جامعة فرحات عباس – سطيف – الجزائر

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة دورية علمية محكمة

العدد 10/2009

ISSN : 1112 - 4776

الإيداع القانوني : 650 - 2004

جامعة فرحات عباس – سطيف – الجزائر

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة

الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة دورية علمية محكمة

العدد 10

2009

ISSN : 1112 - 4776

الإيداع القانوني : 650 - 2004

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

أ.د. محمد الصغير شرفي

د. السعيد كسكاس

د.بـارة عبد الغني

د. بن عبيد ياسين

د. صلاح الدين تغليت

د. أمحمد عزوي

د. حسان راشدي

د. سعودي النواري

د. عيسى بن سديرة

د. نادية عيشور

أمـــانة التحريـــر:

*كنـــوش لمياء.

*عنانـي كريمـة.

*شـدري نبيلـة.

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.	
أ.د.محمد الصغير شرفي	جامعة سطيف
د. السعيد كسكاس	جامعة سطيف
د.بارة عبد الغني	جامعة سطيف
د. مصطفى طلال	جامعة دمشق-
د. صلاح الدين تغليت	جامعة سطيف
د. بن عبيد ياسين	جامعة سطيف
د. أمحمد عزوي	جامعة سطيف
د. حسان راشدي	جامعة سطيف
د. سعودي النواري	جامعة سطيف
د. عيسى بن سديرة	جامعة سطيف
د. نادية عيشور	جامعة سطيف

قواعـــد النشـــر

- تنشر مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية ، الأبحاث والدراسات العلمية، الفكرية والأدبية في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية مكتوبة باللغة العربية، الانجليزية، او 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 عن10صفحات 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 تعبر 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

الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس – سطيف 19000

الهاتف030.60.41.98/ 030.60.42.81

البريد الالكتروني: thaniosdz@yahoo.fr

فهـــرس

كلمة رئيس التحرير..... ص9
* اضطرابات منظور الزمن في الصدمة النفسية..... ص12
أ.د. محمد الصغير شرفي، أ.سليمان جارالله
* دور التعليم في تنمية اللغة العربية..... ص50
د.عـز الدين صحراوي
* "واقـع تكويـن الأخصـائي النفسانـي الإكلينيكي في الجزائـر" الإعداد الأكـاديمـي والمهني ص59
د.صـلاح الدين تغليت
* تكريس الثورة التحريرية لمفهوم الأمة الجزائرية..... ص78
أ. معمـاش النوي
* مفهوم الأثر في فلسفة جاك دريدا.....ص96
د.مكـاوي خيـرة
* وسائل الاتصال الحديثة ومدى مساهمتها في تفاقم السلوك الإجرامي في المجتمع الجزائري.....ص110
أ.سليـم كفـان
* المنظومة القيمية اللغوية في المجتمع الجزائري.....ص131
أ.حمادوش نوال
* إعجاز الإيقاع الانتقائي في القراءات القرآنية.....ص158
د. محمد الأمين خلادي
* الشيخ محمد خير الدين ودوره في الثورة التحريرية الجزائرية (1954ـ 1962م)..... ص178
أ.أسعد لـهلالي
* الأنـا والآخـر في قصيدة المقاومة الشعبية.....ص197
د. أمحمد عزوي
* التضمين في الحروف: دراسة تطبيقية على بعض حروف الجر.....ص212
أ.يوسف وسطاني
* قراءة سوسيولوجية لتاريخ التجربة الاقتصادية في الجزائر.....ص235
د. فراجي محمد أكلي
* السرديات في النقد المغاربي المعاصر الجهود النظرية: كيليطو-العجيمي-مرتاض.....ص276
د.سليمة لوكام

كلمة رئيس التحرير

بسم الله الرحمن الرحيم

*الحمد لله الذي وفقنا إلى إصدار هذا العدد الجديد من مجلة الكلية، فهو عدد جديد بنفس جديد وبمواضيع جديدة في مختلف فروع المعرفة وأمل متجدد يحدونا في التواصل مع القارئ الكريم أستاذا وباحثا و طالبا.

*وقد تزامن صدور هذا العدد مع نهاية سنة 2009 و ما أكثر الأحداث التي شهدتها هذه السنة دوليا وعربيا ووطنيا، وكنت أود أن أكتب حول العديد منها، ولكني وجدت المقام لا يتسع، فآثرت أن يكون التطرق لبعضها فقط ولو في شكل ومضات مختصرة للتذكير أكثر مما هي للتحليل أو للشرح والتفسير.

*ولعل أكثر الأحداث التي آلمتنا وأدمت قلوب الكثيرين من المسلمين وغير المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها، العدوان الصهيوني على الشعب الفلسطيني الأعزل في قطاع غزة على مرأى ومسمع من العالم كله ولا يزال الحصار قائما إلى اليوم في مشهد يندى له جبين الإنسانية كلها ويحار عقل اللبيب في تفسير ما يحدث من ظلم القريب قبل الغريب.

*وأما الحدث الذي أثار لدي استغرابا وطرح لدي استفهاما لا أجد له جوابا، هو أن يمنح رئيس الولايات المتحدة أوباما جائزة نوبل للسلام ولما يمر العام على توليه هذا المنصب، وعهدي بالجوائز تعطى مكافأة لأصحابها على ما أنجزوه من جليل الأعمال وفائق الخصال، ولعل أبرز ما أنجزه أوباما في عامه هذا من أجل السلام العالمي أن أرسل 30 ألف جندي إضافي للحرب في أفغانستان ظنا منه أن السلام يتحقق بكثرة الدمار والزيادة في عدد القتلى ولا بأس بالدمار إن كان بعيدا عن مضارب الحضارة الغربية، ولا بأس بالقتل إن كان القتلى من المسلمين.

*الحرب الأهلية في اليمن والتي دخلت شهرها السادس ولم يخفف من شدتها لا صيام المسلمين ولا الأشهر الحرم أصبحت بحق "الحرب المنسية" التي لا تعني أحدا من المسلمين ولا من العرب بل إن دخول أطراف غير يمنية في الصراع ينذر بكوارث على المنطقة لن يكون بمقدور أحد تقدير عواقبها.

*الحدث الوطني الأبرز نهاية هذه السنة هو تأهل الفريق الوطني لكرة القدم إلى العرس الكروي بجنوب إفريقيا 2010 على حساب المنتخب المصري في

السودان يوم 18 نوفمبر2009 وخروج الجزائريين للشوارع للتعبير عن فرحتهم بهذا التأهل في مشهد لم نر له مثيلا منذ الاستقلال، حدث وحد الجزائريين قاصيهم ودانيهم وعلى اختلاف مذاهبهم ومشاربهم، حتى أن الواحد منا أصبح يتمنى لو كان باستطاعتنا استثمار هذا الحماس الفياض والتلاحم الأسطوري لبناء مستقبل الأجيال بمحاربة الفساد وترك الكسل والإخلاص في العمل لتغيير واقعنا إلى ما هو أفضل.

*حدث آخر عشناه كجزائريين برؤى متباينة وعلى مستويات متعددة وبمواقف مختلفة، ويتعلق الأمر بوباء أنفلونزا الخنازير الذي كنا نظن أننا وبلدنا بمنأى عنه حتى حل بديارنا وأحدث فينا ما أحدث من هلع وخوف، رغم كل ما جندته الدولة ممثلة في المصالح الصحية لطمأنة الناس وتوعيتهم بما ينبغي فعله للحد من انتشار الوباء، والغريب في الأمر أن الوباء الذي ظهر في المكسيك أول السنة وانتشر في كافة أنحاء العالم، وكان عدد ضحاياه في العديد من الدول أضعاف مثيلاتها في الجزائر لم يحدث كل هذا الهلع والخوف الذي أحدثه عندنا.

*والسبب في تقديري هو الطريقة التي تم التعامل بها إعلاميا مع الموضوع بين التهوين والتهويل واللامبالاة. حيث انقسم الناس بين مهول ومهون و ضاحك عليهما وكأني بها معركة بين قطبين قوامها الفعل ورد الفعل، أحد طرفيها الإعلام بكل قنواته المرئية والمسموعة والصحافة المكتوبة والطرف الثاني القطاع الصحي بأطبائه وخبرائه ومستشاريه ومخابره. هذا يصرح و هذا يكذب، طرف يهون و الآخر يهول، وفي موقع آخر هذا يهول وذاك يزيد الأمر تهويلا. فكانت المصالح الصحية تصرح مثلا بأن الدولة اشترت 20 مليون جرعة من اللقاح المضاد لأنفلونزا الخنازير، وتحسب أنها فعلت جميلا بالتصريح بهذا الرقم الكبير و تتصور بأنها بذلك ترد الرد الكافي و تعطي الجواب الشافي، بل المفحم على من تطاولوا على سلطات البلد بأنهم فرطوا في صحة المواطن الجزائري... فتخرج العناوين في اليوم الموالي خاصة في الصحافة المستقلة وكثيرا ما تتبعها برامج إذاعية في المحطات الجهوية وتنسج على منوالها في القول نحن 35 مليونا والدولة اشترت فقط 20 مليون جرعة لقاح فما الذي سوف يحل ب 15 مليون الباقية وتبدأ فيها المزايدات والتلاعب بعواطف الناس من قبيل : اللقاح سوف يذهب للأحباب والأصحاب وذوي النفوذ والجاه وليذهب الغلابى والزوالية

ومن ليس لهم لكتاف إلى الجحيم وليموتوا بأنفلونزا الخنازير أو الجوع أو يأكلهم الحوت في البحر...

*وتجتهد المصالح الصحية من جهتها في توعية الناس بالوقاية التي هي خير من العلاج وتنصحهم نصحا يكاد يكون تعجيزيا مثل: تجنب الأماكن المزدحمة وكل أماكننا مزدحمة، السوق، المسجد، المدرسة، المقاهي، المطاعم، المواصلات...و تجنب المصافحة ونحن شعب لا يكتفي بالمصافحة بل نقبل من نعرف ومن لا نعرف، ويستحيل أن يمد لك شخص يده ولا تصافحه. وغسل اليدين بالصابون السائل كلما دخلنا البيت فاختفى الصابون السائل في السوق، ويطلبون منا وضع كمامات فارتفع سعرها في الصيدليات إلى 90 دج (علما بأن صلاحيتها لا تدوم أكثر من 4 ساعات) إلى حين ثم اختفت كلية.

*وحينما بلغ عدد الوفيات جراء هذا الوباء 42 حالة خلال 6 أشهر كنت أتابع الأخبار وإذا بالمذيع يورد الأرقام التالية: وفاة 6 أشخاص في حادثي مرور بولاية أم البواقي، وفاة 7 أشخاص في ليلة واحدة بولاية سطيف اختناقا بغاز البوتان، اصطدام حافلة لنقل الركاب بشاحنة يودي بحياة 26 شخصا في ولاية..... والحصيلة أن من ماتوا خلال سنة 2009 بوباء أنفلونزا الخنازير بلغ 48 حالة ومن ماتوا جراء حوادث الطرقات بلغ 4422.

" وقاكم الله شر الأوبئة ما ظهر منها و ما بطن"

ونقول لقرائنا الكرام أن ما سوف نجنيه في سنة 2010 هو ما زرعنا في سنة 2009 وكل سنة وانتم بخير

رئـــيس التحريـــر

اضطرابـــات منظـــور الزمـــن في الصدمـــة النفسيـــة

أ.د. محمد الصغير شرفي ، د. سليمان جارالله
جامعة فرحات عباس- سطيف – الجزائر

ملخص

تهدف هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين "**الصدمة النفسية** – منظور الزمن". انطلاقا من كون الاضطرابات النفسية التي تخلفها الأحداث الأليمة تحوي في طياتها مفهوم الزمن. حيث الاستثارة المفرطة في الحاضر وتكرار معايشة خبرات الصدمة الماضية وتجنب كل المواقف التي تذكر بالتجربة التي فككت علاقة الفرد بمحيطه وأفقدت البناءات المعرفية تسلسلها الوظيفي وأخمدت حوافز تحقيق الأهداف المستقبلية. كل هذه الأعراض الأساسية المعتمدة في تشخيص الصدمة النفسية تدل على انهيار تناغم انسياب الزمن الذاتي، عندها لم يعد يهتدي المريض بمعالمه الزمنية، إلا من تلك التي صاحبت التجربة الأليمة التي عايشها. فيكون الحاضر لديه مبتورا تغطيه تكرارية معايشة حدث الصدمة ويفقد وظيفته من حيث التوافق النفسي مع أحداث الحياة اليومية. بينما الماضي يستمر نفوذه وتوغله في الحاضر وفي صورته السلبية في حين يغيب تنشيط الجوانب الإيجابية فيه، وكل الماضي السابق للصدمة يعاد تصوره

Résumé

Cette étude met en évidence la relation entre le traumatisme psychique et la perspective temporelle (PT) dans ses trois registres (passé, future, présent). Partant du fait que les troubles psychologiques, qu'engendrent les événements tragiques ont des effets sur l'ensemble du fonctionnement cognitives et comportementaux dont l'impact sur la notion de la PT. En tenant compte des symptômes des trois catégories décris par la DSM-IV-R, on a tenté d'examiner les perturbations des cinq dimension de la PT (passé positif, passé négatif, future, présent hédoniste, présent fataliste).

Le flux des informations de l'expérience traumatique est relié cognitivement à des registres temporelles, la reviviscence du passé négatif constitue la partie la plus active au détriment de tout ce qui est positif dans ce même registre. les conduites d'évitement empêchent la réalisation ou la conception de projets d'avenir et gèle la planification du parcours de la vie future. Par contre le présent est marqué par une hyper activation neurovégétative avec réaction de sursaut exagérée et trouble du sommeil qui reflète une orientation

ونمذجته إما باعتباره مثالي أو نسيانه وما إلى ذلك من التصورات الذهنية. في حين، الاتجاه نحو المستقبل يتحجر فيكون مسدودا فيفقد الفرد المصدوم معالم الأفق الزمني التي كان يهتدي بها ويتوقف أفق الآمال ومسيرة تحقيق الأهداف.

الكلمات المفاتيح: الصدمة النفسية، السجلات الزمنية، المعرفية، منظور الزمن.

hédoniste et fataliste sans fournir le moindre effort psychique pour s'adapter aux situations de la vie quotidienne. Ces éléments dans leurs rapports à la PT, chez les victimes du traumatisme, prennent une représentation mentale reflétant l'effondrement de l'écoulement harmonieux du temps psychique.

Mots clés: Trauma psychique, registres temporels, cognitive, perspective temporelle.

مقدمـــة

حيث التفتنا نجد الزمن يغلف مختلف الظواهر الطبيعية والبيولوجية منها والنفسية. تعاقب المظاهر والأحداث في الوجود وفي الكائنات الحية من الدورات التحتية الصغرى إلى الدورات الكبرى المنتظمة وغير المنتظمة منها، ولدت لدى الإنسان مفهوم "الزمن"". وكل حالة كائنة، لها ما يسبقها " ماضي" وما هي عليه "حاضر" وما ستكون عليه "مستقبل" وبفضل العقل الذي أكرم الله به الإنسان ملك القدرة على إدراك هذه الحالات.

تعتبر الصدمات التي يتعرض لها الإنسان تحطيم لتحقيق أو الحفاظ أو اكتمال بناء الذات ومتطلباتها التي هي من الأولويات؛ هذا الاضطراب في أي من أعراضه الخاصة به التي تأسست، يصحبها خلل يمس الأبعاد الزمنية الأخرى التي يعتمد عليها الفرد في تكيفه مع الواقع. لذا فإن هناك تغير في نوعية منظور الزمن الذي كان يوظف لتحقيق هذه الضروريات الأساسية بالنسبة للفرد.

يواجه المريض النفسي في حالة الصدمة النفسية، تداخل في السجلات الزمنية. ولم تعد لها دور في ترتيب وتحديد خطوات تنفيذ السلوكات من أجل إتمامها أو تصحيح مسارها اللاحق وإعادة تقييمه وتقويمه. لأن الفكرة التي عرضت على

الذهن من سجل زمني تليها الفكرة الموالية وتكون جزء منها أو مستدعية لها وكل منهما مضطرب، مما يمنع انسجام توظيف السجلات الزمنية حسب المواقف التي يواجهها المريض ووعيها كما هي وكما يفرضه الواقع. فيختل النظام الزمني الذاتي، حيث يتوجه إلى سجلاته الزمنية موظفا سلسلة المقاطع الذهنية التي تعبر عن أعراض المرض.

أول من وظف مفهوم منظور الزمن " La perspective temporelle" هو (آيل، 1912، Ail) وقد استعمل في اللغة الألمانية مصطلح "Zeitperspective" للدلالة على الأحداث أو الأهداف التي يتصورها الفرد مستقبلا. وقد انقطع استعمال المصطلح لمدة طويلة، ثم ظهر عامل الزمن في المواقف والسلوكات بصورة عرضية في مختلف مجالات البحث خاصة في الدراسات المتعلقة بالتعلم. وانطلاقا من عقد الستينات، بدأ يحضى المفهوم بالدراسة في العديد من الأبحاث النفسية والاجتماعية والتربوية.

في علم النفس، وُظِّف مصطلح منظور الزمن من طرف (فرانك،1939 Frank) و(لوين، 1942 Lewin)[26]. حيث يعتبره هذا الأخير بأنه " أفق حياة الفرد، لا تحدده فقط المواقف الحاضرة، بل يحوي أيضا المستقبل والحاضر والماضي". بالنسبة لـــ (لوين Lewin) الأفعال والانفعالات

والأخلاق لدى الفرد هي في كل لحظة مرتبطة بهذا المنظور كلية.

لقد اقترح كل من (زمباردو و بويد ،Zimbardo, P.G., Boyd, J.N.,1999)[34] في نظريتهما وضع مفهوم الزمن في "منظور"، بعد دراسات امتدت على مدى ثلاثين سنة. وقدما تعريفا محددا لمنظور الزمن واعتبروه "الطريقة التي نقسم بها مجريات الأحداث المدركة والخبرات داخل أطر الزمن الماضي والحاضر والمستقبل". وضعه في إطار منظور معرفي لكونه يمثل عاملا أساسيا في سلوك الإنسان الذي يحاول

الباحثيين في علم النفس الوقوف عنده وتطويعه من أجل الاعتماد عليه في بناء السلوك والمعرفة أو تقويمها والتحكم في الانفعالات وفي اتخاذ القرارات وتسهيل الاندماج الاجتماعي والمهني وما إلى ذلك من التوظيف العلمي له.

1- مفهوم منظور الزمن :

استخدم الباحثون مترادفات متقاربة المعنى لمصطلح منظور الزمن وقد ذكر (السيد عبد الدايم عبد السلام، 1995)[2] أن مثل (بونابرت وكوهن ودولي" Bonaparte, Cohen& doley)، استخدموه بمعنى فهم الزمن، بينما استخدمه كل من (بارنت وايسلر وشنايدر؛ Barndt, Eissler & Schneider) تحت مسمى توجه الزمن. أما (كوبر وتوثل "Cooper & Tuthil) فقد اصطلحا عليه بمعنى إدراك الزمن. ونظر إليه (دكشتاين،1969, Dickstein) على أنه "القدرة على تصور أو تخيل أحداث المستقبل".

الحالة المنظورة ليست حالة التوجه المطلق والمعزول عن السياق التاريخي لها، بل تتجسد من خلال محتويات الماضي لهيكلة المستقبل وفي كل مرة هناك حاضر يوازن بينهما. بهذا الشكل توظف السجلات الثلاثة التي تسمى بـــ "السجلات الزمنية: الماضي، الحاضر والمستقبل". وهي المفاهيم التي تحدد تنظيم وتنسيق الأفكار التي يعبر عنها منظور الزمن. بينما محتوى دلالة الحالة المنظورة تعبر عن نوع السجل الزمني الذي يتوجه إليه الفرد، وهو ما أصطلح عليه بأنواع منظور الزمن–الثلاثة الموافقة للسجل المنظور إليه حسب ما أقترحه " زمباردو و بويد" ، وهي:

- **منظور زمن الماضي:** هو التوجه نحو الرصيد المعرفي ويستمد منه الفرد طرق التقدير وتقييم المواقف وارصان القرار ونوع السلوك الذي سيقوم به.

- **منظور زمن الحاضر:** يحدد منه الفعل الفوري الذي يجب سلوكه بدقة وحذر، تجنبا لخطر ما أو لرغبة قيد التنفيذ، أو تقبل حدوثه كحتمية.(زمباردو و

كوغ وبويد، Zimbardo, P. G., Keough, K. A., & Boyd, J. N. (1997))[33].

- **منظور زمن المستقبل:** هو التوجه نحو مجموعة الأفكار المبنية مسبقا من أجل تحقيق أهداف أو طموحات مستقبلية. ويرى (نيتين، 1979) أن "المستقبل مكون رئيسي لسلوك الشخص، وأن القدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى، والعمل على تحقيقها هي صفة هامة للكائنات الإنسانية، كما أن عدم القدرة- من الناحية النفسية- لبعض الناس على إنجاز الخطط بعيدة المدى يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل".

وافترض (زامباردو وبويد، Zimbardo, P.G., Boyd, J.N., 1999) [34] أن البناء النفسي للماضي وسبق أحداث المستقبل يكمن فيهما التصور الملموس والتطبيقي للحاضر. وحسب وجهة نظرهما، فإن الفرد يقرر القيام بهذا أو ذاك السلوك إزاء موقف ما، وذلك بتذكر خبرات ماضية "إيجابية أو سلبية"، أو يرسم تسبيقات وحالات انتظار تخص المستقبل، أو أنه يركز على خصائص الموقف الحاضر في وضعية انقياد واستسلام "حتمية" أو البحث عن أحاسيس مؤثرة "ممتعة". لذلك، فإن منظور الزمن يعبر عن سياق متعدد الأبعاد يشترك في عملية بناء التفاعلات الدينامية للسجلات الزمنية الثلاثة. هيمنة أحد السجلات في نشوء السلوك تمثل متغير يسمح بالتمييز بين الأفراد وكذلك بين السلوكات حسب اختلاف المواقف. أما من الناحية الوظيفية التطبيقة فإن (زامباردوا وبويد) يعتبران منظور الزمن بأنه من مكونات الشخصية، ووضع له خمسة أبعاد وهي:

بعد الماضي السلبي: يدل على سمة النظرة السلبية للماضي، يتميز بالتوجه نحو تنشيط العواطف والمشاعر السلبية المرتبطة بالماضي، وما يجذب التوجه نحو هذا البعد الشعور بحاجة إلى التعبير عنها بمعلومات من محتويات سجل الماضي في

جانبه السلبي. وبالتالي تأثيره على المعنى المبهم المولد للحصر أمام المواقف الحاضرة (مثلا: "من الصعب علي نِسيان مشاهد غير سارة من مرحلة شبابِي").

- **بعد الماضي الإيجابي:** هو سمة التوجه إلى سجل الماضي والاعتماد على الخبرات والمشاعر الإيجابية، وما يجذب التوجه نحو هذا البعد الشعوري، هو من اجل تبرير الدور الذي تتضمنه معلومات هذا السجل في جانبه الإيجابي. وبالتالي تأثيره على المعنى المولد لحالة من الرضا والانشراح أمام المواقف الحاضرة (مثلا: " يسرّني أن أفكّر بشأن ماضي").

- **بعد المستقبل:** هو سمة التوجه نحو تحقيق الأهداف المستقبلية التي يتصورها الفرد. ويدل على كل الحالات النفسية السوية والمرضية والتي تنمو في إطار مرتبط بالماضي والحاضر ويكون زمن المستقبل متضمنا في هذا البناء. وهذا التوجه يمكن أن ينطبق أيضا حول الحاجة الجنسية، وارتباطها بخطط الشخص للحصول على زوجة، ويكون ذلك مع عدم إهمال الحاجات الشخصية النوعية. كل دافع معين، وخطة معينة، يمكن اعتبارهما بناءات وسائلية نوعية مرتبطة بالنهاية، والتي تنمو فيها الحاجات بصفة عامة. كما يعتبره آخرون بأنه سمة تسبيق الأحداث التي يراها الشخص في المستقبل، وتتميز بتوقيت وترتيب الأهداف التي يسعى الفرد للوصول إليها،.وما يجذب التوجه نحو هذا البعد الدوافع التي لها أساس في الماضي وترتبط بقيمة الهدف لدى الفرد الذي يرسمه بفضل قدرة التصور وتخيل أحداث المستقبل.
(مثلا: " أُنجز مشاريعي في الوقت المحدد بالتقدّم خطوة بعد خطوة").

في ضوء هذه التحليلات النظرية، يمكن القول بأنه يجب دراسة منظور زمن المستقبل في إطار تفضيل البناءات الوسائلية المرتبطة بالنهاية والتي تنمو فيها حاجات الفرد. تلك البناءات الوسائلية المرتبطة بالنهايات (المهام، النوايا، والخطط أو المشروعات المختلفة) والتي من خلالها تعلن الحاجات المفضلة معرفيا.

- **بعد الحاضر الممتع:** عندما يكون البحث عن أحاسيس مؤثرة وممتعة هي التي تطغى على حاضر الشخص، تجعله أمام إمكانية تعرضه للخطر وتحمل عواقبها.هذه السمة تميز الرغبة السوية أو الجامحة لتحقيق حالة الاستمتاع المرتبطة بالحاضر. وما يجذب التوجه نحو هذا البعد فرط إشباع الرغبات الذاتية آنيا، وهو الدور الذي يلعبه خاصة هذا السجل في تأثيره على المعنى المولد الذي يتمركز على خصائص الموقف الحاضر، تُعبّر عنه وضعية الانقياد و البحث عن الأحاسيس المؤثرة. (مثلا: " أُفضل أن أعيش يومي كما لو أنّه آخر يوم في حياتي").

- **بعد الحاضر الحتمي:** هو سمة اتخاذ وضعية معالجة الموقف حسب ما يقتضيه الأمر أو الانقياد والاستسلام والاعتقاد بحتمية وقوع الأحداث التي تحصل في الحاضر. وما يجذب التوجه نحو هذا البعد هو التعصب بخلفية عقائدية دون البحث عن التبريرات لما حصل، وهو الدور الذي يلعبه خاصة هذا السجل في تأثيره على المعنى المولد لحالة تقييم حصول المواقف الحاضرة حتميا. (مثلا: "القضاء والقدر يحدّد الكثير من الأشياء في حياتي).

2- الصدمة النفسية :

يطلق اسم " الصدمة النفسية" على كل تجربة أدت إلى أثر حاد نتيجة رعب أو قلق أو خجل أو آلم نفسي." تحدث الصدمة أو الأزمة عندما يتعرض الفرد لوضع استثنائي من أهم مميزاته:

– أنه يعتبر خارج حدود الخبرة الإنسانية الاعتيادية، ويسبب ضيقا شديدا لكل من تعرض له ومن أمثلة ذلك؛ التعرض للتعذيب، العنف، الاعتقال، الاغتصاب فقدان عزيز أو أشياء مادية هامة إلى غير ذلك.

– إدراك الفرد له بأنه وضع بالغ الصعوبة، يفوق القدرة على الاحتمال، ويشكل نوعا من الخطر على سلامته، وأهدافه الحياتية وعلى تلبية حاجاته الأساسية.

– أنه يفوق في حدته مصادر وآليات الفرد الاعتيادية على التكيف.

– أنه يتسبب في انهيار القدرة على مواجهة الوضع الطارئ، ويؤدي إلى فقدان حالة التوازن النفسي.

ولا يختلف تعريف الصدمة النفسية عن اضطرابات الضغوط التالية للصدمة، إلا في بعض التغييرات الطفيفة التي تطرأ عليه في كل من الطبعات الأربعة المتتالية، تماشيا مع تطور الدراسات المختلفة حول أنواع الصدمات النفسية.

والتعريف الوارد في الطبعة الرابعة المنقحة في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المنقح (DSM-IV-TR، 2000)[4] الذي يصدر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية لاضطراب الضغوط التالية للصدمة (Post Tramatic Stress Disorder, PTSD) هو: "حدث كبير وجسيم وفجائي، خارج عن النطاق المألوف واستثنائي وخطير، مما يدخل الأفراد في دوامة من العجز للتكيف معه. وتتمثل في الأفعال المقصودة (الإعتداء الجسدي، الإغتصاب، السرقة، السطو بالقوة، أعمال إرهابية، حروب)، والحوادث العامة (حوادث الطرقات، الحرائق، حوادث العمل، حوادث صناعية) والكوارث الطبيعية (الزلازل، الفيضانات، الأعاصير، أنزلاقات التربة...)".

أما تعريف منظمة الصحة العالمية لاضطرابات الضغوط التالية للصدمة (Post Tramatic Stress Disorder, PTSD) فهو من اضطرابات الحصر نتيجة التعرض لحدث مؤلم، يصل بعضها إلى حد تهديد حياة الفرد، وقد تشمل هذه الأحداث اعتداءات إرهابية، وحوادث سيارات، أو اعتداءات عنيفة، أو اعتداءات جنسية أو فقدان احد أفراد الأسرة إلى غير ذلك. معايشة هذه المواقف أو مشاهدتها يولد لدى العديد من الأفراد مشاعر خوف وعجز وغضب والعديد من الأعراض النفسية.

وتطور مفهوم الصدمة النفسية وأطلق عليها في البداية مصطلح "عصاب الصدمة، ثم مفهوم "عصاب الحرب" كتصنيف سببي لمرض عصاب الصدمة. في سنة 1952، صنف الأطباء النفسانيين الأمريكيين الصدمة النفسية كحالة تعرف باسم "رد فعل التوتر الكبير"؛ ثم استعملوا مصطلح "اضطرابات الضغوط التالية للصدمة. وهو المتعارف عليه لحد الآن، رغم بعض الانتقادات من بعض الأطباء النفسانيين الأوربيين. في حين، نجد بعض المدارس النفسية توظف مصطلح الصدمة النفسية أكثر من مصطلح الضغوط التالية للصدمة، مثل (جمعية اللغة الفرنسية لدراسة التوتر والصدمة، ALFEST، l'Association de Langue Française pour l'Etude du Stress et du Trauma). بينما في الدول العربية مازال توظيف كلا المصطلحين كمترادفين ولم يستغنى عن أي منهما.

قدمت جمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) في سنة 2000 معايير تشخيص اضطرابات الضغوط التالية للصدمة في الدليل التشخيصي الإحصائي في الطبعة الرابعة المنقحة (DSM-IV-TR) (وصنفته تحت رقم: 309.81)[4]، ويدخل ضمن اضطرابات المزاج. وفي التصنيف العالمي للأمراض (ICD-10)، الذي تشرف عليه المنظمة العالمية للصحة، فإنها تعتبر اضطرابات الضغوط التالية للصدمة ضمن الاضطرابات الذهنية وتصنفه تحت رقم (F43.1) وفي حالة كونها مزمنة تصنف تحت رقم (F62.0). وحددت الأعراض ضمن معايير التشخيص ("أ"- أن يكون الفرد قد تعرض لحدث صادم؛ "ب"- تكرار معايشة الفرد لخبرة حدث الصدمة؛ "ج"- التجنب المستمر للمثيرات المرتبطة بالصدمة؛ "د"- أعراض فرط الاستثارة؛ "هـ"- استمرار الاضطراب لمدة أكثر من ثلاثة شهور؛ "و"- نقص واضح في الأنشطة الاجتماعية والمهنية).

3- الواقع بعد الصدمة النفسية وبنية منظور الزمن:

لقد وضع أُسس المقاربة الاجتماعية المعرفية للزمن النفسي "لوين" سنة 1942 من خلال مفهوم "منظور الزمن"، وأعتبر أن "كل الأفعال والانفعالات والأخلاق عند الفرد هي في كل لحظة مرتبطة بهذا المنظور الزمني الكلي". ويشمل المنظور خاصة ما نسميه "وجهة نظر أو توجه"، والموقف يجعل الفرد يتوجه نحو السجلات الزمنية الثلاثة التي تحدد سلوك الفرد. أي طريقة تفاعل الخبرات وارتباطها معرفيا بأنواع سجلات الأزمنة والأثر الراسخ للخبرة).

يمكن أن يتأثر منظور الزمن ببعض التجارب التي يمر بها الفرد (الحروب، الأمراض، الصدمات النفسية، البطالة). وتوصلت عدة دراسات إلى تبرير مدى الارتباط بين منظور الزمن والصحة النفسية، التي قام بها (بونيفال وزامباردو، Boniwell & Zimbardo, 2003)[7] واتضح من خلالها أهميته كعامل "يساعد في تأثير الاضطرابات النفسية مثل، حالة الحصر أو القلق والاكتئاب والسلوكات المنحرفة والذهانات" ؛ وهو ما أكدته من قبل دراسات كل من (كروس، Krauss, 1967؛ زامباردو وبويد، Zimbardo et Boyd, 1999؛ ليبرتون، Lebreton،1988) [23،25،34]. وعموما، لقد بينت الدراسات الحديثة أن منظور الزمن له دور بارز في الميل إلى التأثر بأنواع من المعاناة النفسية، كما أنه يتغير بعد تعرض الفرد لمرض نفسي أو بدني. ومن بين المساهمات أيضا، ما أورده كل من (زمباردو وبويد، Zimbardo et Boyd, 1999) ووظفوها في بناء نظريتهم حول "منظور الزمن"، نتائج دراسات (هولمان وسيلفر، Holman & Silver 1998) حول موضوع" الإجترار السلبي للماضي"، وأوضحا أن منظور الزمن هو مُكوّن له تأثير في نشوء ومدى خطورة التوتر النفسي المرتبط بتجربة حدث الصدمة. وهي نفس النتائج الواردة أيضا في بعض الدراسات التي أثبتت مدى الأثر

الذي تخلفه مثلا صدمة فقدان وظيفة العمل على الصحة النفسية فتنشأ وتتأسس علاقة بنوعية التوجه الزمني (فنبرج وغرفيتس، Wanberg & Griffiths, 1997؛ واترس وميلر، Waters & Muller, 2003).

أشار (بيار جانيت، Pierre Janet،1928)[20] في دراساته إلى كيفية تعامل المصابين بصدمات نفسية مع الواقع وحالة اضطراب معنى الزمن لديهم. وميّز بين نوعين من اضطرابات مفهوم الزمن عند هؤلاء الضحايا. حيث، النوع الأول يعتمد فترة تنشيط طويلة مثل الذي مر بخبرة قاسية وهو ما تعبر عنه حالات الصدمة النفسية؛ بينما النوع الثاني تكون لديه فترة تنشيط قصيرة. وأن الاختلاف بينهما يكمن في أهمية معنى الزمن لديهم، ويكون مضطربا لدى الذين يعانون من خبرات الصدمات النفسية مع اضطراب التوافق مع الواقع أيضا. كما يعتبر (جانت) أن الاضطرابات في الإحساس بالواقع والزمن، تميز العديد من الأمراض النفسية، وتعتبر أكثر انتشارا في حالات الاضطرابات التي تولدها الصدمات، كما هي واضحة في حالات الاكتئاب والفصام. وأن معنى الزمن هو جزء أساسي من الوظيفة النفسية التي تربط الفرد بالواقع.

انطلاقا من وجهة نظر (جانت) بكون مفهوم الزمن لا يمكن فصله عن الواقع، وباعتبار أن الصدمة التي يتعرض لها الفرد هي خلل طرأ على الواقع المألوف لديه ولم تعد الحقيقة يتصورها كما كانت من قبل، وكذلك معنى الزمن الذي يواكب تلك التصورات هو بدوره حدث فيه انهيار واختل نظام تناغم السيرورات الزمنية وعملية توظيف السجلات الزمنية. مما يؤدي إلى الاعتماد أكثر ولفترة أطول على سجل دون الآخر وعلى بعد من الأبعاد الفرعية أكثر من الآخر. بالتالي، فإن اضطرابات الضغوط التالية للصدمة التي تولدت يصاحبها تقلب في منظور الزمن تدل عن نوع

سجل المعلومات الذي يتوجه إليه الفرد، ويتم تنشيط فروضه المعرفية المنحرفة غير المتكيفة التي يحويها.

تعتبر حالة الحصر ضمن اضطرابات المزاج ومن الأمراض النفسية الأكثر انتشارا والتي تحوي ضمنها حالة الضغط الحاد واضطرابات الضغوط التالية للصدمة (كما وردت في ICD10 و DSM.IV-TR). يرى العديد من الباحثين بأن هناك علاقة ارتباطية بين حالة الحصر (Anxieté) لدى الفرد والتوجه نحو المستقبل إما موجبة أو سلبية أو غياب الارتباط بينهما تقريبا، ونتائج أبحاث (ريز وكروس، Ruiz et Krauss،1968)[30] أوضحت وجود علاقة انحناء بين الحصر والتوجه نحو المستقبل. كما أوضح أيضا ان "شدة التحفيز لإنجاز الهدف ترتبط بدرجة واحتمال تحقيقه وكذلك طول سلسلة الخطوات الموصلة إليه والمهام الوسطية لتحقيق الحالة المنظورة في المستقبل"). وقد أضاف (جيسم، Gjesme, 1982) [14] إلى ذلك عامل الخوف من الإخفاق "فالرابطة بين الحصر ومنظور الزمن لا يمكن تفسيرها فقط من زاوية التحفيز أو القيام بالفعل؛ لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار درجة الخوف".

الاعتماد على التمركز الذاتي لدى الفرد والتحكم الذاتي في مستقبله الشخصي تساعده على ربط التفاؤل بالتحفيز أو الثقة في النفس وفق منظور الزمن الذي يعتمده الفرد. فكانت ملاحظات (كوينج، Koenig, 1979) [22] حول الأشخاص ذوي التوجه نحو المستقبل بأنها "تتميز بتمركز نحو الخارج"؛ لكن يبدوا أن دراسات أخرى مناقضة لذلك وأن التمركز الذاتي نحو الداخل في علاقة مع منظور الزمن المستقبلي الغني والواسع.

وبصفة عامة، يفترض (داراس، Darasse, 1986)[9] بأن الزمن ليس حالة منفصلة تحمل وظيفة رمزية وتصور حول عالمنا الثقافي والاجتماعي والسياسي

والعقائدي؛ بل تأخذ بعين الاعتبار الفروق الواقعية التي تمنحها المواقف الحاضرة حسب المجتمعات، وأن انخفاض منظور زمن المستقبل في حالات كثيرة هو علامة على الضعف المميز للمجتمعات المقهورة.

إن التنظيم يعتبر مبدأ أساسي في توازن وظائف الجهاز النفسي والتعامل مع الواقع الاجتماعي، ويتيح للفرد التمييز والتنسيق بين خبرات الماضي والتكيف مع الحاضر ورسم أهداف المستقبل. أبعاد منظور الزمن يوظفها الفرد في تناغم يستجيب للمبدأ الأساسي الذي يعبر على الحالة النفسية المعرفية السلوكية لديه وفق نظام مرتب يتيح للجهاز النفسي التمييز بين الماضي والحاضر والمستقبل.

كل تجارب الفرد ومعارفه هي أساس بناء أفكاره، هذه الأفكار تحمل معها مفهوم الزمن ونوعية "منظور الزمن" لديه. فقدان قدرة الحفاظ على إدراك التسلسل الهرمي الواقعي للوظائف النفسية بعد الصدمة يعني اعتماد منظور زمن غير متوافق أيضا، فالوظيفة النفسية تسمح من حيث المبدأ باسترجاع الخبرة من تاريخ معين لكن استمرار وتكرار إعادتها وتوظيفها يتم على حساب فقدان خبرات أخرى هامة في حياة الفرد، بل بعضها ضروري لإستمرار حياة عادية. مما يولد تنظيم وتسلسل هرمي لأفكار لها شدة تنشيط غير تلك التي كانت تتميز بشدة تنشيط مرتفع، حيث تصبح تلك المرتبطة بالخبرة في قمة الهرم، مما يفسد التنظيم المألوف وعملية الإرصان واستعادة الذكريات. فتنشأ مسافة بين الماضي والحاضر الذي لم تعد معايشته آنية. المصاب بالصدمة النفسية يعتقد أن تلك الخبرة الأليمة لا تطاق وتمثل بالنسبة إليه اضطراب مستمر للواقع.

وفي نفس السياق يشير (فرناندز زولا، Fernandez-Zoïla,A, 1991)[11] إلى أن إعادة تنشيط الذكريات المؤلمة على درجات التسلسل الهرمي للخبرات الواقعية مثل حالات الصدمات النفسية ،التي فيها ذكريات من الماضي لم يتم استيعابها وتبقى

نشطة، وبالتالي يهيمن الماضي الدخيل على الحاضر". إن كثافة وشدة إعادة تكرار معايشة خبرة الصدمة، تتضمن وجود اضطراب في سير الزمن المعبر عن خلل في التسلسل الهرمي للمشاعر الموافقة للواقع المتمثلة في المواقف الآنية أو في رسم الأهداف المستقبلية". حيث كثافة التكرار لا تسمح بالتوجه نحو معالجة المواقف الحاضرة كما لا تمنح لبعد المستقبل أي توظيف له أو بناء أهداف ومخططات وتثبيط نشاط السعي لتحقيقها.

4- التفسيرات النظرية لدور الصدمة النفسية في اضطراب منظور الزمن

- التحليل النفسي:

الزمن الماضي لدى الفرد يتمركز حول حدث الصدمة ويشغله، حيث يعود في كل مرة ويتمثل في الآثار الذاكرية. وبالتالي استثماره بصفة متغيرة، بقدر من الشعور الضعيف الذي هو في حاجة دائمة إلى اكتماله. مما يجعله يتكرر وتصاحبه حالة الإنفعال. محاولة الترميم تتجلى بعد التعرض اللاحق، وتأخذ شكلا له طابع زمني، مع تولدها بطريقة عشوائية وزمنية دائرية وتتم من الماضي إلى الحاضر أكثر مما تكون من الحاضر إلى الماضي، لتصبح الصورة على ما كانت عليه من قبل. وفي مقابل ذلك ما زالت أثار الصدمات قائمة في الحاضر، وهي حاضرة دائمة وبنفس الشكل العاطفي وتظهر على مستوى الإحساس وتكون قهرية وإلزامية مما يبقيها غير قابلة للترميم لأن حالة النكوص تمنع عملية إعادة التقييم المجدية.

الجسم الغريب الذي هو جزء من الماضي دخيل على الحاضر فيهدم ويتلف تناغم سيرورة الحاضر فيجعله "زمن ميت" (هاينرش.ج.م، 2006، Heinrich, J.M)[17] التمركز حول الحدث الماضي، هو الزمن البائد الذي تتكون منه المستجدات عند الفرد، التي تترجم عاديا بإعادة المعايشة وتكرار سرد الحدث والكوابيس، وفقدان الاهتمام بضروريات الحياة والانعزال عن المجتمع. ومثل هذا، تدل عليه حالة السوداوية التي تطورت بعد التعرض للصدمة "أن الشخص لا يعيش في الماضي بل

أن حاضره أصبح هو الماضي، وتبقي أمامه حقيقتين، وهما "أنه كان في أحسن حال، ولن يكون كذلك أبدا". الزمن في هذا الاضطراب معقد ويستلزم ملا حقيقة. وقد اقترح (هاينرش) معالجته انطلاقا من تحليله إلى العناصر التالية:

- المستقبل يدل على ما هو منتظر لاحقا.

- آنية الحدث والكارثة، المحددة في صورة ذهنية، تتميز بخلل في التسلسل الزمني لهذه الصورة بمراعاة أو دون مراعاة المعالم الخارجية لدى الفرد (مثلا، حدث وقع في 5 جويلية 2008 ودام 7 دقائق).

- فترة الصدمة، وهي نسبيا طويلة ومؤلمة وغير ممكن تجنبها لأنها مرتبطة بفجائية الحدث، وهي طبيعة جل الحوادث الخطيرة. وتتمثل في انتظار تقديم إسعافات، معلومات حول ما جرى، نوع الجروح وخاصة مدى توفر فرصة البقاء حيا بعد ذلك. خلال هذه الفترة تتم عملية إرصان نفسية لا شعورية لما حدث للفرد، وأثناءها يكون للدمة شكل زمني (من خلال لغته الذاتية أو مما سمعه من محيطه). ثم زمن الكمون المتمثل في تخمر الهوامات الدالة على ظهور أعراض ما بعد الصدمة عند "التعرض- اللاحق" خلالها تتم معالجة المعطيات وارصانها وفق الهوامات السابقة. الإعادة والتكرارلما تعرض له الفرد من (صورالفاجعة وللإسعافات التي قدمت له أو التكفل به والأعراض التي يعاني منها وظهورها والكوابيس وغيرذلك من الأعراض، لا يتوقف فقط على احتفاظ الفرد بكل ما يرتبط بالصدمة، بل من تجديدها ومعايشتها. مما يعطي لحدث الصدمة موقعا في تاريخ الفرد، لكن ذو تاريخية تتجاوزه نظرا لفقدان معالم السيروة الزمنية التي تأسست في التعرض الأول أي التاريخية الأولى.

وفي هذا السياق في التحليل النفسي يعتبر (لاكان،1954، Lacan)[24] "أن علاج التحليل النفسي يكمن في الوصول إلى قيام الشخص ببناء علاقة بين تاريخه والمستقبل" من ذلك أيضا، أقحم (لا كان) الذات السعيدة أو ذات المتعة في نهاية

عملية التحليل النفسي، لأن هناك البعد الزمني المهم جدا الذي يظهر لدى الفرد، وهو " زمن إيجاد الذات" .«le temps pour se faire à être» هذا الزمن الذي تجد فيه الذات موقعها لا بد أن يتمفصل مع الخبرات التي تجد أنواع الذات المختلفة الواردة في مفاهيم علم النفس التحليلي حول الذات. مدلول " الماضي" الذي وظفه (لا كان) في مجال التحليل النفسي، مرتبط بما يعرف بـــ " جلسة التغير".

ومن جانب دور العوامل الثقافية الاجتماعية فقد أبرز (محمد الصغير شرفي، 2005)[8] أنه عندما تكون حالة تمثل صدمة نفسية في مراحل الطفولة الأولى، تصبح لا حقا مصدر لقيمة شخصية وفق معايير ثقافية اجتماعية أساسية في ذلك المجتمع، فهذا يمثل حالة تقويم البنية العصابية الأولية، مما يقلل من درجة التعرض اللاحق. وفي ضوء منظور المستقبل فإن العوامل الثقافية الاجتماعية لها تأثير إيجابي وأن اعتماد منظور الماضي السلبي يتوجه إليه الفرد باعتباره ايجابي أيضا. حيث أن التصدي لفيض الإثارة الناجم عن الحدث الصدمي يكون ايجابيا بفضل تدخل القيم الإجتماعية لنتائج الحدث بالتالي بناء طموحات مستقبلية شخصية أساسية وفق المعايير الثقافية الإجتماعية السائدة.

بينما يرى (محمد أحمد النابلسي،1994)[3] أن الكارثة تخلف أثاراً طويلة الأمد لهذا الإضطراب بالتوجه إلى الزمان والمكان، ويظهر هذا الاضطراب من خلال رفض أو إهمال الشخص لحاضرة وانحسار تفكيره حول المستقبل الذي يمكنه أن يأتي بكارثة أخرى خارجية، ومن مظاهر هذا الاضطراب أيضا النكوص إلى الماضي والتعلق ببعض مواقفه (نكوص و تثبيت).

- النظرية السلوكية :

يختلف رأي السلوكيين حول دور منظور الزمن في سلوكات الأفراد، ويعتبر (ولات، وود1998 ,Ouellette &Wood)[29] أن الماضي يوجه السلوكات المستقبلية وتنبئ بنوعيتها وتتجاوز تلك المعروفة المكتسبة اجتماعيا؛ ويحدث ذلك

عندما يؤدي الفرد سلوكا بطريقة آلية مناسبة للموقف الذي يفرضه المحيط الخارجي. بينما أنتقد آخرون رأي (ولات و وود) وأعتبروا أن هناك مرونة كبيرة في السلوك توافق تغيرات المواقف الحاضرة، وأن قوة التعود والإشراط تحدث تحت تأثير تنبيهات ثابتة، لكن حتى السلوكات ذات الإتساق القوي هناك عوامل أخرى لها دور في تغييرها، مثل المنبهات الباطنية والحاجيات البيولوجية المختلفة. فلا يمكن أن تكون السلوكات الماضية تنبؤية حتى وإن كانت المواقف متشابهة.

وتعتبر السلوكية أن التحفيز الناتج عن تجربة ايجابية لها دور في توجيه السلوك نحو تحقيق المنافع المستقبلية. وتتعزز قيمة ذلك السلوك قبل الخبرة المستقبلية. ورد في العديد من أبحاث السلوكيين التي ذكرها (ولات) عن كل من (بالدوين وآخرون، جيفرى، كيلي، روثمان، شيروود، Boutelle & ،Baldwin et al.; Jeffery, Kelly, Rothman, Sherwood, & Boutelle,) أنه انطلاقا من مبدإ التحفيز، تتم دينامية تغير السلوك الخاص بالتوجه نحو المستقبل.

- النظرية المعرفية :

تستند النظرية المعرفية إلى كون المعلومات التي يحملها حدث الصدمة، تعالج على شكل سلسلة سببيه غير متكيفة نتيجة توظيف فروض منحرفة. فيميل الفرد ويعزو حدوث حالة الانفلات إلى الأسباب الداخلية التي هي مستقرة وشاملة. وقد اظهرت مختلف الابحاث التي أوردها (دافيد.ه. بارلو،2002)[1] إن هذا الغزو يزيد من احتمال نشوء اضطرابات الضغوط التالية للصدمة (جوزيف، بيروين، يولو ويليامز، 1991، Joseph, Brewin, Yule & Williams, 1991؛ جوزيف، يول، وليامز، Joseph, Brewin, Yule, & Williams,1993). والعكس من ذلك، في حالة إسناد الحدث إلى أسباب خارجية، مؤقتة ومحددة، فإن ذلك يقلل من خطر نشوء اضطرابات الضغوط التالية للصدمة.

بينما أوضح (هيلفريش،Helfrich, 1996)[18] في كتابه " الزمن والعقل: منظور المعلومات الإجرائية". الذي عالج فيه موضوع الزمن من جانبين، الأول " الزمن كموضوع في عملية توظيف المعلومات "، والثاني "الزمن كعامل في بناء المعلومات الإجرائية، وطريقة إدماج العمليتين معا في الأبحاث العلمية. كما تطرق إلى النقص الكبير في دراسة كل من الزمن والإنتباه والإحساس والإيقاع الزمني ومنظور الزمن وعلاقة الزمن بالأمراض النفسية.

ويمكن ذكر تصورين هامين من التصورات النظرية ضمن المقاربة المعرفية لتفسير عملية نشوء أو استمرار اضطرابات الضغوط التالية للصدمة. الأول يعتبر أن حدث الصدمة مصدر للمعلومات غير المتوافقة مع النماذج والمعتقدات الأساسية (هوروتز، Horowitz 1985؛ جانوف بيلمان، Janoff-Bullman, 1992) [19،21]. والإتجاه الثاني يعتبر خبرة الصدمة كمثير منفر مفروض على الفرد (فوا، ستيكتي روثبوم، Foa, Steketee Rothbaum, 1989 ؛جونس، بارلو ، Jones & Barlow, 1990, 1992 ; 1989) [5،12]. كلا التصورين لحدث الصدمة يعتمدان على تفاعل العمليات الكامنة وراء سبب المرض باضطرابات الضغط التالية للصدمة. من خلال هذه الدراسات يتبين أن التوجه إلى السجلات الزمنية (مضمون التصورات الذهنية والخبرات ومن المعتقدات والأنماط المعرفية) تتعرض لتغير في درجة اعتمادها من أجل التكيف مع التصورات الذهنية والمثيرات الدخيلة التي أدخلتها الصدمة.

5- الصدمة النفسية وانهيار تناغم أبعاد منظور الزمن :

إن المحددات الأساسية لحالة اضطرابات الضغوط التالية للصدمة كلها تدل على أن الصدمة يصحبها تغير في منظور الزمن. وقد أشار المختص في دراسة الزمن وعلاقته بالأمراض النفسية (أدولفو فرناندار زولا،1991، Fernandez-Zoïla)[11] إلى مفهوم زمنية الحدث، وحاول ابراز دوره في العمليات النفسية المميزة للمرض النفسي خاصة الاضطرابات الانفعالية، وتركزت أعماله حول تفكك منظور الزمن

الذي يدل عليها تفكك بناءات الشخصية عند التعرض لكارثة أو حوادث مؤلمة. بالإستناد إلى ما ورد في الدليل الإحصائي التشخيصي الرابع المنقح، يمكن تحليل حالة تغيرات أبعاد منظور الزمن بالإستدلال بدور كل من الأعراض الواردة في المعايير المعتمدة لتشخيص اضطرابات الضغوط التالية للصدمة.

- تكرار معايشة الحدث واستمرار الماضي المؤلم

اعادة واستحضار خبرة الصدمة بصفة متكررة لا يتم إلا بتنشيط الذاكرة في كل مرة بالتوجه إلى سجل الزمن الماضي، وقد أشار (جانت ,Janet)[20] إلى هذه العلاقة "عندما تنشط ذاكر الخبرة الصادمة، فإن الشخص يفقد معنى الزمن، حيث يصبح الحاضر هو تجربة الصدمة التي يعايشها مرة أخرى ولا يوجد أي تطور ايجابي لمحتويات الذاكرة"، أي مختلف سجلات منظور الزمن. كما بينت دراسات عديدة لـ (شيلت وآخرون Schulte JG, et al, 1995)[31] على المتعرضين في مرحلة الطفولة لإعتداءات جنسية يعايشونها على أنه حاضر، وأن كابوس الماضي اصبح مشهد ومنظر في حاضرهم ولمستقبلهم. أي انقطاع بعد زمن الحاضر المغمور بهيمنة وضع بعد زمن الماضي السلبي واضعاف التوجه نحو المستقبل، وأعتبر ذلك " تحطيم لسيرورة الزمن النفسي" وهو أقوى هجوم على صحتهم النفسية.

وتتمثل.اعراض تكرار معايشة الحدث واثرها على منظور الزمن في:

– التذكر، وتكرار معايشة الحدث المرعب من جديد، ويتضمن صور وأفكار وإحساسات، تعبر عن هيمنة سجل زمن الماضي في بعده السلبي. التوجه إلى هذا البعد بالتذكر الدائم والإقتحام المتكرر للحادث بما فيه مِن صور أو أفكار.

– تكرار الأحلام المزعجة عن الحدث الصادم: نوعية الأحلام المؤلمة والمزعجة أغلبها ترتبط بخبرة الصدمة واستحضار مكوناتها الدالة على الحدث للوعي والشعور به. وينعكس على نوعية توظيف الأبعاد الزمنية الأخرى حتى في الأحلام.

– يتصرف الشخص أو يشعر كما لو كان الحدث الصادم معاشا بالفعل، ويتضمن ذلك دلالات اعادة معايشة الخبرة ، أوهام، هلاوس، عودة مقاطع صور غير مترابطة عن الحادثة، بما في ذلك التي تحدث أثناء اليقظة أو في حالة التخدير تدل هذه الأعراض على أن التوجه للسجلات الزمنية للاعتماد على هذه المحتويات المعرفية السلوكية أصبحت متقطعة ومتداخلة، مع سيطرة الرجوع بالذاكرة إلى الأحداث الماضية بطريقة غير ترابطية، مما يولد أوهام أو هلاوس لدى الضحية. ويؤدي في بعض الأحيان إلى الحالة الذهانية.

– الشعور بألم نفسي بمجرد التعرض لإشارات داخلية أو خارجية ترمز إلى إحدى جوانب الحدث الصادم، وتدل على حالة تفكك الشخصية وسيطرة تلك الإشارات على الحالة النفسية، التي يبديها في سلوكاته. وبالتالي أثارها دالة أيضا على تفكك منظور الزمن الذي يتأسس بصفة مضطربة ويساعد في ديمومة الإضطرابات التي تميز الصدمة النفسية. ويحمل أيضا المعنى الذي تأسس به عندما تعرض الفرد لخبرة مؤلمة. لذلك، فإن استمرار الشعور بالألم النفسي بمجرد التعرض لإشارات داخلية أو خارجية ترمز أيضا إلى توظيف سجل زمني يحوي هذه الإشارات أكثر من التوجه لأبعاد السجلات الأخرى.

- التنشيط الفزيولوجي عند ظهور مؤشرات داخلية أو خارجية ترمز أو تشبه الحدث الصادم، حيث تنشيط كل ما يرمز لحدث الصدمة يصحب ذلك فرط في النشاط النفسي العصبي وأحيانا يحدث خدر وعجز ذهني فهو يعبر أيضا عن تنشيط لسجل الماضي السلبي.

أما عملية مسح محتويات السجلات الزمنية دون أي نتيجة تذكر، فإنه يؤدي إلى حالة ذهول وتخدير. ويمكنا تفسير هذه الحالة من ناحية دور منظور الزمن بكونه مثبط هو أيضا ولم يوظف في أي من الأبعاد الزمني أو أن كل عمليات التوجه فارغة

المحتوى لأنها لا تستجيب لمتطلبات الموقف مع فقدان القدرة على إصدار سلوك ما. ثم ضعف مجال الوعي بالمحيط الخارجي لكون محتويات سجلاته الزمنية الثلاثة لم يستحضر منها ما يجعل الفرد يتكيف مع محيطه فتشوبها حالة من الضببية.

- التجنب وتثبيط المستقبل:

تدل الأعراض الواردة في المعيار "ج" الخاصة بالتجنب المستمر للمثيرات المرتبطة بالصدمة وحالة تخدير في ردود الأفعال العامة على نوعية اثر الصدمة على منظور الزمن، خاصة من حيث انخفاض التوجه إلى تحقيق الطموحات والرغبات لكون التقييم السلبي للمواقف يحد من ذلك وبالتالي تثبيط التوجه نحو هذا البعد.

- بذل جهد لتجنب الأفكار أو المشاعر والحوارات المرتبطة بالصدمة أو بذل جهد لتجنب الأنشطة والأماكن أو الناس الذين يذكرون الفرد بالصدمة من جانب آخرى تعكس نوعية توظيف منظور الزمن حتى تحدث عملية الابتعاد وعدم تذكر شيء غير مرغوب وبالتالي تجنبه، فهذا يتضمن أيضا السجل الزمني الذي يحوي هذه المعلومات ونوعية البعد الزمني الموجه لتفحصها. اعتماد التوجه لمحتويات السجلات الزمنية يفقد الاستمرارية المنتظمة هو أيضا كما تعبر عنه أعراض التجنب التي تحملها المعلومات لدى الفرد الدالة على المنبهات المصاحبة للصدمة بصفة دائمة مع إنهاك في النشاط العام (وهو ما لا يوجد قبل الصدمة)؛ هناك فعلا تقلب أثر على تأسيس منظور الزمن بعد الصدمة النفسية.

- عدم القدرة على تذكر الجانب المهم من الصدمة، يستلزم بذل جهد لتجنب الأفكار أو المشاعر والحوارات المرتبطة بالصدمة أو تجنب الأنشطة والأماكن أو الناس الذين يذكرون الفرد بالصدمة، يحدث ذلك في إطار أنواع التوجه لمحتويات السجلات الزمنية التي تتضمن المعلومات الدالة على تلك السلوكات.

- نقص الاهتمام أو المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، يعني ذلك أن الزمن النفسي الاجتماعي الذي أسسه الفرد من قبل قد انهار، ولم يعد يوافق توظيفه ونظامه أنشطته

اليومية والاجتماعية لذا، فكل ابتعاد وانعزال عن المجتمع يدل ايضا على تقلب في حالة منظور زمن الفرد.

– الشعور بالعزلة والنفور من الآخرين، نظرا لتعدد العوامل النفسية التي تجعل المصدوم ينعزل عن محيطه الإجتماعي، مما يدل على توجه زمني محدود جدا في بعد المستقبل. وهذا الإبتعاد يرافقه تضاؤل ملحوظ في الإهتمام والمشاركة في الأنشطة التي ترتبط أو تدل على الصدمة والتي لها دور في تحقيق أو رسم أهداف مستقبلية. بالتالي تثبيط منظور المستقل لديه.

– إحساس بفقدان الأمل في المستقبل، يعني بأن التوجه نحو محتويات سجل المستقبل محدودة لأن مكوناتها لا تنمي لدى الفرد إحساس بمستقبل مشرق، مثلا أنه لا يتوقع الفرد أن تكون له مهنة أو يتزوج أو أن يكون له أطفال (نتيجة صدمة نفسية مرتبطة بذلك). وبالتالي فهي حالة تثبيط للمخططات والمشاريع المستقبلية؛ كما أن تثبيط أي مخطط أو مرحلة منه ضرورية لتحقيقه فهي تعني تثبيط التوجه نحو سجل المستقبل الذي يحوي نماذج لطموح مستقبلي وأن التجنيب يثبط العديد من المراحل الوسطية التي لها علاقة بالمخطط والهدف العام. مما يعبر على حالة تأسيس لجمود زمني نفسي.

- **فرط الإستثارة وتوتر الحاضر:** تدل الأعراض المذكورة في المعيار "د" التي هي مظاهر استمرار أعراض فرط الإستثارة (غير موجودة قبل الصدمة) أن لها أثر على بنية منظور الزمن أيضا، حيث نجد العلاقة:

– صعوبة الإخلاد إلى النوم أو الإستغراق في النوم التي تعبر عن فرط النشاط النفسي نتيجة الخبرة الصادمة، يصحبها خلل في الإيقاعات البيولوجية من بينها إيقاع النوم واليقظة، وفقدان نظام الدورة اليومية وتناغمها مع النظام البيئي أو الشخصي أو معا. وينعكس ذلك على سير التوجهات نحو السجلات الزمنية. حيث اقحام

المعلومات المعرفية من سجل الماضي تغطي حاضر الفرد وكونه تحمل شحنة انفعالية قوية، مما يجعل الخلود للنوم صعبا لغياب حالة الإسترخاء اللازمة التي تساعد على النوم.

- سرعة التهيج أو إنفجارات الغضب، نتيجة الإستثارة النفسية التي تدل على حالة القلق وعدم القدرة على التخاص منه، وزيادة النشاط العضوي وتسرع نظام الإيقاعات (دقات القلب، التنفس، العضلات، زيادة النشاط العصبي...) لها تأثيرها على التوجه نحو السجل الزمني الحاضر للكائن عموما (الزمن البيولوجي والزمن الذاتي النفسي). إما استسلام للمواقف والأحداث اليومية أو استجابة لرغبة في الحاضر والبحث عن كيفية التخلص من القلق مما يؤدي بالفرد إلى القيام بسلوكات منحرفة (الإدمان، العدوانية، الإنحراف الجنسي).

– صعوبة التركيز وفرط الإنتباه و المبالغة في الإستجابات الفجائية، تدل على غياب تناسق في التوظيف المعرفي للسجلات الزمنية وعدم تكامل ترتيب التتالي المنتظم لسير عملية التفكير حيث غياب حالة اعادة التقويم للمواقف وما تحويه من دلالات آنيا ومستقبلا. ونلاحظ سيطرة شكل زمني حاضر بمحتوى أعراض التوتر التي يستحضرها من سجل الماضي في بعده السلبي؛ بالتالي سير عملية الإرصان المعرفي الآنية غير متكيفة مع التنبيهات الموقفية الحاضرة نظرا لصعوبة التركيز وفرط الإنتباه، اضافة إلى حالة الترقب والحذر التي تعكس أيضا حالة القفزات من سجل لآخر دون جدوى.

- الاستجابة الفجائية والمبالغة فيها (الإجفال): تدل على تفكك المعالم الأساسية الموجهة للتفكير، مما يجعل الفرد المصدوم يقوم بإستجابات انفعالية للمواقف التي تستثيره دون تقويم للموقف وتقييم له، منقادا لحتمية الحاضر.

-ازمان اضطراب منظور الزمن

يتناول كل من المعيار"هـ"، "و" استمرار الأعراض السابقة وانعكاساتها على الأنشطة الإجتماعية والمهنية أو تقلص مجال الاهتمامات لدى الفرد. حيث يمكن أن تؤدي إلى أنواع مختلفة من الإضطرابات النفسية والبدنية يصاحبها ازمان توظيف منظور الزمن مضطرب وتأسيس لنمط توجه نحو السجلات الزمنية فاقد لتناغم أبعاده المختلفة. إلا أن استمرار معاناة ضحايا الصدمات النفسية لمدة أطول يؤدي إلى تطور حدة الأعراض وظهور أنواع مختلفة من الإضطرابات النفسية والبدنية يصحبها انهيار منظور الزمن المألوف واضطراب التوجه نحو أبعاد الزمن. ويختلف نوع منظورالزمن حسب الحالة المرضية النفسية التي يمكن أن يؤول إليها اضطراب الضغط التالي للصدمة ومن بينها (القلق، الإكتئاب، الإدمان، السلوكات الإجتماعية المنحرفة، الهوس، السوداوية، الفصام).

أهتم العديد من الباحثين في علم النفس والطب النفسي بمفهوم الزمن في الإضطرابات النفسية المختلفة. حيث أوضح (ج.ل. لبرتون، 1988، Jean Loup Lebreton)[25] أن مفهوم الزمن عموما تطرأ عليه تغيرات كبيرة في حالات الذهانات، في كل من السوداوية والهوس والفصام. وقد درس الزمن في حالات السوداوية؛ والزمن عند الفصاميين. وقدم (فرناندز زولا، 1988، Fernandez-Zoïla)[10] تحليلا قيما للزمن في حالات السوداوية والهوس والفصام. وقد سبق هذا كله دراسات (م، هيدجر ، M. Heidegger)[16]، التي ورد ذكرها في أعمال (أوجين مينكوسكي، 1933، Minkowski Eugène)[27] في كتابه "الزمن المعاش" أي الخبرة الزمنية، وفتح بذلك عهدا جديدا حول دراسات الزمن الإنساني. وتعتبر من المعطيات الأولية لـتأسيس المفهوم حسب ما يستعمله المحدثين.

إن التكيف غير الموفق، تتناقض فيه مدلولات الأحداث غير المتوقعة وسلسلة المقاطع الفكرية المعبرة عن الأسباب والعواقب مع إدماج منظور زمن غير متجانس

نتيجة القلق الدائم وبالتالي القيام بسلوكات غير موفقة مضادة للمجتمع. حيث خبرة الماضي وهدف المستقبل يتغيران نتيجة الإحساس بأمر مستعجل مع رغبة التخلص منه يمنع توظيف قدرات التقويم السليم والتكيف. في حين الحاضر يتمثل فيه العجز عن القيام بالنشاطات اليومية الضرورية لحياة الفرد. من جانب آخر فإن تكرار معايشة حدث الصدمة يُفقد منظور الزمن استمراريته الشخصية المنتظمة ويؤدي إلى نشوء حالة وساوس قهرية أو تحويل بدني. ويكون منظور الزمن في سجلاته المختلفة متقطعا ومتداخلا، مع سيطرة الرجوع بالذاكرة إلى الأحداث الماضية بطريقة غير ترابطية، مما يولد أوهام أو هلاوس لدى الضحية، كعلامات ذهانية.

في حالة الهستيريا، من أهم الأعراض المرضية التي يتصف بها المريض، الرغبة في جلب الانتباه إلى درجة أنه يمثل كما يقال "مركز العالم"، لكنه لا يقوى إطلاقا على تحمل فقدان عزيز أو قريب الذي حدث في الماضي أو الذي يحدث في الحاضر ويبقى الحاضر معه دوما ويغيب منظور المستقبل.

أما في الاكتئاب أوضحت دراسات امتدت على مدى القرن الماضي، واقترحت "ضرورة اعتبار من بين الأعراض لدى المكتئب وفي المقام الأول، اضطراب فهم وادراك الزمن، واضطراب قدرة التسبيق". واشارت دراسات (أوجين مانكوسكي، Eugène Minkowski) [27] حول (الزمن المعاش، Temps vécu) إلى وجود جمود لمنظور الزمن"ركود خطير لجريان الزمن" لدى المريض بالكآبة. فهو يعيش ماضي مؤلم لا يتجاوزه. أما الحاضر نفسه فهو تحت أثقال الماضي وأنه بالنسبة للزمن هو في حالة سكون محصورا في فحص نفس الأفكار المتعبة المكررة والتي تقلل من قيمته الشخصية. وقد أشار إلى أهمية التسبيق في الأمراض النفسية واعتبره عملية دينامية التي يقوم من خلالها اسقاطات الفرد في المستقبل. فالتسبيق مراهنة على المستقبل، والتسبيق ليس الأمل ولا الأمنية ولا الحلم؛ فهو مشروع صمم بنشاط

(لكن ليس أيضا برنامج). في حالة الإكتئاب يضمر المشروع بما في ذلك البسيط منه (ترتيب أدوات، اتمام عمل، نظافة اللباس،...) وإن تمكّن بإيعاز من الآخرين القيام بمشروع فهو مفروض عليه. وهذا يختلف عن المشروع النشط الذي يفتقد القيام به بشكل تام. من ذلك فقدان نشاط الحركة والتنقل، وتصبح فكرة الموت في البرنامج، وليست في المشروع كما في السوداوية.

وفي حالات السلوكات المنحرفة، نجد المدمن يعيش حالة قلق مستمرة ويكون متوترا، وبين استباق وتسرع في القيام بسلوكات غير متكيفة مع الموقف أو لتجنب خطر يخفيه له المستقبل. فيلجأ إلى تناول المخدرات لتجنب الأفكار التي تولد لديه حالة القلق والتوتر. أما في حالات الإنحراف الجنسي فإن المريض يخطط وينفذ برغبة جامحة مستعملا الآخرين كموضوع وليس كأفراد، فهو دائما مشغولا في تركيب وبناء مخططات وغالبا ما يكون ضحية لها. ومنظوره الزمني الحاضر الممتع يمثل التوجه الأكثر توظيفا. لأن مخططاته هي أهداف واستجابة لرغباته الآنية.

أما في الذهانات، الملاحظ من أعراض لدى الهوسي، أن هناك تسارع يخص فرط النشاط النفسي والعصبي (إيقاعات سريعة، نشاط فكري وحركي مفرط). وأشارت إلى ذلك الدراسات حول حالات الهوس التي قام بها (ليدوينغ بيسفنجار) التي استند إليها (لبرتون،1988،Lebreton)[25]، بأن ذلك يعود إلى "ظاهرة فلتان الأفكار" الخاصة بالهوس وإلى سرعة سير التفكير، إضافة إلى غزارته والفرحة الزائدة "من دون مبرر". ويفسر ذلك (بسفنجار) بوجود قفز من فكرة لأخرى وانزلاقات مما يعطي تطاير للأفكار وسيولة لدى الهوسي. رقصات بالكلمات والحركات القصيرة هي في حدود تطاير وانفلات سلسلة الأفكار. وهي تعكس حالة تقطع وتفككك تناغم التوجهات نحو السجلات الزمنية المختلفة.

يبدوا واضحا مدى انهيار منظور الزمن في حالات السوداوية؛ وأن الزمن الباطني (لا ينساب بانتظام)، "فهو يتوقف، والماضي يجذبه نحوه إلى الخلف. السوداوي يصطدم بماضي لم يمضي أو لم يتجاوزه. وأشار كل من (مينكوسكي، 1933، Minkowski وبيرجسون،1948، Bergson)[27،6] "أن زمن السوداوي "متوقف" وأنه غير انسيابي، تعرض "للتثبيط" فالكآبة والحزن العميق تعمل على توقيف مجمل العمليات النفسية، نتيجة إصراره على عودته في كل مرة على نفسه وبتكرار ذلك يأخذ موقعا ثابتا.

وقد أضاف (هيبرتيس تلنباخ، 1961، Tellenbach H)[32] إلى أعمال الباحثين السابقين حول النمط السوداوي، وأعتبر أن "الاستمرارية الخطية تقطعها فترات مترابطة ببعضها البعض منتظمة في رغبات محددة: فعل عمل ما، عمل اجتماعي، عواقب مواقف وخبرات مرت، بحيث جميعها كان يجب أن تكون على شاكلة الصورة الذهنية المسبقة لدى الفرد المميزة لنمطه". وذكر "تلنباخ" الحالات المرضية التي تعاني من تكرارية معايشة الماضي باستمرار، وأن هذه الحالة النفسية المضطربة نتيجة ارصان تسبيقات حول الموضوع التي تعتبر هي بدورها حالة ما قبل السوداوية؛ لذلك كل خلل في تنظيمات تسبيقاته الذهنية "الأنماط" من الناحية الشخصية والإجتماعية تجعل ماقبل السوداوية تتحول إلى حالة النمط السوداوي. ويشير أيضا إلى ضعف ونقص جانب الحاضر لدى السوداوي. يفتقر إلى الزمن مع افتقاره لكل الاهتمامات بالحياة اليومية. وبالانتقال إلى اللغة الباطنية الذاتية بكونها لغة أحادية المحتوى وتعبر عن حالة التوجه المستعملة في التواصل مع الذات.

بينما في حالات الفصام، أهتم بجانب الزمن فيها كثيرا علماء النفس الزمن (مينكوسكي، 1933، Minkowski ؛ بيسفنجار، 1957،Biswanger ؛ فيرناندز زولا، 1976،1983 ,Fernandez-Zoïla) وأشاروا إلى الجمود الظاهري "أو

العرضي" للزمن، من حاضر مقطع إلى أجزاء من فترات غير متواصلة إلى فقدان العلاقة مع الواقع. العلاقة مع الزمن انطلاقا من أهم الأعراض المتعارف عليها في الفصام تثير لدى الباحثين أهمية دراستها، مما حذى بالعديد من علماء النفس بالحديث عن ذهول في مفهوم الزمن "جمود زمني" وأن ترتيب ونظام الأفكار والمعلومات زمنيا قد تفتت. الفصامي لا يقوى على تسجيل التغيرات المحيطة به ضمن تكييفها وفق الزمن الفيزيقي؛ لذلك ينهار الحاضر لديه في غياب معالم توجيهية واعية، فيتّبع زمنا خاص به غير متوافق دائما. وقد تطرق "زولا" إلى هذه الفروقات المختلفة غير المتوافقة وتباين تزاماناتها التي تعبر عن انكسارات متدرجة في مفهوم الزمن نفسه من حيث إدراكه وفي توظيفه المتكرر المرتبط بخطابه الهذياني وتفكيره غير الواقعي.

6 - نمط منظور الزمن في الصدمة النفسية:

سلسلة المقاطع الفكرية الدالة على تصور ذهني لمفهوم ما، يمكن أن تكون في تفاعل بين مكوناته أو منفصلة. لذا لا بد من علاقة انتقال من سلسلة وظيفية لأخرى وفق ترتيب هرمي حسب أولويات شدة نشاطها. لذلك يمكن إدخال عامل تناغم إيقاعات سير الأفكار الذي يدل عليه منظور الزمن. ويبقى جانب تحديد ايقاعات المحيط الخارجي الطبيعية والاجتماعية التي تعتبر رافدا يغذي منظور الزمن، هو منظما لبناءات وتنشيط هذا المنظور خلال فترات تفاعل الفرد مع محيطه.

تنشيط حلقة معرفية لإرصان أفكار وسلوكات لها زمن يعبر عن حالة نفسية تحدث كما في الفترة الأولى التي تم فيها اكتسابها نسبيا، في حالة كون النظام النفسي مستقرا. لكن كمية المعلومات التي تضاف من المحيط الخارجي تدخل بدورها ضمن الحلقة الوظيفية المعرفية. إن تنظيم الجهاز النفسي هو في نفس الوقت مرن ودقيق، كل الإحساسات الجزئية من شكل ولون ولمس ورائحة وضغط... هي بناءات مركبة، تكونت في مرحلة تاريخية ويتم ترتيبها وتنسيقها مع الزمن على المستوى

الكلي. فردود الفعل أثناء الاستثارة تقوم بتحويل المعنى إلى الماضي منظمة بذلك مجموعة مقاطع من أفعال متسلسلة. بينما ردود الفعل نحو هدف مستقبلي محدد، فهي غائبة أو محدودة جدا. فيتلاشى التنظيم حسب الرغبة أو قصد معين وينخفض الإعتماد على بعد المستقبل. كما أن تنظيم سلسلة السلوكات وتحسينها تدريجيا لبلوغ الهدف في كلا النوعان من ردود الفعل يعتمدان على الحاضر الآني. وهو ما يشبه التسلسل المتتالي نحو الأمام وإلى الوراء في برامج الذكاء الاصطناعي. بالتالي فإن اضطراب هذا التنظيم يؤثر أيضا على تناغم التوجه نحو أبعاد منظور الزمن. وبالتوازي مع بناء أنماط معرفية نتيجة الصدمة، يتم تأسيس نمط لمنظور الزمن.

تمثل الصور الذهنية وظائف معرفية في سياق تفاعل الإنسان مع العالم. يتشكل منظور الزمن الذي يحدد الجهات في قوالب مستقلة نسبيا عن بعضها البعض ومتفاعلة بواسطة منافذ متعددة. ذلك أن الأساس المعرفي لمفهوم الزمن الذي اقترحناه يتمثل في مجموع الخبرات الزمنية لما تعلمه الإنسان، باعتبارها حصيلة تفاعله مع العالم الخارجي. مثلا، قبل أن يبنى لها زمن معرفي في مراحل تعلمها لازمها الزمن الفيزيائي في العالم الحسي التجريبي للإنسان. وأن الفعل الإنساني أكثر إبداعا للزمان والفضاء، هذا الانتقال للمظاهر الإيقاعية الطبيعية، وفترات التغير المختلفة إلى إيقاعية منتظمة ومرتبة داخل جهاز له قدرة كبيرة على التنظيم والترتيب، يتم بفضل الوظيفة المعرفية التي أسست له نمطا يميزه.

أثناء اقتحام خبرات غير سارة وغير مألوفة فإن الجهاز النفسي يؤسس لها نمطا معرفيا جديدا؛ ويرافق ذلك نمط منظور الزمن المتمثل في التوجه نحوها في مختلف السجلات التي يكون له فيها امتدادات. وبعد ترسخه في الذهن كما هي حالة خبرة الصدمة وتكرار معايشتها لتصبح ضمن محتويات سجل الماضي فيكون لها جاذبية أقوى وهي في هذا البعد في منظور الزمن مما يجعل ارتفاع التوجه نحوه مرتفع.

انطلاقا من كون الإنسان يستمد وجوده من بناء الصورة الذاتية له باعتماده على ثلاثة حالات زمنية، ذلك الزمن الذي عاشه يعبر عنه بالوقت، وزمن ذاتي يعيشه الفرد متزامنا مع تفاعلاته وجها لوجه أمام المواقف، وحالة التسبيق التي تمثل زمن المستقبل، تدل على علاقات بين وحدات ذات دلالة كبيرة تلعب دور في تصور المستقبل. دور عمليات التصور الذهني، هو ارصان الواقع من اجل القيام بما يتوقعه الفرد بصفة فعّالة بتوظيف التأثيرات الناتجة عن المدلولات التي يوظفها الفرد والدلالات التي يبديها والقوالب التي يستخدمها. الشكل الوظيفي للتصور الذهني يرتبط بعملية تنظيم العمل الفكري أو الفعل الحركي.

غياب الترتيب والقفز على كل تنظيم كامل، يدل على صفة التقطع وغياب الاستمرارية كأحد المكونات النمطية في حالات اضطرابات الضغوط التالية للصدمة. فمنظور الزمن دال على أبعاد السجلات الزمنية الموظفة أي نوعية الأعراض المميزة للاضطراب.

الماضي يُنسي تقريبا، ويدخل ضمن حاضر الذي ليس له زمن ليتم إرصانه، بينما المستقبل ممثل في أهداف خرافية أستدعي ليكمل الفرحة المفرطة الآنية التي لا تكاد تحدث. هذه الإنزلاقات والقفزات بين أبعاد السجلات الزمنية هي المعبر عنها في تقطعات الكلام والكتابة والحركات؛ ويكون الأنا تائها فاقدا لخط الزمن المنتظم".

التصورات الذهنية لحالات تكرار معايشة الحدث والتجنب وفرط الاستثارة تدل على تواصل تدفق الأفكار بحيث أن مختلف فترات الأنا المتوازنة لا تتمثل ذهنيا في الحاضر الآني. يغمر الماضي السلبي المتمثل في صور الحادثة الأليمة وما رافقها من صوت أو أفكار عنها أو أشخاص لهم دور ما فيها.

وعليه فإن هذا الحاضر غير المكتمل وغير المتشبع، هو دوما فارغا من الزمن نظرا لسرعته. كما أنه من التسبيق وعدم الصبر تتولد تسبيقات غير فعالة هي نفسها

غير مشبعة. ومن ذلك زمن المستقبل يكون سلسلة متواصلة من الأفعال في حمى وضغط ووطأة ما هو ليس بعد. أما تنفيذ ما هو قيد العمل أو يمليه الموقف في خضم حصرة وقلق الانتظار يقابله برنامج المقاطع الفكرية التي يقوم الفرد بتصورها دون انقطاع. فالحاضر ليس له من الوقت الكافي ليرتسم وتتواجد له كينونة "شكل". بينما المستقبل يمكن تصوره ونسج تخيلات له، وبالتالي إقحامه في الحاضر حتى يكون الزمن أسرع؛ وهو ما يمثل حالة التسبيق. لكن، التحول للمستقبل في إطار التسبيق على شكل تنفيذ " نموذج تصوري للمخطط أو الهدف هو غير فعال وغير مجدي، وهو اقرب إلى حالة الهروب إلى الأمام. من ذلك تتولد السلوكات المنحرفة وتحقيق المخططات والأهداف الخاطئة في أقرب وقت، حيث نلاحظ ارتفاع في التوجه نحو بعد الحاضر الممتع لدى الكثير من المتعرضين للصدمة النفسية. أما التسبيق الفعال يتطلب بالنسبة للفرد الإلمام بمعرفة سير عملية الانتظار لتكون في الزمن. بينما حالات التجنب المتعددة تقطع وتفصل رابطة الحاضر بالمستقبل.

يكون منظور الزمن في حالة مضطربة كما في أعراض فرط الاستثارة التي يدل عليها تسبيق نشط وعنيف أي بشكل اندفاعي، لكنه مبتور عن المستويات النفسية العليا. فشل وإفلاس كامل في تناغم السيرورة الزمنية لدى المتعرضين للصدمة النفسية، سواء منها الخاصة بالحاضر أو الماضي أو المستقبل.

ويتأسس نمط منظور الزمن في حالة الصدمة النفسية يتميز بما يلي:

- التوجه نحو الماضي السلبي باجترار الذكريات الأليمة
- ضعف القدرة على التوجه نحو بعد الماض الإيجابي
- ضعف التوجه نحو المستقبل والتخطيط أو تنفيذ المشاريع المستقبلية
- حاضر يتصف بسمة الاندفاع أو الاستسلام أمام أغلب المواقف اليومية.

هذا النمط الذي نجم عن الصدمة النفسية يعبر عن حالة انهيار لتناغم توظيف السجلات الزمن في أبعادها المختلفة وفق تلك التي صاغها (زمباردو وبويد) كمحاولة منهم لوضع الزمن في منظور والتحكم في قياسه وتحديد دوره في الوظائف المعرفية و مدى تأثره في الاضطرابات النفسية المختلفة أو الاعتماد عليه في التنبؤ بمدى تعرض الفرد لأخطار صحية نفسية واجتماعية.

7- تقويم منظور الزمن:

إن التدخل للتكفل بالحالة النفسية لدى ضحايا الصدمات النفسية، من أجل تقويم منظور الزمن لديهم خاصة منه في بعدي المستقبل والماضي السلبي يتعلق بأساس المشكلة، لذا يمكن الاعتماد على برامج عملية تسمح للضحايا بإعادة اكتساب سلوك شخصي في علاقة مع الزمن بشكل منتظم. القدرة على تحديد تصرف واقعي لأمور مستقبلية يستلزم معرفة مفهوم الزمن الذي يُمكِّن من الإحساس باستمرارية الأحداث فيه. فمثلا، منظور زمن مستقبل بُني انطلاقا من أحداث غير متصلة بالحاضر أو بالماضي أو بكل منهما، فهو إجراء هوامي محض.

وحسب رأي (نيتين)، فإن الأفراد يستطيعون الإحساس باستمرارية الأحداث، لكن يجب أيضا أن يكونوا على استعداد للقيام بدور شخصي لبلوغ الأهداف المسطرة". ومن.زاوية أخرى، يرى "أن المستقبل ما هو إلا إسقاط، من المحتمل أن يتم فيه تصحيح الماضي". هذه المعطيات هي خلاصة عن أسس نموذج نظري لمنظور زمن المستقبل وقدم معالم مفيدة جدا فيما يخص محتوى هذا المنظور. يفترض هذا النموذج أن منظور زمن المستقبل هو تصور ذهني يتكون من أشياء تحفيزية، يمكن تحقيقها بدرجات متباتينة، وهي على مسافة زمنية متوسطة أو بعيدة " أي تحقيقها على المدى المتوسط أو البعيد".

وطور (هاينس ونيتمان، 1981، Haynes et Nutman)[15] نموذج نظري حول منظور زمن المستقبل، وهو الأفضل من أجل تقويم هذا البعد. مؤكدا على أنه " يمثل

ورشة عمل في حياة الإنسان، وأنه مجال المحفزات، حيث تجتمع رغبات ومقاصد وأهداف الفرد ". فهو عالم قائم في ذهن الإنسان يختلف على منظور المكان الذي يملك جهاز حسي خاص به. وفي سياق تقويم منظور زمن المستقبل، قام (هاينس ونيتمان) بتنظيم ورشات لإعداد برامج مستقبلية، تساعد ضحايا البطالة على اعادة اكتساب وتوظيف منظور المستقبل لديهم.

عمليا يتمثل ذلك في تطوير التوجه الزمني الموافق لقدراتهم. وهي طريقة تعمل على إدماجهم في الشغل ومتابعة ذلك على مستوى مخططهم المستقبلي المتبع والوسائل المتوفرة لتحقيق الأهداف المسطرة. وأشار إلى ذلك (سفيدان وفرناندز زولا، Fernandez-Zoila, 1988)[10] بأن "مساعدة الفرد على رسم زمنه المستقبلي، عند تتالي توظيف السجلات الزمنية تدريجيا، يسمح له لاحقا تأسيسها بصفة متناغمة". ولتقويم منظور الزمن، فإنه يمكن إتباع الطريقة التالية.

– تشخيص منظور زمن الفرد، ويقترح (نيتين) في ذلك العودة إلى المحفزات "الأشياء – الأهداف" لدى الفرد، وذلك بتطبيق مختلف التقنيات مثل استقراء الجمل، استبيانات، اختبارات اسقاطية، وغير ذلك، مما يساعد على معرفة المحتوى الرئيسي لمنظور الزمن عند الفرد.

– قياس بواسطة الاختبارات شدة كل من "الشيء– الهدف".

وفي المرحلة الثالثة، تحديد مدى اتساع أو امتداد سجلات منظور، وقياسه بسلم منظور الزمن وتطبيقه على "الشيء – الهدف".

عندها يمكن الحصول على حالة منظور زمن لدى الفرد بما في ذلك متوسط الفروق الزمنية التي تفصل حاضر الفرد عن مشاريعه المستقبلية.

يمكن لنموذج "نيتمان" أن يساعد في التكفل وتقويم منظور الزمن لدى ضحايا الصدمة النفسية، وباختصار هذه كيفية توظيف النموذج في التكفل بهم. وذلك بالأخذ

بعين الاعتبار الجوانب الإيجابية الكامنة وتنشيطها مما يسمح بالخروج من حلقة تكرار معايشة حدث الصدمة والتوجه المستمر نحو الماضي السلبي، والتغلب على التجنب وتحرير عجلة التوجه نحو المستقبل والتحكم في الانفعالات وفرط الاستثارة كلما حضر موقف يذكر بالصدمة. ولتحقيق ذلك يمكن للعملية أن تجري بتناسق وتمفصل يغطي واقع السجلات الزمنية الثلاثة المتميزة، حيث العمل على مساعدة العميل على تحقيق ثلاثة أبعاد.

– الذات: تعريف العميل بقدراته الكامنة التي يستند عليها لتقويم اضطراباته النفسية. والمؤكد أن كل من سجلاته الزمنية تحوي أفكارا ايجابية، وتوظيفها ممكن تدريجيا. بالتالي ترميم التناغم المفقود بين التوجه إلى سجل أكثر من غيره.

– **الحدث:** تقبل الحدث كما هو في الواقع وتصحيح المعتقدات الخاطئة والفرضيات المنحرفة التي تدعم سيرورته، عبر خطوات متتالية من المقابلات والأنشطة المنزلية. لتقييم مدى تطور العلاج وتقويم اضطرابات منظور الزمن.

– **الوسائل:** مجموعة الأدوات والخطوات التي يمكن استعمالها للعودة إلى نمط الحياة العادية، وذلك بمساعدته على التعامل مع الحاضر الذي يدخل ضمن مخطط تحقيق أهداف مستقبلية، وفي إطار اهتماماته وضروريات الحياة اليومية لديه. وهو ما يتطلب معرفة كافة المحفزات الكامنة لدى الضحية، وهو ما يمثل إحدى نقاط الارتكاز في العلاج.

وحسب هذه الفرضية فإن التدخل وفق الأبعاد الثلاثة لمنظور الزمن (الماضي، الحاضر، المستقبل)، يمكن أن تعمل على تقويم التوجه الزمني في عملية توظيف السجلات الزمنية الشخصية بصورة متناغمة ومتوافقة مع المواقف المختلفة.

كما يشير كل من (بونفيل وزمباردو، Boniwell. I and Zimbardo،2003)[7] إلى أن تقويم منظور ممكن وفق منهج علم النفس الإيجابي، كبديل من أجل تحكم

الفرد في سير حياته مادام له القدرة على توجيه عوامل منظوره الزمني. ويبدوا أن العمل على توازن توجهاته تحقق نتائج ايجابية وهي من أهم المفاهيم المعرفية في علم النفس الإيجابي الذي هو قيد التطور والتطبيق الميداني. ويستند رايهما على كون كل عوامل منظور يمكن تقديرها، وأن فرط توظيف بعضها على غرار الأخرى هو في صلب العديد من الاضطرابات النفسية. لذلك فإنه من الأفضل العمل على اعادة "توازن منظور الزمن" ليقوم بدوره كعامل من عوامل ضبط حالة التوتر.

المـــراجـــع:

1- دافيد.ه. بارلو، مرجع إكلينيكي في الإضطرابات النفسية دليل علاجي تفصيلي، ترجمة ومراجعة صفوت فرج وآخرون، د.ط، مكتبة الأنجلو المصرية، 2002

2- السيد عبد الدايم عبد السلام، منظور زمن المستقبل كمفهوم دافعي- معرفي، وعلاقته بكل من الجنس والتخصص الدراسي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية- جامعة الزقازيق. دراسات نفسية. مج5،ع4؛ أكتوبر 1995،ص643-676

3- محمد أحمد النابلسي: الصدمة النفسية، علم النفس الحروب والكوارث، دارالنهضة، بيروت، 1994.

4-American Psychiatric Association. (2003) manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, DSM-IV-TR, 4 eme ed. Paris, Masson. P.533.
In:http://pn.psychiatryonline.org/cgi/content/full/37/20/25-a

5- Barlow D, Gorman J, Shear M,Woods S. Cognitive-behavioral therapy, imipramine, or their combination for panic disorder: a randomized controlled trial. JAMA 2000;283:2529–36.

6- Bergson, Henri. 1948. Essai sur les données immédiates de la conscience, Paris, Presses universitaires de France.

7- Boniwell.I and Zimbardo.P. Time to find the right balance. The Psychologist .March 2003. Vol 16 No 3.(European network of positive psychology).In: www.europospsy.org.

8- Chorfi Mohamed Séghir, 2005, Les réaction post traumatique chez les adolescents, cas du séisme de boumerdes,Edition de l'université Mentouri,Constantine.

9- Darasse, C.,(1986), Idéologie et temps : le rôle de l'horizon temporel dans l'engagement. Thèse de 3e cycle, Toulouse II.

10- Fernandez-Zoïla, Temporalité et psychopathologie.Temporalistes, n° 9, octobre 1988, Numéro spécial : Temps et Psychopathologie, pp. 3-4.

11- Fernandez-Zoïla,A. Le Temps d'anticipation. Temporalistes, n° 19, décembre 1991, pp. 23-28.
12- Foa E.B., Stocketee, G., Rothbaum, B. O. 1989. « Behavioral/cognitive conceptualiation of post-traumatic stress disorder ». Behavioral Therapy, no. 20, p. 155-176.
13- Foa, E. B., & Rothenbaum, B. O. (1998). Treating the trauma of rape: Cognitive-behavioral therapy for PTSD. New York: Guilford Press.
14- Gjesme, T. (1982). Amount of manifested test anxiety in the heterogencous classroom. Journal of Psycholoe, 1 10 (2), pp.171-189.
15- Haynes,J.Nutman,P. 1981, *Comprendre les chômeurs,* coll. Psychologie et sciences humaines, éd. Pierre Mardaga, Bruxuelles.
16- Heidegger Martin, Being and Time, pp. 25–26.
17- Heinrich, J.M, 2006. Quelque chose n'a pas eu lieu; la temporalité du trauma.(association de psychanalyse interculturelle à l'épreuve du terrain. direction : bertrand pire). In: www.p-s-f.com/psf/spip.php?article129
18- Helfrich, 1996 Time and mind II: Information processing perspectives.
19- Horowitz M. J. 1985.Disasters and psychological responses to stress ,Psychiatric Annals.
20- Janet.P,1928 L'évolution de la mémoire et de la notion du temps.In: http://pages.infinit.net/sociojmt
21- Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events :
Applications of the schema construct. Social Cognition, 7(2), 113-136.
22- Koenig, G, F. (1 979). Future orientation and extemal locus of control. Psychological Reports, 44, pp.957-958.

23- Krause, E. D., DeRosa, R. R., & Roth, S. (2002). Gender, trauma themes, and PTSD: Narratives of male and female survivors. In R. Kimerling, P. Ouimette, & J. Wolfe (Eds.), Gender and PTSD (pp. 76–97). New York: Guilford Press.
24- LACAN, J. 1953-1954. Les écrits techniques de Freud, Le séminaire, livre I, texte établi par J.-A. Miller, Paris, Le Seuil, 1975
25- Lebreton,J.L. Temporalité et psychoses.Psychopathologie du temps dans la mélancolie, la manie, la schizophrénie. Temporalistes, n° 9 .octobre 1988, pp. 13-18.
26- Lewin, K., 1942. Time perspective and morale. In: Watson, G. (Ed.), Civilian Morale. Houghton Mifflin, New York, pp. 48–70.
27- Minkowski E. Le temps vécu, Paris, J. L. L. Artey, 1933, Cité ici dans réedition Delachaux et Niestlé, 1968.
28- Nuttin, Joseph, 1980, Motivation et perspective davenir, Belgique, Presses universitaires de Louvain.
29- Ouellette, J. A., &Wood,W. (1998). Habit and intention in everyday life: The multiple processes by which past behavior predicts future behavior. Psychological Bulletin, 124, 54_74.
30- Ruiz, R.A., & Krauss, H.H., (1968) Anxiety, temporal perspective and item content of the incomplets thoughts test (ITT,) Journal of clinicalpsychology, 24, pp.70-72.
31- Schulte JG, et al (1995) Psychiatric diagnoses of adult male victims of childhood sexual abuse. J Nerv Ment Dis 183 : 111-113.
32- Tellenbach H. La mélancolie, Paris, PUF, 1979.
33- Zimbardo, P., Boyd, J., & Keogh, K., (1999). Who's smoking, drinking, and using drugs? Time perspective as a predictor of substance use. Basic & Applied Psychology, 21, 149-165.
34- Zimbardo, P.G., Boyd, J.N., 1999. Putting time in perspective : A valid, reliable individual-differences metric. Journal of Personality and Social Psychology 77 (n° 6), 1271–1288.

دور التعليـــم في تنميـــة اللغـــة العربيـــة

د.عزالدين صحراوي
جامعة الحاج لخضر- باتنة-

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح دور التعليم في الدراسات اللسانية التربوية بما يسهم به في تنمية اللغة وإكسابها للمتلقين كما يمنحهم فرصة الاستيعاب والتوظيف، اعتمادا على آليات بيداغوجية ومناهج لسانية مناسبة. ولذلك ننظر إليه بأنه أساس كل تنمية لغوية وبخاصة في مجتمع يسعى إلى تكريس واقع لغوي متماسك ومنسجم.

Résumé

Tente d'aborder le rôle de l'enseignement dans le développement de la langue arabe.

Cette étude et de son acquisition par les locuteurs, en employant des connaissances pédagogiques et les méthodes linguistiques correspondantes.

يعد التعليم مجال بحث واسع تناوله العلماء والباحثون في مختلف التخصصات، بهدف خدمة اللغة والمجتمع. كما عمدوا على تجسيد رسالة سامية تتمثل في خدمة العلم والبحث العلمي، ولذلك لا عجب من أن يكون مصدر التطور التكنولوجي والتقدم العلمي، وهو بهذا المعنى يؤدي وظيفة متعددة الجوانب. حيث لا تقتصر على نشر العلم والمعرفة، ولكنها تهدف أيضا إلى ترقيته وتنمية قدرات الفرد، في مختلف الحقول بغية المساهمة في تعزيز التراث الثقافي للأمة والحضارة الإنسانية بصفة عامة".[1]

في إطار هذا المنظور التكاملي لماهية التعليم كواقع يتصف بكثير من المتغيرات كان من أهمها إشكالية اللغة كأداة ووسيلة إبلاغية وتواصلية بين المجموعات اللسانية،لابد وأن يتبوأ التعليم مكان الصدارة بالنسبة للجزائر كبلد يعاني من تفشي الأمية بعيدا عن وظيفته الأساسية التي هي التحصيل المعرفي، حيث يعد التعليم واقعا

متميزا كان وما يزال منذ مدة مجال صراع وحوار تنازعه أزمات لغوية ومنهجية نتج عنها تصدع فكري ولغوي. ولعل لسبب هذا كله الهيمنة اللغوية غير المنسجمة حيث بلغت درجة من التناقض بين وجهات نظر غير واضحة أو متفقة في أبعادها الآنية أو المستقبلية.

وأكون طالب علم يعني أنني في عالم جديد من الوعي الفكري، لا ينتمي إلى عالم الأمية، يتيح لصاحبه التمكن في أكثر من لغة، مما سيضمن له نجاحا اجتماعيا وعلميا، وبخاصة في مجتمع لا يتحقق فيه التعليم لكافة الشرائح الاجتماعية بالرغم من ديمقراطيته. ومن المفيد أن نؤكد من أن التعليم مجال حيوي له وظيفته وإسهاماته الهادفة إلى رفع المستوى اللغوي والمعرفي للمتعلم، مما يخلق له فرص النجاح والتكافؤ الاجتماعي، كما يؤثر ويتأثر بالسياسة العامة التي تعمل على تقوية وتركيز المفاهيم التعليمية والتوجهات السياسية والاقتصادية.

ومن هنا ننظر إلى التعليم، بأنه ظاهرة أساسية لازمة لأي تطور حضاري لغوي ومعرفي، يهدف إلى إنماء القدرات الذاتية للمتعلمين، ويوجهها نحو التخلص من ربقة الجهل، وإشباع رغباته وميولاته الفكرية والمعرفية الأساسية، بغية تحقيق هدف أسمى يتمثل في رفع مستوى التطور اللغوي والاجتماعي للمجتمع بوجه عام. ولذلك فان أي تغير قد يحدث داخل المجتمع لابد أن يترك أثرا في اللغة ذلك أن هذه اللغة ظاهرة اجتماعية تتسم بالمرونة والاستجابة لكل ما يحدث في المجتمع من تغيرات.

ولقد بات مؤكدا أن التعليم في الجزائر بحاجة إلى منهجية وآليات تقوم على التفكير الجدي بعيدا عن التأثيرات العرضية من شأنها أن تقلل فرص نجاح العملية، إذا أردنا أن نحدث تغييرات أساسية في البنية التحتية للمؤسسات التعليمية كقاعدة قائمة على التطور العلمي والتكنولوجي.

وهذا أمر تفرضه طبيعة العملية التعليمية وتستدعيه أيضا ضرورة تعزيز مكانة اللغة العربية، فبغير تعليم متطور يأخذ في الحسبان حاجات ومتطلبات المتعلمين،

ويرتكز على ثوابت المجتمع، سيظل هذا النظام التعليمي ومنه هذا المجتمع يعاني التخلف والتبعية بعيدا عن النظرة التفاؤلية التي نتطلع إليها جميعا. ذلك أن التطور الذي ننشده، ليس مجرد تراكمات معرفية، إذا لم يكن مقرونا بمعالجة مكوناته الثلاثة للعملية التعليمية: اللغة، الأستاذ والطالب.

وعليه يعد واقع اللغة في التعليم من بين الإشكاليات المطروحة منذ سنوات بهدف الوصول إلى إرساء ركائز علمية تسمح بتحقيق تعليم صحيح وسليم يمكن من بناء قاعدة علمية وعصرية قادرة على مد جسور التواصل بين تعاقب الأجيال والثقافات.

صحيح أن التعليم قد أسهم بفضل الجهود التي بذلت خلال الأعوام الماضية في تحسين وتطوير بعض المقررات وطرق التدريس، إلا أننا مازلنا ننظر إليه بأنه تقليدي تسيطر عليه إستراتيجية النمو الكمي، كانت في كثير من الأحيان على حساب جودته وكفاءة مستخرجيه.

كما بقي يلتفت إلى الخارج يقتدي بنماذجه وأبحاثه في حل مشكلاته الداخلية بدلا من أن يعتمد على دراسات داخلية مستمدة من الواقع المعيش، مما أسهم في هجرة الكفاءات العلمية وخلق إطارات مستهلكة أكثر من أن تكون منتجة. وبالرجوع إلى التجارب السابقة نكتشف أن السياسة اللغوية أوقعت التعليم في نوع من الهدر تجاوز حدود الكم الناجم عن الرسوب بمسبباته أو النجاح بدوافعه أيضا إلى نوع آخر من الهدر أصاب العملية التعليمية في أهم أهدافها الأساسية، حيث يتخرج أعداد من المتعلمين لا تتوفر لديهم المهارات اللازمة لإنعاش الاقتصاد الوطني مما يجعلنا نعاني من ظاهرة بطالة المثقفين سواء من خريجي التعليم الثانوي أو الجامعي.

ومن هذه الزاوية تعاني البيداغوجية التعليمية من خلل بنيوي مزدوج فمن جهة نجد أن التعليم العالي مازال نظريا في مفاهيمه ومعارفه يفتقر إلى التوجه نحو الدراسات الميدانية التطبيقية ومن جهة أخرى هذا الكم في أعداد المتخرجين من

جميع الفروع والتخصصات دون قدرة على استيعابهم. وإذا كان الوضع اللغوي في التعليم على هذه الدرجة من التأرجح بين التغير المستمر وأفق يفتقر إلى رؤية واضحة وبخاصة في المجال اللغوي فإننا لا نشك أن دور التعليم مازال محل تساؤل مستمر حول سياسة التخطيط اللغوي والمعرفي.

إن التعليم وهو يبحث عن هويته، يحاول بين الفينة والأخرى إحداث تغييرات في سياسته التخطيطية إلا أنه في كل مرة يفتقر إلى نظرة محكمة وثابتة في توجهاتها المستقبلية. ولما كانت العملية التعليمية قصدية وإرادية، وانطلاقا من اعتبار اللغة مقوما أساسيا من مقومات الذات تتفاعل وتتواصل مع مكونات الواقع الطبيعي والاجتماعي فانه لا يمكن أن نحقق أي تنمية لغوية أو بشرية خارج اللغة المرجعية. مع العلم أن التعليم يسهم أيضا في خلق عادات لغوية قائمة على الممارسة والتوظيف من خلال التركيز على المهارات الأساسية وغير الأساسية ألتي يتوفر عليها المتعلم حتى نكرس هذه البيئة اللغوية المنشودة، فباللغة يتعلم الفرد من مجتمعه ويكتسب معارفه وينمي ملكاته العقلية كما يسهم التعليم في جعل هذه المعارف تنتقل إلى المتعلم إما مشافهة أو كتابة .

ولما كانت المسألة التعليمية تحتل مكانة مركزية، فإن ذلك يستدعي منا التعامل معها بمسؤولية فكرية تحاول الابتعاد عن مجانية الخطاب التربوي واللغوي الانفعالي وصولا إلى التفكير النقدي الهادئ في ضرورة مراجعة التصورات والآليات المختلفة، وإعادة النظر في الأهداف المعلنة وغير المعلنة والآفاق المستقبلية المتوخاة منها، ذلك أن العملية التعليمية كانت إحدى أهم أدوات تنوير المجتمع وفي مقدمتها الإشكالية اللغوية، والعمل على تجاوز محنة التبعية والتخلف إلى واقع آخر أكثر تأقلما مع نمط حياتنا وخصوصياتنا الذاتية.

وأمام حالة من هذا النوع أجدني مدفوعا إلى القول بأن طرح المسألة اللغوية ودور التعليم فيها، معناه طرح مصير المجتمع ككل، وسبب ذلك أن لنا تقاليدنا

الحضارية العريقة والمتجذرة تقوم على تقديس القراءة والكتابة، لأن أول آية في تاريخ الإسلام تمثلت في قوله تعالى:" **إقرأ باسم ربك الذي خلق**"[2]، وقوله تعالى:" **إنما يخشى الله من عباده العلماء**"[3]، وهكذا تعلق الأمر في ذاكرتنا الجماعية بتقديس العلم والعلماء واعتبار مسألة التعليم والتعلم جوهرية حضارية وأنه لا توجد ممارسة علمية تكنولوجية خارج إطار التعليم.

إن اللغة باعتبارها لسان أمة ووسيلة تربوية خطيرة، ولأنها كذلك أداة تبليغ واتصال بين المعلم والمتعلم، فإن أي خلل في الجانب اللغوي سيؤدي حتما إلى تعطيل العملية المعرفية، وبخاصة إذا كانت العربية لا تعد اللغة الأم للتلميذ الجزائري، فهو يتعلمها في المدرسة ولا يستعملها في المحيط العائلي أو الاجتماعي كما أن ما يستعمله منها أقل بكثير مما يعرفه ويمارسه من العربية الدارجة. مع العلم أن هذه الأخيرة لا تمثل خطرا على استيعاب العربية الفصحى فحسب بل وحتى على الحياة العامة للمجتمع، فقد جاءت الإشارة إلى صلتها بالأمية والتخلف الاجتماعي وكذا بنزعات التجزيئية والدعوات المنادية إلى تبنيها.

إضافة إلى ذلك فإن لهذا النمط اللغوي أثره القوي في نفسية المتكلم والمستمع، لما تتمتع به من نفوذ وسعة انتشار وتلقائية في التعبير. ومن المسلمات التي راجت مؤخرا في أوساط المربين اللغويين " **أن كثيرا من الإشكاليات الحاصلة في عملية تعلم لغة ثانية ترد إلى التداخل (interference) بين لغة التلميذ الأم واللغة الثانية التي يسعى إلى تعلمها**".[4]

ومن الواضح كذلك أن هذه المراحل الأولى من عملية التعلم تعد حجر الزاوية في بناء وتنمية المهارات اللغوية اللازمة لخلق ذلك الانسجام والتفاعل المثمر بين المتعلم والمحيط الاجتماعي، حيث لا يتم اكتساب اللغة إلا من خلال الوسط الملائم.

فإذا كان السلوكيون يرون أن عملية اكتساب اللغة تتم بطريق المثير والاستجابة حيث تكون الكلمة في المحيط أكثر حضورا كما تؤدي المحاكاة دورا أساسيا في سعة

انتشارها، فإن التوليديين يرون أن " **اكتساب اللغة لا يقتصر على المحاكاة وحدها وإنما يضاف إليه التوليد بفعل ما يملكه الإنسان من قدرة لغوية أو كفاية لغوية على تركيب أنماط لغوية وهياكل جديدة حتى لو لم يكن قد مر بها من قبل**".(5)

والسؤال الذي مثل أمامنا: ما دور التعليم في إنماء قدرات التلميذ في لغته؟

واقع الأمر أن التركيز على خبرة التلاميذ في التعليم، مبدأ تربوي لا خلاف حوله " **إلا أن الانطلاق من الرصيد اللغوي للناشئة لا يتعارض مع اعتبار اللغة الفصيحة نقطة الأساس، إذ أن في هذا الرصيد قدرا كبيرا من الفصحى يمكن الاعتماد عليه واستغلاله كما أن في هذا الرصيد قدرا من الألفاظ الفصيحة التي اعتراها التحويل والتبديل وتحتاج إلى جهد بسيط حتى تعود إليها سلامتها، فيمكن أن تستغل أيضا في عملية الانطلاق**".(6)

كما يعتقد **إميل يعقوب** أننا من خلال التعليم واعتماد اللغة العربية كأداة له سنتخلص من مشكلات عديدة ،حيث يقول:" **ولا شك أن جعل التعليم باللغة العربية يحل كثيرا من مشاكل العربية نفسها، فهو يحل مشكلة الغموض أولا في المصطلحات وثانيا يضيق الهوة بين الفصحى والعامية وثالثا ينشر التعليم بين الناس**".(7)

•علينا أن ننظر إلى إشكالية التعليم من زاوية المعرفة ذلك أن النظام التعليمي ليس مؤسسة منعزلة ومحايدة إذ لا يمكن النظر إليه إلا على أنه يلقن المعارف فقط، بل يؤدي وظائف أخرى لا تقل أهمية عن دوره الطبيعي المعهود.

وظل السؤال قائما: هل إن ضعف مساهمة المؤسسة التعليمية كان قصديا أم أن له أسبابه وعوائقه؟ من خلال تحليلنا لواقع المجتمع يتضح لنا أن كل مظاهره كالتخلف والتقوقع واستفحال الأمية وضعف قدرات اكتساب المعرفة لدى التلاميذ وعدم تمكنهم من اللغة العربية، ينعكس من دون شك على الواقع التعليمي ويجعله عقيما.

وإذا كان التعليم ذاته يعكس طبيعة السلطة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية الموجودة، فإننا نقول: إن التعليم ليس بريئا في حد ذاته، فهناك سياسة لغوية تعليمية ومخططات لغوية تستهدف من ورائها الدفاع عن اختيارات أساسية تستعمل كوسيلة من وسائل تدعيم الاتجاهات الرسمية. وهذا ما يعكس النظرة غير التوفيقية للتعليم. ولم ندرك أن التعليم استثمار له مردوديته المضمونة مستقبليا.

إن دور التعليم في إنماء اللغة العربية مهم وإيجابي، فهو يساعد على الاكتساب اللغوي الجيد، من خلال تعزيز طرق تدريس اللغة العربية، ويقوي في الوقت ذاته الاعتزاز والشعور بالانتماء لدى التلاميذ، بأن العربية كغيرها من اللغات الحية لها خصوصياتها ومؤهلاتها القادرة على تحرير مستعمليها من عقدة النقص وبخاصة أن **"هناك سدنة المجامع اللغوية وجهدهم الحريص على ألا تفقد العربية المعاصرة شخصيتها الأصلية والمتميزة وسط طوفان الدخيل، وبين الانفتاح على جديد يغني العربية ويثريها".**(8)

كما يعيد الثقة لهيئة التدريس في قدرات اللغة العربية وأن ما أصابها إبان العصور المتأخرة لا يعود إلى العربية نفسها، وإنما إلى ظروف حالت دون ذلك، وبذلك نتحرر من عقدة الضعف المنسوبة إلى اللغة العربية المقرونة دوما بتدني المستوى التحصيلي لدى المتعلمين وعجزهم في مسايرة ما هو موجود من تطور علمي وتكنولوجي.

كما نوفر للطالب فرصة مزاولة دراسته الجامعية بلغته العربية، لأن ذلك سيوفر له جهدا ووقتا مما سيسهل عليه مهمة التحصيل وزيادة في قدرة استيعاب العلوم.

لقد أثبتت الدراسات النفسية اللسانية أن اعتماد الطالب على لغته سيجنبه الإحساس بالنقص ويشعره بأن هذه المعارف العلمية قواسم مشتركة بين بني البشرية وليست حكرا على الغرب. وبهذا سيتخلص من عقدة الإحساس بالقصور الوطني للمجتمع الذي ينتمي إليه.

ونحن في استقرائنا لدور التعليم في إنماء اللغة العربية لا نرجو من ورائه التقوقع والانطواء على الذات ولا نريد منه أن يحول بين المحافظة على هذه الذات المتميزة والتفتح على الآخرين، فنحن نريد أن نعيش عصرنا من دون التنكر لماضينا أو التنصل منه، كما لا نريد من هذا التفتح أن يدفع بنا إلى الانسلاخ من هويتنا في سبيل أن نحيا عصر العلوم والتقنية وفق شروط لا تنسجم مع أهدافنا اللغوية.

وبهذا يتجلى دور التعليم في تحريرنا من السيطرة الفكرية ، كما يهيء لنا أسباب التفتح بالعربية على الحضارات العالمية واكتساب القدرة الذاتية الواعية فتتحول إلى قدرة إبداعية قادرة على العطاء الفياض في جميع المجالات الحيوية، وبخاصة وأن الإمكانيات الذاتية للغة العربية من حيث الترادف والاشتقاق والنحت والقياس والترجمة متوفرة.

ولقد أثبتت التجارب السابقة قدرة ومرونة اللغة العربية في التكيف مع المتطلبات اللغوية سواء في علم الترجمة والمصطلح أم مع ما تقتضيه التقنيات الحديثة من مرونة لغوية، وبذلك تبطل مزاعم الذين يدعون أن العربية لغة متخلفة وقاصرة عن مواكبة التطور العلمي بحجة افتقارها للمصطلحات العلمية الشاملة للفروع المعروفة المختلفة، وأن قدرتها وعجزها عن أداء مفاهيم مستحدثة مرتبطة بالممارسة الفعلية لهذه اللغة من خلال استخدامها في شتى المجالات.

الهوامش:

(1) **رابح تركي.1981:** وظائف التعليم في المرحلتين الثانوية والجامعية. مجلة الثقافة عدد 63 مايو. وزارة الإعلام والثقافة. الجزائر. ص42-43.

(2) **العلق/1.**

(3) **فاطر/28.**

(4) **ميشال زكريا.1985:** مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت. ص54.

(5) **أحمد محمود السيد.1989:** شؤون لغوية. دار الفكر. دمشق .ص97-98.

(6) **المرجع نفسه.** ص119.

(7) **إميل يعقوب.1982:** فقه اللغة العربية وخصائصها. دار العلم للملايين. بيروت .ص230.

(8) **فاروق شوشة.1994:** فصحى عصرية .مجلة العربي عدد 423 فبراير .وزارة الإعلام. الكو يت. ص176-177.

"واقع تكوين الأخصائي النفساني الإكلينيكي في الجزائر" الإعداد الأكاديمي والمهني

د.صلاح الدين تغليت
جامعة سطيف

ملخص :

لكي يتم تكوين الأخصائي النفساني الإكلينيكي وإعداده إعدادا أكاديميا ومهنيا جيدا، لا بد من توفير الدعامات الأساسية التي تهيئ ظروف التكوين وتسهله وتشجع عليه، سواء من حيث توفر الأدوات والوسائل العلمية التي من شأنها أن تحفز المكون والمتكون، أو من حيث توفر الميزانية والأموال اللازمة لتغطية متطلبات العملية التكوينية، بالإضافة إلى وجود طاقم بشري مؤهل من مكونين ومكونين مساعدين.

Résume :

Pour que la formation des psychologues cliniciens aboutisse a un niveau de perfectionnement valable des soutiens essentiels doivent être lui et bien actionnés s'appuyant sur un cadre humain qualifie, des conditions de travail favorables, ainsi qu'un financement consistant.

مقدمة:

إيمانا منا بالدور المحوري الذي يمكن أن يلعبه الطلبة المتكونين في إثراء العمليّة التكوينية، بات من الضروري إشراكهم في تنفيذ هذه العملية وتعديلها والتخطيط لها، من خلال إعطائهم فرصة التعبير عن ما يعترضهم من صعوبات ميدانية. وعليه فقد تم إنجاز هذه الدراسة في شكل استفتاء لأراء طلبة وطالبات علم النفس الإكلينيكي بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية ــ جامعة فرحات عباس سطيف. وقد راعينا في ذلك خصوصية الهدف المنشود من وراء هذه الدراسة والمتمثل في الوقوف على أهم النقائص التي تحول دون إمكانية تكوين الأخصائي النفساني الإكلينيكي في الجزائر وإعداده إعدادا أكاديميا ومهنيا جيدا.

وقد تضمن هذا الاستفتاء أربعة محاور تغطي في مجملها مختلف جوانب الدراسة، وهي كالتالي:

المحور الأول: ويهدف إلى التحقق من مدى استجابة التكوين الأكاديمي للأخصائي النفساني الإكلينيكي في الجزائر للشروط الضرورية المعمول بها في هذا المجال.

وقد تحقق هذا الهدف من خلال طرح السؤال الرئيسي التالي:

1ـ ما مدى توفر الشروط الضرورية الواجبة لإعداد الأخصائي النفساني الإكلينيكي إعدادا أكاديميا ؟

بالتركيز على ما يلي :

ـ المؤهل العلمي الواجب توافره لدى من يريد مزاولة هذه المهنة؟

ـ المدة الكافية للتكوين ؟

ـ محتوى البرنامج التكويني المقترح و محاوره؟

المحور الثاني : ويهدف إلى الوقوف على نوعية التأطير النظري والتطبيقي لطلبة علم النفس الإكلينيكي ومدى استجابته للمعايير المعمول بها.

وقد تحقق ذلك من خلال طرح السؤال الرئيسي التالي :

1 ـ ما مدى توافر الشروط الضرورية للتكوين والتأطير بشقيه النظري والتطبيقي؟

بالتركيز على ما يلي:

أ ـ نوعية التأطير البشري ؟

ب ـ نوعية التأطير المادي ؟

ج ـ نوعية التأطير الميداني التطبيقي؟

ج ـ المحور الثالث: ويهدف إلى الوقوف على مدى مسايرة البرامج التكوينية المقترحة لطلبة علم النفس الإكلينيكي للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة

وقد تحقق ذلك من خلال طرح السؤال الرئيسي التالي:

1ـ ما مدى مسايرة برامج التكوين للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة؟

بالتركيز على ما يلي:

أ ــ مدى مسايرة برامج التكوين للمستجدات المفاهيمية ؟

ب ــ مدى مسايرة برامج التكوين للتغيرات الطارئة على تركيبة المجتمع والأسرة الجزائرية ؟

د ــ المحور الرابع: ويهدف إلى الوقوف على مدى مسايرة المعايير الخاصة الواجب إتباعها عند انتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي للمعايير المعمول بها دوليا.

وقد تحقق ذلك من خلال طرح السؤال الرئيسي التالي:

1 ــ ما مدى تحقق معايير الاختيار والانتقاء للمهنة ؟

بالتركيز على ما يلي :

أ ــ مدى مسايرة هذه المعايير لما هو معمول به على الصعيد الدولي؟

ب ــ مدى مسايرة هذه المعايير للتغيير والتطور الحاصل في النسيج الاجتماعي الجزائري ؟

مشكلة الدراسة وأهميتها :

تعتبر الجامعة مؤسسة اجتماعية تكوينية تهدف إلى تلبية حاجة المجتمع في إدماج أفراده والتخفيف من معاناتهم النفسية والاجتماعية، من خلال مخرجاتها من إطارات وإطاوات سامية ومن بين هؤلاء نجد الأخصائي النفساني الإكلينيكي، ولكي يتمكن هذا الأخير من تأدية مهمته بطريقة مثلى وجب توافر جملة من العوامل، منها ما يتعلق المضمون التكويني ومنها ما يرجع إلى الهياكل والتنظيمات ومنها ما يخص طاقم المكونين، ويتوقف نجاح أي نظام تكويني على مدى مراعاته لكل العناصر العلمية، وتوفره على الأسباب التي تؤدي إلى رفع مستوى المتكون، وبالتالي تحقيق عوامل النجاح تبعا للأهداف المسطرة.

مثل هذا النجاح لا يمكن تحقيقه إلا إذا كان البرنامج التكويني المقترح ذو صلة بالمجتمع الذي وجد فيه. إن المتتبع لتاريخ التربية والتعليم يجد أن مفهومهما يتغير

بتغير المجتمع الذي توجد فيه، بل ويختلف من عصر لآخر في نفس المجتمع. وتنشط مؤسسات التربية والتعليم لتتبادل التأثير والتأثر مع محيطها باستمرار لأجل تنمية العنصر البشري في المجتمع.

ولعل ما يعاب على مؤسسات التكوين العالي اليوم أنها أصبحت لا تقوم بدورها على أكمل وجه، مما أدى إلى عدم رضا المجتمع على الأداء المؤسساتي، وهذا يدعو بالضرورة المستعجلة إلى التفكير في الارتقاء بالبرامج التكوينية، بما في ذلك البرنامج التكويني للأخصائي النفساني الإكلينيكي، من خلال توفير الإمكانيات البيداغوجية والعلمية والبشرية والمادية والهيكلية التي تسمح له بالاستجابة لتطلعات المجتمع، وفي الوقت نفسه مواكبة النظام العالمي. لذلك لابد على الجهات المسئولة أن تتجاوب مع التغيرات الحادثة في ظل مجتمع عالمي متطور باستمرار، لتصحيح مختلف الإختلالات الملاحظة حاليا عبر إعداد وإصلاح شامل وعميق للتكوين الجامعي بما فيه تكوين الأخصائي النفساني الإكلينيكي.

وقد سعينا في أن نرصد من خلال ورقتنا البحثية هذه الاتجاهات الأولية لطلبة علم النفس الإكلينيكي نحو عملية التكوين التي يتلقونها، ومدى استجابتها للمعايير المعمول بها في هذا المجال من حيث:

ـــ شروط الانتقاء وطبيعة التأطير ومحتوى البرنامج ومدى مسايرته للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة. وعليه يمكننا أن نلخص إشكالية الدراسة في الأسئلة التالية:

1 ـــ ما مدى توفر الشروط الضرورية الواجبة لإعداد الأخصائي النفساني الإكلينيكي إعدادا أكاديميا ومهنيا، يتلاءم والتغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية الحاصلة في المجتمع الجزائري؟

2 ـــ ما مدى توفر شروط التأطير بشقيه النظري ـــ التطبيقي؟

3 ـــ ما مدى مسايرة برامج التكوين للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة؟

4 ــ ما مدى تحقق معايير الاختيار والانتقاء للمهنة؟

فروض الدراسة :

1 ــ الإعداد الأكاديمي والمهني للأخصائي النفساني الإكلينيكي لا يستجيب للشروط الضرورية المعمول بها دوليا، ولا يساير التغيرات الاجتماعية والثقافية الحاصلة في المجتمع الجزائري.

2 ــ شروط التأطير النظري والتطبيقي للأخصائي النفساني الإكلينيكي لا تستجيب للمعايير الدولية المعمول بها في هذا المجال.

3 ــ البرنامج التكويني المقترح لإعداد الأخصائي النفساني لا يساير المستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة .

4 ــ المعايير الخاصة المعتمدة في انتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي لا تساير المعايير المعمول بها دوليا.

أهمية الدراسة:

يعد إصلاح التعليم الجامعي عامة من أهم المواضيع التي استقطبت اهتمامات الباحثين والأساتذة وحتى الطلبة الجامعيين، كونهم جميعا يدركون أن رقي المجتمعات ونموها الثقافي والاقتصادي والاجتماعي والحضاري إنما يقاس بمستوى تعلم أفرادها ومضامين تعليمها، ومن هنا جاءت كل المواثيق تنص على وجوب إصلاح التعليم العالي، بحيث يكون وطنيا في مضامينه وديمقراطيا في شموليته وعصريا علميا في جوانبه. ومنه فإن أهمية الدراسة الحالية تكمن في التعرف على آراء طلبة علم النفس الإكلينيكي باعتباره تخصصا مهما وجديدا نسبيا في الجامعة الجزائرية، نحو التكوين الذي يخضعون له ومدى استجابته للمعايير المعمول بها ولتطلعاتهم وتطلعات المجتمع برمته.

أهداف الدراسة:

1 ــ تعرف مدى مسايرة الإعداد الأكاديمي والمهني للأخصائي النفساني الإكلينيكي للشروط الضرورية المعمول بها دوليا في هذا المجال.

2 ــ تعرف مدى مسايرة التأطير النظري والتطبيقي لطلبة علم النفس الإكلينيكي للمعايير المعمول بها في هذا المجال.

3 ــ تعرف مدى مسايرة البرنامج التكويني المقترح على طلبة علم النفس الإكلينيكي للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة.

4 ــ تعرف مدى مسايرة المعايير الخاصة المعتمدة في انتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي للمعايير المعمول بها دوليا .

مجالات الدراسة:

المجال الجغرافي:

تم إنجاز هذه الدراسة ميدانيا بمختلف أقسام علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعات كل من مدينة سطيف، قسنطينة، عنابة، والجزائر العاصمة.

المجال الزماني:

أنجزت الدراسة ميدانيا خلال السنة الجامعية 2008 ــ 2009 ودامت ستة أشهر أي من شهرْ ديسمبر 2008 إلى غاية شهر ماي 2009.

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة (250) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ويمثلون مختلف الجامعات المذكورة آنفا.

المنهج المستخدم:

اعتمدت الدراسة المنهج الإحصائي الوصفي، كونه الأكثر ملائمة لطبيعة الموضوع.

أداة جمع البيانات: تم الاعتماد على الاستمارة كأداة أساسية لجمع البيانات، وتضمنت (08) بنود موزعة على أربعة محاور تبيانها كما يلي:

المحور الأول: ويتعلق بمدى استجابة الإعداد الأكاديمي والمهني للأخصائي النفساني الإكلينيكي للشروط الضرورية المعمول بها دوليا في هذا المجال.

المحور الثاني: ويتعلق بطبيعة التأطير النظري والتطبيقي لطلبة علم النفس الإكلينيكي ومدى استجابته للمعايير الدولية المعمول بها.

المحور الثالث: ويتعلق بمدى مسايرة البرنامج التكويني المقترح لطلبة السنة الثالثة والرابعة، علم النفس الإكلينيكي للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة.

المحور الرابع: ويتعلق بمدى مسايرة المعايير المعمول بها في انتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي للمعايير المعمل بها دوليا.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

تمت من خلال مايلي:

- النسب المئوية.
- اختبار كا2.

نتائج الدراسة:

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

1 - <u>المحور الأول</u>: "مدى استجابة التكوين الأكاديمي للأخصائي النفساني الإكلينيكي في الجزائر للشروط الضرورية المعمول بها في هذا المجال".

جدول رقم (01): النتائج معبر عنها بالنسب المئوية

المحور	يتحقق	يتحقق إلى حد ما	لا يتحقق
<u>المحور الأول</u>			
- من حيث المؤهل	%02	%28	%70
- من حيث المدة	%02	%34	% 64
- من حيث البرنامج	%02	%08	%90

تعليق:

بينت النتائج الواردة في الجدول رقم (01) السابق، عدم تحقق أي من المتغيرات الثلاثة التي قصدتها الدراسة في محورها الأول، متمثلة في المؤهل الدراسي، مدة التكوين ومحتوى البرنامج. مما يعني "**عدم استجابة التكوين الأكاديمي للأخصائي النفساني الإكلينيكي في الجزائر للشروط الضرورية المعمول بها في هذا المجال**".

جدول رقم(02): نتائج اختبار مربع كاي

القيم الملاحظة والقيم المتوقعة والبواقي الخاصة بالمحور الأول من الدراسة

البنود		القيم الملاحظة	القيم المتوقعة	البواقي
01	0	05	83,33	- 78,3
	1	70	83,33	- 13,3
	2	175	83,33	91,7
	مجموع	250		
02	0	05	83,33	- 78,3
	1	85	83,33	1,7
	2	160	83,33	76,7
	مجموع	250		
03	0	05	83,33	- 78,3
	1	20	83,33	- 63,3
	2	225	83.33	141,7
	مجموع	250		

جدول رقم(03): نتائج اختبار مربع كاي

قيم كا2 ومستويات الدلالة الخاصة بالمحور الأول من الدراسة.

البند / النتيجة	1	2	3
كا2	176,600	144,200	362,600
Df	2	2	2
الدلالة	0.000	0.000	0.000

تعليق:

من النتائج الواردة في الجدولين (02) و(03) السابقين يتضح أن الفروق دالة بين القيم الملاحظة والقيم المتوقعة، مما يشير إلى "**عدم استجابة التكوين الأكاديمي الحالي للأخصائي النفساني الإكلينيكي للشروط الضرورية المعمول بها في هذا المجال**".

2 ــ المحور الثاني: "توعية التأطير النظري والتطبيقي لطلبة علم النفس الإكلينيكي ومدى استجابته للمعايير المعمول بها".

جدول رقم (04): النتائج معبر عنها بالنسب المئوية

المحور	يتحقق	يتحقق إلى حد ما	لا يتحقق
المحور الثاني			
ــ من حيث التأطير البشري	04 %	06 %	%90
ــ من حيث التأطير المادي	06 %	04 %	%90
ــ من حيث التأطير الميداني التطبيقي	02 %	04%	%94

تعليق:

بينت النتائج الواردة في الجدول رقم (04) السابق عدم تحقق أي من المتغيرات الثلاثة التي قصدتها الدراسة في محورها الثاني ويتعلق الأمر بطبيعة التأطير البشري، المادي والميداني التطبيقي للأخصائي النفساني الإكلينيكي ومدى استجابته للمعايير المعمول بها في هذا المجال. مما يشير إلى "**قصور التأطير النظري والتطبيقي لطلبة علم النفس الإكلينيكي وعدم استجابته للمعايير المعمول بها في هذا المجال**".

جدول رقم (05):

نتائج مربع كاي

القيم الملاحظة والقيم المتوقعة والبواقي الخاصة بالمحور الثاني من الدراسة .

البنود		القيم الملاحظة	القيم المتوقعة	البواقي
01	0	10	83,33	- 73,3
	1	15	83,33	- 68,3
	2	225	83,33	141,7
	مجموع	250		
02	0	15	83,33	- 68,3
	1	10	83,33	-73,3
	2	225	83,33	141,7
	مجموع	250		
03	0	05	83,33	- 78,3
	1	10	83,33	- 73,3
	2	235	83.33	151,7
	مجموع	250		

جدول رقم (06):

نتائج اختبار مربع كاي

قيم كا2 ومستويات الدلالة الخاصة بالمحور الثاني من الدراسة.

البند / النتيجة	1	2	3
كا2	361,400	361,400	414,200
Df	2	2	2
الدلالة	0.000	0.000	0.000

تعليق:

من النتائج الواردة في الجدولين (05) و(06) السابقين يتضح أن الفروق دالة بين القيم الملاحظة والقيم المتوقعة،ممايشير "**إلى أن التأطير النظري والتطبيقي للأخصائي النفساني الإكلينيكي يبقى قاصرا ولا يستجيب للمعايير المعمول بها في هذا المجال**".

3 – المحور الثالث: "مدى مسايرة البرامج التكوينية المقترحة لطلبة علم النفس الإكلينيكي للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة".

جدول رقم (07): النتائج معبر عنها بالنسب المئوية

المحور	يتحقق	يتحقق إلى حد ما	لا يتحقق
المحور الثالث – من حيث مسايرة البرامج التكوينية للمستجدات المفاهيمية	%10	06 %	84 %
– من حيث مسايرة البرامج التكوينية للتغيرات الطارئة على تركيبة المجتمع والأسرة الجزائرية	04 %	%10	86%

تعليق :

بينت النتائج الواردة في الجدول رقم (07) السابق عدم تحقق أي من المتغيرين اللذين قصدتهما الدراسة في محورها الثالث، ويتعلق الأمر بمدى مسايرة البرامج التكوينية المقترحة التي يتلقاها الأخصائي النفساني الإكلينيكي للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة، والتغيرات الطارئة على تركيبة المجتمع والأسرة الجزائرية، مما يشير إلى "**قصور هذه البرامج وعدم مسايرتها للحراك الاجتماعي للأسرة والمجتمع الجزائري، وكذا للمفاهيم والمستجدات التكنولوجية السارية في هذا المجال**".

3 ــ المحور الثالث: "مدى مسايرة البرامج التكوينية المقترحة لطلبة علم النفس الإكلينيكي للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة".

جدول رقم (07): النتائج معبر عنها بالنسب المئوية

المحور	يتحقق	يتحقق إلى حد ما	لا يتحقق
المحور الثالث ــ من حيث مسايرة البرامج التكوينية للمستجدات المفاهيمية	%10	06 %	84 %
ــ من حيث مسايرة البرامج التكوينية للتغيرات الطارئة على تركيبة المجتمع والأسرة الجزائرية	04 %	%10	86%

تعليق :

بينت النتائج الواردة في الجدول رقم (07) السابق عدم تحقق أي من المتغيرين اللذين قصدتهما الدراسة في محورها الثالث، ويتعلق الأمر بمدى مسايرة البرامج التكوينية المقترحة التي يتلقاها الأخصائي النفساني الإكلينيكي للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة، والتغيرات الطارئة على تركيبة المجتمع والأسرة الجزائرية، مما يشير إلى "**قصور هذه البرامج وعدم مسايرتها للحراك الاجتماعي للأسرة والمجتمع الجزائري، وكذا للمفاهيم والمستجدات التكنولوجية السارية في هذا المجال**".

جدول (08):

نتائج مربع كاي

القيم الملاحظة والقيم المتوقعة والبواقي الخاصة بالمحور الثالث من الدراسة.

البنود		القيم الملاحظة	القيم المتوقعة	البواقي
01	0	25	83,33	-58,3
	1	15	83,33	-68,3
	2	210	83,33	126,7
	مجموع	250		
02	0	10	83,33	- 73,3
	1	25	83,33	- 58,3
	2	215	83,33	131,7
	مجموع	250		

جدول(09):

نتائج اختبار مربع كاي

قيم كا2 ومستويات الدلالة الخاصة بالمحور الثالث من الدراسة.

البند / النتيجة	1	2
كا2	289,400	313,400
Df	2	2
الدلالة	0.000	0.000

تعليق:

من النتائج الواردة في الجدولين (08) و(09) السابقين يتضح أن الفروق دالة بين القيم الملاحظة والقيم المتوقعة، مما يشير إلى "**عدم مسايرة البرامج التكوينية المقترحة للأخصائي النفساني الإكلينيكي للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة وكذا الحراك الاجتماعي للأسرة والمجتمع الجزائري**".

4 ـ المحور الرابع: "مدى مسايرة المعايير الخاصة الواجب إتباعها عند انتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي للمعايير المعمول بها دوليا".

جدول رقم (10): النتائج معبر عنها بالنسب المئوية

المحور	يتحقق	يتحقق إلى حد ما	لا يتحقق
المحور الرابع - من حيث مسايرة المعايير لما هو متداول دوليا - من حيث ملائمة المعايير لخصوصية المجتمع الجزائري	06 % %10	%10 %10	84 % %80

تعليق:

بينت النتائج الواردة في الجدول رقم (10) السابق عدم تحقق أي من المتغيرين اللذين قصدتهما الدراسة في محورها الرابع والأخير، ويتعلق الأمر بمدى مسايرة المعايير المعمول بها في اختيار وانتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي لما هو معمول به دوليا، ومدى ملائمتها لخصوصية المجتمع الجزائري، مما يشير إلى **"قصور في هذه المعايير وعدم مسايرتها للمعايير المعمول بها في هذا المجال".**

جدول (11):

نتائج مربع كاي

القيم الملاحظة والقيم المتوقعة والبواقي الخاصة بالمحور الرابع من الدراسة .

البنود		القيم الملاحظة	القيم المتوقعة	البواقي
01	0	15	83,33	-68,3
	1	25	83,33	-58,3
	2	210	83,33	126,7
	مجموع	250		

02	0	25	83,33	-58,3
	1	25	83,33	-58,3
	2	200	83,33	116,7
	مجموع	250		

جدول (12):

نتائج اختبار مربع كاي

قيم كا2 ومستويات الدلالة الخاصة بالمحور الرابع من الدراسة.

البند / النتيجة	1	2
كا2	289,400	245,00
Df	2	2
الدلالة	0.000	0.000

تعليق :

من النتائج الواردة في الجدولين (11) و(12) السابقين يتضح أن الفروق دالة بين القيم الملاحظة والقيم المتوقعة، مما يشير إلى "**عدم مسايرة المعايير المتبعة في انتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي للمعايير المعمول بها دوليا**".

مناقشة فروض الدراسة في ضوء النتائج المتحصل عليها:

ـ الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول من الدراسة والذي ينص على أن: "**الإعداد الأكاديمي والمهني للأخصائي النفساني الإكلينيكي في الجزائر، لا يستجيب للشروط الضرورية المعمول بها دوليا، ولا يساير التغيرات الاجتماعية والثقافية الحاصلة في المجتمع الجزائري**" تم الرجوع إلى نتائج المحور الأول من الدراسة المبينة على الجداول (01)، (02) و(03)، حيث اتضح عدم تحقق جميع بنود هذا المحور، ويتعلق الأمر بالمؤهل الدراسي ومدة التكوين ومحتوى البرنامج، مما يسمح بالقول بصحة الفرض

الأول من الدراسة، أي أن هذا الفرض قد تحقق، وعليه فإن "**التكوين الأكاديمي للأخصائي النفساني في الجزائر لا يستجيب للشروط الضرورية المعمول بها في هذا المجال ولا يساير التغيرات الاجتماعية والثقافية الحاصلة في المجتمع الجزائري**".

ـ الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني من الدراسة والذي ينص على: "**أن التأطير النظري والتطبيقي لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة لا يستجيب للمعايير المعمول بها في هذا المجال**"، تم الرجوع إلى نتائج المحور الثاني من الدراسة المبينة على الجداول (04)، (05) و(06)، واتضح عدم تحقق جميع بنود هذا المحور، ويتعلق الأمر بطبيعة التأطير النظري والتطبيقي للأخصائي النفساني الإكلينيكي ومدى استجابته للمعايير المعمول بها، مما يسمح بالقول بصحة الفرض الثاني من الدراسة، أي أن هذا الفرض قد تحقق وعليه فإن "**التأطير النظري والتطبيقي للأخصائي النفساني لا يستجيب للمعايير المعمول بها في هذا المجال**".

ـ الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث من الدراسة والذي ينص على: "**أن البرامج التكوينية المقترحة للأخصائي النفساني لا تساير المستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة**". تم الرجوع إلى نتائج المحور الثالث من الدراسة المبينة على الجداول (07)، (08) و(09)، واتضح عدم تحقق جميع بنود هذا المحور، ويتعلق الأمر بمدى مسايرة البرامج التكوينية للمستجدات المفاهيمية وكذا للتغيرات الطارئة على تركيبة الأسرة والمجتمع الجزائري، مما يسمح بالقول بصحة الفرض الثالث للدراسة أي أن هذا الفرض قد تحقق وعليه فإن "**البرامج التكوينية المقترحة للأخصائي النفساني الإكلينيكي لا تساير المستجدات المفاهيمية والتكنولوجية الحديثة، ولا تركيبة الأسرة والمجتمع الجزائري.**

ـ الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الرابع من الدراسة والذي ينص على: "**أن المعايير الخاصة المعتمدة في انتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي لا تساير المعايير المعمول بها دوليا**" تم الرجوع إلى نتائج المحور الرابع والأخير من الدراسة المبينة على الجداول (10)، (11) و(12)، واتضح عدم تحقق جميع بنود هذا المحور، ويتعلق الأمر بمدى مسايرة المعايير لما هو متداول دوليا وكذلك مدى ملائمة هذه المعايير لخصوصية الأسرة والمجتمع الجزائري، مما يسمح بالقول بصحة الفرض الرابع من الدراسة أي أن هذا الفرض قد تحقق، وعليه **فإن المعايير الخاصة المعتمدة في انتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي لا تساير المعايير المعمول بها في هذا المجال.**

تعليق عام:

أظهرت النتائج السابقة تحقق فرضيات الدراسة الأربعة، حيث أكدت في محورها الأول عدم استجابة البرامج التكوينية لمتطلبات الإعداد الأكاديمي والمهني للأخصائي النفساني الإكلينيكي وللمعايير المعمول بها في هذا المجال، إذ أنها لم تكن مرضية مما أثر سلبا على نوعية التكوين ومخرجاته.

نفس الشيء بالنسبة للمحور الثاني والمتعلق بطبيعة التأطير النظري والتطبيقي ومدى استجابته للمعايير المعمول بها، كل هذا لم يتحقق مما أثر سلبا على عملية التكوين ككل.

وفي نفس الاتجاه لم يتحقق المحور الثالث والمتعلق بمدى مسايرة البرامج التكوينية المقترحة للمستجدات المفاهيمية والتكنولوجية، وكذا التغيرات الطارئة على تركيبة الأسرة والمجتمع الجزائري.

وكذلك لم يتحقق المحور الرابع والذي يتمحور حول المعايير المتبعة في انتقاء طلبة علم النفس الإكلينيكي، إذ أنها لا تساير المعايير المعمول بها في هذا المجال.

توصيات الدراسة:

في ظل النتائج المتوصل إليها تقترح الدراسة ما يلي:

1 ــ إعادة النظر في عملية التكوين بالنسبة لطلبة علم النفس الإكلينيكي، وذلك من النواحي التالية:

أ ــ طريقة الانتقاء يجب أن تخضع إلى معايير مقبولة ومعمول بها دوليا مركزة في ذلك على المؤهل العلمي والرغبة في ممارسة هذه المهنة.

ب ــ مدة التكوين التي يجب أن تكون كافية ولا تقل عن خمس سنوات جامعية، تخصص السنة الأخيرة من التكوين للممارسة والاحتكاك بالميدان.

ج ــ البرنامج المقترح يجب أن يكون ملائما ومسايرا للمستجدات العلمية المعمول بها في هذا الميدان.

2 ــ تقصي إشراف جيد وذو مستوى عالي لتأطير العملية التكوينية وذلك من خلال ما يلي:

أ ــ تأطير بشري مناسب من طرف أساتذة جامعيين وممارسين مؤهلين.

ب ــ تأطير مادي مناسب من خلال توفير الغلاف المالي اللازم للعملية التكوينية.

ج ــ تأطير ميداني تطبيقي فعلي يوفر للمتربص فرصة الاحتكاك المباشر والمستمر طيلة فترة التكوين بالميدان.

3 ــ ضرورة مسايرة التكوين لكل المستجدات، ويتعلق الأمر بما يلي:

ا ــ المستجدات على مستوى المفاهيم.

ب ــ المستجدات على مستوى البيئة.

4 ــ التركيز على الدورات التدريبية المتواصلة من خلال تبني برنامج تكوين متواصل مما يسمح بتجديد الخبرات بشكل مستمر ودائم.

تمت بحمد الله.

مراجـــع:

أولا : المراجع العربية:

1 – أحمد عواد (1993) : دلالة مشكلة صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية والحاجة إلى الحلول: دراسة نظرية، مجلة معوقات الطفولة، المجلد2، العدد1، القاهرة : مركز إعاقات الطفولة بجامعة القاهرة .

2-أمان محمود/ماجدة محمود/أحمد الشافعي (1997): الاضطراب النفسي والصعوبات المعرفية لدى الأطفال بطيئي التعلم، ضمن بحوث المؤتمر الرابع لمركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس.

3-أمينة عثمان (1994): دراسة ميدانية لاستخدام أسلوب النظم في وضع خصائص لمناهج المتأخرين دراسيا بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، ضمن بحوث المؤتمر الثاني لمعهد دراسات الطفولة – جامعة عين شمس.

4- أنور محمد الشرقاوي (1989): استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية – القاهرة – : الأنجلوالمصرية.

5 – إبراهيم محمد شعير(2002): الكفايات التربوية لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة، المؤتمر السنوي كلية التربية: نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة، كلية التربية جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

6- بيل جير هارت (ت : أحمد سلامة): (1996): تعليم المعوقين، سلسلة الألف كتاب الثاني رقم 225- القاهرة- الهيئة العامة للكتاب.

7 ــ صلاح الدين تغليت (2008): برنامج مقترح في تنمية المكتسبات الأولية ورفع مستوى القراءة والكتابة لدى التلاميذ المعسرين قرائيا وكتابيا، أطروحة دكتوراه مقدمة بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة سطيف (الجزائر).

8-حسن محمد العارف (1996): أثر تدريس وحدة علاجية مقترحة باستخدام خرائط المفاهيم علي تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر الثامن، جامعة عين شمس (105 – 124)

9 -فتحي مصطفى الزيات (1998): صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، ط1 القاهرة، دار النشر للجامعات.

10 – مارتن هنلي وآخرون (2001): خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم، تعريب جابر عبد الحميد، القاهرة، دار الفكر العربي.

11- محمد علي كامل (2005): صعوبات التعلم الأكاديمية. بين الفهم والمواجهة، الإسكندرية ــ مركز الإسكندرية للكتاب.

12- نبيل عبد الفتاح حافظ (2006): صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ط3 القاهرة ــ مكتبة زهراء الشرق.

13ــ نعيمة حسن (2003): مداخل تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

– Boyle, J . R 1996 The effects of a cognitive mapping strategy 41 of literal and inferential comprehension of students zith mild disabilities , learning disabilities .Quarterly vol. 19 ,No.2 .

- Learner J 1997 Learning disabilities 7 th ed . N . Y 51 Houghton Mifflin .

- Tanis and Brayan 1975 Understanding learning disabilities N. 61 Y.,Alfred Publishing co.Inc .

تكريـس الثورة التحريريـــة لمفهوم الأمة الجزائريـة

ا/ معماش النوي
جامعة سطيف

ملخص:

يهدف هذا المقال إلى التعريف بالأمة الجزائرية الحديثة التي لم تولد إلاّ بعد مخاض عسير بسبب الاستعمار الفرنسي وعنجهيته، حيث فرض عليها حصارا في الفكر والنضال، فلم تولد إلاّ بتنوير من الجزائريين أمثال الأمير خالد ومصالي الحاج وابن باديس وبوضوح القيمة النبيلة لها، اندفع الجزائريون يشربون من معينها ويعملون على تحقيقها.

ومنذ أول نوفمبر ابتذل الجزائريون النفس والنفيس، فقارعوا بها الأمة الفرنسية وافتكوا استقلال هذه الأمة الجزائرية الحديثة.

Résumé:

Cet article vise à définir la nation algérienne moderne qui n'a pu voir le jour qu'après beaucoup d'efforts déployés par l'élite. Cette thèse avait été totalement refusée par le colonialisme français parce qu'elles opposa à son régime politique mis en place.

Devant ce refus, les Algériens comme l'émir Khaled, Messali Hadj, Benbadis et tant d'autres ont pu apporter des précisions et des éclaircissements à la notion de la Nation Algérienne, qui devint par la suite une plate forme solide au mouvement national.

Cette acquis permis au mouvement national de se déclencher une révolution capable de négocier à égal a égal avec les autorités Française et d'arracher finalement l'indépendance.

1. المقدمة:

في الوقت الذي وصلت فيه أوروبا إلى تحرير العقل وبناء دول حديثة بمفاهيم ومبادئ صحيحة لا تزول بزوال الرجال، كانت الأيالة الجزائرية تعتمد على القرصنة، وفرض مزيد من الضرائب على السكان الجزائريين.

ولما وطأت أقدام فرنسا عاصمة الجزائر لم تجد قوة تضاهيها لا عسكريا ولا سياسيا، فاحتلتها، ورغم أن التوسع الاستعماري دام طويلا حيث واجه مقاومة اعتمدت على العاطفة الدينية والزعامات القبلية، ورغم أنها كانت عنيفة إلا أنها باءت بالفشل التام في دحر قوة عاتية، ومنه يمكن للمرء أن يطرح مجموعة من الأسئلة منها، هل الجزائر كانت في يوم من الأيام تمثل أمة؟ وهل كان لمفهوم أية أمة وزن في توحيدها أو استقلالها؟، وبم استعان الجزائريون في ليلهم الطويل لبلوغ هذا المعلم الحيوي؟، وأخيرا لما بلغوه هل ساعدهم على تحقيق آمالهم، وللإجابة عن هذه الأسئلة، كان لزاما علينا أن نتعرض بالدراسة للمحاور التالية:

1. مفهوم الأمّة والقومية:

لقد نشأت القوميات الأوروبية في أول أمرها كرد فعل شعبي مع بداية القرن 18م ضد الطبقات الأرستقراطية الحاكمة وضد القبضة الحديدية التي كانت تمسك مصائر الشعوب من قبل الكنيسة باسم السلطة السماوية.

وجاءت ثورة 1789م الفرنسية التي نادت بشعار «يحيا الوطن» بدلا من الشعار القديم «يحيا الملك»، ومن ثم أصبح من حق الوطن أن يرث كل الصلاحيات والامتيازات التي كان يتمتع بها الملك، وفيما بعد أدى ذلك إلى ظاهرة جديدة وهي انتقال العداوات بين الشعوب لا بين الملوك، وكان غزو نابليون لألمانيا العامل التاريخي الأكبر في نشوء القوميات بأوروبا، ذلك لأن الفيلسوف الألماني "فيختة"

الذي حلل شعلة العاطفة الوطنية، قد نادى لمجابهة الاحتلال الفرنسي بوحدة كل "الألمانيات".

واتخذت الوطنية أو القومية طيلة القرنين 19 و20 ألوانا مختلفة في أوروبا، وأصبحت كل النظريات السياسية والاقتصادية والثقافية تكتسي الطابع الوطني[1]، كما أصبحت هذه القومية أو الوطنية من أهم النزعات الاجتماعية التي تربط الفرد البشري بالجماعات وتجعله يحبها ويفتخر بها ويعمل من أجلها ويضحي في سبيلها.

معلوما أن الوطنية هي حب الوطن والشعور بارتباط باطني نحوه، أما القومية فهي حب الأمة والشعور بارتباط باطني نحوها، فالوطنية هي ارتباط الفرد بقطعة من الأرض تعرف باسم الوطن، والقومية هي ارتباط الفرد بجماعة من البشر تعرف باسم الأمة.

قد يتقارب مفهوما الوطنية والقومية تقاربا كبيرا، وللمفهومين علاقة بمفهوم ثالث وهو مفهوم الدولة التي تعني «جماعة من البشر يعيشون في أرض معينة مشتركة مؤلفين هيئة سياسية مستقلة ذات سيادة» إذن فالدولة ترتبط بالوطن وبالأمة، ولكن هذا الارتباط لا يكون على نمط واحد في كل الدول والأمم وفي جميع أدوار التاريخ.

قد تكون الأمة محرومة من دولة خاصة بها وتابعة لدولة أجنبية، وفي هذه الحالة تفرض الدولة الحاكمة على جميع أفراد الأمة الخاضعة لها «وطنية عامة واسعة النطاق» وتطلب منهم أن يرتبطوا بوطنيتها وأن يخدموها بدافع هذه الوطنية، وهي الإجراءات التي اتبعتها فرنسا حيال الجزائر وسكانها بعد أن قررت إلحاقها بها بتاريخ 22جويلية1834م، ثم تكريس–هذه الوطنية العامة الواسعة– بالمادة الدستورية من قانون 4 نوفمبر1848 في عهد الجمهورية الفرنسية الثانية التي نصت على:«أن التراب الجزائري والمستعمرات هي أقاليم فرنسية»[2] فحسب القواعد العامة للقانون الدولي العام، فالاحتلال أو الاستيلاء العسكري لا يكفي لتجريد الشعب المغلوب من

قوميته، بل يستوجب أخذ التدابير اللازمة لإلحاقه لبلد الشعب الغالب[3]. في هذه الحالة فالقومية «الجزائرية» تعارض هذه الوطنية العامة الواسعة «الفرنسية» أشد المعارضة وتولّد في نفوس الأفراد «الجزائريين» نزوعا إلى الاستقلال عن الدولة الحاكمة «الفرنسية» ويسعون إلى تكوين دولة خاصة بهم[4]، وقد تمثل ذلك في مختلف المقاومات الجزائرية للاحتلال الفرنسي إبان القرن التاسع عشر.

2. مرحلة اللاوعي بالقومية عند الجزائريين:

مما تقدم يمكن لنا أن نتساءل: هل كان للجزائريين -قبل الاحتلال- شعور قومي بالمفهوم الحديث؟ هل سكان الجزائر أو الأيالة الجزائرية كانوا يؤلفون أمة جزائرية؟ ثم ما هو الوضع السياسي للجزائريين إبان الاحتلال الفرنسي؟ وهل نزع الجزائريون لتكوين دولة خاصة بهم؟.

في الحقيقة أن المتمعن في تاريخ الجزائر العثماني من 1520 إلى 1830 يلمس عبر مراحل هذا الحكم، أن السيادة الجزائرية بالنسبة للسلطات الجزائرية كانت تابعة للإمبراطورية العثمانية ولو اسميا، أما بالنسبة للمجتمع الجزائري فكان يرى في السلطان العثماني أنه السلطة الروحية وفي نفس الوقت خليفة لجميع المسلمين، ومن جهة أخرى فإن الجزائريين أصحاب الأرض كانوا بعيدين عن الحكم وأنه رغم مقتهم للحكم العثماني المتسلط، إلا أنهم لم يقوموا بثورة عامة تمكنهم من التعبير عن الشعور الوطني، وباختصار فإن سكان الجزائر قبل الاحتلال لا يشعرون بأنهم جزائريون، بل كانوا متشبعين بالشعور الديني لا غير، أي كانوا يشعرون بأنهم من ملة محمد(ص) وكفى[5]، وهذا الإحساس الواقعي، الذي تركه العثمانيون بعد رحيلهم، ألزمهم قرنا من الهيمنة الاستعمارية كي يبلغوا إلى صحوة الضمير والشعور بالوطن[6].

وقد فسّر مصطفى الأشرف[7] هذه الحالة قائلا: «نحن نعتقد أنه توجد درجات مختلفة ومتفاوتة في العواطف كما توجد لدى أمة من الأمم درجات مختلفة ومتفاوتة في الوعي السياسي، ولكن هذا التفاوت ليس ملحوظا إلا في مرحلة الانطلاق، أما في نهاية المطاف فإن العواطف التي تنهض بالأمم وتدفعها لمواصلة الكفاح، هي واحدة مشتركة». ويبدو أن القائل يكون قد استقى هذا التفسير من مراحل تاريخ الجزائر المستعمرة، وهو أقرب إلى الصواب غير أننا نؤكد على ضعف الوعي السياسي لدى سكان الجزائر عند خروج العثمانيين من الجزائر دون رجعة، ولذلك كان هناك فراغ سياسي رهيب.

والحق أن الفراغ السياسي وانعدام الشعور الوطني وكذا انعدام وجود إطارات عسكرية وسياسية كانت في نظرنا من أهم الأسباب التي حالت دون قيام جبهة موحدة لردع الخطر الخارجي الذي تمكن من احتلال العاصمة التي لم تحدث بها مقاومة تعتمد على شعلة روحية أو وطنية، بعد أربع سنوات من الاحتلال تمكنت فرنسا من أن تضع سكان الجزائر تحت سيادتها وأصبحوا رعايا فرنسيين (des sujets français) أي مواطنين فرنسيين من الدرجة الثانية، بمقتضى مرسوم 1834/07/22 تاريخ الإلحاق. كما أطلقت عليهم فرنسا تسمية «الأهالي» (Indigènes) ويعدّ ذلك تناقضا صارخا حتى مع القانون الفرنسي العام المستوحى من مختلف المعاملات السياسية، لأنه من المفروض والبديهي أن قرار الإلحاق يكسب الجزائريين صفة المواطن الفرنسي إذ يعّد حدثا سياسيا هاما، تنتج عنه نتيجة سياسية وحيوية[8] تتمثل في ازدواجية قومية سكان البلد الملحق (الجزائر).

رغم أن المادة 109 الدستورية من قانون 04 نوفمبر1848 في عهد الجمهورية الفرنسية الثانية نصت على أن: «التراب الجزائري والمستعمرات هي أقاليم فرنسية»[9]، ورغم أن فرنسا وضعت الجزائر تحت سيادتها الكاملة، إلا أنها لم تضع

لسكانها ولا تشريع يمنحهم صفة المواطن الفرنسي، عدا الباب الضيق الذي فتحه أمامهم من خلال قانون السناتوس كونسولت (sénat usconsulte) المؤرخ في 14جويلية1865 الذي يسمح لهم بالتجنس فرادى بتقديم طلب وإجراءات إدارية معقدة.

نخلص إلى القول أن الجزائريين أصبحوا في ظل الاحتلال الفرنسي في وضع وسيط في التنظيم الاجتماعي يسيّرون بقوة القانون المدني، فلم يحتفظوا بقوميتهم السابقة ولا اكتسبوا المواطنة الفرنسية بحقوقها وواجباتها، أي أنهم أصبحوا رعايا فرنسيون لا غير.

3. الأقدام السود رواد القومية الجزائرية:

من المفارقات وعكس ما هو منطقي فإن الجزائريين المسلمين رغم مقاوماتهم الطويلة التي امتدت حتى أواخر القرن 19م عند استكمال الاحتلال ليسوا هم أول من تكلم عن استقلال الجزائر بالمفهوم الوطني الحديث، بل كان الأقدام السود أو المعمرون من ذوي الأصول الأوروبية أول من صاح في الجزائر بجزائريتهم ونادوا باستقلالهم عن الوطن الأم فرنسا. ففي عام 1895 أثار بالجزائر العاصمة فيلكس ديسوليه (Felix Dessoliers) السياسي "الجزائري" (وهو مولود بالجزائر) شعار «الجزائر الحرة»، وأعطى الانطباع على أنه بيان مقترح يشرح فيه أن: «المستقبل سيكون من نصيب هذا القسم الجزائري» وبطبيعة الحال يقصد قسم الأوروبيين المهاجرين والفرنسيين المولودين بالجزائر. وفيما بين سنوات 1895 إلى1901 تأكد بوضوح حلم جزائر لاتينية مستقلة عن فرنسا بسبب النغمة المعادية للسامية التي ستجنّد أغلبية الأوروبيين ضد اليهود، وقد نادى زعماء «الثورة الجزائرية» بشعار «الجزائر للجزائريين»[10] ويقصدون بالجزائريين هم أنفسهم الأوروبيين. أما على المستوى الاجتماعي فقد تأكد هذا التوجه السياسي من خلال شخصية كاقايوس

(Cagayous) الممثل البطل بالمسرح مع الجمهور العاصمي- وهم من الأوروبيين طبعا وجنسيتهم فرنسية - عندما طرح سؤاله مخاطبا إياه (الجمهور): هل أنتم فرنسيون؟ فأجاب الجمهور: لا بل نحن جزائريون. (Non nous somme des Algériens)

وكي توقف فرنسا هذا التوجه السياسي الانفصالي، تحتم عليها أن تمنح الجزائر استقلالها المالي ومجلسا منتخبا يتصرف كيفما شاء في مصير الجزائر المستعمرة وقد تجسد ذلك في «النيابات المالية» (Délégations financières).

لم يكن الظهور المؤقت لمفهوم الشعور الوطني المعروف بـــ "لالجيريانيست" (L'Algérianiste) (ذوي المذهب الجزائري)، سندا يخدم الجزائريين المسلمين خاصة وأن أعداء اليهود من الأوربيين الذين تشبعوا بهذا المفهوم حاولوا استخدامهم باستغلال الأحداث مثل حادثة ألفريد دريفوس (Alfred Dreyfus)[11] لتحقيق حلمهم ما بين سنوات 1896-1900م، المتمثل في تحقيق وطن مستقل عن الوطن الأم فرنسا.

4. الإرهاصات الأولى للقومية الجزائرية:

إلى هذا التاريخ، أي إلى حدود بداية القرن العشرين، كان المسلمون الجزائريون يشعرون فقط بانتمائهم إلى الأمة المحمدية، وكانت «وطنيتهم»- بمعنى من المعاني- تتغذى من إيمانهم بالقضاء والقدر، أو كما عبّر عن ذلك شارل روبير أجيرون[12]: «كانوا يحلمون بعودة المهدي المنتظر واليوم الذي سيخوضون فيه الجهاد لإخراج النصارى من أرض أجدادهم»، ونفهم من هذا القول أنهم ما زالوا على ما كانوا عليه من شعور من زمان بعيد عن الفكر الحديث خاصة ما تعلّق منه بمفهوم الفرد والجماعة وعلاقتهما بالسيادة، ونقصد بذلك علاقة المواطن بالأمة وعلاقتهما الاثنين بالدولة الحديثة ذات المؤسسات.

ومع بداية القرن 20م بدأ «الشبان الجزائريون» يطالبون بالحريات الأساسية والمساواة مع فرنسيي الجزائر، وكانوا بالخصوص يناضلون من أجل إخراج الأهالي من سباتهم العميق بإظهار محاسن الحضارة الغربية للعامة الجاهلة. وعلى الرغم من كونهم إندماجيون إلا أنّ جرائدهم كانت تحمل أسماء مثل "الهلال" و"الإسلام" و"الراشدي" كما كانت جرائدهم تورد عبارات مثل "الجزائر العربية" و"الشعب العربي" وكانت أيضا تحثّ الناس على التضامن الإسلامي، وتعبّر عن تمنياتها كي تتحالف فرنسا مع الإمبراطورية العثمانية، وأن يطبق في الجزائر «الاندماج الفرنسي-العربي». والحق أن مثل هذا النشاط لهؤلاء الاندماجيين الجزائريين كان كافيا لاستنفار فرنسيو الجزائر وإبداء قلقهم إزاء مطالب هؤلاء الشبان، فوصفوهم بكثير من النعوت مثل «القوميون» و«الإسلاميون».

ومن بين هؤلاء الشبان- جميعهم خدم فرنسا خاصة أثناء الحرب العالمية الأولى- كان الأمير خالد يأمل في أن يلعب دورا عظيما باستعمال مبدأ «حق الشعوب في تقرير مصيرها بنفسها» فقدّم نداءا خفية في شهر مايو 1919م للرئيس ولسون، وما يهمّنا منه في هذا المقام ما يأتي: «نطالب بإرسال مندوبين تختارونهم بكل حرية تحت إشراف عصبة الأمم كي يقرروا مصير مستقبلنا»[13] وكان يتكلم نيابة عن سكان الجزائر المسلمين، ونستشف من هذا المطلب أن الأمير خالد يعد بحق أول جزائري نادى بالقومية الجزائرية، حتى وإن كانت معركته السياسية لا تعدو أكثر من حمل احتياجات الشبان الجزائريين ضد النظام الاستعماري[14].

5. ترسيخ الحركة الوطنية لفكرة الأمة الجزائرية:

يقول د/عبد الله شريط: «إن المعركة السياسية التي جرت بين القوات الوطنية وقوات الاستعمار لم تكن فقط معركة سجون وانتخابات وقمع واضطرابات، ولكنها بالخصوص كانت معركة مفاهيم تتصارع فيها الأفكار»[15]. فإذا نظرنا إلى معركة

الأمير خالد بعد أن طلّق حركة الشبان الجزائريين الداعين للاندماج والانصهار في الحضارة الغربية مع نهاية الحرب العالمية الأولى، قد بدأ يدعو إلى تنظيم الشعب الجزائري وتوحيده، وأنشأ جمعية «الأخوة الجزائرية» التي كان لها برنامجا طموحا، خاصة منه ما تعلق بإعطاء صفة المواطنة الفرنسية للجزائريين المسلمين مع احترام قانون الأحوال الشخصية، وذهب الأمير خالد، بعد أن سدّت أمامه جميع المنافذ في أواخر حياته السياسية، إلى تصور أن الكفاح الثوري هو الطريق الوحيد الممكن لتحقيق الوطنية في كنف الإسلام.

وبسبب وجود الآلاف من الجزائريين المهاجرين من جهة، ووجود حركة قومية عربية نشطة على رأسها شكيب أرسلان، ثم ميلاد نجم شمال إفريقيا بفرنسا من جهة ثانية، ومن جهة ثالثة بدأ المخاض العسير للنضال من أجل الاستقلال، فبدأت الوطنية الجزائرية تستوحي نماذجها من النماذج المقترحة من طرف زعماء القومية العربية. وقد نهل نجم شمال إفريقيا من هذا المعين الإيديولوجي الجوهري الذي أضيف إلى موارد التأثير البروليتاري[16] الذي يمتلكه.

بمجرد إفصاح مناضلي النجم عن رغبتهم في الاستقلال لأول مرة في جمعية عامة بتاريخ 30 جانفي1927، اختلف معهم الشيوعيون، ثم جاءت القطيعة في نوفمبر من نفس السنة عندما صادقت الجمعية العامة على مطلب الاستقلال، ومن بين أهم المطالب التي أقرها مؤتمر حزب النجم في مايو 1933، التصويت على مطلب برلمان وطني جزائري منتخب بالتصويت العام، وجلاء الجيش الأجنبي وتعويضه بجيش وطني.

وبما أن الاستقلال كان من المطالب الجوهرية للحزب، فقد كان لزاما على نجم شمال إفريقيا أن يفكر في رمز السيادة الوطنية المتمثل في العلم الجزائري، وعليه توصل بعد ذلك لاختيار الألوان الثلاثة المعروفة منذ سنة 1934.

عندما تأسس حزب الشعب الجزائري على أنقاض حزب النجم، حاول مصالي الحاج شرح طبيعة الوطنية الجزائرية فقال[17]: «يقطن الجزائر المسلمة شعب له لغته ودينه وماضيه المجيد، وله مفكروه وأبطاله وتقاليده الإسلامية ومازلنا اليوم-رغم الاستعمار- أشدّ ما نكون تعلقا بهذا الماضي، عاملين على هديه في سبيل تحضير مستقبل جدير به، فالاستقلال ليس أمرا طبيعيا مسجلا في قلب كل مسلم وحسب، بل هو حق اعترفت به فرنسا عند نزولها بسيدي فرج في 05جويلية 1830» وأضاف «إن وطنيتنا ليست إمبريالية ولا متعصبة أو عنصرية، إنها وطنية تحررية شبيهة بوطنية ثوار 1789». يبدو أن مصالي قد أصاب كثيرا التذكير بمعاهدة الاستسلام، لأنها تدخل في الأعراف والقوانين الدولية، أي أنه أزاح الزعم الذي كان يدعيه الفرنسيون على أن الجزائريين لم يكونوا إلاّ مجرد قبائل متنافرة، كما أزاح عنها كل عنصرية وعنجهية عندما شبهها بالوطنية الفرنسية الحقيقية.

أما بالنسبة للطرف الإصلاحي فيكفي أن نذكر ما تفتقت به عبقرية بن باديس عندما أزال كل لبس وغموض في قوله[18]: «إن الأمة الجزائرية الإسلامية ليست هي فرنسا ولا يمكن أن تكون فرنسا ولا تريد أن تصير فرنسا ولا تستطيع أن تصير فرنسا ولو أرادت، بل هي أمة بعيدة عن فرنسا كل البعد في لغتها وأخلاقها وفي عنصرها وفي دينها، لا تريد أي اندماج ولها وطن محدود معيّن هو الوطن الجزائري بحدوده الحالية المعروفة.» ولأجل استمرارية الأمة ربط بن باديس شرف المسئول- أي مسئول- بشرف الوطن فقال: «لا شرف لمن لا يحافظ على شرف وطنه ولا سمعة لمن لا سمعة لقومه»[19]. وقد كان لهذا التعريف أثره الطيب عند الوطنيين الجزائريين، بينما حزّ كثيرا في نفوس الاندماجيين والمتجنسين، فكان منعرجا حاسما في زعزعة قناعات مجموعة من المثقفين المنبهرين بالثقافة الفرنسية وعلى رأسهم فرحات عباس الذي بدأ في التحول من قناعة "أنا فرنسا" إلى قناعة "لا

إدماجا ولا سيدا ولا انفصالا! بل غايتنا إبراز شعب فتي يتكون تكوينا ديمقراطيا واجتماعيا"[20]، أما المتجنسون أمثال "رافع كشريد" فقد أقاموا الدنيا ولم يقعدوها، فكان هجومهم عنيفا على ابن باديس إلى حد السب والشتم، حيث كتب هذا الأخير مقالا يرد فيه على ابن باديس واصفا إياه بـــ «الرجل الحمار»[21]، وقد يستشف المرء من هذا المقال مدى خيبة الأمل عند صاحبه، والحق أن المتتبع لحياة هؤلاء قد يلاحظ انكسارا في خيلائهم وحياتهم السياسية منذئذ إذ بدأت نشاطاتهم تفقد حيويتها، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، وبعد الحرب التحريرية، حيث تمزقوا معنويا ورحلوا برحيل فرنسا.

وقد تطورت الحركة الوطنية من خلال نضالها المرير طيلة ربع قرن من الزمن، وقبيل انطلاق الثورة التحريرية انعقد المؤتمر الثاني لحركة انتصار الحريات الديمقراطية في شهر أفريل من عام1953 وعالج مفهوم الدولة التي تجسد بمؤسساتها سيادة الأمة على وطنها بالمفهوم الحديث، وكان ذلك لأول مرة بصفة رسمية وواضحة[22] ويتجلى ذلك في المبادئ الخمسة التي أظهرها في لائحته العامة وهي:

الديمقراطية وتتمثل في: من الشعب وإلى الشعب باعتباره مصدر السيادة.

الجمهورية وتتمثل في: نظام للحكم.

ضمان الرفاهية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية.

احترام المعتقدات الدينية طبقا لروح الإسلام وتقاليده:

ثقافة وطنية مرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية.

والحق أنه مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، قد بلغ مفهوم الأمة عند الجزائريين شأنا عظيما، ولم يبق إلا تجسيده وتحقيقه على أرض الواقع بتحقيق الاستقلال.

إدماجا ولا سيدا ولا انفصالا! بل غايتنا إبراز شعب فتي يتكون تكوينا ديمقراطيا واجتماعيا"[20]، أما المتجنسون أمثال "رافع كشريد" فقد أقاموا الدنيا ولم يقعدوها، فكان هجومهم عنيفا على ابن باديس إلى حد السب والشتم، حيث كتب هذا الأخير مقالا يرد فيه على ابن باديس واصفا إياه بـــ «الرجل الحمار»[21]، وقد يستشف المرء من هذا المقال مدى خيبة الأمل عند صاحبه، والحق أن المتتبع لحياة هؤلاء قد يلاحظ انكسارا في خيلائهم وحياتهم السياسية منذئذ إذ بدأت نشاطاتهم تفقد حيويتها، خاصة بعد الحرب العالمية الثانية، وبعد الحرب التحريرية، حيث تمزقوا معنويا ورحلوا برحيل فرنسا.

وقد تطورت الحركة الوطنية من خلال نضالها المرير طيلة ربع قرن من الزمن، وقبيل انطلاق الثورة التحريرية انعقد المؤتمر الثاني لحركة انتصار الحريات الديمقراطية في شهر أفريل من عام1953 وعالج مفهوم الدولة التي تجسد بمؤسساتها سيادة الأمة على وطنها بالمفهوم الحديث، وكان ذلك لأول مرة بصفة رسمية وواضحة[22] ويتجلى ذلك في المبادئ الخمسة التي أظهرها في لائحته العامة وهي:

الديمقراطية وتتمثل في: من الشعب وإلى الشعب باعتباره مصدر السيادة.

الجمهورية وتتمثل في: نظام للحكم.

ضمان الرفاهية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية.

احترام المعتقدات الدينية طبقا لروح الإسلام وتقاليده:

ثقافة وطنية مرتبطة بالثقافة العربية الإسلامية.

والحق أنه مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين، قد بلغ مفهوم الأمة عند الجزائريين شأنا عظيما، ولم يبق إلا تجسيده وتحقيقه على أرض الواقع بتحقيق الاستقلال.

6. مفهوم الأمة الجزائرية تاج للثورة التحريرية:

كانت ثورة التحرير عند انطلاقها في أول نوفمبر54 تستند إلى أرضية إيديولوجية متميزة، مهدت لها ووضعت في متناولها الأدبيات والشعارات التي صنعتها الحركة الوطنية، وساهمت فيها الحركة الإصلاحية، ويمكن إيجازها فيما يلي:

الانطلاق من مجال ثقافي حضاري واحد وهو المجال الثقافي العربي الإسلامي، هذا المجال الذي كان ومازال يشكل حقيقة الشعب الجزائري قبل وأثناء الاحتلال.

اعتبار الجزائر وطنا لشعب جزائري عربي مسلم (بالمفهوم الثقافي)، لم تزده سياسة الاستعمار إلا تمسكا بعروبته وإسلامه.

اعتبار وجود الأمة الجزائرية مسألة بديهية، وأكبر برهان على ذلك أنها قامت تطالب بحقوقها الوطنية والسياسية كأمة، وأهمها حق تقرير المصير والاستقلال.

وإذا كانت القطيعة التي أحدثتها جبهة التحرير الوطني مع الحركة الوطنية المتمثلة في حزب النجم وحزب الشعب وحزب حركة الانتصار، فإنها كانت قطيعة في أسلوب العمل والنظام لأجل تحرير المناضلين من مركزية الحزب وتأثير "هالة الزعيم"، ودفعهم في حركة ثورية جديدة تكافح في سبيل تحرير الجزائر بدلا من النضال السياسي فقط الذي أثبت عقمه في محاربة الوجود الاستعماري.

أما الاستمرارية لجبهة التحرير الوطني مع الحركة الوطنية فتتمثل في استيلائها – بفضل مبادرة الفاتح نوفمبر وبيانه– على التراث الإيديولوجي والسياسي للحركة الوطنية وتهيئة الأجواء لعملية التحرير الشاملة[23]، ولقد فسّر هذه المفارقة المتمثلة في تحدي جبهة التحرير الوطني للاستعمار ومواصلة الكفاح، رغم قلة العدة والعدد وحداثة النشأة، أحد المؤرخين الفرنسيين قائلا[24]: «تبدو حركة أول نوفمبر حركة انتحارية في الظاهر، ولكن الانتشار الواسع والراسخ للوطنية الجزائرية فسّر

نجاحها». ولعلّ ما يؤيد هذا القول استمرار الثورة وتصعيدها للكفاح مع مرور الأيام بسبب احتضان الشعب الجزائري لها.

ولنؤكد على استمرارية الزخم الإيديولوجي للحركة الوطنية وتكريسه من قبل جبهة التحرير الوطني نقتطف بعض المقاطع من بيان أول نوفمبر ومنها:

« فنحن نعتبر قبل كل شيء أن الحركة الوطنية-بعد مراحل من الكفاح- قد أدركت مرحلة التحقيق النهائية. »

«إننا نعتبر الشعب الجزائري في أوضاعه الداخلية متحد حول قضية الاستقلال. »

«إن الوقت قد حان لإخراج الحركة الوطنية من المأزق الذي أوقعنا فيه صراع الأشخاص لدفعها إلى المعركة الثورية الحقيقية.»

«نحن مستقلون عن المصاليين والمركزيين.»

واضح أن المقطع الأخير يعد تجاوزا للفصائل المذكورة واستمرارا لحزب الشعب.

ومن جهة أخرى فإن أهداف جبهة التحرير التي أعلنت عنها من خلال البيان هي:

إقامة الدولة الجزائرية الديمقراطية الاجتماعية ذات السيادة ضمن إطار المبادئ الإسلامية.

احترام جميع الحريات الأساسية دون تمييز عرقي أو ديني.[25]

كما كان في مفهوم جبهة التحرير أن ثورتها لم تكن حربا دينية، بل كانت بمفهوم الكفاح الوطني من أجل إقامة دولة جزائرية كما أكدته وثيقة الصومام، وهنا تجدر الإشارة إلى أن القادة في مؤتمر الصومام قد أكدوا على أن وقف القتال لن يكون إلى بتوفر أربع حالات، وما يهمنا منها في هذا المجال:

الاعتراف بالشعب الجزائري شعبا واحدا لا يتجزأ.

الاعتراف باستقلال الجزائر وسيادتها في جميع الميادين[26].

كانت جبهة التحرير الوطني من خلال إنشاء الحكومة المؤقتة لا تهدف إلى تسوية مشاكل سياسية وإدارية فحسب، بل كانت تهدف إلى بعث الدولة الجزائرية وهو ما عبّرت عنه الحكومة المؤقتة في الرسالة التي وجهتها لجمال عبد الناصر غداة تشكيلها على أن الهدف الأسمى من وجودها يعد ردا على سياسة الإدماج التام للحكومة الاستعمارية الفرنسية[27]، وبما أن بيان أول نوفمبر قد أكد على الرغبة في السلم، إن توفرت النية لدى السلطات الفرنسية واعترفت نهائيا بـــ :

الاعتراف بالجنسية الجزائرية بطريقة علنية ورسمية.

الاعتراف بالسيادة الجزائرية وحدة لا تتجزأ.

لذلك لما لاح في الأفق انتصار الثورة كانت جبهة التحرير مستعدة لخوض معركة أخرى وهي معركة المفاوضات المراطونية بكل حكمة وثبات، وكان من بين أهم الشروط التي وضعها الوفد الجزائري يوم 15 مارس 1961 ما يأتي:

- الاستقلال الـــــــتام.
- السيادة التامة للجزائر.
- وحدة التراب الوطني بما في ذلك الصحراء.
- وحدة الأمة الجزائرية وعدم وجود أية تجزئة.

كان الاتفاق النهائي الذي تم يوم 18 مارس 1962 بـــ "إيفيان" السويسرية قد نصّ فيما يتعلق بتكريس الثورة لمفهوم الأمة الجزائرية على ما يأتي:

يختار الجزائريون بين الاستقلال التام للدولة الجزائرية أو الاستقلال والتعاون بين الجزائر وفرنسا.

يحتفظ الأوروبيون بجنسيتهم ويتعيّن عليهم الاختيار بين الجنسية الجزائرية والفرنسية خلال السنوات الثلاث القادمات.

رغم كل شيء فإن الأمة الجزائرية قد استعادت سيادتها ولم يصوت لصالحها إلا 16534 ناخب، بينما صوّت لصالح هذه الأمة المجيدة5951581 ناخب حسب الإحصائيات الرسمية.[28]

يستنتج المرء – مما سبق- إلى أن الجزائريين لم يكونوا أصحاب سيادة منذ أمد بعيد وتأكد ذلك عندما دخل الفرنسيون العاصمة، حيث لم يجدوا مقاومة عسكرية عنيفة من قبل الجزائريين بعد رحيل العثمانيين، كما انتفت المقاومة السياسة –إذا ما استثنينا حمدان بن عثمان خوجة (وهو غير جزائري الأصل) لأنه لم يكن من بينهم فقهاء سياسيين بالمفهوم الحديث، ونفهم من ذلك أنهم كانوا معزولين عن السياسة محليا وخارجيا.

النتيجة الأولى ترتبت عنها نتيجة ثانية تمثلت في تأخر ميلاد مفهوم الأمة الجزائرية بقرن من الزمن خاصة تحت ظل الاحتلال، وقد كلف ذلك مخاضا عسيرا.

كما يخلص المتمعن في تاريخ الجزائر الحديث أن الثمن الباهظ الذي قدمته أجيالا من الجزائريين قد تمثل في تحقيق الوحدة والاستقلال التامين للأمة الجزائر الحديثة.

المراجع:

عبد الله شريط: مع الفكر السياسي الحديث والمجهود الإيديولوجي في الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ص _ ص، 47_49.

Gantois René : L'accession des indigènes Algériens à la qualité de citoyen Français, Imprimerie, La Tipo-Lito, 1928. P.28.

Lazard Claude : L'accession des indigènes Algériens à la citoyenneté française, Librairie technique et économique, Paris 5-ème, 1938, P.6.

ساطع أبو خلدون الحصري : آراء وأحاديث في الوطنية والقومية، ط.2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985، ص، 9-11.

يستثنى من الجزائريين حمدان بن عثمان خوجة كونه صاحب ثقافة عالية في مجالات عديدة، كما أن كثرة حله وترحاله مكنه من الاطلاع الواسع على أحوال الأمم، خاصة الأوروبية منها، بتردده على النوادي الفكرية والاحتكاك بالأوساط السياسية، فكان يعي جيدا المفاهيم السياسية الحديثة كالقومية والوطنية وغيرها، غير أنه لم ينشر هذه المعارف في أوساط الشعب الجزائري، أنظر: كتابه المرآة، تعريب، محمد العربي الزبيري.

Agéron(C-R): L'Algérie des Français, société d'éditions scientifiques, octobre, 1993, p. 185.

الجزائر، الأمة والمجتمع، ت: حنفي بن عيسى، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1983، ص،7-8

Pierre Aimé: Les indigènes Algériens (leurs état civil et leurs conditions juridique), librairie du Dilos, Alger, 1862, p. 7.

Gantois René: L'accession des indigènes Algériens à la qualité de citoyen Français, imprimerie La Tipo-Litho, 1928, p. 23.

Agéron (C.R):Les Algériens Musulmans et la France (1871-1919), t.1, edit. P.U.F. Paris. 1968. p,p; 596,604.

ألفريد دريفوس: مواطن فرنسي من أصل يهودي اتهم بالخيانة والجاسوسية لصالح أمانيا على حساب وطنه وتطورت الأمور إلى أن أصبحت قضية قضائية سياسية، فقسمت الرأي العام الفرنسي ما بين سنوات 1898-1906 إلى يسار ويمين وهذا الأخير التفّ حول رابطة الوطن الفرنسي وتضاعفت الحملة لمعاداة الساميةّ، وانتقل هذا العداء إلى الجزائر فهاجم الفرنسيون اليهود وأشركوا المسلمين في هذه الأحداث.

لمزيد من المعلومات، أنظر:

Laurent Rollet: Autour de l'affaire Drefus. Henri Poincaré et l'action politique, in revue historique, N° 603 juil-sept P.U.F. Paris.1997.

Ageron (C.R):l'Algerie des Français, op.cit, p. 187.

بسام العسلي: الأمير خالد الهاشمي الجزائري، دار النفائس، ط.1، بيروت، 1982، ص.112.

Gaures, op.cit, p. 188.

مرجع سابق، ص.122.

الجلالي صاري ومحفوظ قداش: المقاومة السياسية 1900-1954، ت: عبد القادر بن حراث، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1987، ص.60.

مذكرات مصالي، نقلا عن محمد عباس: الإندماجيون الجدد، مطبعة دحلب، الجزائر، 1993، ص. 23.

Rachid Kalafat: l'Algérie est bien Française, in Echo de la presse Musulmane, 2ème année N° 24, 02Mai 1936.

عمار طالبي: بن باديس حياته وآثاره، ج3، ص.278.

فرحات عباس: حرب الجزائر وثورتها (ليل الاستعمار)، ت. أبو كر رحال، مطبعة فضالة، المغرب، ص.195

Rafaa Kechrid: l'homme à l'âne, in l'Echo de la presse Musulmane, 2année, N°22, 16 avril 1936.

محمد عباس: مرجع سابق، ص. 33.

نفس المرجع، ص.43.

Guy Pervillé: Les étudiants Algériens 1880-1962, edit, CNRS, France, 1984, p.263.

وزارة المجاهدين: نداء أول نوفمبر، منشورات المركز الوطني للدراسات والبحث، سنة 1998، ص، 06-08.

نصوص أساسية لجبهة التحرير الوطني، 1954-1962، وزارة الإعلام والثقافة، الجزائر، 1976، ص.17.

ازغيدي محمد لحسن: مؤتمر الصومام وتطور ثورة التحرير الوطني الجزائري (56-1962)، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1989، ص.1971.

عمار بوحوش: التاريخ السياسي للجزائر من البداية ولغاية 1962، دار الغرب الإسلامي، لبنان، 1997، ص.541.

مفهـــوم الأثـــــر فـــي فلسفـــة جـــاك دريـــدا

د. مكاوي خيرة
جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-

ملخص:

لمفهوم الأثر عند جاك دريدا أبعاد متعددة، ذلك لأنه قائم ضمن مجموعة من البدائل الممكنة لمصطلح (تفكيك) أو (اختلاف). ويشير الأثر عنده إلى حركتين: إمّحاء الشيء وبقائه في الباقي من علاماته، رحيله والحفاظ عليه، فهو قناة لارتباط العلامة بسابق النصوص والعلامات والذوبان في علامات أخرى لاحقة في نشاط من تشتت الدلالات والتوليف الطباقي، ومن أهم البدائل لمفهوم الأثر هذا: الأثر بوصفه اختلافا، وبوصفه تفكيكا ونصا وكتابا.

وتعملُ هذه البدائل بمنطق الإحالة إلى السلاسل النصية المتعالقة والمتداخلة في النص منه وإليه وهو ما يجعل الكتابة في صورتها التفكيكية متشظية، نووية تبعثر نواة اللغة إلى طاقات دلالية رملية، وتشتت الدال إلى دوال متعالقة بمدلولاتها، لكن في شكل متصدع، ومؤجل بعيدا عن كل معنى أو حضور.

Résumé :

Derrida déconstruit la métaphysique occidental fondée sur la détermination de l'être en tant que présence. Il désigne ce système métaphysique comme logo phonocentrisme qui confère à l'écriture, prise dans son sens le plus large une détermination représentative, fonctionne de complicité avec le modèle de l'écriture alphabétique ou phonétique dont l'hégémonie, occidentale au départ, cherche à gagner la planète entière .

la différ(a)nce est précisément le mouvement "producteur "de ces différences. Elle est le "processus" par lequel différent les concepts.Derrida donne sens aux éléments signifiants, sous forme de traces, qui cependant, ne permet pas de remonter à une quelconque origine. Il n'y a aucune vérité première, aucune différence transcendantale à poursuivre .

L'ecriture à été dévalorisée en inscrivant une trace coupée de son énonciateur; elle se détache de la vive voix , seul source de vérité . La déconstruction travaille les concepts (traces ou gramme, écriture , différ(a)nce , temporisation, dissémination, l'indécidabilité , marges) pour les jouer contre eux – mêmes elles cherche à déplacer les oppositions sans prétendre à les anéantin

يحيل الأثر (Trace) في فلسفة جاك دريدا إلى إمّحاء الشيء وبقائه محفوظا في الباقي من علاماته هكذا يكون الأثر قناة للارتباط بسابق النصوص والعلامات وللتيه في علامات أخرى لاحقة في نشاط معمم للغرس والبعثرة والتوليف الطباقي"[1]

يجمع الأثر بين حركتين: رحيل الشيء وامّحائه وبقائه، والحفاظ عليه في الآن ذاته فهو إشارة، إلى الغائب وهو علامة للحاضر أيضا، ويقترح دريدا للتعبير عن هذا المضمون مجموعة أخرى من المفاهيم منها "الفارماكون" «Pharmacon» وهو "السم" والترياق في الآن ذاته و"الملحق" و"الزيادة" ملتصق بالشيء ومتطفل عليه كذلك لأنه يأتي ليسد فيه نقصا"[2] "الهامش" "السمة" "السير" marge ou marque ou marche وقائمة أخرى لا نهائية من هذه المفاهيم التي تعمل على إحياء الطاقة التعبيرية في المعنى الهامش، كما تعمل على مواجهة منطق الثنائيات العربية التي يسعى أحد معانيها إلى إزاحة الآخر مثل (واقعي/خيالي) (باطن/ظاهر) (دال/مدلول).

يدفع دريدا بمفاهيمه داخل هذه الثنائيات، داخل هذا الأفق المغلق بغية تفكيكه، فهي لا تشكل معجما أوليا لأنها ليست "معاني ذرية أولية بل هي بؤرة تكثيف اقتصادي وأمكنة مرور ضروري لكثير من السمات، إنها حفر أكثر فورانا كما أن آثارها المفرزة لا تنكمش على نفسها من خلال التعاطف المغلق مع الذات، إنها تنشر على شكل سلاسل تشمل مجموع النص في جانبيه النظري والتطبيقي"[3].

تنقض هذه المفاهيم أو بؤر التكثيف الاقتصادي منطق الثنائيات، وتبنى منطق "المتردد الايقيني" «L'indécidable» رد ليتردد المعنى بين الإيجاب والسلب في انفتاح على الخيال والغرابة.

ويحتل "الأثر" في فلسفة دريدا أهمية كبيرة دفعت به إلى تنويع قراءته في كل مفهوم أو طبقة معرفية أو جمالية.

الاختلاف / الأصل بوصفهما أثرا

يختار دريدا لموضوعة الاختلاف الكتابة بالحرف (a) يدل (e) Différance بدل Différence وذلك ليسقط عنها صفة المفهوم فالاختلاف ليس مجرد مفردة معجمية يمكن العثور على دلالتها القاموسية وإنما اختيار اختلافي لنقد البنيوية.

وتوسيع إشكالية اللغة والكتابة وتفكيك سلطة الصورة وميتافيزيقا الحضور La Présence* والتمركز حول العقلLe Logo - Centrisme ولقد مكنه من هذا الاختيار الاختلاف الصوتي بين Différance وDifférence حيث يدل الصوت (a) في اللغة الفرنسية على معنى الفعل وطاقته أي ما يقابل المصدر في اللغة العربية.

يفلت الاختلاف كما يريده دريدا من كل مفهمة ومن كل تعريف تعليمي أو تفسيري، وبالتالي من كل تحويل له إلى أصل "فـ" حيثما تنفرد قيم الخاصية propriété

والمعنى الحقيقي Sens propre والقرب من الذات والأصل الاشتقاقي في علاقتها بالجسد والوعي واللغة والكتابة –يقول– أقوم بتحليل الرغبة والفرضيات الميتافيزيقية التي تعتمل داخلها[5]

يبتعد "الاختلاف عما وضع له ويتشوّه بمجرد أن يتحوّل إلى مفهوم أو مركز لانبناء المعرفة النصية، أوّ لتكون نظري قد يشكل أصلا "أو مركزا" أو سلطة أداتية لقراءة المعرفة، فلا وجود للأصل لـ "لمعنى الأصل، لأن الأصل وبمجرد أن يبدأ في التشكل بوصفه أصلا يفتح في الآن ذاته مسارا طويلا للتتابع الآثار التي تعمل على تعديل أصليته، فالمعنى الأصل يحيل إلى لاحقه وإلى آخره الذي يؤسسه بوصفه أصلا، وبذلك يكون "الاختلاف" "إرجاء" "وتأجيلا" لتحقق الحضور (المعنى)، يتم اختلافا كهذا تبعا لمبدأ الاختلاف نفسه الذي يفرض ألاّ يشتغل أي عنصر أو يدل وألاّ

يأخذ معنى أو يمنحه إلاّ بالإحالة إلى عنصر سابق أو لا حق وذلك تبعا لاقتصاد خاص بالآثار Traces[6]

الأصل طريق للأثر، وممر إليه، تحيل هذه المسألة إلى إشكالية اللغة وعلاقتها بالوعي وبالذات وبالهوية، إذ أن علّة الآثار حسب دريدا ليست في "ذات أو ماهية أو كائن يكون حاضرا ومنفلتا من حركة المغايرة"[7]

فلا وجود لحضور ما خارج المغايرة "لا شيء ولا كائن يكون حاضرا وغير اختلافي يسبق -إذن- المغايرة والتباعد، ليس هناك من ذات تكون مساعدة أو سيّدة للمغايرة، إليها يمكن أن تنتمي وبشكل اختباري، لهذا يذكّر الحرف (a) في كلمة المغايرة Differance أيضا بأن التباعد الفضائي هو تأجيل ومداورة ومهلة من خلالها يتم دائما اختلاف الحدس والإدراك والإستهلاك أو باختصار إختلاف العلاقة مع الحاضر والإحالة إلى واقع حاضر وإلى كائن Etant معين" [8]

يؤكد الاختلاف على أن الذات المتكلمة أو الكاتبة ليست سابقة في الوجود عن المغايرة ليست مدلولا متعاليا قبليا، وإنّما هي مجموعة اختلافات إنها رهينة لعبة المغايرة

ولذلك "ألغت فلسفة الهويّة (هيجل) كما يعبر دريدا ومحت حضور الاختلاف في ثباته التمثّل، والأصل المطلق أما -عنده- فإنها أبقت الهويّة الاختلاف في مجال الإمّحاء داخل لعبة الإحالات الرمزية"[9]

يقوم مفهوم الهويّة الجمالية بوصفها تقاطع هويات، إحالة لا منتهية إلى آخر، فهي ليست أصلا كما يذهب إلى ذلك (هيجل) لأن الأصلي لا يكون إلاّ بالإرتكاز إلى غيره فليس ثمّة أصل محض، ليس ثمة إلاّ الاختلاف لأن الأصل "يحيل إلى لاحقه دائما والهوية إلى آخرها الذي يؤسسها هي نفسها كهوية، بذا يكون الاختلاف في حقيقته إحالة إلى آخر وإرجاء لتحقيق الهوية في انغلاقها الذاتي"[10]

ومن الهوية التي هي تقاطع هويات، والتي هي الهوية التي تساوي الهوية والتي لا تساويها أو تساوي غيرها الذي يساوي الآخر، أقام دريدا مفهومه للعلامة* في علاقتها بعلامة أخرى داخل نظام الكتابة، فالكتابة هي لعبة للاختلافات التي "تتطلب تركيبات وإحالات تمنع من أن يكون أي عنصر بسيط في أية لحظة وبأي شكل من الأشكال حاضرا لذاته وفي ذاته، وسواء أكان الأمر متعلقا بالخطاب الشفوي أو المكتوب فإن أي عنصر لا يمكنه أن يشتغل كدليل دون الاحالة على عنصر آخر لا يكون هو نفسه حاضرا حضورا بسيطا".(11)

ينبني كل عنصر صوتي أو خطي بواسطة علاقته بعناصر أخرى داخل النسق وعلى هذا الأساس يمكن استنتاج أن النص هو نسيج من العلاقات الاختلافية تجمعه بنصوص أخرى محوّله داخله ومتحوّل بها إلى نص آخر وهكذا فـ"في العناصر والنسق لا شيء يكون أبدا عدما أو حضورا وغيابا بسيطا، إذ لا وجود كليتا إلاّ للاختلافات وآثار الآثار".(12)

التفكيك بوصفه أثرا

يتجاوز دريدا بـــ "التفكيك" الأنموذج اللغوي والنحوي والسيميائي العلامتي لأن هذه النماذج نفسها تخضع للمساءلة التفكيكية "كان التفكيك هو الآخر حركة بنيوية أو بأية حال حركة تضطلع بضرورة معينة للإشكالية البنيوية ولكنه أيضا حركة ضد بنيوية، وهو يدنين بجانب من نجاحه لهذا اللبس، كان الأمر يتعلق بحل، بفك، بنزع رواسب البنيات، جميع ضروب البنيات، لغوية تمركزية لوغوسيه، وتمركزية صواتية" (13)

يبين مصطلح التفكيك عند دريدا عن صعوبة تحديده وصعوبة ترجمته، فهو ليس تحليلا (Analyse)، ولا نقدا (Critque) لأن كليهما يمكن أن يكون موضوعا للتفكيك، وهو ليس منهجا أو طريقة (Méthode) كما لا يمكن اختزاله إلى مجموعة

من الإجراءات النصانية القابلة للنقل والتمدرس، إن التفكيك حاصل: إنّه حدث لا ينتظر تشاورا، أو وعيا، أو تنظيما من لدن الذات الفاعلة ولا حتى من لدن الحداثة، إن "الشيء في تفكيك" أو "هذا يتفكك وليست (الهذا) هنا شيئا غير شخصي يمكن مقابلته بذاتية "أنوية"، معينة إن "هذا بصدد التفكك (يقول ليتريه Lettré: يتفكك ... يفقد بناءه se déconstrure perdre sa construction ، وإن (Se) في الفعل se déconstruire لا تدل على إنعكاسية "أنا" أو وعي إنما تحمل اللغز كله. (14)

وأمام هذه الصعوبة في التحديد، يدرج دريدا "التفكيك" ضمن مجموعة من البدائل التي يمكن أن تحل محلها أو تسمح لها بتحديدها وهي: " الأثر Trace الكتابة Ecriture، الاختلاف Différance، أو الزيادة Supplement أو الهامش Marge أو الإطار Prergon (15) إلى غير ذلك مما يمكن أن يحمل المعنى واللامعنى في الآن ذاته.

إن ما يجعل "التفكيك" "أثرا" هو صعوبة تحديده، وبالتالي ترجمته إلى لغة أخرى ويشير دريدا إلى أن ترجمة مصطلحLa déconstruction إلى لغة أخرى إمكانية واردة إذا ما توفرت هذه اللغة على مفردة أخرى هي عينها، وغيرها للتعبير عن الشيء نفسه(نفسه وسواه) كما يضيف أن قائمة البدائل لمفردة التفكيك "لا يمكن أن تنغلق وأنا لم اذكر هنا إلا أسماء وهذا ما يظل غير كاف واقتصادي فحسب، كان ينبغي أيضا إيراد جمل أو سلاسل من الجمل تحدد بدورها هذه الأسماء في بعض كتاباتي، ما الذي لا يكون التفكيك كل شيء، ما التفكيك؟ لا شيء (16)

النص بوصفه أثرا

يذهب دريدا إلى أن النص شبكة مكونة من نصوص أخرى تتداخل فيه وتتقاطع، فهو موجود مسبقا كشبكة من الإحالات النصية لنصوص أخرى، وكتحول نصي يوسم فيه كل طرف مكون- رغم بساطته - بأثر طرف آخر، إن الطابع الداخلي

المزعوم للمعني يقع مسبقا تحت تأثير خارجه ذاته، ويكون مسبقا مغايرا Different لذاته قبل أي حدث تعبير، وبهذا الشرط فقط يمكنه أن يكون دالا. (17)

وعليه فإن النص لا يشكل وحدة ذات هوية زمانية محددة، وإنما هو عبارة عن طبقات من الآثار لدوال ومدلولات لا منتهية يكون فيها كل عنصر حاملا لأثر عنصر سابق أو لاحق له ويكون المعنى مختلفا ومغايرا لذاته بفعل تأثير النظم أو التركيب الذي يمنح " لا تعبيريه النص "أو" اللاتعبيرية الدالة" إذ لا وجود لدلالة ما إلا بوجود النظم الذي يتعارض والمفهوم الأحادي للتعبير يضع الاختلاف آثاره داخل ما يطلق عليه (دريدا) بـ (النص العام) وهو نص لا يسجن بنيته في الفضاء المختزل للكتاب أو المكتبة ولا يبيح لأي مرجع بالمعنى الكلاسيكي أو لأي مدلول متعال أن يقوده وينظم حركته (18)

يخرج النص عند دريدا ووفقا لقانون الأثر إلى أنه مجموعة نصوص قائمة بعيدا عن لعبة الظاهر والباطن الكلاسيكية وبعيدا عن نقض نص لآخر أو احتوائه أو الهيمنة عليه، وإنما أن يظل كل نص مختلفا وخارجا عن الدائرة المطلقة للتطابق، إنها المغايرة الذرية أو كما يطلق عليها (التشتيت) (Dissémination)، والتشتيت هو: "التحرك المفتوح والمنتج للسلسلة النصية"(19) إنه، ولكي "ينتج عددا غير منته من الآثار الدلالية، فإنه لا يترك نفسه ينقاد إلى حاضر بسيط الأصل ولا إلى أي حضور أخروي" (20) وبهذا يختلف التشتيت Dissémination عن التعدد الدلالي Polysémie كما وصلت إليه البنيوية، فالتعدد الدلالي وإن حقق تقدما قياسا إلى القراءة الخطية الباحثة عن المعنى الواحد في النصوص، وعن مرجع الانعكاس، وعن الدلالة المركزية إلا أنه يظل قاصرا لأنه يبقى متاخما لمنطق الغائية والحقيقة مهما تعددت، ينتظم التعدد الدلالي في "أفق انبثاق جديد للمعنى بل وفي جدلية غائية وذات منزع كلّياني، تمكن في لحظة معينة ولو بعيدة من جمع كلية النص في حقيقة

معناه، تحيله إلى تعبيرات وتصورات"[21] يشكل النص في منطق "التعدد الدلالي" أصلا لتوالد الدلالات بينما هو في استراتيجية التفكيك ينفي ذاته عبر تكاثر عناصره البنائية، تكاثر يمنع جسد النص من الشكلنة والانغلاق النهائيين فكل عنصر بنائي هو أثر لعنصر سابق أو لاحق ضمن سلسلة نصيه مفتوحة على الانتاج الدائم بحيث ينتفي أي تصنيف للنص أو لدلالاته أو قصديته، يتعلق الأمر عند دريدا "بالمتردد" كسيمولاكر Simulacre أو إيهام[22] ، وهو ما يسمح بخلخلة العلاقة الثنائية بين المتناقضين (الدال / المدلول) (الظاهر / الباطن) مثلما، أنه "ما تبقى أو نفاية من الهوية والازدواجية [23] ، ينقسم ويتكرر بوصفه نسخا غير أصلية تمنع من استمرار الأصل، ويصبح الحضور معها (المعنى) أثرا "إيهام المعنى" أو أثار دلالية على سطح الدال، إن العلامة عند دريدا ليست كما هي عند فرديناند دي سوسير، فالعلامة عند هذا الأخير وحدة بين الدال والمدلول، بينما هي عند دريدا حضور استهامي وإرجاء وتأجيل وتكشف الكتابة الدريدية نفسها عن حركة رباعية Quaddruplicité [24] ، حيث تتحول من ثنائية إلى أخرى كتثنية للسابقة، وليس كعنصر ثالث يوفق بين متناقضين، تظهر انتناءات الثنائيات في سلسلة لا نهائية للعلامة الإيهامية.

تنفي الكتابة الدريدية (الشمولية) و(الكليانية) في الدلالات، إن ما هو موجود هو الاختلاف وتشتيت الدال، وتأجيل المدلول، والمفاجأة بظهور المعاني الإيهامية والانقسامات النصية فـ"التناص" هو الأزمة المعممة للكتابة [25]

الكتابة بوصفها أثرا: أنتج دريدا مفهوما جديدا للكتابة أطلق عليه إسم "حرف Gramme "* أو اختلاف " والحرف باعتباره مغايرة وبنية وحركة لا يتركنا إطلاقا نفكره إنطلاقا من التعارض : حضور غياب، فالمغايرة هي اللعبة المنهجية للاختلافات وآثار الاختلافات، وللتباعد الفضائي الذي يجعل العناصر يحيل الواحد منها إلى الآخر [26] للكتابة في استراتيجية الاختلاف وعلى خلاف ميتافيزيقا

الحضور والمعنى والمطابقة صفة انبثاق العلامات، وصفة الانتشار، إذ لا توجد إلا في قلب التباعد الفضائي والتأجيل والمداورة والمهلة، ويتم هذا الاختلاف بمبدأ الاختلاف نفسه الذي يفرض ألا يشتغل أي عنصر بنائي أو يدل إلاّ بالإحالة إلى عنصر سابق أو لاحق وذلك تبعا لمبدأ "اقتصاد خاص بالآثارTraces [27] وهو مبدأ قائم على منطق الإحالة إلى السلاسل النصية المتعالقة والمتداخلة في النص، إن الكتابة التفكيكية متشظية تبعثر العلامة اللغوية إلا طاقات دلالية فتشتت الدال إلى دوال مرتبطة بمدلولاتها لكن في شكل متصدع ومؤجّل بعيدا عن كل معنى أو تطابق أو حضور تطرح مسألة الكتابة إذن بمعنى الأثر الذي "لا يخضع لأي امتلاء محسوس، مسموع أو مرئي، صوتي أو خطي"[28] الذي " ليس مثاليا أكثر مما هو واقعي" ليس معقولا أكثر مما هو حسي ليس دلالة شفافة أكثر مما هو طاقة كثيفة " (29)

يذهب دريدا في مفهوم الكتابة أثرا إلى مناحي جيولوجية تجعل بعد الواقع أو الحقيقة بعدا ناقصا أو متعثرا، وعليه فإن حضور الدال في الكتابة لا يشغل موقع المدلول وإنما يشغل موقع دال آخر لأنه لا وجود للمدلول وإنما هناك فقط دوال (Signifiants)تشغل أماكن بعضها البعض،"إن أصلا تنال بنيته هذا الإسم "دال الدال" إنما يتزحزح هو نفسه، ويمّحي تلقائيا في حركة ولادته نفسها، إن المدلول يعمل دائما من قبل باعتباره دالا (....) فما من مدلول يفلت من لعبة الإحالات الدالة التي تقوم بتشكيل اللغة إلا ليسقط فيها من جديد"[30]

لا تبحث الكتابة بوصفها أثرا عن جاهزية الحقائق والكمال في المعاني، ولا تبحث عن استيعاب الفكر للحضور وتطابقه معه إنها تسير في الإتجاه المعاكس والمختلف للتصنيف والترتيب والتنظيم وهي كما يعبر (ميشال دوساتور) : "كتابة عاشقة تقوم على العبور والاجتياز أكثر من الاستقرار " [31]

الكتابة بين المركز والهـــــامش

قامت التفكيكية لهدم فكرة المركز الذي تجلت وظيفته في الميتافيزيقا الغربية في تأسيس الأوليات الفكرية والجمالية والنقدية، وقد عبر عنه دريدا بنزعة العقل المركزية Le logo-centrisme، أو نزعة الصوت مركزيةPhono-centrisme، وبادل بينهما في التعبير عنه ذلك لأن المركز عنده يتكلم عبر الصوت ويدعو إلى المطابقة والحضور، حضور المعنى أمام ذاته وأمام الآخر فالصوت "هذا المنتج للرموز الأولى يرتبط بقرابة أساسية ومباشرة بالروح، إنه وهو المنتج للدال الأول لا يمثل دالا بسيطا بين دوال أخرى، فهو يدل على حالة الروح التي تعكس بدورها أو تتفكر الأشياء من خلال شبه طبيعي [32].

وعلى أساس من الارتباط بين مركزية العقل ومركزية الصوت قامت علاقة الإدلال بين الوجود والروح وبين الأشياء والعواطف، وبين الروح والعقل أفصحت عن نفسها في شكل لغة منطوقة كان فيها الصوت قريبا من المدلول وقريبا من ذاته.

عبر التمركز العقلي وهو في أساسه تمركز صوتي عن نفسه في شكل تصورات ومفاهيم ومسلمات ومبادئ متعالية دون الإشارة إلى ما يمكن أن يختلف أو يغاير، ولذلك كان من الضروري حسب – دريدا – أن تظهر الكتابة / الهامش بوصفها فضاء غير توصيفي لا نظامي، غير تراتبي، لقد كان (الهامش) متواريا ومسكوتا عنه ومتعذرا حسابه ولكن ما "تعذر حسابه هو قابل للحساب إلى ما لا نهاية" [33] ويعني هذا أن ثمّة لما يسقط بقوة المركز وحدته دلاله قائمة، إن الكتابة / السقطة أو الفضلة أو الهامش كـــ" الزيادة " أو (الملحق) قادر على العمل إنطلاقا من هامشيته المزعومة وثانوية مقامه المفترضة [34]، تماما مثل هامش الجنون الذي عالجه (ميشال فوكو) في تاريخ الجنون.

الهـــوامـــش :

1- دريدا (جاك) الكتابة لاختلاف، تر: كاظم جهاد، تقديم محمد علال سي ناصر، دار توبقال المغرب ط 1 1988 ص 27

2- المرجع نفسه 27

3- دريدا (جاك) مواقع حوارات، تر: فريد الزاهي، إصدارات دار توبقال المغرب ط 1 1992 ص 40 – 41

4-Derrida (Jacques) la Pharmacie

- ينظر أيضا كوفمان (سارة)، لابورت (روجي)، المدخل إلى فلسفة جاك دريدا – تفكيك الميتافيزيقا واستحضار الأثر، تر: إدريس كثير، عز الدين الخطابي، ط 2 إفريقيا الشرق 1994 ص 91.

* يعرف دريدا الحضور بـــ "حضور الموضوع أمام الحدس" "إنه المعنى (...) يعبر عن نفسه في إرادة القول Vouloir-dire الذي ليس هو إلا ما يريد حضور المعنى قوله"

Derrida (Jaques) , la voix est le phénomène paris Puf 1967 P 85 – 34

وينظر كذلك (سارة) كوفمان، لابورت (روجي) مدخل إلى فلسفة جاك دريدا ص 65 –67.

5- دريدا (جاك) مواقع حوارت، تر: فريد الزاهي ص 54

6- المرجع نفسه ص 31

7- نفسه ص 30

8- نفسه ص 31

9- ينظر،

Derrida (Jacques), marges de la philosophie ED de minuit Paris 1972

10- دريدا (جاك)، الكتابة والاختلاف، تر: كاظم جهاد ص 31.

* التقط دريدا من فرد يناند دي سوسير أن اللغة قائمة في بنائها على الاختلافات، فكلّ عنصر لغوي إنما يستمد قيمته من عنصر آخر داخل النظام اللغوي يقول دي سوسير"إن الاختلاف بين وحدتين صوتيتين غير مسموع وهو - أي الاختلاف - وحده يسمح لهما بأن يوجدا وان يعملا بإعتبارهما كذلك" ينظر للمزيد ديسوسري (فردينان)، دروس في الألسنية العامة، تعريب صالح قرمادي ومحمد شاوش ومحمد عجينة، ص 51.

11- دريدا (جاك)، مواقع حوارت، تر: فريد الزاهي، ص 29

12- المرجع نفسه، ص 29

13- ينظر دريدا (جاك)، رسالة إلى صديق ياباني (حول مفردة التفكيك) ضمن الكتابة والاختلاف تر: كاظم جهاد، ص 59

14- المرجع نفسه، ص 61

15 - دريدا (جاك)، الكتابة والاختلاف ص 62 - 63

16- المرجع نفسه ص 62 - 63

17 - دريدا (جاك)، مواقع حوارت، ص 35

18- المرجع نفسه، ص 45

19 - نفسه، ص 46

20- نفسه، ص 46

21- دريدا (جاك)، مواقع حوارت، ص 46

La ruelle (François), le texte quatrième « l'envènement textuel comme −22 simulacre », l'arc numéro sur jacques derrida, 1990 P38.

−23 Idem p38

-24 Idem P 38

-25 Idem P 42

26- دريدا (جاك)، مواقع حوارت، ص 29

27- المرجع نفسه، ص 31

28- Derrida (Jacques), de la grammatologie, Paris les éditions de minuit 1967 P 92

- ينظر كذلك كوفمان (سارة)، لابورت (روجي)، المدخل إلى فلسفة جاك دريدا، ص 24

-29 Derrida (Jacques), de la grammatologie, P95

* الحرف عند دريدا هو مفهوم قادر على احتواء السيميولوجيا التي ستتحول حينئذ إلى "علم الكتابة" أو " الجراماتولوجيا" وسيكون الأمر كذلك بالنسبة للسانيات. ينظر للمزيد مواقع حوارات ص 29

30- دريدا (جاك)، الكتابة والاختلاف، ص 104

31- ينظر

- Decerteau (Michel), la fable mystique, Paris gallimard 1982.

32- دريدا (جاك)، الكتابة والاختلاف، ص 110

33- المرجع نفسه، ص 41

34- نفسه، ص 42

35 -Faucaut (Michel), histoire de la folie a l'age classique, gallimard 1972 P 182

36 - Ibid , P 57 – 58

37 - Barthes (Roland), de part et d'autre, essais critiques, seuil 1963 P 171 – 174

38 -Derrida (jacques), de la grammatologie P 150

وسائل الاتصال الحديثة ومدى مساهمتها في تفاقم السلوك الإجرامي في المجتمع الجزائري

أ.كفان سليم
جامعة فرحات عباس-سطيف-

الملخص:

على الرغم من المزايا العديدة للاتصال, لكن علينا أن نضع في الاعتبار أن هناك انعكاسات سلبية تخلفها هذه التقنيات الحديثة لوسائل الاتصال وقد تكون لها تأثيرات خطيرة جدا على المجتمع كظهور أنماط وصور مختلفة للسلوك الإجرامي والتي لم تكن معروفة من قبل ولا شك أن انتشار الجريمة وتغيير أنماطها في الوقت الحاضر, يدعو الباحثين إلى ضرورة الاهتمام بدراسة هذه الظاهرة والتعرف إلى أسبابها والعوامل التي تؤدي إلى ارتكابها, ووسائل الاتصال وتقنيات الإعلام الحديثة كان لها تأثير كبير على تنامي وظهور أشكال جديدة وغريبة للسلوك الإجرامي وسنحاول تسليط الضوء على التغيرات التي أصبحت تحدث في ملامح الظاهرة الإجرامية والتي تسببت فيها وسائل وتقنيات الاتصال والإعلام الحديثة.

Résumé

Malgré les nombreux avantages des moyens de communication, nous devons garder à l'esprit qu'il ya des conséquences et des incidences négatives des technologies modernes de communication avec des effets graves sur la société, il ya comme l'émergence de modèles et d'images différentes de la conduite criminelle qui n'étaient pas connus avant il n'y a aucun doute que la propagation de la criminalité et l'évolution de ses modes à l'heure actuelle, nécessité l'identification étude de ces phénomènes et d'identifier les causes et les facteurs derrière ces comportements.

المقدمة :

قد يكون هذا العصر هو عصر الاتصالات بالفعل، بل هو حقيقة كذلك إذ أن كل فرد في هذا العالم العريض يجد نفسه بصورة أو بأخرى، مقحما في موقف من مواقف الاتصال، ومعنيا بالفهم وسوء الفهم، ولعلنا ندرك أن مؤشر الاهتمام بالاتصال في هذا العصر بالذات قد حظي بالكثير من الاهتمام من طرف الباحثين، لأنه يعتبر عملية أساسية وجوهرية في نشاط الإنسان، وعلى الرغم من المزايا العديدة للاتصال، فان علينا أن نضع في الاعتبار أن هناك انعكاسات سلبية تخلفها هذه التقنيات الحديثة لوسائل الاتصال وقد تكون لها تأثيرات خطيرة جدا على المجتمع كظهور أنماط وصور مختلفة للسلوك الإجرامي والتي لم تكن معروفة من قبل ولا شك أن انتشار الجريمة وتغيير أنماطها في الوقت الحاضر، يدعو الباحثين إلى ضرورة الاهتمام بدراسة هذه الظاهرة والتعرف إلى أسبابها والعوامل التي تؤدي إلى ارتكابها وفي هذا الصدد نجد أن المجتمع الجزائري اليوم أصبح يشهد الكثير من الأنماط والصور الخاصة بالجرائم، ولعل هذه الأنماط صاحبت المراحل المتميزة من مراحل التغيير الاجتماعي، وهذا كذلك في ظل التغيير الكبير في مجال وسائل الاتصال وتقنيات الإعلام الحديثة والتي كان لها تأثير كبير على تنامي وظهور أشكال جديدة وغريبة للسلوك الإجرامي ومن منطلق هذه المراحل سنحاول تسليط الضوء على التغيرات التي أصبحت تحدث في ملامح الظاهرة الإجرامية والتي بالتأكيد تعكس التغيرات التي تحدث في المجتمع وخاصة في وسائل وتقنيات الاتصال والإعلام الحديثة، ونجد أن الباحثين في ميدان علم النفس وعلم الاجتماع والإعلام اختلفوا كثيرا في تحديد الأسباب الحقيقية لأنماط الجريمة وانتشارها وخطورتها، ومن خلال هذه الدراسة سأحاول أن ألقي الضوء على العناصر التالية: مفهوم وماهية الاتصال ومفهوم وماهية الجريمة وكذا تقنيات الاتصال والإعلام ومساهمتها في تنامي السلوك الإجرامي في المجتمع الجزائري وأيضا وسائل الاتصال والإعلام

وتأثيرها على التنشئة الاجتماعية وظهور السلوك الإجرامي وأخيرا توصيات واقتراحات وخاتمة لهذه الدراسة.

الإشكالية:

لقد نجحت وسائل الاتصال الحديثة نجاحا هائلا وغير مسبوق كأدوات لترويج ونشر واقع حياتي معين يتميز بالذاتية أكثر مما تتصف بالموضوعية، ولهذا السبب يتطلب ذلك الطوفان من المادة التي تنشرها وسائل الاتصال أن يشحن كل فرد منا قدرته على تلقي تلك المادة الإعلامية واستيعابها، وذلك إذا ما أراد لنفسه ألا يقع ضحية الخلط بين الواقع وصورة هذا الواقع الذي تنقلها إليه وسائل الاتصال، ولقد أفاضت الأقلام في وصف هذه الظاهرة وإلقاء الضوء على خطورتها في الجانب الآخر والعكسي لها ووصفها بأنها أصبحت تهديدا للإنسان المعاصر(BIRDWHISTEL-R.L-1990-P40).

ولعل من بين التأثيرات السلبية والخطورة الكبيرة التي تخلفها وسائل وتقنيات الإعلام الحديثة هي ظهور أشكال متطورة في الظاهرة الإجرامية في المجتمعات المعاصرة، ونجد أن الوسيلة الإعلامية أصبحت تؤثر تأثيرا ديناميكيا لا إستاتيكيا على الأطفال والشباب، حيث أن وجهة النظر الإستاتيكية تنظر للوسيلة الإعلامية باعتبارها السبب الوحيد لإحداث التغيير على اتجاه وعقيدة وسلوك الملتقي، بينما هناك عوامل ديناميكية عديدة تؤثر على فاعلية الاتصال وتأثيرها على بعض السمات الشخصية للمتلقي (د.فاطمة القليني 1995ص300).

وبالعودة إلى واقع المجتمع الجزائري الذي شهد وما زال يشهد أنماطا وصورا متناقضة من السلوك الإجرامي، نجد أن الجريمة في المجتمع بدأت تتحول تدريجيا إلى النمط المنظم أو المتخصص سواء في جانبه المتعلق بفكرة الجريمة أو في جانبه المعتمد على أساليب تقنية مستحدثة، إذن المشكل المطروح ليس كامنا في الجريمة كظاهرة طالما أنه لم يخل منها أي مجتمع إنساني، فالمشكل مرتبط بمدى تكرار

حدوثها وفي تلك الأنماط التي يتشكل فيها سلوك الإجرامي، وهنا تعتقد أن أي محاولة للتخفيض من حدتها ستكون يائسة طالما لم نقف على أسبابها وعواملها الحقيقية، وهذا ما نادت به مختلف الدراسات على اختلاف مشار بها وتوجهاتها الفكري.

- ومن هنا كان لزاما علينا البحث عن تلك الأنماط التي يتشكل فيها السلوك الإجرامي في المجتمع الجزائري.

فيا ترى مامدى تأثير وسائل الاتصال والإعلام في انتشار الجريمة في المجتمع الجزائري ؟.

- وما هي اكثر أنماط الجريمة في المجتمع الجزائري والتي يمكن أن يكون لها علاقة بوسائل وتقنيات المعلومات الحديثة؟.

وما هي الخلفية الاجتماعية للفئة التي تمارسها؟.

- وللإجابة على هذه التساؤلات ومحاولة الكشف عن المتغيرات الحقيقية لهذه الظاهرة ومن ثم تحليلها وتفسيرها موضوعيا وهذا سيعطيها فهما موضوعيا ودقيقا، وهو مانحاول أن نتوصل إليه من خلال هذه الدراسة والتي تحاول كذلك أن تحدد فيها ملامح وأنماط الظاهرة الإجرامية في المجتمع الجزائري وكذا دور ومساهمة الوسائل الاتصالية والإعلامية الحديثة في تقديم أشكال وأنماط حديثة للسلوك الإجرامي في مجتمعنا وأيضا تحديد الطابع الواقعي لصور الجريمة لمجتمعنا، وهذا لا يكون إلا بتحديد إستراتيجية ذات منهجية علمية تسمح لنا للإجابة على التساؤلات المطروحة، والتوصل إلى نتائج بحتة تكون بمثابة نقطة الانطلاقة لإيجاد حل والتخفيض من حدة هذه الظاهرة .

أولا - مفهوم وماهية الاتصال :

تمهيد : يعتبر الاتصال من الفروع العديدة في العلوم الاجتماعية، قد انبثق عن دراسات علم النفس الاجتماعي ونظريات التنظيم ونظريات الاتصال، ويتناول هذا

الميدان بالدراسة والتحليل عملية الاتصالات في المؤسسات وفي المنظمات بصفة عامة وبالرغم من تركيز الباحثين في هذا المجال على دراسة اتجاه الاتصال فإن مواضيع أخرى هامة كشبكات الاتصال وتوزيع المعلومات وعلاقة الاتصال بخط التنظيم المختار تشكل محورا أساسيا في هذا الميدان.

1-1-تعريف الاتصال :

يعتبر موضوع الاتصال من أهم المواضيع التي تناولها الباحثون بالدراسة قديما وحديثا وهذا نظرا للدور الكبير الذي يلعبه في العديد من المجالات العلمية المختلفة.

- وبصفة عامة نجد أن كلمة الاتصال مترجمة عن كلمة "COMMUNICATION" وهي مشتقة من الكلمة اللاتينية "Communis" وتعني مشترك واشتراك (عودة محمد -1988-ص7).

وفي نفس السياق يعرف:"على أنه عملية اشتراك ومشاركة في المعنى من خلال التفاعل الرمزي (سامية محمد جابر 1994 -ص 43).

- وفيما يلي سأعرض بعض التعاريف للاتصال

- نجد أن هناك مجموعة من العلماء تركز على العمليات العقلية والمعرفية أو الوجدانية الموجودة في عملية الاتصال ومن ضمن هذه العمليات التقدير والحكم والتسيير والربط والتذكر وعليه فإن عملية الاتصال حسبهم هو: استخدام الكلمات والحركات وغيرها من الرموز لتبادل المعلومات (زيدان عبد الباقي 1974ص25).

- وينظر بعض العلماء إلى العلاقات والتفاعلات التي تحدث في الاتصال على اعتبار إنها محور التركيز والاهتمام، وهكذا يقوم أحد أطراف الاتصال بدراسة الطرف الأخر لكي يحدد كيف يصنع أفكاره في رسالة يضعها في وسيلة معينة وعلى هذا فإن الاتصال هو وضع الأفكار في صياغات {رسالة} وفي وسيلة معينة بحيث يمكن أن يتفهمها الطرف الآخر ويتصرف بالشكل المطلوب (A.MUCCHIELL-2000-P60).

- ومنة جهة أخرى فقد أشار كل من:(ريتشارد أركان ونيكولا بوردو) أنه على المستوى الإنساني بمقدورنا تحديد مفهوم الاتصال على أنه نظام ديناميكي والذي بواسطته يستطيع الإنسان تكوين علاقات مع إنسان آخر بلغة العقل وتبادل الأفكار أو المعلومات أو العواطف والأحاسيس وذلك بواسطة اللغة الشفوية أو المكتوبة عن طريق نظام من الرموز والإشارات كالحركات والإيماءات أو الموسيقى والرسم وغيرها (منال طلعت محمود-2002- ص22.)

- ومن هذا كله فإني أرى أن الاتصال هو: "عبارة عن عملية مستمرة تتضمن قيام أحد أطراف الاتصال (المرسل) بتحريك أفكار ومعلومات معينة إلى رسالة مكتوبة أو شفوية تنقل وسيلة معينة من وسائل الاتصال إلى الطرف الآخر(المستقبل) بحيث تكون الأفكار والمعلومات المرسلة إليه مفهومة وبالتالي فهو ينفذ المهام الموكلة إليه على أتم وجه ".

1-2-الاتصال: وظائفه وعملياته:

أ-وظائف الاتصال :

قام وليام سكوت وتيرنس ميشيل، بتحديد وعرض الوظائف الرئيسية التي تؤديها عملية الاتصال داخل المنظمة، وحدد ثلاثة أغراض رئيسية يخدمها الاتصال، وقاما بتصنيف نظام الاتصال بتفصيل أكثر من جانب لدراسة موضوع الاتصال (أندرو سيز لاقي، مارك جي والأس -1991- ص360).

1 الجانب العاطفي :

تتكون شبكات الاتصال عادة من أفراد ويدخل في أغلب ما يتناقلونه جوانب عاطفية والاتصال هو أحد الوسائل الرئيسية لإشباع هذه الحاجة وهو أيضا يعبر عن حالات الشعور بالإحباط والرضا وزيادة على ذلك يوفر الاتصال للأفراد إمكانية مقارنة الاتجاهات وعلاج الغموض أو التباس الدور المرتبط بوظائفهم.

2-الدافعية :

تتمثل الوظيفة الرئيسية الثانية للاتصال في دفع وتوجيه وتقويم أداء الأفراد فالاتصال هو الوسيلة الرئيسية المتاحة للدافعية بالنسبة للأفراد الذين يستخدمونه كثيرا والواقع أن مبدأ نظرية التعزيز تزداد رسوخا استنادا على أن للأفراد القدرة على تلقي واستيعاب المعلومات ذات الصلة كالأنماط السلوكية المطلوبة والتصرفات التي يكافأ عليها بما ساعد في ترسيخ السلوك أو تغييره بصفة فعالة

3-المعلومات:

إلى جانب الوظيفة العاطفية والدافعية للاتصال يقوم الاتصال بوظيفة حيوية في مجال توفير المعلومات بالنسبة للأفراد وعلى خلاف جانبي المشاعر والتأثير والاتصال في هذه الحالة توجه تقني حيث ركز البحث التجريبي في مجال الاتصال على العمليات الخاصة بمعالجة المعلومات وسبل تحسين دقة قنوات الاتصال في نقل المعلومات المطلوبة من قبل الأفراد.

ب-عملية الاتصال:

إن الاتصال يحدث عادة بين الأفراد وتبدأ العملية عندما يرغب أحد الأطراف (المرسل) في نقل حقيقة أو فكرة إلى طرف آخر يسمى(المستقبل) وهذه الحقيقة أو الفكرة تنطوي على معنى بالنسبة للمرسل بغض النظر عما إذا كان هذا المعني بسيطا أو معقدا دقيقا أو سطحيا والخطوة الثانية هي التفسير أو فك رموز المعني إلى شكل يتلاءم مع المواقف مثل التفسير قد يأخذ شكل الكلمات أو تغيرات الوجه أو الإشارات ومن الواضح أن عملية فك الترميز أو التفسير تتأثر بمضمون الرسالة ومألوفية المرسل للمستقبل وبعض العوامل الموقفية الأخرى)، وبعد فك أو تفسير الرموز الخاصة بالرسالة فإنه يتم تحويلها مرة أخرى من خلال قناة أو وسيط مناسب ومن القنوات الشائع استخدامها في المنظمات كل من المقابلات والمذكرات والتقارير والاتصالات الهاتفية.

– وأخيرا بعد استقبال الرسالة بواسطة المستقبل في المرة الأولى يتم إعادة تفسيرها.
– ومعلومات مرتدة إلى شكل يعكس معنى بالنسبة للمرسل، ونلاحظ أن توافق أو تطابق المعنى يمكن ألا يحدث في أحوال كثيرة فإن المعنى المحقق يتولد عنه استجابة معينه بالنسبة للمستقبل وكذلك نجد أن الضوضاء قد تشوه الاتصال في أي مرحلة وهذه الضوضاء قد تصدر من أفراد أو آلات مثل وجود أصوات بشرية مرتفعة أو عدم وضوح اتصال هاتفي.

-3- تقنيات الاتصال :

هناك العديد من تقنيات الاتصال في المنظمات وستحاول ذكر أهم هذه التقنيات فيمايلي :

أ-الاتصال اللفظي :

وهو الاتصال الذي يتم من خلاله استخدام الرموز اللفظية ويطلق عليها اللغة سواء كانت منطوقة أو مكتوبة أو مسموعة ويعتمد فيه بصفة أساسية على الألفاظ لنقل المعاني إلا أن اللفظ ذاته يخضع إلى التعدد والتنوع فهناك المعنى الضمني والمعنى الصريح، ويتوقف هذا الأمر على قدرة المستقبل على فهم دلالات الرموز ومعانيها كما يقصدها المرسل.

– والقدرة هنا تنقسم إلى قسمين (منال طلعت محمود –2002– ص32).

1–قدرة المستقبل أو الملتقي على تحليل المعاني وفهم مضمون الرسالة ويشتمل ذلك على القدرة الذهنية والخبرة ورصيده فى المعرفة.

2–قدرة المرسل أو المصدر على بناء الرسالة الاتصالية من حيث انتقاء الألفاظ بكيفية تمكن من نقل المضمون إلى المستقبل وإيصاله على النحو المراد.

ب–الاتصال غير اللفظي :

هو الاتصال الذي تستخدم فيه بدائل أخرى للفظ المكتوب وتعتمد لغته على الإشارة غير اللفظية التي تؤدي دورا متميزا في الاتصالات والعلاقات الاجتماعية فعلى

الرغم من أننا لا نتفوه بكلمة واحدة في بعض المواقف إلا أن أشياء كثيرة تعطي عنا معلومات للآخرين من تلك الأشياء: المظهر العام، الأفعال، اللباس، الحركات وأوضاع الحسم .....الخ وهذا الأسلوب لا يمكن تجاهل أهميته خلال عملية التفاعل مع الأفراد مع بعضهم البعض وفي علاقاتهم (د.حسن خريف ....الملتقى الوطني الثاني الخاص بالاتصال في المؤسسة –2002).

ج-الاتصالات الإلكترونية:

تغيرت طبيعة الاتصالات في الآونة الأخيرة بشكل غير مسبوق نتيجة التطورات الهائلة في تكنولوجيا الاتصال لقد مكنت التكنولوجيا الحديثة من استدعاء كميات هائلة من المعلومات بسهولة من قواعد إلكترونية ضخمة " وتشير التقارير الحديثة إلى أنه يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها ما يزيد عن 35 مليون فرد يستخدمون الهاتف أو الحاسب الشخصي أو الفاكس لممارسة العلم ,ويمكن أن نتصور ما أحدثته ثورة الأنترنات(Internet) من فرص الاتصال على مستوى المنظمات والأفراد والدولة مما جعل من العالم قرية صغيرة (جمال الدين محمد المرسي-2002- ص221).

ثانيا : مفهوم وماهية الجريمة (الظاهرة الإجرامية):

تمهيد: تعتبر الجريمة قديمة قدم المجتمع وملازمة لوجوده، وهي في أبسط وصف لها خروج على النظام الذي يضعه القانون من جانب وعلى المعايير الاجتماعية من جانب آخر ونجد أنه منذ القدم والإنسان يسعى جاهدا لتفسير الجريمة والتعرف على أسبابها ودوافعها وسمات شخصية مرتكبها بغية لتنبؤ حدوثها ومن ثم مكافحتها أو على الأقل التخفيف من وطأتها.

2-1-مفهوم الجريمة :

أ-مفهوم الجريمة من المنظور القانوني :

الجريمة من المنظور القانوني هي: ذلك الفعل الذي يعاقب عليه بموجب القانون "وبمعنى آخر هي "ذلك الفعل أو الامتناع الذي نص القانون على تحريمه، ووضع عقوبة جزاء على ارتكابه.

- ونجد الفقيه الإيطالي "فرنسوا كوار" قد عرفها بأنها العمل الخارجي الذي يأتيه الإنسان مخالفا به قانونا ينص على عقابه، والذي لا يبررها أداء بالواجب أو استعمال الحق (جمال الدين عبد الخالق -1999- ص175).

ونلاحظ من خلال هذه التعاريف والتي تمثل وجهة النظر القانونية أن الجريمة من هذا المنطلق تمثل ذلك التعدي والتجاوز من طرف أشخاص معينين على النظم والقوانين والتي يسطرها المجتمع لكي ينظم به سيرورته، ويضمن أن يعيش جميع أفراد المجتمع في ظل الأمن والاستقرار.

ب-مفهوم الجريمة من المنظور السيكولوجي :

أما عن تعريف الجريمة من منظور الفكر أو المضمون السيكولوجي للجريمة فإننا نجد أن علماء النفس ينظرون إلى السلوك الإجرامي على أنه سلوك معاد للمجتمع وهو لا شك كأي نوع آخر من أنواع السلوك الشاذ أو غير السوي.

-وفي هذا الصدد نجد أن لأبحاث "برت "أشار إلى أن التصرفات الإجرامية ما هي آخر الأمر إلا انطلاق للدوافع الغريزية انطلاقا حرا لا يعوقه عائق، أما ألكسندر ""فينظر إلى السلوك الإجرامي على أنه يكون نتيجة للاضطراب في قوى الشخصية الثلاث الهو....-الذات.....- والذات العليا .....، وفي تكيفها مع القانون الأخلاقي السائد في المجتمع ,كما يرى أن الاضطراب في البيئة يكون بمثابة عوامل لخلق الشخصية الاجتماعية، ومن ثم فالبيئات الإجرامية تنتج أكثر المجرمين أما أدلر "فيرى أن الجريمة هي نتاج للصراع بين غريزة الذات أي نزعة التفوق والشعور

الاجتماعي، وهو يرى أن كل إنسان حر وقادر أن يأخذ لنفسه إحدى الحياتين، الحياة الاجتماعية التعاونية الجديدة به من حيث هو إنسان وحياة الالتفاف حول الذات وفي هذه الحالة الأخيرة يكون قد هيأ نفسه للسلوك الشاذ أو الإجرامي أو المرض النفسي. (عبد الرحمان محمد العيسوي 2004- ص50).

ومجمل القول يمكن تعريف الجريمة من منظور الفكر أو المضمون السيكولوجي على أنها " إشباع غريزة إنسانية بطريق شاذ لا ينتهجه الشخص العادي وهذا يكون مصاحبا لعلة أو أكثر في الصحة النفسية وقت إرتكاب الجريمة.

ج-مفهوم الجريمة من المنظور السوسيولوجي :

الظاهرة الإجرامية هي ظاهرة اجتماعية قد توجد عواملها في تكوين الفرد أو في ظروف الجماعة، لكنها على الحالتين تحدث اضطرابا في العلاقات الاجتماعية أي خللا في قواعد الضبط الاجتماعي. (جلال ثروت -1982- ص21).

وقد تباينت آراء الباحثين الاجتماعيين بشأن المعنى الاجتماعي للظاهرة الإجرامية فمنهم من يؤسسه على الأخلاق ومنهم من يرده إلى القيم الاجتماعية، فهاهو "راد كليف براون "يعرف الجريمة بأنها انتهاك العرف السائد مما يستوجب توقيع الجزاء على منتهكيه.

كما يعرفها توماس بأنها "ذلك الفعل العدائي والمعارض لتماسك الجماعة التي يعتبرها الفرد جماعته الخاصة ,ومن جانب آخر يرى "جورج لندبرج "أن السلوك الإجرامي هو: "أي سلوك يفشل في الامتثال لمستويات محددة، ونظرا لان عملية عدم الامتثال وخطورتها فإنه يفسر في ضوء اصطلاحات الدرجة (أي درجة انتشاره ودرجة خطورته).

ويقول كلينا رد أيضا في هذا المقام أن الانحرافات تختلف من حيث درجة انتباه الناس له في المجتمع (السيد رمضان -1991- ص25).

وبصفة عامة فالجريمة من المنظور الاجتماعي فهي تلك الجرائم الواضحة والتي تخلق شعورا قويا بعدم الرضا في المجتمع.

ثالثا :تقنيات الإتصال والإعلام ومساهمتها في تنامي السلوك الإجرامي في المجتمع الجزائري:

تمهيد:

إن الفرد في المجتمع الجزائري أصبح الآن يعيش حياته من خلال اتصالات مستمرة لا تنتهي من أجل إشباع حاجاته اليومية ورغباته المستمرة التي تقوم على مشاركة الآخرين لاكتساب المعارف وحيث من خلال وسائل الإعلام على اختلافها سواء أكانت مطبوعة أو (مقروءة) كالصحف والكتب والمجلات والمسموعة الراديو والتسجيلات الصوتية (الأسطوانات والكاسيت) والمسموعة والمرئية كالسينما والتلفزيون والإنترنت ...الخ أصبحت تلعب دورا مهما ومباشرا في تكون الاتجاهات والأفكار والقيم لدى الفرد في المجتمع من خلال بث ونشر رسائل معينة فتكون واقعية وخيالية والتي أرى أنها في العديد من الأحيان (تأثيرات الرسائل) تكون سلبية وتكون سلوكا عدوانيا أو إجراميا لدى بعض الأفراد، ومن خلال هذا التمهيد سنحاول أن نتكلم على تأثير بعض الوسائل الإعلامية على تكون السلوك الإجرامي والعدواني لدى بعض الأفراد في المجتمع الجزائري.

3-1- تأثير جهاز التلفزيون :

يجب أن نؤكد هنا على دور التلفزيون في تكون الفكرة والسلوك لدى الفرد وهذا نظرا لأنه يعتمد على حاستي السمع والبصر وهي أعمدة الحواس الإدراكية لدى الإنسان.

ونجد أن التلفزيون يقدم الصور الحية التي تخاطب الجانب الإدراكي لدى الفرد والمقترنة بالصوت الذي يخاطب الأذن ويضفي عليها مزيدا من الواقعية بالإضافة إلى الحركة واللون والتي تزيد من قوة تأثيرهما وتعتبر الصورة الحية المتحركة التي

يقدمها لتلفزيون أقوى تأثيرا من الكلمة المكتوبة أو المطبوعة أو حتى المسموعة (MEUNIER .JP-1993-P50).

ومن هذا المنطلق نجد أن من المفترض أن ينشأ لدى الفرد الجزائري في ظل إعلام يعطى له قيم ومعايير خيالية وغير واقعية وذات تأثير سلبي فيما يخص تكون السلوك الإجرامي لدى بعض الأفراد والذين تكون لديهم قابلية لتقبل تلك القيم والأفكار المستنبطة من الرسائل الإعلامية لهذا الجهاز.

- ونجد في هذا الصدد أن الكثير من الباحثين قد تفطنوا إلى الجرعات المكثفة من مشاعر العنف والتي لها تأثير كبير قي إلحاق الضرر خاصة لدى الشباب المراهقين وقد أشار كوب 1982إلى ذلك قائلا "هناك علاقة بين العنف الذي يتم بثه على شاشة التلفزيون وبين العنف الذي يرتكبه الفرد في دنيا الواقع (DIONNE..1999.P85).

فشاشات التلفزيون أصبحت تقدم قدرا كبيرا من العنف عبر برامج معينة وأحيانا تجعل القتل وجرائم العنف الأخرى أساسا للكوميديا، وقد أشار الناقد السينمائي الأمريكي(Robert Bert1981) أن المتفرجين أصبحوا يقومون بتحية القاتل وهم يصيحون ويضحكون بصوت عال عند بداية كل مرحلة من مراحل العنف ويرفعون أصواتهم تأييدا لأعمال الاغتصاب والعنف عبر الشاشة (محمد خليل الرفاعي- 1995ص80).

ومن منطق هذه الدراسات والوقائع التي تكلم عنها الباحثون أعتقد أن المجتمع الجزائري أصبح يعاني كثيرا من تكون السلوك العدواني خاصة لدى فئة المراهقين وهذا بسبب تأثير هذا الجهاز جهاز التلفزيون ونحن نعلم ما خلفته الثورة التكنولوجية الاتصالية في هذا الصدد.

وإن لا جزم حين أقول أن معظم الأسرة الجزائرية أصبحت تملك أجهزة الاستقبال الرقمية ويمكن أن نتخيل ما يمكن أن تخلفه تلك القنوات التلفزيونية وخاصة منها الأجنبية والتي تقدم في الكثير من الأحيان برامج تحتوي على الكثير من المشاهد

العنيفة والجرائم وهو ما يولد تأثيرا عكسيا خاصة على فئة المراهقين، ونحن نعلم مامدى خطورة هذه المرحلة من عمر الإنسان، وبالتالي أصبحنا نشاهد الكثير من مشاهدة واقعية لصور متعددة من الجريمة في المجتمع الجزائري نتيجة تأثير هذا الجهاز.

3-2-الوسائل السمعية:

انتشرت هذه الوسائل في العشرينات من هذا القرن كالمذياع والسجلات الصوتية (كالشرائط والأسطوانات {CD}) وتتميز هذه الوسائل في أنها تتخطى الحواجز والحدود السياسية وهي تخاطب الإفراد ببرامج متنوعة ومتباينة أساسها البساطة والمؤثرات الصوتية بطريقة لا يمل الشخص من سماعها ولا تحتاج إلى جهد منه وهي أسهل الوسائل استخداما واقلها تكلفة.

- وقد أثارت العديد من التجارب إلى أن المواد التي تقدم بالوسائل السمعية يسهل تذكرها مما لو قدمت مطبوعة، ولكن الشيء المهم في هذا الصدد أن هذه الوسائل تعمل على صقل خيال الفرد وإكسابه المعلومات (BACHLARD.G.1995 .(P20

وتعتبر الوسائل السمعية بمختلف أنواعها لديها تأثير كبير فيما يخص الرسائل السمعية التي تبثها إلى الشخص المستمع ولكنها بدرجة أقل من التلفيزيون، ونلاحظ أن هذه الوسائل قد انتشرت كثيرا في المجتمع الجزائري وخاصة بعض الوسائل السمعية الحديثة جدا والتي أصبح معظم المراهقين يستعملون وخاصة في الفصول الدراسية والتي كان لها تأثير خطير جدا على الجانب العقلي والانفعالي لدى هذه الفئة وأصبحت تسلك سلوكات عدوانية جدا خاصة في الفصول الدراسية، ولنا أن نتخيل كيف سيكون التأثير العكسي للمادة المسموعة التي يسمعها هذا المراهق وخاصة وهو في هذه المرحلة التي مازال لم يصل إلى مرحلة التمييز والرشد العقلي

والانفعالي، والواقع في المجتمع الجزائري يثبت أن لهذه الوسائل تأثيرا كبيرا على نشأة السلوك العدواني والإجرامي خاصة لدى فئة المراهقين.

3-3-تأثير الإنترنت:

لقد كان لظهور جهاز الكمبيوتر ثورة كبيرة في مجال الاتصالات وإن لم نقل أنه أصبح اليوم أهم وسيلة الاتصال في العالم، ولكن هنا يجب أن نتوف حول تلك الظاهرة والتي صاحبت ظهور هذا الجهاز ألا وهي الإنترنت(Internet). أو ما تعرف بالشبكة العالمية للمعلومات لقد أصبح العالم اليوم بفضل هذه الوسيلة كقرية صغيرة، ولقد أصبحت هذه الوسيلة محطة لأنظار العديد من الباحثين في مختلف أنحاء العالم نظرا لما خلفته في العديد من الجوانب سواء أكانت اجتماعية أو أخلاقية أو حتى بداية الانهيار القيم الاجتماعية في كثير من الدول التي يستخدم أفرادها كثيرا هذه الوسيلة وأنا أعتقد أن المجتمع الجزائري وبالرغم من حداثة هذه الوسيلة الاتصالية في مجتمعنا إلا أنها قد خلقت الكثير من الآثار السلبية والخطيرة على مجتمعنا، وخاصة بالنسبة لفئة الأطفال والمراهقين والذين يستخدمون هذه الوسيلة بدون أي رقابة من طرف القائمين على تربيتهم وتنشئتهم، ونحن ما يهمنا في هذه النقطة التأثيرات السلبية فيما يخص تكون الاتجاه نحو السلوك الإجرامي والعدواني نتيجة التأثير العكسي لهذه التقنية، وأنا هنا لا أجزم حين أقول بأن هذه الوسيلة ستكون لها تأثير كبير جدا على ظهور أنماط وأشكال غريبة جدا للجريمة في المجتمع الجزائري وهذا في السنوات القادمة وهذا بفضل هذه الوسيلة والتي تقدم أحدث البرامج خاصة المتعلقة بالجريمة وهذا بدون أي رقابة خاصة لفئة الأطفال والمراهقين.

رابعا:وسائل الاتصال والإعلام وتأثيرها على التنشئة الاجتماعية وظهور السلوك الإجرامي :

-احتلت التكنولوجيا الإعلامية الحديثة محل مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يتلقى عنها الطفل قيمه وثقافته من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن المضمون الذي يتلقاه عن تكنولوجيا الاتصال الحديثة، تفصله عن سياقه وتزويده بمضامين تعزله عنها فتجعله غريبا عن هذا السياق، بل يتحول إلى وسيلة تفكك على المدى الطويل، ومن ثمة تعمل على إنهياره وظهور السلوك غير سوي لديه وهو السلوك الإجرامي (فاطمة القليني -1994- ص120).

-وإذ حاولنا إستعراض المراحل التي يمر بها الطفل في هذا الصدد فإننا نجد أن المرحلة الأولى: بدأت بمشاهدة بعض الأفلام الخيالية والكارتون في جهاز التلفزيون ويبدأ الطفل هنا يتفاعل معها بصورة غير مباشرة مع أبطال هذه الأفلام الذين امتلكوا في الغالب قدرات خارقة وفي مقابل ذلك يبدأ الطفل في تقليد هذه الأفلام البرامج والتي تقدم مضامين اجتماعية تجسد القوة والعنف ثم ينتقل إلى المرحلة الثانية :تصبح هذه المضامين لتلك البرامج والأفلام للأطفال كنموذج وتصور ذهني وواقعي وهذا ما يؤدي بالطفل إلى تكون اتجاه نظري عكسي لتلك البرامج وهو ما يحاول أن يطبقه في الواقع من خلال السلوك العدواني أو الإجرامي.

- أما المرحلة الأخيرة: وهي مرحلة المراهقة والتي يكون فيها المراهق قد تشبعت أفكاره وتصورانه الذهنية بمشاهدة العنف والجريمة وهذا الذي يؤدي إلى انعكاس خطير جدا عليه حتى أنه يصبح السلوك الإجرامي أمرا طبيعيا وعاديا جدا بالنسبة إليه وفي هذه الصدد نجد إحدى الدراسات التي أجرتها جامعة كاليفورنيا تحت عنوان (التلفزيون والأسرة) أشارت إلى أن العلاقات العائلية متأثرة جدا بكثرة عروض التلفزيون وبالنوعية الرديئة لما يعرضه من البرنامج من حيث كثرة العروض العنيفة بصفة خاصة في معاناة الأطفال بطرق متعددة منها التعرض للمشاهد النمطية

العنصرية والجنسية، وبالطبع فإن ردود أفعالهم إزاء هذه الجرعات المكثفة من العنف ستكون عكسية. (CHRISTIAN-BAWLON2000.P55)

-وفي دراسة أخرى أجريت في إنجلترا عام 1993 عن تأثير التلفزيون على الأطفال حيث بلغ حجم العينة 365 طفلا تتراوح أعمارهم ما بين (13-14سنة)أشارت النتائج إلى أن أفكار أطفال تتأثر تأثيرا قويا خاصة عندما قدمت البرامج في شكل درامي وعندما تكون لهذه القيم علاقة بأفكار وقيم لمن تكن حساسيتهم مستعدة لقبولها وعندما لا يكون بإمكان الطفل الحصول على الأخبار أو المعلومات في هذا الموضوع من أبويه أو زملائه (محمد معوض -1994- ص120).

ومن هذا المنطق ومن خلال الدراسات فأنا أعتقد أن الوسائل السمعية البصرية وإن كانت أكثر إمتاعا لشخصية الطفل في المجتمع الجزائري. إلا أنها في ذات الوقت من المحتمل أن تصبح هي الأكثر تدميرا لشخصيته، وبل والأكثر تأثيرا على تنشئته بما يخالف ثقافة المجتمع واحتياجات هذا المجتمع لأفراد أكثر إبداعا وإنشائا ومساهمة في تطوير مجتمعنا وتقدمه .

التوصيات والإقتراحات :

أ-التوصيات :

- يجب أن نضع في عين الاعتبار أن هناك العديد من المتغيرات التي يشهدها العالم المعاصر اليوم ,فاتساع نطاق العلم إلى حد هائل، وثورة الاتصالات التي حولت العالم إلى قرية وأصبحت عملية تبادل المعلومات، والمعارف سهلة وميسورة والتطور الكبير الذي شهدته وسائل وتقنيات الاتصال، وخاصة تقنية المعلومات الحديثة المتمثلة في الإنترنت (INTERNET) والتي أصبحت تستخدم في كل مجالات الحياة حتى أصبحت لغة العصر، ولكن هنا المشكل المطروح هو كيفية استيعاب هذه التقنية واستخدامها فيما يفيدنا في مجال العلم والتكنولوجيا ومن خلالها نواكب التطورات السريعة ونحاول أن نراقب فئة الأطفال والمراهقين لكي لا يأخذوا

تلك الجوانب السلبية منها وهو ما يؤثر عليهم مستقبلا وخاصة فيما يتعلق بتنامي السلوك العدواني والإجرامي لديهم والنقطة التالية التي يجب أن تهتم بها كذلك وهو أن نحاول أن نوجه أفكار اتجاهات أطفالنا ومراهقينا إلى البرامج الإعلامية والتي تقدمها مختلف وسائل الإعلام خاصة منها القنوات التلفزيونية والتي تكون أولا تتماشى مع هويتنا الثقافية من جهة، ومن جهة أخرى أن نكون ذات قيمة كبيرة فيما يخص تنمية المهارات العلمية والإبداعية لهذه الفئة.

ب-الاقتراحات :

من خلال هذه المداخلات أوجه نداء إلى جميع الباحثين في ميدان الإعلام والاتصال وعلم النفس وعلم الاجتماع إلى الاهتمام أكثر بظاهرة الاتصال وهذا خاصة من خلال تأثيراتها السلبية على المجتمع الجزائري وخاصة في مجال تنامي السلوك الإجرامي وظهور أنماط وأشكال غريبة جدا للجريمة وكذا محاولة إيجاد حلول واقعية وموضوعية لمواجهة هذه التأثيرات السلبية لوسائل الاتصال والإعلام على المجتمع الجزائري خاصة على المدى البعيد.

الخاتمة :

ومما سبق يتضح لنا أن لتقنيات الاتصال بأنماطها المختلفة دورا هاما في بلورة العلاقات الاجتماعية بغض النظر عن نمط المجتمع الذي توجد فيه وبتبلور هذا البعد من خلال نمط شبكة وسائل الاتصال ومدى ما تبلغه من فعالية تؤثر على السلوك وعلاقات الأفراد، وتلعب وسائل الاتصال دورا ملحوظا في هذا المجال من حيث أنه توجه إلى قطاع عريض من أفراد المجتمع كما أنها تتم باستخدام أساليب ووسائل تكنولوجية كثيرة كالصحافة والإذاعة والتلفزيون والإنترنت وذلك من أجل نقل مضامين إلى عدد كبير من الناس ومن ذلك نستطيع القول أن الاتصال يعمل على بث التراث الاجتماعي ومن خلال تجميع المعلومات وتوزيعها خاصة تلك التي تتعلق بالأحداث داخل نطاق مجتمع ما كما يعمل على إيصال المعلومات والقيم

والأنماط الاجتماعية سواء من مختلف الأفراد، أو من جيل إلى آخر وعلى ذلك فان صنف الاتصال يمثل نسقا جزئيا داخل لنسق اعم هو المجتمع الذي يوجد فيه، وبذلك فإن المضامين التي ينقلها قد تؤثر في الأنساق الأخرى مما قد يكون له اثر كبير وفعال في إحداث تغيير وخاصة إذا كانت هذه المضامين تتضمن أراء وأفكارا تغاير تلك التي تنتشر في المجتمع

-وقد أظهرت الدراسات التي أجريت حول الاتصال ونوع التغيرات والمؤثرات والعوامل المرتبطة به والمؤثرة فيه وكذا الدراسات التي أجريت حول أسباب وعوامل التغير الاجتماعي أن هناك صعوبة في حدوث تغيير بدون اتصال حيث يعمل الاتصال على خلق بنية جديدة كما يعمل على تنمية طموحات الأفراد بالإضافة إلى انه يعلم مهارات جديدة أي أنه يمثل تلك الديناميكية التي تدفع إلى إحداث التغيير.

المراجع :

أ :باللغة العربية :

1. أندرو سيزلاقي – مارك جي ولاس – ت- جعفر أبل القاسم أحمد- السلوك التنظيمي والأداء –معهد الإدارة العامة –المملكة العربية السعودية 1991.
2. برنت روبن – ت- نخبة من أعضاء قسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم لكلية التربية – الاتصال والسلوك الانساني- جامعة المملكة العربية السعودية – 1996.
3. سامية محمد جابر – الاتصال الجماهيري والمجتمع الحديث – دار المعرفة الجامعية – مصر- 1994 .
4. عبد النبي عبد الفتاح – تكنولوجيا الاتصال والتعبير الاجتماعي – المطبعة التجارية لمدينة القاهرة –1990 .
5. زيدان عبد الباقي- وسائل وأساليب الاتصال – مكتبة الأنجلو مصرية – القاهرة –1974.
6. جمال الدين محمد المرسي – السلوك التنظيمي – كلية التجارة – جامعة الإسكندرية – 2002.
7. محمد عودة – أساليب الاتصال والثقافة بين النظرية والتطبيق. دار العربي للنشر والتوزيع – القاهرة – 1980 .
8. فاطمة القليني – الإعلام والمجتمع – دار المعرفة الجامعية –1998 .
9. جون ميرل – ت- ساعد خضر العرابي الحارثي – الإعلام وسيلة ورسالة – دار المريغ –الرياض. المملكة العربية السعودية – 1989 .
10. جلال الدين عبد الخالق –الجريمة والانحراف والحدود والمعالجة –دار المعرفة . جامعة الإسكندرية –1999.

11. عبد الرحمن محمد العيسوي –سيكولوجية الإجرام –دار النهضة العربية – بيروت .لبنان–2004 .

12. السيد رمضان –إعلام الطفل –دار الفكر العربي .1994 .

13. جلال ثروت – الإعلام والاتصال بالجماهير والرأي العام .عالم الكتاب – القاهرة –1984

14. باللغة الفرنسية :

1/Alex mucchiell –la nouvelle communication – armondcolim hor-paris- 2000

2/Acnolleti.m.f. (Le place dons la communication pour la société de communication) n° m4 ;paris –1988

3/ Bachelard –G(la formation de l'esprit scientifique) paris. Vrin-1991

4/- Birdzhistel- R-l. (la communication non verbale) alexandre p. la grand batelieri vol 5 ,1987.

5/-Diomne -P- ouellet -G- la communication interpersonnelle (et léffet pallo alto paris –1990- organisationnelle)

6/- Meunier –J-P-et.poraya –D-(introduction au théories de la communication) paris boecq Université-1993.

7/- Xivier M –et christion –B-(la communication) Edition – Nathan université –France- 1999 .

المنظومة القيمية اللغوية في المجتمع الجزائري

أ.حمادوش نوال
جامعة فرحات عباس- سطيف-

ملخص:

نقترح من خلال هذه الورقة التركيز على التغير الذي مس القيم اللغوية من خلال رصد مختلف صور الأزمة والتيه الثقافي في المجتمع الجزائري.ذلك انطلاقا من اعتبار أنه إذا كان هنالك ميدان يحدث على مستواه ما يضمر أبعادا رمزية ذات طبيعة سوسيو ثقافية وهوياتية، فسيكون بالضرورة ذلك الحادث على مستوى اللغة. وعليه، يحاول الباحث من خلال هذا المقال: تجاوز الأطر السياسية أو الاتصالية للتفسير والبحث عن متغيرات ذات علاقة بالتفاعل المعقد الذي يتسم به واقع الفضاءات الفرعية الحاضرة ضمن المشهد اللغوي الجزائري.

Résumé :

Nous proposons a travers cet article, d'intervenir sur le changement de valeurs linguistiques et et des différentes formes de malaise et d'aliénation culturelle dans la société algérienne.

Ceci, en démarrant du fait que s'il y a un domaine ou le changement recelé des dimensions symboliques de nature socioculturelles ou identitaires évidentes, c'est bien celui du des valeurs des langues.

L'auteur cherche à dépasser les cadres politiques et communicationnels pour comprendre et chercher les changements des interactions complexes caractérisent les espaces linguistiques dans le paysage langagiers spécifiques à l'Algérie.

المنظومة القيمية اللغوية في المجتمع الجزائري

تمهيد:

على غرار مجتمعات العالم الثلاثية، يشهد المجتمع الجزائري، منذ أكثر من عشرين سنة أزمات حقيقية في المنظومة القيم.

هذا، وإن تعددت أوجه هذه الأزمات، وتنوعت مستوياتها وتباين درجاتها وملامحها: الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، الثقافية، اللغوية، إلا انه هناك إجماع على أن هذه الأزمات تحاصر مجتمعة المشهد العام الجزائري، وتسيطر على مفاصله بشكل تعيق فيه حركيته.

وإن كانت الدلائل والبراهين المادية التي يشتغل عليها الكثير من الباحثين، ويسعى آخرون لإبرازها، للإقرار بان قيما كالحرية، المساواة، تكافؤ الفرص، الحكم الرشيد، المواطنة.... وما إلى ذلك من صور التجسيد الديمقراطي الفعلي، قد باتت من القيم التي لم ولن يتسنى لها التجسيد في مثل مجتمعنا.

فإنه تجدر الإشارة إلى انه قد توجه اغلب المهتمين بالمنظومة القيمية، إلى الإجماع على أنه حتى القيم القاعدية التي كتب لها الوجود كقيم الادخار، العمل، الشرف والدفاع عنه، التضحية، الانتماء، القدوة، المثابرة، والمبادرة، بل وحتى قيمة الوقت وما إلى ذلك من القيم التي أقرتها الإنسانية جمعاء- على اختلاف ثقافة الحضارات، أديانها وأعراقها، ذلك منذ العصور الغابرة - باتت تنقرض الواحدة تلو الأخرى بفعل التحول الرهيب الذي لا ينكف يصيب بنية المجتمع.

هذا وإن كنا نعتبر تجربة المجتمع الجزائري، وصورة منظومته القيمية المتأزمة استثنائية بمقارنتها بتجارب غيرها من المجتمعات، فذلك لكونها وبالنظر للظروف التاريخية التي مر بها المجتمع الجزائري، تحيل لاستقرار نوبة ومعاناة معنوية ذات جذور عميقة، واستمرارها بفعل الهدم الأساسي (La Destruction

(Fondamentale، الذي عرفته مختلف البنى، وعاشت واقعه خلال أزيد من 100 سنة، تحت وطأة الاحتلال الفرنسي من جهة[1].

وبفعل التفتيت(Emiettement) لبقايا البنى القاعدية، بعد الاستقلال، من جراء مختلف التحولات، التي مست هي الأخرى كل الأنساق، دون أن تكون بدورها جذرية وشاملة من جهة ثانية[2].

وإن تم الانطلاق، من كون منظومة القيم الجمعية، إنما هي مترابطة الجوانب، بشكل يستحيل تحليلها ضمن أحد الجوانب دون أخرى، حيث يهدينا في هذا السياق التحليل النسقي إطارا عاما للتفسير، يقصي بموجبه الفصل بين ما يحدث على مستوى النسق السياسي، وما يحدث على مستويات الأنساق الاقتصادية، الاجتماعية والثقافية. ومن كون أن كل نسق يطرح بالضرورة تداعياته على الأنساق الأخرى، فيؤثر كل واحد على الآخر، ويتأثر بالتالي به، في ظلّ تفاعل واحتكاك تبادلي، اعتمادي وتعاوني[3].

فإنه، يتم التوصل إلى أن كل محاولة لتسبيق نسق على آخر، أو الاهتمام بأحدهم دون الآخر، ستكون ضمن المحاولات اليائسة والفاشلة، ذلك مادام أن هذه الأنساق تتفاعل كلها في كنف منظومة قيمية واحدة ومشتركة، ألا وهي قيم النسق الاجتماعي الكلي، من جهة ومن جهة ثانية إلى أن أصل أزمة القيم في المجتمع الجزائري مرتبطة أشد الارتباط بظاهرة التغيير الاجتماعي، التي ما أن تتسم وتيرتها بالسرعة، التنوع والعنف حتى يحس الكثير من الأفراد بالتيه والاغتراب، كما يتملكهم الشعور باللاأمن، الخوف، والشك في ماهيتهم، فيما كان عليه ماضيهم، وعما سيكون عليه مستقبلهم.

وعليه، إن كان الجزائريون على هذه الصورة، اليوم وبشكل عام، فهم كذلك على المستوى الثقافي واللغوي بشكل خاص، حيث لم تسلم منظومة القيم اللغوية هي الأخرى من التعرض للتغيير والتذبذب، ومن ثم للتأزم.

1- المنظومة القيمية اللغوية قبل الاستعمار الفرنسي للجزائر:

لا يختلف اثنان حول أسبقية العنصر الأمازيغي في تعمير شمال إفريقيا عموما، والجزائر خصوصا، حيث يعتبرون السكان الأوائل، الذين أرسوا معالم الحضارة الأمازيغية، التي تضرب بجذورها في التاريخ العميق.

وعليه، فالفضاء اللغوي الأمازيغي، إنما هو الفضاء الأكثر قدما، الذي لغى من خلاله المتكلمون من السكان، وتفاعل ضمنه.

هذا، وبعيدا عن الجدل القائم ليومنا هذا حول أصول اللغة الأمازيغية عما كانت تعود بالأساس للعرق الهند -الأوربي الآتي بالضرورة من آسيا الصغرى إلى القوقاز، ومن ثم للشواطئ الغربية للبحر الأبيض المتوسط، وإلحاقها بالتالي بنفس عائلة اللغات الانجليزية، الأوردية واليونانية[4]؛

أو للعرق المتضمن للغات الفرعونية والكوشية، تماما كما يتضمن اللغة العربية والعبرية والمهرية[5]؛ أو اعتبارها تنوعا لهجيا للغة الأمريكية الهندية، موازاة مع من يعتبرها منتمية لأسرة اللغات الآفرو أسيوية الشاملة أيضا للغات السامية[6]؛

إلا أنه يبقى الإجماع على حقيقة مفادها أن هذه اللغة، تبقى مميزة جدا، كونها استطاعت وبشكل استثنائي أن تعمر على مر السنين، وتقاوم الانقراض، مستفيدة من كونها لغة شفهية سهلة وغير معقدة، لا تخضع للتقنين الكتابي، إلا أنها تظل ممثلة بشكل دائم لوحدة صرفية تركيبية منهجية على حد وصف (مولود معمري).

كل ذلك، جعل من امتلاكها، يتم وبشكل عفوي، يعتمد على تقوية تدريجية لبنيات ومستويات الكفاءة، التي يسمح إجراؤها، استيعاب وتشرب قواعد مبسطة لاشتغال النظام اللغوي; كما جعل منها شفهية متوارثة من جيل لآخر، ومطورة لقدرة هائلة على الترميز والتعبير، بشكل أصبحت فيه اللغة القادرة على القيام بأدوار تواصلية حميمية ووظيفية، حتى وإن تم تغييبها عن المؤسسة الرسمية للدولة ومن ثم، لأن تكون اللغة الأولى التعبيرية في مجال الآداب الشعبية واليومية.

من أجل كل هذه الميزات، احتمت اللغة الأمازيغية بصفة المرونة (Souplesse) التي تمتلكها كل اللغات الكتابية، فكما قبلت ميكانزمات الاقتراض، المزج، الاستعارة وتعديل الدخيل اللغوي، فهي أيضا تقبلت التجزؤ والتفرع بالتالي للهجات[7]. ويكفي تفحص الخريطة اللغوية للجزائر، حتى يتم معاينة تواصل تواجد الفضاء اللغوي الأمازيغي، من خلال التنوعات الخاصة به، **فالقبائلية:** في منطقتي القبائل الصغرى، **الترقية** بالأهقار، **الشاوية** بالأوراس، **تايرت** بـــ كال آير، **وتادغق** بكال-أدرار ،.... وهكذا.

ونحن إن كنا نستعرض كل هذه المميزات، التي ساهمت في حيوية اللغة الأمازيغية، فذلك للإشارة إلى أن هذه اللغة، لطالما كانت ذات قيمة معنوية مثلى لدى مستعمليها، باعتبارها اللغة الأم الواجب الاشتغال على المحافظة عليها، وممارستها لإطالة عمرها، وتزويدها بما يعينها على أن تكون لغة ذات وظائف، فتعبر عن من هم، وتكون الوسيلة للتواصل، التفاعل والتأثير فيما بينهم.

الأمر الذي يمكن تأكيده من خلال، عدم التخلي عنها وتسليمها كرهينة، ولا لقوة سياسية أو لغوية غازية، مرت على شمال إفريقيا سواء أتعلق الأمر بالقوى القديمة،

وفي ذلك إشارة: لـــ (الفنيق،الرومان،الوندال،والبيزنطيين) أو تعلق الأمر بالقوى الحديثة كـــ(الأسبان والفرنسيين)[8].

هذا، ولعل الحالة الاستثنائية، التي سمح فيها لتبني لغة موازية، وإهدائها قيمة مادية ومعنوية، إنما كان من نصيب اللغة العربية، هذه الأخيرة التي تم استثناؤها، لعدم اصطباغها بحالة الغزو، بل اقترانها بالفتح وعلى الرسالة الدينية المحمدية.

ومن ثم، فقبول الفضاء اللغوي الأمازيغي، لأن يزاحمه فضاء لغويا آخرا، ألا وهو المعرب، لم يكن ليتم، لولا قوة المنظومة القيمية اللغوية الثقافية، التي رأت في عدم كون التزاحم مصدرا لأي ضرر أو موجب للاستنكار بل بالعكس، سيؤسس لعلاقات تلاحمية وحميمية بين الأمازيغ والفاتحين العرب. وفعلا ما أن توضحت رسالة هؤلاء مميزة، حتى باشروا في نشر تعاليمها محترمين وجود الأمازيغ، ووجود لغتهم، وتم التعامل بدءا، حيالهم بشكل يحفظ ممارستها بكل حرية[9].

ولعل للامتثال لقيم الدين الإسلامي الحنيف، دور في كل ذلك، فالانطلاق من كون أنه:" **لا فرق بين عربي وأعجمي إلا بالتقوى**". سيجعل من اللغة العربية لا لغة مقدسة، وإنما لغة مستحبة، كونها تستعمل في الصلاة، في قراءة القرآن الكريم وتعلم الدين وأموره، وفي مواضع اتصال محددة; فيم عدا ذلك، ستترك الحرية كاملة للسكان، للغو بما يحلو لهم[10].

هذا التصرف، الذي يُظهر وتحت زاوية سوسيولوجية، أصل ظهور ما يسمى **بالتسامح اللغوي**، الذي يجسد ويكرس قوة اللغتين معا، حدودهما ووظائفهما، بشكل أدى إلى حدوث ظاهرة **الاستبدال اللغوي** اللساني الطوعي والاختياري، لدى مجموعات كبيرة من الأمازيغ، ضمن سياق حكمته مبادئ ديمقراطية. لدرجة عوضت فيه اللغة العربية، ما تبقى من آثار اللغات التي فرضت قبلا كالفينيقية،

اليونانية واللاتينية، دون أن تضر بشيء اللغة الأمازيغية أو تضغط عليها بأي صورة من الصور.

لقد تقبل البعض من الأمازيغ اللغة العربية لدرجة، جعلوا منها لغة أم، طوعا وعن طيب خاطر، ليصبح بالتالي الواقع الجزائري اللغوي: منذ قدوم العرب الفاتحين مزدوجا بين **بربرية أصلية وعربية مرغوب** فيها. وليس ذلك إلا نتاج التفاعل الإيجابي والمميز للعنصر العربي مرغوب فيها ولسبب ذلك إلا نتاج التفاعل الايجابي والمميز للعنصر العربي الأول في وسط الأمازيغي، الأمر الذي هيأ الأرضية للتحول اللساني، ولإمكانية حدوث **الاستعراب**، من خلال أهم مدخل، ألا وهو المدخل اللغوي[11] .

فما أن تواصلت الموجات الثانية من الهلاليين في التدفق، حتى تمكنوا تبعا للعلامة (ابن خلدون): من الاندماج، الاختلاط، الزواج والمصاهرة مع السكان الأوائل، الذين اقتنعوا من عدم التضرر إذا ما تم أخذ اللغة، بالإضافة لأخذ الدين، ليكتب بذلك للغة العربية، أن تنتشر، وتصبح على مرّ الأزمان لغة عبادة، لغة علم، لغة تجارة، بل ولغة تواصل حتى[12].

وإن كنّا هنا نشير ونؤكد على أثر الظروف التعاملية والتفاعلية في قولبة القيم التي يوليها السكان للُّغات، فذلك لثبوت صحته عند إسقاطه على التحول الذي مس القيم ذاتها، والزعزعة التي نالت منها، خلال العهد التركي لحكم الجزائر.

حيث يُذكر، أن الصورة التي كوّنها السكان الأصليون على العرب المسلمين قد اهتزّت بقوة، ومن ثم فالقيمة التي أوليت للّغتهم، وكأنه استدعت المراجعة، أثناء هذه المرحلة. لا لشيء سوى لما ميز هذا العهد: فبالإضافة لما عُرف عن انشغال الحكّام

من دايات، باشاوات، رؤساء بحرية وزعماء الطوائف من بسط النفوذ القتال الشديد على الملك، وتسليط الضرائب، العشور والزكاة على الأهالي[13].

وتصاعد الفتن والثورات البينية والضدية، بين بعض الولاة والحكام، فقد أدى كل ذلك ببعضهم، لتوليد دواعي الصراع بين الأسر ورؤساء القبائل والعشائر من خلال إحياء وبعث النعرات بين من هم: **حضر وبدو** وبين من هم **برّانيون**، ومن هم **أتراك**، بين من هم **عرب أقحاح** ومن هم **أمازيغ بربر**[14].

وعليه، فقد توصل الأمازيغيون للإحساس بحدوث انحراف عقائدي هام، بالمقارنة بالمراحل الأولى للفتح العربي الإسلامي، واستشعروا بأن هذا الحدث ينبئ بالوصول لانحراف عرقي، الأمر الذي عزز الإحباط لديهم، الحقد والخوف إن كان على الصعيد النفسي الفردي أو الجماعي مقابل كل ما يرمز لسلطة البايلك، الممثل لسلطة الدولة العثمانية، في صورتها المركزية للدولة الإسلامية .

ومن ثم في ضرورة التفكير في آليات الانتفاض والثورة، الذي كان يغذيه الحنين لماضي استقلالي رافض لكل صور الاندماج أو الخنوع.

وفعلا، فقد شهدت هذه المرحلة، حدوث عدة ثورات، تناحرات وفتن، لم يضع حدا لها، سوى بداية مباشرة أول الإمبراطوريات الاستعمارية حداثة للبلاد، والممثلة في الاستعمار الفرنسي منذ بدايات القرن التاسع عشر.

2- المنظومة القيمية اللغوية أثناء الاستعمار الفرنسي للجزائر:

إذن، حتى وصول أولى الموجات من الجيوش الفرنسية لشواطئ سيدي فرج الجزائرية، كانت اللغة العربية – وبالرغم من التداعيات التي تم الإشارة إليها سابقا– تواصل على الحفاظ على قيمتها نسبيا لدى الجزائريين، فقد كانت اللغة التي يتم بموجبها التعليم، كما كانت لغة الأدب والتأليف والبحث، وأداة التعامل مع مختلف

مجالس القضاء والمحاكم الشرعية والمراسلات الرسمية والمحاضر الإدارية. ذلك جنبا إلى جنب اللغة الأمازيغية، باعتبارها لغة فئة معتبرة من السكان، فكانت هذه اللغة تحظى بقيمة خاصة لديهم، يتم استعمالها هي الأخرى في مختلف ضروب الحياة اليومية، فكما يمكن لها التواجد في الاجتماعات، الأسواق فهي أيضا، يمكنها الظهور حتى في مواضع العلم والدين، كلغة شرح تدعيميه. بالإضافة لكونها لغة الشعر والقصة: الأدب الشفوي بشكل عام[15].

وأما اللغة التركية، فيشار إلى أنها اللغة التي لا يكاد العثور عليها خارج العاصمة الأمر الذي يؤكد عن كونها لغة البايلك، لا لغة الشعب.

لكن ما أن حدث الغزو، حتى تغيرت كل هذه المعطيات، فقد أصبحت اللغة العربية واللغة الأمازيغية، لغات أجنبية، مقابل اللغة الفرنسية التي أعلن عن كونها لغة الجزائر الرسمية.

وإن تم الاهتمام أكثر باللغة العربية، فذلك لملاحظة وجودها الفيزيقي، وتحديد بسرعة المواضع التي تظهر فيها، ولما تتحصن به من قيمة مادية باعتبارها لغة الوظائف الإدارية، القضائية والتعليمية، وقيمة معنوية، كونها لغة الدين الإسلامي، ومن ثم فالنتيجة الممثلة في عدائها هدفا مباشرا، بديهية[16]. ذلك عكس اللغة الأمازيغية، التي ما أنْ تحقق من كونها لا تخضع للتقنين الكتابي، حتى زال الخوف من خطورتها نسبيا، حتى وإن سجل العداء ضدها.

هذا ورغبة في عدم الخوض التفصيلي في عرض ومناقشة جملة السياسات اللغوية في الجزائر، حيث توجد الكثير من الأبحاث الدراسات التي ركزت على تناول هذا الجانب بإسهاب.

فإنه أكثر ما يهمنا، هو استنتاج أن محاولة الاستعمار من الحطّ من قيمة لغات الجزائريين ليتم التخلي عنها، وتبني أخرى، كانت مطابقة لمحاولته من نيل المقومات الأخرى، غير اللغوية، حيث أنها تمت كلها على نفس المنوال التدريجي، ووفقا للصبر والحذر الاستراتيجيين.

فقد تتالت الإجراءات التمييزية المجحفة إزاء اللغة العربية وتدريسها، حيث ترتب عنه في بادئ الأمر، عدم المنع المباشر لتدريس اللغة العربية، وتفادي الاستفزاز المعلن، فبودر بقطع مصادر الوقف عن المؤسسات المعنية بتعليمها، وتم اختزال التدريس كله، في تعليم القرآن الكريم دون دراسة العلوم المساعدة والميسرة لفهمه وتفسيره. والاكتفاء بتدريس اللغة العربية الدراجة منها، لكل من يرغب في الحصول على وظيفة إدارية ضمن السلطات الفرنسية، إيهاما بأنه يتم الحفاظ على لغة الأهالي واحترامها، في حين أنها كانت إحدى الاستراتيجيات العسكرية والسياسة المحكمة[17].

بعد تطبيق لمثل هذه الإجراءات، وبعد مرور زهاء عشرين سنة من الاحتلال بادرت السلطات لشد الخناق على اللغة العربية، حيث تم هدم المساجد والزوايا التي كانت بمثابة البنى القاعدية للتعليم التقليدي الذي كان شديد الانتشار. في حين، سمح لحفنة من المساجد والتي تعد على رؤوس الأصابع من النشاط، ونشرت، بالمقابل صيغة تعويضية من المدارس التعليمية، ألا وهي المدارس الرسمية الثلاث، التي سارت هي الأخرى وفقا لخطة تدريجية، تم بموجبها في بادئ الأمر، جذب المتعلمين، حيث تم إغراؤهم من خلال اعتماد التعليم المعّرب، لتليها مرحلة اعتماد التعليم المزدوج، وانتهاء بمرحلة اعتماد التعليم المزدوج ظاهرا، والمتميز للغة الفرنسية باطنا[18].

أمام هذه المحاولات، يكتب (ديبارمي) متعجبا بأن الأهالي، على الرغم من سذاجتهم، إلا إنهم تفطنوا لخطورتها، الأمر الذي عبر عنه بـــ: "**ردود الفعل اللغوية**"[19].

هذه الأخيرة التي تمثلت أساسا في مقاطعة الأهالي التامة والجازمة للغة المحتل، حتى وإن كلفهم الأمر عدم الاستفادة من التعليم باللغة العربية التي رأوا فيها، عربية دارجة، وبعيدة على ما تمتلكه اللغة العربية الفصحى من سحر وقوة.

وعليه فقد أثبتت هذه الأفعال، إذا ما تم تحليلها تحت زاوية سوسيولوجية، بأنها سلوكات تحركها القيمة الطقوسية اللغوية الخاصة بالعربية، حيث يضيف (ديبارمي): "إن الأهالي يعتبرون المسألة اللغوية، مسالة حياة أو موت"[20].

ومن ثم فالتذكير في هذا المقام، بواقع العلاقة بين الفضاء ين الأمازيغي الأصلي، والفضاء العربي القادم من الفاتحين، الذي اتسم بالتعايش، ليجسد ارتباطا ايجابيا بين الأمازيغ والعرب وبين ثقافتيهما وهوياتهما. بالنظر لحيثيات وظروف القادمين وأسباب وفودهم، وكيفية تعاملهم مع المستقبلين. يسهل علينا، فهم واقع العلاقة بين الفضاء ين العربي/الامازيغي المستقبل، والفضاء الفرنسي القادم مع الغزو، والذي اتسم بالعداء والصدام، ليجسد صراعا سلبيا بين الجزائريين أمازيغ وعرب من جهة، والفرنسيين من جهة ثانية.

إذا كان هذا الواقع مفهوما ومفسرا بداهة، لما يتعلق بالمستعربين من الأمازيغ، فقد كان من المدهش- أن يقوم الأمازيغ الذين حافظوا على أمازيغيتهم، بالرغم من تبني العروبة والإسلام كمقومين إضافيين، بنفس ردود الفعل اللغوية تجاه كافة المحاولات الفرنسية في عزلهم عن عموم المجتمع الجزائري واستمالتهم، وردهم بالعكس بالمشاركة الفعلية والفعالة، في شتى مراحل وأنواع الكفاح. ذلك بالرغم من التركيز الذي لا قوه، من طرف السلطات الاستعمارية، والتشويهات والتحريفات التاريخية التي أشاعتها عليهم، وتضخيمها منذ إحكامها السيطرة على المناطق التي يسكنونها[21].

وتمسكهم أكثر: بالدين واللغة العربية، أكثر من أي وقت مضى، بشكل يذهب فيه أحد أهم الأصوات اللسانية الأمازيغية، وأكثرهم اختصاصا (سالم شاكر) لشرح- وباندهاش- مدى تزييف الوقائع التاريخية المتعلقة بخيانة الأمازيغ في عهد الاستعمار للغة العربية، وموالاتهم للغة الفرنسية، مبرهنا على النقيض ذلك تماما. حيث يشير إلى أنه قامت السلطات الفرنسية أكثر من غيرها بالضغط بشدة. وبشكل عكسي بالمساهمة الفعالة في تعريب أكثر للأمازيغ[22].

وعليه، فقد باتت كلا من اللغة الأمازيغية واللغة العربية قطبان مساهمان في تحديد معالم هوية لغوية مختلفة لتلك التي يمثلها الاحتلال الفرنسي، بل ولتلك التي يريدها له أيضا. في حين، ظلت اللغة الفرنسية، لغة حاملة للاضطهاد والجور الاستعماريين المكرسين لثقافة الإقصاء والنفي لغيرها من اللغات.

لقد أدى الصدام العنيف بين المجتمعين الجزائري والفرنسي وبين ثقافتيهما، إلى صدام لغتيهما، وذاك أمر موضوعي وطبيعي إذا ما نظر إليه من زاوية الحقوق والأعراف اللغوية لكل المجتمعات والثقافات مهما كان موطنها، أصلها ودرجات تقدمها أو تأخرها في حالة الصدام والهيمنة.

ومن زاوية أن اللغات عموما وقيمتها إنما تتأثر شديد الأثر بالظروف والمميزات السوسيولوجية التي تتفاعل ضمنها.

هذا، وتجدر الإشارة هنا إلى حالة الالتقاء الصدامي، لم تكن لتدوم إلى الأبد، فقد خفت حدته بالتدريج، لانت بل وعدلت موازاة مع حدوث مستجدات عالمية ومحلية. حيث، وبعد تسجيل المقاطعة الحازمة والكلية للجزائريين (أمازيغ ومستعربين) لكل صيغة تعليمية للغة الفرنسية، تمكنت طبقة معينة من التجاوب مع هذه الصيغة. هذا التجاوب على قدر ثبوته، إلا انه اتسم ببقائه انتقائيا (Sélectif). حيث تضمنت هذه الطبقة المتجاوبة أبناء القياد، الباشاغوات، الإقطاعيين، التجار الكبار والموظفين في

الإدارات الاستعمارية والمتعاملين معها، من المستعربين[23] تماما كما الأمازيغ، حيث شاع بأن هؤلاء تم تبينهم الفوري للغة الفرنسية وتعلمها من طرف أطفالهم، الأمر الذي كذبته شهادات الحكام الفرنسيين أنفسهم. حيث أنه يرد في هذا السياق: إن الطبقة المتجاوبة في المناطق القبائل كانت مكونة أساسا من المشردين واليتامى وممن فقدوا ذويهم أو تعرضوا للسجن، بالإضافة لأبناء الكولون وبعضا من أبناء الموالين لفرنسا[24].

هذا السلوك التجاوبي، الذي كان ينظر إليه من طرف بقية الأفراد على أنه مماثل للخيانة والخنوع، ومطابقا للقبول بمحاولات الاندماج. ليتم تسجيل وبعد انتهاء الحرب العالمية الأولى: الوصول للمرور من مستويات موقفية إيديولوجية تجاه اللغة الفرنسية إلى أخرى اقتصادية وسياسية نفعية حيالها.

فقد تم التخلي على النظرة المؤسسة على رفض التعلم والتعامل باللغة الفرنسية بشكله المتطرف، وعدلت إن لم نقل سويت (normalisation)، من جراء الأثر الفعال لظروف دولية على تنشيط النهضة والاستفاقة الوطنية، والتي أول ما ظهرت ملامحها: ظهور مختلف المؤسسات الممثلة للمجتمع المدني، كالأحزاب المنظمات السياسية ،الجمعوية والإعلامية، التي أعلنت أهدافا وسعت كلا تبعا لقدراتها ووسائلها لتحقيقها، ولتعطش الجزائريين للنهل من الثقافة، وسئمهم من حالة الحصار التجهيلي الذي ضرب وطبق عليهم، على حد وصف (مصطفى لشرف)[25].

وفعلا، تسرسل (فاني كولونة)[26]، وتؤكد أنه قد تحولت النظرة إلى المدرسة التي تعلم باللغة الفرنسية، وتم فصلها عن أوجه الاستعمار الأخرى، بوصفها ضرورة اجتماعية واقتصادية. الأمر الذي قيض للجزائري آنذاك، إدراك المزايا التي يمكنه

جنيها من التمدرس، وإمكانيته من تبوء المنزلة الاجتماعية اللائقة به في صلب النظام الاستعماري ،والانخراط في الوظيف العمومي، الأعمال الحرة والمهن الاقتصادية وأكثر من هذا: فقد تيقن الجزائري من ضرورة إتقان لغة الاستعمار وتملكها وتمثل طريقة تفكيره كي يتوصل لمجابهة ظلمه وجوره.

أدت هذه الدواعي كلها، ولأول مرة، لبروز صورة ثقافية وإيدولوجية معتدلة، ممثلة في تعاون النخب إن كانت تلقت ثقافتها وتعلمها باللغة الفرنسية أمثال (سي عمار أو سعيد بوليفة)، (إبراهيم زلال)، (مولود معمري)، (جون عمروش) من جهة الأمازيغ. و(العربي فخار)، (عمر راسم)، و(الأمير خالد) ،(فكتور سليمان)، (مالك بن نبي)، (محمد ديب) من جهة المستعربين. أو تلقت ثقافتها وتعلمها باللغة العربية أمثال: (علي أوليخار)، (الفوضيل الورتيلاني)، (الصادق عيسات) و(محمد وعلي السحنوني) من جهة الأمازيغ. و(عبد الحميد بن باديس)، (البشير الإبراهيمي) و(رضا حوحو) من جهة المستعربين، على تجاوز للحساسيات اللغوية وحمل هموم مشتركة يكون لها الأثر الايجابي على المشهد النضالي.

3- **المنظومة القيمية اللغوية بعد الاستقلال:**

لقد تمّ، من خلال ما سبق، تتبع – وبوضوح – تغير مكانات اللغات وسلم القيم المتعلق بها، في ظل الظروف التاريخية المختلفة التي ميزت المجتمع الجزائري.

وعليه، فإن كان من الطبيعي أن ما ميز فترة الاستعمار، إنما سيتغير ملامحه كلية بعد جلاءه عن البلاد، أي ابتداء من تاريخ 05 جويلية 1992. إلا أنه يوجب التنويه إلى أنه، ما يندرج ضمن خانة الطبيعي، قد لا يمكنه أن يشمل وبشكل كلي البنية السوسيو ثقافية فيه.

فمحو الآثار التي مسّت عناصر هذه الأخيرة، وتغير واقعها، لا ولن يتم بين عشية وضحاها، على حد شرح (وليام أوجبرن William Ogbern) عند تعرضه لمفاهيم الثقافة المادية، الثقافة المعنوية والهوة الثقافية، بل وحتى التغير الاجتماعي. خصوصا

جنيها من التمدرس، وإمكانيته من تبوء المنزلة الاجتماعية اللائقة به في صلب النظام الاستعماري ،والانخراط في الوظيف العمومي، الأعمال الحرة والمهن الاقتصادية وأكثر من هذا: فقد تيقن الجزائري من ضرورة إتقان لغة الاستعمار وتملكها وتمثل طريقة تفكيره كي يتوصل لمجابهة ظلمه وجوره.

أدت هذه الدواعي كلها، ولأول مرة، لبروز صورة ثقافية وإيدولوجية معتدلة، ممثلة في تعاون النخب إن كانت تلقت ثقافتها وتعلمها باللغة الفرنسية أمثال (سي عمار أو سعيد بوليفة)، (إبراهيم زلال)، (مولود معمري)، (جون عمروش) من جهة الأمازيغ. و(العربي فخار)، (عمر راسم)، و(الأمير خالد) ،(فكتور سليمان)، (مالك بن نبي)، (محمد ديب) من جهة المستعربين. أو تلقت ثقافتها وتعلمها باللغة العربية أمثال: (علي أوليخار)، (الفوضيل الورتيلاني)، (الصادق عيسات) و(محمد وعلي السحنوني) من جهة الأمازيغ. و(عبد الحميد بن باديس)، (البشير الإبراهيمي) و(رضا حوحو) من جهة المستعربين، على تجاوز للحساسيات اللغوية وحمل هموم مشتركة يكون لها الأثر الايجابي على المشهد النضالي.

3- **المنظومة القيمية اللغوية بعد الاستقلال:**

لقد تمّ، من خلال ما سبق، تتبع – وبوضوح – تغير مكانات اللغات وسلم القيم المتعلقّ بها، في ظل الظروف التاريخية المختلفة التي ميزت المجتمع الجزائري.

وعليه، فإن كان من الطبيعي أن ما ميز فترة الاستعمار، إنما سيتغير ملامحه كلية بعد جلاءه عن البلاد، أي ابتداء من تاريخ 05 جويلية 1992. إلا أنه يوجب التنويه إلى أنه، ما يندرج ضمن خانة الطبيعي، قد لا يمكنه أن يشمل وبشكل كلي البنية السوسيو ثقافية فيه.

فمحو الآثار التي مسّت عناصر هذه الأخيرة، وتغير واقعها، لا ولن يتم بين عشية وضحاها، على حد شرح (وليام أوجبرن William Ogbern) عند تعرضه لمفاهيم الثقافة المادية، الثقافة المعنوية والهوة الثقافية، بل وحتى التغير الاجتماعي. خصوصا

وأن الأمر: هنا يتعلق بآثار ورواسب معنوية ومادية في آن واحد لوجود أجنبي استيطاني دام لأكثر من 100 سنة.

كما سيتعلق بمعالجة هذه الآثار، وفقا لسياسة إنكار وقائع التاريخ وأعبائه الثقيلة، في ظل غياب التفكير السوسيولوجي العميق لكيفية التعامل مع أثر هذا الوجود الاستيطاني على وعي وذهنية الجزائريين والذي، قد بدأت ملامحه تلوح في الأفق ،منذ السنوات الأولى من الاستقلال من خلال جملة التناقضات التي بدا المجتمع الجزائري يحياها وحتى يومنا.

هذه التناقضات التي جعلت من أفراده دائمي البحث عن ذواتهم، عن التراضي بين الأنا الحميمية والآخر وبين جذور ومنابع الأصالة والوفاء لها، وبين أصول الغيرية ومصادر العصرنة التي كانت تتسلح بها.

وليس، ما حدث على مستوى اللغة ولا يزال يحدث، سوى نموذج لصورة الإشكاليات الناتجة عن صدام الشعوب وثقافتهم. هذا الصدام الدامي والقاسي، الذي وإن تم حقيقته عن طريق السلاح، إلا أن جوهره هو صراع أناس من خلال اللغة[27].

لقد سعت السلطة الجزائرية المستقلة، الأخذ بزمام الأمور، حيث حاولت عصرنة المجتمع، وتأكيد استقلاله إن كان عسكريا، اقتصاديا سياسيا واجتماعيا وثقافيا.

فمن خلال هذا الأخير (الاستقلال الثقافي)، أولت بالمسألة اللغوية: اهتماما خاصا، باعتباره يحيل بالضرورة لإشكاليات ذات علاقة بالهوية، كيفية إعادة غرسها ضمن الأصول والأصالة، واسترجاع مقوماتها، تماما كما كانت ذات علاقة بالشرعية في استعادة الكرامة المداسة من قبل الاستعمار الفرنسي من أجل التمكن من المصالحة مع الذات.

وأن الأمر: هنا يتعلق بآثار ورواسب معنوية ومادية في آن واحد لوجود أجنبي استيطاني دام لأكثر من 100 سنة.

كما سيتعلق بمعالجة هذه الآثار، وفقا لسياسة إنكار وقائع التاريخ وأعبائه الثقيلة، في ظل غياب التفكير السوسيولوجي العميق لكيفية التعامل مع أثر هذا الوجود الاستيطاني على وعي وذهنية الجزائريين والذي، قد بدأت ملامحه تلوح في الأفق ،منذ السنوات الأولى من الاستقلال من خلال جملة التناقضات التي بدا المجتمع الجزائري يحياها وحتى يومنا.

هذه التناقضات التي جعلت من أفراده دائمي البحث عن ذواتهم، عن التراضي بين الأنا الحميمية والآخر وبين جذور ومنابع الأصالة والوفاء لها، وبين أصول الغيرية ومصادر العصرنة التي كانت تتسلح بها.

وليس، ما حدث على مستوى اللغة ولا يزال يحدث، سوى نموذج لصورة الإشكاليات الناتجة عن صدام الشعوب وثقافتهم. هذا الصدام الدامي والقاسي، الذي وإن تم حقيقته عن طريق السلاح، إلا أن جوهره هو صراع أناس من خلال اللغة[27].

لقد سعت السلطة الجزائرية المستقلة، الأخذ بزمام الأمور، حيث حاولت عصرنة المجتمع، وتأكيد استقلاله إن كان عسكريا، اقتصاديا سياسيا واجتماعيا وثقافيا.

فمن خلال هذا الأخير (الاستقلال الثقافي)، أولت بالمسألة اللغوية: اهتماما خاصا، باعتباره يحيل بالضرورة لإشكاليات ذات علاقة بالهوية، كيفية إعادة غرسها ضمن الأصول والأصالة، واسترجاع مقوماتها، تماما كما كانت ذات علاقة بالشرعية في استعادة الكرامة المداسة من قبل الاستعمار الفرنسي من أجل التمكن من المصالحة مع الذات.

وعمدت بالتالي لتنفيذ عدة سياسات لغوية، لم تدر في مجملها على الوضعية الثقافية واللغوية الجزائرية سوى تشويشا للمعالم. خصوصا منذ اعتماد السياسات التعريبية الأولى والثانية التي عرفت أشواطا وجولات متفاوتة، كلا تبعا لما عرفته من مشاكل، عوائق مادية أو معنوية، أو مماطلات سياسية أو اجتماعية. فقد عرفت مثلا سنوات **65/62، 67/65، 68/67**، تدرجا ملحوظا في الاقتناع بأهمية التعريب ومن ثم تدرجا، في دفع عجلته للأمام.

فواقعه في عهد (الرئيس بن بلة)، كان مغايرا لما عرفته العهود الأولى للرئيس (هواري بومدين)، وكلا المرحلتين تبتعدان بكثير عن واقع العملية التعريبية سنوات **1976/1971**، هذه السنوات التي سميت بسنوات التعريب[28].

فُسر تزايد الحماس لتطبيق السياسة التعريب، بأن الاستعمار الفرنسي لم يدخر ولا جهد من أجل إقصاء اللغة العربية، والقضاء عليها والانتصار بالتالي للغته الفرنسية. ومن ثم فقد حان الوقت حتى يتم قلب الموازين لصالح أهم المكونات الأساسية للهوية الجزائرية والممثلة في اللغة العربية[29].

هذه السياسة، التي تم بموجبها إعراب الجزائر عن انضمامها المصيري واندماجها في الرقعة الحضارية والثقافية للأمة العربية والمجموعة الإسلامية، بتبنيها للعربية لغة، الإسلام دينا لكل من الشعب والدولة الجزائرية.

هذا الأمر الذي تكتب حوله **(خولة طالب الإبراهيمي)** بأنه وبالنظر لنتائجه، يجوز لنا جزما أن نحكم بأنه لم ينبن على تفكير علمي وعقلاني للواقع اللغوي للبلاد، ولسلم القيم الذي يحركه[30].

فقد تم تجاهل تام وعنيف جدا، لحقائق مفادها: أن اللغة العربية لم تكن لكثير من الجزائريين الوطنيين: اللغة التي تم التكوين بها، ليس هذا فحسب بل، وتم اعتبار أن

كل مواصلة بالتكوين بغيرها، إنما سيحيل إلى تبعية لغوية، ومن ثم خيانة ثقافية ووطنية.

كما أنه تم تجاهل قاس لعدم كون اللغة العربية،- ولو إن تم احترامها- اللغة الأم للكثير من الجزائريين، ألا وهم الأمازيغ، بل وتم اعتبار لغتهم غير وطنية ولا عالمية ومن ثم فكل مطالبة بتغيير واقعها، سيرمز لا محال، لمحاولة التجزئة وتشتيت الوحدة العربية القومية والوطنية.

كل ذلك من شأنه إعادة رسم العلاقات بين الفضاءات اللغوية الثلاث: الأمازيغية والعربية من جهة، العربية والفرنسية من جهة ثانية والأمازيغية والفرنسية من جهة ثالثة.

فبعد أن تم التوصل، وبعد عناء كبير لتسوية عدة ظواهر لغوية في خضم حركية العلاقات بين اللغات الثلاث، كما تمت معاينته قبلا. ذلك بعد أشواط طويلة وقاسية من الصدام، حيث ظهرت اللغة الفرنسية،بصورة المُهيمن، وتبوأت مكانة اللغة الوطنية والرسمية بشكل إقصائي، في حين أبعدت وقزمت كلا من الأمازيغية والعربية، فطوردت هذه الأخيرة وبشكل متوحش، كما جعلت لغةً ممنوعةً ومقصيةً من كل المؤسسات الإدارية منها، التعليمية، بل وحتى الدينية، لما لها من قوة شحن وتأكيد لهوية المستَعمَرين.

في وقت، كانت فيه اللغة الأمازيغية، في منأى عن هذه الوحشة نسبيا، ليس حبا فيها، وإنما لاعتبارها من طرف المُستعمر أقل خطورة طالما أنها تفتقد لهالة وسلطة التقنيين الكتابي.

أدى كل ذلك، باللغات المحلية للتحالف، ضد عدو واحد بل وأكثر من ذلك، تم توصل ضمن الفضاءين الأمازيغي والعربي للتمييز بين من يخدم الفضاء الفرنسي من أفراده وعناصره وبين من يستخدم الفضاء الفرنسي من أجل أغراض وأهداف وطنية.

هذه الظاهرة، التي يمكن تحليلها: بمدى اجتهاد الجزائريين وقدرتهم في هذه المرحلة على التفكير العقلاني، وتجاوز المستويات الموقفية الإيديولوجية، والوصول إلى مستويات براغماتية تكييفية تنّم عن حالة صحية، تم بموجبها تجاوز حالة الحرمان(**Frustration**)' اللغوي- الثقافي والهوياتي، الذي ميّز لقاءهم الأول مع اللغة والفضاء الفرنسيين، من جهة.

وبمدى توصل هؤلاء لتعديل عكفة الضغط الممارس عليهم، إن كان ثقافيا أو لغويا. من جهة أخرى.

ليتم الرجوع إذن إلى نقطة الصفر، بعد الاستقلال، حيث، ظهر وبشكل مناقض، أغلب المستعينين بالخطاب الفرانكفوني في الجزائر المستقلة، بصورة الفرانكفوليين. ومن ثم فكثيرا ما يشار إليهم، على أنهم عوامل التبعية الثقافية واللغوية، أو بدرجة أقل كعملاء يتم الرهان عليهم من أجل ترقية اللغة الفرنسية، وحماية مصالحها في البلاد، من خلال تسميتهم "حزب فرنسا".

هذا وما أن يصادف أن يكون صاحب الخطاب الفرانكفوني أمازيغي الأصل، حتى يتم إلصاقه تهمة محاولة التقسيم، الخيانة، والتبعية للغرب، وخدمة المصالح الأجنبية[31].

كل هذه الاعتبارات، التي تشير بشكل مضمر وعلني، لأزمة تمثلات نابعة أصلا عن أزمة قيم.

فقد أجمع، سواء من عايشوا مرحلة الاستقلال، أو من تناولها بالدراسة، أنه وعلى نحو مفارق، أخذ استعمال الفرنسية، يتعاظم بعد استقلال المجتمع الجزائري، وتحرره من قبضة الاستعمار. ولعل ذلك مفسر نفسيا باعتبار أن التعديل اللغوي، قد تمّ، مما أدى بالكثير للحديث عن فرنسة ارتجاعية- **Francisation à rebours** -. ذلك

أمام المجهودات الجبارة التي بذلتها الدولة الفتية في مجال التمدرس والتي تفسر جزئيا انتشار أكثر للغة الفرنسية، في انتظار تطبيق التعريب.

حيث كان لتسخير الجزائريين الحاملين للشهادات أو المعلمين الذين كان جلهم قد تكونوا باللغة الفرنسية والمتعاونين الأجانب (الفرنسيين الذي اختاروا البقاء- خصوصا)، الأثر الواضح في تكريس الازدواجية اللغوية، إما بالقوة أو بالفعل في النظام التربوي والمجتمع بشكل عام[32].

بل وحتى سنوات **1978** من تاريخ تطبيق المدرسة الأساسية المعربة بشكل تام، كانت هذه الازدواجية، قد أصبحت الخاصة المميزة للمجتمع بأكمله.

وعليه، فلا غرابة أن يتم هذه المرة التحالف بين اللغة الفرنسية - التي أصبحت لغة الشعب- واللغة الأمازيغية التي شهدت احتقار وقهرا من طرف السياسة التعريبية، التي جعلت من مكانتها مطابقة لتلك الخاصة باللغة الأجنبية.

لقد: غُذي بالتدريج ميل الأمازيغ للغة الفرنسية، حيث رأوا فيها لغة اتصال ذات فائدة.

وغذي بالعكس العداء من طرفهم تجاه اللغة العربية، التي رأوا فيها لغة السلطة، التي تحاول حرمانهم من لغتهم الأم.

ومن ثم فلعله يحب الاتفاق مع من يرى، أنه مالم تتوصل إليه السلطات الاستعمارية إبان مرحلة الاحتلال، قد توصلت إلى تحقيقه- وللأسف- السلطات ما بعد الاستقلال.

فعوض أن تصبح اللغة العربية على حد تعبير(المنجي الصيادي) لغة مُواجهة للغة الأجنبية المسيطرة، وباسطة من ثم لنفوذها بشكل يسمح فيه ترسيخ الحق في الوجود العربي، الإسلامي وفي طلب التعليم باللغة القومية.

وأن تكون لغة التخاطب، لغة الدعاية، لغة الإدارة، ولغة التكوين العلمي أي باختصار: أن تكون الأداة التي تصلح للتعبير عن كل الأحاسيس والعواطف والأفكار التي تختلج في نفس الإنسان الذي يعيش في عصر الذرة والصواريخ".[33]

فقد تحولت للغة واجهة، وبشكل منافق- تتمتع بهالة من التقدير الرسمي ليس إلا. في حين راحت اللغة الفرنسية تستغل مكانة اللغة الأجنبية أيم استغلال، حيث جعلت من شأنها، غير شأن اللغات الأجنبية الأخرى كالانجليزية، الألمانية أو الاسبانية.

فتمكنت منذ السنوات الأولى، وبعد جولات عديدة من الصراع والمقاومة لأن تكون طاغية، وحتى يومنا هذا، في كل التخصصات العلمية والتكنولوجية، بل ولتكون أيضا لغة مساعدة، إن لم نقل ضرورية وذات امتيازات في دراسات ما بعد التدرج، حتى لتلك التي تتم وتقدم باللغة العربية ذاتها.

ثم إن، لسعة استخدام اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري لخاص ومدهش، فهي "لغة الخبز"، باعتبارها جارية الاستعمال في أهم الميادين، وأكثرها حساسية. فالحياة الاقتصادية والمالية والإدارية العليا، لا تشتغل بغيرها، كما أنها تحتل مكانة مرموقة في وسائل الإعلام المكتوبة، المسموعة وحتى المرئية. هذه المعاينات تؤدي لإعادة التساؤل عن قيمة اللغة الفرنسية في مجتمعنا وسر تعاظم سلطانها وعنفها الرمزيين. عما إذا كانت فعلا اللغة الأجنبية أم اللغة الأجنبية ذات الامتياز، أما يجدر اعتبارها أحد اللغات الوطنية، كما يذهب إليه- سخرية- البعض.

كل ذلك، أمام نكران متواصل وعجرفة رسمية وإيديولوجية لواقع هذه اللغة، ولدينامية اشتغالها، فقد أثبتت الدراسات السوسيولغوية، تماما، كما أثبتت مراكز الإحصاء بأن أغلب الجزائريين حتى وإن هم لم يتمدرسوا، يعرفون ولو بشكل عرضي اللغة الفرنسية.

الأمر الذي يجعل من مجتمعنا، المجتمع الفرانكفوني الأول- إن نحن شئنا أم أبينا سياسيا- بعد المجتمع الفرنسي، بالنظر لعدد الأطفال الذي يعرف استعمال اللغة الفرنسية، حيث يبلغ قرابة الـ6 ملايين[34].

يكتب أحد المختصين[35] بواقع اللغات في الجزائر عن اللغة العربية، أنها تحولت وبعد تطبيق السياسية التعريبية لأداة انتقاء اجتماعي « Moyen De Sélection Sociale »، حيث ينتهي الأمر بالطبقات، ذات الرأسمال الاقتصادي المرتفع لتفادي التعريب. هذا الأخير الذي يذكر بأنه المشروع الذي فكرت فيه النخبة للأغلبية من الشعب، فيتم تسجيل أبناء ذوي هذه الطبقة، بل وأبناء النخبة إما ضمن التخصصات التي يتم التكوين فيها باللغة الفرنسية أو ضمن المدارس الخاصة التي يستحيل التدريس ضمنها بغير اللغة الأجنبية، والفرنسية في مقدمتها.

وبذلك، يتم تحويل الرأسمال الاقتصادي أو الثقافي (في حال النخبة) إلى رأسمال لغوي، يتم ممارسة العنف الرمزي والهيمنة من خلاله، على حد شرح (**بيير بورديو Pierre Bourdieu**).

وعليه، فلا غرابة في أن يصبح الرأسمال اللغوي في الجزائر، عامل تفيئة وطبقية: فيكفي ملاحظة ما يحدث واقعا، حتى يتم استنتاج أن الجزائريون، قد أصبحوا تدريجيا وبشكل كلي منقسمين إما إلى معربين (**Arabophones**)، مفرنسين (**Francophones**) وممزغين (**Amazighones**).

الأمر، الذي يضعنا أمام خطاطات (**Schèmes**) جديدة، مبنية على تعارض جوهري بين نسق لغوي عصري وأنساق تقليدية.

ومن ثم أمام تفيئة آلية، تحيل أساسا لعدم تكافؤ اجتماعي واقتصادي، لهيمنة رمزية وإقصاء بعض الفئات لأخرى من خلال اللغة.

وعليه: فالحرمان اللغوي**La Frustration Linguistique**)، الذي سبق وأن عانى منه الجزائريون في المراحل الأولى من الاستعمار، سيسجل عودته، وبقوة منتجا حساسيات قاتلة، ذات ثقل معتبر على العلاقات البين-لغوية.

لقد ضاعت من الجزائريين، مهارة المرور من مراحل الحرمان، لمراحل التسوية والتعديل، فظروف الحرب لا يمكنها أن تكون مطابقة لظروف السلام. ومن ثم فقد جُعل منهم وبعد تطبيق سياسات محددة، حالة شاذة لغويا، فبالإضافة لكونهم غير قادرين من التخلص مما يسمى بالاحتيار اللغوي **(L'hésitation Linguistique)** المبرهن عليه من خلال مختلف السلوكات المرضية والتمثلات اللغوية – الهوياتية غير الصحية، التي يقومون بإظهارها في ظل الصراع الشرس والمتواصل بين الفضاءات اللغوية، والمهدد بدوره لجميع دوائر وقطاعات المجتمع.

فهم أيضا، وبشكل استثنائي يكتبون لغات لا يمكنهم تكلمها، ويتكلمون بلغات لا يمكنهم كتابتها.

وفي ذلك إشارة لأقصى حالات النفاق الرسمي على مستوى اللغة: فاللغة العربية وبالرغم من كونها اللغة الوطنية والرسمية، كما تؤكد عليه كل الوثائق الرسمية، إلا أنها في الواقع لا تزال تبحث عن إتقان وممارسة فعلية وملموسة من طرف أفراد المجتمع.

كما أن اللغة الأمازيغية، وبالرغم من عدم كونها لغة كتابية، تبقى لغة ممارسة شفويا، باحثة بدورها على الاعتراف الرسمي، بالإضافة للاعتراف الوطني الذي تمّ حديثا لها.

هذا، وتبقى اللغة الفرنسية، اللغة الأجنبية والتي يبدو أنها تتجاوز هذه المكانة، حيث ترتقي لأن تكون أحد اللغات الأكثر حميمية سواء للأمازيغ أو المعربين من الجزائريين، متمنية بذلك انخراط المجتمع الجزائري الرسمي ضمن المجتمعات الفرانكفونية.

هذا الواقع المعقد للغات موجودة، وباحثة في مجملها عن مساحات أكبر للممارسة من جهة، والاعتراف الرسمي من جهة أخرى، يزيده تعقيدا على تعقيد: ما يحدث في سوق العمل والذي تتوصل فيه اللغة الفرنسية، لأن تكون اللغة الأكثر حظا في أن تتجسد كلغة عمل، لغة النخبة المثقفة والسياسية ولغة الارتقاء الاجتماعي.

في حين تظهر اللغة العربية، بصورة اللغة التي تنتج عددا هاما من الحاملين لشهادات، لا تمكن سوى من تبوأ مناصب دنيا ذات علاقة تبعا لـ **(عبد الناصر جابي)**[36] للتراث، التاريخ،التعليم والقضاء.

هذا ويبقى حال اللغة الأمازيغية، الأسوأ حيث وإن تم التكوين ألإقصائي بها، سيكون مآل المكونين بها، البطالة والتهميش.

ومن ثم، فهناك إمكانية، للحديث عن تقسيم لغوي معتمد من قبل المؤسسات السياسية، وتقسيم يفرضه واقع العمل. ذلك ما يعتبر خصوصية جزائرية في إنتاج النخب وإنتاج اليد العاملة.

هذين التقسيمين، اللذين يؤديان لخلق دولة غير متجانسة، تضم مجتمعات فرعية كانت أهم مظاهرها صراعات إيديولوجية، وأصبحت تشكل تهديدا على شرعية الدولة. وبالتالي تعزيز وتوسيع دائرة الأزمة الاجتماعية.

هذا، ووصولا للحديث عن الأزمة، وكمحاولة لصياغة خاتمة لكل ما سبق، يتم الانتهاء إلى أنه عوض أن يوجه التنوع القدري الذي تتسم به الجزائر على مستوى اللغة، وجهة حضارية يخدم المجتمع في مجالات البحث العلمي، التواصل والتثاقف، فقد حُول لانحراف، لم يتوقف عند حد التعامل مع لغات مختلفة في الأصل، البنية والديناميكية، بل يذهب لحد أبعد، قد يقضي فيه على كل اللغات، وتزيد من نسبة الشرخ في تكوينها البنيوي والعلائقي.

فيكفي فقط، ملاحظة العام والخاص لمستويات الاتصال اللغوي وأشكاله في المجتمع عموما، وضمن الدوائر المثقفة خصوصا، حتى يتم التأكد من ذلك.

وعوض أن يتم الاستفادة من التجارب السابقة في مجالات التسامح، الاستبدال والتسوية اللغوية، والتي سبق للمجتمع الجزائري أن حققها فعلا، فقد أصبح في جزائر ما بعد الاستقلال من الصعوبة القصوى، التجسيد لمثل هذه الظواهر الصحية. فيكفي ملاحظة كيف يعزز الفضاء اللغوي المعرّب، يوما بعد يوم اكتسابه لعدو إضافي للفضاء اللغوي المفرنس، هذا العدو الجديد الممثل في الفضاء اللغوي الأمازيغي، والذي بالعودة للحقائق التاريخية، لطالما كان أهم حليف له.

وكيف يتدرج الفضاء اللغوي الأمازيغي، يوما بعد يوم في الاقتراب من الفضاء اللغوي المفرنس إما نكاية في الفضاء المعرب، أو تيقنا لما يمتلكه الفضاء اللغوي المفرنس من سيطرة ونفوذ رمزيين في المجتمع الجزائري.

وكيف يواصل الفضاء اللغوي المفرنس، هيمنته على الفضاءين معا، ومن ثم تشديد حصاره على المشهد اللغوي والثقافي الجزائري ككل .كل ذلك الذي ما من شأنه سوى خلخلة: الثقافة، الهوية، المدرسة، مواضع العمل،... بكلمة واحدة خلخلة المجتمع الجزائري برمته.

المراجـــع:

(1):Hassan Ramaoun : « **sur l'enseignement de l'histoire en Algérie ou de la crise identitaire à travers ou par l'école** », in Naqd, revue d'étude et de critique sociale, N°05, Alger, avril-aout1993, p 57.

(2) : طيبي غماري : " **هوية الأزمة أم أزمة الهوية**"، في مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ،جامعة باتنة، العدد 15، الجزائر، ديسمبر2006، ص ص .71،67.

(3): Talcott Parsons : **systèmes des sociétés modernes**, traduit par Guy Mellary, Dunod, paris, 1971, pp8, 15.

(4): Omar Ahedrane : « **psychologie linguistique et psychologie technique des berbères** », in Tamazight, N°07,sans maison d'édition , Maroc, 1998, p30.

(5) : علي فهمي خشيم : **سفر العرب الأمازيغ**، دار الكتب الوطنية، ليبيا، ص ص .1،40

(6) : عمار هلال: **أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر1830-1962**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1995، ص5.

(7) : عبد الرحمن السليمان: " **الازدواجيات اللسانية في المغرب: علاقات تداخلية وتنافسية**"، في الرابط الالكتروني:

(8) : ابن سحنون : **آداب المتعلمين**، بدون دار نشر، تونس، 1934، ص34.

(9) : سليمان عشراتي: **الشخصية الجزائرية: الأرضية التاريخية والمحددات الحضارية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2007، ص86.

(10) : محمد شفيق: **الامازيغية والمسألة الثقافية**، ذكر من طرف : عزا لدين المناصرة: **المسألة الامازيغية في الجزائر والمغرب**، دار الشروق، عمان، ص113.

(11) : الخليل النحوي : **إفريقيا المسلمة: الهوية الضائعة**، دار الغرب الإسلامي، لبنان، 1993،ص21.

(12) : عبد الرحمن بن محمد الجيلالي: **تاريخ الجزائر العام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزء الثالث، الجزائر،1995، ص480.

(13) : المرجع نفسه، ص 465.

(14) : أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، دار الغرب الإسلامي، الجزء الثامن، لبنان، 1998، ص16.

(15): Gilbert grand guillaume : « **Etre Algérien chez soi et hors de soi** », in intersignes, N°10, sans pays d'édition, printemps 1995, p p79, 88.

(16): Khaoula Taleb el Ibrahimi : **les algériens et leurs langues**, édition el hikma, Alger, 1997, pp 36,38.

(17):Op-cite : pp36, 38.

(18) :Joseph **Desparmet** : « La **réaction** linguistique en **Algérie**», In Bulletin de la société géographique d'Alger et de l'Afrique du nord, N°36, 1931, pp19, 20.

(19) : Op-cite : pp02, 10.

(20) : جمال معتوق: **علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى يومنا هذا**، بدون دار نشر، الجزائر، 2006، ص ص 54،44.

(21): Salem chaker :

(22) : عمار هلال: المرجع السابق، ص 117.

(23) : عبد القادر حلوش: **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، دار الأمة، الجزائر، 1999، ص 86.

(24):Mostapha Lachref : **« Les problèmes de l'enseignement et de l'éducation»**, In journal d'el Moujahid, Alger, 09/11aout 1977.

(25): Fanny Colonna : **Instituteurs Algériens 1883-1939**, office des publications universitaires, Alger, 1975, pp112, 116.

(26): D. Dufour : **« les trois refoulements du développement algérien»**, In peuples méditerranéens, N°, 1978, p157.

(27): Khaoula Taleb el Ibrahimi : Op-cite : pp176, 210.
(28):Op-cite : p176.
(29): Op-cite : p175.
(30): Foued Larroussi : « Glottopolitique, idéologies linguistiques et Etat-nation au Maghreb », in Golottopol ; revue de sociolinguistique en ligne, n°01 paru le 01 janvier 2003, éditée par l'université de Rouen, France, p145.
(31) : Op-cite : p145.
(32): Khaoula Taleb el Ibrahimi : Op-cite : p 39.
(33) : El mounji Sayadi : « le bureau de coordination de l'arabisation », thèse de doctorat d'état, présentée auprès de paris III, 1976, pp 34,35.
(34) : Georges Mounin : L'Algérie, le cavalier bleu, Paris, 2003, p61.
(35) : Gilbert Grand guillaume : **Arabisation et politique linguistique**, Maisonneuve et larose, paris, 1983,p81.
(36) : عبد الناصر جابي: "حرب المواقع بين النخب في الجزائر"، جريدة الفجر، الجزائر، 2009.01.

إعجـــــاز الإيقـــاع الانتقائي في القـــراءات القرآنيـــة

د. محمد الأمين خلادي
جامعة ادرار

ملخص:
يعالج هذا المقال قضية الإيقاع الانتقائي في القراءات القرآنية، وذلك قصد الوقوف على الطابع الجمالي المميز للخطاب القرآني إذ أن طبيعة النظم، من خلال الفواصل القرآنية تجعله نصا يخلق أدبيته الخاصة.

Résumé :
Cet article traite de la sélection dans la lecture coranique dans le but de faire émerger la beauté qui caractérise le discours coranique.

قراءة في المصطلح: لا بأس من توطئة اصطلاحية تكشف لنا عن لفظ [الإيقاع] ودلالاته، إذ يقول ابن منظور« والإيقاع من إيقاع اللحن والغناء وهو أن يوقع الألحان ويبينها »[1] ويقول الأستاذ محمد إسماعيل إبراهيم « ووقع الكلام في نفسه: أثر فيها »[2]، فالواضح من القولين أن الإيقاع صوت ينساب إلى ذهن العاقل فيثير استجابة معينة لديه، وهو لا يختلف عن النغم والتغني والتصويت المترنم إلا أنه معجز في قراءة النص القرآني الذي ثبتت قراءته بإيقاع مميّز عن أصوات النصوص الأخرى مذ نزوله على النبي صلى الله عليه وسلم، ولنا أن نستبين ذلك من دلالات التصويت بأول فعل في أول نص قرآني {اقرأ باسم ربك الذي خلق}[3]، « وعن أبي

[1] ــ لسان العرب، جمال الدين محمد بن منظور الإفريقي، ط:1968، دار صادر، بيروت، ج: 8، ص:406
[2] ــ معجم الألفاظ و الأعلام القرآنية، محمد اسماعيل ابراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص:583
[3] ــ سورة العلق، الآية:1

هريرة رضي الله عنه قال له: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: "ما أذن الله لشيء ما أذن لنبي حسن الصوت يتغنى بالقرآن يجهر به "ــ رواه البخاري ومسلم ــ، وعن البراء بن عازب رضي الله عنه قال: " قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " زينوا القرآن بأصواتكم " ــ رواه أبو داود والنسائي وغيرهما ــ »[1].

ليس بدعا إذاً أن يتغنى بالقرآن الكريم بعد أن تزين له الأصوات في قراءة لها من شروط القداسة والتلاوة والقواعد ما لها، وإذا كانت العرب أثلت لخطاباتها الكثير من قواعد الوزن والسجع وضبطت شروطا وجماليات للموازنة بين شريف القول وضعيفه؛ كقول الجرجاني في وساطته النقدية: «وإنما الكلام أصوات محلها من الأسماع محل النواظر من الأبصار »[2] الذي أضحى مقياسا نقديا لتبرير انسجام النص ونظمه وأثره في الأسماع؛ فالأحق أن يولوا أكبر العناية إلى النص القرآني الذي يحمل في ثناياه انقلابات معجزة في بعض موازين النظم والكلم، وقد قال الرماني إن «الفائدة من الفواصل دلالتها على المقاطع وتحسينها الكلام بالتشاكل وإبداؤها في الآي بالنظائر»[3].

وما أورد الدكتور توفيق الزيدي هذين القولين إلا ليبين ما للإيقاع من تلاحم وثيق مع النص الأدبي في جميع مناحيه؛ فوصفه بأنه «طاقة تهم فنون القول عامة، وهي ذات وظيفة مزدوجة أولاها وصل مكونات النص بعضها ببعض وثانيتها التأثير في المتلقي »[4]، وهذا كسب يحسب لأدبية تلك النصوص الفنية على اختلافها وتناوعها، إلا أنها تظل تالية لأدبية إعجازية ظفر بها النظام ألفاصلي في النص القرآني « ومن

---

[1] ــ المعجزة القرآنية، بلقاسم بغدادي، د، م، ج، الجزائر، ص:308

[2] ــ الوساطة بين المتنبي وخصومه، القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني، نقلا عن: توفيق الزيدي، مفهوم الأدبية في التراث النقدي، ط: 1985، سيراس للنشر، تونس، ص:139

[3] ــ النكت في إعجاز القرآن، أبو الحسن الرماني، نقلا عن: توفيق الزيدي، مرجع سابق، ص:142

[4] ــ مفهوم الأدبية، توفيق الزيدي، ص:139

هنا فالفواصل غير متكلفة وإنما هي تابعة للمعنى فهي تبرزه من جهة وتحدث إيقاعا من جهة أخرى »[1].

قال الله تعالى في محكم تنزيله: { ولقد يسرنا القرءان للذكر فهل من مذكر}[2]، وذاك معناه «سهلناه وقربناه »[3] للقارىء المتدبّر المذّكر، وكم تكرر هذا الخطاب القرائي الملحّ في سورة القمر؛ إذ لو أحصيته لوجدته قد ذُكر أربع مرات دالاّ في سياقه على ما للادكار من وزن معجز وما للقارئ المذكر من عظيم الشأو...! ولذلك كان « من الحقائق المقررة أن الحياة العلمية العربية نشأت وتطورت في ظل القرآن الكريم، ذلك أن المسلمين لم يروا في قرآنهم كتابا يتلى في الصلوات أو يرتل في المناسبات، ولكنهم آمنوا به كتابا ينظم حياتهم كلها بحيث ينبغي أن تتسق هذه الحياة مع ما جاء به القرآن الكريم ومن هذه الحقيقة الكبرى في حياة المسلمين كانت حركتهم نحو "العلم" في سبيل "فهم" النص الكريم والوصول إلى ما يحتويه من أحكام. وهذه الحقيقة توضح تطور الحياة العلمية العربية، لأن ارتباط المسلمين بالنص القرآني جعلهم يبدءون بما هو عملي قبل أن يصلوا إلى وضع "منهج نظري" لكل فرع من فروع البحث الفني ارتادوها آنذاك، فكانت قراءة القرآن عن طريق "التلقي والعرض" أسبق من وضع كتب تحدد منهج القراءات...»[4]؛ وهذا من إعجاز القرآن الكريم إذ هو المنطلق الشرعي الموصول بالله تعالى؛ فبه سلم المسلمون في تأثيراتهم العلمية، خاصة وأنهم تواتروا النص القرآني عن النبي العربي محمد صلى الله عليه وسلم.

---

[1] ــ نفسه، ص: 142

[2] ــ سورة القمر، الآية: 17

[3] ــ الجواهر الحسان في تفسير القرآن، الشيخ سيدي عبد الرحمن الثعالبي، تح: د ــ عمار الطالبي، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1985 ج: 4، ص: 322

[4] ــ فقه اللغة في الكتب العربية، عبده الراجحي، ص: 33

ولما توطنت تلك الطريقة العلمية في ممارساتهم اليومية لقراءة القرآن العظيم شاء الله تعالى لكتابه العزيز أن يأخذ في الانتشار والاتساع، وصار دخول الناس في دين الله أفواجا أمرا محوجا لبداية التجذر العلمي النظري؛ فانبرى أئمة اللغة والبيان يقعّدون قواعد القراءات القرآنية « حتى صارت علما قائما برأسه، له رجال متخصصون فيه، هم علماء القراءات، وله أسانيد تصل بالقراءة إلى صاحبها الذي قرأ بها، ومن ثم إلى النبي ــ صلى الله عليه وسلم ــ لأن المقرئ يروي قراءته مشافهة بالتلقي عن أهلها إلى أن يبلغ النبي ــ صلى الله عليه وسلم ــ والمشافهة شرط لا بد منه...

اتفق علماء القراءات على أن القراءة المقبولة التي لا يحل جحدها هي كل قراءة وافقت العربية ولو بوجه، ووافقت رسم أحد المصاحف العثمانية ولو احتمالا، وصح سندها وثبتت بطريق التواتر»[1].

ونستنتج مما سبق أن القراءات علم دقيق شريف، ولا أدل على ذلك من تلك الشروط التي لا تحق إلا بها؛ وعليه فإن « الذي تواترت فيه الشروط الثلاثة المذكورة هو القراءات العشر وهو رأي الجمهور»[2].

القراءات العشر وإعجاز التلقي: سنوجز ههنا أسماء القراء العشر، فهم السبعة الذين حقّقهم ابن مجاهد وهم« (عبد الله بن كثير الداري/ عبد الله بن عامر/عاصم بن أبي النجود/ أبو عمرو زيان بن العلاء البصري/ حمزة بن حبيب الزيات الكوفي/ نافع بن عبد الرحمن المدني/ أبو حمزة الكسائي)، كما أن هناك قراءات ثلاث تصل بالقراءات المتواترة إلى عشر وهي للأئمة: (أبو جعفر يزيد بن القعقاع المدني/ يعقوب بن إسحاق الحضرمي الكوفي/خلف بن هاشم)» [3]

[1، 2، 3، 4، 5] *التوجيه النحوي للقراءات القرآنية (في سورة البقرة)، الطاهر قطبي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، المقدمة*

انقطع هؤلاء لخدمة القرآن الكريم انقطاعا علميا قائما على موضوعية تستمد أصولها من الإعجاز نفسه « فأخذوا أنفسهم بكثير من الحيطة والشروط القاسية التي هيأت للقراءة المحققة أن تكون موضع اطمئنان لدى عامة الناس. وهذا الاجتهاد الزائد، والتقصي الدقيق هما اللذان ساعدا على حفظ هذه القراءات واعتمادها نصا قرآنيا لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه» [1] .

ولعل هذه الإنجازات العلمية الباهرة المؤسسة على منطق فريد كانت موضع إثارة حقد الحاقدين الذين حاولوا زعزعته، لأنهم تبينوا فيه الحجة الدامغة على صلاح هذا الكتاب العزيز للبشرية جمعاء، ولأنهم تأكدوا من انعدام وجود نص قدسي محفوظ كهذا الذي يقبل عليه القراء إقبالا مميزا يربطهم بخالقهم تعالى ربطا مباشرا، وبقراءات متعددة صحيحة قد اتفق عليها الجمهور ومن أجل هذا يقول الأستاذ الطاهر قطبي:« أحب أن أنبه إلى أن موضوع القراءات كان ولا يزال موضع تشكيك وتشبيه من كثير من المستشرقين الذين يذهبون لتفسير ظاهرة القراءات كل مذهب، ونهيب بعلمائنا المتخصصين في الموضوع لتحذير القراء من المزالق وبيان مواضع الدس، فضلا عن الرد عليهم، ومحاججتهم ومجادلتهم بالتي هي أحسن »[2].

ولن تنكشف مواضع الدسّ والتلفيق حول هذا البيان المعجز مالم يقرأ أهل هذا الكتاب المحفوظ معالم الإعجاز وأسراره قراءة مستثورة ــ لا تختلف عن القراءة في الصلاة خشوعا ــ للمكنون، منزّهة للقداسة القرآنية، مخلصة النية في ذلك كله... ثم ألم يأن «لنا أن نباشر من جديد مهمة التأصيل في مضمار القراءة، بتأسيس فقه خطاب قرآني، لا يحتكر الوصاية على الفحوى السماوي، ولكن يعطيه ذاك الامتداد

الدلالي الباهر الذي توحي به مفاهيم القراءات، والقراء، والسبعة أحرف التي تولد في كنفها الاجتهاد التأويلي في تراثنا »[1]

والقراءات تعم النص القرآني كله وهي من إعجازه الأقدس الذي نلفيه يأخذ منحى فنيا فريدا في القصة القرآنية؛ ذلك أنها تستقل بالتصوير الفني المعجز في أجمل أشكاله وأبهى حلله، كما أنها القصة الوحيدة الظافرة بإعجاز القراءات القرآنية؛ القراءات الموافقة «لرسم المصحف العثماني بحيث لا تصح القراءة التي تغاير الرسم المذكور »[2]، وما كانت لتكون تلك القراءات لولا ضرورة اليسورة الذكرية، فالقراءات بذلك الشكل تخدم قارئ القرآن الكريم كما تخدمه وهو يقرأ القصة القرآنية؛ لأنها قراءات مشروعة صحيحة سيكون تعدّدها فنية معجزة في المعمار اللغوي السردي يجعل القصة القرآنية تؤتي ثمارها أكثر، فالقصة القرآنية تجلب القارئ وتأسر لبّه وتوسّع رقعة التصوير الفني لديه؛ إذ يغدو مخياله متصورا الحدث بصورة معينة بقراءة ما، في حين سيتصوره بصورة أخرى ضمن قراءة ثانية ويظل المعنى واحدا راسخا فلا تخل أي القراءتين من طبيعة الحدث ما دامتا من القراءات المشهورة غير الشاذة! إذ « كانت لغات من أنزل عليهم القرآن مختلفة ولسان كل صاحب لغة لا يقدر على رده إلى لغة أخرى إلا بعد تكلف مؤونة شديدة، فيسر الله عليهم أن أنزل كتابه على سبع لغات متفرقات في القرآن بمعان متفقة ومختلفة، ليقرأ كل قوم على لغتهم، وعلى ما يسهل عليهم من لغى غيرهم، وعلى ما جرت به عادتهم، فقوم جرت عادتهم بالهمز، وقوم بالتخفيف وقوم بالفتح، وقوم بالإمالة، وكذلك الإعراب واختلافه في لغاتهم، والحركات واختلافها في لغاتهم، وغير ذلك» [3].

---

[1] ــ قراءة القراءة. الخطاب القرآني ... و أدبية القراءة و التلقي، د ــ سليمان عشراتي، مجلة: "تجليات الحداثة "، جامعة وهران، ع: 4 يوليو 1996 م، ص: 178

[2] ــ دراسات في علوم القرآن، د ــ أمير عبد العزيز، دار الشهاب، ط:2، 1988 م، ص:99

[3] ــ الإبانة عن معاني القراءات، مكي بن أبي طالب، ص:7، نقلا عن: د ــ عبد الجليل عبد الرحيم، لغة القرآن الكريم، ص:147

المذكر وإعجاز تعدّد القراءات القرآنية: إن التعدد المعجز[1] للقراءات القرآنية المشهورة يكسب النص القرآني آفاقا شتى تؤكد صلاحه للعالمين وقدرته المطلقة على نفاذه في العقول والقلوب وتوافقه مع الفطرة البشرية، كما أن حصر العلماء لعدد القراءات زيادة ضبط علمي مقنن وتقرير لسلامة هذا التعدد، ثم « إن الاختلاف الحاصل في قراءات القرآن كما يقول ابن الجزري، هو اختلاف تنوع وتغاير لا اختلاف تضاد وتناقض فإن هذا محال أن يكون في كلام الله تعالى، قال تعالى: (أفلا يتدبرون القرآن، ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافا كثيرا) سورة النساء الآية : 82 »[2].

وتبيانا لما تضفيه القراءات القرآنية المشهورة من إعجاز فني يظهر على المشهد القصصي؛ سنعتمد على قراءتين مشهورتين هما: قراءة الإمام نافع بن عبد الرحمن بن أبي نعيم المدني[3] وقراءة الإمام عاصم بن أبي النجود الكوفي التابعي[4]، وتانكم قراءتان كافيتان للاستدلال على وجوه عدة للإعجاز الفني، حيث سنبيّن من خلالهما مواطن التعدد المعجز [الاختلاف] الواردة في سورة يوسف عليه السلام وفي الوقت ذاته نبرز أثر ذلك على التصوير الفني للحدث من خلال ادّكار المتلقي، ذلك الأثر الذي يتجلى في تعدد الصورة الحديثة مع سلامة المعنى ووحدته.

ويتضح لنا ذلك التعدد في النصوص السبع التالية:

1 ــ النص: قال تعالى:{ قال إني ليحزنى أن تذهبوا به وأخاف أن ياكله الذيب وأنتم عنه غفلون. قالوا لئن اكله الذيب ونحن عصبة انآ إذا لخسرون. فلما ذهبوا به

---

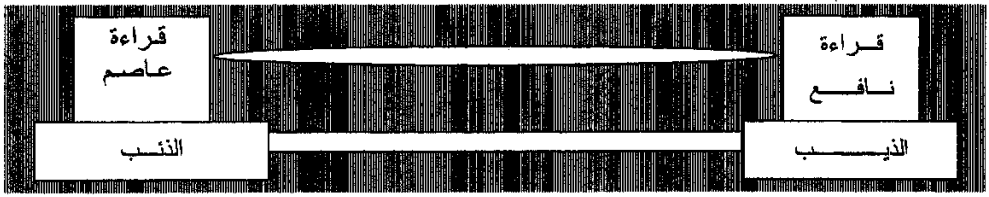
[1] ــ نسميه تعددا معجزا قياسا بالقراءة القرآنية المشهورة، حيث التعدد مشروط بالمعجزة، فليس يعني اختلاف أو تعدد التناقض.

[2] ــ لغة القرآن الكريم، د ــ عبد الجليل عبد الرحيم، مكتبة الرسالة الحديثة، الأردن، ط:1 / 1981، ص:113

[3] ــ أخذت هذه القراءة من المصحف الشريف المضبوط على ما يوافق رواية أبي سعيد عثمان بن سعيد المصري الملقب بورش، طبع المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، وحدة الرغاية، الجزائر، 1991 م.

[4] ــ أخذت تلك القراءة من المصحف الشريف المضبوط على ما يوافق رواية حفص بن سليمان بن المغيرة الأسدي الكوفي، 1970، مطبعة الأنوار المحمدية، القاهرة، مصر.

وأجمعوا أن يجعلوه في غيبت الجب وأوحينآ إليه لتنبئنهم بأمرهم هذا وهم لا يشعرون. وجآءوا أباهم عشآء يبكون. قالوا يأبانآ إنا ذهبنا نستبق وتركنا يوسف عند متعنا فأكله الذيب ومآأنت بمومن لنا ولو كنا صدقين.}[1].



يقول العكبري :«الأصل في الذئب الهمز... ويقرأ بالياء على التخفيف »[2]، ويقول الفيروزابآدي: « ... ويترك همزه»[3]، ويقول الزمخشري:«وقرئ الذئب بالهمزة على الأصل وبالتخفيف»[4]؛ ومنه نلحظ أن نافعا ينزع إلى التخفيف في حين يتشبث عاصم بالأصل، ولا ضير في العلتين جميعا إذ ظل المعنى واحدا صحيحا، ويكون النص القرآني قد حظي بالإعجاز في تعدد القراءات التي مآلها واحد في المعنى، ودليل ذلك أن القارىء سيحافظ على المعنى نفسه سواء أقرأ بالأولى أم بالثانية.

وعن النبر بالهمزة وتسهيلها، يقول الدكتور عبد الصبور شاهين: «من الحقائق العامة المشهورة عن النطق العربي أن الهمز كان خاصة من الخصائص البدوية التي اشتهرت بها قبائل وسط الجزيرة وشرقيها، تميم وما جاورها وأن عدم الهمز خاصة حضرية، امتازت بها لهجة القبائل في شمال الجزيرة وغربيها »[5].

---

[1] ــ سورة يوسف، الآيات: 13 -17

[2] ــ إملاء ما من به الرحمن من وجود الإعراب و القراءات في جميع القرآن، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، ج:2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص:50

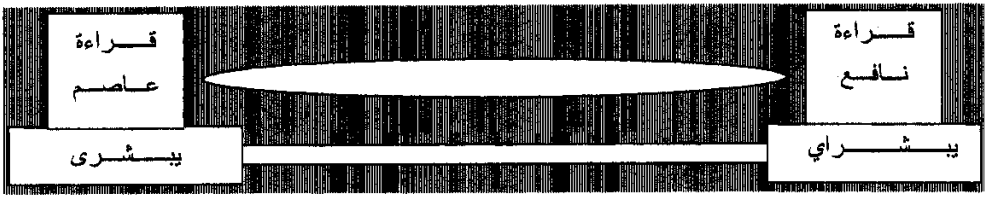
[3] ــ القاموس المحيط، الفيروز آبادي، دار الجيل، بيروت، (د.ت) ج:1، ص:69

[4] ــ الكشاف، الزمخشري، دار المعرفة، بيروت، (د.ت)، ج :2 ، ص :245

[5] ــ القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث، د ــ عبد الصبور شاهين، ص:30، نقلا عن: د ــ عبد الجليل عبد الرحيم، لغة القرآن الكريم، ص:140

فدلالة الذئب واحدة، وإن كنا نرى أن التصوير الفني سيتعدد أيضا؛ فقراءة [الذيب] توحي من وراء الصوت المخفف ــ بعد حذف الهمزة وتعويضها بياء تمدد الذال في إيقاع خاص ــ بخوف يعقوب عليه السلام من وجود الذيب المتكاثر في البادية، أما قراءة [الذئب] بالهمز الساكن توحي بوجود الذئب كجنس حيواني معين.

2 ــ النص: قال تعالى: { وجآءت سيارة فأرسلوا واردهم فأدلى دلوه قال يبشراي هذا غلم وأسروه بضعة والله عليم بما يعملون .} [1]



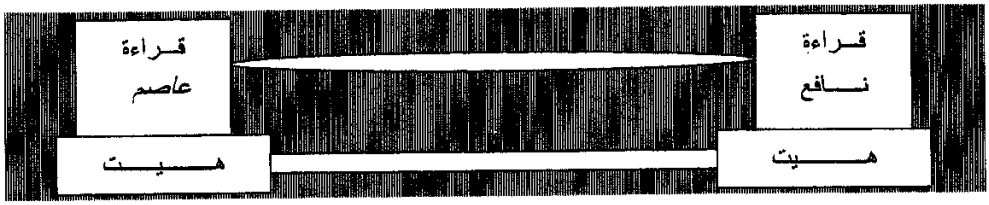
يقول العكبري :« يقرأ بياء مفتوحة بعد الألف مثل عصاي، وإنما فتحت الياء من أجل الألف ويقرأ بغير ياء »[2]، فالوارد الذي أدلى دلوه ليلتقط يوسف عليه السلام من الجب وينادي [يابشراي] قد نسب البشرى إلى نفسه عن طريق ضمير المتكلم [الياء]، وهذا معناه أنه اغتبط بهذا الغلام الذي سيكون بعد حين رقيقا أو بضاعة تباع لتعود عليه بربح معين، وأما إن قرىء [يابشرى] فهو نداء لا ينسب البشرى إلى الوارد وحده إنما قد تكون البشرى للسيارة كلهم والمعنى بذلك واحد؛ فيوسف عليه السلام محط البشرى للوارد وللسيارة جمعا؛ فاستبشار الجزء عم الكل لأنهم أسرّوه وشروه جميعا.

---

[1] ــ *سورة يوسف، الآية:19*

[2] ــ *إملاء ما من به الرحمن، العكبري، ج:2، ص:50*

3 ــ النص: قال تعالى: { وراودته التى هو فى بيتها عن نفسه وغلقت الابواب وقالت هيت لك قال معاذ الله إنه ربى أحسن مثواي إنه لا يفلح الظالمون}[1] .



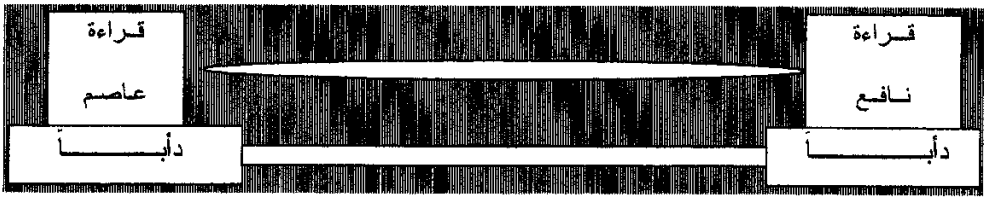
يقول العكبري :« "هيت لك" فيه قراءات: إحداهما فتح الهاء والتاء وياء بينهما... والكلمة اسم للفعل فمنهم من يقول: هو خبر معناه تهيأت، وبني كما بني شتان، ومنهم من يقول: هو اسم للأمر: أي أقبل وهلم... والسادسة بكسر الهاء وسكون الهمزة وفتح التاء، والأشبه أن تكون الهمزة بدلا من الياء أو أن تكون لغة في الكلمة التي هي اسم للفعل »[2]، كل ما هنالك أن الله تعالى أسند هذه اللفظة للمرأة المراودة إذ قال تعالى: {و قالت هيت لك} فبأي القراءتين قرئ سيعلم مصدر الخطاب الذي يتضمن مناداة المرأة ليوسف ولعل من إعجازه تعالى أن لفظ [هيت] لم يأت معهودا كفعل [هلم/أقبل...] إنما جاء بهذا الشكل اللغوي المعجز الذي تعددت قراءته كما تعدد تأويله ليبرهن الخطاب السردي على أن لفظ [هيت] صوت اختصت به "قرآنية السرد" وكأنها توحي بأن ذلك الصوت ينادي عن أمر منكر منبوذ أرادته المرأة من يوسف عليه السلام، ومعنى اللفظ يظل ثابتا مهما تعددت القراءة لأن أساس الدلالة ثابت وهو أن لفظ [هيت] ناجم عن المرأة، ولذلك رد يوسف عليه السلام بعبارة صريحة في قوله تعالى {قال معاذ الله}.

---

[1] ــ سورة يوسف، الآية: 23

[2] ــ إملاء ما من به الرحمن، العكبري، ج: 2، ص: 51

4 ــ النص: قال تعالى: { قال تزرعون سبع سنين دأبا فما حصدتم فذروه في سنبله إلا قليلا مما تأكلون.}[1].



يقول العكبري :« "دأبا" منصوب على المصدر : أي تدأبون، ودل عليه، ويقرأ بإسكان الهمزة وفتحها، والفعل منه دأب دأبا ودئب دأبا »[2]، أي جد وكدح وواصل وكذا« دأب في عمله دأبا: جد فيه وداوم عليه، والدأب العادة والشأن والحال، ودائب: مستمر، ودأبا: على العادة الدائمة والمتبعة باستمرار»[3]، وبهذا فالاستمرارية عالقة بتتالي السنوات السبع الخصبة، وعبّر عنها [دأبا] بتسكين الهمزة وفتحها [في القراءتين] حتى يتنبّه القارئ إلى ما للحرف من إعجاز وهو – ههنا – الهمزة التي قد تذكر وتحذف كما رأينا في لفظ [الذيب].

ولعل التصوير اللغوي في تسكين الهمزة يوحي بالاستمرار الزمني من حيث طوله؛ إذ إن القوم لم يعهدوا ذلك في عاداتهم وشؤون زراعتهم وطرائقها، فهو طارئ هز رتابتهم المألوفة، في حين أنه يوحي بالاستمرار الزمني الترتيبي المتتابع من جهة أخرى، ونستشف ذلك من تتالي حركات الفتح [دَأَبَاً]؛ فهو ترتيب وتلاحق لسنوات الخصب غير المألوف قياسا بما سيلحقه من سنوات الجدب.

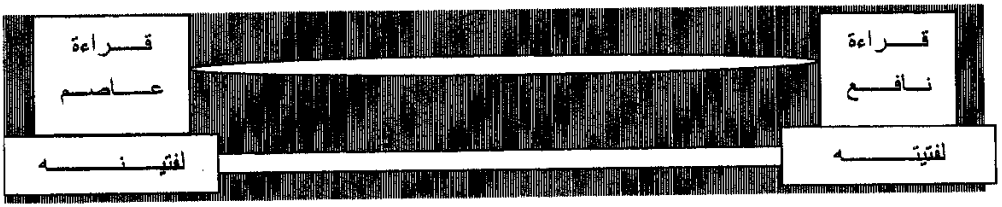
---

[1] ــ *سورة يوسف، الآية:47*

[2] ــ *إملاء ما من به الرحمن، العكبري، ج:2، ص:54*

[3] ــ *معجم الألفاظ و الأعلام القرآنية، محمد إسماعيل إبراهيم، ص:168*

5 ــ النص: قال تعالى: { وقال لفتيته اجعلوا بضعتهم في رحالهم لعلهم يعرفونها إذا انقلبوا إلى أهلهم لعلهم يرجعون.}[1] .



يقول العكبري: « يقرأ بالتاء على فعلة، وهو جمع قلة مثل صبية، وبالنون مثل غلمان، وهو من جمع الكثرة »[2].

لا شك أن الجمع واقع في القراءتين وذاك الأصل، أي إن يوسف عليه السلام كلف مجموعة من الغلمان ليجعلوا البضاعة في رحال الإخوة، وإذا أردنا أن نعلل لصحة الصيغتين قلنا: إن صيغة [الفتية] قد تدل على أن يوسف أمر مجموعة معينة من الفتيان لأن الأمر يحتاج إلى خصوصية معينة وهي الفطنة والذكاء مع الكياسة والحذق والحفاظ على سرية الأمر لأنهم أمروا بدس البضاعة في رحال القوم، وهذا أمر شاذ يختلف عن عادة الاكتيال والتجهيز ومراسيمه لذلك احتاج إلى مجموعة خبيرة بالأمر حسب الهدف الذي يبتغيه، أما صيغة [الفتيان] فتوحي بما أحرزه يوسف من سطوة حكيمة فكان آمرا ناهيا يملك نواصي الكثير من الفتيان فيأمرهم ويديرهم كيفما يشاء و هم له طائعون !.

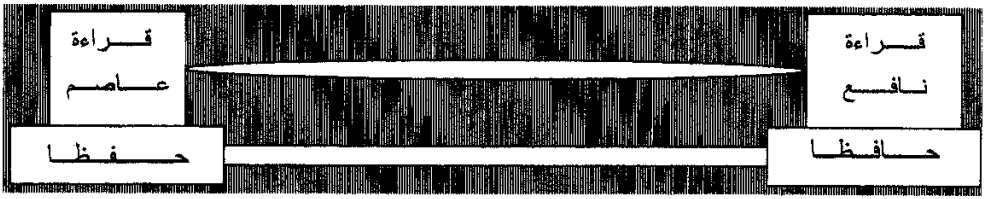
6ــ النص: قال تعالى: {قال هل ــ أمنكم عليه إلا كما أمنتكم على أخيه من قبل فالله خير حفظا وهو أرحم الراحمين.}[3].

---

[1] ــ *سورة يوسف، الآية: 62*

[2] ــ *إملاء ما من به الرحمن، العكبري، ج: 2، ص: 55*

[3] ــ *سورة يوسف، الآية: 64*

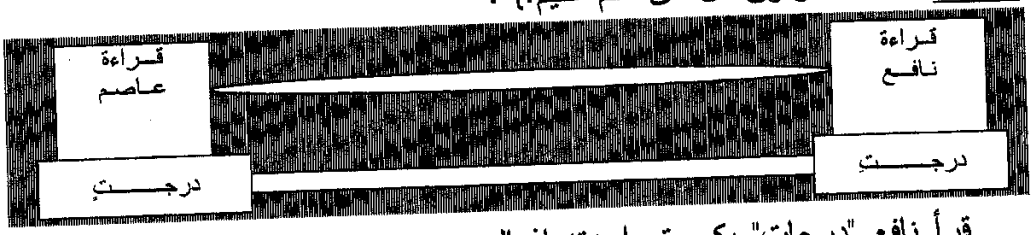


يقول العكبري :« "خير حافظا" يقرأ بالألف ...ويقرأ "حفظا "»[1] .

قال تعالى: {فالله خير حفظا} إذ مصدر الحفظ هنا هو الله تعالى الذي لاذ به يعقوب عليه السلام حينما سأله أبناؤه أن يأخذوا معهم أخاهم للاكتيال وهم يقولون: {فأرسل معنا أخانا نكتل وإنا له لحفظون} وقد قالوا من قبل لما أرادوا ليوسف كيدا: {أرسله معنا غدا يرتع و يلعب وإنا له لحفظون}، فكان أن تيقن يعقوب من أن الحفظ لا يكون إلا من الله تعالى فقال:{ فالله خير حفظا} هذه الخيرية المطلقة هي التي تتفق والمصدر في لفظ [الحفظ] كما تتفق مع اسم الفاعل [حافظا]؛ فالقارىء [حفظا] سيؤمن أن الله هو مصدر الحفظ الأصل فلا الإخوة حفظوا يوسف وأخاه ولا يعقوب يحفظهما مهما جد أوتحرى الأبناء، كما سيؤمن قارىء [حافظا] أن الله تعالى هو الفاعل المطلق للحفظ فلا ينازعه فاعل آخر، والقراءتان تؤكدان إعجاز لفظ الجلالة [الله] الذي تنسب إليه بقية أسماء الله الحسنى ومنها [الله الحافظ] ولفظ الحافظ ــ أصلا ــ مشتق من الحفظ، كما تتضح المعجزة اللغوية لذلك في قوله تعالى ــ المعقب للفظي [حفظا] و[حافظا] ــ {وهو أرحم الراحمين}، إذ نستنتج دلالات أسماء الله الحسنى المشتقة من الرحمة التي هي صنو الحفظ.

[1] ــ *إملاء ما من به الرحمن، العكبري، ج:2، ص:55*

7 ــ النص: قال تعالى: { فبدأ بأوعيتهم قبل وعآء أخيه ثم استخرجها من وعآء أخيه كذلك كدنا ليوسف ما كان لياخذ أخاه فى دين الملك إلآ أن يشآء الله نرفع درجات من نشآء وفوق كل ذى علم عليم.}[1].



قرأ نافع "درجاتٍ" بكسرة واحدة؛ إذ المعنى هو رفع الدرجات نفسها وترقيتها لمن نشاء، أي الأنبياء والرسل كيوسف عليه السلام، في حين لو قرأنا "درجاتٍ" بالتنوين كسرا كما هي عند عاصم لكان المرفوع هو الأنبياء أنفسهم وترقيتهم أعلى الدرجات «والذي دل على هذا الفهم للمعاني المتعاقبة للآية هو حركة الإعراب، ومعنى هذا التبدل أن السياق عرف تحولا في المعنى بين قراءة وأخرى. فكانت الحركات الإعرابية قرينة لفظية. لكن لطف الفهم للمعاني هو الذي جعل سياق الآية لا يختلف في معناه العام من قراءة إلى قراءة »[2]، ويكون الهدف من الآية واحدا رغم تعدد القراءة، وهو تفضيل من جدوا وابتلوا في الله بلاء حسنا، وجاء الرفع في سياق تعقيبي ليشير إلى ما تحمّله يوسف عليه السلام وأخوه وكذا أبوهما يعقوب عليه السلام من شدائد المحن المتلاحقة فوفاهم الله خير الجزاء لما صبروا واحتسبوا!.

فمن أشرف الأدلة وأشرقها أن القراءات تخدم القارىء المدكر وتسوغ له المعنى الصحيح رغم تعددها لأنه يملك "مفاتيح الخير" الفني فيتمثل المعنى في ضوء تلك القراءة بما تحدده من صياغة معينة تؤول إلى دلالة سليمة، ولهذا يورد الأستاذ الرافعي رواية تثبت إعجاز "التعدد ألقراءاتي" فقال:«روي عن عمر بن الخطاب، قال: سمعت هشام بن حكيم يقرأ سورة الفرقان في حياة رسول الله صلى الله عليه

---

[1] ــ *سورة يوسف، الآية: 76*

[2] ــ *التوجيه النحوي للقراءات القرآنية، الطاهر قطبي، ص: 52*

وسلم، فاستمعت لقراءته، فإذا هو يقرأها على حروف كثيرة لم يقرئنيها رسول الله صلى الله عليه وسلم كذلك، فكدت أساوره في الصلاة فصبرت حتى سلم، فلما سلم لببته بردائه فقلت: من أقرأك هذه السورة التي سمعتك تقرؤها ؟ قال: أقرأنيها رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلت: كذبت، فوالله إن رسول الله صلى الله عليه وسلم لهو أقرأني هذه السورة. فانطلقت به أقوده إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فقلت : يا رسول الله، إني سمعت هذا يقرأ سورة الفرقان على حروف لم تقرأنيها، وأنت أقرأتني سورة الفرقان. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : اقرأ يا هشام، فقرأ عليه القراءة التي سمعته يقرؤها، فقال : هكذا نزلت، ثم قال: اقرأ يا عمر، فقرأت القراءة التي أقرأني رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقال : هكذا نزلت، ثم قال: إن هذا القرآن نزل على سبعة أحرف فاقرؤوا ما تيسر منها»[1].

نستنتج من قول الأستاذ الرافعي ما يلي:

1 ــ إن القراءة التي سمعها عمر رضي الله عنه تثبت أن القراءات مؤسسة فعليا مذ عهد النزول.

2 ــ سماع عمر رضي الله عنه للقراءة داخل الصلاة دلالة على أن القراءة تؤثر في السامع خشوعا وتدبرا، ولولا ذلك ما تفطن عمر لتلك القراءة التي تغاير القراءةُ التي قرأها على رسول الله.

3 ــ محاورة عمر هشاما رضي الله عنهما بقوة وشدة مساورةٍ برهان على الإحساس بجلالة القرآن الكريم وأثره في تربية النفوس المؤمنة وحرصها على قرآنها وعزة السبق إلى فعل الصالحات.

4 ــ تصريح هشام ينبئ عن رده أصل القراءة إلى الرسول صلى الله عليه وسلم حيث يلتقي وعمر في ذلك، فانطلقا حتى إذا لقيا نبي الله، فبادره عمر رضي الله عنه

---

[1] ــ *إعجاز القرآن و البلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، مكتبة رحاب، الجزائر، ص:48 ،49*

بالاستفسار عن شأن تلك القراءة، ثم حكم بينهما بنبوة حكيمة؛ إذ طلب أن يقرأ السورة كل منهما على حدة في ترتيب عدل كما وردت عنهما في الأصل، فبدأ بهشام وثنّى بعمر وكان يقول لكل منهما "هكذا نزلت" ليبرهن على صحة وسلامة القراءتين معا.

5 ــ توحي لنا هذه الحادثة باطمئنان كل من الصحابيين الجليلين للقراءة التي يفقهها ما دامت قد صحت عن رسول الله صلى الله عليه وسلم.

6 ــ التشريع النبوي السابق يؤكد أن القراءات القرآنية جاءت لتلبي رغبة القارئ قياسا بطوقه اللغوي ومكْنته من وجوه "القراءات" التي يسكن إليها، ففي كل خير.

7 ــ هذا النموذج يطلعنا على قراءة هشام وعمر لسورة الفرقان وهو تمثيل يعمم على جميع القرآن الكريم، كذاك الذي عايناه في قراءتي نافع وعاصم للنص "اليوسفي"، وهي معاينة تؤكد بسورة الذكر الحكيم وهو يرفق بالقارئ ويوسع تصويره للمعنى تعددا صحيحا، وذاك إعجاز القراءات ...!

المراجع:

أ- القرآن الكريم:

ب- المصادر:

1- إملاء ما من به الرحمن من وجود الإعراب والقراءات في جميع القرآن، أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري، ج:2، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان

2- الجواهر الحسان في تفسير القرآن، الشيخ سيدي عبد الرحمن الثعالبي، تح: د ــ عمار الطالبي، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1985 ج:4

3- القاموس المحيط، الفيروز آبادي، دار الجيل، بيروت، (د.ت) ج:1

4- الكشاف، الزمخشري، دار المعرفة، بيروت، (د.ت)، ج :2

5- لسان العرب، جمال الدين محمد بن منظور الإفريقي، ط:1968، دار صادر، بيروت، ج:8

6- معجم الألفاظ والأعلام القرآنية، محمد اسماعيل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر

جـ- المراجع:

1- إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصطفى صادق الرافعي، مكتبة رحاب، الجزائر

2- التوجيه النحوي للقراءات القرآنية (في سورة البقرة)، الطاهر قطبي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، المقدمة

3- دراسات في علوم القرآن، د ــ أمير عبد العزيز، دار الشهاب، ط:2، 1988 م

4- فقه اللغة في الكتب العربية، عبده الراجحي، (د.ت)

5-لغة القرآن الكريم، د ــ عبد الجليل عبد الرحيم، مكتبة الرسالة الحديثة، الأردن، ط:1 / 1981

6-المعجزة القرآنية، بلقاسم بغدادي، د، م، ج، الجزائر

7-مفهوم الأدبية في التراث النقدي، سيراش للنشر، تونس، ط:1985

د- المجلات:

مجلة: "تجليات الحداثة "، جامعة وهران، ع: 4 يوليو 1996 م

السيرة العلمية

الاسم واللقب: محمد الأمين خلادي

تاريخ الميلاد ومكانه: 06 ماي1967، بشار، الجزائر.

الرتبة: أستاذ مساعد مكلف بالدروس.

الاختصاص: البلاغة و النقد الأدبي.

العناوين: ص.ب 206/ 1954 أول نوفمبر ولاية أدرار/ ص.ب87، المدينة الجديدة سيدي الحاج محمد بلكبير أدرار

الخلوي: (213).68.31.87.40/(213).75.11.86.93

الهاتف: (213).49.95.20.48

الهاتف/ فاكس: (213).49.96.53.63

(213).49.96.48.85

(213).49.96.01.42

العنوان الإلكتروني: amine_proof@yahoo.fr

mohammedelaminek@maktoob.com

حاصل على شهادة البكالوريا في الأدب العربي1987/ حاصل على شهادة الليسانس في اللغة العربية وأدبها 1991

حاصل على شهادة الماجستير في النقد الأدبي 2000 / حاصل على دكتوراه في النقد الحديث2007.

مؤطر العملية التكوينية للمعلمين والأساتذة 1997 – 2000

أستاذ اللغة العربية بالثانوية 1991 – 2000.

أستاذ البلاغة والنقد الأدبي/ تحليل الخطاب/ المنهجية/ الأدب الجزائري، بالجامعة 2001-2007.

نائب رئيس قسم اللغة العربية ورئيس اللجنة البيداغوجية 2002- 2007/ رئيس اللجنة العلمية للقسم 2002-2003.

عضو اللجنة العلمية للقسم 2002-2007، ممثل أساتذة قسم اللغة في المجلس

العلمي لكلية الآداب 2002-2006.

عضو المجلس العلمي لكلية الآداب 2002-2006 / عضو وحدة البحث في تحقيق المخطوط اللغوي للعلامة ابن مجراد.

رئيس وحدة البحث في سمات التقليد والتجديد في الأدب الجزائري قديما وحديثا.

عضو في وحدة البحث الأكاديمي، قسم اللغة العربية وأدبها/ عضو في مؤسسة مفدي زكريا / عضو بالمجلس العلمي لمتحف المجاهد/ نائب الأمين العام لجمعية حماية مآثر الثورة سيدي سليمان بن علي.

مشارك في الملتقيات الدولية داخل الجزائر: 2001/ 2002/ 2005/ 2007(أربع ملتقيات).

مشارك في الملتقى الدولي (ثقافة الصورة)، بجامعة فيلاديلفيا، الأردن، 2007

مشارك في الملتقيات الوطنية:2001/ 2002/ 2002/ 2003/ 2004/ 2004/ 2005/ 2006/ 2007/2007(12ملتقى).

مشارك في يوم دراسي للمصطلح العربي الانجليزي 2007/ مشارك في يوم دراسي للسانيات 2007.

نشر أربع مقالات في مجلات جامعية محكّمة (المعيار: عددان)، (الحقيقة: عددان)/ نشر مقالتين في جريدة البصائر.

.الإشراف على مذكرات التخرج ليسانس (ثمانية عناوين)، و مناقشة أخرى (خمس و عشرون عنوانا).

أعمال قيد النشر: من جماليات الإعجاز الفني في الخطاب القرآني (دراسة). / دموع اليراع (خواطر)، من ألواح أمتي (مقالات).

تقبّلوا أساتذتي الكرام فائق الشكران و أسمى آيات الحرمة و التقدير.

د. محمد الأمين خلادي

الشيـــخ محمد خيـــر الديـــن ودوره في الثـــورة التحريريـــة الجزائريـــة (1954-1962م)

ا.أسعد لـهلالي
جامعة ـ سطيف ـ

ملخص:

يتناول هذا المقال موضوعا مهما من موضوعات التراجم في تاريخ الجزائر المعاصرة، لكونه يعالج بالبحث، والتنقيب جهود أحد الأقطاب البارزين في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، والثورة التحريرية الجزائرية وهو الشيخ محمد خير الدين.

والهدف من هذه الدراسة هو إبراز موقف ودور هذا الرجل في الثورة التحريرية خاصة وأنه كان ممثلا لجبهة التحرير الوطني في المغرب الأقصى، وعضوا في المجلس الوطني للثورة، وكان من بين الذين صوتوا على لأئحة وقف إطلاق النار التي طبقت رسميا في 19 مارس1962.

Résumé :

Cet article aborde l'un des plus importants thèmes dans œuvres sur l'histoire de l'Algérie contemporaine puisqu'il s'intéresse, à l'aide de recherche et de prospection, aux efforts d'un illustre personnage de l'association des ulémas musulmans algériens (association des savants théologiens musulmans algériens) et de la révolution algérienne, en l'occurrence cheikh Mohamed kheiredine.

L'objectif de cette étude est de faire apparaitre l'attitude et le rôle de cet homme durant la guerre de libération nationale surtout qu'il était un représentant du front de libération nationale au Maroc et membre du conseil national de la révolution .Il était aussi de ceux qui ont voté la motion du cessez-le feu mise en vigueur officiellement le 19 Mars1962.

كان لرجال جمعية العلماء المسلمين الجزائريين دور كبير في الثورة التحريرية وذلك بتجهيزها لكتائب من الجنود الذين دربتهم على التمسك بمقومات شخصيتهم الوطنية، ومن بين هؤلاء الجنود الشيخ محمد خير الدين* الذي يعدّ من أبرز قادة جمعية العلماء وقد أدى دورا مهما في مسيرته الإصلاحية الدينية والوطنية ليختم نضاله ضد الاستعمار بالانضمام إلى الثورة التحريرية وهو الحل الذي التفّ

حوله الشعب الجزائري بعد أن حضّر له طويلا ليعلن بذلك حربا ضد المستعمر الفرنسي شعارها النصر والاستقلال.

وأثناء اندلاع الثورة في أيامها الأولى ونظرا لسرية الإعداد لها فقد تفاجأ الجميع لتلك الهجومات المسلحة مما جعل المواقف تختلف، ويقول في ذلك الدكتور محمد العربي الزبيري[1]:<<إنّ السرية التامة التي حرص المعدون للثورة على التحلّي بها طوال الفترة التي تطلّبتها الأعمال التحضيرية هي التي ساعدت على مضاعفة المفاجأة وزرع الشك والحيرة في نفوس المواطنين بصفة عامة والطليعة الوطنية بصفة خاصة >>. وبالنسبة لجمعية العلماء فبعد يومين من الفاتح نوفمبر أعلن الشيخ الفضيل الورتيلاني(2) نداءا من القاهرة يوم 3 نوفمبر سنة 1954م نشرته الجرائد المصرية وغير المصرية بارك من خلاله الجهاد الثوري في الجزائر ومما جاء فيه:<< حيّاكم الله أيها الثائرون الأبطال، وبارك الله في جهادكم ...لقد أثبتم بثورتكم المقدسة هذه عدة حقائق ... إن الجهاد للخلاص من هذا الاستعباد قد أصبح اليوم واجبا عاما مقدسا ...لأنكم اليوم أمام أمرين: إما حياة أو موت أم بقاء كريم أو فناء شريف>>. وفي 15 نوفمبر من نفس الشهر ومن القاهرة وجّه الشيخ البشير الإبراهيمي والفضيل الورتيلاني(3) نداء إلى الشعب الجزائري فيه دعوة صريحة إلى الجهاد ومما جاء فيه :<< ...هلمّوا إلى الكفاح المسلح، إنّنا كلّما ذكرنا ما فعلت فرنسا بالدين الإسلامي في الجزائر، وذكرنا فضائعها في معاملة المسلمين... إنما هو الكفاح المسلح فهو الذي يسقط علينا الواجب، ويدفع عنا وعن ديننا العار، فسيروا على بركة الله وبعونه وتوفيقه إلى ميدان الكفاح المسلح، فهو السبيل الواحد إلى إحدى الحسنين، إمّا الموت وراء الجنة وإمّا حياة وراءها العزة والكرامة>>.

إنّ الموقف الذي اتخذه مكتب الجمعية قد صدر من الخارج إلاّ أنّ الظروف التي كانت في الداخل قد ميّزها كما ذكرنا سابقا الحيرة والدهشة نظرا لسرية الإعداد للثورة، لذلك كان موقف الجمعية في الداخل محل انتقاد البعض، فالدكتور

محمد العربي الزبيري يذهب إلى أنّ الجمعية ارتكبت أول غلطة في الثورة بمعارضتها العفوية واللاشعورية لبيان أول نوفمبر وكان من المفروض أن تواصل ملازمة الصمت مادامت غير مقتنعة أو غير مؤمنة بما حدث(4).

وحسب ما ذكر عبد الرحمان العقون (5) فإنّ الشيخ خير الدين أكد أنّه لا أحد من أعضاء الجمعية كان يعلم بأمر الثورة قبل اندلاعها وأنّهم عرفوا ذلك من خلال جريدة " لاديبيش" القسنطينة حيث يقول, :<< وفي أثناء هذا الاجتماع الذي انعقد في صباح يوم فاتح نوفمبر بدار الطلبة بقسنطينة دخل علينا موظفا من موظفي الدار وبيده جريدة "لا ديبيش" القسنطينة ومنها علمنا أوّل أخبار الثورة المتفجّرة في منتصف ليل ذلك اليوم>>.

ويضيف أنّه اتفق مع الشيخ العباس والأستاذ إبراهيم مزهودي على العمل في الثورة باسم جمعية العلماء المسلمين الجزائريين(6).

لكن المؤرخ محمد حربي اتهم الشيخ خير الدين بعدم وطنيته وذكر أنّ الشيخ الحسين الميلي طلب إعانة مادية من الشيخ خير الدين باسم جبهة التحرير الوطني فكان ردّه الرفض :<< إننا لا نريد أن نعتبر كأعداء، لكننا حين تحالفنا في ماي/ أيار1945م مع حزب الشعب الجزائري في إطار منظمة أنصار البيان والحرية دفعنا ثمن تصرفات هذا الحزب، أما اليوم فإنّ الوضع يختلف، إنّنا لسنا طرفا فيما وقع لقد تحركتم وحدكم فادفعوا الثمن وحدكم>>.(7)

يبدو أنّ الشيخ خير الدين قد انضم إلى تحالف مهم بعد 1945م وهو جبهة الدفاع عن الحرية وإحترامها والتي ضمّت كل الاتجاهات الوطنية وحسب الدكتور أحمد صاري(8) فإنّ محمد حربي كثير الانتقاد لمواقف جمعية العلماء والإتحاد الديمقراطي للبيان الجزائري والحزب الشيوعي اتجاه جبهة التحرير الوطني، بينما تظهر مواقفه من جانب آخر شديدة التحفّظ عندما يتعلق الأمر بوضعية المصاليين وعلاقاتهم اللاحقة مع جبهة التحرير الوطني.

والحق أنّ أنصار جمعية العلماء لم يكونوا المتهمين بالتقصير اتجاه الثورة بل حتى التشكيلات السياسية الأخرى تأثرت بذات الموقف، لأنّ جبهة التحرير الوطني ربما كان هدفها هو تجنيد كل الجزائريين سواء من الطبقة الشعبية والأحزاب والجمعيات ما دام الكفاح المسلح هو الحل الأنسب.

كما أن نجاح الثورة في الفيتنام وانتصارها على الفرنسيين قد منح ثقة أكثر لمفجّري الثورة لتحقيق الاستقلال، كما أن السّريّة في الإعداد والتحضير للثورة هي التي حيّرت الجميع، لذلك فالهجومات التي قام بها المجاهدون في الأشهر الأولى كانت محل تساؤل الجميع، وإن كان التأكيد على أنها ثورة حقيقية كان يزداد يوما بعد يوم خاصة بعد هجومات 20 أوت 1955م.

وفي ظل الدّهشة والتردّد الذي أصاب الجمعية في الداخل وحتى التشكيلات الأخرى حاول الفرنسيون التقليل من أهمية الهجومات وذلك باستعمال طريقة المفاوضات التي أتبعها الحاكم العام الجديد للجزائر جاك سوستيل حيث عيّن منذ بداية فبراير 955 1م وقام بإجراء عدة اتصالات مع بعض قادة الأحزاب والجمعيات السياسية الجزائرية أو ما يسمون بالمعتدلين، محاولة منه لإنهاء الحرب الدائرة رحاها بالجزائر وقد عيّن أحد مساعديه الرائد فانسان مونتاي(Vincent Monteil) (9)، حيث توّجت مساعيه بمقابلة جرت بينه وبين وفد يضم المحامي وكواك عن الاتجاه المصالي والحاج شرشالي عن المركزيين وأحمد فرنسيس عن (إ.د.ب.ج) والشيخ خير الدين عن العلماء (10)، ويضيف محمد حربي(11) أنّ اللقاء تم في شهر أفريل(12).

كما أن محمد العربي الزبيري ذكر أنّه تحصل شخصيا على معلومات من الشيخ الحسين بن الميلي (13) الذي كان عبان رمضان قد أرسله في شهر ماي لدعوة أعضاء الجمعية إلى الانضمام للثورة ويضيف أن الشيخ الحسين قد تقابل مع الشيخ خير الدين الذي أجابه بأنّ هناك أمالا كبيرة في التوصل إلى نتائج من

خلال المحادثات التي كانت جارية مع الوالي العام، وأنّ الثورة ليس بمقدورها مواجهة القوات الفرنسية والانتصار عليها.

ليس بمقدورنا التصديق أو التكذيب لما نقله الشيخ الحسين الميلي لأنّ هناك معلومات قليلة ولا نعرف إن كانت هناك خلفيات بين الشخصين، وحتى الذين عاصروا الفترة وقابلتهم كانت إجابتهم سطحية بعيدة عن الهدف وإنّ انشغالهم كان بالثورة التي دخلت في شهرها السابع، كما أن الوالي العام في حد ذاته تأكد بأنّ تلك المفاوضات ليس لها أي نتيجة فأوقفها وطالب بزيادة عدد الجنود(14).

ومن جهة أخرى فقد أصدرت المنطقة الثانية تعليمات بإعدام مسؤولين من جمعية العلماء، وإ.د.ب.ج، والحزب الشيوعي، وقد نجا الشيخ خير الدين من ذلك إضافة إلى الكثير ممن لم يعثر عليهم فدائيو جيش التحرير، كالشيخ بن الحسين، فرحات عباس، الدكتور بن جلول وغيرهم(15).

وحسب محمد العربي الزبيري(16) فان الشيخ خير الدين قد سئل عن موضوع التفاوض مع سوستيل (Soustelle) فلم ينكر، وأنّ جبهة التحرير قد اتصلت به وبباقي الوفد عن طريق عبان رمضان وطلبت منهم مواصلة التفاوض دون التورط مع العدو، لكن العربي الزبيري يضع هذا الاتصال في محل الشكّ لأنّ عبان رمضان لم يترك وثائق أو مذكرات تؤكد ما ذهب إليه الشيخ خير الدين، ويضيف أنّ عبان رمضان قد اتصل فعلا بالتشكيلات المختلفة لكن للاستجابة لنداء الفاتح نوفمبر، ومع توقيف المفاوضات(17) من طرف سوستيل (Soustelle) حوّل عبان رمضان حكم الإعدام إلى نوع من العفو شرط اعتراف الجمعية بأخطائها ودعوة أعضائها للانضمام إلى صفوف جبهة التحرير الوطني.

يمكن القول أنّ الموقف الذي اتخذه الشيخ خير الدين من الفاتح نوفمبر كان في البداية مشابها لتلك المواقف التي صدرت من التشكيلات السياسية، ومن الطبقة الشعبية فالكل كان متردّدا نظرا لسرية الإعداد للثورة كما ذكرنا سابقا، أما

في ما يخص الموقف السريع والإيجابي للشيخ البشير الإبراهيمي والفضيل الورتيلاني من القاهرة فيعود إلى الوضع الذي كان سائدا في المشرق ونشاط الحركات التحريرية في البلاد العربية كما أنّ الثورة المصرية لم يمر على نجاحها سوى عامين لذلك فانطلاق الهجومات جعلت موقف الشيخين إيجابيا أما في الداخل فالوضع كان مغايرا نظرا للطريقة التي تمّت بها الأحداث خاصة إذا نظرنا إلى التطورات السياسية التي سبقت اندلاع الثورة، وفيما يخص انضمامه إلى الوفد المفاوض مع سوستيل لا يمكن اعتباره من باب عدم وجود روح وطنية، لأنه حسب رأيي قد استمر في النضال السابق الذي نادت به كل التشكيلات كالمطالبة بالحقوق الشرعية وبوقف القمع والاستغلال، كما أنّ تلك المفاوضات قد علّق عليها سوستيل (Soustelle) والفرنسيون آمالا لوقف ما أ سموه بالعمليات الإرهابية لأنّها تمّت مع أبرز ممثلي التشكيلات الذين كانوا قد مثلوا مختلف التحالفات والحركات السابقة وبالتالي فقد سمحت تلك الظروف باتساع الثورة إن لم نقل بداية نجاحها في تلك الفترة حتى وإن كانت قصيرة لأنها وجهت أنظار الفرنسيين، وما قامت به جبهة التحرير يبدو أنّه من باب إقناع الجميع بأنه قد حان الوقت ليجتمع أبناء الجزائر في صف واحد حتى وإن كان ذلك بتنفيذ الإعدام والتهديدات وأن تقنع الجميع بأنّ العمل المسلح هو طريق الاستقلال.

ولكن أن نهمّش دور الجمعية بحجّة أنها كانت دينية لا غير فهذا من باب الإجحاف في حق من حافظوا وبدون منازع وباعتراف الجميع على مقومات الشخصية الوطنية وفي هذا يقول الدكتور عبد الكريم بوصفصاف(18):<< ... ومع ذلك كله فإنّ حركة العلماء كانت تبدو عشية الثورة التحريرية كحركة محافظة بل ورجعية في نظر الشباب الوطني الثوري، إنّ هذا الحكم الأخير يبدو قاسيا جدا على العلماء الذين لم يكونوا يختلفون (سنة 1954م) عن غيرهم من الحركات الوطنية الأخرى حيث كان فيهم الثوريون والمحافظون ... وإذا كان بعض زعماء

ومناضلي حركة الانتصار قد وقفوا ضد الثورة فان بعض العلماء الذين لم يبادروا بالانضمام إلى الثورة في أول الأمر بل فإنّ بعضهم لم يقفوا ضدها ...>>.

وتبقى قضية المفاوضات وما حدث في الأشهر الأولى لاندلاع الثورة بحاجة إلى أكثر دراسة وتحقيق نظرا للآراء المختلفة وشح المصادر الشفوية نظرا لقرب فترة حدوثها، كما أنّ المعلومات القليلة تعيقنا للوصول إلى الهدف المنشود.

ومنذ توقيف المفاوضات وبداية توسع نطاق الثورة أنضم الشيخ خير الدين إلى العمل المسلح، وبدأت الخطوات الأولى لانضمام شيخنا عندما اتصل عبان رمضان به عن طريق سعد دحلب كما ذكر الشيخ خير الدين(19) في مذكراته حيث يقول:<< وذات يوم أتصل بي سعد دحلب وأخبرني أنّ عبان رمضان يريد مقابلتي فحدّدت له موعدا نلتقي فيه...في العاصمة...وفي هذا اللقاء تحدثنا طويلا طيلة ليلة كاملة وقال لي عبان رمضان أنّنا كونا جبهة التحرير ونحن مصمّمون على الكفاح ونطلب من كل جزائري أن يشارك معنا مهما كان انتماؤه الحزبي لأنّ القضية أصبحت قضية واحدة وقد رأيت الاتصال بك والحديث معك لما أعرفه عنك من كفاءة ولثقتي بأنك تستطيع القيام معنا بدور كبير، وتقدم لنا من تثق فيهم من العلماء وغيرهم لكي يشاركوا معنا...وفي هذه المقابلة عرف صلة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بملك المغرب ورجال السلطة هناك فطلب مني أن أقوم بالعمل ممثلا لجبهة تحرير الجزائري بالمغرب>>.

ويبدو أن عبان رمضان قد عرف أنّ الشيخ خير الدين من الرجال الذين يمكن أن تعتمد عليهم الجبهة، كما أنّ أحد تلاميذه الجمعية (20) ممّن عاصروا الحدث ذكر لي:<<أن عبان رمضان كان يعرف جيدا أنّ الشيخ خير الدين هو الواسطة وهمزة وصل بين الأحزاب، كما عرف أفكاره وأدرك قيمته >>

وهكذا كلّف عبان رمضان وابن خدة الشيخ خير الدين بتعيين ثلاثة من أعضاء الجمعية لإيفادهم إلى الخارج لينضمّوا إلى جبهة التحرير الوطني، كما كلّف

بالاتصال بفرحات عباس ليوفد ثلاثة من أعضاء حزب البيان ليذهب الجميع إلى القاهرة، وتمّ إرسال ممثلين عن الجمعية وهما العباس بن الشيخ الحسين وأحمد توفيق المدني لينضمّا إلى رئيس الجمعية الشيخ البشير الإبراهيمي (21)، ويؤكد الشيخ العباس الحسين أنّه قد اجتمع مع عبان رمضان وابن يوسف بن خدة بوساطة الشيخ خير الدين، وتمّ إيفاد ممثلين عن الجمعية وثلاثة عن حزب البيان وفرحات عباس، أحمد فرنسيس وأحمد بومنجل(22).

أما بالنسبة للشيخ خير الدين فقد عيّن في المغرب الأقصى كممثل لجبهة التحرير الوطني، وعلاقة شيخنا بالمغرب تعود إلى ذلك التضامن الذي أبدته جمعية العلماء أثناء نفي الملك محمد الخامس(23) في شهر أوت 1953م وقد نشرت بيانا في البصائر(24)، أيدت فيه الملك كانت بإمضاء الشيخ خير الدين، وقد تركت انطباعا حسنا لدى الشعب المغربي والقصر الملكي ولما عاد الملك إلى بلاده بعثت الجمعية وفدا تكوّن من: الشيخ العربي التبسي الشيخ محمد خير الدين، أحمد توفيق المدني، وعبد اللطيف سلطاني، وذلك لتهنئة الملك على عودته السعيدة وتضامنا مع الشعب المغربي(25)، وقد ذكر لي الشيخ محمد الصالح رمضان(26)أنّ الشيخ خير الدين قد حظي بمكانة هامة لدى الملك محمد الخامس لأنه بعد زيارة الوفد لتهنئة الملك رجع الوفد وبقى الشيخ خير الدين أياما أخرى في المغرب لذلك أصبحت له مكانة لدى الملك وسمح له بالدخول في أي وقت شاء إلى القصر وكان يسميه "الفقيه".

وهكذا تم إرسال الشيخ خير الدين كممثل لجبهة التحرير الوطني في المغرب منذ ربيع 1956م واستمرت المهمة إلى غاية الاستقلال سنة 1962م، ويقول الشيخ خير الدين(27) في ذلك :<< ومن هناك شرعت في العمل على تأسيس مكتب لجبهة التحرير الوطني وإكتريت مكانا مناسبا(28)، وطلبت من السلطات المغربية أن تعيرني الأستاذ عبد القادر بوسلهاب، وهو جزائري يعمل أستاذا بإحدى المدارس المغربية وذلك ليعينني في عملي ويقوم بعمل الكاتب بمركز الجبهة، فوافقت

السلطة المغربية على طلبي ...>>، وكان على مترجمنا أن يقوم بعدّة مهام لأنّ الثورة اتسع نطاقها كما أنّ استقلال المغرب قد فتح بابا واسعا للتحرك في الجهة الغربية ومساعدة الثورة داخليا، وفيما يخص الأعمال التي كان يقوم بها الشيخ فيقول(29):"<< وأخذ مجال العمل بالمغرب يتسع نطاقه ويشمل عدة مجالات أهمها :

1- إحصاء الجزائريين العاملين والمقيمين ببلاد المغرب وتوثيق الاتصال بهم وحل مشاكلهم ورعايتهم .

2-تكوين لجان لجميع الأموال بصورة منتظمة وتقديمها إلى قادة الثورة والمسؤولين عن جمع الأموال فيها سواء من المواطنين الجزائريين وغيرهم.

3-إعداد مراكز لتدريب الجنود(30) من الشباب الجزائري والمتطوعين للجهاد من كافة المواطنين الجزائريين.

4-إنشاء مركز طبي للعلاج وتقديم الدواء وتعيين أطبّاء جزائريين لتسييره والمعالجة فيه لمجا ريح الجيش ومرضاهم.

5-الاتصالات السياسية سواء بالسلطة المغربية أو السفارات العربية والإسلامية الموجودة بالمغرب.

6-جهاز اتصال لاسلكي لتلقّي المعلومات وإرسالها.

7- إنشاء مخازن للعتاد والتموين>>.

لقد كان للشيخ خير الدين دور هام في حل عدة مشاكل وقضايا اعترضت الثورة في الأراضي المغربية ومنها مشكلة تلك الباخرة التي وصلت إلى ميناء طنجة محمّلة بالسلاح وتعذّر الإفراج عنها فاتصل الشيخ خير الدين بالسلطان محمد الخامس مباشرة (31)، فاصدر أمرا بمقتضاه تقوم حافلات وشاحنات القوات الملكية العسكرية بتفريغ الشّحنة من الباخرة الرّاسية في ميناء طنجة ونقلها إلى وجدة وتسليمها إلى مراكز قيادة جيش التحرير الوطني، كما أنّه اهتم بالمهاجرين إلى الأراضي المغربية واتصل بالسلطان وشرح له الوضعية فوفر لهم الأعمال المناسبة والمقام

الطيب بين إخوانهم المغاربة(32).

ويذكر مترجمنا أيضا أنّ وزير الصحة المغربي استدعاه وأخبره أنّ هناك شكوى من المواطنين المغاربة المقيمين في البلاد المحاذية للحدود الجزائرية وهي عدم تمكنهم من الحصول على الدواء من الصيدليات لأنّ الجزائريين يسارعون إلى شرائها بمجرّد أن يوزع فطلب منه أن يعمل على حل هذا المشكل، فاقترح عليه الشيخ خير الدين أن يقدم قائمة الأدوية المطلوبة للجنود الجزائريين ويشتريها لحسابهم، فاستحسن الوزير الاقتراح، وعندما وصل الخبر إلى السلطان أمر وزير الصحة أن يشتري الدواء وتتحمّل خزانة الدولة المغربية دفع الثمن(33).

والحق أنّ نشاط الشيخ خير الدين وبقية المناضلين قد ساهمت في المحافظة على تفعيل التضامن الشعبي واستطاعت تنظيم نشاطها السياسي وتأطير الجالية الجزائرية، والاستفادة من القواعد الخلفية رغم المضايقات التي تسببها القوات الفرنسية المتواجدة بالمغرب على ضرورة توفير وسائل مواصلة الحرب والحفاظ على علاقات الصداقة مع السلطات المغربية للاستفادة من تسهيلاتها، ومساعداتها المادية، والمعنوية، والتصرف بحرية في القواعد الخلفية(34).

وتجدر الإشارة إلى أنّ العلاقات بين المغرب وجبهة التحرير قد عرفت عدة خلافات فأحمد توفيق المدني ذكر أنّه في شهر فيفري 1957م وردت أنباء مفادها أنّ ممثلي جبهة التحرير الوطني يلقون القبض على الخصوم وينقلون الأسلحة دون علم السلطات المغربية لذلك قام وفد عن جبهة التحرير الوطني ممثلا في الدكتور الأمين دباغين وتوفيق المدني وسارا إلى المغرب في 18 فيفري من نفس السنة واجتمعا بالإخوان المبروك وخير الدين والثعالبي، وأنّهم تفاوضوا في تفاصيل الوضعية المستجدة، واتصلوا بحكومة (البكاي والغزاوي) وجماعة حزب الاستقلال وجيش التحرير وسرعان ما زال سوء التفاهم كما تمت مقابلة الملك لاطلاعه على الاتفاق وكذلك فعلوا مع الزعيم علال الفاسي بطنجة.

ويضيف أحمد توفيق المدني أنّ ملك المغرب طلب التفاوض مع وفد رسمي يمثل جبهة التحرير الوطني لمناقشة حلول عرضها الأمريكيون، فمثّل جبهة التحرير: الأمين دباغين، وعباس فرحات، وتوفيق المدني، انظم إليهم في اسبانيا المبروك وعمران، والشيخ خير الدين، والثعالبي وقابلوا في تطوان ولي العهد المغربي بتاريخ 23 أفريل1957م لإعلامه بأنّ الأمريكيين مستعدون للتدخل بواسطة الملك على أن يكون العمل باتفاق مع جبهة التحرير فطلب ولي العهد برنامج الجبهة لوضع حد للقتال وإرجاع السلام للجزائر لكن ولي العهد رأى بأن الوفد غير مستعد للتنازل لذلك فشل اللقاء(35).

ويبدو أنّ مطالبة المغرب بإقرار سيادته على المناطق الجنوبية الغربية التي يدّعي مغربيتها أدّى إلى عقد عدة اجتماعات لحل المشكل لأنّ الثورة ليست بحاجة إلى مثل هذه التصرفات والمشاكل بقدر ما هي في حاجة إلى المدد وبقدر ما هي في حاجة إلى تنظيم، لذلك ساهم الشيخ خير الدين في إيجاد أيّة تسوية ففي8 أفريل 1958م عقد اجتماع بالرباط بين الشيخ خير الدين، وعبد القادر معاشو، وحسين قادري مع ابن بركة ومحمد البصري عن الجانب المغربي، لكنه فشل مما جعل الموقف المغربي يتحفّظ في دعم الثورة الجزائرية(36).

وفي نفس شهر أفريل انعقد مؤتمر طنجة الذي دام من27 إلى30 أفريل 1958م وقد شارك مترجمنا في المؤتمر إلى جانب ممثلين آخرين(37)عن جبهة التحرير الوطني، وحضر أيضا حزب الاستقلال المغربي، الحزب الدستوري الحر، وقد أكد المؤتمرون على مخاطر السياسة الاستعمارية وحتمية التنسيق المشترك ووحدة أقطار المغرب العربي، والإلحاح على مساعدة الجزائر وتخليصها من الاستعمار الفرنسي، ومن خلال قرارات مؤتمر طنجة (38) يظهر أنّ القضية الجزائرية نالت اهتمامات المناقشين، فضلا عن تجسيد فكرة وحدة المغرب العربي (39).

وفضلا عن مهام الشيخ خير الدين داخل المغرب فإنّه كان يحضر اجتماعات المجلس الوطني للثورة بطرابلس بليبيا الذي صار أحد أعضائه وشارك في الاجتماع الذي عقد من 10 ديسمبر1959م إلى 20 جانفي 1960م وذلك من أجل دراسة الوضعية الداخلية للمجلس والحكومة(40) كما أنّه أستدعي عدة مرات وذلك بطلب من المجلس لدراسة عدة قضايا ومستجدات الثورة(41).

ونظرا لتنقلاته إلى ليبيا فقد كانت له فرصة مقابلة الشيخ البشير الإبراهيمي رئيس جمعية العلماء بالقاهرة سنة 1958م الذي كان ممثلا لجبهة التحرير الوطني هناك.

كما أنّ مترجمنا لم ينس دور الطلبة الجزائريين الذين كانوا يدرسون في المغرب، فقد ذكر أحمد توفيق المدني(42) أنّه كان هو والشيخ خير الدين يقومان بتفقّد المدارس ووضعية الطلبة الجزائريين لرفع معنوياتهم فيقول:<<...وهم كمثل بقية طلبة تونس والمشرق متشبعون بفكرة الثورة ومستعدون لكل تضحية وقد عقدت لهم اجتماعا عاما توجيهيا بفاس أرجع لهم الثقة بالنفس وأصبحت معنوياتهم تتغلب على ماديّاتهم الضعيفة وكان إلى جانبي يومئذ ممثّلنا المجاهد الشهم الشيخ محمد خير الدين>>.

. ويبدو أن الشيخ خير الدين قد استغل المناسبات الثقافية في المغرب ليحث المفكرين والعلماء على مساندة ثورة الجزائر، ففي الملتقى العلمي المخلد للذكرى المائة بعد الألف لتأسيس جامع القرويين سنة 1960م ألقى مترجمنا(43) خطابا مطولا أشاد فيه بفضل الجامع العلمي والثقافي على الطلبة الجزائريين كما نوّه بمساعدة الشعب المغربي وعلمائه للثورة، ومما جاء فيه :<< أيها السادة نحن الآن لا نقاوم فرنسا وحدها بل نقاوم معها استعمارا غريبا يتمثل في الحلف الأطلسي ... فكونوا لنا رسل الحق ودعاة الحرية واصرخوا في وجه المتخاذلين، واكشفوا مأساة هذه الحرب التي يقترفها غلاة الاستعمار فإنّنا لا نعتمد بعد الله إلا على

أنفسنا وعلى أمثالكم من أرباب الفكر الحر في العالم .>>

لقد كلّلت جهود الشيخ خير الدين وباقي المناضلين في ثورتنا التحريرية المجيدة بإرغام الاستعمار الفرنسي على الرّضوخ للمفاوضات، والوقوف أمام الأمر الواقع، وذلك بتوقيع اتفاقية وقف إطلاق النار، حيث كان مترجمنا من الذين صوتوا (44)على لائحة وقف إطلاق النار في إطار المجلس الوطني للثورة أثناء اجتماعه من22 إلى27 فيفري1962، وتم وقف إطلاق النار رسميا في19 مارس 1962(45).

ويمكن القول أنّ تعيين الشيخ خير الدين ممثلا لجبهة التحرير الوطني كان تصرفا سديدا نظرا للحنكة السياسية والدبلوماسية التي كان يتمتع بهما وكذلك لتصحيح الأحكام الخاطئة حوله أثناء اندلاع الثورة، لأنّ مرور الأيام بعد انطلاق الرصاصة الأولى كشفت أنّ مليونا ونصف مليون شهيد من أبناء الجزائر قد وهبوا أنفسهم في سبيل الحرية والاستقلال، ويضاف إلى ذلك المكانة التي حظي بها الشيخ خير الدين لدى سلطان المغرب وشعبه حيث مكنته من التحرك في كل الاتجاهات مانحا للثورة أكثر فعالية في المنطقة الغربية كما أنّ ثقة جبهة التحرير الوطني في الشيخ جعلتها تعيّنه عضوا في المجلس الوطني للثورة ليكمل نشاطه النضالي بالتصويت على لائحة وقف إطلاق النار التي طبّقت رسميا كما ذكرنا في 19 مارس 1962م، والتي أرغمت الفرنسيين على الرضوخ وإعلان استقلال الجزائر في 5 جويلية 1962م .

المراجـــع:

(*) ولد محمد خير الدين في 1902 ببلدة فرفار ببسكرة ، وقد اهتم والده بتنشئته على التربية الدينية، تتلمذ على يد شيوخ منطقته أمثال الشيخ العابد السماتي وغيره، ثم انتقل إلى قسنطينة وتعلم على يد الشيخ الطهر بن زقوطة، ومنها سافر ألى تونس والتحق بجامع الزيتونة حيث تخرج منها بشهادة التطويع سنة 1925 ليلتحق بالحركة الإصلاحية التي قادها الإمام عبد الحميد بن باديس التي كان لها دور في الحركة الوطنية الجزائرية، كما كان له دور في الثورة التحريرية الجزائرية ممثلا لجبهة التحرير الوطني في المغرب الأقصى إلى أن استقلت الجزائر في 5 جويلية 1962 ، وبعد الاستقلال شارك في أول مجلس تأسيسي لينسحب من الحياة السياسية ليتفرغ لحياته الخاصة إلى أن توفي في 11 ديسمبر 1993 وقد خلف مكتبة ضخمة أهداها إلى جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية بقسنطينة.

1- محمد العربي الزبيري:الثورة الجزائرية في عامها الأول، ط1، دار البعث قسنطينة، الجزائر 1984،ص181.

2- الفضيل الورتيلاني:**الجزائر الثائرة** :دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزائر :1982م، ص ص170-171.

3 ـ المصدر نفسه، ص178.

4-محمد العربي الزبيري:_المرجع السابق، ص181.

5-عبد الرحمن بن إبراهيم بن العقون: الكفاح القومي والسياسي من خلال مذكرات معاصر، ج3، (1947 1954)، م. و ك، الجزائر 1986، ص 511 .

6-المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

7-Mohamed Harbi:**1954 la guerre commence en Algérie**.édition complexe, bruxelles,1998, p.45.

8 - Ahmed sari: **l'association des ulama musulman algériens et**

l'administration française en Algérie de 1931 à 1956,thèse doctorat, université de Provence ,centre d'Aix Marseille ,I ,u, f,r ,histoire, juillet 1990.P.355.

9 Ahmd Sari :op. cit ,p348.

10 - Mohamed Harbi : op.cit.p144.

11 - Mohamed Harbi: **une vie debout, mémoires politiques**. tome I, 1945-1962, casbah éditions ,Alger : 2001,P.189.

12 -لقد ذكر محمد العربي الزبيري أنّ المفاوضات قد تمت في شهر ماي ،أنظر محمد العربي الزبيري :المرجع نفسه،ص188. أما بنجامين سطورا فقد ذكر يوم 28 مارس 1955م أنظر :

Benjamin Stora, Zakia Daoud : **Ferhat Abbas une autre Algérie** ,édition 212..casbah,1995.P

13 ــ محمد العربي الزبيري: المرجع السابق، ص.188

14ــ المرجع نفسه، ص 189.

15 - Mohamed Harbi :**la guerre commence en Algérie** ,op.cit , p. 146.

16 – محمد العربي الزبيري: المرجع السابق، ص ص 189–190.

17– لقد فشل مونتاي في مهمته لأنّ الحكومة الفرنسية لم تكلفه رسميا بأية مهمة للتفاوض مع الجزائريين، وبالنسبة لسوستيل فإنه كان يريد إرضاء الأوربيين في الجزائر والتخلص من الفكرة التي أخذوها عنه وهي أنّه يهودي إسمه "بن ساسون"، أنظر عمار بوحوش: المرجع السابق، ص .511

18 –عبد الكريم بوصفصاف: **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين وعلاقاتها بالحركات الجزائرية الأخرى (1931 ــ1945) دراسة تاريخية وإديولوجية مقارنة**، منشورات المتحف الوطني للمجاهد، 1996، ص .149

19 –محمد خير الدين: **مذكرات**، ج2، المصدر السابق، ص ص136–137.

20–محمد الصالح رمضان، **مقابلة شخصية**، الجزائر العاصمة: 21 جوان

2005.

21 -عبدالرحمن بن إبراهيم بن العقون: المصدر السابق، ص ص511-512.

22 -محمد الطاهر فضلاء :**التحريف والتزييف في كتاب حياة كفاح**، ط1، دار البعث قسنطينة، الجزائر، ص191.

23-محمد الخامس(1911-1961م): هو محمد بن يوسف بن الحسن بن عبد الرحمن الحسيني العلوي أبو الحسن المنصور بالله،ملك المغرب ورمز النهضة الحديثة، ولد بفاس وتعلم بها وبالرباط وكان بفاس يوم بويع له بعد وفاة والده سنة 1927م، وانتقل إلى الرباط عاصمة المغرب في عهد أبيه، وكان يحرضه شعبه على المطالبة بجلاء الفرنسيين فنفي في 20 أوت 1953م إلى جزيرة أجاكسيو (كورسيكا) ثم إلى مدغشقر، وعاد من منفاه عام 1955م، له مجموعة خطب بعنوان: إنبعاث امة في خمسة أجزاء، أنظر خير الدين الزركلي: **الأعلام**، مج7، ط7، دار العلم للملايين، بيروت: 1986 م، ص ص 158 ــ 159 .

24-جريدة البصائر: مقال" **بلاغ من جمعية العلماء المسلمين الجزائريين** "، العدد239، 4 سبتمبر 1953، ص1. أنظر أيضا أحمد حماني:المصدر السابق، ص284.

25-جريدة البصائر :مقال "**جمعية العلماء المسلمين الجزائريين شكر وولاء وتقدير**" العدد 343، 2 ديسمبر 1955، ص01.

26-محمد الصالح رمضان، **مقابلة شخصية**، الجزائر العاصمة: 21 جوان 2005 م.

27 -محمد خير الدين :**مذكرات**، ج2، المصدر السابق، ص143.

28-في مقابلة (الباحث) مع الشيخ عبد القادر عثماني بتاريخ 24 ديسمبر 2004م، في مقرّ زاوية علي بن عمر بطولقة (بسكرة)، ذكر لي أنّه (عبد القادر عثماني) كان موظفا بديوان وزير التربية والتعليم بالرباط، حيث يلتقي مع الشيخ خير الدين باستمرار الذي كان يسكن في القنيطرة (تبعد عن الرباط ب37 كلم) أما مكتبه فيوجد في الرباط .

29-محمد خيرالدين: **مذكرات**، ج2، المصدر السابق، ص ص143-146.

30- في نفس المقابلة السابقة، ذكرلي أيضا الشيخ عبد القادر عثماني، أنّ الشيخ خير الدين كان يخطب في الجيوش ويشجعهم، وذلك بزيارة مراكز التدريب التي كانت معسكرات لفرنسا واسبانيا قبل استقلال المغرب، ومن بين هذه المراكز: مركز العرايش(جنوب مدينة طنجة ب75كلم)، مركز الخميسات(غرب مدينة مكناس ب 48 كلم)، مركز بوعرفة(يبعد عن شمال مدينة بشار الجزائرية ب 107كلم).

31-رغم أنّ الشيخ خير الدين هو الذي كان مقربا من السلطان إلا أنّ توفيق المدني قد ذكر أن الشيخ خير الدين والمبروك هما اللذان أخبراه أنّ هناك باخرة محملة بالسلاح راسية بميناء طنجة وأن صاحبها يريد بيعها وليس لهما من النقود ما يكفي لشرائها، فاغتنم فرصة مقابلتك للملك وأخبره بالأمر. أنظر احمد توفيق المدني، **حياة كفاح**، ج3، المصدر السابق، ص284.

32 ــ محمد خير الدين : **مذكرات** ج2، المصدر السابق، ص 146 .

33- المصدر نفسه، الصفحة نفسها .

34 -عبد الله مقلاتي:**دور بلدان المغرب العربي في دعم الثورة الجزائرية (1954-1962م)**، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسنطينة : 2002م،ص67.

35-أحمد توفيق المدني :**حياة كفاح**، ج3، المصدر السابق، ص ص336-340.

36 - عبد الله مقلاتي: المرجع السابق، ص79 .

37- مثّل الوفد الجزائري: عباس فرحات عضو اللجنة التنفيذية لهيئة التحرير (رئيسا الحكومة المؤقتة) التي تأسّست فيما بعد يوم 19 سبتمبر 1958م بالقاهرة، الشيخ محمد خير الدين عضو المجلس الوطني للثورة الجزائرية وممثل جبهة التحرير بالمغرب، عبد الحفيظ بوصوف عضو اللجنة التنفيذية لجبهة التحرير الوطني والمسؤول العسكري عن الولاية الخامسة، عبد الحميد مهري عضو اللجنة التنفيذية

2005.

21 -عبدالرحمن بن إبراهيم بن العقون: المصدر السابق، ص ص511-512.

22 -محمد الطاهر فضلاء :**التحريف والتزييف في كتاب حياة كفاح**، ط1، دار البعث قسنطينة، الجزائر، ص191.

23-محمد الخامس(1911-1961م): هو محمد بن يوسف بن الحسن بن عبد الرحمن الحسيني العلوي أبو الحسن المنصور بالله،ملك المغرب ورمز النهضة الحديثة، ولد بفاس وتعلم بها وبالرباط وكان بفاس يوم بويع له بعد وفاة والده سنة 1927م، وانتقل إلى الرباط عاصمة المغرب في عهد أبيه، وكان يحرضه شعبه على المطالبة بجلاء الفرنسيين فنفي في 20 أوت 1953م إلى جزيرة أجاكسيو (كورسيكا) ثم إلى مدغشقر، وعاد من منفاه عام 1955م، له مجموعة خطب بعنوان: إنبعاث امة في خمسة أجزاء، أنظر خير الدين الزركلي: **الأعلام**، مج7، ط7، دار العلم للملايين، بيروت: 1986 م، ص ص 158 ــ 159 .

24-جريدة البصائر: مقال" **بلاغ من جمعية العلماء المسلمين الجزائريين** "، العدد239، 4 سبتمبر 1953، ص1. أنظر أيضا أحمد حماني:المصدر السابق، ص284.

25-جريدة البصائر:مقال "**جمعية العلماء المسلمين الجزائريين شكر وولاء وتقدير**" العدد 343، 2 ديسمبر 1955، ص01.

26-محمد الصالح رمضان، **مقابلة شخصية**، الجزائر العاصمة: 21 جوان 2005 م.

27 -محمد خير الدين :**مذكرات**، ج2، المصدر السابق، ص143.

28-في مقابلة (الباحث) مع الشيخ عبد القادر عثماني بتاريخ 24 ديسمبر 2004م، في مقرّ زاوية علي بن عمر بطولقة (بسكرة)، ذكر لي أنّه (عبد القادر عثماني) كان موظفا بديوان وزير التربية والتعليم بالرباط، حيث يلتقي مع الشيخ خير الدين باستمرار الذي كان يسكن في القنيطرة (تبعد عن الرباط ب37 كلم) أما مكتبه فيوجد في الرباط .

29-محمد خيرالدين: **مذكرات**، ج2، المصدر السابق، ص ص143-146.

30- في نفس المقابلة السابقة، ذكرلي أيضا الشيخ عبد القادر عثماني، أنّ الشيخ خير الدين كان يخطب في الجيوش ويشجعهم، وذلك بزيارة مراكز التدريب التي كانت معسكرات لفرنسا واسبانيا قبل استقلال المغرب، ومن بين هذه المراكز: مركز العرايش(جنوب مدينة طنجة ب75كلم)، مركز الخميسات(غرب مدينة مكناس ب 48 كلم)، مركز بوعرفة(يبعد عن شمال مدينة بشار الجزائرية ب 107كلم).

31-رغم أنّ الشيخ خير الدين هو الذي كان مقربا من السلطان إلا أنّ توفيق المدني قد ذكر أن الشيخ خير الدين والمبروك هما اللذان أخبراه أنّ هناك باخرة محملة بالسلاح راسية بميناء طنجة وأن صاحبها يريد بيعها وليس لهما من النقود ما يكفي لشرائها، فاغتنم فرصة مقابلتك للملك وأخبره بالأمر. أنظر احمد توفيق المدني، **حياة كفاح**، ج3، المصدر السابق، ص284.

32 ــ محمد خير الدين : **مذكرات** ج2، المصدر السابق، ص 146 .

33- المصدر نفسه، الصفحة نفسها .

34 -عبد الله مقلاتي:**دور بلدان المغرب العربي في دعم الثورة الجزائرية (1954-1962م)**، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسنطينة : 2002م،ص67.

35-أحمد توفيق المدني :**حياة كفاح**، ج3، المصدر السابق، ص ص336-340.

36 - عبد الله مقلاتي: المرجع السابق، ص79 .

37- مثّل الوفد الجزائري: عباس فرحات عضو اللجنة التنفيذية لهيئة التحرير (رئيسا الحكومة المؤقتة) التي تأسّست فيما بعد يوم 19 سبتمبر 1958م بالقاهرة، الشيخ محمد خير الدين عضو المجلس الوطني للثورة الجزائرية وممثل جبهة التحرير بالمغرب، عبد الحفيظ بوصوف عضو اللجنة التنفيذية لجبهة التحرير الوطني والمسؤول العسكري عن الولاية الخامسة، عبد الحميد مهري عضو اللجنة التنفيذية

لجبهة التحرير، أحمد فرنسيس الناطق الرسمي باسم جبهة التحرير، أحمد بومنجل الناطق الرسمي باسم جبهة التحرير، رشيد قائد. أنظر محمد خير الدين: **مذكرات**، ج2، المصدر السابق، ص151.

38- قرارات مؤتمر طنجة:

- لائحة حول حرب التحرير الجزائري .
- إعلان حول مساعدة عدد من الدول العظمى لفرنسا في حربها ضد الشعبالجزائري.
- لائحة حول رواسب الاستعمار الفرنسي في المغرب العربي.
- لائحة حول وحدة المغرب العربي.
- لائحة حول السكريتيرية الدائمة.
- ميثاق طنجة...أنظر محمد خير الدين: **مذكرات**، ج2، المصدر السابق، ص152.

39-عبد الله مقلاتي:المرجع السابق،ص ص71-72.

40 -جمعية أول نوفمبر وحماية مآثر الثورة في الأوراس:**المرحلة الانتقالية للثورة الجزائرية من 19 مارس 1962م إلى سبتمبر 1962م**، منشورات المتحف الوطني للمجاهد 1995م، ص ص332-333.

41-.لقد شارك الشيخ خير الدين في عدة اجتماعات خاصة بالمجلس الوطني للثورة ،وذلك من خلال الاستدعاءات الرسمية الموثقة في مذكراته. أنظر محمد خير الدين: **مذكرات**، ج2، المصدر السابق، ص ص160-170.

42-أحمد توفيق المدني: **حياة كفاح**، ج3، المصدر السابق، ص474 .

43_ محمد خير الدين : **مذكرات**، ج ا، المصدر السابق، ص 264 .

44_ الأعضاء الآخرون في المجلس الوطني للثورة الذين صوّتوا: فرحات عباس، بن مصطفى، بن عودة، محمدبن سالم، محمد بن يحي، أحمد بومنجل، سليمان دهيلس، محمد حمادي (المدعو قاسي)، علي كافي، محمد خير الدين، عبيدي حاج

الأخضر، عبد الحميد مهري، عمار أوعمران، عمر أوصديق، الطيب الثعالبي، محمد يازوران (المدعو السعيد). أنظر بن خدة بن يوسف: **نهاية حرب التحرير بالجزائر، إتفاقيات إيفيان**، تعريب لحسن زغدار ومحل العين حبائلي، مراجعة عبد الحكيم بن الشيخ الحسين، ديوان المطبوعات، د_ ت، ص57 .

45_ ابن يوسف بن خدة : المصدر نفسه، الصفحة نفسها .

الأنـــا والآخـــر
في قصيـــدة المقاومـــة الشعبيـــة

د.عزوي امحمد
جامعة سطيف

ملخص:

يسعى هذا المقال إلى توضيح موقف الشـــاعر الشعبي اتجاه الثورة التحريرية من خـــــلال أشعاره، ثم كيف عبر بطريقتين متضادتيـــن؛ عن المقاتل الجزائري مقابل المقاتل الفرنسي، وكيف وضع لهذا الأخير صورة كاريكاتورية قل ما نجدها في الصورة الشعرية. وذلك من خلال صور متتابعة، ليصل إلى تكوين صورة إطارية عامة للوضعين المتقابلين.

Abstract:

This article seeks to clarify the position of the popular poet to wards the revolution and his expression in the opposing ways about the Algerian fighter versus French one giving a rare caricatural picture that we find in the poetic image as well as in the successive ones to obtain a general framework in the opposing states/situations.

هل يمكن القول إن الوطن نطق مرة ثم سكت ؟

إن الوطن تأوه بعمق ومن عمق، ثم مسح دمعة فسكن ؟

إن الوطن انفجر فكانت الرصاصة وكانت الكلمة ؟

الرصاصة قتلت فردا، والكلمة أثارت شعبا.

كيف كان للكلمة وقعها؟ وكيف تحولت من ملفوظ إلى واقع متكرر يفرض نفسه من حناجر المنشدين ؟

((أيها الشعب الجزائري إننا ندعوك لتبارك هذه الوثيقة. وواجبك هو أن تنضم إليها لإنقاذ بلادنا والعمل على أ ن نسترجع حريته، وأن جبهة التحرير الوطني هي جبهتك

وانتصارها هو انتصارك. أما نحن، العازمون على مواصلة الكفاح الواثقون من مشاعرك المناهضة للإمبرياليين، فإننا نقدم للوطن أنفس ما نملك))[1]. كلمات ذيل به بيان أول نوفمبر 1954 غيرت مجرى تاريخ الجزائر المعاصر، لما نتج عنها من أحداث أثرت وتأثرت بها.

إن الحديث عن الكلمة، والكلمة هي الشعر كما يسميه بعض الشعراء، قد يجرنا مبدئيا إلى الوقوف عند هذا النوع من الإبداع الشعبي الذي واكب الإنسان في رحلته الكبرى كما واكبه في رحلته الصغرى. والذي يعده الباحثون الفولكلوريون انعكاسا لواقع دورة الحياة من الميلاد إلى الموت.

والحقيقة المسكوت عنها ((أن شعر الجماعة الشعبية لم ينل أقل قدر مناسب من اهتمام الباحثين، فغاية ما أتيح له هو أن ينظر إليه بوصفه الأغنية الشعبية وكأن الغناء خصيصة جوهرية ــ أوالخصيصة الجوهرــ في هذا الجنس الأدبي لا يقوم إلا بها، ولا ينظر إلا من خلالها. ولاشك في أن الالتباس الحادث بين الشعر الشعبي كنصوص أدبية وبين الغناء الشعبي قد أ ضر على المستوى العلمي التحليلي بالشعر وبالغناء معا، فقد أغفلت دراسة الشعر كنصوص أدبية بالقدر الذي تستوجبه الطبيعة الأدبية المستعملة لهذه النصوص من تحليل أدبي يعتمد أدوات تحلـــيل ألأدب))[2] وهذا ما أثر في فهم روح النص الشعري، لأن الشعر في جوهره قبل أن يكون لغة كان فكرا، ((والصلة بين الفكر واللغة صلة وثيقة ..فاللغة ما هي إلا الحقيقة المباشرة للتفكير .. ذالك أن التفكير ليست له أية وسيلة يكشف بها عن نفسه إلا اللغة.. وليست الأفكار نفسها إلا العالم المادي منعكسا بواسطة العقل البشري ومترجما في شكل أفكار))[3] لأن المتعاملين مع النصوص الشعرية دون التخصص في فهم حقيقة الشعر الشعبي لا يقابلهم إلا المظهر الغنائي منه، وكأن القصيدة الرسمية بعيدة عن مجال الغناء. ثم أن الدراسات التي أجريت على الشعر الشعبي الجزائري على قلتها إنصبت على الجانب التأسيسي وهي محاولة رائدة في ميدان الدراسات الشعبية

الجزائرية. وهذا ما جعل هذا النوع من الآداب عرضة لسوء الفهم وعدم الوقوف على العوالم الداخلية التي تتفاعل داخل النص الشعري.

فالمقاطع الشعرية البسيطة في تركيبها اللغوي وحتى في إيقاعها الموسيقي ــ أحيانا ــ والتي واكبت الثورة التحريرية واصطبغت بفعالياتها. هي وليدة اللحظة الراهنة التي أفرزت في تعاقبها متناقضات التحدي، وشكلت ثنائية في خضم صراع مرير يقوده شعب استوعب نفسه. وخرج من مكمنه كالمارد .ثم عبر عن واقعه وعن موقعه. ((والشاعر الشعبي – هنا- لم يكن أديبا [صناعيا] يتفنن في اختيار القوالب الجميلة لكي يؤثر في عواطف الناس، وإنما كان يقول الشعر بطريقة تلقائية وعفوية ويعيش محنة الاحتلال بكل آلامها وجراحها))[4]. أو ربما ظروف اللحظة الإبداعية لأتسمح للشاعر المبدع أن يقولب إبداعه على ما تعودنا عليه في المجال الشعري الآخر. من ثم جاء ت مقاطعه الشعرية تلبية لحاجة آنية لحظية مما جعلها تطبع بطابع البساطة رغم شحنتها الدلالية التي تطغى عليها مسحة جمالية، وذلك بسبب تناسقها اللغوي وتناسبها الإيقاعي، الذي((قام على الاعتدال في مقاطع الكلام، والطبع يميل إلى الاعتدال في جميع الأشياء، بشرط ألا يذهب في تفضيل الألفاظ على المعانيلأجله))[5] كما يقول ابن الأ ثير. وهذا ما يعطي للغة النص بعدا نفسيا؛ هذا البعد ناتج عن الإحساس بتقارب الدال والمدلول من مشاعر المبدع ومشاعر المتلقي في آن، لأن الدلالات النفسية في اللغة لا تنطلق من الأرضية النفسية التي أنبنى عليها النص، وإنما من تأثير النص على نفسية المتلقي أيضا من ناحية اختيار اللفظ وبناء الكلمات أو العلاقة القائمة بين الكلمة والمضمون ومن هنا تكون ((اللغة نفسها مقتضية لمفردات متناسبة مع كل غرض ويكون هدف الشاعر محققا عندما يراعي ذلك في الحالتين معا فهو إذ يستخدم الكلمة وسيلة لإنجاز الفعل وتحقيق مهمة مطالب بالوصول إلى هدفه دائما))[6].

ومن هنا، فإننا إذا أردنا مراجعة النصوص الشعرية المصاحبة لزمن الثورة التحريرية، أو ما يسمى بشعر المقاومة، والتي اخترت منها مقاطع شعرية صغيرة، فإننا نجدها مطابقة لما سبق الحديث عنه.

وهذه المقاطع اخترتها لموضوعاتها ذاتها. والتي عنونتها بداية بـــ الأنا والأخر في قصيدة المقاومة الشعبية، والمعطى منها استخراج جملة من الصور المتعددة الأشكال والأنواع للأنا والأخر. والعنوان دال لمدلولات النماذج المختارة من كم هائل من الأشعار التي لم تترك لحظة زمنية من زمن الثورة إلا ورصدتها، بل ورسمتها بآمالها وآلامها .

فألانا هو المقاتل في الجبال والوهاد. هو الفدائي في المدن والشوارع. هو الشعب الذي تبنى الثورة والثوار. هو النموذج للبطل.

والآخر هو عساكر فرنسا والقومي وخائن البلاد.

الشعر جمع بينهما في ثنائية متناقضة بين رسم جميل وكاريكاتوري ساخر مضحك. هذه الثنائية لم تأت كعبث لفظي مجتر تبعثه السكونة والهدوء، وإنما هي نتيجة لفعل قائم، يحركه الحدث السائد، الذي طبع فترة الحرب الدائرة في الوطن، فجاءت بنماذج مشرحة بارزة المعالم يغلب عليها – إن لم اقل المبالغة – طابع العجائبية، وذلك للضرورة الملحة التي تتطلبها مرحلة التعبئة اللازمة لذالك.

ولنعد إلى النصوص بطريقة ثنائية حتى يتسنى لنا مشاهدة الصور مشاهدة ذهنية، ثم نحاول أن نجسدها بواسطة مدركاتنا العقلية، وطبعا يختلف الواحد منا عن الأخر في تناولها واستحضارها أمامه. ولكن تبقى هنالك قواسم مشتركة نتفق عليها جميعا لأن ((الشاعر الشعبي في وصفه لا يعتمد على الصور الخيالية المجردة، لكنه يعمد إلى التجسيم والتشخيص ليجعل من شعره مادة مركبة تكاد تلمس كل صوره وكل. أخيلته ليربط بين صوره برباط متين يعكس فيه تكوينه البدوي وبنيته الاجتماعية، يتناول الأشياء بكمها وكيفها في تنسيق دقيق وتشبيه تركيبي جميل دون

النزوع – في أغلب الأحيان- إلى الصور المستهجنة والمستقبحة))[7] وهذا ما جعل من صوره تنزع نحو الواقعية ولكن ليس عن طريق النقل المباشر أو النقل الفوتوغرافي إنما عن طريق النسج الخيالي الناتج عن التفاعل بين المصور وآليات تصوره، وهذا المسعى الذي ينشده الشاعر((لإضفاء صيغة جمالية على صوره وموضوعاته، سواء من الناحية اللفظية أو الناحية المعنوية يستوحيها من الشخصيات والأشياء المتماثلة أمامه التي يحياها ويتعايش معها دون أن يحتاج إلى استلهام العقل أو الفكر في ذلك. إنه يعتمد البساطة والسهولة بعبقرية نادرة تجعل القارئ يعيش معها في عمق الخيال وتصويره))[8].

والنماذج الموظفة هنا منتقاة من مجموعة كبيرة من القصائد البعض منها مقاطع شعرية قائمة بذاتها ترصد حالة بعينها أو ترسم صورة دلالية في غاية من التركيب حتى وإن بدت ملامح البساطة عليها.

والبعض الآخر أبيات أجتثت من قصائد طويلة متعددة المواضيع.

وإذا تفصحنا وتعاملنا مع هذه النماذج فإن الثنائية مبنية على التناقض، تبدو واضحة دون إجهاد فكري وإنما تحتاج إلى تفاعل ذهني مع الإشكال المرسومة وإستعابها. حتى نتمكن من رؤيتها كما صورها الشاعر أو أرادها أن تكون9.

منها. هذا المقطع الشعري الذي يعطي لنا صورة تحتاج إلى تركيب جديد، وهو الغرض الذي استقطب الشاعر لرسمها :

يا قرين يا زرق العنين يا رقبة فيها شبرين
يضرب ضربه ما بين الجهتين يطيح فيـــــــــهم ألفين

هنا نلاحظ صورتين متناسقتين ومتناغمتين؛ من الناحية الإيقاعية تكرار النون مما يعطي للمقطع ايقاعا خاصا يتلاءم مع الصورة المشخصة لهذه الشخصية ذات البعدين؛ بعد جمالي، المتمثل في زرقة العينين، وهذا اللون مستحب ومحبب عند الكثير من الناس.

وبعد جسماني، فهذا البطل قد انتقل به الشاعر من الواقع إلى اللاواقع حينما وصف رقبته بهذا الطول (شبرين) أي 40 سم، وطبعا لايمكن أن نتصور أن الشاعر وصف الرقبة وحدها، وإنما تجاوزها إلى بقية أعضاء الجسم وذلك حتى يتم التناسق بين أعضاء الجسم كلها، وحتى تستقيم الصورة. ويأتي ذلك عندما التجأ الشاعر إلى وصف الضربة القوية التي تتصف بها هذه الشخصية والمتمثلة في إسقاط وصرع ألفين. فالضربة منبعثة من جسم قوي متناسق. وهذا الوصف حتى وإن كان مبالغا فيه فإنه يبرز قوة الرجال الذين كانوا وقودا لثورة التحرير. وهذه الصورة استعيرت من المغازي التي تتناول شخصية (السيد علي) في حروبه مع الكفار، وهو نموذج اختزنته الذاكرة الشعبية للبطل النموذجي. كما أنه أريد به من جهة تضخيم قوة الثوار وتحملهم أهوال الحرب وقدرتهم على القتل والقتال ومن جهة ثانية أُريد بهذا الوصف وبهذه الصورة تحطيم معنويات العدو، ونشر الرعب فيه. وهذا يدخل ضمن الحرب النفسية المتبعة في هذه المرحلة.

في مقابل هذه الصورة المضخمة لهذا البطل الذي يقاتل ألفين وحده نجد صورة مغايرة لها تتمثل في هذا النموذج المرسوم للجيش الفرنسي في قول الشاعر:

لكثير من الخوف داخوا لافطنا

والبعض منهم ماتوا بالخلعات

لاصبنا منهم من يقابلنا

عشات العشوة قواتهم افنات[9]

نلاحظ في الصورة الأولى أنها تتحدث عن فرد واحد بقوته وشجاعته استطاع أن يجابه جيشا بكامله، وهذا ليس مبالغة بل وقعت مجابهات قادها فرد واحد.

والصورة الثانية جسدت الجبن الساكن في عمق الجيش الفرنسي الذي زج به في معركة لم يألفها ولم يخبر رجالها. فما إن بدأت المواجهة بين الطرفين، بعضهم غشيهم الموت، ومن نجا منهم أغمي عليه من شدة الهلع والخوف.

وبعد جسماني، فهذا البطل قد انتقل به الشاعر من الواقع إلى اللاواقع حينما وصف رقبته بهذا الطول (شبرين) أي 40 سم، وطبعا لايمكن أن نتصور أن الشاعر وصف الرقبة وحدها، وإنما تجاوزها إلى بقية أعضاء الجسم وذلك حتى يتم التناسق بين أعضاء الجسم كلها، وحتى تستقيم الصورة. ويأتي ذلك عندما التجأ الشاعر إلى وصف الضربة القوية التي تتصف بها هذه الشخصية والمتمثلة في إسقاط وصرع ألفين. فالضربة منبعثة من جسم قوي متناسق. وهذا الوصف حتى وإن كان مبالغا فيه فإنه يبرز قوة الرجال الذين كانوا وقودا لثورة التحرير. وهذه الصورة استعيرت من المغازي التي تتناول شخصية (السيد علي) في حروبه مع الكفار، وهو نموذج اختزنته الذاكرة الشعبية للبطل النموذجي. كما أنه أريد به من جهة تضخيم قوة الثوار وتحملهم أهوال الحرب وقدرتهم على القتل والقتال ومن جهة ثانية أُريد بهذا الوصف وبهذه الصورة تحطيم معنويات العدو، ونشر الرعب فيه. وهذا يدخل ضمن الحرب النفسية المتبعة في هذه المرحلة.

في مقابل هذه الصورة المضخمة لهذا البطل الذي يقاتل ألفين وحده نجد صورة مغايرة لها تتمثل في هذا النموذج المرسوم للجيش الفرنسي في قول الشاعر:

لكثير من الخوف داخوا لافطنا

والبعض منهم ماتوا بالخلعات

لاصبنا منهم من يقابلنا

عشات العشوة قواتهم افنات[9]

نلاحظ في الصورة الأولى أنها تتحدث عن فرد واحد بقوته وشجاعته استطاع أن يجابه جيشا بكامله، وهذا ليس مبالغة بل وقعت مجابهات قادها فرد واحد.

والصورة الثانية جسدت الجبن الساكن في عمق الجيش الفرنسي الذي زج به في معركة لم يألفها ولم يخبر رجالها. فما إن بدأت المواجهة بين الطرفين، بعضهم غشيهم الموت، ومن نجا منهم أغمي عليه من شدة الهلع والخوف.

ونلاحظ أن الشاعر في البيت الثاني تحول إلى راومتماه بمرويه، يغلب عليه طابع الأسى لأنه مع غيره من الثوار قد خذلهم العدو من المواجهة بالتخلي والتنحي عن المعركة، وذلك بما أصابهم من الموت والإغماء، وقد كانوا في شوق يدفعهم الحماس لمقارعة عدوهم، ولنتصور مع الشاعر هذا المنظر الكاريكاتوري لجيش بعدده وعدته خرج لملاقاة عدوه، فلما برز له خر في الأرض صاعقا كأنهم أعجاز نخل خاوية من شدة الخوف من مواجهة الثوار .

وإذا انتقلنا من هذه الصورة إلى الشاعر بلعباس محمد فإنه قد يجرنا جرا لملاحقة مجموعة الصور المتتالية، والمتولدة من بعضها بعض، حتى وإن قلت ــ قد يجرنا ــ والجر يتعب المجرور، فإننا نشعر ونحن نقرأ أو نسمع هذه الأبيات أننا نشاهد حقيقة مجسمات تتحرك أمامنا، والصورة كما يقول د، علي جعفر العلاق ((وسيلة مهمة يلجأ إليها الشاعر لإثارة ذهن المتلقي واستفزازه وإيصال الحقيقة الشعرية إليه بطريقة فاعلة)).[10]

والحقيقة الشعرية هنا تتبدى في تعاقب الصور بطريقة تكاملية يقف فيها الواصف ممثلا للأنا الجمعي مقابل الآخر الموصوف، وذلك بحشد مجموعة من الصور الجزئية المكونة في النهاية الصورة الكاملة، وهذا ما لجأ إليه الشاعر آخذا رسم•صور جزئية قد تختلف عن بعضها لكنها تتشكل في النهاية لتعطي لنا صورة تتكامل فيها الأجزاء القائمة لذاتها والتي كانت موضوعة أصلا لبناء الإطار العام الذي كان يسعى إلى تحقيقه الشاعر .

فالمقطع الشعري الذي كثف فيه الشاعر عناصر صورته العامة، هو عبارة عن حلقات متلاحقة، حتى وإن اختلفت إلا أنها مشدودة تتراكم في شكل تصاعدي، مما يعطي لها بعدا دلاليا يتراوح مابين النفسي والواقعي، لأن الشاعر هنا لم يكن بعيدا عن المشهد، وإنما من خلال سياق الأحداث يتبين أنه فاعلا في الأحداث، من هنا

جاءت صوره التتابعية مرسومة بصيغة المعايشة والمشاهدة، والمقطع للشاعر بلعباس محمد يقول :

هذا يخنق ذاك يذبح كالجزار

في القوم الكافرين بالموس امهند

من شر النكال ذاقوا ياسر امرار

قهروهم شبـــان بالسم البـــــارد

اعيات فرنسا اتقوي في لقدار

ما طاقت للبراز لابـــــــاه تعـــانـــــد

جابوا دبابات وامدافع (الشار)

وآلات الحرب كـــــذا من عـــــــــــدد

اعليهم الجيش زحف دار دوار

وادخل من السقف ليهم في المرقد

(بالبازوكا) والقنابل بالتفجار

منهم جيش فرانسا بالخوف اشرد

فروا ضباطها (اقباطن) (وجننار)

رعبهم كفاح مـــن جيش امعـــــــدد

واحد يلقى الف كالصيد الزهار

متولع بالرب فـــــالضربة حاقـــــــد

(لاكوست) و(صالون) و(قومولي)* حقار

ما يعطي لانصاف ما قال أنحـــايد

حتى فشلوا كل في القرى واغوار

* ــ أسماء لجنرالات فرنسا

قال لهم (ديغول) للسلم أنـــــوجـــد [11]

وإذا فككنا النص إلى مكوناته الأساسية نجده كالتالي:

ـــ الجيش الفرنسي أصبح كالحيوان لا يقدر الدفاع عن نفسه

ـــ الشباب الثائر أذاق للجيش الفرنسي السم البارد.

ـــ الجيش الفرنسي عاجز عن القتال رغم عدته وعدده.

ـــ تفوق جيش التحرير على الفرنسيين حتى أصبح يفر إلى الثكنات.

ـــ شدة القتال جعل الضباط الكبار يفرون من المواجهة.

ـــ قادة الجيش الفرنسي فشلوا في كل محاولاتهم.

ـــ إجبار (ديغول) على السلم.

فهذه الوحدات المكونة للنص الشعري ـــ لا أقول محاولة ـــ هي انعكاس للجانب المعنوي العالي لدى الثوار الممثل في صوت الشاعر المدوي مع دوي أصوات المدافع في جبال الأوراس.

فالشاعر هنا يريد أن يوحد الكلي والجزئي بين العام والخاص، أو بين النقيض والنقيض، تلك هي فلسفة الشاعر، وفلسفة المرحلة التي ينتمي إليها، يوحد بين الزمان والمكان.

وتجربة الشاعر هنا ((تعاين النسبي والجزئي والتفصيلي والعابر واليومي والمعاش إنها تجربة شعرية قادرة على جعل البساطة منطقا أوليا وتدفع بالشاعر إلى أن يخاطب متلقيه كما لو كان يجلس إلى جواره، إنه يمزق المسافة التي خلقتها التجارب السابقة بين المبدع والمتلقي))[12]

وإذا كان الشاعر أنهى مقطعه بالإشارة إلى وضع (ديغول)المحرج، فإن هذه الشخصية (رئيس فرنسا السابق) هي الوحيدة التي أثارت سخط الشعب الجزائري دون غيرها من القيادات الفرنسية التي تعاملت مع الشعب الجزائري، وذلك كون هذا الشخص قد مر بفترة الاحتلال والمقاومة أثناء الحرب العالمية الثانية مما يكون ذلك

سببا في تفهم وضع الشعب الجزائري ورغبته الملحة في الاستقلال، غير أنه أبى واستكبر، وانجر وراء حرب لا تبقي ولا تذر، مع شعب أعزل أنهكه ليل الاستعمار الطويل، فموقفه هذا حوله إلى موضوع حاصرته الصور المختلفة، وشكلته تشكيلا غريبا تكاد صوره أن تنطق من هول مالحق به من نعوت وأوصاف. وسأترك للمتتبع لهذه الصور أن يركب منها صورة مجملة حتى يتمكن من الوقوف على معاناة الشعب الجزائري من هذه الشخصية. وسأورد مجموعة من المقاطع الشعرية، قيلت أثناء الثورة، وهي نتيجة للحظة الآنية أفرزها زخم الثورة، وموجهة أساسا للغناء، ويمكن اعتبارها متنفسا تعويضيا فرضته مرحلة الثورة :

يا ديغول يا طماع في الجـزائر الـعزيزة
هـــــز أولادك وزيـــــــد الفليـــــزة

.....

يـاديغول يا طمـــاع هبلاتو الـــد قـــــلة
هلكوه الرجـــــال أودوخوه كـالبقلـــة

.....

يا مسيو ديغول دبـرواش اتقـــــول
جـاك الإسلام بالكـور المـــــدغول

.....

سيـــر آديغول ســـــير فـي حالك
الجزائـر الحرة مـاهيش أديالـــك
جيش التحرير إنحيهـــــالـــــك

.....

سيـــر آ ديغول ســـــير فـــي حالك
هز الفاليزة واقطـــع بـــــــلادك

الجزائـــر الخضراء مـــاهيش بـــــلادك

.....

ســــــــلم ياديغول

ســــــلم ياحلـــــــوف

تحيـــــــــا الشبان

علقـــوا لـــقرادات

ضربوا ضربة طيحوا الطيرات[13]

وربما التعليق على هذه الصور المختلفة لا يجدي نفعا، إذا حاولنا شرحها أو تفسيرها، لأن ذلك قد يشوش على دلالتها وبعدها الفني والجمالي، فتبقى الصورة الإجمالية لهذه الشخصية تدل على الوهن الذي أصابها جراء جهلها بتصميم الشعب الجزائري على مواصلة القتال حتى النهاية، وهذا الإصرار هو الذي خلق روح التحدي في نفوس المقاتلين، وجعلهم يستصغرن الرئيس الفرنسي ويحذرونه بالفرار أو الانسحاب قبل فوات الأوان، مع تذكيره بأن الطمع يؤدي بصاحبه إلى التهلكة. من هنا ركبت صورة من أجزاء مختلفة تعمدها الشاعر أو الشعراء ليشرحوا التركيبة النفسية لهذه الشخصية ثم إظهارها علي عللها، وربما أن هذه الشخصية كما يقول الدكتور العربي دحو: ((تبدو أنها الوحيدة التي استطاعت أن تمس قلوب الجزائريين وأن تخلق نوعا من الانتكاسة عند هؤلاء بدهائها وحنكتها السياسية)) [14].

فكان من الشاعر إلا أن تعامل معها بهذه الصورة وكأنه يريد الانتقاص من قيمتها وأن يضعها في حضيض مدركاته، ومدركات مستمعيه، وأن يزيل عنها هالة الذعر منها ويجعلها في متناول الكلمة والصورة.

ونحن من خلال تأملنا لهذه المجموعة من الصور ندرك أن الشاعر يقوم بعملية انتقامية تعويضية مما لحق به وبمجتمعه من أذى من هذه الشخصية، ثم سخرها لتتبع

المثالب التي وضعها والصقها بالرئيس الفرنسي، حتى يحجمه ويحجره ليتحول إلى صورة مشوهة تبعث السخرية منها.

وإذا انتهى الشاعر من الأخر، وانتبه وعاد إلى الأنا، فإننا نجد موقفه قد تغير، وانبرى وكأنه في حديث، في وصف لنفسه الممثلة لكل الأنا، فتتسع الصورة وتتضخم، وينتقل بها بحماس المقاتل ويعود بنا إلى أسلوب الملاحم القديمة، وفعلا فهو يعيش ملحمة شعب؛ والملحمة أسلوبها يرتكز ويرتكن على التضخيم ليعطي للحدث قوة ولفعل الحدث بعدا، قد يتجاوز الحد بين الواقع واللاواقع، وهو مبرر فرضه الحدث ذاته .

يقول الشاعر المدني رحموني ونشوة النصر تهزه :

اسمعنا الأذان به استبشرنا

فرحت القلوب باســـــم الجـــــــلالات

انظر ذرك تشوف لاستحامنا

كل آخر رصاصتوتخرج بثبـــات

قبل دالتهم وصلت دالتنا

واحد منهم مـــايبقى في الحيـــــات

الكثيز من الخوف داخوا لافطنا

والبعض منهم ماتوا من الخلعات

من كثرة لفراح بنجـــاحنا

غنات الجنود باعلى الأصوا ت

خرجوا كالأسود تزأر غضبانا

من بعد الكفاح ضربوا طلقـــــات[15]

إنه انفجار يسمع دويه من تتابع أنفاس الشاعر وهو ينتقل باعتزاز، تدفعه قوة وراء قوة بتحقيق التفوق والانتصار على عدوه وتحوله إلى مصدر قاتل له، هذه الصورة

وإن قلت ــ ربما ــ يغلب عليها التضخيم؛ هي في واقعها جزء من الصورة العامة التي وضعها الشاعر للثورة والثوار.

وربما الشاعر استعان في المقطع الشعري السابق بصورة (السيدعبد الله) في القصة الشعبية التي تروي أن السيد عبد الله حين يبرز لأعدائه يصيبهم الفزع الأكبر وتضع ذات حمل حملها وترى الناس سكارى وما هم بسكارى، ولكن الجزع الأعظم. وهي قصة معروفة في الأوساط الشعبية. فاستفاد منها الشاعر عن طريق التناص في رسم الصورة المخزية للجيش الفرنسي .

وإذا انتقل منها، بعد أن حقق الرضاء لنفسه، عاد وعبث بصورة الأخر، ثم كبلها بجملة من النعوت يصعب الإفلات منها.

ولنقف عند هذه الصور التي تدخلنا إلى عوالم من السخرية والتشريح للذين باعوا أنفسهم بثمن بخس لفرنسا، ووقفوا ضد وطنهم ومارسوا الجرائم على شعبهم، إنهم (القومية) أو(الحركة)* هذه الصور التي أبدعها الشاعر هي نتيجة المعايشة والمعاناة (مع)(من) الفئة الضالة، هي في غاية النسج ودقة التفصيل، تقول المقاطع الشعرية :

يالقومية لعمى يعميكم افرنسا ما دوم عـلـــيكم
تبعتوا المرقة واللوبيا خليتوا الوطن والحرية

.....

يالقومية يالذميـــــــة يالـلي بعتوا دينكم ثلاثمية
احنا مابغينا الماليـــة ابغينا عيش الحـريـــــــة

.....

يالقومية لعمى يعميكم هذا الساعة ماتدوم عليكم
نربحوا الأستقلال نركبوا عليكم[16]

هذه النماذج ــ القليلة ــ سقتها للوقوف على الصورة الشعرية التي وضعها الشاعر الشعبي في شعر المقاومة ولو استعرضتها كاملة

لا ستغرق مني ذلك وقتا طويلا. لكن القصد هو التعرف على تعامل الشاعر وهو يعيش في خضم حرب أكلت الأخضر قبل اليابس مع الأحداث. ودوره في هذا لا يقل عن دور المقاتل. فتعامله عن طريق الأنا والأخر هو شكل من أشكال التعبئة العامة وجزء من الحرب النفسية التي تلعب دورا مهما في دفع ورفع معنويات المقاتلين.

ــ الحركة أو القومية مواطنون جندتهم فرنسا ضد الثورة وقام بعضهم بأعمال بشعة ضد المواطنين العزل

وهذا ما أداه الشاعر الشعبي الجزائري أبان الثورة التحريرية بكل صدق وبكل شاعرية مبتدعة خلدته وخلدت الحدث الكبير، لأن((للشعر تنبوءات صادقة تأتي كفلق الصبح المبين، وإن للشعر وحيا وإلهاما يصدقه الواقع ولو بعد سنين، والشعراء في كل أمة من الأمم حُداتها إلى المجد القديم ودعاتها إلى الثورة على العبودية ..... وهم معبرون عما تكنه الأمة في ضميرها بصدق وحكمة))[17]. وهم المعبرون عن الدوافع الداخلية المتأججة في نفوس أفراد الشعب الذي كان يواجه بكل شرائحه معركة شرسة، مصيره متوقف على نتائج هذه المعركة....والتي في النهاية كانت له.

المراجـــع:

1 ـ بيان أول نوفمبر 1954

2 ـ صلاح الراوي : الشعر البدوي في مصر ج 2 . الهيئة العامة لقصور الثقافة ط 1. 2000 ص8

3 ـ بدر نشأت :اللغة العامية المصرية .لغة الفكر والحياة . القاهرة. مجلة الفكر والفن . مجلة شهرية تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب. ع 163 يونيو 1996 ص16

4 ـ التلي بن الشيخ : دور الشعر الشعبي الجزائري في الثورة 1830 ــ 1945. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجز ائر 1983 ص8

5 ـ ابن الأثير: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. م 1 نهضة مصر 1959 ص 275

6 العربي دحو : بعض النماذج الوطنية في الشعر الشعبي الأوراسي خلال الثورة التحريرية . ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر 1986 ص25 .
7 ــ جلول يلس، امقران الحفناوي : المقاومة الجزائرية في الشعر الملحون . الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. الجزائر د ن ص9
8 ــ المرجع نفسه ص 9
9 ــ المرجع نفسه ص 122
10 ــ د .علي جعفر العلاق : المشكلات الفنية في شعر عبد الوهاب البياتي نقلا عن عبد الأله الصلنغ : الخطاب الشعري الحدثاوي والصورة الفنية. المركز الثقافي العربي الدار البيضاء ط 1، 1999، ص98
11 ــ جلول يلس : المقاومة الجزائرية في الشعر الملحون ص130
12 ــ أمجد ريان : قصيدة العامية ..إلى أين ؟ القاهرة مجلة الفكر والفن المعاصر . مجلة شهرية تصدرها الهيئة المصرية العامة للكتاب ع 163 يونيو 1996 ص 115
13 ــ العربي دحو : المرجع السابق
14 ــ المرجع نفسه ص93
15 ــ جلول يلس : المقاومة الجزائرية في الشعر الملحون. ص 122
16 ــ العربي دحو : بعض النماذج الوطنية في الشعر الشعبي. ص 118 ــ 199
17 ــ أنيسة بركات: أدب النضال في الجزائر. المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر ص 92

التضمين في الحروف: دراسة تطبيقية على بعض حروف الجـــر

د. يوسف وسطاني
جامعة فرحات عباس- سطيف

خلاصة:

تستخدم الأساليب العربية "التضمين" بمفهومه النحوي والبلاغي في التواصل والتعبير عن أدقّ المعاني، ويقوم على إشراب لفظ معنى آخر في نطاق التوسع اللغوي، إذ يقع في مستوى أقسام الكلم الثلاثة في العربية: الاسم، الفعل والحرف. ويعتمده علم النحو حرصاً على استقامة الكلام وسلامة معناه، في حين يعنى به علم البلاغة من جهة علاقته بالحقيقة والمجاز، والجودة في أداء المعنى والتأثير في المتلقي.

وفي هذا المقال عرض موجز لمفهوم التضمين، وأنماط منه في تطبيقات على بعض حروف الجرّ، كقسم قائم بذاته في أقسام الكلم، استجلاءً لبعض المعاني التي تتبادلها هذه الأدوات من خلال نماذج تطبيقية.

Résumé :

L'implicite, est un moyen linguistique, en langue arabe qui utilisé à bon escient, permet au locuteur de diversifier ses expressions tant verbales, nominales que prépositionnelles, et ce dans tous les domaines de la communication. Cette étude expose l'utilisation de « l'implicite » entre les prépositions de la langue arabe à travers quelques applications extraites des versets coraniques, hadiths du Prophète « QSSL » et vers de poésie.

1- المقدمة:

اللغة: أية لغة بشرية – نظام قائم من الرموز تواضعت عليه جماعة معينة – لأغراض أبرزها الاتصال والتواصل، وهذا وذاك من مميزات وخواص الإنسان، الإنسان الذي كرمه المولى عز وجل أيما تكريم، وعلى كثير من مخلوقاته فعلّمه الأسماء كلها، واستخلفه في الأرض لأمانة جوهرها ابتلاء، لا يكون إلا في عمل ومعاملة، أرقى وسائلها اللغة، بخصائصها العلمية المعروفة، في نطاق المؤهلات والخصائص الاجتماعية لهذا الإنسان المكرم.

والعربية كسائر لغات البشر، لها نظامها اللساني الخاص بها، ومميزاتها التواصلية، إضافة إلى ما أضفاه عليها الدين الإسلامي من قدسية كونها وعاء لآخر الكتب السماوية، تقتضي من المنتمين إليها- في زمن زاحف على المقومات الروحية والحضارية- معرفة قواعدها ونظامها الصوتي والصرفي والتركيبي، ومدى تفاعل عناصره في الأداء اللغوي، واستجلاء المعاني ومعاني المعاني، من أرقى الأساليب وأدق التعابير، وأسمى صور البيان، أو ليست لغة وحي سماوي خالد، أخرس البلغاء وفطاحل الكلام، ووعاء لتراث لساني ضخم وضعه أفذاذ لم يتوخوا منه جزاء ولا شكورا إلا مرضاة الله وفهم كلامه المنزّل، وصونه من أشكال اللحن والرطانات واللكنة، فوضعوا بجهودهم المخلصة نظاما لسانيا متكاملا من الصوت إلى التركيب، ساير كل العصور العلمية، وما يزال إلى يومنا هذا يقف جنبا إلى جنب مع ما توصل إليه البحث اللساني المعاصر، وإن اعتراه ما يمكن أن يتّسم به أي بحث علمي من ملاحظات واستدراكات.

وما عرف عن نظام اللغة العربية أنه نظام متكامل من البسيط إلى المركب، وأعني من أصغر وحدة أو جزء وهو الصوت، إلى التركيب المستقل بمعناه، ولا يتسنى لدارس هذا النظام توظيفه في الوقوف على المضامين، بعرفة أجزائه أي علومه،

وذاك يعني الانطلاق من الجزء إلى الكل كضرورة ملحة في عملية التحليل للنصوص، بعد معرفة خصائص مستويات هذا النظام مما يشكل منهجا لغويا متكاملا من شأنه تمكين الدارس من سبر أغوار التعبير الراقي في مختلف المجالات، وبهذا الصدد يطرح هذا المقال موضوع التضمين في الحرف، وهو قسم من أقسام الكلام في اللغة العربية، ودلالته في الجملة العربية وذلك وفقا للعناصر الآتية:

1- **تعريف التضمين وحقيقته.**

2- **مستويات التضمين.**

3- **التضمين في الحرف مع نماذج تطبيقية.**

4- **خاتمة.**

1- **تعريف التضمين:** جاء في لسان العرب: ضمّن الشيءَ الشيء: أودعه إياه كما تودع الوعاء المتاع، والميت القبر ... وضمّنه أودعه فيه[1].

وضمنه الشيء تضمينا فتضمنه عنه مثل غرّمه، وكل شيء جعلته في وعاء فقد ضمّنته إياه، والمضمّن من الشعر ما ضمّنته بيتًا، والمضمّن من الشعر ما لا يتم معناه إلا بالذي يليه، وفهمت ما تضمّنه كتابك: أي ما اشتمل عليه وكان في ضمنه[2]، وتضمّنه بمعنى اشتمل عليه[3].

ومن المعنى اللغوي لمصطلح التضمين ينجلي مدلوله الاصطلاحي في علمي النحو والبلاغة، والذي ينعكس في إعطاء لفظ (اسم، فعل، أو حرف)، معنى آخر، وبتعبير المختصين إشراب كلمة معنى أخرى في نطاق ما يستوجبه التركيب الاسنادي الوارد فيه، ما يعني بصورة أو بأخرى إيداع شيء شيئا آخر سواء أكان هذا الإيداع على الحقيقة أم على المجاز[4].

وواضح أيضا أن التضمين موضوع نحوي بلاغي، يهتم به الأول (أي النحو)، في السعي إلى وضع عبارة سليمة التركيب يحسن السكوت عليها، متفقة اتفاقا تاما

وقواعد العربية مع عدم إيلاء الاهتمام للناحية الفنية والجمالية(البيانية) لهذا التركيب، في حين يسعى علم البلاغة- إضافة إلى ما أشير إليه عند النحاة من خصائص تركيبية- إلى الاهتمام بالجوانب البيانية والبلاغية للتركيب، لنخلص – أخيرا – إلى أن مصطلح "التضمين "ظاهرة لغوية مشتركة بين علمي النحو والبلاغة، ويتمثل مفهومه في إشراب لفظ معنى لفظ آخر لمقتضيات الخطاب، وهاهو "سيبويه "يشير إلى معنى التضمين بقوله: "ومن كلامهم أن يجعلوا الشيء في موضع على غير حاله في سائر الكلام"[5].

والتضمين بمعناه البلاغي قد يتعدى إشراب لفظ معنى لفظ آخر إلى معنى الاقتباس، ذلك أن المصطلحين يتداخلان في مفهوم واحد هو: الأخذ المشروع[6]، خدمة للمعنى المراد تبليغه، يقول ابن رشيق في باب التضمين والإجازة: "وهذا باب يختلط على كثير من الشعراء ممن ليس له ثقوب في العلم ولا حذق بالصناعة، فأما التضمين فهو قصدك إلى البيت من الشعر أو القسم فتأتي به في آخر شعرك أو في وسطه كالمتمثل"[7]. وقد فصل النقاد بين المصطلحين فأعطوا للتضمين المفهوم الذي أشرنا إليه سابقا، فهو كما لوحظ من التعريف السابق، أما الاقتباس فهو تضمين الكلام شيئا من القرآن أو الحديث أو الشعر، وقد يكون باللفظ أو المعنى، دونما تغيير وقد يقع بغيره ذلك[8].

وما يهم المقال هو مصطلح التضمين بمفهومه النحوي، ومحاولة ترصد بعض وظائفه من خلال بعض التراكيب الإسنادية، وقبل عرضها نلج إلى مستويات التضمين فأين موقعه من أقسام الكلام العربي؟.

2- **مستويات التضمين:** لمفهوم التضمين آراء عند علماء اللغة بين الحقيقة والمجاز، وإذا كان المجال لا يتسع هاهنا لبسط بعض الإشارات بهذا الشأن، ولتلافي أي شرود قد يحيد بالمقال عن هدفه، إيمانا بمدى تلاحم علمي النحو والبلاغة في

الكشف عن المعنى، فإن الإشارة تجدر إلى وجوب ذكر مستويات التضمين معتمدين على مفهوم واحد هو: إعطاء لفظ معنى لفظ آخر في مقتضى سياق معين لأداء معنى معين.

وأما مستوياته فهو يقع على أقسام الكلم الثلاثة، نعرض لذلك بشيء من الإيجاز مع التركيز على القسم الثالث أو الحرف.

التضمين في الاسم: يقع ذلك كثيرا في الأساليب العربية، فترد أسماء متضمنة معاني أسماء أخرى، وفقا لمعطيات لسانية نذكر منها الآتي:

أ- **تضمين الاسم معنى الفعل**: ويتجلى هذا المنحى التضميني في نمط من الأسماء العاملة عمل الفعل أي مؤشرات لفظية في التركيب ألإسنادي وحركته الإعرابية وهي على نوعين:

* **الأسماء الجامدة**: ومنها: المصدر، اسم المصدر، وأسماء الأفعال (أسماء لم تؤخذ من غيرها ودلت على صفات أو معنى).

* **الأسماء المشتقة**: ما أخذت من غيرها وذلت على صفة وموصوف ونعني بها المشتقات اسم الفاعل وغيره.

ولما كان الفعل أقوى العوامل، والمصدر أصل المشتقات (المدرسة البصرية)[9]، لدلالته على الحدث والفعل فإنه يعطي ما تضمن معناه من الأسماء القادرة على العمل فيعمل المصدر عمل الفعل كما في قوله تعالى: ***وَلَوْلاَ دَفْعُ اللهِ النَّاسَ بَعضهُم بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الأَرْضُ*** البقرة/ 251- فقد عمل المصدر "دفع" عمل الفعل في حالة إضافة نصب لفظ الجلالة الله.

ومن المشتقات التي تعمل عمل فعلها اسم المفعول الذي يصاغ من المبني للمجهول تعدية ولزوما كما في قوله تعالى: ***إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِمَنْ خَافَ عَذَابَ الآخِرَةِ ذَلِكَ يَوْمٌ مَجْمُوعٌ لَهُ النَّاسُ وَذَلِكَ يَوْمٌ مَشْهُودٌ*** هود/ 103، مجموع اسم مفعول عمل في

لفظ الناس نائب فاعل، والمشتقات في العربية كثيرة ولها قواعد عملها عمل الأفعال المشتقة منها.

ب- **التضمين في الفعل**: يقع بين الأفعال إذ يمكن تضمين فعل معنى فعل آخر، فيجري مجراه ويستعمل استعماله مع إرادة معنى المتضمن[10]، فقد يكون ذلك في مجال التعدية إلى المفعول أو بالحرف كأن يكون فعل بمعنى فعل آخر، يتعديان بجارّين مختلفين- يمكن توسعا في العربية- أن يوقع أحد الحرفين موقع صاحبه إيذانا بأن هذا الفعل في معنى الآخر، أو يكونان متعديين بأنفسهما أو يكون أحدهما متعديا بنفسه والآخر بحرف الجر، أو يحل حرف أحدهما محل الآخر[12].

ومن أمثلة إشراب فعل معنى آخر- فعل صَارَ – الناقص للدلالة على التحول من صفة إلى أخرى – وكثيرة هي الأفعال التي حملت هذا المعنى، وعملت عمل صَارَ الناقص برفع الاسم ونصب الخبر منها أفعال: تَمَّ، كَمُلَ تَمَثَّلَ، عَادَ، آلَ، رَجَعَ، ارْتَدَّ[13].

وهناك أفعال كثيرة تتضمن معاني أفعال أخرى وتؤدي وظائفها تأدية كاملة.

مما يدل على اتساع أساليب اللغة العربية وقدرتها على استيعاب أدق المعاني بأرقى وسائل التعبير، من ذلك أفعال المدح والذم (نعم، بئس)، وهما ملازمان لصيغة واحدة مختلفان عن الأفعال في كونهما جامدين، وهما للمبالغة في المدح والذم – على مذهب جمهور النحاة[14]، إذ يأخذ معناهما كل فعل ثلاثي صالح لقياس "أَفْعَل" في التعجب منه – وذلك بتغيير صيغته –، وعلى سبيل المثال: فعل "سَاءَ" مثل قوله تعالى: ***بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا*** – الكهف/29 – وأفعال مثل: شَرُفَ، حَسُنَ، وكَرُمَ، وغيرها.

جـ- **التضمين في حروف المعاني**: ما هو الحرف؟: هو القسم الثالث من أقسام الكلم في العربية، كما هو واضح عند ابن مالك:

كلامنا لفظ مفيد كاستقم ** واسم وفعل ثم حرف الكلم

والحرف لا يحمل معنى في نفسه ولكن في سواه، فهو يخلو من علامات الأسماء والأفعال وعلى قسمين غير مختص يدخل على الأسماء والأفعال نحو: "هل"، ومختص وينقسم إلى قسمين: ما يختص بالأسماء مثل الحرف في، وما يختص بالأفعال مثل لَمْ[15]. ويرادف مصطلح الأداة لفظ الحرف في الاستعمال، لأن الأداة تؤدي وظيفة نحوية عامة مركبة مع غيرها تتضح في التعبير عن المعنى النحوي العام[16]، ولعل أبرز وظائف الأداة هو التعليق، وهو أشهرها، ومن هنا فاستعمال الحرف والأداة في المقال سيكون بمعنى واحد وإذا أشرنا إلى الوظيفة العامة التي تقوم بها الأداة المتمثلة في "التعليق" فإن هذا المصطلح إذا قلنا تعلق هذا بهذا (مررت بزيد) مثلا فإن الحرف "ب" وهو جار وظيفته (إيصال معنى الفعل إلى الاسم[17]، أي فعل المرور إلى زيد، فحرف الباء متعلق بالفعل مررت).

ومعلوم أن الأداة على أنواع وأصناف، وتبعا لذلك فإن وظائفها بلا ريب تتبعها تنوعا واختصاصا، وحينئذ تسمى هذه الأدوات بل تتلون بلون الوظيفة التي أدتها وهي كثيرة في العربية، نذكر قسما منها، وهو ما يسمى عند النحاة بحروف المعاني، وهي على خمسة أنواع:

أ- **أحادية**: وهي الهمزة، الألف، الباء، التاء، السين، الفاء، الكاف، اللام، الميم، النون، الهاء، الواو والياء.

ب- **ثنائية**: وهي آ، أم، أن، إن، أو، أي، بل، عن، في، قد، كي، لا، لم، لن، ما، مذ، مع، من، هل، وا، وي، يا، لو، وأل المعرفة.

جـ- **ثلاثية**: أجل، إذن، إلى، ألا، أما، أنَّ، إنَّ، أيا، بلى، ثمّ، خلا، ربّ، سوف، عدا، على، ليت، نعم، هيا، منذ.

د- **رباعية**: إلاّ، ألاّ، أمّا، إمّا، حاشا، حتّى، كأنّ، كلا، لعلّ، لمّا، لولا، لوما، وهلاّ.

هـ- **خماسية**: لكنّ[18].

وواضح من خلال هذا التصنيف -الشكلي- تداخل الأدوات من حيث وظائفها ومعانيها، ولتجنب التفصيل فيها، نشير إلى نمط فيها هو: حروف الجر بإيجاز، لإجراء تطبيقات عملية على البعض منها، تتجلى من خلالها، مظاهر التبادل الوظيفي بين البعض منها في سياقات مختلفة ولنبدأ بالبعض منها، على سبيل التوضيح لا التفصيل.

لحروف الجر وظيفة تركيبية لا تقل أهمية عن وظيفتي الاسم والفعل، وبغض النظر عن الآراء الفردية والخلافية، رأيناها لا تزيد على واحد وعشرين حرفا، موزعة على فئتين هما[19]:

1- الحروف الأكثر استعمالا وهي: الباء، اللام، الكاف، الميم، عن، في، مذ، إلى، على، منذ، ربّ، حتى، واو القسم وتاؤه.

والمؤكد أن هذه الأدوات مرتبة مع غيرها من أقسام الكلم تؤدي معان كثيرة وإن تعينت لمعان خاصة بها في التصنيف، سنقف على البعض منها من خلال بعض النماذج المقترحة للتحليل.

2- أما الفئة الثانية: فتتشكل من سبعة أحرف ليست في الأصل جارّة تستعمل في سياقات أخرى، ويدخل بعضها في تراكيب خاصة فيكتسب طابع حروف الجر، والبعض الآخر يعتبر حرف جر في لهجات قبلية خاصة، وهذه الأحرف هي:

* **لولا**: حرف امتناع لوجود، تكون حرف جر إذ وليها الضمير المتصل الموضوع للنصب والجر كالياء والكاف والهاء[20]، مثل لولاي، لولاك ....

* **كي**: أصلها حرف نصب للفعل المضارع قد تكون حرف جر بمعنى لام التعليل[21]، إذا وقعت بعدها: ما الاستفهامية، فتكون حينئذ حرف جر كاللام: كيمَ فعلت هذا- على تقدير لم فعلت هذا؟.

* **خلا- عدا-حاشا:** هي أدوات استثناء تكون أفعالا ماضية إذا كان ما بعدها منصوبا وتكون أحرف جر إذا كان ما بعدها مجرورا[22].

* **لعل:** ناسخ حرفي للترجي من أخوات إنّ في نصب المبتدأ ورفع الخبر وهي حرف جر في لغة "عقيل" يقولون: لعل زيد قائم وروى الجرّ بها: أبو زيد والفراء والأخفش وغيرهم من الأئمة[23].

* **متى:** اسم مبهم يكون للاستفهام تارة وللشرط أخرى حسب التركيب الوارد فيه، فتكون حرف جر في لغة "هذيل"[24].

وإدراج هذه الأدوات ههنا من باب تأديتها لوظيفة الجر في سياقات خاصة وإن كانت قليلة التوظيف في هذا المضمار.

3- التضمين في الحرف وتبادل الوظائف بين حروف المعاني: إن الحرف يتعلق بالفعل والاسم معا فتناوله يشمل أقسام الكلم وقد سبقت الإشارة في معرض الحديث عن مستويات التضمين عن الحرف بأنه قسم قائم من أقسام الكلم في العربية، جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل[25].

يعني أنه لا يحمل معنى في نفسه مفتقرا إلى ما يكمل معناه، وكذا للمعنى الاصطلاحي للتضمين- نحوا وبلاغة -، فإن لفظ الوظيفة هنا بحاجة إلى لمحة مبينة لكنهه؛ في وضعه المشار إليه في عنوان المبحث. فالوظيفة تتجلى من تركيب الكلم بعضها ببعض، في تركيب إسنادي متكامل يؤدي معنى مستقلا، وهي بذلك المعنى المتوخى من هذا التأليف بين الكلمات والمحصل باستخدام الألفاظ أو الصورة الكلامية في الجملة المكتوبة أو المنطوقة على المستوى التحليلي أو التركيبي[26].

وبالتالي – فإن الحروف – وهي التي جاءت لمعنى وليست باسم ولا فعل[27]، إنما هي مختلف الأدوات مثل: ثم، سوف، والباء وغيرها وأشرنا إلى أن أبرز وظائفها التركيبية هي التعليق، ثم تؤدي ما أنيط بها من معنى داخل الجمل، أي هناك معنى

نحوي عام إضافة إلى ذلك المعنى الخاص الذي تتلون به، ضمن ما يسمى بتبادل الوظائف بين الأدوات وفقا لمقتضيات التضمين الحرفي. وفي هذا المجال نورد بعض النماذج التطبيقية، تقتصر على الحروف الجارّة الأصلية الأكثر استعمالا، مع توضيح أوجه التضمين فيها، وأثره على المضمون على أن يكون التصنيف على المنوال التالي:

1- **حرف الباء**: حرف جر مختص بالاسم يجر الأسماء الظاهرة والضمائر المتصلة ولا تقتصر على نوع دون آخر، وأشهر معانيها الإلصاق[28]، ومعناه الاختلاط بشيء، وملامسته أي إلصاقا حقيقيا كما في قوله تعالى: * **فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ** *- النساء/43 – فحرف الباء، بعد وظيفة الجر أدى معنى الإلصاق الحقيقي أي مسح الوجه والأيدي دونما حائل بين الأعضاء (إلصاق اليد بالوجه واليدين)، وإذا كان لكل حرف جر معنى أصلي، يتبادر إلى الذهن عند سماعه يؤديه على سبيل الحقيقة لا المجاز – كما يرى البعض[29]- فإن لهذه الحروف معان كثيرة تستنبط من التراكيب الواردة فيها – من ذلك – حرف الباء.

أ- "**الباء**" **بمعنى**: "**مع**"[30]، كما في قوله تعالى: * **قَدْ جَاءَكُم الرَّسُولُ بالحَقِّ مِنْ رَبِّكُم**.* – النساء/ 170 –، والتقدير: قد جاء الرسول محقا فهي حال بمعنى: مع الحق.

ب- "**الباء**" **بمعنى**: "**مِن** "، قد تتضمن الباء معنى: "من"، كما في قوله تعالى: ***عَيْنًا يَشْرَبُ بِهَا عِبَادُ اللهِ يُفَجِّرُونَهَا تَفْجِيرًا** *- الإنسان/06 – والحرف من حرف جر من معانيه ابتداء الغاية والتبعيض، وكلاهما صالح لفعل الشرب من العين المذكورة في الآية الكريمة بتقدير: عينا يشرب منها عباد الله فتكون الباء بذلك متضمنة معنى مِن واستعمالها في الآية استعمال مجازي.

جـ- "الباء" بمعنى:"عن": "عن "الحرفية التي معناها الأصلي المزايلة[31]، يعبر عنه النحويون بالمجاوزة والمراد ابتعاد شيء ما وانفصاله عن آخر وتكون المجاوزة حسية ومعنوية، وقد ضمّنت الباء معنى عن، كما في قوله تعالى: ***سَأَلَ سائل بعذابٍ واقعٍ*** المعارج/01، ففعل سـأل لا يتعدى بالباء، وإنما بـ "عن" والتقدير: سأل سائل عن عذاب واقع وتعدية الفعل "سأل" بالباء من بلاغة القرآن ليصلح الفعل للاستفهام والدعاء والاستعجال[32]، وتضمين الباء بمعنى "عن "من معانيها بعد فعل السؤال، وكذا معنى الإخبار كما في قول صلى الله عليه وسلم: ***ألَا أخبركم بأهل الجنة كلّ ضعيف مضعّف لو أقسم على الله لأبرّه، ألا أخبركم بأهل النار كل عتّلّ جواظ مستكبر***، صحيح البخاري، حديث 44، جزء6، ص279.

د- "الباء" بمعنى:"في": حرف جرّ دلالتها الأصلية هي الظرفية أو الوعاء – كما يسميه بعض النحاة- وتكون ظرفيها للحقيقة والمجاز، لنقرأ البيت التالي:

إنّ الـرزية لا رزية مثلها ** أخواي إذ قُتلا بيوم واحد.

فقد ضمنت الباء معنى الظرفية والتقدير في يوم واحد بمعنى الظرفية الزمانية.

هـ- "الباء" بمعنى: "على": على: حرف جر للظاهر والمضمر والمصدر المؤول ومعناها الحقيقي هو الاستعلاء الحقيقي الحسي والمعنوي المجازي[33]، من ذلك ما جاء فيْ قوله تعالى: ***ومنْ أهْلِ الكِتَابِ مَنْ إنْ تَأْمَنْهُ بِقِنْطَارٍ يُؤَدِّهْ إلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إنْ تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لا يُؤَدِّهِ إلَيْكَ*** آل عمران/75، في لفظتي: قنطار، دينار، حرف الجرّ الباء الذي ضُمّن معنى "على"لأنّ المؤتمن يكون مستعليا على المؤتمن عليه فهو استعلاء معنوي واضح أشبه حرف الجر الباء في الآية الكريمة، علما أن حرف" الباء "يقع زائدا في مواضع خاصة، أي بلا وظيفة دلالية وإنما للتوكيد، ليس لزيادتها قوانين محددة ولا يسع المقام لذكر مواقع زيادتها ههنا.

2- **الحرف الثاني**: "مِنْ" حرف جر يكون غير زائد وزائدا[34]، وما يهم المقال هو الأول الذي تأخذ أربعة معان: ابتداء الغاية في المكان، وانتهائها، وبيان الجنس وللتبعيض والتجزئة،- والمعوّل عليه في تحديد هذه المعاني إضافة إلى وظيفة الجر- هي: تركيبها في الكلام غير أنها كباقي حروف الجر قد تحمل معاني لحروف أخرى من ذلك ما يلي:

أ- "**من** "**بمعنى** "**في**": سبق الحديث عن هذا الحرف وهو للظرفية: وشاهد هذا التضمين في قوله صلى الله عليه وسلّم: ***لن ينجي أحدا منكم عمله... ولا أنا إلاّ أن يتغمدني الله برحمة... سدّدوا وقاربوا واغدوا وروحوا وشيء من الدلجة والقصد القصد تبلغوا***حديث 50، ج08، ص178، الدلجة: الظلام وشيء من الدلجة أي شيء من المشي في الظلام.

وشبه الجملة في الحديث: منكم: تتكون من "من" الجارة التي لا تفيد التبعيض لذلك يمكن تضمينها معنى "في" الظرفية المجازية أي فيكم وعاء يشتمل كل الناس دونما استثناء.

قال تعالى: ***قُلْ أَرَأَيْتُمْ شُرَكَاءَكُمْ الذينَ تَدَّعُونَ مِنْ دُونِ اللَهِ أَرُونِي مَاذا خَلَقُوا مِنَ الأَرْضِ*** فاطر/40، لفظ الأرض مجرور بمن وقد ضمنت معنى "في" التي للظرفية علي تقدير: ماذا خلقوا في الأرض، فقد وردت مجرورة بفي في الكثير من آيات الذكر الحكيم من ذلك قوله تعالى: ***وإذْ قَالَ رَبُّكَ للمَلَائكَةِ إني جَاعلٌ في الأَرْضِ خَليفة***البقرة/30.

مع ملازمة حرف الجر لمعنى الظرفية الحسية وقد يحذف حرف الجر كما في قوله تعالى: ***ياقَوْم ادخُلوا الأَرْض المقدَّسَة التي كتب الله لكم*** المائدة/21.

ب- "**مِنْ**" **بمعنى** "**عنْ**": "عنْ" من الحروف الجارة للظاهر والمضمر والمؤول تكون اسما كما تكون حرفا، إذا دخل عليها حرف الجر كانت بمعنى الناحية[35]، وما بعدها

مجرورا بالإضافة وقد ذكرت معانيها الأصلية في مبحث سابق، وقد يأخذ الحرف "منْ" معنى "عنْ" كما في قوله تعالى: ***وجَاءَتْ سَكْرَةُ المَوْتُ بالحقِ ذَلِكَ مَا كُنْتَ مِنْهُ تَحِيد*** ق/19، منه: جارّ ومجرور تضمّن الجار معنى "عنْ "بمعنى المجاوزة لأنّ فعل" تحيد" يفيد الفرار والتهرّب، لتجنب أسباب الموت[36]، أي محاولة تجاوزها.

وفي قول أحدهم:

ويا أمينا على الأسرار مطّلعا ** أصمت ففي الصمت منجاة من الزلل.

المجرور: الزلل – تكنيه عن الخطايا– والمراد تجاوزها بعد العلم بها، فضمّنت "منْ "معنى "عنْ "التي تفيد المجاوزة والابتعاد.

جـ– "منْ" بمعنى "على": ذُكرت معاني "الحرف" في مبحث الباء، ومن تضمينها معنى "منْ" ما جاء في قوله تعالى: ***ونَصَرْنَاهُ من القَوْمِ الَذينَ كَذَّبُوا بآياتِنَا إنَّهُم كانُوا قَوْمَ سُوء فَأَغْرَقْنَاهُم أجمَعِين*** الأنبياء/77، من القوم: تضمنت "منْ" معنى "على " والتقدير: على القوم وهي في هذا المقام للاستعلاء المعنوي المجازي.

د– "منْ" بمعنى "الباء": سبق الحديث عن الحرفين وعن المعاني الأصلية لكلّ منهما ومن مواقع إحالة معنى "منْ" إلى "الباء" ما جاء في قوله تعالى: ***وتَرَاهُم يُعرَضُون عليْهَا خَاشِعينَ مِنَ الذُلِّ يَنْظُرُونَ مِنْ طرف خفيّ*** الشورى/45. من طرف: حرف الجر تضمن معنى" الباء "لأن الاستعانة والنظر هنا بالطرف يحتاج إلى ذلك المعنى، وللتذكير فإنّ الحرف "منْ"، مثل قرينه "الباء "يقع زائدا وذلك إذا تعدّت وظيفتها الأصلية في الجر في التركيب الوارد فيه، ويكون ذلك بشروط أهمها أن يكون التركيب في سياق النفي أو النهي أو الاستفهام، وأبرز وظائفها الدلالية حينئذ التوكيد[37].

3- **الحرف "إلى"** :

أ- **بمعنى "مَعَ"**: تأتي "معْ" بسكون العين كما تأتي محركتها "معَ" وفي الحالة الثانية فهي اسم مضاف إلى ما بعدها منصوب على الظرفية وتنوّن[38]، وتسكين العين لغةً "غُنْم" و"ربيعة" لا ضرورة خلافا لسيبويه[39]، وهي لموضوع اجتماع الذوات وزمانه، وقد ورد حرف الجرّ "إلى" بمعنى "مع" في قوله تعالى: ***ولا تأْكُلُوا أمْوَالَهُم إلى أمْوَالِكُم*** النساء/02، والتقدير: لا تأكلوا أموالهم مع أموالكم، فالمعنى لاجتماع الذوات كما سلف القول، وقد تعلّق حرف الجرّ هنا بفعل "تأكُلوا" على التضمين بمعنى المصاحبة والاجتماع وإيصال معنى الفعل إلى الاسم المجرور[40].

ب- **"إلى "بمعنى "في"**: الأصل في "إلى" انتهاء الغاية سواء أكان ذلك في الزمان أم كان ذلك مكانا، وهي حرف جر متصرف يجر الظاهر والمضمر والمؤول[41]، وقد تضمن معنى حرف الجرّ "في" كما في قوله تعالى: ***الله لا إله إلّا هُوَ لَيَجْمَعَنَّكُم إلى يَوم القيامة لا ريب فيه ومن أصدقُ من الله حَدِيثًا*** النساء/87.

يوم القيامة بتقدير: في يوم القيامة للظرفية الزمانية والمكانية.

جـ- **"إلى "بمعنى "الباء"**: الباء كما ذكر سابقا للإلصاق والاستعانة، وهي حرف زائد وغير زائد، وقد تأتي "إلى" بمعناها مستعملة بمعنى "الباء"، كما في قول الشاعر:

ملك القناعة لا يخشى عليه ولا ** يحتاج فيه إلى الأنصار والخول.

التركيب الذي وردت فيه "إلى" يتضمن معنى الاستعانة التي تفيده "الباء" فالقانع مرتاح لا يحتاج إلى الأنصار والإماء والعبيد، ومن ثمة تضمنت "إلى" هذا المعنى لأن دلالتها انتهاء الغاية يعني الاعتماد على الحاشية والخدم وهو معنى: الاستعانة المذكور.

4- **الحرف: على:**

أ- "**على "بمعنى "في"**": سبقت الإشارة إلى المعاني الأصلية للحرفين، في مباحث سابقة ونبدأ بالتضمين الأول بين على في معنى" في": وذلك في قوله تعالى: ***ودَخَلَ المدينة على حِين غَفْلَة مِنْ أهلِهَا*** القصص/15، على حين غفلة تضمن حرف الجرّ بمعنى الظرفية، فضمن معنى "في" وواضح أنها ظرفية زمانية لأن الحين تقدير مبهم للزمن يمتد ويتقلص وفقا لما أنيط به من دلالة زمنية، علما أن معنى "على" الأصلي هو الاستعلاء حقيقة ومجازا.

ومن قول المتنبي:

وما صبابة مشتاق على أمل ** من اللقاء كمشتاق بلا أمل.

الأمل شعور ينتاب النفس ويمنيها بالأفضل ساعة الأسوء، فالنفس ظرف ووعاء لهذا الأمل والمقصود بـــ "على أمل" تضمين "على" معنى "في" الظرفية المجازية، فالأمل مودع فيها، فعبّر بعلى لإفادة ما يعلي النفس ويسمو بها حين يعتريها الأمل.

ب- "**على "بمعنى "منْ"**": أشير في المباحث السابقة إلى المعاني الأصلية والفرعية للحرفين، ونقف في هذا المبحث على تضمين "على" معنى "منْ" كما في قوله صلى الله عليه وسلم: ***ليأتينّ على النّاس زمان يطوف الرجل فيه بالصدقة من الذهب ثم لا يجد أحدا يأخذها منه ويُرى الرجل الواحد يتبعه أربعون امرأة يلذن به من قله الرجال وكثرة النساء*** صحيح البخاري، حديث 18 جزء02، ص222-223. على الناس: جار ومجرور، و"على "تضمنت معنى "من"[42]، أي من الناس لإفادة التبعيض، كما قد تأخذ "على" ههنا معنى الظرفية المجازية فيقدّر بـــ: يأتي في الناس، وذلك لأن الحديث الشريف لا يشمل كل الناس وإنما المقصود جزء فيهم في ظروف معينة.

5- **حرف اللام "لـ"**: اللام المكسورة عاملة وعملها على ضربين: الجر والجزم في الأفعال، وهما متغايرتان وإن اتفقا لفظا[43]، وما يعنينا هي الأولى الجارة التي من أشهر معانيها الملكية والاختصاص، وما يعرض من نماذج يتعلق بهذه اللام المتصلة بالأسماء مع إيراد بعض أوجه التضمين بينها وبين بعض حروف الجر الأخرى.

أ- "**اللام "بمعنى "عن"**": " من "الجارة لها معان كثيرة قد تتضمن اللام المفردة الجارة بعض هذه المعاني من ذلك قول أحدهم:

كضرائر الحسناء قلن لوجهها ** حسدا وبغضا : إنه لذميم.

لوجهها: اللام الجارة ههنا ضمنت معنى "عن"للمجاوزة، أي انفصال المعبِّر عن المعبَّر عنه (الوجه) أما اللام فهي للتبيين والتبليغ على المجاز لأن الوجه لا يخاطب، ونلاحظ مدى ارتباط المعنيين: الأصلي والتضمين لحرف اللام في هذا البيت.

ب- "**اللام "بمعنى "في"**": في قول الشاعر:

يا نظرة ما جلت لي حسن طلعته ** حتى انقضت وأدامتني على وجل.

شبه الجملة: لي: لـِ + ياء المتكلم : في محل جر بحرف الجر، والتركيب الوارد فيه يبين تعلق شبه الجملة بالفعل جلت: بمعنى ظهرت واتضحت صورتها (حسن الطلعة) فهو انعكاس "في" النفس الشاعرة بالصورة، وحينئذ يقبل حرف اللام تضمين معنى "في" الظرفية المكانية على المجاز، لأن النفس ههنا وعاء "لالتقاط" حسن الطلعة المعبر عنه، وعبر باللام المفردة في البيت لأن معناها الاستحقاق[44]، لأن الفعل "جلت" مستحق لا يقبل الملكية والمعنى للتبيين والاستحقاق والاختصاص (صورة خاصة بالمتكلم).

جـ- "اللام "بمعنى "إلى": أشير إلى البعض من معاني الحرفين الأصلية والفرعية فيما سبق من مباحث، وندرجها هنا لام الجر بمعنى إلى وذلك كما جاء في قوله تعالى: *وهُوَ الّذي يُرْسِلُ الرّيَاحَ بُشْرَى بين يَدَي رَحْمَتِهَ حتّى إذَا أقَلّتْ سَحاباً ثِقالاً سُقْنَاهُ لبَلَدٍ مَيّتٍ فأنْزَلْنَا به المَاءَ فأخرجنا بِهِ مِنْ كُلِّ الثمَرات كَذَلكَ نُخرِجَ الموْتَى لعلكم تذَّكَرون* الأعراف/57.

الجار والمجرور: لبلد: اللام المفردة حرف جر للاستحقاق والتخصيص للمجرور، وفي هذا النطاق يمكن تضمينها معنى "إلى" بتقدير: إلى بلد، علما أنّ المعنى الأصلي لهذا الحرف هو: انتهاء الغاية المتمثلة في تلقي الرياح المحملة بالسحاب الماطر رحمة من رب العالمين.

6- **حرف "عن"**:

حرف جر متصرف لجر الأسماء الظاهرة والمضمرة والمصادر المؤولة وتكون اسما إذا دخل عليها فلا تجر بغير "من" وهي حينئذ اسم بمعنى جانب[45]، وما يهم المقال هو كونها حرف جر، ما يهم المقال هو كونها حرف جر، عُرِف بعض معانيها الأصلية وعلى غرار مثيلاتها في الجر يمكن تضمينها البعض من هذه الحروف من ذلك:

أ- **"عن "بمعنى "منْ"**: منْ جارة متصرفة في الجر بمعانيها الكثيرة، لما تكون غير زائدة، يتضمن بعض معانيها الحرف "عنْ" كما في قوله تعالى: ***أولئكَ الّذين نتقبّلُ عنهُم أحسنَ ما عَمِلُوا ونتجاوز عن سيئاتهم في أصحابِ الجنَّةِ وعْدَ الصدق الذي كانُوا يُوعَدُون*** الأحقاف/16، عنهم: جار ومجرور متعلقان بفعل نتقبل، وهذا الفعل يقبل الحرف "منْ" إذا كان بمعنى ابتداء الغاية فيتضمن معناه الحرف "عنْ" بتقدير: نتقبل منهم، لمعنى التضمين فقط، وتبقى الآية الكريمة كسابقاتها ولاحقاتها بإعجازها الحرفي واللفظي والتركيبي دونما تأويل يذكر.

ب- " عن "بمعنى "الباء": للحرفين معان -أصلا وفرعا- وكلاهما يقبل تضمن معنى من معاني الآخر، وهاهي "عنْ "بمعنى الباء في قول أحدهم:

فلا كمدي يغني ولا لك ذمّة ** ولا عنك إقصا ر ولا فيك مطمع.

لَقيتُ أمورا فيكِ لم ألق مثلها ** وأعظم منها منك ما أتوقع.

الشطر الثاني من البيت الأول: ولا عنك إقصار: المراد عدم المجاوزة إلى الغير، وجرّ – المصدر- بـــ "عنْ" للمعنى المذكور، غير أن تضمين هذا الجار بمعنى "الباء "وارد في هذا السياق – لأن من معاني الباء- الإلصاق والمصاحبة، في أمر معنوي غير محسوس "الإقصار" الذي نفاه صاحب البيت فتكون "عن" بمعنى "الباء"- التي يناسب معناها- ما يمكن أن يعلق بالنفس من مشاعر وأحاسيس بتقدير: ولا بك إقصار ولا فيك مطمع.

جـــ- "عن "بمعنى "على": كثيرا ما يختلط الأمر عند استعمال الحرفين فيتداخل التوظيف الأول مكان الثاني والعكس، غير أن لكليهما معنى أصلي مثلما أشير إلى ذلك من قبل، المجاوزة لـــ "عنْ" والاستعلاء لـــ "على" وأما التضمين بين هذا وذاك فواقع ملموس كما في قوله جلت قدرته: ***ومنْ يبخل فإنَّمَا يبخل عنْ نفسِهِ والله الغنيُّ وأنتُم الفُقراء*** محمد/38.

في الآية الكريمة: "عن نفسه": "عن "متضمن معنى "على" والتقدير: على نفسه، ومعناها الدلالي الاستعلاء على النفس في عدم الإحسان إليها بخلا، وهو كما نرى استعلاء معنوي محض يُفهم من سياق الآية الكريمة ويبقى معنى المجاوزة المتضمن في "عنْ" قائما كما جاء في الآية وذلك بعد وانفصال عن فطرة الله التي فطر الناس عليها.

الخاتمة:

ما أمكن استنتاجه من هذه الأسطر:

1-التضمين بمفهومه الاصطلاحي: إشراب لفظ معنى آخر لمقتضيات المقال والمقام.

2- وبهذا التعريف فهو إلى علمي النحو والبلاغة ينتسب، إذ يهتم به الأول لسلامة التركيب وتأديته للمعنى بصورة يحسن السكوت عليها (التضمين النحوي).

3- علم البلاغة يضيف إلى ما سبق عند سليله علم النحو جودة المعنى وحسن وبراعة التصوير في مفهوم التضمين في علاقته بالحقيقة والمجاز والكناية وغيرها من ألوان التصوير البياني.

4- ومستوياته: تشمل أقسام الكلم في العربية، عند علمائنا الأقدمين (اسم وفعل وحرف) وذلك وفقا للمفهوم المشار إليه سابقا.

5- التضمين بين القياس والسّماع: أثيرت في ذلك آراء حول القياس والسماع ليس لذكرها مجال هنا، إذ أقرّ بقياسه مع[47] شروط:

- تحقيق المناسبة بين الفعلين.
- وجود قرينة بين اللفظين تؤمن اللبس.
- ملاءمة التضمين للذوق اللغوي والبلاغي.

6- التضمين شكل من أشكال الاتساع اللغوي، أقره علماء اللغة العرب واشترطوا فيه حسا لغويا وحذقا بمعاني الألفاظ المتضمنة لمعاني بعضها، لأن اللفظ كما يقول ابن جني: "يكون بمعناه في موضع دون موضع على حساب الأحوال الداعية إليه والمسوغة له فأما في كل موضع وعلى كل حال فلا"[48].

7- اعتمد المقال على مصطلحي الأداة والحرف بمعنى واحد، كونهما يؤديان وظيفة تركيبية هي التعليق، إضافة إلى اصطباغ كل فئة منها بالمعاني الإضافية التي تؤديها مع التعليق، واقتصر المقال أيضا على بعض حروف الجر - عينة لبقية الأدوات- ولكونها تتعلق بقسيميها الاسم والفعل توخيا لإبراز وظيفة الحرف مركبا مع غيره في الكشف عن المعنى في أدق صورة.

المراجع:

* القرآن الكريم، لرواية حفص، دار ابن كثير، دمشق، ط01، 2004.

* الحديث الشريف: صحيح البخاري / عالم الكتب /بيروت، ط4 .1985

1- لسان العرب /ابن منظور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج8، 90، مادة "ضمن".

2- مختار الصحاح/ أبو بكر الرازي/ ت.مصطفى ذيب البغا/ دار الهدى/ط4، 1990، ص.25

3- القاموس المحيط الفيروز أبادي/ دار الجيل، بيروت/ د ط، 4/ .334

4- التضمين في العربية، بحث في البلاغة والنحو/ أحمد حسن حامد/ الدار العربية للعلوم، ط1، 2001، ص40/.41

5- الكتاب/ سيبويه/ ت/ عبد السلام محمد هارون/ دار الكتب العلمية، بيروت ط3، 51./01/1988

6- التضمين في العربية/ أحمد حسن حامد/ ص.24

7- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده/ابن رشيق القيرواني/ ت: محمد محي الدين عبد الحميد/ دار الجيل، بيروت/ ط5/1981/02/84-.85

8- الإشارات والتنبيهات في علم البلاغة/ محمد بن علي بن محمد الجرجاني/ ت. عبد القادر حسين/ دار نهضة مصر/ د ط د ت/ ص.315

9- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب/ ابن هشام/ ت. محمد محي الدين عبد الحميد/ المكتبة العصرية- صيدا- د ط -02/.259

10- الأشباه والنظائر في النحو/جلال الدين السيوطي/ ت. فايز ترحيني/ دار الكتاب العربي- ط1- 1984- ص01/.133

11- الخصائص/ أبو الفتح عثمان ابن جن/ ت/عبد الحكيم بن محمد/المكتبة التوفيقية/ د ط – د ت/ 205./02

12- التعدية والتضمين في الأفعال/ عبد الجبار توامة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1999/ ص.110

13- شرح كافية ابن الحاجب/ رضي الدين الاستراباذي/ ت. ايميل بديع يعقوب/ دار الكتب العلمية، بيروت، ط1981/01، ص139./04

14- الإنصاف في مسائل الخلاف/ أبو بركات الأنباري/ ت. محمد محي الدين عبد الحميد/ المكتبة العصرية، صيدا، د ط د ت، 97/01، مسألة 14.

15- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك/ دار الفكر للطباعة النشر والتوزيع/ د ط – د ت/ 24./01

16- أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة/ فاضل مصطفى الساقي/ مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977، د ط، ص.162

17- أمالي ابن الحاجب/ لأبي عمرو عثمان ابن الحاجب/ ت. فكر صالح سليمان قدارة، دار عمان الأردن، دار الجيل، 1989، ص685./02

18- ينظر: الأشباه والنظائر السيوطي/11/02 و: أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة/ فاضل مصطفى الساقي، ص.264

19- النحو الميسر/ محمد خير حلواني/ دار المأمون للتراث، دمشق/ ط1997-01/ ص579. /02

20- الجنى الداني في حروف المعاني/ الحسين ابن قاسم المرادي/ ت. فخر قباوة ومحمد نديم فاضل/ دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط02، 1983، ص.603

21- السابق نفسه/ ص.261

22- مغني اللبيب ابن هشام/ 01/221+236+.203

23- الجنى الداني في حروف المعاني/ المرادي، ص582+.583

24- النحو الميسر/ محمد خير حلواني/02/.580

25- الكتاب /سيبويه / 01 /.12

26- أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة/فاضل مصطفى الساقي/ ص 203.

27- الكتاب/ سيبويه/01/ .12

28- ينظر: الجن الداني في حروف المعاني/ المرادي، ص36، و: النحو الميسر/ محمد خير حلواني، 02/ .213

29- النحو الوافي/عباس حسن/ دار المعارف بمصر/ د ت – ط04/ ص02/.537

30- الأزهية في علم الحروف/ علي بن محمد النحوي الهروي/ ت. عبد الحسين الملوحي/ مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 1981/ ص.283

31- رصف المباني في شرح حروف المعاني/ أحمد بن عبد النور المالقي/ت. أحمد محمد الخراط، دار القلم دمشق، ط03، 2002، ص.430

32- التحرير والتنوير/ محمد الطاهر بن عاشور/ الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1984/ ص29/.155

33- النحو الميسر/ محمد خير حلواني/ 02/.623

34- رصف المباني في شرح حروف المعاني/ المالقي/ ص.388

35- أسرار العربية/ أبو البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري/ ت. محمد بهجة البيطار، عاصم بهجت البيطار/ دار البشائر دمشق/ ط02، 2004/ 232.

36- التحرير والتنوير/ ابن عاشور/ 26/.306

37- الميسر/ محمد خير حلواني/02/.584

38- رصف المباني في شرح حروف المعاني/ المالقي/ ص.394

39- مغنبي اللبيب/ ابن هشام/ 537+.538

40- دراسات لأسلوب القرآن الكريم/ محمد عبد الخالق عضيمة/ دار الحديث القاهرة، د ط /2004/ ص09/.184

41- النحو الميسر/ محمد خير الحلواني/ ص02/ .621

42- الأزهية في علم الحروف/ الهروي، ص275، و: الجنى الداني في حروف المعاني/ المرادي، 477+.478

43- معاني الحروف/ أبو الحسن علي بن عيسى الرماني النحوي ت. عبد الفتاح اسماعيل شلبي/ دار نهضة مصر، د ط د ت ص.55

44- اللامات/ أبو القاسم عبد الرحمن ابن اسحاق الزجاجي/ ت. مازن المبارك/ دار الفكر/ ط02، 1985، ص.65

45- الجنى الداني في حروف المعاني/ المرادي/ ص.242

46- معجم الأفعال المتعدية بحرف/ موسى بن محمد الملياني الأحمدي/ دار العلم للملايين، بيروت، ط01، 1979، ص.295

47- النحو الوافي/ عباس حسن/ 572./02

48- الخصائص/ ابن جني/ 205/02.

قـــراءة ســـوسيـــولوجيـــة لتاريـــخ التجربـــة الاقتصاديـــة فـي الجزائـــر

د. فراجي محمد أكلي
جامعة عبد الرحمان ميرة بجاية

ملخص:

عندما نرجع إلى واقع التجربة الاقتصادية في الجزائر يمكن لنا أن نكتشف أن الممارسة الاقتصادية قد عرفت تغيرات عميقة أدت إلى تحول وانتقال السياسات الاقتصادية من سياسات ذات الطابع التوجيهي المدعم من طرف مؤسسة الدولة إلى سياسات اقتصادية أكثر ليبرالية وذلك في إطار ما يعرف باسم "اقتصاد السوق".

وعلى هذا يمكن لنا رسم الأبعاد الكبرى للتجربة الاقتصادية في الجزائر من خلال تصنيفها إلى ثلاثة مراحل تاريخية وتنظيمية أدت إلى تشكيل ثلاثة أنواع من السياسات الاقتصادية التي يمكن أن يلخصها هذا المقال.

Résumé :

Le présent article est une analyse sociologique de l'expérience économique sociologique et historique des politiques économiques préconisées par l'Etat algérien depuis le lancement des choix de type « dirigiste » jusqu'à la période de la transition vers l'économie de marché, à travers les réformes structurelles ayant marqué la fin des années 1980 et le début des années 1990. Il s'agit ici d'une lecture sociologique de la trajectoire de la pratique économique et de son organisation. Cette lecture permettra une meilleure compréhension, afin de faire ressortir les aspects ignorés par l'économiste, des schémas et les politiques économiques en Algérie.

مدخل تمهيدي:

من البديهيات الأساسية المعروفة في السياسة الاقتصادية في الجزائر وخاصة في مراحلها الأولى، هي الاختيارات الاقتصادية والسياسية العمومية التي كانت تعتمد أساسا على الصناعات المصنعة التي كانت وراء كل السياسات الموجهة منذ أواخر سنة 1960، بحيث إن التجربة الاقتصادية في الجزائر بدأت بموازاة مع تطور النهج الصناعي الاشتراكي الذي دعمه الاتحاد السوفياتي ودول المعسكر الشرقي سابقا.

هذا الأمر الذي يوضح لنا أن الاقتصاد يعبّر دائما عن وجود مجموعة من الاختيارات والتوجهات السياسية والأيديولوجية، ذلك لكون السياسات الاقتصادية تعتمد دوما على مجموعة من القواعد والقيم التنظيمية العامة التي تتبلور من خلال وجود مستويات مختلفة من المرجعية السياسية والأيديولوجية السائدة في المكان والزمان. وهذا ما يفسر حتى الوقائع المعاصرة المعبرة عن وجود أيديولوجيات أخرى سائدة ضمن هذا البعد. ذلك لكون الاقتصاد يعرّف كأنه علم الاختيارات الفعالة[1] أي أنه من الممكن اتخاذ قرارات واختيارات مختلفة من أجل تحقيق أهداف معينة على المدى القصير والمتوسط، أو على المدى البعيد. لكن بشرط أن تكون هذه الاختيارات مناسبة وفعالة، وذلك بمقارنتها مع طبيعة الوسائل والإمكانيات المتوفرة في بلد معين وبطبيعة المشكلة الاقتصادية المطروحة في الواقع الاقتصادي والاجتماعي.

ويمكننا أن نستخلص من هذا التحديد المعرفي لعلم الاقتصاد، أن التنظيم الاقتصادي المعبّر عنه من خلال السياسة الاقتصادية، يعني قبل كل شيء اتخاذ حلول واختيارات أكثر فعالية وبأقل تكلفة ممكنة. ونستطيع أن نوضح ذلك أكثر من

[1] -La science économique comme science des choix efficaces ou opportuns.

خلال تحديد هذه الاختيارات والسبل بحسب وجود واقع معين يعكس طبيعة المشكلة الاقتصادية في مجتمع معين، وفي فترة زمنية معينة.

والمخطط التالي يحدد ذلك بوضوح أكبر:

(+) الاختيارات:

تهدف الاختيارات إلى إحداث التوازن بين هذه الأطراف (الموارد والحاجات) التي تعاني من مشكلة اللاتوازن.

⟸ الاختيارات= استخدام الموارد المتوفرة أجل من الإستجابة للحاجات المتجددة في المجتمع

الحاجـــيات (-) المـــوارد

يبين هذا المخطط أن المشكلة الاقتصادية ترتبط بوجود كل من عنصر الموارد والحاجيات في زمان ومكان معيّنين، بحيث إن الحاجيات تتسم بالزيادة غير المحدودة، لأن حاجيات الأفراد والمجتمعات تعرف تزايدا واختلافا مستمرين، الأمر الذي يجعلها متمايزة ومختلفة من مجتمع إلى آخر، ومن فترة زمنية إلى أخرى. وهذا ما يجعلنا نكتشف خصوصية هامة لهذا العنصر الذي يمتاز بالخصوصية الزمانية والمكانية، ويمتاز كذلك بخصوصيات ثقافية واجتماعية، بحيث إن الحاجيات تختلف بحسب اختلاف المجتمع والثقافة أيضا. وكذلك الأمر بالنسبة إلى الموارد والثروات المختلفة التي تعبر بشكل واضح عن توزيع متباين ومختلف بين البلدان والمجتمعات المختلفة، وهي متمايزة من فترة زمنية إلى أخرى بحسب متطلبات التنمية الاقتصادية والبشرية.

وهذا ما يبيّن لنا وجود خصوصية مميزة لعنصر الموارد الذي يتسم بتوزيع غير عادل بين الأمم والمجتمعات. ويمكن استخلاص- من خلال وجود هذه

الخصوصيات- أن الاختيارات الاقتصادية في المجتمع، يجب أن تكون مناسبة لطبيعة الحاجات ونوعية الموارد المتوفرة في مجتمع معين وفي فترة زمنية معينة. والحلول المقترحة لمعالجة المشكلة الاقتصادية، لا يمكن حسب هذا التطور أن تخرج من نطاق الوجود الحقيقي لهذين العنصرين.

وهو الأمر الذي يوضح أن التنمية الاقتصادية تعني أساسا الطرق والتقنيات التنظيمية المناسبة لإدارة وتسيير الموارد، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المتعلقة بإشباع الحاجات المختلفة المتزايدة في المجتمع.

ولكن عندما نرجع إلى معالجة واقع التجربة الاقتصادية في الجزائر، نلاحظ بأن هذه التجربة لم تحترم الخصوصيات المميزة لكل من وضعية الحاجات والموارد الخاصة بالمجتمع الجزائري وذلك منذ بداية السياسات الاقتصادية. وهذا ما يتبين لنا من خلال استعراض مختصر لأهم المراحل المميزة للتجربة الاقتصادية في الجزائر، ولكن سوف ينصبّ اهتمامنا أساسا على دراسة مرحلة الانتقال الاقتصادي نحو اقتصاد السوق وأهم انعكاساته في تشكيل رأسمالية اقتصادية جديدة[1].

والهدف الذي نسعى إلى تحقيقه من خلال هذا العرض، هو الوصول إلى قراءة سوسيولوجية لأهم المراحل التنظيمية التي ميزت الفعل الاقتصادي في الجزائر، ودراسة التحولات البنيوية لسياسات الانفتاح الاقتصادي وأثرها في تشكيل الممارسات الاقتصادية الرأسمالية، وذلك من أجل الوصول إلى تصنيف سوسيولوجي لأهم المميزات التي تميز الرأسمالية الجزائرية، وخاصة بعد مرحلة التحول إلى ما يعرف باسم اقتصاد السوق.

---

[1]- دراستنا تهتم أساسا بدراسة أثر الانتقال الاقتصادي نحو اقتصاد السوق في تشكيل الرأسمالية التجارية في الجزائر. وسوف يتعين علينا دراسة المميزات السوسيولوجية لهذه الرأسمالية.

وعندما نحاول أن نسلط ضوءا سوسيولوجيا على مسار التجربة الاقتصادية في الجزائر، نلاحظ بأنها تجربة خاصة ومميزة رغم قصر مدتها التي لا تتعدى 43 سنة منذ الاستقلال عام 1962. ونلاحظ أيضا أن هذه التجربة الفتية زمنيا أصبحت مع مرور السنوات تجربة ثرية متنوعة من حيث المناهج والاختيارات التي عاشتها البلاد، وهذا ما يسمح لنا القول بأن التجربة الاقتصادية في الجزائر، كانت وما زالت ميدانا خصبا لمختلف التجارب الاقتصادية والتنظيمية التي أدت إلى تشكيل مجموعة من الممارسات الاقتصادية والسياسية متناقضة ومتصارعة في كثير من مراحلها. فهي تجربة ذاقت طعم التناقضات والصراعات الاجتماعية والتاريخية الأمر الذي انعكس مباشرة على آثارها الاقتصادية والاجتماعية، ذلك لأن الممارسة المخضرمة التي عاشت جيل السياسات الاشتراكية منذ أواخر السبعينات إلى نهاية الثمانينات، قد ذاقت هي الأخرى طعم السياسات الليبرالية منذ مرحلة الانفتاح الاقتصادي الذي أصبح واقعا محتوما ومفروضا على الممارسة الاقتصادية وعلى المجتمع في آن واحد. ذلك إذا علمنا أنه من الصعب فصل المعادلة الاقتصادية عن المعادلة الاجتماعية والثقافية، وبالتالي صعوبة فصلها عن التاريخ وغن القيم الاجتماعية للمجتمع الذي يُمارَس فيه الاقتصاد.

• وإذا رجعنا إلى واقع الممارسة الاقتصادية في الجزائر، نجدها قد عرفت تحولات كثيرة وجذرية تجلت بالخصوص في مختلف السياسات الاقتصادية التي حاولت اقتراح أنواع مختلفة ومتباينة من الإصلاحات الاقتصادية. كما أن هذه التحولات مست الهيكلة الاقتصادية للنشاط الاقتصادي والهيكلة الاجتماعية للممارسات الاقتصادية، وهو الأمر الذي يتجلى من خلال ظهور فئات جديدة ضمن الهيكلة الاقتصادية المتجددة، ومن خلال تقليص أو زوال بعض الفئات الاجتماعية التي كانت سابقا ركيزة أساسية للسياسات الاقتصادية في البلاد.

وعلى هذا يمكننا رسم المعالم الكبرى للتجربة الاقتصادية في الجزائر بواسطة تصنيفها إلى مراحل وفترات تاريخية وتنظيمية متمايزة. لقد الممارسة التنظيمية والسياسية للفعل الاقتصادي في الجزائر ثلاثة عهود تاريخية متباينة كانت وراء تشكيل ثلاثة أنواع من السياسات الاقتصادية والإصلاحية. ويمكن تلخيص هذه الفترات على النحو التالي:

1- المرحلة الأولى:

والتي تبدأ مباشرة بعد تحقيق الاستقلال السياسي إلى غاية نهاية الثمانينات1980 وقد تميزت هذه المرحلة من خلال تجسيد نمط الإنتاج الاشتراكي في واقع الممارسات الاقتصادية التي جعلت من الدولة الفاعل الأساسي والمسيطر على الحياة الاقتصادية، بحيث إن مؤسسة الدولة كانت في الوقت نفسه مالكة لوسائل الإنتاج (دولة منتجة)، وهي دولة موجهة للإنتاج للاقتصاد أيضا، أي إنها دولة مسيرة(Etat gestionnaire). والهدف الرئيسي الذي كانت ترمي إليه هده المرحلة، هو تحقيق الاستقلال الاقتصادي أو بالأحرى استكمال الاستقلال السياسي بواسطة تحقيق الاستقلالية الاقتصادية تجاه السوق العالمية الرأسمالية، وهذا ما يفسر بوضوح كيفية تنظيم النظام الاقتصادي والتجارة الخارجية.

وقد عرفت هذه المرحلة الأولى للتجربة الاقتصادية في الجزائر تحولات عميقة ومختلفة، مست مختلف جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية التي كانت مبنية على أساس مبادئ إيديولوجية وتاريخية ضمن المشروع التنموي الخاص بالاشتراكية كمنهج سياسي وتنظيمي، من أجل بناء الاقتصاد الوطني على أساس القطاع الصناعي أو ما يعرف باسم الصناعات المصنعة. ولقد أشار الخطاب المرجعي لميثاق طرابلس إلى ذلك بكل وضوح، والذي حدد الأفق والمعالم الكبرى لهذا المشروع من خلال العبارات التالية: " الثورة الديمقراطية الشعبية بناء واع للمجتمع

في إطار مبادئ اشتراكية وسلطة في يد الشعب حتى تكون تنمية الجزائر سريعة ومنسجمة وموجهة نحو تلبية حاجات الجميع، وفي إطار التعاون يجب أن تكون متصورة بالضرورة ضمن أفق اشتراكي."[1]

ويتجلى من خلال هذه المرجعية التاريخية أن الاختيارات الاقتصادية والسياسية في الجزائر قد حُسمت منذ الاستقلال، وذلك رغم تعطل تنفيذها الذي بدأ بعد حدوث التصحيح الثوري الذي قام به الرئيس الراحل هواري بومدين سنة 1965.

وهكذا كانت الاستيراتيجية التنموية في الجزائر مقايسة أصلا على المرجعية الفكرية والإيديولوجية للأنظمة الاشتراكية السائدة في العالم وعلى رأسها الاتحاد السوفيتي، بحيث أن هذه المرجعية كانت تقترح إتباع نهج نظرية التصنيع المصنع الذي قد يمكّن من تحقيق الزيادة في تراكم الرأسمال الثابت(cc)[2] وتوجيهها إلى تطوير القطاعات الإستراتيجية الأخرى.

وقد كان الهدف الرئيسي الذي وضعت من أجله هذه الإستراتيجية الصناعية هو الوصول على تحويل الاقتصاد الوطني من اقتصاد خاضع للهياكل التقليدية التي كانت تعتمد على الزراعة كقاعدة أصلية إلى اقتصاد صناعي قوي يكون قادرا على استعمال تقنيات متطورة على مستويات الإنتاج والتنظيم، بحيث إن القوة الدافعة للصناعة من الممكن أن تؤدي إلى النهوض بالاقتصاد الوطني وذلك من خلال مساهمة الصناعات المصنعة في تطوير الصناعات الأخرى.

ومن أجل تحقيق هذا التحول الاقتصادي لجأت السياسات الاقتصادية في الجزائر إلى استعمال الاستثمارات العمومية التي تكون فيه الدولة عنصرا أساسيا وفاعلا للاقتصاد وذلك بالاعتماد على التخطيط المركزي الذي تعتبره الوسيلة العملية

---

[1]– نص ميثاق طرابلس المصادق عليه في المجلس الوطني للثورة شهر جوان 1962، ص 34 إلى ص 46.

[2]– الذي يعني (Capital constant) ويمس البنية المادية والتقنية للرأسمال الإنتاجي الذي اقترح من قبل المستشار الاقتصادي الفرنسي (Destanne Debernis) والذي اقترح على الجزائر إتباع سياسة التصنيع المصنعة.

والتنظيمية لمتابعة المشاريع الكبرى، وكذا الاعتماد على المؤسسات الاقتصادية العمومية التي كُلِّفت بمهمة تنفيذ وتحقيق المشاريع الصناعية الضخمة، وذلك في إطار مختلف النشاطات الاقتصادية والإنتاجية التي حددت لهذه المؤسسات العمومية من طرف السلطة المركزية للدولة.

ومن هنا بدأت مهمة التنمية الاقتصادية كمُهمّة أساسية تقوم بها المؤسسات العمومية الاقتصادية التي عرفت تسييرا مميزا بضرورة تحقيق السيادة الوطنية بالاعتماد على سياسة التأمينات، وهذا ما أدى بالدولة إلى تحمل عبء تمويل المؤسسات من خلال خلق الصندوق الوطني للتنمية الذي تموّله الخزينة العمومية مباشرة، بل عملت الدولة على تقديم كل الضمانات المالية والتي كانت تشمل حيزا كبيرا من النفقات العمومية طيلة 30سنة، بحيث كانت الدولة الممول الرئيسي والوحيد لكل المشاريع الخاصة بالمؤسسات الاقتصادية العمومية رغم عدم فعاليتها التسييرية من جهة، وعدم قدرتها على تحقيق الأرباح والأهداف المتوقعة من جهة أخرى، وهذا ما شكّل عبئا ثقيلا على مستوى خزينة الدولة التي كانت تعتمد أساسا على مداخيل المحروقات فقط، بحيث لم تتعدد مصادر الجباية العمومية ولا مصادر الدخل القومي، مما صعّب على الدولة مهمة التدخل في المراحل اللاحقة لهذه الفترة، بل وأدى بها في نهاية الأمر إلى التنازل عن هذه المهمة الثقيلة التي استنزفت ثرواتها منذ عدة سنوات[1].

ولكن الشيء الملاحظ ضمن هذه الإستراتيجية الاقتصادية القائمة على دور المؤسسات الاقتصادية العمومية، هو أن الأهداف والوسائل الخاصة بتلك المؤسسات ليست من مهاما التنظيمية أو التسييرية، وإنما هذه العملية التخطيطية من

---

[1]– بحيث أن الدولة في السنوات الأخيرة وخاصة منذ بداية سياسة التطهير المالي للمؤسسات، عملت على بيع بعض المؤسسات وحل بعضها الآخر لسبب عدم قدرة هذه المؤسسات على أداء مهامها بكيفية فعالة.

خصوصيات الجهاز المركزي الذي يتولى مهمة التخطيط، ووضع الأهداف النهاية التي يجب على المؤسسة العمومية تحقيقها في فترات ومراحل محددة، بحيث إن السلطة المركزية هي التي تحدد المبالغ والوسائل التي يمكن تخصيصها لكل قطاع من القطاعات الاقتصادية المتواجدة ضمن مختلف الفروع الإنتاجية للمؤسسات الاقتصادية العمومية. وكما أن هذه المخططات المسبقة تكون غالبا تابعة لمختلف القطاعات المركزية المتواجدة على مستوى مختلف الوزارات والحكومة.

إضافة إلى هذا التوجيه المركزي للمؤسسات المركزية الاقتصادية، عملت السلطة المركزية المختصة بالقرار الاقتصادي على تقسيم كل المؤسسات الاقتصادية الصناعية (العمومية) إلى قطاعات إنتاجية، ضمن ما يعرف باسم التخطيط والتسيير المركزي الذي مهد الطريق لظهور المؤسسات الكبرى المختصة بمختلف النشاطات الإنتاجية المتواجدة عبر الوطن[1]. وهذا ما أدى إلى ظهور تسميات متماثلة لمختلف المؤسسات الاقتصادية العمومية تحت اسم المؤسسات الوطنية، وهو ما يعني أيضا أن قضية توجيهها كان أمرا واضحا ضمن المخطط المركزي الذي كان ينوب عن مجلس الإدارة والتسيير الخاص بهذه المؤسسات الاقتصادية. وهذا ما أدى إلى فشل هذه الشركات الوطنية نتيجة عدم وجود تسيير اقتصادي وعقلاني خاص بها، بحيث إن السلطة المركزية كانت تفرض عليها نمطا تسييريا سياسيا وإيديولوجيا لا يتماشى مع متطلبات التسيير الاقتصادي وأهدافه، ولا مع التسيير العقلاني للمؤسسات ذات الطابع الاقتصادي والمالي.

كما عملت الإدارة العمومية أيضا على التدخل في تسيير شؤون هذه الشركات العمومية بفرض التزامات تجارية للوحدات الإنتاجية التي لا تتناسب مع طبيعة

---

[1]- يمكن أن نشير في ذلك إلى التقسيمات الخاصة بالمؤسسات العمومية ...كأنها مؤسسات وطنية.

التسيير المالي والاقتصادي، مما أدى في نهاية المطاف إلى إخفاق الشركات العمومية في مهامها.

وهناك أسباب عديدة ومختلفة لظاهرة الإخفاق الاقتصادي التي وصلت إليه هذه الشركات الوطنية، وعلى رأسها مشكلة التنظيم والتسيير غير الاقتصادي الذي واجه السياسة الاقتصادية للدولة، والذي بدأت بوادره تظهر جليا منذ بداية الثمانينات.

ولقد أجمع معظم الدارسين لتاريخ التجربة الاقتصادية في الجزائر أسباب عدم نجاح المؤسسة الاقتصادية العمومية إلى عدة عوامل من أهمها:

1- ارتفاع التكاليف الخاصة بعوامل الإنتاج، وخاصة التكاليف المتعلقة بالعمل وعدد العمال المرتفع الذي لا يستجيب لمقاييس الفعالية والمردودية الاقتصادية، بحيث إن سياسة التوظيف كانت تهدف إلى تحقيق التوظيف الكامل على حساب مقاييس الإنتاجية والفعالية.

2- نقص في قدرة التحكم والتسيير اللذين لوحظا على مستوى الشركات الوطنية الضخمة، وذلك نتيجة للتفرع الكبير في نشاطاتها، وعدم استغلال الطاقات العالية المتوفرة.

3- نقص الاهتمام بالموارد البشرية وخاصة الجانب المتعلق بالتكوين، بحيث إن الوسائل التكنولوجية المستوردة لم تتماش مع طبيعة التكوين المتوفر على مستوى المؤسسات التكوينية والمهنية. وهذا ما أدى إلى عدم التحكم في التكنولوجيا وفي عملية نقلها إلى الجزائر، لكون سياسة المفتاح في اليد لم تؤدي إلى تحقيق الحلول في اليد.

4- محدودية التخطيط المركزي للاقتصاد، وعدم قدرته على التحكم في عملية المراقبة المالية من جانب، وبروز صراعات وخلافات بين الإدارة المركزية التي تختص بالتخطيط، والإدارة الخاصة بالمؤسسة الاقتصادية، بحيث إن عملية التنسيق

والاشتراك في عملية التنظيم والتسيير لم تكن فعالة ولا مجدية، الأمر الذي أدى إلى تفاقم المشاكل التنظيمية وغياب التنسيق بين الهياكل المركزية وإدارات المؤسسات.

5- عدم التحكم في التكاليف الخاصة بتسيير المخزون (la gestion des stocks)، وعدم وجود تسيير عقلاني لإنتاجية العامل الجزائري، إضافة إلى غياب نشاط الصيانة والمتابعة الخاصة بالهياكل المادية والتقنية للمؤسسات. وهذا ما أدى إلى تراكم الأعباء والتكاليف من جهة، وتراكم على مستوى الرأسمال التقني الذي يتعرض إلى التعطيل بسبب التوقف المستمر للآلات وإتلاف العدد الكبير من المعدات من جهة أخرى.

6- عدم قدرة المؤسسات الوطنية على تحقيق المردودية الاقتصادية الضرورية، بحيث إن السلع والخدمات التي تنتجها، لا تولّد الأرباح والقيم المضافة الضرورية لإعادة إنتاج العوامل الخاصة بالإنتاج، كالرأسمال التقني وتكلفة الأجور العالية، إذ إن التكاليف الاجتماعية، كالتعاونيات الاستهلاكية وغيرها من النفقات الإضافية، أدى إلى ضعف المردودية الخاصة بالعوامل المختلفة ودخول الكثير من المؤسسات الوطنية في دائرة الإفلاس.

7- سيطرة العادات السيئة والذهنية الاتّكالية التي تولدت عن عدم تنظيم عملية الدعم المالي الذي تقدمه الدولة لهذه المؤسسات الاقتصادية، لأن المؤسسات الوطنية كانت تعتمد كلية على المساعدات المالية التي تقدم لها من طرف الدولة كل سنة. وهذا ما أدى إلى تحوّل هذه المؤسسات إلى مؤسسات متسولة، وبالتالي الدخول في عادة التوكل وعدم الابتكار والتجديد في الأساليب التسييرية مادامت الضمانات الحكومية كافية لها.

8- افتقار هذه المؤسسات للمبادئ الأساسية لثقافة التسيير الاقتصادي والمؤسساتي من جانب، وافتقار الهياكل المركزية للمبادئ الأساسية لعلم الإدارة والتسيير العقلاني

والاقتصادي الذي يستلزم تحديد المسؤوليات والوظائف، وكذلك تحديد الأهداف والوسائل ضمن برمجة زمنية وعملية.

ونتيجة لهذه الظروف المعقدة التي أحاطت بالمحيط العام للمؤسسات الاقتصادية الوطنية، ظهرت إلى الوجود سياسات أخرى مخالفة لتلك المتداولة في المرحلة الأولى للتجربة الاقتصادية في الجزائر، وذلك من خلال بروز ما يعرف باسم الإصلاحات الاقتصادية الخاصة بالمؤسسات العمومية التي أصبحت عاجزة عن تلبية الحاجيات الاقتصادية للمجتمع. وهذا ما أدى إلى ظهور فلسفة اقتصادية جديدة في الجزائر هي فلسفة إعادة التنظيم والهيكلة التي ميزت الحقبة الثانية للتجربة الاقتصادية في الجزائر.إن السياسات الاقتصادية الاشتراكية والعمومية، كانت تراهن دوما على الدور المزدوج للدولة كمؤسسة منظِّمة للاقتصاد ومنتجة للسلع والخدمات الضرورية للمجتمع، وهذا بالاعتماد على سياسة التصنيع التي كانت القاعدة المادية للإستراتيجية التنموية في الجزائر، ولكثير من الدول الاشتراكية في العالم خلال سنوات1960 وسنوات1970، وذلك رغم ظهور سياسات خاصة بإعادة تنظيم القطاع الصناعي خلال أواخر 1980.

ولقد شهدت فترة 1970في الجزائر ارتفاعا كبيرا في نسبة الاستثمارات العمومية في المجالات الصناعية الكبرى والقاعدية التي كانت تسمى بالصناعات المصنعة. لأن الأيديولوجية الاقتصادية التي كانت سائدة في الجزائر خلال نهاية 1960 ومرحلة 1970، هي فكرة الثورة الاقتصادية التي تعني إمكانية إحداث نقلة كبيرة وسريعة للاقتصاد، وتحقيق التطور خلال مرحلة زمنية قصيرة. وهذا ما كان يعرف باسم المعجزة الاقتصادية الممكنة، من خلال تحقيق النتائج الاقتصادية في ظرف سنوات قليلة للالتحاق بالمستوى الاقتصادي الذي حققته الدول المتقدمة. وهو أمر جعل الجزائر تتخذ اختياراتها التنموية أسلوب الصناعات المصنعة كوسيلة

إستراتيجية لتحقيق التطور الاقتصادي والاجتماعي في آن واحد، ذلك لكون الاقتصاد السائد هو إمكانية تطوير المجتمع من خلال التصنيع وهو ما يعني-حسب هذه الفكرة - إمكانية خلق مجتمع صناعي في الجزائر من خلال إدخال وتوسيع القاعدة الصناعية والتصنيع في البلاد. وهذا ما يفسر الطور ألطلائعي الذي لعبته سياسات التصنيع في الجزائر والتي كانت في نفس الوقت المحرك الأساسي لكل السياسات الاقتصادية في الجزائر خلال هذه العهدة.

ويمكن لنا تحليل هذا الاختيار التنظيمي من خلال وجود سياسة اقتصادية كانت تعمل أساسا بوضع ترتيب خاص باختيار نسب مئوية عالية من الاستثمارات في القطاعات الصناعية، بحيث إن السياسة التصنيعية التي انتهجتها الجزائر كانت قائمة أساسا على التصنيع الثقيل الذي يعتبر البترول فيها شرطا جوهريا في قيامها. ولقد كان النفط في الجزائر الوسيلة الاقتصادية والمالية التي كانت وراء كل المخططات الاقتصادية سواء أتعلق الأمر بالأمس أم باليوم.

ونفهم من ذلك الاتجاه، أن المخططات الأولى في الجزائر كانت ترمي إلى تحقيق الأهداف الصناعية من أجل تطوير باقي القطاعات الاقتصادية من خلال التطور المتوقع في المجالات الصناعية الكبرى باستعمال الصناعة كوسيلة مزدوجة لتطوير الاقتصاد والمجتمع معا. ويتجلى ذلك بوضوح من خلال أهم الأهداف التي وُضعت ضمن ميثاق طرابلس الذي صادق عليه المجلس الوطني للثورة في جوان 1962، بحيث أن الأهداف المتوخاة من خلال هذا المشروع هي:

- بناء قطيعة شاملة مع كل أشكال الاستغلال الاقتصادي السائدة أثناء الحقبة الاستعمارية.
- توسيع رقعة النشاط الاقتصادي والإنتاجي ليشمل أكبر نسبة من مناصب الشغل.

- تكييف النشاط الزراعي وربطه بالصناعة من أجل تحديثه وتطوير المناطق الريفية المشكّلة لليد العاملة الزراعية.

يتبين لنا من خلال هذه الأهداف أن المشروع الاقتصادي الوطني كان واعيا إلى حد كبير من الناحية العملية والإستراتيجية، وذلك ما سعت إليه السياسات الاقتصادية الأولى لتحقيق استقلالية اقتصادية مكملة للاستقلال السياسي الذي تحقق منذ جويلية 1962. لكن بالنسبة لكيفية تحقيق هذه الاستقلالية الاقتصادية، فإن الأمر يبدو غير عقلاني في مجمل تركيزه على القضاء على القاعدة الأولى الموجودة في الاقتصاد الجزائري، أو ما يسمى بالقاعدة الاقتصادية الكولونيالية. ومن هنا فالأمر يتعلق بإحداث نقلة نوعية ومخالفة تماما للبداية الاقتصادية التي من الممكن تدعيمها أو تطويرها بعد عملية الحصول على الاستقلال السياسي، لأن عملية الاستمرار والثبات عملية ضرورية لإحداث التطور والتنمية الاقتصادية، ولأن الاختيارات الأولى للسياسات الاقتصادية كانت قادرة على اقتراح نهجا يستطيع التكيف مع الوضعية الاقتصادية التي ورثتها الجزائر بعد الاستقلال.

لكن بخلاف ذلك، فإن السياسات الاقتصادية التي تبلورت بعد الاستقلال كانت متجهة أساسا نحو اقتراح منهج جديد للتنظيم الاقتصادي، بهدف بناء قاعدة صناعية كبرى قادرة على استغلال الثروات الباطنية المتوفرة من جانب، وقادرة على إحداث التطور على مستوى القطاعات الأخرى وكذا تطوير المجتمع من جانب آخر.

وهكذا نلمس بوضوح أن الاختيار التنموي أو الاقتصادي يعبّر قبل كل شيء عن اختيار أيديولوجي وثقافي، وعن طبيعة خاصة للذهنيات والسلوكات الفردية والجماعية الموجودة في مجتمع معين، وفي فترة زمنية محددة. وهذا ما يفسر أيضا طبيعة التوجهات الاقتصادية التي اتخذتها الجزائر خلال فترة السبعينات، والتي لا يمكن أن تنفصل عن طبيعة الظروف التاريخية والاجتماعية التي عاشها المجتمع

كجسم خاص يميز وعيا اجتماعيا نابعا من الوعي التحرري الذي ساد العالم أثناء مراحل التحرر والتخلص من الاستعمار، في الجزء الخاص بالعالم الذي كان مسرحا تاريخيا واضحا لسيطرة القوات الاستعمارية الكبرى في العالم ونفوذها.

ولهذا، فإن المسعى الاقتصادي الاشتراكي كان قبل كل شيء مسعى أيديولوجيًا هادفا إلى تحقيق مجتمع صناعي وعمالي قادر على تحقيق الاستقلال الاقتصادي، بعدما كان قادرا على كسب الاستقلال السياسي. وذلك رغم وجود عراقيل عديدة قامت كحجرة عثرة لمختلف السياسات الاقتصادية التي مورست في الميدان، وتتمثل هذه الصعوبات والعراقيل بالخصوص في تلك المشاكل التنظيمية التي واجهت كل المساعي القائمة على أساس أيديولوجي وسياسي متجاهلة بذلك العناصر الأخرى، كالثقافة والدين والأعراف والتقاليد الشعبية والثقافية التي تعتبر عناصر ضرورية من الواجب إدماجها في بناء هيكل التنظيم الخاص بالاقتصاد وتنظيم المؤسسات السياسية في المجتمع.

ومن جهة ثانية نلمس عراقيل أخرى من طبيعة معرفية وعلمية، بحيث إن القاعدة الصناعية الكبرى التي استوردتها الجزائر، لم تكن مصاحبة لمستوى ضروري من المعارف والمهارات التكنولوجية والتنظيمية، وهو الأمر الذي أدى إلى بروز تناقضات على مستوى المصانع والمركبات الصناعية الكبرى بالخصوص. وهذا ما يعبر عن غياب علاقة عضوية وتفاعلية مناسبة بين الجسم المادي والتكنولوجي المستورد من جهة، وبين البنية الثقافية والذهنية المحددة للعلاقة بين الأفراد فيما بينهم من جهة أخرى، وكذا علاقة هؤلاء الأفراد بالنظام المؤسساتي والوظيفي اللذين يتحددان بوجود معايير عقلانية وتقنية ضرورية لوجود النشاط الاقتصادي واستمراره. وكذلك في قدرته على التكيف مع طبيعة الظروف والوضعيات الجديدة والمتجددة باستمرار، بحيث أن الجسم التنظيمي والمؤسساتي

يجب أن يتوفر أيضا على طاقة تنظيمية كافية من أجل التكيف مع العناصر الداخلية والخارجية للنسق الاقتصادي والاجتماعي العام الذي ينتسب إليه.

وكما ظهرت أيضا صعوبات كبيرة على مستوى تجسيد المشاريع الصناعية وتنفيذها بسبب التعطيل وعدم احترام المواعيد الخاصة بالإنجاز، أو بسبب عدم استغلال كل الطاقات الإنتاجية المتوفرة. وهذا ما أدى إلى ضعف القدرة الإنتاجية لعوامل الإنتاج سواء أتعلق الأمر بعمال العمل أو عامل الرأسمال، وهو الأمر الذي قلة المردودية والنوعية لهذا العوامل التي انعكست مباشرة على فعالية الاستثمارات الصناعية التي كانت تستهلك نسب عالية من رؤوس الأورال، من دون أن تحقق النتائج والعوائد المالية الضرورية لتجديدها أو استثمارها في الميدان الصناعي.

وهذا ما يوضح أيضا أن النسب الاستثمارية الكبرى المستعملة في المشاريع الصناعية، لم تصاحبها وتيرة مناسبة من الدراسات الميدانية، ولم تصاحبها كذلك نفس الوتيرة من الإنجازات. وهذا ما يفسر نتيجة الإخفاق التي وصلت إليها مختلف المشاريع الصناعية الكبرى بعد وقت قصير من الشروع فيها، إضافة إلى مشكلة التبذير الهائل للثروات والذي أدى في نهاية الأمر إلى إخفاق المؤسسات الاقتصادية وعدم قدرتها على خلق التنسيق الضروري بين الوظائف التمويلية والتموينية، حتى على مستوى تسيير أهدافها الظرفية والمستقبلية.

ونفس المصير عرفته القطاعات الاقتصادية الزراعية التي كانت ضحية للتنظيمات البيروقراطية من جهة، وضحية كذلك للسياسات التصنيعية التي لم تمنح المكانة المناسبة للزراعة في مشاريعها التنموية المختلفة، مما يفسر عدم إدماج القطاع الزراعي ضمن الهيكلة الخاصة بالمشاريع الصناعية، وهو ما يدل على عدم إدماج هذا القطاع خلال فترة السبعينات، والذي بقي مهمّشا حتى بعد فترة التسعينات.

II) **المرحلة الثانية:**

تبدأ هذه المرحلة من نهاية السبعينات وتحديدا سنة1980، وتمتد إلى غاية نهاية الثمانينات، وقد تميزت أساسا بكونها مرحلة إعادة الهيكلة التنظيمية والسياسية للاقتصاد الجزائري، معبّرة بكل وضوح عن وجود أزمة حقيقية على مستوى المرجعية التنظيمية والأيديولوجية للاختيارات التنموية التي تمت في مرحلة سابقة (مرحلة السبعينات)، وهذا ما فتح المجال لظهور تساؤلات جديدة لطرح إشكالية التنمية الاقتصادية بقالب جديد سمي قالب الإصلاحات تارة، وقالب إعادة الهيكلة الاقتصادية تارة أخرى.

لكن الشيء الملاحظ جليا، هو بروز مجموعة من الشكوك حول السياسات الاقتصادية المطروحة ضمن المخططات الصناعية والاشتراكية خلال حقبة السبعينات والتي ازدادت شدتها بعد مرحلة الثمانينات، وخاصة بعد سنة 1988 التي شهدت اضطرابات سياسية واجتماعية بيّنت بكل وضوح وجود أزمة اقتصادية واجتماعية دلت على الانسداد الاقتصادي الذي وصلت إليه السياسات الاقتصادية للدولة خلال نهاية الثمانينات والتي تفاقمت كثيرا بعدها.

وهكذا نلاحظ أن تفسير الاتجاهات العامة الاقتصاد والمجتمع في مرحلة معينة من مواحل التجربة الاقتصادية والتنظيمية يستدعي قبل كل شيء العودة إلى المرحلة التي جاءت قبلها، بربط المرحلة اللاحقة بالظروف والمتغيرات التي أنتجتها المرحلة السابقة لها. وهذا يفسر أيضا أن الرجوع إلى المرحلة الثانية (مرحلة الثمانينات) لتاريخ التجربة الاقتصادية الجزائرية، قد يساعدنا كثيرا على فهم أهم الأبعاد والتغيرات التي حصلت في المرحلة الثالثة، وهي المرحلة الخاصة بظهور سياسة الانفتاح الليبرالي الحديثة.

ومن ثم، فإن عملية بناء التجربة تبدو بهذا الطرح عملية معقدة جدا، نتيجة عدم توفر كل المعطيات الضرورية من جهة، وعدم دقتها من جهة أخرى. إن مسألة إنتاج المعطيات الاجتماعية تبقى إشكالية مطروحة في الجزائر، وفي معظم الدول المتخلفة في العالم، لأن درجة التطور الاقتصادي والاجتماعي تقاس كثيرا بدرجة تطور المعارف والعلوم، وبدقة المعلومات والمعطيات المتوفرة عن مختلف المظاهر الحياتية التي تعكس المجتمعات، لاسيما في الأوقات الراهنة التي تمتاز بتطور علوم القياس والتقنيات الكمية في كل المجالات.

ولكن رغم تلك الاعتبارات الموضوعية، فإنه من الممكن اختزال الواقع الاقتصادي والاجتماعي، بواسطة استعمال أهم المعطيات العامة المتوفرة التي تعكس الاتجاهات العامة لتطوير التجربة الاقتصادية في الجزائر خلال مختلف مراحلها المتميزة، بحيث أن الملاحظات المتوفرة تبيّن أن عشرية الثمانينات كانت تعتبر مرحلة نوعية وخاصة دلّت لأول مرة في التاريخ الاقتصادي للجزائر المستقلة على الاتجاه نحو العدول والتراجع عن النظام الاشتراكي السائد خلال سنوات السبعينات، والتوجه بشكل تدريجي نحو اقتصاد السوق الذي يتضح بالخصوص في المرحلة اللاحقة المعبّرة عن الاتجاه الليبرالي للتجربة الاقتصادية في الجزائر.

إن من أهم الإجراءات والقرارات التي اتخذتها الجزائر في هذه المرحلة الثانية هو اتخاذ قرارات جديدة بالنسبة إلى المرحلة السابقة التي كانت تهدف أساسا إلى إعادة الهيكلة العضوية والمالية للمؤسسات الاقتصادية العمومية، وهذا انعكس مباشرة في شكل البرنامج العام للاستثمارات العمومية خلال المخطط الرباعي1980-1984، بحيث ظهرت تغيرات نوعية ملموسة ضمن الاختيارات التنموية التي عملت على تخفيض نسبة الاستثمارات العمومية في قطاع الصناعة والتي بلغت نسبة 38.5% خلال فترة 1980-1984، وتراجعت إلى نسبة 31.67% خلال فترة 1985-

1989[1]. وفي نفس الوقت عرفت نسبة الاستثمارات ارتفاعا ملحوظا في مجال الصناعات الخفيفة، فقد وصلت إلى نسبة 15.8% خلال فترة 1980-1984، وواصلت ارتفاعها فيما بعد لتصل إلى 17.4% خلال فترة 1985-1989، وهذا ما يعكس نوعية الاختيارات الاقتصادية التي ظهرت أثناء هذه المرحلة الثانية من تاريخ التجربة الاقتصادية في الجزائر.

ولكن رغم هذا التنوع الطفيف، فإن أسلوب التنمية ونوعية البرامج الاقتصادية تبقى قائمة أساسا على قطاع الصناعات، وإن كانت الوسائل مختلفة في أشكال استعمالها. كما صاحبت هذه المرحلة أيضا تغيرات أخرى على مستوى الجوانب القانونية والتنظيمية للقطاعات الاقتصادية من خلال عملية التنازل عن الممتلكات العمومية بصدور القانون 84/81، وقانون آخر فيما بعد متمثلا في قانون 87/19 الخاص بتنظيم القطاع الفلاحي وإصلاحه، والذي تمّ بموجبه توزيع الأراضي الفلاحية العمومية لاسيما تلك التابعة لقطاعات الاستغلال العمومي إلى مستثمرات فلاحيه فردية وجماعية، بل وإلى أفراد غير مرتبطين بالنشاط الفلاحي، مما أدى إلى تحويل هذه الأراضي الفلاحية إلى أراضٍ للبناء واستعمالها لأغراض أخرى غير زراعية[2].

ولقد استمرت التغيرات الكبرى ضمن السياسات الاقتصادية في الجزائر في فترة الثمانينات وبداية التسعينات، لتأخذ مجرى جديدا بسبب انهيار أسعار البترول التي تراجعت إلى مستويات ضعيفة جدا في سنة1986، والتي لم تكن متوقعة ضمن التقديرات التنظيمية للاقتصاد الوطني. وهذا ما يدل بكل وضوح على عدم وجود إستراتيجية اقتصادية قادرة على التكيف والاستمرار في مثل هذه الظروف الجديدة

1- Ecrément (m) , Op- cit, p : 81et p :307

2- ذلك باعتبار عملية التنازل عن الأراضي لم تكن منطقية إذ لم تقم الدولة بمتابعة وتوجيه هذه الأراضي إلى مجالات زراعية.

التي اتسمت بفقدان التوازن في عملية بناء النفقات العمومية التي تبقى- رغم ذلك المخرج التاريخي- تابعة بشكل كامل لقطاع المحروقات.

ولقد أدت أزمة انهيار أسعار البترول خلال سنة 1986 إلى دخول الجزائر ضمن اتفاقية دولية مع صندوق النقد الدولي، فيما كان يُعرف باسم اتفاقية (stand-by) التي تسببت في حدوث انعكاسات اجتماعية خطيرة لم تتمكن الجزائر من معالجتها إلى حد الساعة، نظرا لعمقها وخطورتها على بنية المخطط التنظيمي والاستراتيجي للاقتصاد الوطني.

وعندما نرجع إلى تحليل مرحلة إعادة الهيكلة الاقتصادية في الجزائر نجد أنها ترتكز على عمليتين أساسيتين هما:

1- عملية إعادة الهيكلة الخاصة بالمؤسسات الاقتصادية والصناعية التي سوف تعتمد تطبيق برامج إصلاح وتعديل يتم بموجبه التزام المؤسسات المعنية بهذا التعديل ببرنامج عمل متوسط الأجل، لتحقيق فعالية وكفاءة ضروريتين لتحقيق الأرباح والقدرة على المنافسة. ويتم ذلك بواسطة إبرام عقد النجاعة بين هذه المؤسسات الاقتصادية من جهة، وبين الجهات الرسمية المتمثلة في البنوك والوزارات الوصية من جهة أخرى. وهذا ما يؤدي بالدولة إلى اختيار المؤسسات والقطاعات التي سوف تعتمد هذه العملية التعديلية من اجل الانتقال إلا اقتصاد السوق.

2- تعتمد عملية إعادة الهيكلة أيضا على سياسة الخوصصة التي تعني أساسا تلك المؤسسات غير الناجعة، والتي أصبحت غير قادرة على الاستمرار. وتمس هذه العملية أيضا القطاعات الاقتصادية الأخرى التي تعتبرها الدولة غير إستراتيجية، وبالتالي فإنها تتنازل عنها لصالح القطاع الخاص.

وفي مجال آخر فقد استمرت سياسة إعادة الهيكلة العضوية والمالية، نتيجة ظهور عدة أزمات مالية وتسييرية جعلت من عملية استمرار المؤسسات الاقتصادية

العمومية أمرا معقدا جدا، نظرا لتفاقم الأوضاع المرتبطة بالاضطرابات المالية والاقتصادية التي أنتجتها ظاهرة انهيار أسعار البترول، مما أدى بدوره إلى ارتفاع نسبة المديونية الخاصة بالمؤسسات العمومية. وهو الأمر الذي دفع بالدولة إلى اتخاذ إجراءات لازمة لمواجهة هذا الوضع، وظهور عدة إجراءات إصلاحية بدأت بسياسة إعادة الهيكلة العضوية التي ظهرت منذ بداية سنة 1981، طبقا للمرسوم 80-242 الصادر بتاريخ 1980/10/04، والذي عمل على تقسيم المؤسسات الوطنية ذات الحجم الكبير إلى مؤسسات جزئية، بحيث تمّ في هذه العملية تقسيم 50 مؤسسة عمومية إلى 300 مؤسسة اقتصادية جديدة.

وكما ظهرت أيضا سياسة إعادة الهيكلة المالية التي صاحبت سياسة إعادة الهيكلة العضوية من خلال محاولة التكييف مع وضعية النظام المالي والمصرفي، والذي يتم أساسا على إعادة تكييف المؤسسات المالية والبنوك مع المتطلبات والاحتياجات المالية الضرورية لقيام الأنشطة الاقتصادية للمؤسسة، بحيث إن عملية إعادة الهيكلة المالية قد أخذت نصيبها الأوفر في سنة 1983 على الخصوص، عندما قررت الدولة إعادة هيكلة 300 مؤسسة وتكييفها حسب متطلبات المستوى المالي الضروري.

. ولقد لجأت الدولة أيضا ضمن هذا الاختيار إلى اتخاذ قرارات فيما يخص التطهير المالي الذي كان نتيجة لتراكم النفقات العمومية من جهة، وتراكم الأعباء المالية من جهة أخرى، لأن هذه المؤسسات العمومية أصبحت في حالة أزمة خانقة نظرا لعدم قدرتها على حل مشاكل السيولة والتوازن المالي الداخلي. إضافة إلى افتقارها إلى الموارد المالية الضرورية لمتابعة نشاطاتها في ظروف طبيعية، وهذا ما أدى إلى اقتراح الدولة لسياسة التطهير المالي لإعادة تنظيم البنية المالية لهذه لمؤسسات، وذلك بالتكفل بكل نفقاتها وحتى خسائرها من جهة، تمكينها من التعامل

من جديد مع البنوك من جهة أخرى. وهذا من أجل توفير القدرة الكافية للتمويل, وكذا سماحها بتحريك التطور الاقتصادي وتوفير مناصب الشغل، في إطار سياسة التطهير المالي للمؤسسات لتحقيق هدف التوازن في حسابات ونشاطات المؤسسات العمومية. إضافة إلى ذلك، تسهيل تمويلها بشكل متوازن يجعلها قادرة على تطوير الاقتصاد العام من خلال تسويق منتجاتها بطريقة اقتصادية.

ولكن رغم أن الأهداف الخاصة بإعادة الهيكلة الاقتصادية والتنظيمية، هي أهداف واضحة من أنها مرتبطة بمحاولة تحقيق الفعالية في التسيير وإحداث تفاعل إيجابي في تطوير نشاطات المؤسسات العمومية والوصول إلى مردودية أحسن لوسائل الإنتاج، إلا أن هذه المساعي والطموحات لم تتحقق في ميدان الممارسة الاقتصادية، لأن الواقع الاقتصادي للمرحلة التي تلت هذه السياسة لم يتحسن بالشكل الذي أرادته مختلف الإجراءات القانونية والتنظيمية التي سعت الدولة إلى تحقيقها في إطار إعادة النظر في عملية تسيير وتنظيم المؤسسات الاقتصادية العمومية .

وهكذا نلاحظ أن هذه المؤسسات العمومية قد استمرت في مشاكلها التسييرية وعدم تحقيق مردودية اقتصادية كافية لها لتحقيق انطلاقة جديدة أخرى، وبالتالي فإن أزمة التسيير ومشكلة التحكم والإدارة العقلية الغائبة تعبر بشكل يثير التساؤل من جديد حول مصير هذه المؤسسات الاقتصادية.

ولقد أدت السياسات التدخلية للمراكز الخاصة بالتنظيم الخاص بإعادة الهيكلة الاقتصادية إلى حدوث آثار سلبية، من خلال تدخل المركز في فرض سياسة الأجور والتشغيل التي تسببت في حدوث اضطراب كبير على مستوى هيكلة الأجور، بحيث إن السلطات العمومية حتّمت على كل هذه المؤسسات الاقتصادية تطبيق سُلّم موحد للأجور. وهذا ما أدى إلى حدوث فوارق شاسعة بين مستوى الموارد المالية من جهة، ومستوى العقود التي باشرتها المؤسسات من جهة أخرى، مما أثّر سلبا على

عملية التنظيم الخاصة بالأجور التي تستوجب وجود طرق خاصة ومكيفة لتحديد القيم الخاصة بمرودية وسائل الإنتاج، لاسيما عامل العمل في المؤسسة، لأن التدخل في هذا الأمر قد أدى إلى تهميش القرارات الخاصة بالمؤسسات نفسها فيما يتعلق بهذه المسألة. وهذا ما يفسر أيضا عدم استعمال هذه الشركات لكل إمكانياتها وطاقاتها التسييرية والإدارية في إدارة وتنظيم شؤونها الخاصة بدون تدخل السلطات المركزية.

وكما انعكس هذا التأثير كذلك على مستوى ارتفاع عدد الإطارات، مما أدى إلى ارتفاع نفقات وأعباء هذه المؤسسات، إذ كيف يمكن تفسير ظاهرة ارتفاع الأجور الخاصة بفئة الإطارات المسيرة للمؤسسة، علما بأنها كانت غير قادرة على تحمل أعبائها ولا ضمان تعهداتها تجاه العمال وتجاه المؤسسات المالية ؟

وأكثر من ذلك، فقد لوحظت ظاهرة غريبة وعجيبة على مستوى بعض المؤسسات التي تعرضت إلى إفلاس مالي. وفي الوقت نفسه استمرت هذه المؤسسات في ضمان مستويات عالية جدا من الأجور لمد رائها وأصحاب القرارات فقط. وهذا ما يعكس بكل وضوح ظاهرة الغموض الخاص، والمتعلق بتحديد المفاهيم المرتبطة بالاستقلالية في التسيير وفي مفاهيم الفعالية والمرودية الاقتصادية.

. أما بالنسبة للجهاز الإنتاجي للمؤسسات التي عرفت تطبيق سياسة إعادة الهيكلة، فإنها استمرت في نفس الوضعية التي كانت قبل هذه الهيكلة الجديدة، لأن نقص المرودية وعدم التحكم في عملية تنظيم العمل والعمال تكاد تكون ميزة خاصة لمعظم المؤسسات التي شهدت عملية إعادة الهيكلة الاقتصادية والتنظيمية. وحتى في مسألة الاستجابة للعمال ومطالبهم المهنية، فقد كانت كلها تحدث عن طريق النزاعات والإضرابات وليس بطرق اقتصادية، بحيث إن الاستجابة لمطالب العمال الخاصة بمراجعة الأجور لم تكن على أساس الموارد والتسيير العقلاني للثروة البشرية، وإنما

على أساس التنازل للضغوطات التي تمارسها النقابات العمالية من جهة، وضغوطات السلطات المركزية من جهة أخرى. وهذا ما انعكس مباشرة على مستوى النتائج الخاصة بالمردودية والفعالية الاقتصادية والإدارية لهذه المؤسسات.

وكما يرجع سبب فشل المؤسسات الاقتصادية التي حاولت تطبيق برنامج إعادة الهيكلة إلى غياب نظام المعلومات الذي يمكن أن يزودها بكل المعلومات الضرورية، سواء أتعلق الأمر بالتنظيم الاقتصادي الذي يحدد قنوات الاتصال الضرورية بين القرارات المركزية والمؤسسات، أم على مستوى المؤسسات في حد ذاتها. بحيث إن تطوير قنوات الاتصال الداخلية، يعد أمرا ضروريا في التنظيم والتسيير العقلاني الحديث. إضافة إلى هذا الفراغ ألمعلوماتي، هناك أيضا نقص في الاهتمام بالجانب التعريفي ولإشهاري لمختلف السلع والخدمات التي تنتجها هذه المؤسسات، وهذا ما يدل على عدم التحكم في عملية التفاعل بين هذه المؤسسات والسوق، وسمح للمؤسسات الأخرى إلى اغتنام هذه الفرصة لاستيراد مجموعة من السلع المشابهة لتلك المنتجة من قِبَل هذه المؤسسات العمومية، الشيء الذي عقّد الوضعية المالية أكثر لهذه الشركات.

وعلى هذا الأساس فإن واقع الأزمة التي وصلت إليها المؤسسات الوطنية- سواء قبل بداية عملية إعادة الهيكلة أو بعدها - تؤكد وبكل وضوح أن هناك أزمة حقيقية وفعلية في مسألة التسيير الاقتصادي في الجزائر، وذلك رغم تعدد وتراكم السياسات الإصلاحية وتنوع المشاريع القانونية. إلا أن هذه المؤسسات بقيت تعاني من نفس المعرقلات البيروقراطية والتسييرية، وعلى مستوى مختلف المجالات الاقتصادية، ذلك لكون عملية الإصلاح عملية معقدة وشاملة يجب أن تمس كل الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية معا. وهذا ما يُمَكّن من فتح النقاش أمام ظهور تساؤلات أخرى حول ضرورة ربط مختلف سياسات الإصلاح بمختلف

عناصر المحيط المرتبطة بالمؤسسات الاقتصادية، وهذا ما لا يتوقف فقط على مستوى المحيط الداخلي للمؤسسات الاقتصادية، وإنما يجب أن يتعداه إلى الاهتمام بمختلف العناصر الخارجية المتغيرة باستمرار.

أما فيما يخص القطاع الزراعي فإن الإصلاحات المتعلقة بتنظيمه لم تؤد إلى تطوير نوعي وكمي لهذا النشاط، رغم وجود أهداف محددة له ضمن المشروع التمهيدي لإستراتيجية التنمية الذي سطّر مجموعة من الأهداف التي يمكن أن تحققها الزراعة في الجزائر. ومن بين هذه الأهداف نذكر ما يلي:

- تحقيق إنتاج قادر على سد الحاجيات الغذائية لسكان المدن المتزايدة بعد الاستقلال.
- إمكانية إدماج الفئات العمالية ومصادر اليد العاملة الأخرى التي لم تستعملها الصناعة.
- توفير المواد الأولية الضرورية لقيام الصناعات وخاصة الغذائية منها.
- تحقيق طلب نوعي على مستوى القطاع الزراعي من خلال توفير الطلب عل المنتجات الصناعية التي يمكن استعمالها في الميدان الفلاحي، إضافة إلى إمكانية الوصول إلى فائض من الأرباح التي يمكن استثمارها لتطوير القطاع الفلاحي أو لتنمية الطلب على الخدمات الصناعية قصد تطوير الزراعة.

. يتبيّن لنا من عرض هذه الأهداف أن التصورات الإستراتيجية لعملية تطوير القطاع الزراعي في الجزائر، قد وقعت في نفس الاختيارات المتعلقة بالإستراتيجية الصناعية، بحيث إن التطور الزراعي ضمن المشاريع التنموية لم يطرح مشروعا خاصا للزراعة، وإنما غلب عليه الطابع الصناعي حتى في عملية بناء المنهجية المرتبطة بتطويرها.

وهكذا نلاحظ أن التطور المرتبط بعملية تطوير القطاع الزراعي يعبّر قبل كل شيء عن امتداد المشروع الصناعي لا غير، بحيث إن عملية بناء المشروع

الزراعي كانت ضمن المشروع الصناعي وليس العكس، الأمر الذي يؤدي بنا إلى الرجوع إلى أصل طروحات التنمية بشكل عام، والتي تدل تاريخيًا على ضرورة عكس المعادلة المقدمة ضمن المشروع الخاص بالتنمية الزراعية، بحيث إن التجارب التاريخية لكل الدول المتطورة اقتصادياً دلت بوضوح على أن التطور الصناعي كان نتيجة مباشرة للتطور الزراعي وليس العكس. إذ إن القطاع الزراعي هو الذي يؤدي إلى تشكيل الطلب الخاص للصناعة، ذلك بعد تحقيق كل المستلزمات الضرورية للحاجات الغذائية لأفراد المجتمع، والتفرغ بعد ذلك إلى خلق النشاط الصناعي وبعثه، والذي ينتهي بدوره إلى اكتشاف التقنيات والوسائل المناسبة لتطوير الزراعة نفسها. وبهذا نلمس أن الترتيب والتسلسل الذي قدمته السياسة الاقتصادية خلال مختلف مراحلها يمكن أن نقول عنه أنه ترتيب خاطئ وغير سليم، وذلك لعدم مراعاته للأولويات الإستراتيجية للقطاعات الاقتصادية وابتعاده عن المنطق التاريخي السليم الذي دلّ بكل وضوح عبر مختلف التجارب الاقتصادية عبر التاريخ، وعبر تباين الجغرافية الاقتصادية والطبيعية أن القواعد الموضوعية في ترتيب القطاعات الاقتصادية لم تحترم ضمن مختلف المخططات التنموية المبرمجة في إطار مختلف السياسات التنظيمية للاقتصاد الجزائري منذ الاستقلال.

ومما يدل على سيطرة البعد التصنيعي في صياغة مشروع تنظيم الزراعة في الجزائر، هو وجود نسب استثمارية ضعيفة والتي خُصصت لتنمية القطاع الزراعي، بحيث إنها لم تتعد نسبة 17% منذ بداية المخططات التنموية عكس نسبة السكان الإجمالية التي كانت تعتمد في عيشها على القطاع الزراعي، فقد كانت تمثل نسبة عالية بالمقارنة مع مستوى الاستثمارات المخصصة لتنمية القطاع الزراعي وتطويره. وهذا ما يمكننا توضيحه بشكل ملموس من خلال وجود مفارقة عجيبة بين

الواقع الاقتصادي المعاش وبين واقع الاختيارات المفروضة على المجتمع الجزائري بحيث إن نسبة السكان التي كانت تعتمد على القطاع الزراعي تمثل:

نسبة 52.30% في سنة 1967.

ونسبة 46.58% في سنة 1970

ونسبة 40.10% في سنة 1974

ونسبة 30.50% في سنة 1980

ونسبة 27.02% في سنة 1985[1]

يتبيّن لنا من خلال هذه النسب المئوية الممثلة للتركيبة السكانية التي تعتمد في معاشها على الزراعة أنها تمثل نسب هامة، ولكن الشيء الملاحظ أيضا أن هذه الفئة المرتبطة بالزراعة كانت في تقلص مستمر، وذلك راجع إلى مدى تأثير المشاريع الصناعية فيها بحيث أن السياسة التصنيعية في الجزائر– وخاصة في مراحلها الأولى – أدت إلى فصل السكان عن الأرياف من أجل الالتحاق بمناصب العمل التي كانت توفرها الصناعة، وهذا ما أدى بطبيعة الحال إلى فصل الجزائريين عن الزراعة. وهذا ما يعني أن إعادة تزويج الجزائريين بالقطاع الزراعي أمرا لا يقل صعوبة في المستقبل القريب والبعيد، بحيث إن الرجوع إلى النشاط الزراعي يتطلب تشكيل ذهنيان أخرى مختلفة عن الذهنيان التي تعتقد أن النشاط الفلاحي نشاطا ثانويا بل وتخلفا.

ومن جانب آخر يتبين لنا أن بداية المشروع الإصلاحي للزراعة لم يبدأ في السبعينات أو في الثمانينات، وإنما في سنة 1963 التي شهدت ميلاد مشروع التسيير الذاتي (l'auto-gestion) الذي كان ينص على ضرورة استرجاع الفلاحين للأراضي التي تركتها الملكيات الكولونيالية والاعتماد على التنظيم الذاتي للقطاع

---

[1]- Voir : Bedrani Slimane, L'agriculture algérienne depuis 1966, et Options Mediterranéennes, Ser B/ N° 14, année 1995.

الفلاحي. لكن الشيء الملاحظ هو ظهور سياسة زراعية معروفة في تاريخ السياسات الاقتصادية في الجزائر، وهي مشروع الثورة الزراعية الذي كان يهدف أساسا إلى تنظيم القطاع الفلاحي في الجزائر، وذلك حسب ثلاثة أنواع من قطاعات النشاط الزراعي وهي:

1- تكوين القطاع المسير ذاتيا والذي يضم المساحة الزراعية المقدرة بـــ: 2.7 مليون هكتار.

2- تشكيل القطاع الخاص بالثورة الزراعية والذي يتمثل في بناء 1000 قرية اشتراكية تمثل المساحة المقدرة بـــ 1.96 مليون هكتار.

3- تنظيم القطاع الزراعي الخاص بالمساحة الزراعية المقدرة بـــ 4.7 مليون هكتار.

يمكن لنا أن نلاحظ أن التصنيف الخاص بتشكيل القطاعات الإنتاجية الثلاثة لم يتطرق إلى القدرات الكبيرة والهائلة التي يمكن أن تؤدي إلى تطوير القطاع الزراعي في المستقبل. وهذا ما يفسر ضعف مردو دية الإنتاج الزراعي في الجزائر منذ بداية مشروع الثورة الزراعية بحيث أن معدل الزيادة لم يتعد نسبة 17.5% فيما بين 1971 إلى سنة 1981، ذلك أن نسبة النمو السنوية لم تتجاوز نسبة 1.83% خلال هذه الفترة[1].

وهناك عوامل كثيرة ومختلفة قامت أمام تطور النشاط الزراعي خلال مختلف مراحل التجربة الاقتصادية في الجزائر. ومن أهم هذه العوامل قلة الموارد البشرية والمالية التي وجهت إلى القطاع الزراعي وخاصة تلك المتعلقة بمستوى الموارد المالية والاستثمارات التي كانت في معظمها موجهة نحو القطاع الصناعي، إضافة إلى أسباب أخرى متعلقة بمشكلة توزيع الأراضي الفلاحية، وكذا مسألة التحكم في

1 -Options mediterranéennes, série B, n° 14, année 1995.

التقنيات الحديثة التي أصبحت ضرورية في الصناعات الحديثة. إضافة إلى إشكالية تنظيم العقار الفلاحي ولتي تبقى من بين أعقد العمليات التنظيمية التي يجب التحكم فيها قصد بعث هذا النشاط في المستقبل.

وإذا كانت أهداف السياسات الاقتصادية المتعلقة بإعادة الهيكلة، هو تخفيض الثقل والأعباء المالية للدولة الذي سبّبته الخسائر المستمرة للقطاع العمومي وتفاقمها مع ارتفاع التكاليف وندرة الموارد المالية بعد انهيار أسعار البترول بداية 1986، فإن النتائج المتحصل عليها في ميدان الممارسة الاقتصادية لم يسمح بالوصول إلى تحقيق التوازن بين مختلف القطاعات القادرة على تخفيض ظاهرة البطالة المتزايدة باستمرار، إضافة إلى عدم ضمان استمرار العملية الإنتاجية في القطاعات الصناعية أساسا.

وهكذا، يتبيّن لنا من خلال استعراض أهم الأبعاد التنظيمية التي شملتها مرحلة إعادة الهيكلة الاقتصادية في الجزائر خلال المرحلة الثانية التي ميّزناها عن المراحل الأخرى للتجربة الاقتصادية الجزائرية، أن معظم نتائج هذه المرحلة باءت بالإخفاق المحتوم، وذلك بسبب عدم قدرتها على تحقيق أهدافها العديدة والمتضاربة فيما بينها بحيث إن سياسة الاستقلالية في التسيير لم تتجسد في الميدان نتيجة استمرار السياسة التدخلية للدولة ومختلف السلطات المركزية في تحديد مصير المؤسسات الاقتصادية من جهة، وعدم قدرة هذه المؤسسات عن مواجهة مشاكلها التسييرية والمالية من جهة أخرى. وهذا ما أدى إلى دخول الاقتصاد الجزائري في مرحلة أخرى جديدة يمكن أن نسميها فترة الانفتاح الاقتصادي والسياسي، التي بدأت مباشرة بعد إخفاق مرحلة إعادة الهيكلة الاقتصادية والتنظيمية للاقتصاد عامة وللمؤسسات الاقتصادية خاصة. وتصنف هذه الفترة ضمن المرحلة الثالثة للتجربة الاقتصادية في الجزائر

والتي تعتبر مرحلة مميزة بمجموعة من الخصوصيات والانعكاسات الاقتصادية والاجتماعية التي أحدثها في المجتمع الجزائري خلال العشرية الأخيرة.

III) **المرحلة الثالثة**:

يمكن تصنيف هذه المرحلة ضمن فترة تاريخية وسياسية متميزة جدا لتاريخ التجربة الاقتصادية في الجزائر، وهي تبدأ من بداية التسعينات إلى غاية بداية سنوات 2000، وهي الفترة التي عرفت معظم التغيرات السياسية والاقتصادية التي حوّلت النظام الاقتصادي الجزائري إلى النظام الليبرالي، أو ما يسمى كذلك بنظام اقتصاد السوق. ولذلك فإن هذه المرحلة تعبّر حقيقة عن الانتقال الاقتصادي وبداية سياسات الانفتاح كحتمية زمنية، وكاختيار إستراتيجي جديد ومخالف تماما لتلك الاختيارات الاقتصادية والسياسية للجزائر منذ الاستقلال السياسي سنة 1962، بحيث إن التحول الكبير الذي أحدثته هذه العهدة الثالثة من التجربة الاقتصادية في الجزائر، تبيّن بشكل تاريخي وملموس الدخول في مرحلة الانفتاح الاقتصادي والسياسي للجزائر، ودخولها في دائرة الليبرالية التي كانت مبعدة تماما من كل الاختيارات الاستراتيجية منذ بداية مختلف المشاريع والمخططات التنموية.

وأهم منعرج تاريخي عاشته التجربة الاقتصادية في الجزائر خلال سنوات التسعينات، هو الحدث الخاص بتطبيق البرنامج المتعلق بالتعديل الهيكلي الذي فرضه صندوق النقد الدولي المتفق عليه في أفريل1994 ومارس1995، والذي يسمى برنامج الاستقرار الاقتصادي الأول الذي كان قبل مشروع التعديل الهيكلي، أو ما يسمى ببرنامج التصحيح الهيكلي، الذي تمّ بين أفريل1995 ومارس1997، والذي بقيت آثاره واضحة إلى حد الساعة، وذلك نظرا لعمق الشروط والتعديلات التي فرضها صندوق النقد الدولي والبنك العالمي، من حيث فرض قوانين جديدة لتحرير الاقتصاد الجزائري، لاسيما فتح السوق الجزائرية والتجارة الخارجية على

الخصوص، إضافة إلى تحرير الأسعار الذي- بكل وضوح - رفع سياسة الدعم التي كانت تقوم بها الدولة تجاه بعض السلع والخدمات الأساسية المكونة للحاجات الضرورية للمواطنين. كما فرضت هذه المؤسسات النقدية العالمية أيضا على الجزائر اتخاذ سياسة اقتصادية جديدة متمثلة أساسا في خوصصة المؤسسات الاقتصادية العمومية، بحيث أن الحجج المقدمة تنصّ أساسا على ضرورة الفعالية الاقتصادية في تسيير هذه المؤسسات، وذلك بإدخالها في نظام اقتصادي جديد، هو اقتصاد السوق الذي سوف يستجيب لعنصر العرض والطلب.

كما سعت المنظمات الدولية أيضا المتمثلة في البنك العالمي وصندوق النقد الدولي، إلى فرض سياسة اقتصادية أخرى متمثلة في تحرير النظام المالي، وتخفيض قيمة العملة الوطنية التي عرفت انهيارا كبيرا قُدّر بأكثر من 40% في المرحلة الأولى فقط، وهذا ما أدى إلى حدوث انعكاسات اجتماعية واقتصادية وخيمة، والتي تجلت في ارتفاع الأسعار الذي أدى بدوره إلى ارتفاع نسبة التضخم، فانعكس سلبا على مستوى القدرة الشرائية وتفشي ظاهرة الفقر والحرمان في المجتمع الجزائري. وذلك من جراء غلق العديد من المؤسسات الاقتصادية الوطنية التي كانت تُشغّل أعدادا هائلة من اليد العاملة.

ومباشرة بعد تطبيق هذا المشروع التصحيحي الذي فرضته الهيئات الدولية، بدأت الجزائر تسارع وتسابق التاريخ من أجل خوض معركة أخرى معاكسة تماما لتلك السياسات التأميمية والتاريخية التي عرفتها الجزائر خلال سنوات السبعينات، لتدخل في سياسة جديدة متمثلة في التنازل والتخلي عن المؤسسات الاقتصادية الوطنية بأثمان متواضعة جدا لصالح الشركات الخاصة وللمتعاملين الاقتصاديين داخل الوطن وخارجه. وهو الأمر الذي تجسد ميدانيا منذ عام 1995، من خلال المرسوم الرئاسي رقم 95/22، والذي كان ينصّ على خوصصة بعض المؤسسات الاقتصادية

العمومية، والتي تمثلت أساسا في قطاع السياحة والتجارة لتشمل عملية الخوصصة في المرحلة الأولى بيع 04% من أسهم المؤسسات العامة التي تعتبرها الدولة كقطاعات غير استراتيجية لصالح لقطاع الخاص الجزائري أو لصالح الأجانب.

ولقد تسارعت الأحداث بشكل يثير الدهشة والتساؤل من حيث الوتيرة التي صاحبت عملية تفكيك المؤسسات الاقتصادية العمومية التي كانت من قبل رمز ومفخرة الاقتصاد الجزائري. إن عملية تنفيذ برنامج الخوصصة الذي شرع فيه فعليا سنة 1995، أخذ مجرى جديدا وسريعا في سنة 1996.

وهذا من خلال مساندة البنك الدولي الذي اقترح برنامجا أوليا شمل 200 شركة من المؤسسات العامة المحلية المتواجدة في عدد كبير من المدن الكبرى في الجزائر، وهي مؤسسات صغيرة تنشط في قطاع الخدمات، ثم توسعت العملية منذ أفريل 1988 بحيث وصل عدد الشركات التي تم بالفعل خصصتها أكثر من800 شركة محلية ومعظم الشركات تعرضت لعملية الحل من دون دخولها في عملية الخوصصة. وهذا ما يعني حدوث خسائر مالية معتبرة إضافة إلى ضياع عدد كبير من مناصب الشغل.

ولقد توسعت هذه السياسة الخاصة أيضا ببيع المؤسسات الاقتصادية والعمومية وحلّها لتشمل250 مؤسسة عمومية كبيرة في أواخر سنة 1997. ونظرا للانعكاسات الاجتماعية الخطيرة التي يمكن أن تنجر عن هذه العملية الخاصة بفك وبيع المؤسسات الاقتصادية الجزائرية، فإنه من الضروري الأخذ بعين الاعتبار الآثار الاجتماعية السلبية التي سببتها عملية الخوصصة، سواء في علاقتها بنسبة البطالة وتسريح العمال، أو في علاقتها بالنفقات والخسائر المادية التي ترتبت عن هذه العملية. غير أن السلطات العمومية لم تتحمل مسؤولياتها كاملة تجاه هذه الانعكاسات الاجتماعية مما أدى في نهاية الأمر إلى تفاقم الوضعية الاقتصادية والاجتماعية خلال

سنوات التسعينات. هذا بالإضافة إلى تلك الآثار السلبية الأخرى التي أحدثتها ظاهرة العنف السياسي والاجتماعي في المجتمع الجزائري، الأمر الذي عقّد عملية تنظيم الإصلاحات الاقتصادية كثيرا، وكذا عملية تحمّل أعباء الانعكاسات الإصلاحية والتعديلية نظرا لتفاقم الأزمة السياسية في هذه الفترة، وسيطرة المشكلة الأمنية التي عوّضت المشكلة الاقتصادية المعيشة خلال هذه المرحلة التاريخية العصيبة من التاريخ السياسي والاجتماعي للجزائر.

لقد أصبحت المشكلة السياسية والأمنية محط كل الأنظار والاهتمامات من قِبل السلطات العمومية ووسائل الإعلام والجمهور على حد سواء. وهذا الذي أدى في نهاية الأمر إلى تراكم العجز الاقتصادي والاجتماعي وتأجيل عملية تعديل المشكلة الاقتصادية وإصلاحها إلى فترات أخرى من تاريخ التجربة الاقتصادية الجزائرية مما يعني تفاقمها وتراكمها المستمرين.

وهكذا، يتبيّن لنا أن الإصلاحات الاقتصادية التي جرت خلال السنوات الأخيرة في الجزائر، ما هي إلا تغيرات تنظيمية تهدف إلى إحداث تغيرات نوعية في الهياكل الاقتصادية من أجل تطبيق نظام اقتصاد السوق وما يسمى بالسوق الحرة.

وهذا يعني في الواقع ظهور الرأسمال الخاص كفاعل أساسي في المعادلة الاقتصادية، بحيث إن هذه المعادلة تجسد نوعية العلاقات الاجتماعية بتحويل الممارسات الاقتصادية إلى لعبة من أجل الربح الذي يعتبر الحافز الفعلي لكل النشاطات الاقتصادية في المجتمع.

ولكن، لا يعني هذا أن السياسات الاقتصادية في الجزائر قد اختارت هذا النهج الليبرالي على أساس هذا المسعى المتعلق بتحقيق النمو الاقتصادي، وإنما الاختيارات كانت نتيجة حتمية لتفاقم الأزمة الاقتصادية بعد انهيار السعر المرجعي للبترول بعد سنة 1986، وبداية ظهور انعكاسات سلبية لهذا الانهيار في بداية التسعينات. إن هذا

الأمر هو الذي أدى إلى سياسة اللجوء إلى المؤسسات المالية الدولية، كصندوق النقد الدولي والبنك العالمي، ومن ثم الخضوع لشروطهما السياسية والإصلاحية، وهو ما يعني أن التأثير الخارجي في إحداث الإصلاح الاقتصادي أضحى أمرا محتوما، لأن السياسات الاقتصادية المفروضة من قِبل الهيئات المالية الدولية هي قبل كل شيء عملية تعديلية، وتكييفية للدول الخاضعة لهذه السياسات الدولية، وبالتالي تكييف اقتصاديات هذه الدول مع حاجيات ومتطلبات الأسواق المهيمنة على النظام الاقتصادي العالمي والرأسمالي، من خلال تدخل هيئات صندوق النقد الدولي وقرارات البنك العالمي في توجيه السياسات الاقتصادية للدول الواقعة فريسة لسياسة الإغراءات النقدية التي تقدمها هذه المؤسسات النقدية العالمية، في ضوء عصر جديد للعولمة الاقتصادية وظهور مناطق التبادل الحر في العالم.

وتتجلى السياسات التدخلية لهذه الهيئات العالمية في تحديد مجالات التدخل الحكومي وتقليصها، إضافة إلى غرض سياسة الأسعار المرتبطة ببعض السلع والخدمات الرئيسية مع التدخل أيضا في تقليص النفقات العمومية، وهو الأمر الذي يؤدي حتما إلى ظهور انعكاسات سلبية على المستوى الاقتصادي والاجتماعي على الخصوص.

وكما تتعدى الإجراءات التدخلية لهذه المراكز الأجنبية إلى ميادين أخرى، كتحديد الاستثمارات العمومية، وتحرير التجارة الخارجية، وفرض سياسة التبادل الحر وفك الرسوم الجمركية.

ومن بين الانعكاسات الأولى لهذه السياسة التدخلية على مستوى الاقتصاد الجزائري، هو تزايد نسبة الاستيراد بحيث أن "المساعدات" التي يمكن أن تقدمها الهيئات النقدية العالمية توجهت مباشرة إلى دعم الاستيراد، وهو ما ترجم فعليا في الواقع التجاري الجزائري، إذ إن نسبة الاستيراد ارتفعت من320 مليار دينار سنة 1993 إلى

824.8 مليار دينار سنة 1996، وانتقلت إلى 924.8 مليار دينار سنة 1997، وذلك بشكل متزايد ملموس.[1] ومن جانب آخر، فقد تعرضت الصناعة الجزائرية لخسائر معتبرة من ناحية معدلات النمو المسجلة بين سنة 1993 إلى غاية سنة 1997 على الخصوص. وهذا ما يبيّنه الجدول التالي الذي يعكس حقيقة هذا التراجع لنسب النمو الاقتصادية.

معدلات النمو المسجلة في قطاعات الإنتاج الصناعي العمومي.

السنوات	1993	1994	1995	1995	1997
معدل النمو الاقتصادي	-1.5 %	-8.5%	-0.5%	-8.6%	-7.2%

ويتبيّن لنا بكل وضوح أن النسب المسجلة في القطاع الصناعي العمومي قد عرفت تدهورا كبيرا من جراء تطبيق الإصلاحات الهيكلية للمؤسسات النقدية العالمية، إضافة إلى جو الاضطرابات السياسية والأمنية التي عرفتها الجزائر خلال هذه المرحلة التاريخية، بحيث إن الكثير من المنشآت الصناعية تعرضت إلى التحطيم وإلى الحرائق المتعمدة ضد كل ما يرمز إلى القطاع العمومي وللملكي العمومية.

ولكن هذا لا يفسر وحده ظاهرة العجز التنظيمي والمؤسساتي اللذين وصلت إليهما السياسات الاقتصادية في الجزائر أثناء حدوث هذه الاضطرابات الأمنية، وتفشي ظاهرة العنف والإرهاب، الشيء الذي يجعلنا نتساءل من جديد عن سرّ هذه الصراعات الاقتصادية والتجارية في ظل هذه المرحلة العصيبة من تاريخ التجربة الاقتصادية الجزائرية.

---

[1]- عماري عمار وقطاف ليلى، الإصلاحات الاقتصادية وآثارها على القطاع الصناعي في الجزائر. الملتقى الدولي حول: تأهيل المؤسسة الاقتصادية وتعظيم مكاسب الاندماج في الحركية الاقتصادية العالمية. جامعة سطيف في 23-30 أكتوبر 2001.

وهناك تساؤلات سوسيولوجية أخرى التي تعتبر جوهرية لفهم مغزى وأهداف الاضطرابات السياسية والأمنية التي عاشتها الجزائر خلال سنوات التسعينات. ومن بين هذه التساؤلات: تساؤلنا عن العوامل والأسباب التي كانت وراء كل السياسات الإصلاحية التي تمت خلال هذه الفترة التاريخية، بحيث أنه من المشروع علميا التساؤل أيضا عن اختيار الظرف التاريخي لفترة التسعينات للشروع في الإصلاحات الاقتصادية خلال هذه الفترة؟ وهل هناك أهداف غامضة وكامنة وراء اختيار هذا الوقت الاجتماعي الذي اتسم بالصراعات والعنف من أجل الشروع في تطبيق إصلاحات النوعية والهيكلية للاقتصاد الجزائري؟ ذلك أنه لا يمكن لنا أن نعثر على حجج علمية وموضوعية لتفسير هذا الاختيار، بحيث إنه من المعروف تقليديا وتاريخيا أن الإصلاحات الأساسية والبنيوية لا يمكن الشروع في تنفيذها إلا في حالة توفر الشروط الضرورية لها.

ومن بين أهم هذه الشروط ضرورة توفر شرط الأمن والاستقرار من أجل إنجاح كل مسعى إصلاحي لهدف التغيير والتحسين، وهذا ما بجعل التساؤل عن اختيار الوقت أمرا مشروعا سوسيولوجياً لفهم العوامل والمتغيرات المختلفة التي يمكن تشخيصها خلال تطبيق عملية الإصلاح والتعديل المؤسساتي والاقتصادي، بحيث إنه لا يعقل الشروع في تنفيذ برامج التعديل الهيكلي والاقتصادي في جو اجتماعي يسود فيه الصراع والعنف.

وإذا تمعنا قليلا في دراسة البعد الزمني للإصلاحات الاقتصادية في الجزائر وظهور سياسة الانفتاح الاقتصادي، نجد أن الجزائر لم تُقْدِم على هذا النوع من الإصلاحات منذ بداية تطبيق المشاريع والمخططات التنموية الأولى، بحيث إن درجة التغيرات الاقتصادية التي وصلت إليها خلال سنوات التسعينات لم يسبق لها مثيل في التاريخ الاقتصادي الوطني منذ الاستقلال. وهذا يعني أن المرحلة التاريخية التي

أُقيمت فيها الإصلاحات التنظيمية العميقة تجعلنا نفكر من جديد في سر هذا الاختيار وفي الآثار والانعكاسات الاقتصادية والاجتماعية لهذه السياسة على توجيه المسارات التنظيمية والمؤسساتية للمجتمع الجزائري، وذلك في المستقبل القريب والبعيد على السواء.

ومن زاوية أخرى يمكننا أن نلاحظ أن التجربة الاقتصادية في الجزائر خلال مرحلتها الثالثة التي تمثلت في بداية ظهور سياسة الانفتاح اقتصادي وتطبيق ما يعرف باسم اقتصاد السوق، أن هذه السياسة الجديدة المقترحة ضمن هذا الاتجاه الإصلاحي الجديد لا يعبر فقط عن حتمية تنظيمية وإصلاحية أملتها الظروف الداخلية للاقتصاد والمجتمع، وإنما تعبر أيضا عن وجود أبعاد أخرى ضمن المحيط الخارجي للمنظومة الاقتصادية العالمية والتي تدل سوسيولوجياً على وجود عناصر أخرى جديدة ضمن السياسة الاقتصادية للجزائر خلال فترة التسعينات وبداية سنوات 2000، بحيث إن التغيرات التي حدثت على المستوى الاقتصادي، لا يمكن فصلها عن باقي التغيرات التي طرأت في إطار ظهور المتغيرات والعوامل العالمية، وشدة تأثير القوى الاقتصادية العالمية وتحكمها في مصير دول واقتصاديات العالم المتخلف. ولذلك نجد أن الاختيارات التي تمت ضمن السياسات الاقتصادية خلال هذه المرحلة الثالثة، تشير بوضوح إلى أن المعالم الكبرى للتنظيم الاقتصادي في الجزائر لم يبق محلياً ووطنياً، وإنما أصبح متغيرا تابعا للمتغيرات الاقتصادية المفروضة ضمن الهيكلة الاقتصادية والسياسية الجديدة التي تسعى الدول المتطورة إلى تحقيقها على حساب الدول الأخرى الأقل تطورا، وهذا ما يفسر أيضا نوعية الاختيارات والاتجاهات التنظيمية والمؤسساتية التي أحدثتها مختلف سياسات الإصلاح الاقتصادي خلال السنوات الأخيرة في الجزائر، وهو ما أدى في نهاية المطاف إلى

حدوث انعكاسات اقتصادية واجتماعية عميقة جراء تطبيق سياسة الانفتاح الاقتصادي، وما يدعى بمبادئ اقتصاد السوق.

خلاصـــة:

من أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من تقديم هذه القراءة السوسيولوجية ذات الطابع النقدي والتحليلي لمختلف العوامل المحيطة بالتجربة الاقتصادية في الجزائر، وذلك منذ ظهورها في بداية سنوات السبعينات، أن التوجه الاقتصادي للدولة الجزائرية بعد الحصول على الاستقلال مباشرة كانت تستجيب أساسا للأيديولوجية الاشتراكية السائدة في مرحلة الثنائية القطبية، مما أدى إلى تشكيل مؤسسات اقتصادية عمومية كانت تنشط في المجال الصناعي بالخصوص.

وفي نفس الوقت كانت هذه السياسات الاقتصادية تهدف أصلا إلى أدوار اجتماعية أكثر منها اقتصادية، وهو ما تجلى من خلال سياسة التشغيل التي كانت تهدف إلى الحد من البطالة المقنعة فقط. إضافة إلى إتباع سياسة تحديد الأسعار لسد حاجيات المواطن، لأن الأهداف الاجتماعية هي المحددة الأولى للسياسة الاقتصادية في تلك الفترة.

لكن مع انسداد الأوضاع الاقتصادية وتوقف عجلة التصنيع، توجهت السياسات الاقتصادية إلى اتخاذ سياسات جديدة متمثلة في الإصلاح وإعادة الهيكلة الاقتصادية والتنظيمية للمؤسسات الاقتصادية العمومية. لكن ذلك المسعى التعديلي لم يعمّر طويلا، وهذا ما أدى إلى تفاقم الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية وخاصة بعد انهيار أسعار البترول الأمر الذي أثر سلبا على تراكم الشكوك حول المستقبل الاقتصادي ومصير التجربة التنموية للجزائر في ظل تدهور العوامل التسييرية والمادية من جهة وتدهور الأوضاع السياسية والأمنية التي أصبحت مناخا غير ملائم للشروع من جديد

في تنفيذ إصلاحات اقتصادية مغايرة تماما لتلك الإصلاحات التي عرفتها الجزائر منذ استقلالها.

وبهذا الاتجاه الجديد، أصبحت التجربة الاقتصادية الجزائرية في قالب الليبرالية الاقتصادية التي دخلت باسم اقتصاد السوق الذي يرتبط بمفهوم اقتصادي أكثر من أي شيء آخر، وهو مفهوم السوق الرأسمالية في ظل توسع الدوائر العالمية. وهذا ما يبيّن بكل وضوح تسرب عناصر جديدة أملتها الظروف الخارجية للاقتصاد الدولي من جهة، وساعدها تدهور الأحوال الاقتصادية والاجتماعية على المستوى الداخلي.

وهكذا نلاحظ أن التوجه الاقتصادي الجديد الذي يعبر فعليا عن ظاهرة التحول والانتقال الاقتصاديين نحو اقتصاد السوق، يستدعي أيضا بلورة تساؤلات سوسيولوجية جديدة عن الآثار والانعكاسات الاقتصادية والاجتماعية لهذا الانتقال ومحاولة استقرائها من خلال مختلف التوجهات العملية المجسدة للممارسات الاقتصادية والاجتماعية في آن واحد. وهذا ما يوفر مناخا علميا ثريا لبلورة قراءات سوسيولوجية جديدة حول أبعاد وآثار الانتقال الاقتصادي ضمن التجربة الاقتصادية الحديثة.

BIBLIOGRAPHIE :

1- AMIN Samir, *L'impérialisme et le développement inégal* édition de minuit, Paris, 1976.
2- BENACHENCHOU Abdelatif, *Planification et développement en Algérie , imprimeries commerciales*, Alger, 1980.
3- BENACHENCHOU Mourad, *Réformes économiques : Dette et démocratie* Echrifa, Alger, 1993.
4- BENACHENCHOU Mourad, *Dette extérieure, corruption et responsabilité politique*, Imprimerie Dahleb, Alger, 1998.
5- BENHASSINE M.L, *Essais d'économie du capitalisme dépendant* O.P.U, Alger, 1993.
6- BENISSAD Hocine, *La réforme économique ou l'indicible ajustement structurel*, O.P.U, Alger, 1991.
7- BENHOURIA Tahar, *L'économie de l'Algérie*, Maspero, Paris, 1980.
8- BOUZIDI A, *Les années 90 de l'économie algérienne, les limites des politiques conjoncturelles*, ENAG, Alger, 1999.
9- BRAHMI A, *L'économie algérienne*, O.P.U, Alger, 1991.
10- DE MONTBRIAL T, *Le désordre économique mondial* Goldman-Levy, Paris, 1975.
11- DURAND L, *La politique pétrolière internationale*, P.U.F, Paris, 1970.
12- Denis FLOWZAT, *Economie contemporaine* T1, T2 , Edition P.U.F, Paris, 1992.
13- GENEREUX J, *Une raison d'espérer. L'horreur n'est pas économique, elle est politique*, PLON, Paris, 1997.
14- GENEREUX J, *Introduction à l'économie* Du seuil, Paris, 1995.
15- Jaques GENEREUX. *Introduction à la politique économique* Du seuil, Paris, 1999.

16- Jean Pierre MARTIN. *Histoire et analyse économique de la révolution industrielle au système de l'économie mondiale*, Edition Marketing, 1991.
17- Jean Pierre RIOUX, *La révolution industrielle*. Du seuil, Paris, 1971.
18- Le PIASCORN, Y. *Le nouveau désordre économique mondial, le capitalisme et ses crises* , Edition Marketing, 1995.
19- Marc ECREMENT. *Indépendance politique et libération économique. Un quart de siècle du développement de l'Algérie (1962-1985)* . ENAP, O.P.U, 1986.
20- TEULON F, *Le rôle de l'état dans l'économie* . Du seuil, Paris, 1996.
21- W.W.ROSTOW . *The world economy, history and prospect* , University of Texas Presse, 1978.

السرديـــات في النقد المغاربـــي المعاصـــر
الجهود النظرية:كيليطو – العجيمي – مرتاض

د. سليمة لوكام
استاذ محاضر –ب-
المركز الجامعي – سوق اهراس-

تقديم :

يجلو الجوس في مسارب المدونة النقدية السردية المغاربية النزعة التي استبدت بكثير من الدارسين المعاصرين المشتغلين في مجال نقد الرواية عموما، وتتمثل هذه النزعة في تبني توجه نقدي جديد نسبيا في مقاربة النصوص الروائية والسردية عرف بالتحليل البنيوي للسرد أو ما اصطلح عليه فيما بعد بالسرديات، وبذلك يخالف هؤلاء الدارسون ما كان ينتهجه من سبقوهم إلى الميدان ذاته.

وقد عثرنا في حدود ما اطلعنا عليه، على كم غير قليل من الكتابات التي تتنزل في مجال السرديات سواء أأفصح أصحابها عن ذلك أم أضمروه، وتجلت في شكل دراسات وبحوث وأطروحات ومقالات وترجمات، اشتركت في انتظامها وفق توجه واحد، إلا أن التنافر بدا واضحا في منطلقات التبني ودوافعه، وفي أشكال التجلي ودرجاته، ومن ثم فاعليته ونجاعته ومدى الإفادة منه.

كما أن استقراءنا دوافع الدارسين إلى انتحاء هذا النحو من الدراسات مكننا من تصنيف هؤلاء ضمن ثلاثة أقسام متباينة إلى حد ما:

– يصرح القسم الأول من الدارسين، وهم من الفئة الغالبة كما، باختيارهم هذا المجال المعرفي أو بعض جوانبه معللين ذلك بالكفاءة العلمية التي تحتكم إليها نظرياته، وصرامة الآليات التي أوجدتها مناهجه، ونجاعة الطرائق التي يعول عليها في مقاربة النصوص حيث لا سلطة إلا للآليات الخطابية أو الدلالية الداخلية والعلاقات التي ينشئها الخطاب فيصنع بها عالمه السردي ويحيل عليه في الآن ذاته. وفي مقابل ذلك، رفض هؤلاء المناهج السياقية رفضا قاطعا إذ أنها مارست سلطة فيها كثير من

الاعتساف والتعنت في ربط الأعمال السردية آليا بسياقات خارجية وجعلتها قطب الرحى فيها.

– وتحمس القسم الثاني للسرديات فأخذ ببعض آلياتها الإجرائية إلا أنه بدا متحفظا إزاء ما تضعه من تصورات، خشية الوقوع في مزلق المحاكاة الجوفاء أو الاستعارة المتسرعة التي لا تؤمن عواقبها، ولذلك رفض هؤلاء منطق حل أزمة النقد العربي باستيراد منجز غربي دون وعي أو تمثل.

– ويلج القسم الثالث عالم السرديات على استحياء، مترددا في الإفصاح عن اختياره لها، منكرا عليها بعض مقولاتها، معترضا على بعض مرتكزاتها، لكنه لا يرى غضاضة في الإفادة منها في جانب تطعيم المناهج السياقية التاريخية والاجتماعية بهذا المنجز النقدي أومن جانب رؤية توفيقية تستدعي إقامة صيغة تكاملية في مقاربة النصوص.

وهكذا تؤسس هذه المواقف المتباينة لطبيعة التلقي الذي سيسم التعامل مع السرديات، مثلما ترسم ملامح هذه التجربة النقدية التي تراوحت بين الكتابة التنظيرية التي تسعى إلى تعميم المعرفة النظرية أو تأصيل المنهج وبين الإجراء التطبيقي الذي قارب التراث السردي، وحلل السرد الأدبي المعاصر وخاصة الرواية، فغدا تبعا لذلك تدارس إنجازات هذه التجربة وتفحص معالمها حاجة واقتضاء وضرورة، وليس ترفا فكريا ولا مطية لركوب موجة التمجيد بالإصابة أو تعريض بالإخلال.

الممارسة النظرية

كان انطلاقنا في البدء من فكرة مفادها أنه ليس بوسع الدارس المغاربي وهو يتفتح على هذا المجال المعرفي أن يعفي نفسه من مسؤولية التعريف به ونقله من مظانه الغربية منجزا معرفيا نقديا له مرجعياته الفكرية والجمالية، وسياقاته الابستيمية الخاصة، ولا أن يصرف نظره عن تقديم قراءة لمقولاته وتناول بالشرح لآلياته، وما

ذلك إلا لإضاءة مجاهل الدراسة التي يعتزم إنجازها حتى لا تتسور بالغموض وتحاط بالتعتيم ، أو لتنوير القارئ المهتم الساعي إلى المعرفة.

ويفضي بنا هذا إلى الكشف عن لبس في مصطلحين قد يثيران من المشكلات عويصها إن هما لم يوضحا منذ البدء، يتصل الأول باستعمال مصطلح التنظير الذي سبق لنا أن قرناه برديف له هو"النقل" الذي قد يحتاج بدوره إلى بعض الشرح والتفسير، ومن هنا تنبغي الإشارة إلى أن ثمة تجوزا في استعمال مصطلح التنظير، وأما المصطلح الثاني فمرتبط بإطلاق صفة الدارس أو الباحث على المشتغل في هذا المجال وإحلالها محل صفة الناقد، ذلك أننا وجدنا، في حدود ما اطلعنا عليه، أن جل الجهود التي أنفقت، وأن أغلب الأعمال التي أنجزت كانت قد أبصرت النور في الجامعة أولا، ففي محاضنها تخلقت، وفي نواديها أثمرت، ومن أبنائها استقطبت مريديها. وقد وقعنا من خلال معاينة المدونة التي نشتغل عليها، على ما يعضد الفكرة التي انطلقنا منها إلى حد ما، لكننا لاحظنا أيضا، أن هناك ميلا واضحا إلى الجانب التطبيقي أكثر من الجانب النظري، وعناية بالتحليل فائقة يقابلها انصراف ظاهر عن العرض النظري، وليس من دليل نقيمه على هذا الأمر أقوى من شح العناوين المحيلة على مثل هذا التوجه، وقد رأينا أن نمثل لمرحلة البدايات بكتاب "الأدب والغرابة" لـــ "عبد الفتاح كيليطو" (المغرب) ولمرحلة التطور بكتاب "في الخطاب السردي" لـــ "محمد الناصر العجيمي (تونس) ولمرحلة الاستواء بكتاب "في نظرية الرواية" لـــ"عبد المالك مرتاض (الجزائر)، ويحسن بنا أن نشير إلى أهمية ما قدمه "سعيد يقطين" في هذا المجال

1- الأدب والغرابة :"دراسات بنيوية في الأدب العربي" عبد الفتاح كيليطو1

نهج عبد الفتاح كيليطو في كتابه "الأدب والغرابة منهجا متميزا مختلفا عما ساد في الدراسات الأولى التي ظهرت في الثمانينيات من القرن الماضي والتي تتنزل ضمن هذا التوجه.

فقد أدرج في هذا الكتاب فصلا بعنوان "قواعد السرد" ضمنه رؤيته للسرد بوصفه لعبة جادة لها قواعدها مؤكدا أن "القواعد" التي قصدها لا تكتسب صفة الإلزام وإنما رام من خلالها البحث في طبيعة "العلاقة التي تربط القائم بالسرد بالقواعد من جهة، والعلاقة التي تربط المتلقي للسرد بنفس القواعد من جهة أخرى"2

وقد تبدى من خلال عرضه أن معرفة هذه القواعد قد تكون صريحة أو ضمنية لدى اللاعب أو المتفرج أي لدى القائم بالسرد أو القارئ، وقد عرفت طريقها إلى التناول العلمي مع "بروب" ومن جاءوا بعده و طوروا نموذجه.

وعلى الرغم من عدم قدرتنا على الجزم بأن كيليطو يقصد السرديات باستعمال مصطلح "قواعد اللعبة" فإننا نرجح ذلك استنادا إلى معطيين، يتمثل الأول في وجود عبارة "التناول العلمي لقواعد السرد"، وهذا يدل دلالة قطعية على أنه يدرك أن ما ظهر في كتابات أفلاطون وهنري جيمس من محاولات، وما تأسس عليه عمل بروب قد أخذ صفة العلم حينما أصبح الموضوع المدروس هو السرد، فهو يقول: "لكن الباحثين الذين جاءوا بعده [بروب] تبين لهم أن النموذج المقترح، يمكن أن يغطي أنواعا أخرى، فأخذوا في تحويره وتعميمه بحيث صار موضوع البحث هو السرد بصفة عامة وليس هذا النوع السردي أو ذاك، أي أخذ الاهتمام ينصب على قواعد اللعبة في حد ذاتها، وهذا ما نلاحظه إذا اقتصرنا على الميدان الفرنسي عند غريماس ورولان بارت وتلامذتهما"3.

فإذا كان موضوع البحث هو السرد" بغض النظر عن تجليه في نوع معين، وكان الباحثون فيه بارت وجريماس وتلامذتها فلا شك أن الأمر متعلق بالسرديات.

ويتكرس المعطى الثاني في تناول العلاقة التي تصل كلا من القائم بالسرد ومتلقي السرد "بقواعد السرد"، وتعد هذه العلاقة من ضمن ما قامت عليه السرديات بوصفها تبحث في جانب:

من يروي أو من يسرد؟ (السارد ومن يروى له أو من يسرد له؟ (المسرود له).

ينتصب السؤال النقدي الأولي: أو لم يكن كيليطو قادرا على ترجمة مصطلح narratologie بمصطلح"سرديات" أو أي مصطلح آخر يراه مناسبا، أو على الأقل بسط مقولاتها من الزاوية التي يريد؟ أو ليس في إدراجه لأسماء رواد السرديات في المدرسة الفرنسية (بارت، بريمون، جينيت، جريماس، تودوروف) إشارة ولو ضمنية إلى تبينه طريقتهم في النظر إلى السرد و قواعده؟

إنه من اليسير أن نجيب ببلى ونضع حدا للتساؤل، ولكن تقليب الأمر على وجوهه، أغرانا بالبحث في علة هذا الإضمار، وسبب ذاك السكوت، فقواعد السرد تتأسس أولا على وجود حكاية بالمعنى الكامل والدقيق، أي "مجموعة من الأحداث (أو من الأفعال السردية) تتوق إلى نهاية، أي أنها موجهة نحو غاية (–)، وهذه الأفعال السردية تنتظم في إطار "سلاسل" تكثر أو تقل حسب طول أو قصر الحكاية كل سلسلة (séquence) يشد أفعالها رباط زمني ومنطقي."4

ومن تعريف الحكاية ولد كيليطو الأساس الثاني الذي شدد فيه على ضرورة تحري الدقة والحذر في التعامل معه، والمسؤولية فيه تعود إلى القائم بالسرد الذي يجد نفسه، في كل نقطة من الحكاية أمام اختيارات تتجسد في إمكانيات سردية جد كثيرة، ولكي تتابع الحكاية طريقها، عليه في كل لحظة أن ينقل إحدى الامكانيات من القوة إلى الفعل، وهذا يقتضي إهمال الإمكانيات الأخرى."5

وفي هذا الموضع يحيل كيليطو في الهامش على كل من بريمون وجينيت، ليخلص إلى الحديث عن "قواعد السرد" وقد جعلها ثلاثا:

1– تعلق السابق باللاحق، وقصد بذلك أن النهاية في الحكاية "تتحكم في كل ما يسبقها، وأن حرية القائم بالسرد لا تتجلى إلا في اختيار النهاية."6

وههنا يميز كيليطو بين قراءتين للحكاية إحداهما "عادية" من اليمين إلى اليسار، ومن البداية إلى النهاية فهي "تشد بخناق القارئ....فيفقد انضباطه وتحكمه في نفسه "7،

والأخرى "عالمة" تتم من النهاية إلى البداية و"تجعلنا نلمس البناء السردي عن كثب، بل تجعلنا نعيد صياغة الحكاية بعد تفكيك مكوناتها".**8**

نعاين بوضوح انتصار الناقد للقراءة "العالمة" التي لا تعدو أن تكون ملمحا من ملامح "السرديات"، فهي تبتعد بالقارئ عن التأثر العاطفي الآني، وتجنبه الوقوع في مزلق الوهم، إنها "قراءة" تر فعه إلى مرتبة تجعله يشارك هذه المرة لا الشخصيات، بل القائم بالسرد نفسه."**9**

2- ارتباط تسلسل الأحداث بنوع الحكاية وتعود المسؤولية فيه أيضا إلى القائم بالسرد الذي ينبغي عليه أن يلتزم التسلسل الذي تفرضه أنواع معينة من الحكايات، وفي هذا الجانب نلفي كيليطو منحازا إلى طرح بروب ومن سلك مسلكه في ثبات الأفعال السردية في تسلسلها للوصول إلى النهاية المتكررة.

3- العرف والعادة: ترتبط هذه القاعدة بالقارئ الذي ينبغي أن يحترم أفق توقعه، وعلى القائم بالسرد أن يوجه سرده وفق ما يعتقده القارئ الذي يستطيع أن يتكيف مع ما يتناقض مع العرف الذي يعتقده شرط أن يدرج من قبل القائم بالسرد في اللعبة النوعية، وهذا يعني أن "تسلسل الأفعال السردية رهن باعتقادات القارئ حول مجرى الأمور، فالقائم بالسرد ملزم باحترام هذه الاعتقادات إلى حد أنه يمكن أن يقال إن القا ئم بالسرد الفعلي هو القارئ."**10**

ونستصفي من هذا العرض أن كيليطو، وهو يمارس فعل الكتابة النقدية التنظيرية للسرد، قد تغذى دون شك من فكر نقدي غربي وتشرب مقولاته التحليلية في مقاربة "السرد" بأنواعه المتعددة والمختلفة، فبدا دقيقا في الإحاطة بالمفاهيم ونحت المصطلحات، حريصا على ألا يكون عمله نقلا أمينا ولا مشوها لما أنجزه الغربيون في هذا المجال، ساعيا إلى التأسيس والتأصيل دون تردد ولا وجل.

وهكذا استمد كيليطو نسغ فعله التنظيري من جهود رواد السرديات من الشكلانيين إلى البنيويين الفرنسيين لكنه لم يشأ أن يبتلع دون مضغ فيغص أو يصاب بالعسر،

ولم يشرع أبوابا فتجرفه الريح بل فتح كوى بمقدار ما يحتاج من الهواء، وفي الآن ذاته ما يبقيه ثابتا على الأرضية التي ينتصب عليها.

لم يكن هاجس كيليطو أن يحدد أي المناهج يختار، وأيها أكثر ملاءمة، ولم يكن همه استعراض معرفة تمثلها ووعاها مفهوميا واصطلاحيا، وإنما هو قلق مثقف ناقد ظل إحياء موروثه السردي المهمش غايته، وقراءة متونه وتحليلها مسلكه، وتفكيك أنساقه ورصد خصوصيتها مسعاه.

وأيا كان الشأن، فإن استعمال كيليطو مصطلح "قواعد السرد" وإغفاله استعمال مصطلح "سرديات" كان ناتجا عن خيار منهجي خاص وموقف نقدي واع، ذلك أنه لم يلتزم مقولات السرديات بتفريعاتها، ولم يتبع آلياتها بأمانة وحرفية، وإنما استخلص منها جملة من القواعد التي رآها صالحة أو متلائمة مع الحكاية في سياقها العربي العام والتراثي بوجه خاص، ثم إن حصر هذه القواعد في: المنطق الذي يحكم الحكاية والنوع الذي يحتويها والعرف الذي يقيمه فيها السارد "القائم" بالقارئ يدل على توجه خاص في مقاربة السرد العربي التراثي الذي استأثر باهتمام كيليطو تحليلا وتأويلا واستنطاقا للسياقات المعرفية والثقافية والتاريخية التي أنتجته وحضنته، والدراسات التطبيقية اللاحقة التي أنجزها تعضد هذا الطرح.

ولئن أثار غياب مصلح "السرديات" وحضور بعض أبعادها المفهومية العديد من التساؤلات التي جرت افتراضات متباينة، فإن حضور مصطلحات مثل: "الحكاية"، و"القائم بالسرد"، و"السلسلة" و"الفعل السردي"، تحيلنا على البحث في الرؤية التي وجهت هذا الاختيار الاصطلاحي، فالحكاية عند كيليطو: "مجموعة من الأحداث ترتبط فيما بينها زمنيا ومنطقيا، وهذا ما يعادل مفهوم القصة (l'histoire) لدى المشتغلين في هذا المجال حيث يكاد يحصل الإجماع بينهم في هذا الشأن، ولا نخال كيليطو غافلا عن هذا، ومن ثم يبدو أنه قصد إلى استعمال مصطلح حكاية في محاولة تأصيلية بحكم انتماء هذا المصطلح إلى الذاكرة السردية العربية الرسمية*

من جهة، وانخراطه في السياقات الثقافية المميزة للتراث السردي العربي من جهة أخرى.

ومما تجدر ملاحظته في هذا الموضع أن كيليطو:

– يستعمل مصطلح "حكاية" للدلالة على مفهوم القصة بوصفها المستوى التجريدي، أي المدلول السردي للمحكي، في مقابل المستوى الفعلي اللغوي المتحقق خطابا، وفي الآن ذاته تكون القصة محكيا، أي نوعا سرديا عاما مثل "حكايات "ألف ليلة وليلة"، وحكايات "كليلة ودمنة" وغيرها من الأنواع السردية التي عرفها العرب في عصور سابقة.

– يخالف كيليطو الدارسين العرب في توظيفهم مصطلح "السارد" أو"الراوي" بانصرافه إلى مصطلح مركب هو"القائم بالسرد" لتعيين فاعل السرد، ولئن كنا نرجح ترجيحا لا يقينا عزوف هذا الناقد عن مصطلح "الرواي"** إلى الحمولة الثقافية التراثية والموصولة بنقل الأحاديث النبوية والأخبار المحيلة ضمنيا على وجود واقعي لهذه الشخصية وفعلها، فإن في استبعاد مصطلح السارد والاستعاضة عنه بمصطلح "القائم بالسرد" ما يدعو إلى التساؤل.

إن مصطلح السارد يدل على من يقوم بفعل السرد، وهو في السرديات كائن متخيل يضطلع بوظائف عديدة أهمها السرد بحكم وجوده في مقام سردي أحله الكاتب الواقعي فيه، فقام مقامه، ومن هنا يكون استعمال "القائم بالسرد" أقرب إلى مفهوم سياق الدرس السردي الحديث منه إلى سياقات أخرى.

وعلى هذا النحو جنح كيليطو إلى استخدام مصطلح الفعل السردي مقابلا "للوظيفة" "la fonction" كما وردت عند بروب وتلاميذه من البنيويين أمثال "بارت" و"بريمون" و"جريماس"، وقد مر بنا إيراده لهذا المصطلح في تعريف الحكاية بأنها "مجموعة من الأحداث أومن الأفعال السردية... تنتظم في إطار سلاسل (sequence)"11، وهو بهذا يتلقاها في سياق مفهومي معزول عن حرفية المصطلح،

والمثال الذي يسوقه توضيحا لذلك يؤكد هذا المعنى، فقوله: "فمثلا الذهاب إلى نزهة يتبعه رجوع إلى البيت." 12 يكشف عن تحديد إطار التعامل مع أحداث des faits أو أفعال des actes أو أعمال des actions مما يجر إلى الفهم بأن الرؤية الشمولية التي أشرنا إليها سابقا هي ذاتها التي تحكم توجهه في هذا الموضع، فالوظيفة بالحكايات العجيبة أعلق، وبالقصص الشعبية ألصق، حيث تقوم الشخصيات بوظائف معينة، بل إنها تكتسب صفاتها من الوظائف التي تضطلع بها، وأما الفعل فذو طابع إنساني شمولي عام لا يقتصر على مهمة بعينها، ولا يختزل في وظيفة محددة.

ونخلص إلى القول: إن كيليطو قد عمد في "الأدب والغرابة" إلى شحن رؤيته بدلالات الوعي والتمثل، فتجاوز مجرد امتلاك المعرفة إلى مستوى أعلى وأعمق وهو المثاقفة وذلك بالإقامة الفاحصة داخل الجهاز المفهومي الذي أوجد تلك المعرفة، دون ارتهان لمرجعياتها أو انصياع حرفي لمقولاتها.

-"في الخطاب السردي" – نظرية قريماس– Greimas: محمد الناصر العجيمي13

تنضوي دراسة العجيمي تحت مظلة الجهود البحثية التي تسعى إلى التعريف بالسرديات وتقديم بعض اتجاهاتها وتفريعاتها، فقد رأى هذا الباحث أن يتناول "نظرية جريماس" في السرد بالبحث والقراءة والعرض والشرح رغم التعقيد والإشكال اللذين يلفانها؛ والصعوبات التي تكتنفها والمتأتية حسب رأي الباحث من توزع جهود جريماس على "مجموعة هامة من الدراسات المنشورة في مؤلفات مستقلة أو ضمن مجلات مختصة، وهي علاوة على هذا، على حظ وافر من الثراء والنفاذ بحيث تتطلب مجهودا مضنيا لتعرفها وفك رموزها "14 من جهة، وإلى الوفرة الكبيرة في المصطلحات التي لا تدل على حذلقة علمية بقدر ما تدل على صرامة المنهج المتبع، من جهة أخرى.

غير أن ما ينبغي الاحتراز منه في تعداد الباحث ما استصعبه في عمله، ما ذكره من عدم اشتغال الدارسين العرب بهذه النظرية، مما ولد لديه إحساسا بوطء أرض بكر

في ظل ندرة واضحة لبحوث تنتظم وفق هذا المسار، وهذا الأمر مردود لوجود أعمال سابقة علقت على نظرية جريماس نظرية وتطبيقا.***

ولئن كانت نظرية جريماس محفوفة ببعض الغموض، فقد وجد العجيمي في أعمال بعض رفقاء هذا المنظر في مدرسة باريس السيميائية أمثال "كوكي" و"راستييه" و"هينو" و"كورتيس" ما يجلو ذلك الغموض، ويميط اللثام عن العديد من القضايا المستغلقة بتوضيحها وتبسيطها ورفع اللبس عنها، فيتيسر بذلك تثميرها على النحو الذي أراده العجيمي الذي أفصح عن سبب إيلاءه هذه النظرية عنايته بقوله: «إن أهم سبب حدا بنا إلى تقديم نظرية جريماس الموسومة بالأنموذج العاملي مرده إلى ما حظيت به من انتشار واسع في الغرب لما تتميز به من قدرة على تفجير الموضوع المدروس ووصف آلية توليد المعنى»[15]

وما يلفت الانتباه فيما ذكره الدارس هو:

– عزل "نظرية جريماس" عن السياقات التي انخرطت فيها، وقطعها عن المرجعيات التي اتكأت عليها، فهو لم ينزلها ضمن السرديات، ولم ينسبها إلى "سيمياء السرد"، وإنما عرج بها على مبحث علم الدلالة الذي حف استعماله إياه بكثير من التداخل والغموض، هذا فضلا عن اختزال النظرية في النموذج العاملي.

ففي مفتتح الكتاب وهو بعنوان "مشكلة الدراسة"**16** يترجم الدارس عنوان كتاب "جريماس"sémantique structurale بالبنيوية الدلالية[17] ويقابل مصطلح "sémiotique narrative" بالدلالة السردية[18] ثم في موضع ثالث يجعل "الدلالة السردية19 مقابلا آخر لـ .sémantique narrative.

– اختزاله دوافع عكوفه على هذه النظرية وقصره للأسباب الحادية به إلى تقديمها في "الصدى الذي أحدثته في الغرب بقدرتها على تفجير الموضوع المدروس." وليس في حاجتنا إلى التجديد والإفادة، ولا يخفى ما في هذا الرأي من إغفال لمدى القابلية

التي يبديها "الموضوع المدروس" عندنا لمثل هذا الضرب من المناهج والإجراءات، ومن تعتيم عن الأطر الابستيمية والثقافية التي أنتجت هذه النظرية

وما يثير الاستغراب أن العجيمي يعترض على مثل هذا الطرح بقوله: «إننا ندرك تماما ما يواجه الإقبال على النظريات الحديثة من اعتراض بدعوى أننا نمتح من معين غير معيننا ونجهد في احتذاء إنجازات الغير المستحدثة – ولسنا ندرك السبب في أن هذا الضرب من النقد لا يوجه إلى طالبي صنوف المعـــــرفة الأخرى لمجرد المحاكـــــاة والتقليد.)) [20]

إن ما يستشف من هذا القول جدير بالمساءلة قصد التثبت، فالحديث عن الاعتراض على هذه النظريات لم يعد له ما يبرره بعد أن صارت أغلب المناهج النقدية الغربية الحديثة إلى رسوخ في النقد العربي، ثم إن هذا الكم الهائل من الدراسات التي تسلك هذا المسلك قد جعل هذه الأصوات لا تكاد تسمع وإن أصخنا.

وأما الخوض فيما هو موصول بنقد "طالبي صنوف المعرفة الأخرى" فمسألة فيها نظر، لأن تحديد المجال المعرفي وتعيين طبيعة الصلات التي يشيدها مع العلوم الإنسانية أو التجريبية هو الذي يضبط الزاوية التي ينطلق منها النقد، فما تثيره الفلسفة من أسئلة في مجال التلقي يتباين مع ما يحيط بعلم التاريخ، كما أن تلقي علوم الطب والهندسة وغيرهما من العلوم التجريبية لا يمكن أن يتقاطع إلا في القليل مع تلقي علم الاجتماع واللسانيات، وما شابههما من العلوم الإنسانية.

– إن الغاية التي سعى جريماس إلى تحقيقها – فيما نعلم– ليست "تفجير النص المدروس ووصف آلية توليد المعنى فحسب، وإنما التوصل إلى معرفة الآليات المتحكمة في إنتاج المعنى الإنساني عموما، ومعرفة المبادئ المنظمة للخطابات السردية، للتوصل إلى إقامة نموذج تعميمي للبنيات الحكائية بوجه خاص.

رأى العجيمي أن يقدم "نظرية جريماس" باتباع طريقة تقوم على بسط مشكلة الدراسة، ثم التعريف بعلم الدلالة ليقف عند المستويين السطحي والعميق، ليخلص بعد ذلك إلى خاتمة يعقبها فصل تطبيقي موجز نسبيا.

وقد طالعنا فيما ختم به "مشكلية الدراسة" بعرض حدد فيه الأسس التي ينبني عليها عمله، والسبل التي سيسلكها من توخ للوضوح، والتزام بالأمانة العلمية، وتوفيق قدر الإمكان بين متطلبات الغاية التعليمية النازعة نحو التبسيط ومقتضيات البحث العلمي من دقة وصرامة.

وما يحسن الوقوف عنده في هذا الموضوع، هو إشارته إلى عدم اكتمال هذه النظرية استنادا إلى تصريح صاحبها أو بعض أتباعه بأن جانبا من الجوانب في حاجة إلى تعديل أو تعميق[21] أولم يكف ذلك النجاح الذي وصلت إليه النظرية في الغرب –حسب ما نوه به– والمكتسبات التي حققتها لأن يمنحاها مشروعية الوجود والانتصاب نظرية جديرة بالتقديم، ومؤهلة لأن تحتذى على الأقل فيما "حصل بشأنه إجماع أو شبه إجماع ".22

وههنا يستوقفنا سؤال منهجي كبير، كيف تأتى للعجيمي أن يقصر النظرية على جريماس وحده دون غيره من رفقائه وأتباعه، خصوصا أننا وقعنا في بعض المواضع على ما يفيد وجود منظرين لما يسميه "منهجا"، فهو في معرض إبانته عن الخطوات التي اعتمدها، والتي أشرنا إليها سابقا يصرح: « إننا ننطلق من الأقل تشعبا وإثارة للقضايا إلى الأكثر إشكالية الأوغل مدى في التجريد، وأخذا بهذا المبدأ آثرنا – خلافا لبعض المنظرين للمنهج المعني ببحثنا– إدراج الدراسة المتصلة بالمستوى العميق في القسم الأخير من البحث لما يثيره موضوع البنية الدلالية العميقة من قضايا بعضها موصول بالمنطق.»[23]

ويحيل هذا الأمر على طرح سؤال تتفرع عنه العديد من الأسئلة: هل يتعلق الأمر بمنهج ****أم بنظرية؟ وبناء عليه كيف سيكون تعامل الدارس؟ هل سيركزعلى

مجموعة الآليات الإجرائية التحليلية التي تجسم الفرضيات النظرية؟ أم ينعطف إلى تفصيل القول في الافتراضات والأطروحات؟

لعله من المفيد والمنهجي أن نرجئ الإجابة إلى حين استقرائنا لما ورد في متن العمل.

كان من أوكد ما اشتغل به العجيمي القسم الثاني من دراسته هو وضع "علم الدلالة" في إطاره المعرفي. وقد أقر في صدر القسم بصعوبة الإلمام به، و بجوانبه المتعددة، وتفرعاته المتشعبة، لكن ما يثير الانتباه حقا هو المطابقة التي عقدها الدارس في الهامش بين مصطلح "علم الدلالة" ومصطلح "العلامية"، هذا الأخير الذي يقابل المصطلح الغربي sémiologie أو sémiotique حيث يقول: « يطلق على العلم نفسه [ويقصد علم الدلالة هنا] تسمية العلامية ترجمة للمصطلح الغربي sémiologie أو sémiotique، والاختلاف في المصطلح لم يكن في بداية نشأة العلم المعني بريئا يعود إلى أسباب تخص مجال الدراسة الدلالية وحدودها.»[24]

يكشف هذا التداخل الاصطلاحي بين مصطلح علم الدلالة أو الدلاليات sémantique ومصطلح السيميائية أو السيميولوجيا أو العلامية عن عدم تثبت، و تسرع في احتواء المصطلح، نجم عنهما غموض في الفهم وتشتت في التمثل.

يورد جريماس***** وكورتيس في المعجم المعقلن تعريفا مطولا للدلاليات sémantique يضعها في إطارها المعرفي ويرصد مراحل تطورها منذ القرن التاسع عشر إلى الوقت الراهن، و يعدد أضربها والتفريعات التي آلت إليها نقتطف منه ما يلي: «الدلاليات (علم الدلالة) مكون من مكونات نظرية الكلام (أو النحو) ... ولا نستطيع أن ننكر المرحلة الحاسمة التي شكلتها الدلاليات .البنيوية: لقد صير المكسب المنهجي الذي حققه قيام تفكير جديد في نظرية للتدلال ممكنا signification، كمافتح الطريق أمام السيميائية ..»[25]

ويبدو أنه من نافلة القول الإلماح إلى ما للدلاليات من صلات بالسيميائية، أظهرها تخلقها في محاضن متقاربة أو مشتركة، غير أن الاستعمال الملتبس للمصطلح لدى العجيمي أحاط الدراسة بضبابية في كثير من المواضع التي يستعصي علينا التمييز فيها بين ما هو "دلالي" وما هو "سيميائي"، ومن ثم يستحيل علينا الفهم، وتتعمق حيرتنا حين تغيب الإحالات على المراجع التي يمكن أن تسعفنا إذا ما عدنا إليها للتحقق من دلالة المصطلح، ومن الأمثلة التي نسوقها تأكيدا لهذا الواقع قوله: «وجماع القول أن نظرية قريماس تستمد أصولها المعرفية من الدلالية التي تهتم في المقام الأول باستقراء الدلالة انطلاقا من الظروف الحافة بإنتاجها، ووسيلتها في ذلك تفجير الخطاب وتفكيك الوحدات المكونة له ثم إعادة بنائها وفق جهاز نظري منسق التأليف».[26]

ولسنا ندري ههنا ماذا يقصد بالدلالية؟la sémiologie, أم la sémantique أم la sémiotique, خاصة أنه يعود في الصفحة التي تلي للإشارة إلى أن "أهم ما تنبني عليه الدراسة الدلالية أنها "إنية" أي أنها تلتزم النص وتتقيد به، ذلك أن الغاية المستهدفة في الدراسة هي – كما ألمعنا – إبراز آلية النص في خلق المعنى وتبليغ صداه"[27] كما أنه يستعمل في موضع آخر مصطلح "القطب السيمانتيكي"28 مقابلا لمصطلح isotopie sémantique بوصفه ضربا من ضروب الأقطاب الدلالية.

إن التدبر في ما أدرجه العجيمي يسلمنا إلى القول: إن ثمة تداخلا اصطلاحيا يصل حد التنافر، وسينعكس بلاريب على ما يهم ببسطه وتقديمه لاحقا في القسمين الثالث والرابع وقد وسمه على التوالي بالمستوى السطحي والمستوى العميق.

تقتضي دراسة المستوى السطحي، حسبما ذهب إليه الدارس تناول المكونين السردي والتصويري بالبحث والتقصي، فضمن المكون السردي le composant narratif يقدم العجيمي السردية كما حدها جريماس ومنها يمضي وفق المنحنى ذاته بالخطاب السردي، بما هو مشروع منظم وفق الغايات القصوى المقصود بلوغها

ويتميز الخطاب السردي بأنه "يقدم في سطحه عددا من الكائنات الحية وغير الحية مكسبا إياها تدريجيا جملة من المقومات»[29] ليصل إلى الأنموذج ألعاملي كما يسميه فيعرفه بقوله: « نظام خاضع لعلاقات قارة بين العوامل ومن حيث هو صيرورة قائمة على تحولات متتالية، ذلك أن السرد ينبني على التراوح بين الاستقرار والحركة والثبات والتحول في آن واحد."30

يبدو أن العجيمي قد أولى عناية في هذا الموضع للتعريف بمفردات ما أراد الوقوف عنده، وقد استقام له ذلك، لولا أن التعثر في الاصطلاحات قد غطى على جانب من هذه الاستقامة، فهو تارة يسميه الأنموذج العاملي وتارة أخرى "النظام العاملي"31 كما نجده يقد من الفعل "آتى" اسم فاعل "مؤتي"، واسم مفعول "مؤتى إليه" ليقابل بهما مصطلحي destinateur وdestinataire دون أن يهتم بتقديم التسويغ اللغوي، باعتبار أن شبه إجماع كان قد انعقد بهذا الشأن باستعمال مصطلحي "مرسل" و"مرسل إليه"، وقد شاعا كثيرا في الدراسات التي سبقت في هذا المجال، لاسيما وأن العجيمي كان قد أحال على كتاب "مدخل إلى نظرية القصة" لتأكيد بعض كلامه دونما إشارة إلى الاختلاف الحاصل في استعمال المصطلحات، و يمكن التمثيل لذلك من قوله: «وإشارة سمير المرزوقي إلى أن العقد الجامع بين المؤتي والمؤتى إليه في الآثار المنتمية...».******

هذا فضلا عن اشتراك أغلب المعاجم****** التي سبقت هذه الدراسة في تبني هذا الاصطلاح، فلسنا ندري إذن ما الدافع الذي حدا بالدارس إلى مخالفة ما شاع من المصطلحات، ودرج على استعماله، وإذا كان هذا تعامله مع ما استقر بشأنه الأمر على هذا النحو، فلا حاجة بنا إلى إثارة الحديث عن مصطلحات الفاعل sujet والإني l'immanent والمفارق السامي trancendant والمعين l'instance وغيرها من المصطلحات******* التي لا زال بعض التباين واردا فيها.

وفي مقابل التعثر الاصطلاحي، أظهر العجيمي وعيا واضحا بمنهج جريماس في التحليل سواء فيما تعلق بالنموذج العاملي، أو بالمسار السردي ومكيفاته، وتمكنا لا ينازع تبدى أكثر في الخلاصة التي انتهى إليها من دراسة المكون السردي حيث عمد إلى تبيين أهمية النموذج العاملي، واقتراح تحديد المصطلح فيما هو موصول بالمشروع السردي الرئيسي والمشروع السردي الثانوي، وهو يقصد هنا les programmes narratifs ولكنه أوقعنا في بعض الإرباك حينما حاول أن يظهر الفرق بين الخطاب السردي والسردية، فبينما "يدل الخطاب السردي على النص المقروء في حقيقته المادية، ومن حيث هو نص مكتوب بلغة معينة، وتستغرق قراءته وقتا معلوما، كما تخضع لترتيب زماني خطي»[33] وهي دلالة، كما نرى، تفتقر إلى الإحاطة بجوانب أخرى للخطاب السردي، تدل السردية على «ضرب معين من القراءة وطريقة خاصة في وصف المادة وتنظيمها أي إعادة كتابتها انطلاقا من فرضية مؤداها أن المعنى ليس معطى قبليا، إنما يستخلص من فنون التآلف والاختلاف والتقابل القائمة بين الوحدات التركيبية العاملية والتحولات المتتابعة في المحور السياقي».[34]

ولا يخفى على الدارس المطلع ما في هذا التعريف من لبس نتيجة استعمال مصطلح بدلالتين مختلفتين للسردية، فهي عند السيميائين، وفي المعجم المعقلن تحديدا خصيصة معطاة تميز نوعا معينا من الخطابات، ويمكن انطلاقا من هذه الخصيصة تحديد الخطابات السردية من الخطابات غير السردية."35

والسردية أيضا عند جريماس مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمادة السردية، ولذلك فهي عنده سابقة عن التجلي في أي خطاب، وتتميز بصفة الثبات، إنها السردية المقابلة لـ narrativité وقد وردت لدى الدارس على هذا النحو36، وأما"السردية" التي توصل إليها فقريبة مما حدها به من السرديات narratologie، وقد سبق أن أشرنا إلى استعماله لها بهذا المعنى[37] .

وكأني بالدارس يفصل بين مجالين لدراسة السرد، يهتم الأول بالخطاب السردي بوصفه تمثيلا سرديا، وتجليا ماديا ولغويا، ولهذا يعمد إلى إقصائه من مجال السرديات التي تسلك مسلكا خاصا في "وصف المادة وتنظيمها" وبناء على هذا الطرح يكون قد قلب ما ذهب إليه جينيت في تصنيفه لمجالي السرديات. أما في القسم المخصص للمكون التصويري، فلم يكلف الدارس نفسه عناء إعطائنا المصطلح المقابل له عند جريماس كما فعل مع المكون السردي، ولا حتى إحاطتنا بما يعنيه فرجحنا أن يكون مقصده من استعمال المكون التصويري مقابلا لمصطلح composant figuratif استنادا إلى عدة قرائن، مثل شرحه لبعض المفاهيم واستعماله لمصطلح "صوري" في أكثر من موضع مقابلا لمصطلح figuratif لكننا سرعان ما تراجعنا عن ذلك لما أدركنا مدى الخلط الحاصل بين ما يقصده من تصويري وخطابي، فهو يترجم عن جريماس قوله:

un acteur est ainsi le lieu de rencontre et de conjonction » des structures narratives et des structures discursives, de la composante grammaticale et de la composante semantique, parce qu'il est chargé à la fois d'au moins un rôle actanciel, et d'au moins un rôle thématique qui précisent sa «compétence et les limites de son faire où de son être38

بهذا المقطع:" يبدو أنه – أي القائم بفعل– موطن لقاء وتقاطع بين البنى السردية والبنى التصويرية لأنه محمل في الآن ذاته بما لا يقل عن دور غرضي ودور عاملي، وهذا وذاك يحددان منه كفاءته وحدود فعله وكيانه."39

وقد آثرنا أن ندرج النص الأصلي لجريماس لتضمنه للعديد من القضايا المفهومية والاصطلاحية الملتبسة لدى العجيمي، فضلا عن دلالته على الإخلال بمبدأ الأمانة في الترجمة.

ويتجلى الالتباس المفهومي في المطابقة بين العامل actant والممثل acteur وقد وسم هذا الأخير بالقائم بالفعل، وفي المطابقة أيضا بين البنى التصويرية والبنى الخطابية، وقد نجم عن هذا اللبس الاصطلاحي إحداث خلخلة مفهومية، يضاف إليها استعمال مصطلح "غرضي" مقابلا لمصطلح thématique، وما يمكن أن يستفاد من هذا النص من دلالات ترتبط بالهدف والمسعى أكثر من أي دلالة أخرى.

أما على مستوى الترجمة، فمن البين أن العجيمي لم يعر جانب الجمال فيها اهتماما، ولم يلتزم نقل ما يترجم كاملا غير منقوص.

بقي أن نقف عند المستوى العميق الذي وصفه العجيمي «بالبنى التحتية العميقة المتحكمة في البنية السطحية والمولدة لها»**40** والذي لم يخصص له مع ذلك إلا صفحات معدودة من الكتاب، عرف فيها بالمعنم seme تمييزا له عن اللفظ lexème فالأول وحدة دلالة صغرى تكتسب وجودها في الشبكة العلائقية التي تقيمها مع الوحدات الدلالية الأخرى كالتقابل والاختلاف، أما الثاني فيمكن أن يحد بكونه الدال أو الصورة الدالة التي تنطوي على متصور يحيل على دلالات حافة متعددة بتعدد السياقات.

كما تعرض بالشرح الموجز للمربع [الدلالي] وأشار إلى وجود تسمية أخرى له وهي المثال التأليفي modèle constitutionnel[41] محاولا إبراز العلاقات التي تنتظمه مكتفيا برصد مرتكزاته حتى كدنا أن نسم هذا القسم بالتسرع والاختزال المخل، لولا أن الدارس حرص على تجلية الأمر حين برره وفسره في الخاتمة بأمرين: أولهما الاستجابة لالتزام منهج تعليمي في البسط والتحليل مما اضطره إلى إهمال مسائل هامة مازالت محل بحث وإثارة للجدل.»[42] وثانيهما تصريحه بأن دراسته: "تستهدف –أساسا– التعريف بالخطوط الكبرى لنظرية تستمد أصولها من علم هو علم الدلالة [43] وهكذا أفضى بنا البحث عن ملامح تلقي نظرية جريماس في دراسة العجيمي إلى الوقوف على جملة من القضايا التي تعد من أعقد ما يطرح في هذا السياق مثل:

- الوعي بالنظرية أو المنهج وعيا كاملا، والإحاطة بسياقه المعرفي إحاطة لا يتسرب معها اللبس والتداخل، وآية ذلك ما طالعنا به الدارس في مطابقته ما بين السيميائية والدلاليات، وما بين السردية والسرديات.

- الإخلال بمبدأ الوضوح والانسجام في التقديم النظري هو أمر ناجم في أغلب الأحيان عن عدم تمثّل، وغالبا ما يبرر إما بتجنب الخوض في التفصيلات الجانبية الموغلة في التعقيد، وإما بتحري التبسيط الهادف إلى التعليم والتعميم Lavulgarisation.

– السعي إلى قد مصطلحات يعول فيها على الرؤية والجهد الشخصيين، وعدم إيلاء كبير اهتمام لما شاع استعماله، أو لما استقر بشأنه إجماع بين جمهور الدارسين، فانجر عن ذلك بعض التداخل، والتنافر، والخلط. ويعضد ما استصفيناه تصريح الدارس بهذا في قوله: « واجهنا القدر الكبير من المصطلحات بمجهود فردي أساسا، وإن استعنا في حالات نادرة بما عرضه علينا بعض الزملاء من ترجمات لذا نقر بأن عددا من المصطلحات المترجمة يحتاج إلى إعادة نظر وتعديل.»44

– مجافاة مبدأ الأمانة المتعلقة بالجهد الترجمي، وقد وقعنا في هذه الدراسة على ضروب من ذلك متعددة وواضحة، ولعل أظهرها ما أدرجناه في ثنايا هذه القراءة.

ومثل هذا المسلك كفيل بأن يسور الدراسة بالغموض، والتعقيد، والاستعصاء، ويضاف إلى هذا كله تحيز واضح، وإن اكتسى رداء الموضوعية العلمية، شف عن حكم مشحون بدفقة إعجاب تمجها مقتضيات الصرامة العلمية، وبإطلاقية تجافي متطلبات البحث، وقد أفصح عن ذلك الحكم حين قال: « ولو لم يكن للدلالية إلا مزية إعادة الاعتبار للنصوص، وتجديد نظرتنا إليها، بإزاحة ما علق بها من ركام هائل من التأويلات التي انتهت في أحيان كثيرة إلى تعويض النص الأصلي النص الفعل، لاستحقت أن تحظى بالاهتمام».45

وآخر ما ننتهي إليه، أن دراسة العجيمي المقدمة والشارحة لنظرية "جريماس" قد تكون كفيلة بأن تسد ثغرة في الدراسات العربية، وجديرة بأن تنتظم ضمن الأعمال القليلة التي أولت عناية للجانب النظري، فاهتمت بتقديم النظرية وعرضها دون أن تجعلها مطية لبيان فاعلية الإجراء، ومؤهلة لان تكون مرجعا تعليميا يعود إليه الدارسون بغرض الإفادة لولا تلك الكبوات الآيلة إلى زوال بفعل الجهود المتواصلة في هذا الدرب.

– في نظرية الرواية "بحث في تقنيات السرد": لعبد الملك مرتاض46

يأتي هذا الكتاب في نهاية التسعينيات بعد أن صارت السرديات إلى رسوخ في النقد المغاربي وبعد أن أصبحت مقولاتها شائعة بين الدارسين على المستويين النظري والتطبيقي.

في المقدمة يعلن مرتاض أن ما حمله على تأليف كتاب في تقنيات الرواية هي تلك الحيرة التي تنتابه حينما يطرح أسئلة تتعلق بماهية الرواية وعالمها وتقنياتها وجماليتها وآليات كتابتها وقراءتها، وهي الحيرة التي دفعته إلى سلوك مسلك خاص، عبر عنه دون مواربة بما يلي: «وكلما طرحنا سؤالا منهجيا، أو معرفيا، أو إجرائيا، أو جماليا، أو تقنيا، أو فنيا...، حاولنا أن نظفر به بالإجابة عنه في قراءة المظان المختصة، وهي في جمهورها أجنبية».47

لكنه سرعان ما يعود فيبين عن دافع آخر حدا به إلى تأليف كتابه، وقد صاغه بشكل يقربه من التسويغ والتبرير أكثر من أي شيء آخر حين قال: « ثم لما رأينا أن الكتابات العربية التي كتبت حول نظرية السرد بعامة ونظرية الرواية بخاصة، تحتاج إلى اعتناء وبلورة، وخصوصا فيما يتمحض للتقنيات الخالصة التي تكتب بها الرواية، رأينا أن نتكلف تبييض محتويات تلك الطوامير...»48

وقد وزع مرتاض عمله على تسع مقالات، يفترض أن تختص كل واحدة بجانب من جوانبها، فكانت الأولى عن الرواية: الماهية والنشأة، وعرضت الثانية

لأسس البناء السردي في الرواية الجديدة، وكانت الشخصية وماهيتها وبناؤها وإشكاليتها هي مدار المقالة الثالثة، بينما عني في المقالتين الرابعة والخامسة على التوالي بمستويات اللغة الروائية وأشكالها وبالحيز الروائي وأشكاله.

وتشترك هذه المقالات الخمس الأولى في نهجها منهجا وصفيا يهدف إلى تناول الرواية جنسا أدبيا، وكذا في العلاقات المتعددة التي تقيمها مع الأجناس الأدبية الأخرى عند الغربيين لينعطف إلى البحث في المصطلح وما يحيل عليه في اللغة العربية في محاولة تأصيلية عابرة، ليعمد بعد ذلك إلى ربط الرواية بالتاريخ والمجتمع، ليعود إلى الحديث عن بنيتها وتطورها، وتحديدا إلى ما عرف بالرواية الجديدة عند الغربيين وخاصة في فرنسا.

أما في المقالة التي خصصها للشخصية: "الماهية/البناء/الإشكالية" فقد مضى يسوق الأمثلة عن أنواع من الشخصيات استقاها من روايات غربية شهيرة ويطيل الوقوف عند علاقة الشخصية بالضمائر فيعرض لبعض آراء كايزر**49**، وميشال زيرافا، وتودوروف وديكرو Ducrot، كما أولى عناية خاصة في المقالة الرابعة الموسومة بـــ "مستويات اللغة الروائية وأشكالها "إلى بيان دور اللغة ومنزلتها في حياتنا وفي الأدب، وأثر اللغة وعلاقتها بالفلسفة والسيميائية، لينبري إلى شن حملة شعواء على الروائيين العرب الذين" جاءوا إلى العامية، ثم شرعوا يغترفون منها دون تحفظ، ولا حس لغوي لطيف، ولا إشفاق ولا ارعواء، وكأن هذه العربية ملك مشاع لهم وحدهم...»**50** وفي الآن ذاته يقف في مرافعة مطولة عن الفصحى لا تنقصها الحماسة ولا تعوزها الفصاحة، ثم يفرد بعد ذلك المقالة الخامسة للحيز الروائي فيصول فيها صولته المعهودة من تمثيل لمصطلح الحيز ولمظاهره من الأعمال الروائية الغربية ثم بحث عن ورود هذا المصطلح نظريا في الدراسات الروائية العربية.

وهكذا لم نكد نقف في هذه المقالات الخمس على ما يدل على إفادة من السرديات أو تلق لمناهجها أو اتكاء على بعض مقولاتها النظرية أو آلياتها الإجرائية، بل إننا ألفيناه على نقيض ذلك، يجاور ما لا يتجاور من المناهج، ويساكن ما لا يتساكن من الاتجاهات، فلم يستقر بذلك على منهج محدد، ولم يركن إلى نظرية بعينها.

وإذا ما تصفحنا ما يوظف من مصطلحات، وجدنا أن ما يكتنفها من غرابة يدعو إلى التساؤل: ما الذي دفع مرتاض إلى تجاهل المصطلحات التي شاع استعمالها وجعله ينحت مصطلحات مغايرة لما درج الدارسون على التعامل معه، فقد اقترح مصطلح "سردانية" للإحالة على narratologie، ومصطلح "سرديات" للإحالة على récits، وهو بهذا يذهب بعيدا عن كل ما وضع في هذا الشأن، ويختط لنفسه طريقا منافرا، غير آبه بالجهود التي أنفقها الدارسون العرب في سعيهم إلى توحيد المصطلحات واستقرارها.

وإذن، مادام مرتاض لا يهتم بالسرديات بوصفها علما للسرد، فلا يشير إلى إنجازاتها إلا لماما، ولا يحتفي بمقولاتها إلا ما كان من إحالات عابرة، فما الذي دعانا إلى إدراجه في المدونة؟

ونجيب بأن ماحملنا على ذلك هو وجود نتف في بقية المقالات تفيد أن ثمة تعاملا مع السرديات، حتى وإن كان مشوبا بنزعة تجزيئية استحالت معها الدراسة شتاتا مضطربا، ففي المقالة الثامنة مثلا، وفي أثناء بسطه لشبكة العلاقات السردية، عرض مرتاض للعلاقة التي تنعقد بين السارد والمؤلف والقارئ ملقيا الضوء على آراء كل من "جينيت" و"تودوروف" و"واين بوث" وغيرهم ممن وصفهم بمنظري الرواية الغربيين، لكن أعلق قسم بالسر ديات هو ذلك الذي وضع له عنوانا في شكل سؤال هو "هل من تقنين لشبكة السرد؟"**51**

عمد مرتاض في هذا القسم إلى إبداء ملاحظاته حول شبكة المصطلحات والمفاهيم من مثل(السرد والمسرود، والمسرود له، والسردانية، والسرديات...) وهي – حسب رأيه– تمثل إشكالية شديدة التعقيد بالنظر إلى تداخلها، وتمايزها، وتناقضها أحيانا، وقد اختار أن يثبت هذا الرأي بقراءة سريعة لعمل جريماس الذي ينزله ضمن السردانية narratologie فيسم بالغموض وبالإبهام اللغة التي اصطنعها في نص قصير له ينظر به للسردانية، وقد أخذ مرتاض هذا النص من المعجم المعقلن الذي ألفه كل من جر يماس وكورتيس، وبالرجوع إلى الصفحة التي أشار إليها في الهامش وجدنا أن المؤلفين لم يقصدا بهذا النص التنظير للسردانية، كما يرى، وإنما تحديد المسار السردي le parcours narratif 52. وسعيا إلى إجلاء الرؤية أكثر، نفضل إيراد هذا النص القصير:

«Nous nous trouvons ainsi en présence d'une hiérarchie syntaxique où à chaque unité correspond un type actanciel défini. Les actants syntaxiques stricto sensu; sont des constituants des programmes narratifs. Les rôles actanciels sont calculables à l'intérieur des parcours narratifs, alors que les actants fonctionnels relèvent du schéma narratif d'ensemble»

وقد تولى مرتاض ترجمة هذا النص من المعجم على النحو التالي: « أمام تراتبية تراكبية حيث كل وحدة تقابل صنفا عاملاتيا محددا، فالعاملات التراكبية، بالمعنى الدقيق، هي مشكلات البرامج السردية والأدوار العاملاتية هي القابلة للحساب داخل المسار السردي، على حين أن العاملات الوظيفية تتمحض للرسمة السردية في المجموع».53

ثم انبرى للتعليق على ما ورد فيه، موجها نقده لجر يماس (دون كورتيس) مركزا على الدلالة اللغوية لكلمة تراتبية محيلا على أصلها الإغريقي، وقد أوغل مرتاض في التفاصيل المحيطة باستعمال الكلمة في أصلها، وفي ترجمتها إلى العربية إيغالا

جعله ينصرف عن الخوض في المفاهيم، والانعطاف إلى طرح الأسئلة التي تشي بالتجاهل من مثل: «...ثم هل الترجمة العربية التي تجعل "العامل" مقابلا لمصطلح actant ترجمة سليمة حقا؟ وأنها تعني في العربية معنى ما حقا؟ ثم ما الرسمة السردية؟ (Le schéma narratif)؟ وهل تعني شيئا حقا في نظرية السرد بحيث إذا تعاملنا معها استطعنا أن نحلل النص السردي بكفاءة وفعالية؟ ثم ما البرامج السردية (des programmes narratif)؟ التي لعلها أن تتجسد في سلسلة من المفاهيم المعقدة التي يحيل بعضها على بعض، ويتوالج بعضها مع بعض إلى درجة التيه والحيرة..»54

وما يثير الغرابة أن مرتاضا ترك البحث في أمر هذه المعاني المستغلقة جميعها باستثناء البرنامج السردي الذي رجع في تحديده له إلى المعجم المعقلن ثانية، ليمر من ذلك إلى إظهار مواطن القصور في عمل جريماس واصفا إياه بغير المجدي، وبالمفضي إلى تعقيد الكتابة السردية، وبالحاشد لكم هائل من المصطلحات التي تدل في أغلب الأحيان على التقعر والإخفاق.

كان من الممكن أن نقبل نقد مرتاض لو حصنه بقراءة ما أنجزه جريماس من دراسات، وكان بالوسع أن نقتنع بوجاهة اعتراضه على المفاهيم التي صاغها جر يماس، وعلى المصطلحات التي وضعها لو عضد ذلك بتحليل موضوعي علمي بعيد عن الأحكام غير المبررة، والواقعة في إسار نظرة تقليدية ترى "من المحال على مفكر لغوي أن يكون ناقدا، محللا للنص، ومنظرا له أيضا من الطراز الأول وفى المستوى الذي يكونه بالقياس إلى منزلته في اللغة».55

إن تطلع مرتاض لنقد المنجز الغربي الفرنسي وغربلته خاصة في مجال السرديات ظاهر بين، ومعرفته للأصول أكيدة لا تنازع، لكن الذي يحد من ذاك التطلع ويضئل من فاعلية تلك المعرفة، انشغال مرتاض بالبحث في جانبين ميزا دراسة جريماس:

-أولهما، السعي إلى علمنة 56 أو مكننة 57 الكتابة السردية، وهو في رأيه سعي محكوم عليه بالفشل وعدم الإثمار، ذلك أن الرواية تقوم على التحول وعلى ثبات بنيتها، ولذلك "فالذي يضعف من قيمة جهد "جريماس" هو أن البنية الروائية مترجرجة معتادة على التنظيم الصارم، لعلة واحدة ولكنها جوهرية، وهي أن الكتابة الروائية إبداع مفتوح"58 ويتجاوز مرتاض هذا الحد ليذهب بعيدا مقررا أمرا يتطلب غير قليل من الدقة والتعمق والتمحيص والتروي حين يقول: "إنه من العسير محاولة وضع نظرية لعمل يعتاص على التنظير. إن الخيال طليق، وإن الإبداع سمته الأولى حرية، وإن وظيفته الجمال وإن غايته الابتكار، فكيف يجوز تقييد حرية يجب أن تظل طليقة، ووظيفة يجب أن تظل دون حدود..." 59

وثانيهما، نفي صفة النقد الأدبي عن "جريماس" الذي يفتقر – في رأي مرتاض– إلى ما ينبغي أن ينجح مهمته في التعامل مع الأدب من طول مراس وحسن التذوق للنص الأدبي، ولذلك فهو لا يني يعرض بقصوره، وكل الأسباب ترتد في مجموعها إلى أن "جريماس" عالم لسانياتي، فهو منظر لغوي ...(ولذلك) فهو حين يتحدث عن الأدب تعثر به القدم، ويضطرب له الطريق، فلا يعرف المستوى الذي يعرفه حين يتحدث عن شؤون اللغة واللسان"60. وغير خاف على المتتبع ما في هذه الآراء المرتاضية من غمْط للحق، ومجافاة للمنطق، ولعل أظهر دليل نقيمه على ذلك هو عدم استناده في آرائه إلى أعمال "جريماس" التي لم يحل منها إلا على كتاب "الدلالة البنوية" في إشارة سريعة موجزة سيقت على النحو التالي (كتابه: الدلالة البنوية) كان هذا خاصا بما هو موصول بالحكم على عمل "جريماس"،أما فيما يتعلق بإضفاء صفة العالم اللساناتي والمنظر اللغوي على "جريماس"، وتجريده في المقابل من صفة الناقد الأدبي، والمحلل النصاني، فلا يعدو أن يكون رأيا شخصيا صادرا عن فكرة خاصة لم يستطع مرتاض أن يقيم دليلا منطقيا على صوابها.

أما ما أنصف فيه مرتاض، فهو اعتراضه على التعميم الذي سعى "جريماس" إلى إحلاله في بنية الرواية، ذلك أن ما يصلح في التعامل مع بنية الحكاية الخرافية "Le conte merveilleux" ذات الطبيعة الثابتة لا ينسحب على الرواية النازعة دوما إلى التحول والتغير.

وهكذا بدا مرتاض، فيما يتصل بعمل "جريماس" مولعا بالنقد، مهتما برصد مواطن القصور، مستعليا عن ايراد ما يدعم مذهبه في النقد، غير آبه بما يمكن أن تثيره آراؤه من اشكالات وتساؤلات عن مدى صحتها ووجاهتها، وهو السمت ذاته الذي انتهجه في التعليق على أعمال جينيت، فهو يستهل كلامه عنه بقوله:

«... وربما يكون تودوروف أعرف من غريماس بالسرديات لدى حديثه عنها في أكثر من موقع ... لكن جيرار جينيت قد يكون أبرع منهما معا في تحليل الأعمال السردية ومحاولة مقاربتها بالتنظير، وسيظل جهد هذا الرجل في مجال السرديات، متداولا بين الناس زمنا طويلا... »**61**

من البين هنا، أن مرتاضا راض عن عمل جينيت كما صرح، لكن هذا الرضى كان قد انبنى على ما يبدو انطلاقا من المقالة التي صدرت لجينيت في العدد الثامن من مجلة تواصل بعنوان "حدود العمل السردي" frontières du récit ونلاحظ في هذا الموضع عدم استقرار مرتاض على المصطلح المقابل لـ récit فهو حينا يوظفه مترجما إلى سرديات، وإلى العمل السردي حينا آخر، ولذلك لا يمكننا الجزم بأن ما يقصده من مصطلح السرديات في الفقرة السابقة، هو ما يقابل علم السرد narratologie خاصة وأن السياق يحيل على ذلك، أو أنه يقابل مصطلح محكيات récits، وقد استعمله في اكثر من موضع في الكتاب بهذا المعنى.

ومن مقالة frontières du récit أراد مرتاض أن يستبين معالم "العمل السردي" le récit فأدرج تعريف جينيت له بأنه "عرض لحدث أو سلسلة من الأحداث، واقعية أو خيالية، بواسطة اللغة، وبخاصة اللغة المكتوبة."**62** ثم أظهر

اعتراضه عليه، واصفا إياه بأنه" ليس مانعا جامعا، ولا دقيقا لطيفا، بل لعل الضعف أن يأتيه من بين يديه ومن خلفه، وذلك على الرغم من أنه يزعم أنه يمكننا تعريف العمل السردي دون أي صعوبة."63

وللأمانة ينبغي أن نبادر بإضاءة الموقف فنعود إلى مقالة جينيت المشار إليها حيث نلفيه يورد هذا التعريف مشروطا، وموضوعا في صيغة الافتراض لا في التسليم به، مدرجا بغرض المناقشة والإثراء مفتوحا على التساؤل والاستفهام، قابلا للنقد والتعديل وإلا، كيف نفهم قوله: "ولا يعني هذا بأي وجه من الوجوه تبرئة ذاك التحديد، وهذا الطرح من الشوائب في مجال معتمل بالعديد من الإشكالات". لكن ما أكب مرتاض على العناية به لا ينهض على الإلمام بما خطه جينيت في نصه وإنما يمضي إلى طي بعض التفاصيل، واختزال أخرى، فقد اكتفى بإثارة النقاش في ثلاثة جوانب حملها "التعريف"، يتصل الأول بالأحداث التي قاربها مرتاض في بعدها التاريخي، وهو بهذا يخوض في مسألة التمييز بين السرد التخييلي والسرد الوقائعي، ومدى انضواء الثاني تحت لواء "الحكي" وقد أدرك مرتاض أن ما يثيره عصي على التصنيف والتحديد، وعلى البت القاطع، فآثر طرح الأسئلة القلقة الحيرى، فلم نظفر منه برأي حاسم إلا ما كان من قناعته بأننا "إذا أدرجنا السرد التاريخي، فإن اللعبة حينئذ ستتغير قواعدها وتختلف ضوابطها".64

وليس في وكدنا في هذا المقام أن نستعرض الآراء المختلفة والمؤتلفة حول هذا الجانب، ولكننا نرى أنه من المنهجي الإشارة إلى أن مثل هذا الطرح يقتضي تدبرا في مبحث الأجناس الأدبية وتدرعا بالمفاهيم النقدية للسرديات لما لهاتين الآليتين من فاعلية في التمييز بين الأنواع التي يكون للسرد حضور مهيمن فيها، وبين الطرائق التي تتم مقاربتها بها.

أما الاعتراض الثاني الذي أبداه مرتاض على ما ورد في التعريف الذي صاغه جينيت، فمتعلق بتخصيص الحديث عن الحكي على اللغة المكتوبة مدعما اعتراضه

بكون أصل الحكي في جميع آداب الشعوب منذ الأعصار الموغلة في القدم [كانت تنهض] على اللغة الشفوية."65

ولا نروم في هذا الموضع أن نقلل من شأن هذه الملاحظة بقدر ما نود أن ندقق ونتقصى لإحقاق ما ينبغي إحقاقه، فجينيت جعل اللغة وسيطا عاما للمحكي، ثم خص اللغة المكتوبة بشيء من التركيز بعد أن أطر الأمر ضمن "التعبير الأدبي".

ويجرنا الحديث عن اللغة إلى الاعتراض الثالث الذي ساقه مرتاض، حيث أكد على عنصر من "بين عناصر كثيرة تتضافر وتتظاهر، وتتكاتف وتتآلف، من أجل أن تنجز عملا سرديا كاملا"66 ولهذا استغرب قصر جينيت تعريف العمل السردي على عنصري اللغة والحدث.

وهنا أيضا لا يمكن لأحد ألا يشاطر مرتاضا فيما أكده، ولكن في المقابل لا أحد يساوره أدنى شك في أن جينيت لم يكن غافلا، وهو يستعمل الدال "حدث" عن المدلولات التي يحيل عليها كارتباط الحدث عادة بالزمن والمكان، واستحالة حصوله خارجهما، وافتراض تعالق الحدث بشخصية أو بعدة شخصيات، كما أن وجود هذه العناصر مجتمعة لإنجاز عمل سردي يستلزم آليا وجود سارد ينهض بمهمة سرد هذا الحدث عن طريق ما تصنعه اللغة.

• ولم يشأ مرتاض أن ينهي نقده واعتراضه على آراء رواد السر ديات دون أن ينعطف على إنجاز بارت في هذا المجال محددا في مقالته "مدخل إلى التحليل البنيوي للمحكي"، ولقد انكب على ترجمة الفقرة التي استهل بها مقالته، وهي التي تتضمن التمثيلات التي يمكن أن يأخذها السرد، وما يلفت الانتباه في هذه الترجمة هو استحداث مرتاض بعض المصطلحات مثل: "الأحدوثة" لترجمة l'histoire و"المهذاة" لترجمة la fable والمشجاة لترجمة la tragédie، وهو بهذا يضرب صفحا عما استقر في المصطلحية العربية التي حصل فيها شبه إجماع على أن تترجم

histoire'بالقصة أو الحكاية وتترجم la fable بالحكاية العجيبة أو الحكاية الخرافية وتترجم la tragedie بالمأساة أو التراجيديا.

ولئن كان "بارت" قد جعل تلك المقدمة الاستهلالية سبيلا للخلوص إلى السرد الأدبي المتوسل للغة، فقد ذكر مرتاض أشكالا عديدة عرفها السرد العربي ليحيل منها على دور الفنون السردية في تطور الثقافة، وعلى مكانتها في الذاكرة الجماعية، وعلى أثرها في الدلالة على ثقافة شعب من الشعوب، ولأجل ذلك نظر إلى "السردانية" من زواية كونها "تركح على السرد، والسرد يجسده العمل السردي، والعمل السردي يركح على الذاكرة الشفوية، والذاكرة الشفوية تركح على الذاكرة الجماعية، والذاكرة الجماعية تجسد ذهنية شعب من الشعوب بامتياز».67

ولا يمكن أن يغيب عن أذهاننا أن السرديات أو السردانية -كما يعبر عنها هو- تتنكب عن الخوض في هذا الجانب الذي يكون أقرب إلى الدراسات الأنثروبولوجية منه إلى هذا المجال.

أما فيما يرتبط بقضية التمييز بين المؤلف والسارد، فقد التزم فيها مرتاض سبيل مناقشة آراء كل من كايزر وقد عرب اسمه بـــ" قيصر"، وتودوروف، وجينيت، وبارت، فأبدى عدم موافقته على تمييز كايزر بين السارد والمؤلف لأن ذلك يتناقض مع المُنطق، فهما "كائنان اثنان لا يلتقيان، أحدهما كائن إنساني. وأحدهما الآخر مجرد كائن ورقي.... والأمر لدينا أن السارد ينصرف دوره خصوصا إلى المحكيات الشفوية...».68

ويعضد ما ذهب إليه بتحديده دور كل من المؤلف والسارد ووظيفتهما، فالمؤلف "هو الذي يسوق الحكاية، ويلفق أحداثها، ويبني كيانها، ويحبك خيوطها، ويرسم ملامح شخصياتها، وينسج لغتها، ويضع أحيازها، لا أحد غيره، ولا غيره أحد يشترك معه في العمل السردي الذي كتبه – ليكن العمل الروائي هنا – وألفه والذي سجله بالقلم على القرطاس للمتلقين»69

إن تصريح مرتاض هذا يجعلنا نتساءل: عن أي موقف نقدي صدر؟ وأي اتجاه يتبنى؟ وما الغاية التي يرومها من حملته على استحداث مقام"السارد" في نظريات السرد المعاصرة؟ وعلام أسس وصفه "للسارد" بالشيء "الوهمي العبثي"، ويختلف لأجل ذلك مع كايزر «في جعله السارد شخصية خالية يندس من خلالها المؤلف».70

والتدبر فيما تدرع به مرتاض من تعليلات وتفسيرات لا يفي بغرض الإجابة، فهو يتكيء على مسألة التمييز بين شفوية السرد وكتابته، فالسارد عنده هو ذلك الكائن الحي الذي يروي أخبارا، أو يسرد حكايات باعتماد المشافهة، والمؤلف كائن مادي أيضا، يوقع العمل السردي باسمه، وهو من يكتبه، ويدفع به إلى الطباعة ليقرأ. وغير خاف ما في هذا الرأي من دلالة على الاكتفاء بالمناقشة العامة المبسطة والسطحية، فمرتاض لم يتعمق الدرس السردي، أو بالأصح لم يشأ أن يتعمقه، فهو ينكر على النقاد الجدد إلغاءهم مقام المؤلف "بعدوانية عابثة"، ويتصدى لكل من يسعى إلى إحلال السارد محله، والإخلال بمبادئ العقل والمنطق، ولذلك نلفيه يتفرس في آراء أولائك النقاد الجدد، فيعرج أولا على تودوروف وديكرو اللذين يدعوان إلى وجوب التسليم بوجود مؤلف ضمنيAuteur implicite في النص فيستغرب دعوتهما ويصفها بالعبثية والهوس، ولكنه لا يقيم دليلا على بطلان زعمهما إلا ما كان•قد ذكره في رده على كايزر "من ارتباط "السارد" بما هو شفوي وارتباط المؤلف بما هو مكتوب، ويمعن في تأكيد رأيه إمعانا يجره إلى دعوة المنظرين في هذا المجال إلى التدقيق فيقول: «وعلى منظر الرواية، والسردانية بعامة، أن يدقق في مثل هذه العلاقات والتفاريق وإلا اختلط الحابل بالنابل، وأمسينا لا أحد يفهم الآخر».71

ومضى مرتاض في تسفيه آراء تودوروف ووصفها بـــ "البلاء المبين"، خاصة لما عرض لمسألة القارئ الضمني le lecteur implicite، فرد الأمر كله إلى مغالطة اغتيال الناص، وما ترتب عنها من لبس، فقد قتل تودوروف المؤلف، ثم أقام

مقامه عنصرا وهميا وهو المؤلف الضمني «ليوقع شهادة وفاة المؤلف وليدفع بالتاريخ إلى المزبلة، وليرمي بالإنسان إلى العدم».72

ومن تودوروف ينتقل مرتاض إلى رأي جينيت في هذا الجانب، فيشير إلى شيء من التقارب الحاصل بينهما على الرغم من اصطناع جينيت تقنية "المؤلف/ السارد"، ذلك أن فكر جينيت لا يقوم على التطرف في إقصاء المؤلف، بل إنه على العكس من ذلك يعترف بالمؤلف علانية، وأنه هو الذي يتولى شؤون نصه."73 ومن هنا لم ير مرتاض بأسا في استعمال السارد مرادفا للمؤلف.

وأما رأي بارت فقد عرضه مرتاض بشيء من الحذر، و بشيء من الإعجاب أيضا، وانطلق في ذلك من المقالة الشهيرة حيث صرح أنها "ما دامت تدور من حول السردانية فإنه من الأليق أن نعرج عليها، لنقرأ فقرة منها، وهي: "مدخل إلى التحليل البنوي للسرديات."74

في البدء آثر مرتاض أن يقدم التصورات الثلاثة * التي تؤطر النظرة المتداولة لحد الآن إلى من ينشئ العمل السردي، فأنكر على بارت رفضه لها جميعا، ورمى عمله بالعبثية والخلط، ودافع بشراسة أكبر عن المؤلف، كما عاب عليه قصور نظرته إلى القارئ الذي يجعله بارت طرفا في عملية البث السردي، ومكونا من مكونات العمل السرديّ لاينفصل عنه، وحجة مرتاض في ذلك مؤسسة على إمكان عدم حدوث القراءة لأن "العمل السردي الذي ينشئه الكاتب، أو يكتبه المؤلف، يظل قائما بمعزل عن قراءته، وذلك على الرغم من أننا نربط الكتابة بالقراءة ربطا حميما، لكن بالقياس إلى المؤلف نفسه الذي يقرأ مخيلته فيستخرج منها ما هو فيها بالكتابة..»75

وبعد عرضنا لجملة المآخذ التي سجلها مرتاض على بارت وأصحابه من رواد السرديات لنا أن نتساءل: ما الغاية من وراء هذا النقد الذي لم يقترن باقتراح أو يشفع

ببديل؟ وهل يمكن لمثل هذا الإنكار، وذلك الرفض أن ينهضا بفعل تأصيلي للمحكي عموما، وللرواية خصوصا؟

هذا هو تساؤلنا، وليس بوسع أحد الإجابة في هذا الموضع، ما لم تستكمل دراسة كل المعالم النظرية والإجرائية لهذا الفعل.

خاتمة:

أظهرتْ قراءة هذه النصوص تفاوتا واضحا بين الدارسين في عنايتهم بعروضهم النظرية، وهو تفاوت قد يجد تفسيره في المعطى التاريخي، فالمقاربات النظرية التي مثلت البدايات كشفت عن تداخل في المفاهيم، ولبس في عرض النظريات، وحرص باد على النظري بالإجرائي، وضم على سبيل التكامل ما هو صيغي شكلي في السرديات إلى ما هو سيميائي سردي.

جمع هؤلاء الدارسون بين عمل بروب وبعض الشكلانيين الروس وعمل جريماس ومدرسته دون تفريق بينهما أو تحديد للأطر التي تضبط علاقة أحدهما بالآخر.

وهذا السبب يمكننا القول إنه من الطبيعي أن تتسم مرحلة البدايات بهذه السمات، لكن الذي لا يبدو مستساغا هو أن يظل الأمر على ما هو عليه، ولهذا دأب الدارسون على تجلية الرؤية أكثر بالعكوف على المادة النظرية بحثا وتقصيا فنفذوا إلى أصولها ووقفوا على روافدها واتجاهاتها وفروعها، وتناولوها بالدرس المفصل الدقيق، وأحاطوا ببعض مظاهر القصور فيها، ومواطن الخلل فدلوا عليها وأبرزوها، وهم يذهبون في ذلك مذاهب شتى تشف عن تباين في المقاصد بين من يتغيا عرض النظرية وإشاعتها، وحصول المعرفة وتعميمها للإفادة منها، سواء أتعلق الأمر بإجرائها على النصوص السردية العربية أو بإدراجها ضمن الجهود الرامية إلى تأسيس نظرية عربية في هذا المجال.

وأظهر ما طالعنا فيما تناولناه:

- نزوع أغلب الدارسين إما إلى نفي وجود دراسات سابقة أو متزامنة مع دراساتهم، أو التقليل من أهمية ما ورد فيها، وهو الملمح الذي يطمح جل الدراسات المنضوية تحت مظلة النقد غالبا، مما يقود إلى تشتيت الجهود وضياعها، وانفصام عرى التواصل الفكري والنقدي، ولا يفضي في نهاية المطاف إلى استقامة شأن تأسيس نظرية في أي مجال ما دامت شروط التأسيس غائبة، فلا مراكمة معرفية على الرغم

من الوعي الواضح والتمثل البين، ولا تضافر جهود على الرغم من كثرتها، ولا توحيد أهداف على الرغم من تشابهها وتكاملها.

- تنافر واضح في الجانب الاصطلاحي ولعل فيما ذكرناه آنفا ما يفسر هذا الأمر، ويغني عن الإفاضة فيه.

وفي المقابل، رأينا أنه من الإنصاف الإشارة إلى جملة من القضايا التي لاحظنا في أثناء قراءتنا هذه النصوص النقدية مثل:

- تمثل للسرديات واضح وتعمق في استيعابها دقيق، خاصة بعد أن وجدت لها محلا في الدرس النقدي العربي.

- رغبة أكيدة في وضع هذه المفاهيم والطرائق والآليات موضع الاختبار بإجرائها ولو بشكل عام على النصوص السردية العربية، وإن لم يستقم أمر الإجراء فإن إبداء الرأي في بعض مقولاتها وانتقاد بعض مفاهيمها يؤكد بما لا يقبل الشك قدرة الدارس العربي على التفاعل الواعي والمتميز.

الهوامش:

1- عبد الفتاح كيليطو: الأدب والغرابة، دار الطليعة، بيروت،1982.

2- المرجع نفسه، ص 29.

3- م ،ن .ص 30 .

4- م، ن. ص33.

5- م،ن. ص33

6- م،ن.ص 34.

7- م،ن . ص35.

8- م،ن . ص35.

9- م،ن، ص35.

10- م، ن .ص36.

* **حينما** يتعلق الأمر بما هو شعبي يستعمل كيليطو مصطلح "قصة شعبية"

** كان قد وظف مصطلح الراوي في الكتاب نفسه للدلالة إما على رواية الأحداث ونقل الأخبار في مقامات الهمذاني، أو نقل الأحاديث النبوية ص25إلى ص28.

11- عبد الفتاح كيليطو، الأدب والغرابة،ص32.

12- المرجع نفسه، ص،32 .

13- محمد الناصر العجيمي، في الخطاب السردي،نظرية قريماص، الدار العربية للكتاب، تونس، 1992.

14- المرجع نفسه، ص7.

***اهتمت الدراسات بالمستويين النظري والتطبيقي، فقدمت النظرية وحللت في ضوئها: سيميائية النص الأدبي لأنور المرتجى، والتحليل السيميائي، أبعاده وأدواته لمحمد مفتاح، وبنية النص السردي لحميد لحميداني، وغيرها.

15- محمد الناصر العجيمي، في الخطاب السردي، ص 15.

16- المرجع نفسه، ص7.

17- م. ن، ص8.

18- م. ن، ص11.

19- م. ن، ص15.

20- م. ن، ص. ن.

21- م. ن، ص17.

22- م. ن، ص. ن.

23- م. ن،ص. ن.

****في كتابه sémantique structurale يضع جريماس عنوانا فرعيا لكتابه هو "بحث عن المنهج"، وفي "المعجم المعقلن" يحدد المنهج بأنه متتالية من العمليات الهادفة إلى بلوغ نتائج تتطابق مع مقتضيات النظرية (ص 22) أما النظرية فتحد في المعجم المذكور بأنها "مجموعة منسجمة من الافتراضات والاطروحات القابلة لأن تكون موضع مراجعة.(ص 394)

24- محمد الناصر العجيمي، في الخطاب السردي، ص21.

25- A.J.Greimas,J.C.Courtés, Dictionnaire raisonné des sciences de langage, Maison Hachette,Paris,1979,p225,226.

*****- في كتابه Sémantique structurale خصص جريماس الصفحات الأولى للتعريف بالدلاليات وعلاقتها باللسانيات، وغيرها من العلوم، وظروف نشأتها وموضوعاتها، والصعوبات التي تعترضها...(من ص 15- ص17)

26- محمد الناصر العجيمي، في الخطاب السردي، ص 29.

27- المرجع نفسه، ص30.

28- م. ن، ص37.

29- م. ن، ص38.

30– م. ن، ص. ن.

31– م. ن، ص44.

******– يقصر العجيمي تأليف الكتاب على "سمير المرزوقي"، وقد ورد ذلك في أكثر من موضع.

*******– نذكر منها – قاموس اللسانيات لعبد السلام المسدي، 1984.

– معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة لسعيد علوش 1985.

********– تذهب أغلب الترجمات إلى استعمال مصطلح ذات في مقابل sujet والمحايث في مقابل immanent والمتعالي في مقابل transcendant والهيئة في مقابل instance وغيرها من المصطلحات.

32– محمد الناصر العجيمي، في الخطاب السردي، ص 71.

33– م. ن، ص، ن.

34–A.J.Greimas, J.C.Courtés, Dictionnaire raisonné, p247

35– محمد الناصر العجيمي، في الخطاب السردي، ص 35.

36– م. ن، ص11.

37– A.J.Greimas, actants, acteurs et figures, in sémiotique narrative et textuelle,Larousse, Paris 1973,176.

38– محمد الناصر العجيمي، في الخطاب السردي، ص82.

39– م. ن، ص 87.

40– م. ن، ص 93.

41– م. ن، ص 103.

42– م. ن، ص106.

43– م. ن، ص 17.

44– م. ن، ص106.

45- عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية، عالم المعرفة، عدد 240، الكويت، 1998.

46- م. ن، ص7.

47- م. ن، ص8.

48- م. ن، ص121.

49- م. ن، ص121.

50- م. ن، ص 246.

51- م. ن، ص 243 .

52- م. ن، ص 246.

53- م. ن، ص. ن.

54- م. ن، ص 249.

55- م. ن، ص. ن.

56 – م. ن، ص. ن.

57 – م. ن، ص 250.

58- م. ن، ص251.

59- م. ن، ص 248.

60- م. ن، ص 252.

61- م. ن، ص. ن.

62- م. ن، ص. ن.

63- م. ن، ص 253.

64- م. ن، ص. ن.

65- م. ن، ص 254.

66- م. ن، ص 275.

67- م. ن، ص 260.

68- م. ن، ص261.

69- م. ن، ص 263.

70- م. ن، ص268.

71- م. ن، ص 272.

72- م. ن، ص 273.

73- م. ن، ص 274.

74- م. ن، ص 282.

The Importance of Learning Styles and Multiple Intelligences in Learning

M.Hamoudi abdelhak
Université de Sétif

Résumé :

La recherche sur les styles d'apprentissage et les intelligences multiples révèle que les individus varient beaucoup dans la façon dont ils apprennent. Certains ont une propension à l'analyse et tendent à appréhender les mots et les phrases dans le détail. D'autres ont une orientation globale, requérant des modèles généraux de langue dans des contextes significatifs. Les élèves sont des styles d'apprentissages différents : visuels, auditifs ou kinesthésique/ tactiles.

Lorsque les styles d'apprentissage de la plupart des étudiants d'une classe et le style d'enseignement de l'enseignant ne concordent pas, les étudiants s'ennuient et deviennent distraits en classe, ont de mauvais résultats aux examens,deviennent découragés à l'égard des cours, du programme d'études et de leur situation ; Dans certains cas, ils choisissent un autre programme d'études ou abandonnent leurs

الملخص:

إن الدراسات في أساليب التعلم والذكاءات المتعددة تشير إلى أن الأفراد يختلفون في الطرائق التي يستخدمونها في معالجة واكتساب المعلومات التي يتلقونها داخل القسم. لقد بينت هذه الدراسات بان هناك علاقة قوية بين الأساليب المعرفية والتحصيل الدراسي.

يُعرف أسلوب التعلُم ـ في المجال المعرفي ـــ بأنه تفضيل الفرد لنمط ما من أنماط معالجة المعلومات واكتسابها.

هناك تنوع في أسس تصنيف أساليب التعلُم؛ فمنها أساليب معرفية في جمع المعلومات وفهمها (بصري ـ لمسي/حركي- سمعي) وهناك تفسيرات فسيولوجية قائمة على كيفية عمل الدماغ- عمل نصفي المخ (نصف أيمن أو أيسر).

يوجد كذلك أفراد لديهم أساليب معرفية تتسم بالتعقيد والتحليل لكسب المعلومات وآخرون يفضلون البساطة من خلال اندماجهم في الأمثلة الشاملة تمكنهم من استيعاب المعلومات.

للأسف لاقت الأساليب القليل من الاهتمام عما تستحقه، وبيان أهميتها ودورها في ما يوظفه الفرد من خبرات، والتي تشير العديد من الدراسات إلى أن

études.Lorsque les enseignants remarquent les faibles notes aux examens, les étudiants qui ne réagissant pas ou hostiles, la faible assiduité et les abandons, ils savent que quelque chose ne fonctionnent pas. Ils peuvent devenir exagérément critiques à l'égard des étudiants (ce qui empire les choses) ou commencer à se demander s'ils exercent la bonne profession. Chose plus grave encore, la société perd des professionnels potentiellement excellents.	كل من النجاح والفشل والذي يعزى غالباً إلى القدرات يرجع في قسم كبير منه إلى أساليب التعلم والذكاءات المتعددة. إن الأساتذة الذين يفتقدون معرفة جيدة حول أساليب التعلم والذكاءات المختلفة يرجعون اللوم على التلميذ متهمين إياه بالكسل وعدم الجدية في العمل . إن الحكم غير المؤسس علميا على التلاميذ وإعطائهم علامات ضعيفة يؤدي إلى فقدان كفاءات تضر بالمدرسة و المجتمع ككل.

Introduction

Do poor marks and negative remarks in school reflect the real value of a learner? It is up to you to decide. But first, follow the story:

Albert Einstein was a day dreamer. He was often chided by his teachers in and was accused of destroying class discipline by his stupid questions. Teachers told him he would never amount to anything, that he would be better out of school. Winston Churchill did poorly at school. He talked with a stutter and a lisp. But he succeeded in becoming one of the greatest leaders of the twentieth century. Thomas Edison was considered as addled for asking so many questions in class. His teacher beat him with a heavy leather trap because of such behavior. Yet, he became one of the prolific inventors of all time. Steinbeck, Hemingway and many others left school without a degree, but left landmarks in the world of literature. These people can never be said to be stupid persons. The quote **"if the pupil is bad, the teacher is worst"** can perfectly be applied on them. Their learning preferences were simply ignored at school. They had learning styles that were not suited to their teachers' styles.

In this respect, Lorna Ridgeway (1973) quoted: **"Many failure attributed to the child is in fact a failure in the curriculum, the method or the teacher"** Unfortunately that mismatch continues today for millions of others and it is probably the biggest cause of school failure not only in Algeria but all over the world. It is high time for a teacher to know the learning styles of his students and his own way of instructing. Adjustments can then be made to

accommodate learners ,needs and reach a very productive learning environment.

I- What is a Learning Style? Definitions

All individuals have preferences for ways to learn and grasp a subject at different rates with different levels of completeness. These preferences are referred to as an individual's learning styles.

According to Reid (1987) a learning style is a consistent way of functioning which reflects cultural behavior patterns. Like other behaviors influenced by cultural experiences, the learning style may be revised as a result of training or changes in learning environments. He believes that learning styles are "moderately strong habits rather than intractable biological attributes .To illustrate Reid's claims we suggest the following example:

A Western man saw his Asian friend putting a bowl of rice on his grandfather's grave and asked , "when will your grandfather get up to eat the rice?" to which his friend replied : "At the same time that your grandfather gets up to smell the flowers you put on his grave." (Serbrenia J. Sims J.1995)

Keefe (1979), quoted in Rod Ellis, defines a learning style as:

....The characteristic cognitive, affective, and physiological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with and respond to the learning environment... Learning style is a consistent way of functioning that reflects underlying causes of behavior.

Dunn (1989) defines learning styles as "a biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching method effective for some students and ineffective for others."

Jacques CHEVRIER, (2000) in an article dealing with learning styles cited the definitions of many researchers, among them:

The style of learning is "a pupil's constant manner to answer to stimuli and to use them under learning ".

(Claxton and Ralston, 1978, p. 7.)

Learning styles are "cognitive, emotional and physiological behaviors of individuals that serve like relatively steady indicators of the manner of which the learners discern, interact and answer in a learning environment ".

(Keefe, 1979, p. 4,)

"The learning style of an individual is the manner of which this person is programmed to learn most efficiently, that means to receive, to understand, to keep and to be capable to use new information ".

(Reinert, 1976, p. 161,)

Up to here, definitions put the accent on the manner to treat information and to act in context of learning. They claim that difference in style of a pupil

means that some educational approaches are more efficient than of others for him. They also send back to the characteristic manners to act, to predispositions or preferences that concern the learner, contexts of teaching learning, and the process of information treatment.

II- Learning Styles Dimensions

To differentiate between learning styles Gardner and others offered three dimensions: perceptual, cognitive, and affective.

II.1- Perceptual Dimension

This dimension of learning is generally influenced by any sensory or physical element that reflects the individual's response to external stimuli. The perceptual elements it includes are: visual, auditory and tactile.

II.2- Cognitive Dimension

This dimension refers to the learner's ways of receiving, storing retrieving, transforming and transmitting information. It includes issues of right and left brain functioning (hemisphericity), global and analytical perspective, and field dependence/independence. These modalities reflect the way an individual thinks and processes information. E.g., right-brained, global and field dependent individuals view things holistically and broadly. The left-brained, analytical and field dependent need detailed outlines to grasp a thing.

II.3 –Affective Dimension

This dimension encompasses the different aspects of personality. Personality traits are the ones which set the stage for how an individual acquires and integrates information. These reflect the genetic, culture, environment and experiences influences. In a school context, for example, the way a student interacts, and deals with elements such as attention, emotion and valuing are part of the affective dimension of learning. It reveals his/her preferences for the social setting of learning, e.g., working in groups, in pairs or alone,

III- Why are Learning Style Important?

Information about learning styles is so important to both the teacher and the student for a variety of reasons. Among them:

-Low satisfaction or poor performance in a course or particular activity may be misinterpreted as lack of knowledge or ability when it is actually a difficulty or mismatching with a particular style of learning.

-Teachers with an understanding of their pupils' learning styles are better able to adapt their teaching methods appropriately. Teachers who introduce a variety of appropriate adequate teaching methods into their classes are more likely to motivate and engage students into learning.

-Students who learn about their own styles become better learners; have more practice attitudes about their studies and greater self-confidence.
-Information abut learning style can assist with poorly prepared pupils and help teachers become more sensitive to the differences which students bring to the classroom.

IV- Learning Styles Models

IV.1- The Myers- Briggs Type Indicator

This model classifies students according to their preferences and suggests that learners may be:

a- Extroverts or Introverts

Extroverts are those who try things out and often focus on the outer world of people. Introverts think things through and focus on the inner world of ideas.

b- Sensors or Intuitors

Sensors are practical, detail oriented .They focus on facts and on procedures. Intuitors are imaginative, concept oriented .They focus on meaning and possibilities.

c- Thinkers or Feelers

Thinkers tend to make decisions based on logic and rules. They are skeptical. Feelers base their decisions on personal and humanistic considerations. They are appreciative.

d- Judgers or Perceivers

Judgers seek closure even with incomplete data and often set and follow agendas. The perceivers resist closure to obtain more data. They often adapt to changing circumstances.

IV. 2- Kolb's learning Style Model

This model suggests that any learner has a preference for a certain stage of learning. The stages concerned with Kolb's model might be summarized as follows :

1-Concrete Experience

Here, all learning should stem from one's concrete experience. Exposure to the real world is the basis for learning development.

2-Reflection- Observation

To establish generalization, learners need to observe in a systematic manner and reflect on what they have observed. This stage is drawn upon the first stage.

3-Abstract Conceptualization

Following stage two, learners should theorize in an abstract way to understand and make sense of their experience.

4-Active Experimentation

Theorizing in stage three should allow for a complete understanding of experiences. It provokes further questions which require a going back to the first stage ,concrete experience ,and acting upon it to produce change.

IV. 3- Herman Witkin's Field Dependence / Independence Model

Developed by H .Witkins, this model proposes that individuals fall into two categories: **analytic** (field independent) and **holistic** (field dependent).The analytic is more able to separate a problem into components, focus on the component which fits their situation and then make decision. This group can decompose a whole into constituents and then manipulate these constituent elements independently of one another. In a language learning situation, the analytic are able to analyze the linguistic material they are exposed to, identify its components and then explore the relationships between these components. Hence, separating the essential, for a given situation, from the inessential would enable the analytic to focus on the data which would be most helpful and to promote learning with maximum efficiency. In contrast, field dependent people are less analytical. Rather then analyzing situations into components, they perceive situations as wholes. They are more likely to depend on other peoples' opinions to make judgments. Furthermore, the field independent have the ability to process information but they avoid situations where language is communicatively oriented, i.e. situations where language is used for communication. The field dependent are at ease and sensitive in communication situations but they are ineffective information processors.

We can infer that Field independence individuals excel on non communicative test while Field dependent individuals excel on communicative situations.

In a more concise introduction of this model, Witkins and associates (1971) gave the following description :

"In a field dependent mode of perceiving , perception is dominated by the overall organization of the surrounding field , and parts of the field are experienced as 'fused'. In a field-dependent mode of perceiving , parts of the field are experienced as discrete from organized ground.... 'field dependent' and 'field independent' like the designations 'tall' and 'short' are relative.'

IV.3. 4- Honey and Mumford's Learning Styles

In their book, Manual of learning styles (1992), Honey and Mumford identified four learning styles which characterize the learner:

1-The Activist

This learner likes doing tasks. In the language classroom, he feels so easy with communicative tasks. He enjoys using language.

2-The theorist

For this learner, understanding the underlying theory is the key to learning. He wants to know why a particular language form is used in a specific situation or why a particular communication technique is appropriate in a particular setting.

3-The Pragmatist

Practising in controlled environment is the best way for this learner to learn. He enjoys whatever is controlled because he feels secure and there is no risk to deviate.

4- The Reflector

This learner learns by watching others doing a task. His ability to perform in the language is affected by a feeling of insecurity in communication activities.

IV.4- Gardener's Multiple Intelligence model

Howard Gardener (1983) proposed a view of natural human talents he labeled multiple intelligences .This model is one of many learning style types and is generally applied in education. Gardener claims that his view of intelligences is culture free and is not associated with traditional conceptual narrowness of the models of intelligence such as the IQ testing model. He believes these develop differently in different people due to both heredity and training. The eight intelligences as suggested by Gardener are presented in the table below along with what they entail:

Linguistic learner	This learner likes getting involved in reading, writing, listening and speaking. He has the ability to use words effectively both orally and in writing. Example: The ability to remember information, to convince others to help you and to talk about language itself.
Logical-Mathematic learner	He likes doing experiments and figuring things out. He prefers being involved in solving logical puzzles. He has the ability to reason and use numbers effectively: example: the skill of understanding the basic properties of numbers and principles of cause and effect.

Spatial learner	This learner likes to draw , build and design .He also hopes for getting involved in determining one's orientation in space and moving from one place to another This intelligence is related to the ability to sense form, space, color, line and shape. Example: the ability to graphically represent visual or spatial ideas.
Musical Intelligence	This learner is fond of composing, singing and conducting. This involves the ability to sense rhythm, pitch and melody. Example: the ability to recognize simple songs and to vary speed, tempo and rhythm in melodies.
Bodily-Kinesthetic learner	Involved in using one's body to perform skilful and purposeful movements (dancers, athletes and surgeons) .It is the ability to use the body to express ideas and feelings to solve problems. Included in such activity, physical skills such as flexibility speed and balance.
Intrapersonal learner	Involved in understanding oneself and having insight into one's own thoughts, actions and emotions (self-understanding). This intelligence is concerned with the ability to understand one's strengths, weaknesses, moods, desires and intentions. Example: the ability to understand how one is similar or different from others remind oneself to do something, know how to handle one's feeling such as how to behave when one is angry or sad.
Interpersonal functioning	Involved in understanding of others and one's relations to others. Being high in social skills. (Psychologists, teachers and politicians are supposed to be high in this type of intelligence). This talent emphasizes the ability to understand other persons' feelings, moods, motivations and intentions. Responding effectively to other people in some pragmatic way is an example of this.

Naturalistic learner	This intelligence involves the ability to understand and work effectively in the natural world. This is exemplified by biologists and zoologists. (the ability to recognize and classify plants, minerals, and animals in all variety of flora and fauna.

Moreover, the role of a teacher varies according to each of the eight intelligences. This can be illustrated in the following table:

Intelligences	Teacher's role
Linguistic learner	Helping pupils develop this kind of talent by crating a rich print environment, providing things to look at , listen to, and write about. Encouraging interaction among pupils and between the teacher and the pupils.
Logical-Mathematic learner	Providing pupils with manipulatives for experimentations with numbers by using simple machines or computer programs to help children think about cause and effect.
Spatial learner	Encouraging students to vary the arrangements of materials in space, like creating charts and bulletin boards.
Musical Intelligen	Helping pupils develop this intelligence by using tape recorders for listening and singing and learning new songs.
Bodily-Kinesthetic learner	During the foreign language lesson, the teacher should provide pupils with opportunities for physical challenges.
Intrapersonal learner	Letting pupils express their own preferences and help them understand their own styles of learning.
Interpersonal functioning:	Helping pupils develop their intelligences through activities that involve them in solving problems and resolving conflicts.
Naturalistic learner	Focusing pupils' attention to the world outside the classroom.

V.3.9- The Brain Dominance Model

Brain theory research asserts that information is processed differently by the two hemispheres of the human being. The left hemisphere has the verbal, sequential and analytical abilities. The right hemisphere has the global, holistic and visual functions. Kinsella (1996) argued that a stronger verbal/analytical faculty may excel with the traditional teaching model such as listening to lectures, reading textbooks and doing writing assignments. The right brain shows strength for creativity and problem solving. Thus, teaching methods need to be varied to help pupils develop the use of both hemispheres and encourage them at the same time, to perceive information analytically and in a relational way. This might be illustrated in the following tables:

Material presentation

Left hemisphere	Right hemisphere
-Presenting materials that are practical. -Giving structured lectures with systematic instructions. -Providing linear, sequential processing of input. -Using words to define or describe terms, rules or concepts. -Focusing on differences with detailed information. -Drawing conclusions based on reasons and facts.	-Presenting materials of personal, factual and social context. -Giving lectures with varied visual illustrations. -Providing opportunities for multisensory learning (auditory , visual and tactile) -Focusing on similarities and overall information. -Integrating component parts and organizing them into a whole.

Class related activities

Left hemisphere	Right hemisphere
-Offering logical problem solving activities with objective exercise format. E.g. true/false; multiple choice QQ; matching. -giving task oriented analytical exercises. -Allowing pupils to work independently or with a compatible peer.	-Offering intuitive problem solving activities with open - ended format. E.g short answers, writing a paragraph, essays. -Grouping students to work collaboratively.(Group or pair work.)

In another study carried out by Evelyn C. Davis (Forum **V 32 No 3,)**, the left brain learner and the right brain learner were described as follows:
-The left brain learner is often called linear or analytical. Linear, because he likes to process information line by line. Analytical, because he likes to look logically at details and facts.
-The right brain preference individual is called a global learner because he sees the big picture, the overview, and processes information as a whole.
-The left-brain learner is usually more logical, organized, and disciplined. He likes to look at details, and makes decisions by facts.
-The right-brain learner likes things to be informal and spontaneous, is usually creative, and tends to make many decisions based on intuition and feelings.
-Persons with the left-brain preference usually find theoretical details important and immediately interesting, while those who prefer the right-brain functions find theory interesting only after the how to do is mastered.
-Left-brain learners can apply new information quickly, and usually prefer to work alone.
-Right-brain learners need longer to assimilate material and often prefer to work with others.
-Individuals with left-brain preference tend to be more time-oriented and competitive, while those with right-brain preference are usually more event-oriented and generally less competitive

In the language learning field, it should be mentioned that there are skills which require analytical sequential and left brain processing. Other skills involve right brain dominance, to note guessing and associating. However, it is not astonishing at all to see good language learners with either left- brain or right-brain dominance who achieve a high degree of fluency and accuracy. This happens because such learners use both brain skills according to the type of activity at hand. For this reason, and in order to better one's language learning while using brain dominance, the following guidelines are to be respected:

- The left-brain analytical skills should be used to determine the purpose of a learning activity. Once one is involved in the activity, most of attention must be put on the content of the message and let the right-brain function.

According to James Asher, author of the Total Physical Response method, and direct association methods for building listening comprehension rely more on right-brain processing than on left brain processing. One should not consciously try to figure out every detail when using these methods. Subconscious should do the work.

Here are some warnings about using your brain dominance for language learning.

- Analytical thinkers who make good linguists sometimes never acquire communicative fluency in a second language because their left-brain, sequential processing slows them down.
- Right-brained, global thinkers sometimes become quite fluent in comprehending and expressing themselves in a second language, but never become truly accurate. They are content to get across the main idea without worrying about the details.

Furthermore, and in order to achieve very satisfactory results, left-brain learners are recommended to follow carefully these tips and apply them in any learning situations:

- Any formal language school program fits perfectly left-brain skills. Learners should take advantage of this program because it is fruitful and enjoyable.
- Left-brain skills are strength for designing and carrying out a personal language learning program. Learners should benefit from this activity.
- Left-brain learners should use their analytical skills to learn the language by breaking words into their parts and then identifying the rules for putting words together.
- Left-brain learners should never expect too much of themselves. Language learning does not always yield to an organized approach and it takes time.
- Figuring out the important factors of any communication situation is an easy task for analytical and organizational skills. Hence, Left-brain learners should excel in this activity because it will enable them to respond appropriately in such situations.
- Left-brain learners' mastering of techniques such as grammatical analysis, drill activities, and hypothesis testing must serve as prompter towards better learning.

Concerning right-brain learners, they should consider the following:

- Since learners with right-brain dominance are often frustrated by traditional language programs where a grammatical syllabus is imposed, they should take advantage of any program organized around communicative techniques.
- The language learning activities which call for creativity and innovation and involve at the same time interaction with people, are the ones which yield better results.
- Whenever possible, choose language learning activities that involve interaction with other people and that call for creativity and innovation.

- Learners with right-brain dominance should make use of their intuition to guess meanings from context.
- Pictures and images are to be used continuously since they help such learners remember ideas and words.
- Learning to be accurate is a vital step towards achieving real proficiency in a language.

Conclusion

Learners, whatever their age and level, preferentially take in and process information in different ways: by seeing and hearing, reflecting and acting, reasoning logically and intuitively, analyzing and visualizing. Teaching methods also vary from one teacher to another. Some instructors lecture, others demonstrate or lead students to self-discovery; some emphasize memory and others understanding. When mismatches exist between learning styles of most students in a class and the teaching method of the instructor, the students may become bored and inattentive in class, do poorly on tests, get discouraged about the courses, and themselves. This may lead to their dropping out of school. Teachers, when confronted by low test grades, unresponsive classes, and dropouts, often become overly critical of their students .They think that the pupils are "stupid", unwilling to cooperate and 'not made for school'. This has never been correct. Teachers should know and remember that students will doubtlessly perk up when they are taught the way they learn best. Learning to spot their general processing style (global or analytical), and their preferred modalities (tactile, auditory, visual) is the first step towards a more efficient teaching /learning environment.

Bibliography

- Asher, James J. (2000). The Super School: Teaching on the right side of the brain.
Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, Inc.
-Claxton and Ralston , (1978, p. 7.) Quoted in Jacques Chevrier, (2000 Jacques Chevrier, Gilles Fortin Raymond Leblanc, and Mariette Théberge Problématique de la nature du style d'apprentissage Le style d'apprentissage, Volume XXVIII, N° 1, printemps-été 2000.
-C. Davis (Forum V 32 No 3,1994) Understand Learning. Styles, *English Teaching Forum.*
-CHEVRIER Jacques, (2000 Jacques Chevrier, Gilles Fortin, Raymond Leblanc, and Mariette Théberge Problématique de la nature du style d'apprentissage, Volume XXVIII, N° 1, printemps-été 2000.
-Dunn. R(1989) .The Dunn and Dunn Model-
http://www.geocities.com/~educationplace/Model.html
- Gardner, Howard (1983) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences,* New York: Basic Books.
- Honey, P. & Mumford, A. The Manual of Learning Styles [1992]
-Keefe, (1979, p. 4,) Quoted in Jacques CHEVRIER, (2000 Jacques Chevrier, Gilles Fortin, Raymond Leblanc, and Mariette Théberge. Problématique de la nature du style d'apprentissage Le style d'apprentissage, Volume XXVIII , N° 1, printemps-été 2000.
-Kinsella (1996) The *Manual* of. *Learning Styles* (third edition).... New York, Basic *Books.*
-Lorna Ridgeway (1973)-Family Grouping in the Primary School. Ballantine Books Inc. New York .
- Reid, J.M. (1987). The perceptual learning style preferences of ESL students
TESOL Quarterly, 21 (1), 87-111.
-Reinert, (1976, p. 161) Quoted in Jacques Chevrier, (2000 Jacques Chevrier, Gilles Fortin, Raymond Leblanc, and Mariette Théberge.Problématique de la nature du style d'apprentissage Le style d'apprentissage, Volume XXVIII, No 1, printemps-été 2000.

-Serbrenia J. Sims (1995) .The importance of learning styles. Greenwood Press Westport, Connecticut. London.
-Witkin and associates (1971).Quoted in Rod Ellis (1994).The study of second language acquisition. Oxford University Press.

Etude de l'appropriation des nouveaux moyens de communication et leurs effets sur l'acquisition de compétences linguistiques en français langue étrangère

Internet et les étudiants de français à l'université de Sétif

D. Abdelhafid NOURI
Université de Sétif.

Résumé :

C'est une enquête sur l'usage que font les étudiants d'internet, en Algérie. L'analyse des modalités d'utilisation de la toile et la mesure de sou influence sur l'acquisition des compétences linguistiques indiquera le niveau de littératie des apprenants du français langue étrangère, dans un contexte plurilingue.

Il s'agit de savoir si la non-maîtrise de la langue française (Le) est un obstacle à la communication ou bien, si les lacunes et les difficultés en expression sont résolues par l'utilisation d'internet.

Mot-clé : littératie. Étudiants. Internet. Compétences.

الملخص:

تتطرق هذه الدراسة إلى كيفيات استعمال الأدوات الحديثة للاتصال والمعلومات من قبل طلبة السنة الأولى فرنسية في جامعة سطيف.

إن تحليل هذه المعاملة في محيط متعدد اللغات يجعلنا نتساءل عن ما إذا كانت نقائص إدراك اللغة تسهل الاتصال وتساعد على التعلم أم تستبعد أي إمكانية ربط.

Etude de l'appropriation des nouveaux moyens de communication et leurs effets sur l'acquisition de compétences linguistiques en français langue étrangère

Internet et les étudiants de français à l'université de Sétif

D. Abdelhafid NOURI
Université de Sétif.

Résumé :

C'est une enquête sur l'usage que font les étudiants d'internet, en Algérie. L'analyse des modalités d'utilisation de la toile et la mesure de sou influence sur l'acquisition des compétences linguistiques indiquera le niveau de littératie des apprenants du français langue étrangère, dans un contexte plurilingue.

Il s'agit de savoir si la non-maîtrise de la langue française (Le) est un obstacle à la communication ou bien, si les lacunes et les difficultés en expression sont résolues par l'utilisation d'internet.

Mot-clé : littératie. Étudiants. Internet. Compétences.

الملخص:

تتطرق هذه الدراسة إلى كيفيات استعمال الأدوات الحديثة للاتصال والمعلومات من قبل طلبة السنة الأولى فرنسية في جامعة سطيف.

إن تحليل هذه المعاملة في محيط متعدد اللغات يجعلنا نتساءل عن ما إذا كانت نقائص إدراك اللغة تسهل الاتصال وتساعد على التعلم أم تستبعد أي إمكانية ربط.

Introduction

L'étudiant(e) semble dépendre étroitement du programme que la tutelle ou l'enseignant lui aurait préétabli. Son passage du lycée à l'université ne change rien à son attitude attentiste : selon lui, tout doit venir de l'enseignant qui est seul détenteur du savoir. En effet, dans les trois cycles : primaire, moyen et secondaire ; les apports de connaissances sont effectués le plus souvent par les enseignants. Cette passivité acquise rend l'autonomie de l'étudiant problématique.

Or, le niveau de littératie dépend comme nous le montrerons dans cette étude, de l'implication de l'apprenant et de l'utilisation de son environnement numérique.

Faut-il souligner que le dispositif d'enseignement en cours est très loin de centrer l'attention et l'intérêt sur l'apprenant qui pourtant se voit pris en charge et par là-même, relégué à un statut d'assisté. Est-ce là le signe d'un dérèglement plus général et plus enfoui ?

L'organisation de son temps, la recherche et le traitement de l'information, l'épanouissement dans la réalisation de tâches précises (Un exposé, par exemple, ou bien une recherche sur un sujet donné) etc. Telles sont les difficultés auxquelles est confronté l'étudiant(e).

Dans cet article, nous cherchons à savoir, dans un premier temps, si l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication favorise le développement et la réalisation de l'étudiant et de ses objectifs ?.

Ensuite, nous verrons comment et pourquoi le délaissement ou bien le désintérêt pour ces outils marque le cursus de formation supérieure, qui s'entache dès lors d'une amputation, ou disons d'un manque que le futur cadre supérieur adulte, traînera dans son travail, dans sa vie durant ?

Le lien étroit entre la littératie et la performance économique globale d'un pays ayant été établie depuis longtemps ; il reste à le rappeler expressément pour l'Algérie.

L'enquête que nous avons menée auprès de nos étudiants(es) à l'université Ferhat Abbas de Sétif nous permet de connaître les pratiques informatiques(Par informatique, nous entendons inclure : internet, avec ses multiples dimensions, notamment : le world wide web, le courrier électronique, les messageries etc....) et l'utilisation des nouvelles technologies par les étudiants(es), leurs motivations, leurs attentes et leurs frustrations, ainsi que les stratégies d'apprentissage mises en œuvre lors de l'application de ces nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC).

Recueil des données :

Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire auto-administré auprès d'un échantillon de deux cent étudiants(es) inscrits en première année de licence de français.

Le choix et la restriction à cette seule filière et à ce seul palier de formation s'explique par le cachet expérimental et par le terrain de l'étude[1].

Nous envisageons dores déjà de compléter cette pré-enquête par d'autres études où un échantillon plus représentatif d'étudiants venant de toutes les disciplines, afin que cette variable soit mise en avant, pour y lire d'éventuelles corrélations.

Mais, les données obtenues par le biais de ce questionnaire nous renseignent déjà sur les relations qu'entretiennent les étudiants(es) avec les ntic[2] et les modalités d'apprentissage qu'ils en établissent.

Il est important de noter que l'étudiant qui acquiert les compétences de la compréhension écrite et orale et de l'expression écrite et orale pense atteindre ses ultimes objectifs.

Le niveau atteint est très rarement très satisfaisant et les étudiants les plus moyens se voient décerner les médailles d'excellence dans un environnement de médiocrité.

Cet état de fait empêche la recherche de l'amélioration, du perfectionnement et encourage la passivité, « la débrouillardise » pour contourner les obstacles de la réussite aux examens.

Or, nous savons qu'un bon niveau de littératie permet à l'étudiant-citoyen de communiquer, d'assouvir ses désirs, de réaliser ses objectifs et de se réaliser pleinement en somme.

A l'opposé, l'étudiant qui se voit empêché d'accéder à cette sphère de liberté à cause de la non-maîtrise de la langue-cible (L2= français), va se cantonner dans un rôle de spectateur, scrutateur des moyens de « sauver sa tête », c'est-à-dire de réussir ses examens afin de ne pas redoubler l'année ; tout le reste demeure hors de ses motivations et de ses préoccupations.

Analyse des résultats :

L'enquête que nous avons menée a révélé le relatif faible taux de fréquentation des cybercafés et des salles d'internet de l'université ; les causes en sont multiples, mais peuvent être résumées dans « le manque de temps », ou bien « il faut attendre longtemps avant de trouver un poste ». Néanmoins, plus de 28°/° disent fréquenter très régulièrement un cybercafé et plus de 50°/° affirment visiter quelques sites de temps en temps, « par occasion ».

Parmi cette population, plus de la moitié d'entre eux déclarent utiliser la langue française dans leur navigation. 25°/° affirment « faire internet » avec la langue arabe.

Les autres ne se sont pas prononcés sur cette question. On peut supposer qu'ils font appel aux deux langues, voire à la langue anglaise également de temps en temps.

Quant aux questions qui se rapportent au degré d'implication dans la recherche de l'information (écrite et orale) à travers le nombre de chaînes de télévisions regardées et des titres de livres lus ; il ressort que 90°/° des personnes interrogées répondent qu'elles regardent des chaînes de télévision qui diffusent des programmes en langue arabe. (*Mbc, Al-jazeera...*) 6°/° des étudiants(es) déclarent regarder TV5 monde (chaine diffusant ses programmes en français). Les livres lus sont en quasi-totalité écrits en arabe. On trouve seulement 5°/° d'entre eux qui disent avoir lu un ou

deux livres en langue française ; le plus souvent des livres scolaires se rapportant à la grammaire, ou bien des manuels.
On constate que la majorité d'entre eux ne lisent pas, toutes les langues sont ici confondues.
A la question de mobilité géographique, 97°/° ont répondu n'avoir visité aucun pays et 2°/° ont été en Tunisie. Une seule personne a déclaré avoir séjourné en France.
Nous voyons bien se restreindre le champ d'échange et d'enrichissement en termes de cultures, de savoirs, de découvertes ; d'autant plus que la majorité des étudiants viennent de Sétif ou bien des régions limitrophes très proches.
Peut-on avancer l'hypothèse que cette variable renforce l'idée d'un maintien du lien avec l'origine et n'encourage guère de ce fait le changement ?

Il faudra sans doute d'autres paramètres pour confirmer cette hypothèse, notamment à travers des entretiens semi-directifs et des interviews qualitatives qui feraient ressortir les affinités, les modes de regroupement des étudiants, leur choix de filière et les problèmes d'orientation.

Au regard de ces diverses caractéristiques, il n'est pas étonnant de remarquer le très faible niveau de littératie chez la majorité des étudiants(es).
Certes, le manque de dynamisme et de créativité chez les étudiants de première année de français relève d'autres causes sans doute multiples et complexes et qu'il faudra pourtant mettre clairement au grand jour, si on veut aider cette population particulièrement importante afin de rehausser le niveau globale de la littératie et par là-même de l'économie de notre pays.

Ecoutons dire Galbraith : « *Les gens sont le dénominateur commun du progrès. Aucune amélioration n'est possible si les gens ne s'améliorent pas, et le progrès est assuré lorsque les gens sont libérés et scolarisés. (...) Il faut d'abord lutter contre l'illittératie.* » (Galbraith, 1958)

A l'ère de la mondialisation, et où l'outil informatique avec notamment internet ; l'écrit est remis au centre des compétences fondamentales que chaque personne – si elle veut fonctionner normalement dans la société- doit posséder.
Or, nos étudiants affichent très clairement un déficit énorme en expression écrite et orale, et ne sauraient de ce fait prétendre à une quelconque littératie.
Nous leur avons demandé d'indiquer le chemin à quelqu'un qui se serait égaré afin de lui montrer le bon chemin. D'aucun n'a vraiment réussi à orienter efficacement « le naufragé »
(Voir annexe).

Si nous nous référons à la citation de R. Pierre, on trouve aisément l'explication à cette absence de capacité minimale à communiquer ici : montrer le chemin à une personne.
Selon cet auteur, le concept de littératie renvoie à l'état des individus qui ont assimilé l'écrit dans leurs structures cognitives au point qu'il infiltre leurs processus de pensée et de communication, et que l'ayant ainsi assimilé, ils ne puissent plus se définir sans lui. (Pierre, 1994). Autrement dit, il s'agit de la façon dont une personne s'adapte à son environnement en activant ses compétences – notamment l'écrit-, car selon Olson, l'écrit est devenu le modèle de tout apprentissage d'une langue. (Olson, 1994). L'étude de F. Bouanani a clairement établi l'état des lieux de l'enseignement du français en Algérie[3].

Quelques hypothèses :

Lorsque les étudiants(es) sont interrogés sur la langue dans laquelle ils consultent internet ; ces derniers déclarent utiliser le français à 50°/° et disent ne pas rencontrer de problèmes avec la langue. Or, leurs compétences à l'écrit sont loin de répondre aux

exigences requises. La question de savoir comment procèdent-ils alors pour communiquer se pose d'elle-même. Suivraient-ils le même processus que l'enfant de quatre ans[4] que nous avons observé devant son ordinateur, allant droit sur « Google » et tapant « Je », qui lui fait apparaître automatiquement une liste de phrases, parmi quoi il choisit : « Jeux moto » qui lui permet d'accéder à son jeu favori.

Le cheminement se fait ici par touches successives et par repère exclusivement visuel. (Il reconnaît les signes typographiques sans les comprendre). Certains étudiants semblent procéder de la même manière à un moindre degré naturellement. Dans un texte en français, ils identifient les mots qu'ils comprennent, les associent aux concepts-lés de ce qu'ils recherchent, ensuite balayent l'ensemble de l'énoncé à partir de ces indices. L'étude des opérations précises effectuées par l'étudiant(e) devant son poste de travail reste à faire. D'un autre côté, l'exploitation des informations fournies par internet et leur utilisation par l'apprenant demeure un domaine encore relativement inexploré dans notre pays.

Le contexte multilingue (arabe, français, tamazight, anglais) est à priori neutre, quant à favoriser ou non le développement des littératies. Il n'est en soi, ni un véritable frein, ni franchement un moteur.

Par ailleurs, la répartition en « deux mondes » bien distincts : la maison et le milieu familial et environnemental d'un côté, l'école et l'université d'un autre côté, tend à renforcer l'écart qui existe entre l'oral dialectal et l'écrit académique.

Il apparaît clairement que les capacités d'analyse requise par la littératie sont loin d'être atteintes dans ce cadre précisément.

On peut dire que c'est l'ensemble des contextes (familial, universitaire et sociolinguistique) que va dépendre le développement des compétences littéraciées.

Il est évident que les différences individuelles des étudiants(es) ne rentrent pas toutes dans les portraits que nous avons esquissés, mais il n'en demeure pas moins que la définition que donne Monique Linard des « styles cognitifs » indique bien l'attitude générale des étudiants(es) : « *dispositions, relativement stables et permanentes chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels distincts.* » (Linard, 1990 :130). L'idée sous-jacente qui émerge de ces remarques est que l'attitude « attentiste » de l'étudiant(e), peut être expliquée par le faible niveau de littératie en corrélation avec tous les problèmes de langue que rencontrent les étudiants(es) de première année de français, et qui sont à notre avis, le résultat d'une lourde accumulation de lacunes de toute une décennie d'apprentissage approximatif.

L'intérêt de notre étude pourrait être souligné en ce qu'elle a mis à jour un paradoxe à priori difficilement cernable, à savoir : une très faible prédisposition à l'utilisation des nouveaux moyens d'information et de communication, spécialement internet, due notamment à un faible degré de compétences linguistiques. Or, les intéressés déclarent ne pas être effrayés par ces problèmes de langue – qu'ils semblent minimiser -, au contraire, cela semble les motiver et accroît leur volonté de vaincre ces obstacles.

Il apparaît fondamental de reconnaître ici le rôle fédérateur d'internet eu égard de la dynamique créée qui, confrontée à certains obstacles – parmi lesquels les difficultés de la langue -, lance le défi de la réussite, en dépit d'un ensemble d'indices qui pourtant sont tous là pour décourager toute forme de progrès.

Conclusion :

Nous avons cherché à montrer dans cet article, de quelles manières les apprenants utilisent-ils les nouvelles technologies de l'information et de la communication.

Outre les liens que nous avons tenté d'établir entre les différents paramètres relevés dans l'enquête que nous avons menée auprès des étudiants(es) de première année de français ; les résultats de l'analyse des données ont montré qu'en dépit des difficultés de langue, les étudiants(es) trouvent dans l'utilisation d'internet, un moyen efficace et inespéré de résorber leur faible niveau de littératie.

Bibliographie :

Baron, G.L &Bruillard, E. 1996. *L'informatique et ses usagers dans l'éducation.* Paris : Puf.

Barre-De-Miniac, C. & Brissaud, C. & Rispail, M. (dir). 2004, Paris : l'harmattan.

Crinon, J. (dir). *Psychologie des apprentissages et multimédia.* Paris : A. Colin. Pp.107-127.

Furstenberg, G. & English, K. 2006. *Communication interculturelle franco-américaine via internet*, Paris. Le français dans le monde, recherches et applications, n° 40. pp. 178-191.

Linard, M. 1990. *Des machines et des hommes.* Paris : éditions universitaires.

Mangenot, F. 2000. *Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en alao.* Alsic.

http:// alsic.u-strasbg.fr/num6/mangenot/alsic_n06-rec1.htm

Oecd et statistique Canada, 2000, *La littératie à l'ère de l'information : rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris : Ocde.

Olson, D.R. 1994. *The world on paper.The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge univerity press.

Pierre, R. 1994. *De l'alphabétisation à la littératie : le défi du xxi siècle. Actes du colloque « citoyens de demain : quelle éducation ? »* Paris : Unesco, pp. 37-51.

Statistiques Canada, Ocde, Unesco. 1995. *Littératie, économie et société. Résultats de la première enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes.* Ottawa : statistiques Canada.

Annexe :

Module : T.E.E.O. (Techniques d'expressions écrites et orales).

Prof : M. Nouri.

Nom de l'étudiant(e) : .....Prénom : .....

Année du Bac : ..... Branche : .....

Age .....Lieu de naissance .....

Lieu d'habitation : ..... .

Profession du père : .....De la mère : .....

Quelles chaînes de T.V. regardez-vous ? .....

Quels livres avez-vous lus ? (toutes langues)

.....

.....

.....

Quels pays avez-vous déjà visité(s) ?

.....

.....

.....

Pourquoi avez-vous choisi de vous inscrire en Licence de français ? .....

.....

Qu'est-ce que vous auriez aimé étudier à la place et pourquoi ?

.....

.....

Comment trouvez-vous l'université ?.....

.....

.....

Qu'aimeriez-vous étudier en général cette année ?

.....

.....

.....

Qu'aimeriez-vous étudier dans le module de T.E.E.O. ?

.....

.....

D'après vous, à quoi sert internet ?

.....

.....

.....

Quels sont les domaines que vous avez utilisés ou regardés sur internet ? .....

.....

.....

Dans quelle langue consultez-vous internet ?

.....

Quels problèmes rencontrez-vous sur internet ?
Ces difficultés de langue, est-ce qu'elles vous bloquent ou bien

.....

.....

Quelle est la meilleure méthode pour apprendre, selon vous ?

.....

.....

Internet, favorise-t-elle l'apprentissage du français ?

.....

Comment ?

.....

[1]Enseignant du module de première année de français : t.e.e.o. (techniques d'expression écrite et orale) ; c'est auprès de mes étudiants(es) que j'ai réalisé cette enquête. Le questionnaire est en annexe dans le présent article.

[2] Ntic : nouvelles technologies de l'information et de la communication.

[3] Fari Bouanani, L'enseignement / apprentissage du français en Algérie : état des lieux, dans la revue *Synergies Algérie, n°3, 2008, pp.227-234.*

[4] Il s'agit d'un neveu, Mehdi.

tout dabort tu prend la longue de la rue jusqu'a sa fin et apris tu te tourne a gauche ou il ya un petit jardin public tu dichire tout le long du jardin ou il ya une entre porte de sorter qui oméne a une grand rue ou il ya un Rand point et en haut de se Rand. point il ya une orloge mondiale aprés tu passe la rout tu entre dans le cartie du premier Novembre qui posséde une grand Mosquiéte de couleur blanche et a proximété des brédingue avec un petit parking de vôitur avant que tu passe ou dessiéme carté tu trouve un petit passage qui ouméne au grand villa des gens riche qui semble a des pallais enstite il ya une autre route qui oméne ou centre ville ou long de la rue tu trouve un stade

- donnez moi un petit de temps pour
pouvoir le chemin correct, Alors quand tu arrives
a la mosquée vous voyez des grands bâtiment a
l'entrée en face vous descendez le lycée dans un long
route, Continuez jusqua la fin de telle cette dernière
dernière vous trouvez la gare routière, vous prenez
le transport vers la nouvelle ville et laba vous serez
obligé d'prendre votre attention parceque la nouvelle
ville est top trop agglomérée

Bism

Nous avons dans le centre ville pour aller a ~~[illegible]~~ Wlad Brahem
tu ~~[illegible]~~ suivre cette route tous droit il y a ~~un~~ ou 2K m
au début
tu trouve l'carré du bus N°6 marche encore tu trouve un pon
tournu a gauche et puis tu trouve un autre route marche a
la droit de la route descendre un peux dans le chapeaux de
Sa tourn droit tu trouve le carté de Wlad Brahem et n'oublier pas
qué avant de tourne il y'a un mosquée

Alors nous avons dans le centre vill Wlad Brahme qui marche
vers tu trouve Sin El Fouara

Université Ferhat Abbas - Sétif - Algerie
Faculté des lettres et des sciences sociales

REVUE

DES LETTRES ET DES SCIENCES SOCIALES

Revue Périodique Scientifique Indexée

NUMÉRO **10**
2009

Dépôt Légal : 650 - 2004

ISSN : 1112 - 4776

Sommaire

The role of Guidance Counselors in helping adolescents learn English as a foreign language 3
Dr KESKES Saïd --Dr. Abdellatif – Naouel

The Importance of Learning Styles and Multiple Intelligences in Learning..... 24
Hamoudi abdelhak

Etude de l'appropriation des nouveaux moyens de communication et leurs effets sur l'acquisition des compétences linguistiques en français langue étrangère. Internet et les étudiants de français à l'université de Sétif..... 38
M. Abdelhafid NOURI

A propos de la deterioration du cadre de vie urbain. L'habitat collectif en question..... 52
Hachemi LAGHOUAG

The role of Guidance Counsellors in helping adolescents learn English as a foreign language

Dr. KESKES Saïd
Dr. Abdellatif – Naouel
Sétif University

Abstract:

Professional school counselling has long been investigated by scholars and educators. Some of the theories set forth and tested empirically, aiming at finding definitions of success, will be highlighted and discussed in this article to disclose to the reader answers about how counselors themselves promote the academic and professional development of students, and to what extent we can ameliorate achievement in learning English as a foreign language. An interview, which testifies the practical usage of guidance and counseling in Algeria, has been developed and allocated to counsellors. The results are discussed here below.

ملخص:

يعد التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني خدمة نفسية وتربوية، فردية وجماعية تهدف إلى المحافظة على كيان الأفراد والمجتمع سليما، ناميا وقويا. من جهة أخرى، طرأت على المجتمع بشكل عام تغيرات عميقة نتيجة للعولمة الحديثة والتطور التكنولوجي. فأسلوب الحياة التي يعيشها الفرد، والعلاقات بين الأفراد والنظم التي تعيش فيها الجماعة في مجتمعنا أصبحت غير مناسبة وغير قادرة علي مواكبة التطورات السريعة في العالم مما أدى بالفعل إلى ضرورة في تغيير النظام التربوي والتوجيهي في البلاد. لقد نشأ عن هده التغيرات جميعا مشكلات نفسية بحاجة إلى العناية والرعاية مما عزز من ضرورة وجود مرشد نفسي ومهني في مدارسنا الجزائرية من ثم فان هذا المقال موجه إلى ذوي القرار والوجوه السياسية حتى يعنوا بأهمية التوجيه والإرشاد في الجزائر وضرورة إحداث السياسة الحالية حتى تتلاءم مع الظروف الحاضرة وتسهم في تطوير التعلم مدى الحياة كونه قضية تربوية، ومن ثم قضية سياسية تحدد القيم الوطنية للفرد والمجتمع.

Introduction

Life is most commonly assessed by using individual attitudes (Loscocco & Roschell, 1991). These latter request a set of values clarification as a key component in the area of learning development, and, thus, ought to be strongly considered when making career decisions (Mackay – Lassonde, 1996). Since values are part of cultures, their clarification in this process is appropriate and supportive for most individuals in most decisions (Reeves & Reeves, 1982). They provide standards for behaviour, orient people to desired outcomes and form the basis for goal setting. A person who is able to identify his or her own values is able to attribute worth to situations and objects and, therefore, makes personally satisfying choices. Conversely, a lack of clarity in these values or a dissonance between values and choices leads to a lack of motivation, poor decision making, and dissatisfaction (Brown & Crace, 1996) which might result in poor school achievement.

Hodson (1985) defined adolescence as a crucial transition stage in the formation of lasting attitudes, aspirations, and viewpoints. Kasser et al. (1995) indicated that when aspirations for financial success were highly valued relative to aspirations for self-acceptance, affiliation, or community feeling, adolescents had lower well being (i.e., more depression, lower global adjustment, and fewer tendencies toward self-actualization).

Vondracek (1992) realized that identity formation is an ongoing process of interaction and negotiation between the biological and psychological forces within individuals, on one side, and the sociological and cultural influences of the environment on the other. He believed that it was critical that adolescents identify the impact that social and cultural influences have on their values and their decisions. The former are said to be tied with guidance and counselling which are, to most psychologists, necessary in helping students become happy adults and well-prepared for life.

Education counsellors need to consider themselves change agents facilitating holistic learning and encouraging each student to consider career paths that contribute to the lives of others (Duplisea, 1993; Kussrow, 1993).

In order to achieve such aims as these, schools need to introduce a person of the field, someone to take in charge the adolescent's personality growth and his identity formulation. Thus, the presence of counsellors in schools stands as a must for better self-discovery, better self-understanding, and, consequently, better school achievement.

Today's young people are living in an exciting time, with an increasing diverse and mobile society, new technologies and expanding opportunities. To help ensure that they are well-prepared to become the next generation of

parents, workers, leaders and citizens, every student needs support, guidance and opportunities during adolescence, a time of rapid growth and change.

Secondary school is the final transition into adulthood as students begin separating from parents and exploring their independence. They start defining who they are, what they do well and what they will do when they graduate. During these adolescence years, students are evaluating their strengths, skills and abilities. The biggest influence is their peer group on which they rely on when longing for acceptance and feedback. They face increased pressures regarding risk behaviors while exploring the boundaries of more acceptable behavior and mature, meaningful relationship.

During this time of hurdle, they need guidance in making concrete and compound decisions. They must deal with academic pressures as they face high-stakes testing the challenges of university admission, and entrance into a competitive job market.

To meet the challenge, however, Secondary school counsellors seem to be the final resort to respond to the needs of today's diverse student population. They provide proactive leadership that engages all stakeholders in the delivery of programs and services to help the students achieve success in school, and support their academic achievement as they prepare for the ever-changing world of the twenty first century.

In Algeria, this mission requires a significant change in the policy of guidance and counselling. Today's adolescents are different from yesterday's and their needs also differ. In helping them improve their potential in learning English as a foreign language, importance should be given to guidance and counselling practices; a process yet in its infancy. Also, family support is of paramount value, and linking families and schools is highly complex. Given the background, training and skills of school counsellors, they may readily facilitate a greater understanding and more effective partnership between schools and families, including marginalized parents. Through consultation and training for staff, parents and students, and through collaboration with community agencies and leadership roles, it is possible to support our students achieve better results in learning English as a foreign language. On the other hand, this will help them find career opportunities that are truly in line with their academic potential.

It is our contention that to do this more effectively, school counsellors must reconstruct their current roles and forge avenues for an honest and reciprocal process. They need to take new considerations as regards counselling in Algeria, and establish relations between all families and schools that are real rather than token, empowering rather than limiting with

superficial participation, and ongoing rather than focused on a single activity. In addition, school counsellors can actively assume the role of family representative, advocate and 'cultural interpreter' between families and schools leading to increased family involvement in education and, therefore, a better academic success for all students. The new role for school counsellors, proposed by this article, would dramatically change what occurs now, eliminating hallway, lunch, and testing duties; scheduling, detention, monitoring and so on, and refocusing the school counsellor on academic achievement inclusive of family participation. The newly redefined role would place students and parents as the top priority.

This is an important work, given that many of today's parents, families and educators are confused about how to help children succeed in academic, personal, social and spiritual ways. My intention, in this study, is to challenge accepted paradigms for the counsellor in an effort to assist in a renewed commitment to making today's increasingly challenged families and schools succeed. Ultimately, my aim is to help improve our adolescent students' performance in learning English as a s foreign language. It is imperative to build a clear cooperative vision and be willing to ask hard questions about how a transformation of the school counsellor's role can support educators, adolescent students and families in working together. In my opinion, school counsellors have the opportunity and responsibility to play a leadership role in facilitating this collaboration and cooperation. It has been contended, "if you're not confused, you don't know what is going on". This may be true, and inclusive of families, and to some extent schools, which are struggling with how to prepare adolescents for the future. It is this very confusion that has the potential to propel us toward new ways of thinking and re-conceptualizing school counselling and its responses to modern day issues.

To highlight the significance of counselling and guidance in Secondary schools, and to demonstrate the positive outcomes and benefits which result for students as a consequence of such programs, we begin our study by setting the following hypotheses and sub hypotheses:

Hypothesis # 1: in claiming that English learning affects and is affected by career counselling, I suppose that an investigation may provide clues of how to use counselling services to help adolescent students achieve better results in learning English as a foreign language.

Hypothesis # 2: counsellors are important in Secondary schools to provide the students with the ability to integrate awareness about themselves, their potential careers and the post-secondary education into informed decisions about the future.

Hypothesis # 3: the Algerian Secondary schools suffer from a massive shortage of counselling and from a lack of understanding of their role.

Hypothesis # 4: the Algerian adolescent students do not perceive counsellors as influencing the career exploration and the learning process.

Hypothesis # 5: counsellors do not provide different related social and psychological care to overcome adolescence crisis for both male and female students.

Hypothesis # 6: Counsellors do not perceive gender differences in English related fields –academically or career related.

THE COUNSELLORS' INTERVIEW

Ihave explained in a previous article published in 2006 how adolescent learners do not consider counsellors as having an influence on their career-making decisions. Furthermore, counsellors are noted to be a source of inhibitions working within the Secondary school staff. To minimize the casualties, however, an investigation of the different practices taken by the counsellor was necessary to seal the final conclusions. In this respect, I have decided to interview the counsellor of Malika Gaid Secondary School, a representative secondary school in the urban area of Sétif, being the free variable of the experiment, along with three other different counsellors. Primarily, this was aimed at eliminating any risk of information bias.

As in most educational guidance, the counsellor's voice is the most versatile and effective medium of feedback for the reasons I have discussed earlier. By its use, the counsellor is able to help the adolescent student perceive subtle differences in learning English, as a foreign language, that would be difficult to convey otherwise. It is particularly important, in adolescence, to provide counselling and guidance promptly; lacking it, the learner would be doubtful about his performance, and could well go wildly astray. In a counselling situation involving one counsellor and many adolescent learners, providing such guidance is very difficult. It is likewise, very unlikely to provide satisfactory career-making decisions on an individual counselling basis.

In my task analysis, I suggest that it might be possible to device instrumentation for such an endeavour. Nevertheless, this cannot be achieved without knowing the different views of counsellors in this respect. To achieve such aims as these, an interview was conducted and designated to the counsellors in question. The outcomes of the different responses gathered are displayed in this present chapter.

IV. The counsellors' interview:

IV. 1. Aims of the interview:

A major advantage of using the interview, in this research, is its adaptability. By interviewing counsellors on the policy undertaken to promote guidance in our Secondary schools, I was able to follow up ideas on how to plan career guidance, probe the different responses, and investigate motives and feelings about the role a counsellor has to play in promoting English learning. Such things, however, a questionnaire can never do. Also, the way in which the responses were made: the tone of the counsellor's voice, his facial expression and hesitations could provide information that a written response would conceal. Questionnaire responses have to be taken at face value, but a response in an interview can be developed and clarified. Thus, for the sake of setting clear justifications to the different behaviors adopted by counsellors, an interview is this respect was the most needed.

IV. 2. Type of the interview:

Knowing the motives out of undertaking such a procedure, I have opted for a structured interview which is most likely to produce the information required. Moreover, I have based my questions on what is known as "a continuum of formality". At one extreme is the completely formalized interview, where I behave as much like a machine as possible. At the other end is the completely informal interview in which the shape is determined by the individual counsellor's responses.

The counsellors' interview carried out in collecting data about the role a counsellor has to play in promoting English learning, came between the completely structured and the completely unstructured point on the continuum. Freedom to allow the counsellor to talk about what is of central significance to him rather than giving me the desired answer for my research, was clearly important, but some loose structure to ensure all crucial points to the study made me eliminate some problems of the unstructured interview..

IV. 3. Selecting the interviewees:

As it has already been stated, our research is a small-scale project and, thus, to achieve a random sampling is likely to be difficult. Nevertheless, in determining the number of counsellors to be interviewed, I have pursued the following procedures:

1. Out of a number of fifty-three (53) counsellors working in Secondary schools, I have decided to interview ten percent (10%) of the population.
2. Including the free variable, four other counsellors were to be chosen.
3. A random sampling was, then, executed giving each of the individuals concerned, an equal chance of being selected. To do so, I have selected every tenth person on an alphabetic list.

4. Out of the selection, five counsellors were designated. However, the fifth counsellor proved not to be willing to take part, and for some administrative constraints, it was impossible to make him replaced. Hence, our sample composition was as follows:

Counsellor 1. Counsellor from Malika Gaid Secondary School, in the urban area of Sétif, he was the free variable in the experiment.

Counsellor 2. Counsellor and chief responsible of counselling and guidance in the Educational Department of Sétif. (Center of Counselling and Guidance in the urban area of Sétif).

Counsellor 3. Counsellor from Ain-Arnet Secondary School, in the sub-urban area of Sétif.

Counsellor 4. Counsellor at Mohammed Kirouani Secondary School, in the urban area of Sétif.

After submitting each counsellor to a checklist interview, the people making up the sample proved to be representative of the population.

IV. 4. Selecting the questions:

It is common knowledge that the interview questions work out the different points investigated in the research. In dealing with the significance of school counselling and guidance in helping adolescent learners achieve better results in learning English as a foreign language, I divided the interview into four main sections, each section comprising four delimitating questions. It is, thus, a sixteen-question structured interview covering the following areas:

Section 1: Background information regarding the counsellor: school designation, educational background, year of counselling experience, career development and counselling background.

Section 2: Values and beliefs about counselling: perceived influence regarding academic achievement, choices, career exploration, gender related beliefs, importance of perceived competence from students.

Section 3: Students who are counseled: information they request, interests in careers, school and learning decisions based on information, English learning specific questions.

Section 4: The counselling program: the "how, when who" of the program, collaboration with the teaching staff, career and school achievement information utilized, initiatives in Arts, multiple relationships, perceived influence in learning English as a foreign language

IV. 5. Time, place and style of the interview:

It is very important to fix a venue and a time when trying to make an interview. In this respect, our interview stretched at a period of eight days

starting from April 28th until March 5th, 2004. However, it is worth-noting that this interview was very time consuming. To interview the counsellor at Ain-Arnet Secondary School, for example, I allowed one hour for the actual practice. There was also traveling time and time lost through anyone of the numerous mishaps such as: the counsellor's late home, sudden crisis with children which causes delay, or else, unexpected visitor who interrupts the interview.

The interview was tape-recorded and the analysis of the different responses was done by means of transcripts. The questions were divided according to the sections they were supposed to cover, and are, thus, displayed as follows:

Section 1. Background information regarding the counsellor:

1. What are the counsellor's qualifications?
2. Do counsellors follow special training for counselling?
3. What is your experience in counselling?
4. What is the time allocated for career counselling?

Section 2. Values and beliefs about counselling:

1. What is, in your opinion, a counsellor?
2. To what extent is the implementation of counsellors in the educational system important?
3. Do students value the counsellor's role in solving their psychological and social difficulties?
4. Who show more interest in counselling: male or female adolescent learners,

Section 3. Students who are counseled:

1. What is a counsellor of education meant to do?
2. Do you believe there is a relation between counselling and achievement in foreign language learning?
3. Do you believe parents' cooperation is important in counselling?
4. Do you believe adolescence is a stage of critical changes that need special counselling?

Section 4. The counselling program:

1. In what way do you believe a counsellor should consider the adolescent student:
   a. As a normal student among others ☐
   b. As an individual with a unique set of aspirations and values. ☐
   c. As a son of his. ☐

2. To what extent are counselling programs in Algeria proving successful?
3. To what extent counselling programs and educational programs converge?
4. What would you request for a better school guidance and counselling and Algeria?

IV. 6. Analysis and presentation:

To bring an exhaustive understanding to the relationship between the counsellor and the adolescent students, and, hence, to set clear boundaries to the significance of school guidance and counselling, the analysis of the different interview questions is presented in this section.

IV. 6. 1. Preliminary data from the interview:

IV. 6. 1. 1. 1. Background information regarding the counsellor:

The first section of the interview focuses on the counsellors' general information. A full transcript of the interview is included in the appendices. For now, let us display the results obtained:

Question 1. *What are the counsellor's qualifications?*

Table 1. Counsellors' background information

COUNSELLORS	
Place of work	Secondary schools
Level of education	Bachelor of Arts in Psychology
Hours of work	40 hours a week
Average students to counsel	2500 students
Salary income	14 / 05
Experience	11 to 20 + years
Duties	Educational counselling, career guidance, psychological training …etc.

The results obtained in table 1. give general information on the counsellor's background and qualification. This answers the second question which goes as follows:

Question 2. *Do counsellors follow special training for counselling?*

The results displayed show that in career counselling background, more than fifty per cent (50%) have information through Bachelor degrees in Psychology, not formal training.

Question 3. *What is your experience in counselling.*

This question was aimed at knowing the guidance background of the counsellor, and the results show that the majority has an experience of eleven to twenty years onward.

Question 4. *What is the time allocated for career counselling?*

The results show that counselling allocated to career development falls at fifty per cent (50%) and below.

The first selection of questions was set in order to give us the background information on counsellors. For a number of students that reaches 2500, it is undoubtedly obvious that counsellors in Algeria have to face many challenges. An initial professionally responsibility is that to be familiar with the innovative programs. As has been suggested, counsellors may have a role to play in 'advocacy' within the school with students, colleagues, the social leadership, and outside interests, particularly parents. Typically, on foot to the re-structured counselling policy suggested in this study, a guidance counsellor might perform significantly in the following ways

1. As a member of one or more program core-teams, he may shape the direction of the school's program to meet perceived students' needs.
2. In timetable classroom sessions, in small groups and on one-to-one basis, he is able to work directly with the students to realize particular guidance goals.

By achieving such aims, he would take part in the orientation of the adolescent individuals to their adult life, and thus, to their personal and social development.

IV. 6. 1. 2. Values and beliefs about counselling:

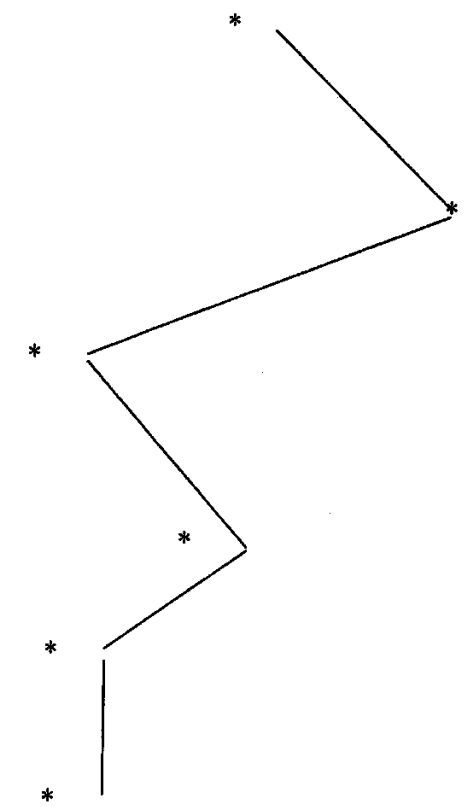
Question 1. *What is, in your opinion, a counsellor?*

The average answer to such a question is that counsellors believe they are important agents to the fabric of success. Furthermore, they should play a major role in any strategy to improve students' performance. Figure 1. shows the attribution profile of counsellors 1 and 2 as to the reasons they gave for such a question:

Figure 1. Attribution profile on counsellors 1 and 2.

Do you believe the implementation of counsellors in the education system is necessary because:

	Always	Quite often	Not often	Never



In this profile of counsellor 1 and 2, I have suggested that it would be more fruitful to consider their individual views of themselves as counsellors, whether they see themselves as in control of events in their counselling and guidance profession, and the reasons they attribute to their successes or failures. These aspects are changeable, and the attribution file in figure 2. represents the difference in the views of counsellors 3 and 4.

Figure 2. Attribution profile on counsellors 3 and 4.

Do you believe the implementation of counsellors in the education system is necessary because:

Always	Quite often	Not often	Never

a. Counsellors are trained to recognize symptoms, to provide direct short term service and to refer to appropriate support within the school

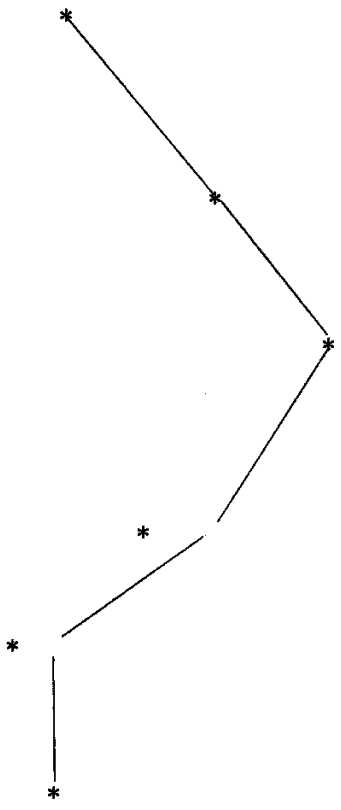
b. Counsellors are the vital liaison between school and community support agencies

c. In Secondary schools, guidance counsellors play a key role in encouraging and supporting students in making good course choices

d. Counsellors facilitate students transition from a school to another

e. Guidance counsellors teach students the skills they need to find, and the many options they have.

f. Guidance counsellors know how to identify students at risk



The aspects shared by the four counsellors as to the significance of counselling are different. This opens other possibilities to look to the process from different perspectives, and thus, to be able to support the students through appropriate intervention and help.

Question3. *Do students value the counsellors' role in solving their psychological and social difficulties?*

This question has already been debated in chapter 3. related to the students point of view. For the guidance counsellors, the answer is unanimous: the students do not value the counsellors' role in helping them overcome their difficulties.

Table 3. Counsellors' responses to question II. 3.

	YES	NO	TOTAL
Counsellors	00	04	04
Percentage	00%	100%	100%

From the results obtained, it is clear that a lack of communication is the cause for such misunderstandings. While adolescent students do not consider that counsellors are ready to provide solutions to help them cope best with their social and psychological problems, the counsellors find difficulty in establishing confidence between them and the learners at school. With the lack of language use, the gap between both of them seems to remain unbridgeable.

For the guidance counsellor, an understanding of the individual learners requires more than a knowledge of differences between the adolescents' social and psychological difficulties. It involves an understanding that everyone has a unique perspective on the world and their place within it.

Question 4. *Who show more interest in counselling, male or female adolescent learners?*

Table. 4. Results of counsellors' responses on question II. 4.

	YES	NO	TOTAL
* Have influence over students' career exploration	04	00	04
	100%	00%	100%
* Do provide different career information to male and female adolescent learners	00	04	04
	00%	100%	100%
* Influence directly the academic decision	01	03	04
	25%	75%	100%
* Take different measures based on gender differences	00	04	04
	00%	100%	100%

The different answers displayed in table 4. show that counsellors' values and beliefs about counselling are set clear:

The counsellors believe they have an influence over students' career exploration, and about their decisions to enroll in advanced English learning courses. However, they do not provide different career information to males and females, nor do they influence them differently in academic decisions leading to career selection.

IV. 6. 1. 3. Perceptions of students:

Question 1. *What is a counsellor of education meant to do?*

A range of several options emerged from this question. Nevertheless, all the responses merged in the following points:

*Guidance counsellors play a critical role in ensuring that students and teachers have access to quality programs and resources which promote the belief that all destinations have value.

*Guidance counsellors should ensure that all students have many opportunities to explore a wide range of care opportunities, whether they plan to go directly from school to work, to enter apprenticeship programs, or to attend college or university.

*Guidance counsellors know how to identify adolescent students with special difficulties, students whose readiness to learn and ability to succeed are at serious risk.

Question 2. *Do you believe there is a relation between counselling and achievement in foreign languages?*

Table 5 Counsellors' responses on question III. 2.

	YES	NO	TOTAL
Counsellors	03	01	04
Percentage	75%	25%	100%

From the different responses obtained, seventy-five per cent (75%) of the counsellors agree that there is a relation between counselling and English learning. Consequently, we can conclude that each counsellor approaches counselling tasks in a different way as a result of certain individual perspectives. Thus, the counsellor must seek ways of enabling the learners to take control of their learning of English in order to build up an appropriately positive level in the language learned.

Question 3. *Do you believe parents' cooperation is important in counselling?*

Table 6. Counsellors' responses to question III. 3.

	YES	NO	TOTAL
Counsellors	04	00	04
Percentage	100%	00%	100%

Having discussed the role of the counsellor in busting the adolescent learners' potential in acquiring skills, in general, and learning English, in particular, the next step is to move on to considerations of importance of parents' cooperation in counselling. All the counsellors agree that parents affect greatly their children's expectations. The parents through their involvement in their children's education, influence their academic performance. The counsellors add, in this respect, that although all families can contribute to their children's growth and development in schools, some parents face institutionalized obstacles to making such a contribution.

Question 4. *Do you believe adolescence is a stage of critical changes that needs special counselling?*

Table 7. Counsellors' responses to question III. 4.

	YES	NO	TOTAL
Counsellors	02	02	04
Percentage	50%	50%	100%

It has long been proved difficult to define and to classify adolescence. In this respect, two among the counsellors do believe that adolescence is a critical stage that needs special counselling. Whereas the other half believes that all students who are counseled need special care regardless of whether they are adolescents or not. What we are concerned with here is *'how'* the adolescent learners go about learning English successfully, that is, the skills and the strategies they use, and the guidance and counselling processes they go through in order to give sense to their learning. If these counsellors and others are able to provide them with such counselling procedures that help them get the notion of "learning to learn", then, we are no more concerned with adolescence crises in particular, but with the counselling and guidance program, as a whole. This is what section four of the interview discusses.

IV. 6. 1. 4. The counselling program:

The final section of this interview stresses the fact that an initiative to developing a school counselling and guidance program is highly recommended for a better access to learning English in the Algerian social context. The questions here developed try to enhance the educational perception of counselling as a key component in the formation of the individual's highly complex set of ideals, and hence in the formation of his citizenship.

Question1. *In what way do you believe a counsellor should view the adolescent students:*

a. As a normal student among others ☐
b. As an individual with a unique set of aspirations and values. ☐
c. As a son of his. ☐

Table 8. Counsellors' responses to question IV. 1

	(a)	(b)	(c)	TOTAL
Counsellors	03	01	00	04
Percentage	75%	25%	100%	100%

Question1. tests the degree of involvement the counsellors display during their guidance sessions. Seventy five per cent (75%) of the counsellors treat the adolescent learner seeking counselling as a normal students, whereas one counsellor out of the total number (25%) believes that any learner is an individual with a unique set of aspirations and values.

To take it for granted that a given view is right or wrong at the detriment of another would be a legacy of mistrust. While none of the counsellors agree that the student should be looked at as a son, the majority treats him as a normal individual, who may display problems during the course of his educational path, but who remains far from getting a more privileged status. It is true that counsellors have a larger set of duties than do parents have for their own children, that is why, special assistance from the part of the counsellors should be established to formulate the three-dimensional triangle already mentioned in chapter one (p. 39).

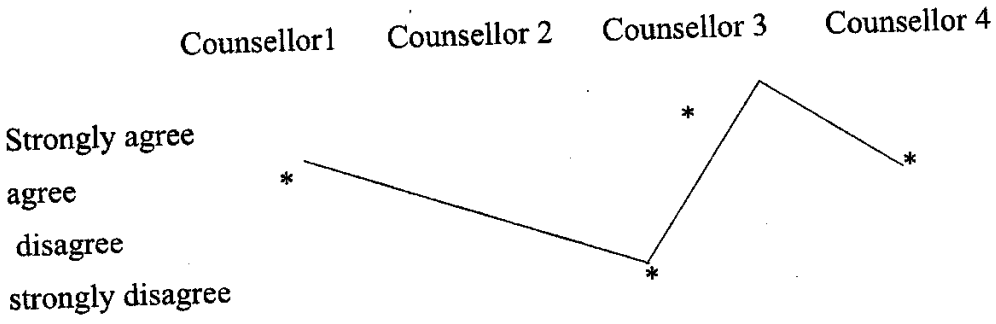
Question2. *To what extent are the counselling programs in Algeria proving successful?*

To display the range of responses gathered out of this question, we need to make a counsellors attribution profile in order to provide the multiple range of choices recorded.

Strongly agree	agree	disagree	strongly disagree
1	2	3	4 .

The Algerian counselling and guidance programs are proving successful:

Figure 3. Attribution profile on counsellors 1. 2. 3. 4.



To see the difference between the responses, let us make a graphical representation. The bar chart that follows shows the frequency response amongst the four counsellors that the Algerian counselling and guidance programs are proving successful. First are calculated the frequency answers and are presented in table 9.

Table. 9.

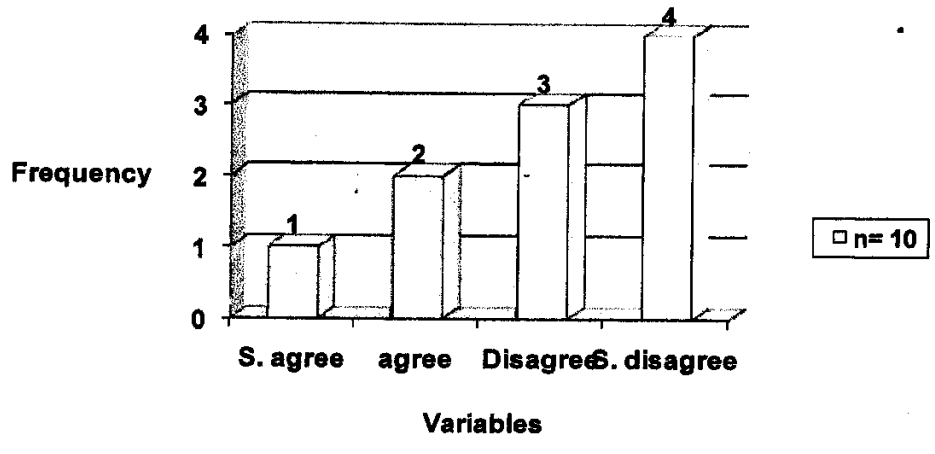
Level of agreement amongst the experimental group that the Algerian counselling and guidance programs are proving successful

Strongly agree ***1***	**agree** **2**	**disagree** **3**	**Strongly disagree** **4**	**Total**
01/04	01/04	01/04	01/04	
F= 01	F=02	F= 03	F= 04	n= 10

The frequency response for the 'strongly agree' scale is the most performant. (F= 04) out of a range of (n= 10). (F= 07), the counsellors do not believe the Algerian counselling programs are adequately presented to meet the needs of their users. The bar chart presents the results as follows:

Figure. 4.

Bar chart showing the level of agreement amongst the experimental group that the Algerian counselling and guidance programs are proving successful.



A counselling program is like a tactic used by a player. It is a series of procedures with a particular guidance in mind. Thus, counselling and guidance programs involve an ability to monitor the situation and respond accordingly. However, the Algerian guidance and counselling policy should request the feasibility of the different programs, and the messy applications that go along side.

Question 3. *To what extent counselling programs and educational programs converge?*

This question is very likely linked to the previous one. I putting in question the Algerian counselling program as a whole, the counsellors ultimately provided an answer to the degree the educational and the guidance programs converge. Putting a program that serves both counselling and education practices means being able to assess the learning situation, to plan, to select appropriate skills and to, finally, sequence them. It means, also, to coordinate these different components, to monitor or assess their effectiveness and to revise the plans whenever necessary.

Question 4. *What would you request for a better school guidance and counselling?*

The final question of the counsellors' interview was an open-ended question. The aim of which was to give space and freedom to counsellors to suggest what they think is better to achieve an ameliorated vision of counselling and guidance in the Algerian Secondary schools. Strikingly, all their answers waved around a single axis. their final report can, however, be summed up in this passage:

"It is important to discuss a shift in role for guidance counsellors without acknowledging the different industrial relations of recent years. Good quality guidance in schools has always been dependent on significant amounts of good will and generosity of time. When professionals feel undervalued, such additional input becomes vulnerable and cannot be taken for granted." (adapted from the counsellors' interview, March 5th, 2004.)

IV. 7. Discussion:

Knowledge about the significance of school counselling and guidance refers to an awareness of the purpose and the demands set for a counsellor. This article has been discussing the responses provided by the different counsellors in this respect. However, to assess the information provided, and to select what is relevant from what is irrelevant, we should refer back to the hypotheses already set forth by this research endeavour. "To what extent do

these latter prove to be valid?", and "what are the values provided for a better guidance and counselling policy in the Algerian educational system?" are points worth-wile of discussion.

Hypothesis # 1: in claiming that English learning affects and is affected by career counselling, I suppose that an investigation may provide clues of how to use the counselling services to help adolescent students achieve better results in learning English as a foreign language. One of the most important applications and beliefs about counselling has been its influence over students' career exploration. The counsellors' answers proved that seventy five per cent (75%) of them believe they have a great influence on the students' decisions to enroll in advanced English language learning. Thus, if decisions are to be taken in this respect, the potential of our students learning English as a foreign language would prove more successful in the Algerian Secondary schools.

Hypothesis # 2: counsellors are important in Secondary schools to provide the students with the ability to integrate awareness about themselves, their potential careers and the post-secondary education into informed decisions about the future. In their response to question III. 1 of the interview, counsellors provided the following answer: "In the career counselling process, all aspects of an individual's life are considered as integral parts of career decision-making and planning. Thus, the presence of counsellors in Secondary schools is very important a stage in the individual's career and citizenship." (Adapted from the Counsellors' interview, March 5th, 2004.) This quotation from the counsellors' interview highlights the importance of counsellors in Secondary schools as a consequence for such programs.

Hypothesis # 3: the Algeria Secondary schools suffer from a massive shortage of counselling and a lack of understanding its role. The background information in table 1, revealed that the number of students to be counseled by a single counsellor is 2500 students. Counselling and guidance is an endeavour that sets profiles of individuals rather than of groups of people. In making decisions to engage in a counselling activity, the counsellor sets appropriate goals that become an important part of his motivated behavior. However, dealing with such an overwhelming number of students is helpless in carrying out the required efforts sustained.

Hypothesis # 4: the Algerian adolescent students do not perceive counsellors as influencing the career exploration and the learning process. It has already been proved in question III. 2. that counsellors are aware of the gap between them and the adolescent students. No doubt that such choices reflect both the students beliefs about counselling, and the counsellors' typical behavior

patterns in achieving such tasks. If the students' confidence in their school counsellors is low, they will act as if there is nothing they can do to improve their performance. In contrast to this, those who pursue learning goals tend to have an underlying belief that counselling and guidance is malleable and that effort is, therefore, worth-wile.

Hypothesis # 5: counsellors do not provide different related social and psychological care to overcome adolescence crises for both male and female students. To question 4 in section II of the interview, the counsellors responded as follows:

"I do not believe I can provide different social and psychological information

to both male and female adolescents because these latter do not perceive

counsellors as influencing their career exploration or learning process, nor

do I believe I can influence them differently in academic decision leading to career exploration." (Adapted from the Counsellors' interview, March 5th, 2004).

Hypothesis # 6: counsellors do not perceive gender differences in English related fields – academically or career related. It is clear from the counsellors' responses that they strongly believe both male and female students are not interested in getting guided to choose their respective paths. They also, add that boys and girls are equally active in making individual selections related to future careers. Whether these selections are rationally made, or whether they are family oriented choices, the goal is to take the appropriate decision as to what the future citizen would be.

Out of a range of different options, the counsellors' responses seem to identify with the hypotheses already tested in the students' questionnaire. The counsellors do not appear to converge with the objectives set in this research endeavour, and thus, the approach toward the significance of school counselling and guidance in helping adolescent learners achieve better results in learning English as a foreign language is identical.

Conclusion:

One of the most interesting implications out of the counsellors' interview is that no one approach to counselling and guidance is necessarily correct. Moreover, specific suggestions are offered as to ways in which students could be helped to change their style of learning English, and to build up more positive orientations. There are, however, a number of as yet unanswered questions with regard to the adolescents' perception of the

counselling and guidance process. An interesting example of this is demonstrated by the good level displayed during counselling sessions, even though the students tend to perform poorly in examination tests.

There is some evidence that learning English is more helpless in boys than in girls. However, as yet, there is no clear indication of why this should be so. Moreover, it is likely that the adolescent learners' interpretations of how do their parents, peers and teachers perceive them exerts a critical influence on their motivational style, and hence, on their will to acquire a language.

Bibliography

- Brown, D., & Grace, R. K. (1996), *Values In Life Role Choices And Outcomes: A conceptual model.* The Career Development Quarterly, 44, 211 – 223.
- Duplisea, E. A., (1974), *America's Success Syndrome,* American Vocational Journal, 49, 22 – 24.
- Hodson, R., (1985), *Workers' Comparisons and Job Satisfaction,* Social Science Quarterly, 66, 266 – 280.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M., and Sameroff, A. J. (1995), *The Relation of Maternal and social Environments to Late Adolescents' Materialistic and Prosocial Values,* Developmental Psychology, 31, 907 – 914.
- Loscocco, K. A., & Roschelle, A. R., (1991), *Influences on the Quality of Work and Nonwork Life: Two Decades In Review,* Jornal of Vocational Behaviour, 39, 1982 – 225.
- Mackay – Lassonde, C., (1996), *No One Can Have It All,* Canadian Business Review, 23, 41 – 44.
- Reeves, G. W., & Reeves, T, G., (1982), *Value Clarification and Career Decision Making, Counselling and Values, 24, 336 –*

A propos de la détérioration du cadre de vie urbain L'habitat collectif en question

Dr Hachemi LAGHOUAG
Université de Sétif

Résumé

Cet article s'intéresse à un fait qui défraye les chroniques depuis longtemps, à savoir la dégradation du cadre de vie urbain Si ce phénomène touche tous les espaces urbains, il est plus accentué encore dans les cités d'habitations collectives. Ciblant l'espace de l'habitat collectif, étude, au-delà de la tentative d'explication des causes de ce phénomène de dégradation ou « désappropriation spatiale», questionne plus généralement le logement collectif (conception et réalisation, gestion et usage) qui compose aujourd'hui une bonne partie de nos paysages urbains.

Mots clés : Ville- urbanisme- architecture- gestion urbaine- habitat- société

ملخص.

يهتم هذا المقال بظاهرة تصدرت، ولازالت تتصدر، صفحات الجرائد والمتمثلة في تدهور المحيط العمران. إذا كانت هذه الظاهرة لا تستثني أي فضاء في المدينة، فهي أكثر حدة في أحياء السكنات الجماعية. تحاول هذه الدراسة الخاصة بالمحيط المعيشي للسكن الجماعي، زيادة على فهم وتفسير هذه الظاهرة، مساءلة السكن الجماعي، بصفة عامة، من حيث تصميمه، انجازه، تسييره واستعماله.

Si, en Algérie, le cadre de vie urbain en général est aujourd'hui, dans une bonne proportion, dans un état de dégradation avancé, ce phénomène est encore plus accentué dans les cités d'habitations collectives. Dans cet article nous voudrions, au-delà de la tentative d'explication des causes de ce phénomène de dégradation ou « désappropriation spatiale», jugée plus dramatique par le conseil économique et social(CNES)dans les grands ensembles, questionner plus généralement le logement collectif(conception et réalisation, gestion et usage) qui compose aujourd'hui une bonne partie de nos paysages urbains, et cette proportion est appelée à prendre encore de l'ampleur, vu la crise du logement qui sévit et les programmes ambitieux pour y faire face.

La présence du logement collectif moderne en Algérie date des années 1950 avec les premières réalisations, très modestes, du plan de Constantine. Avec l'avènement de l'indépendance et surtout avec l'explosion urbaine des années 1970 , une politique de production de logements en masse est lancée , notamment avec les plans quadriennal 1974/1977 et quinquennal 1979/1984 .En termes statistiques, le logement collectif est passé de 160.000 unités, en 1966, soit 8% environ du parc logement, à 800.000 unités en 1998, soit 17%, et 1.5 millions d'unités en 2007 sur un total de 6.4 de logements. Ce chiffre atteindra 2.5 en 2009, si le programme de construction de 1 million de logements lancé en 2005 est réalisé.

La plus grande partie de ces logements sont réalisés sous forme de grands ensembles dans les périphéries urbaines, selon les principes du mouvement moderne en architecture et en urbanisme à savoir, entre autres, la standardisation, le zonage et la construction en hauteur. L'adoption de cette forme d'habitat était justifiée par l'adhésion des pouvoirs de l'époque à l'économie planifiée qui impliquait également l'utilisation rationnelle de l'espace, par l'idéologie moderniste qui voulait promouvoir le citoyen et la famille nucléaire au détriment du groupe familial élargi, par le souci du coût économique avantageux de ce type de construction et la rapidité de la réalisation et enfin, ce type de logements standardisé correspondait parfaitement à l'idéologie égalitariste prônée par les pouvoirs d'alors.

Aujourd'hui le logement collectif est une réalité qui caractérise toutes nos villes et même nos villages, et cette réalité prendra encore de la consistance dans les années à venir et durablement. En effet, certains des arguments qui ont présidé à l'adoption de ce type de logements : l'importante demande de logements, la rationalité dans la consommation de l'espace, le coût économique, la rapidité de mise en œuvre, etc. sont encore aujourd'hui justifiés et plaident en sa faveur.

Pourtant, cette réalité donne pour le moins une image dépréciée de l'urbanité. Pourquoi un effort considérable concédé par la collectivité pour élever et améliorer les conditions de vie des habitants présente-t-il une réalité hideuse et charrie-t-il aujourd'hui cette image négative ? Nous avançons pour tenter une explication de ce phénomène trois hypothèses, présentées très schématiquement, à savoir, la conception et la réalisation souvent inadéquates avec les divers besoins de l'habitant, l'insuffisance de gestion de ce type d'habitat et enfin les contradictions entre un certain nombre de comportements résidentiels relevant d'un modèle d'habiter traditionnel, d'une part, et la logique spatiale et sociale inhérente à ce type de logement, d'autre part.

1. La conception et la réalisation

Le logement collectif est situé en grande partie dans les périphéries urbaines : les ZHUN ou zones d'habitat urbain nouvelles. Ainsi, leur conception est en droite ligne des thèses du mouvement moderne d'urbanisme et d'architecture, annoncées notamment dans les congrès internationaux d'architecture moderne C.I.A.M. DE 1933 et synthétisées dans la charte d'Athènes, publiée par Le Corbusier en 1942. Schématiquement, ces principes, pour faire face au chaos de la ville industrielle, préconisent sur le plan urbain un fonctionnement rationnel de la ville selon un découpage de la ville en plusieurs zones (le zonage ou le zoning), qui répondent aux quatre fonctions : Habiter, travailler, se recréer, circuler. Pour ce qui est de l'habitat proprement dit, la préférence est pour la construction en hauteur en immeuble collectif ordonnés géométriquement de façon à ce qu'ils libèrent l'espace, notamment pour les espaces verts, et obtenir l'air et la lumière garants de l'hygiène et donc de la santé des habitants, préoccupation présente dés le 19^{e} siècle. Quant au logement stricto sensu, il est standardisé et uniformisé de telle façon qu'il réponde aux besoins de l'homme universel, besoins identiques partout, selon Le corbusier.

On sait les critiques dont cette conception de l'urbanisme et de l'architecture a été l'objet, notamment à travers sa mise en application dans ces constructions de logement en masse à la périphérie des villes, dans l'Europe des années 1950-1970, nommés les grands ensembles. Pour rappel, notons qu'en France c'est l'expérience de ces grands ensembles, réalisés à la hâte pour faire face à la crise du logement après guerre qui a fait l'objet des critiques les plus acerbes, notamment de la part de la sociologie marxiste dans le sillage de H. Lefebvre qui n'hésite de pas de qualifier cette expérience de « négative et destructrice »[1]. En gros, les grands ensembles

sont critiqués pour leur gigantisme, leur stéréotypie et leur monotonie, leur discontinuité et leur rupture brutale par rapport aux tissus anciens, leur éloignement et leur isolement qui fait d'eux des espaces de ségrégation et de parcage des classes défavorisées, leur pauvreté en équipements et , par conséquent, de vie sociale, l'exiguïté des espaces du logement, leur inadaptation aux modes de vie et aux modèles culturels,etc. Aux U.S.A, selon F choay, dés le début des années 1960, des auteurs, tel Lewis Mumford, Jacobs, C Abrams, s'attaquent aux principes mêmes du mouvement moderne en architecture et en urbanisme et « s'accordent pour dénoncer le caractère totalitaire, l'indifférence à l'égard des problèmes sociaux et le mépris de l'individu qui marquent les réalisations de l'urbanisme progressiste ; ils stigmatisent l'obsession hygiéniste et font l'apologie de la rue »[2].

Si ces critiques d'un urbanisme et d'une architecture ,censés apporter des remèdes aux maux de la ville industrielle, conséquence d'une société qui a connu des grands bouleversements notamment socio-économiques et culturels, sont en grande partie fondées, que dire quand le même urbanisme et la même architecture sont plaqués sur une société non encore industrialisée comme la notre ?

Si la construction de logements collectifs en masse, en Algérie, présente pour une large population un progrès indéniable en matière d'accès à la dignité, ils sont loin de constituer par leur conception et encore moins par leur réalisation un cadre de vie de qualité, c'est-à-dire un cadre qui « suppose la présence d'un certain nombre d'éléments permettant de répondre aux aspirations, diversifiées et croissantes des citoyens qui vont au-delà de la satisfaction des besoins essentiels. ». En d'autres termes, un cadre de vie « qui réunit un certain nombres de qualités et de caractéristiques spatiales, sociales et environnementales contribuant pour beaucoup au sentiment de bien-être individuel et collectif des habitants et la satisfaction que leur procure le fait de résider dans cet établissement(habitat)là. »[3]En effet, on a beaucoup écrit sur l'inadaptation de l'habitat collectif moderne au mode de vie de la famille algérienne, notamment l'inadéquation de la conception de l'espace du logement (70 m2 en moyenne) à la structure familiale nombreuse sinon étendue, l'opposition de l'extroversion de l'appartement moderne au modèle d'habiter de la maison traditionnelle introverti où la protection de l'intimité est l'un des principes structurants, sinon le principe structurant, de sa forme. A la critique de la carence conceptuelle au plan architectural s'ajoute aussi les critiques de ces réalisations sur le plan de la conception urbanistique. Ainsi, aux défauts observés à propos des grands ensembles dans les sociétés industrielles, s'ajoutent ceux propres aux pays en

développement relatifs à l'insuffisance des moyens, et qui se traduisent par l'inexistence des équipements ou leur défaillance, notamment les équipements d'accompagnement et de transport (un réseau performant de communication reliant cet habitat à l'ancien tissu urbain est une condition sine qua non de son existence). La défaillance de ce dernier dans les cités périphériques, et en l'absence de moyens de locomotion particuliers, fait des habitants de ces cités des assignés à résidence. Ces défauts structurels de la conception sont aggravés encore par la réalisation. Ainsi combien de Z.H.U.N dont le programme de logements, lancé à la fin des années 1970, ne se termine qu'après une décennie sinon plus, laissant ainsi ces espaces en éternels chantiers, et combien de programmes d'équipements non pas encore été réalisés à ce jour ou ont été supprimés tout simplement, réduisant ainsi ces habitats à leur plus petite expression, à savoir un ensemble d'immeubles et le vide alentour. Sans parler de la qualité de ces réalisations qui, faute d'entreprises et mains d'œuvre qualifiées, de manque de suivi[4] et de contrôle ou par souci de faire des économies, est souvent médiocre. Tous ces griefs, qui ne sont pas exhaustifs, relatifs à la conception et à la réalisation de l'habitat collectif, conjugués à d'autres facteurs, font de ces espaces habités des espaces dégradés auxquels l'habitant ne peut s'identifier(la plupart du temps l'habitant ne sait pas nommer sa cité sinon par le nombre de logements ou l'entreprise qui les a réalisés : 600logements, Siloc, etc.) et dans lesquels l'épanouissement des individus(notamment les enfants et les jeunes) et des groupes est compromis. Si la forme urbaine n'est pas déterminante pour ce qui est des problèmes sociaux, ceux-ci ont leur origine et leur solution dans la société globale, elle a néanmoins sa part de responsabilité dans le bien-être de la société.

2 La gestion

La gestion de ces espaces habités est, pour ce qui est des logements proprement dit, en grande partie du ressort des OPGI(offices publics de gestion et de promotion immobilière) ; d'autres organismes, très minoritaires gèrent le logement promotionnel. Pour ce qui est de l'espace résidentiel ou public, la gestion revient à l'APC(Assemblée populaire communale). Les OPGI, créés en 1976 et réorganisés dans les années1980 et 1990, pour les adapter aux nouvelles réorientations de l'économie vers le libéralisme et l'économie de marché, ont la charge de produire et de gérer pour le comte de l'Etat le logement social, et ces derniers temps le logement promotionnel destiné aux classes moyennes. Simple organe administratif chargé de gérer un service public au profit d'une collectivité « socialiste » où le logement est

un droit, l'OPGI est devenu, après les réformes de 1985 et surtout celle de 1991, un établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC). Ainsi, ce nouveau statut lui confère la personnalité morale et l'autonomie financière, et fait de lui « un organisme commerçant soumis aux règles du droit commercial » (décret du 12 Mai 1991). Les deux missions principales de ces organismes sont la production et la gestion du logement. Cette dernière mission comporte, selon le décret cité :

-La location ou la cession des logements ou locaux à usage professionnel, commercial et artisanal

-Le recouvrement des loyers et charges locatives ainsi que les produits de la cession des biens immobiliers qu'il gère.

-La préservation des immeubles et de leurs dépendances en vue des les maintenir en état permanent d'habitabilité.

-L'établissement et la tenue à jour de l'inventeur des immeubles constituants le parc immobilier dont il assure la gestion

-L'organisation et la coordination de toutes les actions destinées à permettre une utilisation optimale des ensembles immobiliers qu'il gère.

Ces tâches comme on le voit sont considérables. Cependant, et comme d'ailleurs dans beaucoup de domaines, l'écart est grand entre la théorie et la pratique, entre ce que l'organisme gestionnaire doit faire et ce qu'il fait réellement. Parmi toutes ces missions de gestion indiquées, seules la cession des logements et le recouvrement des loyers sont plus ou moins assurés, et ce n'est pas sans problèmes : les logements à céder ne trouvent pas acquéreur pour leur cherté et le recouvrement des loyers ne dépasse pas la hauteur des 50%[5] .En fait, il ne suffit pas de décréter qu'un organisme doit fonctionner selon les règles de la commercialité qu'il le devienne : dans la production du logement social, l'Etat est toujours le bailleur de fonds, c'est lui qui décide des catégories sociales qui doivent en bénéficier et c'est lui qui fixe administrativement le montant des loyers. Au bout du compte, ne disposant pas des moyens financiers nécessaires, des moyens humains (sous encadrement) et des moyens juridiques (attribution des logements, fixation des loyers, etc.), l'OPGI ne peut fonctionner selon les règles de la commercialité : il fonctionne en fait comme un organe administratif avec cependant les prérogatives de ce dernier en moins. Ainsi, en l'absence d'une politique de logement cohérente, politique du logement en général et le logement social en particulier, l'habitat géré par l'OPGI est caractérisé par une quasi-absence de gestion et l'habitant est toujours un attributaire qui, en cette qualité, n'a pas droit au chapitre et surtout qu'il ne vienne pas réclamer une bonne gestion.

Si le patrimoine immobilier géré directement par L'OPGI souffre de carence dans la gestion, une autre partie du patrimoine immobilier, aussi importante sinon plus importante que la première, cédée aux locataires se trouve aujourd'hui dans une situation de totale non-gestion. Cette action de cession des biens de l'Etat, justifiée lors de son lancement en 1981 par le besoin de renflouer les caisses de L'O.P.G.I et de le décharger d'un fardeau insupportable, pour qu'il puisse ainsi participer à la construction de logements neufs, a été faite dans une précipitation déconcertante. Ainsi, du jour au lendemain, des milliers de logements cédés[6] sont considérés comme relevant de la gestion privée du patrimoine dans le cadre de la copropriété. Or, les acquéreurs, nullement préparés à cette nouvelle situation juridique, continuent bonnement à croire qu'ils ne sont responsables de rien concernant la gestion de leur immeuble. Les conséquences de cette opération sur le patrimoine immobilier et le cadre de vie des habitants sont désastreuses[7] : en dehors du logement dont l'habitant est conscient qu'il est propriétaire, et donc peut lui faire subir toutes sortes de transformation, le reste n'est pas son affaire : Ni la porte de l'immeuble, souvent arrachée, ni la cage d'escalier ni la cave, généralement inondée, ni la toiture qui commence à se fissurer sous le poids des ans et des comportements des habitants, ni l'éclairage et le nettoiement de l'immeuble, ni la réfection de la peinture, bref une absence totale de gestion de l'immeuble. Cette attitude, en partie explicable par l'ignorance des règles de droit en matière de copropriété, est aussi le fait, d'une part, de certaines pratiques habitantes relevant d'un autre modèle d'habiter(voir plus loin)mais aussi et peut être surtout d'une société pendant longtemps excessivement étatisée, ce qui l'a fragilisé et a développé chez les groupes et les individus ces comportements passifs d'assistés et a posé les pouvoirs publics comme la source de toute initiative d'autre part. Cette transition brutale, dans le cas du logement comme dans beaucoup d'autres, du tout Etat à l'absence totale de l'Etat a, en effet, de graves conséquences sur le fonctionnement d'une jeune société en cours de formation, en général, et dans la gestion du domaine qui nous occupe en particulier. Ceci est d'ailleurs fortement ressenti par la population qui ne trouve pour l'exprimer que cette expression désabusée et largement répandue : « il n'ya plus d'Etat »
L'autre partenaire de la gestion de ces espaces habités, à savoir l 'A.P.C ,
souffre lui aussi des inadéquations entre les missions qui lui sont confiées et les moyens dont il dispose. En effet, chargé par le code communal, entre autres, de l'hygiène publique, de l'entretien de la voirie et des espaces verts, etc. ces missions ne sont jamais effectuées de manière satisfaisante : les voiries défoncées, les espaces non-traités et non-aménagés, boueux l'hiver et

poussiéreux l'été, les déchets domestiques amoncelés un peu partout[8], les espaces verts inexistants, voilà quelques uns des éléments composant le décor de nos cités d'habitations collectives. Doit-on s'étonner de cet état de fait quand on sait que le dispositif réglementaire et législatif surcharge les APC de missions gigantesque sans leur donner en contrepartie les moyens d'action juridiques, techniques et humains ? Ainsi, selon le CNES , « les pouvoirs publics ne semblent pas s'être investis dans la recherche des conditions susceptibles de favoriser l'émergence d'un pouvoir local suffisamment autonome... »[9]. Autrement dit, suffisamment doté des moyens d'action nécessaires à la gestion des villes dont la démographie est galopante et les problèmes sont de plus en plus croissants. A titre d'exemple, sur le plan financier, le système fiscal est de très faible efficacité, accentuant ainsi l'inadéquation entre les ressources et les misions à accomplir : le nombre des communes endettées s'élève ainsi, en 1999, à 1472 communes sur 1500, autant dire la quasi-totalité souffre d'insuffisance financière. Sur le plan des moyens humains, à l'insuffisance du personnel en général (programme d'ajustement structurel imposé par le FMI oblige) et du personnel qualifié en particulier, non-attiré par des emplois sous-payés et mal-considérés, s'ajoute un sous-encadrement alarmant : sur l'ensemble des ressources humaines activant dans les collectivités locales, seuls 2% sont considérés comme cadres.

Dans ces conditions , la ville algérienne ne peut être suffisamment administrée et convenablement gérée ainsi que le note le CNES dans un rapport consacré à la ville : « la collecte des déchets, leur traitement, le nettoiement, l'entretien des réseau d'eau et l'assainissement de la voirie, l'espace vert, l'éclairage public ou encore le contrôle des règles de l'urbanisme, l'organisation des transports, la circulation, la sauvegarde des sites, la préservation du patrimoine et du domaine public en général, présente le cas d'une gestion partielle et aléatoire ou carrément défaillante. »Ce descriptif concerne bien entendu la ville en général, mais dans lequel les périphéries urbaines figurent en bonne place.

3. Les comportements résidentiels.

Si les acteurs de l'habitat collectif, concepteurs et réalisateurs, gestionnaires, ont leur part de responsabilité dans l'état actuel de dégradation avancée de celui-ci, qu'en est-il des comportements des habitants à ce propos ?

Les habitants sont souvent mis en cause par les pouvoirs publics[10], les gestionnaires et les techniciens de l'espace, architectes et urbanistes, pour leur « incivisme », le non-respect du cadre de vie, la destruction de l'ordre

urbanistique et l'harmonie architecturale, etc. Ces thèses sont reliées parfois dans les sciences sociales autour des thèmes de la ruralité –citadinité, de la « ruralisation de la ville »..., qui pointent du doigt le néo-citadin qui est « dans la ville mais n'est pas de la ville »et qui n'arrive pas à se débarrasser de son mode de vie rural, opposé à un mode de vie citadin raffiné, et qu'il impose parfois en ville. Loin de ces thèses idéologiques, inopérantes pour ce qui est de notre propos, nous pensons qu'un détour par l'anthropologie est nécessaire et plus éclairant à ce sujet. En effet, si comportements résidentiels dégradant l'espace et l'architecture dans l'habitat collectif il y a , c'est parce qu'il y a conflit, non résolu, entre deux visions de l'espace habité : l'une découlant d'une idéologie moderniste faisant table rase de l'histoire et de la sociologie des habitants, considérés comme usagers d'une « machine à habiter »et devant se plier à ses règles d'usage ; l'autre découlant d'un système d'idées ou modèle culturel où « l'habiter est représenté sous forme de schèmes corporels et spatiaux , sous formes d'attitudes et de dispositions(tout ce qui fait une culture au sens anthropologique du terme), autrement dit un système de modèles de comportement, ici dans l'espace et envers lui. »[11]

Sans perdre de vue les ajustements que l'habitant est porté à entreprendre pour s'adapter à son nouveau cadre de vie, et les différences dans les comportements selon les différentes catégories sociales qui vont de l'adhésion complète à ce cadre à son rejet total[12], nous pensons que certains comportements résidentiels relevant d'un modèle de l'habiter traditionnel, conjugués aux autres facteurs déjà mentionnés, ont pour effet de produire un habitat collectif dégradé au sens où il ne répond ni aux normes définies par la culture traditionnelle de l'espace ni à la norme définie par le modèle culturel des concepteurs et codifiée dans le modèle spatial proposé. Pour illustrer ces propos, nous en retiendrons deux séries de faits : les transformations du bâti et l'indifférence à l'espace public.

Parce qu'ils procèdent de deux visions radicalement opposés de l'espace domestique, l'un, l'appartement moderne, exige de ceux qui l'occupent d'adopter à son égard un certain mode de vie et un certains nombres de comportements et de pratiques ou pour reprendre l'expression de A Sayad « une métamorphose culturelle »[13], l'autre, l'occupant, parce qu'il ne peut ou ne veut, pour diverses raisons, réaliser cette métamorphose, il entreprend à reformuler l'espace et l'architecture selon ses besoins qui sont de différents ordres. Ainsi, il essaye de gagner de la place en fermant balcon et loggia, réaménage l'espace intérieur pour rajouter des pièces pour nouveaux couples, réduit ou ferme les ouvertures et fenêtres pour protéger la

vie familiale, etc. A n'en pas douter, ces pratiques sont parfaitement légitimes (même s'ils sont aux yeux de la réglementation illégaux) car leur raison d'être est de maîtriser et de prendre possession d'un espace qu'il s'évertue pour l'adapter à ses besoins, souvent difficilement d'ailleurs étant donné la conception rigide de ce dernier. Cependant, le risque de dégradation du bâti par suite de ces interventions est grand. En effet,en dehors de l'inesthétisme des façades des immeubles qui ne présentent plus aucune harmonie formelle étant donnée les multiples et variées interventions sur ces dernières, les transformations apportées à l'intérieur de l'espace du logement, si elles ne sont pas faites sous un contrôle technique, l'habitant n'a souvent pas la compétence technique nécessaire, peuvent atteindre la structure du bâtiment mettant ainsi ses occupants de en danger. Par ailleurs, la suroccupation du logement, l'obstruction des ouvertures qui empêchent l'aération et l'ensoleillement, la suppression des installations sanitaires ou leur mauvais fonctionnement ...est totalement en porte-à-faux avec les normes et les règles sur lesquelles est basée la logique de cet habitat, et des termes comme la « taudification » ou la « bidonvilisation » employés par certains pour désigner les immeubles les plus dégradés ne sont pas sans fondements.

L'autre série de faits concerne l'indifférence à l'espace semi-public et public. Les parties communes des immeubles : cage d'escaliers, paliers, lampes électriques, etc. sont souvent détériorés. Cela est du souvent à l'absence d'entretien par les gestionnaires et au manque d 'aires de jeux et de réunion pour les enfants et les jeunes qui se rabattent sur les cages de l'immeuble, mais ces détériorations suscitent rarement la désapprobation des adultes(en effet, rares sont les doléances enregistrés par les gestionnaires relatives aux parties communes). Les déchets domestiques amoncelés à même le sol dans les cités d'habitations collectives de jour comme de nuit n'est pas du seulement à la défaillance des services de collecte de 'APC. Ainsi, ne connaissant pas le « mode d'emploi » de cette « machine à habiter »(Le Corbusier), qui est souvent en panne, d'ailleurs, faute d'entretien, l'habitant agit ici selon son système de dispositions ou habitus, dirait Bourdieu. On sait que pour le sociologue français, les individus agissent dans les différentes situations ou ils se trouvent selon leurs habitus de groupe, habitus qu'il définit comme étant « un système de dispositions durables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes de génération et de structuration de pratiques et de représentations. »[14]Ainsi, l'espace habité, en tant que support de pratiques et de représentations engendrées par les habitus, est le reflet et l'expression spatiale de ces habitus. Etudiant la maison traditionnelle en Kabylie, mais le

cas est largement généralisable à toutes les régions de l'Algérie, P. Bourdieu[15] observe que l'espace de la maison n'est jamais le fruit du hasard mais il est localisé , orienté, hiérarchisé, utilisé... selon un système mythico-rituel opposant des polarités structurales dont le premier terme est connoté négativement et le second positivement .Aussi, le haut et le bas, la gauche et la droite, l'est et l'ouest... n'ont pas les mêmes valeurs symboliques et ne supportent pas des pratiques de même rang . La même opposition est également observée, par l'auteur, entre l'espace de la maison et l'univers extérieur.

L'une de ces polarités opposées, encore largement pratiquée aujourd'hui, et abondamment relatée, est cette opposition radicale entre l'intérieur et l'extérieur, le privé et le public.

Autant l'intérieur est sacré, protégé non seulement des humains mais aussi des entités surnaturelles, décoré et objet de tous les soins (on y entre pas avant d'ôter ses chaussures comme dans une mosquée), autant l'extérieur est dévalorisé associé au danger et aux souillures morales et matérielles, et par conséquent non pris en charge et délaissé. Ainsi, dans le modèle de l'habiter traditionnel, du public en passant par le semi-public au privé, il y a une sorte de gradation dans la logique du sale et du propre .Si la maison est le lieu du propre, les abords immédiats sont dans un état de propreté moindre, et le reste(l'espace public) est l'espace de la permissivité totale où on fait ce qu'on veut .Cette connotation négative du second terme de la polarité intérieur/extérieur est d'ailleurs perceptible dans le langage courant: barra(dehors), zanka(rue)khla(vide) sont des termes très péjoratifs désignant le dehors , mais aussi dans des expressions courantes telles : « tu te crois dans la rue » réflexion souvent faite par les mères à leurs enfants pour les réprimander quand ils se comportent mal à la maison, ou « ouled zanka » exprimant des représentations de la rue comme espace de tous les dangers.

En dehors de cet aspect, fondamental, de l'habitus, relevant du système « mythico-rituel », indiquons un autre aspect, secondaire, tenant à l'ordre juridico-politique, à savoir cette notion de « Beylik » désignant tout ce qui n'appartient pas à la collectivité et, par conséquent, revient exclusivement aux instances du pouvoir. On sait l'origine de cette notion, qui remonte à l'époque turque en Algérie, mais qui en fait a traversé l'époque coloniale, et subsiste encore aujourd'hui et demeure vive dans les esprits et les pratiques. Elle pourrait éclairer bien des comportements vis-à-vis de l'espace public. En effet, conséquence des rapports conflictuels qui ont de tout temps marqué la rencontre Etat et Société, la chose apparentant au Beylik, à l'Etat, n'est jamais appropriée pacifiquement , parceque réellement interdite ou perçue

comme telle, et fait l'objet, quand l'occasion se présente, de pratiques non valorisantes de désappropriation ou de détournement, au mieux , et de destruction, au pire. L'espace public de nos cités et de nos villes et le peu d'équipement qui s'y trouvent sont largement perçus aujourd'hui à travers cette notion.

Ces habitus ne sont pas, de toute évidence, immuables. Des pans entiers de ces habitus sont tombés en désuétude, d'autres ont connu des ajustements sous l'effet de conditions objectives, économiques, politiques, sociales et idéologiques, chez certaines catégories sociales privilégiées notamment .Cependant, force est de constater que nombreux encore aujourd'hui sont les individus et les groupes qui recourent largement à cette perception et cette culture traditionnelle de l'espace.

De là viennent, nous semble-t-il, ces comportements, qualifiés d'incivisme, de rejet des déchets à même le sol à n'importe quelle heure de la journée, ces jets de sachets d'ordures des fenêtres des appartements pourvu que le chez-soi en soi débarrassés ou en général cette indifférence à la saleté des lieux que provoquent les ordures ménagères et autres écoulements d'égouts à ciel ouvert.

Ainsi, dans un espace difficilement appropriable pour des raisons de carence dans la conception, la réalisation et la gestion, l'habitant de ces cités appelle à la rescousse ces traditionnelles manières d'habiter qui ne donnent pas toujours des résultats heureux.

En guise de conclusion

Pour une réhabilitation du logement collectif

Le logement collectif est aujourd'hui une réalité qui caractérise toutes nos villes et même nos villages, et crise aiguë de logement oblige(le déficit actuel est de 2000 000 de logements) cette réalité prendra encore de la consistance dans les années à venir et durablement. Certains des arguments qui ont présidé à l'adoption de ce type de logements : rationalité dans la consommation de l'espace, le coût économique, la rapidité de mise en œuvre, etc. sont encore aujourd'hui justifiés et plaident en sa faveur. Notre propos n'est donc pas une remise en cause de ce type d'habitat, mais plutôt la manière dont il a été conçu, réalisé et géré. Nous plaidons ainsi pour une politique de réhabilitation du logement collectif en particulier et une politique des logements existants en général. La construction de logements neufs, gigantesque défi à relever, ne doit pas nous faire perdre de vue l'état de délabration d'un patrimoine acquis au prix de gros sacrifices par la collectivité nationale, comme elle ne doit pas nous faire oublier que la

finalité de l'habitat, qui est une dimension essentielle dans la vie quotidienne des hommes, est qu'il doit être appropriable pour assurer pleinement le bien être Au contraire, la construction du neuf et l'entretien et la réhabilitation de l'ancien sont deux opérations inséparables pour faire face à la crise du logement et la crise de l'habiter. La réhabilitation pour laquelle nous plaidons n'est pas seulement l'intervention sur le bâti existant, mais aussi une réhabilitation de l'image du logement collectif dans l'opinion publique. Des interventions d'ordre urbanistique, architectural, social et économique et une gestion rigoureuse sont de nature à sauvegarder ce patrimoine et améliorer les conditions de vie des habitants ; de nouvelles conceptions beaucoup plus prés des réalités algériennes, sociale, économique, politico-administrative, culturelle, etc., et surtout adaptées aux différends groupes candidats à cet habitat, sont susceptibles de redorer le blason de l'image du logement collectif.

---

[1] Cité par Pinson D. L'architecture et l'usage. Paris, l'Harmattan, 1991

[2] Choay F. L'urbanisme, art in Encyclopédia Universalis

[3] Conférence de l'O.N.U sur l'habitat. Istanbul 1996

[4] Ici nous retrouvons la faiblesse de gestion de la part des maîtres d'ouvrage comme l.'O.P.G.I dont un cadre à Sétif se plaint du manque de coordination entre les différents services au sein même du même organisme, ce qui empêche selon notre interlocuteur le bon déroulement du suivi des réalisations.

[5] Les recettes des loyers ne suffisent même pas à couvrir le budget de fonctionnement de ces organismes. Cf. Comte rendu dans la presse du 1 rjuin 2008 du colloque sur la gestion immobilière. Alger Juin 2008.

[6] Le nombre de logements cédés à ce jour s'élève à 7251 à Sétif

[7] N'ayant retenu de cette expérience aucun enseignement, l'opération de cession de l'habitat social, est reprise en 2004, après 4 ans d'arrêt, sans aucun souci de la préservation de ce patrimoine.

[8] Pour le CNES dans son rapport sur les villes algériennes en 1997 « les opérations de collecte et traitement de déchets solides et le nettoyage de la rue publique sont souvent considérés comme une préoccupation secondaire par les instances communales.»

[9] CNES Rapport sur les villes 1997.

[10] Ainsi le document du Ministère de l'équipement et de l'aménagement du territoire intitulé « Demain l'Algérie » parle de « légalité foulée aux pieds »

de « l'incivisme généralisé » phénomènes »exacerbés dans les poches d'exclusion des villes, quasiment en marge de toute loi. »

[11] A Sayad. « Les effets du relogement » in Revue Panorama des sciences sociales, 4eme trimestre 1979

[12] Mentionnons à ce propos que des logements collectifs construits dans des milieux ruraux trouvent difficilement acquéreurs. Voir le rapport sur le logement de la session ordinaire de l4APW de Sétif, Mars 2005.

[13] A Sayad, « les effets du logement moderne »in Panorama des sciences sociales n°spécial 4eme trimestre 1979.

[14] P .Bourdieu. « Le sens pratique »Paris, Minuit, 1980, p88

[15] P Bourdieu. « La maison kabyle ou le monde renversé » in Esquisse d'une théorie de la pratique. Seuil, Paris, 2000.

Bibliographie

- Choay F. Urbanisme, art in Encyclopédia universalis
-Espace habité, vécus domestiques et formes urbaines. N° spécial de la revue Insaniyat. Automne 1997
-Désordres urbains. N° spécial de la revue NAQD Printemps/2002
-L'habitat. N° spécial de la revue Panorama des sciences sociales, 4eme Trimestre 1979.
-Pinson D, L'architecture et l'usage. Paris, l'Harmattan, 1997
-Pinson D, La monumentalisation du logement. L'architecture des ZUP comme culture. In Les cahiers de la recherche architecturale N° 38-39
- Bourdieu. P. Le sens pratique. Paris, Minuit, 1980
- Bourdieu .P. Esquisse d'une théorie de la pratique. Seuil, Paris, 2000.
- CNES (Conseil national économique et social). Rapport sur les villes.
1997.
-Dris. N. Citadinité et codes culturels dans le centre d'Alger. Les ambivalences d'un espace public.in Annales de la recherche urbaine, n°83/84, Septembre 1999.
-Pétonnet .C. Espace, distance et dimension dans une société musulmane.in L'homme et la société, vol 12, n°2, 1972.