العدد: 56 (يوليو 2021)

الموكب الثقافي

مجلة ـ علمية نصف سنوية ـ تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم

اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNECS

«إن للاستقلال معاني كثيرة، وسياقات متعددة:

فهو سياسي، بالموقف والقرار، وثقافي، بحفظ الهوية واللسان، واقتصادي، بالتطوير والإنماء»

■ فخامة رئيس الجمهورية محمد ولد الشيخ الغزواني (الخميس 28 نوفمبر 2019)

من متاحف التاريخ إلى معامل الحداثة...

اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNECS
www.cnecs.mr
الموكب الثقافي
مجلة ـ علمية - نصف سنوية - تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم

المدير الناشر
أ. محمد ولد سيدي عبد الله

رئيس التحرير
د/ محمد ولد احظانا

لجنة القراء
أ.د/ محمد بن تتا
د/ محمدن بن أحمد بن المحبوبي
د/ الشيخ معاذ سيدي عبد الله

التدقيق اللغوي
الديماني محمد يحي
محمد الهيبة صهيب

العنوان:
هاتف: 45 25 48 03
البريد الإلكتروني:
Email : cnecsrim@gmail.com
ص.ب: B.P : 5115

تصميم وإخراج
الحضرامي أحمدو
Tel : +(222) 47 00 00 55
had.mac@gmail.com

سحب : مطبعة مزايا

في هذا العدد

4 التعليم العالي في الخليج والمغرب العربيين وإشكال التبعية للآخر:
« موريتانيا نموذجا »
أ.د. عبد الله محمد سالم السيد

10 المخطوطات الشنقيطية... إشكالات التحقيق والدراسة
محمدٌ سالم ابن جدٌ (خبير لغوي)

14 من مميزات الكتاتيب القرآنية القديمة في منطقة إيكّيدي
محمد فال ولد عبد اللطيف

19 من تمظهرات التعليم عن بعد: إكراهات وتحديات:
برنامج «جيني» تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؛ أنموذجا
الأستاذ: عطاء الله بن أحمد الأزمي؛ أستاذ التعليم العالي

27 رحلة الحاج محمد البشير بن أبي بكر البرْتلِيٌ الولاتي، الحجازية (1204-1206هـ/1789-1791م)
محمدن بن أحمد سالم بن أحمدو

36 إسهام العلماء الموريتانيين في رياضة العقول
(عبد الحي ولد التاب نموذجا)
محمد الأمين ولد لكويري (كاتب وباحث)

41 ظلال البردة في المديح الموريتاني
د. محمذن بن أحمد بن المحبوبي

52 موقف الجيل الأول من النحاة في الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف
أحمد التجاني جالو المدرس بقسم اللغة والحضارة العربية،

57 كلمات حسّانيّة ذات أصل فصيح
إعداد: إسلمو ولد سيدي أحمد محمّاده

الافتتاحية

ترتبط جودة السياسات التعليمية والثقافية بما تمليه متطلبات العصر، ذلك أن التفاعل الإيجابي بين العصر والعلم هو المعيار الأسلم لاستيعاب خبراء المعرفة والتقانة لأهداف الالفية الإنمائية.
وهي الأهداف التي لا تنهض ولا تستقيم إذا لم تتخذ من التعليم والثقافة مشعلا يضيء عتمة الآمال والمطامح .
ولقد آمن فخامة رئيس الجمهورية السيد محمد ولد الشيخ الغزواني بهذه الحقيقة، فجعل من تطوير التعليم والثقافة رافعة لتحقيق أي نهضة مهما كان مجالها وتخصصها، ولكي لا توجد قطيعة بستمولوجية بين التراث كرافد معرفي وتربوي، والحاضر كواقع يتحرك أفقيا بفعالية ربط فخامته في (تعهداتي) بين تثمين وتقوية التراث والتطلع إلى الاستفادة بل والمساهمة في التطور التكنلوجي الذي تسعى إليه البشرية اليوم .
إن هذه الأولوية والحظوة التي يختص بها التعليم اليوم في بلادنا، هي نتاج رؤية تستشرف مستقبلا وطنيا يتخذ من التصالح مع الذات ومن التعايش الثقافي المبتهج بتنوعنا الآسر نبراسا لتحقيق الأمن المنشود.
وهل يوجد تحدٍّ أمني اليوم أكثر إلحاحا من المواءمة بين التطور العلمي والثقافي وبين الوقوف على أرضية قوية عمادها الحفاظ على الخصوصية المؤمنة بالانفتاح دون الانبتات من القيم والدلالات.

لا مراء في أن أثر وتداعيات جائحة "الكوفيد 19" على التربية والثقافة كان أشد قساوة من أثرها على كل المجالات الأخرى، بما فيها الاقتصاد الذي تشهد المنحنيات البيانية على ما لحقه من أضرار، منذ الربع الأول من العام المنصرم، ولا مراء أيضا في أن تأثيرات الجائحة كانت أشد وقعا على بلداننا النامية، التي لم تُتح لأغلبها فرصة خلق وسائل بديلة عن النمط التقليدي للفصول الدراسية والمدرجات الجامعية والفضاءات الثقافية، على العكس من بلدان أخرى تمكنت في ظرف قياسي من استغلال تقنيات العصر، بإنشاء تطبيقات للتعليم عن بعد وأخرى للتعاطي الثقافي؛ استخدمها المؤطرون واستفاد منها التلاميذ والطلاب ورواد الثقافة.
ورغم ما خلفته هذه الجائحة من تأثير بالغ على التحصيل التربوي والعطاء الثقافي؛ فإنها قدمت تجربة وحملت درسا ذا دلالة لافتة، يجعل عملية التفكير في الابتكارات وخلق البدائل إبّان الظروف التي يستحيل معها تحقيق ممارسة العمليتين التعليمية والثقافية بالوسائل التقليدية أمرا حتميا، من منظور علاقة الحاجة بالابتكار وارتباط الغاية بالوسيلة.
إن أداة ردم الهوة التي يخلقها تفاوت مستويات التعليم وواقع الثقافة بين بلدان العالم، لم يعد بإعداد مؤطرين يباشرون مسؤولياتهم وفق مناهج وخُطط مصاغة بعناية فحسب؛ إنّما كذلك، باستخدام الأدوات التكنلوجية واتخاذها وسيلة لإيصال المضامين العلمية والصناعات الثقافية، بعدما أثبتت التجارب أن للتكنلوجيا قدرة فائقة على توفير نفس الأثر الذي يقدمه الخبراء وتوفره الميادين الثقافية، وأن استخدامها أصبح من أكثر الأدوات فاعلية في القضاء على التفاوت بين المنظومات التربوية، وما يترتب عليه من انعكاسات وآثار على المديين القريب والبعيد.
لقد أصبح السباق نحو الابتكارات المتعلقة بمنصات رقمية، تخدم التعليم، وتخلق فضاءات للتنوع الثقافي، حراكا بيداغوجيا وثقافيا لإنتاج أرقى البرمجيات واستقطاب كبار علمائها، ونأمل أن يعمل قادة الفكر وحملة العقول على الترويج للانشغال ببناء هذه المعامل العلمية والثقافية، لما تمتلكه من قدرة على توجيه تفكيرنا إلى ما هو مفيد، وسعينا إلى ما هو نافع.

■ **المختار ولد داهي، وزير الثقافة والشباب والرياضة والعلاقات مع البرلمان الناطق باسم الحكومة**
رئيس اللجنة الوطنية للثقافة والتربية والعلوم

أ.د. عبد الله محمد سالم السيد

التعليم العالي في الخليج والمغرب العربيين وإشكال التبعية للآخر:

« موريتانيا نموذجا »

مقدمة:

تهدف هذه الدراسة إلى إثارة موضوع «التعليم العالي في الخليج والمغرب العربيين» من زاوية تأثره - سلبا وإيجابا- بإشكال «التبعية للآخر» وذلك بالتركيز على واقع الموضوع في دولة من دول الفضاء المدروس، هي «الجمهورية الإسلامية الموريتانية» لتكون بمثابة «النموذج» أو «المثال» أو «العينة» التي يختبر فيها:

- بروز أو خفاء تأثر «التعليم العالي» «بإشكال التبعية للآخر».
- النتائج المترتبة عن ذلك البروز أو الخفاء بخصوص رسالة التعليم العالي.

وتنطلق الدراسة من افتراض مؤداه: أن حضور إشكال التبعية العلمية والثقافية للآخر في التعليم العالي في كل من دول «مجلس التعاون الخليجي» و«اتحاد المغرب العربي» لا يمثل عائقا من عوائق توثيق الصلات بين هذه الدول فحسب؛ وإنما يؤدي كذلك إلى اختلالات كبرى؛ تتجاوز القصور عن خدمة متطلبات التنمية إلى الإسهام في تهديد كيانات بعض الدول.

وقد يكون مفيدا قبل الدخول إلى متن الدراسة إثارة بعض المفاهيم المرتبطة بالعنوان:

أول هذه المفاهيم هو «التعليم العالي» وهو مفهوم مرتبط أساسا بوظيفة الجامعة ودورها؛ حيث يلتقي ثلاثة أدوار رئيسة، هي: نقل المعرفة عن طريق تدريس المعارف والعلوم وفق تخصصات مضبوطة الأعراف، وإنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي المحدد الضوابط والأعراف، وخدمة المجتمع بتكوين وتخريج الإطار الكفء القادر على خوض غمار التنمية، وتطوير معرفة المجتمع لثقافته وثقافة الآخر. وفي سبيل الحفاظ على هذه الأدوار طوّر التعليم العالي نفسه نحو مزيد من الاستقلالية والصرامة على مستوى وحداته، ونحا منذ ستينيات القرن الماضي نحو مزيد من الديمقراطية في تدبير شؤونه.[1]

وثانيها «التبعية» التي ينبثق مفهومها «من النظرية الاقتصادية القائلة بمركزية الغرب الصناعي في النظام الرأسمالي العالمي، وهامشية الأطراف لهذا المركز. أي البلدان المتخلفة أو النامية. والعلاقة بين المركز والطرف هي علاقة هيمنة شاملة تشجع عملية التحديث وتعرقل عملية الحداثة».[2]

وثالثها «الآخر» الذي يعني في الدراسات العربية المعاصرة «الغرب» إذ بالرغم من دلالة هذا اللفظ على كل ما هو خارج عن «الأنا» أي الذات، فإنه الآن عند أغلب دارسي العالم الثالث يعني «الغرب بنظامه الرأسمالي العالمي وثقافته المهيمنة».[3]

وبالإضافة إلى المفاهيم السابقة هناك احترازان منهجيان ينبغي إثارتهما:

الأول: متعلق بمدى إجرائية دراسة «التبعية» في فترة القرية الكونية الواحدة، التي تتلاشى فيها «الحدود الوطنية أمام تدفق المعرفة والتجارة التي تأتينا من خلال تكنولوجيا المعلومات والتطور المستمر لظاهرة المؤسسات العالمية».[4]

الثاني: مرتبط بمسوغات اختيار «موريتانيا نموذجا» مع أنها قد لا تمثل أفضل عينة لدراسة الظاهرة ضمن فضاء الخليج والمغرب العربيين؛ نظرا لعوامل عديدة تتجاوز حداثة عمر التعليم العالي فيها، إلى محدودية إمكانياته عددا وعدة.

ومع وجاهة هذين الاحترازين فإن ما يمكن أن ينجر عن العولمة من نزوع نحو التوحد لا يمكنه أن يكون «الوحدة التي تصورها نابليون... بنفس القوانين وخطوط الاتصال المستقيمة الممتدة عبر أوروبا. فهي قد تكون، ويجب أن تكون، وحدة في التنوع مستندة إلى مبدأ المساعدة، وهذا ينطبق بالأخص على الجامعات؛ فلديها تقليد من التنوع يمتد إلى جذورها في الصين والعالم العربي وأوروبا».[5]

كما أن تشابه تحديات التعليم العالي في الأقطار العربية جميعها، وواقع التبعية فيها يسوغان اتخاذ «العينة العشوائية» إجراء للبحث والدراسة؛ ذلك أن «الوطن العربي لا يتميز فقط بظاهرة التبعية الاقتصادية... ولكن أيضا تبعية الوظيفة العلمية للجامعات العربية للوظيفة العلمية للجامعات الأجنبية، بكل ما يعنيه ذلك من آثار سلبية على قدرة الجامعات العربية، ليس على أداء وظيفتها العلمية فقط؛ بل وعلى وظيفتها الاجتماعية أيضا... فالجامعات العربية تمثل أولا امتدادا للتقاليد الجامعية الأوروبية والأمريكية؛ وهي بذلك منقطعة الصلة بالتقاليد العربية الإسلامية في التعليم العالي.

1 . نادر فرجاني، التعليم العالي والتنمية في البلدان العربية، المستقبل العربي، العدد237 نوفمبر1998، ص84 وما بعدها، مركز دراسات الوحدة العربية.
2 هشام شرابي، المثقفون العرب والغرب في نهاية القرن العشرين، مجلة المستقبل العربي، العدد:175/ أغسطس 1993 ص 30، مركز دراسات الوحدة العربية.
3 نفس المرجع.
4 اللورد رون ديرنغ، فكرة الجامعة في القرن الواحد والعشرين، ضمن أعمال المؤتمر الدولي حول جامعة القرن الحادي والعشرين، ص32، منشورات وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان، مطبعة عمان 2001.
5 البروفسور هانس فا جنكل، عولمة الثقافة ودور الجامعة، ضمن أعمال المؤتمر الدولي حول جامعة القرن الواحد والعشرين، ص257 مرجع سابق.

ومن ناحية ثانية فالجامعات العربية تتفاعل مع الجامعات الأجنبية ثقافيا وعلميا أكثر مما يتفاعل بعضها مع بعض، كما يتضح من نمط البعثات وطرق تأهيل أعضاء هيئة التدريس، ومن ناحية ثالثة نجد أن العلم الجامعي العربي يفتقد طابع الأصالة العربية، والتعبير عن الخصائص الذاتية للأمة العربية سواء من حيث الأطر النظرية أم من حيث لغة التدريس». [6]

ولعل الإشارات الموجزة السابقة تبين إجرائية دراسة التعليم العالي في المغرب والخليج العربيين من زاوية علاقته بظاهرة التبعية، وما تحمله تلك العلاقة من تأثير - إيجابي أو سلبي- بالنسبة لماهية التعليم العالي وأدواره العلمية والبحثية والاجتماعية.

- في التعليم العالي في المغرب والخليج العربيين:

يحتضن هذا الفضاء تعليما عاليا عريقا؛ احتضنته زوايا المساجد؛ وخاصة بالحرمين الشريفين، وبعض الجمعيات الإسلامية حتى المؤسسات البدوية التي عرفت باسم «المحاظر» في صحراء شنقيط. بل وأكثر من ذلك فإن الفضاء المذكور يمكنه بكل تأكيد أن يفتخر بأنه احتضن أقدم جامعتين في تاريخ البشرية هما: جامعة القرويين بالمغرب والزيتونة في تونس.

لكن من المؤكد أن التعليم العالي الذي نتكلم عنه اليوم هو وليد شرعي للجامعة الحديثة كما عرفتها أوروبا وأمريكا، وهو حديث بالنسبة للفضاء المدروس، ولاحق في جله لما بعد الفترة الاستعمارية؛ بل إن معظمه نشأ في زمننا الراهن، ولا يتجاوز عمره 10 سنوات؛ حيث عرفت السنوات الأخيرة قفزة كبيرة على مستوى استحداث الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا في الخليج والمغرب العربيين. [7]

ويوضح الجدول التالي صورة عن واقع التعليم العالي في الفضاء المذكور. [8]

جدول رقم 1: واقع التعليم في الفضاء المدروس

الدولة	عدد المؤسسات	الجامعات الحكومية	الجامعات الخصوصية	مؤسسات أخرى (مدارس، معاهد، كليات، مراكز خصوصية / عمومية)
الإمارات	23	2	16	5 حكومية
البحرين	15	2	13	
تونس	74	13	36	25 حكومية
الجزائر	84	36		48 حكومية
السعودية	33	24	9	
عمان	21	5	16	
قطر	6	1	5	
الكويت	9	1	5	3 حكومية
ليبيا	15	14	1	3 حكومية
المغرب	192	15	2	175حكومية
موريتانيا	11	2	6	4 حكومية
المجموع	484	115	109	260

6 د. محمد السيد سليم، الجامعات العربية وظاهرة التبعية العلمية، مجلة المستقبل العربي، العدد 40 يونيو 1982، ص 93-94، مركز دراسات الوحدة العربية.
7 المؤسسة العربية لضمان الاستثمار وائتمان الصادرات، التقرير السنوي 2008، منشور على الشبكة الدولية للمعلومات.
8 المواقع الرسمية لوزارات التعليم العالي في الدول المذكورة؛ بالإضافة إلى المرجع السابق. ترتيب الدول حسب الحروف الألف بائية.

ومن خلال هذه الصورة التقريبية الكمية عن عدد مؤسسات التعليم في الفضاء المدروس يظهر أن دول الخليج والمغرب العربيين قد بلغت أشواطا – لا يستهان بها– فيما يتعلق بإنشاء مؤسسات التعليم العالي، العمومي منها والخصوصي، لكن لا يخفى أن رأس المال الوطني والأجنبي بدأ يولي اهتماما خاصا للاستثمار في التعليم العالي؛ حيث تزيد مؤسسات التعليم العالي الخصوصية على العمومية في 7 دول من أصل 11 دولة، وبعض هذه المؤسسات هي فروع لجامعات أمريكية أو أوروبية أو هندية، كما أن هذا التعليم، العمومي منه والخصوصي، ظل مرتبطا بالنموذج الغربي في بُناهُ الأساسية: الهيكلة الإدارية، جهة الاحتضان وتقديم الخبرة، بناء البرامج، الضوابط المرجعية للتقويم، لغة التدريس والتواصل، أسماء الشهادات، أنماط التعليم العالي، العلاقة بين التعليم العالي والبحث العلمي، وبينه وبين المجتمع... ويتوقع أن يزداد الارتباط المذكور بزيادة الاستثمار الأجنبي في التعليم العالي، وعندها ستتحول الأجهزة الوزارية الخاصة بالتعليم العالي من ضامن لتقديم هذه الخدمة إلى مجرد رقيب تنتهي صلاحياته عند ما تصل إلى النظم والقوانين التي تحكم منظمة التجارة العالمية؛ خاصة أن بعض المحللين يرون أن «التعليم العالي سوف يكون أحد الصناعات العالمية الرئيسة خلال العشرين عاما القادمة وما بعدها، وسوف يكون أثر ذلك في الشرق الأوسط والشرق الأقصى بالغا، وسوف تكون جامعة القرن الحادي والعشرين صناعة رئيسية متنامية، وتحتل موقعها في قلب اقتصاديات ورفاهية الأمم والأفراد».[9]

وبدون شك فإن ارتباط هذا التعليم بالنموذج الغربي ارتباط تبعية لا يخص دولة من دول الفضاء المذكور أكثر من غيرها، ومن هنا فإن اختيار موريتانيا نموذجا ليس إلا من باب اختيار «العينة العشوائية» الذي يقف وراءه حدس الباحث بانطباق النتائج على جميع مكونات الظاهرة، كما سيتضح من الفقرة الموالية.

-التعليم العالي في موريتانيا وإشكال التبعية للآخر

لم تعرف موريتانيا نظام المدرسة الحديثة بصورة فعلية إلا مع استقلالها سنة 1960 بالرغم من محاولات المستعمر؛ ذلك أنه حتى سنة 1968 لم يكن في موريتانيا سوى ثلاث مؤسسات ثانوية، تستوعب قرابة 700 طالب، يزاول التدريس فيها 104 مدرسين موزعين على النحو التالي: 60 فرنسيا، و34 موريتانيا، و10 من أقطار عربية هي: الجزائر وتونس، ومصر، وفلسطين.[10] ولهذا كانت موريتانيا في العقود الأولى لاستقلالها تعتمد فقط الابتعاث إلى الخارج فيما يتعلق بتعليمها العالي، وكان عدد الموفدين قليلا أيضا؛ حيث تضمنت محاضر لجنة التوجيه في وزارة التعليم للسنة الدراسية (1969-1970) ما يؤكد أن عدد الطلاب الموجهين إلى الخارج لا يتجاوز (150) طالبا: 40 منهم في فرنسا، و29 في السنغال، و17 في الاتحاد السوفيتي، و39 في دول عربية هي: تونس: 24، الجزائر: 11، مصر: 11.[11]

ونظرا لحاجة الدولة الناشئة إلى الأطر فقد تحتم عليها دخول التعليم العالي المهني فبدأت التفكير في تكوين الإداريين ومدرسي التعليم الثانوي محليا، وعندها أنشأت – على التوالي– المدرسة الوطنية للإدارة، والمدرسة الوطنية العليا.[12] ولا شك أن الحاجة كانت حاضرة في إنشاء المدرستين لكن التسمية وشكل التنظيم والعلاقات.. كل ذلك كان حاضرا فيه تاريخ المؤسستين، في باريس، وفي دول مغاربية سبقت إلى سن إنشائهما بنفس التسمية. لقد أدت هاتان المدرستان دورا كبيرا في تلبية حاجة الدولة الفتية من الإداريين والدبلوماسيين ومدرسي التعليم الثانوي، وكان افتتاحهما مناسبة لبداية دراسة ظواهر المجتمع الثقافية والتاريخية والاجتماعية من طرف أبنائه، عن طريق بحوث التخرج التي كانت تناقش بصورة علنية، وأمام الجمهور.

كان افتتاح هاتين المدرستين وتخريج الدفعات الأولى منهما متزامنا دوليا مع اشتداد الحرب الباردة والصراع الأيديولوجي بين المعسكرين، وإقليميا مع بداية دخول موريتانيا لجامعة الدول العربية سنة 1974، وتطبيع علاقاتها مع المملكة المغربية، ومحليا مع قوة ضغط الشارع على السلطات من أجل مزيد من الاستقلال الثقافي. وقد تآزرت هذه العوامل في زيادة قاعدة التعليم العالي؛ حيث ازداد الابتعاث إلى الخارج بفضل عروض بعض الدول الشرقية والغربية، ونتيجة لتعاطف الأشقاء العرب، واستعدادهم الدائم لاحتضان الموريتانيين ومَنْحُهم، كما أسهم إصلاح 1973 في زيادة التمدرس عموما، وتوسيع قاعدة التعليم الثانوي، الرافد الوحيد للتعليم الجامعي، وفي إنشاء مؤسسات تعليمية عليا.[13]

ونتيجة للعوامل السابقة توسعت قاعدة التعليم الثانوي والعالي، على حد سواء، حتى وصل عدد حملة باكالوريا التعليم الثانوي حدا لم يعد ممكنا معه الاكتفاء بالمؤسسات القائمة بالموازاة مع أسلوب الابتعاث إلى الخارج، وعندها بدأ التفكير في افتتاح الجامعة؛ وهو ما تم بموجب المرسوم رقم 81-231 بتاريخ 20 أكتوبر 1981 الذي أنشأ جامعة انواكشوط.

وعندما أنشئت هذه الجامعة بدأ التفكير في وضع أسس التعليم العالي وآلياته، فتم اعتماد أول نظام لسلك المدرسين الباحثين بموجب المرسوم رقم 86-212 بتاريخ 25 دجمبر 1986، ثم جاءت سلسلة أخرى من النظم الخاصة بالتعليم العالي، وأضحى إدارة مركزية من إدارات وزارة التهذيب، ثم وزارة مستقلة، فوزارة مع التعليم الثانوي، ليعاد النظر أخيرا في هيكلة وزارات التعليم؛ حيث جمعت في وزارة واحدة

9 فكرة الجامعة في القرن الواحد والعشرين، ص 34 مرجع سابق.

10. F. dechassey, Mauritanie, Op/Cit ; pp 322.322, SEDES, la synthèse sur les couts de l'enseignement primaire à Madagascar et dans huit pays francophones, Paris, 1972

11 وزارة الوظيفة العمومية والتكوين المهني، إدارة التعليم الثانوي، محاضر لجنة التوجيه للسنة 1969-1970 ص ص 6-8

12 الأولى أنشئت بموجب القانون رقم 66-142 بتاريخ 21 يوليو 1966، وأعيد تنظيمها بموجب المرسوم 82-052 بتاريخ 7 مايو 1982. والثانية أنشئت بموجب المرسوم رقم 70-261 بتاريخ 1970/9/25.

13 جاء هذا الإصلاح استجابة لضغوط الشارع ونخبه الوطنية التي ظلت دائما تطالب بمراجعة معاهدة 1961 بين فرنسا وموريتانيا، التي تضمنت بنودا تتصل بتبادل البعثات العلمية والتعاون في المجال الثقافي، وبالتعريب الشامل، وإعطاء مكانة للتعليم الأصلي الذي يمثل هوية الموريتانيين. وقد أقر حزب الشعب الموريتاني هذا الإصلاح سنة 1973، وطبق بموجب المرسوم رقم 75-533 بتاريخ 1975/01/30. وقد نص على أن اللغة العربية لغة رسمية، في حين كان إصلاح 1967 يعتبرها مجرد لغة وطنية، كما أكد على السماح بإجراء مسابقة دخول الإعدادية بالعربية، وعلى افتتاح أقسام تجريبية بالعربية في بعض الإعداديات، وعلى فتح شعبة للآداب الأصلية من بين شعب الثانوية العامة، وعلى فتح المعهد العالي للدراسات الإسلامية.

برتبة وزارة دولة، يتبعها وزراء كل في اختصاصه، ثم أعيد النظر فيه بعد ذلك ليكون وزارة مع تقنيات الاتصال.[14]

وقد مر التعليم الجامعي بمراحل:

الأولى كانت الدراسة فيها تقوم على الازدواجية الكاملة[15]، أي أن كل تخصص من تخصصات العلوم الدقيقة أو الإنسانية[16] يكون عبارة عن قسمين: قسم يدرس طلابه بالفرنسية، وآخر يدرس بالعربية، وتمنح لكل منهم شهادته بلغة الدراسة، ويكون ارتباط الأقسام الفرنسية بالجامعات الفرنسية والفرانكفونية سائدا

في طبيعة المقررات، وجهات التأطير والتدريب، واتفاقيات التعاون والتبادل.

الثانية: نضب فيها عدد الطلاب في الأقسام الفرنسية نتيجة لكثرة الإقبال على الأقسام العربية، وانتهت بعض التخصصات بالفرنسية تلقائيا، وأصبح غالبيتها بالعربية دون تخطيط؛ الأمر الذي نتج عنه شعور السلطات بخطر الازدواجية، وصعوبة الاستمرار فيها؛ فنتج عن ذلك اعتماد إصلاح[17] 1999 الذي وصل التعليم العالي منذ سنوات.

الثالثة: التعايش بين الازدواجية والتوحيد، وقد اعتمدت كلية العلوم إلى تمهين المعارف، وتركيز نظام المراقبة المستمرة، والاهتمام بالبحث العلمي، واعتماد معايير مضبوطة للجودة، ومتابعة الطلاب في معاناتهم لولوج سوق العمل، ليتسنى تكييف التكوين مع حاجة هذا السوق.[19]

ولم يكتف الأمر القانوني المذكور بالأمور السابقة وإنما شرع – لأول مرة في تاريخ البلاد – للقطاع الخاص افتتاح مؤسسات تعليمية عليا؛ وهو ما تم بالفعل، حيث افتتحت 6 جامعات خاصة، واستحدثت الدولة جامعة جديدة السنة الماضية ليكون عدد الجامعات: 7، يضاف إليها 4 معاهد عليا تابعة للقطاع العمومي.

وقد تمت مراجعة الأمر القانوني السابق فأضيفت إليه بعض الضوابط المتعلقة بافتتاح وتدبير مؤسسات التعليم العالي، بعد الجدل الذي جرى عند ما أقدمت الوزارة الوصية على إغلاق كليتي الطب والصيدلة في جامعتين خاصتين لأنهما لا تستجيبان للضوابط المرجعية، كما عُزز بباب عن البحث العلمي.[20] وبالإضافة إلى القوانين السابقة المتعلقة بالتعليم العالي والبحث العلمي هناك نظم خاصة بالمدرسين الباحثين، تضبط كيفيات ولوج هذا القطاع، وشروط الترقية.[21]

ومع وجاهة المنطلقات التي يطرحها الأمر القانوني السابق، فإن اعتماد نظام (ل. م. د/ LMD) من قبل جميع دول المغرب العربي، باستثناء ليبيا، ما كان ليتم لو لم تعتمده فرنسا في نطاق سعيها للانسجام مع مجموعة من دول الاتحاد الأوروبي.

وبمقارنة هذه القوانين في شكلها ومضمونها مع القوانين الفرنسية التي تحكم التعليم العالي والبحث العلمي نجد الفروق ضئيلة، وأحيانا كثيرة تبدو مجرد استنساخ لها، دون مراعاة اختلاف الوسائل والظروف، ودون النظر إلى أن متطلبات التنمية في فرنسا تختلف كثيرا عن متطلبات التنمية في موريتانيا.

وإذا ما نظرنا إلى تمويل التعليم العالي نجد أن العبء الأكبر من تمويله يرجع إلى ميزانية الدولة مع تدخل بعض الجهات المانحة؛ مثل البنك الدولي الذي مول تأطير بعض كليات جامعة انواكشوط، حتى تتمكن من ولوج نظام (ل. م. د/ LMD) وعمل مناقصة دولية لم تتقدم لها من الجامعات العربية إلا «جامعة محمد الخامس الرباط آكدال» التي فازت بتأطير كلية الآداب والعلوم الإنسانية، أما الكليات الأخرى ففازت بها جامعات فرنسية أو كندية.

ويتدخل التعاون الفرنسي، باستمرار، لدعم تمويل بعض مشاريع التعليم العالي؛ مثل «البرنامج الوطني لتنمية

14 التعليم العالي والبحث العلمي تابعان الآن لوزير التعليم العالي والبحث العلمي وتقنيات الاتصال، أما التعليم الأساسي، والتعليم الثانوي، فتابعان لوزارة التهذيب الوطني.

15 نقصد بالازدواجية ازدواجية اللغة: أي أن الجامعة في الفترة الأولى كانت تفتح التخصص الواحد بلغتين، ولا يكون برنامجها أحيانا موحدا؛ فمثلا هناك قسم للقانون الخاص بالعربية، وآخر للقانون الخاص بالفرنسية، وقسم للجغرافيا بالعربية، وآخر للجغرافيا بالفرنسية، وكذلك في الرياضيات والعلوم .

16 كانت الجامعة في البداية من كليتين هما: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، وكلية العلوم القانونية والاقتصادية، ثم أضيفت إليها كلية للعلوم والتقنيات، ثم كلية للطب، وهناك معاهد عليا يتبع بعضها وزارة التعليم وجهات أخرى.

17 يقوم الإصلاح المذكور على تدريس العلوم الإنسانية منذ التعليم الأساسي بالعربية، والمواد العلمية بالفرنسية، على أن يكون التدريس في كليتي العلوم والطب بالفرنسية وفي كليتي: الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم القانون والاقتصاد بالعربية.

18 ومن الملاحظ أن الطلاب الذين درسوا المواد العلمية بالعربية في الثانوية والمرحلة الأولى من الجامعة يتفوقون غالبا على أقرانهم في السنة النهائية؛ رغم ضعف مستوياتهم في لغة التدريس بالمقارنة مع زملائهم الذين درسوا بها في كل المراحل.

19 تمكن مراجعة الأمر القانوني 07-2006 الصادر بتاريخ 20 فبراير 2006.

20 راجع القانون رقم -43 2010 المتعلق بنظام التعليم العالي والبحث العلمي.

21 المرسوم رقم 126-2006 بتاريخ 4 دجمبر 2006 المحدد للنظام الخاص للمدرسين الباحثين الجامعيين والاستشفائيين الجامعيين.

قطاع التربية -2001 2011» والذي ينتظر أن يجدد تمويله للعشرية القادمة، و»مشروع دعم تحديث ومهننة جامعة انواكشوط» و»برنامج دعم وتدريس اللغات الحية». ويفرض هذا الدعم شروطا تفضي في غالب الأحيان إلى إشراك الممول في تسيير القطاع.

وبالإضافة إلى حضور الآخر في التعليم العالي الموريتاني عن طريق النظم والقوانين والتمويل فإن مكانته تتعزز عن طريق لغة التدريس والإدارة؛ حيث نص القانون المذكور سابقا في مادته الأولى على فتح المجال لتلقي التعليم العالي «باللغات الأجنبية عند الحاجة».[22] والواقع أن كليتي الطب والعلوم والتقنيات وثلاثة من المعاهد العليا من أصل 4 تدرس كلها بالفرنسية، وتوجد تخصصات في كليتي الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم القانونية والاقتصادية يتم التدريس فيها بالفرنسية والعربية، ومعظم المراسلات الإدارية تتم أيضا بالفرنسية. ولعل هذا ما جعل بعض الباحثين يلاحظ أن موريتانيا بعد ما قطعت «شوطا مقبولا على طريق التعريب؛ ولا سيما في السبعينيات من القرن الماضي، تراجعت النخبة الحاكمة مؤخرا عن سياسة التعريب، وعادت الفرنسية للهيمنة من جديد، ولا سيما في مجال التعليم».[23]

وليست اللغة الفرنسية في التعليم العالي مجرد أداة تواصل لنقل المعارف والعلوم، ولكنها تحمل معها في الكليات العلمية مضامين مناهج كانت معتمدة يوما ما في فرنسا وتم تجاوزها؛ الأمر الذي لا ينتبه له المربون الموريتانيون إلا بعد فترة من الزمن، تماما كما أن المادة التراثية التي يدرسونها في الكليات الأدبية تمثل غالبا صياغة ورؤى أعصر تاريخ الحضارة الإسلامية الأولى.

وهكذا فإن التعليم العالي في موريتانيا - كالتعليم العالي في أغلب دول اتحاد المغرب العربي- لم يتسن له أن يرتبط بواقعه، ولا أن ينسجم مع ذاته؛ وذلك - كما قال الدكتور محمد عابد الجابري- لاعتبار «المواد الاجتماعية والأدبية والدينية مواد عربية اللغة والمحتوى، والمواد العلمية الطبيعية والرياضية مواد غربية اللغة والمحتوى. وفي حين تلقن الأولى الصياغة العتيقة للتاريخ والتراث العربي، والفهم الخاص للنصوص الدينية؛ أي في حين تلقن الأولى صياغة جيل خلا، فإن الثانية تلقن الجزء النظري من صياغة عقود خلت من تاريخ الحداثة الأوروبية».[24]

إن الوضعية اللغوية والتربوية للتعليم العالي في دول المغرب العربي عموما تؤدي إلى خلق ازدواجية اجتماعية، لا تنحصر في ازدواجية اللغة؛ بل تتعداها إلى ازدواجية الرؤية، وازدواجية الجيل، وازدواجية الثقافة بين «الثقافة التقليدية والثقافة الحديثة، والثقافة المتطلعة إلى الماضي، والثقافة المشرئبة إلى نحو المستقبل».[25] ومن شأن هذه الازدواجية أن تقود إلى:

أولا: التذبذب على مستوى الانتماء الثقافي: فتخلخل «القيم يؤدي في مجتمعات الوطن العربي والعالم الثالث إلى ما أسماه علماء الاجتماع المعاصرون بالشخصية المضطربة؛ وبالتالي فإن الشخصية المضطربة تصبح بنيتها أكثر تفككاً واستعدادًا لتسرب القيم الأجنبية الوافدة، وذلك بدوره يؤدي إلى حالة من التذبذب على مستوى الانتماء الثقافي.[26]

ثانيا: الحيرة وفقدان الثقة على مستوى الفرد: إن التربية المتبعة تخلق جيلاً حائراً بائساً، يشعر بالمهانة والغلبة؛ فليس «هناك صراع فقط داخل شخصية الفرد المغلوب (الشخصية المضطربة) وإنما هناك حالة تدهور لمعنوياته (المستوى النفسي) تجعله في أحسن الأحوال يقف موقف المدافع عن قيمه وذاتيته لا أكثر ولا أقل. وهكذا فالتحقير للنفس وفقدان الثقة قد أصبحا من السمات الشائعة في شخصية هذا النمط من الناس».[27]

ثالثا: التطرف والعنف: فالازدواجية التي تكرسها التربية العربية تساهم في إذكاء التطرف والعنف، وغياب روح الحوار بين مكونات المجتمع؛ وهو ما جعل الثقافة العربية تعاني «من تيارات عديدة وافدة، أو نابعة من رواسب تقليدية؛ وهي تيارات تدفع بالشباب إلى اتجاهات متطرفة بعيداً عن القيم الأساسية في المجتمع».[28]

رابعا: العجز عن توثيق الصلات العلمية بين جامعات القطر الواحد: لأن لكل جامعة ارتباطاتها بالنموذج/ أو النماذج الغربية، والتنافس بينها يكمن في قدرتها على مشابهة تلك النماذج. ومن هنا تلك الضجة التي أحدثها بعض تصنيفات الجامعات في السنوات الأخيرة، وغابت منها معظم الجامعات العربية.

خامسا: الفشل في نقل التقنية: كان الاعتقاد السائد - وما زال إلى حد ما- مؤمناً بإمكانية نقل التقنية والعلم مجردين عن سياقهما الأيديولوجي الغربي؛ وبالتالي امتلاك «المعاصرة» بواسطة استجلاب العلم ومتطلبات العصر من «الآخر» وقرنها «بالأصالة» عن طريق إحياء التراث والمحافظة عليه. إلا أن هذا التصور أثبت فشله؛ فخلال مسيرة التعليم العالي في بلاد المغرب والخليج العربيين لم نستطع نقل التقنية، وشيئًا فشيئًا تكرست لدينا النزعة الاستهلاكية - مثلنا مثل باقي الأقطار العربية الأخرى- واتسع البون أكثر بيننا وبين الآخر. يقول حسن حنفي: «علاقة الأنا بالآخر علاقة غير سوية؛ فالآخر يبدع والأنا تنقل، الآخر ينتج والأنا تستهلك... وجيلاً وراء جيل ينشأ عند الآخر مركب عظمة، ويتكون عند الأنا مركب نقص... ولما كان معدل إبداع الآخر أسرع بكثير من نقل الأنا، فإن المسافة الحضارية تزداد بين المبدع والناقل، ولا يستطيع الناقل اللحاق بركب الحضارة، وهو يلهث سعياً حتى يصاب

22 القانون رقم -43 2010 مرجع سابق.
23 محمد صالح الهرماسي، مقاربة في إشكالية الهوية: المغرب العربي المعاصر، ص 135، دار الفكر العربي، بيروت لبنان، ودار الفكر دمشق سوريا 2001.
24 د. محمد عابد الجابري، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، ص 70، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/ 1989.
25 عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، ص247، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/ 1991.
26 د. محمود الماوردي، بعض الجوانب الأخرى لمفهوم التخلف الآخر في الوطن العربي، مجلة «الوحدة»، السنة 5، العدد 50 نوفمبر 1988، المجلس الأعلى للثقافة العربية - الرباط، ص 82.
27 نفس المرجع، ص 87.
28 السيد عبد المعطي السيد، صراع الأجيال: دراسة في ثقافة الشباب، 83، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية/ 1990.

بالصدمة الحضارية، ويقبل مكانته في التاريخ هامشياً، ثم ركناً في متحف التاريخ»[29].

ويعود الفشل في نقل التقنية إلى خطأين في التفكير والممارسة:

– بموجب أولهما أسندت إلى العلم والتقنية مهمة التحديث والتغيير؛ في حين أن «العلم والتكنولوجيا ليسا المحرك الأول للتغيير الاجتماعي، فهما لا يعدوان أن يكونا الخميرة فقط، أو المعجل لمثل هذه التغيرات الحاصلة بواسطة الجينات الوراثية للتغيير: القيم الثقافية». [30]

– وبموجب الثاني تم اعتقاد إمكانية نقل العلم والتقنية، مع أن «العلم لا يمكن نقله، لأنه نتاج نسق ثقافي. فالقيم الثقافية هي التي تحدد الفكر العلمي والإبداع والابتكار. فلا يمكنك شراء ولا نقل هذه المخرجات دون أن تتوافر لديك المدخلات الثقافية التي تمكن من الهضم والإضافة في القيم الذاتية للمنقولات».[31] وهذا ما جعل بعضهم يرى أن القيم العربية (الجينات الوراثية للتغيير) غير قادرة حتى الآن على استيعاب العلم وتقبله، لأنها «مزيج غريب من قيم الحضارة الزراعية القديمة، وقيم البداوة المتأصلة، وقيم عصور الانحطاط، وقيم الاستهلاك التي يصدرها الغرب لكل الأبواب المشرعة».[32] الأمر الذي جعلهم عاجزين حقيقة عن «الانصهار في حضارة العصر لأنهم يحلمون بالحصول على إنجازات العلم والتكنولوجيا منفصلة عن النظام القيمي الذي سمح بتطويرها».[33] وهكذا فالشعور بالنقص، وانحسار الإبداع، والتطرف، والعجز عن توثيق الصلات بين أجزاء القطر الواحد، والفشل في نقل التقنية نتائج لتعليم عال يقوم على تربية تلقن معارف «غير مُبَيَّأة... غير معدة للغرس والاستنبات»[34] بلغة أجنبية؛ وبالتالي فالنتيجة بالنظر إلى الفرد هي «عملية غسل دماغ يصبح بعدها غير مؤهل للتأقلم في محيطه الاجتماعي... وبقدر ما هي انعكاس لوهم التثقيف الذاتي تتحول بالضرورة إلى حفظ ومراكمة معلومات شتى غير قادرة أبداً على تكوين ملكة التفكير والتأمل والفهم».[35] وأكثر من ذلك فهي تجعل الإنسان «في صراع مع ذاته وقيمه واتجاهاته».[36] مما يدفع به إلى الهجرة إلى الشمال بحثا عن المجتمع الذي كونته تربيته، عن المجتمع الليبرالي، عن مجتمع المعرفة الذي يحتضن تخصصه؛ حيث المخابر، والمصانع، والمستشفيات، ومراكز البحوث، واللغة. وبعبارة أخرى حيث يطور ذاته، ويعيش منسجما مع قيم التربية التي كونته.

أخيرا هل المشهد قاتم إلى هذا الحد؟ هل ما ننفق من الوقت والمال والعناء على مؤسساتنا التعليمية عموما – والعالية منها خصوصا– يؤدي نتائج مغايرة لما كنا نرجوه؟ هل يعود سبب ذلك إلى مجرد سيادة تبعية مؤسساتنا الجامعية للغرب؟ وما ذا ينبغي علينا الآن عمله؟ بدون شك فالمشهد المعيش ليس على ما يرام، لا بخصوص واقع التعليم العالي فحسب؛ وإنما في جميع مناحي الحياة، ومن هنا جاء هذا المؤتمر لإثارة «دور التعليم العالي في توثيق الصلات العلمية بين الجامعات ومراكز البحث في الخليج والمغرب العربيين». انطلاقا من أن الصلات غير وثيقة الآن بما فيه الكفاية، أو أن التعليم العالي لا يؤدي دوره كما ينبغي. وفي رأيي المتواضع فإن اعترافنا هذا بالواقع هو بداية البحث عن الحلول، وهذه ليست جاهزة، وسبيلها ليس مفروشا بالورود. لكن إرادة الإنسان وعقله يستطيعان تجاوز كل العقبات؛ خاصة حين يكونان محصنين بثقافة لم يستطع الآخر كسر ممانعتها، ومن هنا أضيف إلى مقترحات أساتذتي ما يلي:

أولا: دعوة السلطات السياسية في المغرب والخليج العربيين إلى تعريب التعليم العالي تعريبا شاملا، مع دعم تدريس اللغات الأجنبية؛ لأن الازدواجية القائمة تمثل العائق الرئيس أمام توثيق الصلات بين الفضاءين المذكورين.

ثانيا: وضع إشكال التربية والتعليم عموما – والتعليم العالي خصوصا– المحور الرئيس من محاور المؤتمر الخليجي المغاربي في دوراته القادمة.

ثالثا: تكوين فريق من الباحثين تمثل فيه كل دولة من دول الفضاء المذكور لبحث ودراسة مشاريع قابلة للتمويل والتحقيق على طريق إسهام التعليم العالي في توثيق الصلات العلمية بين دول الفضاء المذكور.

* أصل هذه الدراسة ورقة بحثية نوقشت في الندوة العلمية التي احتضنتها جامعة أبي بكر بلقايد بمدينة تلمسان/ الجزائر، تحت عنوان: «التعليم العالي في الخليج والمغرب العربيين سنة 2011» ولم يسبق نشرها.

* أستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية/ جامعة انواكشوط العصرية.

29 د. حسن حنفي، في الثقافة السياسية: آراء حول أزمة الفكر والممارسة في الوطن العربي، ص20، دار علاء الدين، ط1/ دمشق/ 1998.
30 المهدي المنجرة، الالتحام بين العلم والثقافة: مفتاح القرن الحادي والعشرين، ضمن كتاب: «الثقافة والمثقف في الوطن العربي» ص 155، سلسلة كتب المستقبل العربي رقم 10، مركز دراسات الوحدة العربية/ بيروت/ 1992 .
31 نفس المرجع، ص 154-155.
32 انطونيوس كرم، العرب أمام تحديات التكنولوجيا، ص164، سلسلة عالم المعرفة K رقم 95، المجلس الأعلى للثقافة والفنون والآداب/ الكويت/ 1982.
33 نفس المرجع، ص165.
34 إشكاليات الفكر العربي المعاصر، ص70، مرجع سابق.
35 د. برهان غليون، مجتمع النخبة، ص197، دار البراق، تونس/1989.
36 نحو فلسفة تربوية عربية: الفلسفة التربوية ومستقبل الوطن العربي، ص258، مرجع سابق.

محمدٌ سالم ابن جدٌ (خبير لغوي)

المخطوطات الشنقيطية... إشكالات التحقيق والدراسة*

مقدمة:

عند التفكير في هذا الموضوع شعرت بمعاناة ممتعة تراكمت أكثر من عشرين سنة من التحقيق العلمي المتنوع؛ بدءا بكتاب «مراقي الأواه إلى تدبر كتاب الله» للشيخ أحمدُّ بن احمذيه، وهو عمل أخذ حولين كاملين من شبابي، لكنه لم يصدر لأسباب لا تتعلق بي، ومرورا بشواهد القاموس المحيط التي كان لي شرف تحقيقها وشرحها للمرة الأولى في تاريخ المكتبة العربية وفق منهج صارم أخذ مني عشر سنوات انتهت بصدور «ذيل الطاؤوس بتحقيق وشرح شواهد القاموس» كتابا منشورا، وبكتاب «الريان في تفسير القرآن» للشيخ محمد بن محمد سالم؛ اعتمادا على نسخة يتيمة غير كاملة، وقد بدأت تحقيقه مطلع العام الميلادي 2010 ووصلت فيه إلى الربع الأخير لله الحمد، وأنجزت منه حتى الآن تسعة عشر مجلدا صدر منها ثلاثة عشر بالفعل. ولانعدام نسخة ثانية لجأت إلى مصادر المؤلف ومراجعه لإكمال ما يمكن إكماله من إصابات النسخة المتاحة. مرورا بالكناش؛ وهو مشروع مشترك بيني وبين صديقي الأستاذ محمد بن سيدي محمد؛ يستهدف جمع الشكل والمضمون؛ وقد أنجزنا حتى الآن كناشا منتخبا من نسخ متعددة تمت منه أربعة مجلدات تتناول النصف الأول من مختصر خليل في الفقه المالكي، والعمل جار في المجلد الخامس، ولاميةَ الأفعال بتركيبتها المتداولة في المحاظر (اكحلال ابن مالك، واحمرار الحسن بن زين، وأبيات الحضرمي ذات اللونين، مع طرر الحسن وحواشي غيره) صدر الكل طررا وحواشي ملونة حسب المألوف. وعسى أن يوفقنا الله في الباقي وفي غيره من الأمور.

تذكرت إذن قول الفتى المخزومي:

فقلت شكا إلي أخ محب
كبعض زماننا إذ تعلمينا
فقص علي ما يلقى بهند
فذكر بعد ما كنا نسينا
وذو الشوق القديم وإن تعزى
مشوق حين يلقى العاشقينا.

مدخل عام:

إن الحديث عن المخطوطات عموما (والمخطوطات اللغوية والأدبية خصوصا) في بلاد شنقيط (موريتانيا الآن) لحديث ذو شجون؛ فقد عاش الشناقطة الأولون في بيئة ألغت فرق الزمان والمكان حتى كادت تكون طبق الأصل من بيئة شبه الجزيرة العربية في كل حيثياتها تقريبا؛ فأغلب الفئتين بداة رحل على متون مطيهم، في أرجاء صحراويهم، يقيمون في بيوت يستخفونها يوم ظعنهم ويوم إقامتهم. وكما كان من أولئك من يقيمون في مدن أو واحات نخيل؛ أو على زراعة موسمية كان من هؤلاء من هذا شأنهم أيضا.

ومن المعلوم أيضا ما امتاز به أهل هذه البلاد من جمع بين البداوة والعلم، كان استثناء حضاريا في تاريخ الشعوب المعروفة؛ وهو ما أنتج ثروة هائلة من المخطوطات بالمقارنة مع عدد السكان في تلكم الحقبة التي استمرت إلى ما بعد الاستقلال، ثم انحسرت مع تدفق المطبوعات وسهولة الحصول عليها ورُخْص ثمنها. تزامن هذا مع هزة الجفاف الذي ضرب البلاد وما جره من نزوح جماعي وضرورات كانت سببا في ضياع آلاف المخطوطات النفيسة التي لا يقدر ثمنها، في مجالات معرفية مختلفة، وشاء الله أن تزامن الجفاف وضخ المطابع مع تناقص في أعداد ناسخي الكتب كما هي سنة الله في الحياة، لكن دون نشوء من يخلفهم، لقلة الحاجة إلى مهنتهم!

في الفترة نفسها ازدهر التمدرس فأنتج أجيالا تستعمل الخط المشرقي، وضعفت المحاظر (وهي حواضن المخطوطات ومصانعها) بسبب كل ما سبق، حتى صارت الكتاتيب في عصرنا تسمى محاظر بعد ما كانت المحظرة علما على صرح لتخريج العلماء لا تعليم الأطفال مبادئ التهجي وقصارَ السور!

لذا نشأت أزمة معقدة أبرز ملامحها ثلاثة:

1. تناقص أعداد المخطوطات، وندرة النساخين (كي لا أقول انقراضهم).
2. ضعف التعليم المحظري لعوامل مختلفة؛ منها الاقتصادي، كالجفاف، والاجتماعي كتغير أنماط الحياة، والثقافي كالانصراف عنه إلى التعليم

* أصل هذه المادة ورقة قدمت في ندوة نظمها بيت الشعر بانواكشوط في 24 /10/ 2019. ولم تنشر من قبل.

النظامي.

3. حالة انفصام بين ناشئة تلقت تعليمها بالخط المشرقي وانتهجته، وبين تراث مكتوب بالخط المعروف بالأندلسي وبالمغربي، وهو الخط الذي كان سائدا في البلاد، وصار مقتصرا الآن على تعليم القرآن العظيم، ومن النادر الآن وجود من يكتب به!

أنواع المخطوطات ومكانتها:

تتنوع المخطوطات موضوع الحديث بين مجالات مختلفة، منها الشرعي كالكتاب وعلومه من قراءات وتفسير وأسباب نزول، والسنة متونا وشروحا ورجالا وما إلى ذلكم، والفقه وأصوله وقواعده؛ مع حضور كبير للمذهب المالكي وفق المدونة. ومنها اللغوي كالنحو والصرف والعروض ومعاجم المفردات ودواوين الأدب وكتب البيان والمعاني والبديع.. ومنها العقلي كالمنطق والحساب (الرياضيات) وغيرهما، دون أن يغيب التاريخ والطب والجغرافيا والفلك والهندسة وكتب الرَّحَلات.. إلخ.

وحتى عهد قريب لم تكن الكتب إلا مخطوطة، وكان الحرص شديدا على نَسْخها وحفظها واستجلابها واستعارتها كما خلدته الأخبار والنصوص الأدبية؛ لذا يقال إن السؤال لا يحسن منه إلا سؤال الكتب، وإن رد السائل لا يحسن منه إلا ما كان صيانة للكتب! ومن اللطيف ما جرى بين الشاعرين محمد بن هدار وصديقه أحمد بابه بن حامدتُّ (وهو أحد ناسخي وقته) فقد طلب محمد من أحمد بابه أن ينسخ له كتابا، وأوصى أحمد بابه محمد على كساء، وبعد مدة مر محمد بأحمد بابه فلم يكن هذا قد أنهى نسخ الكتاب، وبعد ما ارتحل محمد قيل لأحمد بابه إن محمداً جاء بالكساء في حقيبة رحله (التاسفره) لكنه عاد به حين لم يجد الكتاب جاهزا، فكتب إليه:

فلله – يا زين الأخلا – حقيبة
كتمتَ بها ما الخل عندك طالب
فأنبأ بعض الحي عما كتمته
«ولو سكتوا أثنت عليك الحقائب».[1]

ولما وصل البيتان إلى محمد رد بقوله:

أودك خلي حاضرا ثم غائبا
وإن أخي مَنْ وَدَّني وهْو غائب
وإن الذي يهذي عليك بأنني
كتمتك شيئا في الحقيقة كاذب
وعَجَّلْتَ كَتْبَ الشعر – يا خِلُّ – بيننا
وما كنت عجَّالا لما أنت كاتب.

ويروى أن امحمد ابن الطلبه استعار تبصرة ابن فَرحُون من حرمه بن عبد الجليل فكتب هذا إليه:

يا ابن المشايخ والأشياخ أسلافه
جزاء من يسعف العافين إسعافُهْ
لكنَّ تبصرة الحُكَّام مَبْخَلَةٌ
ولؤلؤ وسواد القلب أصدافُهْ
ومن أعار سواد القلب أتلفه
لكن يهون علينا فيك إتلافُهْ.

وفي العهد القريب كانت لدى الشيخ يعقوب بن عبد اللطيف نسخة من كتاب الطرائف والتلائد للشيخ سيدي محمد الخليفة، نسخها لنفسه، وكانت عزيزة المنال في غرب البلاد، ومن الطبيعي أن يحرص عليها حفاظا عليها، فعلم بها الشيخ كْراي ابن أحمد يوره فخاطبه بالقول:

بين الطرائف والتلائد حاجة
إن رامها في نفسه يعقوب
تقضى بإذن الله جل أمانة
إن الأمانة حملها مرقوب.

فأجابه يعقوب:

إن الطرائف والتلائد درة
قلب اللبيب بحسنها مجذوب
محجوبة عن غيركم لكنكم
يبدو لكم من حسنها المحجوب.

وبعثها إليه.

ومن علماء البلاد من استجلب الكتب بالقوافل، كاستجلاب الغذاء والثياب (الشيخ سيديا الكبير مثلا) ويروى أن الشيخ سيدي عبد الله بن الحاج ابراهيم لما مر بمصر في رحلة حجه، أكرمه أميرها، وحباه بهدايا قيمة منها فرس من عتاق خيل مصر، فاشترى بها سيدي عبد الله شرح الحطاب على مختصر خليل، ولما سئل عنها قال: «جعلتها حطابا»!

وكانت لهم طرقهم المختلفة في صنع الأقلام والمداد (وهو موضوع يستحق حديثا مستقلا) وفي استجلاب الورق الذي كان عملة صعبة في الماضي. ويذكر الشيخ محمد اليدالي في كتابه «المربي بشرح صلاة ربي» رحلة بحرية له في طلب الورق. وفي مكتبة عائلتنا مخطوط كتب لوالدنا الرابع في تسلسل الآباء (جدُّ الذي أنسَب إليه) قبل زهاء مائتي سنة، ويبدو أنه التزم للناسخ توفير الورق، لذا كتب الناسخ في إحدى أوراق الكتاب بالقلم الكبير «كاغد جدُّ 42» ووضع العدد بالأرقام، وحين وصل النَّسْخ إلى صفحة التقييد ترك موضع هذه الجملة فارغا من الكتاب فجاءت

1 الشطر الأخير مضمن من قول نصيب بن رباح في مدح سليمان بن عبد الملك: فعاجوا فاثنوا بالذي أنت أهله * ولو سَكَتوا أثنت عَلَيكَ الحَقَائب وهو مشهور.

بارزة للعيان. وفي عملي على تحقيق «الريان في تفسير القرآن» للشيخ محمد بن محمد سالم لفت انتباهي تعدد مصادر أوراق المخطوط؛ فمنها يوميات فرنسية، وربما كانت فيها رأسيات إسبانية. وهذا مما يدخل في دراسة تاريخ الورق؛ وهو فرع مُهِمٌّ ويكاد يكون مهملا في تحقيق المخطوطات ودراستها.

كتاب اللغة والأدب

كانت للمعاجم وغيرها من كتب اللغة وللدواوين الشعرية هنا مكانة خاصة في نفوس قوم يحبون اللغة والأدب؛ لذا احتل القاموس المحيط لديهم مكانة خاصة حتى سموا الشخص المتبحر قاموسا وضربوا به المثل في الذكاء فقالوا: «أعقل من القاموس» وكان امحمد بن الطلبه إذا نزل نهارا بقوم سأل عن القاموس المحيط، فإن كان لديهم طالعه أثناء المقيل وإلا ارتحل عنهم إلى حيث يجمع الراحة والقاموس.

بعد القاموس تأتي معاجم أخرى كلسان العرب لابن منظور وصحاح الجوهري، وكُتُبٌ تجمع اللغة والأدب كأمالي القالي التي كانت تسمى هنا «النوادر» ولم يكن يليق جهل ما جاء فيها كما سجله الشيخ سيدي عبد الله بن أحمد دام في قوله:

وألْفٌ لماذا في النوادر كررت
وهل تجهل الأشياخ ما في النوادر؟!

ومن تحصيل الحاصل ذكر مكانة دواوين الشعراء الستة (امرئ القيس وعلقمة والنابغة الذبياني وزهير وطرفة وعنترة) وقد عُرف اختيار الأعلم من شعرهم بالسِّتِّيِّ نسبة إلى عددهم. وكذا مكانة دواوين جرير والفرزدق والأخطل، وأبي تمام والبحتري والمتنبي.. وغيرهم، وحماسة أبي تمام والمفضليات والأصمعيات وجمهرة أشعار العرب.. إلى آخر المتون التي شرحوها ودرّسوها وحفظوها في ذواكرهم. وكان الحفظ فائقا تعويضا عن الورق الشحيح.

كان «الستي» مقررا في المحاظر، وكان من العلماء من يُدَرِّسُ شعر غيلان ويراه أحق بالتدريس لوفرة اللغة فيه وخلوه من فجور الجاهلية. من هؤلاء الشيخ المختار بن ابلول والشيخ محمدٍ بن الشيخ بابَ خَيْ الذي كان يُدَرِّسُ – زيادة على شعر غيلان– شعر امحمد ابن الطلبه، وقد دَرَسْتُ عليه بعضه وحفظته عنه. وكان له ميل خاص إلى غيلان. في مراهقتي قلت مرة بحضوره – على وجه الحط من غيلان– إنه ليس من فحول الشعراء فقال لي رحمه الله: «أسكي بيه بعد من آزوازيلهم!» (أنْعِم به مِنْ خِصْيانهم).

الواقع اليوم

مع كل ما سلف فلم تنقرض المخطوطات بالكلية، لكنها تناقصت واحتاجت إلى رعاية وعناية مركزة.

يقدر باحثون عدد المخطوطات الموريتانية بنحو 100 ألف، معظمها لم يسبق أن طُبع. بينما يقدّرها المعهد الموريتاني للبحث العلمي بأكثر من 40 ألف مخطوط، لفترة زمنية تمتد من القرن الثالث الهجري حتى القرن الرابع عشر. منها 4602 يقتنيها المعهد المذكور في ظروف مناسبة ويتيحها للباحثين والمهتمين مفهرسة مرتبة.

وقد أعلن المعهد الموريتاني للبحث العلمي مؤخراً للباحثين والطلاب عن إتاحة قاعدة بيانات لأكثر من 8 آلاف مخطوط موريتاني في عدة مكتبات موريتانية؛ وهي ثمرة طيبة لجهد بدأه المعهد سنة 2003 وجَنْدَ له الأكْفاء. وتشمل المعلومات المتاحة عن كلّ مخطوط عنوانَه، واسمَ مؤلفه، وموضوعَه، وناسخَه، ونوعَ الخط المستخدم فيه، ولونَ الحبر، وعددَ الصفحات وأحجامها، وعددَ سطور الصفحة، وما إذا كان كاملاً أم لا.

وعدا ما اقتناه المعهد الموريتاني للبحث العلمي من مخطوطات فإن مكتبات مخطوطة تتوزع بين المدن التاريخية ومكتبات العائلات والأفراد في البدو والحضر. ومنها مخطوطات نفيسة، لا توجد منها نسخ أخرى في باقي العالم؛ وهي مخطوطات تشمل فروعا مختلفة من العلوم والمعارف، كما أسلفت.

معظم هذه المخطوطات معرض للتلف جراء تعامل المُلاَّك معه بطريقة التعامل مع الثروة المادية؛ فمنهم من يكنز المخطوطات في ظروف غير ملائمة ويمنع الباحثين الاستفادة منها، أو مجردَ رؤيتها أحيانا. ومن المحزن حقا أن بعضهم يُحكم الإغلاق على كتبه دهرا فإذا قدر له تفقدها ألفى الأرضة – أو غيرها من آفات الكتب– عاثت فيها فسادا فتركتها كأن لم تكن. هذا سوى مصائب أخرى كالحرق والبلل والتلَف! بل إن منهم من يبيعها للأجانب؛ ومن يُسَرِّبُها إليهم – أو يُسَرِّبُ صورا منها– دون حق شرعي؛ وهي إضاعة لإرث ثمين وأحدِ مصادر الهوية الحضارية لموريتانيا. وينبغي أن يسن قانون يحمي هذا الثغر.

أذكر هنا أني طلبت من بعض قرابتي مخطوطا ثمينا لديهم، فلم يرضوا إرساله – مع قرب المسافة– وإنما انتظروا قدوم أحدهم إلى العاصمة ليأتيني به، لا ضنة منهم، ولكن حرصا عليه، وفي انتظار ذلكم وجدته والمئات من نظائره على الشبكة العنكبوتية يبدو أنها قد سُرِّبت من حيث لا يشعرون، فسحبتُ نسخة منه واقتنيتها!

هذا عن المخطوطات؛ وقد أفضت في الحديث عنها (وفي الزجاجة باق يطلب الباقي) لأني رأيت الجزء الثاني من العنوان (إشكالات التحقيق والدراسة) جزءا من الحديث عنها لا قسيما لها.

الإشكالات:

حين نتحدث عن الإشكالات فإن الأهلية تتصدرها؛ بدءا بإدراك السمة التاريخية للمخطوط والسعي إلى تقديمه كما عمله مؤلفه أو في أقرب صيغة إلى عمل المؤلف، وتحليل ما ورد فيه من معطيات وأفكار، مع مراعاة طبيعة النص، وتحديد مصدره، والتعريف بصاحبه، وإطاريْه الزماني والمكاني، وأبرز أفكاره مع تجنب العموميات.

ومن الضروري الحرص على علو الإسناد؛ ومثاله هنا نسخة المؤلف إن وجدت، وإلا فنسخ طلابه أو معاصريه، وإلا فأقرب الممكن إليه، مع تقديم الأعلم فالعالم. ومن الخطل الاكتفاء برتبة مع وجود ما يسبقها. ومن المستحسن انتقاء ثلاث نسخ على الأقل إن أمكن، والاعتمادُ عليها. كما أن من القصور والتقصير نقل كلام معزو يمكن أخذه من مصدره دون واسطة.

ومن تعريفات التحقيق الأدبي أنه نقل

النصوص بشكلها الصحيح مع الحرص الشديد على بيان الصواب منها، دون تغييرها أو تبديلها أو تعديلها، بالابتعاد عن الاجتهاد فيها؛ سواء بتغيير النص الأصلي أو إضافة شيء إليه، أو ما يمكن أن يُحْدِث أيّ تغيير في معناه الأصلي أو رؤيته مؤلفه. كل هذا مع مراعاة المحافظة على حقوق الملكية الفكرية للكتاب أو النص.

ومن حق المحقق – بل من واجبه أحيانا– تصويب اقتباسات المؤلف التي أخطأ فيها (اعتمادا على المصدر) أو لم يثبت مصدره، وتصويب الأخطاء اللغوية إن وردت في النصوص، حتى يتضح المقصود الصحيح.

من الإشكالات المتعلقة بالمخطوط الشنقيطي الكتابة ذاتها؛ حيث لم تعد مستعملة ونشأت أجيال على الخط المشرقي كما أسلفته؛ ثم إن المخطوط عرضة للمحو الجزئي أو الكلي مع الوقت؛ فلو انمحى بعض هامة الفاء لالتبس بالباء، أو القاف لالتبس بالنون، وقد جرى العرف على عدم نقط ما تطرف من حروف جمعوها بالقول: «ينفق».. إلى آخر المطبات.

من أهم الشروط

أولا الخبرة الأدبية واللغوية والتاريخية التي تساعد على معرفة أصول الكلمات وطبيعة المصطلحات المستخدمة في النصوص؛ بل وكيفية الصياغة الصحيحة والسليمة لها .ومن هذا القبيل ما يذكره المؤلف مما هو بديهي له ولمن عاش في مكانه أو زمانه ثم يجد فيه المتأخر غموضا أو التباسا، وربما زلت قدمه. ومن أمثلة هذا القسم ما أورده د. علي فاعور في تحقيقه لجمهرة أشعار العرب في الجاهلية والإسلام؛ وهذا اسم كتاب قيم ألفه أبو زيد القرشي (ت 170هـ/ 786م) ففي لامية الراعي النميري، وهي من عيون شعر العرب؛ (شأنها شأن الكثير من شعر الراعي) وعدتها هناك اثنان وتسعون بيتا، وفي أثنائها يتبرأ الراعي من خصوم بني أمية الموجودين وقتها كابن الزبير رضي الله عنهما، وكالخوارج الذين كان أبرزهم يومها نجدة بن عامر الذي تنسب إليه فرقة النجدات منهم؛ بل يُصَغِّر الشاعرُ نجدةَ وأباه تحقيرا و«تصفيقا» لآل عبد الملك بن مروان فيقول في بيتها الستين:

إني حلفت على يمين برة
لا أكذب اليوم الخليفة قيلا
ما زرت آل أبي خبيب طائعا
يوما أريد لبيعتي تبديلا
ولَمَا أتيت نجيدة بن عويمر
أبغي الهدى فيزيدني تضليلا
من نعمة الرحمن لا من حيلتي
إني أعد له علي فضولا

قال «المحقق»: نجيدة بن عويمر: كان يذهب مذهب النجدية، وهي من البدع.

أما مطلع القصيدة:

مَا بَالُ دَفَّكَ بالفِراشِ مَذِيلا
أَقَذًى بعينكَ أم أردتَ رحيلا

فكان قد شرح مفرداته بقوله: دفك جنبك. المذيل لعله من ذال الشيء: هان[2].

والملاحظة هنا من وجهين:

1. «لعله» تعبير تخميني لا يليق صدوره من محقق فيما يسهل التأكد من كنهه.

2. التفسير – علاوة على كونه خاطئا– يقضي بأن الميم زائدة بينما هي أصلية.

ومعنى المذيل القلق المضطرب والسياق واضح. ولهذا الجذر اللغوي مفردات، أشهرها الامذلال الذي قلما يخلو منه شعر شاعر في الحقبة التي يُحْتَجُّ بشعرائها، كقول غيلان:

وذكر البين يصدع في فؤادي
ويُحدث في مفاصليَ امذلالا.

ومن غرائب المحققين (وما أكثرها!) أن أحدهم مر بعبارة «أسود سالخ» فشرحه بأنه «حية مسلحة» وكأن ما فُطرت عليه لا يكفي!

وفي «تحقيقه» لأخبار الأذكياء لابن الجوزي ذكر «الأستاذ» عادل عبد المنعم أبو العباس معلومات طريفة، منها أن الجذعة الشاة ذات العامين، وأن «يحيى بن أكثم دافع عنه الإمام أحمد» وكأنه لم يدر أن يحيى كان جزءا من محنة أحمد المشهورة، وضبط اسم المُبَرّد بأنه «المبْرد».. إلى آخر طُرَفه، كما تضمنتها الطبعة الصادرة عن مكتبة الفرقان بالقاهرة سنة 2002م.

هذان مثالان من قصور المحققين وإن لم يتعلقا بالمخطوطات الشنقيطية التي يندر نشرها، والتي هي حتى الآن من نصيب الطلاب الذين يَخْطُون أوائل خطاهم في هذا الميدان، في مذكرات تخرجهم. وهذه تُشَبَّه بالقبور مقارنة مع الكتب المنشورة؛ حيث توجد نسخ محدودة في أماكن محدودة يطلع عليها من آتاها دون من لم يأتها.

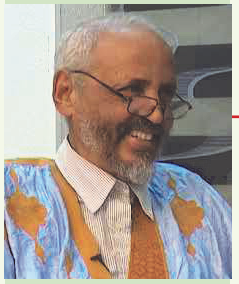
التجرد أيضا ضروري؛ ومن الصعب التزام المرء به فيما يمسه، والبديل أن يتعامل مع النص من لا علاقة له به، وهذا قد لا يستوعبه، أو لا يكون أمينا معه.. ﴿وكان بين ذلك قواما﴾.

ختاما.. فإن أجود ما يتحلى به الدارس والمحقق – بعد الأهلية– هو ما سماه الدكتور فريد الأنصاري «الضابط التعبدي» وفق ما حدثني به صديقي الدكتور آلاّ ولد منيه.

يتمثل هذا «الضابط» في استحضار المرء أنه إذا استطاع تمرير أية معلومة دون رقابة من أحد فإن ثمة رقابة إلهية لا يستطيع مغالطتها ولا التمويه عليها.

والله أعلم.

2 جمهرة أبي زيد القرشي، تحقيق د. علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1992م، ص 427 – 433.



محمد فال ولد عبد اللطيف

من مميزات الكتاتيب القرآنية القديمة في منطقة إيگيدي

المراد بالكتاتيب هنا الخيم التي كانت تسكنها النساء المسنات يعلمن فيها الصبيان التهجي وما تيسر من القرآن، والمراد بإيگيدي المنطقة التي تغطي - مع شيء من التسامح- كامل مقاطعة المذرذرة وجملة صالحة من مقاطعة وادي الناقة.

ومعتمدنا في هذا المقال ما عشناه زمن الصبا وما تلقيناه عن الأجيال التي سبقتنا على هذه الأرض الطاهرة.

ولا بد أن أنبه - قبل الدخول في الموضوع- على أني لم أتجرأ على توسيع حقل هذا المقال ليشمل البلاد الشنقيطية كلها أو جلها لأني لست على يقين من أن أنماط الكتاتيب فيها مثل ما هي في منطقة إيگيدي، وإن كنت جازما بوجود كثير من نقط التشابه بحكم التطور التاريخي والتشابه في المعطيات السوسيولوجية والتربوية.

والملاحظ - بادئ ذي بدء- أن هذه الكتاتيب القرآنية لها خصوصيات نابعة من التاريخ الذي عاشته تلك المنطقة كمسرح لأول صدام بين الثقافة البربرية القديمة والثقافة العربية الوافدة؛ بل يمكن بصفة عامة اعتبار تلك الكتاتيب قلاعا ضد تميع الثقافة الصنهاجية في الثقافات الوافدة من الشمال أو من الجنوب.

وتجلت تلك المقاومة في تقمص الأسماء؛ فقد أخذت أسماء الأبجدية العربية في هذه الكتاتيب أسماء بربرية مورفولوجيا. ويظهر في طلعة من الشعر الحساني لمحمد ابن هدار في إحدى مدائحه لعصر الوسط من أهل انيفرار في إيگيدي:

عصر الوسط ما يثاث
عن مدّ اكبيره عثعاث
كل للطامع غياث
من يوم افْلحروف اتبسط
اللُّفْ ابَّ آتَ آثَ
اجِّمْ آحَ آخَ اصَّطْ..

أي الألف والباء والتاء والثاء والجيم والحاء والخاء والصاد.

كما سموا الهاء المنفصلة الأخيرة - وكذلك تاء التأنيث- سموهما على التوالي: «أَهَذُودَهْ والتَّذُودَهْ» ومعناهما بالعربية التاء الواقفة والهاء الواقفة. أما الهاء المتصلة والتاء المؤنثة المتصلة فسموهما أَهَذَن التَّأَذَن أي التاء المضطجعة والهاء المضطجعة. وكذلك الياء المعقوصة سموها إِيَّ يَأْرِجَنْ وسموا الموقوصة بِإِيَّ تَأْرِزَنْ (وقال صاحب الوسيط أنه لا يعرف معناها). وسموا النبرة تَوْكْشِيتْ، وتعني السِّنّ، وسموا تعريقة النون بالنون أَعْرَكْ.

قال أمحمد بن أحمد يور يصف حظائر المزارع:

أمست لسيدان الفلا مألفا
وكل حرث مثل نونَيْ عَرَكْ

كما أنهم استعملوا اللغة نفسها في عمليات ضبط القرآن؛ فإذا كانت الألف محذوفة قالوا إن الكلمة «تزكْ» بمعنى أنها مقرونة، ومنه آزِيكْ، وهو الحبل الذي يقرن به الحالب بين رجلي البقرة ساعة الحلب، ويقابلها «تَخْتَشْ» ومعناها أنها مقطوعة. وسموا «أَجَمْ جِئْرْ» همزة القطع التي تستحيل جرةَ إذا كانت الممدودة المفتوحة في أول الكلمة بشرط أن تنقل حركتها إلى ساكن قبلها نحو: ﴿من آمن﴾.

هذه أول الميزات، والميزة الثانية هي ما تعيشه تلك الكتاتيب من مجاهدة شظف العيش وشح الموارد المادية. يظهر ذلك في سيرة تلك الكتاتيب وتكثير الفرص التي تمنح طلابها حق الحصول على مورد معين؛ من ذلك أن التلميذ إذا بلغ بعض المحطات في استظهار القرآن له الحق أن يطلب من أرباب المنازل ما يسمى بالختمة وهو شيء من المأكول أو المشروب يدفع إليه.

والختمة عبارة عن فريز جميل يرسم من الألوان الزاهية على اللوح، تكون علامة على صدق التلميذ. وقد ذكر الشيخ سيد المختار الكنتي في بعض أجوبته لمريديه أن بذل الهدايا لحاملي الختمة هو من المروءة والدين، والإعراض عنهم يدل على البخل ورقة المروءة، وأنه نذير شؤم.

ومما يدخل في هذا الإطار أن التلميذ كان إذا بلغ قول الله تعالى: ﴿خيرا منكن﴾ من سورة التحريم يخرج هو وزملاؤه يطلبون الحق المترتب على ذلك وهو شيء من المأكول أو المشروب، ويكون الطلب في هذه ليلا. وأغلب ظني أن من يطلب منه هذا الحق إنما هو النساء لمناسبة الآية.

كما أن هناك مأثورات تدل على الشح في المواد الغذائية؛ من ذلك أنه إذا تكرر حرف واحد أو كلمة عدة مرات في آخر السطر أو في أوله قيل للتلميذ إن هذا علامة أنك ستتغدى غداء جيدا.

وإذا كتب التلميذ في لوحه فانحرف السطر إلى أعلى قيل له من باب المزاح: هل أنت جائع؟ فقد ذهبت إلى فمك. وإذا انحرف به إلى أسفل قيل له: أنت جائع لقد ذهبت إلى بطنك.

كما أنه إذا استظهر التلميذ القرآن كله أمر بخضاب يمنى يديه بالحناء، ويدخل الأخرى في عكة السمن فيلحسها. ولا يجوز اللحس إلا في هذا الموطن وحده. وقد ذكر ابن جبير في رحلته أن أهل مكة كانوا يجعلون الحناء على يد الصبي إذا حفظ القرآن؛ فلعل ما عندنا من هذا مقتبس مما كان هنالك.

والميزة الثالثة هي اعتماد مصطلح خاص يواكبون به عملية استظهار القرآن يستعينون به على ضبط القرآن ويستجمون به من جد استظهار الوحي، من ذلك تسميتهم لبعض الأحزاب والأثمان بألقاب خاصة، فسموا الثمن الثالث والرابع من حزب ﴿ويا قومي مالي﴾ في سورة غافر بالتوأمين لأن كل

واحد منهما يبدأ بلفظة «اللّه» وسموا الثمن الخامس من حزب ﴿للذين أحسنوا الحسنى﴾ في سورة يونس ﴿واتل عليهم نبأ نوح﴾ «واتْلُ الدمعة» لأن التلميذ لا بد أن يبكي عنده لصعوبة حفظه.

ويسمون الأنظام الشعبية التي يضبطون بها عدد بعض الكلمات بـ«تِيمْزَزْكْذَنْ» مأخوذة من أزكّي أي اضبط، يضبطون بها بعض الحروف، كقول بعضهم ناظما انفراد كلمة «تحتها» في حزب ﴿إنما السبيل﴾ في سورة التوبة:

إنما السبيلُ
خبرتك باخبارُ
جنات تجري لُ
تحتها الأنهارُ.

وكثير من الحفاظ لا يحب هذه الأنظام. ومعلوم أنه لا تُشترط فيها الجودة ولا استقامة الوزن. ويقال إن بعض التلاميذ كان يدرس القرآن ولم يبق له إلا ثلاثة أثمان من حزب ﴿قل أؤنبئكم﴾ في سورة آل عمران، فاشتاق إلى أهله فقال هذا الكّاف الموزون بالشكل يعلل به نفسه بقرب التسريح:

قل يا أهلَ
ومـــن أهل
أفغـــــيرَ
وانكّيس أهلي.

ومنه قولهم: «من له ذرية فليشدها» إشارة إلى أن ياء ذرية مشددة.
ويسمون التشابه بين آيتين «آمُرْزي» (بإشمام الزاي) كآية البقرة وآية الأعراف، وأصبحت هذه الكلمة تستعار للتعبير عمن خرج عن السنن المألوف بذريعة ما.

والميزة الرابعة تتعلق بالنظام التدريسي: كانت الألواح في الزمن الأول تستجاد من شجر آكْلالْ، تجلب من بلاد السنغال مختلفة الأقدار يجعل لها رأس وقاعدة، ثم تساهل الناس فصاروا يأخذونها من الخشب العادي. ويكتبون عليها بمداد يصنع من الفحم والصمغ، ويسمى الصمغ هنا «أسَغْنْ» ولعل أصلها من لغة آزير، وأما الأقلام فتتخذ من القصب وربما صنعت من جريد النخل ولا يحبون تجديدها ويرون أنها كلما تقادمت زادت بركتها عكس السواك.

والحصة اليومية التي تكتب في اللوح تسمى «الوجه» وما كتب بالأمس يسمى «الدرس» (براء مرققة) والشأن أن يغسل التلميذ كل يوم ما استظهره فيكتب مكانه حصة جديدة فيستحيل الوجه إلى درس ولا أدري هل هذه الكلمة مشتقة من التدريس أو من الاندراس فلكل وجه.

وإذا كان التلميذ نجيبا سمحوا له بأن يؤدي في اليوم الواحد وظيفة يومين وتسمى تلك العملية «رُوسَه» أي حمل الأمتعة تباعا. شبهوا به الطالب الذي يستظهر نصين في يوم واحد.

وعلى العكس من ذلك قد يتعذر على التلميذ حفظ درسه اليومي فيكتب وجها آخر جديدا بحيث يكون له في لوحه وجهان ودرسان، ويوجب عليه ذلك قراءتهما عددا أكثر من العدد المقرر؛ إذ العادة أن يكرر الوجه أكثر من الدرس. والعدد في ذلك يختلف باختلاف التلاميذ والمدرسين.

ويقرأ اللوح في الصباح الباكر ووقت الظهر عند زوال الشمس بالإضافة إلى قراءة عابرة وقت المساء تسمى «أغباد لمس» وفي المثل «اغباد لمس ما ينتسَ» ويقال إن جهر الصبيان بالقراءة يمنع البلاء أن ينزل ويرفعه إذا نزل.

ومن عادتهم التعطل عن الدرس عشية الأربعاء ويوم الخميس كاملا وصباح الجمعة، ويقال إن عمر - رضي اللّه عنه- هو من قرر هذا الدوام، ويقال إن التحصيل في أيام التعطيل من موجبات التعطيل في أيام التحصيل. كما أن هناك عطلة للأعياد الدينية يسمونها «خُرُوجْ» بجيم معقودة عكس الجيم الشائعة. ومنهم من يجعل هذه العطلة يوما قبل العيد ويوما بعده ومنهم من يزيد عطلة المولد النبوي إلى قريب من شهر كامل.

ومن عادة التلاميذ أن يخصصوا الأحزاب الحديثة العهد بالتعهد أكثر من غيرها ويسمونها بالبربرية «إينِمْرِيشن» بمعنى أنها يجب أن تعطى رعايَة خاصة كما يفعل «أنَمْرَايْ» (راعي البقر) ببقره.

ويسمون ما قبل الحزب من السورة إذا كان قليلا نحو الثمن «أسْجْكَمْ» ومعناه الوصلة، يعطونه عناية ليلا ينسى بين الحزبين.

وعكسا لما في منطقة فوته وغالب منطقة الساحل الإسلامي لا توجد طقوس خاصة بدخول الصبي للكُتَّاب من نوع ما ذكره الكاتب أحمدو همبت باه من تناول التلميذ قطعا من العيش المأدوم بلبن المعز المخلوط بغسالة لوح تكتب به الفاتحة.

ومما استقر عليه العمل هدية أسبوعية رمزية يقدمها التلميذ للمدرس كل يوم أربعاء. أما أجر المدرس فليس فيه قدر محدود؛ إذ غالب المدرسات يقمن بعملهن حسبة، فإذا جاءهن شيء من أولياء التلاميذ تقبلنه حلالا جاءهن من غير مسألة ولا تشوف نفس.

هذه هي أهم مميزات الكتاتيب القرآنية في منطقة إيكّيدي. والقيمة المضافة التي جاءت بها أنها يمكن أن تعتبر رافدا من روافد البحث في هذا الميدان الثقافي بامتياز، وتستثير فضول الباحثين الحقيقيين؛ لا الباحثين المتطفلين من الهواة من أمثال هذا العبد الفقير.

والخيرَ أردت.

واللّه هو الموفق.

العالية إبراهيم أبتي

حكايات.. بين الهضاب والأودية والكثبان

بعد رحلة البادية وما حملت معها من ذكريات ظلت تسحبنا للرجوع، وما استقر في النفس من طمأنينة، وما وجدناه من متعة التجربة؛ وجدنا أنفسنا مسحوبين لرحلة موالية.. رحلة استثنائية لمناطق أخرى من الوطن.

طبيعة الرحلات متعبة، مليئة بالمفاجآت، ولكنها تحمل في طياتها متعة الغوص في عوالم قد لا ندرك عنها الكثير.. إنها فرصة الاكتشاف عن قرب.

ننطلق من انواكشوط في يوم صامت، ولا نكاد نغادر حتى نكتشف أن علينا تغيير الوجهة إلى «كَيدي ماغا» تلك الولاية التي أزورها للمرة الأولى.. أحمل دفترا وكتابا أستعين بهما على التدوين والمزج بين قراءة الأماكن وقراءة السطور.. وما أجمل أن تكون المتعة متعتين!

يمضي الوقت، ونسرع كي نتجاوز ما استطعنا من المسافة في النهار، وزادُ الرحلة الأساسي تلك الحكايات وذاك الصوت المنطلق من الراديو، للفنان المختار ولد الميداح، وما يحمله من روحانية تدخلنا في جو صوفي مشهود، وهو يردد من شعر ولد أحمد يوره الشجي:

منازلُ الميمونِ أقوَتْ «ذَرَكْ»
إن لمْ تُبَكّهَا فما أصبَرَكْ
أمستْ لسيدَان الفلا مألَفًا
وكل حرثٍ مثل «نُونَيْ عَرَكْ»
مِن بعدِ ما كانتْ بها خُرَّدٌ
يصطدنَنَا مثلَ اصطياد الشَّرَكْ
لا طاربٌ فيها ولا مطربٌ
سبحانك اللهم ما أقْدَرَكْ!

أنسجم للحظة.. أنسى أن علي أن أتأمل الطريق، والأهم أن علي استنطاق كل ما يمر بنا..

بعد ساعات نصل لـ«كرفور ألاگ» لظرفٍ ما كان علينا التوقف.. ولأني لا أحب الانتظار سمحت لنفسي بالتمشي قليلا؛ خاصة أنه وقت الغروب، ثم توقفت أتأمل المسافرين في الاتجاهات المختلفة، وما أشبه حال المسافرين مختلفي الاتجاهات والقسمات والنظرات بحال أهل الدنيا.

يستبدُّ بي للحظات تفكير عابر في المآلات.. ثم أنصت بقلبي برهة لأحاديث نسوة ضمهن المكان، وكانت مليئة بقسوة الظروف.. صعوبة الواقع والجغرافيا.. أخذني الاستماع الممزوج بالألم، ونسيت أنه وقت الغروب، وأن علي الرجوع لمواصلة السفر.

بعد لحظات أذهب وما في النفس إلا البقاء.

وكي أبدد ذلك الشعور استسلمت للقراءة مع آخر ضوء للنهار، ثم أخذني النوم ولم أحس بي إلا في «العزلات» حيث الذكريات وشرارة المراهقة وكثير من دموع الضحك الحلوة مع الإخوة وأحاديث الوالدة.

سيتوقف قلبي للحظة وتنسكب دمعتي المنطلقة بحنين فائض.

نصل «بوكي» التي سندخلها قرب منتصف الليل. المدينة لا تخبرك عن شيء.. صمت لا يقطعه إلا أولئك الذين ينتظرون المسافرين بلهفة في الأعرشة، علهم يبددون عنهم بعض وعثاء السفر.. كم من الأوجه المسافرة ارتسمت هنا..

لعل الوقت الذي توقفنا فيه هنا هو الأكثر إزعاجا؛ حيث قدمنا منتصف الليل لتغيير مقاعدنا... جلست محاولة تغيير وضعيتي فكان هجوم البعوض أقوى من أي شيء، ومن حظي أني أعرف التعامل معه. ولم يصمد الآخرون، وقررنا المغادرة..

سأدخل في دوامة تفصلني عن الرحلة لحظات، ولكنها ستعيدني حين نصل إلى آفطوط (حدود ولاية كُورگول) تأملت خصوبة الأرض الممرعة وقد ألقت السماء عليها حلة خضراء زاهية لتفيض على السهول والروابي.. قلت في نفسي بصمت وأنا أحدق في تلك العوالم الخضراء الفسيحة: لماذا يجوع ويعطش هؤلاء في أرض ممطورة خصبة!

حين أتأمل المنطقة أجد أنها لا تحتاج إلا للسدود، وبعدها سنأكل جميعا ﴿مما تُنبِتُ الْأَرْضُ مِن بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا﴾»

أهل هذه الأرض يصبرون على الكد ومجالدة الزراعة الموسمية الشحيحة.

سأستسلم للنوم حتى نصل إلى «امبود» وأشعر بثقل جسمي وعجزي عن الكلام، وبعدها التوقف في «آكْوينيت» لبعض الوقت إثر خلاف مع الشرطة.

كيف أصف المكان؟! الخضرة في كل اتجاه تحسبها غابات سفانا.. الماء والتربة الخصبة، وكل ما قد تتخيله من إمكانية زرع وحرث.. لن يخطر في بالك أنك تتجول في أفقر ولايات الوطن.

حين تغوص ستكتشف أن جل عيش القوم «باسي» ليس الأمر خيارا، ولكنه يكون قاسيا حين ترى مساحات زراعية لا يستطيع أهلها اكتشاف ما تزخر به أرضهم، وإن وجدت محاصيل من مختلف المواد الاستهلاكية فإنهم لا يستطيعون شراءها، هنا مثلث الفقر؛ حيث آدوابه والفقر المدقع.. هناك مزيج من ألم ساكنة المكان، وسعادة بجمال ذلك المكان طولا وعرضا، وبساطة أهله الطيبين.

وبعد ليل طويل قدمنا إلى سيلبابي بعد رحلة يومين كانت مليئة بالمفاجآت، وصلنا بزوغ الفجر.. تلك الساعة التي أجلس فيها بصحبة كتابي قبل أن يستيقظ الجميع، أحاول ترتيب كلمات به وكلمات تعج بها ذاكرتي.

الموكب الثقافي
مجلة ـ علمية
نصف سنوية ـ تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNECS

ثم واصلنا إلى طريق «كْري» الأخضر، حيث ثراء التضاريس يشهد أن الجمال لا يحتاج تصنيفا، وأن الإنسان حين يريد توجيه ذائقته لن يجد أفضل من صنع اللّه في الطبيعة.

ما لفت انتباهي هو ذلك الرجل المزهو بنفسه، وهو يتحدث عن سيطرته على المكان، وأنه لا يريد به بدلا ولا يبغي عنه متحولا.. يتحدث بكل ارتياح عن التجارة و«التهريب» وكذا الرعي والزراعة.. بكلمة منه واتصال يستطيع دخول أي مكان وقد كان في صحبتنا ويدعونا للعيش في «كرامة» مطلقة – على حد تعبيره– فهنا يتوفر كل شيء للعيش وبدون كبير مضايقات.. هو ببساطة مثال لعقلية معينة لا يقل اكتشافها أهمية عن اكتشاف المكان وما يحيط به.

واصلنا رحلتنا بعد ذلك.. ورغم اتساع الأرض وساكنتها فإنها تحتاج لطرق ومسالك.. هنا سيختلف مسار الرحلة بشكل كلي؛ فهذه المحطة ستكون الطريق الواصل بين «التاشوط» و«ولد ينجه» والمتجهة إلى كنكوصة، وتعرف محليا «بالطريق الفوكْانية».

رافقتنا امرأة من قومية «السوننكي» وأخذت تحدثنا عن كل شيء، وأخذنا فضول الغرباء والأسئلة الطفولية، نستمع تارة ونحلق بأعيننا تارات أخرى.. أي جمال هذا!

هل نحن حقا في هذا المكان الذي أخذ شهرته من «الصحراء» تخيل معي هضابا خضراء تشكل سلاسل تسد الأفق.

كانت محطتنا البارزة «اندوملي» حيث التنوع بين الكثبان البرتقالية والهضاب الخضراء والسهول والوديان، لا تحتاج منك إلا تأملها من فوق التلال.

يبقى الخط الممتد بطول «لمسيلة» – و..

ذاك اصّه هو بل امنين
عادت لمسيله لمسيله–

هو الذي يزيدنا يقينا أن السفر والرحلة يدعوان إلى الاعتبار والتأمل.. يجعلانك تمارس عبادة التفكر وامتثال الأمر بالنظر في ملكوت اللّه.. في متعة لا تفسير للذتها وسياحة للأقدام والأفهام.

مكثنا ليلنا هناك نفكر في سبيل توصلنا للطريق الترابية الواصلة بين «كركور» و«غابو» وهي منطقة حدودية وحيوية، ولكن الأنباء وصلتنا بأنها تنقطع حين ينزل المطر ويصعب المرور منها.

أمضينا ليالي في «اندوملي» كانت سعادة الجلوس تحت أشعة القمر وانعكاس ضحكاتنا على ضوئه تنسينا كل تعب، تنسينا تلك المسافات.. سنلتقي ذلك الشيخ «التنواجيوي» وحديثه المترع جلالا عن المجتمع والترحال، في سكينة تعكس طيبة متأصلة. نجلس حلقة نستمع بخشوع يجعلنا نعيش معه كل ما شاركنا.

مر الوقت قصيرا، سيحفر في الذاكرة وسيجعلنا نفكر في الرجوع.

سنخوض تجربة صعود تلك الكثبان الرملية، وكلما دقت قلوبنا ازددنا شوقا لرؤية ذلك المشهد البديع من فوقها.. مشهد يعانق فيه الماء الخضرة الممتدة ملء الفضاءات، وإن قربت النظر

وواصلت الصعود ستكتشف التضاريس أكثر ويلامس روحك أكثر وأكثر.

غادرنا «اندوملي» والحنين يشدنا إليها، ولنا التفات كالتفات ولد الكْصري على «دار إبلغان»..

يامس دار إبلغانْ احياتْ
ذاك ال شكيتْ انُّ ماتْ
اكْبلْ من تلياع وامحات
منَ لخلاگ الِّ خاطيهَ
واتلفت اعليه مرات
كيف الِّ ناس ش فيهَ
واعكْبتْ امنين ابعيد ابَكْاتَ
وانبيت اتلفت اعليه
تلفيت منِّ ماخلات
فظله لاه نكره بيه

وللّ نبغ، ذ الِّ موجود
اتل فالدني راعيه
ماهْ اتل خالكْ لين انعود
نكرهه واللّ نبغيه.

غادرنا.. وفي أفواهنا تساءل: ما ذا بعد كل هذا الفيض؟!

هل سنكمل المسير..؟

تحسست حذائي وقنينة ماء كانت معي، وانطلقنا باتجاه «ولد ينجه» لنمر بـ«أويد اجريد» ونضطر للتوقف. سنسير بعدها في عربات، ونستسلم لأحاديث الساكنة من جديد، لا صوت يعلو فوق صوت مشكلات الخريف والزراعة والماء طبعا.. ولكن هناك الكثير من الرضا على ألسنة هؤلاء يجعلنا نخجل حتى من تذكر أن سيارتنا ابتلعها الطين وأن علينا الانتظار حتى إصلاح الحال.

حسنا، هو ذا وقت لنعيش اللحظة دون كبير تفكير، ومكان لتجربة البساطة مع هؤلاء ومشاركتهم بعض ما يعايشون.

بعد حل المشكلة، سنواجه أخرى بعد ذلك في الطريق نحو كنكوصة بسبب المياه، علينا تجاوز ذلك الطريق بأي طريقة، نعم.. كان ذلك في مقطع «آكْميميم» إن لم تخني ذاكرتي.. التجربة كانت ملهمة وأصوات الصِّبْيَة وهم يصفقون وبعض النسوة ممن عبرن معنا.. كان ذلك كفيلا بتبديد القلق والتوتر.

بعد تجاوز المقطع، بدأت الساعة تشير للزوال.. لا شيء أطيب من أخذ قسط

من الراحة وتناول الشاي هنا، واستعادة ذكريات غابرة كانت تشغل فراغنا يوم كان لنا فراغ.

وبين الحديث والحديث سنقرر المواصلة. تعلو النُّكت والضحكات إلى أن نصل «كنكوصة» ومنها إلى «كيفة» التي ستكون المحطة الأهم في الرحلة.. كان توقفا ضروريا، فسيجعلني أعيش مرة أخرى مع أحاديث البسطاء العفوية عن ظروفهم المعيشية؛ خاصة مشكلات المياه التي يتقاطعون فيها مع البقية. سنواصل المسير ونتوقف في ضواحي «كْرو» المدينة النابضة بالحياة، أرض الكرام، حيث جمال الطبيعة المرسومة بعناية الخالق، ولعل ما سيأخذك هو ذلك الهدوء وأنت تستنشق عبق التاريخ وأريج الجغرافيا..

سيطرق الشوق بابي ولم أزل أبحث عن نفسي التي تاهت وأنا أحاول بصعوبةٍ التوازن بين نفسي الشغوفة بالتزود أكثر، وبين التركيز في حكايات الطبيعة التي لا أجدها إلا هنا.

سنردد معا في صوت جماعي بعض أغاني الطفولة، لا ندري حقا لماذا تذكرناها هنا، ولكنه الوقت الأنسب لنخرج قليلا عن بعض الرسميات التي تضعنا فيها الأيام.

تتواصل الحكايات ونتذكر «كْرفاف» وأيام كنا نستمتع بكثير من الفراغ الملهم دون كبير تركيز.

سنواصل إلى أن نصل «صنكْرافة» لا أعرف لماذا خلتني لم أمر بها.. لعله التعب، ولكنه لا يمكنني نسيان حفاوة الاستقبال؛ حيث قررنا التوقف وتمضية الليلة هناك عند أصدقاء شاركونا أصالتهم وطيبتهم.. تابعنا الطريق ونحن نردد:

ولو نعطى الخيار لما افترقنا
ولكن لا خيار مع الزمان.

سندخل ولاية «تكْانت» في الساعات الأولى من الصباح.. ولا شيء أبلغ في تحية تكْانت من ترديد رائعة ولد الكْصري مع استحضار الخالدة ديمي بنت آبه:

حَدْ أصِيلْ افْتكْانتْ شامْ
نافِدَهْ لاگ عنهَ عامْ
واعملْ بالْياليهْ الْيَامْ
لِين الْحَكْ مِنْهَ بَلّ امْنَيْن
عادْ ايبانولو رُوصْ اخشامْ
اكْدَ تكْانت مْتْحَدّيْنْ
يَنباوْ أُيَغْبَاوْ افْلغْمامْ
اهُومَ زَادْ ألّ مَشْيُوفينْ
يَطْرالُو ش يَغْلَبْ لَفْهامْ
كْولانْ كُونْ الّ فالْحين
مَا يَبْكِ شَوْقْ أدْرَسْ مَا كْامْ
ألا يَبْكِ فالْعَيْنِينْ اخْزِينْ
ألا يَبْكِ مَنثورْ افْلكْلامْ
مَا جَاوْ ألفاظْ مَنظومِين

أيَبْكِ ما وَدّ حَقْ اترابْ
ماه كيف اترابَ اخْرَ زَينْ
ألا حق امّلّ زاد احْبابْ
ما ينجَبْرُ فابْلادْ اخْرَيْنْ.

نحن الآن في «أرض الحجرة» حيث الجلال والجمال، وكل أثر فيها يحدثك عن نفسه.. شموخ الواحات وروح المزارات.

لعل اللوحة الأهم هنا هي تلك التي ما زالت فيها الإبل تواكب الواحات في احتضان الساكنة والحنو عليهم، فداخل بطون الأودية يمكنك تأمل «البجوان» وكأنك أمام قصص الجدات والمرويات المحلية.

يشدك شيء مختلف هنا لعله «الشموخ» الذي رسم حدوده الطبيعية والتاريخية هنا .

على طول الطريق صمت ناطق جعلنا نتوقف حيث مرتفع «أشتف» لا أعرف لما ذا يتحدثون عنه ببعض الرهبة، لم أجده كذلك؛ بل إنه مكنني من الوقوف علني أستمع للصخر عن قرب وأستمتع بسكينة الرمال المتلألئة البيضاء.

أخذتني بعيدا تلك الصورة ونحن نمر ببطء من فوق «المجرية» كل شيء هنا يوحي بالهدوء والتناسق.. غير بعيد من هنا سنحاول سرقة بعض الوقت، وتذكر أن علينا أن ننسى كل شيء إلا أننا في حضرة الاستماع للصوت القادم من كل أرجاء المكان وهو يصدح:

فتى يمسي ويصبح بالرشيد
يعلل بالنسيب وبالنشيد..

نمضي، ويمضي الوقت ولا أنسى تلك الصورة التي سكنتني لرمال المجرية، وأخذني الإلهام لحديث.. لم أنتبه أننا غادرنا باتجاه محطتنا الأخيرة (تجكْجة) وكأني بصوت سيدي عبد الله ولد الحاج ابراهيم يناديا هنا مربط الفرس وبيت القصيد.. هنا الأصل والأصول.. البطحاء والنخلة وعين الماء، هنا التاريخ وقداسة الثقافة بأبعادها المختلفة؛ والذي يبث فيك مشاعر فياضة صادقة.. تستقبلني صديقتي بابتسامتها وروحها غير بعيد من الحي القديم الذي يحمل بصمات دالة على التطور الحضاري الذي عاشته المنطقة.. ولعل من جميل العمران – الذي سيلفت انتباهك لا محالة – ذاك السقف المصمم بعناية من الجريد على شكل مثلثات مثبتة بأعمدة من جذوع النخل يتوسطها آخر أكثر سمكا..

سأقيم عندها ساعات وساعات وكأنها ثوان. حديث لا ينقطع عن كل شيء هنا.. عن الرحلة، عن الزمان، عن البلد...

كانت أصالة الضيافة حاضرة، وهل هناك أفضل من التمر يُكرم به «الخاطر» ويحمله المغادر هدية.. هنا أستحضر وصف كابر هاشم في «حديث النخيل» حين أوصل إلينا ببراعة صورة «الأجداد الفاتحين»:

حدث النخل قال: ذات زَمان
كان مهدي للفاتحينَ مَقيلا
أكلوا التمرَ زادَهم ونَواهُ
قد رَموه، فكنت منه النخيلا.

إلى جانب ذلك حملت معي أيضا بعض «الصابون المحلي» والذي حرصت صانعته على اصطحابنا لمعملها البسيط البدائي والحديث عن تفاصيل التجربة، تجربة تستحق الذكر والدعم كثيرا.

كانت الليالي مضيئة وكأن القمر قمران، بحضورها وحضور الأحبة ونحن نتسامر وننصت لصوت القلوب، نعم نحتاج للمضي بين تلك الصخور والكثبان والسهول الباعثة على التساؤل المفتوح، بحثا عن مكان خفي لا يعرفه سوانا، وعن حب وأمل كبير حملته معي؛ فهل تعيدني أيها الشوق مرة أخرى؟!

الأستاذ: عطاء الله بن أحمد الأزمي؛ أستاذ التعليم العالي

من تمظهرات التعليم عن بعد: إكراهات وتحديات:

برنامج «جيني» تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؛ أنموذجا

ملخص البحث:

شهد المغرب منذ نهاية القرن العشرين والبدايات الأولى للقرن الحادي والعشرين، أنماطا متعددة من التعليم، من قبيل التعليم التقليدي أو التعليم العتيق، والتعليم العصري أو النظامي. وكانت طرق التلقين والتعليم والتدريس والتكوين.. تعتمد بدورها، بدءا، طرقا تقليدية أو نمطية، سرعان ما بدأت تتخذ طابع العصرنة والتحديث.. إلا أن الثورة التكنولوجية التي عرفها العالم، وبزوغ فجر عصر الرقمنة، أحدث تحولات متسارعة، شملت مختلف مناحي الحياة التعليمية التعلمية، وبمختلف المستويات الدراسية، انطلاقا مما قبل التعليم المدرسي، أو ما يصطلح على تسميته برياض الأطفال أو التعليم الأولي، وبالابتدائي، إلى التعليم العالي بالجامعات والكليات والمعاهد ومراكز البحث والتكوين والتكوين المهني، مرورا بالثانويين الإعدادي والتأهيلي.

وقد عرف المغرب، خلال هذه المرحلة، تجريب العديد من البرامج للتعليم والتكوين عن بعد، قصد دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المنظومة التربوية والتعليمية والتكوينية، من قبيل برنامج «جيني»(Génie) الذي أطلقته منذ تسعينيات القرن الماضي، مديرية تابعة لوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي تحمل الاسم نفسه: مديرية برنامج «جيني»(Génie) (تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم) حيث تم ذلك كله بموازاة إصلاحات متعددة طالت المشهد التعليمي بالمغرب منذ الاستقلال (1956) إلى الآن، كان من أبرزها في العقدين الأخيرين: الميثاق الوطني للتربية والتكوين(1999) ومنتديات الإصلاح، والبرنامج أو المخطط الاستعجالي (2009) والرؤية الإستراتيجية (2015 – 2030) والقانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2017).

فإلى أي حد استطاع المغرب تطوير تجربته في رقمنة الموارد التعليمية، وإعداد الموارد البشرية والبُنى التحتية الملائمة، لتعميم التعليم والتكوين عن بعد بمنظومته التربوية والتكوينية؟ وكيف وظف التكنولوجيات الرقمية الحديثة لمواكبة مختلف التطورات، واستشراف المستقبل؟

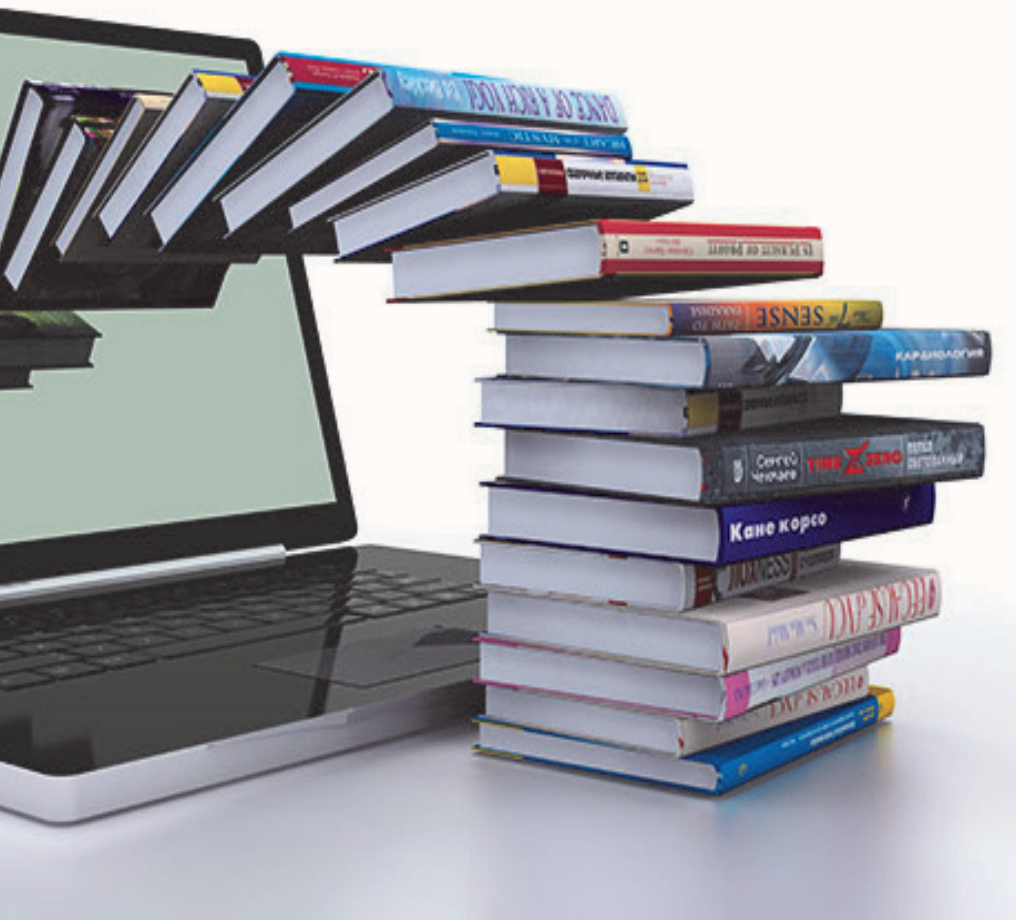
انطلاقا من هذا السؤال المحوري، ستتناول الدراسة التي سنقدمها، المحاور الآتية:

- التعليم عن بعد: مفاهيم وأنواع ومقاربات؛
- تجارب التعليم عن بعد بالمغرب؛
- مقومات التعليم عن بعد وخصائصه وتحدياته.

كلمات مفتاحية دالة: التعليم عن بعد – التربية والتكوين – برنامج (génie) «جيني»: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم– الرقمنة.

أولا- التعليم عن بعد: مفاهيم وأنواع ومقاربات:

ينطوي التعليم عن بعد على تعدد المفاهيم والأشكال، وتنوع المحددات والتعريفات، واختلاف زوايا النظر إليه. لكن، يكاد يجمع أغلب الممارسين للتعليم عن بعد، أو المهتمين به، على أنه قد ظهر منذ مدة نتيجة عوامل عدة، أبرزها



التطورات التكنولوجية المتسارعة، والتزايد المطرد لأعداد الراغبين في التعليم والتعلم أمام محدودية المقاعد الدراسية عبر العالم، والتغييرات الجوهرية التي أحدثتها العولمة على منظوماتنا التربوية والتعليمية والتكوينية، وبزوغ عصر الرقمنة الذي أحدث طفرة نوعية وثورة هائلة على مستوى تكنولوجيا الإعلام والمعلومات والاتصال والتواصل، ونقل المعلومات.

إذن، فلا جدال في كون مختلف هاته الوسائل التكنولوجية الحديثة، قد فتحت آفاقا رحبة لاستحداث صيغ متجددة في طرائق التعليم والتعلم، انطلقت من رقمنات (Digitalisations) متعددة، طالت مجالات الإدارة والخدمات والصحة والبحث العلمي والاقتصاد والإعلام، وشملت الآن مختلف مجالات التعليم والتربية والتكوين.

من هنا، ألفينا مسميات متعددة وسمت ما يطلق عليه «التعليم عن بعد» من بينها: التعليم غير الحضوري، التعليم التفاعلي، التعليم الرقمي، التعليم الذاتي، التعليم المفتوح أو المنفتح، التعليم عن بعد، التعليم عبر التطبيقات والمنصات الرقمية... إلخ.

ويطلق التعليم عن بعد على أنماط من التعليم التي لا تتم حضوريا، ويقصد به:(1)

أ. أي نظام للتدريس والتعليم والتكوين، يكون فيه المتعلم والمتكون بعيدا عن مدرسته أو مؤسسته معظم الفترات التي يدرس فيها؛

ب. عملية تبليغ الخدمات التعليمية إلى الفئات المستهدفة التي يتعذر عليها الوصول إليها، أو الحضور الشخصي إلى المؤسسات التعليمية والجامعية ومراكز التكوين؛

ج. نمط من التعليم يعتمد وسائل تكنولوجية مختلفة تضم مواد مطبوعة وبثا مباشرا، إما عبر الإذاعة أو المرناة، أو الحاسوب، أو الهاتف المحمول، أو الأشرطة السمعية البصرية.. إلخ.

وتقترح اليونسكو تعريفا للتعليم عن بعد، مفاده أنه ذلك التعليم المنظم للوسائط المطبوعة وغير المطبوعة، التي تكون معدة إعدادا جيدا، من أجل جسر الانفصال بين المتعلمين والمعلمين، وتوفير الدعم للمتعلمين في دراستهم. إن التعليم عن بعد «يقوم على استقلالية المتعلم بقدر ممكن من المواجهة وجها لوجه مع المعلم، وبأكبر قدر من المواد التعليمية القابلة للتعليم الفردي، والمنتجة لتبسيط التعليم، والمتضمنة درجة عالية من الجودة، والتي ترسل بوسائل إعلامية».(2)

ويرتبط التعليم عن بعد بمفاهيم يسوقها أحد الباحثين وفق الآتي:

-- لتعليم عن بعد (Distance Learning): هو نقل العلم من مراكز تجمعه في عواصم الدول إلى مدنها البعيدة التي لا تتوفر فيها وسائل وسائط المعرفة الضخمة والمتخصصة...

- التعليم الإلكتروني (Electronic Learning): ويطلق عليه أيضا E-Learning، هو أحد طرق التعليم عن بعد ((Distance Learning التي اتبعتها الدول الغربية منذ فترة وطورتها من خلال الشبكة العنقودية (World web Wide) وقام بعض الدول العربية بتبنيها؛ فهذه الطريقة تساهم في بناء الأفراد، فمن خلالها يتعلم الأميون، أو ربات البيوت، أو العاملون، حسب ظروفهم وأوقاتهم، وفق جداول زمنية».(3)

- (LMS): هو نظام يضم خدمات خاصة بالمحتوى التعليمي الإلكتروني، يمنح الطلاب والمعلمين والمشرفين إمكانية الدخول إليه. من هذه الخدمات صلاحيات الدخول طبقا للمستوى الممنوح للمستخدم، التحكم بالمحتوى والتعديل فيه، أدوات للتواصل، وجود مجموعات للطلاب، محادثة حية، متابعة لأداء الطلاب.. إلخ.

SCORM-: ترمز هذه الأحرف إلى Sharable Content Objectif (Reference Model)) وهو عبارة عن بروتوكول قياسي أساسي للتواصل بين المادة التعليمية المفردة ونظام تسيير التعليم (LMS)...

- المجتمعات الافتراضية: هي مجموعات ثقافية تنشأ عند التقاء مجموعة من الأشخاص بعضهم ببعض في الفضاء المعلوماتي».(4)

ويسوق الباحث نفسه تعريفات متعددة، استقاها من مراجع مختلفة، منها:

– «تلك العملية التعليمية التي يكون فيها الطالب مفصولا أو بعيدا عن الأستاذ بمسافة جغرافية يتم عادة سدها باستخدام وسائل الاتصال الحديثة»؛

– «نظام تعليمي غير تقليدي، يمكّن الدارس من التحصيل العلمي، والاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى موقع الدراسة، ويمكن المحاضرين من إيصال معلومات ومناقشاته للمتلقين دون الانتقال إليهم، كما أنه يسمح للدارس أن يختار برنامجه التعليمي بما يتفق مع ظروف عمله، والتدريب المناسب والمتاح لديه للتعليم، دون الحاجة إلى الانقطاع عن العمل أو التخلي عن الارتباطات الاجتماعية»؛

– «نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليمية ما إلى أماكن متفرقة جغرافيا، ويهدف إلى جذب طلاب لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعليمي تقليدي»؛

«هو تعليم جماهيري، يقوم على فلسفة تؤكد حق الأفراد في الوصول إلى الفرص التعليمية المتاحة، بمعنى أنه تعليم مفتوح لجميع الفئات، لا يتقيد بوقت ولا فئة من المتعلمين، ولا يقتصر على مستوى أو نوع معين من التعليم؛ فهو يتناسب وطبيعة حاجات المجتمع وأفراده وطموحاتهم وتطوير مهنهم».(5)

وخلاف ما يعتقده بعضهم من كون التعليم عن بعد قد اعتمد، أو يعتمد فقط على التكنولوجيات البيداغوجية الحديثة، عبر شبكة الإنترنيت والأقمار الصناعية، فإنه يستخدم وسائل تعليمية عن بعد أخرى، من بين أنموذجاتها:

أ. وسائل الاتصال الالكترونية الحديثة: ومنها شبكة المعلوميات (الشابكة أو الإنترنيت) والأقمار الصناعية؛ إذ عرف مجال التعليم والتعلم اتساعا متسارعا، بموازاة تطور هذه التكنولوجيات التواصلية الحديثة، ليشمل عددا هائلا من تطبيقات الحواسيب ووسائط الاتصال الرقمية الحديثة، التي ساهمت في تطور تقنيات تقديم المنتج التربوي، وبروز طرائق وأساليب مستحدثة للتعلم عن بعد، عملت على تلبية الحاجات المتزايدة للمدرسين والمكونين والباحثين والمتعلمين على حد سواء، تحقيقا لمبدأ «التعليم للجميع»؛

ب. المرناة (التلفزيون): تعد المرناة (التلفزيون) وسيلة عملية وناجعة لتحقيق نسب عالية من التعليم عن بعد؛ سواء أتعلق الأمر بالتعليم النظامي أم غير النظامي، من خلال إعداد الوزارات والمؤسسات الوصية على قطاع التعليم والتربية والتكوين لجملة من البرانم والبرامج والموارد الرقمية، يتم بثها بقنوات تلفزية عمومية موجهة للفئات المستهدفة بمختلف الأسلاك التعليمية، وفي جميع الشعب والمسالك والمواد والوحدات والمجزوءات، وكذا للكبار، فيما يعرف بـ»تعليم الكبار» أو محاربة الأمية. ومن أنموذجات ذلك بالمغرب القناة الأولى، والقناة المغربية، والقناة الرابعة الثقافية، والقناة الأمازيغية...؛

ج. الإذاعة: تعد الإذاعة – ومنها المدرسية– من أبرز وسائل التعلم عن بعد؛ خصوصا في عقود سابقة، وحتى راهنا، فقد أثبتت البرامج الإذاعية المتعددة والمتنوعة، في عديد من الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، فاعليتها ونجاعتها في إنجاح الدروس النظامية وغير النظامية، وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار، وكسر طوق العزلة عن المتعلمين بالمناطق النائية؛ خصوصا القروية منها، وبالمناطق الوعرة والصعبة الولوج، وتتعدى البرامج التعليمية ما هو مدرسي محض إلى ما هو توجيهي، وتوعوي.

تركيب:

نخلص، من خلال التحديدات والتعريفات المختلفة للتعليم عن بعد، إلى أن هناك خيطا ناظما بينها جميعا، يتمثل في كون مختلف أنواع التعليم التي يمكنها أن تعوض التعليم الحضوري المباشر والحي، أو التقليدي المتعارف عليه عالميا، وتتم – غالبا – بواسطة الرقمنة أو عالم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة، بأشكالها وأنواعها المتعددة، يمكننا موضعتها في مجال التعليم عن بعد بشكل عام، بغض النظر عن المميزات أو الخصائص التي تتفاوت من نوع إلى آخر، ومن فئة إلى أخرى، ومن بلد إلى بلد آخر.

ثانيا- من تجارب التعليم عن بعد بالمغرب: برنامج (génie)»جيني» (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم) أنموذجا:

يعد التعليم عن بعد (à distance) أو التعليم الرقمي (Digital) ظاهرة غير جديدة في عالمنا اليوم؛ إذ ظهر منذ خمسينيات القرن الماضي، ارتباطا بالطفرة التكنولوجية الحديثة؛ خصوصا بالدول التي واكبت التحولات الرقمية المتسارعة، ونقلتها من عالم المال والأعمال والاقتصاد والاتصال والمواصلات والصورة.. وغيرها، إلى مجال التعليم.

ولم يشذ المغرب عن القاعدة، مغاربيا وعربيا وإقليميا ودوليا؛ حيث كان سباقا إلى اعتماد التكنولوجيا الحديثة من خلال برامج وطنية راهنت على تزويد جميع مؤسساته الإدارية والاجتماعية والاقتصادية والتربوية، ومنها التعليمية والجامعية، بوسائل

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، من حواسيب ولوحات الكترونية وبرانم ومسطحات، مما ساعد على نقل المغرب من الأنماط التقليدية للتعليم إلى عالم الرقمنة والموارد الرقمية، التي ساهمت منذ عقود، وخصوصا مع تداعيات وباء كوفيد 19، أو ما يصطلح عليه بالفيروس التاجي، في تغيير أنماط التعليم والتعلمات، وجعلها مسايرة للتحولات المتسارعة، ومواكبة للحاجات الملحة التي فرضتها مجموعة من التدابير الإدارية والصحية الاحترازية التي أقرتها الدولة المغربية للحد من انتشار هذا الوباء الذي عم العالم بأسره، وفرضتها – سابقا – فئات من المجتمع التي تتعذر عليها الاستفادة من التعليم التقليدي والحضوري، لأسباب ودواع بنيوية وجغرافية ومادية واجتماعية وسوسيو ثقافية.. إلخ.

1- حضور التعليم عن بعد بالقوانين والمرجعيات التربوية:

تضمنت مجموعة من القوانين والمرجعيات والمواثيق التربوية بالمغرب(6) إشارات ضمنية أو واضحة للتعليم عن بعد، في سياق تحديث التعليم وعصرنته، من أبرزها: الدستور الجديد للمملكة المغربية، الذي صوت عليه المغاربة في استفتاء تاريخي بتاريخ 01 يوليوز 2011، إذ من بين ما جاء في الفصل 31 منه:

«تعمل الدولة والمؤسسات العمومية والجماعات الترابية، على تعبئة كل السبل المتاحة، لتيسير أسباب استفادة المواطنات والمواطنين، على قدم المساواة، من الحق في:

(-.....)

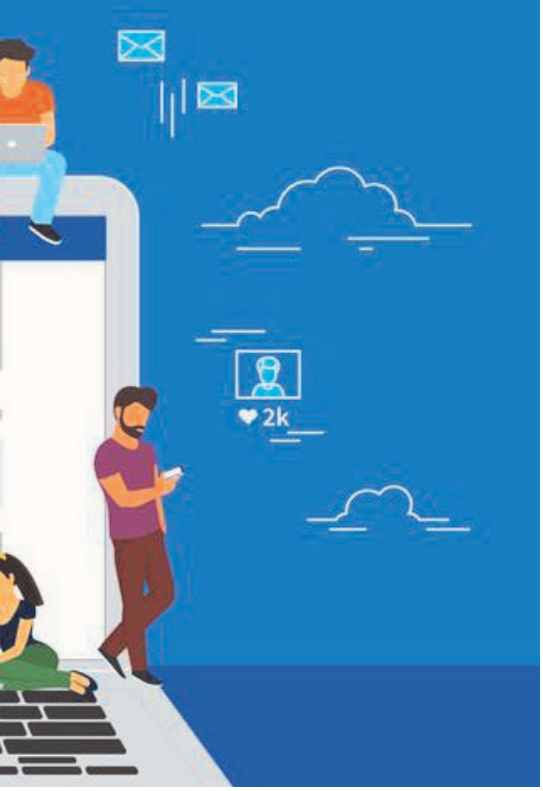
- الحصول على تعليم عصري ميسر الولوج وذي جودة»؛

ثم الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) الصادر عن اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين، الذي حدد ثلاثة أبعاد مستقبلية للتكنولوجيا في المدرسة المغربية، ومن ضمنها الاستعانة بالتعليم عن بعد في مستوى الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي في المناطق المعزولة، ومعالجة بعض حالات صعوبة التمدرس والتكوين المستمر، والسعي أيضا إلى تحقيق تكافؤ الفرص، بالاستفادة من مصادر المعلومات وبنوك المعطيات، وشبكات التواصل، مما يسهم، بأقل تكلفة، في حل مشكلة الندرة والتوزيع غير المتساوي للخزانات والوثائق المرجعية؛ فالتعليم عن بعد يعالج حالات التعثر الدراسي لمن يعانون العزلة أو البعد عن المدرسة، ويحقق تكافؤ فرص الحصول على مصادر المعلومات والمعرفة.

واستكمل المخطط أو البرنامج الاستعجالي (2009 – 2012) هذا النهج بمعالجة برمجة تعميم استفادة المؤسسات التعليمية في إطار برنامج (génie) «جيني» ودعمت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي ذلك، بإصدار أربع مذكرات لدمج التقنيات الحديثة في التعليم، الأولى تتعلق بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التعليمية سنة 2009، والثانية يتعلق موضوعها بمباراة وطنية حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ميدان التربية والتكوين سنة 2011، والثالثة في شأن نشر تتبع التواصل حول الدلائل البيداغوجية لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم سنة 2013، والرابعة تتعلق بنشر منشورات إخبارية وقرص مدمج في مجال دمج تكنولوجيا المعلومات سنة 2013.

كما نصت الرؤية الإستراتيجية لإصلاح التعليم (2015-2030) في الفقرة الرابعة من الدعامة التاسعة عشرة على ضرورة التعزيز التدريجي لصيغ التعليم الحضوري، بالتعليم عن بعد، عبر اعتماد برامج ووسائط رقمية. وتفاعلية، وتكوين مكتبات وموارد تربوية إلكترونية .وأكدت الفقرة العاشرة من الدعامة نفسها على تنويع أنماط للتعليم والتكوين؛ خصوصا في المستويات العليا من التعليم (التعليم عن بعد، التعليم مدى الحياة) بهدف إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من الراغبين في تغيير مكتسباتهم أو تعميقها، أو التصديق عليها، بالحصول على شهادات مطابقة لخبراتهم..

وتفعيلا لتوصية الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، وتحويل مقتضياتها إلى



اختيارات كبرى ملزمة للجميع، تم إصدار قانون خاص بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، رقم 17-51، شرع في تنفيذه في 19 غشت 2019، ليؤكد على المنحى نفسه في المادة: 33، التي نصت إحدى فقراتها على تنمية التعليم عن بعد وتطويره؛ في حين أشارت المادة 48 من القانون نفسه إلى ضرورة تمويل تعميم التعليم عن بعد.

من هنا، يمكن القول بأن المغرب قد تبنى إستراتيجية تكنولوجية وطنية حكومية للمغرب الرقمي (Governement e-) على غرار المغرب الأخضر في المجال الفلاحي والبيئي، والمغرب الأزرق في مجال البيئة البحرية والمائية؛ حيث تسهر لجنة للقيادة، يرأسها رئيس الحكومة، وتضم في عضويتها مجموعة من الوزراء، من بينهم وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي، على تفعيل هاته الإستراتيجية التكنولوجية التي تمت دسترتها ومأسستها، عبر مؤسسات عمومية متخصصة أنشئت لهذا الغرض، من قبيل: المختبر الوطني للموارد الرقمية، والمركز المغربي الكوري للتكوين في تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم... حيث تم تنويع الاستعمالات البيداغوجية الرقمية، وإنتاج العديد من الموارد الرقمية، وإعداد دراسة وطنية حولها، وتكوين الخبراء، وتحيين مجزوءات التكوين ذات الصلة، حيث كان المغرب سباقا، منذ 2015، إلى دمج

تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في مناهج التعليم الابتدائي، وباقي الأسلاك التعليمية لاحقا، كما حاز المغرب الجائزة الأولى بباريس، خلال المسابقة الدولية التي نظمتها اليونسكو حول «الاستراتيجيات التكنولوجية» بمشاركة دول أوروبية وأسيوية وأفريقية، وتكونت لجنة التحكيم – حينها – من حكام ينتمون للقارات الخمس (حكم من كل قارة).

وتزامنا مع إعلان حالة الطوارئ الصحية عشية تسجيل الحالات الأولى للإصابة بفيروس كوفيد 19، شهر مارس 2020، أصدرت الوزارة الوصية المذكرة رقم: 20-271، الخاصة باستعمال مسطحة «تيمز» للتعليم عن بعد، من أجل تفعيل خطة الاستمرارية البيداغوجية، عبر إنشاء واستضافة الأقسام الافتراضية المسندة للأساتذة.

2- برنامج (génie) «جيني» (تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم) أنموذجا:

تجسيدا للإرادة الوطنية، وترجمتها على أرض الواقع؛ والخاصة بتعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، تم إحداث مديرية بوزارة التربية الوطنية، هي مديرية برنامج «جيني» منذ سنة 2006. وهي المكلفة ببرنامج تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بالمغرب (جيني –) وهو أحد المشاريع المهيكلة للورش الوطني الرقمي بالمغرب، الذي يهدف إلى:(7)

– جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات محركا للتنمية البشرية؛

– جعل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مصدرا للإنتاجية، وقيمة مضافة لباقي القطاعات الاقتصادية، وللإدارة العمومية؛

– جعل قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أحد دعامات الاقتصاد؛

– جعل المغرب في قلب المنظومة التكنولوجية الجهوية.

وفي السياق ذاته، تم إحداث مختبر وطني للموارد الرقمية، وكذا إنشاء البوابة الرقمية الوطنية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التربوي، وتتضمن:

– خدمات مديرية (génie) «جيني»؛

– الولوج إلى مكتبة الموارد البيداغوجية الرقمية الحرة المقتناة من طرف الوزارة؛

– المصادقة على الموارد البيداغوجية الرقمية؛

– مساطر المشاركة في المباريات الدولية الخاصة بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم (TICE).

في مجال MCE (الاستفادة من التكوينات الإشهادية لفائدة الأطر التربوية ولفائدة تلاميذ وتلميذات الجذع).

تكنولوجيا المشترك للمعلومات والاتصال في التعليم (Mos élèves).

– الاستفادة من مسطحة الدعم التربوي لفائدة التلاميذ (Telmid tice) بالإضافة إلى «Taalim Tice».

وقد اختتمت المرحلة الأولى من تنفيذ برنامج جيني في أواخر شهر يوليوز 2007، بتجهيز ما لا يقل عن 2000 مؤسسة تعليمية بقاعات متعددة الوسائط، وتكوين ما يناهز 50000 مدرسا، وكذا إنتاج واستعمال العديد من الموارد الرقمية في إطار إنتاجات المدرسين المجددين، وأخرى في إطار برامج تجريبية مع شراكات دولية..

وضمانا لتحسين العرض المقدم من طرف برنامج جيني إلى المنظومة التربوية، فقد تم تحيين الإستراتيجية المعتمدة منذ نهاية سنة 2008، حيث تم التركيز على نمط التجهيز، وهندسة التكوين، وكذا الأولويات في مجال اقتناء الموارد الرقمية لضمان بلوغ هدفين أساسيين:

– تحسين جودة التعلمات والإنماء المهني للمدرسين.

– تطوير المهارات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى المتعلمين.

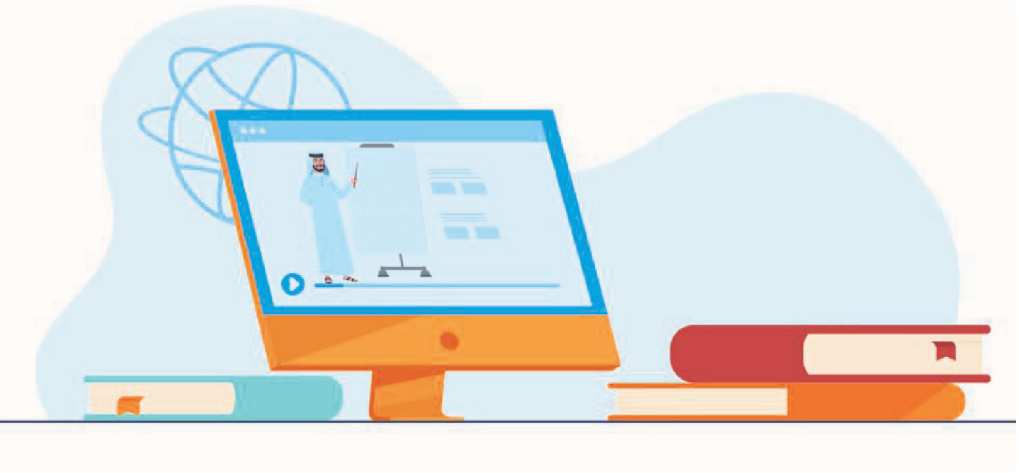
ومنه، تمت إعادة جدولة البرنامج على مدى خمس سنوات؛ أي من 2009 إلى 2013، كما تم تعزيز الإستراتيجية الوطنية بمحورين إستراتيجيين جديدين:

– قيادة البرنامج؛

– تطوير استعمالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؛ والذي يهم منظومة التربية والتكوين في الجانب المتعلق بدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم..

كما حددت الورشات الكبرى للبرنامج حسب خطة عمل محكمة وشفافة، وكذلك حال المشاريع المكونة للبرنامج، والموارد المالية اللازمة لتحقيق الأهداف المتوخاة خلال الفترة الممتدة من 2009 إلى 2013، حيث تموقع برنامج «génie» في قلب البرنامج الاستعجالي الذي يعد نفسا جديدا للإصلاح التربوي بالمغرب؛ وذلك تحت اسم المشروع e1p10.

وقد جسد بذلك الإستراتيجية الوطنية من أجل تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التربوي، وأسهم في تحسين جودة التعلمات، عبر تعميم الأداة المعلوماتية بمختلف استعمالاتها داخل المدرسة المغربية، منذ 2013 وما بعدها.



وإجمالا، تؤكد الإحصاءات المحينة الآتية(8) إلى حدود سنة 2020، والتي تعكس – في جانب منها– تفعيل اتفاقية الشراكة بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني وشركة Microsoft، من أجل التكوينات الإشهادية (Microsoft (MOS (Office Specialist) لفائدة الأطر التربوية والإدارية، وكذلك: «Microsoft Certified Educator» لفائدة الأطر التربوية فقط بالوزارة، ما ذهبنا إليه:

أ. فيما يتعلق بإنتاج الموارد الرقمية:

فقد تم لحد الآن، إنتاج ما يفوق 10000 مورد رقمي، موطن على بوابتي: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وبوابة التعلم عن بعد تلميذ tice (http://www.taalmitice.ma ومنصة التلميذ (TICE men.gov.ma).

ب. تعزيز المهارات المهنية للأطر التربوية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم عبر نظام التكوين عن بعد:

تم توفير تكوينات عبر منصة التكوين عن بعد:

- 3044 مستفيد من تكوين «ComPracTICE» على المستويين المركزي والجهوي؛
- 35 125 مستفيد من تكوين «GENIE MOOC»؛
- تكوين 78414 إطار تربوي عن بعد في إطار الاستمرارية البيداغوجية.

ج. مواكبة الأطر التربوية من خلال توفير تكوينات إشهادية في المعلوميات وفي مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم:

- تكوين وإشهاد 43515 إطار تربوي في «MOS» وإشهاد 1300 من الأطر التربوية في «MCE» (سنة 2017)؛
- تكوين وإشهاد 19071 إطار تربوي في MOS (سنة 2018)؛
- تأطير وإشهاد 3517 من الأطر التربوية في «MOS» وإشهاد 136 من الأطر التربوية في «MCE» (سنة 2019)؛
- تكوين وإشهاد 6768 من الأطر التربوية عن بعد في «MOS» في إطار الاستمرارية البيداغوجية (سنة 2020).

د. بلورة مجزوءة تكوينية حول التدريس وتدبير التعلمات موجهة للأطر التربوية:

- تحيين وإصدار نسخ منقحة لمصوغات التكوين (PDP-TICE, TICE & VS, TBI) مصممة على ضوء المعايير الجديدة للكفاءات لليونسكو UNESCO؛
- إعداد مجزوءة تكوينية موجهة للأطر التربوية حول دمج ت. م. إ في التعليم؛ خاصة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين (CRMEF)؛
- إعداد منهاج خاص بالمعلوميات والبرمجة موجه لطلبة الإجازة المهنية في علوم التربية؛
- المشاركة في إعداد مجزوءة تكوينية موجهة للأطر التربوية حول تدبير التعلمات والتعليم عن بعد على منصة «e-takwine».

هـ. التجهيزات والوسائل والحقائب الرقمية والصيانة:

- استكمال تجهيز مؤسسات التعليم الثانوي الإعدادي والتأهيلي بقاعات متعددة الوسائط (SMM)؛
- تم تجهيز 2838 مؤسسة بقاعة متعددة الوسائط (SMM) وحقيبة متعددة الوسائط (VMM) مرتبطة بشبكة الإنترنيت؛
- تم تجهيز المؤسسات الفرعية بحقائب متعددة الوسائط (VMM)؛
- 6500 مؤسسة ابتدائية مجهزة بحقائب متعددة الوسائط؛
- تم تجهيز 3247 مدرسة فرعية؛
- ربط المؤسسات التعليمية بشبكة الإنترنت مع خدمة التصفية؛
- ربط 8784 مؤسسة تعليمية بشبكة الإنترنيت؛
- تجهيز المؤسسات التعليمية بحاسوب ومسلاط (عاكس) في كل قاعة، في إطار مشروع تجريبي؛
- تجهيز 30 مؤسسة، وتحديث تجهيزات «جيني» وتحديث تجهيزات 7033 حاسوبا؛
- تفعيل برنامج للصيانة من أجل الوقاية والإصلاح بشكل فعال؛
- إصلاح حوالي 80% من حواسيب القاعات متعددة الوسائط؛
- صيانة وإصلاح لفائدة 188مؤسسة.
- تم تشييد وبناء 3029 من القاعات المتعددة الوسائط، وفق الآتي:

1252 بالتعليم الابتدائي – 759
بالتعليم الثانوي الإعدادي – 854
بالتعليم الثانوي التأهيلي – 164
بمراكز التكوين.

طبعا، واجه هذا المشروع والبرنامج الوطني الطموح بعض الإكراهات، من بينها عدم تعميمه على المؤسسات التعليمية كلها، حيث لا يتوفر بعضها على قاعات متعددة الوسائط، وهي غير مرتبطة بشبكة الإنترنيت، خاصة الموجودة بالعالم القروي؛ إذ يظل إكراه التغطية بالإنترنت ومستوى الصبيب أحد التحديات التي تواجهها المنظومة التربوية التكوينية، مثل العديد من دول

العالم، لكن بتعاضد مختلف الفاعلين والمتدخلين؛ بما فيه شركات الاتصالات الخاصة، يمكن ربح الرهان، والوصول إلى تعميم هاته الخدمات على مستوى جميع تراب المملكة المغربية.

ويبقى الهدف الأساس هو: دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، لكونه مشروع ورش وطني كبير، يمتد إلى جميع المجالات الاجتماعية والتربوية، بما فيه الأسرة والمدرسة؛ حيث أصبح من الضروري المضي في طريق دمج هذه التكنولوجيا الرقمية وتعميمها في المنظومة التربوية التعليمية والتكوينية.

ثالثا: مقومات التعليم عن بعد وخصائصه وتحدياته:

تأسيسا على ما انتهينا إليه في المحورين الأول والثاني، يمكننا تحديد مجموعة من المقومات والخصائص المميزة للتعليم عن بُعد، فضلا عن التحديات التي يواجهها راهنا ومستقبلا. فالتعليم عن بعد اعتمد بداية لإعطاء فرص أكبر للذين تعذرت عليهم مواكبة دراساتهم بشكل حضوري لأسباب متعددة، منها: انشغالهم بالعمل، وصعوبة جمعهم بين الدراسة الحضورية والعمل، أو لوجودهم بمناطق نائية أو وعرة، أو لظروف طبيعية وتضاريسية ومناخية، أو بسبب الهدر والتسرب المدرسيين اللذين يدفعان عددا من التلاميذ إلى اللجوء إلى التربية غير النظامية، وعن بعد، أو لظروف وبائية، مثلما حدث مع وباء كوفيد 19 (الفيروس التاجي) الذي حال دون متابعة أكثر من 750 مليون تلميذ وطالب حول العالم لدراستهم الحضورية بمؤسساتهم التعليمية وجامعاتهم ومراكز تكوينهم، في ظل الحجر الصحي والتدابير الاحترازية التي اتخذتها مختلف الدول والبلدان. وفي ظل الظروف الاستثنائية التي تعيشها بلادنا – على غرار باقي بلدان العالم– جراء انتشار فيروس كورونا المستجد (كوفيد 19) وتداعياته المحتملة، وضمانا للاستمرارية البيداغوجية وفق مضامين: بلاغات الوزارة الوصية، والمذكرة الوزارية رقم 237/20 بتاريخ 18 مارس 2020، بشأن تدبير المرحلة الاستثنائية الناتجة عن أخطار تفشي وباء كورونا المستجد أو كوفيد 19، تم اعتماد التعليم عن بُعد بمختلف المؤسسات التعليمية، كما تم إعداد عشرات المئات من الموارد الرقمية لهذا الغرض؛ سواء من طرف الوزارة الوصية، أو من طرف السيدات والسادة الأستاذات والأساتذة.

وقد أفرزت التجارب المختلفة والمتنوعة التي بلورها التعليم عن بعد، مقومات وخصائص عدة، يمكن إجمالها في الآتي:

أ. خيارات تعليم وتعلم ذات سرعة وفاعلية:

إذ باستطاعة المدرس والمتعلم معا اختيار الأوقات الملائمة والفضاءات الافتراضية والمنصات والتطبيقات المناسبة، والأكثر جاهزية ومردودية؛

ب. التعليم الجماعي المنظم:

حيث يسمح التعليم عن بعد بتعليم جماعي منظم، وفق تعاقد مسبق يراعي مختلف الضوابط والمعايير المتبعة عبر المنصات الافتراضية؛

ج. منصات افتراضية مهنية وآمنة:

يسمح تعدد التطبيقات والمنصات الافتراضية وتنوعها، جراء التطور الهائل والإقبال المتزايد على التعليم عن بعد، بتجريب – أو اختيار– الأكثر مهنية وأمانا منها. وبرزت هنا منصات افتراضية أنشأتها وزارة التربية الوطنية، سواء لفائدة المتعلمين تتضمن مختلف الموارد الرقمية للدروس المقررة بجميع المستويات الدراسية، أو تلك التي يشتغل عبرها الأساتذة مع تلامذتهم وطلبتهم، مع توفرها على قدر عال من المهنية والحرفية والأمان (على سبيل المثال لا الحصر: منصة ميكروسوفت تيمز (Microsoft teams)؛

د. التعلم الذاتي:

يتيح التعليم عن بعد عبر المنصات المشار إليها وغيرها، إمكانات عملية وكبيرة للتعلم الذاتي، وبشكل فردي، حيث يمكن للمتعلم إعادة قراءة الدروس، والاستماع إلى الشروح، والتدرب على التمارين، والتعلم في أي وقت، على مدار اليوم؛

هـ. منظم ومتحكم فيه:

إضافة إلى التفاعل غير المباشر (افتراضيا) الذي يتم في التعليم عن بعد، فإنه يتميز بتنظيم عالي الجودة، وبدرجة كبيرة من التحكم، تجعل النسب الإيجابية لمردوديته مرتفعة؛

و. زيادة عدد فرص التعلم:

إذ بالإمكان أن يستفيد منه في وقت واحد، أكثر من العدد المحتمل حضوريا؛

ز. ملائم لمختلف التعلمات ومحقق لتكافؤ الفرص:

من بين أهم خصائص التعليم عن بعد، أنه يلائم مختلف التخصصات والتعلمات والمناهج والموارد الرقمية، كما أنه يحقق تكافؤ الفرص في الولوج والمشاركة، رغم محدودية الاستفادة أحيانا، عند ما يتعلق الأمر بمتعلمين تعاني أسرهم من الهشاشة، حيث مشكلات الوسائل المادية، والشابكة، والصبيب... إلخ.

طبعا، هناك خصائص متعددة يطول ذكرها، لكن ذلك لا ينفي وجود العديد من التحديات التي رافقت ظهور التعليم عن بعد وتطوره، راهنا ومستقبلا، وتتطلب مواجهتها توحيد الجهود وتعاضدها، والعمل على تقليص الفجوة بين المستفيدين منه. ومن بين هذه التحديات:

أ. صعوبة تعميم البُنى التحتية والتجهيزات الرقمية الخاصة بأجرأة التعليم عن بعد بالمؤسسات التعليمية والجامعية؛

ب. محدودية توفر الأسر على الأجهزة الإلكترونية والرقمية المساعدة على الاستفادة الأمثل من التعليم عن بعد؛

ج. عجز بعض الأسر عن توفير الربط بالشابكة، أو ضعف الإنترنيت، وعدم القدرة على تأدية مصاريف الصبيب؛

د. تكوين المدرسين والمتعلمين والآباء والأمهات أو الأولياء على كيفيات توظيف التعليم عن بعد، سواء تدريسا، أو تعلما، أو تتبعا؛

د. صياغة دليل عملي وتوجيهي موحد للتعليم عن بعد، يتضمن مختلف الإجراءات والتدابير وأساليب العمل.

نتائج، خلاصات، وتوصيات:

أظهرت النتائج التي توصلنا إليها من خلال بحثنا الموسوم بـ»التعليم عن بعد بالمغرب: بين إكراهات الواقع وتحديات

المستقبل» أن المغرب قد تمكن فعلا من تطوير تجربته في رقمنة الموارد التعليمية، وإعداد الموارد البشرية والبُنى التحتية الملائمة، لتعميم التعليم والتكوين عن بعد بمنظومته التربوية والتكوينية، كما استطاع توظيف مختلف أنماط التكنولوجيات الحديثة لمواكبة مختلف التطورات المتسارعة، واستشراف المستقبل؛ سواء أتعلق الأمر بالتعليم والتكوين، أم بتمهير موارده البشرية، وجعلها مؤهلة لمسايرة مختلف التحولات الرقمية.

من هنا، يمكن القول إن تجارب التعليم عن بعد بالمغرب كانت استباقية واستشرافية في الآن نفسه؛ وهو ما جعله، في ظل تداعيات وباء كوفيد 19، قادرا على إنجاح تجربة التعليم عن بعد، في حدودها المعقولة والمقبولة، رغم مختلف العوائق والتحديات، حيث عمل على:

- مضاعفة التجهيزات الرقمية لأجرأة التعليم عن بعد بالمؤسسات التعليمية والجامعية؛
- الحد من انعدام تكافؤ الفرص بين الأسر؛ سواء في الحصول على الأجهزة الالكترونية والرقمية، أو الولوج إلى المنصات الرقمية المعدة خصِّيصَى للتعليم عن بعد؛
- تقديم مساعدات تقنية مباشرة، خصوصا بالعالم القروي، للتخفيف من مظاهر الهشاشة؛
- تخصيص برنامج للتكوين المستمر لفائدة المدرسين، لتأهيلهم للتوظيف الأمثل للتعليم عن بعد.

وفي هذا السياق، نقدم التوصيات الآتية، عسى أن تساهم في تضييق الفجوات وتطوير التجارب:

1- العمل على تبادل التجارب والخبرات بين الدول المغاربية والعربية في مجال التعليم عن بعد؛

2- رسملة التجارب المغاربية والعربية الناجحة وترصيدها، وتقاسمها؛

3- برمجة تكاوين مشتركة بين مختلف الفاعلين في مجال التعليم عن بعد، بالدول المغاربية والعربية، بشكل تناوبي؛

4- إيلاء عناية خاصة للموارد البشرية بالمغرب الكبير وبالوطن العربي، وربطها بالتكوين والتكوين المستمر، لجعلها مؤهلة بشكل أكثر نجاعة؛ وخصوصا في مجال رقمنة الإدارات والخدمات؛

5- العمل على صياغة دليل عملي وتوجيهي موحد للتعليم عن بعد، يتضمن مختلف الإجراءات والتدابير وأساليب العمل، يمثل لوحة القيادة العامة المشتركة.

الهوامش:

1. «إصلاح منظومة التربية والتكوين: التحولات والرهانات» إعداد: إبراهيم الباعمراني، منشورات صدى التضامن، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2020، ص: 25.
2. عبد العظيم الفرجاني: «التكنولوجيا وتطوير التعليم» طبعة 2002..
3. رمزي أحمد عبد الحي: «التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين» مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة (2010) ص: 67.
4. المرجع نفسه، ص: 68.
5. نفسه، ص: 69.
6. نقصد بهاته القوانين والمرجعيات: دستور المملكة المغربية (01 يوليوز 2011) الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) المخطط أو البرنامج الاستعجالي (2009 – 2012 / التقرير التركيبي) الرؤية الإستراتيجية (2015 – 2030) القانون الإطار 51.17 (2017).
7. موقع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي: www.men.gov.ma

مراجع البحث:

أ. الكتب:

- الباعمراني (إبراهيم): «إصلاح منظومة التربية والتكوين: التحولات والرهانات» (إعداد) منشورات صدى التضامن، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى 2020.
- رمزي (أحمد عبد الحي): «التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين» مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة (2010).
- الفرجاني (عبد العظيم): «التكنولوجيا وتطوير التعليم» طبعة 2002.

ب. مواثيق ودلائل وتقارير:

- دستور المملكة المغربية (01 يوليوز 2011).
- الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين.
- التقرير التركيبي للبرنامج الاستعجالي (2009 – 2012) وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.
- الرؤية الإستراتيجية (2015 – 2030) المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.
- القانون الإطار 51.17 (2017)..

ج. المواقع الالكترونية:

- موقع وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي: www.men.gov.ma
- موقع مديرية برنامج «جيني»: genie@men.gov.ma

محمدن بن أحمد سالم بن أحمدو*

رحلة الحاج محمد البشير بن أبي بكر البرْتلِيُّ الولاتي، الحجازية (1204-1206هـ/1789-1791م)

قراءة في السياق والمضمون

عبّرالموريتانيون عن تعلقهم بالديار المقدسة منذ مئات السنين بشد الرحال كل سنة إليها لتأدية فريضة الحج متحدّين كل الصعوبات والأخطار عبر مسالك الصحراء الوعرة، وتوجد إشارات لدىٰ المؤرخين تفيد بأن تقليد الحج كان شائعًا لدىٰ سكان البلاد الصنهاجيين قبل قيام دولة المرابطين، فقد وُصف الأمير اللمتوني أبو عبد الله محمد بن تيفاوت المعروف بـ»تارشتا» (ت. نحو 425هـ/ 1034م) بأنه من أهل الفضل والدين والحج والجهاد[1] وأصبح أداء فريضة الحج في مستهل القرن الخامس الهجري، تقليدًا مترسخًا لدىٰ شيوخ وزعماء صنهاجة[2] غير أن أقدم رحلة تذكرها المصادر هي رحلة الأمير يحيىٰ بن إبراهيم الكّدالي، الذي قصد المشرق لأداء فريضة الحج عام 427هـ/ 1036م، ولقي شيخ المالكية بالقيروان أبا عمران الفاسي (ت. 430هـ/ 1039م) فكانت حجته تلك فاتحة خير لأهل الصحراء؛ حيث ترسخ الإسلام وامتد إلىٰ مناطق بلاد السودان المجاورة التي حرص ملوكها أيضًا علىٰ تأدية فريضة الحج. ولم يزل إعمال الرحلة إلىٰ الحج ديْدَن علماء البلاد الذين كانوا يحرصون دائمًا علىٰ ملاقاة العلماء في الحجاز ومصر، ومحاورتهم والحصول علىٰ الإجازات منهم، كما ورد في كتب تراجم العلماء؛ لا سيما «نيل الابتهاج بتطريز الديباج» لأحمد بابا التنبكتي، وكتابي: «فتح الشكور» للبرْتلِي الولاتي، و»منح الرب الغفور» للمحجوبي الولاتي. ويبدو أن هذا التقليد ظل سلوكا قارا لدى أهل الصحراء؛ وخصوصًا أهل ولاته التي أصبحت منذ القرن 11هـ/ 17م مركزا لتجمع حجاج المناطق القريبة منها غربا وجنوبا، ليَعْرِفَ هذا الارتحال نشاطًا كبيرًا ابتداء من القرنين 12-13 الهجريين (18-19 الميلاديين) حيث ازداد عدد الحجاج الموريتانيين كمًّا، وكيفًا، وانتظامًا، وكان أهم تجمعات الحج الموريتانية ركبان رئيسيان هما: الرّكْب الولاتي والرّكْب الشنقيطي. ويعد رَكْب الحج الولاتي هو الأقدم؛ حيث يذكر ابن بطوطة أنه خلال زيارته لولاته في القرن الثامن الهجري/ 14 الميلادي (وكان اسمها يومئذ إيولاتن) أراد أن يحج مع حجاجها، ثم ظهر له أن يتوجه لمشاهدة حضرة ملكهم ملك مالي. وذكر أيضًا أن ملك مالي لم يأذن لقاضي ولاتة - التي كانت تابعة له يومئذ- محمد بن عبد الله ابن ينومر بأداء فريضة الحج ذلك العام مع صاحبته.[3] ولئن كان حجاج ولاتة في بداية أمرهم يحجون ضمن الرّكْب المالي وركاب بلاد التكرور، إلا أن رَكْبهم استقل فيما بعد عن الركاب السودانية؛ خصوصًا بعد سقوط مملكة السونغاي التي ورثت مملكة مالي، واستطاع سكان ولاته أن ينظموا رَكْبهم الحجي الخاص بهم، وترسخت لديهم علىٰ مر القرون تقاليد حج كانت لها نظمها المُحْكَمة التي تأخذ بعين الاعتبار شؤون الرّكْب من جوانبها المختلفة، مادية كانت أو علمية أو أمنية، مُقامًا أو حركة، كل ذلك حسب ما تمليه الظروف زمانًا ومكانًا.

لقد كانت عادة إعمال الرحلة إلىٰ بلاد الحرمين الشريفين - كما ذكرنا- قديمة ومتأصلة في موريتانيا عمومًا، وكانت في ولاته أكثر رسوخًا وانتظامًا، غير أن عدد الرحلات المذكورة والمدونة، ليس بتلك الكثرة، ولا بذاك الانتظام، فلم تورد كتب التراجم أي ذكر لرحلة مدونة قبل رحلة البرتلي هذه، إلا رحلة الحاج علي بن محمدنا لله بن الطالب جبريل البرتلي الولاتي المتوفى سنة 1094هـ/1683م الذي ذكر صاحب فتح الشكور أنه قيّد زيارته في طريقه إلى الحج، وقال: «قيدت ما في هذه الأوراق من الأنبياء والصحابة والأولياء والأشياخ والصالحين لنتوسل إلى الله تعالى بجاههم عنده أن يُميتنا على كلمة التوحيد» غير أنها لا تزال مفقودة[4].

وربما يرجع ذلك إلىٰ أن الحجاج من هذه البلاد لم يكونوا يعتنون قديمًا بتدوين رحلاتهم إلىٰ الحج،علىٰ الرغم من أن صداها بقي يتردد في كتب التاريخ والتراجم والمناقب. ويبدو أن البرتلي لم ينطلق في كتابته لرحلته من فراغ، وأنه كان علىٰ اطلاع ومعرفة ببعض الرحلات المدونة، وعلىٰ وعي بأهميتها، وبما ينبغي أن تتضمنه؛ فقد خرج وهو عازم علىٰ كتابة رحلته، حيث أشار إلىٰ أنه سيذكر فيها من سيلاقيه من العلماء والصالحين، وما سيقف عليه من قبورهم، وهو أمر درج علىٰ الإخبار به من قام بالرحلة قبله من العلماء الذين لم يدونوا رحلاتهم، أو من دونها منهم مثل الحاج علي بن محمدنا لله بن الطالب جبريل البرتلي الولاتي الذي قيد أسماء من زارهم من الأنبياء والصحابة والأولياء والأشياخ والصالحين. كما ذكر البرتلي أنه سينبّه في رحلته علىٰ مياه الطريق العذب منها والمالح، ومواضع

1 علي بن عبد الله بن أبي زرع، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، 1973، ص 121.
2 أحمد الشكري، الإسلام والمجتمع السوداني، إمبراطورية مالي -1230 1430م، المجمع الثقافي، أبو ظبي، 1999م، ص 127.
3 محمد اللواتي الطنجي ابن بطوطة، رحلة: تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار، تحقيق عبد الهادي التازي، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، سلسلة التراث، 1417هـ/1997م، 4/245، 247.
4 محمد بن أبي بكر البرتلي، فتح الشكور في معرفة أعيان علماء التكرور، تحقيق محمد إبراهيم الكتاني ومحمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1401هـ/1981، ص 199.

الحذر والخوف وما فيه الأمان، وكيفية الطريق في الوعورة والسهولة؛ وهو ما درج عليه كذلك كُتّاب الرحلات المغربية قبله، فهل يدل هذا على أن كتابة الرحلة والأمور التي على مؤلفها أن يتطرق لها كانت أمرا شائعا لدى أهل ولاته؟ أم أن العكس هو الصحيح؟ مما جعل البرتلي يكتب رحلته ليعوض ذلك النقص في المعلومات حول الطريق؛ خصوصًا وأنه علل تركه للتعريف بما دون اتوات من المسافة بأنه معلوم عندهم، فلا يحتاج إلى ذكره لكثرة قدوم أهلها إلى بلاده، مما يعني أنه كتب الرَحلة ليصف الطريق لمن لا يعرفها من أهل تلك النواحي. قد يكون كل ذلك واردًا.

مؤلف الرحلة.. مدّاح ولاتة المحدّث

هو الحاج البشير بن الحاج أبي بكر بن الطالب محمد بن الطالب عمر البرتلي الولاتي دارًا ومسكنًا ومنشأً ووطنًا، المالكي مذهبًا، الأشعري اعتقادًا، ولم تقدم المصادر المتاحة الشيء الكثير عن حياته سوى ما أفصح عنه صاحبا فتح الشكور، ومنح الرب الغفور، اللذين لم يحددا تاريخ مولده، ولا عمره، وعدَّه المختار بن حامد ضمن علماء مدرسة بارتَيْل بولاتة[5] وتنتمي أسرة مؤلف الرحلة إلى قبيلة «بارتَيْلْ» الأنصارية التي اشتهرت بكثرة علمائها وشيوخها[6].

( ) وقد ولد الحاج البشير ونشأ في أحد أجل البيوتات العلمية العريقة لتلك القبيلة بمدينة ولاتة، فقد كان أبوه الحاج أبو بكر وجده الطالب محمد وجد أبيه عمر الملقب بالخطاط من صدور العلماء المدرسين المؤلفين. ولم يذكر فتح الشكور – المصدر الرئيس لترجمة الحاج البشير – تفاصيل عن دراسته؛ غير أن مما لا شك فيه أنه أخذ عن والده، وعن علماء بلدته (ولاتة) وأنه درس ما يدرسه عادة أمثاله من أبناء ولاتة، من علوم القرآن، والفقه، واللغة، والحديث، والمنطق، وغيرها. أما أشياخه من خارج ولاتة، فقد ذكر المؤلف في رحلته ما يؤكد الذي أورده مؤلف فتح الشكور من أنه أخذ الشفا بالتعريف بحقوق المصطفى ﷺ عن الفقيه المحدث محمد الأمين بن الطالب سيد أحمد السوقي، وأجازه به، وأنه لقيَ في رحلته العلماء والصالحين واستجاز بعضهم فأجازوه، ومنهم العلّامة محمد بن محمد الزبيدي الحسيني المعروف بالشريف المرتضى، الذي لقيه في مصر وأجازه، وزاد بأنه أخذ علم السر[7] عن الفقيه عمر بن مودي حمد غع الفلاني السيوبي[8]. ومع أنه من المفترض أنه كان عالمًا مشاركًا، إلا أنه يبدو أن تخصصه كان في الحديث الشريف، حيث استجاز فيه وأجاز. ومن الراجح أن يكون الطالب البشير شاذليًّا، وأن يكون أخذ الورد الشاذلي عن أبيه أبي بكر، أو عن جده الطالب محمد الذي كان قد أخذ سند الطريقة الصوفية الشاذلية عن شيخه سيدي أحمد التواتي[9]. ولقد كان تصوف البرتلي – وفقًا لمن ترجم له وما عكسته رحلته– يقوم على محبة النبي ﷺ وآل بيته ومحبة للصالحين وحرص على زيارتهم والتماس بركاتهم، فقد وصفه صاحب فتح الشكور بأنه كان محبًا للنبي ﷺ، مشتاقًا، ملازمًا لقراءة قصائد المديح النبوي خبيرًا بضروبها، ويطرب عنده غاية الطرب ويهتز له ويحبه، وأنه كان يحضر مجالس البخاري والشفاء[10]. وتؤكد ذلك رحلته الطافحة بالتماس البركة دائمًا، وحرصه على زيارة كل مظنّة لها، من مزارات ومواضع ومشاهد وأماكن مباركة. ويذكر المحجوبي أنه: «ما زال مشتاقًا بالنبي ﷺ، حتى حج وزاره ﷺ»[11] وقد أكدت رحلة كذلك حرصه على أخذ العلم واستجازة العلماء، بالإضافة إلى صفات أخرى منها الصبر وتحمل المشاق. وقد وصفه الإديلبي في تاريخه بالصالح

5 المختار بن حامد، موسوعة حياة موريتانيا، الحياة الثقافية، الدار العربية للكتاب، تونس، 1990م، ص 218.
6 نفس المرجع، ص 216-219.
7 المقصود به هنا هو علم سر الحرف الذي يتعلق باستخدام خواص الحروف وطبائعها والعلاقة التناسبية بينها وبين الأعداد.
8 البرتلي، محمد بن أبي بكر، فتح الشكور، ص83.
9 سيد أحمد بن محمد بن عمر التواتي، المتوفى بتيشيت 1138هـ /1726م أحد المتصوفة العارفين بالله. راجع: فتح الشكور، ص 83-84.
10 البرتلي، محمد بن أبي بكر، فتح الشكور، ص 83.
11 أبو بكر أحمد المصطفى المحجوبي، منح الرب الغفور في ذكر ما أهمله صاحب فتح الشكور، تحقيق محمد الأمين بن حمادي، ليون: فريق تحقيق المخطوطات العربية في غرب إفريقيا (Vecmas) سنة 2011م، ص69.

المداح[12].

وتذكر المصادرمن الآخذين عنه، الفقيه المؤلف محمد عبد الله بن القاضي الطالب عبد الله بن محمد بن اند عبد الله بن اعلي بن الشيخ المحجوبي[13] الذي أجازه الحاج البشير في صحيح البخاري وكتاب الشفا. أما آثاره فلم تذكر المصادر منها إلا رحلته هذه.

والبرتلي هو أحد ستة ذكر فتح الشكور في تراجمهم أنهم عرفوا بالمدح في ولاتة،[14] غير أنه الوحيد الذي أطلق عليه لقب «المداح» ووصف بأنه كان خبيرًا بضروب القصائد العشرينيات لأبي زيد عبد الرحمٰن أبي سعيد يخلفتن بن أحمد الفازازي الأندلسي[15]، وتخميسها لأبي بكر محمد ابن مهيب[16]، وبالقصيدة الهمزية للإمام شرف الدين البوصيري[17]، وغير ذلك[18] وفي الرحلة، يذكر الحاج البشير أنهم أنشدوا الأمداح وضربوا الدفوف تشوقًا إلىٰ النبي ﷺ خلال استقبال خصصه لهم سلطان مرزق من قرىٰ فَزَّان بجنوب ليبيا، ولا شك أنه كان مداح الرّكب؛ إذ هو مدّاح ولاتة.

توفي الحاج البشير – رحمه الله تعالى- في 11 من رمضان سنة 1214هـ، الموافق 6 فبراير 1800م.[19]

مضمون الرحلة

افتتح البرتلي رحلته بالتعريف تعريفا مختصرا بنفسه، وتبيين الهدف من الرحلة، ومسارها وما سيذكر فيها، والدعاء لنفسه ولمن معه، ولبلدته ولاته، وكانت بدايتها عند خروج ركب الحج من ولاتة يوم 25 صفر سنة 1204هـ، الموافق: 14 نوفمبر 1789م، ليصل إلى أول قرى أزواد بشمال مالي حاليا، بو اجبيهة، ومنها انطلق المؤلف ضمن قافلة إلى مدينة تنبكتو، لزيارة أضرحة الصالحين بها، ولقاء علمائها، ليعود بعدها إلى بو اجبيهة، ثم يتجه مع الركب إلى قرية المأمون، ومنها إلى قرية المبروك التي اتجهوا منها شمالا إلى منطقة اتوات الجزائرية، مرورا بصحراء تنزروفت، التي تطلب اجتيازها منهم أسبوعا كاملا، ليدخل بلاد اتوات من بوابة قرية أقبلي حيث زاوية الشيخ أبي نعامة الكنتي، وبعد استراحة أيام في الزاوية اتجه الركب إلى مدينة عين صالح التي خرج منها يوم الاثنين 12 رجب، وبعد مرور أربعة أيام من المسير في فلاة من الأرض قليلة منابع المياه، وصل الركب إلى قرى فزان، ليسلك بعد ذلك جبال الهروج الوعرة، التي كانت من أشق المراحل وأعسرها على الركب، ليصلوا بعدها إلى قرية سيوة آخر محطة في المرحلة الليبية من الرحلة. وكانت أول منازل طريق الحج بأرض مصر هي قرية كرداسة التي دخلها الركب عبر وادي الرهبان في 25 شوال، وساروا عبر قرى الريف المصري وصولا إلى نهر النيل ليستقلوا المراكب للعبور إلى الضفة الأخرى من النهر، ويصلوا إلى طيلون، ليرتحلوا في أعقاب الركب المصري يوم 02 ذي القعدة. وفي الطريق من مصر إلى الحجاز، مر الركب بقرية السويس، واجتهدوا في التزود بالماء من بعض عيون «عين النابع» استعدادا للدخول في وادي التيه والعقبة – وهي أصعب مراحل الدرب كله نظرا لمسالكها الجبلية الوعرة- ليواصلوا

12 المختار بن حامد، موسوعة حياة موريتانيا، حوادث السنين «أربعة قرون من تاريخ البيضان بموريتانيا وجوارها» (تقديم وتحقيق سيدي أحمد بن أحمد سالم، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، أبو ظبي، 2011م)، ص 267، نقلًا عن تاريخ الإدريبي.

13 هو جد الطالب أبي بكر صاحب كتاب منح الرب الغفور، انظر: منح الرب الغفور، ص 78-79.

14 وهم –بالإضافة إليه- كما جاء في كتاب فتح الشكور:
- أحمد بن شيخنا الطالب الأمين بن الطالب الحبيب الخرشي.
- والإمام محمد عبد الله بن الإمام عمر مُمَّ بن محمد بن أبي بكر بن محمد بن عمر، نض بن اند عبد الله بن سيد أحمد.
- وعمر بن باب بن علي بن اند عبد الله بن سيد أحمد.
- والإمام عمر مم بن محمد بن أبي بكر محمد بن عمر نض بن اند عبد الله بن سيد أحمد بن محمد بن محمد بن عبد الله بن محمد.
- الفقيه بن الفقيه عثمان بن محمد بن يحيى بن تمر الأحمدي.
- وعلي بن الطالب عمر البُرْتلي.

15 أبو زيد عبد الرحمن بن يخلفتن بن أحمد الفازازي القرطبي، نزيل تلمسان. شاعر له اشتغال بعلم الكلام والفقه، ولد بقرطبة، وتوفي بمراكش 627هـ/ 1230م. انظر: محمد أحمد دريقة، معجم أعلام شعراء المدح النبوي، منشورات دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، الطبعة الأولى 2003م، ص 223.

16 محمد بن مهيب محمد بن مفضل بن مهيب اللخمي، يكنى أبا بكر (ت 654هـ) كان أديبا شاعرا، عاش بالأندلس وأخذ عن بعض علمائها، ثم انتقل آخر عمره الى سبتة. انظر: لسان الدين بن الخطيب، الإحاطة في أخبار غرناطة، تحقيق محمد عبد الله عنان، مكتبة الخانجي القاهرة، ط1، 1975. 2/ 418-421، 426.

17 محمد بن سعيد بن حماد الصنهاجي البوصيري. شاعر متصوف شاذلي الطريقة اشتهر بمدائحه النبوية. (ت 696 هـ/ 1295م). ترك ديوانا شعريا يتضمن عددًا كبيرًا من القصائد والأشعار، من أشهرها قصيدته «البردة» نظر: محمد أحمد دريقة، معجم أعلام شعراء المدح النبوي، ص 353.

18 حول عادات أهل ولاتة في المدح راجع: سيداتي بن بابيه، ولاتة من الحاضر إلى الماضي، الطبعة الأولى، 2005، طباعة سيرك ش. م، انواكشوط، ص -44 45.

19 البرتلي، محمد بن أبي بكر، فتح الشكور، ص 84، والمجوبي، منح الرب الغفور، ص 69.

سيرهم ويمروا بعدة قرى ومواضع حتى وصلوا إلى ماء المويلح، منتصف الطريق بين مصر ومكة، ويواصلوا حتى موضع يسمى: «الدركين» هو أول أعمال الحجاز، ويبلغوا الينبوع أو «ينبع» في مستهل شهر ذي الحجة، وصولا إلى بدر، ثم رابغ حيث أحرموا، وساروا ملبّين، ليصل الركب مكة المكرمة يوم الخميس 08 ذي الحجة، حيث أدّوا أعمال الحج حسب ترتيبها وسيرها المعهود. وبعد إتمام المناسك سارع المؤلف إلى زيارة مزارات مكة ومشاهدها.

ثم توجه الركب إلى المدينة المنورة في يوم الخميس 29 ذي الحجة، ليصلها في 12 محرم 1205هـ، ويتجهوا رأسا إلى المسجد النبوي، حيث زار المؤلف ومن معه القبر والروضة الشريفين، وبعد أن أمضوا هناك خمسة أيام زاروا خلالها ما بالمدينة من مزارات ومشاهد، غادر الركب باتجاه مصر يوم الاثنين 17 محرم، ليحلوا بالقاهرة يوم الخميس 20 صفر، حيث زار المؤلف مشاهد الصحابة وآل البيت والصالحين والعلماء. وفي هذه المدة حصل على الإجازة في صحيح البخاري وكتاب الشفا للقاضي عياض من الشيخ مرتضى الزبيدي، ليغادر الركب القاهرة قاصدا كرداسة فيمكث فيها أياما بانتظار ركب مدينة بنغازي، ليتوجه الجميع إلى الإسكندرية، حيث زار المؤلف مشاهد المدينة ومن دفن بها من الأولياء والصالحين، ليواصلوا السير إلى قرية وجلة، ومنها إلى بلاد اتوات، مرورا بقصور فزان، ثم قرية أقبلي، ثم توجه الركب إلى أزواد حيث حل في قرية بو اجبيهة، ومنها إلى تنبكتو، ليتوجه إلى ولاتة ، ويصلها يوم الأربعاء 14 محرم 1206هـ.

مع أن رحلة البرتلي ليست بالطويلة؛ إذ لا يتجاوز عدد صفحات مخطوطها الستين صفحة، إلا أنها تضمنت تفاصيل مهمة؛ فإضافة إلى أحداثها التي كان دقيقا في تسجيلها، فإنه تعرض لذكرمختلف المسالك التي سلكها رَكْبه؛ واصفًا تضاريسها ووعورتها وسهولتها، ودرجات أمنها وخوفها، كما وصف المنازل التي حل بها، والمزارات التي زارها والمشاهد التي عاينها. ووصف المشاق التي لاقاها الركب في صحراء تنزروفت وفي جبال الهروج الليبية وما بعدها قبل دخول مصر. ووصف دقائق المسلك الرابط بين مصر ومكة المكرمة، وما عانوه في صحراء التيه، كما وصف استقبال الحجيج من طرف سكان بعض المدن التي مروا بها، وتعرض لذكر المناهل والآبار والعيون، التي مر بها الركب في طريقه وفصّل فيها؛خاصة فيما يتعلق بعذوبتها وملوحتها، فلم يترك بئرا ولا منهلا إلا ذكر طبيعة مياهه، وكان يصف بعض المياه بأنها غاية في الخبث، فيما يصف بعضها الآخر بأنه طيب عذب، ويذكر تأثيرها على شاربها. كما وصف الغطاء النباتي، من حشائش ونباتات ترعاها إبل ودواب الركب، وكذا الأشجار؛ مثمرة كانت أو غير مثمرة، وكان يسمي تلك الحشائش والنباتات والأشجار بالأسماء التي يطلقها عليها أهل ولاتة، وربما عقد مقارنات بينها.

مشاهدات وإفادات تضمنتها الرحلة

تحدث البرتلي في رحلته عن مشاهداته كما قدم إفادات تاريخية مهمة، فذكر أنه شاهد قبرا كبيرا بأحد المزارات بصحراء فزان، وعقد بينه مقارنة مع القبر الذي كان بصحن مسجد ولاته القديم، وذكر أنه عرف ممن زار بوجلة مع عبد الله بن أبي سرح – رضي الله عنه – في الجامع المخصوص به الذي بنيت عليه فيه قبةٌ، الشريف السلطان أحمد سلطان فزّان جد سلطانها القائم بها آنذاك. ووصف عادات أهل فزان في استقبال ركبان الحج التي تمر بهم واحتفاءهم بها.

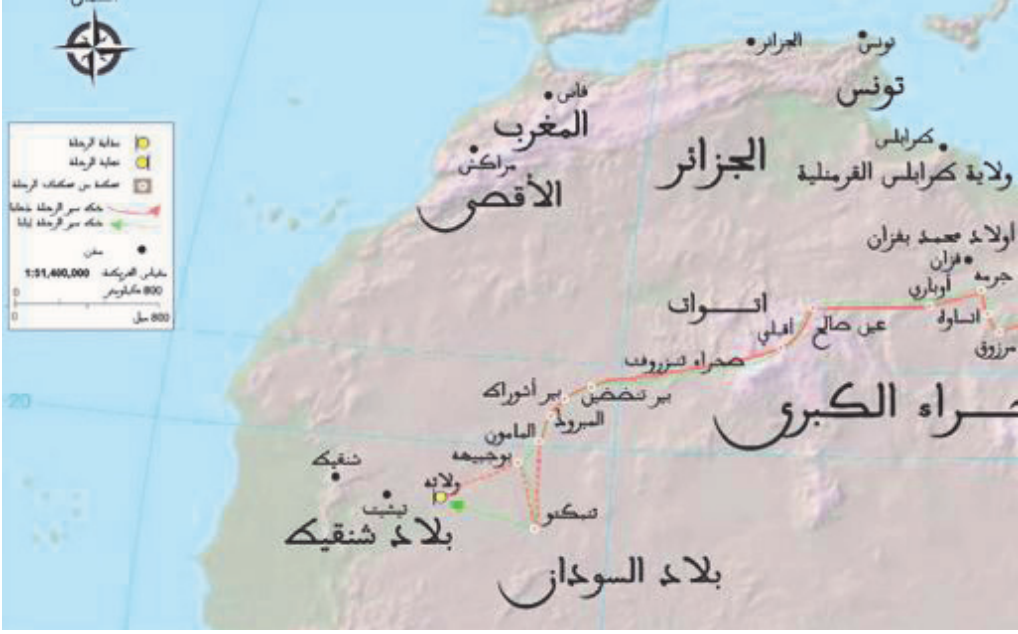
وفي مصر ذكر أنه شاهد أحواضا كبيرة معدة لسقاية الحجاج، كما تحدث عن زيادات جامع ابن طولون، كما وصف المشاهد التي رآها في قرية السويس، والمزارات التي مر بها في طريق عودته. أما في الحرمين الشريفين فوصف البرتلي ما شاهد من أماكن في مكة؛ خصوصا دار المولد النبوي، والحجر الذي سلم على النبي ﷺ، ووصف قبر السيدة خديجة بنت خويلد – رضي الله عنها– والقبة المبنية عليها، والسلطان المدفون معها، كما وصف محطات الطريق إلى المدينة والمسجد النبوي، ومواضع عديدة من مزاراتها، مركزا على البقيع وشهداء أحد.

ومن الإفادات التاريخية التي تستشف من الرحلة دعاء البرتلي لمدينته ولاتة؛ مما يوحي بأنها كانت تعاني آنذاك من أزمات ومشكلات، بعضها داخلي، وبعضها خارجي، حيث يرجو لأهلها صلاح ذات البين، وأن يكفيهم الله ظلم الظالمين وجور الجائرين ومكر الماكرين من اللصوص المتمردين.

وأفاد أيضا بأن شيخ زاوية أبي نعامة الكنتية في أقبلي ببلاد اتوات جنوب الجزائر – التي كانت تمثل ملتقى لمختلف ركبان الحاج المارة بالطريق الصحراوي– كان آنذاك سيدي الحبيب بن محمد بن أبي نعامة الكنتي المتوفى سنة 1225هـ، كما تحدث عن بلدة عين صالح، وعن رؤسائها في ذلك العهد أولاد سيدي باب وعن إكرامهم إياهم.

أما في ليبيا فقد تصادف مرورهم بقرية أوباري من قرى بلاد فزان، مع

الموكب الثقافي
مجلة – علمية
نصف سنوية – تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNEC'S



وفاة أحمد، سلطان سلطنة أولاد محمد – وعاصمتها «مَرْزُگ» – ومبايعة أخيه محمد. كما تحدث بتفصيل عن خصال أهل فزان وكرمهم واحتفائهم بالحجيج، وعاداتهم في استقبالهم، وعن محبة أهل بنغازي الخاصة للحجاج الموريتانيين، وحرصهم على مرافقتهم.

أما بخصوص ركبه، فعلى الرغم من أن البرتلي لم يعطنا تفاصيل كثيرة عنه، إلا أننا نطالع في تاريخ جدُّ بن الطالب الصغير البرتلي أن هذا الرّكب كان عند خروجه من ولاته مكونا من مجموعة من أعيانها: خمسة بالإضافة إلى الحاج البشير[20]. كما كان يذكر كل من انضم إلى الركب في مراحل الرحلة قبل وصولهم إلى مصر؛ حيث التحق بهم من عين صالح ثمانية، وكان عددهم عندما استقبلهم سلطان مرزق ما بين العشرة والعشرين، ثم لم يزل العدد يزداد، كلما مروا بمكان التحق بهم بعض أهله: قوم من أَهَيَاوِن من طلبة التوارق، وآخرون من زويله، ومن عيون سيدي أبي الصلاح، ومن وجلة ناسٌ. وقد فقد الرّكب قبل عودته أربعة من أفراده، وتخلّف آخر مجاورًا في المدينة المنورة.

ومن طريف ما يذكر من تشوقهم للحج وتأثيرهم فيمن يمرون به، أن الحاج محمد بن الحاج أبي بكر الأخويلدي من كبراء أهل فزّان كان ببلدة عين صالح مسافرا ينتظر عودة ولده من تُنبكتُ، فلما مر به الركب ورأى ما هم فيه من الجدِّ والحزم والعزم وقوة اليقين والنشاط، وظهرت له علامات الشوق أعجبه حالهم، وطارت نفسه وترك انتظار ولده، واشتاق للحج، وترافق معهم، مع أنه حج من قبل ست مرات.

رحلة البرتلي ومنزلتها ضمن رحلات الحج الموريتانية

لقد عَرَفَ العديد من الرحلات الموريتانية المدونة طريقه للتحقيق والنشر، ومنها: الرحلة الحجازية لمحمد يحيىٰ بن محمد المختار الولاتي (ت. 1330هـ/ 1912م) ورحلة الشيخ ماء العينين بن محمد فاضل (ت. 1328هـ/ 1911م) ورحلة المنىٰ والمنة للطالب أحمد بن اطوير الجنة الوداني الحاجي (ت. 1265هـ/ 1848م) وكذا الرحلة الحجازية لمحمد يحيىٰ بن محمد الأمين بن ابوه اليعقوبي (ت. 1349هـ/ 1930م) ورحلة الشيخ محمد إبراهيم بن الشيخ ماء العينين (ت. 1361هـ/ 1942م) ورحلة البشير بن امباريكي (ت. 1354هـ/ 1935م)[21]. وهناك أيضا رحلات حجازية موريتانية غير مدونة أو غير منشورة ، ومن أقدمها رحلتا عبد الله بن محمد الحسني، ورحلة القاضي العلوي عبد الله بن محمد بن حبيب (ت. 1103هـ/ 1789م) في القرن الحادي عشر الهجري، ورحلة محمد بن حبيب الله «المجيدري» (ت. 1204هـ/ 1790م) ورحلة سيدي عبد الله بن الحاج إبراهيم العلوي (ت. 1233هـ/ 1898م) ورحلة محمّدُ بن محمدي العلوي (ت. 1272هـ/ 1855م) وغيرها. غير أن رحلة الحاج البشير البرتلي الولاتي، سنة 1204هـ/ 1789م، تبقى أقدم رحلة موريتانية مدوَّنة إلى الحرمين الشريفين تم العثور عليها حتى الآن، وقد ظلت في حكم المفقود،[22] ولولا الإشارة التي أوردها البرتلي صاحب فتح الشكور والمحجوبي صاحب منح الرب الغفور في ترجمتهما للحاج البشير[23]، من أن له رحلة حجازية لكان مصيرها الضياع إلىٰ الأبد، وكان من حسن الحظ أن عثر عليها الباحث المصري عمرو عبد العزيز منير في مخطوطات تعود لجده مودعة بدار الكتب بمدينة الزقازيق، وشاركتُه في العمل عليها إلى جانب عبد الرحمن بعثمان من الجزائر.

ولرحلة الحاج البشير البرتلي – فضلا عن قدمها – أهمية خاصة في دراسة التواصل الحضاري بين غرب العالم الإسلامي وشرقه، كما أنها تقدم لنا مادة جغرافية جزيلة حول طريق الحج من ولاتة إلى الحرمين الشريفين، وتتضمن العديد من الإشارات التاريخية، ويحفل نصها ببعض الظواهر اللغوية التي لا نجدها في الرحلات الموريتانية الأخرى مثل الإكثار من استعمال لغة «أكلوني البراغيث» كما نلحظ بعضا من تأثير اللهجة الحسانية، كالاستخدام الصريح لبعض تعابيرها، أو تسمية بعض الأشجار والثمار والتضاريس التي مر بها في رحلته بتسميات حسانية، بالإضافة إلى بعض الظواهر اللغوية الأخرى الخاصة باللهجة الحسانية مثل إثبات الألف المتوصل به لتسكين أوائل الكلمات في تسميات أعلام الأماكن والأشخاص، وتسكين أوائل الكلمات واستعمال عبارات قريبة من أسلوب هذه اللهجة، وغير ذلك. وقد كان البرتلي في رحلته دقيقا في وصفه، يتحرى الدقة والاحتياط فيما ينقله عن غيره، كما نلاحظ في الرحلة وعيه بانتمائه إلى بلاد المغرب، وتعبيره عن ذلك في أكثر من مناسبة.

20 مخطوط تاريخ جدُّ بن الطالب الصغير البرتلي، ص 25- 26.
21 تميز العديد من الرحلات الشنقيطية المتأخرة بأنها كانت منظومة.
22 حيث لم يعثر لها على أثر على الرغم من ذكرها هنا وهناك، وقد تعرفنا على قطعة منها بمكتبة آل حمى الله بتيشيت بعد مقارنتها بنسختها الكاملة التي عثر عليها بالزقازيق بمصر.
23 البرتلي، محمد بن أبي بكر، فتح الشكور، ص 83، والمحجوبي، منح الرب الغفور، ص 53.

الدكتور محمد المختار ولد بلاتي،

منجزات موريتانية في مجال حقوق الإنسان

مقدمة:

تمثل حماية حقوق الإنسان أحد المحاور الأساسية للسياسة الموريتانية منذ الانتقال الديمقراطي عام 1991، ولئن كان هذا التوجه يأتي استجابة للرغبة في تجاوز الحقبة الاستبدادية، فإنه يعبر عن تفاعل موريتانيا مع كونية حقوق الإنسان[1] التي سادت في نهاية القرن العشرين، بعد سقوط الاتحاد السوفيتي السابق وانتصار المعسكر الليبرالي المدافع عن حقوق الإنسان.

ويمكن القول إنّ فكرة حقوق الإنسان تدور حول الحقوق الطبيعية الناشئة عن الكرامة والتي تؤول للإنسان لا لشيء إلا لأنه إنسان[2]. من هنا عرف الأستاذ محمد سعيد مجذوب حقوق الإنسان بأنها «مجموعة الحقوق الطبيعية التي يمتلكها الإنسان، واللصيقة بطبيعته؛ والتي تظل موجودة وإن لم يتم الاعتراف بها»[3].

هناك من يرى أن حقوق الإنسان، تتعلق بدراسة حقوق الفرد المعترف بها وطنيا وعالميا؛ والتي تضمن - في وضع حضاري- التوفيق بين إقرار الكرامة البشرية وحمايتها من جهة، وحماية النظام العام من جهة أخرى[4].

وهكذا، فإنّ حقوق الإنسان هي الحقوق التي يمتلكها كل إنسان بغض النظر عن دينه أو عرقه أو انتمائه الحضاري؛ والتي يستمدها من إنسانيته، لذلك فإن حقوق الإنسان في ارتباطها بالكرامة الإنسانية قديمة قدم الإنسانية، حتى قال الفقيه «جان مورانج» إنه لا تاريخ لحقوق الإنسان[5]، لكن التأصيل التاريخي لحقوق الإنسان المجسدة في الإعلانات يعود للقرن الثامن عشر عندما تجسدت فكرة حقوق الإنسان في إعلانات ودساتير دولية[6] نقلت الفكرة من القانون الطبيعي إلى القانون الوضعي.

بخصوص موريتانيا، فإن استيعاب مضامين حقوق الإنسان قديم نسبيا؛ إذ يعود إلى دستور1959 وما كان ينص عليه من تمسك الشعب بالإعلان الفرنسي لحقوق الإنسان والمواطن، وهو ما تأكد لاحقا مع دستور 1961 مع إضافة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، لكن ذلك لم يحل دون حدوث انتهاكات لحقوق الإنسان في ظل نظام الحزب الواحد؛ وخاصة خلال الفترة الاستثنائية، ما بعد 1978، لكن مع الانتقال الديمقراطي عام 1991 استعادت حقوق الإنسان مكانتها من خلال الالتزام بالمعايير الدولية المعبر عنها في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ومن خلال بنود الدستور ذاته؛ وهو ما شكل أساسا للمنجزات الموريتانية المتلاحقة في مجال حقوق الإنسان، سواء ما يتعلق منها بالنصوص المعيارية أو بالمؤسسات الحمائية، فما هي طبيعة هذه المنجزات؟

المحور الأول: المنجزات المتعلقة بالنصوص المعيارية

إن الإنجاز الأول لموريتانيا في مجال حقوق الإنسان يتعلق بالنصوص المعيارية باعتبارها الضمانة الأولى لحماية حقوق الإنسان؛ ففي هذا المستوى تم تنويع المصادر على مستوى الدستور (الفقرة الأولى) كما تم تعزيز المصادر التشريعية لحقوق الإنسان بقوانين تجرم الممارسات المهينة للكرامة الإنسانية (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: تنويع مصادر حقوق الإنسان على مستوى الدستور

يعتبر الدستور أهم مصدر لحقوق الإنسان في دولة القانون؛ وذلك لدوره في الحفاظ على الحرية، والتوفيق بينها وبين السلطة في إطار الدولة[7]. ولقد شكل دستور 20 يوليو 1991 مصدرا أساسيا لحقوق الإنسان؛ سواء من خلال تكثيف مضامين حقوق الإنسان على مستوى الدستور (أ) أو من خلال إحالته على المواثيق الدولية لحقوق الإنسان والالتزام بها (ب).

أ - تكثيف مضامين حقوق الإنسان على مستوى الدستور

إنّ دستور1991 يتميز بتكثيف مضامين حقوق الإنسان، وقد نص على حماية شخصية الإنسان، وكرامته وحقه في الخصوصية، ومبدأ براءته الأصلية، وتجريم الاسترقاق واعتباره جريمة ضد الإنسانية (م 13).

كما تم إقرار صيانة حق الملكية والحق في الإرث (م15) وحق الإضراب (م14) وحماية حقوق الإنسان فيما يخص الأجانب ومنع تسليم أي شخص خارج التراب الوطني ما لم يسمح بذلك القانون (م22).

ومن جهة أخرى، تم إقرار حقوق الإنسان المتعلقة بحرية الرأي والتعبير، والتنقل والإقامة، وحرية التجمع، والمشاركة السياسية، وحرية الإبداع الفكري والعلمي[8]، كما تم إقرار مبادئ تتعلق بالتعددية السياسية، وفصل السلطات واستقلال السلطة القضائية، التي توفر الحماية الفعلية لحقوق الإنسان.

وتجدر الإشارة إلى أنّ مضامين حقوق الإنسان، تعززت بعد التعديلات التي

1 انظر: فريد بن جحا، كونية حقوق الإنسان، مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس 2013.
2 جاك دونللي، حقوق الإنسان العالمية بين النظرية والتطبيق، ترجمة مبارك علي عثمان، مراجعة محمد نور فرحات، المكتبة الأكاديمية، القاهرة 1998، ص 24.
3 محمد سعيد مجذوب، الحريات العامة وحقوق الإنسان، طبعة جورس برس، لبنان، ص 9.
4 Yves Mayot, droits de l'homme et Libertés publiques, Masson, 1976, P19.
5 Jacques. Mourange, Les droits de l›homme, P.U.F, 1981, p. 23.
6 لين هانت، نشأة حقوق الإنسان، ترجمة فايقة جرجس حنا، مراجعة محمد إبراهيم الجندي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، الطبعة الأولى 2013، ص 16- 23.
7 Hauriou André, Droit constitutionnel et institutions politiques, Montchrestien, Paris 1968, p28.
8 المادة 10 من دستور1991.

الموكب الثقافي
مجلة - علمية
نصف سنوية - تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNECS

أدخلت على الدستور؛ خاصة تعديل 2012 [9] الذي استهدف أساساً تعزيز حقوق الإنسان، إذ تمت بموجبه حماية الحق في بيئة سليمة، وإلحاق جرائم الاسترقاق بالجرائم ضد الإنسانية التي لا تسقط بالتقادم[10]؛ علاوة على الارتقاء باللجنة الوطنية لحقوق الإنسان إلى المستوى الدستوري.[11]

ورغم إثراء حقوق الإنسان على مستوى الدستور، فإنه تمت الإحالة بشأنها على المواثيق الدولية المعتبرة في هذا المجال.

ب - الالتزام بالمصادر الدولية لحقوق الإنسان

في إطار تعزيز مصادر حقوق الإنسان؛ نص دستور1991 في ديباجته على الالتزام بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عام 1948 والميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب الصادر عام 1981.

وإذا تجاوزنا مسألة القيمة القانونية للديباجة التي غدت مؤكدة[12]، فإنّ إحالة من هذا القبيل تطرح التساؤل عن علاقة الإعلانات والمواثيق المحال إليها بالقانون الداخلي، وهل باتت جزءا من هذا القانون؟ في الواقع لا بد من الإشارة إلى أنّ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان – رغم رمزيته التاريخية والسياسية– لا يتمتع بقوة إلزامية «فهو لا ينشئ التزامات على كاهل الدول؛ وبالتالي ليس مصدرا مباشرا للقانون»[13] لكن إحالة الدستور عليه، تعطيه وضعا مختلفا، يجعله جزءاً لا يتجزأ من القانون الداخلي، يمكن أن يتخذ مرجعا للقاضي ومستندا للمتهم، باعتبار أنّ إحالة الدستور على نص دولي، تضفي عليه صبغة إلزامية حتى ولو لم يكن يتمتع بها في الأصل[14].

وبما أنّ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ينطلق من الكرامة والمساواة لضمان الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية، فإنّ استيعاب مضامينه الكونية في القانون الموريتاني، يمثل حماية مضاعفة لحقوق الإنسان ومصدرا معياريا لمنع انتهاكها.

أما الإعلان الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب الصادر عن منظمة الوحدة الإفريقية عام 1981، فيمثل – هو الآخر– مصدرا لحقوق الإنسان معترفا به في دستور 1991، لكنه – وبخلاف الإعلان العالمي– لا يركز الميثاق الإفريقي على الحريات الفردية التقليدية فحسب؛ ولكنه يضيف إليها حقوق الشعوب.

وقد لاحظ الفقيه «جاك دونللي» أنّ الإعلان الإفريقي، تضمن بعض الإبداعات المعيارية مثل حماية حقوق الشعوب، والحق في السلام والتنمية والاهتمام بواجبات الأفراد[15].

إن إحالة الدستور على الميثاق الإفريقي والإعلان العالمي لحقوق الإنسان، تثري مصادر حقوق الإنسان في موريتانيا وفق المعايير الدولية؛ وتجعل من هذه النصوص حجة على الدولة أمام مؤسسات حقوق الإنسان العالمية والإقليمية.

الفقرة الثانية: تعزيز المصادر التشريعية لحقوق الإنسان

تعد حقوق الأفراد من المواد التي تدخل في مجال القانون[16]. ومن هذا المنطلق، وتأكيدا لما نص عليه دستور1991 من حماية لحقوق الإنسان، ووفاء بالتزامات موريتانيا الدولية، تم تعزيز مصادر حقوق الإنسان بنصوص تشريعية، تجرم الرق (أ) والتعذيب (ب) والتمييز العنصري (ج).

أ - سن قانون لتجريم الرق

رغم أن ظاهرة الرق من أكثر الظواهر مساسا بحقوق الإنسان، فإنّها كانت ممارسة في أغلب المجتمعات الإنسانية[17]. وبخصوص موريتانيا فإن هذه الظاهرة تم القضاء عليها نهائيا منذ 1981 بموجب الأمر القانوني رقم 81 – 234 بتاريخ 9 نوفمبر 1981 القاضي بتحرير العبيد[18]، لكن رغم ذلك، عانت موريتانيا من مخلفات الاسترقاق، وتوظيف هذه المخلفات للإضرار بسمعة الدولة على المستوى الخارجي؛ مما استدعى تكثيف الجهود لاجتثاث آثار الرق من جذورها. ولقد تم الاجتثاث بداية، من خلال الدستور عندما أضيفت فقرة إلى المادة 13 تنص على تجريم الاسترقاق وإلحاقه بالجرائم ضد الإنسانية. وفي تناغم مع هذا النص الدستوري، صدر القانون رقم 031/2015 لتجريم ومعاقبة الممارسات الاستعبادية[19]. ولعل ما تجدر ملاحظته بخصوص هذا القانون هو توسيع مفهوم الاسترقاق، ليشمل المساس بالسلامة البدنية للأفراد، وسلب الممتلكات، وإسار الدَّيْن، والقنانة، ونكاح امرأة على أنها مملوكة[20]، أما العقوبات الجزائية لمثل هذه الممارسات فقد تصل في حدها الأعلى إلى الحبس عشرين سنة وغرامة خمسة ملايين أوقية. وفيما يخص القاضي فهو ملزم بالجمع بين الحبس والغرامة، وليس له الحكم بعقوبة دون الأخرى[21].

ب - سن قانون لمناهضة التعذيب

يعد التعذيب من أكثر الجرائم مساسا بحقوق الإنسان، ومن هنا تصدى المشرع الموريتاني لهذا السلوك من خلال القانون رقم 033/2015 الخاص بتجريم التعذيب ومناهضته[22]، وفقا لهذا القانون، تندرج جريمة التعذيب في الجرائم ضد الإنسانية التي لا تسقط بالتقادم. والتعذيب يشمل كل عمل

9 القانون الدستوري رقم 015 / 2012 الصادر بتاريخ 20 مارس 2012.
10 المادة 13 (جديدة) من دستور 1991.
11 المادة 97 (جديدة) من الدستور.
12 André Hauriou, op.cit. pp 208- 207.
13 عبد الله الأحمدي، حقوق الإنسان والحريات العامة في القانون التونسي، شركة أوروبيس للطباعة والنشر، قصر السعيدي، تونس 1993، ص 41.
14 محمد الأمين ولد سيدي بابَ، الحريات العامة في النظام القانوني الموريتاني، مجلة الفقه والقانون، العدد 3، 2013، ص 10.
15 جاك دونللي، المرجع السابق، ص 257.
16 انظر: المادة 57 من دستور 1991.
17 انظر: عبد السلام التِرمانيني، الرق ماضيه وحاضره، سلسلة عالم المعرفة 23، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، كانون الثاني/ يناير 1978، ص 15- 19.
18 الجريدة الرسمية باللغة الفرنسية، عدد 554-555، بتاريخ 9 نوفمبر 1981، ص 496.
19 الجريدة الرسمية رقم 1344 بتاريخ 30 سبتمبر 2015، ص 765.
20 انظر المواد 7 17-. من قانون تجريم الرق.
21 المادة 7 وما بعدها من القانون نفسه.
22 الجريدة الرسمية رقم 1344، الصادرة بتاريخ 30 سبتمبر 2015، ص 767.

عمدي ينجر عنه ألم أو عذاب جسدي أو نفسي للضحية من أجل الحصول منه أو من غيره على معلومات أو اعتراف، أو معاقبته على عمل ارتكبه أو يشتبه في ارتكابه له.

ولئن كان قانون مناهضة التعذيب، يشدد العقوبات الجزائية للتعذيب التي تتراوح بين عشر سنوات إلى عشرين سنة، فإنه يعطي ضمانات أساسية لفاقدي الحرية، تتعلق أساسا بإشعار أسرة المعتقل باعتقاله، وفحصه طبيا، وتمكينه من الاتصال بمحاميه، والمثول أمام القاضي، ومسك سجل يتضمن معلوماته الكاملة والسلطة التي قامت باعتقاله، هذا فضلا عن إقرار التعويض للضحايا.

ج - سن قانون لتجريم التمييز العنصري

من الواضح أنّ التمييز العنصري، يمثل مساساً سافراً بحقوق الإنسان وانتهاكا لمبدأ المساواة الذي يحميه الدستور. ومن هذا المنطلق، واستجابة لدواعي التنوع الإثني في موريتانيا سُنَّ قانون 023/2018 [23] المتعلق بتجريم التمييز العنصري.

طبقا لهذا القانون، يجرم خطاب الكراهية والعنصرية، والممارسات التمييزية التي تعني الإشعار بتفوق أو تفضيل أو تهميش يفضي إلى عرقلة – أو الحد من– حقوق الإنسان والحريات الأساسية[24].

إنّ التمييز أيًّا كان نوعه مُجَرَّم ومعاقَب[25]، لكن هناك عقوبات خاصة للتمييز أثناء العمل أو التمييز عند تقديم خدمة أو من خلال الصحافة[26]. ومهما يكن من أمر، فإنّ سن قانون ضد التمييز، يشكل إنجازا كبيراً لصالح حقوق الإنسان في موريتانيا، ذلك أنّ إشاعة حرية التعبير في موريتانيا، قد تستغل لنشر خطاب عنصري؛ في حين أنّ الكلام العنصري غير محمي بحرية التعبير.

المحور الثاني: المنجزات المتعلقة بالمؤسسات الحمائية

إنّ التطور الذي عرفته موريتانيا في مجال حقوق الإنسان يظهر خاصة على مستوى المؤسسات المختصة في حماية حقوق الإنسان؛ والتي بدأت تنشط بفاعلية كبيرة. ويلاحظ أنّ هذه المؤسسات منها ما هو قضائي يقوم بحماية حقوق الإنسان من خلال الدعوى القضائية؛ خاصة في مجال الرق (الفقرة الأولى) بينما هناك مؤسسات أخرى غير قضائية تحمي حقوق الإنسان من خلال التوجيه والاستشارة والمراقبة (الفقرة الثانية).

الفقرة الأولى: المؤسسات القضائية المختصة بمحاربة الرق

إن السلطة القضائية هي المسؤولة عن حماية حقوق الإنسان؛ فطبقا للمادة 91 من دستور 20 يوليو 1991 فإن السلطة القضائية هي حامية الحرية ولها سلطة منع انتهاكها، وبالإضافة لهذه الحماية العامة، ونظرا لخصوصية الواقع الموريتاني الذي يستدعي جهودا خاصة للقضاء على مخلفات الرق، تم استحداث محاكم خاصة لمنع هذه الجريمة.

ولقد أنشئت محاكم الرق بموجب المادة 20 من القانون رقم 031/2015 التي تنص على أنه «تنشأ محاكم ذات تشكلة جماعية تنظر في الجرائم المتعلقة بالعبودية والممارسات الاستعبادية». وتندرج هذه المحاكم في إطار الإجراءات القصوى التي اعتمدتها موريتانيا لاستئصال الممارسات المحتملة للاستعباد.

وبالرجوع للمرسوم رقم 002/2016 بتاريخ 30 يناير2016 [27] الذي يحدد الاختصاص الترابي لمحاكم الرق نجده يحدد اختصاصها الترابي بموجب المادة الأولى التي قسمت المجال الترابي الوطني إلى ثلاث محاكم هي المحكمة الجنائية الجنوبية، والمحكمة الجنائية الشمالية، والمحكمة الجنائية الشرقية. بخصوص المحكمة الجنائية الجنوبية المختصة بمجال محاربة العبودية (ومقرها انواكشوط الجنوبية) يشمل اختصاصها الترابي ولايات: لبراكنة، كُوركُول، الترارزه، تكانت، إينشيري، وولايات انواكشوط الثلاث.

أما المحكمة الجنائية الشرقية (في النعمة) فتختص ترابيا بولايات: الحوض الشرقي، الحوض الغربي، لعصابة، كُيدي ماغه؛ بينما يشمل اختصاص المحكمة الجنائية الشمالية (بانواذيبو) ولايات: آدرار، داخلة انواذيبو، وتيرس زمور.

الفقرة الثانية: المؤسسات الحقوقية

أنشأت موريتانيا مؤسسات غير قضائية لحماية حقوق الإنسان، ويمكن الحديث هنا عن اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان

23 الجريدة الرسمية رقم 1419، الصادرة بتاريخ 15 أغسطس 2018.
24 المادة 2 من قانون 023/2018.
25 حيث نصت المادة 14 على أنه «يعاقب كل شخص يحث على كراهية جماعة ذات هوية محددة بالسجن من سنة واحدة إلى ثلاث سنوات وبغرامة من مائة ألف إلى ثلاثمائة ألف أوقية».
26 انظر المادتين 16 و17.
27 الجريدة الرسمية رقم 1352 بتاريخ 30 يناير 2016.

(أ) والآلية الوطنية للوقاية من التعذيب (ب).

أ - اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان

تعتبر اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان لجنة استشارية لحماية حقوق الإنسان في موريتانيا. ومنذ إنشائها عام 2006 تهتم اللجنة بحقوق الإنسان، وتصدر تقارير سنوية لترقيتها وبينما كانت اللجنة منشأة بقانون فإنه تم الارتقاء بها إلى المستوى الدستوري بموجب المادة 97 التي تنص على أن «اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان هي الهيئة الاستشارية المستقلة لترقية وحماية حقوق الإنسان».

وطبقا للمادة 4 من القانون النظامي الجديد للجنة حقوق الإنسان رقم 2010/031 الصادر بتاريخ 20 يوليو 2010، تقوم اللجنة بدور استشاري في مجال حقوق الإنسان بناء على طلب الحكومة أو البرلمان أو أي جهاز مختص، أو بمبادرة خاصة منها، كما تولي عناية خاصة للانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان، وتعمل على فرض احترام الحريات العامة.

وإذا نظرنا إلى تقارير اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان، نلاحظ أنها تهتم بتعزيز الحرية بشكل عام، ويظهر ذلك – على سبيل المثال– في التوصيات التي تقدمت بها لمواجهة مخلفات الاسترقاق؛ وهو ما أشارت إليه اللجنة بالقول: «إنَّ التحسيس ضد الاسترقاق، يساهم في القضاء عليه، ومن الملح إعداد برامج تحسيسية حول عدم شرعية الاسترقاق وعدم مشروعيته، وحول قانون 2007 بإشراك السلطات الدينية والمنتخبين والمجتمع المدني، وتوصي اللجنة بالإشراك الفعلي للسلطات الدينية التي يجب أن يكون رأيها خالياً من أيّ غموض»[28].

كما شددت اللجنة على ضرورة توفير حماية خاصة للأطفال والنساء، فيما يخص النساء قالت اللجنة: «وتلاحظ لجنة حقوق الإنسان أنَّ العنف المنزلي؛ وخاصة العنف ضد النساء، بما في ذلك الاغتصاب يتسع، وأن ضحايا الاغتصاب من النساء يصبحن موصومات، وقد يتعرضن للمتابعة القضائية على أساس المادة 306 من القانون الجنائي»[29].

وفيما يخص الأطفال وعمل النساء ليلاً «توصي اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان خصوصا بحماية الأطفال من العمل القسري وحماية النساء أثناء العمل ليلاً»[30].

وعلى مستوى حرية التعبير على الانترنت، شددت اللجنة على ضرورة التصدي لخطاب الكراهية على الانترنت مصرحة بالقول: «وأمام انتشار خطاب الكراهية والرسائل التي تمجد الإرهاب، فإن اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان تذكر بأن الانترنت، ليست فضاء للسيبة يمكن فيه قول – أو كتابة– كل شيء دون أي عقاب»[31].

ب -الآلية الوطنية للوقاية من التعذيب

يمثل إنشاء الآلية الوطنية للوقاية من التعذيب إنجازا مهما في مجال حقوق الإنسان. وبالرجوع إلى القانون المنشئ للآلية رقم034/2015،[32] يلاحظ أنها تتمتع باختصاصات رقابية تتعلق بتنفيذ سياسة الدولة في مجال الوقاية من التعذيب. وفي هذا الإطار تقوم بزيارات مفاجئة أو غير مفاجئة للسجون وأماكن الاعتقال، للاطلاع المباشر على أوضاع المعتقلين والتأكد من عدم تعرضهم للتعذيب أو غيره من ضروب المعاملة القاسية أو الإنسانية[33]، كما تختص بتلقي الشكاوى بشأن مزاعم التعذيب، والتحقيق فيها وإحالتها إلى السلطات الإدارية والقضائية[34].

ومن جهة أخرى، تتمتع الآلية الوطنية للوقاية من التعذيب باختصاصات استشارية، تتعلق بتقديم الاستشارة بشأن مشاريع القوانين والنظم الخاصة بالوقاية من التعذيب، أو إعطاء توصيات بغية الوقاية من التعذيب وأنواع المعاملة غير الإنسانية، في هذه الحالة فإن السلطات المعنية (إدارة السجون، مخافر الشرطة على سبيل المثال) ملزمة قانونا بتنفيذ هذه التوصيات خلال مدة لا تتجاوز الشهر[35].

خاتمة:

يستنتج مما تقدم أنّ حقوق الإنسان تمثل أولوية لدى الدولة الموريتانية؛ وهذا ما يظهر من خلال المنجزات المحققة في هذا الميدان على مستوى مصادر حقوق الإنسان التي يتم إثراؤها باستمرار، كما يظهر ذلك على مستوى المؤسسات المختصة في توفير ضمانات لحماية حقوق الإنسان مثل محاكم الرق، والآلية الوطنية للوقاية من التعذيب.

ومن شأن إقرار النصوص المعيارية الضامنة لحقوق الإنسان – إلى جانب المؤسسات الحمائية– أن يوفر ضمانات معززة لحماية حقوق الإنسان ويجعلها غير قابلة للانتهاك.

28 اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان، تقرير 2015/2014، ص 14.
29 التقرير نفسه، ص 27.
30 التقرير نفسه، ص 15.
31 تقرير2014/2013 نفسه، ص 15.
32 الجريدة الرسمية رقم 1344، الصادرة بتاريخ 30 سبتمبر 2015، ص 770.
33 المادة 3 من قانون الآلية الوطنية للوقاية من التعذيب.
34 المادة 3 من القانون نفسه.
35 المادة 3 من القانون نفسه.

محمد الأمين ولد لكويري (كاتب وباحث)

إسهام العلماء الموريتانيين في رياضة العقول

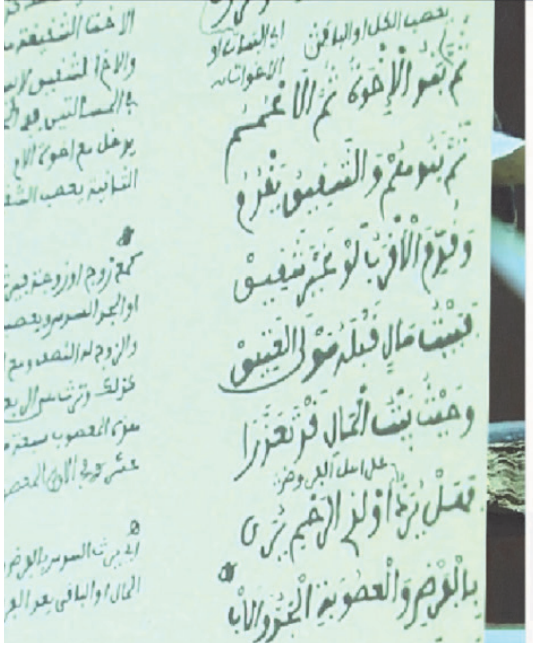
(عبد الحي ولد التاب نموذجا)

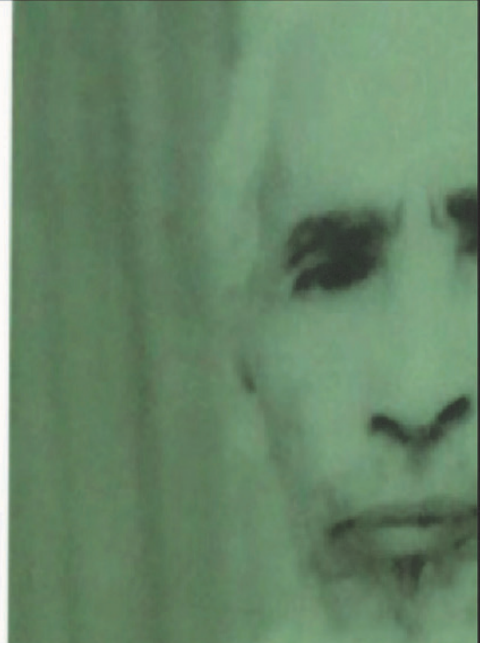
لا يختلف اثنان على أهمية الرياضة العقلية في تربية الإنسان؛ إذ يُعَرِّف المختصون التربية بأنها عملية يقصد بها تنمية وتطوير قدرات ومهارات الأفراد كي يستطيعوا التعامل مع متطلبات الحياة بأوجهها المختلفة، فهي تعني تنمية قدرات الفرد النفسية والعقلية والبدنية، وتزويده بالمعارف وامتلاك الكفاءة اللازمة للتغلب على الصعوبات، وحل المشكلات المعقدة التي تعترضه من حين لآخر.
وإذا نظرنا إلى ماهية التربية – كما قدمنا– باعتبارها الوسيلة المثلى للتنمية البشرية علمنا أنه يجب التركيز على جانب العقل بمحاولة تنميته وتطوير قدراته؛ إذ هو إكسير حياة الإنسان، وبدونه لا تفيد التربية، وهو الذي عن طريقه يتمكن الإنسان من تحليل القضايا والأمور والتمييز بينها، ثم اختيار الأفضل.
ويكفي أن نعلم أن البشرية لم تصل إلى ما وصلت إليه اليوم من تقدم في جميع مجالات الحياة إلا باستثمار العقول وتنميتها والبحث والتفكير.

ولرياضة العقول عدد من الوسائل التي تتم بها، ومن بينها الألغاز والأحاجي، ولكل حقل من حقول المعرفة ألغازه؛ أي أن الألغاز في كل حقل معرفي مرتبطة به وبعلومه، فلا يمكن أن يحلها إلا من أضاف إلى النباهة التبحر في الحقل الذي صيغ فيه ومنه اللغز.
ويعد فن الألغاز من أهم وسائل شحذ الأذهان، وهو طريقة تعليمية تربوية ناجحة؛ فمن المعلوم أن الألغاز تحقق التعليم عن طريق الترفيه والتسلية، وهذا ما تميل إليه النظريات التربوية الحديثة[1]، كما أن الألغاز تدرب أذهان الطلاب على مسائل العلم، وتعوِّدهم على إعمال العقل والفكر[2].

ولأهمية فن الألغاز ودوره في تسهيل نشر العلوم، فإن القدماء استخدموه طريقة مثلى لنشر العلوم وتوصيلها إلى المستهدفين بها بيسر وسهولة، واستعملوها كقالب تربوي ناجع لقدح العبقريات، وإطار منهجي لتحصيل العلوم عن طريق السؤال والجواب، وخلق الإشكال ثم حله[3].
فالألغاز من هذا المنظور تعتبر محفزات عقلية؛ بل هي من أقدم المحاولات التي توسلت بها المجتمعات البشرية القديمة لتحصيل العلوم، والتعود على التعامل مع المسائل العلمية العويصة، والتدرب والتمرن على إعمال العقل والاستنباط، بدل التلقين والحفظ فقط.
وقد ظهرت – أي الألغاز والأحاجي– في عهد النبي صلى الله عليه وسلم؛ بل إنه قدمها لأصحابه رضوان الله عليهم كما جاء في الحديث الذي رواه ابن عمر؛ فعنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لاَ يَسْقُطُ وَرَقُهَا وَإِنَّهَا مَثَلُ الْمُسْلِمِ فَحَدِّثُونِي مَا هِيَ» فَوَقَعَ النَّاسُ فِي شَجَرِ الْبَوَادِي. قَالَ عَبْدُ اللَّهِ: وَوَقَعَ فِي نَفْسِي أَنَّهَا النَّخْلَةُ فَاسْتَحْيَيْتُ (وفي رواية فكرهت أن أتكلم وثم أبو بكر وعمر) ثم قالوا: حدثنا ما هي يا رسول الله؟ قال: «هي النخلة». قال عبد الله: فذكرت ذلك لعمر، فقال: لأن تكون قلتها أحب إلي من أن يكون لي كذا وكذا، قلت: ما منعني إلا أني لم أرك ولا أبا بكر تكلمتما، فكرهت[4].
وقد استدل العلماء بهذا الحديث على جواز استخدام هذه الوسيلة لتدريب الطلاب وتمرينهم على مسائل الفقه، وتقوية عقولهم، واشترطوا لها شروطا أغلبها مستفاد من الحديث المذكور، ومن أهمها:
– عدم المبالغة في التعمية؛ فينبغي أن يُترك للملغز له بابٌ يدخل منه[5].
– استخدام قرائن الأحوال؛ فينبغي اقتران اللغز بوسيلة تساعد المتلقي.
– بيان حَلِّ اللغز، كما في الحديث[6].
وقديما كان العلماء ألفوا في الألغاز واهتموا بها، ويزخر كثير من كتب العلوم والمعارف الإسلامية بالألغاز.
وفي موريتانيا اعتنى بها كذلك بعض شيوخ المحاظر؛ وخاصة ما يدخل منها في دائرة الثقافة العالمة؛ فقد كانوا يقدمون لطلابهم فيها اختبارات حسب تخصصاتهم، تلك الاختبارات التي ظلت تمارس بين أوساط النخبة أصحاب الثقافة العالمة، والهادفة إلى تنشيط الهمم وشحذ الأذهان، من خلال طرح مسائل علمية في صورة محيرة؛ بأن يقوم واضع اللغز بتقديم سؤال محير في بعض حقول الثقافة العالمة.
كما استخدم شيوخ المحاظر وطلابها ألغازا ليست في أحد حقول المعرفة، لكن وضعها وحلها يحتاجان إلى رصيد وافر من العلوم؛ وخاصة المحظرية، فتدفع الرغبة في حل ذلك اللغز إلى الكثير من التفكير والتدبر وإعمال

1 مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، تصدر عن مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت، العدد 54، السنة 18، 2003م، عبد الحق حميش، مقال بعنوان «منهج الألغاز وأثره في الفقه الإسلامي» ص 250.
2 محمذن بن أحمد بن المحبوبي، جهود الشناقطة في رياضة الأذهان والعقول، ص 4.
3 المصدر السابق.
4 صحيح البخاري (محمد بن إسماعيل) المكتبة الإسلامية، إستانبول، باب طرح الإمام المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من علم.
5 تحفة الأحوذي، الإمام الحافظ أبو العلاء محمد بن عبد الرحمن المباركفوري (1353هـ) تحقيق علي محمد عوض وعادل عبد الموجود، دار إحياء التراث العربي، الطبعة الأولى، 171/8.
6 بدر الدين العيني (855هـ) عمدة القاري شرح صحيح البخاري، عالم الكتب، بيروت، 15/2.





العقل، وكثيرا ما يكون ذلك بين عالم وآخر، أو بين عالم وطلبته، والغالب في هذا الصنف أن لا يكون معه جواب منصوص عكس الألغاز في علوم القرآن والفقه والنحو.

كان أقدم ما وَصَلَنا في هذا المضمار؛ أعني مما جرى من الألغاز في هذه الربوع ضمن حقل العلوم والمعارف الإسلامية، هو تلك القصيدة التي طرحها العالم والشاعر سيدي عبد الله بن رازكّه، على علماء فاس عموما، وابن زكري خصوصا، أثناء وجوده هناك. ويسأل ابن رازكّه في هذه القصيدة عن سر استبدال الظاهر بالضمير في «أخيه» الثانية من قول الله جل من قائل: ﴿فبدأ بأوعيتهم قبل وعاء أخيه ثم استخرجها من وعاء أخيه﴾ والقصيدة هي (الطويل):

شيوخ البيان الذائقين حلاوة
من العلم لم تطعم لغير ذويه
سلام من الله السلام ورحمة
يعمانكم من خامل ونويه
سؤال غريب دون شنجيط أرضه
من البعد تيه يتصلن بتيه
إذا شبه الهادي بها وجه مرشد
تشابه في عينيه وجه متيه
قراه لديكم – أهلَ فاس– جوابه
بنص بيان في البيان وجيه
سما بكمُ علمُ البيان وحقه
إذا ما هوى ظن بمختلجيه
أسائلكم ما سر إظهار ربنا
تبارك مجدا من وعاء أخيه
فلم يأت عنه منه أو من وعائه
لأمر دقيق جل ثَمَّ يخيه
فإن تك أسرار المعاني خفية
فمرآتها أسرار كل نبيه
وأنت ابن زكري نبيه محقق
تفردت في الدنيا بغير شبيه
إذا غصت في بحث حصلت بدره
وخليت عن سفسافه ورديه
يمدك في إتقان علم تبثه
قياس أصولي ونص فقيه
وقاك الذي أبداك كالنجم يتقي
به الغي من يبغي الهدى ويعيه[7].

وقد جاء جواب لغز ابن رازكّه من نظيره ومعاصره الشيخ محمد بن سعيد اليدالي ضمن قصيدة في بحر وروي قصيدة اللغز، ونقتصر هنا على محل الجواب من قصيدة اليدالي (الطويل):

سؤال بليغ في البيان نبيه
أديب من ارباب الهدى وذويه
عن السر في إتيان ربي بظاهر
مكان ضمير من وعاء أخيه
معمًّى قد اَعيا أهل فاس وغيرهم
فكنا بحمد الله مفتتحيه
وكلفني نصح البرية فكه
فأعظم بما قد كان كلفنيه
فقلت وبالله الصواب مجاوبا
له بقياس في الأصول وجيه
ولكنه صعب المدارك معسر
على ضعفاء الفهم منتقصيه
فهذا بحمد الله إيضاح لغزه
مساو له في بحره وريه
فلو قال فرضا ربنا من وعائه
فذلكمُ بعد التفكر فيه
يؤدي إلى عود الضمير ليوسف
فيفسد معناه لمختبريه
لأن الضمير في الصناعة عائد
لأقرب مذكور هناك يليه
وإن قال: منه اختل أيضا لأنه
يؤدي لعود مضمر لأخيه
فتنزع منه الصاع لا من وعائه
وتأنف من ذا نفس كل نزيه
لما في انتزاع من أذى ومهانة
ولم يرد الرحمن ذا بنبيه[8].

وهكذا بدأ تعاطي الألغاز العلمية في فترة مبكرة من تاريخ النهضة الثقافية في بلادنا؛ حيث كان ولد رازكّه واليدالي من أوائل رواد هذه النهضة، واستمر اهتمام الوسط العلمي بعد ذلك بهذا المجال؛ فقل أن يخلو أرشيف محظرة من محاظر البلاد الكثيرة من نماذج منه إلى يومنا هذا.

ولم يكن العلامة الجليل عبد الحي ولد التاب[9] استثناء من ذلك، وهو ابن المحظرة الطالب الذي تربى في كنفها، وأبوها العالم الذي تربت في كنفه؛ فقد عوَّد طلبته على أن يقدم لهم من حين لآخر ألغازا نجده يحرص خلالها على أن تتوفر فيها الشروط التي استنبطها العلماء لجواز الإلغاز من حديث ابن عمر المتقدم.

وضبط لفظ اللغز كما بُيِّن في بيتين للشيخ عبد الحي هو اللغز واللُّغْز وال لُغُزواللُّغَزواللُّغَيْزاء، واللُّغَّيْزى. يقول هذا الشيخ رحمه الله (الرجز):

اللغز بالفتح وضمٍّ ضمتين
وحرَّكوا، كصُرَد أيضا يبين
وكالحميراء وكالسُّمَّيْهى
سبع لغات حافِظَنْ عليها[10]

وفيما يلي نقدم بعض ما خلف هذا الشيخ من ألغاز وأحاج، ومن حل لبعض الألغاز التي يقدمها ثم يقدم معها الحل، أو التي ترده من طرف آخر فيقدم لها حلا وافيا:

فقد ألغز الشيخ عبد الحي رحمه الله في أفعال كل منها تغيب عينه ولامه منه مكتوبا؛ فلا يكتب منه إلا فاؤه مع أن

7 أحمد بن الأمين الشنقيطي، الوسيط في تراجم أدباء شنقيط، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط 4، ص 8.
8 المصدر السابق، ص 9.
9 عبد الحي ولد التاب (1914– 1984) عالم جليل كان شيخ محظرة كبيرة. ألف عددا من المؤلفات في مواضيع شتى، وله ديوان شعري.
10 مجموعة أنظام تعليمية في اللغة العربية بخط صاحبها الشيخ عبد الحي ولد التاب، بحوزة ابنته الأستاذة أمريش بنت عبد الحي

لامه ليس حرف علة، إذ لو كان كذلك لما كان الأمر غريبا؛ بل أكد – رحمه الله– أن اللام منطوق في لفظ الفعل ليكون اللغز محيرا أكثر، فقال (البسيط):

إني لأسأل عن أفعالٍ ان كُتبت
منها لعمرك لم يكتب سوى الفاء
ولم تكن لاعتلال اللام علتها
فلامُها وَيْحَكُم في لفظها جاءِ
إن بت حيران حتى مت من لغزي
كم فت قومك في المروي والانشائي
وليس من ذاك يا خلي أمتُّ به
فتلك آتٍ والاتي عادم التاء[11].

وقد ذكر الشيخ هذه الأفعال أولا دون أن يشير إلى أنها المعنية باللغز، وإنما ساق ألفاظها كقرينة تساعد المتلقي على فهم اللغز، ثم زاد إيضاحا بقوله: «وليس من ذاك يا خلي أمت به...».

والأفعال المعنية هي بات ومات وفات، وقد حُذف حرف العلة – الذي هو العين– بناء على القاعدة التي ساقها ابن مالك في الكافية فقال:

إن ساكنان التقيا اكسر ما سبق
وإن يكن لينا فحذفه استحق.

ثم أدغمت التاء التي هي لام الفعل في تاء ضمير الفاعل، فلم يكتب من أحرف هذه الكلمات إلا الباء من «بات» والميم من «مات» والفاء من «فات».

كما ألغز هذا الشيخ في اسم تظهر حركات الإعراب فيه على عينه، إن هو بُدئ بهمزة وصل، عكس ما هو مطرد عند العرب من أن الذي يتغير تبعا للعوامل التي يتأثر بها الكلام هو الحرف الأخير من الكلمة، فقال (البسيط):

ما اسم على عينه الإعراب متضح
إذا ابتدأت بهمز الوصل بنيته
وإن حذفت فأعربه بآخره
وليس كل امرئ يدري حقيقته[12].

وقد ذكر رحمه الله هذا الاسم كقرينة للتسهيل على المتلقي، وذلك امتثالا لما ورد مما استنبطه العلماء من حديث ابن عمر المتقدم: «إِنَّ مِنَ الشَّجَرِ شَجَرَةً لَا يَسْقُطُ وَرَقُهَا...» والاسم المذكور هو «امرؤ» فإن العين في هذه الكلمة تتبع اللام رفعا ونصبا وجرا، فإن حُرِّكت الفاء واستُغني عن همز الوصل سكنت العين وظهر الإعراب على اللام فقط.

ونجد أيضا ولد التاب رحمه الله يطرح في بيتين له سؤالين في غاية التحيير والإثارة، أولهما عن فعل مضارع مسند لجماعة مع أن إثبات نونه في حالة الجزم أو النصب ليس لحنا، عكس ما هو متبادر إلى الذهن؛ بل هو عين الصواب، والثاني عن جملة يكفي من نطقها تحريك ساكن، فيقول (الطويل):

أُسائل عن يدعون مثبت نونها
تلي جازما أو ناصبا غير لاحن
وعن جملة أيضا يقوم مقامها
لدى فصحاء اللسن تحريك ساكن[13]

ثم يأتي بعد ذين البيتين بثلاثة أبيات يحل فيها الإشكال الأول، وهي (الرجز):

يدعون إثر إن ولن قد كتبوا
والكسرَ عن جملته قد نوبوا
فالبيض إن يدعون عبلة إلى
قطع الفتى زيد وأنت في الملا
قل: إ أزيد عبلة بنحله
ثم قل: اِي زيدا بوصل عبله[14]

ثم يأتي بعد حل اللغز الأول ببيتين آخرين يبين فيهما حل الإشكال الثاني وهما (الطويل):

لقد جاء أن يعفون بالنون مثبتا
وجاء وأن تعفوا والاشكال مرتفع
فيعفون هذي وزن ينصرن بالبنا
وأما وأن تعفوا فبالنون يرتفع[15]

ولزيادة توضيح هذه المسألة فإن جواب السؤال الأول هو أن الفعل الثلاثي الواوي العين الكائنة نونه نون نسوة،لا تحذف نونه لجازم ولا لناصب، وهو ما أوضحه الشيخ عبد الحي بقوله: «فالبيض إن يدعون عبلة إلى...».

وأما السؤال الثاني – وهو الجملة التي يقوم مقامها تحريك ساكن– فقد عنى بها فعل الأمر وفاعله من فعل «وأي» لأن الواو هنا تحذف من الأمر والمضارع؛ وهو ما ضبطه ابن مالك في الألفية بقوله:

فا أمر اَو مضارع من ك«وعد»

11 المصدر السابق.
12 المصدر السابق.
13 المصدر السابق.
14 مقابلة مع الشيخة أم اشويه بنت عبد الحي، انواكشوط، بتاريخ 2019/6/12.
15 مجموعة أنظام تعليمية، مصدر سابق.

احذف وفي كعدة ذاك اطرد[16]

كما تحذف الياء من وأى في الأمر والمضارع المجزوم، بناء على القاعدة المعروفة؛ والتي أشار إليها ابن مالك أيضا بقوله:

... واحذف جازما
ثلاثهن تقض حكما لازما.

فإذا نقلت حركة الهمز إلى الساكن قبلها لم يبق من الفعل وفاعله إلا الحركة الكائنة على الساكن الأخير من الكلمة الواقعة قبل الفعل وفاعله؛ وهو ما مثل له بقوله: «قل: إ أزيد...».

ويلغز عبد الحي - كذلك- في اسم إن هو اقترن بياء مخففة أعرب مبتدأً، وحيث شددت الياء فإن الاسم المذكور يعرب خبر مبتدأ، فيقول رحمه الله (البسيط):

فهل مفيدي أنتم حل مشكلة
اسم يرى مبتدًا إن خف يا فيه
وإن يشدد يكن من أجل ذا خبرا
والاسم من بعده بالعكس قافيه[17]

وذلك أنه إذا كان الوصف ومرفوعه متطابقين في غير الإفراد؛ بأن كان كلاهما مثنى أو جمعا، فإن الأول خبر والثاني مبتدأ، وهو ما أشار إليه في الخلاصة بقوله:

والثان مبتدا وذا الوصف خبر
إن في سوى الإفراد طبقا استقر[18]

وهنا جاء الناظم بقوله: «فهل مفيدي أنتم... كقرينة لإسعاف المتلقين؛ إذ هي محل اللغز، ويبدو أنه حريص على الإتيان بما يقرب فهم الإشكال عملا بالحديث المتقدم، فـ«مفيدي» هنا مشددة الياء، لأن أصلها «مفيدوي» فهي جمع مذكر حذفت النون منه بناء على القاعدة التي وردت الإشارة إليها في البيت:

نونا تلي الإعراب أو تنوينا
مما تضيف احذف كطور سينا[19]

ثم أبدل الواو ياء، وادغم في الياء قبله، وهي القاعدة المعروفة (إن يسكن السابق من واو ويا...) وعلى هذا فإن «أنتم» مبتدأ و«مفيدي» خبر متقدم.

أما إذا كان الوصف مفردا معتمدا على استفهام أو نفي وكان مرفوعه جمعا أو مثنى فهو مبتدأ والثاني فاعل سد مسد الخبر، وهو الذي عقد معناه في الخلاصة بقوله:

وأول مبتدأ والثاني
فاعل اَغنى في أسار ذان[20]

وقد برع الرجل - رحمه الله- في وضع هذه الأسئلة المحيرة التي يحرص على أن تصحبها قرينة تساعد الطالب على حلها إن هو أعمل ذهنه، ومن ذلك قوله، ملغزا في اسم إذا اقترن بأداة التعريف (ال) صار نكرة، وإن هو لم يقترن بها صار معرفة (البسيط):

ما اسم إذا نكروه صار معرفة
وإن همُ عرفوه صار منكورا
ذكرت أمس جوابا ليس يفهمه
من لم يكن لسقام الصرف دكتورا[21]

والجواب أن الاسم الذي تم وضع اللغز فيه هو «أمس» فعند النحاة أن أمس وغدا إذا اقترنا بـ«ال» كانا منكّرين، والعكس صحيح.

وجاء رحمه الله بقوله: «ذكرت أمس جوابا...» لمساعدة المتلقي على فهم اللغز، فمن أعمل ذهنه وعلم أن الشيخ يحرص دائما على أن يصحب لغزه ما يستعين به السامع على فهمه، فإنه يفهم اللغز لا محالة.

كما نجد أيضا هذا الشيخ ينظم ثلاثة أبيات يقدم في أولها لغزا في امرأة ورثت من رجل واستحقت منه الصداق ولم تأت بما يثبت زواجه منها، أي لم تأت بما يثبت العقد الصحيح، فيقول (البسيط):

ما بال خود لإرث والصداق حوت
وما بما يثبت العقد الصحيح أتت[22]

وفي البيتين الأخيرين يأتي بحل واف للغز فيقول (البسيط):

فالعدل وامرأتان المال إن شهدوا
بالعقد يثبت وما بذا النكاح ثبت
أو واحد منهما معه اليمين فما
بذا على فرعه أو أصله حرمت[23]

وتوضيح ذلك أن أي امرأة ادعت أنها كانت زوجة لهالك، ثم جاءت بشاهد عدل وامرأتين، أو عدل ويمين، فقد استحقت نصيبها من التركة وصداقها، لأن هذا هو ما يثبت به المال، في حين أن النكاح لم يثبت؛ إذ لا يثبت عقد النكاح إلا بشاهدي عدل.

وكما كان الشيخ عبد الحي ولد التاب يقدم الألغاز فقد كان يفكك رموز ألغاز غيره ويحلها؛ ومن ذلك أن القاضي محمذن ولد محمد فال (امَّيَيْ) وجه إليه لغزا في بيت يحمل سؤالا فقال

16 شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، دار الفكر، ط 16، سنة 1979، ج 4، ص 244.
17 مجموعة أنظام تعليمية، مصدر سابق.
18 شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، مصدر سابق، ج 1، ص 197.
19 المصدر السابق، 42/3.
20 المصدر السابق، 188/1.
21 مجموعة أنظام تعليمية، مصدر سابق.
22 محمد الأمين ولد لكويري، رسالة تخرج من المعهد العالي للدراسات والبحوث الإسلامية بعنوان «جهود الشناقطة في رياضة الأذهان» السنة 2012، ص 20.
23 المرجع السابق.

(البسيط):
ما زوجة وأخوها المال قد ورثا
وإخوة الميت ما لاقوا سوى الجزع.

فأجابه الشيخ عبد الحي بالبيتين التاليين (البسيط):

لعل ذا الأخ من أم لها و له
ذا الميت جد تأمل كنه ذاك وع
فتاة زيد إذا ما أمها ولدت
لنجل زيد فتى أخا الفتاة دعي[24]

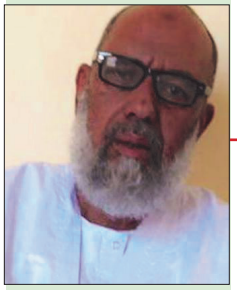
وتوضيح ذلك أن يتزوج رجل بامرأة، ثم يتزوج والده ابنتها، ثم يموت ابن الرجل ويترك ولدا، ثم يموت والد المتوفى المذكور دون عقب مباشر، فابن المرأة التي تزوجها الابن حفيده، وزوج الهالك أخته لأم؛ فترث هذه بالفرض، ويرث هو الباقي بالتعصيب.
وربما نظم هذا الشيخ بعض الحوادث ثم قدمه لطلابه كألغاز وأحاج خلال عملية التمرن على الإعراب المعروفة شعبيا بـ«الزرك» وهي وإن لم تكن مسألة نحوية فإن حلها يتطلب معرفة النحو، كما أن من شأنها أن تساعد على شحذ أذهان الطلاب وتنشيط هممهم، وإراحة طباعهم المكدودة بالجد، ومن ذلك قوله (الخفيف):
رب تيهاء طولها سير شهر
تُعجز الكدر إن نجا واسبطرا
جُبتها أول النهار مغذا
بزفوف تبذ هيقا أغرا
حملتني فبلغتني سريعا
«وت» جلت عن النجائب طرا
ما خطت خطوة بنا منذ قامت
وعليها جماعة تتقرى[25]

وهنا يتبادر إلى ذهن السامع أن «وت جلت « كلمة واحدة، الواو فيها عاطفة و «تجلت» فعل ماض معطوف على «حملت» قبل أن يفكر الطالب ويشحذ ذهنه ليكتشف أنهما كلمتان؛ فـ«وت» كلمة، ومعناها سيارة بلهجتنا الحسانية، و«جلت» فعل ماض؛ وهي كلمة فصيحة.
ومثل هذا قوله ناظما حادثة أخرى (الرجز):
غلت أشارير اختلاسا قينة
قلت لها: لا تهلكي ري ما نتن[26]

فالمتبادر إلى ذهن السامع أن «ري ما نتن» كلمة واحدة لَحقها التنوين، والحقيقة أنها مركبة من ثلاث كلمات، فـ«ري» فعل أمر للمخاطبة من «رأى» و«ما» اسم موصول، و«نتن» فعل ماض، والنون فيها لام الفعل.
وبهذا نختم هذه الورقات التي أردنا من خلالها أن نبين مدى إسهام العلامة اللغوي عبد الحي بن التاب في إغناء المكتبة الموريتانية من هذا المجال، مع أننا لم نورد كل تركة الرجل منه، لكن كما يقال: «حسبك من القلادة ما أحاط بالعنق».

24 مقابلة مع الشيخة أم اشويه بنت عبد الحي، انواكشوط، بتاريخ 2019/3/15.
25 عبد الحي ولد التاب، الديوان الشعري، تحقيق وتقديم الأستاذة خديجة بنت عبد الحي، مشروع نشر مؤلفات العلامة عبد الحي ولد التاب، ص 197.
26 مقابلة مع الشيخة أم اشويه بنت عبد الحي، مرجع سابق.

د. محمذن بن أحمد بن المحبوبي
المعهد العالي للدراسات والبحوث الإسلامية



ظلال البردة في المديح الموريتاني

نود في هذا الجهد أن نوصل للناس القول بشأن حضور ميمية البوصيري عند الشناقطة؛ وهي القصيدة المعروفة بـ«البردة» أو «البرأة» وذلك من خلال العنوان الآتي: «ظلال البردة في المديح الموريتاني». وما من شك في أن هذا العنوان يلفت النظر ويسترعي الانتباه؛ إذ يتألف من أربع كلمات جاءت عبر تركيبين نحويين، أولهما إضافي (ظلال البردة) وثانيهما نعتي (المديح الموريتاني) وقد توسطت بينهما أداة الجر «في» التي جاءت ظرفية محددة طبيعة الموضوع ونوعية المدونة المدروسة، فكيف حاور القوم هذا النص الشعري حتى جاسوا خلاله وتفيؤوا ظلاله؟ وما البصمات التي خلفها على إنتاجهم الشعري؟ فهل حاكوه في الشكل والمضمون معارضة واستنساخا أم اكتفوا بالنظر إليه استحياء واستئناسا؟ ذلك ما نروم الإجابة عنه من خلال هذه الورقات ضمن المحاور الآتية:

أ. المحددات الأولية:

وفي سياقها نعمل على تحليل العنوان واستنطاق وحداته لكي نبرز دلالاته المختلفة ومحمولاته الدلالية دون أن ننسى إيضاح ظاهرة «التناص» التي تعتبر أساس العملية الإبداعية وعماد التحاور بين النصوص؛ فلكي نعرف حجم الظلال التي ألقتها البردة على المديح الموريتاني يلزمنا أن نطلع – ولو يسيرا – على ظاهرة التحاور بين النصوص حتى نعالج الموضوع بدقة ونتناوله عن بينة؛ فماذا عن دلالة هذا العنوان؟ وماذا عن التناص وقيمته الإبداعية؟

1. استنطاق العنوان:

لابأس أن نقف قليلا مع العنوان مبرزين دلالة الوحدات المعجمية المكونة له، فنقول إن «ظلال البردة» تركيب إضافي يتألف من كلمتين أولاهما «ظلال»وهي جمع ظل وهو: «ضوء شعاع الشمس إذا استترت عنك بحاجز، جمعه ظلال وأظلال»[1]. وذهب ابن منظور إلى أن «الظل كل ما لم تطلع عليه الشمس»[2]. مفرقا بينه وبين الفيء. يقول: «الفيء شرقي، والظل غربي، وإنما يدعى الظل ظلا من أول النهار إلى الزوال، ثم يدعى فيئا بعد الزوال إلى الليل. وأنشد[3]:

فلا الظل من برد الضحى تستطيعه
ولا الفيء من برد العشي تذوق.

وقال الله تعالى: ﴿ألم تر إلى ربك كيف مد الظل ولو شاء لجعله ساكنا ثم جعلنا الشمس عليه دليلا﴾[سورة الفرقان: 45] أما الكلمة الثانية فهي: «البردة» وهي لغة كساء مخطط يلتحف به، وزاد ابن منظور ما اشترط بعضهم من أنه ينبغي أن يشتمل أحد شقيها على الصوف، وأن يكون لها هدب[4].

أما في الاصطلاح فإن البردة أطلقت أولا على قصيدة كعب بن زهير «بانت سعاد» التي امتدح بها رسول الله – صلى الله عليه وسلم– فأجازه عليها ببردته الشريفة، وبذلك أصبحت تسمى «البردة» وقد أطلقت هذه التسمية نفسها على ميمية البوصيري المتداولة والمشهورة، وهي المقصودة هنا؛ وهي مديحية تقع في (160 بيتا) من نغمات بحر البسيط، ومطلعها:

أمن تذكر جيران بذي سلم
مزجت دمعا جرى من مقلة بدم.

وأول من أطلق هذه التسمية على القصيدة هو البوصيري نفسه؛ إذ يقول في أعقابها[5]:

وهذه بردة المختار قد ختمت
والحمد لله في بدء وفي ختم

أبياتها قد أتت ستين مع مائة
فرج بها كربنا يا واسع الكرم.

وبعض الناس يسمي هذه القصيدة بـ«البرأة» وذلك لأن البوصيري يرى أنها هي سبب شفائه من علته، وقد أوضح ذلك حينما تحدث عن ملابسات هذه التسمية وظروفها؛ مؤكدا أنها ترجع إلى رؤيا رآها فقصها كالتالي، يقول: «كنت قد نظمت قصائد في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم ففكرت في عمل قصيدتي هذه (البردة) فعملتها واستشفعت بها إلى الله في أن يعافيني فكررت إنشادها فرأيت النبي صلى الله عليه وسلم فمسح على وجعي بيده المباركة وألقى علي بردة فانتبهت ووجدت فيَّ نهضة»[6] فهذا سبب تسميتها بـ«البردة» أو «البرأة». والله أعلم.

والجدير بالذكر هنا أن التركيب الإضافي «ظلال البردة» كله تعبير استعاري يروم تجسيم البردة ليشبهها بالشاخص ذي الظلال الممتدة، والمقصود هنا قوة تأثير هذا النص المديحي وحضوره في الذاكرة الإبداعية لشعراء المديح ببلاد شنقيط.

أما التركيب النعتي «المديح الموريتاني» فيتألف من كلمتين أولاهما: «المديح» وهو لغة مصدرُ مَدَحَ يَمْدَحُ مَدْحًا ومَدِيحًا؛ ففي اللسان: «المدح نقيض الهجاء، وهو حُسْنُ الثناء (...) وهو المديح والجمع المدائح والأماديح. الأخيرة على غير قياس»[7].

أما في الاصطلاح فإن المديح قد انتقل من العام إلى الخاص، من الدلالة على

1 إبراهيم أنيس وجماعته، المعجم الوسيط، القاهرة 1972 (مادة: ظل).
2 ابن منظور، لسان العرب بيروت، لبنان، دون تاريخ (مادة: ظ ل ل).
3 المرجع السابق، الصفحة نفسها.
4 المرجع السابق، الصفحة نفسها.
5 الجزولي، دلائل الخيرات، مطبعة المنار، تونس، دون تاريخ، ص 29.
6 سيد كيلاني، تحقيق ديوان البوصيري، الدار البيضاء، دون تاريخ، ص 277.
7 ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق (مادة: م د ح).

الثناء عموما ليصبح حكرا على النموذج الشعري الذي يتخذ من ذكر شمائل الرسول – صلى الله عليه وسلم- ومعجزاته موضوعا له؛ ذلك أن مرور الأيام وتضخم الرصيد الشعري المنجز ثناء على الرسول صلى الله عليه وسلم جعل هذا النتاج يتميز متخذا لنفسه منزلة خاصة ضمن خارطة الأغراض الشعرية متناولا موضوعات ذات صلة بالرسول صلى الله عليه وسلم، حيث يعرض لكريم شمائله وبديع معجزاته؛ منوها بصحابته الهداة، مستعرضا جملة من المسائل المتعلقة بإرهاصات المولد وآيات الرضاع وبشائر الدعوة.. دون أن ينسى محور التوسل والابتهال؛ منتهيا في الغالب إلى قفل الختام القائم على الصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه وسلم. فالمديح إذن غرض شعري جدّ مع ظهور الدعوة الإسلامية وظل يتنامى متطورا.. ليصبح ابتداء من القرن السابع الهجري غرضا قائما بذاته لا يشاركه القصيدة سواه[8]. هذا المديح موصوف بالنعت»الموريتاني» نسبة إلى موريتانيا؛ وهي «جمهورية إسلامية في إفريقيا الغربية على المحيط الأطلسي، لها حدود مع كل من الجزائر والمغرب ومالي والسينغال، وعاصمتها انواكشوط، وقد استقلت عام1960»[9].

وجاء التركيب النعتي «المديح الموريتاني» ليحدد طبيعة المدونة والمجال الجغرافي الذي تتحرك فيه الدراسة؛ صارفا الأفئدة والأنظار إلى الاهتمام بشعر المديح الذي أنتجه أبناء هذه الرقعة الجغرافية، قاصرا البحث على انعكاسات البردة على إنتاجهم.

ب. ظاهرة التحاور بين النصوص (التناص):

قبل البدء في إبراز جوانب هذا التأثير يحسن القول هنا إن التحاور والتلاقي بين النصوص ظاهرة معروفة حاضرة في كل عملية إبداعية؛ ذلك أن إنجاز أي نص أدبي يعتمد بالأساس استرجاع الذاكرة واستحضار الموروث الثقافي، فالإنشاء الشعري ينطلق أولا من إقامة علاقات من القرابة اللغوية والرحم الأسلوبي بين النص المنجز، وبين نصوص سابقة عليه، وفي هذا السياق نشير إلى أن كلمة «ظلال» الواردة في صدر العنوان جاءت لتكشف عن تأثير البردة على المديح الموريتاني؛ إذ نلمس أحيانا عديدة الحضور اللفظي لهذا النص النبوي داخل نسيج النصوص الشنقيطية؛ إما استشهادا أو إحالة أو تضمينا. لذلك فإن شعراء غير قليل ركنوا إلى شكل البردة وأسلوبها فارتسمت ملامحها على أديم نصوصهم، ولعل ذلك راجع إلى أنها كانت من المقررات المحظرية في بلادهم، فقد ذكر البرتلي في ترجمته للطالب البشير بن الحاج الإديلبي أنه كان يقدم لطلبته تخميس العشرينيات لابن مهيب والهمزية والبردة للبوصيري»[10]. ويذهب أحد الباحثين المعاصرين إلى أن هذا القصيد حاضر في الذاكرة الشنقيطية، فقد عكف القوم على شروحه ودرسوا ما فيه. يقول: «ولا يكاد يخلو عندهم بيت منها – يعني البردة- من سر أو خاصية يستشفون بها ويطالعون شرح الباجوري عليها»[11]. ومعنى ذلك أن هذه النبوية كانت من اللبنات الأساسية لثقافة القوم، وبذلك ساهمت في تشكيل الخلفية المعرفية لشعرائهم ومثقفيهم. وبعد أن أوضحنا مفهوم التناص نسعى إلى تلمس تأثير البردة في الإنتاج المديحي من خلال مستويين هما:

1. التأثر الواضح المرتسم:

ونقصد به ذلك التقارب اللغوي والأسلوبي الملفت للنظر؛ والذي يدرَك بادي الرأي ويستبان من أول قراءة حتى ليستطيع المستمع أن يضع الإصبع على نقاط التقاطع، فثمة نصوص شنقيطية عديدة تلتقي مع «البردة» في الوزن والروي، وتشترك معها في اللفظ والمعنى.

ولعل أول القوم اعتناء بهذا التقارب هو الشيخ محمد اليدالي (1096-1166هـ) الذي جارى صاحب البردة في جانب الأسلوب وتزكية النصوص؛ ففي معرض تنويه اليدالي بقصيدته «صلاة ربي» نراه يصرح أنه لم يكن في ذلك بدعا بين الشعراء، فهو إنما يقتفي في هذا السبيل أثر الإمام البوصيري الذي امتدح قصيدته «البردة» يقول اليدالي: «فطرزتها – يعني «صلاة ربي»- حلة سيراء على سنن يقطع أعناق الشعراء (...) وحق لكل كلام فيه مدح النبي صلى الله عليه وسلم أن يمدح، ولي في ذلك إسوة؛ إذ لم يزل الشعراء والصالحون

8 علي صافي حسين، الأدب الصوفي، دار المعارف، مصر، 1980، ص 56.
9 منجد اللغة والأعلام، الطبعة التاسعة والعشرون، 1973 (554/2).
10 البرتلي، فتح الشكور في معرفة أعيان علماء التكرور، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1981، ص 97.
11 محمد يحيى بن سيد أحمد، الأزهار الشذية في أعيان المجلسية، مخطوط بحوزة المؤلف.

قديما وحديثا يمدحون أشعارهم، فقد مدح البوصيري قصيدته «البردة».[12] وأكثر من ذلك نجد اليدالي في كتابه «المربي على صلاة ربي» يتخذ من البردة إطارا مرجعيا لشرح قصيدته؛ فغالبا ما يسوق البيت المشروح ويعلق عليه معززا رأيه بأبيات من البردة» من ذلك مثلا تعليقه على البيت التالي:

البير فارت والسرح سارت
دعا فصارت خصبا أزام

يقول في شرح هذا البيت: «(...) وقد جاءت أحاديث في كلام الشجر له صلى الله عليه وسلم وسلامه عليه ومطاوعته له صلى الله عليه وسلم بمجيئها له ثم رجوعها إلى مكانها وشهادتها له بالرسالة. قال البوصيري:

جاءت لدعوته الأشجار ساجدة
تمشي إليه على ساق بلا قدم[13]

ونسعى جهدنا إلى تلمس حضور هذه المديحية عبر مستويين: أولهما يعرض للتوافق في الأوزان والقوافي، وثانيهما يتناول تضمين الصدور والأعجاز، فماذا عن هذه المستويين؟

– التوافق في الأوزان والقوافي

وسعينا هنا ينحصر في البحث عن القصائد الموريتانية التي تتقاطع مع «البردة» في الوزن والروي، وقد وصلت إلى أيدينا ثلاثة نماذج منها، أولها مقطوعة لرائد المدرسة الشعبية امحمد بن أحمد يوره (ت 1340هـ) ينقل إلينا خلالها محاورة طريفة دارت بينه وبين بعض من كانوا معه في رحلة، وكان الشاعر يومئذ ممن يمشي على رجليه فعرضوا عليه الركوب فوق الأمتعة المشحونة (العَصْمة) فأعرض عن ذلك مؤكدا أن الضرورة لا تحمل على هذا الضرب من الركوب، ولا ترغم على هذا الصنيع الذي لا يناسب أهل الفضل ولا يليق بالكرام، وقد صاغ ذلك ضمن أسلوب بديع يلوذ بالحسانية وينزع إلى التضمين مستحضرا شطرا كاملا من البردة ليعزز به رأيه، ويعضد موقفه جاعلا من المديح النبوي مصدر إلهام. يقول[14]:

لما رأونيَ أمشي في ظعائنهم
رَجلان بين رعاء الإبل والغنم
قالوا فذي «عَصمة»[15] فاركب فقلت لهم
«إن الضرورة لا تعدو على العصم»[16]
لا يركب الحر إلا ما يليق به
ولو دعته دواعي الأين والسأَم.

ونصل إلى زين العابدين بن اجَّمَد اليدالي (ت 1358هـ) الذي نظم بديعية مديحية وشرحها شرحا بلاغيا سماه «شوارق الأنوار في مدح النبي المختار»[17].

وقد أورد ضمنها بيتا بين خلاله اشتعال الحرب وهول الموقف، ليختمه بالتضرع والابتهال في أسلوب ينظر إلى «البردة» ويستأنس بها. يقول[18]:

وأودعوا خيبر التحزيب من لجب
«يرمي بموج من الأبطال ملتطم».

فالشطر الأخير من هذا البيت تضمين لشطر من بردة البوصيري هو قوله[19]:

يجر بحر خميس فوق سابحة
يرمي بموج من الأبطال ملتطم.

أما محمد يحيى بن سيد أحمد المجلسي (معاصر) فإنه يترسم خطوات البوصيري ناظما مديحية تتقاطع مع «البردة» في الوزن والروي وتجانسها في بعض الألفاظ والمعاني، وقد انطلق من مقدمة تستبدل الغزل بالمديح، وتدعو إلى التردد بين مغاني النبوة والوحي ومعاهد الغزو والجهاد؛ كاشفة عن تعلق الشاعر برسول هذه الأمة. يقول[20]:

دع ذكر أربع أروى حول ذي حُسم
ودر بأربع خير الخلق كلهم
فَحَوْلَ رامةَ عَرِّجْ والعقيق وسلـ
ـع والمنقى وقل: دار الحبيب عمي
ربوع طيبته الغرا مُهاجَره
در بينها لا بأطلال بذي سلم

12 الشيخ محمد اليدالي، المربي على صلاة ربي، مرقون بزاوية الشيخ في توجنين، انواكشوط، ص 3.
13 المرجع السابق، ص 48.
14 مقابلة مع القاضي محمد بن محمد فال في انواكشوط.
15 «العصمة» حسانية تطلق على الخيمة إذا طويت على أمتعتها، وجعلت شقتين في كل واحد منها ركيزة.
16 مخطوط بمكتبة أهل محمد سالم بن الحبوب.
17 المخطوط السابق.
18 المخطوط السابق.
19 سيد كيلاني، تحقيق ديوان البوصيري، مرجع سابق، ص 238.
20 مقابلة مع الأستاذ محمد يحيى بن سيد أحمد، والمخطوط بحوزته.

- تضمين الصدور والأعجاز

وفي هذه النقطة نسوق أمثلة من شعر المديح الذي ركن إلى «البردة» مضمنا بعض أشطارها مكتفين بالنماذج التي تم فيها تضمين شطركامل؛ سواء كان صدرا أو عجزا، فنجد مولود بن أحمد الجواد (1243هـ) في مرجانيته ينظر إلى ميمية البوصيري مضمنا صدر بيت منها. يقول[21]:

لا يعرف الله إلا الله جل كما
لا يعرف المصطفى إلاه عرفانه
«فمبلغ العلم فيه أنه بشر»
ما كان خلق على ما كان ما كانه

فهذا شبيه بقول البوصيري في بردته[22]:

وكيف يدرك في الدنيا حقيقته
قوم نيام تسلوا عنه بالحلم
فمبلغ العلم فيه أنه بشر
وأنه خير خلق الله كلهم

ونعود إلى محمد يحيى بن سيد أحمد الذي استحضر في نبويته الميمية شطرا كاملا من البردة كمل به بيته، وأبدع في الثناء على ممدوحه صلى الله عليه وسلم؛ إذ أوى إلى ركن من المديح شديد. يقول[23]:

فحبذا طيبة المختار إن لها
في الفضل من فضل طه قمة القمم
من نال في ليلة الإسراء منزلة
«من قاب قوسين لم تدرك ولم ترم»

فالشطر الأخير من البيتين تضمين صريح لقول البوصيري[24]:

وبت ترقى إلى أن نلت منزلة
من قاب قوسين لم تدرك ولم ترم.

ونجد باباه بن ابُتَّه المجلسي (ت 1385هـ) ينظم أبياتا ينادي خلالها صديقا له وهما في بلاد الغربة بالسينيغال (في مدينة «فتي») آملا منه أن ينيله لباسا عبر عملية تجارية تتم فيها مضاعفة الثمن وقد أنهى الشاعر قطعته معربا عن رغبته في أن يظفر بمطلوبه، مقنعا نفسه بالصبر والتجلد حتى يستوي عنده منح هذه البضاعة ومنعها، ليتخلص في الأخير إلى تضمين شطر كامل من البردة عزز به رأيه، وعضد أطروحته. يقول[25]:

يا عالما نجلَه لي حاجة بـ«فتي»
بمثلها قط ما فاهت لكم شفتي
أريد «بيصة شنظور»[26] تضاعف لي
وأنت تعلم ما عندي وما صفتي
تم المراد إذا نيلت وإن منعت
«وقاية الله أغنت عن مضاعفة».

فالشطر الأخير من هذه الأبيات تضمين صريح لقول البوصيري[27]:

وقاية الله أغنت عن مضاعفة
من الدروع وعن عال من الأطم

2. التأثر الخفي المحتشم

ونروم خلاله البحث عن النصوص الشنقيطية التي تحاور البردة بلطف وتنظر إليها على استحياء متأثرة بها في البنية والأسلوب؛ فقد طفق شعراء القوم يتنافسون في اقتباس معاني هذه القصيدة وألفاظها، وسنعرض في هذا المقام لمسألتين، أولاهما نتناول ضمنها تأثير هذه القصيدة على مستوى الألفاظ، وفي ثانيهما نعمل على الكشف عن تأثير هذه النبوية في جانب المعاني. وسنوضح ذلك فيما يلي:

1. استحضار مستطرف المباني

ونعني به التأثر الخفيف الذي لا يبلغ إلى تضمين بيت أو شطر كامل وإنما يكتفي بإيراد الكلمة أو الكلمتين، وفي هذا المستوى نحاول إبراز نماذج من الكلمات الشعرية الواردة في قصيدة البردة؛ والتي تجلت على أديم بعض النبويات الموريتانية. من ذلك مثلا ما نقرأ في جيمية[28] مولود بن أحمد الجواد اليعقوبي[29] التي حذر ضمنها من موقف المسيحيين القائم على الإطراء ومجاوزة الحد في الثناء، ليدعو إلى نوع من الوسطية والاعتدال في أسلوب يلتفت إلى البردة ويركن إلى وزنها وأسلوبها وبعض كلماتها[30]. يقول[31]:

21 أحمد بن الأمين، الوسيط في تراجم أدباء شنقيط، مطبعة الخانجي، مصر 1961، ص 203.
22 السيد كيلاني، مرجع، سابق ص 243.
23 مخطوط بحوزتنا.
24 السيد كيلاني، مرجع سابق، ص 237.
25 مقابلة مع العلامة محمد الزايد ابن ألما في انواكشوط.
26 بيصة تحريف للكلمة الفرنسية (Pièce) والمقصود هنا قماش خاص بالنساء كان يستجلب من السنغال.
27 السيد كيلاني، مرجع سابق، ص 235.
28 مخطوط بحوزتنا.
29 هو مولود بن أحمد الجواد اليعقوبي، عالم جليل وشاعر مُجيد كثير المدح للنبي صلى الله عليه وسلم، ت 1243هـ.
30 وهذا واضح في جيميته التي يقول في مطلعها: (صلاة ربي وتسليم على قمر * بدر جلا ظلمات الفتنة الدهما).
31 أحمد بن الأمين، الوسيط، مرجع سابق، ص 209.

دع ما به كفرت قوم المسيح وعن
محامد المصطفى حدث ولا حرجا

فهذا شبيه بقول البوصيري[32]:
دع ما ادعته النصارى في نبيهمُ
واحكم بما شئت مدحا فيه واحتكم

ونمر على زين بن اجَّمَد الذي يختم بديعيته النبوية ببيت يلتمس فيه العفو والمغفرة من الله مستحضرا نغمات البردة وبعض كلماتها. يقول[33].
براعة المدح أرجو غفر مجترم
من الغفور بها وحسن مختتم

فكأنه ينظر إلى قول البوصيري[34]:
أبان مولده عن طيب عنصره
يا طيب مبتدأ منه ومختتم.

ونقرأ لمحمد يحيى بن سيد أحمد أبياتا تتقاطع مع البردة في الوزن والروي مستأنسة ببعض تعابيرها. يقول:[35]
فحبذا طيبة المختار إن لها
في الفضل من فضل طه قمة القمم
من أوسها الدار قد أقوت وخزرجها
بعد الثواء فما بالدار من إرَم

فالبيت الأخير ينظر إلى قول البوصيري[36]:
فالصدق في الغار والصديق لم يرما
وهم يقولون ما بالغار من إرم

ولم يكتف الأستاذ محمد يحيى بهذا القدر؛ بل ضمن نصه نماذج أخرى تقترب من البردة وتلتقي معها في الألفاظ والمعاني، ففي بكائه على منازل الوحي ومعاهد الصحابة نراه يستمد من البردة بعض التعابير الشعرية جاعلا منها مثالا أعلى يقول[37]:

فاندب منازلهم من نأي نازلها
وابك الديار بمُنْهَلٍّ ومنسجم
تلك المنازل ما حازته من شرف
ما إن يعبر عنه ناطق بفم
وقَلَّ في ذكريات قد مضين بها
وَكْفُ الدموع يحاكي واكف الديم.

فهذه الأبيات تتقاطع مع قول البوصيري[38]:
وائذن لسحب صلاة منك دائمة
على النبي بمنهل ومنسجم
فإن فضل رسول الله ليس له
حد فيعرب عنه ناطق بفم
وكلهم من رسول الله ملتمس
غرفا من البحر أو رشفا من الديم

2. استحضار مستلطف المعاني:

ومن هذه النماذج ذلك الاعتذار الطريف الذي قدمه أحد الشعراء الشناقطة مستأنسا بنغمات البردة وأسلوبها، مازجا دمعه بدموعه ومستعطفا أقرب الناس لحاشيته وجموعه. يقول[39]:
فلتعذروني لما أن وقفت بها
مزجت دمعا جرى من مقلة بدم.

وفي هذا الجانب نسعى إلى الكشف عن استحضار القوم لمعاني البردة وأساليبها؛ بادئين بنماذج محمد بن سعيد اليدالي (ت1166 هـ) الذي حاور هذه النبوية في قصيدته «حسن بدئي» في المقطع الذي تحدث فيه عن حسن عبادة الرسول صلى الله عليه وسلم وطول قيامه لربه، فنراه يستأنس ببعض معاني البردة ولو على مستوى الإشارة والتلميح. يقول[40]:
وعلى خير البرايا
سيد الرسل الكرام
صلوات الله دأبا
والتحيات النوام
من تشكت قدماه الضر
ر من طول القيام.

فهذا غير بعيد من قول البوصيري[41]:
ظلمت سنة من أحيا الظلام إلى
أن اشتكت قدماه الضر من ورم

وفي مقطع آخر من هذه النبوية يعدد اليدالي بعض معجزاته صلى الله عليه وسلم، متحدثا عن القرآن.. المعجزة الخالدة التي أعيت الفصحاء وأخرست مُضَّغ الشيح والقيصوم. يقول[42]:
كلمات الله أعيت
ذا الكذوبات اليمامي

32 السيد كيلاني، مرجع سابق، ص 233.
33 مخطوط بحوزتنا.
34 السيد كيلاني، مرجع سابق، ص 239.
35 مخطوط بحوزتنا.
36 السيد كيلاني، مرجع سابق، ص 235.
37 مخطوط بحوزتنا.
38 السيد كيلاني، مرجع سابق، ص 240.
39 مقابلة مع العالم الجليل حمدٌ بن آلما بانواكشوط.
40 الأمير بن أكاه، تحقيق ديوان محمد اليدالي، المدرسة العليا للأساتذة 1980، ص 131.
41 السيد كيلاني، مرجع سابق، ص 233.
42 الأمير بن أكاه، مرجع سابق، ص 134.

ظلال البردة في المديح الموريتاني

فلكم قد جدلت من
ذي جدال وخصام.

فهذان البيتان ينظران إلى قول البوصيري: [43]
كم جدلت كلمات الله من جدل
فيه وكم خَصَمَ القرآنُ من خَصِم

ونطالع في ديوان محمدُ ابن محمدي العلوي (ت 1272هـ) رائية نبوية يلتقي ضمنها مع معاني البردة؛ مبينا عجزه عن إيفاء الرسول حقه من المديح لأن القرآن أثنى على هذا النبي بما لا مزيد عليه، فكأنه بذلك يقدم استقالة البلغاء المبدئية من الإبداع في جانب المديح النبوي لشعورهم المسبق بالقصور عن مستوى البيان الذي أعلنه القرآن بلسان عربي مبين. وعدد الشاعر جملة ممن سبقوا إلى المديح فلم يغنوا في هذا الجانب شيئا؛ فمن هؤلاء كعب وحسان والبوصيري الذي نسبه إلى قصيدته الهمزية فعبر عنه في أبياته بـ«الهمزي». يقول[44]:

لا لا تقس بالورى الماحى فذو خطأ
من قاسه بالورى لو لم يكن بشرا
أثنى عليه بما قد كان ناسبه
رب العباد فماذا تبلغ الشعرا
أهدى إليه قديما من بدائعه
كعب وحسان والهمزي ما كثرا
أسدوا به وأناروا ثم ما بلغوا
كلا لعمرك من معشاره العشرا

فهذه الأبيات تلتقي مع البردة في الوزن وتتقاطع مع بعض أبياتها في المعنى. يقول البوصيري[45]:

دعني ووصفيَ آيات له ظهرت
ظهور نار القرى ليلا على علم
فالدر يزداد حسنا وهو منتظم
وليس ينقص قدرا غير منتظم
فما تطاول آمال المديح إلى
ما فيه من كرم الأخلاق والشيم.

الخاتمة

وفي أعقاب هذه السطور ننتهي إلى أن شعراء المديح النبوي في بلاد شنقيط صرفت أبصارهم تلقاء أبيات البردة، فجعلوها طريقهم إلى الإبداع فتفيؤوا رفيع ظلالها واستأنسوا بأسلوبها؛ ناسجين على منوالها، مستحضرين بعض ألفاظها ومعانيها في إنتاجهم الشعري، فأحالوا عليها مرارا وحاوروها معارضة وتضمينا، فكانت بذلك قادح العبقرية ووقود الإبداع.. مما جعل ظلالها تمتد إلى معظم دواوينهم فكانوا يتخذون منها مستندا تراثيا وإطارا مرجعيا، فصارت مثلهم الأعلى في المديح وأنموذجهم المنشود حتى ليمكن القول في شيء من التجوز إنها أعتدت لقصائد المديح الموريتاني متكأ وآتت كل واحدة منهن نغما وأسلوبا.

وفي المنتهى نوصي بأمور من بينها:

- إعادة الاعتبار لهذه النبوية المباركة؛ وذلك بدفع طلاب المحاظر إلى حفظها وتعهدها، خاصة أثناء العطل الدراسية كعطلة ذكرى المولد النبوي وعطلة الأسبوع وغيرها.
- ضرورة اعتماد هذه القصيدة في المقررات المدرسية وتدريب الناشئة على نغماتها، ليتعودوا على لطيف ألفاظها ورفيع كلماتها.
- نفض الغبار عن الجهد الشنقيطي في إثراء هذه النبوية المتميزة؛ وذلك بتحقيق بعض شروحها.

43 السيد كيلاني، مرجع سابق، ص 233.
44 أحمد بن الأمين، مرجع سابق، ص 58.
45 السيد كيلاني مرجع سابق، ص 236.

د. الشيخ ولد سيدي عبد الله
أستاذ تحليل النص والخطاب
بمعهد اللغات والترجمة في انواكشوط

«تجليات المكان في النص الشعري الموريتاني»

فاتحة..

حين صرخ ابن رشيق القيرواني في وجه معماريي القصيدة بأن البيت من الشعر كالبيت من الأبنية، قراره الطبع وسمكه الرواية ودعائمه العلم، وبابه الدربة وساكنه المعنى ولا خير في بيت غير مسكون..

وحين هتف الشيخ الأكبر ابن عربي بأن كل مكان لا يؤنث لا يعول عليه..

كان الرجلان يرسمان منهجا إبداعيا للتعامل مع المكان شعريا.. كان ابن رشيق يربط البيت/ المكان بالمعنى، وكان ابن عربي يحرك كعادته بركة التأويل والهرمنوطيقا بكلماته المفتوحة.. فتأنيث المكان – سواء كان مكانة أو غيرها – هو بعث للحياة والصخب..

هكذا يشكل المكان تيمة إبداعية حاضرة في الشعر شكلا ومضمونا منذ النصوص الشعرية العربية الأولى..

فمن المعروف أن الشعر العربي ابتكر غرضا شعريا خاصا انصهرت فيه كافة الأغراض الأخرى؛ وهو غرض البكاء على الأطلال أو النسيب.

إن غرض النسيب القائم على رمزية المكان شكل بوتقة امتزجت فيها كافة الأغراض الشعورية؛ أي تلك المرتبطة بدواخل الإنسان والمعبرة عن حالاته الشعورية.

نعم.. النسيب غرض شعري يوظف المكان كتيمة إبداعية صالحة للمتضادات وللثنائيات المتناقضة وتلك المتطابقة، لكنه أيضا هو الفضاء الفني لأغراض كالغزل والرثاء والمدح والهجاء.. إلخ.

ذلك أن التغزل بالمكان، واعتباره ذاتا مخاطبة في النص الشعري ليس إلا تجليا من تجليات الغزل نفسه.

شعرية المكان في القصيدة الشنقيطية:

تعتبر العلاقة بين الإنسان الموريتاني والمكان علاقة وجودية؛ ذلك أن طبيعة حياته البدوية، جعلت منه كائنا مكانيا في أحاسيسه ومشاعره، وهذا ما انعكس على نتاجه الشعري فصيحا كان أو لهجيا.

فحتى سُنَّةُ الترحال التي لازمته طيلة حياته لم تطفئ عنده جذوة التغني بمواضع الألفة والحنين؛ فكل الأمكنة التي يلقي بها عصا الترحال هي أوعية لذكريات معينة سارّة أو مُحزنة، ولقد وصلت درجة التعلق بالمكان عنده إلى مخاطبته خطاب حبيب أو صديق، يستأذنه البقاء ويسوق له الأعذار عند الرحيل الذي قد تضطره له الظروف..

انظر كيف يخاطب سينا ولد الشيخ سيديا «ميمونة السعدى» وهو يزمع مغادرتها إلى موضع آخر بعد أن غادرها الجميع ولم يبق غيره:

لَعَمْرُكَ مَا تَرْتَابُ مَيْمُونَةُ السُّعْدَى
بِأَنَّا تَرَكْنَا السَّعْيَ فِي أَمْرِهَا عَمْدَا
سِوَى أَنَّنَا كُنَّا عَبِيدَ مَشِيئَةٍ
وَلَا عَارَ فِي أَنْ يُعْجِزَ السَّيِّدُ الْعَبْدَا
فَلَيْسَ عَلَيْنَا أَنْ يُسَاعِدَنَا الْقَضَا
وَلَكِنْ عَلَيْنَا أَنَّنَا نَبْذُلُ الْجُهْدَا
أَلَمْ تَرَ أَنَّا قَدْ رَعَيْنَا عُهُودَهَا
عَلَى حِينَ لَا يَرْعَى سِوَانَا لَهَا عَهْدَا
حَبَسْنَا عَلَيْهَا – وَهْيَ جَدْبٌ– سَوَامَنَا
فَمَا صَدَّنَا السَّعْدَانُ عَنْهَا وَلَا صَدَّا
وَيَظْعَنُ عَنْهَا النَّاسُ حَالَ انتِجَاعِهِمْ
فَلَمْ نَنتَجِعْ بَرْقًا يَلُوحُ وَلَا رَعْدَا
وَإِذْ غَدَرَتْ فَانفَضَّ مَنْ كَانَ حَوْلَهَا
وَفَيْنَا فَلَمْ نَغْدِرْ وَلَمْ نُخْلِفِ الْوَعْدَا
فَجِئْنَا لَهَا حَتَّى ضَرَبْنَا قِبَابَنَا
عَلَى نَجْدِهَا الْمَيْمُونِ أَكْرِمْ بِهِ نَجْدَا
وَمَرْجِعَ سَانِيهَا جَعَلْنَا مُخَيَّمًا
لِئَلَّا نَصُونَ الشِّيبَ عَنْهَا وَلَا الْمُرْدَا
نَظَلُّ وُقُوفًا صَائِمِينَ عَلَى الظَّمَا
نَخَالُ سَمُومَ الْقَيْظِ فِي جَنبِهَا بَرْدَا
وَتُذْرِي عَلَيْنَا الرَّامِسَاتُ غُبَارَهَا
فَنَنشَقُّهُ مِنْ حُبِّ إِصْلَاحِهَا وَرْدَا
وَيَشْرَبُ كُلُّ النَّاسِ صَفْوَ مِيَاهِهِمْ
وَنَشْرَبُ مِنْهَا الطِّينَ نَحْسِبُهُ شُهْدَا
بِهَذَا تَرَى مَيْمُونَةُ أَنَّ تَرْكَنَا
لَهَا لَمْ يَكُن مِنَّا اخْتِيَارًا وَلَا زُهْدَا
عَلَى أَنَّنَا وَالْأَمْرُ عَنَّا مُغَيَّبٌ
وَلِلّه مَا أَخْفَى وَلِلّه مَا أَبْدَى
مِنَ اللّه نَرْجُو أَنْ يُيَسِّرَ أَمْرَهَا
وَيَجْعَلَ بَعْدَ النَّحْسِ طَالِعَهَا سَعْدَا
فَيَرْأَبَ مَثْآهَا وَيَجْبُرَ كَسْرَهَا
وَيُبْقِيَهَا مَيْمُونَةً كَاسْمِهَا سُعْدَى[1]

إن اعتبار المكان ذاتا لها مشاعر، تتألم لفراق ساكنيها وتفرح لعودتهم، هو أحد ميكانيزمات بناء النص الشعري

1 ديوان الشيخ سيدي محمد بن الشيخ سيديا، جمع وتحقيق عبد الله بن محمد بن سيديا، ط 1، دار الرضوان، انواكشوط، 2018، ص 104

الموريتاني؛ وخاصة في القرنين 13 و14 الهجريين.
فقد شكلت أيقونة المكان جزء من عملية بناء المعنى، وهذا تأكيد لما مر بنا آنفا؛ حيث يتدخل المكان في عدة أغراض شعرية أبرزها النسيب والغزل..
وفي بيئة شعرية محافظة كالبيئة الموريتانية، يكون في التغزل بالمكان مندوحة عن التصريح باسم الحبيب أو جعله معلوما بالوصف الدقيق.
يقول الشاعر امحمد بن أحمد يوره متغزلا:

أطعت العواذل خوف الجفا
«وخوف الحشيشة أن تنتفا»
وأخفيت شوقي على كثره
وليس المقام مقام الخفا
وصنت الدموع على أربُع
«بوادي الأراك ووادي السفا»
ربوع أُصبن بأيدي البلى
فمنها جديد ومنها عفا
يذكرنيها قديم الهوى
ويأبى التقادم أن تُعرفا[2]

والحال نفسه مع غرض الهجاء؛ ففي هجاء المكان هجاء لساكنه، وفي مدحه مدح لقاطنه. يقول الشاعر محمد الأمين بن الشيخ أحمد هاجيا قوما، ومعرضا بمحل إقامتهم:

فلو كان في أرض امرئ القيس لم يقل:
«قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل»
وكان حراما أن يقول وراءه:
«بسقط اللوى بين الدخول فحومل».

ثم يتذكر في ذروة الغضب مكانا آخر مختلفا، وهنا يتجلى أسلوب المدح:

ولولا ليال خاليات أقمتها
على ربوة المامون في طرب جلي
لما قلت بيتا مستقيما عروضه
يقينا ولم أجنح إلى فهم مشكل.

هكذا يظل المكان من الناحية الموضوعية والمضمونية عماد العملية الإبداعية؛ سواء في الأدب أم في الفن.. ففي المكان تتشكل الأحلام والآمال، وفيه تتحقق كل المطامح حقيقة ومجازا؛ بمعنى أن الشعر يحول الأحلام التي لم تتحقق في الطفولة إلى ذكريات سعيدة، بحيث أن عدم تحققها هو بحد ذاته منتهى السعادة..
يقول شاعر لبحير محمدي ولد أحمد فال متذكرا أيام صباه يوم أن طوحت به الأقدار إلى مغرب الدنيا ومشرقها:

ألا يا بحير الصفو واللهو والأنس
عليك سلام الله يا وجنة الشمس
عليك سلام الله يا مرتع الصبا
ويا مجمع الأحباب والأهل والجنس
ويا ثمرة الألباب يا روضة الهَنا
ويا مُذهب الآلام في الروح والنفس
ويا موقد الأشواق جئتك ثانيًا
ولكن برق الشيب يبدو على رأسي
فلم تُسلني مصر وزهو نعيمها
ولمْ يسلني منها سريرٌ ولا كرسي
ولم تسلني لبنى ولا البين والنوى
ولم أنس لا أنسى ولو كنت في رمسي
ملاعب للغزلان حول ربوعها
كساها نسيم المسك بالورد والورس
شربنا مُدام الحب فيها صبابة
عهود صبانا الغضِّ والكأس بالكأس
ليالي خُودُ الحيِّ يُغرين بالهوى
يواصلننا همساً ويبخلن باللّمس
صبرنا وهاجرناك في الشرق تسعة
وآبتْ بنا ذكرى مواضيك بالأمس
فأبنا بحمد الله في بارق المنى
وكنا قبيل اليوم في حالك اليأس
تمتع فؤادي بالبحير وأهله
وليس عليك اليوم يا قلب من بأس[3]

إن المكان في الصورة الفنية هو «المكان الأليف، في البيت الذي ولدنا فيه، أي بيت الطفولة. إنه المكان الذي مارسنا فيه أحلام اليقظة، وتشكل فيه خيالنا، فالمكانية في الأدب هي الصورة الفنية التي تذكرنا أو تبعث فينا ذكريات الطفولة ومكانية الأدب العظيم تدور حول هذا المحور»[4].
لقد انتبه الشعراء الموريتانيون قديما لعلاقة المكان بالإبداع، وبتدفق الشاعرية.. ومما يروى في هذا الصدد أن الحسنيين قيل لهم: «إن اليعقوبيين أشعر منكم» فقالوا: «إنهم يركبون المطايا النجيبة، ويتنزهون في الأرض الجميلة والمناظر البهيجة، وإن أحدنا يمشي حافيا أشعث أغبر على أرض مغبرة، شائكة، ليس فيها ما يلفت الأنظار أو يهيج الأفكار، ورغم ذلك ننظم القصائد الطنانة، التي تكاد تكون معلقات»[5].
إن اهتمام الموريتانيين بالمكان لم يكن محصورا على الشعر فحسب؛ وإنما جعلوه مادة للتأليف والتصنيف، ومن أشهر الكتب والنصوص المعنية بالمكان كتاب الآبار – أو العمران– لمحمد عبد الله بن البخاري الفيلالي، وكتاب إخبار الأحبار بأخبار الآبار لامحمد ولد احمد يوره، وقصيدة «البادة» للشاعر محمد

2 ديوان ابن أحمد يوره، إعداد محمدن بن أحمدناه، (مرقون) 1984، ص 30.
3 الشيخ عبد العزيز بن الشيخ الحكمي، ثمرات الجنان في شعراء بني جكان، ط1، دار المحبة/ دار آية، دمشق/ بيروت 2004، ص 498.
4 غاستون باشلار، جماليات المكان، ترجمة غالب هلسا، ط5، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 2000، ص 6.
5 المختار ولد حامدٌ، حياة موريتانيا، ج 2، ط1، الدار العربية للكتاب، ص 115.

بن البراء الديماني (ت1362هـ) وهي قصيدة طويلة تنيف على 500 بيت، تدور مناسبتها حول خصومة على حفر آبار داخل قبيلته. ومطلعها:

أثارت رسيس الشوق أي منازل
بغربي ذات الشول غير عواطل.

المكان بين الواقع والرمز:

إن المتتبع لتطور الشعر الموريتاني سيلاحظ كيف تطورت نظرة الشعراء الفنية للمكان؛ وذلك على المستويين: الشكلي والمضموني.

ففي الشعر الموريتاني القديم (القرون 11-12-13هـ) بقي المكان واقعيا، بصورته المادية الماثلة، وظل التعبير عنه موغلا في الواقعية أيضا؛ ذلك أنه الأيقونة التي شكلت عالم الشعراء آنذاك، الكنُّ الذي لا يبغون عنه بديلا، وهذا ما عبر عنه سيدنا ولد الشيخ سيديا في يائيته المكانية الصارخة:

على دُورَانِ أوكارَ التحايا
تَوَاصَل بالغدايا والعشايا
بذات اليُمن فالأنقاء منها
فنجد بني المبارك فالكَنايا
إلى تل الحَبارِ فنجد نصف
إلى جرعاوَي الأرطى ففايا
فبيضاء التماشن فالروابي
روابي التوأمات فذي السرايا
إلى هضب السيال فأيدماتٍ
معاهد حبهن لنا سجايا
وخرناها لنا دون الأراضي
وخارتنا لها دون البرايا
فلا أبغي بها بلدا سواها
ولا هي تبتغي أحدا سوايا
لأنت أحب أرض الله عندي
وأنت من الأماكن مصطفايا
وما زاد المكانُ إليك قربا
يزدهُ ذاكِ قربا في هوايا
فلو أن البلاد خلقن شخصا
لكنت الأنف والغير الألايا
وإن تك نسوة يَصْلَفْنَ كلاً
وتبقي عندنا أحظى الحظايا[6]

فولد الشيخ سيديا هنا يعبر عن المكان الواقعي، ويستدعي في أتون تشكيله لصوره قواميس الغزل والفخر والمدح؛ فهو يتحدث عن كل ذلك مجسدا في مرابع آوكار حيث نشأ وتفتقت عبقريته الشعرية والعلمية والصوفية.

إن قصيدة المكان الواقعي هي التي سماها الدكتور جمال ولد الحسن «القصيدة الوطنية» وهي عنده تلك التي «يمحضها الشاعر للحنين إلى وطنه أو التغني بمفاتنه دون ارتباط مباشر بالغزل؛ بل بتصور للوطن يتجاوز ذلك الأفق المحدود ويتمحور حول الأرض وما يعلق بها من ذكريات وقيم؛ وخاصة حين يكون الشاعر مغتربا فيحن إلى بلاده ويشكو مهاجره»[7].

وهذا ما يجسده الشاعر امحمد ولد الطلبة في جيميته الذائعة:

سرى يخبط الظلماء من بطن تيرس
إليّ لدى ابريبيرَ لم يتعرج
فلم أرَ مثل الهم هما ولا أرى
كليلة مسرى الطيف مَدْلَجَ مُدلِجِ
وذُكْرَةِ أظعان تربعن باللوى
لوى الموج فالخَبْتَيْنِ من نَعْفِ دُوكِجِ
إلى البئر فالحوَّاءِ فالفُجِّ فَالصُّوَى
صُوَى تشْلَ فالأجوادِ فالسفحِ من إجِ
تَحُلُّ بأكنافِ الزِّفالِ فتيرسٍ
إلى زيزَ فالأَرْوِيتين فالاعوَجِ
إلى أَبْلَقَيْ وَنكارَ فالكرب ترتعي
به حيث شاءتْ من حَزِيزٍ وحُنْدُجِ[8]

لقد ذكر ابن الطلبة في مدونته 196 مكانا واقعيا، وتكرر ذكر 62 موضعا منها بين مرتين وإحدى عشرة مرة. وكان مجموع مرات ذكر الأمكنة في ديوانه 313 مرة ولا يدخل في ذلك ذكر أجزاء المكان أو إعادة الضمير عليه. وبما أن مدونة الشاعر تبلغ 1500 بيت فإن كثافة المواضع تبلغ موضعا واحدا لكل خمسة أبيات، أي نحو 21 موضعا لكل مائة بيت.

وكل هذه المواضع تقع في النطاق الذي كان الشاعر يغشاه باستثناء 15 موضعا تقع في الجزيرة العربية (جلها في المملكة العربية السعودية) شاع ذكرها في التراث الشعري حتى غدت رمزا لمدلولات متمحضة للشعر أو تكاد، مثل: صَدَّاء وسلمى ومَنْعَج وحُزْوَى..[9]

ولكن الدارس لشعر ولد الطلبة سيلاحظ أن هذا الشاعر القاموسي الذي عرف بولعه باللغة وبالعرب حياة وإبداعا، والذي قال عنه صاحب الوسيط إنه عندما ينزل بحي يسأل هل عندهم القاموس، فإن كان عندهم اكتفى به وإن لم يكن عندهم تابع مسيره ولا يترك يومه ضائعا..

قلت: إن هذا الشاعر المولع بحياة العرب، والذي كان يبرى النبال ويصطاد الوحش كثيرا ما تعمد عدم تعريب بعض الأماكن (الموريتانية) الواردة في أشعاره، على النقيض من أغلب الشعراء في عصره؛ فنلاحظ في الجيمية الآنفة - والتي كانت في الأصل معارضة لجيمية الشماخ بن ضرار- ورود الأماكن بأسمائها الأصلية

6 ديوان الشيخ سيدي محمد بن الشيخ سيديا، ص 210.
7 أحمد بن الحسن (جمال) الشعر الشنقيطي في القرن 13 هـ، جمعية الدعوة الإسلامية العالمية، ليبيا، ط1 1995، ص 355.
8 ديوان محمد بن الطلبة اليعقوبي، شرح وتحقيق محمد عبد الله بن الشبيه، (نشر أحمد سالك ولد ابوه) انواكشوط، 1999 ط1، ص145.
9 دراسات في الشعر الموريتاني (أعمال ندوة عن ملامح الإبداع في شعر محمد بن الطلبة اليعقوبي) دار الرضوان، انواكشوط، ط1، 2013، ص 363.

(تيرس، تشله، ابريبيره، الأجواد، إيج، الزفال، دوكّج...).
وهذا ما يؤكد أن تقليدية ابن الطلبة كانت في بناء النص الشعري دون المضامين، التي ظلت وفية لبيئتها وثقافتها وخلفيتها الروحية.
لقد شكل تعريب المكان في الشعر الموريتاني ظاهرة تحتاج دراسة متأنية، ذلك أنها تحيل في بنية الثقافة الموريتانية إلى عدة تأويلات، من أهمها: التقليد الواعي للقصيدة العربية في العصور (الجاهلي وصدر الإسلام والأموي) حيث تشكل هذه العصور مدار الاستشهاد اللغوي عند العرب وفي المنهاج المحظري الشنقيطي.
ومن تلك التأويلات أيضا روح المنافسة والمنافرة بين الشاعر الشنقيطي والشاعر العربي القديم؛ وهي منافسة وندية صرح بها العديد من شعراء البلاد وفي مناسبات مختلفة، وكلنا نتذكر قولة ولد الطلبة اليعقوبي عندما عارض ميمية حميد.
لكننا نعود ونذكر بأن ظاهرة التعريب لم تكن على إطلاقها، فكان بعض الشعراء يجد في إيراد المكان بنطقه المحلي شاعرية أكثر عمقا وتجذرا من تعريبه.

المكان رمزا:

لقد كانت البيئة الشعرية الموريتانية منذ قيام الدولة الوطنية، وحتى ثمانينيات القرن المنصرم، بيئة شعرية محافظة وفية لعمود الشعر وموسيقى الخليل، ولم يكن أمام الشعراء بد من البحث عما يرضي الذائقة الكلاسيكية، دون التفكير في أفق أكثر رحابة، ودون أي محاولة لتحرير اللغة من إسارها القاموسي الجامد.
ورغم أن بعض محاولات التمرد الخجولة ظهرت في السبعينيات، إلا أنها كانت تحت سيطرة تقليدية أكثر خشونة واستلابا، وهي نتاج لهيمنة ثقافة «المركز» على «الأطراف» التي بلغت درجة من التجذر جعلتها تنعكس على المقررات التربوية الأدبية.
فبدلا من تقليد شعراء العصور العربية والإسلامية السالفة، طفق الشعراء يعيدون إنتاج السياب ونازك الملائكة ونزار قباني وغيرهم، وبذلك حصل النشاز اللغوي المقيت، بحيث لم يع أغلب هؤلاء أن الصحراء الموريتانية لا تستطيع أن تنتج ثلج جبل الشيخ، ولا ياسمين جيكور ولا ربيع الشام.
وهكذا سقطت النصوص الشعرية يومها في لجة تقليد واتباع أكثر تعقيدا؛ وهو ما جعلها تفقد اهتمام المتلقي الذي لم يصدق بعد أن الثورة على الأجداد ممكنة.
وأمام هذه المفارقة كان شعراء جيل التسعينيات، يهيئون الكلمة الشعرية لاستيعاب تجريب إبداعي جديد؛ وهو القائم على توظيف الرمز المحلي والأسطورة الشعبية، وغيرها من مظاهر الثقافة التي تم إنتاجها على الأرض دون التصرف في حيثياتها؛ بل ودون نقدها، ذلك أنها لا تعني أكثر من قناع لقضايا فكرية وسياسية واجتماعية هي الهدف أصلا.
هكذا لبس الرمز الشعري الهوية الموريتانية، وبذلك بدأ الشعراء يسوّقون التراث المحلي ويمنحون المكان الوطني تأشرة عبور إلى خريطة الشعر العربي كقناع وتيمة تتحكم في أفق انتظار المتلقي غير الموريتاني وتؤجل موت المبدع إلى حين..
لقد وظف الشعراء المعاصرون المكان المحلي كتعبير عن عدة إشكالات واجهتهم وهم يكبرون مع دولة من أحدث البلدان نشأة، فكانت إشكالية الصراع بين القديم والجديد حاضرة في نصوصهم؛ ولذا كانت المواضع التاريخية كشنقيط وولاتة وتيشيت ووادان وآزوكّي وأوداغوست وكمبي صالح.. أهم التيمات الماثلة في نصوص تلك الإشكالية، كتعبير عن الحيرة أحيانا وعن الصدمة أحايين أخرى.
أما عند التعبير عن إشكالات المدينة الحديثة وما يرافقها من مظاهر كالفقر والبطالة والتفاوت الطبقي فكانت المواضع المدينية هي الرموز المعبرة عن ذلك، وأحيانا يوظف الشعراء الحارات والمواضع التي تعبر نشأتها عن إحدى تحديات العصرنة التي واجهتها المدينة الحديثة. ونقصد بذلك أحياء العشوائيات المعروفة عندنا محليا بالكّزرات والكبات...
فعن توظيف المدن التراثية يقول الشاعر بدي ولد أبنو من قصيدة مزامير الوجع:

وصدى كومبي صالح زاد مع الحزن
من حسرتي

ويقول من قصيدة رسالة الآهات:

إن المسافر في هذه الأرض يرقد في الكهف
يرقد قرونا
تحدثني عن ولاتة
تكتب دمعا وادان
أيبتعد الحب عنا؟
هنا أو هنالك أبصر كل نساء المدينة يسبين
كأن مواعيده أبدا لن تحينا
أبصر كل المدائن
أبصر فيها لعصابة
أبصر فيها العيونا[10].

يقول الدكتور بدي ولد أبنو في شبه نص مُوَازٍ ختم به ديوانه (صلوات المنفى البَاريسي):

«أسماء أماكن ككومبي صالح والعيون والعصابة ووادان وولاتة وكدية الجل، وأسماء أشخاص مثل ولد امسيكة وكبولاني ووضاح، فضلنا أن لا نضايق أطيافهم في الفضاء الشعري بتعريفهم في ترقيعات نثرية، دلتنا البوابات بمقام المقال على المدائن، وكنا في حضرة الشخصيات عبر الشخوص»[11].

وعن توظيف كدية الجل يقول المرحوم محمد ولد عبدي من قصيدة الحجارة:

وبعد ثلاثين عاما من النزق العربي
وقفت على كدية الجل
أرقب قيامة من جديد
نظرت إلى الخيل خرسى
يواقعها الذل في خيمة الوطن العربي
رأيت قميصا به دم عشرين ذئبا وذئبا[12].

ويقول موظفا مدينة آزوكّي من قصيدة

10 بدي ولد أبنو، صلوات المنفى الباريسي، ط 1، 1998، ص 53.
11 نفسه، ص 204.
12 محمد ولد عبدي، الأرض السائبة، ط1، 1995، ص 123.

السنبلة:
أنا الفتح آزوكّي الكلمات
تجليت في حضرة الحضرمي
شربت كتاب الإشارة
سطرا
رأيت ابن عامر
عمرا تزود
سيفا تجلد
عصرا تجدد
يا فاتح النصر
إن الصحارى تناديك فيّ[13].

أما في توظيف المكان تعبيرا عن الفقر والتفاوت الطبقي فيقول ولد عبدي من قصيدة فجر القتاد:
وأسمع نسل السياب
يردد أنشودة من مطر
مطر للخليج.. مطر للنهر
مطر سيهيج.. من خلال الحجر
وأظل أردد في نشوة من قتاد
نشيد الحجر
وأعلمه للذين ستنجبهم «كبة» في العراء
أو «كُزرة» آمنت أن للأرض
ربا سيحمي الحصاد[14].

إن رمزية المكان في الشعر الموريتاني المعاصر تتجاوز حقيقته الفيزيائية، وكينونته المادية المُدرَكة، إلى دلالته المعنوية وبُعده الثقافي.
ولهذا لا غرابة أن تتردد لدى هؤلاء الشعراء التسميات الوصفية التي عرف بها المجال الموريتاني قبل تشكله في دولة حديثة، فتجد تيمات من قبيل (المنكب البرزخي، الأرض السائبة، بلاد التكرور، الإيالة..)
والتسميات التفريعية التي قسمت ذلك المجال إلى مقاطع جغرافية تجاوزت بعدها الجغرافي إلى بعد ثقافي أصبح سمة لساكنتها كالترارزة وآدرار ولبراكنة وتكانت واركّيبة والحوض والنهر واظهر وآوكار واذراع... وغيرها..
كل هذه الأمكنة تحولت إلى أقنعة ورموز لدى الشاعر الموريتاني المعاصر.

الصفحة مكانا للتشكيل:

وهنا يبرز المكان شكليا، ونقصد به استثمار الشاعر لفضاء الصفحة أو الورقة لكتابة نص يشكل نمط كتابته وتوزيع كلماته على سطح الورقة نصا آخر، إننا هنا نتحدث عن التشكيل البصري للنص، أو ما سماه محمد مفتاح «أيقونية الفضاء»[15].
إن الشاعر المعاصر يتعامل مع المكان الكتابي بحِرفية عالية، تجعل ذلك المكان مشاركا في خلق المعنى؛ وبذلك يكون المتلقي أمام أيقونات متعايشة في مكان واحد.
وطبعا لا يمكن أن نهمل أن شعراء التصوف الإسلامي كانوا سباقين إلى مخاطبة البصر قبل النظريات النصية المعاصرة؛ وهذا ما أشار إليه محمد بنيس في كتابه «ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب» حيث أكد أن الانتباه لأهمية المكان في الشعر العربي ليس وليد الاحتكاك الأدبي بمدارس النقد الأوروبي الحديثة؛ وإنما له جذور في التراث الشعري العربي وخصوصا المغربي/الأندلسي منه، حيث نجد «الشاعر أحمد بن محمد البلوري القضاعي الذي له أشعار مكتوبة على شكل مربعات، وقد عرف بذلك في عصره، وأنه من المجودين فيه، كما اشتهر الناقد الشاعر أبو الطيب صالح بن الشريف الرندي - صاحب النونية الشهيرة- بمثل هذا الاهتمام؛ حيث أورد لنفسه في كتابه النقدي «الوافي في نظم القوافي» قصيدة على شكل خاتم في الباب السابع والثلاثين من أبواب البديع الذي عقده لظاهرة التختيم..»[16].
وعندنا في موريتانيا اهتم شعراء التصوف كثيرا ببنية المكان الخطي؛ فكتب ولد الشيخ سيديا قصيدة على شكل نجمة وأخرى على شكل دائرة..
ومدح الشاعر سيدي عبد الله بن الأديب اليعقوبي، الشيخ ماء العينين بقصيدة كتبها بطريقة دائرية، تبدأ بحرف (س) وتنتهي به، وبذلك تشكل دائرة فنية، تشبه الدائرة الروحية للشيخ وما ينضوي تحت لوائه من مريدين وأتباع[17].

ويعتبر أحمد بن محمدن الملقب «بيني» التندغي (ت1367هـ/ 1948م) من أهم رواد التجديد الشكلي في الشعر الشنقيطي؛ فقد كان من أصحاب فن «الحبارى» بحيث يكتب القصيدة على أشكال مختلفة، ومزخرفة، وعلى هيئة الطير أو الشجر أو النجوم أو الأهلة.

ختاما:

تكاد تجمع الدراسات النقدية على أن قدسية المكان في الشعر العربي انتهت مع انقضاء عصر بني أمية، وأنه استعاد سلطته مع الرواية وأجناس السرد الحديثة..
نعم، لقد منحت الرواية المكان - أو هو الذي منحها- فضاء للتشكل واستنبات المعنى، فحولها إلى لعبة هرمنيطيقا مكثفة ولذيذة، ولكنه لم يغادر سوحَ الشعر. هو فقط تحول من صورة المكان الواقعي، الناطق إلى صورة المكان المشتهى.. المكان المنتظر.. وذلك ما أملته تحولات العالم المحيط وحالة الإنسان العربي في أوطانه المرفوضة إبداعيا..

13 نفسه، ص 107.
14 نفسه، ص 89.
15 محمد مفتاح، دينامية النص، ط 1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 1987، ص 57.
16 محمد بنيس، ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب، ط 3، دار توبقال، المغرب 2014، ص 99.
17 محمد الظريف، الحياة الأدبية في زاوية الشيخ ماء العينين، ط 1، مؤسسة امريبه ربه لإحياء التراث والتبادل الثقافي، المغرب 2003، ص 245.

أحمد التجاني جالو المدرس بقسم اللغة والحضارة العربية،
جامعة الشيخ أنتا جوب- دكار- السنغال.

موقف الجيل الأول من النحاة في الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف

المقدمة

يقتضي المنطق أن يكون الحديث من مصادر النحو عند الجيل الأول من النحاة، أي جيل سيبويه والأخفش والكسائي والفراء، لأن منزلة الحديث في السنة تلي القرآن الكريم في حجّيته في علم أصول الفقه؛ فالأصوليون، بالإجماع، يُرجعون السنة النبوية إلى القرآن لسببين:

الأوَّل: توجيه القرآن في كثير من آياته إلى العمل بالسنة واستنباط الأحكام منها، لأن السنة تفسير لأحكام القرآن. ومن تلك الآيات: ﴿وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا...﴾[1]. والآيات التي تدور في فلك هذا المعنى أكثر من أن تُعَدَّ أو تُحْصَى. وكلها تدعو إلى عموم طاعة الرسول، فيما ذُكر صراحةً في الكتاب، أو ما فهم ضِمْناً، ولم يُصرَّح بذكره بناء على معنى قول الله تعالى: ﴿من يُطع الرسولَ فقد أطاع الله﴾[2].

الثاني: أن السنة توْأم الكتاب، وهي مبنية عليه ومفسِّرة لأحكامه الإجمالية. وهذا مدار قوله تعالى: ﴿فاسألوا أهل الذِّكر إن كنتم لا تعلمون، بالبيِّنات والزبر، وأنزلنا إليك الذِّكر لتُبيِّن للناس ما نُزِّل إليهم ولعلَّهم يتفكَّرون﴾[3].

والسنة بهذا المعنى، هي: ما نقل النقل الصحيح المطرد الخارج عن حدِّ القلَّة إلى حدّ الكثرة، المبني على الكتاب والمفسِّر لأحكامه وضوابطه الإجمالية. ولكن نظرة فاحصة إلى معاني القرآن للأخفش ودراسة مختلف مصادره اللغوية تبيِّن لنا حقيقتين:

الأولى: إن الأخفش حفيّ بالرجوع إلى القرآن وإلى كلام العرب شعرا ونثرا، وإلى لغاتهم وأقوالهم، وإلى آراء العلماء.

الثانية: إن المتتبع لهذا الكتاب ليجد أن الأخفش لا يختلف في هذا عن أئمة اللغة أمثال سيبويه والفراء.. الذين أعرضوا عن الحديث أو الإكثار منه، ولم يعتدُّوا كثيرا به في الاستشهاد. ولكن هذا الموقف لا يبدو غريبا من الأخفش إذا رأينا أنه قد حَذَا حَذْوَ شيخه سيبويه ومعاصريه الذين لم يوسعوا دائرة استشهادهم بالحديث لجواز روايته بالمعنى وليس باللفظ[4].

«لو قلَّبْنا صحائف «معاني القرآن» لوجدنا «الأخفش» معرضا عن الاستشهاد بأحاديث النبي (صلى الله عليه وسلم) لا يحفل إليها البتَّة، ولا يلجأ إليها أبدا. ويطبِّق منهاجا يُخْرج فيه بعض النحويين الأحاديث من دائرة استشهادهم اللغوي؛ مستندين إلى أن رواية الأحاديث بمعانيها جائزة»[5]. وما الفراء ببعيد عن هذا النهج؛ فهذا هو ما نجده في كتابه معاني القرآن. أما سيبويه فقد استشهد بقليل من الأحاديث. وقد ارتأينا إيرادها مجتمعة لتوضيح هذه الظاهرة في الأحاديث الثمانية أو أجزاء منها كما وردت في الكتاب[6].

1. تحدَّث سيبويه عن ترك بعض الأشياء استغناء عنها لعلم المخاطب، فقال:

«ومما يقوِّي ترك نحو هذا لعلم المخاطب به، قوله: ﴿والحافظين فروجهم والحافظات والذاكرين الله كثيرا والذاكرات﴾[7] فلم يُعمل الآخر فيما عمل فيه الأول استغناء عنه. ومثل ذلك: «ونخلع ونترك من يفجُرك» وقد جاء في الشعر من الاستغناء ما هو أشد من هذا، وذاك قول قيس بن الخطيم:

نحن بما عندنا وأنت بما
عندك راضٍ والرأي مختلف[8].

لم يأت سيبويه من هذا الحديث إلا بهذه القطعة.

2. تحدَّث سيبويه عن كلمة «سبحان» قائلا: «وقد جاء سبحان مُنوَّنا مفردا في الشعر، قال الشاعر؛ وهو أميَّة بن أبي الصلت:

سبحانه ثم سبْحاناً يعود له
وقبلنا سبَّح الجوديُّ والجُمُدُ

شبَّهه بقولهم: حجراً وسلاماً.

3. ثم قال: «وأمَّا سبُّوحاً قدُّوساً ربِّ الملائكة والرُّوح» فليس بمنزلة سبحان الله، لأنَّ السُّبوح والقُدوس اسم، ولكنه على قوله: «اذْكر سبُّوحاً قدُّوساً.. وخزلوا الفعل، لأن هذا صار عندهم بدلا من سبَّحتُ، كما كان مرحبا بدلا من رحُبَتْ بلادُك وأهلَتْ. ومن العرب من يرفع فيقول: سبُّوحُ قدُّوسٌ [ربِّ الملائكة والرُّوح][9] كما قال: أهلُ ذاك وصادقٌ والله. وكل هذا على ما سمعنا العربَ تتكلَّم به رفعاً ونصباً»[10].

4. عقد سيبويه «باب ما يكون من الأسماء صفة مفرداً وليس بفاعل ولا صفة تشبَّه بالفاعل كالحَسَن وأشباهه» فقال فيه: «وإن شئتَ قلتَ: ما رأيت أحدا أحسن في عينه الكحلُ منه، وما رأيتُ رجلا أبغض إليه الشر منه» و«ما من أيَّام أحبَّ إلى الله - عزَّ وجَلَّ- فيها الصومُ منه في عشر ذي الحجة» فإنما المعنى الأول، إلا أن الهاء هنا الاسمُ

1 الآية 7 من سورة الحشر. وانظر: الآية 65 من سورة النساء.
2 الآية 80 من سورة النساء.
3 الآيتان 43- 44 من سورة النحل.
4 خلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، الطبعة الأولى، دار العلوم العربية، بيروت، 1987، ص: 50.
5 الأخفش الأوسط، معاني القرآن، تحقيق فائز فارس، الطبعة الثالثة، الشركة الكويتية لصناعة الدفاتر والورق، الكويت، 1981، ج 1: 102.
6 سيبويه، أبو بشر، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الطبعة الأولى، دار الجيل، 1991، ج 5، ص 32.
7 الآية 35 من الأحزاب.
8 سيبويه، الكتاب، 1/ 74.
9 هكذا ورد في الأصل.
10 سيبويه، الكتاب، 1/ 326- 327.

الأول، ولا تخبر أنك فضلت الكحل عليه ولا أنك فضلتَ الصوم على الأيام، ولكنك فضلت بعض الأيام على بعض. والهاء في الأول هو الكحل، وإنما فضّلته في هذا الموضع على نفسه في غير هذا الموضع، ولم ترد أن تجعله خيرا من نفسه البتّة..»[11].

5. تناول سيبويه علامة المضمر في بعض الأسماء فقال: «وقد تقول: أنا عبد اللّه، فاخرا أو مُوعدا، أي اعرفْني بما كنت تَعرف وبما كان بلغك عني، ثم يفسّر الحال التي كان يعلمه عليها فيقول: أنا عبد اللّه كريما [جوادا][12] وهو عبد اللّه بطلا شجاعا. وتقول: إني عبد اللّه، مصغّرا نفسه لربه، ثم تفسِّر حال العبيد، فتقول: «آكلا كما تأكل العبيد»[13]. ولم يورد سيبويه إلا هذا الجزء الذي اقتطعه من حديث «إنّي عبد اللّه آكلا كما يأكل العبد وشاربا كما يشرب العبد».

6. تحدَّث سيبويه عن رفع الاسم بعد ضمير الفصل فقال: «وأمَّا قولهم: «كل مولود يولَد على الفطرة، حتّى يكون أبواه هما اللذان يُهوِّدانه ويُنصِّرانه» ففيه ثلاثة أوجه: فالرفع وجهان والنصب وجه واحد. فأحد وجهي الرفع أن يكون المولود مضمرا في يكون، والأبوان مبتدآن وما بعدهما مبنيّ عليهما، كأنه قال: حتى يكون المولود أبواه اللذان يُهوِّدانه ويُنصِّرانه. والوجه الآخر أن تُعمِل يكون في الأبوين، ويكون هما مبتدأ وما بعده خبرا له. والنصب أن تجعل هما فصلا»[14].

7. ذكر سيبويه مفهوم حكاية بعض الحروف وتركها على حالها فقال: «وأمَّا ثَمَّ وأينَ وحيث ونحوهن، إذا صُيِّرْن اسما لرجل أو امرأة أو حرفٍ أو كلمةٍ، فلا بدَّ من أن يتغيَّرن عن حالهنَّ، ويصِرْن بمنزلة زيد وعمرو، لأنك وضعتهن بهذا الموضع، كما تغيَّرتْ ليت وإنَّ. فإن أردت حكاية هذه الحروف تركتها على حالها كما قال: «إن اللّه ينْهاكم عن قِيلَ وقال». ومنهم من يقول: عن قيلٍ وقالٍ، لما جعله اسما»[15].

8. علَّق سيبويه على كسر فاء الكلمة وسكون عينها في «شِهْدَ و»لِعْبَ، فقارنها بـ»نِعْمَ» و»بِئْس» وقال: «هذا باب ما أُسْكِن من هذا الباب الذي ذكرنا وتُرك أوّل الحرف على أصله لو حرّك، لأن الأصل عندهم أن يكون الثاني متحركا، وغير الثاني أول الحرف،[16] وذلك قولك: شِهْدَ ولِعْبَ، تُسكن العينَ كما أسكنتَها في عَلْمَ، وتدع الأول مكسورا، لأنه عندهم بمنزلة ما حرّكوا، فصار كأول إبِل، ومثل ذلك نِعْمَ وبِئْسَ، إنّما هما فَعِل وهو أصلهما. ومثل ذلك: فَبِها ونِعْمَتْ، إنما أصلها «فَبِها ونَعِمَتْ. وبلغنا أن بعض العرب يقول: نَعْمَ الرجل».[17]

هذه هي كل الأحاديث الثمانية أو أجزاء منها كما وردَتْ في الكتاب. ويمكن ردّها إلى سبعة، لأن أحدها ورد مرفوعا (سبّوحٌ قدوسٌ) ومنصوبا (سبّوحًا قدوسًا) ولكنهما في الحقيقة حديث واحد. ولهذا يقول الباحثون:

«إن المُتَتَبِّع لكتاب سيبويه لا يكاد يظفر إلا ببضعة أحاديث أو أجزاء منها تَعُدُّ على أصابع اليد الواحدة، استطاع أحمد راتب النَّفاخ في فهرس شواهد سيبويه، أن يُحْصِيَها ويجدها في كتب السنن على النحو الذي ذكرها سيبويه أو على نحو يختلف قليلا أو كثيرا، وهو على ذلك لا يجعلها مصدرا للاستشهاد؛ بل يذكرها تَقْوِيةً لشواهد سَبَقَتْ من القرآن، أو يذكرها وحدها مفسِّراً بأمثلة من عنده، وهو في كل الأحوال لا ينصُّ على أنه حديث؛ بل يجعله من كلام العرب ويصدِّره بوأمَّا قولهم.. ومن ذلك... وهذا دليل لا شكَّ فيه على انصراف النحاة الأوائل عن الاستشهاد بالحديث. وَقَفَا آثارهم منْ جاء بعدهم، إلا السيرافي والصفار في شرحهما لكتاب سيبويه، وكثيراً من الأندلسيين»[18].

إن سيبويه لم يكن في الحقيقة حفياً بالحديث في الاحتجاج اللغوي. وهذه الظاهرة هي التي نجدها عامة في كتب النحاة الأوائل، ثم الذين يلونهم، ثم الذين يلونهم.. وقد ذكر ابن النديم بعض من صنّف في غريب الحديث،

11 سيبويه، الكتاب، 2/ 32.
12 هكذا ورد في الأصل.
13 سيبويه، الكتاب، 2/ 80.
14 سيبويه، الكتاب، 2/ 393.
15 سيبويه، الكتاب، 3/ 268.
16 أي أن يكون ثانيه وأوله متحركين.
17 سيبويه، الكتاب، 4/ 116.
18 محمود أحمد نحلة، أصول النحو العربي، الطبعة الأولى، دار العلوم العربية، بيروت، 1987، 48.

وذكر ما يقرب ثلاثين عالما، ولم يذكر منهم الأخفش ولا الفراء.[19] ولكن كثرة الاحتجاج بالقرآن في النحو جعلت ظاهرة عدم الاستشهاد بالحديث قضية غير ذات جدوى في ذلك العصر. وقد أثار ذلك ضجَّة كبيرة لدى المتأخرين والمعاصرين من النحاة.

وخلاصة القول إن للقدماء نظرة خاصة اتجاه لغة الحديث. ولهذا نرى أن اللغويين والنحاة المتأخرين قد انقسموا اتجاه الحديث إلى ثلاث طبقات: طبقة منعتْ الاستشهاد به مطلقا، وطبقة أجازت بشروط، وطبقة ثالثة طبَّقت روح الحديث القائل: «خير الأمور أوسطها» فتوسطت بين الأمرين.

أما الذين منعوا، فكانوا في الأغلب من النحاة الأوائل الذين لم يثيروا هذه القضيَّة قط في عصرهم. ويرى البعض – كما نقله السيوطي– أن هناك سببين لذلك:

الأول: أن رواة الحديث جوَّزوا روايته بالمعنى، ولهذا تجد قصة واحدة قد جرتْ في زمان الرسول قد نُقلتْ بألفاظ كثيرة مثل قصة التزويج بالقرآن، وهي: «زوَّجْتُكها بما معك من القرآن» و«ملَّكتُكها بما معك» و«خُذْها بما معك».. وغير ذلك من الألفاظ. فنعلم يقينا أنه لم يلفظ بجميع هذه الالفاظ، فأتَتْ الرواة بالمرادف ولم تأت بلفظه؛ إذ المعنى هو المطلوب، ولا سيَّما مع تقادم السماع، والاتكال على الحفظ. والضابط منهم من ضبط المعنى، وأمَّا ضبطُ اللفظ فبعيد جدا، لا سيما في الأحاديث الطوال»[20].

الثاني: وقوع اللحن كثيرا فيما رُوِيَ من الحديث، لأن كثيرا من الرواة كانوا غير عرب بالطبع، فلم يكونوا يجيدون لسان العرب بصناعة اللغة والنحو، فوقع اللحن في كلامهم وهم غير واعين لذلك. ونعلم قطعا أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان أفصح الناس، فلم يكن ليتكلَّم إلا بأفصح اللغات»[21].

وقد نبش النحاة رفات هذه القضية في القرن السابع فبعثوها من مرقدها حين أجاز ابن مالك الاستشهاد بالحديث مطلقا، وتبعه ابن هشام فأفرط فيه. ولهذا انبرى المعارضون، وعلى رأسهم أبو حيَّان النحوي وشيخه ابن الضائع، يردّون على ابن هشام مسلكه هذا[22]. ونقل ذلك أبو حيان في «شرح التسهيل» معترضا على ابن مالك قائلا: «ليس ذلك من عادة أئمة هذا الشأن»[23]. كما انتقد كثيرون ابن مالك وابن هشام باعتبار أن قلة من النحاة المتأخرين هم الذين أجازوا ذلك. ويقول محمود أحمد نحلة: «وأما الذين أجاوزا الاستشهاد بالحديث فمنهم اللغويون أصحاب المعاجم؛ إذ لم يجدوا حرجا في ذلك، لأن عمدتهم المعنى، أما النحاة فهم قليلون أبرزهم ابن مالك وابن هشام، وكانتْ حجتهم أن الإجماع منعقد على أن الرسول صلى الله عليه وسلم أفصح العرب لسانا، والأصل أن يُرْوى الحديث كما سُمع، لأن الأصل عدم التبديل، فأهل العلم به شدَّدوا الضبط والتحرى، وتكفي غلبة الظن الذي هو مناط الحكم الشرعي، ثمَّ إن كثيرا من المحدِّثين منعوا الرواية بالمعنى، والذين أجازوا شرطوا أن يكون الراوي على علم بما يغيِّر المعنى، ثمَّ إن الرواية بالمعنى كانتْ قبل التدوين، والتدوين وقع في الصدر الأول قبل أن تفسد الألسنة، وغاية الأمر يومئذ تبديل لفظ يُحتجُّ به بلفظ آخر يُحتجُّ به»[24]. وقد تطورتْ المسألة عند المعاصرين، فاستنكروا على أئمة اللغة المتقدِّمين عدم اعتدادهم بالحديث بحجة أن الرسول قد قال: «أنا أفصح من نطق بالضاد؛ بيد أنِّي من قريش واسترضعت في بني سعد».

إن الفصاحة النبوية هي فصاحة من أوحي القرآن على قلبه، وائتُمن على تبليغه، وأعطِيَ جوامع الكلم وتربَّى بين قبائل عربية لم تشب لغتها أية شائبة»[25]. وهذا الرأي هو وجهة نظر صاحب كتاب «مخالفة القياس والأفصح في نظر النحويين من خلال الصحيحين» حينما قال: «نظرا لفصاحة النبي صلى الله عليه وسلم وبلاغته وسليقة أصحابه صلى الله عليه وسلم، كان الأولى أن تُعَدَّ أحاديثهم المصدر الثاني من مصادر النحو بعد القرآن، ولكن سكت القدماء عن هذه القضية إلى أن جاء ابن الضائع فبعث القضية من مرقدها بقوله: «تجويز الرواية بالمعنى هو السبب عندي في ترك الأئمة كسيبويه وغيره الاستشهاد على إثبات اللغة بالحديث، واعتمدوا في ذلك على القرآن وصريح النقل عن العرب، ولولا تصريح العلماء بجواز النقل بالمعنى في الحديث لكان الأولى في إثبات فصيح اللفظ كلامُ النبي صلى الله عليه وسلم، لأنه أفصح العرب»[26]. إن أصحاب هذه الآراء علماء أجلاء؛ لا يَشك فيهم أحد، ولا يجوز أن يُطعن فيهم علما أو دينا، كما أنه لا يمكن إنكار مبدأ فصاحة الحديث؛ فهذا لا يقوله إلا مكابر. ولكن المسألة يجب النظر إليها بعين فاحصة تتجاوز الحديث باعتباره سُنَّة؛ بل باعتباره علما، ليتوجه النظر فيه إلى وسائل روايته وتدوينه. لِنَنظر إلى الحديثين اللذين رُوِيَا عن النبي صلى الله عليه وسلم واللذين يستند إليهما بعضهم في فرض الحجاب المقابل للسفور؛ فالأول: رُوِيَ عن عائشة عن النبي صلى الله عليه وسلم قوله: «لا يحل لامرأة تؤمن بالله واليوم الآخر إذا عركَتْ أن يظهر منها إلا وجهها ويداها إلى هاهنا» وقبض على نصف الذراع. والثاني: رُوِي أبو داود عن عائشة أن أسماء دخلَتْ على الرسول صلى الله عليه وسلم فقال لها: «يا أسماء إن المرأة إذا بلغتْ المحيض لم يصلح أن يُرى منها إلا هذا» وأشار إلى وجهه وكفَّيه». فالحديثان من أحاديث الآحاد، وليسا من الأحاديث المتواترة. والحديثان يختلفان في ألفاظ المتن. وهذا له اعتبار بمناط الحكم الشرعي في علم مصطلح الحديث؛ فقد جاء الأول بصيغة الحلال والحرام (لا يحل للمرأة) بينما رُوِيَ الثاني بصيغة الصلاح والأصلح (لا يصلح للمرأة). وهناك فرق بين

19 ابن النديم، الفهرست، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، د. ت، ص 52.
20 السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق محمد حسن إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998، 2 9-30.
21 انظر السيوطي، الاقتراح، 30- 31.
22 محمود أحمد نحلة، أصول النحو العربي، 49.
23 السيوطي، الاقتراح، 34.
24 محمود أحمد نحلة، أصول النحو العربي، 51- 52.
25 محمد المختار ولد اباه، تاريخ النحو في المشرق والمغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1996، 576.
26 إبراهيم صَعب النجايْ، مخالفة القياس والأفصح في نظر النحويين من خلال الصحيحين، الطبعة الأولى، وزارة التعليم العالي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العربية السعودية، 1/ 77- 78.

المفهومين، لأن الحلال والحرام يدخلان في نطاق الحكم الشرعي؛ بينما يدخل الصلاح والأصلح في نطاق التفضيل في ظروف اجتماعية معينة.[27]

ويرى أستاذنا الشيخ محمد المختار ولد ابّاه أن الاستشهاد بالحديث اليوم إصلاح خطإ ارتكبه القدماء وعلى رأسهم سيبويه الذى لم يستدل إلا ببضعة أحاديث لا تتجاوز العشرة.

ويُحكى أن سيبويه حاول في أول أمره أن يكتب الحديث عن حماد بن سلمة، غير أن حادثتن صدَّتاه عن الحديث ووجّهتاه إلى اللغة: إحداهما أنه قال أمام حمَّاد: إن الرسول صعد «الصفاء» فقال له: يا فارسيّ لا تقل «الصفاء». وأما الثانية، فهي المتعلقة بحديث «ليس من أصحابي إلا من لو شئت لأخذت عليه ليس أبا الدرداء» فقال سيبويه «ليس أبو الدرداء» وظنَّه اسم «ليس». فقال حمَّاد: لحنت يا سيبويه، ليس هذا حيث ذهبتَ، وإنما «ليس» هاهنا استثناء. فقال سيبويه: لا جرم، لأطلبنَّ علما لا تلحِّنُني فيه. فلزم الخليل فبرع.»[28] وآلى سيبويه على نفسه أن لا يكتب شيئا حتى يحكم العربية فغرق في بحرها ونأى عن الحديث.»[29]

ولكن لِنَفْرض جدلا أنه يُستفاد من الحادثتين أن سيبويه لا يُجيد الحديث، فإنه يستفاد منهما، من باب أولى، عدم إجادته الصرف في القصة الأولى، لأنه لا يفرق بين المقصور والممدود في كلمة «الصفا» وعدم إجادته النحو في القصة الثانية، لأنه لا يفرق بين اسم كان وخبره في عبارة: «أبا الدرداء». ولكن إذا كان سيبويه قد لازم العلماء حتى برع في علوم اللغة وفي علوم القرآن والقراءات والتجويد. فما الذى يمنعه من معرفة الحديث، فليستْ إجادة الحديث بأصعب من إجادة هذه العلوم؟

ولكن الإنصاف أنه ﴿ولا تكسب كل نفس إلا عليها ولا تزر وازرة وزر أخرى﴾.[30] كيف يتحمل سيبويه ومعاصروه وزر كونهم قد عاشوا في عهد لم تستكمل فيه عملية التدوين، لأن الأئمة الرواد الذين قاموا بتدوين الحديث، كالإمام مالك وغيره، كانوا في الحجاز ولم تظهر كتبهم إلا في نهاية القرن الثاني الهجري، كما أنهم لا يجوز أن يتحمَّلوا وزر عدم مخالطتهم لعلماء الحديث في العراق كسفيان بن عيينة الذي لا يعرف له أي كتاب في الحديث، وسفيان الثوري (ت161ه) الذى توفّي قبل أن يعرفه سيبويه، وضاعتْ كتبه ولم تصل إلينا لأنه قد أحرقها تورُّعا. وهو الذي قال عنه السيوطي: «وقد قال سفيان الثوري: إنْ قلتُ إنني أحدِّثكم كما سمِعْتُ فلا تصدِّقوني».[31]

ثم أضاف السيوطي قائلا: «ومن نظر في الحديث أدنى نظر علِم العلم اليقينَ أنهم إنما يروون المعنى. وقد قال لنا قاضي القضاة بدرُ الدين بن جماعة – وكان ممن أخذ عن ابن مالك– قلتُ له يا سيِّدى: هذا الحديث رواية الأعاجم، وقد وقع في روايتهم ما يُعلمُ أنه ليس من لفظ الرسول، فلم يُجبْ بشيء. وقال أبو حيان: وإنما أمعنتُ الكلام في هذه المسألة لئلا يقول المبتدئ: ما بال النحويين يستدلون بقول العرب، وفيهم المسلم والكافر، ولا يستدلون بما رُوي في الحديث بنقل العدول كالبخاري ومسلم وأضرابهما؟ فمن طالع ما ذكرناه أدرك السبب الذى لأجله لم يستدل النحاة بالحديث. انتهى كلام أبي حيان بلفظه»[32].

«وليس بين أنصار القديم (كما يقول طه حسين) من يستطيع أن يُنازع في أن المسلمين قد احتاطوا أشدَّ الاحتياط في رواية القرآن وكتابته حتى أصبح أصدق نص عربي قديم يمكن الاعتماد عليه في تدوين اللغة العربية وفهمها. وهم لم يحفلوا برواية الشعر ولم يحتاطوا فيها؛ بل انصرفوا عنها في بعض الأوقات طائعين أو كارهين، ولم يراجعوها إلا بعد فترة من الدهر وبعد أن عبث النسيان والزمان بما كان قد حُفظ من شعر العرب في غير كتابة ولا تدوين.

أما نحن فمطمئنون إلى أن الوجه –إذا لم يكن بُدّ من الاستدلال بنص على آخر– إنما هو الاستدلال بنصوص القرآن على عربية هذا الشعر لا بهذا الشعر على عربية القرآن».[33]

ومع هذا لم يحظ الحديث بما حظي به الشعر في الاحتجاج اللغوي. ولكن أيُعقَلُ أن يكون سيبويه عاجزا عن دراسة الحديث وجمعه كما درس علوم اللغة

27 انظر محمد سعيد العشماوي، حقيقة الحجاب وحجية الحديث، مؤسسة روز اليوسف، القاهرة، 2002، ص -26 27.
28 سيبويه، الكتاب، 1/ 7.
29 محمد المختار ولد اباه، تاريخ النحو في المشرق والمغرب، ص -94 95.
30 الآية 164 من سورة الأنعام.
31 السيوطي، الاقتراح، ص 31.
32 السيوطي، الاقتراح، ص 31
33 طه حسين، في الشعر الجاهلي، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1926، 183.

وجَمَعَها في كتابه الذي وُصفَ بأنه: «قرآن النحو»؟ أيُعقَلُ كذلك أن يكون كل علماء اللغة، من أقدم نحوي استشهد به سيبويه وهو الأخفش، الأكبر عبد الحميد بن عبد المجيد (ت793م) إلى ابن مالك، قد تواطئوا-عن عمد وسبق إصرار-على باطل في عدم الاحتجاج بالحديث دون أي سند علمي اقتنعوا بصحته عن حسن نية وباعتبارهم أهل هذه الصَّنْعة؟

إن الأمر أعمق من ذلك بكثير، لأنه يصعب على المرء الإيمان بأن ابن مالك أو من على شاكلته كان أعرف من سيبويه بالحديث، أو أن عصره كان أعرف وأخصب بالحديث من عصر سيبويه. ولهذا فمن الصعب أن يؤمن المرء بأن جهل الحديث في عصر سيبويه كان السببَ في قلة الاحتجاج به عند القدماء الذين كانوا أكثر تحرُّزا واعتمادا على المنطق في العلم، وأكثر تحرُّرا من العواطف والتأثيرات الخارجية فيه؛ وهذه ميزة فريدة في البحث العلمي. فكلما اقتربنا من عصر الأجيال الأولى في علم النحو يزادا التشدّد والحرص في الاعتماد على الفصاحة والقواعد اللغوية الصحيحة.

الخاتمة

يقول السيوطي إن من المستبعد أن يكون الرسول هو الذى نطق بهذه الألفاظ المتعدِّدة في حديث واحد من الأحاديث المذكورة؛ ويستحيل اليوم التأكّد مما لفظه الرسول وما لم يلفظه من هذه الكلمات، ولكن المؤكد هو أن الرواة هم الذين أتوْا ببعض هذه الألفاظ المرادفة لألفاظ الرسول. ولهذا نميل إلى ما ذهب إليه السيوطي بقوله: «وأمَّا كلامه صلى الله عليه سلم فيُستدلُّ به بما ثبتَ أنه قاله على اللفظ المرويّ؛ وذلك نادر جدا، إنما يوجد في الأحاديث القصار على قلة أيضا، فإن غالب الأحاديث مرويّ بالمعنى. وقد تداولها الأعاجم والمولَّدون قبل تدوينها، فرَوَوْها بما أدّتْ إليه عباراتهم، فزادوا ونقصوا، وقدَّموا وأخَّروا وأبدلوا ألفاظا بألفاظ. ولهذا ترى الحديث الواحد في القصة الواحدة مرويًا على أوجه شتى بعبارات مختلفة، ومن ثَمَّ أُنكر على ابن مالك إثباته القواعد النحوية بالألفاظ الواردة في الحديث».[34]

إن مقارنة نص قصير من الحديث بنص آخر مماثل له من القرآن يُظهر - وبشكل جليّ- ما يشير إليه السيوطي من الاختلاف بين طبيعة النصين في الفصاحة والإعجاز. إن ما عَايَنَهُ القدماء وعاشوه من فساد اللغة في زمنهم هو السبب في الاحتياط من هذه الأمور. ولكن يبدو في مناهج القدماء أنهم كانوا يفرقون بين مستويين، هما: أن الاحتجاج في التشريع واستنباط الأحكام أمر ديني، أما الاحتجاج في فصاحة اللغة فأمر اجتماعي. وهذا الأمر الأخير يتأرجح بين مستويين آخرَيْن، هما: مستوى النظام النحوي للغة، ومستوى معيار الصواب الذى يعتمده جمهور الناطقين في الجماعة اللغوية. والحَكَم الفَيْصل في هذا الأمر الاجتماعي هو: اتباع عادات الجماعة اللغوية وطرائقها في الكلام ووجوه الأداء طبقا لما هو شائع كثير الاستعمال، لأن اللغة سابقة على الدين بدليل وجود النصوص الجاهلية التي تمثل معيار الصواب. ولهذا فلا يمكن أن يتخيَّل المرء أن هؤلاء النحاة - بعلمهم وبأمانتهم وبجهدهم- يمكن أن يتواطَئوا كلهم - منذ القرن الأول وحتى القرن السابع للهجرة- على باطل في هذا الأمر.

المصادر

ابّاه، محمد المختار (ولد) تاريخ النحو في المشرق والمغرب، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 1996.

الأخفش الأوسط، معاني القرآن، تحقيق فائز فارس، الطبعة الثالثة، الشركة الكويتية لصناعة الدفاتر والورق، الكويت، 1981.

انْجايْ، إبراهيم صَمْبَ، مخالفة القياس والأفصح في نظر النحويين من خلال الصحيحين، وزارة التعليم العالي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 2010.

الأندلسي، أبو حيَّان، البحر المحيط، الطبعة الأولى، مطبعة السعادة، مصر، 1328هـ.

جالو، أحمد التيجاني، تخريج الشاهد النحوي المخالف للأصول من خلال القراءات القرآنية، وقائع ندوة جامعة ليون 2، دار ومكتبة الهلال، بيروت، 2010.

حسين، طه، في الشعر الجاهلي، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، 1926.

حمزة، حسن، الوحدة والتنوّع في النظرية النحوية العربية، الطبعة الأولى، مكتبة لبنان-ناشرون، 2012.

سيبويه، أبو بشر، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، الطبعة الأولى، دار الجيل، 1991م.

السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق محمد حسن إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.

العشماوي، محمد سعيد، حقيقة الحجاب وحجية الحديث، مؤسسة روز اليوسف، القاهرة، 2002.

الفراء، أبو زكريا، معاني القرآن، تحقيق أحمد يوسف نجاتي وآخرين، دار السرور (دون تاريخ).

نحلة، محمود أحمد، أصول النحو العربي، الطبعة الأولى، دار العلوم العربية، بيروت، 1987.

النديم (ابن) الفهرست، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، د. ت.

34 السيوطي، جلال الدين، الاقتراح في علم أصول النحو، ص29.

إعداد: إسلمو ولد سيدي أحمد محمّاده

كلمات حسّانيّة ذات أصل فصيح

مدخل إلى الموضوع:

جاء في كتابي «تفصيح العامية الحسانية نَمُوذَجًا» (الصفحة رقم 7) ما يأتي:

«...أشير إلى أنّ المعجم الوسيط، الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة، قد تضمن العديد من الألفاظ الحديثة المتداولة في مصر وفي غيرها من الأقطار العربية، وقد وقفتُ فيه على العديد من الكلمات المستخدمة في الحسانية. من ذلك، على سبيل المثال: دَفَرَهُ: دَفَعَهُ في قَفَاهُ أَوْ في صَدْرِه. ونحن نقول في الحسانية: فلان «دَفَرتـه» سَيَّارَةٌ. وَجَفَلَ؛ ونحن نقول «اجفل». وَشَرَدَ؛ ونحن نقول: «اشَرد»: أي شَرَدَ وَنَفَرَ، وَمَضَى وَأَسْرَعَ. كما أنّ مَجمَع اللغة العربية الأردنيّ، أعدّ معجمًا يتضمن الألفاظ العامة المستعملة في الأردن..».

وحبّذا لو قام مجلس اللسان العربيّ في موريتانيا، بإعداد معجم للألفاظ العامة المستعملة في موريتانيا، الأمر الذي سيساعد على تفصيح الحسانية، على أن يقوم كل مجمع لغويّ عربيّ بتجربة مشابهة، على غرار تجربة المَجمَعيْن المصري والأردنيّ.

ستساعد هذه المعاجم على جرد الكلمات العربية الموجودة في العاميات العربية المختلفة، وتصويب المحرَّف منها؛ بإرجاعه إلى الأصل الفصيح/ السليم، وإدخال هذا المحتوى اللغويّ الحيويّ في المعاجم العربية الحديثة. وفي ذلك نوع من إضفاء الحيوية على اللغة العربية وجعلها تشيع في لغة التخاطب في الحياة اليومية للمواطن العربيّ. وستكون هذه التجربة، نواةً مهمة لإحدى حلقات المعجم التاريخيّ الذي تعكف المجامع العلمية واللغوية العربية على إعداده.

نماذج مختارة من الكلمات الحسانية الفصيحة (مرتبة ترتيبا ألفبائيا):

لا بد من التنبيه، قبل سرد الكلمات الحسانية المختارة، على أنّ معظم هذه الكلمات، عبارة عن كلمات عربية محرفة، في بعض الأحيان، تحريفا خفيفا، لفظًا أو بنية أو هما مَعًا.

من هذه الكلمات:

*«البَغْرَهْ» أو «البقْرَهْ» براء مرققة، في الحَسّانيّة: شعور الإنسان بامتلاء المَعدة إثر الإكثار من شرب الماء مرة بعد مرة، دون إطفاء عطشه. ويكثر حدوث هذه الحالة، بعد الأكل. ويُوصَف المرء عندها بأنه «مَبْغُورٌ» براء مرققة أيضًا.

في الفصحى:

بَغِرَ يَبْغَرُ بَغَرًا: عَطِشَ فَلَمْ يُرْوه الماءُ. البَغَرُ: داءٌ يَشْتَدُّ مَعَهُ العَطَش، فلا يُخفِّفه الماءُ. والماءُ الخَبيثُ يُصيب شاربَه بالبَغَر، وتأباه الماشية. بَغِرَ البَعيرُ بَغَرًا، فهُوَ بَغِرٌ وبَغِيرٌ: شرِبَ وَلَمْ يَرْوَ، فَأَخَذَهُ داءٌ من الشُّرْب. ج. بَغَارَى، وَبُغارَى. والبَغَرُ: الماءُ الخَبيث تَبْغَرُ عنه الماشية. وكَثرةُ شُرْبِ الماء. أو داءٌ وعَطَش.

*«بَقْ» و«انبَقَّ» في الحسّانيّة، يقال: فَتَحْتُ الْخُرَاجَ/ الْخُرَّاجَ/ الدُّمَّلَ بِمِشْرَطٍ/ مِشْرَاطٍ/ مِبْضَعٍ، فَا«نبَقَّ» أو يقال: «بَقْ»عَلَيَّ. و«انبَقَّ» عَلَيَّ فُلَانٌ: أَمْطَرَنِي بِوَابِلٍ مِنَ الْكَلَامِ وَالْقَصَصِ وَالْحِكَايَاتِ.

في الفصحى:

بَقَّ الشَّيْءَ: أَخْرَجَ مَا فيه. بَقَّت السَّمَاءُ: أَمْطَرَتْ بِشِدَّةٍ. بَقَّ المَاءَ مِن فِيهِ: قَذَفَهُ بِشِدَّةٍ.

بَقَّ الْكَلَامَ: أَخْرَجَهُ بِقُوَّةٍ. بَقَّ الْخَبَرَ: أَذَاعَهُ. بَقَّ المَالَ: فَرَّقَهُ. المَبَقُّ/ الْبَقَّاقُ/ الْبَقَّاقَةُ، مِنَ الرِّجَالِ: الْكَثِيرُ الْكَلَامِ. بَقْبَقَ الرَّجُلُ: كَثُرَ كَلَامُهُ. يُقَالُ: رَجُلٌ «لَقْلَاقٌ بَقْبَاقٌ»: الْبَقْبَاقُ، إِتْبَاعٌ لِلْقَلَاقِ.

بَقْبَقَ الْكُوزُ فِي المَاءِ: صَوَّتَ: «بَقْ بَقْ». الكُوز: إِنَاءٌ بِعُرْوَةٍ يُشْرَبُ بِهِ المَاءُ.

*«البَلْغَمْ» في الحَسّانيّة: حالة تُوجَد لدى بعض الناس تتمَظهَرُ في خروج إفرازات مُخاطيّة مع اللعاب، مصدرها المسالك التنفسية.

في الفصحى:

البَلْغَم: خلط من أخلاط البدن الأربعة في عُرْف الأقدمين (يُشار إلى أنّ أخلاط الجَسَد/ البَدَن، في عُرْف الأقدمين: الدَّمُ، والبَلْغَمُ، والسَّوْدَاءُ، والصَّفْرَاءُ). بَلْغَمِيُّ المِزَاجِ: بَارِدُ المزاج جامد النَّفس. سَوْدَاوِيُّ المِزَاجِ: فاسد الفِكْر حَزِين كَئِيب قَلِق، إلخ. والبَلْغَمُ: اللُّعاب المُختلط بالمُخاط الخارج من المَسالك التَّنفسيّة. وفي الطِّبّ اليونانيّ القديم كان يُعتقَد أنه خلْطٌ من أخلاط الجِسْم، وهو أَحَد الطبائع الأَرْبَع.

*«البَنَّة» في مَثَل حَسّانيٍّ: «كُلْ اجْديدْ أَلَّ لُ بَنَّه»: لِكُلِّ جَدِيدٍ طَعْمٌ خَاصٌّ. ويُوصَف الطعام في هذه الحالة بأنه: «امْبَنَّنْ». ويُقال: «بَنَّن» الطعامَ: وضعَ فيه قليلًا من مِلح الطعام.

في الفصحى:

البَنَّة: الريحُ الطيبة والمُنتنة. ج. بَنَانٌ. ورائحة بَعَر الظباء. بَنَّنَ الشاة: ارْتَبَطَها لِيُسَمِّنَها. البِنُّ: الطبقة من الشَّحْم، يقال للدابّة إذا سَمِنَتْ: تَراكَبَ جِسْمُها بِنًّا على بِنٍّ. بَنَّ الجسمُ يَبِنُّ بَنًّا: كَثُرَ شَحْمُه.

*«البَهْنِيس» في الحَسّانيّة: الحَيَوَانُ المُفْتَرِسُ، من جَمِيعِ السِّبَاعِ. وَالجَمْعُ: «لِبْهَانِيس». وَمِنَ المَعْلُومِ أَنَّ السَّبُعَ: كُلُّ مَا لَهُ نَابٌ وَيَعْدُو عَلَى النَّاسِ وَالدَّوَابِّ فَيَفْتَرِسُهَا، كَالأَسَدِ وَالذِّئْبِ وَالنَّمِرِ. وَهِيَ سَبُعَةٌ (لَبُؤَةٌ. ج. لَبُؤٌ، وَلَبُؤَاتٌ. وَلَبُوَةٌ. ج. لَبَوَاتٌ).ج. سِبَاعٌ، وَأَسْبُعٌ، وَسُبُوعٌ. يُسْتَنتَجُ مِنْ هَذَا أَنَّ السِّبَاعَ، فِي الحسّانيّة: «لِبْهَانِيس».

في الفصحى:

البَهْنَسُ: الثقيل الضخم. والأسد. البَهْنَسِي:

تَبَخْتُر الأسَد. تَبَهْنَسَ وَبَهْنَسَ في مَشْيِه: تَبَخْتَرَ. جَمَلٌ بَهْنَسٌ: ذَلُولٌ.

*»التَّبَعْرِيصْ» في الحسّانيّة: عدم الاستقرار. يُوصَف الطِّفل - على سبيل المثال- بأنه «متْبَعْرَصْ» إذا كان يتحرّك في سلوكه أكثر من حركة الأطفال العاديّين. ويُطلَق هذا الوصْف - مَجَازًا- على الرجُل، إذا كان مزْوَاجًا مطْلاقًا.

في الفصحى:

التَّبَعْرُصُ: التَّبَرْعُصُ، والاضْطِرَابُ، أو اضْطِرَابُ العُضْوِ المَقْطُوعِ. وَالتَّبَرْعُصُ: أَنْ يَضْطَرِبَ الإنسانُ تَحْتَكَ.

*»البَوُّ» في الحسانية: جلد حُوار أو عجْل يُحْشَى تبْنًا أو حَشيشًا أو نَحْوَ ذلك، فيقرب من أمه (الناقة أو البقرة) التي مات ولدها فتشمّ جلد ابنها المحشو وتدرّ عليه، متوهّمة أنّ ابنها ما زال حيًّا.. كما يُوصَف الشخص الأحمق بأنه بَوٌّ.

في الفصحى:

البَوُّ: 1. وَلَدُ النَّاقة. 2. جِلْدُ الحُوَارِ يُحْشَى ثُمَامًا (الثُّمَامُ وَالِيَثْمُومُ: نَبْتٌ. وَاحِدَتُهُ: ثُمَامَةٌ) أَوْ تِبْنًا أَوْ غَيْرَ ذَلِكَ، فَيُقَرَّبُ مِنْ أُمِّهِ لِتَدِرَّ عَلَيْهِ. 3. الرَّمَادُ، وَيُسَمَّى الرَّمَادُ بَوَّ الأَثَافِي (الأُثْفِيَّةُ: أَحَدُ أَحْجَارٍ ثَلاثَةٍ تُوضَعُ عَلَيْهَا القِدْرُ. ج. أَثَافِيُّ، وَأَثَافٍ). 4. الأَحْمَقُ. وفي المَثَل: «فُلانٌ أَخْدَعُ مِنَ البَوِّ وَأَنْكَدُ مِنَ اللَّوِّ». اللَّوُّ: الكَلامُ الخَفِيُّ. وَالبَاطِلُ. يُقَالُ: هُوَ لا يَعْرِفُ الحَوَّ مِنَ اللَّوِّ: لا يَعْرِفُ الحَقَّ مِنَ البَاطِلِ. وَيُقَالُ: «إِيَّاكَ وَاللَّوَّ، فَإِنَّ اللَّوَّ مِنَ الشَّيْطَانِ» وفيه نَهْيٌ عن قول المُتندِّم: لَوْ كَانَ كَذَا لَقُلْتُ كَذَا أَوْ لَفَعَلْتُ كَذَا.

*»التَّوْت» في الحسّانيّة: عيب في نطق التاء يجعل «التَّوْتَايْ» يكرر التاء إذا تكلم (وهذا هو المعنى الموجود في اللغة العربية الفصحى) لكن الأمر قد لا يقتصر على تكرار التاء فحسْب؛ بل يشمل حالات أخرى من عيوب النطق. مع توقف لا إراديّ في أثناء الكلام، يطول أو يقصر حسَب كل حالة، بحيث يستغلق الكلام على الشخص الذي «إتَوْت» لحظات ثم يستأنف الحديث (يقال في مثل هذه الحالة: فلان فيه «غَلْكَة»). ومع ذلك، فإننا - في الحسّانيّة- نصف كل هذه الحالات بأنّ صاحبها «إتَوْت». رُبَّمَا تَجَاوُزًا/ تَجَوُّزًا.

في الفصحى:

تَأْتَأَ تَأْتَأَةً، وَتَأْتَاءً: كَرَّرَ التَّاءَ إِذَا تَكَلَّمَ، لِعَيْبٍ فِي نُطْقِهِ. والتَّأْتَاءُ: مَنْ يُكَرِّرُ التَّاءَ إِذَا تَكَلَّمَ، لِعَيْبٍ فِي نُطْقِهِ.

*»تَرْتَرْ» براء مرققة، في الحسّانيّة، يقال: الصَّبيُّ «ملْقيقْتْ اتَّرْتَرْ». ويقال أيضًا: فلان «تَرْتَرْ» الأعداء ببندقيته، أي قتلهم جميعا بقصف ناريّ مكثف. ويقال: «تَرْتَرْ» بعض اللحم أو غيره في قِدْر: طبَخه على عَجَل. وكل هذه المعاني، تتضمّن الحركة.

في الفصحى:

التَّرْتَرَةُ: التَّحْرِيكُ. تَرْتَرُوا السَّكْرَانَ: حَرَّكُوهُ وَزَعْزَعُوهُ وَاسْتَنْكَهُوهُ (شَمُّوا رَائِحَةَ فَمِهِ) حَتَّى تُوجَدَ مِنْهُ الرِّيحُ. تَرْتَرَ الشَّيْءَ: قَلْقَلَهُ وَزَعْزَعَهُ وَحَرَّكَهُ بِعُنْفٍ. تَتَرْتَرَ: تَزَلْزَلَ وَتَقَلْقَلَ. تَرْتَرَ يُتَرْتِرُ تَرْتَرَةً: أَكْثَرَ الكَلامَ وَأَسْرَعَ فِيهِ. التَّرَاتِرُ: الشَّدَائِدُ. مع ملاحظة أنّ الرَّمَّاعَةَ: مَا يَتَحَرَّكُ مِنْ يَافُوخِ/ يَأْفُوخِ الصَّبِيِّ. اليَافُوخُ («الملْقيقَة» بالحسّانيّة): حَيْثُ الْتَقَى عَظْمُ مُقَدَّمِ الرَّأْسِ وَمُؤَخَّرِهِ.

*»التَّرْشَة» براء مرقّقة، في الحسّانيّة، لها مَفْهُومان رئيسان: 1. مفهوم سلبيّ مذموم، هو: تدخل الإنسان فيما لا يعنيه من شؤون الآخرين الخاصة بهم، دون إذن (من حسن إسلام المرء تركه ما لا يعنيه). وقد يتدخل في أمور قوم يُعَدُّ أجنبيًّا عنهم، فيصفونه بقولهم: «أنتَ بيكْ التَّرْشَة». 2. مفهوم إيجابيّ ممدوح، أو مقبول بصفة عامة، هو: المكانة التقديرية التي يحظى بها من وجهة نظر محيطه الاجتماعي. يقال، على سبيل المثال: فلان «مَتْرُوشْ في اجْمَاعَة». بمعنى أنه يعطي رأيه في القضايا المطروحة للنقاش ويتجاذب أطراف الحديث مع جلسائه، ولا يترك نفسه على الهامش.

في الفصحى:

تَرِشَ يَتْرَشُ تَرَشًا: سَاءَ خُلُقُهُ. فَهُوَ تَرِشٌ، وَتَارِشٌ. التَّرْشُ: خِفَّةٌ، وَنَزَقٌ، أو سُوءُ خُلُقٍ، وَضِنَّةٌ. ضَنَّ يَضَنُّ ضَنًّا، وَضِنًّا، وَضِنَّةً، وَضَنَانَةً، وَضَنَّةً بِالشَّيْءِ: بَخِلَ بُخْلًا شَدِيدًا. الضِّنُّ وَالضِّنَّةُ: مَا يُضَنُّ بِهِ، يقال: هُوَ «ضِنِّي وَضِنَّتِي»: أي أختصُّ بِهِ وَأَضَنُّ بِمَوَدَّتِهِ.

*»أَجْفَلَ» في الحسّانيّة: هَرَبَ من خَوْفٍ ونحوه، وانزعَجَ فمَضَى مُسْرِعًا.

في الفصحى:

جَفَلَ يَجْفِلُ جُفُولًا: شَرَدَ وَنَفَرَ. وَمَضَى وَأَسْرَعَ. وَانْزَعَجَ وَفَزِعَ. فَهُوَ جَافِلٌ، وَجَفُولٌ، وَجَفَّالٌ. جَفَلَ الشَّعْرُ: شَعِثَ وَانْتَصَبَ. جَفَلَ البَحْرُ السَّمَكَ: قَذَفَ بِهِ عَلَى السَّاحِلِ. جَفَلَتِ الرِّيحُ السَّحَابَ: سَاقَتْهُ. فَهِيَ جَفُولٌ. جَفَلَ الشَّيْءَ عَنِ الشَّيْءِ: نَحَّاهُ. جَفَلَ الطَّيْرَ وَغَيْرَهُ: طَرَدَهُ. أَجْفَلَ: مَضَى وَأَسْرَعَ. جَفَّلَهُ: طَرَدَهُ (في الحسّانيّة: «جَفْلَه»). وكأنّ الفاء، في الحسّانيّة، مشدّدة وساكنة في الوقت نفسه. انجَفَلَ: مُطَاوِعُ جَفَلَهُ. تَجَفَّلَ: مُطَاوِعُ جَفَّلَهُ. تَجَفَّلَ الدِّيكُ: تَنَفَّشَ رِيشُ عُنُقِهِ. الإِجْفِيلُ: الذي من شأنه أَنْ يَجْفِلَ وَيَفْزَعَ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ. جَفَلَهُ يَجْفِلُهُ: قَشَرَهُ، وَجَفَلَ الطِّينَ: جَرَفَهُ، جَفَلَهُ فيهما، وَجَفَلَ الفِيلُ: رَاثَ، وَرَوْثُهُ: الجِفْلُ، بالكَسْرِ وَيُفْتَحُ. والجُفَالُ، بالضم: الصُّوفُ الكَثِيرُ. قال ذو الرمة يصف شعر امرأة:

وأَسْوَدَ كالأساودِ مُسْبَكِرًّا
على المَتْنَيْنِ مُنسَدِلاً جُفالا

ولا يُوصَف بالجُفال إلاّ وفيه كَثْرَةٌ.

*»اجْهَرْ بِيرْ»: في الحسّانيّة: حَفْرُهَا بَحْثًا عَن الماء.

في الفصحى:

جَهَرَ يَجْهَرُ جَهْرًا، وَجِهَارًا الأَرْضَ: سَلَكَهَا مِنْ غَيْرِ مَعْرِفَةٍ. جَهَرَ فُلانٌ البِئْرَ: نَقَّاهَا مِنَ الحَمْأَةِ. وَنَزَحَهَا. وَحَفَرَهَا حَتَّى المَاءَ. الحَمَأُ: الطِّينُ الأَسْوَدُ المُنْتِنُ. وَالقِطْعَةُ مِنْهُ: حَمَأَةٌ. وفي القرآن الكريم: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ مِن صَلْصَالٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ﴾. جَهَرَ الشَّيْءَ: كَشَفَهُ (رَفَعَ عَنْهُ مَا يُوَارِيهِ وَيُغَطِّيهِ) وَحَزَرَهُ (قَدَّرَهُ بِالتَّخْمِينِ). المَجْهُورَة، من الآبار: المَغْمُورَةُ.

يُشار إلى أنّ البئرَ وردت في القرآن الكريم مرة واحدة (الآية 45 من سورة الحج) وجاءت مؤنثة.

*»الحَرْكَفَة»: في الحسّانيّة: رَأْسُ الوَرِك (أَوْ عَظْمُ رَأْسِ الوَرِكِ) المُشْرِف على «الشَّاكَلَة». مع الإشارة إلى أنّ «الشاكلة» كلمة عربية فصيحة (من معانيها: الخاصرة، والسَّجِيَّة والطَّبْع).

في الفصحى:

الحَرْقَفَةُ: عَظْمُ الحَجَبَةِ، أَيْ رَأْسُ الوَرِكِ. ج. حَرَاقِفُ، وَحَرَاقِيفُ. وفي علم الأحياء: أحد عظام الحزام الحَوضيّ في الفقاريات، ويُطلَق عليه العظم الحرقفيّ. حَرْقَفِيٌّ (مَنسُوب إلى الحَرْقَفَة): كُلُّ ما له عَلاقَة بالحرقفة. الحَجَبَةُ: رَأْسُ الوَرِكِ المُشْرِفُ عَلَى الخَاصِرَةِ. وَهُمَا حَجَبَتَانِ. ج. حَجَبٌ. الحَجَبَتَانِ: حَرْفَا الوَرِكِ المُشْرِفَانِ عَلَى الخَاصِرَةِ، أو العَظمان فَوْقَ العَانَةِ المُشْرِفَانِ عَلَى مَرَاقِّ البَطْنِ مِنْ يَمِينٍ وَشِمَالٍ. ومن الفَرَس: ما أَشْرَفَ على صِفَاقِ البَطْنِ مِن وَرِكَيْهِ. حَرْقَفَ الحِمَارُ الأَتَانَ: أَخَذَ بِحَرَاقِفِهَا. الحُرْقُوفُ: الدَّابَّةُ المَهْزُولَةُ. وَدُوَيْبَّةٌ مِن الأَحْنَاشِ.

* «لحْرَان» في الحسّانيّة: يعني رفض المَرْكُوب من الدَّوَابِّ أَنْ يتحرّك أو يَسِير حَسَبَ رغبة الراكب. «احْرَنْ»: وَقَفَ ورَفَضَ

الموكب الثقافي
مجلة - علمية
نصف سنوية - تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNEC'S

أنْ يَنقادَ. في المناطق التي تكثر فيها الإبل، يُقال في المَثَل: «الْفَتْرَة اتْعَلِّمْ لحْرَانْ»: الإعياء يُعَلِّمُ الحرانَ. وفي المناطق التي يكثر فيها البقر، يقولون: «الْفَتْرَة اتْعَلِّمْ التْجُونْ»: الإعياء يُعَلِّم النُّطح. يُضرب المثل في قلّة ذات اليَد التي تجعل الكريمَ يتردد عند البَذل والعطاء (وكأنّ الضعف المادي يعلّم البخل).

في الفصحى:

حَرَنَت الدابَّةُ تَحْرُنُ حِرانًا، وَحُرانًا، وَحُرُونًا: وَقَفَتْ حِينَ طُلِبَ جَرْيُهَا وَرَجَعَت القَهْقَرَى وَأَبَت أن تَنقادَ. وبعضهم يجعل الحِران هنا خاصًّا بذوات الحافر. حَرَنَ فُلانٌ بالمَكان: لَزِمَهُ فَلَمْ يُفارِقْهُ. حَرَن فلان في البَيْع: لَمْ يَزِدْ في الثمن ولَمْ ينقص. فهُوَ وَهِيَ حَرُونٌ. ج. حُرُنٌ. حَرَنَ يَحرُن حُرُونًا، وحِرانًا: حَرَنَ.

حَرُنَ الحمار: وَقَفَ جامدًا لا يتحرّك. حَرُنَ بالمَكان: لَزِمَه ولَمْ يُفارِقْهُ.

*«حَاصْ»: يقال، في الحسّانيّة: «حَاصْ» الشَّيْءَ: خَطَفَهُ (جَذَبَهُ وَأَخَذَهُ بِسُرْعَةٍ).

في الفصحى:

حَاصَ يَحُوصُ حَوْصًا، وَحِيَاصَةً حَوْلَهُ: حَامَ. (حَامَ حَوْلَ الشَّيْءِ، وَعَلَيْهِ يَحُومُ حَوْمًا، وَحَوَمَانًا: دَارَ). حَاصَ بَيْنَهُمَا: ضَيَّقَ. حَاصَ عَنْهُ يَحِيصُ حَيْصًا، وَحَيْصَةً، وَحُيُوصًا، وَمَحِيصًا، وَمَحَاصًا، وَحَيَصَانًا: حَادَ، عَدَلَ عَنْهُ، مَالَ عَنْهُ. حَاصَ عَنِ الشَّيْءِ: رَجَعَ عَنْهُ وَهَرَبَ. يقول ابن الرومي:

فَلَمْ أَكُ مِمَّنْ حَاصَ عَنْ غَمَرَاتِه
وَلَا غَاصَ فِيهَا حَيْثُ غَاصَ المُغَمَّمُ.

والمَحِيصُ: المَحِيدُ، والمَعْدِلُ، والمَمِيلُ، والمَهْرَبُ. حَاصَ القَوْمُ: جَالُوا جَوْلَةً يَطْلُبُونَ الفِرَارَ والمَهْرَبَ. وفي المَثَل: مَنْ حَاصَ عَن الشَّرِّ سَلِمَ: أي تَبَاعَدَ عَنْهُ. انْحَاصَ: عَدَلَ، وَحَادَ. تَحَايَصَ عَنْهُ: انْحَاصَ.

وَقَعَ فِي حَيْصَ بَيْصَ، وَحِيصَ بِيصَ، وَحَيْصَ بَيْصَ، وَحَيْصَ بَيْصَ، وَحِيصَ بِيصَ، وَحَاصَ بَاصَ: أيْ اخْتِلاطٍ لا مَحِيصَ عَنْهُ (لا مَحِيدَ وَلا مَهْرَبَ). وَقَعَ القومُ في حَاصَ بَاصَ: في ضيقٍ وَشِدَّةٍ وَارْتِبَاكٍ.

*«خَاثَ بَاثَ» في الحسّانيّة: لو طبخنا في ماء – على سبيل المثال– بعض لحم الغنم طبخا جيدا وأضفنا إليه كمية مناسبة من الأرز وتركنا الخليطيْن على نار هادئة لمدة معيَّنة وخلطناهما جيدا بالآلة المخصصة لذلك، سنجد أنّ اللحم قد امتزج تماما بالأرز، بحيث لم يعد ممكنا فصل أحدهما عن الآخر. وهنا نصف اللحم بأنه أصبح «خَاثَ بَاثَ» مع الأرز، لأنه كاد يذوب فيه، أي أننا فرقنا اللحم وبددناه داخل الأرز.

في الفصحى:

بَاثَهُ: بَدَّدَهُ وَفَرَّقَهُ. تَرَكَهُمْ حَاثَ بَاثَ، أَوْ حَاثٍ بَاثٍ، أَوْ حَوْثَ بَوْثَ: تَرَكَهُمْ مُتَفَرِّقِينَ. يلاحظ هنا أنّ الحسّانيّة، استبدلت الخاء بالحاء في الفصحى (حَاثَ، أصبحت: خَاثَ). ولَزِمت الفتح في الثاء (ربما لأنّ الفتح، أخف الحركات). خَوثَ يَخْوَثُ خَوْثًا: عَظُمَ بَطْنُهُ وَاسْتَرْخَى. فَهُوَ أَخْوَثُ، وَهِيَ خَوْثَاءُ. وَخَوثُ البَطْنُ وَالصَّدْرُ: امْتَلأَ. وَالخَوْثَاءُ مِنَ النِّسَاءِ: الحَدَثَةُ النَّاعِمَةُ المُمْتَلِئَةُ.

*«خَشْ» في كَذَا، في الحسّانيّة: دَخَلَ فيه. يُقال، على سبيل المثال: فُلان «خَشْ» في الخيمة: دخل فيها.

في الفصحى:

خَشَّ فِي الشَّيْءِ يَخُشُّ خَشًّا: دَخَلَ فِيهِ. ويقال: خَشَّ فِي القوم، وخَشَّ في الدار، وخَشَّ فِي الكَهْف.. إلخ. خَشَشْتُ فيه: دخلتُ. خَشَّ الإبرةَ في الثوب: أدخلها. خَشَّ غريمَه: طَعَنَه. خَشَّ البَعيرَ: جَعَلَ في أنفه الخَشَاشَ. الخَشَاشُ: عُود يُجعَل في أنف البَعير يُشدُّ به الزِّمَامُ. وحَيَّة الجبَل. والثُّعْبانُ العَظيمُ المُنكَر. وحَشَرَاتُ الأرض. والطَّيْرُ ونَحوُها. الواحدة: خَشَاشَة. ج. أَخِشَّة. والشِّرارُ من كل شيء. الخَشَاشَة: العود الذي يُجعَل في أنف البعير. الخَشَاشُ: حشرات الأرض. والطير ونحوها. والشُّجاع. والرديء. ج. أَخِشَّة. انْخَشَّ في الشيء: دخل فيه. ويقال: انْخَشَّ في القوم، وانْخَشَّ في الشجر، إلخ. المَخَشّ، من الرجال: الماضي الجريءُ على هَول الليل. ويقال: هو مَخَشُّ لَيْل: دَخَّالٌ في ظُلمَته. ومَنْ يُخالط النّاسَ ويأكلُ ويتحدّث معهم.

*«الدَّبَشْ» في الحسّانيّة: أَثَاثُ البَيْتِ، أَوْ أَمْتِعَةُ المُسَافِرِ وَغَيْرِه.

في الفصحى:

الدَّبَشُ (بِفَتْحِ البَاءِ): أَثَاثُ البَيْتِ، وَسَقَطُ مَتَاعِه. السَّقَطُ: السَّاقِطُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ. وَالرَّدِيءُ الحَقِيرُ مِنَ المَتَاعِ وَالطَّعَامِ. المَتَاعُ: كُلُّ مَا يُنْتَفَعُ بِه وَيُرْغَبُ فِي اقْتِنَائِه: كَالطَّعَامِ، وَأَثَاثِ البَيْتِ، وَالسِّلْعَةِ، وَالأَدَاةِ، وَالمَالِ. الدَّبْشُ (بِسُكُونِ البَاءِ): القَشْرُ. وَالأَكْلُ. وَقِطَعُ الحِجَارَةِ الكَبِيرَةِ التِي تُسْتَخْدَمُ عَادَةً فِي بِنَاءِ البُيُوتِ. حَجَرٌ دَبْشٌ: حَجَرُ بِنَاءٍ غَيْرُ مَنْحُوتٍ. سَيْلٌ دُبَاشٌ: يَجْرِفُ كُلَّ شَيْءٍ. دَبَشَهُ يَدْبِشُهُ دَبْشًا: قَشَرَهُ. وَأَكَلَهُ. وَيُقَالُ: دَبَشَ الجَرَادُ الأَرْضَ، وَدَبَشَ فِيهَا: أَكَلَ كَلأَهَا. أَرْضٌ مَدْبُوشَةٌ: أَكَلَ الجَرَادُ نَبْتَهَا.

*«دَفَكْ» في الحسّانيّة: كَبَّ/ صَبَّ.

في الفصحى:

دَفَقَ المَاءَ وَنَحْوَهُ: دَفَقَهُ. دَفَقَ الماءَ ونحوَه: صَبَّهُ. فَهُوَ مَدْفُوقٌ، وَدَافِقٌ: أي مَدْفُوقٌ عَلَى المَجَازِ، أو ذُو دَفْقٍ عَلَى النَّسَبِ. وفي القرآن الكريم: (خُلِقَ من مَاءٍ دَافِقٍ). ويُقال: دَفَقَ اللّه رُوحَهُ: أَمَاتَهُ. اندَفَقَ المَاءُ ونحوُه (انصَبَّ/ انسَكَبَ): مُطاوع دَفَقَهُ، فاندفق. تَدَفَّقَ الماءُ ونحوُه (تَصَبَّبَ): مطاوع دَفَّقَه، فتدفق. دَفَقَ الكُوزَ: صَبَّ مَا فِيه بِمَرَّةٍ. أَدْفَقَ الكُوزَ: دَفَقَهُ. اسْتَدْفَقَ الكُوزَ: انْصَبَّ بِمَرَّةٍ. الكُوز: إناءٌ من فخّار أو غيره له عُرْوَة يُشرب به.

*«دَنكَسْ» في الحسّانيّة: طَأْطَأَ رَأْسَهُ (ذُلًّا، أو خَجَلًا، أو احترامًا لغيره).

في الفصحى:

دَنكَسَ فِي بَيْتِه: اخْتَفَى، وَلَمْ يَبْرُزْ لِحَاجَةِ القَوْمِ، وَهُوَ عَيْبٌ. دَنقَسَ (حَدَثَ تَبَادُلٌ، في الحسّانيّة، بَيْنَ الكاف والقاف) في الفُصْحَى:

طَأْطَأَ رَأْسَهُ خُضُوعًا وَذُلًّا. الدَّنقَسَةُ: الإفْسادُ بَيْنَ القَوْمِ، وَتَطَأْطُؤُ الرَّأْسِ ذُلًّا وَخُضُوعًا، وَالنَّظَرُ بِكَسْرِ العَيْنِ. المُدَنقِسُ: المُفْسِدُ. ورواه سلمة عن الفراء بالفاء.

*»الدَّهْمَشْ» في الحسانية، في الماضي، «يدَّهْمَشْ» في المُضارع: مَشَى/ سَارَ، يَمْشِي/ يَسِيرُ بِبُطْءٍ، وكأنه – لعلّة أو خُمُولٍ أو كِبَرٍ في السِّنِّ– غيرُ قادرٍ على المَشْيِ بشكلٍ طبيعيّ.

في الفصحى:

دَهْمَجَ الرَّجُلُ أو البَعِيرُ (حَلَّتْ الشِّينُ، في الحسّانيّة، مَحَلَّ الجيم في الفُصْحَى): قَارَبَ الخَطْوَ وَأَسْرَعَ. دَهْمَجَ الهَرِمُ: مَشَى كَأَنَّهُ مُقَيَّدٌ، وَمَشَى مَشْيًا مُخْتَلِطًا (وَهَذا المَعْنَى يُعَبِّرُ تَمامًا عَنْ مَعْنَى «الدَّهْمَشْ»/ «يدَّهْمَشْ» في الحسّانيّة). هَرِمَ الرَّجُلُ يَهْرَمُ هَرَمًا، وَمَهْرَمًا، وَمَهْرَمَةً: بَلَغَ أَقْصَى الكِبَرِ. وَكَبِرَ وَضَعُفَ. فَهُوَ هَرِمٌ. دَهْمَجَ الخَبَرَ: زَادَ فِيهِ مِنْ عِندِ نَفْسِهِ. الدُّهَامِجُ: المُقَارِبُ الخَطْوِ المُسْرِعُ. وَالعَظِيمُ الخَلْقِ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ. وَالوَاسِعُ السَّهْلِ. ومن الإبِلِ: ذُو السَّنَامَيْنِ. الدَّهْمَجَةُ، في الفُصْحَى («الدَّهْمِيشْ» في الحسّانيّة): اخْتِلَاطٌ في المَشْيِ، أو مُقَارَبَةُ الخَطْوِ، والإسْرَاعُ، وَمَشْيُ الكَبِيرِ كَأَنَّهُ في قَيْدٍ.

*»ازْرِيبَهْ» في الحسّانيّة: موضعٌ، يتسع ويضيق حسب الحاجة، يُحاط عادةً بأشجار ذات أشواك تُقطع من الغابة وتُجلب لعمل «ازْرِيبَهْ» تَبِيتُ فيها الماشية لمنعها من النُّفُوش (الخروج ليلًا بدون راع). يكون هذا في البوادي بصفة خاصة. وقد تستعمل «ازْرِيبَهْ» لفصل العجول عن أمّاتها، أو لحماية المزرعة من المواشي السائبة. تُجمع «ازْرِيبَهْ» على «ازْرَايِبْ». تُخَصَّصُ «زْرِبَايَهْ» كبيرة، تقطع من شجرة بطريقة مناسبة لسدّ مَدخل «ازْرِيبَهْ» عند الحاجة، تُسَمَّى «الطَّرْعَهْ» في منطقتنا، و«التَّاشُورتْ» في بعض المناطق الأخرى. وقد تكون «التَّاشُورتْ» كلمة بربرية، و«الطَّرْعَهْ» كلمة عربية محرفة عن: التَّرْعَة (حلّت الطاء محل التاء). ويدعم هذا الاحتمال أنّ العرب – في المغرب بصفة خاصة– ينطقون التاء طاءً في بعض الأحيان. ومن معاني التَّرْعَة: البابُ. وفَمُ المَجرى الصغير الذي يُشَق في الأرض للسُّقيا.

في الفصحى:

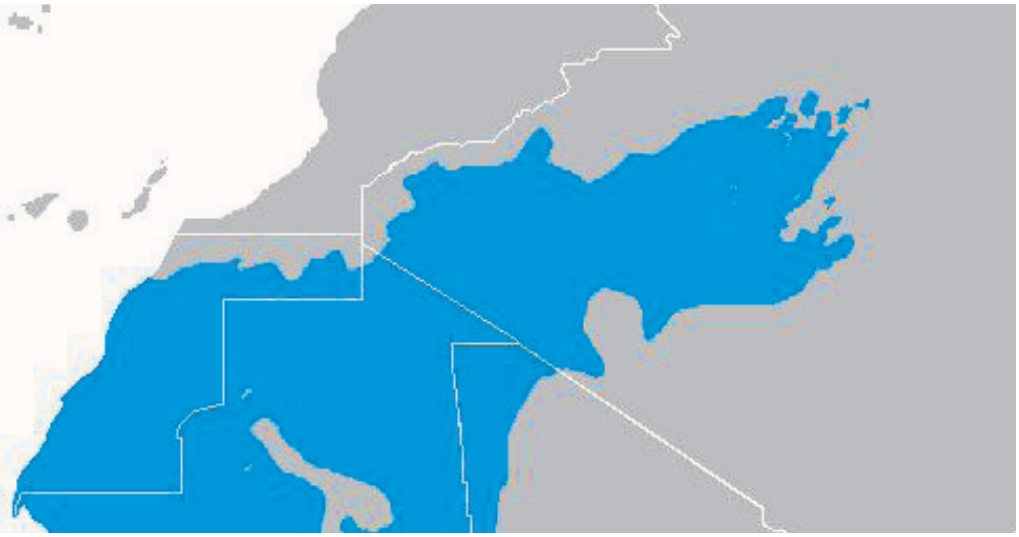
الزَّرِيبَةُ: بَيْتُ من قَصَبٍ وَنَحْوِهِ يُصْنَعُ لِلمَاشِيَةِ لِحِمَايَتِهَا مِنَ الحَرِّ وَالبَرْدِ. ج. زَرَائِبُ. زَرَبَ لِلماشِيَةِ يَزْرُبُ زَرْبًا: عَمِلَ لَهَا زَرِيبَةً. زَرَبَ الماشِيَةَ في الزريبة: أَدْخَلَهَا.

انزَرَبَ: دَخَلَ في الزَّرِيبَةِ. يُقال: انزَرَبَتِ الغَنَمُ. الزَّرْبُ وَالزِّرْبُ: المَدْخَلُ. وَحَظِيرَةُ الغَنَمِ. والحُفْرَةُ يَكْمُنُ فيها الصَّائِدُ. ج. زُرُوبٌ. الزَّرِيبَةُ: حَظِيرَةُ الماشِيَةِ. وَمَخْبَأُ الصائِدِ (قُتْرَتُهُ). وَمَأْوَى السَّبُعِ/ عَرِينُ الأَسَدِ (مُكْتَنَّهُ). ج. زَرَائِبُ، وَزِرَابٌ.

*»الرَّثْمَهْ» بِراءٍ مُرَقَّقَةٍ، في الحسّانيّة: بُقْعَةٌ صَغِيرَةٌ بَيْضَاءُ في أَنْفِ الشَّاةِ ذَاتِ اللَّوْنِ الأَسْوَدِ (أَيْ أَنَّ لَوْنَ «الرَّثْمَهْ» يَكُونُ مُخَالِفًا لِلَوْنِ الشَّاةِ).

في الفصحى:

الرَّثْمُ (بِفَتْحِ الرَّاءِ والثَّاءِ) والرُّثْمَةُ (بِضَمِّ الرَّاءِ وَسُكُونِ الثَّاءِ): بَيَاضٌ في طَرَفِ أَنْفِ الفَرَسِ، أَوْ بَيَاضٌ في الأَنْفِ. رَثِمَ الفَرَسُ يَرْثَمُ رَثَمًا: كَانَ بِهِ رُثْمَةٌ. فَرَسٌ رَثِمٌ وَأَرْثَمُ: في أَنْفِهِ بَيَاضٌ. نَعْجَةٌ رَثْمَاءُ: سَوْدَاءُ الأَرْنَبَةِ



(أَرْنَبَةُ الأَنْفِ: طَرَفُهُ) وَسَائِرُهَا أَبْيَضُ.

*»الرَّخْلَهْ» براء مُرقّقة، في الحسّانيّة: الأنثى من أولاد الضأن، بعد بلوغها سنًّا معيَّنة يعرفها أهل الشأن، يمكن وصفها بأنها نعجة شابّة.

في الفصحى:

الرَّخْلُ وَالرِّخْلُ وَالرِّخْلَةُ: الأُنْثَى من أولاد الضأن. ج. أَرْخُلٌ، وَرِخَالٌ، وَرُخَالٌ، وَرِخْلَانٌ، وَرَخَلَةٌ، وَرِخَلَةٌ. تَرَخَّلَ: رَبَّى الرِّخَالَ.

*»ارْدَ» براءٍ مُرَقَّقَةٍ، في الحسّانيّة: رَفَعَ رِجْلًا وَمَشَى عَلَى أُخْرَى قَفْزًا. يَفْعَلُ ذَلِكَ الأَطْفَالُ – بصفة خاصّة– عِندَ اللَّعِبِ.

في الفصحى:

رَدَى الوَلَدُ يَرْدِي رَدْيًا، وَرَدَيَانًا: رَفَعَ رِجْلًا وَقَفَزَ عَلَى الأُخْرَى في اللَّعِبِ. رَدَتِ الجَارِيَةُ تَرْدِي رَدْيًا، وَرَدَيَانًا: رَفَعَتْ رِجْلًا وَمَشَتْ عَلَى الأُخْرَى تَلْعَبُ. رَدَى الفَرَسُ يَرْدِي رَدْيًا، وَرَدَيَانًا: رَجَمَ الأَرْضَ بِحَوَافِرِهِ في سَيْرِهِ وَعَدْوِهِ. رَدَى الغُرَابُ يَرْدِي رَدْيًا، وَرَدَيَانًا: حَجَلَ.

حَجَلَ المُقَيَّدُ: وَثَبَ في مَشْيِهِ. حَجَلَ فُلَانٌ يَحْجِلُ حَجْلًا، وَحَجَلَانًا: مَشَى عَلَى رِجْلٍ رَافِعًا الأُخْرَى. وَيُقَالُ: مَرَّ يَحْجِلُ في مِشْيَتِهِ: إِذَا تَبَخْتَرَ. رَدَى فُلَانٌ: ذَهَبَ. يُقَالُ: مَا أَدْرِي أَيْنَ رَدَى.

*»ارْدَسْ» بِرِجْلِهِ فُلَانًا، في الحسّانيّة: دَفَعَهُ بِهَا.

في الفصحى:

رَدَسَ بِرَأْسِهِ، يَرْدُسُ وَيَرْدِسُ رَدْسًا: دَفَعَ بِهِ. رَدَسَهُ بِرَأْسِهِ: رَدَّهُ وَدَفَعَهُ، أَوْ نَطَحَهُ وَضَرَبَهُ. رَدَسَهُ: ضَرَبَهُ بِحَجَرٍ. وَدَقَّهُ وَكَسَرَهُ. رَدَسَ الدَّابَّةَ: رَاضَهَا وَذَلَّلَهَا. المِرْدَاسُ: شَيْءٌ صُلْبٌ عَرِيضٌ يُدَكُّ بِهِ. وَالرَّأْسُ. وَالحَجَرُ يُرْمَى بِهِ في البِئْرِ لِيُعْلَمَ أَفِيهَا مَاءٌ أَمْ لَا. ج. مَرَادِيسُ. المِرْدَسُ: المِرْدَاسُ. ج. مَرَادِسُ. رَادَسَهُ: رَامَاهُ. المُرَادَسَةُ: المُرَامَاةُ.

«ارْزَاحْ» براءٍ مُرَقَّقَةٍ، في الحسّانيّة: الكَسَلُ وَالخُمُولُ. فُلَانٌ «مرْزَاحٌ» براءٍ مُرَقَّقَةٍ: كَسُولٌ، يَتَثَاقَلُ عَمَّا لَا يَنْبَغِي أَنْ يَتَثَاقَلَ عَنْهُ.

في الفصحى:

رَزَحَ البَعِيرُ: يَرْزَحُ رُزُاحًا، ورُزُوحًا: ضَعُفَ ولَصِقَ بِالأَرْضِ مِنَ الإِعْيَاءِ أو الهُزَالِ لا يَتَحَرَّكُ. فَهُوَ رَازِحٌ. ج. رَوَازِحُ، ورُزَّاحٌ، ورُزْحَى، ورُزَاحَى. وهِيَ رَازِحَةٌ. ج. رَوَازِحُ. المِرْزَاحُ مِنَ الإِبِلِ: الرَّازِحُ (الضَّعِيفُ اللَّاصِقُ بِالأَرْضِ مِنَ الإِعْيَاءِ أَوِ الهُزَالِ لَا يَتَحَرَّكُ). رَزَحَتِ النَّاقَةُ رُزُوحًا، وَرُزَاحًا: سَقَطَتْ إِعْيَاءً أَوْ هُزَالًا. رَزَحَ فُلَانٌ: ضَعُفَ وذَهَبَ مَا في يَدِهِ.

الموكب الثقافي
مجلة – علمية
نصف سنوية – تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNEC'S

*«زُبَّاه» بِزَايٍ مُغَلَّظَةٍ/ مُفَخَّمَةٍ. يُقَالُ: فُلَانٌ «زُبَّى» فُلَانًا. تَعْنِي هَذِهِ العِبَارَةُ، فِي الحَسَّانِيَّةِ، أَنَّ المُزَبَّى قَدْ تَعَرَّضَ لِمَكْرُوهٍ بِسَبَبِ ظُلْمِهِ لِلمُزَبِّي أَوْ تَصَرُّفِهِ تَصَرُّفًا غَيْرَ لَائِقٍ فِي حَقِّهِ. وَكَأَنَّ فِي ذَلِكَ انْتِقَامًا إِلَهِيًّا لِلمَظْلُومِ مِنَ الظَّالِمِ. يَحْدُثُ ذَلِكَ، بِصِفَةٍ خَاصَّةٍ، إِذَا كَانَ الشَّخْصُ المَظْلُومُ مَعْرُوفًا بِالصَّلَاحِ وَالفَضْلِ.

في الفصحى:

زَبَّى يُزَبِّي تَزْبِيَةً. زَبَّاهُ بِالشَّرِّ: دَهَاهُ (أَصَابَهُ بِدَاهِيَةٍ). زَبَّى فُلَانًا بِشَرٍّ: رَمَاهُ بِهِ. زَبَّى الزُّبْيَةَ: حَفَرَهَا. زَبَّى اللَّحْمَ: طَرَحَهُ فِي الزُّبْيَةِ. الزُّبْيَةُ: الرَّابِيَةُ لَا يَعْلُوهَا المَاءُ. وَفِي المَثَلِ: «بَلَغَ السَّيْلُ الزُّبَى» يُضْرَبُ لِلأَمْرِ إِذَا اشْتَدَّ حَتَّى جَاوَزَ الحَدَّ. وَحُفْرَةٌ يُشْتَوَى فِيهَا وَيُخْتَبَزُ. وَحُفْرَةٌ فِي مَوْضِعِ عَالٍ تُغَطَّى فُوَّهَتُهَا، فَإِذَا وَطِئَهَا الأَسَدُ وَقَعَ فِيهَا. ج. زُبًى. تَزَبَّى الزُّبْيَةَ: زَبَّاهَا (حَفَرَهَا). تَزَابَى: تَكَبَّرَ. زَبَى يَزْبِي زَبْيًا. زَبَاهُ بِشَرٍّ: رَمَاهُ بِهِ. زَبَى الشَّيْءَ وَازْدَبَاهُ وَأَزْبَاهُ: حَمَلَهُ. زَبَى الشَّيْءَ وَازْدَبَاهُ: سَاقَهُ.

*«ازْگ» بِزَايٍ مُفَخَّمَةٍ/ مُغَلَّظَةٍ مَعَ نُطْقِ الكَافِ «گ» فِي الحَسَّانِيَّةِ: صَاحَ. و«الزْكَيْهْ»: الصَّيْحَةُ.

في الفصحى:

زَقَا الطَّائِرُ وَالدِّيكُ يَزْقُو زَقْوًا، وَزُقَاءً: صَاحَ. زَقَا الصَّبِيُّ: اشْتَدَّ بُكَاؤُهُ. زَقَى يَزْقَى زَقْيًا، وَزُقِيًّا: زَقَا. الزَّقْيَةُ: الصَّيْحَةُ. أَزْقَاهُ: جَعَلَهُ يَزْقُو. الزَّاقِي: الدِّيكُ. ج. زَوَاقٍ. ومنه قولهم: «هُوَ أَثْقَلُ مِنَ الزَّوَاقِي»: أي الديوك، وذلك لأنهم كانوا يجتمعون ليلًا للحديث فيستغرقون فيه فإذا صاحت الدِّيَكَةُ، علموا أنّ الليل قد تصرَّم فيقطعون الحديث ويتفرقون.

*«زَايْلَهْ» فِي الحَسَّانِيَّةِ، لَهَا دَلَالَتَانِ: 1. ذَاهِبَةٌ/ مُنْتَهِيَةٌ/ مُنْقَضِيَةٌ (الدنيا زائلة، على سبيل المثال). وهي هنا: مؤنث زائل: ذاهب. 2. الواحدة أو الواحد من الإبل أو البقر. ج. «ازْوَايِلْ». (تكون عادة خليطًا من الذكور والإناث) يقال: فلان عنده – أو لديه، أو يملك– «ازْوَايِلْ» من الإبل أو البقر: إذا كان عددها قليلًا. ولا يقال، مَثَلًا: «ازْوَايِلْ» من الخيل أو الحمير أو الغنم.

في الفصحى:

زَائِلٌ: ذَاهِبٌ. يُقَالُ: قَوْلٌ زَائِلٌ، حُكْمٌ زَائِلٌ، إِلَخ. زَائِلُ الظِّلِّ: قَائِمُ الظَّهِيرَةِ (وقت انتصاف النهار). لَيْلٌ زَائِلُ النُّجُومِ: طَوِيلٌ. زَائِلَةٌ (ج. زَوَائِلُ): 1. مُؤَنَّثُ زَائِلٍ. يُقَالُ: ثَرْوَةٌ زَائِلَةٌ. 2. كُلُّ ذِي رُوحٍ، أَوْ كُلُّ مُتَحَرِّكٍ. يُقَالُ: رَأْفَةً بِالزَّوَائِلِ. 3. فِي تُونُس: دَابَّةٌ يُرْكَبُ عَلَيْهَا، كَالحِمَارِ وَالبَغْلِ وَالفَرَسِ وَنَحْوِهَا (يُنْظَرُ: المعجم العربي الأساسي، الصادر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم). الزَّوَائِلُ: الصَّيْدُ. وَالنِّسَاءُ (على التشبيه). وَالنُّجُومُ. الزَّوْلُ: الخَفِيفُ الحَرَكَاتِ. وَالفَطِنُ. وَالشَّخْصُ. وَالشُّجَاعُ الَّذِي يَزُولُ النَّاسُ مِنْ شَجَاعَتِهِ. وَالصَّقْرُ. ج. أَزْوَالٌ. وَيُقَالُ: هَذَا زَوْلٌ مِنَ الأَزْوَالِ: عَجَبٌ مِنَ العَجَائِبِ. الزَّوْلَةُ: مؤنث الزَّوْلِ. وَيُقَالُ: شَتْوَةٌ زَوْلَةٌ: عَجِيبَةٌ فِي بَرْدِهَا وَشِدَّتِهَا.

*«السَّافِي» فِي الحَسَّانِيَّةِ: مَا تَحْمِلُهُ الرِّيحُ، أَوْ تَذْرُوهُ/ تُذْرِيهِ، مِنْ تُرَابٍ (ذَرَتِ الرِّيحُ التُّرَابَ تَذْرُوهُ ذَرْوًا وَأَذْرَتْهُ تُذْرِيهِ إِذْرَاءً: فَرَّقَتْهُ).

في الفصحى:

سَفَا يَسْفُو سُفُوًّا: أَسْرَعَ. سَفَتِ الرِّيحُ التُّرَابَ وَنَحْوَهُ تَسْفِيهِ سَفْيًا: ذَرَتْهُ أَوْ حَمَلَتْهُ. فَالرِّيحُ سَافِيَةٌ. ج. سَوَافٍ. وَالتُّرَابُ مَسْفِيٌّ، وَسَافٍ، وَسَفِيٌّ. سَفَتِ الرِّيحُ: هَبَّتْ. سَفَا الرِّيحُ: مَا تَحْمِلُهُ مِنْ تُرَابٍ، وَتَنْثُرُهُ. رِيحٌ سَفْوَاءُ: سَرِيعَةُ المَرِّ هَوْجَاءُ. السَّافِيَاءُ: الغُبَارُ. وَرِيحٌ تَحْمِلُ غُبَارًا كَثِيرًا. سَفَى يَسْفِي سَفْيًا وَأَسْفَى يُسْفِي إِسْفَاءً: سَفَتِ الرِّيحُ التُّرَابَ وَأَسْفَتْهُ: ذَرَتْهُ أَوْ حَمَلَتْهُ، فَهِيَ سَافِيَةٌ. ج. سَافِيَاتٌ، وَسَوَافٍ. سَفِيَ التُّرَابُ يَسْفَى سَفَيًا: تَذَرَّى وَتَبَدَّدَ. السَّفِيُّ: مَا تُسْفِيهِ الرِّيحُ. السَّفِيُّ: التُّرَابُ المُتَبَدِّدُ. سَفَى الرِّيحِ: مَا تَحْمِلُهُ مِنْ تُرَابٍ وَتَنْثُرُهُ. سَفَى القَبْرِ: تُرَابُهُ.

*«سَبَهْلَلًا» فِي الحَسَّانِيَّةِ: عَمِلَ فُلَانٌ كَذَا سَبَهْلَلًا، أَيْ مِنْ دُونِ نَتِيجَةٍ، أَوْ هَدَفٍ، أَوْ مُقَابِلٍ دُنْيَوِيٍّ أَوْ أُخْرَوِيٍّ.

في الفصحى:

جَاءَ سَبَهْلَلًا، أَيْ سَبْغَلَلًا (لَا شَيْءَ مَعَهُ، وَلَا سِلَاحَ عَلَيْهِ) أَوْ مُخْتَالًا غَيْرَ مُكْتَرِثٍ، أَوْ لَا فِي عَمَلِ دُنْيَا وَلَا آخِرَةٍ. وَيُنْسَبُ إِلَى عمر بن الخطاب رضي الله عنه، أنه قال: «إِنِّي لَأَكْرَهُ أَنْ أَرَى أَحَدَكُمْ سَبَهْلَلًا لَا فِي عَمَلِ دُنْيَا وَلَا فِي عَمَلِ آخِرَةٍ». يَمْشِي سَبَهْلَلًا: إِذَا جَاءَ وَذَهَبَ فِي غَيْرِ شَيْءٍ. الضَّلَالُ بْنُ السَّبَهْلَلِ: البَاطِلُ. شَخْصٌ سَبَهْلَلٌ: فَارِغٌ لَا شَيْءَ مَعَهُ. السَّبَهْلَلُ: الأَمْرُ أَوِ الشَّيْءُ لَا ثَمَرَةَ فِيهِ. وَيُقَالُ: ذَهَبَ أَمْرُهُ سَبَهْلَلًا.

*«اسْرَطْ أو اصْرَطْ» فِي الحَسَّانِيَّةِ: بَلَعَ/ ابْتَلَعَ. «اسْرِيطْ/ اصْرِيطْ»: البَلْعُ/ الابْتِلَاعُ. «سَرَّاطْ أو صَرَّاطْ»: أَكُولٌ.

في الفصحى:

سَرَطَهُ (بفتح الراء) يَسْرُطُهُ سَرْطًا (بسكون الراء): ابْتَلَعَهُ (سَرَطَ اللُّقْمَةَ: ابْتَلَعَهَا). سَرِطَهُ (بكسر الراء) يَسْرَطُهُ سَرَطًا (بفتح الراء): سَرَطَهُ (سَرِطَ اللُّقْمَةَ: ابْتَلَعَهَا). اسْتَرْطَهُ: سَرَطَهُ (ابْتَلَعَهُ). تَسَرَّطَهُ: سَرَطَهُ (ابْتَلَعَهُ). انسَرَطَ الطَّعَامُ فِي حَلْقِهِ: سَارَ فِيهِ سَيْرًا سَهْلًا. السِّرْوَاطُ وَالسُّرْطَةُ وَالسَّرَّاطُ وَالسِّرْطِيطُ: السَّرِيعُ الاسْتِرَاطِ وَالبَلْعِ الأَكُولُ. المِسْرَطُ: البُلْعُومُ (مَجْرَى الطَّعَامِ فِي الحَلْقِ). وَالسَّرِيعُ الأَكْلِ. السُّرَّيْطَى: الاسْمُ مِنْ سَرَطَ. وَالابْتِلَاعُ.

*«اسْلَتْ» (فِعْلٌ مُتَعَدٍّ) فِي الحَسَّانِيَّةِ: نَزَعَ الشَّعَرَ، بِطَرِيقَةٍ مُعَيَّنَةٍ. «انْسَلَتْ» (فِعْلٌ لَازِمٌ): –1سَقَطَ شَعْرُهُ. –2انْسَلَّ مِنْ غَيْرِ أَنْ يُعْلَمَ بِهِ.

في الفصحى:

سَلَتَهُ يَسْلُتُهُ وَيَسْلِتُهُ سَلْتًا: سَلَّهُ وَسَحَبَهُ. وَأَخَذَ مَا عَلَيْهِ. وَأَخَذَ مَا فِيهِ. وَأَخْرَجَ مَا فِيهِ. سَلَتَ الشَّعَرَ أَوِ الرَّأْسَ: حَلَقَهُ. سَلَتَ الشَّيْءَ: قَطَعَهُ. سَلَتَ الأَنْفَ: جَدَعَهُ. سَلَتَ فُلَانًا: ضَرَبَهُ وَجَلَدَهُ. يُقَالُ، مَثَلًا: سَلَتَهُ مِائَةَ سَوْطٍ. سَلَتَتِ المَرْأَةُ الخِضَابَ عَنْ يَدِهَا وَنَحْوِهَا: مَسَحَتْهُ وَأَزَالَتْهُ وَأَلْقَتْهُ. سَلَتَ القَصْعَةَ وَاسْتَلَتَهَا: مَسَحَهَا بِأُصْبُعِهِ/ بِإِصْبَعِهِ. السُّلَاتَةُ: مَا يُسْلَتُ (كُلُّ مَا سُلِتَ وَنُزِعَ. وَمَا يُؤْخَذُ بِالإِصْبَعِ مِنْ جَوَانِبِ القَصْعَةِ لِتُنَظَّفَ).

السَّلْتَةُ: يُقَالُ: ذَهَبَ مِنِّي سَلْتَةً، كَمَا يُقَالُ فَلْتَةً: أَيْ سَبَقَنِي، وَفَاتَنِي. انْسَلَتَ: انْسَلَّ. يُقَالُ، عَلَى سَبِيلِ المَثَلِ: انْسَلَتَ عَنَّا: انْسَلَّ مِنْ غَيْرِ أَنْ يُعْلَمَ بِهِ. المَسْلُوتُ: الَّذِي أُخِذَ مَا عَلَيْهِ مِنَ اللَّحْمِ. الأَسْلَتُ: الأَجْدَعُ (الَّذِي قُطِعَ أَنْفُهُ كُلُّهُ، أَوْ قُطِعَ طَرَفٌ مِنْ أَطْرَافِهِ). ج. سُلْتٌ. السَّلْتَاءُ: مُؤَنَّثُ الأَسْلَتِ. وَالمَرْأَةُ الَّتِي لَا تَخْتَضِبُ.

*«اسْلَ» فِي الحَسَّانِيَّةِ: السَّلَى، وَهُوَ غِشَاءُ الجَنِينِ الَّذِي يَخْرُجُ مِنْهُ عِنْدَ الوِلَادَةِ، وَهُوَ خَاصٌّ بِالمَوَاشِي. وَأَمَّا غِشَاءُ الجَنِينِ مِنَ النَّاسِ، فَيُقَالُ لَهُ: «لْخْلَاصْ» أَوْ: «أَصْحَبَاتْ إِيشِيرْ». وَيَنْزِلُ بَعْدَ الوِلَادَةِ بِفَتْرَةٍ وَجِيزَةٍ، فِي الحَالَاتِ العَادِيَّةِ.

في الفصحى:

السَّلَى: غِشَاءٌ رَقِيقٌ يُحِيطُ بِالجَنِينِ وَيَخْرُجُ مَعَهُ مِنْ بَطْنِ أُمِّهِ. ج. أَسْلَاءٌ. وَيُقَالُ لِلْخَسِيسِ اللَّئِيمِ: هُوَ آكِلُ الأَسْلَاءِ. وَالسَّلَى: جِلْدَةٌ فِيهَا الوَلَدُ مِنَ النَّاسِ وَالمَوَاشِي. وَيَقُولُ مُؤَلِّفُ «القاموس المحيط» إِنَّ هَذَا هُوَ رَأْيُ ابْنِ سِيدَه، وَخَصَّهُ الجوهري كالأزهري بِالمَوَاشِي. وَأَمَّا غِشَاءُ الوَلَدِ مِنَ النَّاسِ، فَيُقَالُ لَهُ: المَشِيمَةُ. وَالسَّلَى: جِلْدَةٌ يَكُونُ ضِمْنَهَا الوَلَدُ فِي بَطْنِ أُمِّهِ، وَإِذَا انْقَطَعَ فِي البَطْنِ

هَلَكَت الأُمُّ والوَلَدُ. ويُقَالُ: «انقَطَعَ السَّلَى» أَوْ: «انقَطَعَ السَّلَى فِي البَطْنِ»: إِذَا بَلَغَ الأَمْرُ غَايَتَهُ وَانقَطَعَتْ فِيهِ الحِيَلُ، أَيْ ذَهَبَت الحِيلَةُ وَعَظُمَ الوَيْلُ. سَلَى النَّاقَةِ وَنَحْوِهَا يَسْلِيهَا سَلْيًا: نَزَعَ سَلَاهَا وَأَخْرَجَهُ، أَوْ أَخَذَهُ. سَلِيَت الحَامِلُ تَسْلَى سَلًى: انقَطَعَ سَلَاهَا، أَوْ تَدَلَّى. فَهِيَ سَلْيَاءُ. أَسْلَتِ الحَامِلُ: طَرَحَتْ سَلَاهَا. اسْتَلَتِ الحَامِلُ: أَسْلَتْ (طَرَحَتْ سَلَاهَا. سُخْدٌ أَوْ مَشِيمَة. السُّخْدُ: مَاءٌ أَصْفَرُ ثَخِينٌ/ غَلِيظٌ، يَخْرُجُ مَعَ الوَلَدِ. وَالعُضْوُ اللَّاصِقُ بِجِدَارِ الرَّحِمِ، وَبِهِ يَتَّصِلُ الحَمْلُ بِالحَبْلِ السُّرِّيِّ لِيَتَغَذَّى. وَالمَشِيمَةُ: الطَّبَقَةُ البَرَّانِيَّةُ لِلغِشَاءِ الَّذِي يَكُونُ فِيهِ الجَنِينُ فِي البَطْنِ وَيَخْرُجُ مَعَهُ عِنْدَ الوِلَادَةِ. ج. مَشَايِمُ. وَفِي النَّبَاتِ: مَوْضِعُ اتِّصَالِ البُيَيْضَةِ بِجِدَارِ المُبَيْضِ.

*«اشْرَمَّ» الأُذُن، فِي الحِسَّانِيَّةِ: شَقَّهَا مِنْ أَحَدِ أَطْرَافِهَا.

في الفصحى:

شَرَمَ (بفتح الراء) يَشْرِمُ شَرْمًا الشَّيْءَ: شَقَّهُ مِن جَانِبِهِ. يُقَالُ: شَرَمَ الأَنْفَ: قَطَعَ أَرْنَبَتَهُ . وَشَرَمَ الأُذُنَ: قَطَعَ مِنْ أَعْلَاهَا شَيْئًا يَسِيرًا. فَهُوَ مَشْرُومٌ، وَشَرِيمٌ. شَرِمَ الثَّرِيدَةَ: أَكَلَ مِن نَوَاحِيهَا. الثَّرِيدُ، وَالثَّرِيدَةُ (ج. ثَرَائِدُ، وثُرُودٌ): طَعَامٌ مِنْ خُبْزٍ يُفَتَّتُ وَيُبَلُّ بِالمَرَقِ. شَرَمَ لِفُلَانٍ مِن مَالِهِ: أَعْطَاهُ قَلِيلًا. شَرِمَ (بكسر الراء) يَشْرَمُ شَرَمًا: انشَقَّ، أَوْ كَانَ مَقْطُوعَ أَرْنَبَةِ الأَنْفِ. فَهُوَ أَشْرَمُ، وَهِيَ شَرْمَاءُ. ج. شُرْمٌ. شَرَّمَهُ يُشَرِّمُهُ تَشْرِيمًا: شَقَّقَهُ وَمَزَّقَهُ فَتَشَرَّمَ وَانشَرَمَ، أَيْ تَمَزَّقَ وَتَشَقَّقَ وَانشَقَّ. انشَرَمَ يَنشَرِمُ انشِرَامًا: انشَقَّ وَتَمَزَّقَ. يُقَالُ: انشَرَمَ الجِدَارُ. تَشَرَّمَ يَتَشَرَّمُ تَشَرُّمًا: تَشَقَّقَ. يُقَالُ: تَشَرَّمَ الجِلْدُ، وَتَشَرَّمَ الخَشَبُ، وَتَشَرَّمَتْ نَوَاحِي الكِتَابِ. الشَّارِمُ: السَّهْمُ يَشْرِمُ جَانِبَ الغَرَضِ.

* «اشْطَنَ» فِي الحِسَّانِيَّةِ: شَدَّ، مَنَعَ، عَرْقَلَ. يُقَالُ: فُلَانٌ «شَطْنُ» المَرَضُ عَنِ الخُرُوجِ مِنَ المَنْزِلِ، أَوْ: «شَطْنُ» العَمَلُ عَنْ زِيَارَةِ أَصْدِقَائِهِ: مَنَعَهُ مِن ذَلِكَ. فُلَانٌ «مِنشَطَنْ أَوْ مَشْطُونْ». مَشْغُولٌ.

في الفصحى:

شَطَنَ الدَّابَّةَ: شَدَّهَا بِالشَّطَنِ. الشَّطَنُ: الحَبْلُ الطَّوِيلُ يُسْتَقَى بِهِ مِنَ البِئْرِ (تُشْطَنُ بِهِ الدَّلْوُ) أَوْ تُشَدُّ بِهِ الدَّابَّةُ (تُشْطَنُ بِهِ). ج. أَشْطَانٌ. يقول ابن الرومي:

رُدَّهُ بِلَا شَطَنٍ إِن كُنتَ وَارِدَهُ
أَغْنَى الفُرَاتُ يَدَ السَّاقِي عَنِ الشَّطَنِ.

المُشَاطَنَةُ: مَنْ يَنْزِعُ الدَّلْوَ بِشَطَنَيْنِ. شَطَنَ صَاحِبَهُ يَشْطُنُهُ شَطْنًا: خَالَفَهُ فِي قَصْدِهِ وَوِجْهَتِهِ، وَأَبْعَدَهُ. شَطَنَ الرَّجُلُ: بَعُدَ عَنِ الحَقِّ وَغَيْرِهِ. شَطَنَ المَزَارُ: بَعُدَ. أَشْطَنَهُ: أَبْعَدَهُ. بِئْرٌ شَطُونٌ: عَمِيقَةٌ بَعِيدَةُ القَعْرِ، أَوِ التِي تُنْزَعُ بِحَبْلَيْنِ مِن جَانِبَيْهَا، وَهِيَ مُتَّسِعَةُ الأَعْلَى، ضَيِّقَةُ الأَسْفَلِ. سَفَرٌ شَطُونٌ: بَعِيدُ المَقْصِدِ (المَقْصِدُ: مَوْضِعُ القَصْدِ. المَقْصَدُ: الوِجْهَةُ). رُمْحٌ شَطُونٌ: طَوِيلٌ أَعْوَجُ. حَرْبٌ شَطُونٌ: عَسِرَةٌ، شَدِيدَةٌ، وَالشَّاطِنُ الخَبِيثُ.

*«اشْتَمَرْ» فِي الحِسَّانِيَّةِ (فِي صِيغَةِ الماضِي): جِدَّ، وَتَهَيَّأَ، وَأَعَدَّ العُدَّةَ لِلأَمْرِ. ويقال، من أجل التشجيع: «اشْتَمَرْ» – فِي صيغة الطلب/ الأمر– حتى تقوم بهذه المهمّة على أحسن وجه (باللهجة المصرية: شدّ حيلك). ويُوصَف الشخص بأنه «مشْتَمَرْ» إذا كان جَادًّا، حازمًا، بَصِيرًا بالأمور، ماضيًا فيها.

في الفصحى:

شَمَرَ الرَّجُلُ، وَشَمَّرَ، وَانشَمَرَ، وَتَشَمَّرَ: مَرَّ جَادًّا، مُسْرِعًا أَوْ مُخْتَالًا. رَجُلٌ شَمْرٌ، وَشِمِّيرٌ، وَشِمَّرِيٌّ، وَشِمِرِيٌّ، وَشِمِّرِيٌّ، وَشِمَرِيٌّ، وَمُشَمِّرٌ: جَادٌّ، مُجْتَهِدٌ، مُجَرِّبٌ، مَاضٍ فِي أُمُورِهِ. سَخِيٌّ. بَصِيرٌ. نَافِذٌ فِي كُلِّ شَيْءٍ. أَمْرٌ شَمْرٌ: نَافِذٌ. شَمْرُ ثَوْبٍ: رَفْعُهُ. شَمَّرَ فِي الأَمْرِ: خَفَّ وَنَهَضَ. شَمَّرَ لِلأَمْرِ: أَرَادَهُ، وَتَهَيَّأَ لَهُ بِجِدٍّ. شَمَّرَ عَن سَاقَيْهِ: فَرَّ هَارِبًا. شَمَّرَ ثَوْبَهُ: رَفَعَهُ عَن سَاعِدَيْهِ أَوْ عَن سَاقَيْهِ. شَمَّرَ إِلَى مَكَانٍ: قَصَدَ إِلَيْهِ. لُغَةٌ شَامِرَةٌ وَمُتَشَمِّرَةٌ: لَازِقَةٌ بِأَسْنَاخِ الأَسْنَانِ.

*«الصَّرْبَه» فِي الحِسَّانِيَّةِ: اللَّبَأُ (أَوَّلُ اللَّبَنِ عِنْدَ الوِلَادَةِ قَبْلَ أَنْ يَرِقَّ).

في الفصحى:

الصَّرْبُ وَالصَّرَبُ، الوَاحِدَةُ صَرْبَةٌ وَصَرَبَةٌ: اللَّبَنُ الحَقِينُ الحَامِضُ جِدًّا. صَرَبَ اللَّبَنَ يَصْرِبُهُ صَرْبًا: جَمَعَهُ فِي الوَطْبِ لِيَحْمُضَ (الوَطْبُ: سِقَاءُ اللَّبَنِ، وَهُوَ جِلْدُ الجَذَعِ فَمَا فَوْقَهُ. وَالثَّدْيُ العَظِيمُ). صَرَبَ اللَّبَنَ فِي الضَّرْعِ: حَبَسَهُ. صَرِبَ اللَّبَنُ يَصْرَبُ صَرَبًا: اجْتَمَعَ فِي الضَّرْعِ. اصْطَرَبَ اللَّبَنَ: جَمَعَهُ فِي الوَطْبِ شَيْئًا بَعْدَ شَيْءٍ وَتَرَكَهُ لِيَحْمُضَ. المَصْرَبُ: الإِنَاءُ يُجْمَعُ فِيهِ اللَّبَنُ وَيُتْرَكُ حَتَّى يَحْمُضَ. ج. مَصَارِبُ.

*«صَاعْ» فُلَانًا، فِي الحِسَّانِيَّةِ: طَرَدَهُ. يقال: فُلَانٌ «صَاعْ» فُلَانًا مِنَ المَنْزِلِ: طَرَدَهُ مِنْهُ، أَمَرَهُ بِمُغَادَرَتِهِ. أَوْ «صَاعْ» مِنَ المَجْلِسِ.. إلخ.

في الفصحى:

1. صَاعَ (من ذوات الواو) يَصُوعُ صَوْعًا الشَّيْءَ: ثَنَاهُ، وَلَوَاهُ، وَفَرَّقَهُ. صَاعَ الرَّجُلَ يَصُوعُهُ صَوْعًا: خَوَّفَهُ وَأَفْزَعَهُ. صَاعَ القَوْمَ يَصُوعُهُمْ صَوْعًا: أَتَاهُمْ مِن نَوَاحِيهِمْ. صَاعَ الأَقْرَانَ يَصُوعُهُمْ صَوْعًا: أَفْزَعَهُمْ وَشَتَّتَ شَمْلَهُمْ. انصَاعَ: مُطَاوِعُ صَاعَهُ. وَرَجَعَ أَوْ مَرَّ مُسْرِعًا. تَصَوَّعَ القَوْمُ: تَفَرَّقُوا. 2. صَاعَ (من ذوات الياء) يَصِيعُ صَيْعًا وَأَصَاعَ الغَنَمَ وَنَحْوَهَا: فَرَّقَهَا. وَيُقَالُ: صَاعَ القَوْمَ يَصِيعُهُمْ صَيْعًا: أَغْرَى بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ (حَمَلَ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ) لِيُفَرِّقَ بَيْنَهُمْ.

*«صَكْعَتْ» الشَّمْس، فِي الحِسَّانِيَّةِ: أَصَابَهُ أَذَى الشَّمْسِ، أُصِيبَ بِضَرْبَةِ شَمْسٍ وَنَحْوِ ذَلِكَ.

وَيُقَالُ (مَجَازًا): فُلَانٌ «اصْكَعْنَ» بِكَثْرَةِ كَذِبِهِ وَحِكَايَاتِهِ المُمِلَّةِ.

في الفصحى:

الصَّقْعَاءُ: الشَّمْسُ (لِأَنَّهَا تَصْقَعُ الرَّأْسَ) أَوِ الشَّمْسُ إِذَا كَانَتْ شَدِيدَةَ الحَرَارَةِ. الصَّقْعُ: شِبْهُ غَمٍّ يَأْخُذُ بِالنَّفْسِ لِشِدَّةِ الحَرِّ. الصَّقَعِيُّ: أَوَّلُ النِّتَاجِ، وَذَلِكَ حِينَ تَصْقَعُ فِيهِ الشَّمْسُ رُؤُوسَ البَهْمِ. صَقَعَهُ وَصَوْقَعَهُ: ضَرَبَهُ، أَوْ ضَرَبَهُ عَلَى رَأْسِهِ. صَقَعَتْهُ الصَّاقِعَةُ: صَعَقَتْهُ الصَّاعِقَةُ. الصَّاقِعُ: الكَذَّابُ. يَقُولُونَ: «صَهْ صَاقِعْ»: أَيْ اسْكُتْ يَا كَذَّابُ. وَالصَّاقِعَةُ: مُؤَنَّثُ الصَّاقِعِ. صُقِعَت الأَرْضُ وَأُصْقِعَتْ: أَصْقَعَهَا الصَّقِيعُ. صَقَعَ يَصْقَعُ صَقْعًا: أَصَابَهُ أَذَى الصَّقِيعِ (الصَّقِيعُ: نَدًى يَتَجَمَّدُ عَلَى سَطْحِ الأَرْضِ). الصَّقْعَةُ: شِدَّةُ البَرْدِ. صَقَعَهُ بِكَيٍّ: كَوَاهُ، وَسَمَهُ بِكَيٍّ. الصُّقْعُ (ج. أَصْقَاعٌ): النَّاحِيَةُ.

*«طَشَّهْ» فِي الحِسَّانِيَّةِ: جُزْءٌ صَغِيرٌ مِنَ الشَّيْءِ. يُقَالُ، مَثَلًا: «طَشَّهْ» مِنَ الخُبْزِ: قِطْعَةٌ صَغِيرَةٌ مِنْهُ. وَعِنْدَ تَصْغِيرِهَا، يُقَالُ: «اتْشَيْشَهْ» بِالتَّاءِ، وَلَا يُقَالُ: «اطْشَيْشَهْ» بِالطَّاءِ.

في الفصحى:

الطَّشَّةُ (بِفَتْحِ الطَّاءِ): الزُّكَامُ. وَالطِّشَّةُ (بِكَسْرِ الطَّاءِ): الصَّغِيرُ مِنَ الصِّبْيَانِ. الطَّشُّ وَالطَّشِيشُ: المَطَرُ الضَّعِيفُ، وَهُوَ فَوْقَ الرَّذَاذِ. وَيُقَالُ: نَزَلَ الطَّشُّ: المَطَرُ الخَفِيفُ. الطَّشَاشُ، مِنَ المَطَرِ: الرَّشَاشُ، وَهُوَ دُونَ الوَابِلِ وَفَوْقَ الرَّذَاذِ. وَضَعْفُ البَصَرِ، وَمِنْهُ المَثَلُ: «الطَّشَاشُ وَلَا العَمَى». الطُّشَاشُ (بِضَمِّ الطَّاءِ): دَاءٌ كَالزُّكَامِ إِذَا اسْتَنْثَرَ صَاحِبُهُ طَشَّ كَمَا يَطِشُّ المَطَرُ. طَشَّتِ السَّمَاءُ تَطِشُّ طَشًّا، وَطَشِيشًا: أَمْطَرَتْ مَطَرًا ضَعِيفًا (رَشَّتْ وَأَرَشَّتْ، أَتَتْ بِالطَّشِيشِ). طَشَّ المَطَرُ: ضَعُفَ. طَشَّ فُلَانٌ: جَاءَ مِنْهُ طُشَاشٌ، إِذَا كَانَ مَزْكُومًا. طُشَّ فُلَانٌ: أَصَابَهُ الطُّشَاشُ (بِضَمِّ الطَّاءِ). طُشَّتِ الأَرْضُ: أَصَابَهَا الطُّشَاشُ (بِفَتْحِ الطَّاءِ).

*«العْتَنَه» فِي الحِسَّانِيَّةِ: القُوَّةُ وَالتَّمَكُّنُ مِنَ الشَّيْءِ وَالسَّيْطَرَةُ عَلَيْهِ. وَيُقَالُ: فُلَانٌ «عَاتَنْ» عَلَى كَذَا: قَادِرٌ عَلَيْهِ. وَفُلَانٌ «اعْتَنْ» عَلَى فُلَانٍ: مَسَكَهُ بِقُوَّةٍ وَشَلَّ حَرَكَتَهُ.. إلخ.

المعجم الثقافي
مجلة ـ علمية
نصف سنوية ـ تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNEC'S

في الفصحى:

أعْتَنَ عَلَى غَرِيمِه: تَشَدَّدَ عَلَيْه وَآذَاهُ. وَالعَتِنُ مِنَ الرِّجَال: القَاسِي الجَرِيءُ. وَيُقَالُ: مُحَارِبٌ عَتِنٌ: شَدِيدُ الحَمْلَة. العَاتِنُ وَالعَتُونُ (ج. عُتُنٌ): الشَّدِيدُ. عَتَنَ فُلَانًا يَعْتِنُهُ وَيَعْتُنُهُ عَتْنًا إِلَى السِّجْنِ: دَفَعَهُ دَفْعًا شَدِيدًا عَنِيفًا. عَتَنَ (مثل: عَتَلَ) المُجْرِمَ إِلَى السِّجْنِ: رَمَاهُ فِيه بِعُنْفٍ. وَحُكِي أَنَّ نُونَ «عَتَنَ» بَدَلٌ مِن لَامِ «عَتَلَ». عَتَلَ فُلَانًا يَعْتِلُهُ عَتْلًا: جَرَّهُ جَرًّا عَنِيفًا وَجَذَبَهُ فَحَمَلَهُ. وَفِي القُرْآنِ الكَرِيمِ: «خُذُوهُ فَاعْتِلُوهُ إِلَى سَوَاءِ الجَحِيمِ». وَيُقَالُ: عَتَلَهُ إِلَى السِّجْنِ. وَالعُتُلُّ: الشَّدِيدُ فِي كُلِّ شَيْءٍ. وَيُقَالُ: رَجُلٌ عُتُلٌّ: جَافٍ غَلِيظٌ. المِعْتَلُ: القَوِيُّ عَلَى العَتْلِ. وَالعَتَّالُ: الحَمَّالُ بِأُجْرَةٍ.

*«اعْجَنَ» الشَّيْءَ: ضَغَطَ عَلَيْه يَعْمِزُهُ وَيَدْفَعُهُ بِقُوَّةٍ بِيَدِه وَنَحْوِهَا. وَالاسْمُ/ المَصْدَرُ: «لُعْجِينٌ». و«التَّعَاجِينُ»: مَا يَحْدُثُ عِنْدَ وُجُودِ حَشْدٍ مِنَ النَّاسِ فِي مَكَانٍ ضَيِّقٍ، مِمَّا يَجْعَلُ بَعْضَهُمْ «يَعْجَنُ» بَعْضًا.

في الفصحى:

عَجَنَهُ يَعْجِنُهُ وَيَعْجُنُهُ عَجْنًا: اعْتَمَدَ عَلَيْه بِجُمْعِ كَفِّه يَعْمِزُهُ (الكَفُّ: الرَّاحَةُ مَعَ الأَصَابِعِ). فَهُوَ مَعْجُونٌ، وَعَجِينٌ. عَجَنَتِ النَّاقَةُ: ضَرَبَتِ الأَرْضَ بِيَدَيْهَا فِي سَيْرِهَا. عَجَنَ فُلَانٌ: نَهَضَ مُعْتَمِدًا عَلَى الأَرْضِ كِبَرًا أَوْ سِمَنًا. وَيُقَالُ: عَجَنَ الرَّجُلُ عَلَى العَصَا: اتَّكَأَ عَلَيْهَا، مُعْتَمِدًا عَلَيْهَا كِبَرًا. عَجَنَتْ فُلَانَةُ الدَّقِيقَ وَنَحْوَهُ: خَلَطَتْهُ بِالمَاءِ وَدَعَكَتْهُ بِكَفَّيْهَا أَوْ بِآلَةٍ خَاصَّةٍ. عَجْنُ الدَّقِيقِ: خَلْطُهُ بِالمَاءِ وَدَعْكُهُ بِالكَفِّ أَوْ بِآلَةٍ. اعْتَجَنَ الدَّقِيقَ وَنَحْوَهُ: عَجَنَهُ. اعْتَجَنَ فُلَانٌ: اتَّخَذَ عَجِينًا. تَعَجَّنَ الشَّيْءُ: صَارَ عَجِينًا. العَجِينُ: الطِّينُ المَعْجُونُ بِالمَاءِ. وَالمُخَنَّثُ. ج. عُجُنٌ. العَجِينَةُ: القِطْعَةُ مِنَ العَجِينِ. وَالمُخَنَّثُ. وَالأَحْمَقُ. ج. عُجُنٌ. المِعْجَنُ: مَا يُعْجَنُ فِيه. المِعْجَنَةُ: مَا يُعْجَنُ بِه. المَعْجُونُ، مِنَ الأَدْوِيَةِ: مَا عُجِنَ. وَكُلُّ مَادَّةٍ تُشْبِهُ العَجِينَ. وَمِنْهُ: مَعْجُونُ الأَسْنَانِ. وَمَعْجُونُ الحِلَاقَةِ.. إِلخ. ج. مَعَاجِينُ.

*«عَظَّ» فِي الحَسَّانِيَّة: عَضَّ. وَيُقَال، بِصِفَة عَامَّة: فُلَانٌ «عَظَّه» البَعُوض، أَو: «عَظَّتْه» عَقْرَب، أَو أَفْعَى.. إِلخ.

في الفصحى:

عَظَّهُ بِالأَرْضِ يَعْظُّهُ عَظًّا: أَلْزَقَهُ بِهَا. عَظَّتِ الحَرْبُ فُلَانًا: عَضَّتْهُ وَاشْتَدَّتْ عَلَيْه. وَعَظَّهُ الزَّمَانُ: عَضَّهُ وَاشْتَدَّ عَلَيْه. وَنَقَلَ عَنْ بَعْضِ فُقَهَاءِ اللُّغَةِ: كُلُّ عَضٍّ بِالأَسْنَانِ، فَهُوَ بِالضَّادِ، وَمَا لَيْسَ بِهَا كَعَظِّ الزَّمَانِ وَالحَرْبِ فَهُوَ بِالظَّاءِ. وَلَا تُسْتَعْمَلُ الظَّاءُ فِي غَيْرِهِمَا (أَيْ فِي غَيْرِ الزَّمَانِ وَالحَرْبِ). عَاظَ القَوْمُ مُعَاظَةً، وَعِظَاظًا: اشْتَدُّوا فِي الحَرْبِ. العَظَّةُ: الشِّدَّةُ فِي الحَرْبِ. عَاظَ فُلَانًا: نَازَعَهُ وَتَمَادَى فِي خُصُومَتِه. مَعَ مُلَاحَظَةِ أَنَّ التَّعَابِيرَ الحَسَّانِيَّةَ، المُتَعَلِّقَةَ بِالبَعُوضِ وَالعَقْرَبِ وَالأَفْعَى، يُعَبَّرُ عَنْهَا بِاللُّغَةِ العَرَبِيَّةِ الفُصْحَى عَلَى النَّحْوِ الآتِي: لَسَعَهُ البَعُوضُ. لَسَعَتْهُ العَقْرَبُ (ضَرَبَتْهُ بِحُمَتِهَا). لَدَغَتْهُ الحَيَّةُ (عَضَّتْهُ). الحُمَةُ: سُمُّ كُلِّ شَيْءٍ يَلْدَغُ أَوْ يَلْسَعُ. وَالإِبْرَةُ التِي تَضْرِبُ بِهَا العَقْرَبُ وَالزُّنْبُورُ وَنَحْوُ ذَلِكَ. وَحُمَةُ البَرْدِ: شِدَّتُهُ. ج. حُمًى، وَحُمَاتٌ.

*«لعْمِيتَه» فِي الحَسَّانِيَّة: قِطْعَةٌ مِنَ الصُّوفِ تُعَدُّ لِلغَزْلِ.

في الفصحى:

العِمِيتَةُ: لِفَافَةُ الصُّوفِ المُسْتَطِيلَةُ أَوِ المُسْتَدِيرَةُ/ القِطْعَةُ مِنَ الصُّوفِ المَعْمُوتِ. ج. عَمَائِتُ، وَعُمُتٌ، وَأَعْمِتَةٌ. عَمَتَ يَعْمِتُ عَمْتًا الصُّوفَ وَنَحْوَهُ (وَعَمَّتَهُ): لَفَّهُ مُسْتَطِيلًا وَمُسْتَدِيرًا لِيُجْعَلَ فِي اليَدِ فَيُغْزَلَ. فَهُوَ مَعْمُوتٌ، وَعَمِيتٌ. عَمَتَ فُلَانٌ يَعْمِتُ عَمْتًا: ضَرَبَ بِالعَصَا غَيْرَ مُبَالٍ مَنْ أَصَابَ. عَمَّتَ: مُبَالَغَةُ عَمَتَ. عَمَّتَ فُلَانًا (وَعَمَّتَهُ): قَهَرَهُ، وَكَفَّهُ عَنْ مَرَامِه، أَوْ ضَرَبَهُ بِالعَصَا غَيْرَ مُبَالٍ. العَمِيتُ (ج. عَمَامِيتُ): الرَّقِيبُ. وَالظَّرِيفُ الجَرِيءُ. وَالسَّكْرَانُ. وَالجَاهِلُ الضَّعِيفُ. وَمَنْ لَا يَهْتَدِي فِي سَيْرِهِ إِلَى جِهَةٍ.

*«عَيَّطَ» لِفُلَانٍ، فِي الحَسَّانِيَّة: نَادَاهُ. وَفِي اللَّهْجَةِ المِصْرِيَّةِ، عَيَّطَ: بَكَى.

في الفصحى:

عَيَّطَ يُعَيِّطُ تَعْيِيطًا: صَاحَ، أَوْ صَاحَ مَرَّةً. تَعَيَّطَ الرَّجُلُ: غَضِبَ. تَعَيَّطَ القَوْمُ: صَاحُوا وَأَجْلَبُوا. التَّعَيُّطُ: الجَلَبَةُ وَالصِّيَاحُ. العَائِطُ: الصَّائِحُ. ج. عِيطٌ، وَعَيِّطٌ. وَيُقَالُ (لِلمُبَالَغَةِ): عَائِطٌ عِيطٌ. وَالعَيَّاطُ: الصَّيَّاحُ. العِيَاطُ: الجَلَبَةُ وَالصِّيَاحُ. وَاسْتَعْمَلَهُ المُوَلَّدُونَ، بِمَعْنَى البُكَاءِ (يُنْظَرُ المُعْجَمُ الوَسِيطُ). وَالعَامَّةُ تَقُولُ «العَيْطَة». عِيطٌ (بِالكَسْرِ مَبْنِيَّةً): صَوْتُ الفِتْيَانِ النَّزِقِينَ إِذَا تَصَايَحُوا، أَوْ كَلِمَةٌ يُنَادَى بِهَا عِنْدَ السُّكْرِ أَوْ عِنْدَ الغَلَبَةِ، وَقَدْ عَيَّطَ تَعْيِيطًا إِذَا قَالَهُ مَرَّةً، فَإِنْ كَرَّرَ، فَقُلْ: عَطْعَطَ.

*«اتْفَرْتَكْ» وَ«اتْفَرْتَتْ»: 1. «اتْفَرْتَكْ» بِفَاءٍ مُفَخَّمَةٍ/ مُغَلَّظَةٍ وَرَاءٍ مُرَقَّقَةٍ، فِي الحَسَّانِيَّة، مِن مَعَانِيهَا: فَسَدَ وَتَقَطَّعَ وَتَمَزَّقَ وَتَفَكَّكَ، بَعْدَ أَنْ كَانَ مُتَمَاسِكًا. يُقَالُ: النَّسْجُ «اتْفَرْتَكْ» مِن مَكَانِ الخِيَاطَةِ: تَهَتَّكَ. 2. «اتْفَرْتَتْ»: « بِفَاءٍ مُفَخَّمَةٍ/ مُغَلَّظَةٍ وَرَاءٍ مُرَقَّقَةٍ، فِي الحَسَّانِيَّة: انْطَلَقَ مُسْرِعًا. يُقَالُ: فُلَانٌ «اتْفَرْتَتْ» مِنْ هَذَا المَكَانِ: انْطَلَقَ مِنْهُ بِخُطًى مُتَسَارِعَةٍ.

في الفصحى:

فَرْتَكَ يُفَرْتِكُ فَرْتَكَةً الشَّيْءَ: قَطَعَهُ/ فَكَّكَهُ/ فَتَّتَهُ مِثْلَ الذَّرِّ (ذَرَّ الشَّيْءَ ذَرًّا: نَثَرَهُ وَفَرَّقَهُ. وَالذَّرُّ: الغُبَارُ المُتَنَاثِرُ فِي الفَضَاءِ وَمَا يُرَى فِي شُعَاعِ الشَّمْسِ الدَّاخِلِ مِنَ النَّافِذَةِ). فَرْتَكَ عَمَلَهُ: أَفْسَدَهُ. فَرْتَكَ النَّسِيجَ وَنَحْوَهُ: نَقَضَهُ وَأَفْسَدَهُ. فَرْتَكَ (فِعْلٌ لَازِمٌ): مَشَى مِشْيَةً مُتَقَارِبَةً (مَشَى مُتَقَارِبَ الخُطَى).

* فُلَانٌ «فَارِهٌ» فِي الحَسَّانِيَّة: حَاذِقٌ مَاهِرٌ. و«الفَرَاهَة»: المَهَارَةُ وَالحِذْقُ.

في الفصحى:

فَرُهَ يَفْرُهُ فَرَاهَةً، وَفُرُوهَةً: جَمُلَ وَحَسُنَ. وَخَفَّ وَنَشِطَ. وَحَذِقَ وَمَهَرَ. فَهُوَ فَارِهٌ. يُجْمَعُ الفَارِهُ عَلَى فُرْهٍ، وَفُرَّهٍ. وَيُقَالُ: فُلَانٌ أَفْرَهُ مِن فُلَانٍ، تَفْضِيلٌ فِي حُسْنِ الوَجْهِ وَنُورِه. أَفْرَهَ: أَنْتَجَ فَارِهًا. وَيُقَالُ: أَفْرَهَتِ المَرْأَةُ: وَلَدَتِ الفُرَّهَ. فَرَّهَ: أَفْرَهَ. الفَارِهَةُ (ج. فَوَارِهُ، وَفُرَّهٌ): مُؤَنَّثُ الفَارِهِ. يُقَالُ: غُلَامٌ فَارِهٌ وَفَتَاةٌ فَارِهَةٌ. وَالجَارِيَةُ المَلِيحَةُ الحَسْنَاءُ الفَتِيَّةُ. وَيُقَالُ: اكْتَمَلَتْ أُنُوثَةُ الفَتَاةِ

وفَرُهَتْ. وَالفَارِهُ: الشَّدِيدُ الأَكْلِ. وَيُقَالُ: رَجُلٌ فَارِهٌ وَجَارِيَةٌ فَارِهٌ. ج. فَرَّهٌ، وَفُرَّهَةٌ، وَفُرْهَةٌ، وَفَرِهَةٌ، وَفُرُهٌ. فَرِهَ يَفْرَهُ فَرَهًا: بَطِرَ (نَشِطَ) وَأَشِرَ (مَرِحَ وَنَشِطَ. وَاسْتَكْبَرَ). فَهُوَ فَرِهٌ (بِهِ بَطَرٌ، تَكَبُّرٌ، اخْتِيَالٌ).

*»افْلَاهْ» فِي الحسّانيّة: بَحَثَ فِي رَأْسِهِ أو ثوبِهِ عَنِ القَمْلِ. وَيُقَالُ: «افْلِ» رَأْسَ الصَّبِيِّ: بَحَثَ عَمَّا قَدْ يَكُونُ فِيهِ مِن قَمْلٍ.

في الفصحى:

فَلَاهُ بِالسَّيْفِ يَفْلُوهُ فَلْوًا، وَفِلَاءً: ضَرَبَ بِهِ رَأْسَهُ. وَفَلَا رَأْسَهُ: بَحَثَ فِيهِ عَنِ القَمْلِ. وَفَلَا الصَّبِيَّ: أَدَّبَهُ وَرَبَّاهُ. وَفَلَا الرَّضِيعَ: فَصَلَهُ عَنِ الرَّضَاعِ، كَأَفْلَاهُ وَافْتَلَاهُ. فَلَى رَأْسَهُ يَفْلِيهِ فَلْيًا: بَحَثَ فِيهِ عَنِ القَمْلِ. فَلَى القَوْمَ: نَظَرَ إِلَيْهِمْ مُتَأَمِّلًا. فَلَى الأَمْرَ: تَدَبَّرَهُ. يُقَالُ: فَلَى الخَبَرَ. وَفَلَى الرَّجُلَ فِي ذَكَائِهِ: اخْتَبَرَهُ. وَفَلَى الشِّعْرَ: اسْتَخْرَجَ مَعَانِيَهُ وَغَرِيبَهُ. وَفَلَى القَضِيَّةَ: أَطَالَ التَّأَمُّلَ فِيهَا وَالنَّظَرَ. فَلَى يَفْلِي تَفْلِيَةَ الشَّعْرَ/ الشَّعَرَ أو الثَّوْبَ وَنَحْوَهُمَا: بَحَثَ عَمَّا قَدْ يَكُونُ فِيهِ مِن قَمْلٍ وَنَحْوِهِ. تَفَالَى النِّسَاءُ: فَلَى بَعْضُهُنَّ بَعْضًا. وَتَفَالَى فُلَانٌ: اشْتَهَى أَنْ يُفْلَى. تَفَلَّى فُلَانٌ: نَقَّى شَعْرَهُ/ شَعَرَهُ وَنَحْوَهُ مِنَ القَمْلِ وَنَحْوِهِ. اسْتَفْلَى فُلَانٌ: تَفَالَى. وَالفِلَايَةُ: التَّفْلِيَةُ. فِلَايَةُ الرَّأْسِ أو الثَّوْبِ: تَنْقِيَتُهُ بِالبَحْثِ عَنِ القَمْلِ فِيهِ. وَالفِلَّايَةُ: مُشْطٌ ضَيِّقُ الأَسْنَانِ يُفْلَى بِهِ الشَّعْرُ/ الشَّعَرُ.

*»فَشْ» الشَّيْءَ، فِي الحسانية: أَخْرَجَ مَا فِيهِ مِن رِيحٍ/ هَوَاءٍ. يقال: «فَشْ» الكُرَةَ: أَخْرَجَ مَا فِيهَا مِنْ هَوَاءٍ. وَيُقَالُ: «فَشْنِي» فُلَانٌ: خَيَّبَ أَمَلِي فِيهِ/ خَيَّبَ ظَنِّي بِهِ، وَجَدْتُهُ دُونَ الصُّورَةِ الَّتِي رَسَمْتُهَا لَهُ فِي مُخَيِّلَتِي. و»الفَشْ» فِي الحسانية: كَلِمَةٌ تُقَالُ عِندَ ذِكْرِ شَخْصٍ لَا خَيْرَ فِيهِ. «انفَشْ» الوَرَمُ: خَفَّ أَوْ زَالَ.

في الفصحى:

فَشَّ يَفُشُّ فَشًّا: نَفَخَ نَفْخًا خَفِيفًا. وَتَجَشَّأَ (أَخْرَجَ مِن فَمِهِ صَوْتًا، هُوَ تَنَفُّسُ المَعِدَةِ عِندَ الامْتِلَاءِ). فَشَّ الوَرَمُ: خَفَّ وَهَبَطَ. فَشَّ الضَّرْعَ: حَلَبَ مَا فِيهِ. فَشَّ القِرْبَةَ وَنَحْوَهَا: أَخْرَجَ مَا فِيهَا مِنَ المَاءِ أو الهَوَاءِ. وَيُقَالُ لِلغَضْبَانِ: لَأُفَشِّنَّكَ فَشَّ الوَطْبِ: لَأُخْرِجَنَّ غَضَبَكَ مِن رَأْسِكَ. فَشَّ غَلِيلَهُ/ غَيْظَهُ: نَفَّسَ مِن غَضَبِهِ. انْفَشَّ الجُرْحُ: هَبَطَ وَرَمُهُ. انْفَشَّ اللَّبَنُ: سَالَ مِنَ الوَطْبِ (الوِطْبِ: الثَّدْيُ العَظِيمُ. ج. أَوْطُبٌ، وَأَوْطَابٌ، وَوِطَابٌ، وَأَوَاطِبُ. وَالوَطْبَاءُ: العَظِيمَةُ الثَّدْيِ). انْفَشَّتِ القِرْبَةُ وَنَحْوُهَا: خَرَجَ مَا فِيهَا مِنْ هَوَاءٍ. انْفَشَّتِ الرِّيحُ: خَرَجَتْ مِنَ القِرْبَةِ وَنَحْوِهَا. الفَشِيشُ: صَوْتُ الرِّيحِ حِينَ تَخْرُجُهَا مِن قِرْبَةٍ أَوْ نَحْوِهَا.

*»أَفْطَحْ» فِي الحسانية: عَرِيضٌ. يقال: فُلَانٌ وَجْهُهُ «أَفْطَحْ» أَوْ رَأْسُهُ أَوْ أَنْفُهُ.. إلخ.

فِي الفصحى:

فَطَحَ يَفْطَحُ فَطَحًا: صَارَ عَرِيضًا. يُقَالُ: فَطَحَ الرَّأْسُ. فَهُوَ أَفْطَحُ. وَفَطِحَتِ القَدَمُ وَالأُرْنُبَةُ. فَهِيَ فَطْحَاءُ (فِي الحسانية: «فَطْحَة»). الفَطَحُ: عَرْضُ الرَّأْسِ وَالأُرْنُبَةِ (أُرْنُبَةِ الأَنْفِ: طَرَفُهُ). فَطَحَ الشَّيْءَ: جَعَلَهُ عَرِيضًا. وَيُقَالُ: فَطَحَ القَلَمَ: بَرَاهُ وَعَرَّضَهُ. فَطَّحَ يُفَطِّحُ تَفْطِيحًا: مُبَالَغَةُ فَطَحَ. يُقَالُ: فَطَّحَ الحَدِيدَةَ: عَرَّضَهَا وَسَوَّاهَا. رَأْسٌ مُفَطَّحٌ: عَرِيضٌ. الأَفْطَحُ: العَرِيضُ. نَاقَةٌ فَطُوحٌ: عَرِيضَةُ البَطْنِ.

* «افْلَغْ» أو «افْلَقْ» رَأْسَهُ، فِي الحسانية: شَجَّهُ (شَقَّ جِلْدَ رَأْسِهِ). وَيُقَالُ، فِي الحسانية أيضًا، «دَمْغَهُ»: شَجَّهُ شَجَّةً بَلَغَتِ الدِّمَاغَ. مع أنّ الفعل: «افْلَغْ» رأسه، في الحسانية، أقوى وأشدُّ من الفعل: «دمغه».

في الفصحى:

فَلَغَ رَأْسَهُ يَفْلَغُ فَلْغًا: شَدَخَهُ/ ثَلَغَهُ. شَدَخَهُ: أَصَابَ مُشَدَّخَهُ (المُشَدَّخُ: مَقْطَعُ العُنُقِ). ثَلَغَ رَأْسَهُ يَثْلَغُ: شَدَخَهُ (شَدَخَ الشَّيْءَ شَدْخًا: شَجَّهُ. يُقَالُ: شَدَخَ الرَّأْسَ. انْشَدَخَ: انْشَجَّ). شَجَّ رَأْسَهُ يَشُجُّهُ وَيَشِجُّهُ: كَسَرَهُ. شَجَّ البَحْرَ: شَقَّهُ. شَجَّهُ يَشُجُّهُ شَجًّا: شَقَّ جِلْدَ رَأْسِهِ أَوْ وَجْهِهِ. وَيُقَالُ: شَجَّ رَأْسَهُ، وَشَجَّهُ فِي رَأْسِهِ أَوْ وَجْهِهِ. شَجَّ يَشِجُّ شَجَجًا: تَبَيَّنَ أَثَرُ الشَّجَّةِ فِي جَبِينِهِ. فَهُوَ أَشَجُّ، وَهِيَ شَجَّاءُ. ج. شُجٌّ. الشَّجَّةُ: الجِرَاحَةُ فِي الرَّأْسِ أَوِ الوَجْهِ أَوِ الجَبِينِ. ج. شِجَاجٌ. فَلَقَ الشَّيْءَ: شَقَّهُ. انْفَلَقَ الشَّيْءُ: انْشَقَّ. تَفَلَّقَ: تَشَقَّقَ. الفَلْقُ: الشَّقُّ. ج. فُلُوقٌ. دَمَغَ فُلَانًا يَدْمَغُهُ دَمْغًا: شَجَّهُ حَتَّى بَلَغَتِ الشَّجَّةُ دِمَاغَهُ. وَأَخْرَجَ دِمَاغَهُ. فَهُوَ، وَهِيَ دَمِيغٌ (فِي الحسانية: هو «مَدْمُوغٌ» وهي «مَدْمُوغَه») ج. دَمْغَى. وَدَمَغَ فُلَانًا: غَلَبَهُ وَعَلَاهُ. وَيُقَالُ: دَمَغَ الحَقُّ البَاطِلَ: مَحَاهُ.

*»أَفْلَوْ خَيْلٍ» فِي الحسانية: المُهْرُ إِذَا فُطِمَ أَوْ بَلَغَ السَّنَةَ.

فِي الفصحى: الفَلُوُ وَالفُلُوُّ: الجَحْشُ وَالمُهْرُ فُطِمَا أَوْ بَلَغَا السَّنَةَ. ج. أَفْلَاءٌ، وَفِلَاءٌ، وَفَلَاوَى. وَهِيَ فَلُوَّةٌ. الجَحْشُ: وَلَدُ الحِمَارِ. ج. جِحَاشٌ. وَالمُهْرُ: أَوَّلُ مَا يُنْتَجُ مِنَ الخَيْلِ وَالحُمُرِ الأَهْلِيَّةِ وَغَيْرِهَا. ج. أَمْهَارٌ، وَمُهُرٌ، وَمُهَارَةٌ. وَهِيَ مُهْرَةٌ. ج. مُهُرٌ. وَسُمِّيَ المُهْرُ الصَّغِيرُ فَلُوًا، لِأَنَّهُ يُفْتَلَى (أَيْ يُفْطَمُ). افْتَلَى الصَّبِيَّ يَفْتَلِي افْتِلَاءً: فَطَمَهُ. افْتَلَى المُهْرَ: عَزَلَهُ عَنْ أُمِّهِ. فَلَا الصَّبِيَّ وَالمُهْرَ فَلْوًا، وَفِلَاءً: عَزَلَهُ عَنِ الرَّضَاعِ، أَوْ فَطَمَهُ (كَأَفْلَاهُ وَافْتَلَاهُ).

*»الفَيْشْ» فِي الحسانية: الافْتِخَارُ وَالتَّنَافُسُ فِيهِ. و»التْفَايِيشْ»: المُفَاخَرَةُ.

وفي الأدب الحسّانيّ، تَجْرِي عَادَةً مُسَاجَلَاتٌ طَرِيفَةٌ عَلَى لِسَانِ كُلٍّ مِن: «كْسْكُسْ وَالعَيْشْ» بِعُنْوَانِ: «الفَيْشْ بَيْنَ كْسْكُسْ وَالعَيْشْ» وَهُمَا وَجْبَتَانِ مَعْرُوفَتَانِ لَدَى «البِيظَانِ». بَعْضُهُمْ يُنَوِّهُ بِإِحْدَى الوَجْبَتَيْنِ مُعَدِّدًا مَزَايَاهَا وَخِصَالَهَا المَحْمُودَةَ لِيُثْبِتَ أَنَّهَا أَفْضَلُ مِنَ الأُخْرَى، وَبَعْضُهُمْ – فِي الاتِّجَاهِ المُعَاكِسِ– يَنْحَازُ إِلَى الوَجْبَةِ الأُخْرَى.

في الفصحى:

فَاشَ الرَّجُلُ يَفِيشُ فَيْشًا: افْتَخَرَ وَتَكَبَّرَ وَرَأَى مَا لَيْسَ عِنْدَهُ. رَجُلٌ ذُو فَيْشٍ: ضَعِيفٌ يَتَبَاهَى بِمَا لَيْسَ عِنْدَهُ. فَايَشَ فُلَانٌ يُفَايِشُ فَيَاشًا، وَمُفَايَشَةً: أَكْثَرَ الوَعِيدَ فِي القِتَالِ وَلَمْ يَصْدُقْ. فَايَشَ فُلَانًا: فَاخَرَهُ بِغَيْرِ حَقٍّ. المُفَايَشَةُ: المُفَاخَرَةُ. تَفَايَشَ القَوْمُ: تَفَاخَرُوا وَتَكَاثَرُوا ادِّعَاءً. تَفَيَّشَ الشَّيْءَ: ادَّعَاهُ بَاطِلًا مِنْ غَيْرِ طَائِلٍ. التَّفَيُّشُ: ادِّعَاءُ الشَّيْءِ بَاطِلًا. الفَيُوشُ، مِنَ الرِّجَالِ: مَنْ يَدَّعِي أَنَّهُ عَلَى شَيْءٍ وَلَيْسَ لَهُ. وَالجَبَانُ الضَّعِيفُ. الفَيَّاشُ: المُكَاثِرُ بِمَا لَيْسَ عِنْدَهُ. يُقَالُ: رَجُلٌ فَيَّاشٌ: نَفَّاجٌ بِالبَاطِلِ.

*»اقْمَسْ» أو «اغْمَسْ» فِي المَاءِ، فِي الحسانية: غَاصَ فِيهِ. وَيُقَالُ: «غَمَّسْ» الشَّيْءَ فِي المَاءِ: أَلْقَاهُ فِيهِ. يُقَالُ أَيْضًا: «قَمَّسْ» أو «غَمَّسْ» الخُبْزَ فِي الإِدَامِ (الإِدَامُ: مَا يُسْتَمْرَأُ بِهِ الخُبْزُ. ج. أُدُمٌ).

في الفصحى:

قَمَسَ السَّبَّاحُ فِي المَاءِ يَقْمِسُ قَمْسًا، وَقُمُوسًا: غَاصَ فِيهِ ثُمَّ ظَهَرَ. قَمَسَ الشَّيْءَ قَمْسًا: أَلْقَاهُ فِي المَاءِ فَغَاصَ. وَيُقَالُ: قَمَسَ بِهِ فِي المَاءِ. قَمَسَتِ الدَّلْوُ فِي المَاءِ: غَابَتْ فِيهِ. قَمَسَ بِهِ فِي البِئْرِ: رَمَاهُ فِيهَا. القَمْسُ فِي المَاءِ: الغَوْصُ فِيهِ. القَمُوسُ: بِئْرٌ تَغِيبُ فِيهَا الدِّلَاءُ مِن كَثْرَةِ مَائِهَا. القَمِيسُ وَالقَمِّيسُ: البَحْرُ.

*»الكْنْفُودْ» فِي الحسانية: القُنْفُذُ، وَالقُنْفُدُ. ومع أنّ القُنْفُذَ (بالذال) أكثرُ شُيُوعًا من القُنْفُد (بالدال) فإنّ القنفد موجود في بعض المعاجم بمعنى القنفذ.

في الفصحى:

القُنْفُدُ (ج. قَنَافِدُ) وَالأُنْثَى «قُنْفُدَةٌ»: دُوَيْبَّةٌ مِن فَصِيلَةِ القُنْفُدِيَّاتِ، أَعْلَاهَا مُغَطًّى بِرِيشٍ حَادٍّ تَقِي بِهِ نَفْسَهَا إِذْ تَجْتَمِعُ مُسْتَدِيرَةً تَحْتَهُ وَتَسْدُدُ رُؤُوسَهُ عِندَمَا تَكُونُ مُهَدَّدَةً. تَخْتَبِئُ فِي النَّهَارِ وَتُكْثِرُ الذَّهَابَ وَالإِيَّابَ فِي اللَّيْلِ. تُوجَدُ مِنْهَا أَنْوَاعٌ عَدِيدَةٌ. وَالقُنْفُذُ (ج. قَنَافِذُ) وَالأُنْثَى «قُنْفُذَةٌ»: القُنْفُدُ: دُوَيْبَّةٌ مِنَ الثَّدْيِيَّاتِ ذَاتُ شَوْكٍ حَادٍّ. يَلْتَفُّ القُنْفُدُ/ القُنْفُدُ فَيَصِيرُ كَالكُرَةِ، وَبِذَلِكَ يَقِي نَفْسَهُ مِنْ خَطَرِ الاعْتِدَاءِ عَلَيْهِ. وَيُقَالُ: إِنَّهُ لَقُنْفُدُ لَيْلٍ (مَثَلٌ): يُضْرَبُ لِمَنْ لَا يَنَامُ، لِأَنَّ القُنْفُدَ يَقْضِي اللَّيْلَ سَاعِيًا. وَمَا هُوَ إِلَّا قُنْفُدُ لَيْلٍ: نَمَّامٌ.

المكتب الثقافي
مجلة ـ علمية
نصف سنوية ـ تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNEC'S

قُنفُذِيَّاتٌ: فَصِيلَةُ القَنَافِذِ، مِن رُتْبَةِ آكِلَاتِ الحَشَرَاتِ اللَّبُونَةِ.
*»اكْهِمْ» في الحسانية: قَلَّتْ شَهْوَتُهُ لِلطَّعَامِ أَوِ الشَّرَابِ.

في الفصحى:

قَهِمَ يَقْهَمُ قَهَمًا: قَلَّتْ شَهْوَتُهُ لِلطَّعَامِ، مِن مَرَضٍ أَوْ غَيْرِهِ. فَهُوَ قَهِمٌ. أَقْهَمَ عَنِ الشَّيْءِ يُقْهِمُ إِقْهَامًا: كَرِهَهُ. أَقْهَمَ عَنِ الطَّعَامِ أَوِ الشَّرَابِ: لَمْ يَشْتَهِهِ. أَقْهَمَ إِلَيْهِ: اشْتَهَاهُ (ضِدٌّ أَقْهَمَ عَنْهُ). أَقْهَمَتِ الإِبِلُ عَنِ المَاءِ: لَمْ تَرِدْهُ.
مَلْحُوظَةٌ: يَنْبَغِي لَنَا التَّنَبُّهُ لِاخْتِلَافِ المَعْنَى المُتَرَتِّبِ عَلَى اخْتِلَافِ اسْتِعْمَالِ حُرُوفِ الجَرِّ (أَقْهَمَ عَنِ.. أَقْهَمَ إِلَى.. أَقْهَمَ فِي، إِلَخ. مِن ذَلِكَ أَيْضًا، عَلَى سَبِيلِ المِثَالِ: رَغِبَ فِي الشَّيْءِ يَرْغَبُ رَغَبًا، وَرَغْبَةً، وَرُغْبَةً: أَرَادَهُ وَحَرَصَ عَلَيْهِ وَطَمِعَ فِيهِ. رَغِبَ عَنْهُ: أَعْرَضَ عَنْهُ، لَمْ يُرِدْهُ، تَرَكَهُ مُتَعَمِّدًا وَزَهِدَ فِيهِ. رَغِبَ إِلَيْهِ: ابْتَهَلَ، ضَرَعَ/ تَضَرَّعَ، طَلَبَ. وَيُقَالُ: رَغِبَ إِلَيْهِ فِي كَذَا وَكَذَا: سَأَلَهُ إِيَّاهُ. مَعَ مُلَاحَظَةِ أَنَّ حُرُوفَ الجَرِّ قَدْ يَنُوبُ بَعْضُهَا عَنْ بَعْضٍ، إِذَا لَمْ يَخْتَلِفِ المَعْنَى. وَهَذِهِ القَاعِدَةُ لَيْسَتْ عَلَى إِطْلَاقِهَا.
*»لَكْثُه» في الحسانية: ضَرَبَهُ بِيَدِهِ وَنَحْوِهَا.

في الفصحى:

لَكَثَهُ يَلْكُثُهُ لَكْثًا، وَلِكَاثًا: ضَرَبَهُ بِيَدِهِ أَوْ رِجْلِهِ. لَكَثَهُ بِالسَّوْطِ: ضَرَبَهُ. لَكَثَ فُلَانًا: جَهَدَهُ وَحَمَلَ عَلَيْهِ. اللَّكْثُ: الضَّرْبُ.
*»اتْلَمَّطْ» في الحسانية: تَلَمَّظَ/ لَمَظَ (حَلَتْ الطَّاءُ، في الحسانية، مَحَلَّ الظَّاءِ في الفُصْحَى): تَمَطَّقَ (اتْمَطَّقْ، في الحسانية) وَتَتَبَّعَ الطَّعْمَ وَتَذَوَّقَهُ.

في الفصحى:

لَمَظَ يَلْمُظُ لَمْظًا، فَهُوَ لَامِظٌ. لَمَظَ فُلَانٌ: أَخْرَجَ لِسَانَهُ بَعْدَ الأَكْلِ أَوِ الشُّرْبِ وَمَسَحَ بِهِ شَفَتَيْهِ. وَتَتَبَّعَ الطَّعْمَ وَتَذَوَّقَ وَتَمَطَّقَ. لَمَظَ المَاءَ: ذَاقَهُ بِطَرَفِ لِسَانِهِ. يُقَالُ: لَمَظَ الكَلْبُ المَاءَ. أَلْمَظَهُ: جَعَلَ المَاءَ عَلَى شَفَتَيْهِ. أَلْمَظَ فُلَانًا عَلَى فُلَانٍ: مَلَأَهُ غَيْظًا عَلَيْهِ. لَمَّظَهُ كَذَا: أَذَاقَهُ إِيَّاهُ. لَمَّظَ فُلَانًا مِن حَقِّهِ: أَعْطَاهُ شَيْئًا قَلِيلًا مِنْهُ. الْتَمَظَ بِشَفَتَيْهِ: ضَمَّ إِحْدَاهُمَا عَلَى الأُخْرَى مَعَ صَوْتٍ يَكُونُ مِنْهُمَا. الْتَمَظَ بِالشَّيْءِ: الْتَفَّ. الْتَمَظَ الشَّيْءَ: أَكَلَهُ. الْتَمَظَهُ: طَرَحَهُ فِي فَمِهِ سَرِيعًا. تَلَمَّظَ يَتَلَمَّظُ تَلَمُّظًا: لَمَظَ. وَيُقَالُ: مَا تَلَمَّظْتُ اليَوْمَ بِشَيْءٍ: مَا ذُقْتُ شَيْئًا. تَلَمَّظَ بِذِكْرِهِ: عَابَهُ. يُقَالُ: تَلَمَّظَهُ فِي غِيَابِهِ. تَلَمَّظَتِ الحَيَّةُ: أَخْرَجَتْ لِسَانَهَا. اللُّمْظَةُ: اليَسِيرُ مِنَ السَّمْنِ وَنَحْوِهِ تَأْخُذُهُ بِإِصْبَعِكَ كَالجَوْزَةِ. اللُّمَاظَةُ: بَقِيَّةُ الطَّعَامِ فِي الفَمِ. يُقَالُ: أَلْقَى لُمَاظَةً مِن فِيهِ. وَبَقِيَّةُ الشَّيْءِ القَلِيلِ. يُقَالُ: مَا الدُّنْيَا إِلَّا لُمَاظَةُ أَيَّامٍ. المُتَلَمِّظُ: المُتَبَسِّمُ. يُقَالُ: إِنَّهُ لَحَسَنُ المُتَلَمَّظِ.
*»يَمْرَصْ» في الحسانية، عند حَلْبِ الشَّاةِ وَنَحْوِهَا: يَغْمِزُ ثَدْيَهَا (خَلْفَهَا/ حَلَمَةَ ضَرْعِهَا) بِأَصَابِعِهِ لِاسْتِخْرَاجِ مَا فِي ضَرْعِهَا مِن لَبَنٍ، بَدَلَ «كَمَشَ» الثَّدْيَ بِكَفِّهِ (الكَفُّ: الرَّاحَةُ مَعَ الأَصَابِعِ) أَوِ اسْتِعْمَالِ طَرِيقَةٍ أُخْرَى لِلحَلْبِ (كَأَنْ يُبَلِّلَ حَلَمَةَ الضَّرْعِ وَيَجْعَلَ الأَصَابِعَ تَنْزَلِقُ عَلَيْهَا).

في الفصحى:

مَرَصَ الثَّدْيَ وَنَحْوَهُ يَمْرُصُهُ مَرْصًا: غَمَزَهُ بِالأَصَابِعِ. المَرْصُ لِلثَّدْيِ وَنَحْوِهِ: الغَمْزُ بِالأَصَابِعِ. مَرِصَ فُلَانٌ يَمْرَصُ مَرَصًا: سَبَقَ (جَاوَزَ مَن مَعَهُ). فَهُوَ مَرِصٌ، وَهِيَ مَرِصَةٌ. تَمَرَّصَ القِشْرُ عَنِ الشَّعِيرِ وَنَحْوِهِ: طَارَ عَنْهُ. المَرُوصُ: النَّاقَةُ السَّرِيعَةُ.
* «اتْمَايِحْ» في الحسانية: تَمَايَلَ في مِشْيَتِهِ وَتَبَخْتَرَ. وَتُوصَفُ المَرْأَةُ – بِصِفَةٍ خَاصَّةٍ– بِأَنَّهَا «تِتْمَايِحْ». وَالمَصْدَرُ/ الِاسْمُ: «التْمَايِيحْ».

في الفصحى:

مَاحَ في مِشْيَتِهِ مَيْحًا، وَمَيْحُوحَةً: مَالَ وَتَبَخْتَرَ/ مَشَى مِشْيَةَ البَطَّةِ، أَيْ مَشَى يَتَبَخْتَرُ وَهُوَ يَنْظُرُ فِي ظِلِّهِ. مَاحَتِ الرِّيحُ الشَّجَرَةَ: أَمَالَتْهَا. تَمَايَحَ الغُصْنُ: هَزَّتْهُ الرِّيحُ فَتَمَايَلَ. وَتَمَايَحَ المَاشِي: تَمَايَلَ/ تَبَخْتَرَ. وَتَمَايَحَ السَّكْرَانُ: تَخَبَّطَ. تَمَيَّحَ: تَمَايَحَ/ تَبَخْتَرَ في مَشْيِهِ/ تَمَيَّلَ يَمِينًا وَشِمَالًا. المَيْحُ: مَشْيُ كَمَشْيِ البَطَّةِ.
* «نَبْكَهْ» في الحسانية: أَكَمَةٌ مُحَدَّدَةُ الرَّأْسِ، أَوْ أَرْضٌ مُرْتَفِعَةٌ عَمَّا حَوْلَهَا، في شَكْلِ تَلٍّ. تَصْغِيرُهَا: «انْبَيْكَهْ». وقد اسْتُحْدِثَتْ في الشرق الموريتاني مقاطعة جديدة، باسم: «انْبَيْكِتْ لَحْوَاشْ».

في الفصحى:

النَّبْكَةُ/ النَّبَكَةُ: أَرْضٌ فِيهَا صُعُودٌ وَهُبُوطٌ. وَرَابِيَةٌ مِن طِينٍ مُحَدَّدَةُ الرَّأْسِ. ج. نِبَكٌ، وَنَبْكٌ، وَنِبَاكٌ، وَنُبُوكٌ. الرَّابِيَةُ: مَا ارْتَفَعَ مِنَ الأَرْضِ. وَيُقَالُ: أَخَذَهُ أَخْذَةً رَابِيَةً: شَدِيدَةً زَائِدَةً. ج. رَوَابٍ. أَرْضٌ نَبْكَةٌ: مُلْتَوِيَةٌ فِي صُعُودٍ وَهُبُوطٍ، عَلَى شَكْلِ تَلٍّ. التَّلُّ: مَا ارْتَفَعَ مِنَ الأَرْضِ عَمَّا حَوْلَهُ، وَهُوَ دُونَ الجَبَلِ. ج. تِلَالٌ، وَتُلُولٌ، وَأَتْلَالٌ. نَبَكَ المَكَانُ يَنْبُكُ نُبُوكًا: ارْتَفَعَ. فَهُوَ نَابِكٌ، وَهِيَ نَابِكَةٌ. مَكَانٌ نَابِكٌ: مُرْتَفِعٌ. أَرْضٌ نَابِكَةٌ: مُرْتَفِعَةٌ. أَنْبَكَ المَكَانُ: نَبَكَ (أَيِ ارْتَفَعَ). انْتَبَكَ: ارْتَفَعَ.
*»انْتَرْ» في الحسانية: جَذَبَ. «انْتَرْ» الحَبْلَ: جَذَبَهُ نَحْوَهُ. وَتُوجَدُ عِدَّةُ صِيَغٍ، بِمَعَانٍ مُخْتَلِفَةٍ، مُشْتَقَّةٍ مِنْ هَذِهِ المَادَّةِ. مِن ذَلِكَ، عَلَى سَبِيلِ المِثَالِ: «انْتَرْ» مِنْهُ الكَلَامَ: لَمْ يَدَعْهُ يُكَمِّلُ حَدِيثَهُ. فُلَانٌ، كَلَامُهُ «نَتْرٌ»: يَتَكَلَّمُ بِجَفَاءٍ، وَبِصَوْتٍ عَالٍ فِيهِ غِلْظَةٌ. وَقَدْ لَا يَدُلُّ ذَلِكَ عَلَى غَضَبِهِ؛ بَلْ هِيَ عَادَةٌ طَبْعٍ عَلَيْهَا. فُلَانَةُ «نَاتْرَ» عَلَيْهَا لِبَاسَهَا: مُحْتَشِمَةٌ تَسْتُرُ بِثِيَابِهَا مَا يُوجِبُ عَلَيْهَا الشَّرْعُ سِتْرَهُ.

في الفصحى:

نَتَرَهُ يَنْتُرُهُ نَتْرًا: جَذَبَهُ أَوْ قَذَفَهُ في شِدَّةٍ. وَيُقَالُ: نَتَرَ الكَلَامَ: غَلَّظَهُ وَشَدَّدَهُ. نَتَرَ في قَوْسِهِ: مَدَّهُ بِقُوَّةٍ. نَتَرَ القَوْسَ: نَزَعَهَا. نَتَرَ الثَّوْبَ بِالأَصَابِعِ أَوِ الأَضْرَاسِ: شَقَّهُ/ مَزَّقَهُ. نَتَرَ في مَشْيِهِ: مَشَى كَأَنَّهُ يَجْذِبُ شَيْئًا. نَتَرَ في طَعْنِهِ: بَالَغَ. نَتَرَهُ مِن قَمِيصِهِ: جَذَبَهُ بِشِدَّةٍ. نَتْرُ الشَّيْءِ: جَذْبُهُ في جَفْوَةٍ. طَعْنٌ نَتْرٌ: سَرِيعٌ وَمُبَالَغٌ فِيهِ. وَيُقَالُ: قَابَلْتُهُ بِنَتْرٍ: أَيْ بِعُنْفٍ. نَتْرَةٌ (ج. نَتَرَاتٌ): مَرَّةٌ مِن نَتَرَ. طَعْنَةٌ نَتْرَةٌ: نَافِذَةٌ. انْتَتَرَ: مُطَاوِعُ نَتَرَ. يُقَالُ: نَتَرَهُ فَانْتَتَرَ، أَيْ جَذَبَهُ فَانْجَذَبَ. نَاتَرَهُ: يُقَالُ: كَلَّمْتُهُ مُنَاتَرَةً: أَيْ مُجَاهَرَةً.
*»انتشْ» اللَّحْمَ، في الحسانية: جَذَبَهُ نَهْشًا (جَذَبَهُ بِأَطْرَافِ أَسْنَانِهِ).

في الفصحى:

نَتَشَ الشَّيْءَ يَنْتِشُهُ نَتْشًا: جَذَبَهُ وَاسْتَخْرَجَهُ. نَتَشَ اللَّحْمَ وَنَحْوَهُ: جَذَبَهُ قَرْصًا وَنَهْشًا. النَّتْشُ: جَذْبُ اللَّحْمِ وَنَحْوِهِ قَرْصًا.
*»النِّسْعَه» في الحسانية: قِطْعَةٌ مِن سَيْرٍ (السير من الجلد ونحوه: ما يُقَدُّ منه مستطيلًا) يُنسَجُ – عَادَةً– عَرِيضًا، تُشَدُّ بِهِ الرِّحَالُ وَنَحْوُهَا. وَقَدْ تُسْتَعْمَلُ النِّسْعَةُ سَوْطًا، لِلضَّرْبِ؛ وهي كلمة عربية فصيحة.

في الفصحى:

النِّسْعُ: سَيْرٌ عَرِيضٌ طَوِيلٌ تُشَدُّ بِهِ الحَقَائِبُ أَوِ الرِّحَالُ أَوْ نَحْوُهَا. ج. أَنْسَاعٌ، وَنُسُوعٌ، وَنَسْعٌ، وَنِسَعٌ. وَقِيلَ إِنَّهُ سُمِّيَ نِسْعًا، لِطُولِهِ. وَالنِّسْعَةُ: القِطْعَةُ مِنَ النِّسْعِ. ج. نِسَعٌ.

المراجع:

1. المعجم الوسيط، الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة.
2. معجم ألفاظ القرآن الكريم، الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة.
3. القاموس المحيط، للفيروز آبادي، دار الحديث، القاهرة.
4. معجم الغني الزاهر، عبد الغني أبو العزم، مؤسسة الغني للنشر.
5. للمزيد من الكلمات الحسانية ذات الأصل الفصيح وغيرها من كلمات حسانية ذات أصول غير عربية، يُنظر كتاب: «تفصيح العامية الحسانية نموذجًا» تأليف: إسلمو ولد سيدي أحمد محمّاده، مطبعة الأمنية، الرباط (معروض في بعض المكتبات الموريتانية والمغربية).

أ.د. محمد الأمين مولاي إبراهيم.
مدير مدرسة الدكتوراه بكلية الآداب
والعلوم الإنسانية جامعة انواكشوط العصرية

السرديات التاريخية والرواية العربية:

السرديات النثرية ونقض أطروحة سوسيولوجيا الأدب

0.0. يسعى هذا البحث في مقاصده البحثية والمنهجية إلى تقديم تصور نقدي لظهور الرواية العربية، يستند في مرتكزاته النظرية ومحدداته المنهجية إلى السرديات التاريخية في نقضها لنظرية سوسيولوجيا الأدب، وتفسيرها لظهور الأنواع والأشكال الأدبية، متخذا من أطروحة السرديات النثرية في تفسير ظهور الأشكال السردية أطروحة للاختبار. وهي الأطروحة[1] التي سعت إلى توسع المدارك النظرية والمنهجية للشعرية التاريخية في تصوراتها النظرية والمنهجية لظهور الأنواع والأشكال الأدبية، وتختبر أدواتها وتطبيقاتها في تفسير ظهور الأشكال السردية عامة والرواية منها خاصة.

1.0. فقد أدى تراكم الوعي النقدي بالنظرية الأدبية، في الربع الأخير من القرن العشرين الحاصل في البيئات العلمية إلى تعدد في المداخل النظرية والمنهجية المؤرخة الأدبَ والمفسرة لظهور الأنواع الأدبية وأشكالها، كما ساهم النشاط البحثي والعلمي المتزايد في وحدات البحث ومخابره في تنشيط دورة إنتاج المعرفة في الجامعات ومعاهد البحوث العربية، وإن بشيء من التفاوت؛ وهو ما ساهم في تعميق الوعي بالنظرية النقدية وتجذير تطبيقات مناهجها في التجربة العربية، كان من نتائجه العلمية، تنشيط الحياة العلمية بمدارس الدكتوراه بالكليات ومراكز البحث العلمي بالجامعة؛ وهو ما خلق – مع الوقت– في بعض البيئات العلمية العربية دوائر من الحوار المعرفي والعلمي داخل وحدات التكوين العليا (الماستر، الدكتوراه) وحدات البحث ومخابره المتخصصة، جعلت قضايا النظرية الأدبية وأسئلة المنهج وأدواته تصبح موضوعا النقاش والسؤال؛ الشيء الذي ساهم في تراجع التصورات المدرسية والنظريات النقدية التقليدية، التي كانت سائدة في المقررات الجامعية، وخفة سطوة خطابها في المتداول المعرفي والعلمي القائم.

السرديات التاريخية ونقض أطروحة سوسيولوجيا الأدب: أطروحة السرديات النثرية

1.1. وقد أدى كل ذلك إلى نقض نظريات كانت محل نقاش، واختفاء تصورات وآراء كانت قائمة، واستمرار أطروحات ومناهج كانت محل تطبيق واختبار، وظهور أخريات قابلية للتطبيق ومنتجة للمعرفة، مما هو متداول في البحوث المنشورة في الدوريات العلمية والأطاريح المناقشة في مدارس الدكتوراه، وفي الكتاب الجامعي، وأعمال الملتقيات والمؤتمرات العلمية المتخصصة، وغيرها مما يدخل اليوم في دوائر التداول العلمي في البيئات العلمية العربية والأجنبية، ويتقاسمه الباحثون بدرجات من الاطلاع وبمستويات من التفاعل متفاوتة.

1.1.1. وفي إطار ترسيخ التصورات السردية المؤسسة التي اضطلع بها في السرديات العربية الجيل المؤسس،[2] ظهرت في بعض البيئات العلمية العربية تصورات نقدية مؤكدة على المنحى التأسيسي العام الذي سنه السرديون الأوَل، تحمل هذه التصورات رؤية وطرح الجيل الثاني[3] من السرديين العرب من مدرسي السرديات في الجامعات العربية، ممن تتلمذوا على الجيل المؤسس وانخرطوا في مشروعه العلمي وأسسوا لذواتهم خيارات منهجية، ومسارات علمية اختلفت من تخصص لآخر، وتنوعت من مشغل لآخر؛ وهي تصورات تمايزت في آرائها النقدية وأطروحاتها العلمية من حاضنة علمية لأخرى. وقد ساهم هذا الجيل في العقدين الأولين من هذا القرن في توسيع قاعدة المشتغلين بالسرديات في البيئات العلمية العربية، بتخريجه لجيل ثالث من الباحثين السرديين الشباب المتخذين من السرديات التطبيقية مشغلا لبحوثهم وأطروحاتهم في مدارس الدكتوراه ومراكز البحث بالجامعات العربية.

2.1.1. وقد اطلع الجيل الثاني من السرديين العرب – إلى جانب أساتذته– بمهمات علمية وتكوينية أساسية في البيئات العلمية التي ينتمون إليها، ساهمات في تجذير السرديات العربية، بتعميقهم للقضايا التي أثارها المؤسسون، ومواجهة الأسئلة التي طرحوا، فتعددت معهم الاختصاصات والمشاغل السردية، وتمايزت المرتكزات النظرية، وتنوعت المداخل النظرية التي يصدرون عنها، والخيارات المنهجية التي يختبرون، فظهرت في السرديات العربية: سرديات شعرية وسرديات سميولوجية تفرع عن الشعرية فرع حصري وآخر توسيعي، وعن السميولوجية نموذج عاملي وآخر النصي. وقد كان للجدل

1 دخلت هذه الأطروحة دائرة التداول العلمي العام منذ فترة، فكانت مرتكزا نظريا ومنهجيا، للعديد من البحوث والدراسات المنشورة في دوريات عربية متخصصة، كان بعضها مشاركة في مؤتمرات وملتقيات علمية عربية، أقدمها بحث «الأشكال التراثية والنثرية التراثية: مساهمة في الوعي بالعلاقة (النص الموريتاني نموذجا)» الذي شاركت به في مؤتمر الرواية العربية الأول: خصوصية الرواية العربية والنثرية العربية» قدم في ندوة تجيب محفوظ والرواية العربية، المنعقدة بالقاهرة على هامش مؤتمر الاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب لعام 2006 ونشر في مجلة الاتحاد. كما دخلت هذه الأطروحة التداول العلمي الخاص منذ فترة؛ فقد كانت موضع اختبار في عدة بحوث بماستر «مناهج البحث واللغة» 2010 وماستر «المناهج» 2014 وأطاريح بمدرسة الدكتوراه مكونة «النص والمناهج» 2016 بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة انواكشوط العصرية.

2 من جيل السرديين العرب المؤسسين يمكن أن نذكر أ. د. سعيد يقطين، وأ. د. عبد الله إبراهيم، وأ. د. سعيد بنكراد، وأ. د. سعيد المتوكل.. وغيرهم ممن عرفوا بإسهاماتهم العلمية البارزة في تأسيس سرديات عربية، أصبحت اليوم في البيئات العلمية العربية سلطا ومراجع علمية معروفة.

3 من الجيل الثاني من السرديين العرب، الذين تتلمذوا على الجيل المؤسس، مدرسو السرديات اليوم في أغلب الجامعات العربية، ممن أنجزوا أطروحات وأصدروا أعمالا وأشرفوا على بحوث وأطروحات جذرت السرديات التطبيقية في التجربة العربية، ونوعت من خياراتها المنهجية وأطروحاتها النظرية.

المعرفي الذي عرفته صفحات الكتاب النقدي والجامعي، والنقاشات العلمية التي دارت في ساحات الدرس وداخل قاعات النقاش بالجامعة، أثرها الكبير في بروز تصورات نقدية متعددة ومتنوعة، هي اليوم في البيئات العلمية العربية، مدار لحوار معرفي وعلمي بين المنشغلين بالسرديات وأصحاب هذه التصورات، ومحل للنقاش وللمساءلة في بحوث وأطروحات الجيل الثالث من الباحثين السرديين الشباب. ولئن أفرزت هذا الحوارات والنقاشات العديد من الآراء والتصورات النقدية والأطروحات، هي في عمومه اليوم المحتوى العلمي لأهم القضايا والأسئلة التي تطرحها السرديات العربية، فإننا سنكتفي هنا بعرض تصور من هذه التصورات المراجعة لنظرية الرواية عند لوسيان كولدمان؛ وهو طرح يناهض المرتكز السوسيولوجي الذي اعتمد عليه في تفسير ظهور الرواية والأشكال السردية، ويسائل الخلفيات النظرية المؤسسة لأطروحته في بنائها للمعرفة، ويختبر الأدوات المنهجية المنتجة له.

السرديات النثرية:
ظهور الرواية تحول في طبقات القول وتمايز لنثرياتها

2.1. يتأسس الطرح الذي نسعى لبسطه هنا، على مرتكز نقدي نصي، يستند في مداخله النظرية وأدواته المنهجية إلى الشعرية (Poétique) في انطلاقها من «الأدبي» مجلا للبحث وانشغالها بالأدبية موضوعا للبحث، بكشفها لما به يكون النص الأدبي نصا أدبيا من جهة، واشتغالها بالخطاب في وصفها لسردية الخطاب السردي، واكتشافها لمآتي الحسن ومستويات الإمتاع والمؤانسة فيه من جهة ثانية. وهو تصور يفسر نشأة السرد وظهور أشكاله انطلاقا من أطروحة «السرديات التاريخية» التخصص النقدي الدقيق من اختصاص السرديات، الذي يتخذ من تاريخ الخطاب السردي في ثقافة من الثقافات، ومجتمع من المجتمعات موضوعا للبحث والدراسة، ومن ظهور الأشكال السردية فيه مشغلا علميا يتم فيه البحث عن نشأة خطاب السرد في الحواضن اللغوية والمحافل الثقافية للمجتمعات في تعبيرها عن «الاجتماعي» و«الثقافي» و«الحضاري».

1.2.1. وهو مشغل يؤسس للقول إن ظهور الأشكال السردية عامة (رواية أو قصة أو أشكالا سردية تراثية) وليدة تراكمات نثرية مولدة لخطاب السرد حاضنة له، ومحققة لسردية خطابه. فالبحث عن ظهور هذه الأشكال في ثقافة من الثقافات ومجتمع من المجتمعات – من هذا المنظور– هو بحث في طبقات لغة حية قادرة في تطويعها للنثر المرسل على إنتاج نثرية أدبية، محققة لجماليات سردية ممتعة ومؤنسة. ومن ثمة فالبحث عن العوامل المؤدية لظهور شكل من الأشكال السردية، ينبغي أن يبحث عنه في طبقات القول المولدة لنثريات الكلام المرسل، في محافلها التواصلية وحواضنها اللغوية المطوعة للغة والمعبرة عن «الاجتماعي» و«الثقافي» في مجتمع من المجتمعات، ووصف التراكمات النثرية لهذه الطبقات في مستوياتها التواصلية والبلاغية والأدبية المولدة لأدبية الخطاب السردي.

هيمنة النثرية وظهور أشكال الكتابة:
التعبيرية والأدبية

3.1. والذي عليه سند القول هنا، أن الأشكال التعبيرية عامة – والأدبية منها خاصة– لا تظهر في مجتمع من مجتمعات اللغة والتواصل إلا في ظل هيمنة نثرية من القول في طبقة من طبقات الكلام المولدة للأشكال؛ وهو ما أدى – في تاريخ ثقافة الأمم وآدابها– إلى ظهور أشكال تعبيرية لكل طبقة من طبقات القول خبرتها اللغة، وكان لكل مجتمع لغة حظه من هذه الأشكال التعبيرية، المعززة لطاقته التعبيرية (الحكم والأمثال) والمولدة لقوة خطابه البلاغي (الخطب والكتابة الصحفية) والمنتجة لجمالية أشكال أنواعه الأدبية (القصيد، الرواية، المسرحية).

1.3.1. فقد أدت التراكمات النثرية في الطبقة الدنيا من القول في محافل التواصل في تراث الأمم إلى ظهور شكلين تعبيريين هما شكل «الحكمة أو الحِكَم» و«المثل أو الأَمْثَال» فكلاهما مثل شَكلا تعبيريا لفظيا مدونا دون توقيع، صيغت من خلاله تجربة حياتية على لسان متكلم عام فاره حاذق، صاغ تجربة الحياة فاستقر معه الكلام «حكمة» تقال أو «مثلا» يضرب.

2.3.1. وأدت التراكمات في الطبقة اللغوية الوسطى من الكلام إلى ظهور أشكال كتابة نثرية ذات كثافة بلاغية وحجاجية متفاوتة، هي «الرسالة» و«الخطبة» وغيرهما من أشكال الكتابة النثرية البلاغية القديمة، و«المقالة» و«الخاطرة» وغيرهما من أشكال الكتابة الصحفية الحديثة، التي اقتضتها مقامات الكتابة الصحفية، وأنتجتها نثريات البلاغة الحديثة، كـ«الافتتاحية» و«العمود» و«الخبر» و«الحديث» و«المقابلة» و«التغريدة» و«التعليق» وفرضتها أوضاع التخاطب الجديد عبر وسائل النشر وقنوات البث ووسائط التواصل الاجتماعي، التي خلقت في العقد الأول من هذا القرن حيوية في الاتصال والتواصل أعطت الكلام دَفَقا، وللخطاب تَدَفُّقا، جعلا القول في المستويين التواصلي والبلاغي النفعيين، نشطا.. مولدا لنثريات من القول فصيحة وبليغة، حاملة لخطابات اجتماعية متنوعة ومتعددة، لمن يمكن أن نسميهم بـ«متكلمين كبار» قياسا على الناخبين

الكبار، موقعين على هذه الأشكال النثرية في مساحات المقروء، ومؤدين لها في مقامات المسموع.

3.3.1. وأدت التراكمات في الطبقة العليا إلى ظهور أنواع أدبية بأشكال كتابة متعددة، ذات كثافة شعرية متنوعة: منها الأشكال الشعرية، أو شكل الشعر (قصيدة العمود، القصيدة الحرة، وقصيدة النثر) والأشكال السردية، أو شكل السرد (الأشكال السردية التراثية، القصة القصيرة، والرواية) والأشكال المسرحية، أو شكل المسرح (الأشكال المسرحية التراثية، المسرحية الحديثة) وهي أنواع أدبية اقتضتها مقامات كتابة أدبية، وليدة هيمنة نثرية أدبية حاملة لخطابات إبداعية لشعراء وأدباء ومسرحيين، مؤلفين لأعمال أدبية تتفاوت في مدارج شعريات القول ومراقي قصديات الدلالة المشكّلة لجماليات القول الأدبي، والمحققة لما به يكون القول أدبا، ولما به يكون النص نصا أدبيا، ولما به تكون الأشكال التعبيرية أشكالا أدبية.

السرديات النثرية وظهور الرواية العربية:
ظهور الرواية هيمنة لنثرية العربية وانحسار لسلطة أخرى

1.2. ننطلق في تفسيرنا لظهور الرواية العربية من أطروحة السرديات النثرية، التي بسّطنا لها أعلا، ومؤداها أن أشكال الكتابة عامة؛ لا تظهر إلا في سياق هيمنة نثرية معينة؛ فتداول هذه النثرية بدرجات من التطويع ومستويات من التكثيف، هو الذي يؤدي إلى ظهور أشكال كتابتها وتكريس سلطتها، وغياب – أو اختفاء – أشكال كتابة النثرية، التي قامت على أنقاضها. ذلك أننا – وكما أبنّاه في بحوث سابقة[4] – نفترض أن هيمنة أشكال الكتابة السردية الحديثة على أشكال الكتابة الإبداعية العربية، إلى بداية السبعينيات من القرن العشرين، وتعدد أشكال كتابة النثرية الحديثة، إنما كان نتيجة لانحسار النثرية العربية التراثية بأنساقها اللسانية النثرية وأساليب إبانتها وطرق تحقق مجازاتها في وجه مد النثرية العربية الحديثة وبلاغتها «وتراجعها إلى مواقع خلفية، فرضها عليها مسار تحديث المجتمعات العربية، وموقع تبعيتها للآخر لاحقا»[5]. فكان من نتائج ذلك على المستوى الأدبي، تراجع النثرية التراثية بأنساقها اللسانية وأشكال كتابتها إلى مواقع خلفية في الإبداع والثقافة. وهي السمة الخطابية التي عرفتها النثرية العربية في المجتمعات العربية في أمكنة وأزمنة متفاوتة في تقادمها؛ إذ يمكن «أن نلاحظ هنا أن كلا من هذه المجتمعات العربية – وخلال فترة تحديثها – قد عرفت هذا الانزياح التدريجي للنثرية التراثية إلى مواقع خلفية، تاركة الموقع الأمامي لنثرية عربية حديثة، ومكتفية بدرجات من الحضور متفاوتة في النثرية الأدبية لهذه المجتمعات»[6]. هذا الانزياح على مستوى النثرية – هو الذي يفسر – في نظرنا – ظهور الأشكال السردية الحديثة في المجتمعات العربية؛ وخاصة الرواية منها، عبر زمنية متفاوتة، كما يفسر تأخر ظهورها في البعض الآخر، وهي الأشكال السردية التي بدأت في الظهور منذ بداية القرن العشرين في بعض هذه المجتمعات، نتيجة لهيمنة النثرية العربية الحديثة وتجذر أنساقها اللسانية والفكرية في هذه المجتمعات، وتراجع سلطة النثرية التراثية وأشكال كتابتها السردية. ومن هنا يمكن النظر إلى تاريخ ظهور الأشكال السردية في الإبداع العربي من هذا المنظور الذي يعول في تأريخه لأشكال الكتابة الإبداعية على اللغة وأنماط تطويع نثرها وصيغ تشكل كتابتها وطرائق إبانتها ومستوياتها ودرجة شعريتها، على المتغير اللغوي وطرائق تداوله في المجتمع ودرجات تكثيفه؛ لا على المتغير الاجتماعي ذاته ولحظات تحوله.

النثرية العربية ونظام تبادل المواقع

2.2. ميز المنشغلون بدراسة السردية العربية بين مكونين من مكونات النثرية العربية هما: النثرية التراثية والنثرية الحديثة لكل منهما أشكالها السردية، وتتحدد النثرية هنا، كما أبنا عن ذلك أعلا بأنها «فعل الكتابة الحاصل بتطويع النثر العربي الفصيح لغرض كتابي إبداعي وفق شروط الإبانة العربية، وهي بهذا المعنى، فعل لغوي متحقق وفق سياق محدد وعبر نسق لساني متميز ومحدد، ومن هنا جاء ثراء النثرية في اللسان العربي»[7]. ومن أهم الدراسات التي ربطت بين أشكال السردية العربية وتطور النثر العربي جهود كل من د. عبد الفتاح كيليطو في كتابه «المقامات»[8] ود. عبد الله إبراهيم في كتابيه «السردية العربية»[9] و«السردية العربية الحديثة»[10] حيث بينت هذه الجهود تطور النثر العربي منذ عصوره القديمة، واحتضان النثرية العربية التراثية لأشكال من السرد التراثي في نهاية القرن التاسع عشر نتيجة لهيمنة الأنساق اللسانية التراثية وأساليب إبانتها وبلاغتها في القول، وهو الاحتضان الذي أظهر «هيمنة للذائقة التقليدية وتقريظ أسلوب أدبي يندمج في سياق الامتثال لسطوة تلك الهيمنة»[11]. وقد استمر تطوير هذا الخط من الكتابة السردية مع محاولات المصريين في بعث «المقامة» وتجذير كتابتها سرديا، كما بين ذلك محمد يوسف نجم، حين «حاولوا بعث المقامة مجددا (كما حاولوا بعث الشعر التقليدي) في «ثوب قشيب لاءم روح العصر إلى حد كبير»[12]. كما ظهر ذلك عند المويلحي في «حديث عيسى بن هشام» وحافظ إبراهيم في «ليالي

4 تعرضنا لهذه الأطروحة في البحث المعنون بـ«الرواية العربية والنثرية العربية» الذي قدم في ندوة «نجيب محفوظ» القاهرة، 2006، على هامش مؤتمر اتحاد العام الأدباء والكتاب العرب، ونشر في مجلة الاتحاد، وأعيد نشره في حولية كلية الآداب، جامعة انواكشوط، العدد 12/ 2013.
5 محمد الأمين ولد مولاي إبراهيم، بنية الخطاب ودلالتها في رواية القبر المجهول، مساهمة في الكشف عن خصوصية السرد الموريتاني، تقديم د. سعيد يقطين، المكتبة الأكاديمية، القاهرة 1999، ص 58.
6 محمد الأمين ولد مولاي إبراهيم، المرجع السابق، ص 58.
7 محمد الأمين ولد مولاي إبراهيم، الشعرية التاريخية وأدبية الأدب الموريتاني: قراءة لظهور الأنواع والأشكال، دار الأمين، القاهرة 2001، ص: 77.
8 عبد الفتاح كيليطو، المقامات، السرد والأنساق الثقافية. ترجمة عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال، الدار البيضاء، 1993.
9 عبد الله إبراهيم، السردية العربية، بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي. المركز الثقافي العربي بيروت، 1992.
10 عبد الله إبراهيم، السردية العربية الحديثة، تفكيك الخطاب الاستعاري وإعادة تأسيس النشأة؛ المركز الثقافي العربي، بيروت الدار البيضاء، 2003.
11 عبد الله إبراهيم، المرجع السابق، ص: 107.
12 محمد يوسف نجم، القصة في الأدب العربي، ص -12 13، نقلا عن عبد الله إبراهيم، السردية العربية الحديثة، المرجع السابق، ص: 113.

سطيح» ومحمد جمعة في «ليالي الروح الحائر» وغير ذلك.[13]

1.2.2. وإذا كانت هيمنة هذه النثرية التراثية على النثرية الساعية وقتها إلى تحديث أساليب الكتابة العربية – عبر الكتابة الصحفية– قد أنتجت كتابات سردية حديثة تستلهم الأشكال السردية التراثية (الحديث، المقامة) وتجذرها أشكالا سردية حديثة؛ فإن تراجع هذه النثرية إلى مواقع خلفية من الإبداع العربي، وتنامي سطوة النثرية العربية الحديثة؛ هو الذي سيؤدي إلى الانكماش التدريجي لهذا النموذج من الكتابة السردية، وذلك قبل أن يتقلص دوره «ويتحلل ويتلاشى في النصف الأول من القرن العشرين».[14] في وجه ظهور أشكال الكتابة السردية الحديثة؛ وخاصة منها الرواية. ومن هنا يمكن القول إن ظهور الرواية العربية الحديثة لم يكن مرتبطا بتحولات اجتماعية وفكرية عرفتها المجتمعات العربية في المشرق مطلع القرن العشرين فحسب، بقدر ما كان – أولا وقبل كل شيء– تحولا في النثرية العربية وأساليب كتابتها الإبداعية، اقتضتهما مقامات القول الإبداعي الجديد، نتيجة لهيمنة النثرية العربية الحديثة على النثرية العربية التراثية؛ وهي الهيمنة التي ستتراجع معها النثرية التراثية وأشكال كتابتها السردية إلى مواقع خلفية من الإبداع العربي؛[15] تاركة لأشكال النثرية العربية الحديثة سلطة الفعل في الكتابة السردية العربية الحديثة؛ وهي السلطة التي بلغت كبرى درجات تجليها بظهور الرواية العربية الحديثة مع جيل الرواد الأول، قبل أن تتجذر في الإبداع العربي بكتابة الرواية التاريخية، فالاجتماعية النقدية، فالذهنية مع نجيب محفوظ وجيله من الكتاب الروائيين العرب؛ حيث أخذت مستويات من السردية أغنت الكتابة الروائية العربية ونوعت من مصادر إبداعها مع منتصف الستينيات من القرن العشرين.

2.2.2. والذي يبدو لنا أن ظهور الرواية العربية الحديثة وتجذر شكلها السردي في الكتابة العربية الحديثة كان مرتبطا بتغير مكونات النثرية العربية ونظام تبادل المواقع فيها؛ فقد لاحظنا أن هيمنة النثرية العربية التراثية – نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين– على جهود تحديث النثرية العربية أدى إلى ظهور أشكال السرد التراثي في الكتابة العربية، وهيمنة سردية خطابها؛ وهي السلطة التي ستتراجع ببلوغ جهود التحديث أوج مدها في الربع الأول من القرن العشرين؛ وبهيمنة النثرية العربية الحديثة على النثرية العربية التراثية. وبذا يمكن القول إن ظهور الرواية العربية كان تحولا في النثرية العربية، ونظام تبادل المواقع فيها؛ وهو ما يفسر– في نظرنا– هذا الارتباط في تاريخ السردية العربية، بين هيمنة نثرية وتراجع أخرى وظهور أشكال سردية واختفاء أو تراجع أخرى؛ السمة الجمالية التي لازمت الخطاب السردي العربي، وحددت إلى حد كبير، تاريخ ظهور أشكاله أو اختفائها وتراجع سلطتها، في السرد العربي الحديث.

النثرية التراثية والدورة الثانية من الكتابة الروائية

3.2. فالمتتبع لتاريخ السرد العربي المعاصر يلحظ بوضوح تلك العودة القوية لظهور الأشكال السردية التراثية، بفعل احتضان خطاب الرواية العربية لأنساقها السردية مع بداية سبعينيات القرن العشرين، فيما عرف برواية التراث. ولم يكن خيار العودة إلى كتابة الأشكال التراثية في دورة ثانية من الكتابة الروائية العربية، فعلا إبداعيا اعتباطيا؛ وإنما كان إحياء لتجربة من الكتابة ولّدها تَشَرُّب الخطاب الروائي للأنساق اللسانية التراثية وتجذره في منابت قولها، وتعالقه مع النصوص الخلفية المشكلة لها. فكان من نتائج ذلك عودة الأشكال السردية التراثية للظهور؛ باعتبارها أشكالا تجريبية تفتح الإبداع الروائي العربي على آفاق من الإبداع وجماليات من الكتابة ممتعة ومؤنسة، تكسر الدورة التقليدية للرواية العربية، التي كرسها الرواية الواقعية مع نجيب محفوظ من جهة، وتأصل تجربة تحديث الكتابة الروائية العربية في خيار العودة إلى التراث مع جمال الغيطاني وأصحابها، وليس إلى منجزات رواية الحداثة الأوروبية كما ذهب إلى ذلك أصحاب الخيار الثاني في تحديث سردية مع صنع الله إبراهيم ورفاقه.

النثرية التراثية وسردية الخطاب: رواية التراث وتأصيل الكيان

4.2. وسيمكن خيار العودة إلى التراث روائيي الحداثة من تأصيل كيان السردية العربية في منابت القول العربي وأشكال كتابته، باتكاء هؤلاء في دورة ثانية من الكتابة السردية التراثية على النثرية التراثية واحتضانها لجماليات نصوصها وتعالقها مع أشكال كتابتها، مما جذر الكتابة الروائية العربية في التراث السردي العربي، ومد السردية العربية بمنبع إبداعي شروب وطاقة سردية ممتعة ومؤنسة، خلقت وعيا روائيا لدى روائيي ما بعد هزيمة 1967، ومكنتهم من أدوات كتابة جديدة، ستسهم في إدخال الرواية العربية دورة الحداثة،

13 عبد الله إبراهيم، المرجع السابق، ص: 114.
14 عبد الله إبراهيم، السردية العربية الحديثة، مرجع سابق، ص 107.
15 كشفنا عن أسباب تراجع النثرية التراثية والاختفاء التدريجي لأشكال كتابتها الإبداعية في البحث الذي شاركنا به في: مؤتمر الرواية العربية الأول بالقاهرة، فبراير 1998، المعنون بـ«الأشكال التراثية والنثرية التراثية، مساهمة في الوعي بالعلاقة (النص الموريتاني نموذجا) والذي ظهر في كتاب ملخصات أعمال المؤتمر وكذلك البرمجة، سقط من مدونة بحوث المؤتمر المقدمة للنشر في مجلة فصول مع بحوث أخرى، حسب تقسير القيمين على نشر الأعمال الكاملة.

وكسر حلقة الدورة التقليدية للرواية العربية، التي امتدت زهاء خمسين سنة.

1.4.2. وسيأخذ مشروع «تأصيل الكيان» مع روائيي رواية التراث مظهرا إبداعيا بارزا، ترك أثره في السردية العربية، وخلق إمكانات إبداعية جديدة لروائيي التراث. تجلى هذا المظهر في فعل إبداعي برز مع كُتاب الأشكال السردية التراثية الجدد، الذين جذروا الكتابة الروائية في سردية جديدة، يأخذ معها الخطاب الروائي العربي سردية تراثية تستند في النصوص الخلفية المشكلة لخطابها إلى رؤية إبداعية جديدة وأدوات كتابة مختلفة عن الطريقة التي بها كتب المويلحي «الحديث» وحافظ جمعة «الليالي» في دورة كتابة الأشكال السردية التراثية الأولى مطلع القرن العشرين. فقد كتب المويلحي شكل «الحديث» ولكن بجماليات شكل «المقامة» وسردية خطابها، فلم يكن «حديث ابن هشام» حيث المتكلم سارد ينتج خطابا سرديا ضمن مقامات قول «شكل الحديث التراثي» وإنما هو حديث السارد المتكلم في مقامات بديع الزمان الهمذاني، المنتج لخطاب سردي الهيمنة فيه لسلطة نص المقامة ولمقامات قولها.

2.4.2. هذا التنازع بين شكل «الحديث» و«المقامة» الحاصل بغياب سلطة خطاب «الحديث» وحضور سردية «المقامة» هو ما جعلنا نعتبر أن ملامح أدبية الشكل السردي التراثي مع كتاب الجيل الأول، لم تتضح معالمها، وظلت سردية خطابه سردية بسيطة. وهو السمة السردية التي ستختفي مع كتاب الجيل الثاني من روائيي رواية التراث. وستتضح ملامح أدبية «الحديث» مع محمود المسعدي في «حدث أبو هريرة قال» وتبرز طرائق من اشتغال مكونات الخطاب السردي (الزمن، الصيغة، التبئير، المتخيل ومستويات اللغة) هي ألصق بسردية شكل «الحديث» ومآتي الحسن فيه. على العكس مما لاحظنا في «حديث عيسى بن هشام» للمويلحي، التي ظلت ضامرة نتيجة، هيمنة سردية «المقامة» ومآتي الحسن فيها، ولعل هذا التنازع في شكل الكتابة وسلطة الخطاب، الواقع بين الشكلين هو الذي جعل بعضهم يصنف «حديث عيسى بن هشام» بأنه مقامة وليس حديثا.

3.4.2. وبكتابة «الحديث» مع المسعدي، سيدشن كتاب الجيل الثاني من كتاب الأشكال السردية التراثية مساحة من الكتابة السردية، أكثر ارتباطا بأشكال الكتابة السردية التراثية، وسنشهد ظهور سرود قصيرة وطويلة متعالقة مع هذه الأشكال، مثل «المقامة الرملية» لهشام غريبة، و«الزيني بركات» و«رسالة في الصبابة والوجد» و«متون الأهرام» لجمال الغيطاني، وغيرهما، من الروائيين الذين يمموا شطر التراث السردي العربي؛ وذلك لما عرفته الدورة الثانية من كتابة الأشكال السردية التراثية من تجذر في تقاليد الكتابة السردية العربية، ستبرز معها أشكال سردية تراثية جديدة متمحضة عن أشكال كتابة فقهية وصوفية، ظهرت الفقهية منها بكتابة «الفتاوي» و«الأقفاف» في موريتانيا، والصوفية مع شكل «الكرامة» في نص «من كرامات الشيخ» للروائي الموريتاني محمد ولد تتا، و«كتاب التجليات» للغيطاني، والتاريخية منها كنص «الزيني بركات» للغيطاني.

3. تركيب:

ظهور الشكل السردي بروز لنثرية عليا من القول وانحسار لنثرية أخرى

1.3. نخلص مما سبق إلى أن ظهور الأشكال السردية عامة – والرواية منها خاصة– يأتي وليد تراكم طبقات القول المعبرة عن «الاجتماعي» والمجلية «للثقافي» في المحافل اللغوية الحاضنة لها في مجتمع من المجتمعات، وليس نتاج تحول في طبقات المجتمع، المؤدية إلى بروز الطبقة الوسطى منها، باعتبارها الحاملة للوعي، والمعبرة عن الرؤية للعالم على نحو ما تؤسس عليه نظرية سوسيولوجيا الأدب أطروحتها النقدية في تفسيرها لظهور الرواية في المجتمعات الحديثة؛ بل هي نتيجة لتحولات لغوية تعرفها المحافل اللغوية والحواضن التواصلية لمجتمع من المجتمعات أثناء تعبيرها عن الاجتماعي والثقافي لذلك المجتمع. ولذا اعتبرت السرديات التاريخية، في نقضها لأطروحة سوسيولوجيا الأدب، المحافل اللغوية الحواضن اللغوية لمنابت الخطابات الأدبية، التي ينبغي الرجوع إليها للبحث عن العوامل التي أدت إلى ظهور الأشكال السردية. فالبحث عن ظهور أي شكل سردي (الرواية هنا) في أدب من الآداب هو بحث في لحظة ما قبل ظهوره، بحث في التحولات النثرية المولدة لطبقات النثر، التي من منابت قولها ينشأ خطاب السرد وعنها تتولد أشكاله السردية.

1.1.3. فتحولات المجتمع وتغير الوعي فيه، هي تحولات في اللغة والخطاب والخبرة اللسانية، وتغيرات في طبقات القول ونثرياتها، قبل أن تكون تحولات في طبقات المجتمع؛ فأوضاع التخاطب في المجتمعات هي التي تنشأ عنها أدبية قولها و«نظرية كلامها» بتجلياتها وأشكالها المختلف. فظهور الرواية في مجتمع من المجتمعات ليس حدثا أدبيا اجتماعيا مرتبطا بظهور الطبقة الوسطى وقدرتها على الفعل، على نحو ما قال به أصحاب سوسيولوجيا الأدب؛ وإنما هو حدث أدبي لغوي مرتبط بظهور الطبقة العليا من الكلام فيه، وقدرتها على إنتاج نثرية أدبية مولدة لجماليات من القول الجميل، مناهضة لبلاغة القول البليغ في طبقة الكلام الوسطى، ومتعالية على مهارة القول الفاره في طبقة الكلام الدنيا.

2.1.3. والرواية بذلك شكل أدبي ينتجه خطاب سردي، ينشأ في محافل تواصلية وحواضن لغوية، تولده أوضاعُ تَخاطُب في طبقات قول ثلاثة (تواصلية، بلاغية، وأدبية). وهي طبقات ذات نثريات متعددة ومتنوعة منتجة لأشكال تعبيرية تواصلية (الحكم، الأمثال) وأشكال تعبيرية بلاغية (الخطبة، المقالة، الخاطرة، الحديث، الافتتاحية...) وأشكال أدبية (القصيد، الرواية، المسرحية) محققة لشعرية الأنواع الأدبية (الشعر، السرد، والمسرح) في تنوعها وتعددها.

الموكب الثقافي
مجلة ـ علمية
نصف سنوية ـ تصدر عن اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم
CNECS