مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة دورية علمية محكمة متخصصة في الأبحاث والدراسات الأدبية والاجتماعية

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس- سطيف-الجزائر

العـــدد الســـادس

السداســـي الثانـــي 2007

الإيداع القانوني: 650-2004

ISSN :1112-4776

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة دورية علمية محكمة متخصصة في الأبحاث والدراسات الأدبية والاجتماعية

مدير المجلة:

الأستاذ الدكتور شكيب أرسلان
باقي مدير الجامعة.

رئيس التحرير:

أ.د.: ميلود سفاري
عميد الكلية.

هيئة التحرير:

أ.د. ميلود سفاري
د.محمد الصغير شرفي
د. فاروق كسكاس
د. عز الدين صحراوي
د. أمحمد عزوي
د. نصر الدين عمارجية
د. حسان راشدي
د. سعودي النواري
د. عيسى بن سديرة
د. عبد الملك بومنجل
د. نادية عيشور

الهيئة العلمية:

أ.د. الهاشمي لوكيا	جامعة قسنطينة
أ.د. فضيل دليو	جامعة قسنطينة
أ.د. ميلود سفاري	جامعة سطيف
أ.د. محمد علي المكاوي	جامعة القاهرة
أ.د. فؤاد إبراهيم	جامعة لندن
Prof :H.Hanoun.U.Marseille. France.	
Dr :H. Cellier. U. Paris 10. Nanterre. France.	
د.محمد الصغير شرفي	جامعة سطيف
د. السعيد كسكاس	جامعة سطيف
د. مصطفى طلال	جامعة دمشق
د. عز الدين صحراوي	جامعة سطيف
د. أمحمد عزوي	جامعة سطيف
د. نصر الدين عمارجية	جامعة سطيف
د. حسان راشدي	جامعة سطيف
د. سعودي النواري	جامعة سطيف
د. عيسى بن سديرة	جامعة سطيف
د. عبد الملك بومنجل	جامعة سطيف
د. نادية عيشور	جامعة سطيف

تم الطبع بشركة دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع – عين مليلة
الهاتف: 032.44.95.47 // 32.44.92.000
الفاكس: 032.44.94.18
www.elhouda.com

قواعد النشر

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

أن يكون المقال أصليا وجديدا، لم يسبق نشره في نشريات أخرى مهما كانت.

أن تكون المقالات مصحوبة بملخصين أحدهما بلغة المقال والثاني بإحدى اللغتين. الملخص بالعربية ضروري في كل الأحوال.

أن ترسل نسختان، لا يقل عدد صفحاتهما عن 10 صفحات ولا يزيد عن 25 صفحة.

أن يكون المقال مطبوعا على الكومبيوتر وفق برنامج **Word 2000**، ومسجل في قرص مرن بحيث يكون مقاس الكتابة على حجم **13×21** بما فيه رقم الصفحة، ويكتب النص بخط **Simplified Arabic**، وبحجم 14 نقطة.

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

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

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

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

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

المراسلة والاشتراك:

ترسل جميع المراسلات إلى السيد رئيس تحرير مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس – سطيف 19000

الهاتف: 030.60.42.81/ 030.60.41.98

البريد الالكتروني: thanioszd@yahoo.fr

كلمة رئيس التحرير

قليلة هي المحفزات وكثيرة هي المثبطات، وأصعب منها فقدان الأمل، لكن إذا ظلت جذوة الأمل مشتعلة مهما خفت بصيصها، فسيظل بالإمكان النهوض والسير من جديد، وما أحوجنا في أي الظروف كنا أي نقرن بين الأمل والعمل لأن الأمل يحيي في المرء روح الإيمان بالوصول إلى الهدف، وهو مطيته لتحقيق الأمل وإذا اقترن الأمل بالعمل هانت دون تحقيق الهدف الصعاب.

يسر هيئة تحرير مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية أن تضع بين يدي قرائها الكرام العدد السادس، يحدوها الأمل في بذل المزيد من الجهد حتى تكون في المستوى الذي يليق بسمعتها كمجلة دورية علمية محكمة.

وسيجد القارئ الكريم فيها الكثير من التنوع اللغوي والموضوعاتي، فقد ضم العدد في طياته اللغات الثلاث-**العربية والفرنسية والإنجليزية**، أما على مستوى التخصصات فتوزعت بين **الأدب (04 مقالات). علم النفس (04 مقالات) علم الاجتماع (03 مقالات) الاتصال (مقال واحدة) واللغات(04 مقالات).**

فقد خاض **الأستاذ بوجمعة بويعيو** في الأدب العجائبي كموضوع يشد القارئ حتى قبل أن يعرف المقصود من هذا المفهوم ووظائفه، ومن خلال موضوعه الخطاب الأدبي من منظور لساني تداولي يعيش القارئ متعة التحليل مع قصيدة الياقوتة الزرقاء حيث يحمله **الأستاذ صلاح الدين زرال** من خلالها إلى عالم الروحانيات، أما **الأستاذ سفيان زدادقة** فيفتح لنا نافذة على أدب واحد من عمالقة الأدب العربي المعاصر من خلال بحثه في الطريق الأدونيسي نحو الصوفية السوداء، في حين يبحث **الأستاذ يحيى عبد السلام** في الوجود والعلامة اللغوية في روايات المسعدي.

أما في ميدان علم النفس فإنه بالإضافة إلى التنوع في المواضيع فهناك أيضا توزيع لهذه المقالات بين اللغتين العربية والفرنسية،

حيث تناول **الأستاذ نور الدين بوعلي** موضوع دور تقديم الذات في التقليل من آثار الضوضاء في الإنتاج في مجال علم نفس العمل وتنمية الموارد البشرية، أما في مجال علم النفس التربوي فقد سعى الأستاذ **صلاح الدين تغليت** إلى تشخيص ظاهرة عسر القراءة والكتابة في دراسة مسحية تناولت بالتحليل ظاهرة من أخطر الظواهر التي تعيق التحصيل العلمي والمعرفي لدى شريحة غير قليلة من الناس في المجتمع. وتناول **الأستاذ محمد الصغير شرفي** من جهته موضوع التمثلات الاجتماعية في وهم المعرفة وإدارة سلوك الأفراد في المجتمع، في المقابل تناول **الأستاذ عمارجية نصر الدين** العنف كتعبير عن فقدان السلطة الديمقراطية الأسرية والمؤسساتية.

أما في علم الاجتماع فالقارئ يجد ثلاثة مواضيع تكاد تكون متكاملة، **فالأستاذة نادية عيشور** تبحث في سلوك المواطنة في المجتمع الجزائري بين آليات التنشئة الثقافية وقواعد اللغة السياسية، ولعل أحد جوانب هذه الإشكالية هي التي تناولها **الأستاذ النوي الجمعي** في البحث عن معوقات تشكيل المجتمع الجزائري وهي مقاربة سوسيو-سياسية، رصد من خلالها مجموعة من هذه المعوقات، وفي نفس السياق البحثي تناول **الأستاذ جيملي بوبكر** ظاهرة الفساد في المجتمع الجزائري في محاولته لفهم هذه الظاهرة التي صارت حديث الخاص والعام ليس فقط لسعة انتشارها ولكن للخطورة التي أصبحت تشكلها على المجتمع والدولة.

والأستاذ نصر الدين غراف يقفز خلال موضوع اللغة العربية في البيئة الرقمية إلى عالم غير مألوف ولكن شيق، فالبيئة الرقمية عالم شيق ولكن فقط لمن يملك ناصيته والتحول إلى مجهول يعجز مرتاده ويخيفه.

أما في قسم اللغات فسوف يجد القارئ المواضيع التالية: مقال **الأستاذ كسكاس السعيد** يتناول التحقيق في طريقة تدريس الكتابة كما يحدث في أقسامنا ليتسنى لنا الإطلاع على المشاكل التي تعيق تطوير المهارة الكتابية عند المتعلمين، أما مقال **الأستاذة رقاد فوزية** فيهتم بقضية الفضاء لدى متعلمي اللغة الأجنبية بدراسة العلاقة بين المفهوم والتمثيل اللساني. ومقال **الأستاذة مباركي زهية** يقدم نتائج بحث ودراسة تناولت تقويم مستوى فهم النصوص الإنجليزية لعينة تتكون من ثماني طلبة من معهد البيولوجيا اختصاص ميكروبيولوجيا في جامعة فرحات عباس-سطيف.

فهـــرس

كلمة رئيس التحرير 05

الأدب العجائبي: الوظيفة والمفهوم.....أ. د/ بوجمعة بوبعيو..... 11

الوجود والعلامة اللغوية في روايات المسعدي.....أ. يحي عبد السلام..... 19

الخطاب الأدبي من منظور لساني تداولي: نماذج تحليلية..... 43

من قصيدة الياقوتة لسيدي الشيخ..... أ. د: صلاح الدين زرال

أدونيس بين الحبّ والعشق الإلهي الطريق الأدونيسي..... 77

نحو الصوفية السوداء.....أ. سفيان زدادقة

دور تقدير الذات في التقليل من أثار الضوضاء 101

في الإنتاج.....د. بوعلي نور الدين

عسر القراءة والكتابة : دراسة مسحية..... 119

تحليلية.....أ. صلاح الدين تغليت

محاولة لفهم ظاهرة الفساد في المجتمع..... 153

الجزائري..... أ. جيملي بوبكر

معوقات تشكل المجتمع الجزائري-مقاربة سوسيو-..... 165

سياسية..... .أ. الجمعي النوي

سلوك المواطنة في المجتمع الجزائري بين آليات التنشئة 189

الثقافية وقواعد اللغة السياسية.....د. نادية عيشور

اللغة العربية في البيئة الرقمية.....أ. نصر الدين غراف 209

الأدب العجائبي: الوظيفة والمفهوم

أ.د/ بوجمعة بوبعيو.

جامعة باجي مختار – عنابة

ملخص:

تتعرض هذه الدراسة إلى تعريف مصطلح "عجائبي" Fantastique من خلال بعض المعاجم العربية والأجنبية إضافة إلى تعريفه من قبل بعض النقاد الذين استندوا في تعريفه وتقريبه إلى ذهن القارئ على كيفية استثماره .

Résumé:

Cette étude consiste à faire la description sur terme : Fantastique à travers – quelques – dictionnaires arabes et étrangers ajoutée aux définitions accordées à ce terme dans les critiques littéraires qui se sont appuyées pour sa définition sur sont mode d'utilisation dans le domaine littéraire.

ليس لفظ العجائبي حكرا على جنس أدبي بعينه، أو إنه مقتصر على حدود زمنية أو مكانية معينة، بل إنه يتواجد في التاريخ والسير والتراجم والقصص الديني، القصص الشعبي...إلخ. غير أن اللفظ – في حد ذاته – يشوبه شيء من الغموض والتداخل في علاقته بمصطلحات أخرى لها نفس المعنى أو قريب منه، ولذلك انطلاقا من الاختلاف في المرجعيات والرؤى، مما أكسبه شيئا من الزئبقية، فقد أصبح معناه متداخلا مع الغريب والمدهش والفنتازي، فلم يعد بمنأى عن بعض الحقول المعرفية والاجتماعية، فضلا عن حضوره القوي في الأدب بعامة.

فحين نتصفح بعض المعجمات العربية والغربية، قصد تحديد المعنى الاصطلاحي للفظ العجائبي، نجد أن:

"عجب: العُجُب، والعجب إنكار ما يرد عليك لقلة اعتياده، وجمع العجب أعجاب، قال: يا عجبا للدهر ذي الأعجاب، الأدب البرغوث ذي الأنياب، وقد عجب

منه يعتجب عجبا، وتعجب واستعجب والاسم العجبية والأعجوبة والتعاجب، والعجائب، ولا واحد لها من لفظها"[1].

وقد لا يختلف ما جاء في القاموس المحيط عما أشرنا إليه في اللسان إلا من حيث مفردها وجمعها، كأن نجد أن:"عجب، العجب، والعجب إنكار ما يرد عليك لقة اعتياده، والجمع العجب أعجاب، قال: يا عجبا للدهر ذي الأعجاب، الأحدب البرغوث ذي الأنياب، وقد عجب منه، يعجب، عجبا، وتعجب، واستعجب، والاسم العجيب والأعجوب، والتعاجيب: العجائب، لا واحد لها من لفظها"[2].

وقد لا يختلف ما جاء في القاموس المحيط عما أشرنا إليه في اللسان، إلا من حيث التفصيلات الجزئية كأن نجد: "العجب إنكار ما يرد عليك، كالعجب محركة وجمعها أعجاب، وجمع عجيب عجائب، أولا يجمعان، الأسر العجيبة والأعجوبة، وتعجبت منهم، واستعجبت منهم، كعجبت منهم، وكعجبته تعجيبا، والتعاجيب العجائب"[3].

وتلحق ياء النسبة بالعجائب، فيصبح "العجائبي"، ليدل على ما هو غير معتاد وغير مألوف؛ لذا نجد أن عجب من أو/ دهش.

عجب حمله على العجب أدهشته **To amze, astonish surprise, strike with wonder or astonishment.** عجائبي، خارق، ساحر **Miraculous-wonder magic** أما عجائبي: يأتي بالمعجزات[4] **Miraculus** في حين يشير معجم **"Le Petit Robert"** إلى تعريف العجائبي: **Merveille:phénomène inexplicable** أي أنه ظاهرة غير مألوفة، ومنها الصفة عجيب = **Merveilleux**

ومن ثم، فإن العجائبي يعني ما لا يمكن تفسيره بطريقة طبيعية لكونه غير معتاد وغير مألوف أو فوق الطبيعي.

ويتداخل العجائبي مع الغريب، والمتخيل، وغير الواقعي، وفوق الطبيعي

Fantastique = fabuleux, imaginaire; irréel; surnaturel.

فحين نتعامل مع مثل هذا المصطلح معجميا، نلاحظ أن معانيه لا تخرج عن إطار ما هو غير مألوف ويدعو لى الحيرة والدهشة والإعجاب، سواء أكان ذلك في المعجمات العربية أم الأجنبية، ولكنه سرعان ما راح يتطور بتطور الملفوظ الشفوي، فأضحى هذا العجائبي الذي يثير المشاعر ويأخذ الألباب.

ولو ضربنا صفحا عن تلك المعاني المعجمية المتقاربة من حيث أشارتها إلى ما هو خارق ولا واقعي لنقف عند "العجائبي"، بصفته يحيل إلى إنتاج أدبي متخيل يمتزج فيه ما هو مدهش وغريب وفنتازي، مما يجعلنا نتساءل عما إذا كانت هناك خصيصة أو خصائص ينفرد بها هذا العجائبي، أم أن هناك تداخلا وتشابها بينه وبين المصطلحات الأخرى. وليس من السهولة بمكان الزعم بإمكانية تحديد المصطلح تحديدا دقيقا، ولكن يمكن – على الأقل – وضع تصور عن تحديد الأطر العامة التي ينضوي في إطارها هذا العجائبي.

وينفتح العجائبي – إذا – انفتاحا زئبقيا أمام تلك المطارحات الشعبية والمتخيلات الوهمية، مما يسمح بتوغله في المراجع التاريخية والدينية والثقافية: "مما مده بطاقة كبيرة وقنوات تنهض بتشغيل الحكي وتفعيل المتخيل... "إضافة إلى أنه يتغير بتغير العصور والثقافات وتوجهات الرؤى"[5].

وهكذا يسجل مصطلح "العجائبي" انتشارا ومقروئية واسعين، ولكن ذلك يتم ضمن تلك التعددية الاصطلاحية التي لم تتمكن من وضع تحديد متفق عليه لكل مصطلح كأن يقول أحد الدارسين:"يمكن تعريف الاندهاش أو الإعجاب بأنه الحيرة التي تستبد بالإنسان لسبب عدم قدرته على معرفة علة الشيء أو سببه، أو الطريقة التي ينبغي اتباعها للتأثير عليه، وينتهي الاندهاش أو الإعجاب بسبب الألفة والرؤية المتكررة. أما الغريب في الظاهرة المدهشة التي تصل نادرا، وتختلف عن العادات المعروفة والمناظر المألوفة"[6].

فنحن هنا – في الواقع – لسنا أمام نظرة نقدية تحاول أن تحدد مفهوما نقديا أو اصطلاحيا بقدر ما نحن أمام تقديم بدائل لمصطلح آخر، وإلا كيف نجمع بين الدهشة والحيرة والإعجاب التي تظل فوق الاستيعاب، وكيف ينتهي كل ذلك بسبب حصول الألفة والرؤية المتكررة للعجيب، ثم يأتي الدارس على الغريب الذي يسميه بالظاهرة المدهشة التي تحصل نادرا وتخالف العادات والأعراف والمناظر المألوفة. فلئن كنا لا نعترض على الغريب كما أورده الدارس، فهل لنا أن نعرف كيف يصبح العجائبي مألوفا وفي متناول المعرفة الإنسانية بعد التكرار والألفة؟

لعل الأمر يتعلق بتلك الطاقة الإنسانية الهائلة المعبأة بالمتخيل المخزن في الذاكرة الإنسانية الفردية والجماعية، وكيف يتحول ذلك المتخيل إلى مسارات أدبية عجائبية قد لا تنحصر في بوتقة عقلية معينة، ولكنها تعلن عن ذلك الانفعال والانبهار الذي يعتري المتلقي بحيث يذهب به في أجواء خيالية يمتزج فيها الديني بالفلسفي بالميتافيزيقا دون القبض على حقيقة الأسباب والنتائج المحسوسة، لأن الإنسان يظل عاجزا عن إدراك ما هو غيبي أو ما ورائي أو ما هو فوق إدراك الإنسان بعامة.

ولا ريب أن القصص الديني، وكتب السيرة، والقص الشعبي حبلى بذلك العجائبي الذي يصادفنا في ألف ليلة وليلة، والسيرة الهلالية، وفي غيرها من السير والحكايات ليمثل بذلك ذاك التراكم الهائل من المتخيل السردي الذي أبدعه خيال الإنسان على أثر انفعاله بما يحيط به واندهاشه من مختلف الطلاسم التي تتجاوز مداركه. ومن ثم، فقد تنوع هذا العجائبي، وحصره أحد الدارسين فيما يلي:

– يرتبط العجائبي بالماضي والغيبي، وبما فوق الطبيعي وبالكرامات والمعجزات.

– يتخذ من الأحلام والرؤى سبيلا للبناء، أي أنه ينطلق دوما مما هو غير واقعي.

يعتمد على خلق المفارقات والسخرية من المألوف الواقعي عبر المكاشفة والخارق والتحول والتضخيم.

وإلى جانب مكونات أخرى تأسيسية، يتموضع العجائبي في السرود القديمة بنية شديدة الخصوصية.

ويأبى صاحب المعجم الفلسفي إلا أن يجعل من العجائبي مرادفا للميتافيزيقا، حين يقول: العجيب **fantastique** يطلق اليوم على كل فاعلية خاصة بتلاعب الأفكار أو على كل رغبة طارئة لا تستند إلى سبب معقول.

ويقدم تودوروف تعريفا للعجائبي على النحو التالي: "العجائبي هو التردد الذي يحسه كائن لا يعرف إلى القوانين الطبيعية فيما يواجه حدثا فوق الطبيعي حسب الظواهر. إن مفهوم العجائبي إذا يتحدد بالنسبة إلى مفهومي الواقع والمتخيل"[7].

وفي ضوء هذا التعريف يمكن أن نستشف أن تودوروف هنا لا يقدم تعريفا بقدر ما يقف عند العجيب الذي يحصره في ذلك التردد الذي ينتاب المتلقي والمتراوح بين الحيرة والدهشة في ضوء علاقة الواقعي بالمتخيل، فما دام هذا المتخيل يتجاوز حدود القوانين الطبيعية المتعارف عليها علميا وفيزيائيا، فإن العجائبي يتحدد وفق مفهومي: الواقعي والمتخيل.

وقد نخلص إلى ما انتهى إليه تودوروف الذي يرى أن الأدب العجائبي جنس قائم بذاته، جوهره التخيل والتحرر من حدود العقل، إلا أنه سرعان ما يجمع بين العجيب والغريب حين يقول:"لا يمكن إقصاء العجيب والغريب عن تفحص العجائبي، فهما الجنسان اللذان يتراكب معهما"[8].

أما وظائف العجائبية، فتتمثل الروافد الجوهرية التي يتسرب منها هذا الجنس القائم بذاته، ليعلن عن كثير من الحقائق، أو على الأقل ما يتراءى له أنه ذو قيمة في حياة البشر، ويقسمها تودوروف إلى ثلاثة وظائف في ظل الأدب بعامة، هي الوظيفة الاجتماعية، والوظيفة النقدية، ثم الوظيفة الأدبية.

ففيما يخص الوظيفة الأولى، يتوسل الأديب في محاولة تعبيره عن الواقع الاجتماعي بما هو فوق الطبيعي وفوق الواقع ليجعل منه ذريعة للتعبير عن تلك الحقائق الاجتماعية، فتكون بذلك العجائبية وسيلة كشف لا غاية، أوهي قناع يسرد

من خلاله واقعا اجتماعيا بعينه، بغية نقده أو تغييره، لاسيما حين نضع في الحسبان ما يحيط بهذا الأديب من أدوات الرقابة والقمع، فيلجأ – في ضوء ذلك – إلى هذا اللون التعبيري الذي تتوفر فيه مساحة من الحرية في معالجة الموضوعات التي تمثل المحظور أو المسكوت عنه الذي يبلغ مستوى "الطابو".

أما الوظيفة الثانية، فتتعلق مثل سابقتها بنفسية الأديب الذي ينشئ أدبا عجائبيا وهو محاصر بمراقبة لصيقة وصارمة لما ينتجه إذا كان لا يتماشى وتوجهات السلطة، أو المجتمع، أو يتناقض مع بعض أهدافها من قريب أومن بعيد، فيحتال هذا الأديب في طرق تلك الموضوعات التي تدخل في المحظور إلى إسناد الأقوال والأفعال المراد تمريرها إلى الشياطين والمردة قصد النجاة من العقاب المحتمل.

وصفوة القول إن الأدب العجائبي، على اختلاف وظائفه وتعدد مستوياته السردية، ومدى ثرائه بما هو فوق الطبيعي وغير المألوف حسبما تنص على ذلك المعجمات العربية والغربية، فإنه في حاجة ماسة إلى دراسته وفق مناهج حديثة لترينا ما به من كنوز خيالية، ومؤثرات أدبية واجتماعية لها قيمتها على المستوى الإنساني المعرفي وعلى المستوى التخييلي الذي لا يخلو من بنى سردية يمكن أن ينظر إليها على أنها ذات خصائص جمالية أسلوبية في تراثنا العربي قديمه وحديثه.

الهوامش والإحالات

[1] لسان العرب لابن منظور (أدب) مادة عجب، ط3، 1994، ص 581 - 583.

[2] القاموس المحيط للفيروز آبادي، فصل العين، باب الياء، دار الجيل، بيروت، ج1، ص 105.

[3] المورد، قاموس (عربي-إنجليزي، دار العلم للملايين البعلبكي، ص 750.

[4] القاموس العصري، عربي- إنجليزي، المطبعة العصرية، القاهرة، ط9، ص 424.

[5] حمادي المسعودي، العجيب في النصوص الدينية، مجلة العرب والفكر العالمي، بيروت، العدد 13، 14، سنة 1971، ص 28.

[6] محمد أركون، الفكر الإسلامي، قراءة علمية، ترجمة هاشم صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، ط2، 1992، ص 189.

[7] تزفيتان تودوروف، مدخل إلى الأدب العجائبي، ترجمة الصديق بوعلام، مراجعة محمد برادة، دار شرقيات للنشر، القاهرة، ط1، 1994، ص 44.

[8] Tzvetan Todorov, Introduction à la littérature fantastique, Col. Points, littérature, Ed. du Seuil, Paris, p. 166.

الوجود والعلامة اللغوية
في روايات المسعدي

أ.يحي عبد السلام
جامعة فرحات عباس- سطيف-

ملخص:

إن الكيان اللغوي هو الحامل للفكر والإحساس، والحامل لمتناقضات الوعي واللاوعي، والوجود والغيب، وهو الذي يساير الصيرورة الزمنية، لذلك يرى " المسعدي " أن لكل وجود نسقه اللغوي. وعليه فالوجود العربي مختلف عن أي وجود آخر لانتمائه إلى اللغة العربية التي تختلف في نسقها عن غيرها، ولها كيانها العلاماتي الخاص بها في زمن بدأت لغة وثقافة الآخر تحاول طمس كيانها وكيان المنتمي إليها، فوجود " المسعدي " في اللغة العربية ومن نسقها الدلالي الذي يحمل رموز اللغة من خلال جدلية الذات / اللغة وإمكانية بناء كيان ووجود خاص.

ésuméR :

L'entité linguistique est le support de la pensée et de la sensation. Le support aussi des contradictions du conscient et de l'inconscient, du concret et de l'invisible. Il est en parfaite harmonie avec le cours du temps, raison pour laquelle Al-Mes'adi considère que toute existence dispose d'un système linguistique. De là, l'existence arabe se démarque de toute autre forme d'existence, en raison de son appartenance à la langue arabe dont le système est différent de celui des langues. Elle dispose aussi d'une essence référentielle spécifique, dans une période où la langue et la culture de l'autre avait déjà commencé à tenter à l'occulter et à occulter l'entité des parties qui s'en réclament. Donc, l'existence d' Al-Mes'adi dans la langue arabe, depuis son système sémantique qui véhicule la symbolique de cette langue à travers la dialectique entité/langue relève de l'entreprise de la construction d'une entité et d'une ontologie particulière.

يتناول هذا البحث قضية الوجود وكيفية التأصيل لها من خلال العلامات اللغوية كوجود معبر عن الكينونة الإنسانية، في روايات الكاتب التونسي محمود المسعدي الذي حاول أن يؤصل لوجودية تهتم بالوجود كفلسفة وكتصور خاص للفعل والحياة، وباللغة كضمان لهوية ذلك الوجود وانتمائه الثقافي والحضاري، وكحامل لمقتضيات الكينونة الخاصة بكل وجود . وذلك في تصور مشابه لما ذهب إليه "سارتر" في كتابه الوجودية مذهب إنساني ومعه "هيدجر" من أن الوجود يسبق الجوهر، وهذا يعني عند سارتر أن الإنسان يوجد قبل كل شيء، ويصادف ويظهر في الطبيعة، ومن ثمة يجد ويعرف". (1)

لذلك راح المسعدي يهتم بالوجود الإنساني وبالعلامة اللغوية في خلقها لذلك الوجود والتعبير عنه لأن الإنسان أيضا نتاج اللغة، "ولا يمكن فهم ذلك فهما صحيحا ما لم نسلم بوجود رابط بين الرغبة واللغة، وما لم نعرف الذات نفسها باعتبارها كائنا متكلما كما يفعل "لاكان" إن ما يعين الوجود البشري بالنسبة "للاكان" تعيينا أحسن من غيره هو أن الفرد يظهر ضمن عالم يوجد فيه شيء ما وجودا دائما وقبليا: أي توجد فيه اللغة". (2)

وعليه كانت العلامات اللغوية الوسيلة التي اعتمد عليها المسعدي في تصوره للوجود والكون كوجود وللغة في حد ذاتها كتأصيل لذلك الكيان وذلك الوجود في كتاباته، لأنه بغياب اللغة يغيب التعبير عن الكيان ويغيب الخلق.

ويجمع اللذين تناولوا لغة المسعدي بالدراسة على أن اللغة طاوعته واسترسلت له فصاغها كيف ما شاء، وتفرد باستعمالها وتركيبها وانتقاء مفرداتها واختيارها. يقول طه حسين عن لغته: "أما كاتبنا فقد أذعنت له لغته إذعانا واستجابت له في غير مقاومة ولا عناء وأخشى أن تكون قد استجابت له أكثر مما ينبغي فأطمعته في نفسها وأغرته أحيانا بأن يشق عليها ويرهقها من أمرها عسرا"(3). فكأن اللغة عالمة بما يريده منها فأطلعته عن أسرارها ومعانيها وإمكاناتها وكانت علما على رواياته بما ميزتها عن غيرها من الروايات، وعنها يقول "توفيق بكار" في مقدمة رواية "حدث أبو هريرة قال": "تتحرك في النص

مشحونة بمادة الفكر الحديث ومثقلة في الوقت نفسه بتوالد معانيها" [4]. فكان محمولها منظوره للوجود وللحياة، وبعث لهما وبعث للوجود اللغوي متبنيا الفصحى وإمكانية تعبيرها عن أحدث القضايا وأعقد الأمور، لأنها علامات على الأشياء فتكون الأشياء كذلك وليس العكس وهذا ما ذهب إليه "ش س بورس" من "أن العلامة هي شيء ما ينوب لشخص ما عن شيء بصفة ما وبطريقة ما". [5]

وإذا كان هذا دأب اللغة، فإن المسعدي يرى أنها عندما تكون على نسق معين تكون خالقة لوجود من نسق خاص، وموجدة لذات من طراز معين، وإذا كان ذلك كذلك فهو يرى أن اللغة العربية الفصحى هي الكفيلة بالتعبير عن من ينتمي لهذا الكيان اللغوي ولذلك لم يستعمل مفردة عامية في رواياته قط، على الرغم مما ينادي به بعض النقاد من وجوب استخدام العامية للحوار حسب نوعية الشخصية. ولذلك لم يورد المسعدي من الألفاظ إلا ما عرف في العربية أنه فصيح ولا يخرج عن هذا الإطار، فلا توجد في رواياته الثلاث مفردة عامية واحدة، فقد أمعن في الفصحى ولم يرد لرواياته غيرها. ولا يدخل فيها الألفاظ الدخيلة إلاّ ما شاع عن العربية أنها استعملته مثل هيولي: "البهاء المنبث من النور قيل عبرانية أو رومية معربة. وكلمة دهليز الفارسية، وشيطان وأصلها يوناني، وكلمة جهنم العبرية، ومارستان التركية، وصهريج: مكان تجمع الماء وهي كلمة فارسية". فهذه الألفاظ "دخلت في كلام العرب وليست منه". [6] كما هو وارد في لسان العرب لابن منظور.

وتلك الكلمات مع قلتها فقد ورد بعضها في القرآن الكريم كشيطان وجهنم واستعمل بعضها أدباء العربية في القديم " فهو يبتعد عن كل دخيل ومولد وكل عامي فالنتيجة واحدة بالنسبة لجميع هذه الأصناف أن المسعدي يتلافاها ويسقطها من كلامه بحرص شديد". [7]

ولا يميل المسعدي إلى الألفاظ المستحدثة ولا يستعملها إلا في موضع واحد حيث ذكر كلمة هاتف ومذياع في السد، "أوهي آلة سيبتدعها الناس يوما ويسمونها

المذياع أو الهاتف"، فالهاتف الذي يستعمل في الاتصالات في العربية يسمى المسرة، وقد استعمل المسعدي كلمة هاتف بمعناه القديم والمذياع بالمعنى الحديث.

وما طرح "المسعدي" العامي والدخيل إلا لأنه لا يرى فيهما أصالته ولا يمكنهما أن يحققا للذات العربية كيانها بعد الذي أصاب الذات واللغة العربية من حملات الاستعمار على شمال إفريقيا،ومحاولته طمس الهوية العربية وتغيير الشخصية بالتركيز على اللغة.

وفي حوار "لماجد السمرائي" مع "المسعدي" يكشف عن سبب تمسكه بالعربية "لأني لم أجد لغة تمكنني من التعبير عن أعمق ما أجد في أعماقي، وأعمق ما أشعر به في باطني، وأعمق ما أستنبطه وأقف عليه بتفكيري من اللغة العربية، هي لغة الدقة وهي لغة الباطن وهي لغة الدقائق في الفكر وفي الإحساس وفي الوجدان". (8)

فهو يرى أن اللغة وجود ضامن للوجود تجعل هويته مختلفة عن كيان لا يعتمد هذه اللغة في تفكيره وذلك لإحساسه بالعلاقة الجدلية بينهما وعليه تكون الذات في انتمائها للعربية وطموحها وتحقق ذاتها تختلف في وجودها عن أي وجود آخر تكون لغته غير عربية، ولذلك عاد إلى الفصحى يبث فيها الروح من جديد بعد محاولات الطمس والتهميش التي تعرضت لها، فيعبر بألفاظ كثيرة لم تعد مستعملة الآن ويرى فيها البعض أنها غير مألوفة خشنة، ولكن الجو العام لرواياته وإطارها المكاني وشخصياتها وتكوينها وانتماءها اللغوي ومسعاها في الوجود يكون بلغة الانتماء والتفكير، ولذلك كانت اللغة علامة على كل ذلك، كوصفه الجبل في رواية السد، "نـــباته كالإبر، وأرضه ضمأى، وغباره كثير، وسماؤه صفراء". (9) مكان لا حياة فيه ورغم هذه الصفات يجب أن تخلق فيه الحياة ويكون ذلك بمحاولة غيلان إنجاز سدَ يروي عطش الأرض ويقضي على غبارها وأشواكها وفي نمائها وحياتها تحول في حياته.وفي تغيير واقع الأرض تغيير لواقعه وتحقيق لوجوده.

ومثل هذه المناظر تكثر خاصة في رواية حدث أبو هريرة قال إذ يعود المنظر نفسه في نهاية هذه الرواية "فنظرت فإذا نحن وصلنا جبلا حزيزا صعودا". [10] إنه الانتقال في المكان والتحول من مدرك إلى آخر غير مدرك ومن الصعب تصوره وبناء على ذلك يتطلب منه اتخاذ موقف معين.

ويقول كهلان عن البئر "وكنت جعلت عليها عريشا واتخذتها كنا ومكمنا إذا أصبت فيئا أو سبت سبية". [11] ومثل هذا الفعل وإن كان من الصعلكة والاعتداء قد يكون تحولا للذات في سعيها وتقلباتها في الحياة.

ومن المفردات اللغوية التي قل استخدامها، ولم يعد لها ميل هذه الكلمات التي وردت في رواياته الثلاث وكانت بمثابة علامات على أماكن ذات طبيعة خاصة وتنتمي لمنطقة جغرافية معينة وبيئة ذات وجود خاص ومنها يتحدد المكان في أدق تفاصيله.

السيفـــات: سفية ، سفا: ذرت الريح الرمل وحملته.

الحـــــوم: القطيع الضخم من الإبل أكثره إلى الألف.

الكارعات: النخيل التي تنبت على الماء ولا يفارق الماء أصولها.

الديــــــر: الدارات في الرمل بعد أن تهدأ الرياح.

ترهـــات: الطرق الصغار الغير الجادة، الواحدة ترهة. [12]

وعلامات لغوية على فضاء من هذا النوع يتطلب من الذات المنتمية له تفكيرا يليه فعل خاص حتى تتمكن من تحقيق ذاتها وإخضاعه لقدرتها.

ويعود المسعدي لبعض العلامات الشبيهة بالعلامات اللغوية يجعل منها علامات على ما هو معلوم لدى الذات وما غاب عنها وعن التفكير وصعب على النفس تحديده، فيخترع له كلمات جديدة غير معروفة، مبهمة، ولا تخضع للميزان الصرفي المتداول تنفر منها الأذن ويتعطل اللسان في نطقها ولا معنى لها إلا ما تتطلع إليه هذه الذات في رواياته وتسعى إلى تحقيقه، وهذه الألفاظ واردة في إنجيل (صاهباء) وتسابيح الرهبان في رواية السد، والذي جاء ما يقرب من الفصل فيها

على تلك الصيغة. إنها إشارات للوجه الآخر للوجود الذي لم يولد بعد وهي كوامن الذات وتشابك المعقول باللامعقول والغيبي بالواقعي.

ومن ذلك ما ورد في "حدث أبو هريرة قال" وما تقوله هذه العبارة في رطانة حادة، "فكذب وعصى (بنضلد لم) ثم أدبر يسعى (بنهر تلغم) فحشر فنادى (برآنهندم) فقال أنا ربكم الأعلى". [13] وهو خلق على مستوى العلامة اللغوية وأصواتها وتحدي في مستوى فعل الشخصية الروائية وطموحها لذلك دخلت البربرة على الآية القرآنية (فَكَذَّبَ وَعَصَى، ثُمَّ أَدْبَرَ يَسْعَى، فَحَشَرَ فَنَادَى، فَقَالَ أَنَا رَبُّكُم الأعلَىَ).[14]

وإدخاله لهذه الكلمات على هذه الآية القرآنية ـــ مع العلم أن كلام الله منزه من ذلك ـــ لأنه يريد أن يبين وجودين مختلفين لبطله وقد ألم به الشيطان في النوم. فالحلم يختلط فيه الوعي باللاوعي، ومنطقه غير منطق اليقظة وبالتالي الوجود فيه مخالف لوجود الواقع .

وفي رواية السد يرتل الرهبان سدنة "صاهباء" هذه التراتيل:

مدرا دافــق	ظنوى غافق
بركم الضناهم	كعفر الجلاهم
عميا دافــق	فضوى غافق [15]

فقد جاءت هذه التراتيل التي يركبها المسعدي من أصوات لغوية دون أن تدل على شيء سابق معروف في اللغة، ولا يخضع بعضها إلى مقاييس اللغة العربية، وبها إبهام سجع الكهان، الذي يظهر فيه الرهبان سدنة صاهباء في دعائهم وترتيلهم وأصواتهم المبهمة التي جاءت عمدا غير دالة على معنى، "لأنها لغة الذين ليس لهم ما يقولون، بل الذين ليس فيما يقولونه شيء يستقيم للعقل وللمنطق". [16]

وكأنه نوع آخر من الوجود للعلامة اللغوية في إيجادها لعالم غير منطقي وغير معروف "فاللغة لا تشتغل أبدا وبصورة عملية عبر صورة بسيطة ذلك أن الكلمات المحاكية للصوت "ONOMATOPIE" التي يكون الدال ضمنها من حيث مادتها الصوتية وبصورة تقريبية هي الصورة السمعية للمدلول الذي تصحبه

خصائصه ترتبط هي نفسها بالرمز أكثر من ارتباطها بالصورة". [17] بينما تخلو رواية "مولد النسيان" من مثل تلك المفردات وهي أكثر إغراقا في الفصيح المتداول من الروايتين السابقتين، ولذا كانت الفصحى في رواياته علامات دالة على نفاذ عقل باستعمالها ومطاوعته في نظمها وتركيبها على أنحاء وطرق كثيرة:

فإذا كانت هذه الروايات في العصر الحديث وبعيدا عن عصور العربية القديمة فإن العلامة اللغوية جاءت مرتبطة بالتراث الشعري وبالنثر العربي القديم وبالبيئة العربية الإسلامية، كاستعمال المسعدي لأسماء ذات دلالات قدسية: كالكعبة، والحجر الأسود، وغار حراء، والمدينة، وأبو هريرة، وإكثاره الاقتباس من الألفاظ الواردة في القرآن: كفعل مار: (ترهيأ، أي تحرك وجاء وذهب، ماجت، من قوله تعالى (يَوْمَ تَمُورُ السَمَاءُ مُوْرًا وتَسيرُ الجِبَالُ سَيْرًا) [18] وكلمة كثيب: تلال الرمل، وفي التنزيل العزيز: (وكانَتِ الجِبَالُ كَثيبًا مَهِيلا) [19] أوفعل كشط (وَإِذَا السَمَاءُ كُشِطَتْ) [20] .

والفعل نفسه يذكر بقول الشاعر:

ومستنبح تستكشط الريح ثوبها ليسقط عنه وهوبالثوب مُعصم

و"حجارة من سجيل"، و"خلق الإنسان هلوعا"، فكل هذه الألفاظ واردة في القرآن الكريم. ولفظ يسح الذي جاء في قول امرئ القيس:

وأضحى يسح الماء عن كل فيقة يكب على الأثقال دوح الكنهبل

أو كلمات ضاربة في القدم راسمة لإطار المكاني أو الشخصيات في رواياته، مثل تلك الرمال الندية وتلك الأودية بها صدى هواتف الجن. ومعاجيل: النخيل التي تنتج قبل أن يستكمل الحول. أو لفظ والهة: شديدة الحزن على ولدها. أو صورة هذه الجارية المتعبدة والتي يضفي عليها صفات روحية وحسية، ليس بالإمكان تخييلها إلا من خلال اللغة، وكأن وجودها في تكوينه الجسدي والروحي ما هو إلا صورة أخرى للعلامة اللغوية وفيها يقول: "رأيتها متفتحة إلى الشمس كالذائبة لذة".[21] فهذه الصورة يتم إيجادها من خلال اللغة التي تصور الأشياء

بطريقتها الخاصة، وتجعل منها جارية من نموذج خاص، فتناسب هذه الرموز اللغوية وتكاثف علاماتها هو الذي يصور الأشياء على النحو الذي تريده ويرتبط بمنظومتها، تقول ميمونة في السد لغيلان: "فما قدر لك غير الشروع كبعض الأفعال من أخوات كاد".[22] فما تقوله ميمونة هو من أمارات معرفتها بقواعد اللغة واستعمالاتها، يوافقه فهم عميق منها لحال غيلان في بحثه المستمر عن الوجود، إذ كان لا يكاد يشرع في فعل حتى يتركه لشروع في آخر وهذه من صميم وجودية نيتشه، وتكون القاعدة النحوية هي الأخرى دالة على أفعال غيلان بطل رواية السد.

وينم ذلك عن تمازج بين فكر المسعدي واللغة وبين مختلف استعمالات الكلمة والحروف ومعانيها، فإذا حدث وأن تكررت الكلمة نفسها مرات عديدة في السياق، فإنها تأخذ في كل مرة معنى جديدا، ففي حديث الكلب ترد كلمة (أصاب) عدة مرات في كل مرة تتجلى بمعنى يختلف عن المعنى السابق له، يقول كهلان: "أرحمه فأصيب فيه ثواب المغيث". [23] فأصيب هنا تعني أنال جزاء وثوابا، وفي قوله:"هل أصبت في طريقك منفردا". [24] يريد القول هل لقيت في طريقك. والكلمة نفسها يصبح لها معنى آخر يختلف عن معناها السابق "وكانت تصيب أبا هريرة عند هاجرة كل يوم نوبة شديدة". [25] فكلمة تصيب في هذه الجملة تعني تنتابه حمى شديدة. ويرد فعل "أدركت" بمعنيين مختلفين في موضوع واحد في مولد النسيان "أدركتك قبل أن تفوتني بلا رجعة" لحقت بك". أدركت أنك لم تنس أسماء". [26] عرفت وتأكدت.

أو استعماله لفعل قال في السد:

"سألتها فقالت: أنها تتطهر" بمعنى أجابت.

"جاءها يوما فقال: إني راحل عنك" [27] يعنى أخبرها.

"فقالت وما طريقي بعدك؟ (سألته) فقال: العقبة الوعرة" أجاب.

فهذه الدلالات المختلفة هي وجود دلالي لانهائي، وبالتالي متجددة بتجدد وجودها داخل السياق وحياتها ترتبط به، ولا وجود لدلالة سابقة عن ذلك، فهذه

الكلمات تعني شيئا، وتقول شيئا آخر، لأن المعروف عن الألفاظ لكونها رموزا لغوية في حالة نسيان دائم لماضيها الدلالي، ومن خلال استعمالها تكتسب كيانها ووجودها.

وتتواءم مكونات اللغة وما يريده أبطال روايات المسعدي، فتكون معبرة عما يفكرون فيه ويشعرون به ويختلج في سرائرهم، فعن شعور خاص لمدين في"مولد النسيان" يقول: "وكنت تجعلين نعومة يديك على فمي كالمنى تسري من القلب.. ألا تقتربين.. فأجد لين أيام كنت معي في الحياة". [28] فهو يشعر أنها كانت معه في الحياة ولم تعد كذلك، ولم يعد يجد طعما معها لهذه الحياة لأن الموت يطارده ويبحث له عن الدواء فلا يجده فعساه يجد الحياة عندها، ويدعوها كي تشاركه في البحث عن ذلك الدواء مصدر الحياة.

فالرموز اللغوية ميالة إلى ما يريده الأبطال وتسمح به هي عن نفسها، كموضوع الحديث عن النفس وبما بها من أحزان وآلام وتوافق الألفاظ الدالة على الكآبة وعدم الاطمئنان مع الحالة النفسية لمدين الذي يقول لليلى: "ثم نظرت فإذا الأحلام فانية والأماني ترحيها شديدا رحى الزمان وتذروا هباءها ليالي وأيامي". [29] فما تجيزه اللغة هو الذي يرحي ما لا يرحى كالأماني والأحلام مثلا، ويجعل للزمان رحى معها يقضى على كل شيء، وهذا تعبير عن صيرورة كل شيء للفناء بدائرة الزمن الذي لا يفنى، وكأن الأشياء خلقت من العدم وله، وحياتها في عدمها.

• وحين يتكلم "أبو هريرة "عن الخمر يصبح لها وجودا مختلفا عن المألوف، فيتطلع لضياء لون الخمر في أحشائه، فكان "أبو هريرة" في حديث الوضع "يبعث بكأسه في النور ويقول: "يا لهفي على خمر تغشاه ظلمات الأحشاء وددت والله لو تبع البصر ضياءه فيها". [30]

ولما كانت رواياته عن الخلق والفعل والسعي لتحقيق الكيان وفي ذلك بعث للوجود فإن اللغة كانت في هذا الشأن حادة اللهجة شديدة قوية الرمز تفوح برائحة التحدي فهذا غيلان يفصح عن إرادته في السد: "سننشئ وسنخلق، سنعلم هذه الأرض الشجاعة والعقل والبأس والشدة، ونهز أهلها هزا.. ونستخدم نبيهم ورجالهم ونساءهم وحتى "صهباءهم" ومالهم من قدرة.. وننفخ في كل شيء حياة". [31] إنه

وجود في مستوى اللغة يؤكد عزيمة غيلان بالأفعال المتتابعة والمفعول المطلق هزا، ودلالة العبارة على المستقبل مع شدة في لهجة المفردات، إذ سيسخر كل شيء يمكن أن يكون في الكون لإرادته، وهذا ينبئ بتكامل بين الفكر واللغة والإرادة في هذه الرواية، ومنه ينطلق المسعدي في "محاورة مبادئ ومفاهيم حيث لا يمكن أن يعبر بغير تلك اللغة، ولا يمكن أن تكون لها أفكار غير تلك وإلا انهار السد". [32]

فطريقة تركيب الكلام، واستعمال الكلمات في الجملة دليل على أنه ليس للكلمة قيمة تعبيرية، وبالتالي وجود ما لم تترجم عن الذات وكيفية إدراكها الأشياء، وحسن تنسيقها يعطيها الحركة ويبث فيها الروح فتسرى الجمل بالأفكار، وبما يختلج في النفس من أحاسيس، كالحيرة والاندفاع، والطموح.

فما هي طريقة المسعدي في جمله وكيف يركبها؟.

إن الجمل من حيث الشكل طويلة، وأخرى قصيرة ومن حيث التركيب اسمية وفعلية، وأكثر ما يستعمله المسعدي في روايته الجمل الفعلية "فالجملة المبدوءة عنده بفعل تفوق الجملة الاسمية". [33] والسبب في ذلك أن روايته ترتكز على الحوار والجدل، وموضوعاتها تتعلق بالفعل والخلق، وفرض الذات لوجودها، ومحاولات الأبطال تحقيق أهدافهم لا يكون إلا بالحركة والفعل، وشخصية مثل أشخاص المسعدي وقد قال عن بطله : كان كالماء يجري لم نقف له في حياته على وقفة قط .

- فالوجودي لا يعرف الاستقرار والثبات والتوقف وإلا كانت نهايته، ومن كانت هذه طبيعة حياته، فكيف يمكن للمسعدي أن يرصد حركاته دون اللجوء إلى اللغة من خلال الجمل الفعلية التي تتطلبها مثل هذه الحركة الدائبة للشخصية، وما تميزت به موضوعاته من صراع بين الحياة والموت، وبين الحركة والسكون، والتقاعس والإرادة، وبين أن يكون الشخص أولا يكون، وبين الغلبة في الحياة من عدمها .

ولهذه الجمل الفعلية عند المسعدي "استعمال خاص، فهي قصيرة تكتفي بفعل وفاعل ومفعول به". [34] وذلك حينما تكون الأحداث سريعة ويكون الصراع شديدا بين الأبطال فيما بينهم، أو بينهم وبين ما في الكون، يقول غيلان:

ـ دعي يا ميمونة الخيمة

ـ إلى أين ؟

ـ نطلب فرجة وفسحة (35)

لقد كان غيلان في ضيق وقلق، وهذا الحوار تعبير عن قلق الوجودي من التخييم أي حط الرحال والثبات، وبالتالي طلب من ميمونة أن تخرج معه حتى يتخلص من السكون الحاصل وتتخلص معه ميمونة من ركونها في الخيمة، ومن تشاؤمها.

ويخاطب مدين أسماء فيقول لها: "صارعت الموت، وناصرت الحياة ، قالت: أحذر فإنه من صارع الموت قد مات" (36) .

فمدين يخبر أسماء بما فعله بعد رحيلها عنه، فحصر فعله في (صارع) و(ناصر) وبهذه الصيغ الصرفية الدالة على الاستمرار وقضاء وقت طويل في البحث عن إكسير يقف في وجه الموت ويضمن له الحياة، وحاول كثيرا ولم يفلح في إيجاد دواء وما تغلب على الموت.

وهذا النوع من الجمل الفعلية القصيرة "في حديث أبو هريرة قال" قليلة لاعتمادها على السرد والوصف، وطغيان رواية الخبر مما استدعى استعمال الجمل الفعلية الطويلة، وهي التي لها إمكانية التفسير، ومناقشة القضايا وتحليل تشعباتها، من ذلك ما ورد في حديث الحق والباطل" فدخلنا عليه مرة فوجدناه بفناء بيته وقد بسط فيه فرشا خفيفا، وجلس فأطرق وسجا، فسلمنا وقلنا وقد أدركنا فيه هما باطنا، فيم هذا الوجوم". (37)

فقد تتابعت أفعال ثلاث "جلس وأطرق وسجا"، وذلك لبيان الحالة التي أصبح عليها "أبو هريرة" فهو في حالة أخر من الوعي غير واعي بما يجري حوله فقد دخلوا عليه وسلموا وسألوه عن سبب سكونه وإغراقه في التفكير وهو لا يجيب.

وفي السد يدور الحوار بين غيلان وميمونة عن العقبات التي اعترضت السد، وجهوده وإقامته، وانتصاره على العقبات، فتطول الجمل لسببية ترتبط بالأفعال، ولسببية أخرى ترتبط ببناء السد، تقول ميمونة: "ثم ألم ينفجر عليك ماء دافق في الشهر

الثالث جرف أعلى سدك وحطم شهرين كاملين من عملك وجهودك. غيلان: بلى ولكننا تألبنا على المياه، فرفعنا ما حطمت وعمرنا ما أخلت ورددنا السيل ونفينا الجرف". [38]

فقد اضطرت ميمونة لاستعمال أفعال دالة على خيبته من مثل: انفجر، جرف، حطَم، وهي علامة على الفشل وتحطم بناء السد وجهوده، وبالتالي مرحلة من وجوده ليعارضها بأفعال غاية في البأس والتألب على ما هو حاصل من مثل: تألبنا، ورفعنا في مقابل انفجر، وعمرنا ونفينا في مقابل جرف، ورددنا في مقابل حطم، ويبين هذا عن صراع حاول فيه كل واحد منهما أن يقنع الآخر بمنطقه، فيقابل غيلان كل فعل تستعمله ميمونة بفعلين غاية في التحدي وإذا كنت هي قد استعملت المفرد فقد عارضه بصيغة الجمع مع الضمير" نا" نحن الدال على الوحدة والقوة أيضا.

وبتعدد الأفعال وتعاقبها تحدث عنها الاستنتاجات والاستجابات، فتداعت الأفعال "تألبنا" ورفعنا "وعمرنا" فأدى ذلك إلى فعلى رددنا ونفينا، ويكشف طول الجمل هذا إصرار غيلان على الفعل واستمرار فيه، وعناد الوجودي للوصول إلى المبتغى دون كلل، ومواصلة الدرب لتحقيق الذات، ففي تألبنا على المياه، سيطرة على قوى الطبيعة، وفرض للذات لذاتها في الكون حتى أمام طوفان المياه.

ويحدث مدين ليلى عن الروح بعد أن تتخلص من الجسد وقد "ذهبت هائمة، يسكنها الزمان وتحيرها الذكرى، ويزورها ما انقضى من حياتها يتحرك فيها ما ضاع من آراء وأحلام وأفراح إلى الأبد، فإذا همت أن تقف وتستريح لدغتها عقرب الزمان فسارت". [39] فتلك الروح أصبحت هائمة لأن الذكرى تحيرها، والزمان يحركها، فهي لا تكاد تقف حتى تلدغها عقرب الزمان فتعود إليها الحيرة من جديد؛ حيرة على ما ضاع منها فلم تتمكن من تحقيقه، ولو حققت آراءها وأحلامها وآمالها ما حل بها ذلك، ففعل "لدغ" في الجملة طابق بين فعل الوخز والحركة، فمع اللدغة تقفز الروح سائرة في حركة دائمة لا تعرف السكون، لأنها مسكونة بعجلة الزمن، وإذا كانت هذه حال الروح بعد الوفاة فما بال صاحبها راكن إلى السكون وهو على قيد الحياة.

وهذه الجمل الفعلية تكون منفصلة حينا وتكون متصلة بالجملة الاسمية أحيانا أخرى. فإذا كانت هذه وظيفة تلك فما وظيفة هذه؟.

للجمل الاسمية القصيرة والطويلة دورها في كتاباته، وهي ثرية بالدلالات المختلفة، مساهمة في بلورة معنى الوجود، فيرد فيها فقط ذكر ما تحتاج إليه، ويحذف منها كل لفظ زائد، تقول ميمونة "الذئب صوتك يا غيلان" فهي تعنى عواء الذئب، فقد حذفت كلمة عواء في الجملة، لتكون دالة عن عمق الحالة النفسية التي كان عليها غيلان، وكشفت ألمه في هذه الحياة، فالذئب دائم العواء وفي جوع مستمر، وكذا غيلان في توقه للفعل، وهوسه ببناء السد.

وقالت ليلى لمدين "في مثل هذا العشي" إن ما دفع ليلى أن تخص تلك العشية بالحديث لأنها عشية تختلف عن عشية الأمس، ولها نظير في السابق، وإنها استهوت ليلى فأعادت إليها ذكريات سابقة، وعبرت الجملة عن جديد مضى وقديم استجد، حالة نفسية سابقة وأخرى آنية شبيهة لها وفي ذلك إشارة لعبثية ما يقوم به مدين فتذكره بالماضي يعود مرة أخرى.

وسألت ريحانة أبا هريرة عن السبيل الذي اختاره لنفسه، فقال: "العقبة يا ريحانة"، فلم يضف المسعدي إلى هذه الجملة أي فعل أو كلمة أخرى، واكتفى بعبارة العقبة يا ريحانة، لأن السبيل الذي اختاره صعب بالنسبة لهما، وترمز هذه الجملة من قصرها الشديد إلى أنه سيتركها بعد أن كانت سكنا له، هو لا يحب السكون ومن كانت هذه حاله فإن حياتها ستكون صعبة معه ومن دونه، لأن لكل وجهة في الحياة، فقد اختارت الثبات وفضل هو الحركة والصعود وعليه ستكون حياته أصعب لأنه سيكون كالسالك طريق العقبة .

فهو يحذف من الجملة كل ما من شأنه أن يجعلها أكثر طولا مما تضمنه من معنى، فيعبر بأقل الكلمات عن أغراضه التي يريد التعبير عنها.

وفي مولد النسيان يتحدث مدين عن طبيعة "رنجهاد" الساحرة: "فيها احتقار للناس غاية". (40) والتركيب العادي لهذه الجملة يتطلب أن يكون على النحو التالي: فهي تحتقر

الناس غاية الاحتقار، فهو يحذف التكرار، ويركز على كلمة "احتقار" ثم يؤخذ الصفة "غاية" ليبين مدى احتقارها للناس، فكأن الذي يلجأ إليها محتقر لذاته متخل عن وجوده .

ويقول غيلان: "لا حاجة إلى مأدبة" وكان يمكن أن يقول لا حاجة لنا في إقامة مأدبة فخلص بذلك جملته من الألفاظ الزائدة التي لا تضيف شيئا للمعنى، فيحقق غرضه بأسرع ما يمكن.

والواقع "أن الفرد لا يمكنه عندما يتكلم، سوى تمرير حاجته المزعومة يريد إرضاءها عبر بعض الطلبات، أي عبر اللغة. والحال أن هذه الأخيرة خارجة عن الذات، وهي دائما موجودة ــ هنا قبلا ــ لدى مجيء الذات إلى العالم". (41) ففي خروج أبي هريرة هائما على وجهه، وموت الجهات الست عنده، وعدم قدرته على تحديد وجهته، انغلاق لسبل الحياة أمامه وعدم جدوى مسيرته، وضياعه فكرا وزمانا ومكانا، فكان يقول في حديث العمى : "لقد ماتت الجهات الست. أو يقول من ضاعت قبلته فليسر ولا يطلب شرقا ولا غربا". (42) وهذا ضياع وجودي كلي على مستوى الشخصية، وبالتالي أدى إلى انعدام في مستوى الإدراك وليس انعدام في مستوى الواقع فالجهات موجودة ولكنها لم تعد مدركة من قبله، ولم يعد لها وجود، ولكن اللغة عبرت عن ذلك اللاوجود.

ولما كانت اللغة هي ركيزة التفكير وأن الإنسان يولد وهو مزود بملكات لغوية وراثية تخص انتماءه، فإنه عبر عما يريد بطرق شتى وألفاظ مختلفة القصد الواحد وإن كان المحمول مختلفا، من ذلك قوله في حديث المزج والجد "قد قاما واضطرما كرمال الكثبان نشأة الريح" والمعنى قريب منه في موضع آخر من الرواية ذاتها "حتى رايتهم كالسافيات تنفضهن الرياح" وهذه الصورة ترد مرة أخرى في حديث الطين: "واد.. لا تبرحه المعصرات المعميات" فكل هذه الصور على الرغم من اختلاف أسلوبها تعبر عن الرياح تذرو ما تجده أمامها، ففي تأصيل المسعدي لهذه الجمل أصالة القدماء، يقول محمد العلاوي عن سمة الجمل عند المسعدي إن "له من أناقة القدماء نفوره من التشعب في الجملة، أو اقتصاده في تعريفها فالجمل الطويلة أو

المتلازمة قليلة باستغنائه في جملة عن الموصلات الكثيرة، ويكون النعت أو الجملة الحالية هي البديل الذي يغنيه عن التشعب في الجملة". (43) كقوله "وجلس إليها مدين في اطمئنان وسكون"، فالجملة الأخيرة تبين حالة كان عليها مدين ولم يستعمل فيها اسما موصولا، أو يكرر فيها فعلا قد يزيد من تشعبها وطولها.

ولا يعنى ذلك عدم استعماله للجملة الاسمية الطويلة، فهو يستخدمها بكثرة "وتربط في غالب الأحيان بالجملة الفعلية بواسطة حرف إذا الفجائية" (44) وهي سمة غالبة في جمله وتلعب دورا أساسيا في الربط بين الجمل، تقول ميمونة وقد رأت السد في نومها: "ثم إذا الجبل أمامي، فيتحرك وتمتد يداه، فيدفع الجماجم دفعا دويا، وإذا الجماجم تنفلق في شبه الصيحة.. وإذا الجبل يتقدم نحوي". (45)

فكأن زلزالا يقتلع السد لذلك تعاقبت الأفعال ناقلة للأحداث ووقعها بسرعة مع قوة تأثيرها تطلب استعمال "إذا" التي تفيد هنا المفاجأة في تدافع حجارة السد التي كانت بمثابة جماجم لأنها تحمل أفكار غيلان وتدابيره.

وفي غاب "رنجهاد" نظر مدين "فإذا هياكل من عظام رميم تقوم فتمشي ثم تكتسي لحما وألوانا".(46) فإن "إذا" هنا تعبر عن الفزع الذي أصاب مدين في غاب رنجهاد الساحر، فهو ما كاد يستقر نظره على هياكل من رميم حتى فوجئ بها تعود إليها الحياة، وكأن أمنيته ما تحققت إلا في عالم السحر الذي لا يؤمن به وهو أيضا عالم الغيب يحدث فيه كل شيء.

وفي "حديث البعث الأول" يصف أبو هريرة منظر الفتاة وهي ترقص "جعلت الفتاة تدور أو تقف وتقوم وتهبط فتقع في هيأة الساجد فإذا هي قائمة أو ترتفع فإذا هي ساجدة".(47) فما أفادته "إذا" في الجملة دقة الحركة واسترسالها في شكل معين بين الوقوف والجلوس، وتعلق أبو هريرة بهذه الفتاة ما هو إلا تحول منه عن السكون وكان له ميلاد جديد مع هذه الراقصة.

إن ميل المسعدي إلى هذا النوع من الجمل لما لهذه الصيغة من تنويع في دلالة الجمل على الأفعال الخاصة، ومن تأكيد على رمزيتها، ومن بث لروح الحركة في الفعل وفي الجملة، ومن تجديد لها بتجدد الوجود .

والغالب في رواياته هذا النوع من التركيب والجمل، الذي تكون فيه الجملة الأولى تتميز بالسكون، كركود وسكون الخانعين غير المتطلعين من كثير من شخصياته، وعلى عكس الجملة التي تليها إذ تتميز بالحركة، فتتلاحق المعاني مسترسلة وراء بعضها بانية للفعل، أو مطورة للذات، أو معبرة عن سعيها في البحث عن كيانها وعدم الاستسلام لأي عائق، أو معرفة للثبات، وذلك شأن الوجودي في هذه الحياة.

ومن سمات لغة المسعدي التقديم والتأخير في الجمل فيعينه ذلك على تغييب المعنى والقصد الذي يريده، فهو في السد يصور نفوس القوم الذين رآهم غيلان عندما ذهب إلى الوادي "إنما هم قوم أفعمت نفوسهم مياه كاذبة". (48) إن الماء الذي يرده غيلان هو ماء التطهر الذي يجدد للنفس روحها وحياتها ويغسلها من كل ثابت ويحولها من حال لآخر، بينما النفوس في هذا الوضع، هي التي أرادت أن تكون نفوسا كاذبة تخيلت أنها تسقى ماء، وليس الماء هو الذي يملأ هذه النفوس فهي تعيش راضية بوضعها في وادي القحط.

وفي الرواية نفسها في"حديث العدد" قام أبو هريرة ينصح أحياء العرب: "فأنتم راضون؟ أما أن ترتفعوا إلى الشدة والبأس، ألا توقدونها حمراء ليس يردها جان ولا إنس".(49)

وأهل ذلك الوادي بطبيعته الموحشة القاسية وإذعان أهله للربة، وعبادتهم للقحط فقد استسلموا للفقر فدعا أفراده إلى الوحدة والثورة على واقعهم، فخرج بهم إلى الصحراء، يعلمهم كسب حياتهم وطريقة فرض وجودهم، وهو في دعوته هذه لهم شبه بدعوة "نيتشه" الذي يقول: "إني بحاجة إلى رفاق أحياء لا أموات أحملهم حيث أريد". (50)

وقالت ريحانة في حديث "التعارف في الخمر": "فحامت عيني فلاح لي وراء الجبل دخان كلا دخان". (51) تداخل الصور والموجودات وتماهي الأشياء، فلما أجالت نظرها، رأت من بعيد جبلا ومن خلفه رأت شيئا يشبه الدخان وليس بدخان، فكما يجري الحدث في الواقع تنتظم العبارة اللغوية في التركيب عبارة "دخان كلا دخان" الواقعة فاعل، لسببين أن الجبل أول ما رأت وهي متأكدة أنه جبل وأن الدخان لم يكن واضح المعالم فتأخرت رؤيته.

كل ذلك دليل على أن المسعدي يعتني بالفكر واللغة اللذين يتبناهما فيعبر بمزاوجة بين المستوي الدلالي والتركيبي، فيؤدي ذلك إلى بعض الاستعمالات الخاصة للغة المعبرة عن تصور الوجودي للكون ففي السد، يقول غيلان عند وصوله الجبل: "إنه الجبل.. وليس بجبل". (52) فالجبل الذي وصل إليه مرتفع من تراب يخلو من كل حياة، وهو يريده جبلا يحبس الماء، وبالتالي يكون مصدرا للنماء والعيش والحياة .

وأغفت عين مدين في مولد النسيان "فكان منه كالنوم وليس بالنوم" (35) وهذا النوع من العبارات يصور حالات اليقظة والنوم أي بين الوعي واللاوعي وهي في الغالب حالات شعورية تعيشها شخصيات روايته. وكل هذه الأنواع من الجمل يوشيها السجع، ويبسط عليها جناحيه فيسئ إلى المعنى فتخال الجمل موزونة مقفاة كأنها شعر، فقد خرج مدين في مولد النسيان دون أن يحدد لنفسه مسلكا، "فإذا مدين هائم على غير هدى انصرف من بيته فعدا، ثم تمهل فمشى، وخرج من باطن دويه فأصغى". (54) فهو يجري في الغاب تحمله رجلاه حيث لا يدري، فيتمهل ويمشي، وتهزه هواجس نفسه فيتوقف ليصغ لها، محتار بين كل ثنائيتين لغويتين وجوديتين .

وفي حديث القيامة يسمع أبو هريرة ريحانة تغني :

"هذه الدنيا إنـــاث   كلها تدعوا الذكور
يسمع منها لهاث   بـــدؤه بدء الدهور .
أساف ونائلة
كم أردنا الروح فيضا   جارفا صخر السدود
وأثرنا النفـــس غيظا   داويـــا مثل الرعود
أساف ونائلة" (55)

فهذا التقسيم المتوازي بين الجمل وعدد الكلمات المتجانسة في هذه العبارات وتشابه مخارج حروفها الأخيرة هو من صميم فنية اللغة العربية وأحد أوجه وجودها الفني.

فلم يكن الوزن والسجع غاية الكاتب وإنما فرضته اللغة في انتقالها وتحولها من اللسان، وكأن المسعدي يجانس بين النغم للرقص فلا رقص إلا بنغم وبين السجع للغة ولا وجود للغة أدبية إلا بتناغم في جميع مستوياتها.

أو قوله في مولد النسيان "وكانت السادسة أشدهن عليها ظلاما قتاما.. فقال: أيتها الأكوان كوني"[56] فالكيان كلمة، والوجود عليه يكون كلمة توجده اللغة أو تلغيه ولها أن تنهيه.

واختياره لشكل رواية حدث أبو هريرة قال على طريقه الحديث والسند وهو نوع من محاولته بعث الأساليب القديمة وإمكانية إعطائها وظائف تختلف عن وظائفها السابقة وهو نوع جديد في وجودها، مثل "حدث أبو هريرة قال" أو عدم اتفاق الرواة، "قال أبو عبيدة"، وتلك كانت طريقة رواية الحديث أو نقل الأخبار في القديم .

ولشدة انشغال غيلان بالسد، وجعله محور فكره وهاجسه، فإن كلمة (سد) تكررت في الرواية كثيرا، لأنها رمز الخلق والجهاد وحركة غيلان، وما قدر له من شأن في هذه الحياة.

وكلمة (جبل) تكررت قرابة الأربعين مرة، لأنه يشكل الإطار المكاني للرواية، وما يمثله الجبل من عظمه في الخلق التي تكررت هي الأخرى أكثر من ثلاثين مرة، ذلك أن الرواية تقوم على الفعل وخلق ما يذهب بالقحط فيعبد للأرض النماء والعظمة .

وفي مولد النسيان تتكرر كلمة موت ثمانين مرة لأن كل هم مدين كان طلب الخلود وإيجاد دواء لعدوه الموت، الذي يقف عائقا في وجه طموحه وفي محاولة تخليد الجسم ويسبب له الحيرة والقلق حتى أصابه جنون الموت.

وكلمة (إيمان) ترد في "حديث الغيبة تطلب فلا تدرك" سبع مرات وكلمة (كفر) أربع مرات، فقد دخل أبو هريرة الدير لتطهير نفسه من الذنوب ولأجل الإيمان، ولكنه خرج كافرا بالدين.

ووظيفة هذا التكرار تعميق الإحساس بالقضايا التي تعالجها الرواية والشعور الذي تعيشه الشخصيات، ومن أجل الغرض نفسه يعتمد المسعدي على عنصر المقابلة في الكلام

والمواضيع وبين طبيعة الشخصيات، ولبيان صراع الإنسان في الوجود وصراعه للمجهول والطبيعة وصراعه مع أخيه الإنسان من منطلق حب السيطرة لدى الإنسان.

فقد كان المسعدي "خصب الخيال، نافذ العقل غنى اللغة، يشيع الحياة والعقل والمنطق في الجبل وصخوره وحيوانه المستأنس والمتوحش". (57) فهو يرى الحجارة تتحرك، فإذا من صفاتها الروح والكلام، ويرى الشيء المعنوي فإذا صورتها مادية وروحية خالصة.

وفي موضع آخر "وأدركت نائلة أنه عاوده الرحيل، وكره الشجرة على الطريق باردة الظل تدعوه أن يقف ويستريح". (58) فقد بث في هذه الشجرة ذات الظل البارد روحا تحس بمشاق سالك الطريق فتدعوه لأن يستريح. وفي ذلك إغراء لغيلان بالتوقف وهو ممن يرفض التوقف والاستراحة.

وهذا له نظير في مولد النسيان، تقول ليلى: "والله ما رأيت كهذه الأرض أنثى تضبع وتعوي من قلة الصبر". (59) فقد أصبح هذا الكوكب الجامد ذا حس وشعور، وشوق كمن ابتعد عنها زوجها فلم تعد تطيق صبرا، وهي أرض تنتظر من يبث فيها الحياة والخصب.

فهذه الصور الذهنية "تعيد تشكيل المدركات وتبنى منها عالما متميزا في حدته وتركيبه وتجمع بين الأشياء المتنافرة والعناصر المتباعدة في علاقات فريدة تذيب التنافر والتباعد وتخلق الانسجام والوحدة" (60)، فتتداعى العلامات اللغوية في سهولة خالقة لكيان جديد خاص بها.

وقوله في "حديث الطين" عن الريح وقد كشفت له عن أنيس: "إلى أن كشفت لي عن رسوم بالية فيها جمجمة بالية فذهب ذلك بوحشتي ونزع فرحي"، فصورة الجمجمة البالية كان من المفروض أن تثير فيه الرعب والخوف، أنها هنا تذهب بوحدته ووحشته، وهي ترمز إلى أن الإنسان لا يكون إنسانا إلا بعلاقته مع الآخرين، ومن طبيعته أن يعيش بين الناس، وفي الوقت نفسه فهي تزيل عنه فرحته لأنه ظن أنه لن يلاقي إنسانا قط بعد أن فر من كل قنوع خانع.

ومن منطق الرمزية اللغوية تتعدد الإشارات والإيحاءات في رواياته، فرواية السد ترتكز على جملة من الرموز اللغوية التي تعبر عن الفعل والجهد والخلق، ففي موضوعها المتعلق بإنشاء "سد"، رمز للبناء والنماء والحياة والقضاء على القحط والجدب، ورمز لإرادة الإنسان يسعى إلى تحقيق كيانه وبلوغ هدفه وفرض وجود والسعي لآخر يكون أفضل منه.

وغيلان كما قال عنه المسعدي "رمز الإنسانية الباسلة المتجاوزة لحدودها المتسامية إلى الوصال والاتحاد". (61)

وليس هذا الاتجاه إلى الرموز إلا إغراقا منه في إيمائية اللغة وتوالد دلالاتها وتداخلها وفرضها لمنطقها، فيتداخل الأسطوري بالواقعي والخيالي بالمدرك، وتجد أساف ونائلة مثلا محلا لها من رواياته، فيرد سبب رحيل أساف عن نائلة لأنه كره أن تكون بيتا ثابتا وفي عدم مساعدة ميمونة له وبقائها على طبيعتها دون أن تتغير شبه من نائلة "فكان يخشى أن تنقلب الحركة والرحيل والشوق إلى صخرة وقوف"، (62) وفي هذا قلق الوجودي على مصيره.

وقد شبه طه حسين غيلان "بسيزيف" ألبير كامي ويمكن أن يكون ذلك في النكبات التي لحقت بالسد، غير أنها لا تشابهها نهائيا في نهايتها، فالسد كتب قبل أسطورة كامي وجهد سيزيف عند كامي جهد لا ينقضي ولا ينتهي، جهد لا غائي فالصخرة دائمة الانحدار وسيزيف معها دائما وذلك ما قدر له.

أما جهد غيلان بعد المحاولات المتكررة فقد أقام السد وحقق أمنيته وترك السد بعد أن أكمله وقد سألته "مياري" ولعلها تكون رمز الحياة والجمال والطموح والإرادة، فقد رأى ذلك السراج في منتهى الغاب "أنظر إليه يدعونا زجاج صفاء، وعزم أمنية، انظره قرارا في الزلازل على الزلازل" . وهو انطلاق إلى وجود غير وجود السد، فقد اتجه مع مياري إلى ذلك النور رمز الأمل والخلق ثانية، غير آبه بالسد.

وفي التحاق مدين بغاب رنجهاد أيضا رمز إلى قصور الفكر عند المسعدي وأن المعرفة الكاملة تكمن في بعض جوانبها في السحر، وذلك الغاب رمز المجهول

وما غاب عن الإدراك ورمز للزمن الذي تخفى صورته عن الإنسان، ففي الغاب تتجسد حركة الزمان أمام عين مدين ويرى بعد أن غشيه الدوار "هياكل من عظام رميم تقوم فتمشي وتكتسي لحما وألوانا"، وكان ذلك أمله في الوجود التغلب على الموت وبالتالي التغلب على الزمن فيمتلك خاصية الزمن.

وهذه الاستكانة والاستسلام ثار عليها أبو هريرة في "حديث البعث الأول" بعد أن كان قانعا مسلما بكل ما هو موجود، وبعد خروجه من المدينة التي رمز بها إلى عدم الصفاء إلى الطبيعة مصدر كل شيء في صورته الأولى التي خلق بها، ورؤيته الفتى والفتاة وهما يرقصان عاريين فتحول كل شيء داخله، ورأى في ريحانة أنها كانت تحول بينه وبين اتحاده بالمطلق.

وخلاصة القول إنه لما كان النسق اللغوي هو الحامل للفكر وللإحساس، والحامل لمتناقضات الوعي واللاوعي، والوجود والغيب، وهو الذي يساير الصيرورة الزمنية، لذلك يرى "المسعدي" أن لكل وجود نسقه اللغوي. وعليه فالوجود العربي مختلف عن أي وجود آخر لانتمائه إلى اللغة العربية التي تختلف في نسقها عن غيرها، ولها كيانها العلاماتي الخاص بها، لذلك كانت لغة "المسعدي" في رواياته فصيحة بعيدة عن كل عامي ودخيل، في زمن بدأ التراجع عنها، وبدأت لغة وثقافة الآخر تحاول طمس كيانها وكيان المنتمي إليها، وجد "المسعدي" في اللغة العربية ومن نسقها الدلالي الذي يحمل رموز اللغة من خلال جدلية الذات / اللغة إمكانية بناء كيان ووجود خاص .

فتنوع مفرداتها ولانهائية طرق إعادة تركيبها وتنسيقها، معجميا ونحويا وصرفيا ودلاليا وصوتيا، جعلها متجددة بتجدد الفعل والحركة والخلق في الوجود، مفسرة للمتناقضات والمتشابهات، للحقيقة والعبث، للشك واليقين، للقلق والسكون، للحق والباطل، وخالقة لكيانات خاصة بها لا تعرف إلا لها، سامحة بالابتكار فيها طواعية كلما اقتضى الوجود والكيان ذلك. فكما تهيم الذات في البحث عن هويتها تهيم اللغة معا في البحث عن نظام لها يمكنها من تجسد نفسها كلغة، وتجسيد هوية الذات كوجود.

<u>الهوامش:</u>

1 – جان بول سارتر: الوجودية مذهب إنساني. مكتبة الحياة. بيروت. 1973. ص 4.

2 – جاك لاكان: اللغة الخيالي والرمزي. منشورات الاختلاف. الجزائر. 2006. ص 11.

3 – طه حسين: السد قصة تمثيلية رمزية للكاتب التونسي محمود المسعدي. جريدة الجمهورية 27 فبراير 1957.

4 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. دار الجنوب للنشر. تونس. ط 2. 1979. المقدمة.

5 – ميشال آرفيه وآخرون: السيميائية أصولها وقواعدها. تر: رشيد بن مالك. منشورات الاختلاف. الجزائر. ص 26.

6 – ابن منظور: لسان العرب. تح: عبد الله الأكبر، محمد أحمد حسب الله، هشام محمد الشاذلي. دار المعارف. (د ت). مادة: هيل، صهرج، دخل.

7 – فاطمة الأخضر: خصائص الأسلوب في أدب المسعدي. تونس. 1971. ص 20.

8 – ماجد السمرائي: حوار مع محمود المسعدي. الحياة الثقافية عدد 13. 1981. ص 59.

9 – محمود المسعدي: السد، شركة النشر لشمال إفريقيا، تونس، ط 1، ص 56.

10 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. الدار التونسية للنشر. تونس. ط 1. 1973. ص 181

11 – المصدر نفسه: ص 105.

12 – أنظر هذه المفردات في لسان العرب لابن منظور.

13 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. ص 98.

14 – سورة النازعات. الآيات (21-22-23-24) .

15 – محمود المسعدي: السد. ص 87.

16 – محمود المسعدي: تأصيلا لكيان. مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله. تونس. 9197. ص 81.

17 – جاك لاكان: اللغة الخيالي والرمزي. ص 95.

18 – سورة الطور. الآية 10. 19 – سورة المزمل. الآية 14.

20 – سورة التكوير. الآية 12.

21 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. ص

22 – محمود المسعدي. السد. ص 141.

23 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. ص 102.

24 – المصدر نفسه. ص 104.

25 – المصدر نفسه. ص 106.

26 – محمود المسعدي: مولد النسيان. الدار التونسية. 1984. ص 62.

27 – محمود المسعدي: السد. ص 144.

28 – محمود المسعدي: مولد النسيان. ص 21. 29 – المصدر نفسه. ص 61.

30 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. ص 46.

31 – محمود المسعدي: السد: ص 165.

32 – الحبيب محمد علوان: محاولة في فهم رواية السد. دار بوسلامة. تونس. 1979. ص 47.

33 – محمد صلاح الدين الشريف: الجملة عند المسعدي. تونس. 1973. ص 47.

34 – راجع: المرجع نفسه. ص 64. 35 – محمود المسعدي: السد. ص 81.

36 – محمود المسعدي: مولد النسيان. ص 26.

37 – محمود المسعدي: حدث أبوهريرة قال. ص 81.

38 – محمود المسعدي: السد. ص 130.

39 – محمود المسعدي: مولد النسيان. ص 50.

40 – محمود المسعدي: مولد النسيان. ص 43.

41 – جاك لكان: اللغة الخيالي والرمزي. ص 11.

42 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. ص 127.

43 ـ محمد اليعلاوي: الشكل في حدث أبو هريرة قال. حوليات الجامعة التونسية. عدد 12 سنة 1975. ص 93.

44 – محمد صلاح الدين الشريف: الجملة عند المسعدي. ص 192.

45 – محمود المسعدي: السد. ص 99 ـ 100.

46 – محمود المسعدي: مولد النسيان. ص 93.

47 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة. ص 21 ـ 22.

48 – محمود المسعدي: السد. ص 77.

49 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. ص 199.

50 – فريدريك نيتشه: هكذا تكلم زرادشت. تر: فلكس فارس. دار القلم. بيروت. ص 44.

51 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. ص 83.

52 – محمود المسعدي: السد. ص 57.

53 – محمود المسعدي: مولد النسيان. ص 78.

54 – المصدر نفسه. ص 68.

55 – محمود المسعدي: حدث أبو هريرة قال. ص 47.

56 – محمود المسعدي: مولد النسيان. ص 86.

57 – طه حسين: السد قصة تمثيلية رمزية للكاتب التونسي محمود المسعدي. جريدة الجمهورية 28 فبراير 1958.

58 – محمود المسعدي: السد. ص 145.

59 – محمود المسعدي: مولد النسيان. ص 19.

60 – أحمد إبراهيم الهواري: نقد الرواية في الأدب العربي الحديث في مصر. دار المعارف. القاهرة. ص 151.

61 – محمود المسعدي: السد. ط 2. ص 269.

62 – محمود المسعدي: السد. ط 1. ص 145.

الخطاب الأدبي من منظور لساني تداولي
نماذج تحليلية من قصيدة الياقوتة لسيدي الشيخ

أ.د: صالح الدين زرال

جامعة فرحات عباس – سطيف –

ملخّص:

لقد سعت اللسانيات في بداية ظهورها إلى البحث عن الأدوات الإجرائية المساعدة في تحليل اللغة وفق رؤية علمية؛ أي أن هذه الغاية هي التي وجهت البحث بمكان أن يتحصل المتكلم أوالمستمع على حد اللساني في بداياته، لكن سرعان ما أحس علماء اللغة بأن مرام اللسانيات لا ينحصر في الكفاية اللسانية التي يمتلكها المتكلم؛ فتلك أداة يحقق بها أهم هدف هوالتواصل وبناء على ذلك فإنه من الواجب سواء على قدر كاف من معرفة الظروف والمؤثرات المحيطة بالموقف الكلامي، وعليه ظهرت مقاربة لسانية جديدة بأدواتها وآلياتها تعالج المواقف الاتصالية المختلفة التي يتحسن من خلالها اللسان البشري، وهذا ما يحاول المقال الكشف عنه، وذلك من خلال مناقشة مضامين هذا التوجه، إضافة إلى محاولة بسيطة لتحليل نماذج من قصيدة الياقوتة التي بين يدي القارئ

Résumé:

Après la ferveur pour la syntaxe des années 1930 -1960 et la passion pour la sémantique des années suivantes, la théorie contemporaine cherche dans ce qu'on appelle la (pragmatique) l'inspiration nouvelle pour comprendre la nature et le fonctionnement du langage. Et ceci nous conduit à traiter les principes et les méthodes de cette nouvelle approche, pour savoir que le contexte est une piéce maitraise dans l'analyse pragmatique du discours.

أوّلاً: مدخل:

إنّ الحديث عن مفهوم السّياق وظهور النّظرية السّياقية ورؤيتها للعلاقة الوطيدة بين البنية والاستعمال، يحيلنا على أن نحذّر في تعاملنا مع ذلك كلّه من الخلط بين مفهوم البنية والاستعمال، يقول الباحث " عبد الرّحمن الحاج صالح " موجّهاً أنظارنا لهذه القضيّة: " **إنّما يفسّر اختيار لفظٍ معيّنٍ في تأدية غرضٍ معيّنٍ في حال**

خطاب معيّنة وليس المعنى وحده – حتّى في هذه الصّورة – يفسّر وجود لفظين معينين. **فما هو راجع إلى اللّفظ لــه قوانينه الخاصّة به غير قوانين استعمال اللّفظ.** فدراسة هذا **الجانب الاستعمالي** للّغة هو الذي يسمّيه الأوروبيون الآن براغماتيك **pragmatique**. وأصبح الآن الكثير من اللّسانيين الغربيين ومقلّديهم من العرب لا يعرفون إلاّ البراغماتيك بل حصروا كلّ اللّسانيات في هذا الجانب الاستعمالي مقتنعين في ذلك بأنّ بنية اللّغة تفسّرها المعاني المقصودة في الخطاب وهذا خلط فظيع بين ما هو لفظٌ لــه بنية قائمة بذاتها كما قلنا وبين اختيار هذا اللّفظ في حالٍ خطابيةٍ معيّنة. والسّبب يكمن في وقوع نوعٍ من الكلل إزاء البحوث الصّورية في ذاتها والنّفور من دراستها على حدة أي بعيداً عن كيفية استعمال النّاطقين بها. وأكثر اللّغويين الغربيين المحدثين مولعون بالبراغماتيك، أي دراسة استعمال اللّغة، وقوانين استعمال اللّغة اجتماعية أصالة وللبنى اللّغوية جانب آخر غير اجتماعيٍ وهوميدان صوري، وهذا مع الأسف لم ينتبه إليه الكثير من النّاس وفيما يخصّ النّحوفي حدّ ذاته فيقولون بأنّ البنية قُتلت بحثاً في اللّسانيات الحديثة... ".[1] وهذا " يعني أنّ اللّغة نظام لربط الكلمات بعضها ببعض وفقاً لمقتضيات دلالتها العقلية لكي تتمكّن من القيام بوظيفتها الأساسية كوسيلة للاتّصال بين النّاس ".[2] وتأسيساً على هذا المفهوم العامّ فإنّنا نعتقد كما يعتقد الباحث "عبد القادر الفاسي الفهري"، أنّ "النّظر إلى اللّغة ومكوّناتها الجْوهرية يتغيّر يوماً بعد آخر، وكذلك الشّوائب الرّبضية التي تتفاعل مع الجوهر لتنتج عن ذلك صورة متعدّدة الأبعاد، أو غير متجانسةٍ أحياناً، بل مستغلقة، يختلط فيها ما ينتمي إلى عناصر اللّغة، وما هو عارض في سيرورات اللّغو"،[3] ويضيف الباحث نفسُه قائلاً: "وهذا التوجّه، توجّه تعدّد الأحداث في الفعل البسيط يتعارض والتّفكير التّقليدي، الذي يفترض أنّ الفعل يدلّ على حدثٍ واحدٍ (إضافةً إلى الزّمن)، مع أنّ هناك ما يوحي بأنّ الحدث مركّب في كثيرٍ من الحالات. فهذا المشكل الأوّل، أي كيف نفكّك الأفعال أو الأحداث، أو ما هي العناصر الأولى، أو الذرّات الحديثة... ثمّ هناك مشكل ثانٍ هو مشكل الأدوار الدّلالية والوظائف النّحوية والرّبط بينهما ".[4]

وهذه المقولة تؤكّد أنّ الإشكال الأساسي الذي يواجه اللّغة، إضافةً إلى بنيتها، هو كيفية تفسيرها فعلاً أو حدثاً، وهذا استلزم من الباحثين الانطلاق أساساً في تجلية هذا المفهوم من تحليل اللّغة فعلاً أوّلاً على المستوى الاختياري، وذلك بِعَدِّ البحث في المفردات الأصل، فمشروع الباحث "أحمد محمّد المعتوق" مثلاً، وهو(نظرية اللّغة الثّالثة)، قام أساساً على فكرة التّأسيس للمفردة قبل التّركيب، يقول في ذلك موضّحاً: " في البدء كانت الكلمة كما يقال؛ ذلك لأنّ عماد كلّ لغةٍ في الأصل هو ألفاظها وصيغها، وروحها وجوهرها الأساس في مفرداتها، وليس في تراكيبها كما يعتقد البعض ولا في قواعد نحوها التي تنظّم هذه التّراكيب ولا في قواعد البلاغة؛ ذلك لأنّ التّراكيب تتكوّن وتؤلّف في الأصل من المفردات، ولولا المفردات لما كانت هناك تراكيب. أمّا قواعد النّحو فوظيفتها الأساسية هي تنظيم العلاقات بين الكلمات أو المفردات والتّراكيب من أجل بناء جمل وعبارات فصيحة واضحة المعاني. في حين تنحصر وظيفة قواعد البلاغة في تنظيم وتنسيق العلاقات بين هذه الجمل والعبارات بما يوافقها من وجوه حسن البيان وأساليب القول ".(5)

وهذا كلّه يحيلنا على مفهوم القيمة **Valeur** عند سوسير، والتي تقول بدوارنية وحركية القطع في لعبة الشّطرنج وكذلك اللّغة، "... ذلك أنّ الحقائق في ميدان المعاني لا تتقرّر إلاّ بلمح أسرار تعبيرات الألفاظ ووجوهها، واقتناص العلائق بين المسمّيات المادّية بعضها وبعض، وبين المجرّدات بعضها وبعض، وهذا يقتضي سياحةً في اللّغة عريضةً، ويعتمد على غوصٍ فيها عميقٍ، كما يقتضي معرفةً شاسعةَ الأبعادِ بطبائع أهلها وحياتهم، وبصراً نافذاً بالعناصر الطّبيعية والاجتماعية والمعيشية المؤثّرة في هذه الحياة، وحسّاً مرهفاً بتذوّق نفوسهم لعناصر حياتهم تلك".(6)

ولئن كان المفهوم البنيوي للتحرّك القويّ للمفردات يتمّ داخل بيت البنية اللّغوية الخالصة، فإنّ هذا المفهوم يوجّهنا نحو التحرّك القويّ للمفردات، إضافةً لما أكّدناه، خارج بيت البنية أيضاً، وعلى هذه الحال يتنزّل مفهوم المفردة، بِعَدِّها الأسَّ

في بناء السّياق، في إطار مفهوم الإقطاعية أو الطّبقية، " إنّ ألفاظ اللّغة ومفرداتها ورموزها منها، كما هو معلوم ما هو **قطاعي خاص**، مرتبط في المقام الأوّل بفئاتٍ أو طبقاتٍ اجتماعيةٍ معيّنةٍ وبمعارف وعلوم وفنون أو مجالات وحقول وظيفية خاصّة وتقنيات ذات طوابع مميّزة، وتلك هي المصطلحات، ومنها ما هو عام مشاع، يستعمله أفراد المجتمع اللّغوي بمختلف فئاتهم، وتلك هي الألفاظ أو المفردات اللّغوية العامّة. وإن كان استعمال هذه الألفاظ أو المفردات يسير على وجه التّحقيق بدرجاتٍ متباينة، ووفق مستوياتٍ معرفيةٍ ومراحلَ سنّيةٍ أو ذهنيةٍ متدرّجة. وإذاً فالحديث عن **اللّغة العربية الثّالثة** هنا يقتضينا أن نبيّن ما يفترض أن يكون عليه طابعها المفرداتي المرتبط بهذين النّوعين من العناصر اللّغوية بنحو أكثر دقّةً ووضوحاً ممّا سبق أن ذكرناه أو أشرنا إليه في الفقرات السّابقة، وهذا بدوره يلزمنا أن نوضّح موقفها أو بالأحرى موقفنا نحن من الألفاظ والتّراكيب الدّخيلة أو الوافدة...".(7) فالعربية الثّالثة هي التي تهتمّ بالمستعمل الآني، والفعلي، بغضّ النّظر عن التطوّرات التّاريخية للكلمات، ولكنّ السّؤال الذي يمكن طرحه في هذا المجال، كيلا نقع في تناقضٍ في تعاملنا مع التّراث، وهو: هل أنّ علماء العربية القدامى نظروا إلى اللّغة على هذا الشّكل أم لا وهو ما يحاول البحث كشف النّقاب عنه. وإذا كانت اللّغة كذلك، فإنّه يجب أن ننتبه إلى أنّها " تحتوي على جوانب شديدة التّعقيد تتطلّب أكثر من منهجٍ وأكثر من وسيلةٍ لفكّ شفراتها وتحليل محتوياتها، وكشف مقاصدها، ولا يتسنّى لمنهجٍ واحدٍ أن يصف خصائص اللّغة وصفاتها أو يفسّر ظواهرها تفسيراً واضحاً يصيب كبدها، ومن ثَمَّ قسّم العلماءُ اللّغةَ إلى عدّة مستوياتٍ تحليليةٍ ليتمكّنوا من كشف محتوياتها وإظهار أسرارها ومعرفة مضمونها. وقد سلكوا في ذلك مناهج متعدّدة يهدف كلّ منهجٍ منها إلى وضع تفسيرٍ دقيقٍ لظواهر اللّغة، والمقصد من هذا إماطة اللّثام عن أبعاد اللّغة الدّلالية ومقاصدها في التّواصل الاجتماعي ".(8)

ثانياً: المفهوم ا جتماعي للمعنى

لقد ركّز كثير من الباحثين في أثناء تحليلهم للّغة على الجانب الاجتماعي لها، وأكّدوا على أهمّيته، كما أتثوا كثيراً على تأثير علم الاجتماع في ذلك بِعَدِّه الأسَّ في هذا التّفكير، ومع ذلك فإنّ تعريفاتهم تلك طبعها نوع من الغموض واكتنف القارئَ اللّ ن، ولم يستطع مثلاً أن يفرّق بين اجتماعية اللّغة عند سوسير **Saussur**، وعند فيرث **Firth**، فممّ تكوّن هذا الغموض أو ما هو مردّه ؟ وقد تعدّدت – كما أشرنا – الإحالات على المعنى الاجتماعي للّغة بصفةٍ عامّةٍ وللدّلالة بصفةٍ خاصّة، فمن الباحثين من لا يحدّد المفهوم الاجتماعي بدقّةٍ ويتركه مفتوحاً على كلّ المجالات، ومنهم من يربطه بالمعاني المحظورة **Taboo**، وهناك من يخصّص هذا المعنى بالاجتماعية الخالصة ويفصله عن باقي المعاني العاطفية أو النّفسية وغيرها.

وإنّ أوّل ما يجلب انتباهنا هو ذلك الرّأي الذي ربط بدايةً المفهوم الاجتماعي للّغة، وقد بدأ بالظّهور مع الفكر السّوسيري الذي يرى أنّ اللّغة اجتماعية بطبعها، وعلى ذلك أسّس معظم الباحثين آراءهم في اصطلاحية الدّليل، ذلك أنّهم لم يراعوا أساساً طبيعة الموضوع الذي تطرّق إليه سوسير **Saussure**، فقد أكّد من البداية أنّ موضوع اللّسانيات إنّما هو اللّغة، واتّضحت الرّؤية بعد ذلك بشكلٍ جليٍّ، فإذا قلنا باصطلاحية الدّليل فذلك يقودنا حتماً إلى التّأكيد بأنّه ربط اللّغة بالواقع؛ وهذا ما نَفَتْهُ البنيوية، ولذلك فإنّ المفهوم الاجتماعي للّغة يستحيل إذاً مفهوماً مرتبطاً بالبناء اللّغوي، وهو ذلك القدر المشترك من المعرفة اللّغوية بين أفراد المجتمع.

وقد عبّر ستيفن أولمان **Steven Ullman** عن ذلك ناقداً هذه الرّؤية: "كلمة السّياق قد استعملت حديثاً في عدّة معانٍ مختلفة. والمعنى الوحيد الذي يهمّ مشكلتنا في الحقيقة هو معناها التّقليدي أي ((النّظم اللّفظي للكلمة وموقعها من ذلك النّظم))، بأوسع معاني هذه العبارة، إنّ السّياق على هذا التّفسير ينبغي أن يشمل – لا الكلمات

والجمل الحقيقية السابقة واللاحقة فحسب – بل والقطعة كلها والكتاب كله، كما ينبغي أن يشمل كل ما يتصل بالكلمة من ظروف وملابسات. والعناصر اللغوية المتعلقة بالمقام الذي تنطق فيه الكلمة لها هي الأخرى أهميتها البالغة في هذا الشأن... ".[(9)]

ويضيف أحد الباحثين في المعنى نفسه قائلا: "... فلا نقبل من يقول إن للكلمة معنى مستقلا، فالكلمة لا محالة ترتبط بمحيطها اللغوي والثقافي، والبيئي، والزمني، والكلمات التي ستوهم بعض الباحثين أنها مستقلة الدلالة... ليست ذات دلالة مستقلة، لأنها قد تفهم عند من لا يحيط بها علما على نحو آخر أولا يفهم مدلولها الخاص الذي يتداعى في أذهان من يستخدمها... ونظير هذا كثير في الثقافات الأخرى التي لا تعلم كثيرا عن مدلول بعض الكلمات المشهورة داخل هذه الثقافات، فلا تلتفت لأهمية هذه الكلمات السيارة مثل " بعث تولستوي"، " أشباح إبسن" فقد لا يفهم القارئ شيئا من مدلولي هذين المثالين، ولكن من أحيط علما بهما يستدعيان في ذهنه المعلومات التي عرفها عنهما... ".[(10)] والأمثلة التي قدمها لا يمكن أن تفهم إلا في ظل هذا المفهوم كما سنرى، ويجب أن نفهم تبعا لذلك أن نص الكلام بشكل عام " يتكون من ثلاثة أشياء؛ الشيء الأول هو إنتاج النص، والشيء الثاني هو تقسيم هذا النص إلى عدد من الأنماط... والشيء الثالث: وضع تلك الجملة في سياق مناسب،وقد عرفنا أن السياق قد يكون **خارجيا**، وقد يكون **داخليا** ".[(11)]

لقد كان للفلسفة الوجودية أثر واضح في الدراسات المنضوية تحت لواء علم الاجتماع، وكذلك علم اللغة الاجتماعي **Socio- linguistique**، " فلا شك في أن مجموعة المفردات سوف يكون لها تعبير عن مواقف محددة وملموسة إذا وضعت في سياقها الخاص، وعلى هذا يمكن اعتبارها انعكاسا صادقا للعادات والعرف والأصول الاجتماعية، وكأن اللغة والحياة أصبحتا مظهرين لحقيقة واحدة، وبهذا أيضا يمكن أن يصبح الأسلوب انعكاسا للفضائل والرذائل، ولخواص الامتياز والضعف في أمة بعينها، ويبدو أن هناك مفارقة في نظرة المفكرين للغة **تنبع من النظرة الفلسفية للوجود** ".[(12)]

وانطلاقا من هذا المفتاح الوحيد الذي يتنزل فيه الإنسان وهو اللغة، يتمكن الباحث من تفسير المواضعات مضيفا: "... إن حقيقة المواضعة تكمن في أنها تحرك الكلام بما يقتضي صرف الخطاب إلى المراد رأسا، وبتقدم المواضعة زمانيا يكتسب الخطاب وحدوية البعد الدلالي. فالمتكلم لا يخاطب باللغة أحدا إلا وهو يريد ما وقعت المواضعة عليه حتى لا يكون ملغزا أو معميا، فالمواضعات دعامة الانتظام البلاغي في الكيان وبانعدامها يرتفع العقد الاجتماعي بين أفراد المجموعة اللسانية الواحدة ".[13] " ولا بد أن نشير في هذا الصدد قبل أن نختم المبحث عن أمرين: الأول متعلق بمفهوم الطبقية في المعنى الاجتماعي، والثاني متعلق بمفهوم المحظور في المعنى الاجتماعي أيضا. " أما اللغة الطبقية التي تعني أن كلام طبقة اجتماعية يختلف تماما أو تقريبا عن طبقة اجتماعية أخرى في نفس المنطقة فهذا شيء نادر الحدوث، وإن كان يحدث أحيانا وبخاصة في المناطق المختلفة. وإن سكنى أصحاب الطبقات المختلفة – عادة – في دائرة واحدة،ومنطقة سكنية واحدة، وحتمية التفاهم والاتصال بينهم هو العامل الأساسي في أن أبناء الطبقات الاجتماعية يمكنهم أن يتفاهموا بعضهم مع بعض بلهجاتهم الخاصة "،[14] ورغم تمسك هذا الموقف بندرة اللغة الطبقية، فإننا نعتقد بداهة أن للغة الطبقية وجودا بارزا في ساحة علم اللغة الاجتماعي، ويظهر ذلك بشكل جلي في مجال المصطلحات أوفي مجال اللغات الفئوية كاللغات الحرفية مثلا، وهذا ما يعرف في علم اللغة الاجتماعي بـــ (الجماعات الكلامية) **speech communities**. وعلى هذا الأساس " شاع استخدام مصطلح (سجل السياق) **register** في علم اللغة الاجتماعي،ونقصد به (النوعيات المعرفة حسب سياق الاستخدام) **According to use varieties** وذلك على عكس مصطلح (اللهجات) الذي نقصد به (نوعيات معرفة حسب المستخدم) **According to user varieties**.... وهذا الفصل ضروري، لأننا نحتاج للتمييز بين وحدات لغوية مختلفة للغاية قد يستخدمها نفس الفرد ليعبر عن نفس المعنى بصورة أو أخرى في مختلف المواقف، ولا ينبغي توسيع مفهوم (اللهجة) حتى يتضمن مثل هذا التباين...".[15]

أصول التداولية:

يحيل الكثير من الباحثين على أن فكرة السياق – وهو عنصر أساسي في التحليل التداولي – تعزى إلى لغويي القرن التاسع عشر، وخاصة الباحث اللغوي فيجنر **Wegner**، حيث قرر " أن السياق هو الأساس أو المحيط الذي تعتمد عليه الحقيقة في توضيحها وفهمها، وأنه لا يتضمن عند الاتصال اللغوي الكلمات فقط، بل الصلات والظروف المحيطة والحقائق السابقة ".[16] وهناك من يردها إلى ظهور الفلسفة التحليلية التي تأسست حديثا على يد فريجيه **Frege**، من خلال " أهم التحليلات التي أجراها على العبارات اللغوية وعلى القضايا، ومنها تمييزه بين مقولتين لغويتين تتباينان مفهوميا ووظيفيا، وهما: اسم العلم والاسم المحمول، وهما عماد القضية الحملية ".[17] وقد أكد باحثون أيضا أن النظرية تعزى إلى نظرية فلسفة اللغة العادية، للنمساوي فيتغنشتاين **Wittgenstein**.

ورغم ذلك كله، فإن الأساس الذي انطلقت منه هذه النظرية هو رفضها لمبدأ التحليل الصوري، ومحاولة دراسة المعنى دراسة علمية، وقد تابعت عمل المدرسة السلوكية باهتمام بالغ، وقبل ذلك، نشير إلى أن المنهج السياقي تبلور مع العمل الذي قام به الأنثروبولوجي مالينوفسكي **Malinowski**، في جزر التروبرياند **Trobriand**، جنوبي الباسفيك،[18] واستنتج " أن الترجمة عاجزة عن نقل المعنى، ويجب أن يقترن كل ذلك بوصف تقاليد وثقافة المجتمعات وبالتالي الإحاطة بالموقف ".[19] وعلى هذا يبني مزاعمه على ملاحظته للطريقة التي توافقت فيها لغة الناس مع نشاطاتهم اليومية، وكانت بالتالي جزءا يتعذر فصله عنها، ومن هنا تأسست مقولته المشهورة " اللغة أسلوب عمل، وليست توثيقا للفكر ".[20]

وقد تأثر فيرث **firth** بهذه الفكرة ثم وجهها أداة للبحث اللساني و" يمكن إذا تلخيص نظرية فيرث في كونها تنظر إلى المعنى على أنه وظيفة في سياق، وهو ما عد تحولا في النظر إلى المعنى بعد أن كان يوصف بأنه علاقة بين اللفظ، وما

يحيل عليه في الخارج، أوفي الذّهن من حقائق وأحداث، تلك النّظرة التي كانت سائدةً في الفلسفة الغربية التّقليدية بعد انحدارها من الفلسفة اليونانية. وربّما كان القارئ للفكر الفلسفي، والمنطقي، والأصولي في تراث العربية قد ألِفَ هذه النّظرة العقلية للمعنى. وهي النّظرة نفسُها التي شرحها أوجدن **ogden** وريتشاردز **richards** في كتابهما معنى المعنى **the meaning of meaning**، وطوّراها فيما عُرف بالمثلّث الدّلالي، ويعدّ ما فعله فيرث في هذا الشّأن نقلةً ابستمولوجيةً أنطولوجيةً كبيرةً في حقل اللّسانيات؛ لأنّها دعمت الموقف السلوكي في ذهابه إلى صعوبة البحث الدّلالي المعتمد على المنطق، والتصوّرات الوجودية المختلفة التي كانت سائدةً في الفلسفة الإغريقية، كما فتحت الباب واسعاً نحو نهجٍ جديدٍ في دراسة المعنى على نحو يراعي الاستخدامات الفعلية للّغة.... وذهب إلى أنّ الوظيفة الدّلالية لا تتأتّى إلاّ بعد أن تتجسّد القولة في موقفٍ فعليٍ معيّنٍ ".[21]

يرى باحثون آخرون – على عكس ما يراه البعض من أن السياق هو مؤسس المقاربة التداولية – أنّ الأساس في مفهوم المصطلح، ينطلق من التّساؤلات حول مفهوم **المعنى**، وقبل الحديث عن هذه التّساؤلات، نشير إلى "وضع موريس التّمييز في إطار تقسيمه الثّلاثي لعلم العلامات **semiotics**: 1- النّحو (النّظم) **syntax**: وهو دراسة العلاقة النّحوية للعلامات **Signs** بعضها ببعض. 2- علم الدّلالة **semantics**: يدرس علاقة العلامات بالأشياء التي تنطبق عليها العلامات. 3- علم الاستعمال **pragmatics**: يبحث علاقة العلامات بالمفسّرين... فعلم الاستعمال إذن دراسة لغوية تركّز على المستعملين للّغة وسياق استعمالها في عملية التّفسير اللّغوي بجوانبها المتنوّعة... ".[22]

" إنّ كلمة (المعنى) من الكلمات الغامضة غموضاً مألوفاً بين الفلاسفة وعلماء اللّغة على السّواء. ومن الضّروري أن نفصل أوّلاً بعض استعمالاتها الرّئيسية:

1- كثيرا ما نستعمل الفعل " يعني " **to mean** كمرادف للفعل " يقصد " **to intend** كما في الجملة "أنا أعني أن أزورك غدا". واستنتج بعضهم من هذا الاستعمال أن معنى الجملة يتم تحليله في حدود قصد المتكلم أو الكاتب.

2- كثيرا ما نستعمل كلمة " يعني " فيما يسمى باستعمالها الانفعالي **emotive**، مثلما نقول إن (الكريكيت تعني القدر بالنسبة لي) وهذا مكافئ للقول إنني مهتم بشدة بلعب الكريكيت، وإنني أقضي جزءا من الوقت في مشاهدتها، والمناقشة حولها...

3- ولطالما نستعمل كلمة " يعني " حيث تكون مرادفة مع " إشارة إلى " أو" علامة على " كما في الجملتين التاليتين: (الدخان يعني النار)، و(انخفاض البارومتر يعني المطر). ويجب أن نميز هذا الاستعمال بعناية عن الاستعمال التالي:

4- استعمال الفعل " يعني " حيث يكون الموضوع كلمة أو رمزا آخر ما (أو جملة) مثلما نقول إن كلمة منضدة تعني شيئا **object** من نوع معين.

إن الاستعمال الأخير هو موضع اهتمامنا، لأنه يمثل حجر الزاوية للنظرية العلاقية للمعنى، ومؤدى هذه النظرية أننا يجب أن نضع تمييزا صارما بين اللغة من جهة و(الواقع) من جهة أخرى، وأن القول بأن أية كلمة لها معنى هو الكلام عن علاقة ما بين الكلمة كصوت أو علامة وبين شيء موجود في العالم الخارجي،(23) وهكذا تلاحظ أن مفهوم المعنى عند هؤلاء انبنى على مفهوم الدلالة الطبيعية وغير الطبيعية وهي أحد أهم أسس التداولية، "ويفترض مفهوم الدلالة غير الطبيعية أن لا يختزل دائما تأويل قول ما في الدلالة اللغوية التواضعية للجملة الموافقة له. إذن يوجد فرق بين ما **قيل** **dit** (الدلالة اللغوية التواضعية للجملة) وما تم **نقله** **transmis** أو ما تم **تبليغه** **communique** (تأويل القول). ويوافق هذا التمييز الذي أهمله سيرل **Searle** مفهوم الاستلزام الخطابي. فالدلالة هي ما قيل، والاستلزام الخطابي هو ما تم تبليغه، ويختلف ما تم تبليغه عما قيل".(24)

وعلى هذا الأساس، تأسّست مقولة دراسة الاستعمالات الفعلية لحظة الكلام، ورغم هذه الأسس التي انطلقت منها الدّراسات التّداولية، إلاّ أنّ القارئ تختلط عليه في كثيرٍ من الأحايين المفاهيم المتعدّدة، ولا يكاد يفرّق بين المجال التّداولي والتّخاطبي والاجتماعي، وهلمّ جرّاً، ولذلك نرى الباحث " طه عبد الرّحمن " يؤسّس مقولة التّداول على أساس التّفريق بين المجالات القريبة من هذا الحقل، وذلك من خلال مشروعه " تجديد المنهج في تقويم التّراث "، يقول معرّفاً بدايةً التّداول: " من المعروف أنّ الفعل " تداول " في قولنا " تداول النّاس كذا بينهم " يفيد معنى " تناقله النّاس وأداروه فيما بينهم "؛... أمّا عن المعنى الاصطلاحي الذي نستعملها فيه، فقد أردنا أن يكون موصولاً بهذا المدلول اللّغوي وصلاً، لأنّ هذا الوصل هو الذي يجعل أوصافه الإجرائية مألوفةً ومقبولةً، وينقل إليها الإنتاجية الموروثة والمبثوثة في هذا المعنى الأصلي. وعلى هذا، فالتّداول، عندنا، متى تعلّق بالممارسة التّراثية، هو وصف لكلّ ما كان مظهراً من مظاهر التّواصل والتّفاعل بين صانعي التّراث من عامّة النّاس وخاصّتهم، كما أنّ المجال، في سياق هذه الممارسة، هو وصف لكلّ ما كان نطاقاً مكانياً وزمانياً لحصول التّواصل والتّفاعل. فالمقصود بـــ " مجال التّداول "، في التّجربة التّراثية، هوإذن محلّ التّواصل والتّفاعل بين صانعي التّراث".(25)

ونفهم من هذا الكلام أن التّداول قوامه التّواصل والتّفاعل بين صانعي التّراث، بغضّ النّظر عن نوع هذا التّراث، وعلى هذا يؤسّس مقولته التّفريقية بين التّداول وغيره من المجالات المتلاقحة معه، حين يؤكّد مؤسّساً: " اعلم أنّ مجال التّداول ليس هو (المجال الثّقافي الاجتماعي) وإن كان يشاركه في بعض أوصافه؛ فهو، وإن تعلّق بالثّقافة مثلَه، فإنّه لا يتناول منها إلاّ ما دخل حيز التّطبيق وأثّر في الجانب العملي في الحياة الثّقافية... واعلم أيضاً أن مجال التّداول ليس هو(المجال الفكراني) أي الإيديولوجي وإن كان يشترك معه في بعض الخصائص؛ فهو، وإن تعلّق بالقيم مثله، فإنّه لا يتّخذ منها إلاّ ما كان مبنياً على حقائق معيّنة ومستنداً إلى الواقع الحيّ، في حين

تكاد الفكرانيات التي هي منظومات من القيم الاعتقادية لا تلتفت إلى حقائق الواقع إلاّ من جهة موافقتها لهذه القيم... واعلم أخيراً أنّ مجال التّداول ليس هو(المجال التّخاطبي) وإن كان يتّفق معه في بعض الأوصاف؛ فهو، وإن تعلّق بالأقوال والمعارف والمعتقدات المشتركة مثله، فإنّه يتناولها بوصفها مستعملةً استعمالاً شاملاً لا جزئياً، دائماً لا وقتياً، أمّا المجال التّخاطبي، فتدخل فيه هذه العناصر التّداولية بوصف المتكلّم والمخاطب مستحضرين لبعضها عند فتح باب التّخاطب بينهما... ".(26)

وهكذا تتأسّس بعض مميّزات المجال التّداولي، وتتّضح قيمته من خلال المجالات الأخرى، فالميزة الأولى تتمثّل في مفهوم التّطبيق والممارسة، بعكس المجال الثّقافي الذي ينحصر في المجال المعرفي، والميزة الثّانية هو تعلّقه المستمرّ بالوقائع الحيّة، ولا يشترط في ذلك تطابقها مع القيم، والميزة الأخيرة التي حدّدها الباحث تمثّلت في مفهوم شمولية الخطاب وديمومته؛ أي عدم ارتباطه بوقتٍ معيّنٍ تبعاً لخطابٍ معيّنٍ.

يطلق بعض الباحثين على التّداولية مصطلحاتٍ عديدةً، منها اللّسانيات التّواصلية " التي تقوم على منظومة ثلاثية الأقطاب أولّها المرسل، باعتباره صاحب المبادأة في التّواصل، وثانيهما المستقبل باعتباره هدفاً مباشراً للرّسالة. وثالثهما المجتمع، باعتباره مصدر العلاقة بين أطراف التّواصل، وباعتباره كذلك مصدر النّظام الذي تبتنى على أساسه هذه العملية ".(27)

ويمكننا أن نذكر بأنّ الدّراسات الوظيفية كان لها عميق التّأثير في الدّراسات التّداولية، بل كانت التّمهيد للتخلّص من الدّراسات البنيوية التي لم تقدّم – على رأي المهتمّين بهذا المجال – حلاً لوجود الخطاب وتمكّنه، وعلى هذا " تعدّ الدّراسات التّخاطبية امتداداً، واستكمالاً لجهود المدرسة الوظيفية، وتأتي هذه الدّراسات نتيجةً طبيعيةً لشعور المهتمّين بها بإخفاق النّموذج التّقليدي للتّخاطب **traditional model of communication** في تقديم تفسيرٍ ناجحٍ لعملية التّخاطب. ويمكن تلخيص أوجه الإخفاق فيه في كونه يتعامل مع التّخاطب في عزلةٍ عن

السّياقات الفعلية التي تُستخدم فيها اللّغة، ويصبغ عملية التّخاطب بطابعٍ مثاليٍ تَتجاهل فيه قضايا اللّبس، والخروج عن المواضعات اللّغوية، وقصر وظائف اللّغة على عملية الإبلاغ، وإهمال الأصول التّخاطبية المفسّرة لمقاصد المتكلّمين ".(28)
وهكذا يمكن القول إنّ مهام التّداولية تنحصر في:

1- دراسة (استعمال اللّغة)، التي لا تدرس (البنية اللّغوية) ذاتها، ولكن تدرس اللّغة عند استعمالها في الطّبقات المقامية المختلفة، أي باعتبارها (كلاماً محدّداً) صادراً من (متكلّمٍ محدّدٍ) وموجّهاً إلى (مخاطبٍ محدّدٍ) (بلفظٍ محدّدٍ) في (مقامٍ تواصليٍ محدّدٍ) لتحقيق (غرضٍ تواصليٍ محدّدٍ). 2- شرح كيفية جريان العمليات الاستدلالية في معالجة الملفوظات. 3- بيان أسباب أفضلية التّواصل غير المباشر وغير الحرفي على التّواصل الحرفي المباشر. 4- شرح أسباب فشل المعالجة اللّسانية البنيوية الصّرف في معالجة الملفوظات...(29)

وهذا الباحث "عبد السّلام المسدّي" يؤمّن فهم المصطلح، حين يعرض لمفهوم الوظيفة الانتباهية، عكس ما قالت به لسانيات جاكوبسون، يقول: " فإذا كانت الوظيفة التّعبيرية تنبثق عن المرسل كلّما تركّز الكلام عليه، وكانت الوظيفة الإفهامية تنبثق عن المرسل إليه، والوظيفة المرجعية تصدر عن المرجع المتحدَّثِ عنه، والوظيفة الانعكاسية تحيل على السّنن المرتّبة لقوانين نظم الكلام، والوظيفة الشّعرية تتولّد عند تكثيف القصد الأدائي على الرّسالة ذاتِها، فإنّ الخطاب إذا ما تركّز على أداة الاتّصال المرتبطة بالمجال الموفّر لاحتكاك الباثّ بالمتقبّل فالوظيفة المنبثقة عندئذٍ هي الوظيفة الانتباهية...".(30)

إنّ هذا المفهوم وغيرَه مؤسّس على مفهوم الكفاية التي تعدّ شرطاً لا يُستغنى عنه في فهم المقاصد، وعلى هذا يفرّق الباحثون بين مفهومها في اللّسانيات وفي التّداولية، أي بين الكفاية اللّسانية والكفاية التّداولية، " فالكفاية الاتّصالية **communicative competence** هي البديل المفهومي المنهجي للكفاية اللّغوية في

النظرية النحوية عند تشومسكي... فالكفاية اللغوية من وجهة نظر أصحاب نظرية الكفاية الاتصالية في أن يناسب الاختيار الموقف الاتصالي والمقصد الاتصالي... ".[31] ويمكن القول وفق هذا الرأي إن " تحليل الخطاب من هذا المنظور يعني تحليل الظواهر التلفظية التالية:

- الأمارات **Indices** الدالة على المتكلم وكيفية انبجاسه في الخطاب.
- استكشاف هوية المخاطب.
- استكشاف موضوع الخطاب (قضايا المرجع **Référent**).
- استكشاف مواقف المتكلم حيال خطابه الشخصي.
- استكشاف الأمارات الدالة على المكان والزمان...[32]

وإذا كانت الكفاية اللسانية تستلزم معرفة المعاني المعجمية والمعاني النحوية، قبل القدرة على توظيفها كلاما، فإن " المعاني البراجماتية لا يمكن إدراكها... اعتمادا على الدلالة المعجمية للكلمتين والمعنى النحوي لهما...؛ إذ لا بد من الإحاطة بالمقام الذي تقال فيه العبارة. ثم إن الإحاطة بالمقام تستدعي في كثير من الأحيان الإحاطة **بالمرجعية الثقافية (Culture) وعناصرها المادية والمعنوية والتاريخية والدينية والأدوار الاجتماعية المتوقعة من الأفراد والجماعات فيها...** ".[33] ولا يتم حصول عملية الإفهام والفهم إلا بالاتكاء على معرفة السياق وفقا لهذا المنهج الذي يتيح للمرسل التلفظ بخطابه بتوظيف كل هذه المستويات، ومن فضول القول إن المرسل قد لا يكون دارسا لغويا، يشهد على ذلك ما نعايشه من خطابات متنوعة لمن يوصفون بالبسطاء والعامة. " وهكذا فإن مباشرة القارئ لنص ما تفترض:

1- الاعتماد على معرفة سياق الحديث **(contexte énonciatif)** وتتفرع هذه النقطة إلى:

- معرفة الفترة الزمنية.
- معرفة المؤلف.

– معرفة الظّروف القريبة والبعيدة.

– الجنس الذي ينتمي إليه الخطاب.

2– معرفة نحو اللّغة (نحو الجملة).

3– امتلاك مجموعة من القواعد المتعلّقة بتنظيم النصّ (نحو النصّ).(34)

وبالنّظر إلى هذه المعطيات، فإنّ الباحث في مضامين التّداولية سيلاحظ وضعاً جديداً على رُقعة المقاربة بين القارئ والمتكلّم والخطاب، وهكذا تنشأ "العلاقة بين القارئ / المتلقّي، والنصّ / الخطاب، علاقة تتمثّل في أمورٍ ثلاثةٍ هي: **أوّلاً**: يتمثّل المتلقّي في علاقته مع الخطاب في نوعين من الأفعال؛ فعل ناقص، ويتجلّى في المتلقّي السّلبي الذي يكتفي بفهمه للخطاب كيفما يكون، وفعل زائد، ويتجلّى في المتلقّي الإيجابي الذي يحوّل فهمه للخطاب إلى تفسير أو تأويل. وهذا يعني أنّه لا ينتج الخطاب الأصل، ولكنّه ينتج خطاباً فهمه على الخطاب الأصل. **ثانياً**: إنّ المتلقّي، في إعادة إنتاجه للخطاب إنْ تفسيراً وإنْ تأويلاً، إنّما من نقصه ينهل لا من تمام الخطاب. وإنّه سيبقى دونه تماماً ناقصاً. ولذا، فإنّ صورة الخطاب الأصل ستكون في إدراكه لها، سبراً وفهماً ومعايشةً، على مثاله نقصاً لا على مثال مرسله تماماً وكمالاً. **ثالثاً**: إنّ التّفسير ناتج ثقافي، قائم على الممكن والنّسبي، وحاصل في الأفهام على مقدار اختلافها وتفاوتها. ولأنّه كذلك، فهو رهن بشروطٍ تاريخيةٍ وزمانيةٍ، وبظروفٍ ذاتيةٍ وإنسانيةٍ بحتةٍ، بينما الخطاب الأصل فمُنتِجٌ ثقافي، وهذا ما يجعله على الدّوام للتّاريخ مجاوزاً، وعلى الزّمان متقدّماً، وأمام الظّروف الذّاتية والإنسانية لا خلفها ".(35)

وقد "أصبح مفهوم الفعل الكلامي **speech act** نواةً مركزيةً في الكثير من الأعمال التّداولية. وفحواه أنّ كلّ ملفوظٍ ينهض على نظامٍ شكليٍ دلاليٍ إنجازيٍ تأثيريٍ. وفضلاً عن ذلك، يعدّ نشاطاً مادّياً نحوياً يتوسّل أفعالاً قوليةً **actes locutoires** لتحقيق أغراضٍ إنجازيةٍ **actes illocutoires** وغاياتٍ تأثيريةٍ **actes perlocutoires** تخصّ ردود فعل المتلقّي كالرّفض والقَبول. ومن ثَمّ فهو

فعل يطمح إلى أن يكون فعلاً تأثيرياً، أي يطمح إلى أن يكون ذا تأثيرٍ في المخاطب،اجتماعياً أو مؤسّساتياً، ومن ثَمَّ إنجاز شيءٍ ما ".(36)

ومهما يكن من أمرٍ فإنّ التّداولية فتحت ذراعيها للدّراسات التي تؤسّس لمفهوم التّأويل والقصد، وقد غدا مهمّاً أن نهتمّ بهذا الفرع من الدّراسة إجراءً يساعدنا في تلمّس طبائع الأقوال في المجتمع، ولا يمكننا بأيّ حالٍ من الأحوال – كما يعتقد البعض – أن نستغني عن هذا الإجراء، ولا يجب أن نتناسى، ونحن نرفض هذا المنحى أو نعدّه جمعاً لفضلات البنيوية، " أنّ محلّل الخطاب، بإيجازٍ، يعالج مادّته اللّغوية بوصفها مدوّنةً (نصّاً) لعمليةٍ حركيةٍ استُعملت فيها اللّغة كأداةٍ توصيليةٍ في سياقٍ معيّنٍ من قبل متكلّمٍ أو كاتبٍ للتّعبير عن معانٍ وتحقيق مقاصد (الخطاب). وانطلاقاً من هذه المادّة، يسعى المحلّل إلى وصف مظاهر الاطّراد في الإحداثات اللّغوية التي يستعملها النّاس لإيصال تلك المعاني والمقاصد... إلاّ أنّ هناك وجوهاً أخرى للاختلاف في المنهج المتوخّى في تحليل المعلومات اللّغوية بين محلّل الخطاب واللّساني الشّكلاني، ممّا يؤدّي إلى استعمالٍ متخصّصٍ لبعض المصطلحات. فبحكم دراسته لاستعمال اللّغة في سياقٍ معيّنٍ من قبل متكلّم / كاتب، فإنّ اهتمام محلّل الخطاب ينصرف إلى فحص العلاقة بين المتكلّم والخطاب في مقامٍ استعماليٍ خاصٍّ، بدرجةٍ أكبر من تتبّعه للعلاقة الممكنة بين جملة وأخرى بصرف النّظر عن واقع استعمالها، أي أنّ محلّل الخطاب حينما يستعمل مصطلحاتٍ مثل الإحالة والافتراض والمعنى الضّمني والاستدلال، فإنّه في الواقع يصف ما يفعله المتكلّمون والمتلقّون، ولا يهتمّ بالعلاقة القائمة بين جملةٍ أو مضمونٍ ما وجملةٍ أخرى ".(37)

وعلى هذا يتأسّس مفهوم الفعل الكلامي في تحليل اللّغة أو الخطاب، ويبني محلّل الخطاب وفقاً لذلك رؤيته للّغة المراد تحليلها فعلاً لغوياً استناداً لبعض الأدوات والآليات التي تساعده في الكشف عن مقاصد المتكلّم ومقصديات المتلقّي؛ أي عن

مقاصد الحوار بشكلٍ عامٍّ، ويتمّ ذلك من خلال أربعة عناصر تمثّل مفهوم استراتيجية الخطاب التي تعني "أنّ الخطاب المنجز يكون خطاباً مخطّطاً له، بصفةٍ مستمرّةٍ وشعوريةٍ. ومن هنا، يتحتّم على المرسل، أن يختار الاستراتيجية المناسبة، التي تستطيع أن تعبّر عن قصده وتحقّق هُدفه بأفضل حالة... وتتدخّل عناصر السّياق الاجتماعية في تحديد استعمالات اللّغة، وفي انتشار بعض الاستراتيجيات على حساب انحسار البعض الآخر، مثل استعمال استراتيجية التأدّب، مقابل استراتيجية الجفاء... وليتواصل المرسل مع غيره بالخطاب، عبر استراتيجيةٍ معيّنةٍ، يقتضي أن يمتلك كفاءةً تفوق كفاءته اللّغوية، ليتمكّن بها من تحقيق ذلك، ويمكن تسمية هذه الكفاءة، بالكفاءة التّداولية".(38) وهذه الأنواع هي: التّضامن أو التّعاون وهو إحدى أهمّ مبادئ التّحليل التّداولي، والتّوجيه، والتّلميح، والإقناع أو الحجاج، وسيتمّ تقديم النّماذج التّحليلية من القصيدة قيد الدّراسة وفق العناصر المذكورة للتوّ.

أوّلاً: الإستراتيجية التّضامنية:

تُعرف هذه الإستراتيجية عند المختصّين في التّداولية، "بأنّ المُرسِل هو الذي يحاول أن يجسّد بها درجة علاقته بالمرسل إليه ونوعها، وأن يعبّر عن مدى احترامه له ورغبته في المحافظة عليها، أو تطويرها بإزالة معالم الفروق بينهما، وإجمالاً هي محاولة التقرّب من المرسل إليه، وتقريبه. وإذا كانت العلاقة بسيطةً بين طرفي الخطاب، أولا يوجد بينهما أيّ نوعٍ من أنواعها، فإنّ المرسل يسعى إلى تأسيسها بالتلفّظ بالخطاب؛ بأن يتقرب من المرسل إليه، بما يجعله واثقاً بأنّ المرسل يميل إليه ميلاً طبيعياً خالياً من أيّ دوافع أو أغراض منفعية...".(39)

ولتطبيق هذه الاستراتيجية، يجب معرفة أدواتها وآلياتها التي تقوم بتحسين العلاقة بين المتكلّم والمتلقّي؛ ذلك أنّ نجاح أو إنجاز الخطاب مرهونٌ بالتّأسيس للعلاقة التّضامنية والتّعاونية بينهما، ويبدأ هذا التّعاون أو التّضامن مع توظيف اسم العلم إنْ اسماً أو كنيةً أو لقباً حسب المقام الذي يستدعيه هذا الاستعمال.

وقد أبدع الشّاعر صاحب الياقوتة * في التّعامل مع أسماء الأعلام خاصّةً وأنّ الدّلالة المحورية للقصيدة تتمحور حول هذه القضية، يقول الشّاعر:

وسَمَّيْتُهَا اليَاقُوت رِفْعاً لِقَدْرِ مَــا * تَسَلْسَلَ فِيهَا مِنْ شيوخٍ عَدِيدَة ب 171. *

ومن هنا فإنّ مفتاح القصيدة هو عنوانها المتمثّل في التّلميح إلى وجود علاقةٍ بين اسم العلم والتّسلسل البديع الذي تتّصف به الياقوتة، وعلى هذا يدخل مفكّك شفرات النصّ وهو مزوّد بالدّلالة المركزية التي تنبّئه بعلاقات التّضامن التي أسّسها الشّاعر في انتقاء الأعلام للتّأكيد على فاعلية هذا التّضامن في الولوج إلى المفاهيم التي أرادها الشّاعر.

وتأسيساً على هذا فإنّ بداية التّضامن تبدأ مع توظيف اسم علمٍ هو النبيّ صلّى الله عليه وسلّم، وهي تُنْبئ عن محاولة الشّاعر كما تفعل الصّوفية الولوج إلى الخطاب من باب الصّلاة على النّبي، ولكنّ الشّاعر لم يذكر اسم العلم ظاهراً وإنّما استعمل الصّفة التي تدلّ عليه، وغالباً ما يستخدم الأفراد في خطاباتهم اليومية الكنى أو الألقاب حين يحسّ المتكلّم أنّه أقلّ درجة من المتلقّي، فيضطرّ لإنجاح خطابه أن يعمل على وتر مبدأ التّعاون، وذلك من خلال مناداته باللّقب أو الكنية، وعليه فإنّ الشّاعر لجأ لتحقيق هذا المبدأ في التّعبير عن لفظ النّبي إلى لفظ الهادي أو لشّفيع وهي من صفات النّبي صلى الله عليه وسلّم، يقول:

وَأُهْــدِي صَلاَةً ثُمَّ أَزْكَ،ى تَحِيَــةً * عَلَى المُجْتَبَى الهَادِي شَفِيعِ البَرِيةِ. ب 02.

وإذا تأمّلنا خطاباتنا اليومية في توظيف الصّلاة على النّبي سنجدها عند العامّة خطاباتٍ عاديةً توظّف فيها الصّلاة بالشّكل المتعارف عليه؛ أي صلى الله عليه وسلم، أمّا العارفون فإنّنا نجدهم يصلّون على النبي بأشكال مختلفةٍ تماماً لأنّهم يدركون جيّداً سمو مكانة النبي، ولذا فَهُمْ يُبدعون هذه العلاقة ويبنونها على أساس التّضامن مع المتلقّين.

ولا نرى مستوى إبداع العلاقة على مستوى الأعلام الخاصّة بالأنبياء، بل كذلك في استخدام الأعلام في مواضعها، وذلك حينما يحيلنا على اسمه بالكنية لا بالاسم، يقول:

فَإِنّي عَبْــدُ القَــادِرِ بْــنُ مُحَمَّــدِ * سَلِيلُ أَبِي الرَّبِيعِ نَجْلُ السَّمَاحَةِ. ب89.

ويشيع استخدام الكُنى في المجتمعات كثيرًا إمّا للتّعبير عن الاحترام والتّقدير، وإمّا للتّعريف بابن الشّخص أو أبيه أو عائلته أو نسله، وهذه هي الغايات في توظيف الكنية بدلاً من الاسم، والشّاعر هنا عرّف بنفسه كنيةً فهو عبد القادر بن محمّد بن سليمان بن أبي سماحة كما ورد في المخطوطات ويلقّب بسيدي الشّيخ، وهو يصل في الشّطر الثّاني من البيت إلى نسله الذي ينحدر من السّماحة، ولكنّ المتأمّل في البيت الذي يلي هذا البيت يرى وكأنّه، بالإضافة إلى التّعريف بنسله، يريد أن يحقّق مقصداً آخر وهو القرب من صفات النّبي صلى الله عليه وسلم أو التقرّب من أخلاقه، ولذلك نلمحه يقول:

وَلاَ فَخْرَ غَيْــرَ أَنّي عَبْــدٌ لِقَــادِرِ * وَأَحْمَدُ تَاجُ الرُّسْلِ أَقْوَى وَسِيلَةِ. ب90.

وهكذا يؤسّس الشّاعر مبدأ التّعاون من خلال التّعامل مع كلّ اسم علمٍ تعاملاً مقامياً بحسب ما تستدعيه الحاجة ولا يتناسى الشّاعر وهو يحدّد مقاصده أن يوظّف المعجّم الصّوفي في رؤيته للأسماء والكنى والألقاب ويتمثّل ذلك في إضفاء اللّمحات والصّفات الصّوفية بدلاً من اسم العلم وهذا ما يُطلق عليه **ألفاظ المعجم** كأداةٍ يحلّل بها الخطاب، وهذا نلمحه غالباً في الخطابات اليومية حين نستعمل بعض الألفاظ المتداولة في سياقها التّضامني من قبيل مبروك وأهنئك وأهلا وسهلا وغيرها، وأحياناً لا تكون في سياقها المباشر، كأن نقول مثلا: أنت مثالي الأعظم، دليل على التضامن مع المتلقّي.

ووفقاً لما ذكرنا نجد الشّاعر يعطي هذه الأوصاف التي تعدّ بمثابة معجمٍ تداولي فئوي، ليحاول تحقيق التّضامن كمبدأ جوهري في الخطاب بدل أن يستعمل

الاسم مباشرة، وعلى ذلك نجد الشاعر أحياناً يعرف بالاسم صفةً، وأحيانا يبدأ بالصّفة ويترك ذكر الاسم آخراً، فمن المثال الأول؛ أي ذكر الصّفات فقط، نجده يقول:

وَغَوْثُ اسْتغَاثٍ ثُمَّ جِرْسُ عُلُومِهَا * وَقُطْبُ لَهُ أَعْلَى مَقَامِ الوِلايَةِ. ب117.

فَشَيْخُ الشُّيُوخِ ذَاك شَيْخُ زَمَانِنَــا * إِلَيْهِ انْتَهَتْ فُنُونُ هذه الطَّرِيقة. ب118.

وفي هذين البيتين نجد مفرداتٍ استُعملت لتدلّ على عالمٍ من علماء الصّوفية، ومن هذه المفردات كلمات الغوث والجرس والقطب والولاية والشّيخ والطّريقة(40)، وكلّها مفردات لا يعرفها إلاّ المتخصّصون في هذا المجال، وعليه فإنّ مبدأ التّضامن والتّعاون يكون تأسيساً على الخلفيات المتعارفة بين طرفي التّواصل، وهذه المفردات إذا تمّ التعرّف عليها حصل بذلك تمام الاتّصال وفق مبدأ التّعاون، لأنّنا سنعرف بذلك سرّ استعمال النّاظم لمثل هذه المفردات المعجمية مكان اسم العلم.

أمّا المثال الثّاني فيندرج ضمن ذكر مفردات المعجم الصّوفي إضافةً إلى ذكر اسم العلم بعد ذلك، يقول:

عن الشيخ شيخ الكل سر هداتهم * إمام كفياض البحور وقدوة. ب143.

به يستغيث الكل شرقــا ومغربــا * أبي حامد الغزالي عين العناية. ب144.

وكما ترى فالشّاعر يضفي على اسم العلم الكثير من الصّفات والمفردات التي يتواصل بها أهل الصّوفية، وقد يبدو للوهلة الأولى للقارئ أنّ هذه الصّفات إنّما هي مجرّد كنايات وتشبيهاتٍ يستخدمها الشّاعر للمدح، ولكنّ هذه التّشبيهات والكنايات تحوّلت عند هؤلاء إلى تعبيراتٍ اصطلاحيةٍ تداوليةٍ ومنه انتقلت إلى مفهوم المعجم التّداولي الذي يحمل مفهوم دلالة المفردة كما تكلّمها أصحابها في زمنها. وبغضّ النّظر عن المثالين السّابقين فإنّ النّاظم يحاول أن يتجاوز مجرّد استعمال الصّفات للحديث عن اسم العلم، بل يستخدم أيضاً ألفاظاً تدلّ على التّضامن، من قبيل استعماله كلمة القدوة كخطابٍ غير مباشرٍ دالٍّ على التّضامن، يقول:

سلكت طريقا لم يطأهــا خلافنــا * ولم يسلكنها غيرنا من خليفة. ب33.

سوى سلف لنا قفونــا آثارهــم * وهم قدوتي من الشيوخ الأجلة.ب34.

إضافةٍ لكلّ ما ذكرنا قد يلجأ صاحب الخطاب لتحقيق التّعاون بينه وبين القارئ إلى استخدام آليات أخرى من مثل **المكاشفة** وهي إظهار الاسم أو إخفاؤه، وقد سبق وأن عرضنا لذلك وتستخدم الكنايات كثيراً ببعض الأدوات اللّغوية كأداة (كم) التي تدلّ على كثرة الشّيء أو هول وعظم الأمر، وقد يكون المتلقّي على علمٍ بالعدد أو عظم الأمر، فيتحقّق بذلك التّضامنُ، ومن أمثلة ذلك قول الشاعر:

حويت لكم كم مراتــب حزتهــا * ولا أنست بدون غيره همتي. ب43.

وإذا تأمّلنا هذا البيت نجده يوظّف أداة (كم) أمام مفردة (المراتب)، وهذا إمّا يدلّ على عظم هذه المراتب في مفهوم الصّوفية إلى حدّ عدم العلم بها أولا نهايتها، أو كثرة هذه المفاهيم، وهكذا فكلا المفهومين يدلّ على التضامن من خلال استخدام هذه الأداة التي توجّه القارئ إلى الإحساس بالدّرجة التي وصلت إليها الدّلالة. ففي الاحتمال الأوّل تأتي (كم) معبّرة عن لا نهائية المعنى، ولذلك يقول الشاعر قبل أن يصل إلى نظم هذا البيت:

وردت بحور الحب فازداد محوها * وغبت فزاد الغيب صفوا لحضرة. ب37.

ولفظة (البحر) تدلّ في المفهوم الصّوفي على لا نهائية المعارف، وتُذكر مقترنةً مع عدم وجود الشاطئ، " ويعني بذلك أنّ الحال الذّي خصّهم الله به من التعظيم وخالص الذّكر لــه والانقطاع إليه، لا نهاية له ولا انقطاع... ".(41)

وبالإضافة إلى المكاشفة الصريحة وغير الصريحة، فإنّ نُكران الذّات يدلّ أحياناً على التّعاون في بناء الخطاب، وذلك حين نستخدم في مخاطباتنا اليومية مفرداتٍ تدلّ على ذلك، من قبيل القول: إنّ هذا الجهدَ هو جهدُ الجميع، مع أنّ الذي قام بالعمل هو فردٌ واحدٌ، وليحاول النّاظم استخدام إستراتيجية التّوجيه، وذلك بالنّصح

والإرشاد إلى الطّريق السّليم، فإنّه يؤسّسها على مبدأ التّعاون، فنلمحه ينصح مستخدماً ضمائر المتكلّم التي تدلّ على الذّات، ثمّ في بيتٍ من شعره يلي هذه الأبيات، نراه ينكر ذاته ويلتفت من استخدام ضمائر المتكلّم إلى استخدام المصدر، يقول:

بل الذكر أقوى ثم أولـــى لسيمـــا * إذا استشعر القلب نعوت الحميدة. ب61.

وكما نرى فإنّنا نفهم من سياق الكلام أنّ النّاظم يحاول أن ينصحنا بإتباع الذّكر وباستشعار القلب للنّعوت الحميدة؛ وذلك يحيلنا على أنّه يوصل رسالةً هي أنّه قد قام بهذا العمل حتىّ تمكّن من النّصح به.

ثانيا: الإستراتيجية التوجيهية:

إذا كانت الإستراتيجية التّضامنية تنبني على محاولة البحث عن آليات التّعاون في بناء الخطاب، فإنّ " لخطاب ذي الإستراتيجية التّوجيهية يعدّ ضغطاً وتدخّلاً، ولو بدرجاتٍ متفاوتةٍ،على المرسل إليه، وتوجيهه لفعلٍ مستقبلي معيّن، وهذا هو سبب تجاوز المرسل لتهذيب الخطاب، من خلال استعمال بعض الأساليب والأدوات اللّغوية التي لا تتضمّن بطبيعتها ذلك؛ فتهذيب الخطاب يأتي لديه في المقام التّالي، في حين يتقدّمه مرتبة تبليغ المحتوى. وتنقسم أصناف المرسل إليه، عند استعمال هذه الإستراتيجية، إلى صنفين؛ الأوّل: المرسل إليه في عدم حضوره العيني عند إنتاج الخطاب، الثّاني: المرسل إليه الحاضر لحظة التلفّظ بالخطاب... .(42)

ويلجأ صاحب الخطاب أحياناً إلى الاستعانة بآليات التّوجيه حسب المقام الذي يستدعيه استخدام الخطاب، فتارةً قد لا يجد المتكلّم خياراً أمامه إزاء موقفٍ لا يحتاج فيه إلى إضفاء الخطاب نوعاً من التّضامن والتّعاون، فيضطرّ إلى توجيه خطابه بآلياتٍ لا تعبّر عن التعاون، ومن هذه الآليات (الأمر) الذي يُعدّ من وسائل التّوجيه إلى فعل الشّيء، والأمر كفعلٍ كلامي قد يحمل دلالاتٍ عديدةً في إطار التّوجيه، قد تتحوّل إلى النّصح أو إلى الرّدع وغيرها من هذه المعاني، وتارةً أخرى يستخدم

الأمر بالأداة، أو بالفعل، وأحياناً يستخدم بألفاظ المعجم التي تدلّ على الأمر ضمناً، وقد استطاع النّاظم، لتحقيق مقاصده المتمثلة في إقناع الطرف الآخر بانتمائه، أن يستخدم في التوجيه الأداة والفعل واللّفظ المعجمي، فمن استعمال الأداة نجده يقول:

فدونك فاشرب وارتومن بحورنـــا * فلها شفا من الأهواء المضلة. ب57.

ومن الفعل قوله:

فصدق فإن الصدق أرفـــع رتـــبة * لمن يبتغي وصولا فاحفظ مقالة. ب65.

ومن اللفظ قوله:

لقد شهد الـــمولى بأني نصيحكم * وأني على نصح جدير بخبرة. ب66.
بالإتباع نلنا المراتـــــب والعلـــى * فبالله ما حدنا عن شرع وسنة. ب91.

وكما ترى، فإنّ الشّاعر يحاول أن يوجّه قارئه بالأمر بكلّ أنواعه، وهذا التّنويع انجرّ عنه معاني النّصح أكثر من الرّدع؛ ذلك إنّ أسلوب النّاظم أسلوب حجاجي؛ ولذلك فتوجيهه لم يكن ردعاً بقدر ما كان نصحاً. وهذا ما نلمسه أيضاً مثلاً في أسلوب التّحذير أو أسلوب الإغراء أو أسلوب الاستفهام أحياناً، ينظر مثلاً الأبيات 160، 54، 74، 75، 76.

- وأحياناً يوجه المخاطِب قارئَه عن طريق ذكر العواقب التي تنجرّ عن بعض الأفعال، مثل قول النّاظم هنا:

وموت على خلاف ديـــن محمـــد * ويبتليه المولى بفقر وقلة. ب95.

فالشّاعر هنا يوجّهنا إلى التّمسك بدين محمّدٍ صلى الله عليه وسلّم، بناءً على العاقبة التي تنتظر هذا الذي لا يتمسّك بالدّين الحنيف وهو الابتلاء بالفقر والقلّة.

ثالثاً: الاستراتيجية التّلميحية:

تعدّ الإستراتيجية التّلميحية "إستراتيجية غيَر مباشرةٍ؛ ذلك أنّ استراتيجيات المرسِل في إنتاج خطابه لا تتجاوز نوعين من حيث شكلُ الدّلالةِ فهي: إمّا إستراتيجية مباشرةٌ يتضّح فيها القصد مباشرةً دون عملياتٍ ذهنيةٍ للاستدلال عليه. وإمّا إستراتيجية غير مباشرة، تحتاج من المرسل إلى عمل ذهني يتجاوز فيه الشّكل اللّغوي للوصول إلى القصد".[43]

يُبنى الخطاب التّلميحي في أساسه على الأفعال اللّغوية غير المباشرة، وهي التي يحاول المرسل أن ينجزها باستعمال أفعالٍ لغويةٍ أخرى مكانها هي التي تعدّ الأصلَ، أي حينما نقول مثلاً: ألستم خير من ركب المطايا، فإنّ المقصود هنا أي أنتم كذلك. وقد ورد في النصّ الشّعري نماذج كثيرة على هذا المنوال التّلميحي، وذلك بأن استعمل النّاظم أفعالاً لغويةً غيرَ مباشرةٍ كثيرة للدّلالة على الأفعال اللّغوية المباشرة، مثل قوله:

وأي وصول كان من غـير بابنـا * وأي دخول منـه دون إشارة. ب50.

ومن يستغث فينا اضطرارا لغوثنـا * يغاث ولو في قعر بحر وظلمة. ب51

إنّ طرح التّساؤل في البداية يعدّ فعلاً لغوياً غير مباشر؛ ذلك أنّ التّساؤل لا يُنتظر منه جواب بقدر ما يدلّ على التّلميح على أنّه تحذير أو تنبيه من الابتعاد عن المعارف واللّطائف الصّوفية،[44] لأنّها أساس في التّعرف على أمور الدّين الحنيف. كما تعدّ الملمّحات من أهمّ آليات إستراتيجية التّوجيه، وتعرف هذه الملمّحات على أنها أفعال لغوية تؤدّي المعنى غير المباشر الذي يتوقّعه القارئ، فكلمات الظنّ والشكّ تؤدّي أحياناً إلى عدم الاعتراف بالأمر، كما تؤدّي أيضاً معاني التّعاطف، ويعدّ الشّرط وجوابه من هذه الملمّحات؛ ذلك أنّنا قد نعتدّ بالشّرط وقد لا نعتدّ به، ولكنّ المرسل يحاول أن يوجّه خطابه للإقناع فيحتاج إلى التّلميح كي يبني حجّته، يقول النّاظم:

ومن رأى من عيوبنـــا فليداركهـــا * بحلم وليصلحنها بعد التثبت. ب166.

ويُفهم من ضمن الكلام أنّ إصلاح العيوب لا يتمّ إلاّ من داخل البيت الصّوفي وهذا ما يدلّ عليه جواب الشّرط بعد اعتراف النّاظم بوجود العيب، وهو الحلم والتثبت وهما صفتان يتّصف بهما العارف الصّوفي. وعليه فإنّ بنية خطاب الاعتراف بالعيب لما كان مشروطاً بالحلم والتثبّت فهو خطاب حجاجي بالدّرجة الأولى يعتمد التّلميح على أنّه لا يستطيع فعل ذلك إلاّ من تحقّقت لديه مفهوم الإشارة كما فهمها الصوفيون.

ويتأسّس الخطاب التّلميحي أيضاً على مفهوم التّعبيرات الاصطلاحية**idiomatic expression** ، وتُعرف أيضاً بالتّعبيرات المسكوكة، (45) وهذه التّعبيرات هي من المتعارف عليه ومن السّنن اللغوية التي يتوسّل بها المتكلّم لتحقيق مقاصد خطابه، وتمثّلها النّاظم في نصّه الشّعري من خلال توظيف بعض التّعبيرات الاصطلاحية التي تنتظم في قائمة معجم المفردات الصّوفية، وإضافةً إلى هذه السّمة فإنّ النّاظم حاول أن يلمّح من خلال التّعبيرات الاصطلاحية المقتبسة من القرآن الكريم وهو ما يعرف بالاقتباس والتّضمين، ويظهر ذلك في قوله:

تنادي هلم فاخلع النعـــل وادخلـــن * لك الحكم، أو فيك المكارم حفت. ب42.

فالنّاظم يحاور النصّ القرآني من أجل التّلميح لبعض المقاصد التي يريد تحقيقها؛ ويقال في التّفاسير إنّ موسى عليه السّلام أمر بخلع نعليه، لأنّه أنهى السّفر للاستراحة، وكذلك الشّاعر وظّف هذه العبارة ليبيّن أنّه وصل إلى المقصد الأسنى والأعلى، فقد أنهى رحلته الصّوفية، وبلغ الطّريق به منتهى السّفر، بدلالة حفاوة التّرحيب والتّكريم وحسن الإقامة.(46)

رابعاً: الاستراتيجية الإقناعية:

"ينبني فعل الإقناع وتوجيهه دوماً على افتراضات سابقة بشأن عناصر السّياق خصوصاً المرسل إليه، والخطابات السّابقة والخطابات المتوقّعة"(47)، وهكذا

يغدو "الهدف من الخطاب الحجاجي هو إزالة شكّ المرسل إليه في وجهة النّظر محلّ الخلاف".(48) وهذا يعني بداهةً أنّ المخاطب يسعى إلى حصد أكبر عددٍ من الآليات التي تسمح له بإقناع قارئه وتوجيهه إلى المقصديات التي يريدها.

وهذا ما حاول النّاظم أن يقتفيه لبيان أهمّ الأصول المعرفية التي اقتنع بها، ولذلك نلمسه باحثاً عن الأدوات الكفيلة التي تحسن من العلاقة بينه وبين القارئ من حيث تجليةُ المقاصدِ، ونراه في كثير الأحيان يتوسّل بأدوات التّعليل، أو ألفاظ التّعليل، وهي أدوات لسانية يثبت بها حجّته، بل يجعل من أسلوبه حجاجياً إقناعياً. ويظهر هذا في مطلع خطابه حين يبيّن سبب بدئه بالحمد والثّناء على الله عزّ وجلّ، يقول:

بدأت بحمد الله قصدا لنجح مــا * أروم من استفتاح نظم القصيدة.ب01.

وكما ترى فقد استخدم النّاظم أحد أهمّ ألفاظ التّعليل والتي تقترب من المفهوم الحجاجي وهي لفظة القصد، وتعني في اصطلاح الصّوفيين "النّية الصّادقة المقرونة بالنّهوض"، (49) كما يقسمونها إلى قسمين، "القصد الأول: هو الذّات الأزلية أو الموجود الأوّل... والقصد الثّاني: هو العلّة التي توجد بين ذوات الممكنات...".(50) وعلى هذا يستحيل لفظ التّعليل حاملاً لكلّ معاني الحجاج، ومنه فقد أسّس للإقناع من خلال أوّل بيتٍ في قصيدته ليحدّد مفهوم النّيّة ومفهوم القصد عامّةً وخاصّةً.

وبغضّ النّظر عن بعض الأساليب التي استخدمها النّاظم ليحتجّ بها لمذهبه، من خلال الاستفهام أو النفي أو الإثبات(51)، فإنّه يلجأ أحياناً إلى التّعليل بالتّلميح دون ذكر التّعليل صراحةً وهو عند العرب أبلغ من التّعليل الصّريح، يقول:

ولست بمدعيّ الرسالة غيــر مــا * تحصل لي من إرث علم وحكمة. ب55.

وأنت إذ تتأمّل هذا الخطاب تجده محاولةً لتقديم النّصائح والتّوجيهات حتى يصل هذا الموضع فيحاول أن يقنع محلّ الخطاب وفاك شفراته أنّ ادّعاء هذه

النّصيحة وامتلاكها إنمّا كان لما ورثه من العلوم والحكم من الشّيوخ الذين أخذ عنهم ذلك كلّه، وليس تعسّفاً أو اعتباطاً أو قل اجتهاداً منه.

وتعدّ آلية (التّبادل) آليةً لسانيةً من آليات الإقناع، حيث يستخدمها صاحب الخطاب ليستنتج أنّ ما يحدث لــه هو نفسه الذي يحدث للقارئ، ليعرف القارئ ذلك ويحصل الاقتناع، وذلك كما في خطاب القرآن الكريم وذلك حين أراد أحد أئمة العلم أن يقنع قارون بفضل الله عليه وأن يحسن إلى النّاس، يقول الله تعالى: **﴿وأحسن كما أحسن الله إليك﴾**.[52] وتشيع هذه الأداة كثيراً في خطاباتنا اليومية من قبيل قولنا: ضع مكانك نفسي، ليقتنع القارئ بصعوبة الوضع الذي يعيشه المتكلّم. وقد استطاع النّاظم أن يوظّف هذه الأداة لبناء خطابه الحجاجي، يقول:

وأي سلــوك كامــل دون صحبــة * وأي اهتداء شامل دون منحة. ب63.

ومن بين آليات الخطاب الحجاجي اللغوية تحصيل الحاصل، وهو ربط المقدّمات بالنّتائج، يقول النّاظم موضّحاً ارتباط النّتيجة التي وصلها هو بالمقدّمة التي انطلق منها:

بالاتبــاع نلنــا المراتــب والعلــى * فبالله ما حدنا عن شرع وسنة. ب91.

وهكذا يبيّن لنا النّاظم أنّ نيل المرتبة والشّرف وهو النّتيجة، إنّما هي مرهونة بالمقدّمات التي تتمثّل في عدم الابتعاد عمّا شرعه الله تعالى لعباده، وما أتّمه النّبي صلى الله عليه وسلّم من تفسيرٍ لهذا الشّرع ومن هديٍ كريمٍ.

خاتمة:

وختاماً يمكن القول: إنّ الحديث عن توظيف أدوات وآليات التّداولية في قراءة النّصوص الشّعرية أو النّثرية بشكلٍ عامّ، والتّراث العربي بشكلٍ خاصّ، يحتاج إلى احتياطاتٍ منهجيةٍ، تبدأ مع القراءات المعرفية أو الانطلاق من الجذور الفكرية التي تأسّس عليها الخطاب، وإذا بدأ العمل التّداولي خارج دائرة الخلفيات المعرفية فإنّه سيستنطق النصّ بغير مقاصده، ولذلك فالخطاب التّداولي في حقيقة أمره يؤسّس للّغة الطّبقية أو الفئوية، بمعنى أنّ لكلّ فئةٍ لغتها الخاصّة التي تتعامل بها وتتواصل بها، ولعلّ ما يؤيد نظرنا على سبيل التمثيل هو أداة (إلاّ) الحصرية التي استخدمت في القرآن الكريم لتدلّ على لغة القوم الخاصّة التي جعلت كلّ رسولٍ يتكلّم بهذه اللّغة، يقول تعالى: ﴿ **وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم** ﴾،[53] وبالإضافة إلى هذا، فإنّ تعريف ابن جني للّغة وحصره للغة القوم بلفظ كلّ، دليل على أنّ السّنن تختلف باختلاف تداول الأقوام لها، حين يقول: "أمّا حدّها فإنّها أصواتٌ يعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم".[54]

الهوامش:

(1) - عبد الرّحمن الحاج صالح، النّظرية الخليلية الحديثة، مجلّة اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 10، رجب 1471هـ - ديسمبر 1996، ص ص 92، 93.

(2) - عمّار ساسي، النصّ الأدبي ومبدأ ربط النّحو بالبلاغة، مجلّة اللّغة والأدب، العدد 8، ص 220.

(3) - عبد القادر الفاسي الفهري، المعجمة والتّوسيط، المركز الثقافي العربي، ط 1، 1997، ص 9.

(4)- المرجع نفسه، ص 17.

(5)- أحمد محمّد المعتوق، نظرية اللّغة الثّالثة، المركز الثّقافي العربي، ط 1، 2005، ص 53.

(6)- محمّد حسن حسن جبل، المعنى اللّغوي، مكتبة الآداب، ط 1، 2005، ص 12.

(7) - أحمد محمّد المعتوق، نظرية اللّغة الثّالثة، ص 57.

(8)- محمود عكّاشة، التّحليل اللّغوي في ضوء علم الدّلالة، دار النّشر للجامعات، ط 1، 2005، ص 12.

(9)- ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللّغة، تر/ كمال بشر، دار غريب، القاهرة، ط 12، ص 68.

(10)- محمود عكّاشة، التّحليل اللّغوي في ضوء علم الدّلالة، ص 158.

(11)- صلاح الدّين صالح حسنين، الدّلالة والنّحو، مكتبة الآداب، ط 1، ص 187. ويقول الباحث " محمّد النّويري " موضّحاً مفهوم التصور العشائري للمفردة: " لعلّنا لاحظنا أنّ التّشبيه الذي لا يحوج إلى التّأويل هو ذاك الذي يستند إلى عادات المجموعة اللّسانية في تصوّر الوجود وإدراك طبيعة الأشياء. ذلك أنّ اللّغة في جانبٍ مهمٍّ منها لا تمثّل تعبيراً عن ثقافة المجتمع فحسب وإنّما تمثّل خلاصةً للأنحاء الفكرية التي تسلكها الجماعة في إدراك معطيات الكون وضبط قيمها من

حيث كانت... ومن ثَمَّ فإنّ إدراك خواصّ الأشياء في ثقافة من الثّقافات إنّما هو نتيجة لتوسّل ما ومعاشرة معيّنةٍ ومعاناةٍ مخصوصةٍ وفق ما تقضي به عوامل عديدة، طبيعية واجتماعية وأخلاقية ودينية... " علم الكلام والنّظرية البلاغية عند العرب، دار محمد علي الحامي، صفاقس، ط 1، 2001، ص ص 370، 371.

(12)- محمّد عبد المطلب، جدلية الإفراد والتّركيب في النّقد العربي القديم، الشّركة المصرية العالمية للنّشر، لو نجمان، ط 2، 2004، ص ص 87، 88. ويعتقد الباحث "عبد السّلام المسدّي " وفق التصوّر الوجودي: " أنّ أوّل ما يطالعنا من مستخلصات تفكير الحضارة العربية في هذا المضمار باعتبار أنّ اللّغة في يد الإنسان مفتاح يلج به باب العالم الخارجي. بل هي المفتاح الوحيد الذي يتوصّل به الإنسان إلى اقتحام الكون من حوله. وهي بذلك المَعْبَر الفريد الذي يتحاور بفضله الإنسان مع الوجود ليتفاعل معه ". عبد السّلام المسدّي، التّفكير اللّساني في الحضارة العربية، الدّار العربية للكتاب، ليبيا تونس، 1981، ص 53.

(13)- عبد السّلام المسدّي، التّفكير اللّساني في الحضارة العربية، ص 141.

(14)- ماريوباي، أسس علم اللّغة، تر/ أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط 8، 1998، ص 212.

(15)- هدسون، علم اللّغة الاجتماعي، تر/ محمود عياد، عالم الكتب، القاهرة، ط 3، 2002، ص ص 80، 81.

(16)- محمود جاب الربّ، علم اللّغة نشأته وتطوّره، دار المعارف، القاهرة، ط 1، 1985، ص 148.

(17)- مسعود صحراوي، التّداولية عند العلماء العرب، دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التّراث اللّساني العربي، دار الطّليعة، بيروت، ط 1، 2005، ص 18.

(18)- بالمر، علم الدّلالة إطار جديد، تر/ صبري إبراهيم السيد، 1995، ص 74.

(19)- المرجع نفسه، ص 24.

(20) - المرجع نفسه، ص 75.

(21) - محمّد محمّد يونس علي، مدخل إلى اللّسانيات، دار الكتاب الجديد، ط 1، 2004، ص ص 78، 79. أولمان، دور الكلمة في اللّغة، ص 29، 30.

(22) - صلاح إسماعيل، نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس، الدّار المصرية السّعودية، 2005، ص 77. عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد، ط 1، 2004، ص 21.

(23) - صلاح إسماعيل عبد الحقّ، التّحليل اللّغوي عند مدرسة أكسفورد، دار التنوير، ط 1، 1993، ص ص 279، 280. وقد أولى بول جرايس **P. Grice** عنايةً كبيرةً بالمعنى، و "ينطلق من ميزةٍ في اللّغة الإنجليزية حيث الفعل الإنجليزي **to mean**، يترجم في الآن نفسهِ ب "أشار" **indiquer** و"دلّ" **signifier** و"قصد" **vouloir dire**. ويقارن أمثلةً من قبيل "يشير منبّه الحافلة إلى الانطلاق" و "تدلّ البثور المنتشرة على جلد زيد على أنّه يعاني من مرض جدري الماء "بأمثلةٍ من قبيل: "أن يقول زيد لعمرو: (إنّ غرفتك زريبة خنازير)، فإنّه يقصد أنّ غرفة عمرو وسخة وغير مرتّبة". وتوافق الأمثلة الأولى **الدّلالة الطّبيعية** فهي ظواهر وُضعت في علاقةٍ مع أعراضها أو نتائجها. وتوافق الأمثلة الثّانية **دلالة غير طبيعية**، فهي صلة قائمة بين محتويات يريد القائلون إبلاغها والجمل التي استعملوها لإبلاغها. وبعبارةٍ أخرى، فإنّ منبّه الحافلة وبثور زيد ليست مرتبطةً بانطلاق الحافلة أو مرض جدري الماء من خلال تأويلنا لهما، بل لهما وجود مستقلّ. وفي المقابل تستعمل الجمل للإبلاغ ويظلّ تأويلها رهين هذا الأمر الأساسي... وهكذا يشدّد غرايس **Grice** في التّواصل اللّغوي على نوايا القائل وعلى فهم المخاطَب لهذه النّوايا. ولكن، وخلافاً لسيرل **Searle**، لا يؤسّس هذا الفهم حصراً على الدّلالة التّواضعية للجمل وعلى الكلمات التي تتكوّن منها هذه الجمل ". آن روبل، جاك موشلار، التّداولية اليوم، علم جديد في التّواصل، تر/ سيف الدّين دغفوس، محمّد الشّيساني، دار الطّليعة، بيروت، ط 1، 2003، ص 53.

(24)- المرجع نفسه، ص 56.

(25)- طه عبد الرّحمن، تجديد المنهج في تقويم التّراث، المركز الثّقافي العربي، ص244. وقد ذكر أسباب التّواصل، ص ص 245، 246.

(26)- المرجع نفسه، ص 247.

(27)- سمير شريف إستيتية، ثلاثية اللّسانيات التّواصلية، العدد 3، مج 34، يناير مارس، 2006، ص 8.

(28)- محمّد محمّد يونس علي، مقدّمة في علمي الدّلالة والتّخاطب، ص 98.

(29)- مسعود صحراوي، التداولية عند العلماء العرب، ص ص 26، 27.

(30)- عبد السّلام المسدّي، العربية والإعراب، مركز النّشر الجامعي، تونس، 2003، ص 247.

(31)- محمّد العبد، النصّ والخطاب والاتّصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط 1، 2005، ص 48. ذكر الباحث مفهوم الكفاية الاتّصالية عند مؤسّسيها من بينهم دال هايمز **dell hymes** فوندرليش **wunderlich**، ص ص 48، 54. وتستند الكفاية الاتّصالية عند هايمز على ثلاثة مفاهيم جزئية: 1- مفهوم المخزون اللّغوي عند المتكلّم... 2- مفهوم العادات اللّغوية أوالروتين اللّغوي... 3- المحيط الاجتماعي للسّلوك اللّغوي... وهناك ثلاثة أبعادٍ للكفاية الاتّصالية 1- الكفاية الصّغرى **Minimal competence**: يعرف المتكلّمون بعادةٍ كلاميةٍ ما في محيطٍ اجتماعيٍ ما، من غير تغييرٍ في المخزون أو الشّفرة 2- الكفاية المتوسّطة **Average competence**: يتحكّم المتكلّمون في مجموعة من العادات الكلامية ليست واسعةً ولا قليلةً. وهم يعتادون هذه العادات في مجالٍ محدّدٍ من مجالات المحيطات الاجتماعية المختلفة... 3- الكفاية الكبرى **Maximal competence**: يغيّر المتكلّمون عاداتهم اللّغوية في محيطاتٍ اجتماعيةٍ عدّةٍ، ويغيّرون مخزونهم اللّغوي في سعةٍ ويسرٍ. انظر ص ص 56، 57.

(32)- محمّد يحياتن، مفهوم الأصالة من وجهة نظر تحليل الخطاب، مجلّة اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 14، 1999، ص 337.

(33)- شاهر الحسن، علم الدّلالة، السيمانتيكية والبراجماتية في اللّغة العربية، دار الفكر، ط 1، 2001، ص 162. يقول الباحث " مصطفى غلفان " في ذلك: " فالحجاج الذي هو فعالية تداولية جدلية... يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة ومطالب إخبارية وتوجّهات ظرفية، ويهدف إلى الاشتراك في إنشاء معرفة علمية إنشاءً موجّهاً بقدر الحاجة. وهو جدلي من حيث أنّ هدفه إقناعي قائم على التزام صور استدلالية أوسع وأغنى من البنيات البرهانية الضيّقة... ". مصطفى غلفان، اللّسانيات العربية الحديثة، سلسلة رسائل وأطروحات رقم 4، جامعة الحسن الثاني، عين الشقّ، ص 251.

(34)- مفتاح بن عروس، علاقة النصّ بالمقام، مجلّة اللّغة والأدب، جامعة الجزائر، العدد 14، 1999، ص ص 294، 295.

(35)- منذر عياشي، اللّسانيات والدّلالة، مركز الإنماء الحضاري، ط 1، 1991، ص 104.

(36)- صلاح إسماعيل عبد الحقّ، التّحليل اللّغوي عند مدرسة أكسفورد، ص 183، 206. بتصرّف.

وانظر أيضاً في مفهوم الفعل الكلامي عند نظرية الملاءمة سبربر **Sperber** وولسن **Wilson**، التّداولية اليوم، ص ص 184، 186. ص ص 190، 191.

(37)- براون، يول، تحليل الخطاب، تر/ محمد لطفي الزليطني، منير التريكي، جامعة الملك سعود، 1997، ص ص 33، 36.

(38)- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقاربة لغوية تداولية، ص 56.

(39) - المرجع نفسه، ص ص 257، 258.

* - قصيدة الياقوتة قصيدة صوفية نظمها الشاعر الذي ينسب إلى منطقة بتيارت، اسمه عبد القادر بن أبي سماحة ويلقب بسيدي الشيخ وتقــع في واحد وسبعين ومائة بيت.

(40)- ينظر في مفهوم هذه المصطلحات، عبد المنعم الحفني، معجم مصطلحات الصوفية، دار المسيرة، بيروت، ط 2، 1986، صفحات 62، 197، 218، 268.

(41)- المرجع نفسه، ص 32.

(42)- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص ص 322، 324.

(43)- المرجع نفسه، ص 369.

(44)- ينظر في مفهوم الإشارة عند الصوفية، عبد المنعم حنفي، معجم مصطلحات الصوفية، ص ص 16، 17.

(45)- ينظر في هذا المفهوم، بالمر، علم الدلالة إطار جديد، ص 150. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 331.

(46)- محمد جلال شرف، دراسات في التصوف الإسلامي، دار النهضة العربية، بيروت، 1984، ص 206.

(47)- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 444.

(48)- المرجع نفسه، ص 482.

(49)- عبد المنعم حنفي، معجم مصطلحات الصوفية، ص 217.

(50)- محمد العدلوني الإدريسي، معجم مصطلحات التصوف الفلسفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط 1، 2002، ص ص 175، 176.

(51)- يقول مثلا في الاستفهام راسما حدود حجته:

وأي طبيب للقلوب من العمى * أطب من الذكر القوي الإشارة. ب58.

(52)- سورة القصص، الآية 77.

(53)- سورة إبراهيم، الآية 4.

(54)- ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 44.

* الخلل العروضي الوارد في بعض أبيات المنظومة يعود إلى النسخة الأصلية للناظم.

أدونيس بين الحبّ والعشق الإلهي
الطريق الأدونيسي نحو الصوفية السوداء

أ.سفيان زدادقة

جامعة فرحات عباس ــ سطيف

ملخص :

هل تتفق الرؤية الصوفية بما هي رؤية دينية شرقية إلى هذا الحدّ مع رؤية الحداثة بما هي رؤية لا دينية غربية ؟. ألا يــجابه الغربيّ الكون مستندا إلى العقل وموضوعيته، بينما الصوفي يتفهمه ويحتضنه بحدسه؟. أليس الكون بالنسبة للصوفي ذلك الداخليّ القريب بل الشخصيّ؟ . إذا كان ذلك كذلك فبأي منطق سيسّوغ أدونيس علاج المسافة بين الصوفية والحداثة؟، بين الحب والجنس؟، كيف سيجمع بين ما لا يُجمع ؟ . وكيف سيجاسر بين التجربتين تنظيرا وممارسة نصّية؟. كيفْ سيقرأ نظرية التصّوف؟. بأية أدوات سيحفر نفق اللقاء بينه وبين الشعر والكتابة ؟ .

ما نحاوله في هذه المقاربة قد يحمل طابع التساؤل أكثر مما يعد بالإجابة، ذلك ما تعلمنا إيّاه حكمة المتصّوفة القديم، فللحقيقة دوما صورها المتعددة وربما المتناقضة

Résumé

La vision mystique en ce qu'elle est vision religieuse orientale, concorde-t-elle avec la vision moderne en ce qu'elle est vision non religieuse occidentale? L'homme occidental n'affronte-t-il pas le monde s'appuyant sur la raison et son objectivité, au moment où le mystique essaye de le comprendre, de se le rallier avec son intuition? Le monde, pour le mystique, n'est-il pas cet intérieur si proche et si intime ?.

Si c'est le cas, c'est au nom de quelle logique Adonis se permet-il de valoriser la distance entre la Mystique et la modernité?. L'amour et la Sexualité?. Comment pourra-t-il concilier l'inconciliable? Comment rapproche-t-il les deux expériences en théorie et en pratique textuelle? Quelle lecture fait-il de la théorie mystique? Quels sont les outillages qui lui permettraient de creuser le tunnel de rencontre avec la poésie et l'écriture? .

Ce que nous essayons dans cette approche peut soulever des questions . ponseséplus qu'il n'apporterait de r Chose que nous tenons de la sagesse a toujours é ritéLa V. mystique ancienne tre ê- figurations multiples et peutses . contradictoires

لقد آمن الشاعر والمفكر السوري أدونيس كما آمن الصوفية من قبله بالكشف، وبدأ تدريجيا في مواقفه يتحول من الانتصار للعقلانية والشك والديكارتية إلى منحى آخر مختلف تماما، هو المنحى الصوفي الذي يميّزه القول بالعرفان والإشراق ورفض المنطق والسعي لتقويض سلطة العقل والواقع، لذا نجد في شعره الكثير من النماذج الصوفية التي تمثّل رموزا للتمرّد على الأعراف والأفكار السائدة، ويبدو أن لا شيء متعلّق بفكرة التمرد هذه واختراق الممنوع والمسكوت عنه أكثر من حديث الحبّ والمرأة والجنس، وهو يَعتبرُ الجمالَ الحسيّ ــ كبعض الصوفية ــ عنصرا هاما يعكس الجمال الأعلى ويشكّل منطلقا ضروريا للارتقاء إلى معرفة جمال المطلق وبهائه. بل إنّ المتصوفة يشبّهون الله بمحبوبة يُرام وصالها، وهم بذلك يؤكدون على الانتقال من حبّ الجمال المادي إلى الشكل الأعلى له وهو الجمال الروحي.

لذا سنناقش هذه المواضيع الثلاثة المتداخلة (المرأة ــ الجنس ــ الحبّ) والمشبعة بطقوس التحريم، بحثا عن إجابات تُجلّي قراءة الصوفية لها، وكذا السورياليين وأرباب الحداثة، والأهم موقف أدونيس وكيفية توليفه بين المدرستين.

لعل مقولة جان شوفللي تصلح بداية للحديث عن هذا الموضوع الإشكالي الذي شغل الأدب والفن قرونا عدة ولا يزال، نعني موضوع المرأة، يقول عن نظرة المتصوفة لها : "إنـــها ظلّت بالنسبة إلى الرجال مثالا للجمال الإلهي، وفي ذات الوقت أنموذجا للإغواء الشيطاني"[(1)] . هذا الجمع بين الضدين من هوايات الصوفية المفضلة، فهم مغرمون بلقاء الأضداد في لحمة واحدة، ولكي تحظى المرأة عند المتصوفة بتلك المكانة شبه المقدّسة، اعتبرها بعضهم.

ــ تماما كالخيال ــ مرآة ينعكس عليها الحسن والجمال الإلهيان، مما ينقلها من وضعها البشري الناسوتي ليَجعل منها ــ في بعدها الرمزي طبعا ــ كائنا إلهيا، وإن تبدى في صورة دنيوية مادية.

وتذهب بعض الآراء ــ ورأي أدونيس واحد منها ــ إلى القول بتأثر الصوفية بالفكر الشيعي في هذه المسألة تحديدا، فالمرأة في الفكر الشيعي مخلوق مقدس، هكذا "نفهم كيف أنّ الرؤيا الشيعية ترى في فاطمة عذراء ــ أمًّا أنجبت الأئمة المقدسين، ونفهم قول الحلاج: أمّي أنجبت أباها، ونفهم قول جلال الدين الرومي بأنّ المرأة خالقة وليست مخلوقة"[2]. ويبدو واضحا إصرار أدونيس على الربط التاريخي بين نشأة التصوف وظاهرة التشيع دون أن يكلّف نفسه عناء إثبات هذه الصلة، ذلك أنّ مجرّد الاشتراك في المكان والزمان لا يقتضي بالضرورة التأثر، فلقد كان المجتمع الإسلامي في قرونه الثلاثة الأولى يعج بالطوائف الدينية السياسية العقدية المتناحرة والمتضاربة، والتشيع واحد منها، وربما كان أكثرها فشلا من الناحية السياسية، ولا يوجد سبب منطقي يدعونا إلى الربط بين التصوف والتشيع إلا من قبيل التعسف، فلقد حرص جميع الصوفية الكبار على التأكيد دائما بأنهم من السنة، علما أنّ التصوف ــ كنزعة ــ عُرف عند الشيعة أيضا، كما عُرف في كلّ العقائد والأديان الأخرى، أما تقديس المرأة فليست بدعة شيعة قلّدهم فيها الصوفية كما يحاول الفهم الأدونيسي إقناعنا به، وتكفي نظرة إلى الآداب والأساطير القديمة، العربية وغير العربية، لندرك قدم هذا النزوع وأصالته بل وبدائيته، فالمرأة في الفكر البشري القديم هي البداية، هي رمز الخصوبة والأرض، هي ما يقهر الموت بفعل الإنجاب، هي الأنوثة الخالقة التي يخرج منها الكائن الجديد.

لا غرابة إذن ــ والحال هذه ــ أن تكون المرأة عند الصوفية هي منبع الخلق، وفيها تتجلّى أمومة الكون وحنانه، بل إنّ علاقة الرجل بالمرأة عندهم هي ــ إضافة إلى كونها علاقة عشق ــ هي علاقة كشف ومعرفة، علاقة اتصال بالقوة المبدعة، "وهي بوصفها كذلك علة الوجود، ومكان الوجود. والعاشق لكي يحضر فيها يجب أن يغيب عن نفسه، عن صفاته.. لكي يُثبت ذاتَ حبيبته، ويتوحد بهذه الذات. سيظل محجوبا عنها إذا بقيت صفاته.. حين يموت يحيا.. لا يقوم العاشق إلا بالمعشوق" [3].

لذلك فإنّ لسان حال الصوفية يقول: إذا كان الحق واجبا بذاته، مستقلا عن غيره، مطلقا في كماله، فإنّ عالمنا الأرضي صورةٌ من هذا الكمال، وظلٌّ لهذا الجلال، وما المرأة إلا سنامُ الجمال، والجمالُ يزيدُ الحق وضوحا، ويزيدُ اليقين رسوخًا.

وإذا كان هذا موقف الصوفية وحالهم تجاه المرأة، فإنّ السورياليين بدورهم رأوا في المرأة المخلّص للإنسان من تفاهة اليومي، لأنها تمثل سرا، المرأة مستقبل الرجل وخلاصه وقدره. وهنا يرى أدونيس متفقا مع أندري بريتون أن لا حلّ خارج الحبّ، "إنّ المرأة هي حجر الزاوية في العالم المادي، ووسيط الرجل إلى العالم الخارق. وحبّها هو نفسه الذي يمنح الرجل تجربة التواصل مع الخارق، وهي بسبب من ذلك الأرض ــ الأم. يقول بريتون: "لا نحبّ الأرض إلا من خلال المرأة، والأرض بدورها تحبنا"، وهو قول يذكّر بقول آخر لابن عربي: "كل مكان لا يؤنث لا يعول عليه" (4).

وهذا في واقع الأمر ربطٌ ميكانيكي ومتسرّع بين فكرة بريتون السوريالية، وفكرة ابن عربي الصوفية، كما تعوّد أدونيس أن يفعل في معظم الحالات، وهو ربط تعسفي يفتقر إلى نظرة أشمل تراعي الأنساق المعرفية المختلفة، كما يحتاج إلى إثبات، وليس إلى مجرّد رصفٍ لقولين من سياقين حضاريين مختلفين لا يجمعهما غير الموضوع والتشابه الظاهري. صحيح أنّ السورياليين يمجدّون المرأةَ بشكل أقرب إلى العبادة، ويرون فيها مفتاحا يفتح للشاعر باب الجنة، جنة المعاني والأشكال والماهيات والأفكار. لكنهم في المقابل ينظرون إليها نظرة جنسية شهوانية (إيروسية) تفتقر إلى ذلك البعد الروحاني اللطيف، وتقوم دعواهم على رفض الأخلاق والمحظور، بغية تجديد رؤية الإنسان لعالمه كما يقولون، إنّ المرأة "هي التي تسمح للرجل المجزأ أن يتوحد بذاته، والحبّ هنا صعودٌ نحو المقدّس، بل إنّ مفهوم المقدس.. يجئ مباشرة من الحبّ، ودونه لا يمكن فهم أيّ مقدّس"(5). ويتضح هنا ذلك الدمج بين البحرين، المقدّس بالمدّنس، وأنه لا يمكن العبور إلى قداسة الحبّ إلا من خلال دنس الجنس.

والواقع أنّ السوريالي شبيهُ البدائي في نظره للمرأة، إذ طغت في كتاباته صورة معينة لها هي صورة المرأة ـ الطفل، حيث تحل المرأةُ محلّ المعبود، محلّ المطلق، وهنا يتحول الحب الجسدي والحب الروحي إلى شيء واحد، لأنّ المرأة ـ الطفل هي امرأةُ الخصوبة والتوالد، وهي لا تتحقق في وظيفتها إلا من خلال الجنس. إنها عودة منمقة بالمصطلحات الحضارية إلى الفكرة البدائية الأولى عن المرأة، حين كان الناس يعبدون آلهة على شكل إناث سمينات، بأثداء وأرداف ضخمة، يمثلن فكرة الخصوبة والخلود الأساسية ومتعة الجنس، دون أدنى اعتبار للقيم الجمالية، وهي صورة وظيفية للمرأة تتكرر مرارا وبطريقة نمطية في شعرنا الجاهلي، بل إنّ المرأة في هذا الشعر تصوّر بلا ملامح. يكفي أنها مضيئة كالشمس ومخصبة ودمية أشبه بالصنم المعبود (6). وفي هذا ما يكفي للدلالة على بُعد الشقة بين النظرتين الصوفية والسوريالية، فالأولى روحية نورانية تطهرية النزوع، مؤمنة بالقداسة، بينما الثانية مادية جنسية لا أخلاقية، ترى في المدّنس الجنسي طريقا حتميا للمقدس العذري.

الجنس أو عبادة المطلق في الجسد:

عشق السورياليون ـ كما الوجوديون ـ قيمةَ الحرية باعتبارها قيمة مطلقة، فالإنسان كما يؤكد سارتر ليس سوى ما يصنعه من نفسه (الوجود أسبق على الماهية)، لكن السورياليين تميّزوا بذلك الربط العضوي بين الجسد والحرية، بين الرغبة والإمكان، فرأوا أنّ الجسد بطبيعته الغريزية ينشد الحرية دائما، والعقل أيضا يميل ـ من خلال الخيال والأحلام والفن ـ إلى الحرية أيضا، لذا فهي مطلبٌ ذهني بقدر ما هي مطلب جسدي، فأصبح الفكر في نظرهم في خدمة الجسد. لذلك تمردوا على التعاليم الدينية والأخلاقية، ورأوا فيها أحكاما وقيما مسبقة مُعطِّلة، سلطةً تكبّل حرّية الإنسان وتحدّ من حركته، ويبدو أنّ أدونيس متشبع بهذه الأفكار والسياقات، إذ ما فتئ يشيد بالهامش والمحظور والمسكوت عنه، وكان في كل

كتاباته بدءا من "الثابت والمتحول" وصولا إلى "المحيط الأسود" مرورا بـــ "كلام البدايات"، يشيد بالنماذج المتمردة من منظور يتكئ كثيرا على إستراتيجيات القراءة الجديدة التي بناها ميشال فوكو وجاك دريدا التي قوّضت سلطة العقل والدين والمجتمع لصالح الشك والهدم وفلسفة السؤال، السؤال الذي لا ينشغل بمحاولة الحصول على إجابة بقدر ما يسعى بشغف إلى أن يتحول هو بدوره إلى سؤال جديد، فينتقل من أرض السؤال إلى أرض التساؤل. من أمثلة ذلك موقف أدونيس من جماعة الصعاليك في الجاهلية، وموقفه من بشار بن برد وأبي نواس وابن المقفع.. وكلّهم اتـــهموا بالزندقة، ومنهم من قُتل لجرأته في رفض التقاليد الاجتماعية وبعض الأفكار الدينية السائدة، وتبشيره بقيم جديدة مختلفة ومضادة، كالشعوبية والزرادشتية واللذة البوهيمية وإنكار البعث والنبوة.. وغيرها مما يمكن إجمالا تسميته بحضارة الجسد، وذلك مقابل حضارة النصّ التي بُني عليها المجتمع الشرقي منذ ظهور الإسلام. ويأخذ الباحث نصر حامد أبو زيد على أدونيس أنه حين يتحدث عن الشعراء "يكون معيارُ الحكم على إبداعهم هو تحلّلهم من القيم الدينية والخروج على المجتمع. إنه بكلمات أخرى يوّحد بين السلوك والشعر، وهو في هذا لا يختلف جوهريا عن الإيديولوجية التي حكمت على هؤلاء الشعراء بالطرد أو القتل أو الحبس بناء على سلوكهم أو على مضمون شعرهم" (7).

من المفاهيم الرئيسة التي تشكّل الخطاب النقدي الأدونيسي عن الشعر نجد الإباحية، فاللذة قيمة بالنسبة إلى أدونيس لأنها تعلن اللاخطيئة، لذا نجده يُعلي من شأن شعراء كامرئ القيس وعمر بن أبي ربيعة، لا لشيء إلا لأنهما حققا هذا النزوع الإباحي لديه، تدنيس المقدّس. "نحن لا شعوريًا ضد كلّ ثمر محرم، لذلك نُعجب بكلّ من يدّنس هذا الثمر ويمتهنه. هذا الانتهاك يفتح ثغرة من الضوء في ظلام العادات أو الأخلاق ومن خلال هذه الثغرة نلمح كيف يتهدم العالم القديم، أو تتهدم عوائق الحرية" (8). لقد جعل أدونيس الجسد والجنس أداةً للتجاوز، وخلخلة السائد، وتقويض سلطة المحظور،

"والخروج منه إلى واقع ميتافيزيقي، لأنّ الاستغراق في الجنس ينقل الإنسان إلى عالم آخر بعيد، متناسيا ذاته المادية الواقعية" (9).

ينقل أدونيس في مقدمة قصيدته "تحولات العاشق" قولا دالا للقديس غريغوار بلاماس "الجسد قبة الروح"، فإذا كان هذا القديس يرى في جسد المسيح المصلوب رمزا لروحانية متعالية تجسد قيمة الفداء والخلاص، فإنّ أدونيس يحوّر هذه الدلالة إلى دلالة جديدة، تذوب فيها الروحية ضمن الجسدية، ويتحول الجسد بذلك إلى مصدر للتعاليم، إذ يختم قصيدته بقوله: "هكذا يقول السيّد الجسد". ولكن هذه التعاليم لا يمكن لها أن تكون روحية أو متعالية أو ذات نفس أخلاقي، بالعكس ماذا سيقول الجسدُ غير نزواته وشبقه وأحلامه؟. إنّ الخطاب الضمني في هذه الجملة هو الدعوة إلى إحلال الجنس والتحرّر من عقدتنا كشرقيين إزاءه. "أدونيس يريد أن ينفلت من سلطة الشرع ويتحرّر من تعاليمه، فيتقدم عنده الجسد على الروح، يعيش حالة هيام يشطح فيها في ملكوت الجسد، وكأنه ليس من عالم الأرض وإنما هو كون خاص" (10).

ليس غريبا أن يتطور هذا المنحى الوثني لديه، ليصرّح في آخر كتبه قائلا: "أنا مقتنعٌ بأنّ الروح إذا كانت موجودةً فعلا، فهي الجسد ذاته" (11).

تصبح العلاقة بين الذكر والأنثى ــ بناء على ذلك ــ مجرّد علاقة عنصرين من عناصر الطبيعة دون تلك الهالة الأسطورية الدينية من الطقوس والمحاذير والأفكار المسبقة، بل إنّ هذه العلاقة لها بُعدٌ رمزي تمتزج فيه وحدة الوجود ــ كمفهوم فلسفي وصوفي ــ بالجنس. يقول:

أحسبُ نفسي موجة وأظنكِ الشاطئ

ظهركِ نصف قارة، تحت ثدييك جهاتي الأربع

أتشجرُ حولك وأهوي، بينك وبيني نسرٌ بآلاف الأجنحة (12)

ويبدو هذا النصّ مغلفا بخطابات كثيرة ضمنية، إذ تبدو فيه الإحالة الدينية نحو الوحي وجبريل والشجرة المقدّسة، إنها لغة الجسد والأرض في مقابل لغة

الروح والسماء، ولا تمنع هذه الوثنية الجديدة أدونيس من أن يستخدم الجنس طريقا للوصول إلى عالم غريب عجيب من اللذة والشرود، فيصاب بحالة سكر ونشوة يغيب فيها عن وعيه بعالمه المنظور، لكن ـ وبدلا من العروج الروحي الصوفي نحو الأعلى ـ تكون رحلته نزولا جسديا جنسيا نحو الأسفل:

نازلا إلى الأطباق السفلى في حضرة العالم الأضيق

أشاهد مدينة العجب وتسكر أحوالي

هكذا يقول السيّدُ الجسدُ (13)

وهو ما يذكرنا بأسطورة سيبيل وأتيس * التي ترمز بأحداثها إلى "ثلاثة معابر أو برازخ يمّر بها الذكرُ في علاقته بالروح الأنثوية الكونية. فالجنون برزخ لتحصيل الحقائق الخفية، تخلٌ عن الصحو، ودخول في مملكة السّكر. والخصاء تكريس لحكمة الليل وتوّحد صوفي مع المبدأ الأنثوي. والموت برزخٌ أخيرٌ يجتازه من أجل البعث في عالم جديد" (14).

إنّ هذا السّكر وإن بدا صوفيا إلا أنه ليس كذلك، إذ السّكر عند أهل الصوفية هو "دهشٌ يلحق سر المحبّ عند مشاهدة جمال المحبوب، فيذهل الحسّ، ويلحق بالباطن فرح وهزة وانبساط، لتباعده عن عالم التفرقة" (15). إنه نتيجة شهود نورِ الحق الذي يطمس نور الصوفي فيصيبه بحال من العمى المؤقت، وتتعطل الحواس، وصولا إلى المرحلة التالية وهي المحو والفناء عن الصفات، إنها لذة روحية تتحرّر فيها الروح من الجسد ومقتضياته، وتتسامى في عروج إلهي نحو ما هو مطلقُ الجمال ومطلقُ الإبداع عند سدرة المنتهى، حيث يبلغ كلّ شيء مداه وغايته، قصوى السّعادة وقصوى اللّذة وقصوى الوصول. بينما ما يتخذه أدونيس اتجاهًا ـ في هذه المسألة ـ هو ما أستطيع أن أسميه صوفيةً سوداء، لتشابهها مع الثقب الأسود في الفيزياء الفلكية، والذي هو نجمٌ انطفأ نوره وخمدت طاقته فصارت غير قادرة على مواصلة التفاعل، فيبدأ حينها في التقلّص إلى الداخل بفعل جاذبيته

العظمى حتى أننا لا نراه إطلاقا مهما كنا قريبين منه، لأنّ ضوءه القليل نفسه ـــ رغم سرعته العالية ـــ لا يتمكن من الخروج والتحرّر من جاذبيته الخارقة والوصول إلى أعيننا. وكذلك أدونيس حين يقول بالجسد والجنس طريقا للنشوة والاتحاد الكوني، إذ يبلغُ القاع وهو يغرق في جسديته متصورّا الشهوة الجنسية في أثرها ومفعولها مطابقة للنشوة الصوفية: "في صوفيتي تُعطى الأهمية المباشرة والقصوى للجسد بوصفه مثولا متصلا مباشرةً بالأشياء وبالعالم" (16)، محرّفا قولَ ابن عربي بعزله من سياقه *: "يقول أحد الصوفيين: من أجل بلوغ اللامرئي ـــ أي الله ـــ لا بد من المرور بالجسد، وأكّدَ على الجسد الأنثوي، لأنّ العالم الذي لا يؤنث لا يعوّل عليه" (17). وأدونيس بذلك لا يتفق مع الصوفية بقدر ما يتفق مع السوريالية، إذ الحبّ الجسدي عند السرياليين "يختصر كلّ عجائب الكون، وكلّ قوى الوعي، وكلّ اهتزازات الشعور، وهو الذي يمكّن المحبّ من مبارحة ذاته والخروج عن الحبّ النرجسي" (18). بل ربما يعود موقفه هذا الذي يريد فرضه بطريقة تعسفية أحيانا على النصّ الصوفي إلى تأثره بالتصوّرات الأورفية (أسطورة أورفيوس) ** التي وجد فيها ما يستلهمه وهو يمضي في أجوائه الشعرية الخاصة، إذ نجد عند الأورفيين القدماء "تأكيدا للعامل الجنسي في نظرية الخلق، أنّ الريح ضاجعت الآلهة الليل ذات الأجنحة السوداء فوضعت بيضةً أودعتها رحمَ الظلام، ثم فقست البيضة إله الحرب إيروس **Eros** الذي يسميه البعض فانز **Phones** وقد بعث هذا الإله الحركة في الكون، ووصف هذا الإله بأنه ينطوي على الذكورة والأنوثة معا، وخلق هذا الإله الأرض والسماء والشمس والقمر" (19).

يتأكد بذلك أنّ القراءة الأدونيسية للخطاب الصوفي عن المرأة إنما هي قراءةٌ هدفت إلى إلباسها لبوس الوثنية، مما يؤكد رغبتها في تحويل هذا الخطاب من دينيته المتعالية إلى الجنسية الحسّية، من المعراج الصوفي إلى النزول الشيطاني، من النورانية والسعادة إلى الشهوة والسواد. وتقودنا هذه الأورفيةُ

المتبناةُ إلى ما تشير إليه في قولها إنّ إلها يسكن في الإنسان، وإنّ موت جسده هو وحده ما يقدر على تحرير هذا الإله الخفي، والنشوة الجنسية بهذا المعنى "هي انخطاف، إنها نوع من الموت المؤقت، أو لنقل صورةٌ للموت ـــ المعنى.. النشوة الجنسية هي حياة ثانية، أو حياة داخل الحياة.. وليست هذه النشوة حسّيةً وحسب كما تبدو ظاهريا، بل هي مليئة بأشياءِ ما وراءَ الحسّ. الحبّ عبر هذه النشوة أبدي كالألوهة أو هو جزء منها"[20]. وهو ما يبدو كأنه تعالق مع الصوفية الذين رأوا في هذا الانخطاف/ النشوة الانعتاق التام من كل ما يفصل بين الصوفي والمطلق الذي يصبو إليه ويحن.

ويتفق أغلبُ القارئين لأدونيس ـــ تنظيرًا وممارسةً شعرية ـــ على أنه ينظر إلى الجنس باعتباره إسقاطا للعلاقات الكونية، أو عودةً إلى الوحدة، والأهم أنه دخول رمزي في الموت، فالإنسان منفصل، والجنس عودة إلى الاتصال، سواء مع المرأة أو مع الأرض، فهو الاتصال، هو الوحدة، من هنا يتحد الموت بالجنس[21]. وعليه يؤمن أدونيس أنه في البدء كان الحبّ، قبل أن يدخل الإنسان عصورَ المادة والصراع والقتل، والعودة إلى ذلك البدء الجميل والاتحاد به مجدّدا يتخذ عنده شكل الاكتشاف أولا، ثم الاتصال المباشر به من خلال الجنس باعتباره الشكل الرمزي الأمثل للاتحاد، تماما كالتماثيل الفرعونية والهندية القديمة التي تصوّر الآلهة وهي تتخذ أوضاعًا جنسية لإنجاب العالم وأبنائه وظواهره، وفي ذلك أيضا تأكيد من أدونيس على شغفه بالأورفية الوثنية التي تؤكد أيضا على زواج الإنسان بالأرض من خلال الموت الذي يحرّره من ضيق الجسد، ويحقق ا.. ، من الجزئي إلى الكلّي، فثمة إذن علاقة وثيقة بين الجنس والموت تمثلها ..ة. يقول أدونيس: "النشوةُ الجنسية هي كذلك انخطافٌ، إنها نوعٌ من الموت ..ت، أو لنقل هي صورةٌ للموت.. هي لذلك حياةٌ ثانية، أو حياة داخل الحياة، أو هي صورة عالية من الحياة الحقيقية الغائبة، وليست هذه النشوة حسيّة

وحسب.. بل هي مليئة بأشياء ما وراء الحس، الحبّ عبر هذه النشوة أبديّ كالألوهة، أو هو جزء منها"[22]. لذلك كانت الحياة عند أدونيس متجلّية في صورة المرأة الحبلى بالموت دائما: "الغريزة الجنسية، كما أتصورها، مرتبطة جوهريا بالموت. نحن نتغير دائما. وفيما نتغير فإننا نموت ونحن أحياء، ولهذا فإنّ الموت حاضر دوما في تجربتي وفي كتابتي. ومن لا يشعر في سريرته بالموت لا يمكنه أن يشعر بالحياة" [23]. بل إنّ هذا الانخطاف في نظره هو نوع من الدين أو الإيمان، يموت فيه ما يفنى، وينبعث ما يبقى. يموت العرضي ويبقى الجوهري، يخلّصُ العاشق من الشكل والظاهر، ويحيله إلى الباطن جوهرا شفافا.

ولأنّ الموت مرتبط لديه ــ كما قلنا ــ بالجنس فإنه يرتبط ضرورةً باليأس، فكلاهما يستدعي الآخر ويحيل عليه، ويذهب الفيلسوف الوجودي كيركجورد **Kierkegaard** (1813 ــ 1855) إلى أنّ هذا اليأس يأتي من باطن الذات لا من خارجها، ويرى أنه حينما يطغى عامل متناه على عامل لا متناه أو العكس، يتبدى اليأسُ الناتجُ عن غلبة (ما هو لا متناه) على (ما هو متناه) [24]. وذلك ما ينطبق تماما على الجنس والموت، فهذه العلاقة لا تولد إلا اليأس.

لكن أدونيس حين يرى أنّ "الموت ليس إلا حالةً طويلة من الاتحاد، الحالة الأخيرة، أي العودة الأخيرة إلى الكائن الكلّي" [25]. فإنه لا يغرف إلا من بحر، فلقد سبقه في هذه النظرة إلى الموت كثير من الفلاسفة على اختلاف مشاربهم واتجاهاتهم، فأفلاطون رأى أنّ الموت يمكن أن يكون الوضع المثالي للتفلسف، وحالة يمكن فيها وحدها أن يتحقق سعي الفيلسوف وراء المعرفة الحقة [26]. أي الاكتمال المعرفي بالعبور إلى الضفة الأخرى من العالم، إلى الغيب، فكل معرفتنا مهما اتسعت لا تشمل إلا جوانب من الظاهر، من الحياة كما نعيشها، بينما الموت باب يُشرع على المطلق، على عالم الميتافيزيقا على وجه اليقين، وهو تقريبا ما يذهب إليه الشاعر الألماني المتصوف جوته حين قال: إنّ الموت هو الظلمة التي تحجب النور [27]. ونيتشه هو الآخر تميّز بإبداله

للموت من سياق الحزن والأسى إلى سياق الفرح والسعادة، يقول: "ليس الموت صفعة للإنسان وللأرض.. فكلّ ما يصل إلى الكمال وكل ما يبلغ النضج يرغب في الموت.. لقد تحوّل الموت إلى دواء مرّ على يد عقول الصيادلة ضيّقة الأفق، مع أنّ المرء يتعيّن عليه أن يجعل من موته عيدا.. يتملّك المرء اليقين بأنه لا بّد ميّت.. فلم لا يفرح؟.. إنّ الموت ينتمي إلى شروط التقدم الحق" [28]. فالموت في نظره اكتمال، قمة نبلغها حين تنتهي طاقتنا ونصل إلى أوجنا، فيحق لنا حينها أن نفرح بوصولنا، بل سارتر نفسه الوجودي المتشائم يرى أنّ للموت جوانب إيجابية لأنه يكشف النقاب عن حريتنا، وهذه هي وظيفته الأولى، أما الثانية فهي أنه لا يحقق فحسب الكشف عن الحرّية، بل يحرّر الإنسان بالفعل من عبء الوجود ليدخل في العدم [29]. وكذلك نجد عند الصوفية هذه النظرة إلى الموت باعتباره كمالا، فالموتُ في التصوف ــ مثل الحبّ ــ وسيلة للحياة الأسمى، وسيلة للتخلص من ضيق الجسد إلى رحابة الروح، جلال الدين الرومي يرى أنّ الحبّ قاتل، مميت، لكنه بذلك يخلّص النفس من فرديتها، هذا الحاجز بين الأنا والآخر ليعبر عبر الموت من الجزئي إلى الكلّي.

بل إنّ الحداثة ــ في أصل فلسفتها ــ هي ذلك البحث الدائم في أرض الغرابة والمجهول، والموت سفر إلى تلك الأرض، إلى ذلك العالم الآخر. بل إنّ سؤال الموت والصيرورة ــ كما يرى أدونيس ــ هو ثالث الأسئلة الأساسية التي يطرحها الإنسان بعد سؤال الوجود، وسؤال الأخلاق، "لقد انبثقت الروحانية من السؤال الأخير المطروح على الكائن الإنساني، ترى ما الذي سيصير إليه ؟ هل هناك شيء بعد الموت؟ أين سيذهب بعد الموت؟، إنّ مشكلة الموت هذه هي منبع كل مسعى روحي" [30].

أدونيس في ذلك يرى الجنس مظهرًا بعثيًا مخلّصا، وصار حنينه إلى الخطيئة رمزا للتجدد والخصوبة، والقدرة على قهر الموت، وهي كلّها أوليات تندرج في النسق الأورفي الوثني أكثر من اندراجها في النسق الصوفي الروحي، بل إنّ أدونيس في شعره يرى تلازما بين الخطيئة والإبداع:

حتّى الخطيئة تتلبّس الصور المضيئة

حدسي مطلقٌ بكرٌ وتجربتي بدئية (...)

حيثُ الجنوحُ كنيسة الجسد والجسدُ كاهن الجنون [31]

إنّ أدونيس وهو ينادي بالجسد بالمفهوم الوثني، يتقاطع مع الجسد رمز الحب السوريالي الذي لا يفهم الحب خارج خارطة الجسد ودائرة المتعة، وهو عندهم ليس هدية سماوية هدفها الخصوبة كما فهمتها الأديان والأساطير القديمة، بل خاصية بيولوجية تعشش في داخل الكائن الإنساني الذي يسعى لكبتها تحت ضغط الأخلاق والمجتمع ساحبا إياها إلى هوة اللاشعور. لذلك اعتمدت السوريالية على علم النفس الفرويدي في تحليل الظاهرة الجنسية وارتباطاتها بالفن والشعر والإبداع عموما. فلقد اشتهر فرويد بربطه بين الجنس وظواهر أخرى كالقلق والأحلام وهي روابط يجلّيها الفن. وهو الأمر الذي تنطّعَ له أعلامٌ في نقدنا العربي المعاصر أمثال مصطفى سويف، وعزّ الدين إسماعيل، وخالدة سعيد، هذه الباحثة التي ركّزت في اشتغالها على الشعر المعاصر على حركية الحياة في مواجهة سكونية الموت، رابطة بين الحياة والجنس باعتباره يمثل المقاومة الإنسانية للموت، وأنه حركة وقوة تتجلّى في البحث عن الآخر، في الاندفاع نحو الجنس الآخر، وفي هذه الحركة أو في الآخر تتفوق الحياةُ على الموت[32]. دون أن تلاحظ تهافت هذا الطرح وأسطوريته وبدائيته، طرحٌ وثني لا يختلف عن رؤية الشاعر الجاهلي للمرأة باعتبارها أما مرضعة سمينة مخصبة كثيرة الأولاد، ودودٌ ولودٌ، بيضاءُ كالشمس، برهرهة، تدخلُ البيت تتبعها أردافها غدًا، هي كلّها صور وثنية قديمة مُفرطة سمتها المبالغة لأنها تشير إلى تقديس المرأة باعتبارها قاهرة الموت ومعوضتنا عما يأخذه منا كل مرة. وأين هذا من الرؤية الصوفية التي تنظر إلى المرأة بعين التجريد، وتقدّس جمالها لذاتها، وترى فيه ظلا لجمال أعلى هو جمال الله، جمال نقي لا رغبة فيه ولا شبق ولا اشتهاء ولا حيوانية، يشعل حبّا كحبّ العذريين، يتوقد كزيتونة لا مادية ولا حسيّة، يكاد زيتها يضيء ولو لم تمسسه نار الرغبة والجنس.

لقد أخطأ أدونيس طريقَهُ وهو يبحث عن معنى للحياة، إذ اتخذ ذلك البحثُ شكل الاتحاد بالمطلق بواسطة الحلم كما رأينا، لينقله إلى لحظة يتجاوز فيها العالم المعيش، ويتيح له أن يرى عالما آخر عجيبا مختلفا، كما اتخذ أحيانا أخرى ــ حين يخونه خياله ــ من الأسطورة الوثنية دليله ومرجعه، ثم نراه يقفز عابرا الحواجز والعصور في بحثه هذا إلى الرّهان على فكرة الاتحاد من خلال الجنس بصوره المتعددة، سواء مع المرأة أو الأرض أو الطبيعة أو الآلهة، زاعما أنها صنو الرؤية الصوفية لجمال المرأة وقلق الرغبة. وهنا يقع أدونيس في تناقض مع منطلقاته، فلقد بدأنا هذا الحديث بالمناداة بالحرية، ولكن الجسد لا يقدّم هذه الحرية لمريديه، بل على العكس، إنّ "الإيغال في تلبية حاجات الجسد عبودية.. وحرّية الجسد تعني الهبوط إلى الأرض السفلى.. فتصبح الروح عاجزة عن التهويم، مقصوصة الجناح، غير قادرة على إبداع العالم البديل، لأنّ حرّية الجسد تعني رضا الروح وقعودها عن التحليق فيستحيل تحقيق التعالي"[33]

ولكي ينجو أدونيس بحريته تلك فإنه يسلك مسلكا يوتوبيا، يهرب إلى اللغة ويريد لحضارة الجسد أن تتجسد في هذه اللغة لعجزه عن تحقيقها في أرض الواقع:

أكمل جسدكَ بنفيه ولتكن اللغة شكلَ الجسد

وليكن الشعر إيقاعه[34]

وهذا يذكرنا بموقف مشابه وقفه مالك حداد حين تحوّلت اللغة الفرنسية عنده إلى منفى، وكذلك أدونيس يهرب من عبودية الجسد إلى منفى اللغة ممتطيا الشعر محتفظا بما يعتقد أنه حرّيته، بل إنّ أدونيس يعترف ملاحظا: "إنّ كلمة عقل عندنا وفي تقاليدنا، تعيقنا وتقيّدنا. إنها عقبة أمام المتخيل، أمام الاستيهام، وأمام كلّ ما هو غريزي. وقد سعيت في كلّ تجربتي الفكرية والشعرية، إلى أن أحوّل العقل إلى غزال شارد. أن أسكب داخل العقل خمرة القلب، حتى ينتشي مثلما ينتشي القلب. وحققتُ الاقتران بين الجسد والروح.. فأنا أرى بأن على العقل أن يكون قلبا ثانيا" [35].

هو ربما الدافع الذي لأجله يربط أصحاب الحداثة عموما بين الشعر والجنس في علاقة شبقية، رائدهم في ذلك قيّم الفحولة العربية كقول أبي تمام الذي يستشهد به أدونيس معجبا:

والشعـرُ فرْجٌ ليســت خصيصته * طــول الليالــي إلا لمفترعــه(36)

عن هذه الغريزية، أو الجنسية، أو اللغة الشهوة، تقول اعتدال عثمان: "يصبح تجديد اللغة فعل إخصاب وتخلّق يجري في مناخ أسطوري، يتم من خلال شعائر وثنية يتجسد خلالها أدونيس أو تمّوز أو الشاعر عاشقا، بينما تصبح أفروديت أو عشتار أو اللغة، الإلهة الأم، رمزا لطاقات الخصب في الطبيعة، ويمثل اتحادهما تجدّد الطبيعة وتخلّق القصيدة" (37). وهو الحل الذي يبدو أنّ أدونيس يجد فيه خلاصه كشاعر. يقول: "أنا كشاعر، أنامُ مع اللغة، أشعر بأنّ اللغة هي حبّي، أشعر بأنّ كلّ كلمة هي امرأة، هي اشتهاء جنسي، هي حبّ.. فالشعر إذن هو فعل جنسي"(38).

إنها اللغة المرأة، والخطاب العاشقُ، والكتابة الفتحُ، والكلمة الشهوة. إنها لذة النصّ.

بين الحبين أو لقاء الروح بالجسد:

يصرّ الصوفيون على التفرقة بين الحبّ الذي يعلنون رهانهم الوجودي عليه، وبين الحبّ بمعناه المتداول العام، لذلك اتخذ هذا الحبّ لديهم طابعا أفلاطونيا مثاليًا لا يمكن إشباعه ولا إبداله ولا تجاوزه . كتب يحي بن معاذ الرازي (ت 258 هـ) إلى أبي يزيد البسطامي (ت 261 هـ) يقول له: "ها هنا من شرب كأسا من المحبّة لم يظمأ بعدها أبدا ". فكان أن ردّ عليه أبو يزيد: "عجبتُ من ضعف حالك، ها هنا من يحتسي بحار الكون، وهو فاغر فاه يتزّيد" (39). إنه بلا مواربة ذلك العطش الروحي العظيم الذي يستند إلى حال من العشق الصميم الذي يخالط شغاف القلب ويغشي العينين ويشغل الخاطر فلا يرى معه صاحبه غير معشوقه، إلا أنه مع ذلك يبقى حبا متوازنا يدرك فيه صاحبه ذاته، ويعي وجوده المستقل، ويتعقلُ

حبَّهُ، بل ويستطيع أن يصف هذا الحبّ وأن ينظّر له بعض التنظير، مما يجعله في منأى عن الجنون الذي يصاحب العشّاق الإنسانيين وهم يهيمون ببعض النساء، "واعلم أنّ المحبيّن من أهل الطبيعة تناهت محبتهم إلى ذهاب العقل، والدهشة، والتوحش. ثم أدى ذلك بهم إلى الهلاك والموت. وليس هكذا حال الإلهيين منه، فإنّ حال تناهيهم إما إلى اتحاد بالمحبوب، وهو الحياة الدائمة، أو إلى مقام التوحيد، وهو الوصول بالمحبوب، وشهود الشواهد بالشاهد المحبوب، حتى كأنما هو حقيقة كلّ شيء، ومنه كلّ شيء، وبه كلّ شيء، وله كلّ شيء، وعنه كلّ شيء، وهو في كلّ شيء، وسع كلّ شيء، ولكلّ شيء، وبكلّ شيء، ومن كلّ شيء، وكأنه لا بشيئ، ولا لشيء، ولا عن شيء، ولا من شيء، ولا في شيء، ولا شيء" (40).

هذا الأسلوب ـــ كما تلاحظ الباحثة رجاء بن سلامة ـــ هو أسلوب عقلي يستهدف الإثبات من طريق الاستغراق، أي جعل كلّ الأشياء تدخل في دائرة الله المطلقة، مع ملاحظة كاف المقاربة (كأنما) التي يبتدئ بها الإثبات / الاستغراق، أما النفي في الجزء الثاني من المقولة فهو لعبة الصوفية، إذ ذهبوا فيه مذهبَ نفي الضدين معا وقاية من مخاطر اشتباه الخالق غير المحدود بالمخلوق المحدود. وغاية ذلك أن يصل العاشق في وجده إلى مرتبة الاتحاد بالنفي والفناء، يفنى فيها الإنسان بوصفه ناسوتا، لكي يبقى في الله بوصفه لاهوتا، تتحد روحه وفكره وشغله وغيبه مع الله ويصبحان واحدا. ولا يتحقق هذا إلا بالخيال، إذ في الخيال الخلاق تتحول الأشياء وتتبادل الماهيات، الحسّي واللاحسّي، المرئي واللامرئي، الأول يصعد عروجا وارتقاء، والثاني يهبط نزولا واقترابا، "وتلك هي جدليةُ اللّقاء بين الحبّ الجسدي والحبّ الروحي، والتي يتولد عنها الحبّ الصوفي. يوصل هذا الحبّ إلى حالة من الوجود الأعلى والوعي الأعلى.. تجربة الحبّ هي إذن تجربة عرفان، (الحبّ معرفة)، تكشف للمتصوف أسرار الوجود" (41).

ولكن المشكلة تكمن دائما في اللغة، إذ كيف يدخل الصوفي هذه التجربة الميتافيزيقية المفنية محتفظا بلغته، أي بعقله وشعوره الإنساني بالأشياء والكلمات، إنه

يمارس بلا شك نوعا من الرقابة، ابتداء من المستوى السطحي للخطاب (المستوى النحوي، الصوتي، الصرفي، المعجمي) وانتهاء بالمستوى العميق (الدلالي، السيميائي، التأويلي)، "ولكن الرقابة التي يحاول الصوفي أو العاشق الإلهي تسليطها على لغته لا يمكن أن تدوم، ولا يمكن أن تغطي جميع لحظات تجربة العشق الإلهي بما فيها من إفراط، وبما فيها من حسّ. فبمجرد أن يتخلى العاشق الإلهي عن النفي النظامي، يقع في الإثبات، في إثبات ما يدخل في باب العشق الطبيعي، والسديمي تحديدا. يعود هذا إلى نوع من تبادل الأدوار بين المعشوق والله نفسه" (42). ودون ذلك تصبح هذه التجربة مستحيلة منطقيا، فمن يدخل لا يخرج، ومن يصل لا يستطيع أن يعبّر عمّا شاهده، تماما كالحلم الذي نراه في منامنا ثم إذا استيقظنا ولم نذكره ومرّ كأن لم يكن. لذلك "فالعاشق الإلهي، إذ يعشق موجودا لا محدودا، لا يتخلّص هو من عالم الحدود والوسائط.. إنه لا يتخلّص من جسده المتغير، ضرورة، وإن ملأ الإلهيون خطابهم بتصورات خيالية تتعلق بالروح وبعالم ما بعد الموت. إنه لا يتخلص من الوسائط. فتحقيق الاتحاد بالمعشوق الأسمى ممتنع لإفراط هذا المعشوق في الغياب. إن "كل شيء" من السهل أن تنقلب إلى "لا شيء" (43).

وهذا هو المفصل القاتل في المفهوم الصوفي للحبّ، هو أنه إمكانٌ واستحالةٌ في الوقت عينه، إمكانٌ نظري وعملي، لكنه مفرط في حضوره، في شخصانيته، في ذاتيته، وبالتالي في غيابه، لا يمكن ــ على الحقيقة ــ نقله ولا مشاركة الآخرين به، وهو من هذه الزاوية شبيهُ الموت، فالميّت إذ يأخذ طريقه في الموت لا يعود بإمكانه أن يخبر عما يراه ويختبره، وإلا لم يعد موتا، كذلك العاشقُ الإلهي حين يدخل تجربة الحبّ تلك، يُفترَض ــ إن كانت تجربة حقيقيةــ أن تتعطل الحواسُ، وتكبو اللغة، ويُشَلّ الفكر، وحين يصحو منها صاحبها لا يتذكرها لغيابه عن ذاته في ذات الله. فالمحبّ يعيش حبّه ولا يعلّله، لأنّ التعليل صفة العقل، ولا عقل للمحب، بل الحبّ العقلي لا خير فيه كما يقول ابن عربي ***، لذا فالمحبّ الحق لا يقدر على الكلام، أي على التعقل.

ما الذي يجمع ــ ونحن نوشك على مغادرة هذا الحقل الملغم ــ بين المرأة والحبّ والموت؟.

أدونيس يرى أنّ "المرأة هي ما لا يُنال" [44]، ومن هنا يكون الشبه بين علاقة العاشق، وعلاقة الصوفي المحب بالله، لأنّ هذا المحبوب لا يُنال أيضا. وبما أنّ العلاقة بينهما تتم عبر الكشوف التي تحصل للصوفي من مجاهداته وطول حرمانه وعزلته وشفافيته الروحية فإنّ هذا الحبّ يحقق للصوفي ما يحققه الوحي للنبي، كلاهما يحقق بدوره الوصول إلى الحقيقة عبر الجسد، جسد المحبوب وجسد الكلام أو اللغة. لكنها حقيقة الحاضر الغائب، ذلك أنّ "المرأة كمثل الله غيابٌ من حيث إنه يظل بعيدا على الرغم من قربه. إنه لا يُنال لحظة يكون في متناولنا. إنّ الصوفي مأخوذٌ بما لا يُنال، بما لا يتحقق. ليس لأنه ضد ما يتحقق، بل لأنّ هذا الذي يتحقق ليس إلا ظلا أو صورةً من معنى لا يُستنفد ولا يُحاط به.. من هنا يكون الموت الغياب عن الصورة والحضور في المعنى، الطاقة التي يتحقق بها ما لا يتحقق" [45]. حيث الرؤية حركة من اللامتناهيات، وحيث الوصول عنوانُ البعد والظمأ، أكثر مما هو عنوانُ القرب والارتواء، ولنتذكر مقولة البسطامي السابقة، أو بيتا لذاك المتصوّف الأندلسي:

رأيتــك يدنينـــي إليــك تباعــدي * فأبعــدت نفسي ابتعــادي للقــرب

فالقرب لمحة يبدو فيها البعيد أكثر بعدًا، ولا يتحقق القرب الأقصى إلا بالموت، الموت الذي لا يتحقق بدوره إلا بالاكتمال، الاكتمال الذي يلغي جحيم الحياة الدنيا ليقيم جنة الحياة العليا .

ذلك رهان المعادلة الصوفية وعلوها، أما السوريالية فترى أنّ الحبّ يوفر الإمكان لتجاوز الوجود عبر أشكال ثلاثة هي الجنون والحلم والكتابة، ففي الحبّ يلتقي الكائن بحقيقته، ويتحرّر ويتسامى. "وتستند النظرية السوريالية في الحبّ على مبدأ الفوضى الخاص بالرغبة، وتستلهم في ذلك ثلاثة مفكرين: ساد الذي يطالب بتحرير الرغبة، وفرويد الذي يقدّم أدوات التحرير النقدي، وماركس منظّر التحرير الاجتماعي" [46]. لذلك جاز لنا

القول عن السوريالية في نظرتها للحبّ إنها مشروع الرغبة، الإيروس الذي يُبوتقُ كلّ أشكال التمرد ونزعات الفوضى وتقويض عالم الدين والأخلاق والضمير، باعتبارها سلطا مفروضة تقهر ــ في رأيها ــ حريّة الفرد، فالحبّ هو الذي يسمح للإنسان بلقاء ذاته وتجاوز تناقضاتها، ولقاء الفردوس المفقود، فردوس الوحدة، والذي يرمز له بمفهوم الخنثى باعتباره المفهوم الجامع بين الضدّين، والشكل الأمثل للوحدة واللاتناقض. وقد جعل الشاعر الإنجليزي إليوت من شخصية الحكيم المتنبئ اليوناني تريسياس مثالا للتخنث، حين صوّره شيخا بنهدين أنثويين.

إنّ مشروع الرغبة هذا في الأصل مشروع الفوضى، هو الإلحاد مقابل التدين، هو الحلم مقابل العلم، هو الرؤيا بدل الرؤية، هو الحرّية بدل القانون، هو الخيال مقابل المنطق، هو القضاء على الشعور بالإثم مقابل الضمير، هو الجنس مقابل الصلاة، هو السكر مقابل الصحو، هو الشك مقابل اليقين، هو اللامعنى مقابل المعنى، هو الانفتاح مقابل الانغلاق، هو الكشف مقابل الاكتشاف، هو الشهوة مقابل الشوق، هو الداخل مقابل الخارج، البداية الأزلية مقابل القيامة والانتهاء.

في البدء كانت الفوضى، وكان النظام مغيبا في العماء، وكان الكلّ في العماء، لذلك "يرفض الشاعرُ الحقيقة الأفلاطونية وقد استمرت فاعلة عبر قرون عديدة وبلغت ذروتها في فلسفة ديكارت الذي يفصل بين الفكر والوجود، الروح والجسد"[47]. وعليه تنتفيْ هذه الثنائية، ويحلّ الإنسانُ ــ ممثلا في المرأة / الجسد في السوريالية ــ محلّ المطلق، وهي في حضورها الجسدي غيابٌ روحي، بينما في الصوفية يكون المطلق هو الموضوع الأوحد للحبّ، وهو في حضوره الدائم في غياب دائم، وإذا كان السوريالي يجد بعض العزاء في قراءة الجسد الأنثوي والغرق في ثنايا الصوفية السوداء المفرغة من البعد الديني الإيماني، محققا نصفَ الحب ونصفَ الوصول، فإنّ الصوفي المؤمن لا يجد هذا العزاء لأنّ معشوقه مطلقٌ لا جسدَ له ولا صورة، فلا يمكنه النظرُ إليه ولا اشتهاؤه، وفي هذا الحرمان ــ الحجاب الكلي المطلق أعتقد أنه يوجد كلّ الحبّ وكلّ الوصول، لكنه ــ وعلى الطريقة الصوفية في الانتقال بين الأضداد ــ عنوانُ اللاوصول.

الهوامش:

[1] – جان شوفللي. التصوف والمتصوفة. تر: عبد القادر قنيني. أفريقيا الشرق. الدار البيضاء. ط 1. 1999. ص 97.

[2] – أدونيس. الثابت والمتحول. دار الفكر. بيروت. ط 05. 1986. ج 01. ص 233.

[3] – أدونيس. الصوفية والسوريالية. دار الساقي. بيروت. ط 2. 1995. ص 107.

[4] – المرجع نفسه. ص 113.

[5] – المرجع نفسه. ص. ص 110 ـ 111.

[6] – ينظر: علي البطل. الصورة الفنية في الشعر العربي حتى آخر القرن الثاني الهجري. دار الأندلس. بيروت. ط 3. 1983. ص 91 وما بعدها.

[7] – نصر حامد أبو زيد. إشكاليات القراءة وآليات التأويل. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء. ط 5. 1999. ص 240.

[8] – أدونيس. الثابت والمتحول. ج 01. ص 621.

[9] – عدنان حسين قاسم. الإبداع ومصادره الثقافية عند أدونيس. الدار العربية للنشر والتوزيع. القاهرة. ط ؟. 2000 . ص 120.

[10] – المرجع نفسه. ص 130.

[11] – أدونيس. الهوية غير المكتملة. تعريب: حسن عودة. دار بدايات. دمشق. ط 1. 2005. ص 56.

[12] – أدونيس. تحولات العاشق. الأعمال الشعرية. دار المدى للثقافة والنشر. دمشق. ط 1. 1996. ج 03. ص. ص. 43. 44.

[13] – المصدر نفسه. الصفحة نفسها.

* – سيبيل إلهة سلتية قديمة ضربت ابنها وحبيبها آتيس بالجنون فخصا نفسه تحت شجرة التين ونزف حتى الموت

[14] – فراس السواح. لغز عشتار. الألوهة المؤنثة وأصل الدين والأسطورة. دار علاء الدين. دمشق. ط 8. 2002 . ص. ص 252. 253.

[15] – عبد المنعم الحفني. الموسوعة الصوفية. مكتبة مدبولي. القاهرة. ط 1. 2003. ص 795.

[16] – أدونيس. الهوية غير المكتملة. ص 09.

* – حرص ابن عربي في شرحه لديوانه ترجمان الأشواق على التأكيد بأن المقصود بالغزل والحب والشوق.. ليس المرأة كما توهم بعضهم بل الحضرة الإلهية. علما أنّ ابن عربي قد ذهب إلى أنّ أتم شهود للحق وأكمله يتم في المرأة. كما غدا جمال المرأة البشري بمثابة تعيّن للإلهي لدى عمر ابن الفارض. فالمرأة عند الصوفية لا تشتهى ولا تطلب لذاتها، بل هي وسيلة أو صورة للارتقاء الروحي دونما شهوة أو رغبة في الاتصال الجنسي.

[17] – المصدر نفسه. الصفحة نفسها.

[18] – إحسان عباس. اتجاهات الشعر العربي المعاصر. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1978. ص 08.

** – نسبة إلى أورفيوس سليل أبولو، والذي أحب يوربيدس لكنها ماتت فلحق بها إلى العالم السفلي لاستعادتها، مستخدما ما أوتي من براعة فائقة في الموسيقى والغناء، إلى أن استجاب له بلوتو إله عالم الموت فأطلق سراح روح يوربيدس شرط أن لا ينظر إليها قبل خروجها إلى العالم الأعلى، لكن أورفيوس مدفوعا بحبه الجارف فشل في الالتزام بهذا الشرط فضيع من يده حبيبته في آخر لحظة حين التفت إليها مغرما، وهذا عند الأورفيين دليل على فشل الحب أمام سلطة الموت، وفشل العقل والنظام أمام الحب، فقرر أورفيوس أن لا يحب أية امرأة أخرى بعدها، مغضبا بذلك العشيقات الكثيرات من حوله، وفضل عليهن ممارسة الجنس مع الفتيان اليافعين، فقامت النسوة بقتله وتمزيق جسده فلحقت روحه بحبيبته يوربيدس (المصدر: ثروت عكاشة. الإغريق بين الأسطورة والإبداع. ط 4: الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. 1994. ص 80 ـ 81 وكذلك ص 116).

وإلى أورفيوس تنسب العقيدة التي تقول بأن الروح أسيرة الجسد، وأنها تتحرر بخلاصها منه، وكانت تتميز بتقديم القرابين من الماعز أو الثيران، قبل أن تتحول الاحتفالات إلى تقديم الخمر مع الرقص والموسيقى، سعيا وراء اتحاد الروح بالجسد، وكان الأورفيون القدماء يتصورون أن الزمن قد وجد قبل وجود هذا العالم، ومنه ولدت الفوضى والأثير، ومع مرور الزمن أنتجت الفوضى Chaos بيضة مشعة ذات لون فضي أبيض، وهي كذلك أنتجت فانز Phones البطل في نظرية الخلق الأورفي . (المرجع نفسه. ص 360).

[19] – علي الشرع. مظاهر أورفية في شعر أدونيس. مجلة فصول. مج 07. العددان 02/01. أكتوبر 1986 / مارس 1987. ص 110.

[20] – أدونيس. الصوفية والسوريالية. ص 109.

[21] – المرجع نفسه. ص 107.

[22] – المرجع نفسه. ص. ص. 108. 109.

[23] – أدونيس. الهوية غير المكتملة. ص 74.

[24] – ينظر: جاك شورون. الموت في الفكر الغربي. تر: كامل يوسف حسين. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت. 1984. ص. ص 255. 256

[25] – أدونيس. السوريالية والصوفية. ص 253.

[26] – جاك شورون. الموت في الفكر الغربي. ص 281.

[27] – المرجع نفسه. ص 254.

[28] – المرجع نفسه.. ص 40.

[29] – المرجع نفسه. ص 270.

[30] – أدونيس. الهوية غير المكتملة. ص 44.

[31] – أدونيس. قصيدة جسد. مفرد بصيغة الجمع. الأعمال الشعرية. ج 03. ص 297.

[32] – خالدة سعيد. حركية الإبداع. دار العودة. بيروت. ط 2. 1982. ص 80.

[33] – عدنان حسين قاسم. الإبداع ومصادره الثقافية عند أدونيس. ص 131.

[34] – أدونيس. قصيدة جسد. مفرد بصيغة الجمع. الأعمال الشعرية. ج 03. ص 348.

[35] – أدونيس. الهوية غير المكتملة. ص 58.

[36] – أدونيس. مقدمة للشعر العربي. دار العودة. بيروت. ص 65.

[37] – اعتدال عثمان. إضاءة النص. قراءات في الشعر العربي الحديث. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. ط 2. 1998. ص 63.

[38] – أدونيس. الهوية غير المكتملة. ص 81.

[39] – القشيري. الرسالة القشيرية. تح: معروف مصطفى زريق. المكتبة العصرية. بيروت. ط 1. 2001. ص 239.

[40] – أبو الحسن علي بن محمد الديلمي. عطف الألف المألوف على لام المعطوف. تح: ج ك فاديه. المعهد العلمي الفرنسي للآثار الشرقية. القاهرة. ط ؟. 1962. ص 111.

[41] – أدونيس. السوريالية والصوفية. ص 165.

[42] – رجاء بن سلامة. العشق والكتابة. منشورات الجمل. كولونيا ــ ألمانيا. ط 3. 2003. ص 225.

[43] – المرجع نفسه. ص 225.

*** – الحب عند ابن عربي إرادة اتصال بمحبوب، لا لشخصه وإنما لدوام الاتصال، وهو في هذا لا يحب في غيره إلا نفسه، من هنا كان المحب خاضعا لحكم الحب لا لحكم المحبوب. فالصوفي مُحِبٌّ لا محب، وللحب سببان الجمال وهو محبوب لذاته، والعالم جميل بصفته مخلوقا على صورة الله، وليس في الإمكان أبدع مما كان. والإحسان الذي هو من الخالق حصرا، فإذا أحب الإنسان الإحسانَ فما أحب إلا الله. ومن أحب العالم لجماله فإنما أحبّ الله لأنه مخلوق على صورته، وبما أن الإنسان مخلوق على صورة الله، فإن له حضرة الاسم الجامع، فهو كالمرآة للحق. والحب أعظم شهوة وأكملها، واللذة نوعان روحية وطبيعية، والتذاذ الإنسان بكماله أشد، لذلك لا يفنى الإنسان في شيء يعشقه إلا إذا كان هذا الشيء شبيها به، فإذا وقع التجلي الإلهي في عين الصورة التي خلق آدم عليها، طابق المعنى المعنى، ووقع الالتذاذ بالكل. والخيال هو الحضرة الجامعة، لذا يحب العاشق الصورة التي تخيلها عن محبوبه لا محبوبه بذاته، فهو يعشق إذن ما صنع وتخيّل، أي يعشق ذاته. وللحب ثلاثة مراتب إلهية وروحانية وطبيعية. الأولى حب الإنسان لله، وحب الله للإنسان. والثانية السعي في مرضاة المحبوب بلا غرض ولا إرادة. والثالثة المطالبة بنيل جميع أغراض الحب الطبيعي، وهنا لا يحب المحب المحبوب لذاته، بل لما فيه من النعيم واللذة، والغاية فيها الاتحاد. والمحب يعيش حبه ولا يعلله، لأن التعليل صفة العقل، ولا عقل للمحب . وإذا كان الحب الطبيعي خاضعا للحد والمقدار والشكل، فإنّ الحب الروحاني خارج عن ذلك . (للاستزادة ينظر : ابن عربي . فصوص الحكم. تح : عاصم إبراهيم الكيالي . ط 3. دار الكتب العلمية . بيروت . 2003).

[44] – أدونيس. الصوفية والسوريالية. ص 112.

[45] – المرجع نفسه. ص 112.

[46] – المرجع نفسه. ص 109.

دور تقدير الذات في التقليل من أثار الضوضاء في الإنتاج

أ. د. بوعلي نور الدين

جامعة فرحات عباس – سطيف –

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى الإشارة إلى أن النظرة الميكانيكية المتمثلة في التبادل الخطي بين السبب (الضوضاء) والنتيجة (انخفاض الإنتاج) لم تعد قائمة بصفة مطلقة.تشير النتائج إلى أن تقدير الذات والذي هو سمة شخصية يمكنه أن يكيف العلاقة بين الضوضاء والإنتاج. وبالتالي، فإن الكيفية التي يتكيف من خلالها الفرد مع موقف الضوضاء تكون متأثرة إلى حد بعيد باتجاهه نحو تقدير ذاته.

Summary:

The aim of this research is to show that the traditional way of thinking of cause and effect in the linear terms of noise (s) to production (r) is no longer supported. The results showed that self-esteem which is a personality trait could moderate the relationship between noise and production. Therefore, the manner in which a worker will adapt to noise in the work-place is largely influenced by his self-esteem.

مقدمة

في أيامنا هذه، أصبح إجهاد العمل من بين المواضيع الأكثر تناولا من طرف الباحثين والمختصين في مجال السلوك التنظيمي. وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة ما توصلت إليه البحوث الطبية والتي تشير إلى أن معايشة الإجهاد تؤثر سلبا على صحة الأفراد الجسمية والعقلية، وبالتالي تساهم في تطوير جميع الأعراض المرضية.

وبما أن معايشة الأفراد للتوترات في مكان العمل تكون مرتبطة بعدة عوامل غير متماشية مع قدراتهم وسماتهم الشخصية (صراع الأدوار، وتصميم العمل، عدم المشاركة في اتحاد القرارات...)، ولأن المردودية وصحة الأفراد عاملان أساسيان لتحقيق التوقعات سواء بالنسبة للمؤسسة، أو بالنسبة للعامل، يجب على الأخصائيين في مجال السلوك التنظيمي أن يدرسوا هذه العوامل للتقليل من أثارها على اقتصاد المؤسسة وصحة الأفراد وأدائهم المهني.

ونظرا لأن السلوك الإنساني في مكان العمل يكون وظيفة شخصيته ومحيطه الخارجي، أي وظيفة كل ما يمتلكه الفرد من مفاهيم سيكولوجية داخلية مجردة ومن بينها الدافعية إلى العمل، والإدراك، والاتجاهات، والتوقعات، والسمات الشخصية من جهة، ومحيطه الخارجي والمتمثل في الظروف الفيزيقية، ومناهج العمل، والعلاقات الاجتماعية، وأسلوب الإشراف، وسياسة المنظمة واتجاهها...من جهة أخرى، تكون محاولة إدراك تأثيرات عوامل الإجهاد ومن بينها الضوضاء غير واردة إلا بارتباطها وتفاعلها مع قدرات الأفراد وسماتهم الشخصية.

1- مشكلة البحث

تشير التحريات التي أجريت في مواقف الإجهاد إلى أن الجهد الفردي المبذول غالبا ما يكون مكيفا بمكافآت المجرب وتعليماته. وعلى هذا الأساس، تكون استجابات الأفراد السيكوفيزيولوجية لمواقف الإجهاد متغيرة وهذا حسب اتجاهاتهم السالبة أو الوجبة نحو هذه الأوضاع المجهدة. وهذه السلبيات المرتبطة بالمنهج التجريبي أصبحت الحاجز الرئيسي الذي يعيق فهم الكيفية الموضوعية التي من خلالها يستجيب الأفراد لمواقف الإجهاد.

وهكذا، فإن ارتكاز البحوث والدراسات التي أجريت حول تأثير الضوضاء (كمتغير مستقل) في الإنتاج (كمتغير تابع) على قانون العلية أو السببية أدى إلى قصور دلالتها من الناحية الموضوعية. لقد أشارت هذه البحوث إلى أنه كلما زادت

مستويات الضوضاء ارتفاعا انخفضت المردودية. وهذا التبادل الخطي بين السبب والنتيجة لم يعد قائما بصفة مطلقة.

ونظرا لأن السلوك الإنساني هو رد فعل شخصي، فإن الوسط العضوي قد يلعب دورا هاما في العلاقة بين السبب والنتيجة. والوسط العضوي أو الشخصية هو تفاعل العوامل البيولوجية والاتجاهات وقيم الأفراد وكل ما تعلمه الفرد...وعليه، تكون استجابات الأفراد لظروف الضوضاء مرتبطة وإلى حد بعيد بطبيعة الأعمال المتعامل معها وبخصائصهم الفردية.

وتأكيدا على أهمية هذه الخصائص الفردية، أنجز كرمان **(korman, 1970)** [1]، نظرية الاتساق المعرفي التي ترتكز على اتجاهات الأفراد نحو تقدير ذواتهم. وهي من بين نظريات الدافعية التي ترى أن سلوك الفرد ينشأ ويوجه ويدعم من طرفه هو وهذا محاولة منه للمحافظة على توازنه السيكولوجي الداخلي. في هذا الإطار، يشير كرمان إلى أن الأفراد يحاولون دائما تبني السلوك الذي يتناسب ومفهوم ذواتهم، فإذا أدرك الأفراد أنفسهم على أنها فاشلة، فإن هذا الإدراك يؤدي بهم إلى بذل جهد ضعيف، وبالتالي يكون أداؤهم في مكان العمل منخفضا. وتعمل هذه الاستجابة كمعزز سالب لصورة ذواتهم والعكس صحيح. ترتكز هذه النظرة على نظرية التنافر المعرفي، لفستنجر **(Festinger, 1957)** [2]، التي تشير إلى أن (1) الأفكار المتعارضة تنتج التوتر السيكولوجي (2) والذي يسبب الضرر للأفراد (3) والذين يلجؤون إلى القيام ببعض التصرفات والسلوكيات لخفضه.

وهكذا، فإن فكرة الفرد عن قدراته وإمكانياته وما يستطيع أن يؤديه في مكان العمل يشكل عاملا ايجابيا أو سلبيا في إنتاجه الصناعي وتكيفه أو عدم تكيفه مع مختلف الأوضاع.

ومن هذا المنطلق، فإنه يمكن أن تتبين أهمية دراسة مشكلة معايشة الأفراد لتوترات الضوضاء من خلال مفهوم تقدير الذات، وهذا لكونه عاملا جوهريا

وأساسيا في شخصيتهم وقد يؤدي بهم إلى تطوير الاستراتجيات التكيفية الناجحة عندما يتعاملون مع أعمالهم في مكان العمل.

وعليه، فإن مشكلة البحث تسعى إلى معرفة إلى أي مدى يكيف تقدير الذات العلاقة بين الضوضاء والإنتاج؟ وهذا ما يحاول هذا البحث الإجابة عنه.

2- أهمية البحث والحاجة إليه: تعتبر المشكلة الاقتصادية القاسم المشترك لدول العالم الثالث وتمثل قضية الإنتاج الجزء الأكثر من تلك المشكلة. يقول فاروق عبد فليه "أن قضية الإنتاج قضية قومية قديمة ضاربة جذورها في أعماق الماضي. وإذا آمنا بأنها مشكلة قومية ولا يكفيها حلول جزئية، فإنه يجب علينا دراسة العوامل التي أدت إلى ذلك وما هي العوامل التي من خلالها يمكن الإصلاح".[3]

إن الأسباب التي أدت إلى مشكلة الإنتاج في بلادنا متعددة ومتداخلة. ومن بينها عدم التفطن إلى أهمية القوى العاملة، وهذا باعتبارها مصدرا من مصادر التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلدان المتقدمة، وللجوء إلى استيراد تكنولوجية غربية غير متماشية وقدرات الأفراد الذهنية والبدنية، وعدم تطوير المناهج التكوينية المتماشية ومتطلبات الأعمال...كل هذه العوامل أدت بصفة شاملة إلى قصور عملية الإنتاج.

ونظرا للعلاقة بين عملية الإنتاج، وخصائص الأفراد، فإن عدم اهتمام علماء النفس العمل والتنظيم بدراسة المحيط الفيزيقي وانتقاء الأفراد الأكثر استعدادا لمواجهة هذه الظروف أدى ليس فقط إلى انخفاض الإنتاج وإنما أيضا إلى معايشة الإجهاد والقلق والتوتر والتعب وعدم الرضا.

تماشيا وهذا الاتجاه، وانطلاقا من نظرية اليقظة لسكوت **(Scott, 1966)** [4]، يمكن القول إن العلاقة بين الإجهاد والإنتاج تضطرب حيث ما تكون الظروف الفيزيقية ومن بينها الضوضاء غير متوافقة وقدرات الأفراد الاحساسية، وبالتالي فإن ارتفاعها أو انخفاضها عن المستوى الأقصى أو الأدنى يؤدي إلى اضطرابات سيكوفيزيولوجيية.

كما تشير نظرية العاملين لهر زبرج وآخرون (Herzberg et al, 1959) [5]، إلى أن العوامل المحيطة بالعمل والتي يطلق عليها اسم عوامل الصحة **hygiene factors** ومن بينها الظروف الفيزيقية تكون السبب الرئيسي في اجتناب عدم الرضا عن العمل. وعلى هذا الأساس، ينبغي دراسة هذه الظروف الفيزيقية ودفع عجلة الإنتاج إلى الإمام.

3- فرضية البحث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الإنتاج بين الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع والأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض.

وقد صيغت الفرضية على هذا النحو نتيجة توقع الباحث أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يتميزون باستعدادات أكثر وطاقات تكيفية أكبر ودافعية إلى العمل أقوى لمواجهة الضوضاء وهذا بالمقارنة مع الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض.

4- أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى تبيين فيما إذا كان تقدير الذات يمكنه أن يؤثر في دافعية الأفراد إلى العمل في موقف الضوضاء. وبالتالي، الاعتماد عليه في معرفة الأفراد الأكثر استعدادا لمواجهة ظروف الضوضاء وهذا نتيجة خفضه للتوترات.

5- حدود البحث: يتحدد هذا البحث بالعينة المستخدمة فيه والتي تتكون من 60 عاملا ينجزون أعمالهم بورشة إنتاج منتوجات لوازم الحمام التابعة لشركة الخزف الصحي –الميلية– ولاية جيجل وتحت ضوضاء مجهدة جدا.

ويتحدد كذلك بالمتغيرات موضع الاهتمام فيه وهي الضوضاء وتقدير الذات والإنتاج، وكذلك كما تقاس هذه المتغيرات بالأدوات والوسائل الإحصائية التي يعتمد عليها البحث.

6- تحديد مصطلحات البحث

6-1- تقدير الذات: يعد تقدير الذات من الأبعاد الهامة في الشخصية التي لها أهمية كبرى في سلوك الفرد وتكيفه مع مختلف الأوضاع.

ويعرفه كورمان (korman, 1970) [6]، بأنه مدى إدراك الفرد لذاته على أنها واسعة المعرفة ومشبعة لحاجاته. كما أن الأفراد الذين يكون إدراك الذات لديهم قويا يشعرون بالسعادة والمعرفة ويدركون النجاح قبل وقوعه.

وحسب كورمان توجد ثلاثة أشكال لتقدير الذات وهي:

- تقدير الذات المزمن: وهو سمة شخصية ثابتة ومتغيرة نسبيا عبر المواقف.

- تقدير الذات الخاص بممارسة المهام: وهو شعور الفرد بالكفاءة في ممارسة خاصة. ويكون وظيفة الخبرات السابقة في نفس الممارسات أو الممارسات المتشابهة، وبالتالي يمكن اعتباره بأنه تقدير ذاتي لقدرات الفرد عندما يحاول القيام بمجموعة من الممارسات.

- تقدير الذات المتأثر بالنواحي الاجتماعية: وهو مرتبط بتوقعات الأفراد الآخرين. لو يعتقد المشرف، أو الزملاء... الخ، أن فردا ما يؤدي عمله بكيفية جيدة، ويعلمونه بذلك، فإن الشعور بالكفاءة يرتفع.

وتهدف هذه النظرية إلى توضيح نقطتين رئيسيتين وهما:

- إن اتجاهات الأفراد، نحو تقدير ذواتهم يمكنها أن تلعب دورا هاما في القوة الدافعة عندما ينجزون أعمالهم.

- يمكن للمنظمات أن تستفيد من خدمات الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع وهذا لما يتصفون به من خصائص وسلوكيات تؤدي بهم إلى الفعالية في الإنتاج وهذا من خلال البرامج الانتقائية والتكوينية المتطورة.

وقد أجريت عدة دراسات تجريبية وميدانية لاختبار هذه النظرية والتأكد من مدى فعاليتها، مثلا:

لقد بين لوك ولتهام (Locke & Latham, 1990) [7]، أن اعتقادات المجرب الايجابية والسلبية أثرت في الكيفية التي أدى بها الأفراد ممارساتهم.

ويعرفه كورمان (korman, 1970) [6]، بأنه مدى إدراك الفرد لذاته على أنها واسعة المعرفة ومشبعة لحاجاته. كما أن الأفراد الذين يكون إدراك الذات لديهم قويا يشعرون بالسعادة والمعرفة ويدركون النجاح قبل وقوعه.

وحسب كورمان توجد ثلاثة أشكال لتقدير الذات وهي:

- تقدير الذات المزمن: وهو سمة شخصية ثابتة ومتغيرة نسبيا عبر المواقف.

- تقدير الذات الخاص بممارسة المهام: وهو شعور الفرد بالكفاءة في ممارسة خاصة. ويكون وظيفة الخبرات السابقة في نفس الممارسات أو الممارسات المتشابهة، وبالتالي يمكن اعتباره بأنه تقدير ذاتي لقدرات الفرد عندما يحاول القيام بمجموعة من الممارسات.

- تقدير الذات المتأثر بالنواحي الاجتماعية: وهو مرتبط بتوقعات الأفراد الآخرين. لو يعتقد المشرف، أو الزملاء... الخ، أن فردا ما يؤدي عمله بكيفية جيدة، ويعلمونه بذلك، فإن الشعور بالكفاءة يرتفع.

وتهدف هذه النظرية إلى توضيح نقطتين رئيسيتين وهما:

- إن اتجاهات الأفراد، نحو تقدير ذواتهم يمكنها أن تلعب دورا هاما في القوة الدافعة عندما ينجزون أعمالهم.

- يمكن للمنظمات أن تستفيد من خدمات الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع وهذا لما يتصفون به من خصائص وسلوكيات تؤدي بهم إلى الفعالية في الإنتاج وهذا من خلال البرامج الانتقائية والتكوينية المتطورة.

وقد أجريت عدة دراسات تجريبية وميدانية لاختبار هذه النظرية والتأكد من مدى فعاليتها، مثلا:

لقد بين لوك ولتهام (Locke & Latham, 1990) [7]، أن اعتقادات المجرب الايجابية والسلبية أثرت في الكيفية التي أدى بها الأفراد ممارساتهم.

وتؤكد هذه النتيجة ما توصل إليه كورمان في تقدير الذات المتأثر بالنواحي الاجتماعية، حيث أن اعتقادات الآخرين تؤدي إلى توليد مفاهيم ايجابية أو سلبية عن الذات، وبالتالي الشعور بالكفاءة أو عدم الشعور بها.

وتؤكد هذه النتيجة نظرية كورمان حيث أن محاولة الأفراد في تطوير السلوك غالبا ما تكون مرتبطة ومفهوم ذواتهم.

كما يؤكد بوميستر (Baumeister, 1993) [8]، أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يميلون أكثر إلى الوظائف التي تؤدي بهم إلى التفكير وإشباع الحاجات المتسقة ومفهوم ذواتهم. وعلى هذا الأساس فمن المحتمل جدا أن تؤدى الممارسات الصعبة بصفة ناجحة من طرف الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع.

وتؤكد هذه النتيجة أيضا نظرية كورمان حيث أن محاولة الأفراد في تطوير السلوك غالبا ما تكون مرتبطة ومفهوم ذواتهم.

ويشير ماير (Mayer, 1980) [9]، بناء على استبيان طبق على 92 مهندسا ومهندسة لتقييم الذات، أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يتصفون بالدافعية للعمل وعزة النفس والافتخار في مكان عملهم، وهذا بالمقارنة مع الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض.

وتتفق هذه النتيجة مع دراستي وليس (Weiss, 1977) [10]، وبروكنر (Brockner, 1988)[11]، واللذين أثبتا من خلالهما أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يعتمدون أكثر على إدراكات ذواتهم الخاصة وهذا لتوجيه السلوك نحو تحقيق الأهداف والتوقعات وهذا بالمقارنة مع الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض الذين يعتمدون أكثر على التغذية الراجعة الآتية من محيطات العمل الخارجية.

2-6 الضوضاء: يعرف بيار ولولار (Pierre & Lawler, 1975) [12]، الضوضاء، بأنها ذلك الإحساس السمعي سواء كان مزعجا، غير مزعج، ويخلق في جسم الإنسان مجموعة من الاهتزازات السمعية المعقدة والمعبرة والمستقبلة من

طرف الأذن والتي ترسلها إلى الخلايا الموجودة في الدماغ. ويعرفها لندي (Landy, 1989) [13]، بأنها تلك الأصوات غير المناسبة، أي غير المهمة للعمل.

وعلى إثر ما سلف ذكره، فإن الضوضاء غير المكيفة لقدرات الأفراد وخصائصهم تؤدي حسب سيلي (Selye, 1974)[14]، إلى استجابة سيكوفيزيولوجية وبالتالي إلى خطورة على الصحة وهذا لما تؤدي إليه من توترات سيكولوجية (قلق، إحباط...)، وتغيرات فيزيولوجية (ارتفاع نبضات القلب،..) نتيجة الإفراط في إفراز الغدد الكيميائية العضوية (الإفراط في إنتاج الأدرينالين والنوراد-رينا لين).

ومما سبق، يمكن القول إن الضوضاء هي عامل إجهاد فيزيقي تؤدي بالأفراد الأكثر عرضة إلى معايشة التوترات السيكوفيزيولوجية وهذا نتيجة عدم تمكنهم من تطوير الاستراتجيات التكيفية.

كما يمكن التعبير عن الاستراتجيات التكيفية من خلال عملية التعامل (Coping process) والتي تعرفها دانتشاف (Dantchev, 1980) [15]، على أنها مجموع الجهود المعرفية والسلوكية المعدة للتحكم وتخفض المتطلبات الداخلية والخارجية التي تهدد أوتفوق إمكانيات الفرد. ويمكنها أن تتم عن طريق ممارسة خاصة أوعن طريق تجهيز الأفكار. وتمثل جميع الاستراتجيات التي يمكن للفرد استعمالها وهذا للتغلب على ضغوط الحياة. وبالتالي يضم مفهوم عملية التعامل مجموعة المعارف المختلفة والاتجاهات السلوكية والإمكانيات السيكولوجية وميكانيزمات الدفاع. وجميعها تعمل في آن واحد وبصفة ديناميكية على أنها عوامل إستراتجية تكيفية وهذا لمواجهة الظغوط الداخلية والخارجية.

في هذا الإطار، يشير فالتون واسبنسر (Felton & Spencer, 1961) [16]، أن ارتفاع اندماج الذات (توحيد الفرد سيكولوجيا مع عمله) يخفض مشاكل الإنتاج المرتبطة بالضوضاء. كذلك يبين كوهان (Cohen, 1968) [17]، إن تأثير الضوضاء في الفرد يتوقف على وجهة نظره إليها ودلالتها عنده.

6-3- الإنتاج: وهي استجابة سلوكية قصيرة نسبيا وتتمثل في عدد الوحدات التي تم إنتاجها من طرف أفراد العينة. ونظرا لأن هذا النوع من القياس الخاص بكل فرد في العينة يتأثر بالملاحظات الفترية والطويلة، فإنه للابتعاد عن التحيز كان من الواجب أن تكون مدة القياس قصيرة ومتراوحة من 23 جوان 2007 إلى غاية 27 جوان من نفس السنة، وهذا باعتبارها عاملا قد يؤدي إلى إزالة كثير من العوامل الدخيلة كعائق النضج وعائق التاريخ وعائق الانحدار الخطي وأثر هاوثورن والتي يمكن أن تؤثر في العلاقة بين الضوضاء والإنتاج.

7- إجراءات البحث

7-1- أدوات جمع البيانات

7-1-1- مقياس تقدير الذات: وهو من بين مقاييس الشخصية الموضوعية وتم إعداده لقياس بصدق وثبات تقدير الذات للتأكيد من تأثيره أو عدم تأثيره في العلاقة بين الضوضاء والإنتاج.

ويتكون من 21 عبارة، وكل واحدة منها تعبر عن الصفة التي يمكن أن يدرك بها الفرد ذاته. وهو موزع حسب ثلاثة أبعاد وهذا حسب ما تهدف إليه نظرية كورمان السالفة الذكر.

- البعد الأول: ومهمته هي قياس تقدير الذات المزمن وعباراته تتراوح من 01 إلى 10.

ومن خلال هذه العبارات (انظر الملحق رقم 1 ص 14 و15)، يتضح، أن تقدير الذات المزمن يلعب دورا هاما في مواصلة الجهد. وتكون جمع الطاقة الفيزيولوجية أو السيكولوجية من أهم مكوناته وهذا لما تقوم به من وظائف كتوجيه السلوك نحو الهدف وتدعيمه.

- البعد الثاني: ومهمته هي قياس تقدير الذات الخاص بممارسة المهام وتتراوح عباراته من 11 إلى 20.

ويتضح من خلال هذه العبارات (انظر الملحق رقم 1، ص 15)، أن كل من القدرة على العمل والدافعية إليه شرطان أساسيان لتقدير الذات الخاص بممارسة المهام. وعليه، فإن النجاح في العمل، يمكن أن يؤثر ايجابيا في مفهوم الفرد لذاته وهذا عكس الإخفاق أوالفشل. في هذا الإطار، ولأن الأداء المرتفع يمكنه أن يترجم عن طريق خصائص الفرد الخاصة، فإن هذه الترجمة تؤدي به إلى الثقة الكبيرة في الذات. أما الأداء المنخفض، ونظرا لكونه يترجم عن طريق عوامل خارجية، فإنه قد يؤثر سلبا في تقدير الأفراد لذواتهم.

- البعد الثالث: ومهمته هي قياس تقدير الذات المتأثر بالنواحي الاجتماعية وهو محتوي على العبارة 21.

ومثل هذه العبارة (انظر الملحق رقم 1، ص 15)، يمكنها أن تؤثر في معتقدات الأفراد، وتعمل كقوة دافعية لتوجيه السلوك شرط أن يتوافر هؤلاء على كل من القدرة والدافعية.

ولقد صممت الإجابة عن عبارات المقياس حسب طريقة التدريج التجميعي للكارت **likert**، وهي مكونة من سبعة اختيارات هي: موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، لا أستطيع أن أقرر، معارض إلى حد ما، معارض، معارض بشدة. وبتجميع الدرجات التي حصل عليها الفرد العامل في المقياس نحصل على الدرجة الإجمالية لتقدير الذات.

7-1-2- المقابلة : ونظرا لأن المستوى التعليمي لعينة الدراسة منخفض جدا، تم استخدام المقابلة المقننة وهذا لأنها ضرورية في مثل هذه العينات.

- وبعد تقديم بطريقة موحدة لكل فرد في العينة- ما يهدف إليه البحث- وشرح بطريقة بسيطة- ما تهدف إليه كل عبارة- طلب من كل فرد في العينة أن

يقرر مدى توافر الصفة عنده، وإعلام الباحثين بذلك، حتى يتسنى لهما وضع علامة في الاختيار الذي يطابق واقع الفرد.

7-1-3- جهاز قياس الضوضاء: ولقد استخدم جهاز السنومتر **(Sonomètre)** لقياس شدة الضوضاء، وهذا بقراءة انحراف المؤشر عن الدرجات المترجمة بالديسيبلات والمتراوحة ما بين 30 و140 ديسيبل وهو المجال الذي نستطيع من خلاله الاستجابة إلى المؤثرات الصوتية. وبعد قياس الضوضاء، اتضح أن مقدار ضغطها على طبلة الأذن كان يتراوح مابين 93 و99 ديسيبل. ونظرا لأن هذا المجال يفوق المستوى المتفق عليه في الميدان الصناعي والذي هو 85 ديسيبل وأقل، تم التأكد أن الضوضاء موقف إجهاد.

8-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية من 60 عاملا يعملون بمؤسسة الخزف الصحي-الميلية- ولاية جيجل، اختيروا وفق العينة العشوائية بنسبة 31% من المجتمع الأصلي والذي هو191 عاملا يمارسون وظائفهم بصفة دائمة يتراوح كل من عمرهم ما بين 18 و54 سنة وخبرتهم المهنية ما بين 04 سنوات و30 سنة وهم من جنس الذكور يتوزعون حسب المستوى الابتدائي والمستوى الثانوي بنسبة 70% و30% على التوالي، ويعملون تحت نفس الظرف الفيزيقي.

9- منهج البحث: ولدراسة مدى تأثير مفهوم تقدير الذات في الإنتاج، استخدم منهج الدراسات الفارقة القائم على ملاحظة الفرق بين المتغير المستقل والتابع، تم الاعتماد على المتوسط المرجعي لتقدير الذات (95.46) والذي أدى بدوره إلى تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين غير متساويتين بلغ عدد أفرادها 32 و28 فردا ينتمون بدورهم إلى مجموعة الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع ومجموعة الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض على التوالي.

10- المعالجة الإحصائية: تم تحليل النتائج باستعمال برنامج الإحصاء للعلوم الاجتماعية في برنامج النوافذ (**Spss11.00 for Windows**) وتضمنت المعالجة الإحصائية العمليات التالية:

- التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لمتغيرات الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والتباينات والانحرافات المعيارية ومعامل الالتواء للمتغير التابع.
- ثبات وصدق القياس.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

11- الشروط السيكوميترية لمقياس تقدير الذات

11-1- الثبات: للحصول على مدى ثبات المقاييس وهو مدى إعطائه لنفس النتائج عند تكرار تطبيقه على نفس العينة، استعملت المعادلة العامة للاتساق الداخلي والتي يطلق عليها ألفا كرونباغ (α) أو معامل ألفا.

وفي ضوء ذلك، تبين أن قيمة معامل ثبات المقياس تساوي (0.8252) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

وعليه، يمكن القول إن مدى تجانس وانسجام عبارات المقياس مرتفع جدا، وبالتالي فهيْ تتمتع بقدر طيب من الثبات يبرز إمكانية استخدامها في قياس ما وضعت لقياسه.

11-2- الصدق: وبحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس السالف الذكر، اتضح أن قيمة الصدق الذاتي (وهو الحد الأقصى لصدق المقياس الذي نستطيع تقديره) لهذا الأخير هي 0.9084.

ومن هذا المنطلق، بإمكاننا الارتكاز على عبارات هذا المقياس وهذا لما تعكسه من سلوكيات وإدراكات واتجاهات متسقة وصادقة تغطي وتقيس بصفة فعلية مفهوم تقدير الذات وهذا كما يظهر في ميدان السلوك التنظيمي.

12- عرض النتائج وتفسيرها: ولاختبار فرضية البحث والتي تنص "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الإنتاج بين الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع والأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض"، قام الباحث بما يلي:

- التحقق من اعتدالية توزيع المتغير التابع (الإنتاج)

وبما أن قيمة معامل الالتواء بالنسبة لهذا الأخير تساوي - 0.533 فهذا يؤدي بنا إلى القول إن متغير اهتمام الدراسة اعتدالي نسبيا، وبالتالي هذه النتيجة تؤدي إلى عدم الوقوع في الخطأ من النوع الأول أو خطأ ألفا (α) وهو رفض الفرض الصفري (0H) وفي حقيقته صحيح (تطوير الاحتمال في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات العينات وهذا مهما تكن هذه الفروق صغيرة) يكون غير وارد.

- التحقق من تجانس العينتين.

ونظرا لأن قيمة "ف" لسنيديكور تساوي 2.052 = ف= 31.4332 ^{2}/21.2427 ^{2} أقل من القيمة المجدولة عند درجات حرية ن 1- 1= 31 بالنسبة للبسط و ن 2-1= 27 بالنسبة للمقام ومستوى الدلالة 0.05، فهذا يعني أن العينتين متجانستين.

وبعد التأكد من الشرطين الأساسين السالفين، تم إجراء حساب اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

- **جدول رقم (1) يبين نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.**

	ن	متوسط الإنتاج	الانحراف المعياري للإنتاج	ت	العينة	الدلالة الإحصائية
الأفراد دوي تقدير الذات المرتفع	32	309.25	21.9427	6.854	58	دال عند0.05
الأفراد ويتقدير الذات المنخفض	28	261075	31.4332			

وبما أن قيمة "ت" المحسوبة (6.854) أكبر من القيمة الجد ولية (1.64) عند درجات حرية ن1+ن2- 2= 58 ومستوى (α) 0.05، فهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الإنتاج لصالح الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع.

وبناء على ذلك، يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ما توصل إليه كورمان (Korman) أي أن فكرة الفرد عن ذاته تؤدي به إلى تطوير السلوك الذي يتفق وهذه الفكرة. في هذا الإطار، فإن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع، عندما يشعرون بتحديات الضوضاء قد يلجؤون إلى تطوير عمليات تعامل وميكانيزمات دفاع تتمثل في الاتجاهات الايجابية نحو الضوضاء أوعدم التفكير فيها إطلاقا. ويعتبر تقدير الأفراد لموقف الضوضاء على هذا الشكل عاملا ايجابيا يؤدي بهم إلى خفض قابلية التهيج للجهاز العصبي المستقل، وبالتالي ضبط توازنهم السيكولوجي الداخلي.

أما فيما يخص الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض، فإنه ونتيجة لعدم تكيفهم مع الضوضاء، قد يطورون اتجاهات سلبية نحوها. وبالتالي تصبح موقف إحباط وتوتر. في هذا الإطار، وبما أن تقدير الذات منخفض، وتعبئة الطاقة لمقاومة الضوضاء منخفضة كذلك وهذا نتيجة التقويمات السالبة، والمحاولات التكيفية غير الناجحة وما ترتب عنها من توترات سيكولوجية، يكون جهد الأفراد المبذول ضعيفا، وبالتالي يكون أداؤهم في مكان العمل منخفضا وهذا بالمقارنة مع الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع.

ونظرا لأن التقدير المعرفي للضوضاء يتواصل على هذا النحو، فإنه يتجاوز إمكانيات الأفراد التكيفية، وبالتالي يكونون أكثر عرضة لاختبار الانفعالات السالبة ومعايشة الإجهاد والتوترات.

وهكذا، يتضح، أن تقدير الذات يمكن اعتباره سمة شخصية عامة يتأثر بسمات الأفراد من ناحية، وقدراتهم ودوافعهم من ناحية أخرى. ولأن عملية التعامل لمواجهة تحديات الضوضاء ورفع الإنتاج لا يخرج عن إطار سمات الأفراد

وسلوكاتهم، فإن الأفراد الذين يكون تقدير الذات لديهم قويا لا ينزعجون من الضوضاء وهذا لما يظهرونه من استراتجيات تكيفية ناجحة، ومن ادراكات فعلية لتقويم الموقف عقلانيا وتخطيط السلوك لاتخاذ الفعل المناسب.

ونظرا لما يتميز به هؤلاء من معرفة وعزة نفس واتجاهات ايجابية نحو ذواتهم، وتحد، وطاقات فيزيولوجية وسيكولوجية، ومكونات أخرى مماثلة (حب الحياة والاعتماد على النفس...)، فإن كل هذه العوامل تؤدي إلى توازن التوترات السيكولوجية الداخلية وهذا بالمقارنة مع الأفراد الذين يكون تقدير الذات لديهم منخفضا.

أخيرا وبما تقدير الذات يسهل الاستجابة للتوتر أو يعيقها، يعتبر ذا أهمية تطبيقية بالغة بالنسبة للمنظمات التي ترغب في تحقيق الأهداف والتوقعات.وفي ضوء ذلك، يشير كوبر وباين (Cooper & Payne, 1991) [18] إلى ضرورة أخذ بعين الاعتبار العلاقات المحتملة بين كل من الإجهاد والشخصية وأساليب التكيف ونتيجة الإجهاد.

الهوامش:

[1] SEE: Judge, T.A., Et Al. The Job Satisfaction-Job Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. Psychological Bulletin, 2001, Vol 127, 3, P 380.

[2] SEE: Harmon Jones, E., & miles, J. Cognitive Dissonance: Progress on a Pivotal Theory in Social Psychology. American Psychological Association, Inc, 1999, Pp. 3-5.

[3] د.فاروق عبد فليه. مشاكل الإنتاج في البلدان العربية. رسالة الخليج العربي، 1986، ص 132.

[4] Gardner, D.D. Activation Theory and Task Design: An Empirical Test of Several New Predictions. Journal of Applied psychology, 1986, 71, P 411.

[5] SEE: Porteous, M. Occupational Psychology. Prentice-Hall, Europe, 1997, P 42.

[6] Landy, F.J. Psychology of Work behavior. Fourth Edition, brooks/Cole Publishing Company, 1989, P 145.

[7] Locke, E.A., & Latham, G.P. a theory of Goal Setting and Task Performance. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 1990, P 225.

[8] SEE: Pilegge, A., & Holtz, R. the Effects of Social Identity on the Self-Set Goals and Task Performance of high and Low Self-Esteem Individuals. Organizational Behavior and Human decision Processes, 1997, Vol 70, 1, P 17.

[9] Muchinsky, P.M. Psychology applied to work. The Dorsey press, Homewood, Illinois, 1983, P 267.

[10] Ilgen, D.R., Et Al. Motivational Consequences of Individual Feed-Back on Behavior in Organizations. Journal of Applied Psychology, 1979, 62, P 355.

[11]- SEE: Brockner, J. Self-Esteem at Work. Lexington, MA: Lexington Books, 1988, P 27.

[12]- Pierre & lawler. L'exercise de la médicine du travail. Flammarion, Médecine sociale, 1975, P 296.

[13]- Landy, F.J. 1980 (Opcit) P 392.

[14]- SEE: Melamed, S., Et Al. Objective and Subjective Work Monotony: Effects of Job Satisfaction, Psychological Distress and Absenteeism in Blue Collar Workers. Journal of Applied Psychology, 1995, Vol 80, N° 01, P 31.

[15]- Dantchev, N. Stratégie de Coping et Pattern "A" Coronarogene. Revue de la Médecine Psychosomatique, 1980, P 24.

[16]- Felton, J.S, & Spencer C. Morale of Workers Exposed to High Levels of Occupational Noise. Journal of American Industrial Hygiene Association, 1961, 22, P 139

[17]- SEE: Muchinsky, P.M. (Opcit) 1983, P 537.

18- Cooper, C.L., & Payne, R. Introduction: In Cooper, C.L. & Payne, R. (eds.), Personality and Stress: Individual Differences in the Stress Process, Chichester: John Wiley & Sons, Inc, 1991, P 131.

عسر القراءة والكتابة ــ دراسة مسحية تحليلية ــ

أ. صلاح الدين تغليت

جامعة فرحات عباس. سطيف (الجزائر)

ملخـــــص :

يتناول هذا المقال عددا من الدراسات العربية والأجنبية، ترتبط بموضوع عسر القراءة والكتابة، وتفيد في إلقاء الضوء على المفاهيم والأسس والمعارف والمعلومات المتصلة بمختلف جوانبه ، يعرضها الباحث في محاور تتسلسل كالأتي :

ــ **المحور الأول:** بحوث ودراسات بحثت في تشخيص عسر القراءة والكتابة.

ــ **المحور الثاني:** بحوث ودراسات بحثت في أسباب عسر القراءة والكتابة.

ــ **المحور الثالث:** بحوث ودراسات بحثت في علاج عسر القراءة والكتابة.

Résumé :

Dans cet article le chercheur expose quelques études qui ont pour thème la dyslexie - dysorthographie. A dessein de clarifier quelques concepts qui sont en rapport direct avec ce trouble, L'enchaînement comme suit:

1er axe consacré aux études qui ont pour thème le diagnostic de la dyslexie – dysorthographie.

2éme axe consacré aux études qui ont pour thème les principales causes de la dyslexie – dysorthographie.

3 ème axe consacré aux études qui ont pour thème l'élaboration des programmes thérapeutiques destinés aux enfants dyslexiques – dysorthographiques.

مقدمـــة:

يعتبر عسر القراءة والكتابة من الموضوعات الأكثر جلباً لاهتمامات الباحثين والعلماء في تربويات القراءة والكتابة، ويشكل تشخيص وعلاج هذا الاضطراب التحدي الأكثر إثارة في دراساتهم وأبحاثهم، خاصة وأنه لم يتم بعد

تحديد مجالات تلك الصعوبات بدقة ووصف مسبباتها ودواعيها بصفة نهائية، فقد أثبتت الأبحاث أن تدريس القراءة والكتابة يرافقه الكثير من الصعوبات التي تحول دون انتظام خبرة المتعلمين بالموضوع وتتسبب بالتالي في العديد من الأخطاء ليؤثر ذلك سلباً على مستقبلهم التعليمي ككل طالما لم تعالج في حينها.

إن التكفل بالأطفال من ذوي عسر القراءة والكتابة يعتبر أحد التحديات الكبرى في مجال تطوير التعليم بالمدرسة الجزائرية، وتحسين نتائج التمدرس، الأمر الذي يدعو إلى التفكير في وضع مداخل تشخيصية وعلاجية مناسبة، وذلك بالاستفادة من التراث النفسي والتربوي الواسع حول طرق تدريس القراءة والكتابة واستراتيجياتهما الصفية وتشخيص عسرهما، وتحديد المداخل العلاجية الملائمة للتكفل بهما.

فمنذ أعمال (صمويل كيرك) Kirck. S 1971، حول صعوبات التعلم تم تصنيف تلك الصعوبات عبر محورين أساسين هما:

ــ صعوبات تعلم نمائية.

ــ صعوبات تعلم أكاديمية.

ليصنف تبعاً لذلك التلاميذ بحسب نوع الصعوبة ومجالها، ويتم عبر ذلك تحديد مواصفات التأخر الدراسي وبطء الفهم وغيرهما من صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، ونظرا لأهمية الموضوع يأتي هذا المقال ليلقي الضوء على أهم الدراسات وآخرها واضعا إياها بين أيدي الدارسين والباحثين في مجالي تشخيص وعلاج العسر القرائي والكتابي.

وذلك وفق ثلاثة محاور تبيانها كالآتي:

ــ **المحور الأول:** دراسات بحثت في تشخيص عسر القراءة والكتابة.

ــ **المحور الثاني:** دراسات بحثت في أسباب عسر القراءة والكتابة.

ــ **المحور الثالث:** دراسات بحثت في علاج عسر القراءة والكتابة.

وعلى ضوء ما يتضمنه كل محور من بحوث ودراسات يرصد الباحث إلى أهم السمات العامة المميزة لها.

وفيما يلي تناول لهذه المحاور :

المحور الأول: الدراسات التي تناولت البحث في تشخيص عسر القراءة والكتابة:

أ ــ الدراسات العربية:

1 ــ دراسة ريما سعد الجرف: (1994)

هدفت الدراسة إلى تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصف الأول والثاني والثالث لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات كل صف في التمييز بين الأصوات المسموعة، والتمييز البصري بين الرموز المكتوبة، والقدرة على ربط الرموز سواء كان حرفا أو كلمة أو جملة بنطقها، والتعرف على الكلمة المكتوبة كوحدة (رسمها، نطقها ومعناها)، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة في سياق الجملة، والقدرة على التحليل البنائي للكلمة المركبة باستخدام اختبار أعد خصيصا لهذا الغرض. وتم بناء اختبار قراءة يتكون من سبعة أجزاء، يقيس الجزء الأول والثاني بعض مهارات الاستعداد للقراءة وهما: التمييز السمعي والتمييز البصري، وتقيس الأجزاء الخمسة الباقية مهارات التعرف على الرموز المكتوبة الأساسية التالية: ربط الحرف المكتوب بنطقه، والتعرف على الكلمة كوحدة، والتعرف على الكلمة المكتوبة في السياق، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها ، والتحليل البنائي للكلمة المركبة.

تكونت عينة الدراسة من (320) تلميذة من الصف الأول و(328) تلميذة من الصف الثاني و(344) تلميذة من الصف الثالث الابتدائي من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة. حيث اختير صف واحد لكل مستوى دراسي من كل مدرسة بطريقة عشوائية. وكانت عينة المدارس ممثلة للمجتمع الكلي لتلميذات

الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي من حيث حجم المدرسة وموقعها في المدينة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للحي الذي تقع فيه. كما شملت عينة المدارس تسع مدارس من المدينة ومدرسة واحدة في إحدى القرى.

أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية :

1 ـ أظهرت الدراسة أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن في نصف مفردات اختبار تمييز المسموع ، أي أن تلميذات الصف الأول يجدن صعوبة في تمييز الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت أو تنتهي بنفس الصوت أو على نفس الوزن. كما تبين أن هناك تفاوتا كبيرا بين درجة إتقان تلميذات الصف الأول لمهارة تمييز المسموع (انحراف المعياري قدره 8.59) وأن هناك تفاوتا كبيرا بين تلميذات الصف الأول في القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة (انحراف المعياري قدره 16.23).

(الوسيط = 67%)، أصعب من التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع (الوسيط = 51%)، وأن التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع أصعب من التمييز البصري بين الحروف بوضعيها المنفصل والمتصل.

2 ـ أظهرت الدراسة أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن في 40% من مفودات اختبار التمييز البصري، وتين أن التمييز البصري بين رسم الكلمات.

3 ـ أظهرت الدراسة أن ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والسكون والهمزة بنطقها أصعب على تلميذات الصفوف الثلاثة من ربط الصوامت بنطقها، وأن ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها أصعب من تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث من مهارة التعرف على الكلمة كوحدة، وهذا يعني أن تلميذات الصفوف الثلاثة قد اكتسبن القدرة على التعرف على الكلمة منفردة قبل أن يكتسبن القدرة على ربط الحرف بنطقه بدقة.

4 ــ أظهرت الدراسة أن التعرف على الكلمة أصعب على تلميذات الصف الأول من التعرف على الكلمة منفردة. أما على مستوى الثاني والثالث فإن التعرف على الكلمة منفردة. أصعب من التعرف على الكلمة في السياق.

5 ــ أظهرت الدراسة أن مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها هي إحدى أصعب مهارتين بالنسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة وأن هذه المهارة أصعب على تلميذات الصف الأول من الصف الثاني ، وعلى تلميذات الصف الثاني من الثالث.

6 ــ أظهرت الدراسة أن أصعب مهارات ربط الكلمة المكتوبة بنطقها على تلميذات الصفوف الثلاثة هي : ربط الألف المقصورة داخل الكلمة بنطقها، دمج الحروف، التعرف على مواضع القطع والوصل في الكلام المتصل، ربط الأصوات الضعيفة داخل الكلمة برموزها المكتوبة، ربط الهمزة داخل الكلمة بنطقها، ربط التنوين آخر الكلمة بنطقه، التعرف على الحروف الزائدة في الكلمة، ربط الحرف الذي له نطقان بنطقيه، التعرف على الحروف المحذوفة في الكلمة، ربط علامة المدة داخل الكلمة بنطقها، ربط الفونيمة التي لها رسمان برسميها على التوالي.

7 ــ أظهرت الدراسة أن القدرة على التحليل البنائي هي أصعب مهارات التعرف على تلميذات الصفوف الثلاثة. وأرجعت السبب إلى عدم التدريب على تلك المهارة، إذ أن كتب القراءة المقررة على الصفين الأول والثاني (الطبعة القديمة المستعملة قبل عام 1411 هـ) والثالث لم تخصص لتلك المهارة أية تدريبات، وخصص لها كتاب الصف الثاني طبعة (1411هـ) 14% من المجموع الكلي لتدريبات التعرف.

وتشير نتائج البحوث إلى أن تدريب التلاميذ على التحليل البنائي، أي تجزئة الكلمة الغريبة (الجديدة) إلى وحدات صغيرة ذات معنى، من شأنه أن يسهل عملية التعرف على الكلمات المكتوبة، كما أشارت البحوث إلى أنه يمكن تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتدءا من الصف الأول على مهارات التحليل البنائي.

8 ــ أظهرت نتائج تحليل التباين أن إتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف المكتوب بنطقه، والتعرف على الكلمة في السياق يزداد من الصف الأول إلى الصف الثاني، ولا يزداد من الصف الثاني إلى الصف الثالث.

2 ــ دراسة سعيد عبد الله إبراهيم : (1994)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية، وتضمنت عينة الدراسة (139) طفلا منهم (111) من الإناث، (28) من الذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلم، واستخدم الباحث الأدوات التالية:

ــ مقياس الذكاء المصور (إعداد أحمد زكي صالح، 1978)

ــ مقياس تقدير التلميذ. (إعداد مايكلنصت **Myklenust** ، 1981)

وذلك من أجل الكشف عن المجالات السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية على الوجه التالي :

الإدراك السمعي، اللغة المنطوقة، التوجه، التناسق الحركي، السلوك الشخصي الاجتماعي.

أظهرت النتائج ما يلي :

1 ــ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في المظاهر السلوكية بأبعادها الخمسة.

2 ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال الوالدين ذوي التعليم المنخفض في بعد التوجه، السلوك الشخصي.

ومجموع المظاهر السلوكية لصعوبات التعلم، وقد جاءت هذه الفروق لصالح أطفال الآباء ذوي التعليم المرتفع،أما في بعدي الإدراك السمعي واللغة المنطوقة فكانت لصالح أطفال الأمهات المتعلمات.

3 ــ انتشار المظاهر السلوكية موضع اهتمام الدراسة لدى الجنسين على حد سواء ولا تختلف هذه المظاهر باختلاف المدى العمري.

وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمشكلة صعوبات التعلم عن طريق إيجاد البرامج العلاجية الملائمة، حتى لا تتراكم خبرات الفشل وما يتبعها من آثار نفسية واجتماعية ضارة للفرد والأسرة والمجتمع.

3 ــ دراسة عويضة منشار : 1994

هدفت الدراسة إلى التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومعرفة مدى وعي المعلمين بالعوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وتكونت العينة من (100) معلم ومعلمة من القائمين بالتدريس في المرحلة الابتدائية. استخدمت الباحثة استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، (إعداد أنور الشرقاوي، 1989).

دلت نتائج الدراسة على ما يلي:

1 ــ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم بين متوسطات درجات تلاميذ المعلمين الذين يتميزون بخبرتهم الطويلة في مجال العمل المدرسي وبين متوسطات درجات المعلمين الذين تتسم خبرتهم بالقصر والحداثة.

2 ــ لا توجد فروق في كل من عوامل الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس والظروف الأسرية وكذلك المنهج الدراسي، وما يرتبط به من أبعاد بين متوسطات درجات مجموعة تلاميذ المعلمين الذين يعملون في الريف، ومتوسطات درجات مجموعة تلاميذ المعلمين الذين يعملون في الحضر.

3 ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في عامل العلاقة بين المعلم والتلميذ بين المعلمين الذين يعملون في الريف والمعلمين الذين يعملون في الحضر.

4 ــ دراسة ناريمان محمد رفاعي، محمود عوض سالم : 1993

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على الخصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تشكلت العينة من (58) تلميذا و(37) تلميذة في الصف الرابع الابتدائي. وتم استخدام الأدوات التالية:

ــ اختبار تشخيصي في كل من مادتي اللغة العربية والحساب للصف الرابع الابتدائي (إعداد الباحثين).

ــ قائمة مشكلات التوافق. (إعداد الباحثين)

ــ اختبار الذكاء المصور. (إعداد أحمد زكي صالح)

ــ استفتاء الشخصية للمرحلة الأولى.(إعداد عبد السلام عبد الغفار، وسيد غنيم)

النتائج: انتهت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1 ــ إن موضوع الصعوبة يظهر بصورة واضحة في سلوك الأطفال ذوي الصعوبات من خلال نشاطهم الاجتماعي وفي إحساسهم بذواتهم وسط الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق، وهم يبدون أنماطا من صعوبات التوافق الاجتماعي، كالإحساس بالخوف والخجل والانطواء والقلق والتردد.

2 ــ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في كل من العدوانية الناقدة ضد الاجتماعية وعدم الاتزان الانفعالي، الاستقرار ضد القلق والخضوع ضد السيطرة، وعدم تحمل المسؤولية ضد تحمل المسؤولية، وعدم الإدراك الاجتماعي والثقة بالنفس ضد عدم الثقة بالنفس، وضعف ضبط النفس ضد ضبط النفس، وضعف الدافعية ضد قوة الدافعية، وذلك بين مجموعة العاديين ومجموعتي ذوي الصعوبات الخاصة والعامة، في حين لم توجد فروق بين المجموعات الثلاث في بعد الانطواء ضد الانبساط.

ب ــ الدراسات الأجنبية:

1 ــ دراسة ستانوفيتش، وكيث (Stanovich and Keith : 1997):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الصعوبات النوعية للقراءة وتحديدها، وتشخيص الحالات التي تعاني من هذه الصعوبات، اشتملت عينة الدراسة على (68) تلميذا بالصف الثالث الابتدائي لديهم صعوبات تعلم في القراءة.

النتائج: باستخدام معادلات الانحدار تم تحديد (17) طفلا يعانون من صعوبات القراءة السطحية، و(15) طفلا يعانون من صعوبات القراءة الصوتية من مجموع أفراد العينة.

2 ــ دراسة كريستينا فان وآخرون: (Christina Van et al 1993)

هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى التقدم في القراءة والتعبير الكتابي والاستماع والفهم على مدى ثلاث سنوات لعينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. تألفت العينة من (77) تلميذا، وكذلك معلميهم ممن قاموا بتقييم وتحديد صعوبات ومشكلات التعليم في نهاية السنة الدراسية، وذلك من خلال مقارنتهم بعينة مماثلة من التلاميذ العاديين. تم استخدام مجموعة من المقاييس والاختبارات على مدار السنة الدراسية والتي ترتبط بقياس المادة المسموعة والمقروءة لهؤلاء التلاميذ.

- النتائج: أسفرت نتائج الدراسة على أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة في جميع المقاييس المستخدمة، والمتضمنة في كل من الاستماع والفهم، حيث اتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل تحصيلا في جميع المهام السابق الإشارة إليها مقارنة بالتلاميذ العاديين.

التعليق على الدراسات التي بحثت في تشخيص عسر القراءة والكتابة:

في ضوء العرض السابق للبحوث والدراسات التي تناولت بالبحث تشخيص عسر القراءة والكتابة، نخلص إلى القول: إن هذه الدراسات تناولت تشخيص هذا الاضطراب من مداخل بحثية عدة تبيانها كالآتي:

1 ــ في دراسة (ريما سعيد الجرف: 1994) استخدمت الباحثة اختبارا للقراءة يتكون من سبعة أجزاء، يقيس الجزءان الأول والثاني بعض المهارات الخاصة بالاستعداد للقراءة وهما التمييز السمعي والتمييز البصري، وتقيس الأجزاء الخمسة الباقية مهارات التعرف على الرموز المكتوبة وهي ربط الحرف المكتوب بنطقه، والتعرف على الكلمة كوحدة، والتعرف على الكلمة المكتوبة في السياق، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها، والتحليل البنائي للكلمة المركبة.

2 ــ في (دراسة سعيد عبد الله إبراهيم دبيس: 1994) كان هناك تناولا للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، كالإدراك السمعي واللغة المنطوقة والتوجه والتناسق الحركي والسلوك الشخصي الاجتماعي.

3 ــ أما دراسة (عويضة منشار: 1994) فقد تناولت العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

4 ــ في حين خصصت دراسة (ناريمان محمد رفاعي ومحمود عوض الله سالم : 9319) اهتمامها إلى تلك الخصائص الشخصية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

5 ــ وهدفت دراسة (ستانوفيتش، وكيث: 1997) إلى التعرف على الصعوبات النوعية للقراءة وتحديدها، وتشخيص الحالات التي تعاني من هذه الصعوبات، وباستخدام معادلات الانحدار تم تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات قراءة صوتية والأطفال الذين يعانون من ديسليكسيا سطحية أو خفيفة.

6 ــ بينما ركزت دراسة (كريستينا فان وآخرون: 1993) اهتمامها على تحديد أهم الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الأطفال من ذوي صعوبات التعلم.

ومن خلال عرض هذا القسم من الدراسات التي استهدفت تشخيص الأنواع الفرعية لعسر القراءة لدى التلاميذ ، يتضح أن هناك عددا من الصعوبات النوعية للقراءة منها: صعوبات في القراءة الجهرية وتضم صعوبات في (تعرف الكلمة، الإضافة، الحذف، التمييز السمعي والتمييز البصري، مهارات التعرف على الرموز المكتوبة وهي ربط الحرف المكتوب بنطقه، والتعرف على الكلمة كوحدة، والتعرف على الكلمة المكتوبة في السياق، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها، والتحليل البنائي للكلمة المركبة). ومنها صعوبات في القراءة الصامتة وتضم صعوبات في (السرعة والفهم). كما أبدى الأطفال ذوو صعوبات التعلم مشاكل وصعوبات على المستويين النفسي والاجتماعي.

خلاصة:

مما سبق يمكننا أن نحتفظ بما يلي:

1 ـ ينتشر اضطراب عسر القراءة والكتابة بين معظم الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم.

2 ـ إن جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من صعوبات نفس لغوية لديهم عسر في القراءة والكتابة.

3 ـ يجد تلاميذ الصف الأول صعوبة في تمييز الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت أو تنتهي بنفس الصوت أو أنها على نفس الوزن.

4 ـ إن التمييز البصري بين رسم الكلمات، أصعب من التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع، وإن التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع أصعب من التمييز البصري بين الحروف بوضعيها المنفصل والمتصل.

5 ـ إن ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والسكون والهمزة بنطقها أصعب على تلاميذ الصفوف الثلاثة من ربط الصوامت بنطقها، وإن ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها أصعب من ربط الحروف بوضعها المنفصل بنطقها.

6 ـ إن مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه أصعب على تلاميذ الصفوف الأول والثاني والثالث من مهارة التعرف على الكلمة كوحدة، وهذا يعني أن تلاميذ الصفوف الثلاثة قد اكتسبوا القدرة على التعرف على الكلمة منفردة قبل أن يكتسبوا القدرة على ربط الحرف بنطقه بدقة.

7 ــ إن التعرف على الكلمة في السياق أصعب على تلاميذ الصف الأول من التعرف على الكلمة منفردة، أما على المستوى الثاني والثالث فإن التعرف على الكلمة منفردة أصعب من التعرف على الكلمة في السياق.

8 ــ يجد تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي صعوبة في ربط الكلمة المكتوبة بنطقها وإن هذه المهارة أصعب على تلاميذ الصف الأول من الصف الثاني، وعلى تلاميذ الصف الثاني من الصف الثالث.

9 ــ إن القدرة على التحليل البنائي هي أصعب مهارات التعرف على تلاميذ الصفوف الثلاثة. وتشير نتائج البحوث إلى أن تدريب التلاميذ على التحليل البنائي، أي تجزئة الكلمة الغريبة (الجديدة) إلى وحدات صغيرة ذات معنى، من شأنه أن يسهل عملية التعرف على الكلمات المكتوبة ، كما أشارت البحوث إلى أنه يمكن تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من الصف الأول على مهارات التحليل البنائي.

10 ــ إن إتقان التلاميذ لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة في السياق يزداد من الصف الأول إلى الصف الثاني، ولا يزداد من الصف الثاني إلى الصف الثالث.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت البحث في أسباب عسر القراءة الكتابة:

أ ــ الدراسات العربية :

1 ــ دراسة أمينة إبراهيم شلبي: (2000)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ارتباط الذاكرة العاملة بالتحصيل الأكاديمي، وقد تكونت العينة من (236) تلميذا وتلميذة منهم (134) من الذكور و(102) من الإناث من تلاميذ الصف الثاني من الحلقة الثانية للتعليم الأساسي تم اختيارهم عشوائيا.

واعتمدت الدراسة على مقياس الذاكرة العاملة كأداة للدراسة وهو من إعداد الباحثة.

دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كل من المهام اللفظية،المهام البصرية المكانية، المهام اللفظية العددية والدرجة الكلية لصالح مجموعة التلاميذ العاديين، وهو ما يعني ارتفاع مستوى كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة لدى التلاميذ العاديين عن ذوي صعوبات التعلم من أفراد العينة. وقد أكدت الدراسة على إسهام متغير (مستوى كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة) في تفسير صعوبات التعلم.

2 ــ دراسة مصطفى محمد أحمد حسن : (1997)

هدفت إلى التعرف على أهم العوامل البيئية المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وبيان الفروق بين (الذكور والإناث)، تكونت العينة من (196) تلميذا وتلميذة في الصف الرابع الابتدائي، وتم استخدام الأدوات التالية:

ــ مقياس الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم. (إعداد محمود عوض الله سالم، أحمد عواد، 1994)

ــ اختبار الذكاء المصور. (إعداد أحمد زكي صالح، 1978)

ــ مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. (إعداد عبد العزيز الشخص، 1995)

ــ مقياس البيئة الأسرية. (إعداد الباحث)

دلت النتائج على ارتباط صعوبات التعلم بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والبيئة الأسرية العامة للطفل.

ب ــ الدراسات الأجنبية:

1ــ دراسة فيليوتينو، فرانك (Vellutino and Frank 1996):

هدفت الدراسة إلى معرفة البروفيلات المعرفية لذوي صعوبات القراءة ــ الذين هم في طور العلاج ــ وتكونت عينة الدراسة من (118) طفلا في الصف الأول الابتدائي ممن يعانون من صعوبات في القراءة. تلقى أفراد العينة تدريسا خاصا كخطوة نحو تمييز الأطفال الذين تنشأ صعوبات القراءة لديهم بسبب الصعوبات المعرفية الأساسية عن هؤلاء الذين تنشأ صعوبات القراءة لديهم نتيجة لمواقف الاختبارات.

النتائج: أيدت نتائج هذه الدراسة ما توصلت إليه البحوث التي أكدت على أن المشكلات القرائية لدى بعض القراء الضعاف إنما تنشأ أساسا نتيجة للصعوبات الفونيمية لدى الطفل.

2 ــ دراسة ويليامز وآخرون (Willems et al 1996):

هدفت الدراسة إلى بحث إمكانية وجود صعوبات تعلم معرفية خاصة بكل من (الانتباه، الإدراك، التذكر) تعتبر مسؤولة عن صعوبات التعلم الأكاديمية، وشملت الدراسة تلاميذ مرحلة الحضانة ممن هم أقل من سبع سنوات، وتلاميذ المرحلة

الابتدائية الأولية ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (09 و10) سنوات، وتلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (11 و13) سنة. تم تطبيق اختبارات خاصة بالقراءة الصامتة والقراءة الجهرية والحساب بالإضافة إلى اختبارات نفسية ــ عصبية واختبارات خاصة بصعوبات التعلم النمائية في كل من الانتباه ، الإدراك والتذكر.

النتائج: دلت على ارتباط صعوبات التعلم بـــ:

ــ اضطرابات عمليات الانتباه ، الإدراك والتذكر.

ــ اضطراب النوم. ــ مشكلات أسرية ومدرسية.

التعليق على الدراسات التي تناولت البحث في أسباب عسر القراءة الكتابة:

من العرض السابق لهذه المجموعة من الدراسات وما توصلت إليه من نتائج، يتضح أن هناك مجموعة من الدراسات اعتبرت أن من أسباب عسر القراءة العوامل الصحية، والانفعالية، والأداتية، والاجتماعية، والاقتصادية. فقد أظهرت دراسة (مصطفى محمد أحمد حسن: 1997) أن هناك عوامل مشتركة بين جميع حالات التأخر في القراءة والكتابة من حيث انخفاض المستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي، وكذلك انخفاض مستوى التحصيل في مختلف المواد، ووجود بعض الأعراض العقلية لدى جميع حالات التأخر، ووجود الأعراض الدالة على الاضطراب الانفعالي لدى جميع الحالات.

إلا أن هناك دراسات أخرى أظهرت وجود أسباب أخرى تلعب دورا كبيرا في ظهور عسر القراءة والكتابة إلى جانب العوامل الاقتصادية، والاجتماعية، فلقد ربطت دراسة (أمينة إبراهيم شلبي: 2000) صعوبات التعلم بكفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة. في حين ركز (ويليامز: 1996) على عوامل ثلاثة هي (الانتباه، الإدراك والتذكر) وهذه الأسباب في مجملها تقع ضمن القدرات الإدراكية. وأظهرت

دراسة (فيليوتينو وفرانك 1996) أن من أهم أسباب عسر القراءة الخاصة هو السبب الصوتي "الفونيمي" "Phonological Cause".

خلاصة:

1 ــ أن أهم أسباب عسر القراءة والكتابة هو السبب الأدواتي.

2 ــ أن التعليم العلاجي المركز اليومي يأتي بنتائج سريعة.

3 ــ أن فترة تطبيق معظم البرامج العلاجية للقراءة والكتابة تتراوح مدتها ما بين 60 إلى 90 يوما.

عسر القراءة والكتابة والعوامل المرتبطة:

لقد قامت العديد من الدراسات بغرض توضيح العلاقة الموجودة بين عمليتي القراءة والكتابة من جهة والعوامل المرتبطة كمستوى اكتساب الجانبية، والتوجه يمين يسار، والتنظيم المكاني ــ الزماني من جهة أخرى. ولعل البداية كانت مع كل من (بورال ميزوني 1953) **(Borel Maisonny)** و(دي ماستر1958) **(De Maistre)** حيث أرجعت كل منهما اضطراب عسر القراءة والكتابة إلى اضطرابات أداتية ذات أصل وظيفي (جانبية سيئة، اضطراب على مستوى التخطيط الجسدي والبنية المكانية الزمانية، خلل على مستوى السمع والبصر... الخ). كما خلصت دراسات كل من (هيلدرث 1954) **(Hildreth)** و(بار نسلي 1970) **(Barnsley)** إلى وجود علاقة موجبة بين الجانبية السوية ومردود الطفل فيما يتعلق باكتساب القراءة والكتابة. وفي نفس الإطار دلت دراسات كل من (هاريس 1957) وكذلك (بلمون وبيرش 1965) على وجود علاقة بين مستوى اكتساب التوجه يمين يسار ومستوى اكتساب القراءة والكتابة. هذا وقد بينت دراسة كل من (بوب 1964) **(Popp)** و(واطسون 1971) (**Watson)** و(ليروي وآخرون 1973) علاقة التنظيم المكاني بالقراءة والكتابة.

ويرى الباحث من خلال استعراضه لهذه الدراسات ومن خلال ملاحظته للأطفال المعسرين قرائيا وكتابيا أن من أهم أسباب عسر القراءة والكتابة على الإطلاق هو السبب الأداتي (Troubles istrumentaux d'origine fonctionnelle) حيث يعاني معظم الأطفال ممن لديهم عسر قراءة وكتابة من اضطرابات على مستوى المكتسبات الأولية (جانبية سيئة، صورة جسم مضطربة وتوجه مكاني ــ زماني غير منتظم).

المحور الثالث: الدراسات التي تناولت البحث في علاج عسر القراءة والكتابة:

أ ــ الدراسات العربية:

1 ــ دراسة صلاح الدين تغليت: (2007)

سعت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير برنامج علاجي ــ تربوي مقترح يعتمد على إعادة التربية النفسية ــ الحركية كتقنية علاجية في التغلب على عسر القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك من خلال تصحيح مكتسباتهم الأولية لاسيما (صورة الجسم، الجانبية والبنية المكانية ــ الزمنية). أجريت الدراسة على عينة قوامها (120) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث من التعليم الابتدائي، اختيرت بطريقة عشوائية وقسمت إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين، إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

- **أدوات الدراسة :**

من أجل تحقيق هذه الدراسة تم الاعتماد على الأدوات التالية:

1 ــ الملاحظة: بنوعيها التلقائية والموجهة، وذلك بغرض جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات.

2 ــ بطارية اختبارات بعد التحقق من شروط صلاحيتها بإعادة حساب معاملات صدقها وثباتها. ويتعلق الأمر بالاختبارات التالية:

ــ اختبار الصورة الجسمية لـــ "ماري دي ماستر" Marie de maistre

ــ اختبار الجانبية لـــ "ميرا ستمباك" Mira Stamback

ــ اختبار الهيكلة المكانية لـــ " ماري دي ماستر" Marie de maistre

ــ اختبار التوجه الزماني (سلسلة الصور) K- ABC.

ــ اختبار تقييم مستوى القراءة والكتابة لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الابتدائي. و(هو من إعداد الباحث).

النتائج: خلصت الدراسة إلى ما يلي:

ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي لجملة الاختبارات المعتمدة في الدراسة، عند مستوى دلالة (0.05)، مما يثبت فاعلية البرنامج العلاجي التربوي المستخدم في الدراسة.

وأوصت بما يلي:

ــ التأكيد على أهمية دور التربية النفسية ــ الحركية في علاج العسر القرائي والكتابي.

ــ ضرورة تصميم برامج علاجية مستوحاة من الدراسة الحالية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي عسر القراءة والكتابة.

ــ إعداد برامج تدريبية للمعلمين في هذه المرحلة من أجل فهمهم لطبيعة هذا الاضطراب وكيفية التعامل معه.

2 ــ دراسة خيري أحمد حسين: (1997)

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي جمعي / فردي في التغلب على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال تحليل العوامل النفسية الكامنة وراء تلك الصعوبات. أجريت الدراسة على عينة قوامها (230) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصفين الثالث والخامس من التعليم الابتدائي.

شملت الأدوات التالية:

ــ مقياس صعوبات التعلم. (إعداد الباحث)

ــ مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة. (إعداد عبد التواب عبد الله ، مصطفى درويش)

ــ برنامج إرشادي.

النتائج: توصلت الدراسة إلى ما يلي:

ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد إجراء البرنامج الإرشادي، عند مستوى دلالة (0.05) في العوامل النفسية المسببة لصعوبات التعلم، والخاصة بالتلميذ نفسه، الأسرة، المدرسة، العلاقات الاجتماعية، عند مستوى دلالة (0.01) في الصعوبات الخاصة بالاتجاهات العامة نحو الدراسة، وكذا المجموع الكلي الممثل لجميع الصعوبات لصالح القياس البعدي، مما يثبت تأكيد فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة.

وأوصت بما يلي:

ــ التأكيد على أهمية دور الإرشاد الفردي في علاج المشكلات الشخصية.

ــ ضرورة تصميم برامج إرشادية علاجية لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم.

ــ إعداد برامج تدريبية للمعلمين في هذه المرحلة لفهم طبيعة نمو الطفل من جميع النواحي، والعمل على معرفية جميع المشكلات التي تواجهه.

3 ــ دراسة نصرة محمد عبد المجيد جلجل: (1994)

يدور موضوع الدراسة حول "العسر القرائي (الديسلكسيا) دراسة تشخيصية علاجية" وهي تسعى إلى تحقيق ما يلي:

أ ــ أهداف نظرية وتشمل على:

ــ مسح للآراء النظرية التي تناولت موضوع العسر القرائي بما قد يسهم في فهم أعمق لموضوع العسر القرائي من كافة الجوانب.

ــ كيفية التعرف على بعض العوامل المرتبطة بالعسر القرائي.

ب ــ أهداف تطبيقية تشتمل على:

ــ إعداد اختبار تشخيصي للعسر القرائي ويتضمن مهارتي القراءة الصامتة والجهرية.

ــ التأكد من فاعلية برنامج للقراءات المتكررة، لتحسين مستوى الأطفال من ذوي العسر القرائي.

شملت عينة الدراسة (78) تلميذا ينطبق عليهم التعريف الإجرائي للمعسرين قرائيا من تلاميذ الصف الرابع من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدارس طنطا، وكان متوسط أعمارهم (9.3) سنة.

كما اعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

أولا: أدوات لقياس النضج العقلي: اختبار "وكسلر" لذكاء الأطفال اللفظي، العملي والكلي.

- **ثانيا:** أدوات لقياس تشخيص القراءة:

ــ اختبار القراءة الصامتة (إعداد مسعود غيث).

ــ الاختبار التشخيصي للعسر القرائي (إعداد الباحثة).

ــ استمارة تحليل الأخطاء والأدوات.

ثالثا: أدوات لقياس الجوانب العصبية الانفعالية والاجتماعية، الأسرية، والتمييز السمعي والبصري.

وتم استخدام (برنامج القراءات المتكررة):

ــ يهدف هذا البرنامج إلى تحسين مستوى المعسرين قرائيا عن طريق زيادة الطلاقة والدقة بالنسبة للقراءة الجهرية، ومدة تطبيق البرنامج ثمانية أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا.

ــ محتوى البرنامج 12 قطعة متنوعة للقراءة الجهرية قدمت متسلسلة من الأسهل إلى الأصعب.

ــ كانت تقدم قطعة في كل جلسة أو قطعة في جلستين حسب حجم القطعة ودرجة صعوبتها، وكان يتبع كل قطعة سؤال أو سؤالان يجيب عنهما التلميذ.

ــ كانت الباحثة تقوم بالقراءة مرتين متتاليتين بمفردها في حين يستمع التلاميذ ، ثم تليها قراءة للقطعة بصورة جماعية مع الباحثة من مرة واحدة إلى خمس مرات حتى الوصول إلى المستوى المطلوب، بعد ذلك يقرأ كل تلميذ بمفرده في حين يستمع إليه التلاميذ الآخرون.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ ومتوسطات أخطائهم على الاختبار التشخيصي للعسر القرائي قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي وذلك قبل استبعاد حالات الإعاقة العصبية، السمعية والبصرية والاضطراب الانفعالي.

ــ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أخطائهم على الاختبار التشخيصي للعسر القرائي قبل وبعد البرنامج لصالح التطبيق البعدي وذلك بعد استبعاد حالات الإعاقة العصبية، السمعية والبصرية والاضطراب الانفعالي.

4ــ دراسة أماني حلمي عبد الحميد أمين: (1992)

سعت الدراسة إلى "إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائيا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

1 ــ ما الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي؟

2 ــ كيف يمكن علاج هذه الأخطاء؟ وما خصائص البرنامج العلاجي المقترح للتغلب على هذه الأخطاء؟

3 ــ ما مدى تأثير البرنامج العلاجي المقترح في القضاء على هذه الأخطاء؟ وما الفرق بين الجنسين (بنين وبنات) في أداء مهارات القراءة الجهرية؟

كما اعتمدت على الإجراءات والأدوات التالية:

ــ مراجعة نتائج البحوث السابقة التي أجريت في ميدان التخلف في القراءة الجهرية بهدف:

. تحديد المقصود بالتخلف في القراءة.

. تعريف الوسائل التي تحدد المتخلفين قرائيا.

. تحديد مظاهر التخلف في القراءة.

. تحديد الوسائل التي يمكن استخدامها في معالجة جوانب التخلف في القراءة الجهرية.

2 ــ الاستعانة باختبار القراءة الجهرية الذي أعده حسن شحاتة لتشخيص جوانب التخلف في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

3 ــ تطبيق الاختبار السابق على بعض تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لتحديد المتخلفين في القراءة الجهرية وتحديد جوانب التخلف الشائعة فيها.

4 ـ بناء البرنامج العلاجي بالاسترشاد بما يأتي:

. مظاهر التخلف الشائعة في القراءة الجهرية.

. نتائج البحوث والدراسات السابقة.

. آراء الخبراء والمهتمين بتعليم القراءة.

5 ـ اختيار عينة ممثلة من المفحوصين لتكوين المجموعتين التجريبية والضابطة.

6 ـ تطبيق البرنامج المقترح على المجموعة التجريبية لمدة مناسبة.

7 ـ إعادة تطبيق اختبار القراءة الجهرية على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي.

8 ـ رصد النتائج وتحليلها ومعالجتها إحصائيا.

أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1 ـ يعاني بعض تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي من التأخر في بعض مهارات القراءة الجهرية وكانت أكثر أخطائهم تتعلق بالخطأ في التعرف على الكلمة والتكرار والإضافة، بنسب تتراوح بين 90 إلى 95 % ما عدا الحذف الذي كانت نسبة الخطأ فيه تساوي 62 % والإبدال بنسبة 53 %.

2 ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين (بنين وبنات) قبل الاستعانة بالبرنامج العلاجي في تدريسهم، وبين أدائهم بعد تطبيق البرنامج العلاجي، والفرق لصالح البرنامج العلاجي.

3 ـ سجل تلاميذ المجموعة الضابطة تقدما في بعض مهارات القراءة الجهرية، وهذا التقدم يعد ضئيلا إذا ما قورن بأداء المجموعة التجريبية.

4 ـ أدى تدريس البرنامج العلاجي لتلاميذ المجموعة التجريبية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

5 ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين (بنين وبنات)، في الاختبار البعدي.

5ـ دراسة هويدة حنفي محمود رضوان: (1992)

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص وعلاج عسر القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي كالآتي:

1 ـ رصد أهم مظاهر العسر الشائعة في تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي.

2 ـ تحديد أهم العوامل المرتبطة بعسر القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي.

3 ـ تشخيص عسر القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي.

4 ـ تحديد التلاميذ الذين يعانون من عسر في القراءة والكتابة والرياضيات بالصف الرابع من الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي.

5 ـ تصميم برنامج لعلاج عسر التعلم في مواد الدراسة الأساسية (القراءة والكتابة والرياضيات) لدى تلاميذ الصف الرابع بالحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي.

6 ـ تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على التلاميذ الذين يعانون من عسر تعلم للتخفيف من حدة هذه الصعوبات.

تكونت عينة البحث من مجموعتين من الأفراد:

1 ـ مجموعة المعلمين: وعددهم (70) معلما من معلمي اللغة العربية والرياضيات للصف الرابع الابتدائي.

2 ــ مجموعة التلاميذ: بلغ عددهم (30) تلميذا وتلميذة ممن يعانون من عسرا لقراءة والكتابة والرياضيات من عينة قوامها (345) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع ببعض مدارس الحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي بمدينة الإسكندرية.

واعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

. استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم (إعداد أنور محمد الشرقاوي).

. اختبار المصفوفات المتتابعة في الذكاء (إعداد رافن).

. اختبارات تحصيلية في القراءة والكتابة والرياضيات (إعداد الباحثة).

. اختبارات تشخيصية في القراءة والكتابة والرياضيات (إعداد الباحثة).

. برنامج تدريبي مقترح لعلاج عسر تعلم القراءة والكتابة والرياضيات (من إعداد الباحثة).

أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

1 ــ توجد عوامل مرتبطة بعسر تعلم القراءة والكتابة والرياضيات هي:

. الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس وما يرتبط به من أبعاد.

. الظروف الأسرية وما يرتبط ربها من أبعاد.

. العلاقة بين المعلم والتلميذ وما يرتبط بها من أبعاد.

. المنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد.

2 ــ توجد صعوبات تعلم شائعة في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ممثلة في:

. صعوبات النطق السليم للكلمات التي تحتوي أكثر من ثلاثة أحرف أثناء القراءة.... صعوبات التفرقة بين الكلمات المتشابهة الأحرف أثناء القراءة.

. صعوبات نطق الطول المناسب لحرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء القراءة.

3 ــ توجد صعوبات تعلم شائعة في الكتابة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ممثلة في:

. صعوبات التمييز بين الأحرف المتشابهة في النطق أثناء الكتابة.

. صعوبات التفرقة بين الهمزات في أماكنها الصحيحة.

. صعوبة كتابة حرف المد بالنسبة للكلمات التي بها مد أثناء الكتابة.

. كتابة التنوين والخلط بينه وبين حرف النون.

. كتابة حرف الألف المسبوق بياء الجر بالنسبة للكلمات المعرفة بـــ: الـــ

4 ــ توجد صعوبات تعلم شائعة في الرياضيات في وحدة الكسور العادية وفي بعض الموضوعات الهندسية المقرر تدريسها خلال الفصل الدراسي الأول لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

5 ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للقراءة الجهرية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

. 6 ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للكتابة لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

7 ــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للرياضيات لصالح أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

ب ــ الدراسات الأجنبية :

1 ــ دراسة آدم سكوت (Adam Scott 1998)

يدور موضوع الدراسة حول فاعلية برنامج تدريبي للتعرف على مشكلات الإدراك الاجتماعي وتقديم بعض الاستراتيجيات للتخفيف من هذه المشكلات لدى التلاميذ ذوي عسر التعلم في مجالي القراءة والحساب. شملت عينة الدراسة (51) طفلا منهم (38) ذكور و(13) إناث بلغت متوسطات أعمارهم (10.1) سنة، يدرسون كلهم بمدرسة خاصة بصعوبات التعلم.

النتائج: خلصت الدراسة إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية تفهموا معظم المبادئ الواردة في البرنامج وأظهروا تحسنا ملحوظا في مهارات التفكير، والمهارات المعرفية ومهارات حل المشكلات الإدراكية. مما أدى إلى تحسن أدائهم الأكاديمي داخل الفصل.

2ــ دراسة سمبسون وستيفن (Simpson and Stephen 1992):

تدور الدراسة حول "أثر استخدام برنامج مكثف للقراءة بأسلوب تعدد الحواس على عينة من الجانحين ذوي صعوبات التعلم".

اشتملت عينة الدراسة على (116) من الجانحين ذوي صعوبات التعلم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة.

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات التالية:

تلقى أفراد المجموعة التجريبية تدريسا علاجيا للقراءة (باستخدام أسلوب تعدد الحواس، طريقة أورتون ــ جلنجهام) في صورة جلسات علاجية يومية، بينما تلقى أفراد المجموعة الضابطة تدريسا عاديا.

النتائج: أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1 ــ أظهر أفراد المجموعة التجريبية تحسنا كبيرا (له دلالة إحصائية) في القراءة.

2 ــ أظهر أفراد المجموعة التجريبية انخفاضا (له دلالة إحصائية) في مظاهر الجنوح السلوكية.

3 ــ دراسة جاي كويدر: (Gay Kuder 1991)

هدفت الدراسة إلى تحسين مستوى القدرات اللغوية في القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومدى فاعلية برنامج في التدريس المباشر لهم. تكونت العينة المستخدمة في الدراسة من مجموعتين متجانستين شملت كلا منهما (26) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم، تتراوح أعمارهم ما بين (07 و10) سنوات. واعتمدت على مجموعة اختبارات تقيس القدرات اللغوية لتحديد مستوى الأداء في القراءة لدى أفراد العينة، إلى جانب الإدراك السمعي والبصري.

النتائج: أظهر البرنامج المستخدم تحسنا لدى أفراد العينة في اكتساب المهارات والقدرات المعرفية واللغوية ، وكذلك المهارات الخاصة بنطق بعض الحروف من مخارجها الصحيحة، وعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية التي تواجههم.

التعليق على الدراسات التي تناولت البحث في علاج عسر القراءة والكتابة:

من خلال استعراض هذه المجموعة من الدراسات يمكننا ان نبدي الملاحظات التالية:

ــ استخدم الباحثون برامج عامة لعلاج عسر القراءة، بغض النظر عن اختلاف العسر القرائي فيما بين التلاميذ ذوي العسر القرائي من حيث النوع أو الدرجة، حيث أننا لم نصادف في الدراسات التي تم تناولها أساليب علاجية تقابل وتعالج العسر النوعي للقراءة.

ــ إن البرامج المستخدمة في هذه الدراسات تنوعت واختلفت فيما بينها من حيث خصائص البرنامج والنتائج التي توصل إليها كل برنامج، وكذا التخطيط الزمني له وخصائص العينة المستهدفة.

خلاصة:

1 ــ إن التعليم العلاجي المركز اليومي يأتي بنتائج سريعة.

2 ــ إن البرنامج العلاجي باستخدام القصص يصلح لتخليص الأطفال من ضعفهم في القراءة، إذا كانوا متأخرين فيها بما يساوي سنتين دراسيتين.

3 ــ أظهرت نتائج برنامج فصول التقوية ــ القائم على المنهج العادي وبأنشطة قرائية أكبر من المعتاد في المدارس، مع تركيز الاهتمام بتعديل اتجاهات التلاميذ نحو القراءة حدوث تحسن في كل من التحصيل القرائي، وفي زيادة الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة.

4 ــ تحسن الأداء القرائي لدى التلاميذ الذين تعرضوا لاستراتيجيات عرض بعض المهارات اللغوية ، بطريقة ذاتية بواسطة الفيديو.

5 ــ ثبتت فاعلية البرامج التعليمية العلاجية التي تستهدف تنمية القدرات اللغوية والقدرة على التمييز السمعي والبصري في علاج صعوبات القراءة.

6 ــ تراوح زمن تطبيق البرامج العلاجية من ثمانية أسابيع إلى سنة كاملة تبعا لنوع البرنامج وعدد الجلسات الأسبوعية التي يخضع لها التلاميذ ذوي صعوبات القراءة

. 7 ــ أثبت البرنامج العلاجي السلوكي فاعلية في تحسن أداء التلاميذ ذوي صعوبات القراءة الجهرية.

8 ــ ثبتت فاعلية برنامج **MTARSH** (أسلوب التدريس متعدد الحواس للقراءة، والتهجئة، والكتابة اليدوية) في تحسن أداء التلاميذ على اختبار كاليفورنيا المتسلسل للتحصيل، ولقد طرأ هذا التحسن في القراءة والتهجئة.

الهوامش :

1 – أمينة إبراهيم شلبي (2000): فاعلية الذاكرة العاملة لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. " نحورعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة " المؤتمر السنوي لكلية التربية، جامعة المنصورة.

2 – أماني حلمي عبد الحميد أمين (1992): إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائيا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، مودعة بمكتبة كلية التربية، جامعة

3 – آدم سكوت (1998): في عزة محمد سليمان السيد (2001): فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ص 107، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

4 – خيري أحمد حسين حامد (1997): دراسة تحليلية للعوامل النفسية بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واستخدام برنامج جمعي / فردي للتغلب على تلك الصعوبات، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي، المجلد الثاني، جامعة عين شمس.

5 – ريما سعد الجرف (1994): تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات تربوية، الجزء 61 – المجلد التاسع – رابطة التربية الحديثة، القاهرة.

6 – سعيد عبد الله إبراهيم دبيس (1994): دراسة للمظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة علم النفس العدد 29 القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ص – ص 26 ــ 50.

7 – صلاح الدين تغليت (2007): برنامج علاجي – تربوي مقترح لتصحيح وتنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا – كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر.

[8] – فيلوتينووفرانك (1996): في رأفت رخا السيد محمد أبورخا (200): أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، ص– ص 158 – 159، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي، جامعة القاهرة.

[9] – كريمان عويضة منشار (1994): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقدرها المعلمون، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد الثامن عشر، الجزء 03 من ص 377 ــ ص 395.

[10] – كرستينيا فان وآخرين (1993): في عزة محمد سليمان السيد (2001): فاعلية التعليم العلاجي في تخفيف صعوبات التعلم النمائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ص – ص 84 ــ 85، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس.

[11] – مصطفى محمد أحمد (1997): تأثير العوامل البيئية علي صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات البيئية جامعة عين شمس.

[12] – ناريمان محمد رفاعي، محمد عوض الله سالم (1993): دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، المجلد الثاني، العدد الأول، أسيوط.

[13] – نصرة محمد جلجل (1994): العسر القرائي – الدسليكسيا – دراسة تشخيصية علاجية – مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

[14] – هويدة حنفي محمود رضوان (1992): برنامج علاجي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي – رسالة دكتوراه غير منشورة – مودعة بمكتبة كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

[15] – فيلوتينو. ف ر: عسر القراءة، مجلة العلوم، الترجمة العربية لمجلة العلوم الأمريكية، المجلد 3، العدد 6، الكويت 1987.

المراجع باللغة الأجنبية :

15 - Kuder. S. Jay (1991): Language abilities and progress: Direct instruction reading program for students with learning disabilities journal of learning disabilities V.24, N. 2, p. p 124 – 127.

16 - Willems, G. and Other (1996): The persistence of neuro- psychological risk and cognitive problems (attention and memoirs In a population at high Disabilities for learning disorders : six year follow up, Journal of learning V. 8, N. 2, p. p. 54-61.

17 - Stanovitch, - Keith – E; And Others (1997): Converging Evidence for Phonological and surface Subtypes of reading Disability. Journal – of – Educational – psychology; V 89 n1 p 114 – 27 Mar.

18 - Simpson, - Stephen – and Others (1992): The Impact of an Intensive Multisensory Reading Program on Population of learning – Disabled Delinquents. Journal of Annals of dyslexia ; V 42, p 54-66.

محاولة لفهم ظاهرة الفساد في المجتمع الجزائري

أ.جيملي بوبكر
جامعة فرحات عباس –سطيف

ملخص:

يحاول الباحث في هذه الورقة تقديم مقاربة من أجل فهم طبيعة ظاهرة الفساد السياسي في المجتمع الجزائري، وهذا من خلال بعدين أساسيين هما: البعد المؤسسي والبعد المجتمعي، يركز البعد الأول على المسار التاريخي لتطور بؤر الاهتمام المتعلقة بإصلاح الدولة ونمط الحكم منذ الاستقلال، انطلاقا من البحث عن الشرعية ووصولا إلى الحلم بالحكم الرشيد، مرورا بالمناداة بدولة القانون والديمقراطية. ويشير البعد المجتمعي إلى حصة المجتمع من المسؤولية، نتيجة تغلب بعض القيم السلبية المساعدة على انتشار الظاهرة.

RESUME

Le chercheur essaye dans cette feuille de mener une approche qui contribue à la compréhension du phénomène de la corruption en Algérie, on se basant sur deux dimensions principales: la dimension étatique et la dimension sociale, la première se concentre sur la progression des thèses de reforme de l'état et de mode de gouvernance depuis l'indépendance, essor par la recherche de la légitimité jusqu'à le rêve d'une bonne gouvernance, passant par les revendications d'état de droit et la démocratisation, la deuxième dimension évoque la part du responsabilité qui doit subir la société, à cause de la dominance des quelque valeurs néfaste qui encourage le déploiement du phénomène.

تمهيد:

مسألة انتشار الفساد وتشعبه في هرم الدولة ووسط المجتمع لم يعد أمرا مختلفا فيه، بحيث لا أحد يمكنه أن ينكر الانتشار الكبير للظاهرة في الجزائر شأنها شأن جميع دول العالم الثالث، ولا يضطر أي منا للبرهنة على شيوعها فضلا عن

وجودها بالأرقام والملفات السوداء أو ما سوى ذلك، وأنّ إنكار تفاقمها هو من قبيل تغطية الشمس بالغربال.

وتشبه ظاهرة الفساد في جسم الدولة - إلى حدّ بعيد - ظاهرة توزيع المياه عبر القنوات، فإذا كانت القنوات مهترئة ومثقوبة، كما هو الحال عندنا، فإن كميات كبيرة منها ستضيع قبل أن تصل هدفها، لذلك فإنّ مصير البرامج والسياسات والأموال يتوقف على الحالة الصحية للقنوات الرسمية للدولة، وظاهرة الفساد ليست حالة مرضية بسيطة، يمكن علاجها بسهولة عن طريق اتباع وصفات جاهزة، وإنّما القضية أعقد من ذلك بكثير، ولو كان الأمر كذلك لما بقيت ظاهرة الفساد قضية مركزية تؤرق الحكومات النامية، بل وتتحكم في عملية التنمية ككل.

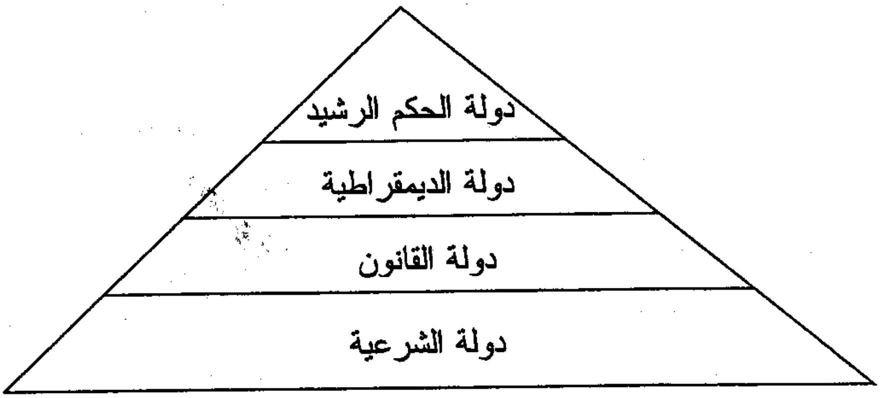
لذلك فإنّ محاولة فهم الظاهرة في الجزائر لا يمكن أن يتحقق من خلال عمل علمي واحد، وإنّما يتطلب تجمّع العديد من الرؤى المتعدّدة المشارب والاختصاصات، من هذا المنطلق تحاول هذه المساهمة فهم ظاهرة الفساد من خلال بعدين أساسيين: البعد المؤسسي، والبعد المجتمعي.

أولا/ البعد المؤسّسي: من البحث عن الشرعية إلى الحكم الرشيد:

التتبع الزمني لتطوّر خطاب القوى المنادية بإصلاح الدولة، أو العاملة من أجل ذلك، سيلاحظ أنّ فلسفة ومساعي إصلاح الدولة يمكن أن يندرج تحت أربعة عناوين رئيسية أو مقولات: دولة الشرعية، دولة القانون، دولة (الديمقراطية)، دولة (الحكم الرشيد). وفي كل حقبة زمنية يشكّل أحدها بؤرة الاهتمام ومحور النقاش والنضال على السواء، الملفت للانتباه أنّ الانتقال من حقبة إلى حقبة أخرى هو عبارة عن حلول مقولة محل المقولة التي سبقتها، دون أن يتمّ الاستفادة من محتواها ومعانيها، وكلّما جاءت فكرة أو مقولة نسخت ما قبلها.

الانبهار والإعجاب بالمصطلحات الجديدة كان واضحا من خلال حضورها في الخطابات الرسمية وغير الرسمية، وفي الكتابات العلمية والصحفية وغيرها... ويبدو أنّ التعامل معها كان وفق النمط الاستهلاكي الذي يعتبرها موضة سرعان ما يزول بريقها ببروز كلمة موضة أخرى، طريقة التعامل مع هكذا مقولات أفرغتها من محتواها المؤثّر في تطوير أساليب الحكم وطرق التسيير بصفة عامة.

نعتقد أنّ هذه المقولات هي حاجات يسعى لتحقيقها كل من الدولة والمجتمع، ولا يتم الانتقال إلى الحاجة التالية إلاّ بعد إشباع التي قبلها، ويمكن الاستفادة هنا من نظرية ماسلولتدرّج الحاجات لفهم هذه القضية.



1- شرعية الشرعية:

قضية الشرعية هي قضية جوهرية بالنسبة لأي دولة، وقد احتلت مكانة متميزة في التراث السوسيولوجي والسياسي، ويعد ماكس فيبر من أهم المساهمين في تسليط الضوء على هذا الموضوع، حيث يرى بأن الشرعية صفة تنسب إلى نظام ما من قبل أولئك الخاضعين له، ويشير إلى ثلاثة أنواع من الشرعية: التقليدية، الكاريزمية، والشرعية العقلانية ، بالنسبة للنوع الأول

والثاني فإن الولاء يكون عادة لشخص، أما النوع الثالث فإن الولاء يكون للمؤسسات والتنظيمات البيروقراطية.

ويعرف مصطلح الشرعية من طرف العديد من المختصين بأنه يشير إلى حالة الرضا والقبول التي قد يبديها المواطنون إزاء النظام وممارسة السلطة، غير أن القبول والرضا بالنظام والسلطة يبقى مجرد نتيجة من نتائج الشرعية أو الاعتراف بالشرعية وليست الشرعية ذاتها هي ما يؤدي إلى هذا الاعتراف .فإن لم يكن هناك أمر موضوعي لا ذاتي يميز السلطة أو تقوم عليه هو الذي يثير موقفا إيجابيا لدى المواطنين تجاه السلطة والنظام، فتقرير الشرعية للسلطة والنظام من قبل الشعب يعني الإقرار بموافقة هذه السلطة في شكلها وصورتها ونمط تداولها وطريقة محاربتها لما ينتظر منها أن تكون، فهو إقرار بحق والحق يفترض التطابق بين الشكل والمضمون.

ونشير هنا إلى أن الشرعية ومسألة الحكم الرشيد قضيتان متلازمتان، ولا يمكن الفصل بينهما، لأن طريقة الوصول إلى السلطة، أيا كانت هذه السلطة، ومبررات البقاء فيها لهما تأثير واضح على نمط التسيير والحكم، وهو ما يمكن أن نسميه عقدة الشرعية، حيث نلاحظ ذلك من خلال ممارسات الأنظمة التي تستحوذ على السلطة عن طريق الانقلاب ، فهي عادة ما تتسم بالدكتاتورية وتضييق هوامش الحرية، وفرض قراراتها وسياساتها بالإكراه والعنف، وما يسري على الدولة بصفتها تنظيم كبير، ينسحب على الوحدات الصغرى من تنظيمات اجتماعية واقتصادية وسياسية وغيرها...

وإذا رجعنا إلى حالة الجزائر نجد بأن الشرعية التاريخية التي استند إليها نظام الحكم بعد الاستقلال ، كانت كفيلة إلى حد بعيد في تحقيق حالة من الإجماع النسبي ، تم توظيفه لصالح خيارات سياسية كبرى منذ البداية، حيث تبنت من خلاله الدولة النهج الاشتراكي، فالدولة المهيمنة **L'état providence** بزعامة الراحل هواري **بومدين** كانت ترى بأن تعدد الوصايا على المجتمع يشتت طاقاته،

ويضعف إرادته التنموية ولا خيار له عن الاندماج في الاختيار الاشتراكي الذي اختارته له الدولة ، وكل من يعارض ذلك فهو من أعداء الثورة، ولم يفلح خروج بعض زعماء الثورة عن هذا الإجماع في النيل من هذه الشرعية، وما زالت السلطة تعتمد عليها خصوصا في الأوقات الحرجة وهذا بسبب الصورة المشرقة الراسخة في المخيال الجزائري عن ثورة التحرير.

وإذا كانت مواقف الزعماء التاريخيين (آيت أحمد، محمد بوضياف وغيرهم...) غداة الاستقلال لم تؤثر كثيرا في استمرار التوظيف للشرعية التاريخية، وترتب عنها الإبعاد لكافة أعضاء هذا الفريق، فقد أعيد طرح موضوع الشرعية بعد ما سمي بالتصحيح الثوري الذي قاده الرئيس **هوراي بومدين**، لكن سرعان ما تمّ التحكم في الأمر، إضافة إلى ذلك برزت أصوات أخرى معارضة لبعض الاختيارات السياسية للدولة آنذاك تم تسوية بعض منها وديا مثلما جرى مع الباكس (الحزب الشيوعي الجزائري) وتم إسكات أخرى عن طريق السجن ووسائل الإكراه مثل ما حدث مع الإسلاميين، لكن هذة الأصوات استطاعت أن تحدث شرخا ولو بسيطا بين الشرعية التاريخية والاختيارات التنموية والسياسية المتبناة، وهو ما يرفضه النظام السياسي آنذاك الذي جعل هذه الاختيارات تتماها مع الشرعية التاريخية وأن الخروج عنها لا يمس بالحاضر فقط ولكنه يمس أيضا بالماضي وقد طرحت مسألة الشرعية فيما بعد، في دوائر ضيقة بعيدا عن عيون النظام خاصة في مناسبات الإعلان عن نتائج انتخابات الرئاسة 99.99 %. وما تجدر الإشارة إليه هنا أن الشرعية التاريخية استغلها البعض لتغطية العديد من عمليات الفساد كالتنازل عن الأراضي والممتلكات العامة بالدينار الرمزي والتسابق إلى المناصب من غير المؤهلات،... الخ.

2- دولة القانون وقانون الدولة:

دولة القانون تتناقض تماما مع الدولة التقليدية، فالدولة التقليدية التي هي دولة مشخصنة أي مختزلة في الأمير أو السلطان أو القائد، والسلطة فيها متمركزة كليا وبشكل مطلق في شخص واحد، صلاحياته مطلقة، هو بمثابة الواهب للخيرات أو الحارم منها، مثلما هو السيد المطلق واهب الحياة والموت فإن دولة القانون أي الدولة العصرية الديمقراطية هي دولة يتم فيها توزيع السلطة واقتسامها لا على أفراد بل على المؤسسات: مؤسسات تشريعية، مؤسسات تنفيذية، مؤسسات قضائية.

أما دولة القانون فهي دولة المؤسسات، تتقاسم هذه المؤسسات (تشريعية، تنفيذية، قضائية) السلطة فيما بينها وتقوم بمراقبة بعضها البعض، فالمعيار والمرجع والحكم في دولة القانون هو القانون سواء تعلق الأمر بالقانون الأساسي الذي هو الدستور أو بالقوانين القطاعية أو الفرعية. وتقوم الدولة الحديثة على أساس التعاقد أي اعتماد العلاقات القانونية بدل العلاقات العاطفية والقرابية (العائلية) والعرقية غيرها وفي الجانب الاقتصادي فإنّ الذي يهم دولة القانون هو التطبيق الفعلي لمبدأ "لا أحد فوق القانون"، أي إلغاء الامتيازات الاقتصادية والضريبية لصالح فئات معينة دون غيرها.

من بين أهم الركائز التي يستند إليها تجسيد مفهوم دولة القانون في أرض الواقع وجود قانون للدولة، ويبدأ ذلك بأمّ القوانين المتمثلة في القانون الأساسي للدولة أو الدستور الذي ينبثق منه القوانين يفترض أن لا يتم استيرادها أو محاولة توظيفها لأغراض ظرفية مؤقتة ولكن يجرى إنتاجها بطريقة تحقق انسجامها الداخلي من جهة وانسجامها مع خصوصية المجتمع الجزائري وقيمه ومعتقداته من جهة أخرى، إضافة إلى مراعاتها لحاجيات فعلية للمجتمع. وبذلك يمكن تجاوز حالة ضعف القانون في حد ذاته أو تناقضه مع قوانين أخرى والتي بدورها تكون مدعاة لعدم احترامه والعمل به، ونشير هنا إلى أن بداية الفساد تكون بالدوس على القانون. والركيزة الأخرى التي تستند إليها دولة القانون هو وجود قضاء مستقل، قادر على

إثبات نزاهته، يتمتّع بالمناعة الكافية التي تحول دون تمكّن الرشوة والمحسوبية منه، بعيد عن الاستغلال والتوظيف لصالح أصحاب المصالح على حساب العدالة.

3- التحوّل نحو الديمقراطية والتحوّل عن الديمقراطية:

التطور الطبيعي للتحولات المتصاعدة التي عرفتها الجزائر في مختلف المجالات منذ الثمانينات، كان يمكن أن تصل في مرحلة من مراحلها إلى إصلاحات سياسية عميقة، تبدأ بالتخلي النهائي عن النظام الاشتراكي بطريقة سلمية "أوتماتيكية" وتمنح الوقت الكافي للمجتمع لاستيعاب الثقافة الديمقراطية والتكيف مع المعطيات الجديدة التي تفرزها، غير أن هناك رغبة معينة أرادت التعجيل بهذا التحول، بل وإحداث قفزة كبيرة نحو الديمقراطية، حتى وإن تجاوزت موطئ قدم الدول التي أنجبت هذه الديمقراطية، وأن ذلك لا يتحقق إلا من خلال تململ وتحرك عنيف للمجتمع، يخلق مبررا كافيا ومقنعا لإحداث هذه القفزة، فكان 05 أكتوبر على موعد مع هذه الفكرة.

ففي ليلة 04 أكتوبر 1988 انطلقت بباب الواد – وهو أحد أعرق الأحياء الشعبية بالعاصمة – لتتواصل في الأيام الموالية بباقي الشوارع والإحياء ثم تمتد إلى عدد من الولايات، أحداث شغب انخرط فيها عنصر الشباب والمراهقين بعدد كبير، تميزت بأعمال العنف وتحطيم المرافق والمؤسسات العمومية، وإتلاف الآلات، وحرق وسائل النقل، ونهب الأسواق التابعة للقطاع العام، وكذا بعض الأملاك الخاصة التابعة لشخصيات معروفة في الدولة... إلخ وقد خلفت هذه الأحداث خسائر بشرية قدرها وزير الداخلية آنذاك ب 159 ضحية، إضافة إلى خسائر مادية معتبرة.

ويجب أن نسجل أنه للمرة الأولى تخرج فيها المؤسسة العسكرية إلى شوارع العاصمة – طبعا منذ التصحيح الثوري سنة 1965- وهذا بعد إعلان حالة الطوارئ عشية السادس من أكتوبر، والتي تم رفعها يوم 11 أكتوبر سنة 1988.

وقد تركت هذه الأحداث العديد من علامات الاستفهام التي ما زالت مرسومة إلى حد الآن، فهل هي اضطرابات عفوية قام بها المجتمع كرد فعل لتدهور أوضاعة خاصة من الناحية الاجتماعية؟ أم من وراء هذا الهيجان قوى خفية قامت باستغلال الشاب لتحقيق أغراضها؟ ومن تكون هذه القوى؟ وفيما تتمثل أغراضها؟ هل تنتمي إلى صف المجتمع أم إلى صف النظام؟ هل هي من الأطراف الداخلية أم من الأطراف الخارجية أوكليهما ؟ أسئلة وطلاسم عديدة ما زالت تبحث عن أجوبة وتفسير.

وإذا كانت بعض الأحداث الجزئية، التي عرفتها الجزائر في سنوات الثمانينيات انتهت مثلما بدأت فإن أحداث أكتوبر أفضت إلى الشروع في إصلاحات سياسة عميقة أعلن عنها الرئيس الشاذلي بن جديد من خلال خطابه المتلفز يوم 10 أكتوبر وتجسدت بداية بدسترة جديدة (أي إصدار دستور جديد) تترجم هذا التحول نحو النظام الديمقراطي موازاة مع تدشين نهاية الحزب الواحد والتبشير بدولة الحريات والحقوق من خلال فصل حزب التحرير الوطني عن الدولة، وترخيص التعددية السياسية والجمعوية وفسح المجال أمام حرية التعبير ورفع هيمنة الدولة على الاقتصاد ودخول اقتصاد السوق وإتاحة حرية أكثر للقطاع الخاص... ومهما كان تقييم هذه المرحلة فإنها ساهمت في إيجاد بيئة ملائمة جدا لانتعاش مهم للحركة الجمعوية في مرحلتها الجنينية.

وقد توالت الأحداث فيما بعد حيث تجري انتخابات برلمانية يقوم الفيس بدورها الأول ليتم توقيف المسار الانتخابي ومن ثم دخول الجزائر في دائرة العنف والإرهاب خلال عشرية دموية كانت مبررا كافيا لمراجعة العديد من القضايا التي أقرها التحول نحو الديمقراطية وقد اعتبر ذلك من قبل البعض تراجعا عن الديمقراطية ذاتها، بينما اعتبر ذلك من طرف آخرين مساهمة في عقلنة الديمقراطية وإنهاء مرحلة الفوضى، ونشير هنا إلى أنّ هذه المرحلة شهدت تفاقما للفساد بنوعيه الصغير والكبير وساعد في ذلك خنق الحريات وغياب الشفافية وهما عاملان مهمان يسهمان في فرملة الفساد والحدّ منه، مع التأكيد على أنّ الديمقراطية وحدها لا تقضي على الفساد بل إنها كآلية

للحكم توفر منظومة سياسية متكاملة قادرة على إطباق الخناق عليه وحصره في أضيق نطاق من خلال الأحزاب والجمعيات والبرلمان والصحافة وغيرها.

4- دولة الحكم الرشيد:

نتساءل في البداية إن كان هذا المسار الذي يعنى بمسائل الشرعنة والقوننة والديمقراطية، يمكن اعتباره تطورا يقود إلى تحقيق الحكم الرشيد،وسيكون الجواب من دون شك بالنفي، لأنها لم تكن سوى كلمات وفقط، بحيث أفرغت من محتواها ولم يكن لها أثر في الواقع، ولم تؤدّ إلى ما أدّى إليه المسار ذاته في الغرب.ولكن هل تغير الضغوط الدولية لإعادة الروح لهذه القضايا؟

الضغوط الدولية على الدول النامية لم تحدث التأثير المرغوب، ذلك أنها لم تؤكد على مبدأ الشرعية بصفة أساسية، وهذا ناجم ربما من التوجه العالمي لمحاربة الإرهاب، في المقابل تنامي ما يسمى "الإسلام السياسي" وتوجيه الجهود نحو المساهمة في تحجيمه والحيلولة دون وصوله إلى الحكم خاصّة في البلدان العربية. ونتساءل مرة أخرى هل أنّ دور الجزائر في قيادة مبادرة النيباد، سيكون له تأثير على واقعها الداخلي،إذا اعتبرنا أنها لا يمكن أن تدعو لمبادئ لا تعمل بها؟.

ثانيا / البعد المجتمعي: الفساد كظاهرة أخلاقية

• سوف نتحول من خلال الجزء إلى زاوية أخرى لفهم الفساد في مجتمعنا وتتعلق بنظام الأفكار والقيم التي تضوع تفكير المجتمعات وتؤطّر سلوك الأفراد، ونشير هنا إلى بعض الجوانب منها:

1- القابلية للفساد:

نعتقد في البداية أن الانتشار الواسع للفساد كان من أهم أسبابه ما يمكن أن نسميه "القابلية للفساد" لدى المجتمع في حدّ ذاته وهي تشير إلى معنيين رئيسيين:

– التطبيع مع الفساد والمفسدين أي اعتبار ذلك أمرا عاديا تجسيدا للمقولة المشهورة "الذي يخدم العسل لازم يلحس منه"

– تعير أيضا عن فقدان أو نقص المناعة الكافية للجسم الاجتماعي بصفة عامة وعدم قدرته على مجابهة هذه الظاهرة الرضية

وقد بلغت هذه القابلية إلى حدّ توظيف الدين ليس لمحاربة الفساد بل لتشجيعه حيث تم تكييف الفتاوى الشرعية لصالح تحليل المحرمات في بعض الأحيان كالرشوة وغيرها لصالح المضطرّ، وحتى إن افترضنا مبدأ الاضطرار في مثل هذه الحالات فهل يمكن أن نقبل بأن يصبح الاستثناء هو القاعدة العامة؟.

2- بماذا يفكر المسئول ليلة تعيينه؟

يفترض بأن المسؤول الذي يستلم قرار تعينه سوف ينصب على التخطيط لإنجاح المهمّة التي كلّف بها بالبحث عن كيفية استغلال الفرص المتاحة والإمكانات البشرية والمادية المتوفرة من أجل تحقيق أهداف التنظيم والمؤسسة وتحقيق النجاحات للتنظيم ككل، وهل هذا ما يفكر فيه المسؤول عندنا؟ أم أنه يفكر في الطريقة الفعالة التي يمكن تشريعها من أجل تحقيق مآرب شخصية تتنافس مع مصالح التنظيم وأفراده، وفي المقابل ما هي نظرة أقارب المسؤول الذي مرّ على المسؤولية وكان بإمكانه استغلالها لأغراض شخصية ولم يفعل ذلك؟ ألا يمكن أن يوصف على أقل تعديل بأنه أبله ولا يفهم في الحيا؟.

إن هذه المؤشرات تبين نوعية القيم السلبية التي انتشرت في المجتمع وساهمت في خلق بيئة اجتماعية مشجعة على الفساد تنمو فيها كافة أنواع الميكروبات.

3- انتقال الرعب إلى الطرف الآخر:

إن المقولة "انتقال الرعب إلى الطرف الآخر هي قاعدة مهمة لو استخدمت في مجال مقاومة الفساد ذلك أن المفسدين يعتقدون مخططاتهم وأعمالهم بكل راحة بينما ما زالت ثقافة الخوف تعشش في عقول من بإمكانهم مقاومة الفساد، حيث أنّه لحدّ الساعة ما زال

الرعب يمتلك الذين يملكون ملفات أو معلومات عن الفساد والمفسدين لأي سبب من الأسباب ولا ندري بالضبط ما هي شبكة الحماية التي تعزز الشعور بالأمان لدى الطرف المفسد.

الهوامش:

- حميس حزام والي، إشكالية الشرعية في الأنظمة السياسية، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت 2003 ص 30.

- ونشير إلى عدم امتدادها إلى كل من ولايات: قسنطينة، سطيف، وتيزي وزو.

- رابح كعباش.سوسيولوجيا الدولة - مخبر علم الإتصال - جامعة منتوري قسنطينة - 2006.

-Arun, Kapil, «Evolution du régime autoritaire en Algérie» annuaire de l'Afrique du Nord, vol: 14,1990.

معوقات تشكل المجتمع الجزائري
مقاربة سوسيو – سياسية

أ.الجمعي النوي

جامعة فرحات عباس- سطيف-

ملخص:

يتناول هذا المقال إشكالية مفهوم المجتمع المدني الذي ظهر بعد أحداث أكتوبر 1988. حيث لاحظنا ظهور سريع لجميع أنواع الجمعيات؟ مما يستدعي أن نقف وقفة علمية لتوضيح بعض المظاهر.

-هل بوجود الحركة الجمعوية نستطيع القول إن هناك بداية لتكوين حقيقي لمجتمع مدني. الهدف من هذا المقال هو تسليط الضوء على بعض العناصر التي تؤثر على التناقضات في الاستعمال السياسي لمفهوم المجتمع المدني، الأزمة الاجتماعية والسيرورة الديمقراطية وعلاقتهما، إشكالية علاقة الدولة والمجتمع.

Résumé:

l'article étudi la problématique récente du concept société civile en Algérie qui a émergé après les événement d'octobre 1988,d'où on a assisté a un extraordinaire foisonnement d'associations et d'organisations en tous genres (politique socio-caritatives, syndicales...)

C'est pourquoi un débat scientifique s'avère indispensable pour clarifier quelques aspects qui restent posée.

Est-ce –que par l'existence d'un mouvement associatif on peut affirmer empiriquement l'émergence et la formation d'une société civile réelle ? Mon propos ici, est d'esquisser à grands traits un nombre d'éléments qui influent sur les ambivalences des usages politiques de la notion de société civile ainsi que sur son ordre opératoire; a la lumière des questions lié à son sujet: la crise sociale et le processus démocratique et son corollaire avec les problématique inspiré de la transitologie (relation état –société; la politique et la société.

مقدمة

يشغل مفهوم المجتمع المدني حيزا هاما في التراث النظري والفكري كما يحتل ذات المكانة في الخطاب السياسي والاجتماعي ويعد من المفاهيم التي نالت رواجا واسعا على غرار الموضوعات والمفاهيم كالعولمة والحكم الرشيد والتحول الديمقراطي واقتصاد السوق...

ويرجع الباحثون هذا الاهتمام المتزايد بموضوع المجتمع المدني في الآونة الأخيرة لكونه أحد الأدوات النظرية والمنهجية لاستقراء وتوصيف تركيبية الواقع السياسي الاجتماعي وتجسدا ته المختلفة في العلاقة القائمة أو المحتملة بين الفرد – المجتمع–الدولة.

ظهر مفهوم المجتمع المدني في أوربا خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر وآثار سجالا فكريا بين المدرسة الليبرالية والماركسية حول أداتيته ووظائفيته في رسم العلاقة بين الدولة و المجتمع حتى أضحى مفهوم المجتمع ملازما لمفهوم الدولة وأحيانا مقابلا لها. ليختفي منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ولم يتجدد التعاطي معه إلا بعد الحرب العالمية الأولى في ضوء انتشار الشيوعية وذلك بقصد التفكير في خصوصيتها. ليبرز بشكل مكثف بدءا من السبعينيات بعد انكماش أدوار دولة عناية الحق الإلهي – **l'état providence** – عما خصصه من رفاه اجتماعي وتنظيم للمجتمع.

أما في الجزائر فالمفهوم قد برز خلال نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات إثر التطورات السياسية التي عرفها المجتمع الجزائري جراء أحداث أكتوبر 1988 وما تلتها من إصلاحات إرادوية للسلطة سمحت ببروز قوى سياسة جديدة، تفاعلت مع مفهوم الدولة بوصفه أحد آليات التغيير والتفكير في آن واحد في ظروف التحول الديمقراطي.

ولا يزال موضوع المجتمع المدني تتجاذبه مختلف القوى السياسية على اختلاف مرجعياتها الفكرية والإيديولوجية، وتموقعاتها السياسية كما تستعمله السلطة ووسائل الإعلام المفرنسة والمعربة ليصبح أكثر تداولا بين الفئات الاجتماعية على اختلاف درجات تراتبهم الاجتماعي(**Hiérarchisation sociale**).

ولما كان ذلك كذلك، حق القول على أن مفهوم المجتمع المدني "**المفهوم الشبح**" وفق مقولة جزيرة **lo-chness**

Tel un monstre tout le monde en parle et personne ne sait à quoi ça ": ressemble on y trouve des déçus de la politique mais pas seulement..."(1)

في ضوء ما يطرحه المجتمع المدني من نقاشات فكرية وسياسية تصبح جملة من التساؤلات ذات مشروعية علمية تستوقفنا للإجابة عنها ولعل من أهمها: لماذا ظهر هذا المفهوم في الخطاب السياسي والأكاديمي مع بداية الثمانينيات؟ وهل بمجرد امتلاك حركة جمعوية نسلم بوجود وقيام مجتمع مدني في الجزائر وهل بالنظر للظروف التي تميز المشهد السياسي والاقتصادي والواقع الاجتماعي يمكن استنبات مجتمع مدني في بيئة كالمجتمع الجزائري؟.

للإجابة عن هذه الإشكالات وجب منهجيا تتبع المفهوم تاريخيا في ضوء ما أثارته مختلف الاتجاهات التنظيرية التي حاولت رصد مكوناته وخصوصياته وتحديد الرهانات الحقيقة للمفهوم من حيث دلالاته واستعمالاته المختلفة في بيئة مغايرة عن البيئة التي ظهر فيها وذلك باعتماد المقاربة المقارنية، ليس كهدف بحثي محض بل اعتمادها كاستشارة منهجية تمكن من رصد أهم العوامل لاستنباته والوقوف على المعوقات التي تؤكد امبريقيا عسر تشكله في المجمع الجزائري.

أولا: اتجاهات التنظير وإشكالية مفهوم المجتمع المدني:

تكشف اتجاهات التنظير عموما جملة من الالتباسات تؤثر على التصورات التنظيرية والمنهجية المبناة حول المواضيع المراد دراستها، والمفاهيم التي تسعى لتحديد أطرها المعرفية وضبطها، هذه الالتباسات تزداد صعوبة عند تعطيها مع موضوعات ومفاهيم تعد نقاط تقاطع للعديد من التخصصات الأكاديمية والعلمية.

ولما كان موضوع المجتمع المدني يندرج ضمن الظواهر السياسية وهو ذو بعد سوسيولوجي أيضا، على اعتبار أنه أحد أهم الموضوعات الاجتماعية التي ترتبط بكنه العلاقات الاجتماعية – الفرد، المجتمع، الدولة– وكذا مختلف المؤسسات الاجتماعية – يأخذ المفهوم فى صورة أخرى بعدا تاريخيا يرتبط بالتطور السياسي والاجتماعي وبدرجات التقدم والتخلف للمجتمعات، كما تتناوله الانثروبولوجيا كأحد التخصصات التي تهدف إلى دراسة واستقصاء التركيبية الاجتماعية والثقافية على اعتبار أن كل الظواهر لها أبعاد ثقافية تتحكم فيها وتؤثر لاحقا على الشكل الذي تتخذه البنى الاجتماعية والسياسية في المجتمع.

إن المحاولات التنظيرية تنسب عادة لطبيعة التخصصات والمقاربات البحثية كالتصريح بأنها سوسيولوجية أو سياسية أو أنثروبولوجية غير أن مثل هذا الإجراء غالبا ما يعتمد كمبرر للتحكم المنهجي في الموضوع متناسية طبيعة الموضوعات التي تقتضي مقاربات متعددة الأوجه. لا سيما إذا كان الموضوع تتجلى تمظهراته لتجعل منه فعلا موضوعا سوسيولوجيا وسياسيا و أنثروبولوجيا...

وطالما إن موضوع المجتمع المدني يتخذ هذه المواصفات المسلم بها من قبل الباحثين صراحة أو ضمنا، ولتفادي الوقوع في الرؤية العلمجتماعوية **sociologisme** * التي ترهن زوايا بحثية قد تساعد في إثراء الموضوع.

تم اختيار نماذج للتعريفات حول مفهوم المجتمع المدني بالاحتكام إلى جملة من المرتكزات النظرية تستشف كإجماع في ضوء ما يمدنا به التراث النظري حول الموضوع ويمكن حصرها في الاتجاهات التالية:

– المجتمع المدني مفهوم وممارسة يتطور ويتغير من مكان إلى لآخر ومن حقبة لأخرى أي أنه مفهوم للحظة التاريخية [2].

– المجتمع المدني أداة نظرية ومنهجية لتوصيف الواقع السوسيو سياسي واستقرائه كما أنه موضوعا يبني نظريا استنادا للمواقف الإيديولوجية والسياسية للذين يتناولونه بالدراسة والتحليل.

– مفهوم المجتمع المدني يتخذ: "**الصفة الجاهزية**" حينما يستعمل للتعبير عن ما هو قائم بما في دلك المجتمعات أين استكمل بناء الدولة الحديثة ودولة القانون، وتكتنفه الرؤية المعيارية بمعنى لما يجب أن يكون عليه المجتمع المدني حينما يستعمل في المجتمعات المتخلفة أين مشروع بناء الدولة لم يستكمل بعد.

لذا وجب، وضع المفهوم في السياقات التاريخية التي استحضر فيها والأخذ بالخصوصيات الاجتماعو – ثقافية والتطورات السياسية، وما ترتب عنها من تجليات بنائية واستعمالا تيه لمفهوم المجتمع المدني [3].

. اتجاهات التعريف لمفهوم المجتمع المدني:

تتعدد التصورات الفكرية والنظرية في تعريف مفهوم المجتمع المدني وذلك تبعا لاختلاف المنطلقات الفكرية والإيديولوجية لمستعمليه، وكذا بالنظر لثراء وتعدد تجارب المجتمعات في استساغتها للعلاقات السياسية. والمتمثلة في الشكل الذي اتخذته الدولة بنائيا ووظيفيا.

من هذا المنطلق يبدو أن مفهوم المجتمع المدني لا يحدد إلا في ضوء التطور التاريخي لعلاقة المجتمع بالدولة، وإلا لأصبح مفهوم المجتمع المدني كما

عبر عنه عزمي بشارة: "للمجتمع المدني شروط تاريخية يجب أن تتوفر لكي يتحقق تفسير معين على أرض الواقع، إما ذلك و إما أن نطلق على كل مرحلة من مراحل التحول الاجتماعي والسياسي اسم المجتمع المدني"(4).

وعليه فقد جاءت الاتجاهات الأساسية في تعريف المجتمع المدني ترتبط بالصور المشكلة حول علاقة الدولة بالمجتمع، والتي عادة ما تتخذ صفتي التعارض والتوافق.

1-المجتمع المدني عند هيغل:

يرى هيغل أن المجتمع المدني يؤسس في ضوء الحاجة إلى تطوير العام من الخاص والتي لا تتم في ضوء الانتقال القسري التعاقدي من الفرد إلى الدولة بل تكمن في جعل الانتقال تدريجي تتوسطه مؤسسات أطلق علها اسم المجتمع المدني بوصفه: "رابطة للأفراد يتجمعون وفق حاجاتهم ثم بواسطة نظام حقوقي كأداة للحفاظ على أمن الأفراد وعلى ممتلكاتهم كنظام مفروض من خارجهم ينظم مصالحهم الخاصة والعامة"(5).

يتجلى في ضوء هذا التعريف أن الأفراد فى المجتمع ينتظمون وفق الحاجة في البداية بعيدا عن الدولة لكن عند تعقد الحياة الاجتماعية تصبح المؤسسات التي ينضوي تحتها الأفراد بمثابة وسائط بين المجتمع ككل والدولة بمعنى أن المجتمع المدني في فترة لاحقة يصبح بحاجة إلى دولة قانون تؤمن حرية المجتمع للتنظيم وذلك بفرض نظام التعددية الاجتماعية لمصفوفة الحاجات الاجتماعية تمأسسها (Institutionalisé) لاحقا، بفعل تدخل الدولة كضمان لاستمرار المجتمع في ضوء علاقات منظمة بعدم ترك القضايا الأساسية تخضع للمصالح الشخصية أو الفئوية.

في ضوء ما أتاحته القراءات المختلفة للنصوص الماركسية المختلفة ترى أن مفهوم المجتمع المدني لدى ماركس يبقى صعب المنال يتخذ المعنى الاقتصادي باستعماله مقولة البنية التحتية وتارة أخرى ينظر إليه ككيان سياسى باستعماله مقولة **"البناء الفوقي"**.

2- وقد عرف ماركس المجتمع المدني: "يمثل المجتمع المدني جماع علاقات الأفراد المادية ضمن مرحلة معينة من تطور القوى الإنتاجية... ويشكل في جميع العصور أساس الدولة وكل البقية من البنية الفوقية" (6).

يرى ماركس في المجتمع المدني فضاء للصراع الطبقي الذي لازم تطور الرأسمالية أين تتحول الدولة كأداة لتحقيق التراكم للرأسمال والثورة، وتجعل من التراتبية الاجتماعية كقيمة اجتماعية مقبولة لذا فالمجتمع المدني كمفهوم أنتجته الرأسمالية لعدم الإقرار بالصراع الطبقي داخل المجتمع.

3- أما أنطونيو غرامشي: ركز اهتمامه على البعد الثقافي الإيديولوجي في تفسير دور المجتمع حينما أحدث تمييزا بين مفهوم السيطرة عن طريق القوة والذي تمارسه الدولة ومفهوم الهيمنة بمعنى القيم الثقافية المنتجة بوسائل التنظيمات، النقابات المدارس و الجمعيات وهي مؤسسات المجتمع المدني. وللحد من سيطرة الدولة وحلها في المجتمع يأتي الدور الريادي لفئة المثقفين باعتبارهم قادرين على ممارسة الإنتاج الثقافي وبالتالي انفرادهم في تنظيم المجتمع وتعبئته للحد من سيطرة الدولة عليه (7).

4- في حين عرف أدم فرجسون: المجتمع المدني بأنه: "مختلف الأنساق التي تتخذها الحركة الجمعياتية للدفاع ضد مخاطر الاستبداد السياسي" (8).

انطلاقا من التعريف السابق، يبرز المجمع المدني في تنامي تجمعات المواطنين في كل المجالات للحد من سيطرة الدولة على المجتمع الا ان هذا النشاط الجمعياتى يستلزم جملة من الظروف كحيازة المجتمع لحقوق مدنية، وكذا التشبع بالثقافة السياسية للتقليص من هيمنة الدولة لصالح المجتمع المدني، **بمعنى قليل من الدولة وكثير من المجتمع** وهذه خاصية تاريخية تنفرد بها المجتمعات أين جسدت الديمقراطية.

5- **أما انطوني جيدنز:** في كتابه: "الطريق الثالث تجديد الديمقراطية الاجتماعية" وفي ضوء الصراع الفكري القائم حول طبيعة العلاقة بين الدولة والمجتمع والتي يرى الاتجاه الأول الليبيرلي ان المجتمع المدني أداة للتقليص من هيمنة الدولة على المجتمع، ولاكما يرى الاتجاه الثاني الاشتراكيون المجتمع المدني سوى التعبير عن هيمنتها.

يقترح أنطوني جيدنز فكرة ثالثة إذ يرى بأن المجتمع المدني: "هو ذلك التجديد للمجتمع المحلي وتوسيعه إلى مجال العام وذلك بضرورة استحداث آليات تخطيط تعتمد على المشاركة بين العمل التلقائي التطوعي والمؤسسات الحكومية"(8).

إن تصور أنتوني جيدنز للمجتمع المدني نابع من الأزمة التي تعرفها الديمقراطية الليبرالية والتي كما عبر عنها لا يتم تجاوزها إلا في ظل **دمقرطة الديمقراطية** لاسيما بعد تراجع الثقة في رجال السياسة وفي الديمقراطية ذاتها كأسلوب ونمط للحكم حيث أصبحت عاجزة أمام تراجع المكاسب الاجتماعية.

وفي هذا الصدد لا يجب البحث في ثنائية المزيد، أو القليل من سلطة الدولة بل أصبح من الضروري البحث عن التكيف مع ما تمليه العولمة من تحديا ت أمام مختلف المجتمعات ولاسيما في المجال السياسي. اللافت للانتباه أن أنطوني جيدنز يقترح طريقا ثالثا للوصول إلى علاقات مثالية بين المجتمع و الدولة، إلا أنه في حقيقة الأمر ما هي إلا رؤية لمن سبقه من المفكرين، اين تصبح الدولة ملازمة، أين تصبح الدولة ملازمة للمجتمع المدني والمجتمع المدني ملازما للدولة، وهي رؤية مستقاة من رحم المجتمع الغربي والتي فعلا أدت إلى إحداث توازن بين مجتمع مدني صلب ودولة قانون قوية بفعل قدرتها على تنظيم المجتمع دون إخضاعه لسلطتها.

أما محمد عابد الجابري: في مقال له تحت عنوان:" المجتمع المدني تساؤلات وآفاق" عرف المجتمع المدني بأنه المنظمات المستقلة التي تقوم بخدمة...

تفوق في فعاليتها واتساعها عمل الدولة وأجهزتها. إذا أين سنضع الجمعيات الأهلية كالنقابات والجمعيات الطلابية حين تسيطر فيها بواسطة الانتخابات العناصر الإسلامية؟ وهي معارضة للدولة ومقاومة لهيمنتها على المجتمع...".[(9)]

يتبدى مما سبق، أن مفهوم المجتمع المدني يربك الباحث والدارس إذا ما اتجه صوب الواقع العربي عموما والجزائري خصوصا وكأن المجتمع المدني له مواصفات معينة يجب أن تتوفر لتؤكد إمكانية استحداثه من عدمها.

إلا ن هذه الأخيرة لا زالت تطرح إشكالات سواء بالنظر **"للبراديغما"** المعتمدة في تحديد مكونات المجتمع المدني كمفهوم حداثي له مواصفات وشروط معينة أو لوظيفته ودوره وعلاقته مع الدولة. بمعنى هنالك جملة من المواصفات والشروط يجب أن تتوفر على أرض الواقع لقيام المجتمع المدني من عدمه.

1- وضوح في الانفصال بين مؤسسات الدولة والمؤسسات المجتمعية كشرط على الأقل بنائي يتطور وظيفيا ويتفاعل تاريخيا.

2- التمييز بين التنظيمات المجتمعية المؤلفة من المواطنين المتطوعين وبين التنظيمات ما قبل السياسة العضوية (كالقبلية و العائلية).

3- توفر علاقة تبادل مع الدولة في ضوء قوانين التعاقد والالتزام (ما يروج له الآن بمشروع المجتمع).

4- الانتقال بالفرد إلى فرد مواطن تربطه علاقة حديثة مبنية على الحقوق والواجبات.

ثالثا: من خصائص المجتمع المدني الجزائري:

لعل من مبررات الترويج للمجتمع المدني في الجزائر والجزم أحيانا بتشكله وتناوله كمعطي تاريخي لازم التاريخ الاجتماعي والسياسي الحديث وهو وجود حركة جمعاتية تطورت مع الحركة الوطنية إبان الاستعمار الفرنسي واستمرارها بعد الاستقلال.

هل بمجرد وجود حركة جمعياتية يمكن الجزم بتشكل مجتمع مدني؟ إن التتبع التاريخي للمفهوم تجعل من الحركة الجمعياتية إحدى الإرهاصات الأولى المساعدة على تشكله ولكن لا تشكل آخر تجسداته أو تجلياته.

إن أول ظهور للحركة الجمعياتية كان مع إصدار الاستعمار لقانون 1901 المنظم لعمل الجمعيات وقد تجلى بدءا منذ عام 1902. بظهور جمعيات اتخذت شكل نوادي انتشرت في المدن الكبرى الجزائر العاصمة وقسنطينة وعنابة وبجاية... وتطورت بشكل ملحوظ ما بين الحربين لأولى والثانية حيث عرفت الحركة الجمعياتية متخذة في ذلك صورا واشكالا تتراوح بين الاهتمام بالمجالات الدينية أو المهنية والثقافية.(10)

وظل القاسم المشترك لهذا الجمعيات هو الحفاظ على خصوصية الثقافة للمجتمع الجزائري في البداية للتعدادها في التفكير للارتكاز عل هذه الخصوصيات لبلورة الوعي بخطورة الاستعمار، كما عبر عنها مصطفى الأشرف موضحا بأنه رغم معاناة المواطنين وفقرهم لكنه بتمسكهم بالتقاليد الاجتماعية المغاربية قد عبروا عن تلاحمهم الاجتماعي ورفضهم لكل أشكال الاستلاب المسلطة من قبل الاستعمار بالانضمام للحركة الجمعياتية (11).

وعلى سبيل المثال لا على سبيل الحصر يمكن الاستشهاد بدور الحركة الجمعوية في مسألتين شكلتا إسهاما كبيرا في بلورة الوعي الوطني وكذا الدعم المادي والبشري للثورة التحريرية وقد أسهمت في بعث مقومات الشخصية الجزائرية كما أسهمت في بعث الحركة الوطنية وتجذرها في المجتمع الجزائري أما بالنسبة للجمعيات المهنية.وبالرغم في بداية ظهورها لم تكن مستقلة عن الجمعيات الفرنسية كالكنفيدرالية العامة للعمل (CGT) إلا أن انضمام العمال الجزائريين لها اسهم لاحقا في دعم الثورة ماديا ومكن من إمداد الدولة الوطنية بإطارات مسيرة في مجالات اقتصادية وإدارية عديدة بعد الاستقلال(12).

رابعا: المجتمع المدني بعد الاستقلال من مجتمع الدولة إلى مجتمع ضد الدولة:

تحت تسميات مختلفة ارتبطت الحركة الجمعياتية بمشروع بناء الدولة الوطنية اتخذت صفة التنظيمات الجماهيرية وحاولت الدولة جعلها مرتكزات داعمة لسياستها ومخططاتها التنموية كما اعتبرتها آليات لتنظيم مختلف القوى المجتمعية (العمال في الاتحاد للعمال الجزائريين، الاتحاد الوطني للشبيبة الجزائرية، المنظمة الوطنية للمجاهدين، المنظمة الوطنية للفلاحين الجزائريين).

في ضوء الشعارات والتسميات التي عرفت بها الجمعيات تبين أن "**مبدأ الاتحاد**" ظل كشرط سياسي لإحداث التنمية وبناء الدولة غير أن هذا الشكل التنظيمي يتنافى وأحد الخصوصيات الجوهرية للحركة الجمعياتية ألا وهي الاستقلالية عن السلطة السياسية كشرط لاحق لبلورة التنافس الاجتماعي والنقاش السياسي حول مشروع المجتمع مما جعل الحركة الجمعياتية عمليا تخضع لأجهزة الدولة. وقد تكسرت في ضوء قانون 1971 الذي منح الإدارة سلطة اعتماد الجمعيات وحلها ومراقبتها الشيء الذي أدى إلى تقلص وانكماش دورها. وبقيت هذه الأخيرة تنسجم في العمل الخيري وتأييد السلطة آنذاك في اختيارها السياسية.

ورغم معاودة النظر في عام 1987 في تنظيم الحركة الجمعياتية إلى أن مشروع القانون المقدم من قبل الحكومة لرفع الاعتماد كشرط للنشاط الجمعوي لم يجسد عمليا بفعل العقلية البيروقراطية التي تمكنت من الإدارة، وكذا الخوف من أن تتحول هذه الجمعيات إلى العمل السياسي وتصبح بالتالي تقابل الدولة عوض أن تنسجم مع أهدافها.

وعليه فقط تبين مما سبق أن السلطة في الجزائر تعاملت مع الفعل الجمعوي ظرفيا، وحاولت إخضاعه، وظل اهتمام ثانوي بهذه المسالة لكن بعد الأزمة المتعددة الأوجه والتي تأكدت بفعل أحداث أكتوبر 1988 التي حاولت السلطة احتواءها بسن جملة من الإجراءات جسدت في دستور 1989 اين أصبحت المادة 40 منه تمكن مختلف القوي

الاجتماعية والسياسية أن تنتظم في شكل أحزاب وجمعيات ارتفع عدد الأحزاب إلى أن بلغ 60 حزب سياسيا وازداد عدد الجمعيات بشكل مذهل إلى أن وصل إلى 20.000 جمعية، حيث أكد عبد **القادر جغلول** أنه: "في غصون شهرين تشكلت جمعيات فاق عددها إجمالي الجمعيات التي تشكلت على مسار 25 سنة الماضية"[13].

اللافت للانتباه أن الحركة الجمعياتية في الجزائر سواء ذات الطابع السياسي والاجتماعي أو الثقافي قد عرفت انتشارا واسعا في ظل ظروف اقتصادية واجتماعية اتسمت بالخصائص التالية:

- إخفاق اجتماعي للدولة تجلى في تجذر المسألة الاجتماعية بفعل تنامي الفقر والتهميش وتأكد أيضا انتهاء إمكانية الصعود الاجتماعي والاقتصادي عن طريق المدرسة والجامعة لفئات واسعة من الشباب.
- بفعل الأزمة الاقتصادية جاء التعديل الهيكلي المفروض من قبل المؤسسات المالية كإجراء أدى إلى تفكيك المؤسسات الاقتصادية وبالتالي نجم عنه تسريح للعمال وتهديدات مست الطبقة الشغيلة إلى ظهور فاعلين جدد نقابيا أضفت الطابع المطلبي البحت والتمسك بمبدأ الاستقلالية كأسلوب وشرط لتفادي ما تعرضت له الحركة الجمعوية التي سيطرت عليها السلطة بعد الاستقلال كالاتحاد العام لعمال الجزائريين والاتحاد العام للعمال الجزائريين والاتحاد الوطني للشبيبة الجزائرية وغيرها من التنظيمات.
- بروز حركة جمعياتية سيطر فيها الطرح الثقافي الرمزي والديني والأخلاقي أكثر من الطرح الاجتماعي الصرف، في ظل أزمة اجتماعية واقتصادية خانقة أضفت مفارقة وظيفية وذلك في تحديد الأولويات بالنسبة للحاجات الملحة للمجتمع.

إلا أنه وبالنظر لما اتسمت به السياسية الثقافية للدولة بعد الاستقلال وكذا للمكانة التي احتلها الدين في الدولة تجد هذه الجمعيات مبررات تواجدها واستيعابها لفئات واسعة من المجتمع، ولم تعمل كحركات جمعوية تسعى لترقية العمل الجمعوي كشكل حداثي كفيل ببناء علاقات واضحة بين الدولة والمجتمع بل جاءت كردود أفعال عدائية للدولة ورمزها، لذا فالجمعيات الثقافية طرحت مسالة سياسية ارتبطت بقضية الهوية كالعروبة والإسلام والامازيغية هده المسائل التى ظلت مؤجلة أخضعت نقاش جماهيري عوض أن يكون نقاشا نخبويا. أما الجمعيات الدينية فقد تحولت إلى فضاءات للتفكير في إعادة أخلقة **(moraliser)** ممارسة الدولة في معاملتها مع المجتمع مستغلة في ذلك الإخفاقات السياسية لهذه الأخيرة في توزيع الثروة ، وانتشار الرشوة والفساد (14).

المجتمع في ظل ضعف إستراتيجيات الدولة ثقافيا واجتماعيا عرف اختلالات جمة جعلت من التحول مسألة عسيرة. وعليه فقد تميز المجتمع المدني ببروز وسائط لا تعبر عن حاجات طبيعية وجب ترقيتها بفعل مؤسسات المجتمع المدني في شتى المجالات بل عبرت عن مقابلتها للدولة (عدائيتها) وطرح ذاتها كبديل للنظام السياسي عموما (أحزاب سياسية، السلطة ومختلف المؤسسات الرسمية). كما أن هذه الوسائط لم تعبر عن تواجدها بطرق سلمية بل تجلت في بروز حركات اجتماعية، اتخذت شكل الصراعات الاجتماعية ليس بين المجتمع والدولة بل بين مختلف التشكيلات الاجتماعية، وقد امتازت مؤسسات المجتمع المدني بحركية وديناميةفي الجزائر اتسمت بالملامح التالية:

أ-إلى المستوى الثقافي:

هذه الوسائط بقيت خاصية من خصائص (الحضر) اتخذت مما هو ثقافي للتعبير عن التذمر السياسي وعدائيتها للمجتمع السياسي عموما (الأحزاب والسلطة).

ولعل من بين النماذج التي تؤكد هذا الطرح هي حركة المواطنة التي تحولت إلى حركة العروش والتي أكدت تناقضات صريحة في طياتها خطابا وممارسة. فعلى المستوى البنائي عمدت في تنظيم الحركة على البنيات التقليدية للمجتمع القائم على أساس (الجماعة والقبيلة والدشرة) ووظيفيا طرحت ذاتها كبديل للاحزاب والضغط على السلطة حينما عبرت عن دورها كحركة للمواطنة تتخذ من مهمة التعبئة والمشاركة السياسة كأهداف لحركتها.

هذه التناقضات أدت إلى انحصارها جغرافيا وثقافيا بالنظر للمطالب المرتبطة بالأمازيغية والتناقض الثاني هو محاولة تجاوز الأحزاب الأكثر تجذرا في المنطقة (FFS)، (RCD) وكأن الحركة لم تستطع إحداث شرط تواجدها كوسائط بين المجتمع المدني / المجتمع السياسي) بالإضافة إلى الانغلاق فيما هو ثقافي للتعبير عن ما هو وطني وسياسي ساعد السلطة في إقناع الرأي العام بالطابع الجهوي لهذه الحركة الشيء الذي لم يمكنها من الانتشار على المستوى الوطني وبالتالي تراجع دورها ومن ثم استقطابها من قبل السلطة [15].

ب-على المستوى الاجتماعي:

تتقاسمه الجمعيات على اختلاف مرجعياتها الفكرية وانتماءاتها السياسية (مجال تنشط فيه الجمعيات ذات الطابع الديني وجمعيات غير دينية) تمتاز بالطابع المحلي والوطني وتشمل مجالات عديدة، تمس الأعمال الخيرية والترفيهية والمهنية...) وهي لا تعتمد على الانتماءات الكلاسيكية (كالعائلة، العرش، والإثنية...) بل تتعدى هذا المعطى الثقافي لتنفتح على كل الفئات الاجتماعية، وتلقى هذه الجمعيات الدعم الكافي من قبل السلطة في دعمها إداريا للتشكل ولتنتظم طالما أنها تعمل على ردم بعض الجوانب والاختلالات في عمل مؤسسات الدولة (كتنظيم المساعدات الاجتماعية

للمعوزين والمعاقين، المرضى...). فبوضوح مجالات تدخلها وابتعادها عن ما هو سياسي تتحول هذه الجمعيات إلى دور التكامل مع الدولة عوض التعارض معها.

غير أن الجمعيات في الكثير من المسائل تجدها ترتبط بأحزاب سياسية دينية كجمعة الإصلاح والإرشاد، أما اللجان الدينية التي تسهر على تنظيمها مديريات الشؤون الدينية للمساجد فهي تخضع لمؤسسة قانونية على غرار ما تم مؤخرا من تنظيم لصندوق الزكاة.

ج- أما الجمعيات ذات البعد السياسي: فهي جمعيات نجدها في الغالب تنشط تحت المنظمات غير الحكومية المدعومة من قبل المؤسسات الدولية كمنظمة حقوق الإنسان وكذا المنظمات الدولية لترقية مكانة المرأة والطفل وهي عادة منظمة تلقي دعما من قبل المؤسسات المالية فهي تستمد مشروعيتها من ما هو دولي وليس محلي، وبالنظر لأنشطتها عادة ما تصطدم بالسلطة نظرا للتقارير المقدمة في هذا الشأن والتي عدة ما تؤكد الطابع الاستبدادي للسلطة وغياب حقوق الإنسان (كالحق في التعبير. وعدم تبني الديمقراطية كمعطى حداثي عالمي)، في حين يتم إغفال دور النقابات العمالية والمهنية عند مناقشة المجتمع المدني وكأنها لا تندرج ضمن مكوناته وتشكيلاته وقد يعود في ذلك لكونها (النقابات) في المجتمعات الغربية تموقعها لا زال غير واضح حيث يدرجها الكثير من الباحثين ضمن مؤسسات المجتمع السياسي وذلك بالاستناد للتراث النظري الذي أكد على دورها التعبوي السياسي عند غياب دور فعال للأحزاب السياسية. وتتجلى هذه الطروحات في الفكر الماركسي بالخصوص. أما اعتبارها كمؤسسة للمجتمع المدني من قبل بعض المفكرين فيرجعون لدورها المبكر في إنتاج الأخويات المهنية و الآداء المتميز في تحويل الحقوق الاجتماعية وتطويرها لحقوق المواطنة في حين دور النقابات في الجزائر لا زال جنينيا ليس لكونها لم تبرز بصفة ملحوظة إلا بعد أحداث أكتوبر 1988 بل لأنها ظلت ملحقة كمنظمة جماهيرية بالدولة المستقلة ولم تتعدها للدور النقابي

الصرف إلا بعد التعددية السياسية والنقابية حيث بدت ملامح جديدة للتشكل سمحت ببروز ملامح ندرجها فعلا ضمن المؤسسات المدنية ويمكن حصرها فيما يلي:

1- بروز عدد هائل من النقابات العمالية والمهنية تؤكد على طابعها الاستقلالي وتدافع عن فضاء أكبر للديمقراطية.

2- بروز المطالب النوعية كالتضامن العمالي والدفاع عن الحريات النقابية المطالبة بالاستقلالية كشرط للاستمرارية والنشاط المهددين بالأهداف السياسية الضيقة سواء للسلطة والقاضية في الاستمرار لإخضاعها أو الأحزاب السياسية التي تسعى إلى اختراقها، وجعلها امتدادا في سيطرتها على الطبقة الشغيلة لكي تدعمها في الاستحقاقات السياسية أو للضغط على السلطة [16].

في خضم هذا التوصيف الموجز لوضع التنظيمات النقابية كأحد مكونات المجتمع المدني يتضح الدور الحاسم في عملية الإصلاحات الديموقراطية وتحييد السلطة بمعنى توسيع المشاركة السياسية لكن في حالة الانفصام الذي تعرفه النقابات ذاتها جراء عدم حيازة ثقافة ديمقراطية داخلية وضعف بيروقراطيتها بفعل عدم اهتمام الفئات المثقفة بها كتجلي ضروري للتحول الديمقراطي في المجتمع، واعتبارها فقط أداة ظرفية لتحقيق مطالب اقتصادية بحتة جعلها تعاني عجز تنظيري أرهنها عمليا وجعل من حركتها في الغالب حركات ارتجالية خاصة في ظل واقع معقد يحتم استقراؤه تجديدا فكريا في البحث عن تنظيم التحالفات بين مختلف الشرائح الاجتماعية (الشباب البطال، الإطارات، المترددين داخل المؤسسات...) ومع بقية النقابات في القطاعات الأخرى وكذا بالابتعاد عن العمل الكلاسيكي أين تتخذ من التجربة اليومية كقاعدة لعملها. لذا يجب التفكير والاعتناء بالتنظيم والهيكلة كأساس يمكنها من تطوير القدرة التفاوضية وإخضاع أنشطتها للقوانين المنظمة لعلاقات العمل حتى لا تصطدم

بالسلطة أو تفقد ثقة الفئات الاجتماعية التي قد تضرر بفعل الحركات الاحتجاجية المتوحشة (sauvage) التي تطول في الغالب الأحيان.

في ضوء ما سبق وعلى اختلاف الأنشطة التي تشتغل بها منظمات المجتمع المدني يتبدى أن علاقة الدولة بالمجتمع المدني والمجسدة في التنظيمات التي تحتاجها كآليات تستعملها لجر المجتمع ككل على استيعاب سياستها وقد تمكنت في ذلك إسنادا إلى جملة من الشروط الموضوعية تاريخيا، سيما بعد الحصول على الاستقلال مرتكزة في ذلك ليس على رأس المال السياسي بل على رأس المال التاريخي والمتمثل في الشرعية الثورية.

أما بعد الثمانينيات وفي ظل الإخفاقات التي طالت كل الجوانب الاجتماعية والتي أدت إلى انفجار اجتماعي عبرت عنه فئات المجتمع لرفضها وعدائها للدولة ورموزها وعدم تمكن الطبقة السياسية من احتواء الاحتقانات برزت عدائية المجتمع المدني للدولة ورموزها، بل طالت عدائيته للسياسية ككل ولعل هذا ما يفسر كثافة الحركة الجمعياتية التي تزامنت مع مقتضيات دولية أيضا تأكدت في رغبة الدول المانحة للقروض والمساعدات تحت إشراف المؤسسات الدولية المالية دعم المنظمات الغير حكومية كفضاءات عمومية لتفعيل المشاركة السياسية للمجتمع والتي لا تهدف إلى دمقراطية هذه المجتمعات بقدر ما كانت تستعملها كوسيلة ضغط في وجه الأنظمة الشمولية وكضمان لقروضها واستثمارها، وفي ذات الوقت لجعل هذه المنظمات تقف في وجه المدى الإسلامي الذي طال الكثير من المجتمعات العربية ومن بينها الجزائر.

في ضوء المعطيات السابقة يتبدى أن الحركة الجمعيايتة شكلت فعلا نواة للمجتمع المدني لكن بالنظر للممارسة على أرض الواقع وما تطلعنا به الشواهد والمبررات الإمبريقية، تبقى المسافات الفاصلة بين هذه الإرهاصات الأولى لميلاد

المجتمع المدني وتشكله نهائيا على غرار ما تعرفه المجتمعات المتقدمة لا زالت بعيدة المنال وذلك لجملة من المعوقات يمكن حصرها في القضايا التالية:

الدولة الشمولية معوق أمام تشكل المجتمع المدني:

إن إشكالية علاقة الدولة بالمجتمع المدني أو في ما يعرف بمعادلة – الفرد– المجتمع–الدولة– التي عرفت حركة تاريخية دائبة في ظل نزاعات من الهدم وإعادة البناء تمكنت في النهاية من تحديد هذه العلاقة والتي تأكدت في مقولات ودلالات عملية تأكد وضوحها (كالكثير من المجتمع وقليل من الدولة) أو تلك الثنائية التلازمية الجازمة على (أن بناء الدولة وقوتها لن تتجسد إلا بفعل وجود مجتمع مدني قوي وأنه في المقابل لا يمكن تشكيل مجتمع مدني دون دولة قوية).(17)

إن قوة الدولة لا تعني دورها القمعي والتقيدي لنشاط المجتمع بل هي تلك الأطر التنظيمية بفعل الخضوع لدولة القانون والالتزام والتعاقد، وتحرير الفرد وتوفير المقومات للديمقراطية السامحة بالمشاركة ضمن منظومة الحاجات.

إن حيازة هذه الشروط مكنت المجتمعات الغربية من بناء مجتمع مدني. أما في المجتمعات العربية والمجتمع الجزائري بوجه التحديد وبفعل شمولية الدولة وسيطرتها أصبح المجتمع المدني محل إنتقائية، فكل القوى التي لا ترتبط مباشرة بالدولة تعرض للتقييد والتآكل ليعاد تشكيلها حسب حاجات السلطة. إن تجزئة المجتمع بين أعداء وأصدقاء للسلطة خطابا وممارسة امتد منذ الاستقلال حتى أنه في لحظات معينة اتسم بالعنف وعوض البحث عن توفير أجواء سياسية للإلتزام والتعاقد أدى إلى اختزال المجتمع في كل أشكاله التمثيلية والاجتماعية والثقافية والسياسية إلى وظيفة الولاء بمعنى المجتمع أصبح "**مجتمع دولة**". كرفض التنظيمات النقابية وأحزاب المعارضة ومراقبة الصحافة والتقييد المدني الحريات والاحتفاظ بحق استعمالها حينما تتأكد ولائيتها.

هذه الوضعيات أدت إلى انقسامية داخل المجتمع وأصبحت مختلف القوى تتعارض وتتصارع عوض أنها تتنافس سياسيا وغاب التسامح والقبول المتبادل ضمن المجتمع وأطر مؤسسات الدولة التي لا تتوارى في استغلال هذا الصراع للاحتفاظ بسلطتها وإعادة تشكيلها (18).

طبيعة الاقتصاد كشرط محدد لتشكل المجتمع الجزائري:

نظرا لتطور الحاجات وتعقدها وتطور التبادل في مجال العمل وما ينجر عنها من اللامساواة والإفقار يتطلع حينها المجتمع للحد منها لينتظم في مؤسسات مهنية أو اجتماعية تضامنية، والسعي لدمج الفرد في المجال الاقتصادي في عملية التبادل والتي تتحدد علاقتها وفق الحاجة إلى قوانين تنظم علاقة العمل والملكية. 19

وبالتالي ينتقل المجتمع المدني في تنظيم حاجاته إلى حكم قانوني تسهر عليه الدولة ليس كموزع بل كمنظم للعلاقات الاقتصادية والحاجات الاجتماعية. ومن ثم يبرز تحرير الاقتصاد وما يفرزه من تناقضات اجتماعية كمحرك لبلورة نظام اجتماعي تحكمه علاقات تبادلية تقوم على التنافس خارج الدولة وتوزيعها للثورة وعليه فإن استمرار منطق اقتصاد الريع كخاصية للمجتمع الجزائري لن تسمح ببروز قوى مدنية مستقلة تساعد على تشكل مجتمع مدني. فطبيعة الاقتصاد ستبقى على المناورات السياسية في علاقة الدولة بالمجتمع ويبقى دورها عوض تقديم خدمات للمجتمع كتطوير مؤسسات الحماية الاجتماعية و آليات التضامن الوطني يترسخ بدلها منطق المساعدة كقيمة لا تؤدي إلى تكوين مواطن مطلبي ضمن علاقتي (الواجبات والحقوق)، بل يتحول بدوره إلى فرد يبحث عن التموقع ضمن شبكات الاستفادة من الريوع و بالتالي يتكرس الطابع الشمولي للدولة بفعل علاقات الزبونية الاجتماعية والسياسية التي تقيمها مع بعض التنظيمات الجمعياتية.

المسألة الثقافية والمجتمع المدني:

في هذا الشأن ترى الكثير من الدراسات حول المجتمع المدني في البلدان العربية والجزائر بالنظر لما تعرفه مسألة التحول الديمقراطي مؤخرا أن هذه المجتمعات تفتقر لمقومات ثقافية تحول دون استنبات المجتمع المدني وذلك انطلاقا من غياب جملة من المشروطيات وجب توفرها.

ولعل من بين أهم المقومات الغائبة هو فقدان ثقافة ديمقراطية تتعاطى مع التنوع الثقافي والتعايش بين البني التقليدية والحداثية في المجتمع الجزائري. هذه الأحكام قد تؤكدها الأزمة التي تنخر المجتمعات التي حاولت الانفتاح وتسعى للتحول الديمقراطي غير أنه لا يمكن التفسير بالجزم أو الدحض لهذه الرؤية إلا في ضوء البحث عن الديمقراطية في علاقتها بالدولة وفي علاقة الدولة بالمسألة الثقافية عموما، وعلاقتها بالمحكومين على اختلاف مرجعياتهم الثقافية الدينية والاثنية والسياسية.. والتي أدت إلى صراعات عنيفة دون إيجاد أرضية وفاق تؤكد التنوع والاختلاف وتدحض التهميش والإقصاء لم تسمح ببلورة عقد اجتماعي ثقافي تكون دعائمه القبول والرغبة في العيش معا.

هذه الرؤية الممثلنة (idéalisé) ولكن الممكنة تأخرت في التجسيد بفعل جملة من المعوقات يمكن حصرها في المسائل التالية:

- إن الأزمة الاقتصادية وقتل المشروع التنموي بفعل محدودية الإيديولوجية الثورية (الشرعية التاريخية) أدت إلى استعمال الدين كسلاح إيديولوجي في يد فئات شابة فقدت ثقتها في النخب وممارساتها وفي الدولة ورموزها، الشيء الذي أدي إلى انشطارية داخل المجتمع. وهي تجلي طبيعي لفشل الدولة.
- إن الكيفية التي تم بها التعريب و التي تمت وفق منظور سياسي فوقي أدى إلى انعزال الثقافة الجزائرية أمام الثقافات العالمية وتحول إلى خطاب مقصى ومهمش.

- بروز قوى تمزج بين مطلب اللائكية وتبني الحداثة الأوربية (المجسدة عموما في الحركة البربرية والتجمع من أجل الثقافة والديمقراطية) قابلتها حركات الإسلام السياسي الشيء الذي أدي إلى توترات لا زالت ترهن الديموقراطية الكفيلة بتشكيل وبناء دولة عصرية قوامها التعددية في ظل مجتمع مدني لا كمقولة أو مفهوم مستورد بل كممارسة بشرية مرتبطة بواقع المجتمع الجزائري.

إن عدم وجود سعي للدولة في تحديث المجتمع والإخفاقات المتتالية لها على جميع الأصعدة أفرز جملة من التناقضات أدت إلى مقاومة وحتى استماتة المجتمع لكل محاولات التحديث والتي تتأكد بفعل عودة المؤسسات تقليدية (كالعروش والجمعيات الأهلية التقليدية كالجماعة والقبيلة وبعض مظاهر التخلف السياسي الأخرى كالجهوية والزبونية السياسية والاجتماعية والقرابة...).

خاتمــــة:

الحركة الجمعياتية لا تشكل فى ضوء نشاطاتها الحالية التى تمتاز بالموسمية والظرفية مجتمعا مدنيا نشطا وذلك لأن المنضوين تحت هذا النشاط ولا سيما النخب عند دخولهم معترك الفعل الجمعوي نجدهم مشرذمين بين العمل السياسي وطبيعة النشاط الجمعوي مما يعرض في النهاية الجمعيات إما لانحصارات جغرافية، أو بقائها كجمعيات نخبوية تتحول عن أهدافها لتصبح أدوات في يد قيادتها قصد المساومة بواسطتها للتموقع السياسي أو التقرب من السلطة السياسية، وعليه فالمجتمع المدني لن يتشكل إلا في ضوء الاستقلالية الكفيلة بحماية المجتمع المدني من الارتماء في أحضان السلطة.

الهوامش:

[1-] **Myriam causse. Le charme discret de la société civile; ressorts politique de la formation d'un groupe dans le Maroc "ajustée" in revue internationale de politique comparée; vol, 9 n 2, 2002. p; 301.**

*- اتجاه يؤكد أن علم الاجتماع كفيل على تفسير شتى الوقائع الاجتماعية على شوء قوانين اجتماعية دون الاستعانة بغيره من العلوم الأخرى.

Michel camus, sociétés civiles "réels et téléologie de la démocratisation" in revue internationale de politique comparée, vol 9, n2 2002. p: 217.

-3 عزمي بشارة. المجتمع المدني دراسة نقدية (مع إشارة للمجتمع المدني العربي مركز دراسات الوحدة العربية بيروت لبنان. 1988. ص 32.

-4 المرجع نفسه. ص: 131.

-5 عبد القادر الزغل. مفهوم المجتمع المدني (النشأة – التطور – التجليات) دار الأهالي. دمشق سوريا. 1988. ص 84.

-6 عبد القادر الزغل. مفهوم المجتمع الكدني والتحول نحو التعددية الحزبية، في غرامشي وقضايا المجتمع المدني، مركز البحوث العربية. دار كنعان دمشق الكبعة الأولى 1991. ص 151.

-7 المرجع نفسه. ص 148.

-8 انتوني جيدنز. الطريق الثالث تجديد الديمقراطية الاجتماعية. ترجمة أحمد زايد وآخرون. المركز العربي المصري. القاهرة. 1991. ص 105.

-9 محمد عابد الجايري، المجتمع المدني تساؤلان وآفاق في وعي المجتمع بذاته، (عن المجتمع المدني في المغرب العربي) إشراف عبد الله حمودي. دار توبقال. المغرب. ص 42.

10- Ramdhane Babadji. Le phénomène associatif en Algérie genèse et perspective in annuaire de l'Afrique du nord. Tome 118. CNRS Paris. 1999. p: 221.

11- Mostapha lachref; l'Algérie nation et société, maspero. Paris. 1976. pp: 90. 92.

12- جاك شوكرون. التحولات النقابية في الجزائر. خلال الجبهة الشعبية (1936-1939) في دراسات عن الطبقة العامة في البلدان العربية. المعهد العربي للثقافة العمالية وبحوث العملة الجزائر. دار النشر والتوزيع مارس 1982. ص: 355.

13- Abdelkader djeloul. Les risques de la société a deux vitesses fin du populisme en Algérie. Le monde diplomatique janvier 1989.

14- المنصف وناس. الدولة الوطنية والمجتمع المدني في الجزائر – محاولة في قراءة انتفاظة أكتوبر 1988 – المستقبل العربي. عدد 143. ماي 1994. ص 108.

15- Karima direche slimani. Le mouvement des AArch en Algérie: pour une alternative démocratique autonome. revue des mondes musulmans et de la méditerranée. 105/106. edisud paris janvier 2005 pp: 183-186.

16- عبد الناصر جابي، الجزائر تتحرك دراسة سوسيو سياسية للاضطرابات العمالية في الجزائر. دار الحكمة في الجزائر 1994. ص 293.

17- olivier roy. La société civile en débat in revue internationale de politique comparée; vol, 9 n 2, 2002. p: 180.

18- عمار بلحسن. المشروعية والتوترات الثقافية، الدولة، المجتمع والثقافي في الجزائر. في غرامشي وقضايا المجتمع المدني. مركز البحوث العربية. دار كنعان دمشق الكبعة الأولى 1991. ص: 376.

19- عزمي بشارة، المرجع السابق. ص 291.

سلوك المواطنة في المجتمع الجزائري
بين آليات التنشئة الثقافية وقواعد اللغة السياسية

أ.نادية عيشور

جامعة فرحات عباس – سطيف

ملخص:

يشكل المجتمع الجزائري المعاصر فضاء تفاعليا ضبابيا، يعكس حاليا حركية مستمرة نشطة، مستترة في بعض من جوانبه معقدة في كامل أبعادها، متداخلة أنساقها وتأثيراتها،... تمخضها، من الممكن جدا أن يطرح مولودا جزائريا، متبلور الملامح، محدد الخصائص، ذا هوية راسخة وعصرية، تجمع بين الماضي والحاضر،... هذا كله، في ظل سياق تحولات محلية/عربية: تاريخية واقتصادية وسياسية وفكرية وثقافية وتحولات دولية: اقتصادية وسياسية وإستراتيجية ..وعليه،تأتي أهمية المقال الحالي في إبراز ومعالجة نقطتين نراهما ضرورتين هما: علاقة التنشئة الاجتماعية والثقافية بسلوك المواطنة كقيمة حضارية وسلوكية جديدة مرتبطة بالنظام الليبرالي تحديدا. وعلاقة ثقافة المواطنة – أي ما يجب أن يكون – بدولة الديمقراطية في المجتمع الجزائري المعاصر –كواقع معيش–.

الكلمات المفاتيح: المواطنة، المجتمع المدني، الشراكة المجتمعية، المنظمات المدنية، ديمقراطية، الثقافة الجزائرية، و..

Summary:

Today's Algerian society expresses a space built arowd amibigious interactions and a lasting active movement. A movement with, sometimes, hidden sides, complex in all its dimensions and cross-facing systems and effects.

This society may give birth to a new born, with a clear face, definite characteristics and a modern identity which gather past and present in one sole entity.

This is to be achieved within a local international context of historic, economic, cultural and political transformations.

Our paper aims to develop the two following important issues :

First: The relation between the social and cultural of socialization and citizenship's behaviour.

Second: The relation existing between the culture of citizenship's and the state of democracy in the modern Algerian society.

Key words: citizenship, democracy, Algerian society, the Algerian culture, social association, civil organisations

مقدمة:

نحاول في هذا المقال المتواضع عرض أهم الأفكار التي نراها أساسية لتغطية موضوع المواطنة في المجتمع الجزائري، ومنهجيا نتناول:

أولا: أساسيات من الشروط مرتبطة بالتغير والتغيير انطلاقا من تغيير الذهنيات الى تغيير السلوك والمجتمع بشكل عام.

ثانيا: أساسيات من الشروط مرتبطة بالنظام الليبرالي تحديدا، وبما يتضمنه من مفاهيم كالممارسة الديمقراطية، والمواطنة كأساس لهذه الممارسة، والمشاركة المجتمعية لهيئات وفئات المجتمع والتفاعل بين القمة والقاعدة و..

ثالثا: واقع الديمقراطية والمشاركة الشعبية وتمثل المجتمع الجزائري لسلوك المواطنة، ثم بعض من أهم المعوقات أمام تحقيق المواطنة بصورتها الكاملة.

1- مقتضيات في طريق التغيير:

يحتاج تغيير المجتمعات، إلى تظافر العديد من العوامل وإيجاد

الأساسيات من الشروط، والفعل المغير، بوصفه ربما حكما رشيدا في شقه الايجابي، ينبثق من الفهم المعمق لشبكة العلائق، التي تفرزها تلك العوامل في ظل توافر تلك الشروط. إذن، المسالة معقدة على مستويات عديدة، وقد نختلف مع من يظن أن مجرد تشخيص الأسباب المباشرة، والوقوف عليها من شأنه أن يقضي بصورة مدهشة على النتائج ومجمل الآثار وبالتالي تصحيح الاعوجاج. لقد أشار جي روشي إلى أهمية إدراك العلاقة بين أربعة أنظمة، أو أنساق اجتماعية، أو سياسات للحياة الإنسانية، تعمل على دعمها عملية التنشئة الاجتماعية للمجتمع هي:

* **الثقافة:** باعتبارها نظاما يستند إلى مقاييس، أو قوالب من القيم الموروثة والأفكار.

* **المجتمع**: باعتباره نظاما هو الآخر متمثلا لتك القيم والرموز الثقافية، متفاعلا في إطار وحدته.

* **الشخصية**: وهي فضاء أو وعاء، لمجمل تلك الإسقاطات الثقافية والاجتماعية السابقة المفرزة من حقل الثقافة والمجتمع المتمثل لتك الثقافة، والمجسدة في كيان الفرد بوصفه مكونا ذريا للنسق العام.

* وهناك أيضا عنصر رابع، يشغله **الجانب الفيزيولوجي** للمكون الذري، كعضو طبعه المجتمع ببصماته الثقافية، فجعلته كائنا بيو- كيميائيا مميزا عن بقية الكيانات البيو- الكيمائية الإنسانية الأخرى.

كما تمت الإشارة كذلك، إلى حتمية إدراك العلاقة بين وكلاء أو فاعلي التغير الاجتماعي - كفعل تاريخي بالمفهوم السوسيولوجي **Action Historique** كفعل عفوي، وفعل اجتماعي **Action Social** المعبر عنه بالإرادة الجماعية /الاجتماعية في التحديث و/أو التنمية "تغيير". إن العلاقة بين المتغيرين تبدو واضحة، تؤكد بجلاء فعالية أقطاب في مراكز مختلفة في إحداث التغيير، تعبيرا صارخا عن إرادة القمة أو السلطة بتبنيها التنمية كسياسة، وإرادة الشعب أو القاعدة بتبنيها فعل التحديث كعملية اجتماعية على حد تعبير ألان تورا. وعليه وفي ضوء ما تقدم، فإن الحديث عن واقع علاقة الثقافة بالمجتمع وبالشخصية (ببعديها الفيزيائي والروحي/النفسي) التي يفرزانها معا، من المنطقي أن يسبق أي حديث؛ عن ضرورة إيجاد حكم رشيد يحقق بثبات أهداف التنمية المستدامة والشاملة والتطور المنشود. بل حتى أنه يسبق أصلا، أي حديث عن تجارب الآخر، شرقي أو غربي، في العالم الأول، أو الثاني، أو الثالث المشابه. وبالرجوع إلى عملية التنشئة الاجتماعية للمجتمع، وبتناول أهم افرازاتها وهي القيادات الفاعلة في التغيير المجتمع العام والمحرك الأساس

لأنظمته المختلفة، فانه يتعين علينا بداية التعرف على دور الثقافة في إنتاج وكلاء أو فاعلي التغيير الاجتماعي. ينوه جي روشي في كتابه التغير الاجتماع إلى دور وكلاء عملية التغير الاجتماعي وفي مقدمتهم النخب، والشركات، والحركات الاجتماعية، إضافة إلى جماعات الإعلام، حيث تساهم النخبة في تحقيق توازن النظام الاجتماعي، في إطار حركية ارتقاء أفضل للإبداعات. حيث أن دور النخب على الصعيد الاجتماعي، يجر من ورائه وبصفة غير مباشرة دور مماثل على صعيد ارتقاء وإبداع في مستوى الأفكار. كما أن الصراع – أو المنافسة السلمية وغير السلمية – بين مختلف النخب في قطاعات شتى: السياسي والتربوي والاجتماعي والنقابي و.. وأيضا فيما بين الأجيال المتلاحقة، تولد حركية تدفع بشكل مرن إلى حدوث التغير الاجتماعي، صوب ما هو ايجابي، ووفق ما نراه صالحا ومفيدا لمصلحة المجتمع. هذه النخب على اختلاف ألوانها، وبواسطة قيمها المثالية ورموزها الحية، تؤثر بدرجة كبيرة على مجرى التاريخ، وتسجل ما ذكرناه انفا بالفعل التاريخي. دون أن نتجاهل أمرا مهما، وهو أن الدور الريادي لمختلف النخب، يعزى إلى عامل آخر مهم جدا يسمح بالتعجيل بعملية التأثير هذه، هو سرعة وسائل النقل والإتصالات، التي تدفع بعجلتها نحو الأمام جماعات الإعلام.

إن إمكانية حدوث شراكة مجتمعية – وبالتالي الحديث عن سلوك المواطنة – في أي مجتمع كان بدون المرور على محطة العلاقة الوثيقة بين حلقات ثلاثة: الثقافة، المجتمع والفرد، وما تفرزه من وكلاء أو وسائط بشرية أو مؤسساتية للتغيير، يعتبر ضربا من ضروب التجاهل الأعمى الذي سوف لن يؤثر ايجابيا في معالجة الظاهرة.

أبرز النماذج المجتمعية، التي يمكن أن تعكس هذه الرؤية بجلاء نجد المجتمع الذي تجسد فيه ديمقراطية المشاركة، إذ تشجع تدخل المواطنين في السياسة اليومية، من خلال ضبط عقود اتفاق بين الفرد والجماعة، وبين الجماعات والمجتمع الإجمالي كعملية دينامية، تعززها التنشئة الاجتماعية والاندماج الاجتماعي في المجتمع الديمقراطي. حيث تتخذ من النقد أسلوبا لمشاركة الأقلية ودعم المساواة بين المواطنين. في مجال دراسات التحليل البنائي لشبكة السياسات الشعبية، فالبعض يستخدم مفهوم الشبكة بطريقة مجازية، للإشارة إلى اعتبار السياسة كنتيجة لعملية جماعية، تتم بين فاعلين يراقبون المصادر التي هي رهانات لهذه العمليات، والتي تترجم تبعا لذلك علاقات القوة / السلطة بين الفاعلين المعنيين.

تجسد المواطنة دور العضو في الجماعة التي ينتمي إليها، فهو مواطن حينما يسجل حضوره الدائم في عملية المشاركة الواسعة، في تصور إستراتيجية للتغيير ورسم الأهداف المرغوبة - بحسب طبيعة النظام الإيديولوجي والسياسي المنتهج-، وأيضا المساهمة الفعلية في تحقيق مساعي تلك الأهداف وتحويلها من مجرد حبر على أوراق إلى مجسمات حقيقية في مجالات مختلفة تربوية واقتصادية وثقافية وتكنولوجية... وهكذا. هذا عبر مجموعة القنوات/أو المعابير المشروعة، التي تحقق له المشاركة سواء بانتخاب ممثلين كوكلاء للتغيير، أو الانخراط مباشرة في هيئات المجتمع المدني كالأحزاب-مثلا- كمؤسسات سياسية رسمية تسعى شخصيا لإحداث هذا التغيير.

2- الشراكة المجتمعية المعاصرة:

- الشراكة المجتمعية: المفهوم والخصائص

يعني مفهوم (الشراكة) في الاصطلاح أكثر من عقد بين اثنين أو أكثر للقيام بعمل مشترك، فالشراكة تعني تضافر جهود الحكومة مع القطاع الخاص،

والأهلي، والقطاع الخيري، على المستوى القومي أو الإقليمي في مواجهة أي مشكلة، من خلال اتصال فعال للوصول إلى اتفاق، مع تعاون للوصول إلى صياغة مقبولة لهذه الشراكة، سواء أكان هذا الأمر ملزما بعقد مشاركة رسمية، أو تعاون ملزم بقيم (شراكة غير رسمية). وتأتي الشراكة في الموارد، وتقوية أدوار جميع الأطراف المشاركة من خلال التنسيق، وصولا إلى المشاركة الفعالة في التنفيذ الفعلي لإعداد، وتنفيذ، ومتابعة الخطة والسياسات، والأهداف، والبرامج، والمشروعات، والأنشطة... تعني تعاون واهتمام بتبادل الأفكار وصولا إلى بناء علاقات تعاونية، متضمنة محادثات تأملية، يشارك فيها الشركاء في مواجهة المشكلات وتحديث الخبرات وتطويرها، والمساعدة وتعزيز الثقة والقناعة، والحفز والممارسات التعاونية، والمتبادلة بين الشركاء، تعويضا لجوانب القصور بين هؤلاء الشركاء، إلى جانب الإسهامات المتبادلة، التي تسمح بالتجديد والتحديث في الإعداد والتخطيط لدعم البرامج وتنفيذها.

تعد الشراكة المجتمعية ظاهرة عالمية، قديمة وحديثة في الوقت ذاته، لان التعاون أمر طبيعي متأصل في فطرة الإنسان، وهذا بحكم انه عاجز وضعيف أمام بعض الظروف والمواقف، التي لا يقدر بطاقاته الذاتية أن يواجهها، ومن ثم يلجأ إلى مساعد الغير "الآخر" وطلب تقديم يد العون. هذا الأمر لا يزال ظاهرة شائعة عبر كل الأزمان والأمصار، غير أن أهداف التكتل وأساليب التعاون هي التي عرفت تغيرات وتنميطات عبر مختلف هذه المراحل. ولذلك يعجز أفراد وجماعات المجتمع المتخلف الواحد، عن تحقيق مآربهم في ضوء معطيات الواقع الحاضر، ولا يمكن الخروج من مزالق الفقر والتهميش وحالات الإحباط والاغتراب وغياهب الجهل والضلال، إلا بتعاضد جهود الأهالي مع الحكومات، واستخدام كافة وسائل وأساليب الضغط في سبيل تحقيق الطموحات والآمال. هذه الجهود التي يمكن أن تؤمنها منظمات المجتمع المدني.

وكما يمكن تصور فعالية هذه الشراكة المجتمعية على مستوى المجتمع الواحد، فانه يمكن أيضا تصورها على المستوى التكتل الدولي، إذ من المفيد جدا الالتحام حول أهداف مشتركة تشكل العروة الوثقى، قول يمكن إسقاطه على واقع العالم الإسلامي والعربي... فهو يتمتع أكثر من غيره بآليات الالتحام والتماسك الاجتماعي، مما قد يجعل من مهمة الخروج من مأزق عدم الاستقرار السياسي والاقتصادي أمرا ممكنا في اقرب الآجال..غير أن المسالة قد تتحول إلى مجرد حلم، ما لم تتخط عقبات في طريق الممارسة الديمقراطية في ظل المجتمع المدني الحديث، وعليه فان عملية الشراكة هذه لا تقوم لها قائمة إلا بوجود مشاركة سياسية فعلية في الواقع، و*مفهوم المشاركة السياسية* يشير إلى: «المساهمة الايجابية في إدارة الأمور المتعلقة بشئون الحكم وتنظيم الأعباء السياسية، وأن تلك المساهمة قد تتوزع وفق نموذج يتخذ هيئات مختلفة، يطلق عليها البعض الشكل الهرمي بقاعدته التي تمثل جمهور الناخبين، وقيمته التي تمثل رأس النظام السياسي، وما بينهما تقع مستويات المشاركة المختلفة، والبعض الآخر يطرحه على هيئة متصل، يبدأ من الذين ليس لهم أي نشاط، وينتهي بالنشطاء سياسيا... وفي عبارة أخرى تكون المشاركة السياسية هي مرادف ذلك النشاط الذي يقوم به المواطنون والعاديون بقصد التأثير في عملية صنع القرار الحكومي سواء كان هذا النشاط فرديا أم جماعيا، منظما أم عفويا، متواصلا أو متقطعا، سلميا أم عنيفا، شرعيا أم غير شرعي، فعالا أم غير فعال». وبما أن المجتمع الحديث أهم ما يميزه وجود مجتمع سياسي ومجتمع مدني، وأن التفاعل بينهما يحتاج إلى تقنين القنوات الموصلة فإن هناك من يعتقد «أن العلاقة وثيقة بين المشاركة السياسية ومفهوم المواطنة، حيث أن المواطنة مقرونة ومشروطة بقيام الفرد بدور سياسي، وان شرف المواطنة يستحقه من يقوم بواجباته السياسية. ومن ثم فإن المشاركة السياسية مسألة إجبارية،

وليست اختيارية، ممارسة المواطن لحقه الانتخابي والإدلاء بصوته في الانتخابات، ومشاركته في الأنشطة السياسية شرط من شروط المواطنة». غير أن مفهوم المواطنة إذا ما عالجناه في سياقه التاريخي قد نجد أن عملية إسقاطه أو مجرد استعارته كنموذج وكسلوك يميز المجتمعات الديمقراطية الحديثة يحتاج الى وقفة تأمل ومراجعة. فالمواطنة كما يقول الدكتور العربي فرحاتي من حيث هي تركيز بالتربية لانتماء الفرد في حيز ما، جغرافي، أو فكري أو عقدي أو طبقي..الخ هي خطاب الهوية (النحن الوجودية) بالدرجة الأولى (...)، وهو ما يجعلها بالضرورة في علاقة بالديموقراطية بوصفها شكلا من أشكال العلاقة الاجتماعية، التي طورها الغربي خاصة منذ العهد اليوناني. تقوم على مبادىء أخلاقية كالتسامح والتعاون، ومبادىء وجودية كالحرية في الإختيار وتكافؤ الفرص في المشاركة الاجتماعية (النحن المدنية)، كما يجعلها في علاقة بالعولمة بوصفها المجال الأوسع للهيمنة والاندماج في الإنتماء للنحن العلمية الأوحادية، والثقافة المنتصرة، وهو إنتماء يصطدم ويتضاد بالضرورة بالهوية والخصوصيات الثقافية في كل السياسات، ذات التمركز الدوغماتي في المسألة الوطنية والقومية في مشاريعها التربوية الاجتماعية. من هنا يترآى لنا أنه من الأهمية بمكان، إدراك قيمة تلك الشراكة بين حلقات ثلاثة هي: الديمقراطية، العولمة والمواطنة، تؤسس جوهرها تفاعل عدة عناصر، وطالما أن الأمر كذلك فما هي عناصر هذه الشراكة، أي الأطراف الفاعلة فيها، والمحققة بمقتضى تفاعلاتها مختلف الأهداف المرجوة؟

- **عناصر الشراكة المجتمعية:** يشمل المجتمع المعاصر على مجموعة واسعة من التنظيمات الاجتماعية والمهنية، وهذه التنظيمات المجتمعية تحتوي على تشكيلة من الكيانات الرسمية وغير الرسمية، تتمثل في:

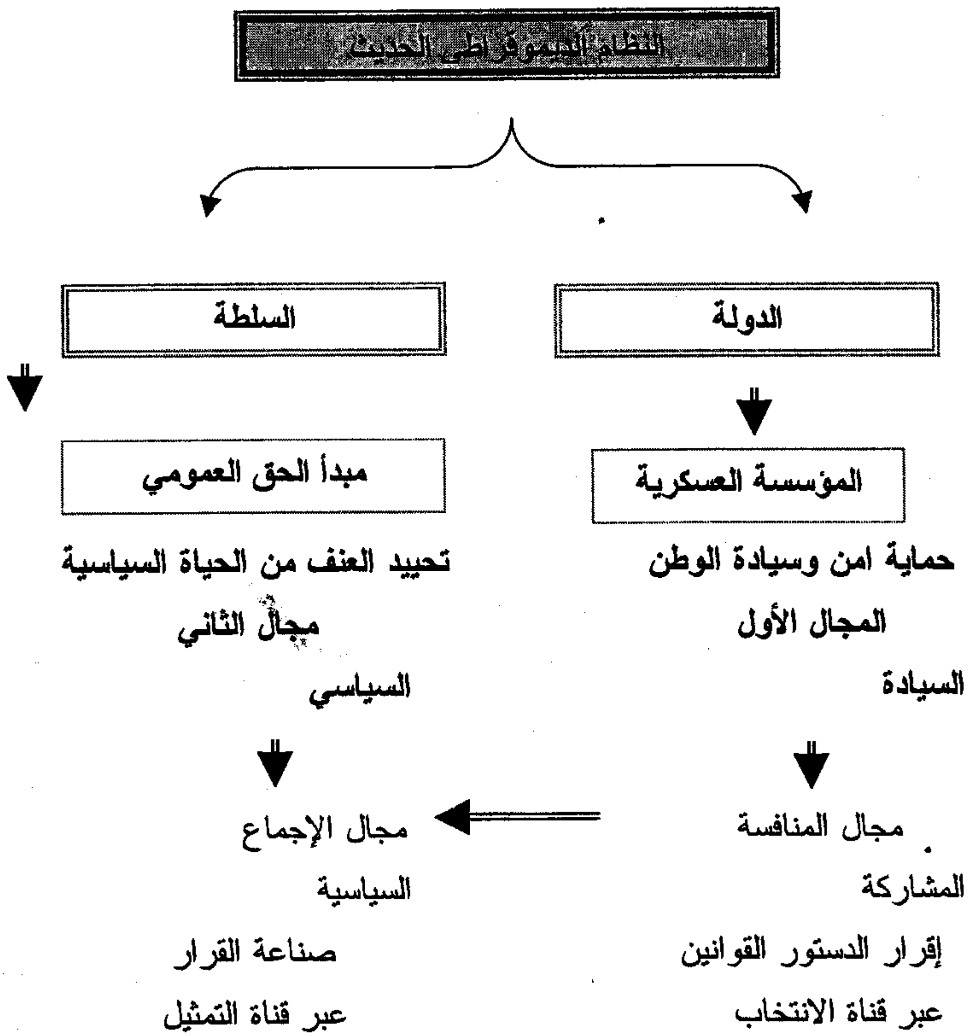
- ✓ **الأحزاب السياسية**: الحزب السياسي هو تنظيم اجتماعي يضم جماعة من أفراد المجتمع الواحد، توجههم قيادة واحدة، هذا التنظيم يعتنق أفكارا وسياسات محددة المعالم يؤمن بها ويدافع عنها هذا التنظيم. ويعمل على بلورتها في صورة برنامج حزبي له أهداف سياسية واقتصادية واجتماعية وتعليمية تسعى إلى الخير العام ورفاهية الأفراد من خلال الوصول إلى السلطة والحكم وتطبيق هذا البرنامج وهذه الأهداف في الواقع.
- ✓ **النقابات المهنية والعمالية والعمالية**: أنها التنظيم الاجتماعي المهني الذي يستهدف تحقيق مصالح أصحاب المهنة والحفاظ على هذه المصالح وتدعيمها بشتى الوسائل المشروعة اجتماعيا ويحكم هذا التنظيم مجموعة من اللوائح والقوانين التي تحدد الأهداف والغايات والوسائل والأساليب التي تتخذ للوصول إلى هذه الأهداف وتلك الغايات.
- ✓ **الجمعيات الأهلية**: أو المنظمات غير الحكومية غير الربحية، وهي عبارة عن جماعة ذات تنظيم مستمر لمدة محددة أو غير محددة تتألف من أشخاص طبيعيين، أو أشخاص اعتباريين أو منهما معا وذلك لغرض غير الحصول على ربح مادي أساسا لمؤسسيها على الرغم من أن هذه التنظيمات قد تحقق أرباحا تفوق إنفاقها في مجال الأنشطة التي تقوم بها... إنها أنشطة نابعة من داخل الأفراد والجماعات، وقائمة على الفكر التطوعي والمشاعر الإنسانية الفياضة والبعد عن الأنانية، كما أن هذه الأنشطة تنبع من الرغبة القوية في سد بعض احتياجات الناس والتوصل إلى حلول عملية لصعوبات الناس ومشكلاتهم.
- ✓ **القطاعات الخيرية**: وتشمل كالوقف ومؤسسات الحسبة، وانتهاء بالتجمعات العمالية، والحرفية والغرف التجارية، والصناعية، والجمعيات التعاونية، والزراعية، والنوادي، ومراكز الشباب ودور الثقافة وغيرها كثير.

✓ **القطاع الخاص**: يشكل القطاع الخاص مصدرا مهما لتحقيق مآرب التغيير، إذ يتضمن عن طريق أساليبه في عملية التنافس، قدرا من المرونة في تكريس العلاقة بين قمة المجتمع وقاعدته.

عمليا تقوم الممارسة الديمقراطية في المجتمع الغربي –بوصفه المجتمع النموذج– على ضرورة الفصل بين مهام كل من المؤسسة العسكرية والمؤسسة السياسية، فبينما توكل إلى المؤسسة الأولى مهمة الحرص على تحقيق الضبط حفاظا على الأمن والاستقرار الداخلي، وحماية المجتمع من أي خطر يتهدده خارجيا، تتولى المؤسسة الثانية إدارة وتسيير شؤون المجتمع باتخاذ القرارات المناسبة لتنميته، ومتابعة خطوات تنفيذ هذه القرارات. وهذه القرارات لا تتخذ اعتباطيا بل تترجم المشاركة الواعية والواسعة لشرائح مختلفة تمثل المجتمع كله في كل الميادين، وتتم عمليات التواصل والتفاعل المستمر عبر القنوات المشروعة.

فيما يأتي نعرض للقارئ الشكل رقم (1) يوضح الهيكل العام لبنية النظام الديمقراطي، حيث تتحدد مهام الجهاز السياسي ومهام الجهاز الأمني، وتبين دور هذه الأطراف:

شكل رقم (1) يوضح الهيكل العام لبنية النظام الديموقراطي الحديث



المصدر: إعداد شخصي، المعطيات:

عبد الإله بلقزيز: السياسة في ميزان العلاقة بين الجيش والسلطة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002، ص ص:13-34.

3- ســلوك المواطنة في المجتمع الجزائري بين آليات التنشئة الثقافية وقواعد اللغة السياسية:

تبني فلسفة الديمقراطية شكلا ومضمونا هو أول ما يقتضيه ولوج العالم الليبرالي. وأبرز مؤشر يوحي للملاحظين العاديين والسياسيين بتمام اعتناق هذه الرؤية الفلسفية، أو الحياتية أو الإيديولوجية ومدى تمثلها هو تحقق ظاهرة المساواة بين الرجال والنساء في الحقوق والواجبات، والتفاعل المستمر المقنن بين القاعدة العريضة، التي تشمل كل شرائح المجتمع وفئاته ممثلة في المجتمع المدني، والقمة/السلطة ممثلة في المجتمع السياسي. وكل هذا يمكن إدراجه وربطه بمفهوم المواطنة كقيمة حضارية وممارسة.

قد يقع الإشكال الفعلي- من هنا -، حينما تتعارض أو تتضارب ثقافة المجتمع المحلية ذات الأبعاد النوعية، المكرسة من قبل مؤسسات التنشئة المجتمعية، والحاملة لقيم ثقافية جد خاصة من شأنها تحديد ضوابط قيمية عرفية، تقسيم الأدوار بين أفراد المجتمع، إعطاء صيغة مميزة لطابع الحقوق والمساواة بين الكبار والصغار، الرجال والنساء... الخ.. كل هذا يتعارض وثقافة المواطنة بما تحتويه من قيم وأعراف سلوكية مختلفة، والتي تقتضيها الممارسة الديمقراطية وفق النموذج أو تلك الشروط التي يفرضها المجتمع الدولي حتى يتسنى ولوج عالم المنافسة الدولية والاندماج في منظمة التجارة العالمية..

إن المجتمع الجزائري المعاصر، والذي يعيش مرحلة انتقالية من مراحل عمره، ويتأهب للتحول من النظام الاشتراكي إلى النظام الرأسمالي، يسعى إلى تجسيد سلوك المواطنة عن طريق التشريعات الجديدة والقوانين المستحدثة، التي تقرر من خلالها ضرورة توسيع رقعة المشاركة الشعبية لشرائح المجتمع المدني، من أحزاب سياسية وجمعيات أهلية/خيرية وقطاع خاص ومنظمات مدنية مختلفة التخصصات والاهتمامات، إلى جانب تكريس حقوق المرأة الجزائرية ومساواتها

بالرجل الجزائري، والسماح لها بل وحتى تشجيعها على المشاركة السياسية، غير أن هذه الإجراءات تبقى شكلية في ظاهرها، بعيدة عن جوهر المشاركة الفعلية في حقيقتها. فهذا المسعى لايزال في مرحلته التمهيدية الأولى-كما ذكرنا آنفا-، تواجهه عدة عراقيل ثقافية (عرفية، دينية، قيمية، إيديولوجية...الخ) نابعة من عمق ثقافة المجتمع المتوارثة عبر أجيال عديدة، هذا إلى جانب تلك التقاليد السياسية التي توجهها هذه الثقافة ذاتها، وتحديدا نشير إلى ظاهرة العصبية القبيلية التي تذكيها روح الانتماء العرقي والاثني في المجتمع الجزائري -والتي يمكن أن تدرج ضمن النسق القرابي أو العائلي تحديدا-. في هذا الصدد نجدنا امام ضرورة تركيز دائرة الضوء على تلك العلاقة الموثوقة بين المؤسسة السياسية كجهاز حكم - صناعة القرار السياسي- من جهة أولى، والمؤسسة العسكرية كجهاز لتحقيق الامن والاستقرار داخل المجتمع من جهة ثانية. فالحقيقة المعلومة ان المؤسسات السياسية كما هو الامر في العالم الثالث ككل لا تكون الا جزء بسيط من مجموع المؤسسات السياسية الكلية، التي لازالت السيطرة فيها واضحة للعسكري على حساب المدني عندما يتعلق الامر بالخيارات الاستراتيجية والسياسية العامة مع نوع من التفويض لهذا السياسي في الميادين الاقتصادية والادارية عندما يتعلق الامر بالتسيير اليومي في الوقت الذي يحتفظ فيه العسكري ومن وراء الستار بالكلمة الاخيرة في الكثير من القضايا الهامة. وحتى تلك المتعلقة بالتعيينات في المناصب السياسية وغير السياسية المختلفة التي لا يمكن أن تتم دون موافقة من صاحب القرار العسكري. أمام هذه العراقيل ذات الوزن الثقيل؛ تتطلب عملية التحول الإيديولوجي من الشكل إلى الجوهر وقتا طويلا، وصبرا كبيرا، وجهدا مضاعفا ومستمرا.

فكل من آليات التنشئة الثقافية في المجتمع الجزائري -كغيره من بلدان العالم الثالث-، لا تزال تكرس أبعاد التنشئة الثقافية التقليدية؛ التي تشكل بالأساس

طرف نقيض لقيم المواطنة-ليس في كلها ولكن في أغلبها-، حيث تقوم على توارث نظام الحكم السياسي ليس عن طريق نتائج الانتخابات التي تفرزها الممارسة الديمقراطية النزيهة، بل بحسب الانتقاء الذاتي للعناصر البشرية -ذوي الصلة للنسق القرابي- التي سترث النظام، وتواصل تحقيق غايات/وأهداف الاشخاص - الآباء في الحكم- وأكثر من هذا يجب أن تتوفر فيها مزايا تجعلها مميزة جدا، بحيث تتصف بالولاء والطاعة والامتنان، بدون حد أدنى من مساءلة الذات، ولا مراجعة نقدية لمضمون تلك الغايات والأهداف، ما إذا كانت تخدم المصلحة العامة أو المصلحة الشخصية أكثر لهؤلاء الآباء. فهو لايزال -أي نظام الحكم- في هياكله القاعدية متمسكا بتقاليد موروثة راجعة الى النظام الثقافي الذي يعزز الجهوية والقبلية والمحسوبية والانتماء الايديولجي السابق، مما يحول دون السماح لفئات المجتمع المختلفة بالمشاركة الفعلية في اتخاذ القرارات المتعلقة بنظام المجتمع؛ ورسم أهدافه المستقبلية؛ والمساهمة في صياغة مشروع المجتمع أو وضع استراتيجية للتغيير المطلوب، مما ترتب عنه تلاشي المصداقية وزعزعة الثقة في النظام وفي كل المؤسسات المدنية التي يؤطرها ويحتويها ضمنيا.

هذا يمكن الوقوف عليه من خلال العديد من العراقيل ممثلة في بعض ما يأتي:

- ✓ الصعوبات والتحديات التي تواجهها عمليا المنظمات المدنية والجمعيات الخيرية في الميدان وبخاصة منها غياب و/أو ضعف التمويل، بحيث يمنح الغطاء المالي فقط للجمعيات التي تحمل لواء خطاب سياسي يتوافق مع اتجاهات السلطة، ويخدم مباشرة أغراضها.

- ✓ الصعوبات والتحديات التي تواجهها النقابات العاملية والمهنية، ومما يعزز هذا القول هو ضعف الحركات النقابية رغم أن أغلب مؤطريها هم من الفئة ذات المستوى التعليمي الجامعي خاصة، على غرار الحركات الجمعوية

التي تشرف على إنشائها فئات اجتماعية مختلفة المستوى التعليمي، والتي بدورها تدعم مساعي الدولة في تحقيق بعض الاشباعات لشرائح مجتمعية معينة كالمعوقين، والمرضى والنساء، والبيئة،..الخ.

✓ الثغرات القانونية المقصودة والتي لا تخدم في كثير من الأحيان الأهداف الفعلية للمجتمع، أكثر مما تخدم الأهداف المراد تحقيقها من طرف السلطتين السياسية والعسكرية – وتلك من خصائص قواعد اللعبة السياسية–.

✓ عدم السماح للمرأة الجزائرية بالمساواة –كما هو مقرر في التشريعات– في مجال الحقوق والواجبات، وحتى تواجدها في البرلمانيات أو الأحزاب السياسة ما هو إلا في حقيقته شكل بدون روح –أي مجرد ديكور– ..هذا برغم مظاهر وتجليات التغير الاجتماعي الكبير الذي يترأى للجميع.

✓ مصادرة الحريات العامة تتجلى في نقاط أساسية هي:

✓ ***سيطرة منطق القوة على منطق الحكم***، مما يفسّر قابلية خضوع السياسي للعسكري وهذا ما يتنافى وتقاليد الحكم الديمقراطي في البلاد الراسمالية التي نحن بصدد اتباعها واتخاذها المجتمع النموذج.

✓ ***سيطرة جيل الاباء/الكبار على الشباب***، واحتكارهم لاتخاذ القرارت بل وحتى المشاركة في صورتها العامة في كامل مجالات الحياة.

✓ ***سيطرة الدولة على السلطة الرابعة أو الصحافة المكتوبة خاصة***، وعكس ذلك منح الحرية بدون قيود للصحافة الصفراء؛ التي تتناول قضايا اجتماعية بعيدة عن أهداف وتوجهات السلطة، كالفن والرياضة والسحر والشعوذة والدين السلفي مثلا، رغم خطورتها البالغة على شريحة عريضة من المجتمع الجزائري هي شريحة المراهقين والنساء.

إذن خلاصة الحديث، إن سلوك المواطنة داخل المجتمع الجزائري المعاصر هو في مرحلته التمهيدية الاولى- تواجد بذوره الأولى بل وتشكله في مرحلة ما قبل الاستقلال الوطني، وهو موجود شكلا وليس مضمونا، غير أن هناك مسعى للحكومة لتجسيده بالفعل، وهذا المسعى يحتاج الى تشجيع فئات المجتمع المدني خاصة المنظمات المدنية والجمعيات الخيرية والقطاع الخاص.

توصيات:

– تعزيز آليات تنشيئية ثقافية تتلاءم مع طبيعة منظومة قيم المجتمع المدني، والتي لا تتعارض بل تتكامل وصور الاتفاق والقبول في ثقافة الأنا وخاصة تلك التي تدعمها القيم الإسلامية الصحيحة وتعرقلها بل وتعمل على تشويهها الثقافة الإسلامية الشعبية المشوهة، لأن الكثير من قيم المواطنة كانت مجسدة في المجتمع الإسلامي، الذي عرف بوجود المجتمع المدني–، ومن ذلك مثلا المشاركة الموسعة داخل المجتمع، المساواة بين الرجال والنساء، تقسيم الأدوار تبعا للمؤهلات والقدرات الفردية، والاعتراف بالأفراد والجماعات، والتساند الوظيفي والاعتماد المتبادل بين الأفراد والجماعات والمؤسسات.

– تعزيز لغة الحوار بين أفراد المجتمع وتقدير هؤلاء والتعامل معهم ليش كوسائل لتحقيق غايات المجتمع، بل كأغراض وغايات لأنفسهم، والاعتراف بقدراتهم.

– الفصل بين مهام السلطتين العسكرية والسياسية . مع وجوب تقزيم دور المؤسسة الثانية في تحقيق أسباب الأمن والاستقرار والمحافظة على السيادة الوطنية والدفاع عليها من كل خطر يتهددها من الخارج خاصة، بينما يوكل إلى المؤسسة الأولى مهمة ووجوب العمل على تزكية أو إثراء مبدأ الحق العمومي مع تحقيق وتوفير شروط النزاهة في الانتخابات.

– ممارسة دور الرقابة من طرف المجالس النيابية على الحكومة وتتبع إجراءات تنفيذ الممارسة الديمقراطية في كل المجالات، بهدف تمثل سلوك المجتمع المدني وتكريس ثقافة سلوك المواطنة.

– تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني خاصة الأحزاب السياسية والمجالس النيابية منها في ممارسة المراقبة على السلطة، وتحقيق آمال الشعب.

خلاصة:

إنجاز أي هدف من الأهداف مهما كان يتطلب الوقت والجهد والصبر معا، وأصعب ما يواجهه الإنسان من أهداف هو تغيير الذهنيات، لأن تغيير الذهنية مرتبط بالنجاح في تغيير النظام القيمي وتحقيق الاقناع المجتمعي، وهذا أمر يعتبر في غاية الصعوبة، ولذلك فإن الانتقال من نظام حكم الى نظام حكم آخر يحتاج إلى مرحلة انتقالية، تكرس فيها جهود الجميع، يتم من خلالها تغيير الشكل أولا، ثم تدريجيا –وبعد وقت طويل– يتم تغيير بعض أنماط التفكير المناسبة لأنماط السلوك المناسبة لثقافة النظام البديل، غير أن الثقافة تفرض ذاتها، فهي تقاوم كل جديد خاصة إذا تميزت بالصلابة والقوة وعدم المرونة، وطعمت بنظام تربوي وثقافي يعمل على دوامها، وليس من العجيب أو الغريب أن نزاوج بين نمطين من الثقافة خاصة إذا إلتقتا في بعض القيم والأهداف الإنسانية والمجتمعية، وحققتا المصلحة العليا للمجتمع، فبهذا فقط يمكننا تجنب الصدام بين الرافضين لثقافة الآخر والمتشبثين بثقافة الأنا، هكذا سنكون محافظين وعصريين أيضا.

مراجـــع

- محمد الاصمعي محروس سليم: **الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

- هبة مال الدين العابدين: **استطلاع رأي المرشحات لعضوية مجلس لشعب لعام 2000 في المشاركة السياسية للمراة**، الطبعة الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث وقياسات الرأي العام، القاهرة، 2005.

- نادية عيشور: **العقلانية الرشيدة في ضوء فلسفة الشراكة المجتمعية المعاصرة**، اشغال الملتقى الدولي الاول حول الحكم الرشيد واشكالية التقم في العالم النامي، الجزء الثاني ، مطبعة إقرا، قسنطينة، 2007.

- عبد الإله بلقزيز: **السياسة في ميزان العلاقة بين الجيش والسلطة**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2002.

- أعمال الملتقى الوطني حول: **علم الاجتماع والمجتمع الجزائري، أية علاقات؟**، تنظيم قسم علم الاجتماع، جامعة وهران، أيام: 6/5/4 ماي 2002، طبعة منشورة، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.

- Alain Touraine : qu'est –ce que le développement?, Syros, paris, 1989.

- Guy rocher: introduction a la sociologie générale, l'action sociale, édition hmh, paris, 1968.

- Michel bassand et Vincent kaufmann et Dominique joye : Enjeux de la sociologie urbaine, première édition , presse polytechniques et universitaires romandes, ch-1015 Lausanne, paris, 2001.

- Vincent Lemieux et Mathieu Ouimet: l'analyse structurale des réseaux sociaux, méthodes en sciences humaines, imprimé au Canada ,bibliothèque nationale, paris, bibliothèque royale Albert, bruxelle, 2004

- Lahouari addi: Les mutations de la société algérienne, famille et lien social dans l'Algérie contemporaine, éditions la découverte, paris, 1999.

- Reporters sans frontières: Le drame Algérien, un peuple en otage, édition la découverte, paris, 1996, pp: 63-67.

[1]- يمثل عنصر من ورقة عمل قدمت للمشاركة بها في الملتقى الدولي الأول حول الحكم الرشيد واستراتيجيات التغيير في العالم النامي، الجزء الثاني، مطبعة اقرأ، قسنطينة، 2007، وهو عمل مدعم.

[1] Guy rocher: **Introduction a la sociologie générale**, l'action sociale, édition m, paris, 1968.p p: 131-137.

[1] Alain Touraine: **qu'est – ce que le développement?**, Syros, paris, 1989, p: 48

[1] Guy rocher: opct. pp:150 – 155.

[1] Michel bassand et Vincent kaufmann et Dominique joye: **Enjeux de la sociologie urbaine**, première édition, presse polytechniques et universitaires romandes, ch-1015 lausanne, paris, 2001, p: 200.

[1] Vincent Lemieux et Mathieu Ouimet: **l'analyse structurale des réseaux sociaux, méthodes en sciences humaines**, imprimé au Canada, bibliothèque nationale, paris, bibliothèque royale Albert, bruxelle, 2004, p: 89.

[1]- محمد الاصمعي محروس سليم: **الإصلاح التربوي والشراكة المجتمعية المعاصرة من المفاهيم إلى التطبيق**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005، ص: 38.

[1] هبة مال الدين العابدين: **استطلاع رأي المرشحات لعضوية مجلس الشعب لعام 2000 في المشاركة السياسية للمراة**، الطبعة الأول، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث وقياسات الرأي العام، القاهرة، 2005، ص ص: 2.

* مرجع سابق، ص: 3.

[1] العربي فرحاتي: **"تربية المواطنة – الديمقراطية- العولمة اية علاقة؟ المنظومة التربوية الجزائرية نموذجا**، اعمال الملتقى الدولي الثاني حول العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، من تنظيم مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، العدد الأول ديسمبر 2005، ص ص: 43-44.

[1] Reporters sans frontières: **Le drame Algérien, un peuple en otage**, édition la découverte, paris, 1996, pp: 63-67.

عبد الناصر جابي: **"الانتخابات السياسية: بين انقسامية النخبة وقطاعية الدول"**، أعمال الملتقى الوطني حول علم الاجتماع والمجتمع الجزائري، اية علاقات؟، من تنظيم قسم علم الاجتماع، جامعة وهران، ايام: 6/5/4 ماي 2002، طبعة منشورة، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص ص: 262-263.[1]

• كقيمة المساواة مثلا بين الرجل والمرأة في الممارسة السياسية والمشاركة في اتخاذ القرارات المهمة...الخ، حتى ان حق المراة في الانتخاب لم يسمح لها بالحصول عليها في دولة الكويت الا في سنة 2005 وبعد كفاح متواصل، كذلك اشراك فئات الشباب واصحاب المؤهلات العلمية والعلماء والخبراء في مناقشة قرارات السلطة.

[1] Lahouari addi: **Les mutations de la société algérienne, famille et lien social dans l'Algérie contemporaine**, éditions la découverte, paris,1999.

[1] هذا يتح بجلاء عندما نراجع احصائيات الدراسة التي قام بانجازها عبد الناصر جابي، والتي شكلت نسبة ضعيفة لاشراك الشباب في السلطة – بوصفهم رؤساء للمجالس الشعبية – مقارنة مع نسبة مشاركتهم في مرحلة التعددية الحزبية، حيث سجلت الدراسة نسبة 61.93 بالمائة في حزب الجبهة الاسلامية للانقاذ، فقد تمكنت من تنصيب 532 شابا كرئيس مجلس شعبي بلدي على المستوى الوطني، ونسبة 45.45 بالمائة في حزب التجمع الوطني من اجل الثقافة والدمقراطية، ونسبة 33.61 لحزب جبهة التحرير الوطني، ونسبة 32.38 بالمائة للمستقلين، وهكذا تبين لنا قراءة هذه الاحصائيات أن الحركات الاجتماعية المناهضة او المعارضة للسطلة عبرت عن طموحها لتطبيق مبادىء الديمقراطية، وتجسيد فعل المواطنة، بتوسيع رقعة المشاركة لجميع الفئات المجتمع الجزائري – انظر: عبد الناصر

• إشارة إلى تلك الحركات الاجتماعية، وفي مقدمتها جمعية العلماء المسلمين، حيث تضافرت جهودها في سبيل تحقيق اهداف النضال الوطني، ومحاربة الاستعمار الفرنسي بالتاكيد على مقومات ثقافة الامة الجزائرية..

اللغة العربية في البيئة الرقمية

أ. نصر الدين غراف

أستاذ مساعد كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس – سطيف –

ملخص:

لا يختلف اثنان من الباحثين في عصرنا الحاضر المتميز بالانفجار الفكري وسرعة التجديد المعرفي – في ضرورة تعريب التكنولوجيا وتطويعها لخدمة الباحث والمثقف العربي– ومنها المحافظة على اللغة العربية،وتطويرها وفقا لمتطلبات عصر مجتمع المعلومات وحمايتها من التشوهات التي قد تصيبها من جراء عزوف أبنائها عنها طوعا أو قصرا لافتقارها لأدنى مغريات التكنولوجيا الحديثة.

.فأمر لغة الضاد مقلق كثيرا إذا ما قرنا مستوى تواجدها في البيئة الرقمية مع باقي اللغات العالمية الأخرى.

Résume:

Nul ne peut ignorer aujourd'hui en ce siècle caractériser par l'explosion scientifique et la rapidité informationnelle, la nécessite de l'arabisation de la technologie et son adaptations aux besoins et intérêts des chercheurs et intérêts de la des hommes de culture du monde arabe.

De cela la sauvegarde et la promotion de la langue arabe. cette dernière dont la présence demeure toujours inquiétante dans le milieu de la technologie numérique par rapport aux autres langues dans le monde.

تمهيد:

إن التطور السريع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال، والتدفق المستمر للمعلومات في عصر اتسم أهله بالشهية المفرطة لاستهلاك التقنيات الحديثة والتنافس الشديد في اكتساب العلم والمعرفة،قد أدى إلى تغيير المفهوم العام للمجتمع

والوطن واللغة الوطنية. وحل محله ما يعرف بالمجتمع الواحد، "المجتمع الذي يعتمد في تطوره بصوره أساسية علي المعلومات وشبكات الاتصال والحواسيب "أي أنه يعتمد علي ما يسميه البعض" بالتقنية الفكرية "تلك التي تضم سلعا وخدمات جديدة مع التزايد المستمر في القوة العاملة المعلوماتية" (أي تعظيم شأن الفكر والعقل الإنساني بالحواسيب والاتصال والذكاء الاصطناعي[1] **(System Expert)**

تدل الدراسات على أن هناك عشر دول كبرى تستحوذ على 95% من براءات الاختراع المسجلة في الولايات المتحدة وهي تصرف 84% من مجموع ما يصرف على البحث والتطوير في العالم ككل، كما تحصد 91% من عائدات بيع التكنولوجيا غير المجسدة.

مفهوم البيئة الرقمية :

لقد أمسى الاتجاه المستمر والمتدفق نحو الاستخدام الآلي في إنجاز الأنشطة المختلفة للإنسان يبشر بمجتمع يعيش بلا ورق مطبوع أو مخطوط أو بعبارة أخرى يمهد لقيام مفهوم جديد للمجتمعات، وهو المجتمع اللاورقي **(paperless Society)**، أو المجتمع الرقمي **(digitations Society)**.

وفي ظل التطورات السريعة والمتلاحقة في تكنولوجيا المعلومات أصبح الانخراط في المجتمع الرقمي أمرا حتميا، وأن الحديث عن الانفجار المعلوماتي أو المعلومة الرقمية التي أصبحت تفصل الشمال عن الجنوب أو موقع العالم العربي ضمن الشبكة العالمية.

والرقمنة أو التحويل الرقمي **(digitalisation)** هو عملية تحويل البيانات إلى شكل رقمي وذلك لأجل معالجتها بواسطة الحاسب الإلكترون **(computer)**.

وفي سياق نظم المعلومات،عادة ما تشير الرقمنة إلى تحويل النصوص المطبوعة أو الصور (سواء كانت صور فوتوغرافية أو إيضاحات أو خرائط... الخ)

إلى إشارات ثنائية (binary signals) باستخدام نوع ما من أجهزة المسح الضوئي (scanning) التي تسمح بعرض نتيجة ذلك على شاشة الحاسب.

أما في سياق الاتصالات بعيدة المدى، فتشير الرقمنة إلى تحويل الإشارات التناظرية المستمرة (analogue continuos signales) إلى إشارات رقمية ثنائية.

مفهوم اللغة:

تعرف اللغة عند بعض علمائها بأنها وعاء الفكر، فالاهتمام باللغة الوطنية لمجتمع ما هو اهتمام بحياته ذاتها. وعقول المجامع اللغوية في العالم تسهر على حفظ أروقة اللغة التي تمثل أسمى رابطة لدى البشر إذ لا يمكن تصور العالم لو كان أناسه بلا لغة يتكلمون بها؟!

اللغة من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن بقية الحيوانات، لذا اعتني بها من قبل علماء النفس وبصفة خاصة الكيفية التي تكسب بها عند الطفل.

اللغة أداة اتصال مهمة لإشباع الحاجات النفسية وغيرها من الوظائف كالحصول على المعلومات، والتعبير عن عمليات التفكير، والاستدلال عند الفرد، وإصدار الأوامر والتوجيهات، وتحقيق الحاجات الإنسانية، وبالخصوص حاجة الفرد للوجود في جماعة كما تسهم أيضا في إيجاد بنية اجتماعية متجانسة تجمع بينهم اللغة، وتحافظ على تراث الجماعة.[2]

ويجمع علماء اللغة وفقهاؤها على حقيقة لا شك فيها قط، وهي أن اللغة، من حيث هي لغة، كائن حي، يخضع لقانون النمو ولسنة التطور.

التعريف الاصطلاحي :

اللغة نظام صوتي يمتلك سياقا اجتماعيا وثقافيا له دلالاته ورموزه وهو قابل للنمو والتطور يخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التي يمر بها المجتمع.

القارئ الرقمي واللغة العربية :

إن القارئ العربي في عصرنا هذا لم يعد يلي اهتمامه للقراءة الورقية فقط، بل راح يحبذ القراءة من النصوص الالكترونية المنشورة على الوسائط الالكترونية الحديثة كالأقراص المضغوطة والأشرطة المغناطيسية وما يتوفر عبر شبكة الانترنت، وظل الانفجار المعلوماتي والمعرفي الذي تعرفه هذه الشبكة ومجانية الولوج إلى مختلف مصادرها بالإضافة إلى ما توفره شبكة الانترنت من مميزات مثل السرعة والسهولة، والقدرة على تحميل البرامج والنصوص، إلى غير ذلك من المميزات التي لا تتوافر في ظروف القراءة العادية يشتد ارتباط القارئ العربي إليها يوما بعد يوم.

واستمرار الوضع ينبئ بانقراض القارئ الورقي وتحوله إلى قارئ الكتروني فقط أو قارئ رقمي، وبما أنه لا يوجد نشر كثير باللغة العربية على شبكة الانترنيت فسوف ينصرف القارئ العربي حتما بالبحث عن ضالته بما هو منشور باللغات الأخرى، وفي الغالب ما هو منشور على الشبكة باللغة الانجليزية.

وإذا أردنا الحفاظ على لغتنا العربية فعلينا أنْ نعمل على تحويل ثقافتنا المكتوبة باللغة العربية وعلى وجه السرعة إلى ثقافة مكتوبة باللغة الرقمية، لكي نبقي القارئ العربي في حوزة الثقافة العربية ونضمن تطويرها.(3)

. تقهقر اللغات المحلية بسبب ظاهرة العولمة:

قالت دراسة صينية أشرف عليها برنامج الأمم المتحدة للبيئة نشرت مؤخراً إن: (50%) من اللغات المحلية المنتشرة في العالم معرضة للزوال، وتقدر الدراسة عدد اللهجات في العالم بما يتراوح بين (5) و(7) آلاف لهجة بينها (4) إلى (5) آلاف لشعوب أصلية لكن هناك أكثر من (2500) لغة مهددة بالاختفاء فوراً.

وأكد الخبراء (أن 234 لغة أصلية معاصرة اختفت كلياً) وحذروا من أن (90%) من اللغات المحكية في العالم سوف تختفي خلال هذا القرن.. الحادي والعشرين.

اللغة العربية من منظور الحاسوبي:

عند طرح إشكالية اللغة أو تطوير اللغة عبر شبكة الانترنت لا بد من أن نتعدى علوم اللسانيات إلى علم النفس والاجتماع والعلوم المعرفية الأخرى، فهل نمتلك آليات تفعيلها وربطها بعلوم اللغة والحواسيب؟؟ نحن ما زلنا أصلا لم ننه اشكالاتنا اللغوية المتوارثة.. فكيف بمشكلات لغوية عبر الكمبيوتر ستواجهنا..؟!

يقول المختصون إن هناك قائمة صعوبات فنية سنواجهها عند تعاملنا مع هذه الأنظمة الذكية: فمثلا.. كيف يمكن التمييز بين كلمات متماثلة في اللفظ ومختلفة في المعنى مثل (عصا) و(عصى) وكذلك علامات التعجب والاستفهام والمضاف إليه إلى ما ذلك من تعقيدات في اللغة. إنَ استخدام العربية عبر الحواسيب ليست شكلا ومجرد عرض على الشاشة كما هو حاصل الآن، وخاصة أن اللغة العربية تتمتع بخصائص ذاتية في البنية والرسم كما أشرت كمثال بسيط، لذلك لابد من ميادين يجب الولوج إليها مثل: معالجة الوثائق ومعالجة الكلام المنطوق. التحديات اللغوية عبر الحاسوب أو الكمبيوتر التي ستواجهنا لتحقيق إنجاز في مجال تواجد اللغة العربية بقوة وبفنية تقنية لا تعد ولا تحصى، وتزداد تعقيدا والتباسا بسبب تأخرنا حتى في المحاولة الجادة لإيجاد صيغ عملية، وكل دقيقة تمر تزداد الهوّة والإشكالية حدة بيننا وبين العالم. ومن المؤسف القول إن هناك دراسات علمية جادة قام بها قسم تقنيات اللغة بالمعهد الإقليمي للعلوم الإعلامية والاتصالات عن بعد بتونس قبل حوالي عشر سنوات، ولكن التحدي الأكبر في كيفية إخراج هذه البحوث والدراسات من الأدراج المغلقة لتجد طريقها إلى النور..!

إن محاولة إخضاع أي لغة للتحليل بوساطة الحاسوب لا بد وأن يعترضها العديد من الإشكالات والعقبات. وتشابه عقبات عدد من اللغات يعني تشابه طرق حلها . غير أن تحليل اللغة العربية بوساطة الحاسوب يعترضه كثير من العوائق، أكثر من أي لغة أخرى. ومعظم هذه المشاكل متعلقة بالجوانب التي تختلف فيها العربية عن اللغات الأخرى،أي تلك اللغات التي صممت معظم البرامج الحاسوبية أصلاً لتحليلها. وتبقى قاصرة عن التعامل مع الصيغ الصرفية العربية بكفاءة.

هذه الأخيرة تتميز بما يلي :

- عدد حروف اللغة العربية 28 حرفا + أ، إ، آ، ى، ئ، ؤ، ة، ء = 36حرفا، منها 16 حرفا يحتوي على نقطة أو نقطتين أو ثلاثة.

- وعلامات الضبط بالشكل (َ ُ ِ ً ٌ ٍ ّ) وهي تنقسم إلى:

أ. حركات : فتحة + ضمة + كسرة + فتحتين + كسرتين + ضمتين.

ب. الشدة.

وتتميز الشدة بكونها تأتي على الحرف مع إحدى الحركات.

- اختلاف شكل الحرف حسب موقعة من (المقطع (إلا الهمزة المفردة (ء) المقطع هو: مجموعة من الحروف المتصلة، والكلمة قد تتكون من أكثر من مقطع، و•الحرف إما أن يكون:

أ.مستقل. ب.في بداية المقطع.

ج.في وسط المقطع. د.في آخر المقطع.

وتتشكل الحروف فمنها ما يأخذ شكلا ومنها شكلين ومنها ما يأخذ أربعة أشكال:

أ.شكل واحد: (ء) و هي الحرف الوحيد الذي يأخذ شكلا واحدا.

ب. شكلين: و منها الواو مثلاً قد تأخذ الشكل (و (وقد تأخذ الشكل (و) وهي الحروف التي لا توصل بما بعدها.

ج. أربعة أشكال: و منها حرف العين (ع) مثلاً قد تأخذ العين الأشكال: (ع) (عـ) (ـعـ) (ـع). وهي التي توصل بما قبلها وما بعدها[4].

– اللغة العربية أعقد اللغات السامية.

– أغنى هذه اللغات صوتا وصرفا ومعجما، فالمعنى الواحد وضعت له ألفاظ متعددة لتكثير وسائل التفاهم وحتى يجد المتكلم سهولة وعدم توقف أثناء الخطاب فإذا غاب عنه لفظ كان بوسعه أن يأتي بمرادفه.

– تعدد صيغ كتابة الحرف العربي واختلاف تلك الصيغ بحسب موقع الحرف في الكلمة (أول الكلمة، وسطها، آخرها).

– علامات الترقيم، والنقاط التي توضع على الحروف (تقارب صيغها، وتعددها).

– بعض النقط يكون استخدامها اختيارياً.

– وجهة القراءة من اليمين إلى اليسار (عكس الحرف اللاتيني).

– بعض حروف اللغة الإنجليزية لا نظير لها في اللغة العربيّة مثلا:

– حرف الـ "جي" = G وهو النطق المعتاد للقاف في أكثر اللهجات العربيّة العاميّة الموجودة ويعبّر عنه علماء اللغة القدامى بأنّه حرف "بين الجيم، والكاف".

– حرف الـ"P "، وقد تناولته العرب وقد عبَّر العلماء عن هذا الحرف بأنّه: "بين الباء والفاء"، والعرب تستبدله بأحد هذين الحرفين

– الحرف" V " يظهر أنّه بالفاء..

– التوسط اللغوي: ويقصد به أن اللغة العربية تتسم بتوازن في معظم خصائصها اللغوية يضعها في منطقة الوسط ،ويظهر ذلك في التالي:

– اللغة العربية تنحاز نحو الشائع اللغوي وتكره الشاذ والشارد.

- ليست أبجدية الكتابة العربية فونيمية صرفة كالأسبانية والفنلندية حيث يناظر كل حرف فونيما (صوتا (واحدا ،كما أنها ليست مقطعية كاليابانية حيث رموز الأبجدية عبارة عن مقاطع يتكون كل منها من صامت يتبعه حركة صائت مثل "ما" "كي" فو.

- بالنسبة لحالات الإعراب تمثل العربية (ولها 3 حالات للإعراب) موضعا وسطا بين قصور الحالات الإعرابية كما في الإنجليزية وكثرتها النسبية كما في الروسية (6 حالات إعراب. وبالنسبة لترتيب الكلمات داخل الجمل يجمع نحو العربية بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية.

- وبالنسبة لاستخدام الأسماء الموصولة (الذي، اللتين، (... تصل العربية المعرف ولاتصل النكرة، بينما تصل اللغات الجرمانية كالإنجليزية المعرفة والنكرة، في حين تشرد الصينية فتسقط ظاهرة ((الصلة)) تماما.

- تطابق العربية بين الفعل والفاعل وهي في ذلك وسط بين الإنجليزية الخالية من هذا التطابق – باستثناء حالة الفعل المضارع مع الفاعل المفرد الغائب،واللغات التي تطابق بين الفعل وفاعله ومفعوله كما في لغة أهل جورجيا.

اللغة العربية والشبكة العنكبوتية العالمية (الانترنيت):

إن اللغة غير المستخدمة على شبكة الانترنت، والتي لا تساير التنافس الجاصل بين لغات العالم المتطور من أجل التموقع بين الكتابات الالكترونية معرضة للتلاشي والانقراض، والحقائق تشير إلى أنه من بين ستة آلاف لغة في العالم يوجد منها على شبكة الانترنت نحو 500 لغة فقط، ومعظمها ذو وجود ضعيف للغاية، وتكشف تقارير اليونسكو حقائق مفزعة، ففي تقريرها الصادر مؤخرا عن الوضع العالمي للغات البشرية ما يشير إلى ما يلي:

- عدد المواقع عام 2003

مارس	39.174.349
ماي	40.444.776
جوان	42.298.371

- اللغات المستخدمة عبر شبكة الإنترنت

الدولة	النسبة
الإنجليزية	%82.3
الألمانية	%4
اليابانية	%1.6
الفرنسية	%1.5
الإسبانية	%1.1

ومعطيات الجدول تبين بوضوح مدى تأخر المنطقة العربية عن ركوب قطار التكنولوجيا الرقمية حيث تشير الإحصاءات أن نسبة مواطني العالم العربي الذين يستخدمون شبكة الإنترنت لا تتعد 1% فما بالك عن النسبة التي تحتلها اللغة العربية، على هذه الشبكة ولم تتعد الصفر بعد.

هذا لا يجعلنا نتنكر للمجهودات الجبارة التي تبذلها بعض البلدان العربية كالإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية وقطر والبحرين وجمهورية مصر العربية والجمهورية التونسية ،والتي تمثل حصتها النصيب الأكبر من إجمالي تطبيقات البيئة الرقمية في الوطن العربي.

ـ يستخدم الإنترنت في العالم نصف مليار شخص. "دراسة أجرتها مؤسسة نيلسن الأمريكية لبحوث الإنترنت وصدرت في مارس 2003م".

ـ 34% من سكان العالم يمثلون 75% من مجموع مستخدمي الإنترنت، وهذه الـ 34% هي بالتحديد دول أمريكا الشمالية بوز / ألن / هاملتون "دراسة قامت بها شركة بوز/ ألن/ هاملتون **Hamilton/Allen/Booz**".

لا يوجد في العالم العربي سوى 18 جهاز حاسب لكل ألف فرد قياسًا إلى متوسط المعدل العالمي الذي يصل إلى نسبة 78.3 لكل فرد. "تقرير التنمية البشرية العربية الأول الذي أعده مجموعة من الباحثين العرب بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية عام 2002م".

ـ لا تتوافر خدمة الإنترنت إلا لحوالي 1.6% من مجموع الكثافة السكانية العربية. "تقرير التنمية البشرية العربية الأول الذي أعده مجموعة من الباحثين العرب بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية عام 2002م".

ـ فيما يكون العرب 5% من سكان العالم،فإنهم لا يتجاوزون كونهم 0.5% من مستخدمي الإنترنت في العالم. "تقرير التنمية البشرية العربية الأول الذي أعده مجموعة من الباحثين العرب بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للتنمية عام 2003م".

- 30% من مستخدمي الإنترنت في العالم العربي يستخدمون الإنترنت في الدردشة [Chat]، بينما نصيب البحث العلمي لا يتجاوز الـ 3% من هؤلاء المستخدمين. "دراسة أجرتها مجلة إنترنت العالم العربي في شهر فبراير 2000م".(1)

– كما تدل المؤشرات على أن عشر دول كبرى تستحوذ على 95% من براءات الاختراع المسجلة في الولايات المتحدة وهي تصرف 84% من مجموع ما يصرف على البحث والتطوير في العالم ككل، كما تحصد 91% من عائدات بيع التكنولوجيا غير المجسدة.

أما إذا تطرقنا إلى محاولات الدول العربية لنقل التكنولوجيا فهذه العملية تتطلب جهودا موحدة وإمكانات و مؤهلات علمية معتبرة ذلك لان هناك طرقا وسياسات متغيرة وهي أساسية تحدد طبيعة التكنولوجيا المنقولة وأشكال النقل وطرقه، حيث يعمد المصدرون إلى تفادي نمط ما يسمى بالنقل مع إطلاق اليد، وتحبيذ "النقل" من خلال الاستثمار المباشر. وهذا يقلل من فرص العالم النامي في اكتساب التكنولوجيا حقيقة، كما يقلل من جدوى وعائدات نقل وسائل وفعاليات الإنتاج (المصانع).

والدول العربية بدأت تتجه مؤخراً نحو تبني سياسات واستراتيجيات للعلم والتكنولوجيا، وهي اليوم أكثر اهتماماً بدور التكنولوجيا في حل مشاكلها الأساسية مع بداية القرن 21 مثل، مما استدعاها إلى التفكير في إجراء تغيرات في منظومة العلم والتقنية العربية بمركباتها التعليمية والبحثية ونقل التكنولوجيا والخدمات والإعلام بهدف الانتقال بها إلى نظام وطني للابتكار القادر على استيعاب التكنولوجيا ومن ثم توليدها عربياً. ونذكر على سبيل المثال لا الحصر أهم المحاولات العربية:

<u>-حل مشكلة المواقع العربية :</u>

في البداية كانت مشكلة المواقع العربية أنها لا تعرض بشكل جيد على المتصفحات.

لقد كانت تبدو عبارات غير مفهومة وعلامات استفهام ومربعات غامضة.الأمر أقلق الكثير من محبي التصفح بلغة الضاد.

وكشف عن أن كل المواقع التي تدعي أنها تملك محرك بحث عربيا على الانترنت، ليست بمحرك بحث،وإنما أدلة بحث وأغلبها يعمل في مجال البحث في الأخبار، داعياً إلى ضرورة أن يأخذ المشرع العربي في حسبانه تجريم الاستخدام الخاطئ وغير الشرعي لمحركات البحث،بمعنى أن بعض المحركات يمكن أن تبث نتائج ليست من واقع البحث عبر الموقع، وإنما تقوم بإظهار نتائج بعض المؤسسات في المقدمة مقابل مبالغ مالية، وهذا لا يعبر عن شفافية المعلومات التي تظهر أمام الباحث.

وأضاف عبد الهادي أن عدد محركات البحث على مستوى العالم يتراوح مابين ألف إلى 5 آلاف محرك،بينها ما بين 10 إلى 20 محركا هي الأكثر انتشاراً على مستوى العالم، محذراً من انفراد الغرب بهذه التقنية نشر المصطلح الموحد في الوطن العربي والتركيز على الترجمة العلمية وتعميمها على الجامعات والمدارس والمعاهد العليا بتوسيع مجال اللغات لتضاف إلى اللغة الانجليزية اللغات الفرنسية والاسبانية والألمانية.[5]

الإمكانات التكنولوجية الجزائرية:

تغطي شبكة الاتصالات في الجزائر مجمل التراب الوطني بفضل شبكة من

* 15000 كلم من خطوط من الألياف البصرية.
* 22000 كلم من الخطوط الهرتيزية.
* 50 محطة أرضية و100 نظام ريفي.

* تملك الجزائر شبكة لإرسال المعطيات الجملة **(DZPAC)** التي بدأ استغلالها منذ سنة 1992 ووصلت إلى 4500 ربط في سنة 2000.

* تملك وزارة الإعلام والاتصال لاحتياجاتها الخاصة شبكة أخرى لإرسال المعطيات بالجملة **(MEGAPAC)**. بالإضافة إلى الشبكة المؤسساتية الخاصة بالصكوك البريدية.

* زيادة على الأوعية الوطنية، تملك الجزائر أوعية دولية مشتركة، كخطوط الألياف البصرية مع المغرب،ليبيا وتونس والخطوط البحرية مع رنسا، أسبانيا وايطاليا.

* يصل عدد مقاهي الانترنت في الجزائر إلى أكثر من 5000 مقهى في نهاية العام 2004.

:معوقات انتشار التكنولوجية في الجزائر

– نسبة ضئيلة من العائلات تملك الكمبيوتر الشخصي.

– الثمن الباهظ للكمبيوتر بالمقارنة مع الدخل المتوسط للأشخاص.

– غياب مصالح عامة تقدم خدمات للحصول على معلومات متخصصة.

– اقل من 20 موزعي خدمات الانترنيت عمليين ضمن أكثر من 95 موزعا معتمدا.(6)

– الاحتكار الواقعي لتكنولوجيات المعلومات من قبل قطاع الاتصالات.

– إضافة إلى هذا وإلى بعض العوامل المادية الأخرى، يجب الإشارة إلى العجز الثقافي في مجال استعمال التكنولوجيات والمعلومات في النشاطات المهنية وحتى المتعلقة بالحياة الخاصة للأفراد.

وقد وجد هذا العلم الجديد طريقه إلى الجامعات اللبنانية من خلال إدخاله من ضمن اختصاصات فرع اللغة والتواصل في كلية الآداب في الجامعة اللبنانية.

خـــاتمـــة:

أحدثت تكنولوجيا المعلومات تغييرات كبيرة في كل نواحي الحياة وأمام العرب اليوم تحدي كبير في الاستفادة منها من أجل تحقيق نهضة عربية شاملة تتيح لهم اللحاق بركب الحضارة ولعب دور فاعل في تطويرها ولا يتسنى ذلك إلا إذا نجحنا في توطين التكنولوجيا الرقمية والتي تتطلب المرور بما يلي:

1)- توليد التكنولوجيا

2)- توطين التكنولوجيا

أما توليد التكنولوجيا فيتم من خلال البحث والتطوير وتدل المؤشرات على أن عشر دول كبرى تستحوذ على 95% من براءات الاختراع المسجلة في الولايات المتحدة وهي تصرف 84% من مجموع ما يصرف على البحث والتطوير في العالم ككل، كما تحصد 91% من عائدات بيع التكنولوجيا غير المجسدة. ومن التغيرات في هذا المقام بزوغ بعض الدول النامية كمنابع لتوليد التكنولوجيا مثل كوريا وتايوان وجنوب أفريقيا والمكسيك والبرازيل والأرجنتين وفنزويلا وغيرها.

أما نقل التكنولوجيا فيشهد تغيرات أساسية في طبيعة التكنولوجيا المنقولة وفي أنماط النقل وطرقه، حيث يتجه المصدرون إلى الإقلال من نمط النقل مع إطلاق اليد، والتوجه نحو "النقل" من خلال الاستثمار المباشر. وهذه الأنماط من النقل تقلل من فرص العالم النامي في اكتساب التكنولوجيا حقيقة، كما تقلل من جدوى وعائدات نقل وسائل وفعاليات الإنتاج (المصانع).

إن الدول العربية تتجه مؤخراً نحو تبني سياسات واستراتيجيات للعلم والتكنولوجيا، وهي تشعر أكثر من السابق أنها لم تعط موضوع اكتساب التكنولوجيا حقه، وهي الآن أكثر اهتماماً بدور التكنولوجيا في حل مشاكلها الأساسية مع بداية القرن 21 مثل تنويع الاقتصاد الوطني، ورفع الإنتاجية والقدرة التنافسية، ومسائل الطاقة والمياه، ومسائل البطالة في صفوف الشباب وتأمين فرص العمل الحقيقية لهم، ومسائل الامتلاك الحقيقي لوسائل ومعارف الدفاع والأمن. كما يستدعي هذا إجراء تغيرات في منظومة العلم والتقنية العربية بمركباتها التعليمية والبحثية ونقل

التكنولوجيا والخدمات والإعلام بهدف الانتقال بها إلى نظام وطني للابتكار قادر على استيعاب التكنولوجيا ومن ثم توليدها عربياً.

حصل التعاون الجدي في ما يلي:

* تحويل المعرفة والمهارات في مجالات الاختصاص والجدارة.

* تطوير شبكات معلومات واتصال.

* الاستثمار في تكوين الكفاءات بمختلف المستويات.

* الإصرار على إدماج تكنولوجيات المعلومات والاتصال في مجال التربية والتعليم.

* تشجيع وتمويل ودعم المشاريع الرائدة (المكتبة الافتراضية، النشر الالكتروني، الشبكات المتخصصة...).

* ضرورة إدراج تخصص (الألسنية المعلوماتية والمعلوماتية اللغوية):

وهي علم متخصص في دراسة ومعالجة اللغات بشكل تطبيقي لخلق برامج وأنظمة معلوماتية "ذكية" يكون دورها مساعدة مستخدم الحاسوب (باحثين، إعلاميين، مترجمين، طلاب، الخ...) على حل بعض الأمور المتعلقة باللغة وبالمعلومات الرقمية بشكل عام كالترجمة الآلية، والتفتيش الذكي عن المعلومات، والخلاصة الآلية وكل ما يختص بالكلام المنطوق والمكتوب حتى أنها من الممكن أن تساهم في المساعدة على تحسين وتطوير اللغات للمعاقين بصريا،وسمعيا ونُطقاً... (7)

فالتحديات التي تواجها اللغة العربية كثيرة وأخطرها الأمية الأبجدية، والتي أخفقت كل المحاولات لمحوها بسبب تزايد معدلات الفقر مما أدى ويؤدي إلى تسرب آلاف مؤلفة من التلاميذ في سن مبكرة جدا، والإحصاءات تشير إلى أن نسبة

الأمية الأبجدية في تصاعد حيث وصلت عام 1995 إلى حوالي 60% ووصلت عام 1997 إلى 65% كنتيجة لتزايد الفقر وفي عام 2002 ارتفعت إلى 79% .. ولنا أن تتخيل المستقبل القادم لمستخدمي اللغة العربية الفصحى.؟

"واللغة العربية الآن تحتضر في كل المناطق الناطقة بها كوسيط لكل المعاملات التجارية، المراكز التجارية، التجارة الإلكترونية، كتابة اللوحات الإعلانية واللافتات، كثافة العمالة الوافدة الآسيوية في منطقة شبه الجزيرة العربية، ربط الوظيفة في سوق العمل بإجادة اللغة الإنجليزية ولا يتم الاكتراث إطلاقا باللغة العربية. " (8)

في الجانب الآخر ثمة خلط وخطأ كبير وقع به العرب المسلمون أدى بهم إلى الاسترخاء والثقة بالمعجزة والمجهول في تفسير الآية الكريمة ((إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون)). *

قائمة المراجع :

1. محمد محمود مكاوي .البيئة الرقمية بين سلبيات الواقع وآمال المستقبل
Sections&op=php?name.modules/magazine/sa.gov.informatics://http
86=viewarticle&artid=

2. شبكة النبأ المعلوماتية. أهمية اللغة عند الإنسان ومشكلاتها
htm.index/org.annabaa.www://http

3. صالح القاسم . العربية في عصر القارئ الرقمي...
&select121745=php?news_id.pages/com.alrai.www://http=المكتبات

4. دور الإنترنت في البحث العلمي.
649=asp?IDnews.one_news/KASHAF/cc.islammemo.www://http

5. زين عبد الهادي . عشر ملايين دولار تكلفة إنشاء محرك بحث عربي عملاق على الانترنت) menareport.www

6. محمد الدعمة. مؤتمر التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغات والمصطلح الموحد 360=?id_article3php.article/ma.net.abhatoo.doc://http

7. سعد بن هادي القحطاني. تحليل اللغة العربية بوساطة الحاسوب. مركز اللغة الإنجليزية – معهد الإدارة/ الرياض.

8. بريهان قمق. اللغة العربية عبر الانترنت
3289=0AI&AI=php?rd.index/com.arabrenewal.www://http

9. غسان مراد. الألسنية المعلوماتية: تطوير اللغة في عصر التقنيات الحديثة. جريدة السفير (لبنان 8 حزيران «يونيو» 2004)

* سورة الحجر الآية: (09).

SOMMAIRE

Les représentations sociales: illusion du savoir et gouvernance de la conduite des individus en société 05
Dr. CHORFI Mohamed Seghir

La violence comme carence de l'autorité Démocratique Familiale et Institutionnelle 23
Dr AMARDJIA Naceredine

Raising Teachers' Awareness about the Teaching of Writing through the Process Approach 33
Dr KESKES Saïd
Ms. BENABDALLAH Lina, Fulbright Scholar

Description spatiale en arabe algérien et en Français langue étrangère 57
Mme REGGAD Fouzia

Towards Enhanced Second Language Reading Comprehension Assessment: Qualitative And Quantitative Methods 77
Mme MEBARKI Zahia

Les représentations sociales: illusion du savoir et gouvernance de la conduite des individus en société

Dr Chorfi Mohamed Seghir
Université Ferhat Abbas Sétif Algérie

Résumé :

La notion de représentation est très ancienne. La philosophie l'a utilisée surtout à des fins épistémologiques. Cependant pour cerner cette représentation, Piaget pose deux problèmes majeurs. Pour la psychologie cognitive, il y a deux sens du vocable représentation. L'un concerne le processus « interprétation », l'autre s'applique au produit de ce processus. La psychologie sociale est le domaine par excellence de l'analyse des représentations collectives. Enfin la représentation sociale est une construction d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances.

ملخص:

تعد مقولة التصور من أقدم المقولات. إذ استخدمته الفلسفة، خاصة لغايات إبستيمولوجية. هذا، ويطرح العالم بياجي؟ إشكاليتين أساسيتين تعظيما لهذه التصورات، أما فيما يخص علم النفس المعرفي؟ فهناك معنيان لكلمة التصورات. أحدهما يمس سيرورة "التأويل" والآخر يطبق في إنتاج هذه السيرورة. أما علم النفس الاجتماعي فيعتبر ميدان تحليل التصورات الاجتماعية بامتياز. وعلى الجملة فإن التصورات الاجتماعية هي تشييد اجتماعي لمعرفة عادية ناجمة عن قيم ومعتقدات مجتمع.

«Comprendre le monde qui nous entoure, c'est le percevoir à l'aide de représentations mentales et sociales. Celles-ci constituent un concept Central permettant d'interpréter les mécanismes de l'intelligence, des Idéologies et des mentalités. »

Jean-Claude Ruano- Borbalan, 1993

La notion de représentation est très ancienne. La philosophie l'a utilisée surtout à des fins épistémologiques (recherche des moyens et des conditions de la connaissance). Selon Emmanuel Kant (1724-1804), «les objets de notre connaissance ne sont que des représentations et la connaissance de la réalité ultime est impossible. Nos connaissances sont le produit de «catégories mentales »: l'espace tridimensionnel, l'existence d'un déroulement linéaire du temps, la logique formelle. Ces catégories ne correspondent pas forcément à la structuration ou à l'énonciation de la réalité elle-même ». (J-C Ruano-Borbalan, 1993)

Pour Kant il s'agit, comme l'explique Bor balan, d'analyser les conditions de la connaissance qui sont des cadres mentaux dont nous sommes prisonniers et que pour «connaître » il faut prendre en considération «le couple » objet étudié/sujet étudiant dans toute l'étendue de sa dimension.

En psychologie génétique (psychologie de développement intellectuel), Jean Piaget (1996-1980) publie en 1946, «la formation du symbole chez l'enfant, imitation, jeu et rêve, image et représentations », livre dans lequel la capacité de représentation est présentée comme un processus d'imitation et d'utilisation d'images mentales. L'enfant acquiert vers 18 mois la capacité de symbolisation s'exprimant dans le jeu, grâce au processus d'imitation/assimilation. Ainsi selon cet auteur, la représentation est:

« Un système de règles au moyen desquelles un organisme conserve les caractéristiques de son environnement. Il s'agit d'une conception large pour laquelle tout processus cognitif relève des représentations dès la naissance.» Piaget (voir SH n°2: psychologie de l'enfant).

Elle est de ce fait le représentant mental de l'objet qu'elle restitue symboliquement. C'est cet aspect de l'activité mentale du sujet, sa créativité, son autonomie, etc., que relève Piaget dans sa théorie du constructivisme progressif et du développement cognitif.

Cependant, pour cerner cette représentation, Piaget pose deux problèmes majeurs:

1/ Le premier est lié à la notion de réalité. Quelle est la modalité de la pensée enfantine? Sa pensée est-elle teintée de réalité? En d'autres termes, est ce qu'il sépare entre son monde réel de son monde interne, subjectif?

2/ Le deuxième concerne la notion de causalité enfantine. Comment l'enfant explique-t-il les phénomènes du monde extérieur?

Si les représentations sont difficiles à cerner, Piaget, pour y arriver, propose une technique spéciale, particulière. Il déconseille la méthode de tests qui sont, selon lui, incapables de permettre une analyse exhaustive. « Le test est inutile à de nombreux point de vue…Il risque de passer à côté des questions essentielles, des intérêts spontanés des demandes primitives»

Quelle est donc la méthode préconisée par Piaget pour étudier les représentations chez l'enfant ?

Il propose sa méthode clinique, avec comme outil essentiel, l'observation directe. Elle permettrait t'étudier des questions spontanées de l'enfant. Elle arriverait à cerner les intérêts des enfants à différents âges et les problèmes qu'ils se posent.

Cependant cette méthode renferme aussi quelques inconvénients du type: incapacité de discerner le réel du fictif, le jeu de la croyance chez l'enfant.

C'est pour cela qu'il s'est avisé de proposer une autre méthode beaucoup plus à même d'étudier efficacement la représentation. Cette méthode, dit-il,

réunit les ressources du test et de l'observation pure: c'est l'examen clinique. Il faut se poser la question suivante: l'enfant distingue-t-il la réalité extérieure de son moi? Si la logique de l'enfant n'atteint pas la rigueur, ni l'objectivité, c'est à cause d'un égocentrisme inné qui contrecarre sa socialisation.

Mais c'est quoi cette socialisation apparemment très importante dans la théorie piagétienne? Elle est déterminée par la dynamique des rapports qu'entretient un enfant avec «les choses.

Comment l'enfant peut-il se détacher de son moi pour construire une représentation «objective» de la réalité?

Pour y arriver Piaget distingue trois étapes ou stades:

1/ Le premier contient un élément purement spontané. L'enfant croit que l'on «pense» avec la bouche. La pensée est identique à la voix. La pensée est confondue avec les choses physiques. Les mots font parti des choses.

2/ Le deuxième est marqué par l'intervention de l'adulte. L'enfant «apprend» que l'on pense avec la «tête». Elle est une voix dans la tête.

3/ Le troisième est marqué par la dématérialisation de la pensée. Elle se dégage de la notion de matière physique.

Ainsi selon Piaget, la représentation est un mécanisme très important qu'utilise l'enfant au cours de son développement cognitif. Il lui permet d'interpréter les «événements» du milieu extérieur à partir de ses actions et de ses expériences antérieures. Elle est aussi instrument de communication, d'échange et de socialisation.

Piaget situe son origine dans la continuité du développement sensori-moteur dont la fonction principale est d'établir des relations avec le monde extérieur. Elle est donc la résultante de l'intériorisation des schèmes sensori-moteurs. Apparaît dans ce contexte l'imitation qui est le moyen essentiel qui permet le passage du sensori-moteur au symbolique.

L'image mentale constituée par la représentation prend naissance dans ce que Piaget nomme «l'imitation différée».

La représentation conçue par Piaget est un processus indépendant de toute influence du milieu (c'est l'essentiel même de sa théorie du constructivisme qui donne la primauté au sujet par rapport à l'environnement). L'aspect social de la représentation ne se construit que très tardivement, c'est ce qui lui a valu de nombreuses critiques, notamment celles de Vygotsky et Bruner qui «affirment» que le processus cognitif de la représentation est lié à l'appréhension culturelle des objets et valeurs inhérentes au fonctionnement social.

Pour Wallon, la représentation est un processus de médiation entre le sujet et Elle résout les contradictions qui caractérisent les relations de **l'enfant** avec son milieu. Contrairement à Piaget, Wallon accorde une importance capitale au rôle de l'affectivité dans le développement cognitif. Il relève les liens qui existent entre la personnalité de l'enfant et qui prennent racine dans les émctions et les impulsions motrices et le développement intellectuel.

Pour lui, la représentation prend naissance avec l'imitation et s'achève avec le langage. Elle ne fait pas qu'utiliser la frontière symbolique du langage, elle est un certain niveau du langage et de la fonction symbolique.

La psychologie cognitive distingue deux sens du vocable représentation. L'un concerne le processus (interprétation), l'autre s'applique au produit de ce processus (connaissance ou croyance. De plus il existe plusieurs formes de représentations:

« Les images mentales, les concepts et les représentations liées à l'action. Les images mentales rendent compte des éléments caractéristiques de la perception visuelle: la forme, la couleur et la taille des objets ainsi que leur orientation dans l'espace. Les représentations conceptuelles sont très liées au langage. Des termes aussi divers que politique, communication, Dieu, tristesse, relèvent de cette approche, même s'il est également possible de se faire une représentation imagée de ces mots. Les représentations liées à l'action concernent le savoir que nous avons au sujet de la manière de mener une activité. Ceci s'applique à des données aussi diverses qu'une recette de cuisine, les règles de la belote ou encore la manière de conduire une expérimentation

scientifique. Ce savoir se rapporte à des actions que **nous** sommes amenés à réaliser ou non. » Denis. M, Richard. J.F, Ghiglione. R, Bruner. J.S.

La Psychologie sociale est le domaine par excellence de l'analyse des représentations collectives ou sociales que nous tenterons de décrire ci-après.

A) Concepts et notions des représentations sociales en science humaine

«Les représentations sociales décrivent, expliquent et prescrivent. Elles fournissent un mode d'emploi pour interpréter la réalité, maîtriser notre environnement et nous conduire en société.» Denise Jodelet, 1993.

Durkheim fût le premier à découvrir qu'un groupe était plus que la somme de ses membres. Le fait de l'association donne naissance à des phénomènes qui, ne dérivant pas directement de la nature des éléments associés, ont une indépendance partielle. Ainsi ce même groupe en tant que fait devient pour Durkheim le sujet collectif de représentations et de comportements.

Les actions, les attitudes, comportements, représentations communs au groupe social, n'ont leur source dans aucune conscience individuelle et se retrouvent dans toutes. C'est ce que Durkheim appelle conscience collective qui n'est autre qu'une représentation dont le groupe est un écho.

Dans cette perspective, S. Moscovici (1972-1976-1984) s'appuie sur trois critères; celui de «l'extension», celui du «mode de production» et celui de la «fonction» pour définir ce qu'est une représentation sociale.

Pour cet auteur, une représentation est sociale quand: «elle est partagée par un groupe d'individus, quand elle est produite et engendrée collectivement et quand sa fonction est de contribuer aux processus formateurs et aux processus d'orientation des communications et des comportements sociaux.»

En effet, Moscovici a été le premier à s'intéresser au concept, mis en évidence dans son ouvrage «la psychanalyse, son image et son public (61-76. Pour lui les représentations sociales sont «des systèmes cognitifs qui ont une logique et un langage particulier...des théories sui generis, destinées à la découverte du réel et de son ordination...Les représentations sociales

constituent une organisation psychologique, une forme de connaissance particulière à notre société, et irréductible à aucune autre...Elles sont le produit des comportements, ce sont des théories, des sciences collectives destinées à l'interprétation et au façonnement du réel...Les représentations sociales ont cinq propriétés ou caractères fondamentaux:

1/ Elles sont toujours représentations d'un objet,
2/ Elles ont un caractère imageant et la propriété de rendre interchangeable le sensible et l'idée, le percept et le concept,
3/ Elles ont un caractère symbolique et signifiant,
4/ Elles ont un caractère constructif,
5/ Elles ont un caractère autonome et créatif.»

Toute représentation sociale est donc représentation de quelque chose ou de quelqu'un.

«Elle n'est le double du réel, ni le double de l'idéal, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur relation.» (Jodelet, 1984)

L'élaboration de cette représentation sociale se caractérise par deux processus qui sont «l'objectivation» et «l'ancrage». Ces deux processus montrent l'interdépendance entre l'activité psychologique et les conditions sociales dans lesquelles elle s'exerce. «Ils éclairent une propriété importante du savoir: l'intégration de la nouveauté qui apparaît comme une fonction de base de la représentation sociale.» (Jodelet, 1984)

Le premier processus est défini par Moscovici comme une opération imageante et structurante. Quant au second, il permet l'intégration cognitive de l'objet représenté dans le système de pensée préexistant et les transformations qui en découlent, de part et d'autre. Ainsi dans «l'objectivation», il s'agit de la constitution formelle d'une connaissance et dans «l'ancrage», de son insertion organique dans une pensée constituée.

Par ailleurs, si la représentation a bien une fonction essentielle dans les rapports et les relations qu'entretiennent des sujets sociaux entre eux, elle a aussi une fonction non moins importante dans les rapports

qu'entretient le sujet avec lui-même: étant donné la complexité de la vie, le sujet a besoin de se donner une image de sa personne relativement satisfaisante pour s'accepter comme tel, sans pour cela qu'il soit censé avoir résolu les difficultés qu'il rencontre dans sa pratique sociale.

La technique classique qui consiste à obtenir la représentation propre est celle de l'auto portait où il s'agit de parler de l'image de soi dans une situation donnée en réponse à une batterie de questions.

Certains auteurs pensent que cette approche est assez limitée, dans la mesure où elle ne permet pas de rendre compte des différents niveaux de l'image de soi car, de par son principe même, elle s'adresse d'abord **au** niveau le plus conscient alors que l'étude des manifestations inconscientes est aussi importante.

Pour notre part, nous estimons que quel que soit le type d'opinion sollicitée, le sujet répond toujours par une construction consciente ; il s'agit pour lui de se décrire tel qu'il se voit et tel qu'il pense être.

A propos de l'image obtenue à travers la représentation de soi, (Perron, 1971) souligne les décalages qui peuvent exister entre «l'auto portrait» fait par le sujet pour quelqu'un et à sa demande et «l'opinion qu'en son for intérieur» un individu se fait de lui-même. Il fait une distinction très nette entre le premier cas où il s'agit tout simplement du «moi déclaré» et le deuxième où il s'agit de «représentation de soi.»

Si nous tenons compte de l'auto portrait, nous serons tentés de condamner cette technique dans la mesure où tout un ensemble de distorsions conscientes ou inconscientes interviennent pour donner une image de soi à un autrui perçu comme juge potentiel de cette image.

Aussi en réponse à cette critique, des auteurs tels (Gilly, La cour, Meyer, 1971- 1972) pensent que d'un côté il n'est pas évident que ces décalages correspondent particulièrement à un souci de donner une bonne image de soi; car il existe des situations où le sujet est obligé de déclarer et/ou de faire le contraire.

Par ailleurs, faire une distinction très nette entre le «moi perçu» et le «moi déclaré» nous pousse à penser qu'il existe au niveau des représentations

relatives à l'image propre une image intime privilégiée ayant seul statut de représentation propre du fait même de sa sincérité et de sa permanence.

Ainsi si les conditions de situation et les raisons qui poussent le sujet à donner une image de lui influent grandement et à chaque fois sur son auto portrait c'est parce qu'il est destiné à un tiers qui en fait la demande.

1. Le domaine des représentations sociales au carrefour des concepts et Notions en science humaine

Les représentations sociales, comme le précise (Moscovici, 1972) dans son ouvrage: «Introduction à la psychologie sociale» sont:

«Des entités presque tangibles, elles circulent, se croisent et se cristallisent sans cesse à travers une parole, un geste, une rencontre dans notre univers quotidien».

C'est dans cette large acception que seront entendues les représentations sociales qui décrivent, expliquent et prescrivent la visée pratique d'organisation et de maîtrise de notre environnement. Elles nous fournissent comme le précise (Jodelet, 1972) «un mode d'emploi pour interpréter la réalité, maîtriser notre environnement et nous conduire en société.

«On comprend donc à partir de cette définition la position de C.Herzlich qui lie les concepts d'opinion et d'attitude à celui de représentation sociale, car selon elle, l'opinion constitue une réponse manifeste verbalisée, donc observable et susceptible de mesure (...) tout comme l'attitude qui est envisagée comme réponse anticipée, préparation directe à l'action. La représentation sociale est un processus de construction du réel qui agit simultanément sur le stimulus et la réponse».

La plupart des rapports sociaux qu'entretiennent les sujets entre eux sont, dans cet ordre d'idée, très imprégnés par les représentations qui «prédéterminent les attitudes de ce qu'un homme aimera ou détestera, de ce qu'il fera ou dira dans telle ou telle circonstance particulière».

Et il ajoute; «les représentations constituent le sous bassement des attitudes fournissant des indices fiables sur l'intérêt que peut accorder un

homme à telle ou telle situation sociale, car l'intérêt relève davantage des sentiments que de la raison (...) Les intérêts donnent du prix à la vie, tandis que l'absence d'intérêt peut rendre l'existence stérile et désespérée».

2. La représentation sociale au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie:

Selon Moscovici, le concept de représentation sociale se situe au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie. L'approche sociologique se trouve très largement dominé par le déterminisme Durkheimien, dont la représentation sociale constitue une prédominance de l'aspect social, condition de toute pensée organisée, sur l'aspect individuel qui doit se soumettre au fonctionnement collectif de la vie sociale. «Un homme qui ne penserait pas par concepts ne serait pas un homme; car ce ne serait pas un être social, réduit aux seuls percepts individuels, il serait indistinct et animal». Durkheim (1898)

Inversement il ajoute; «penser conceptuellement, ce n'est pas simplement isoler et grouper ensemble des caractères communs à un certain nombre d'objets, c'est subsumer le variable sous le permanent, l'individu sous le social».

«Soixante ans après Durkheim, le concept de représentation collective devient le départ de la recherche sur les représentations sociales avec l'ouvrage de Serge Moscovici; La psychanalyse, son image et son public (1961. Son propos était de montrer comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent. Comme objet de cette première recherche, Moscovici choisit la psychanalyse, théorie nouvelle concernant le comportement humain qui avait largement pénétré la société française de l'après guerre et dont on devait pouvoir relever des traces dans la vie quotidienne. Issue de l'idée de la réalité qui est celle de son auteur, une nouvelle théorie scientifique

devient elle-même, dès qu'elle est exposée, une composante de la réalité et par la même, ainsi que le souligne Moscovici, un légitime objet d'intérêt pour la psychologie sociale; une fois diffusée, elle se transforme en une représentation sociale autonome pouvant ne plus avoir beaucoup – voire plus du tout – de ressemblance avec la théorie originale. Des penseurs qui ont marqué le XX siècle, beaucoup, tels que Darwin, Freud, Marx et Einstein, avaient conscience du caractère révolutionnaire de leurs idées avant qu'ils ne les fassent connaître. Prenons l'exemple de Darwin: son voyage sur le Beagle lui a permis de rassembler le matériel qui l'amènera à réviser les idées en vigueur – essentiellement religieuses – sur les origines de l'homme. Vu les implications de sa théorie, il était clair qu'une fois ses découvertes publiées le monde ne pouvait plus être le même qu'avant. Aussi Darwin hésita-t-il longtemps, accumulant les éléments à l'appui de ses thèses, et lorsque finalement il se décida à publier, le poids des preuves était tel qu'en dépit de sa nature explosive, sa théorie fût rapidement admise, en tout cas dans le milieu scientifique. Dans la psychanalyse, son image et son public, Moscovici rappelle que Freud, débarquant à New York au tournant du siècle, aurait déclaré à Jung: «ils ne se doutent pas que nous leur apportant la peste.» Freud, comme Darwin, savait quels bouleversements culturels entraîneraient ses idées une fois acceptées.» (Robert M. Farr 1996)

L'approche psychologique replace la réflexion sur l'homme dans son interaction sociale en étudiant avec plus de détails les modalités d'implication de l'individu dans son milieu et pose la problématique des liens du champ psychologique au champ social.

Selon Herzlich. C, la notion de représentation «visée à réintroduire l'étude des modes de connaissance et des processus symboliques dans leurs relations avec les conduites.» De ce fait la représentation sociale peut être envisagée en tant que double «entité.»

1/ En tant qu'entité ayant une texture psychologique autonome,

2/ En tant qu'entité sociale c'est-à-dire propre à une société, à une culture.

Elle constitue ainsi une organisation psychologique et une forme particulière propre à une société et irréductible à aucune autre.

Cependant, précise Kouadria (1994), «la représentation sociale constitue pour l'approche psychologique une modalité de connaissance particulière qui serait vraisemblablement l'expression spécifique d'une pensée sociale d'une société déterminée. En tant que pensée spécifique, la représentation sociale implique une reproduction qui n'est autre que le reflet dans l'esprit d'une réalité externe bien achevée. Ce qui revient à dire qu'il y a une véritable construction mentale de l'objet, conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet, elle-même solidaire de son insertion dans le champ social.» Ce qui fait dire à Moscovici que la représentation sociale a une position dominante: celle du trait distinctif du social, comme catégorie englobant toutes les formes de la pensée.

«Elle a un rang de forme spécifique parmi d'autres notions, qui lui sont généralement très proches. Elle s'oppose en fin de compte à celle de l'orientation Durkheimienne qui définit la détermination d'une représentation sociale à partir de conditions objectives: sociales, culturelles et économiques».

En guise de conclusion à ce point précis, disons avec Jodelet. D, (1996) qu' «en tant que phénomènes, les représentations sociales se présentent donc sous des formes variées, plus ou moins complexes. Images qui condensent un ensemble de significations; systèmes de référence qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu; catégories qui servent à classer les circonstances, les phénomènes, les individus auxquels nous avons à faire; théories qui permettent de statuer sur eux. Souvent, quand on les saisit dans la réalité concrète de notre vie sociale, tout cela ensemble (...) elles sont une manière d'interpréter et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale. Et corrélativement,

l'activité mentale déployée par les individus et les groupes pour fixer leur position par rapport à des situations, événements, objets et communications qui les concernent. Le social y intervient de plusieurs manières: par le contexte concret où sont situés personnes et groupes; par la communication qui s'établit entre eux; par les cadres d'appréhension que fournit leur bagage culturel; par les codes, valeurs et idéologies liés aux positions ou appartenances sociales spécifiques».

C'est donc à l'interface du psychologique et du social que nous place la notion de représentation sociale. Elle concerne au premier chef la façon dont nous, sujets sociaux, appréhendons les événements de la vie courante, les données de notre environnement, les informations qui y circulent, les personnes de notre entourage proche ou lointain. Bref, la connaissance (spontanée), (naïve) qui intéresse tant aujourd'hui les sciences sociales, celle que l'on a coutume d'appeler la connaissance de sens commun ou encore la pensée naturelle, par opposition à la pensée scientifique. Cette connaissance se constitue à partir de nos expériences, mais aussi des informations, savoirs, modèles de pensée que nous recevons et transmettons par la tradition, l'éducation, la communication sociale. Aussi est-elle, par bien des côtés, une connaissance socialement élaborée et partagée (...) En d'autres termes, c'est une connaissance pratique. Donnant sens, dans un incessant brassage social, à des événements et des actes qui nous deviennent communs, elle forge les évidences de notre réalité consensuelle, concourt à la construction sociale de notre réalité, pour reprendre une expression de ceux qui l'ont élevée à la dignité d'objet d'une nouvelle sociologie de la connaissance. » (P. L. Berger, T. Luckman 1966)

3. Les représentations références et repaires de la socialisation des individus

Kouadria (1994), part du fait que si la représentation sociale est un corpus organisé de connaissances, il affirme alors qu'il est évident d'admettre que ce corpus a été intériorisé par l'apprentissage qu'a reçu l'individu durant les différentes étapes de sa socialisation.

Ainsi l'on peut déduire de cette remarque que la socialisation de l'individu n'est finalement qu'un processus d'apprentissage lui permettant de s'accommoder et de s'adapter à ses groupes d'appartenance, normes et valeurs. «C'est essentiellement un processus d'apprentissage de conduites, de comportements qui constituent ce corpus de connaissances. Ainsi s'articule sur les représentations le système de socialisation de l'individu, qui prend en considération dans son apprentissage les notions qui permettent l'interprétation de l'environnement. Les idées qui se concrétisent en conduites, comportements et modèles de pensées sont l'expression de la représentation sociale. Car si la socialisation est un processus permanent d'intériorisation normative, imaginative et évaluative, comme l'a découvert S. Freud, on peut admettre qu'il existe une relation entre le Surmoi, formé par la «couche culturelle» et la représentation sociale imposée, par l'apprentissage, à notre conscience la plus élémentaire.»

Si une telle approche reste en apparence très générale, elle peut cependant être in indicateur suffisant de la représentation sociale, définit par S. Moscovici comme «univers d'opinions» et que R. Kaës, complète par l'adjonction du vocable «croyances» celles-ci étant entendues comme «l'organisation durable de perceptions et de connaissances relatives à un certain aspect du monde de l'individu.». Mais cet univers d'opinions et de croyances, ajoute avec pertinence R. Kaës, «n'est-il pas lui-même la configuration de schémas intériorisés par le processus de socialisation transmis par l'environnement social?».

« Forger», modeler, former l'individu selon les normes et valeurs de son monde, c'est lui «enseigner», de faire sienne une représentation sociale d'un fait déterminé.

Ainsi l'on peut admettre que forger socialement des représentations positives de l'école de la formation d'enseignants, de la profession enseignante, etc. représente une part importante de l'intérêt qu'on leur accorde et détermine la place qu'elles occupent dans la société. Cette

dernière inculque, à travers ses discours, des représentations qui approuvent ou désapprouvent des comportements, des conduites que l'individu doit avoir de lui-même, des autres et des institutions.

Pour conclure sur ce point, disons avec «que la forme des représentations n'est pas déterminée à la naissance de l'enfant, elle s'acquiert avec la socialisation et se développe en fonction de l'intérêt qu'accorde le social à telle ou telle valeur. L'individu apprend à aimer ou à rejeter ce que son groupe aime ou rejette, à comprendre son monde comme son entourage, on pourrait dire à – lire le monde – comme les siens le lisent selon la belle formule du brésilien Paolo Freire.»

Nous concluons ce travail en précisant avec, Gustave Nicolas Fischer (1996), que d'une manière très succincte et simplifiée; la représentation sociale est une «construction sociale d'un savoir ordinaire élaboré à travers les valeurs et les croyances partagées par un groupe social concernant différents objets (personnes, événements, catégories sociales, etc.) et donnant lieu à une vision commune des choses qui se manifestent au cours des interactions sociales».

Indications bibliographiques :

Abraham, K. (1969), Psychanalyse et culture, Paris, Payot.

ABRIC, J.C. (1994), Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF.

ABRIC, J.C. (1994), L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique, dans C. Guimelli, Structures et transformations des représentations sociales, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp 73 - 84.

DECONCHY, J.P. (1996), Systèmes de croyances et représentations idéologiques, dans S. Moscovici, Psychologie sociale, Paris, PUF, 6ème ed.

DE MONTMOLLIN, G. (1996), Le changement d'attitude, dans S. Moscovici, Psychologie sociale, Paris, PUF, 6ème ed, pp 92 - 138.

DURKHEIM, E. (1898), Représentations individuelles et représentations collectives, dans revue de métaphysique et de morale, VI, pp 273 - 302.

DURKHEIM, E. et MAUSS, M. (1903), De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives, dans Année sociologique.

FISCHER, G.N. (1996), Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Paris, Dunod, 2ème ed.

JODELET, D. (1991), Les représentations sociales, Paris, PUF.

JODELET, D. (1993), Les représentations sociales: regard sur la connaissance ordinaire, dans Sciences Humaines, n°27, avril 1993, pp 22 - 24.

JODELET, D. (1996), Représentation sociale: phénomène, concept et théorie, dans S. Moscovici, Psychologie sociale, Paris, PUF, 6ème ed, pp 357 - 378.

KOUADRIA, A. (1994), La représentation sociale du Handicap en Algérie, thèse de Doctorat d'Etat, Université de Nice, France.

MOSCOVICI, S. (1972), Introduction à la psychologie sociale, Paris, Larousse - Université.

MOSCOVICI, S. (1976), La psychanalyse, son image et son public, Paris, PUF.

MOSCOVICI, S. (1996), Psychologie sociale, Paris, PUF, 6ème ed.

MUCCHIELLI, R. (1975), Le questionnaire dans l'enquête psychologique, Paris, ESF.

ROUQUETTE, L.M. et RATEAU, P. (1998), Introduction à l'étude des représentations sociales, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

ROKEACH, M. (1954), Nature et signification du dogmatisme, traduction de 1971, archives de sociologie des religions.

LA VIOLENCE COMME CARENCE DE L'AUTORITE DEMOCRATIQUE FAMILIALE ET INSTITUTIONNELLE

Dr AMARDJIA Nacerdine,
Université Ferhat Abbas de Sétif.

Résumé:

Le caractère familial psychopathique a comme trait essentiel une carence en autorité démocratique à savoir: des règles d'épanouissement positives et adaptées (non extrêmes en fermeté et en liberté) . Ces règles sont élaborées par les parents mais avec l'adhésion des enfants, et ceci par aspiration et non par contrainte. Ce type d'autorité démocratique n'existe pas chez la famille psychopathe ; ce qui génère des comportements violents chez ses membres en milieu urbain.

On explique ceci donc par « un échec dans l'identification des jeunes au Père symbolique », c'est-à-dire l'absence de l'intégration dans leur Moi les rôles du Père qui consiste en la canalisation des pulsions, leur satisfaction non totale et par le fait qu'elles soient différées dans le temps. Ainsi le Moi ne dominera pas la réalité comme chez les violents mais devient en équilibre avec elle.

Les rôles du Père symbolique, dans un sens démocratique et universel du terme, ne sont ni anarchique (Père psychopathe), ni autocratique (Père traditionnel). Le Père symbolique démocratique prodigue justement des règles justes et fermes.

ملخص:

الطبع الأسري السيكوباتي له كسمة أساسية نقص في السلطة الديمقراطية كالتالي: قواعد التفتح الايجابية والمتكيفة (غير متطرفة في الصرامة و الحرية). هذه القواعد تؤسس من طرف الوالدين لكن مع مصادقة الأطفال، وهذا من خلال رغباتهم وليس بإجبارهم. هذا النوع من السلطة الديمقراطية غير موجود في الأسرة السيكوباتية مما يؤدي بظهور سلوكات عدوانية من طرف أعضائها في الوسط الحضري. نفسر ذلك إذن "بفشل في القفص من طرف الشباب نحو الأب الرمزي"، أي عدم إدماج على مستوى أناهم الأدوار الأبوية التي تتمثل في تمرير النزوات، الاشباعات بشكل غير شامل وتأجيلها في الوقت. وهكذا الأنا لا يسيطر على الواقع مثل عند الأشخاص العدوانيين ويصبح في توازن معه.

ادوار الأب الرمزي بالمفهوم الديمقراطي والعالمي ليست فوضوية (الأب السيكوباتي)، ولا اوتوقراطية (الأب التقليدي). الأب الرمزي الدمقراطي يقدم بالضبط قواعد عادلة وصارمة.

1- Introduction

La loi, l'autorité en psychologie est une instance psychique interne absente chez les personnes violentes. Elle est due à l'échec de l'identification au père symbolique pendant la formation du moi du psychopathe et s'aggravant ensuite par une mauvaise socialisation au niveau des institutions dépourvues d'une autorité démocratique. Ce qui se traduit par des comportements violent et délictueux.

La réalité quotidienne et clinique nous conduit à observer que souvent les troubles psychiques individuels coexistent avec certaines conduites familiales assez typiques et caractéristiques au point de nous interroger sur la possibilité d'un lien entre les deux réalités psychologiques. Les conduites familiales nous semblent très ressemblantes aux genres de pathologies observées au niveau des patients.

Les symptômes psychologiques paraissent refléter cette caractérologie familiale où les conduites d'un membre semblent être très analogues ou compléter les conduites des autres membres familiaux. Cette coexistence entre les conduites individuelles et celle du groupe familiale devrait quelque part obéir à des règles familiales inconscientes ou conscientes, comme par exemple « ne pas parler aux étrangers, aimer les mêmes arts, avoir les mêmes loisirs, avoir le même humour, tenter les mêmes explications (mythologiques) de la réalité, choisir les métiers proches, idéaliser ou dramatiser, d'une façon identique, les mêmes faits»; et au bout du compte, développer des symptômes, en l'occurrence «la violence et le non respect des lois», assez identiques en apparence sinon en structure. En somme, nous considérons que si la notion de caractère, (de personnalité) est habituellement attribuée aux individus, elle correspond, en réalité, à un contexte psycho transactionnel, groupal; et pour ainsi tout dire il y a, en fait, un caractère qu'on peut qualifier de familial.

La personnalité familiale est une structure affective transactionnelle latente qui se manifeste quotidiennement à travers les conduites individuelles de ses membres [(1)].

De ce fait, il nous paraît possible de supposer l'existence d'un lien, entre la pathologie (et le caractère) individuel et la pathologie (et le caractère) familial.

Cependant, le lien supposé entre la psychologie individuelle et la psychologie familiale obéit-il à des lois de type général (un conditionnement réciproque selon les lois classiques de l'apprentissage, répétition, renforcement etc ...) ou bien, à des lois du genre typologique, des transactions redondantes préexistantes, c'est-à-dire à une typologie familiale identifiable au niveau de plusieurs familles semblables et étalonnables.

2- Les types d'autorités et violences

Le tableau comparatif suivant nous montre ainsi les caractéristiques positives et négatives de chacun de ces trois fonctionnements:

Critères	Groupe autocratique Ferme et injuste	Groupe démocratique Ferme et juste	Groupe laisser faire Ni ferme ni juste Famille
Rendement	Apathie vis à vis de la tâche	Supérieur, travail intense, efficace et original	Assez faible
Relations entre les membres (atmosphère du	Tension entre les membres (animosité due à la répression, frustration du leader, comportements égoïstes, agressivité contre des bouc émissaires augmente en l'absence du	Meilleures coopération, cohésion et collaboration	Désordre et rivalités individuelles, découragement exaspération
Influence du meneur sur le groupe	Soumission, ordre, louange et approbation	Autocorrection, suggestion de procédés et sens pratique	Désordre, information

On voit bien donc, à travers cette étude expérimentale, que le groupe humain qui progresse avec quiétude et équilibre, c'est à dire dotée de cette

viabilité et normalité, est le groupe démocratique où morphogenèse et homéostasie apparaissent simultanément.

La structure familiale traditionnelle correspond, bien entendue, au fonctionnement autocratique, alors que la structure familiale moderne, dans un sens de changement équilibré, correspond au fonctionnement humain démocratique, qui en principe ne pousse pas ses membres à l'adoption des comportements symptomatiques. Par contre, la structure familiale anarchique (délinquante) est caractérisée par le désordre, les rivalités et les violences [2]

3- Personnalité psychopathique et caractère familial

Caractère psychopathe : **Des conduites antisociales impulsives et irresponsables. Il est agressif. (bagarre, insultes...). A l'école (vols, tricherie, mensonge), il fait l'école buissonnière, et échoue malgré son intelligence. Biographie émaillée des troubles de conduites dés l'enfance et l'adolescence. indiscipliné, incapable d'avoir des projet à long terme (change de métier tout le temps, divorce facilement ...). Il se tatoue, souvent il a des problèmes avec la justice. Délinquant–imagination pauvre. La révolte psychopathique n'est pas indépendance mais dépendance négative.**	**Psychopathie: Non respect des lois – comportement antisociaux – incapable de projet à long terme.**	**Actes antisociaux**

4- Relation familiale et production des traits de caractère

David Lévy fut le premier qui a parlé de la surprotection maternelle et l'absence du Père symbolique qui génère la psychose. Ensuite, A. Eiguer qui a répertorié ceci dans sa caractérologie familiale: psychotique – Dépressive (violence) - symbolique névrotique.

a- Famille à transactions délinquantes :

Elle est caractérisée par: l'autonomie. Distance interpersonnelle. Moi très autonome et personnel. Concurrence entre les membres. Rôles mal définis. Les parents n'appliquent pas un code moral bien défini. Les membres sont détachés les uns des autres et s'alignent sur les étrangers. Faiblesse du SurMoi et loyauté invisible. Ne sont pas prisonniers de leurs messages. Contradiction n'est révélée que par l'extérieur. Enfants obéissent fluctueusement aux parents. Tentative de leadership, non acceptée par les parents [3].

On risque de retrouver certains de ces traits comportementaux au niveau des institutions sociales: éducatives, préventives, ou de prise en charge.

Il faut dire qu'avant l'achèvement de la structuration de la personnalité, l'enfant passe par des stades psychoaffectifs déterminés. Chacun de ces stades imprègne de ses caractéristiques le Moi de l'enfant. C'est à dire on a au départ le processus transactionnel (identification, introjection, projection, investissement libidinal...), ensuite ses effets constitués par l'apparition d'instances psychiques profondes (image de soi, Moi idéal, idéal du Moi, imagos parentaux, et surtout le Surmoi que les jeunes violents n'acquièrent pas). Ces instances psychologiques auront à développer respectivement les traits de personnalités visibles (replie, isolement, mégalomanie, humeur triste, violence, propreté, séduction-fuite etc...) [4].

b- La transaction qui produit le trait :

Processus	**trait**
Transaction Narcissique – fusionnelle de non Isolement, introversion **séparation avec l'objet et éventuellement paradoxale ou schizophrénogène.**	
Transaction anaclitique de séparation mais dépendance, instabilité	**Tristesse,**
De dépendance aussi, et éventuellement des interactions ultérieures à l'âge adulte de type dépressivogène ou psychopathique	**affective.**
Famille psychopathique.	**Violence,**
délinquance.	

Transaction triangulaire de l'ordre symbolique Peur, évitement, propreté, Pour contenir et ordonner l'imaginaire, et des théâtralisme, intégration de l'ordre du interactions éventuelles à l'âge adulte du même juste et ferme.

type qui structure dans un cadre de justice et de fermeté le pulsionnel et la violence.

Le caractère familial psychopathique a comme trait essentiel une carence en autorité démocratique, à savoir des règles d'épanouissement, positives et adaptées (non extrêmes en fermeté ou en liberté). Ces règles sont élaborées par les parents mais avec l'adhésion des enfants, et ceci par aspiration et non par contrainte. Ce type d'autorité démocratique n'existe pas chez la famille psychopathe; ce qui génère des comportements violents chez ses membres en milieu urbain.

On explique ceci donc par «un échec dans l'identification des jeunes au Père symbolique» c'est-à-dire l'absence de l'intégration dans leur Moi les rôles du Père qui consiste en la canalisation des pulsions, leur satisfaction non totale et par le fait qu'elles soient différées dans le temps. Ainsi le Moi ne dominera pas la réalité comme chez les violents mais devient en état d'équilibre avec elle.

Les rôles du Père symbolique, dans un sens démocratique et universel du terme, ne sont ni anarchique (Père psychopathe), ni autocratique (Père traditionnel). Le Père symbolique démocratique prodigue justement des règles justes et fermes [5].

Père traditionnel = ferme mais injuste [bloque l'épanouissement]
Père anarchique (psychopathe) = ni ferme ni juste [génère la violence]
Père démocratique = ferme et juste [épanouissement des jeunes ans violence].

La violence en Algérie, dans la famille et en société, est apparue dans une phase se situant entre «l'autorité autocratique traditionnelle» qui est à la fois ferme et non juste et «l'autorité anarchique actuelle» qui n'est ni ferme ni juste. Elle ne saurait exister suite à «une autorité démocratique qui, est à juste titre, juste et ferme». Cette autorité démocratique doit constituer le modèle comportemental et réglementaire auquel doivent se conformer donc, aussi bien les institutions (écoles, collèges, lycées, centre de prévention sociales, centres de prise en charge psychologique et sociale et structures professionnelles...) que les familles psychopathiques, pour pouvoir réintégrer ces deux valeurs, justice et fermeté, sur le plan personnel et groupal. Ce qui assurera aux jeunes un fonctionnement psychologique d'épanouissement et sans violence.

Il faut noter que la violence urbaine des jeunes est un état issu des relations familiales passées, caractérisées par l'absence d'un code moral parental conjuguant bien épanouissement et fermeté. L'absence de ce code est maintenu par des institutions sociales (associations, centres de prévention, écoles, centres d'apprentissage, centres de prise en charge...) non dotées également de cette pratique de la relation d'épanouissement et de fermeté par le biais des divers acteurs sociaux. Ces derniers sont justement dépourvus de ces qualités humaines à savoir : la sincérité – l'écoute approfondie – le respect inconditionnel à l'égard de ces jeunes en milieu urbain.

5- Les deux prises en charge alternatives de la délinquance et de la violence urbaines

1- Une thérapie familiale axée sur les familles psychopathiques en essayant de leur intégrer la loi et l'ordre «du juste et du ferme»,

l'adaptation à la réalité et la maturation évoluant toujours vers un épanouissement de satisfaction «non imaginaire» et de «l'un seul coup». Autrement dit leur permettre l'adoption d'un type de satisfaction en progression et du renouvellement de cette progression toujours vers des solutions socio-comportementales de compromis, basées sur le socle de l'épanouissement, bien conjugué, avec des règles fermes [6].

2- Permettre à tous les acteurs sociaux des diverses institutions scolaires, éducatives, professionnelles, de prévention et de loisirs de pratiquer une stratégie de communication et de relation caractérisée par: la sincérité - l'écoute bienveillante et le respect démocratique et basé sur le même modèle d'autorité institutionnelle – comportemental d'aspiration et de fermeté.

Pour les familles des enfants délinquants : une psychothérapie et des actions sociales leur permettant de dépasser la jonction immédiate qui est une logique de violence:

Pulsions ⟶ satisfaction et la remplacer comme suit :

Règles justes et fermes ⟶ réduction de la violence chez les jeunes.

Pulsions

L'autorité démocratique (ensemble de lois et de comportements justes et fermes est la seule stratégie qui soit en mesure de bannir la violence des jeunes en milieu urbain.

En société le psychopathe, le délinquant, n'ayant pas intégré en lui cette dimension de loi, va apparaître tel qu'il fut structuré dans l'enfance. Autrement dit, il manifestera des troubles de comportement qui sont la violence physique ou verbale, des vols et divers délits.

Les institutions, les associations, l'école, le lycée, les cellules d'écoute, dans l'espace publique, n'arrivent pas à restructurer l'ordre symbolique et l'autorité chez la personne violente en raison du manque au niveau de l'encadrement de cette autorité démocratique qui est la sincérité, l'écoute et le respect inconditionnel, donc justice et fermeté. Elle reste la seule méthode pouvant canaliser et sublimer les pulsions violentes vers des solutions de compromis.

La violence des psychopathes se retrouve entre une absence originelle et une absence actuelle de cette autorité démocratique (travaux de Lipit, Lewin et White). Donc, ils sont structurés dans une autorité anarchique relative au caractère familial délinquant, d'après A. Eiguer: Concurrence entre les membres.- Rôles mal définis - Les parents n'appliquent pas un code moral bien défini - Les membres sont détachés les uns des autres et s'alignent sur les étrangers - Faiblesse du Sur Moi et loyauté invisible - Enfants obéissent fluctueusement aux parents - Tentative de leadership, non acceptée par les parents.

En société, en matière de prise en charge, l'absence d'un possible rattrapage affectif de cette autorité démocratique en raison du manque d'institutions préventives ou thérapeutiques dotés des qualités de LA BONNE RELATION qui est un véritable équilibre entre aspirations des jeunes et les lois.

Conclusion

La bonne relation, selon C. Rogers, permet aux jeunes des villes d'accéder à un ordre symbolique humain et à un système de lois démocratique qui n'ont pas été intégrés ni dans le passé par la famille, ni actuellement par les structures socio-éducatives et professionnelles.

Une prise en charge vraiment alternative sera effectuée grâce à un encadrement humain à autorité démocratique pour ces jeunes délinquants, dans les diverses structures sociétales, où seront harmonieusement conjugués la bonne écoute et l'apprentissage des règles. Les délinquants changeront, évolueront, intégreront le Père manquant et abandonneront leur violence dans nos cartiers et nos cités.

BIBLIOGRAPHIE

(1) BERGERET (J) (1980) – Caractère et pathologie. Encycl. Méd. Chir. Paris. Psychiatrie, 37320 A^{10} .

(2) BOUTEFNOUCHET (M) (1980) - la famille Algérienne, évolution et caractéristiques récentes. Edition SNED. Alger.

(3) MIERMONT (J (1987) - Dictionnaire des thérapies familiales. Edition Payot . Pari .

(4) BENASSY (M) (1') – Etude de la personnalité par la méthode des tests. Le travail hum n, 14, n° 2, avril, 103-118.

(5) EY (H) et coll (1967) – Manuel de psychiatrie. Edition Masson, Paris.

(6) LOBROT (M) (1974) - L'animation non- directive des groupes. Edition Payot. Paris.

Raising Teachers' Awareness about the Teaching of Writing through the Process Approach

Dr KESKES Saïd
University Ferhat Abbas of Setif, Algeria
Ms. BENABDALLAH Lina, Fulbright Scholar,
University of Springfield, Missouri, USA

Abstract:

There is a large body of research supporting the positive effects of teaching the writing skill through the process approach to small groups. Indeed, scholars like Hyland (2003) and Williams (2003) have highlighted the importance of usefulness of teaching the learners a step by step writing approach rather than emphasizing the final product. The primary aim of this study is to investigate real teaching contexts of writing sessions as they occur in second year classes, in order to be able to explore the problems that lie behind the learners' underachievementin written productions. For this to be possible; we have conducted a qualititative descriptive research using a multiple case study design and involving one observation session for each of the two teachers involved in the study. We have opted for video recording as an observational tool because it offers a unique access inside the target classroom's teaching reality. The findings point out that teachers do lack adequate training for classroom management and especially when it comes to coping with overcrowded groups. Accordingly, this study has resulted in raising teachers' awareness about solutions to the problem observed by providing ways of implementing the process approach to small groups, and by suggesting some recommendations based on their weaknesses revealed in the analysis.

Key words: Process, Writing, Collaborative Teaching, Teachers' Awareness, Classroom Observation, Classroom Management.

الملخص:

تتجه الكثير من البحوث حاليا نحو ما يسمى بتدريس المهارة الكتابية عبر المقاربة المسارية لأفواج الصغيرة، ويفسر هذا التوجه بانعكاسات الإيجابية العديدة على المردودية البيداغوجية في تطوير الكتابة. باحثون كهايلند وويليامس 2003 بلوروا أهمية وفائدة تدريس الكتابة بالخطوات – المقاربة المسارية – بدلا عن إعطاء الأهمية للمنتوج الكتابي النهائي. الهدف الأساسي لهذا البحث يمكن في التحقيق في طريقة تدريس الكتابة كما يحدث في أقسامنا ليتسنى لنا الإطلاع على المشاكل التي تعيق تطوير المهارة الكتابية عند المتعلمين.

Introduction

When teaching English as a foreign language (EFL), teachers usually follow a certain order beginning with listening, speaking, reading, and then writing. This order may change depending on the needs of the learners, but usually the writing skill is placed at the end because it is claimed to be highly complex and difficlt to master, as argued by Richards & Renandya (2002:303) "There is no doubt that writing is the most difficult skill for L2 to master." Furthermore; in the Algerian context, writing in English, unlike speaking, listening and even reading, is not practised outside the classroom, so what the students learn inside the language class is only practised inside and has little chance to be improved elsewhere. This is why we believe that teachers are responsible for elaborating adequate teaching methods and techniques to facilitate this skill. Besides; mastering the writing skill is of tremendous importance for the students of the English Department because of its influence on the other modules, which need written productions to be tested and evaluated (Linguistics, Literature, and Civilization). This study identifies the following major writing problems faced at the unversity level and provides a literature review to contribute in raising teachers' awareness on the usefulness of the writing process approach and small group teaching.

1. Major Problems of Writing in Batna University

1.1 Teachers' Overemphasis on the Final Product

Data obtained from video recording reveal that teachers use a product approach to writing. They proide feddback after the piece of writing is finished, and when correcting it, they focus on form (grammar, smelling, and pruniciation) at the expense of content (ideas, meaning). Such an appropriate is claimed tobe inappropriate (Harmer, 2002; Hedge, 1988; Parson, 1985) and critisized on the grounds that insisting on correct grammatical sentences and text swiftness shape most students'inability to write coherent paragraphs.

Although the product approach has declined many decades away (the seventies) in Europe, it is still widely adopted in countries where English is taught as a a foreign language like in Korea, China, Japan, and

Taiwan (Kim & Kim, 2005). Consequently, writing curricula are based on a product approach and teachers lack training in processing teaching.

1.2 Lack of Appropriate Classroom Management Techniques

Video recording has allowed to picture classroom realities and given access to real teaching situations. Data related to classroom organization have revealed that the groups are overcrowded, up to 45 students per class. It has also displayed realities about the way teachers manage their classrooms to create a healthy environment for learning. In fact; classes were unorganized, uncontrolled, and were in majority taught in whole class setting. Data interpretation has revealed that practising writing in groups of 45 students with no management techniques impedes learners' written productions improvement. Thus; a second major obstacle to improving learners' written productions is teachers'awareness of classroom management techniques and lack of training in small group teaching.

2. Theoretical Background

Gatfield (1999) claims that small group teaching allows students to explore a diversity of opinions, better retain information and efficiently tackle projects too large to be handled by an individual, and writing tasks are no exception. Accordingly, we believe that examining the combination of the process approach with small group teaching techniques can contribute to raising teachers' awareness about how to teach the writing skill to small groups throu the process approach.

2.1 Teaching the Writing Skill through the Process Approach

In the late 1970's, the reaction to the product approach made teachers feel that students were not set free to think and express what they wanted, as Leki (2002:62) puts it "With the arrival of process approaches to teaching writing and the emphasis on multiple drafting, it eventually became clear that merely giving L 2 writers model texts to imitate and making their errors did not produce better writers." Indeed; the process approach is concerned with teaching writing the way professional writers do, it is composed of several stages through which the students and the teacher should go to

achieve the final product. According to Curry (1996:1) "Totors help clarify students' misconceptions about writing by explicitely teaching the stages of the writing process." The process approach teaches writing through practising, without giving much importance to form (spelling, grammar), it rather stresses the message included and advocates that the learners will gain control over the sub-skills concerned with the form spontaneously within the process. Besides; the writing process is based on equal participation of both learners and teachers. It makes learners feel more confident thanks to the fact that it is composed of many stages, and that learners start with simple and small blocks of writing. Brunch & Reynolds (2002:12) argue that "Rational to this approach to writing instruction has been that students will become less frustrated if they first learn the building blocks of writing and then later used them when asked to compose more complex pieces of writing".

The process approach has many other advantages which all aim at facilitating learning. Bedger & White (2000:165) argue that one of the most important advantages of the writing process is that every learner is responsible for his improvement and contributes to it actively: "[The writing process] allows students to understand the steps involves in writing, and it recognizes that what learners bring to the writing classroom contributes to the development of the writing skill." Grabe & Kaplan (1996) nsummarize the benefits of the approach in the following points:

1- **Write on relevant topics they find interesting rather than on topics the teacher assigns.**
2- **Plan their writing with a purpose in mind and a context to base the written text on rather than write freely without having anything to say.**
3- **Be creative and imaginative using pre-writing activities, different drafts and feedback between these rather than immediately putting pen to paper without previous planning and revision.**
4- **Get feedback from real audience either from peers, small groups, or the teacher through formative evaluation.**

5- **Focus on content and personal expression rather than the final copy, grammar and usage.**

6- **Look at writing as recursive rahter than linear process since repetition of ctivities and steps are relevant and necessary.**

7- **Be aware of the writing process and the issues relevant to it, such as audience, planning, etc, rather than teach learners to write with no suitable method.**

Grabe & Kaplan (ibid.) claim that the process approach is considred as positive in that it helps teachers and learners interact more meaningfully and with a purpose in mind. Williams (2003:101) defines it as a top-down approach by saying that: "it is top-down, not bottom-up, which means that, the focus is on producing entire papers, not on grammar or parts of papers." His definition critisizes the controlled composition method that requires learners to combine paraphrase or rewrite sentences, by stressing the importance of producing entire papers. On the usefulness of the process approach, he (ibid.) says "Perhaps more important however, is that process instruction aims to modify students' behaviours to match those of good writers; it does nor concentrate on form or rules or literature."

There are different models in the process theory. The early ones brought descriptions of general steps to be followed such as prewriting, writing, and rewriting (Raimes 1983, Hedge op.cit.), while most recent ones provided more detailed descriptions (Gardner & Johnson 1997, William op. cit.) These latter are different in form but carry common insights pertaining to the importance of teachers' roles and quality of feedback in teaching process writing which are going to be discussed subsequently. William (ibid.) proposes amodel of eight stages giving a definition and a description to each stage as follows:

Table 1: Williams' Writing Process Model
Stages of Writing

Writing Process	Definition	Description
Prewritin	Generating ideas, strategies, and informartion for a given written task.	Prewriting activities take place before starting on the first draft of a paper. They include discussion, outlining, pre-writing, journals, talk-write, and metaphore.
Planning	Reflecting on the material produced during pre-writing to develop a plan to achieve the aim of the paper	Planning involves considering your rhetorical stance, rhetorical purpose, and the principal aim of the text, how they are connected to the information generated during pre-writing. Planning also involves selecting support for your claim and blocking out at least a rough organizational structure.
Drafting	Producing words on a computer or on paper that match (more or less) the initial plan for the work.	Drafting occurs over time. Successful writers seldom try to produce an entire text in one setting or even in one day.
Pausing	Moments when students are not writing but instead are reflecting on what you have produced and how well it matches your plan. Usually includes reading.	Pausing occurs among successful and unsuccessful writers, but they use it in different ways. Successful writers consider "global" factors: how well the texts match the plan, how well it is meeting audience'needs, and overall organization.

Reading	Moments during pausing when you read what you have written and compare it to your plan.	Reading and writing are interrelated activities. Good readers are good writers and vice-versa. The reading that takes place during wrirting is crucial to the reflection process during pausing.
Revising	Literally, "re-seeing" the text with the goal of making large-scale changes so that text and plan match.	Revising occurs after you have finished your first draft. It involves making changes that enhance the match between plan and text. Foactors to consider usually are the same as those you considered during planning: rhetorical stance, purpose, etc.
Editing	Focussing on sentence-level concern such as punctuation, sentence length, and spelling, agreement of subjects and predicates, and style.	Editing occurs after revising. The goal is to give your paper a professional appearance.
Publishing	Sharing your finished text with its intended audience.	Publishing is not limited to getting a text printed. It includes turning a paper in to a teacher, boss, or an agency.

We believe that William's model (ibid.) is the most appropriate description because it gives importance to several steps and provides enough details that facilitate its use. It includes discussions about techniques that should be used for an effective process approach such as peer editing and feedback, and stresses the importance of teachers' roles and feedbacks.

2.1.1 Teacher's Role

It has previously been said that the writing process is an active process, which involves learners in an active learning model. The role of the teacher is of paramount importance; s/he is a facilitator of the writing process and should guide the learners through the different stages of the process without imposing his/her opinion in decision taking. Candlin & Hall (2002: 23) claim "Teachers are encouraged not to impose their view, give models, or suggest response to topics beforehand." They clearly argue that teachers should not be the center of the teaching / learning process; they should not suggest responses to the learners but give them enough time to look for answers themselves. They should teach implicitly through the "learning by doing" method.

William (op. cit: 106) claims that the best roles effective teachers should play in a writing lesson is "coaching". "Coaches intervene regularly in the learning process, immediately correcting those things students do wrong and appraising those things students do right, giving reinforcement." Accordingly, effective writing teachers should correct learners' mistakes immediately and praise their well doing. In fact; giving reinforcement is a very important aspect in the learning process in general, and to the writing process specifically "In most cases, students will adopt more effective behaviours when they are encouraged and corrected on the spot." (William, ibid, 105)

The process approach to writing is not a magic formula that can work by itself. Writing teachers have a great part of responsibility to play. They should be coaches providing immediate feedback when needed and reinforcement. Along these lines, Kroll (2003:115) approves claiming "Second language writers often benefit most and make most progress when teachers contribute to this goal through a variety of intervention strategies available in classroom settings." Among the intervention strategies that Kroll (ibid.) is speaking about, are feedback techniques, discussed below.

2.1.2 Importance of Feedback

Panaflorida (2002:346) defines feedback as "an internal feature of student writing in as much as it enables students to identify their own

strengths and weaknesses, which in the case of the latter; will the students know how to go about improving themselves and becoming more effective writers." Furthermore; Grabe & Kaplan (op.cit, 378) define it as: "A final grade on a paper, often accompanied by much red ink throughout the ssay." Ferris (2003:28-29) explains that research has shown that feedback significantly improves the learners' productions. Russikoff & Kogan's (1996) findings also prove its positive effects on learners' reading skill also, for it provides them with opportunities of reading either when commenting on their classmates'texts, or when revising their own texts after the teachers'feedback are provided. James (1998:13) concludes saying that "Process teaching thus assumes that students will develop their reading and writing abilities through acquisition, that is, through practice and supportive feedback rather than through learning in the traditional sense."

There are two types of feedback that teachers can apply in classes: teacher feedback and peer feedback. Teacher feedback refers to comments or evaluation made by the teacher on students' written works. They can either be content-based or form-based comments. In this respect, Graber & Kaplan (op.cit.) note that teachers must be careful in order to avoid two extremes that often reached when providing feedback. One being that their comments are vague and non-directional that learners do not know what they practically have to do in order to improve themselves. Comments such as "rephrase" or "improve" are not clear enough and provide no effective guidance in the process. Comments may also be strict and detailed that the learners lose motivation to write. Grabe & Kaplan's view is in perfect agreement with Ferris' (2003:14-15) who talks about non-specific and inaccurate comments and inappropriate feedback. An alternative to teacher feedback is peer feddback; a student receives peer feedback when a fellow student provides it. It should complement teachers'feedbacks. It fits well in a process approach to writing (Stassen, 2002) Peer feedback is recommended for the different advantages it offers. According to Topping (1998:262), "feedback appears capable of yielding outcomes at least as good teacher assessment and

sometimes better." Nijenhuis (2005:13) argues, "Peers (...) provide encouragement, are less threatening, and can supply more feedback than what a teacher perhaps can give." Jacobs et al. (1998) add that in the case of cooperative writing, peer feedback can serve to provide information about how to write as well as knowledge about what to write. However, Jacobs et al. (ibid.) maintain that there is a disadvantage with peer feedback when the writer receives too many opinions, not knowing which one is useful or correct,thus conflict might rise. Cho et al. (2006: 261) add that "Peers do not [always] take the task seriously, are not as qualified as the instructor in the subject matter, have had little training in writing or practice at making comments, and are simply not the reader assigning grades". Hyland (2003:199) provides a clear summary, displayed below, of the potential advantages and disadvantages of peer feedback.

Table 2: Potential Pros and Cons of Peer Feedback

Advantages	Disadvantages
- Active learner participation - Authentic communicative context - Non judgmental environment -Alternative and authentic audience - Writers gain understanding of reader needs - Reduced apprehension about writing - Development of critical reading skills - Reduces teachers' workload	- Tendency to focus on surface forms - Potential for overly critical comments - Cultural reluctance to critisize and judge - Students unconvinced of comments' value - Weakness of readers's knowledge - Students may not use feedback in revisions - Students may prefer teacher feedback

In this respect, we assume that even if there are risks to take, peer feedback remains a very useful technique within the writing process.

After having discussed the process approach, which we have suggested as an alaternative to the product approach, we move now to

discuss the second axe of this paper pertaining to classroom management techniques.

2.2 Small Group Teaching as a Classroom Managament Technique

Small group work is a form of cooperation; it consists in organizing students in small units to better manage large classrooms. Small group teaching is an effective alternative to whole class teaching (Harmer, 2002; Mills, 2003) because it offers a cosiderable amount of advantages.

2.2.1 Psychological Advantages

Students' satisfaction with learning is enhanced when they are actively involved in activities encouraging their sense of responsibility of learning. Johnson & Johnson (1994) argue that cooperative learning, especially learning in small groups, generally leads to greater self-esteem than competitive or individualistic efforts. They explain that students gain greater self-esteem by achieving challenging goals, by gaining the respect of others, and through favourable comparisons with others. Slavin (1995) argues that self-esteem is the most important psychological outcome of cooperative learning methods and referring to a study by Maddan & Slavin (1983, cited in Slavin, op.cit.) where they found significantlt greater general self-esteem in cooperative groups than in control whole class groups.

Another psychological advantage of small group teaching is its positive impact on studenrs' anxiety. Indeed; the difference between teaching whole classes and small groups is that in the first one each students takes charge of a number of tasks and responsibility of receiving feedback or commenst on it from the instructor. In this case, the focus is cast on one student, which puts him/her in a sitiation of high anxiety and confusion in case of mistakes. However; in cooperative sttings, small groups are the units of the class, and thus, students share in groups what an individual in traditional classes is expected to do alone. When the end product is ready, the members of the group present the answer and no individual is subject to

criticism. This reduces anxiety to a very low level in the class, and leads students to produce and develop better.

2.2.2 Academic Advantages

Being a teaching technique, promotive active learning in small groups gets students involved in all what is going on in the class, and thus helps them improve their skills in many ways. Besides; group work is an enjoyable, lively, and interesting way of learning. Students keep interested in the tasks they handle together and are encouraged to be regularly present in th class. Avoiding absences increases learning. Johnson & Johnson (1990) have proved that there is a strong positive connection between class attendance and success in courses. Small group teaching also provides a chance for exchange of information among learners. In fact; a great amount of learning happens among group members. Brown (op.cit.) and Harmer (2003), cited in Ramirez (2004:2-4) develop some principles in which group work is grounded.

2.2.3 Teachers'Roles in Small Group Teaching

In order to gain a maximum profit from small group teaching, teachers should be aware of a number of things. Group work should be well planned and structured so that every one knows what to do. It is important to insist on the fact that small group teaching does not mean a "lazy teacher and a lost learner". Teachers need to pay attention to all the details to facilitate the work of their learners. Combining students of disparate abilities, gender, or ethnic background to form heterogeneous groups. As put by Farmer (1999:2) "Students'backgrounds, experiences, and skills can be reorganized and used to best advantage when groups are arranged to maximize diversity. At its most basic level; group membership can be comprised of varying ethnicities, genders and learning styles." Heterogeneous groups are the best formula in structuring small groups (Millis, op.cit.) Teachers' role is of utmost importancebecause if they do not give directions to manage groups, the technique cannot be successful, as put by Svinicki (2000:1-2) "In all small group designs, however, the key to success will be the instructor's directions to the group."

2.3 Teaching Writing as a Process to Small Groups

Several studies related to teaching the writing process using small groups have been conducted in different universities and colleges. In 2004, Ruuie & Honeycutt (cited in TESL Journal 2004) conducted, in the university of North Carolina (USA), a research to investigate the effectiveness of the use of the writing process approach. They examined a variety of works, such as that of Scannella (1992, cited in Ruuie & Honeycutt (ibid.), who conducted a year experimental study about the effects of the writing as a process model on 121 graduate students' writing performances. The students of the experimental group received instruction on the process approach, while those of the control one received instruction using standard methods of teaching composition (handouts, textbooks, teaching grammar in isolation..) Scannella (ibid.) found that students taught through the process model evidenced greater improvement in their expository writing than did those of the control group. Along the same lines, Singh & Sarkar (1994, cited in TESL Journal, 1995) conducted, in an Indian college, a study to examine the effects of the process approach on students written performances. They concluded proposing an Interaction Process Approach to solve writing problems observed among tertiary level students. O'Donnell & Dansereau (1994, cited in TESL Journal, 1995) reached the conclusion that teaching writing in small groups can improve the students'performances. So is the case also with Gocsik's experimental research (2005) to assess the efficacy of peer group s in the writing classrooms.

Teaching the writing skill through the process approach requires a well organized and managed classroom in terms of stages to be followed and group size to be formed. Because of these reasons, and the diverse advantages discussed above, we have hypothesized that many of our students' problems of writing may be due to our teachers'unawareness of the existence of a process approach as a writing teaching technique as well of the importance of organizing large classes into small groups to gain efficiency in their written productions. We hypothesize also that these problems may originate from the implementation of traditional methods of teaching writing.

3. Aim of the Study

This study seeks to provide teachers with some recommendations as to how to improve writing efficiency, in order to do away with some of the problems they and their students are facing when learning how to write. Answers to the following questions will help to some extent achieve this objective:

1- **To what extent are the teachers of the writing skill aware of the process approach?**
2- **To what extent are the teachers of the writing skill aware of the importance of managing overcrowded classes with small group size classroom organization ?**

4. Methodology

We believe that there is no best way for classifying research methods in the field of education. The choice of the research design is bound up with the problem situation and data type. Our study observes, describes, and analyzes real classroom contexts; it is descriptive, qualitative research that makes use of the case study design.

4.1 Research Instrument

It has been decided that the best way to collect reliable data is classroom observation, i.e. collecting data in real classroom situations. This allows the collection of concrete evidence on how a teacher teaches the writing skill and also about classroom management techniques used. To this end, video recording has been opted as an obervational tool for the unique advantages it offers. Paterson (2003:5) summarizes the advantages of such a tool of research: video recording produces permanent, complete record of the traffic scene. The recording may be analyzed at any step, requiring small labor power. It is finally vital for researches wanting to make judgements on the behaviourrs of the participants. Along the same line; Koshy (2005:104) highlights other potentials in using video recording. He (ibid.) states that students' behaviours and attitudes can be captured with greater accuracy than by making observation notes. Video makes the sharing of data with colleagues and fellow researchers possible and easier to manage, which is

very useful at the time of dissemination through the provision of powerful images which are hard to mach by others means of communication.

4.2 Corpus

The corpus includes all teachers' and learners' verbal and some non-verbal behaviours performed in two lessons with two different groups of teachers. Questionnaires have been administered.

4.3 Participants

The target population consists of teachers in charge of teaching the writing skill to second year students at the English Department in Batna University (Algeria). Doing one observation with one teacher has been thought to be no representative. Therefore, two teachers have been selected to observe and analyze their ways of teaching before any recommendation can be suggested to them. Being part-time, the third teacher has not been included in the population. The learners involved are second year students distributed in two different groups with 45 individuals each dispalying mixed abilities and age.

4.4 Lessons

The lessons transcribed are exercise sessions involving writing productions. Indeed; observing a teacher explaining theoretically an aspect of the writing skill may bring some significance but cannot be as revealing as when a written production is being practised. More precisely; it is the steps followed by the teachers that need to be observed, such as: amount of feedback, quality of feedback, amount of learners'engagements, and also whether small group teaching is implemented in class. Evidently, the analyses rely on the salient aspects about how to improve the writing skill discussed in the literature above. Namely, it is William's process (2003), which has been opted to analyse teachers' approaches, for it seems to be the most complete model.

4.5 Research Phases

At first, sessions of simulation have been organized with the teachers and learners. They are meant to get them both acquainted with video recording. Then, one session with each group has been recorded. After this,

Transcriptions of the recorded lessons have been carried out according to the Sinclair & Coulthard's model in terms of structural subdivision of the transcripts. A step that is essential before any work of analyses and interpretation can be activated.

5. Results and Discussions

For practical reasons to avoid lengthy descriptions and analyses, only some prominent rubrics related to the writing process and classroom management are discussed.

Rubric 1: Overview of Classroom Management

Table 3: Overview of Classroom Management

Classroom Organization	C1	%	C2	%
Individuals	20	55,60	23	57,50
Pairs	16	44,40	12	30,00
Small Groups	00	00,00	00	00,00
Groups > 4	00	00,00	05	12,50
Total	36	100,00	40	100,00

The above table shows that more than a hafl of class 1 is organized in individual learners (55,60%), pairs represent a high number of students (44,40%) while small groups and groups of four and more are inexistent. Also more than a half of class 2 prefer individual work (57,50%). Pairs in class 2 (30%) are less than in class 1 (44,44%) maily because teacher one has limited the learners' choice to choose between individual and pair works, while in class 2, the learners have had more choice and thus have opted for groups involving more than four (12,50%). However, small groups are also inexistent in class 2 (00%) Rubric 2: Group Structure

Table 4: Group Structure

Group Structure	C1	%	C2	%
Teacher	06	16.67	00	00
Learners	30	83.33	40	100
Total	36	100	40	100

The table shows that teacher 1 is not much involved (16.67%) in group structure. Accordingly,it can be said that he does not seem to be aware of the role he should play to achieve coopeartion, organization, and concentration. Data also reveal that all students (100%) are left free to organize themeselves as they like and share tasks. Teacher 2 on the other hand seems to be unaware of the importance of his role to assign group stuctures, tasks, as well as checking students'participation.

Rubric 3: Teacher-student Interaction

Table 5: Teacher-student Interaction

Teacher-student Interaction	C1	%	C2	%
Teacher	10	71	45	61
Students	01	07	26	35
Collective	03	21	03	04
Total	34	100	74	100

Data reveal that teacher 1 dominates the class, being almost the only one who talked. It shows that only one student talked one time. There fore, a classroom with 70% teacher's talk is far from being a learner-centred one. Moreover, in the three floors where some students answered collectively, in interaction took place because students only agreed with the teacher. Whereas in class 2, there more floors produced than in class 1. Besides, the learners' participation in class 2 is better in quantity as well as in quality. Indeed, in many of the teacher's floors, we notive invitation and encouragement for participation which proved to be rewarding for students participating frequently.

Rubric 4: Drafting Stage

This rubric and the following ones report to the teaching of the writing process. Only prominent ones have been selected for discussion, as follows:

Table 6: The Editing Stage

Editing Stage	C1	%	C2	%
Checked copies	00	00	04	13.80
Un-checked copies	28	100	25	86.20
Peer Editing	00	00	00	00.00
Total	28	100	29	100

Teacher 1 has not applied the editing stage; learners have not been asked to check content and form mistakes. In fact, the informal discussion reveals that such a stage has been planned to take place after the lesson. That is, three productions were to be chosen to be rewritten on the blackboard. Comment also was planned as well as mistakes' correction with learners' participation. Besides, more than half of the students received no teacher's help in checking and correcting. Teacher 2 seems to summarize this step in some reading without comments. Therefore, it can be said that he is unaware of the techniques related to editing.

Summary of the Results

The summary involves the outcomes of data interpretations concerned with the variables that the teachers' ought to be concerned with when teaching the writing skill. The varaibales concern features of the process approach applied on small groups.

Teacher 1

The first teacher has used a product and teacher-centred approach to deal with the writing skill and seems to lack training in implementing small group teaching. The following table reports interpretation of data related to him.

Table 8: Analyses of Teacher 1's Lesson

Variable	Outcome
Teacher's role in classroom organization	Teacher 1 is limited to suggesting peer work. Small groups are not present in class
Teachers's role in group structure	Teacher 1 does not intervene in selecting the pair members, except when changing the places of six students.

Teacher's role in assigning the tasks	Teacher 1 does not share the tasksamong the studentsand leaves hem free to do it.
Teachers' role in implementing positive interdependence	Teacher 1 seems to be unaware of this and does not check participation of all learners.
Teacher's role in promoting face-to-face interaction	Teacher 1 does not encourage students' participation and does not urge them to communicate with each other in English
Teacher-student interaction	The teacher speaks a lot more than the learners (71% vs.07%) He occupies the central place in the interaction.
Teacher's role in insuring and praising leadership as well as decision making	Teacher 1 has not displayed any interest about these aspects.
Pre-writing stage	Teacher 1 has not gone through this stage.
Drafting stage	Teacher 1 asks the learners to write a paragraph but gives no instruction to help them start it. He has not checked learners' first drafts.
Pausing stage	Teacher 1 has not initiated the learners to this stage
Editing stage	Neither form nor content mistakes have been taken care of. He has not also checked learners' papers nor asked other learners to peer edit them.
Publishing stage	No copy has been published.
Feedback	In absence of process approach steps, there has been a product-based feedback. Teacher 1 does not seem to be aware of the benefits that can be drawn from peer feedback.
Planning stage	Teacher 1 assumes that learners know how to plan thanks to the theoretical explanation he developed in class.
Reading stage	As it takes place withing the pausing stage, it has not taken place

Teacher 2

The second teacher may be said to have achieved a better performance in some of the stages of the process approach: teachet-student interaction, pre-writing, drafting and feedback. However, this performance lacks the needed consisitency and does not seem to have been implemented with a principled startegy. This proves that Algerian teachers of writing may possess the potential to achieve procees writing in class. They just need to be helped and made aware about it. In most of the other stages (11 out of 15), teacher 2 has used a clumsy and ineffective learner-centred approach, lacking training in the implementation of small group teaching. A more detailed report is displayed in the table below:

Table 9: Analyses of Teacher 1's Lesson

Variable	Outcome
Teacher's role in classroom organization	Teacher 2 does not intervene, leaving the students a total freedom for the choice of classroom organization.
Teachers's role in group structure	Teacher 2 does not intervene in group members.
Teacher's role in assigning the tasks	Teacher 2 does not share the tasks among the students and leaves hem free to do it.
Teachers' role in implementing positive interdependence	Teacher 2 does not praise nor reinforce learners' participation.
Teacher's role in promoting face-to-face interaction	Teacher 2 does not encourage students' participation and does not urge them to communicate with each other in English
Teacher-student interaction	The teacher invites and encourages the learners to share ideas with him and express opinions.
Teacher's role in insuring and praising leadership as well as decision making	With 57.50% of individual learning and 00% of small group leadership, no student decision-making has taken palace.
Pre-writing stage	Teacher 2 has really made learners generate ideas through effective brainstorming.

Drafting stage	Teacher 2 has constantly ckecked the works of 24% of the groups'copies, which is not relly enough.
Pausing stage	No pausing stage.
Editing stage	Teacher 2 does not seem to be aware of the editing stage by not asking learners to deal with style and peer editing.
Publishing stage	Only one copy has been published which is not enough to say such a stage has effectively been applied.
Feedback	Teacher 2 has provided a step by step content feedback by intervening several times while the texts are being produced. However feedback and peer feedback have been ignored.
Planning stage	Teacher 2 seems to be aware of the importance of outlining, however with no real implementation.
Reading stage	As it takes place withing the pausing stage, and no pausing stage occurred, it has therefore not happened.

6. Pedagogical Implications

As explained previously, this research seeks to check whether the teachers under observation are aware of the stages which are essential for the application of process writing. The observations reported in above tables prove that they are not, and if they they happen to apply some of the process writing stages, this is performed unconsciouly. Definitely, both teacher need to be made aware of it through some recommendations reported below:

- Teachers should organize students in small groups of four to overcome the problem of
  crowded classes.
- Teachers should make their expectations explicite through clear rules and consistent procedures taught and reinforced.

During the first sessions, teachers should devote time to inform learners about the advantages of small group teaching.

- Teachers should mix up groups with leaners of different abilities. They can do it by avoiding to organize them from the beginning of the year. They should take time to know the learners and then decide how to group them up.
- Teachers should also be responsible for assigning the tasks to the learners to avoid wasting time to assign fixed roles to the students or propose a rotation system to enable all the members to experiences different missions: roles, monitor, recorder, reporter, checker, etc. Besides, they should check the participation of every learner through quizzes.
- Teachers should also assign a participation mark to motivate the students to cooperate and write the best productions. Praising individual contributions within group members is also appreciated.
- Leadership should also be praised as well as decision-making.

References

- Bedger, R & B, White (2000). A Process Genre Approach to Teaching Writing. ELT Journal, 54, 153-160.
- Brunch, P & T. J, Reynolds (2002). Curriculum and Affect: A Participator Development Writing Approach.
- Candlin, C & D; Hall (2002). Teaching and Researching Writing. London/ Longman.
- Cho, K & C. D, Schunn (2003). Validity and Reliability of Peer Assessments with a Missing Data Estimation Technique. http://ladybug.lrdc.pitt.edu/kcho/ref/ChoSchunn2@ED-MEDIA2003.pdf
- Ferris, D (2003) Response to Student Writing: Implications for Second Language Students. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gocsik, K (2005) Using Peer Groups in the Writing Classroom. http//www. Dartmouth.edu/-writing/materials/faculty/methods/peer groups.shtml
- Grabe, W & B, Kaplan (1996) Theory and Practice of Writing. London and New York: Longman.
- Harmer, J (2001) The Practice of English Language Teaching. Second Language Writing. Cambridge University Press.
- Hedge, T (1988) Materials and Models in ELT: A Teacher's Guide. In Mc Donough Joe and Shaw Christopher, 1993, Blackwell Oxford, U.K and Cambridge, USA.
- Jackobs, G; Curties, A; Braine, A & G. Huang (1998) Feedback on Students' Writing: Taking the Middle Path Journal of Second Language Learning.
- Johnson, D.W & R.T. Johnson (1995) Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation. In R.Hertz-Lazarovitz & N,.Miller (eds.) Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning. Cambridge University Press.
- Kroll, B (2003) Exploring the Dynamics of Second Language Writing. Cambridge/ Cambridge University Press.

- Leki, I (2002) The Oxford Handbook of Applied Linguistics: Second Language Writing. U.S.A Oxford University Press.
- Millis, B (2002) Speaking of Teaching. Winter, Vol,10.
- Nijenhuis, D (2005) Planning a Document and Feedback on Planning a Document. http:/www. Nada, kth.se/iplab/scribani/docs/Nijenhuis-KTH report 05, pdf.
- Penaflorida, A. H (2002) Non Traditional forms of Assessment and Response to Student Writing: A Step Toward Learner Autonomy. In Richards, J.C & Renandya, W.A. (eds.)(2002)
- Slavin, R. E (1995) Cooperative Learning Theory, Research and Practice. 3rd London: Allyn & Bacon.
- Svinicki, M (2000) Using Small Groups to Promote http//www. Utexas.edu/academic/cte/sourcebook/groups.pdf.Learning.
- Williams, J.D (2003) Preparing to Teach Writing: Research, Theory and Practice. 3rd ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Description spatiale en arabe algérien et en français langue étrangère.

MME REGGAD FOUZIA

Université Ferhat Abbas-Setif

Résumé:

Cet article s'intéresse à l'acquisition de l'espace par des apprenants d'une langue étrangère en étudiant la relation entre la conceptualisation et la représentation linguistique et discursive de l'espace dans les productions des apprenants arabophones du français. A travers une analyse comparative des productions de deux types de locuteurs : natif (arabophones et francophones) et apprenants (arabophones du français) nous montrons l'influence de la maîtrise différente d'une langue dans le cas d'un natif et d'un apprenant sur le choix de l'information à transmettre et son organisation.

Mots-clefs: espace, discours cquisition L2.

ملخص:

هـذا المقال يهتم بقضية الفضاء لدى متعلمي اللغة الأجنبية بدراسة العلاقـة بين المفهـوم والتمثيـل اللسانـي، ووصف الفضاء لإنتاجية المعربين متعلمي اللغة الفرنسية، من خلال تحليل مقارن لنتائج نوعين من المتكلميـن المتعلمين: متكلـم أصلي (معربـون ومفرنسـون) ومتعلمون (العـرب المفرنسون) نبيـن تأثيـر التحكـم المتنـوع للغـة في حالـة المستخـدم الأصلي والمتعلم حسب اختيـار المعلومة المراد استخدامها وتبليغهـا وتنظيمهـا.

الكلمات المفاتيح: خطاب. فضاء. انتقلن.

Introduction

L'expression linguistique de la spatialité, cette catégorie cognitive constitue une des tâches acquisitionnelles essentielles pour les apprenants d'une langue étrangère. L'espace représente un domaine référentiel vital autour duquel s'articule la production langagière de tout locuteur. La description du lieu ou se trouve un e entité, et du changement de sa localisation s'inscrit parmi les sujets les plus récurrents dans tout système communicatif.

Dans ce chapitre, nous présentons l'expression de l'espace dans l'acquisition d'une langue étrangère, en nous basant sur une étude empirique se fixant comme objectif, les relations entre la conceptualisation et la représentation linguistique et discursive de l'espace dans les productions des apprenants arabophones du français.

Comme cadre théorique pour notre étude, nous utilisons le modèle de la production langagière proposé par Levelt (1989) qui étudie le problème de la relation entre la conceptualisation de l'information et sa formulation dans un discours cohérent. Ainsi nous orientons notre réflexion vers la question suivante: dans quelle mesure la structure de la langue dans laquelle le locuteur s'exprime influe sur l'organisation de l'information dans son discours de description spatiale

La comparaison du même type de discours réalisé par un arabophone en arabe et par un francophone en français peut donc faire apparaître des différences liées à l'organisation de l'information dans le discours, dues aux différences linguistiques des deux langues. Si cela s'avère être le cas, on pourrait s'attendre qu'un apprenant même avancé, maîtrisant une langue étrangère au niveau morphosyntaxique, produise un discours différent de celui d'un natif.

Des études dans ce domaine (cf. Carroll et von Stutterhheim, 1993, 1997) montrent que, même si les apprenants avancés disposent des structures grammaticales de la langue cible, ils n'atteignent pas nécessairement la compétence des natifs. Ces apprenants ne peuvent atteindre la maîtrise de la langue cible correspondante à celle des natifs que lorsque ils maîtrisent également les principes régissant l'organisation de l'information dans la

langue cible. Ce constat mène à s'interroger sur les différences qui existent entre les langues sur les modes de construction des différents types de textes par les locuteurs natifs de ces langues.

En nous appuyant sur la comparaison des productions des locuteurs natifs du français avec celles des apprenants (arabophones du français) nous abordons dans ce chapitre la question suivante:

Quelle peut être l'influence de la maîtrise différente d'une langue, dans le cas d'un natif et d'un apprenant sur la conceptualisation de l'information à transmettre (le choix de l'information et son organisation) ? Nous, étudions donc les productions de deux types d'apprenants : natif et apprenant.

Pour tenter de comprendre ces problèmes nous nous basons sur les données recueillies auprès des locuteurs natifs du français et des apprenants arabophones du français (10 informateurs par groupe). Nos informateurs ont décrit une affiche représentant un quartier selon la consigne «décrit cette affiche à quelqu'un qui ne la connaît pas et qui doit la dessiner à partir de ta description» ce type de tâche incite la production d'un texte descriptif à visée spatiale se prêtant bien à l'étude de l'expression de la localisation spatiale.

Le plan de ce chapitre comporte les sections suivantes:

Dans la section 1 nous présentons la notion de l'espace telle que nous la concevons pour cette étude, suivie du cadre théorique dans la section 2.

Dans la section 3 nous exposons les résultats obtenus. En 3. 1 nous examinons l'influence de la maîtrise différente de la langue dans le cas d'un natif et d'un apprenant sur le processus de la production d'un discours au niveau conceptuel et au niveau de la formulation linguistique.

1. La notion d'espace

Il s'agit dans ce travail de la conception de l'espace qui est importante pour la description de la spatialité dans les langues naturelles dotée d'une double structure. D'une part une structure topologique simple ou un sous-espace occupé par un objet est inclus partiellement ou entièrement dans un autre sous-espace occupé par un autre objet. D''autre part, une structure avec trois dimensions: verticale, horizontale et

transversale donnant lieu à: dessus /dessous; droite /gauche; devant/derrière. Dans le cas de la structure topologique, les relations entre les sous-espaces sont étroitement liées aux relations entre les objets qui les délimitent. Par contre, dans la structure relevant des trois dimensions, le rôle des entités par rapport aux sous-espaces diminue en faveur du système des axes orthogonaux. Compte tenu de cette double structure de l'espace nous aurons des relations spatiales topologiques et des relations spatiales projectives.

Les relations topologiques s'établissent entre l'espace occupé par un objet de référence (le relatum) et celui occupé par un objet à localiser (le thème).

Les relations projectives relèvent de l'organisation de l'espace déterminé par le système des axes coordonnés d'une entité asymétrique qui donne une orientation à ce système (l'origo de BUHLER, 1934). Dans ces relations spatiales, un thème est situé par rapport à deux points de référence: l'origo et le relatum, qui peuvent ou non coïncider, et qui diffèrent d'un point de vue fonctionnel. Il existe deux manières d'interpréter les relations projectives: intrinsèque et déictique. L'interprétation déictique renvoie à la perspective du locuteur déterminant les relations spatiales. Dans le cas de l'interprétation intrinsèque, les relations spatiales sont déterminées par la perspective d'un relatum orienté c'est-à-dire, ayant au moins une des trois dimensions. Examinons l'exemple suivant:

Ex : (1)

à gauche de l'église il y a un arbre.

Selon l'interprétation intrinsèque, «à gauche» réfère à l'espace qui correspond au coté gauche de l'entité relatum «l'église», et non de celui qui regarde la scène. Nous n'avons donc que deux éléments dans cette relation: le thème et le relatum (relation à deux termes, cf. VANDELOISE, 1986). Si on interprète le même énoncé de façon déictique, «à gauche» est dans ce cas le coté gauche du locuteur et nous obtenons un e relation à trois termes: le thème, le relatum et le locuteur (relation à trois termes, cf. VANDELOISE, 1986).

2. La conceptualisation et la formulation

Notre étude se situe dans la problématique de la production langagière telle qu'elle est définie da ns le modèle proposé par Levelt (1989). Comme modèle d'analyse du discours, nous adoptons le modèle de la Quaestio (cf. KLEIN et von STUTTERHEIM, 1987, 1991; von STUTTERHEIM et KLEIN, 1989)

La construction du discours selon Levelt est un processus se décomposant en trois opérations. Dans un premier temps le locuteur définit ses intentions communicatives, sélectionne les informations et les linéarise, en suivant des principes de linéarisation (cf. LEVELT, 1981, 1982). Cet ensemble d'activités ou le locuteur fait des choix quant à l'ordre de l'information à exprimer constitue la première opération, la conceptualisation. Après cette opération on obtient une structure conceptuelle, message préverbal, qui reçoit une forme linguistique lors de l'opération de formulation consistant en l'encodage grammatical et phonologique, et qui donne lieu au discours interne. Le discours interne réalisé à son tour, à l'aide des organes articulatoires (opération d'articulation) devient le discours externe.

Cette manière d'appréhender la production et la construction d'un discours mène à poser le problème de l'interaction entre la conceptualisation et la formulation: la structure de la langue utilisée dans la formulation conditionne – t-elle la conceptualisation de l'information?

Le modèle de la Quaestio, complémentaire à celui de Levelt, possède des outils d'analyse du discours, et permet de reconstruire le processus de production du discours. La structure d'un texte est conçue dans ce modèle comme un e question globale, la Quaestio, à laquelle répond le texte produit par un locuteur. Cette question peut etre soit explicite soit implicite car souvent elle n'est pas clairement posée. C'est l'interprétation que le locuteur donne à un énoncé – s'agissant d'une tâche verbale complexe, cet énoncé constitue la consigne- dans le contexte donné qui détermine la réponse (le texte). La Quaestio doit être reconstruite à part ir des performances des

locuteurs face à une consigne invariable. La Quaestio détermine la façon dont l'information est sélectionnée et linéarisée (cf. LEVELT, 1989).

La Quaestio définit la distribution de l'information entre la structure principale (la trame) et les structures secondaires (l'arrière-plan) du texte, les énoncés répondant directement à la Quaestio constituant la trame du texte. Pour notre type de texte, la description spatiale statique, la Quaestio peut être formulée de la façon suivante: «qu'est-ce qu'il y a en L?» ou L réfère à l'ensemble de l'espace à décrire. La trame de ce type de textes se décompose en énoncés dont chacun répond à une des questions:

- **qu'est-ce qu'il y a en L1 ?**
- **qu'est-ce qu'il y a en L2 ?**
- **qu'est-ce qu'il y a en Ln ?**

D'un autre coté la Quaestio détermine la structure topique /focus des énoncés de la trame, à savoir la distribution de l'information au niveau de l'énoncé entre le constituant topique et le constituant focus. Le topique est l'ensemble d'alternatives offert par la Quaestio, parmi lesquelles une sera spécifiée. Cette spécification correspond au focus de l'énoncé de la trame. Ainsi, l'ensemble d'alternatives ouvert par la Quaestio porte sur un certain nombre d'entités thèmes à localiser dans un des intervalles délimités par une entité –relatum. Le locuteur choisit un des thèmes, ce qui constitue le focus de l'énoncé. Citons un exemple de la trame: «à coté de l'église il y a des arbres» comme réponse à la Quaestio «qu'est-ce qu'il y a en Ln + 1?. L'espace correspondant à «à côté de l'église» fait partie du topique. Par rapport à cet intervalle spatial on spécifie un thème qui s'y trouve «des arbres», cet élément faisant partie du focus de l'énoncé.

A la suite de la Quaestio l'information, la production du locuteur est organisée dans un texte cohérent en fonction des différents domaines référentiels: celui du temps, de l'espace, des entités, des procés et de la modalité. Les domaines des entités et de l'espace sont essentiellement pertinents pour la description spatiale statique. Le déroulement de

l'information à travers le texte des domaines référentiels concernés correspond à ce que Klein et von Stutterheim appellent le mouvement référentiel. Il s'agit du maintien vs changement de l'information d'un énoncé à l'autre. L'exemple suivant illustre les mouvements référentiels importants attestés dans la description spatiale statique.

Ex : (2)

1 : au milieu il y a une place Topique-Relatum 1 Focus-Thème 1.

2 : ou il y a une église Topique –Relatum 2 Focus-Thème 2.

3 : dans cette place il y a un édifice Topique-Relatum2 Focus-Thème3.

4 :devant l'édifice il y a un carrosse Topique-Relatum3 Focus-Thème4.

On observe, dans le domaine des entités- relata, deux types de mouvement référentiel: le maintien exact du même relatum du topique d'un énoncé en topique de l'énoncé suivant. Ainsi, l'information peut etre maintenue de façon exacte du topique d'un énoncé en topique de l'énoncé suivant. Par exemple, en topique de l'énoncé 2 et 3, le relatum correspond à la même entité «place». Le glissement du référent du focus en topique se caractérise par le fait que le thème introduit en focus d'un énoncé devient le relatum maintenu en topique de l'énoncé suivant. Par exemple, le thème «place» introduit en focus de l'énoncé 1 est maintenu comme relatum en topique de l'énoncé 2. Ainsi le thème «édifice» qui glisse du focus de l'énoncé 3 en topique de l'énoncé 4 ou il est maintenu comme relatum.

En ce qui concerne le domaine de l'espace, on observe le maintien exact lorsque le même intervalle spatial est référé en topique de deux énoncés comme c'est le cas dans les énoncés 2 et 3. On note également le décalage au niveau de la référence à l'espace, du au glissement d'une entité thème du focus en topique, comme l'illustre les énoncés 3 et 4. L'intervalle spatial en 4 «devant l'édifice» n'est pas complètement distinct de celui référé en topique de 3 «dans cette place». Le décalage est donc un type de maintien de l'information qui se caractérise par un lien entre deux

informations couvrant le même domaine référentiel dans deux énoncés successifs sans qu'il ait maintien complet de cette information.

Pour ce qui est du domaine des entités –thèmes, placées en focus de l'énoncé, on constate régulièrement le changement de la référence: les entités référées changent dans les énoncés successifs de la trame.

3. Organisation de l'information spatiale dans un discours descriptif en langue étrangère

La comparaison de la construction du discours par les locuteurs natifs dans leur langue maternelle (en arabe et en français) et par les apprenants avancés en langue étrangère (arabophones en français L 2) révèle des différences à plusieurs niveaux. Nous avons choisi d'exposer ici le phénomène de simplification de l'information à transmettre dans le cas des productions des apprenants. (cf. 3. 1.)

Quant au rôle de ce qui relève de l'organisation spécifique de l'arabe dans la construction du nouveau système par l'apprenant, les données fournies par notre analyse des productions des apprenants arabophones du français, nous ont permis d'identifier quelques phénomènes liés à l'influence interlinguistique. Nous n'aborderons pas ce point dans cet article.

3. 1. L'influence du niveau de la maîtrise de la langue sur la production du discours

L'analyse des productions en langue maternelle par les locuteurs natifs francophones et des productions en langue étrangère par les apprenants avancés a fait apparaître un mouvement allant d'une façon très élaborée (dans le cas des textes e n langue maternelle) vers une façon moins élaborée (dans le cas des textes en langue étrangère).

Les productions des natifs se caractérisent par une cohésion grâce à la mise en œuvre des moyens spécifiques d'encodage de la localisation spatiale, moyens grammaticalisés partiellement spécifiques pour chaque langue: expressions locatives (prépositions, adverbes), permettant d'introduire, de maintenir et de développer l'information dans des domaines référentiels des

entités et de l'espace. La structuration de ce type de discours se manifeste par une manière explicite et synthétique d'exprimer l'information à transmettre. Les productions des apprenants proposent un type de discours plus iconique et plus analytique. Le recours par les apprenants aux moyens spécifiques pour l'encodage spatial est rare. L'explicitation des liens entre les énoncés est souvent marquée par l'implicite et la présence des moyens non spécifiques tels que les moyens spatio-temporels puis/après, les particules de portée aussi/encore.

Ce mouvement du syntaxique vers l'iconique évoquent les tendances qui se dégagent des études sur l'acquisition de LE (KLEIN& PERDUE, 1997) et sur l'attrition de LE (STARREN, 1994).

Perdue (1993), constate à propos des productions des apprenants débutants que la «mise en mots» reflète la conceptualisation la plus neutre de la tâche. Le lecte de base qui constitue une phase obligatoire pour tous les apprenants, est un compromis entre la conceptualisation de la tâche complexe visant la construction d'un type de discours et les moyens linguistiques disponibles. L'auteur reprend à ce propos la notion de «traitement prototypique» d'une tâche, proposé par von Stutterheim (1992).

Compte tenu des analyses effectuées, on observe une simplification du poids de l'information à transmettre, ce qui implique l'utilisation, par l'apprenant, des moyens linguistiques disponibles les plus opératoires, pour la conceptualisation de la tâche.

La quaestio (qu'est-ce qu'il y a en L ?) implique une réponse avec au moins deux mentions: celle du lieu délimité par un référent – relatum et celle de l'entité – thème. Deux stratégies de réponse minimale peuvent apparaître.

(i) La réponse contient uniquement l'information de focus référent à des entités- thèmes introduites et localisées successivement dans l'espace de l'affiche. Le lieu étant présupposé par la quaestio, l'information référant au lieu dans le topique peut etre laissée implicite. Dans ce cas on aboutit à une description se présentant comme une liste de référents –thèmes ce qui met en jeu des moyens non spécifiques pour l'encodage de l'état spatial tels que les particules aussi/encore.

(ii) Le locuteur peut également utiliser la structure linéaire intrinsèque de l'affiche. Ainsi il juxtapose des entités parmi lesquelles chaque nouvelle entité –thème exprimée en focus a comme relatum l'entité –thème exprimée en focus de l'énoncé précédent. Ce schéma se rapproche de la temporalité discursive impliquant l'emploi des moyens spatio-temporels tels que puis.

Dans les deux cas, on note que l'information de focus est la réponse directe à la quaestio.

Il est à remarquer que ces schémas sont plus saillants dans les productions en langue étrangère. Plus ces schémas sont saillants dans le discours, plus on voit que les moyens utilisés vont vers le traitement analytique (décomposition des opérations d'énonciation complexes en opérations plus simples) qui tend à laisser l'information relative au focus en dernier (réponse directe à la quaestio), ce qui donne une conceptualisation prototypique de la tâche, caractéristique du lecte de base. Citons Perdue (1993, 14) qui constate qu' «on peut dire que, pour un type de texte donné, des moyens linguistiques sont développés strictement en fonction de la quaestio à laquelle il répond».

Nous montrerons comment le traitement de l'information varie selon la mise en œuvre différente, par les apprenants et par les locuteurs natifs, des moyens linguistiques nécessaires à la tâche de description spatiale. Nous abordons l'influence de la maitrise de la langue sur le traitement de l'information à travers deux points:

- Le choix de la structuration à verbe existentiel au détriment de celle à verbe lexical (3. 1. 1.).
- L'utilisation des moyens non spécifiques pour la localisation spatiale (3. 1. 2.).

3. 1. 1. Le caractère opératoire de la structuration à verbe existentiel

Les données fournies par notre analyse montrent que les énoncés sont encodés linguistiquement de façon majoritaire grâce à la construction à verbe existentiel («il y a» en français et «kayan « » en arabe): complément circonstanciel de lieu (CC de lieu) +Verbe existentiel (Vexist)+Syntagme nominal (SN). Dans cette construction le complément circonstanciel est

exprimé par un syntagme prépositionnel (SPREP) et /ou adverbial (Sadv) qui encode l'intervalle spatial. Selon qu'il s'agit d'un SPREP ou d'un Sadv la référence à l'entité –relatum qui délimite cet intervalle spatial est explicite ou implicite (p. ex. SPREP: dans l'église vs Sadv: dedans). Le syntagme nominal postposé au verbe réfère au thème, entité à localiser.

Ex : (3)

Français: prés de l'édifice il y a des gens qui circulent

توال البنية كين ناس يدوروا

Arabe : touel el benia kayan nass yadourou

Cependant, le pourcentage d'emploi de la construction à verbe existentiel, augmente dans les productions en langue étrangère au détriment d'autres structures plus élaborées comme celles à verbe lexical. Le tableau 1 illustre cette augmentation.

Tableau 1

SPREP/SADV+V existentiel+ SN		
Locuteurs natifs		**Apprenants**
arabophones	**francophones**	**arabophones du français**
67,5%	**57%**	**78,6%**

L'énoncé descriptif (3) formulé à l'aide de la structure à verbe existentiel, peut être exprimé par un verbe lexical comme l'illustre l'exemple 4.

Ex : (4)

Français: prés de l'édifice des gens circulent

توال البنية ناس يدوروا

toual el benia nass yadourou

La construction à verbe lexical traduit une manière plus synthétique d'exprimer l'information en intégrant l'information de l'arrière-plan dans un énoncé de la trame. Dans l'exemple (4) l'information de l'arrière-plan concernant l'action accomplie par l'entité –thème ' gens 'est intégrée dans l'énoncé même de la trame. Par rapport à cette structure, celle à verbe existentiel présente des avantages qui justifient son caractère opératoire pour les apprenants. A l'aide de Sprép + Vexist + SN le locuteur exprime dans un énoncé uniquement l'information relative à la localisation spatiale, l'information de l'arrière-plan étant exprimée dans un autre énoncé indépendant. Dans l'exemple 3 l'information de l'arrière-plan référant à l'action accomplie par l'entité-thème est exprimée e par une subordonnée relative (qui circulent). Le renversement de l'ordre Sujet-Verbe avec la construction à verbe existentiel à un autre avantage. L'information de focus peut être gardée à la fin de l'énoncé, ainsi le thème exprimé par SN-sujet dans la structure à verbe lexical, est exprimé dans celle à verbe existentiel par le SN postposé au verbe.

De plus le locuteur, en maintenant la référence à l'espace, peut laisser implicite l'information de topique, on aura donc une simplification voire une réduction au minimum de l'énoncé, qui aboutit à la structure minimale à verbe existentiel (Vexist +SN) ou le syntagme prépositionnel ou adverbial a été omis. L'exemple ci-dessous illustre ce type de description.

Ex : (5)

1 : au milieu de la photo il y a une place

2 : ou on voit une église

3 : il ya des arbres

4 : il y a aussi des carosses

Les énoncés existentiels minimaux (3 et 4) renvoient au schéma de la réponse minimale à la quaestio (cf. supra, 3. 1.). Nous sommes en présence d'une liste de thèmes à localiser dans le même lieu maintenu implicitement. L'utilisation des énoncés existentiels minimaux repose sur le choix, parmi des relata potentiels,

de celui dont les traits physiques favorisent des relations topologiques d'inclusion simple (p. ex. la place, les bâtiments, les rues, la photo etc.). Ainsi, le relatum repéré assure la localisation de plusieurs entités –thèmes et par conséquent peut être gardé constant et laissé implicite dans une suite d'énoncés.

La structure minimale permet donc d'assurer le lien intratextuel sans le recours par le locuteur, à des moyens spécifiques d'expression de la localisation.

Nous observons par ailleurs la mise en œuvre des moyens non spécifiques pour l'encodage spatial tels que la particule de portée additive 'aussi (cf. KONIG, 1991). L'énoncé 4 montre cet emploi qui renforce la cohésion discursive et permet de référer de façon indirecte l'intervalle spatial.

3. 1. 2. Les moyens non spécifiques pour l'encodage de la localisation spatiale

Des apprenants et des locuteurs natifs dans les productions que nous avons analysées, emploient essentiellement deux types de moyens non spécifiques pour l'expression de la localisation spatiale: les particules de portée additives «aussi - et encore», les moyens spatiaux- temporels que nous présentons dans cette section.

De façon générale, ces moyens non spécifiques employés par les apprenants jouent un rôle important quant au renforcement de la cohésion du texte, tandis qu'employés par les locuteurs natifs, ils ne sont qu'un sous-ensemble d'autres moyens contribuant à la cohésion du discours.

Nos analyses montrent que les apprenants, contrairement aux natifs, tendent à structurer leurs discours en respectant l'ordre intrinsèque de l'affiche. L'expression spatio-temporelle a donc la valeur de marqueur discursif et celle d'anaphore spatiale.

En revanche, les locuteurs natifs construisent leurs discours en tenant compte des liens spatiaux des entités dans le texte, ainsi qu'indépendamment de la structure intrinsèque de l'affiche. Ce fait explique pourquoi les locuteurs natifs explicitent systématiquement l'intervalle spatial avec l'emploi de l'expression spatio-temporelle dans le contexte de la rupture référentielle tandis que les apprenants tendent à le laisser implicite.

La construction du texte indépendamment de l'ordre de la structure à décrire fait apparaître un degré plus élevé d'organisation du discours. C'est comme dans le cas du récit où la structuration minimale consiste à faire correspondre l'ordre dans lequel les évènements relatés se sont passés à l'ordre des segments du discours. Tout renversement de la chronologie implique le recours à des organisateurs discursifs plus spécifiques pour structurer le texte à des fins communicatives précises.

L'omission de l'expression locative dans les textes des apprenants est systématique lorsqu'il s'agit de la rupture référentielle due au passage d'un sous-espace global délimité par une entité –relatum majeure (les rues, la place, les bâtiments) à un autre. Comparons deux exemples: le premier appartenant à la description faite par un natif (ex 6) et le deuxième tiré d'un texte en langue étrangère (ex 7).

Ex : (6)

Locuteur natif:

-ensuite dans une autre rue il y a des hommes et des femmes.

Ex : (7)

Locuteur apprenant

-et puis il y a un autre arbre.

-à côté de l'arbre il y a une dame.

Les locuteurs natifs introduisent une nouvelle entité comme relatum directement en topique de l'énoncé. En revanche, l'omission de l'expression locative privilégiée par les apprenants implique la nouvelle information relative à l'entité majeure en focus de l'énoncé. Au lieu de synthétiser l'information à transmettre en exprimant la nouvelle entité majeure comme relatum en topique, l'apprenant introduit la nouvelle entité d'abord en focus et ce n'est qu'ensuite qu'elle devient le relatum maintenu en topique de l'énoncé suivant. On assiste donc dans ce cas à une décomposition des opérations d'énonciation impliquant la nouvelle information en focus de l'énoncé.

L'expression spatio-temporelle dans de tels cas apparaît toujours dans un énoncé existentiel minimal. Elle marque le passage à un nouveau segment du texte d'une part, et est également employée comme expression

locative exprimant des relations topologiques de voisinage (anaphore spatiale). Etant donné que les apprenants respectent l'ordre intrinsèque de l'affiche, voire l'ordre des entités majeures telles qu'elles sont représentées sur l'affiche, l'expression spatio- temporelle marque un lien spatial entre la nouvelle entité en focus et la dernière entité majeure mentionnée dans le co-texte. L'exemple ci-dessous, provenant d'une description en français langue étrangère, illustre cet emploi de l'expression spatio-temporelle.

Ex : (8) Apprenant arabophone du français

1 : il y a un bâtiment derrière l'église

3 : et puis il y a un autre bâtiment

(«puis» relie la nouvelle entité majeure «bâtiment» avec la précédente «bâtiment» et marque le passage à un autre segment du texte qui correspond à l'espace adjacent à celui introduit en 1 «derrière l'église»)

6 : après il y a des arbres et des carrosses.

(«après» relie la nouvelle entité majeure arbres et carrosses» avec la dernière entité majeure dans le co-texte «bâtiment» en 3 et signale la transition à une autre séquence du texte, celle-ci correspondant toujours à l'espace adjacent à celui décrit de 3 et 6, délimité par «bâtiment» en 3).

Avec l'emploi des expressions spatio-temporelles chez les apprenants, on retrouve le deuxième schéma de réponse minimale à la quaestio (cf. supra, 3. 1.) relevant de l'exploitation de la structure spatiale linéaire de l'affiche et de la projection d'une structure temporelle sur la configuration spatiale complexe.

L'emploi des énoncés existentiels minimaux et des moyens d'expression spatio-temporels permet d'assurer la cohésion du texte lorsque le locuteur suit l'ordre intrinsèque de l'affiche. Ainsi, on peut dire que le choix des moyens linguistiques les plus opératoires pour l'apprenant (structure minimale existentielle) implique l'élaboration de moyens non spécifiques (expressions spatio-temporelles) ainsi que le choix conceptuel de garder la suite spatiale intrinsèque à l'affiche.

Dans les textes des apprenants les particules de portée et les moyens spatio-temporels apparaissent systématiquement avec des énoncés existentiels minimaux, et dans des contextes de continuité référentielle.

Conclusion

Nous avons centré notre étude sur l'expression de l'information spatiale, et son organisation dans un type de discours bien précis, la description spatiale statique, par des locuteurs natifs et apprenants avances.

En nous appuyant sur le modèle de la production langagière de Levelt (1989) et sur un modèle acquisitionnel (KLEIN et PERDUE, 1997), nous avons décrit des productions en langue maternelle et en langue étrangère. La comparaison entre les productions des deux types de locuteurs a révélé des spécificités des systèmes linguistiques: celui dont dispose le locuteur natif et le lecte de l'apprenant résultant de la maîtrise différente du code linguistique. On retrouve donc le problème de l'influence de la spécificité d'une langue naturelle sur la conceptualisation de la tâche.

Etant donné que le lecte de l'apprenant a sa propre spécificité, celle-ci a au même titre que la spécificité d'une langue naturelle, un impact sur l'organisation de l'information au niveau conceptuel.

A travers cette étude nous avons abordé la caractérisation d'un type de texte: la description spatiale statique provenant de productions authentiques, ce qui a fait apparaître le discours descriptif sous un angle nouveau, celui de l'approche psycholinguistique. Notre analyse de ce type de discours ne s'arrête pas à l'état fini d'un texte mais prend en considération le processus de la construction du discours.

La caractérisation explicite de la description spatiale statique comporte plusieurs niveau d'analyse relevant de la structure syntaxique, des principes discursifs, (structure topique /focus) et du déroulement de l'information dans le texte.

Le modèle d'analyse textuelle adopté dans notre étude, celui de la Quaestio (KLEIN et von STUTTERHEIM, 1987, 1989, 1991) propose de concevoir le texte comme une réponse à une question globale.

Par ailleurs nos analyses montrent d'une part, qu'il faudrait envisager, au-delà d'une quaestio globale du texte, des variantes de

celles-ci qui peuvent être pertinentes dans des contextes discursifs particuliers.

La caractérisation du discours descriptif spatial permet d'examiner l'expression linguistique des concepts spatiaux. Nos analyses aboutissent à des résultats qui mettent en question l'étude de l'expression de l'espace à partir de phrases isolées (cf. TALMY, 1983 ; VANDELOISE, 1986). Les discours réels de locuteurs réels, peuvent nous montrer comment certaines restrictions touchant à priori le thème et le relatum, peuvent être éliminées.

Références bibliographiques :

[1-] Carroll, M (1993), Comment s'organiser pour parvenir à acquérir

Acquisition et Interaction en Langue Etrangère 1, pp. 37. 51.

[2-] Boumaza, M. (1994), La prédication en arabe classique et dialéctal, Thèse pour le Doctorat en linguistique, Université Paris 5.

[3-] Carroll, M et Becker, A. (1993), Reference to space in learner varieties, in Perdue, C. (ed). Adult language acquisition crosslinguistic perspectives. The results, Cambridge University Press.

[4-] Carroll, M et Stutterheim, C. von (1993), The representation of spatial configurations in English and German and the grammatical structure of locative and anaphoric expressions, Linguistics 31 (6) pp. 119-149.

[5-] Giacobbe, J. (1990), Le recours à la langue première: une approche cognitive, in Gaonac'h, D. (ed). Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: approche cognitive, Paris: Hachette, pp 115-123.

[6-] Giaccomi, A. et coll. (1995), «Grammaire et discours en L2: l'appropriation des phénomènes de portée en français par des arabophones», Colloque du Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues, Barcelone, 23-25 mars.

[7-] Hendriks, H. et Hickmann, M. (1995). «Réf érence spatiale et cohésion du discours: acquisition de la langue par l'enfant et par l'adulte», Colloque du Réseau Européen des Laboratoires sur l'Acquisition des Langues, Barcelone, 23-25 mars

[8-] Hickmann, M. (1987), Ontogénèse de la cohésion dans le discours, in Piéraut-Le Bonniec, G. (ed), Connaitre et dire, Bruxelles: Ed. Pierre Mardaga.

[9-] Jakobson, R. (1963), Essais de linguistique générale, Paris: Ed. de Minuit.

[10-] Kellermann, E. (1979), La difficulté une notion difficile, Encrages, n. spécial, automne, Paris. pp. 16-21.

[11-] Kellermann, E. (1980), Œil pour œil, Encrages, n.

[12]- Spécial, automne, Paris, pp 54-63.

[13]- Klein, W. (1984/1989), L'Acquisition de langue étrangère, Paris: Armand Colin.

[14]- Klein, W. et Perdue, C. (1992), Utterance structure: developing grammars again, Amsterdam: Benjamins.

[15]- Klein, W. et Stutterheim, C. von (1987), Quaestio und referentielle Bewegung in Erzahlungen, Linguistische Berichte, n. 132, pp. 77-115.

[16]- Klein, W. et von Stutterheim, C. (1991), Text structure and referential movement, Sprache und Pragmatik, n. 22, 1-32.

[17]- Levelt, W. J. M. (1981), The speaker's linearisation problem, in Philological transactions of the Royal Society of London, série B, n. 295, pp. 305-315

[18]- Levelt, W. J. M. (1989), Speaking: from intention to articulation, Cambridge.

[19]- Perdue, C. (1990), Connaissances en langue étrangère: méthodes d'étude de la langue de l'apprenant d'une langue étrangère, Thèse pour le Doctorat d'Etat en Linguistique, Université de Paris 8.

[20]- Perdue, C, (1993a). Comment rendre compte de la logique de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte? Etudes de linguistique Appliquée, n. 92, pp. 8-22.

[21]- Perdue, C. (1993b), Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. V. 1: Field methods, Vol, 2: The fields, Cambridge: Cambridge University Press.

[22]- Talmy, L. (1988), The relation of grammar to cognition, in Rucka –Ostyn, B (éd). Topics in cognitive linguistics, Amsterdam: Benjamins, pp. 166-205.

[23]- Vandeloise, C. 51986° ? L'Espace en français, Paris: Ed. du Seuil.

[24]- Stutterheim, C. von (1992), «Prinziepien des Textaufbau «, manuscrit, Heidelberg.

[25]- Watorek, M. Construction du discours par des apprenants adultes, Langages, n. 155, pp. 3-13.

Towards Enhanced Second Language Reading Comprehension Assessment: Qualitative and Quantitative Methods

MME MEBARKI Zahia
Université Ferhat Abbas-Sétif

Abstract:

The article reports the results of an investigation conducted at Ferhat Abbas University. The general research questions addressed in the study were: (1) To what extent does the written recall reflect reading comprehension? (2) To what extent do the results of a reading comprehension test correlate with those of the written recall?

Data for this study came from two sources: a reading comprehension test and a written recall protocol of eight fourth year microbiology students

Results of the study revealed that the written recall is an authentic method that helps measure the reading comprehension level of test takers, both in qualitative and quantitative terms and that there is a positive correlation between the test score and the recall scores.

الملخص:

يقدم المقال نتائج بحث ودراسة تناولت تقويم مستوى فهم النصوص الإنجليزية لعينة تتكون من ثماني طلبة من معهد البيولوجيا اختصاص ميكروبيولوجيا في جامعة فرحات عباس-سطيف.

الدراسة قائمة على موازنة بين نقطيين للتقويم: -الأولى: فحص تقليدي. - والثانية: تدعى«written recal»، مكن أن نقول أنها قراءة بنائية تقوم على قراءات سابقة.

النتائج تبين بكل وضوح فعالية التقنية الثانية في إبراز المستوى الفهمي للطلبة، بالإضافة إلى التطابق الإيجابي بين نتائج التقنيين.

Introduction

During the last decades, higher education has witnessed substantial changes that consist in the development of new teaching methods which emphasize the importance of the learning process and which give assessment a major role. Furthermore, second language (L2) reading comprehension

assessment has also witnessed a shift away from the classical quantitative, product-oriented measurement techniques (i.e., multiple choice, filling the gaps and cloze) to both quantitative and qualitative product-oriented measurement techniques (written recall) and also to process-oriented ones (think-aloud).

The present article sheds light on two reading comprehension assessment methods, a quantitative reading comprehension test, and a qualitative measurement technique, namely immediate free written recall. The study aims at answering the following questions:

1. To what extent does the written recall reflect reading comprehension?

2. To what extent do the results in of a reading comprehension test correlate with those of the written recall?

To answer the above questions, we have chosen eight, four-year microbiology students for whom reading in English is of primordial importance to get access to the latest and up-to-date information in their domain of study, and for whom the text has moved from being, to use Johns & Davies' (1983) expression, a linguistic object (TALO) to a vehicle of information (TAVI). To assess their reading comprehension level, we have analysed results from a classical reading comprehension technique and a written recall task.

1. The Nature of Reading:

Before discussing the assessment of reading comprehension, it would be useful to appeal to some concept of what it means to read texts and to understand them. In short, those who need to test reading clearly need to develop some idea of what reading is. We need to start somewhere, and we will do so by considering the nature of reading then the reading process and product.

Reading is a complex process which has been extensively studied across a wide range of different disciplines. This is manifestly reflected in the vast literature on reading and on the teaching and testing of reading in both mother tongue and foreign language classrooms contexts.

Reading can be viewed as decoding process of reconstructing the author's intended meaning via recognizing the printed letters and words, and building up a meaning from the text.

1.2. Reading Process Vs Reading Product:

It is a common ground to make a distinction between the process of reading and the result of that process, the product i.e. comprehension. Thus, we can view reading as a process or examine the product of that process. As a matter of fact, in any theory of reading the focus is placed on process or product.

Process models may be sequential, that is, they model the reading process as a series of stages, each of which is complete before the next stage begins, or interactive, that is every component in the reading process can interact with any other component.

Reading product (or comprehension) is the goal of the reading process. It is what reading is about; i.e., getting information from written texts. For Rayner and Pollatsek (1989), comprehension equals ' the meaning of the text' that is being read. While reading, readers maintain constant focus on constructing the meaning throughout the process, always seeking the most direct path to meaning (Carrell et al, 1988). Any reader's comprehension is variable depending on the semantic background brought by the reader to any given reading task; that is, the process taking place between the reader and the text in which background knowledge and various types of language knowledge interact with information in the text to contribute to text comprehension.

2. Methods for Assessing Reading:

The term assessment refers to a variety of ways of collecting information on a learner's language ability or achievement.

Reading comprehension assessment methods can be broadly categorized into product-oriented or process-oriented. Product-oriented methods can further be categorized into quantitative measurement techniques (multiple choice, filling the gaps and cloze), or qualitative

measurement techniques (written and orall recall protocols). On the other hand, process-oriented techniques involve think-aloud protocols.

2.1. Tests

There are three main kinds of tests: proficiency, achievement and diagnostic tests. Proficiency tests are designed to measure people's ability in a language regardless of any training they may have had in that language. The content of the proficiency test is based on a specification of what candidates have to be able to do in the language in order to be proficient. Achievement tests are directly related to language courses, their purpose being to establish how successful individual students, groups of students, or the courses themselves have been in achieving objectives. Diagnostic tests, on the other hand, seek to identify those areas in which a student needs further help. These tests can be used to identify students' strengths and weaknesses.

2.1.2. Some Test Techniques:

There is a variety of test techniques used to assess reading comprehension, namely multiple-choice items, matching, gap filling, information transfer, and the summary test.

Multiple-Choice items are a common device for testing students' text comprehension. The candidates provide evidence of successful reading by making a mark against one out of a number of alternatives.

Matching: By "matching", we mean items where students are given a list of possible answers, which they have to match with some other list of words, phrases, sentences, or paragraphs.

Gap-filling refers to tests in which the candidate is given a short passage in which some words or phrases have been deleted. The candidate's task is to restore the missing words.

Information Transfer technique is associated with graphic texts. Candidates usually have to transfer material from the text on a chart, table, form, or map.

2.2. The Recall Protocol Procedure:

2.2.1. Definition:

The method of assessing reading comprehension through written recall involves a reader recalling what she/he has read without further recourse to the text. The basic assumption behind the use of recall protocols as a measure of reading comprehension is that there is a direct relationship between what readers comprehend from a text and what they are able to recall. Consequently, those who comprehend a text better will recall it better.

Since the early 1980s, the use of recall protocols has been recommended not just as an instructional tool but also as a means for assessment of reading comprehension. Its proponents (Bernhardt, 1991; Johnston, 1970) see it as a more valid method for assessing reading comprehension than most of the other current methods.

Recall protocols can be classified as either oral or written in terms of the language mode, or either immediate or delayed in terms of time of the recall, or either free or probed; i.e., with or without cues for recalls. First, a text is analyzed in terms of idea units (or propositions) and this analysis becomes a template for scoring recalls. The number of propositions recalled after listening or reading will be counted as scores

Th basic procedures of the immediate –recall protocol includes:

a) **selecting an unglossed text,**
b) **telling students that they may read the text as often as they wish, and that when they are finished you will ask them to write down everything that they remember from the text,**
c) **giving students sufficient time to read the text several times,**
d) **Asking the students to put the text out of sight and to write down everything that they can remember, and**
e) **Collecting the protocols written by the students. (Bernhardt, 1991: 187)**

2.2.2. Advantages: Recall as an authentic assessment task

The recall protocol procedure is viewed as an authentic task and clear alternative to use in conjunction with more traditional tests such as the multiple-choice questions (MCQ) and cloze tests. It is a procedure that has several distinct advantages with respect to foreign-language testing.

Bernhardt (1983) considers the main benefits of recall protocols as follows:

- The recall procedure shows where a lack of grammatical skill interferes with comprehension, without focusing the reader's attention on linguistic elements; i.e., it interferes with the student / text communication.

- The recall procedure does not influence the reader's understanding of the text (whereas reading comprehension questions form another "text" for comprehension).

- The procedure stresses the importance of understanding. Students cannot simply guess at answers; they must attempt to form an understanding of the text.

2.2.3. Disadvantages of the recall protocol:

As with any assessment measure, limitations to the recall protocol exist and must be acknowledged. Objections have been raised regarding the use of recall protocols for assessment purposes. For example, such recalls provide quantitative information about how much students know but do not suggest how they think about what they know (Herman, 1991). Another frequently listed disadvantage of the recall protocols concerns production difficulties in L2. If subjects were required to produce their written recall in the L2, the result may be confounded by their production ability. To avoid this shortcoming, most studies have required subjects to recall in their native language so as not to interfere with their ability to demonstrate comprehension. Still this solution raises the problem that readers are more likely to include interference from their own background when they write in their mother tongue.

Furthermore, Alderson (2000) and Lee (1986) take the issue that the recall protocol may be more of a test of memory rather than a measure of comprehension and since the recall occurs immediately after reading these objections are diminished.

Alderson (2000) and points to the major disadvantages of the recall protocol procedure, practical in nature, that traditional scoring is very time consuming and rater-reliability may be open to question; thus, traditional studies using the recall protocol were necessarily limited to small groups.

2.2.4. Different Types of Recall Presentation:

Fransson (1984) proposes three different types of recall presentation.

- The mentioning type of recall presentation, which gives a more mention of the fact that the author discussed a certain problem or concept in the text, is common among subjects who have treated the text as some kind of catalogue where they looked for correct answers.

- The description type of recall presentation is the most common type among surface-level readers. Subjects read with only a general idea of the demands of an expected test. They seem to organize the different parts of the text as a sequence of separate pieces of information.

- Subjects who discuss recalls relating to a specific problem or concept and provide some kind of conclusion give the conclusion-oriented type of recall. This type is found exclusively among deep-level readers. It reflects the research for meaning characteristic of this type of comprehension.

2.2.5. Scoring the Written Recall Protocol:

The intent of measuring recall is to see what the individual comprehended. It reflects the ability to organize information into a schema; thus, recall of both the main topic and supporting details are important. For example, in a passage of 5 main topics, recall of the 5 main topics is scored using a 0, 1, 2, scale. A '0' is given if the subject does not identify the main topic; a '1' is given if the subject can identify the gist of the main topic but cannot clearly state the main topic and a '2' is given if the subject can clearly identify

the main topic. A total of 10 points is possible for the recall of all five main topics. Additionally, recall of supporting details is measured. Although recall of supporting details is an important indication that comprehension occurred. If a participant only remembered specific details and did not remember the main topics, the organization of information is more fragmentary and true comprehension still is not achieved. Recalling two supporting details is sufficient for measuring comprehension without taking away from the importance of also recalling main topics. For each of the five sections, a maximum of two supporting details is scored. If a participant recalls no supporting details in a section, he/she will have a score of '0' for that section. If a participant recalls one supporting detail in a section, he/she will have a score of '1' for that section. If a participant recalls more than one supporting detail in a section, he/she will have a score of '2' for that section. A total of 10 points is possible for the recall of supporting details in the five main topic sections.

Recall takers are also assessed in terms of their recall structures, which can be identified mainly as those which followed the original passage structure, and those which deviated from the original structure.

3. Method

3.1. Subjects

Eight subjects participated in this experiment; they are fourth year Micro-biology students. The subjects are all in their final year of study and they have to prepare a dissertation on their speciality; much of the documentation is written in English; thus, they need to read extensively in English.

The choice of the subjects for the recall task was based on the scores they obtained in the reading comprehension test. The subjects were arranged in a rank order based on their achievements in the reading comprehension test into: high achievers and low achievers (4 high-achievers and 4 low- achievers).

3.2. Materials:

The experiment is based on an authentic text, i.e. one whose original form has been kept intact, the reason being that it is the sort of texts the subjects

would read in their speciality and eventually for their dissertations. Furthermore, the topic of the text was not random. In fact, a list of topics was proposed to the subjects including: environmental microbiology, clinical microbiology and food microbiology. Five students chose a text from the second topic. It is entitled: "Contamination, Infection, and Disease". (See attached appendix)

The topic, being chosen by the subjects, would motivate them and generate more interest in the information contained in the text. Hence, we believe that the more motivated and interested they are, the more they will understand and eventually recall.

The length of the text -424 words- was motivated by the fact that it should be long enough to contain sufficient idea units- propositions- to recall. A shorter text would contain less idea units to be recalled; and a longer text would be tiresome and boring which would affect the students' motivation for reading and for recalling.

3.3. Procedure:

The experiment was divided into two parts. In the first part, students were submitted to a reading comprehension test which is part of a Ph. D thesis undertaken by the writer of the present article. The test is made up of two reading passages followed by the following tasks: guessing words from context, determining word function, finding opposites, finding synonyms, reading for main ideas, reading for details, information transfer, multiple-choice exercise, matching, and gap-filling[1].

In the second part, on which our experiment is based, students were asked to think-aloud while reading the text. Then, after they gave back the text, they were asked to recall what they have understood. They were not told beforehand that they would be required to recall the text afterwards. Participants were left the choice to recall in whatever language they feel at ease with, using their own words or words from the original text.

3.4. Idea Units and Scoring:

Information of the text was reduced to 13 idea units (main ideas+ supporting details) for the purpose of marking.

Main ideas:

Definitions of the concepts of:

1. **Contamination.**
2. **Infection.**
3. **Disease.**
4. **The process through which contamination occurs.**
5. **Contamination develops into infection.**
6. **Infection develops into disease.**
7. **Reversible diseases.**
8. **Irreversible diseases.**

Supporting Details:

1. **The difference between commensals and parasites.**
2. **What an infestation is.**
3. **The procedure followed to avoid getting through the three different states (aseptic procedures).**
4. **Cases of reversible disease.**
5. **Cases of irreversible disease.**

The recall protocols were marked. For each unit recalled one mark was given, the total being 13.

If the protocol offers an organised description about the topic, it is classified as a collection of description type. If it mentions the fact that the author discusses a certain concept, it is classified as a mentioning type..And if it provides some kind of conclusion, it is a conclusion-oriented type of representation. One mark is given for the structure and organisation of ideas; the maximum, thus, being 14.

3.5. Results and Analysis:

Research Question One: To what extent does the written recall reflect reading

comprehension?

In order to answer the first research question, we proceeded by analysing the written recall protocols, first qualitatively, then quantitavely as follows.

3.5.1. Qualitative Analysis:

The type of the recall presentation is on the one hand a collection of description, with four recalls of our subjects. And two subjects followed the mentioning type of presentation. On the other hand, two of the recalls fit into the description of the conclusion-oriented type. The conclusions drawn were often introduced by speculative ways of making statements which give the subject freedom to make his/her own understandings and conclusions. Instead of writing everything they could remember from the passage, they chose to recall the passage by giving a summarised account of it, seeking help from their background knowledge which reflects the research for meaning characteristic of this type of comprehension for deep-level readers. Whereas, subjects who try to re-create the author's message and seem to organize their recalls as separate pieces of information or try to mention that the author discussed a certain concept in the text are surface-level readers (submissive readers).

The way subjects organize their recalls reflects their level of comprehension and the extent to which they have comprehended and grasped the meaning in the text. Thus, as far as scoring is concerned, it is the text's level of comprehension, as reflected by the recall presentation which counts. Moreover, the recall provides a rich sample of their individual construction of the text, without taking into account grammatical and orthographic mistakes.

3.5.2. Quantitative Analysis:

The idea units recalled by the whole group are as follows:

Subject	The Idea Units Recalled	%
LM	1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 10- 11- 12- 13	92.30%
TI	1- 2- 3- 5- 11- 12	46.15%
LN	1-2-4-5-6-11	46.15%
KS	2-4-5-6-7-8-9-11	61.53%
BD	2-11	15.38%

OM	1-5-11	23.07%
KF	11	07.67%
DH	2-5	15.38%

Table 1: The Idea Units Recalled by the Subjects

NB The numbers 1, 2, 3, 4, etc., refer to the idea units mentioned above.

The number of idea units recalled by each subject indicates the score obtained. For example, LM has recalled idea units: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, so, the score is 12.

The table below indicates each idea unit frequency of occurrence.

Idea units	Frequency of occurence	%
1. Definition of contamination	4	10.25%
2. Definition of infection	5	12.82%
3. Definition of disease	2	05.12%
4. The process through which contamination occurs	3	07.69%
5. Contamination develops into infection	6	15.38%
6. Infection develops into disease	3	07.69%
7. Reversible disease	2	05.12%
8. Irreversible disease	2	05.12%
9. The difference between commensals and parasites	1	02.56%
10. What an infestation is?	1	02.56%
11. Aseptic procedures	7	18.42
12. Cases of reversible disease	2	05.12%
13. Cases of irreversible disease	1	02.56%
Total	39	100%
Mean	4.87	

Table 2: The frequency of occurrence of the idea units

The figures in the table suggest that the most comprehended idea units are idea units 11, 5, 2, and 1 being the most frequently recalled since the more comprehended an idea is the more it is recalled.

On the whole, we can say that there is an average 4.87 idea unit recall per student which can be considered below average. In other words, the subjects'comprehension of the text can be said to be poor.

To sum up, we can consider the written recall, from what has been discussed in both qualitative and quantitative analyses, as an authentic method for assessing reading comprehension since it reflects comprehension.

Research Question Two: To what extent do the results in a classical reading comprehension test correlate with those of the written recall?

To answer the question, we did compare between the test scores and the written reacll scores as follows.

Concerning the relationship between the reading comprehension test and the recall task, the tables below indicate the scores obtained in both the reading comprehension test and the recall task of the text:

Students'Codes	Test Scores /60	Recall Scores /14
LM	48	13
TI	43.5	07
LN	43.50	07
KS	42.50	09
BD	16	02
OM	15.50	03
KF	12.50	01
DH	13.50	02
Mean	29.37	5.5

Table 3: Reading Comprehension Test and Written Recall Scores

Analysis:

As can be seen from table 3, the scores range from 12.5 to 48 out of a maximum of 60 for the reading comprehension test; whereas, in table 4, the scores range from 1 to 13 out of 14 for the recall task.

The scores of the students can be analysed thoroughly by calculating the means then comparing them. The mean, for the test is 29.37; that is, below average. The mean, for the recall is 5.5; that is, below average.

We notice that, the reading comprehension test's mean is higher than the recall's mean; which means that, subjects did better in the reading comprehension test. But still, they are slightly convergent and below average which hints that there is a certain correlation between the results of both tests. To futher detect this correlation, we consider the mean of high-achievers, then we will compare it with the mean of low-achievers.

High-achievers	Test scores /60	Recall Scores /14	Low-achievers	Test scores /60	Recall Scores /14
LM	48	13	BD	16	02
Ti	43.50	07	OM	15.50	03
LN	43.50	07	KF	12.50	01
KS	42.50	09	DH	13.50	02
Mean	44.37	09	Mean	14.37	02

Table 4: High and Low- achievers' Test and Recall Scores

Analysis:

As can be seen from table 5, the level of scores is ranging from 42.5 to 48 out of a maximum of 60 for the reading comprehension test with a mean of 44.37; that is, high and from 07 to 13 out of 14 for the recall procedure with a mean of 09; that is, high as well.

Table 6, indicates that the level of scores is ranging from 12.5 to 16 with a mean of 14.37; that is, low, and from 01 to 03 with a mean of 02; that is, low as well.

In other words, subjects who have obtained the highest scores in the reading comprehension test (high-achievers) have also obtained the highest scores in the recall task. In the same way, subjects who have obtained the lowest scores in the reading comprehension test (low-achievers), have also obtained the lowest scores in the recall task. As shown by the scores, the high/low level of reading comprehension is much the same in both tests which shows that there is a positive correlation between the reading comprehension test and the recall.

Conclusion

The present study demonstrates that the procedure of combining two assessment techniques will necessarily provide a better picture of the reading comprehension level of test takers and lead to enhanced reading comprehension test development. Therefore, and in order to report on a variety of the readers' ability to understand through reading tests, one should seek to use multiple techniques. However good a given test might be, a single score will always mislead (Spolsky, 1994).

Acknowledgements

I am grateful for the students Bourenane Cherif Bochra and Abderrezak Abir who helped in the realization of this study. Thanks should also go to the anonymous microbiology students who participated in the study by making the written recall protocols.

Bibliography

Alderson, C. (2000). Assessing Reading. Cambridge University Press.

Bernhardt, E. B. (1983a). Testing foreign language reading comprehension: The immediate recall protocol. Die Unterrichtspraxis, 16, 27-33.

Bernhardt, E. B. (1991). Reading development in a second-language. Norwood, NJ: Ablex.

Carrell, P, L.; Devine, J.; & Eskey, D. (1988). Interactive Approaches to Second Language Reading. Cambridge University Press.

Fransson, A. (1984). 'Cramming or Understanding? Effects of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Approach to Learning and Test performance'. In J. C. Alderson and A.H. Urquhart (eds.), Reading in a foreign language. London: Longman.

Johns, T., and Davies, F. (1983). "Text as a Vehicle for Informatio: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language." Reading in a Foreign Language, 1, 01-19.

Johnson, R. (1970). Recall of prose as a function of the structural importance of linguistic units. Journal of Verbal Learning and Linguistic Behavior, 9, 12-20.

Lee, J.F. (1986) 'On the use of recall task to measure L2 reading comprehension'. Studies in Second Languge Acquisition 8, (1), 83-93.
Rayner, K. and A. Polatsek (1989). The Psycholody of Reading. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Spolsky, B. (1994). 'Comprehension Testing or can Understanding be Measured?' In G. Brown, A. Politt and J. Williams (eds.) Language and Understanding (pp.139-153) Oxford: Oxford University Press.

[1] For more details about the test, see the unpublished Ph.D thesis by the author of the article.

Appendix 01: Text used for written recall testing technique

Contamination, Infection, and Disease[1]

Contamination, infection, and disease can be viewed as a sequence of conditions in which the severity of the effects microorganisms have on their hosts increases. Contamination means that the microorganisms are present. Inanimate objects and the surfaces of skin and mucous membranes can be contaminated with a wide variety of microorganisms. Commensals do not harm, but parasites have the capacity to invade tissues. Infection refers to the multiplication of any parasitic organism within or upon the host's body. (Sometimes the term infestation is used to refer to the presence of larger parasites, such as worms or arthropods, in or on the body.) If an infection disrupts the normal functioning of the host, disease occurs. Disease is a disturbance in the state of health wherein the body cannot carry out all its normal functions.

Both infection and disease result from interactions between parasites and their hosts. Sometimes an infection produces no observable effect on the host even though organisms have invaded tissues. More often an infection produces observable disturbances in the host's state of health; that is, disease occurs. When an infection causes disease, the effects of the disease range from mild to severe.

Let us look at some examples to understand the differences among contamination, infection, and disease. A health care worker who fails to follow aseptic procedures while dressing a skin wound contaminates her hands with staphylococci. However, after she finishes her task, she washes her hands properly and suffers no ill effects. Although her hands were contaminated, she did not develop an infection. Another worker performing the same task on another patient

---

[1] From 'Contamination, Infection, and Disease'. By Black, J. G. (1999) Microbiology: Principles and Explorations.
John Wiley&Sons, INC. p 377.

fails to wash his hands properly after treating the patient, and the organisms gain entrance to the body and infect a small cut. Soon the skin round the cut becomes reddened for a day or so. This worker was contaminated and infected. In similar situation, a third worker develops a reddened area on her skin; she ignores it and in a few days has a large boil. This worker has experienced contamination, infection, and disease.

Disease, or illness, is characterized by changes in the host that interfere with normal function. These changes can be mild, severe but reversible or irreversible. For example, if you become infected with one of the viruses that cause the common cold, you may have just a runny nose for a few days. Or you may have a severe cold with a sore throat, cough, fever, and headache, but the disease runs its course in a week or so without any permanent effects. The changes in your state of health are reversible. But if you develop trachoma, a bacterial infection of the eye, without treatment scarring of the cornea can occur, leading to permanent vision impairment and sometimes to blindness. Likewise, if you fail to get proper treatment for streptococcal infections, you might suffer irreversible damage to your heart or kidneys.