بايلرباي إيالة الجزائر، فكيف سيكون موقفه من زعيم بني عباس ؟ وهل ستستمر علاقة الود والتعاون بين الطرفين كما كانت من قبل ؟ .

لقد استمرت علاقة الود والتحالف بين البايلرباي حسن باشا و سلطان بني عباس، وقد تجلى ذلك في تحالف هذا الأخير مع حسن باشا الذي أرسل الجيش بقيادة حسن قورصو [91] للقضاء على سلطان فاس (مولاي محمد المهدي) بسبب قيامه بالاستيلاء على تلمسان [92] بعد أن خلع عنها حاكمها مولاي أحمد الذي نصبه حسن آغا عام 1544، فدعمه السلطان عبد العزيز بجيش قاده بنفسه يتألف من خمسة عشر ألف (15000) مقاتل، حسبما يذكر مرمول الذي أشار إلى القوة والشجاعة والكفاءة الكبيرة التي أظهرها السلطان عبد العزيز و جيشه، ويذكر أيضا أنه لولاه لما تمكن الأتراك من التغلب على الجيش المغربي، وذلك رغم الخلاف الذي وقع بينه وبين القائد التركي حسن قورصو،وفي هذه الحملة قتل السلطان عبد العزيز سلطان فاس بنفسه وحمل رأسه إلى حسن باشا حيث علق عند باب عزون (أحد أبواب مدينة الجزائر) لعدة أيام [93]، ومكنت هذه الحملة الأتراك من إخضاع تلمسان عاصمة بني زيان نهائيا إلى سلطتهم. ويذكر فيرو أن سلطان بني عباس عند عودته من تلك الحملة جلب معه نحو 200 فردا من قبيلة الخشم [94] العربية الساكنة بنواحي معسكر واتخذ منهم خدمه وحرسه الخاص، وظلت هذه القبيلة تخدم الأسرة حتى زوالها [95] .

ويخبرنا مرمول أن مشاركة سلطان بني عباس وجيشه إلى جانب الأتراك في الحملة السابقة سمحت لهم بالتعرف على قدرات جيشه وكفاءته في القتال، فبدأ تخوفهم وغيرتهم منه، وأحسوا أنه سيوجه هذه القوة ضدهم يوما ما، كما أن حسن باشا - حسب نفس المصدر - أصبح يخشى تزايد قوة ونفوذ هذا الزعيم على الحكم العثماني بالمنطقة التي أزداد عدد المتمردين بها، ففكر في التخلص منه وإخضاع إمارته، لكن استدعاءه من طرف السلطان العثماني إلى استانبول في عام 1551م حال دون ذلك [96]، واستمرت علاقة أولاد مقران بالحكام الأتراك بين مد وجزر، تارة يكونون في حالة وفاق وصداقة وتعاون، وتارة أخرى يكونون في حالة عداء وحرب حتى نهاية حكمهم بالإيالة.

من خلال استعراضنا للعناصر السابقة يمكننا أن نستنتج أن زوال حكم الدولتين الحفصية في الجهة الشرقية من المغرب الأوسط والزيانية في الجهة الغربية منه، وعجزهما

الواضح في الدفاع عن السواحل التي تعرضت لهجمات شرسة للإسبان، قامت إمارتين محليتين داخليتين اتخذتا من الجبال المنيعة مقرا لحكمهما هما إمارة كوكو في جبال جرجرة وبني عباس في أعالي جبال البيبان، وكان للإمارتين الدور الرئيس في منع تقدم الإسبان وتوغلهم نحو الداخل، كما يمكننا الاستنتاج أن أمراء قلعة بني عباس ارتبطوا بالإسبان في بجاية في بداية الأمر بالتحالف لكنهم تحولوا إلى مقاومتهم عند قدوم الإخوة بربروس إلى المغرب الأوسط، حيث بدلوا تحالفهم مع الإسبان بالتحالف مع الأتراك ومن ثمة لعبوا الأدوار الأساسية في تمكينهم من بسط نفوذهم في المنطقة، كما ساهموا في تطهير السواحل الجزائرية من الاحتلال الإسباني.

وكان أمراء قلعة بني عباس يمثلون سندا قويا للحكام الأتراك في حالة السلم من جهة، كما كانوا يتعاملون معهم الند للند في حالة توتر العلاقات من جهة ثانية، حيث كان تحكمهم في مضيق البيبان الممر الوحيد للاتصال ببايلك الشرق يجبر الحكام الأتراك على مهادنة أمراء بني عباس والتعامل معهم بليونة فكانوا يدفعون ضريبة عبورهم الممر السابق الذكر، وظلوا كذلك حتى سقطت المنطقة في أيدي الاحتلال الفرنسي.

هوامش :

1 - Youssef Ben Oudjit: La Kalaa des Beni Abbés, au XVIe siècle, édition Dahlab, 1997., p108.

2 . اسماعيل العربي: دولة بني حماد ملوك القلعة وبجاية، ش.و.ن.ت، الجزائر، 1980، ص 136 .

3 . ينتسب أسرة ابن القاضي إلى أبو العباس أحمد بن عبد الله الغبريني، كبير بجاية وقاضيها في عهد أبي البقاء الحفصي حاكم بجاية عام1311م، ذكره ابن خلدون أنه من قبيلة غبرين وهي فرع من صنهاجة استقرت منذ القديم بأعالي نهر سباو، والقاضي أبو العباس الغبريني هو مؤلف كتاب عنوان الدراية فيمن عرف من العلماء في المائة السابعة ببجاية، أنظر: عبد الرحمان بن خلدون: كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، م6، الكتاب الثالث، دار الكتاب اللبناني، ،ص153، 1969.
أنظر كذلك:

Said. Boulifa : le Djurdjura à travers l'histoire depuis l'antiquité jusqu'à 1830, : Alger, 1925, p 117.

4 . تعرف عند سكان القلعة "بثاقرابت"، المكان الذي يوجد فيه ضريح سيدي عبد الرحمان وتقع في وسط القلعة.

5 - Ch. Féraud : « histoire des villes de Constantine – Bordj Bou Arrérij», in, R. S. A. C, Constantine, 1872, p205.

6 . أبو القاسم سعد الله: تاريخ العدواني، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 1996، ص148.

7 . S. Boulifa: op. cit, p194.

8 . لايزال أولاد مقران يذكرون هذا السوق سوق الباطل.

9 - Ch. Féraud: op, cit, p205 .

10 - Ch.Féraud : op, cit, p206.

11 - Ibid, P207 .

12 - Marmol (Carvajal Louis del): Description général de L'Afrique, traduit par Nicolas Perrot Sieur D'ablancourt, Paris, T2, LV, p425 .

13 - F.D. de Haedo : Topographie et histoire générale d'Alger, traduit de l'espagnol par Monereau et A Berbrugger, édition Bouchène, Paris, 1998, p 163.

14 . أحمد بن محمد بن علي بن سحنون الراشدي: الثغر الجماني في ابتسام الثغر الوهراني، تحقيق وتقديم، المهدي البوعبدلي، الجزائر، 1973، ص17.

15 . أحمد ساحي: من أعلام زواوة، مطبعة الثورة الافريقية، (د. ت)، ص14.

16 - Tahar Oussedik: le Royaume de Koukou, E.N.A.L, Alger, 1986, p21.

17 - Ch. Féraud : op, cit, p208.

18 . زواوة هي قبيلة تقع جنوب شرق ثامقوت، بين قبيلة آيت جناد وآيت يجر، وهي من أكبر القبائل بمنطقة جرجرة، لكن التسمية أصبحت تطلق على كل منطقة القبائل الكبرى.

19 - S.Boulifa: op. cit, p15.

20 - Ch. Féraud : op, cit, p209 .

21 . عبد الكريم الفقون: منشور الهداية في كشف من ادعى العلم والولاية، تقديم وتحقيق وتعليق سعد الله أبو القاسم، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1987، ص148.

22 . حمدان خوجة: المرآة، تعريب محمد العربي الزبيري، ط2، ش. و. ن. ت، الجزائر، 1982، ص 67 .

23 . يحي بوعزيز: ثورة 1871 (دور عائلتي المقراني والحداد)، ش، و، ن، ت، الجزائر، 1975، ص 44 .

24 . حمدان خوجة، ص 68.

25 - L. Rinn: op.it, p12 .

26 - Ch. Féraud: op, cit, p210 .

27 - S. Boulifa: op, cit, p158.

28 - Ch. Féraud: op, cit, P208 .

29 - S. Boulifa: op, cit, p 158 .

30 - Ch.Féraud: op.cit, P210 .

31 . الورثيلاني: (الحسين بن محمد): نزهة الأنظار في فضل علم التاريخ والأخبار، تحقيق ونشر محمد بن أبي شنب، مطبعة فونتانا، الجزائر، 1908، ص8.

32 - Ch. Féraud: op, cit, P211 .

33 . كان الأسبان قد تمكنوا من احتلال المرسى الكبير عام 1505ووهران عام 1509.

34 - Ch. Féraud : op, cit, p211 .

35 - Y.Ben Oudjit: op, cit, p115 .

36 . لم توضح لنا المصادر نوع هذه الحمولة، أهي حمولة سفينة، أو غير ذلك.

37 - Paul Wintzer : Bougie, place fort Espanol, Paris, 1972, p204 .

38 - P. Wintzer: op, cit, P205 .

39 . قدرها بربروجر ب 82600 فرنك، أنظر: Berbrugger: (Adrien): les époques militaires dans la grande Kabylie, Paris, 1857, p59

40 . مجهول المؤلف: غزوات عروج وخير الدين، تعليق نور الدين عبد القادر، الجزائر، 1934، ص40.

41 - Berbrugger: op, cit, p60.

42 - Féraud: op, cit, p211 .

43 - Rinn: op, cit, p13 .

44 - Boulifa: op, cit, p159 .

45 - Gaid: Mokrani, édition Andalouse, Alger, 1993, p38, p51 .

46 - Haedo: Ibid, p52 .

47 . غزوات عروج وخير الدين: المصدر نفسه، ص56.

48 - Féraud: op, cit, p214 .

49 - Haedo: op, cit, p53.

50 - Rinn: op, cit, p11

انظر كذلك: E. Mercier: Histoire de l'Afrique septentrionale depuis les temps les plus reculés jusqu'à la conquête Française (1830), T2, Ernest

Leroux éditeur, Paris, 1888, p424.

51 - Berbrugger: op, cit, p60.

52 - Berbrugger: op, cit, p46 .

53 . غزوات عروج وخير الدين: المصدر نفسه، ص30.

54 - Haedo: op, cit, p356 .

أنظر كذلك: عبد الرحمان الجيلالي: تاريخ الجزائر العام، ج3، ط7، د م ج ، الجزائر، 1994، ص261.

55 - Marmol: op, cit, p425

56 - Haedo: op, cit, p356 .

57 - Boulifa: op, cit, p159 .

58 . صالح فركوس: المرجع نفسه، ص288 .

59 - Ernest.Mercier: op, cit, p424.

60 . قبيلة الثعالبة: قبيلة عربية تنحدر من ثعلب بن علي بن بكر بن صغير من عبيد الله، لمزيد من التفاصيل راجع، ابن خلدون: المصدر نفسه، المجلد السادس، القسم الأول، ص126وما يليها.

61 . يسمى أيضا برج الفنار وقد تمكن خير الدين من تحطيمه في يوم 16 ماي 1530

62 . أحمد توفيق المدني: محمد عثمان باشا داي الجزائر (1766 –1791)، م، و، ك، الجزائر، 1986، ص23

24 . أنظر كذلك: Haedio: op, cit, pp 52- 53.

63 . اختلفت الروايات حول مقتل سالم التومي بين من يذكر أنه قتل خنقا على يد عروج، ومن يقول أن عروج شنقه علانية، ورأي آخر يذكر أنه مات مسموما، أنظر: خليفة إبراهيم حماش: المرجع نفسه، ص27.

أنظر كذلك: Corinne Chevalier : Les trentes Années de l'Etat d'Alger 1510 – 1541، O.P.U, Alger, 1986, p43.

64 - Haedo : op, cit. p53 .

65 . يذكر بربروجر أن ابن القاضي (حليف الأتراك) انسحب بجيشه عائدا إلى بلاد القبائل متخليا عن عروج مما جعل خير الدين يتهمه بالتسبب في مقتله وسعى إلى الانتقام منه فساءت العلاقات بين الطرفين. أنظر: Berbrugger: op, cit, p61.

66 - Haedo: op, cit, p53.

راجع كذلك De Grammont : op, cit, p59. 67

67 . ناصر الدين سعيدوني، المهدي البوعبدلي: الجزائر في التاريخ (العهد العثماني)، وزارة الثقافة والسياحة، م. و. ك. الجزائر، 1984، ص، 108

68 - Abdeljelil Temimi: Le Beylik de Constantine et Hadj Ahmed Bey (1830-1837), Tunis, 1978, p63 .

69 - Haedo: op, cit, p120 .

70 - Marmol: op, cit, p425 .

71 - Berbrugger: op, cit, p59 .

72 - Charles André Julien : histoire de l'Afrique du nord, T2, Paris, 1975, p 254 .

73 - A.Berbrugger: op, cit, pp62-63.

74 ـ أنظر نص رسالة حاكم تونس الحسن الحفصي إلى ابن القاضي يحرضه على الانقلاب ضد خير الدين، ويطلب منه التحالف معه لطرد الأتراك من الجزائر، في: غزوات عروج وخير الدين، ص40 وما يليها.

75 ـ غزوات عروج وخير الدين: ص ص40 –41.

76 ـ أحمد توفيق المدني: المرجع نفسه، ص65.

77 ـ لمزيد من التفاصيل راجع كذلك، غزوات عروج وخير الدين، ص، 44 وما يليها . وكذلك: أحمد توفيق المدني: المرجع تفسه، ص 25 .

78 ـ جون، ب، وولف: الجزائر وأوروبا، ترجمة وتعليق، أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 1986، ص39.

79 ـ هي منطقة" الثنية" الواقعة إلى الشرق من الجزائر العاصمة.

80 ـ يذكر بعض المؤرخين أن خير الدين وزع المال على رجال ابن القاضي على أن يأتوه برأسه ومنح لقاتله ملغ 4000 دوكة. أنظر:

- Ernest.Mercier: Histoire de Constantine, Constantine, 1903, p190.

وكذلك : M.Gaid : l'Algérie sous les turcs, S.N.E.D Alger, 1974, p50.

81 ـ غزوات عروج وخير الدين: المصدر نفسه، ص45.

82 ـ E.Mercier: op, cit, p191.

83 ـ Haedo: op, cit, p, 120.

أنظر كذلك : M. Gaid: Chronique des Beys de Constantine, p19.

84 - Berbrugger: op, cit, p78

85 ـ يسميه المؤرخون قاهر شارل الخامس، وهو سرديني الأصل، نشأ في حاشية خير الدين فلاحظ خصاله الحميدة، وإخلاصه ووفاءه، فاختاره خليفة له لثقته الكبيرة فيه . أنظر: مولاي بلحميسي : «غارة شارل الخامس على مدينة الجزائر»، الأصالة، عدد 8، جوان 1972، ص 93 .

86 - Haedo: op. cit, p228

87 ـ حول تفاصيل حملة شارل الخامس (1541م) يراجع: Haedo: op, cit, p228. وكذلك :

88 - op, cit, p68 et suivantes. De Grammont

89 - Haedo : op.cit, p230 : أنظر كذلك . Berbrugger: op, cit, p78 -A.

90 - Haedo : op.cit, p230

- 91 ـ أصله من كورسيكا، تقلد منصب الباشا بعد وفاة صالح رايس، وانتهى مصيره بقتله بسبب تمرده

92 ـ حول تفاصيل هذه الحملة راجع : Marmol: op, cit, p 425

أنظر أيضا: Haedo : op.cit, p231

93 - Rinn : op, cit., p10 : أنظر كذلك .Carette: op, cit., p456

94 ـ الحشم هم فرقة خاصة ظهرت في تاهرت منذ عهد الإمام عبد الرحمان، فكانت حشمه، وكانت جزء من جند السلطان وهي بمثابة ما يعرف اليوم بالقوات الخاصة أو الحرس الجمهوري، وتشتهر باسم هاشم أيضا، وهي إحدى بلديات ولاية معسكر في الوقت الحالي.

95 - Féraud: op, cit, p219 .

96 - Marmol: op.cit, p425 .

الأدب التفاعلي وسينوغرافيا الواقع الافتراضي
مقاربة حفرية في المرجعيات الفكريّة

د. عمر عبد الحميد زرفاوي
جامعة تبسة

تعد العولمة بالإضافة إلى كونها صيرورة لتنميط العالم وفق نموذج اقتصادي محدّد مشروع تنميط ثقافي أيضا تتعولم من خلاله بنى الثقافة الفوقية؛ من إبداع ونقد، فالثورة الرقمية استطاعت أن تخلط قنوات التشكيل الأدبي وأطره وتخلخل نظرية الأجناس الأدبيّة، بل وترقمن النقد، وتجدّد الحلم بعلمنته بعد أن تحوّل الحلم الوضعي إلى كابوس فيما عرف فكريا بموت الإنسان. ونقديا بموت المؤلّف، وكأن ما يحصل إنّما هو مراجعة لمشروع علمنة الأدب والنقد الذي بدأ منذ مائة سنة مع الشكلانيّة الروسيّة وصولا اليوم إلى الأدب التفاعلي ورقمنة الإبداع.

La mondialisation, en plus de ce qu'elle est finalité de modélisation du monde selon un modèle économique défini, est un projet de modélisation culturelle qui impacte les suprastructures culturelles telles que la création et la critique. De là, la révolution numérique a pu perturber les canaux de la réalisation littéraire et ses encadrements, et venir à bout de la théorie des genres littéraires Elle est même arrivée à numériser la critique, et à faire renaître de ses cendres le rêve de la scientifiser après que le rêve positiviste soit devenu un cauchemar dans le cadre de ce qu'on a appelé, intellectuellement parlant: la mort de l'homme, et d'un point de vue critique: la mort de l'auteur. Comme si ce qui arrive n'est rien d'autre que la révision du projet de la numérisation de la littérature et de la critique, projet entamé voilà un siècle avec l'avènement du formalisme russe, jusqu'à ce qui s'appelle aujourd'hui la littérature intéractive et la numérisation de la création.

لعل القول برقمنة الإبداع والنقد يجد شرعيّة فيما يفرضه اليقين التكنولوجي أو الحتمية التكنولوجيّة Technological Determinism التي تقضي باندثار المتخلف عن قاطرة التقدّم التقني، فتقدّم البشريّة مقصور على ما يمكن أن يتحقّق من تكيّف مع فتوحات العولمة المعرفيّة وكشوفاتها العلميّة، وليس ذلك فحسب بل إنّ المعارف التي لا تصطبغ بالطابع التقني وتتشابك معه محكوم عليها بتراتبية دنيا، وهو الأمر الذي دعا إليه جان فرانسوا ليوتار في كتابه "شرط ما بعد الحداثة" من أنّ العلم "لا يستوفي شروط جدارته العلميّة إلا إذا دان للمعالجة الآليّة بواسطة الكمبيوتر، وذلك حتّى يكون قابلا للاندماج في الكيان المعرفي الأشمل"[1].

ولكن قد يقول قائل: إن البون شاسع بين دعاوي علمنة الأدب والنقد زمن المدّ الشكلاني وبين دعوة "ليوتار" إلى رقمنة المعرفة، والحقيقة أنّ هذه لا تختلف عن تلك، فما يحصل واقعا إنما هو نقد للاداتيّة واستراتيجية تحوّل من سلطة العقل الأداتي إلى سلطة العقل الرقمي، لتغدو الرقمنة ـ والحال تلك ـ صورة جديدة للاداتيّة، فمثلما زحف العلم التجريبي صوب العلوم الإنسانيّة بغاية علمنتها على أساس أنها معرفة دنيا، تجد الثورة الرقمية في ذلك الأساس مبرّرا لضرورة رقمنة Numérisation المعرفة ورقمنة الإبداع أيضا عبر أسلوب "التكويد والتشفير لتمثيل النصوص المكتوبة حيث يعطى لكلّ حرف من حروف الألفباء كودا رقميا، لتحلّ سلاسل الأرقام محل سلاسل الحروف والكلمات، ومن ثمّة الجمل وما عداها من النصوص" [2]، الرقمنة التي بدأت معالمها تتجلى في انبجاس أجناس أدبيّة جديدة كالرواية التفاعلية والرواية الترابطية والقصيدة التفاعلية ورواية الواقعية الرقمية وأدب الخيال العلمي، وانبثاق مصطلحات نقدية تعبّر بجلاء عن منطق التحوّل المعرفي، فمصطلحات "النص المترابط hypertexte "، والقارئ السبراني Cybernétique تحمل في مظانها مخزونا معرفيا وشيج الروابط بالعقل الرقمي والشبكات الرقمية والإنسان السبراني و"سبرجة"الإنسانيّة.

وكما سارع الناقد العربي المعاصر إلى تلقّف جديد الحداثة النقديّة وما بعدها، ها هو يواكب جديد النظريتين الأدبيّة والنقديّة فأنتجت بعض الدراسات * والأبحاث وعقدت المؤتمرات ** لتعريف القارئ العربي بتحوّلات الخطاب النقدي المعاصر واطلاعه على ما استجد من تغيّرات طالت مرجعيّة النظريتين الأدبيّة والنقدية ومنظومتهما المصطلحيّة، فمنهم من بحث في مرجعيّة الإبداع واستشرف آفاقه في عصر المعلوماتيّة، ومنهم من حاول تفكيك الأنظمة المعرفية للمصطلح النقدي، وآخرون راموا التأسيس لإجراء نقدي لمقاربة ما يعرف اليوم بنص الصّورة وكشف الأنساق المضمرة في هذا النص الإبداعي الجديد الذي أعلن "موت الأدب" على رأي "تيري إيجلتون"، بالإضافة إلى بضع دراسات توقفت عند ماهية "النص المترابط" وخلفيته المعرفيّة. ولن تبتعد هذه المقاربة كثيرا عن ما أنتج حتى الآن، لتحفر عميقا في علاقة توجهات بما بعد الحداثة بثقافة الصّورة، ووشائج الأدب التفاعلي بأفكار "ما بعد البنيوية"، مؤمنة بضرورة تحديد تلك الأصول والمرجعيات في ثقافتها حتى يتسنى للمشتغلين العرب تهيئة التربة المناسبة عند نقلها ومحاولة استزراعها في البيئة الثقافية العربيّة. وفيما رصدناه من حديث آت عن ذلك العالم الأثيري تفصيل لعلاقة الصورة بأصلها في الثقافة الغربية، أين ستصبح الصورة هي الأصل بعد أن يحجب هذا الأخير، فالأيقونة اليوم أهمّ من مرجعها، والواقع الافتراضي سابق للواقع الفعلي ومرجع له.

01- الواقع الفعلي والواقع الافتراضي: نحو حقيقية سينوغرافية :

الواقع الافتراضي عالم بديل عن الواقع الفعلي، من صنع التقنية الرقمية، متشكّل في ذاكرة الحواسيب الإلكترونية، واقع فوق الواقع يجسّد بجلاء مقولة "غاية الفيزياء"، فلمّا "أفلت الواقع من النظرات الراصدة والخطابات الفاحصة والشعارات الطوباوية كما يفلت

الزئبق من أصابع اليد، اصطنع الفكر لذاته واقعا فائقا يتحكّم فيه ويلم به شمله ويوحّد به أواصره وأطرافه ويسيّره وفق أغراضه وأهدافه" [3]،كل ذلك تلبية لتلك الرغبة الإنسانية الجامحة في السيطرة على مهماز الواقع والتحكم في الطبيعة والاقتصاص من تعقّد ظواهرها. وللمخيال الميديائي القائم على التشكيلات الرقمية والتراكيب العدديّة غير المحدودة الفضل كلّه في إضفاء البعد الافتراضي على الواقع الفعلي عن طريق لعبة الرقمنة المسؤولة عن خلق "نماذج مقولبة Stéréotype تعبّر عن "واقع" دون التعبير عنه، تعبّر بالأحرى عن واقع ضمن واقع تخييلي وإيهامي وتضليلي؛ يصوّر للمشاهد نماذج طوباويّة استرقتها عيون الكاميرا واقتطعتها عن واقعها الموضوعي" [4].

أ ـ اللغة الرقميّة والواقع الافتراضي:

اللغة الرقميّة نظام من العلامات يتم تدوينها في الآلات الذكيّة بواسطة النظام الثنائي الرقمي المتكوّن من القيمة (واحد، صفر)، موزّعة على ثماني خانات، وهي نتاج أسلوب التكويد والتشفير .. حيث يعطى لكل حرف من حروف "الألفباء" كودا رقميا، وهي بهذا "تُحِلُ الأبجدية الرقميّة السيّالة محل الأبجدية الحروفيّة الثابتة .. والعوالم الافتراضية التي يمكن تخيّلها وتركيبها بواسطة الأعداد محلّ العوالم المجازية والدلاليّة التي يمكن خلقها واستيلادها بواسطة الحروف" [5] .

ومنذ أثبت "ميشال فوكو" تمزّق العلاقة بين الكلمات والأشياء بحلول العصر الحديث خرجت اللغة من وسط الكائنات ودخلت عصر الحياد الخاص بها وتخلّت عن دورها التمثيلي للواقع الفعلي لتكون بيت الوجود الذي يولد فيه الإنسان، لها قوانينها الداخليّة التي تجعلها متفرّدة عن الأشياء، بل إنّ الأشياء لتخرج منها وكأنها ولدت لتوّها، إنّ اللغة الرقمية هي اليوم مسكن الوجود ـ بتعبير هيدغر ـ داخلها تشكّل وتتخلّق تلك العوالم الافتراضية ومنها يولد الإنسان العددي والأشياء من جديد .

ب ـ الواقع الافتراضي واتجاهات ما بعد الحداثة:

إنّ وصف هذا الواقع البديل بالواقع الوهمي في بعض الكتابات الفكرية لم يأت من فراغ، بل له أواصر قوية بفكر "ما بعد الحداثة"، تقويض الحقيقة المطلقة وإعلان "موت الإله" مع نيتشه وتفكيك مفهوم التمثل Concept of representation، وتجاوز إشكالية الذات/ الموضوع Problematic of Subject مع ميشال فوكو، فثورة "ما بعد الحداثة بإعطائها "سلطة للعلامات .. فجرّت مفهوم التمثل المعرفي على النحو الذي يجعل المعرفة، ليس تصوّرا للواقع، بل صناعة له عبر تغيير الشيء المراد معرفته .. والثورة الإعلاميّة بإعطائها سلطة لتقنية المعلومات تتجاوز تقنية المماثلة، على النحو الذي يجعلُ المعرفة، ليس فقط عبارة عن تصنيع للواقع، بل اصطناع واقع جديد، عبر عمليات الحوسبة والأعلمة أو الرقمنة" [6] .

ولعلّ ما يتجسّد أمام الإنسان اليوم من فضاءات متولّدة عن النظم الإلكترونية يلتقي مع مخيال ما بعد الحداثة، حيث تقترب الحقيقة المشهدية / السينوغرافية من رؤية فريدريك نيتشه للحقيقة، الحقيقة المنظورية التي تصنعها إرادة القوّة، يصنعها من يملك الوسائط والصّور والأرقام، يخلقها باستمرار حيث الخداع والوهم والتضليل هو الحقيقة الوحيدة في فضاء الواقع الفائق، يقول محمد شوقي الزّين : "يختفي كلُّ تمثّل أو تصوّر أو مفهمة لأن منطق الواقع الفوقي هو اختزال كلّ عقلنة للواقع، وتدمير كلّ معقولية لأجزائه ومكوّناته، في هذا الواقع نحن أمام نماذج مقولبة ووقائع منمذجة ومحنطة وإيهامات منتجة وموزّعة، نحن أمام اقتلاع جذور المرجعيّات، لأنه لا مرجع في هذا الفضاء ولا واقع ولا مثال، وإنما نماذج وتصنعات وحقائق منمنمة" [7].

ج ـ الواقع الافتراضي وعصر الحقيقة المشهدية :

والقول إن هذا الواقع البديل متعال عن الزمن والحدث التاريخي يعني ذلك أنه أضحى مصدرا مطلقا للحقيقة، شأنه في ذلك شأن الواقع الموضوعي عند التجريبيين والعقل عند المثاليين (العقليين) ، "فمنذ أفلاطون حتى هيغل، كانت معرفة الحقيقة هي التطابق مع ما هو واقع، وكان عالم الكليات من المثل المجرّدة والأفكار المطلقة هو العالم الحقيقي، أي هو الحاكم على هذا العالم الواقعي والناظم له" [8]،أمّا الآن فالحقيقة لم تعد تجريبية يتطابق فيها الفكر مع الواقع ولا مثاليّة (عقليّة) يتطابق فيها مع ذاته [9]، "فالحاكم والناظم هو عالم الأشباح الضوئية من المنتجات الإلكترونيّة غير الملموسة، ومعنى ذلك أنّ الحقيقة ليست ما نعرفه بل ما نختلقه من الوقائع أو ما نصطنعه من العوالم، والعالم الاصطناعي الذي يدار به الواقع الآن، والذي هو في منتهى الهشاشة، هو أشدّ واقعيّة من الواقع، بقدر ما بات يتحكّم به أو ينوب منابه، وتلك هي المفارقة : لم تعد الأشباح ظلال الحقيقة، بل ما نصنع به الحقائق" [10].

إنّ الحقيقة اليوم تتخذ صورة جديدة وشروط أخرى لم يعهدها الفكر البشري، إنها حقيقة افتراضية، احتمالية، مشهدية، سينوغرافية، شروطها "تقنية محضة: الإنارة، قوّة تأثير المقاطع المسوقية، فعالية توهيم الصّورة، زوايا اللقطات المقدّمة في الصور، الأداء الصّوتي للمعلق، المكياج، الجينيريك، المكساج، التقطيع والتركيب (المونتاج)، هذه هي الشروط التي تشيّدُ صرح الحقيقة والتي تقدّمها في هيئة تركيب سينوغرافي" [11] . بذلك يصبح الواقع الافتراضي مرجعا للواقع الفعلي، خاصة والحقيقة أضحت ما يُخلق وما يُركّب وما يُتوهّم من النماذج، ومع كلّ خلق وتركيب وتوهّم سيتغيّر المرجع بتغيّر ما يُختلق وما يُركّب وما يُتوهّم، فيكون بذلك اللامرجع هو المرجع الوحيد، الثابت المتغيّر والمتغيّر الذي لا يثبت، فالإقليم من هنا فصاعدا "لن يسبق الخارطة وإنما هي التي تسبقه وتغمره، وتخفيه لتبرز حقيقتها كواقع مجتث عن أصوله ومبتور عن لا واقعيّته، [إنّ] الخارطة هي حقيقة الحقائق دون مرجع واقعي يربط بين ما هو مشار إليه ومحرّر في المكان والزمان وبين صورته المصغّرة وحقيقته المختزلة في الخارطة" [12].

هـ ـ ما بعد الحداثة وأزمة أصالة الصورة :

وصف رولان بارت Roland Barthes الحضارة المعاصرة بحضارة الصّورة، فالصورة تغيّر من الواقع وتعيد تشكيله من جديد، لذلك حذّر الناقد في معرض تحليلاته السيميولوجية للصورة من خطر الصورة وتأثيرها على حياتنا المعاصرة، فالمرء ما إن يقف أمام "الكاميرا حتى يأخذ استعداده ويثبت pose ويكيّف جسده ونظرته استعدادا لالتقاط الصورة، ويجعل من نفسه موضوعا للتصوير أو مشهدا scène ، وهو بذلك يجعل من نفسه صورة قبل أن تلتقط له الصورة، وهذا الذي يحدث على المستوى الشخصي يحدث على مستوى اجتماعي أكبر؛ فمثلما يتخذ المرء الهيئة المناسبة للصورة يتخذ المجتمع نفس الهيئة ويكيّف نفسه كموضوع للتصوير" [13].

وهو ما ذهب إليه ريتشارد كيرني الذي أكدّ أنّ ثقافة ما بعد الحداثة تتحدّث "بمجتمع المشهد" حيث تفقد الصورة أصلها الثابت ولا يبقى إلاّ اللّعب الحرّ واللانهائي للصور، صورعن صور لصور على صور... إلى ما لا نهاية، وإذا كان ميشال فوكو قد تنبّأ بأنّ هذا القرن سيكون دولوزيّ الطابع، فإنّ جيل دولوز "أكد أنّ "العالم الحديث هو عالم السيمولاكرات"، أي عالم المحاكاة الزائفة، لا في شكلها الاستردادي الأفلاطوني أو الأرسطي بل في شكل "قلب ساخر :فالمحاكاة في هذا السياق لا تحاكي حقيقة سابقة الوجود، بل محاكاة بدورها محاكاة وهكذا دواليك، وهي على هذا النحو تهزأ بفكرة مصدر أوّلي وعالم سابق للمحاكاة، فيلغى بذلك كلّ مشروع يخص الحقيقة بزوال التمييز بين ما هو حقيقي وما هو خادع؛ بين ما هو واقعي وما هو خيالي إلى حدّ أنّ الواحد لا يمثّل غير محاكاة مكرّرة للآخر" [14].

الصّور في ثقافة ما بعد الحداثة كالدوال من المنظور التفكيكي، سقطت في قبضة الصيرورة والتحوّل، عائمة لا مركز ينتظمها أو مدلول متجاوز يوقف لعبها، في فكر ما بعد الحداثة الصورة "تدور في فلك لا نهائي من لعب المحاكاة حيث تغدو كلّ صورة محاكاة ساخرة لغيرها من الصور التي تسبقها في الوجود لا في الرتبة إلى ما لا نهاية، وعلى نحو تسقط معه فكرة الصورة الأصليّة أو الأصيلة ولا يبقى منها سوى دلالات ملتبسة، تراوغ الساعي وراءها في ممارسة بلاغة "المعارضة" التي تنبني بها الأشكال المعاصرة من تمثيل العالم" [15].

بإعلان موت الإنسان انتهى التخيّل الإنساني وولج العالم مرحلة جديدة من التخيّل خلف فيها نظام الوسائط العقل البشري، فتعولم المخيال وسادت النمطية، وبات الواقعي فقط ما يمثّل وسائطيا، ليختفي مفهوم الأصل وتصبح "المحاكاة أصلا للأصل، والمحاكاة أصلا للمحاكاة، ولا غرابة في ذلك فنحن نعيش حضارة تمنح المحاكاة أهميّة أكبر ممّا تمنحه للأصل، إذ الخيال يبدو سابقا على الواقع، بمقدار ما إنّ إدراكنا للعالم أصبح مشروطا بتمثلات مسجلة إلكترونيا أي العالم لم يعد ما هو موجود، بل ما يعاد إنتاجه بواسطة صور منقولة ميكانيكيا" [16].

تتمحور نظرية"جان بودريار Jean Baudrillard "في الواقع الافتراضي حول مسألة صنمية الصورة، وتبرز الطبيعة الصنمية للصورة لديه من خلال تحليله "للاصول الاشتقاقية لكلمة صنم Fetish ، فالأصل اللاتيني لها Fatio يعني شيئا مصنوعا أو مصطنعا Fabricated، وتعني Facticius محاكاة ما هو طبيعي بما هو صناعي" [17]. وحين تزيح الصورة أصلها (الواقع) وتتوب عنه مثلما تنوب العلامة عن الشيء وتمحوه تصبح ذات طبيعة صنمية، فالصورة المصنوعة التي هي مجرّد انعكاس للواقع "تتخذ على أنها هي الواقع ذاته، وتصبح لها مصداقيّة تفوق مصداقية الواقع الحقيقي، ولا يدرك الناس الطابع الاصطناعي في ثقافة الصورة إذ تقنيات صنعها خافية عليهم؛ ويأخذون ما هو صناعي على أنه طبيعي" [18].

في تحليله لطبيعة المجتمع الرأسمالي توّصل كارل ماركس Karl Marx إلى أنّ السّلع هي وسيط التعامل الوحيد، فعلاقة البشر بالسلع طغت على علاقاتهم ببعضهم البعض، حيث تحوّل الإنسان نفسه إلى سلعة خاضعة لنسق التبادل السلعي، غير جان بودريار يرى أن صنمية الصورة طغت على صنمية السلع، فالصور "هي وسيلتنا في معرفة العالم وفي معرفة السلع نفسها، إذ لم يعد هناك اتصال مباشر بيننا وبين العالم أو بيننا وبين أنفسنا، وكون كلّ أنواع الاتصال تحدث عن طريق الصّور يعني أن الوسيط طغى على أطراف الاتصال، وطغيان الوسيط أو الدّال على المدلول هو الصنمية بعينها" [19].

إنّ العلاقة بين الواقع الافتراضي والمستخدم تجسّد ذلك التصور السيبرنطيقي من ناحية وأعلى درجات التفاعلية من ناحية أخرى، فالتواصل بينهما يتم انطلاقا من السببيّة الدّورية، تغذّية تتجه من الإنسان / المستخدم نحو العالم الافتراضي، وتغذّية مرتدة تعود صوب الإنسان/ المستخدم، وهو الأمر الذي يكشف جان بودريار جانبه التراجيدي، فالاتصال يفترض "وجود علاقة تبادليّة بين مُرسل ومُستقبل، بحيث يتبادل الطرفان الإرسال والاستقبال كما في الحوار بين شخصين، لكن وسائل الإعلام مرسلة فقط دون أن تكون مستقبلة لرسائل مماثلة للتي تُرسلها، فمع الإعلام الحديث نشهد علاقة اتصال ذات طرف واحد واتجاه واحد، وليس ما يعرف باستجابة الجمهور ممّا يرقى إلى أن يكون طرفا ثانيا لوسائل الإعلام، وما يقالُ عن تغذية مرتجعة Feedback تستقبلها وسائل الإعلام من الجمهور ليس إلاّ قياسا لتأثير الإعلام على شاكلة القياس السيكولوجي لردود الأفعال المسمّى اختبار بافلوف" [20].

تختلف مرجعية الصورة في الثقافة العربية عن مرجعيّتها في الثقافة الغربية، ففي المنظومة الثقافية العربية ترتبط الصورة بالخالق ـ سبحانه وتعالى ـ والخلق والإنسان / المخلوق، وذلك ما يكسب مفهوم الصورة خصوصية، خصوصية تتجلى من خلال ارتباط مادة "صور" واقتران ورودها في القرآن الكريم بالحديث عن الخلق، وخلق الإنسان بوجه خاص: «وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ» [غافر الآية04]، «هُوَ الَّذِي يُصَوِّرُكُمْ فِي الأَرْحَامِ كَيْفَ يَشَاءُ» [آل

عمران الآية 06]، «فِي أيِّ صُورَةٍ مَا شَاءَ رَكَّبَكَ» [الانفطار الآية 08]، «هُوَ اللَّهُ الخَالِقُ البَارِئُ المُصَوِّرُ» [الحشر الآية 84]، «وَلَقَدْ خَلَقْنَاكُمْ ثُمَّ صَوَّرْنَاكُمْ ثُمَّ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا» [الأعراف الآية11] .

فالله ـ سبحانه وتعالى ـ هو المصوّر للصّورة / الإنسان / المخلوق، فقد ورد في لسان العرب مادة "صور" "صور: في أسماء الله تعالى :المُصوِّرُ وهو الذّي صوَّرَ جميع الموجودات ورتبها فأعطى كلّ شيء منها صُورة خاصة وهيئة مفردة يتميّز بها على اختلافها وكثرتها" [21]. ويذكر الباحث بن يونس عميروش بعد استقراء كمّ من المعجمات والقواميس إلى أنّ الصّورة «تمثل معنى الرفعة والعلو. فهي ذات قيمة خاصة، إلى درجة أن بعض المعاجم تذهب إلى أنّ الصُّور (برفع الصاد) أفصح من الصُّور (بكسر الصّاد)، وإذا ربطنا ذلك بالقاعدة وجدنا الضّم أفضلُ الحركات، فوجب أن يخصّوا ما هو مُهِمٌّ إلى ما هو مُهِمٌّ، والحال أنّ الصُّورة مهمّة فوجب تخصيصها بالضم وليس بالكسر" [22] .

ومتى تأوّلنا ذلك المعنى الذي حوته تلك المعجمات والقواميس فإنّ الله ـ عزّ وجلّ ـ المصوّر قد رفع الصُّورة / الإنسان / المخلوق وأعلى من شأنه وكرّمه على بقية خلقه، فقد جاء في لسان العرب «وَصَوَّرَهُ اللهُ صُورَةً حَسَنَةً فَتَصَوَّرَ. وفي حديث ابن مقرن : أما علمت أنّ الصّورة محرّمة ؟ أراد بالصّورة الوجه وتحريمها المنع من الضرب واللطم على الوجه؛ ومنه الحديث : كره أن تعلم الصّورة؛ أي يجعل في الوجه كَيٌّ أو سمة" [23]. ورفعة وعلوّ المخلوق/الصُّورة من علو ورفعة الخالق / المصوّر، بل إنه من خلال المخلوق/الصُّورة نعي وجود الخالق/ المصوّر، وبالعودة إلى فلسفة الوجود عند العرب نكتشف "أن كلمة مُصوِّر هي من أسماء الله الحسنى ... وأنّ الإسلام يلح على وجوب الوعي بوجود الله من خلال خلقه، وإذا كان مُصوِّرا فإنّ خلقه صُورة أبدعها، ولهذا فإنّ العرب كانوا ينظرون إلى العالم بكلّ ما فيه حتى النّاس، باعتباره مجموعة صُوَر" [24]. وقد ورد في لسان العرب مادة ص و ر : "وتصوّرتُ الشيء : توهمت صورته فتصوّر لي. والتصاويرُ: التماثيل" [25].

ولعل هذا المعنى الأخير للصورة هو الذّي أدى إلى تنامي هذه النظرة الازدرائية للصّورة في الثقافة الإسلامية والتي ربطتها بعبادة الأوثان. وعلى هذا الأساس أيضا حرّم الاستنساخ، "فالمشكلة الكبرى التي تواجه المهتمين بمستقبل الإنسان والإنسانية هي النتائج التي سوف تترتب على اكتشاف الخريطة الجينية والجهود المبذولة لاستنساخ البشر، وهي جهود تواجه كثيرا من المعارضة بل والمقاومة والرفض لأسباب دينية وأخلاقية. فالكثيرون ينكرون على الإنسان أن يتولى عملية إنتاج الحياة أو عملية الخلق على أساس أن الخلق هو من شأن قوة عليا أسمى بكثير من البشر" [26] .

يقدّم المفكّر المصري عبد الوهاب المسيري في كتابه اللغة والمجاز، بين التوحيد ووحدة الوجود رؤية معرفية من منظور النقد الحضاري، يرى أن "كل النظم المتمركزة حول

اللوغوس (أي النظم التي لها مركز تدور حوله، في مقابل النظم التي لا مركز لها) لابدّ أنّ تتضمن مدلولا متجاوزا لعالم الدّلالات: هو الإله في المنظومات الدينية، وهو الكل المادي الثابت المتجاوز في المنظومات المادية" [27]، ووفقا لهذه الرؤية تبدو العلاقة بين الصّورة وأصلها في الثقافة العربية علاقة ضرورية، فالله ـ سبحانه وتعالى ـ هو من يمنح تلك العلاقة أي الأصل المتجاوز لكلّ الصّور، فالصّور/المخلوقات متفرّدة أو كما عبّر القرآن الكريم مختلفة الألسنة والألوان، فما يحقق أصالة الصّورة هو ذلك التفرد، فالشيء الأصيل هو الشيء الفريد.

وفي الثقافة الغربية يضربُ مصطلح Image بجذوره في أعماق التراث اليوناني، وبالتحديد إلى الكلمة اليونانيّة القديمة أيقونة Icon التي تشير إلى التشابه والمحاكاة، الكلمة التي ترجمها اللاتين بـ Imago، "إنّ مصطلح الصّورة .. لا يكاد ينفصل في أصله اللاتيني واليوناني عن عالم الموت، فالطيف أو الشبح سواء عبر لفظة (spectrum) أو (simulacrum) يعني ببساطة التمثيل بالصّورة، وكلمة Imago لا تخرج عن معنى البديل، أمّا في اليونانيّة فمصطلح (eidolon) الذي أعطى في الفرنسية والإنجليزية معاني المعبود والصنم، فيعني أيضا شبح الموتى" [28]. إذن، فمصطلح الصوّرة في الفضاء الثقافي الغربي مرتبط أشدّ الارتباط بالمحاكاة الزائفة (simulacrum) وبصنمية Fetishism الصورة كما نظّر لها جان بودريار Jean Baudrillard وبذلك العالم الافتراضي/ الشبحي/ الطيفي كما تحدّث عنه جاك دريدا Jacques Derrida في كتابه أطياف ماركس Spectres de Marx [29].

02 ـ العصر الرقمي ومرجعيّات الإبداع التفاعلي :

يأتي الحديث عن مرجعيّة الإبداع التفاعلي في وقت تتآكل فيه رقعة النقد وتتسع فيه رقعة التنظير بعد ذلك التغيّر الذي طال مكوّنات المنظومة الإبداعية بولوج الحاسوب عالم الإبداع والتنظير الأدبي والنقدي، تنظير لأدب ناشئ ونقد يقوم على غراره، ومع الاقتحام المشهود الذي مارسه الحاسوب للمعرفة عامة، والإبداع خاصة، باتت الحاجة ماسّة لنظرية أدبية جمالية جديدة تستوعب المتغيّرات التي ألمّت بالإبداع الأدبي في عصر المعلوماتيّة.

لقد اتخذت المنظومة الإبداعيّة بعد تلك التحوّلات شكلا مربعا بعدما ركنت لأمد طويل إلى ذلك التكوين الثلاثي مع نظريات النص السابقة على ظهور "النص المترابط"، فقبل ذلك يقول سعيد يقطين "كنا نحدّدُ أطراف ومكوّنات النص في ثلاثة أطراف : 1 ـ الكاتب 2 ـ النص 3 ـ القارئ، أمّا مع النص المترابط فتحدّد الأطراف على النحو الآتي : 1 ـ المبدع *** 2 ـ النص 3 ـ الحاسوب 4 ـ المتلقي" [30]. وبعدما ظل النقد الخادم الممتهن للأدب لحقبة طويلة أعلن استقلاله وتزايد الإصرار في السنين القليلة الماضية على أنه لا يقلّ أدبيّة عن الأدب نفسه من خلال جهود نقاد ما بعد البنيوية، فقد حقّق رولان بارت Roland Barthes "ذلك العبور بالفعل في تحليله لقصة بلزاك .. وفي تلك الدراسة يؤكّد بارت ضرورة عبور لغة النقد وانتقالها من موقع اللغة الثانية إلى موقع اللغة الأولى (لغة الأدب)" [31]. وتوالت تلك

الجهود مع أعمال ميشال فوكو Michel Foucault وجاك دريدا Jacques Derrida وأمبرتو ايكو Umberto Eco عن النص المفتوح Open Text، وعن الدور الفعّال للقارئ أو المؤوّل في قراءة النصوص باعتباره منتجا للنص لا مستهلكا له، فليس من المصادفة إذن أن يذهب جورج لاندو في مقاله "ماذا سيفعل الناقد ؟ "إلى أن "النص المتعالق شأنه شأن أعمال ما بعد البنيويين الحديثة أمثال رولان بارث وجاك دريدا، يعيد النظر في الفرضيات المتعارف عليها والتي سادت طويلا حول المؤلفين والقرّاء والنصوص التي يكتبونها ويقرؤونها، فالربط الإلكتروني، وهو أحد مظاهر تعزيف النص المتعالق، يجسد أيضا آراء جوليا كريستيفا حول النصوصية المتداخلة، وإصرار باختين على التعددية الصوتية، ومفهوم ميشيل فوكو لشبكات القوى، وأفكار جيل دولوز، وفليكس غتاري حول الفكر المرتحل" [32].

إنّ الباحثين المتحمسين لفكرة النص التشعبي يعتقدون أننا الآن نشهد ثورة في طريقة كتابة العمل الأدبي، ويبدو أن مبدأ "تعدّد الأصوات" [33] الذي جاء به ميخائيل باختين Mikhail Bakhtin ينطبق هذه الفكرة تمام الانطباق، ويبدو كذلك أن رغبة ميشال فوكو Michel Foucault في حرية تداول النصوص، وحرية استعلالها وتركيبها وتفكيكها وإعادة تركيبها تحقق في هذه النصوص [34]، ويبدو أن تصوّر جان فرانسوا ليوتار Jean François Lyotard لحركة ما بعد الحداثية، والتي من بين خصائصها الأساسية إلغاء البناء الهرمي ثم تساوي أجزاء الكلّ من حيث قيمة كلّ منها، قد تجسّد في أعمال أدبية تجريبية كتبت بأسلوب النص التشعبي مع إلغاء القراءة وإتاحة حريّة التجوال بين أجزاء العمل، بإتباع خطوط الاتصال الملائمة بين مختلف المواقع [35].

ويعدُّ تصوّر الشبكة الذي دعا إليه رولان بارت Roland Barthes في كتابه S/Z ، فضلا عن العلاقة النشطة بين القارئ والنص التشعبي، تجسيدا للغاية المثلى التي ينشد فيها نصوص القراءة الإيجابية في مقابل نصوص القراءة السلبية. ولكنّ هذا لا يعني أنّ هذه النصوص تقتضي قارئا نشطا وفعّالا، بل يعني أنها تقتضي مؤلفا مشاركا (مع عدم وضوح الحدود الفاصلة بين القارئ والكاتب) يعلّق على النصوص ويثريها بروابط - أو خطوط اتصال - جديدة يتيحها للكتاب المشاركين في كتابة العمل مستقبلا [36].

وهو الأمر الذي قاد في المحصّلة العامة إلى استثمار تلك الجهود من قبل روّاد الممارسات المفرّعة في إبداع تقنية النص المترابط، والنص المترابط يمثل تجسيدا وتطبيقا عمليا "لقضايا كانت محض تجريد ذهن القارئ مثل النصوصيّة المتداخلة، والنص المقروء، والإزاحة، ونظرية العماء، وشبكات القوى، إضافة إلى موقع القارئ والمؤلف، والكتاب، إن هذا النوع من النص أعطى لمفهوم "السيميولاكرم" تحققا غير واقعي والمفارقة **** مقصودة" [37].

إنّ المهتمين بهذا النص يرون نظريته تقوم على نظريات النص ما بعد البنيوي التي نادى بها دريدا وفوكو وبارت على وجه الخصوص، ولعلّ في وصف بارت للنصوصية المثلى في

كتابه: S/Z تعريفا حقيقيا للنص المتعالق حتى أنّ جورج لاندو استشهد به حين عرض لتاريخ مصطلح النص المتعالق، يقول بارت : "إنّ في هذا النص المثالي شبكات كثيرة ومتفاعلة معها، دون أن تستطيع أي منها تجاوز البقيّة؛ إنّ هذا النص كوكبة من الدوّال لا بنية من المدلولات، ليس له بداية، قابل للتراجع، ونستطيع الولوج إليه من مداخل متعدّدة، ولا يمكن لأيّ منها أن يوصف بأنه المدخل الرئيس، والشيفرات التي يهيّئها تمتد على مسافة ما تستطيع [رؤيته] العين، ولا يمكن تحديدها [أي الشيفرات] ... إنّ أنظمة المعنى تستطيع السيطرة على هذا النص المتعدّد [تعددية] مطلقة، لكن عددها غير قابل للانغلاق أبدا، لأنه كما هي الحال معتمد على لا نهائية اللغة" [38].

ويؤكد صاحبا دليل الناقد الأدبي في إضاءتهما لمصطلح النص المتعالق Hypertext أن وصف رولان بارت Roland Barthes للنصوصية لا يختلف عن ميشال فوكو Michel Foucault للكتاب خاصة في حفريات المعرفة، ويوردانه كاملا بعد أورده جورج لاندو George Landow بصورة مقتضبة، يقول فوكو : "إنّ أطراف الكتاب القصوى ليست واضحة المعالم أبدا بغض النظر عن عنوانه وأسطره الأولى ونهايته، وبغض النظر عن عنوانه وأسطره ونهايته، وبغض النظر عن ترتيبه الداخلي ووحدته الشكليّة فإنّ الكتاب مشتبك بنظام من الإحالات إلى غيره من الكتب، إلى غيره من النصوص، إلى غيره من الجمل : إنه حلقة ضمن شبكة" [39].

لقد أصبحت تقنية النص المترابط مختبرا يستخدمه المنظّرون لتقحّص أفكارهم، كما أنّ تجربة قراءة النص المترابط توضح أشدّ الوضوح عددا من أهمّ أفكار النظرية الأدبية، ويؤكد ج ، دايفيد بولتر J.David Bolter مدى تجسيد النصية المفرّعة لمفهومات ما بعد البنيوية عن النص المفتوح Open Text، وهو ما ذهب إليه أبرز أقطاب الممارسات المفرّعة جورج لاندو، مؤكّدا "أنّ النص الإلكتروني المتفرّع سهّل مهمّة فهم مقولات ما بعد الحداثة التي تبدو للنصوص الورقية المطبوعة مبهمة، وشاذة وطموحة جدّا" [40]، لقد بلغ ذلك التقارب الفكري بين توجّهات أعلام النظرية الأدبية وبعض توجّهات تكنولوجيا المعلومات إلى حدّ إعطاء الاسم نفسه ـ النص التشعبي ـ مثلما استخدمه جينيت للإشارة إلى أشكال التناص .

وفي سياق حديثه عن العلاقة بين أفق العولمة وما بعد الحداثة يرجّح عز الدين إسماعيل مستوى التطابق على مستوى التداخل والتفاعل بين توجّهات ما بعد الحداثة في تجلياتها النقدية وبين جهود روّاد النص المترابط فيقول: "ويكفي أن نذكر في هذا الصّدد أن أصحاب الاتجاه الأخير الذي بدأ مع بداية تسعينيات القرن الماضي بزعامة لنداو Landow في أمريكا لدراسة ما يسمّى بالنص الشامل أو النص الإلكتروني hypertext، هؤلاء كانوا قد تأثروا بجملة من أفكار ما بعد الحداثة التي كان رولان بارت وجاك دريدا وغيرهما قد طرحوها، خصوصا فيما يتعلّق بفكرة النص المفتوح، وانتشار المعنى بلا حدود، ودور القارئ في إنتاج النص" [41].

وإذا كانت اتجاهات ما بعد البنيوية ممثلة في استراتيجية التفكيك قد نقلت السلطة من النص إلى القارئ فإنّ جهود نقاد مدرسة كونستانس Konstans School كان لها الفضل في إرساء تلك العلاقة الديالكتيكيّة بين النص والقارئ، موجّهة الأنظار إلى فعل التلقي الأدبي ودور القارئ الفعّال والحيوي في العملية الإبداعيّة، فهانز روبرت ياوس وهو يؤسّس لنظرية التلقي وينظر لأفق التوقعات تحدّث عن تاريخ التلقي وحوار الآفاق، وهو الأمر الذي أفادت منه الممارسات المفرّعة حيث بات القارئ السبراني لا مجرّد تلقي سلبي بل متلقي مبدع، والباحث في جماليات التلقي يمكن أنّ يجد في النص المترابط "أداة بحثيّة نافعة، فالباحث، على سبيل المثال، قد يرفق استبيانا بنص إلكتروني يمكن الوصول إليه على الإنترنت، وهو ما قد يمكّنه من معرفة كيف تلقى القرّاء هذا العمل" [42].

ولأنّ استراتيجية التفكيك تهدف إلى نقض المركز الثابت وفتح فضاء الدلالة على اللعب الحرّ للدّوال التي لا تكفّ عن توليد المعاني الخلافية، فإن النص المترابط نص لا مركزي، نص لا بؤرة له، تنطلق منها وجهة نظر القارئ في رؤيته له، ولذلك يمكن كما يقول سعيد الوكيل: "ربط النص التشعبي بنظرية التفكيك حيث تتعدد المراكز داخل النص، ومن ثمّة تتعدّد الرؤى ولا يمكنّ الخضوع لرؤية واحدة، إذ يلفتنا التفكيك إلى مراوغة النص حيث لا تتآزرُ كل عناصره في إطار رؤية واحدة كليّة إلى حدّ أنه يقوّضُ نفسه" [43].

وبإعلان موت المؤلف صار العمل الأدبي مجرد كولاج ثقافي أو مجرّد نصوص تمّ امتصاصها وتحويلها وصيغت بشكل جديد، فكل نص هو حتما رابط بين نصوص عدّة، "وبظهور النص الإلكتروني وظهور النص التشعبي تبعا لذلك، هذا الأخير الذّي يؤدي إلى زيادة الطاقة التناصيّة للنص زيادة لا حدود لها، كما أن المراجع المستشهد بها لا تظل مربوطة فهرسيا بمسارات المخطط البرجي، بل تصير هي المسارات بحيث يكون بمقدور القارئ ارتيادها كيفما شاء" [44].

إذن، فالنظرية الأدبيّة المنشودة تستمد إطارها المرجعي من خلال ما استقرت عليه النظرية النقدية خاصة جهود التفكيكيين؛ رولان بارت Roland Barthes، وميشال فوكو Michel Foucault ، وهو ما يقرّه جورج لاندو George Landow قائلا : "إنّ التوازيات بين النص المفرّع الحاسوبي والنظرية النقدية تثير الانتباه من عدّة نواح، ربّما كان أهمّها أنّ النظرية النقدية تحمل علائم التنظير للنص المفرّع، وبالمقابل يحمل النصّ المفرّع علائم تجسيد النظرية الأدبية ورَوْز جوانبها، ولاسيّما ما يتصلُ منها بالنصية، والسردية، وأدوار القارئ والكاتب ووظائفهما" [45].

إنّ توازي التنظير البارتي والفوكوي للنص المفتوح Open Text مع تجسيد وتفعيل تيد نيلسون وجورج لاندو لمفهوم النص المترابط، يقول حسام الخطيب : "ليس نهاية المطاف، وإنما وراء الأكمة ما وراءها، فمن الطبيعي أن تنبثق عن الممارسات المفرّعة جماليات جديدة

ونظرات أدبية متنوّعة من شأنها أن تؤدّي إلى تأزّم وتفاقم إشكاليّة مرجعيّة النص، وهذا ما ينتظر أن يحدث في المنظور القريب. وإمّا إلى شيء من الانفراج والإضاءة للمرجعيّة من خلال الفيض الحرّ للمعلومات وديناميّة المرونة الحاسوبيّة وعالميّتها" (46).

وبعقليّة حواريّة، تداولية يتراجع فيها العقل النخبوي للمثقفين والنقاد والمفكّرين أمام العقل الميدياني لعمّال المعرفة، يدعو حسام الخطيب إلى توسيع دائرة مشاركة الجمهور في تصوّر جماعي لمرجعيّة الإبداع الأدبي في عصر المعلوماتيّة عبر ما تمنحه دينامكية الحاسوب ومرونته، وما يقدّمه النص المترابط من إمكانات هائلة في قراءة وتشكيل النص الأدبي، المرجعيّة تعقدت وبات من الصعب تحديدها في ظلّ التقلّت الفكري والأدبي، ولعلّ ما نقوم من خلال هذه السّطور يعدّ لبنة تضاف إلى تلك اللبنات التي سبق وضعها من جهود نقّاد وأكاديميين كحسام الخطيب وسعيد يقطين وفاطمة البريكي. وحسام الخطيب بتوسيعه دائرة مشاركة الجمهور في تصوّر جماعي لمرجعيّة الإبداع يكون قد أبدع نصا مفتوحا يفسح المجال أمام القرّاء والمؤوّلين لنصه المطبوع كتابة نص على نصه، ويمهّد الطريق لتصوّر جديد لمرجعيّة الإبداع يعتمد تقنية النص المترابط، حيث يصبح نص تصوّر المرجعية نصا مترابطا يمكن للقارئ السبراني الدخول إليه ليسهم في إبداعه ويجري عليه أي شكل من أشكال التعديل التي يراها.

هوامش :

1 - Jean francois lyotard,The post modern condition,1984 .

نقلا عن نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب العربي، عالم المعرفة،ع265،المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، يناير2001، ص135.

(❖) . من تلك الدراسات، حسام الخطيب ورمضان بسطاويسي : آفاق الإبداع ومرجعيته في عصر المعلوماتيّة ،سعيد بقطين: من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، حنّا جريس:...الهيبرتكست، عصر الكلمة الإلكترونية، عبد الله الغذامي: الثقافة التلفزيونية، سقوط النخبة وبروز الشعبي، وإشارات في كتابي نبيل علي الثقافة العربية وعصر المعلومات، والعرب وعصر المعلومات .

(❖❖) . عقد بالقاهرة المؤتمر الدولي الثاني للنقد الأدبي، نوفمبر2000، وجاءت طبعته تحت عنوان : العولمة والنظرية الأدبيّة وأشرف عليه الدكتور عز الدين إسماعيل.

2 . يعزى الفضل في ابتكار مصطلح الواقع الافتراضي Virtuel Reality إلى جيرون لانيرJaron Lanier في أوائل الثمانينات، وتقوم تطبيقات الواقع الافتراضي على خلق بيئات ثلاثيّة الأبعاد باستخدام الرسومات الكمبيوتريّة وأجهزة المحاكاة Simulation بحيث تهيّئ للفرد القدرة على استشعارها بحواسه المختلفة والتفاعل معها وتغيير معطياتها، فيتعزّز الإحساس بالاندماج في تلك البيئة ويتعذّر على الأكثر فطنة تمييزه كأفلام الرّسوم المتحرّكة المزوجة بالحاسوب. ولمصطلح "الواقع الافتراضي Virtuel Reality مرادفات كثيرة وردت في كتابات جملة من المفكّرين والاستراتيجيين كبيل غيتس وجان بورديار ونبيل علي وعلي حرب ومحمّد شوقي الزّين وسمير حجازي وشاكر عبد الحميد، ومن تلك المرادفات؛ الواقع الفائق، الواقع الخائلي، الواقع الأثيري، الواقع الاحتمالي، الواقع الاصطناعي، الواقع الشبحي ،الواقع الاعتباري، الواقع التقريبي، الواقع المخلّق، الواقع الأعلى، الواقع الوهمي، والهيريالي كترجمة حرفية.

3 . محمد شوقي الزين: تأويلات وتفكيكات، فصول في الفكر الغربي المعاصر، ص226.

4 . المرجع نفسه، ص211.

5 . علي حرب: حديث النهايات، فتوحات العولمة ومآزق الهويّة، ص140.

6 . المرجع نفسه، ص ص174 – 175.

7 . محمد شوقي الزين: تأويلات وتفكيكات، فصول في الفكر الغربي المعاصر،ص213.

8 . علي حرب: حديث النهايات، فتوحات العولمة ومآزق الهويّة، ص173.

9 . لقد كان التساؤل حتّى وقت قريب : «ما الذّي يمكن أن يكون حقيقة؟ وكيفية تولّده في العالم يجده معقله الأصلي في نقطة الالتقاء بين الأنطولوجيا والإبستمولوجيا، حيث يصبح التساؤل الإبتسمولوجي تأويلا لوضع أنطولوجي سابق، تفترض الإجابة عنه نسقا يحدّد التشكيلات القبليّة المكوّنة للمبادئ والقواعد التي تسمح بتعيين الحقيقي من حيث هو كذلك.

10 . المرجع السابق، ص172.

11 . عبد الصّمد الكبّاص :«الزمن الأيقوني ودغمائية المستقبل»، مجلة فكر ونقد ،ع16،الرباط ،المغرب،س2، فبراير 1999، ص32.

12 . علي حرب: حديث النهايات، فتوحات العولمة ومآزق الهوية، ص151.

13 . أشرف منصور: «صنمية الصورة، نظرية بودريار في الواقع الفائق»، مجلة فصول،ع62،الهيئة المصرية

العامة للكتاب، مصر ، صيف/ خريف 2003، ص226.

14 ـ نبيهة قادة: الفلسفة والتأويل، دار الطليعة، بيروت، لبنان،ط1،1998،ص87.

15 ـ المرجع نفسه، ص86.

16 ـ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

17 ـ أشرف منصور: «صنمية الصورة، نظرية بودريار في الواقع الفائق»، مجلة فصول، ص226.

18 ـ المرجع نفسه، ص226.

19) المرجع نفسه، ص228.

20 ـ المرجع نفسه، ص 19 ـ 20.

21 ـ ابن منظور: لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، م4، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 545 .

22 ـ بن يونس عميروش :«معاني الصورة في التراث الإسلامي، تداخل العلامات»، مجلة فكر ونقد، ع 13، س2، الرباط ، المغرب ، نوفمبر1998،ص141 .

23 ـ ابن منظور: لسان العرب، ص546.

24 ـ بن يونس عميروش :«معاني الصورة في التراث الإسلامي، تداخل العلامات»، مجلة فكر ونقد. ص141.

25 ـ ابن منظور: لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، ص546 .

26 ـ أحمد أبوزيد :«الطريق إلى ما بعد الإنسانية» ،مجلة العربي، ص31.

27) عبد الوهاب المسيري : اللغة والمجاز بين التوحيد ووحدة الوجود، دار الشروق، القاهرة، مصر، ط1، 2002، ص 131.

28 ـ محمّد الكردي: «مع ريجيس دوبريه في كتابه: حياة وممات الصّورة، تاريخ النظرة في الغرب، مجلة فصول، ع62، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، صيف وخريف 2003، ص242.

29 - Jaques Derrida . spectres de Marx(l'état de la Dette. le travail du deuil et la nouvelle internationale).Edition Galilée. Paris.1993.pp100.101 .

(❖❖❖) ـ يذهب سعيد يقطين في كتابه "من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي" إلى استعمال مصطلح "المبدع" محل الكاتب لأنّ دوره يتعدّى الكتابة إلى الإبداع (بواسطة استخدام الحاسوب) الذي يتسع لممارسات أخرى غير الكتابة، والشيء نفسه يقال عن القارئ، وليس ذلك بالجديد بل إنّ المصطلح المذكور تداولته الكتابات النقدية مع اتجاهات ما البنيوية.

30 ـ سعيد يقطين: من النص إلى النص المترابط، مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، ص10.

31 ـ عبد العزيز حمّودة: المرايا المحدبة، من البنيوية إلى التفكيك، عالم المعرفة، ع232، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، أبريل/نيسان1998، ص357.

32 ـ سعد البازعي وميجان الرويلي: دليل الناقد الأدبي، إضاءة لأكثر من سبعين مصطلحا وتيارا نقديا معاصرا، المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء، المغرب، ط3، 2002، ص271.

33 ـ يقول باختين :«إنّ العمل الأدبي، والروائي بوجه خاص، إطار تتفاعل فيه مجموعة من الأصوات أو الخطابات المتعدّدة إذ تتحاور متأثّرة بمختلف القوى الاجتماعيّة من طبقات ومصالح فئوية وغيرها».

34 ـ بابيس ديرميتزاكيس:«النص التشعبي: ما وراء حدود النّص»، ضمن النقد على مشارف القرن الواحد

والعشرين: العولمة والنظرية الأدبية، أعمال المؤتمر الدولي الثاني للنقد الأدبي، القاهرة، 2000، ص382.

35 ـ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

36 ـ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(❖❖❖❖) ـ قول الناقدين :"إنّ المفارقة مقصودة يعني كيف تعدّ نظريات ما بعد البنيوية نظرية يتجسّد من خلالها النص المترابط من ناحية والنص المترابط "كما عرفنا من قبل هو النص المكتوب على سطح الشاشة؛ النص التخيّلي لنص رقمي موجود في الذاكرة الصلبة للكمبيوتر من ناحية أخرى.

37 ـ سعد البازعي وميجان الرويلي: دلّيل الناقد الأدبي، إضاءة لأكثر من سبعين مصطلحا وتيارا نقديا معاصرا، ص 271.

38 ـ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

39 ـ المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

40 - George p.Landow,Hyper/text/Theory,The John Hopkins University press ,1994,p.39 .

41 ـ عز الدين إسماعيل: «العولمة وأزمة المصطلح»، مجلة العربي، ص165.

42 ـ بابيس ديرميتزاكيس :«النص التشعبي: ما وراء حدود النص»، ص373 ـ 374 .

43 ـ سعيد الوكيل: «الأدب التفاعلي العربي»، ضمن الثقافة السائدة والاختلاف، مؤتمر أدباء مصر، بور سعيد، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1، 2005 . ص327.

44 ـ بابيس ديرميتزاكيس :«النص التشعبي: ما وراء حدود النص»، ص386.

45. حسام الخطيب ورمضان بسطاويسي: حوارات لقرن جديد: آفاق الإبداع ومرجعيّته في عصر المعلوماتية، ص 54 .

46 - George p.Landow:Hypertext2.0, Baltimore-London, 1997:2

نقلا عن حسام الخطيب ورمضان بسطاويسي: آفاق الإبداع ومرجعيّته في عصر المعلوماتيّة، حوارات لقرن جديد، دار الفكر العربي، دمشق، سوريا، ط1، 2001، ص54 .

العتبات في رواية "كواليس القداسة" لسفيان زدادقة
قراءة في العنوان وحواشيه

د . عيزل/ مرزق هدايت
جامعة سطيف

عتبات النص علامات دالة تحتاج إلى قراءة وتأويل، فهي أبنية نصية مستقلة بتراكيبها اللغوية ونسيجها النصي، ملتحمة بالنص في دلالاتها ووظيفتها الإبلاغية والجمالية، وهي جزء من نظام عام يقوم عليه النص الفني الذي يستقطب فضول القارئ وهذا لأهميتها كنصوص تحتل موقعا استراتيجيا، ولدورها في تحديد دلالة النص.. والعنوان عتبة نصية تقع في الواجهة الأولى، ويمثل فضاء اتصاليا وعلاماتيا، وهو بنية نصية موجزة، وتظهر لغوي له قانونه الخاص، ويمتلك القدرة على تكثيف الدلالات.

Les seuils d'un texte nécessitent toujours une lecture et une interprétation. Ce sont généralement des structures textuelles indépendantes, de par leurs systèmes linguistiques et textuels, associées aux textes de par leur sémantique et leurs fonctions esthétiques .

Une partie du système général sert de fondement au texte esthétique qui attire le lecteur, vu leur importance en ce qu'ils sont des textes stratégiques .

Le titre est un seuil qui représente un espace communicatif et iconique. C'est une structure textuelle simplifiée, une représentation dotée d'une norme spécifique et d'une faculté particulière à intensifier la sémantique, d'où son rôle dans la provocation du lecteur.

إذا سلمنا بأن الحداثة في الرواية الجزائرية جاءت نتيجة حتمية للتشبع بروح العصر، فإن هذا لا ينفي ما يمتلكه الكاتب/الروائي من قدرة على إبداع نص مغاير ومتميز، يوظف من الأدوات أجلها، ويستلهم من التراث أعمق ما فيه، يعمل على تفجير اللغة دون أن يسلب منها فاعليتها، محولا العملية الإبداعية إلى مغامرة سندبادية بحثا عن كنوز تعبيرية قادرة على الإشعاع والإثارة. فمنذ أن انفتح النص الروائي على الحداثة، أطلت من فضاءاته أضواء خافتة وأخرى مبهرة حولت الرنين إلى طنين متواصل فنيا، كلام عجيب، تداخلات نصية، لغة انزياحية، وشطحات فنية تدخل عالم التجريب من بابه الواسع، تجريب في عالم المتخيل وأساليب جديدة تجعل من الرواية تركيبا فنيا لكثير من البنيات التي تنتمي منعزلة إلى أجناس أدبية مختلفة. ولعل هذا ما حدا بالروائي الجزائري سفيان زدادقة أن يجدد في روايته (كواليس القداسة) تجديدا ربما لم يكن متوقعا بعد روايته التاريخية (يوبا)، وإن كانت كل رواية من

رواياته تكشف عن أفق جديد، وتخبر "عن قلق مبدع متجدد لا يرتاح إلى نموذج نهائي" .

إن الاهتمام بدراسة عتبات النص من عنونة وبدايات وخواتم يعود لما لها من دور في تفعيل دلالات النص، من حيث هي مناصات/مصاحبات نصية، تدخل في مجال النص الأساس، وتساعد القارئ على ولوج عالمه الباطن، والكشف عن خباياه واستكناه أعماقه. تشكل ركيزة أساسية في النص، "وموضوعا جديرا بالاحتفال ومادة خصبة للنقد عموما .. وذلك لسببين: أولهما يرتبط بأهميتها المحددة بمواقعها الإستراتيجية وبوظائفها وأدوارها، وثانيهما، يعود إلى علاقتها النوعية بالعالم وبالنص الذي تنكتب على مشارفه وتشكل تخومه" [1] ، فهي جزء من نظام عام يرتكز عليه النص في رسم بنيته الجمالية والدلالية. فالعنوان والإهداء والمقدمة والخاتمة وغيرها من "بيانات النشر المعروفة التي تشكل في الوقت ذاته نظاما إشاريا ومعرفيا لا يقل أهمية عن المتن.." [2] ، تشكل ركيزة أساسية في عملية القراءة والتلقي، تساعد القارئ على فهم النص "وتحديد مقاصده الدلالية والتداولية.." [3] .

ويفرق "جيرار جنيت في تناوله للعتبات كنصوص موازية، بين النصوص الموازية الداخلية والخارجية؛ فالنصوص الموازية الداخلية عتبات لها علاقة مباشرة مع النص، وهي كل ما يحيط بالغلاف، والعنوان، والمقدمات والهوامش .. وغيرها * ولكننا قصرنا دراستنا للعتبات في رواية (كواليس القداسة) على عتبة العنوان الرئيس، والعنوان الفرعي وما يحيط بهما، لأن العنوان "العتبة الأخطر، من جملة عتبات النصّ المذكورة آنفاً، في علاقته بكلّ من النص والقارئ، فهو يَهَبُ النصَّ كينونته، بتسميته وإخراجه من فضاء الغُفل إلى فضاء المعلوم، حيث النصُّ لا يكتسب الكينونة، ويحوزها في "العالم" إلا بالعنونة" [4] ، عنصر مهم يقوم على تركيبة توليفية معقدة تحتاج إلى قدرة على التحليل والتأويل، وهذا ما جعل المشتغلين بالدراسات الأدبية والفنية يتوقفون عنده من منظورات عدة أهمها ما جاء عند ليو هوك وهو "المؤسس الفعلي "لعلم العنونة".. وقد رصد العنونة رصدا سيميوطيقيا من خلال التركيز على بناها ودلالاتها ووظائفها" ، معرفا العنوان في كتابه الموسوم la marque du titre سمة العنوان، بأنه مجموعة العلامات اللسانية .. تظهر على رأس النص لتدل عليه وتعينه، أما كلود دوشي فإن تحديده للعنوان يقوم على كونه "رسالة سننية في حالة تسويق ينتج عن التقاء ملفوظ روائي بملفوظ إشهاري، وفيه أساسا تتقاطع الأدبية والاجتماعية.." [5] ، وغيرها من الكتابات التي اهتمت بالعنوان والعنونة، مما يجعل الخوض في قراءة هذه العتبة النصية مغامرة فيها الكثير من الصعوبة والمتعة في الآن نفسه، بل إن التواصل مع إبداع الروائي "سفيان زدادقة" لعنوان روايته (كواليس القداسة) وما يحيط به و/أو يحيل عليه نوع من المغامرة المستحيلة، لما يحمله من غموض ناتج عن توليفة لفظتيه القائمة على الانزياح والغرابة، غموض يمتد إلى العنوان الفرعي أو ما يشبه العنوان (ككل القصص)، يثير تساؤلات القارئ عن مقصدية هذا الهامش العنواني، الذي يتبدى وكأنه "حكم مسبق" على النص يحيل على احتمالات كثيرة، ويؤكد على غرابته ومغايرته، مما يجعله مناصا مثيرا للقارئ، يدفعه بقوة للتوقف عند علاماته اللغوية والدلالية .

العنوان الرئيس تركيبته ودلالته :

قد يكون لعتبة العنوان وما تجود به من دلالات، التأثير الأول على القارئ المغامر في غابات النص وأحراشه الملتفة على بعضها، والمشكّلة لمتاهة نصية يعجز القارئ عن الخروج منها بدلالات نهائية، مما يدفعه للبحث عما يحيط بها من هوامش، أو يحيل عليها من دلالات تأخذ بيده في خطواته الأولى داخل مسارب النص وكهوفه العجيبة، هوامش تستمد إضاءاتها وظلالها بل وغرابتها من العنوان ليس كنص منفرد أعزل، بل ستمتد إلى حواشيه القريبة منه والمحيلة عليه، والتي تشكل جزء لا يتجزأ من العملية الإبداعية التي تنطلق من الاختيار الأول/العنوان، بصفته السمة الأولى التي تحيل القارئ على "النهج الفني العام للكاتب" [6]، الذي يظل حريصا على أن يبدو عمله الفني متميزا، يجذب القارئ ويحفز فضوله على القراءة. فالعنونة "أضحت بفعل الحداثة مادة تُصنَعُ، وأصبحت الكتابة نوعا من التقنية" [7] ، تدل على جرأة وصنعة واختيار، تعتمد على قدرة الكاتب/الروائي على تشكيل لغته، وجرأته الإبداعية لتجاوز المألوف من التراكيب اللغوية، وبالتالي تحقيق الجانب الفني الجمالي، ومن ثمة الإدهاش والإثارة لدى القارئ، "فالكاتب المبدع هو القادر على تعديل نظام اللغة بغية توليد المعاني الجديدة، أو إظهار الجوانب الخفية للمعاني القائمة. وذلك كله لا يكون إلا ثمرة اختياره لأفضل ما في حوزته من الألفاظ التي من شأنها أن تعبر عن مشاعره وأفكاره" [8] .

والعنوان عتبة نصية تحيل على دلالات تتجاوز كونه مجرد تركيبة ترتبط بالنص وتحيل عليه، إلى جوانب نفسية واجتماعية وسياسية وتاريخية وما سواها، يعمل المبدع على اختزالها في كلمة أو جملة تمثل العنوان. ومما لا شك فيه أن "عنونة العمل أكثر - مما نظن - إشكالا، فمقاصد المرسل منها تختلف جذريا عن مقاصده من عمله، وتتنازعها عوامل أدبية، وأخرى ذرائعية برجماتية" [9] ، وهو ما جعل الدراسات الحديثة من شكلية وبنائية وسيميائية تهتم بتحليل نص العنوان من حيث هو بنية نصية موجزة ومكثفة تحمل من الدلالات أكثر بكثير مما توحي به، مما يجعل السؤال منصبا على ما يمكن أن يحيل عليه عنوان رواية (كواليس القداسة)، وعلى أي أساس تمت صياغته في تركيبته اللغوية، التي انبنت على المفارقة ؟ .

إن أول ما يثير القارئ ويدهشه وهو يتوقف للمرة الأولى في محطة الغلاف الخارجي لهذه الرواية، ثلاثة عناوين تتوالى في الترتيب، وتختلف في الرسم، يتصدرها العنوان الرئيس بالخط العريض (كواليس القداسة)، ليقع على هامشه ويؤكد مغايرته وتميزه، عبارة (ككل القصص)، والتي لا تقل عنه غرابة وإثارة، تبدو في ظاهرها شاملة، غير محددة، توهم القارئ بأن النص قصة لا تختلف عن غيرها من القصص، لكن الواقع يقول إنه مهما تشابهت القصص، فلكل منها سماته وخصوصياته المميزة له، وهي الإشكالية التي تطرح نفسها لتكون واجهة لإثارة القارئ وحثه على ممارسة التأويل قبل الاحتكاك بالنص .

ولما كان الكاتب مصرا على غواية القارئ وتضليله فقد أردف هذه العبارة بعنوان

آخر وبحجم يبدو أصغر من الأول (رواية)، محددا هويته، ومخيبا أفق انتظار القارئ، فإذا بالنص رواية بكل ما تحمله اللفظة من فضاءات فنية. وبه يخترق حقل الترابط المنطقي الغائب/الحاضر، حينما يسلك المبدع أسلوب التمويه، واللعب بالكلمات، مما ينتج عنه غموض والتباس قد يبدو مخالفا لجمالية النص، ولكنه بتفرده يتموقع في الزوايا الأكثر إثارة وغرابة وفنية، في تجربة تخرج عن نطاق المعقول والقوانين، لتنطلق في تنوع ونزوات وفوضى جميلة تثير القارئ الذي يستعصي عليه إدراكها .

وبما أن العنوان في الأدب مصنوع من مادة العمل الفني، ألا وهي اللغة، التي تلعب دور الوسيط بينه وبين النص، فإن القارئ لا يستطيع أن يمر عليه دون أن يتوقف عند تركيبته اللغوية، فإذا بـ(كواليس القداسة) عنوان انبنى على الاسمية، وهي الظاهرة الأكثر شيوعا في العنونة، "إذ تعد الاسمية خاصية مميزة في بنية العنوان وجملته، حتى لتكاد تكون الخاصية الأساس.." [10] وهو مركب إسنادي إضافي، يدل على مكان ما، لم يُحل عليه الكاتب، مما يجعل القارئ هو المسؤول الأول عن ملأ الفراغات التي يتركها الناص بوعي منه أو دون وعي، على حد تعبير"اميرتو إيكو"، ولا أظن أنه اختيار اعتباطي، بل "ينطوي على شيء من القصدية" [11] وبما أن العنوان يقع في واجهة النص، بل ويعتبر شكلا من أشكال البداية، به تبدأ عملية القراءة، فهو يسهم في خلق الانطباع الأول لدى القارئ، من حيث إنه "يمثل أعلى اقتصاد لغوي ممكن من شأنه أن يجعل المتلقي فعالا في عملية تلقيه للعنوان" [12] مما يؤهله لأن يكون مشاركا ايجابيا في بلورة معاني النص الخفية، وهذا ما يجعل عملية القراءة مضاهية لعملية الإبداع نفسها في مخاضها، قلقها وغرابتها، فما يسكت عنه المبدع ويتركه في الظل، يفتش عنه القارئ ليتم انجازه بتوجيه معانيه . فالقارئ بما يتوفر لديه من كفاءات معرفية وأدبية، كفيل بالكشف عن شعرية العنوان وما يتضمنه من دلالات، وهذا عبر اقتنائه وإعادة تركيبه والكشف عن رموزه المنسقة لاستراتيجيته التوجيهية .

فإذا ما توقفنا عند المظهر التركيبي لهذه العتبة النصية نجد أن "كواليس" في تركيبتها المكانية تحيل على عدد من الدلالات، وهي لفظة مشتقة من اللفظة الأجنبية [13] coulisses التي تحيل على خلفية المسرح، أو حتى على التلصص في النظر، أو الاختباء، والمؤامرات، ومنها خفايا السياسة [14]، وتصب كلها في معنى واحد يدل على (العمل في الخفاء)، حيث "الكولسة هي الغياب المقصود/الغموض المخادع/ما وراء الستار.." [15] ، تحمل في دلالاتها ما يدبر ويحاك في الخفاء، مما يجعلها تضمر أفعالا ودلالات أخرى قابلة/وغير قابلة للتحديد، غير أنها تتضمن معنى التستر والتخفي والمؤامرة، وكلها أفعال تتم بعيدا عن أعين الناس لتدخل في مجال المدنس، مما يجعل إسنادها إلى القداسة التي تقف على طرف نقيض منها؛ بما تحيل عليه من الهيبة والنقاء والجلال والجمال يطرح أكثر من سؤال، بل ويعرقل التأويل ويؤجله إلى حين، اعتقادا بأن الانتهاء من قراءة الرواية سيحل الألغاز التي انطوى عليها العنوان، في محاولة ربط النص بالنص/العنوان بالمتن، عله يحظى بانفراج ما يتستر عليه، محفزا بذلك القارئ على وضع عدد من الاحتمالات ينبثق عنها فعل القراءة والتأويل، وهذا من منظور أن "رصد

العنوان وتفكيكه من شأنه الكشف عن دلالات الخطاب وأسراره" [16] ، فالقداسة وهي المسند إليه في تركيبة العنوان لا تحتاج إلى كولسة، إذ هي ممارسة روحية سامية نابعة عن عقيدة وإيمان، لا تمارس وراء حجاب إلا إذا كانت قداسة ممنوعة، تتوجّه نحو الحرام/المدنس، فالدلالة المسكوت عنها في هذا السياق الذي قد يكون خبرا لمبتدأ محذوف تقديره (هذه كواليس القداسة)، أو مبتدأ خبره النص، قد تحيل على(كواليس السياسة في بلادنا)، مما يجعل التناقض على مستوى اللفظتين المشكلتين للعنوان، صدى لتناقض الواقع في زمن الأزمة.

إن المتمعن في دلالة لفظتي "كواليس"، "القداسة"، في ما تحيل عليه كل لفظة على حدى، يجد العنوان مركبا من ثنائية ضدية، المدنس/المقدس، الغياب/الحضور، الخفاء/التجلي، عنوان ساخر وغريب أراده الكاتب مدهشا وآسرا، حيث "العناوين الآسرة غالبا ما تأخذ شكل التناقض الظاهري" [17] على حد قول "ديان فاير"، وهو تناقض سلبي يتعارض فيه الطرفان مما يجعل العلاقة غامضة. وإذا كان المفترض في العنوان أن يوجه القارئ ويخبره عن مضمون الرواية، فعنوان "كواليس القداسة" يدخل القارئ في متاهة لا حدود لها، وأجواء غموض مقصودة تفتح هذا النص المكثف / المختزل على القراءة والتأويل للكشف عن المخبوء والمتواري فيه، ولأن كل عنصر من عناصر الرواية "يملك سماته النوعية، وموقعه المحدد، ووظائفه المميزة، ومشروعيته الخاصة" [18] ، فإن مساءلة العنوان والبحث عن دلالاته ينطلق من خصوصيته التي تمنحه قيمته وتفرده، من حيث هو سياق خاص يؤسس جماليته من غرابته، ومن حمولاته الدلالية .

العنوان الفرعي، وعلاقته بالعنوان الرئيس :

وإذا تجاوزنا عتبة العنوان الرئيس إلى العنوان الفرعي المكمل والمفسر للأول نجده "ككل القصص"، عنوان لا يقل غموضا وإثارة عن كواليس القداسة، يقف متحديا القارئ في لا إحالته على معنى معين، وهو سر صناعة المناصات التي توقع القارئ في مزالق ومتاهات، إنها لعبة الحداثة، وحداثة العتبات في غلق التأويلات وإنتاج المعاني المفارقة، مما يجعل جمالية المناص تقوم على مجموعة التحولات والخصائص التي تتطلب وعيا قرائيا متمرسا يخوض في قراءة المغاير والمتميز(ككل القصص)، كهامش و/أو عنوان فرعي ينشق انشقاقا فجائيا عن العنوان الرئيس، هامش مجرد - في جانب منه - من التميز، إذ هو (ككل القصص)، في دلالته على العموم، لكنه متقوقع على ذاته، ومنغلق في دلالاته، محقق تفرده وتميزه في خروجه عن دائرة الضوء والمألوف، فاتحا بذلك أول باب من أبواب التأويل، وأسئلة لا حدود لها تدور كلها حول صياغته ودلالاتها التي تثير القارئ، وتحفزه للبحث عنها في مسارب النص، وطبقاته المتراكمة، محاولا الإجابة عن ضرورة تواجد مثل هذا العنوان في هذا المكان على الهامش، ومقصدية الكاتب من إلحاقه بالعنوان الرئيس. مما يجعل التأويلات تدور حول المعنى، فقد تكون هذه الرواية لا تختلف عن غيرها من الروايات في التعبير عن أزمة المثقف/الإنسان في زمن المعاناة والأزمات التي لا تنتهي، أو أنها حكاية لا تختلف عن الحكايات المبنية على التخييل، أو هي حيلة

الروائي في جذب القارئ إلى عالم الرواية منصاعا منقادا، وراء لعبة القبض على الأسرار التي يحملها العنوان الأول وهامشه الذي زاده غموضا وإبهاما، لتكون النية مبيتة من طرف الكاتب في خلق مفارقة نصية تنسج أول خيوطها مع أول عتبة في النص. وقد يكون الاحتمال الأخير هو الأقرب والأصوب، وهو أسلوب متعمد يترصد القارئ ويعمل على إثارته وإدهاشه.

ومهما كان الأمر، فقد استطاع هذا الهامش/العنوان الجانبي/الفرعي أن يبلغ هدفه، ويدخل القارئ في متاهة التأويل، وحيرة البحث عن المعنى والدلالة، وكأني بالكاتب يصر على توريط القارئ في عرقلة عملية فهمه للنص، فكلما تخلص من عقبة إلا وبرزت له عقبة/عتبة أخرى، توقفه عند تخوم النص المتحصن بمتاريسه التي تتشكل منها جمالياته وطروحاته، مما يجعل القارئ وهو يقف أمام العنوان الجناسي الثاني (رواية)، والملحق بالهامش (ككل القصص)، أقل يقينا مما كان عليه في لقائه الأول بنص العنوان؛ فإذا كان من المفترض أو المتوقع أن هذا العنوان سيزيل كل لبس لدى القارئ، ويقله من مرحلة الشك إلى اليقين، على أساس أن العنوان الفرعي "يلعب دور الموجه القراني.." [19]، فإن هذا العنوان قد تقمص دورا معاديا أدخل القارئ في دوامة التفكير والتأويل اللامتناهية، فما يكاد يطمئن إلى أن النص ككل القصص حتى تصدمه لفظة (رواية) المثبتة في الجزء السفلي من الغلاف، وكأن "العنوان الفرعي من الرواية (ككل القصص - رواية) يوحي بمحاولة الروائي التمرد على التقسيمات المألوفة للأجناس الأدبية" [20] لتتكرر المفارقة في تجنيس النص، وهي المفارقة التي تلازم نص الرواية، مما يجعل دلالة العنوان تنغلق بين قصدية الكاتب وفهم القارئ، لتنشأ معادلة فنية متميزة تنسج خيوطها بصياغة فنية وجمالية، تقوم على الإثارة والتشويق، لتتعداها إلى المستوى الدلالي المعبر عن فكر ووجهة نظر صاحب النص، والذي يظل المعنى الأول في إنتاج هذه السياقات عن قصد منه أو غير قصد. أما مجهود القارئ في قنص الدلالات فيبقى قائما أبدا، وهو ما يجعل دوره دورا فعالا في صنع وإنتاج الدلالات.

جدلية العنوان والنص:

إن العنوان الأول وهامشه يركبان السياقات الفنتازية العصرية، معبران عن رغبة ملحة من الكاتب في إثبات تميزه على مستوى صياغة العتبات؛ صياغة غريبة تتكئ على الغرابة واللامألوف، الساخر والفنتازي في اللغة والحكي، تحمل القارئ على التواطؤ مع المبدع في إنتاج الدلالات، من منظور أن "النص كون مفتوح open-end بإمكان المؤول أن يكشف داخله سلسلة من الروابط اللانهائية" [21] على حد تعبير اميبرتو إيكو، ولا يفلت هذا من قبضة المألوف في تجنيس العمل الفني، لتكسر بذلك لفظة "رواية" المثبتة على الغلاف أسفل الهامش الأول أفق التوقع لدى القارئ، فإذا العمل الفني رواية بكل ما تحمله اللفظة من دلالة، وما ينبني عليه هذا الخطاب من خصوصية وجمالية، تنفي بذلك أن يكون "ككل القصص"، وتثبت تفرده وتميزه بأساليب سردية خاصة، لتعود القراءة على بدء باحثة في تقنيات هذا المناص، ومستويات الحضور والغياب فيه، مؤكدة على خصوصية المبدع في إبداع نصه.

وهكذا ينبني هذا النص الروائي من عنوانه إلى آخر صفحة فيه على "مبدأ كسر الألفة" [22] إذ يجمع في عنوانه المركزي بين النقيضين (المقدس والمدنس)، كما يجمع في عنوانه الجناسي/الفرعي بين شكلين أدبيين متشابهين/مختلفين (القصة والرواية) فيسجل أولا "ككل القصص" ثم يعقبه بعنوان آخر يقلل من أهميته (رواية)، ليتحول من الإلغاء والتعميم/غياب المقصدية، إلى الإثبات والتفرد/حضور المقصدية، كما أن القارئ يلاحظ ذلك الانسجام اللوني بين العنوان الأول "كواليس القداسة" بحجمه الكبير وشكله الأنيق ولونه الأبيض، والعنوان الفرعي "ككل القصص"، حيث البياض يرمز للصفاء والنقاء والانشراح والشفافية، بينما يركن العنوان الفرعي الثاني (رواية) بعيدا بلونه الأسود وما يحيل عليه من القتامة والحزن والغموض، مجسدا لحالة الضياع والانكسار النفسي التي تعيشها الشخصية.

ولا يتوقف التقابل والتضاد عند هذا، بل يمتد إلى نص الرواية نفسه، والتي يستهلها الكاتب ببيتين شعريين:

ألا طالما لاعبت ليلى وقادني إلى اللهو قلب للحسان تبوع
رأيتك يدنيني منك تباعدي فأبعدت نفسي ابتعادي للقرب

يقوم القص على أساسهما، أو كأن الخطاب جاء مختصرا في دلالاتهما، فوظفت ألفاظهما متقاطعة لتصبح على الشكل الآتي: "ألا رأيتك طالما يدنيني لاعبت إليك ليلى وقادني إلى تباعدي فأبعدت نفسي اللهو قلب للحسان تبوع ابتعادي للقرب"، وليختمها بـ "استراحة الصعلوك"، وهو تشويش مقصود أراده الكاتب مدهشا ومثيرا لفضول القارئ الباحث دوما عن الدلالات، وبهذا تجتمع لها خصوصية الشعر العمودي والشعر الحر، من خلال كتابته للبيتين بطريقة مغايرة (ترتيب الألفاظ تحت بعضها على شاكلة الأسطر في القصيدة الحرة)، وهو مخالف لما وجدا عليه أصلا، وبهذا يسهم الشعر "كمقابل ضدي للخطاب النثري"، في توسيع دائرة استعمال الثنائيات الضدية، لتتناوب ألفاظ هذين البيتين في تصدر الأجزاء التي انبنت عليها هذه الرواية. وليبدأ النسج من اللفظة الأولى (ألا) وكان من المفروض أن ترتبط بلفظة (طالما) التي تحيل على التذكر المفعم بالوجد، لتحتل (رأيتك) من البيت الثاني مكانها في صدارة الجزء الثاني، لتليها لفظة (تدنيني) وهكذا .. لتتوالى التقابلات على مستوى الشخصيات والأحداث، فهي رواية "تتشابك فيها المصائر" [23] وتتداخل الأزمنة، يلتقي "عمار" بـ"امرئ القيس" الذي يبعثه الكاتب من قبره في صفحة 18 والتي تصدرتها لفظة (طالما)، وهذا في قوله: "قال امرؤ القيس : .. حمقاء، تعتقد أنه بوسعي أن أسخر كامل طاقتي لخدمتها ولخدمة أذنابها الصغيرة .." [24] لتحل الذات القاصة في شخصية الشاعر؛ ذاتان متشابهتان إبداعا وشغفا بالأنثى وصدودا عنها، يزور امرؤ القيس باريس، ويتجول في شوارعها، يلتقي شقراواتها، لتتحول في نظره من مدينة الحضارة والجمال إلى صحراء قاحلة، مما يجعل التناقض القائم على مستوى تركيبة العنوان ينعكس على أحداث وشخصيات الرواية، وهذا الاستدعاء للشخصية، وربطها بالحاضر فيما يشبه الحلم أو الهذيان يضع القارئ أمام تجل

آخر من تجليات الحداثة في هذه الرواية، ليظل دائم البحث عن القاسم المشترك بين عمار/سفيان/امرئ القيس، وليصبح التضاد "بؤرة مهيمنة" تربط الحلقات المتفردة والمتميزة التي ينبني على أساسها هذا النص .

وبهذا يكون العنوان في هذه الرواية أول عتبة نصية تحمل ملمحا حداثيا يكسر المألوف، ويمهد لأشكال من التمرد اللغوي والأسلوبي تتناسل منه جماليات هذه الرواية التي يمكن أن نلخصها في جملة واحدة "نص ممتع ومتعب" في الآن نفسه، يجد فيه القارئ عناء ومتعة لبلوغ دلالاته، التي يحاول جاهدا التقرب منها، ومراودتها علها تبوح بمكنوناتها، فتنصاع مرة، وتتمنع مرات أو تنغلق على نفسها، مما يجعل كل محاولة في فك مغاليق هذا النص، وكسر حواجزه، أو الوصول إلى دلالاته النهائية أمرا مستعصيا بل ومستحيلا، وليظل العنوان مفتاحا تأويليا جديرا بالقراءة، لكن تميز هذا الرواية لا يقتصر على عتباتها التي تصرح بقدرة الكاتب على التحكم في لعبة التشويش اللغوي التي تنعكس على المواقف والمفارقات، بل نجد الرواية كل ما فيها يميل إلى (التشظي والتبعثر والتناثر)، وقد عكست ((شكل البناء اللابناء، وكسرت خط السرد مجسدة هذا الواقع المتشظي)) [25] ولعل هذه الأجواء هي التي تجذب القارئ وتبعده في الآن نفسه، إذ يعيش حركية المد والجزر التي يتعمدها الروائي لإبقاء القارئ يقظا لاهثا، وكأنه في رحلة صيد لاقتناص الدلالات، خاصة وأن جملة العنوان جملة شعرية لا وجود لها داخل نص الرواية، مما يجعلها علامة على رؤية (الروائي) لنصه، وهي جملة عضوية من جسد النص تدل عليه وتتداخل معه وتعلن عنه [26] ، إنها حداثة النص ونص الحداثة، خروج عن المألوف وكسر لتوقع القارئ، وهو كسر حقق للرواية جماليتها، وللقارئ لذة القراءة والاكتشاف .

هوامش :

- ينظر: جيرار جنيت :

"Il s' agit ici des seuils du texte littéraire, qu' on nommera aussi, d' un terme plus technique, le paratexte : présentation éditoriale, nom de l' auteure, titres, dédicaces, épigraphes, notes...". G.Genette, seuil , édition du seuil, février 1987

1 . د. جميل حمداوي : لماذا النص الموازي ؟ ، www.arabiancreativity.com

2 . عبد الرزاق بلال : مدخل إلى عتبات النص (دراسة في مقدمات النقد العربي القديم)، إفريقيا الشرق . 2000، ص16

3 . جميل حمداوي : لماذا النص الموازي ؟.

4 . خالد حسين حسين : الطاقة الدلالية للعنوان في القصة القصيرة، جريدة الأسبوع الأدبي، العدد 1070

5 . نقلا عن : عبد الحق بلعابد: عتبات (جيرار جنيات من النص إلى المناص)، الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف ، ط1، بيروت.الجزائر 2008، ص 68 .

6 . أحمد زلط : في جماليات النص رؤية تحليلية ناقدة ، الشركة العربية للنشر والتوزيع ، ط1 ، القاهرة 1996، ص46 .

7 . د. علي نجيب إبراهيم : جماليات اللفظة بين السياق ونظرية النظم، دار كنعان للدراسات والنشر، ط2 ، دمشق 2004، ص79 .

8 . د. علي نجيب إبراهيم : المرجع نفسه ، ص36 .

9 . محمد فكري الجزار: العنوان وسيميوطيقا الاتصال الأدبي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998، ص7 .

10 . خالد حسين حسين: القصة القصيرة وظاهرة العنونة، الموقف الأدبي، عدد422 حزيران 2006، ص51 .

11 . د. سلمان كاصد: عالم النص دراسة بنيوية في الأساليب السردية، دار الكندي للنشر، الأردن، اربد 2003، ص18 .

12 . ناريمان الماضي: العنوان في شعر عبد القادر الجنابي ، مجلة ألف .

13 - partie du théâtre ,derrière la scène, en coulisse caché, coulisses pl coté secret d'un domaine d'activité les coulisses de la politique) Larousse (dictionnaire de français, p 96.

14 . ينظر: د.سهيل إدريس: المنهل: قاموس فرنسي .عربي، دار الآداب. بيروت 2004، ص317 .

15 . د.عبد الغني بارة: التأويل ومتخيل النص قراءة تفكيكية في رواية (كواليس القداسة) لـ(سفيان زدادقة)، الموقف الأدبي عدد392، كانون الأول 2003، ص64 .

16 . ناصر الجاسم: قراءة في قصص عبد الحفيظ الشمري، نادي القصة العربية 2004 .

17 . د. سلمان كاصد: عالم النص، ص27 .

18 . محمد لغرير : الخطاب المقدماتي في تجربة محمد الكغاط الإبداعية، www.kaghat.imaroc.com

19 . عبد الحق بالعابد، عتبات جيرار جنيت من النص إلى المناص، ص80 .

20 . د. بسام قطوس: سيمياء العنوان، طبع بدعم من وزارة الثقافة عمان، الأردن، ط1 . 2001، ص154 .

21 . أمبرتو إيكو : التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، تر: سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب 2000، ص42 .

22 ـ د. عبد الغني بارة: التأويل ومتخيل النص قراءة تفكيكية في رواية (كواليس القداسة)، ص66 .

23 ـ الخير شوار: كواليس القداسة للروائي سفيان زدادقة ككل القصص وليست ككل الروايات، قراءة نقدية، الفجر، يومية جزائرية مستقلة،/07-05-2008. www.alfadjr.com/ar/culture

24 ـ سفيان زدادقة ، كواليس القداسة، منشورات التبيين/الجاحظية، الجزائر2002، ص18 .

25 ـ د. بسام قطوس، سيمياء العنوان، ص129 .

26 ـ ينظر: د. عبد الله الغذامي: القصيدة والنص المضاد، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1994، ص171

تراسل الحواس
في ديوان عفيف الدين التلمساني الصوفي

أ . زغدود فوراه
جامعة سطيف

إن الشاعر الصوفي في انتقاله من فكرة إلى فكرة على أساس الإحساس والشعور النفسي يقصد تقوية جانب الإيحاء ، وإثارة حالة نفسية خاصة لدى المتلقي فيلجأ إلى وسائل تعنى بها اللغة الوجدانية كي تقوى على التعبير ، ومن هذه الوسائل : "تراسل الحواس" ونعني بها وصف مدركات كل حاسة من الحواس بصفات مدركات الحاسة الأخرى .

Le poète soufi, dans la mutation de ses idées, sur fond de sensation psychologique, tend à renforcer le coté suggestif, et à stimuler un état d'esprit bien particulier chez le lecteur. De là, il fait appel au langage sentimental, dont "l'échange des sens", pour appuyer son verse. Par ailleurs, nous entendons par « échange des sens » la description de chacun des mouvements d'un sens par le biais d'un autre sens .

لعل أهم ما يميز أي شاعر عن غيره من الشعراء هو قدرته على صياغة رؤيته الشعرية في قالب تصويري تمتزج فيه الحقيقة بالخيال، وكلما أوغل الشاعر في الخيال كان أكثر إبداعا، وربما هذا ما جعل القدماء يقولون: "أجود الشعر أكذبه" لأن "عالم الخيال هو عالم الأبدية" [1] .

وأعتقد أن هذا الخيال هو الذي ربط بين شعراء العربية جميعا من الجاهلية إلى اليوم، وأعتقد أيضا أن الثابت بين الشعراء دائما هو تلك النفس البشرية المبدعة التي تملك قوة عليا تمكنها من تصوير شعورها إزاء الطبيعة، وقد تمتزج مشاعر الشعراء وأحاسيسهم تجاه الطبيعة، فيبدعون ألوانا راقية من الشعر، تعبر عما يرونه بأعينهم بحاسة أخرى، وعما يسمعونه بآذانهم بحاسة أخرى كذلك، وهذا ما يعبر عنه بمزج الأحاسيس وتبادل مدركاتها أو ما يسمى : "تراسل الحواس" ونعني به "وصف كل حاسة من الحواس بصفات مدركات الحاسة الأخرى، فتعطى المسموعات ألوانا، وتصير المشمومات أنغاما وتصبح المرئيات عاطرة" [2] . وقد تنبه القدماء إلى تبادل الحواس ولكنهم لم يطلقوا عليه المصطلح المعاصر الذي نعرفه، ولأجل هذا كانت العودة نحو تراثنا باحثين عن ملامحه ـ ملامح التراسل ـ العلمية وطاقاته الإبداعية والنقدية في شعرنا العربي القديم بعامة، وفي الشعر الصوفي منه بخاصة، فكانت هذه الدراسة في ديوان عفيف الدين التلمساني الصوفي (610 هـ - 690 هـ) في القرن السابع الهجري .

إن المقصود بتراسل الحواس "وصف مدركات حاسة من الحواس بصفات مدركات حاسة أخرى، فتعطي الأشياء التي ندركها بحاسة السمع صفات الأشياء التي ندركها بحاسة البصر، ونصف الأشياء التي ندركها بحاسة الذوق بصفات الأشياء التي ندركها بحاسة الشم، وهكذا تصبح الأصوات ألوانا، والطعوم عطورا" [3] .

ويرى الدكتور أحمد بسام ساعي في التراسل خروجا عن الصورة البيانية التقليدية وقواعدها المحدودة، ويرى أن قواعد علم البيان تعجز عن تناول صور التراسل وتحديدها "وتدخل الصورة في علاقات لغوية جديدة يربط فيها الشاعر أو الأديب بين مجالين حسيين أو أكثر على مبدأ بودلير في نظرية "العلاقات" فحين نقول (صوت دافئ) لا نجد علاقة مباشرة بين الصوت، وهو مرتبط بحاسة السمع، والدفئ وهو مرتبط بحاسة اللمس، ولكننا نستطيع أن نفهم هذه العلاقة عن طريق غير مباشر، فنقول إن تأثير هذا الصوت في النفس يشبه تأثير الدفئ فيها" [4] .

ولنا أن نقول إن أهم ما ميز الصورة الشعرية عند عفيف الدين التلمساني في القرن السابع الهجري ليس فقط بناؤها على تراسل معطيات الحواس من أصوات وعطور وألوان، بل إنها تتجاوز ذلك أحيانا إلى ما يعرف بتبادل المدركات، ونعني به نقل صور العالم الخارجي ومرائيه من مواطنها ومجالاتها المعهودة فيما يشبه التداعي البصري، ويبقى التراسل بين المادي والمعنوي وانتزاع أحدهما من مجاله ونقله إلى مجال الآخر، من أبرز الظواهر الفنية التي تميز شعر التلمساني .

ولابد من الإشارة - بداية - إلى أن مفهوم الصوفية عن التراسل نشأ نتيجة أمرين: أولا : وحدة الشهود، ثانيا : وحدة النفس .

أما عن وحدة الشهود فإن الصوفي يعيش حالة شهودية تتبدد خلالها الحجب، وينظر إلى الحواس على أنها وسيلة النفوس إلى عالم الروح والملكوت الواسع، بل نظر إلى مظاهر الحسن على أنها فيض الجمال الرباني، ومن هنا نظر إلى معطياتها نظرة تجريدية تتناقل خلالها الحواس مهماتها، وبيّن عفيف الدين التلمساني دور الشهود في التراسل قائلا : "أعلم أن حقيقة الشهود، أن يدرك الجسم والروح والنفس وجميع المشاعر والمدارك وما عادته أن يدرك من أخبر الإنسان، وما لا عادته أن لا يدرك فإن الجميع في حال الشهود يصير لهم إدراك واحد متصل غير منفصل، ثم إن السمع يرى والبصر يسمع، وهكذا كل المدارك يقوم بعضها مقام بعض، ولا يتخلف شيء منها في حال الشهود على الإحساس والإدراك، لكن بوجه لم يكن له في المحسوس شبيه، فيبين بالتمثيل، بل هو حال من رآه عرفه، ومن عرفه وصفه، ومن وصفه لم يشترط أن سامعه يقبله منه فنصفه" [5] .

ويفرق الدكتور عاطف جودة نصر بين التراسل بمفهومه الحديث والتراسل بالمفهوم

الصوفي، إذ الأول يؤول إلى سيكولوجية الإدراك وديناميةالخيال في تركيب صور تتوالج فيها معطيات الإدراك الحي، بحيث تقع الصورة الشعرية عبر الإدراك المألوف للعالم أما العرفانيون والشعراء الصوفية فمعنى التراسل عندهم ما يسمونه اتحاد الصفات [6] . وأحكام الصفات هذه عند الكاشاني "فيصدق أن يقال في الشم أنه ينطق وأن اللسان والعين والأذن واليد كل واحد يشم، وهذا المعنى عام في جميع أعضاء الشخص وقواه الظاهرة والباطنة" [7] .
أما عن وحدة النفس، فإذا كان الصوفي يصل إلى درجة الشهود والاتحاد، فإن النفس تبدأ في العودة إلى لطافتها فتتجلى مرآتها، ويصبح الحس مجردا ولا يبقى منه غير المعنى، فكل شيء يصدر إنما يصدر عن النفس، عند ذلك تتداخل الحواس، ويأخذ كل عضو مهمة الآخر، وهذه الفكرة أعنى فكرة الواحدية "فليست أعضاء البدن وحواسه هي التي تسمع وتتكلم وتبصر، ولكنها النفس في جملتها هي التي تقوم بهذه الوظائف جميعا، ولقد تتمثل هذه الوحدة عندما يصل السالك إلى مقام الجمع حيث تختلط وظيفة حاسة معينة بوظيفة حاسة أخرى، فيحس الإنسان بإحدى حواسه ما كان يحسه بالحواس الأخرى" [8] .

وقد استطاع الشاعر الصوفي الذي عاش هذه الوحدة المتكاملة أن يعبر عن تراسل الحواس في لغة رمزية قادرة على النفوذ إلى هذا المجال الوجداني الواحد، فاكتملت لديه أداة التعبير بنفوذها إلى الأحاسيس الدقيقة ويتجلى تراسل الحواس الناتج عن وحدتي الشهود والنفس في ديوان عفيف الدين التلمساني في صور رمزية تشخيصية : "إذ يكون التشخيص المادة الأولى لتكوين التراسل" [9] . مثل إعطائه للعين صفة السقاء الذي يسقي الخمر في مثل قوله :

وما كنت أدري قبل وسنان جفنه ... بأن كلال السيف أمضى من حده
ولا لذة للسكر من قبل عشقه ... إلى أن سقاني ناظري كأس خده [10]

ومثل قوله :

ومعشوق الدلال تغار منه ... من الأغصان كل رشيق قد
سقت ألحاظه العشاق كأسا ... حباها خاله بختام ند [11]

ويعطيها صفة الآسر الذي قيد مأسورة بقيود وثيقة، فيقول :

أوثقتنا جفونها ففخرنا ... بين أهل الهوى بذاك الوثاق
وأصابت إذ أطلقت أسهم ... اللحظ قلوبا تسر بالإطلاق [12]

فالتراسل بين معطيات الحواس في هذه الأبيات شديدة الوضوح، وهو يظهر عبقرية التلمساني في خلق حالة من التبادل بين السقاء والعين، والأسر والعين، وهو في حقيقته الأمر

تبادل بين اليد والعين، باعتبار اليد هي التي تقوم بفعلي السقاء والأسر، بالإضافة إلى إدخاله صورة تشخيصية عطرية بهذا الخال الذي فاح منه عطر الند الفواح .

والشاعر في البيتين الأخيرين يفتخر بعبوديته الإلهية، ويفرح أن يبقى على الدوام أسيرا لها، وأن تشده القيود، ويرى أن الذل كل الذل هو أن يعتق من هذه القيود .. ويفرح بجفونها (جفون الذات الإلهية) التي تقيدهم وتجعلهم درينة ترمى بتلك السهام التي تطلقها لحاظها فتدمى قلوبهم التي تسر بهذا العذاب .

ويقول:

وأغن تعشق لينه قضب النقا إن ماس أهيف قده الميـاد
يسقى النديم بكأسه وبلحظه وبثغره ريا فيصبح صـادي [13]

إن التلمساني هنا لا يكتفي بالتراسل بين حاستين اثنين كاليد والعين، وإنما يجعل التراسل في بعض الصور يتم بين ثلاثة حواس أو أكثر : فنحن هنا أمام تبادلين متتاليين "اللحظ والثغر"، وسبقهما التعبير المباشر ثالثا لهما، (الكأس) وليس المقصود هنا أنه شرب بالعين أو قبل بالفم، لكن التلمساني يريد أن يوضح جمال العينين والفم، فقبل أن يقدم له الساقي الخمر فإنه قد ارتوى بجمال عينيه وفمه، حتى أننا لا نكاد نشعر بالسقيا الثالثة من الكأس مع أنها هي الأساس في الواقع وأعتقد أن هذا مرده إلى الخيال الذي يتمتع به التلمساني، والجمال دائما يكمن في الخيال لأنه خروج عن المألوف والعادي .

والتلمساني يصف محبوبه بكل الأوصاف البشرية من صوت فيه بحة لطيفة وقامة تزهو على قضيب النقا في لينها وتثنيتها، وهي فوق هذا تسقى نديمها وكأسها ولحظها وثغرها، ولكنه يظل صادي الحشا، لأنها مقيمة بين جوانحه وفي قلبه تضرم النار.. كل هذه الأوصاف تبدو في ظاهرها بشرية، ولكن الشاعر في النهاية يصرفها إلى معناها الحقيقي في صيغة الرمز . فيقول :

ويبيت أدنى للحشا من مهجتي وأبيت أشكو من فرط بعاد
فكأنما نهوى اتحـــاد وصالنا شغفا ونكره فرقة التـعداد [14]

في هذين البيتين المعنى الحقيقي الذي يتجاوز ظاهر الوصف الحسي إلى المعنى الصوفي الباطني الرمزي، فهذا الحبيب قريب من عاشقه (أقرب من حبل الوريد) ولكن العاشق يشكو فرط بعده عنه لغيابه الدائم، وفي البيت الأخير قصد بالاتحاد شهود الوجود الحق الواحد المطلق [15].

ويقول :

تناول ابنـــة كرم من أخي كـرم فالراح كالروح تحي ميت الأمـل
والصرف تصرف عنك الهم طالعة شموسها من يدي حلو اللمى ثمـل
تسقيك أحداقــه الأقداح مترعـة وشمس راحك فوق الراح لم تفل [16]

في البيت الثالث توكيد على الجمال المسكر الذي يتسم به الساقي، والجمال أكثر ما يتجلى في العيون، لأن فيها سر الجمال الإلهي ونوره، ومن المعروف أن العين هي الأداة الأولى في تذوق الجمال، وهي أكبر مظاهر تجلى الجمال، ولهذا قال (تسقيك أحداقه الأقداح مترعة) ليؤكد بعد ذلك أن نصوع المعرفة الرامز إليها "بشمس الراح" الخمرة المتلألئة فوق راحة اليد هي الشمس التي لم تغب، لم تأفل، إنها رؤية جديدة عن الخمر، ولكنها الخمرة الإلهية التي يشربها العرفانيون .

ثم ننتقل إلى موضوع التراسل، عندما جعل أحداق الساقي تسقى الأقداح، وهو هنا متأثر بابن الفارض في قوله :

سقتني حميا الحب راحـة مـقلتـي وكأسي محيا من عن الحسن جلت
فأوهمت صحبي أن شرب شرابهم به سر سري في انتـشائي بنظرة
وبالحدق استغنيت عن قدحي ومن شمائلها لا من شمولي انتـشيـت [17]

ولكن الفرق بينهما في فنية التناول وأسلوب التبادل، إذ صارت المقلة عند ابن الفارض لها يد تقدم بها خمر المحبة، وتحول حدق العين إلى قدح تشرب منه هذه الخمرة، فأجاد استغلال الجناس في تنمية الدلالة وخلق جو موسيقي آخاذ .

ويقول أيضا :

حلت لنا الراح من لواحظه فلتحـــرم الخمر بعد والعنب
خذا نديمـي سلوتـي لكمـا عـــطاء من لا يمـــن إذ يهب
وخلياني وقـــهوة جليـت ليست سوى الثغر فوقه حبب
إني امرؤ من عـــصابة كرمت أذهـب في الحب حيثما ذهبوا
سقوا ولم يسكـروا وكم فئة أسكرهـــم عطرها وما شربوا [18]

فالسكر هنا من نشوة النظر إلى جمال المحبوب وليس من العنب والنبيذ المحرم ولذلك يشير إلى القهوة وهي إشارة إلى كأس المحبة الإلهية التي يشرب منها بعض الشاربين دون سكر، لأنهم لم يصلوا إلى درجة القرب أو التجلي، ولكن غيرهم يسكرهم عطرها لوصولهم إلى حقيقة الحب الإلهي .

فالشاعر يتفانى في عشق الخمر الإلهية لذا ترى التراسل هنا متداخلا، فالعين تلتذ، ومن ثم تصبح فما يتذوق، ثم يكون التلذذ بطيب العطر الذي يدرك بالشم . وقيمة التراسل في هذه الحالة، لا تكمن في التبادل بين المدركات وتتابعها فقط، بل تتعدى ذلك إلى دلالة أخرى وهي حالة النشوة (نشوة النظر إلى وجه الحبيب ولواحظه) التي يعيشها الشاعر، هذه الحالة جعلت حواسه تتبادل وكأن ذلك رغما عنه من شدة الهيام والوجد والسرور.

ويصبح الخد على يد التلمساني شخصا محاورا والقوام والمقل سهما، تطعن وتقتل، إذ يقول :

وقال لي خدها الصقيل وقد صار مرآة، ماذا ترى ؟ قلت خـدي [19]

ويقول أيضا :

مهما انثنى فأنا الطعين بقامة هـــيفاء تهـزأ بالقنا المياد
وإذا رنا فأنا القـتيل بمقلـة نجلاء أمضى من حدود حداد [20]

إن التلمساني يلجأ إلى تراسل التمازج، حيث يستخدم أكثر من حاسة في دعم دلالته مثل القامة التي تطعن بدلا من الرماح بل إنها تهزأ من هذه الرماح لأنها لا تستطيع أن تطعن أو تفتك مثلها، وكذلك المقلة التي تقتل بدلا من السيوف بل أمضى، والقتل هنا معنى الفناء . والفناء عند الصوفية هو سقوط الأوصاف المذمومة وعدم الإحساس بعالم الملك والملكوت، وهو الاستغراق في عظمة البارئ ومشاهدة الحق [21] .

إذ إنه تدخل بين المشاهدة والفناء والتراسل الذي نبع من نفس واحدة ومن رؤية واحدة للكون والوجود . والتلمساني على ما يبدو أدرك بوعي وتأمل أسرار الجمال في الشعر الذي يحوي تبادلا للحواس أو الجوارح . ويقول :

أسقتني في الهـوى حديثا يسكـر للعاشقيـن من بعدي [22]

ويقول أيضا :

إذا ماس من يهواك تيها فلا عجب ومن ذا الذي يرى ذاك الجمال فلا يصبو
ومن ذا الذي يسقى بذكرك قهوة ولا ينـثني تيهـا ويـزهـو به العجـــب [23]

إن التلمساني في البيت الأول يسقى بمذاق الحديث الحلو المسكر للمعشوق ووصف حديث المحبوب بأنه حلو المذاق تعبير قديم ورد في شعر العاشقين العذريين للتعبير عن حالة

وجدانية، ذات طابع حرماني ملتهب بالشوق والأنين الدائم . "ولذلك عندما يظفر الشاعر بحديث هذه المحبوبة، نجده يستقبله متذوقا لا سامعا أو بالأحرى متذوقا أولا، ثم تأتي بعد ذلك بقية الحواس" [24] .

وفي البيت الأخير جعل الشاعر "جمال المحبوب" يدرك بالنظر، إلا أن التلمساني بمهارته المعهودة وخيالة الفذ جعل هذا الجمال الحي قهوة تشرب، ومن ثم أدرك الجمال بالتذوق، وكأن العين تتذوق وهذا الجمال بعد أن تراه .. إن التراسل هنا لا يقتصر على الربط بين معطيين من مجالين حسيين مختلفين، ولكن أثره ينساب إلى الجمع بين المعنويات والحسيات، فتحول حديث الحبيب وذكره من الصفة المعنوية إلى الحسية حتى صار شرابا (قهوة) يذاق بل خمرة أبدية .

إن المعشوق هنا هو الجمال المطلق ولا عتب على من يتيه كبرياء بعشقه له، فمن يرى هذا الجمال لابد له أن يكون عاشقا . وأن يسكر لرؤيته ويأخذه العجب زهوا، فجماله غير المألوف (جماله المطلق) يسبي العقول والأرواح .

ويقول التلمساني:

لقبلة وجهة أبدا صلاتي ولثم الورد من خديه وردي [25]

والتراسل وكما هو واضح في قوله (ولثم الورد من خديه وردي)، فورد الخدود جمال منظور بالعين، وجعله الشاعر حديث يتلى وتلك من براعات التلمساني الشاعر المطبوع الماهر. ويقول في هذه القصيدة الرائعة حقا :

لو سقينا الربوع مـــاء الشباب ما وفينا فـــكيف ماء التصابي
فاسقني من منازل الحـــي وجدا يا ربوع الهوى دموع السحاب
يا ثغور الأقاح كوني رضـــــابا إن أشهى الأقاح ذات الرضاب
وبكأس الشقيـــق كوني شرابا أنت في حمرة كلون الشراب
أونقتنا بالنرجس الغـــض منها أعين لا كأعـــين الأحبـاب
تلك فيها من فترة الحسن جمع فارق للجســـوم والألبـاب [26]

لا يخفى أن في القصيدة رمزا على وحدة الشهود التي انطلق من خلالها تراسل الحواس عند التلمساني، وهي وحدة شهود المحبوب في حضرة وجوده المتعين بكل ما يتجلى به من الصور الحسية والمعنوية في عالم الطبيعة، ولقد شهد العفيف التلمساني الحضرة الإلهية في منازل الحي حيث صار الوجد ماء يسقى من هذه المنازل، وتحول الهوى والعشق إلى ربوع وأماكن، تسقيه دموع السحاب، وأصبحت زهور الأقاح لها ثغور تحاوره والعيون تقيد مأسورها

بقيود جديدة هي النرجس.فعالم الطبيعة على حد قول ابن عربي "صور في مرآة واحدة بل صورة واحدة في مرايا متعددة" [27] وكل هذه التجليات إنما هي على حد قول النابلسي "من جملة التعينات التي عينها الموجود الحق فظهرت به وظهر بها من حيث أسماؤه الحسنى وصفاته العليا" [28] .

إذ ليس الطبيعة ولا ما ظهر منها على حد تعبير الكاشاني إلا العين الأحدية [29] وليس لهذه الوحدة من دلالة سوى أن الجمال المحسوس في مظهره الدنيوي الدائب إنما هو من رمز على جمال سماوي خالد، (الجمال المطلق) . وفي البيت الأخير يقدم لنا الشاعر قرينته على الجمال المطلق الذي هو المحبوب الحق في صورة الأنثى، فما جعل الشاعر مشتتا في مقام الفرق الذي هو شهود الكثرة، فما أقصى إلى ان يحن ويشتاق الجمع وشهود الوحدة المطلقة. فالجمال المطلق هو علة الجمال في كل موجود، ويهون بجانبه كل ما يبدعه الإنسان من آثار فنية .

إن موجودات الطبيعة التي تسفر عن صفات المحبوب "الذات الإلهية" وتجسدها تتكامل وينجذب بعضها إلى بعض، ولذلك فإن تأمل هذه الموجودات معا أفضى عرفانيا إلى تصور الطبيعة وتقديمها على هيئة إنسانية شاخصة [30] . ومن أجل ذلك تعم الطبيعة حركة العشق والتجاذب والتفافها وتداخلها واشتباك بعضها ببعض "وبمثل ذلك فإن الشاعر الصوفي - والعفيف التلمساني واحد منهم - في عشقه لصور الجمال وتردده بينها يبدو وكأنه يحمل بعضها إلى بعض، أو يسقط إحساسه عليها جميعا، ويلقي بالوحدة في عمق الأخرى، كما يلقي بنفسه في عمق هذه الصور، ليعود بها ومعها إلى كمال الوجود، ولهذا كان تتبعه لها لا يخلو من دلالة الضم والإدماج، ولا يخلو أيضا من التوحيد والمزج بينهما" [31] .

وتعتبر هذه القصيدة من أرق ما كتب التلمساني إذ لم يعن بالتوشية البديعية ولم يدرها على لغة تجريدية جافة، وأنها ساقها مشربة بالرمز، مليئة بالصور في لغة موسومة بطابع الوحدة الصوفية في الوجود والشهود . ويمكن القول هنا بأن ملامح نظرية "العلاقات" [32] أو التراسل كما قررها "بودلير" تبدو واضحة في شعر التلمساني، لأنه مفتون بالطبيعة، وأحرى بها أن تكون رؤيا جديدة للكون قبل أن تكون نظرية في وسائل الأداء الشعري، ففيها تتحول مظاهر الطبيعة إلى رموز ذات معطيات حية "وذلك أن اللغة - في أصلها - رموز اصطلح عليها لتثير في النفس معاني وعواطف خاصة، والألوان والأضواء والعطور تنبعث من مجال وجداني واحد، فتنقل صفاتها بعضها إلى بعض يساعد على نقل الأثر النفسي كما هو أو قريب مما هو، وبذا تكتمل أداة التعبير بنفوذها إلى نقل الأحاسيس الدقيقة" [33] .

وهناك نوع من التراسل "لا يقوم على تبادل مدركات الحواس أصلا، وإنما يقوم على إحلال حاسة محل جزء من الجسد، ليس من الحواس أو العكس، وهو من الناحية التنظيرية الدقيقة، يخرج عن نطاق تبادل مدركات الحواس، لكنه في الوقت نفسه يعطي دلالات التراسل وربما فاقها" [34] .

ومن هذا النوع يقول التلمساني:

أراه بقلبي كل يوم وليلة وإن كنت عن ورد الوصال أحـلا [35]

والتبادل هنا بين العين والقلب، تبادل حاسة البصر مع القلب وهو جارحه، وهذا التراسل الدلالي عند التلمساني يأتي حاملا محنته، وهي انه مبعد عن ورد الوصال، فالقلب عند التلمساني ـ الشاعر الصوفي ـ يغد الممول الأول لحبيبه، الذات الإلهية . ولعل رؤية القلب هنا أقوى من إيضاح الدلالة، لأن الناس يستطعون منع الحبيب عن محبوبته، فهو لا يستطيع رؤيته عندئذ، أما قلبه الذي سكنه فلا يستطيع احد أن يخرجها منه . وما دام التلمساني غير قادر على رؤية المحبوب أو الذات العليا بالعين ولن يراها، فهو يترك العنان لخياله ليراها بقلبه، "والقلب بيت الرب" كما يؤمن بذلك الصوفية، وشاعرنا واحد منهم :

قالوا أتبكي من بقلبك داره جهـل العواذل، داره بجميعي [36]

ولعلنا نلحظ أن التلمساني في هذا الزمن المتقدم، قد أدرك الجمال في تبادل الحواس بعضها مع بعض أو تبادل الحواس مع الجوارح وهذا أمر يحمد له .

ويقول التلمساني :

مهما انثنى فأنا الطعين بقامة هيفاء تهزأ بالقنا الميـاد [37]

ويقول أيضا :

لثمت ثرى أرضها بالجفون ومن شغفي خلتها أثمـدا [38]

لقد استعارت القامة الطعن من الرماح، واستعارت الجفون صفة التقبيل من الشفاه، وبالتالي انهارت الحواجز بين الحواس . "هذه العملية تشبه الذوبان الذي تتعرض له قطعة جليدية بتأثير حرارة الشمس يتحول إلى سائل ذات سمات واحدة، وهذا ما يحدث للحواس عندما تتبادل،فكل حاسة تؤدي وظيفة الحاسة الأخرى" [39] .

وهكذا جمع عفيف الدين التلمساني في ديوانه في صورة الرمزية بين تراسل الحواس بمفهوم "بودلير" الشاعر الفرنسي الرمزي، وتراسل الحواس بالمعنى الدلالي الأشمل .

ونخلص إلى أن عفيف الدين التلمساني قد تخطى ـ في ديوانه الشعري ـ المفهوم التقليدي للصورة الفنية ؟، وربما فاق المفهوم المعاصر لها تكوينا ووظيفة، وقد وفق ـ إلى حد كبير

. في التحرر من أسر النظرة البلاغية التقليدية ومن الرؤى العقلية الجامدة، واستطاع أن يطوع اللغة لرؤيته الرمزية للكون والحياة، وبهذا وقفت اللغة المباشرة في صورتها الوضعية عاجزة أمام الحياة الروحية للصوفية، وما تكتنز به من أسرار، فبرز الرمز واللغة غير المباشرة كبديل طبيعي يعبر به شعراء الصوفية . والعفيف واحد منهم . عن أسرارهم التي لا يستطعون البوح بها، فكانت هذه النفس الصوفية الشاعرة التي صفت وارتقت حتى وصلت إلى مرحلتي الاتحاد والوحدة، فاتحدت أفعالها وتراسلت حواسها، وانعكس ذلك . جليا . على التصوير الفني عند الشاعر، فكانت الصور الرمزية المتمثلة في "تراسل الحواس" .

هوامش :

1 ـ محمد مصطفى بدوي: كولردج، سلسلة نوابع الفكر العربي (15) دار المعارف، القاهرة، دون تاريخ، ص 80 .

2 ـ محمد غنيمي هلال، النقد الأدبي الحديث، دار النهضة العربية، القاهرة، ط3، 1964، ص 395 .

3 ـ علي عشرى زايد: عن بناء القصيدة العربية، مكتبة الشباب، القاهرة، 1997، ص 87.

4 ـ أحمد بسام ساعي: الصورة بين البلاغة والنقد، المنارة للطباعة والنشر، ط1، 1984، ص 23.

5 ـ التلمساني (عفيف الدين): شرح مواقف النفرى، تحقيق د. جمال المرزقي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2000، ص 370.

6 ـ عاطف جودة نصر: الخيال: مفهوماته ووظائفه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1986، ص 266.

7 ـ الكاشاني عبد الرزاق: كشف الوجوه الغر لمعاني نظم الدرر، شرح تائية ابن الفارض الكبرى، وهو على هامش شرح ديوان ابن الفارض بجامعة : رشيد بن غالب، المطبعة الخيرية، القاهرة، 1310 هـ، ص 156/2.

8 ـ محمد مصطفى حلمي: أين الفارض والحب الإلهي، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1985، ص 264.

9 ـ عبد الرحمان الوصيفي: تراسل الحواس في الشعر العربي القديم، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2003، ص 96.

10 ـ التلمساني (الشاعر العفيف الدين): تحقيق العربي دحو، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص 98.

11 ـ المصدر نفسه، ص 87 .

12 ـ المصدر نفسه، ص 158 .

13 ـ المصدر نفسه، ص 86 .

14 ـ المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

15 ـ وعلى هذا يكون الجمع عبارة عن هذا الحال الموحدة التي تزول فيها الكثرة ويشهد فيها السالك كل شيء بعين الوحدة، أنظر: محمد مصطفى حلمي: ابن الفارض والحب الإلهي، ص 83 .

16 ـ التلمساني (الشاعر عفيف الدين): الديوان، تحقيق العربي دحو، ص 187 .

17 ـ ابن الفارض، شرف الدين: ديوان ابن الفارض، تحقيق عبد الخالق محمود دار المعارف القاهرة، 1984، ص 83.

18 ـ التلمساني (الشاعر عفيف الدين) الديوان، تحقيق دحو، ص 37 .

19 ـ المصدر نفسه، ص 97 .

20 ـ المصدر نفسه، ص 81.

21 ـ يقول الجنيد عن الفناء: "هو أن يرجع آخر العبد إلى أوله فيكون كما كان قبل ان يكون"، السراج الطوسي: اللمع، ص 49.

22 ـ التلمساني، الديوان، تحقيق العربي دحو، ص 92.

23 ـ المصدر نفسه، ص 41 .

24 ـ عبد الرحمان محمد الوصيفي، تراسل الحواس في الشعر العربي القديم، ص 108 .

25 ـ التلمساني (الشاعر عفيف الدين)/ الديوان، تحقيق العربي دحو، ص 87.

26 ـ المصدر نفسه، ص 272.

27 ـ ابن عربي، فصوص الحكم، تحقيق وشرح أبو العلا عفيفي، القاهرة، 1946، ص 78 .

28 ـ النابلسي عبد الغني: كشف السر الغامض في شرح ديوان ابن الفارض، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، مؤسسة الحلبي وشركاه، القاهرة، 1972، ص 61 .

29 ـ عاطف جودة نصر: الرمز الشعري عند الصوفية، دار الأندلس، بيروت، ط3، 1983، ص 315 .

30 ـ المرجع نفسه، ص 217.

31 ـ وفيق سليطين: الزمن الأبدي (الشعرُ الصوفي)، دار المركز الثقافي، دمشق، ط2، 2007، ص 211.

32 ـ محمد فتوح أحمد: الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1984، ص 111 .

33 ـ محمد غنيمي هلال: النقد الأدبي الحديث، ص 395.

34 ـ عبد الرحمان محمد الوصيفي: تراسل الحواس، ص 170 .

35 ـ التلمساني عفيف الدين: الديوان، تحقيق العربي دحو، ص 271.

36 ـ المصدر نفسه، ص 138.

37 ـ المصدر نفسه، ص 81.

38 ـ المصدر نفسه، ص 287 .

39 ـ عبد الرحمان محمد الوصيفي: تراسل الحواس، ص 47.

بنية الإيقاع الإفرادي في الخطاب القرآني
المشاكلة نموذجا
مقاربة في التحولات السياقية والجمالية

د . عبد الرحيم عزاب
جامعة سطيف

تسعى هذه الدراسة إلى مقاربة بنية الإيقاع الإفرادي في الخطاب القرآني . المشاكلة نموذجا . في صورة جديدة تجمع بين وحي التراث ونسق الحداثة؛ دراسة نابعة من إيماننا من أهمية تعدد المكونات النّصيّة أسلوبيًا وبلاغيًا في الخطاب القرآني والجيّد من الأدب. شعرًا ونثرًا . وهذا من قطبين :

1 . القرآن الكريم بوصفه من المصادر المهمة التي تشكّلُ حقلاً مناسبًا للكشف عن الإعجاز اللغوي والنظمي من حيث الجانب البديعي .

2 . المشاكلة بوصفها بنية إيقاعية تُعدُّ من أسمى ظواهر البديع في الخطاب القرآني والأدبي ، حيث يَتِمُ البحث والقراءة عن أنماطها الشكلية والكشف عن علاقتها التجاورية وبؤرها المهيمنة في السياق وما تحمل من تكثيف صوتي ودلالي هامين .

Le thème de cette étude concerne la structure du rythme vocabulaire dans le discours coranique- L'isotopie prototype- dans une nouvelle image entre la dimension de l'antiquité et la notion du modernisme. Cette étude est complètement basée sur l'aspect unidimensionnel génétique du texte :

1 - Le coran entant qu'une grande référence pour la recherche de l'incapacité de l'approche linguistique à travers l'aspect prosodique .

2 - L'isotopie entant que structure rythmique dans le discours coranique et ses dimensions contextuelles, phonétiques et sémantiques importantes .

لقد تعددت الدراسات البديعية في المصادر العربية وتنوعت طرق البحث فيها، ولكن أغلبها ظل محصورا في الطابع المدرسي الذي يتمثل في تعدد المفاهيم والمصطلحات البلاغية أو البديعية وشرحها والتمثيل عليها من القرآن الكريم والجيد من الأدب شعرا ونثرا. وإزاء تلك الطرق في البحث والدرس، رأينا أن نحاول دراسة إيقاع المشاكلة في صورة جديدة في القرآن الكريم تجمع بين وحي التراث ونسق الحداثة على غير ما قدمه الدارسون عن هذا الكتاب العظيم . إن دراستنا لإيقاع المشاكلة في بنية الخطاب القرآني نابعة من إيماننا بأهمية تعدد المكونات النصية والأسلوبية والبلاغية في القرآن الكريم وذلك من قطبين :

الأول : إن القرآن الكريم من المصادر المهمة التي تشكل حقلا مناسبا للكشف عن

الإعجاز اللغوي من حيث الجانب البديعي، وهي دراسة تقوم على خدمة هذا الكتاب الذي لم تعرف البشرية في مسارها الطويل أشرف وأعظم وأدل وأبلغ منه .

والثاني: إن تناولنا للمشاكلة بوصفها أسمى ظواهر البديع في الخطاب القرآني، لا يقوم على الحصر والجمع والإحصاء وبيان أنماطها الشكلية، وإنما تقوم على الكشف عن علاقاتها التجاورية وبؤرها المهيمنة في السياق، قصد إظهار قيمها الجمالية والتعبيرية وإظهار مدى إسهامها في تشكيل المعنى وإنتاج الدلالة ضمن الصياغة الكلية للجملة والنص. لقد تابعنا في النص القرآني موضوع المشاكلة، فوجدنا أنه يشكل دراسة متكاملة يمكن رسم معالمها ضمن مقاربة منهجية تجمع بين المنظور التراثي والنسق الحداثي مستمدة أصولها من الدراسات الأسلوبية والبلاغية .

أولا : إيقاع المشاكلة من منظور حداثي

لعله من المفيد التأكيد أن محاور المستوى الصوتي التي أشار إليها الدرس اللساني أو اللغوي الحديث، المشاكلة بين الكلمات نظرا لوقوعها في صحبة معا في السياق . وقد حملها الدرس اللساني الحديث دلالة سيميائية جديدة تقوم على التواتر أو التكرارية، محددا إياها "كل تكرار لوحدة لغوية مهما كانت" في حين حدّدها الدرس البلاغي القديم بأن "تذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته" . ومثل ذلك يتجلى في البيت الشعري الآتي :

قَالُوا اقْتَرِحْ شَيْئًا نُجِدْ لَكَ طبخه قلت اطبخوا لي جبة وقميصا *

فالمشاكلة الصوتية تقع بين (طبخه واطبخوا) غير أن التماثل الصوتي بين المفردتين لا يدل على تماثل دلالي symétrie sémantique في البنية العميقة. وإن اختلفت الكلمتان في دلالتيهما. فإذا كانت الأولى تحمل معناها على وجه التحقيق، فإن الثانية تحمل معنى مخالفا تماما وهو "خيطوا" .

ولكن تجاور هذا المعنى للمعنى الأول في السياق حمل الشاعر على إيقاع المشاكلة الصوتية بينهما فذكر المعنى الثاني بلفظ الأول، مع امتداد المعنى في الصياغة في شكله الطبيعي. وتبرز القيمة الأسلوبية للمشاكلة في عملية العدول la déviation ou l'écart الذي يقع على المستوى السطحي، حيث يعدل الناص أو المبدع عن استخدام المفردة المناسبة للمعنى إلى مفردة أخرى لا تحمل ذلك المعنى وإنما توحي به من خلال ارتباطها بعناصر الصياغة. ومعنى ذلك أن الكلمة المشاكلة تحمل دلالتين: الدلالة الحقيقية التي ارتبط بها، والدلالة الجديدة التي تولدت من السياق، وبهذا فإن المشاكلة تحقق وظيفتين في السياق اللغوي : Contexte linguistique

- الأولى : التجانس الصوتي Symétrie phonétique الذي يثري الإيقاع الداخلي للصياغة.

- الثانية : التكشيف الدلالي بحمل الكلمة على معناها الحقيقي أولا ثم التحول إلى المعنى السياقي الجديد. وهو ما يدل أسلوبيا على متتالية لغوية تساهم في شحن الكلمة المفردة في معجم الخطاب القرآني بمحمول لغوي ودلالي وإيقاعي متعدد Uni dimensionnel .

وضمن هذا المحمول المعرفي نجد قوله تعالى: ((فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ)) [سورة البقرة : 194] . فإلحاق الكفار الضرر بالمؤمنين ابتداء هو اعتداء عليهم وعلى حقوقهم. وردّ هذا الاعتداء من قبل المؤمنين لا يسمى اعتداء وإنما عقابا واقتصاصا عادلا من المعتدين "والجزاء من جنس العمل". ولكن عدلت الصياغة القرآنية عن لفظ العقاب أو الاقتصاص إلى "اعتدوا" على سبيل المشاكلة اللفظية . فاللفظان وإن اتفقا شكلا فقد اختلفا دلالة ومضمونا .

ولا شك في أن اللفظ المشاكل لا يأتي مجردا تماما من دلالته الحقيقية، وإنما بفعل التفاعل السياقي يحمل بعض الدلالات الهامشية التي تضاف إلى المعنى المقصود في البنية العميقة. ولعل هذا هو أحد الجماليات الدلالية Les esthétiques sémantiques لنمط المشاكلة، ويمكن تلمس ذلك في الآية في أنه يوحي بمبادرة العقاب وسرعة إنزاله بالأعداء على نفس المستوى الذي تلقى فيه المعتدَى عليهم عملية الاعتداء. واستخدام الفاء للربط بين اللفظين المتماثلين تأكيد لهذا المعنى، وإيحاء بسرعة رد الاعتداء دون تباطؤ. وهناك آيات قرآنية كثيرة أوردها علماء البلاغة القدامى والمحدثون تمثيلا للمشاكلة يمكن فهمها في ضوء المتتاليات اللغوية والمحمولات المعرفية السابقة كقوله تعالى :

1 - ((صِبْغَةَ اللهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ)) [سورة البقرة : 138].
2 - وقوله جل وعلا : ((وَمَكَرُوا وَمَكَرَ اللهُ وَاللهُ خَيْرُ الْمَاكِرِينَ)) [سورة آل عمران: 54].
3 - وقوله تعالى على لسان عيسى عليه السلام: ((تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلاَ أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ)) [سورة المائدة : 116] .
4 - وقوله تعالى: ((وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا بِمَا قَالُوا بَلْ يَدَاهُ مَبْسُوطَتَانِ)) [سورة المائدة: 64] .
5 - وقوله تبارك اسمه: ((وَجَزَاء سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا)) [سورة الشورى: 40] .

وضمن هذا المحمول المعرفي الزاخر، فالمشاكلة مصطلح تعددي له أكثر من دلالة .

1 - دلالة المصطلح في الخطاب النقدي العربي المعاصر وطرق استخدامه :

التشاكل أو المشاكلة مصطلح تعددي له أكثر من دلالة فهو : "يمثل فرعية سيميائية مركزية، اقتبسها جوليان غريماس عام 1966 من علوم الفيزياء والكيمياء، وقد حاد بهذه الكلمة عن دلالتها الإغريقية الأولى : المكان المتساوي أو التساوي في المكان" [4] . ودلالتها

الكيميائية في التصنيف الشهير لعام 1869 للعالم الروسي إيفانوفيتش مندليف (عن ذرات العنصر الكيميائي الواحد التي لا تختلف إلا في عددها أو كتلتها الذرية)، ليحملها دلالة سيميائية جديدة تقوم على التواتر أو التكرارية [2] Itérativité. كما يدل مصطلح التشاكل أو المشاكلة من الناحية المضمونية عند فرانسوا راستي F. Rastier بعد إمعانه في توسيعه ليشمل المحور التعبيري أو اللغوي أيضا. بعدما ميز - على صعيد المضمون - بين : تشاكلات أفقية وتشاكلات عمودية، مسقطا إياها على قصيدة الشاعر الفرنسي الشهير ملارميه Malaramé الموسومة " سلام" [3] Salut ويعني التشاكل عنده : "كل تكرار لوحدة لغوية مهما كانت" [4]، كما يمكن أن يندرج التشاكل ضمن متتالية لغوية لبعد أدنى أكبر من الجملة أو يساويها، ويتجلى أكثر على أي مستوى من مستويات النص، وفي وسعنا تقديم أمثلة على المستوى الصوتي لا تعدو أن تكون من صميم بنية الإيقاع في الخطاب الأدبي وهي :

1 - تجانس الصوائت La symétrie des voyelles
2 - الجناس الاستهلالي L'Assonance débutante
3 - القافية La rime

وأخرى على المستوى التركيبي والمستوى الدلالي ومحاولة سحبها وتطويعها على مساحة دراستنا هذه في حدود ما يضمن للنص القرآني أصالته وقداسته Son Authenticité et son essence ومن هنا تبرز أهمية المشاكلة باعتبار أنها تشير إلى محمول معرفي متشظ، وخاصة عند السيميائيين العرب الذين عكفوا على بلورة مفهوم (المشاكلة أو التشاكل) وفق الخصوصية النقدية Spécifité critique العربية الحديثة - بمنأى - عن المفهوم الغربي. وقبل الاختلاف في المفهوم، اختلفوا في ترجمة المصطلح (وان وقع الإجماع النسبي على (التشاكل أو المشاكلة) : فهي تعني عند [5] :

1 - سعيد علوش بـ "التناظر أو التشابه : Analogie ".
2 - وعند أنور المرتجى بـ "الإيزوطوبيا" وكانت المقاربة هنا الاكتفاء بتعريب المصطلح من حيث اللفظ دون المعنى .
3 - وعند رشيد بن مالك بـ "الإيزوتوبيا" وهي - بمنظور فقه اللغة - الاكتفاء بعملية النقل والاقتباس اللفظي دون المعنوي .
4 - وتنحو وجهة دلالية أخرى في مجمل الكتابات التونسية السردية خاصة بـ "القطب الدلالي "Pole sémantique" وتعني كذلك عند المخالفين لهم بـ :
- "الاطراد" و "المتناثرات" في رؤية المنصف عاشور.
- و "التناظر الموضوعي أو التناظر الدلالي" عند محمد عناني .
- و "تكرار أو معاودة لفئات دلالية" عند بسام بركة .
- و"تكرار وحدات لغوية Itérativité des unités linguistiques" عند مبارك مبارك .

- و"محور التواتر" Axe de progressivité عند محمد القاضي [6] .

5 - ونقفز رأسا إلى عبد الملك مرتاض وهو ناقد سيميائي جزائري معاصر، باعتباره أكثر السيميائيين العرب تعاطيا لهذا المفهوم، وأجرنهم تصرفا في دلالته، حيث شحنه بمحمول تراثي زاخر، استلهمه من المنظور البلاغي القديم وخاصة فرع علم البديع (المشاكلة، المقابلة، مراعاة النظير، الجناس، الطباق، الجمع، اللف والنشر)، اعتقادا من أن هذا المفهوم لا يبرح مرجا مضطربا وهو في تصورنا مفتقر - بحكم حداثة نشأته - إلى بلورة وصقل وتدقيق [7] .

ولعل من أجل ذلك اجتهدنا نحن في التصرف فيه، فذهبنا إلى أقصى ما يمكن الذهاب إليه لدى التطبيق [8] فرحنا نقسم المبحث إلى قطبين، الأول خاص بالنسق الأسلوبي الحداثي والآخر يستعير من الدرس البلاغي ركائزه وتفصلاته . ويبلغ هذا التصرف أقصاه في كتاب عبد المالك مرتاض الموسوم (نظرية القراءة) حيث يعرض لقراءة قصيدة (قلب الشاعر) لأبي القاسم الشابي، وفقا للتشاكلات أو التناظر أو القطب الدلالي المرفولوجي القائم بين وحدات النص اللغوية التي تتنوع وتتوزع في نظام هندسي إيقاعي عجيب جعلت الناقد يسعى إلى الإحاطة بهذا السحر الإيقاعي التشاكلي من خلال نظام سماه (الدورة التوزيعية) [9] .

ومن هنا نستطيع القول إن المشاكلة أو التشاكلية هي أدنى إلى هذا المصطلح منه إلى صنوه (Isotopie) والذي قد يدل على مفهوم "التناظر" ويعني الموقف من التقاليد الأدبية؛ أي الاختلاف إليها أو الاختلاف عنها من وجهة نظر عبد الله الغذامي [10] .

إن طغيان التعامل الإجرائي العربي مع هذا المصطلح الذي في اعتقادنا أقرب إلى المحاذاة الصوتية وموسيقى اللغة وإيقاع الدلالة منه إلى الحقول السردية التونسية التي جعلت منه مستندا إلى مصطلح "القطب الدلالي" .

كما يمكن اعتباره، أي مصطلح (المشاكلة) موصولا بالدرس البلاغي القديم على الدلالة الاصطلاحية الغربية الحديثة. والذهاب به مذهبا يتماشى والخصوصية الذاتية للتراث والنقد العربيين. بالشكل الذي جعل عبد الملك مرتاض مثلا يتخذ منه مجرد مفهوم موسيقي إيقاعي تعكسه البنية الصوتية والخصائص البديعية للنص الأدبي وهذا ما سنحاول الإفاضة فيه ضمن محور أو قطب أو مبحث المشاكلة من منظور الدرس البلاغي القديم .

ثانيا : إيقاع المشاكلة من منظور تراثي :

2- دلالة مصطلح المشاكلة في الخطاب النقدي العربي القديم وطرق استخدامه :

أ - في اللغة :

تعني كلمة أو مصطلح المشاكلة في اللغة : المماثلة والمشابهة والموافقة والاختلاط

والتقييد، ففي الصحاح ولسان العرب : (المشاكلة: الموافقة، والتشاكل: مثله) [11]، يقال: "هذا أمر لا يشاكلك" : أي لا يوافقك .. وشاكل هذا ذاك من الأمور : أي وافقه وشابهه وهذا يشكل به : أي يشبه، وشاكله مشاكلة : وافقه وماثله .. وتشاكلا : توافقا وتماثلا، ومنه قول أبي نواس :

دَقَّ الزُّجَاجُ وَرَقَّتِ الخَمْرُ فَتَشَاكَلاَ وتشابَهَ الأمْرُ

وفي قوله تعالى: ((وَآخَرُ مِن شَكْلِهِ أَزْوَاجٌ)) [سورة ص : 58]. قال الزجاج: عطف على قوله جل ثناؤه : ((حَمِيمٌ وَغَسَّاقٌ)) [سورة ص : 57] . أي : وعذاب آخر من شكله أي من مثل ذلك، الأول. وقد تشاكل الشيئان وشاكل كل واحد منهما صاحبه و (تشاكلا: تشابها وتماثلا .. والشكل : المثل والشبيه) [12] . ويقول أبو البقاء الحسيني : (المشاكلة : هي اتفاق الشيئين في الخاصية كما أن المشابهة : اتفاقهما في الكيفية، والمساواة : اتفاقهما في الكمية، والمماثلة : اتفاقهما في النوعية) [13] . وقد يراد من المشاكلة : التناسب المسمى بمراعاة النظير.. ومجيء الكلام على سبيل المقابلة، وإطباق الجواب على السؤال فمن كلامهم يسمى مشاكلة [14] ومن هذه المسلمات نلحظ أن كلمة "المشاكلة" تدور معانيها حول المشابهة والموافقة والاختلاط والتقييد والتناسب المسمى بمراعاة النظير .

وتستعمل مادة (شكل) في غير ذلك قليلا. فالشَّكْلُ: غُنجُ المرأة وغزلها وحسن دلّها، (وشكل العنب: أينع بعضه أو اسود وأخذ في النضج .. والأمر: التبس، والكتاب أعجمه .. كأنه أزال عنه الإشكال) [15] وكاستعمال الشاكلة في الخاصرة [16] وفي الشكل والناحية والنية والطريقة والمذهب [17] قال الله عز وجل: ((قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ)) [سورة الإسراء : 84] . "فقال الراغب في تفسير الآية: أي على سجيته التي قيدته" [18] كما تستعمل مادة (شكل) ضمن محور دلالي آخر تتمثل في عروض الشعر وموسيقاه وخاصة ما تعلق بدرس الزحافات وعلى وجه التحديد بالنوع الثاني منها وهو: "الزحاف المزدوج أو المركب"، فالشكل: هو اجتماع الخبن والكف ويكون مستعملا في: فاعلاتن ومستفعلن أي يدخل على خمسة أبحر وأوزان شعرية هي : المديد، البسيط، الرمل، الخفيف، والمجتث .

فاعلاتن (/0//0/0) فعلات (///0/)
مستفعلن (/0/0//0) متفعل (//0//)

وهذا هو الشكل من وجهة الدرس العروضي .

ب ـ المشاكلة في اصطلاح البلاغيين :

استقر رأي البلاغيين أخيرا على بسط مفهوم المشاكلة بأنها : ذكر الشيء بلفظ غيره

لوقوعه في صحبته تحقيقا أو تقديرا [19] ومن أمثلة ذلك قوله تعالى : ((فَإِنِ انتَهَوا فَلاَ عُدْوَانَ إِلاَّ عَلَى الظَّالِمِينَ)) [سورة البقرة : 193]. "فإن قال قائل : أرأيت قوله : (فلا عدوان إلا على الظالمين) أعدوان هو وقد أباحه الله لهم ؟ قلنا : ليس بعدوان في المعنى إنما هو لفظ على مثل ما سبق قبله، ألا ترى أنه قال : ((فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ)) فالعدوان من المشركين في اللفظ ظلم في المعنى والعدوان الذي أباحه الله وأمر به المسلمين إنما هو قصاص فلا يكون القصاص ظلما وإن كان لفظه واحدا" [20] .

ولتسليط الضوء على هذا المصطلح البلاغي المتداخل الدلالات والمعاني، وحتى نكون أكثر صميميين في سحبه على النص القرآني وفق مقتضيات إيقاع الصوت والدلالة - حري بنا - أن نتناوله من حيث أقسامه اقتصادا وإيجازا غير مخلين .

لقد ذكر الخطيب القزويني في كتابه : الإيضاح ومن سبقه ولحقه للمشاكلة نوعان : هما الوقوع في الصحبة تحقيقا، والوقوع فيها تقديرا . والحقيقة أن للمشاكلة خمسة أنواع يدخل فيها عشر صور، نسردها ونحللها على النحو الآتي :

1 - النوع الأول : هو الوقوع في الصحبة ويدخل فيه صورتان: التحقيقية والتقديرية .
2 - النوع الثاني : وهو الوقوع في صحبة ضد، وله مثل سابقه صورتان: التحقيقية والتقديرية .
3 - النوع الثالث : الوقوع في صحبة مماثلة .
4 - النوع الرابع : ملابسة الفعل بما لا يصح أن يلتبس به لوقوعه في صحبة ما يصح أن يلتبس به ذلك الفعل، ويدخل تحته ثلاث صور هي: تلبّس الفعل بالفاعل، وتلبّسه بالمفعول وتلبّسه بالجار والمجرور .
5 - النوع الخامس : وقوع الشيء في صحبة معناه وله صورتان: إما أن يكون المعنى المصاحب للفظ مدلولا له دلالة مباشرة بأن يكون ذلك ظاهرا واضحا أم لا .

وسوف نفصّل في هذه المسائل البلاغية ذات النزوع الصوتي والإيقاعي والتي تعبق بالدلالة ونبل المقاصد في الخطاب القرآني، وفي الجيّد من الأدب شعرا ونثرا وبالله التوفيق .

1 - النوع الأول : ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته، والوقوع في الصحبة إما تحقيقي وإما تقديري . أما الأول : فهو ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته تحقيقا . وقد جاء هذا النوع في القرآن الكريم كثيرا من ذلك قوله تعالى : ((وَإِذَا خَلَوْاْ إِلَى شَيَاطِينِهِمْ قَالُواْ إِنَّا مَعَكُمْ إِنَّمَا نَحْنُ مُسْتَهْزِئُونَ، اللّهُ يَسْتَهْزِئُ بِهِمْ وَيَمُدُّهُمْ فِي طُغْيَانِهِمْ يَعْمَهُونَ)) [سورة البقرة : 14-15] فإسناد الاستهزاء إلى الله تعالى وإطلاقه على فعل الله بهم هو في الحقيقة لا يصح ولا يجوز، ولكن الذي سوغ ذلك هو مصاحبته لقولهم : ((إنما نحن مستهزئون)) قال الشوكاني: "وإنما جعل سبحانه ما وقع منه استهزاء مع كونه عقوبة ومكافأة مشاكلة" .

وقد كانت العرب إذا وضعت لفظا بإزاء لفظ جوابا له وجزاء، ذكرته بمثل ذلك اللفظ، وإن كان مخالفا له في معناه، وقد ورد ذلك في الخطاب القرآني كثيرا ومنه قوله تعالى : ((وَجَزَاء سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا)) [سورة الشورى : 40] . وقوله عز من قائل : ((فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ)) [سورة البقرة : 194] . إن الجزاء لا يكون سيئة والقصاص لا يكون اعتداء لأنه حق، ومنه قوله سبحانه : ((وَمَكَرُواْ وَمَكَرَ اللّهُ وَاللّهُ خَيْرُ الْمَاكِرِينَ)) [سورة آل عمران : 54] . وقوله وهو أصدق القائلين : ((إِنَّهُمْ يَكِيدُونَ كَيْداً، وَأَكِيدُ كَيْداً)) [الطارق :15- 16] . وقوله تعالى جده : ((يُخَادِعُونَ اللّهَ وَهُوَ خَادِعُهُمْ)) [سورة النساء : 142]. وقوله جل شأنه: ((تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلاَ أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ)) [سورة المائدة : 116] .

ففي هذه الآيات التي جمعها الشوكاني ضمن نصوص قرآنية متفرقة نرى المعنى مذكورا بغير لفظه لوقوعه في مصاحبة ذلك اللفظ تحقيقا، والعدول في الجزاء إلى ذات اللفظ خاصة، ليجسد حقيقة ينبغي أن يكون الإنسان على ذكر منها وهي تقرر مبدأ مهما : أن الجزاء من جنس العمل .

- فالاستهزاء جزاؤه الاستهزاء .
- والسيئة جزاؤها السيئة .
- والعدوان جزاؤه العدوان .
- والخداع والمكر جزاؤهما المكر .
- والنسيان جزاؤه النسيان [21] .

وهكذا فتقرير مبدأ الجزاء من جنس العمل يصلح أن يكون من مواقع المشاكلة في القرآن الكريم، ولكن ليس كل ما في القرآن من قبيل الجزاء فقد تأتي المشاكلة ولا جزاء فيها كقوله تعالى: ((تَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِي وَلاَ أَعْلَمُ مَا فِي نَفْسِكَ)) [سورة المائدة : 116] . وقد تأتي للتهكم كقوله تعالى : ((وَبَدَّلْنَاهُم بِجَنَّتَيْهِمْ جَنَّتَيْنِ ذَوَاتَى أُكُلٍ خَمْطٍ وَأَثْلٍ وَشَيْءٍ مِّن سِدْرٍ قَلِيلٍ)) [سورة سبأ : 16] . قال الزمخشري في الكشاف : ((وتسمية البدل جنتين لأجل المشاكلة وفيه ضرب من التهكم)) [22] .

فالأكل الخمط لا يكون في الجنة بحال ولا الأثل ولا السدر، وكل ذلك جاء على وجه المشاكلة والوقوع في الصحبة وقوعا حقيقيا، وقد تبين شكل من أشكال الإيقاع من خلال التناظر والتشابه بين مفردات التعبير القرآني. ومن أشهر أمثلة هذا النوع في الشعر العربي قول ابن الرقعمق :

وعِصَابَةٌ عَزَمُوا الصُبُوحَ بِسُحْرَةٍ ... بَعَثُوا إِلَيَّ مَعَ الصَبَاحِ خُصُوصَا
قَالُوا اِقْتَرِحْ شَيْئًا نَجِدْ لَكَ طَبْخَهُ ... قُلْتُ اِطْبَخُوا لِي جُبَّةً وَقَمِيصَا

والمشاكلة هنا في "اطبخوا" لأن هذا الفعل لا يقع على الجبة أو الصنع أو الإلباس مثلا، بمعنى أن الذي يناسب هذا المقام أن يقول : خيطوا لي جبة وقميصا، أو اشتروا لي جبة وقميصا أو اصنعوا أو ألبسوني .. وربما كان هذا التقدير الأخير أنسب تقدير في هذا المقام، لأن الرجل أشد احتياجا للجبة والقميص لستر جسمه أولا لاتقاء البرد . وهذه الحاجة الشديدة تجعل الإلباس هو الأنسب للإسراع في هذا الأمر .. وربما كان التقدير الذي قدره الخطيب القزويني وهو : "خيطوا" مناسبا أيضا على أن يكون عمل الخياطة في سرعته وإجادته مثل عمل الطبخ، فإن ما يستغرقه الطبخ - أيا كان الشيء المطبوخ - أسرع مما تستغرقه الخياطة وإن كان الأول أفضل لأنه أسرع الأفعال وأنسب لحالته، فالمعنى هنا لم يذكر بلفظه الدال عليه، وإنما ذكر بلفظ غيره وهو "اطبخوا" لوقوعه في صحبة لفظ "الطبخ" الذي في قوله "نجد لك طبخهُ" في صدر البيت، ولولا هذا لما صح أن يذكر هذا المعنى بهذا اللفظ لأنه غير مألوف الاستعمال عند العرب .

وكما يجري هذا الأسلوب في الجيد من الشعر العربي كذلك يجري في الخطاب الأدبي على الألسنة من غير كلفة ولا مشقة في صحبة ما يصح استعمالها، ومما جاء من هذا القبيل نثرا قول مالك بن دينار : "تلقى الرجلُ ومَا يلحن حرفا، وعمله لحنٌ كلّه" فاللحن في الكلام معروف مشهور، وأما اللحن في العمل فإنه يعني به الخطأ والانحراف عن جادة الحق وهذا لا يسمى لحنا، لأن اللحن L'incorrection في الكلام خاصة، ولكن ذكر بلفظه لوقوعه في صحبته، لأن الرجل الذي يحرص على صحة كلامه وصواب عباراته عليه أن يكون أكثر حرصا على صواب عمله، وتحري وجه الحق فيه [23] . "وربما كان أدخل منه في المشاكلة - الحقيقية أيضا - قول إبراهيم بن أدهم : "أعربنا في الكَلامِ فمَا نلحَنُ، ولحنّا في العملِ فَمَا نُعربُ" وإذا كان اللحن في العمل له وجه قريب فإن الإعراب بعيد عن ذلك لأنه خاصية كلامية" [24]

وأما الصورة الثانية من النوع الأول : فهي ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته تقديرا، ومن أشهر الأمثلة على ذلك قول الله جل وعلا : « صِبْغَةَ اللهِ وَمَنْ أحسَنُ مِنَ اللهِ صِبْغَةً » [سورة البقرة : 138] وقد ذهب البلاغيون والمفسرون إلى ذلك مذهبين : فقد ذهب الزمخشري إلى أنها مصدر مؤكّد منتصب عن قوله : « آمنا بالله » والمعنى تطهير الله لأن الإيمان يطهّر النفوس، وهي مع ذلك اسم للهيئة لا للمرّة لذا قال بعض شراح التلخيص "وهي الحالة أي الهيئة المخصوصة التي به يقع عليها الصبغ، أي يتحقق فيها مطلق المصدر الذي هو مطلق الصبغ من تحقق العام في الخاص" [25] لأن الصبغة - هنا - نوع مخصوص من مطلق الصبغ .

يقول الزمخشري في الكشاف : "صبغة الله مصدر مؤكّد منتصب عن قوله تعالى: ‹آمنا بالله › كما انتصب "وعد الله" عما تقدمه، وهي فعلة من صبغ. "كالجلسة" من جلس وهي الحالة التي يقع عليها الصبغ، والمعنى تطهير الله لأن الإيمان يطهر النفوس، والأصل فيه أن النصارى كانوا يغمسون أولادهم في ماء أصفر يسمونه المعمودية ويقولون تطهير لهم، وإذا فعل الواحد منهم بولده ذلك قال : الآن صار نصرانيا حقا، فأمر المسلمين بأن يقولوا لهم - آمنا بالله

- وصبغنا الله بالإيمان صبغة لا مثل صبغتنا وطهرنا به تطهيرا لا مثل تطهيرنا، أو يقول المسلمون: "صبغنا الله بالإيمان صبغته ولم نصبغ صبغتكم"، وإنما جيء بلفظ الصبغة على طريقة المشاكلة" [26] التقديرية "وكون صبغة الله مصدرا قال به سيبويه" [27] . ولا مشاكلة في هذه الآية إلا على هذا الوجه أو التقدير.

فمدار المشاكلة إذًا على المعنى وإيقاع اللفظ دلّ على ذلك وتسمية المشاكلة سواء كانت لفظية أو تقديرية محسنا بديعيا معنويا، إنما هو بالنظر إلى أن لها تعلقا بالمعنى المصاحب، إذ هي ذكر ذلك المعنى بلفظ غيره للصحبة بين المعنيين فتلزم الصحبة بين اللفظين [28] . ومن هذه الصورة أيضا ما حُكي (أن بعض الولاة كان يغرس سيالا - وهو نوع من النباتات الشوكية - في جامع بغداد فوقف عليه من أنشده :

إنَّ الولايَـةَ لاَ تَـدُومُ لِوَاحِـــــدٍ ... إنْ كُنتَ تُنكِرُهُ فَأينَ الأولُ
وَاغْرِسْ مِنَ الفِعْلِ الجَمِيلِ غَرَائِسًا ... فـــإذَا عُزِلتَ فَإنَّهَا لاَ تُعْزَلُ

نلاحظ هنا أنه أقام "أغرس" مقام "أصنع" ليشاكل فعل الوالي [29] والفعل "أغرس" لا يقع على الفعل الجميل، وإنما ذكر - كما قلنا - ليشاكل به فعله الذي رآه عليه فتعين أن تكون من قبيل المشاكلة، وإن كانت زراعة الخير وغرس الجميل مما يمكن أن يدخل في باب الاستعارة دون حاجة إلى مشاكلة تصحح استعماله، وذلك إذا قلنا لا يزرع "إزرع معروفا" أو "أغرس جميلا" لأن القصد من لفظ إزرع وأغرس هو المشابهة والنظير، أما إذا كان يزرع أرضا فقيل له "إزرع معروفا" فإنها مشاكلة لأن القصد من لفظ "إزرع" وهنا الوقوع في الصحبة بالنظر إلى حالته وهي هنا تقديرية .

والأمثلة ضمن هذا المدار من المشاكلة كثيرة ومتنوعة أشار إليها كل من الخطيب القزويني في الإيضاح والسكاكي في مفتاح العلوم والزمخشري في الكشاف وغيرهم من علماء البلاغة بشيء من الإسهاب والتفصيل .

2 - النوع الثاني : الوقوع في صحبة ضده وله هو الآخر صورتان :
الأول: الوقوع في صحبة ضده تحقيقا، ومن أمثلة ذلك ما جاء من أن رجلا شهد عند شُريح فقال: "إنكَ لَسَبْطُ الشَهَادَةِ" أي مسترسل في حفظها أو قبولها دائما لأن السبوط في الأصل انطلاق الشعر وامتداده، فقال الرجل : " إنَهَا لَم تُجعَّد عَنّي"، أي لم تقصر عن إدراكه وحفظه والتجعد في الأصل ضد السبوطة، فقال شُريح: "لله دَرُّ بِلادِكُم!" - حيث أراد أن يرسل الشهادة إرسالا من غير تأويل وروية كالشعر السبط المسترسل فأجاب بأنها : " لم تُجَعَّدِ عني" - أي لم تنقبض عني بل أنا واثق من نفسي بحفظ ما شهدت .. فشبه انقباض الشهادة عن الحفظ وتأتيها عن القوة الذاكرة بتجعيد الشعر، واستعمل التجعيد في مقابلة السبوطة التي ذكرت أولا [30].

ولعل الذي سوّغ تجعيد الشهادة هو مراعاة المشاكلة وهي هنا لفظ مضاد للفظ المذكور معه ولئن لم تحقق إيقاع اللفظ فقد تبلور إيقاع الدلالة.

ومما يمكن أن يدخل في هذا الباب قول الحجاج بن يوسف الثقفي لسعيد بن جبير حين سأله عن اسمه فأجابه به، فقال الحجاج : "بل أنت شقيّ بن كسير"، فقد عمد الحجاج إلى المعنى في اسمه واسم أبيه فقلب كل منهما إلى ضده على سبيل المشاكلة، وهذا يحدث كثيرا على ألسنة الناس حينما ينحون بالأسماء إلى أضداد معانيها قصدا إلى التحسين أو إلى التقييم [31] .
والصورة الثانية : هو ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبة ضده تقديرا، (وما وقعت عليه مما يصلح له، قول أحد الشعراء لمعن بن زائدة :

أتذكرُ إذ لحافُكَ جلدُ شاةٍ وإذ نعلاكَ من جلدِ البعيرِ*

إلى أن قال :

فَجُدْ لي يا ابنَ ناقصةٍ بمالٍ فإنّي قد عزمتُ على المَسيرِ

فقوله : "فجد لي يا ابن ناقصة " إنما صح استعماله لأنه جاء في مصاحبة "ابن زائدة" في التقدير لأن الخطاب له والحوار معه [32] .

3 ـ النوع الثالث : وهو ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبة مماثلة ومما هو من هذا القبيل أن رجلا قال لوهب : "أليس قد ورد أن لا إله إلا الله مفتاح الجنة ؟ " . فقال له وهب : "بلى، ولكن ما من مفتاح إلا وله أسنان، فإن جئت بالأسنان فتح لك وإلاّ لم يفتح لك"، ونلاحظ هنا التواتر والتناظر الإيقاعي الذي تمّ باللفظ المناسب، فالتعبير بالأسنان كان عن الأعمال الصالحة والأخلاق العالية والشرائع المعتبرة في الإسلام لم يصححه إلا وقوعه في صحبة المفتاح الذي عبّر عنه بـ "لا إله إلا الله" إذ الأسنان تناسب المفتاح، فالمشاكلة هنا تمت باللفظ المناسب [33] .

وفي هذا السياق نورد قوله صلى الله عليه وسلم : "أرأيت لو كانت لك إبل فجدعت هذه فقلت : صرماء، وتشق هذه، وتقول : بحيرة . فساعد الله أشد وموساه أحد .." الحديث [34] . والمشاكلة هنا في "ساعد الله وموساه" فلا يضاف إلى الله شيء من ذلك لا على الحقيقة ولا على المجاز، وإنما الذي سوغ هذا الاستعمال هو وروده في صحبة جدع الإبل وشقها، إن من يجدع الإبل ويشقها، لابد من ساعد قوي ليقدر عليها، ولابدّ له من آلة حادة للقيام بعملية الجدع والشق، ولا أحد له من موساه، فهذه الآلة حادة جدًا دقيقة جدًا وسريعة في إنهاء عملها، وهذا هو الذي سوّغ أن يضيف إلى الله تعالى ما أضيف إليه .

4 ـ النوع الرابع : وهو ملابسة الفعل بما لا يصح أن يلتبس به لوقوعه في صحبة ما يصح أن

ولعل الذي سوّغ تجعيد الشهادة هو مراعاة المشاكلة وهي هنا لفظ مضاد للفظ المذكور معه ولئن لم تحقق إيقاع اللفظ فقد تبلور إيقاع الدلالة.

ومما يمكن أن يدخل في هذا الباب قول الحجاج بن يوسف الثقفي لسعيد بن جبير حين سأله عن اسمه فأجابه به، فقال الحجاج : "بل أنت شقيّ بن كسير"، فقد عمد الحجاج إلى المعنى في اسمه واسم أبيه فقلب كل منهما إلى ضده على سبيل المشاكلة، وهذا يحدث كثيرا على ألسنة الناس حينما ينحون بالأسماء إلى أضداد معانيها قصدا إلى التحسين أو إلى التقييم [31] .
والصورة الثانية : هو ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبة ضده تقديرا، (وما وقعت عليه مما يصلح له، قول أحد الشعراء لمعن بن زائدة :

أتذكرُ إذ لحافُكَ جلدُ شاةٍ وإذ نعلاكَ من جلدِ البعيرِ*

إلى أن قال :

فَجُدْ لي يا ابنَ ناقصةٍ بمالٍ فإنّي قد عزمتُ على المَسيرِ

فقوله : "فجد لي يا ابن ناقصة " إنما صح استعماله لأنه جاء في مصاحبة "ابن زائدة" في التقدير لأن الخطاب له والحوار معه [32] .

3 ـ النوع الثالث : وهو ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبة مماثلة ومما هو من هذا القبيل أن رجلا قال لوهب : "أليس قد ورد أن لا إله إلا الله مفتاح الجنة ؟ " . فقال له وهب : "بلى، ولكن ما من مفتاح إلا وله أسنان، فإن جئت بالأسنان فتح لك وإلاّ لم يفتح لك"، ونلاحظ هنا التواتر والتناظر الإيقاعي الذي تمّ باللفظ المناسب، فالتعبير بالأسنان كان عن الأعمال الصالحة والأخلاق العالية والشرائع المعتبرة في الإسلام لم يصححه إلا وقوعه في صحبة المفتاح الذي عبّر عنه بـ "لا إله إلا الله" إذ الأسنان تناسب المفتاح، فالمشاكلة هنا تمت باللفظ المناسب [33] .

وفي هذا السياق نورد قوله صلى الله عليه وسلم : "أرأيت لو كانت لك إبل فجدعت هذه فقلت : صرماء، وتشق هذه، وتقول : بحيرة . فساعد الله أشد وموساه أحد .." الحديث [34] . والمشاكلة هنا في "ساعد الله وموساه" فلا يضاف إلى الله شيء من ذلك لا على الحقيقة ولا على المجاز، وإنما الذي سوغ هذا الاستعمال هو وروده في صحبة جدع الإبل وشقها، إن من يجدع الإبل ويشقها، لابد من ساعد قوي ليقدر عليها، ولابدّ له من آلة حادة للقيام بعملية الجدع والشق، ولا أحد له من موساه، فهذه الآلة حادة جدًا دقيقة جدًا وسريعة في إنهاء عملها، وهذا هو الذي سوّغ أن يضيف إلى الله تعالى ما أضيف إليه .

4 ـ النوع الرابع : وهو ملابسة الفعل بما لا يصح أن يلتبس به لوقوعه في صحبة ما يصح أن

يلتبس به ذلك الفعل، ويدخل في هذا النوع ثلاث صور : أولها : تلبس الفعل بالفاعل : من ذلك قول لبيد بن أبي ربيعة في المعلقة :

فعلا فروع الأيهقان وأطفلت بالجهلتين ظِباؤُها ونعَامُها [35]

فالنعام وهو مما يبيض لا يصح تلبس الفعل "أطفلت" به في أي حال من الأحوال، لا حقيقة ولا مجازا على جهة الاستقلال، لأن الفعل "أطفلت" معناه : ولدت وصارت ذات طفل، ولا يقال إلا لما يلد من الإنسان والحيوان، تلبس بالفاعل "ظباؤها" الذي عطف عليها "نعامها" فشاركه في الحكم، والظباء مما يلد فيصبح تلبس الفعل به، لكن الذي سوّغ تلبس هذا الفعل به هو وقوعه في مصاحبته ما يصح أن يتلبّس ذلك الفعل به وهو الظباء، ونلاحظ هنا أن الفاعل الذي صح تلبس الفعل به وقع أولا والفاعل الذي تلبس نفس الفعل به مشاكلة وقع آخرًا ..

أما الصورة الثانية فهي وقوع الفعل على ما لا يصح أن يقع عليه لتلبسه بالمفعول، وهذه الصورة ذكَر لها الخطيب القزويني مثالا ضمّه إلى الصورة الأولى من النوع الأول وهو ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبته تحقيقا، ومثاله الذي ذكره في موضع آخر هو:

مَن مُبلغٌ أبناء يَعرُبَ كُلها أني بَنَيتُ الجَارَ قَبلَ المَنزِلِ

والحقيقة أن الجار لا يبنى ولكنه يختار، ولكن صح وقوع البناء عليه لوقوعه في صحبة ما يصح أن يقع ذلك عليه وهو المنزل، والمذكور معنا هنا بناء واحد وليس اثنين، وإنما المتعدد هنا هو المفعول الذي وقع البناء عليه وهو الجار والمنزل، ولم يذكر أحدهما بلفظ الآخر لوقوعه في صحبته فكل من الجار والمنزل مستعمل في حقيقته .

ومما تقدم يمكن سحبه على التعبير القرآني وذلك في قوله تعالى : « وَالَّذِينَ تَبَوَّؤُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِن قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ » [سورة الحشر : 9] فالفعل "تبوّؤوا" وقع هنا على "الدار" وعطف عليه "الإيمان" فشاركه في وقوع ذلك الفعل عليه و "التبوء" في الأصل يستعمل في اتخاذ المكان مقاما وموطنا، والإيمان ليس مكانا فيصح أن يتبوأ، وإنما الذي صحح ذلك هو وقوعه في مصاحبة ما يصح أن يتبوأ، لكن هذا قريب مما يصح أن يقع الفعل عليه بدون مشاكلة لأن اتخاذ الإيمان وطنا ودارا يمكن أن يستساغ على المجاز .

ومن سياقات هذا النوع أيضا قوله تعالى : «فَأَجْمِعُوا أَمْرَكُمْ وَشُرَكَاءَكُمْ» [سورة يونس : 71] على أساس أنه لا يصح أن يقع هذا الفعل على الشركاء، ولكن الذي صحح وقوع هذا الفعل على هذا المعطوف هو وقوعه في صحبة ما يصح أن يقع هذا الفعل عليه، وذلك وجه من وجوه ذكرها ابن الأنباري في كتابه "البيان في غريب إعراب القرآن" .

الصورة الثالثة : هي تلبس الفعل بالجار والمجرور الذي لا يصح أن يتلبس به لوقوعه في صحبة ما يلتبس ذلك الفعل به، فمن ذلك قوله جل وعلا : « وَتَرَكْنَا فِيهَا آيَةً لِّلَّذِينَ يَخَافُونَ الْعَذَابَ الْأَلِيمَ، وَفِي مُوسَى إِذْ أَرْسَلْنَاهُ إِلَى فِرْعَوْنَ بِسُلْطَانٍ مُّبِينٍ » [سورة الذاريات : 37-38] . قال الزمخشري : " "وفي موسى" عطف على "وفي الأرض آيات" والوجه الثاني أن يكون عطفا على قوله : "وتركنا فيها آية" على معنى وجعلنا في موسى آية كقوله : علفتهما تبنا وماء باردا .." [36] .

والتقدير الأول قال به أيضا الفراء وابن عطية ورده أبو حيان، وبقي الوجه الثاني، وهو وجه مستساغ، وهو قائم على أساس أن الذي سوّغ تعلق الجار والمجرور بالفعل "تركنا" هو المصاحبة، وهو بمعنى "وجعلنا" عطف على الإتباع في اللفظ وإن اختلف في المعنى . ومثل ذلك قوله تعالى : « يَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُّخَلَّدُونَ، بِأَكْوَابٍ وَأَبَارِيقَ وَكَأْسٍ مِّن مَّعِينٍ، لَّا يُصَدَّعُونَ عَنْهَا وَلَا يُنزِفُونَ، وَفَاكِهَةٍ مِّمَّا يَتَخَيَّرُونَ، وَلَحْمِ طَيْرٍ مِّمَّا يَشْتَهُونَ، وَحُورٌ عِينٌ » [الواقعة : 17-22] . قرأ حمزة والكسائي بجر "وحور عين " عطف على أكواب "قال الفراء في توجيه العطف على أكواب أنه يجوز الجر عطفا على الاتباع في اللفظ وإن اختلفا في المعنى لأن الحور لا يطاف بهن" كما في قول الشاعر :

إِذَا مَا الْعَانِيَاتُ بَرَزْنَ يَوْمًا وَزَجَجْنَ الْحَوَاجِبَ وَالْعُيُونَا

والعين لا تزجج وإنما تكحل، ومن هذا قول شاعر مجهول:

عَلَفْتُهَا تِبْنًا وَمَاءً بَارِدًا حَتَّى غَدَتْ هَمَالَةً عيناها

وقال الآخر:

متقلدًا سيفًا ورمحًا .. [37]

فتوجيه الفراء هنا قائم على أساس المصاحبة تحقيقا للتواتر والتناظر الإيقاعي عن لفظ ودلالة. وهذا، من أدل وجوه وأمارات موسيقى اللغة لأن المصاحبة من قبيل المشاكلة [38].

5 ـ النوع الخامس : ذكر الشيء بلفظ غيره لوقوعه في صحبة معناه تحقيقا .. والصورة الأولى له : أن يكون المعنى المصاحب للفظ مدلولا له دلالة مباشرة، وان يكون ذلك ظاهرا واضحا ومثاله قول الشاعر :

فَإِنْ يَكُ أَنفِي زَالَ عَنِّي جَمَالُهُ فَمَا حَسَبِي فِي الصَّالِحِينَ بِأَجْدَعَا

أراد "فما حسبي بمنقوص"، واستعمال الجدع في النقص ظاهر، وقد حسنه هنا ذكر

الأنف لأنه من المشاكلة، والتقدير على نحو ما ذكره ابن رشيق القيرواني في كتاب العمدة : "وإن يكُ أنفي أجدع فما حسبي بأجدع" [39] .

فالحسب لا يكون أجدع بحال، وإنما صحح استعماله على هذه الصورة وقوعه في مصاحبة معنى "أجدع" في الشطر الأول وهو قوله : "فإن يكُ أنفي زال عني جماله" .

أما الصورة الثانية وهي نادرة فهي أن تأتي المشاكلة في مثل هذا النوع إذا كان فيه وجه خفاء أو بُعد في الاستعمال بل قد يزيدها ذلك جمالا وإشراقا وتجددا فيما لو انفرد اللفظ دون مصاحبة دالا على نفس المعنى ويمكن أن يكون من هذا قول جرير :

كُلُّ الأرَامِلِ قَدْ قَضَيتَ حاجتها فَمَنْ لِحَاجَةِ هذَا الأرْمَلِ الذَكَر

فعلى الرغم من أن "الأرمل" يصح استعماله في الدلالة على الرجل الذي فقد زوجته، ولكن مجيئه على طريقة المشاكلة هنا أعطاه مسحة من الجمال وخفة في الإيقاع ليست له إذا جاء "منفردا"، وربما من أجل ذلك قال ابن جني : " قلما يستعمل الأرمل في الذكر إلا على التشبيه أو المغالطة " [40] .

وهكذا نرى أن الصورة تنمو وتزداد شينا فشينا على الرغم من الإطار الضيق الذي حبس الخطيب القزويني فيه المشاكلة حين قصرها على صورة واحدة تحوي بداخلها نوعين من أنواع بلغت عشرا.وتأسيسا لما سبق، نؤكد جازمين أن للمشاكلة أوجهًا متعددة في الاستخدام اللغوي والدلالي تدل على قدرة صوتية وإيقاعية هامة في توليد الشحنة الانفعالية عند تلقي النص. وهذه خاصية جمالية انفرد بها التعبير القرآني في تعدد سياقات بنية الإيقاع الإفرادي .

وفي ختام هذه الدراسة الهامة والوافية، يبقى أن نشير أن طرق الاستقصاء لتجليات التشاكل أو المماثلة أو المشاكلة قد احتلت مساحة كبيرة من نصوص القرآن الكريم والجيد من الأدب شعرًا ونثرًا، وقد رصدنا مختلف الأنماط السياقية التي ترد فيها المشاكلة، ومختلف الظواهر الجمالية لسياق المشاكلة ضمن بنية الصوت ومدى قدرتها على ترسيخ القيم اللغوية والتعبيرية في إنتاج الدلالة. ومن هنا فإن المشاكلة تتمتع بمحمول معرفي زاخر ضمن المتتاليات اللغوية التي أشار إليها كلّ من الدرس اللغوي الحديث والمباحث البلاغية القديمة .

هوامش :

❖ . جاء البيت على وزن الكامل وأجزاؤه العروضية هي: متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن متفاعلن .
نلاحظ ملامسة زحاف الإضمار (تسكين الثاني المتحرك) حشو البيت، غير أن ضربه طرأت عليه علة التشعيث (حذف أحد حركتي الوتد المجموع) وهي علة جارية مجرى الزحاف.

1 . يوسف وغليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، مخطوط أطروحة دكتوراه الدولة في الأدب العربي الحديث، جامعة السانية،وهران، 2004 . 2005، ص 227 .

2 . المرجع نفسه، ص 227.

3 . المرجع نفسه، ص 228.

4 . المرجع نفسه، ص 228.

5 . المرجع نفسه: ص 228. (بتصرف)

6 . المرجع نفسه، ص 228. (بتصرف)

7 . المرجع نفسه، ص 228. (بتصرف)

8 . عبد الملك مرتاض : نظام الخطاب القرآني . تحليل سيميائي مركب لسورة الرحمن . دار هومة، الجزائر 2001، ص 158 (نقلا من المرجع السابق . ص 229) بتصرف .

9 . عبد الملك مرتاض : نظرية القراءة . تأسيس للنظرية العامة للقراءة الأدبية . دار الغرب ، وهران، 2003، ص 333. (نقلا من المرجع السابق . ص 229) بتصرف .

10 . عبد الله الغذامي : المشاكلة والاختلاف، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، 1994، (نقلا من المرجع السابق . ص 230 بتصرف) .

11 . إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية : ت : أحمد عبد الغفور عطا، دار العلم للملايين، بيروت ، ط 2 . 1979، ص5 / 173، وانظر : لسان العرب لابن منظور (مادة شاكل) تأليف نخبة من العاملين، القاهرة . دار المعارف، لا ط، لا ت، ص 231.

12 . إبراهيم أنيس وعبد الحليم منصور، المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية : ط3، الهيئة العامة المصرية، ص 391/1 .

13 . أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني الكفوي، الكليات (معجم في المصطلحات والفروق اللغوية). ت : عدنان درويش محمد المصري، دمشق . 1976، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، ص253 . 4/254 .

14 . المصدر نفسه، ص 4/255 .

15 . مجد الدين الفيروز أبادي . القاموس المحيط : ط 4، المكتبة التجارية الكبرى. القاهرة. 1938، 3/401.

16 . أنظر : الصحاح، ص 3/680 .

17 . أنظر : القاموس المحيط، ص 3/401.

18 . سيد محمد مرتضى الزبيدي . تاج العروس من جواهر القاموس (شرح القاموس المحيط) . دار ليبيا للنشر والتوزيع، بنغازي . ط 2، د ت . ص7/392 .

19 . أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر السكاكي . مفتاح العلوم : القاهرة . ط ؟، د ت. ص200، (نقلا عن أحمد مطلوب . معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: مكتبة لبنان ناشرون، ط 2000، ص 621، ص 424) .

20 ـ الفراء . معاني القرآن، ج1، ص 116. (نقلا عن : أحمد مطلوب . معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، ص 621 .

21 ـ محمد بن علي بن محمد الشوكاني . فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير: دار الفكر بيروت . 1983، ص1/144 .

22 ـ محمود بن عمر الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض الترتيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، ط3، دار الريان للتراث، 1987، ص 285/3 .

23 ـ أحمد محمد علي . دراسات في علم البديع، ط 1 . 1986، شبرا . القاهرة . ص116.

24 ـ المرجع نفسه، ص 110.

25 ـ المرجع نفسه، ص 117.

26 ـ الزمخشري . الكشاف ، ص 315/1 ـ 316.

27 ـ دراسات في علم البديع، ص 117 . (نقلا عن فتح القدير للشوكاني، ص 147/1 ـ 148) .

28 ـ ينظر : أبو يعقوب المغربي، مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح (ضمن شروح التلخيص)، دار الإرشاد الإسلامي، بيروت، د ت، بتصرف، ص 313/3 ـ 315 .

29 ـ محمد بن علي بن محمد الجرجاني . الإشارات والتنبيهات في علم البلاغة: ت : عبد القادر حسين . دار نهضة مصر . 1982، ص 316/1 .

30 ـ عبد المتعال الصعيدي : بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، ط 4، مطبعة مكتبة الآداب، د ت . ص 23/4، وأنظر الكليات للكفوي . ص 225/4 .

31 ـ أحمد علي . دراسات في علم البديع : ص 121 .

❖ ـ ينتمي البيت عروضيا إلى بحر الوافر و أجزاؤه هي : مفاعلتن مفاعلتن فعولن مفاعلتن مفاعلتن فعولن، وقد طرأ حشو على الشطر الثاني زحاف العصب، تسكين الخامس المتحرك، في حين تقاسم العروض والضرب علة القطف.

32 ـ المرجع نفسه، ص 121 .

33 ـ أبو يعقوب المغربي . مواهب الفتاح : ص 310 ـ 311 (بتصرف) .

34 ـ الأمثال من الكتاب والسنة، نهضة مصر، د.ت، ص 32. وينظر: أحمد علي . دراسات في علم البديع، ص 123 .

35 ـ شرح المفردات : الأيهقان : الجرجير البري، والجهلتان : جانبا الوادي .

36 ـ ابن هشام الأنصاري . أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، طبعة المكتبة التجارية الكبرى . مصر، ت: محمد محي الدين عبد الحميد، د ت . ص 245/2 ـ 249. وأنظر : شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، مكتبة دار التراث . القاهرة . ط 20 . 1980، ص2/188 .

37 ـ أنظر : فتح القدير للشوكاني، ص 90/5، 150/1 .

38 ـ أنظر : دراسات في علم البديع : أحمد علي . ص 125، 129، 131 (بتصرف) .

39 ـ أبو الحسن بن رشيق القيرواني . العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ت : محمد محي الدين عبد الحميد، ط 4، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1972، ص 2/9 .

40 ـ أنظر : لسان العرب لابن منظور (مادة : رمل) كما ينظر : دراسات في علم البديع، أحمد علي، ص 132 ـ 133 .

حقائق عن التعليم والتكوين المهنيين
دراسة ميدانية تقويمية بمراكز ومعاهد مدينة سطيف

أ. سامعي توفيق
جامعة سطيف

يمثل قطاع التكوين المهني قطاعا استراتيجيا لما له من دور في سير العجلة الاقتصادية . فهو النظام التكويني الممول للكفايات المهنية والقوى العاملة المطلوبة من قبل المؤسسات الإنتاجية المختلفة .من أجل ذلك سعى الاتحاد الأوروبي إلى توحيد مرجعية الكفايات المهنية من خلال توحيد استراتيجيات ومناهج التكوين ، وذلك من أجل الحصول على موارد بشرية موحدة في طاقاتها المهنية .الغاية من هذا المقال هو التعريف بحقائق التكوين المهني في الجزائر من خلال دراسة ميدانية لبعض من مؤسساته المتواجدة في مدينة سطيف .وتتمحور هذه الحقائق حول مسألة مدى تحقيق هذه المؤسسات للكفايات المهنية المطلوبة .ثم حول واقع ممارستها البيداغوجية وفق العناصر المختلفة للمنهج في كل اختصاص .

La formation professionnelle représente à travers le monde un des piliers de la vie économique.c'est le secteur de formation qui nous fournit les compétences professionnelles ainsi que la force de travail demandeé par les différentes sociétés de production. Pour cela la communauté européenne a opté pour l'unification du référenciel de compétences professionnelles,et ce en unifiant les stratégies et curricula de formation.Cet article vise à faire connaitre les réalités de la formation professionnelle en Algérie par une étude sur terrain de quelques institutions du secteur se situant dans la ville de Sétif.Ces réalités se focalisent sur le niveau d'atteinte des compétences professionnelles poursuivies , sur la pratique pédagogique ainsi que sur les éléments du curriculum de formation de chaque spécialité étudieé.

تقع إشكالية التكوين المهني في عصرنا في نقطة تلاقي ديناميكيتين : ديناميكية تطور العالم السوسيواقتصادي، وديناميكية النمو الشخصي للفرد في إطار اكتساب كفايات في مهنة معينة . فقد نشأ التكوين المهني وتطور تدريجيا تلبية لحاجات الإنسان في المجالات الحياتية العديدة والمختلفة . فأصبح الأمر ممكنا بفضل توفر الكفايات المهنية المطلوبة اجتماعيا. ومن هذا المنطلق، ظهرت المهن والاختصاصات الكثيرة، حيث تطورت تطورا واسعا بفعل نمو المجال العلمي والتقني الذي عرفته البشرية . وعلى إثر ذلك توسع وتنوع مجال التعليم والتكوين. ففي الجزائر - وزيادة على التعليم العام الذي يشرف عليه قطاع التربية - أصبح الاهتمام

منصبا بقوة على التعليم والتكوين المهنيين، وظهر بوضوح أنه لا يمكن تحقيق التنمية الشاملة والفعلية خارج إطار التكوين المهني . إنه التكوين الممول للمعرفة المهنية والتقنية حيث "تعتمد التنمية في إطارها الشامل على الخبرة المكتسبة وصناعة المعرفة والمهارات التقنية التي يمتلكها رأس المال البشري" [1] الذي يشمل الكفايات المهنية المختلفة. وبات من الضروري استنطاق متطلبات سوق العمل بخصوص الاحتياجات في مجال الكفايات المهنية التي يمكن اعتبارها جوهر اهتمام أي نظام للتكوين المهني في العالم . وتكمن أهمية هذه الكفايات المهنية في كونها تمثل جوهر الطاقة البشرية التي تطلبها المجتمعات، لأن المنافسة القائمة اليوم بين المجموعات البشرية تصب في موضوع الكفايات الواجب توفرها عند المواطن المعاصر . "ولقد شكلت عتبة الألفية الثالثة، بداية لمنافسة كونية شرسة، تأسست في المقام الأول على الطاقة الإنسانية، باعتبارها المصدر الرئيسي لربح رهانات هذه المنافسة.ومن أجل ذلك، أصبح اليوم، الهم الكبير منصبا على مسألة الاستثمار في هذا الرأسمال البشري من خلال تربية وتكوين يؤهلانه لاكتساب الكفايات الضرورية" [2] . من هنا تظهر أهمية قطاع التكوين المهني حيث أنه القطاع الاستراتيجي بامتياز، كونه الممول الأساسي للكفايات المهنية المطلوبة، من خلال تنظيم شامل ودقيق للاختصاصات والشعب المهنية، كما يظهر ذلك على مستوى المدونة الوطنية للشعب المهنية الجزائرية التي تحتوي على 301 اختصاص موزعة على 20 شعبة مهنية. وتعتبر هذه المدونة الوطنية جهاز ضبط وتنظيم وتوجيه وتخطيط للتخصصات التي يجب برمجتها على المديين المتوسط والبعيد من أجل تلبية احتياجات القطاع الاقتصادي من اليد العاملة المؤهلة [3]، القادرة على إظهار الكفاءة والفعالية في مختلف العمليات المهنية والإنتاجية وسط المؤسسات الخدمية والصناعية. ولهذا يسعى أي مجتمع معاصر إلى زيادة الإنتاج والارتفاع بمستواه في مجال الصناعة وفي كل ما يتعلق بالقطاع الخدماتي، وتتطلب زيادة الإنتاج هذه والارتفاع بمستواه ضرورة توفر عدة عوامل، لعل من أهمها توفير الطاقة البشرية اللازمة لعمليات الإنتاج المختلفة، ويشترط في هذه الطاقة البشرية بالذات حتمية اكتسابها للمهارات المعرفية والعملية التي تضمن نجاح أداء الأعمال المهنية .

من هنا تتضح أهمية قطاع التكوين المهني، لأنه قطاع يساهم في تحقيق النمو الاقتصادي من خلال الموارد البشرية التي يوفرها، وأصبحت الآن هذه الموارد أهم من موارد الطاقة المتاحة (بترول و غاز وما إلى ذلك) . في هذا الصدد يرى محمود بوسنة أن "التكوين المهني هو نتاج بناء اجتماعي معين وهو في نفس الوقت يمثل مدخلا يفضي تحسينه وتراكمه إلى زيادة الإنتاج على اعتبار أن تحقيق معدلات أكبر للنمو الاقتصادي إنما هو بالموارد البشرية قبل غيرها من موارد الثروة المتاحة" [4] .

ومفهوم التكوين المهني يختلف تماما عن مفهوم التعليم العام الذي تضمنه المدارس والثانويات، وذلك لاختلاف مجالاتهما وأهدافهما التعليمية . فإذا كان التعليم العام يسعى إلى إكساب المتعلم مجموعة من المعارف العامة، فإن التكوين المهني يسعى إلى إكساب الفرد مهنة معينة معترف بها قانونا، يصبح من خلالها المتعلم قادرا على ضمان أداء ناجح لمهام مهنية محددة.

في هذا الصدد يورد جورج القوزي Georges El-Gozi تعريفا للتكوين المهني في كتابه الأتمتة والإنسانية هذا نصه : "مفهوم التكوين المهني يشمل كل أشكال التحضيرات أو التعديلات لعمل مهني، ويتمثل ذلك سواء في تعليم المعارف ونقل القيم الأخلاقية أو المعارف المهنية المتعلقة بهذا العمل المهني" [5] . ويعرّف من جهته طيب الحضيري التكوين المهني بأنه "التدريب المهني ويسمى في بعض البلاد العربية بالتكوين المهني إعداد الأفراد إعدادا مهنيا، وتدريبهم على مهن معينة بقصد رفع مستوى إنتاجهم، وإكسابهم مهارات جديدة . وبمعنى آخر، أن التدريب المهني هو ذلك النوع من التدريب الذي يتضمن تنمية المهارات والخدمات الحرفية أو المهنية" [6] .

لقي التكوين المهني اهتماما كبيرا من منظمة العمل الدولية التي صدرت بشأنه منذ عشرات السنين عدة توصيات [7] من بينها :

- التوصية رقم 57 لسنة 1939.
- التوصية رقم 60 لسنة 1939 بشأن التلمذة الصناعية.
- التوصية رقم 88 لسنة 1950.
- التوصية رقم 101 لسنة 1956 بشأن التدريب المهني في الزراعة.

كما أصدرت في دورتها الستين سنة 1975 اتفاقية وتوصية حول دور التوجيه والتدريب المهني في تنمية الموارد البشرية .

إذن وبالرغم من أهمية قطاع التكوين المهني إلا أننا لاحظنا عدم رضى قطاعات سوق العمل للمستوى الذي يظهر به المتخرجون من المراكز والمعاهد التابعة للتكوين المهني، وذلك من خلال مقابلات قمنا بها مع "قادة الفرق" على مستوى بعض الشركات التي وظفت خريجي قطاع التكوين المهني، ومنها سونلغاز، الشركة الوطنية للبلاستيك والمطاط، البريد والمواصلات . من أجل هذا أردنا القيام بدراسة بيداغوجية - تحليلية وأمبريقية لواقع التكوين المهني من أجل معرفة مدى تحقيق هذا القطاع المكون للكفايات المهنية المنشودة، وذلك بالقيام بمقابلات مع الأساتذة المهنيين كان عددهم 50 أستاذا موزعين على المؤسسات التكوينية الثلاثة المتمثلة في : معهد التكوين المهني 500 مسكن، مركز التكوين المهني بيلار، ومركز التكوين المهني إناث . كما حاورنا النائبين التقنيين والبيداغوجيين المتواجدين في هذه المؤسسات، كما قمنا بالإطلاع على مناهج التكوين المعتمدة والعناصر المكونة لها انطلاقا من الرؤية الحديثة لمفهوم المنهج [8] والذي نجده يتضمن عددا من المكونات الرئيسية ترتبط فيما بينها ارتباطا عضويا وهي :

1 - الأهداف التعليمية (في حالتنا الكفايات المهنية) 2 - المحتوى (البرامج) 3 - طرق التدريس 4 - الوسائل التعليمية 5 - النشاط البيداغوجي 6 - التقويم .

ولهذا قمنا بطرح الأسئلة الجوهرية التي تمثل مدار إشكالية هذا البحث، وكانت كالتالي :

1 ـ هل تحقق مؤسسات التكوين المهني ـ على العموم، وفي مدينة سطيف ـ الكفايات المهنية المنشودة عند المتربصين بمستويات مقبولة في 13 اختصاصا : الالكترونتقني ـ الإلكترونيك الصناعي ـ آليات وضبط ـ صيانة عتاد الإعلام الآلي ـ التلحيم ـ النجارة المعمارية ـ مسير أشغال بناء ـ تمديدات صحية والغاز ـ الخياطة الجاهزة ـ المحاسبة والمالية ـ مصمم أزياء ـ سكرتارية المديرية ـ معالجة المياه ؟ .

2 ـ ما هي مستويات تحقيق كل كفاية محددة في إطار مقياس يحتوي على 5 فئات هي : جيد جدا ـ حسن ـ متوسط ـ دون المتوسط ـ ضعيف ؟ .

3 ـ إلى أي مدى يؤثر الانفصام القائم بين مؤسسات التكوين المهني وقطاعات سوق العمل في تحقيق الكفايات المهنية المطلوبة ؟ .

4 ـ إلى أي مدى تؤثر التجهيزات والوسائل البيداغوجية المستعملة في تحقيق الكفايات المهنية بمستوى مقبول ؟ .

5 ـ إلى أي مدى تؤثر الطرق التربوية الممارسة من طرف أساتذة التكوين المهني على درجة تحقيق الكفايات المهنية ؟ .

6 ـ إلى أي مدى تؤثر غلبة الطابع النظري في التعليم المهني على القصور في تحقيق الكفايات المهنية المختلفة ؟ .

أردنا من خلال هذا المقال عرض حقائق عن قطاع التكوين المهني في مدينة سطيف بتقديم نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها عبر مراكز ومعاهد المدينة، وتحديدا معهد التكوين المهني 500، مركز التكوين المهني ذكور ببيلار، مركز التكوين المهني إناث . فحاولنا الوصول إلى أجوبة للتساؤلات التي طرحت، فانصب الاهتمام على الممارسة البيداغوجية والتعليمية بكل ما تحمله من عناصر، ثم حاولنا تفسير النتائج المتحصل عليها من خلال معرفة العوامل المؤثرة في هذه الممارسة، وخاصة العوامل المؤثرة في تحقيق أو عدم تحقيق الكفايات المهنية حسب المستويات الخمسة المذكورة . فقمنا بتقسيم الكفايات المدروسة إلى ثلاثة أقسام من حيث طبيعتها . فمثل القسم الأول الكفايات ذات الطابع المعرفي والنظري، ومثل القسم الثاني الكفايات ذات الطابع التطبيقي والعملي، ثم مثل القسم الثالث الكفايات ذات الطابع العاطفي والانفعالي، ثم قمنا بتحديد قائمة من الكفايات المهنية المعرفية والتطبيقية والعاطفية

لكل اختصاص موضع الاهتمام، والتي طلبنا من الأساتذة تقييمها في إطارالفئات الخمسة المعبرة عن مستويات تحقيق الكفايات والتي تم ذكرها في التساؤل رقم 2، وهي حسب الترتيب التنازلي : جيد جدا، حسن، متوسط، دون المتوسط، ضعيف .

نتائج الدراسة :

بالرغم من أهمية قطاع التكوين المهني في إحداث التنمية إلا أننا لاحظنا العديد من المشكلات والقصور في تحقيق الكفايات المهنية بمستويات جيدة جدا وحسنة من خلال دراسة استطلاعية، وعن طريق القيام بمعاينات ثم مقابلات مع أساتذة التكوين المهني، ثم مع النائبين التقنيين والبيداغوجيين المتواجدين داخل المؤسسات التكوينية المعنية . واضح أن المسار التكويني يؤثر - دون شك - على كل أداء مهني مستقبلي مهما كان نوعه ومستواه، وبالتالي على المردودية بمفهومها الواسع . هذه المردودية التي هي نتاج الطاقة البشرية التي تحتوي وتستوعب المهارات المعرفية والعملية الضامنة لنجاح أداء الأعمال المهنية . من هنا تتضح أهمية قطاع التكوين المهني لأنه قطاع يساهم في تحقيق النمو الاقتصادي من خلال الموارد البشرية التي يوفرها، والتي تشكل الاستثمار البشري في لغة الدراسات الإستراتيجية والتربية المعاصرة "التي تعمل أساسا ضمن إطار اقتصادي، كما أنها من ناحية أخرى تعتبر مجالا من مجالات الاستثمار . فقد سقط الزمن الذي كان فيه رجال الاقتصاد يعتقدون أن التعليم ليس عاملا أساسيا في النشاط الاقتصادي، إذ إن العائد الاقتصادي من العملية التربوية لا يمكن قياسه كما يقاس العائد من العمليات الاقتصادية المعروفة .. فالنظرة إلى التعليم على أنه جزء من ثقافة المجتمع ومؤسساته، لا بد من أن تتضمن النظرة إليه من خلال علاقته بالاقتصاد" [9] . أما نتائج الدراسة حسب المحاور المختلفة فهي كالتالي :

- فيما يتعلق بتحقيق الكفايات المهنية، أظهرت النتائج على العموم تحقيقا نسبيا للكفايات المهنية، بمعنى أن تحقيقها لا يتم - حسب رأي أساتذة القطاع - بمستويات جيد جدا أو حسن إلا نادرا، و في بعض الكفايات البسيطة فقط، بل تتحقق غالبا هذه الكفايات من طرف المتربصين بمستويات أدنى تتمثل في مستوى متوسط، دون المتوسط، وحتى ضعيف . ففيما يتعلق بمعهد 500 مسكن تمثلت النتائج حسب الاختصاصات (الالكترونتقني، الإلكترونيك الصناعي، آليات وضبط، صيانة عتاد الإعلام الآلي)، والكفايات التابعة لكل منها، ومستويات تحقيقها حسب الفئات المذكورة آنفا ووفق تقويم الأساتذة كما يلي :

<u>اختصاص تقني سامي في الاكترونتقني :</u>

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها :

1) - القدرة على قراءة مخطط كهربائي متعلق بمجال الاكترونتقني، سواء أكان يخص التركيبة الكهربائية أو يخص الآلات والأجهزة .

مستوى التحقيق : دون المتوسط بنسبة 100%.

2) ـ القدرة على استعمال كافة الأجهزة الكهربائية المستخدمة في المجال الالكتروتقني بصفة صحيحة، بغرض اكتشاف وتحديد الأعطاب المختلفة والقيام بالقياسات الضرورية.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 50%. ودون المتوسط بنسبة 50%.

3) ـ التحكم في استعمال الآلات الكهربائية وصلاحياتها وفق المراحل المختلفة الخاصة بالإنتاج، النقل ثم التوزيع الكهربائي .

مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 50% . ودون المتوسط بنسبة 50%.

4) ـ احترام المبادئ الأمنية بصفة صارمة قصد المحافظة على سلامة البشر والعتاد .

مستوى التحقيق: دون المتوسط بنسبة 100%.

اختصاص تقني سامي في الإلكترونيك الصناعي :

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها :

1) ـ القدرة على قراءة مخطط إلكترونيك بصفة دقيقة.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 40% . متوسط بنسبة 40%. دون المتوسط بنسبة 20%.

2) ـ القدرة على استيعاب حجم معرفي نظري دقيق بخصوص العناصر الالكترونية.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 20% . متوسط بنسبة 40%. دون المتوسط بنسبة 20 %. وضعيف بنسبة 20%.

3) ـ التحكم في استعمال أجهزة القياس الالكتروني بصفة فعالة.

مستوى التحقيق : حسن بنسبة 40% . متوسط بنسبة 60% .

4) ـ معرفة تقنيات تصليح العطب وتقديمه بخصوص كل انجاز الكتروني مهما كانت طبيعته.

مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 40% . ودون المتوسط بنسبة 60%.

5) ـ إظهار دافعية واتجاه ايجابي لاختصاص الإلكترونيك الصناعي.

مستوى التحقيق : حسن بنسبة 40% . دون رأي بنسبة 40% . ضعيف بنسبة 20%.

اختصاص تقني سامي آليات وضبط:

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها:

1) ـ القدرة على قراءة مخطط كهربائي على مستوى الخزانة الكهربائية.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 50%.ضعيف بنسبة 50%.

2) ـ الإلمام بمعرفة دقيقة بخصوص كل العناصر الالكترونية المتعلقة بالانجازات المختلفة والمتمثلة في : الكهربائية، الهوائية، المائية، الالكترونية.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 50% . متوسط بنسبة 25% . وضعيف بنسبة 25%.

3) ـ الإلمام بمعرفة نظرية في مجال الإلكترونيك، الالكتروتقني، الإعلام الآلي، لغرض تحديد صنف المحركات المختلفة وخصائص اشتغالها، وكذا صنف البطاقات الالكترونية المختلفة الخاصة بكل صنف .

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 25% . دون المتوسط بنسبة 25% . وضعيف بنسبة 50%.

4) ـ إظهار صفات روح العمل مع الجماعة، الدقة، التنظيم والتحليل.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 50% . متوسط بنسبة 25% . ضعيف بنسبة 25%.

اختصاص تقني سامي في صيانة عتاد الإعلام الآلي :

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها:

1) ـ القدرة على القيام بتثبيت أنظمة التشغيل في الإعلام الآلي.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 25%. متوسط بنسبة 50%. دون المتوسط بنسبة 25%.

2) ـ القدرة على القيام بتثبيت مختلف الشبكات المعلوماتية بين عدة أجهزة للإعلام الآلي.

مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 75%. دون المتوسط بنسبة 25%.

3) ـ القدرة على اكتشاف وتحديد أي عطب سواء على مستوى الكمبيوتر أو على مستوى الشبكة.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 75% . ضعيف بنسبة 25% .

4) ـ القدرة على إظهار اتجاه ايجابي للاختصاص، الهدوء والدقة مع كل ظرف مرتبط بالصيانة.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 25%. دون المتوسط بنسبة 50%. ضعيف بنسبة 25%.

أما في ما يتعلق بمركز التكوين المهني المتواجد في حي بيلدر، فقد تمثلت النتائج حسب الاختصاصات (الخراطة، التلحيم، النجارة المعمارية، مسير أشغال البناء، تمديدات صحية والغاز)، والكفايات التابعة لكل منها، ومستويات تحقيقها وفق الفئات المذكورة آنفا ووفق تقويم الأساتذة كما يلي :

اختصاص الكفاءة المهنية في التلحيم : (المستوى الثاني)

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها :

1) ـ القدرة على قراءة مخطط تلحيم برموزه المختلفة دون ارتكاب أخطاء في القراءة .

مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 100%.

2) ـ القدرة على تنظيم مكان العمل باحترام شروط الأمن والحماية الخاصة بالمهني ولباسه، الأجهزة ومواد الحماية المستعملة في العمل لضمان الحماية التامة.

مستوى التحقيق : حسن بنسبة 100%.

3) ـ القدرة على القيام وانجاز عمليات التلحيم في مختلف الوضعيات المحددة بالنسبة للتلحيم والمتمثلة في : المسطحة، التصاعدية، التنازلية، على السقف والأفقية.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

4) ـ القدرة على انجاز التلحيم وفق الخصائص المعدنية للقطع المراد تلحيمها، ووفق الغرض المراد من كل قطعة في حد ذاتها، كملء القطعة، تلحيمها في الزاوية الداخلية، أو في الزاوية الخارجية، أو حافة على حافة.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

اختصاص الكفاءة المهنية في النجارة المعمارية : (المستوى الثاني)
الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها :

1) ـ القدرة على تنظيم مكان العمل وتهيئته وفق الظروف الأمنية والنظافة المطلوبة داخل الورشة، مع احترام مقاييس اللباس المشروطة .
مستوى التحقيق : حسن بنسبة 100%.
2) ـ القدرة على تصور الانجازات المختلفة في النجارة المعمارية بتفكير تجريدي خالص يمكنه من اقتراح مخططات ورسوم لهذه الانجازات.
مستوى التحقيق : حسن بنسبة 100%.
3) ـ القدرة على انجاز العناصر المختلفة في النجارة المعمارية دون عيوب .
مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 100%.

اختصاص تقني سامي مسير أشغال بناء: (المستوى الخامس)
الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها :

1) ـ القدرة على تسيير ورشة أشغال البناء بصفة دقيقة.
مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 100%.
2) ـ القدرة على انجاز مخطط تنفيذ الأشغال .
مستوى التحقيق : حسن بنسبة 100%.
3) ـ القدرة على انجاز مخطط تنصيب في أشغال البناء.
مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.
4) ـ القدرة على التنسيق بين مختلف الورشات في أشغال البناء وعددها أربعة ورشات هي: التسليح ferraillage، الهيكل الساند coffrage، ورشة الخرسانة poste de béton، ورشة الدراسات الميكانيكية atelier mécanique.
مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 100%.
5) ـ القدرة على تسيير العلاقات البشرية بين عمال الورشة بمختلف مهامهم التابعة لأشغال البناء، والقيام بالتنسيق الناجح بينهم .
مستوى التحقيق: ضعيف بنسبة 100%.

اختصاص الكفاءة المهنية في التمديدات الصحية والغاز: (المستوى الثاني)
الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها :

1) ـ القدرة على استعمال العتاد المخصص للتمديدات الصحية والغاز بصفة ناجحة.
مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 100%.
2) ـ القدرة على اقتراح تصور بخصوص التركيبات الصحية المختلفة.

مستوى التحقيق : ضعيف بنسبة 100%.

3) ـ القدرة على انجاز التركيبات الصحية بصفة مقبولة دون ارتكاب الأخطاء المهنية .

مستوى التحقيق : ضعيف بنسبة 100%.

4) ـ تنمية الثقة بالنفس والإخلاص في كل العمليات المهنية للتمديدات الصحية والغاز.

مستوى التحقيق: ضعيف بنسبة 100%.

أما في ما يتعلق بمركزْ التكوين المهني إناث، فقد تمثلت النتائج حسب التخصصات (الخياطة الجاهزة، محاسبة، مصمم أزياء، معالجة المياه)، والكفايات التابعة لكل منها ومستويات تحقيقها حسب الفئات المذكورة آنفا، ووفق تقويم الأساتذة كما يلي :

اختصاص الكفاءة المهنية في الخياطة الجاهزة : (المستوى الثالث)

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها :

1) ـ القدرة على استعمال الأنواع المختلفة من آلات الخياطة بنجاح وهي : أ) la piqueuse plate، ب) la boutonnière، ج) la surgeteuse، د) pose boutons .

مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 100%.

2) ـ القدرة على إبداع وانجاز النماذج في الخياطة الجاهزة.

مستوى التحقيق : حسن بنسبة 25%.متوسط بنسبة 75%.

3) ـ القدرة على معرفة كل أنواع الأقمشة بصفة دقيقة .

مستوى التحقيق : متوسط بنسبة 100%.

4) ـ معرفة الخصائص الفيزيائية والكيميائية لكل أنواع الأقمشة بغرض استعمالها المناسب.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

5) ـ إظهار دافعية للخياطة، ثم الدقة والتنظيم في ممارستها .

مستوى التحقيق :

- اختصاص تقني سامي في المحاسبة والمالية : (المستوى الخامس)

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها :

1) ـ القدرة على تسجيل وإعداد مختلف الأعمال المحاسبية لمؤسسة معينة .

مستوى التحقيق : حسن بنسبة 50% . متوسط بنسبة 50%.

2) ـ القدرة على دراسة طلب قرض لعميل ما، معالجة حسابات العملاء، وتقييم الأسهم والسندات بصفة دقيقة .

مستوى التحقيق : حسن بنسبة 100%.

3) ـ القدرة على حساب مختلف الضرائب المباشرة وغير المباشرة في مصلحة الضرائب .

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

4) ـ القدرة على القيام بتنبؤات prévisions تخص المؤسسة في مشترياتها، مبيعاتها وإنتاجها.

مستوى التحقيق: دون رأي، لعدم توفر الظروف الحقيقية لتقييم هذه الكفاية داخل المؤسسات.

5) ـ القدرة على تحليل وحساب مختلف التكاليف.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 100%.

6) ـ اكتساب قدرة التركيز فيما يتعلق بالأرقام والعمليات الحسابية، وكذا القدرة على التنظيم، وإظهار روح المسؤولية في العمل.

مستوى التحقيق: دون رأي، لصعوبة تقييم هذه الكفاية ذات الطابع الوجداني.

اختصاص تقني سامي مصمم أزياء : (المستوى الخامس)

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها:

1) ـ معرفة خصائص جسم الإنسان مظهريا ومورفولوجيا لغرض القيام بالتصاميم بصفة دقيقة.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

2) ـ معرفة كل أنواع القماش سواء في مصادرها أو في كيفية تحضيرها .

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 100%.

3) ـ معرفة مختلف طرق النسيج المعتمدة صناعيا في استخراج القماش.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 100%.

4) ـ القدرة على استعمال العتاد الخاص بالتفصيل والخياطة.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 100%.

5) ـ إظهار حب المهنة في التصميم، الصدق، كراهية التبذير، الثقة بالنفس، في كل العمليات المهنية.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

اختصاص تقني سامي سكرتارية المديرية(المستوى الخامس)

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها :

1) ـ القدرة على تحديد وإنتاج الوثائق المختلفة الخاصة بالإدارات والمؤسسات.

مستوى التحقيق: دون المتوسط بنسبة 100%.

2) ـ القدرة على تحرير مختلف الرسائل الإدارية والتجارية.

مستوى التحقيق: ضعيف بنسبة 100%.

3) ـ القدرة على تسيير الوثائق وتوزيعها وحمايتها على مستوى مختلف المصالح الإدارية.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

4) ـ القدرة على التحكم في العمليات المكتبية المختلفة في الإعلام الآلي وفق مختلف البرمجيات (différents logiciels).

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

5) ـ القدرة على تسيير الوقت وإظهار سلوكيات الهدوء، التكيف مع مختلف الظروف والشخصيات التي يواجهها المهني أو يتعامل معها، واتخاذ المبادرات والقرارات المناسبة في حدود توجيهات المسير، مع تبني قدرات في الاستقبال والاتصال وروح المسؤولية.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

اختصاص تقني سامي في معالجة المياه : (المستوى الخامس)

الكفايات المهنية المنشودة ومستويات تحقيقها:

1) ـ القدرة على معرفة مراحل معالجة المياه وتحديد المميزات المرتبطة بكل مرحلة بالنسبة لمحطة معالجة المياه المستعملة، ومحطة معالجة مياه الشرب.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 100%.

2) ـ القدرة على القيام بمختلف التحاليل المخبرية المتصلة بالمياه والوصول إلى نتائج دقيقة.

مستوى التحقيق: متوسط بنسبة 100%.

3) ـ القدرة على فهم النتائج المتحصل عليها، ثم تقييمها ثم تبليغها للجهات المعنية.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 100%.

4) ـ القدرة على التحلي بالدقة والصدق وروح المسؤولية بخصوص النتائج المتحصل عليها.

مستوى التحقيق: حسن بنسبة 100%.

أما العوامل المؤثرة على الممارسة البيداغوجية وتحقيق أو عدم تحقيق الكفايات المهنية المدروسة فأظهرت النتائج ما يلي :

ـ عدم توفر عدد كاف من الأساتذة المتخصصين في بعض الاختصاصات كالالكترونتقني، آليات وضبط، الإلكترونيك الصناعي، إلى آخر ذلك من هذه الاختصاصات .. الشيء الذي لا يسمح بمتابعة المتربصين بصفة فعالة.

ـ عدم توفر بعض الأجهزة اللازمة بصفة كافية على مستوى التطبيقات، وهذا نظرا للأعداد الكبيرة للمتربصين.

ـ غياب بعض المقاييس المحددة والتي تعمل على تحقيق بعض الكفايات، كالقدرة على قراءة مخطط كهربائي في الالكترونتقني، أو احترام المبادئ الأمنية في مجال الالكترونتقني، والقدرة على تحديد العطب الالكتروني وتقديم الإصلاح المناسب بنجاح، وعلى مستوى البطاقة الالكترونية، التحكم في تكنولوجية المنطق المبرمج (logique programmeé) في المجال الالكتروني بصفة عامة.

ـ ضعف المعرفة القبلية للمتربصين في الرياضيات والفيزياء والكهرباء عند قدومهم للمراكز والمعاهد.

ـ ضعف التربصات الميدانية في مختلف التخصصات نظرا لعدم تخطيطها ومتابعتها بجدية.

- عدم توفر الأساتذة الدائمين في العديد من الاختصاصات كالآليات والضبط.
- نقص الحجم الساعي الفعلي في التكوين.
- تقويم غير دقيق وغير صارم للمتربصين فيما يتعلق بتحقيق الكفايات المهنية المختلفة نظرا للضغط الذي تمارسه الإدارة على الأساتذة في هذا المجال .
- جهد معتبر للأساتذة يسمح بتحقيق العديد من الكفايات المهنية بمستوى حسن .
- القيام بتطبيقات كافية يسمح بتحقيق بعض الكفايات بمستوى حسن، ككفاية القدرة على مراقبة دارة كهربائية باستعمال جهاز الأومتر(l'ohmmètre).
- توفر الأجهزة والآلات يساعد على تحقيق بعض الكفايات بمستوى حسن، ككفاية القدرة على برمجة آليات البرمجة الصناعية في اختصاص الآليات والضبط.
- هناك أعطاب كثيرة في أجهزة الإعلام الآلي على مستوى القاعات، ونقص في العدد المطلوب، الشيء الذي يؤثر سلبا على الفعالية في تطبيقات المتربصين في اختصاص صيانة عتاد الإعلام الآلي.
- نقص واضح في آلات الخياطة في قاعات التدريس، وعدم توفر محتويات معرفية نظرية هامة في البرامج تتعلق ببعض الآلات العصرية كآلة السرفلة وآلة المرابط بالنسبة لاختصاص الخياطة الجاهزة.
- عدم تجديد بعض المناهج، وحذف بعض المقاييس المتعلقة بالقانون، والتي هي ضرورية بالنسبة لاختصاص المحاسبة.
- الارتفاع الكبير لعدد المتربصين الذي يصل إلى 40 متربصا، الشيء الذي يجعل من الاستحالة توفير 40 منصب تدريب داخل الورشات.
- عدم توفر الأجهزة الحديثة في اختصاص التلحيم، مما يؤدي إلى عدم تكافؤ مستوى سوق العمل والمستوى المعروف في المركز في هذا الاختصاص.
- عدم توفر المواد الأولية في اختصاص التلحيم.
- ضعف مستوى المتربصين في مواد ضرورية كمادة الرسم، الرياضيات، الفيزياء، اللغة، سواء العربية، الفرنسية، أوالانجليزية.
- الماكينات الموجودة في المركز قديمة ومتخلفة عن العصر في اختصاص الخياطة.
- عدم توفر مختص لتصليح الماكنات المعطوبة داخل ورشات الخياطة.
- عدم توفر أماكن مناسبة للقيام بالتربصات الناجحة، والتي تسمح للمتربصين بتطبيق ما قاموا بدراسته في المراكز والمعاهد.

أما العوامل المؤثرة على المسار التكويني للمتربصين في مسألة تحقيق أو عدم تحقيق الكفايات المهنية المنشودة والتي تحمل الطابع العاطفي والانفعالي فهي كالتالي:

- ضعف الدافعية والرغبة للتكوين عند العديد من المتربصين في الاختصاصات المهنية المختلفة بسبب قلة التوفيق في عملية التوجيه الأولية، واختيار الاختصاص المناسب لميولهم وقدراتهم.

. الشعور بالإحباط عند العديد من المتربصين بسبب سوء تقديرهم للتعليم والتكوين المهنيين.
. عدم توفر مقررات على مستوى مراكز ومعاهد التعليم والتكوين المهنيين تعمل على تنمية السمات النفسية الضرورية عند المتربصين، والتي يعتبرها الأساتذة سمات أساسية بالنسبة للمهني كالاستقلالية، المبادرة، روح المسؤولية، التحلي بالصدق والإخلاص والأمانة أثناء التربصات وحين الممارسة الفعلية للمهنة، ثم الدقة والتركيز والتنظيم في العمليات المهنية المختلفة، اكتساب التفكير العلمي والتحليلي في الاختصاص المتبع، الميل إلى فهم تفاصيل المهنة والاختصاص فهما جيدا ومقنعا، القدرة على التعامل مع الزبائن بذكاء وصبر مهما كانت طباعهم ونفسياتهم وأعمارهم أثناء ممارسة المهنة، القدرة على تسيير العلاقات البشرية بين العمال في اختصاص مسير أشغال البناء، احترام شروط الأمن والحماية المتعلقة بالأشخاص والتجهيزات في كل مهنة واختصاص، صيانة سر العائلات في حالة قيام المهني بأشغال داخل منازل المواطنين، اكتساب قدرات اتصالية في المؤسسات أثناء تأدية المهام المهنية، تنمية الثقة بالنفس، الهدوء والشجاعة أثناء ممارسة المهنة، الرغبة في الاطلاع على مستجدات الاختصاص، والسعي للمحافظة على العتاد، وعدم تبذير المواد الأولية المختلفة .

أما الحقائق الأخرى والمتعلقة بالمناهج والأجهزة والكفاءة العلمية والبيداغوجية للأساتذة وكذا أنماط التكوين فقد ظهرت حسب النتائج التالية :

. عدم مسايرة بعض المناهج التعليمية الموجودة في التعليم والتكوين المهنيين للتطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة في العالم . فهي مناهج قديمة لا يمكنها تحقيق القدرات والكفاءات المهنية الجديدة والتي تطلبها الأوساط الصناعية .

. يمتاز التكوين المهني حسب ما يبدو في هذه المؤسسات بالطابع المدرسي، أي أنه يتم وفق فترات تكوين طويلة يسودها الجانب النظري، مما يتناقض تماما مع حقيقة الأهداف التعليمية الخاصة بالتكوين المهني، والتي تكتسي الطابع التطبيقي والعملي بالدرجة الأولى. وقد أشار السيد الطاهر قاسي كاتب الدولة للتكوين المهني سابقا إلى حقيقة الطابع المدرسي الذي يسود هذا التكوين فقال : "يجب أن يتحرر التكوين المهني من الطابع المدرسي ويتبنى فترات تكوين قصيرة، تؤهل للقيام بمهن، وهكذا سترفع قدرات القطاع، تثمن فرص التكوين والكفاءات التي يحتوي عليها عالم الشغل" [10] . ويظهر بوضوح داخل مراكز ومعاهد التكوين المهني أن هذا التكوين يميل إلى تقليد قطاعي التربية والتعليم العالي في تعاملهما مع المعرفة بصفة عامة، وهذا الأمر يعتبر سلبيا بيداغوجيا، لأن هناك فرقا جوهريا بين التعليم العام والتكوين المهني الذي يسعى بالدرجة الأولى إلى جعل المتربص يكتسب كفايات مهنية محددة في اطار مهنة ما، أما في التعليم العام فليس هناك مجال للكلام عن المهنة .

. يظهر أن الأجهزة المستعملة في التكوين المهني قديمة نسبيا، كما أن الإمكانيات المستعملة للتطبيقات محدودة، في حين يحتاج التكوين المهني إلى أجهزة متطورة ودائمة التجدد، ووفرة في

مواد التطبيق، وقد انضم لهذه الحقيقة الأستاذ بوفلجة غيات أحد المهتمين بواقع التكوين المهني بالجزائر [11].

- الكفاءة العلمية والبيداغوجية للمؤطرين، إذ يظهر أنه لم يشرع في توظيف المؤطرين الجامعيين في قطاع التكوين المهني إلا في سنة 1991 حيث قدرت نسبتهم 17% [12] وبالتالي تكون الكفاءة العلمية والبيداغوجية دون المستوى، في حين يحتاج التكوين المهني إلى هذه الكفاءات لتنوع التخصصات المهنية والتقنية التي تساوي كما ذكرنا في بداية المقال 301 اختصاصا (انظر المرجع رقم 3) . كما أن الكفاءات البيداغوجية في التكوين المهني خصوصا تحتاج إلى تكوين مستمر وإلى إطلاع دائم على الجديد في تعليمية المهن (Didactique des métiers) كل هذه الأمور تظهر وكأنها ضعيفة نوعا ما في قطاع التكوين المهني .

- عجز في إمكانية التكوين التطبيقي خاصة داخل أوساط سوق العمل من مصانع ومصالح خدماتية مختلفة (إدارات عمومية، بنوك ..) لاحظنا أن هناك انفصاما بين مؤسسات التكوين المهني والقطاع الصناعي - الخدماتي، ويظهر أن تراجع القطاع الصناعي العمومي قد أثر سلبا نوعا ما على مسايرة التطبيقات الميدانية، لأن القطاع العمومي كان يشارك بانتظام فيما مضى في برمجة التربصات التطبيقية للمتربصين في مواقع العمل داخل المؤسسات . فالرجاء السعي برفض الانفصام القائم بين عالم التكوين وعالم الشغل وإحياء العلاقة الهامة والضرورية بينهما.

- غياب أنماط التكوين التي تعتبر ضرورية جدا بالنسبة للمهنيين وهي الرسكلة recyclage وتحسين المستوى Le perfectionnement. ونجد أن هذه الأنماط التكوينية معمول بها بانتظام في المجتمعات المعاصرة.

- صعوبات في التقويم ناتجة عن خلل في تحديد مقاييس التقويم بالنسبة لكل اختصاص أو كفاية مهنية.

- انطلاقا من هذه الحقائق والنتائج أردنا اقتراح مجموعة من التوصيات على المسؤولين في التكوين المهني أخذها بعين الاعتبار كونها من وسائل إصلاحه . فنذكر منها ما يلي :

1) - ضرورة تعزيز الاتصالات المكثفة بين مراكز التكوين المهني ومؤسسات القطاع الصناعي والخدماتي، بغير ذلك سيتعذر عليها تكييف مناهجها وفقا لحياة المجتمع المعاصر، وتظل تعنى بمهن غير كافية لتلبية حاجيات سوق العمل. ولهذا يجب أن تقام أبحاث وإحصاءات نتعرف بها على طبيعة المهن وتفاصيلها، معتمدين على لجان استشارية تابعة للتكوين المهني وقطاعات العمل وممثلي الغرف الصناعية، على أن تكون غاية هذه اللجان توجيه المناهج توجيها واقعيا ومتجددا، الوقوف على مقومات المهن وأسرارها وتطورها صناعيا، زراعيا، وتجاريا، ثم الوقوف على مقومات المهن وأسرارها وتطورها في ما يتعلق بالجانب التقني، المهارات، العادات

والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها المتربص لنجاحه في مهامه المهنية. كما يجب الوقوف على أفضل الطرق والأساليب لاكتساب هذه المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والعمل على جعل أماكن التطبيق تشبه أماكن و مناصب العمل في المعدات والتنظيم. كما يجب تشجيع وتكريس الخبرة لدى المدراء والأساتذة لكي يقوموا بمسؤولياتهم الإدارية والتعليمية على أحسن وجه.

2) ـ ضرورة رد الاعتبار للتعليم والتكوين المهنيين في المجتمع الجزائري، ذلك أن المنزلة التي يحتلها التعليم والتكوين المهنيين في الجزائر لا تتفق مع روح العصر الحاضر الذي تحتل فيه المهن منزلة رفيعة، كما تتمتع باحترام وتقدير كبيرين . فقد أصبحت الأمم تعلو مكانتها أو تنخفض بمقدار ما لديها من منتجات صناعية ومحاصيل زراعية ومعاملات تجارية، تمكنها من المنافسة في الأسواق العالمية، كما أصبحت الصناعة، الزراعة، والتجارة، تعتمد على أصول علمية حديثة لا يستطيع المرء أن يتقنها إلا عن طريق التربية المهنية. وقد تنبهت المجتمعات لهذه الحقائق وبادرت إلى إصلاح التكوين المهني، فأخذت تعيد النظر في مناهجه وتستعين بالخبراء الفنيين على ذلك الإصلاح (خبراء من منظمة اليونسكو) كما حدث في العراق، سوريا، الأردن، ومصر. وخبراء (المنظمة من أجل التعاون والتطور الاقتصادي) [13] O.C.D.E، كما يحدث في أوروبا . وقد أجمع هؤلاء الخبراء في توصياتهم على ضرورة إصلاح هذا التعليم وإحلاله المنزلة الاجتماعية اللائقة به . وقد حددت مجموعة من المتطلبات لتحقيق الإصلاح في مختلف مجالات التعليم والتكوين بما فيها التكوين المهني [14] . وتصب الكثير من هذه المتطلبات في إصلاح مجمل العناصر المكونة للمنهج التكويني حسب مفهومه المعاصر والتي ذكرناها في هذه المداخلة، وكما أكد عليها كاتب الدولة للتكوين المهني سابقا، فأصر على حتمية هذا الإصلاح [15]. وهذا ما سيؤثر دون شك على كل الأداء مهما كان نوعه ومستواه، وبالتالي على المردودية بمفهومها الواسع، هذه المردودية التي هي نتاج الخبرة التي يجب أن يكتسبها المتربص لينجح أثناء أدائه لمهامه المهنية . من هنا تتضح أهمية قطاع التكوين المهني لأنه قطاع يساهم في تحقيق النمو الاقتصادي من خلال الموارد البشرية التي يوفرها، والتي تشكل الاستثمار البشري في لغة الدراسات الإستراتيجية، مما يستدعي تثمينه في الجزائر، وبسرعة، وتعزيز المكانة اللائقة به.

3) ـ ضرورة استنطاق متطلبات سوق العمل بخصوص الاحتياجات في مجال الكفايات المهنية، وذلك بمنهجية علمية تقنع مراكز ومعاهد التعليم والتكوين المهنيين .

4) ـ ضرورة القيام بالمراقبة الصارمة لخريجي قطاع التكوين المهني في مسألة تحقيق الكفايات المهنية .

5) ـ ضرورة مسايرة التكوين المهني مع عالم الشغل في مجال الكفايات المنشودة ومستوى ممارستها .

6) ـ ضرورة تجديد المناهج على أساس مستحدثات العالم المهني .

7) - ضرورة رفع المستوى التكويني لكل مؤطري قطاع التكوين المهني إداريين وأساتذة . وذلك باعتماد الرسكلة، تحسين المستوى، والتكوين المستمر، سواء في المجال التقني والاختصاص أو في المجال البيداغوجي .

8) - يجب أن يفسح للمتربص المجال للوصول إلى أعلى الدرجات الممكنة في المسار التكويني، وذلك بخلق كل الظروف الضامنة للترقية العلمية والمهنية . يعتبر هذا الإجراء عاملا تحفيزيا هاما بالنسبة للشباب .

9) - ضرورة زيادة الحجم الساعي للتربصات الميدانية بالنسبة للمتربصين في أوساط العمل .

10) - ضرورة القيام باتفاقيات بين قطاع التكوين والقطاع المستخدم في مجال التربصات والمناهج

11) - ضرورة تبني الإدارة مواقف حيادية اتجاه التقويم الذي يقوم به الأساتذة في الامتحانات من خلال عدم قيامها بضغوطات عليهم في هذا المجال .

12) - ضرورة القيام بعملية الانتقاء الجيد للشباب أثناء التسجيلات الأولية .

13) - حتمية خلق خلايا خاصة بالأساتذة هدفها مناقشة كل قضايا ومشكلات التكوين التقنية والبيداغوجية، وذلك في إطار مجالس فروع الاختصاصات (conseils de branches professionnelles) .

14) - اعتماد مبدأ عدم السماح للشباب القادم من الشعب الأدبية واللغات بالتسجيل في الاختصاصات العلمية التي تتطلب مستوى مقبولا ومعرفة قبلية (pré- requis) في المواد العلمية كالرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، لأن عدم احترام هذا المبدأ سوف تكون له عواقب سلبية على المسار التكويني للمتربصين، وتكيفهم المعرفي والنفسي .

15) - ضرورة رد الاعتبار لأساتذة قطاع التكوين المهني مهنيا واجتماعيا، لما لهذا من انعكاسات ايجابية على مردوديتهم ومعنوياتهم التي ستنتقل دون شك إلى المتربصين .

هوامش :

(1) ـ أحمد مصطفى، مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية، المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المدربين، طرابلس، ليبيا، 2001، ص21.

(2) ـ عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية، ط 5، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص5.

(3) ـ وزارة التكوين والتعليم المهنيين، مدونة الاختصاصات المهنية، الجزائر، 2007، ص7.

(4) ـ بلقاسم سلاطنية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، عدد 10، قسنطينة، ديسمبر، 1998، ص130.

(5) - Georges-Gouzi, Automation et humanisme,Colman Lévy, France,1972, P 293.

(6) ـ الطيب الحضيري، رؤية عربية مستقبلية للتدريب المهني، مؤتمر العمل العربي، الدورة الخامسة، نواقشط، مارس، 1976، ص8 .

Antoine Léon, histoire de l'éducation technique, P.U.F, Paris, 1968, P40.

(8) ـ محمود أبو زيد، المنهج الدراسي بين التبعية والتطور، مركز الكتاب والنشر، مصر، 1991، ص16.

(9) ـ موريس شربل، التيارات الفكرية للتربية العصرية حتى مطلع القرن 21، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 2006، ص15 .

(10) ـ الطاهر قاسي، إشكالية إصلاح التعليم والتكوين ما بعد الأساسي، محاضرات الملتقى حول التعليم والتكوين، دفاتر المجلس، عدد6، الجزائر، ديسمبر، 1998، ص39.

(11) ـ بوفلجة غياث، تأملات في واقع التكوين المهني بالجزائر، محاضرات الملتقى حول التعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي، دفاتر المجلس، عدد 6،الجزائر في 8،9،10 ديسمبر1998، ص30.

(12) ـ رئاسة الجمهورية، المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، مارس 1998، ص20 .

(13) - Organisme pour la coopération et le développement économique, promouvoir la formation des adultes, éditions o.c.d.e. 2005, p11.

(14) ـ المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، مارس، 1998، ص32.

(15) ـ كريم يونس، محاضرات الملتقى حول للتعليم والتكوين في مرحلة ما بعد الأساسي، دفاتر المجلس، عدد6، الجزائر 10، 9، 8 ديسمبر1998، ص10.

مساهمة البعد الثقافي في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية.

أ.د. شرفي محمد الصغير

أ.حافري زهيث

جامعة سطيف

يعتبر التعرض للصدمات أمرا عاما يشترك فيه الجميع، لكن الاختلاف يكمن في السببية التي تعطى لتفسير هذه الصدمات والمعنى والرابط الذي يبنى حولها، والتي على أساسها تكون استجاباته. وتظهر أهمية هذه الرؤية المزدوجة عندما نعي بأن التجارب الصدمية تكتمل على المستوى الفردي وكذا المستوى الاجتماعي الثقافي. وقد حاول هذا البحث بشقيه النظري والتطبيقي الإلمام بمفهوم الجلد في ارتباطه بالزاد الثقافي للفرد كأرضية يرتكز عليها للقيام بامتصاص فكرة ما حدث له. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى مساهمة البعد الثقافي. من بعد إيماني وتكاتف اجتماعي وتقاليد اجتماعية. في تجاوز الصدمة كصيغة أولية لبداية انطلاق سيرورة الجلد. وقد تم تصميم الدراسة بحيث تجرى على عينة من ضحايا فيضانات غرداية، أعمارهم تتراوح من 24 إلى 40 سنة. وقد اشتملت عينة البحث على47 حالة من الذكور والإناث. واستخدم في جمع البيانات استبيان من تصميم الباحثين، وتم التوصل من خلال التحليل الإحصائي إلى تحديد نسبة مساهمة كل بعد من الأبعاد الثلاثة.كما اتضح من النتائج وجود فروق جوهرية في مساهمة الأبعاد الثلاثة لاستخلاص أن ما تتميز به الثقافة الميزابية من خصوصية لها قدرتها على أن تنفخ على جمر الجلد وتغذي عوامله بالقوة عند أولئك اللذين يتبنونها.

الكلمات المفاتيح: الصدمة النفسية، الجلد، عوامل الحماية، البعد الثقافي، البعد الايماني، التكاتف الاجتماعي، التقاليد الاجتماعية، فيضانات غرداية، الثقافة الميزابية، العزابة.

Etre exposé à un traumatisme est une chose commune chez tous les gens, mais la différence se manifeste dans un contexte de causalité où les explications sont recherchées et le sens- lien sont suscités, ceux là sont à la base de ses réactions. Cette double perspective devient importante lorsqu' on réalise que les expériences traumatiques résultent d'une complémentarité au niveau individuel mais aussi au niveau socio-culturel. Cette recherche dans ces deux parties théorique et pratique a tenté de cerner le concept de résilience en rapport avec le bagage culturel de l'individu comme une plateforme et un appui lui permettant d'assimiler ce qu'il lui est arrivé. Et cette étude a pour objectif de révéler la contribution de la dimension culturelle (croyances, solidarité sociale et traditions) à surmonter le traumatisme comme première étape de l'enclenchement du processus de résilience. L a présente étude porte sur un groupe de 47 cas des deux sexes victimes des inondations de Ghardaïa, dont l'âge vacille entre 24 et 40 ans. Un questionnaire élaboré spécialement pour cette enquête nous a permis d' aboutir au terme de l'analyse statistique à déterminer le taux de contribution propre à chacune des trois dimensions, ensuite de relever des divergences non négligeables entre elles, arrivant à la conclusion que la spécificité de la culture Mozabite a ses facultés à souffler sur les braises de la résilience et à sustenter ses facteurs de toute force chez ceux qui l'adoptent.

Mots cles: traumatisme psychique, la résilience, facteurs de protections, la dimension culturelle, croyance religieuse, la solidarité sociale, les traditions sociales, les inondations de Ghardaïa, la culture mozabite, Al'Azzaba .

"عندما نواجه الموت نتعلم أن نحيا،
والتجربة الصدمية هو ما يحي قلب الحياة لدى البعض".
(1994) Ficher

ساهمت معرفة ردود الفعل التي تنجم عن الحدث الصدمي في تعديل مفاهيمنا ومدركاتنا، وكان للدراسات المتتالية والمحاولات التي قام بها الباحثون صداه الكبير في تفكيك الظاهرة وفهمها . وقد كان الاهتمام منصبا لعدة سنوات على دراسة الظروف السيئة التي يمر بها الأفراد عند تعرضهم لصدمات نفسية، والاستجابات المرضية، مع ما يصاحبها من تظاهرات وسلوكات غير تكيفية، وكانت النظرة - سواء في مجال البحث أو العلاج والتكفل - متجهة - ولعقود من الزمن - للأعراض والنتائج السلبية. ثم تفطن الباحثون إلى أن هناك من الأفراد وأمام الحدث الصدمي نفسه، وبالرغم من تأثر الكثيرين، تتفجر قوتهم وتتضاعف طاقتهم، وتزداد مقاومتهم، ليخرجوا من تجربتهم أقوى من ذي قبل، بتجاوزها والتقدم إلى الأمام. لتكون لهم الصدمة بمثابة الخطوة إلى الوراء التي تدفع بصاحبها إلى الأمام . (Rutter,1998, p.47) فالصدمة كما يقول Fisher (1994) التي يمكن أن يكون لها مصير كارثي تراجيدي قد تصبح بداية جديدة للفرد الذي تعرض لها إن تم توجيهها التوجيه الحسن، حيث يحدث انفتاح نحو الذات، وبالأخص انفتاح نحو جزء من الذات الذي لم يسبق للفرد أن تعرف عليه والذي تم إحياءه فجأة عن طريق الصدمة، لتصبح هذه الأخيرة مناسبة للازدهار والتقدم نحو الأمام. وهو ما يعبر عنه المثل القائل "ما لا يقتلني يزيدني قوة" . وأصبح بالتالي ينظر لما بعد الصدمة بمنظار جديد، نظرة أمل للفرد المصدوم تفتح له آفاقا جديدة وتركز على المصادر المتنوعة التي تتوفر لديه ليستقي منها مخزونه من القوة . ويسترجع بالتالي حياكة حياته كما يقول Boris cyrulnik (2003) بفضل مفهومين هما "المعنى" و"الرابط" ليشير إلى مفهوم الجلد .

ويعتبر الجلد بمثابة مقاربة جديدة جاءت لتكمل الأبحاث التي أقيمت حول الهشاشة، وبالرغم من الدراسات المكثفة حول مفهوم الجلد في السنوات الأخيرة إلى أنه بقي مفهوما غير محدد المعالم، وتبقى سيرورته سيرورة معقدة يصعب تحليلها بسبب تداخل العديد من العوامل فيها. منها ما هو مرتبط بالفرد ذاته، و منها ما هو مرتبط بالمحيط، ومنها ما هو على صلة بتفاعل هذه العوامل مجتمعة، نوعية الصدمة وشدتها، وكذا ما يسنده الشخص المصدوم من تفسير للحدث، وكيفية تمثيل التجربة الصدمية عن طريق السيرورات المعرفية والعاطفية التي يكتسبها الفرد، والتي يبنيها من خلال ما اكتسبه من معارف ومعتقدات، وما تعلمه من عادات وتقاليد. وفي النقطة الأخيرة إشارة واضحة للسياق الثقافي حسب ما اتفقت عليه التعاريف حول الثقافة "كنمو تراكمي و كمخزون حي في الذاكرة" (معن زيادة،1988).

وأصبح في الآونة الأخيرة وعي متزايد بضرورة الاهتمام بالجانب الثقافي وإدراجه كبعد له اعتباره كمسبب للمرض، وكذا كبعد له أهميته ووزنه لتشخيص المرض وعلاجه، كما أظهرت الملاحظات العيادية في علاج الصدمات النفسية أهمية الثقافة كونها تشكل إطارا لاحتواء الفرد. وهو ما أشار إليه Tobi Nathan (2006) الذي يؤكد على أن الحدث الصدمي

يدفع بالشخص الذي تعرض له إلى الاتصال بعالم آخر غير ظاهر وهو العالم الثقافي المتاح له.

وعلى ضوء هذه الحقيقة فأعراض ما بعد الصدمة قد يتم تخفيفها كون الفرد يعطى للصدمة بعدا ثقافيا، ويكون لها معنى في محيط يتقبله، يشعره بالأمان والحماية. والثقافة باعتبارها محل وحيز للتمثيلات الفردية والجماعية تعتبر بمثابة الدعم والسند للنفس، وتكوّن عاملا مهما من عوامل الحماية كما يقول Paul Jacques (2001) . ويذهب John Hawkes في Harcourt (2006) إلى أبعد من ذلك، إذ يرى أنه لا يمكن اعتبار الثقافة كبعد للحماية وحسب، بل كعمود ترتكز عليه جميع الأبعاد الأخرى، كون باقي العوامل من عوامل فردية وعوامل اجتماعية وحتى بيولوجية ملونة ومصبوغة بثقافة الفرد ولا يمكن فهمها إلا في الإطار الثقافي الذي تدرس فيه. فالجلد كما يقول Boris Cyrulnik (2003) (2003) "ما يستلزم من توفر للمعنى ورابط وبما يستدعيه من مدعم للجلد"، هي أمور توفرها ثقافة الفرد إن كانت لديها القدرة على ذلك. ويضيف Markey (2007) أن ما يحمله الفرد من اعتقاد وقناعات تدخل في تكوين شخصيته هو ما سيكوّن له السند في الأوقات التي يتعرض لها للمحن والصدمات. والفرد يمكنه أن يجد مدعما للجلد في ذاته وبداخله، يلتجأ إليه ليستمد منه قوته ومخزونه كجانب حي، دينامي، تراكمي، اكتسبه خلال مختلف مراحل حياته . ومن هنا تظهر ضرورة الأخذ بعين الاعتبار - في دراسة الجلد - الجانب الثقافي بإدخال مفاهيم وتصورات واسعة تشمل الاعتبارات الثقافية التي تختلف من مجتمع لآخر .

ويؤكد الطبيب العقلي Patrick Le Cardinal (2006) على ضرورة عدم فصل الدين عن التوازن النفسي للفرد كونه يتدخل في تكوين الأنا وقوتها، وعدم القدرة على الحفاظ على الانسجام في فوضى الأحداث .. ويضيف قائلا بأن : "المعنى الذي يتم تدعيمه بالجانب الديني يمكن تصوره كالخرسانة من الاسمنت التي تعمل على إعادة تثبيت وإلصاق مجموع الأجزاء التي تبعثرت بسبب الانفجار الذي وقع في النفس عند تعرضها للاّمتوقع، مشيرا بذلك إلى الصدمة" . كما يؤكد الباحثون أيضا على ضرورة المساندة والتكاتف الاجتماعي لمواجهة الصدمات. وأشار Cyrulnik (1999) إلى أن القدرات الكامنة الخاصة بالفرد لا يمكنها أن تبرز وتتطور إلاّ بفضل مساندة المحيطين به وبفضل حياكة الروابط بين الفرد/البيئة .

وبالرغم من توفر تراث من الدراسات توضح أهمية إدراج البعد الثقافي في الدراسات النفسية والصدمية، إلا أن أغلبيتها أقيمت في مجال التفاعل بين الثقافة والاختلافات الاثنية. وأردنا من خلال هذه الدراسة إبراز الصبغة التكاملية لبعض ديناميات سيرورة الجلد في علاقته بعناصر ثقافية في المجتمع ذاته. لذا كان تناولنا للجلد كمخزون كامن لدى الفرد قد يتم تنشيط حركيته وإطلاق سيرورته إن وجدت الظروف الملائمة والعناصر المساعدة. كما اهتممنا بتناول الثقافة كمخزون حي دينامي تستمر مع الفرد كونها تتدخل في تشكيل شخصيته بما يتم تشجيعه في إطار ثقافته، كل ذلك من خلال دراسة ميدانية إحصائية أردناها أن تكون بلغة الأرقام .

وبالرجوع إلى ما جاء به Ting Toomey (1999) في استناده للتشبيه الفرويدي للجهاز النفسي في موقعيته الأولى الذي لا يمكن فهمه إلا بالغوص رأسيا في الطبقات اللاشعورية، فإن Toomey يعتبر الثقافة كجبل من الجليد لا يظهر منه إلا الطبقات العليا البارزة والتي تعبر عن الجانب المادي لها، ولا يمكن استكشافها وفهمها فعليا إلا بالغوص أفقيا في الطبقات الداخلية العميقة لتقصي عناصرها من معتقدات وقيم ومعايير وتمثيلات . هذه العناصر التي تطفو إلى الخارج بقوة بما تتملكهُ من الفرد عندما يتعرض هذا الأخير إلى الأزمات والمحن. لتسهم بالتالي في انفعالاته، طريقة تفكيره وسلوكاته وردود أفعاله . ويشير الباحث إلى أن فهم الثقافة يستدعي الغوص في عناصرها المكونة لها والكيفية التي تساهم بها في تطوير الجلد عند أصحابها . وهو ما سنسعى لاستكشافه والتحقق منه في ثقافة بني ميزاب عند ضحايا فيضانات غرداية، تلك الفيضانات التي وصفت على أنها طوفانية بتدفق غير مسبوق لستة أودية في مصب واد ميزاب وصل تسارعه إلى 900 م^3 وارتفاع مستوى مياهه إلى ثمانية أمتار مع ما استتبعه من خسائر للأرواح والتي قدرت بأزيد من 47 قتيل و89 حالة إصابة، إضافة للمفقودات والخسائر المادية كما أعلن عنه رئيس الوزراء الجزائري أحمد أويحيى يوم الثلاثاء 7 أكتوبر 2008 في نشرة الأخبار المسائية على الشاشة الوطنية، مع ما تثيره الكارثة الطبيعية عامة من دهشة وإحباط، وما يقابلها من إحساس بعدم الأمان المفاجئ، والتهديد الذي يواجهه الفرد وأحباؤه في الوقت ذاته .

ومن هذا المنطلق، وفي ضوء ما تتميز به الشخصية الميزابية من خصائص نشأت في مجتمع يتبع ويحتكم لنظام العزابة الذي صبغ حياته منذ أكثر من ألف عام، وبالارتكاز على ثلاثة أبعاد اتفقت الدراسات على أهميتها في تشكيل أي ثقافة من الثقافات، من بعد إيماني، وتكاتف اجتماعي، وتقاليد اجتماعية . تحددت مشكلة هذه الدراسة للبحث إن كانت تساعد هذه الثقافة الميزابية بعد تعرض أفرادها لكارثة بهذا الحجم مع ما خلفته من صدمات ومعاناة واضطرابات نفسية على توفير "المعنى"، و"الرابط"، وإطلاق سيرورة الجلد . وجاء تساؤل البحث كالآتي :

- هل يساهم البعد الثقافي في إطلاق سيرورة الجَلَد لدى ضحايا فيضانات غرداية ؟ .

وجاءت الفرضية العامة للدراسة على النحو التالي :

يساهم البعد الثقافي بعناصره الثلاثة، البعد الإيماني، والتكاتف الاجتماعي، والتقاليد الاجتماعية، في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية.

واندرجت تحتها الفرضيات الإجرائية التالية :

- يساهم البعد الإيماني ايجابيا في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية .
- يساهم التكاتف الاجتماعي ايجابيا في إطلاق سيرورة الجلد لدى لدى ضحايا فيضانات غرداية
- تساهم التقاليد الاجتماعية ايجابيا في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مساهمة كل بعد من الأبعاد الثلاث (البعد الإيماني والتكاتف الاجتماعي والتقاليد الاجتماعية) في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية .

2 - أهمية الدراسة :

- تكمن أهمية الدراسة في أهمية موضوعها، وهي مشتقة من أهمية الأبعاد المتناولة في الدراسة (من بعد إيماني، وتكاتف اجتماعي، وتقاليد اجتماعية) كأبعاد لها وزنها في تسيير التجارب الصعبة، وكونها تمثل عاملا مهما من عوامل الحماية الطولية، كونها تتدخل في التركيب البنائي للفرد وكذا البناء الجماعي والمجتمعي .
- خطورة الصدمة النفسية، وتأثيرها السلبي على حياة الأفراد، وبالتالي المجتمع ككل.
- وباعتبار ما يتم التعرض إليه من غزو ثقافي في وقتنا الحالي، وانتشار عمليات التثقيف، فإن تمسك الفرد بثقافته، وتعزيز أبعادها بما يحققه من إحساس بالانتماء، وبما يوفره من معنى للفرد في حياته العامة، وفي أثناء تعرضه للصدمات خاصة، يعتبر أمرا شديد الأهمية وجب التركيز عليه ودراسته بشيء من الدقة .

3 - دوافع الدراسة :

- تتمثل في أن الاهتمام بالثقافة بقي اهتماما ضعيفا في العالم العربي، واعتبرت الثقافة بشكل عام أقل قيمة من باقي المجالات في التناولات النفسية .
- زيادة التعرض للحوادث الكارثية الطبيعية التي لحقت بالجزائر مؤخرا، وتوسع نطاقها لتمس عددا من الولايات مع ما تخلفه من صدمات نفسية ورائها .
- لما للبعد الثقافي من أهمية، ولما له من دور في ردود أفعال الفرد الانفعالية الوجدانية والسلوكية .
- قلة الدراسات العربية التي تناولت دور الأبعاد الثقافية من بعد إيماني، وتكاتف اجتماعي، وتقاليد اجتماعية، في تجاوز الصدمات . ولم يرد - حسب علمنا في الدراسات العربية - أبحاث لتقييم دور البعد الثقافي أو العوامل الثقافية التي تساهم في تطوير الجلد .

4 - أهداف الدراسة :

- الوقوف على أهمية البعد الثقافي ومساهمته - كعامل من عوامل الحماية - في تجاوز الصدمة الناجمة عن الفيضان لدى أفراد العينة .
- التعرف على ترتيب كل بعد من الأبعاد الثلاثة (البعد الإيماني والتكاتف الاجتماعي والتقاليد الاجتماعية) حسب نسبة مساهمتها في إطلاق سيرورة الجلد لدى أفراد العينة من ضحايا فيضانات غرداية .

5 ـ تحديد مصطلحات الدراسة :

5 ـ 1 ـ تعريف الجلد :

"الجلد" مفهوم فيزيائي يعبّر عن القدرة على مقاومة الاصطدام، تم استعارته في العلوم الإنسانية، وبتطبيقه في المجال النفسي "فإن الجلد لا يعني القدرة على المقاومة وحسب، ولكن أيضا تجاوزها والتقدم إلى الأمام لتكون له الصدمة بمثابة خطوة إلى الوراء التي تدفع بصاحبها للقيام بقفزة جبّارة إلى الأمام" (Vouche,2003 (2003) . ويعرّفه Boris Cyrulnik (1999) على أنه رفض للاستسلام والانقياد لمصير الصدمة، حيث لا يصبح الألم والمعاناة نتيجة حتمية ولكن بدلا من ذلك تصبح الصدمة بلاء مدهشا ومذهلا . كما يرى فيه Cyrulnik (2003) إستراتيجية المقاومة ضد المصائب والألم وانتزاع للذة العيش . ويعرّفه Vanistendael, Lecomte, Cyrulnik Manciaux (2001) "على أنه قدرة فرد أو جماعة ما على التطور الجيد مع الاستمرار في إسقاط الذات في المستقبل رغم تعرضه لأحداث تخل بتوازنه، وظروف حياتية صعبة، وصدمات تكون في بعض الأحيان قاسية" . ويضيف Manciaux بأنه عمل مذهل للتكيف، جزء منه سلبي غير واع، والجزء الآخر نشط وفعال .

ويقول Boris Cyrulnik في كتابه همس الأشباح Murmure des fantômes (2003) بأن التعرض للصدمة هو لقاء مع الموت، فبينما شخص من عشرة سيبقى ميتا وسجينا لآلامه، فإن الآخرين سيقاومون ويسترجعون حياتهم بحياكة قدرتهم على الاسترداد والمواجهة بفضل مفهومين، "المعنى" و "الرابط". وللإشارة، يعتبر Vanistendael (1996) أول من أشار إلى المعنى والرابط، وجاء بعده Cyrulnik ليؤكد ما ذهب إليه هذا الأخير، ويضيف Lecomte (2002) مفهوما ثالثا وهو القانون .

ومن خلال ما تم استعراضه من تعاريف، نجد أن كل باحث سعى الى تقديم تعريف بالارتكاز على مفاهيم تخدم منطلقاته، ولا يوجد اتفاق لوضع تعريف شامل ووحيد . ومن هذا المنطلق ـ ولأن كل باحث ملزم باقتراح تعريف يعبر عن إطاره المرجعي بما يخدم بحثه ـ ارتأينا في تعريفنا للجلد أن نرتكز على أربعة نقاط، وهي المتمثلة في : ضرورة التعرض للصدمة بما تحمله من عوامل خطر، المقاومة والتكيف الايجابي، تجاوز الصدمة وكرد فعل لمواجهة الوضعية الصعبة، توفر عوامل الحماية للفرد تحمل في طياتها معنى. وبالاستعانة بما تم تقديمه من تعريف نقول بأن الجلد : هو القدرة على النجاح والتطور ايجابيا بطريقة مقبولة اجتماعيا، بالرغم من تعرضه لحالة من الضغط أو الشدة التي يفترض أن تحمل في طياتها خطورة شديدة، ومآلا سلبيا، يرتبط بالقدرات الكامنة في كل فرد والتي يمكن تقاسمها في إطار الجماعة أو العشيرة بالاستناد لعوامل الحماية . ترتبط به كفرد في توظيفه واعتقاداته وقناعاته كمخزون لتزويده بالمعنى، وعوامل خارجية تنتج عن التفاعل بين الفرد ومحيطه الذي يعمل على تدعيم هذه الاعتقادات والقناعات ما يمكنه من تكوين الرابط .

5 ـ 2 ـ سيرورة الجلد :

نتفق في طرحنا إلى ما ذهب إليه عدد من الباحثين Lighezzolo, Cyrulnik, (2003) Theis, De Tychey (1999 على كون الجلد سيرورة توجد في البناء المستمر من خلال التبادل الثابت بين الفرد / المحيط، ويظهر من خلال حياة الفرد، وهو سيرورة لتعديل أو إعادة التنظيم النفسي بعد الصدمة .

5 ـ 3 ـ الثقافة :

واستندنا ـ في تعريفنا للثقافة ـ إلى تعريف معن زيادة (1988) الذي جمع في تعريفه مختلف الآراء والنظريات حول الثقافة، وأيضا لتأكيد الباحثة الأمريكية بينيدكت (1949) على أن الثقافات التي درستها طبعت شخصيات الأفراد المنتمين إليها، وأثرت فيهم، ومنه أمكننا القول أن : الثقافة هي المخزون الحي في الذاكرة كمركب كلي ونمو تراكمي، تطبع حياة الإنسان اتجاها وأسلوبا خاصا يقوي تصوره، مكونة من محصلة العلوم والمعارف والأفكار والمعتقدات والأخلاق والقوانين والأعراف والتقاليد والمدركات الذهنية التي تصوغ فكره، تؤثر على بناء مداركه الشخصية، وتظهر على المستوى الفردي في الطبقات الشعورية واللاشعورية للفرد محركة لما يصدر عنه من قول أو عمل، ولما ينجزه على الصعيدين الفكري والعملي الفردي والجماعي على السواء من مهام ووظائف .

5 ـ 4 ـ تعريف البعد الثقافي في علاقته بالجلد :

البعد الثقافي ـ كعامل من عوامل الحماية ـ يساهم في تنشيط حركية الجلد من خلال الجانب النفسي البنائي، لأن التركيب النفسي للفرد مرتبط بالمميزات الثقافية التي ينتمي إليها وتؤثر تأثيرا واضحا في بناء مداركه، تفكيره، واعتقاده، يظهر أثرها على المستوى النفسي والانفعالي والسلوكي، وكذا من جانب ما يتلقاه من البيئة المحيطة به . لأن الفرد المصدوم لا يمكنه أن يتجاوز محنته لوحده، فالدين كمنبع أساسي ومرتكز مهم للثقافة، التقاليد الاجتماعية، وما لها من دور بارز في تكوينها، والتكاتف الاجتماعي كقيمة من القيم الثقافية، هي عناصر لها أهميتها في تشكيل أي ثقافة من الثقافات، وتكوّن عاملا مهما من عوامل الحماية .

6 ـ المنهجية المتبعة في الدراسة :

نتناول في هذا الجزء الإجراءات المنهجية المستخدمة في الدراسة، والتي كانت على مرحلتين :

ـ المرحلة الأولى : بعد حدوث الفيضانات، وتمثلت في الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها على عينة من 30 فردا ممن عايشوا الأحداث الكارثية للفيضانات التي شهدتها ولاية غرداية،

وتمثلت أداة الدراسة الاستطلاعية في استمارة طرحت فيها ثلاثة أسئلة مفتوحة، جاءت وفق ثلاثة محاور وهي كالتالي :

- المحور الأول : استهدف رصد ما يلجأ إليه المصدوم بشكل عام لتجاوز الصدمة .
- المحور الثاني : استهدف رصد ما يلجأ إليه الفرد المصدوم بما توفره بيئته بشكل خاص .
- المحور الثالث : استهدف رصد المعاني التي يعطيها الفرد لوقوع الكارثة ووفاة الضحايا مع ما استتبعها من خسائر مادية .

وقد مكنتنا الدراسة الاستطلاعية من ضبط المتغيرات وتحديد فروض البحث، وذلك بعد تحليل مضمون استجابات أفراد العينة بعد تصنيفها، وتحديد الوحدات، وحساب تكرارها، وذلك للوقوف على أهميتها .

- المرحلة الثانية : بعد مرور ستة أشهر على حدوث الفيضانات وتمثلت في الدراسة الأساسية.

6 - 1 - المنهج المستخدم :

إن طبيعة موضوع البحث هي التي تفرض على الباحث إتباع منهج دون آخر، يتماشى مع ما تحمله الظاهرة المراد دراستها من مميزات وخصائص، ومع ما يريد الباحث التوصل إليه . ونظرا لطبيعة الموضوع المتمثل في محاولة معرفة آراء أفراد العينة الذين شهدوا فيضانات غرداية حول ما استندوا إليه في ثقافتهم لتجاوز الصدمة، ليساهم بالتالي في تطوير الجلد لديهم، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كونه الأكثر ملائمة وخدمة لموضوعنا .

6 - 2 - عينة الدراسة الأساسية :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 47 فردا ممن شهدوا فيضانات غرداية . 33 منهم ذكور (70.21%)، و14 منهم إناث (29.78%) . بمتوسط عمر يبلغ 30 سنة. حيث أظهر أفراد العينة خصائص تدل على أن أصحابها تجاوزوا الصدمة، و بدأوا في تطوير الجلد الذي ظهر من خلال :

- التكيف الحاصل مع الوضعية الحالية، وعدم الانعزال، وإقامة علاقات جيدة مع المحيطين .
- غياب المشاكل الصحية الخطيرة .
- تحقيق درجات منخفضة على مقياس (TSPT) .

6 - 3 - الحدود المكانية والزمانية للدراسة الأساسية :

- أجريت الدراسة الأساسية على عينة من الأفراد ينتمون لثلاثة مناطق تعرضت للفيضان بالشدة نفسها وهي : بابا السعد، بابا والجمة، الغابة. وذلك في شهر أفريل 2009 ، أي بعد مرور 6 أشهر من حدوث الفيضان، كونها المرحلة التي تظهر بها اضطرابات الشدة التالية للصدمة (TSPT) المزمنة وغيابها قد يدل على تطوير الجلد لدى أصحابها .

6 - 4 - أدوات جمع بيانات الدراسة الأساسية :

لجمع بيانات الدراسة الأساسية تم تصميم :

- مقياس اضطراب الشدة التالية للصدمة .
- استبيان مساهمة البعد الثقافي في إطلاق سيرورة الجلد .

أ - مقياس اضطراب الشدة التالية للصدمة : واستعمل لتحديد العينة، حيث اعتمد تحقيق درجات منخفضة على مقياس (TSPT) كمعيار من المعايير لتطوير الجلد لدى أصحابها . يحتوي المقياس على 35 عبارة تلم بجميع أبعاد المشكلة، وجميع الأعراض المذكورة في DSM-IV-TR .

ب - استبيان : مساهمة البعد الثقافي في إطلاق سيرورة الجلد، وتم إعداد الأداة انطلاقا من توجه نفسي اجتماعي يعالج فرضيات الدراسة . تضمن القسم الأول صفحة التعليمات، أما القسم الثاني فيتكون من 43 عبارة تقريرية لمعرفة آراء أفراد العينة تلم بجميع أبعاد المشكلة، وقد تمت صياغتها بحيث تغطي جميع النقاط المرتبطة بالبعد الذي تنتمي إليه . وبنيت عبارات الاستبيان لتدور حول الأبعاد الثلاث، البعد الإيماني، والتكاتف الاجتماعي، والتقاليد الاجتماعية، في ارتباطها بما يميز الثقافة الغرداوية وفي ارتباطها بالجلد . وسعينا من خلال العبارات تقصي "المعنى" و"الرابط"، بحيث كلما زادت درجة الاستجابة على الاستبيان زادت درجة مساهمة البعد الثقافي في اطلاقه لسيرورة الجلد .

وبعد معالجة نتائج العينة التجريبية، تبين بأن العوامل الثلاثة : من نوعية جنس أفراد العينة، والعمر الزمني لهم، وكذا نوعية المفقودات، ليس لها تأثير على نتائج الدراسة، وبالتالي لا يتم تناولها كمتغيرات ضمن الدراسة الحالية .

6 - 5 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج الدراسة :

لقد تم استخدام - ولتحليل بيانات الدراسة - الأساليب الإحصائية التالية : المتوسط الحسابي، والنسبة المئوية، اختبار كا ^{2}.

7 - عرض نتائج الدراسة الأساسية :

7 - 1 - عرض النتائج المتعلقة بالمحور الأول (البعد الإيماني)

بعد تفريغ البيانات، وحساب التكرارات، والنسب المئوية لمختلف البنود المتعلقة بالمحور الأول والخاص بالبعد الإيماني، فإن نسبة 92.15 % من أفراد العينة أجابوا بصحيح على المحور الأول والمتعلق بالبعد الديني . وقدر المتوسط الحسابي لهذا المحور بـ 2.87 وهو يمثل درجة مساهمة البعد الديني في إطلاق سيرورة الجلد لدى أفراد العينة من ضحايا فيضانات غرداية .

7 ـ 2 ـ عرض النتائج المتعلقة بالمحور الثاني (التكاتف الاجتماعي)

بعد تفريغ البيانات وحساب التكرارات والنسب المئوية لمختلف البنود المتعلقة بالمحور الثاني والخاص بالتكاتف الاجتماعي فإن نسبة 71.20 % من أفراد العينة أجابوا بصحيح على المحور الثاني والمتعلق بالتكاتف الاجتماعي وقد تم حساب المتوسط الحسابي لهذا المحور وقد بلغ 2.56 وهو يمثل درجة مساهمة التكاتف الاجتماعي في إطلاق سيرورة الجلد لدى أفراد العينة من ضحايا فيضانات غرداية .

7 ـ 3 ـ عرض النتائج المتعلقة بالمحور الثالث (التقاليد الاجتماعية)

بعد تفريغ البيانات، وحساب التكرارات، والنسب المئوية لمختلف البنود المتعلقة بالمحور الثالث والخاص بالتقاليد الاجتماعية، فإن نسبة 48.93 % من أفراد العينة أجابوا بصحيح على المحور الثالث والمتعلق بالتقاليد الاجتماعية . وقد تم حساب المتوسط الحسابي لهذا المحور وقد بلغ 2.26 وهو يمثل درجة مساهمة التقاليد الاجتماعية في إطلاق سيرورة الجلد لدى أفراد العينة من ضحايا فيضانات غرداية .

7 ـ 4 ـ عرض النتائج المتعلقة بالمحاور الثلاث في ضوء الفرضية الرابعة

H1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مساهمة كل بعد من الأبعاد الثلاثة (البعد الإيماني والتكاتف الاجتماعي والتقاليد الاجتماعية) في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية.

H2 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مساهمة كل بعد من الأبعاد الثلاثة (البعد الإيماني والتكاتف الاجتماعي والتقاليد الاجتماعية) في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية.

واستنادا لما جاء في قيم كا^2 تحت درجة حرية ن = 2 ومستوى الدلالة α=0.05. يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مساهمة البعد الإيماني والتكاتف الاجتماعي / البعد الإيماني والتقاليد الاجتماعية / التكاتف الاجتماعي والتقاليد الاجتماعية في إطلاقها لسيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية .

7 ـ 5 ـ مناقشة عامة لنتائج الدراسة الأساسية :

وبعد المجريات التي تمّ إتباعها على عينة الدراسة، وبعد تطبيق استبيان مساهمة البعد الثقافي في ارتباطه بالجلد لدى أفراد العينة، فقد توصلنا في الدراسة الحالية إلى تحقق الفرضية العامة من خلال ما ظهر في نتائج الاستبيان . وتوصلنا إلى أن درجات مساهمة كل بعد من الأبعاد الثلاثة (البعد الإيماني والتكاتف الاجتماعي والتقاليد الاجتماعية) في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية هي درجات مرتفعة . وتحصلت كل الأبعاد على متوسطات (درجات المساهمة) مرتفعة مما يدل على أن توفرها يعمل على تطوير الجلد لدى أصحابها. وعليه يمكن القول بأن النتائج جاءت موافقة لنصوص الفرضيات الموضوعة .

ـ ساهم البعد الثقافي المتوفر للفرد الميزابي في إطار ثقافته على تجاوز الصدمة، واطلاق سيرورة الجلد بنسبة 72.79% و بمتوسط حسابي قدر بـ 2.59.
ـ ساهم البعد الإيماني ايجابيا في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية بنسبة 92.15 % و بمتوسط حسابي قدر بـ 2.87 .
ـ ساهم التكاتف الاجتماعي ايجابيا في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية بنسبة 71.20 % وبمتوسط حسابي قدر بـ 2.56 .
ـ ساهمت التقاليد الاجتماعية ايجابيا في إطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية بنسبة 48.93 % و قدر المتوسط الحسابي بـ 2.26 .

كما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مساهمة البعد الإيماني والتكاتف الاجتماعي / البعد الإيماني والتقاليد الاجتماعية / التكاتف الاجتماعي والتقاليد الاجتماعية، في إطلاقها لسيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية . وجاءت مساهمتها على التوالي : البعد الإيماني، التكاتف الاجتماعي، التقاليد الاجتماعية . ومنه يمكن القول بأن الدين يعتبر من أقوى المكونات الثقافية التي ساعدت أفراد العينة على الجلد، حيث ساهم منذ البداية كقوة أساسية في عمل الحداد والذي يمكن اعتباره كصيغة أولية لبداية إنطلاق سيرورة الجلد، فقد أدى اللجوء إلى الدين، واللجوء إلى معاني القرآن وما قدمه من مساندة نفسية، إلى إعطاء دلالات ايجابية للكارثة، مع ما استتبعته من خسائر، بارجاع الكارثة إلى القضاء والقدر، وبالتالي توفير معنى ايجابي لها بإيجاد تعويض لها بإسناد لما فقد قيمة أسمى ومآلا أعظم . فاللجوء لتطبيق شعائر الله والمشاركة في التجمعات الدينية لتجاوز الصدمة، بما فيها من تعزيز الرابط القوي مع الله، والرابط مع المحيطين، و تسليم الأمر بالايمان بالقضاء والقدر، وإعطاء معنى إيجابي لما حدث، فتوفر مخزون ديني شكل عند أفراد العينة أرضية خصبة لتطوير الجلد من خلال ما وفره من معاني يستند لها الفرد، ورابط يعزز مسيرته، وقانون يحتكم إليه يشعره بالأمان والعدل، وبالتالي ظهور حالة التقبل .

كما أن ما توفر من تكاتف اجتماعي، ووجود علاقات ايجابية مع الأفراد، قد ساهم في تجاوز الصدمة، وهو ما يكشف عن إطلاق سيرورة الجلد . فالانتماء إلى المجموعة، وتوفر هوية

جماعية، والانتماء لجماعة متماسكة، عملت على تعزيز القدرة على الجلد عند أفراد العينة، وذلك من خلال الإحساس بتوفر رابط ايجابي بين حياة الفرد المصدوم وبين الاتجاه الغالب للحياة التي تحيط به، لتشعره وكأنه في أسرة كبيرة يمكنه الاعتماد عليها، وخاصة مع ما يتوفر من بناء اجتماعي داخل القصر الواحد، والذي يضم العشائر المكونة من الأسر من أصل وجدّ واحد، والذي يكوّن الأسرة الكبيرة الممتدة للفرد . فوجود الدعم والإحساس بوجود التماسك والتكافل بين الأفراد، مع احترام القوانين الأخلاقية الموجودة ضمن القصر، واللجوء إلى ميكانيزمات الدعم الاجتماعي، من الأهمية ما ساعد أفراد العينة على تجاوز الصدمة خاصة مع ما يتوفر من مبدأ التعاون والتضامن ومبدأ التويزة، وهو ما يسمح لكل فرد متشبع بهذه المبادئ وتدخل ضمن قناعاته، أن يسعى لحماية الآخر ليمثل كل واحد منهم مدعما للجلد بالنسبة للآخر . فالتجمعات سواء تلك الخاصة بالنساء أو الرجال بما توفره من فضاءات سمحت لأفراد العينة بالتعبير وإعطاء معنى لمعاناتهم . كما أن التأثير الاجتماعي والتماثل لجماعة الانتماء، والامتثال لنظام العزابة بما يمليه من قوانين، والسير في ظله وطاعة أعيانه والسير ضمن مبادئه واحترام قوانينه، هي عوامل تشعر الفرد بالقوة وعملت على تشجيع وتعزيز الجلد لديه . فالقانون يساعد على توضيح المعالم للفرد وإعطائه إحساسا بالأمان وعدم الضياع .

وبالرغم مما أظهرته النتائج من نسبة منخفضة لمساهمة التقاليد الاجتماعية مقارنة بالبعد الإيماني والتكاتف الاجتماعي، إلا أن هذا البعد أظهر أهميته كقطب التجأ إليه أفراد العينة لتجاوز الصدمة وإطلاق سيرورة الجلد لديهم من خلال ما أظهرته النتائج من احترام لعادات المنطقة والالتزام بتقاليدها، مع ما يقام من حفلات وأعياد الزيارة، واللجوء لمعاني بعض الحكم والأمثال الشعبية المتوفرة في المنطقة لتجاوز الصدمة، إضافة إلى الالتجاء إلى الرمزية التي تحملها بعض التقاليد في سعي للبحث عن المعنى من خلالها (كإخراج الأكل للفقراء، امسروآن، تقليد أنفاش) كونها ترتبط بتوفير الإحساس بالأمان والراحة عند تطبيقها لارتباطها بفكرة دفع البلاء عن فاعلها . إضافة لكون تقاليد المنطقة مستمدة من الدين، وتكتسي طابعا إيمانيا تحمل بصمات الثقافة الغرداوية التي تميز المنطقة، وتستند للتكاتف الاجتماعي والروح الجماعية، فإن ذلك يقوي الإحساس بالانتماء، ويسمح بخلق جو من الانسجام تدعو إلى تثبيت الروابط .

وبهذا يمكننا أن نستخلص بأن للبعد الثقافي مساهمة كبيرة كبعد من أبعاد الحماية لإطلاق سيرورة الجلد لدى ضحايا فيضانات غرداية، ولأن غياب المعنى يؤدي لغياب التقبل ويترك مكانه الإحساس بالغضب والسخط، وبالتالي الإحساس بالعجز، ومنه الوصول إلى تطوير الاضطرابات وعدم القدرة على تطوير الجلد . فقد ساهم المعنى الذي أسنده أفراد العينة للكارثة وما استتبعته من خسائر روحية ومادية وما وفره من رابط على الإنقاص من حدة الضغط والتخفيف من مشاعر القلق على المستقبل، ليولّد إحساسا بالهدوء والسكينة والوصول لحالة التقبل، ليضعه كل ذلك في طريق الجلد . وهو ما نلخصه بالمعادلة التالية :
[المعنى +الرابط+القانون] ⇦ التقبل ⇦ القيام بعملية الحداد ⇦ انطلاق سيرورة الجلد

ولأن الجلد يعتمد على الماضي وحاضر الفرد ومستقبله، ولأن الثقافة بعناصرها وأبعادها هي تراكمات لما اكتسبه الفرد، كرأسمال يتدخل في مدركاته وقناعاته، وكمخزون حي في ذاكرة الفرد يوّجه ردود أفعاله وسلوكاته، تبنى في الماضي وتستمر معه في المستقبل، وان استمر دعمها وتعزيزها دعمت وعززت بدورها الجلد، فإنها ستسهم ليس فقط في إطلاق سيرورة الجلد لدى الفرد، ولكن أيضا إلى تطوير الجلد والاستمرار فيه بتعديته على الدوام .

ويمكن إسناد مساهمة البعد الثقافي من خلال ما تم الوصول إليه في الدراسة الحالية، إلى توفر بعض النقاط المتوفرة في البيئة الغرداوية والتي ساهمت في إطلاق سيرورة الجلد لدى أفراد العينة، ويعتبر بعضها مهما بدرجة خاصة وتتمثل في :

- توفر مخزون ديني وتربية إيمانية، ما يساهم في إعطاء معنى ايجابي لما حدث، و غياب الإحساس بالظلم والسخط والغضب .
- الأهمية الكبرى للمسجد في حياة الميزابي ومكانته في المجتمع .
- امتداد مهام المسجد إلى المهام الاجتماعية وشؤون حياة الفرد اليومية .
- المشاركة الفعالة للفرد الميزابي في التجمعات الدينية .
- توفر أفراد يمتازون بالحكمة يمكن الوثوق بهم والاعتماد عليهم تمثله هيئة العزابة .
- احترام الفرد لمن له سلطة عليه من الكبار والحكماء، والامتثال لما يملى عليه، والتماثل لجماعة الانتماء الذي يولد المساندة العاطفية .
- توفر هوية جماعية وإحساس قوي بالانتماء لجماعة متماسكة، مما يشعرهم بالتعرف على معالمهم ويعطيهم الإحساس بالأمان .
- الإيثار والكرم والتقاسم بين أفراد الجماعة الواحدة، واللجوء إلى ميكانيزمات الدعم الاجتماعي .
- الإحساس بوجود التماسك والتكافل والانسجام مع الجماعة التي يعيش الميزابي في وسطها وتوفر مبدأ "الترابط الاجتماعي" . والأخذ بمبادئ "العمل" و"التعاون" و"التويزة" و"التكافل" و"التعاضد" التي تصب في خدمة المصلحة العامة وتحقيق النفع العام .
- وجود التزامات مع أفراد الأسرة النواة، والممتدة، وفي دائرة أكثر اتساعا التزامات جماعوية .
- احترام القوانين الأخلاقية والقيم الثقافية الموجودة ضمن التجمع .
- الإحساس بالأهمية والمكانة بين المجموعة التي ينتمي إليها، والاهتمام بشؤون المرأة والأطفال خاصة، والقيمة المركزية الملموسة التي تمنح للشباب .
- الحرص على التقاليد .

واللجوء إلى هذه النقاط في أثناء التعرض للمحن والصدمات تساهم في اعطاء الفرد المصدوم :

- إحساسا بالتحكم والتوقع وإدراك لما حوله .
- إحساسا بالانتماء إلى جماعته .
- إيجاد معنى لما يمر به .

- إعادة تعزيز الروابط مع المحيطين .
- تعزيز الإحساس بالأمان لديه .
- إعطاء إحساس بالانسجام .
- التقليل من حدة الضغط والتخفيف من مشاعر القلق على المستقبل.
- ضمان استمرارية المجتمع من خلال تناقل قيمه .

وكلها نقاط حساسة لا يجب إغفالها لما لها من دور أساسي في سيرورة إدماج الصدمة يمنح الفرد القوة على المواجهة قد يصل معها إلى الجلد . لنقول بأن بيئة ثقافية بهذه المواصفات تعمل على إطلاق سيرورة الجلد إن كان الفرد يلجأ إليها ايجابيا، يتبع ويحتكم إلى ما يتوفر فيها من أبعاد . وهذا يقودنا إلى القول بأن جلد الفرد يعزى إلى تفاعل بين عدة مستويات من النسق ويتكون في سياق أشمل من مستوى تحليل الخصائص الداخلية للفرد فقط، فهو ينتظم حول الفرد في إطار أسرته وعشيرته والتجمع ككل، وأيضا على مستوى الحويصلة الثقافية التي يعيش بداخلها .

وفي الختام يمكن أن نستخلص بأن البعد الثقافي للفرد يلعب دورا مهما في تجاوز الصدمة ويعمل على إطلاق سيرورة الجلد . وللدين دور رئيسي في مساعدة الفرد المصدوم على الاستمرار في إعطاء معنى لحياته، ويعتبر من أقوى مكونات الجلد بما له من دور مركزي في ديناميته . وفي مقابل ما أقرت به بعض الدراسات باعتبار الدين كميكانيزم للمواجهة، نقول في ما يتصف به ديننا بأنه أكثر من ذلك، فهو أكثر قدرة على المواجهة في ديناميتها وأكثر إصرارا وثباتا في زمنيتها، فهو يمتد في الزمن ليستمر مشروع الحياة . كما أن تعزيز العلاقات والروابط لتجاوز الفرد صدمته في محيط يتقبله ويتفهمه، يساعده على إيجاد معنى لحياته، ويحقق له الانسجام بعد ما كان يلفه من غموض وخلل . فنوعية الروابط هو ما يبرز للفرد أنه ما زال مهما ينتمي لعالم الأحياء بعد ما اختبر واقع الموت . كما تمثل تقاليد الفرد عنصرا مهما يساعد على تجاوز المحن والصدمات بالبحث عن المعنى من خلاله . وهذه الأبعاد الثقافية الثلاثة هي بمثابة قوى أساسية لتجاوز الحداد منذ البداية كأرضية يتم اللجوء إليها بالارتكاز عليها للقيام بامتصاص فكرة ما حدث . لنقول بأن للزاد الثقافي للفرد دوره الفعال في تجاوز الصدمة وإطلاق سيرورة الجلد .

ونضم صوتنا للباحثين الذين يرون بأن القيم والمواقف الثقافية لا تؤثر على درجة الجلد وحسب، لنقول بأن الجلد يحدد بالثقافة . كما لا نعتبر الثقافة كبعد حماية وحسب، بل وكعمود ترتكز عليه جميع الأبعاد الأخرى، تمثل ثروة للفرد وتنفخ على جمر الجلد، تسمح باستمرار السيرورة وتقاوم الزمن إن حافظ الفرد عليها وتمسك بها .

والتساؤل المطروح هنا هو :

- إلى أي حد سيتأثر الزاد الثقافي لفرد يعيش في بيئة غير بيئته تختلف فيه نظم العلاقات

الاجتماعية في مقاومة الصدمات والوصول إلى الجلد ؟ ، وهل التزام الأفراد بثقافتهم هو ما يقود للجلد الثقافي للمجتمع ؟ .

- ولأن نوعية الصدمة وطبيعتها و ترتيب الأحداث وتأويلها و تكوين معنى لها، كلها أمور تلعب دورا أساسيا في سيرورة إدماج الصدمة، هنا نتساءل إن كان للفرد بما يحمله من زاد ثقافي قدرة على امتصاص مختلف أنواع الصدمات، طبيعية كانت أم إنسانية، والتعامل معها بنفس الشدة وبنفس الاتجاه ؟ .

- ولأن المعنى الذي يسنده الفرد للصدمة مرتبط بالعالم الداخلي له، والذي يتفرع عن العالم الداخلي للأفراد المحيطين به، والحديث الذي يبنى حوله، وبسبب ما يلف المجتمع من معتقدات وقيم ومواقف من الضحية الذي قد يسند له دور المتهم، كوّن ما تعرض له من صدمة مرتبط بمواضيع تشكل طابوهات في مجتمعه، خاصة تلك المتعلقة بالجنس ببعديه (كحالات الاغتصاب، والإصابة بمرض المناعة المكتسبة)، هنا نتساءل عن دور البعد الثقافي في الاستجابة للاحداث الصدمية في هذه الحالة ؟ ، وعن مدى فعاليتها للتصدي وتجاوز الصدمات من هذا النوع ؟، وفي مواقف صدمية مماثلة، هل للشخصية القاعدية للفرد أن تؤثر سلبا في استجابات الفرد المصدوم ويبرز أثرها أكثر من شخصيته الفردية رغم قوة أناه ؟ .

ونؤكد في الأخير على :

- استغلال وتوظيف العوامل المختلفة المكونة للبعد الثقافي توظيفًا إيجابيًا في مواجهة الأحداث الصادمة، و بناء برامج علاجية ووقائية حسب ما يتوفر في ثقافتنا وبيئتنا المحلية .

- ضرورة بناء مقياس الجلد يختص ببيئتنا الثقافية، كون معايير الجلد تختلف حسب ما يتم تشجيعه في ثقافة الفرد .

- السعي للكشف عن الاختلافات في الجداول العيادية في اضطرابات الشدة التالية للصدمة، ووضع جدول خاص بالبيئة العربية، ويمكن من عقد مقارنات بين الثقافات لمعرفة الفروق بين المجتمعات العربية والمجتمعات الأجنبية .

- إعداد مواد علمية وترجمة البحوث الأجنبية حول مفهوم الجلد، وإثراء المناهج والمقررات الدراسية لطلبة المدارس والجامعات نظرًا لعدم توافر مادة علمية حول الجلد باللغة العربية .

مراجع :

1 . القريشي علي (2004)، البديل الإباضي وفن الممكن، دراسة تحليلية لنظام العزابة في وادي ميزاب بالجزائر، عمان، مكتبة الجيل الواعد.

2 . النوري حمو محمد عيسى (2004)، دور الميزابين في تاريخ الجزائر قديما وحديثا، ج 1، قسنطينة، دار البعث .

3 . بن بكير الحاج سعيد يوسف (1992)، تاريخ بن ميزاب، غرداية، المطبعة العربية .

4 . معن زيادة (1987)، معالم على طريق تحديث الفكر العربي، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة.

5 - ANAUT Marie(2003), La résilience, surmonter les traumatismes, Paris ,Nathan.

6 - BENEDCT Ruth (1949), Patterns of culture, London, Routledge &Kegan Paul.

7 - BOURDIEU Pierre (2005), Sociologie de L'Algerie : La culture mozabite, 3eme édition, Paris,PUF.

8 - CARDINAL (Le) Patrick (2006), Résilience et engagement associatif des usagers en santé mentale, Université du droit et de la santé- Lille2, Faculté de medecine, France.

9 - CHORFI Mohamed Séghir, MEZHOUD Nourreddine (2006), Types de réaction post traumatique suite à une catastrophe naturelle chez des adolescents scolarisés, cas du séisme de boumerdes, Edition de l'université Mentouri,Constantine.

10 - CUCHE Denys, 2004, La notion de culture dans les sciences sociales, 3eme édition. Paris, La découverte .

11 - CYRULNIK Boris (1999), merveilleux malheur, Paris: Édition Odile Jacob.

12 - CYRULNIK Boris (2003), Le murmure des fantômes. Paris: Édition Odile Jacob.

13 - FISHER.G.N (1994), Le ressort invisible, vivre l'extrême, Paris, Le seuil.

14 - FISHER Stéphanie (2006), Tout se joue autant qu'on est vivant ; essai sur le concept de résilience, Paris, Edition Le manuscrit.

15 - HARCOURT Mike et al (2006), Pour en finir avec l'incertitude et favoriser la résilience des collectivités, Rapport final du Comité consultatif externe sur les villes et les collectivités, Canada. http:// www.infrastructure.gc.ca

16 - IONESCU Serban (2008), Résilience et culture ,in Les enfants d'aujourd'hui sont les parents de demain, 'le II Forum international « La securite psychologique,le trauma et résilience » Timisoara, Romania, Revue du spécialisé dans la prévention et de la maltraitance de l'enfant. n° 20-21, pp.4-12

17 - LECOMTE Jacques (2002), Qu'est-ce que la résilience? Question faussement simple. Réponse nécessairement complexe. Revue Pratiques psychologiques n°1, pp. 7-14, France, Editeur L'Esprit du temps, Le Bouscat .

18 - LIGHEZZOLO.J, THEIS.A, MARCHAL.s (2003), La résilience chez l'enfant

maltraité: tuteurs de devloppement et mecanismes défensifs. Approche projective comparée, Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence, vol 51, issue 2, pp.87-97. . www.sciencedirect.com

19 - LIGHEZZOLO .j, De TYCHEY. C (2004), La resilience se (re)construire après le traumatisme, Paris, In Press.

20 - LINTON Ralph (1999), Le fondement culturel de la personnalité, Traduction de l'ouvrage anglais "The Cultural Background of Personality.". Traduit de l'Anglais par Andrée Lyotard, Paris, Dunod..

21 - MANCIAUX. M, VANISTENDAEL. S, LECOMTE.J, CYRULNIK.B, (2001), la résilience : état des lieux, cahiers médico-sociaux, Genève.

22 - MANCIAUX M (2001), La résilience. Un regard qui fait vivre, Tome 10/ 395, Paris Études.

23 - MARKEY Camille (2007), Le symbole du dire...oser se raconter à son enfant, , Paris, De Boeck Université.

24 - MORALE Enza (2007), Les approches basées sur la résilience : leur impact dans les programmes de prévention et les prises en charge thérapeutiques, Dossier de synthese documentaire in Veille,CNRS Centre National de la Recherche Scientifique.

25 - NATHAN Tobie & GRANDSARD Catherine (2006), PTSD and fright disorders: rethinking trauma from an ethnopsychiatric perspective, Centre Georges Devereux. http://www.ethnopsychiatrie.net/TN&CG_PTSD.htm

26 - THEIS Amandine (2006), Approche psychodynamique de la résilience, Thése de Doctorat en Psychologie nouveau régime ;spécialité psychologie clinique , sous la direction du Professeur Claude De Tychey ,Université Nancy 2 .

27 - TING-TOOMEY.S (1999), Communicating across Cultures, London: The Guilford Press.

28 - TYCHEY (de).Claude,LIGHEZZOLO Joelle (2004a), L'evaluation de la résilience : quelle critères diagnostiques envisager ? perspective psy vol 43, n°3.

29 - TYCHEY (de).Claude,LIGHEZZOLO Joelle,(2005), La résilience au regard de la psychologie clinique, psychiatrique, in résilience et psychanalyse sous la direction de Boris Cyrulnik, Paris, Odile Jacob.

30 - VANISTANDAEL Stefan, LECOMTE Jacques (2000), Le bonheur est toujours possible Construire la résilience, Edition Bayard

31 - VANISTANDAEL Stefan (2000), Résilience et spiritualité. Le réalisme de la foi, cahiers du BICE, Genève.

32 - VOUCHE Jean Pierre (2009), De l'Emprise à la Résilience ; traitement, Paris, Fabert.

تاريخية السرد القصصي العربي قبل الإسلام

د . رياض بن يوسف
جامعة منتوري . قسنطينة

تتباين الأطروحات حول تاريخية السرد الجاهلي ، أي حول الوجود التاريخي للسرد القصصي العربي قبل الإسلام ، فهناك فريق من الباحثين ينفي وجود أية قصة عربية قيل الإسلام مستندا إلى غياب نصوص قصصية مدونة ، و هناك فريق آخر يؤكد وجود هذه القصة مستندا إلى أدلة و افتراضات معينة ، و أخيرا ، هناك فريق ثالث لا ينفي وجود قصة جاهلية و لكنه يفترض أنها وجدت ثم تعرضت للإقصاء" اللاهوتي" أو الديني .
ويسعى صاحب هذا البحث إلى مناقشة هذه الأطروحات الثلاث مبينا ثغراتها ، متوسلا بذلك إلى بيان نسبيتها ، و محدودية بعضها أحيانا إذ غالبا ما يلجأ الباحثون ، بسبب غياب الوثائق أو نقصها ، إلى إعمال حدوسهم المجردة ، و فروضهم الأقرب إلى المصادرات المنطقية .

Il ya une grande divergence entre les chercheurs a propos de l'historicité du récit "jahilite", c'est-à-dire de l'existence historique d'un récit littéraire arabe préislamique
Certains , parmi ces chercheurs , penchent a nier catégoriquement l'existence d'un récit littéraire arabe préislamique en s'appuyant sur le fait du manque de documents manuscrits datant de cette époque.
D'autres chercheurs affirment qu'il ya eu bien un récit littéraire arabe préislamique en avançant, souvent, comme arguments des hypothèses ou des déductions purement logiques. Tandis que d'autres chercheurs, en soutenant la thèse de l'historicité du récit littéraire préislamique, prétendent qu'il fut victime d'une élimination théologique .
Je tente, a travers cette article , de controverser ces trois thèses, en éclaircissent leurs lacunes , pour en déduire leur relativité , voire la banalité de certaines thèses, puisque et vu le manque, ou plutôt , la rareté des document datant de l'époque djahilite , certains chercheur n'hesitent pas a avançer des hypothèses et des postulats , purement intuitifs .

تمهيد نظري :

1 . مفهوم التاريخية :

تعني التاريخية، أساسا، كما يعرفها محمد أركون، "أن حدثا ما قد حصل بالفعل وليس مجرد تصور ذهني كما هي الحال في الأساطير، أو القصص الخيالية، أو التركيبات

الإيديولوجية" [1] أو هي على حد تعبير ميرسون E.Meyerson سمة ما هو تاريخي (وليس وهميا) [2] . انطلاقا من هذا التحديد الواضح لمفهوم التاريخية فإن موضوع بحثنا هذا هو إثبات الوجود التاريخي للسرد القصصي العربي قبل الإسلام .

2 ـ مفهوم السرد القصصي :

في سبيل تعريف دقيق لمصطلح السرد القصصي، آثرت الجمع بين التعريفات المقترحة لكل من السرد والقصة بوصف هذه الأخيرة سردا أدبيا خالصا، وذلك سعيا إلى دمج تلك التعريفات المتباينة في تعريف واحد جامع مانع .

3 ـ مفهوم السرد :

تختلف تعريفات السرد، من ناقد لآخر، وقد يبلغ الاختلاف حدا يصعب معه استخلاص تعريف واضح له . وهذه بعض تعريفاته :

1 ـ "السرد هو إعادة تقديم représentation لحدث .. والحدث هو التحويل transformation، الانتقال من حالة س إلى حالة سَ " [3] .
2 ـ "السرد هو تتابع حالات أو وضعيات من حالة أو وضعية إلى حالة أو وضعية أخرى" [4] .
3 ـ "السرد هو اتحاد بين الخطاب و الحكاية، أو بكلام نستنسخه من المفهوم السوسيري للعلامة: بين الراوي والمروي" [5] .
4 ـ "السرد يتألف من سلسلة من الوحدات، المتضامنة فيما بينها، تحيل كل منها إلى الأخرى، وتساهم معا في تنظيم عالم درامي منسجم" [6] .
5 ـ السرد هو "المحاكاة السيميوطيقية لسلسلة من الأحداث المترابطة زمنيا وعليا بطريقة ذات مغزى" [7] .

4 ـ مفهوم القصة :

"القصة هي التعبير عن الحياة، بكل تفصيلاتها و جزئياتها كما تمر في الزمن، ممثلة في الحوادث الخارجية والمشاعر الداخلية، مع فارق واحد، وهو أن القصة اختيار وتنسيق، اختيار لحادثة أو عدة حوادث، تبدأ وتنتهي في زمن محدود، وتصور غاية معينة، وتساق جزئياتها سياقا معينا يؤدي إلى تصوير هذه الغاية" [8] .

هذا التعريف، بوصفه نموذجا لمئات التعريفات المقدمة للقصة، يشير إلى الفرق الوحيد بين القصة و الحياة، أو الواقع، إن القصة حسبه اختيار وتنسيق للحوادث. أما البناء الفني الخاص الذي يميز القصة عن غيرها فلا يشير إليه مثل هذا التعريف .

بناء على التعريفات السابقة لكل من السرد والقصة، أقترح التعريف الآتي للسرد القصصي : "السرد القصصي هو إعادة تمثيل أو رواية سلسلة من الأحداث التي يتم اختيارها والتنسيق بينها، وتترابط تلك الأحداث عن طريق التحول من وضعية لأخرى" . وقد استبعدت في هذا التعريف الترابط المنطقي والسببي بين الأحداث حتى يكون التعريف جامعا، لأن ثمة نصوصا سردية أدبية لا تقوم بالضرورة على البناء المنطقي أو السببي للأحداث . وينبغي أن نلاحظ غياب معايير فنية واضحة أو ثابتة لأدبية النص السردي، لأن الواقع الذي لا جدال فيه أن القصة لم تعرف أبدا شكلا "فنيا" مستقرا، وهذا ما لاحظه جاك لامبير بعد أن تتبع تاريخها في الغرب، وتوصل إلى استنتاج هام وهو أن "القصة لم تكن أبدا نوعا ذا قواعد محددة" [9] .

إن أهمية مثل هذا الاستنتاج تكمن في دلالته على أن تقويم أي شكل سردي، وليكن الخبر أو النادرة، بمعايير "فنية" قبْلية للحكم على أدبيته من عدمها أمر مستحيل، وبهذا نطمئن إلى انتفاء أي إمكان للجزم بعدم أدبية السرد المروي عن الجاهليين . ولكن وجود سرد قصصي عند الجاهليين لا يخلو من إشكالات عديدة، فضلا عن مشكلة الوجود التاريخي أو "التاريخية"، هناك مشكلة التجنيس التي استوقفت كثيرا من الباحثين الذين تضاربت فيها آراؤهم إلى حد يصعب معه استخلاص فكرة واضحة عندهم عن ماهية السرد أو القصص العربي قبل الإسلام أو بعده [10] . لكن ما نطمئن إليه هو أن أقرب مصطلح استعمله القدماء للدلالة على السرد الأدبي التخييلي هو مصطلح الخبر بوصفه وحدة سردية [11] .

5 ـ من أطروحة النفي إلى أطروحة الإثبات

يقف طه حسين على رأس الفريق الرافض لوجود سرد عربي قبل الإسلام، والواقع أن موقفه هذا ضمني لأنه يندرج في موقفه العام من النثر الجاهلي، فهو عنده ليس أفضل حالا من الشعر الجاهلي الذي نفى، أو كاد، صحته جملة و تفصيلا . بل ربما كان الشعر عنده أفضل حالا من النثر "لأن الوزن والقافية أعانا على حفظ الشعر وروايته، وخلا منهما النثر، فلم يحفظ منه إلا النزر اليسير" [12] . ويحتج طه حسين لدعواه بقوله أن الشعر أقدم عهدا من النثر لأنه متصل بالحس والشعور والخيال، أما النثر فهو لغة العقل ومظهر من مظاهر التفكير .. ولهذا يتأخر ظهور النثر عن ظهور الشعر، فاليونان والرومان والأمم الغربية تغنت ونظمت الشعر قبل أن تعرف النثر بأزمان طوال [13] .

أما حججه التي يعتمد عليها في مجمل أطروحته، سواء أكانت الشك في صحة الشعر الجاهلي أم النثر الجاهلي فنكتفي منها باثنتين تمسان موضوعنا مباشرة :

1 ـ يرى طه حسين أن ثمة اختلافا بين لغة حمير "عرب الجنوب"، ولغة عدنان "عرب الشمال" ولهذا ينكر شعر الشعراء ونثر وسجع الخطباء والكهان المنسوبين إلى قحطان . ويرفض دعوى

من يقول بأن الحميريين قد اتخذوا لغة العدنانية لغة أدبية لهم، لأن السيادة السياسية قبل ظهور الإسلام - كما يقول - كانت للقحطانية دون العدنانية . ويرفض طه حسين أيضا دعوى من يقولون إن فريقا من القحطانية قد هاجروا إلى الشمال ونسوا لغتهم الأولى، واتخذوا لغة أهل الشمال لأدبهم، متحججا باستحالة إثبات نسبهم إلى القحطانية حقا (!) [14] .

2 - ويرى أن الشعر الجاهلي الذي وصلنا لا يعكس تنوع لهجات عدنان نفسها، فكله بلغة قريش. أما من يقولون إن اختلاف اللهجات ظل قائما بعد الإسلام، فيرد عليهم بأن الإسلام قد فرض على العرب جميعا لغة عامة واحدة هي لغة قريش. ويعترف طه حسين بأن لغة قريش قد سادت قبيل الإسلام ولكنها حسبه لم تكن شيئا يذكر، ولم تكد تتجاوز الحجاز. ثم يستغرب أن يتخذ العلماء الشعرَ الجاهلي مادة للاستشهاد على ألفاظ القرآن والحديث ونحوهما ومذاهبهما الكلامية، كأن هذا الشعر إنما قدّ على القرآن والحديث كما يقد الثوب على قدّ لابسه، ويجاهر بعدم اطمئنانه إلى هذه الموازاة بين القرآن والحديث والشعر الجاهلي [15] .

والخلاصة التي يصل إليها طه حسين هي أنه لا صحة لما ينسب للجاهليين لأنه على حد زعمه منحول كله أو جله، وأسباب هذا النحل كما يراها إما سياسية "الخصومة بين قريش و الأنصار مثلا .." [16] ، أو دينية "ما يروى عن الجاهليين من شعر ونثر تبشيرا بقدوم النبي عليه الصلاة والسلام، أو ما يروى من شواهد لإثبات عربية القرآن .." [17] ، وهناك سبب آخر يذكره له علاقة بالقصص، فقد كان القصاص أيام الأمويين والعباسيين في حاجة إلى مقادير لا حد لها من الشعر يزينون بها قصصهم، وكانوا يستعينون - كما يزعم طه حسين - بمن يلفق لهم الأخبار، وبمن يلفق لهم القصائد (!) [18] . وهناك سبب آخر لنحل الشعر حسبه هو الشعوبية، فقد كان بعض الشعراء ذوي الأصل الفارسي مثلا ينحلون الشعراء الجاهليين قصائد تمتدح الفرس وتقر بفضلهم على العرب، وكان العرب يردون عليهم بنحل أشعار وأخبار تثبت تفوقهم، كمواقف الوفود التي تتحدث أمام كسرى بمحامد العرب، ومواقف ملوك الحيرة التي تظهرهم مناهضين للملك الأعظم .. [19] ، وأخيرا هناك - حسب طه حسين - سبب لنحل الشعر يتصل بالرواة، فقد كان حماد راوية الكوفة، وخلف راوية البصرة. وقد أجمع الناس على تجريحهما في دينهما وخلقهما ومروءتهما، ويستشهد طه حسين بكثير من الروايات عن كذب حماد و خلف ونحلهما الشعر، وكذلك يستشهد بروايات أخرى عن نحل رواة آخرين الشعر قليلا أو كثيرا [20] .

أما موقفه من النثر، فكان - كما ذكرنا من قبل - مطابقا لموقفه من الشعر، فهو يرفض النثر المنسوب إلى عرب الجنوب دون تردد، "لأن النثر لذي يضاف إليهم كالشعر قد روي بلغة قريش التي لم يكن لهم بها علم، فيجب ألا يكون صحيحا" . ثم يعلن عن رفضه لكل النثر المنسوب إلى عرب الشمال (ربيعة وعرب العراق والبحرين والجزيرة) للأسباب عينها التي رفض من أجلها كل ما ينسب إليهم من شعر [21] . وبعد ذلك يبدي رفضه للنثر المنسوب إلى المضريين رغم قبوله بعض ما ينسب إليهم من الشعر، وحجته في ذلك أن الأمم ليست في

حاجة إلى أن تكون عظيمة الحظ من الحضارة أو الكتابة لتقول الشعر [22] ، ويضيف قائلا : "وإذا صح الاعتماد على الرواية بعض الشيء في الشعر، فليس من البحث العلمي في شيء أن نعتمد على الرواية وحدها في النثر" [23] .

والواقع أن طه حسين لا ينفي و جود نثر عربي قبل الإسلام بل يقول : "كل شيء في تاريخ الأدب العربي يدل على أنه قد كان للمضريين نثر ما، بل يدل على أن قد كان لهم قبل الإسلام نثر وصل إلى حد من الرقي لا بأس به" [24] ، ولكنه يعود فيؤكد "أن قد كان لهم نثر لم يصل إلينا منه شيء بطريقة علمية صحيحة" [25] .

وبناء على موقفه التعميمي هذا من النثر يرفض جميع الأجناس النثرية المنسوبة للجاهليين من خطابة، وسجع كهان، وحكم ووصايا، بدعوى أن أكثرها "إنما نحل في أول القرن الثاني وفي القرن الثالث للهجرة لنفس الأسباب التي حملت على نحل الشعر من سياسة و دين وقصص وشعوبية وتكثر في الرواية وما إلى ذلك" [26] . والخلاصة التي ينتهي إليها طه حسين هي أن "ما يضاف إلى الجاهليين من نثر لا قيمة له ولا غناء فيه" [27] .

أول ما نلاحظه في موقف طه حسين هو أنه يكاد يغفل ذكر القصص أو الأخبار المروية عن الجاهليين، فهو لا يقف عندها إلا وقفات عابرة خاطفة، ولا يخصها بأي نقد لمصادرها. فقد ألح - في حديثه عن النثر الجاهلي - على الخطابة بصفة خاصة، مشككا طبعا في صحتها، وهذا هو موقفه من النثر الجاهلي عامة، ولهذا فهو موقف ينسحب بصفة تلقائية على السرد القصصي الجاهلي. وبما أنه يرفض النثر الجاهلي للأسباب نفسها التي دعته إلى رفض الشعر الجاهلي فسنناقش حججه التي عرضناها آنفا بوصفها حججا للتشكيك في السرد القصصي الجاهلي أيضا .

لم يكن اختلاف لغة حمير عن لغة العرب الشماليين بالحدة التي توهمها طه حسين، أجل لقد كان ثمة اختلاف بينهما، فكثير من النقوش الصفوية والثمودية واللحيانية التي عثر عليها يرجع إلى القرون الأولى بعد الميلاد [28] ، ولكن خصائصها مع ذلك "قريبة من خصائص العربية التي نزل بها القرآن الكريم، وإن اختلفت عنها في أداة التعريف، وفي بعض الصفات اللغوية" [29] ، ومن أهم تلك النقوش نقش النمارة الذي اكتشفه دوسو وماكلر سنة 1901 ويعود تاريخه إلى سنة 328 م، فكلماته جميعا عربية ما عدا كلمة "بر" الآرامية [30] . فهي إذن "تمثل طورا من أطوار اللغة العربية الشمالية" [31] .وقد أثار شك طه حسين في هجرة قبائل اليمن إلى الشمال، وشكه في نسب من انتسب من هؤلاء إلى اليمن، سخرية بعض الباحثين، لأن هذا الشك يسقط اعتراضه من أساسه، فلا تبقى هناك أدنى شبهة لغوية، لأن الشعراء المنتسبين إلى اليمن - كامرئ القيس ومن معه - يصبحون بذلك مضريين، ويصير من السخف أن يقال بعد ذلك إن كلامهم وشعرهم منحول لأن لغته ليست لغة نقوش حميرية اكتشفت في الجنوب ! [32] .

أما دعواه أن الشعر لا يعكس تنوع لهجات عدنان نفسها، ونفيه لاتخاذ القبائل لهجة قريش لغة أدبية، فمدحوض بحقائق التاريخ، إذ من المسلم به أن قريشا كان لها على بقية القبائل العربية "نفوذ واسع بسبب مركزها الديني الروحي والاقتصادي المادي، إذ كانت حارسة الكعبة بيت عبادتهم، وكانت قوافلها تجوب أنحاء الجزيرة العربية، وكان العرب يجتمعون إليها في أعيادها الدينية وفي أسواقها القريبة و البعيدة" [33] ، ويكفي في هذا السياق أن نتذكر سوق عكاظ التي "كانت سوقا أدبية كما كانت سوقا تجارية" [34] .

أما أسباب نحل الشعر - كما يراها - فقد سبقه إلى أكثرها بعض الباحثين، ومنهم الرافعي في كتابه تاريخ آداب العرب [35] ، ولكن ما يعنينا هنا هو موقفه من النثر الجاهلي والأسباب التي يدعيها لنحله، إذ يزعم أنه "إنما نحل في أول القرن الثاني وفي القرن الثالث للهجرة لنفس الأسباب التي حملت على نحل الشعر من سياسة ودين وقصص وشعوبية وتكثر في الرواية وما إلى ذلك" [36] ، وما يمكن أن نقوله هنا تعقيبا على هذه الدعوى هو : ما علاقة هذه الأسباب المفترضة لنحل النثر الجاهلي عامة بنحل القصص الجاهلي ؟ ، وهل يمكن، مثلا، تصور علاقة بين السياسة أو الدين أو الشعوبية، وبين ما ورد في كتاب أمثال العرب للمفضل الضبي من قصص عن الحيوان وعلى ألسنته، تبرر النحل المزعوم لمثل هذا القصص ؟! .

إن أقوى اعتراض على صحة النثر الجاهلي ومعه السرد القصصي، في الواقع، هو طريقة وصوله إلينا، فالباحثون كلهم أو جلهم كـ : رجيس بلاشير، ومحمد كرد علي، وجب [37] يجمعون على أنه لم يصل إلينا بطرق موثوقة، ولم ينفرد طه حسين بهذا الاعتراض. ولكن بعضهم ، بدلا من النفي المطلق وهو أسهل الحلول، حاولوا أن يجدوا حلا لهذه المشكلة . فناصر الدين الأسد حاول أن يثبت انتشار الكتابة في العصر الجاهلي مقدما أدلة عقلية استنباطية وأخرى صريحة [38] ، لكنه أراد أن يثبت بذلك كتابة وتدوين الشعر الجاهلي خاصة، ولم يعن العناية نفسها بالنثر الجاهلي عامة، أو القصص الجاهلي خاصة [39] .

أما شوقي ضيف فيؤكد على وجود القصة العربية قبل الإسلام، فمن المحقق حسبه أن الجاهليين "قد وجدت عندهم ألوان مختلفة من القصص والأمثال والخطابة وسجع الكهان. ومن المؤكد أنهم كانوا يشغفون بالقصص شغفا شديدا" [40] ، ومن الأمثلة التي يسوقها في هذا الباب قصة المرقش الأكبر وصاحبته أسماء بنت عوف في "الأغاني"، وما نجده في كتاب "أمثال العرب" للمفضل الضبي كخرافة الحية والفأس .. [41] . ورغم أن شوقي ضيف يتفق مع طه حسين في أن القصص الجاهلي لم يحافظ على أصله، إلا أنه يفترق عنه في دعواه أن أصول القصص الجاهلي - رغم تغيرها وتحريفها أثناء رحلتها الطويلة من العصر الجاهلي إلى القرن الثاني الهجري (أي عصر التدوين) - "ظلت تحتفظ بكثير من سمات القصص القديم، وظلت تنبض بروحه وحيويته" [42] . فشوقي ضيف يشك إذن في أن القصص الجاهلي قد حافظ على أصله، لكنه يعود فيقول : "أنه يصور لنا مادة قصصهم وروحه وطبيعته وكثيرا من ملامحه، ولكن لا بصورة دقيقة، إنما بصورة عامة" [43] .

إننا هنا بإزاء دعوى تفتقر إلى البرهان. فما هي السمات المفترضة للقصص القديم، وأين عثر عليها شوقي ضيف حتى يعدها أصلا في المقايسة بين القصص المدون والقصص الجاهلي الأصلي ؟! ، وأين تلك الملامح التي قبض على كثير منها ثم تلمس نظائرها فيما دُوّن خلال العصرين الأموي والعباسي ؟! . لكن شوقي ضيف لم ينفرد بمثل هذا الموقف، فعز الدين إسماعيل يذهب إلى أن العرب قد عرفوا نثرا قصصيا أبرز ألوانه الأساطير التي قضى الإسلام على معظمها، ولم يبق لنا منها إلا النزر اليسير. كما عرفوا قصصا كثيرة تصور قيم الكرم والوفاء والغدر والحب والبطولة وقد عدها من باب التراث الأدبي الشعبي [44] ، لكن عز الدين إسماعيل ـ شأنه شأن من سبقه ـ لا يسوق دليلا واضحا على دعواه، ولا يسعى لإثبات أصالة القصص الجاهلي .

أما فاروق خورشيد، فلا يخلو رأيه من طرافة، إذ يذهب إلى أن القصص العربي القديم قد تعرض للإهمال لأنه لم يوافق ما كان يتخيله هؤلاء عن الجاهلية من بداوة وفقر، ورحلة لا تنتهي، وعناء وخشونة، وجهل بكل شيء، ولم يجدوا ما يرضي تصورهم إلا في الشعر الجاهلي الذي يحفل بالرحلة والناقة وبعر الأرآم، والحب الجنسي، والحقد الذي يولد الهجاء للغير، والأنانية المفرطة التي جعلت فنهم المفضل هو الفخر، والذلة والصغار اللذان يرسمان الشاعر دائما مادا يده في سبيل العطاء [45] . وعكس الشعر، فإن القصص الجاهلي فيه "قصص بطولة رائعة، وحكايات حب إنسانية، وقصص وفاء وغدر، وصراع في سبيل الخير وفي سبيل الشر .. تعطي خصبا ونماء في حياة الجاهليين، اكتفى الدارسون بتكذيبه ونسبته إلى الرواة والناحلين حتى لا يشوه الصورة التي اقتنعوا بها اقتناعا" [46] (!) . ثم يذكر خورشيد بعض أنواع القصص التي عرفها العرب في جاهليتهم كأيام العرب التي تدور حول الوقائع الحربية ومنها يوم داحس والغبراء، ويوم الفجار، ويوم الكلاب، وأحاديث الهوى، كقصة المنخل اليشكري والمتجردة زوجة النعمان، وأساطير الحياة والخلق، وما اقتبسوه من الأمم الأخرى المحيطة بهم، وما أخذوه من أساطير الشعوب التي خالطوها وعرفوا ثقافاتها [47] . وينتقد فاروق خورشيد هنا من رفضوا بعض القصص الجاهلي كقصة زنوبيا، خاصا بالذكر أحمد أمين وشوقي ضيف، اللذين رفضا هذه القصة بحجة مخالفتها لحقائق التاريخ. فهما لم يهتما بها إلا من ناحية الصدق التاريخي "رغم ما يمكن أن تعطي هذه القصة من دلالة واضحة على وجود التأليف القصصي الذي يستمد مادته من التاريخ، والواقع أنه ليس مطلوبا من كاتبي القصة مراعاة التاريخ والنقل الحرفي" [48] . ثم يسوق خورشيد بعض الروايات التي تدل ـ حسبه ـ على تدوين القصص الجاهلي، ومنها أن الميداني ذكر في مقدمة كتابه "الأمثال" أنه رجع في تأليفه إلى ما يربو على الخمسين كتابا، وأن وهب بن منبه يروي في صدر كتابه "التيجان في ملوك حمير" أنه قرأ ثلاثة وتسعين كتابا مما أنزل الله على أنبيائه [49] .

وبناء على الاستدلالات السابقة يرفض خورشيد قول من يرى أن القرآن بداية ولم يسبقه شيء، فالطبيعي إذن حسبه "أن العرب عرفوا من ألوان التعبير الفني ما جعلهم يستطيعون تذوق بلاغة القرآن وإدراك قيمته ورفعه إلى القدر الذي أحلوه فيه" [50] . والقرآن

إننا هنا بإزاء دعوى تفتقر إلى البرهان. فما هي السمات المفترضة للقصص القديم، وأين عثر عليها شوقي ضيف حتى يعدها أصلا في المقايسة بين القصص المدون والقصص الجاهلي الأصلي ؟! ، وأين تلك الملامح التي قبض على كثير منها ثم تلمس نظائرها فيما دُوِّن خلال العصرين الأموي والعباسي ؟! . لكن شوقي ضيف لم ينفرد بمثل هذا الموقف، فعز الدين إسماعيل يذهب إلى أن العرب قد عرفوا نثرا قصصيا أبرز ألوانه الأساطير التي قضى الإسلام على معظمها، ولم يبق لنا منها إلا النزر اليسير. كما عرفوا قصصا كثيرة تصور قيم الكرم والوفاء والغدر والحب والبطولة وقد عدها من باب التراث الأدبي الشعبي [44] ، لكن عز الدين إسماعيل - شأنه شأن من سبقه - لا يسوق دليلا واضحا على دعواه، ولا يسعى لإثبات أصالة القصص الجاهلي .

أما فاروق خورشيد، فلا يخلو رأيه من طرافة، إذ يذهب إلى أن القصص العربي القديم قد تعرض للإهمال لأنه لم يوافق ما كان يتخيله هؤلاء عن الجاهلية من بداوة وفقر، ورحلة لا تنتهي، وعناء وخشونة، وجهل بكل شيء، ولم يجدوا ما يرضي تصورهم إلا في الشعر الجاهلي الذي يحفل بالرحلة والناقة وبعر الأرآم، والحب الجنسي، والحقد الذي يولد الهجاء للغير، والأنانية المفرطة التي جعلت فنهم المفضل هو الفخر، والذلة والصغار اللذان يرسمان الشاعر دائما مادا يده في سبيل العطاء [45] . وعكس الشعر، فإن القصص الجاهلي فيه "قصص بطولة رائعة، وحكايات حب إنسانية، وقصص وفاء وغدر، وصراع في سبيل الخير وفي سبيل الشر .. تعطي خصبا ونماء في حياة الجاهليين، اكتفى الدارسون بتكذيبه ونسبته إلى الرواة والناحلين حتى لا يشوه الصورة التي اقتنعوا بها اقتناعا" [46] (!) . ثم يذكر خورشيد بعض أنواع القصص التي عرفها العرب في جاهليتهم كأيام العرب التي تدور حول الوقائع الحربية ومنها يوم داحس والغبراء، ويوم الفجار، ويوم الكلاب، وأحاديث الهوى، كقصة المنخل اليشكري والمتجردة زوجة النعمان، وأساطير الحياة والخلق، وما اقتبسوه من الأمم الأخرى المحيطة بهم، وما أخذوه من أساطير الشعوب التي خالطوها وعرفوا ثقافاتها [47] . وينتقد فاروق خورشيد هنا من رفضوا بعض القصص الجاهلي كقصة زنوبيا، خاصا بالذكر أحمد أمين وشوقي ضيف، اللذين رفضا هذه القصة بحجة مخالفتها لحقائق التاريخ. فهما لم يهتما بها إلا من ناحية الصدق التاريخي "رغم ما يمكن أن تعطي هذه القصة من دلالة واضحة على وجود التأليف القصصي الذي يستمد مادته من التاريخ، والواقع أنه ليس مطلوبا من كاتبي القصة مراعاة التاريخ والنقل الحرفي" [48] . ثم يسوق خورشيد بعض الروايات التي تدل - حسبه - على تدوين القصص الجاهلي، ومنها أن الميداني ذكر في مقدمة كتابه "الأمثال" أنه رجع في تأليفه إلى ما يربو على الخمسين كتابا، وأن وهب بن منبه يروي في صدر كتابه "التيجان في ملوك حمير" أنه قرأ ثلاثة وتسعين كتابا مما أنزل الله على أنبيائه [49] .

وبناء على الاستدلالات السابقة يرفض خورشيد قول من يرى أن القرآن بداية ولم يسبقه شيء، فالطبيعي إذن حسبه "أن العرب عرفوا من ألوان التعبير الفني ما جعلهم يستطيعون تذوق بلاغة القرآن وإدراك قيمته ورفعه إلى القدر الذي أحلوه فيه" [50] . والقرآن

- حسب خورشيد - لم يقارع الشعر، إذ يكفي أن يصم الشعراء بالغاوين "بقي أمر النثر، ونزعم (القول لخورشيد) أن المعركة البلاغية الحقيقية التي خاضها القرآن إنما كانت ضد النثر" [51]، وهذا النثر ليس هو الخطب ".. لقد لجأ القرآن إلى القصص يستخرج منها العبر ويرسم بها المثل ويشرح بها الخير والشر" [52] . ولجوء القرآن إلى القصص حسب خورشيد "دليل واضح على أنه كان يعرف أنها الطريق الذي ينفذ به إلى عقول الناس وقلوبهم، فليس معقولا أن يخاطب الكتاب الكريم الناس بأداة جديدة عليهم وأسلوب لم يعهدوه من قبل، بل الطبيعي أن القرآن الكريم في اتجاهه نحو القصص إنما كان يسد حاجة فنية عند العرب، ويحل تدريجيا محل فن قديم لديهم، قارعه بنفس سلاحه وانتصر عليه" [53] .

ان موقف خورشيد ينبني أكثر ما ينبني على حدوسه الشخصية واستنتاجاته المجردة. كما أنه لا يخلو من تناقض . فحين يزعم أن الدارسين ينحازون للشعر لأنه يصور الحياة الجاهلية كما يتخيلونها، يتناسى أن كثيرا من هذا الشعر نفسه يحفل بقيم تناساها هو كالكرم ونجدة المستجير واحترام الجار والوفاء بالعهد والشجاعة .. الخ. أما الروايات التي يسوقها دليلا على تدوين القصص الجاهلي فلا قيمة لها من الناحية التاريخية. ولنا أن نتساءل : ما هي الكتب التي قرأها الميداني أو وهب بن منبه ؟، وإلى أية فترة ترجع بالتحديد ؟، وهل تم التحقق من صحتها ؟ . وإن كان محقا، من الناحية الأدبية الخالصة، في نقده لكل من أحمد أمين وشوقي ضيف على موقفهما من قصة زنوبيا، فلعله تناسى أن موضوعه إنما كان إثبات الوجود التاريخي للقصة الجاهلية لا إثبات أدبيتها .

أما دعواه أن القرآن قارع القصة دون الشعر فمردودة بالقرآن نفسه، ويكفي هنا أن نذكر سورة الشعراء وما جاء فيها . قال تعالى {والشعراء يتبعهم الغاوون. ألم تر أنهم في كل واد يهيمون. وأنهم يقولون ما لا يفعلون} [54] . وكثيرا ما وردت في القرآن لفظة الشعر ومشتقاتها في سياق وصف اتهام النبي عليه الصلاة والسلام بأنه شاعر، ورد التهمة عنه . وهذه شواهد كافية .

- قال تعالى : {بَلْ قَالُوا أَضْغَاثُ أَحْلَامٍ بَلِ افْتَرَاهُ بَلْ هُوَ شَاعِرٌ فَلْيَأْتِنَا بِآيَةٍ كَمَا أُرْسِلَ الْأَوَّلُونَ} الأنبياء 5 .
- وقال أيضا : {وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ إِنْ هُوَ إِلَّا ذِكْرٌ وَقُرْآنٌ مُبِينٌ} يس 69.
- وقال أيضا : {وَيَقُولُونَ أَئِنَّا لَتَارِكُوا آلِهَتِنَا لِشَاعِرٍ مَجْنُونٍ. بَلْ جَاءَ بِالْحَقِّ وَصَدَّقَ الْمُرْسَلِينَ} الصافات 36 - 37.
- وقال عز وجل : {أم يقولون شاعر نتربص به ريب المنون} الطور 30 .
- وقال أيضا : {إنه لقول رسول كريم. و ما هو بقول شاعر. قليلا ما تؤمنون} الحاقة 40 - 41 .

ان هذه الشواهد القرآنية تبين أن العرب قارنوا بين القرآن الكريم وشعرهم، لا بينه و بين النثر .

وحين يقول خورشيد أن القرآن الكريم في اتجاهه نحو القصص .. أخذ يحل تدريجيا محل فن قديم لديهم، فهو لا يدرك أنه بذلك يهدم دعواه من أساسها . فما معنى أن يحل قصص القرآن محل القصص الجاهلي سوى أنه قد قضى عليه و لم يعد له من تاريخ يرجع إليه ؟! .

6 ـ أطروحة الإقصاء :

يذهب عبد الله إبراهيم إلى أن النثر القصصي الجاهلي قد تعرض إلى إقصاء "لاهوتي" لأن "مركزية الوحي ممثلة بالقرآن والحديث، استندت إلى قوة خاصة جوهرها الرؤية الدينية للعالم منذ خلقه إلى فنائه .. وأفضى ذلك إلى إقصاء كل ما يتعارض وماهية تلك الرؤية" [55]، لقد تم إيجاد تراتب جديد حسب الباحث، فأصبح القرآن الكريم خطابا من الدرجة الأولى تركيبا ودلالة، وأصبح الحديث خطابا من الدرجة الثانية، وأفضى هذا "إلى إقصاء الخطابات القائمة آنذاك، أو دمجها في سياقات أخرى، وتقويض مصادرها الإلهامية، وأعيد توظيفها بما يخدم المركزية الدينية .. هذا بالنسبة للخطابات الشعرية والنثرية التي تلتزم في الأصل قواعد الفصاحة وتمثل للرؤية القرآنية للعالم، أما إذا أرادت أن تؤسس وجودها الخاص، بمعزل عن حركة الوحي، وأن تشغل بجمالياتها اللفظية والدلالية بعيدا عن كل ذلك، فلا يمكن تصور وجود أي مكان لها" [56] . و يورد عبد الله إبراهيم ـ دعما لرأيه ـ قول النبي عليه الصلاة والسلام : "العلم ثلاثة، فما سوى ذلك فهو فضل : آية محكمة، وسنة قائمة، وفريضة عادلة" * . وكذلك قوله حين رأى جمعا من الناس على رجل في المسجد فسأل عنه فقيل له : "يا رسول الله ** هذا رجل علامة . قال : و ما العلامة ؟ قالوا : أعلم الناس بأنساب العرب ، وأعلم الناس بعربية، وأعلم الناس بشعر، وأعلم الناس بما اختلف فيه العرب . فقال : هذا علم لا ينفع ، وجهل لا يضر" . ويستنتج الباحث من هذين الحديثين أن التعبير الإبداعي ومنه الشعر والنثر القصصي أصبح في موقع بعيد، لأنه مضر لقائله وسامعه في الدنيا والآخرة [57] .

ومن نماذج القصص الجاهلي الذي تعرض للإقصاء حسب الباحث، أحاديث النضر بن الحارث التي كان يتحدى بها الرسول صلى الله عليه وسلم، حيث كان يحضر مجلسه وبعد أن يفرغ الرسول من حديثه ينهض مخاطبا المكيين بقوله "ما محمد بأحسن مني حديثا، وما حديثه إلا أساطير الأولين"، ثم يحدثهم بأحاديث رستم واسفنديار .. وغيرها . ولأن أذاه للمسلمين كان شديدا فقد أمر الرسول عليه الصلاة والسلام بقتله صبرا بعد أسره في معركة بدر، ويصل الباحث من تحليله لحادثة النضر إلى خلاصتين، الخلاصة الأولى أن موقف الرسول كان أشد قسوة على القاص من غيره، فقد عفا عمن سحره، وأهدر دم من هجاه شعرا، وقتل القاص وهو أسير حرب . والخلاصة الثانية هي طمس المرويات التي تنسب إلى هذا القاص وأمثاله ، وكل المرويات التي ظهرت قبل الإسلام [58] .

وبالإضافة إلى هذا الإقصاء "اللاهوتي" حسب عبارة الباحث، فقد تعرض القصص الجاهلي لإقصاء تاريخي، أي أنه أهمل ولم يدون لأن كثيرا "من المرويات التي استلهمت العصر

الجاهلي واستثمرت معطياته القبلية والدينية لم تجد مكانا في مدونات عصر التدوين في ظل المؤسسة الدينية ـ السياسية التي لها منظورها وتصوراتها الخاصة" [59] .

أول ما نلاحظه على أطروحة عبد الله إبراهيم هو الإغراق في التجريد لدرجة تتماهى فيها الحقيقة التاريخية مع الحدوس الشخصية . وآية ذلك أن الباحث يتحدث عن "كثير من المرويات التي استلهمت العصر الجاهلي" حديث العارف بها . فما هي تلك المرويات التي تعرضت للإقصاء ؟! .

إن الباحث، على عادته في التخمين، يزعم أن مرويات النضر بن الحارث قد تعرضت للطمس، ولا يكتفي بذلك بل يضيف أن كل المرويات قبل الإسلام قد طمست معها. أما كيف ومتى حدث ذلك فهذا مما يضرب عنه الباحث صفحا مكتفيا بحدوسه المجردة .

وإذا سايرنا الباحث في دعواه أن الخطابات التي أرادت أن تؤسس وجودها الخاص بمعزل عن حركة الوحي .. الخ، لا يمكن تصور وجود أي مكان لها . فأين نضع هذا التراث الهائل من الخمريات الجاهلية والإسلامية والغزل الماجن بل الفاحش من غزل امرئ القيس الجاهلي إلى ابن حجاج وابن سكرة العباسيين، وحكايات ألف ليلة وليلة، بل أين نضع شعر الزنادقة ومن اتهموا حقا أو باطلا بالإلحاد من بشار بن برد إلى المعري ؟ ، لماذا لم تقص المؤسسة الدينية ـ السياسية هذه النصوص ؟! . ولماذا يخص الباحث القصص الجاهلي بهذا المصير المؤسف، وهو يعلم أن الأحاديث النبوية التي ساقها لم تصدر حكم "الإقصاء" على الشر دون الشعر، هذا إن سايرناه في تأويله المتحل المعتسف لتلك الأحاديث، بل خصت الشعر بقسط وافر من الانتقاد، ورغم ذلك فالشعر كان وظل ديوان العرب .

ومن الغريب حقا أن يستنتج الباحث من قول النبي عليه الصلاة والسلام "هذا علم لا ينفع، وجهل لا يضر" أن التعبير الإبداعي أصبح في موقع بعيد، لأنه مضر لقائله وسامعه في الدنيا والآخرة . إنه ببساطة يحرّف معنى الحديث الذي لا يفهم منه إلا الإباحة أو الكراهية دون التحريم، ولو تعلق الأمر هنا بضرر يلحق سامع الشعر والعربية والأنساب في دينه ودنياه لكان النهي النبوي شديدا وحاسما، ولما كان بتلك الصيغة الأقرب إلى اللين .

هوامش :

1 . محمد أركون : القرآن. من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني . ترجمة: هاشم صالح. دار الطليعة بيروت ط2.. 2005. ص 48.

2 . عن: موسوعة لالاند الفلسفية . تعريب : خليل احمد خليل . منشورات عويدات . بيروت . باريس . ط 2. 2001. المجلد الثاني (الملحق) ص 1102

3 - Nicole everaert-desmedt -Sémiotique du récit - de boeck-3eme edition 2004 p 13

4 - J. COURTES, Analyse sémiotique des discours ,Hachette, Paris,1990, P. 70-72

5 - Claude Brémond- Racontant et raconté: les deux temps du récit –in Le temps du récit (Ouvrage collectif) Madrid 1989 p147.

6 - Y.Gilli-A propos du texte littéraire et du F.Kafka - centre de recherche en linguistique etrangere-Vol 10.Annales littéraires de l'université de Besançon-paris 1985 p12-13

7 - Narratology an introduction "Longman publishing- U.S.A -1996. p3 onega ,suzana and landa ;jose Angel Garcia Editors

نقلا عن : أيمن بكر : السرد في مقامات الهمذاني . الهيئة المصرية العامة للكتاب . 1998 .

8 . محمد أحمد العزب : عن اللغة والأدب والنقد . رؤية تاريخية ورؤية فنية . ط 1. دار المعارف القاهرة . 1980 . ص 389 . نقلا عن : د. سعيد عطية علي مطاوع : الإعجاز القصصي في القرآن . دار الآفاق العربية . القاهرة . ط 1 . 2006 . ص 23 .

9 . جاك لامبير : القصة . ضمن كتاب الأدب والأنواع الأدبية . مجموعة من الأساتذة . تر: الطاهر حجار. دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر . دمشق . ط1. 1985. ص 107 .

10 . ينظر: محمد القاضي : الخبر في الأدب العربي . دراسة في السردية العربية . كلية الآداب منوبة . تونس. دار الغرب الإسلامي . بيروت . 1998 . ص 91 . 119 .

11 . المرجع نفسه . خاصة من الصفحة 107 إلى الصفحة 119 .

12 . طه حسين : المجموعة الكاملة . دار الكتاب اللبناني . مكتبة المدرسة . بيروت . 1982 . م 5 ج 1 . في الأدب الجاهلي . ص 327 .

13 . المرجع نفسه . ص 328 .

14 . تنظر الصفحات من 82 إلى 94 .

15 . تنظر الصفحات من 94 إلى 113 .

16 . تنظر الصفحات من 118 إلى 134 .

17 . تنظر الصفحات من 134 إلى 149 .

18 . المرجع نفسه . ص 150 . 154 .

19 . المرجع نفسه . ص 162 . 167 .

20 . المرجع نفسه . ص ص 170 . 171 .

21 . المرجع نفسه . ص 330 .

22 . المرجع نفسه والصفحة نفسها .

23 . المرجع نفسه . ص ص 330 . 331 . (والتأكيد على العبارة من عملنا) .

24 . المرجع نفسه . ص 331 .

25 . المرجع نفسه والصفحة نفسها . (والتأكيد على العبارة من عملنا) .

26 . المرجع نفسه . ص 331 . 332 .

27 . المرجع نفسه . ص 334 .

28 . ينظر شوقي ضيف : تاريخ الأدب العربي . العصر الجاهلي . دار المعارف . القاهرة . ط 6 . 1974 . ص 33 .

29 . شوقي ضيف : المرجع السابق . ص 33 .

30 . المرجع نفسه . ص 35 . 36 .

31 . المرجع نفسه ص 33.

32 . ينظر : ناصر الدين الأسد. مصادر الشعر الجاهلي . دار المعارف . القاهرة . ط 5 . 1978 . ص 420 . 421 .

33 . شوقي ضيف . المرجع السابق. ص 133

34 . المرجع نفسه . ص 134 .

35 . ينظر : ناصر الدين الأسد . المرجع السابق ذكره . ص 377 . 379 .

36 . طه حسين . الأعمال الكاملة . ص 331 . 332 .

37 . ينظر : مثلا محمد القاضي : مرجع سبق ذكره . ص 125. 129 .

38 . ناصر الدين الأسد : مرجع سبق ذكره . ص 23 . 103 .

39 . المرجع نفسه . ص 107 . 184 .

40 . شوقي ضيف : المرجع السابق ذكره . ص 399 .

41 . المرجع نفسه . ص 400 . 402 .

42 . المرجع نفسه والصفحة نفسها . (والتأكيد على العبارة من عملنا).

43 . المرجع نفسه ص 403 .

44 . عز الدين إسماعيل : المكونات الأولى للثقافة العربية . دار الشؤون الثقافية العامة . بغداد . ط2 . 1986 . ص 125 . 137 .

45 . فاروق خورشيد . في الرواية العربية . عصر التجميع . دار الشروق . القاهرة . ط 3 . 1982 . ص 30 .

46 . المرجع نفسه. ص 31 . (بتصرف يسير).

47 . المرجع نفسه. ص 34 . 36 .

48 . المرجع نفسه. ص 36 . 37 .

49 . المرجع نفسه . ص 39 . 40 .

50 . المرجع نفسه . ص 46 .

51 . المرجع نفسه . ص 49 .

52 . المرجع نفسه . ص 50 .

53 ـ المرجع نفسه . والصفحة نفسها .

54 ـ سورة الشعراء . الآيات 224 ـ 225 ـ 226 .

55 ـ عبد الله إبراهيم : التلقي والسياقات الثقافية . منشورات الإختلاف . الجزائر . ط 2. 2005 . ص 91 .

56 ـ المرجع نفسه . ص 92. (والتأكيد على العبارة من عملنا) .

❖ . في الأصل فريضة .

❖❖ . في الأصل يا رسول .

57 ـ المرجع نفسه . ص 93 . (والتأكيد على العبارة من عملنا) .

58 ـ المرجع نفسه . ص 98 ـ 100 .

59 ـ المرجع نفسه . ص 104 .

الاتجاهات الفكرية المؤثرة في التربية العربية

أ . بوبيدي نجاة
جامعة منتوري . قسنطينة

يتناول المقال أهم الاتجاهات الفكرية المؤثرة في التربية العربية ،من خلال التعرض لأهم لاتجاهات الفكرية العربية ،والتركيز على اتجاهين هما الاتجاه الذي يدعو إلى الأصالة وضرورة الرجوع إلى التراث الفكري العربي والأخذ بما توصل إليه المفكرون المسلمون ،والاتجاه الثاني الذي يدعو إلى ضرورة الأخذ بالتيارات الفكرية الغربية كما تعرض المقال إلى الاتجاهات الفكرية المؤثرة في التربية في الجزائر لغرض توضيح انعكاسات الصراعات الفكرية على المنظومات التربوية العربية والجزائر خاصة .

L'article aborde les tendances intellectuelles les plus importantes qui touchent L'enseignement arabe à travers l'exposition des tendances intellectuelles arabes Les plus importantes et il se concentre sur les deux sens celui qui appellent a l'originalité et à la nécessité de référer au patrimoine intellectuel arabe et l'introduction des réalisations des penseurs musulmans et le seconde sens appelle à la nécessité de prendre des courants intellectuels occidentaux, comme il est également parvenu à l'évolution intellectuelle qui influe sur l'éducation en Algérie pour expliciter les conséquences des conflits intellectuel des systèmes éducatifs d'arabe en général et l'Algérie en particulier.

تتحمل التربية مسؤولية إعداد الأجيال للحياة في جميع الأمم، وذالك لتأهيلها اجتماعيا، واقتصاديا وثقافيا لمواجهة متطلبات الحياة وتكوين أفراد فاعلين في المجتمع، والمتتبع للفكر الإنساني يلاحظ التأثير الفلسفي على التربية، وكل فلسفة تقدم لنا نظرية عن الحياة والكون والأخلاق يترتب عنها في المجال التربوي نظرية معينة للتعليم والتعلم .

وهذه الفلسفات تستمد وجودها من تطور تاريخي للمسيرة الفكرية لشعوبها مما أدى إلى وجود اضطرابات فكرية على الساحة العالمية، خاصة بعد أن شهدت الساحة الفكرية تحولات لصالح العلمانية، وظهرت مفاهيم جديدة (كالديمقراطية، الليبرالية، الاشتراكية، وأخيرا العالمية أو العولمة) . ولكن يبقى الصراع الدائر بين هذه الفلسفات ينحصر بين الفكر الديني والفكر العلماني، سواء على المستوى العالمي أو العربي، وتؤكد جميع الدراسات في الميدان الفكري أن هذه الصراعات - وما يحدث في العالم - يرجع إلى الماضي من خلال الفهم الصحيح لمسيرة الشعوب وتقاليدها ومعتقداتها والأديان التي كان لها دور بالغ الأهمية في تطور الشعوب سواء منها القديمة أو الحديثة .

إذا أردنا تقويم الممارسات التربوية الحالية في الوطن العربي أمكننا وصفها بتبعيتها الأساسية للاتجاهات الفكرية الغربية، لكون التبعية الفكرية تأخذ شكل التقليد بحيث تتعدد وتأخذ إشكالا حسب المخلفات الاستعمارية . فإذا كانت الاتجاهات الفكرية الانجلو سكسونية هي المسيطرة في المشرق العربي، فإن الاتجاهات الفكرية الفرانكفونية الفرنسية هي التي تسيطر على المغرب العربي . ومن ثمة فالاتجاهات الفكرية التربوية الحديثة دخيلة على البلاد العربية، فالنظريات التربوية النفسية أو الاجتماعية أو حتى الاقتصادية والتكنولوجية التي تفسر كل ما يتعلق بالتعليم والتعلم، انطلقت من بيئات غربية لها خصوصيتها الخاصة، وتم نقلها إلينا كما هي دون تنقيحها وتكييفها مع واقعنا الاجتماعي والثقافي، أو بالأحرى الامتداد الحضاري .

ومما سبق، فإن علاقة المجتمع العربي بالنظريات التربوية الغربية، هي علاقة غير متوازنة، لأنها أفرزت نتائج غير ملائمة لبيئتنا كونها جردت من إطارها الثقافي والاجتماعي والاقتصادي وحتى الحضاري والتاريخي، وبالتالي انفصلت عن مسار تكوينها المعرفي . وإذا اقتبسنا بيداغوجيات حديثة كالأهداف أو الكفاءات، فإن هذه المفاهيم نتاج لبحوث طويلة خلال مسيرة تاريخية للشعوب الغربية، ونتيجة لتراكم الفكر التربوي منذ جون جاك روسو، كالبتريك، وثورندايك، ووطسن، إلى غاية جون ديوي، وجون بياجي . وحتى النظريات السوسيولوجية سواء الوظيفية، أو الماركسية، أو المرفولوجية، جميعها ارتبطت بخصوصيات مجتمعاتها، وقضاياها الاجتماعية والتاريخية، والحقل المعرفي الذي تطورت فيه .

وعند الرجوع إلى السياق التاريخي في الوطن العربي نجد هذا الصراع الفكري منذ القرن 19 حيث وجد اتجاهان أحدهما ممالي للاستعمار الغربي في تقريب الإسلام من المسيحية، أو تحويله إلى توجه ديني يرضي الاستعمار . أما الثاني فكان يهدف إلى مقاومة هذا التقريب أو هذا التحويل، وهناك تيار الوسط الذي ينادي بالقومية العربية .

إن هذه التيارات أثرت بشكل مباشر أو غير مباشر في المسار الفكري للتربية العربية كما سنوضحه في هذا المقال .

1ـ الاتجاه الإسلامي :

وهو اتجاه التأصيل والتواصل، والذي يرى ضرورة إحياء التعليم الديني الإسلامي والأصلي، لتركيب حلقات سلسلة التواصل الحضاري، ورفض القطيعة مع الماضي، لذلك تحركت دعوة العلماء إلى إصلاح التعليم وتطويره، وإحياء التراث الحضاري الإسلامي، وتوظيف العقيدة الإسلامية كبعد أساسي في مجالات الحياة .

إن هذا التيار يستمد أفكاره من الدعاة الأوائل الذين عملوا على تحفيز المسلمين للصحوة، ومحاربة المخططات الاستعمارية من أمثال جمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، وعبد الحميد ابن باديس، وحسن البنا، والذين وجدوا مساندة من الشعوب الإسلامية، وكان الغرض الذي يرمي إليه جميع المصلحين هو "تصحيح الاعتقاد وإزالة الخطأ في فهم نصوص الدين، وتهذيب أخلاقهم بالملكات السليمة، والصلاح للأمة الإسلامية" [1] .

ولقد ركز أصحاب هذا التيار على تربية الأجيال، وإصلاح الأنظمة السياسية، وتنقية الدين من البدع والخرافات، ورفع مستوى الوعي لدى الإنسان العربي المسلم، ومقاومة الاستعمار، والسعي إلى توحيد المسلمين، والتمسك بقيمهم الحضارية والدينية .

ويرى عباسي مدني أن "سر نجاح المنهج الإصلاحي يكمن في أنه كان قائما على إصلاح العقيدة والتعليم، وذلك لما آل إليه الناس من الظلم والتخلف" [2] . ويتبنى هذا المنهج الاقتداء بالسلف، وبالسيرة النبوية الشريفة، والقرآن الكريم .

2 ـ الاتجاه العلماني :

ويتمثل في فئة المفكرين والمثقفين المتأثرين بالفكر الغربي المادي والمتواجدين في مختلف أنحاء الوطن العربي والإسلامي من العرب والمستشرقين الذين انبهروا بالتجارب الغربية، وهم في الغالب ينادون بالحداثة والتجديد، واتخذوا من اللائكية اديولوجية في الدفاع عن أفكارهم التربوية .

ويرى خلدون حسن النقيب "إذا كان طه حسين ورجالات جيله من أمثال علي عبد الرزاق، وسلامة موسى، والتيار الليبرالي في سوريا ولبنان يمثلون الجديد، فإن هذا الجديد يمثل ثورة جعلت الأمور تقف على رأسها وليس على قدميها، لأنها ثورة نقلت الوطن العربي من أصولية منهج دار العلوم إلى أصولية المناهج الوضعية الغربية" [3] .

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن سبب تخلف المنظومة التربوية العربية راجع إلى كونها في الأصل دينية، ولا يمكن أن تصلح للمجتمعات الحديثة التي ينادون بها، والقائمة على مفاهيم كالعقل، الخبرة، المادة، فصل الدين عن الدولة، هذه المفاهيم نشأت في سياق حضاري مختلف عن المجتمع العربي، وفي هذا الصدد يرى عبد السلام الخزرجي وزميلته "إذا أخذنا مثلا مبدأ الفصل بين الدين والسياسة باعتباره أحد القواعد الأساسية للاتجاهات العلمانية، فإنه يمكننا القول أن هذا المبدأ لم يكن قرارا سياسيا فرضته ظروف محلية أو إقليمية طارئة، بل كان قرارا فكريا سليما وأمرا فرضته حاجات بيئة ثقافية ملحة على الساحة الأوروبية . ولذا فإن مبدأ التعليم في البيئة العربية يشترط تشابه الحاجات البيئية بين البيئة المعيرة والبيئة المستعيرة .. لأن اختلاف البيئات يؤدي إلى اختلاف في أنماط التفكير لاجتماعي" [4] .

ومن هذا المنطلق فإن التيار الفكري العربي العلماني بعيد عن الواقع الاجتماعي العربي لكونه متأثرا بتكوينه الغربي، لأن معظم ممثلي هذا الرأي تكونوا في مؤسسات غربية مزروعة في عواصم عربية وإسلامية من أمثال طه حسين، علي عبد الرزاق، والخديوي إسماعيل، ومصطفى كمال، وغيرهم، أما في القرن العشرين فقد تأثر الفكر العربي الموالي للفكر الغربي تأثرا كبيرا بالفلسفة البراغماتية، خاصة آراء جون ديوي، وقد روج لها من أمثال إسماعيل قباني، وعبد العزيز القوصي، وسعد مرسي النجيحي من خلال التركيز على شخصية الطفل، والاهتمام بميوله ونشاطاته وإعداده كمواطن صالح [5].

ولقد اتسع نفوذهم في المجال التربوي بنشر الفكر البراغماتي في مصر والدول العربية الأخرى، وإلى غاية الوقت الحالي لازال الصراع قائما بين الفكر العلماني وبين الفكر الديني أو بين الأصالة والمعاصرة باعتبارها إشكالية في الثقافة العربية، حيث ينظر علي أسعد وطفة إلى هذا الجانب "وسعيا وراء الحداثة بقيت الساحة العربية الفكرية مفتوحة على مختلف الاتجاهات الفكرية والمحاولات الجادة في الكشف عن عناصر الغموض في معادلة التنوير المعقدة .. عصر الرواد اعتمد منهج الانضباطية والأصولية التراثية في التعليم، أما نخبة التجربة الليبرالية قد استندت إلى الأصولية الوضعية تحت تاثير حضارة الغرب .. لأننا ما زلنا ضمنيا أو صراحة نعتبر أن التنمية هي اللحاق بالغرب [6].

وفي خضم هذا الصراع الفكري تدخل التيارات الفكرية في إطار التحدي الغربي المستمر فقضايا التراث والمعاصرة أو الأصالة والحداثة تشكل الأفكار الأساسية في الساحة العربية، ويقسم شرابي استجابة المثقفين العرب لهذا التحدي إلى نظريتين [7] :

- التيار التقليدي وهو ذ وموقف سلبي رافض للغرب وللتجديد .
- التيار التحديثي وهو ذ وموقف ايجابي تجاه الغرب والتغيير .
- التيار الإصلاحي وهو وسيط بين الاتجاهين.

ويمكن اعتبار التيار الثالث من أنصار الأخذ بالأفكار الغربية مع تكييفها لتلائم الواقع الاجتماعي العربي، ويشمل هذا التيار المثقفين والمفكرين الذين يدافعون عن القومية العربية . ويتفق مسارع حسن الراوي مع التصنيف الذي وضعه شرابي من خلال نظرته إلى تأثر التربية العربية بالاتجاهات الفكرية "إن الموضوعية تتطلب الاعتراف بأن التراث الإسلامي فيه أفكار واتجاهات تربوية تقليدية محافظة، تتنافى مع المعاصرة لأنها تناهض العقلانية والتقدمية، كما فيه أفكار واتجاهات تربوية تتسم بالتقدمية والديمقراطية والمعاصرة دعا إليها بعض المفكرين الذين تخطو زمانهم في تطلعاتهم الفكرية" .

وفي ضوء هذه المعطيات والنتائج، يجد المربي نفسه أمام ثلاث خيارات هي [8] :

- الانغلاق على التراث والتقيد به إيمانا بأن كل ما في التراث صالح ومقدس وغير قابل للنقد أو النقص.
- الانفتاح على الحياة المعاصرة والأخذ بالاتجاهات الفكرية الغربية سواء كانت شرقية أم غربية، مما يستدعي إهمال التراث واعتباره تاريخا يناسب زمانا مضى وعصرا انقضى .
- الخيار الثالث هو خيار توفيقي عقلاني عملي، يرفض الانغلاق على التراث، ولا يقر الانفتاح الكلي على الإنتاج الحضاري المعاصر.

ويرى مسارع حسن أن الخيار الثالث يأخذ الحسن من التراث العربي الإسلامي لإيمانه بأصالته وعراقته، ويختار المناسب من الحضارة الحديثة لإيمانه بالمعاصرة والتقدم العلمي، إنه الخيار الذي يوفق بين مبدأ الأصالة والمعاصرة، ويرفض الانغلاق المتطرف على التراث والانفتاح المتطرف على الحداثة [9].

وإذا كانت أغلبية المفكرين العرب والمسلمين الذين يؤمنون بضرورة الاعتراف بالتراث الإسلامي وعدم تجاهل الدور الديني، لأنه يمثل الوزن القيمي والثقافي للمجتمعات العربية والإسلامية على الرغم من التطرف في بعض فتراته، من خلال تغليب الجانب الروحي على الجانب المادي، ولم يتخذ من الوسطية منطلقا لأفكاره، وكذالك الاتجاه العلماني الذي تجاهل الدور الروحي والخلقي في الفكر التربوي، وتناسى أثره في الوظيفة الاجتماعية للشعوب العربية، لكون الدين الإسلامي عقيدة وممارسة على حد سواء، ولا يمكن بأي حال من الأحوال فصل الجانب العقائدي عن الممارسة .

ويعتبر الخزرجي تجاهل الدور الروحي للاتجاه العلماني في البلاد العربية والإسلامية باعتبارها بيئة اجتماعية تتسم بثراء ديني متميز، له خطورة كبيرة على الشعوب العربية والإسلامية، وذلك لكونه رسالة سماوية تهتدي فلسفته الاجتماعية بدرجة كبيرة بالمسائل الروحية [10].

3 - الاتجاهات الفكرية التربوية في الجزائر:

لم تكن التجربة الجزائرية منذ مطلع الاستقلال في مأمن من هذه الصراعات والتناقضات، ولم تسلم من الغموض الفكري التربوي، بل كانت تعاني في المنطلقات والأهداف أكثر من غيرها بفعل العامل الاستعماري، ويمكن تقسيم التيارات الثقافية في التجربة الجزائرية في سياقها التاريخي إلى نوعين هما :

- تيار الثقافة الفرنسية أو ما يعرف بالتيار الفرانكفوني.
- تيار الثقافة العربية .

3 . 1 . تيار الثقافة الفرنسية (الفرانكفوني)

ترجع امتداداته إلى الاستعمار الفرنسي، حيث بدأ بالظهور على المسرح الجزائري قبل الحرب العالمية الأولى، ثم تبلور في بعض المنظمات السياسية ابتداء من عام 1930م، وكانت له جرائد باللغة الفرنسية ودعاته في المحافل الدولية داخل الجزائر وخارجها، ولقد لقي تأييدا من قبل الاستعمار الفرنسي وأصبح يطلق عليهم اسم النخبة [11] .

ولقد تأثر دعاة هذا التيار بالفكر الغربي خاصة الفرنسي، ويعتمد في طرحه للقضايا التربوية على الحداثة، ويعتبر أن سبب تدهور المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال يعود بالدرجة الأولى إلى التسرع في عملية التعريب، وفرض مبدأ الأحادية الذي حولها إلى فضاء من الغباء والاشتراط الإيديولوجي . ويعتبرون المدرسة الجزائرية اقتصرت على غرس العقائد والإيديولوجيات في الوقت الذي كانت فيه مطالبة ببث الاعتزاز النفسي في أطفال الجزائر، ومنحهم القدرة على التفكير والنقد [12] .

إذن فهذا التيار ينظر إلى أن المدرسة الجزائرية منكوبة بسبب تعميم اللغة العربية التي صارت تدرس في كل المواد، إضافة إلى أن تدريس التربية الإسلامية بعدد كبير من الساعات أدى من وجهة نظرهم إلى الأصولية، ويرى علي بن محمد الوزير السابق للتربية الوطنية في بداية التسعينات أن التيار الفرانكفوني يعتبر المدرسة لا تشد عن القاعدة، فهي منكوبة، وسبب نكبتها هي اللغة العربية التي صارت تدرس بها مواد البرنامج كلها .. والتربية الإسلامية التي كونت الأصولية والإرهاب [13] .

ومما سبق فمشكلة تحديث المدرسة الجزائرية بالنسبة للتيار الفرانكفوني تتركز في لغة التدريس والمتمثلة في اللغة الفرنسية، لأنها لغة العلم والثقافة والتقدم والرقي، عكس اللغة العربية التي تعتبر من وجهة نظرهم لغة تكرّس التخلف والأصولية .

3 . 2 . تيار الثقافة العربية

ويمثل هذا التيار دعاة القومية الإسلامية، وهم بصفة رئيسية يمثلون جمعية العلماء المسلمين، ورجال الطرق الصوفية وأصحاب الزوايا، وتؤيده سياسيا حركة نجم شمال إفريقيا، وحزب الشعب الجزائري، وحركة انتصار الحريات الديمقراطية، وجبهة التحرير الوطني التي كانت تنادي بتحرير الجزائر داخل إطار الثقافة العربية الإسلامية، ومقاومة بشدة سياسة الإدماج والتجنيس [14] . ولقد ركز هذا التيار على ضرورة توحيد المثقفين الجزائريين لإحياء اللغة العربية وتطهير الدين الإسلامي من البدع والخرافات والشعوذة، وبعث التراث العربي الإسلامي وتجديده .

إن هذا التيار يدعو إلى أصالة المدرسة الجزائرية والسعي بها إلى التقدم والرقي في إطار مقومات الهوية الوطنية، وركائزها الأساسية هي اللغة العربية، وانتماءاتها الحضارية من خلال الاقتداء برائد النهضة الجزائرية عبد الحميد ابن باديس وأنصاره الذين يرفضون النظر إلى المدرسة الجزائرية من زاوية سوداوية حول الانجازات المحققة .

إن هذا التيار يدعو إلى ضرورة المحافظة على المكاسب المحققة، والعمل على توجيه الاهتمام إلى البحث عن المسائل التربوية كالمناهج وطرائق التدريس، والتكوين وتحسين التحصيل، فهو لا يدخر جهدا في التصدي بكل قوة لكل مشاريع الإصلاحات التي تريد أن تتنكر للثوابت الوطنية، ويدين كل تراجع أو تنازل عن أي جانب من جوانب التعريب أو أي تخل عن القيم الروحية والثقافية (15) . ويرى بوفلجة غياث أنه قبل الطعن في مدى صلاحية أحد مقومات الأمة ومدى تشويشها على العملية التربوية، لا بد من البحث في كل القضايا التقنية ومتابعة نتائجها (16) .

إن هذا الاتجاه يركز على ضرورة الاعتماد في بناء المدرسة الجزائرية على مقومات الأمة الجزائرية، وهويتها العربية الإسلامية، وعدم الانسلاخ من خلال تبني خيارات إستراتيجية بعيدة عن الثوابت الوطنية لثورة أول نوفمبر، ويعتبر أن المدرسة الجزائرية تتخبط في مشاكل تتعلق بجوانب تقنية من الضروري معالجتها من خلال دراسات معمقة من قبل باحثين أكفاء بعيدا عن الصراعات الإيديولوجية .. في الوقت الذي تغرق فيه المنظومة التربوية في مشاكل معقدة، ويعاني التلاميذ من البرد في الأقسام، والجوع، وغياب الكتاب المدرسي، وضعف التكوين، وسوء التسيير، والافتقار لبعض الوسائل، نجد المسؤولين يناقشون لغة التدريس، وهل الجزائر مع الحداثة والعصرنة أم ضدها ؟ ، وهل نعلم التلاميذ قيم أجدادهم أم أن هذه القيم متخلفة ويجب محاربتها ؟ ، وغير ذلك من المسائل ذات الطرح الفلسفي والاديولوجي في غياب الباحثين والمربين (17) .

والكثير من الباحثين في الشأن التربوي ينظر إلى المشاكل التي تعاني منها المدرسة الجزائرية نتيجة صراعات أيديولوجية حول مسائل اللغة والتراث والثوابت الوطنية، وتهويل الوضع التربوي إلى درجة الكارثة دون مراعاة للجوانب التقنية التي لها دور في تحسين المردود التربوي، وتقويم المدرسة الجزائرية من حيث الانجازات المحققة منذ الاستقلال، والسلبيات المؤثرة على المردود التربوي للمعالجة والتعديل، لذلك ظلت المدرسة الجزائرية تعاني من مشاكل معقدة دون حلها موضوعيا بعيدا عن الصراعات الفكرية . والسؤال الذي يطرح هو : هل يمكن تجنيب المدرسة الجزائرية هذه الصراعات خاصة وأن كل التجارب في الحقل التربوي تنطلق من فلسفة تؤمن بها وتطبقها في الميدان والممارسة الفعلية، في زمن العولمة التي شملت كل الميادين بما فيها التعليم ؟ . إن هذا الإشكال يطرح بالنسبة لجميع المنظومات العربية حيث نجد الصراع على أشده بين مختلف التيارات الفكرية التي أثرت بصورة أو بأخرى على المنظومة التربوية.

4 ـ تأثير لاتجاهات الفكرية على المنظومة التربوية العربية

إن الصراعات الفكرية في المجال التربوي أدت إلى وجود منظومتين، إحداهما تعمل على نشر التعليم الديني القائم على العلوم الشرعية والثقافة الإسلامية واللغة العربية، وتتكفل به المعاهد والمدارس الدينية، والثانية تعمل على نشر التعليم الحديث . ويرى حامد عمار أن الانشطار التعليمي والثقافي بين ما يسمى بالتعليم الديني والحديث، ساحة للصراع السياسي والمناظرة الثقافية للمصالح الطبقية والفئوية (18) . فالاحتكاك الثقافي للمسلمين مع الغرب ـ منذ قرنين من الزمن ـ لم يسع إلى تطوير المعاهد والمدارس الدينية، بل أدركوا أنهم في حاجة إلى علوم الغرب الحديثة، مما دفعهم إلى تشييد المدارس والكليات التي ليس فيها من الفكر الإسلامي شيء ذو قيمة، كما أن البعثات التي تم إرسالها إلى أوروبا عادت وقد تبنت أفكارا وثقافة غربية زرعت في المعاهد والمدارس والجامعات المحدثة على الطريقة الغربية، إلى جانب المؤسسات التي تقدم العلوم الشرعية . فمثلا محمد علي باشا لم يطور الأزهر ولم يغلقه، لكنه فرض الضرائب على الأوقاف، وأخذ في فتح المدارس المختلفة، وقد ترك مؤسسة تعليمية لتكون عبارة عن بنية ثبوتية جامدة في مناهجها وإدارتها وخططها الدراسية، ثم طور ما حولها بإنفاق الأموال الطائلة، وبأحدث الخبرات، والنتيجة لن تكون سوى دفع تلك المؤسسة لتصبح أوضاعها علامة فارقة بين ما يتصل بالسلف وعلوم التراث، وبين ما يتصل بأوروبا وثقافتها وفنونها (19) .

إذن هذه الازدواجية كان لها آثار على المستوى الفكري، إضافة إلى عوامل أخرى لا يمكن تجاهلها خاصة عامل الاستعمار، لأنها جزء من التراكم الفكري الذي يظهر بوعي أو بدون وعي في محاولات البحث عن البديل الاديولوجي الملائم في بناء المنظومات التربوية العربية، لذلك نجد مفاهيم غربية في الأصل كالديمقراطية الليبرالية، الاشتراكية، وأخيرا العولمة . لذلك ينظر حيدر إبراهيم إلى هذه المسالة من زاوية سوسيولوجية "إن الفكر العربي الحديث ما هو إلا تعبير عن بورجوازية ناشئة وضعيفة ومحدودة القدر، وقد ولدت تابعة ولم تتخلص من تبعيتها، فهي في الواقع من خلق الاستعمار الذي عجل في نشأتها وشكلها حسب العلاقة بين المستعمر والمستعمر (20) .

وإذا كان التربويون العرب والمسلمون مجبرين نتيجة الاستعمار على نقل المعرفة إلى البلاد العربية والإسلامية وتوظيفها في بناء المنظومات التربوية من خلال محاولة تكييفها مع الواقع الاجتماعي العربي والإسلامي، لكون كل حضارة ينبغي أن تجد حقلها التربوي بتوظيف تاريخها الثقافي والاجتماعي، وسعيا لتحقيق هذا المسعى وجد الكثير من المفكرين التربويين في الوقت الحالي أنفسهم أمام ضرورة الرجوع إلى الفكر العربي الإسلامي لإيجاد فلسفة تربوية تناسب المجتمعات العربية . وعند اطلاعنا على الفكر التربوي المعاصر والمهتمين بالتربية في الوطن العربي، نجد الدعوة إلى ضرورة تجاوز الاعتماد على الغرب في نقل الأفكار دون تكييف أو إنتاج لأفكار مناسبة مع القيم الروحية والدينية للمجتمع العربي .

وفي هذا الصدد يرى السوسيولوجي مراد دندش "آن الأوان للتربية ورجالها أن تعود، وسوف يجد المتخصصون في التربية أن كل جديد في الفكر التربوي المعاصر له أصوله في الفكر التربوي الإسلامي، ولكن الفرق كبير بين الجري وراء الفكر التربوي المعاصر لمجرد أنه جديد أو معاصر، وبين السعي إليه لأنه نابع من تراثنا ومناسب لإيديولوجيتنا" (21) . ويوافق هذا الطرح حسن شحاتة : "لقد آن الأوان أن نتجاوز الاعتماد على الأفكار والمبرهنات والنواتج التربوية التي تصلنا من الغرب أو الدول الأخرى الأكثر تقدما، فرغم أهميتها وضرورتها للتطور والتحديث .. إلا أننا في حاجة إلى أن نكون منتجين ومصنعين للفكر التربوي مسترشدين بخبرتنا الناجحة في التعليم والتعلم (22) .

كما ينظر عبد السلام الخزرجي إلى هذا الجانب من زاوية سوسيو لوجية محضة إذ يرى أن سمة الخصوصية الثقافية (لكل مجتمع تراث ثقافي يتضمن معتقداته ومبادئه) لها تأثير كبير في الفكر الإنساني وسلوكه، أو استجابة إلى متطلبات التطور ينبغي مراعاتها أثناء التنظير (23) .

من هذا المنطلق، فإن الأفكار التربوية الحديثة دخيلة على المجتمعات العربية لكونها بعيدة عن خصوصياتها التاريخية والحضارية والبيئية، وبالتالي من الضروري تكييفها مع الواقع التربوي في الوطن العربي، والرجوع إلى التراث الفكري للاستفادة منه من خلال دراسة وبناء تصور علمي سليم يتماشى مع التطورات العصرية دون إغفال الانتماء الحضاري، لأنه من غير المعقول الانغلاق على الذات في ظل العولمة، وتطور تكنولوجيات الإعلام والاتصال، والثورة العلمية في جميع الميادين، والنظر إلى كل جديد على أنه غير صالح بالضرورة، بل يجب دراسته بعمق وبموضوعية، وتكييفه وفق الواقع الاجتماعي العربي . إن صحوة التربويين وتخوفهم من الذوبان في خضم هذا الكم الهائل من الأفكار التربوية له ما يبرره خاصة في المرحلة الحالية، لكون المجتمع العربي لا يزال يعاني من تبعية أخرى تتمثل في التبعية الفكرية والفلسفية، على الرغم من ثراء التراث العربي والإسلامي في هذا الجانب، وان لم تصل إلينا نظرية تربوية بالمصطلح الحديث فإن التاريخ العربي والإسلامي ثري بالأفكار التربوية المستوحاة من الشريعة الإسلامية .

هوامش :

1 . عبد الكريم بوصفصاف : جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وعلاقاتها بالحركات الجزائرية الأخرى، الجزائر، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر، 1996 . ص 37 .

2 . عباسي مدني : مشكلات تربوية في البلاد الإسلامية، باتنة، دار الشهاب، ب.ت.ن، ص20 .

3 . خلدون حسن النقيب : المشكل التربوي والثورة الصامتة، دراسة في سوسيولوجية الثقافة، كتاب التربية والتنوير في تنمية المجتمع، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة المستقبل العربي، العدد 39 ، ط1، 2005، ص45 .

4 . عبد السلام الخزرجي، رضية حسن الخزرجي : السياسة التربوية في الوطن العربي الواقع والمستقبل، عمان، دار الشروق، ط1، 2000 ، ص.236 . 237 .

5 . خلدون حسن النقيب : مرجع سابق، ص45 .

6 . علي أسعد وطفة : معادلة التنوير في التربية العربية، كتاب الوحدة العربية، مرجع سابق، ص66 .

7 . حيدر علي إبراهيم : علم الاجتماع والصراع الايديولوجي في المجتمع العربي، كتاب نحو علم اجتماع عربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة كتب المستقبل، ط1، 1986، ص 118 .

8 . مسارع حسن الراوي : دراسات حول التربية في البلاد العربية، بيروت، المكتبة العصرية، 1987،ص100 .

9 . نفس المرجع، نفس الصفحة.

10 . عبد السلام الخزرجي وزميلته : المرجع السابق، ص 168 .

11 . تركي رابح : التعليم القومي والشخصية الوطنية، الجزائر، الشركة الوطنية للكتاب، 1975، ص97 .

12 . بن عبد الله محمد : المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح، وهران، دار الغرب للنشر، 2005 . ص 8 .

13. علي بن محمد : معركة المصير والهوية في المنظومة التعليمية، الجزائر، دار الأمة، ط1، 2001، ص 96 .

14 . تركي رابح : مرجع سابق، ص 97 .

15 . بن عبد الله محمد : مرجع سابق، ص 9 .

16 . بو فلجة غياث : التربية والتعليم في الجزائر، الجزائر ، دار الغرب للنشر، ط2، 2006، ص 124.

17 . نفس المرجع ، ص.125 . 126 .

18 . حامد عمار: دراسات في التربية والثقافة، في أفاق التربية العربية من رياض الاطفال إلى الجامعة، مصر، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، 2003، ص 135 .

19 . عبد الكريم بكار : المسلمون بين التحدي والمواجهة، حول التربية العربية، دمشق، دار العلم، ج 5، ط1، 2001، ص 209 .

20 . حيدر علي إبراهيم : المرجع السابق، ص 115 . 116 .

21 . فايز مراد دندش : علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس، الإسكندرية، دار الوفاء، ط1، 2003، ص 261 .

22 . حسن شحاتة : مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2004، ص 25 .

23. عبد السلام الخز رجي وزميلته: المرجع السابق، ص170.

في معرفية النص الصوفي

د . ياسين بن عبيد
جامعة سطيف

يدور موضوع المقال حول علمية الكتابة الصوفية ، وقبلها حول جدوى الكتابة في هذا الموضوع ، في سياق حضاري ومعرفي يتجه - في ظاهره - نحو الحداثة ويتخذها منطلقا ومآلا بعيدا . فالإجابة عن مثل هذه التساؤلات هي الرهان الأكبر لكتّاب التصوف ، والقدرة على تشغيل الآليات النقدية الحديثة لاستنطاق النص الصوفي هو أحسن دليل على أنه نص يستجيب للمشاريع المعرفية الكبرى .

L'idée directrice de cette réflexion s'attelle à expliquer ce qu'est une écriture spiritualiste. Elle se donne aussi la peine de dire le pourquoi d'une production, dans un contexte civilisationnel plutôt favorable à la modernité, à ses motivations et à ses enjeux lointains. Savoir répondre à ces questionnements est le pari des auteurs spécialistes de la question mystique. Et l'usage des procédés critiques, afin de bien introduire cet univers, est la preuve qu'il s'agit bien d'une écriture en phase avec les grands projets épistémologiques.

ما هي جدوى الكتابة الصوفية في خضم الإشكالات التي تطرحها الحداثة ـ مسكونة بهاجس التغيير ـ وفي صميم إجهازات ما بعد الحداثة على كل ما هو من وجهة نظرها مركزي ثابت ؟ ، ما هي الرهانات الآنية للكتابة في هذا الموضوع ؟ ، وكيف هي إسهاماتها في تغيير النظرة إلى العالم أو في تثبيتها ؟ وبالمقابل، هل تدخل الإجابات عن مثل هذه الهواجس في مداخل الجاهز الذي لا يقترح جديدا ؟ ، أم هي تطل على المعنى المستحيل منطلقة من العدم منتهية إلى المجهول ؟ .

الجواب هو أن الإنسان المعاصر لم يهنأ بالمنجز الحداثي بما يصيّر حياته أسهل وأقل ضنكا، وأنه لم يجد في اقتراحات الحداثة بدائل عما برم به من أوضاع سوسيو- ثقافية هيمنت طويلا. بمعنى آخر، لا يمكن لفتوح الحداثة أن تُعطّل حاجة الإنسان إلى ممارسة ذاته، وصناعة حريته، والتصرف بأهوائه الوجودية بما يوافق فهمه للحياة ورغبته فيها. من هنا كان الانزياح عن الحداثة الشكلية للدخول في حداثة أكثر عمقا مشروعا تدافع عنه إنسانية أخرى، غير تلك التي استهلكت آجالها في البحث غير المجدي عن الذات وعن الحقيقة.

إن الوقت الذي يضيع في "استقبال الآخر" ـ كما يعبر سعد البازعي [1] ـ يضيع معه جزء كبير من تاريخ هذه "الإنسانية الأخرى" التي كانت، في يوم من الأيام، تنتج قيَمَها لتعيش عليها، سواء أصدَرَتْها أم استوردت نتائجَها، وتتعهد ذاتها كما تتجلى في مرآة غيرها، لا لتمارس وجودها بالوكالة ولكن ـ كما يقول شارناي CHARNAY [2] ـ لتفهم الآخر انطلاقا من حقيقتها هي. يضيع جزء هذه "الإنسانية" وكان يمكن ألا يضيع لو ظل "الآخر" في عيوننا كما هو عند نفسه، في حاضره الذي يُشركنا في تراجعه القيمي وفي ماضيه الذي يستبعد مستقبله، فلو هي ظلت تراه كذلك لعرفت أن شهادة أبرز نقاده ـ قينون GUÉNON ـ عليه بالاختناق الأنطولوجي [3] كافٍ لمراجعة السلطة التي يمارسها على غيره باسم التفوق. فالذي هو "آخر" ـ أي الشرق ـ بالنسبة إليه ـ أي الغرب ـ وإن تعطلت وسائل نهوضه، لم تبرح معالمه تذكّر بميراث لا زال يسخو بأسباب الحياة. لقد كَفَّ الغرب أن يكون غربا ـ يقول جان مونسلون [4] Moncelon ـ لما اختار انقلابات الحداثة على قبليات كانت مشكلته هو وحده. بينما ظل الشرق هو الشرق بأرصدته المعروفة، على رأسها الروحانية وإن اختلف الناس في تقدير سلطانها. أبدا لا يعني هذا أن استدبار الحداثة بوصفها إنتاج "الآخر" هو الأساس الذي نعالج به إشكالية الصوفية الحداثية، فأساس المعالجة هو استرجاع فكرة التحديث من الداخل، أو ما يسميه طه عبد الرحمن بالحداثة الإسلامية [5] التي تؤطر كتابات من النوع الذي نميل إليه .

الجواب من جهة أخرى، هو أن الكتابة الصوفية تدخل المشاريع الثقافية المعاصرة بنسق مغاير، يُحوّل النظرة إلى التصوف بوصفه منظومة معرفية ويلفت إلى إيجابياته، ويختلف ضمنا عن بقية المشاريع الجزئية كالعقلانية معتديةً على الروح، و الكُلّانية ذاهبةً بالخصوصية ، والسلفية مشوّشةً على الآنية، والواقعية بمظلاتها المختلفة .. الخ؛ وصميم هذا المشروع يختلف خصوصا عن الكتابة الصوفية التقليدية التي تُكرِّرُ ممارساتٍ على هامش الحقيقة الصوفية من الظلم عَدُها منها. فإلى تلك الممارسات تعود المسؤولية عن المآخذ على التصوف التي نصادفها في كتابات تشدد على عدم معاصرته، وعلى اصطدامه مع المفاهيم التي تقترحها الحياة الحديثة [6] .

لا أعني بالمؤاخذة هذه ما يعنيه محمد أركون (ت. 2010) لما يستبعد التصوف من دائرة العقل والتفلسف، فهو تجاوز مبني على الرؤية اليسارية التي يتبناها، وآيل ـ منطقيا ـ إلى النتيجة التي آل إليها اعتمادا على منهج نقدي يقيّد الفضاء الصوفي المتعالي بطبيعته على النسقية وتحديداتها . فلهذه القراءة موجهاتها ودواعي تأثرها ومجالات تأثيرها، تبقيها في دائرة التناول الصوفي من زاوية مختلفة، ويبقى معها أصحابها مبقين على التصوف من حيث يريدون حجبه .

إن الاختلاف عن المشاريع المذكورة يؤسّس لتعددية في التناول الصوفي تفتح الأبواب على تكامل الآليات وعلى كثافة المعنى، باعتبارهما أرضية للأفق الإنساني الذي قامت عليه التجربة الصوفية في الإسلام، واستوعبت ما للإنسانية فيه من مشاركة وحضور. لِنُعجّلْ بالقول ـ قبل الموعد مع التفاصيل ـ إن التجربة الصوفية كانت تعْنى بشفويتها عن التشكل

الفيزياني الذي يصيّر مبادئها عرضة للمصادرة من بعض أنصارها ولتجاوز تلك المبادئ من كثير من خصومها، كانت تغنى بذلك ـ وأسلوبها في الامتداد على أجنحة الروح أسلوبها ـ لولا أن التنويع بالكتابة هو أحد مداخل النص الصوفي إلى الوجود عن طريق العزلة التي يمارس بها حقه في الاختلاف، وينكفئ على عوالمه ليندمج أحسن مع مَعارض التجربة العامة. وما النزوع الصوفي إلى الكتابة ـ في تاريخها الطويل ـ إلا دليل الأصالة بالاختلاف لا بالمماثلة والاستنساخ .

نعترف أنا هنا إزاء أهم معضلات النص الصوفي. فبين العرفانية التي هي منطلقه ومنتهاه، والتي هي امتداداته الحقيقية في أرضياته التجريدية وفي مظاهره الفيزيائية، وبين المعرفية التي يرسو عليها النظر ولا يزيد، ويتوارد عليها التجريب فيرتبك أو يضطرب أو يتناقض قبل أن ينتهي إلى نتائجه، بين هذه وتلك إذن مسافات مُحَقَّقَة لا تسلم معها الحقائق والمفاهيم إلا قليلا. ولهذا يمكن الحديث ـ بل يجب ـ عن مستويات تناول النص الصوفي بآليات تتناسب مع كل مستوى .

وإذا نحن أدخلنا النص الصوفي في مشروع معرفي فإنما نريد منه أن يفرض منهجا في القراءة وأسلوبا في إنتاج المعنى يُحسن أن يبتعد عن العرفانية لئلا يشوّش عليها، كما يُحسن أن يقاربها ليكشف عنها لمن يريد أن ينغمس في تفاصيلها . كما يدخل، ثالثا، في جدوى هذه الكتابة صناعةٌ متلقٍّ غير ذلك المكتفي بالجاهز، القابل للتأثير، المنهزم أمام نظام عَلاَمِيٍّ تربَّتْ ذائقته على السجود له . فالمتلقي الجديد ـ صنيعة الكتابة الصوفية الجديدة ـ هو الذي يشهد على جدة التجربة بتفاعله مع عناصرها وتحييبها، وتمديدها في آفاقه، تحقيقا لأصالة تحفر مكانها بين تجارب الكتابة المجاورة والبعيدة. مع ما في ذلك من مفارقة، فقيام التجربة الصوفية على الفردية يعني فردية تلقيها، على أن ذلك لا يمنع تلقيها الجماعي لخصوبة عناصرها بما يسمح أن تتلقاها الجماعات كلٌّ على حسب فهمه، مع اختصاص أفراد يتقلها منهم من يتقلها إلى الكتابة .

في صميم ذلك، وفي منطقة تدافع بين مفارقاته، كانت قصيدة صلاة في محراب المحبة [7]، ولم يكن الإطار الذي كتبت فيه إلا فضاءً تدفع إليه الفكرة ويحتضنه الشعر، وكان يبقى كذلك لولا أن للنصوص حياة عضوية تشبه حياة الإنسان في نشأتها وتطورها وتناسلها من غيرها وتناسل غيرها منها. تلك الحياة التي أبت على القصيدة إلا أن تستجيب لدواعي التوالد فاستقر شرحها والتعليق عليها في مستقر إنتاجها بما يزيدها بيانا، ويمضي بها من التسجيلية الأفقية إلى السفر في أوصالها العمودية.

تعني نصية القصيدة [8] قابليتها للقراءة، أعني إنتاجها من جديد بناء على ما تكشف عليه القراءة بآلياتها لا على ما تقوله الأبنية الجاهزة والأنساق الفكرية الثابتة، فالالتقات إلى الأبنية والأنساق أو الوقوف عندها عدولٌ عن عناصر الحياة التي تكشف عنها القراءة المنتجة لوحدها . هذا لأني لم أرد أن يكون ما يسميه آخرون شرحا مجرد توسعة للنص، ولا محض تكشيف لبنائه الجاهز قبليا . يتجه الخاطر إذن إلى الحفر فيما لم تقله العبارة واكتفت فيه

بالإيحاء، أو فيما لم تُوح به ولكنها لم تمانع من استنطاقه . تأكدت إمكانية ذلك من ملاحظة انفتاح النص [9] على أكثر من إمكان للقول، وظهرت ملامحه التعددية من طواعيته للمساءلة في ثنائياته المتكررة : التعالي/ المحايثة؛ الغيبية/ التاريخية؛ التوثيقية/ التحليل؛ المقدس/ الأرضي؛ الحرية/ المنهج؛ الروحانية/ الأرثوذكسية ؛ التأويلية / النصية...إلى آخر القائمة .

لا أعني بانفتاح النص ما يعنيه الباحثون بإشراع الأفق الصوفي على أمور ليست داخلة في تجاربه، ولا يُفضَى إليها لا تفسيرا ولا تأويلا، على ما بين التفسير والتأويل من فرق [10]. أن تنفتح القراءة على أبنية النص الصوفي معناه ـ رأسا ـ أن تبقيه في حدوده التي حدَّتها لغته، وألا تخرج عليها ـ متى خرجت ـ إلا لتعود إليها بما يضيئها لا بما يزيدها غموضا . ومعناه أن تنغمس في فكرته لفهمها لا للوقوف في وجه فهمها . ذلك أن تناول النص الصوفي خارج هذا المدار الحيوي وداخل أسوار النقد، أسَّسَ لقراءات جانبية جاءت بملفوظات متعبة كالتصوف الفلسفي، والتصوف السني، والتصوف الأخلاقي، والتصوف العملي، والتصوف النظري، وأخيرا التصوف الأدبي، انتهاء إلى التصوف السريالي، ولعلنا في مستقبل الافتراضات ننتظر تصوفا عدميا ..!! . صحيح أن تناول أي نص صوفي ـ ما عدا النصوص المؤسسة textes fondateurs ـ هو تناول جزئي لمشروع يقوم على وجهة نظر صاحبه ويحتكم إلى تجربته في حدودها الشخصية، وأية قراءة تتجاوز ذلك أو ترسم لنفسها طموحا أكبر منه تضيع في مسارب الإنشائية والتسطيح. على أن الجزئية تلك آتية من كلّ جامع كما تأتي الموجة من البحر، لا تستطيع أن تكونه ولا يستطيع ألاّ يكونها .

وإذا كانت علمية النص الصوفي ممكنة، لقابليته للفهم وقابليتها توظيف الأدوات المعرفية العامة، فإنها ـ وهي الشاهد على شمولية universalité التجربة الصوفية ـ تنكفئ على خصوصيتها ولا تتسمح بها [11] . وليست هذه العلمية منهجا بديلا عن ممارسة التصوف، ولكنها أسلوب يهدف إلى اكتشافه، وأداة لمعاينة ممكناته. وإذا لم يكن ذلك إلا كيفيات حداثية ـ بلغة أخرى، غربية ـ فرضها التكوين الأكاديمي ـ كما يقول تيتوس بيركارت Titus BURKHARDT (ت. 1984) [12] ـ على أمزجة تندفع نحو النصوص قبل محمولاتها، وتعنى بالملفوظات بوصفها عناصر خطاب على حساب الرمز المختزل للتجربة بكلياتها، فإن ذلك داخلٌ في طبيعة الكون الصوفي ذي الأفق المفتوح، معدود في مراميه الإنسانية التي لا يحتكرها الشرق باسم الأصالة، ولا يصادرها الغرب باسم الحداثة. فلا شك أن النص الصوفي ليس مجرد ضيف في المنظومة المعرفية العامة، ولا هو يسعى إلى افتكاك الاعتراف من دارسي الظواهر الثقافية، لأنه تحصيل حاصل .

نعترف من جهة أخرى أن الحديث عن علمية التحليل تحمل من الأخطار ما أقله تسويغ الممارسات النقدية التي عرفها الناس ابتداء من القرن السابع الهجري [13] ، الرامية إلى تكريس فلسفية التصوف أو اختلاطه بأطروحات لا تعد في أهدافه. هي أخطار في حدود ما تشوّش به على النص الصوفي، وكذلك هي لأنها تتيح لكل فارغ للكلام أن يتأسس منظرًا

لفلسفة لا يدركها إلا هو، وأن يَتخصَّص منتجا لنظام من القول لا يفهمه إلا هو، وأن يتمخض داعيا إلى عقيدة جمالية لا يؤمن بها إلا هو.

ليست هذه هي العلمية التي ندعو إليها . إن الذي نتشبث به هو الوصول إلى إمكانات النص الصوفي بوسائط لا تحجب هذه الإمكانات، وهي ـ وإن كانت أدوات معرفية ذات وظيفيةٍ شاملةٍ ـ لا تؤدي إلى جوهر النص الصوفي إلا إذا كان إمكانها الأول التلبس بروحانية القارئ الناقد وبقدرته على التأمل .

لا شك أن علمية النص الصوفي تطرح مشكلة المنهج، وهو إشكال ينضاف إلى التعارض الظاهر بين مضمونه الغيبي وأساسه المعرفي. موضع الإشكال أن أكثر القراءات تتناول النص الصوفي بآليات غير التي كتب بها، وتفترض له توجهات غير التي يذهب إليها، وترتب لأنظارها نتائج لا تؤدي إليها مقدمات النظر متى روعيت . تعين على هذا التقدير بعض النصوص المرجعية التي نعرف غيبية مصادرها، ولا نرتاب في صحة الرواية الناقلة لظروف إنتاجها، كنصوص جلال الدين الرومي (ت. 1273م) وما كان يصحبها من انعتاق عن الحس، ونصوص ابن الفارض وما كان يتقدمها من غيبوبة هي السبب المباشر في نشأتها، مما يصعب الحديث عن منهج يتناولها كما ولدت في وعي أصحابها واحتبست ملامحها الحقيقية في بواطنهم وإن دلت عليها بعض العبارة، وأومأ إليها شتات الإشارة .

والمنهج، من جهة أخرى، مشكل لأنه ليس شيئا غير تطويق مضامين لا تتسمّح بكلياتها للناظر، فإذا هو ظن المعنى حبيس يديه أفلت منه أكثره، واختلطت عليه أجزاؤه، وأوقعته عجلة الترتيب في فوضى العبارة، فلا هو أدرك لنفسه ما يجيب عن تساؤلاته، ولا هو أوصل لغيره خلاصة فهمه .

تبقى مع هذا إشكالية المنهج موضوعا منفصلا لا يؤثر في التناول العام للمنجز الصوفي. ولنا تجارب مع نصوص لا تضاهى صعوبة ولكن مناهج النظر اخترقت بعض جوانبها، ومع أخرى قريبة المأخذ ولكن اعتاصت على النظر لما لم يتوسل بالمنهج الذي تطلبه هي، وحكم في الاقتراب منها منهج يصلح لغيرها . وفي كل حال، فالمنهج بأي صورة طرحت إشكاليته، يثبت تعالي النص الصوفي كما يثبت مسوّغات الإقبال عليه، ويطرح معرفيته ثابتا من ثوابت القراءة في طريق اكتشافه مع كل نص جديد، وفي سبيل تأكيده مع كل تجربة مختلفة . ليست هذه الكتابة ضد تعددية القراءة التي بها يُخترق الكونُ الصوفي، على هدى وعلى غيره، ولكنها ضد التصنيف الذي لا معنى له سوى الاعتداء على الحقيقة . فديدن الباحثين عن سمعة أدبية الحديثُ عن صوفية قولية يركبون بها تهويمات ابن الفارض (ت. 632 هـ) وابن سوار (ت. 677 هـ) والعفيف التلمساني (ت. 690 هـ)، وشأن المضطربين عقديا البحثُ عن مركزية وهمية في إشكاليات ابن مسرة (ت. 319 هـ)، وابن العريف (ت. 536 هـ)، وابن عربي (ت. 638 هـ) وابن سبعين (ت. 669 هـ)، وعادة الكسالى وهواة الجدل الاستثمارُ في تجريدية أبي حيان

التوحيدي (ت. 414 هـ) وابن سينا (ت. 428 هـ) النظري هروبا من الالتزام العملي. إن الوهم العاصف بكل هؤلاء هو النتيجة الطبيعية لتجنب الحقيقة الصوفية في صميمها، والابتعاد بها عما تقوله النصوص في اختزالها لكينونة لا تقف عند الرسوم، ولفضاء لا يؤمن بحدود الكلام إلا بقدر ما فيه من حق، ولهذا كان أحد الصوفية يقول: "إذا أعجبك الصمت فتكلم، وإذا أعجبك الكلام فاصمت".

هذا التنوع في التناول - وإن لم يكن نوعيا في أغلبه - لا يدعو إلى استبعاد أصحابه، ولا يعني تهوين إنتاجهم، ولا يهدف إلى لَيِّ أعناق مناهجهم، ولكنَّ رفضه كبديل للحقيقة يبدو أكثر من ضرورة. أن نقول إن الحقيقة تتنوع بتنوع عبارات المتحدثين عنها - وإن تناقضت - شيء، وأن نقول بقابلية الحقيقة للبدلية والنسخ بحيث يصبح لكلِّ حقيقته المنفصلة، شيء آخر، وهو الانطباع المنبعث من توجهات النماذج المتحدث عنها. يلتحق بذلك ملاحظة محدوديةِ الخطابات القائمة على هامش الخطاب الصوفي، وظهورها أمامه ظهور الجزء من الكل، لا لخيار منهجي تدرج عليه ولكن لواقع لا تملك الإفلات منه. المحدودية تلك هي طبيعة ملازمة لكثير من الكتابات التي أفلست معرفيا وفقدت وجهتها نحو أفق فكري واضح المعالم، فقبعت على هامش المشاريع الكبرى وقنعت منها بمكان في الظل. ذلك الذي يسميه ياكبسون JAKOBSON (ت 1982م) - تبعا للإتنوغرافيا الحديثة - القيمة الثقافية المنهارة [14] valeur culturelle déchue ويعني بها القيم التي يحسبها الخصوم على فكرة بدل أن يحسبوها لها، ويستثمرون فيها رغم اختلافهم عنها. أوضح تجلياتها حضور رموز التصوف في الأدبيات المناهضة لهم، فكم من قلم مغمور كان يبقى مغمورا لولا أن التشهير بالمتصوفة عرّف به، وأكثر منها وضوحا شهرة كثير من "علماء الظاهر" بثقافتهم السجالية لا بمضمون خطابهم. فشهرتهم مدينة لما يستهلكون من أفكار غيرهم لا لما يُفترَض أن ينتجوه.

يدخل في طبيعة الأشياء أن هذه المحدودية لا تتعطى على الأصول المُجهَز عليها، فضلا عن أن تتجاوزها، فهي محكومة بقانون طبيعتها باقية في حدودها الإضافية بالقياس إلى الكل الذي يكبرها. وإمعانا في المفارقة يبقى الكل كبيرا لا لأن الجزء أصغر منه ولكن لأنه يتيح للجزء أن يكتسب معناه داخل محيطه العام. إجمالا، لا يُعرَف كثيرا أن فكرة من الأفكار لفّها الظلام فازدادت بريقا، كما عُرف في تاريخ التصوف من مواقف أسلمته للمواجهة فأسلمها للصغار، خرج منها كبيرا ودخلت هي دهاليز السطحية والفراغ. طبعا ليس المطلوب من كتاب التصوف أن يحترفوا السلوك الصوفي ولا أن يكونوا قادة روحانيين، فتلك سمة يُؤتى إليها قَدَرًا وقَدَرًا يُوَلّى عنها، ولكن المطلوب أن يختاروا لأنفسهم موقعا بين نقاد النص الصوفي - بالمفهوم الحديث للنقد [15] - يميل بهم إلى العلمية عن نقيضيها: المحاكمة والولاء، بعيدا عن عقلية احتكار المعنى. تنبّه إلى هذا العامل المؤسس أحد أكبر دارسي الظاهرة الصوفية في تجليها الأكبري، أعني المستشرق الفرنسي هنري كوربان Henry CORBIN (ت. 1978) [16]، لما اقترح على المشغولين بدراسة هذا الخطاب مبدأ التلمذة المؤقتة لابن عربي حتى تتسنى قراءته بما يوافق حقيقته، وشايعه عليها بعض الباحثين العرب، منهم نصر حامد أبو زيد [17]، كما اندرج

ذلك في جملة السؤال الفلسفي لبعض كتاب الجيل الجديد، منهم أحمد الصادقي، ممن يعنيهم التصوف بوصفه رؤيا، بعيدا عن "المضامين العقائدية والتوجهات المذهبية" [18] .

إن الخطاب الصوفي ـ وهو أحد أهم مكونات الثقافة الإسلامية ـ منتوجٌ للوحي ينبغي أخذه بهذا المعنى . فوجوده في حياة أصحابه وفي فكرهم هو امتداد لغيبيته، وتطبيق لها، وصياغة للواقع صياغة روحية لا يفسدها تعاليها ولا تضرها خلافيتها، ومن هنا مشروعية هذا الخطاب ومصداقية ملفوظاته . نصادف من ذلك صورا تطبيقية في تفاسير بعض كبار المتصوفة، بتقنيةِ تستضيف الجملة القرآنية في نسيج تركيبي للنص المفسِّر، يقوم على معنى جزئي من معانيها، أو يدور حول أحد مضامينها الخاصة أو العامة، كما فعل الحسين بن منصور الحلاج (ت. 309 هـ) في [كتاب الطواسين] [19] ، أو محيي الدين بن عربي في بعض رسائله [20] ، من غير أن يهدف ذلك ـ كما يزعم مختار الفجاري بمنتهى الغرابة ـ إلى "إعادة إنتاج للنص القرآني" [21] . فإخراج الخطاب الصوفي من هذا السياق بما يشين طبيعته هو الذي طوّعه لمن يعبث بدلالاته، وهو ما رفضته وترفضه القراءة الواعية. وتبعا لهذا الرفض يخرج من مفهوم التجربة الصوفية المعنى الاجتماعي الذي يريد بعض الباحثين ـ منهم وفيق سليطين ـ أن يضعه أصلا لها، ويفسر به الوجود الصوفي بكونه مجرد "ظاهرة اجتماعية اتخذت لباسا دينيا، تجلى بالانقطاع عن النشاط السياسي والاجتماعي والتفرغ لعبادة الله" [22] . هكذا فأغلب المتأخرين المولعين بهذا التصنيف يستأنفون غيرهم ممن اضطربت قراءتهم لحقيقة التصوف بين موقف فقهي يمارس أبوية متشددة على كل المنظومة الدينية، وبين موقف فكري يتفنن في تجاوز كل ما ينافسه في التأثير، وبين موقف توفيقي تتغالب وجهات نظره فلا يكاد يعلن عن نفسه . على كل حال هذا الذي يطلع من عروض ابن خلدون في [المقدمة] [23] وفي [شفاء السائل] [24] تحت تأثير ثقافة عصره، وانساق إليه من بعده المكتفون بالولاء له والمحتزنون بما هَيَّأ لهم من آراء مع حاجتها إلى التمحيص . لعلهم لم يفطنوا إلى أن ابن خلدون في [المقدمة] ليس هو أكثر من عالم اجتماع يحتمي بأسْوجَةٍ [25] من المفاهيم تقيه النقد الأرثوذكسي وتنأى به عن الإدانة من عصره. وأن ابن خلدون في [شفاء السائل] هو لبنة في تركيبة عامة لا يسهل عليها كسر حواجز الفقهاء للاستقلال برأي يواطئ حقيقة التصوف . أما ابن خلدون المتحقق من الكينونة الصوفية، فهو المختبئ في نصوص أتعبت كثيرا من الكُتاب من بعده .

أنا لا أنفي الحضور الصوفي في الواجهة الاجتماعية، فهو حضور أصل انبنت عليه فروع، ولكني أنفي ردّ التصوف إلى تأثيرات اجتماعية بما يشبه ردّ الفرع إلى الأصل ـ أي تصيير الأصل فرعا وتصيير الفرع أصلا ـ وبما يجعل الكتابة عنه كتابة عن ظاهرة اجتماعية خالصة. ثم إن لهذا الحضور الاجتماعي ظهيرا من حضور آخر لا يقل دلالة عن اختراق التصوف مجموع الآفاق الإسلامية، هو الحضور الفني في العمران، وقد حمل رسالة إلى الإنسانية تمكّنَ كثيرٌ من المثقفين ـ الأوربيين على وجه الخصوص ـ من خلالها فهمَ رسالة الإسلام فهما ذوقيا ونشرها بين ذويهم واضحة المعالم دقيقة الشفرات. هذا الذي عرفه الغربُ تحت عناوين مثيرة لكتاب من أمثال تيتوس بركارت سالف الذكر [26] . وفي المحصلة، لا تكفي هذه المعطيات

(الاجتماعية، الفن، الخيمياء، الزخرفة..) ـ وإن علقت بالتصوف بشكل من الأشكال وحملت تأثيراته ـ لا تكفي في تبرير وجوده وشرح مقاصده .

يخرج المعنى الاجتماعي من التجربة الصوفية، إذن، لا لأن الأخيرة تقاطعه، ولكن لأن القول به يعني القطيعة مع المنبع الذي تمتد منه وهو الوحي. هذا أولا، وثانيا لأن نظرة هذا القبيل من الكتاب إلى التصوف نظرة تصنيفية، تقبله إذا استطاعت أن تخرجه من سياقه الديني، وتشوّش عليه إذا ضاقت بها مسالك الاستدلال على لادينيته . وثالثا لأن هذه النظرة إلى التصوف تغفل أحد أهم مكوناته وهو الذوق، فإغفاله مفض إلى التناقض بين الذوق الذي هو خاصة فردية يتفاوت فيها الناس، وبين الوجود الاجتماعي الذي هو إضافي بالقياس إلى الأصل. فالذي هو لاحق من الناحية التاريخية لا يمكنه أن يتقدم المهيمنات الأساسية، ثم ليس هو إلا مظهرا من مظاهر الحياة الخاضعة لنظام عام تتجاور فيه كل التمثيليات الثقافية والاجتماعية والسياسية. ولست أدري لماذا يصر بعض الباحثين ـ منهم محمد الكحلاوي ـ على افتراض إطار اجتماعي للظاهرة الصوفية [27] المنغلقة ـ في فرديتها ـ من عموم ما شكل التجارب الأخرى، مع أن مقاربة الكحلاوي الإبستمولوجية كافية في وضع تصوف عصر النضج موضع الدراسة الجادة، وكاشفة عما يقبل الكشف من حقائق التصوف النفسية والأخلاقية ببراعة منهجية حقيقة بالإشادة .

ولكون الخطاب الصوفي منتوجا للوحي، ظلت المعرفة، بموجبه، في الشرق، أكيدة الصلة بالمقدس وبالكمال الروحي . هذا ما يقوله باحث الروحانيات الإيراني سيّد حسين نصر الذي يواصل (نترجم) : "أن تعرف، معناه أن يُحدث فيك إجراءُ المعرفة تغييرا، مثلما تؤكد ذلك التقاليد الغربية على مرّ عصورها، قبل أن تطمسها النزعتان المادية والإنسانية لما بعد عصر التنوير اللتان أحدثتا قطيعة بين المعرفة والوجود، وبين العقل والمقدس. إن الحكيم الشرقي ظل يمثل على الدوام الكمال الروحي، حيث العقل في النهاية ليس إلاّ نموذجا للتقديس، وحيث ترتبط المعرفة ارتباطا كليا بالمقدس وبتحييزها في ذات العارف" [28] .

والمعرفة بالمقدس ـ بتصور سيّد حسين نصر ـ تقود إلى الحرية وإلى الخلاص من كل قيد ومن كل تحديد، لأن المقدس ليس هو إلا الأبدي والدائم [29] ، بينما تنجم العبودية عن الجهل الذي يضفي واقعا نهائيا على ما هو عارٍ من الواقع في ذاته . فالواقع في كليته لا يملكه إلا الحق الذي صفته كذلك [30] . وليس المقدس مقدسا بالنظرة الخارجية إليه، بل بما في ذاته من عناصر تكوينية تحمل إلى النظر إليه بهذا الوصف، ومن هنا خطأ عرضه على التحليل النقدي عاريا من خصائصه المهيمنة .

لسنا بهذا نستجيب للفكرة المركزية في مشروع كُتاب الحداثة وما بعدها، من أركون إلى أدونيس، مرورا بمن يستمران من خلالهم في الأجيال، تلك الفكرة القائمة على تخليص النص المركزي [الوحي] من النصوص المحيطة [التفاسير والشروح] [31]، لأنها في مثاليتها

مشروعٌ هدميٌ لا يستثني حتى المقدس [32] ، ويجتهد ما وسعه الاجتهاد في إخراجه عما يعتبره "دغمائية مقاومة للتحديات التاريخية" [33] . لا نستجيب إليها لأننا نعتبر أن مقاربة الفكرة حتى بقضها جزءٌ منها داخلٌ في أبنيتها، ولعل الفكرة لا تضاء بما يواليها كما يضيئها نقيضها ويسهم في انتشارها . فحاجة المركز إلى المحيط هي نفس حاجة المحيط إلى المركز، لتجاذب بينهما يعلق وجود أحدهما على الآخر، ولا يتصور إنتاج للمعنى خارج هذه الجدلية .

والخطاب الصوفي باعتباره مهيمنا في ثقافتنا، لا يدّعي امتلاك الحقيقة إلا في الحدود التي يؤمن بها أهله من الناس وأوعيته من الأنظمة المعرفية، فإدراج مكوناته بماورائيتها حق من حقوقه . فالحقيقة التي يمتلكها وتستوي عليها أنساقه هي حقيقته هو، أما الذي لا يملكه منها فهو فرضها على غير المؤمنين بها . ولتَسَمَّ تلك الحقيقة ميتافيزيقا، غيبا، أسطورة، قدسية، لاهوتا .. كل ذلك لا يُغنى به النص الصوفي ولا ينحاز من أجله إلى جهة لا تواطئ حقيقته. ولقد ظل في جميع تراكماته على هذه الحال ولم يمنع ذلك الدرسَ من مختلف مواقعه أن يتناوله، كما لم يمنعه أن يحافظ على الصلة بمنابعه المركزية، فأين هي المشكلة إذن ؟ .

إن مشكلة النقد تتلخص في سوء فهم خصوصية الخطاب الصوفي الآتية من كونه تجليا لمعنى المقدّس الذي بفقده يفقد خصوبته، وعن سوء الفهم هذا نجم سوء تطبيق لآليات قراءة تفتح مغاليق نصوص من طبيعة أخرى . فاعتبار النصوص على اختلاف مواردها متساوية أمام الآلة النقدية مدعاة إلى تضييع الوقت في قراءتها، وإلى إهدار مجموع القيم التي تنطوي عليها، وإلى تفويت الفرصة على القارئ نفسه أن ينتج معرفة يضيف بها، وبها يحقّق ذاته المنتجة . كما تتلخص المشكلة في سوء تقدير لما يسميه ياوس JAUSS التجربة الجمالية l'expérience esthétique [34] ، والنظر إليها لا بما يمكن أن تنطق به بل بمنظار المتأول المقيّد بتصوره المحبوس في فهمه .

هي دعوى لا تتأخر عنها مسوّغاتها بتوفر جمالية، في حدود القدرة على استبطانها، بعثت على استدراج نص صلاة في محراب المحبة إلى أن يتكشف بوجه مغاير لتجليه الأول، منعتق عن مركزية تعيّناته ـ كما تقول اللغة الأكبرية [35] ـ لأنه يؤصّل جماليا ولا يستأنف، ويُمدُّ معرفيا ولا يستمد، ويقاطع لغويا ولا يتقطع .

ظلت هذه الجماليةُ مُسوّغا لتناول النص الصوفي بالشرح حينا وبالتأويل حينا آخر، ودخول ذلك في تقاليد الكتابة الصوفية، فما نشأ نص كبير إلا وانتظر الناس له بيانا من شارح أو نقدا من متأول، وتأرجحوا في قراءته بين صاحب نظر تسعفه الأدوات وذي عُوَار واقفٍ في العقبات . لقد استمر الحجّة بـ [تهافت الفلاسفة] [36] كما استمر بقيضته الرشدية [37]، وبنفس القدر كبر المشروع الأكبري في عيون التاريخ بنصوصه وبتنويعاتها مجتمعة . ولذلك فإن هذا المدخل إلى قراءة صلاة في محراب المحبة يبرّر وجودها بين النصوص المنتمية، في انتظار أن تجد اهتماما نقديا يعتمدها في مدوّناته، أو نكرانا يدخلها دائرة النظر من بوابة الاختلاف، وفي

كلتا الحالتين تظل موجودة تتنفس البقاء وتمد رجليها في فضائه . وفي انتظار المضي إلى ذلك ينبغي التنبيه على أن هذه القراءة لم تهدف إلى التأريخ لوقائعية النص، ولا لرصد ملامحه التاريخية كما حددتها بعض إشاراته، كالإحالة على السياقين : العام والخاص، والإلماع الجزئي إلى السيرة الروحية التي هي أصل الكيان المحوري في النص، وكالذي يبدو قراءة فيما يسمى بالأدب الكرامي المحتفى به في المدونة الصوفية .

ولقد اجتمع في شخص الشارح رجلان : المؤلف من جهة، والمتأول من جهة ثانية، وعلاقة الأول بالثاني علاقة واقعية في مثاليتها، مثالية في واقعيتها، لأن مطلوبهما الانفصال وهما متصلان، وحقيقتهما الاتصال وهما منفصلان . تأسس هذا مع نص من طراز [ذخائر الأعلاق] [38] وهو يسيح في تربة وجدانية غرستها الأكبرية أشواقا ترجمانها [39] ألسنة المحبين وحدهم . بها افتتح الشيخ محيي الدين - رضي الله عنه - تاريخا مع الحب لم يفتحه بتاريخه مع الحكمة وفصوصها، وهو عمل - وإن ألبَ عليه الفهمَ المثقوب - فإنه كرره بصيغة مختلفة، وزرعه في الذاكرة الجمعية بما يثبته لا بما يمحوه .

للقصيدة مفاصل تلتقي في أصل جامع هو الحب، تنوعت عناوينها ولم تزد مضامينها على توليد صور بدت الآن "مثيرا صناعيا" لمقول نكلهُ إلى محله من المتن، ولمسكوتٍ عنه انطوى على نفسه إلى حين الكشف عنه في التعليق .

هوامش :

1 . سعد البازعي، استقبال الآخر: الغرب في النقد العربي الحديث، المركز الثقافي العربي، بيروت والدار البيضاء، 2004 .

2 - J.P. CHARNAY, Les Contre-Orients. Ou comment penser l'Autre selon soi, Paris, Éditions Sindbad, «Coll. L'Actuel », 1980.

3 . ظلت كتابات هذا العالم المتصوف من أقسى الشهادات على إفلاس الحضارة الغربية، ومن أخلصها دعوة لبناء إنسانية جديدة على أساس الدين لا على أساس المادة وبهارج التكنولوجيا.

Cf, R. GUÉNON, La crise du monde moderne, Paris, Éditions Gallimard, 1946, renouvelé en 1973.

كما نظّرت كتاباته لعلاقات بين الغرب والشرق تختلف عما هي عليه الآن، أساسها ابتعاد الغرب عن تعاليه في نظرته إلى غيره، وعودة الشرق إلى أسباب قوته، يتوج ذلك تنافذ بين أسباب القوة وتقاسم لمنطقها، بحيث يصبح الغرب شرقا بمعنى من المعاني ويصبح الشرق غربا بمعنى من المعاني .

Cf, R. GUÉNON, Orient et Occident, Paris, Guy TRÉDANIEL, 1999.

4 . في حوار أجراه معه دومنيك أوتييه Dominique Autié نشره على موقعه الإلكتروني بتاريخ 13 يناير 2006 .

5 . ينظر : طه عبد الرحمن، روح الحداثة . مدخل إلى تأسيس الحداثة الإسلامية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2009 .

6 . ينظر في ذلك فصل (الصوفية وعالمنا المعاصر) من كتاب: التصوف والمتصوفة لـ جان شوفليي، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1999، ص. 132 .

7 . ياسين بن عبيد، صلاة في محراب المحبة، دار الكتب، المطبوعات الجميلة، الجزائر، 2010 .

8 . النصية textualité مفهوم يقع في مفترق الطرق بين اللسانيات، المنطق والأسلوبية، ويعني أن مجموعة ملفوظات ـ كتابية كانت أم شفوية ـ تشكل نصا بأطره وانسجام عناصره . وإذا كان النص يشكل كلاً، فإن النصية، بوصفها واجهته، تتجلى في مظاهر انسجامه بعناصرها اللغوية المختلفة: من الوحدات، إلى الشكل، إلى زمن الفعل، إلى الضمائر؛ وبصورة عامة العلامات المرجعية بالإضافة إلى الوحدات الثيمية thématiques الصغرى والوحدات السيميائية . والنصية ناجمة عن تطور الدرس اللساني. فبينما تَعتَبِر اللسانياتُ التقليدية الجملةَ حدَّها النهائي، فإن مدارس أخرى اهتمت بوحدات أعم كالخطاب عند التداوليين، والنص في اللسانيات النصية .

C.f, D.Ribard, Textualité in Le dictionnaire du littéraire, Paris, Quadrige, 2004, Presses universitaires de France, 2002, p.608.

9 . تضع الحداثة النقدية النص المفتوح texte ouvert في مقابل النص المغلق texte fermé، وهما مصطلحان بنيويان قويا الحضور، على اختلاف في تحديد المفاهيم التي يحيلان عليها. فالنص المفتوح هو عند إمبرتو إيكو Umberto ECO ما هو عليه النص المقروء عند رولان بارت Roland BARTHES ، ومعناه النص الذي "سعى مؤلفه إلى تمثل دور القارئ أثناء عملية بناء النص، وبالتالي فهو نص يبيح التأويل والتفسير ضمن حدود نصية معينة ومفروضة" .

ينظر: ميجان الرويلي وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبي. إضاءة لأكثر من سبعين تيارا ومصطلحا نقديا

معاصرا، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط5، 2007، ص 273 .

10 . في تحديد شبه مدرسي للفرق بين التفسير والتأويل، يكون معنى الأول إجلاء المعنى كما يريده منتجه من غير زيادة عليه، ويعني الثاني الاستثمار في المسكوت عنه في خطاب المتكلم . وإذا كان التفسير لا يثير إشكالا لأنه يدور في المعنى الثابت، فإن التأويل بوصفه بحثا مستمرا في المعنى الممكن هو أرضية الاختلاف .

ينظر : علي حرب، الممنوع والممتنع، المركز الثقافي العربي، ص .

11 . كنا نعتبر الشمولية ترجمة للفظ الفرنسي universalité اجتهادا شخصيا، انسجاما مع السياق الذي نوظف فيه هذه الكلمة، وهو سياق متقارب الجوانب لا يرحب ببدائل أخرى كـ "الكونية" مثلا، حتى وجدنا معرب موسوعة لالاند الفلسفية يترجمها كذلك .

ينظر : أندريه لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، إشراف أحمد عويدات، منشورات عويدات بيروت . باريس، ط2، 2001 .

وقد دارت كتابات كثير من الكُتَّاب حول هذه الفكرة، خصوصا الموسومين بالتراثيين les traditionalistes المشغولين بالتصوف في حدود إسلامية مصادره وإنسانية أبعاده . من هؤلاء المستشرق الإنجليزي Martin LINGS أبو بكر سراج الدين (ت 2005) رحمة الله عليه، والمستشرق الفرنسي شارل أندريه جيليس Charles-André GILIS (عبد الرزاق يحي) . أما الأول فقد توجه إلى القارئ الأوربي بتصور للروحانية ذوب فيه الفوارق التي يفترضها غير المسلمين في الإسلام، وما قد تسبب منها في مواقف سلبية من الإسلام أبعدت حقيقته عنهم وأبعدت الكثير منهم عن إمكان التعرف على تجربته الروحية. وشرح مفاصل هذه التجربة انطلاقا من فكرة الشمولية هذه، هي أحد رهانات الكاتب التي لم يخب فيها، إذ كان عرضه قريبا إلى الحقيقة من جهة، ومستجيبا إلى قابلية المتلقي الغربي من جهة ثانية .

- Cf, M. Lings, Qu'est-ce que le Soufisme? Paris, Éditions du Seuil, « Coll. Sagesses», p. 17.

وأما جيليس فقد بنى فكرة أحد أبرز كتبه [مبدأ الشمولية في الإسلام] على شمولية النص القرآني للمبادئ التي تأسست عليها النظرية العرفانية في الإسلام، حتى يتسنى له الوصول إلى إسلامية العرفان الصوفي . كانت تلك هي الغاية التي تأخاها في هذا الكتاب، وأضاف إليها إجمال بعض سور القرآن الكريم لما فصلته سور أخرى، وتوزع الروحانية الإسلامية، في جانبها النصي، على فضاءات في النص القرآني هي ملامحه الكبرى التي يدور عليها معناه ويقوم عليها مبناه. وفي الكتاب نزوع واضح، وموفق، نحو تفسير الحياة الإسلامية تفسيرا روحانيا، انطلاقا من قراءات المؤلف نفسه، ومن قراءات من سبقوه إلى مثل هذه المواضيع، مهيبا كما أهاب غيره بالمرجعيات الصوفية الكبرى، على رأسها الشيخ الأكبر محيي الدين بن عربي، في أكثر كتبه انغماسا في هذه التجربة: الفتوحات المكية .

- Cf, C-A. GILIS, L'Esprit universel de l'Islam. Aperçus sur la Doctrine coranique de la Science sacrée. Deuxième édition entièrement revue, Beyrouth, Les Éditions Al-Bouraq, 1998 .

12 - Cf, Titus BURKHARDT, Les doctrines ésotériques de l'Islam, Paris, Dervy, 1969-1995-1996-2001, p. 10

13 . أتحدّث عن الممارسات النقدية التي عرفتها هذه الفترة وما بعدها، ونظرة الباحثين إليها بوصفها مبعثا لما أسموه بالتصوف الفلسفي. يخرج من هذا طبعا النص الصوفي في حد ذاته، بعيدا عن هذه النظرة القاسرة لتوجهاته، كتلك التي نصادفها في أغلب كتابات الباحث المغربي محمد العدلوني الإدريسي.

ينظر : محمد العدلوني الإدريسي، التصوف الأندلسي. أسسه النظرية وأهم مدارسه، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2005 .

14 - Cf, R. JAKOBSON, Huit questions de poétique, Paris, Éditions du Seuil, « Coll. Points », p. 48

15 . النقد الذي ينظر في إمكانية النصوص، بعيدا عن الخطإ والصواب، وفي طرائق بنائها لا في إيديولوجيتها. ويتوسل أدوات قراءة هادية لا تلك التي استراحت في مخابئ الذاكرة تعبا من النسخية والتكرار.

16 - Cf, H. CORBIN, L'imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn 'Arabî, Préface de Gilbert DURAND, Paris, Éditions Médicis-Entrelacs, 2006, p. 28.

17 . ينظر: نصر حامد أبو زيد، هكذا تكلم ابن عربي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2004، ص. 123 .

18 . أحمد الصادقي، حضور الغياب في صوفية ابن عربي، دار الحوار للنشر والتوزيع، سورية، ط1، 2009، ص 17.

19 . الحسين بن منصور الحلاج، كتاب الطواسين، دار الكتب العلمية، منشورات بيضون، ط

20 . ينظر : خالد بلقاسم، الكتابة والتصوف عند ابن عربي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 2004، ص 93 .

21 . مختار الفجاري، التأويل الإسلامي . دراسة في المجال المعرفي الأصولي الأول للتفسير الصوفي، عالم الكتب الحديث/ جدارا للكتاب العالمي، ط1، 2008، ص 270 .

22 . وفيق سليطين، الشعر الصوفي بين مفهومي الانفصال والتوحد، دار الرأي للنشر والتوزيع، دمشق، 2007، ص 11 .

23 . عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ت .

24 . عبد الرحمن بن خلدون، شفاء السائل لتهذيب المسائل، نشر وتعليق الأب أغناطيوس عبد خليفة اليسوعي، بحوث ودراسات إدارة معهد الآداب الشرقية، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، د.ت .

25 . جمع سياج .

26 - Cf, T. BURKHARDT, L'Art de l'Islam, Langage et signification, Éd. Sindbad, Paris, 1985.

27 . ينظر: محمد الكحلاوي، الفكر الصوفي في إفريقية والغرب الإسلامي (القرن التاسع الهجري / الخامس عشر الميلادي)، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2009، ص. 246 وما بعدها .

28 - Seyyed Hossein Nasr, La connaissance et le sacré, Traduit de l'anglais par Patrick LAUDE, L'ÂGE D'HOMME, 1999, p7.

29 - Ibid, p. 257.

30 - Ibid.,

31 . يروج هذا الرأي كثيرا في كتبه، بالخصوص تلك التي تتناول التاريخية بوصفها أكثر المناهج تحقيقا للقراءة الحداثية لما يسميه ظاهرة الوحي .

ينظر: محمد أركون، تاريخية الفكر العربي الإسلامي، ترجمة هاشم صالح، مركز الإنماء القومي ، بيروت/ المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 1998، ص 23 .

ولا تختلف أطروحة أدونيس عن ذلك إلا في الصياغة، ولذلك كانت عنوان تكامل بين المشروعين .

ينظر : أدونيس، النص القرآني وآفاق الكتابة، دار الآداب، بيروت، ص 40 .

32 ـ في موضوع المقدس، ينظر:

R. TESSIER, Le sacré, Paris, Les Éditions du Cerf, 1991, Les Éditions Fides, 1991.

33 - Cf, M. ARKOUN, Humanisme et islam. Combats et propositions, Paris, Vrin, 2005, p. 14.

34 - Cf, H.R, JAUSS, Pour une esthétique de la réception, Tr. Française, Paris, Gallimard, 1978, p. 266.

35 ـ التعينات في إطلاق ابن عربي هي التجليات .

36 ـ ينظر: أبو حامد الغزالي، تهافت الفلاسفة، تحقيق ماجد فخري وموريس بويج، دار المشرق، بيروت، 1990

37 ـ إشارة إلى رد ابن رشد على الغزالي . ينظر : أبو الوليد محمد بن رشد، تهافت التهافت، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001 .

38 ـ ينظر: محيي الدين بن عربي، ذخائر الأعلاق شرح ترجمان الأشواق، تعليق خليل عمران المنصور، منشورات علي بيضون، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 2000 .

39 ـ إشارة إلى ديوان ابن عربي . ترجمان الأشواق، دار بيروت للطباعة والنشر، 1981 .

UNIVERSITE FERHAT ABBAS - SETIF - ALGERIE

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES SOCIALES

REVUE

DES LETTRES ET DES SCIENCES SOCIALES

Revue Périodique Scientifique Indexée

Numéro 13
2011

The Algerian guidance and counselling policy with regard to the workplace reform in education

Dr. Mami Abdellatif Naouel
Ferhat Abbas University -Sétif

As globalization advances, education is increasingly crossing borders, national, regional and institutional. At the same time, guidance and counselling systems are having to respond to other profound changes, such as, the knowledge explosion, the changing interaction between the public and the private spheres, and the rapid development of information and communication technologies. This paper argues in favours of the case. The Algerian reform in Higher Education needs to develop an adequate structure for guidance and counselling being the cornerstone of the educational system and the workforce as a whole.

Keywords: Globalization, the Algerian reform in education, Higher Education, Guidance and Counselling, lifelong learning, ICT.

Avec le progrès de la mondialisation, l'éducation a de plus en plus franchi les frontières, nationales, régionales et institutionnelles. Dans le même temps, le conseil et l'orientation scolaire ont vu des changements approfondis dans l'ensemble des traitements de sa politique déjà mise en place, tels que, l'explosion des connaissances, l'interaction entre l'évolution des sphères publiques et privées, et le développement rapide des technologies d'information et de communication. Ce document plaide en faveur des pré-requis nécessaires pour réussir une réforme éducative homogène avec les changements de la mondialisation. Ainsi, l'enseignement algérien a besoin de développer une structure de conseil et d'orientation adéquate afin de promouvoir le système éducatif, en particulier, et la main-d'œuvre nationale en général.

Mots-clés: Mondialisation, La réforme algérienne du système de l'éducation, l'Enseignement Supérieur, Le conseil et l'orientation scolaire, l'apprentissage à longue vie, TICE.

Introduction

Guidance and counselling help people develop a vision of their life

and enhance education and training goals. In today's world, tailoring services to differing needs is essential. Some people require advising where to get information and how to use it. Some request guidance and support tailored to their unique needs, whereas others need counselling, how to explore, examine and clarify thoughts, feelings, beliefs, values and behaviours, to arrive at plans for action .

With the new education reform taking place in the Algerian schools, students, as well as teachers, find themselves torn between a new paradigm to education and an old-fashioned one (Ministry of Higher Education and Scientific Research, 2007). In such a problematic situation, it is the role of guidance counsellors to intervene as a reassuring agent in this process of change. However, no chain being stronger than its weakest link, guidance and counselling services must, themselves, be readapted to the educational paradigm at hand. The professional and practical demands arising from this understanding of education and of counsellor training make it imperative that the values to which the Algerian Government is committed are informed by fresh research perspectives, particularly, ones that combine empirical knowledge in intricate ways with more qualitative forms of understanding. This creates a wide range of practical dispositions to action.

Therefore, guidance and counselling should not only be theoretical, but should also provide opportunities for people of all ages to develop and practice the skills to respect human rights and citizenship through lifelong learning. This entails that all aspects of school as a living social environment should be given paramount concern. Of late, there has been a continuing shift away from manufacturing industry towards service economy, increase in contractual employment and a lot more part-time, often low-paid, work. These changes and the ever-widening range of career opportunities and new courses have made it impossible for students, parents and teachers to maintain a current information base of options. They are confused by the various reports of encouraging prospects in a few industries and slowed down in others. In this scenario, career counselling and guidance have assumed even greater importance than ever before.

Career development, involving advancement, is determined by numerous factors, or a combination thereof (Allen et al., 1995), having to do with personal interest, knowledge and skills, value systems and, particularly, work or professional ethics. That is why, the present work puts greater emphasis on career development in that the professional life of an individual is not only confined to the period of employment, but incorporates prior phases of decision-making and preparation. The term also incorporates changes in and movement from one professional environment to another. In

other words, entrance into a particular profession is not the result of a "blitzkrieg" decision, but the product of an evolutionary process coinciding with the larger part of a person's lifespan.

Moreover, the Algerian society, today, is incorporating more basic and communication skills. The use of Information and Communication Technologies (ICT) has sparkled on stage. Yet, its uses and various advantages are still in their prime infancy. This entails the introduction of proactive measures from the part of stakeholders both at school and at fieldwork level. Only when such technology is best profitable that an advent in practice can be ultimately reached.

Thus, serious academic research in the field of counselling and human rights is a key element for ensuring knowledge in practice. Besides its scientific and inspirational values, this research could add a set of standards, could be quoted or even used as a yard stick in cases of conflicts and disputes involving human rights issues. I would like to state that there is much that every counsellor can do. Individuals do make a difference. The Algerian society has always been the result of an individual process of change. Thus, every one of us must decide for the whole according to our own beliefs, needs and priorities how involved we become. Such steps, however, are not some extracurricular activity, nor some luxury or radical action of an avant-garde group of counsellors. On the contrary, they reflect a major direction for counselling practice as we move further into the twenty-first century.

The argument thus far implies that well-organised career information, guidance and counselling services need to be high on national public-policy agendas. The emphasis on the LMD system and sustaining employability also has implications for how such services need to:

-Be provided in a variety of sectors: not only educational institutions and employment offices, but workplaces and community settings, too,

-Be provided in a variety of sectors, not only the public sector, but also the private and community sectors,

-Allocate an important role to informal and non-professional sources of information and guidance such as local employers, community members, parents and peers, as well as to formal professional sources,

-Achieve a balance between universal access and the targeting public resources to those who most need them,

And

-Play a proactive role, helping individuals to create new options as well as

مساهمة البعد الثقافي في إطلاق سيرورة الجلد
لدى ضحايا فيضانات غرداية
..... أ.د. شرفي محمد الصغير/ أ: حافري زهية
تاريخية السرد القصصي العربي قبل الإسلام
..... د . رياض بن يوسف
الاتجاهات الفكرية المؤثرة في التربية العربية
..... أ . بوبيدي نجاة
في معرفية النص الصوفي
..... د . ياسين بن عبيد

The Algerian guidance and counselling policy with regard to the workplace reform in education
..... Dr. Mami Abdellatif Naouel
Les titres de Y. Khadra : des énigmes poétiques
..... Dr . Boudjadja Mohamed

guidance systems: meeting the career guidance needs of young people and of adults, widening access to career guidance, improving career information, staffing and funding guidance and counselling services and improving strategic leadership. Within each of the above hypotheses, this work aims at setting out the key challenges that policy makers face in trying to improve guidance and counselling services in Algeria, providing examples of good practice and of effective responses to these challenges, drawing upon research conducted in the field, listing the questions that need to be asked and responding to them, and, hopefully, providing practical options to improve guidance and counselling policy in Algeria.

1 - The inward policy of education in the 'national' Higher Education

The responsibilities inherent in education are frequently taken to be familiar, even mundane ones. Yet, this commonplace view obscures what is most crucial, for to succeed well in this undertaking is to accomplish something of measureless significance. Far from being merely commonplace, the responsibilities of education are concerned to enlighten human understanding and to advance humankind's more worthy aspirations through guidance and counselling.

The uncovering of each student's individuality and promise, learners' demands for acknowledgement and encouragement, the quality of their encounters with inheritance of learning and their discoveries of personal achievement and limitation feature rarely enough in the Algerian public discourse on education. Yet they are the realities that confront counsellors most closely in their day-to-day work (Hamoud, 1996). To engage seriously in such realities as a counsellor is to become involved in a caring and a just way in building and sustaining relationships that give imaginative and judicious attention to the experienced quality of the counselling itself. None of this is to displace questions of the learner's social and economic utility from educational thought or practice. Rather, it is to call attention to those regions that remain largely unvisited among the more familiar concerns of public educational discourse (Official Paper N° 827, 1990). Nowadays, however, the macro issues of economic and social policy are inevitably writ large.

In a Department such as the Algerian Ministry of National Education, with so many elements requiring attention, and a number of external linkages, it is crucial to its efficient functioning that its administrative and support arrangements are of the highest quality. It is very offering to find the Reviews giving such strong endorsement to this aspect of the Department when it states that:

"There is a strong commitment of support within the Department from a dedicated and experienced administrative and technical staff. This is an effective system which is well-managed and works well".
(Translation of the speech of the Minister of National Education Sir. A. Benbouzidat the Meeting held for Vocational Guidance, Algiers, 27/12/2004).

This view is endorsed by all the evaluations of the personnel who need to liaise with the Administrative Office. Most systems of operation have been evolved over the years with the proactive assistance of the administrative staff and are, at present, effectively implemented (Meeting on Vocational Guidance, Algiers, 2004).

Over the last nine years, the Education Department has taken a variety of initiatives to ensure that it was in a position to make maximum use of ICT in support of its various teacher education courses. Hamoud (1996) gives a strong endorsement to this activity. He states:

"The Department is served especially well in this area in terms of quantity support, although quality is still lacking. The work in ICT is a very high standard and this demonstrates a clear commitment to methods of teaching and ways of dealing with new technologies." (My translation; p. 5).

Obviously, this could not be similarly assumed in the field of guidance and counselling. Although a number of Personal Computers (PCs) has been distributed in various schools, their utility is still confined to record registration and storing. In this stance, however, it is high time we review the policy of embodiment of Information and Communication Technologies (ICT).

Similarly, proactive actions should be taken at university level in order to express the values which imbue lifelong learning with appropriate justice and care. Excellence in human development and service to the wider community is bound up with a continuing process of career development and lifelong guidance work through the new reforms of the LMD system.

Education provides the foundation for the development of society. Since the LMD system has been implemented in 2003, the Chief Executive (CE) has mentioned repeatedly, in his policy addresses, that education is a key issue pertaining to the future development of Algeria, and that our educational system should keep pace with time. He has also requested the Education Commission to conduct a thorough review of the teaching-learning process with the aim of enhancing the overall quality of education.

Many educators maintain that the education system should go beyond imparting academic knowledge to our students. Rather, it should aim at the whole-person development of our children, including development, not only in knowledge, but also in personal character, skills, attitudes and physique. In addition to normal academic studies, our students need to learn how to become responsible and caring individuals. This ties in with the overall aims of education proposed by the Education Commission in 2003, and which are:

..."to enable everyone to develop to their full and individual potential in all areas covering ethics, intellect, physique, social skills and aesthetics. It aims at making each individual ready for continuous self-learning, thin- - King, exploring, innovating and adapting to changes throughout life; filled with self-confidence and team spirit. It, also, attempts to strive incessantly for the prosperity, progress, freedom and democracy of the society, and to contribute to the future well-being of the nation and the world at large."
(My translation from an article of the Education Commission in the Official Journal, February, 2003).

It is, therefore, clear that guidance and counselling is the cornerstone of the whole person development. On one hand, it emphasises the social and emotional progress of all students and implements a strategy for lifelong learning, on the other.

The Educational Department has not long recognised the importance of student guidance work in secondary schools. However, it became apparently active between the years 1982 and 1986, to provide a total of five additional counsellors to improve the various supportive services to students (Official Paper N° 827/1990). In 1993, the Education Commission, in its Report N°. 93 ,245/•▪ •i/recommended the implementation of the Whole School Approach (WSA) to guidance in schools to improve the quality of education. A summary of the Report may be translated as follows:

"The Whole School project to guidance emphasises the united effort of all social personnel who, under the leadership of the school head, work together to create a positive learning environment enriched with care, trust and mu- -tual respect. It stresses the importance of a caring and inviting atmosphere for students to grow with enhanced self-esteem and to realise their potentials.
Consequently, the education ideal of the whole-person development in the

students could be reached ".

(My translation from the Education Commission Report N°. 245. The Whole School Approach to Guidance, Algiers, 24/12/1992).

Following the implementation of the policy of "one guidance counsellor for each secondary school", it is time we review the objectives set forth as to the significance of counselling and guidance. In principle, there has been a traditional expectation in the Algerian schools that teachers should be encouraged to adopt a guidance role. In practice, the size of classes and the subject-based fragmentation of the secondary school curriculum have militated against this. In recent years, however, increasing attention has been given to the inclusion of guidance elements within the school curriculum, yet, career education and lifelong learning are not able to operate on a stand-alone basis. Thus, the urge of this research endeavour is to highlight the role guidance counsellors can play in promoting a strong base of learning over the lifespan. In the course of this process, broad objectives are set forth in this study and are highlighted under the following heading.

2 - The disparities inherent in the old curriculum of guidance and counselling

It is my contention that for guidance to develop effectively in the new millennium, greater clarity should be placed about "fault lines" and about the relationship between career guidance services and guidance as an educational concept. In a context in which education is clearly demarcated from the world of work, the distinction between these two traditions makes sense. Increasingly, however, learning is being viewed as lifelong, taking place not only in educational institutions, but in multiple settings, too. In this sense, the distinction is less credible.

The term "guidance" has proved difficult to market to adults outside educational settings, partly because people do not know what it means and, also, because they associate it with something done unto them at school (Wilson & Jackson, 1999). There is some resistance to the term "career", too. I believe, however, that the joint concept "career guidance" is likely to be more clearly understood than the unqualified word "guidance", and that there is a strong case for marketing "careers" as a concept which is now available to all. It represents a new post-industrial sense of individual's lifelong progression in learning and work. "Lifelong learning" is now a widely heard mantra. The use of career, however, links lifelong learning to work, adds the element of progression and grounds both firmly in the individual. "Career guidance" is then focused on helping individuals not to choose a career but to construct it (Watts, 1999b). The need for both of these forms of guidance in the Algerian context must be clearly understood.

In looking to the future of "stand-alone" Algerian career guidance, much depends on the relationship between three forces: public policy, professionalisation and the market. Hitherto, most guidance provision has been funded by the state, either directly, or as part of its funding of educational provision. It seems unlikely, however, that the Algerian Government will be willing to fund the extent of guidance services needed to support a lifelong model of career development.

Marketing career guidance in our society appears to be problematic for a number of reasons. Guidance is a process not a product, a means not an end. Its heart is not only meeting people's immediate wants, but also helping them to clarify their longer-term needs (Wilson & Jackson, 1999). On the other hand, the development of a market in guidance and counselling could be a way of meeting the public interest without making inordinate demands of the public purse.

Information and Communication Technologies (ICT) are likely to have a significant impact on these issues. Such technologies already offer massive opportunities for enhancing both access to guidance and its quality. In Algeria, however, they risk a loss of quality controls as well as a form of reductionism, with guidance being understood as access to information. Tait (1999) has argued against such reductionism, pointing out the potential of the new technology, not only to transmit information, but to change what is meant by space, time and physical presence, too. Algeria is, certainly, only at an early stage of understanding the transformative nature of this potential .

It is important, however, not to underestimate the difficulties individuals may experience in moving between career forms. Effective guidance practice also needs a sounder knowledge base about career resilience: how people emotionally cope with setbacks and challenges in their careers. It is odd that the role of emotion in guidance and counselling has received so little attention. Feelings like worry, hurt, anger and enthusiasm are rarely discussed in the literature. In the Algerian context, however, this should be strongly emphasised given the historical background of catastrophes witnessed by the Algerian community. Many guidance practitioners work regularly with clients who are rendered incapable of moving forward by emotional difficulties to do with their work or learning. This again highlights the need for stronger links between the fields of guidance and counselling and for more communication between the two professional groups.

Enhancing the skills of autonomy of the Algerian population, in the

context of global economic competition and changing employment opportunities, is a laudable objective. But how far is it achievable? How far will those who are less advantaged socially and educationally be able, even with skilled guidance, to achieve the level of autonomy to manage their own careers? It has been argued that with the shift to mass Higher Education, credential inflation is leading graduate employers in Algeria to adjust their selection criteria, favouring those with particular types of social and cultural capital (Hamoud, 1996). For some sectors of society, it seems unlikely that initiatives to encourage personal responsibility will in themselves have much effect on access to the cultural capital needed to achieve lifelong progression.

For understandable reasons, the literature on the practice and provision of guidance and counselling has tended to be more prescriptive than analytic. I suggest that more debate is needed about the problems and constraints encountered in introducing and implementing guidance intervention. Guidance is a political activity. Many of the guidance concepts and theories developed over the last few decades will have lasting impact well into the twenty-first century. I believe that careers in the future will be different from the past, even though we may not be sure how different or in what ways they will differ. It seems clear that many of the challenges Algeria faces in the field of guidance and counselling are related to meeting the needs of individuals engaged in lifelong learning. It is important to consider which ideas and frameworks are still useful in understanding how careers are enacted and how individuals might best be prepared for them. I hope that my discussion of some of the challenges for policy, practice, theory and research will suggest some ways forward for the Algerian community. Thus, my aims set forth under such headings are to prepare future highly capable counsellors for lifelong learning needs in the present technology era. I also aim at putting the entire counselling and guidance service under supervision. This would, ultimately, create professional development centres which are consistently able to upgrade and update the knowledge, competence and efficiency of trained counsellors in both academic and professional areas. Therefore, this work carries out a strategy to increase the facilities, curriculum and, also, training programmes by introducing the skills in ICT for every individual who is involved in guidance and counselling in Algeria. Through these efforts, it is hoped that counsellors would be able to perform competently and excellently in this era of globalisation.

3 - Career development and lifelong learning: new challenges for guidance and counselling

Today's world is one of rapid change in virtually all dimensions of life. The globalisation of trade means that decisions in one country may have an impact on employment in another where values and priorities are very

different. Workers have greater mobility across borders, yet opportunities are not uniform in the different segments of society. There is a greater need for specialised education and training (Avis, 1997), but in some countries, like Algeria, a tendency to cling to traditional priorities results in a shortage of workers in certain specialised fields. There is a widening gap between the rich and the poor, between those who can seize opportunities and those who are marginalized and between those who have received education and those who have not. The days of job stability, which some would argue never existed, are over for many and are being replaced by a context where flexibility, adaptability and transferability of skills are essential (King, 1993).

Yet, within this context of change some familiar features remain. In most countries, women continue to earn less than men. Egalitarian pay for work of equal value is a commonly expressed goal that is seldom put into practice, even in the so-called developed countries (Jackson, 1989). Prestige and status continue to be attached to university education and young people along with their parents seek career paths in "professional" occupations even though employment opportunities are hardly found (Heinz et al., 1998). Technical and Vocational Education and Training (TVET) is often viewed as inferior, or as a second choice after professional education, regardless of the students' interests or abilities (King, 1993). Many people, therefore, dismiss promising and meaningful career paths with greater employment opportunities, simply because of the stigma attached to technical and vocational occupations (Morris, 1996). Education systems continue to be directed primarily towards preparation for university education even though the majority of students move directly into the labour force (Heinz et al., 1998).

There is a clash between the new world priorities and the traditional cultures. In Algeria, for example, people are seen living in dwellers in front of luxury hotels. They are seen washing in rivers in front of houses with satellite dishes. The country imports workers to fill blue-collar jobs while its own young people seek training in professions where there are few or no openings. The investment in training often goes unrealised as young people dropout or do not enter the occupational field for which they have been trained. In other developing countries, lip service is paid to the values of the so-called developed societies, but these values often find little favour with the bulk of the population (Wright, 2000).

There are numerous examples suggesting that countries that are developing or redeveloping their industrial and technological capacities need to carefully think before adopting the policies of well-intentioned neighbours (Borgen and Hiebert, 2002). Trying to understand the technical and vocational education system, Borgen and Hiebert (2002) quote the following

examples:

"An intergovernmental aid project in Latin America brought canned soft drinks
into small towns where there was no clean drinking water. What an order of priorities! ... In another project in Latin American, local farmers ploughed up their field of maize to grow flowers to sell to the United States of America in order to meet their cash flow targets. This was successful financially, but maize is a staple food in the area (being used to make tortillas) and now an area, once able to produce all the maize it needed, grows flowers for exports but imports its staple food." (pp. 14 – 15) .

In this respect, I believe that programmes that clearly focus on locally and regionally evolving economic, social and cultural needs ought to be developed. A rush to adopt alternative systems often means that local needs, values and ways of doing business are relegated to second place. Furthermore, informal learning and economies that produce transferable skills sets are overlooked .

In addition to avoiding inadequate training programmes, areas that are in the process of creating a training infrastructure may want to consider alternative ways of conceptualising it (King, 1993). One problem in many areas of the world where TVET has been established is the relatively low status ascribed to it within the context of the broader educational community (Morris, 1996). This can lead young people and their parents to question the legitimacy of education and training offered. This has occurred in contexts where education is considered as a hierarchical structure, often with universities at the top and TVET institutions nearer the bottom (Wright, 2002). Given the need for all types of education and training opportunities in Algeria, now and in the future, it may be more useful to replace the traditional hierarchical structures with one that is more consisting. This new structure would value each type of education and training for its contribution to the educational and vocational fulfilment of individuals. This paradigm would also need to allow movement across and within circles to make the latter clearer and more transparent. Given the orientation towards lifelong learning that is needed in all educational and training settings, this notion is useful in valuing all occupational roles and recognising the contribution they make to society at large.

Vocational guidance and counselling is widely accepted as a powerful and effective method of helping to bridge the gap between education and the world of work, as well as between school and society. It is a means of assisting young people to make appropriate and judicious educational

choices. These choices will enable them to develop their potential and to have access to work opportunities that are compatible with their interests and abilities. It can, also, help to instil confidence and positive attitudes, to derive fulfilment from their chosen areas of learning and work and, most importantly, to inculcate an eagerness for lifelong learning.

4 - The role of information and communication technologies (ICT) in guidance and counselling

Society, as it is currently experienced, has its origins in the growth of consumerism and the increasing mass use of products of technological innovation. Many developments of communication in the latter part of the twentieth century accelerated the process and fuelled a convergence in the different domains of education. The present changes have certainly caused rapid evolution in the guidance and counselling services, however, the extent to which they comprise a revolution can be exaggerated.

Unlike the times of agrarian way of living, all current generations have experiences of change (OECD, 2004). Many old members of the Algerian community, for example, have moved from a time where they generally grew up, lived and died in the same cloistered environment to a more unpredictable world where television beams world news into homes on a "real time" basis. Telephones and e-communication have replaced mail allowing cheap mass air travel into a growing world tourism market. Many people have integrated computers into their work practice. Retirees regularly use remote controls, mobile telephones and the Internet (OECD, 2004), and knowledge and experience of innovations in education are shared across generations (Hargreaves, 2003). Universal e-learning is becoming the norm among developed countries (Horton, 2001) as it is equipping them for a future change.

However, the pace of globalization has left some parties better able to capitalize on what is on offer (OECD, 2004). The gap between "the haves" and "have nots" has increased both within and between countries. In this respect, the ILO World Commission on the Social Dimension of Globalization (ILO, 2004, REF) noted the following remarks:

"The current path of globalization must change. Too few share in its benefits. Too many have no voice in its design and no influence on its course". (p2).

Change in economic conditions has led to deterioration in employment opportunities. Jobs are no longer congruent with the right demands of the industrial markets and students and workers are no more

updated in their vocations of interest. In this respect, I believe that students and workers alike must be taught, not only the skills of negotiating such a precarious environment, but to learn how it can be improved, too. This can only be done through a carefully studied guidance and counselling practice.

From the flow of "knowledge workers" theories (Rost, 1991), most people agree that Information and Communication Technology (ICT) would play an important part in schools of the future. It would undertake a bipolar role in upgrading for students' needs to develop their skills and understanding, on one hand, and to share in the counsellors' repertoire to guidance and counselling, on another.

At present time, computer technology has affected virtually all dimensions of life, including the way people communicate ideas, conduct business and provide education (International Journal for the Advancement of Counselling, 2004). In the Algerian schools, the use of ICT is increasing at a rapid rate including more Internet connections, computer labs and libraries (Algerian Ministry of National Education Website, 2007: see website links in bibliography). Online counselling journals and newsletters are now tools that allow a more convenient and accessible assistance regardless of time and space notions. Classrooms and offices of the twenty-first century are no longer tied to resources in a traditional school building but are, on the contrary, open to distance and lifelong learning.

The inherent role of ICT has also manifested itself in virtual environments for counselling (Krommer et al., 1998). The latter are a blend of art and science as they add new dimensions to career and vocational guidance. As a new technology for visualizing data, the application does not only give more emphasis on virtual communication, but the possibilities to add other senses, such as hearing, to the counselling act, too (Lanier, 1992) .

That is why, the aim of the present chapter is to investigate the importance of ICT systems in all guidance and counselling services, and to see how and why ICT applications are integrated in everyday life. The discussion is based on preliminary results from different action researches and stretches ICT applications as tools for flexible guidance and counselling in promoting lifelong learners.

Moreover, most evolutions to date have studied types of career guidance that may be diminishing in relative importance, such as one-to-one or face-to-face counselling. However, few studies have yet been conducted on the impact of service delivery incorporating Information and Communication Technologies (ICT). This paper focuses the need for more sustained research

choices. These choices will enable them to develop their potential and to have access to work opportunities that are compatible with their interests and abilities. It can, also, help to instil confidence and positive attitudes, to derive fulfilment from their chosen areas of learning and work and, most importantly, to inculcate an eagerness for lifelong learning.

4 - The role of information and communication technologies (ICT) in guidance and counselling

Society, as it is currently experienced, has its origins in the growth of consumerism and the increasing mass use of products of technological innovation. Many developments of communication in the latter part of the twentieth century accelerated the process and fuelled a convergence in the different domains of education. The present changes have certainly caused rapid evolution in the guidance and counselling services, however, the extent to which they comprise a revolution can be exaggerated.

Unlike the times of agrarian way of living, all current generations have experiences of change (OECD, 2004). Many old members of the Algerian community, for example, have moved from a time where they generally grew up, lived and died in the same cloistered environment to a more unpredictable world where television beams world news into homes on a "real time" basis. Telephones and e-communication have replaced mail allowing cheap mass air travel into a growing world tourism market. Many people have integrated computers into their work practice. Retirees regularly use remote controls, mobile telephones and the Internet (OECD, 2004), and knowledge and experience of innovations in education are shared across generations (Hargreaves, 2003). Universal e-learning is becoming the norm among developed countries (Horton, 2001) as it is equipping them for a future change.

However, the pace of globalization has left some parties better able to capitalize on what is on offer (OECD, 2004). The gap between "the haves" and "have nots" has increased both within and between countries. In this respect, the ILO World Commission on the Social Dimension of Globalization (ILO, 2004, REF) noted the following remarks:

"The current path of globalization must change. Too few share in its benefits. Too many have no voice in its design and no influence on its course". (p2).

Change in economic conditions has led to deterioration in employment opportunities. Jobs are no longer congruent with the right demands of the industrial markets and students and workers are no more

updated in their vocations of interest. In this respect, I believe that students and workers alike must be taught, not only the skills of negotiating such a precarious environment, but to learn how it can be improved, too. This can only be done through a carefully studied guidance and counselling practice.

From the flow of "knowledge workers" theories (Rost, 1991), most people agree that Information and Communication Technology (ICT) would play an important part in schools of the future. It would undertake a bipolar role in upgrading for students' needs to develop their skills and understanding, on one hand, and to share in the counsellors' repertoire to guidance and counselling, on another.

At present time, computer technology has affected virtually all dimensions of life, including the way people communicate ideas, conduct business and provide education (International Journal for the Advancement of Counselling, 2004). In the Algerian schools, the use of ICT is increasing at a rapid rate including more Internet connections, computer labs and libraries (Algerian Ministry of National Education Website, 2007: see website links in bibliography). Online counselling journals and newsletters are now tools that allow a more convenient and accessible assistance regardless of time and space notions. Classrooms and offices of the twenty-first century are no longer tied to resources in a traditional school building but are, on the contrary, open to distance and lifelong learning.

The inherent role of ICT has also manifested itself in virtual environments for counselling (Krommer et al., 1998). The latter are a blend of art and science as they add new dimensions to career and vocational guidance. As a new technology for visualizing data, the application does not only give more emphasis on virtual communication, but the possibilities to add other senses, such as hearing, to the counselling act, too (Lanier, 1992) .

That is why, the aim of the present chapter is to investigate the importance of ICT systems in all guidance and counselling services, and to see how and why ICT applications are integrated in everyday life. The discussion is based on preliminary results from different action researches and stretches ICT applications as tools for flexible guidance and counselling in promoting lifelong learners.

Moreover, most evolutions to date have studied types of career guidance that may be diminishing in relative importance, such as one-to-one or face-to-face counselling. However, few studies have yet been conducted on the impact of service delivery incorporating Information and Communication Technologies (ICT). This paper focuses the need for more sustained research

on the interaction between types of treatment and types of outcomes.

5 - Lifelong learning in the Algerian context

Lifelong learning has been hard to put into practice in the Algerian context on account of the general problems affecting education and training, as well as the obstacle of the digital divide. In the present section, I will only hint at the most important aspects that characterise ICT use in the Algerian context of lifelong learning. The latter is used with some caution due to the lack of any research work proving its advocacy.

The importance of the concept of lifelong learning for the world of the twenty-first century is forcefully stated in a memorandum published by the European Commission (Commission of the European Communities, 2000). The vision of education and training presented therein features a combination of initial and in-service training, formal and non-formal education and wholly or partly-based ICT distance education. However, this is a hard concept to put into practice in the Algerian context when few employees have access to in-service training either because they are ill-informed or on account of their employer's reluctance. It is made all the harder by the digital divide, which represents a significant obstacle, as it forms both the subject and the means of lifelong learning (Genre et al., 2004). For most people, ICT skills are basic requirements for the accomplishment of any career-work. They form the means of all proliferating uses of electronic media and broadband online learning services. Consequently, it warrants some clarification on account of its multi-dimensional nature.

According to the ITU Digital Access Index, access to ICTs in Algeria is very low (International telecommunications Union, 2003). The republic of Seychelles is the only African nation in the upper access category and all but a handful of the rest have a low level of ICT use. Before the introduction of international corporations, such as "DJEZZY" and "NEDJMA", teledensity stood at around 5.2 telephones per hundred inhabitants. The percentage of households with a computer is even lower and very few have access to the Internet (Michel, 2003). International Internet bandwidth is often limited to a few megabits (Mbps), specialised digital links tend to be very slow and Asymmetric Digital Subscriber Line (ADSL) is only available at a handful of institutions (ITU, 2003). Added to that, access subscriptions and telecommunications rates tend to be quite costly. Furthermore, computer-based learning has a linguistic dimension given the near- total absence of translations of main articles into Arabic. Thus, the fact that the bulk of the information available is in English is a drawback for non-English-Speaking people.

Moreover, ICT has also had an impact on education. The new curricula introduced by the Ministry of Education have done a great deal to bring Internet use into schools (Algerian Ministry of Education, 2007). On the other hand, and through the World Links programme, the World Bank has provided computer equipment, promoting school Internet connectivity and training teachers in the use of ICT. It is also contributing to lifelong learning through the short courses on offer at the distance learning centres set up within the framework of its Global Development Learning Network (GDLN, 2007).

The Réseau d'Appui Francophone pour l'Adaptation et le Développement des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Education (RESAFAD), a network of French-language support for the adaptation and development of ICTs on education is present in the capital city (RESAFAD web-pages, 2007). There have been two major initiatives in Higher Education: The African Virtual University (AVU) project funded by the World Bank (World Links, 2007) and the French-Language Digital Campuses (CNFs) developed by l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Essentially, AVU offers short certificate courses, whereas AUF enables database and Internet access, content creation and face-to-face and online follow-up of distance learning.

Such initiatives are crucial to the development of lifelong learning, for it is fanciful to believe that the latter can materialise in Algeria without ICT facilities. Cybercafés are often put forward as a possible alternative, but they rarely fit the bill due to a frequent lack of the required hardware configurations for distance learning tools. Moreover, their bandwidth is limited and shared by crowds of users, the connection rates are relatively hourly high and, above all, the general atmosphere tends not to be too conductive to learning. In must be said, however, that it is not easy to put lifelong learning via ICT into practice in the Algerian context. But given the advantages it offers for individuals, for businesses and for society as a whole, efforts must be made to encourage its development which will inevitably involve the introduction of special measures.

6 - The use of ICT in TVET

Our society is continuously moving towards a knowledge-based economy, in which the application of information replaces capital, raw materials and labour as the main means of production. The synergy of combining ICTs with human skills has dramatically altered job content and skills requirements at the workplace. Jobs have become technologically complex and are demanding sophisticated talents. Consequently, routine and low-level functions are diminishing.

Moreover, the perception of the human interventions role in the economic transaction has also changed leaving space to the potential contribution that individuals make in acquiring and applying knowledge and for improving processes, products and services (Honey et al., 1999). As such, knowledge embodied in a product has become a key element of production. As these fundamental changes take place, corresponding moves are occurring in public expectations of the education and training systems (Council on Learning Technologies, 1998). Consequently, increased demand for initial and lifelong learning and training calls for flexible access programmes, provoking growing interest for employing ICT to replace the "just-in-case" with the "just-in-time" (Council on Learning Technologies, 1998; p. 1). The latter, in turn, would be independent of time, place and space. On the other hand, the use of ICT in TVET can be classified in four main categories, namely :

1 - Technical assistance for teaching ,
2 - Teaching tool ,
3 - A work tool for students ,
And 4. A system control tool or workshop or laboratory tools (Chomienne, 1990).

ICTs are also used to support the education system in such areas as administration, communication and curriculum development (Honey et al., 1999).

While a general consensus is emerging regarding the need to integrate ICT in teaching and learning, there is little empirical evidence to support the decision-making process. In fact, during the past seventy years,

over three hundred and fifty conducted research projects failed to establish a significant difference in ICT's effectiveness with traditional methods (Van Baalen & Motratis, 2001). While these findings tend to suggest that technology does not make a considerable improvement to teaching and learning, a fundamental question remains unanswered. "Did researchers assess the effectiveness of ICT, or were they simply assessing instructional products which were less than perfect?" Thus, in spite of considerable progress of instructional materials, practitioners still have difficulty in establishing efficient tools due to the limited knowledge of human learning (Chinien & Hlynka, 1993). Many of their critical assumptions are based on weak learning theories. Therefore, the final product is far from perfect (Geis, Weston & Burt, 1984).

The purpose of formative evaluation is to provide instructional developers with an opportunity to identify and correct errors within a set of materials, while they are in a developmental stage (Bakers & Alkin, 1984). Popham (1975) explains that:

"Formative evaluation attempts to appraise such programmes in order to inform the programme developers how to ameliorate deficiencies in their instructions. The heart of the formative evaluator's strategy is to gather empirical evidence regarding the efficacy of various components of the instructional sequence and, then, consider the evidence in order to isolate deficits and suggest modifications." (p. 14).

In this respect, there are two broad questions addressed by formative evaluation activities. The first relates to content and technical quality of the material, and the second pertains to its learnability. The first issue, however, is considered through expert verification and revision, whereas the second is provided through feedback data for a better assessment (Nathenson & Henderson, 1980). Thus, formative evaluation activity must establish standards in terms of utility, feasibility, propriety and accuracy (The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1981).

Conclusion

Information and Communication technologies will have to address one significant problem of accessibility. At the same time, it will bring a new set of problems that we are just beginning to perceive. Ethical standards for Internet online counselling need to be addressed immediately. Thus, they have to embrace ICT that preserves clients' humanness and reject the one that intrudes upon it.

Moreover, counselling during the past hundred years has become more comprehensive in the settings where it is provided, the problems that it addresses and the populations that it serves. In parallel, the guidance and counselling theories that evolved during the twentieth century have also grown in complexity as they have sought to explain personality formation, self-classification mechanisms, motivation and the process of decision-making. Many variables have been used to explain why people do what they do and ignore other actions. Often, the influences of values, genetics, aptitudes, interests, family belief systems and experiences with peer groups are used as the mechanisms to explain why persons have problems in living and, therefore, their need to have access to counsellors.

Related to these concepts, relevant counselling roles, the use of psycho-educational models and preventive approaches in the Algerian social and educational context should be seriously discussed in the discussed in future debates about education. It is only when we cover the majority of the problems inherent to the subject of education, that a coherent consensus may be reached. "It is not enough to do your best; you should know what to do, then do your best to achieve it."

References :

1 - Algerian Ministry of Finance (2007). "The Use of Telephones in Banking". Available at www.minis-finance.dz.

2 - Allen, S.; Mehal, M.; Palmateer, S; Sluser, R. (1995). "The New Dynamics of Life Skills Coaching". Toronto. Ont., YWCA of Metropolitan Toronto, p. 266.

3 - Avis, J. (1997). "What this got to do with what I do! Contradictory Views: Students in Further Education". Journal of Vocational Education and Training, 49, pp. 81 – 105 .

4 - Baker, E. L., & Alkin, M. C. (1984). "Formative Evaluation of Instructional Development". In R. K. Bass & C. R. Dills (Eds.), "Instructional Development: The State of the Art". II. pp. 319 – 332. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company

5 - Chinien, C., & Hlynka, D. (1993). "Formative Evaluation of Prototypical Products: From Expert to Connoisseur". Educational and Training Technology International. 30(4), pp. 60 – 66.

6 - Chomienne, M. (1990). "L'intégration Pédagogique de L'Informatique en Formation Professionnelle". Canadian Vocational Journal, 26 (2), pp. 5 – 6.

7 - Commission of the European Communities (October 2000). "Memorandum in Lifelong learning". Brussels, Commission of the European Communities.

8 - Council of Learning Technologies. (1998). "Draft Planning Framework for the Integration of Information Technologies in Manitoba's Educational and Training Systems". April 1998, p. 1.

9 - Geis, G. L., Weston, C. B., & Burt, C. W. (1984). "Instructional Development: Developmental Testing". Unpublished Manuscript quoted with permission of the Authors, McGill University.

10 - Genre, Réseau et TIC. (2004). "Citoyennes Africaines de la Société de l'Information: Manuel de Première Urgence à l'Attention des Décideur(e) s". Dakar. ENDA.

11 - Global Development Learning Network ; 2007 Statistics : www.gdln.org

12 - Hamoud, Mohamed Echeikh (1996). "Counselling and Career Guidance". Algiers: O.N.P.S.

13 - Heinz, W. R., Kelle, U., Witzel, A., & Zinn, J. (1998). "Vocational Training and Career Development in Germany: Results from the Longitudinal Study". International Journal of Behavioural development, 22, pp. 77 – 101.

14 - Honey, M., Gulp, K. M., & Carrig, F. (1999). "Perspectives on Technology and education Research: Lessons from the Past and Present". The Secretary's Conference on educational Technology.
http://www.ed.gov/technology/techconf:1999/whitepapers/paper1.html.

15 - International Telecommunication Union. ITU Telecommunication Development Report 2003 .

16 - Jackson, L. A. (1989). "Relative Deprivation and the Gender Wage Gap". Journal of Social Issues, 45, pp. 117 – 133.

17 - King, K. (1993). "Technical and Vocational Education and Training in an International context". The Vocational Aspect of Education, 45, pp. 201 – 206.

18 - Kommers, P. A. M., Zhiming, Z. (1998). "Conceptual Support with Virtual Reality in

Web-Based Learning: New tools and Applications". Paper for the BITE Conference. Maastricht, The Netherlands.

19 - Mitchell, K. G., Levin, A. S., Krumboltz, J. D. (1999). "Planned Happenstance: Constructing Unexpected Career Opportunities". Journal of Counselling and Development, 77, pp. 115 – 124

20 - Nathenson, M. B., & Henderson, E. S. (1980). "Using Student Feedback to Improve Learning Materials". London: Croom Helm.

21 - Official Educational Paper, Ministry of Education (827) Unit Specification Paper), Algiers, 2003.

22 - Pelling, N., & Renard, P. (1999). "The Use of Videotaping With Developmentally-Based Supervision". [35 Paragraphs]. Journal of Technology in Counselling 1(2).

23 - Popham, W. J. (1975). "Educational Evaluation". Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

24 - Tait, A. (1999). "Face-to-Face and at-Distance: The Mediation of Guidance and Counselling through the new technologies". British Journal of Guidance and Counselling, Vol. 27, N° 1, pp. 113 – 122.

25 - The Educational Commission Report N°. 245. The Whole School Approach Guidance, Algiers, 24/14/93. Transإجراءاتتنظيميةلنشاطاتمستشاريالتوجيهفيالثانويات .

26 - VanBaalen, P. J., & Moratis, L. T. (2001). "Management Education in the Network Economy". Boston: Kluwer Academic Publishers .

27 - Watts, A. G. (1999). Reshaping Career Development for the 21st Century". CeGS Occasional Paper. Derby: Centre for Guidance Studies, University of Derby.

28 - Wilson, J. & Jackson, H. (1999). "What Are Adults' Expectations and requirements for Guidance: A Millennium Agenda". Winchester: National Advisory Council for Careers and Educational Guidance.

29 - World Links. (2007). www.world-links.org.

Les titres de Y.Khadra des énigmes poétiques

Dr . Boudjadja Mohamed
UNIVERSITE FERHAT ABBAS / Sétif

Le propos de cet article est d'analyser les titres de quelques romans de Yasmina Khadra.
L'étude permettra de voir la construction singulière des titres et les effets qu'ils pourraient apporter sur le plan de l'esthétique et celui de la réception et montrera que le titre, comme
«incipit romanesque », est une partie intégrante du projet d'écriture de l'œuvre.
Mots clés :
Titre, écart, Algérie, esthétique, politique, réception.

The purpose of this paper is to analyze the titles of Yasmina Khadra's novels. The study will see the peculiar construction of such titles and the effects they might bring in terms of aesthetics and reception and will show that the title as "romantic incipit" is an integral part of the work writing project.
English Keywords :
Title, gap, Algeria, aesthetic, politics, reception.

De la littérature à la critique littéraire, les titres ont fait l'objet de nombreuses analyses dans des domaines différents comme les travaux de J.Ricardou, G.Genette, R.Barthes, C.Duchet, L.Hoek..., qui montrent l'importance du titre en tant que charnière de l'œuvre littéraire. Pour G.Genette, le titre est au seuil de l'œuvre d'art faisant partie de ce qu'il appelle « le paratexte». Est nommé « paratexte » toute production textuelle d'un auteur susceptible d'éclairer la production et la réception d'un texte donné. Le paratexte, dit Genetté, est une zone intermédiaire entre le texte et le hors-texte, un seuil dont le critique ou l'interprète doit tenir compte en toute conscience. Pour lui, c'est « Un lieu (tardif ou non), un objet (symbolique ou non), un leitmotiv, un personnage, même central, ne sont pas à proprement parler des thèmes, mais des éléments de l'univers diégétique des oeuvres qu'ils servent à intituler. Je qualifierai pourtant tous les titres ainsi évoqués

de thématiques, par une synecdoque généralisante qui sera, si l'on veut, un hommage à l'importance du thème dans le contenu d'une oeuvre, qu'elle soit d'ordre narratif, dramatique ou discursif.»[1].

Le titre a une valeur importante dans la couverture du livre en tant que porte qui s'ouvre au lecteur. Selon C.Duchet, le titre est la charnière de l'œuvre littéraire et du discours social. « Interroger un roman à partir de son titre est du reste l'atteindre dans l'une de ses dimensions sociales, puisque le titre résulte de la rencontre de deux langages, de la conjonction d'un énoncé romanesque et d'un énoncé publicitaire. » [2]

L.Hoek, dans La marque du titre, fait une étude sémiotique « des marques laissées par le titre sur le texte ». Il rappelle que la titrologie[3] a acquis depuis un certain nombre d'années une place importante dans l'approche des oeuvres littéraires, surtout depuis l'entrée de la pragmatique dans le champ de la littérature ; et différentes définitions du titre ont été élaborées à cet effet. Pour C. Duchet, le titre du roman, « ...est un message codé en situation de marché : il résulte de la rencontre d'un énoncé romanesque et d'un énoncé publicitaire ; en lui se croisent nécessairement littérarité et socialité : il parle de l'œuvre en termes de discours social mais le discours social en terme de roman» . [4]

Le titre se présente pour lui respectivement comme « emballage », dans le sens où il constitue un acte de parole performatif car « il promet savoir et plaisir », «mémoire ou écart » dans la mesure où il remplit une fonction mnésique : le titre rappelle au lecteur quelque chose (oriente la lecture) et enfin « incipit romanesque » en tant qu'élément d'entrée dans le texte.

De plus en plus travaillé par l'auteur mais aussi par l'éditeur pour répondre aux besoins du « marché littéraire », le titre constitue la porte d'entrée dans l'univers livresque et participe de la médiation entre l'auteur et le lecteur. Il annonce à la fois le roman et le cache. Le titre partage, en effet, un rapport de réciprocité avec le texte dans la mesure où celui-là constitue « une source d'interrogations » et vice versa à la suite de la lecture du texte.

Qu'en est-il des titres de Y.Khadra ? Quelles sont les fonctions de ses

titres ? En quoi se distinguent-ils ?.

1-2 Les titres de Y.Khadra

Dans l'ensemble, l'œuvre de Yamina Khadra ne contient pas beaucoup de données para textuelles : Un seul roman est préfacé[5].Les éléments du paratexte se limitent aux noms de l'auteur et de l'éditeur, aux titres, aux dédicaces et à des indications sur le genre (policier : Morituri, L'Automne des chimères). L'analyse qui suit consiste en un premier lieu à lire les titres de sept romans, et à les décrire dans un premier temps, puis à en préciser les fonctions.

1/Morituri[6] :

Ce titre est une reprise des paroles des gladiateurs romains dans l'arène à l'empereur avant le début des combats : « sujet Aue imperator, moriturite salutant », qu'on peut traduire par : « Salut, maître, ceux qui vont mourir te saluent (Ceux qui te saluent vont mourir) ». Mais dans le roman, il n'y a ni romains, ni César, ni encore de soldats de l'empire.

La lecture possible du titre Morituri (rien à voir avec le film Morituri de Marlon Brando sorti en 1965) s'oriente plutôt vers le procédé de composition (l'expression homonyme): morituri serait le rassemblage de deux termes : mort(s) et tuerie (s).

Il s'agit d'un titre « énigmatique » et abstrus, qui ne dévoile pas le contenu du roman et laisse le lecteur interrogatif, ce qui nous mène à penser que l'auteur veut certainement provoquer chez lui un sentiment de mystère en même temps qu'il cherche à attiser sa curiosité. En brouillant les pistes, le titre qui a un rôle d'accroche laisse le lecteur en suspens. Sa fonction poétique l'attire et son incompréhension le rebute. Le lecteur est placé devant un genre qui devrait satisfaire son attente, mais en lisant un pareil titre, à quoi doit-il s'attendre ? .

En s'interrogeant sur le sens de « morituri », pouvons-nous pressentir à partir de ce titre que le texte est de même nature, c'est-à-dire qu'il suscite l'intérêt en même temps qu'il rend le sens inaccessible et réservé. Ne somme-nous pas en présence d'une forme de violence textuelle ? .

2- A quoi rêvent les loups :.

Ce titre est une phrase verbale où l'état qui marque le procès met des balises au contenu. Le verbe dans cet énoncé est source d'expansion non pas seulement pour le titre mais aussi pour le roman. L'interrogation marquée par l'inversion du sujet et le ton, mais non le point d'interrogation, est directe et partielle parce qu'elle porte sur l'un des termes de la phrase, « rêvent », et comporte un élément grammatical interrogatif le pronom, « quoi », placé en début de la phrase après la préposition, « à ».

Le choix porté sur le mot « loups » est significatif. Le lien entre la culture, la littérature et la politique semble s'imposer. Le loup est présenté toujours dans les contes, les légendes et les maximes, comme étant un animal diabolique. Une image monstrueuse de l'animal a fait de lui le symbole du mal. Cette image, d'abord véhiculée par les mythes et les légendes, est progressivement entrée dans les cultures avec l'apparition des contes, des romans, du cinéma. En effet cette image du loup « animal » sanguinaire et (fondamentalement) méchant fait partie des images que l'on a coutume de voir à la télévision (les publicités).

Le cinéma a aussi trouvé là, un sujet intéressant comme dans « Wolf », « le loup-garou de Paris » et même une brève (mais suggestive) apparition dans « les Visiteurs 2 ».Dans l'imaginaire maghrébin, « il est violence doublée de ruse. Il est agressivité et mise à mort des enfants »[7].

Dans le texte de Khadra, il n'y a pas de loups à vraiment dire, l'auteur a seulement utilisé l'image, le symbole, pour dire la violence et la folie meurtrière. Il s'agit donc d'un procédé littéraire : allusion aux comportements de personnages dont le rôle est principal dans le roman, ils renvoient aux jeunes, aux terroristes, aux politiciens.

Le deuxième terme est le verbe « Rêver », il porte le sens du message, il dote le titre d'une expressivité particulière par rapport aux titres nominaux. Le rêve est le fondement de tous les événements du roman.
De manière générale, les religieux et les artistes ont souvent accordé une attention particulière aux rêves : les religieux perçoivent dans le rêve des signes de bons ou mauvais augures. Les artistes, quant à eux, associent souvent le rêve à l'imagination et voient en lui une source d'inspiration. Le

rêve avait pour les deux une valeur prémonitoire. Au contraire, Freud affirme que le rêve est d'abord une production du passé, mais pour Jung, c'est la fonction du rêve qui est très importante : « La fonction générale des rêves est d'essayer de rétablir notre équilibre psychologique à l'aide d'un matériel onirique qui, d'une façon subtile, reconstitue l'équilibre total de notre psychisme tout entier. C'est ce que j'appelle la fonction complémentaire (ou compensatrice) des rêves dans notre constitution psychique»[8].

Réunissant un élément humain à un autre non humain, le titre devient métaphorique, poétique et accrochant. Il revêt en même temps une visée politique et idéologique, il amène le lecteur à associer « loups » à : « terroristes », « jeunes », « politiciens ». La personnification des loups fait du roman, un récit qui incarne parfaitement la société humaine dans une autre plus primitive et animale, laissant entendre que le destin des personnages tient lieu d'une réalité amère et d'une valeur inhumaine.

Avec un titre énigmatique et un contenu masqué, le lecteur est facilement dérouté par l'interrogation qui noue le titre autour de l'affrontement entre le désir de vivre et la cruauté du réel.

La situation du personnage principal et son parcours dans le texte nous fournissent la réponse à la question posée au départ et éludée à la fin : Les loups ne rêvent plus, ils survivent, quitte à s'entretuer. L'âme et la conscience ont laissé la place à la bestialité. Hommes ou femmes, tous guerriers voués à la cause, tous renient leurs propres familles comme une écharde vérolée que l'on arrache d'un seul coup.

4-L'Automne de chimères et Les Agneaux du seigneur sont construits syntaxiquement de la même façon : formé d'un syntagme nominal : l'automne, les agneaux ; et suivi d'une préposition (de) et d'un autre syntagme nominal chimères, seigneur. Le premier titre est formé de deux lexèmes appartenant à deux registres différents : le temps ou la saison, la mythologie ou chimère. Ce dernier est devenu, de nos jours, un mot fourre-tout, davantage source de confusion que d'information. On l'utilise aussi bien pour désigner un gang organisé, qu'une foule pillant des magasins, ou qu'une bande d'enfants des rues en quête de monnaie... « Chimè » en créole a un sens très particulier, très différent du terme français dont il dérive : il désigne l'homme qui a de la colère en lui. En français, une chimère est une illusion,

une imagination vaine.

« L'automne » est considéré comme étant la saison des romantiques : Agrippa d'Aubigné établissait dans ses poèmes la correspondance entre la mélancolie et la chute des feuilles et A de Lamartine en retiendra l'image du déclin et du deuil (Méditations poétiques, « l'Automne »,1820).Les poètes symbolistes comme Baudelaire ou Mallarmé reprendront ce thème dans leurs poèmes : « Poésies, « l'azur ».

Dans l'imaginaire populaire et plus exactement celui du monde paysan, cette saison renvoie plutôt à l'idée des grandes promesses, du début de la vie (automne : temps des labours et semailles). Le paysan commence l'année dès l'automne et se montre optimiste dès les premiers gestes et contacts avec la terre.

L'association des deux termes (automne + chimères) fait penser au travail de création accompli par l'auteur. En effet, relier le réel et l'imaginaire est une opération d'imagination voire de l'absurde.

Le second titre est composé de deux lexèmes « agneaux » et « seigneur », il reste énigmatique et en même temps métaphorique. L'association d'un animal connu par son pacifisme et sa douceur (« doux comme un agneau ») et d'un titre désignant la seigneurie (régime féodal ou registre religieux) pousse à vouloir comprendre qui sont les agneaux et qui est le seigneur ? .

A visée politique et idéologique, ce titre ne désigne pas les héros et leur environnement. Le lecteur peut associer « agneaux » et « seigneur » à « victimes » et « maître », car la construction du syntagme nominal est fondé sur une relation d'analogie entre les actants du titre et ceux du contenu. Les premiers substituent les seconds comme point de départ et comme construction imaginaire. Pris au sens propre, le cliché presque figé, « l'agneau du seigneur », fait penser à une perception religieuse existant dans les religions monothéistes (Christianisme, Judaïsme et Islam).

Les historiens notent que dans le langage biblique, il est fait souvent référence au seigneur (dieu) et aux agneaux, symbole des fidèles. L'agneau représente aussi l'innocence et le manque de réflexion (les moutons de

Panurge Rabelais).

Dans le texte de Y.Khadra, personnifiés (Sarah, Allal Sidhoum, l'Imam Salah...) et subissant les affres de la vengeance et du fanatisme religieux, les agneaux sont des proies faciles. Ils sont sacrifiés pour rendre grâce au seigneur Cheikh Abbas : un personnage âgé de 25 ans.

Le narrateur le présente ainsi : « le cheikh Abbas, le plus jeune imam de la région, trône au fond de la salle, le regard profond et le chapelet à la main. Ses ouailles se coudoient autour de lui, couvant en silence ce personnage charismatique. » (Les Agneaux du seigneur p.28)

A Ghachimat, la guerre sainte a été décrétée, et les premiers cadavres cruellement mutilés sont apparus. Les « agneaux du Seigneur », se transforment en bêtes sauvages incontrôlables. « Le règne de la terreur a commencé. La vallée entre dans un monde parallèle, jalonné d'atrocités. » (p.129) raconte le narrateur.

Enfin, ce titre peut être relié en raison de sa similitude avec des titres très connus comme Le seigneur des anneaux(The Lord of the Rings) (un roman en trois volumes de John Reuel Tolkien paru entre 1954 et 1955) et Le silence des agneaux(The Silence of the Lambs) (un film américain réalisé par Jonathan Demme en 1990 et sorti en1991).

5-Les Hirondelles de Kaboul et Les Sirènes de Bagdadsont construits sur le même modèle que les précédents. Mais ces deux titres qui situent l'action géographiquement en des lieux, loin d'être neutres, ont le mérite d'attirer l'attention sur les lieux des Histoires : Baghdad et Kaboul. L'auteur fait entrer en jeu un facteur important : l'actualité, à travers la situation de l'Afghanistan et de l'Irak. Le titre donne un aperçu du contenu et tente d'accrocher le lecteur par un «emballage» singulier.
Ces deux titres sont fortement connotés. Mais quel est le rapport du titre avec le roman ? .

Les textes ne traitent pas de la vie des hirondelles ni celle des sirènes. C'est encore des images métaphoriques. Mais en même temps l'entraîne dans un univers qui ne correspond pas à celui annoncé. Il exerce

une rupture entre le texte et le paratexte. Ce rapport est assez significatif : le choix des hirondelles ou des sirènes n'est pas fortuit. Les hirondelles sont les messagers du printemps et les sirènes sont des animaux fabuleux «mythiques», auxquels on attribue un sexe (elles sont femelles) et auxquels on attribue un dangereux pouvoir de séduction.

À dominante thématique, ces titres annoncent des thèmes tragiques. En effet, nommés et désignés dès le départ, Kaboul et Bagdad sont mises en avant. Deux fronts sanglants que l'écrivain unit comme pôles de l'incompréhension entre l'Orient et l'Occident avec, au centre, le terrorisme et l'intégrisme. L'auteur a travaillé les deux titres en mettant en exergue deux symboles : les hirondelles et les sirènes. Selon les auteurs du dictionnaire des symboles[9], l'hirondelle est le symbole du renoncement et de la bonne compagnie dans l'Islam. Dans cet article, on apprend aussi que chez les Persans, le gazouillement de l'hirondelle sépare les voisins et les camarades. Elle signifie solitude, émigration, séparation, sans doute à cause de sa nature d'oiseau migrateur. Dans le roman, l'on pourrait penser que les hirondelles, symbole d'espoir et de renouveau, renvoient à ces femmes voilées de bleu. Sur la couverture figurent deux femmes afghanes vêtues de tchadors ou bourkas bleus et pressant le pas dans un décor de désolation et de ruines. Dans Les Hirondelles de Kaboul, il est aussi question de la condition de la femme musulmane en général, et de l'afghane en particulier qui est la première victime du système sociopolitique en place.

Toutefois, dans le texte, il n'y a pas une description des hirondelles. Ce n'est qu'à la page 14 que nous découvrons son premier emploi. Il est relié avec la situation de guerre. « Les hirondelles » sont associées à la peur et l'angoisse, conséquences inéluctables de toute situation de violence, le narrateur raconte:« Le ciel afghan, où se tissaient les plus belles idylles de la terre, se couvrit soudain de rapaces blindés : sa limpidité azurée fut zébrée de traînées de poudre et les hirondelles effarouchées se dispersèrent dans le ballet des missiles. La guerre était là. Elle venait de trouver une patrie... » (p.14).

Dans Les sirènes de Bagdad, l'ambiguïté du mot « sirènes » montre l'intérêt accordé par l'auteur aux symboles, Le Petit Robert lui attribue deux sens :

« Sirène : 1°Animal fabuleux, à tête et torse de femme et à queue de poisson, qui passait pour attirer les par la douceur de son chant, les navigateurs sur leurs écueils. 2° Appareil destiné à produire un son de hauteur variable, signalant une menace de bombardement en temps de guerre, et en temps de paix, les incendies .. »[10].

Le lecteur est dès le départ en face d'une situation ambiguë. S'agit-il des animaux mythiques qu'Ulysse a rencontrés dans son voyage « Odyssée » ? Ou bien est-il question des alarmes des ambulances transportant les blessés et autres morts?
L'intervention du narrateur confirme bien ce double sens du terme « sirène »:
« - Je l'ai intitulé Les sirènes de Bagdad.
- Celles qui chantent ou bien celles des ambulances ? » (Les sirènes de Bagdad p 87).

Comme dans la légende antique, les sirènes auraient elles aussi, entraîné le héros à sa perte. Décrit comme un « monstre » de la mer, avec une tête et un buste de femme, et le reste du corps étant d'un oiseau, ou suivant des légendes plus tardives et d'origine nordique, d'un poisson, elles séduisaient les navigateurs par la beauté de leur visage et par la mélodie de leur chant, puis les entraînent dans la mer pour s'en repaître. Ulysse dut se faire attacher au mât de son navire pour ne pas céder à la séduction de leur chant.

Au fil de la lecture du texte, il apparaît que Les Sirènes de Bagdad est le titre d'une cassette vidéo où se produit Faïrouz, la chanteuse qui met en transe le meilleur ami, passionné de luth, du narrateur.

Les Sirènes de Bagdad faitpeut-êtrerésonner l'espoir parce qu'elles donnent l'alerte et elles sont trompeuses de l'illusion terroriste qui conduit aux pires écueils...

Ainsi pouvons-nous imaginer, à partir du titre, l'intrusion d'une fable dans une fiction romanesque ? Les poissons « mythiques » auxquels renvoie le titre semblent énoncer de tragiques destins, le titre anticipe le récit.

6- L'Attentat :

Ce titre est constitué d'un déterminant (le) et d'un nom (attentat). Il s'agit d'un syntagme nominal commençant par un article défini, ce qui donne déjà une impression de « déjà-lu ». Ce titre dit « la violence » ou encore « la guerre » sans pour autant désigner le lieu ou encore le temps.

« Attentat » signifie acte criminel, mais ce sont surtout l'acteur et la victime, leurs émotions et/ou réactions, qui sont l'objet des discours et des commentaires par les politiciens, les criminologues, les historiens, voire les écrivains ...

L'attentat, comme une béance sans aucune justification n'est pas clarifié, à quoi doit s'attendre le lecteur ? De quel attentat s'agit-il en fait? De celui israélien qui borne le récit ou de celui arabe qui se raconte à l'intérieur? Dès le départ, on annonce un cataclysme.

En fait, ce titre se présente comme une démarcation par rapport aux autres titres par sa formulation « atypique », « il provoque une fonction de rupture s'il se distingue résolumentdes titres habituels »[11]. De quelle rupture s'agit- il? Rupture du ton, rupture de genre ou rupture dans le discours ou encore rupture dans le mode de communication avec ses lecteurs ? .

Il est surtout question de suspense politique aux accents de tragédie antique. Ce roman noir, commençant et finissant par la violence,provoque des passions d'un côté ou de l'autre, est-ce le but recherché par Yasmina Khadra ?.

Le sujet ou thème de la mort y est annoncé d'emblée et le titre n'est qu'un pré-texte. L'intention est donc bien explicitée et le lecteur doit s'attendre à ce que le titre le lui annonce. Ce titre joue plutôt le rôle de résumé du texte : un attentat-suicide dont le kamikaze est la propre femme du médecin Amine.

L'approche de l'œuvre à partir des titres permet de dégager certaines constantes dans les choix de Yasmina Khadra.

-Les sept titres sont thématiques même si quelques uns n'entretiennent qu'un rapport rhétorique avec le « contenu » de l'œuvre. Ils sont thématiques car ils font référence au "contenu" de l'œuvre qu'ils désignent.

- Ils sont de formes variées. L'auteur diversifie la structure (nom sans déterminant, nom avec déterminant, nom avec déterminant et adjectif...).Mais, mis à part l'Attentat et Morituri, ses titres se caractérisent par une structure séquentielle double, donnant lieu à lire deux syntagmes exprimant respectivement un thème et un propos. Un caractère binaire décelable aussi dans les textes.

-Tous ces titres renvoient au référent politique: la crise politique de l'Algérie des années 90 (la première trilogie), la situation politique internationale et notamment les conflits internationaux comme celui de l'Afghanistan, ou celui de l'Irak ou encore celui du Moyen Orient (la seconde trilogie). « Yasmina Khadra est un romancier qui écrit avec les braises de notre temps. Il calque ses songes sur les convulsions du monde et campe ses décors là où la terre et les hommes brûlent. »[12], écrit D.Rondeau.

- La formulation des titres est aussi parfois poétique, l'auteur privilégie des titres allusifs et empreints d'une touche poétique. Dès lors, l'attente romanesque se double d'une attente poétique, et le travail de l'écriture n'est pas négligé. L'auteur a recours aux symboles, aux allusions et aux métaphores.

Dans les titres de Y.Khadra, il est une caractéristique importante : d'une part, la présence des animaux (agneaux, loups, hirondelles), et d'autre part, celle des images mythologiques (les sirènes et les chimères).Comme les « agneaux » et les « loups » sont les deux métaphores les plus expressives pour décrire la situation bestiale à laquelle est réduite « la grande humanité » en Algérie ; « les hirondelles », renvoient quant à elles à la réalité de la femme afghane. Le glissement entre les univers, la réalité et la mythologie, s'opère donc par le système des images et autres métaphores.

L'effet sémiotique est alors justement créé dans la construction des titres de ses romans par la détermination : une dualité et une ambivalence caractérisent dès le début l'appareil rhétorique de Y.Khadra. L'univers

poétique de l'auteur baigne dans cette atmosphère duelle, un dualisme qui caractériserait la poétique de l'auteur.

Le titre partage un rapport de réciprocité avec le texte dans la mesure où celui-là constitue « une source d'interrogations dont [celui-ci] constituera la réponse » et vice versa à la suite de la lecture du texte. Mais pour Leo Hoek, « il ne s'agit pas simplement de remplacer les sens possibles du titre par un seul sens, le juste, ni de désambiguïser le titre, mais plutôt de voir comment les différents sens possibles sont confirmés dans le co-texte et comment ils contribuent à fonder le sens pluriel du titre. »[13].

Ancrés, certes, dans des réalités politiques bien déterminées, ces titres où tant d'éléments s'entrecroisent se veulent telle une fable et restent l'exemple le plus frappant puisqu'elle ne prend son sens que dans le roman qui devient le miroir d'une réalité sociale sur laquelle l'auteur veut intervenir avec des propos édifiants. Mais, ne faut-il pas dire, ce qui est pour le lecteur une fonction proleptique, c'est-à-dire d'annonce, est pour l'auteur analeptique, le titre étant habituellement postérieur au texte quant à la rédaction. Sa fonction métalinguistique et sa temporalité mensongère donnent au titre des traits préfaciels.

A partir de ces considérations, nous pouvons noter une démarcation de l'auteur. Ainsi, le titre de chaque roman de Y.Khadra est à la fois stimulation et début d'assouvissement de la curiosité du lecteur. Comme tout message verbal, il remplit plusieurs fonctions de communication (selon le schéma de la communication de Jakobson) parmi lesquelles : la fonction référentielle, la fonction poétique. Seul ou binaire, il se distingue non seulement par son caractère métaphorique mais surtout renvoie à une réalité politique de notre temps. Poétique et politique est donc le titre de chaque roman de Y.Khadra lequel confirme ainsi le travail littéraire et idéologique du projet romanesque décelable dans ses textes.

References :

1- GENETTE, Gérard. Figures III, Paris, Ed. du Seuil, 1972, p 78 .
2- DUCHET, Claude. « Eléments de titrologie romanesque », in Littérature n°12, décembre 1973 -« Introduction.Position et Perspectives » dans Sociocritiques, Paris, Nathan Université, 1979.
3- HOEK, Léo H. La marque du titre : dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle. Paris, Mouton, 1981.
4- Ibid.
5- Morituri, préfacé par Marie-Ange Poyet.
6- L'auteur avait proposé à son éditeur le titre deMagog (« Magog avait été écrit dans un état second » in le Monde du 11/01/2001). C'est une reprise de l'arabe majuj renvoyant à l'expression "Gog et Magog" (en arabe "*Ya'jûj wa Ma'jûj*"), mentionnés dans le Coran .
7- BOUHDIBA Abdelwahab. L'imaginaire maghrébin, Tunis, maison tunisienne de l'Edition, 1977, p 28 .
8 - JUNG, C.G. « L'homme et ses symboles », Paris , Robert Laffont, 1964, p 49 .
9- CHEVALIER, Jean ; GHEERBRANT, Alain. Dictionnaire des symboles, Paris, Ed.LAFFONT, 1997.
10- Dictionnaire Le Petit Robert. Paris, SNL , 1978.
11- ACHOUR, C. et BEKKAT, A. Clefs pour la lecture des récits, convergences critiques II, Blida, Ed. du Tell, 2002, p73 .
12- RONDEAU, Daniel. « Ecrits sur des braises », in L'Express, 06/09/2005
13- HOEK, Léo H. *La Marque du titre: Dispositifs sémiotiques d'une pratique textuelle,* op.cit.