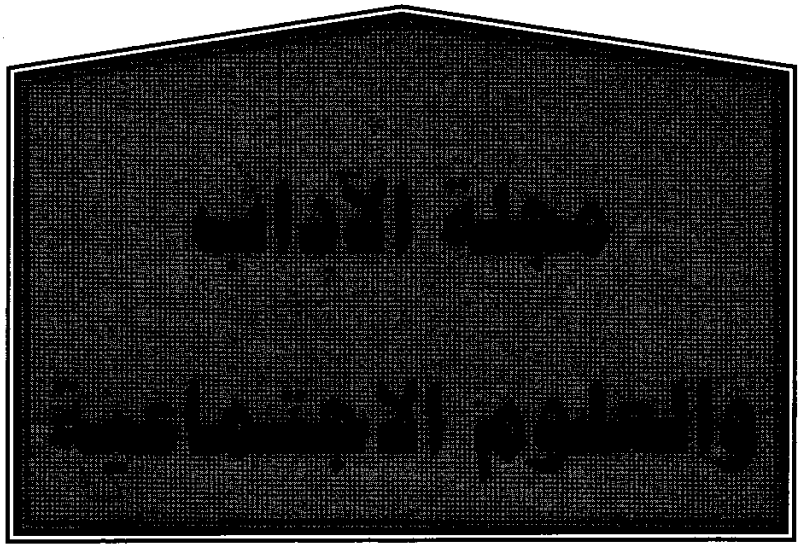


مجلة دورية علمية محكمة تصدرها كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس. سطيف

عدد رقم 14

2011

مجلة دورية علمية محكمة متخصصة في الأبحاث والدراسات الأدبية والاجتماعية

الرئيس الشرفي

الأستاذ الدكتور باقي شكيب أرسلان

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور ميلود سفاري

اللجنة العلمية للمجلة

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

قواعد النشر

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

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

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

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

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

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

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

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

<u>للمراسلة والاشتراك</u>

ترسل جميع المراسلات إلى السيد

رئيس تحرير مجلة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة فرحات عباس - سطيف 19000

الهاتف : 030.60.42.81 - 030.60.41.98

البريد الالكتروني : thanioszd@yahoo.fr

قائمة المقالات

التنمية المحلية التشاركية
ودور المجتمع المدني الجديد في الجزائر
..... أ . نويصر بلقاسم

إدارة الموارد البشرية كاستراتيجية
لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع
..... د . لونيس علي

دراسة التصورات الاجتماعية للكتابات الجدارية
في المجتمع الجزائري
..... أ . نـورة عامـر

المسرح العربي بين التأسيس والتأصيل والتجريب
قراءة في الأساليب والتوجهات
..... أ . ليلى بن عائشة

الخصائص النفسية للمراهق المكتئب
..... أ . واكلي بديعة

أزمة الديمقراطية في الجزائر، بين الفكر والممارسة
مقاربة ميدانية
..... أ . زرقين زهرة

المعرفة بين تعدد الرؤى الغربية
وتكامل الرؤية الإسلامية
..... أ . سلطان بلغيث

أهمية الإدماج في المقاربة بالكفايات
..... أ.فاطمة زايدي

الويب 2.0
استخدامات جديدة للوصول إلى المعلومات ونشرها
..... أ.نصرالدين غراف

التوجيه النحوي للقراءات القرآنية عند ابن خالويه
إعراب القراءات السبع وعللها نموذجا
..... أ . أحمد مرغم

الطفالة النزالية عند الأديب
محمد السعيد الزاهري
..... أ . رابح فروجي
مقاربة سيكودينامية للجلد عند توأم حقيقي
دراسة مقارنة من خلال اختبار الرورشاخ
..... أ. د . شرفي محمد الصغير / أ. طالب حنان
شعر الإخوانيات
في معتقل بوسوي
..... د . بلقاسم دكدوك
عظماء العقاد
وحق الإغضاء عن الأخطاء
..... أ . نبيل مزوار

Pedagogical insights on teaching literary texts:
A university perspective
..... Dr . KESKES Saïd/BOUSBAI Abdelaziz
Information and communication technologies (ict) in higher education: a matter to think over
.....GHERZOULI Ikhlas
Les jeux de l'ombre et de la lumière comme outil d'une quête de soi dans Le fleuve détourné de Rachid Mimouni
.....ACHHEB Loubna

كلمة العدد

يفتتح هذا العدد الرابع عشر - على بركة الله - الأستاذ نويصر بلقاسم بمقال يناقش فيه قضية بالغة الأهمية هي التنمية في عالمنا المعاصر، بما هي أداة من أدوات النهوض بالمجتمع، ودفعه نحو مزيد من التطور اعتمادا على طاقاته المادية والبشرية، وهو ما لا يمكن أن يتحقق إلا بالشراكة الفعالة بين تنظيمات المجتمع المدني ومؤسسات الدولة، ضمن مفهوم يسميه الباحث بالتشاركية كمقاربة جديدة في تنمية المجتمع المحلي .

ودائما في سياق التنمية المستدامة، يناقش الدكتور لونيس علي - ومن زاوية نفسية - موضوع إدارة الموارد البشرية كاستراتيجية تكفل تحقيق تطور المجتمعات والأمم، بحشد طاقاتها المادية والبشرية مع إيلاء البعد الإنساني والنفسي أهمية قصوى في علاقات العمل من أجل تحقيق النتائج المرجوة التي تسعى لإنجازها المؤسسة أو المنظمة . وبقدر ما يتوفر الرضا الوظيفي والأداء المنسق بقدر ما تتحقق الأهداف وتكون التنمية .

أما الأستاذة نورة عامر فقد سعت في بحثها إلى دراسة ظاهرة الكتابات الحائطية في المجتمع الجزائري، وذلك عبر مقاربة سوسيو - ثقافية، وهي مقاربة التصورات الاجتماعية . وقد توصلت الباحثة إلى اعتبار هذه الظاهرة تجسيدا لعنف رمزي (ضمني) موجه لكل شرائح المجتمع .

وفي سياق آخر قدمت الأستاذة ليلى بن عائشة مقالا استعرضت فيه شجون المسرح تأصيلا وتجريبا، التجريب المستمد من المسرح الغربي ومحاولات إحياء الأشكال التقليدية للحكي (القوال، الحكواتي ..) وإن كانت لا تقوى على حمل رسالة المسرح، ومن ثمة كان لابد لهؤلاء من إيجاد سبل أخرى، لأننا بحاجة إلى التأسيس لفعل المسرح غير الموجود في ثقافتنا العربية، ومن ثمة مناقشة هذا الفن في رحلته الصعبة من التأسيس إلى التأصيل إلى التجريب .

ومن جهتها سعت الأستاذة واكلي بديعة للبحث في موضوع هام آخر هو الخصائص النفسية للمراهقين من الذين يظهرون أعراضا اكتئابية عالية ، وقد كان عملها ميدانيا شمل العشرات من طلاب الثانويات . وقد توصلت الدراسة للكشف عن ميل المراهق المكتئب عموما نحو استعمال استراتيجية التجنب بدلا من مواجهة المشاكل . وتبيّن كذلك أن المراهقين المكتئبين يظهرون اضطرابا معرفيا واضحا يؤثر على مسارهم الدراسي .

وفي موضوع آخر تتطرق الأستاذة زرقين زهرة إلى أزمة الديمقراطية في الجزائر، عبر دراسة نظرية وميدانية، حيث إننا - كمجتمع - نستخدم مصطلح الديمقراطية كثيرا في خطابنا السياسي والاعلامي .. لدرجة الاستهلاك المجاني الذي أثر سلبا على دلالة الكلمة، فاكتسى مفهوم الديمقراطية لدينا ضبابية ومطاطية، لدى العموم كما لدى النخب، وهو ما يبينه البحث الميداني الذي أظهر أن الخطاب السياسي يستثمر مفاهيم للديمقراطية بعيدة عن الدلالة التي يطمح إليها المواطن .

وفي سياق آخر سعى الأستاذ سلطان بلغيث إلى تقديم قراءة في مفهوم المعرفة ونظريتها لدى المدرستين الإسلامية والغربية، وذلك الجدل الشهير حول نصيب العقل ونصيب الحواس ونصيب الحدس في إنتاجها، بين منتصر لدور العقل، ومنتصر لدور الحواس، وقائل بدور الحدس، ويرى الباحث أن العقل والحواس - مهما كانت أهميتهما - إلا أن المعرفة الحاصلة منهما تبقى ناقصة، على اعتبار أن تركيزها منصب على عالم الشهادة مع تجاهل لعالم الغيب، وهو ما أبرز المدرسة التكاملية التي تدعو إلى الجمع بين العقل والتجربة والوحي، وهذا التوفيق هو ما يسميه الباحث الرؤية الإسلامية .

أما الأستاذة زايدي فاطمة فقد عالجت موضوعا تعليميا هو الإدماج والمقاربة بالكفايات، وتعني بالإدماج استحضار المتعلم لمكتسباته السابقة، حيث يوضع أمام مشكلة تدفعه لتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحل المناسب لها . وهي طريقة يكون المتعلم فيها هو الفاعل الرئيسي بمساعدة من المعلم الذي يقوم بالإرشاد والتوجيه والاقتراح، لكنه لا يقدم الحلول الجاهزة للمتعلم .

من جهة أخرى سعى الأستاذ غراف نصر الدين إلى استعراض موضوع تقني هو تقنية الويب 2.0 أو الجيل الثاني من المجتمعات الافتراضية وخدمات الانترنت، وهو ببساطة ثورة معرفية جديدة تسعى لابتكار انترنت جديدة أكثر إنسانية وأكثر تفاعلية من الانترنت السابقة أو الحالية .

وبعيدا عن عالم الانترنت، ينقلنا الأستاذ أحمد مرغم لاستعراض بعض ملامح منهج الإمام ابن خالويه في التوجيه النحوي للقراءات القرآنية المختلفة، من خلال كتابه "إعراب القراءات السبع وعللها"، حيث ناقش الباحث منهج الشيخ النحوي الذي اعتاد الاستدلال على صحة القراءة أولا بالسند المتواتر الذي رويت به عن الرسول (ص) . ثم بمدى موافقتها للغة القرآن الكريم، وللغة الحديث الشريف الصحيح. وأخيرا مدى موافقتها للغة العرب .

أما الأستاذ رابح فروجي فقد آثر الاشتغال على ما سماه المقالة النزالية، وهي لون من ألوان المقال الأدبي، تعالج جدلا أو سجالا وقع بين الأدباء، وهي نتيجة تطور دور الصحافة في العصر الحديث، وقد اختار الباحث مقالات الأديب محمد السعيد الزاهري لأسلوبه الجميل، ولجرأته التي عرف بها . وهي نصوص تعود لفترة العشرينيات والثلاثينيات والأربعينيات من القرن الماضي .

أما الأستاذ الدكتور محمد الصغير شرفي فقدّم - بالاشتراك مع الباحثة طالب حنان - دراسة متميزة عن موضوع "مقاربة سيكوديناميةللجلد"، وهذا من خلال مقارنة توأم حقيقي، ويتعلق الأمر بفتاتين مسعفتين تعرضتا لصدمات ولكنهما لم تستجيبا بالطريقة نفسها، إذ تجلدت الأولى وفشلت الثانية، وهنا تبين للباحثين - من خلال الاختبارات الميدانية - أن الجلد يتحدد بسيرورات نفسية فردية وعلائقية ولا يرجع لعوامل وراثية جينية .

وضمن سياق مجابهة الصدمات، قدم الدكتور بلقاسم دكدوك مقالا عن تلك النصوص الشعرية التي كان يتبادلها السجناء السياسيون في المعتقلات إبان الاستعمار الفرنسي، وهي نصوص

أطلق عليها الباحث اسم الاخوانيات، وهي فن عرفه الأدب العربي القديم، وهي تتنوع بين أغراض عدة كالتعزية، والعتاب، والشوق، والصبر .. وهدفها تمتين أواصر المحبة والمحافظة على أصول الإخاء ورفع المعنويات بين السجناء الذين جمعتهم قضية الوطن وعداوة المستعمر وإيمانهم بمطلب الاستقلال .

أما الأستاذ نبيل مزوار فقد تطرق لموضوع يخص عملاقا من عمالقة الأدب العربي الحديث وهو عباس محمود العقاد، حيث ناقش الباحث طريقة العقاد ومنهجه في استعراض شخصيات العظماء، وحماسه الشديد لهم، لدرجة تغافله عن أخطائهم وعيوبهم، من منطلق ايمانه بالعظمة والعظماء، وحرصه على بيان مكانتهم والدفاع عنها حتى لقب بمحامي العظماء . وهذا ما جعل منهجه المتعاطف هذا محل انتقاد عند كثير من النقاد .

أما الأستاذ الدكتور كسكاس السعيد - وبالاشتراك مع الأستاذ بوسباي عبد العزيز - فقد عالج موضوع مهارة القراءة وأهميتها في مجال تدريس اللغات الأجنبية، وخاصة في تعليم الأدب الإنجليزي، حيث لاحظ الباحثان - من خلال تحليل نتائج الاستبيان - أن معظم مدرسي الأدب الإنجليزي في الجامعات الجزائرية يفتقرون إلى المفاهيم الأساسية وتقنيات مهارة تعليم القراءة، على الرغم من أهميتها القصوى . ولمعالجة هذا الخلل يسعى المقال إلى اقتراح بعض التقنيات والمفاهيم التربوية من أجل تعزيز وتفعيل كفاءة القراءة لدى معلمي وطلاب الأدب الانجليزي معا .

وفي سياق التعليمية دائما، قدمت الأستاذة غرزولي إخلاص في مقالها أحد أهم الطرق الناجعة لتفعيل عملية إصلاح التعليم الجامعي، وهي طريقة الدمج بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جهة، والاستراتيجيات المنهجية للتعليم والتعلم من جهة أخرى. بغية تشجيع ثقافة التحصيل الذاتي وضمان استمرار التعلم مدى الحياة، ومن أجل التمكين لحرية التعبير والتواصل . وتقر الباحثة أن التزاوج بين التعليم العالي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبح أكثر من ضرورة باعتبار التكنولوجيا موضوعا للتعلم وأداة للتعلم في الآن نفسه . وقد سعت الباحثة إلى دراسة الحالة الراهنة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جامعة سطيف .

وأخيرا قدمت الأستاذة لشهب لبنى دراسة شيقة ذات طابع موضوعاتي - فلسفي لإحدى روايات الكاتب الجزائري رشيد ميموني "النهر المحوّل"، من خلال قراءة التناوب بين الظلام والنور في الرواية، لأجل تمكين الأنا الكاتبة من الظهور . وتلاحظ الباحثة وجود عدة ميكانيزمات للكتابة تعطي جميعها أهمية خاصة لصورة النور والظلام .

لقد كان حرصنا واضحا في انتقاء المقالات التي تغطي جملة واسعة من الاهتمامات الأدبية والعلمية والتقنية ضمن مجال الآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية، آملين أننا قد وفقنا في تقديم مادة ثرية شكلا ومضمونا، وإلى أن نلتقي مجددا مع عدد آخر وموضوعات أخرى نتمنى للجميع قراءة طيبة واستفادة قصوى .

رئيس التحرير

التنمية المحلية التشاركية
والدور الجديد للمجتمع المدني في الجزائر

أ. نويصر بلقاسم
جامعة سطيف

تمثل التنمية في عالمنا المعاصر، وسيلة هامة من وسائل النهوض بالمجتمع وتطويره بالاعتماد على الطاقات المادية والبشرية التي يتوفر عليها كل بلد، كما تستند إلى إطار مجتمعي يقوم على المشاركة الفعالة للمجتمع بجميع أجهزته ومؤسساته الرسمية (الدولة وأجهزتها) وتنظيمات المجتمع المدني، ضمن عملية شاملة ومتوازنة، تعمل على صهر المجتمع وتحويله إلى حالة من التماسك والترابط، تجنبه الهزات والانتكاسات، وهذا ما يحاول هذا المقال بيانه من خلال تصور العلاقة بين المجتمع المدني والقيادات المحلية التي تحتاج إلى نظرة جديدة تقوم على التشاركية كمقاربة جديدة في تنمية المجتمع المحلي.

Le développement local a pris une place sans précédent dans la pensée sociologique et politique. Actuellement, dans la mondialisation le développement est repensé autrement ; il est considéré à la fois comme moyen et objectif, qui nécessite dans une action globale une participation intense et équilibrée de la part des institutions de l'Etat et de la société civile.

Au- delà de ses attentes, le développement est aussi la préservation du lien social de toutes les bouleversements et les crises, afin de concrétiser l'homogénéité et l'intégration des individus.

C'est dans cet objectif que nous essayons de démontrer la relation de la société civile et les responsables locaux qui devront promouvoir la participation sociétale comme une nouvelle approche dans le développement local.

أولا : مدخل للموضوع :

عرف مفهوم التنمية تغيرا في مدلوله ومضمونه، تحت تأثير التغيرات السريعة التي يشهدها العالم، منذ انهيار النموذج الاشتراكي في الاتحاد السوفياتي (سابقا) وأوروبا الشرقية، و بروز ظاهرة العولمة بكافة مستوياتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والإعلامية، بحيث لم تعد التنمية - كعملية - تعني مجرد نقل المجتمع من حالته التقليدية إلى حالة التحديث modernisation [1] اعتمادا على مؤشرات اقتصادية بحته مثل مستوى الدخل الفردي ودرجة النمو الاقتصادي، ونسبة التضخم .. الخ . بل أصبح يقصد بالتنمية تلك العملية التي تضمن حاجات الأجيال الحاضرة دون الإنقاص أو القدرة على الوفاء باحتياجات الأجيال القادمة وذلك بالعمل على تنمية الموارد والمحافظة عليها من التلوث ، وهو ما أصبح يعرف الآن

بالتنمية المستدامة (développement durable) .

وقد أدت هذه المستجدات إلى إعادة تشكيل العلاقات والتكتلات العالمية والإقليمية، وإلى إحداث تغيرات محلية، مثل تغير دور الدولة، و بروز دور و أهمية المجتمع المدني في الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية وإعادة ترتيب الأولويات بحيث أصبح مفهوم التنمية الشاملة هو المفهوم المحوري، ليشير إلى العمليات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي تستهدف تنمية نوعية الحياة، مما يعني التحسن في مختلف نواحيها، أي رفع مستوى العنصر البشري في إطار من الحرية والديمقراطية وكل ما يتصل بالعمل والتعليم والصحة والغذاء، والمياه الصالحة للشرب، والصرف الصحي، وغير ذلك من الجوانب التي تؤثر في حياة البشر بصفة مباشرة .

وإذا كان مفهوم التنمية قد عرف تغيرا في مدلوله، فإن مهمة الاطلاع بمجهود التنمية الشاملة لم تعد حكرا على الدولة وحدها، تصورا وتخطيطا وتنفيذا، بل إن تفتح الدولة على المجتمع المدني، واعتماد مبدأ التشاركية في مختلف العمليات التي تشتمل تحسين إطار الحياة، ومستوى المعيشة، وزيادة فرص التشغيل، خفض معدلات البطالة والحد من الفقر، وتوفير التأمين الاجتماعي للفئات الهشة، وزيادة مشاركة المرأة في الشأن العام، وتنمية الموارد البشرية، أصبح من أوكد المهام، إذ لم يعد بمقدور الدولة أن تضطلع بمجهود التنمية لوحدها، أي بالاعتماد على الأجهزة الحكومية فقط، بل أصبح لزاما عليها أن تمد يدها إلى أفراد المجتمع المنتظمين في جمعيات ومنظمات من أجل إشراكهم في هذه العملية، وذلك بفتح المجال أمام المجتمع المدني الذي ما فتىء يتسع دوره في المجتمعات الغربية في المقام الأول، وفي المجتمعات النامية بشكل أقل على وجه العموم، تحت تأثير الديمقراطية كنسق سياسي واقتصادي واجتماعي وثقافي.

وفي إطار الاهتمام المتزايد بالتنمية الشاملة، ظهر مفهوم التنمية المحلية كمصطلح جديد في الأدبيات الاقتصادية والاجتماعية والإدارية، ليشير إلى آلية جديدة لتنمية المجتمع المحلي يجري بمقتضاها التخطيط لمختلف العمليات وتنفيذها على أساس تعاون الجهود الأهلية والحكومية، لتحسين الأحوال الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمعات المحلية عبر عملية تعبئة وتنظيم مجهود أفراد المجتمع وجماعاته وتوجيهها للعمل المشترك مع الهيئات الحكومية بأساليب ديمقراطية لحل مشكلات المجتمع و تهيئة مقومات الحياة الكريمة لأفراده [2]. ووفقا لهذا المنظور سنركز في هذا التحليل على بيان دور المجتمع المدني في ما أصبح يعرف اليوم بالتنمية التشاركية التي تعني مشاركة كافة مؤسسة المجتمع وأفراده مع الدولة لتحقيق التنمية بشموليتها واستدامتها وعدالتها [3] .

ويعد مفهوم التشاركية paternership من المفاهيم الجديدة التي أصبحت متبادلة في السياقات الاقتصادية والإدارية بحكم تعقد علاقات السوق، ليشير إلى علاقة قانونية بين منظمات شريكة، وقد اتسع هذا المفهوم ليشمل مؤسسات مدنية، فهو صيغة بديلة أفرزتها

السياسات التي حلت محل الدولة الراعية état providence والتي تقوم على مقاربة الاعتماد المتبادل بين مؤسسات المجتمع المدني والدولة بغرض تحقيق مصلحة عامة مشتركة (النفع العام) [4].

وقبل الخوض في الدور المنوط بالمجتمع المدني في عملية التنمية المحلية، وفقا للنظرة الجديدة التي أصبحت تعتمد مبدأ التشاركية كمقاربة جديدة، يتم بمقتضاها الاتفاق على عقد تواصلي، يهدف إلى خلق مجال عمومي جديد ومتحرر من كل الضغوط في إطار ما يعرف بالديمقراطية التشاركية démocratie participative التي تبنى في إطار تفاعلات اجتماعية وسياسية واقتصادية بين مختلف الأطراف المجتمعية، يتعين بيان مفهوم المجتمع المدني، وتنامي دوره في العالم الغربي وفي الدول النامية و منها الجزائر.

ثانيا : المجتمع المدني : المفهوم والتحول

عرف مفهوم المجتمع المدني توسعا كبيرا في استخداماته بشكل غير مسبوق خاصة منذ ثمانينيات القرن العشرين، حيث ما فتئ يعرف تحولات عديدة واختلفت تعريفاته ودلالاته بحسب السياقات التي استعمل في إطارها، فتارة يستخدم كمقابل للدولة والمجتمع السياسي، وتارة كمقابل للدين، وتارة كمقابل للنظم العسكرية والبنى الاجتماعية التقليدية [5].

إن الاهتمامات الحديثة بهذا المفهوم، تطرح العديد من القضايا لعل أبرزها، المواطن والموطنة والمجتمع، الدولة، والحريات السياسية، ومنظومة القيم المساندة للمجتمع المدني، على اعتبار أنه يعتبر شكلا من إشكال الحياة الاجتماعية يرتبط الأفراد من خلاله بالدولة ويضم مجموعة من الجهات الفاعلة غير الحكومية، وهو من حيث المفهوم تبلور تدريجيا عبر مراحل تاريخية مختلفة بدأت من القرن السابع عشر والثامن عشر في أوربا بعد انهيار المجتمع الإقطاعي وظهور المجتمع البورجوازي، وقد ساهمت عدة مدارس في صياغة هذا المفهوم مثل مدرسة العقد الاجتماعي التي يمثلها توماس هوبز الذي يرى أن المجتمع المدني هو مجتمع السلطة المطلقة، وجون لوك الذي يرى أن المجتمع المدني هو المجتمع الضامن للحقوق المتساوية لكل الأفراد وجان جاك روسو الذي يرى أن المجتمع المدني هو مجتمع الإدارة العامة، أما المدرسة الهيجلية فترى أن المجتمع المدني بمفرده - بعيدا عن الدولة - لا يستطيع تحقيق العدالة والحرية، حيث تكون الدولة هي الإطار القوي القادر على تحقيق هذه الغاية، بينما ترى المدرسة الماركسية بأن المجتمع المدني هو ميدان الصراع الطبقي المؤسس للدولة، وفي نفس السياق تقريبا يرى المفكر الايطالي انطونيو غرامشي بأن التنظيمات غير الحكومية تمارس وظيفة الهيمنة الثقافية، حيث يرى بأنه لا يكفي للوصول إلى السلطة والاحتفاظ بها السيطرة على أجهزة الدولة، ولكن لابد من تحقيق الهيمنة على المجتمع أولا، ولا يتم ذلك الأمن خلال منظمات المجتمع المدني وعبر العمل الثقافي بالدرجة الأولى [6].

وعموما يمكن القول بان المجتمع المدني ينطبق على كافة الارتباطات الاجتماعية التي لها علاقة بالمشاركة الاختيارية للإفراد في مجالاتهم الخاصة، ضمن ارتباطات تعاقدية متمايزة

عن الدولة [7]، وبناء على هذا يمكن إدراج المؤسسات التالية ضمن المجتمع المدني وهي : النقابات والجمعيات الخيرية، وجمعيات تنمية المجتمع، والأوقاف الدينية، والنوادي والجمعيات الثقافية والرياضية، واتحادات رجال الأعمال .

كما يمكن بناء على هذا المفهوم مقاربة مفهوم المجتمع المدني، باعتباره فضاء للتفاعل وممارسة المواطنة، أداة لتحليل الواقع الاجتماعي الذي تشكل التنمية المحلية جزء منه . وإذا كان المجتمع المدني قد ظهر وتبلور في المجتمع الحديث نتيجة للإخفاقات المتتالية للدولة، فإن بروز دولة القانون والمؤسسات في الخطاب السياسي والإعلامي اليوم، وظهور الحركات الاجتماعية الجديدة، استوجب النظر من جديد إلى طبيعة المجتمع المدني في علاقته بمؤسسات الدولة، وذلك ببروز مقاربة جديدة تقوم على البحث عن مجتمع مدني مضمون من طرف الدولة، وله قدرة عالية على الاستجابة لاحتياجات المجتمع وتوسيع أشكال التضامن الاجتماعي [8] . مما يعني البحث عن أرضية لتواصل الدولة بواسطة أجهزتها المختلفة مع المجتمع عبر وسائط جديدة تتمثل في جمعيات ونوادي المجتمع المدني، ضمن توجه جديد للتنمية تتسم بالاستدامة والاستمرارية ضمن سياق مجتمعي، وتنهض على مبدأ المشاركة في البناء الاجتماعي، هذا الفهم الجديد للتنمية الذي تخطى المفهوم التقليدي أدى إلى اعتماد الأمم المتحدة إعلان الحق في التنمية سنة 1986، مما أدى إلى بروز العلاقات الارتباطية بين مفهوم التنمية ومفهوم التشاركية، بحيث أصبح مفهوم التنمية أكثر ارتباطا بحقوق الإنسان، و توسيع قاعدة المشاركة، حيث لا تنمية بدون مشاركة الأفراد بقطاعاتهم وفئاتهم وطبقاتهم وشرائحهم الاجتماعية المختلفة [9]، و هو ما تحاول هذه الورقة بيانه.

ثالثا المجتمع المدني في الجزائر نظرة تاريخية ورؤية واقعية:

ينبغي أن نميز بين ثلاث مراحل أساسية وهي :

1 ـ المرحلة الاستعمارية
2 ـ مرحلة ما بعد الاستقلال لغاية 1989
3 ـ مرحلة ما بعد 1989
4 ـ المرحلة الاستعمارية

من المعروف تاريخيا أن الاستعمار الفرنسي في الجزائر عمل على طمس معالم الشخصية الوطنية بمكوناتها الأساسية في محاولة يائسة لتنفيذ مخططة الاستعماري الاستيطاني، ولذلك فقد عمق نموذج الدولة الاستعمارية بممارستها القمعية العداء بين الإنسان الجزائري والدولة المستعمرة، رغم ظهور بعض الجمعيات المهنية والثقافية والخيرية مستفيدة من القانون الفرنسي الصادر في سنة 1901 الخاص بالجمعيات [10] إلا أن هذه الجمعيات لا يمكن اعتبارها في عداد المجتمع المدني في ظل العلاقة الاستعمارية، حيث غلب العمل السياسي

على جل نشاطاتها، وذلك عن طريق نشر وتشكيل الوعي الوطني التحرري، كما لعبت دورا نضاليا في تعبير الجزائريين عن رفضهم لمحاولات طمس معالم شخصيتهم، فضلا عن الدور الخيري والتضامني، حيث عمل الاستعمار على تهميشها و محاصرتها، كما برزت في هذه الفترة أيضا جمعيات ذات طابع سياسي وأحزاب سياسية حملت لواء الحركة الوطنية التحررية، التي انصهرت جميعها - تقريبا - ضمن الثورة التحريرية المباركة التي اندلعت في الأول من نوفمبر عام 1954 والتي أنجزت التحرر والاستقلال .

1 - مرحلة 1962 – 1989 :

بعد افتكاك الاستقلال الوطني في الخامس من جويلية 1962، وتولى الدولة الوطنية مهام تسيير البلاد، طرحت عدة قضايا وخيارات على أساس أنها تشكل أولويات السلطة ومنها إعادة بناء الدولة الجزائرية الحديثة (دولة ما بعد الاستعمار l'état post colonial) وما تتضمنه من إعادة البناء المؤسساتي، وبعث الاقتصاد المحطم، والهياكل الإدارية الهشة، وإعادة بناء البناء الاجتماعي الذي لم يكن يستند إلى أي أساس تنظيمي (سياسيا واقتصاديا واجتماعيا) ورغم تضمين أول دستور للجزائر المستقلة سنة 1963 في مادته 19 حرية تكوين الجمعيات، إلا أن المؤتمر لجبهة التحرير الوطني المنعقدة سنة 1964 أكد على عدم جدوى تكوين الجمعيات التي قد تؤثر على المصلحة العامة، في مقابل بعث الحزب الواحد الطليعي ذي القدرة على تعبئة الجماهير وتأطير القوى الحية (العمال، الفلاحين، الشباب، النساء، المجاهدين) ضمن منظمات جماهيرية تعمل تحت سلطة الحزب ووصايته، وتوجيهاته [11] .

إن المهام الكبرى التي انيطت بالدولة الوطنية، أجلت مرة أخرى التعامل مع المجتمع المدني كإطار مؤسساتي وتنظيمي، حيث أن الاتجاه نحو دولتة ETATISATION كل شيء وتولي الدولة لمهام الإدارة والإشراف على السياسة التنمية من توظيف وتشغيل وصحة وتعليم، أدى إلى استمرار هيمنة الدولة على المجتمع المدني، حيث تبنت السلطة خطابا تحديثيا يقوم على مفاهيم جديدة تهدف إلى تغيير البنية المفاهيمية السائدة في إطار المجتمع التقليدي، فالاشتراكية والعدالة الاجتماعية والمساواة، ووحدة التصور والعمل كمنهج للتفكير والممارسة جرى ترسيخها في الذاكرة، وتطبيقها عبر تحديد التوجهات السياسية وخيارات التنمية، وأولوياتها، على الرغم من أن هذه المفاهيم ترسخ في الواقع سلطة الدولة و إعادة إنتاج هيمنتها على المجتمع المدني المغيب، وهكذا تم إلحاق المجتمع المدني بالمجتمع السياسي وفقا لمنطق الشمولية التي طبعت السلطة خلال ثلاثة عقود تلت الاستقلال.

2 - مرحلة 1989 وما بعدها (دستور 26 فيفري 1989) :

بفعل تقييد القانون لحرية إنشاء جمعيات المجتمع المدني، وفي خضم تزايد التوترات الاجتماعية نتيجة لانسداد الأفق السياسي، والتباين الاجتماعي الصارخ، إضافة إلى التهميش

والإقصاء لفئة الشباب عن المشاركة في القرارات الحاسمة في الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، فضلا عن فشل نموذج التنمية الذي استند إلى الاشتراكية كخيار استراتيجي، أدى ذلك إلى بروز أرهاصات للتغيير، لعل أبرزها أحداث الربيع الامازيغي في أفريل 1980 الذي اندرج ضمن سياق النضال من أجل حقوق الإنسان والديمقراطية حسب رموز هذه الحركة، بالإضافة إلى انتفاضة الخامس من أكتوبر 1988 التي أبرزت مقدار الهوة بين السلطة السياسية والمجتمع، فضلا عن انكشاف الوضع المتردي في المجالات الاقتصادية والاجتماعية، حيث شكلت هذه التوترات نقطة تحول بارزة في تاريخ الجزائر المستقلة.

وفي ضوء المؤشرات السابقة الذكر، كان من الضروري على السلطة السياسية أن تعيد النظر في القوانين والتشريعات باتجاه صيانة الحريات الفردية والجماعية، وحقوق الإنسان، والحق في تأسيس جمعيات ذات طابع سياسي [12] ، حيث شهدت الفترة التي أعقبت الاستقتاء على التعديلات الدستورية نموا متزايدا لتنظيمات المجتمع المدني الممثلة لمختلف الفئات الاجتماعية ومنها : النقابات المستقلة الممثلة للنخب المستنيرة في المجتمع (أساتذة جامعيون، أساتذة ثانويون، أطباء) ومنظمات نسائية وجمعيات حقوق الإنسان، والجمعيات الثقافية والجمعيات التطوعية، فضلا عن ميلاد العشرات من الأحزاب السياسية التي تعدى عددها الستون حزبا، وآلاف الجمعيات. ونتيجة لهذا التحول نحو مأسسة الحياة السياسية في الجزائر كان من المنتظر أن تلعب الأحزاب و الجمعيات - عن طريق قياداتها ومنتخبيها في مختلف المجالس المحلية (بلدية وولائية) - دورا مهما في تحديد أولويات التنمية المحلية ووسائل تحقيقها، باعتبار أن هذا الدور يعد من صميم الممارسة الديمقراطية في الدولة الحديثة . وبفعل استمرار هيمنة السياسي على المدني، فإن الولادة القيصرية للمجتمع المدني في الجزائر، لم يتم تعزيزها بتجديد دور هذه الجمعيات والتنظيمات في المجتمع، وتحولها إلى تنظيمات عضوية ORGANIQUE حيث إن كثيرا من هذه الجمعيات قبلت أن تكون امتدادا لأحزاب سياسية، أو جهات نافذة، بل إن بعضها حاول أن يقوم بدور بديل للإدارة، رغم أنها ليست مؤهلة لذلك، إذ لا يمكنها أن تكون بديلا للسلطة العمومية (مؤسسات الدولة وأجهزتها التنفيذية)، لأن دورها يختلف، بالإضافة إلى عدم استقطابها للكفاءات المتخصصة وسقوطها في الشللية والعصبية، وانصرافها عن القضايا الجوهرية للمجتمع، واهتمامها أكثر بالمنافسة غير الشريفة على المناصب والتمويل، وكان من نتيجة ذلك انصراف أفراد المجتمع عن الانخراط في صفوفها، مما أفقدها القدرة على التأثير خارج الحدود الضيقة التي رسمتها لنفسها .

رابعا: التنمية المحلية التشاركية، هل من دور للمجتمع المدني ؟.

في ظل التغير في وظائف الدولة الاجتماعية، تحت تأثير المستجدات المحلية والعالمية، حيث تغير دور الدولة من الإشراف المباشر إلى دور الشريك في عملية التنمية، حظيت التنمية المحلية بمزيد من الاهتمام سواء من قبل القائمين على التنمية الشاملة للمجتمع ، أو من قبل القيادات المحلية، كما استقطبت اهتمام الدارسين في علم الاقتصاد والاجتماع والسياسة،

حيث عدت جزءا من التنمية الشاملة، تتفاعل معها بدرجات متفاوتة، كما أصبحت التشاركية آلية أساسية من الآليات المستحدثة في رسم استراتيجيات تنمية المجتمع المحلي، وتنفيذها.

وفي سياق هذه النظرة الجديدة للتنمية الشاملة عموما والتنمية المحلية على وجه الخصوص، برز مفهوم جديد، وهو مفهوم "إطار الحياة" الذي يتعدى النظرة التقليدية للتنمية التي تعتمد على مؤشرات تقنية بحتة، إلى نظرة أكثر شمولية واقعية تقوم على المقاربة التشاركية، حيث لم تعد التنمية من مسؤولية الدولة وأجهزتها فقط، بل أصبحت تعني مسؤولية المجتمع بأسره، تقودها الحكومة، وبمشاركة حقيقية وفعالة من مؤسسات المجتمع المدني، التي أصبحت ضرورة ملحة، وشرطا لازما لتحقيق أهداف التنمية [13].

ووفقا لهذه النظرة، وفي ظل تفتح الدولة على المجتمع المدني بات من الضروري البحث عن أرضية اتفاق جديدة تقوم على مبادئ وآليات عمل مشتركة ومتكاملة، عوض علاقة التوتر والتنافر التي أثرت شكل سلبي على مسيرة التنمية في الماضي ويمكن تحديد هذه المبادئ والآليات في مايلي :

1 ـ إرساء ثقافة الشأن العام التي ستسمح بتجاوز النظرة السائدة في التصور الذهني الغالب، بأن المال العام هو مال سائب (لا صاحب له)، أو هو مال الغير، هذه الثقافة الجديدة ستسمح باندماج المواطن في العملية التنموية عبر وسائط تشاركية تسمح بتخفيض التوترات الاجتماعية، و تؤدي إلى اكتساب المصداقية والتأييد للمجهود التنموي الذي يهدف إلى تحقيق حاجات الفئات الاجتماعية (تنقل المسؤولين لمعاينة المشاريع واللقاء بالقيادات المدنية واستقبال المواطن و التكفل بانشغالاته) .

2 ـ المكاشفة والمحاسبة والشفافية، وتعزيز الرقابة الشعبية التي تسمح بإزالة الغموض والإبهام حول إدارة الشأن العام، وإبراز الأهداف المتوخاة من مجهود التنمية المحلية، التي تتواصل مع التنمية الوطنية الشاملة.

3 ـ تنمية وتوسيع فضاءات الحوار والنقاش CONCERTATION المحلي حول القضايا الحياتية اليومية والمشتركة للمواطنين، لأنه من حق المواطن أن يطالب بسكن لائق، وأن يكون له محيط نظيف، ومياه شرب نقية وصالحة، ومشاريع صرف صحي، وطريق مرصوف ، وتمدرس لائق، ومساحات خضراء وحدائق عمومية ، ومجال عمومي رحب ومجهز، مما يسمح ببلورة رؤية مشتركة حول أولويات التنمية المحلية وتجميع الطاقات اللازمة لتحقيقها.

4 ـ اعتماد مبدأ المرافقة L'accompagnement بهدف إزالة العراقيل الإدارية، والاطلاع على سير تنفيذ المشاريع عن كثب.

5 ـ إعلام المواطن على نطاق واسع بتفاصيل المجهود التنموي على المستوى المحلي، وذلك

باعتماد و سائل التبليغ الجوارية (إذاعة، ملصقات ..الخ) وصولا إلى بيان تأثير مشاريع التنمية المحلية على تحسين إطار حياة المواطن .

6 ـ تعزيز الرقابة الشعبية على أداء القائمين على الشأن العامة وتعزيز الديمقراطية المحلية، وذلك بالعمل على ترقية عمل المجتمع المدني عبر اعتماده على الكفاءات المتخصصة والدراسات المعمقة للأولويات والمشاريع مما يحول المجتمع المدني إلى قوة اقتراح وضغط على السلطات العمومية.

7 ـ اعتماد قنوات مرنة للاتصال والعمل الجواري proximité ، وبلورة آليات للتشاور والمرافقة مماسسه (institutionalisé) ومنظمة، بهدف اكتسابها قوة في التأثير، ومصداقية في التجنيد على المستوى الجماهيري مما يسهل اندماج المواطنين والمجهود التنموي المحلي.

8 ـ تعزيز الرقابة الشعبية على أداء القائمين على الشأن العام، تعزيز الديمقراطية، وذلك بالعمل على ترقية عمل المجتمع المدني عبر اعتماده على الكفاءات المتخصصة والدراسات المعمقة للأولويات والمشاريع مما يحول المجتمع المدني إلى قوة اقتراح وضغط على السلطات العمومية.

خلاصة :

تناول التحليل السابق دور المجتمع المدني في المجتمعات الحديثة، وتزايد الاهتمام به باعتباره فاعلا اجتماعيا يتطلع لأن يقوم بوظيفة تسييرية شاملة للمجتمع كله في مقابل إخفاقات الدولة المتتالية في مجال الانجازات السياسية والاجتماعية والاقتصادية، مواجهة التحديات الخارجية . بيد أن التحولات الجذرية التي عرفها العالم في العقود الأخيرة، أظهرت الحاجة إلى تجاوز حالة الافتراض بأن هناك عداء أو تناقضا بين الدولة والمجتمع المدني، والاتجاه نحو تأكيد الطابع التعاقدي بين المواطنين والمجتمع المدني، تكون الدولة فيه نتاجا لهذا التعاقد، تضم التنظيم والتواصل والمشاركة في الشأن العام عبر أجهزتها المختلفة.

وتأسيسا على ذلك، تتضح لنا أهمية التفكير حول كيفية تدعيم دور المجتمع المدني من جهة ، و في ذات الوقت تدعيم دور الدولة و مؤسساتها من جهة أخرى أي البحث عن علاقة توازن بين المجتمع المدني والدولة باعتبارها مشهدا مهما للنهوض بالمجتمع، وذلك ببعث الرأسمال البشري وتنميته، وتدعيم الديمقراطية التشاركية، ثم الاتجاه بالمجهود التنموي نحو العمق الاجتماعي الذي يحدد الأولويات، ويشارك بفعالية في حشد الطاقات والقدرات التي يقتضيها تجسيد تلك الأولويات في الواقع، مما يجعل العمل المدني أكثر تعبيرا عن حاجات الأفراد، وأكثر انسجاما مع ما تقتضيه التنمية الشاملة من إمكانيات واستراتيجيات .

هوامش:

1 ـ للاطلاع على نظريات التنمية و التخلف انظر: السيد حسني . التخلف والتنمية . دار المعرفة الجامعية . الإسكندرية . 1966 .

2 ـ صلاح العبد . علم الاجتماع التطبيقي وتنمية المجتمع العربي . دار التعاون للنشر والطبع . القاهرة . 1985 . ص 336 .

3 ـ سعد طه علام . التنمية و المجتمع .مكتبة مدبولي . القاهرة . 2006 . ص 31 .

4 ـ أماني قنديل . الموسوعة العربية للمجتمع المدني . الهيئة المصرية العامة للكتاب . القاهرة . 2008 . ص 108 . 109 .

5 ـ علي عبد الصادق . مفهوم المجتمع المدني . قراءة أولية . الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة . 2007 . ص 7 .

وللتوسع في مفهوم المجتمع المدني انظر:

ـ علي ليلة . المجتمع المدني العربي . قضايا المواطنة وحقوق الإنسان . المكتبة الانجلو مصرية . القاهرة. 2007 .

ـ عزمي بشارة . المجتمع المدني . دراسة نقدية (مع الإشارة للمجتمع المدني العربي) مركز دراسات الوحدة العربية، ط1 . بيروت . 1988 .

ـ أحمد شكر الصبيحي . مستقبل المجتمع المدني في الوطن العربي . ط1 . بيروت . 2000 .

ـ ستيفن ديلو . التفكير السياسي والنظرية السياسية والمجتمع المدني . تر: ربيع وهبة . منشورات المجلس للثقافة . مصر . ط 1، 2003 .

6 ـ أماني قنديل . مرجع سابق . ص45 .

7 ـ علي عبد الصادق . مرجع سابق . ص8 .

8 ـ أحمد وأعطي، تر: حيدر حب الله . المجتمع الديني والمدني . دار الهادي . بيروت . 2001 .

09 ـ للتوسع في مفهوم ودلالات "التنمية التشاركية" أنظر : أماني قنديل، مرجع سابق . ص102 .

10 ـ محمود بوسنة . الحركة الجمعوية في الجزائر نشأتها وطبيعة تطورها ومدى مساهمتها في تحقيق الأمن والتنمية، مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الاجتماعية والانسانية . عدد 17 جوان 2002 . ص 139 .

11 ـ بوجمعة عشير . الإطار التنظيمي للجمعيات في الجزائر، ندوة المبادرة العربية من أجل حرية الجمعيات . عمان . الأردن . 9 . 10 ماي 1999 .

12 ـ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية . دستور 1989 . المادة 40 .

13 ـ زياد عبد الصمد . المجتمع المدني وتحديات التنمية والديمقراطية في عالم متغير، في : المجتمع المدني العربي والتحدي الديمقراطي . أعمال المؤتمر المنعقد ببيروت 20/18 أفريل 2001 من طرف مؤسسة فريريش ابيرت بالتنسيق مع تجمع الباحثات اللبنانيات .

إدارة الموارد البشرية كإستراتيجية لتحقيق التنمية المستدامة في المجتمع

د . لونيس علي
جامعة سطيف

إن تطور المجتمعات والأمم يعتمد بشكل واسع وكبير على مدى قدرة هذه المجتمعات على تجميع مختلف طاقاتها المادية والبشرية خاصة . والعمل على إعطاء البعد الإنساني للعمل من أجل تحقيق مجموعة الأهداف المسطرة . ويعتبر المورد البشري من الناحية العملية مهما جدا في أية عملية تعتمدها هذه المجتمعات من خلال المؤسسات والمنظمات التي تشملها . وبقدر ما كان هذا الاهتمام متزايدا محكما وفعالا بقدر ما كانت هناك نتائج ومخرجات تؤثر بالإيجاب على تماسك المؤسسة أو المنظمة . و بقدر ما كان هناك أيضا رضا وظيفي وأداء منسق ليعطي في الأخير إفرازات مؤثرة على سيرورة هده المجتمعات وتماسكها .

Les ressources humaines ont un rôle capitale dans la réalisation du développement de la société dans différents domaines : psychiques , socio-économique.
En effet , l'importance de ces derniers , est considéré par les responsables comme l'une des priorités pour la détermination et la mise en place d'une stratégie d'un développement globale et durable dans la société.

أولا / إدارة الموارد البشرية :

1 ـ تعريف إدارة الموارد البشرية :

يعرفها french بأنها : "عملية اختبار، استخدام تنمية وتعريض الموارد البشرية العامة بالمنظمة" . كما يعرفها Sikala بأنها : "استخدام القوى العاملة داخل المنشأة ، ويشمل ذلك عمليات تخطيط القوى العاملة بالمنشأة، عملية الاختيار والتعين، تقيم أدلة، التدريب والتنمية، وتعويض المرتبات والعلاقات الصناعية، تقديم الخدمات الاجتماعية والصحية للعاملين، وأخيرا بحوث الأفراد" . ويعرفها j.Martin بأنها : "ذلك الجانب الإداري الذي يهتم بالناس كأفراد أو مجموعات وعلاقاتهم داخل التنظيم، وتلك الطرق التي يستطيع بها الأفراد المساهمة في كفاءة التنظيم". وهناك تعريف إجرائي لإدارة الموارد البشرية، وهي أنها تمثل الوظائف العامة للمؤسسة، حيث تهتم بالعنصر البشري كعنصر أساسي لتأدية مهامها ولتحقيق السياسات الراشدة في المنظمة مهما كان نشاطها.

2 ـ أهمية إدارة الموارد البشرية :

لقد تغيرت النظرة إلى إدارة الموارد البشرية في الوقت الحالي، حيث أصبحت واحدة من أهم الوظائف الإدارية في المنظمات الحديثة، وهناك أسباب كثيرة تفسر التطور الذي حدث في نظرة الإدارة المسؤولة بالمنظمات المعاصرة إلى إدارة الموارد البشرية، واهتمامها المتزايد بها كوظيفة إدارية متخصصة، وأيضا كفرع من فروع الإدارة، ومن أهم هذه الأسباب نذكر ما يلي :

ـ اكتشاف أهمية الأداء البشري كمحدد أساسي للكفاءة الإنتاجية، وهذا معناه أن الإنسان وما يملكه من مهارات وقدرات، وما يتمتع به من دوافع للعمل، هو العنصر الأساسي في تحقيق الكفاءة الإنتاجية، وأن الآلات والمعدات والعناصر المادية الأخرى هي في الحقيقة عوامل مساعدة للإنسان .

ـ اكتشاف أهمية وقدرة إدارة الموارد البشرية في توجيه الأداء البشري، والتأثير من خلال حسن أدائها لوظائفها، تستطيع أن توفر للمنظمة أفضل العناصر البشرية ذات الكفاءة والمهارة والاستعداد للعمل والعطاء، الأمر الذي يحقق قدرة أعلى في زيادة الإنتاج وتحسين الإنتاجية .

ـ لقد أصبحت إدارة الموارد البشرية لا تقل أهمية عن الإدارات الأساسية في المنظمة، وقد تأكدت أهمية هذه الإدارة في أدبيات الفكر الإدارية، وخاصة في فلسفة مدرسة العلاقات الإنسانية والمدرسة السلوكية اللتين تؤكدان على أن الفرد لا يسعى إلى تحقيق الإشباع المادي فقط، وإنما للفرد مجموعة من الحاجات النفسية والاجتماعية، وهذه الحاجات هي أساس دوافع الفرد في العمل وعلى الإدارة أن تحدد سياسات الأفراد الكفيلة بإشباع هذه الحاجات .

وإضافة إلى هذا، فإن أهمية إدارة الموارد البشرية اليوم تتجلى من خلال الاختصاصات المتنوعة التي أسندت هذه الإدارات، والتي تتمثل في تحليل العمل، الاختيار والتعيين، تدريب الأفراد، الترقية والنقل، تصميم برامج الأجر والحوافز، الاتصالات والمعلومات، تحسين ظروف العمل والعلاقات الاجتماعية .. الخ . وبتفاعل كل هذه العوامل وفعاليتها تكون السياسات الرشيدة بتدعيم كل مجال وكل تخصص، وهذا ما جاءت دراستنا هذه لتأكيده وتدعيمه أكثر .

3 ـ أهداف إدارة الموارد البشرية :

يعتبر الأفراد عنصرا هاما و حيويا في كل التنظيمات سواء كانت إنتاجية، تجارية، تعليمية، حكومية .. ويتوقف بقاء المنظمة وتحقيق أهدافها على الطريقة التي تم استخدامها في الحصول على الأفراد وإدارتهم بواسطة القيادات، وليس من المستغرب إذا قلنا أنه يجب على الإدارة أن تعتني بشكل مستمر بالموارد البشرية، والطريقة التي تستغل وتنمي بها هذه

الموارد، سواء بتكوين سياسات الأفراد وبالطرق والإجراءات التي تستخدم فيما يتعلق بقوة العمل، إنه من المهم أن تستغل المنظمة الموارد البشرية المتاحة أحسن استغلال ممكن، ومن هذا المنطلق فإن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها إدارة الموارد البشرية بالمنظمة هي نفسها التي تسعى إليها الإدارة بصفة عامة، وعموما يمكن إجمال بعض أهداف إدارة الموارد البشرية وتلخيصها فيما يلي :

- تكوين قوة عمل مستقرة وذات كفاءة .
- تنمية وتدريب القوة العاملة بالمؤسسة والمحافظة على مستوى معين من المهارات، والقدرة على الأداء .
- المحافظة على القوى العاملة و تأمين مساهماتها المستمرة في إنجاح أهداف المؤسسة .
- إعداد سجلات كاملة ومنظمة للعاملين .
- العمل على تحقيق التعاون بين العاملين حتى يساهم كل منهم بشكل ايجابي، وعن اقتناع، في تحقيق المستوى المنشود من الإنتاج .
- التفهم و الاستخدام الفعال للعلاقات بين الموارد البشرية والمهمة التي يقوم بها والإنتاجية .
- الوصول إلى الملائمة بين متطلبات منصب العمل ومؤهلات الأفراد، أي وضع الفرد المناسب في المكان المناسب .

غير أن هناك عددا من الدارسين لإدارة الموارد البشرية أضافوا أهدافا أخرى ترتبط أساسا بأنشطة الموارد البشرية كإدارة، ونجد منها ما يلي :

- الاستقطاب : هو نشاط تقوم به إدارة الموارد البشرية من أجل تمكين المنظمة من الحصول على اليد العاملة من حيث الكم والنوع لشغل الوظائف الشاغرة .
- الحفاظ على اليد العاملة : يتم ذلك من خلال عدم إدارة الحياة الوظيفية، إعداد برامج الترقية الوظيفية .
- تطوير الأفراد : أي تنمية العمالة وتحسين كفاءتها في الإنتاج عن طريق الاعتماد على التكوين والتدريب المستمر للعامل .
- التحفيز والإرضاء : حيث أن الفرد يسعى لتحقيق أهدافه من خلال المؤسسة ومن أكثر الأهداف التي يسعى الفرد في تحقيقها نجد تحقيق الأمان الوظيفي والفوز بالرضا عن العمل داخل المؤسسة .
- الفاعلية والنجاعة : إن الأهداف التي تم ذكرها سابقا تتلاقى كلها في عنصر فعالية ونجاعة المنظمة والأفراد معا .

4 - وظائف إدارة الموارد البشرية :

تتنوع إدارة الموارد البشرية وتختلف من مؤسسة إلى أخرى، وذلك لأن الوظائف ترتبط مباشرة بالمؤسسة ذاتها وبظروفها الخاصة، ومهما تكن فإن وظائف إدارة الموارد البشرية

تشير إلى تلك المهام والواجبات التي تؤدي إلى تنسيق الموارد البشرية، وذلك بالنسبة للمؤسسات صغيرة الحجم أو الكبيرة . ويمكن تقسيم هذه الوظائف إلى نوعين منها ما تقوم به منفردة كالتعويضات والامتيازات وبرامج تحليل العمل، وخدمات الأفراد .. وهناك من الأنشطة ما تقوم به جمعية إدارية أخرى داخل المؤسسة كبرامج الإنتاج والتدريب والتخليط المهني و كذا تقييم الأداة.

كما تختار إدارة الموارد البشرية الأفراد ليس فقط على أساس مهني والمؤهل العلمي فحسب، ولكن أيضا حسب شخصياتهم وقيمهم و توجهاتهم ، ذلك أن العبرة في التعيين ليس بالموقع التنظيمي للفرد، ولكن بالمكان الذي يستطيع أن يقدم فيه أحسن عطاء . ومن هذا المنطلق نخلص إلى أن إدارة الموارد البشرية هي إدارة مساعدة للإدارات الأخرى، فهي تساعدها على تدبير احتياجاتها من الموارد البشرية، وكافة الأمور الأخرى المتعلقة بهذه الموارد من تدريب وترقية ونقل وتقييم للأداء .

5 ـ الدور الاستشاري لإدارة الموارد البشرية :

يتميز الدور الذي تقوم به إدارة الموارد البشرية داخل المؤسسة بأنه ذو شقين، دور استشاري وآخر تنفيذي، وفيما يلي عرض مختصر لكليهما .

أ ـ الدور الاستشاري : حيث يقوم مدير الموارد البشرية بتقديم النصح والمشورة للإدارة العليا في كافة مجالات إدارة الموارد البشرية، وكذا فهم الأفراد الذين لديهم السلطة بتقديم النصح والمشورة للمديرين التقنيين لها، وتهتم بتحقيق الأهداف الرئيسية للمنظمة، وبصفة عامة نجد أن مديرو الموارد البشرية هم مديرون استشاريون، فهم مسؤولون عن تقديم المساعدة والمقترحات والحلول والنصح والمشورة للمديرين التنفيذيين في الشؤون الاستقطاب والتعيين والأجور والمكافآت .. الخ، وعند هذا المستوى عمل إدارة الموارد البشرية هنا استشاري بحت .

ب ـ الدور التنفيذي : المديرون التنفيذيون هم الأفراد الذين لديهم سلطة توجيه أعمال مرؤوسيهم، حيث يقومون بالعديد من الأعمال التنفيذية، مثل أعمال السياسات الخاصة بالقوى العاملة، هذا بالإضافة إلى أنهم مسؤولون عن تحقيق الأهداف الرئيسية للمنظمة .

6 ـ خصائص التنظيم بإدارة الموارد البشرية :

يهدف التنظيم في مجال الأفراد إلى بناء تكوين اجتماعي قادر على الأداء من أجل تحقيق أهداف المنظمة، وحتى يتمكن التنظيم من تحقيق الأهداف المبتغاة للمنظمة لابد أن يتميز بمجموعة من الصفات أهمها :

ـ المرونة : أي القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة، والاستفادة من الفرص المتاحة وإجراء

التعديلات التي تضمن تحقيق التناسق بين عناصر الإنتاج لتحقيق الهدف المرغوب .

- وحدة الهدف : يجب أن يكون هناك تكامل بين هدف تنظيم إدارة الأفراد مع هدف التنظيم ككل، وأن يساعد على تحقيق الأهداف العامة، وذلك بتحديد المنظمة للاهداف التي تسعى إلى تحقيقها بدقة ووضوح وواقعية، وفي ضونها تحدد الأهداف الفرعية .

- التوازن : نعني به التعادل بين المنافع والإنتاج التي تحققها الوظيفة المعينة .

- التناسق : أي انسجام البنية التنظيمية مع طبيعة الأفراد لتحقيق الأهداف التنظيمية، وذلك على أساس الجمع بين عملية التنظيم وواقع الموارد البشرية المتاحة .

7 - التحديات الجديدة لإدارة الموارد البشرية :

يتجه اقتصاد العالم الآن إلى العالمية، فقد حدثت جملة من التغيرات والتي صاحبتها جملة من التحديات والعقبات أمام إدارة الموارد البشرية التي تعمل لتحقيق أهدافها اتجاه العاملين من ناحية واتجاه المنظمة من جهة أخرى، ومن هذه التحديات التي تواجه إدارة الأفراد نجد أن زيادة الاعتماد على التكنولوجيا الحديثة والتغيرات في تركيب القوى العاملة، وكذا نظام المعلومات الحديثة وتغيرات القيم والاتجاهات الاجتماعية، وبذلك يمكن إبراز التحديات الجديدة لإدارة الموارد البشرية في النقاط آتية الذكر :

- عمل مسؤولي الموارد البشرية على إقناع الإدارة العليا بأن الموارد البشرية أكثر أهمية من الإنتاج والمالية .

- الإسراع في وضع الإجراءات الناجحة لتسيير أفضل للموارد البشرية في المؤسسة بحيث أن كل الأفراد يجب استشارتهم وإشراكهم، لأن هناك أهدافا ومصلحة مشتركة يجب تحقيقها .

- التحدي المرتبط ببعدي الاتصال والتدريب .

- ظروف العمل والأجرة، إذا يجب تقبل التعديل والتغيير للعمل، وذلك حسب احتياجات الفرد وإدخال أنظمة الأجور وتعويض المساهمة الفعلية لكل فرد .

- يجب على إدارة الموارد البشرية العمل على تشجيع الثقافة الحرة، وذلك بوضع إستراتيجية ومسار لتجنب المشاكل بمختلف أنواعها .

- تحقيق العدالة الفردية، فالمسؤول عن الموارد البشرية يجب أن يكون عادلا أمام مجموعة الأفراد الذين يشرف عليهم .

وفي بحث أجري عام 1980 في الولايات المتحدة الأمريكية حول أهمية إدارة الموارد البشرية في المستقبل، أظهرت النتائج أن 69% من مديري الإدارات العليا و 73% من مديري الموارد البشرية خلال السنوات القادمة ، كما تنبأ البعض بتوسيع دور إدارة الموارد البشرية.

وإذا كان هذا مستقبل إدارة الموارد البشرية فعلا، فإنه على مديري إدارة الموارد البشرية أن يغيروا بعض الانطباعات السلبية والأفكار غير الصحيحة، ولتحقيق ذلك يجب على مدير إدارة الموارد البشرية أن يتصف بالآتي ذكره :

- يصبح أكثر اهتماما بأن يكون رجال أعمال .
- يصبح أكثر تخصصا وأفضل مستوى، ويتم هذا من خلال زيادة معرفته بالاتجاهات والقضايا المستقبلية، وتقليل استخدامه للأسباب غير الفعالة .
- يساعد على الاستخدام الفعال للموارد البشرية داخل المنظمة .
- يساعد في حل المشاكل التنظيمية بتقديمه للاقتراحات العلمية المفيدة في تحقيق أهداف المنظمة .

ومن الوظائف الأساسية التي يطلب من الإدارة الجديدة للموارد البشرية القيام بها نجد ما يلي :

أ - تختار الأفراد حسب شخصياتهم وقيمهم و توجهاتهم .

ب - أن العبرة في التحسن ليست بالموقع التنظيمي للفرد، ولكن بالمكان الذي يستطيع أن يقدم فيه أحسن عطاء .

ج - تطوير نظم قيادة الأفراد من خلال :
- أن الموظفين المبتكرين يحتاجون إلى قادة مبتكرين .
- أن العمال ذوي الدوافع العامة يحتاجون إلى قادة طموحين .
- إن القائد الإداري الجديد سيكون عضوا في فريق متكامل في العمل ومعلما موجها، مرشدا ومنظما جيدا .

د - تطوير نظم تقويم الأداء، ويلعب الأفراد في هذا المجال دورا فعالا وايجابيا، فيشتركون مع رؤساءهم في تحديد الأهداف .

هـ - تطوير نظم الحوافز والكفاءات لتحقيق ما يلي :
- الإشباع الملائم للحاجات الأساسية .
- غرس روح المنافسة بين الأفراد لتحسين أدائهم .

و ـ تطوير نظم معلومات الأفراد ومتابعة حركاتهم الوظيفية، وتقدمهم العلمي والتدريبي وتدرجهم في مختلف التنظيمات .

ز ـ تطوير نظم التدريب حتى الإعداد الملائم، إلى جانب الإعداد النفسي والشخصي للوظائف التي يتحمل أفرادها مسؤوليات متنوعة ومتجددة مع تطوير الأعمال وطرق أدائها .

ثانيا : التنمية المستدامة في المجتمع :

1 ـ مفهوم التنمية المستدامة في المجتمع :

لقد ظهر مصطلح التنمية المستدامة بداية في أدبيات العلوم الاقتصادية والاجتماعية، ثم تعدى ذلك إلى مختلف مجالات العلوم الأخرى : كالسياسة والإدارة وغيرهما .

ونجد أن أول من استعمل مصطلح التنمية المستدامة بالشكل المعبر والشامل هو وزير البيئة الدانماركي السابق برونتلاند في مؤتمر التنمية البشرية الذي أقيم بستوكهولم سنة 1981. ومنذ ذلك الوقت أصبح هذا المصطلح يتضمن معنى وحيزا معرفيا أكثر مما كان عليه في السابق من حيث الحدود ،الآليات، البرامج، والاستراتيجيات الواجب صياغتها أو اعتمادها (الكوارث، الجفاف .. الخ) .

ومهما كان، فإن مفهوم هذا المصطلح يمكن اعتباره نمطا من أنواع التقدم والتحضر والرقي الذي من شأنه تحقيق المبدأ القائل : "من أجل حياة أفضل"، من خلال تحقيق إشباع حاجات الفرد ورغباته المتعددة . وبالتالي تحقيق التوازن العام في جوانبه المتعددة : السيكولوجية، الاجتماعية، الاقتصادية، وحتى السياسية .

2 ـ تعريف التنمية المستدامة في المجتمع :

تعرّف التنمية المستدامة على أنها : "نمط من التقدم والرقي يتم بموجبه تلبية حاجات الحاضر دون أن يكون ذلك على حساب الأجيال القادمة، أو يضعف قدرتها على تلبية احتياجاتها الأساسية" .

3 ـ أبعاد التنمية المستدامة في المجتمع :

أ ـ البعد الاقتصادي : والذي يتضمن ضرورة تحقيق العيش السعيد والأفضل للأفراد داخل المجتمع، من خلال العمل على توفير مختلف السلع والخدمات المتنوعة، والتي تعمل هي بدورها على تحقيق وإشباع حاجاته ورغباته المتعددة . ولعل هذه العملية تتطلب ضرورة توفير المواد الأولية أو القاعدية (الخام) بالإضافة إلى الموارد المالية والموارد البشرية ذات الكفاءة العالية

والمتخصصة والمدربة للسهر على عملية الاستثمار الهادف والبناء .

ب ـ البعد الاجتماعي : ونجد في هذا البعد مجمل العمليات، الأنساق، العلاقات الاجتماعية والإنسانية التي تسير وتربط الأفراد داخل المجتمعات . ولعل الاستثمار الفعال والناجح لمحتويات هذا البعد يعتمد أساسا على السياسات الرشيدة المتبعة في المجتمع ومستوى أو درجة النضج والوعي المتوفر لدى الأفراد في المجتمع .

ج ـ البعد البيني : والذي يتمحور حول ضرورة المحافظة على المحيط البيني والمناخي الجيد والمتمثل في الثروة الغابية والحيوانية والسمكية .. الخ، والتي تساعد على استمرارية الحياة بالإضافة إلى العمل على ضرورة التصدي لمختلف التحولات البيئية والمناخية التي تهدد سلامة حياة الأفراد (التلوث، الجفاف، الاحتباس الحراري ... الخ) .

4 ـ أهداف التنمية المستدامة :

ـ المساهمة وبشكل فعال في صياغة وإيجاد التعددية في الاستراتيجيات، الخطط، الأهداف التنموية ذات الطابع الديناميكي والتنبؤي .

ـ العمل على تحليل واقع المجتمعات في شتى مجالات الحياة السيكولوجية، الاجتماعية، الاقتصادية .. الخ، تحليلا موضوعيا وواقعيا يشخص الجوانب السلبية والايجابية، ويطرح كيفية التدخل الناجعة .

ـ العمل على اعتماد التنسيق بين مختلف القطاعات المختلفة في المجتمع الواحد، وتحديد تكلفة وقيمة الموارد المالية لتحقيق هذه الأهداف وأولويتها وضرورتها بالنسبة للقضايا والانشغالات الأخرى .

ـ العمل على ضرورة إحداث الحركية والديناميكية على مختلف الجوانب العقلية، الفكرية والسلوكية لأجل تحقيق تلك السياسات والاستراتيجيات التنموية في المجتمع .

ـ العمل على ضرورة تحقيق شراكة بين جميع القطاعات والمساهمة في تطبيق وتفعيل عمليات التدريب، التكوين، وإعادة التكوين، لتحسين أداء الأفراد وتحقيق رضاهم المهني، وغير ذلك من العمليات ليتماشى المجتمع كله مع التغيرات الشاملة والعالمية .

ثالثا : ادراة الموارد البشرية كإستراتيجية لتحقيق التنمية الشاملة في المجتمع :

1 ـ المجال الاقتصادي :

يعتبر المجال الاقتصادي من المجالات الأساسية جدا في تحقيق التنمية والتطور في المجتمع، ونظرا لهذه الأهمية القصوى فإنه من الضروري أن نهتم به من حيث توفير جميع الموارد المادية، المالية، والبشرية خاصة، لأن العنصر البشري هو الوحيد الذي يجب عليه استثمار واستغلال تلك الموارد المادية والمالية استثمارا جيدا وعقلانيا من شأنه العمل على صياغة إستراتيجية ناجعة تعمل بدورها على تحقيق الأهداف المسطرة، ومن هذا المنظور نجد أن دور إدارة الموارد البشرية في هذا المجال يبدأ بضرورة توفير الموارد البشرية انطلاقا من :

- تطبيق وضمان السير الموضوعي والحسن لعملية اختيار الموارد البشرية المتوفرة وفقا لمعايير التوظيف التي تعتمد أساسا على اختيار - من بين الموارد البشرية المتاحة - ما يتماشى ومتطلبات المناصب المطلوبة، بمعنى ضرورة الاعتماد على توفير الموازنة بين ما لدينا من قدرات (خصائص عقلية، فيزيولوجية .. الخ) ومكتسبات لدى الفرد أو العنصر البشري، وما يتطلبه منصب العمل المفتوح، فبقدر ما تحققت تلك الموازنة التي تعتمد على عمليات التدريب، التكوين الدائمين، بقدر ما استطعنا ضمان عملية استغلال للمواد الخام والمواد الأولية استغلالا مضمونا وفقا لتلك الكفاءات الموجودة لدينا، وبالتالي الحصول على مخرجات ونتائج يمكن تسويقها وتقديمها للمستهلك، وهكذا نضمن سيرورة السيولة النقدية والمالية والتي ترجع بالفائدة بالدرجة الأولى للعامل ثم المؤسسة أو الوحدة الإنتاجية أو الخدماتية، وهكذا يمكن ضمان نجاح الاقتصاد بشكل كبير ومستمر.

- اعتماد عملية التوجيه إذا حصل وأن سجلنا العديد من الأخطاء والهفوات التي تكون في أغلب الأحيان ذات مصدر إنساني، فهنا يجب التدخل من خلال الخطط المعدة وبسرعة لأجل التوجيه وسد الفراغ للحفاظ على الإطار العام للمؤسسة أو الوحدة الإنتاجية .

- اعتماد عملية التحفيز الايجابي بالنسبة للعنصر البشري، ولعل هذا يجعل أداءه فعالا ويخلق لديه رضا مهنيا يدفعه للقيام بالنشاطات المسندة إليه بالشكل الهادف، وهذا يؤثر ايجابيا على السلع والخدمات .

- ضرورة الاختيار والاعتماد على العنصر البشري القادر على التأثير في السلوك الاستهلاكي للفرد، حتى يمكن التخلص من السلع و الخدمات التي تقدمها المؤسسة المنتجة لأجل تحقيق الربح، وهذا ما يرجع بالفائدة على الفرد وعلى الاقتصاد العام للمجتمع .

2 - المجال الاجتماعي :

إن المجتمع هو عبارة عن تجمعات بشرية متعددة مختلفة، تسوده العديد من العمليات الاجتماعية المؤثرة على كيانه واستقراره . ونجد أنه في بعض الأحيان بعض من تلك العمليات الاجتماعية الهادفة والبناءة تعترضها العديد من الآفات والظواهر الاجتماعية السلبية (الجريمة بأنواعها، المخدرات، تبييض الأموال .. الخ)، الأمر الذي يتطلب عملية

تدخل سريع من طرف مؤسسات المجتمع المدني والجمعيات (جمعية الأحياء) لأجل إعادة مسار تلك العمليات الاجتماعية إلى الاتجاه الصحيح .

ولعل الأمر هنا لا يتوقف على ضرورة توفير الموارد المالية والمادية بقدر ما هو متوقف إجباريا على توفير الموارد البشرية ذات الكفاءة والقادرة على تسيير الأزمات والمواقف الحرجة، فإدارة الموارد البشرية في هذا المستوى تكون من مسؤولياتها توفير العناصر البشرية المعدة والمتخصصة والمدربة والمتخصصة للوقوف على الواقع السلبي في المجتمع، واقتراح الاستراتيجيات الفعالة وغير المكلفة والتي من شأنها أن تقيه من التأثيرات والهزات الاجتماعية .

3 ـ المجال الثقافي :

الثقافة نتاج المجتمع ومحصلة الأجيال في أي مجتمع، وهي تتضمن جميع الجوانب المشكلة لتقاليده، عاداته، طرق عيشه عبر الأزمنة والعصور . والتي يمكن أن نلاحظ و نعايش مؤشراتها من خلال الطقوس والممارسات اليومية والمناسباتية .

إذن هذه الثقافة التي تعتبر ـ عند هذا الحد ـ الإطار أو الخلفية للمجتمع والتي تؤسس هويته وانتماء أفراده، يجب أن يشرف عليها عناصر وأشخاص يكونون في مستوى وأهمية تلك القداسة والاحترام التي يمنحها الجميع لهذه الثقافة .

لذلك فإن من الضروري أن يتم اختيار المشرفين على دور الثقافة والمراكز الثقافية والمتاحف المختلفة اختيارا موضوعيا، بحيث يجعل هؤلاء المشرفين قادرين :

أ ـ على المحافظة على تلك المحتويات المادية والمعنوية من خلال توفير الشروط الفيزيقية وإجراء عمليات الصيانة .
ب ـ التأثير الايجابي والدائم على الآخرين من خلال بعث الفعل الثقافي الذي من شأنه خلق النضج والوعي لدى الأفراد في المجتمعات وتحسيسهم بمسؤولياتهم كأفراد للمحافظة على الإرث الثقافي .

4 ـ المجال السياسي :

السياسة هي النموذج والمنهجية والنمط المعتمد كإطار عام يخضع له الجميع في المجتمع في عملية تحقيق الأهداف واقتراح الاستراتيجيات الأخرى التي تعتمد في مختلف مجالات الحياة : التربوية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية .. الخ . هي أيضا مجال بالغ الأهمية والحساسية، وهذا ما يتطلب توفير عناصر أو أفراد يمتلكون قدرات ومميزات خاصة تجعلهم قادرين على ممارسة الفعل السياسي دون غيرهم في المجتمع . يعني أن الأحزاب والمنظمات

السياسية يجب أن تكون في مستوى تطلعات المجتمع في جميع مجالاته المتعددة .

فعملية اختيار الإطارات السياسية أمر في غاية الأهمية، لأن على أساسه سيتم رسم الخريطة التنموية في بعدها السياسي، وفي هذا المستوى إدارة الموارد البشرية في المؤسسة السياسية هي المسؤولة عن تكوين وإعادة التكوين السياسي وفق ما تتطلبه المتغيرات العالمية والمحلية، وكذلك تقديم اقتراحاتها للأفراد الذين تراهم في مستوى التسيير السياسي المأمول في المجتمع .

5 ـ المجال البيئي :

تعتبر البيئة المجال الذي يعيش فيه الفرد في المجتمع والذي يستدعي ضرورة المحافظة على بيئة نقية تضمن العيش بسلام وخالية من مختلف التأثيرات غير الصحية المتعددة، ولكن في بعض الأحيان وبالخصوص في الوقت الحالي تتعرض البيئة إلى أبشع أشكال التدمير، من خلال قطع الأشجار، والقضاء على المساحات الخضراء، تلويث المياه والمحيط بمختلف المواد السامة .. الخ .

وفي هذا المجال لابد من توفير العناصر البشرية ذات الكفاءة العالية والمسؤولية المستمرة والضمير المهني الحي للتدخل في أي وقت وأمام جميع التحديات والمواقف المهددة لهذه البيئة، من خلال ضمان تطبيق القوانين وصياغة استراتيجيات للمحافظة على النظام البيئي (عمليات التشجير، برامج ضد التصحر، مكافحة الانجراف، الجراد ، الجفاف .. الخ) . فمديرية البيئة مثلا لابد أن تكون في مستوى مثل هذه الأهداف وتكون قادرة على بعث التوعية والنضج والمسؤولية لدى جميع أفراد المجتمع للمحافظة على البيئة انطلاقا من مبدأ أن كل كائن حي له الحق في العيش في بيئة نقية وصحية .

اقتراحات وتوصيات :

1 ـ العمل على تفعيل وتثمين دور إدارة الموارد البشرية على مستوى جميع المؤسسات الإنتاجية والخدماتية في المجتمع .
2 ـ ضرورة تعزيز إدارة الموارد البشرية بالكفاءات والموارد المادية والمالية .
3 ـ الاعتماد على إدارة الموارد البشرية كإدارة أولى متخصصة ومسؤولة لصياغة الاستراتيجيات والخطط التنموية .
4 ـ العمل على خلق التنسيق والتشاور بين إدارة المواد البشرية وبين الإدارات الأخرى ذات الاهتمام والانشغال المشترك .

مراجع :

1 . علي غربي : تنمية الموارد البشرية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 2004 .

2 . صلاح الدين محمد عبد الباقي : الاتجاهات الحديثة للموارد البشرية . دار الجامعة الجديدة، د ط . 2002 .

3 . أحمد ماهر : إدارة الموارد البشرية ، دار الجامعة للنشر، ط5 ، 2001.

4 . سعاد نائف بفوطي : إدارة الموارد البشرية (إدارة الأفراد)، دار وائل للنشر، عمان . ط1 . 2001 .

5 . علي غربي : تنمية الموارد البشرية، المكتب الجامعي الحديث . الإسكندرية ، 1999.

6 . محمد سعيد سلطان : إدارة الموارد البشرية ، الدار الجامعية ، بيروت ، 1993.

7 . عبد الفتاح بوخمخم و آخرون : إدارة الموارد البشرية ، مطبوعات جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2001 .

8 . جمال الدين محمد المرسي : الإدارة الإستراتجية للموارد البشرية ، المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين ، الدار الجامعية . القاهرة ، د ط ، 2003 .

9 . أمين ساعاتي : أصول الموارد البشرية من النظرية إلى التطبيق . دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998.

10 . علي غربي : تنمية الموارد البشرية ، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة ، 2004 .

11 . علي غربي : تنمية الموارد البشرية ، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة ، 2002 .

12 . جاري ديسلر : إدارة الموارد البشرية ، تر: محمد سيد أحمد الشعال ، دار المريخ للنشر ، مصر، 2003 .

13 . سبنسر ليل : هندسة الموارد البشرية ، تر: شمس الدين عثمان ، القاهرة ، مصر ، 2000.

14 . الكبيسي عامر بن خضير : إدارة الموارد البشرية في الخدمة المدنية ، الجمعية العربية للتنمية الإدارية القاهرة ، مصر . د ت .

15 . مصطفى أحمد السيد : إدارة الموارد البشرية : الإدارة العربية لرأس المال الفكري، مطابع المعادي الجديدة، القاهرة ، 2004 .

دراسة التصورات الاجتماعية للكتابات الجدارية في المجتمع الجزائري دراسة مستحدثة وميدانية

أ . نورة عامر
جامعة أم البواقي

يهدف هذا البحث إلى دراسة ظاهرة " الكتابات الجدارية أو الحائطية" في المجتمع الجزائري، وذلك عبر مقاربة سوسيو – ثقافية وهي مقاربة التصورات الاجتماعية. وقد تطرقت الباحثة لدراسة هذه الظاهرة انطلاقا من فرضية عامة: مفادها أن هذه الكتابات الحائطية إنما هي تجسيد لعنف رمزي (ضمني) موجه لكل شرائح المجتمع، منتهجة في ذلك تقنية بحث جديدة في مجال التصورات الاجتماعية: وهي تقنية شبكة التداعيات .

Cette étude a pour but, c'est le phénomene des graffitis dans la société algérienne, a travers une approche socioculturelle, telle que les représentations sociales.
Essor d'une hypothèse générale consiste la violence symbolique contre la société, à l'aide d'une nouvelle technique qui s'appelle « réseau d'association.«

شهد العالم - ولايزال - ظاهرة العنف بكل أشكالها وأنماطها، وعلى اختلاف مسبباتها اختلفت آثارها البارزة جدا على شرائح المجتمعات وبنياتها، سواء أكان عنفا مباشرا أو مكنونا وغير مباشر، وإن كان الأول قد حظي باهتمام الدارسين لظاهرة العنف عموما، فإن الثاني لم يكن له الحظ الوفير، لذا تأتي دراستنا هذه مركزة على العنف اللامباشر أو كما يسمى العنف الرمزي الذي يستتر خلف أقنعة خطيرة تشكل صلب محتواه وهدفه المنشود، وهو إلحاق الأذى بالآخرين على اختلاف أشكال الظواهر التي يمارس من خلالها .

والجزائر على غرار بقية دول العالم تشكو هي الأخرى أشكال العنف الرمزي المتعددة والتي من بينها ما يسمى "الكتابات الجدارية أو الحائطية" التي وأن اختلفت تقنياتها ووسائلها تبعا لنمط التطور السائد في كل بلد، إلا أن نتائجها وآثارها كانت ولازالت مخيبة للآمال ومدمرة للكيان الحضاري للبلاد وللقيم والمعايير الإنسانية، وإن كانت هناك جهات معينة تدافع عن أصحاب هذه الجداريات وعن مؤيديها، على اعتبار أن هذه الكتابات الجدارية إنما هي حق مشروع للمطالبة بحقوق مهضومة، أو للإدلاء بوجهات نظر من المحظور البوح بها، أو أنها تنفيس عن أفكار مقهورة ومكبوتات ولها الحق في إخراجها إلى الساحة أو الرأي العام.

لكننا - وكباحثين - نرى أن هذه الظاهرة وإن اختلف الرأي العام والخاص على مشروعيتها، إلا أنها تشكل في فحواها عنفا رمزيا موجها لكل شرائح المجتمع، لأنها تشوه جماليات المحيط (واجهات العمارات والشوارع)، وتسيئ إلى نفسية المواطن وتثير حفيظته لما تحتويه من عبارات الكلام البذيء وأساليب السب والشتم، ناهيك عن الرسومات البغيضة ذات الدلالات السيئة والعنيفة والتي تمس المجتمع برمته على اختلاف توجهاته السياسية وحتى العقائدية .

وانطلاقا من هذه الفرضية فإن الباحثة عمدت إلى دراسة موضوع الكتابات الجدارية كواحدة من أهم الظواهر المجسدة للعنف الرمزي، لكن من منظور علم النفس الاجتماعي وبالضبط من باب التصورات الاجتماعية، وليس من باب التحليل النفسي .

إشكالية الدراسة:

الثابت أن العنف لا يصدر عن عامل واحد منفرد، وأن حدوده لا تنحصر عند شخص بعينه، بل أصبح ظاهرة معقدة الدواعي والأبعاد، وبالمثل تبدو تجلياته في مظاهره العديدة التي ليست إلا تعبيرا عن أنماط من السلوك الهدام لا محالة لكل ما بناه الإنسان وشيّده من إنجازات عظيمة، فأتى عليها العنف من حروب ودمار مخلفا الآثار العميقة التي لا تمحى على الشعوب كلها الفائز منها والخاسر، لكننا لسنا بصدد الكلام عن هذا النمط من العنف الذي لقي اهتماما واسعا من قبل الباحثين، وإنما نود التركيز على الشكل الآخر من العنف المستتر أو بالأحرى العنف الرمزي الذي راح يرسل بخيوطه الأولى في صلب كيان المجتمعات برمتها، فيضرب بنائها ويهدم استقرارها، وما نقصده هنا تلك الأشكال العديدة والخفية التي يستتر خلفها العنف الرمزي والتي لا تقل أهمية عن الوجه المعلن، بل قد يكون تحليل هذا النوع من العنف اللامباشر ضرورة قصوى وحتمية منطقية للفهم العام لظاهرة العنف كاملة. وبحديثنا هذا إنما نود التركيز على إحدى مظاهر العنف الرمزي التي اتخذت من الكتابات الجدارية فضاء يشهر فيه فاعلوه عنفهم ضد المجتمع وبيئته جملة لا تفصيلا، وإن اختلفت الآراء أو بالأحرى التصورات الاجتماعية حوله، إلا أنه يشكل محور نقاش فعال آني سواء في الدول الغربية أو العربية، وإن كانت هذه الظاهرة تعتبر دخيلة على المجتمع الجزائري مثلما هو الشأن لبقية الدول العربية، حيث لم تلق الاهتمام الكافي واللائق لخطورة فحواها وأبعادها المترامية الأطراف، والمؤذية في مجملها لكل شرائح المجتمع، عكس ما هي عليه في الدول الغربية حيث كانت بدايتها تقريبا في الستينيات، وبعد التطورات الهائلة التي شهدتها منذ ذلك الوقت سلكت حاليا منحنيات أخرى، ربما تدعى بالمسارات الفنية للكتابات الجدارية .

إن الكتابات الجدارية ومهما كان الهدف منها، سواء المطالبة بالحقوق المهضومة، أو أسلوب تعبير أو رفض للواقع المعاش، أو فرصة سانحة للانتقام ورد الاعتبار، فإنها في مجملها أسلوب عنف يعمد فاعلوه إشهاره في وجه العامة عبر ما يكتبونه ويرسمونه بوضوح أو بغموض مفضلين هذا الأسلوب على الظهور علنا، ومؤثرين الرموز الجدارية للتخفي على نشاط ممنوع

قانونيا واجتماعيا .

إن تلك الرموز إنما تدين الحكومات وتشتم الدساتير وتنتهك الأخلاقيات والمباديء، وتهين الكرامة والكبرياء، فمن منا لا تخدش قيمه وأحاسيسه وهو يقرأ رموزا وإشارات بذيئة في مجملها باختلاف مواضيعها وأماكن تواجدها .

ورغم كل هذا الحيز الذي تشغله هذه الظاهرة من خطورة وقوة انتشار إلا أنها لم تحظ بالبحث والتنقيب كسائر أنماط العنف الأخرى، لذا عمدت الباحثة لدراسة هذه الظاهرة دراسة عميقة تسمح بفهم عمق هذه الكتابات ومعرفة مدى أبعادها، وكذا مقارنتها ولو مبدئيا ببقية الدول الأخرى العربية منها والغربية، ولكن من منظور التصورات الاجتماعية، وكنمط من أنماط العنف الرمزي .

وانطلاقا من كل هذه النقاط جاءت دراسة الباحثة منصبة حول عدد من التساؤلات وهي :

1 ـ ماهي الكتابات الجدارية ؟ ، وماهي جذورها التاريخية وأبعادها ؟ .
2 ـ ما موقع العنف الرمزي ضمن قائمة بقية التفسيرات أو بالأحرى التصورات الاجتماعية ؟ .
3 ـ ما مدى تمركز هذه الظاهرة وتغلغلها في المجتمع الجزائري ؟ .

لتنتهي الباحثة إلى التساؤل الرئيسي للبحث وهو: ما هي جملة التصورات الاجتماعية لظاهرة الكتابات الجدارية ؟ .

أهمية الدراسة :

يستمد موضوع التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية أهميته العلمية بالنظر إلى الدراسات العلمية الجادة سواء على المستوى المحلي أو حتى العربي، وإن كان ما وجد منها ليس إلا محاولات بسيطة لإعادة ذكر تلك العبارات المترامية على الجدران مع محاولة تفسيرها أو حتى ترجمتها من منظور نفسي أو تحليلي، لذا جاءت دراسة الباحثة هذه لمعرفة محتوى التصورات الاجتماعية حول هذه الكتابات الجدارية انطلاقا من فرضية العنف الرمزي .

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها بالنظر إلى الموقع الجوهري الذي تحتله التصورات ضمن البحوث النفسية والاجتماعية وحتى الانثروبولوجية، فلطالما كانت جل المواضيع يتم دراستها عن طريق الاتجاهات والآراء، وإن كانت في محتواها نفسية وتربوية محضة، أما موضوع التصورات الاجتماعية فهو الأوسع و الأشمل نظرا لإلمامه بمعظم البحوث، ولاسيما في مجال علم النفس الاجتماعي، وإن كان حسب رأينا هو الأنسب لدراسة هذا الموضوع .

كما ترجع أهمية هذا الموضوع إلى الموقع الجوهري الذي يحتله كظاهرة يجمع على تواجدها وانتشارها عامة الناس من خاصتهم، وكذا بسبب جذبها للأنظار، واختلاف التصورات حولها وهذا هو هدف البحث.

أهداف الدراسة :

جاءت دراسة الباحثة لموضوع التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية بغية تحقيق عدة أهداف علمية والتي يمكن إيجازها فيما يلي :

- إن الهدف الأول من هذه الدراسة هو التعرف والتنقيب أكثر عن ظاهرة الكتابات الجدارية أو الحائطية؛ على اعتبارها ظاهرة مهمة ومنتشرة في المجتمع الجزائري و العربي.

- أما الهدف الثاني فكان بغية إشباع جزء من الفضول العلمي حول معرفة أبعاد هذه الظاهرة وحتى جذورها التاريخية، وقد كانت للباحثة متعة البحث في هذا المجال سواء التنقيب عن تاريخها في الجزائر أو عند العرب وحتى على المستوى العالمي، وجل ما استطاعت الباحثة الخروج به هو سخاء الحياة الاجتماعية منذ القدم بهذه الكتابات والرسومات الجدارية باختلاف أدواتها (من الوسائل البدائية إلى التقنيات الأكثر حداثة وتكنولوجية) .

- أما الهدف الثالث فتمحور حول إمكانية إيجاد وسائط بين المتغيرات وبالضبط بين متغير العنف الرمزي ومتغير الكتابات الجدارية (وقد تم تحقيق ذلك من خلال تقنية البحث).

- والهدف الرابع كان سعي الباحثة في محاولة جادة منها لمعرفة رأي الساحة الجزائرية أو بالأحر معرفة التصورات الاجتماعية حول الكتابات الجدارية، وما هي جملة المضامين التي تحويها ضمن رموزها؟.

- وآخر الأهداف المنشودة هي محاولة الإجابة عن تساؤلات الإشكالية ومن ثمة إثبات أو نفي فرضيات البحث .

فرضيات الدراسة :

تبعا لجملة التساؤلات الواردة في إشكالية البحث، حاولت الباحثة تجميع محتويات البحث في فرضية واحدة وهي عامة وشاملة لعدة أسباب :
- حداثة الموضوع : لا توجد دراسات سابقة لموضوع الكتابات الجدارية من خلال التصورات الاجتماعية، بحيث أن ما وجد ليس سوى إعادة ذكر للعبارات والرموز المكتوبة على الجدران .

- حداثة أداة البحث : حيث لا توجد دراسات سابقة استعملت فيها تقنية البحث في مجال التصورات، وهي تقنية "شبكة التداعيات" في أي موضوع كان .

وتبعا لكل ذلك عمدت الباحثة إلى إرساء قاعدة قوية ومتينة لاسيما من حيث تثمين الجانب النظري للموضوع بكل فصوله (فصل العنف الرمزي، وفصل الكتابات الجدارية، وفصل التصورات الاجتماعية)، وكذا إرساء قاعدة قوية أيضا من حيث الجانب التطبيقي من خلال تقنية "شبكة التداعيات" .

وعليه جاءت فرضية الدراسة على النحو التالي : توجد تصورات اجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية .

الخلفية النظرية :

1 - التصورات الاجتماعية :

يعتبر هذا المفهوم قديما قدم علم النفس وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا، لكنه ظل طي النسيان زمنا ثم أعيد التطرق إليه من قبل الباحث سارج موسكوفيسكي الذي يرى بأن التصورات الاجتماعية هي : "تقريبا وقائع ملموسة، وهي تدور وتتقاطع وتتبلور دون توقف، عبر الاحتكاك والكلام في حياتنا اليومية" [1] .

ومعنى ذلك أنها مجموعة من الأفكار التي يشترك فيها أفراد المجتمع فيما بينهم حول مواضيع حياتية عامة تتناقل عبر الاحتكاك من خلال اللغة. كما أنها : "نظام من القيم والمفاهيم والممارسات المتعلقة بمواضيع ومظاهر وأبعاد الوسط الاجتماعي التي لا تسمح فقط بتثبيت أطر الحياة، وإنما كوسيلة لتوجيه وإدراك الوضعيات وبناء الاستجابات .." [2]. وهذا يعني أنها أفكار تنتقل بين أفراد المجتمع، وتساهم في غرس قيم واعتبارات تبني المجتمع [3] .

إن التصورات الاجتماعية تعتبر أداة مهمة لجمع المعلومات وأوفر وأكثر وبطريقة أعمق، لأنها أشمل من موضوع الآراء والاتجاهات الاعتيادية، لذلك فإن العمل بطريقة التصورات الاجتماعية كأسلوب أو كأداة تقصي بحثي صعب جدا التحكم فيه، وبالضبط في نتائجه، غير أن التقنيات المعمول بها ضمن هذا المفهوم تطورت بدرجة كبيرة جدا في الدول الغربية، فاجتازت استعمال الاستمارة والتداعي الحر وغيره من الطرق المعروفة، واتخذت منحنيات أخرى مثل نظرية النواة المركزية والعوامل الطائفية [4]، وهي التقنية التي عمدت الباحثة إلى استعمالها في هذا البحث .

2 - العنف الرمزي :

هو أحد أشكال العنف ويسمى بالعنف غير المباشر أو العنف الخفي أو المقنع، وهذا النوع لا يكون بشكل صريح ومباشر، وإنما بشكل ضمني وخفي [5] ويعرفه" Pierre Bourdieu وهو أحد كبار مفكري العصر الحديث بأنه : "كل نفوذ أو سلطة تأتي من خلال طرح جملة من الدلالات التي تفرض وتحمل في معانيها الشرعية لكتم وإخفاء تقارير القوة، والتي هي في حد ذاتها أساس ومنبع لتلك القوة" [6] .

أي أن العنف الرمزي يظهر عبر دلالات يتضمنها رمزيا، وهاته الأخيرة يقصد بها فاعلوها المطالبة بشرعية الحقوق وبشرعية ممارسة هذا العنف مثلما هو ممارس عليهم وبشكل علني، لذا يستعملون هذا النمط من العنف كرد اعتبار لإنسانيتهم، فهو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين، حيث يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي .." [7] . وفي نفس السياق يضيف الباحث بيار بورديو : "إن العنف الرمزي هو ذلك العنف الذي ينجح في فرض دلالات معينة، ووصفها دلالات ذات شرعية، بحيث يضيف قوته الذاتية المتخصصة ذات الطابع الرمزي المخصص (المميز)" [8] . كما أن العنف الرمزي هو عنف نفسي و استبدادي يترجم بفرض القوة والسلطة على أشخاص آخرين [9]، ومما سبق يتضح لنا بأن العنف الرمزي يتصف بـ :

- إنه كسائر أنماط العنف هدفه إلحاق الأذى والضرر بالغير.
- ذو تأثير كبير استنادا إلى طريقته وجملة الرموز العنيفة والمعاني السيئة التي تحملها .
- يهدف إلى فرض سلطة ونفوذ وبطريقة احتيالية واستبدادية، فهو يتصف باللامشروعية [10] .

إن مفهوم العنف الرمزي لا يمكن أن يتضح جليا إلا بالعودة إلى دراسة مسبباته التي هي بدرجة كبيرة اجتماعية وحتى سياسية . فهو كما عرّفه عاطف عدلي عبد العبيد : "بأنه صورة من التفاعل الإنساني، يؤدي إلى الأذى الذي يصيب الجسد أو النفس أو كلاهما .." [11] .

3 - الكتابات الجدارية :

تسمى كذلك بالرسومات الجدارية أو الحائطية مهما كان نوعها ومكانها، وتجمع فيها الكلمات بالكتابة والرسم . في اللغة الأجنبية تسمى les Graffitis وعرّب هذا المصطلح فنجده على صفحات الانترنت "غرافيتي" نسبة إلى كلمة graff أي الكتابة أو الرسم على الجدار، وكذلك نجد "les tags" وتعني الحفر أو النقش على الجدار [12] .

إن الكتابات أو الرسومات الجدارية هي ظاهرة عامة تشمل المجال الإنساني كافة، وكانت بدائية وبسيطة في محتواها وأدواتها وبالتالي آدائها، ثم تطورت مع تطور الحياة فمن النقش والرسم على الكهوف كما في "جبال التاسيلي" التي يعود تاريخها إلى عشرة آلاف سنة مضت، حيث تحتوي رسومات منقوشة لمخلوقات بشرية طائرة، وكذا جدران كهوف "لاسكو"

الفرنسية التي تعود إلى 16500 سنة خلت إلى تدوينها على الألواح والرقم الحجري [13]، لتصبح الكتابات على الجدران الإسمنتية كما هو الحال عندنا اليوم بأدوات بسيطة تتمثل في فرش الطلاء وربما بالفحم، أما عند الأوروبيين والأمريكيين فقد خطت خطوات عملاقة حيث صارت تمارس على الواجهات الزجاجية تبعا لحضارتهم العمرانية [14]، بل وأخذت عدة منحنيات فنية يطالب فيها فاعلوها بتكوين جماعات للمطالبة بحقوقهم والدفاع عن كيانهم، في حين حوربت هذه الظاهرة طويلا من قبل السلطات، لكن بالمقابل برزت العديد من الجمعيات المساندة لفئة القاشين والمدافعة عنهم، ورغم كل ذلك تعمل السلطات جاهدة لتقنين هذه الظاهرة والتخفيف من عبء العنف الرمزي المنجر عنها .

وانطلاقا من النقاط الثلاثة للمحتوى النظري : التصورات والعنف والكتابات، جاءت خطة الباحثة بأن تدرس الكتابات الجدارية في الجزائر من خلال التصورات الاجتماعية كعنف رمزي موجه إزاء المجتمع برمته .

تصميم الدراسة وإجراءات البحث :

لقد تركز عمل بحثنا هذا على :

1 ـ أخذ مجموع من الصور المنتشرة في الأحياء الشعبية منها وحتى الراقية في مجموعة من ولايات الشرق الجزائري، آخذين بعين الاعتبار عدم تكرر موضوع الصورة وابعادها وقد كانت حوالي 26 صورة .
2 ـ عرض تلك الصور على عينة عشوائية كان عددها 15 حالة، على اعتبار أن التصورات هي مجموعة الأفكار المهيأة والمقسمة اجتماعيا بين أفراد المجتمع (ليست عينتنا هي 15 فردا) .
3 ـ استخراج عدد من العبارات تبعا لنمط تقنية التصورات، وكان العدد 186 عبارة (وهذه هي عينتنا) .
4 ـ العمل بتقنية الباحثة [15] Anna maria Silvana de Rosa الخاصة بتطبيق شبكة التداعيات .

مجتمع الدراسة :

بالنسبة لهذه الخطوة فقد مرّ بحثنا بعدة خطوات، كانت أولاها هي الخروج إلى الشوارع والواجهات الجزائرية والتقاط صور لمحتوى الكتابات والرسومات الجدارية، وقد كانت في عدة ولايات بالشرق الجزائري، ارتأت الباحثة خلالها عدم تكرار فحوى مواضيع الصور، وعليه كان مجموع هذه الأخيرة 26 صورة لمواضيع حساسة ومهمة على الصعيد النفسي والاجتماعي، وحتى البعد الثقافي لهذه الأخيرة ومن يزاولها . أما الخطوة الموالية فكانت نسخ تلك الصور وعرضها على مجموعة من الأفراد بشكل قصدي من حيث الجنس والمستوى، وذلك تمهيدا لتحليلات لاحقة، وعلى العموم فإن هذه التقنية "شبكة التداعيات" هي في حد

ذاتها تهدف إلى معرفة التصورات الأكثر شيوعا، وبالتالي الأكثر انتشارا في المجتمع دون مراعاة لطبقية الأفراد، وعليه تم تطبيق هذه التقنية على 15 حالة بعد عرض مجموعة الصور عليهم للإلمام بالموضوع أكثر .

وهكذا يمكننا القول إن مجتمع الدراسة هو 15 فردا أو حالة، وليست الصور في حد ذاتها، لأن عملنا سيقوم على معرفة تصورات الحالات للموضوع، وليس تحليلا نفسيا أو عياديا لمضامين الصور.

منهجية الدراسة :

استعملت الباحثة المنهج الوصفي كما وكيفا كأحسن منهج مجسد للدراسة، غير أننا لم نسلك النمط السابق وإنما - وبمحاولة اجتهاد بسيط منا - طبقنا تقنية جديدة سبق وأن استعملت في الدول الغربية، بينما لم تسبق في الوطن العربي، إنها وبكل بساطة تقنية "شبكة التداعيات le réseau d'association وسنأتي على شرحها لاحقا .

أدوات الدراسة :

بعد تحديد مجتمع الدراسة والمنهج، فإن الأداة الرئيسية للبحث وتتجسد في تقنية "شبكة التداعيات" عبر مراحلها الأربعة الرئيسية والمتمثلة في ما يلي :

1 - تهدف إلى معرفة محتوى وبنية المجال الدلالي للكلمات المتداعية .
2 - ترتيب ظهور الكلمات .
3 - ترتيب أهمية الكلمات .
4 - تحديد المؤشرات الثلاث النمطية والقطبية والأحادية، ولأن هذه التقنية ترتكز على منبه رئيسي والذي عادة يكون عبارة عن صورة أو كلمة أو رمز أو غير ذلك، فإن الباحثة اعتمدت عرض صورة "معبرة" ومجسدة لمضامين الكتابات والرسومات الجدارية، وعليه سنأتي إلى ذكر النتائج التالية :

1 - تم عرض الصور وتطبيق التقنية بمراحلها على 15 حالة وكان عدد الكلمات المتداعية لكل حالة كما يلي :

الحالة الأولى : 18 .	الحالة الثانية : 14 .	الحالة الثالثة : 18 .
الحالة الرابعة : 17 .	الحالة الخامسة : 25 .	الحالة السادسة : 10 .
الحالة السابعة : 07 .	الحالة الثامنة : 09 .	الحالة التاسعة : 06 .
الحالة العاشرة : 09 .	الحالة الحادية عشر : 09 .	الحالة الثانية عشر : 12 .
الحالة الثالثة عشر : 08 .	الحالة الرابعة عشر : 12 .	الحالة الخامسة عشر : 12.

2 ـ تم توزيع العبارات حسب المعنى السوسيولوجي لها وتجميعها في محاور أساسية لأنه يصعب العمل مع 186 عبارة، وعليه تم تجميعها في 15 محورا محافظين من خلالها على معنى العبارات ومحتواها الدلالي، وكانت المحاور كالتالي :

	المحاور	مجموع عدد تكرار العبارات /186
01	[illegible]	[illegible]
02	المعاناة النفسية	24
03	[illegible]	[illegible]
04	مشاكل عائلية	20
05	[illegible]	[illegible]
06	التأثر بالثقافة الغربية والهجرة	18
07	[illegible]	[illegible]
08	تعبير عن الذات وإثباتها	14
09	[illegible]	[illegible]
10	التسرب المدرسي	07
11	[illegible]	[illegible]
12	حياة الفوضى	01
13	[illegible]	[illegible]
14	السجن	01
15	[illegible]	[illegible]

3 ـ تم حساب النسب المؤوية لتكرار المحاور، وتمثيلها بيانيا "أعمدة" .

4 ـ تم وضع جدول دقيق ارتأت الباحثة من خلاله ترتيب قيم عبارات المحاور حسب الظهور، وحساب الوسيط الحسابي لذلك، ثم بعد ذلك القيام بالمعالجة الإحصائية لهذه المرحلة حسب قوانين التقنية .

5 ـ بعد ذلك تم وضع جدول آخر لترتيب عبارات المحاور، ولكن حسب الأهمية، وحساب الوسيط والقيام بالمعالجة الإحصائية لذلك .

6 ـ تفريغ قيم العبارات المتراوحة ما بين السلب والإيجاب والعدم في جدول لدراسة المؤشرات.

7 ـ وضع جدول ختامي يشمل كل المراحل السابقة والقيام بوضع مخطط نهائي وتفريغ البيانات الختامية، وكل هذا لمعرفة النواة المركزية لهذه التصورات وبقية التداعيات الفرعية ومدى توجه هذه التصورات ومحتوى بنيتها .

مناقشة النتائج :

بعد تطبيق كل المراحل السابقة فإن الباحثة تعمدت محاولة بسيطة وهي ترتيب

المحاور واستخراج النواة المركزية للتصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية، وكانت النواة المركزية هي محور العنف، وعليه كانت النتائج المتوصل إليها كالتالي :

1 ـ إن الكتابات الجدارية ظاهرة متواجدة ومتأصلة في المجتمع الجزائري .
2 ـ توجد تصورات اجتماعية متباينة حول الكتابات الجدارية .
3 ـ تعتبر الكتابات الجدارية عنفا رمزيا موجه لعامة الناس دون خاصتهم .
4 ـ حظي العنف الرمزي بأكبر تكرار أي 28 عبارة، أي ما يوازي نسبة 15.035%.
5 ـ يليه محور المعاناة النفسية بنسبة 12.290%، ثم محور المشاكل العاطفية والعائلية والاجتماعية، وعلى العموم كان لدينا 15 محورا رتبوا حسب التكرار.
ومن هذه النتائج نستطيع الخروج بحوصلة بسيطة وهي أن محور العنف الرمزي يتصدر الأولوية في تركيبة التصورات (بنيتها) بمرتبة النواة المركزية .
6 ـ صنفت بقية المحاور (الأربعة عشر) كعوامل محيطية ضمن بنية أو تركيبة التصورات الاجتماعية .

مراجع :

1 - Dr Maache.Y& chorfi. M.S & kouira Aicha : les représentations sociales, un concept au carrefour de la psychologie sociale et de la sociologie, les éditions de l'université Mentouri Constantine, 2002, p09.

2 - Christine bonardi & Nicolas Roussiau : les représentations sociales ; état des lieux et perspectives, édition pierre Mardaga, Belgique, 2001, p.120.

3 - Denise jodelet : les représentations sociales, ©. presse universitaires de France, 3éme édition, avril 1993, p.67.

4 - Claudine.Herzlich : santé et maladie ; Analyse d'une représentation sociale, paris 1969, in Serge Moscovici : psychologie sociale © presse universitaires de France, 1ére édition, Quadrige, octobre2003, p388.

5 - Myriam Watthee-Delmotte :la violence représentations et ritualisations, L'Harmattan, France,2002,p.17.

6 . بيار بورديو : السوسيولوجي الغائب وكاشف زيف العقلنة الغربية، علي سالم.
http ://maaber.50megs.com/tenth_issue/lookout_l.htm

7 . مصطفى حجازي : التخلف الاجتماعي، مدخل الى سيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط 8، 2001 ، ص165 .

8 . بيار بورديو : العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع، تر: نظير جاهل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط1، 1994، ص5 .

9 . حسنين توفيق ابراهيم : ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز الدراسات للوحدة العربية، بيروت، ط1، 1992، ص 43 .

10 . فيليب بارنو/ آلان بيرو/ رامون بلان : المجتمع والعنف، تر: إلياس زحلاوي، مر: أنطوان المقدسي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1975، ص33 .

11 . عاطف عدلي عبد العبيد: مدخل الاتصال والرأي العام، القاهرة، مصر، 1993، ص15 .

12 . سهيل إدريس : المنهل فرنسي عربي، دار الآداب للنشر والتوزيع، بيروت، ط 33 . 2004، ص586 .

13 - http://www.palastine-info/arabic/books/sheart/shear4.htm.

14 - Alain Vulbeau : les gravitis ou l'émergence de l'incisif, les inscriptions de la jeunesse, Paris, L'Harmattan, coll, débats.2002.p53.

15 - Jean-Claude Abri : méthodes d'étude des représentations sociales éditions ères, 2003, p.82.

المسرح العربي بين التأسيس والتأصيل والتجريب
قراءة في الأساليب والتوجهات

أ . ليلى بن عائشة
جامعة سطيف

يعزى ميلاد التجريب لدى الغرب إلى انتهاء واستهلاك التجارب والأشكال التقليدية المعهودة والتي كانت لا تقوى على حمل ما يود المسرحي لها أن تحمله، ومن ثمة كان لابد لهؤلاء من إيجاد سبل أخرى وطرق جديدة لها القدرة الكافية على التعبير بلغة الدراما عما يختلج في ذات المبدع. غير أن التجريب في المسرح العربي يختلف من حيث المنطلق عنه في المسرح الغربي، ذلك لأن المسرح العربي كان بحاجة إلى التأسيس لفعل المسرح غير الموجود في الثقافة العربية ومحاولة الترسيخ له، ومن ثمة تأصيل هذا الفن وربط التجارب التأصيلية - تنظيرية كانت أو إبداعية - بالتجريب على مستوى الأشكال والمضامين، بالعودة إلى التراث ومواكبة التيارات الحديثة والاتجاهات المعاصرة وما تحقق في المنجز المسرحي العالمي، وهذا ما استدعى من المهتمين بفن المسرح البحث المعمق والجاد - بمختلف الوسائل- لخلق أشكال تعبير جديدة رغبة منهم في خلق مسرح عربي متميز عن المسرح الغربي بخصائص ينفرد بها بغرض تأصيله، فكانت المحاولات تتوالى وتتكرر للبحث عن الشكل أو القالب الذي يحتوي المسرح العربي ويعطيه سماته الحقيقية، منذ دعوة "يوسف إدريس" في منتصف الستينيات "نحو مسرح مصري" وما تبعها من دعوات..
فكيف كانت ملامح هذه التجربة في السعي إلى التأسيس والتأصيل والتجريب في المسرح العربي ؟. هذا ما سنحاول الكشف عن بعض خباياه عبر هذه المقالة.

Since the birth of the Arabic theatre, the artists, the playwrights the directors and others try to develop this art in the Arabic culture , that's why all those who were listed above give a great Importance first to built and adapt the notion of theatre and performance.. in the Arabic culture ,and started than to create ,and make some experiences through experimentation in Arabic theatre in order to attract the audiences or the receivers . After that they tried to be independent from the occidental theatre especially the European one, but the question is: did they reach their aim ? and if they did how ? .
How the Arab artists Improve them selves through theatre?. We will try to answer these questions through the following essay .

لقد كان المسرح - ولا يزال - فنا حيا قائما على المباشرة التي تكفل له حق الاستئثار (مع باقي فنون الأداء الأخرى كالرقص والأداء الأوبرالي ..) بالمعادلة المسرحية المبنية على الوشائج والعلائق التي تجمع بين أطراف عملية التواصل المرسل - الرسالة - والمتلقي/المتفرج،

والتي تتحقق بشتى أشكال التعبير المسرحي، وتتوزع على عناصر مختلفة عبر السينوغرافيا، الديكور، والإضاءة، والأداء الحركي .. تلك الأشكال التي تغيرت مع مرور الزمن بتغير الاتجاهات، لكن جوهر المسرح بقي مائلا من خلال التواصل الذي يتحقق بشكل مباشر وحي، فعلى اعتبار أن المسرح فن يمشي وينمو ويتطور، وجب استيعاب طبيعته وكنهه وهو في حال الحركة والتغيير لا في حال الثبات والاستقرار، ومن هذا المنطلق لم تكن الفنون - وعلى رأسها فن الدراما والمسرح - بمعزل عن التغيرات التي كانت تحدث في شتى المجالات بل كان أقرب الفنون تأثرا بأي تغيير قد يطرأ على المستوى الفكري، الثقافي، السياسي، والاجتماعي . ولا يختلف المسرح العربي حتما عن المسرح الغربي في ذلك خاصة بعد انخراط هذا الفن في نسيج الثقافة العربية، وتجاوزه مرحلة البدايات الأولى التي تمحورت حول الجذور والهوية .

وإذا حاولنا تلخيص مسيرة المسرح العربي فيمكننا القول بأنه مر بمراحل عديدة سعت في مجملها إلى ترسيخ هذا الفن واستنباته في التربة العربية، والتأسيس له والبحث عن مرتكزاته الفعلية التي يكتب له عبرها الاستمرار، إلى جانب السعي الحثيث إلى تأصيله والبحث عن قالبه الخاص الذي يجعله مغايرا للمسرح الغربي بتجريب مختلف السبل لضمان ذلك، فإذا كانت المراحل الأولى للمسرح العربي قد استوعبت المستجدات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وحاولت أن تبدع فنا مسرحيا يستجيب لكل هذه المتطلبات، فإنه في مراحل متأخرة من عمر المسرح العربي ".. برزت تيارات فكرية وفنية حديثة ،أدخلت النتاج الفكري العربي في مفهوم الحداثة، ولا سيما المسرح . ثم أدخلت هذه التأثيرات والتطور، في المفهوم الحداثي على مكونات المسرح العربي عامة .. وعلى الأفكار والقضايا التي تعبّر عن حاجات الناس وقضاياهم، وأدى ذلك إلى ازدهار المسرح .." [1] .

ومن ثمة فقد تنازع المسرح العربي هاجسان، هاجس التأسيس والتأصيل والتأكيد على الهوية، وهاجس التجريب والتحديث مواكبة للمنجز المسرحي عالميا .

المسرح العربي من التأسيس والتأصيل إلى التجريب :

إن الحديث عن ثنائية التأصيل والتجريب في المسرح العربي عموما يدعونا إلى القول بأن العمليتان لا تكادان تنفصلان عن بعضهما البعض لارتباطهما الوثيق بهذا الفن الجديد على الثقافة العربية، والذي لم يعرف إلا في القرن التاسع عشر بعد الاحتكاك المباشر للعرب بالغرب، وإذا كان البعض يرى بأن عملية التأصيل هي عملية متأخرة بالنظر إلى جدة هذا الفن على التراث العربي - رغم استماتة البعض المتواصلة في إثبات جذور له في التراث العربي - فإن الثابت الذي لا متغير له أن هذه العملية رافقت ميلاد المسرح العربي، وهذا ما يؤكده الباحث التونسي محمد المديوني حين قال بأن : "تأصيل المسرح العربي عند المهتمين بهذا الفن .. شاغل لا يكاد يغيب عن اهتمامات أغلبهم .. وحرص رائد المسرح العربي مارون النقاش (1817-1855) في خطبته التي قدم بها مسرحيته "البخيل" (1848) على تأكيد سعيه

في عمله ذلك إلى الملاءمة في اختياراته الجمالية بين أصول هذا الفن وأنواعه، وبين "ميول قومه وعشيرته".." [2] لأكبر دليل على أن "هاجس التأصيل نشأ بنشأة الرغبة في ممارسة هذا الفن" [3] ، ويتأكد هذا الهاجس بتواتر التجارب المسرحية . ويخطئ من يعتقد بأن التأصيل جاء بعد ترسيخ المسرح في الثقافة العربية على اعتبار أن البدايات لم تكن لتخرج عن النسخ الأصلي لكل ما يؤلف ويعرض في المسرح الغربي، غير أننا - إذا أقررنا بذلك - فإننا نجانب الصواب، لأن الرغبة في التأسيس سارت إلى جانبها الرغبة الملحة في التأصيل، وربما كان ذلك بدافع إرضاء الجمهور الذي لا يمكن أن يتقبل بسهولة ويسر ما يقدم له، وتلك هي خصوصية الفن المسرحي الذي لا يتوقف على النص الأدبي بل إنه يكتسب شرعية وجوده بالتجسيد الفعلي على الخشبة والانفتاح على الجمهور المتلقي، ولعلنا نفتح قوسا هنا لنقول بأن التعامل مع المسرح على أساس الصفة الأدبية - للأسف الشديد - كان جانبا سلبيا من حيث طبيعة التعاطي مع هذا الفن من الناحية النقدية، حيث اعتبر النقاد فن المسرح جزء من الأدب لا غير، غير أن هذه النظرة سرعان ما تغيرت، خاصة بعد التطور الذي شهده المسرح العربي، إذ وجد المبدعون والفنانون والمهتمون بهذا الفن أنه بحاجة إلى نقد فعلي يتجاوب مع الخطاب المسرحي المعاصر بجدته وحداثته، فيجدد آلياته ويغير ميكانيزماته بما يتوافق مع المعطيات الجديدة التي خضع لها الخطاب المسرحي، خاصة في تخلصه من السمة الأدبية التي ألصقت به ردحا طويلا من الزمن فسلبته أهم ما يتميز به، كونه خطابا مزدوجا لا خطابا أحادي التكوين، إذ - ولفترة من الزمن - دفعت هذه النظرة المحدودة ".. بعض النقاد المسرحيين إلى الاقتصار على الخاصية الأدبية لهذا الخطاب، حيث وقفت دراساتهم النقدية عند حدود النص المسرحي ولم تتجاوزه إلى بقية العناصر المشكلة للعرض.." [4] .

بيد أن الكثير من المهتمين بالفن المسرحي كانوا قد تفطنوا إلى ما يواجهه فن المسرح من عقبات تحد من تطوره من بينها هذه المشكلة، فهذا الكاتب والناقد المغربي محمد الكغاط يقول بهذا الشأن : "ظل النقد المسرحي فترة طويلة من الزمن نقدا أدبيا ينطلق من النصوص الدرامية ويحاول إظهار مزاياها الأدبية وتحليلها، ولم يكن هذا الاتجاه خاصا بنقاد المسرح الغربيين، فقد تبعهم في ذلك النقاد العرب منذ أن استوردوا المسرح منهم في أواسط القرن التاسع عشر، وربما لا يزال النقد المسرحي العربي، إلى الآن، أكثر من غيره ارتباطا بالجانب الأدبي في المسرح .." [5] . غير أن التغيرات التي أفرزها الواقع الحداثي جعل الكثيرين يستوعبون ضرورة تجاوز هذه النظرة الضيقة، وتوسيع أفق النقد المسرحي ليساير ما عرفه الخطاب المسرحي "من تغيرات وتحولات أفرزتها الاتجاهات والمدارس المسرحية الحديثة .. [مما] حتم ضرورة الابتعاد عن إشكالية أدبية الفن المسرحي والاهتمام بعناصر ومكونات الخطاب المسرحي ككل، وخصوصا بعدما أصبح النقد يدرك خصائص هذا الخطاب واستقلاله عن فن الأدب" [6]، وكان السبيل إلى ذلك عن طريق التركيز على قراءة الرؤى الإخراجية والاستيعاب التام والكلي لمفهوم الكتابة الركحية من قبل المبدعين والنقاد على حد سواء، فبالنسبة للطرف الأول كانت تلك هي الطريقة الوحيدة التي تمكن من تحقيق النص المسرحي وإخراجه إلى حيز الوجود، ومن ثمة بدأ النص المسرحي يتراجع شيئا فشيئا أمام

الإخراج المسرحي وأمام العرض حسب الكاتب المغربي محمد الكغاط (*) .

وفي سياق التطور المسرحي تغلب الجانب التطبيقي الفعلي على الجانب النظري بحيث تم التركيز على الأعمال المسرحية من حيث أنها عروض لا نصوص درامية، وكثيرا ما أغفلت هذه الأخيرة لصالح ما يسمى بالعرض المسرحي، وهو ما حدث في المراحل المبكرة من المسرح الجزائري الذي عرف بأنه كان فن عرض لا فن نص، خاصة إذا تعلق الأمر بالارتجال على الخشبة، إذ كثيرا ما كانت النصوص الدرامية تموت وتنتهي مباشرة بانتهاء العرض لأنها لم تكن تدوّن إلا في شكل ملحوظات يستعين بها المؤدون طيلة المدة المخصصة لتقديم العرض، ولا نقصد بذلك زمن العرض، بل الفترة التي يمتد وفقها برنامج تقديم عرض من العروض عبر موسم مسرحي كامل .

وإذا ما عدنا مجددا إلى الحديث عن التأصيل لفن المسرح، فإننا نجد أن تاريخ المسرح العربي يثبت أن الجهود كانت مستمرة ومتواصلة لتأصيل هذا الفن، إذ تلازم - كما أسلفنا - فعلا التأسيس والتأصيل لفترة لا بأس بها خاصة في ظل غياب الفن المسرحي عن الثقافة العربية، وإذا كان فعل التأسيس يدل في مضمونه - أو بالأحرى يقر من خلال المصطلح - على أنه فعل بناء لشيء لم يكن موجودا من قبل، لكنه ليس مخلوقا من العدم في الوقت نفسه، على أساس أنه ليس ابتكارا أو خلقا جديدا باعتبار أسبقية وجوده في الثقافة الغربية، فإن التأصيل بالمقابل فعل ينطوي على جانبين مهمين، أحدهما وأهمهما هو التعامل مع التأصيل كفعل يعطي للمسرح العربي هويته العربية، وثانيهما هو محاولة التميز "والتفرد إلى جانب القضاء على التبعية للغرب أو بالأحرى الانفلات من التبعية له، وإثبات وجود أشكال مسرحية في تراث العرب" [7] . ومن هنا فإن فعل التأصيل مولود من رحم فعل التأسيس، وفعل التأسيس لا يتحقق إلا بفعل التأصيل، ليتضمن أحدهما الآخر ،لذا يمكن القول ببساطة أن سير هذين الفعلين لم يكن سيرا متوازيا فحسب، بل إنه سير يتسم بالتداخل والتقاطع على مستوى بعض النقاط والمحطات، ولعل الشعار الذي رُفع لفترة طويلة ولا يزال التمسك به مستمرا هو "من أجل خلق مسرح عربي"، وإن لم يكن بهذه الصيغة فإن صياغات هذا المطلب تعددت وتجسدت عبر جملة من الكتب التنظيرية والأعمال المسرحية رغبة في تحقيق هذا المطلب، وجعله حقيقة فعلية تتجاوز حدود رفع الشعارات، فكانت النتيجة أن انتشرت عدوى دعوة يوسف إدريس (نحو مسرح مصري) ليتبعها قالبنا المسرحي، فبيانات لمسرح عربي، والمسرح الاحتفالي ..

والمؤكد أن معظم التجارب المسرحية العربية استندت إلى ضرورة البحث عن إطار معرفي يؤطرها ويضعها في مسارها الحقيقي الذي ينأى بها قدر المستطاع عن الاستلاب والاغتراب والتغربن .. ويبحث لها عن ملامحها وتقاسيمها بشكل واضح ودقيق بما لا يدع مجالا لتماهيها مع غيرها، ولعل وعي المسرحيين العرب كان كبيرا بحيث تفطن هؤلاء إلى ضرورة إعطاء التجربة العربية وجهها الحقيقي المختلف عن الوجوه الأخرى للمسرح في العالم عبر تأصيلها، وهذا ما يؤكده الناقد المغربي عبد الرحمان بن زيدان حينما يقول إن : ".. أهم ميزة

اختص بها الفعل المسرحي العربي، من بداياته إلى الآن، هو إصراره على الدخول زمن الكتابة والتنظير لتحويل معرفته بمعرفة الغرب إلى منظومة فكرية جديدة لها خصوصياتها المحلية، والانتقال من هذا التحويل إلى إجراء آخر هو الدفع بموقفه من الخاص إلى التكوّن تكوينا جديدا بأشكال مختلفة بتجريب ينطقه بخطاب التنظير، ويعطيه فعاليته بالدعوة إلى تأصيل المسرح العربي، أو البحث له عن قالب مسرحي خاص، أو ربط واقعه وأفقه بالوعي الجمعي، وإعادة قراءة التراث العربي والعالمي وفق شروط التجربة والواقع والوظيفة والبنية والبنيات في نص المؤلف، أو في نهص العرض .." [8] .

ولقد تجسد مطلب التنظير فعليا بجملة من الكتابات التي كانت في مجملها دعوات لتأصيل المسرح العربي، ولعل أبرزها دعوة يوسف إدريس في (نحو مسرح مصري) عبر مسرحية الفرافير، وتوفيق الحكيم عبر (قالبنا المسرحي)، و(بيانات لمسرح عربي جديد) لسعد الله ونوس، والدعوة إلى المسرح الاحتفالي في المسرح المغربي، ومسرح المغرب العربي بشكل عام وتجربة عبد الكريم برشيد .. وغيرها من التجارب التي اختلفت في الصيغة - وإن تشابه بعضها - ولكنها اتفقت في الرؤية التي تتركز في "التآلف والاتفاق حول ضرورة إعطاء هذا المسرح صوته وعمقه ودلالاته الإنسانية دون تكرار ما قيل في نظريات سابقة، أو إعادة ما قيل في نصوص موجودة، ودون الارتماء في دوامة النموذج الواحد، والمحاكاة الواحدة، والنقل والاقتباس المقلد، وهذا يعني التمرد على عناصر التماهي مع الغرب ومع نظرياته المسرحية بخصوصياتها الغربية" [9] .

دعوات التأصيل والبحث عن شكل للمسرح العربي :

لقد بات البحث عن شكل عربي لمسرح عربي أصيل، أمر أكثر من ضروري في محاولة جادة للتوفيق بين الأسلوب الواقعي للعمل المسرحي والقيم الجمالية، بالاستناد إلى تراثنا، ألم يطرح يوسف إدريس سؤالا مهما ظل يلح عليه - هو ما قاده إلى الدعوة إلى مسرح السامر المصري - باحثا له عن إجابة فعلية مقنعة، حين قال : "هل لم يعد هناك سوى طريق واحد على المسرح المصري أن يمضي فيه، وذلك بقبول الأساس المعرّب والمضي في تطويره إلى أن يتلاءم مع طبيعتنا ؟ أم لكي نكتشف مسرحنا الحقيقي الخاص بنا علينا أن نسلك طريقا مختلفا تماما يكاد يكون عكس الطريق الأول، طريق أشق قليلا لأن علينا أن نكشف أنفسنا ونكتشفها في نقطة يكتنفها غموض كثير هي كطبيعتها الدرامية وكنهها المسرحي ؟ " [10] .

ومن هنا فإن هذه الدعوة وجمل الدعوات التنظيرية التي سعت للتأسيس لهذا المسرح كانت تنشد إيجاد شكل مسرحي مغاير؛ إنها تبحث ببساطة عن الشكل المتفرد للمسرح العربي بحيث يكون مختلفا أو على الأقل بعيدا بعض الشيء عن شكل المسرح الأرسطي والمسرح البريختي، شكل نابع من البيئة العربية ومن تراثها، يسير جنباً إلى جنب مع البحث عن مضمون عربي على الصعيد التنظيري، وذلك ما لمسناه من الدعوات السالف ذكرها

(مسرح السامر) الذي دعا إليه يوسف إدريس سنة 1964 ودعوة توفيق الحكيم إلى مسرح الفرجة سنة 1966، والدعوة إلى المسرح المرتجل التي نادى بها الدكتور علي الراعي، وتتابعت الدعوات بعد سنة 1967 ، فكانت دعوة سعد الله ونوس إلى المسرح التسييسي، ودعوة عبد الكريم برشيد إلى المسرح الاحتفالي، وغيرها من الدعوات (**) . "وتكمن أهمية هذه الدعوات في أنها اعتمدت على التراث العربي بأشكاله المختلفة، وامتدت لتشمل العرض المسرحي، وبناء المسرح، وأسلوب الأداء التمثيلي، والعلاقة بين العرض المسرحي والجمهور، وعالجت نماذج متعددة من التراث سعياً إلى تطويرها، في محاولة لوضع نظرية جديدة في الدراما العربية، تنبع من العقلية العربية، وتنطلق من الجذور الحضارية للأمة العربية" [11] .

لقد اختلفت الرؤية في إطار الدعوة إلى تأصيل التجربة المسرحية العربية بما أعطى بعدا أعمق لعملية التنظير التي ارتكزت على جملة من المنطلقات تستند في مجملها "إلى رؤية فلسفية مرتبطة بوضع معرفي محكوم بالعلاقات بين العلوم والمعارف والفنون بشكل عام للوصول إلى الشكل المسرحي الخاص، وبالتالي الوصول إلى صيغ فرجوية يتنامى فيها الوعي بخطاب المسرح وخطاب النقد وخطاب التجاوز" [12] . ولعل هذه الجوانب والأسس ما كانت لتأخذ بعدها الحقيقي ولا فعاليتها في الواقع لو لم تتحرك في اتجاهات يفرضها منطق الواقع المعرفي والفكري والاجتماعي .. للعالم العربي، وأبرزها :

" 1 ـ أن فعل البحث عن نهضة عربية حقيقية كانت له امتداداته في الفعل الثقافي العربي لتأسيس أجناس أدبية موصولة بهذه النهضة ..
2 ـ أن فعل التحرر من أسر النظريات الغربية كان يوازيه فعل آخر هو تقديم مشروع نظريات عربية للمسرح العربي المبحوث عنه داخل تناقض الواقع العربي .
3 ـ أن فعل التأصيل الذي حرك خطاب النهضة العربية، وحرك امتداداته في كتابات القوميين العرب، كان أساس الدعوة إلى تبني خطاب عروبي في رؤية عروبية لمسرح عربي.." [13]

إن دعوات التأصيل تلك ومن خلفها دعوات التنظير للمسرح العربي كانت تصب في اتجاه واحد، وإن تمايزت طريقة الطرح ومكمن التجربة، لذا كانت هنالك حالة من البحث المستمر عن أشكال وصور مختلفة لمسرح واحد هو المسرح العربي، حيث إننا نجد أن التأسيس والتنظير والإبداع والتأصيل والتجريب عمليات ارتبطت كلها بموثق واحد هدفه الأسمى والأساسي هو ".. إحداث نقلة حقيقية في الممارسة المسرحية لإدخالها أزمنة إبداعية أخرى، وبدأ هذا المسرح يعيش سؤاله في إبداعه، وصار السؤال في التنظير طرحا معرفيا في ثقافة مسرحية لم تكن من قبل تتجرأ على طرح السؤال أو التفكير به أو فتح المغلق به، وهذا ما تمخضت عنه ولادة دلالات نظرية جديدة لتنظير مسرحي كان يضع مشروعه إما من موقع إقليمي مغلق" [14]، كتجربة مسرح الحلقة مع المبدع الجزائري ولد عبد الرحمان كاكي وكذا عبد القادر علولة، وإن كانت هذه التجربة المحلية منفتحة على باقي التجارب المسرحية في المشرق

العربي، والمسرح في المغرب العربي على وجه الخصوص خاصة ما تعلق منها بالطابع الاحتفالي الفرجوي كما في المسرح الاحتفالي الذي دعا إليه المبدعون المغاربة، ومسرح السامر في المسرح المصري كما دعا إليه يوسف إدريس، أو الحكواتي كما في مسرح بلاد الشام سورية ولبنان وفلسطين، أو ربما تمت موقعة هذا المسرح أو التنظير له ضمن "رؤية قومية، أو .. [بوضعه] في سياقه العام والشامل لجعل الإنسان قطب المسرح في حيويته وديمومته داخل النسق الاجتماعي والحضاري العربي" [15]، كما في بيانات سعد الله ونوس لمسرح عربي جديد التي تتميز باتساع أفقها لتحلم بمسرح عربي خالص ومخلص لقضايا الجماهير، متبنيا لأحلام وآمال وطموحات وهواجس وآلام .. الشعوب العربية من المحيط إلى الخليج . وهذا ما نود - في الحقيقة - التأكيد عليه من أن "اتجاهات التأصيل في المسرح العربي سواء تلك التي اعتمدت على الاستمداد من الواقع، أو التي اتخذت التراث وسيلة للتعبير، عن طريق الاستعانة بالشخصية التراثية، وخلقها خلقا عصريا، أو عن طريق الاستعانة بالحدث، قد ارتبطت بالبينة عن طريق الالتزام بقضايا الجماهير، واتسمت بوضوح الرؤية الفكرية والاجتماعية، وواكبت العصر وتغيره الدائم، ودلت على وعي عميق وجرأة واضحة، ضمن رؤية كلية شاملة، أدركت أبعاد الواقع وحاولت أن تكشف أسباب الحقيقة الكامنة وراء ظواهره وقد أثار بعضها حسا عميقا بالقمة بهدف تحريض الجماهير على ممارسة دورها" [16] . ولعل هذه القضايا الهامة هي من أبرز النقاط المثارة للنقاش والإثراء في بيانات سعد الله ونوس الذي حاول أن يركز على الجمهور كلبنة أساسية في المضامين التي بنى عليها أعماله المسرحية (الملك هو الملك، رأس المملوك جابر، الفيل يا ملك الزمان، رحلة حنظلة من الحلم إلى اليقظة ..) من جهة، وكعنصر أساسي في العملية المسرحية ومسهم حقيقي في بناء الفعل المسرحي - من جهة أخرى - الذي يقوم على هدف التعبير والهدم والإزاحة، وهي بعض أسس التجريب الذي يقوم على التقويض والتجاوز إلى ممارسة جديدة أو مختلفة ومغايرة تهدف إلى تحقيق أثر فني ما عن وعي وقصد، لأن التجريب في جوهره فعل واع مبطن بالقصدية التي تعطيه مشروعية اختبار بعض عناصر التجربة المسرحية في جو من الحرية التي تمكن من وضع المسلمات والبديهيات موضع شك ومساءلة، وإعادة نظر، ووضع مجموعة من الفرضيات ومحاولة اختبارها وفق الأسلوب العلمي التجريبي، وتسجيل النتائج المتوصل إليها بعد ذلك .

ومعظم التجارب الناجحة في المسرح العالمي، كالمسرح الملحمي عند بريشت، ومسرح العبث واللامعقول عند أوجين يونسكو، وصموائيل بيكيت .. ومسرح القسوة لأنطونان أرتو، والمسرح الفقير لجروتوفسكي .. وغيرها من التجارب المسرحية قامت على التجربة ووضع عناصر الفعل المسرحي موضع التجريب والامتحان والاختبار والبحث - بجانب كبير جدا من العلمية والموضوعية - عن التغيير الذي قد تحدثه هذه التجارب في العملية المسرحية، وتأثيرها تحديدا على الجمهور المتلقي الذي يبقى لب العملية المسرحية والمقصود بكل تجريب فعلي .

ولعل القارئ يتساءل في هذا الموضع عن تجاوزنا الحديث عن مصطلح التجريب - الذي لاكته الألسنة كثيرا، وجفت الأقلام، وهي تحاول تحديد مفهوم له - لأنه في اعتقادنا أنه قد

عفا الزمن عن سؤال الماهية وإن كان الأمر ضروريا في بعض الحالات، ولكن التجاوز جاء من قبيل أن الممارس والمبدع في الفن المسرحي بإمكانه أن يكوّن رؤيته الخاصة حول التجريب، ولأنه وفي كل مرة يطرح فيها التساؤل حول التجريب، نجد آراء متباينة، فلكل وجهة نظره وممارساته التي تعكس نظرته الخاصة حول التجريب دون أن يلزم بها غيره . ولا شك أن السؤال حول التجريب وماهيته وشكله لم يعد سؤالا ملغزا ولا يشكل هاجسا للمبدعين المسرحيين كما كان في البدايات الأولى لاحتكاكهم بهذا المصطلح، بل إن مجرد طرح سؤال من هذا القبيل مدعاة للتعجب والسخرية، فهاهو أكرم اليوسف يقول : "إن الحديث الدائر حول تحديد مدى أهمية التجريب، ومفهومه، قد تم تجاوزه منذ أمد بعيد، ومن المؤسف أن نرى بعض النقاد العرب لا يزالون يتجادلون حول الموضوع ذاته. وفي اعتقادي أن التجريب هو لب وجوهر المسرح منذ حضارة الإغريق وإلى يومنا هذا، فطالما أن هنالك حياة هنالك تجريب" [17] . فلم يعد التجريب إذن مصطلحا مأزقيا ولا مؤرقا، بل أضحى بعد سلسلة التجارب المسرحية العربية التي خاضت غماره تكفر بحدوده، وإن كان لا حدود له، أو بالأحرى ترفض أن تسجن نفسها في هلاميته وانفلاته، فراحت الذوات المسرحية المبدعة تطلق العنان لنفسها لتجرب وفق الطريقة التي تراها مناسبة أو ترضي طموحها وتكشف عن أهدافها، وتبعث جذوة الابتكار والتجديد في ثناياها، فكانت التجارب متنوعة والممارسات ثرية، ولكنها لا تخلو من السقطات الفنية .

ولعل حديثنا عن التجارب المسرحية العربية المؤصلة للمسرح العربي هي تجريب بكل ما تحمله الكلمة من معنى، لأنه تجريب كان مؤسسا عن وعي وقصد، وبهدف أو أهداف عديدة، تجريب لم ينطلق من فراغ بل استند إلى الخلفية المعرفية التي تحققت في المسرح الغربي بناء على التجارب والاتجاهات الحديثة، مع محاولة جادة في الانفلات من أسرها، والركون إلى المخزون التراثي الذي كان ولا يزال معينا لا ينضب من حيث ما يكتنزه من مضامين وأشكال تراثية تنطوي على العنصر الدرامي والتواصل الذي يكفل لهم حق استغلالها بشكل معاصر لإعطاء صبغة عربية لهذا المسرح، لذلك وجدنا الكثير من المنظرين قد لجأوا إلى التراث لاستعارة الأشكال التراثية واستغلالها الاستغلال الأمثل (كالحلقة، والحكواتي، والسامر، وسلطان الطلبة، والبساط ..) بإبداع أعمال مسرحية تعكس تجريبهم على مستويات عديدة فكان أن نجح بعضها وأخفق البعض الآخر جزئيا، ولا تزال التجارب تتوالى والممارسات مستمرة، والبحث متواصل عن تجريب لا يضيق فيه الشكل بالمضمون أو العكس مع سعي دائم للخروج من سحر دائرة المسرح الغربي، وإن كان ذلك صعبا بالنسبة للكثيرين ممن تأثروا بأقطاب التجارب المسرحية المعاصرة، ولكنه ليس بالأمر المستحيل .

وسنقف فيما يلي على واحدة من الدعوات التي كان لها بالغ الأثر في ما تلاها من دعوات، ألا وهي دعوة يوسف إدريس (نحو مسرح مصري) لاستكناه لبها ومعرفة جوهرها والوقوف على هواجس وأهداف صاحبها، وإن بشكل جزئي ومقتضب .

دعوة يوسف إدريس (نحو مسرح مصري) :

إن المتأمل لدعوة يوسف إدريس (نحو مسرح مصري) يجدها دعوة محلية بحتة لقيت صداها في حينها لكونها دعوة جديدة خرجت من رحم الرغبة في الاستقلالية والسعي نحو التميز والاختلاف عن الآخر، وهروبا من الاستلاب والانبهار الذي وسم أعمال وكتابات المسرحيين العرب . ورغم الجدة والإبداع الذي يميز بعضها إلا أن الحاجة كانت ملحة لوضع الحدود والفواصل التي تفصل هذا المسرح العربي وتُميزه عن المسرح الغربي المستورد، والذي كان مُمدا للاول بالكثير من أبجديات الفن المسرحي .. وكأننا بدعوة يوسف إدريس صرخة في وسط الجلبة والفوضى يشد صاحبها انتباه الجميع إلى ضرورة التفكير بجدية بما سنتركه للاجيال المقبلة، وهل يرضى الجميع أن تكون التركة المسرحية التي سيرثها هؤلاء عبارة عن هجين لا يتبين صاحبه ملامح أجداده من ملامح أجداد الآخر ؟ ، ثم هل نحن مجبرون على أن نبقى في عباءة الآخر، هاته العباءة التي كانت غطاء لنا في وقت من الأوقات الملحة ؟ .

ومن هنا، فإن هذه الدعوة تكتسب مشروعيتها لأكثر من سبب مما ذكرناه سابقا، ولعل أبرزها محاولة الاستقلالية والتحرر فنيا وفكريا كما تم التحرر لجل البلاد العربية في تلك الفترة سياسيا . غير أننا نرى في دعوة يوسف إدريس دعوة محلية ضيقة، وإن لم تكن في زمنها كذلك، نظرا لجدة الطرح وحداثة الفكرة آنذاك، يقول يوسف إدريس في مقدمة الطبعة الثامنة لمسرحية الفرافير سنة 1988 بهذا الشأن : "وأنت تقرأ هذه المقدمة التي كتبتها لن تحس بالاستغراب لكثير مما جاء فيها وكأنها آراء سبق أن قرأتها أو سمعت بها، لكنها لم تكن كذلك عام 1964، كانت شيئا جديدا تماما على المسرح العربي كله، وكان مجرد المناداة بها عمل جريء يستحق من الكاتب قطع رقبته . الآن يبدو كل شيء عاديا وليس بمستغرب، ذلك أن هذا الرأي الذي كان جريئا .. سرعان ما أخذ ينتشر يأخذ به كتاب من المغرب وسوريا ومن الكويت وتونس، بل يأخذ به المسرح التجاري كمسرح تحية كاريوكا، وأصبحت مسألة التمسرح تزاول بعادية مطلقة، وانطلق المسرح السياسي نابعا من الفرافير ليشمل أرجاء وملامح حياتنا" [18] .

لقد ركز يوسف إدريس في دعوته على التمسرح كظاهرة ينبغي أن تكون لصيقة بالمسرح، بل إن المسرح لا يكون مسرحا إلا بالتمسرح الذي يختلف تماما عن الفرجة؛ فالمسرح - في رأيه - "ليس هو المكان أو الاجتماع الذي (تتفرج) فيه على شيء، إن هذا ابتكر له شعبنا كلمة (فرجة) أو رؤية أو مشاهدة، أما المسرح فهو اجتماع لابد أن يشترك فيه كل فرد من الأفراد الحاضرين" [19] . ومن هنا كان التركيز على العمل الجماعي والإبداع الذي يشترك الجميع في صياغته وحياكة خيوطه، حيث يضفي كل فرد من ذاته الإنسانية، وجمالياته الفردية ما يسهم به في بناء العمل الفني الجماعي، فينصهر وتذوب ذاتيته بل وذاتية كل فرد في الجماعة، ليصنع الجميع إشراق هذا العمل أو ذاك، ولن يتحقق هذا المبتغى في المسرح إلا بالتمسرح .

لقد نادى يوسف إدريس عبر (نحو مسرح مصري) بجملة من الأهداف التي ينبغي أن تتحقق ويتحقق من خلالها وجود المسرح المصري وكينونته الفعلية، بعيدا عن أي تماه أو تشابه حتى مع المسرح الغربي، غير أن هذا المطلب بقي بعيد المنال إذ أثبتت أفكاره عكس ما دعا إليه عبر مسرحية الفرافير التي جاءت كدعم لدعوته، فإذا بها تنقلب جزء مفندا لما يدعو إليه، لأنه ببساطة شديدة لم يتمكن من تحقيقه عبر الفرافير، وهذا ما تؤكده مجمل الدراسات التي وقفت بدقة عند دعوة يوسف إدريس، ويكفي أن نقف عند ما قاله عصام الدين أبو العلا في كتابه المسرحية العربي الحقيقة التاريخية والزيف الفني عن الفرافير : "يتضح من خلال هذه الدراسة أن يوسف إدريس قد قدم تنظيرا لما يمكن أن تكون عليه (المسرحية المصرية ـ العربية الأصيلة) ولكنه شذ عن هذا التنظير إلى دائرة لويجي براندياللو الغربي" [20] . ويأتي هذا الحكم لعصام الدين أبو العلا من منطلق أن يوسف إدريس قد حاول عبر دعوته تلك خلق قالب مسرحي عربي مصري أصيل ينطلق من السامر المصري دون الاصطدام أو بالأحرى التأثر بالتيارات والمذاهب الغربية في هذا الفن، غير أنه لم يقو على تحقيق هذا المطلب فوجد نفسه يدور في فلك المسرح الغربي .

المسرح العربي وفعل التجريب :

إن التجريب في المسرح العربي انطلق من أرضية تختلف تماما عما واجه المسرح الغربي، حيث إن الثورة والتمرد والرغبة في التغيير شملت كافة المجالات والميادين، وكان من الطبيعي أن تنتشر عدوى التجريب في نسيج الفنون والآداب .

لقد كان المسرح العربي ولا يزال "في حاجة إلى ترسيخ الكتابة الدرامية بتقاليدها المعروفة، لكي يستطيع بعد ذلك الانزياح عن التراكمات المتحصلة . لقد ظهرت تجارب مهمة .. عمل أصحابها على الجمع بين الإخراج والتأليف (محمد الكغاط، روجيه عساف، الطيب الصديقي، فاضل الجعايبي ..) ولكنها بقيت .. محدودة وموقوفة على أصحابها" [21]، وهي تجارب نادرة لا تزال يحتفى بها لأنها بنيت عن تجربة وخبرة، واختبار دقيق لعناصر العملية المسرحية عن وعي وإدراك لجماليات الفن المسرحي وما تقتضيه من بحث لإضفاء أو بالأحرى الحفاظ على الألق الفني والزخم الفكري الذي تحفل به هذه التجارب . وإذا كان هؤلاء قد اضطلعوا بمهمة صعبة ـ لكنها غير مستحيلة ـ لتقديم عصارة فكرهم للنهوض بالمسرح العربي في محاولات ملحة لإعطائه سماته، فإن البعض "راهن .. على التأليف والإخراج فجاءت أعمالهم ضعيفة لا هي بالأعمال الكلاسيكية المحترمة، ولا هي بالعروض المسرحية الحداثية . ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل انبرى عدد من الكتاب إلى المراهنة على كتابة نصوص تراعي الجانب الفرجوي والجمالي، أي تراعي خصوصية العرض المسرحي، فجاءت نصوصا مفتقرة إلى العمق الدرامي .. عبارة عن إرشادات مسرحية متلاحقة، فلم تكن بذلك نصوصا درامية كلاسيكية، ولا مشاريع عروض مكتملة . لعل هذا الرهان هو الذي يدفع نحو الاقتباس الذي يسمح للمخرج بأن يشغل المؤلف فيه، فيحصل على نص (هجين). ومن هنا، يطغى الجانب التقني

الذي أشرنا إليه، ويتجه البحث المسرحي نحو الجماليات الخالصة" [22] . ولنا أن نقر وفقا لما تمت ملاحظته من تجارب مسرحية بأن "المراهنة على الحداثة في المسرح أمر جميل ومستحب، ولكن المبالغة في الحداثة دون حاجة ولا داع قد تنتج الكارثة" [23] . وهذا ما يقتضي بالضرورة النظر إلى الفعل المسرحي الحداثي على أنه فعل يتموقع في المنظومة المعرفية الفكرية تموقعا استراتيجيا محكما، ويتوزع على النسيج الفني بانسيابية تخلف وراءها فسيفساء ذات أبعاد جمالية ساحرة، تضم في ثناياها كل الجوانب التي قد تسهم بشكل أو بآخر في صناعة الحدث أو الفعل المسرحي بتعدد صوره وتنوّع مكوناته، واختلاف أنماط لغاته البصرية منها والسمعية.. ليتجسد على ركح أيّا ما كان شكله ليصنع فرجة تنطوي على متعة فكرية وفنية .. لا متناهية تستمر آمادا طويلة وهي تداعب ذهن المتلقي، وتدفعه لاستحضار هذه الأعمال الخالدة، وتجعله يطرح أسئلة تتجدد وتتغير وتتكيف مع اللحظة الراهنة .

والتجريب بهذا المعنى يسعى بلا شك للانخراط في الحداثة التي لا يمكن أن تتأسس في غياب ثورة على القوالب الجاهزة، والأشكال المعلبة، والمضامين المقولبة، وعلى الثبات في الرؤية والفن والنظرة للكون والعالم، بغية بناء المغايرة والتحول، وبالتالي التحرر من سلطة المستهلك والجاهز والسطحي، وفي ذلك إدراك لفعل التجريب بما هو تمرد وتغيير وثورة وتحطيم للمألوف والعادي، وسعي لاقتحام لحظة الإبداع باعتبارها صيرورة وتحولا مستمرا ونسقا دائما لسلطة النموذج والجاهز. ومما لا شك فيه أن هذا السيل الجارف من التمرد يقتضي "تجديد الرؤية لوظيفة المسرح والقيم المهيمنة داخله وبالأخص هيمنة الكلمة وسلطة المؤلف، ولن يكون ذلك متأتيا إلا بإعادة النظر في مجموعة من الثوابت منها : مفهوم المخرج للارتقاء به من مجرد وسيط بين الجمهور والنص الأدبي، إلى مبدع وخالق للعلامات والأنساق على فضاء الركح . هذا مع اعتبار الدور المتعدد للممثل بوصفه منتجاً ومنتوجاً ضمن مجال العلامات كما تقول أوبرسفليد" [24] .

ويؤكد الناقد المغربي عبد الرحمان بن زيدان في هذا السياق ظهور مجموعة من الكتابات النقدية والاجتهادات التنظيرية التي تهدف إلى "ترسيخ فعل مسرحي بديل قائم على جدلية الانفتاح على الآخر والذات، ومستوعب لخصوصيات العمل المسرحي وآليات اشتغاله، وموصول بحركية المجتمع وتحولاته الثقافية والسياسية والفكرية .. تنظيرات سعت إلى تخصيب السؤال النقدي وربطه بمرجعية الذات كسؤال حول الهوية، وربط الذات بالآخر في نطاق رصد علاقة المثاقفة والتفاعل مع الآخر" [25] . كما يضيف ذات الناقد من جهة أخرى بأن هذه التجارب التنظيرية دفعت الفعل المسرحي في اتجاه تحديث مستويات الاشتغال وآليات العمل المسرحي، مؤكدا في الوقت نفسه على أن "سلطة التحديث لم تنحصر في البعد التنظيري بل انخرطت في معمعة التطبيقي وذلك بواسطة مجموعات عمل مسرحية وورشات ذات بعد تجريبي (عملت عل زعزعة أركان التماهي مع الجاهز، وانطلقت من العمل المختبري لصياغة خطاب مسرحي خارج سلطة النص اللغوي) " [26] . ويكفي أن نذكر مركز الهناجر بالقاهرة مثلا والتجارب التي تقام على مستواه، إلى جانب الجهود المبذولة من قبل المجموعات والفرق هنا

وهناك، وإن لم تنتظم تحت إطار رسمي فقد انتظمت بشكل تلقائي وحاولت أن تحقق أهدافها، كجماعة المسرح الاحتفالي بإصدارها لجملة من البيانات التي تتحكم في هذا النوع من المسرح أو بالأحرى تحرر المسرح من وجهة نظر خاصة، أو فرقة الحكواتي لروجيه عساف، والانتظام في إطار الإبداع الجماعي، والأمر ذاته مع الفنان ولد عبد الرحمان كاكي .

والحقيقة أن المطلع على بعض التجارب العربية الرائدة يلمس روح الجدة ويشم عبق الحداثة يفوح بين جوانحها يحدوها تجريب مستمر بحثا عن الأفضل، تجارب انطلقت من واقعها ولم تتنكر له، صنعت نفسها بنفسها بالعودة إلى التراث المتنوع بتنوع البلاد العربية وتلون مساحاتها الجغرافية الممتدة بين المشرق والمغرب والخليج العربي لتصنع مشهدا يحمل في طياته ملامح التجديد الذي ينطلق من الذات ليعود إليها وفق صوغ ينبع من ثناياها ليصنع نفسه ويصوغها وفقا لمبتغى الذات .

مسارات التأصيل للمسرح العربي

منذ معرفة العرب بفن المسرح وهم يحاولون إعطاء شرعية لوجوده واستخراج شهادة ميلاد له، ومن ثم كان التعامل معه وفق منحيين متباينين، أحدهما يرتكز على مبدأ استنبات المسرح الغربي في التربة العربية من خلال الترجمة والاقتباس والتقليد والتبيئة العربية والمسرحة .. ما وقفنا عليه في المحاور السابقة، أما الثاني فيأخذ بأسباب الحداثة والتجديد وتأصيل المسرح العربي، وذلك بالجمع بين الأصالة والمعاصرة، عن طريق التوفيق بين قوالب المسرح الغربي وحداثة اتجاهاته، وآخر ما تم التوصل إلى ابتكاره في مجال التقنية المسرحية في مجال السينوغرافيا .. أو ما تم تحديثه من تقنيات وموافقة كل ذلك مع المضامين المستقاة من التراث . ويتخذ التأصيل الذي يقوم على الاشتغال على التراث وتوظيفه أشكال عدة "إما باعتباره مادة تراثية تاريخية أو صوفية أو أدبية أو دينية .. وإما باعتباره موقفا إيديولوجيا، وإما باعتباره قالبا فنيا لاحتواء المضمون أو الحبكة الدرامية عبر تمظهراتها الصراعية والجدلية" [27] .

لقد توسمت جهود المسرحيين العرب على اختلاف توجهاتهم، وتباين رؤاهم تأصيل الظاهرة المسرحية كل من وجهة نظره، واختلفت طريقتهم في عملية التأصيل وتمايزت منطلقاتهم، ويحدد جميل حمداوي عمرو أربع محطات أساسية أثناء الحديث عن التأصيل في المسرح العربي :

1 ـ تأصيل المسرح العربي اعتمادا على المضمون التراثي، والتي لعب فيها التراث بمضامينه دورا أساسيا في إعطاء نوع من الشرعية لهذه الظاهرة، بحيث كانت العودة إلى الماضي والبحث فيما يكتنزه من تراث وإسقاطه على الواقع، إذ لجأ المستلهمون إلى قراءة جديدة للتراث في محاولة لمعالجة الواقع باستحضار الماضي بكل أبعاده وتجلياته .

2 ـ تأصيل المسرح العربي ارتكازا على الشكل أو القالب التراثي . وينبع هذا النوع من التأصيل من القصور الذي يكتنف توظيف المضامين التراثية التي لم تستوف فعل التأصيل وتجديد المسرح العربي بالشكل المرغوب، لذلك تولدت الرغبة لدى المؤصلين من المسرحيين المبدعين في البحث عن أشكال وقوالب تراثية قد تستكمل الجانب المنقوص من هذه العملية، في ظل عجز المضامين التراثية عن تحقيق مطلب التأصيل "كتوظيف أشكاله ما قبل المسرحية وقوالبه الاحتفالية وطقوسه الدينية واللعبية التي تحمل موروثا دراميا وتشخيصيا قابلا لمعالجته دراميا" [28] .

ولعل أبرزها وأنسبها لاحتواء العملية الدرامية المسرحية والأكثر استجابة لديناميكية الفعل الدرامي وحركية الأشكال الما قبل مسرحية، والتي تدخل في صياغة السياق الاجتماعي وبنائه المرتكز على التواصل وفعل المشاركة . وقد تنوعت هذه الأشكال بتنوع المواقع الجغرافية والثقافات والحضارات التي عرفتها الشعوب العربية من المحيط إلى الخليج، ومن أبرز القوالب الدرامية التراثية الأصيلة التي وظفها المسرحيون العرب في إبداعاتهم المسرحية في مراحل مبكرة عبر مجموعة من القوالب كقالب السامر الذي تبناه يوسف إدريس في مسرحية "الفرافير"، وقالب الليالي الذي طبقه ألفرد فرج في بعض أعماله، إضافة إلى سعد الله ونوس الذي وظف مسرح المقهى في مسرحيته "سهرة مع أبي خليل القباني"، ".. وطريقة مجالس التراث أو شكل الديوان الدائري عند قاسم محمد من العراق، وفن المقامات عند الطيب الصديقي في "مقامات بديع الزمان الهمذاني"، والذي وظف كذلك فن البساط في مسرحيته : "أبو حيان التوحيدي"، وخيال الظل الذي وظفه عبد الكريم برشيد في مسرحيته "ابن الرومي في مدن الصفيح"، والحلقة التي استعملها أحمد الطيب العلج في "القاضي في الحلقة" والطيب الصديقي في "ديوان عبد الرحمن المجذوب" .. وقالب سلطان الطلبة المستعمل في مسرحية .. الصديقي .. "سلطان الطلبة"، والمسرح الشعبي .. في مسرح كاكي .. ومسرح "القوال" عند عبد القادر علولة بالجزائر" [29] .

3 ـ التأصيل التنظيري، وهو ما تلخص في تلك الدعوات المشفوعة ببيانات ترصد الخطوط العريضة أو الرئيسية للمسرح العربي المنشود، وتنوعت الأساليب، واختلفت طبيعة كل دعوة، وتمايزت القوالب بتمايز الشروط التي تحكم كل قالب منها، غير أن جوهرها بقي واحد وهو التأسيس لشكل مسرحي عربي، قد يصبح يوما ما عالميا، عبر محاولة جادة لصياغة نظرية مكتملة العناصر والبنى تثبت جدواها ونجاعتها، بحيث تسمح بالترويج لها وتبنيها كأسلوب أو طريقة أو مذهب جديد في المسرح، غير أن ذلك لم يتحقق بعد .

4 ـ التأصيل التطبيقي (نصوص وعروض مسرحية تأصيلية مضمونا وقالبا) . وقد كانت لإسهامات بعض المخرجين الدور البارز في تجسيد هذا النوع من التأصيل الذي يرتكز على الإبداع في المسرح وللمسرح، إخراجا وتأليفا بالتطبيق الميداني دون أن يمهد هؤلاء لتطبيقاتهم وأعمالهم بكتابات نظرية، من مثل ما رأيناه مع برشيد ويوسف إدريس .. و"الطيب

الصديقي الذي وظف كثيرا من الظواهر الاحتفالية في مسرحياته .. وألفرد فرج الذي سار على منوال المسرح الارتجالي أو الكوميديا دي لارطي الإيطالية كما عند بيراندللو .. ومحمود دياب في مسرحيته : "ليالي الحصاد" دون أن ننسى تطبيقات عز الدين المدني، وعبد القادر علولة، وكاكي الجزائري، وقاسم محمد في "بغداد الجد والهزل" و"مجالس التراث"، ويوسف العاني في "المفتاح"، دون أن ننسى صلاح القصب، وريمون جبارة" [30]، وجواد الأسدي .. ومعظم هؤلاء مخرجون أو مخرجون مؤلفون، أم هم تشكيلة جمع أصحابها بين التمثيل والتأليف والإخراج كعبد القادر علولة، احمد بن قطاف، في الجزائر ..

ومهما يكن من أمر فقد تباينت الطرق واختلفت الرؤى في محاولة تأصيل المسرح العربي، غير أن جميع الباحثين اجتمعوا حول نقطة مهمة وهي محاولة تحقيق هذا الهدف بشتى الوسائل والطرق. وإذا كان البعض يعتقد اعتقادا جازما أن التراث جانب مهم في إتمام هذه العملية، فإن البعض يخالف هذه المسلمة من حيث مبدأ التعامل مع التراث وكيفية تناوله، إذ إن سبل التعامل المتباينة، صارت إشكالية من الإشكاليات التي يعاني منها المسرح العربي، بدل الإفادة منها، ويحاول الباحث والناقد عادل قرشولي الوقوف على هذه النقطة معتقدا أن الانطلاقة في حد ذاتها لم تكن سليمة باتجاه فعل التأسيس المتوخى تحقيقه في عملية التأصيل من حيث "التركيز على موضوعة التوجه إلى التراث العربي لاستقرائه بشكل تعميمي .. إن هذه الإشكالية لم تكن في التوجه إلى هذا التراث، لأن هذه العملية مشروعة وضرورية .. [ف] التراث هو المد الحضاري نحو العراقة . ولكن الإشكالية كمنت في تعميم توجهنا إلى هذا التراث انطلاقا من مقولة يوسف إدريس" [31] دون وعي كاف . وأبرز الإشكاليات التي أحدثها هذا التوجه غير المؤسس بطريقة دقيقة . حسب عادل قرشولي دائما . "أننا توجهنا للتراث لنقوم بعملية قيصرية للبرهنة على وجود مسرح غربي في هذا التراث من خلال ما اكتشفناه من ظواهر سميناها مسرحية . هذه الظواهر التي تتراوح بين الطقسي والفلكلوري هي موجودة ولا شك في الذاكرة العربية، لكنها لم تكن يوما مسرحا، وهذا مفهوم عن المسرح يجعلنا نقول "ليس كل احتفال مسرحا، فالمسرح فعل إرادي في خلق المسرح" " [32] .

فمن الإرادة إذن ولد المسرح العربي بغض النظر عن اعتبار الأشكال الفرجوية والنصوص التي تحمل في طياتها العنصر الدرامي، كبداية حقيقية للمسرح العربي، فإن لم تكن تشكل بذاتها مسرحا فقد أسهمت في إعطاء خصوصية لهذا المسرح لتميزه عن غيره من المسارح الأخرى . ولهذا الغرض كان الاهتمام كبيرا بالتأسيس لمسرح عربي على الرغم من أن الانطلاقة كانت متباينة من مسرح إلى آخر، ابتداء من دول المشرق العربي الذي كان له فضل السبق في معرفة ونشر هذا المسرح في شكله الغربي، مرورا ببلدان المغرب العربي دون أن ننسى دول الخليج العربي . وبرغم التباين، فإن ثمة نقاط التقاء كثيرة بين هذه المسارح بحكم انتمائها إلى ذات الحضارة وتقاسمها ذات الاهتمامات والأعباء، مما جعل التأثير والتأثر بينها واضح المعالم، حيث اشترك الجميع في محاولة التأسيس لهذا المسرح، ومحاولة إيجاد صيغة عربية مشتركة لمسرح موحد هو المسرح العربي . وإذا كان هذا المطلب بعيد المنال في الوقت الحاضر

فإنه ممكن الحدوث بلا شك إذا انتفت بعض الشروط التي حالت دون ذلك الآن .

ولعل أبرز عنصر حال دون توحيد الرؤية هو اشتراك الجميع في الثقافة القومية، وتقاسم التراث العربي كإرث مشترك إلا أن لكل مجتمع من المجتمعات العربية تراثه المحلي، وثقافته الشعبية الخاصة التي تشكل الجانب الوجداني والروحي والمادي لأفراد هذا المجتمع أو ذاك ما يجعل الأمر صعبا في تبني تراث على حساب آخر، فلكل أمة تراثها الذي يشكل الجانب الروحي الموحد لصفوف أفرادها، لذلك وجدنا الناقد المغربي عبد الرحمن بن زيدان يؤكد في معرض حديثه عن التجريب في المسرح العربي جملة من الحقائق التي لا يمكن غض الطرف عنها وهي :

" . أن المسرح العربي مسارح .
. أن الكتابة فيه وحوله كتابات .
. أن أسلوب الإخراج أساليب .
. أن لغة هذا المسرح لغات وعلامات ودلالات . وبالتالي فالتجريب في هذا المسرح تجارب لا يمكن حصرها أو تحديد موضوعها في أطروحة واحدة أو ملمح واحد، لأن مشارب الثقافة المسرحية العربية متنوعة المصادر، متباينة المنطلقات.." [33] .

فالتنوع إذن سمة المسرح العربي والتمايز بين المسارح العربية وارد بلا أدنى ريب، ومن ثمة فمن المنطقي تبعا لما تم ذكره أن تتنوع التجارب وتختلف الرؤى، وتتمايز أساليب الإخراج، وتختلف الكتابات، وأن نجد أكثر من ممارسة في هذه المسارح، بل إن المسرح الواحد فيها لتتنوع ممارساته فكيف بمجموع المسارح، غير أن ذلك لا يعني الاختلاف الكلي، بل إن التقاطع في الكثير من العناصر موجود، ولعل العنصر الأبرز في عملية التقاطع هو توظيف التراث كسبيل من السبل لتأصيل المسرح العربي، إذ ما فتئ المبدعون المسرحيون العرب يتقبون في تراث مجتمعاتهم بغية إيجاد الوشيجة التي تعطي الشرعية لهذا الفن في بلدانهم، أو على الأقل إرضاء لجماهيرهم .. ولا تزال الجهود متواصلة وستظل سعيا لتحقيق هذا المطلب . وفك أسر المسرح العربي من كل ما علق به في لحظة من الزمن رغبة في التحرر من المسرح الغربي والتميز وبناء مسرح عربي انطلاقا من الشرط الحضاري العربي، وصياغة نظريات محلية قومية قد تكسر الحدود لتصبح عالمية إذا ما بنيت على دعائم حقيقية ..

هوامش :

1 . وطفاء حمادي . الخطاب المسرحي في العالم العربي (1990 –2006) . ط 1 . المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء المغرب .2007 . ص 56/55 .

2 . محمد المديوني . إشكاليات تأصيل المسرح العربي . بيت الحكمة . قرطاج ، تونس . 1993 . ص 13 .

3 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

4 . إبراهيم إيماني . شذرات من النقد المسرحي عند د. محمد الكغاط . مقال إلكتروني . تاريخ الزيارة 2006/6/21 . ص 01 .

5 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

6 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

❖ . يراجع المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

7 . ليلى بن عائشة . التجريب في مسرح السيد حافظ . مركز رؤيا للنشر ، القاهرة . ماي 2005 . ص 57 .

8 . عبد الرحمان بن زيدان . أفق التنظير المسرحي العربي سؤال مراجعة أم جواب استمرار ؟ . مقال إلكتروني . نقلا عن موقع الناقد عبد الرحمن بن زيدان . تاريخ الزيارة جانفي 2010 . ص 01 .

9 . المرجع نفسه . ص 02 .

10 . يوسف إدريس . الفرافير . ط.8 . مطابع مكتبة مصر . 1988 . ص 17 .

❖❖ . حورية محمد حمو . تأصيل المسرح العربي بين التنظير والتطبيق في سورية ومصر . كتاب إلكتروني منشور بموقع إتحاد الكتاب العرب . ص 30 .

11 . المرجع نفسه الصفحة نفسها .

12 . عبد الرحمن بن زيدان . أفق التنظير المسرحي العربي سؤال مراجعة أم جواب استمرار ؟ : مقال إلكتروني. نقلا عن موقع الناقد عبد الرحمن بن زيدان . ص 02 .

13 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

14 . المرجع نفسه . ص 03 .

15 . المرجع نفسه الصفحة نفسها.

16 . حورية حمو . تأصيل المسرح العربي بين التنظير والتطبيق . ص 124 .

17 - L'expérimentation entant que nécessité d'évolution : Quotidien francophone du- CIFET N 9 . 28 September, 2005 . page 5 .

18 . يوسف إدريس . الفرافير: ص 6/5 .

19 . المصدر نفسه . ص 6/5 .

20 . عصام الدين أبو العلا : المسرحية العربية الحقيقة التاريخية والزيف الفني . الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة . 1994 . ص 110 .

21 . سعيد الناجي . دقات على خشبة المسرح : مقال إلكتروني . تاريخ الزيارة 2006/6/21 . ص 05 .

22 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

23 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

24 . محمد محبوب . ثقافة السؤال ووعي الكينونة في كتاب "خطاب التجريب في المسرح العربي "لعبد الرحمان بن

زيدان: مقال إلكتروني منشور بموقع الدكتور عبد الرحمان بن زيدان . تاريخ الزيارة ماي 2010 . ص 01 .

25 . عبد الرحمان بن زيدان . خطاب التجريب في المسرح العربي : ط 1 . مطبعة سندي مكناس ، المغرب . 1997 ص 46 .

26 . المرجع نفسه . ص 47 .

27 . جميل حمداوي عمرو . المسرح العربي بين الاستنبات والتأصيل : مقال إلكتروني . تاريخ الزيارة فيفري 2010 . ص 01 .

28 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

29 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

30 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

31 . ليس كل احتفال مسرحا، المسرح فعل إرادي في خلق مسرحي : حوار مع الناقد عادل قرشولي : حاوره عبد الرحمن بن زيدان . نقلا عن موقع عبد الرحمان بن زيدان . تاريخ الزيارة فيفري 2010 . ص 01 .

32 . المرجع نفسه . الصفحة نفسها .

33 . عبد الرحمان بن زيدان . خطاب التجريب في المسرح العربي . ص 06 .

الخصائص النفسية للمراهق المكتئب

أ . واكلي بديعة
جامعة سطيف

بحثت هذه الدراسة عن الخصائص النفسية للمراهقين ذوي الأعراضية الاكتئابية العالية . اشتملت عينة البحث على 144 مراهق (74 مراهقة و 70 مراهق) ، تتراوح أعمارهم بين 15 سنة و 18 سنة .
حددت الخصائص النفسية باستراتيجيات المواجهة المستعملة ، نمط الإسناد ، واضطراب التفكير ، لدى هذه العينة . استعمل لهذا الغرض على الترتيب مقياس بولهان و آخرون لاستراتيجيات المواجهة ، مقياس نمط الاسناد Q S A ، ومقياس اضطراب التفكير D A S .
وتوصلنا في هذه الدراسة إلى أن المراهق ذي الأعراضية الاكتئابية العالية يستعمل استراتيجية التجنب بكثرة ، ولا يلجأ إلى استعمال استراتيجية حل المشكل إلا نادرا . أما عن نمط الاسناد الذي يستعمله هؤلاء المراهقون فهو نمط اسناد اكتئابي ، وتبين لنا كذلك أن المراهقين ذوي الأعراضية الاكتئابية العالية يظهرون اضطرابا معرفيا واضحا .

Cette recherche consiste à étudier les caractéristiques psychologiques des adolescents ayant une symptomatologie dépressive élevée .l'échantillon de cette étude contient 144 adolescents , âgés de 15 à 18 ans .
Les caractéristiques psychologiques visées par cette étude sont : les stratégies d'ajustements , le style d'attribution , et le dysfonctionnement cognitif.
Pour la mesure de ces caractéristiques, nous avons utilisé les instruments suivants : le questionnaire des stratégies d'ajustement de paulhan et autres, le questionnaire ASQ , et l'échelle de dysfonctionnement cognitif DAS . Les résultats de cette étude montre que les adolescents ayant une symptomatologie dépressive élevée , utilisent beaucoup les stratégies d'évitement , et rarement les stratégies de résolution de problème, leurs styles d'attribution est un style dépressogène , et enfin ils manifestent un dysfonctionnement cognitif important.

عرف موضوع الاكتئاب عند المراهق في السنوات القليلة الماضية اهتمام تشكيلة واسعة من الباحثين (كولي و آخرون ، 1988) ، فتوصلت دراسة أجريت في جزيرة "وايت" إلى تقدير أولي حول غلبة حالة الاكتئاب بين جموع المراهقين، وفي عينة من 203 مراهقا بعمر 14 سنة وجدت 35 حالة اكتئاب، ونجد أن 40٪ قد اعترفوا بأنهم "غالبا ما يكونون حزينين ومكتئبين" (روتر، 1976) .

وفي دراسة لكانديل وديفيس سنة 1982 أجريت على عينة من المرضى أقيمت على 8000 مراهق تتراوح أعمارهم بين 14 و 18 سنة توصلا إلى أن 15٪ منهم اكتئابيون بشكل حاد وعرضة للاكتئاب أكثر .

ولقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الاكتئاب ليس حدثا عابرا بل هو نتاج بنية نفسية وتعبير عن حالة مرضية مستديمة ذات صلة بالماضي الطفلي وبالمحيط العائلي . فالاضطرابات النفسية المرضية للمراهقين أبعد من أن تختفي تلقائيا فتتقدم باستمرار نحو مرضية البالغ في غياب أي تدخل مناسب (ماسرسن 1967 ، أوفر و أوفر 1971 ، 1979، ميكس 1973 ، سلجمان 1974 وينر 1970 ، 1971) . والاكتئاب عند المراهق يمثل مشكلة كبيرة للصحة العامة، وذلك نظرا لكثرته وخطورة وقعه الشخصي والاجتماعي ولمخاطر الانتحار المرتبطة به .

ويعتبر الاكتئاب - عموما - لدى المراهق تعبيرا غير نموذجي وتطورا عفويا يتناسب مع أزمة المراهقة، حيث يشكل عرضا من أعراضها، غير أن المكتسبات الحديثة تعطي صورة معكوسة عن المراهق تتلخص بكثرة حالات الاكتئاب عند المراهقين، حيث تشبه أعراضها أعراض الاكتئاب لدى الراشدين، كما أن الاكتئاب هو تتمة لحالة مرضية لدى الراشد وخطورته مرتبطة بوقعها على عملية النمو في فترة المراهقة .

إن الخطورة المحتملة للاكتئاب عند المراهق تتطلب تحسينا في الكشف عن المرض والعلاج، وأن الجهل بهما مازال مرتبطا غالبا بمواقف المراهق الذي لا يطلب المساعدة مباشرة وكذلك بمواقف الراشدين، ويؤدي إلى خداع العائلة والمربين والأطباء والمهنيين الآخرين العاملين في قطاع الصحة العقلية (قولان ، 1980) .

ومن هنا تتضح لنا أهمية دراسة هذا الاضطراب عند المراهق، وذلك بالبحث عن الخصائص النفسية للمراهقين المصابين بالاكتئاب، وذلك قصد التكفل بهم في الوقت المناسب .

الإشكالية :

يعد الاكتئاب المرض العقلي الأكثر انتشارا في الوسط الطبي مقارنة بالأمراض العقلية الأخرى، حيث بينت إحصائيات المنظمة العالمية للصحة أن عدد المصابين بالاكتئاب في العالم يقدر بمئتي مليون مكتئب، مع احتمال إصابة فرد من كل عشرة أفراد من المجتمع العام . وتشير إحصائيات المؤسسة الأمريكية للصحة النفسية أن 15٪ من البالغين يعانون من أعراض اكتئابية تستوجب علاجهم وأن 18 ٪ من مجموع المرضى الذين يترددون على العيادات الصحية يعانون من حالات اكتئابية واضحة .

ويرى كاشا KACHA مثل العياديين الآخرين أن الأعراضية الاكتئابية خلال هذه الفترة تكون تطورية تدخل ضمن سياق النمو العادي للفرد . في حين يرى بترسون وآخرون (1993) عكس هذا، ويؤكد أن المزاج الاكتئابي عند المراهق يعد المشكل الأساسي لهذه الفئة من الناس، وهو ذو انعكاسات سلبية تؤثر عليهم لاحقا، وخير دليل على هذا ارتباطه بتعاطي المخدرات والكحول وبالسلوك الانتحاري .

تشير الدراسات الإبدميولوجية (Davidson , 1994) للمزاج الاكتئابي عند الراشدين أن ذروة الأعراضية الاكتئابية تكون قد ظهرت في سن المراهقة، كما تعد هذه الأعراضية الاكتئابية ثابتة نوعا ما تقدر مدتها بثلاثة سنوات، وترتبط بالاضطرابات السلوكية الأخرى التي تظهر لاحقا في حياة الفرد . ورغم انتشار الأعراضية الاكتئابية بين المراهقين والانعكاسات السلبية لها على النشاط النفسي الاجتماعي للفرد، إلا أنها تبقى من الاضطرابات التي لم تحظ باهتمام الباحثين حيث لاحظ غراهام وروتر (Graham et Rutter 1982) نقصا كبيرا في الدراسات التي تناولت المزاج الاكتئابي في سن المراهقة مما دفع بالعديد من الباحثين (سليجمان 1984، سيجل وريشا 1984) في العشرية المنصرمة إلى الاهتمام بالجوانب العرضية للاضطراب بهدف بناء برامج علاجية للتكفل بالحالات المصابة .

من المتغيرات الأخرى التي تفرق بين المراهقين المكتئبين وغير المكتئبين استراتيجيات المواجهة المستعملة في مواجهة المواقف الضاغطة . في دراسة أخرى للباحثين رفنسون وفلتون (Revenson et Felton (1984 خصصت للكشف عن العلاقة السببية بين استراتيجيات المواجهة والصحة العقلية، توصل الباحثان إلى أن هناك علاقة سببية ودورية بين الصحة العقلية للفرد واستراتيجيات المواجهة، غير تكيفية، وكلاهما ينبئ بوجود الآخر، ويضيف الباحثان أن المواجهة غير التكيفية مسؤولة - ولو جزئيا - عن الإصابة بالاكتئاب، كما يؤكدان أن التجنب غير الفعال يزيد من العلاقة بين الضغط والاكتئاب .

كما خلصت دراسات عدة Brellings et Moos , 1984 ;Parker et Brown, 1982;Coyne et (al , 1981) إلى أن استراتيجيات التجنب تشترك بشدة مع مشكلات المراهقين، وأن هذه الاستراتيجية تمنع المراهق من مواجهة الضغوط مما يؤدي إلى اضطراب نشاطه النفسي، ووقوعه في حالات الاكتئاب .

تحديد المفاهيم :

1 - الاكتئاب :

بيّن السيكاتري كاشا Kacha أن الحالات الاكتئابية من التناذرات السيكاترية الأكثر تواترا، وأن مدى انتشاره في ارتفاع لا مفر منه بسبب الارتفاع التدريجي لمعدل الحياة

ولتعقد وتشتت الحياة الاجتماعية، فإن احتمال تطوير حالة اكتئابية خلال مسار الحياة يصل إلى 10 ٪ عند الرجال، و 20 ٪ إلى 25 ٪ عند النساء (كاشا وآخرون 1987) .

وجدت عدة تعاريف للاكتئاب، فيعرّفه جيوطا (Guyotat 1990) بأنه اضطراب عاطفي يظهر على شكل أعراض نفسية وبدنية سريرية تعكس مزاج المريض ومعاناته، وتتداخل في حدوث هذا الاضطراب عوامل بيئية وثقافية ، بيوكيميائية ووراثية وتركيب الشخصية (الحجار ، 1989) . وتعددت التناولات النظرية التي اهتمت بدراسة اضطراب الاكتئاب من حيث تعريفه و تفسيره، وذلك نظرا لتعقد الاضطراب وتعقد العوامل المتدخلة فيه .

يعرف الاكتئاب في الطب العقلي بأنه حالة مرضية ترتكز أساسا على نوعين من الاضطراب من جهة، وحدوث تغيير كبير في المزاج المتمثل في التشاؤم، الشعور بعدم القدرة، احتقار الذات، وتأنيب الذات، ومن جهة أخرى نجد تباطؤ في النشاط العام، في السلوكات النفسية الحركية، وفي الوظائف العقلية، وإن وجد تباطؤ على مستوى هذه الوظائف فلا يدل على وجود اضطراب حقيقي على مستوى الذاكرة والحكم والانتباه (جيوطا Guyotat 1990) .

2 ـ الاسناد :

يمثل نمط الاسناد هذا الأسلوب المعتاد الذي يستعمله الفرد لشرح وتفسير الحوادث الايجابية ـ وخاصة السلبية ـ التي يعيشها في حياته اليومية (سلجمان وبترسون ، 1984) وهذا ما يسمى أيضا بالأسلوب التفسيري (Explanatory- style) (بترسون و آخرون ، 1988) وهذه التفسيرات السببية (الإسناد) تلعب دورا هاما و معتبرا في السلوك اللاحق . ولقد اتضح أن الأسلوب التفسيري له علاقة بعدد كبير من الاضطرابات السيكولوجية بما فيها الاكتئاب .

تعتبر عملية الإسناد أسلوبا يعود إليه الفرد لتكوين أحكام حول أسباب سلوكه (أي تفكيره وشعوره وتصرفه)، وسلوكات الآخرين، كما يتعلق الإسناد بالطرق التي من خلالها ينتج ويقدم الناس تفسيرات وشروح لأحداث الحياة اليومية .

إن الخطوط العريضة لنظرية الإسناد تنص على أن الناس في نشاطاتهم اليومية يحاولون تقديم تفسيرات حول أسباب تصرفهم وشعورهم وتفكيرهم، وهذه التفسيرات السببية تلعب دورا معتبرا في السلوك اللاحق . وتنص كذلك النظرية على أن استعمال أساليب إسنادية شاذة (Attribution – dépressogéne) يؤدي إلى انعكاسات نفسية سلبية، وبدراسة هذه الأساليب أو الأنواع يمكن التنبؤ والتخلص من بعض الاضطرابات النفسية (يخلف، 1993) .

تحدد الإسنادات ردود أفعال الفرد وانفعالاته، وتفترض نظرية الإسناد وجود علاقة بين نوع الإسناد والإضطرابات النفسية والسلوكية (يخلف ، 1982) .

إن الأفراد المكتئبين يفسرون الحوادث السلبية بأسباب ثابتة، داخلية، وشاملة، أما الحوادث الايجابية فيفسرونها بأسباب خارجية، غير ثابتة، وجزئية (Mc Cauley et al , 1988) .

3 ـ استراتيجيات المواجهة :

إن مصطلح المواجهة أو المقاومة "Coping" يتردد كثيرا في البحوث الحديثة، وأخذ أبعادا مختلفة ومتشعبة، وتوسعت استعمالاته عبر مختلف النطاقات، خاصة في فهم السلوك والتنبؤ به، و يعرف كل من لازاروس Lazarus ولوني Launier 1978 المواجهة Coping على أنها : "مجموعة السياقات التي يضعها الفرد بينه وبين الحدث المدرك على أنه مهدد، من أجل ضبط، تحمل، أو تخفيض، أثر هذا الأخير على الصحة الجسمية والنفسية (بولهان Paulhan وآخرون 1994) . ولا تكون استراتيجيات المواجهة وقفا على نوع واحد، وإنما نميز نوعين منها : تلك التي ترتكز على الانفعال، وتلك التي ترتكز على المشكل .

أما استراتيجيات المواجهة المتمركزة على المشكل فتهدف إلى تحديد المشكل، وإيجاد حلول بديلة ودراسة فعالية أو عواقب هذه الحلول الجديدة، ثم اختيار واحدة منها وتطبيقها، ولهذا السبب تقترب استراتيجيات المواجهة التي ترتكز على المشكل من استراتيجيات حل المشكل . بينما استراتيجيات المواجهة المتمركزة على الانفعال فتشمل هذه المواجهة مجموعة واسعة جدا من العمليات السلوكية والمعرفية الموجهة نحو التخفيف من شدة التوتر والضيق الانفعالي، وتضم استراتيجيات متنوعة منها : التجنب، التقليل من أهمية الشيء، الانتباه الانتقائي، التقويم الإيجابي للوضعية .

ويرى لازاروس Lazarus 1966 أن هذه الاستراتيجيات بإمكانها أن تؤثر على الانفعال بطرق مختلفة، فمن الممكن جدا أن يقود استعمال بعض هذه الاستراتيجيات إلى إعادة تقدير الوضعية محل المواجهة، وذلك بتغيير معنى تلك الوضعية، أو إعطائها تفسيرا آخر. وبهذا الأسلوب يصل الفرد إلى التقليل من قيمة أو أهمية الخطر المحدق به، والذي تشكله تلك الوضعية .

4 ـ اضطراب التفكير :

يتفق المعرفيون أمثال بيك Beck وإليس Ellis أن الاضطرابات الانفعالية والنفسية ما هي إلا نتيجة لاضطرابات معرفية، واعوجاجات في التفكير (إدوارد وآخرون، 1993)،

فمشاكل الفرد عموما ترجع إلى أخطاء في إدراك الواقع نتيجة افتراضات خاطئة هي الأخرى، تكونت عن طريق تعلم الفرد خلال تطوره المعرفي (بيك ، 1979) . ويرى بيك Beck أن الإنسان ينجز نشاطات عقلية (الاعتقادات مثلا) وتؤثر هذه الأخيرة مباشرة على السلوكات والاستجابات الانفعالية (إدوارد وآخرون، 1993) .

يرى بيك بأن الاضطرابات النفسية المرضية - وبالأخص الحالات الاكتئابية - تفسر وجود اضطراب في معالجة المعلومات التي تشمل في حد ذاتها اضطرابا في ميكانزمات التفكير المنطقي وأنماط التفكير هذه ذات المنحى السلبي، راجعة إلى أخطاء في المنطق وفي التفكير، وتوصل (بيك ، 1963) إلى تحديد خمسة أخطاء منطقية أو اضطرابات معرفية تم وصفها في الحالات الاكتئابية، وهي كالآتي :

1 - 1 - 1 - الاستنتاج العشوائي : ويعني وضع استنتاجات للموقف والحدث أو التجربة دون وجود دليل أو برهان لذلك، ويمثل هذا الخطأ الخطأ المنطقي الأكثر انتشارا .
1 - 1 - 2 - التحديد الانتقائي : ويتمثل في في التركيز على عنصر واحد خارج نطاق المجموعة ودون إدراك المعنى العام أو السياق العام للسلوك أو الوضعية .
1 - 1 - 3 - التعميم : يقوم الفرد انطلاقا من حدث واحد محدد بالتعميم على كل المواقف الممكنة كتجربة أليمة منعزلة .
1 - 1 - 4 - التعظيم والتصغير : ويتمثل في إعطاء أهمية كبيرة للفشل وللأحداث السلبية والتحقير أو التقليل من شأن النجاحات والمواقف السارة .
1 - 1 - 5 - الذاتية : وتتمثل في الربط المبالغ فيه بين الأحداث غير السارة والفرد، فكل الوضعيات السلبية كالفشل والعجز ولامبالاة الآخرين تربط آليا بالمسؤولية الشخصية، بمعنى أن الفرد يعتبر نفسه مسؤولا عن كل الوضعيات السلبية التي يعيشها (كوترو، 1981) .

يأتي البحث الحالي - وفي ضوء نتائج الدراسات السالفة الذكر - إلى محاولة الكشف عن المميزات النفسية للمراهق المكتئب في البيئة المحلية . وعليه تهدف الدراسة الحالية إلى الإجابة على التساؤلات التالية :

1 - هل يبدي المراهق المكتئب فقرا في استراتيجيات المقاومة ؟ .
2 - هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المراهقين و المراهقات المكتئبات ؟ .
3 - هل تبدي المراهقات و المراهقون المكتئبون نمطا إسناديا اكتئابيا ؟ .
4 - هل يبدي المراهقون المكتئبون خللا و اضطرابا في النشاط المعرفي ؟ .

في ضوء المعطيات العلمية المذكورة أعلاه نفترض ما يلي :
1 - يلجأ المراهق المكتئب إلى استعمال الاستراتيجيات المتمركزة حول الانفعال أكثر من الاستراتيجيات الأخرى .

2 ـ تبدي المراهقات والمراهقون المكتئبون نمطا إسناديا اكتئابيا .
3 ـ يلجأ المراهق والمراهقة إلى استعمال النمط الإسنادي نفسه في تفسير الحوادث الإيجابية والسلبية .
4 ـ توجد علاقة ارتباطية بين الإصابة بالأعراضية الاكتئابية واضطراب التفكير .

الجانب التطبيقي :

1 ـ مكان إجراء البحث :

تم إجراء الدراسة الحالية بثانوية "سيدي عيش" بولاية بجاية حيث تعمل الباحثة كأخصائية نفسية . وقد تم اختيار هذه الثانوية لما توفره من إمكانيات التدخل والمتابعة لأفراد عينة البحث .

2 ـ عينة البحث :

تتكون عينة البحث من 144 مراهقا من مجموع 250 (74 مراهقة و 70 مراهقا) من ثانوية "سيدي عيش" بولاية بجاية الذين تحصلوا على درجات عالية في مقياس الاكتئاب، وهم من شكل عينة الدراسة، وكان توزيعهم كالآتي :

جدول رقم (01) : خصائص عينة البحث

الجنس / السن	15 ـ 16 سنة	17 ـ 18 سنة	المجموع
الذكور	**03**	**67**	70
الإناث	**14**	**60**	74
المجموع	17	127	144

يتضح من الجدول أن 89.56 ٪ من أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 17 و 18 سنة، في حين تشكل نسبة 10.44 ٪ عدد الأفراد الذين يتراوح سنهم بين 15 إلى 16 سنة .

3 ـ تصميم البحث :

اعتمد البحث الحالي التصميم البعدي للتصميم التجريبي المحكم Ex post facto design يستعمل هذا التصميم في الحالات التي لايمكن فيها إخضاع المتغيرات المستعملة للتصميم التجريبي المحكم .

4 ـ وسائل القياس :

1.4 ـ مقياس الاكتئاب " CES – DC " " Center for epidemiological studies – child test "Depression"

2.4 ـ مقياس نمط الإسناد "ASQ"

3.4 ـ مقياس المقاومة لبولهان وآخرين (Paulhan et al 1994)

4.4 ـ مقياس اضطراب التفكير "DAS"

5 ـ التحليلات الإحصائية :

حتى نتحقق من الفرضيات التي وضعناها، رأينا أن التحليلات الإحصائية التالية أكثر ملاءمة لعلاج معطياتنا :

1 ـ القيمة المعيارية (Z) : لمعرفة استراتيجيات المقاومة التي يلجأ إلى استعمالها المراهق المصاب بالأعراضية الاكتئابية، وذلك بترتيبها من الأكثر استعمالا إلى الأقل استعمالا .

2 ـ إختبار (ت) : لحساب الفروق بين متوسط مجموعتين، وهو الفرق بين استراتيجيات المواجهة المستعملة من طرف المراهق والمراهقة المصابين بالأعراضية الاكتئابية، الفرضية الثانية . وكذا حساب الفرق بين نمط الإسناد المستعمل أمام الحوادث الإيجابية والسلبية، الفرضية الثالثة .

3 ـ معامل الارتباط لبيرسون " Person " : وذلك لقياس العلاقة الارتباطية بين الأعراضية الاكتئابية واضطراب التفكير : الفرضية الرابعة .

وقد تم الإستعانة بلغة SPSS في تحليلنا .

عرض ومناقشة النتائج :

بعد إجراء المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتائج التالية :

1 ـ عند دراستنا لمدى استعمال المراهق المصاب بالأعراضية الاكتئابية لاستراتيجيات المواجهة المتمركزة على الانفعال واستراتيجيات المواجهة المتمركزة على المشكل . فلا يظهر فرق بين استعمال المراهق المصاب بالأعراضية الاكتئابية للمواجهة المتمركزة على الانفعال والمواجهة المتمركزة على المشكل، وهذا ما يؤكد ما توصلت إليه الدراسة التي قام بها لازاروس وفولكمان (1986) عند مقارنتهم للراشدين المكتئبين بعينة ضابطة (غير مكتئبة)، فتوصلا إلى أنه لا يوجد فرق بين العينتين (المكتئبة وغير المكتئبة) في استراتيجيات المواجهة المتمركزة على المشكل وعلى الانفعال (لونسون وآخرون، 1990)، كما توصلت دراسات قام بها كل

من سيفج (Seifge 1993) ، وكافساك (Kavsek 1996) وفولكمان (Folkman وآخرون 1992) إلى أن المراهقين يستعملون كلا الاستراتيجيتين عند مواجهة وضعيات الضغط . فيلجؤون إلى استعمال استراتيجيات المواجهة المتمركزة على الانفعال واستراتيجيات المواجهة المتمركزة على المشكل في آن واحد .

وعموما فإن اختلاف الناس في التعامل مع وضعيات الضغط يرجع إلى خصائص كل فرد وكل وضعية، فاستراتيجيات المواجهة تتأثر بخصائص الشخصية .
(Summerfield , Endler , 1996) (Vertommen , Bijttebier , 1999) .

إذن فالمراهق المصاب بالأعراضية الاكتئابية يستعمل استراتيجيات المواجهة المتمركزة على الانفعال والمتمركزة على المشكل على حد سواء . ولكن بدراستنا المفصلة للاستراتيجيات المستعملة من طرف هذه الفئة من المراهقين، تبين لنا أن استراتيجية التجنب تستعمل بكثرة، بينما استراتيجية حل المشكل تستعمل بقلة .

وأخذنا في بحثنا هذا عامل الجنس بعين الاعتبار، فقمنا بدراسة استراتيجيات المواجهة التي يستعملها كلا الجنسين، و لم يظهر الفرق دالا بين الجنسين . وهذا ما يدل على أن الإناث والذكور لا يختلفون في استعمالهم لاستراتيجيات المواجهة .

2 ـ توضح النتائج الإحصائية المتوصل إليها وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الاكتئاب والنمط التفسيري للحوادث السلبية، إذ تبين لنا أنه كلما زادت وارتفعت درجات الاكتئاب، كلما ارتفعت قيمة المركبة السالبة (أي يكون تفسير المراهق للحوادث السلبية بأسباب داخلية وثابتة وشاملة) . كما ظهر وجود علاقة سالبة بين الأعراضية الاكتئابية والنمط التفسيري للحوادث الإيجابية (R = – 0.297)، فكلما زادت درجة الاكتئاب كلما كان تفسير الفرد للحوادث الإيجابية بأسباب خارجية غير ثابتة وخاصة والعكس صحيح، فكلما نقصت درجات الاكتئاب كلما كان تفسير الفرد للحوادث الإيجابية بأسباب خارجية غير ثابتة وخاصة . وتأتي هذه النتائج تدعيما للدراسات العالمية، كالدراسة التي قام بها سليجمان (Seligman 1984) على عينة من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين 08 و 13 سنة ، وتوصل من خلالها إلى أن الأطفال الذين يظهرون نسبة عالية من الأعراضية الاكتئابية كان لديهم نمط إسناد اكتئابي، فكان لديهم ميل كبير إلى تفسير الحوادث السلبية بأسباب داخلية وثابتة وشاملة، بينما الحوادث الإيجابية فكانوا يفسرونها بأسباب خارجية، غير ثابتة وخاصة (كولي Cauley ، بيرك Burk وآخرون ، 1988) .

هذا عن نمط الإسناد عند المراهق عموما، ولكن نتساءل هنا عن عامل الجنس، وتوصلنا إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الجنسين عند تفسيرهم للحوادث الإيجابية (المركبة الموجبة)، بينما ظهر فرق دال إحصائيا بين الجنسين عند تفسيرهم للحوادث السلبية (المركبة السالبة) .

وتأتي نتيجتنا هذه تأكيدا لما أتت به دراسات كثيرة أجريت للبحث عن وجود فرق حسب الجنس في نمط الإسناد عند المراهقين المصابين بالأعراضية الاكتئابية . فبينت دراسة قام بها جرنهيد (Greanghead 1991) وجود علاقة قوية بين نمط الإسناد والأعراضية الاكتئابية عند الإناث أكثر منه عند الذكور .

وهذا ما يعكس أن قيمة المركبة السالبة عند الإناث كانت كبيرة مقارنة بالذكور، وبالتالي فالإناث (المراهقات) يكن أقل تكيفا من الذكور المصابين بالأعراضية الاكتئابية . فتكون الإناث أكثر اضطرابا من الذكور، وهذا ما يؤكد أن الإناث في المراهقة يظهرن أعراضا اكتئابية أكثر من الذكور في السن نفسها (Lewinson,Merten,Algood,Hopps,1990) .

3 ـ توضح النتائج الإحصائية المتوصل إليها وجود علاقة ارتباطيه موجبة و قوية (PC = 0.756) بين الأعراضية الاكتئابية والاضطراب في التفكير، وهذا يعني أنه كلما ارتفعت درجات الاكتئاب كلما زاد الاضطراب في التفكير . كما بينت الدراسة التي قام بها كاندل kandel وآخرون (1990) أن الأطفال المكتئبين يظهرون عددا كبيرا من أخطاء التفكير، كتعميم التوقعات السلبية، تأنيب الذات، التفكير الاختياري، تعظيم وتضخيم النتائج السلبية للحوادث (روبرت وآخرون ، 1982) . وحسب ما ورد في دراسة قام بها روبرت وآخرون (1982) فإن المصابين بالاكتئاب يظهرون خللا معرفيا واضطرابا في التفكير . ووجدت علاقة إيجابية بين شدة أو درجة الاكتئاب واضطراب التفكير وحتى فرضيات سليجمان وميلر تؤكد هذه النتائج .

خلاصة تحليل النتائج :

بعد مناقشة كل فرضيات البحث نستخلص أن المراهق المصاب بالأعراضية الاكتئابية لديه خصائص معرفية محددة وهي كالآتي :

1 ـ يلجأ المراهق المصاب بالأعراضية الاكتئابية إلى استعمال استراتيجية التجنب بكثرة، ولا يلجأ إلى استعمال استراتيجية حل المشكل إلا نادرا، وحتى استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي قليلة الاستعمال عند هذه الفئة من المراهقين . وعامل الجنس ليس لديه تأثير على نمط المواجهة الذي يستعمله المراهق المصاب بالأعراضية الاكتئابية .

2 ـ أما نمط الإسناد الذي يستعمله هذا المراهق المصاب بالأعراضية الاكتئابية، فيكون نمط إسناده اكتئابيا نظرا لارتفاع قيمة المركبة السالبة وانخفاض قيمة المركبة الإيجابية، وهذا ما يدل على أن الحوادث السلبية يفسرها هذا المراهق بأسباب داخلية ثابتة وشاملة أما الحوادث الإيجابية فيفسرها بأسباب خارجية، غير ثابتة وجزئية .

أما عامل الجنس فلديه تأثير على نمط الإسناد المستعمل، فالإناث يظهرن قيمة عالية للمركبة السالبة مقارنة بالذكور، إذ يلجأن أكثر من الذكور إلى تفسير الحوادث السلبية بأسباب داخلية وثابتة وشاملة . ولم يظهر اختلاف بين الجنسين بخصوص المركبة الإيجابية والأهم هنا هو المركبة السالبة كونها الأنسب للتنبؤ بظهور الاكتئاب لاحقا .

3 ـ يظهر المراهق المصاب بالأعراضية الاكتئابية اضطرابا معرفيا واضحا، ينتج عن النظرة السلبية التي يكونها المراهق عن ذاته ومحيطه ومستقبله .

ومن هنا تتضح لنا الخصائص المعرفية الأساسية للمراهقين المصابين بالأعراضية الاكتئابية . وبعد تحديد الخصائص المعرفية لهذه الفئة من المراهقين، يمكننا التدخل للتكفل بهم قبل أن تتعقد حالتهم وتصبح الأعراضية الاكتئابية تناذرا اكتئابيا .

مراجع :

1 . حجار محمد (1989) : الطب السلوكي المعاصر . ط 1 . بيروت ، لبنان .

2 . يخلف عثمان (1993) : نظريات الانتسابات في مجالات علم النفس الاجتماعي والإكلنيكي . المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية. رقم 05 . معهد علم النفس وعلوم التربية . جامعة الجزائر .

3 - Beck . A . (1979) : Cognitive therapy and the emotional disorders. New American library . Ontario.USA

4 - Cauley .M.C, Burke . P. Moos . S.H. Jeffery.R.M.(1988) :Cognitive attributes of depression in children and adolescents In Journal of consulting and clinical psychology . Vol 56 N 06 , p 903 – 908 .

5 - Cottraux . J .(1981) : psychosomatique et medecine comportementale . Ed : masson – Paris .

6 - Edward . K . Silberman . MD , Herbert Weingartner phd , Robert. M , Post . MD . (1993) : Thinking Disorder in depression . In Arch – Gen – Psychatry . Vol 40 N 05 , pp 775 – 780.

7 - Guyotat . J . (1990) : Etats dépressifs . In encyclopdedia – universalis p 192 . Paris .

8 - Kacha . F , Douki . S , Moussaoui . D .(1987) : Manuel du praticien maghrebin. Ed : masson . Paris.

9 - Lazarus . RS . and Folkman . SM (1986) : Stess appraisal and coping New york – Springer.

10 - Lewinson .PM, Rohde . P , Tilson . M , Seely . JR (1990) : Dimensionality of coping and its relation to depression . In Journal of personality and social psychology . Vol 58 N 03 , p 499 – 511 .

11 - Paulhan . I , Nuissier . J , Quintard . B, Cousson . F, et Bourgeois . M (1994) : La mesure du coping . Traduction et validation Française de l'échelle de vitaliano . In annales – Medico – psychologiques . Vol 52. N 05 p 292 – 300.

12 - Petersson . Ch , Seligman . M , Vaillant . G , (1993) : Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness . A thirty five year longitudinal study . In Journal of personality and social psychology . Vol 22 N 01 PP 23- 27.

13 - Seligman . M , Hoeksema .S.N,Girgus . J. (1984) : Learned help lessness in children . A longitudinal study of depression . Achievement and explanatory style . In Journal of personality and social psychology . Vol 31 N 02 p 435 – 442.

أزمة الديمقراطية في الجزائر، بين الفكر والممارسة
مقاربة ميدانية

أ . زرقين زهرة
جامعة

إن المتتبع للحقل السياسي والسوسيولوجي في الجزائر يدرك مدى الحضور المكثف لمفهوم الديمقراطية . من خلال الخطب السياسية ، الإعلام المكتوب والمرئي ، الكتب .. ويندهش من الاستهلاك المجاني والفظيع لهذا المفهوم ، والذي أثر سلبا على حقلها الدلالي ، فاكتنف مفهوم الديمقراطية ضبابية ومطاطية ، ولم تقف ضبابية مفهوم الديمقراطية عند هذا الحد ، بل تكاد تكون دلالة الديمقراطية في الخطاب السياسي النخبوي لا علاقة لها بدلالة المفهوم نفسه عند المواطن الجزائري ، وهذا يعني بضرورة الحال أن الخطابات السياسية ستثمر مفاهيمًا للديمقراطية بعيدا عن الدلالة التي يطمح إليها المواطن ، هذه الإشكالية التي نحاول طرحها في هذا المقال .

Ceux qui étudient le domaine de la politique et sociologique en Algérie, au courant de la présence massive de la notion de la démocratie - à travers les discours politiques, la presse écrite et vidéo, livres ... et surpris par la consommation d'espace libre et terrible de ce concept, qui a eu un impact négatif sur son domaine de sémantique, où il est devenu le concept de démocratie Misty et une gomme, et ne se notion floue de la démocratie, à ce stade serait presque un signe de démocratie dans l'élite discours politique n'ont rien à faire en termes de concept même quand un citoyen algérien, et cela signifie la nécessité pour le cas où le rendement des discours politiques des concepts de démocratie loin de la signification qui aspirent à le citoyen , ce problème que nous essayons de mettre en avant dans cet article

الديمقراطية مفهوم معياري، لا يكف عن التقدم، لأنه ينطوي على قدرة فائقة على إعادة التشكل، ومرونة في استيعاب تعاريف جديدة، كونه يعد آلية ونظرية ووسيلة إنجاز، لذلك يقتضي مفهوم الديمقراطية أن يتطور باستمرار دون تراجع، وكل إخفاق يحصل لها على مستوى التطبيق هو إخفاق لإطارها الاجتماعي قبل السياسي، فعندما تسوء أحوال العمال والموظفين، وتزداد نسبة الأمية الأبجدية والتعليمية، وتنعدم وسائل الصحة والوقاية والعلاج، وتتدهور حالة البيئة سوف تتراجع الديمقراطية لأنها معيار التقدم والتخلف داخل المجتمع والدولة .

إن الأزمة التي عصفت بالجزائر منذ سنوات هي الجزء الظاهر من البناء الفاسد برمته الذي افتقر للإسمنت المسلح بثقافة الديمقراطية والقناعة الحضارية لنظرية تداول السلطة، وبسبب ذلك عبّرت الأزمة بعنف عن وجود علاقة توتر بين المشروع الديمقراطي وبنية المجتمع، خاصة أن الديمقراطية كآلية إنجاز لا تكتفي بذاتها وإنما تحتاج إلى قدرات فعالة في وجدان الأمة والمجتمع، وإلى قوى إيجابية تعزز طريق السليم لزيادة التنمية والتقدم، وعليه "فالإخفاق الديمقراطي يرتبط بالجوهر وبالأساس بتراجع مؤشرات الوضع الاجتماعي والاقتصادي لحالة الأمة" [1] .

إن الحديث عن الديمقراطية نظرية و ممارسة لا يملك أن يغفل النظر عن الأحوال المعيشية الاجتماعية والاقتصادية للمواطن في البلد موضوع الحديث والدراسة، لذالك تجد الباحث دائم الانشغال والتساؤل عن الدلالات والمعاني التي تكتسبها عقلية المواطن الجزائري حول مفهوم الديمقراطية، وهو ينتمي إلى الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وكثيرا ما تتبادر إلى أسماعه هذه الكلمة فهل يعني معناها ؟ ألديه ثقافة ديمقراطية أو شعور ديمقراطي يؤهلانه لاستيعاب الخطب السياسية المنادية بالحرية والواصفة لممارستها بالديمقراطية ؟ . بل حريٌ بنا الإجابة عن هذه التساؤلات في مرحلتها الأولية البسيطة حول ما تعنيه الديمقراطية للمواطن قبل الحديث عن مشاركته في الفعل السياسي أو عدمها ؟ .

ولما كان هدف الباحث من هذا البحث ضبط الحقول الدلالية لمفهوم الديمقراطية عند عينة من المواطنين الجزائريين وبماذا يعبّرون عنها، لنقف في النهاية عند مقارنة المعطيات المحصلة من البحث الميداني، مع معطيات الخطاب السياسي، لإيجاد أوجه التلاقي بين الدلالات ـ المفهوم ـ النظرية المجردة، و بين ما هو راسخ في الواقع بين شرائح اجتماعية تعيش هذا الواقع الموصوف بالديمقراطي، لتبقى أزمة مفهوم الديمقراطية بين الفكر والممارسة حاضرا كإشكالية سوسيولوجية. فكيف ذلك ؟ .

إن الاشتغال على المفاهيم بمساءلتها وتفكيكها ومقاربتها من الواقع المعيشي، يعدّ فضاءً من فضاءات عالم الفكر في البحث العلمي الذي يجعل الجامعة في اتصال حثيث مع المجتمع وحركيته، يخلف فضاء للتساؤل والحوار مع فئات اجتماعية مختلفة حول قضايا تتصل مباشرة بالشأن العام، فتخلق نشاطات معرفية قائمة بذاتها تتعدى مجرد استهلاك المفاهيم إلى ضبطها وتحليلها لإعادة تشكيلها وفق أدوات وإستراتيجية تمتلك مؤهلات لتغيير علاقتنا بالواقع بقدر ما تتغير علاقتنا بالمفهوم .

سيدرك المتتبع للحقل السياسي والسوسيولوجي مدى الحضور المكثف لمفهوم الديمقراطية من خلال الخطب السياسية، الإعلام المكتوب والمرئي، الكتب .. ويندهش من الاستهلاك المجاني والفضيع لهذا المفهوم، والذي أثر سلبا على حقلها الدلالي، فاكتنف مفهوم الديمقراطية ضبابية ومطاطية، ولم تقف ضبابية مفهوم الديمقراطية عند هذا الحد بل تكاد

تكون دلالة الديمقراطية في الخطاب السياسي النخبوي لا علاقة لها بدلالة المفهوم نفسه عند المواطن الجزائري، وهذا يعني بضرورة الحال أن الخطابات السياسية ستثمر مفاهيمًا للديمقراطية بعيدة عن الدلالة التي يطمح إليها المواطن، وهو ما يطرح إشكالية أخرى وهي مشروعية الخطاب والواقع السياسي الجزائري، حيث تفصل بينهما فراغات كبيرة ومساحات شاسعة، حتى يظن الباحث أن الخطاب السياسي الجزائري ليس له واقع، والواقع الجزائري ليس له خطاب [2].

1 ـ الديمقراطية كمفهوم نظري :

1 ـ 2 ـ تعريف الديمقراطية :

في عام 1863م ألقى (أبراهام لنكولن) خطابًا تاريخيًا جاء فيه "إن الحكومة من الشعب يختارها الشعب من أجل الشعب، يجب أن لا تزول من على وجه الأرض" [3]، هذه الجملة أصبحت أكثر وأشهر تعريف للديمقراطية في العالم، وهذا التعريف ينطبق على الأصل اليوناني للكلمة، عن أصل كلمة الديمقراطية Democracy ستجده إغريقيًا يتكون من مقطعين، كلمة Demos و تعني الشعب، وكلمة Carates وتعني السلطة والحكم. و من الأصل اللغوي نصل إلى أن الديمقراطية عند اليونان هي حكم الشعب أو كما يصفها بيري كليس [4] : "أنها حكم الكثرة بدلا من القلة".

يرى هيرودوت HERODOTE : "أن الديمقراطية حكم الكثرة التي يكون بيدها سلطات الحكم والإدارة، التي تهدف إلى نظام سياسي تسوده المساواة بين أفراد المجتمع مع تقدير مسؤوليات الحاكم ومعاونيه أمام جمهور المواطنين بوصفهم أصحاب الحق الذي لا يجوز المساس به في مساءلة ومتابعة حكامهم [5].

في منجد اللغة العربية، الديمقراطية هي إحدى صور الحكم تكون السيادة فيها للشعب، حكم الشعب نفسه بنفسه، وقوامها احترام حرية المواطنين والمساواة بينهم [6]. حيث إن الصفة الرئيسية في النظم الديمقراطية هي مساءلة الحكام عن أفعالهم أمام المواطنين الذين يمارسون دورهم بطريقة غير مباشرة من خلال تنافس ممثليهم المنتخبين و تعاونهم [7].

جاءت الديمقراطية المعاصرة تتويجا لصراع تاريخي بين الأغلبية الممثلة في الشعب ضد الأقلية الحاكمة المستبدة المتحالفة مع الكنيسة وطبقة النبلاء، حيث جاءت بديلا للتيموقراطية وللبلوتوقراطية وللتيوقراطية، حيث عرفت أوروبا ثورات فلسفية وفكرية وبرزت الرأس المالية الليبرالية، وبسبب هذه النشأة اعتبر بعض الباحثين أن الديمقراطية مذهب سياسي غربي، فيما اعتقد آخرون أنها آلية إجرائية [8]، وخلال المسار التطوري لمفهوم الديمقراطية رفض JOSEPH.A.SCHUMPTER التعريف الكلاسيكي الذي ساد خلال القرن

الثامن عشر، والذي مفاده : "أن الأسلوب الديمقراطي هو ذلك الترتيب المؤسساتي الذي نتمكن من خلاله التوصل إلى القرارات السياسية التي تشخص الخير العام عن طريق جعل الشعب نفسه يتخذ القرارات من خلال انتخاب أفراد يقومون بتنفيذ إرادة الشعب [9]، حيث اعتبر JOSEPH.A.SCHUMPTER أنه لا وجود للخير العام الذي يجتمع عليه الجميع على اعتبار أنه سيحمل معاني مختلفة باختلاف الأفراد ذواتهم، وقد اقترح التعريف التالي : "الديمقراطية هي ذلك الترتيب المنظم الذي يهدف إلى الوصول إلى القرارات السياسية، والذي يمكن الأفراد من اكتساب السلطة والحصول على الأصوات عن طريق التنافس" [10] .

هناك تقسيمات عديدة للديمقراطية بحسب الزوايا التي ينظر إليها من خلالها للمفهوم، فالتقسيم حسب الأشكال الدستورية والتنظيمية، نجد الديمقراطية المباشرة والنيابية وشبه النيابية، أما إذا ربطنا بين الديمقراطية وصور تطبيقها في العصر الحديث نجد الديمقراطية الليبرالية والاشتراكية . أما في بحثنا هذا فالمقصود هي الديمقراطية الليبرالية الغربية المعاصرة التي تسود معظم دول العالم، والتي تطورت في غرب أوروبا في القرن التاسع عشر والعشرين، والتي تعتبر شأنا إجرائيا وآلية للحكم والتداول على السلطة وتقوم على :

- التعددية التنظيمية و تداول السلطة سلميا
- احترام رأي الأغلبية في اتخاذ القرار
- المساواة السياسية و تجسيد مفهوم الدولة و القانون
- احترام الدستور و الفصل بين السلطات
- انفصال الدول عن شخص حاكمها.

1 ـ 2 ـ تعريف إجرائي لمفهوم الديمقراطية :

اقتباسا من أداة النموذج المثالي لماكس فيبر، يمكن اختزال الديمقراطية السياسية إجرائيا، في اقتران قيام دولة القانون مع سن واحترام الحقوق الفردية والجماعية، وانتهاج التعددية السياسية، والاحتكام للشعب في اختيار ممثليه والحكام عن طريق الانتخاب، إضافة إلى مبدأ فصل السلطات وتنظيم العلاقات فيما بينها، وإقامة العدل، وإرساء ضمان الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ..

كما سبق ذكره، سيل من التحولات لا يمكن اختصارها في تعريف جامد 11، وإن هذا السبيل مخبر رحب لإبداع المزيد من الأشكال والنظم التي تثري الديمقراطية وممارساتها . يتبين من تجربة البناء الديمقراطي عبر العالم والأجيال، أي المقومات ذات الطابع السياسي التي سبق ذكرها تأتي في المقام الأول، وتبقى عاجزة لوحدها، إذ يرتبط رسوخها واتساعها بصفتها مؤسسات وممارسات فعالة بعدد من المقومات والمرتكزات ذات الطابع المدني والمجتمعي،

منها على سبيل الذكر، تمتع الأفراد بحد أدنى من الاستقلال المادي والمعنوي، وانتشار الثقافة والتواصل على الصعيد الجماهيري [12] .

أ ـ استقلال الأفراد ماديا ومعنويا : إن استقلال الأفراد ماديا ومعنويا يتطلب أن يحصلوا على أهلية مجتمعية وثقافية للتعاقد والانتخاب والمحاسبة الديمقراطية، فحتى لا تكون الديمقراطية لعبة نخبوية، وحتى يكون لأغلبية الأفراد والمواطنين دورهم في نظام الحكم، لا بد من التخلص ـ ولو بشكل محدود ـ من الاحتياج المادي، والتحرر من هياكل الوصاية العشائرية والزبونية التي تجعلهم مجرد إتباع عديمي القدرة على الفعل السياسي الشخصي في أبسط أشكاله، فكيف بالشخص الذي لا مكانة له في كسب قوته، والمرأة التي لا كلمة لها في زواجها وطلاقها، والشاب الذي لا دور له في اختيار مساره المهني، أن يتحولوا فجائيا ـ على صعيد الحقل السياسي ـ إلى مواطنين فاعلين في الحياة الديمقراطية ؟ . الواقع يشهد أنه لا سبيل لجلهم إلا العزوف عن هذا الحقل، أو المشاركة الصورية فيه أو التطرف .

ب ـ انتشار الثقافة والتواصل الجماهيري : علاوة على ما سبق، فإن الاستقلال المادي والمعنوي للأفراد يتطلب شرطا مؤهلا للفعل الديمقراطي، وهو انتشار تواصل ثقافي شفاف ومتحرر، على المستوى الجماهيري خاصة وأنه للثقافة والتواصل محتويات ذات بعد قيمي، لكن الانحراف الذي يتهددهما هو التضخيم القيمي أو الإيديولوجي للذات . يتجلى ذلك في طغيان الوعظ والتعبئة المذهبية الصرفة، إن لم يكن التزييف والتظليل اللذان يسحبان على أنفسهما غطاء سميكا من المشروعية الغائية، ذات المرجعيات المحافظة والمتخلفة في العمق، مهما ادعت الخطب المحشوة بهما ورسمت من آمال وأحلام [13] .

إن تلك الخطب مترامية على أطراف الواقع وبعيدة عنه لأنها تميل لإلغاء الذات الواعية الفاعلة أو استلابها وتعويضها بذات عمياء متعصبة، حزبيا أو طائفية أو حلفيا، من هنا وجب تأكيد أن الثقافة بما تحمله من قيم ومعلومات وأخبار وتحقيقات وبرهنة دقيقة لمفاهيم العقلانية معرفة ومحددة لها قابلية للمسائلة والاستفهام والنقد والدحض باستمرار، دون الاستكانة لأي حقائق نهائية ومطلقة .

كلما زادت الثقافة والتواصل الجماهيري بهذه المكونات المتواضعة والنسبية، كلما اتسع هامش الذات الفاعلة سياسيا في مقارنتها وقياسها وقبولها أو رفضها، وبالتالي قدرة كل مواطن في صنع وليس تلقي قراره في الفعل السياسي .

1 ـ 2 ـ المقاربة الميدانية لمفهوم الديمقراطية :

من خلال ما سبق كان من المفيد إقامة بحث ميداني لاختبار دلالات المفاهيم واقعيا، من خلال مقاربة الأغلبية المكونة للشريحة المجتمعية في فهمها لذلك، والبحث على المدلولات من خلال الممارسة والفعل، وليس على مستوى الكلام والخطاب .

2 ـ 1 ـ العينة والميدان : طرحنا أربعة أسئلة على عينة عرضية من المواطنين في ثلاث مدن؛ سطيف، باتنة، قسنطينة . وهو الفضاء الذي يتحرك فيه الباحث، حيث من خلال الاستجواب الذي اتخذ شكل سبر للآراء، والذي استغرق قرابة ثلاثة أشهر ابتداء من 2010/02/05 حيث اكتفينا بإجابات 450 مفردة عرضية من مختلف الأعمار وكلا الجنسين، مثلت عدة شرائح اجتماعية حسب أماكن الاستجواب : مقهى الانترنت، الجامعة، مراكز البريد، المكتبة، المسجد، بمساعدة ستة من طلبة الماجستير الذين استعان بهم الباحث، حيث يتم التقرب من المبحوث وشرح الغاية من التكلم معه، ثم معرفة سنه ومستواه العلمي، ووظيفته، بعدها يتم طرح الأسئلة مستعملين أجهزة مسجلة .. وتكون الإجابة عليها حسب الفهم الأولي لضبط الحقول الدلالية لمفهوم الديمقراطية عند أفراد العينة .

كان عدد ذكور العينة 54%، وإناثها 46%، أما من ناحية الفئة العمرية كان الشباب بين 18 إلى 40 سنة يمثلون 69%، 40-60 يمثلون 20%، أكثر من 60 سنة مثلوا 11%. من ناحية المستوى العلمي: جامعي 59%، دون الجامعي 23%، دون مستوى تعليمي 18%. أما الوظيفة 68% بطال أو بدون عمل دائم، 32% موظف أو أعمال حرة .

2 ـ 2 ـ أسئلة وأجوبة : كانت الأسئلة الأربعة التي طرحت على المبحوثين مستخلصة من خلال بحثنا الطويل حول هذا الموضوع، خاصة من خلال أطروحة الدكتوراه، والتي بدت لنا مهمة وجوهرية ومنهجية في آن، وجاءت كما يلي :

ـ ما هي الديمقراطية ؟
ـ هل تؤمن بالديمقراطية ؟
ـ هل الديمقراطية ممارسة في الجزائر ؟
ـ هل الأحزاب السياسية الجزائرية تمارس الديمقراطية في التسيير والتعامل مع منخرطيها ؟

أما الإجابة على السؤال الأول، فقد بينت النتائج بروز فئتين؛ الأولى بنسبة 28% والتي رفضت الإجابة أو امتنعت بسبب أن الديمقراطية مفهوم غربي له علاقة بالاستعمار، أما الفئة الثانية فكانت موزعة كالتالي 12% لا أعرف الديمقراطية، 31% هي الحصول على شغل، 29% هي ضمان "الخبزة" أي لقمة العيش .

أما السؤال الثاني، كانت الإجابات كالآتي، 44% تعتقد أن الديمقراطية غير موجودة معللة ذلك بإفلاس العدالة وقطاع التعليم والشغل .. أما 32% تعتبر الديمقراطية هي يوم

الحساب عند الله 21%، الديمقراطية هي الرئيس عبد العزيز بوتفليقة، 11% كانت في انتخابات التسعينيات ..

أما السؤال الثالث، فأجاب 45% بوجود الديمقراطية بفضل الرئيس عبد العزيز بوتفليقة، 30% لا وجود للديمقراطية مادام الشعب يعاني الفقر والبطالة والحقرة .. 12% تعتبر أن لا وجود للديمقراطية لأن النظام علماني .. 13% امتنعوا عن الإجابة .

كانت إجابات السؤال الرابع منقسمة؛ حيث اعتبر 40% من المبحوثين أن لا وجود لممارسة الديمقراطية في الأحزاب، 38% صرحوا بعدم وجود الديمقراطية ولا الأحزاب، 10% يمكن أن تكون أحزاب ديمقراطية لو كان هناك نظام إسلامي، 12% لم يجيبوا لعدم الفهم .

نتائج البحث / محاولة للفهم :

إن مقاربة النتائج المحصل عليها - رغم غرابتها - لا تفاجئ الباحث المشتغل على هذا الموضوع، خاصة فيما يخص الدلالات السوسيولوجية للمفاهيم، وبشكل أخص السياسية منها، إضافة إلى أن المشهد السياسي الجزائري لا يتداول الديمقراطية بوصفها مفهوما مفتوحا، بل بصفتها مفهوما مطلقا للدلالات والخيارات و قراءة الأحداث، بعيدا عن التحقيق الميداني واستثماره في الممارسة السياسية، حيث إن المفهوم الذي يستثمر بالصفة المطلقة منقطعا عن الزمان والمكان، يفقد قدرته على التجرد والمصداقية ويتجمد مع الزمن .

إن أهم ما نستنتجه من هذا البحث، هو تنبيه الفاعلين السياسيين لإعادة النظر في جل المفاهيم التي يستعملونها في خطاباتهم حتى لا يحدث الصدام المعرفي مع المستمع، وتتوسع الفوارق الاجتماعية وبالتالي تنحرف أو تتعطل مشاريع التنمية، ونعتقد أن من أهم أسباب وجود هذه الفجوة بين مفهوم الديمقراطية من جهة، وشعار الديمقراطية من جهة أخرى، والتي شكلت خطين متوازيين بين القمة والقاعدة، هو أنه لم يسبق للممارسين من أحزاب وحركات وطنية ومجتمع مدني وحتى النظام السياسي تبيين معنى هذا المفهوم والاشتغال عليه على نحو يساعد على إنباته وإحيائه واقعيا، فواقع الحال جعل الفاعلين السياسيين يقتصرون على التأويل فالاستهلاك ثم الترويج .

إن البحث في هذه الإشكاليات يفتح دون شك عديد البوابات من الأسئلة المعرفية والواقعية التي تحتاج إلى نقاش عميق؛ فأي ديمقراطية نريد ممارستها في الألفية الثالثة داخل منطقة العولمة ونظام السوق الواحد ؟ . إذ إن أكبر القرارات لن تصنعها البرلمانات والأحزاب، ولا الانتخابات ولا الاستفتاءات، بل ستصنعها سلطات جديدة تتحكم بمصير القرار السياسي، تتمثل في الشركات العملاقة والإمبراطوريات الاقتصادية والأسواق الإستراتيجية .. بمعنى أن

الناخب الفعلي سيكون السوق بدل المواطن، وهذا أصبح يتعدى الديمقراطية إلى ما بعدها، وهو ما يفرض على الأقل إعادة تحديد مفهوم الديمقراطية فكرا وممارسة لدى جميع المواطنين دون استثناء .

إن مفهوم الديمقراطية يدفعنا للتساؤل عن ممكنات الانتقال الديمقراطي الذي يشترط ثقافة سياسية جديدة، وصفقة للحكم بين مكونات المجتمع السياسي، وإلى تحويل المطلب الديمقراطي من مطلب نخبة إلى مشروع مجتمعي لكل فرد له حقوق وعليه واجبات .

إن الديمقراطية لا تحتاج إلى من يطالب بها و لا إلى من يتجاوزها، لأنها هي الحدث وتقترب من الواقع ومن الحقيقة، ولهذا فالعمل الديمقراطي يعلن عن نفسه، والكلام عن وجوده أو عدمه لا يقدم و لا يؤخر .

هوامش :

-1CLAUDINE LE LEUX: La Démocratie; Les Granges Théories, PARIS. Cerf, 1997,P 18.

2 . غريغ راسل : الدستورية أمريكا وما يتعداها //http:usinfo.State.gouv، 10/01/2010.

3 . أعظم رجالات أثينا في عصره، قدم هذا المقطع في خطبة ألقاها عام 431 ق.م .

4 . مصطفى الخشاب : النظريات والمذاهب السياسية، القاهرة، مطبعة لجنة البيانة العربي، ط2، 1958، ص19.

5 . محمد هناد: الجزائر الانتقال من الأحادية إلى التعددية الحزبية، مجلة الديمقراطية، القاهرة، مطبعة الأهرام، السنة الخامسة، العدد 17، جانفي 2005، ص65 .

6 . المنجد في اللغة العربية المعاصرة، بيروت، دار الشروق، 2000، ص 483 .

7 . ثناء فؤاد عبد الله : آليات التغيير في الوطن العربي، بيروت، م.د.و.ع، 1997، ص 19 .

8 . للمزيد انظر : LEON BRADAT,Political Ideology, P62.

9 . عبد الرزاق عيد ومحمد عبد الجبار: الديمقراطية بين العلمانية والإسلام، دمشق، دار الفكر المعاصر، ط1، 1999، ص 136 .

10 . المرجع نفسه . ص137 .

11 . ثناء فؤاد عبد الله : آليات التغيير في الوطن العربي، مرجع سابق، ص25 .

12 . لمزيد من التفاصيل حول مفهوم الديمقراطية انظر: CLAUDINE LE LEUX: La Démocratie; Les Granges Théories, PARIS. Cerf, 1997.

13 . سعيد بنسعيد العلوي : الديمقراطية والتحولات الاجتماعية في المغرب، الرباط، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2000، ص 116 .

14 . عبد الإله بلقزيز: العنف والديمقراطية، مطبعة النجاح الجديدة . الدار البيضاء . 1999، ص18 .

المعرفة بين تعدد الرؤى الغربية وتكامل الرؤية الإسلامية

أ . سلطان بلغيث

جامعة قبسة

تعالج هذه الورقة موضوعا هاما شغل مختلف الفلاسفة والمفكرين عبر مر العصور وكر الدهور، متمثلا في المعرفة الإنسانية وما رافقها من سجال حاد بشأن نصيب كل من العقل والحواس والحدس في إنتاجها، فهناك من يغلب دور العقل، وهناك من يرجح دور الحواس، وهناك من يقول بدور الحدس، في حين يدعو فريق آخر إلى الجمع بينهما على اعتبار أن المعرفة الموضوعية لا يمكن حصولها إلا بتضافر دور العقل والحواس، غير أن العقل والحواس مهما كانت أهميتهما إلا أن المعرفة الحاصلة من خلالهما تبقى غير كاملة على اعتبار أنها تركز على عالم الشهادة وتتجاهل عالم الغيب، وهو ما أدى إلى ظهور المدرسة التكاملية التي تدعو إلى الجمع بين هدايات العقل والتجربة والوحي. وستحاول هذه الدراسة تقديم قراءة في هذا الموضوع في ضوء الدلائل والحجج التي يقدمها أنصار كل رؤية ابستمولوجية في التأسيس لموضوع المعرفة.

This paper addresses an important subject occupy the various philosophers and thinkers through the centuries W. ages represented in the human knowledge and the concomitant sharp debate on the share of both the mind and senses and intuition in the production, there are mainly the role of reason, and there is likely role of the senses and there are those who say the role of intuition , while calling another team to combine them on the grounds that objective knowledge can not be obtained only through the role of the mind and the senses, but the mind and the senses, whatever the importance of knowledge but the developments through which remain incomplete as it focuses on the world of the certificate and ignore the unseen world, which led to the emergence of school integration, which calls for a combination of reason, experience and revelation. This study will attempt to provide a reading on this subject in light of the evidence and arguments offered by supporters of both epistemological vision of creating a subject of knowledge .

يميل الإنسان بجبلته إلى حب الاستطلاع، ومعرفة ما يدور حوله من تحولات وما فتىء شغفه يكبر منذ الأزل لتفسير مختلف الظواهر، قصد تكوين صورة عن نفسه وعن الآخرين، يتمكن على ضونها من تكوين ذخيرة معلومات تساعده في تشييد إطار مرجعي يتكئ عليه للتواصل مع محيطه . لقد واجه الإنسان البداني مصاعب جمة في صراعه مع ما يسمى قوى الطبيعة واستشعر أهمية كشف أسرارها وفهم نواميسها، ولم يجد عن المعرفة بديلا يهتدي به في التعامل مع مفردات الواقع الاجتماعي والتعايش مع مختلف التحولات التي تطرأ عليه، لأن الواقع أشبه ما يكون بالنهر الجاري الذي لا يعرف الركود، يتعرض وباستمرار للتغيير

والتجديد، مما يستدعي ضرورة تجديد معارفنا لتواكب صيرورة التحولات التي تنتاب مركبة الحياة من حولنا .

1 ـ طبيعة المعرفة : Nature of Knewledge

المعرفة في اللغة مشتقة من الفعل عرف بمعنى علم وأدرك، والمعرفة الاسم الدال على معين وضده النكرة . وفي لسان العرب يطابق مفهوم المعرفة مفهوم العلم، وكذلك في القاموس المحيط حيث نجد العرفان بمعنى العلم، وعلم بمعنى عرف . أما من الناحية الاصطلاحية فقد واجه العلماء صعوبات جمة في الوقوف على تعريف جامع مانع بالنظر إلى أن المعرفة كلمة عامة وشاملة تندرج تحتها أشياء كثيرة بما في ذلك الخرافات والأساطير التي ما تزال ـ حتى أيام الناس هذه ـ تتغلغل في تفكير الإنسان، وتحتل مساحات مهمة من تلافيف العقل البشري .

ونجد في قاموس علم الاجتماع أن المعرفة فرع من علم الاجتماع، تهتم بدراسة الترابطات الوظيفية بين البناءات الاجتماعية والعمليات الاجتماعية من جهة، والأشكال المحددة لمحتوى المعرفة والأنظمة الأيديولوجية من جهة أخرى [1] .

وهكذا يتبين لنا أن المعرفة هي الجسر الرابط والحبل الواصل بين الأبنية الاجتماعية والعمليات الاجتماعية على مستوى كل الأنساق المشكلة للنظام الاجتماعي، وبالتالي فهي اللحمة التي لا غنى عنها والإسمنت المسلح الذي يكسب قوام المجتمع ثباته وتماسكه . فضلا عن كونها الغذاء الحيوي الضروري الذي لا بد منه للعقل البشري الساعي على الدوام إلى تبديد الغموض الذي يحيط بحياة الإنسان، وبالتالي فإن المعرفة هي حاجة تتمثل في سعي الفرد للحصول على صورة واضحة منظمة ومفهومة عن نفسه وعن العالم الخارجي المحيط به تصبح الإطار المرجعي لسلوكه [2] .

فالمعرفة وفق هذا التوصيف عبارة عن مرآة عاكسة نبصر من خلالها عالمنا المزدوج الداخلي والخارجي ونسترشد بمفرداتها في تفكيك مغاليق هذا العالم، فهي تنتقل من العالم الخارجي (المجتمع، الطبيعة، الكلمة المقروءة، المسموعة، المرئية، إلى الإناء الداخلي غير المرئي وهو العقل . والمعرفة أشبه بصرح أسسه البيانات، وأعمدته المهارات، يقطنه عقل مفكر باحث عن الحقيقة بمنهج يرشده في دروب العلم . وهناك من يذهب في تحديد الفرق بين العلم والمعرفة إلى القول بأن المعرفة هي إدراك الحقائق، بينما العلم هو فهم الحقائق .

وقد توصلت ندوة "نحو إستراتيجية ثقافية إسلامية في مصطلح المعرفة" إلى ضبط تعريف المعرفة كما يلي : هي كل معلوم خضع للوحي أوالحس أو التجربة [3]. وهي رؤية أكثر شمولا وإحاطة تستلهم المعرفة من مختلف منابعها، سواء تعلق الأمر بتأمل الوحي الإلهي، أو بملاحظة واستقراء السنن والظواهر الكونية كرسائل تستنبط منها المعرفة التي يصفها البعض

بأنها عملية تتعاون فيها وسائل الحس الظاهرة والباطنة، والآلات والأدوات التي تستخدمها الحواس، وموازين العقل الفطرية والمكتسبة، ومعارفه السابقة التي اكتسبها بنفسه، والتي تلقاها من غيره مما اكتسبه الآخرون من معارف، يضاف إلى ذلك ما يوحي به الله لأنبيائه من معارف تكون لديهم علوما يقينية أو شبيهة بالعلوم اليقينية التي يكتسبها الناس العاديون بحواسهم. (4)

1 ـ 2 ـ مصادر المعرفة : Ressource of Knewledge

1 ـ 2 ـ 1 ـ المعرفة فطرية :

يرى الفيلسوف اليوناني سقراط أن العلم موجود بالفطرة في النفس الإنسانية وما علينا إلا البحث في طريقة استخرجه وتوليده من العقل الخالص، يقول : إننا نولد الأفكار ونمارس مهنة أمه القابلة . والخطوة الأولى في طلب الحقيقة بناء على طريقته في التوليد هي التخلي عن الآراء الموروثة كلها في سبيل العودة إلى صفاء النفس الإنسانية، فنستخرج منها كل العلوم والمعارف .

وعلى هذا النحو درج تلميذه أفلاطون (427 ق م ـ 337ق م) Plato الذي يعتقد أن الإنسان فطر على معرفة الأشياء، واستنادا إلى مذهبه المثالي، يرى أفلاطون أن موضوع المعرفة هو الثابت الذي لا يتغير، وقصد بهذا الثابت عالم المثل * أو عالم المعاني الكلية والحقائق الضرورية (5) . وكل ما يفعله الإنسان هو أن يتذكر هذه المعاني والحقائق الكامنة في عالم المثل، والتي فطر على معرفتها وبعد نسيان هذه الحقائق دلالة على الجهل واللامعرفة .

وبناءا عليه "فالأفكار فطرية وكامنة عند الأطفال، يولدون وتولد معهم، ولكي تصل الروح إلى المعرفة والحقيقة التي احتجبت عنها بنزولها من عالمها، عليها أن تتذكر وتسترجع ما كانت تعرفه مستعينة في ذلك بالعقل" (6) .

ويدعم ديكارت (1590-1650) المذهب العقلاني في إنتاج المعرفة معتقدا أنه بالإمكان الظفر بالحقيقة من خلال الاعتماد على قدراتنا العقلية وحدها، لأن هذه الحقيقة هي عبارة عن أفكار وتصورات مودعة سلفا في عقولنا . ونعرف عنه مقولته الشهيرة : وراء العقل والفكر نحن لا نعرف شيئا .

غير أن القرآن الكريم يقرر خلاف ذلك، ويؤكد أن الإنسان خلق لا علم له بشيء وهيأت له جملة من الأسباب لتحصيل المعرفة، وفي ذلك يقول تعالى : ((والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون)) النحل : 78 .

1 . 2 . 2 . المعرفة مكتسبة :

على عكس منحى أنصار نظرية المعرفة فطرية، يرى كل من هيراقليطس وأرسطو أن كل المعارف البشرية مكتسبة، وتساعد الحواس على اكتسابها، ففاقد البصر لا يستطيع التمييز بين الأبعاد أو الألوان، لذا فإن الحواس هي منافذ المعرفة الأساسية للعقل البشري الذي تتم فيه عملية المعرفة، فإذا فقد الإنسان الحس انعدمت المعرفة [7] .

يرى أتباع هذا التيار أن المعرفة لا يمكن أن تحصل للإنسان إلا بواسطة الحواس، فالإنسان يولد وعقله يشبه الصفحة البيضاء الخالية من أية معان أولية أو أفكار فطرية، وعندما يبدأ في الإحساس تنتقش عليه الانطباعات الحسية المختلفة ويبدأ في تكوين أفكار عنها، فالإحساس سابق على التفكير، ولا يوجد شيء في العقل ما لم يكن قبل في الحس، والانطباعات الحسية ما هي إلا مجرد تلقي لكل ما يكتب عليها فقط وهي ناحية سلبية، ولكن للعقل وظيفة أخرى إيجابية يقوم فيها بربط هذه الانطباعات الحسية لتكوين صورة ذهنية أو تكوين فكرة عن المدركات الحسية [8] .

ومن ثمة فالحواس عند أصحاب هذه الرؤية لازمة أساسية لا غنى عنها لحصول المعرفة، فهي منافذ مفتوحة يطل من خلالها العقل على الوجود والمنبع الرئيس الذي يزود العقل بالصور الذهنية والمدركات الحسية التي يترجمها العقل بدوره - بعد إجراء عمليات تنسيق وتوظيب على الرسائل الوافدة إليه - إلى معارف، فالحواس هنا بمثابة النواقل التي تُؤمن وصول المواد الأولية إلى العقل كي يتسنى له تصنيع المعرفة، وفي غياب هذا التموين يصاب عمل العقل بالشلل . وذهب الباحث "جون لوك" إلى حد اعتبار المعرفة الحسية معرفة يقينية لا يمكن تجاوزها .

ومع اعترافنا بأهمية هذه الذخيرة الحسية التي ترد إلى العقل، فإنها تظل في غيابه غير ذات جدوى، لأن العقل هو الذي يعطي معنى لهذه المحسوسات فيجعل الرؤية واعية، والسمع بتدبر وإمعان، فهذه المؤثرات الخارجية حينما تصل إلى حواسنا ندركها بالعقل وتصبح ذات معنى، ولا تكون مجرد إحساسات عمياء . ولذلك جاء في قوله تعالى : ((لهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون)) الأعراف : 179 . وبناء عليه، فالإدراك الحسي هو الصورة المرتسمة في الوعي العقلي، مؤلف من الرسالة الواصلة إلى العقل مع رد فعل العقل في تمييزها، وإضافة شيء إليها، أو حذف شيء منها، وهو مماثل لإدراك معنى كلمة بذاتها [9] .

1 . 2 . 3 . المعرفة فطرية ومكتسبة :

يرى أنصار هذه النزعة التوفيقية أن كلا من الحواس والعقل عاجز عن تأمين المعرفة

بمعزل عن جهود بعضهما البعض، والأفضل أن يتعاونا على بلوغ المراد، ويقر ايمانويل كانت ** Kant Emmanuel بتداخل بصمات العقل والحواس في بلورة وإنضاج المعرفة، مشيرا إلى أن العقل البشري حين يكتسب المعرفة المحسوسة للأشياء الخارجية، يضيف إليها شيئا من جوهره وطبيعته [10].

فالوقائع التي تصلنا بفضل إعمال الحواس فيما حولنا تبدو مفككة وقليلة الترابط، ولكن حين يقوم العقل بتنظيمها تبدو أكثر انسجاما من ذي قبل، مما يجعل من الصعب الاستغناء عن أي منها في عملية حصول فعل المعرفة لدى الإنسان . غير "برغسون" يشكك في مدى قدرة العقل والحواس كليهما في الاقتراب من الحقيقة، فالمعرفة العقلية نسبية وتختلف من فرد لآخر حسب وجهة نظر هذا وذاك من الأفراد حسب درجة تعلمه . كما رفض أن تكون الحواس مصدر معارفنا بدعوى أن معارفها سطحية تتناول موضوع المعرفة من الخارج، لكنها عاجزة عن النفاذ إلى باطنه والغوص في صميم حياته . والحل حسب وجهة نظر "برغسون" يكمن في تبني المعرفة الحدسية التي تعتمد الذوق أو الحدس *** أو الوجدان .

وفي هذا الإقرار اعتراف بعجز عمل الحواس ونشاط العقل كل على حدى وتسليم بصعوبة الحديث عن معرفة متكاملة، ما لم تحظ بتزكية كل منهما، فالعقل بما لديه من موازين فطرية يعتبر حكما يرجع إليه في تمحيص المدركات بالحس، وتمحيص ما تتضمنه شهادات الآخرين وأخبارهم من معارف، فيجزم بما يراه حقا يقينا، ويقبل ما يترجح لديه منها، ويطرح ما يشك به أو ينزله إلى مادون الرجحان، ويرفض ما يحكم بامتناعه واستحالته بناء على قوانينه الذاتية [11].

والحقيقة أن المذهب التوفيقي هذا خفف بظهوره من غلواء الصراع الدائر بين الاتجاهين اللذين سبقاه عن طريق استحداث شراكة علمية بينهما، من خلال الاعتراف بدور العقل والتجربة في إنتاج المعرفة، وقد جاء هذا الاتجاه العلمي الحديث ليخفف من حدة جدل طويل غرق فيه الفكر الفلسفي في محاولاته للإجابة على سؤال : أيهما أحق بإنتاج الفعل المعرفي العقل أم التجربة ؟ .

وبناء عليه فإن العقل والحواس لهما دور تكاملي في عملية المعرفة، على أساس أنه لا مجال لوجود وعي دون تجربة، أي دون تأثير من جانب العالم الطبيعي والإنساني على الإنسان، ولا تجربة دون وعي، أي دون وجود ذات تعي ذلك التأثير وتترجمه إلى أفكار تستخدمها فيما بعد للتأثير في ذلك العالم، وخارج هذه العلاقة - علاقة التأثير المتبادل بين الإنسان والعالم، وأيضا بينه وبين المجتمع الإنساني - لا مجال للحديث عن تجربة ولا عن معرفة [12].

فعن طريق المواءمة بين طاقة العقل الفكرية ومعطيات التجربة الاجتماعية يمكن بناء معرفة إنسانية واقعية، لأن المعرفة الموجودة في عقولنا لا تنفصل عن جملة الحضارة أو

الثقافة السائدة في العصر الذي يعيش فيه صاحب المعرفة [13] . فالعقل يصدر أحكامه على ما يرد إليه من مدركات حسية وفق ضوابط ومحددات تجعل العقل أبعد عن الانحياز إلى الهوى أو الانسياق وراء الرغبات الذاتية، ولكن هل يمكن للعقل أن يصدر أحكامه في منأى عن هذه الضغوط، والى أي مدى يمكن ضمان النزاهة العلمية فيما يصدر عن العقل من آراء وأحكام ؟ .

1 ـ 2 ـ 4 ـ المعرفة تكامل بين عالم الغيب وعالم الشهادة :

لعل القراءة المتأنية للأسانيد والأدلة التي أعتمد عليها في الانتصار لوجهات النظر السابقة تفيدنا أن كل فريق كان يحرص عل إثبات وجهة نظره، بغض النظر عن مدى قربها أو بعدها عن الحقيقة الموضوعية، فإذا كان الإنسان بالفعل يولد مزودا ببعض المعارف الفطرية التي تساعده على التكيف مع وسطه الاجتماعي، غير أن هذا يجب أن لا يحملنا على الجزم بأن كل معارف الإنسان فطرية، ولا يتسلل إليها الشك، لأنها صادرة عن عالم المثل الإلهي، أما العالم المحسوس فهو موضوع ظن أو اعتقاد وليس موضوع معرفة بالمعنى الدقيق . وبالتالي كل القضايا التجريبية أو الحادثة تحتمل الخداع والكذب ولا يقين فيها [14] .

ويظهر أن هذا الحكم فيه كثير من المبالغة والتجني على عالم المحسوس الذي يتهم بقصوره على بلوغ الحقائق ويكتنفه قدر من عدم اليقين، وقد كان السوفسطائيون sophists **** الذين باشروا البحث في موضوع المعرفة في القرن الخامس قبل الميلاد وعلى رأسهم بروتاغوراس وجورجياس ـ أكثر تطرفا حينما أجزموا باستحالة قيام معرفة إنسانية موضوعية، وحجتهم في ذلك قصور الإحساس، فهو "خادع وكاذب، بدليل أنه يقل الكبير صغيرا والخطين المتوازيين ملتقيين على البعد، والمجداف مكسور في الماء صحيحا خارجه وهكذا .. [15] .

وهذا الرأي يتعارض مع ما ذهب إليه أنصار المعرفة المكتسبة الذين يعتبرون الحواس هي حجر الزاوية في المعرفة الإنسانية، ومع تقديرنا لرجاحة هذا الرأي إلا أننا نلمس مبالغة في تضخيم دور الحواس في عملية المعرفة إلى الحد الذي يتحول معه العقل إلى مجرد جهاز للاستقبال يتعطل مفعوله بغياب الحواس، وأن كل فكرة تتولد في الذهن إنما ترتد إلى مصدر واحد فقط هو التجربة أو الخبرة، وليس الحدس العقلي كما يقول ديكارت [16] .

وما يجب التأكيد عليه في هذا المقام هو أن حواس الإنسان مهمة في عملية المعرفة ودليل أهميتها قوله تعالى : ((ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا)) الإسراء: 36 . فهي ضرورية كوسائل إدراك ووعي وتمييز، إلا أنها قاصرة بمفردها على الإحاطة بكل حقائق الكون . فالله سبحانه وتعالى رزقنا البصر والسمع والفؤاد وجعلها من وسائل الإدراك، فالقرآن يؤكد ضرورة المشاهدة الصحيحة باستخدام البصر والسمع والعقل معاً كأساس للمنهج العلمي التجريبي .

لقد أشاد أنصار النزعة العقلية بأهمية العقل في تشييد الحقيقة، وقد دفعت الثقة المفرطة في إمكانات العقل رينيه ديكارت للمناداة بالاعتماد عليه في إقامة المعرفة الموضوعية اليقينية حيث نجده يقول : "إن معنى الحقيقة فطرة في الإنسان لا يحتاج في أمرها إلى لقانه وآيتها النور الفطري، أو الغريزة العقلية" [17] .

وعلى الرغم من أن العقل هو مناط التكريم الإلهي للإنسان ، إلا أن الإيمان المطلق بقدرته على بلوغ اليقين قد يؤدي إلى مزالق تمس بمكانة العقل ذاته وتشوه المعرفة ، وحتى يأمن العقل عواقب هذا الانحراف لابد له من مرجعية تقيه الزلل والخطأ وهذه المرجعية هي علم الوحي الذي يستمد منه العقل المسلم قوته وتوازنه وثبات خطواته واستقامته (18) . فالوحي هو الناظم لعمل العقل والحارس له والضابط لمسيرته، ذلك أن العقل البشري بطبيعته يعتري عمله التقصير، مما يجعله بحاجة لسلطة الإرشاد والتصويب والتقويم، وهذه المسؤولية لا يقوى على النهوض بها سوى الوحي، لأن الفلسفات التي ألهت العقل أو حنطته باءت بالفشل الذريع، فالقرآن الكريم معجزة متفردة لم تأت لتدهش العقل وتعجزه وتشل فعالياته، وإنما جاءت لتحفز على النظر والتفكر والتدبر في الأنفس والآفاق مصداقا لقوله تعالى : ((سنُريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق)) فصلت : 53 . فهي لذلك معجزة عقلية تستنفر العقل للفعل، وتعينه على معرفة ما لا يستطيع - لنسبية إدراكه - أن يستقل بمعرفته [19]، وعليه فالعلم يظل أعرجا في غياب سند الدين، كما أن الدين دون نور العلم أعمى .

وعن تعسفية الفصل بين المعرفة والمعتقد يقول الباحث دومينيك لوكور Leccourt Dominique : "منذ عصر الأنوار، ونحن في أوربا، نعيش خرافة قاتلة تقوم أساسا على اعتبار أن التقدم العلمي يؤدي لا محالة إلى تراجع المعتقدات" [20] . ذلك أن المعتقدات بحسب الرؤية الوضعية تمثل أشكالا أولية أو ناقصة للمعرفة الإنسانية، ومع نضج التفكير يتم التخلي عن المعتقدات بالتدريج . في حين نجد أن مجتمعات وصلت إلى درجات متقدمة من المعرفة، ولكنها لم تتخلى عن معتقداتها وإن كانت مشبعة بالخرافة، كما هو الشأن عند الهنود واليابانيين . فما بالك إذا كان هذا الاعتقاد ناجما عن الوحي المنزل لهداية الإنسان . ولكننا نسارع فنقول إن الإيمان بالله تعالى أعلى مرتبة من العلم بمخلوقاته، أي إنه في المنظور الإسلامي - الذي يشمل الدنيا والآخرة - يأتي العلم بالله في المرتبة الأولى، ثم الإيمان به في المرتبة الثانية، ثم العلم بمخلوقاته في المرتبة الثالثة، ثم الإيمان بمخلوقاته في المرتبة الرابعة [21] .

1 - 2 - 5 - نظرية المعرفة عند علماء الإسلام :

بناء على ما ذكر آنفا، فإن نظرية المعرفة وفق التصور الغربي موسومة بالقصور، فالباحثون الغربيون أنفسهم مافتئوا يبرزون بعض معالم هذا القصور، دون القدرة على الخوض فيها بجملة، ولا شك أن التصور الإسلامي يستوعب هذا الخلل ويتمم النقص، من خلال تسامي رؤيته للكون والحياة والإنسان، ومن أهم مرتكزاته مايلي :

1 ـ إن الإنسان والكون (الطبيعة) الذي يعيش فيه ليس وحدهما في الوجود، بل كلاهما يبتدئ من الله خلقا ووجودا وينتهيان إليه مصيرا وهو المهيمن عليهما .
2 ـ الطبيعة لم تخلق نفسها ولم توجد بنفسها، بل أوجدها الله، وهي تسير على سنن مطردة وفق نظام مترابط الأجزاء، والله الذي خلقها هو المقدر لسننها ونظامها .
3 ـ العقل الإنساني ليس وحده أداة الوصول إلى الحقيقة بل هناك طريق آخر وهو الوحي .
4 ـ الإنسان ليس حيوانا مفكرا فحسب، بل إن عناصر تكوينه تتجاوز ذلك فتزيد على العضوية والتفكير [22] .

ومن ثمة، فقد صاغ فلاسفة الإسلام نظرية في المعرفة انفردت بخاصية التميز والشمول مفندة مزاعم الطروحات السابقة القائلة بتناقض العقل والنقل، ويذهب أبو حامد الغزالي في تأكيده لوثيق الصلة ووطيد العلاقة بين الشرع والعقل إلى حد قوله : "فالعقل كالبصر والشرع كالشعاع، ولن يغني البصر ما لم يكن شعاع من خارج، ولن يغني الشعاع ما لم يكن بصر، فالشرع عقل من خارج، والعقل شرع من داخل، وهما متعاضدان بل متحدان" [23] .

فعلى عكس التصور الغربي الذي يختزل المعرفة في عالم الوجود، أي الواقع والكون دون سواه، فإن التصور الإسلامي يتبنى منهجا تكامليا لمصادر المعرفة يجمع بين عالم الغيب وعالم الشهادة، مفاده أن المعرفة الإنسانية المتراكمة أتت من مصدرين أحدهما إلهي وهو الوحي والآخر بشري وهو العقل والحواس والتجربة، وقد ترجم فلاسفة الإسلام بأمانة وصدق هذا المنهج حيث اعتمدوا أربع هدايات وسبل لتحصيل المعرفة الإنسانية هي العقل، والنقل ـ الوحي، والتجربة، والوجدان، وهي سبل لا تعمل فرادى في معزل، وإنما تتكامل على النحو الذي تصبح فيه منظومة واحدة [24] . فالتصور الإسلامي يعد بمثابة إعادة بناء للنسق المعرفي بحيث تتسق فيه مدارك العقل مع معارف الوحي بغية تصويب الوجهة التي يعمل وفقها الإنسان، وحتى لا يكون هناك تعارض بين صحيح المنقول وصريح المعقول .

ومادام مصدر العقل والوحي هو الله تعالى، فلا يمكن أن يقع التناقض والتعارض، وأن أي تعارض معناه ضعف في سند المنقول، أو عجز أو خطأ في كيفية الاستدلال . وعند احتمال التعارض، فإن حكم الوحي المعصوم مقدم على حكم العقل المضنون [25] . وفي ظل التصور الإسلامي، هناك تلاحم بين عالم الغيب وعالم الشهادة، فآيات الكتاب المسطور هي المفاتيح التي تساعدنا في فهم العالم المنظور، والدلائل المودعة في العالم المنظور هي التي تعزز إيماننا بآيات العالم المسطور، فالمعرفة وفق هذا التصور تجمع بين العقليتين الغيبية والعلمية، وبذلك تكون على بصيرة بالسنن الحاكمة للوجود الإنساني، يقول الإمام الراغب الأصفهاني : "الله عز وجل إلى خلقه رسولان، أحدهما من الباطن وهو العقل، والثاني من الظاهر وهو الرسول، ولا سبيل لأحد إلى الانتفاع بالرسول الظاهر ما لم يتقدمه الانتفاع بالباطن، فالباطن يعرف صحة دعوى الظاهر، ولولاه لما كانت تلزم الحجة بقوله، ولهذا أحال الله من يشكك في وحدانيته وصحة نبوة أنبيائه على العقل، فأمره بأن يفزع إليه في معرفة صحتها، فالعقل قائد والدين مدد،

ولو لم يكن العقل لم يكن الدين باقيا، ولو لم يكن الدين لأصبح العقل حائرا، واجتماعهما كما قال الله تعالى نور على نور" [26] . فالتأمل العقلي المنضبط هو أحد سبل ترسيخ الإيمان، وتوسيع آفاق العلم وتعميقه، وهداية الإنسان وترشيد مساره، ونجد في هذه الآية تلاحما شيقا بين هدايات العقل والنقل، قال تعالى: ((قال أولم تؤمن قال بلى ولكن ليطمئن قلبي)) البقرة : 260 . وبهذا لا تكون المعرفة العقلية مناقضة للمعرفة الإيمانية .

ويؤيد أبو حامد الغزالي (1058-1111) ما ذهب إليه الأصفهاني من ضرورة مد جسور التواصل والتكامل بين العقل والشرع، تكامل الأس والبناء، لأن وشائج القربى بينهما قوية، فبرأيه يعتبر العقل القاضي الذي لا يعزل، ولا يُبدل، والشرع الشاهد المزكي المُعدل، ويجعل العقل مركب الديانة وحامل الأمانة [27] . ومن هنا يتبين أن العقل الذي يخاطبه الإسلام هو الملكة التي بها يعصم الضمير، وعن طريقها تدرك الحقائق، وبها تتم الموازنة بين الأضداد، ويكمل التمييز بين الأمور، وبها يتبصر الإنسان ويتدبر، ويحسن الرؤية والإدراك [28] . لأن الإيمان القويم لا يتم إلا بالعقل الذي يعد دعامة الدين؛ لذلك فالمنظور المنهجي الإسلامي في المعرفة يتميز بالتكاملية، فليس العقل الإنساني أداة وحيدة للوصول إلى الحقيقة، إنما هناك طريق آخر هو الوحي .

والوحي ليس تقييدا لحرية العلم أو انتقاصا من موضوعيته وحياده العلمي، كما تزعم بعض التيارات التي ترى بأن العلم والمنهج العلمي يتعارضان مع المعرفة الغيبية، بل بالعكس، فالعلم في ظلال الوحي تنفتح له آفاق الخلق والإبداع من خلال حفز العقل على التفكير الدائم من أجل اكتشاف المزيد من السنن التي أودعها الله في الكون، كما أن الباحث يشعر دوما بالتواضع، لأنه لا يملك الحقيقة الكاملة التي هي وقف على خالق الكون والإنسان، وتثبت شواهد التاريخ العلمي البشري أن الحقائق والانتصارات التي يزدهي بها العلم اليوم، لم تثبت عكس ما جاء به الوحي، بل بالعكس تُبنى النظريات وتنهار لتؤكد وتُصدق ما ورد في آيات القرآن الكريم منذ خمسة عشر قرنا، وفي ذلك حكمة إلهية فيها حث للعقل على القيام بوظيفته التي خُلق لها، وهي استنباط القوانين التي يسير على هديها نظام الكون العجيب .

• وصدق الله العظيم إذ يقول : ((حتى يتبين لهم أنه الحق)) فصلت : 53 .

معرفة عقلية	معرفة حسية	معرفة حسعقلية	معرفة تكاملية
↓	↓	↓	↓
العقل	الحواس	العقل + الحواس	الوحي + العقل + الحواس

شكل(1): يوضح أشكال المعرفة بحسب مصادرها (المصدر: إنشاء شخصي)

وعليه فالمعرفة التي يكتسبها الإنسان في ضوء الرؤية الإسلامية تتسم بطابع الوحدة، فلا ازدواجية في المعرفة ما دام الهدف الأسمى والنهائي لها هو الوصول إلى الإيمان بخالق

الكون . ولاشك أن هناك ضرورة ملحة كي تتعاضد تعاليم الوحي مع حقائق الكون لتفرز لنا معرفة أكثر موثوقية وموضوعية، وأقرب إلى التعبير عن حقيقة الوجود، وبذلك تنتهي تلك القطيعة المفتعلة التي استمرت ردحا من الزمن، والتي أعاقت العقل البشري عن إبصار الظواهر بمنظار متكامل ومتوازن .

خلاصة :

تعكس المعرفة في مفهومها التطور التاريخي والخبرة الخاصة بالمجتمع الغربي مما يجعل مثل هذه المفاهيم - كما يتم تداولها راهنا - تكاد تكون منفصلة ولو جزئيا عن الخبرة الخاصة بالمجتمع العربي المسلم، وربما حاملة في طياتها الكثير من البذور الإلحادية، مما يجعلها أشبه بالنفايات المعرفية التي يؤدي تناولها إلى تسمم العقل المسلم، أو على الأقل تشوش منظومته المعرفية بفعل تضارب توجيهات الأطر المرجعية، وربما تناقضها أحيانا، وعليه بات من الضروري لفت الانتباه إلى هذه المسألة، والإشارة إلى هذا الجانب في تحديد مفهوم المعرفة، والتنويه بكل المحاولات العلمية الجادة لتسليط الضوء على هذه الزوايا المغيبة في البحث .

فالمعرفة في المنظور الإسلامي تتظافر في صنعها الحواس وأدواتها والعقل وموازينه، والوحي الذي يعد معارف يقينية يتلقاها الأنبياء ويقومون بنشرها بين الناس . فالرؤية الإسلامية - في إنتاج الفعل المعرفي - تتبنى مبدأ تكامل المكتسبات المعرفية في مجال الدراسات الإنسانية؛ والغاية المتوخاة من سلوك هذه المنهجية هي تعزيز قدرات الإنسان و تعميق فهمه، وتوظيف ذلك في ممارساته الحياتية بما يلبي مقتضيات الإيمان ويستجيب لمتطلبات رسالته الاستخلافية في الكون . من أجل ذلك ينادي الإسلام بربط القرآن بالكون، أي : ربط الوحي بالوجود، والدين بالعلم، والغيب بالشهادة، عالم المسطور بعالم المنظور، كأساس لإسلامية العلم والمعرفة، لأنه لا تعارض بين الدين والعلم في الإسلام . الدين هو سبيل الإنسان للتواصل مع الوجود وإدراك رسالته في الكون، كما أن الدين يحوط العلم بسياج يصونه من الانحراف نحو ما يضر الإنسان، ويجعله رهنا بسعادته، محققا له السكينة النفسية الدنيوية وعدم الحزن أو الخوف في الآخرة، فمفتاح الإسلام هو العلم والفهم، وجوهره الإيمان، وغايته النعيم والرضوان .

هوامش :

. القرآن الكريم .

1 – SumpfJoseph & HuguesMichel, Dictionnaire de sociologie,librairie larousse paris , 1973, p 67 .

2 . احسان محمد الحسن، الأسس العلمية لمناهج البحث الاجتماعي، دار الطليعة ، بيروت ، ط1 . 1982، ص 7.

3 . الأمين عبد الحفيظ أبو بكر، توجيه العلوم وفق المنهج الإسلامي، دار الوفاء، الإسكندرية، 2002، ص 53 .

4 . الميداني عبد الرحمان حسن حنبكة، ضوابط المعرفة، دار القلم، بيروت، ط2 . 1981، ص 126 .

❖ . مصطلح فلسفي يطلق بصفة عامة على نزعة فلسفية ترد كل وجود إلى الفكر بأوسع معانيه، والمثالية تقابل الواقعية التي تشير إلى الالتزام بحدود الواقع في التفكير والسلوك .

5 . زيدان محمود، نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام وفلاسفة الغرب المعاصرين، دار النهضة العربية، بيروت . ط1 . 1989، ص 26 .

6 . دنيا محمود طنطاوي، أصول التربية، وكالة المطبوعات، الكويت، د.ت، ص 91 .

7 . جنزرلي رياض صالح، الرؤية الإسلامية لمصادر المعرفة، دار البشائر الإسلامية، بيروت، 1994، ص 12 .

8 . طعيمة صابر، المعرفة في منهج القرآن الكريم، دار الجيل، بيروت . د.ت، ص 200 . 201 .

9 . ضومط أميل جبر، العقل والقلب خواطر في العلم والتربية، مكتبة صادر بيروت، ص 17 .

❖❖ . يعد ايمانويل كانت (1724 –1804) من أبرز أنصار المذهب النقدي القائم على الثنائية في المعرفة بين الذات العارفة والموضوع المعروف، لأن طبيعة المعرفة تفاعلية بين مبادئ ذاتية قائمة في العقل البشري، ومدركات حسية يستقبلها العقل من الخارج .

10 . دنيا محمود طنطاوي، المرجع السابق، ص 15 .

❖❖❖ . الحدس عند هنري برغسون عبارة عن تعاطف ومشاركة وجدانية تغوص في باطن الواقع بكل ما في الواقع من خصوصية ينفرد بها مما لا يمكن التعبير عنه بالتصورات والألفاظ العامة .

11 . عبد الرحمن حسن حنبكة الميداني، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، دمشق، ط5 1998، ص 134 .

12 . حامد خليل، مشكلات فلسفية، جامعة دمشق، ص 292 .

13 . السايح أحمد عبد الرحيم، المعرفة في الإسلام، (د.ن) ، 1980، ص16 .

14 . زيدان محمود، المرجع السابق، ص 26 .

❖❖❖❖ . أصل السفسطة في اليونان (سوفيسما) وهو مشتق من لفظ سوفوس بمعنى حكيم حاذق، والسفسطة هي الحكمة الموهة. والسوفسطائيون هم فرقة من الفلاسفة اليونانيين أطلقوا على أنفسهم الحكماء أو مجسدي الفكر المستنير، بحثوا في موضوع المعرفة ومالوا نحو المثالية الفلسفية حتى عُرفت مجادلاتهم بالسفسطة، لأنهم مارسوا الجدال بقصد المغالطة .

15 . الدسوقي فاروق أحمد، الإسلام والعلم التجريبي، المكتب الإسلامي، بيروت، مكتبة الخاني، الرياض، ط1، 1987، ص 30 .

16 . طعيمة صابر، المرجع السابق، ص 200 .

17 ـ لوقا نظمي، الحقيقة، ص 49 . نقلا عن : جنزرلي رياض صالح، الرؤية الإسلامية لمصادر المعرفة ، دار البشائر الإسلامية، بيروت، ط1 . 1994، ص 13 .
18 ـ أبو سليمان عبد الحميد أحمد، أزمة العقل المسلم، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 1992 ، ص 112 .
19 ـ عمارة محمد، الإبداع الفكري والخصوصية الحضارية، دار الرشاد، القاهرة، 1998، ص47 .
20 ـ لوكوردومينيك، المعرفة، المجتمع والمعتقد، مجلة الدراسات والنقد الاجتماعي، ع13، شركة النشر والتنشيط العلمي والثقافي، الجزائر، خريف / شتاء 2000 ، ص 09 .
21 ـ المنتدى الإسلامي العام، العلم والإيمان : مدخل نظرية المعرفة في الإسلام
(http://quran.maktoob.com/vb/quran19897(21/10/2008:09:56
22 ـ المبارك محمد، نحو صياغة إسلامية لعلم الاجتماع، مجلة المسلم المعاصر، ع 09، 1977، ص 20 .
23 ـ الغزالي أبو حامد، معارج القدس، دار الآفاق الجديدة، بيروت (د.ت) ، ص 57 .
24 ـ عمارة محمد، المرجع السابق، ص49 .
25 ـ حسنة عمر عبيد، الشاكلة الثقافية: مساهمة في إعادة البناء، المكتب الإسلامي، بيروت، 1993، ص 47 .
26 ـ الأصفهاني الراغب، الذريعة في مكارم الشريعة، تحقيق أبو اليزيد العجمي، دار الصحوة، القاهرة، (د ت)، ص 207 .
27 ـ الغزالي أبو حامد، الإحياء، ج3، دار المعرفة، بيروت، (د.ت)، ص 17 .
28 ـ العقاد عباس محمود، التفكير فريضة إسلامية، ص 5 . 21 .

أهمية الإدماج في المقاربة بالكفايات

أ. زايدي فاطمة
جامعة سطيف

الإدماج هو استحضار المتعلم للمكتسبات السابقة، أين يكون أمام وضعية مشكلة تحفزه وتدفعه إلى تعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحل المناسب لتلك المشكلة، حيث يوظف المتعلم ما اكتسبه داخل المؤسسة، ويجند هذه المكتسبات بشكل مترابط في وضعية ذات دلالة، مع العلم أن المتعلم هو الفاعل الرئيسي في عملية الإدماج تتحقق في الوضعيات المستهدفة كما تتحقق في بناء المشروع كذلك.

L'intégration c'est faire appel aux acquis préalable ou l'apprenant est placé dans une situation problème qui le motive à utiliser ses connaissances pour résoudre le problème poser par la situation très pratique qui lui est proposée (il doit trouver la solution adéquate à ce problem) .
Puisque l'apprenant est l'acteur (l'auteur) principal dans cette opération (l'intégration) l'enseignant ne fait que le guider et l'orienter de ce fait, l'intégration sera réussie aussi bien dans des situations cibles que dans la réalisation du projet .

يعتقد البعض أن المقاربة بالكفايات بنيت على أنقاض المقاربة بالأهداف، وهذا الاعتقاد لا أساس له من الصحة، فالمقاربة بالكفايات تعد امتدادا طبيعيا للمقاربة بالأهداف، ويرى بعض الباحثين أنها تمثل الجيل الثاني لبيداغوجيا الأهداف . لأن الهدف المنشود في المقاربتين واحد، هو تكوين الفرد حتى يكون قادرا على تحمل أعباء الحياة، والسير بالمجمع نحو التطور والرقي والازدهار. والفرق الوحيد بين المقاربتين يكمن في المكان، ذلك أن المقاربة بالأهداف تنظر إلى نجاح المتعلم داخل إطار محدود هو المدرسة أو المؤسسة، ولا تتعدى ذلك النطاق، في حين تحاول المقاربة بالكفايات أن يكون الهدف المحقق خارج المؤسسة، أي يكون الهدف امتدادا للتكوين داخل المؤسسة، حيث يكون المتعلم قادرا على توظيف معارفه وخبراته ومهاراته التي اكتسبها سلفا في مواقف ووضعيات طارئة .

فمعيار الهدف إذن في المقاربة بالأهداف هو مدى إمكانية اكتساب المتعلم الآني . في حين يكون المعيار في المقاربة بالكفايات في مدى قابلية المكتسب والمفهوم للتحويل والاستثمار في مختلف الوضعيات والمواقف التي تطرأ على الفرد المتعلم في حياته اليومية بمجالاتها المختلفة . أي إن المقاربة بالأهداف تركز على وصف النتيجة النهائية لانجازات المتعلم داخل

الفصل الدراسي، وينصب الاهتمام على السلوك الخارجي . في الوقت الذي تهتم فيه المقاربة بالكفايات بالتغيرات الداخلية لفعل الإنجاز وكذلك الأثر الذي يحدثه في نفسية المتعلم، وهو ما يضمن امتداد تحقق الهدف إلى ما بعد المدرسة [1] .

إن المقاربة بالكفايات تنقل المتعلم من دائرة التعليم إلى دائرة التعلم الموجه، حيث يكون الاعتماد على الذات فيكتسب الفرد المهارات والقدرات لموجهة الحياة العملية ولا يكون المعلم فيها سوى موجها ومقوما لسلوك هذه الذات المتعلمة . فمن أهم خصائص الكفاية أنها :

1 ـ إجرائية لأنها تأخذ معناها من الفعل ومن العمل، وتسعى نحو غاية وهدف . لهذا فهي متصلة اتصالا وثيقا ومباشرا بالنشاط، وتكون مهمة المعلم كامنة في تحفيز المتعلم وجعله يقوم بنشاط يدرك أهميته، وبذلك يعطي معنى للمعرفة ويقوم بتفعيلها ميدانيا .

2 ـ مبنية حيث إنها تتكون من المعارف والمهارات و الممارسات وغيرها، لكنها تتحقق بالتوليف بين هذه العناصر وإعادة بنائها . أي إنها تعطي للمتعلم مفاتيح لأقفال غير معروفة، وبذلك تقلل من ظاهرة الفشل .

3 ـ قابلة للتحويل عندما يصادف المتعلم وضعيات متشابهة . إذ ليس كل ما يتعلمه الفرد يوظفه في جميع المواقف، بل عليه أن ينتقي ويختار العناصر المناسبة للموقف، أي اختيار ما يناسب الظرف والمقام، وبالتالي حسن التعامل مع الموقف الذي يجد نفسه فيه فجأة ويتكيف معه [2] .

إن المقاربة بالكفايات لا تنظر إلى نشاط من الأنشطة الصفية دون ربطه بالنشاطات الأخرى، وهو ما جعل الكفاية تميز عن غيرها من المقاربات، فهي ختامية Terminale نهائية لسلك دراسي أو مرحلة تكوين معينة . ثم إنها شاملة Globale وتكون مدمجة Intégratrice لمختلف المجالات الشخصية [3] .

فالكفايات تتعدد بتعدد حاجة المجتمع إليها لأنها تستمد حركتها من تطوره ونموه، فإذا ما أنعمنا النظر في المجال التعليمي ألفينا أنفسنا أمام نوعين من الكفايات : كفايات خاصة وأخرى عامة . فأما الكفايات الخاصة فترتبط بمجال معرفي أو مهاري أو وجداني محدد، خاصة، لأنها ترتبط بنوع محدد من المهام التي تندرج في إطار مواد دراسية ضمن مجال تربوي أو ميادين معينة للتكوين منها :

أ ـ كفايات تواصلية : تهدف إلى تحسين القدرات اللغوية المكتسبة وتعميق المعارف اللغوية، وعقلنة العلاقة بعضها ببعض بصورة تسهل التواصل، وتمكن من اكتشاف الأحاسيس والانفعالات والأفكار الجديدة، والإعراب عنها بسهولة ووضوح . ويكتسب هذا النوع من

الكفايات غالبا في مرحلة التعليم الثانوي حيث تتجلى القدرة على التواصل الكتابي وعلى التواصل الشفهي والقدرة على الإبداع .

ب ـ كفايات منهجية : تستهدف استعمال التقنيات والمهارات المكتسبة ودعمها مع التركيز على التقنيات كما هو الأمر بالنسبة لتمييز أنماط الكتابة ووظائفها، وخصوصية الأنواع الأدبية والتدريب على المقاربات اللغوية والأسلوبية، واكتساب القدرة على تحديد الإشكاليات وتفكيك الخطاب وتركيبه وتحديد بنيته المنظمة . ومن هذه الكفايات الخاصة في مجال تعليم اللغة العربية التي ينشد التعليم الثانوي تكوينها في السلك التعليمي مثلا : القدرة على تحليل نص، القدرة على إبداء الرأي، والتعليق على خبر ما، القدرة على استعمال الحاسوب في تنظيم معلومات لغوية، القدرة على نظم أبيات شعرية، القدرة على الإلمام بمحتويات صحيفة يومية، القدرة على التعبير عن النفس أمام جمع من المستمعين، القدرة على القراءة السليمة السريعة مع الفهم والتمييز بين الأفكار الكلية والأفكار الجزئية، القدرة على إلقاء كلمة بمناسبة ما .

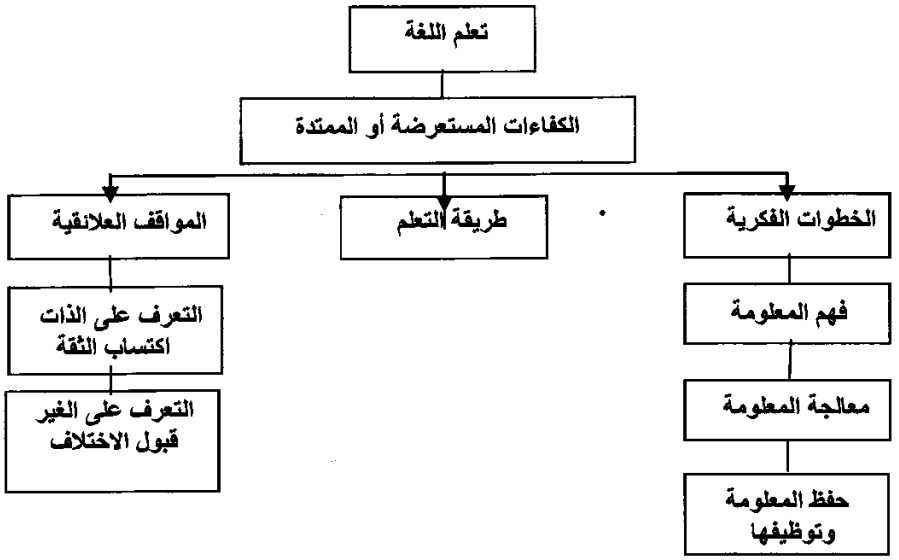
ج ـ الكفايات المستعرضة أوالممتدة : Compétences transversales هي التي يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها داخل سياقات جديدة، إذ كلما كانت المجالات والوضعيات التي توظف وتطبق فيها الكفاية نفسها واسعة ومختلفة عن المجال والوضعية الأصلية، كلما كانت درجة امتداد هذه الكفاية كبيرة . وتمثل هذه الكفايات خطوات عقلية ومنهجية إجرائية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية، والتي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المأمولة . ومن أمثلة هذه الكفايات :

- القدرة على التحليل والتركيب.
- القدرة على التقويم الذاتي.
- القدرة على الاندماج في مجموعة عمل واكتساب روح العمل الجماعي.
- القدرة على الحوار.

وعندما يتقن المتعلم اللغة الأم فهذا يعني أنه امتلك مفتاح التعلم، إذ يعني تعلمها تنمية الرغبة والاستعداد لدى المتعلم للتواصل مع الغير، وولوج الحقل الثقافي، فمن خلال التحكم التدريجي للمتعلم في اللغة الأم سيوجه لاكتساب مجموعة من الكفاءات التفاعلية والمتمثلة في :

- خطوات التفكير Les démarches mentales .
- طريقة أو كيفية التعلم Manière d'apprendre .
- المواقف العلائقية Situations relationnelles : التي تستعمل وبكيفية مباشرة في بناء المعرفة لدى المتعلم، وتشكل أساس تكوينه المستمر بعد نهاية تكوينه المدرسي [4] .

الشكل يبين تحقيق كفاية ممتدة متعلق بتعلم اللغة



(المرجع : محمد بوعلاق: مدخل لمقاربة التعليم بالكفايات، ص101) .

إن ما تطمح إليه الكفاية المستعرضة هو أن يصبح باستطاعة المتعلم توظيف مكتسباته المعرفية في الميادين المختلفة، لأنها لا ترتبط بدرس وتفعيل تلك المعارف، لأنه لا يمكن أن نتصور وجود كفاية دون معرفة، ولكي تنمى هذه المعارف على المتعلم أن يتقن اللغة الأم . وأما الكفايات العامة فهي التي يطلق عليها الكفايات القابلة للتحويل transférables وتيسر إنجاز عدة مهام [5] .

مستويات الكفاية :

للكفاية مستويات إلا أنها ليست ثابتة ولا متفق عليها في مجال التعليم، لأنها تتركب من المهارات ولا يمكن للمتعلم أن يمتلك الكفاية إلا إذا امتلك المهارات المكونة والمشكلة لها، وذلك عن طريق الممارسة الفعلية، لأن من أهم مميزات الكفاية أنها ختامية، ويرى البعض أن لها ثلاثة مستويات هي :

1 ـ الكفاية القاعدية : La compétence de base : وتعبر عن الكفاية المقصودة، المحققة في وحدة تعليمية واحدة أي ما يعادل ستة حصص، وتشمل الكفاية القاعدية أهدافا تعليمية تتحقق عن طريق مؤشر الكفاية (هو الهدف الإجرائي الذي يتخلل حصة من الحصص كإجابات المتعلمين مثلا) .

2 ـ الكفاية المرحلية La compétence de perfectionnement : تعبر عي الكفاية المقصودة والمحققة لمرحلة تعليمية أي من خلال كفايات مرحلية مثلا آلية التواصل (إلقاء كلمة، إبداء رأي، علاقات تواصلية مع الزملاء عن طريق الحوار ..)، ويطلق عليها الكفاية الوسطى لأنها تتوسط بين الكفاية القاعدية والكفاية الختامية، وتتجسد من خلال الوضعية المستهدفة أو من خلال المشروع .

3 ـ الكفاية الختامي Macro – compétence : وتعبر عن الكفاية المحققة والمقصودة خلال سنة دراسية أو لمرحلة كاملة من التعليم، تحدث في وضعيات إدماجية حيث يصبح المتعلم متمكنا من المادة التعليمية .

وبشكل مختصر فإن الأهداف التعليمية تكون في نهاية الحصة، والكفاية القاعدية تكون في نهاية الوحدة التعليمية (المحور)، والكفاية المرحلية تكون في نهاية شهر أو ثلاثي أو سداسي، والكفاية الختامية تكون في نهاية السنة الدراسية، وتضاف إليها الكفاية الختامية المندمجة التي تكون في نهاية المرحلة، ويمثلها امتحان البكالوريا للتعليم الثانوي، أو امتحان نهاية السنة الدراسية بالنسبة للمستويات الأخرى [6] .

الجدول يبين مستويات الكفاية ومراحل ظهورها [7]

مستويات الكفاية	مراحل ظهور مستويات الكفاية
مؤشر الكفاية	هدف إجرائي يتخلل حصة من الحصص (إجابات التلاميذ)
كفاية حصة	الهدف الخاص من كل درس أو حصة من الحصص
كفاية قاعدية	ترتبط بعدد من الحصص أو بوحدة تعليمية أو ملف أو مجال
كفاية مرحلية	تضم مجموعة من الكفايات القاعدية وتظهر في شهر أو في آخر الفصل
كفاية ختامية	تضم مجموعة من الكفايات المرحلية وتظهر في آخر السنة أو المرحلة
كفاية ختامية مدمجة	ترتبط بالمنهاج المقرر، تضم مجموعة من الكفايات الختامية لجميع الأنشطة المقررة

وقد بين لوبوترف أنه لا يكفي أن نمتلك المعارف والقدرات والمهارات لكي نكون أكفاء، ولكن نكون كذلك عندما نحسن توظيفها في ظروف معينة وأزمنة محددة. وحتى يصبح الإنسان ذا كفاءة عليه أن يدمج ويولف بين كل المتعلمات سواء كانت نظرية أو تجريبية . ورأى معظم الباحثين أن استغراق السنين الطوال في استيعاب المعارف المدرسية لا يعد كافيا لتوظيفها خارج المدرسة . إن المدرسين يعلمون جيدا أن تقييم المعارف في سياقات غير سياق تحصيلها الأصلي يعني الاستعداد لمفاجآت لا تكون في الحسبان . لماذا ؟ لأننا ندفع إلى الإخفاق والرسوب بكل من لا يتحكم في المعارف [8] .

وهكذا فالمقاربة بالكفايات ترتبط بالأوضاع والممارسات كما يشترط قيامها على المعارف، أي أنها تحول المعارف إلى موارد لحل المشكلات . وتحصل الكفاية للمتعلم بعد سلسلة من العمليات التعليمية، وبعد خضوعه لجملة من أشكال التقييم المرتبطة بالكفايات المرصودة في المجال الشفهي والمجال الكتابي . وأشكال التقييم هذه تنجز بعد كل أربعة أسابيع دراسة، أي في الأسبوع الخامس، حيث يقوم المعلم ببناء وضعيات مستهدفة قصد تدريب المتعلمين على إدماج مكتسباتهم والوقوف على مدى حجم الكفاية المحققة لديهم . فينجز المتعلم هذه الوضعيات بنفسه شرط أن تكون قريبة من وضعية فعلية معيشة، وتكون هذه الوضعيات من وضع المعلم أو مستوحاة من المنهاج، ويبقى على المتعلم توظيف معارفه ومكتسباته القبلية وإدماجها . فما المقصود بالإدماج ؟ وما مستوياته وأنواعه ؟ .

مفهوم الإدماج Intégration :

الإدماج أو الدمج هو الالتئام والإحكام والتضافر والتعاون والتداخل والسبك (لسان العرب لابن منظور) ويقابلها في اللغة الفرنسية Intégration وتعني : عملية الانخراط والتوليف بين عناصر عدة (Larousse – Le petit Robert) . وأما في المجال البيداغوجي فالإدماج خطة بيداغوجية يعبئ وفقها المتعلم بعض موارده من أجل الوصول إلى حل وضعية مشكلة معقدة . وأما في معجم علوم التربية : "فالإدماج من الناحية الديداكتيكية هو ربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين أو في مجالات مختلفة، كما يعني عملية توزيع مرن ومتنوع للمواد في قسم دراسي أو مدرسة بكيفية تراعي قدرات وحاجيات التلاميذ" [9] .

فالإدماج إذن هو استحضار المكتسبات السابقة حيث يكون المتعلم أمام وضعية - مشكلة تحفزه وتدفعه إلى تعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد حل أو حلول لهذه المشكلة . إن المتعلم يوظف مختلف ما اكتسبه في المؤسسة، ويجند هذه المكتسبات بشكل مترابط في وضعية ذات دلالة . مع العلم أنه هو الفاعل في عملية الإدماج وليس المعلم .

ويرى عبد اللطيف الفاربي أن الإدماج يقتضي إضافة المعارف المحصلة إلى المكتسبات القبلية للمتعلمين بطريقة تفاعلية ويتم فيها ربط العلاقات بين مختلف التعلمات، ونقل المكتسبات المحصلة إلى وضعيات أخرى، وإنجاز أنشطة إدماج المعارف في وضعيات مستقاة من المحيط، وتقويم قدرة المتعلم على إدماجها [10] . في حين يرى كزافييه روجرز Rogers Xavier أن "الإدماج عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى" [11] .

فالإدماج إذاً عملية يتم بواسطتها الربط بين مختلف المعارف أو الأنشطة أو المواد، من أجل وصول المتعلم إلى حل الوضعية المشكلة التي طرأت وتصادفه في حياته . الإدماج هو "الوصف المكتوب لمجموعة من المعطيات الخارجة عن سياقها والمتعلقة بموارد مادة أو عدة مواد،

وهكذا فالمقاربة بالكفايات ترتبط بالأوضاع والممارسات كما يشترط قيامها على المعارف، أي أنها تحول المعارف إلى موارد لحل المشكلات . وتحصل الكفاية للمتعلم بعد سلسلة من العمليات التعليمية، وبعد خضوعه لجملة من أشكال التقييم المرتبطة بالكفايات المرصودة في المجال الشفهي والمجال الكتابي . وأشكال التقييم هذه تنجز بعد كل أربعة أسابيع دراسة، أي في الأسبوع الخامس، حيث يقوم المعلم ببناء وضعيات مستهدفة قصد تدريب المتعلمين على إدماج مكتسباتهم والوقوف على مدى حجم الكفاية المحققة لديهم . فينجز المتعلم هذه الوضعيات بنفسه شرط أن تكون قريبة من وضعية فعلية معيشة، وتكون هذه الوضعيات من وضع المعلم أو مستوحاة من المنهاج، ويبقى على المتعلم توظيف معارفه ومكتسباته القبلية وإدماجها . فما المقصود بالإدماج ؟ وما مستوياته وأنواعه ؟ .

مفهوم الإدماج Intégration :

الإدماج أو الدمج هو الالتئام والإحكام والتضافر والتعاون والتداخل والسبك (لسان العرب لابن منظور) ويقابلها في اللغة الفرنسية Intégration وتعني : عملية الانخراط والتوليف بين عناصر عدة (Larousse – Le petit Robert) . وأما في المجال البيداغوجي فالإدماج خطة بيداغوجية يعبئ وفقها المتعلم بعض موارده من أجل الوصول إلى حل وضعية مشكلة معقدة . وأما في معجم علوم التربية : "فالإدماج من الناحية الديداكتيكية هو ربط بين موضوعات دراسية مختلفة في مجال معين أو في مجالات مختلفة، كما يعني عملية توزيع مرن ومتنوع للمواد في قسم دراسي أو مدرسة بكيفية تراعي قدرات وحاجيات التلاميذ" [9] .

فالإدماج إذن هو استحضار المكتسبات السابقة حيث يكون المتعلم أمام وضعية - مشكلة تحفزه وتدفعه إلى تعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد حل أو حلول لهذه المشكلة . إن المتعلم يوظف مختلف ما اكتسبه في المؤسسة، ويجند هذه المكتسبات بشكل مترابط في وضعية ذات دلالة . مع العلم أنه هو الفاعل في عملية الإدماج وليس المعلم .

ويرى عبد اللطيف الفاربي أن الإدماج يقتضي إضافة المعارف المحصلة إلى المكتسبات القبلية للمتعلمين بطريقة تفاعلية ويتم فيها ربط العلاقات بين مختلف التعلمات، ونقل المكتسبات المحصلة إلى وضعيات أخرى، وإنجاز أنشطة إدماج المعارف في وضعيات مستقاة من المحيط، وتقويم قدرة المتعلم على إدماجها [10] . في حين يرى كزافييه روجرز Rogers Xavier أن "الإدماج عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق هدف معطى" [11] .

فالإدماج إذاً عملية يتم بواسطتها الربط بين مختلف المعارف أو الأنشطة أو المواد، من أجل وصول المتعلم إلى حل الوضعية المشكلة التي طرأت وتصادفه في حياته . الإدماج هو "الوصف المكتوب لمجموعة من المعطيات الخارجة عن سياقها والمتعلقة بموارد مادة أو عدة مواد،

يتعين على المتعلم أن يوظفها خلال تنفيذ نشاط يقترح عليه وفق تعليمات محددة، ليثبت بذلك قدرته على تحويل هذه الموارد وبالتالي ممارسة الكفاءة" [12].

مستويات الإدماج :

يتضح مستوى إدماج المكتسبات من خلال ثلاثة مفاهيم مترابطة هي :

1 ـ العمل أو الممارسة Action : يرتبط إدماج المكتسبات بشكل متين بقدرة المتعلم على التصرف وإنجاز النشاطات التي تجعله يدرك الفائدة من مكتسباته . ويمكن الكشف عن القدرة على التصرف من خلال الأداء والنتائج القابلة للملاحظة .

2 ـ الفهم Compréhension : لا يمكن اكتساب كفاءة دون امتلاك المكتسبات القاعدية، إن هذه الأخيرة هي التي تسمح للمتعلم بفهم ما ينجز وإدراكه، ففي سيرورة التعلم تعتبر المكتسبات القاعدية شرطا لإدماج المكتسبات، وينبغي أن تقع في مرحلة سابقة للإدماج (لا يمكن للمتعلم أن يعبر كتابة وبشكل صحيح دون أن يحفظ القواعد النحوية ويفهمها). إن أيّ ضعف يظهر على مستوى الفهم سينجر عنه صعوبات في الإدماج . فالعمل كفاءة والفهم مكتسبات قاعدية، وهما عمليتان متلازمتان، لأن المكتسبات القاعدية جزء لا يتجزأ من الكفاءة .

3 ـ الاستقلالية Autonomie : ويقصد بها الاعتماد على النفس، والاستقلالية من المؤشرات التي تبين بأن إدماج المكتسبات قد تم فعلا. غير انه في مرحلة الإدماج لا تكون الكفاءة كاملة، فالمعلم يجرب قدرته ويكون بحاجة إلى المساعدة، وهنا تتجلى أهمية التقويم التكويني * إذ من خلال هذه المرحلة تبدأ عملية الإثراء وتحويل المكتسبات. وتستقر تدريجيا عملية الاستقلالية بإقحام المتعلم في وضعيات جديدة ومتنوعة شرط أن تقلل من التدخل في تصرفاته، بحيث يتغير أسلوب التعليم من الأسلوب الموجه إلى التقويض أي الاستقلالية، مرورا بعمليتي الإدماج والتحويل [13].

إن هذه المفاهيم (العمل، الفهم، الاستقلالية) تبين مستوى الإدماج وتنمي كفاية المتعلم، حيث يوظف المتعلم مكتسباته في وضعيات، الأمر الذي يجعله يدرك الفائدة التي سيجنيها من التعلم في مختلف المواد . ولهذا اقترن مفهوم الكفاية في الأبحاث المعرفية بأربع مقولات هي : المعارف Savoir ونتعلم لنعمل Savoir Faire ويقصد بها مجموع المهارات التي تحقق الجودة والإتقان في الإنجاز، وأثناء مواجهة المتعلم لوضعية جديدة في حياته . ونتعلم لنكون Savoir être وهي القدرة أو مجموع المهارات التي يتمكن بها المتعلم من تحقيق الاندماج المطلوب في الحياة الاجتماعية . ونتعلم لنصبح Savoir devenir وهي القدرة على التخطيط للمستقبل [14].

والكفاية لا تتحقق باكتساب المهارات السابقة أو القبلية فقط، بل لا بد من اكتساب القدرة على توظيفها بشكل فعال عند الحاجة، أي عندما يكون المتعلم أمام وضعيات جديدة، وهي كما قال فيليب برينو Ph. Perrenoud القدرة الإستراتيجية عند التعامل مع الوضعيات المعقدة : C'est une capacité stratégique indispensable dans les situations complexes

فالوضعيات لابد أن يعيشها المتعلم بنفسه فهي لا تكون بالنصائح ولا تلقن وليست تعليمات تعطى . وحتى تتحقق مستويات الإدماج وتتجسد، على المعلم أن يوجه انتباه المتعلمين إلى المعطيات الأساسية الهامة، كما يوجههم إلى العمل الجماعي، ويبين لهم أن المشكلات التي يسعون إلى حلها متشابهة .

ضروب الإدماج :

إذا تتبعنا الوضعيات وجدنا نوعين من الإدماج : إدماج عمودي وإدماج أفقي .

- "فالإدماج العمودي : يتعلق باكتساب المتعلم في البداية مجموعة من الكفايات القاعدية في المادة الواحدة، مثل إنتاج نص في مادة التعبير الكتابي معتمدا على تقنية معينة ونمط معين من النصوص، بالإضافة إلى توظيف قواعد اللغة من نحو وصرف وبلاغة .

- الإدماج الأفقي : يساير الإدماج العمودي بشكل تدريجي، ويتم فيه تدعيم المكتسبات بواسطة الكفاءات القاعدية المرتبطة بتنفيذ مهام ذات تعقيد متزايد، وتتطلب من المتعلم التحكم في عدد معين من الكفاءات من مواد مختلفة .

مثال : لنفرض أن معلما أراد تنفيذ مشروع مع المتعلمين، ويتعلق هذا المشوع بإنجاز بطاقة تهنئة ترسل إلى المعلم بمناسبة يوم العلم، فإن المواد المختلفة التي ستدمج في هذا المشروع هي :

- اللغة العربية : وتتعلق بالتعبير الكتابي، أي ما يكتب على هذه البطاقة .
- التربية الدينية : وتتعلق فريضة طلب العلم .
- الرياضيات : ويتعلق الأمر بالشكل الهندسي للبطاقة وأبعادها (الطول، العرض، السُمك).
- التربية الفنية : ويتعلق بزخرفة البطاقة وتلوينها .
- بالإضافة إلى مواد أخرى كالتاريخ" [15] .

إن الإدماج الأفقي يتجلى أكثر في بناء المشاريع التربوية، ويفتح آفاقا واسعة أمام المتعلم حيث يسمح له بحل المشكلات المتنوعة، وذلك بالرجوع إلى مكتسباته في المواد المختلفة، لأن المواد متكاملة، وباستطاعة معلم اللغة العربية الاستفادة من مادة التاريخ والجغرافيا والعلوم الطبيعية وغيرها والعكس صحيح . وأما الإدماج العمودي فيظهر أكثر بين

أنشطة المادة الواحدة، فالتعبير مثلا يوظف فيه المتعلم قواعد النحو والصرف، والبيان والبديع والنصوص وغيرها من أنشطة المادة .

إن اكتساب الكفاية القاعدية يتم من خلال مجموعة من الدروس، وهذا يعني أنها دعم للكفاية الختامية، وعلى أساس أن هذه الأخيرة قابلة للتحويل والاستعمال في وضعيات مختلفة. ويقصد بتحويل المكتسبات القدرة على إعادة استعمال المعلومات في مختلف الوضعيات التي يصادفها الفرد في الحياة اليومية، أي قدرته على توظيف هذه المعلومات في حل المشكلات التي تعترضه . "وينظر إلى إدماج المكتسبات على أنه المسار الذي يستغرق وقتا طويلا إلى حد ما بحيث تظهر فيه النتائج بعد عدة ساعات من التعلم، إنه مسار دينامي يستلزم حركة ذهاب وإياب بين المكتسبات والكفاءات (معلومات ومهارات ← كفاءة ← معلومات ومهارات)" [16].

وهكذا فالمتعلم الذي يمارس وضعية ملء استمارة أو برقية أو كتابة رسالة في القسم، فإنه باستطاعته القيام بملء استمارات مشابهة وكتابة رسائل مختلفة خارج المؤسسة . وما قيل عن الاستمارة والرسالة يقال عن إلقاء كلمة بمناسبة معينة . وحتى يتمكن المتعلم من إدماج معارفه وتوظيف مكتسباته لا بد أن يوضع أمام وضعية مشكلة أو يكلف بمشروع بغية إثارته، فالمتعلم بفعل الممارسة يطور ما لديه من خبرات ومهارات، فتتغير علاقته بالمعرفة ويتحول موقفه منها من موقف سلبي إلى موقف إيجابي، ويشعر بممارسة عمل تفاعلي هادف يختلف عن الأسلوب التقليدي الذي يكون فيه المتعلم مستقبلا للمعرفة عن طريق الإصغاء بهدف التزود بكم غزير من المعارف . فما الوضعية المشكلة ؟ وكيف تبنى ؟ .

الوضعية المشكلة (حل المشكلات) :

تعرف الوضعية المشكلة بأنها "وضعية يواجهها المتعلم، وحالة يشعر فيها بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير، لا يملك تصورا مسبقا عنه ويجهل الإجابة عنه، مما يحفزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة لحل المشكلات .." [17]، ويعرفها دوما كاري Dumas Carré . بأنها "وضعية تتضمن صعوبات لا يملك المتعلم حلولا جاهزة لها" [18] .

فالمتعلم لا تقدم له المعلومة جاهزة بل تفتعل له مشكلة يصل من خلالها إلى المعلومة بنفسه، وبتوجيه من المعلم. أي إن الوضعية المشكلة من حيث هي "وضعية مبنية لغرض تعليمي يجب أن ترتكز على معطيات معقدة، مثيرة للشعور بالحيرة والغموض، يتطلب حلها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي، ولكن هذه المعطيات يجب أن تكون ملائمة لمرحلة نمو المتعلمين العقلي وذات دلالة بالنسبة إليهم" [19] . فالمعلم بعد تمهيد صغير يعرض المشكلة على المتعلمين ويوجههم عن طريق الأسئلة إلى لبها فيستثير تفكيرهم، وبعد الأخذ والرد والنقاش المثمر يصل المتعلمون إلى الحل . ويتحدد التعلم عن طريق الوضعية ـ المشكلة في المراحل التالية :

1 ـ مرحلة عرض المشكلة : وفيها يوجه المعلم المتعلمين إلى الوضعية ـ المشكلة، فيحدد لهم أهدافها ويصف آلياتها لأعضاء الفوج .
2 ـ مرحلة التهيئة : وتحصل بفهم معطيات الوضعية، واستيعاب المفاهيم والأفكار، تنظيم الفوج، وتوزيع المهام على أعضاء الفوج .
3 ـ مرحلة الدراسة والتعلم وتتم من خلال :
ـ ضبط المعلومات واختيار أنجع طريقة للحل، التعرف على المعلومات الجديدة اللازمة للحل المفترض وتسجيلها .
ـ البحث عن الحل المناسب للمشكلة المطروحة، وينتج عن هذه المرحلة :
أ ـ إعداد قائمة بعدد أهداف التعلم والموارد التي يستعين بها المتعلم في بحثه .
ب ـ الحلول الفردية التي توصل إليها المتعلمون من خلال أعمالهم، ونشاطاتهم .
ج ـ مرحلة تقييم التعلم، وتشمل: تقييم الأعمال الفردية عن طريق جمع الحلول الفردية ومقارنتها، ثم تقييم عمل الفوج، ويحصل من خلال تشخيص تعلمات التلاميذ والأفواج [20] .

وعرف روجرز كزافييه Rogers Xavier الوضعية ـ المشكلة بأنها "تعني جملة من المعلومات التي ينبغي أن يحركها شخص أو مجموعة أشخاص من أجل تنفيذ مهمة محددة لم يكن مخرجها في البداية واضحا" [21] . تستند طريقة حل المشكلات إلى بعض المنطلقات "السيكو ـ بيداغوجية للتدريس بواسطة الكفايات وكذلك الشأن بالنسبة إلى خلفيتها النظرية المتمثلة في البنائية التفاعلية الفردية والبنائية التفاعلية الاجتماعية . فكلتاهما ترى أن التعلم ينبغي أن يتمركز حول المتعلم كما أن المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة .. وطريقة حل المشكلات طريقة ناجعة في حالة توافر شروط التقويم الذاتي بمعنى الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الإدماج والكفايات" [22] .

بهذا المنظور يمكن للمعلم أن يقترح على المتعلمين وضعية ـ مشكلة تتطلب حلا بطريقة ما، إما فرديا أو جماعيا . فيكون المتعلم قد أسهم بفعالية في بناء معارفه عن طريق البحث والاكتشاف، مما يجعله يكتسب المهارات والقدرات والمعارف والمعارف الفعلية . ولن يتأتى ذلك إلا إذا ساهم المعلم في دفع المتعلم إلى الاعتماد على نفسه، والتحيص، للتأكد من معارفه بالبحث المستمر وغرس حب الاطلاع في نفسه . وينجح المعلم في هذا العمل إذا أشعر المتعلم بأنه هو محور العملية التعليمية، لذا عليه أن يسأل ويناقش ويعارض ليس من أجل المعارضة وإنما لتتضح أمامه الكثير من الأمور اللغوية والمعرفية .

إن تحديد المهارات اللغوية المراد اكتسابها من قبل المعلم من شأنه أن يجعل المتعلم يقبل عليها ويتقنها، فيسعى جاهدا إلى إثراء معجمه اللغوي وتوظيف مكتسباته . ويكون درس التعبير أو المحادثة من أهم حقول التوظيف، على أن يتدخل المعلم للتصحيح حينا والتوجيه والإرشاد حينا آخر، ويشعر المتعلم بأن الإقبال على الدروس ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة من وسائل التعلم .

فإقباله على النص الأدبي يكسبه القدرة على ترتيب الأفكار وعمق العواطف، واقتباس الأساليب والنسج على منوالها . وإقباله على درس قواعد اللغة إنما هو وسيلة لسلامة اللسان من اللحن وصحة للكلام عند التعبير . وأما درس البلاغة فيفتح أمامه أبواب الخيال للتعبير عن خلجات النفس وعن الأحاسيس والأفكار، فيقبل على التعبير الإبداعي دون خوف أو وجل، ويكسر حاجز الخجل الذي يشعر به كثير من التلاميذ فيبعدهم عن المشاركة والإدلاء بآرائهم والمساهمة الفعالة في التعبير الشفهي بصفة خاصة .

إن وضع المتعلم في وضعية حل مشكلة له مزايا جمة منها :

1 ـ يغرس في المتعلم الثقة في قدرته على العمل وإتقانه .

2 ـ يجعله يحسن أسلوب التفكر المنطقي المنهجي بغية الوصول إلى الحلول الممكنة.

3 ـ يحرك دوافع النشاط لديه، فالمتعلم عندما يشعر أن له رأيا يحترم، يسعى جاهدا للوصول إلى الحل المناسب، وحينئذ يشعر بالرضا أنه ساهم في البحث والتقصي [23] .

إن دور المتعلم في بيداغوجيا الوضعيات يكمن في أنه يشارك وينخرط في الجماعة لإعداد المشاريع، كما أن له الحق في التعبير والإفصاح عن رأيه بكل حرية .

قواعد بناء الوضعية ـ المشكلة :

يتم التدرج في الوضعية المشكلة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن الواضح إلى التجريد المبهم، ومن العملي المحسوس المادي إلى النظري . وبناء الوضعية ـ المشكلة يتم تخطيطه من طرف المتعلمين بطريقة فردية أو جماعية، على أن ترتبط بحاجيات المتعلم واعتمادها على الأنشطة الاستكشافية واتصافها بالمقاومة لتحفيز المتعلمين على استثمار أفكارهم ومعارفهم السابقة .

فإذا طبقنا هذا على نشاط التعبير مثلا فالمتعلم يوضع في موقف إلقاء كلمة بمناسبة يوم العلم وأن يوظف في هذه الكلمة ما أمكن من النواسخ، وأساليب المدح والتشبيه والمجاز وغيرها من المعارف التي اكتسبها خلال أسبوع كامل من التعلم، أو في وحدة تعليمية كاملة، وأن تعتمد على النمط الحجاجي مثلا أو الاستعراضي . وتكون هذه الوضعية قابلة للتحويل فتكون الكلمة بمناسبة أخرى غير يوم العلم .

تعد الوضعية ـ المشكلة من أهم الطرائق لبناء الكفايات وذلك بالنظر إلى الدور الفعال الذي تلعبه في تعديل سلوك المتعلم، وجعله يجند ما لديه من موارد، ويكتسب الخبرات ويوظفها في حياته اليومية عن طريق الربط بين النشاطات المختلفة ليصل إلى الحلول المناسبة ويتجاوز عوائق التعلم عبر سيرورة من عمليات التعبئة والاستحضار والانتقاء لما يمتلكه من موارد معرفية فينمي كفايات ويبني أخرى .

لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نتصور كفاية دون معارف كما يتوهم البعض (حيث يرى بعض المعلمين أن المقاربة بالكفايات هي ترك الحبل على الغارب للمتعلم يفعل ما يشاء بلا ضابط ولا رقيب، مادام حل المشكلات هو نشاط استكشافي، أي إن دور المعلم في إعطاء المعرفة قد ولى وانتهى) . و يرى فيرنيو G.Vergnaud "أن المعرفة باعتبارها ضرورية للكفاية تتكون من خلال المشكلات، أي بواسطة التحكم في المواقف، فالفرد يستخدم مجموعة من الاستراتيجيات المعرفية للوصول إلى الحل المناسب . إنها تقنية من تقنيات التعلم والتكوين الذاتي [24] .

فالمتعلم يكتسب الخبرات والمعارف ويوظف ما اكتسبه عن طريق المحاولة والخطأ ليصل إلى الحلول المناسبة، وهنا تلتقي المقاربة بالكفايات مع النظرية السلوكية التي رسمت مسار التدريس بالأهداف . ولكي تؤدي هذه الطريقة (طريقة حل المشكلات) وظيفتها في بناء الكفاية لابد من توفر شروط أساسية منها :

1 ـ اختيار المعلم للمشكلات التي تتلاءم مع مستوى نضج المتعلمين العقلي وقدراتهم الذاتية على التفكير والفعل في الآن نفسه . وتجنب التعقيد الذي يؤدي إلى التثبيط فيما يؤدي التبسيط المفرط إلى عدم تحفيز المتعلم .
2 ـ اختيار مشكلة تنصب على إحدى القضايا الخاصة أو العامة لكنها مشوقة تؤدي إلى خلخلة توازن جميع المتعلمين وإلى استفزازهم من أجل البحث عن الحلول بواسطة تعبئة وتجنيد مواردهم المعرفية والحركية وغيرها .
3 ـ اختيار مشكلة متمركزة حول المعارف لتحقيق الكفايات الأساسية التي ينبغي اكتسابها، وهذا يعني تحفيز المتعلمين وجعلهم يبحثون بطرائق ناجعة في الاتجاهات الصحيحة .
4 ـ اختيار مشكلة قابلة للتجزيء عند الاقتضاء إلى مشكلات فرعية .
5 ـ إقامة حوارات أفقية بين مجموع المتعلمين وخلق صراعات سوسيو ـ معرفية من شأنها تخصيب الوضعية وبناء الكفايات اللازمة وتحقيق الانجازات الدالة على حصول الكفاية [25] .

إن طريقة حل المشكلات أو الوضعية ـ المشكلة تجعل المتعلم ـ بعد تزويده بالمعلومات اللازمة والمعرفة الهادفة ـ يصحح مساره ذاتيا (بتلميح من المعلم طبعا) في ضوء ما اكتسبه من معارف ومهارات لغوية، فيسترشد إلى الخطأ ويعدله تدريجيا، وذلك عن طريق طرح المشكلة في هيئة سؤال شفهي أو كتابي . ويراقب المعلم المتعلمين فرادى أو جماعات حتى يجتازوا الخطوات بنجاح، ثم يعزز و يثمن العمل الذي قام به المتعلم، ويقترح عليه مشكلات مشابهة لتطبيق الإستراتيجية التي توصل إليها من قبل . فالمتعلم في مسار حله للمشكلات يمر ـ كما ذكر في الفصل السابق ـ بمرحلة اللاتوازن، وهي الفترة التي يشعر فيها بالحيرة والقلق، وبعد وصوله إلى حل المشكلة يعود إلى مرحل التوازن مرة أخرى . على ألا يترك المتعلم في مرحلة اللاتوازن يتخبط في حيرته بل يأخذ المعلم بيده ليصل به إلى شاطئ النجاة دون أن يشعره بذلك .

أنواع المشكلات (الوضعيات) :

إن حل المشكلة يعتمد أساسا على وضع المتعلم في مواجهة وضعيات معقدة ليس لديه تصور مسبق لحلها، وهذا يعني أن الطريقة تختلف اختلافا جذريا عما سبق، فالمتعلم لا تعطى له القاعدة ويطلب منه تطبيقها، بل عليه أن يصل هو بنفسه إلى القاعدة . وقد ميز ميندرك Minderc بين المشكلات المبنية construits والمشكلات التلقائية spontanés والمشكلات المحدثة suscités .

فالمشكلات المبنية : "مشكلات يتم تحضيرها والتخطيط لها من طرف المدرس، وتتسم هذه المشكلات بمراحل منظمة ومتتالية لتحقيق الهدف المسطر :

- مرحلة التحفيز وطرح المشكلة.
- مرحلة صياغة الفرضيات انطلاقا من خبرات المتعلم.
- مرحلة تمحيص الفرضيات اعتمادا على التوثيق والتجريب والملاحظة.

وأما المشكلات التلقائية : فهي ليست مصطنعة أو محدثة، بل إنها تطرح من لدن المتعلم وتكون نابعة من إحساسه وتجربته الخاصة وحاجات ذاته، في علاقته بالواقع وحياته الخاصة اليومية .

والمشكلات المحدثة، فهي التي يتولى فيها المدرس استدراج المتعلم ومساعدته على وضع المشكلة بنفسه، وذلك من خلال خلق جو مناسب، شريطة الارتباط بالمقررات والبرامج" [26].

ويبقى للمعلم حق اختيار الوضعية التي يراها مناسبة للدرس، لأن ما يصلح لدرس قواعد اللغة قد لا يصلح للنص الأدبي أو النقد الأدبي، وما يصلح للبلاغة قد لا يتماشى ودرس التعبير، وحتى في درس التعبير فالوضعيات تختلف من موضوع إلى آخر .

- **أهداف طريقة حل المشكلات :**

يرى الفاربي أن طريقة حل المشكلات تحقق الأهداف التالية :

1 ـ تمكين المتعلمين من اكتساب تفكير منطقي، ومنظم وسليم ومتوازن وموضوعي .
2 ـ تعويدهم على التفكير المنهجي، لمعالجة المواقف الاجتماعية وإيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم العامة .
3 ـ اكتساب الأدوات المنهجية والقدرات المعرفية التي تمكنهم من معالجة مشكلات واقعهم والبحث عن حلول مناسبة لها .
4 ـ إكسابهم شخصية متزنة من خلال تعويدهم على الموازنة بين البدائل التي يجدونها" [27] .

إن الوضعية المشكلة انطلاقا مما سبق هي العمل على إظهار مجموع المعارف من أجل أداء نشاط محدد، كأن تكون الوضعية في نشاط التعبير الكتابي تحرير رسالة إلى صديق لدعوته إلى حفل زفاف مثلا . وما دامت الوضعية هي أحد عناصر الكفاية فإنها تتكون من :

- الرافد : وهو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمتعلم، نص مكتوب، صور، خرائط .. وهذا الرافد يتضمن بدوره مجموعة من العناصر :
  - السياق الذي يحدد إطار الوجود.
  - المعلومات التي يتفاعل بدلالتها المتعلم.
  - الوظيفة التي توضح الهدف من الإنتاج.
  - بعد الوضعية وهو الإنتاج المنتظر.
- مجموع التعليمات الخاصة بالإنجاز والمبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة.

وللتمثيل: وضعية كتابة نص نثري للحديث عن أخلاقيات الصداقة وصفات الصديق المستقيم في أفعاله وأقواله، بتوظيف الفعل الماضي والتشبيه والمجاز.

فمن خلال هذا المثال نستخلص أن :

- السياق هو إطار مدرسي حيث أن الأمر يتعلق بكتابة نص نثري .
- المطلوب توظيف الفعل الماضي والتشبيه والمجاز فقط .
- الوظيفة مهارية بحيث أن الكاتب لا يوظف ولا يستعمل إلا ما طلب منه .
- البعد هو إنجاز نص نثري .
- والتعليمات قد تكون كالتالي: كتابة نص نثري بمراعاة انسجام الأفكار، واتساق المعاني، وثراء الرصيد المعجمي الموظف، وجماليات العرض، واحترام علامات الترقيم، والحرص على دلالة الأفكار. وهكذا تكون الوضعية ذات الدلالة هي تلك التي توظف موارد المتعلم ومكتسباته، وبالتالي تجعل المتعلم في موقف عمل وإنجاز، فهي تضفي معنى على المادة التعليمية [28].

كما يستطيع المتعلم أن يدمج ويوظف مكتسباته القبلية فيما يعرف في المقاربة بالكفايات بـ: المشروع Le Projet وهو "سلوك إنساني يفترض القدرة على استحضار الغائب (ما ليس حاضرا الآن) وتخيل الزمن القادم (تصور المستقبل) من خلال إنشاء سلسلة من الأعمال والأحداث الممكنة والمنتظمة بشكل قبلي ومسبق، إنه سلوك إنساني يفترض أسلوبا في التفكير والعمل .." [29] . وتقوم طريقة المشروع على مشاركة كل فرد من أعضاء المجموعة، كل حسب قدرته وكفاءته على إنجاز العمل الجماعي .

ويعد جون ديوي (John Dewey 1859 - 1952) الأمريكي أول من بادر ببيداغوجية المشروع بعد التجربة التي قام بها في المدرسة الملحقة بجامعة شيكاغو، حيث قسم

التلاميذ إلى أفواج صغيرة يتعلمون - في إطار المشروع - القراءة والكتابة والحساب والانتباه للآخرين وتحمل المسؤوليات . وبنى جون ديوي طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تبرر قناعته هي:

1 - لكي يتعلم التلاميذ يتعين عليهم العمل وإنتاج شيء ما .
2 - على كل التلاميذ أن يتعلموا حل المشكلات التي تصادفهم في حياتهم، وبالتالي يتعلمون كيف يفكرون .
3 - على التلميذ أن يتعود العيش في جماعة، وهذا يفرض عليه أن يتعلم ويتعود التعاون مع جماعته ومع الآخرين [30] .

يتميز المشروع بخصائص تجعل المتعلم يدرك تمام الإدراك فائدة الموارد والمعارف المقترحة عليه، ليس في الوقت الحاضر فقط، وإنما فائدتها مستقبلا أيضا، من هذه الخصائص :

- علاقته بالواقع الفعلي لأنه ينطلق من حاجة أو حادثة أو ظاهرة .
- يتضمن إنتاجا موجها إلى الغير .
- يسمح للمتعلم باستخدام مختلف أشكال التعبير .

كما يتميز المشروع بالواقعية، إذ يأخذ بعين الاعتبار الوقت الممنوح للإنجاز . كما يتميز بالصرامة حيث يهتم بتنمية الاستقلالية والاعتماد على النفس . ولكي ينجح المشروع لا بد أن تتفاعل عدة عناصر وعدة أقطاب هي :

- القطب العقلي المعرفي : حيث أن المشروع يسمح باكتساب المعارف والمهارات والكفايات.
- القطب الديداكتيكي : حيث تسترجع المعارف والكفايات والمهارات التي اكتسبها التلميذ أثناء تنفيذ المشروع.
- القطب الاجتماعي : يأخذ المشروع بعين الاعتبار الواقع الذي يعيشه التلميذ بسلبياته وإيجابياته .
- القطب الوجداني : يربط المشروع بين الرغبة والدافعية والمنفعة في إنجاز شيء ما [31] .

ولهذا كانت عملية تقييم الكفايات من القضايا شاقة، لأن الحكم فيها ينصب على اكتساب المتعلم القدرات التي تمكنه من تعبئة المعارف التي اكتسبها في المدرسة وتوظيفها في ما يصادفه من وضعيات مختلفة أولها الامتحانات . والنشاطات الصفية متكاملة تتفاعل فيما بينها لتصل بالمتعلم إلى شاطئ الأداء اللغوي السليم، وتضيق الهوة بين اللغة الفصحى والعامية بتعويد المتعلم على توظيف مكتسباته السابقة / القبلية فيما يصادفه من مواقف طارئة، وإلا أصبحت عملية التعليم والتعلم ناقصة إن لم نقل بلا جدوى، فكم من أناس امتلكوا المعرفة لكنهم يعجزون عن توظيفها، فالغاية إذن ليس إعطاء المتعلم المعارف فقط وإنما أن نعلمه كيفية توظيفها في مسار حياته .

هوامش:

1 . ينظر: محمد الراجي . بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، مطبعة طوب بريس، الرباط، المغرب،2007، ص 98.

2 . ينظر: العربي اسليماني . الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص 33 وما بعدها.

3 . محمد الدريج . الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003 . ص 93 .

4 . محمد بوعلاق : مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، 2004، ص 100 .

5 . ينظر: عبد الكريم غريب . استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها، عالم العربية، ط3، المغرب، 2003، ص 60 وما بعدها .

6 . ينظر: محمد الصالح حثروبي . مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص 55 . 56 .

7 . أوحيدة علي . التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007، ص 18 .

8 . فيليب بيرينو Ph. Perrenoud المقاربة بالكفايات أهي حل للإخفاق المدرسي ؟ تر: مصطفى بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2003، ص 01 .

9 . عبد الكريم غريب وآخرون : معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1998، ص 167 .

10 . العربي اسليماني . الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص 92 .

11 . كزافييه روجرز Xavier Rogers : Pédagogie de l'intégration تر: لحسن بوتكلاي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 50 . 51 .

12 . محمد الطاهر وعلي . نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر، 2007، ص 58 .

❖ . يسمى بالتقويم البنائي: هو مراقبة تعلم التلميذ أثناء التدريس، يستفاد من نتائجه في العلاج المبكر. من أدواته الاختبارات القصيرة والتمارين .

13 . المرجع السابق، ص 10 . 11 .

14 . ينظر : محمد الراجي . بيداغوجيا الكفايات، مرجع سابق، ص 67 .

15 . ينظر: محمد الطاهر وعلي . نشاط الإدماج في المقاربة بالكفايات، مرجع سابق، ص 12 .

16 . المرجع السابق، ص 13 .

17 . عياش زيتون Situation Problème في العربي اسليماني : الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ص 63 .

18 . المرجع نفسه، ص 63 .

19 . وزارة التربية الوطنية : منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مارس 2005، ص 18 .

20 . المرجع السابق، ص 18 .

21 . روجرز كزافييه Rogers Xavier : بيداغوجيا الإدماج، مرجع سابق، ص 135 .

22 . العربي اسليماني . الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص 64 .

23 . وزارة التربية الوطنية : منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص 20 .

24 . محمد أمزيان : الذكاءات المتعددة وتطوير الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص 99 .

25 . العربي اسليماني . الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص 65 .

26 . محمد الفتي: الوضعية المشكلة، مجلة علوم التربية، العدد42، مارس 2003، في العربي اسليماني، ص ص 65 . 66 .

27 . ينظر عبد اللطيف الفاربي . الكفايات . مقاربة جديدة في تناول المنهاج وخطط الدرس، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 26، 2004 . في العربي اسليماني، ص 65 .

28 . ينظر : وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، اللغة العربية وآدابها، مارس 2006، ص 63 .

29 . العربي اسليماني . الكفايات في التعليم، مرجع سابق، ص 65 .

30 . ينظر : محمد الطاهر وعلي . نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 45 .

31 . المرجع السابق، ص 48 وما بعدها .

الويب 2.0
استخدامات جديدة للوصول إلى المعلومات ونشرها

أ.نصرالدين غراف
جامعة سطيف

الويب 2.0 (Web 2.0) : «الجيل الثاني من المجتمعات الافتراضية والخدمات المستضافة عبر الانترنت وهو يتحدث عن ثورة معرفية جديدة . فالانترنت «القديمة» بنيت على البنية العلائقية (واحد . متعدد) أو ما يسمى بـ One to many relationship ، وذلك يعني «موقع إنترنت واحد لعدد كبير من المستخدمين» وحول هذا المفهوم بنيت أغلب مواقع الانترنت منذ تأسيسها .
أما الويب 2.0 فهو يسعى لخلق مفهوم جدي مبني على علاقة (متعدد . متعدد) أو Many to many relationship ، وترتكز بنيته على خلق انترنت جديدة أكثر «إنسانية» وأكثر «تفاعلاً» من الانترنت (السابقة / الحالية : ولنسمها «ويب 1.0» .
الويب 2.0 يتكون من عدد من عشرات وربما مئات التطبيقات الرئيسية التي تشكل العمود الفقري له ، من هذه التطبيقات على سبيل المثال : المدونات ، الـ «ويكي» ، منتديات الحوار ، ملقمات «RSS» ، .من مميزاته أنه قليل التكلفة ، أكثر سهولة في الاستخدام وأكثر إنسانية ، أكثر فاعلية وتفاعلية .

Les services Web 2.0 (Web 2.0): "seconde génération de communautés virtuelles et hébergé par l'Internet parle de la révolution des nouvelles connaissances. L'Internet «vielle» construite sur la structure relationnelle (One- Multi) ou ce qu'on appels un à plusieurs, et cela signifie que «un site Internet pour nombreux utilisateurs".
Sur ce concept et construit la majorité des sites Web depuis sa creation
MaisLe Web 2.0 cherche à créer un nouveau concept, basé sur la relation (multi-multi-) ou relation plusieurs à plusieurs, basée sur l'intention de créer un nouvel Internet plus «humain» plus interactif. Le "web 1.0".
Le Web 2.0 se compose d'un certain nombre de dizaines, voire des centaines d'applications qui forment l'épine dorsale, de ces applications, par exemple: les blogs, les «wiki», les forums de discussion, les serveurs "RSS".
De ses caractéristiques qui à faible coût, la facilité d'utilisation plus et plus humaine, plus efficace et interactif.

1 ـ ما هي تقنية الويب (1.0) أحادي البعد؟ :

بدأت عام 1994 حتى عام 2001. يقصد بهذه الحقبة، الميكانيكية التي تم استخدامها في النشر الإلكتروني على الشبكة العنكبوتية، فقد كانت عملية النشر مقتصرة على من يمتلكون الخبرة الكافية في البرمجة، وأيضا على المنظمات والشركات . وكان القلة من الأفراد من يقوم بإنشاء صفحة أو موقع له على الويب .

2 ـ ما هي تقنية الويب (2.0) ثنائي البعد ؟ :

يُعرّف الويب 2.0 (Web 2.0) على أنه "الجيل الثاني من المجتمعات الافتراضية والخدمات المستضافة عبر الانترنت"، وهو يتحدث عن ثورة معرفية جديدة . فالانترنت القديمة بنيت على البنية العلائقية (واحد ـ متعدد) أو ما يسمى بـ One to many Relationship، وذلك يعني "موقع إنترنت واحد لعدد كبير من المستخدمين" . وكان أول ظهور لهذا المصطلح في سلسلة من الاجتماعات التسويقية عام 2004 لشركتي O'Reilly Media و MediaLive ليصف جيلا جديدا من مواقع وخدمات الانترنت التي تتيح للمستخدمين المشاركة والتعاون بأشكال وصور غير مسبوقة [1] .

من خلال هذه الاجتماعات حاول الخبراء في الطرفين الوصول الى معايير محددة يمكن من خلالها تقسيم المواقع إلى مواقع الويب 1.0 التقليدية ومواقع الويب 2.0 الجيل الجديد . وفي بداية هذا الإجتماع قاموا بضرب أمثلة من مواقع الويب 1.0 وما يقابلها بالفكرة من المواقع التي يصنفونها كمواقع الويب 2.0 . كمرحلة أولى خرج المتحاورون بمجموعة من الخصائص تؤهل موقع الويب لأن يطلق عليه مصطلح الويب 2.0. نذكر منها :

أ ـ شكل الموقع : يكون بسيطا وفيه حس إبداعي كبير.

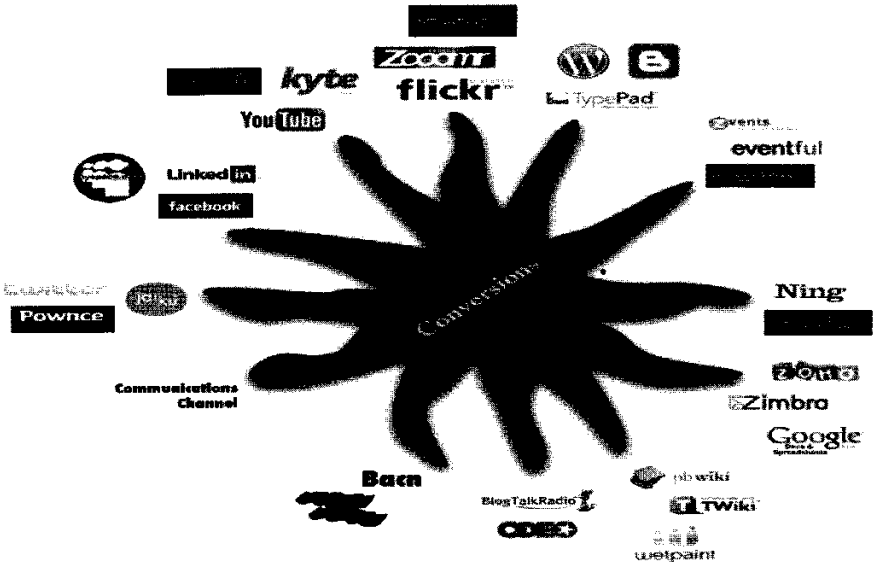
ب ـ محتوى الموقع : يكون متوافقا مع المعايير القياسية والتي حددتها منظمة World Wide Web Consortium والتي تختص بهذه المعايير، ويمكننا الكشف عن موقع إن كان متوافقا من خلال الموقع : http://validator.w3.org

ج ـ تفاعل الموقع : مع الزوار وتفاعل الزوار مع الموقع، لأن في الويب 2.0 المستخدمون هم من يبنون محتويات الموقع مع صاحب الموقع، كمثال مكتبات الصور والمدونات فهي دائماً بين صاحب الموقع والزائر، وثقة متبادلة بين الجانبين في حالة طرح المعلومة من الزائر أو من العضو أو من صاحب الموقع نفسه .

د ـ استخدام أفضل التقنيات : وأحدثها مثل AJAX و RSS ، تقنيات مشهورة مثل XML و XSLT ومحاولة الحفاظ على المعايير القياسية في التصميم من الناحية الفنية XHTML و CSS .

هـ ـ بناء الموقع : يعتمد على معايير SEO وهي اختصار لـ Search Engine Optimization وهي خاصية توافق الموقع مع محركات البحث من حيث الأكواد والميتا تاج META TAG والعبارات الدليلة KEY WORDS [02] .

3 ـ مقارنات بصرية بين الويب 1.0 والويب 2.0 :



http://blogs.ecoles-idrac.com/Blogs/Web-2.0-le-nouveau-Media-de-Masse

وبعبارة أخرى، يتضمن الويب 2.0 وسائل الإعلام الاجتماعية، الشبكات الاجتماعية، المدونات ، البرامج السمعية، ملفات الفيديو، المحادثة الثابتة والمتحركة وغيرها .. هذا على سبيل المثال لا الحصر (3) .

4 ـ مفردات الويب 2.0 :

• بروتوكولات RSS وATOM	•Atom , RSS and Syndication
• المدونات	• Blog
• الويكي والعمل التعاوني	• Wiki et le travail collaboratif
• العلامات وfolksonomies	• Tags et folksonomie
• الشبكات الاجتماعية	• Réseaux sociaux ou « social Networking »
• وصلات اجتماعية أو ارتباطات الاجتماعية	• Liens sociaux ou « social bookmarking »
• اجاكس	• Ajax
• خدمات الويب ، والمزج	• Web services, mashup

4 ـ 1 ـ تقنية RSS :

RSS هي وسيلة لنشر المحتويات في ملفات يمكن قراءتها من خلال برامج تسمى RSS

reader أو news aggregator وبترجمة حرفية : قارئ الأخبار أو قارئ المحتويات، في الغالب تقوم المواقع بنشر محتوياتها في ملفات RSS، فتوفر بذلك وسيلتين لقراءة ومتابعة المحتويات، الأولى بأن تزور الموقع باستخدام المتصفح كما يفعل أغلب الناس وكما اعتدنا أن نفعل في السنوات الماضية، الطريقة الثانية أن تستخدم برنامج قارئ محتويات RSS فتصلك محتويات الموقع دون أن تستخدم المتصفح .

بعض المحتويات التي يمكنك قراءتها من خلال قارئ RSS :

- الأخبار: مثل أخبار جوجل.
- المقالات: من ويكيبيديا مثلاً أو أي موقع آخر.
- الصور: مثل فليكر.
- المواعيد: بعض الخدمات توفر لك ملف RSS لمتابعة مواعيدك.
- ملفات: كالملفات الصوتية التي تسمى podcast، أو ملفات الفيديو ..الخ

4 ـ 2 ـ تقنية ATOM ؟ :

مثل غيرها من التقنيات التي يمكن من خلالها إيصال محتوى الخدمة خارج نطاق الموقع، ولها قابلية توصيل الخدمة Service Hackability هو مصطلح يطلق على هذه الفكرة، على سبيل المثال خدمة Google Adsense تتيح لإعلانك الوصول إلى أي مكان، خارج نطاق موقع غوغل، وفي أماكن لا تعلم أن إعلانك يظهر بها، قابلية وصول إلى الخدمة إلى أي مكان هو أهم خصائص خدمات الويب 2.0 [4] .

4 ـ 3 ـ تقنية الـ Ajax :

هي اختصار للمصطلح Asynchronous JavaScript and XML ، والـ AJAX تقنيه أو طريقه يمكن بواسطتها تطوير تطبيقات الويب بحيث تكون أكثر تفاعلية وأكثر استجابة للمستخدم، وبواسطتها يتم التقليل من حالات العودة إلى السيرفر وإعادة تحميل الصفحة . وهي أيضا طريقة لتحديث محتويات الصفحة أو جزء منها باستخدام الـ JavaScript دون الحاجة لإعادة تحميل الصفحة من جديد، وهي تستخدم لعمل مواقع شبيهة بالتطبيقات المكتبية وأشهر من استخدم هذه التقنية شركة Google .

4 ـ 4 ـ لغة XML :

في السابق كان مطورو الويب يستخدمون HTML وهي اللغة المستخدمة لإنشاء صفحات الإنترنت . والكلمة إختصار لـ Hyper Text Markup Language لكلا الغرضين والتي هي تخزين البيانات وعرضها، مما يتطلب الكثير من الجهد عندما يتم التغيير في قيم

البيانات، لأن الكود سيختلط على المطور، فهذا السطر للبيانات وهذا لنوع الخط وهذا لبيانات أخرى وهكذا .. بالاضافة إلى مشكلة أخرى وهي عدم التوافق مع الأجهزة الأخرى غير الكمبيوتر مثل البوكت بي سي PcPocket وغيره من أجهزة العرض . لهذه الأسباب وغيرها جاء التوجه الحديث بحيث توضع البيانات في html والشكل في css بحيث عندما يراد التغيير في الشكل فقط نغير في ملف css وإذا أردنا التغيير في البيانات فقط اتجهنا لـ html . فـ XML و HTML صممتا كل منهما لهدف مختلف . والاختلاف الرئيس هو أن XML صممت لوصف تركيب النص وليس ما يجب أن يعرض على صفحة المتصفح . بمعنى آخر XML صممت لتحميل البيانات، ومن الناحية الأخرى HTML صممت لعرض البيانات والتركيز على شكل عرض هذه البيانات [5] .

4 - 5 - استخدام الكلمات المفتاحية Tags :

ما يعرف بالـ Tags التي يضيفها المستخدم بما يراه مناسبا لتصنيف المحتويات بدلا من الأقسام المعرّفة مسبقا من قبل إدارة الموقع .

4 - 6 - البيانات والمشاركة :

بواسطة المستخدمين (الأعضاء والزوار) وليس أصحاب الموقع نفسه .

تغيرت مواقع الإنترنت بعد ظهور تقنيات وميزات الويب 2.0 ما أسهم بفروق كثيرة بينها وبين ما كان زمن الويب 1.0 . الجدول يمثل الفروق العشرة الأكثر شهرة .

الويب 1.0	الويب 2.0
1 . موجه نحو قطاع الاعمال	1 . موجه نحو المجتمعات الانسانية
2 . يعتمد بصورة رئيسية على لغة HTML	2 . يعتمد بصورة رئيسة على لغة XML
3 . يهتم بحقوق ملكية المعلومات	3 . يهتم بالمشاركة في المعلومات
4 . يركز على المصنفات Taxonomy	4 . يركز على الديباجات Tags
5 . يعتمد على مفهوم Client Servers	5 . يعتمد على مفهوم Peer- to- Peer
6 . يستخدم البوابات Portals	6 . يستخدم الملقمات Rss Feeds
7 . يعتمد على الاتصال بالانترنت	7 . يعتمد على اتصال السعات العريضة
8 . المعدات Hardware عالية التكلفة	8 . الحركة من وإلى الموقع عالية التكلفة
9 . مصمم للقراءة بصفة رئيسية	9 . مصمم للكتابة بصفة رئيسية
10 . أكثر الصفحات شهرة هي صفحة البداية	10 . أكثر الصفحات شهرة هي صفحة المدونة

5 ـ تقنيات النشر الحر على الويب 2.0:

المدونات Blogs : المدونة هي تعريب لكلمة blog الإنجليزية التي هي نحت من كلمتي web log بمعنى سجل الشبكة . كما تستخدم الكلمة المستعارة من الإنجليزية وتعرب بلوج (في مصر) أو بلوق (في دول الخليج العربية) أو بلوغ (في الشام) (حسب نمط التعريب الشائع في المنطقة واللهجة بحيث تؤدي جميعها النطق بلوگ). كما يطلق على المداخلة الواحدة من ضمن المداخلات العديدة التي تشكل المدونة اسم تدوينة [6] .

5 ـ 1 ـ المدونة تطبيق من تطبيقات شبكة الأنترنت:

تعمل من خلال نظام لإدارة المحتوى، وهو في أبسط صوره عبارة عن صفحة ويب على شبكة الإنترنت تظهر عليها تدوينات (مدخلات) مؤرخة ومرتبة ترتيبا زمنيا تصاعديا ينشر منها عدد محدد يتحكم فيه مدير أو ناشر المدونة . كما يتضمن النظام آلية لأرشفة المدخلات القديمة، ويكون لكل مدخلة منها مسار دائم لا يتغير منذ لحظة نشرها يمكّن القارئ من الرجوع إلى تدوينة معينة في وقت لاحق عندما لا تعود متاحة في الصفحة الأولى للمدونة، كما يضمن ثبات الروابط و يحول دون تحللها .

هذه الآلية للنشر على الويب تعزل المستخدم عن التعقيدات التقنية المرتبطة عادة بهذا الوسيط، أي الإنترنت، و تتيح لكل شخص أن ينشر كتابته بسهولة بالغة [7] .

5 ـ 2 ـ أنواع المدونات :

1 ـ مدونات الفيديو (Vblog)
2 ـ مدونات الصور (Photoblog)
3 ـ مدونات المعلومات التي تتجدد كل يوم (blognews)
4 ـ المدونات الشخصية (personal blog)

5 ـ 3 ـ المدونات وسيلة تعليمية فعالة :

لم تعد المدونة وسيلة لتعبير عن الرأي فقط بل أصبحت جزءا أساسيا من طرق التدريس الحديثة، حيث أكدت الأبحاث الأسترالية أن البلوج أو المدونات تساعد الطلاب على التفكير وكتابة المزيد من الانتقادات، فقد أوضحت الباحثة "آنا بارتيلت" المحاضرة بجامعة التكنولوجيا بالولايات المتحدة، والتي تعتمد في محاضراتها على الويب بلوج منذ عام 2001 أن البلوج أو المدونات تساعد الطلاب على التفكير بحرية، كما تعلمه المسؤولية والاتصال الصحيح بالعالم الخارجي . وأضافت أنه في طرق التدريس التقليدية يعتمد الطلاب بصورة أساسية على المحاضرات كمصدر أساسي لتكوين الأفكار والآراء حول الموضوع المطروح بالمحاضرة، أما

استخدام البلوج فيركز على الاستماع إلى الطلاب وآرائهم ومعرفة مدى تأثرهم بالمحاضرة، فهي تريد لطلابها أن يفكروا بأنفسهم، ويكون لهم وجهات نظر متعددة .

وهذا الشكل المطور من المنتديات يسمح للطلاب أو حتى الهواة بمناقشة العديد من الأفكار التي تجول بخاطرهم، ليس فقط في مجال الدراسة بل أيضا مناقشة وطرح الآراء بحرية حول القضايا العامة، كما يسمح بإضافة التعليقات حول آخرين ممن يشترك في خدمة البلوج عبر الإنترنت، مما يفتح المجال لوجود الرأي والرأي الآخر .

وتأتي أهمية المدونات أن أغلبها يغطي في بعض الأحيان حوادث تقع دون سابق إنذار ويصادف وجود شخص أو أكثر في منطقة الحدث ليبقله إلى مدوناتهم دون الحاجة للمثول أمام الشرطة أو القضاء للادلاء بالشهادة .

ويرى المحللون أن العديد من الأدوات الحديثة مثل المدونات وكاميرات التليفونات المحمولة التي يتم إرسال صورها إلى مواقع الانترنت أصبحت بالفعل أداة من أدوات الصحافة ووسائل الإعلام الاخرى التي يمكن أن تتضمن أخبارا صحفية أو إعلامية قد لا تتوفر من مصادر أخرى [8] .

5 ـ 4 ـ مايكروسوفت ونشر مدونات الإنترنت :

لقد سبق لشركة مايكروسوفت أن طرحت إصدارا تجريبيا من برنامج مجاني لتيسير كتابة ونشر المدونات عبر معظم خدمات المدونات المجانية الشائعة . وحمل البرنامج اسم Writer أو الكاتب، وجاء في شكل واجهة تشبه تلك التي اشتهرت بها حزمة البرامج المكتبية Office من مايكروسوفت، خاصة برنامج معالجة النصوص .. وتستهدف مايكروسوفت ببرنامجها الجديد المستخدمين الذين لا يملكون أي مهارات أو خبرات في النشر الإلكتروني أو لغة تصميم صفحات الإنترنت (HTML) التي تتطلبها بعض خدمات التدوين الشائع .

5 ـ 5 ـ المدونات العربية على الشبكة :

أصدرت مؤسسة الفكر العربي التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية 2008 . وتضمن التقرير رصدا للمجال الإعلامي العربي ومختلف مكوناته ومنها ظاهرة التدوين . وأورد التقرير بعض المعطيات الكمية حول المدونات في العالم العربي التي بلغ عددها حوالي 490 ألف مدونة، وهي نسبة لا تتعدى 0.7% من مجموع المدونات عالمياً . ويوجد في مصر وحدها 162 ألف مدونة، وهو ما يشكل نسبة 31% من إجمالي المدونات العربية .

أما على صعيد دوافع استخدام الإنترنت لدى المواطن العربي، فيأتي دافع الترفيه أولاً بنسبة 46%، بينما دافع التماس المعلومات يبلغ 26%. ويبلغ مجموع عدد المواقع العربية

المسجلة على الإنترنت 41745 موقعاً (إحصائية 2007)، ولا يشكل هذا العدد سوى نسبة 0.026% من إجمالي عدد المواقع العالمية . وأعلى معدل لنسبة استخدام الإنترنت إلى عدد السكان على المستوى العربي في الإمارات 33% وقطر 26%، بينما يبلغ في مصر 7% والسعودية 11% وسوريا 7%" [09] .

6 ـ الويكي (Wiki) قاعدة البيانات الأسهل بمفهوم التعديل المفتوح :

من خواص شبكة الإنترنت انفتاحها المطلق على ميادين مختلفة قابلة للتغيير والتطوير بالشكل سريع أدى إلى خلق قدرة تنافسية على الإبداع، لذلك فهي سائرة في عرض خدمات جديدة ومطورة بين حين وآخر .

إن أحد هذه الخدمات المتطورة التي قدمتها شبكة الإنترنت وشاع استخدامها في السنوات الأخيرة هي خدمة ويكي "Wiki" التي تتيح للمستخدم امكانية تعديل واضافة المواد التحريرية إلى صفحات الويب مؤسسة بذلك نواة الحرية الفكرية من خلال تحويل الويب إلى بيئة ديموقراطية تكفل للجميع حرية التعبير على أساس المساواة .

وعلى الرغم من أن السنوات القليلة الماضية كانت كفيلة بأن تجعل لتلك الخدمة شأناً خاصاً بسبب الانتشار الواسع لها، وتزايد أعداد المشاركين والمساهمين سواء بالقراءة أو الزيارة أو التعديل والاضافة، وهو ما حققه بالفعل موقع موسوعة ويكي أو ويكيبيديا الأشهر على شبكة الإنترنت (عنوانه: www.wikipedia.com)، إلا أن تلك الخدمة قديمة قدم الانطلاق التجاري للانترنت [10] .

الشكل النهائي للنص	النص بلغة HTML	النص بلغة الويكي
"Take some more tea," the March Hare said to Alice, very earnestly. "I've had nothing yet," Alice replied in an offended tone: "so I can't take more." "You mean you can't take less," said the Hatter: "it's very easy to take more than nothing."	"Take some more tea," the March Hare said to Alice, very earnestly. "I've had nothing yet," Alice replied in an offended tone: "so I can't takemore." "You mean you can't take less," said the Hatter: "it's very easy to take more than nothing."	**"Take some more tea," the March Hare said to Alice, veryearnestly.** **"I've had nothing yet," Alice replied in an offended tone: "so I can't takemore."** **"You mean you can't take "less"," said the Hatter: "it's very easy to take "more" than nothing."**

http://informatics.gov.sa/modules.php?name=Sections&op=printpage&artid=230

كان أول ظهور لخدمة ويكي في نهاية الربع الأول من العام 1995م، وتحديداً في 25 مارس على يد مهندس الكمبيوتر وارد كانينغهام الذي قام بكتابة برنامج خاص بقصد تركيبه على أجهزة شركته بهدف تطوير كفاءة العمل وتبادل المعلومات، وأطلق عليه (Wiki Wiki Web)، وقد استخدم كلمة ويكي بعد أن سمعها في مطار هونولولو (هونولولو هي عاصمة ولاية جزر هاواي الأمريكية وتعني باللغة الهاوائية الخليج المحمي أو الملجأ) من موظف المطار عندما طالبه باستخدام الممر السريع (Wiki Wiki) للوصول إلى طائرته قبل اقلاعها، فكلمة ويكي باللغة المحلية الدارجة في هاواي تعني السرعة . لذلك فإن كانينغهام يصف برنامجه على أنه أبسط قاعدة بيانات عملية، اشارة إلى السرعة في تبادل المعلومات [10] .

إن خدمة ويكي عبارة عن برنامج أو برنامج خادم يمكّن المستخدمين من تحرير وتعديل محتويات صفحات الويب بحرية تامة باستخدام متصفحات الويب، فهو تحديداً يوفر امكانية صياغة الوثائق بشكل تعاوني . وتسمى الصفحة الواحدة في الخدمة بصفحة ويكي (Wiki page)، أما مجموعة الصفحات التي يتم تحريرها بشكل يربطها ببعضها البعض فتسمى الويكي (the Wiki)، لذلك فإن ويكي تعرف على أنها قاعدة بيانات توفر عملية التحرير والاستكشاف والبحث عن المعلومات من خلالها .

ولكي تتمتع خدمة ويكي بدرجة عالية من الوثوق والمصداقية خاصة وأنها تحرر بالكامل من قبل مستخدمين ذوو خلفيات فكرية وثقافية متباينة، فإنها عادة ما تحتوي على مجموعة من الأدوات التي تعمل على ترشيح الاضافات إلى الخدمة، والتحقق من صلاحية هذه الاضافات أو المواد المحررة .

وتتميز خدمة ويكي بالعديد من الخواص نذكر منها ما يلي :

- خدمة متزنة وثابتة تتسم بالتفاعلية مع المستخدم وتمنحه الحرية في التعبير عن آراءه.
- خدمة مفتوحة تحتوي على الآلاف من المواضيع غير المنتهية أو المكتملة، لذلك فإنها تسمح دائماً بتعديل تلك المحتويات أو الاضافة إليها .
- خدمة تزايدية توفر امكانية المزايدة في التعبير من خلال فتح أبواب المشاركة أمام جميع المستخدمين للتحرير .
- خدمة تشعبية إذ تسمح خاصية الروابط بتسهيل عملية الانتقال إلى مواضيع متشعبة عديدة متعلقة بالموضوع الأصلي .
- خدمة عالمية لا تحدها حدود جغرافية أو قيود مجتمعية معينة .
- قائمة على مبدأ الثقة المتبادلة بين المستخدمين، لذلك فإن معدلات الخطأ المعلوماتي تتناقص مع تزايد أعداد المحررين لموضوع ما، والذين يقومون بعمليات تنقيح وتوثيق للمعلومات .
- تسمح باجراء عمليات البحث والبحث المتقدم للوصول إلى البيانات بشكل سريع وميسر.
- خدمة تحقق المتعة والمرح من خلال اعطاء الحق المتساوي للجميع بالتحرير والكتابة [11] .

وتقدم - على سبيل المثال - ويكيبيديا (Wikipedia) أو ما يعرف بموسوعة ويكي مثالاً حياً وبارزاً لخدمة ويكي، وبتطبيق متكامل لجميع العناصر التي تشكل وتكمل تلك الخدمة، فهي عبارة عن موسوعة حرة التحرير، يقوم بتعديل وتحرير محتوياتها مستخدمو وزوار الموسوعة . وقد تم اطلاق ويكيبيديا في 15 يناير 2001م على يد جيمي ويلز ولاري سانجر اللذان كانا يديران شركة بوميس، وذلك على خلفية مشروع قاما به لتأسيس موسوعة مجانية للغة الإنجليزية على شبكة الإنترنت .

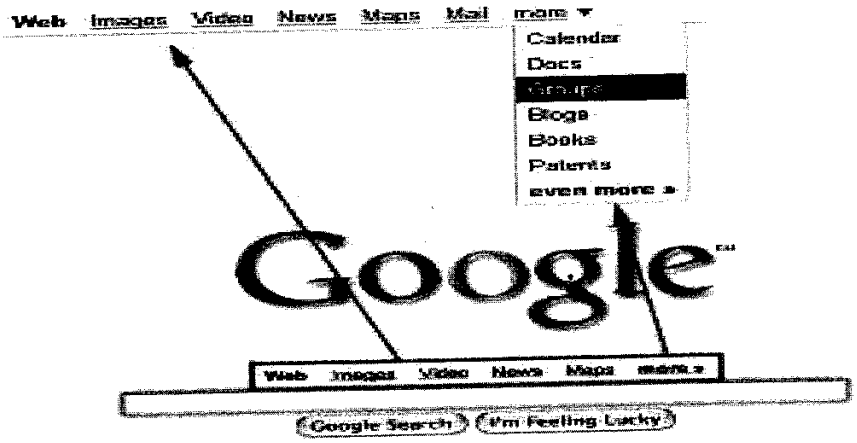
7 - المنتدى (Internet forum) :

هو موقع على الانترنت يتجمع فيه بعض الأشخاص من ذوي الإهتمامات المشتركة ليتبادلوا الأفكار والنقاش عن طريق إنشاء موضوع من قبل أحد أعضاء المنتديات، ولها من الأمثلة الكثير، ومن ثم يقوم باقي الأعضاء بعمل مشاركات وردود . وتقسم المنتديات إلى نوعين :

1 - المنتديات المتخصصة في نوع معين من المقالات أو المشاركات .
2 - المنتديات العامة التي تختص بمجالات شتى .

8 - خدمات "غوغل" الخفية أو غير المستخدمة :

بعض خدمات غوغل خفية أو غير مستخدمة، فعند فتحنا الصفحة الرئيسية في غوغل نلاحظ ما نسميه بالصفحات الرئيسية في محرك البحث وهي على التوالي :



من اليسار الى اليمين : ويب، صور، فيديو، أخبار، خرائط، مزيد .

الويب والصور بالاضافة الى الأخبار (غير متوفرة على غوغل العربية) غنية عن التعريف فمعظمنا يستخدمها بصفة مستمرة . والمحلي يدل اسمها عليها، فهو مخصص للمواقع المحلية في البلد الذي تعيش به . أما المجموعات فهي عبارة عن أرشيف يحتوي على أكثر من 700 مليون رسالة تغطي كل الموضوعات التي يمكن أن يفكر فيها الانسان .

وفروغل (غير متوفر في غوغل العربية هو الآخر) موقع للبحث عن المنتجات، ويضم ويقدم روابط بعنوان المحلات التي تبيع منتجات معينة، وامكانية البحث عن عديد من المنتجات في مجال معين مع الأسعار والصور، وهو موقع أميركي بصفة أساسية .

تلك المواقع تظهر في الصفحة الأولى لمحرك غوغل، وهي معروفة للجميع أو على الأقل لمستخدمي الموقع، ولكن إذا ذهبنا الى "المزيد" فستشاهد مجموعة كبيرة من الخدمات بعضها مهم للغاية وبعضها أقل أهمية، وجزء منها غير متوفر خارج الولايات المتحدة، على الأقل في الوقت الراهن .

أ ـ خدمة ALERTS :

تسمح لك باختيار المجال الذي تريد معلومات عنه ضمن موقع غوغل للاخبار، وتحصل على قائمة بالعناوين التي تحتوي على الموضوع الذي ترغبه على بريدك الالكتروني يوميا .

ب ـ خدمة ANSWERS :

فتتيح طرح أسئلة وتحديد السعر المقابل الذي يستطيع الباحث دفعه، ومن ثم يتلقى ردا مكتوبا على بريده الالكتروني، إذا ما وافق شخص ما على السعر الذي حدده الباحث .

ج ـ خدمة DIRECTORY :

وتوفر هذه الخدمة البحث في جميع صفحات غوغل التي تصل إلى 7 مليارات صفحة، فعبر هذا الموقع يمكنك اختيار الموضوع الذي تريد البحث فيه، ثم تقر على اختيار لتجد مواقع متخصصة، ومواقع متفرعة في المجال الذي تبحث فيه، عشرات الألوف من المواقع . يتيح لك هذا الموقع الحصول على المعلومات التي تسعى إليها إذا ما كنت لا تعرف بالضبط الموضوع مثل البحث في السينما الايرانية مثلا إذا كنت لا تعرف اسم سينمائيين ايرانيين .

د ـ خدمة LAB :

تحتوي على العديد من الخدمات الجديدة التي لا تزال في مرحلة التطوير أو دخلت موقع غوغل منذ فترة بسيطة . يهدف الموقع إلى معرفة ردود أفعال المستخدم تجاه تلك الخدمات.

هـ ـ خدمة MAPS :

هي واحدة من الخدمات المثيرة الجديدة . فيمكن وضع عنوان بريدي على نافذة البحث وتتولى غوغل البحث عنها وعرض خريطة للمكان . الأهم من ذلك هو عرض النشاطات التجارية والخدمات المحلية القريبة من عنوان ما . ويتيح ذلك للشركات المحلية التي لا يمكنها الاعلان على الموقع العام ـ بسبب الكلفة الكبيرة ـ نشر اعلاناتها . وقد أضافت غوغل ميزة جديدة لهذه الخدمة هي SATTELITE . ويتيح ذلك رؤية المكان الذي تبحث عنه عبر الأقمار الصناعية . للأسف هذه الخدمة بأكملها غير متوفرة بالعربية وليست متوفرة خارج الولايات المتحدة إلا في عدد محدود من الدول .

و ـ كتب وأبحاث :

الخدمة الأخرى التي من المتوقع أن تحقق نجاحا كبيرا هي PRINT. وتتيح البحث في نصوص الكتب، فإذا ما اخترت موضوعا للبحث، لا يكتفي الموقع بتقديم أسماء الكتب بل يقدم لك أجزاء منه . وبالرغم من أن هذا الموقع لا يزال في بدايته، فحجمه هائل . فإذا اخترنا البحث عن السعودية يظهر لنا 58 كتابا تضم آلاف الصفحات من الكتب التي يمكن الاطلاع عليها وطبعها . للأسف هذه الخدمة بالانجليزية فقط .

ز ـ خدمة SCHOLAR :

تتيح للمتصفح الاطلاع على الأبحاث الأكاديمية والدراسات حول موضوع معين، فإذا وضعنا مثلا عبارة نهر النيل، يظهر لنا 61 ألف بحث أكاديمي يناقش هذا الموضوع . الهدف الأساسي من كل هذه المواقع هو الحصول على مزيد من الاعلانات . غير أن البعض قد يسأل كيف تحدد شركة غوغل سعر الاعلان ؟ ، لاسيما أن الاعلان يشاهده أي متصفح للانترنت في أي مكان في العالم، ويمكن للشركة فرض رسوم هائلة . الفكرة بسيطة للغاية : البحث المدفوع، أي أن غوغل تحصل على رسوم فقط في حالة النقر على الإعلان . وهو ما يتيح للمعلنين الصغار إمكانية الاعلان على شبكة الانترنت عبر موقع غوغل [12] .

خاتمة :

إن الآلية البسيطة للنشر التي يتيحها الويب 2.0 تجعل المستخدم بعيدا عن التعقيدات التقنية المرتبطة عادة بوسط الشبكة العلمية المعقدة (الانترنت)، حيث تتيح لكل شخص إمكانية نشر كتاباته بسهولة بالغة . ونعيش اليوم الحقبة الثالثة (أو ما يطلق عليه ويب 3.0) والذي تتمثل قوته في العوالم الافتراضية التي تسمح للمستخدم بالغوص في بيئات افتراضية تحاكي واقعه، كالتسوق، والتجول، والبناء، وغيرها .. وهي تتطور يوما بعد يوم، بوتيرة لفتت أنظار العالم إليها . والحقبة الرابعة : هي الويب ذو الدلالات اللفظية (Semantic Web) الذي ما زالت بوادره في مهدها، والتي قد تفاجئ الجميع في وقت ليس ببعيد .

هوامش :

1 - MacManus, Richard.Web 2.0 for Designers.2010.Accessed February 15,2010. Available at : http://www.digital-web.com/articles/web_2_for_designers.

2 . وسام فؤاد، الإنترنت ما بعد التفاعلية وتأثيراتها في الإعلام الإلكتروني، مجلة الحوار المتمدن الإلكترونية، 12 . 11 . 2007 . تاريخ الاتاحة 08 جانفي 2010 . متاح في :

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=141374

3 - RSS (format).Wikipedia Encyclopedy. Accessed January 02,2010. Available at: http://fr.wikipedia.org/wiki/RSS_(format).

4 - LABORDE, Claire. Produire des fils RSS et Atom. Accessed February 10,2010.- Available at: http://www.spip-contrib.net/Un-fil-RSS-2-et-un-fil-ATOM-3

5 - Cristian Darie,Bogdan Brinzarea ,Filip Cherecheş-Toşa Mihai Bucica. .AJAX and PHP.Building Responsive Web Applications :Enhance the user experience of your PHP website using AJAX with this practical tutorial featuring detailed case studies .- Available at : http://www.webforarab.com/phpajax.pdf

6 . عبد الرحمن فراج . المدونات الإلكترونية Blogs . المعلوماتية، عدد 14 (يونيو 2006) . تاريخ الإتاحة 12 مارس، 2010 . متاح في :

http://informatics.gov.sa/modules.php?name=Sections&op=viewartic

7 . المدونات الإلكترونية . حضور متميز ونجاح في التلاعب بالأفكار. مجلة التعليم الالكتروني . عدد 04 . جامعة المنصورة . تاريخ الاتاحة 08 جانفي 2010 . متاح في :

http://mansvu.mans.edu.eg/mag/show_topic2.php?id=21

8 - Anderson, Paul. What is Web 2.0?: Ideas, Technologies and Implications for Education.- JISC, Technology and Standards Watch - 2007 - Accessed May 10, 2008 - Available at:

http://www.jisc.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701b.pdf

9 . التقرير العربي الأول للتنمية الثقافية 2008 . مؤسسة الفكر العربي . تاريخ الاتاحة 08 جانفي 2010 . متاح في : //:http&ar.tolerancy.org/index.php?view=article

10 . عارف الرويعي . Wiki قاعدة البيانات الأسهل بمفهوم التعديل المفتوح . تاريخ الاتاحة 08 جانفي 2010 متاح في : http://www.elaph.com/ElaphWeb/Technology/2008/1/293767.htm

11 - Formation Exploitez les services cachés de Google. Centre de formation et de ressources sur les TIC. Visite le 14 mars 2010.Accessible via:

http://www.echangeurbn.com/Les-fiches-formations/internet-de-a-a-z/formation-google.php

التوجيه النحوي للقراءات القرآنية عند ابن خالويه
إعراب القراءات السبع وعللها نموذجا

أ . أحمد مرغم
جامعة سطيف

سنجد في البحث بعض ملامح منهج الإمام ابن خالويه في كتابه: " إعراب القراءات السبع وعللها" ، فهو يستدل على صحة القراءة بالسند المتواتر الذي رويت به عن رسول الله صلى الله عليه وسلم . ثم بموافقتها للغة القرآن الكريم فيما وردت فيه مثيلاتها من الآيات . ثم بموافقتها للغة الحديث الشريف المروي بالسند الصحيح . ثم بموافقتها للغة العرب ، وهو يظهر في أثناء ذلك براعته وقدرته اللغوية ، كما يتخذ من إجماع اللغويين حجة قوية في إثبات ألفاظ القرآن وتوجيهها التوجيه المناسب ، إلى غير ذلك من الأمور المنهجية .

Dans cette recherche, nous trouverons quelques-unes des caractéristiques de "l'Imam ibn khalawih" approche dans son livre: «Expression des sept lectures et leurs causes". Il est déduit sur la santé du bref de la lecture fréquente Ensuite, le consentement à la langue du Coran Ensuite, le libellé du consentement Hadith Ensuite, la langue des Arabes, qui apparaît dans le cadre de cette maîtrise de la langue et la capacité, et prenant également le consensus des linguistes est un argument fort .

Pour les autres questions relatives à la connaissance des lectures orientations méthodologiques.

من الأمور التي تلفت القارئ لتراثنا في مجال العلوم المتصلة بالقرآن الكريم، ما احتوته المكتبة القرآنية من إبداع لا نظير له عند الأمم الأخرى في مجال قراءات القرآن الكريم، لقد حفت بالدراسة من جوانب مختلفة، من جهة تسبيعها وتعشيرها وتوجيهها والاحتجاج لها وإعرابها والمفاضلة بينها وتصنيف أصحابها ورواتها وترجمتهم ومعرفة بلدانهم ورواتهم وشيوخهم .. إلى ما يتصل بالأداء وطرقه المختلفة وقوانينه الصارمة .

ومن بين ما شاع بعد كتاب السبعة لابن مجاهد اتجاه العلماء الأفذاذ إلى الاشتغال بتوجيه القراءات السبعة الواردة في هذا الكتاب، وكما أنه - رحمه الله - كتب كتابا آخر في القراءات الشاذة انبرى بعض العلماء أيضا إلى بيان ما في هذا الشاذ من قوة لغوية ومعنوية لا يخرج بفضلها عن مجال العربية، وإن خرج من مجال القراءة . على أن القراءات السبع والعشر بعد ذلك هي التي كان لها قصب السبق وحصة الأسد في الدرس والشرح والتوجيه والاحتجاج .

وكان الإمام اللغوي الحجة أبو عبد الله الحسين بن أحمد بن خالويه ت 370 هـ من العلماء الذين اهتموا بسبعة ابن مجاهد توجيها وإعرابا . وكان مما امتاز به عن سائر المتكلمين في هذا الفن الجليل أنه لم يشهر سيفه النحوي الصارم في حق القراءات والقراء، فكان متواضعا في الحكم على القراءة لا يدعي الإحاطة باللغة، بل يكل علم ما لم يعلم إلى عالمه، ويوجد للقارئ العذر قدر الإمكان إذا كانت قراءته بعيدة في التوجيه النحوي، وكان قصارى ما يصل إليه من التجريح أن يتهم الراوي عن القارئ في عدم ضبطه لما رواه عن إمامه في القراءة . بل إنه ينهج نهج المحدثين في النقد، فيطبق قاعدة مخالفة الراوي لسائر الرواة عن القارئ الواحد، ويجعل ذلك سببا في رد ما رواه مخالفا به غيره من الرواة .

مفهوم الاحتجاج للقراءات وتوجيهها :

إن الباحث في توجيه القراءات، يجد أنه قد ذاعت لهذا الفن أسماء أخر طالما يوافقها المرء في مؤلفاته وعبارات المهتمين به، من مثل : (حجة القراءات)، و (وجوه القراءات)، (معاني القراءات)، و (إعراب القراءات)، و(علل القراءات) . واجتمعت هذه الأسماء كلها تحت مصطلح (الاحتجاج) الذي كان أعمها دلالة، وأشيعها انتشاراً في محيط الدراسات اللغوية، فما معنى كل من الاحتجاج والتوجيه في اللغة والاصطلاح ؟ .

الاحتجاج في اللغة: افتعال من الحَجّ، وهو القصد، والحجّة: الدليل والبرهان، وهي الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة، أو ما دُلّ به على صحة الدعوى، والجمع حُجَجٌ وحِجاج [1] . أما اصطلاحاً : أقرب ما يعرف به أنه (فن يُعنى بالكشف عن وجوه القراءات وعللها وحججها، وبيانها والإيضاح عنها) .

ومن هنا جاء لفظ الاحتجاج، فقد انبرى العلماء المحتجون لتوضيح حججهم، ولعل الداعي إلى سلوك هذا النهج هو بيان وجه اختيار القارئ للقراءة بهذا الوجه، والبرهنة على صحة القراءات الصحيحة، رداً على من يرتاب في صحتها، كما ساعد ذلك على بيان ثراء معاني القرآن العظيم، وتنوع دلالاته الناجمة عن تنوع القراءات .

أما التوجيه فهو مصدر للفعل وجّه، وأصله من الوَجه، ووجه الكلام : السبيلُ الذي تقصده به، ويقال في المثل : وَجّهِ الحَجَر وجهَةُ ماله [2] ، أي: ضعه على وجهه اللائق به، ويُضرب لمن لا يدبر الأمر على وجهه الذي ينبغي أن يوجه عليه، وكساء مُوجه، أي : ذو وجهين [3] . أما اصطلاحاً، فبناءً على ما سبق يتأتى مفهوم توجيه القراءات؛ فنراه يدور حول بيان الوجه المقصود من القراءة، أو تلمس الأوجه المحتملة التي يجرى عليها التغاير القرآني في مواضعه، سواء كانت هذه الوجوه ـ كما سيتضح ـ نقلية أم عقلية . فالزركشي (ت794هـ) يجعل النوع الثالث والعشرين من علوم القرآن في (معرفة توجيه القراءات، وتبيين وجه ما ذهب إليه كل قارئ) ويرى أنه "فن جليل" وبه تعرف جلالة المعاني وجزالتها، وقد اعتنى به الأئمة وأفردوا

فيه كتباً .. وفائدته كما قال الكواشي (ت680هـ) : "أن يكون دليلاً على حسب المدلول عليه أو مرجّحاً" [4] .

الكتب المؤلفة في الاحتجاج للقراءات وتوجيهها :

من المعلوم أن الكتب التي تتصل بالقراءات اتخذت طريقين اثنين : الطريق الأول هو الكتب التي اقتصر مؤلفوها على ذكر القراءات والقرّاء سواء أكانت السبعة أم العشرة، وقد يكون أقل من ذلك، كمصطلح الإشارات لابن القاصح، الذي تحدث عن ست قراءات، أو أكثر من العشرة كإتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربع عشر للدمياطي، وهو اختصار لكتاب "لطائف الإشارات لفنون القراءات" لشهاب الدين القسطلاني، وهو في القراءات الأربع عشر" [5] . وهذا النمط من التأليف ليس موضوع بحثنا هنا .

أما الطريق الثاني فهو الكتب التي لم يقتصر فيها أصحابها على القراءات والقرّاء، بل أضافوا إلى ذلك توجيهاً لكل قراءة، وهذه الكتب كثيرة متعددة، وصل بعضها إلينا وطبع وعني بقراءته وتحقيقه وإقامة الدراسات عليه العلماء والباحثون وطلاب العلم، بينما ما لم يصل إلينا، مما ذكرته كتب التراجم والفهارس، ربما يكون أكثر مما وصل إلينا .

ابن خالويه التوجيه النحوي للقراءة في كتابه إعراب القراءات السبع وعللها :

1 ـ المؤلف: الحسين بن أحمد بن خالويه :

هو الإمام الحسين بن أحمد بن خالويه بن حمدان أبو عبد الله الهمذاني النحوي (270- 370 هـ)، ولد بفارس وقدم بغداد لطلب العلم سنة 314هـ، ثم انتقل إلى الشام واستقر بحلب في كنف سيف الدولة الذي جعله من كبار شيوخ مجلسه، وأوكل إليه تأديب أولاده . نشأ حريصا على طلب العلم، مكبا على الإفادة، يشهد لذلك كتابه الذي بين أيدينا، فقد تنوعت فوائده من نقل قراءة، أو رواية حديث، أو ذكر فائدة تتعلق بالتفسير أو تكشف معنى مشكلا أو إعرابا أو فائدة تاريخية أو قصصا أدبية أو ملحا ونوادر وأشعارا . فهو ينقل ـ من وقت لآخر ـ طرائف ونكتا ليضفي على جفاف علم اللغة والإعراب تلك النسمات الأدبية التي تتمثل في الحكايات المستعذبة، والأمثال الرائقة، والإنشادات الرقيقة الفائقة التي يهدف من وراء إنشادها نقل القارئ من جد إلى هزل، ومن هزل إلى جد، وهو يتخذ في ذلك طريقة المحدثين الأوائل في إسناد مروياتهم . على أن الغالب على فنه هو اللغة والنحو وما يتصل بهما من شعر وأدب وعروض وصرف ومعان وبيان وقراءات .

وإذا جئنا إلى مذهبه النحوي فهو ممن خلط بين المذهبين البصري والكوفي، وذلك لتنوع شيوخه من المدرستين . وقد توفي بحلب سنة370 هـ .

2 ـ كتاب إعراب القراءات السبع وعللها :

يظهر أن هذا الكتاب ملخص من كتاب في "إعراب القرآن"، لأن المؤلف نصّ على ذلك في مقدمته فقال : "هذا كتاب شرحت فيه قراءات أهل الأمصار : مكة والمدينة والبصرة والكوفة والشام، ولم أعد ذلك إلى ما يتصل بالإعراب من مشكل أو تفسير غريب، والحروف بالقراءات الشاذة، إذ كنت أفردت في ذلك كتابا جامعا وإنما اختصرته جهدي ليستعجل الانتفاع به المتعلم، ويكون تذكرة للعالم، ويسهل حفظه على من أراد ذلك .

ومن أهم المصادر التي اعتمد عليها ابن خالويه في كتابه إعراب القراءات : كتاب معاني القرآن لأبي زكرياء يحي بن زياد الفراء (ت 207 ه)، وكتاب القراءات لأبي عبيد القاسم بن سلام الهروي (ت 224 هـ)، وكتاب العين للخليل بن أحمد، وكتاب المجاز لأبي عبيدة معمر بن المثنى، وكتاب الأبنية للجرمي، والسبعة في القراءات لابن مجاهد ..

3 ـ منهج ابن خالويه في كتابه إعراب القراءات :

يقول ابن خالويه في خطبة كتابه : "هذا كتاب شرحت فيه إعراب قراءات أهل الأمصار .. ولم أغد ذلك إلى ما يتصل بالإعراب من مشكل أو تفسير وغريب، والحروف بالقراءة الشاذة .." [6] . ومع أنه ألزم نفسه بالقراءات السبع كما هو واضح من عنوان كتابه، وكما صرّح بذلك في مقدمته فقال : "ولا أذكر في هذا الكتاب إلا حروف السبعة" لكن المؤلف لم يلتزم بهذا، فذكر السبعة وغيرهم، وأحياناً يذكر القراءات الشاذة، هذا فضلاً على احتجاجه للسبعة بقراءة غيرهم ممن سبقهم .

وتابع ابن خالويه شيخه وأستاذه ابن مجاهد في كتابه "السبعة" واقتفى أثره، وسار على نهجه والتزم طريقته لا يحيد عنها، وقد صدّر كثيرا من الفقرات بقوله : حدثني ابن مجاهد .. وأخبرني ابن مجاهد .. وسألت ابن مجاهد .. وسمعت ابن مجاهد .. وقرأت على ابن مجاهد ..

وابن خالويه كان لا يقبل أن يُخطأ أحد من القراء، وينصّ صراحة في كثير من المواضع على أن القراءة سنة متبعة . لذا كان كثيراً ما كان يَرد على أستاذه ابن مجاهد الذي أخذ عنه الدروس العلمية في القراءة والنظرية في نقل رواية القرّاء وهو متأثر جداً في كتابه بكتاب السبعة كما سبق بيانه . ونلاحظ أنه ـ بعد خطبة الكتاب ـ كتب مقدمة ذكر فيها الأئمة السبعة دون ذكر لتراجمهم وأخبارهم، وذكر نبذة مختصرة في فضائل القرآن، ثم ذكر أسانيده إلى قراءات السبعة، ثم أسانيد السبعة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، ثم ختم هذه المقدمة بفصل ذكر فيه الحث على تعلم العربية أسند فيه بعض ما أثر في ذلك . وابتدأ بالاحتجاج للقراءات من سورة الفاتحة إلى آخر القرآن الكريم، فيذكر الآية المختلف فيها ويسند القراءات المذكورة فيها .

ومن منهج ابن خالويه بعد أن يوّجه القراءات لا يمتنع عن اختياره قراءة على أخرى مستدلاً لها بوجوه الاستدلال، والتزم المؤلف بترتيب السور في تناوله للتوجيه، غير أنه لا يلتزم التزاماً كاملاً بترتيب الآيات .

4 ـ الأصول النحوية في كتاب إعراب القراءات السبع وعللها :

لقد وجدنا ابن خالويه يتبع منهجا أصوليا مطردا في إثبات القراءة والحكم عليها فهو يحتفي بالسماع : فيقدم الرواية والسند على كل ما عداه، ويسرد لنا أسانيده في القراءات السبع ثم هو يستشهد على القرآن بالقرآن فيشرح اللفظ باللفظ في موضع آخر ، وينبه على اختلاف الدلالة في اللفظ القرآني الواحد عند اختلاف السياقات ، كما أن لغة القرآن عنده هي أعلى مستوى للفصاحة . وهو يستشهد للقراءة المتواترة بالقراءة الشاذة لكونها صحيحة السند موافقة للغة العربية، فهي تصلح أن تكون مبينة لمعاني القراءات المتواترة . بل إنه يحاول توجيه القراءة الشاذة الخارجة عن السبع رغم أن منهجه يقتضي عدم الخروج عن القراءات السبع كما دلت على ذلك مقدمة كتابه .

كما أنه يعتمد الحديث الشريف أصلا من أصول النحو وإثبات القراءة ولعله في هذا كان سباقا لما ذهب إليه الإمام ابن مالك من جعله الحديث الشريف حجة في المسائل النحوية، فابن خالويه ينصّ على أن اللفظ إذا ورد في الحديث الشريف فليس لنحوي ولا لغيره أن يخالف ما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم . وهو يهتم بتتبع ألفاظ الحديث وشرحها ويكثر من الاستدلال بها على معاني ألفاظ القرآن الكريم .

وكلام العرب شعرا ونثرا كان من أصول الاحتجاج عنده، فلا تخلو آية من الاحتجاج لها بكلام أهل الفصاحة، من شعر أو رجز أو مثل عربي، يثبت بذلك معنى القراءة ويوضحه، على أنه كان يتحرى في رواية اللغة عن الثقات أمثال شيخه ابن دريد وثعلب والفراء والأصمعي والخليل وغيرهم، ينقل كل ذلك بسنده المتصل، وقد كان هذا أهم ميدان توسع فيه في هذا الكتاب، ويكفي ـ في علو قدره في اللغة ـ أن أبا العلاء المعري ضبط اللغة عن أصحاب ابن خالويه، فما بالك لو أنه تتلمذ لابن خالويه .

وهو في خضم ذلك معلم بارع لا يترك فرصة إيراد بعض القواعد النحوية أو الصرفية إلا وذكرها، يشير مثلا أن النكرة إذا أعيدت صارت معرفة، يشير إلى كيفية جزم الفعل في جواب الطلب، ومسألة العطف على المحل في الاسم المجرور بحرف جر زائد .. وفي مجال القواعد الصرفية يؤكد على أصول الكلمات وأوزانها ونوع همزتها، ويذكر تصغير الاسم المضاعف، ويذكر قواعد المصدر الميمي من الرباعي والثلاثي من فعل وأفعل .. وهو يعتد بإجماع النحويين كأصل من أصول النحو وإثبات القراءة، فلا تجوز مخالفة الإجماع عنده وهو حجة .

ومن الأصول التي استعملها في الاستدلال أنه يجعل كثرة الاستعمال من المرجحات القوية لديه، يرجح القراءة بالإدغام على الإظهار مثلا، لأنها قراءة الجمهور كما في قراءة : "اركب معنا" . وهو يعلل للقراءة برسم المصحف الموافقة له، ويدرك الموافقة الحقيقية والموافقة الحكمية والمخالفة بزيادة أو نقص . ومما ورد في كتابه الإشارة إلى اختلاف المعاني باختلاف الإعراب واختلاف الوقف باختلاف القراءة والمعنى، وهو يشير إلى المسائل الاعتقادية المختلفة المتعلقة بالآيات القرآنية، ويستطرد في ذكر التفاسير والإشارة إلى الدقائق التي يمكن أن يستنبطها بنفسه من لطائف القرآن .

لقد كان كتاب ابن خالويه على صغر حجمه موسوعة نحوية وصرفية ولغوية احتوت واستعانت بجميع ما كان شائعا آنذاك من علوم وفنون يأخذ بعضها من بعض، وكان ابن خالويه بحق ذلك الإمام الذي جمع فنون عصره وأبدع فيها على اختلافها وربط بينها حتى طوعها لخدمة القرآن الكريم . بل إن ابن خالويه قد سبق عصره باستشهاده بالحديث الشريف ونصه على وجوب الأخذ به في إثبات القواعد اللغوية والنحوية .

5 ـ أمثلة تطبيقية على منهج ابن خالويه في كتابه :

سوف نقتصر في هذه العجالة على بعض الأمثلة التي يتبين لنا من خلالها منهج ابن خالويه في كتابه إعراب القراءات وعللها . من ذلك كيفية نقده للمرويات، وكيفية المفاضلة بينها، وكيفية الاختيار منها، وعلى أي أساس كان الاختيار عنده .

أ ـ احترامه للقراءات من الأسباب التي دفعته للتعليل لها :

يقول ابن خالويه : "فإذا عطفت الآيه على شكلها كانت أحسن من أن تقطع مما قبلها، وكلّ صواب بحمد الله" [7] . ويقول في موضع آخر : "وكل ذلك حسن ولله الحمد، وسمعت محمد بن أبي هاشم يقول : سمعت ثعلبا يقول: إذا ورد الحرف عن السبعة وقد اختلفوا ثم اخترت لم أفضل بعضا على بعض، فإذا ورد في الكلام اخترت وفضلت" [8] .

ويقول في موضع آخر: "قرأ حمزة وحده : "السيء" بجزم الهمزة، وإنما فعل ذلك لتوالي الكسرات مع الياء والهمزة، فأسكنه تخفيفا، كما يفعل أبو عمرو في مثل : خادعهم، وينصركم، ويأمركم، وقد نسب بعض من لا يعرف العربية واتساع العرب حمزة إلى اللحن، وليس لحنا لما أخبرتك" [9] . فها هو يتقنن في التعليل للقراءة نتيجة كونها ثابتة سندا، ويعتمد في ذلك على سعة ما أحاط به من كلام العرب، ولا يصعب عليه حينئذ أن يجد للقراءة التخريج المناسب .

وهو أمام صحة السند لا يلتفت إلى إنكار أي منكر للقراءة مهما كان، يقول : "وروى قنبل عن ابن كثير : (قال فرعون وَآمَنتُمْ به) بواو بعدها همزة ساكنة، فقال ابن مجاهد : خطأ .

وله عندي وجه في العربية : وذلك أنه لين ألف القطع التي هي همزة فصارت واوا، لانضمام ما قبلها فرجعت الهمزة التي هي فاء الفعل قبل أن تلين .. " [10] .

وهو يستدل لشيخه ابن مجاهد ثم يخالفه فيقول : "وروى عباس عن أبي عمرو (مكا) مقصور، قال ابن مجاهد ولا وجه للقصر، كأنه ذهب إلى أن الأصوات كلها جاءت بالمد نحو الدعاء والرغاء . قال أبو عبد الله : وقد جاء البكاء ممدودا ومقصورا، قال الشاعر :

بكت عيني وحق لها بُكاها وما يغني البكاءُ ولا العويلُ

فإن صَح في اللغة قصرها على ما روي عن أبي عمرو جاز كما قصر البكاء، وإن لم يصح في اللغة كما شذ في القراءة رفض فاعرف ذلك فإنه لطيف" [11] .

وهو في مجال الاحتجاج للقراءة يرد قول ابن مجاهد وأبي عمرو البصري معا فيقول : قرأ ابن كثير برواية البزي في رواية شبل ابن عباد : (شركايْ) غير ممدود مثل هداي وبشراي، قال ابن مجاهد : لا وجه لها، وقال ابن الرومي : سألت أبا عمرو عنها فقال : لحن . قال أبو عبد الله : وله وجه، وذلك أن العرب تستثقل الهمزة في الاسم المنفرد، فلما اجتمع في شركائي أربعة أشياء كلها مستثقلة : الجمع، والهمزة، والكسرة، والياء، خزل الهمز تخفيفا، وكل مدة فهي زائدة، ألا ترى أن الشاعر إذا احتاج إلى قصر الممدود حذف الهمزة غير متهيب، كقول الشاعر: "لا بد من صنعا وإن طال السفر" . وصنعاء ممدود، وقال آخر:

فلو أن الأطبا كان حولي وكان مع الأطباء الأساةُ

أراد : فلو أن الأطباء، فهذا واضح بيّن، ويزيده وضوحا أن الممدود يجوز أن تقف عليه مقصورا بحذف المدة" [12] .

ب. احتجاجه للقراءة لا يدعوه إلى التعصب لما وجد فيها من أخطاء الرواة :

يقول في المفاضلة بين قراءة الكسائي : (إنه عملَ غيرَ صالحٍ)، وقراءة سائر القراء : (إنه عملٌ غيرُ صالحٍ)، واحتجاج من قرأ بقراءة الكسائي أنها رويت عن النبي صلى الله عليه وسلم هكذا ؟ . قال : قال ابن مجاهد : والاختيار الرفع على قراءة أهل المدينة والحجاز، قال ؟ : ولو كان النبي صلى الله عليه وسلم قد حفظ عنه "عملَ غيرَ صالحٍ" لكان أهل المدينة أحفظ لها من غيرهم، لأنها مهاجر رسول الله صلى الله عليه وسلم" [13] .

وهو يشير للراوي الثقة الذي يخالف الثقات حين يروي وهيب عن أبي عمرو وعيسى بن عمر (وإليه متابي) : "الوقف بالياء . قال ابن مجاهد : وأصحاب أبي عمرو لا يعرفون ذلك، لأن الذي جرت به عادتهم حذف الياء عند رؤوس الآي" [14] .

وهو يشير إلى الوهم الذي يقع للناقل لقراءة الأئمة كأبي عبيد حيث قال : " (أفبنعمة الله يجحدون) [النحل: 71] قرأ عاصم في رواية أبي بكر بالتاء أي قل لهم يا محمد أفمن أجل ما أنعم الله عليكم أشرتم وبطرتم وجحدتم . وقرأ الباقون بالياء، الله تعالى يوبخهم على جحودهم . وروى أبو عبيد هذا الحرف عن عاصم الجحدري، لا عن عاصم بن أبي النجود، ولعله غلط" [15].

ويشير إلى وهم الرواة عن نافع ناقلا ذلك عن ابن مجاهد فيقول : قوله تعالى : (ولا تك في ضيق مما يمكرون) [النحل: 127]، قرأ ابن كثير وإسماعيل عن نافع : في ضيق بكسر الضاد، وقرأ الباقون بالفتح .. قال ابن مجاهد: رواية إسماعيل عن نافع : ولا تك في ضِيق، غلط. قال أبو عبد الله : يعني أن الرواية الصحيحة عن نافع : ضَيق" [16] .

ج - اختياره للقراءة يتفاوت لكنه يقدم من القراءات ما وافق عربية القرآن والحديث :

ففي اختياره القراءة الموافقة لعربية القرآن يقول في قوله تعالى : (يورثها من يشاء من عباده) [الأعراف: 128] ، روى حفص عن عاصم يورثها بفتح الواو وتشديد الراء من ورث يورث كأنه مرة بعد أخرى . وقرأ الباقون يورثها، بالتخفيف من أفعل يفعل، وهو الاختيار، لأن شاهده قوله تعالى: (كذلك وأورثناها) [الشعراء: 59]، (وأورثنا القوم الذين كانوا) [الأعراف: 137]، كأن حفصا ذهب إلى قوله في الحديث : "من عمل بما علم ورثه الله علم ما لم يعلم" [17] . فهو هنا يستشهد للقراءة بلغة القرآن المعهودة ويقدمها في الاختيار على لغة الحديث الشريف .

ويقول في قوله تعالى : (لسان الذي يلحدون إليه أعجمي) [النحل: 103]، قرأ حمزة والكسائي بفتح الحاء والياء، والباقون بالضم، وهو الاختيار، لأن الله تعالى قال: (وم يرد فيه بإلحاد) [الحج: 25]، والإلحاد مصدر ألحد يلحد، وإن كانت الأخرى جيدة .

وهو يرجح بين القراءات بالرجوع إلى ما يدل عليه التفسير، فيقول في قوله تعالى: (إنهم لا أيمن لهم) [التوبة: 12] قرأ ابن عامر وحده : إنهم لا إيمان لهم، بكسر الهمزة جعله مصدرا من آمن إيمانا . وقرأ الباقون : لا أيمن لهم بالفتح جمع يمين، وهو الاختيار، لأنه في التفسير: لا عهد لهم ولا ميثاق . وهو يختار ما عليه السواد من القراء يقول : في قوله تعالى : (من كل زوجين) [هود: 40]، روى حفص عن عاصم : من كلٍ زوجين، منونا، والاختيار الإضافة لاجتماع الناس عليها [18] .

خاتمة :

من خلال هذا العرض الموجز لبعض ملامح منهج الإمام ابن خالوية في كتابه إعراب

القراءات السبع وعللها، وجدنا أنه يعتمد على أصول في الاحتجاج للقراءة، لا تتخلف هذه الأصول . فهو يستدل على صحة القراءة بالسند المتواتر الذي رويت به . ثم بما وافقت فيه لغتها لغة القرآن الكريم في نظيراتها من الآيات الموجود فيها لفظ تلك القراءة . ثم بما ورد من لفظ يشبه لفظ تلك القراءة في الحديث الشريف، فهو لا يبيح للنحوي مخالفة ما جاء في الحديث الشريف الصحيح . ثم يلجأ إلى المسموع من كلام العرب شعرا ونثرا وأمثالا وحكما، فيتوسع في الاستشهاد بها على صحة القراءة مظهرا براعته وسعة اطلاعه على الكلام العربي، ومبينا لنا كيفية حمل الكلام العربي على المعنى اللائق به في السياق الوارد فيه ذلك الكلام، فليست اللفظة في القرآن ولا الحديث متشبهة المعنى في سائر المواضع التي تشابهت فيها حروفها . وهو يتخذ من إجماع القراء والنحويين حجة في استنباط القواعد النحوية . وهو ينص على ركن موافقة القراءة للمصحف حقيقة أو حكما، ويجل ذلك ميزانا للقبول أو الرد .

كما استنتجنا من خلال عدم التزامه بما ورد في مقدمة كتابه من كونه لا يذكر إلا القراءات السبع حين مزج معها في بعض الأحيان قراءات بعض الشواذ الخارجة عن السبعة، استنتجنا أن المؤلف يضع مقدمة كتابه في بداية تأليف الكتاب، ثم حين ينشغل بتأليف الكتاب تعرض له أفكار ومعلومات يرى من الضروري إلحاقها بالكتاب، فيغلب تلك النظرة على ما كان ألزم به نفسه في المقدمة، هو بعد ذلك لا يرجع إلى المقدمة التي كان كتبها ولا يغير من منهجه فيها، لأنه يبدو له أنه التزم بمنهجه في الكتاب، فتلك الخروجات عن المنهج في نظره خادمة للمنهج، فليس إلحاقها بمتن الكتاب مضرا بمنهج الكتاب .

هوامش :

1 ـ ينظر: محمد، أحمد سعد، التوجيه البلاغي للقراءات القرآنية، ص22 . والكبيسي عمر حمدان، مقدمة كتاب المُوضح في وجوه القراءات وعللها لابن أبي مريم، نصر بن علي الشيرازي الفسوي، جده، الجماعة الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم، ط1، 1414هـ ـ 1993م، ج 1، ص 18 .

2 ـ أحمد سعد، التوجيه البلاغي للقراءات، ص23 . حسّان تمّام، الأصول : دراسة أبيستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1982م، ص94 . وما بعدها . ومطلوب، أحمد، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، بيروت، مكتبة لبنان، ناشرون، ط2، 1996م، ص36 .

3 ـ المعنى : وجّه الحَجر، فله وُجْهَةٌ وَجِهَةٌ، يعني أن للحجر وجهة ما، فإن لم يقع موقعاً ملائماً فأدره إلى جهة أخرى فإن له على حال وجهه ملائمة، إلاّ أنك تخطئها، يضرب في حسن التدبير أي لكل أمر وجه، لكن الإنسان ربما عجز ولم يهتد إليه .

الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن أحمد النيسابوري، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، مصر، مطبعة السعادة، ط2، 1379هـ -1959م، ج2، ص362

4 ـ التوجيه البلاغي، ص23، وينظر: لسان العرب، مادة وجه، ج13، ص555، وما بعدها، ويطلق مصطلح التوجيه في علم القافية على اختلاف حركة ما قبل الروى وما بعده مقيداً ومطلقاً، ويرد في علم البلاغة مرادفاً للتورية تارة، وفناً قائماً بذاته تارة أخرى، بمعنى إيراد الكلام محتملاً لوجهين مختلفين، ينظر: مطلوب، معجم المصطلحات البلاغية، ص431 وما بعدها.

5 ـ السامرائي، خليل إبراهيم، مفهوم الاختيار في القراءات القرآنية، مجلة كلية المعارف الجامعة، الأنبار، العراق، العدد الرابع، السنة الثالثة، 1423هـ -2002م، ص11، وينظر : شاهين، عبد الصبور، أبو عمرو بن العلاء، القاهرة، مكتبة الخانجي، ط1، 1408هـ ـ 1987م، ص 98 ـ 101 .

6 ـ إعراب القراءات : 3/1

7 ـ إعراب القراءات : 359/1

8 ـ إعراب القراءات : 221/2

9 ـ إعراب القراءات : 227/2

10 ـ إعراب القراءات: 221/1

11 ـ إعراب القراءات : 228/1

12 ـ إعراب القراءات : 351/1 -352

13 ـ إعراب القراءات : 283/1

14 ـ إعراب القراءات : 333/1

15 ـ إعراب القراءات : 358/1

16 ـ إعراب القراءات: 362/1 -363

17 ـ إعراب القراءات 202/1

18 ـ إعراب القراءات 280/1

المقالة النزالية عند الأديب
محمد السعيد الزاهري

أ . رابح فروجي
جامعة سطيف

المقالة النزالية لون من ألوان المقال الأدبي، تعالج ثورة المعارك الأدبية والفكرية بين الأدباء، وتعبر عن الصراعات المختلفة التي يعج بها المجتمع . وقد ساعد ظهور الصحافة في العصر الحديث على ظهور المقالة النزالية التي سارت في ثلاثة اتجاهات : الاتجاه الأدبي، والاتجاه السياسي، والاتجاه الاجتماعي .
وقد كان محمد السعيد الزاهري - الأديب الجزائري المعروف - أحد الكتاب الذين أسهموا في ظهور هذا اللون الأدبي في أدبنا الجزائري الحديث، لأسلوبه الجميل الذي اشتهر به، ولجرأته التي عرف بها . ولم يكن من السهل العثور على مقالات الزاهري النزالية، لصعوبة العثور على الدوريات التي نشر فيها كاتبنا مقالاته تلك، في العشرينيات والثلاثينيات والأربعينيات من القرن الماضي. ولكنني استطعت الوصول إلى تلك الدوريات، والاطلاع على تلك المقالات، فكانت هذه الدراسة .

Le situant dans le contexte de la liberté d'éxpression, l'avenement de la presse a contribué à la parution et au développement des éditoriaux inhérants aux confrontations diverses spirituelles et litteraires touchants aux domaines de la vie contemporaine et qui ont pris trois aspects: litteraire, politique et social .
Et l'écrivain algerien Mohamed said EZZAHIRI en fut l'un des pionniers de ce genre d'articles, riches en la matière et pour lesquels cet article à été édité tout en soulignant la rareté des éditoriaux en cause pour negligence des revues dans lequels ont été édités .

مفهوم المقالة النزالية :

هي لون من ألوان المقال الأدبي ، تعالج ثورة المعارك الأدبية والفكرية بين الأدباء، وتعبر عن الصراعات المختلفة حول مختلف القضايا التي يعج بها المجتمع، واصطراع الآراء حول وجهة معينة [1] .

ومما ينبغي الالتفات إليه وعدم إغفاله، وهو أن المقالة النزالية تختلف عن المقالة النقدية في أن كاتبها ينتقل من الموضوع المعالج إلى صاحبه، فيتخذ من الموضوع مناسبة سانحة "لمنازلة" صاحبه . وقد ساعد ظهور الصحافة في العصر الحديث على انتعاش المقالة النزالية.

ويكفي للدلالة على ذلك أنها ظهرت بقوة في الصحافة العربية الحديثة، وسارت في ثلاثة اتجاهات : الاتجاه الأدبي، والاتجاه السياسي، والاتجاه الاجتماعي [2] .

اتجاهات المقالة النزالية عند الزاهري * :

وقد ظهر هذا اللون الأدبي في أدبنا الجزائري الحديث، بفضل ما كان ينشره الأدباء الجزائريون من مقالات في الصحافة الجزائرية والمغاربية والعربية . ومن أشهر هؤلاء الأدباء الأديب محمد السعيد الزاهري . وبالرجوع إلى مقالات الزاهري النزالية، فإننا نجدها قد سارت في إطار الاتجاهين، الأدبي والسياسي .

1 ـ الاتجاه الأدبي :

عالج الزاهري في هذا الاتجاه بعض القضايا الأدبية المثارة .. غير أن الملاحظ في تلك المعالجة، غلبة المواقف المسبقة للزاهري، فأصبحت العاطفة الشخصية هي سيدة الموقف، وهذه النزعة تتوافق ـ كما أشرنا آنفا ـ مع طبيعة المقالة النزالية . وللزاهري مقالتان أدبيتان نزاليتان، عالج فيهما مختلف القضايا الأدبية الفنية والفكرية . إلا أن هذه المعالجة لم تخل من "التهافت"، لأن المعالجة هنا "عاطفية" أكثر منها "موضوعية" .

ففي مقاله "تزييف رد" [3] تناول الزاهري بعض القضايا الأدبية الفنية بالمعالجة. وحتى نكون على دراية بمقالة الزاهري هذه، ينبغي أن نلم إلمامة موجزة بالمعركة الأدبية التي وقعت على صفحات الجرائد التونسية حول قصيدة كان قد ألقاها الشاعر أحمد سكيرج [4]، بمناسبة الاجتماع السنوي لجمعية أوقاف الحرمين الشريفين، الذي انعقد بالجزائر العاصمة سنة 1923، ومدح فيها أحد أعضاء اللجنة المغربية السيد خليل بوحاجب وزير القلم والاستشارة [5] . وفي تلك الفترة التي نشرت فيها جريدة الزهرة التونسية قصيدة أحمد سكيرج سمع أحد المتعاطفين مع الشاعر، نقدا للقصيدة في أوساط التونسيين وخاصة فيما يتعلق بوزنها، فكتب هذا "المتعاطف" الذي رمز لاسمه بـ "زيتون" مقالة عنونها "دمعة على العروض" [6] ، استاء فيها مما يتردد في الأندية الأدبية بتونس من أن قصيدة أحمد سكيرج، "ليست موزونة ولا جارية على القانون الشعري.." [7] . وردا على تلك التهمة يرى صاحب المقالة أن قصيدة أحمد سكيرج، "لا ينقصها شيء من علم العروض والقافية، جارية على أوزان العربية المتعارفة، ومن أبى فما عليه إلا أن يبسط القصيدة أو بعضا منها على محك التحليل العروضي الفني المدون ويبدي ما رآه مخالفا واضحا .. وبذلك يكون قد خدم الأدب وأعان عليه . أما مجرد اللغط دون حقيقة تجلى للعيان فإنه الداء العضال الذي أعيانا أمره واتسع خرقه" [8] .

وقد كان من المنتظر من الزيتوني أن يبسط هو قصيدة أحمد سكيرج على محك التحليل العروضي كما قال، ويبرهن لمن وصف تعليقاتهم (باللغط) بأن القصيدة قد صبت في

بحر من بحور الشعر العربي المعروفة، خاصة وأنها من الشعر العمودي وليست من الشعر الحر، ولكنه لم يفعل، وألقى بالتبعة على كل من يرى أن القصيدة غير موزونة أن يثبت عكس ذلك إن كان صادقا .. وتلك هي حجة الضعفاء العاجزين ! . ثم راح "الزيتوني" يستدر العطف على الشاعر أحمد سيكرج الذي "يتشوق إلى أهل تونس الموسومين باللطف وكرم الطباع" كما قال ، مستدلا على ذلك ببيت من الشعر ورد في ثنايا قصيدته السابقة، والذي يقول فيه :

من لي بأن تسمح الأيام في عمري بأن تراكم بروض الأنس أحداقي

وقد أثارت مقالة الزيتوني أدبيا تونسيا، رمز لاسمه بحرف [هـ]، فكتب ردا عنيفا على (دمعة على العروض)، بعنوان : "تفنيد مزعم رد على زيتوني" [9]، تتبع فيه كل كلمة وكل فقرة وفكرة وردت في مقالة الزيتوني بالهدم والتزييف، مما أوقعه في بعض الشطط، الأمر الذي جعل محمد السعيد الزاهري، يكتب مقالته العنيفة "تزييف رد" التي أشرنا إليها قبل قليل، ردا على "تفنيذ مزعم أو رد على زيتوني" لصاحبها "هـ" .

وقد تمحورت مقالة الزاهري هذه حول قضيتين أساسيتين هما، الأسلوب والوزن .

أ ـ الأسلوب : فقد أخذ "هـ" على الزيتوني توظيفه لبعض الجمل التي هي أقرب إلى العامية منها إلى الفصحى، وقد ضرب "هـ" مثلا لذلك بقوله : "فأي امرئ لا يدرك بداهة أن مثل قوله (شوه بسمعة تونس) كلام جار على النمط العامي من جهة تركيبه ووضع كلماته، حيث أنه عدى شوه بحرف الجر وهو ما لا يقع في فصيح الكلام" . ولكن الزاهري أشار إلى أن الجار يجر أحيانا مفعول الفعل المتقدم لغرض بلاغي . "وقد ورد كثيرا في كتاب الله وفي الحديث الشريف وفي كلام البلغاء من العرب" كما قال .

غير أن الزاهري لم يخبرنا عما إذا كان الجر الذي أدخل على مفعول فعل جملة الزيتوني "يشوه بسمعة تونس" .. قد أدخل لغرض بلاغي ؟ .. وذلك ما لا نراه، لأن تركيبة هذه الجملة جار على النمط العامي كما بيّن "هـ" .. وقد كان بإمكان الزيتوني أن يستبدل هذه الجملة بجملة أخرى أبلغ وأفصح أو أن يحذف حرف الجر الذي أدخله على مفعول الفعل، دون أن يخل ذلك بالمعنى .

ب ـ الوزن : عالج الزاهري علاقة الوزن بالسواكن الزائدة أو الناقصة في القصيدة السابقة، من ناحية، والبحر الذي صبت فيه من ناحية أخرى . فأما عن الشق الأول، فيتعلق بما أخذه "هـ" على أحمد سكيرج من الإكثار من الحذف والزيادة للسواكن، المخلين بوزن قصيدته .. فقد كان من الجائز أن يعذر الشاعر، أي شاعر، حين يغلب عليه المعنى ويكون كما قال "هـ" "من المطابقة للحال في الذروة والسنام بحيث ينهب بشاعته تلك رواء المعنى وطلاوته . أما وقصيدة صاحبنا السيد سكيرج لم تحو من المعاني إلا ما هزل وسذج وجمد وبرد فلم يبق لها في النفس من

قبول ولا في الطبع من ميلادن" .

ولم يستطع الزاهري أن ينكر سذاجة معاني قصيدة أحمد سكيرج وهذا واضح من خلال رده المتهافت على "هـ" الذي قال فيه : "وسواء سخط صاحب الرد أو لم يكن من الساخطين، فالحق والحق أقول، أن صاحبنا رمى القصيدة أول مرة بأنها ليست إلا كلاما منثورا وبعض أبياتها ـ على فرض أن لها أبياتا ـ فيه زيادة الحرف والحرفين، وفي بعضها النقص الذي لم يكن ليغفره علماء العروض" .. وكلام الزاهري هذا ليس فيه تبيان للحق الذي لوح به في البداية؛ لأنه لم يستطع أن يثبت عكس ما ذهب إليه "هـ" لأن قصيدة أحمد سكيرج ساذجة في معانيها من ناحية، كما أن صاحبها أكثر فيها من الحذف والزيادة المخلين بالوزن من ناحية أخرى [10]، وهذا ـ إن دل على شيء ـ فإنما يدل على أن سكيرج لم يكن من أمة الشعراء المتمرسين .. ورحم الله امرأ عرف قدر نفسه !، وبالتالي فإن الوقوف في صف هذا اللون من القصائد يعتبر انحيازا غير موضوعي يسوق صاحبه إلى دائرة المعارك الأدبية التي تجد في العواطف الجامحة وقودا لها . وهذا ما توفره المقالة النزالية لصاحب هذا الموقف بامتياز ! .

وأما الشق الثاني، والذي يتعلق بالبحر الذي صبت فيه القصيدة فإن "هـ" قد رأى هذا البيت لسكيرج :

فيأخذ النغم التي توافقه ويستدل به في وزنه الجلل

قد صب صدره في بحر الرجز، والعجز من بحر البسيط .. ويعلق على ذلك بسخرية عجيبة قائلا : "الله الله ، شيء جميل، وجميل جدا" . غير أن الزاهري قد لاحظ أن البيت بصدره وعجزه من البحر البسيط، وهو كذلك، مما جعله يعلق على "هـ" الذي وقع في هذا الخطأ الذي اتخذه فرصة للتعبير عن موقفه العاطفي المسبق، بهذه الكلمات النارية : "ولكن أبى له الحمق وسفه النفس إلا أن يبين للناس أنه الجاهل بعلم العروض، وأنه لا يعرف منه إلا لفظة العروض، فأبدى مكانته من الفن للعيان في انتقاده على الشيخ سكيرج بيته .. إذ قال إن صدر البيت من بحر الرجز وعجزه من البسيط، وهل يجهل مثل هذه الجهالة إلا بسيط .. وعندي أن تلك حجة واضحة على جهله بفن العروض، يسمع بالرجز والبسيط والطويل والوافر ونحو ذلك ولا يدري لها من مسميات، ولدي على ما قلته برهانان : الأول لو ألم بالعروض أو ببعض العروض لعرض القصيدة السكيرجية ونقدها نقدا عروضيا .. والثاني قوله إن صدر البيت المتقدم من الرجز، ولم يقطعه على تفاعيله، ونحن نسأله أن يجري لنا هذا الصدر على أجزاء الرجز فلم نره إلا من البسيط" .

ثم يعلق الزاهري على الفقرة الأخيرة من كلام "هـ" بما يشبه اللكمات القاسية فيقول : "وإن تعجب فعجب قوله بعد ذلك (الله الله شيء جميل، وجميل جدا) ففي هذه الفقرة من التكسر والتخنث ما يتبرأ منه المتعففون" ! .

وللزاهري مقالة أدبية نزالية أخرى تناول فيها بعض القضايا الأدبية الفكرية . وقد عالج الزاهري تلك القضايا في مقالته "الدكتور طه حسين شعوبي ماكر" [11] .. ولا يخفى ما في هذا العنوان من نزعة "نزالية" واضحة !. فهل حقا أن الدكتور طه حسين شعوبي ؟ . ثم على أي أساس أقام الزاهري حكمه هذا ؟، وهل قرأ كتب طه حسين حقيقة ؟ . وإذا كان قد قرأها فهل اتسمت مناقشته للأفكار الواردة في تلك الكتب بالموضوعية ؟ أم أن للموقف العاطفي المسبق من طه حسين كان هو المنتصر .

فعن السؤالين الأولين اللذين أثرناهما في البداية، نلحظ في مقالة الزاهري هذه الفقرة التي نستشف منها الإجابة : "قرأنا في جريدة "النداء" البيروتية الغراء أن الأستاذ الدكتور طه حسين كتب في جريدة "كوكب الشرق" المصرية فصلا جاء فيه : "لقد خضع المصريون لضروب من البغي والعدوان جاءتهم من الفرس واليونان، وجاءتهم من العرب (كذا) والفرنسيين، وجاءتهم من الانجليز أخيرا" . فحشر الدكتور طه العرب في جملة الظالمين الذين ظلموا مصر، وحكموها بالبغي والعدوان .." .

ثم يعلق الزاهري على هذا الذي قرأه في جريدة النداء بقوله : "ولو كنا معشر العرب كما كان آباؤنا "أباة ضيم" نغضب للكرامة ولا نرضى بالهوان .. لعلمنا هؤلاء الشعوبيين كيف يقفون عند أقدارهم لا يتجاوزونها وكيف يحترموننا" . وواضح من حديث الزاهري أنه لم يقرأ نص حديث طه حسين، بل اكتفى بما قرأ من إشارة إليه .. وعلى هذا الأساس حكم على الدكتور طه حسين "بالشعوبية" ! .

وقد كان لزاما على الزاهري - لو لم ينطلق من موقف عاطفي مسبق - أن يرجع إلى نص حديث طه حسين كما ورد في "كوكب الشرق" حتى يكون حكمه قائما على أساس سليم، وإلا فمن أدرى الزاهري أن تكون جريدة "النداء " البيروتية قد أضافت من عندها إلى ما جاء في "كوكب الشرق" تلك الجزئية التي أثارته ؟ ! .

ومن الأسباب التي نراها قد غذت موقف الزاهري العاطفي من طه حسين، اطلاعه على بعض مؤلفات هذا الأخير، واتخاذه موقفا رافضا لما ورد فيها - كما سنرى بعد قليل - الأمر الذي جعله لا يتثبت حتى يطلع بنفسه على نص حديث الدكتور طه حسين في شأن العرب . فمن تلك الكتب التي اطلع عليها الزاهري ونقد مضامينها الفكرية والأدبية : "في الشعر الجاهلي" و" قادة الفكر" و"المجمل في تاريخ الأدب العربي" و "في الصيف" .

فأما كتاب "في الشعر الجاهلي" فيقول عنه الزاهري بأنه "طعنة نجلاء في صميم العروبة لما هو تكذيب بآيات الله" . وأنه "طعن فيه على القرآن ونسب فيه إلى الرسول صلى الله عليه وسلم التحيل ونحو ذلك" . ولقد أقام الزاهري حكمه هذا على بعض الفقرات المبثوثة في ثنايا الكتاب السابق، من ذلك قول الدكتور طه حسين : "فلأمر ما اقتنع الناس بأن

النبي يجب أن يكون صفوة بني هاشم، وأن يكون بنو هاشم صفوة بني عبد مناف .." [12] . ولكن طه حسين لم يبين ذلك الأمر، ثم ما المانع في أن يكون محمد صفوة بني هاشم، بل وصفوة الإنسانية طالما أن الله قد أرسله رحمة للعالمين ؟ .

وأما كتاب "قادة الفكر" للدكتور طه حسين فيقول فيه الزاهري : "ورسالة قادة الفكر إذا أنت قرأتها علمت كيف يتجاهل طه حسين العرب و يحذفهم جملة واحدة من قائمة المفكرين، و يهملهم إهمالا تاما كأن لم يكونوا قادة الفكر في الدنيا قرونا طوالا" .

والحق أن الدكتور طه حسين في كتابه "قادة الفكر" لم يشر - ولو من بعيد - إلى أي مفكر عربي، في الوقت الذي تحدث فيه وباسهاب عن هوميروس [13]، وعن سقراط وفلسفته [14]، وعن أفلاطون [15]، وأرسطاطليس [16]، والأسكندر [17]، ويوليوس قيصر [18] .

ويرى الزاهري بأن كتاب "المجمل في تاريخ الأدب العربي" الذي اشترك الدكتور طه حسين في تأليفه مع كتاب آخرين، ليس له "إلا نتيجة واحدة يحصل عليها الطالب عندما يفرغ من قراءته، وهي أنه لا قيمة لهذا الأدب العربي وليس هو شيئا مذكورا" . وقد استخلص الزاهري حكمه - الذي نتحفظ عليه - من بعض الفقرات المبثوثة في الكتاب .. والتي قد لا تحتمل هذا الذي ذهب إليه الزاهري . من ذلك قول طه حسين : "لا ينهب عنك أن حضارتنا الحديثة ليست قائمة في جميع نواحيها على الحضارة العربية القديمة، حتى نجري في أدبنا على سبيل العرب ونتزع منازعهم في تصورنا للاشياء، وحكمنا عليها، وطريقة تصويرنا لها" [19] . فليس بالضرورة أن يكون طه حسين قد قصد من هذه الفقرة التنقيص من قيمة الأدب العربي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن طه حسين يلفت الأنظار في هذه الفقرة إلى أن الأدب العربي قد تأثر في العصر الحديث بالروافد الأجنبية التي أثرته بعناصر جديدة .. ومن ثم فإن نظرتنا إلى الأدب العربي الحديث ينبغي ألا تغفل هذا العامل .

وينتقل الزاهري للحديث عن كتاب "في الصيف" لطه حسين، فيرى أن هذا الأخير قد دعا في كتابه بصورة ملحة إلى تلاوة التوراة، "ودراستها وزعم أنها مورد عميق من موارد الأدب الرفيع، ولكنه لم يقل كلمة واحدة يدعو بها إلى تلاوة القرآن وإلى دراسته كمعجزة للفصاحة وسحر البيان" .

ومما لا ريب فيه أن الزاهري قد وقع هنا في مبالغة عاطفية غير مقبولة .. وذلك لأن طه حسين قد أشار في أكثر من موضع إلى قراءة القرآن في سياق دعوته إلى قراءة التوراة، والإنجيل [20] .. وليس كما قال الزاهري بأن طه حسين "لم يقل كلمة واحدة يدعو بها إلى تلاوة القرآن .." !! . ودعوة طه حسين إلى الإكثار من القراءة في التوراة والإنجيل والقرآن إنما تكون "على نفس النحو الذي يقرأ عليه في آيات البيان القديمة والحديثة، لا يبتغي إلا هذه الآيات من حيث هي آيات" [21] .. فهي دعوة إلى القراءة لذات القراءة، لا لمعرفة الحق الذي

ترمي إليه أو الالتزام بمقتضاه .. وهي نظرة لا شك أن الزاهري لا يقرها، لأنه يؤمن بالرسالة الهادفة للأدب، خاصة إذا علمنا بأنه ينتمي إلى المدرسة الإصلاحية التي ظهرت في عشرينيات القرن الماضي بالجزائر .

غير أن دعوة الدكتور طه حسين إلى مدارسة التوراة قد تكررت في كتابه "في الصيف" في مواضع كثيرة [22]، وذلك ما عدّه الزاهري كما قال : "دعاية كبرى إلى التوراة، وإلى تلاوتها ودراستها" . ورغم أن طه حسين أراد بدعوته إلى قراءة التوراة أن يشعر الدارس لها بلذة أو متعة وجمال [23]، فإن هناك جملة من المحاذير التي ينبغي على الأديب العربي أن يحتاط من الوقوع فيها وهو يقرأ التوراة من أجل التذوق الفني كما ذهب إلى ذلك طه حسين، وعلى رأس تلك المحاذير .. التأثر بالتصور التوراتي للكون والحياة والإنسان والذي وقع فيه بعض الشعراء العرب المعاصرين باسم إثراء الأدب العربي، وقد كشف الناقد محمد الأسعد النقاب عن هذا المحذور في مقالته النقدية الطويلة والموسومة بـ "التصور التوراتي يخترق الشعر العربي المعاصر" [24] .

ولم يتوقف الزاهري في مناقشته لطه حسين عند الموقف الفكري، بل تعداه إلى الجوانب الفنية في أعماله الأدبية، حيث اعترف له بامتلاك الأدوات الفنية وقدرته على التأثير في النفوس، ولكن هذا الاعتراف جاء في سياق الإدانة لطه حسين، وفي ذلك يقول : "لقد أوتي طه حسين كل وسيلة من وسائل الفتنة والإغواء، فأسلوبه سهل جذاب، وموضوعاته التي يكتب فيها هي الحب والهوى مما يشوق الشباب ويستهويه، وهو يدخل على الشبان لا من باب العقل والإدراك ولكن من باب العواطف والشهوات، يقودهم من أهوائهم وشهواتهم إلى حيث يريد لهم الهلاك والردى، إلى حيث يسلبهم دينهم وإيمانهم ويستل منهم النخوة والاعتزاز بالعروبة" .

ولسنا ندري أي كتابات طه حسين التي يقود فيها الشاب من شهواتهم وأهوائهم ويدخل فيها عليهم من باب العاطفة وحدها .. كما أنه ليس صحيحا أن موضوعاته هي الحب والهوى !! .

إن طريقة مناقشة الزاهري لأفكار طه حسين فيها الكثير من التحامل الذي يغرف من الموقف العاطفي المسبق للكاتب .. وهو الموقف الذي يميز المقالة الزالية على أية حال، كما لا تخفى على اللبيب المطلع منطلقات الزاهري التي غذت موقفه ذاك .. ومن أهم تلك المنطلقات ما يلي :

- ولاء الأديب الزاهري للتيار المحافظ في أدبنا العربي الحديث .
- حبه لمصطفى صادق الرافعي بصفة خاصة .
- ثم ما كان بين هذا الأخير وبين طه حسين من معارك أدبية .

وقد لاحظ محمد مصايف طريقة الزاهري تلك في مناقشة بعض ما ذهب إليه طه حسين فقال عن ذلك : "وتحامل الزاهري وسطحيته في هذه المناقشة لا يحتاجان إلى دليل، فهو مدفوع بنزعته الإصلاحية، وبموقفه من النهضة الأدبية عموما، إلى أن يقف هذا الموقف ضد التجديد" [25] .

2 ـ الاتجاه السياسي :

يمكن تصنيف مقالات الزاهري النزالية في هذا الاتجاه إلى قسمين، قسم تناول فيه ما تعرضت له الجزائر وشعبها من تحامل، وقسم آخر تناول فيه بعض ما تعرضت له الصحف العربية بالجزائر عامة، وجريدة "البرق" منها خاصة، من هجوم بعض النواب الجزائريين المتجنسين بالجنسية الفرنسية .

فمما لاقته الجزائر من تحامل من غير أبنائها، ما ذهب إليه أحد التونسيين الذي رمز لاسمه بـ "شهاب" من اتهام الجزائر بالتقرنس والانسلاخ "من أخلاقها ولغتها حتى أصبحت خلقة غريبة شوهاء" [26] . و"أن لغتها مالطية جديدة" [27] .

ورد عليه الزاهري بمقال عنوانه "أنصل وهم يقطعون؟" [28]، فند فيه مقولة ذلك التونسي وبأسلوب عنيف .. يقول : "أرأيت هذا الفاقد للتربية، وهذا الرقيق دينه، القليل حياؤه، يكتب بكل قحة لـ [كذا] في صحيفة تتصف بالوطنية فيما زعمت، هذا السباب الذي يجر إليه اللعن من كل جزائري بل ومن كل مسلم ومن كل عاقل اطلع على هذه المجرفة التي أملاها عليه السفه ومهانة النفس، اجترح هذه السيئة وما له فيما يظهر من ورائها شيء يريد أن يناله إلا أن يكون تنقيص الجزائريين الصادقين في الإخاء للأمة التونسية" [29] .

ثم يستطرد الزاهري في الرد على تهم شهاب السابقة، ردا مقنعا بقوله : "ولكن أرد عليه ما قاله عن الجزائر بغير حق، ذلك بأن حالة الجزائر في عوائدها وأخلاقها وديانتها ولغتها لا تزال إلى اليوم باقية .. أما العواطف الدينية فقد قويت، ثم في نفوس القوم قوة لم تقوها من قبل لأنهم يرون كل ما يلاقونه من جفاء الاحتلال ناشئا عن عداوة دينية" [30] .

ويواصل الزاهري تفنيد ما ذهب إليه شهاب فيقول : "لا تجد في الجزائر مكتبا فرنساويا لتعليم البنات المسلمات، فليس ولله الحمد من بين الفتيات الجزائريات فتاة متفرنسة، فهن وان كن جاهلات فلم يزلن على فطرة الله التي فطرهن الله عليها، ولا تجد أيضا امرأة جزائرية في مسرح التمثيل ولا في متفرج عام" [31] . "ومنها أن الناس بالجزائر يرون اللباس المحدد من أمارات الخروج عن القومية فلا يلبسه عندهم إلا تلامذة المدارس الدولية الفرنسوية (الليسيات) مع محافظتهم على الطربوش الجزائري .. ولو شاهدت عادات الجزائريين في ديارهم لرأيت ثم المدينة الإسلامية الأندلسية، فلم يزالوا إلى يومنا هذا يأكلون المآكل مجتمعين

غير فرادى .. إلا أنهم لا يختلط الرجال في الأكل بالنساء، فإن كانوا زوجين لهما أولاد فالرجال معه بنوه ومع المرأة بناتها وتلك عادة غير عادة المتفرنسين .. وحتى التراكيب اللغوية باقية في هذا العقب المبارك، وكذلك المفردات العربية عند كثير من الناس، وهي عند عامة الجزائر مبذولة تسمعهم يقولون رمح الفرس إذا تعسف الطريق، ونطف الجرح وقرم فلان إذ اشتهى اللحم وقضى إذا مات .. ورمضت الأرنب إذا لم تستطع الجري من شدة الحر .. وغير ذلك من مفردات لا يكاد يحاط بها حصرا .." . "وعزيز عليك أن تسمع بالبوادي الجزائرية كلمة دخيلة فيما يتخاطبون، ويمنعني ضيق المجال من ذكر جملة من أخلاقهم وعاداتهم صالحة لأن يحكم بها الحكم على القوم بأنهم مرآة تتمثل فيها العرب الأولى، وإن كان شهاب .. قال (أن لغتها أصبحت مالطية جديدة) فهذا القول ينم على التشفي، ونحن لا يسعنا إلا أن نكل هذا القول إلى أرباب النظر وأصحاب العقل من التونسيين وغيرهم يحكمون فيه بين الأمة الجزائرية وبين هذا المتكالب الكاذب فيما قال عنها" [32] .

وأما الجانب الثاني في مقالات الزاهري النزالية السياسية، فيتمثل في ذلك الهجوم الذي قاده الدكتور ابن التهامي المتجنس على جريدة "البرق" لصاحبهاالأديب الزاهري خاصة، والصحافة العربية بالجزائر عامة .. وكان من آثار تلك المعركة توقف جريدة "البرق" [33]. وبعد أن أخذ ابن التهامي يثير حفيظة الحكومة الفرنسية على "البرق" كتب الزاهري مقالا عنيفا عنوانه "الدكتور ابن التهامي" [34] راح يفضح فيه هذا الأخير .. يقول الزاهري : "حقا إن الدكتور بن التهامي قد اتخذ لنفسه وجها من وجوه الاكتساب وبابا من أبواب الارتزاق لم يعرفه غيره، ذلك بأنه يخاصم الناس بغير حق ويظلمهم في الخصومة ويثير غضبهم بمس أعراضهم والتعدي على حرماتهم الشخصية، فمن أخذ منهم بثأره وانتصر لنفسه ودافع عن شرفه طلب منه الدكتور "بن تامي" [35] لدى المحكمة ارش عرضه (دوماج آنتيري)، وهذا هو ما دعا الدكتور إلى الهجوم على جريدة "البرق" ظلما وعدوانا، وغرضه أن يجر البرق إلى المخاصمة لدى المحكمة رجاء أن يحكم له علينا بـ (دوماج) يقدر بالآلاف المؤلفة من الفرنكات . وأحسب أن كيسه لا يسع ما سيأخذه منا من أرش و"دوماج" فليوسع الدكتور كيسه وليهيء من الآن البنك الذي سيضع فيه ما سندفعه إليه من أرش وغرامة، فإننا مؤاخذوه لا محالة، ولسنا بتاركيه بحال من الأحوال . نشرنا في العدد السادس من هذه الجريدة الحرة مراسلة لمكاتبنا السياسي الخاص بالعاصمة عن انتخاب 10 من أفريل الماضي، ذكر فيها المكاتب عقليته ورأيه في انتخاب ذلك العضو البلدي، وذكر المترشحين، وذكر لكل واحد منهم ما يميزه عن سواه، فقال عن الدكتور (بن تامي) أنه يدعو الناس إلى التجنس، وذلك ما لا يرضونه بحال، ولهذا فإني لا أظنه ينجح في هذا الانتخاب" .

ثم أخذ الزاهري يكشف حقيقة الدكتور ابن التهامي ونشاطه المنافي لمصالح الوطن، مثل دعوة "الناس إلى التجنس وذلك ما لا يرضونه بحال"، وجمع أموال الشعب وإنفاقها على المحتاجين من غير الجزائريين، وكذا تهجمه على الصحافة وبلا حياء . ويعلق الزاهري على تصرفات ابن التهامي تلك بقوله : "عجيب من الدكتور بن التهامي أن يدعي أنه يسعى في

مصلحة المسلمين وقد خرج منهم ومرق من جماعتهم وتجنس بجنس غير جنسهم وبدين غير دين الإسلام ؟" .

ثم يشير الزاهري إلى السبب الحقيقي الذي دعا ابن التهامي إلى التجنس، وهو أنه أراد بذلك أن يبين "للمسلمين أنه يستقذرهم ويحتقرهم، فلا يحب لنفسه أن يبقى كأحدهم . وبخروجه من جماعة المسلمين ورفضه للجنسية الجزائرية، يبين لنا أنه ساخط على أبيه الذي ولده جزائريا مسلما، فلا يريد هو الآخر أن يلد أولاده مسلمين جزائريين، وأية جنسية جزائرية تبقى وأي إسلام يبقى لأولاد أمهم غير جزائرية وغير مسلمة، وأبوهم خرج من الجنسية الجزائرية وخرج من الإسلام" .

وبعد أن توقفت جريدة "البرق" للزاهري عن الصدور، كتب هذا الأخير مقالا نزاليا كشف فيه وسيلة الوشاية التي توسل بها ابن التهامي لدى السلطات الفرنسية حتى تدخلت في إيقاف "البرق" . وفي مقالته هذه "هل حوكم "البرق" ؟ [36] يكشف الزاهري - بأسلوبه الذي لم يخل من السخرية - عن الخلفية الحقيقية التي استند إليها ابن التهامي لدى السلطات الاستعمارية الفرنسية، مما جعلها تتدخل وتوقف "البرق " فيقول : "في أواسط شهر جوليت الماضي قدم الدكتور ابن التهامي إلى وكيل الحق العام بالعاصمة جميع المقالات التي نشرها البرق في انتقاد أعمال الدكتور السياسية .. فترجمت تلك المقالات ترجمة رسمية عسى أن يكون فيها شيء من القذف الشخصي يبيح للدكتور أن يرفع قضية ضد البرق، ولكن وكالة الحق العام لم تجد في كل تلك الانتقادات شيئا يخول للدكتور أن يرفع قضية ضد الرحموني المدير المشرف على تحرير البرق .. ولما فشلت مساعي الدكتور في جر البرق إلى المحاكمة، وفي الحكم عليه بالارش والغرامة، ورأى أنه لابد من القضاء على البرق، لجأ في ذلك إلى وسيلة هي - وآسفاه - وسيلة رذيلة تمكن بها (فيما يقول) من إبطال (البرق) وليس يعجز في القضاء على البرق أو على غيره بمثل هذه الوسيلة كل إنسان لا شرف له ولا كرامة، تلك هي وسيلة الوشاية والنميمة ! .. فقد صرّح الدكتور لأصدقائه وهو يفخر في "النادي الإسلامي" بمدينة فيشى أيام كان بفرنسا بأنه هو ومسيو مورينو قد بذلا مساعي كبيرة لدى وزارة الداخلية لتعطيل جريدة البرق خصوصا ولشد الخناق على بقية صحف الجزائر العربية عموما، وصرح بأنهما قد نجحا في إبطال البرق .. وقد صرح الدكتور مفتخرا أيضا بهذا لكثير من الناس بعدما رجع من باريس، ولم يكد يجتمع بأحد إلا أخبره بأنه هو الذي قضى على البرق ليخافه الناس، وليعلموا أنه على كل شيء قدير" [37] .

هوامش :

1 ـ ينظر: عبد القادر رزق الطويل، المقالة في أدب العقاد، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 1987 ص 188.

2 ـ ينظر: عبد العزيز شرف، فن المقال الصحفي في أدب طه حسين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986، ص 280 .

❖ كاتب وشاعر جزائري (1901 ـ 1956) .

3 ـ انظر جريدة (النهضة) التونسية، ع 31 س 1 (1923/11/01) وع 36 (1923/11/06)، وع 38 (1923/11/08) و ع 41 (1923/11/11) و ع 49 (1923/11/19).

4 ـ جريدة (الزهرة) التونسية، ع 3773 س 35 (1923/06/21).. والقصيدة بلا عنوان !.

5 ـ المرجع السابق .

6 ـ جريدة (الزهرة) التونسية، ع 4792، س 35 (1923/07/15) .

7 ـ المصدر السابق .

8 ـ جريدة (الأمة) التونسية . ع 42 س 3 (1923/07/18) .

9 ـ جريدة (الأمة) التونسية، ع42س3(1923/07/18) .

10 ـ مما ورد في قصيدة (أحمد سكيرج) قوله :

أطلتم في الـــنوى حبال أشواقي والله يعلم ما قلبي بكـــم لاق
وقدتـــموه كما وقدتموه لـــظى وجد حللت بـــها مـنحل أطواق
فضقت ذرعا بما قد ذقت من حرق عدمت صبرا بها قد كان لي واق
يا أهـل ودي بـتونس وجـيـرتها متى تـنـوسي عهد عندنا باق
ونحن في كل حيـــن ذاكرين لكم فضائـــل وكمال حسن أخلاق
لله دركـــم من سادة لـــهم معـــارف انتشرت في كل الآفاق
وكان منبعها صدر المشائخ من تعنو لذكـر اسمه العـلا بإطراق

11 ـ المقال منشور بجريدة (الصراط) الجزائرية، ع4س 1 (1933/10/09) .

12 ـ طه حسين، في الشعر الجاهلي، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة (1344هـ 1926 م) ، ص 72 .

13 ـ طه حسين ، قادة الفكر، دار المعارف . مصر (د ت) ص 05 ـ 22 .

14 ـ المرجع نفسه، ص : 24 ـ 34

15 ـ المرجع نفسه، ص : 72 ـ 119 .

16 ـ المرجع نفسه، ص : 121 ـ 140 .

17 ـ المرجع نفسه، ص : 142 ـ 155 .

18 ـ المرجع نفسه، ص : 157 ـ 167 .

19 ـ طه حسين وآخرون، المجمل في تاريخ الأدب العربي، المطبعة الأميرية، القاهرة . 1930 ، ص 180 .

20 ـ ينظر : طه حسين، في الصيف، مطبعة الهلال، القاهرة، 1933 . ص 8 ـ 9 .

21 ـ طه حسين، المرجع السابق، ص : 10 .

22 ـ انظر طه حسين في الصيف ، ص: 8 و ص : 17، ص : 38، ص : 39 .

23 ـ طه حسين . المرجع السابق، ص : 8 .

24 ـ ينظر : المقالة في جريدة " القبس" الكويتية، ع 4596، الخميس (1985/02/28) .

25 ـ محمد مصايف، النقد الأدبي الحديث في المغرب العربي، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر. 1984، ص 25 .

26 ـ 27 ـ عنوان المقال "مؤتمر الرباط"، مذيل بإمضاء (شهاب) .. ولم يشر الزاهري إلى الصحيفة التي نشرته، ينظر: محمد السعيد الزاهري "أنصل وهم يقطعون؟ . جريدة النهضة التونسية، ع207، السنة الأولى، (1924/04/25) .

28 ـ المقال نشر في حلقتين بجريدة النهضة، ع207، (1924/04/25) وع 8(1924/04/26) .

29 ـ "أنصل وهم يقطعون ؟" . جريدة النهضة . ع 207 .

30 ـ 31 ـ المرجع نفسه .

32 ـ "أنصل وهم يقطعون ؟" . جريدة النهضة، ع 208 .

33 ـ وقد استجابت الحكومة الاستعمارية لرغبة ابن التهامي وأصدرت قرارا بتوقيف البرق في سبتمبر 1927. انظر مجلة "الشهاب"، ع 122، (1927/11/17) . وانظر: محمد ناصر، الصحف العربية الجزائرية من 1847 إلى 1939 . الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر. 1980 . ص 85 .

34 ـ ينظر جريدة البرق، ع18. س1، (1927/07/11) .

35 ـ ينظر مثلا : La Presse Libre N° : 64, Première Année 16/11/1927

36 ـ ينظر مجلة "الشهاب" ع 122، س3، (1927/11/17) .

37 ـ هل حوكم البرق ؟ . مجلة "الشهاب" ع 122، س3،(1927/11/17) .

مقاربة سيكوديناميةللجلد عند توأم حقيقي
دراسة مقارنة من خلال اختبار الرورشاخ

أ. د . شرفي محمد الصغير
أ. طالب حنان

تتمثل دراستنا في مقاربة سيكوديناميةللجلد ، وهذا من خلال مقارنة توأم حقيقي ويتعلق الأمر بفتاتين مسعفتين تعرضتا لصدمات متراكمة ولكنهما لم تستجيبا بالطريقة نفسها ، إذ إن إحداهما تغلبت على المحن التي واجهتها فهي جلدة والأخرى وجدت صعوبات في ذلك. تتعلق الفرضية العامة الفارقية لدراستنا بالتوظيف الجيد لنظام ما قبل الشعور عند التوأم الجلدة ، وإخفاق غير الجلدة في هذا التوظيف. لقد تحققت هذه الفرضية من خلال تحقق الفرضية الإجرائية المتعلقة بنوعية العقلنة ، والفرضيات الجزئية المتعلقة بالحياة الخيالية ، الإرصان العقلي ، والقدرة على ربط وجداني القلق والاكتئاب بتمثيلات.
انطلاقا من هذه الدراسة تبين لنا أن الجلد يتحدد بسيرورات نفسية فردية وعلائقية ولا يرجع لعوامل وراثية جينية.

Notre étude porte sur une approche psychodynamique clinique de la résilience, en comparant deux jumelles monozygotes assistées soumises à un cumul de traumatismes, l'une résiliente et l'autre non. Nous avons formulé une hypothèse générale différentielle relative au bon fonctionnement du système préconscient chez la résiliente, et l'échec de ce fonctionnement chez l'autre. Cette hypothèse est confirmée en vérifiant l'hypothèse opérationnelle relative à la capacité de mentalisation et les hypothèses partielles relatives à l'espace imaginaire, l'élaboration mentale et la liaison de l'affect d'angoisse ou de dépression avec une représentation.
La résilience apparait au vu de cette étude, plutôt déterminée par des processus psychiques individuels et relationnels que par des facteurs héréditaires génétiques .

تعترض الإنسان مجموعة من التهديدات التي ترجع للمحيط الذي يعيش فيه، فحياته بذلك ليست في منأى عن الوضعيات الصادمة الفردية أو الجماعية والتي يستجيب لها بمجموعة من التظاهرات العيادية التي تأخذ في بعض الحالات شكل تناذر عيادي .

منذ أن رأى مصطلح الصدمة النفسية النور، فرض على الباحثين والمختصين الممارسين سلسلة من السببيات والحتميات التي من بينها مقاربة الصدمة من باب قابلية الجرح

وعوامل الخطر التي تخص كل الأحداث والوضعيات المؤدية للسلوكات المرضية، حيث اعتقد أن الترعرع في وسط عائلي متدني أو أحادي (موت الأب أو موت الأم) أو محيط مشحون بالصراعات والاضطرابات النفسية من شأنه أن يهيئ الأفراد للسيكوباتية والانحراف الأخلاقي (إساءة المعاملة، الجنوح، الإدمان ..) .

وتعود هذه الحتمية إلى ما أسماه Cyrulnik "انحراف الممارسة" حيث أن الممارسين لا يستقبلون في عياداتهم إلا الفئة التي تعاني من صعوبات، وبتحليل ماضي هذه الفئة توصلوا إلى أن أغلبية هؤلاء الأشخاص كانوا عرضة لسوء المعاملة في طفولتهم، ولكن لو لجأوا للدراسات التنبؤية، ولو درسوا مآل هؤلاء الأطفال المتعرضين لسوء المعاملة، لكانت نتائجهم مختلفة تماما، فالأشخاص الذين تغلبوا على المآسي، والذين لم يكرروا سوء المعاملة عبر الأجيال، هم أشخاص "مختفون"، "مقصيون" بقوا بعيدين عن العيادات والمصحات النفسية . فالواقع يفصح عن وجود أشخاص خارقين، أبهروا المختصين بانتصارهم على التجارب القاسية وبتمكنهم من بناء حياة إيجابية ناجحة ومنسجمة .

ولقد أطلق على هذا الانتصار لفظ الجلَد، فما معنى كلمة جَلَد ؟ . يبدو من الصعب وضع تعريف جامع للجلَد، إذ يحتوي التراث العلمي المتخصص على تعاريف مختلفة لهذا المفهوم، فأصل كلمة الجلَد الكلمة الفرنسية Résilience وهي كلمة لاتينية الأصل من résilientia تستعمل عادة في علم فيزياء المواد لتعني مقاومة المادة للصدمات القوية وقدرة بنية ما على امتصاص الطاقة الحركية للوسط دون أن تتحطم (Anaut, 2007, p.34)، إذن في علم المعادن يعني الجلَد خاصية المواد التي تتمتع باللدانة والهشاشة في ذات الوقت، والتي تظهر قدرة على استعادة حالتها البدئية بعد صدمة أو ضغط متواصل .

وحسب القاموس التاريخي للغة الفرنسية (in Anaut, 2007, p . 35) كلمة résilier تتكون في الأصل من re ويعني حركة نحو الوراء و salire وتعني القفز أو الوثب، إذن résilience تعني الوثب إلى الخلف . ومن هنا كانت الترجمة الحرفية للغة العربية الرجوعية حسب سهيل إدريس 2007، أو الاسترداد حسب المركز الإسرائيلي لعلاج الصدمات النفسية، أو الجلَد كما ورد في الندوة التي نظمت في القدس حول الجَلَد في مارس 2007 ، إلا أننا نفضل كلمة الجلَد بمعنى الصبر على المكروه وتحمل الألم لما في ذلك من دينامية وخاصية إنسانية .

فالجلَد هو القدرة على النجاح، العيش والتطور إيجابيا على نحو مقبول اجتماعيا، بالرغم من الضغوط أو المحن التي تحمل في طياتها خطرا حقيقيا لمخرج سلبي . ويعود الفضل لـ Emmy Werner في إدخال كلمة الجلد حيز التوظيف السيكولوجي في أواخر الثمانينات بعد دراستها الطولية بجزر هاواي على 200 طفل فقير منحدرين من أسر متدنية المستوى، آباء ذهانيين أو مدمنين .. وضعت لهم مآلا أسود، وتنبأت لهم بالضياع والانحراف، ولكن بعد مرور

30 سنة فوجئت بعكس ما توقعت، فهؤلاء الأطفال حققوا نجاحا اجتماعيا مذهلا بالرغم من أنهم لم يحظوا برعاية نفسية خاصة . فكونت هذه الدراسة قاعدة صلبة للعديد من الأبحاث الأنجلوساكسونية التي تتسم بكونها دراسات وصفية، كمية تعتبر الجلد سمة شخصية ومن هؤلاء الباحثين نذكر Rutter سنة 1980 Garmezy et al سنة 1984 Masten et O'Connor سنة 1989 Luthar سنة 1991 . ومن الدراسات الحديثة نسبيا نذكر دراسة Louise Nadeau, Marc Corbière, Magali H. Dufour سنة 2001 حول استراتيجيات تكيف ضحايا التحرش الجنسي الجلدات والمدمنات، حيث طبقوا استبيان WCQ لـ Lazarus على 20 امرأة تعرضت للتحرش الجنسي جلدات، و20 امرأة أخرى تعرضت للتحرش الجنسي مدمنات قيد العلاج، فتوصلوا إلى أن الجلدات والمدمنات يستعملن استراتيجية البحث عن السند الاجتماعي وإعادة التقييم الإيجابية / البحث عن حلول لمواجهة التحرش، بينما تلجأ المدمنات دون الجلدات لاستراتيجيات التجنب والابتعاد .

هذا بالإضافة للدراسات ذات التوجه السلوكي المعرفي (Jourdan Ionescu 2001 ; 2004) والنسقي البيني (Vinay, 2004) التي تسلط الضوء على دور الدفاع الحامي، المرونة، الإنعاش، المعنى، التقييم، إيجابية الذات ..

في العشرية الماضية جلب مفهوم الجلد اهتمام الأخصائيين الفرانكفونيين إذ يعود الفضل للطبيب العقلي Cyrulnik Boris في إدخال مصطلح الجَلَد لسجل المفردات المتخصصة Le jargon الفرنسي من خلال كتابه كتابه Un merveilleux malheur سنة 1999 حيث استغل Boris دقة ملاحظة المختص الاتولوجي، أدوات الطبيب العقلي، تعاطف المحلل النفسي، ومهارات الروائي، ليصف كيف أن أفرادا مجروحين انتصروا على الضربات القاسية التي تلقوها، ونجحوا في تخطي ذلك المعاش، إذ وجدوا معنى لحياتهم ووضعوا في الوجود ما يجلب لهم السعادة، وذلك بتوفر عوامل داخلية وخارجية تتيح لهم الفرصة لنسج سيرورة الجلد .

عكف الفرانكفونيون على دراسة سيرورة الجلد والعوامل الحمائية الداخلية منها والخارجية التي تدخل في بنائه، وبهذا دخل مصطلح الجلَد علم النفس الإكلينيكي من بابه الواسع وتضاعفت الدراسات الكيفية التحليلية في هذا الحقل الخصب، فسلطت الضوء على وزن الآليات الدفاعية والإرصان العقلي في مواجهة الصدمات بالاعتماد على منهجية دراسة الحالة المقارن وعلى الاختبارات الإسقاطية، ومن بين هذه الدراسات نذكر دراسة Lighezzolo, Marchal et Theis سنة 2003 على أطفال من نفس العمر، مروا بنفس التجارب كسوء المعاملة، ودراسة Theis سنة 2006 لنيل شهادة الدكتوراه والمتمثلة في مقاربة سيكوديناميةللجلد عند أطفال في سن الكمون تعرضوا لسوء المعاملة الأسرية، ووضعوا بأمر قضائي في أسر مستقبلة، لجأت Theis في دراستها إلى المقارنة بين 12 ولدا وبنتا 6 منهم جلدين و6 غير جلدين، بالاعتماد على اختبارات إسقاطية وهي اختبار القصص، اختبار الرسم و

واختبار الرورشاخ، فتوصلت إلى أن للدور التكيفي لآليات الدفاع - بالدرجة الأولى - دور محوري في بناء الجلد، حيث تحققت هذه الفرضية عند 5 من الأطفال الجلدين، وعند كل الأطفال غير الجلدين، بينما تكتسي العقلنة والفضاء الخيالي أهمية أقل في بناء الجلد، في حين بدا لها أن وجود موّجه للجلد عند الأطفال الجلدين لا يعتبر ضروريا لبناء الجلد .

ما يعاب على هذه الدراسة هو عدم تجانس المجموعتين اللتين شكلتهما، كان من المفروض ضبط بعض المتغيرات، كسن الأطفال عند الوضع الأول، إذ تباين بين 15 شهرا إلى 6 سنوات، لم يحظوا في نفس الوقت بالمتابعة التربوية والتكفل نفسه، تواصل العنف عند بعضهم لمدة طويلة وهذا ما من شأنه أن يؤثر على نموهم النفسي .

هناك دراسة أخرى قام بها Claude de Tychey, Mariana Popa, Rosine Diwo, Amandine Theis سنة 2007 تداركوا فيها الملاحظات سابقة الذكر في دراسة Amandine Theis حيث كانت عينة الدراسة مكونة من توأم غير حقيقي (Dizygotes) وهما فتاتان رومانيتان تعرضتا لعدة صدمات متراكمة، الفرضيات الفارقية تعلقت بالآليات الدفاعية ضد قلق الانفصال، القدرة على المعالجة العقلية للإثارات النزوية العدوانية، وإمكانية إعادة بناء تقمصات جديدة مع موجهات الجلد كلها تحققت . فتوصلوا إلى أن العوامل المتدخلة في الجلد هي عوامل نفسية بحتة، وأقصوا الجانب الجيني الوراثي، ولكن الملاحظة التي نوجهها لهذه الدراسة كون التوأم غير حقيقي قد يختلف متاعه الوراثي بينما لو كان التوأم حقيقي لما اختلف الأمر، فما هو دور العوامل الجينية في الجلد ؟ .

أظهرت الدراسات الحديثة في علم الوراثة الجزيني دور بعض البدائل الوراثية عند ربطها بعوامل خطر بيئية، وفي ميدان الجلد هناك دراسة واحدة من هذا النوع وهي دراسة Caspi et al سنة 2003 التي تفرض أنه عند الأطفال المتعرضين لسوء المعاملة الحاملين لبديل وراثي مرتبط بمستوى عال للامين الأحادي أكسيداز "أ" وهو إنزيم لأيض النواقل العصبية، يكون احتمال إصابتهم بسلوكات سيكوباتية أقل بكثير من أولئك الذين لا يحملون هذا الأخير .

بالإطلاع على الدراسات السابقة والنقد الموجه لها، ما نحاول بحثه في دراستنا من خلال مقاربة سيكوديناميةمقارنة بين توأم حقيقي تعرض لنفس الظروف الحياتية الرحمية ولنفس الضربات الموجعة في مجتمع مغاير للمجتمع الفرنسي أو المجتمع الروماني وهو المجتمع الجزائري الذي يساهم في تغيير نشوء الأنا الأعلى كونه مجتمعا مسلما عربيا، وكذا إيجاد مواضيع جديدة للنزوات المتسامية لها علاقة بما يمجده هذا المجتمع، هو السيرورات النفسية المتدخلة في بناء الجلد .

- الفرضية الفارقية العامة : تتمتع التوأم الجلدة بتوظيف جيد لنظام ما قبل الشعور على

العكس من شقيقتها التوأم غير الجلدة التي تعاني من إخفاق في هذا التوظيف .

- الفرضية الإجرائية : تتمتع التوأم الجلدة بنوعية عالية من العقلنة على العكس من شقيقتها التوأم غير الجلدة التي تعاني من سوء العقلنة .

- الفرضية الجزئية 01 : تتمتع التوأم الجلدة بحياة خيالية ثرية على العكس من شقيقتها غير الجلدة التي تعاني من فقر الحياة الخيالية .

- الفرضية الجزئية 02 : تتمتع التوأم الجلدة بالقدرة على الإرصان العقلي للنزوات الجنسية والنزوات العدوانية، على العكس من أختها التي تعاني من إفلاس قدرات الإرصان العقلي للنزوات الجنسية والنزوات العدوانية .

- الفرضية الجزئية 03 : تتمتع التوأم الجلدة بالقدرة على ربط وجداني القلق والاكتئاب بتمثيلات على العكس من التوأم غير الجلدة التي تخفق في ذلك .

منهجية الدراسة :

تكونت عينة دراستنا من توأم حقيقي تبلغان أربعة عشرة سنة من العمر، إحداهما جلدة والأخرى غير جلدة، وذلك لتحقيق دراستنا المقارنة، فبالرغم من أن الجلد سيرورة وليس حالة، إلا أنه من الضروري القيام بهذا التقسيم لغرض المقارنة وإجراء دراسة كيفية معمقة، وليس تصنيف هذه في مجموعة وتلك في مجموعة أخرى، بل ما يهمنا هنا هو أيهما كانت جلدة لحظة إجراء الدراسة ومن لم تكن كذلك .

وكانت محكات اختيار العينة كالآتي :

- محكات مشتركة:
  - التعرض لصدمة عنيفة أو عدة ضربات مؤلمة .
  - السلامة من الأمراض الخطيرة .
  - مستوى عاد من الذكاء .
- محكات خاصة بالفتاة الجلدة :
  - متابعة الدراسة بطريقة عادية دون إعادة أي سنة مع النجاح فيها .
  - غياب الاضطرابات النفسية، الجسدية و السلوكية .
- محكات خاصة بالفتاة غير الجلدة :
  - صعوبات دراسية .
  - المعاناة من اضطرابات نفسية، جسدية و/ أو سلوكية .

الإطار المكاني للدراسة :

أجرينا دراستنا بـ "دور الطفولة المسعفة" الواقعة بحي الهواء الجميل بمدينة سطيف، أنشئت هذه المؤسسة بمرسوم رقم 83/80 المؤرخ ب 15 مارس 1980 المتضمن إنشاء وتنظيم وسير أحياء الطفولة .

الإطار الزماني :

استغرقت دراستنا حوالي خمسة أشهر من نوفمبر 2008 إلى غاية شهر أفريل 2009 .

أدوات الدراسة :

لقد اعتمدنا في دراستنا على الملاحظة والمقابلة نصف الموجهة، وبصفة رئيسية على اختبار الرورشاخ، لأن هذا الاختبار محرّر من القيود الثقافية، ويسمح لنا بتقييم الأبعاد النفسية العميقة كالإرصان العقلي، الحياة الخيالية، العقلنة .. الخ . وذلك انطلاقا من المحددات التالية :

1 ـ محددات إرصان النزوات :

1 ـ 1 ـ محددات إرصان النزوات الجنسية :

ـ حساب معامل الإرصان الرمزي للنزوات الجنسية الذكرية : تتمثل في استخراج استجابات الفتاتين التي ترمز للقضيب في البطاقات 4 و 6 والاستجابات التي تذكر بتفاصيل ناتئة في البطاقات الأخرى . يتم حساب معامل الإرصان الرمزي بالعودة للأصناف الأربعة التي حدّدها Cassiers 1968 .

ـ حساب معامل الإرصان الرمزي للنزوات الجنسية الأنثوية : يتعلق الأمر هنا باستخراج الاستجابات ذات الرمزية الجنسية الأنثوية (ب+، ج+، د، هـ) في البطاقات 2، 7، 9 والاستجابات التي تذكر بالتفاصيل المقعرة في باقي البطاقات .

1 ـ 2 ـ محددات إرصان النزوات العدوانية :

ـ حساب معامل الإرصان الرمزي للنزوات العدوانية : يتعلق الأمر هنا بتحديد الاستجابات التي ترمز للعدوانية (ب+، ج+، د، هـ) بشكل خاص في البطاقات 2 و 3 و في كل البطاقات .

1 ـ 3 ـ محددات الإرصان العقلي للعاطفة :

ـ فيما يخص عاطفة القلق : ويتم بقدرة الفتاتين على ربط هذه العاطفة بتمثيلة شكلية أو حركية ملائمة، وعندما تبدي استجابات فظة، فهذا دليل على أن عمل الربط مستحيل .

- فيما يخص عاطفة الاكتئاب : كذلك بالقدرة على ربط هذه العاطفة بتمثيلة شكلية أو حركية ملائمة. و عندما تبدي استجابات فظة فهذا دليل على أن عمل الربط مستحيل.

2 - محددات غنى الفضاء الخيالي :

- العدد الكلي للاستجابات : كلما ارتفع هذا العدد كلما اعتبر الفضاء الخيالي غنيا، والعكس قلة الاستجابات تعكس الفقر الخيالي .
- اللجوء للاستجابات الحركية : ارتفاع عدد الاستجابات الحركية يعكس غنى الخيال، بينما نقصها يعكس فقر هذا الأخير .
- نمط الخبرة : إذا كان coarté أو متعادلا فهذا يدل على فقر خيالي .

عرض وتحليل الحالتين :

مروة وسلوى فتاتان مجهولتا النسب، مسعفتان، وضعتا منذ أيامهما الأولى في دور الأطفال المسعفين، لا نملك أي معلومات عن ظروف وضعهما الأول، إذ بعد أيام قلائل تم التكفل بهما من طرف زوجين متقدمين في السن، وقاما بإعطاء لقبهما للفتاتين . عانت الفتاتان الأمرين بعد فقدان الأم لبصرها كونها مصابة بالسكري، إذ كن يقمن بكافة الأعمال المنزلية وهن لم يبلغن بعد سن الخامسة من العمر .

عندما بلغت الفتاتان سن السابعة من العمر، تعرض الأب لحادث مرور أودى بحياته، مما أدى لتفاقم مرض الأم ودخلت المستشفى تاركة وراءها سلوى ومروة للجيران، ولم تمر سوى 7 أشهر على وفاة زوجها حتى لحقت به، فتكفلت شقيقتها بالفتاتين، ولكن بُعد مقر سكنها الناي عن المدرسة عقد من وضعيتهما، إذ اضطرتا للتوقف عن الدراسة مدة سنة كاملة، ثم وجدت الخالة عدة عقبات لإعادة تسجيلهما في مدرسة أخرى، في الأخير تمكنت الخالة من تسجيلهما في مدرسة جديدة ولكنها أيضا بعيدة عن مقر سكنها، فكانتا تستقلان يوميا الحافلة وهذا ما جعل زوج الخالة المتقاعد والذي لديه 7 أبناء بدوره لا يحتمل هذه الوضعية من الناحية المادية، وطلب من زوجته التخلي عنهما لشقيقتها التي تقطن بالعاصمة، ولكن هذه الأخيرة أصرت على الاحتفاظ بإحدى الفتاتين فقط، وهذا ما رفضته الخالة الأولى، إذ أصرت على عدم فصلهما، إما الاحتفاظ بهما معا أو التخلي عنهما معا .

أمام هذا الصراع اضطرت الخالة لإرجاعهما لدور الأطفال المسعفين وإخبارهما أنها ليست خالتهما الحقيقية، وأنهما مجهولتا النسب، أحضرتهما أختها وزوجها من أحد المراكز الحكومية ليؤنسا وحدتهما بعد تقدمهما في السن وإصابة أحدهما بالسكري .

1 ـ التوأم الجلدة مروة :

مروة فتاة بشوشة، أنيقة، تدرس بالسنة الأولى متوسط، تحب دراستها وجد متأقلمة في المركز، لها صديقات كثيرات من بينهن اثنتين تحبهما كثيرا تدرسان معها بنفس القسم، كما أنها جد متعلقة بأختها فهي تتكلم عنها كثيرا، تحبها وتخاف عليها، ومن يسمعها تتحدث عنها يعتقد أنها تكبرها سنا، إذ إنها طلبت منا مساعدتها . وقد تجاوبت مروة معنا بسهولة، فسرعان ما تأقلمت ومنحتنا ثقتها الكاملة، تحب مروة الأغاني الشعبية والمسلسلات المدبلجة خاصة التركية، وتأمل أن تواصل دراستها الجامعية وتصبح باحثة .

النقاط الحساسة :

ـ عانت مروة من الإهمال في طفولتها (4، 5 سنوات) .
ـ وفاة الأب ثم استشفاء و وفاة الأم .
ـ التوقف عن الدراسة لأكثر من سنة .
ـ إحضارها لدور الأطفال المسعفين و إعلامها بأنها مجهولة النسب (مسعفة) .
ـ لكون مروة فتاة مسعفة يحتمل معاناتها من عوامل خطر تتعلق بسوابق والدتها مثل عدم رغبة الأم في الإنجاب (محاولات إجهاض)، الأمهات العازبات يلدن غالبا وحدهن في ظروف ضاغطة، وتنعدم فيها أدنى الشروط الصحية، بالإضافة للشعور بنقص القيمة جراء الرفض الاجتماعي (ابنة الحرام) .
ـ لا تعاني مروة من أي اضطراب جسدي، نفسي أو سلوكي، كما أنها لم ترسب في أي سنة دراسية، بل تتابع دراستها بصفة طبيعية باستثناء التأخر الذي تسبب فيه توقفها لمدة سنة، ولهذا فهي فتاة جلدة .

التحقق من الفرضية الفارقية العامة المتعلقة بالتوظيف الجيد لنظام ما قبل الشعور عند التوأم الجلدة : للتحقق من هذه الفرضية نتحقق من الفرضية الإجرائية والفرضيات الجزئية الآتية:
ـ التحقق من الفرضية الإجرائية المتعلقة بالنوعية العالية للعقلنة عند التوأم الجلدة :
ـ التحقق من الفرضية الجزئية المتعلقة بثراء الحياة الخيالية عند التوأم الجلدة :
انطلاقا من اختبار الرورشاخ : كما سبق وأن أشرنا إليه هناك عدد من العوامل التي تعبر عن ثراء الفضاء الخيالي، وهي : العدد الكلي للإجابات، عدد الإجابات الحركية، نسبة الإجابات الشكلية، نسبة الإجابات الحيوانية، نمط الخبرة، وقد لخصنا هذه العوامل في الجدول التالي :

	ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	ب6	ب7	ب8	ب9	ب10	المجموع	المعيار
ر	4	3	4	4	5	3	3	5	6	7	44	20 - 30
حرب حرجي	حرب	حرش					حرب					3 -5
حرب فقط	حرب						حرب					1 -2
نمط الخبرة		ل							ل	ل	انبساطي مختلط	
ش٪	3	1	4	3	5	3	2	5	5	6	84.09	٪60
حي٪	2		1	1	5	2	2	1		3	38.63	٪65

كما يمكننا أن نلاحظ كل العوامل التي حددناها إيجابية. ما عدا عامل واحد وهو ش % الذي يفوق المعيار. وهو ما يدل على أن اللجوء للخيال عند مروة لا يلهيها عن الرجوع للواقع .

- التحقق من الفرضية الجزئية المتعلقة بالقدرة على الإرصان العقلي للنزوات الجنسية والنزوات العدوانية عند التوأم الجلدة :

لخصنا العوامل سابقة الذكر المتدخلة في تقييم القدرة على ترميز النزوات الجنسية والنزوات العدوانية في الجدول التالي :

	ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	ب6	ب7	ب8	ب9	ب10	مج
ترميز النزوات الجنسية ذ		ب+	ب+ ب+	ب+ ب+		ب+	ب+	ب+	ب+	ب+	+2
ترميز النزوات الجنسية أ		ه	ب+						ب+	ب+ ب+	+1.2
ترميز النزوات العدوانية		ب+ ر		ج+		ب+		ب+	د د	ب+ ب	+0.62
وجدان القلق				ش فق							1
وجدان الاكتئاب											0

فيما يتعلق بإرصان النزوات الجنسية والعدوانية نستقي من الجدول نوعية عالية جدا لإرصان النزوات الجنسية الذكرية (10 ب+) 2 ب+ في البطاقة الرابعة ذيل (ج ش+حي ج ب+)، جذع شجرة (ج ش+ نبات ب+)" و 1 ب+ في البطاقة السادسة صاروخ (ج ش+ شيء ب+)، و نوعية حسنة لإرصان النزوات الجنسية الأنثوية حيث قدر معامل الإرصان النزوي للنزوات الجنسية الأنثوية ب + 1.2 حيث إن عدد الاستجابات الراجعة لرمزية جنسية أنثوية في البروتوكول هي 4 ب+ . ولكن هناك فشل في إيجاد الرمزية الجنسية الأنثوية في البطاقات 2 و 7 والتي عكست.أستجابات رمزية ذكرية في البطاقة الثانية صاروخ (ج ف ش+ شيء ب+) وفي البطاقة السابعة "زوج بنات مدايرين قطاطش يلعبو" (ك ش+ ب ب+) ولكن في البطاقة رقم 9 نجحت في ذلك "وردة" (ك ش+ نبات ب+) .

قدّر معامل إرصان النزوات العدوانية ب + 0.62 وهذا يعني إرصان مقبول للنزوات العدوانية بالرغم من غيابها في البطاقة الثالثة، ولكنها ذات نوعية جيدة في البطاقة الثانية صاروخ (ج ف ش+ شيء ب+) .

ـ التحقق من الفرضية الجزئية المتعلقة بالقدرة على ربط وجداني القلق والاكتئاب بتمثيلات عند التوأم الجلدة : عندما تجتاح مروة نوبة قلق تستطيع ربط هذا الوجدان بتمثيلة، وهذا يظهر في البطاقة الرابعة شيطان (ك ش فق ب)، كما تمكنت مروة خلال المقابلات من التعبير عن عواطفها، فكانت تبكي عندما تتذكر وفاة والدها وتقول في ذلك : "مين نتفكرو نبكي يغيضني بزاف وهو جامي ظلمنا الله يرحمو" . بينما لا يظهر الاكتئاب في البروتوكول وهذا يدل على نجاح الكبت .

تقدر نسبة الإجابات الشكلية عند مروة ش% ب 84.09% ، و ش +% ب 75.67%، وهي نسب مرتفعة، وهذا يدل على الاستعمال الجامد ولكن المتكيف والناجح للآليات الدفاعية، أما نسبة الإجابات الحيوانية فيقدر بـ 38.63 % بينما عدد الشائعات هو: 6 ومنه تتمتع مروة بالقدرة على التكيف مع الواقع الخارجي والامتثال للمجتمع .

حوصلة :

تتمتع مروة بتوظيف جيد لنظام ما قبل الشعور، ويتضح ذلك من خلال القدرة العالية على العقلنة، وكذا تتميز بثراء الحياة الخيالية والقدرة الجيدة على إرصان النزاوت الجنسية والعدوانية، وإمكانية ربط وجدان القلق بتمثيلة، وكبت وجدان الاكتئاب .

2 ـ التوأم غير الجلدة :

سلوى هي الشقيقة التوأم لمروة، تعرضنا لتاريخ حياتها عندما تطرقنا لحياة مروة،

تدرس سلوى بقسم محو الأمية التابع لدور الأطفال المسعفين، إذ إنها أوقفت عن الدراسة بالسنة الثالثة ابتدائي بعد إعادة هذه السنة، وتحجج المعلم أنها متخلفة ذهنيا، ولكن الواقع يثبت غير ذلك، فسلوى تتمتع بقدر عادي من الذكاء .

تبدو سلوى للوهلة الأولى فتاة هادئة وخجولة تجد صعوبة في الاتصال بنا، وعندما سألناها عن سبب وضعها في دور الأطفال المسعفين، أخبرتنا أن والديها توفيا في حادث مرور وأنكرت أنها مجهولة النسب، وعن المشاكل التي مرت بها وتوقفها عن الدراسة بالسنة الثالثة ابتدائي أخبرتنا بأنها ضيعت دفترها المدرسي، فعوقبت بإيقافها عن الدراسة (حصلنا على المعلومات الصحيحة من شقيقتها ومن المسؤولة البيداغوجية التي أكدت كذب سلوى) .

تعاني سلوى من توتر في العلاقات مع زميلاتها بالمركز، فهي في نظر الكل تلك الفتاة غير المؤدبة، الكذابة، العدوانية، ولكن خلال المقابلات تتحدث و كأنها هي الضحية وأنها مظلومة باللجوء إلى آلية دفاعية بدائية وهي آلية الإسقاط، إذ تقول : "ماهوش عاجبني الحال هنا، الظلم، القوي يأكل الضعيف .." .

أما عن اهتماماتها فتبدو بعيدة عن اهتمامات بنات سنها، فهي لا تحب مشاهدة التلفاز ولا سماع الأغاني، ولا الخروج للتمسح . بل تقضي نهارها في تنظيف غرفتها، الدراسة أو المشاغبة، كما تحب البقاء إلى جانب مربيتها التي تعطيها بعض المعلومات عن النباتات الطبية، إذ إن هذه الأخيرة مهتمة بهذا المجال .

لا تتكلم سلوى كثيرا ولا تتحدث إلا إن سألناها فتجيب على قدر السؤال، فهي تقضي معظم وقت المقابلة تحدق في الأرض أو في أيديها، مقطبة حاجبيها، فهي لم تكن مرتاحة تماما خاصة عند تمرير اختبار االرورشاخ، وأصبحت فيما بعد ترفض الالتقاء، ولم تعد تتجاوب معنا .

- **النقاط الحساسة :**

- عانت سلوى من الإهمال في طفولتها (4، 5 سنوات)
- وفاة الأب ثم استشفاء ووفاة الأم .
- التوقف عن الدراسة .
- إحضارها لدور الأطفال المسعفين وإخبارها بأنها مجهولة النسب (مسعفة) .
- كون سلوى فتاة مسعفة شأنها شأن شقيقتها فيحتمل كذلك معاناتها من عوامل الخطر نفسها التي تتعلق بسوابق والدتها مثل عدم رغبة الأم في الإنجاب (محاولات إجهاض)، الأمهات العازبات يلدن غالبا وحدهن في ظروف ضاغطة، وتنعدم فيها أدنى الشروط الصحية، بالإضافة للشعور بنقص القيمة جراء الرفض الاجتماعي (ابنة الحرام) .

ـ لا تعاني سلوى من أي اضطراب جسدي، ولكنها تعاني من اضطرابات نفسية سلوكية ظاهرة كالعدوانية والكذب، بالإضافة لهذا فهي ليس لديها صديقات ولا أصدقاء، لا تحب الدراسة في قسم نحو الأمية بحجة أنها ليست أمية، وأنها درست لغاية السنة الثالثة، ولكن معلمة القسم تشكو منها كونها مشاغبة ولا تستوعب شيئا .

ـ التحقق من الفرضية الأولى المتعلقة بإخفاق توظيف نظام ما قبل الشعور عند التوأم غير الجلدة : وللتحقق من هذه الفرضية نتحقق من الفرضية الإجرائية و الفرضيات الجزئية الآتية :

ـ التحقق من الفرضية الإجرائية المتعلقة بسوءالعقلنة عند التوأم غير الجلدة:

ـ التحقق من الفرضية الجزئية المتعلقة بفقر الحياة الخيالية عند التوأم غير الجلدة:

انطلاقا من اختبار الرورشاخ :

	ب 1	ب 2	ب 3	ب 5	ب 5	ب 9	ب 9	ب 9	ب 9	ب 10	مج	المعيار
ر												
حرب حركي											0	5.3
حرب فقط												
نمط الخبرة			ك								انبساطي خالص	
ش/												
حي/		1		1		2		4	1		/69.23	/65

نلاحظ من الجدول انخفاض انتاجية سلوى، إذ قدر عدد استجاباتها بـ 13 استجابة وهو عدد منخفض، بالإضافة للغياب الكلي للاستجابات الحركية، كما يدل الإرتفاع الكبير لـ ش% (92.30%) وكذا ارتفاع حي % (69.23%) على التمسك المفرط بالواقع الخارجي وخنق الحياة الخيالية . أما العنصر الإيجابي هنا فهو نمط الخبرة الانبساطي الخالص .

ـ التحقق من الفرضية الجزئية المتعلقة بإفلاس قدرات الإرصان العقلي للنزوات الجنسية والنزوات العدوانية .

لخصنا العوامل سابقة الذكر المتدخلة في تقييم القدرة على ترميز النزوات الجنسية و النزوات العدوانية في الجدول التالي :

	ب3	ب3	ب3	ب4	ب3	ب3	ب8	ب3	ب8	ب4	ب10	مج
ترميز النزوات الجنسية ذ												
ترميز النزوات الجنسية ا												0
ترميز النزوات العدوانية												
وجدان القلق												0
وجدان الاكتئاب												

فيما يتعلق بإرصان النزوات الجنسية والعدوانية نستقي من الجدول استحالة إرصان النزوات الجنسية الذكرية والأنثوية في بروتوكول سلوى، إذ أنها لم تعط أي استجابة ذات رمزية جنسية سواء ذكرية أو أنثوية في البطاقات الجنسية أو في باقي البطاقات .

أما فيما يخص إرصان النزوات العدوانية فقدر معامل إرصانها ب +2 وهذا يعني إرصانا جيدا للنزوات العدوانية بالرغم من غيابها في البطاقة الثانية، ولكنها ذات نوعية جيدة في البطاقة الثالثة وحش (ج ش+ ب (ب+) . وهذا ما يظهر في الواقع فهي توجه عدوانيتها بسهولة اتجاه الآخرين . إذن تعاني سلوى من إفلاس ترميز النزوات الجنسية فقط .

- التحقق من الفرضية الجزئية المتعلقة بإخفاق ربط وجداني القلق والاكتئاب بتمثيلات عند التوأم غير الجلدة : نلاحظ الغياب الكلي لربط التمثيلات بالوجدان سواء تعلق ذلك بوجدان القلق أو بوجدان الإكتئاب في بروتوكول سلوى، وهذا ما لمسناه خلال المقابلات، فسلوى لم تبد أي انفعال أو عاطفة عند سرد الأحداث، فعاطفتها مجمدة، ولا ننفي ظهور بعض علامات القلق كتقطيب الحاجبين أو التأفف .

حوصلة :

تعاني سلوى من إخفاق في توظيف نظام ما قبل الشعور، ويتضح ذلك من خلال سوء العقلنة، وكذا تتميز بفقر الحياة الخيالية، إفلاس قدرات الترميز الجنسي، والإخفاق في ربط وجداني القلق والاكتئاب بتمثيلات . إلا أن نمط خبرتها انبساطي خالص، وتتمتع بقدرة حسنة على إرصان النزوات العدوانية .

التحليل العام للنتائج :

بإمكاننا تلخيص النتائج المتوصل إليها في الجدول التالي :

	مروة	سلوى
الفرضية العامة : توظيف نظام ما قبل الشعور		
الفرضية الإجرائية : نوعية العقلنة	تتمتع بنوعية عالية للعقلنة هذه الفرضية محققة	تعاني من سوء العقلنة هذه الفرضية لم تحقق
الفرضية الجزئية المتعلقة الحياة الخيالية		
الفرضية الجزئية المتعلقة بالإرصان العقلي للنزوات الجنسية والعدوانية	تتمتع بقدرة عالية على إرصان النزوات الجنسية والعدوانية هذه الفرضية محققة	تعاني افلاسا في إرصان النزوات الجنسية والعدوانية هذه الفرضية محققة جزئيا
الفرضية الجزئية المتعلقة بربط القلق والاكتئاب بتمثيلات		

نبدأ تحليلنا بالتأكد من تحقق الفرضيات الجزئية، فالفرضية الإجرائية، ومن ثم الفرضية العامة .

- الفرضية الجزئية 01 : تتمتع التوأم الجلدة بحياة خيالية ثرية على العكس من شقيقتها غير الجلدة التي تعاني من فقر الحياة الخيالية .

تحققت هذه الفرضية عند التوأمين بالرغم من تمتع التوأم غير الجلدة بنمط خبرة منبسط خالص، وتمسك التوأم الجلدة بالواقع، والعودة لآليات دفاعية جامدة ومتكيفة . وهذا يدل على أن ثراء الحياة الخيالية هو أحد عوامل الحماية ولكن لا يلعب دورا كالذي تلعبه العقلنة في بناء الجلد .

- الفرضية الجزئية 02 : تتمتع التوأم الجلدة بالقدرة على الإرصان العقلي للنزوات الجنسية والنزوات العدوانية، على العكس من أختها التي تعاني من إفلاس قدرات الإرصان العقلي للنزوات الجنسية والنزوات العدوانية .

تحققت هذه الفرضية بالنسبة للتوأم الجلدة وتحققت جزئيا بالنسبة للتوأم غير الجلدة، إذ تعاني هذه الأخيرة من استحالة إرصان النزوات الجنسية ومن ترميز حسن للنزوات العدوانية، يبدو أنه ليس لإرصان النزوات العدوانية الأثر البالغ في بناء الجلد ولكن على العكس يعد الإرصان العقلي للنزوات الجنسية الأنثوية والذكرية عاملا هاما من عوامل بناء الجلد من خلال إرصان الإثارات النزوية التي تثيرها الصدمات .

. الفرضية الجزئية 03 : تتمتع التوأم الجلدة بالقدرة على ربط وجداني القلق والاكتئاب بتمثيلات على العكس من التوأم غير الجلدة التي تخفق في ذلك .

تحققت هذه الفرضية بالنسبة للتوأمين، فالقدرة على ربط وجدان القلق والاكتئاب بتمثيلات يعد عاملا هاما من عوامل الجلد .

تحققت الفرضية الإجرائية عند التوأمين "تتمتع التوأم الجلدة بنوعية عالية من العقلنة على العكس من شقيقتها التوأم غير الجلدة التي تعاني من سوء العقلنة"، ومن هنا يتجلى أن للعقلنة دور هام في بناء الجلد .

تحققت الفرضية الفارقية العامة "تتمتع التوأم الجلدة بتوظيف جيد لنظام ما قبل الشعور على العكس من شقيقتها التوأم غير الجلدة التي تعاني من إخفاق في هذا التوظيف" .

بالرغم من أنه لا يمكننا مقارنة دراستنا بالدراسات السابقة كونها تختلف عنها من حيث العينة، ومن حيث مجتمع الدراسة، فإننا توصلنا إلى النتائج نفسها إلى حد ما، فالقدرة على العقلنة وبالتالي إرصان النزوات العدوانية والجنسية، وربط الوجدان بالتمثيلات، دور فعال في نسج سيرورة الجلد .

إذن انطلاقا من دراستنا ومن الدراسة السابقة التي قام بها Claude de Tychey, Mariana Popa, Rosine Diwo, Amandine Theis سنة 2007 على توأم غير حقيقي (Dizygotes) وهما فتاتان من رومانيا، نستخلص أن الجلد يتحدد بسيرورات نفسية فردية وعلائقية، ولا يرجع لعوامل وراثية جينية .

مراجع :

1 . سهيل إدريس . 2007 . المنهل، قاموس فرنسي عربي، بيروت، دار الآداب، ط 38 .

2 . المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم . 1989 . المعجم العربي الأساسي . جامعة الدول العربية . لاروس .

3 - Anaut marie, 2007, la resilience surmonter les traumatismes, France, Armand Colin

4 - Cyrulnik Boris, 2002, un merveilleux malheur, Paris Odile Jacob.

5 - Cyrulnik Boris, 2005, le tissage de la résilience au cours des relations précoces, in fondation pour l'enfance, la résilience : le réalisme de l'espérance, Ramonville, Saint Agne, Erès. pp. 27, 44 .

6 - Cyrulnik Boris, Duval Philippe,2006, psychanalyse et résilience, Paris, Odile Jacob .

7 - De Tychey Claude ,2001, Surmonter l'adversité les fondements dynamiques de la résilience www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=CPC_016_0049 .

8 - De Tychey Claude, Lighezzolo Joëlle, 2006, la résilience au regard de la psychologie clinique psychanalytique, in Cyrulnik Boris, Duval Philippe, psychanalyse et résilience, Paris, Odile Jacob, pp. 127, 154 .

9 - Moutassem-Mimouni Badra, la resilience des enfants abandonnés en Algérie, in fondation pour l'enfance, la résilience : le réalisme de l'espérance, Ramonville, Saint Agne, Erès. pp. 117, 126 .

10 - Theis Amandine, 2006, approche psychodynamique de la résilience, etude clinique projective comparée d'enfants ayant été victimes de maltraitance familiale et placés en famille d'acceuil, Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'université de Nancy2,www.univ-nancy2.fr/recherche/theses/theses2006.

شعر الإخوانيات في معتقل بوسوي

د . بلقاسم دكدوك
جامعة أم البواقي

إن الاخوانيات فن من فنون الأدب العربي القديم، إذ إن الإنسان بأخيه، ولذا كان الشعراء يهتمون بها سواء أكانت تعزية، أم عتابا، أم شوقا، أم مراسلات عادية، وكل ذلك لربط أواصر القربى ووشائجها، والمحافظة على أصول الإخاء، وتمتين دعائم العلائق الأخوية . والسجناء أحوج الناس إلى هذا التكاتف وتلك الأخوة، لأنهم سجنوا من أجل قضية واحدة، ومن طرف استعمار واحد لا يفرق بين هذا وذاك، ولذا كان هؤلاء السجناء في مستوى الموقف، فكونوا صالونا أدبيا أسموه "الندوة الأدبية" ليكون ملتقى تلاقح الأفكار، وتنافح الأرواح وتبادل المشاعر، وإيصال صوتهم إلى العالم الخارجي .

Les écritures dites "ikhwaniats" "fraternelles, appartiennent à un genre reconnu comme ainsi dans la littérature arabe antique. Genre utilisé jadis par bon nombre de poètes dans leur correspondance personnelles ou sociales.
En temps présent, les "ikhwaniats" est le genre privilégié dans les correspondances entre les prisonniers, ce qui à fait de lui le porte parole de ces âmes privées de liberté et de justice .

لا عجب أن كوّن هؤلاء هذا الصالون الأدبي فهم أبناء جمعية واحدة ـ عموما ـ جمعية العلماء المسلمين، ويعملون في سلك واحد وهو التعليم، كما أنهم أبناء الريف المحبون للصداقة، والموفون بعهدهم إذا عاهدوا، والمخلصون إذا أحبوا، ومن هؤلاء الشعراء الذين كونوا هذه الندوة: أحمد سحنون، أحمد عروة، أحمد شقار الثعالبي، خالد بن يطو، عمر شكيري، محمد الشبوكي، مصباح الحويذق وغيرهم .. وسموا هذه الإخوانيات بالهدايا، ورقموها حسب الترتيب الزمني لها، وهي في الحقيقة أسلوب من أساليب التكتل ضد المستعمر داخل السجون والمعتقلات، وأسلوب من أساليب الحوار في مسرح الحياة اليومية وراء القضبان وخلف الجدران . وهي عبارة عن أشعار تتكلم عن أواصر الود والإخاء، فيها الحنين إلى الاخوان والعتاب على بادرة صديق، والشكوى من فراق آخر، "إنها حديث القلب للقلب، وهمسات المحب للمحبوب، فيها يغيب الكبر ويصغر التعالي وتشمخ المحبة والثقة، ويتألق عطاء النفس" [1] ، كما كانت مثيرا لكوامن النفس، وتعبيرا على آلام الحبس وتذكيرا بمأساة وطنهم . والقارئ لهذه الإخوانيات ـ الهدايا ـ يجدها على خط واحد هو الخط المأساوي، التراجيدي، رغم ضعف الناحية الفنية، وعدم ارتفاع هذه المقطوعات إلى مستوى المأساة الحقيقية لهؤلاء الشعراء [2] .

ومن ناحية أخرى نستطيع القول إن هذه الاخوانيات قد التزمت التقاليد العريقة للمقطوعة الشعرية في السجون، إذ كانت عبارة عن نفثات تصدر أوان الضيق، وتتلاشى حين زواله، كما أنها تمتاز بالصدق والانثيال العاطفي، والتركيز على الموضوع الكلي، ولذا كانت من بين الشعر الذي عبّر عن حياة السجناء، ونقل إلينا ذواتهم، في بساطة كلية ووضوح تام، وذلك لأن مثل هذه الإخوانيات "تعبير صاف لاقيد يقيده، ولا حدّ يحدّه، عن كل نزعات النفس" [3].

والمتصفح لهذه الاخوانيات يجدها مرتبة كما أسلفنا الذكر، ولذا فإني سألتزم هذا الترتيب الزمني الذي توخاه أصحابه في كتابة هداياهم كما يحلو لهم أن يسموها ـ الإخوانيات ـ وأول من ابتدأ هذه الاخوانيات حسبما ورد في المخطوطة هو الشيخ أحمد سحنون [4] "حيث كان يوجه الهدايا الشعرية إلى كل من يأنس كمون البذور الشعرية في نفسه من إخوانه الملتقين حوله لينمي هذه البذور، فتخرج براعمها وتؤتي ثمارها، وتضيف إلى أسرة الشعر أعضاء جديدة تعتز بهم دولة الأدب" [5]. وكما يبدو من هذا التعليق فإن غرض هذه الهدايا كذلك غرض أدبي، فني، ترويحي، إضافة إلى ما سبق، وهو أشبه بصالونات الأدب في الآداب العالمية.

ولعل أول مبادرة كانت التالية "إلى الأخ الوفي الشيخ خالد بن يطو [6]، اعترافا بوفائه، وتخليدا لصدق إخائه:

وفائي لحبك يا "خالـــد" كحبك لي أبدا خالـــــد
وسل ما بقلبك فهو الذي بما أنا قـــائله شاهـــد
فقلبي وقلبك صيغا معـــا من الحب فليخسأ الحاسد
وما يدعي الناس من حبهم نفاق، وإن جحد الجاحـــد
فلا تـــعترف بمودتـم فكل لأغـراضه صائـد
ولا تغترر بابتسام امـرئ فمن دونه قلبه الحاقد [7]

ففجرت هذه المقطوعة ينابيع شعر خالد بن يطو، وهزته في الأعماق، فما كان منه إلا أن رد على الشيخ أحمد سحنون بهذه المقطوعة مقدما لها بقوله "إلى القارئ الكريم التحفة الأولى لهذه الزهرة المتفتحة، ردا على التحية الشعرية الموجهة إليه" [8].

سموت يا حب حتـى سموت بي في السماء
أنقذتني من جحيـم سمت فيه بقائـي
فاليأس حطم قلبـي وامتص مني دمائـي
وحين قـدمت كأسـا وجدت فيها شفائي
وحين أشرقت نـورا أبصرت فيه رجائي
وكنت لي كـصبـاح ودعت فيه مسائـي

وتبدو الاعترافات في هذه المقطوعات جلية، لأنها وليدة الشعور المصطحب بالأمل، والقلق، والخوف، والرجاء، والحسرة، والألم، هذا من جهة، ومن جهة ثانية تبدو مشاعر الحب، والاعتزاز بالصداقة، وبخاصة في أوقات الضعف البشري .. ولا عجب في ذلك لأن "العظماء هم الذين يقلقون القلق العظيم، ويتألمون الألم العبقري .. هؤلاء كانت عظمتهم مصدر قلقهم وألمهم" [9] . وهل هناك أعظم من أن يقلق الإنسان على حريته المهدورة، ووطنه السليب، وزوجه البعيدة. وأبنائه المشردين ؟ إنها المأساة الكبرى التي تجعل الشعر يتفجر من الصخر، فما بالك بشاعر رقيق الإحساس مشبوب العواطف! ؟ .

وبمجرد أن تفتحت تلك الزهرة عن أكمامها، حتى رآها الشيخ أحمد سحنون وانبهر بها، فاهتز معجبا، مشجعا، مباركا هذا المولود الجديد في دنيا الشعر :

تفتح للآداب والشعر برعم ... فكل فؤاد بالمسرة مفعم
تفتح في جو تلبد غيمه ... فأضحى ووجه الصبح كالليل مظلم
بمعتقل جهم المحيا مقطب ... فما فيه إلا ما يسوء ويؤلم
ولكن لسحر العبقرية قوة ... عوانقها من نفسها تتحطم
فإن فاض شعرا رائقا قلب خالد ... وأصبح حقا ما به كنت أحلم
فلا عجب أن يخلق الحب شاعرا ... يظل بألحان الهوى يترنم
فصغ من أناشيد الهوى كل خالد ... تكن "خالدا" حقا بما أنت تنظم [10]

وكانت هذه المقطوعة بمثابة إزالة الحجر عن فم النبع، فترقرق شعر خالد، وسال عيونا، تملأ أجواء المعتقل صفاء، وودا، وحنانا، مبرزة آلامه وآماله، ومذهبه الوجداني الصافي الذي يتلون بتلون الحياة في السجون والمعتقلات، فتراه تارة عذبا، زلالا وطورا سوداويا، متشائما، متلبد الغيوم، تائها في دنيا الأحلام والرؤى، ويكون رده على الشيخ أحمد سحنون :

أنت يا ليل بلسم لجراحي ... وضياء أبصرت فيه وجودي
وعزاء إن أرهف النفس خطب ... تتلاشى به ثمار جهودي
أنت للقلب واحة من ظلال ... وشفاء لجسمي المهدود
منذ أهديت لي من الحب كأسا ... زال بؤسي وانجاب عني جمودي
وسرى في الفؤاد تيار حب ... فإذا بي في ظل عيش رغيد
أعبد الحسن والجمال وأهوى ... رقة الخصر واحمرار الخدود
وخرير المياه تنساب سكرى ... بين نور الضحى وعطر الورود
وأرفعيني من وهدة اليأس ليلى ... حريريني من رق هذي القيود [11]

والمتأمل في هذه الأبيات يلاحظ روح الشعراء الوجدانيين المضطربين تفاؤلا ويأسا، ولا يثبتون على حالة، ولاعجب في ذلك، فالشاعر يعيش حياة الذل والعبودية والشوق

والحنين في الوقت ذاته، فكيف لا يكون متلونا بتلون آلامه وآماله ؟ .

كما ألاحظ أن هذه "الإخوانيات" عبارة عن مساجلات أدبية يشد بها الشاعر أزر المهداة إليه، ويشكو له فيها تباريح ما يجد في نفسه، مبرزا إحساسه دون وجل . يقول أحمد سحنون مخاطبا خالد بن يطو :

أ "خالـد" يا رمز صدق الإخاء ... بدنيا من الصدق قفر خـلاء
ويا رحمـة بعـثتـها السماء ... لقلب تجـــرع مر الشقـاء
أعرني سمعك أشـكو إليك ... ما لم أطـق حمـلـه مـن بلاء
أخي ! هل يحـس فـؤادك ما ... يحـس فـؤادي من البرحاء ؟
وهل يجـشم المقت فيه لمـا ... عليه ذوو النقص من كبريـاء ؟
وهل فيـه ضيق بأهل الغرور ... وهل فيه سخط على الأدعياء ؟
وهل فيـه كفر بدنيا النـفاق ... وهل فيه يأس من الأصدقـاء ؟
لقد ضقت ذرعا بهذا الوجود ... فهـل لشـقـاني به مـن دواء ؟ [12]

وهكذا يكشف لنا هذا الشعر الإخواني عن اعترافات السجناء، وما ينتابهم من قلق وتضمر، وازدراء ببعض الدهماء من الخلق ذوى النفوس الخسيسة التي لم تكن في مستوى الثورة، ولا في مستوى المبادئ التي أدخلوا من أجلها السجن .

ولا يملك الشيخ خالد بن يطو إلا أن يزيد هذه الاعترافات عمقا ويفصح عن مكنون نفسه، ويفتح لنا أسرار قلبه :

أ "سحنون" يا صورة من وفاء ... عهدتك نجما يضيء مسـاني
وتأسو جراح الفؤاد الحزين ... وتشـدو أرق لحون الغـناء
فما لفـؤادك أمـسى كئيبا ... كساه ظلام الأسى والشقـاء؟
وليس قريضي سـوى ثورة ... تصور همي وتبـدي عـنـاني
وتكشف للناس قلبـا سرى ... إليـه القنوط من الأصدقاء
وإني أضيق برحبـة الوجود ... ولولا الأمـاني لمت بدانـي [13]

كما تكشف لنا هذه الإخوانيات عن بعض الألحان الشجية والعواطف الأخوية، حين الفراق، وانتقال بعض أعضاء هذه الندوة الأدبية من معتقل إلى آخر، ومن ذلك انتقال أحمد شقار الثعالبي [14] من معتقل بوسوي * إلى معتقل سيدي الشحمي، وبمجرد أن سمع الشاعر أحمد سحنون بهذا الفراق الذي لا بد منه، هزته عاطفة جياشة إلى صديقه، فأرسل إليه هذه القطعة الراقصة كالمذبوح بالمدية الحادة :

شاعر الحب والغزل ... عاف دنياه فأعتـــزل
لاذ بالصمت لم يعد ... ينظم الشعر كالقبـــل
وذوى فيه حـــبه ... وخبا مشعل الأمـــل
هيض منه جناحه ... فانطوت عزمة العمل
غاب عنه محـــبه ... فـفشا الضيق والملـل
وإذا غاب من أحب ... فنجم المنى أفـــل [15]

وبمجرد سماع الشيخ أحمد شقار هذه الأبيات، حتى "بات ليله مسهد الجفن، يفكر في هؤلاء الإخوان الأوفياء الذين سيغادرهم، ويفكر في نفسه الثائرة الملتاعة التي فوجئت بهذه الصدمة العميقة، وما أسفر الصبح إلا وقد نضجت عبقريته بهذه القصيدة [16].

جار دهـري وأفتنى فـي تعذيبي ... فاتركوني لغصتي ونحيبـي
ودعونـــي ألم أشتـــات نفسي ... أعاني آلام شقـــوة دروبـي
فلقد جفـت المباهج وانقضت ... على مهجتي شظايا الخطوب
واستشاطت عواطفي في حنان ... تحت مفعولها ارتـفاع وجيبي
إن قلبي قد استحال رمـــادا ... بعد أن كان كتـلة من لهيـب
أتكون الآلام في شكلها القاسي ... بهـــذي الحياة كـل نصيبي ؟

ويواصل أحمد شقار اعترافاته الحزينة الأليمة من جراء السجن الذي جعله كذلك، إضافة إلى مغادرته لإخوانه حيث أحسّ بغربة أخرى أعظم من غربة السجن الأولى رغم أنه سيقل إلى سيدي الشحمي ليطلق سراحه من السجن، فيقول :

كيف لا والـزمان جابهني بالبين ... عـــن إخـوة كـبـار القلوب
اجتني من ودادهم كل إخـلاص ... ومن خلقهـم شـذى كل طيـب
بهم السجـــن صار جنة عدن ... زانها الزهـر بالرداء القشيـب
لست أنسى على الزمان مزايـا ... هم إذا كـنـت غارقا في كروبـي
لاولا أستسيـغ طـعـم هـنـاء ... أو يكونوا الأحرار بين الشعوب [17]

وهكذا تتوالى هذه الاخوانيات، حاملة تجارب هؤلاء الشعراء، وما يساورهم من القلق والحنين، والصبر، والاعتزاز بالصداقة الحقه، والحيرة، ونلاحظ أن للصداقة في الاخوانيات قيمتها الرفيعة السامية، حتى أنها لتسمو أحيانا على القرابة. كما ألاحظ أن محرك هؤلاء الشعراء، ومنشط هذه الحركة الإخوانية في معتقل بوسوى، - الضاية - هو الشيخ أحمد سحنون الذي كان هو السباق إلى فتح قلبه لإخوانه، ثم يكون الرد، ومن ذلك بعثه بمقطوعته التالية إلى أحمد عروة [18] وهو معهم في المعتقل :

يا عروة الشعر الحديث وآسيا مثل ابن سينا في الأنام جراحا
عش حارسا للمجد من متطفل فالمجد قد أعطى لك المتاحا [19]

فما كان من الشاب أحمد عروة إلا أن رد التحية على أستاذه قائلا :

تبرعت بالحلة الزاهرة وأهديتني قطعة نادره
عواطفها بسمة في الأسى ونور لأفكاري الحائره
سأحفظها في خبايا الشعور تغذى براعمه الباكره
فدم نيّرا في سما العلا تميس بأقلامك الساحره
وعش للجزائر وأسلم بها لتبقى "سحنونها" فاخره [20]

وراح أحمد سحنون يوزع هداياه على المعتقلين يمنة ويسرة، باثا روح الود والإخاء، ناشرا خيوط الأمل بين إخوانه ليقاوموا نار الغربة وألم الوحشة وعذاب المعتقل، ومن ذلك هذه الباقة من الأبيات التي قدّم لها بقوله : "فقد وجدت في المعتقل من الأصدقاء ما أعتقد أن حياتي كانت ناقصة قبل أن أعرفهم، ومن هؤلاء أخي الأديب العبقري الأستاذ محمد الطاهر الأطرش .. فإليه أهدي هذه الباقة من الاعتراف بالجميل" [21] .

لي أخ صيغ قلبه من حنان كان عوني على خطوب زماني
فإذا ما دعوته لمهم كان لي مثل ساعدي وبناني
وإذا كل صاحب صدّ عني شد أزري وحاطني ورعاني

ولعل هذه الهدايا كانت من باب الاعتراف بالجميل لكل من له يد على الشيخ أحمد سحنون بخاصة، لما كان يمتاز به من تواضع وحسن معاشرة، كما حدثنا بذلك الشيخ خالد بن يطو في مقابلة لنا معه ببيته . كما أنها كانت وسيلة من الوسائل لم الشمل، وجمع الإخوان في أسرة واحدة .

ونلاحظ أن هذه الإخوانيات ترد في بعضها على صيغة الحكم والنصح والارشاد والاعتبار، وذلك لأن الشعراء في حالة استقراء الوضع، لما يمتاز به من مرارة، قاتلة، ووحشة مؤلمة . وعلى العموم فإن الإخوانيات في شعر السجون والمعتقلات قد عبرت عن أواصر الأخوة، ومعاناة الشعراء، وأبرزت عواطفهم الرقيقة بكل رقة ووفاء، ويقين بالعودة إلى أرض الوطن، وقد لا تسمو إلى قمة المأساة، إلا أنها تصوّر ما يحسّه هؤلاء وتسمو إلى مستوى تجربتهم لأنها صدى نفوس معذبة، محرومة من الحب والحنان في أتون الاستعمار .

والملاحظة الأخيرة هي أن هذا الشعر الإخواني امتاز بالوحدة الموضوعية والعضوية، وذلك لأنه عبارة عن دفقات شعورية تنسكب عند التوتر وتتوقف بتوقفه، ونترك

القارئ مع هذه الندوة الأدبية التي وجدناها عند الشيخ خالد بن يطو والتي احتفظ بها من معتقل بوسوي، وقد صنفت من طرف أحمد سحنون وكتبت بخط محمد الطاهر الأطرش، وهذا ما يرويه لنا خالد بن يطو في مقابلة معه يوم 1988/08/22، وكذلك ما يؤكده لنا الشيخ أحمد سحنون في مقابلة معه بتاريخ 1988/08/20، وأحمد شقار الثعالبي في مقابلة معه يوم 1989/08/21، وهو ما أشار إليها الشيخ أحمد سحنون في مقدمة ديوان أحمد عروة "ذكرى وبشرى" [22].

الندوة الأدبية
(كما هي مخطوطة)

إثارة وتوجيه :

أكثر ما يقوم الإنتاج الأدبي على إثارة العواطف وتوجيه المشاعر بكلمة لافتة، أو نكتة بارعة، أو إلزام بالنظم أو الكتابة، وهناك وسيلة أخرى لعلها أبرع هذه الوسائل كلها، وهي الهدية الشعرية التي تهز الكيان الأدبي في نفس المهداة إليه . وتحت تأثير الإيمان بقوة مفعول هذه الأداة عمد الأستاذ سحنون إلى أن يوجه هداياه الشعرية إلى كل من يأنس كمون البذور الشعرية في نفسه من إخوانه الملتقين حوله، ليسقي هذه البذور فتخرج براعمها وتؤتي ثمارها، وتضيف إلى أسرة الشعراء أعضاء جديدة، تعتز بهم دولة الأدب . وقد نجحت هذه المحاولة بكيفية مدهشة، فأبرزت لدينا مواهب وعبقريات في مدة لا تتجاوز الأسبوع .

الهدية الأولى :

إلى الأخ الوفي الشيخ خالد بن يطو اعترافا بوفائه، وتخليدا لصدق إخائه :

وفائي لحبك يا "خالـــد" كحبك لي أبدا خالـــــد
وسل ما بقلبك فهو الذي بما أنا قـــائله شاهـــد
فقلبي وقلبك صيغا معـــا من الحب فليخسأ الحاسد
وما يدعي الناس من حبهم نفاق، وإن جحد الجاحـــد
فلا تـــعتـــرف بمودتـــم فكل لأغـراضـه صائـــد
ولا تغترر بابتسام امـــرئ فمن دونـــه قلبـه الحاقد

أحمد سحنون

ففجرت هذه العصا السحرية ينابيع الشاعر خامد الذكر الذي عاش جزءا من شبابه منطويا على نفسه خلف نقاب صفيق من التواضع الذي طالما قضى على مواهب وعفى على عبقريات، فماتت وهي في براعمها لم تكتمل بنور الحياة ولم يعبق أريجها في دنيا الفنون والآداب

القارئ مع هذه الندوة الأدبية التي وجدناها عند الشيخ خالد بن يطو والتي احتفظ بها من معتقل بوسوي، وقد صنفت من طرف أحمد سحنون وكتبت بخط محمد الطاهر الأطرش، وهذا ما يرويه لنا خالد بن يطو في مقابلة معه يوم 1988/08/22، وكذلك ما يؤكده لنا الشيخ أحمد سحنون في مقابلة معه بتاريخ 1988/08/20، وأحمد شقار الثعالبي في مقابلة معه يوم 1989/08/21، وهو ما أشار إليها الشيخ أحمد سحنون في مقدمة ديوان أحمد عروة "ذكرى وبشرى" [22].

الندوة الأدبية
(كما هي مخطوطة)

إثارة وتوجيه :

أكثر ما يقوم الإنتاج الأدبي على إثارة العواطف وتوجيه المشاعر بكلمة لافتة، أو نكتة بارعة، أو إلزام بالنظم أو الكتابة، وهناك وسيلة أخرى لعلها أبرع هذه الوسائل كلها، وهي الهدية الشعرية التي تهز الكيان الأدبي في نفس المهداة إليه . وتحت تأثير الإيمان بقوة مفعول هذه الأداة عمد الأستاذ سحنون إلى أن يوجه هداياه الشعرية إلى كل من يأنس كمون البذور الشعرية في نفسه من إخوانه الملتفين حوله، ليبني هذه البذور فتخرج براعمها وتؤتي ثمارها، وتضيف إلى أسرة الشعراء أعضاء جديدة، تعتز بهم دولة الأدب . وقد نجحت هذه المحاولة بكيفية مدهشة، فأبرزت لدينا مواهب وعبقريات في مدة لا تتجاوز الأسبوع .

الهدية الأولى :

إلى الأخ الوفي الشيخ خالد بن يطو اعترافا بوفائه، وتخليدا لصدق إخائه :

وفائي لحبك يا "خالـــد" كحبك لي أبدا خالـــــد
وسل ما بقلبك فهو الذي بما أنا قـــائله شاهـــد
فقلبي وقلبك صيغا معـــا من الحب فليخسأ الحاسد
وما يدعي الناس من حبهم نفاق، وإن جحد الجاحـــد
فلا تـــعتـــرف بمودتـــم فكل لأغـــراضـــه صائـــد
ولا تغترر بابتسام امـــرئ فمـن دونـــه قلبـــه الحاقد

أحمد سحنون

ففجرت هذه العصا السحرية ينابيع الشاعر خامد الذكر الذي عاش جزءا من شبابه منطويا على نفسه خلف نقاب صفيق من التواضع الذي طالما قضى على مواهب وعفى على عبقريات، فماتت وهي في براعمها لم تكتمل بنور الحياة ولم يعبق أريجها في دنيا الفنون والآداب

والى القارئ الكريم النفحة الأولى لهذه الزهرة المتفتحة، ردا على التحية الشعرية الموجهة إليه :

سموت يا حب حتى ... سموت بي في السماء
أنقذتني من جحيم ... سمت فيه بقائي
فاليأس حطم قلبي ... وامتص مني دمائي
وحين قدمت كأسا ... وجدت فيها شفائي
وحين أشرقت نورا ... أبصرت فيه رجائي
وكنت لي كصباح ... ودعت فيه مسائي

خالد بن يطو 20 ـ 11 ـ 1957

فكان لهذه المفاجأة السارة المشجعة من الأثر العميق في نفس الأستاذ أحمد سحنون، وما أطلق لسانه بأن قال :

الهدية الثانية :

تفتح للآداب والشعر برعم ... فكل فؤاد بالمسرة مفعم
تفتح في جو تلبد غيمه ... فأضحى ووجه الصبح كالليل مظلم
بمعتقل جهم المحيا مقطب ... فما فيه إلا ما يسوء ويؤلم
ولكن لسحر العبقرية قوة ... عوانقها من نفسها تتحطم
فإن فاض شعرا رائقا قلب خالد ... وأصبح حقا ما به كنت أحلم
فلا عجب أن يخلق الحب شاعرا ... يظل بألحان الهوى يترنم
فصغ من أناشيد الهوى كل خالد ... تكن "خالدا" حقا بما أنت تنظم

أحمد سحنون
معتقل بوسوي 04 ـ 12 ـ 1957

فكان لتأثير هذه القطعة السحرية الخالدة، ولهذا التشجيع البادي في كل نفثة من نفثاتها ما دفع بشاعرنا الجديد خطوة واسعة إلى الأمام، فنفحنا بهذه النفحة الجديدة :

أنت يا ليل بلسم لجراحي ... وضياء أبصرت فيه وجودي
وعزاء إن أرهف النفس خطب ... تتلاشى به ثمار جهودي
أنت للقلب واحة من ظلال ... وشفاء لجسمي المهدود
منذ أهديت لي من الحب كأسا ... زال بؤسي وانجاب عني جمودي

وسرى في الفؤاد تيار حب ... فإذا بي في ظل عيش رغيد
أعبد الحسن والجمال وأهوى ... رقة الخصر واحمرار الخدود
وخرير المياه تنساب سكرى ... بين نور الضحى وعطر الورود
وأرفعيني من وهدة اليأس ليلى ... حريريني من رق هذي القيود

خالد بن يطو

الهدية الثالثة :

لم يمض على نشأة هذه الندوة غير قليل، حتى بوغتنا بانتقال أحد أعضائها المنتجين الأخ الأستاذ أحمد شقار إلى معتقل آخر، فكان لانتقاله من بيننا الأثر في نفوسنا ما حرّك شاعرية أحد الأعضاء الأستاذ أحمد سحنون بالقطعة التالية : ما أسعدني بقرب أديب موهوب مثل أخي الوفي الأستاذ أحمد شقار الذي قضيت معه لحظات جميلة خصيبة بكل رائع بديع من ألوان الأدب والفن بمعتقل "بوسوي" . ولذلك، فبمجرد أن طرق مسمعي أنه قد عيّن في قافلة الخمسين معتقلا المقرر نقلهم إلى محتشد "سيدي الشحمي" ريثما يأخذون حظهم من الاستجمام، ثم يطلق سراحهم، أحسست بدبيب السأم من هذه الحياة التي لا تبقي على شمل الجميع، وإذا بهذا السأم ينسجم لحنا حزينا في هذه الأبيات التي تصور وفاء الأديب للأديب، وفاء لا تعدو عليه الأيام، ولا تقف في طريقه الخطوب :

شاعر الحب والغزل ... عاف دنياه فاعتزل
لاذ بالصمت لم يعد ... ينظم الشعر كالقبل
وذوى فيه حبه ... وخبا مشعل الأمل
هيض منه جناحه ... فانطوت عزمة العمل
غاب عنه محبه ... ففشا الضيق والملل
وإذا غاب من أحب ... فنجم المنى أفل

أحمد سحنون
بوسوي 01 . 12 . 1957

وتأثر الأخ شقار بهذه القطعة وبات ليله مسهد الجفن، يفكر في هؤلاء الإخوان الأوفياء الذين سيغادرهم، ويفكر في نفسه الثائرة التي فوجئت بهذه الصدمة العنيفة، وما أسفر الصبح إلا وقد نضجت عبقريته بهذه القصيدة العصماء التي ضمنها كل عواطف هذه النفس وخلجاتها، وعندما اجتمع إخوانه الكثيرون لتوديعه قام بينهم، وألقاها عليهم بتأثر عميق مهد لها بكلمة الإهداء وهي قوله : مهداة إلى إخوان الصفا أعضاء الندوة الأدبية ببوسوي، وفي طليعتهم الأستاذ أحمد سحنون .

جار دهري وأفتنى في تعذيبي ... فاتركوني لغصتي ونحيبي
ودعوني ألم أشتات نفسي ... أعاني آلام شقوة دروبي
فلقد جفت المباهج وانقضت ... على مهجتي شظايا الخطوب
واستشاطت عواطفي في حنان ... تحت مفعولها ارتفاع وجيبي
إن قلبي قد استحال رمادا ... بعد أن كان كتلة من لهيب
أتكون الآلام في شكلها القاسي ... بهذي الحياة كل نصيبي ؟

أقضى الله للأديب بحرمان ... وبؤس وحرقة وقطوب
كيف لا والزمان جابهني بالبين ... عم اخوة كبار القلوب
نزهتهم يد الإله فما كانوا ... سوى روضة بقفر جديب
اجتنى من ودادهم كل إخلاص ... ومن خلقهم شذى كل طيب
بهم السجن صار جنة عدن ... زانها الزهر بالرداء القشيب
لست أنسى على الزمان مزايا ... هم وإن كنت غارقا في كروبي
لا ولا أستطيع طعم هناء ... أو يكونوا الأحرار بين الشعوب
أفأنسى "سحنون" عالم حق ... وخطيبا أكرم به من خطيب
يرسل القول ومواعظه الحسنى ... سلافا ممزوجة بالطيوب
أو صراخا يبدد النوم في عين ... غشوم وخائن ومريب
أفأنسى "سحنون" من صاغه الله ... عظيما في روعة العندليب
يرسل الشعر في انسجام بديع ... نفثات من الفؤاد الرحيب
لست أنسى أسلوبه الغض ... يبدو رافلا في خياله المشبوب
أفأنسى "سحنون" وهو مناري ... تحت أضوائه عرفت دروبي
لست أهلا اذن لما منح الله ... أديبا من الوفا لأديب
اخوتي وحدّوا الجهود وكونوا ... صخرة في طريق كل هبوب
وارفعوا صيحة التضرع للمنان ... أن تنجلي غواشي الكروب
واهتفوا في حرارة وابتهال ... ورجاء ولوعة ونحيب
أعد اللهم الغريب إلى الأهل ... وحطم قيود عهد رهيب
أيها الفتية الكرام سلاما ... ووداعا من مستهام كئيب
وإلى الملتقى على ضفة التحرير ... والاستقلال عما قريب
هي للشهم جذوة من حماس ... هي للعاشقين طيف حبيب

أحمد شقار
بوسوي 03 ـ 12 ـ 1957

الهدية الرابعة :

تحية الشعر للشعر: إن المواهب الإنسانية قد فرقها الله بين خلقه ولم يجمعها كلها في واحد، إلا أفرادا قلائل شذوا عن القاعدة، فجمعوا أشتاتا من المواهب والمزايا تفوقت من غيرهم، ليتفردوا بمزية البطولة، ويتسموا بميسم المجد، ويكونوا قدوة للمقتدي، ومثالا للمحتذي، ولما أسعدني الحظ بالتعرف إلى الشاعر الرسام، أخي " أحمد عروة"، وجدته من هذا الطراز الفريد الذي جمع أشتاتا من المواهب والمزايا لم يتح لنا بعد أن نراها مجتمعة في غيره . فهو طبيب، شاعر، رسام، يجمع بين الثقافتين العربية والفرنسية، وهو مع ذلك مثال في التواضع ولين الجانب، ودماثة الخلق، في صحة عقيدة، وإيمان، وشدة تدين . فإليه أهدي هذه القطعة المتواضعة اعترافا بفضله، وإعجابا بمواهبه :

يأسو الجراح ويذهب الأتراحا ... ويحيل مأتم دهره أفراحـــا
فبطبه يأســو الجسوم فتشفى ... وبشعره يأسو بها الأرواحـــا
وبرسمه يجلو القذى عن أعين ... شهدت لروعة فنه ألواحـــا
وبخلقه داوى النفوس وطبها ... فغدت به مرضى النفوس صحاحا
لله قلب قد حوتـــه ضلوه ... قد راض من نبل الخلال صحاحا
يا "عروة" الشعر الحديث وآسيا ... مثل "ابن سينا" في الأنام جراحا
عش حارسا للمجد من متطفل ... فالمجد قد أعطى لك المتاحا

أحمد سحنون
بوسوي 19 ـ 12 ـ 1957

رد التحية : إلى صديقي الأستاذ أحمد سحنون، ثناء على هديته الشعرية الغراء :

تبرعت بالحلة الزاهرة ... وأهديتني قطعة نادره
عواطفها بسمة في الأسى ... ونور لأفكاري الحائره
سأحفظها في خبايا الشعور ... تغذي براعمه الباكره
سأقتبس الفن من روضها ... ففيها مفاتيحه الماهره
فدم نيرا في سماء العلا ... تميس بأقلامك الساحره
وعش للجزائر وأسلم بها ... لتبقى "بسحنونها" فاخره

أحمد عروة
بوسوي 19 ـ 12 ـ 1957

الهدية الخامسة :

صدق الفلاسفة في قولهم : "ليس في هذه الحياة شر محض"، فقد وجدت في المعتقل من الأصدقاء ما أعتقد أن حياتي كانت ناقصة قبل أن أعرفهم، ومن هؤلاء أخي الأديب العبقري الأستاذ محمد (هكذا ورد البيت في الأصل) الطاهر الأطرش، الذي كان يقرأ لي ويكتب عني، والذي يرجع إليه الفضل في أكثر ما قرأت وما نتجت بمعتقل "بوسوي" . فإليه أهدي هذه الباقة من الاعتراف بالفضل :

لي أخ صيغ قلبه من حنان ... كان عوني على خطوب زماني
فإذا ما دعوته لمهمة ... كان لي مثل ساعدي وبناني
وإذا كل صاحب صد عني ... شد أزري وحاطني ورعاني
ليس يدري للشر طعما ... ولا يعرف غير الجميل والاحسان
إنه ذلك الصديق المفدى ... "طاهر" الخلق طاهر الوجدان
لا يُرى غير باحث جديد ... جائل الفكر رياض البيان
لو غدا مثل طاهر كل صحبه ... لم أكن أشتكي من الإخوان

أحمد سحنون
بوسوي 17 ـ 12 ـ 1957

الهدية السادسة :

إلى الأديب الصامت، إلى الكاتب الخامل، إلى النجم المدثر بالغيوم، إلى الجندي المجهول، الذي لولا محنة الاعتقال، لبقي من دنيا الأدب بالمكان المجهول، أما اليوم فإني أتوجه بالتاج الذي إن زالت التيجان فإنه لزهدي، وإن زالت الدنيا فإنه لا يزول، إنه تاج الفن الذي يبقى على الزمن، إلى أخي خالد قويدري أرفع هذه الباقة تحية إعجاب، ورمز صداقة :

راح كالطير واغتدى ... يلثم الزهر والندى
باسطا في الربا جنا ... حيه للحسن منشدا
يعبد الفن جاعلا ... فكره الحر معبدا
كاتب، عاف أن يرى ... للقوافي مرددا
يالـه ثائرا على ... كل قيد تمردا
"خالد" يا أخا النهى ... سوف تغدو مخلدا
صغ أقاصيصك التي ... في فؤادي لها صدى
إنها تقتل الأسى ... إنها تطفئ الصدى
واهجر الصمت إنه ... لشبا الفكر كالصدا
كنت كالحق خاملا ... كنت كالسيف مغمدا
فانض ثوب الخمول ... وابرز كسيف تجردا
واغد في كل روضة ... كهزار مغردا

أحمد سحنون
معتقل بوسوي 20 ـ 12 ـ 1957

الهدية السابعة :

صديق مثالي : من مزايا معتقل "بوسوي" ـ وكم نقمة في طيها نعمة ـ أن تعرفت إلى صديق مثالي، جمع كل ما يطلب في الصديق، من دماثة الخلق، ورحابة أفق، ورجاحة عقل، ودقة في النظر، وعمق في التفكير، وغيرة على الحق، ووفاء للصديق؛ ذلك هو الأخ ابن العقبي صالح الذي أخصه بهذه التحية :

أخ (صالح) من عباد البلاد تبوأ موضعه الفؤاد
بأفكاره شمت نور العلا بأخلاقه دقت صفو الوداد
وألفيت فيه صفات الصديق من الرأي والحلم والانقياد
فأصبح من خافقي في الصميم وأصبح من ناظري في السواد
فان الصديق لنعم العتاد لكسب المعالي ورغم الأعادي
أ(صالح) حسبك نبل الفؤاد وصفو الوداد وصدق الجهاد
وحب تمكن من كل قلب وذكر تأرج في كل ناد
فسر للمعالي سريع الخطى مسير شذا الراهب في كل واد

أحمد سحنون
معتقل بوسوي 21 ـ 12 ـ 1957

الهدية الثامنة :

إن الظروف التي تمر على المرء، ولا سيما في عنفوان الشباب، لها صلة وثيقة بما يبدو على النفس من تغير في الطباع . ولهذا لا عجب إذا لمست هذا التغيير في نفسي وقد كنت فجر شبابي قوي الثقة في الصداقة والأصدقاء، أندفع اندفاعا جنونيا في هذا الطريق حتى استيقظت تحت معاول التنكر والخيانة، فإذا بجسمي أشلاء مبعثرة، وقلبي يخيم عليه ظلام من اليأس ما تزال بقاياه تدفعني إلى الحذر والحيطة كلما حاولت أن أرتبط بصديق . لكن ما تزال في الإنسانية نفوس تكره النفس على العودة إلى طباعها الأصلية، بما تتصف به من فضيلة، لا يزيدها توالي الخطوب إلا جمالا ونماء، ومن هذه النفوس نفس أخي الوفي صالح الذي أهدي إليه هذه الباقة الشعرية رمزا على ما في قلبي من معاني الوفاء :

رسم نبل وصورة صفاء ومثال من عزة وإباء
عاش يسعى إلى العلا باجتهاد وصمود وهمة وذكاء
وإذا ما دعا إلى المجد داعيه استجاب له بلا ابطاء
يتجلى لخله رمز أنس في اهاب من رقة واحتفاء

وإذا ثـار كان مبعـث رعـب يترك القلب في أسـى وشقاء
"صالـح" عشت للجزائر ذخرا ومثـالا مـن جـرأة مضـاء
مثلمـا عشـت بالإخاء جديـرا فـي اطـار رحمـة ووفـاء

أحمد سحنون
بوسوي 20 ـ 12 ـ 1957

الهدية التاسعة :

إلى إخواني جميعا من أهل الأدب، ورجال الفكر بمعتقل "بوسوي" :

رثى لي إخواني وأفـزعهم سجنـي وظنـوا بشعـري أن يمـوت مني
وقالوا: رأينا الماء إن طال حبسـه تغيـر وانتابتـه رائحـة العفـن
وكيف يطيق العيش بالسجن ضيفه وقد ضاق بالدنيا فضج من الغبن
وكان يرى هذي الحيـاة بأسرهـا كسجن فكيف الآن يرتاح لسجن
فقلـت : إذا كنتـم معي لا يهمنـي فـراق لأهلـي أو بعاد عـن ابنـي
فليـس بسجـن مـوضع فيه إخوة ولكـن سجني بعد موضعهم عنـي
فقـد منحتنـي رحمـة اللـه اخوة صدورهم لم تطو يوما على ضغـن
مثـال وفـاء فـي رخـاء وشـدة يزورونني في يوم صحو وفي دجن
مجالسهـم للعيـن والقلب نزهـة أصبح منهـم كـل يـوم على فـن
فـإن لـم تكـن مني بـلادي قريـبة فحسبي أن يدنو بنو وطني منـي

أحمد سحنون

الهدية العاشرة :

صـداح يا رمـز حبـي ويـا نشيـد غنايا
يا ملجـأ فـي خطوبـي ويـا منـار هدايـا
سحنون يا روض أنسـي أهـدي إليك تحايا
أزجـي إليك قريضـي والشعر أغلى الهدايا
أذوى فراقـك قلبـي جـوى وزاد صـدايـا
ومنـذ صـرت قريبـا مني نسيـت أسـايـا
وانجـاب ظـل جمـودي وبـان نجم رجـايـا
وأصبـح الشعـر يدنـي من الخلـود خطايـا
لـولاك مـا شمت دربـي ولا اكتشفـت دنايـا

خالد بن يطو
بوسوي 29 ـ 12 ـ 1957

تلكم وقفة بسيطة مع وثيقة من وثائق الثورة التحريرية في معتقل بوسوي، والتي تمثل حلقة هامة في تاريخ الأدب الجزائري والأدب العربي عموما، بل هي صورة من صور المقاومة بالقلم في ليالي الاستعمار الفرنسي، لما تحمل من أحداث وطنية ومعاناة الرجال وراء القضبان، نكشفها للقراء لأن أصحابها زهدوا فيها، أو أنستهم حياة الروتين اليومي مما جعلنا لا نعرف شيئا عن هذه الندوة .

هوامش :

❖ . يقع هذا المعتقل جنوب سيدي بلعباس، دائرة تلاغ، وكان عبارة عن ثكنة عسكرية قرب جبال الضاية، وقد سخره المستعمر معتقلا للسياسيين الجزائريين إبان الحرب العالمية الثانية، وسمي Bousoui نسبة إلى الأسقف الفرنسي (1627 . 1704) العالم في اللاهوت والتاريخ والفلسفة، وأصبح هذا المعتقل منذ 1955 من أكبر المحتشدات في الجزائر للشعراء والكتاب والأدباء، ففيه تكونت فرق مسرحية وندوة أدبية كان ينشطها الشيخ أحمد سحنون .

1 . انعام الجندي، دراسات في الأدب العربي، دار الأندلس، ط 2 . 1967 . ص 209 .

2 . ينظر : تعريف المقطوعة، جبور عبد النور، المعجم الأدبي، دار العلم للملايين . بيروت . ط 1 . 1979 . ص 262 .

3 . انعام الجندي، دراسات في الأدب العربي، ص 212 .

4 . الشيخ أحمد سحنون من مواليد (ليشانة) غرب بسكرة سنة 1907، من أهم شعراء الجزائر الإصلاحيين، كان عضوا في جمعية العلماء المسلمين، ومعلما في مدارسها بالجزائر العاصمة، ألقي عليه القبض سنة 1956 مع جمع من العلماء والمفكرين وسيقوا إلى معتقل بوسوي .

5 . الأعظم بالعاصمة، له ديوان شعر صدر عن الشركة الوطنية بالجزائر سنة 1977 وله دراسات إسلامية صدرت عن نفس الشركة سنة 1981 وله ديوانان مخطوطان .

6 . أحمد سحنون، الندوة الأدبية، مخطوطة .

7 . من مواليد سيدي خالد 1926 ولاية بسكرة، شاعر عصامي ومعلم بمدارس جمعية العلماء المسلمين، أحد الذين شاركوا أثناء الثورة التحريرية الكبرى في نشر الوعي السياسي بناحية الجزائر العاصمة، اعتقل سنة 1957 وبقي شهرا تحت التعذيب بالمكتب الثاني (Deuxième bureau) ومنها كان يتنقل من معتقل إلى آخر إلى غاية 1960، ومع فجر الاستقلال انضم إلى سلك التعليم، فالصحافة، فالإذاعة الوطنية بقسم الأنباء، ما يزال شعره مخطوطا، كما يحتفظ بكثير من مخطوطات شعر السجون والمعتقلات .

8 . أحمد سحنون، الندوة الأدبية، الهدية الأولى، مخطوطة .

9 . خالد بن يطو، الندوة الأدبية، الهدية الثانية، مخطوطة .

10 . انعام الجندي، دراسات في الأدب العربي، ص 212 .

11 . خالد بن يطو، الندوة الأدبية، مخطوطة .

12 . أحمد سحنون، الندوة الأدبية، مخطوطة .

13 . خالد بن يطو، "الندوة الأدبية"، مخطوطة .

14 . من مواليد 1927 بالجعافرة برج بوعريريج من أسرة مجافظة، حفظ على يد والده القرآن الكريم، ثم انتقل إلى قلعة بني عباس، حيث درس على يد محمد أوعمر جلواح، ثم درس بالزيتونة، ولأسباب صحية عاد إلى أرض الوطن، في سنة 1948 انضم إلى سلك التعليم بمدارس جمعية العلماء، حيث أصبح عضوا نشطا فيما بعد في جبهة التحرير الوطني، مما أدى به إلى الاعتقال والتعذيب في بني مسوس على يدي جلادي المكتب الثاني، واستمر اعتقاله إلى غاية 25 أوت 1960، وبعد الاستقلال عمل في الإذاعة الوطنية، كاتب وشاعر ما يزال شعره مخطوطا .

15 . أحمد سحنون، الندوة الأدبية، مخطوطة .

16 . أحمد شقار الثعالبي، الندوة الادبية . مخطوطة .

17 . أحمد شقار الثعالبي، الندوة الأدبية . مخطوطة .

18 . هو الدكتور أحمد عروة المتخصص في الطب، وعميد جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية سابقا، شاعر وكاتب له ديوان شعر شعر تحت عنوان "ذكرى وبشرى" .

19 . أحمد سحنون . الندوة الأدبية، مخطوطة .

20 . أحمد عروة . المصدر السابق .

21 . أحمد سحنون . المصدر السابق .

22 . ينظر: أحمد عروة، ديوان "ذكرى وبشرى"، الشركة الجزائرية . د.ت .

عظماء العقاد وحق الإغضاء عن الأخطاء

أ . نبيل مروار
جامعة سطيف

العقاد شديد الإيمان بالعظمة والعظماء، حريص على بيان مكانتهم، والدفاع عنها حتى لقب "محامي العظماء"، وفلسفته في العناية بها تجاوزت التوقير والتبجيل إلى حق التمتع بالترفع عن صغائر الأخطاء وغض الطرف عن سقطاتهم لأن قداسة العظمة تحجبها، وقد ذهب العقاد في التماس الأعذار لشخصياته كل مذهب سعيا منه إلى تعزيز صورتها بتبرئة ساحتها، بما أوتيه من طاقة نفسية وفكرية كبيرة، وهذا ما جعل منهجه محل انتقاد عند كثير من النقاد، بدعوى أنه أخرج لنا شخصيات أخرى لا نعرفها، وأحال البطل نموذجا مستحيلا للاقتداء.

Les travaux d' AL-Akad sur des personnages reconnues comme des illustres à travers l'histoire s'inscrivent dans la continuité des études biographiques, et se veulent a la fois un aboutissement et un renouvellement dans la critique arabe contemporaine .
Rappelons que l'analyse d' AL-Akad des personnages historiques aussi bien que littéraires a étaient faite quelque fois indépendamment de leur contexte chose qui a généré pas mal de critique à ses propos .

العقاد من أشد النقاد إيمانا اهتماما بالعظمة والعظماء، ومن أكثرهم حرصا على بيان مكانتهم والدّفاع عنها، حتى غدا ذلك من أهم بواعثه على كتابة التراجم، فقد قال في كتابه ساعات بين الكتب : "ونكتب تراجم العظماء لإنصافهم وتقديرهم وإعطائهم حقهم من جزاء التبجيل" [1] . ورغم أن صيانة حقوق هذه الطبقة مؤكدة، إلا أن العقاد يراها أوكد في زمنه لسببين متقاربين، أحدهما : "أن العالم اليوم أحوج ما كان إلى المصلحين النافعين لشعوبهم وللشعوب كافة .. ولن يتاح لمصلح أن يهدي قومه وهو مغموط الحق، معرض للجفوة والنكور. والآخر: وهو أن الناس قد اجترأوا على العظمة في زماننا، بقدر حاجتهم إلى هدايتها" [2] .

وتأسيسا على هذه القناعة راح العقاد ينحت لهذه الشخصيات بقلمه صورا يحفّها التوقير والتعظيم، ويتجرد للدفاع عنها بكل إمكاناته النفسيّة والعقلية حتى استحق أن يلقّب بجدارة محامي العظماء .

والشخصية العظيمة عنده هي الشخصية الفذة الفعالة بذاتها وقدراتها، والتي لا يتوقف أثرها في عصرها بل يتجاوزه إلى غيره من العصور[3] . وخليق بنا أن ننبه هنا إلى أن

العقاد يميز بين القدرة والعظمة لأن بينهما فوارقا دقيقة لا يتفطن إليها حسبه إلا كل مدقق حصيف "فربما وصف الرّجل بالقدرة لأنه مقتدر على بلوغ مقاصده واحتجان منافعه والإضرار بغيره، ولكنه إذا وصف بالعظمة فإنما يوصف بها لفضل يقاس بالمقاييس الإنسانية العامة، وخير تغلب فيه نية العمل للآخرين على نية العمل للعامل وذويه" [4] .

ويمكن القول بأن مفهومه للعظمة يتحدد على نحو يغلب فيه الباعث الإنساني على سلوك العظماء عن أي باعث آخر . وتفريق العقاد بين القدرة والعظمة لا يقلل من قيمة القدرة عنده مطلقا، فهو يقدر الإنسان بصرف النظر عن كونه عظيما أو دون ذلك، أما إذا اعترف لشخص ما بالعظمة، فإن ذلك موجب لتعظيمه لأنه يومئذ "يستحق إكبارنا ويرتفع إلى المكانة التي تلحظها الإنسانية بأسرها، وتعود عليها منافعها وخيراتها" [5] . وتحثه وجهة النظر هذه على ضبط الفارق بينهما بقوله : "فكل عظيم قدير، ولكن ليس كل قدير عظيم، والعظمة قدرة وزيادة، أما القدرة فليس من اللازم أن تكون عظمة" .

ونظر نفر من النقاد إلى اجتهاد العقاد هذا وتدقيقه في توظيف المصطلح على أنه تمحل فارغ يدل على نشاط ذهني فقط، ذلك أن القدرة صورة من صور العظمة ولا معنى للتفريق بينهما البتة [6] . كما لا يسوي العقاد بين البطولة والعظمة، فهما مختلفان في المعالم والصفات، ولا يتشابهان إلا في التضحية في سبيل الغاية التي يترسمانها عن قصد أو عن غير قصد [7] . فقد يكون الرجل عظيما وليس ببطل، ويكون بطلا ولا ينعت بالعظيم، "لأن العظمة تقترن بالأعمال الكبيرة التي تغير وجه التاريخ وتؤثر في مصير الإنسانية" [8] .

وأيا ما كان وجه الاختلاف في المعنى بين البطولة والقدرة والعظمة، فإنه لا اختلاف في أن عنايته بالعظمة والعظماء هي داعي اهتمامه بهذه الأوصاف . ومن مظاهر هذه العناية دعوته إلى ضرورة قيام علاقة حميمة بين المترجم والمترجم، لأن الترجمة فهم حياة، وفهم الحياة لا يتحقق بغير عطف أو مساجلة، وباجتماع الفهم والشعور يتحقق النقد الصحيح والتقدير المنصف [9] . وقد حمله هذا الشعور على معايشة شخصيّاته في تراجمه فكرا وخيالا، لا سيما "إذا لاح منها وفاء لإنسانية الإنسان" [10]، فقد كان يطيل تمثلهم كأنهم أحياء معه حتى قال : "ألفت بعض شخوص التاريخ كأنني أعاشرهم كل يوم، وألفت بعض الأدباء في قراءة كلامهم فتمثلتهم في ملامح وجوههم وعاداتهم، وفي حركتهم وسكونهم" [11] .

وقد كشف العقاد عن علاقة وثيقة له بالمعرّي استمرت زهاء عقدين من الزمن، أما شاعره الأثير ابن الرومي فقد ثبت له في خياله كما يقول : "شكلا لا تغير، ولا يزال يلوح لي على هيئة واحدة كلما طاف بي طيفه في منام" [12] . ولعل هذا هو السر في طغيان الجانب الوجداني في تراجمه عموما وفي لعبقريات على نحو خاص[13] ، ومن ثم كانت بعض كتابته عنهم تتسم بانفعال شديد .

ولعله من اللافت حقا أن يكون للعاطفة سلطان على العقاد رغم ما عرف به من صرامة وانضباط وسيطرة للنزعة العقلية، وقد أقر بغلبتها عليه في بعض دراساته حتى قال: "فربما كتبت الفصل وعيناي مغرورقتان بالدموع كما حدث في كتاب "أبي الشهداء"، وربما كتبت المقال وفي نفسي مغالبة عنيفة للبكاء كما حدث في مقالات الرثاء للمازني والقراشي وغاندي وسعد زغلول" [14] . وهذا الأسلوب الانفعالي في كتابة التاريخ والحكم على رموزه من أبرز ما أخذ عن العقاد، لأنه مدعاة للانحراف عن المنهج العلمي [15] . وصلة العقاد الوثيقة بهذه الشخصيات تشعره بأنها مستحقة للصحبة وما يترتب عنها من حقوق في حال الإحسان والإساءة، فإن أحسنوا فنعم ما فعلوا كما يقول : "وإن أخطأوا خطأهم المألوف فقد تبتسم لهم كما يبتسم الصديق لصديق يثوب حينا بعد حين للازمة مضحكة فيه" [16] .

أما غض الطرف عن الأخطاء - وهو بيت القصيد في هذه الدراسة - فلا يتقدمه مظهر من المظاهر الدالة على عنايته بالعظماء منطلقا من أن النقص لا يقلل من عظمتهم، لأن شخصياتهم تتسع لأنواع شتى من العظمات "وأنها لن تكون في جملتها إنسانية إن كانت لا تعرف إلا نوعا واحدا من العظمة، وناحية واحدة من نواحيها" [17] . ويرى أن تعدد العظمات معناه الوحيد أن كل عظمة منها لازمة، وأن كل عظمة منها متمة للأخرى، ومن ثم لا يجد غرابة في أن يكون العظيم هدفا للنقد "بل لعله لا يستهدف للنقد والتعقيب إلا لأنه عظيم" [18] .

وأهم ما يشار إليه هنا هو أن فلسفته في العناية بهم تتجاوز التوقير إلى التمتع بحق الترفع عن صغائر الأخطاء، وإقالة العثرات، لأن قداسة العظمة تحجبها [19] . وقد ذهب العقاد في الدفاع عنهم والتماس المعاذير لهم إلى أبعد مدى - تبرئة لساحتهم وتعزيزا لصورتهم - بما أوتي من طاقة معرفية وجدلية كبيرة، وهو يرى أن الدفاع عنهم ضروري "لأن تصحيح الأقوال التي يوصف بها رجل من الرجال هو المقدمة الأولى لتصحيح صفاته والتعريف بحقيقة شخصيته" [20] . ومن أمثلة ذلك أنّ العقاد لا يعتبر معارضات ابن الرومي الكثيرة عيبا فنيا، ولا يدخلها في باب السرقة، بل يسلكها في تجربة القدرة، وأن ابن الرومي أشبه ما يكون "بالمتأنق المغرم بلبس الجميل يستملح الكساء على لابسه فيود لو يكون له كساء من طرازه وصنفه، ولكنه لا يفكر في سرقته واغتصابه" [21] .

فالشاعر حسب العقاد لا يفكر في السرقة، بل هي مجرد رغبة في أن يكون له مثله، وقد استدل العقاد بما أورده صاحب الأغاني من معارضة ابن الرومي لبيتين قالهما إبراهيم بن العبّاس في الفضل بن سهل :

لفضل بن سهل يد تقاصر عنها الأمل
فباطنها للندى وظاهرها للقبل

فقال ابن الرومي :

أصبحت بين خصاصة ومذلة والمرء بينهما يمـــوت هزيلا
فامدد إلي يدا تعـوّد باطنها بذل النوال وظهرها التقبيلا [22]

والغريب أنه مع اعتراف العقاد بأنها مآخذ معيبة، إلا أنه يراها "أخلق بأن تعد من المعارضة والمسابقة ولا تعد من السّرقة والغصب، أو هي ليست من سرقة المعدم الذي لا رزق له إلا رزق غيره" [23]، وحجته في ذلك أنه لو أسقطنا هذه الآثار المشبوهة، بل وأضعافها، لما مسّ ذلك من ثروته وقدرته أدنى مساس، وذهب إلى أبعد من ذلك بأنه لو جازت المقاصة في الآثار لكان ابن الرومي دائنا لا مدينا "لأن ما أخذه من الشعراء أقل بكثير مما أخذه منه الشعراء" [24]. وعلى فرض أنّ الشاعر كان مغتنيا بشعره، أو أن ما أخذه من الشعراء أقل بكثير ممّا أخذوه منه، ألا تعد مآخذه سرقة ؟، أم أن سرقات الآخرين لشعره تبرّر سرقته ؟.

ومثاله أيضا ما أورده في ترجمة ابن حمديس، فقد ذكر سرقاته فقال : "وله سرقات عن بعض الشعراء المشارقة، ولكنها سرقات ظاهرة أو هي سرقات أمام العين" [25]، وكأن العقاد يدعونا هنا إلى أن نشيح بوجوهنا عن هذه السرقة لأنها "ظاهرة"، فلا تثريب على الشاعر إذن إن هو أظهر ما أخذ، فلا سرقة إذن ولا نقيصة.

وفي موضع آخر من ترجمة ابن الرومي لم يمنع العقاد اعترافه بركاكة بعض الأبيات والتمحّل الظاهر فيها من إيجاد عذر للشاعر، فهي عنده مما ينساه في استطراده "وربما كان يهونها عليه وسواسه، لأن طبيعة الموسوس لا تنفر من التكرار كما تنفر منه سائر الطبائع" من ذلك قوله :

أبصر بيضاء في القذال فلا نفر كنفر رأيته نفره

وقوله :

صاغة صوّاغـه صيغا بدعا لم تلق في خلد [26]

كما التمس العقاد العذر لجميل بن معمر في قصيدته الغزلية التي خطأه فيها أغلب النقاد، ولامه عليها عموم من قرأها، والتي منها قوله :

رمى الله في عيني بثينة بالقذى وفي الغرّ من أنيابها بالقوادح [27]

فقد عابوا عليه فيها سؤاله تشويه عيني محبوبته وثغرها، وهما أجمل ما يتغنى به في وجه المحبوب، معتبرين ذلك مجاف للرقة والذوق، لأن مثل هذا الدعاء يتصور من مبغض لا محب. أما العقاد فهذا البيت أدل عنده على عشق جميل من عشر قصائد غزلية تفيض بالرقة والثناء، لأنها "دليل على حب برّح به، وحار في الخلاص منه، وغلب على مشيئته فيه، وظن أن البلاء كله من جمال تلك العيون، وجمال تلك الثنايا" [28]، والحق أنه بقدر ما كانت هذه الأمنية مستغربة من محب إلا أن الأغرب منها حقا هو رأي العقاد فيها باعتبارها من أعمق الحبّ وأصدق الغزل، بحجة صدق مشاعر الشاعر، وإن ساء فعله حيث قال : "لك أن تقول إنها

أمنية رجل تغلب عليه الأنانية، ويلتمس الرّاحة بما استطاع من وسيلة، ولو كان فيها بلاء لمن يهواه، إلا أنك لا تنسى أنه تمنى تلك الأمنية، لأنه أحبّ وضاق ذرعا بحبّه، وبلغ أقصى ما بلغه العاشق من التعلّق بالمعشوق، والعجز عن الفكاك من إرهاقه" [29].

وفي غمرة بحثه عن دليل يقوي دفاعه عن جميل، عثر العقاد على أبيات لكثير من جنس ما عيب عن الشاعر وأعني بها قوله في عزة :

ألا ليتنا يا عز من غير ريبة بعيران نرعى في الخلاء ونعذب
كلانا به عر فمن يرانا يقل على حسنها تعدي وأجرب
إذا ما وردنا منهلا صاح أهله علينا فما ننفك نرمى ونضرب

فلم يعد جميل بدعا في ذلك، فضلا عن أن كثيرا قام بما هو أدهى، فإذا كان الأول قد تمنى تشويه عيني محبوبته وثغرها، فإن الثاني "لم يترك مكروها لم يتمنه لمحبوبته، فقد تمنى له ولها الرق والجرب والرمي والطرد والمسخ، حتى صدق فيه ما قال بعض منتقديه : معاداة عاقل خير من مودة جاهل" [30].

وينظر العقاد إلى سقطات كثير بعيني العاذر أيضا، ويحاول أن يحملنا على إعذاره بحجة أنه "عاشق زري المنظر، ويخشى أن يغلبه كلّ مزاحم، لأنه أجمل منه منظرا وأقدر على الإغواء والإغراء، ثم تنغصه الوساوس، وينظر في وسيلة يأمن بها على صاحبته، فيتركها الناس له ويتركونه لها، فلا يجد من وسيلة قط غير ابتلاء عزة بالبلاء الذي يزهد الناس فيها، ويقصرها على حبّه وولائه دون غيره" [31].

ويذهب العقاد إلى أبعد من ذلك في التماس العذر لكثير لكونه لا يستبعد أن يكون كثير قد رأى المنظر فعلا، وبدا له أن البعيرين سعيدين حقا فتمنى السّعادة ولو على طريقتهما. وإذا كان في هذه الأمنية سخف، ولكنه محب يصدق في التعبير عن حبّه، ويدل عليه دلالة لا اصطناع فيها، فلا مجال للخلط كما يرى العقاد "بين سخف القائل وصدق ما قال، ولا محل كذلك لاتهام عاطفته بما كان من رداءة تمنيه، لأنه أحبّ فنغصه الحبّ، وحيل بينه وبين التماس الرّاحة من غير هذا الطريق" [32].

والتماس العقاد العذر لكثير - على الرغم مما كان منه - هو إعذار لجميل أيضا، وفي ترجمة المتنبي عزا العقاد قسما كبيرا من غثاثاته إلى حداثة السّن، ونقص المران، وقلة الخبرة بالصّناعة، وقسما آخر منها إلى الغفلة، وقلة الفطنة بدقائق المناسبات ومغامز الضحك، لكنه لم يؤاخذه على ذلك معتبرا أن الشاعر كذلك "الميزان الكبير الذي يزن بالأطنان، فلا يحسب فيه حساب للدراهم، ولا يلتفت إلى ما يسقط من خروقه من هذه الصغائر والهنات" [33].

ولعله من العجيب حقا أن يهوّن العقاد من سقطات المتنبي إلى هذه الدرجة بداعي العظمة، وهو يعلم أن الجبل من الحصى، وقد ألف فيها النقاد المؤلفات الكثيرة . كما نفى عنه التعمّل والتكلّف إلاّ في المديح المأجور، وأن ذلك كان يقع منه اضطرارا لا اختيارا، مرضاة للممدوحين لأنهم كانوا لا يرضون عن الشاعر إلا أن يمدحهم بما لم يمدح به أحد قبلهم، "وأن يعمد إلى أقصى ما بلغه الشعراء من الغلو فيضاعفه لهم، فكان للمتنبي بعض العذر إذا هو تعسف في المدائح وتكلف في مبالغاتها وتمحلاتها" [34] .

وفي سياق متصل أشار العقاد إلى خلافه مع طه حسين حول طمع المتنبي، لأنه لم يطلب له العذر حيث تتضح معاذيره، وأنه "لم يزل يشيد في تفنيده ويجتهد في اتهامه حيث يكون الاضطرار أغلب على الرجل من الاختيار" [35] . ورغم تسليم العقاد باتصاف المتنبي بالطمع والتهور، لكنه بالمقابل لا يسلم بفكرة لوم طه حسين له لتركه سيف الدولة طمعا في كافور، لأنه لم يكن له خيار آخر، "بعد أن هموا بقتله في جوار سيف الدولة مرة، وبعد أن رخص سيف الدولة في قتله مرة أخرى، وبعد أن شجوا رأسه بمحضر الأمير مرة ثالثة" [36] .

وبالمقابل لم يسلّم العقاد بقتل المتنبي لغلامه لأنه سرق متاعه كما رماه بذلك طه حسين، بالرغم من تسليمه بحرصه على المال وبخله، لأن ذلك لا يمكن أن يبلغ به حد الإجرام والاستهانة بالنفس البشرية "وكفى بها نقيصة كما يقول العقاد تبغضه من الناس ولو خلت حياته كلها من العيوب" [37] . ومن ثم نفى مقتل الغلام بهذا الباعث، وإنما قتله خوفا على حياته وخشية "اجتراء عبيده على اغتياله بعد اجترائهم على سرقة ماله، وأي مناص للمتنبي من هذه الفعلة، وهو هارب من السلطان، متفرد في البوادي، متعرض للانتقاض .. ولا ملامة على من يفعلها مكرها في شرع القانون ولا في شرع الأخلاق" [38] . لينتهي العقاد في إعذاره له وقد لمس تناقض أخلاقه بقوله : "إنه رجل ذو فضائل وذو عيوب، وأنه شقي بفضائله في ذلك الزمن الموبوء أكثر من شقائه بعيوبه" [39] .

وفي ترجمته لـ "جوته" حاول العقاد أن يجد أعذارا لتحجر عواطف الشاعر وأنانيته الشديدة، فرد ذلك إلى مرض أصابه في شبابه "من شأنه أن يضعف العطف، ويدخل الجفوة على الطّباع" [40]، ولا يجد العقاد غضاضة في التصريح بإعذاره له بباعث العبقرية بقوله : "وهذه معاذير نسوقها لإنصاف ذلك العبقري الكبير وتصويره على جليّته بغير إجحاف، ولكننا لا نعرف بينها عذرا هو أوجه من حبّ الرّاحة أو السّكون الذي فطر عليه ولا حيلة له فيه . فإن كان جوته لم يكدح لغيره فهو لم يكدح لنفسه، وإن كان قد أحجم عن تدبير الخيرات، فهو قد أحجم عن تدبير الشّرور" [41] .

وفي ترجمة شكسبير الذي يعتبره العقاد "خارقة إلهية لا يدخلها الناس فيما بينهم من المنافسات والموازنات" [42] يشير العقاد إلى الحادثة التي أهدت إلى العالم واحدا من خيرة شعرائه، وقد كان يومئذ رجلا مغمورا مشتغلا بالفلاحة، وأقصد بذلك سرقة شكسبير للغزلان التي

كلفته الطرد من العمل، ولا يجد العقاد بأسا في الإشادة به ـ رغم تلبسه بالسرقة ـ مادام شاعر الناس أجمعين، مبررا سرقته بأنه "كان يحب الصّيد وينشط نشاط الفتوة في زمن كان الصّيد فيه حراما على غير النبلاء وأصحاب الضّياع والآجام" [43] . وأيّ عذر هذا الذي يغري المرء بفكرة "الغاية تبرر الوسيلة"، فإذا أحبّ شيئا لم يبلغه وهو من هواياته، فلا تثريب عليه إن هو اقتنصه وضمه إلى متاعه ؟ .

وإذا كان هذا شأن العقاد في توقير شخصيات العظماء عموما بإثبات حقوقهم في التماس المعاذير، فحدث عن الشخصيات الإسلامية ولا حرج، لما امتازت به من مكانة رفيعة بين الناس، وقد دلت على ذلك الشواهد المختلفة . ومن ثم لم يكتف العقاد في دراستها بالدفاع عنها وتبرير كثير من الهنات التي وقعت فيها، لاسيما أنها كانت هدفا لسهام المستشرقين [44]، بل ركز على الجوانب المضيئة فيها دون المظلمة، وهو ما جعل منهجه هذا محل انتقاد كثير من النقاد بدعوى أنه أخرج لنا شخصيات أخرى لا نعرفها، فهي لا توجد إلا في عالم العقاد الخاص[45]، وأن هذه النظرة المثالية للعبقرية والبطولة بحسب الدكتور إحسان عباس إنما هي تحنيط للإنسان وتجميد لحركة حياته، ثم إن هذا الأسلوب يجعل البطل نموذجا مستحيلا [46] . أما الدكتور شوقي ضيف فقد رأى في تركيز العقاد على ايجابيات هذه الشخصيات سببه "أنه لم يشأ تمزيق ما تندثر به من تلك الشمائل، بل ظل حفيا بها على طريقة الكماليين من علماء الأخلاق" [47] .

ومع اهتمام العقاد بنواحي الكمال لشخصياته، إلا أنه يفرق بين تجميل الصورة وتوقيرها [48] ، فإذا صوّر شخصية أبا بكر ورفع صورته مكانا عليا، لم يكن قد أضاف له جمالا غير جماله، أو ملامحه النفسية، بحيث تخفى على من يعرفها، لأن هذا التوقير لا يخل بالصورة ولا يعاب على المصوّر، وليس هو التجميل المصطنع الذي يضل الناس عن الحقيقة [49] .

وسواء تعلق الأمر بالشخصيات الدينية أو غيرها، فإن العقاد لا يأبه بمن أخذوا عليه الاحتفال بجوانب العظمة في العظماء، وغض الطرف عما فيهم من العيوب والنقائص، حتى بدا لبعضهم كأنه يكتب فيهم قصائد الثناء، بل يرد عليهم بقوله بأن هذا المأخذ صحيح "لو أنني أثني على العظماء لخصلة ليست فيهم، أو أنني أثني عليهم ولا أبيّن دواعي الثناء في أخلاقهم وأفعالهم، ولكنني أعود فأقول ـ على فرض صحته ـ إنني أوثر أن تكون تراجم العظماء قصائد ثناء على أن تكون قصائد هجاء بافتراء أو بغير افتراء على العظماء" [50] .

هوامش :

1 ـ عباس محمود العقاد، ساعات بين الكتب، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ط 1، بيروت، 1994، مج : 26، ص 375 .

2 ـ ينظر: أحمد عبد الرحيم مصطفى، عباس محمود العقاد مؤرخا: مقال مجلة الهلال، السنة 75، العدد 4 . 1967 . القاهرة، ص 113 .

3 ـ نعمات فؤاد، الجمال والحرية والشخصية الإنسانية في أدب العقاد، دار المعارف، القاهرة، 1979، ص57 .

4 ـ عباس محمود العقاد، معاوية بن أبي سفيان، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، 1974 . بيروت، مج 7. ص : 116 .

5 ـ المرجع نفسه . 116 .

6 ـ ينظر : إحسان عباس . فن السيرة، ط 1 . دار صادر، بيروت / دار الشرق . عمان، 1996، ص59 .

7 ـ نعمات فؤاد . الجمال والحرية والشخصية الإنسانية في أدب العقاد، ص61 .

8 ـ ينظر : الكتابة التاريخية عند عباس محمود العقاد . رسالة العاصمة . ص 223 .

9 ـ ينظر : عطاء كفافي، النزعة النفسية في منهج العقاد النقدي، دار هجر للطباعة والنشر، القاهرة، 1987، ص 176 . ينظر : إحسان عباس فن السيرة، ص59 .

10 ـ ينظر : رجاء النقاش، العقاد بين اليمين واليسار، مكتبة الأسرة، د.ط، القاهرة، 2003، ص235 .

11 ـ نعمات فؤاد، الجمال والحرية والشخصية الإنسانية في أدب العقاد، ص95 .

12 ـ عباس محمود العقاد، أنا، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ط1، بيروت،1987، مج: 22. ص 209 .

13 ـ عباس محمود العقاد، أبو العلاء المعري، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ط2 بيروت ،1991، مج 25. ص 111 .

14 ـ عباس محمود العقاد، ساعات بين الكتب، مج 26، ص 82 .

15 ـ عباس العقاد ،أنا، مج : 22، ص120 .

16 ـ أحمد عبد الرحيم مصطفى، عباس العقاد مؤرخا، الهلال، ص 116 .

17 ـ ينظر : عباس العقاد، روح العظيم المهاتما غاندي، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ط2، بيروت، 1992، ص 168 .

18 ـ المرجع نفسه، ص 171 .

19 ـ عطا كفافي، المرجع نفسه، ص 116 .

20 ـ عباس العقاد، ردود وحدود، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ط2، بيروت، 1992، ص 216 .

21 ـ عباس العقاد، ابن الرومي، مج 15 . ص 242 .

22 ـ ينظر : المرجع نفسه، ص 242 .

23 ـ عباس العقاد، ابن الرومي، المجموعة الكاملة، ط2، دار الكتاب المصري، القاهرة / دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1992 ، مج :15 . ص 241 .

24 ـ المرجع نفسه، 242 .

25 ـ عباس العقاد، الخلاصة اليومية، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ط2، بيروت، 1991، مج 24 . ص99 .

26 ـ ينظر، المرجع السابق، ص 245 .

27 ـ عباس العقاد، جميل بثينة، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ط2 ، بيروت، 1994، مج 16، ص285.

28 ـ المرجع نفسه، ص 285 .

29 ـ المرجع نفسه، ص 285 .

30 ـ المرجع نفسه، مج 16، ص285 .

31 ـ المرجع نفسه، مج 16، ص286 .

32 ـ المرجع نفسه، مج 16، ص287 .

33 ـ المرجع نفسه، مج 16، ص287 .

34 ـ عباس العقاد، مطالعات في الكتب والحياة، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ط3، بيروت، 2000، مج 25، ص 247 .

35 ـ المرجع نفسه، ص 248 .

36 ـ عباس العقاد، ساعات بين الكتب، مج 26، ص 821 .

37 ـ المرجع نفسه، ص 822 .

38 ـ المرجع نفسه، مج 26، ص 822 ـ 823.

39 ـ المرجع نفسه، مج 26، ص 823 .

40 ـ عباس العقاد، تذكار جيتي، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ط2، بيروت، 1994، مج 19، ص105

41 ـ المرجع نفسه، ص 105 .

42 ـ المرجع نفسه، ص 105 .

43 ـ عباس العقاد، ساعات بين الكتب، مج 26 . ص 376 ـ 377 .

44 ـ المرجع نفسه، ص 384 .

45 ـ جابر قميحة، منهج العقاد في التراجم الأدبية، مكتبة النهضة المصرية، ط2، القاهرة، 1980، ص 120.

46 ـ ينظر : إحسان عباس، فن السيرة، ص 58 .

47 ـ رجاء النقاش، بين اليمين واليسار، ص 239 .

48 ـ شوقي ضيف، مع العقاد، دار المعارف، ط4، 1985 ، القاهرة، ص58 .

49 ـ عبد الحي دياب، عباس العقاد ناقدا، الدار القومية للطباعة والنشر، 1965، ص 291 .

50 ـ عباس العقاد، مقدمة عبقرية الصديق، المجموعة الكاملة، دار الكتاب اللبناني، ص 246 .

UNIVERSITE FERHAT ABBAS - SETIF - ALGERIE

FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES SOCIALES

REVUE

DES LETTRES ET DES SCIENCES SOCIALES

Revue Périodique Scientifique Indexée

Numéro 14
2011

Pedagogical insights on teachingliterarytexts: A university perspective

Dr . KESKES Saïd
Ferhat Abbas University, Sétif
BOUSBAI Abdelaziz
KasdiMerbahUniversity, Ouargla

Research in the field of teaching/ learning actually emphasizes the great importance of the reading skill in Foreign Language classes, especially in literature course (Ghosen 2002, Widdowson 1984, Lazer 1993, Carter and Long 1991). Most of university literature teachers in Ouargla and Biskra lack the necessary requirements for efficient and successful achievement of reading instruction in general and literary reading instruction in particular (Bousbai, 1995). In this paper we shall suggest some key pedagogical implications to help university teachers prepare successful and efficient literary reading course in order to ensure the best teaching conditions about literary text comprehension and processing .

إن البحوث في مجال التدريس تؤكد على أهمية مهارة القراءة في مجال تعليم اللغات الأجنبية وخاصة في تدريس الأدب الإنجليزي. وبالرغم من هذا فقد تأكد من خلال تحليل نتائج استبيان قدم في جامعات جزائرية أن معظم مدرسي الأدب الإنجليزي يفتقرون إلى المفاهيم الأساسية وتقنيات مهارة تعليم القراءة. إن هذا المقال يهدف إلى اقتراح بعض التقنيات والمفاهيم التربوية لأساتذة الأدب الانجليزي من أجل تعزيز وتفعيل كفاءة القراءة بصفة عامة وقراءة النص الأدبي بصفة خاصة .

1. Introduction

As assumed by theorists literary reading is regarded as a difficult performance in a foreign language, because of its archaic words, chaotic syntax and mostly its deviation from ordinary language. Since the knowledge of norms of correct language is not sufficient for students to understand and

interpret the various literary genres, students as well as learners need to know the major notions of the reading process also the methods and techniques used in reading and interpreting literary texts.

2. Educational Context of Teaching Reading

The process of reading actually is a very loose and complex one. Reading takes place anywhere and at anytime. People read Sign-posts, diaries, notices, newspapers, adverts, etc. This could be a mere arbitrary and non-systematic process which has to be distinguished from formal reading that takes place in educational situation. Davies et al (1974:155) points out that: "In any educational situation there are three factors the student, the teacher, and the materials. In such a situation, because learning is taking place, there is the fourth factor, time"

We notice that reading in educational context and situations should entail learning. If learning does not take place, the process of reading would be viewed as recognizing shapes or as it is called by Broughton (1981) "barking on print". Widdowson also affirms that there are four factors to be considered in any educational context of reading: the student, the teacher, the materials, and time allotment.

2.1. The Student: the Reader

The student or reader is the one who has to pass through a number of stages in order to enable him to become a proficient reader with the ability to recognize the written characters and for what they stand for.

The first stage for the reader consists of three fundamental skills. First the awareness of the task to distinguish it from other tasks, i.e., reading is not drawing or writing. Second, relating oral language to the printed page. This is what Broughton (1977).called phonic method or learning by look and say. Third is the ability to decode the written symbols which entails the ability to connect the symbols to what they stand for. At This initial stage, called recognition leads to stage two that is of structuring. At this stage the student should be devoted to combine the symbols to make larger structures this includes words, sentences, phrases, etc. The 3rd stage which is interpretation is mostly intellectual. It provides the reader with abilities to correlate the

elements of the two former stages to forge meaning which the words symbolize. Davies et al (1974) related these three stages to three linguistic levels, recognition to the phonological level of language, structuring to the syntax and interpreting to the semantic.

Davies (ibid) however asserts that the three stages are not necessarily sequential. The learner- reader- does not pass from stage to another through learning and then accomplishing a stage. He actually goes forward and then comes back whenever necessary. The three stages are interrelated and overlapped.

2.2. Teaching: Instructing

Teaching is the second formal factor in the process of reading. Davies (ibid) considered three stages of teaching reading: Initial, Intermediate and advanced. Initial teaching of reading must cope with all the three stages of the student in which recognition stands the most important one. Intermediate teaching should concentrate mostly on the structuring stage that deals with words, phrases and sentences. Moving to interpreting stage, however whenever possible at this stage is possible.Advanced teaching of reading should be centred on the interpreting stage that is to focus teaching on the semantic level of language. It is obvious that though teaching of reading passes through three stages, they cannot be taught respectively, chained and sequenced. Each time one need to resort to a corresponding stage to solve the problem posed at its level.

2.3 Materials: the Reading Text

Materials are mainly designed to match the two factors, student and teaching. According to Davis, and Widdowson (1974), Materials fall under three types: Literacy materials, comprehension (a), and comprehension (b). Literacy materials are designed mainly for initial teaching at the recognition stage. They however can serve some structuring and some interpreting when necessary. Comprehension (a) materials are intended to intermediate teaching at the corresponding, structuring stage. Comprehension (b) materials are targeted to advanced teaching at the corresponding interpretation stage. As far as content is concerned, Davies et al (1974) subdivided materials into three types: very familiar, familiar and unfamiliar.

Very familiar Materials correspond to recognition stage and initial teaching. This includes forms from the student spoken language environment such as home, family, street Peers, etc. Familiar Materials correspond to structuring stage. It has to deal with experiences that are new, like school environment or items that are available only through the written Language like stories and arithmetic. Unfamiliar materials cover those which are read slowly with uncertain comprehension and may need expert help to be understood like legal documents, contracts or reading matter of some professions.

2.4 Time

Time obviously is the temporal period during which a stage has to be fully covered. Thus the recognition stage will necessitate a period of time in accordance with the teaching and Materials.

Time allotted to stage one would differ to time allotted to stage two and three. This will be dependent on the nature of the stage, the kind and amount of teaching and Materials involved as shown in the figure blow (Davies and Widdowson, 1974:155).

		Student	Teaching	Materials
	A	Recognition	Initial	Literacy
Time	B	Structuring	Intermidiate	Comprehension (a)
	C	Interpretation	Advanced	Comprehension (b)

Factors of Educational Reading

3. Principles of Teaching Reading

The results obtained from two questionnaires, teachers' discussions, and students' interview-- in two Algerian universities (2003-2006)- the university of Ouargla and the university of Biskra—reveal that reading any text seems a very challenging and in some cases very boring activity. Harmer (2001) explained this by the noticeable unawareness and ignorance of the principles behind the teaching of the task on the part of teachers. Thus, he states six main principles of teaching reading so that the task would be much interesting and efficient.

First, Harmer (ibid) stipulates that reading should be an active skill. Students thus should interact with the text in a dialogue-like way. They have to understand what the words mean and get the ideas in mind. These ideas eventually should enhance the learner's knowledge and have to reinforce his productive skills once he is involved in writing or speaking situations.
Second, he considers engagements with the text, i.e., students who are not interested in what they are reading are actually less likely either to understand the text or to cope with the assigned tasks and activities about it. Also, he stresses language-context and prediction. This implies that reading texts should enable learners to get knowledge about how language functions and how articles, pronouns and tenses are used, yet for literary texts the meaning of text must behighly considered. Students therefore should be allowed to respond to the text through giving them chance to express their feelings and opinions towards the topics presented in the text. As for prediction, it is very important for readers to have a look at the content before they read. Thus, book covers, photographs, the author's life, the setting and headlines give the readers a hint at what the text is about before starting to read. Harmer (2001:70) points out: "The moment we get this hint the book cover, the head-lines, the word processed page our brain starts predicting what we are going to read". Hence, teachers should give students hints about the text through brainstorming key ideas, concepts, and any relevant information in order to enable them predict what is coming, this in turn, will make them more and more engaged readers.

Moreover, he insists on the role of task and exploitability. This entails choosing good and appropriate tasks to the text once it has been carefully chosen. If, for instance, the text does not exhibit some considerable figures and images, the teacher has to avoid asking questions about figurative language and exploit it for other literary features that may be explicitly stated in the text. Thus the teacher should avoid asking uninteresting and irrelevant questions about a highly valuable text, for, that could undermine it. As far as exploitability is concerned, teachers have to integrate varied tasks and should assign the reading text in some class parts and sequences. Some for discussing the topic matter of the text, some for figurative language, and some others for dealing with language study, so that the text would be fully exploited.

4. Types of Reading Comprehension Questions

Davies and Widdowson (1974:168) consider four categories of comprehension questions: Direct reference, inference, supposition and evaluation.

4.1. Direct Reference Questions

This type of questions is generally asked to make the reader recover or find information directly from a reading passage. Davies and Widdowson (ibid) clarify: "...here are questions which only require of the reader that he recovers information directly from the text." This is almost an automatic procedure, since all the reader has to do is to refer to a part of the text to which the questions asked explicitly direct him so that he can have access to explicit ideas or information in the text. In fact, this kind of questions has nothing to do with the whole comprehension of the text. Davies and Widdowson (ibid: 169) assume that: "Direct reference questions of this kind, then relate to sentences and not to the use to which sentences are put to communicate information" The reader therefore has just to understand the questions and look in the text to the word, sentence phrase or expression that corresponds to it.

4.2. Inference Questions

If the direct reference question takes the sentence as its limit, the inference question is concerned with the relationship between sentences and how they are juxtaposed together in a reading text. Davies and Widdowson (ibid) claim that (The inference question relates items in the text with other items in the text). Inference questions also seek to recover information of items in the text in relation with other items and not separately. Here the reader must understand the pronouns and linkers that are used to relate sentences with each other to detect information which are generally recovered through a good interpretation of how many items in the text are connected to convey information as argued by Davies (1974:170): "Inference questions may require the reader to relate two items of language in juxtaposition or two items which are widely separate from each other in the text" On the whole, the aim of inference questions should be targeted to

develop in the reader an awareness of how language items are related in the text, so that he would be able to use an inferential strategy when reading.

4.3. Supposition Question

Supposition questions are those which direct the reader to relate the text to a wider situation of communication. Thus, they tend to check what the reader supposes when coping with the language items of the text. Davies and Widdowson (1974:174) assert that: "They tend to get the reader to make suppositions of what exactly is intended by certain phrases and thus sends him outside the text, to the writer, or his own knowledge of the world." In other words, writers do not always say fully and explicitly what they actually mean through the written words. Here comes the role of supposition questions through which the reader has to supply what is left to be understood either from his own knowledge or from the knowledge of the conventions of communication.

A foreign learner, however often finds difficulties in bringing supposed knowledge of this kind, because in most cases, the process is culture dependent, the thing which does not allow the reader to understand fully what is presented by the writer, solely because he does not share the same culture with the writer.

4.4. Evaluation Questions

This kind of questions is generally intended for students who are supposed to have acquired a high level and manipulation of the language. Davies and Widdowson (1974:175) affirm that: "It typically requires the reader to assess the value of the reading passage and the effectiveness of the way the information in it has been organized and expressed [...] they lead on to literary appreciation."

It is clear enough that evaluation questions are specifically assigned to investigate language items in a literary text and also can provide a good way of linking the teaching of language and the teaching of literature. The overall aim of such kind of questions, if properly formulated is to enhance the student's literary criticism and assessment of literary texts.

5. Motivating Learners to Read

Motivation is a key factor that determines the rate and success of language learning and attainment, Ellis et al (1991:21) points out that "Without sufficient motivation, even individuals with the best abilities cannot accomplish long-term goals." So, we cannot ignore the fact that learning cannot happen without motivating learners, even with those with considerable abilities. Ellis (ibid) states the following basic motivational conditions to motivate students read and enjoy authentic texts.

5.1. Inform the Learners

The teacher should tell his students why they are asked to read an authentic text: the teacher explains the benefits and goals to them. For instance, authentic texts expose the students to the richness of real English and will develop language awareness, language competence and vocabulary assimilation. Authentic text also will be different to their regular materials and activities and will provide variety. It will develop knowledge of the culture of the target language. Most importantly is to tell them that they can read the text and they will enjoy it.

5.2. Involve Learners in Text Selection

The teacher can give a brief description of each story if he is teaching short stories, he also can organize a class vote for the one students like best. Ellis (1991:2) « Being involved in such decision making, will give pupils a sense of ownership and responsibility » It is certain that much of successful reading is affected by the way the subject matter relates to the students' existing cultural and general knowledge and to the subject matter of the text being read.

5.3. Making a Shift to Authentic Reading

The teacher should prepare learners to make the shift from teacher-guided study of guided short texts to authentic texts which include literary texts. Students must be told that they should use all available clues from the language, the context and the illustrations and to develop and use strategies

to deal with any difficulty.

5.4. Entry and Pre-Reading Stimuli

Entry could be an illustration, expression a paragraph or even an extract to be looked at and read in class by the teacher before the actual reading of the whole story .This might give a flavour of the work and arouse interest and motivation. Since it is a starting point, the teacher has to be careful in choosing the most efficient, stimulating and appropriate patterns in order to gain the students involvement in the story and ensure a full reading of the whole work. Providing pre-reading stimuli on the other hand includes previewing the title and the cover illustration, the back cover, information about the author, glancing at table of contents or chapter headings, and looking the layout, print size and any useful illustrations. This will help the students exploit all elements laid out in the story and make them with what the students already know in order to facilitate making prediction and exceptions.

As an ultimate outcome of reading, the teacher has to direct his students at a stimulating outcome. This includes acting out a play, producing a poster, a role-play, writing a summary or an essay, a letter, a book review, directing a T.V display, producing a written report or a research paper, etc. It is conceived that if students know that reading is leading towards something concrete and relevant, they will invest the necessary effort to assimilate and understand the reading passage.

6. Selecting a Text for Reading

Selecting a text or a passage for class reading seems to be one of the more complex tasks for foreign language teachers. Day (1994: 20) states that:Since the focus of the EFL reading class should be on some aspect of reading, the selection of an appropriate reading passage is critical. If the passage chosen is appropriate for whatever reason, the chances of success for that particular lesson are substantially lessened.

It is certain that the success or failure of the reading lesson is practically dependent on the choice of the reading text. Teachers, thus has to take into

account the Importance of selecting materials to be read in order to suit the needs of their classes and to guarantee successful reading course. Day (1994) states six factors in selecting any reading passage:1) interest,2)exploitability,3)readability,4)discourse and topic,5)length of text and appearance 6) political and cultural appropriateness.

6.1. Interest

Interest is the most important factor in the selection of a reading passage, because of its direct relation to motivation. Nuttall (1982:30) recommends that the reading passage should: "1)tell the student things they don't already know; (2) introduce them to new and relevant ideas; make them think about things they haven't thought about before; (3) help them to understand the way other people feel or think; (4) make them want to read for themselves." It is assumed that if the reading text dos not supply a reasonable amount of ideas and new information, motivation is likely to be hindered, thus, teachers should bear in mind that without motivation, it will be difficult or impossible for learners to read and assimilate any text either in class or outside the classroom. Interest also entails materials self- selected by the learners.

6.2. Exploitabilityand Readability

Exploitability is considerably related to the objectives set by the teacher for the reading passage. Nuttal (1982: 30) supposes this question in order to check the exploitability of a passage: Will the passage allow the teacher to accomplish the objectives of reading lesson? Exploitability then is directly linked to activities and exercises assigned with the text to fulfill certain objectives. For instance, if the objective of the reading passage is to discover the tone of the story, the teacher has to assign questions that have to help learners discover the tone to the full. The reading passage also should embody the necessary elements and cues to help answering the questions and accomplishing the objective of the course.

Readability of the text is conceived as one of the most important considerations in the selection of a reading passage, Carrel (1987:21) distinguishes the following elements: 1) lexical and background knowledge, 2) Syntactic appropriateness sand organization.

6.2.1. Lexical and Background Knowledge:

Day (1994:21) affirms that as the number of unknown lexical items in a reading passages increases, the more difficult it becomes. Nuttall (1982:26) recommends that in an intensive reading lesson new lexical items should be less than three percent of the whole, because learners cannot respond completely to unknown items. Lexical items generally include words, idioms, and phrases. The teacher therefore should take info account the obstacles that might be caused by the large quantity of unknown lexical items in the reading passage.

As for background knowledge, the teacher should make sure that the subject matter or the topic of the reading passage is known or familiar to their students, otherwise it will be rejected by the students. Research has shown that the more the students are familiar to a topic the better comprehension and assimilation will be(Harmer:2001). One way of treating the problem is to select more than one passage and students are given the opportunity to choose the mot familiar to them.

6.2.2. Syntactic Appropriateness and Organization

Day (1994:24) assumes that if a reading passage contains grammatical structures that students do not know, they might have a hard time reading it, or might never comprehend it. To overcome this problem, the teacher can ask the students to scan the text and underline syntactic constructions that are new or difficult. By analyzing the results the teacher will be able to determine the linguistic weaknesses of his students. The teacher should also examine a text carefully to see how it is organized. Day (1994:25) refers to organization as rhetorical and the clarity of the organization. Readers who can recognize the rhetorical organization of the text are likely to better comprehend it.

6.3. Discourse and Topic

Discourse includes the arrangement of topics and considerations of cohesiveness and coherence in a reading passage (Day1994:25). Teachers then should be aware whether their learners can handle the presentation of ideas and arguments in the passage and whether the cohesion markers and

transition devices are at the level of the readers or not. The topic of a reading passage is a very important factor to consider. Krashen (1981) calls for 'narrow reading', this means reading more in depth on a subject than reading superficially on several subjects. It is recommended, thus that teachers have to explore a very limited number of topics or themes during a reading course, because this would facilitate comprehension and help readers build strong and deep background information about the topic.

6.4. Length of Passage and Appearance

Day (1994:25) Says, 'if students are unable to finish the reading passage the lesson is not successful'. The teacher then should consider the importance of the reading passage length. It is argued that students feel that they are poor readers when they are unable to finish the reading passage. The length of the text however is dependent on the lesson. If the lesson focuses on skimming general ideas, the teacher could assign a lengthy text. If the focus of the lesson is on main ideas, shorter texts will be much more appropriate and effective.

Appearance of the reading passage includes layout and print and type size. The teacher should examine the layout of the text, this entails whether the text contains pictures or other non-textual information; or if the lines and paragraphs are numbered and the legibility of the text. Type and font are very important factors for either beginner or advanced readers. Large types can aid in the initial stages of reading, but it can hinder the advanced reader's ability to read. The font should also be clear and attractive in order to foster the reader's reading speed.

6.5. Political and Cultural Appropriateness

In some situations the political and cultural content of a reading passage is a very critical issue. Teachers should pay too much attention in choosing texts in which political and cultural topics are discussed. Also, they should not censor the text to reflect personal political beliefs and cultural conventions. The problem becomes more serious for expatriate teachers and emigrant learners who may feel certain prejudice and alienation when dealing with some topics which exhibit different views, opinions, and controversy.

7. The Major Types of Reading

It is assumed that second language students main objectives of reading texts is to improve the acquisition of the language learned and also to have access toits mental and cultural as well as artistic properties. To do this, students most of the time process texts in the same way. Depending on the purpose(s) of reading teachers have to provide their students with varied and different types of reading each of which will be used in the appropriate time. These types consist mainly of skimming, scanning, intensive reading and extensive reading. Harmer (2001:201) points out that "The process we go through when reading a novel or listening to a poem are likely to be different from those we use when we are looking for some one's number in a telephone directory".

Different reading types then are used by students to fit their objectives and purposes of reading a text. It is also important to recognise that the types of reading can be used by students to facilitate learning, and comprehension. All that will depend on the purpose of reading a text. If the purpose of reading is to get an overall view of the text, skimming techniques would be necessary and adequate. Conversely if the purpose of reading is to get specific ideas from the text, the teacher should opt for scanning techniques.

7.1. Skimming

Skimming is used to quickly identify the main ideas of a text. Students often skim when they have lots of material to read in a limited amount of time. Harmer (2001:202) points out that: "A term commonly used in discussions about reading is skimming which means running your eyes over a text to get a quick idea of the gist of a test" Good readers actually understand the gist of the text without worrying too much about detail. Reading for gist or general comprehension means not stopping for every word and analyzing every idea. Thus, teachers should encourage students to use skimming techniques to have a quick glance at the text before plunging into it seeking specific information and details. Skimming techniques include reading the first and the last paragraphs, using heading, summaries and organizers, titles, subtitles subheadings and illustrations.

7.2. Scanning

Scanning as Harmer (ibid) labelled, reading for specific information, implies searching for key words or key ideas in a reading text. In most cases, the reader knows what he is looking for, the thing which will make him concentrating merely on relevant items in the text. Harmer (2001:202) states that "In contrast to reading and listening for gist, we frequently go to written and spoken text because we want specific details. In discussions about reading this skill is frequently referred to as scanning."

In scanning, the reader is interested in particular items in a reading text and most of the irrelevant items are ignored. Scanning is also used when one finds a resource to determine whether it will answer some questions in his mind. Scanning techniques include looking for the author's use of organizers such as numbers, letters, steps or the words, first, second or next. Also, words that are in bold faced italics or different size, style or colour, and common names.

7.3. Intensive Reading

Intensive reading is basically a study technique which aims at reading a high degree of comprehension and retention over a long period of time. Zhenyu (1997:40) states that: "Intensive reading as its name suggests, requires students to read a passage (often called a text) very carefully and in great detail."

In an intensive reading class, students are expected to go through the text slowly, explaining key words and phrases and analyzing grammatical structures whenever necessary. The teacher has to encourage his students to read as much and as fast as they can often aided by study questions so that they will be able to grasp the main ideas of what they are reading. Moreover, the students are encouraged to give their own interpretations of the text; this will entail critical reading as explained by Zhenyu (1997: 42):

Learners are now in a position to devote part of their attention to the analysis of logical relation between sentences and paragraphs. While reading, students should learn to identify the main idea of each paragraph and to

make a logical and reasonable judgment as to the writer's intended message.

At the first stage of intensive reading, the overall aim of student's reading activities and tasks is to be able to decipher the message conveyed through words, phrases, and sentences that are syntactically arranged and juxtaposed. As students progress with these basic elements of the text, they enter a more sophisticated stage that is of analysis and interpretation. Intensive reading, thus, should lead students to an ultimate objective, that is to enable them to look for meaning beyond the author's own word. This kind of processing is generally called critical reading.

It is assumed that intensive reading course starts with pre-reading tasks and questions to focus students' attention on the main ideas in the text. This involves reading for gist in other words skimming. More than this, the students are supposed to read closely to find only the information necessary to answer specific questions. Thus the teacher has to opt for scanning.

On the whole, Intensive reading is meant to encourage students to reach a level of comprehension and retention by associating skimming and scanning activities which, in turn, should foster the students' interpretive ability to the reading text. For applying intensive reading programmes, SQ3R can be a very useful strategy to help students follow a step by step method in order to reach high degree of assimilation and retention of key ideas and messages conveyed by authors.

7.4. Extensive Reading

Generally speaking, to read extensively means to read widely and in quantity. In the context of foreign language teaching, applied linguists such as Palmer (1968) gave extensive reading a special meaning. Palmer chooses the term in a way to distinguish it from intensive reading. If intensive reading refers to the careful reading of shorter texts with the goal of complete and detailed understanding, extensive reading, in contrast, is associated with large amounts with the aim of getting an overall understanding, extracting meaning mainly experiencing reading as a sustained and pleasurable task. Hedge (2000:202) suggests five fundamental characteristics for extensive reading programme. 1)reading large amounts(quantities)of material,

2)reading consistently over time on a frequent and regular basis,3)reading longer texts of all types, 4)reading for general meaning, and 5)reading longer texts during class time as well as engaging in individual and independent reading at home ideally of self-selected material. Hedge (2000) believes that through extensive reading programmes, learners can gain substantial reading practice and develop a taste for foreign language reading, the thing which would make them independent fluent readers.

In addition, extensive reading increases immensely the learners' exposure to the target language as Hafiz and Tudor (1989: 5) argue that:

The pedagogical value attributed to extensive reading is based on the assumption that exposing learners to large quantities of meaningful and interesting L2 material will, in the long run, produce a beneficial effect on the learner's command of the L2.

This also shows that extensive reading has very substantial benefits. It can contribute greatly in increasing acquisition and manipulation of the target language. Teachers then need to distinguish clearly between intensive and extensive reading and reconsider the important role of extensive reading in the EFL programmes. Teachers thus have to encourage learners to read extensively through assigning some lengthy works for reading at home far away from the pressures of tests and exams. This could be achieved through applying first the USSR strategy in class and working with the principles and techniques of extensive reading programmes. Theorists, Palmer (1968), Hafiz and Tudor (1989), Krashen (1981), however agree that the benefits of extensive reading do not come in the short time; more than this, it requires high degree of commitment on both sides the learner as well as the teacher.

8. Conclusion

In fact, reading comprehension is more than decoding shapes and figures as many teachers and learners think. Comprehension occurs when the reader knows what skills and strategies are necessary and appropriate for the type of text and understands how to apply them to accomplish the reading process and reach high degree of comprehension and retention. Accordingly, teachers need to reconsider the reading skill and understand how it works in

advanced educational situations in order to distinguish it from reading which takes place in preliminary or non-educational environment. All in all, several approaches, methods and models have been developed by specialists to understand how the process of reading works in order to supply the appropriate pedagogies for teaching the skill.

References

1 - Broughton, J., et al, 1981. *Teaching English as a Foreign Language.,* Rout-ledge: Education Books, T.J. Press, B., Britain.

2 - Carter, R., Long, M. (1991). *Teaching Literature.* Longman.

3 - Carrel, P., L., 1987. Readability in ESL, Reading in a Foreign Language. In Day R., R..1994. Selecting a passage for EFL Reading class. *Forum.* 32 (1): 20-28.

4 - Davies, A., and Widdowson, H.,G. 1974 Reading And Writing. In Allen, J.,P.,B., and S., Pit, Corder (Eds), *Techniques in Applied Linguistics*: Oxford University Press.

5 - Day, R., R..1994. Selecting a Passage for EFL Reading class. *Forum* .32 (1): 20-28.

6 - Ghosen, I. 2002. Four Good Reasons for Using Literature in Primary School. *ELT journal.* 56(2) 172-179 .

7 - Hafiz, F., M., Tudor, I., 1989. Extensive Reading and the Development of Language Skills. 11.2003. *ELTJ*, 43, PP 4-13 in http//:itesj.org/articles/bell-reading.htm/

8 - Harmer, A., 2001, *The Practice of English Language Teaching..* Longman.

9 - Hedge T., 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom.* Oxford: oxford University Press.

10 -Ellis, G., Mc Rae, J., 1991.*The extensive Reading Handbook for Secondary Teachers.* Penguin.

11 - Krashen, S. 1981. The Case for Narrow Reading, in, Day, R., R., 1994, Selecting a Passage for EFL Reading Class. *Forum* 32(1):20-23 .

12 - Lazar G. 1993. *Literature and Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

13 - Nuttall, C., 1982. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. In Day, R., R., 1994, Selecting a passage for EFL Reading class. *Forum* 32(1): 20-30.

14 - Palmer, H., E., 1968. *Principles of Language-Study.* London: Oxford University Press. Widdowson.G.1984. Explorationa in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.

15 - Zhenyu, Z.1997. "Intensive Reading" *Forum* (35) 1: 40-45.

Information and communication technologies (ict) in highereducation: amatter to think over

GHERZOULI Ikhlas
Ferhat ABBAS University- Sétif

One of the key successes in university education reform process is the link between ICT and methodological strategies for teaching and learning. Nowadays, nobody doubts the integration of ICT in the learning process. In university context, for instance, ICTs are very relevant because it is expected that they encourage a culture of self- and lifelong-learning. Moreover, ICTs are crucial for achieving not only these goals, but also for enabling freedom of expression and communication. There is no best way to learn a foreign language. This is because learners vary both in how they learn and what they need and want to learn. It follows therefore that ICT do not perform magical results in teaching. However looking at the current ways of language teaching, and at the future teaching strategies, there are a number of key roles that ICTs have the potential to fulfil in teaching and learning.My paper was built on a theoretical base which was developed specifically to account for the mediating impact of ICT on teaching and learning. After briefly defining and introducing the different types that ICT encompasses, along with some of their benefits; my paper will then focus on the impact of ICT on education. ICT can be used in education in two different ways: as a subject (learning to use ICT) and as a tool (using ICT to learn). The use of ICT is seen as supporting a shift from teacher-centric to learner-centric education, an important learning in research and higher education. However, the marriage between higher education and ICT cannot be celebrated on an infertile ground. This brings me to the next point, i.e. the different barriers that prevent effective ICT use and integration. My paper will also offer background research findings about the current state of ICT in Sétif. Results obtained will show teachers' accessibility to ICT equipment, knowledge, use, integration, training needs, attitudes towards ICT and obstacles. I will end up with providing some recommendations and solutions for teachers and policies.

من أهم الطرق الناجعة لانجاح عملية إصلاح التعليم الجامعي هي الدمج بين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والاستراتيجيات المنهجية للتعليم والتعلم. في أيامنا هذه لا أحد يشك في ايجابيات دمج التكنولوجيا في عملية التعلم في الجامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ذات أهمية بالغة لأنه من المؤكد أنها تشجع ثقافة التحصيل الذاتي والتعلم مدى الحياة. التكنولوجيا ذات أهمية كبيرة ليس فقط لتحقيقها هذه الأهداف، وإنما أيضا من أجل تمكين حرية التعبير والتواصل. ليس هناك أفضل طريقة على الإطلاق لتعلم لغة أجنبية وذلك لأن طرق التحصيل تختلف من إنسان لآخر . بالإضافة إلى ذلك فإن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا تؤدي إلى نتائج سحرية في التدريس . يتناول هذا المقال قسما نظريا يوضح تأثيرات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في وسط التعليم والتعلم ويعرض أنواعا مختلفة لها ، بالإضافة إلى بعض فوائدها . يمكن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بطريقتين مختلفتين: كموضوع (التعلم لاستخدام التكنولوجيا)، وكأداة (باستخدام التكنولوجيا لاكتساب المعرفة). إن التزاوج بين التعليم العالي وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا يحول دون أرضية خصبة بعيدة كل البعد عن مختلف الحواجز التي تعرقل الاستخدام الفعال لهاته الأخيرة . أخيرا وليس أخرا يتطرق المقال إلى دراسة الحالة الراهنة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جامعة سطيف. النتائج التي تم الحصول عليها سوف تظهر استعمال أو عدم استعمال الأساتذة لمعدات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وكذا العقبات التي يمكن أن تواجههم. وسوف ينتهي المقال بتقديم بعض التوصيات والحلول للمعلمين والسلطات العليا .

Introduction

The Algerian framework of university degree is currently under reform with the traditional system, modelled on the French structure, to be gradually replaced by what is so called the LMD system (Licence, Master, Doctorat). This system is being undertaken as a pilot project at many Algerian universities, which are working in consultation with many European universities.

One of the LMD chief purposes is to place the student at the centre of the educational process, i.e. it is a student centred system. Being credit based, the LMD requires drastic changes in the way courses are designed, taught and assessed. It also requires that the young generation of graduates will be equipped with new skills, knowledge, good attitude and lifelong learning opportunities for life in the digital age.

Taking the University of Sétif (which is planning to adopt the LMD system) as an example, I venture to say that most Algerian universities have a long way to go if they are desirous of upgrading their current facilities so as to assure the best utilization of new modes of research, teaching and learning through ICT. It was only in 2003 that the English department in Sétif was hooked to the internet to be deprived from this privilege five years later. Moreover, at this age and time, many teachers are still not yet computer literate. Not able to even use the internet for basic functions of sending and receiving e-mails, to name few. Even among those who claim to be computer literate, including myself, our knowledge of the various ICT applications is limited. This limitation is due to the absence of formal training in general ICTs application.

In a world of digital interests, there is a need for an urgent change in the mode of teaching and research; a change that will accord Algerian academics self-confidence in the use of ICTs. However, I must admit that some teachers are already well versed in ICT applications in their teaching and research somewhere else. But still the number is so small that it cannot make the positive impact normally envisaged.

There are a host of ICT applications for research, learning and teaching in my field of specialization. But I cannot avail myself of these opportunities

because of the lack of education in this area. Just like me, many teachers are not abreast with the dynamics of the rapid changes in research and teaching because of ICT. This has become the case because some of us have not had the chance to educate ourselves in the application of these technologies. And if ICTs in reality have the abilities of upgrading our teaching and research, then any delay vis-à-vis its usage is detrimental to the learners we handle and Algeria's overall development.

In this paper I will present the real context in which the problematic of using ICT is a contemporary necessity for our future. In section one, I will dive deeply in literature and provide some of the different types of ICT and their potentials. The integration of ICT will certainly make a deep impact on perspectives about teaching, learning and education in general. These aspects are dealt with in section two.

Section three will highlight some of the barriers and limitations that are present everywhere and that stand against the reform 'ICT'.

In section four I will deal with many pertinent problem issues and questions forming the origins of my research problem. Next, I will outline the context of my case study; this includes the description and justification of the data collection method, together with an account of the procedures for analysing data. Finally, I will discuss conclusions on the findings of the subject research aspects, and make some suggestions for teachers and policies.

1. What are ICT?

There is no universally accepted definition of ICT. The concepts, methods and applications involved in ICT are constantly evolving on an automatically basis. A good way to think about ICT is to consider all uses of digital technology that already exists to help individuals.

The 'C' in ICT refers to the communication of data by electronic means, usually over some distance. This is often achieved via networks of sending and receiving equipment. The 'I', on the other hand, refers to the data that has been processed in such a way as to be meaningful to the person who receives it.

When computer and communication technologies are combined, the result is information technology, or 'InfoTech'. It is a general term that describes any technology that helps to produce, manipulate, store, communicate, and/or disseminate information. Presumably, when speaking about information technologies as a whole, it is noted that the use of computers and information are associated.

The information technology is sometimes said to be coined by Jim Domsic of Michigan in November, 1981. Domsic, who worked as a computer manager for an automotive industry, is supposed to have created the term to modernize the outdated phrase 'data processing' (http://www.itaa.org/es/docs/Information%20Technology%20Definitions.pdf/p.30. (Accessed May 31st, 2009.).

ICT in teaching and learning encompasses many different types of software applications. The applications tend to fall into two distinct types:

1. 1. Generic Software Applications

Generic software applications are multi purpose programmes that are not designed specifically for language teaching and learning. These include: word processor such as Microsoft word; presentation software such as Power Point; e-mail packages and Web browsers.

1. 2. Call Software Applications

Call software applications are programs designed specifically to promote language learning. They usually include a substantial degree of interactivity (Brown, 1988:06). The comings are some examples:

1. 2. 1. Technology Enhanced Language Learning

This can help produce telling results in language performance through interactivity (human-computer interaction). It is based on the stimulus/response/feedback paradigm- involving the use of a range of stimuli (text, images, audio or video), learner's responses using a range of input devices (keyboard, mouse, touch screen or speech) and various types of

feedback (text, images, audio or video).

1. 2. 2. Interactive Whiteboards (IWBs)

An interactive whiteboard is a surface onto which a computer screen can be displayed via a projector. It is touch sensitive and lets us use a pen on it (or in some cases a finger to act like a mouse, controlling the computer from the board itself). Changes made to the information projected onto the whiteboards are transferred to the computer and can be saved and retrieved in future lessons.

IWB encourages spontaneity and flexibility, allowing teachers to draw on and annotate a wide range of web-based resources (Kennewell, 2001). It also enables them to save and print what is on the board, including any notes made during the lesson, reducing duplication efforts and facilitating revision (Walker, 2002). Moreover, it allows to share and re use materials, including workloads (Glover and Miller, 2001). Finally, it is widely reported that it is easy to use compared with computers in large classes.

1. 2. 3. Computer Labs

Computer labs have an important role to play as indicated by Heather Rendall headed *Teaching in the Computer Network.* The computer lab work is very effective in offering the intensive one-to-one practice that language learners need.

1. 3. Computers and the Internet

1. 3. 1. Computers

Computers can facilitate teaching and learning at all levels, from pre-school children mastering the alphabet to doctors learning new diagnostic techniques. To fully understand the real impact that computers are currently having on language teaching it is firstly necessary to step back and consider how their role has developed.

In the past, computers assisted language learning (CALL) developed and concerned itself with the pedagogical applications of technology. Learners

used the computer to develop and practise their English. The computer, for instance, served mainly as a vehicle for delivering instructional materials to the learner. It was also used for skill practice in a non-drill format and with a greater degree of learner choice, control and interaction. This includes using the computer to stimulate discussion, writing or critical thinking. The computer has also been used as a tool (e.g. word processors, spelling and grammar checkers). Marked by the introduction of two important innovations: multimedia and the internet, the computer's role is becoming integrative (Warschauer, 2000).

All in all, computers in general can be classified into three categories as far as their function is concerned. They can be used as objects that learners learn about. They can be considered as aspects or tools in subjects (use of graphic design software to create web pages). And last but not least, they can be used as medium for instruction (Plomp, Ten Brummelhuis, and Pelgrum, 1997).

1. 3. 2. Multimedia and the Internet

English has been existing for many years and its significance continues to grow, fuelled, partially at least, by the internet. Graddol's (2000) suggests that in the year 2000 there were about a billion English learners- but a decade later, the numbers will have doubled. The same study indicates that over 80% of information stored on the internet are in English.

Technological innovations have gone hand in hand with the growth of English and are changing the way in which learners communicate, work, trade and learn. It is fair to assert that the growth of the internet has facilitated the growth of the English language.
As far as multimedia is concerned, many studies have emphasised the potentials of computerized media and multimedia environment in fostering language learning (e.g. learning vocabulary) (Nikolova, 2002). The main advantage of multimedia is that they enable reading, writing, speaking and listening to be combined in a single activity, with the learner exercising a high degree of control over the path that s/he follows through the learning materials.

The internet, on the other hand, builds on multimedia technology and in

used the computer to develop and practise their English. The computer, for instance, served mainly as a vehicle for delivering instructional materials to the learner. It was also used for skill practice in a non-drill format and with a greater degree of learner choice, control and interaction. This includes using the computer to stimulate discussion, writing or critical thinking. The computer has also been used as a tool (e.g. word processors, spelling and grammar checkers). Marked by the introduction of two important innovations: multimedia and the internet, the computer's role is becoming integrative (Warschauer, 2000).

All in all, computers in general can be classified into three categories as far as their function is concerned. They can be used as objects that learners learn about. They can be considered as aspects or tools in subjects (use of graphic design software to create web pages). And last but not least, they can be used as medium for instruction (Plomp, Ten Brummelhuis, and Pelgrum, 1997).

1. 3. 2. Multimedia and the Internet

English has been existing for many years and its significance continues to grow, fuelled, partially at least, by the internet. Graddol's (2000) suggests that in the year 2000 there were about a billion English learners- but a decade later, the numbers will have doubled. The same study indicates that over 80% of information stored on the internet are in English.

Technological innovations have gone hand in hand with the growth of English and are changing the way in which learners communicate, work, trade and learn. It is fair to assert that the growth of the internet has facilitated the growth of the English language.

As far as multimedia is concerned, many studies have emphasised the potentials of computerized media and multimedia environment in fostering language learning (e.g. learning vocabulary) (Nikolova, 2002). The main advantage of multimedia is that they enable reading, writing, speaking and listening to be combined in a single activity, with the learner exercising a high degree of control over the path that s/he follows through the learning materials.

The internet, on the other hand, builds on multimedia technology and in

addition enables both asynchronous and synchronous communication between teachers and learners (Davies, 2003).

The internet provides language learners with opportunities to use the language that they are learning in meaningful ways in authentic contexts. It provides an easy and fast access to the use of current and authentic materials in the language being studied, which is motivating for the language learner. Such authentic materials include, for instance, online newspapers, web casts, pod casts, newsroom video clips or even video sharing websites such as, say, You Tube. Another learning opportunity using the internet is provided by chat rooms and virtual environments where the language learner can practise speaking and pronunciation, without the fear of making mistakes.

1. 4. Portable ICT Device

Portable ICT device is a computer able to be carried by a person with reasonable ease with regard to its size and weight. In addition to what an ordinary computer provides, the portable ICT device can be used for periods of time without connection to a mains electricity supply. Most commonly, this means that the device uses batteries as an energy source.

ICT are more than just computers and the internet. ICT tools go further to include also cell phones, global positioning systems (GPS), video games, digital cameras, MP3 players, wikis, blogs and more. All these devices can also be used in a way or another in teaching and learning.

2. Impacts of ICT on Education

2. 1. A Shift from Teaching to Learning

The use of ICT in teaching and learning can be viewed as made up of two interrelated parts- acquisition of generic ICT skills and learning the medium of ICT. This use is seen as supporting a shift from teacher-centric to learner-centric education, something seen as desirable in its own right, and certainly an important learning tool in higher education. This shift changed our expectations of what learners must learn.

Learners will have to learn and navigate through large amounts of information, to analyse and make decisions, and to master new knowledge domains. They will need to be lifelong learners, collaborating with others in accomplishing complex tasks, and effectively using different systems for representing and communicating knowledge to others (Scandholtz, Ringstaff and Dwyer, 1997).

Shifting the emphasis from teaching to learning can create a more interactive and engaging learning environment for teachers and learners. This new environment involves also a change in the roles of both teachers and learners.

The role of the teacher will change from knowledge transmitter to that of learning facilitator, knowledge guide/navigator and co-learner. The new role does not diminish the importance of the teacher it just requires new knowledge and skills.

2. 2. Impact on Learners and Learning

There is growing evidence that ICT application to the core business of education can accelerate and improve learning on a number of fronts:

2. 2. 1. Motivation

Learning is improved through games and other digital media (US Congress, 1995; Allen and Ainley, 2000; Diggs, 1997), through offering real and relevant opportunities for linking with real language learners (via the internet and video conferencing), through providing access to relevant and engaging materials (through access to language entertainment and information sources) and strengthening teachers and learners relationships to be more interactive and guiding (Shears, 1995).

Research demonstrated considerable improvements in affective areas due to ICT (Allen and Ainley, ibid; Calvin, 1998; Cuttance, 2001; Schacter and Fagnano, 1999). Examples include learners perseverance (Jacobson, 2001), enthusiasm (Mandinach and Cline, 1996) and good attitudes to learning (Ryser et al., 1995).

It is axiomatic that none of these benefits is guaranteed to flow automatically from the use of technology, but many may be achieved through good teaching and the modelling of effective learning.

2. 2. 2. Learning across and outside Institutions

ICT tools can be used to make learners tacit knowledge public, can help them develop metacognitive skills and become more reflective and self regulated learners (Hsiao, 1999). This can be achieved through personalised and mobile devices, and through home access to the internet.

2. 2. 3. Effective Practice and Progress

Learners can practise languages in an environment free from embarrassment where they can work at their own pace. These environments offer also instant feedback on success, diagnostic testing of abilities, encourage learners to manage their own learning, develop their basic skills (Mann, 1999; BECTA, 2000), problem –solving (Oliver and Omari, 1999), information management (Peabody, 1996), and work habits (Adnanes et al., 1998).

2. 3. Impact on Language

There is no doubt that developments in electronic instrumentation and computer science have already altered the way we look at the language. The vast data processing capacity of modern systems has made it possible to expect answers to questions that it would have been impractical to ask a generation ago.

Corpus linguistics and the arrival of lexis, for instance, as an item to be included within the syllabus began in the 1980s with Sinclair (1987) and others, and work of this type continues today. This statistical analysis of language, initially analysis of written language, and more recently spoken language has allowed us to examine the frequency of words. This has informed the profession from several perspectives. It has given us insights into the most useful vocabulary to teach and facilitate the emergence of the lexical syllabus.

All areas of English language study have also been profoundly affected by

technological developments. In phonetics, new generations of instrumentation are taking forward auditory, acoustic, and articulatory research. In phonology, lexical databases are allowing a new range of questions to be asked about the frequency and distribution of English sounds. In graphology, image scanners are enabling large quantities of text to be quickly processed. In grammar, huge corpora of spoken and written English are making it possible to carry out studies of structures in unprecedented detail and in unprecedented range of varieties.

Other well recognized areas of English language study have also been affected, such as: sociolinguistics, studies of dialect variation and stylistics (Crystal, 1999: 436).

2. 4. ICT and Teacher Professional Development (TPD)

Over a series of international programmes for the development of ICT in education, there have been research studies of the uptake of ICT in education. Studies of this kind deals with the impact of ICT on teachers' training (Cox et al., 1988), level of resources (Cox, 1993), teachers' attitudes (Woodrow, 1990), and teacher professional development (Villegas-Reiners, 2003). For detailed research papers on many of these aspects see Passey and Sumways (1997).

The conception of TPD has been challenged by the emphasis on lifelong learning. TPD is more and more considered as a long-term process that includes regular opportunities and experiences systematically planned to promote growth and development in the profession (Villegas-Reiners, ibid). One major influence on TPD is technology (Snyder and Acker-Hocevar, 2004).

ICT can have many positive effects on TPD in many areas. It is aimed to involve teachers in developing a personal digital portfolio, which can lead some teachers to move swiftly from a position of non-user to mentor of others (Kankaanranta, 2001). Publishing digital portfolios on the web enables a sharing of pedagogical expertise and practice. Electronic portfolio development process, above all, contributes both to teachers' professional development and learners' lifelong learning (Barrett, 2000).

Teachers can also acquire and develop many knowledge and skills to become

effective in the class through mailing lists and discussion groups. Membership to a mailing list can reduce feelings of professional isolation (Parker and Bowell, 1998). And sharing problems or successes through a discussion group can give members the confidence to reflect on practice in their own institutions.

3. Barriers to ICT Use and Limitations

3. 1. Barriers

- **Teacher level barriers.** Teachers' poor ICT competence, low motivation, lack of confidence in using technologies in teaching, and complexity are significant determinants of their levels of engagement in ICT.
- **Faculties' level barriers.** Limited access to ICT, poor quality and inadequate maintenance of hardware as well as unsuitable educational software hinders ICT integration.
- **System level barriers.** In some countries it is the educational system itself and its rigid assessment structures that impede the integration of ICT into everyday learning activities.
- **Other barriers.**
- Many teachers think they are already overburdened with large classes and many have different subjects and levels to prepare, as well as tight daily time tables.
- Many teachers most commonly use ICT for administrative tasks (routine tasks, record keeping, lesson plan development, information presentation and basic information searches on the internet).
- Teaching with ICT takes more time for teachers, both as they attempt to shift pedagogical practices and strategies, and when such strategies are used regularly.

3. 2. Limitations

There is no best way to learn neither a language nor a single optimal set of teaching materials. This is because learners vary both in how they learn and what they need and want to learn. It follows therefore, that there are no ready made solutions offered by ICT to support all learners at all levels.

Any teacher, for instance, just by introducing a computer into his/her

teaching, cannot consider that automatically s/he will have the outcome that his/her learners will learn more, or better, nor can they be considered incentives to learning. Access to computers and the internet does not mean new learning methods suddenly emerge. As Schacter (1999: 331) points out: *'we should not accept the rhetoric that technology makes learning easier and more efficient because ease and efficiency are not pre-requisite conditions for deep and meaningful learning'* Moreover, it is possible to use ICT for trivial purposes, to waste learners' time with ICT or even worse, to use ICT for destructive or immoral purposes, entrench inequality and favour particular groups .

4. ICT and the Case of Ferhat ABBAS University-Sétif

4. 1. Origins of the Research Problem

Worldwide research on use of ICT for teaching and learning is going on. Many universities are spending fortunes on this sort of research. Measures, such as workshops, seminars and conferences are frequently held on the same topics. To make our educational system cope with the moving trend of reforms and to catch up the literature, I think it is high time to do some research and development, and establish a system where we make effective use of ICT.

Moreover, of all disciplines of education, social sciences and humanities departments in Sétif make least use of ICT. It is, therefore, urgent need of hour to sensitize them about this respect.

4. 2. Significance of the Study

Hypothetically, I believe that teaching the English language is not the cup of all teachers. Neither are all of them sufficient to teach. The use of ICT is one of the many solutions which can help us overcome this hurdle. For instance, the teaching of English requires high level proficiency over pronunciation, stress, intonation and phonetically correct language. Here again, and in addition to the already mentioned benefits, the use of ICT in form of CDs or DVDs of encyclopaedias, internet resources, graphical presentations, audio books, movie clips, etc. can be of tremendous help.

4. 3. Objectives

We are expecting to reach a teaching methodology, where a good combination of traditional approaches and modern techniques gives us better options for teaching. As a matter of fact, we can fulfil the reforms' thrust to ICT integration, quantity and excellence in higher education.

4. 4. Research Questions

Are our teachers equipped for the new wave of integrating ICT in their classes? Is our infrastructure suitable for extensive use of ICT? If so, to what extent? What needs to be done?

4. 5. Research Design and Methodology

- Choice of the method

Our research is mostly of fact-finding descriptive nature, it has two specific aims. First it describes a current situation, and therefore we can develop and provide appropriate recommendations. Second, it deals with teachers who are presently teaching respectively at the English department of Sétif's university.

- Data Gathering

The only data gathering tool to be used is a teachers' questionnaire. This will enable us to have access to teachers' attitudes towards issues they consider important in making the best educational ICT use. The questionnaire will also inform us about teachers' experiences with ICT in different contexts..

- Sample

Our sample is the whole population of oral expression teachers (twelve teachers) to whom questionnaires have been administered. These teachers, of course, have also other modules in addition to Oral Expression, such as Literature and Phonetics. Although all teachers (except two) are part time teachers, they have all a considerable teaching experience (from two to twenty teaching years).

- Procedures for Analysing Data

All the obtained data will be presented in tables and statistically analysed to be interpreted. We will end up with some results.

- Results

Results (see appendices) show that there are significant differences in all technological resources between teachers' personal, professional development and teaching use. Teachers' most commonly used ICT tools are: word processor, audiovisual means and the internet. All these resources are used chiefly for personal use; however audiovisual means are used in both personal and professional development contexts.

Results show also that there are many obstacles that prevent the integration of ICT. Some resources, to name few, are not available at all (e.g. the internet in our department), or not accessible when needed (tape recorders). Although, there are some teachers who claim they lack time, skills and technical support even in the presence of ICT; it is sad to say that only three teachers undertook some training about computer use in private schools.

All in all, all teachers were firm in their belief that ICT can help them find relevant information for their teaching, can motivate their learners and facilitate the target language. This appears to conflict, however, with strong assertions about how ICT can be time consuming if not used constructively.

5. Suggestions and Recommendations

- Teachers are the key to the successful integration of ICT into education. They manage the processes of teaching and learning. Without the active, enthusiastic and skilled participation of teachers, innovations to enrich education with the advantages offered by technology are doomed to fail. The full participation of teachers in adopting technologies to enhance education requires a commitment to ongoing professional development to teachers.

- Teachers should be volunteer learners, motivated to learn more about the use of ICT to better their position and make improvements. In other words, teachers should be aware of the potential of technology to promote educational reform, and that the ability to apply technology is one of the

necessary skills for a good quality teaching.

- Teachers should be able to evaluate themselves on use of technology to support lifelong learning, professional development and personal life. **ICT ineducation.www.unescobkkk.org/education/ict p.58-59.**

- Teachers need to understand that their roles have to change, that the physical space of the classroom will need to be changed, and that they should accommodate different kinds of interaction: small groups, learner to learner, and learner to computer interaction (Warschauer, 2000).

- The use of ICT in language learning not only involves pedagogical changes for teachers but also involves environmental and pedagogical changes for learners. Because learners are traditionally used to face-to-face teaching in classrooms.

- Although an increasing number of learners have access to online technologies and use ICT for personal interactions, they find it challenging to use ICT in an educational context.

- ICT have the most positive effect on teaching and learning when it is targeted at specific areas, with a clear rationale for its use from a broad research base about ICT, about pedagogy and about professional development.

- ost managers in all sectors should recognize their responsibility to provide leadership in policy and planning for ICT in education.

- Administrators need to ensure that teachers have adequate time to participate in ICT integration, and do not have to sacrifice too much personal time to do so.

- The availability of tables, desks, writing materials, computer facilities with electrical outlets and burglar bars, classroom space (physical infrastructure), internet connectivity, radios, batteries, network equipments, dedicated technicians experienced and qualified in the maintenance of computer systems (technical infrastructure) are chief priorities for teachers if they are

to use ICT in their teaching.

- Teachers should be provided with print-based guides to hardware and software, instructional materials and modifications to curricula to support their professional development.

- Introduction of ICT takes time. Adequate time must be allowed for teachers to develop new skills, explore their integration into their existing teaching practices and curriculum, and undertake necessary additional lesson planning, if ICT are to be used effectively.

- Lessons learned from introducing ICT in education need to be shared. As the introduction of ICT to aid education is so often a part of a larger change or reform process. It is vital that successful uses of ICT are promoted and disseminated.

- ICT should be appropriated rather than merely used.

General Conclusion

Given the increasing pressure exerted by technological developments on language education, it is important to understand the underlying factors behind teachers' decisions regarding ICT.

Although teachers are willing to adapt change and will do so under the right conditions. ICT still remains to be a threat to many, especially those who were used to be the authority in class. Any innovation that is clear and practical, and more importantly supported by authorities has enormous potential in providing more learning resources and make high efficient learning possible. In other words, teachers can make comprehensive reform possible but professional development is the key and support is vital.

It is necessary to point out that we should take the results of this work with certain caution. As it is a pilot example and would be dangerous to inference from the results to the whole population. Given thus, and bearing in mind all the results commented before, I think that our faculties make a limited use of technological resources. This fact makes the large potentialities of ICT in teaching lost in higher education.

References

1 - Adnanes, M, &Ronning, W.M. (1998). Computer-networks in education: A better way to learn? *Journal of Computer Assisted Learning, 14(2), pp.148-157.*

2 - Allen, A. &Ainley, M. (2000). *Issues of engagement: The learners experience of computers in the classroom.* Melbourne, ACER 2000.

3 - Barrett, H. (2000). Electronic teaching portfolios: multimedia skills + portfolio development = powerful professional development. Paper presented at the Annual conference of the society for information technology and teacher education (SITE), San Diego, California.http://helenbarrett.com/portfolios/site2000.html.

4 - BECTA (2000). A preliminary report for the DFEE on the relationship between ICT and primary school standards, British Educational Communications and Technology Agency, London, October 2000.

5 - Brown, E. (1998). *Learning languages with technology.* Warwick: MESU (now BECTA).

6 - Calvin, G.T. (1998). *Laptop computer:* Changes in teachers' practice, Unpublished Doctorate of Education, University of Melbourne, Melbourne.

7 - Cox, M. J., Rhodes, V. & Hall, J. (1988). The use of computer assisted learning in primary schools: Some factors affecting the uptake. *Computers and Education, 12(1), pp.173-178.*

8 - Cox, M.J. (1993). Information technology resourcing and use, in Watson, D.M. (Ed.) *Impact: An evaluation of the impact of the information technology on children's achievements in primary and secondary schools.* Rings College London.

9 - Crystal, D. (1999). *The cambridge encyclopaedia of the English language.* Cambridge University Press.

10 - Cuttance, P. (2001). *School innovation: Pathway to the knowledge society.* Canberra: Department of Education, Training and Youth Affaires.

11 - Davies, G. (2003). Computer assisted language learning: Where are we now and where are we going? This article was originally published in 2003 at the Future Lab website at: http://www.FuterLab.orguk/resources/publications-reports-articles/Web-article 590.

12 - Digs, C.S. (19997). Technology: A key to unlocking at risk students. *Learning and Leading with Technology, 25(2), pp.38-40.*

13 - Glover, D., & Miller, D. (2001). Running with technology: The pedagogic impact of the large scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 10(03), pp.257-276.*

14 - Graddol, D. (2000). *The future of english: A guide to forecasting the popularity of the English language in the twenty first century.* The British Council.

15 - Hsiao, J.W.D. (1999). CSCL (Computer Support for Collaborative Learning) Theories . http://www.edb.utexas.edu/csclstudent/Dhsiao/theories.htmlconstruct.
(Accessed July 10th, 2009).

16 - Jacobsen, D. M. (2001). Building different bridges: Technology integration engaged student learning, and new approaches to professional development.
http://www.ucalgary.ea/~dmjacobs/aera/buildingbridges. (Accessed May 23rd,2009).

17 - Kankaanranta, M. (2001) . Constructing digital portfolios: Teachers evolving capabilities in the use of information and communications technology. *Teacher Development, 2(5), pp. 259-275.*

18 - Kennewell, S. (2001). Interactive whiteboards-yet another solution for a problem to solve? *Information Technology in Teacher Education, 39Autumn 2001, pp03-06.*

19 - Mandinah, E.B. &Coline, H.F. (1996). Classroom dynamics: The impact of a technology-based curriculum innovation on teaching and learning. *Journal of Educational Computing Research, 14(1), pp.83-102.*

20 - Mann, D. (1999). West virginia story: Achievement gains from a state-wide comprehensive instructional technology program, Milken Exchange, http://www.milkenexchange.org. (Accessed July 5th, 2009).

21 - Newby, T., Stepich, D., Lehman, J., &Russel, J. (2000). *International technology for teaching and learning.* Upper Saddle River, Merrill/ Prectice Hall, New Jersey.

22 - Nikolova, O.R. (2002). Effects of students' participation in authoring of multimedia materials on student acquisition of vocabulary. *Language learning and technology, 6(01), pp.100-122.*

23 - Oliver, R. &Omari, A. (1999). Using online technologies to support problem-based learning: Learners responses and perceptions. *Australian journal of Educational Technology, 15(1), Autumn 1999, pp.58-59.*

24 - Parker, B. & Bowell, D. (1998). Exploiting computer mediated communication to support in service professional development: The SENCO experience. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 7(2), pp.229-246.*

25 - Passey, D. &Sumways, B. (1997). *Information technology supporting change through teacher education.* Chapman and Hall: London.

26 - Peabody, M.A. (1996). The role of online communications in schools: A national study for applied special technology (CAST).

27 - Plomp, T., Ten Brummelhuis, A., &Pelgrum, W. J. (1997).new approaches for teaching, learning and using information and communication technologies in education. Prospects-*Quarterly Review of Education, 27(3), UNESCO, Paris.*

28 - Ryser, G.R., Beeler, J.E. & McKenzie, C.M. (1995). Effects of a computer supported international learning environment (CSILE) on students' self-concept, self-regulatory behaviour, and critical thinking ability. *Journal of Educational Computing Research, 13(4), pp.375-385.*

29 - Scandholtz, J., Ringstaff, C., & Dwyer, D. (1997). *Teaching with technology.* Teachers College Press, New York.

30 - Schacter, J. &Fagnano, C. (1999). Does computer technology improve student learning? How, when and under what conditions? *Educational Computing Research, 20(4), 329-343.*

31 - Shears, L. (1995). *Computers and schools.* Melbourne: ACER.

32 - Sinclair, J. (1987). *Looking up: An account of the co build project in lexical computing.* London & Glasgow: Collins ELT.

33 - Smith, A. (1999). Interactive whiteboard evaluation. Miranda Net.
http://www.mirandanet.ac.uk/pubs/smartboards.html. (accessed May 23rd, 2009)

34 - Smith, H. (2001). Smart board evaluation: Final report-Kent NGFL.
http://www.kented.org.uk/ngfl/whiteboards report.html.

35 - Snyde, K.M. & Acker-Hocevar, M. (2004). Professional mentoring through shared international exchange, in Kochran, F. (Ed.).*international perspective on mentoring.* Info mage Press.

36 - US Congress, Office of Technology Assessment (1995). *Teachers and technology: Making the connection.* Washington, D.C., Governmant Printing Office.

37 - Villegas-Reiners, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature.* UNESCO: International Institute for Educational Planning.

38 - Walker, D. (2002). White enlightening. *Times Educational Supplement, 13 September 2002, p009.*
39 - Warschauer, M. (2000). *Network-based language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.
40 - Woodrow, J. (1990). Locus of control and student teacher computer attitudes. *Computer Education, 14(4), pp.421-432.*

Les jeux de l'ombre et de la lumière comme outil d'une quête de soi dans *Le fleuve détourné* de Rachid Mimouni

ACHHEB Loubna
Université Farhat Abbes - Sétif

Notre présent travail tourneautour de la question essentielle du chevauchement entre l'ombre et la lumière pour permettre au soi de l'être de se manifester. Nous avonsremarqué, dans le Fleuvedétourné de Mimouni, plusieursmécanismesd'écrituredanslesquels la lumière et l'ombretiennentunegrande place et prennent des formes multiples commençant par la gradation, l'inversion et allantjusqu'à la néantisation de cesdeux notions, maistoujoursdans la perspective de l'établissement d'un effet double entre l'ombre/la lumière et le soi de l'être.

عملنا الحاضر يدور حول مسألة التناوب بين الظلام والنور لتمكين الأنا من الظهور . لقد لاحضنا في "النهر المحول" لرشيد ميموني وجود عدة ميكانزمات للكتابة التي تعطي أهمية مرموقة لصورة النور والظلام . إن هاتين الصورتين تتحولان داخل النص الميموني ، تبدأن بالتدرج ثم تنعكسان لتبلغا في الأخير العدم .

Le soi est une représentation assez ambiguë de l'individu car nous nous voyons dans l'obligation de le confronter à l'autre. Cet autre individu face auquel il se met pour affirmer son indépendance et sa différence. Hegel tente de définir le soi à travers son rapport avec l'autre :

« Ainsi l'intuition géniale de Hegel est ici de me faire dépendre de l'autre en mon être. Je suis, dit-il, un être pour soi qui n'est pour soi que par un autre. C'est donc en mon cœur que l'autre me pénètre. Il ne saurait être mis en doute sans que je doute de moi-même puisque « la conscience de soi est réelle seulement en tant qu'elle connaît son écho...dans une autre » (Sartre, 2003 : p 276)

Notre soi ne peut donc se révéler que par la résonance que l'autre nous renvoie de nous même. L'auteur met en scène ses différents personnages dans une mécanique qui lui est spécifique. Son œuvre use de plusieurs outils pour prendre la forme que le lecteur peut percevoir. Les

personnages du *Fleuve détourné* sont dans une quête indéfinie de leur soi, leur identité est mise en lambeaux par Mimouni, ils essaient vainement de se reconstituer mais retombent à la fin de l'histoire en plein désenchantement.

C'est dans cette ambiance de désillusion que se font nos jeux de lumière et d'ombre. Notre majeur souci sera de tenter de relever ces différentes éclaircies de lumière, suivies des obscurcies d'ombre, pour démontrer la révélation de l'être et de son soi à travers le temps de l'œuvre. Pour que cela puisse se faire, nous passerons par trois étapes essentielles : les éclaircies de la perception, Effet de lumière et effet d'ombre, Deux contrastes vers une même destination.

1-Les éclaircies de la perception :

Le premier élément dont les dagues nous percent en plein cœur est celui de la description spatiale. C'est à travers l'espace et la vision que naissent les deux notions de l'ombre et de la lumière. Et c'est dans la douleur de l'œil touché par la lumière qu'il fait le deuil de son obscure tranquillité. Pareil pour le soi des personnages du *Fleuve détourné* qui restent tout au long du roman dans une quête incessante de lumière leur brûlant les ailes à chaque tentative d'envole. Mais la clarté est l'effet même de la magie et de l'enchantement, elle est l'envoûtement instantané car elle ne dure point et permet à l'être de s'entrapercevoir.

« Cet instant, Lukàcs l'appelle le miracle ; son caractère essentiel est de transformer l'ambiguïté fondamentale de la vie dans le monde en conscience univoque et en exigence rigoureuse de clarté. « Il y a dans notre cœur un abîme si profond qu'il est presque impossible de le pénétrer. Nous ne discernons pas aisément la lumière des ténèbres, ny le bien du mal. Les vices et les vertus sont quelquefois si semblables en apparence que nous ne savons presque ny ce que nous devons choisir... » (Goldman, 1997 : p 74-75)

Ainsi selon Goldman, l'idée de Lukàcs serait de représenter la clarté par une prise de conscience, et l'ombre ne serait donc que l'abîme du cœur. Pouvons-nous par là oser imaginer que, dans l'œuvre mimounienne, il pourrait y avoir une tentative de l'illumination de ces zones d'ombre du cœur par « le miracle » de « la prise de conscience » ? L'ombre et la lumière seraient-ils ainsi, au-delà de l'univers du roman, une tentative de mise en parallèle avec le soi ? .

L'ombre et la lumière dans l'œuvre de Mimouni règnent sur deux temporalités différentes : Le passé nous est d'abord présenté, par notre protagoniste sans nom, comme une lucarne dont il use sans cesse pour échapper à sa réalité de prisonnier. Le présent est l'ombre dans laquelle il se débat, car sa condition de séquestré l'empêche de voir les espaces dégagés en pleine lumière, et de découvrir sa réalité d'être dépossédé de son propre nom.

Il espère rejoindre un jour la lumière par la reconnaissance de l'administrateur de sa véritable identité. Ce personnage faisait partie de la révolution en tant que cordonnier mais son camp a été bombardé, il a perdu la mémoire et s'est perdu. Des années plus tard, il la recouvre et décide de rentrer chez lui, mais il voit son nom inscrit sur le monument des martyrs. Depuis, sa mort administrative a fait de lui un cadavre ambulant et traînant dans un univers où l'obscurité est le seul élément créant une réelle similarité avec la douleur de son âme. Après avoir tué sa femme et ses amants, il entre en prison. Cet enfermement n'est-il pas la reconnaissance de son existence, lui qui se plaint d'être devenu un fantôme ou de n'être plus ?
Du coup, notre première remarque se renverse car l'obscurité présente devient lumière grâce à l'emprisonnement d'un être figurant comme mort sur les papiers. Il se retrouve au même titre que celui des autres prisonniers dont l'identité est reconnue, et là nous percevons la première étincelle de lumière. Tous les prisonniers sont dans un état physique de végétation, et hibernent dans un sommeil éveillé dans lequel les réminiscences du passé sont la seule lumière ou presque de leurs heures d'ennui. Leur passé leur semble être l'issue de la délivrance, mais sa lumière n'est qu'une illusion et son ombre brouille la réalité de ces personnages.

A l'inverse d'oedipe roi, qui une fois ayant commis l'inceste et se rendant compte de la réalité, se crève les yeux pour dépasser l'illusion de la vision et plonger dans l'obscurité de la vérité, nos personnages échappent à leur véritable condition d'enfermés, en utilisant leurs souvenirs comme projection d'une fausse lumière dont le seul but est la tromperie et non la révélation. Ils idéalisent leur passé qui est le seul à les avoir conduit au-delà de la lumière, entre les obscurs murs d'une prison.

Mimouni utilise la lumière et l'ombre tout d'abord pour démontrer les mentalités de ses personnages, il leur reprend le flambeau de lumière pour l'utiliser dans sa représentation personnelle de l'être et finit par inverser ces deux notions, ce qui amplifie leur pouvoir au sein de l'œuvre sur

la communauté du roman, particulièrement sur le lecteur. L'ombre et la lumière changent de rôle à chaque instant du roman, et se relèguent leurs destinées en une trajectoire similaire qui nous mènera peut-être vers la véritable personnalité de nos personnages, qui se révèle pourtant être commune à toutes les autres, à l'image de l'ombre et de la lumière entremêlées.

2- Effet de lumière et effet d'ombre :

La dualité de la lumière et de l'obscurité est le résultat des différentes actions de la lumière. Sa présence extermine l'obscurité, et son absence la fait naître. Ce qui nous permet de voir la lumière en mouvement et l'obscurité en latence continue. Mais l'une de ces deux notions n'existe que par la néantisation de l'autre, et nous nous retrouvons dans un interminable jeu de réincarnation dont l'usage influe inévitablement sur l'histoire du roman et sur son épanouissement.

Cette image de mouvement et de latence de la lumière et de l'obscurité est à la base même de l'influence du temps sur l'être humain, car la nuit il dort, le jour il se réveille et se met en mouvement. Cet effet de base de la nuit et du jour, Mimouni nous le souligne chez son personnage principal :

« A la tombée de la nuit, je me recroquevillais au pied de l'arbre et m'endormis. A l'aube le soleil me réveilla. Je me relevai et me mis à marcher face au soleil levant. » (Mimouni, 1982 : p 28)

Notre protagoniste se dirige en direction du soleil, et son soi veut s'illuminer grâce à ses rayons pour pouvoir enfin se faire reconnaître par les siens qui le rejettent sans cesse. Car sa femme l'a repoussé, son enfant ne voulait point admettre son existence et sa société ne voulait pas assumer le poids de son erreur administrative et donc a préféré le garder à l'ombre sans nom. En quête de lumière et de chaleur, notre protagoniste a fini par se découvrir toujours à l'ombre et dans le froid.

La lumière et l'ombre ont un effet sur les personnages du roman tout comme notre protagoniste en a sur son entourage. Cet effet suit une certaine gradation car la lumière varie tout comme l'ombre. Il y a des différences d'intensité du degré allant du moins lumineux vers le plus lumineux, tout comme pour l'ombre du moins obscure au plus obscure. Ces variations de degrés pourront-elles nous mener vers le point culminant où la lumière et

l'ombre s'entremêlent pour permettre au soi de s'assumer réellement dans le mélange de ces deux entités ? .

Ces degrés seront pleinement utilisés à travers leur effet sur les êtres, donc la chaleur représente l'effet de la lumière sur les être vivants et la fraîcheur est celui de l'ombre.

Nous commencerons par l'ombre et son symbole, elle est d'abord représentée par la nuit durant laquelle le père de notre héro cultive sa terre aride, dans un éternel recommencement il. s'entête à la travailler mais sans espoir de pouvoir un jour goûter au fruit de ses efforts :

«De la nuit à la nuit, mon père s'échinait sur son lopin de terre avare et pierreux .. » (Mimouni, 1982, p 17).

Cette nuit n'est-elle pas le retour du héro vers son passé qui nous donne l'impression, à nous lecteurs, qu'il n'a rien à en tirer sinon malheur, désarroi et un obscur avenir. N'aurait-il pas mieux fait de rester amnésique pour pouvoir vivre pleinement son présent au lieu de laisser au passé répandre son ombre sur toute l'histoire du roman ? Et même le passé, n'est plus vraiment celui de son enfance car dans ses souvenirs le soir n'était point de tout repos pour le père de notre protagoniste, c'était le meilleur moment pour lui de travailler. Il y'a par là une tentative de l'écrivain de mettre l'ombre en mouvement mais hélas la terre n'est pas fructueuse et l'obscurité ne peut agir sur les plantes. Rien n'en sort de bon car l'ombre ne peut remplacer la lumière .

L'ombre devient par la suite un doux rêve de protection contre l'effet de la lumière présenté par Mimouni comme une chaleur conduisant à l'éclatement :

« Qu'importe les mots, notre détresse est grande. Dans ce monde cruel, les roches éclatent sous l'effet du de la chaleur, le désert nous entoure, les sables nous submergent et nous étouffent. La soif. Ni ombre, ni pitié... » (Mimouni, 1982 : p 20).

Des deux effets : Ombre de la pitié et lumière de l'éclatement, nous arrivons à percevoir l'absence de la première et la présence de la deuxième, car dans ce cas la chaleur avec son effet a un certain pouvoir sur l'homme, et un pouvoir similaire avec celui de la rudesse de la découverte du soi et de sa

différence de l'autre.

La lumière est un feu permanent essayant sans arrêt de provoquer le changement au sein de l'histoire du roman :

« Là haut dans le ciel, une ronde d'avions déversait sur le camp un déluge de feu...Je courus vers la forêt pour me mettre à l'abri sous les arbres. » (Mimouni, 1982 : p 26)

Ce changement est provoqué par le feu déversé par les avions causant la mort des Moudjahidines, et donc celle du passé, tout en permettant à notre protagoniste de vivre une seconde jeunesse débarrassé du poids de sa vie antérieure. Le feu a engendré une ombre, évoquée par notre héro, représentée par une vallée :

« Le ruisseau est une haie de buissons franchis, une magnifique vallée se découvrit à ma vue. Elle était verdoyante, alors que partout alentour dominait l'ocre de la terre desséchée. » (Mimouni, 1982 : p 29)

Notre héro a vécu, au sein de ce ruisseau, durant tout le temps de son amnésie. Cette perte de mémoire a néantisé les deux notions de l'ombre et de la lumière. Dans cet endroit, il n'existe plus de place pour un chevauchement entre ces entités, car elles n'existent plus dans un monde où même notre protagoniste n'est plus. Son passé a fait de lui ce qu'il était, et la mémoire perdue est similaire à la perte de son être véritable. Le néant gagne ainsi, en profondeur, tout l'environnement du roman : une fausse sérénité s'installe dans laquelle nous ne retrouvons plus l'effet de ces notions sur les individus car le rien l'emporte et devient l'emblème de ce passage de la perte de soi « amnésie ».

« Je vécu ainsi plusieurs années, serein et calme, entouré de gens amicaux et fraternels. J'y aurais volontiers passé le reste de mon existence. Mais il a fallu que le mal survienne. Un jour, comme pris de folie, les oiseaux...se mirent à picorer les fleurs...l'hôpital tombe alors dans un silence sépulcral. Ce fut ce jour là que je retrouvai la mémoire... » (Mimouni, 1982 : p 35)

La mémoire retrouvée est considérée par notre personnage sans nom comme un « mal », car elle le replonge en plein trouble de la personnalité. Ce « mal » rapporte en son sein toute la puissance d'une lutte éternelle entre l'ombre et la lumière, car les deux entités renaissent de leurs

cendres et reprennent cette fois-ci une autre forme de lutte que nous essaierons de voir dans notre troisième intitulé.

3- Deux contrastes vers une même destination :

La renaissance des deux nuances de lumière et d'ombre, après la mémoire retrouvée de notre protagoniste, nous ouvre un vaste champ d'investigation. Toutes les deux s'engagent dans une lutte interminable dans laquelle chacune d'elle met en avant son caractère opposé à celui de la notion ennemie. Elles se perdent dans une lutte dans le but de se néantiser pour que l'une d'entre elles survive sans l'autre.

Cette fois ci, ces deux entités investissent l'esprit humain, et font corps avec son être. C'est ainsi que l'ombre survole au dessus des âmes des paysans du *fleuve détourné* pour les faire plonger en pleine obscurité agissant sur le déroulement du roman, et conduisant ses espaces vers une déchéance similaire à celle des âmes perdues.

« Les campagnes semblaient désertes. Les champs de vignes qui autrefois verdissaient le flanc des collines avaient disparu. La terre restait en friche et je me demandais pour quelle obscure raison les paysans refusaient désormais de la cultiver. » (Mimouni, 1982 : p 43)

L'obscurité régnant sur les individus conduit vers la détérioration du paysage, et l'effacement des couleurs vives de la vision humaine. Dans cette perspective nous remarquons un semblant de traces d'ombres. Pourquoi utilise-t-on le terme : semblant ? .

Parce que l'ombre, en réalité, n'agit point mais nous donne simplement l'illusion d'une action. L'ombre est le simple résultat de l'absence de lumière. Elle est par cet effet comprise dans cette même lumière et sa tentative de se débattre et de s'opposer à la lumière la conduit inexorablement vers sa perte et sa fin en tant qu'entité à part, car elle s'insère dans la masse et devient par conséquent une partie du tout, à l'image même du soi qui essaie de s'opposer aux autres mais qui retombe sans cesse dans les généralités de la masse pour ne plus pouvoir s'en sortir et demeurer dans un éternel désenchantement.

Nous pouvons dégager la volonté tout d'abord des personnages emprisonnés, d'éradiquer le soleil car il leur est devenu un ennemi juré. Nous

donnons comme exemple le cas de Rachid le sahraoui dont l'essence même reste la lumière.

« Huit-heures. Vautré sur le dos dans la poussière de la cour. Rachid défie le soleil. Il le fixe sans cligner des yeux, s'amuse des points lumineux qui naissent sous ses paupières et lui adresse à voix basse de longs monologues... » (Mimouni, 1982 : p 53)

Rachid fait face au soleil et le regarde « sans cligner des yeux », il veut sans doute s'aveugler et plonger en pleine cécité, pour tenter de saisir l'insaisissable qui est la création d'une obscurité indépendante de la lumière. La naissance « des points lumineux...sous ses paupières » est la preuve inévitable de la toute puissance des rayons lumineux qui traversent l'espace et donnent des troubles à sa vision. Ces troubles l'amusent car d'une certaine manière ils lui confèrent la capacité de ne plus percevoir la lumière. Se néantise t-elle d'elle-même par l'effet de la lutte et du face à face ? .

Cependant, les personnages de ce roman se rendent compte de ses dangers et savent qu'au lieu de se néantiser elle les néantise. Car, en illuminant certaines réalités du roman qu'elles soient d'ordre sociale ou politique, elle conduit les gens à percevoir leurs êtres sous différentes coutures. L'imaginaire et le réel se combinent et donnent une image approximative de l'être qui ne l'arrange point, ce qui le conduit à vouloir tuer le soleil .

« Mais il faudrait auparavant lapider le soleil et mes bras restent ballants. »(Mimouni, 1982 : p 54).

Mais entre les mots vouloir et pouvoir il y'a un grand fleuve,.car la lumière reste une réalité que nul ne peut éteindre. Elle apparaît selon son gré et disparaît également selon une rythmique qui permettra à l'ombre, sa suivante, de se former mais pour la servir et non le contraire.

La subversion de l'ombre contre la lumière est bien tentée par Mimouni dans ce roman, mais reste dans le cadre de l'illusion. Elle est l'outil par lequel la diégèse est en marche pour créer une ambiance de bataille entre lumière et ombre au sein d'un roman où la guerre de libération algérienne nous est contée par bribes, et ressort sans cesse d'un passé qui n'est plus. Pareil pour cette lutte entre nos deux notions maîtresses car nous finissons par nous rendre compte que l'une ne va pas sans l'autre et que l'ombre fait

partie de la lumière. C'est ainsi que la subversion se transforme en une communion dont le fait majeur est la nécessité de l'union des deux notions tout comme celle du soi vis-à-vis de l'autre.

« Le soleil et moi nous avons un vieux compte à régler. Un jour, je lui ferai rendre gorge. » (Mimouni, 1982 : p 54)

Finalement, celui qui rendit gorge n'est pas le soleil mais plutôt l'âme de Rachid car il finit par se suicider en conduisant les soldats à lui tirer dessus en feignant l'invasion de prison. Le soleil ici prend l'apparence de son âme et de son soi qui se libère de l'ombre à laquelle il adhérait pour se fondre dans l'éternelle lumière de l'au-delà tant espéré.

Les personnages qui n'ont pas osé faire face au soleil et à la lumière se retrouvent dans une éternelle obscurité et ne font qu'attendre le moment tant espéré de le percevoir.

La fin du roman achève, d'une certaine manière, les histoires de vie des personnages prisonniers mais pas totalement, car certains meurent et ceux là retrouvent enfin la lumière comme c'est le cas pour Rachid le Sahraoui et Omar le jeune homme. Ce dernier meurt d'un mal qui le ronge depuis des années. Ce mal ne pouvons-nous pas le considérer comme la maladie des années soixante dixquatre vingt qui a atteint toute une jeunesse oscillant entre l'être en soi et le non être, ou plus exactement entre l'effacement d'une identité perdue caractérisée par l'ombre et la mise en lumière de leur soi particulier ?

Quand aux autres personnages, ils ne finissent pas de se consumer dans l'ombre éternelle de leurs espoirs déchus, sur les rives du désenchantement. Le vieux Vingt-Cinq, l'écrivain et Fly-tox se contentent de ce que la prison leur confère comme stabilité et submergent leurs esprits dans l'ombre du désespoir. Tous les trois se mettent à l'évidence de ce qu'ils sont réellement, c'est-à-dire des prisonniers sans aucun pouvoir. Et leur contentement leur fait perdre leur soi car ils se mettent au même niveau que celui de notre héro quand il perdit la mémoire. Cependant, pour lui ce fut le hasard qui s'en chargea, mais eux ils l'ont fait par leur propre volonté. Ils baissent les bras et à travers cela changent même leur vision du monde. Ils bouleversent leurs soi et créent par là un non lieu (prison) où l'ombre et la lumière se néantisent pour néantiser les esprits à leur tour.

A la fin de l'histoire, notre personnage principal sans nom se trouve toujours en prison, mais attend la réponse de l'administrateur jusqu'à la dernière minute. Il ne perd pas espoir, et contribue par son être et sa nature à la reprise de l'affrontement entre l'ombre et la lumière.

Nous pouvons relever de notre analyse une très importante équation entre les deux phénomènes de l'ombre et de la lumière et celui du soi de l'être. Il y'a trois éléments essentiels pouvant nous aider dans notre travail : d'abord la mort des deux personnages Omar et Rachid les conduit des sentiers de l'obscurité vers la lumière de l'au-delà, car toute cette quête de l'ombre et de la lumière mène vers la curiosité du soi de se réaliser à travers ses premières origines, ensuite l'abandon des autres prisonniers de leur véritable soi les conduit vers leur propre effacement qui commence par celui de la néantisation des deux notions d'ombre et de lumière, enfin la seule volonté non effectuée et non accomplie arrive à garder la lumière et l'ombre dans leur constant chevauchement. Le désenchantement de la population du roman, douée de la volonté de la représentation de sa différence par rapport aux autres, est l'âme de l'ambivalence de l'ombre et de la lumière, et à leurs tours l'ombre et la lumière sont les outils essentiels à l'être dans sa quête de son soi qu'il ne peut saisir que par sa mort déterminant par là sa fin en tant que personnage.

La dynamique des échanges effectués entre l'ombre et la lumière donne à l'œuvre une plus grande variété de significations. Le décodage de ces deux entités nous mène au plus profond de l'être, et insère cette œuvre dans la catégorie des romans de la littérature du désenchantement des années soixante dixquatre vingt et du désespoir ambiant qui s'éternise.

Bibliographie :

1 - Goldman, Lucien, *Le dieu caché*, France, Gallimard, 1997 .
2 - Mimouni, Rachid, *Le fleuve détourné,* Paris, Robert Laffont, 1982.
3 - Sartre, *L'être et le néant,* France, Gallimard, 2003 .