



مجلة

الآداب والعلوم الاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدرها كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
جامعة سطيف 2.

العدد 15

السداسي الأول

المجلة الآداب والعلوم الاجتماعية العدد 15 Des Lettres et des Sciences Sociales N° 15



REVUE

DES LETTRES ET DES SCIENCES SOCIALES

Revue Périodique Scientifique Indexée

éditée par la Faculté des Sciences Sociales et Humaines

Université Sétif 2

N° : 15

1^{er} Semestre 2012

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية
مجلة علمية دورية محكمة، تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
جامعة سطيف - 2

اللجنة العلمية

مدير المجلة

أ.د. شكيب أرسلان باقي	أ.د. لحسن بوعبدالله	جامعة سطيف 2
رئيس الجامعة	أ.د. محمد الصغير شرفي	جامعة سطيف 2
رئيس التحرير	أ.د. فضيل دليو	جامعة قسنطينة
أ.د. ميلود سفاري عميد	أ.د. السعيد كسكاس	جامعة سطيف 2
كلية العلوم الاجتماعية	أ.د. النوازي سعودي	جامعة سطيف 2
والإنسانية	أ.د. عبد المالك بومنجل	جامعة سطيف 2
	أ.د. عز الدين صحراوي	جامعة باتنة
	أ.د. زين الدين مصمودي	جامعة أم البواقي
	أ.د. نصر الدين جابر	جامعة بسكرة
	أ.د. رشيد زرواتي	جامعة برج بوعريرج
	أ.د. بوبة مجاني	جامعة قسنطينة
	أ.د. الهاشمي لوكيا	جامعة قسنطينة
	أ.د. محمد علي المكاوي	جامعة القاهرة
	أ.د. ساعد حميسي	جامعة قسنطينة
	أ.د. أحمد عزوي	جامعة سطيف 2

Pr H.Haroun

Univ. Marseille France

Pr.H.Cellier

Univ.Paris10. Nanterre

France

د. كمال قادري	جامعة سطيف 2
د. يوسف عيش	جامعة سطيف 2
د. نادية عيشور	جامعة سطيف 2
د. صلاح الدين تيليت	جامعة سطيف 2
د. حسان راشدي	جامعة سطيف 2
د. علي لونيس	جامعة سطيف 2

فهرس المحتويات

06	كلمة رئيس التحرير
09	إعراب الفعل المضارع بين النظرية والاستعمال يوسف عبد الرحيم الربابعة
24	حجية لغة الحديث النبوي الشريف من خلال كتب الثحر محمد بوادي
44	عز اللغة العربية وراثتها وتحديات العصر الحديث إسماعيل ونوغي
57	السياسة الثقافية: بين نظرية المفهوم والفعل المؤسسي مفيان لوصيف
74	إسهامات الشعب التقليدية الفنستينية في كتابة التاريخ المحلي: كعوان فارس
85	قراءة في أعمال الباهوري وبين حلول موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمر شكيب بشير فايد
100	أرسلان والشيخ البشير الإبراهيمي الإشاعة السياسية الطيب بلوصيف
109	المستقبل الإنساني: قراءة في طروحات ثلاث الطاهر سعود
132	نحو مقارنة سوسولوجية تظافرية للعنف الأسري: رؤية نقدية الطاهر الإبراهيمي
145	التشعشع الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي: - دراسة فتيحة هارون
164	لبعض أساليبها وأهدافها العامة النمق القيمي لدى الفرد الجزائري وعلاقته بالجريمة بلعجوري كمال
179	المقاربة السوسولوجية لمفهوم علاقات العمل في المؤسسة أنور مقراني
202	في سوسولوجيا علاقات العمل رفيق قروي
213	دور تلبية المؤسسة لحاجات الموارد البشرية في تحقيق الكفاءة نصرة ميلاط
226	الإنتاجية آلهة اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرفي. عبد السلام نخالد
239	العنف الممارس ضد أطفال الشوارع: - دراسة ميدانية بولاية شريفة بن غدفة
255	سطينف- العنف الأسري والصحة النفسية للمراهق الجزائري عنو عزيزة
281	محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلستون صيرينة سيدلي صالح
300	أدلفر للدافعية اتجاهات الفرد الجزائري نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في صيفية جلدوالي
	المؤسسات التعليمية

- 317 نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - عبد الله صحراوي
2000 م) المؤشرات النوعية والكمية
- 341 مساهمة في تعيين درجة الامتثالية للجماعة (GCR) لدى رتيبة جبار
المراهق الجزائري من خلال تطبيق اختبار الإحباط المصنوع.
- 354 فعالية برنامج إرشاد جماعي في تحسين مفهوم الذات لدى غاطمة مقدم
الأحداث الجانحين
- 371 استراتيجيات الشباب حيال التشكيل الهوياتي في المجتمع نوال حمادوش
الجزائري.

كلمة رئيس التحرير

ونحن نستعد لإرسال هذا العدد من مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية إلى المطبعة، وجدنا أنفسنا أمام حدثين هامين: أحدهما عام يتعلق بالانتخاب التشريعية، والثاني خاص بالأسرة الجامعية. أما بالنسبة للانتخابات التشريعية فسوف تجرى بعد يومين في العاشر من ماي 2012 وهي تهم كافة الجزائريين، ونعتقد عليها آمالا جساما في أن تفتح لبلدنا ولشعبنا آفاقا جديدة من الرقي والتقدم في كنف الأمن والاستقرار، وأما ما يهم الأسرة الجامعية على وجه الخصوص فهو زيارة السيد رئيس الجمهورية إلى مدينة سطيف في الذكرى السابعة والسنين لمجازر 08 ماي 1945 وقيامه بتدشين 10 آلاف مقعد بيداغوجي بمجمع المضاب، بعد أن كان قد وقع في بداية السنة المرسوم الرئاسي رقم: 14/10 المؤرخ في 2012/01/12 الذي تم بموجبه إنشاء جامعة سطيف-2 التي تضم كلا من كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية، الآداب واللغات وكلية الحقوق والعلوم السياسية، وعليه فإن هيئة التحرير تحتتم هذه الفرصة لتهنئة الأسرة الجامعية وجموع القراء على هذا الإنجاز الذي يعد صرحا علميا رائعا يحق لنا أن نفتخر به سواء من حيث الشكل الهندسي أو من حيث الموقع أو من حيث كونه مخصص للعلوم الاجتماعية التي تعد القلب النابض للمجتمع والحركه الفعلية لتطوره الاجتماعي والحضاري. وصدق من قال: "دون علوم اجتماعية ليس هناك وعي اجتماعي في المجتمع".

وكما عودنا القارئ الكريم، فإن العدد الحالي من المجلة يتميز بكثرة مقالاته وتنوع موضوعاتها وتعدد لغاتها، بحيث شملت اللغات الثلاث: العربية والفرنسية والإنجليزية. أما على مستوى التخصصات العلمية والمعرفية، فقد تنوعت هي الأخرى بين علم النفس وعلوم التربية ثم مواضيع في علم الاجتماع ثم اللغة العربية فالتاريخ ثم الاتصال والعلوم السياسية، إضافة إلى مقالين أحدهما باللغة الإنجليزية تعالج فيه الأستاذة سليمة معوش موضوعا حول تطوير عملة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بواسطة تقنيات محافظ التعليم الإلكتروني والثاني باللغة الفرنسية قامت فيه الأستاذة عبادلية نسيم بتحليل ثلاث قصص أدبية لثلاث كتاب جزائريين ناطقين باللغة الفرنسية وهم بوعلام صنصال، وياسمينه خضرة ومايسة باي. لتبين أن الكاتب وهو يكتب يضع في ذهنه قارئا محتملا أو افتراضيا إبان إنشاء عمله الأدبي بصفة ضمنية ويوضح من خلال الاستراتيجيات الكتابية والنصية. أما بالنسبة للمقالات الأدبية واللغوية بالعربية. فقد تناول الأستاذ يوسف عبد الرحيم الربايعة موضوع إعراب الفعل المضارع بين النظرية والاستعمال، ليبين السبب الذي جعل الفعل المضارع معرباً من دون الأفعال الأخرى، ويلذهب الأستاذ محمد بوادي إلى أن الاستشهاد بلغة الحديث النبوي الشريف يعتبر من القضايا اللغوية الهامة، وقد أصبح البحث فيها ضرورة علمية ملحة في الوقت الحاضر، كما هي ملحة أيضا ضرورة استعمال اللغة العربية في كافة جوانب الحياة كما يشير إلى ذلك الأستاذ إسماعيل ونوغي الذي يدعو من خلال مقاله هذا إلى وضع مخطط لغوي عربي يحفظ اللغة العربية من الأخطار المحدقة بها داخليا وخارجيا.

الأستاذ سفيان لوصيف يناقش موضوع السياسة الثقافية في الجزائر ويحلل المفاهيم المختلفة للثقافة، ثم يربط الثقافة بالسياسة. أما الأستاذ كعوان فارس من جهته يتطرق إلى إسهامات النخب في الحياة العامة وخصوصا الجانب الثقافي في العهد الاستعماري ويركز في هذه الدراسة على شخصيتين هما البابوري وبن جلول، من الشخصيات ذات الثقافة التقليدية. ويسلط الأستاذ بشير فايد الضوء على جانب من السياسة الاستعمارية الفرنسية، إزاء النخبة المثقفة في البلاد العربية والإسلامية أمثال الأمير شكيب أرسلان والشيخ البشير الإبراهيمي. أما الأستاذ الطيب بلوصيف فقد عالج الإشاعة السياسية كإحدى أساليب الحرب النفسية يستخدمها رجال السياسة نظرا لقدرتها على التحكم في السلوك الإنساني. الأستاذ الطاهر سعود من جهته يناقش موضوع الحوار الفكري الذي دار في الثلث الأخير من القرن العشرين حول استشراف المستقبل الإنساني من خلال تحليل ثلاثة طروحات نظرية لكل من غارودي حول الحوار بين الحضارات وفوكوياما حول نهاية التاريخ وهنتنغتون حول الصدام الحضاري.

٦

في قسم المواضيع الخاصة بعلم الاجتماع، يستوقفنا مقال الأستاذ الطاهر الإبراهيمي حول ظاهرة العنف الأسري، الذي عالج فيها صور التلاقي الممكنة بين المقاربات الغربية التي عاجلت هذه الظاهرة، ومزاوجتها بنمط الوجود الاجتماعي الأسري المحلي. فتبيحة هارون في التنشئة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي تقترح اتباع مجموعة من الأساليب والسبل من أجل الحفاظ على كيانه الثقافي والحضاري، في ظل الاختراق الثقافي. مقال الأستاذ بلخير كمال يبحث في النسق القيمي لدى الفرد الجزائري وعلاقته بالجرمة، ويستشهد بما يجمع عليه علماء الاجتماع والتربية من أن فعل الجرم مرتبط ارتباطا وثيقا بنظام القيم وبسلم الأولويات لدى الشخص، فإن احتلت الشهوات الدرجة الأولى من هذا السلم حدث السلوك الإجرامي. مجموعة مقالات في علم اجتماع التنظيم والعمل يستهلها الأستاذ أنور مقراني بمقاله حول موضوع المقاربة السوسبولوجية لمفهوم علاقات العمل في المؤسسة بهدف تقديم تعريف سوسبولوجي لمفهوم علاقات العمل، يعيد الاعتبار إلى الدور الذي تلعبه العوامل الثقافية والأنثروبولوجية في صياغة قيم العمال في المؤسسة. يليه الأستاذ رفقي قروي الذي ي طرح موضوع علاقات العمل كوجهة نظر سوسبولوجية في تحليل العلاقات بين أصحاب العمل والمستخدمين، بغية الإلمام بفهم العلاقات الكلية في المؤسسة الصناعية. أما الأستاذة نضرة ميلاط فتبحث في العلاقة التبادلية بين تلبية المؤسسة لحاجات الموارد البشرية وتحقيق الكفاءة الإنتاجية.

في القسم المخصص لعلم النفس وعلوم التربية نجد قائمة من المقالات العلمية المتنوعة في مختلف التخصصات الدقيقة كعلم النفس العيادي والأرطوفونيا والإدارة التربوية، حيث يعالج الأستاذ عبيد السلام خالد موضوع آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من منظور معرّي. ميزا الفرق بين آليتي الاكتساب للغة الأولى والتعلم للغة الثانية في الجوانب، العصبية النفسية المعرفية واللغوية، الأستاذة شريفة بن غدفة من جهتها تعالج العنف الممارس ضد أطفال الشوارع كالاستغلال الجنسي، والاعتقال، والخطف، والمتاجرة بأجسادهم والقتل، أما الأستاذة هنو عزيزة

فتعالج موضوعا مشاهما ولكن من زاوية العنف الأسري والصحة النفسية للمراهق الجزائري وخلفت الدراسة إلى نتيجة ذات شقين، يتمثل الشق الأول في وجود تأثير دال إحصائياً بين الممارسات الوالدية الميالة إلى العنف، النبذ والتحكم واضطراب صحة المراهقين النفسية، فيما يتجسد الشق الثاني في ميل المراهقين الذين تتسم ممارسات والديهم بحيالهم بالتساهل والتقبل إلى عدم اضطراب الصحة النفسية. الأستاذة صبرينة سيدي صالح تطرقت إلى البحث في محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلنتون ألدنفر للدفاعية وتوصلت إلى عدم إمكانية تطبيق هذه النظرية لا على الفرد الجزائري ولا على البيئة الجزائرية. الأستاذة صيفية جدواني من جهتها حاولت معرفة اتجاهات أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، وتوصلت إلى وجود فروق في الاتجاه نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية مرتبط بالجنس والمستوى التعليمي، أما الفروق المتعلقة بالسن فقد كانت فروقا طفيفة... الأستاذ عبد الله صحراوي يتناول واقع التعليم بالمدرسة الجزائرية في الفترة 1962-2000 م لمعرفة حقيقة نظامه، ومؤشرات كفاءته الإنتاجية، وفحص نظام تكوين الإطارات الإدارية للمؤسسات التعليمية، وأنماط إدارتها.

بمجموعة أخرى من المقالات ذات المواضيع المتقاربة ينصب اهتمامها على الشباب والمراهقين، قامت فيها الأستاذة رقية جبار باختبار درجة الامتثال للجماعة لدى المراهق الجزائري عند تطبيق "اختبار الإحباط المصور" بهدف معرفة دور التباين الثقافي بين المجتمعين الجزائري والفرنسي في اختلاف استجابات الأفراد أمام هذا الاختبار الإسقاطي. أما الأستاذة فاطمة مقلّم فبحثت فعالية برنامج إرشاد جماعي يستند إلى النظرية العاطفية العقلانية السلوكية لألبرت إليس Ibert, Ellis في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين. بينما تناولت الأستاذة نوال حمادوش استراتيجيات الشباب حيال التشكيل الهوياتي في المجتمع الجزائري، من خلال تحليل آثار التغير في المنظومة القيمية الهوياتية للشباب الجزائري والتي تعبر حسب رأيها عن اللاتماثل والتبعية الثقافية في المجتمع الجزائري. بينما تناولت الأستاذة هنة عزيز موضوع المخدرات في أوساط الشباب وانصب اهتمامها على فئات ثلاث هم: الشباب، الأولياء والمعلمون، لمعرفة آرائهم كفاعلين في العمل الوقائي لأهم الأوائل والأكثر نجاعة وفعالية. اليمين بودهان عالِم موضوع الثقافة المعلوماتية في الأوساط الطلابية من خلال كشف أهمية تدريس وتعلم أشكال ومصادر المعلومات أوساط الشباب الجامعيين، وتحديد الحاجات اللازمة لكي يكون الشخص ملماً بثقافة المعلومات..

في الأخير، نأمل أن نكون بأنجاز هذا العدد ووضعه بين يدي القراء قد أضفنا قليلا ولو يسيرا في فتح الأفق بين القراء عموما والباحثين الجامعيين خصوصا لتبادل الأفكار والآراء حول القضايا الفكرية التي تساهم في تطوير البحث العلمي مستقبلا.

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

أن يكون المقال أصليا وجديدا، لم يسبق نشره في نشرات أخرى مهما كانت. أن تكون المقالات مصحوبة بملخصين أحدهما بلغة المقال والثاني بإحدى اللغتين. الملخص بالعربية ضروري في كل الأحوال.

أن ترسل نسختان، لا يقل عدد صفحاتهما عن 10 صفحات ولا يزيد عن 25 صفحة. أن يكون المقال مطبوعا على الكمبيوتر وفق برنامج Word، ومسجل في قرص مرن بحيث يكون مقياس الكتابة على حجم 13-21. بما فيه رقم الصفحة، ويكتب النص بخط Traditionnal Arabic، وبحجم 16 نقطة.

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

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

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

يستفيد الباحث من نسختين من المجلة من العدد الذي نشر فيه مقاله. ترحب المجلة بالدراسات النقدية التي تتناول المنشورات الجديدة والتعريف بها في حدود 2000 كلمة.

المراسلة والاشتراك : ترسل جميع المراسلات إلى السيد:
رئيس التحرير : كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية - جامعة سطيف

إعراب الفعل المضارع بين النظرية والاستعمال

يوسف عبد الرحيم ربابعة جامعة فيلادلفيا - الأردن

ملخص:

تأتي هذه الدراسة في سياق البحث عن السبب الذي جعل الفعل المضارع معرباً من دون الأفعال الأخرى، وتقوم الرؤية الجديدة على أن هذا الفعل أعرب لعله التحقق وعدمه وذلك أن الفعل المضارع يعمل إمكانية التحقق في بعض الحالات، ويحمل إمكانية عدم التحقق أيضاً، فالإعراب فيه ليس شرطاً لفظياً، بل شرط معنوي يدخل في صميم الدلالة العامة للحملة، فالأدوات التي تسبق الفعل ليست هي التي ترفعه أو تنصبه أو تجزعه، فالفعل يحمل بداخله إمكانية وقوع الحدث، وهذا الحدث إما أن يتحقق وجوده، أو لا يتحقق، أو أن تبقى إمكانية تحققه كامنة فيه، متروكة للزمن المستقبل، ولكل حالة من هذه الحالات حركة، فالمتحقق بالظاهرة أو بالعادة يأخذ حركة الضمة، أي الرفع. أما المنصوب، وهو الذي يأخذ حركة الفتح، فإن نصبه ليس بفعل الأدوات الداخلة عليه بل لأن هذه الأدوات جعلت تحققه مستحيلاً أو مشروطاً بفعل آخر، والمجزوم ما كانت إمكانية التحقق كامنة فيه للمستقبل، وأدوات الجزم ليست هي العامل في جزمه، بل هي التي أدت معنى الكمون فيه. وأما عند اتصاله مع نون النسوة فإنه يسكن حسب قانون المقايسة، أي قياساً له بالماضي المتصل مع ضمائر الفاعل، فالماضي سكن مع نون النسوة؛ لأنها ضمير الفاعل، وقياساً عليه سكن المضارع مع نون النسوة لأنها ضمير الفاعل. والمتصل مع نون التوكيد التزم حركة الفتح حسب قانون المخالفة، أي المخالفة مع الضمة التي تلبسه بالجمع ومع الكسرة التي تلبسه بالمولوث، ولم يأت ساكناً بسبب قانون منع التقاء الساكنين.

Résumé:

Cette étude propose une nouvelle vision sur « le future » en arabe /EL MODHARIE/ ; c'est la réalisation du ce verbe ou non-réalisation. Ce ne sont pas les outils de « NASBE » ou « RAFAE » ou « DJAZM » qui font son « IERAB », mais, c'est sa structure morphologique, qui contient trois cas:

- l'action est possible au présent: dans ce cas la on trouve le verbe « MARFOUE ».
- Non-réalisation ou réalisation du verbe : « MANSOUB ».
- l'action est possible au future « MADJZOUME ».

يرى النحاة أن الفعل المضارع معرب على خلاف الأصل في الأفعال، ويرون أن العلة في ذلك تعود لمشاهته الأسماء، ووقوعه موقعها⁽¹⁾، والإعراب لا يفارقه إلا في حالتين: عند اتصاله بنون النسوة، أو نون التوكيد اتصالاً مباشراً⁽²⁾، وتعليل بناءه على السكون مع نون النسوة فيه مجموعة من الآراء، نوجزها فيما يأتي:

أولاً: جاء بناؤه على السكون لمنع توالي أربع حركات في كلمة واحدة؛ لأنّ نون النسوة مع الفعل كالكلمة الواحدة، فقد ذكر مسيويه أن⁽³⁾.

ثانياً: بني لأنه عارض شبه الاسم، بما هو من خصائص الأفعال، فعاد إلى أصله من البناء⁽⁴⁾.

ثالثاً: البناء على السكون أصل في الأفعال، والضمير يرد الشيء إلى أصله⁽⁵⁾.

أما بناؤه على الفتح مع نوني التوكيد، فقد اشترطوا أن يتصل بها مباشرة على رأي أغلب النحاة⁽⁶⁾، وهناك من جعله مبنياً على الفتح لاتصاله بنوني التوكيد مطلقاً، سواء باشرته النون أم لم تباشره، وذلك ما ذكره الأشموني⁽⁷⁾.

واختلف النحاة في هذه الفتح، التي تأتي قبل نون التوكيد، ولهم فيها مجموعة من الآراء نوردّها فيما يأتي:

أولاً: أنها فتحة بناء⁽⁸⁾، وعلى البناء هنا التركيب؛ أي أن الفعل رُكب مع نون التوكيد فأصبح كلمة واحدة⁽⁹⁾.

ثانياً: أن الفتحة تأتي أحياناً للتخلص من التقاء الساكنين، ولذلك فهي قضية صوتية لا علاقة لها بالبناء والإعراب، إذ لو كانت كسرة، لالتبس المذكر بالموث، ولو كانت ضمة لالتبس الجمع بالواحد، يقول مسيويه: "اعلم أن فعل الواحد إذا كان مجزوماً فلحقته الخفيفة والثقيلة حركت المجزوم وهو الحرف الذي أسكنت للجزم لأن الخفيفة ساكنة والثقيلة نونان الأولى منهما ساكنة. والحركة فتحة ولم يكسروا فيلتبس المذكر بالموث ولم يضمّوا فيلتبس الواحد بالجمع. وذلك قولك: اعلمن ذلك وأكرمّن زيداً وإما تكرمّن أكرمّه. وإذا كان فعل الواحد مرفوعاً ثم لحقته النون صيرت الحرف المرفوع مفتوحاً لئلا يلتبس الواحد بالجمع وذلك قولك: هل تفعلنّ ذاك وهل تخرجنّ يا زيد⁽¹⁰⁾."

ومع أنّ النحاة متفقون على بناء المضارع في الحالتين السابقتين إلا أنّ هناك من رأى أنه مبني في حالات أخرى، وهذه الحالات يمكننا إيجازها بما يأتي:

أولاً: الفعل المضارع المجزوم مبني لعدم وقوعه موقع الأسماء⁽¹¹⁾، وقد ردّ الزجاجي هذا الرأي من وجوه عديدة⁽¹²⁾.

ثانياً: فعل الشرط وجوابه مبنيان لعدم وقوعهما موقع الأسماء⁽¹³⁾.

ثالثاً: المضارع المبدوء بحرف التنفيس يبنى على الضم، لأنه صار مع حرف التنفيس مستقبلاً فأشبه الأمر⁽¹⁴⁾.

وفي رأيي فإن الفعل المضارع مُعرب دائماً حتى مع اتصاله بالنون، وأنّ سكونه مع نون النسوة أو فتحه مع نون التوكيد ما هما إلا حالات عارضة اقتضتها طبيعة الدلالة والمعنى، كما أن بعضها فرضتها القوانين الصوتية التي تلتزمها اللغة العربية في بناء مقاطعها، وذلك للتفريق بين

المفاعل في كل منهما، فالفتحة للمفرد الغالب، ولو رفع لتشابه مع المسند إلى ضمير الجماعة، ولو كانت كسرة لانتبس مع المؤنث⁽¹⁵⁾، والسكون لا يأتي مع توني التوكيد منعاً من التقاء الساكنين، ولذلك لزم الفتح في أحواله الإعرابية جميعها.

وتناول مسألة إعراب الفعل المضارع القدامي والمحدثون، فرأى الأولون أن الإعراب دخل الفعل وهو غير أصيل فيه، كما يرى الزمخشري⁽¹⁶⁾، فإعرابه لا يدل على معنى الفاعلية والمفعولية، بل هو لضرب من الاستحسان ومضارعة الاسم، كما يرى ابن يعيش حين يقول: " ⁽¹⁷⁾، وهذا الحكم غير دقيق بالنظر إلى أن الحركات الإعرابية كما يرى علم اللغة الحديث ما هي إلا وحدات صوتية تضاف إلى غيرها من الكلمات الدالة على معنى من المعاني، وهو ما يدعى الأبواب النحوية أو الفصائل النحوية⁽¹⁸⁾. ولذلك فإن كل حركة إعرابية تتصل بمعنى وظيفي خاص⁽¹⁹⁾، والشرط الوحيد أن يكون هناك ارتباط تام بين اختلاف الحركات واختلاف الأبواب النحوية التي ترمي إليها⁽²⁰⁾.

وإذا عرفنا ذلك تبين لنا أن وظيفة الحركات الإعرابية ليست التفريق بين الفاعلية والمفعولية فقط، أو أنها مهملة في الأفعال وليست ذات أهمية فيها، فقد أدرك المحدثون أن لهذه الحركات دلالات أخرى في الفعل، فهذا مهدي المخزومي يرى أن رفع المضارع ليس لأنه يقع موقع الاسم كما يرى سيويو، ولا لتجرده من الناصب والجازم كما يرى الفراء، وليس نصبه بتأثير أدوات النصب، وليس حزمه بسبب حروف الجزم الداخلة عليه، وإنما كانت هذه الحركات من أجل التمييز بين زمن الفعل المضارع وتخصيصه، واستدل على ذلك بارتباط هذه الأدوات الداخلة على (الفعل) بالزمن والحركة، فـ(لم) تدل على الماضي، ولحق السكون بالفعل الداخلة عليه، و(لن) تدل على المستقبل ولحق الفتحة آخر الفعل الداخلة عليه⁽²¹⁾.

وفي ذات الاتجاه، يرى محمد الكمّار أن الفتحة في الماضي - وهو معرب عنده - تدل على فعالية حدث، ولم يعد لها وجود في ذهن المتكلم إلا على سبيل الذكرى، وهذه الحركة لا تزول عن الماضي الصحيح إلا لسبب طارئ⁽²²⁾. ويرى - في معرض تفسيره لإعراب الفعل المضارع - أن السكون رمز لانعدام الفعالية، وقطع الاستمرار في الحدث، والرفع دلالة على فعالية حية واقعة في الحال، أو هي أكيدة الوقوع في المستقبل، وهي لا تزول عنه إلا لأسباب طارئة تقطع هذا الاستمرار، كما في حالات الجزم المختلفة، ويجعل حصوله في المستقبل غير أكيد كما في حالات النواصب، وحزم المضارع بعد (لام) الأمر و(لا) الناهية، هو تحوّل عن الاستمرار إلى الطلب وسلب لدلالته على الاستمرار، وبعد أدوات الشرط يحزم الفعل كونه يتضمن معنى الطلب، والنصب دلالة على ضعف الفعالية والشك في حصوله واستمراره مستقبلاً⁽²³⁾.

ويرى عبد الجبار توأمة أن الحركات دخلت الفعل المضارع للدلالة على الزمن، فالرفع فيه يكون عند تجرده من القرائن المخلصة للاستقبال، والمضي علامة على الحال غالباً، والنصب دلالة على المستقبل، والجزم في أسلوب الشرط والإنشاء يدل على المستقبل، وفي أسلوب الخبر يدل على الماضي⁽²⁴⁾، ومع أن فكرة ارتباط الزمن بالفعل في اللغة العربية، وفي اللغات السامية عموماً فكرة ضعيفة، إذ إن معظم هذه اللغات اتخذت صيغاً قليلة ليعبر بها عن الأزمنة المختلفة، وصور التعبير تلك بعيدة عن التحديد المنطقي، ولذلك فإن الربط بين الصيغ والفكرة الزمنية غير وثيق الصلة في اللغة العربية وفي اللغات السامية⁽²⁵⁾، ولا نستطيع أن نبني عليه حكماً، يمكن أن يساعد في الربط بين الحركات وفكرة الزمن، فالحال والاستقبال تستخدم لهما صيغة واحدة، هي صيغة المضارع، وكان يلزم أن يكون هناك صيغتان مختلفتان تعبيران عن اختلاف الزمن، وهذا لم يحصل، على اختلاف بين علماء النحو في تحديد صيغة المضارع، أمي للحال أم للاستقبال، كما يقرر ذلك علاء الدين القوشجي⁽²⁶⁾.

ومن خلال النظر لحركات الفعل المضارع نرى أن الرفع والنصب والجزم حالات تتناوب عليه من غير أن يكون هناك التزام بعمل الأدوات الداخلة عليه، فربما تسبقه أداة جزم ولا تجزمه، كما أنه يمكن أن يجزم أو ينصب من غير أداة، فهناك اختلاف بين النظرية النحوية التي ترى إعرابه مرتبطاً بالعوامل الداخلة عليه، والاستعمال الذي لا يتقيد بتلك المقولات، ومن هنا فإنني أقدم تصوراً مختلفاً عن الآراء السابقة، وذلك في محاولة للتقريب بين النظرية والاستعمال في بيان سبب إعراب الفعل المضارع، فأقول: إن الفعل المضارع معرب ولكن ليس لمشابهته الاسم، كما رأى النحاة القدماء، ولا بسبب الزمن والفعالية كما يرى بعض المحدثين، بل دخله الإعراب من باب التحقق وعدمه، فالفعل يحمل بداخله إمكانية وقوع الحدث، وهذا الحدث إما أن يتحقق وجوده، أو لا يتحقق، أو أن تبقى إمكانية تحققه كامنة فيه، متركة للزمن المستقبل، ولكل حالة من هذه الحالات حركة، فالتحقق يأخذ حركة الضمة، أي الرفع. والتحقق له حالات إما أن يكون متحققاً بالعادة كالظواهر الطبيعية، وما في حكم العادة من الأحداث اليومية، فعندما نقول "تطلع الشمس من المشرق" فإننا نتحدث عن ظاهرة طبيعية متحققة مشاهدة، وكذلك في جملة "يذهب الطلاب إلى المدرسة في الصباح" تحقق أصبح في حكم العادة؛ أو أن يكون تحقق الفعل غير مبي على فعل آخر لا بشرط الزمن أو الحدث أو المصاحبة، بل هو فعل مستقل بذاته من جهة الحدث، ففي قوله تعالى: ﴿يَعْمَلُونَ لَه مَا يَشَاء مِنْ ثَمَائِلٍ وَمَحَارِبٍ وَجَفَانٍ كَالْجَوَابِ﴾⁽²⁷⁾، فعملهم غير مرتبط بفعل آخر يعتمد عليه أو يسند له أو يصاحبه بل أصبح من قبيل العادة المؤكدة، فالمرفوع ليس لتعريفه من العوامل الناصبة والجازمة، بل هو بسبب النظرة إلى إمكانية حدوثه وتحقيقه.

أما المنصوب، وهو الذي يأخذ حركة الفتحة، فإن نصبه ليس بفعل الأدوات الداخلة عليه بل لأن هذه الأدوات جعلت تحققه مستحيلاً أو مشروطاً بفعل آخر، وأدوات النصب عند النحاة هي⁽²⁸⁾؛
أن: حرف مصدرى ونصب واستقبال.

لن: حرف نفي ونصب واستقبال.

إذن: حرف جواب ونصب واستقبال.

كي: حرف مصدرى ونصب واستقبال.

وهذه الحروف تنصب بنفسها، وأما التي تنصب بإضمار (أن)، جوازا، فهي: لام التعليل ولام العاقبة، والواو، والفاء، وثم، وأو العاطفة.

والتي تنصب بإضمار (أن) وجوبا، هي: لام الجحود، وفاء السببية، وواو المعية، وحتى، وأو. ويمكننا تقسيم هذه الحروف وذلك بحسب معناها عند دخولها على المضارع وذلك بالنظر إلى إمكانية التحقق وعدمه، كالآتي:

أولاً: (لن) تستخدم لاستحالة التحقق أو ما في حكمه، قال تعالى: "إذ قاموا فقالوا ربنا رب السماوات والأرض لن ندعو من دونه الها لقد قلنا إذا شططا"⁽²⁹⁾. والمعنى هنا استحالة حدوث الفعل، وهو دعوة إله من دون الله، والذي أفاد ذلك هو استخدام الأداة (لن).

ثانياً: (أن) تستخدم للتحقق المشروط بالزمن المستقبل، والنواصب تخلص الفعل للاستقبال،⁽³⁰⁾ قال تعالى: «وأن تصوموا خيراً لكم»⁽³¹⁾، وقال تعالى: «يريد الله أن يخفف عنكم»⁽³²⁾، والحديث هنا عن تحقق الفعل في المستقبل. وقد تنبه بعض النحاة إلى هذا حين جعلوا من شروط عمل (أن) أن لا تقع بعد فعل بمعنى اليقين والعلم، فإن وقعت بعد فعل يدل على اليقين فهي مخففة من الثقلية⁽³³⁾، كما في قوله تعالى: «أفلا يرون ألا يرجع إليهم قولا»⁽³⁴⁾، برفع (يرجع)، وإن وقعت بعد فعل يدل على ظن أو شبهه جاز أن تكون ناصبة أو مخففة من الثقلية⁽³⁵⁾، وقرئت الآية: «وحسبوا أن لا تكون فتنة»⁽³⁶⁾، بنصب (تكون) ورفعه⁽³⁷⁾، وهذا يشير إلى ما ذهبنا إليه من أن تحقق الفعل بعدها مشروط بالزمن، فإذا سبقها فعل يدل على اليقين والعلم الجازم فإن تحققها ينتقل من مرحلة الشرط الزمني إلى الحصول الأكيد، ولذلك لا ينصب، ومن أمثلة ذلك قراءة ابن محيصن⁽³⁸⁾، لقوله تعالى: «لئن أراد أن يتم الرضاعة»⁽³⁹⁾ بالرفع. وإذا دل الفعل على ظن أو شبهة فإن ذلك يعني أن المتكلم على الخيار بتأكيد حدوث الفعل، أو عدم حدوثه.

ثالثاً: (كي) و(إذن) و(حتى) و(فاء السببية) و(لام التعليل) تستخدم للتحقق المشروط بفعل آخر، فعندما نقول: حجت كي أتعلم، فإن فعل التعلم مشروط بفعل آخر، وهو انهي، أما (إذن)، فإن شرط النصب بما أن تكون جزاء لفعل سابق يعتمد ما بعده في تحقيقه على ما قبله، وهذا من الشروط التي يجب توافرها لتصبح (إذن) حرفاً للنصب، فاشترط النحاة أن تكون في صدر جملتها،

وأن يكون الفعل بعدها خالصاً للاستقبال، وليس بينها وبينه فاصل، وذلك ما أورده الصبان في حاشيته⁽⁴⁰⁾، فعندما يقول لك أحدهم: سأزورك تقول: إذن أنتظرُك، فتتصب الفعل لأنه مشروط بتحقيق فعل آخر، أما في قوله تعالى: ﴿وإن كادوا ليستفزونك من الأرض ليخرجوك منها وإذا لا يلبثون خلافك إلا قليلاً﴾⁽⁴¹⁾، فقرأ السبعة برفع (يلبثون)، وقرأ أبي بالنصب⁽⁴²⁾، فمن قرأ بالرفع فإنه أراد أن الفعل (يلبثون) ليس جزءاً لفعل سابق، أما من قرأ بالنصب فإنه أراد الرط بين السبب والنتيجة، وأن الفعل (يلبثون) هو جزء لما قبله.

أما (حتى) فإنها تنصب الفعل بعدها إذا كان مشروطاً بما قبلها، ففي قوله تعالى: ﴿قالوا لن نبرح عليه عاكفين حتى يرجع إلينا موسى﴾⁽⁴³⁾، نصب الفعل بعدها؛ لأنه مشروط بما قبلها، أما قوله تعالى: " وزلزلوا حتى يقول الرسول والذين آمنوا معه متى نصر الله " ⁽⁴⁴⁾، فقرأ الفعل (يقول) بالرفع والنصب⁽⁴⁵⁾، فالتنصب على أن القول مرتبط بفعله السابق (زلزلوا)، والرفع على أن القول لا علاقة له بما قبله، فالفعل (زلزلوا) ليس شرطاً في القول.

وفاء السببية تفيد أن ما قبلها سبب لما بعدها، قال تعالى: " كلوا من طيبات ما رزقناكم ولا تظفروا فيه فيحل عليكم غضي " ⁽⁴⁶⁾، فحلل الغضب مشروط بالطغيان، أما في قوله تعالى: " ولا يؤذن لهم فيعتذرون " ⁽⁴⁷⁾، فالاعتذار ليس مشروطاً بالإذن، ولذلك رفع المضارع بعدها. و(لام) التعليل و(لام) العاقبة في حكم (كي)، ومن اسمها نستدل على شرط تعلقهما بما قبلهما للتحقق، قال تعالى: " وأنزلنا إليك الذكر لتبين للناس " ⁽⁴⁸⁾، فإنزال الذكر لأجل البيان، وقال تعالى: " فالتقطه آل فرعون ليكون لهم عدواً وحزناً " ⁽⁴⁹⁾، فعاقبة الالتقاط أنه كان عدواً وحزناً.

رابعاً: (الواو)، و(ثم)، و(أو) تنصب الفعل بشرط المصاحبة، أي التحقق المشروط بمصاحبة فعل آخر. فـ(الواو) وتسمى واو المعية تعني حصول ما قبلها مع ما بعدها؛ أي ملازماً له، كما قال الشاعر:

لا تنه عن خلق وتأتي مثله عارٌ عليك إذا فعلت عظيم⁽⁵⁰⁾

فالمعنى يفيد حصول النهي وإتيان الفعل في وقت واحد.

أما (أو) فإنها تنصب الفعل بعدها بشرط مصاحبة فعل آخر، قال الشاعر:

لأستسهل الصعب أو أدرك المني فما انقادت الآمال إلا لصابر⁽⁵¹⁾

فالمعنى ليس التخيير بين استسهال الصعب وإدراك المني، بل هو الملازمة؛ أي أن إدراك المني مشروط باستسهال الصعب.

هنا عن الخالق سبحانه، ولا يجوز أن يكون علمه غير متحقق أو متوقع تحققه في المستقبل، وأن علمه سبحانه متحقق في الأزل لأنه الخالق العليم، ولكنني أرى أن الخطاب في الآية موجه للإنسان، وأن النص يعبر عن العلاقة بين المتكلم والسامع، أو بين الكاتب والقارئ، ولذلك فعلم الله الذي يخص الإنسان والموجه له لم يتحقق بعد؛ لأن آثاره المشاهدة للإنسان والتي يستطيع استيعابها لم تحصل، وهذا يعطي الأمل في المثابة لأجل الوصول إليه، وفيه حث يتضمن الحديث عن القادم، ولو كان المعنى في الماضي، لانقطع أمل الإنسان، وأصبح ملزماً بما هو موجود في العلم الأزلي، ولكن الباب مفتوح للوصول إلى الجنة عن طريق تحقق العلم بالجهد المتوقع حدوثه من الإنسان. ويقول الأشعري في تعليقه على قوله تعالى: ﴿بَلْ لَّمَّا يَذُوقُوا عَذَابٌ﴾⁽⁵⁷⁾: "إنهم لم يذوقوه إلى الآن، وإن ذوقهم له متوقع"⁽⁵⁸⁾، وفي هذا إشارة إلى المعنى الذي ذهبنا إليه، لكن الأشعري لم يتجرأ على قول ذلك في الآية السابقة، لأن الكلام هناك عن الخالق سبحانه، فيخشى أن يقع في محذور عقدي، يفتح عليه أبواباً غير محمودة.

أما المحزوم بالطلب، فهو إما لمي أو أمر، والنهي مطلوب تحققه، وليس أكيداً، وكذلك الأمر، ففي قوله تعالى: ﴿لَيَنْفُقَنَّ ذُو سَعَةٍ مِنْ سَعَتِهِ﴾⁽⁵⁹⁾، أمر بالإففاق ولكن التحقق كامن بحدوثه أو لا يمكن، وكذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسِيطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَحْسُورًا﴾⁽⁶⁰⁾، فهي لمي عن البخل، ولكن تحققه مرتبط بالزمن القادم، أي التحقق كامن فيه.

أما المحزوم بالشرط فإن كلا الفعلين مرتبط تحققه بالآخر في المستقبل، أي أن إمكانية التحقق كامنة فيهما يمكن تحقيقهما أو لا يمكن، ويرتبط حصول الثاني بحصول الأول، أي أن جواب الشرط يرتبط حصوله بفعل الشرط، ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى: ﴿إِنْ تَبَدُّوا مَا يَنْفُسُكُمْ أَوْ تَخَفُوهُ يُخَاسِبُكُمْ بِهِ اللَّهُ﴾⁽⁶¹⁾، وقوله تعالى: ﴿وَمَا تَفْعَلُوا مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللَّهُ﴾⁽⁶²⁾، ففي الآيتين ارتباط للفعلين، أحدهما مشروط بالآخر، وإمكانية التحقق كامنة فيهما، وحدث مشروط بالزمن المستقبلي.

وللتأكيد على ذلك نورد مجموعة من الملاحظات:

أولاً: (إذا) أداة شرط غير جازمة وقد تجزم، ويرى الغلايين أن (إذا) تدخل على ما هو محقق الحضور، و(إن) تدخل على ما يشك في حصوله⁽⁶³⁾، ولذلك فإن المتحقق حصوله لا يجزم، والمشكوك فيه يجزم، وهذا يدعم رأينا من أن الجزم هو التحقق الكامن الذي يمكن حدوثه مستقبلاً، ولكن العبرة عندنا ليست في الأداة بل في المعنى المراد⁽⁶⁴⁾، فإذا أردنا أن نستعمل (إذا) لتدل على حدوث مستقبلي ممكن جزمنا بها، ومن ذلك قول الشاعر:

ترفع لي غنسدف والله يرفع لي نساراً إذا خمدت نارهم تقد⁽⁶⁵⁾

وما يجري على (إذا) يجري على أدوات الشرط غير الجازمة الأخرى (فسلو) مثلاً أداة غير جازمة، ولكنها تجزم إن كان في فعلها وجوها ما يدل على كمون التحقق، ومن ذلك قول الشاعر:

ثمت فؤادك لو يحزنك ما صنعت إحدى نساء بني ذهل بن شيان⁽⁶⁶⁾

ويمكن لأدوات الشرط الجازمة أن لا تجزم إن كان فعلها مؤكد التحقق، وقد أورد النحاة تعليقات كثيرة مثل هذه الحالة⁽⁶⁷⁾. وعندى أن السبب معنوي، وهو أننا إذا أردنا الفعل متحققاً على وجه العادة والطبيعة رفعناه، وإن أردنا كمون التحقق جزمناه، فعندما ننظر في الأمثلة التي وردت لتدل على الرفع بعد أدوات الشرط الجازمة يتضح لنا ذلك، قال الشاعر:

يا أقرع بن حابس يا أقرع إنك إن يصصرغ أخوك تصرع⁽⁶⁸⁾

والمعنى أن قتله متحقق على وجه التأكد، وغير مقترن أو مشروط بقتل أخيه؛ ولذلك رفع الجواب، ليقول له إنك مقتول سواء أقتل أخوك أو لم يقتل، ومثل ذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا تَكُونُوا بِمَعَرِكِكُمُ الْمَوْتِ﴾⁽⁶⁹⁾ على قراءة من رفع الجواب⁽⁷⁰⁾، والمعنى أن الموت سيدرككم من غير اقتران بشرط، ويمكننا بعد ذلك أن نقول: ليس هناك أدوات شرط جازمة وأخرى غير جازمة، بل هي أدوات تؤدي معنى الشرط؛ أي أدوات ربط تربط فعلين برباط الشرط، والجزم وغيره يكونان معنى الفعل، فإن أردناه متحققاً على وجه الطبيعة والعادة والتأكيد رفعناه، وإن أردنا كمون التحقق المعتمد على المستقبل فيه جزمناه، فالجزم معنوي، وليس لفظياً.

وأما الطلب فإنه يجزم الفعل المضارع للسبب ذاته وهو التحقق المشروط بفعل آخر، والتحقق الكامن فيه، قال تعالى: ﴿ادْخُلُوا الْبَابَ سُجَّدًا وَقُولُوا حِطَّةً نَغْفِرْ لَكُمْ خَطَايَاكُمْ وَسُورِدَ الْحُسَيْنِ﴾⁽⁷¹⁾. فالمغفرة متوقفة على فعل قبلها هو السجود والقول، أما إذا كان الجواب لا يقصد بيان أن الفعل مسبب عما قبله وجب رفعه⁽⁷²⁾، فمثل الجزم قوله تعالى: ﴿ذُرْهُم يَأْكُلُوا وَيَتَمَتَّعُوا وَيُلْهِمُ الْأُمَلُ﴾⁽⁷³⁾، ومثل الرفع قوله تعالى: ﴿ذُرْهُم فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ﴾⁽⁷⁴⁾، وقوله تعالى: ﴿فَاضْرِبْ لَهُم طَرِيقًا فِي الْبَحْرِ يَبَسًا لَا تَخَافُ دَرَكًا وَلَا تَخْشَى﴾⁽⁷⁵⁾، ويعمل سبويه الرفع في هذه الآية على وجهين: على الابتداء، وعلى قوله: اضربه غير مخالف⁽⁷⁶⁾، وواضح في هذا الكلام التأويل والتعليل البعيدان، ولو تدبرنا سياق الآيات لوجدنا أن جواب الطلب في الآية الأولى ﴿ذُرْهُم يَأْكُلُوا﴾ مرتبط بالأمر قبله، فالمخاطب النبي، وتركه إياهم مرتبط بما بعده (يأكلوا)؛ أي أن تركك إياهم لا يترتب عليه أكلهم بالضرورة، فإمكانية التحقق في هذا الجواب كامنة، يمكن أن

تحدث ويمكن أن لا تحدث، أما في الآية الأخرى "ذرهم في حوضهم يلعبون"، فليس هناك ارتباط بين الأمر والجواب، فاللعب حاصل منهم متحقق بطبيعتهم، وليس مرتبطاً بالفعل (ذرهم)، ثم هناك فرق آخر بين الآيتين، ففي الآية الأولى ليس المقصود الطلب من الرسول تركهم، وإنما المقصود بيان صفة من صفاتهم؛ لأن نهاية الآية فيها عقاب لهم «فسوف يعلمون»⁽⁷⁷⁾. أما الآية الثانية فإن المقصود الطلب من الرسول تركهم؛ لأن سياق الآية الحاجة والمجادلة، ولذلك يطلب منه أن لا يتعب نفسه في جدالهم، فيقول بعد حوار طويل «قل الله ثم ذرهم في حوضهم يلعبون»⁽⁷⁸⁾. وهكذا تبين أن الإعراب ليس شرطاً لفظياً متوقفاً على التركيب، بل هو شرط معنوي يدخل في صميم الدلالة العامة للجملة، فالأدوات التي تسبق الفعل ليست هي التي ترفعه أو تنصبه أو تجزعه، بل وظيفتها معنوية خالصة، وبناء على معنى الفعل بدالاتها يكون منصوباً أو مجزوماً أو مرفوعاً، أي أن الإعراب ليس أمراً شكلياً، بل هو معنى داخلي يمتزج مع الفعل ووجوده.

وبعد ذلك نقول: إن الفعل المضارع مُعرب ليس بسبب الأدوات الداخلة عليه، بل بسبب التحقق وعدمه، وما يراه النحاة مبنياً هو معرب التزم حركة واحدة لأسباب خارجية، فالمتصل مع نون التوكيد التزم حركة الفتح حسب قانون المخالفة، أي المخالفة مع الضمة التي تلبسه بالجمع ومع الكسرة التي تلبسه بالثبوت، ولم يأت ساكناً بسبب قانون منع التقاء الساكنين. وأما عند اتصاله مع نون النسوة فإنه يسكن حسب قانون المقايسة، أي قياساً له بالماضي المتصل مع ضمائر الفاعل، فالماضي سكن مع نون النسوة؛ لأنها ضمير الفاعل، وقياساً عليه سكن المضارع مع نون النسوة لأنها ضمير الفاعل.

وهكذا تبين أن الإعراب ليس شرطاً لفظياً متوقفاً على التركيب، بل هو شرط معنوي يدخل في صميم الدلالة العامة للجملة، فالأدوات التي تسبق الفعل ليست هي التي ترفعه أو تنصبه أو تجزعه، بل وظيفتها معنوية خالصة، وبناء على معنى الفعل بدالاتها يكون منصوباً أو مجزوماً أو مرفوعاً، أي أن الإعراب ليس أمراً شكلياً، بل هو معنى داخلي يمتزج مع الفعل ووجوده.

وبعد ذلك نقول: إن الفعل المضارع مُعرب ليس بسبب الأدوات الداخلة عليه، بل بسبب التحقق وعدمه، وما يراه النحاة مبنياً هو معرب التزم حركة واحدة لأسباب خارجية، فالمتصل مع نون التوكيد التزم حركة الفتح حسب قانون المخالفة، أي المخالفة مع الضمة التي تلبسه بالجمع ومع الكسرة التي تلبسه بالثبوت، ولم يأت ساكناً بسبب قانون منع التقاء الساكنين.

وأما عند اتصاله مع نون النسوة فإنه يسكن حسب قانون المقايسة، أي قياساً له بالماضي المتصل مع ضمائر الفاعل، فالماضي سكن مع نون النسوة؛ لأنها ضمير الفاعل، وقياساً عليه سكن المضارع مع نون النسوة لأنها ضمير الفاعل.

وهكذا تبين أن الإعراب ليس شرطاً لفظياً متوقفاً على التركيب، بل هو شرط معنوي يدخل في صميم الدلالة العامة للجمل، فالأدوات التي تسبق الفعل ليست هي التي ترفعه أو تنصبه أو تجزمه، بل وظيفتها معنوية خالصة، وبناء على معنى الفعل بدلالاتها يكون منصوباً أو مجزوماً أو مرفوعاً، أي أن الإعراب ليس أمراً شكلياً، بل هو معنى داخلي يمتزج مع الفعل ووجوده.

وبعد ذلك نقول: إن الفعل المضارع مُعرب ليس بسبب الأدوات الداخلة عليه، بل بسبب التحقق وعدمه، وما يراه النحاة مبنياً هو معرب التزم حركة واحدة لأسباب خارجية، فالمتصل مع نون التوكيد التزم حركة الفتح حسب قانون المخالفة، أي المخالفة مع الضمة التي تلبسه بالجمع ومع الكسرة التي تلبسه بالثلاث، ولم يأت ما كنا بسبب قانون منع التقاء الساكنين.

وأما عند اتصاله مع نون النسوة فإنه يسكن حسب قانون المقابلة، أي قياساً له بالماضي المتصل مع ضمائر الفاعل، فالماضي سكن مع نون النسوة؛ لأنها ضمير الفاعل، وقياساً عليه سكن المضارع مع نون النسوة لأنها ضمير الفاعل.

الهوامش

- (1) انظر: سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 14، وابن السراج، الأصول في النحو، ج 2، ص 151، والموجز في النحو، ص 758، والزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 77، وابن الأثيري، أسرار العربية، ج 24، والإنصاف في مسائل الخلاف، ج 2، ص 549، وابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص 7.
- (2) انظر: الطبري، المصباح في علم النحو، ص 58، وابن مالك، تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، ص 7، وابن عقيل، شرح ابن عقيل، ج 1، ص 36.
- (3) انظر: سيبويه، الكتاب، ج 1، ص 20، والمكبري، الباب في علل البناء والإعراب، ج 2، ص 28.
- (4) انظر: ابن الخشاب، المرتجل في شرح الجمل، ص 38، والأشعري، شرح الأشعري على ألفية ابن مالك، ج 1، ص 33.
- (5) انظر: السيوطي، الأشباه والنظائر، ج 1، ص 222.
- (6) انظر: ابن السراج، الأصول في النحو، ج 2، ص 208، وابن جني، الخصائص، ج 3، ص 81، وابن الخشاب، المرتجل في شرح الجمل، ص 38، والطبري، المصباح في علم النحو، ص 58، والسيوطي، الأشباه والنظائر، ج 2، ص 14، والأشعري، شرح الأشعري على ألفية ابن مالك، ج 1، ص 33.
- (7) انظر: الأشعري، شرح الأشعري على ألفية ابن مالك، ج 1، ص 33.
- (8) انظر: ابن السراج، الموجز في النحو، ص 78، وابن الخشاب، المرتجل في شرح الجمل، ص 38، والمكبري، الباب في علل البناء والإعراب، ج 2، ص 28.
- (9) انظر: المنجد، المغنّب، ج 3، ص 19.
- (10) انظر: سيبويه، الكتاب، ج 3، ص 519.
- (11) هذا رأي المازني نقله الزجاجي، انظر: الإيضاح في علل النحو، ص 93.
- (12) انظر: الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 93-94، والمكبري، الباب في علل البناء والإعراب، ج 2، ص 50.
- (13) انظر: الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 94.
- (14) انظر: السيوطي، مع الهوامع، ج 3، ص 56.
- (15) انظر: سيبويه، الكتاب، ج 3، ص 519.
- (16) انظر: الزحخشري، المفصل في علم العربية، ص 244.
- (17) انظر: ابن يعيش، شرح المفصل، ج 7، ص 11.
- (18) انظر: الأنطياكي، الوجيز في فقه اللغة، بيروت، مكتبة الشرق، ط 3، ص 292.
- (19) انظر: عبد الجبار تروادة، زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1994م، ص 65.
- (20) انظر: تمام حسّان، (1980م). اللغة بين المعيارية والوصفية. الدار البيضاء: دار الثقافة، ص 54.

- (21) انظر: مهدي المحزومي، (1964م). في النحو العربي نقد وتوجيه. صيدا: المكتبة العصرية، ص134.
- (22) انظر: الكسار، محمد. (1976م). المفتاح لتعريب النحو. دمشق: سلسلة النحو العرب، ص194 وما بعدها.
- (23) انظر: السابق، ص196.
- (24) انظر: عبد الجبار تومة، زمن الفعل في اللغة العربية قرائنه وجهاته، ص66.
- (25) انظر: السامرائي، إبراهيم. (1966م). من أسرار اللغة. (ط3). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص154.
- (26) انظر: القوشجي، علاء الدين. (2001م). عنقود الزواهر في الصرف. (تحقيق: أحمد عفيفي). (ط1). القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ص250-251.
- (27) سورة سبأ، آية 13.
- (28) لمزيد من التفصيل عن هذه الأدوات وعملها وشروطها، انظر: الغلايبي، مصطفى. (2005م). جامع الدروس العربية. القاهرة: دار الحديث، ص304 وما بعدها.
- (29) سورة الكهف، آية 142.
- (30) انظر: السوراني، شرح الكتاب، ج1، ص79.
- (31) سورة البقرة، آية 184.
- (32) سورة النساء، آية 28.
- (33) انظر: الغلايبي، جامع الدروس العربية، ص305.
- (34) سورة طه، آية 89.
- (35) انظر: الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج3، ص286-287.
- (36) سورة المائدة، آية 71.
- (37) انظر: الدماطي، إنحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص255-256.
- (38) انظر: الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج3، ص287، والزخشري، (1998م). الكشف. تحقيق: أحمد عادل عبد الموجود وعلي محمد معوض. (ط1). الرياض: مكتبة العبيكان، ج1، ص455.
- (39) سورة البقرة، آية 233.
- (40) انظر: الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج3، ص287.
- (41) سورة الإسراء، آية 76.
- (42) انظر: الزخشري، الكشف، ج3، ص541.
- (43) سورة طه، آية 91.
- (44) سورة البقرة، آية 214، وانظر في تفسيرها: الفراء، معاني القرآن، ج1، ص132-133.

- (45) قرأ نافع بالرفع لأنه ماضٍ بالنسبة إلى زمن الإخبار، والباقون بالنصب. انظر: الدماطي، إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر، ص202.
- (46) سورة طه، آية 81.
- (47) سورة المرسلات، آية 36.
- (48) سورة النحل، آية 44.
- (49) سورة القصص، آية 8.
- (50) الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج3، ص307.
- (51) السابق، ج3، ص295.
- (52) السابق، ج3، ص460.
- (53) انظر: الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص316 وما بعدها.
- (54) سورة الإخلاص، آية 3.
- (55) ورد في شرح الأشموني على ألفية ابن مالك أن (لم) تفيد جواز انقطاع نفي منفيها عن الخال، وفي تعليق الصبان على هذا القول يرى أن في قوله تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ﴾ جواز ثابت في الجملة، وإلا فقد يكون نفيها واجب الاتصال بالخال كما في لم يزل. انظر: الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج4، ص10.
- (56) سورة آل عمران، آية 142.
- (57) سورة ص، آية 8.
- (58) الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج4، ص7.
- (59) سورة الطلاق، آية 7.
- (60) سورة الإسراء، آية 29.
- (61) سورة البقرة، آية 284.
- (62) سورة البقرة، آية 197.
- (63) انظر: الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص322.
- (64) أورد الأشموني في شرحه أن (إذا) شاع الجزم بها في الشعر حملاً على (مَنْ)، وهو نادر في النثر، وجعل منه قوله - عليه السلام -: "إذا أخذنا مضاجعكم تكبرا أربعاً وثلاثين". انظر: الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج4، ص19-20.
- (65) البيت للفرزدق، انظر: سيبويه، الكتاب، ج3، ص62. ولنمزيد من الأمثلة على الجزم بسـ(إذا). انظر: ابن عيش، شرح المنفصل، ج7، ص46-47.
- (66) الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج4، ص21.
- (67) انظر: الصبان، حاشية الصبان على شرح الأشموني، ج4، ص5-9.
- (68) الرجز لجرير بن عبد الله البجلي. انظر: سيبويه، الكتاب، ج3، ص67.

(69) سورة النساء، آية 78.

(70) قراءة طلحة بن سليمان. انظر: ابن جني، (1386هـ). المختص بـ تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها. (تحقيق: علي النجدي ناصف وعبد الحليم النجار وعبد الفتاح شليبي). الجمهورية العربية المتحدة: لجنة إحياء التراث، ج 1، ص 195.

(71) سورة البقرة، آية 58.

(72) انظر: سيويه، الكتاب، ج 3، ص 98-99.

(73) سورة الحجر، آية 3.

(74) سورة الأنعام، آية 91.

(75) سورة طه، آية 77.

(76) انظر: سيويه، الكتاب، ج 3، ص 98.

(77) سورة الحجر، آية 3.

(78) سورة الأنعام، 91.

حجية لغة الحديث النبوي الشريف من خلال كتب النحو واللغة

د. محمد بوادي - جامعة سطيف -2-

ملخص:

تعد قضية الاستشهاد بلغة الحديث النبوي الشريف من القضايا اللغوية الهامة التي تفرض على الباحثين والدارسين المشتغلين بالدّرس اللّغوي ضرورة البحث والتنقيب، ونقصي الحقيقة من أجل الإجابة عن السؤال المطروح حول امتناع النحاة الأوائل ومخرجهم من الاستشهاد بلغة الحديث الشريف في قضايا النحو العربي.

غير أنّ التطوّر الحاصل في قضايا وموضوعات الدّرس اللّغوي خلال العقود المتأخرة يوجب إعادة النظر في مدى صحّة ومصداقية الدّراسات التي تناولت قضية الاستشهاد بلغة الحديث الشريف، إذ صار هذا الأمر ضرورة علمية، ومصلحة لغوية ملحة تفرض على الباحثين والدارسين أن يجدوا إجابات علمية مقنعة توصل إلى الحقيقة، وتحقق النتائج الدقيقة.

ونحن في هذا المقال نريد أن نسلط الضوء بحثاً ونقصياً من أجل استجلاء مدى أطراد وتوافق لغة الحديث الشريف مع قواعد النحو واللغة من خلال استقراءنا لعدد من أمّهات الكتب العربية في بحاثي النحو والمعاجم لعدد من العلماء المشهود لهم بالضلوع في هذين العلمين. ونقصد بذلك كتب النحو والحديث، وكتب إعراب الحديث، والتوجيهات النحوية لمشكلات الحديث، والمعاجم والحديث، وكتب غريب الحديث.

Abstract:

Tirer argument de la langue du hadith est l'un des sujets qui ont une immense importance, et qui exigent aux chercheurs (s'intéressant en langue) la nécessité de la recherche afin de répondre à la question posée à propos de la cause de l'abstention des anciens grammairiens de citer des arguments à l'appui du saint hadith dans le domaine de la syntaxe arabe. Cependant, le développement connu dans les études menées dans le domaine de la langue durant ces dernières décennies exige de revoir la crédibilité des études qui traitent l'extraction des arguments à partir du texte du hadith. En effet, cela consiste une nécessité scientifique, ainsi qu'un profit langagier extrêmement intéressant, exigeant aux chercheurs de trouver des réponses scientifiquement persuasives, pour aboutir aux résultats subtils. Dans cet article, nous voulons, au moyen de la recherche, éclaircir à quel point la langue du hadith convient aux normes de la langue et de la syntaxe, à partir de notre lecture et recherche approfondie dans des livres 'sources' de plusieurs savants arabes dans les domaines de syntaxe et du hadith, les livres de l'analyse grammaticale du hadith, les instructions syntaxiques pour les problèmes du hadith, dictionnaires et hadith, ainsi que les livres citant les mots peu connus utilisés dans le texte du hadith.

تمهيد:

تعد قضية الاستشهاد بلغة الحديث النبوي الشريف من القضايا اللغوية الهامة التي تفرض على الباحثين والدارسين المشتغلين بالدّرس اللّغوي ضرورة البحث والتّقصّي، وتقصّي الحقيقة من أجل الإجابة عن السّؤال المطروح حول امتناع النّحاة الأوائل وتجرّعهم من الاستشهاد بلغة الحديث الشريف في قضايا النّحو العربي.

غير أنّ التطوّر الحاصل في قضايا وموضوعات الدّرس اللّغوي خلال العقود المتأخّرة يوجب إعادة النّظر في مدى صحّة ومصدقيّة الدّراسات التي تناولت قضية الاستشهاد بلغة الحديث الشريف، إذ صار هذا الأمر ضرورة علمية ملحة، تفرض على الباحثين والدارسين أن يجدوا إجابات علمية مقنعة توصل إلى الحقيقة، وتحقّق النتائج الدّقيقة.

ونحن في هذا المقال نريد أن نسلّط الضّوء بحثاً وتقصّيّاً من أجل استجلاء مدى اطّراد وتوافق لغة الحديث الشريف مع قواعد النّحو واللّغة من خلال استقراءنا لعدد من أتهات الكتب العربيّة في مجالي النّحو والمعاجم لعدد من العلماء المشهود لهم بالضّلوع في هذين العلمين.

ونقصد بذلك كتب النّحو والحديث، وكتب إعراب الحديث، والتوجيهات النّحوية لمشكلات الحديث، والمعاجم والحديث، وكتب غريب الحديث.

وسنعرض في هذا المقام لأهم وأشهر الكتب اللّغوية والنّحوية التي أولت اهتماماً بالحديث النبوي الشريف، وآثر أصحابها الاستشهاد بالأحاديث، ممّا يعطي فكرة مؤكّدة وصورة واضحة على مدى اهتمام اللّغويين والنّحاة القدامى بالحديث النبوي، وهذه الكتب تمثّل أشهر مصادر اللّغة والنّحو في الدّرس اللّغوي العربي.

أولاً: الحديث وكتب النّحو:

لقد احتجّ النّحاة في مصنفاتهم بالحديث النبوي الشريف على درجات متفاوتة، حتّى لا نكاد نجد كتاباً من كتب النّحو قدّمها وحديثها، منذ سيبويه إلى يومنا هذا، لا يستشهد بالحديث، وهذا ما يدلّ دلالة قاطعة على أنّ الحديث النبوي لم يُستثن أو يُعزل من مصادر الاستشهاد، وإن لم يبلغ ما بلغته المصادر الأخرى كالقرآن الكريم والشّعر وأقوال العرب الخالص.

وستتناول في هذا المبحث خمسة كتب هي الأشهر في هذا الباب، إذ يمثّل كلّ كتاب منها مرحلة متميّزة من مراحل الدّرس النّحوي العربي، نذكرها مرّبة في الآتي:

1 - كتاب سيبويه (148هـ - 180هـ) :

لقد استشهد سيويه في مصنفه (الكتاب) بأحاديث شريفة من دون أن يشير إلى أنها أحاديث نبوية؛ إذ كان يقول -وهي عادته في الكتاب-: (ومثل ذلك)، (وذلك قولك)، (ونحو قولك).

وقد استشهد هذه الأحاديث من تلاثة من النحاة، ومن أمثلة الأحاديث المذكورة في كتابه نذكر:

-حديث: "ونخلع ونترك من يفحرك"، وقد أورده سيويه في باب الفاعلين والمفعولين، أو ما يعرف في اصطلاح النحاة بباب التنازع¹، وقد استشهد بهذا الحديث ابن الأنباري في كتابه الإنصاف، انتصاراً لرأي البصريين في إحدى المسائل الخلافية²، وهي القول: أولى العاملين بالعمل. -حديث: "الناس يحزبون بأعمالهم إن خيراً فخير وإن شراً فشر"³. أورده في باب (ما يضر فيه الفعل المستعمل إظهاره بعد حرف)⁴.

-حديث: "ما من أيام أحب إلى الله عز وجلّ فيها الصّوم منه في عشر ذي الحجة"، احتج به في باب ما يكون من الأسماء صفة مفرداً⁵.

2-المفصل للزّخشرى (و467هـ ت 538هـ).

استشهد الزّخشرى في كتابه المفصل ببعض الأحاديث النبوية، منها ما ورد في كتاب سيويه، ومن الأحاديث التي ذكرت في المفصل:

-حديث زيد بن ثابت رضي الله عنه: "هؤلاء المحمّدون بالباب"، أورده في باب العلم، فصل تعريف المثني والمجموع من العلم⁶.

-حديث: "إذا ذكر الصّالحون حَيَّهْلاً يُمْر"، وقد استشهد به الزّخشرى في أحكام (حَيَّهْلاً)، وهي كلمة مركبة من (حي) (وهل) مبني على الفتح، ويقال (حَيَّهْلاً) بالتثنية و(حَيَّهْلاً) بالالف، ذكر هذه اللغات سيويه وزاد غوه (حَيَّهْلاً) و(حَيَّهْلاً) و(حَيَّهْلاً)، وقد جاء مُعدّى بنفسه، والباء وبـ(الى) وبـ(على)⁷.

-حديث: "ليس في الخضروات صدقة" أورده في باب جمع ما آخره ألف تانيث، بقول الزّخشرى مبرراً هذه الصيغة: "لجره مجرى الاسم".

3 - كتاب شرح الكافية للرضي (ت688هـ).⁸

بخالف الرضي بعض التحويين الذين لم يميزوا الاستشهاد بالحديث الشريف، فهو مع جمهرة للقرّوين والنحاة الذين قالوا بصحة الاستشهاد بالحديث، ويظهر ذلك جلياً في كتابه شرح الكافية، حيث يكثر من إيراد شواهد الأحاديث، حتى بلغت نحو ستين موضعاً من كتابه، والتي نذكر منها:

- حديث: "الْقَيْبُ يَعْربُ عَنْهَا لِسَانُهَا" يعرب أي يبين، وقد استشهد به صاحب الكتاب على أنواع الإعراب ودلالاتها على المعاني، شارحا لفظ الإعراب في اللغة، وهو إثبات المعنى والكشف عنه¹⁰.

- حديث: "خير المال سكة مأبورة وفرس مأمورة"، أي مؤثرة، يعني كثيرة النتائج، وقد أورده الرضوي في باب صرف ما لا ينصرف في الضرورة والتناسب¹¹.

- حديث: "إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يَنْهَاكُمْ عَنْ قِيلٍ وَقَالَ"، أورده في باب شرط وزن الفعل في منع الصَّرف¹²، والشاهد في نقل الفعل إلى أسماء الأجناس وهو قليل في العربية.

وقد استشهد في باب الترتيب بين الفاعل والمفعول، وبيان معنى (إنما) بثلاثة أحاديث، هي على الترتيب:

قوله ﷺ: "إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ"، وقوله: "إِنَّمَا الْوَلَاءُ لِلْمَعْتَقِ"، وقوله ﷺ: "لَا صَلَاةَ لِحَارِ الْمَسْجِدِ إِلَّا فِي الْمَسْجِدِ".

4- معنى اللَّيِّبِ لابن هشام الأنصاري (ت 761هـ)

يرى ابن هشام أَنَّ الحديث النبوي الشريف مصدر أساسي من مصادر الاحتجاج في اللغة، لذلك أولاه عناية كبيرة، فأكثر من الاستشهاد بالأحاديث في كتبه عموماً، وفي كتابه معنى اللَّيِّبِ خصوصاً، الذي كثرت فيه مواضع الاستشهاد حتَّى بلغت حدَّ الكثرة، نحو خمسة وتسعين (95) موضعاً نذكر منها:

- قوله ﷺ: "رَأَيْنَا إِنْ شَاءَ اللَّهُ بِكُمْ لَاحِقُونَ"، أورده في موضوع الأوجه التي ترد بها (إن) المنكسورة الخفيفة¹³. وقد احتج به نحاة الكوفة في أنها (إن) تكون بمعنى (قد).

- قوله ﷺ: "إِنْ مِنْ أَشَدِّ النَّاسِ عَذَابًا يَوْمَ الْقِيَامَةِ الْمَصُورُونَ"، استشهد به في باب (إن) المنكسورة المشددة¹⁴.

-- وحديث "ليس من أمرٍ أمْصِيَامٍ أَمْسَفَرٍ"، أي: ليس من المرِّ الصَّيَامِ في السَّفر، أورده ابن هشام في باب الوجوه التي ترد بها (أم)، وهو الوجه الرابع، حيث تكون كالتعريف، في لغة طيء وحمير¹⁵.

5 - جمع الموامع للسَّيوطي (ت 911هـ):

على الرَّغم من أَنَّ السَّيوطي كان من مانعي الاحتجاج بالحديث¹⁶، متبعاً في ذلك من سبقه في فكرة المنع، وعلى رأسهم ابن الصَّنع (ت 680هـ)، وأبو حيان (ت 754هـ)، إلَّا أَنَّهُ لم يستطع تجاوز الاستشهاد بالأحاديث في كتابه جمع الموامع، إذ نجده يستند إلى عدد غير قليل من الأحاديث بلغت مائة وخمسة وخمسين حديثاً، وهو عدد كبير لم يحوهِ كتاب نحو سبقه، بل وأكثر

من ذلك نجد السيوطي يتعجب من تحبب النحاة الاستشهاد ببعض الأحاديث، وهي شواهد صحيحة لاشك في عريتها، إذ يقول: "والذليل على جواز إطلاق صيغة التعجب، والتفضيل في صفاته تعالى لقوله: "أسمع به وأبصر"¹⁷، أي ما أسمع وأبصره، وقول أبي بكر رضي الله عنه فيما رواه ابن إسحاق في السيرة عنه: "أي رب ما أحلمك..." وقوله ﷺ: "اللَّهُ أرحم بالمؤمنين من هذه بولدها"، وقوله لابن مسعود وقد ضرب مملوكه: "اللَّهُ أقدر عليك منك عليه"، فهذه شواهد صحيحة لم يذكر السيكي منها إلا أن أرى أبي بكر، وعجبت كيف لم يذكر هذين الحدين المشهورين، والعذر له أنه تكلم عن التعجب وهما في التفضيل"¹⁸.

وقد كان منهج السيوطي في الاستشهاد بالأحاديث في كتابه (مع الموامع) هو أنه يستدل بالأحاديث التي تتفق والقواعد التحوية، ويترك الأحاديث التي تخالف القواعد التحوية، بل نجده أحيانا لا يكتفي بطرحها فقط بل يطعن في الرواية حتى تسلم له القاعدة¹⁹. ومن أمثلة الكتاب نذكر:

- حديث: "أفضل ما قلته أنا والتبّيون من قبلي، لا إله إلا الله" أورده السيوطي في باب المبتدأ والخبر، حين يرد الخبر جملة، يقول: "الجملة إن كانت نفس المبتدأ في المعنى لم تحتج إلى رابط نحو: "أفضل ما قلته أنا والتبّيون من قبلي، لا إله إلا الله، وإلا فلا بد لها من ضمير عائد على المبتدأ يربطها به"²⁰.

- حديث: "أغد عالما أو متعلما أو مستمعا أو محبا" أورده في باب نواسخ الابتداء، كان وأخواتها، يقول السيوطي: "وألحق قوم منهم الزّعشيري وأبو البقاء، والجزولي، وابن عصفور، بأفعال هذا الباب: غدا، وراح، بمعنى صار أو بمعنى: وقع فعله في وقت الغدو والرواح، وجعل من ذلك حديث: "أغد عالما"، وحديث: "تغدو حماسا وتروح بطانا"، وتقول غدا زيد ضاحكا وراح عبد الله منطلقا، أي صار في حال ضحك وانطلاق، ومنع ذلك الجمهور منهم ابن مالك²¹.

- حديث: "دخلت امرأة النار في هرة" استشده به في باب (المفعول له)، وشرطه يقول: "وقد جرت (في) السببية نحو: "دخلت امرأة النار في هرة"²².

وقد نجد السيوطي في بعض الأبواب من كتابه يستشهد بجملة من الأحاديث في المسألة الواحدة، مثلما هو الحال في باب الضمائر، يقول: "وعلافا لأي حيوان وغيره (جواز)، أي ما جاز في الضرورة في النشر (للتناسب والتسجع)، نحو قوله ﷺ: "اللهم رب السماوات السبع (وما أظللن) ورب الأرضين السبع وما أظللن، ورب الشياطين وما أضللن"، وكان القياس أضلوا فأتى بضمير مؤنث لمناسبتها أظللن، وأظللن، وقوله في حديث المواقبت في الصحيح (هن من) والقياس (لهم) بعوده على أهل المدينة ومن ذكر معهم. وقوله فيما رواه البزار في مسنده وغيره: "أنفق بلالا ولا تحش من ذي العرش إقلالا" نون المنادى المعرفة، ونصبه لمناسبة

"إقلالاً"، وقوله للنساء حين رجعن من الجنابة فيما رواه ابن ماجة وغيره: "ارجعن مأزورات غير مأجورات"، والقياس موزورات بالواو، وقوله فيما رواه: (كل ما أضمت)، أي ما رميت من الصيد فقتله، وأنت تراه (ودع ما أتيت) أي ما رميته فغاب عنك، ثم مات²³

ثانياً : كتب إعراب الحديث:

إن موقف النحاة الأوائل من الحديث الشريف في عدم الاحتجاج به لم يدم طويلاً، حتى جاء بعض النحاة ممن أدرك أهمية الأحاديث في إثبات صحة القواعد النحوية وتفسير الظواهر اللغوية، ومن هؤلاء الزمخشري والعكبري والسهلي وابن مالك، ومن جاء بعدهم، فخالفوا سنة سابقيهم، وأحذروا يعتدون بالأحاديث في امتهاناداقم، وجعلوا من الحديث مصدراً أساسياً للدراسات النحوية، يستنبطون منه القواعد ويستدلون به على صحة القضايا النحوية واللغوية، فاهتموا بإعرابه وصنفوا فيه مصنفات كثيرة، وصلنا منها ثلاثة، الأول إعراب الحديث للعكبري (ت616هـ)، والثاني إعراب الحديث لابن مالك (ت672)، والثالث للإمام السيوطي (ت911هـ)، يقول هذا الأخير في مقدمة كتابه: "أكثر العلماء قديماً وحديثاً من التصنيف في إعراب القرآن الكريم، ولم يتعرضوا للتصنيف في إعراب الحديث سوى إمامين، أحدهما الإمام أبو اليقاء العكبري، والثاني الإمام جمال الدين، وقد استخرت الله تعالى في تأليف كتاب في إعراب الحديث"²⁴.

1 - إعراب الحديث للإمام العكبري (ت616هـ):

صنف العكبري كتابه (إعراب الحديث) وأراد به إعراب ما شكل من ألفاظ في الأحاديث، جامعاً مادته من كتاب (جامع المسانيد) لابن الجوزي (ت597هـ)، إذ يقول في مقدمة كتابه مبيناً سبب تأليفه له: "فإن جماعة من طلبة الحديث التمسوا مني أن أمني مختصراً في إعراب ما يشكل من الألفاظ الواقعة في الأحاديث، وأن بعض الرواة قد يخطئ فيها، والني ﷺ وأصحابه يهتون من اللحن، فأجبتهم إلى ذلك، واعتمدت على أتم المسانيد وأقرها إلى الاستيعاب وهو جامع المسانيد للإمام الحافظ أبي الفرج عبد الرحمن بن الجوزي رحمه الله، فذكرت منه، وهذا الكتاب موضوع على أسماء الصحابة مرتبة على حروف المعجم، والله الموفق للصواب" (ت25).

وقد أورد ما يقارب أربعمائة وثلاثين حديثاً، مستشهداً عليها بالقرآن الكريم والشعر، متعرضاً في بعض الأحيان لمسائل خلافية بين مدرستي البصرة والكوفة، منتصراً لمذهب يراه أقرب لقواعد اللغة، وقد يتفرد برأي يخالف فيه المدرستين، بعد أن يعرض لمختلف الوجوه والتخريجات، فيطرح كل رواية خالفت المؤلف من كلام العرب، حاكماً عليها باللحن.

ومن الأحاديث المستشهد بها في الكتاب نذكر:

- حديث أبي عن النبي ﷺ: "يغسل ما مس المرأة منه". قال الشيخ: (ما) بمعنى الذي، وقاعل (مس) مضمّر فيه يعود على الذي، و(المرأة) مفعول (مس)، ولا يجوز أن ترفع (المرأة) بـ(مس) على معنى ما مسّت المرأة، لوجهين:

أحدهما: أن تأنيث (المرأة) حقيقي ولم يفصل بينهما وبين الفعل فلا وجه لحذف التاء. والثاني: أن إضافة اللمس إلى الرجل، وإلى أبعاضه حقيقة، ولذلك قال تعالى: "أو لمستم النساء" (26)، وإضافة اللمس إليها في الجماع يجوز" (27).

- حديث أسامة عن النبي ﷺ: "أن رسول الله ﷺ توضأ في الشعب، فقلت يا رسول الله: انصلاة، فقال: الصلاة أمانك"، قال الشيخ: الوجه التصب على تقدير: أتريد الصلاة أو تصلي الصلاة، فقال له ما معناه: الآن لا بل نؤخّرها إلى أن تأتي بها مع العشاء الآخرة بالمردلة" (28).

- حديث أنس: "يتبع الميت ثلاث: أهله وماله وعمله، فيرجع اثنان ويبقى واحد، يرجع أهله وماله ويبقى عمله"، و الوجه أن يقال: ثلاثة لأن الأشياء المذكورة مذكّرات كلّها لذلك قال: يرجع منها اثنان ويبقى واحد فذكر؟ والأشبه أنه من تغيير الرواة من هذا الطريق، ويحتمل أن يكون الوجه فيه ثلاث علق والواحدة علق لا أن كلا من هذه المذكورات علق، ثم إنه ذكر بعد ذلك حملا على اللفظ بعد أن حمل الأول على المعنى" (29).

- في حديث: "ما من أحد يوم القيامة غني ولا فقير"، (من) زائدة، و(غني) بالرفع صفة لـ(أحد) على الموضع، لأن الجار والمجرور في موضع رفع، ونظيره قوله تعالى: "ما لكم من الله غيرة" (30) بالرفع على الموضع وبالجر على اللفظ، ويجوز في الحديث (غني ولا فقير) بالجر على اللفظ أيضا.

2 - إعراب الحديث لابن مالك الأندلسي (ت 672):

يمثل ابن مالك منعطفًا حاسمًا في تاريخ الدرس التحوي في موضوع الاستشهاد بالحديث الشريف، إذ أولاه اهتمامًا كبيرًا وعناية بالغة، وقد عدّه مصدرًا أساسيًا من مصادر الاحتجاج على صحة الظواهر اللغوية وإثبات القواعد النحوية.

فصنّف كتابا في إعراب الحديث سمّاه (شراهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح) وقد اعتمد في شرح مادته على الإكثار من الشواهد القرآنية فإن كان ما فيه شاهد عدل إلى الحديث، فإن لم يكن فيه شيء عدل إلى أشعار العرب، كما تعرّض لأراء من سبقه في استنباط القواعد، ولا يجد حرجا في تخطيء التحوين في عدد من المسائل، مخالفا في ذلك العكبري الذي كان يلمحّن الرواية أحيانا لمخالفتها قواعد النحاة، وبذلك اختلف منهج ابن مالك عن منهج المكبري، ومثال ذلك رأيه في قول عائشة رضي الله عنها: "إن أبا بكر رجل أسيف وإنه متى يقوم

مفامك، لا يسمع الناس"، قال العكوي: وقع في هذه الرواية (يقوم) بالواو خطأ والوجه حذفها وإسكان الميم لأن (مق) هنا شرط، وجوابه (لا يسمع الناس).

بينما يرى ابن مالك أن (مق) في الحديث تحمل على (إذا) فأهملت، كما شَبِهت (إذا) بـ (مق) فأهملت (31).

ومن أمثلة الكتاب نذكر:

- حديث: ورقة بن نوفل: "يا ليتني آكون حيًا إذ يخرجك قومك"، فقال رسول الله ﷺ: "أو أخرجني هم" أورده ابن مالك في باب (يا ليتني) وفي استعمال (إذ) مكان (إذا)، ويقول ابن مالك في "أو أخرجني هم"، "قلت بظن أكثر الناس أن (يا) التي تليها (ليت) حرف نداء والمنادى محذوف بتقدير قول ورقة على هذا: يا محمد، ليتني كنت حيًا، وتقدير قوله تعالى: "يا ليتني كنت معهم" (32)، يا قوم، ليتني كنت معهم. وهذا الرأي عندي ضعيف؛ لأن قائل (يا ليتني) قد يكون وحده، فلا يكون معه منادى ثابت ولا محذوف" (33).

وأما قول النبي ﷺ: "أو أخرجني هم" فالأصل فيه وفي أمثاله تقدم حرف العطف على المضمرة، كما تقدم على غيرها من أدوات الاستفهام، نحو: "وكيف تكفرون وأنتم تلتى عليكم آيات الله" (34)، فالأصل أن يجاء بالمضمة بعد العاطف كما جيء بعده أخواتها (35).

- حديث النبي ﷺ: "انتدب الله لمن خرج في سبيله، لا يخرج إلا بإيمان بي وتصديق برسلي"، يقول ابن مالك شارحا هذا الحديث شرحا نحويا: "تضمن هذا الحديث ضمير غيبة، مضافا إليه (سبيل)، وضمير حضوري حضور أحدهما في موضع جر بالباء، والآخر في موضع جر بإضافة (السبيل)، وكان اللائق في الظاهر أن يكون بدل الباءين هاءان، فيقال: انتدب الله لمن خرج في سبيله لا يخرج إلا بإيمان به وتصديق برسله، فلو قيل هكذا لكان مستغنيا عن تقدير وتأويل، لكن يحينه بالياء يحوج إلى التأويل، لأن فيه خروجا من غيبة إلى حضور" (36).

3- إعراب الحديث للسيوطي (ت911هـ):

صنف السيوطي كتابا في إعراب الحديث سماه (عقود الزبرجد على مسند الإمام أحمد) خصصه لإعراب أحاديثه المشككة، مستفيدا مما جاء في كتاب إعراب الحديث للعكوي، وكتاب شواهد التوضيح للإمام ابن مالك، وقد رتبته على طريقة المسانيد، فهو يجمع الأحاديث التي يروها كل صحابي في مسند خاص به.

ويعود سبب تأليفه هذا الكتاب إلى ندرة ما ورد في هذا الباب من التصانيف، وأن ما ورد فيه من الثر القليل، لا يروي الغليل ويشفي العليل، ولذا تطلع إلى تصنيف كتاب مستوعب جامع وغيث على رياض كتب المسانيد والجوامع، جامع شامل للفوائد البدائع" (37).

ومن الأحاديث التي وردت في الكتاب نذكر:

-حديث اللقطة: "فإن جاء صاحبها وإلا استمتع بها"(38)، يستشهد السيوطي في شرح هذا الحديث بكلام ابن مالك إذ يقول: قال ابن مالك في توضيحه "تضمن هذا الحديث حذف جواب "إن" الأولى وحذف شرط "إن" الثانية، وحذف الفاء من جوابها"فإن الأصل: فإن جاء صاحبها أخذها وإن لا يجيء فاستمتع بها"(39).

- حديث الإسراء" قالوا مرحبا به وأهلاً" هما منصوبان بفعل مضمر وجواب، أي صادفت رحبا بضمّ الراء،

أي سعة، ووجدت أهلاً فاستأنس. وقال القاضي عياض والتووي: 'مرحبا' نصب على المصدر وهو لفظ استعملته العرب وأكثر منه، تريد به: البرّ وحسن اللقاء، ومعناه صادفت رحبا وسعة وبراً(40).

- حديث: "فرغ الله إلى كل عبد من خلقه من خمس: من أجله، ورزقه وأثره وشقي أم سعيد"، قال أبو البقاء: "لا يجوز فيه إلا الرّفْع على تقدير" وأهو شقي" ولو جرّ عطفا على ما قبله لم يجوز، لأنه لو قلت: فرغ من شقي أم سعيد لم يكن له معنى"(41). ثمّا تقدّم يتضح لنا جليا أنّ التّحاة قديمهم وحديثهم، وعلى اختلاف مذاهبهم قد اهتموا بالحديث الشريف واحتجوا به في مصنفاتهم على درجات متفاوتة، حتّى أنّنا لا نكاد نتصفّح كتابا من كتب التّحوى منذ سيويه إلى يومنا هذا إلاّ ونجدّه يستشهد بالحديث.

ثالثا: كتب المعاجم والحديث:

سنتناول في هذا المبحث أشهر المعاجم العربيّة التي احتجّ فيها أصحابها بالحديث الشريف، والتي يحتلّ كلّ منها نوعا متميّزا عن غير من المعاجم، وذلك لبيان مدى صلة هذه المصنّفات واهتمامها بالحديث، وهذه المعاجم هي:

1 - المحكم لابن سيدة (ت 458هـ)

لقد أكثر ابن سيدة من إيراد الحديث، وشرح ألفاظه في المحكم، بل جعل من الحديث معينا ومصدرا أساسيا لمادّة معجمه، يقول في المقدّمة مشيرا إلى مصادر المحكم: "وأما ما ضمّناه كتابنا هذا من كتب اللّغة فمصنّف أبي عبيدة، والإصلاح والألفاظ والجمهرة" وتفسير القرآن، وشروح الحديث"(42).

ونظام 'المحكم' هو نفسه نظام العين، حيث رتبّه ابن سيدة على طريقة التّغليب والنّظام الصّرفيّ؛ فيأخذ مادّة لغويّة ما ويقبّله على الأوجه المحتملة، مستشهدا عليها بالقرآن الكريم والحديث الشريف والشّعْر، وكلام العرب، موضحا -أحيانا- معاني الشّواهد ودلالاتها.

ومن أمثلة الأحاديث الواردة في المحكم ما يلي:

- حديث: "ما تضعضع أمرؤ لآخر، يريد به عرض الدنيا، إلا ذهب ثلثا دينه"، استشهد به في شرح مادة (ض،ع،غ) إذ يقول: الضَّعْضَعَةُ: الخضوع والتذلل، وقد ضعضعه الأمر فتضعضع... وفي الحديث: "ما تضعضع أمرؤ لآخر يريد به عرض الدنيا إلا ذهب ثلثا دينه"، وتضعضع الرجل ضعف وخفّ جسمه من مرض أو حزن، وتضعضع ماله: قل (43).

- حديث: "جرح العجماء جبار"، أورد في شرح مادة (ع،ج،م)، يقول: "العجم والعجم: خلاف العرب... والعجماء: كلٌ بهيمة، وفي الحديث: "جرح العجماء جبار"، أي لا دية فيه ولا فود، وصلاة النهار عجماء، لخفاء القراءة فيها، واستعجم الرجل: سكت، واستعجمت عليه قراءته: انقطعت، فلم يقدر على القراءة من نعاس، ومنه حديث عبد الله: "إذا كان أحدكم يصلي، فاستعجمت عليه قراءته فليمن" (44).

- حديث: "إنها أيام أكل وشرب وبعل"، استشهد به في شرح مقلوب مادة (لعب) (بعل)، يقول ابن سيدة: "البعل: الأرض المرتفعة التي لا يصيبها مطر إلا مرة واحدة في السنة، والبعل الزوج، والجمع بعلان وبعلون وبعولة... والتباعل والمباعدة والبعلان: ملاعبة المرأة أهله، وقيل البعلان: التكاثر، ومنه الحديث في أيام التشريق: "إنها أيام أكل وشرب وبعل" وروى عن ابن عباس: "أن رسول الله ﷺ كان إذا أتى يوم الجمعة قال: يا عائشة اليوم يوم تبعل وقرآن" يعني بالقرآن التزويج" (45).

- الفعل: الذكر من كل حيوان وجمعه أفحل وفحول وفحولة وفحال وفحالة... وكبش فحيل، يشبه الفحل من الإبل في عظمه ونبله، وفي حديث ابن عمر رضي الله عنه: "أنه بعث رجلاً يشتري أضحية فقال: اشتره فحلاً فحياً" أراد بالفحل غير الخصي، وبالفحيل ما ذكرنا (46).

2- أساس البلاغة للزمخشري (ت 538هـ):

اعتمد الزمخشري في معجمه أساس البلاغة على الترتيب الفجائي اللفبائي، بحسب أوائل الكلمات بعد التجريد، وقد جمع مادته من مصادر الاحتجاج المعروفة، وهي: القرآن الكريم والحديث الشريف، وأقوال الصحابة (كعمر وعلي)، وغيرهم من الفصحاء، وشعر الجاهليين والمختصرين والإسلاميين.

ويبدو الزمخشري في مصنفه هذا مهتماً كبير اهتمام بالحديث النبوي الشريف، وهي عاداته في كل كنه ومصنفاته الأخرى، حيث يكثر من الاستشهاد بالأحاديث كونها تمثل عنده مصدراً أساسياً من مصادر الاحتجاج في اللغة.

ومن أمثلة ذلك نذكر:

- حديث: "نحن معاشر الأنبياء فينا بكاء" أي قلة كلام، استشهد به في شرح مادة (بكأ)، يقول الزمخشري:

"النافقة تبكيء: قليلة اللين، و قد بكوت، و من المجاز بكوت العين، قلّ ماؤها، أو ركي بكي، و بكوت عيني

وعينون بكاء قلّ دمعها، وألسنة بكاء: قلّ كلامها، وأيد بكاء، قلّ عطاؤها" (47).

- حديث: "لا يزال الناس بخير ما بكَرُوا بصلاة المغرب"، يقول الزّخشي في مادة (بكر): "بَكَرَ المسافر وأبكر وبكر وابتكر وتبكر، خرج في البكرة.. ومن المجاز بكر بالصلاة إذا صلاها في أوّل وقتها، وفي الحديث "لا يزال الناس بخير ما بكَرُوا بصلاة المغرب، وبَكَرَ إل صلاة الجمعة، خرج إليها في أوّل وقتها، وابتكر الشيء: أخذ أوّله" (48).

- حديث: "كان يسبح بالتوى المخزَع"، أوردته في مادة (ج ز ع)، يقول: "جزع الوادي، قطعته عرضا... وجزع البسر وجزع، وبسر يمزج ويزجج، قد أرطب بعضه وبعضه غرض، أي صار كالجزع في اختلاف لونه أو صبر، وفي الحديث "كان يسبح بالتوى المخزَع" وهو الذي حَكَكَ حتى صار ذا لونين، ومنه لحم يمزج، فيه بياض وحمرة" (49).

- حديث أبي هريرة "بني لأرْفَ شفتيها وأنا صائم"، رَفَف: بات يرفّ شفتيها، يرشفها، ورفّ البقل ونحوه: اكله" (50).

3 - لسان العرب لابن منظور (ت711هـ)

بعدّ لسان العرب أضخم المعاجم العربيّة، اعتمد صاحبه في جمع مادّته على خمسة مصادر هي: تهذيب اللّغة للأزهري (ت370هـ)، والمحكم لابن سيّدة (ت485هـ)، والصّحاح للموهري (ت393هـ)، والجمهرة لابن دريد، والتهاية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير، وقد فضّل ترتيب معجمه ترتيب الصّحاح في الأبواب والفصول، لسهولة منهجه وبساطة ترتيبه، فقد رتبه ترتيباً ألفبائياً لكن حسب أواخر الكلمات بعد التّحريد.

وقد تميّز ابن منظور في معجمه هذا بتوسّعه في الشّرح وإفاضته في ذكر الرّواة والعلماء والمُلفّوين، وكثرة الشّواهد، خاصّة من الحديث النبوي الشريف. ومن أمثلة ذلك نذكر:

- في حديث مرض النبي ﷺ قال العباس لعلي رضي الله عنهما: "كيف أصبح رسول الله ﷺ؟"، قال أصبح بحمد الله بارئاً، أي معافاً"، وقد استشهد به ابن منظور في شرح مادّة (برأ)، إذ يقول: "وفي حديث الشّرب فإنّه أروى وأبرى، أي يبرئه من ألم العطش، أو أراد أنّه لا يكون منه مرض، لأنّه قد جاء في حديث آخر "فإنّه يورث الكباء" قال: هكذا يروى في الحديث أبرى، غير مهموزة لأجل أروى" (51).

- وفي الحديث أنّ النبي ﷺ قال بعد وقعة بدر: "لو كان أبو طالب حيّاً لرأى سيفنا وقد بسّث بالمياثل"، بسّث وبسّات بفتح السين وكسرهما، اعتادت واستأنست، والمياثل: الأماثل، قال ابن الأثير: هكذا فسرّ" (52).

- وفي حديث أم سلمة: "ليس بك على أهلك هوان" أراد بالأهل نفسه عليه السلام، أي لا يعلق بك ولا يصيبك هوان عليهم، ويقول في شرح لفظة أهل: "وفي الحديث: أن النبي صلى الله عليه وسلم أعطى الأهل حظين والعزب حظاً، الأهل: الذي له زوجة وعيال، والعزب الذي لا زوجة له" (53).

- وقد يستشهد في مادة واحدة بأكثر من حديث مثل:

في حديث الإسراء: "...ثم عرضت له امرأة حسناء جملاء"، أي جميلة مليحة وفي الحديث "جاء بناقة حسناء جملاء"، قال ابن الأثير: والجمال يقع على الصور والمعاني، ومنه الحديث "إن الله جميل يحب الجمال"، أي حسن الفعال كامل الأوصاف" (54).

4 - المصباح المنير: للفيومي (ت770هـ):

هذا المعجم في الأصل شرح لكتاب عبد الكريم الراغبني (ت 623هـ) (فتح العزيز على كتاب الوجيز)، وهو شرح لكتاب الغزالي (ت505هـ) (كتاب الوجيز في الفروع) (55)، واعتمد الفيومي في جمع مادة معجمه على القرآن الكريم، والحديث الشريف، والشعر ولغة العرب، وأقوال العلماء السابقين، يقول في مقدمة كتابه: "وكنيت جمعت أصله من نحو سبعين مصنفًا ما بين مطوّل ومختصر، فمنه ما راجعت كثيرا منه، لما أصابه، نحو غريب الحديث لابن قتيبة، والنهاية لابن الأثير، والغريبين لابي عبيدة الفروي.." (56). ونجده لا يكتفي بنقل الأحاديث فقط بل يطعن أحيانا في الرواية أو يخطئ الرواة من المحدثين، مثل قوله في حديث: "فصلوا قعودا أجمعين"، فغلط من قال أنه نصب على الحال، لأن ألفاظ التوكيد معارف، والحال لا تكون إلا نكرة، وما جاء منها معرفة فمسموع وهو مؤول بالنكرة، والوجه في الحديث: فصلوا قعودا أجمعون، وإنما هو تصحيف من المحدثين في الصنبر الأول، وثمست المتأخرون بالنقل" (57).

ومن الأمثلة على الأحاديث التي ذكرها:

- حديث: "فإنه لا يدري أين باتت يده"، استشهد به في شرح مادة (بات)، وما قد تخرج إليه من معان أخرى غير المعنى المعروف لغة، يقول: بات: وقد تأتى بمعنى صار، يقال: بات بموضع كذا أي صار به سواء كان في ليل أو نهار، وعليه قوله ﷺ: "فإنه لا يدري أين باتت يده"، والمعنى صارت ووصلت، وعلى هذا المعنى قول الفقهاء، بات عند امرأته ليلة، أي صار عندها سواء حصل معه نوم أم لا" (58).

- حديث: "ثلاث جدهن جدّ وهزهن جدّ"، أورده في شرح مادة (جدّ)، يقول: وجد في كلامه جدّا من باب ضرب، جدّ هزل والاسم منه الجدة بالكسر، ومنه قوله عليه الصلاة والسلام "ثلاث جدهن جدّ وهزهن جدّ"، لأن الرجل في الجاهلية يطلق أو يعتق أو ينكح ثم يقول كنت

لاعبا ويرجع، فأنزل الله قوله تعالى: "ولا تتعدوا آيات الله هزوا" (59)، فقال النبي ﷺ: "ثلاث حدثن جد" إبطالا لأمر الجاهلية، وتقريراً للأحكام الشرعية" (60).

رابعة- كتب غريب الحديث:

الغريب من الكلام هو الغامض البعيد من الفهم، كما أن الغريب من الناس إنما هو البعيد عن الوطن المنقطع عن أهل، والغريب من الكلام يقال به على وجهين:

أحدهما أن يراد به: أنه بعيد المعنى غامضه، لا يتناوله الفهم إلا عن بعد ومعاناة فكر.

والوجه الآخر أنه يراد به: كلام من بعدت به الدار من شواذ قبائل العرب، فإذا رفدت إلينا الكلمة من لغاتهم استغربناها (61).

وغريب الحديث كما يعرفه ابن الصلاح (ت 643هـ) هو: "ما وقع في متون الأحاديث من الألفاظ الغامضة البعيدة عن الفهم، لقلة استعمالها" (62).

وهذا الفن من أهم فنون الحديث واللغة وأخطرها، فاختوض فيه صعب، ومن ذلك وجب الاحتياط في تفسير الألفاظ النبوية، يقول ابن الصالح: "هذا فن مهم يقبح جهله بأهل الحديث خاصة، ثم بأهل العلم عامة، والختوض فيه ليس بالهين والخافض فيه حقيق بالتحري جدير بالتوقي، وقد سئل أحمد بن حنبل عن حرف من غريب الحديث، فقال: سلوا أصحاب الغريب، فأبى أكره أن أتكلّم في قول رسول الله ﷺ بالظن فأخطئ (63).

كما روي عن الأصمعي قوله: "أنا لا أفسر حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم" (64)، لما سئل عن معنى لفظة (أسفب) في قوله عليه الصلاة والسلام: "الجار أحق بسقبه"، فقد كان متحرّراً في التفسير (65).

وقد اهتم بهذا الفن جمهور كثير من اللغويين والنحاة، حتى اختلف في من وضع أول مصنف، قال الحاكم أبو عبد الله الحافظ: "أول من صنف الغريب في الإسلام النضر بن شميل"، وقيل: إن أول من جمع في هذا الفن شيئا هو أبو عبيدة معمر بن المثنى التميمي البصري (ت 210هـ) (66).

وبعد ذلك تتابعت المصنّفات في غريب الحديث، وكثرت كثرة عجيبة، ومن أشهر المؤلفين في هذا الفن، أبو عبيدة معمر بن المثنى، أبو الحسن النظر بن شميل (ت 204هـ)، والأصمعي (ت 213هـ) ومحمد بن المستنير قطرب، وأبو عبيد القاسم بن سلام الهروي (ت 224هـ)، وابن قتيبة (ت 276هـ)، والمبرد (ت 283هـ)، وأبو العباس ثعلب، وابن كيسان (ت 320هـ)، وأبو بكر الأبناري (ت 327هـ)، وابن درستويه (347هـ)، وأبوسليمان الخفاجي (ت 388هـ)، وأبو عبيد الهروي (ت 401هـ)، والزمخشري (538هـ)، وابن الدغنان (ت 590هـ)، وابن الأثير (ت 606هـ)، وابن الحاجب (ت 646هـ) (67).

وفيما يلي أشهر المؤلفات في هذا الموضوع:

1 - غريب الحديث لابن قتيبة: صنف ابن قتيبة مؤلفه هذا تأثراً بكتاب أبي عبيد القاسم بن سلام، فحذا حذوه وزاد عليه مستدركا ما تركه ابن سلام، مستدركا ما أغفله، ثم جعل كتابه يفوق كتاب أبي عبيد ويكرهه، يقول ابن قتيبة في مقدمة كتابه: "وأرجو أن لا يكون بقي بعد هذين الكتابين من غريب الحديث ما يكون لأحد فيه مقال" (68). وقد رتب مادته ترتيباً خاصاً، ابتداءً بتفسير غريب حديث النبي ﷺ، ثم تلاه بأحاديث صحابته رجلاً رجلاً، ثم أحاديث التابعين، وختمه بذكر أحاديث غير منسوبة ذكرها أصحاب اللغة. ومن أمثلة الكتاب نذكر:

- حديث القنوت، أصله القيام، ومنه قول النبي ﷺ حين سئل عن أفضل الصلاة، فقال: "طول القنوت"، أي طول القيام، وإنما قيل للدعاء قنوت، لأنه كان يدعى به، وهم قيام قبل الركوع أو بعده" (69).

- قال النبي ﷺ: "كلوا واشربوا ولا يهديكم الطالع المصعد حتى يعرض لكم الأحمر"، فالطالع المصعد هو الفجر الأول، وقوله (لا يهديكم) هو من هدت الشيء، إذا حركته أو أفلقته، والأحمر هو الفجر الثاني، وفيه بين الخيط الأبيض من الخيط الأسود، وذلك عند إرفاض عمود الصبح، وانتشار الضوء في الأفق" (70).

- قوله ﷺ: "سُمي عوارضها وانظري إلى عقبيها"، مخاطباً أم سليم لما أرسلها تنظر إلى امرأة، والعوارض: الأسنان التي في عرض الفم، وعرض جانبها، وهي ما بين التنايا والأضراس، وأحدها عارض، يقال: امرأة نقيّة العارض، والعارضين" (71).

- قوله ﷺ: "من أصبح من غير وتر، فأصبح وعلى رأسه جرير فيه سبعون ذراعاً"، الجرير: الخبل يكون في عنق الناقة من آدم، ولا أحسبه سُمي الرّجل جريراً إلا به، والجديل أيضاً يكون في العنق، فإذا كان في الألف فهو زمام، ومنه قول رسول الله ﷺ لبيبي عبد المطلب وهم يزعمون على زمزم: "انزعوا على سقائكم فلولاً أن يغلبكم الناس عليها لزعّت معكم، حتى يؤثر الجرير بظهري" وسُمي جرير لأنه يجر (72).

2 - كتاب الغريبين: غريب القرآن والحديث لأبي عبيد أحمد بن محمد الطروي (ت401هـ) تلميذ الأزهري صاحب كتاب تمذيب اللغة، وقد جمع فيه بين غريب القرآن الكريم وغريب الحديث، ورتبه على حروف المعجم، على وضع لم يسبق فيه، وجمع ما في كتب من تقدمه (73). وقد اعتمد في عرض مادته على تفسير غريب القرآن، ثم يثني بغريب الحديث، مستشهداً على كل ذلك بالشعر، مستنداً على أقوال أئمة التفسير واللغة، يقول في مقدمة كتابه: "وكتابي هذا لمن حمل القرآن وعرف الحديث، ونظر في اللغة، ثم احتاج إلى معرفة غرائبها، وهو موضوع على نسق الحروف المعجمة، نبدأ بالهمزة فنفيض بها على سائر الحروف حرفاً حرفاً" (74).

ومن أمثلة الكتاب:

- قوله تعالى: "تالله لقد آثرك الله علينا" (75)، أي فضلك، وفي الحديث: "إنكم ستلقون بعدي أثرة"، أي يستأثر عليكم فيفضل نفسه عليكم في النفي والأثر (76).

- قال تعالى: "وأنزلنا من المعصرات ماء ثجاجا" (77) أي سيّلا صبابا، ثججت أنه ثجا.. وفي الحديث: "أفضل الحجاج المعج و الشج"، فالشج سيلان ماء الهدي، والمعج رفع الصوت بالثقلية (78).

- قوله تعالى: "في جو السماء" (79)، والجو هو الهواء البعيد من الأرض، وهو السكاك واللوح، وفي حديث سلمان: "إن لكل امرئ جوائيا وبرائيا، فمن أصلح جوائيه أصلح الله برائيه"، قال بعضهم: عني بجوائيه سره، وبرائيه علانيته (80).

3 - الفائق في غريب الحديث للزّحشري:

صنّف الزّحشري كتابه في غريب الحديث وسمّاه (الفائق)، وقد رتبّه على حروف المعجم، فكلّ باب مرتب على الحرف الأول من الثاني، فهو يذكر الهمزة مع الباء مثلا، ثم الهمزة مع التاء، ثم مع اللّام وهكذا.

وبما أنّ الزّحشري عالم بالثّحو والبلاغة، نجدّه حين يفسّر كلمة أو يبيّن معنى عبارة، يثّ آراءه في الثّحو والبلاغة، ويكثر من الاستشهاد بكلام العرب، وأشعارهم.

يقول في مقدّمة الكتاب مبينا منهجه في صناعته: "ذهبت عند صنعة هذا الكتاب غير آل جهدا، ولا مقصّر عن مدى، فيما يعود لمقتبسه بالتصح (...). من اقتضاب ترتيب سلمت فيه كلمات الأحاديث نسقا ونضادا (...). ومن اعتماد فسر موضح وكشف مفصح، اطلعت به على حاق المعنى وفرض الحقيقة اطلاعا مؤداه طمأنينة النفس ونلج الصّدر مع الاشتقاق غير المستكبر، والتصريف غير المتعسف، والإعراب المحقّق البصري، الناظر في نص سيبويه وتقرير الفسوي *..". (81).

ومن شواهد الكتاب نذكر:

- كتابه ﷺ لوائل بن حجر: "من محمد رسول الله إلى المهاجر ابن أبو أمية"، يقول الزّحشري في تخريج (أبو أمية): "ترك في حال الحرّ على لفظه في حال الرّقعة لأنّه اشتبه بذلك وعرف، فحرى بحرّى لثقل الذي لا يغير، وكذلك قوهم: علي بن أبو طالب، ومعاوية بن أبو سفيان" (82).

- حديث النبي ﷺ مخاطبا سعد بن وقاص لما رآه يومى بإصبعيه: "أحد أحد"، فقلت الواو همزة، كما قيل أحد و آحاد وإحدى، فقد تلّعب بها القلب مضمومة ومكسورة ومفتوحة، والمعنى أشر بأصبع واحدة" (83).

- قول النبي ﷺ: "لا تقوم الساعة حتّى يظهر الفحشر والبخل ويحون الأمين، ويؤمن الخائن، وتهلك الوعول، وتظهر الثّحوت، قالوا: يا رسول الله وما الوعول؟ وما الثّحوت؟ قال: الوعول وجوه النّاس وأشرافهم، والثّحوت: الذين كانوا تحت أقدام النّاس لا يعلم بهم"، يقول الزّحشري:

شبه الأشراف بالوعول لارتفاع مساكنهم، وجعل (نحت) الذي هو ظرف نقيض (فوق) اسماً، فأدخل عليه لام التعريف، ومثله قول العرب لمن يقول ابتداء: عندي كذا، أو لك عندي" (84).

- عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال لي رسول الله ﷺ: "ألا أنبتك بأهل الجنة؟ قلت بلى! قال: كل متضعف ذي طمرين لا يؤبه له، لو أقسم على الله لأبره، ألا أنبتك بأهل النار؟ كل جحظ جمع مستكبر، قلت: ما الجحظ؟ قال الضخم، قلت ما الجعظ؟ قال العظيم في نفسه..."، قيل للضخم الجحظ، من جظه بالغصة إذا كظّه بها، أي أشعاه، كما قيل له جرائض من جرض، و للمنعظم الجعظ لذهابه بنفسه، من أجمع الرجل إذا ذهب" (85).

4- التهيئة في غريب الحديث والأثر لابن الأثير (ت 606هـ) :

وقد جمع ابن الأثير مادة كتابه من الغريبين للهرودي، وغريب الحديث لابن موسى الأصبهاني (581هـ) مضيفاً إليهما ما وجده من غرائب في كتب الحديث" (86)، وقد رتب مادة كتابه على حروف المعجم بالتزام الحرف الأول والثاني من كل كلمة و إتباعهما بالحرف الثالث منها.

ومن أمثلة الكتاب:

- (أبر) وفيه حديث: "خير المال مهرة مأمورة، وسكة مأبورة"، السكة: الطريقة المصطفة من التحل، والمأبورة الملقحة، يقال: أبرت السخلة وأبرها فهي مأبورة ومؤبرة، والاسم الإبار، وقيل السكة: سكة الخرت، والمأبورة المصلحة له، أراد: خير المال نتاج، أو زرع، ومنه حديث علي بن أبي طالب في دعائه على الخوارج :
"أصابكم حاصب ولا بقي منه أبر" (87).

- وقد يستشهد بأكثر من حديث في شرح المادة اللغوية الواحدة كما هو الحال في مادة (جمع) يقول في أسماء الله تعالى "الجامع" هو الذي يجمع الخلائق ليوم الحساب، وقيل هو المؤلف بين المتماثلات والمتباينات، والمتضادات في الوجود.

وفيه "أنبت جوامع الكلم" يعني القرآن، جمع الله بلفظه في الألفاظ البسوة منه معاني كثيرة، ومنه الحديث في صفته صلى الله عليه وسلم: " أنه كان يتكلم بجوامع الكلم، أي أنه كان كثير المعاني قليل الألفاظ" (88). والحديث الآخر: "كان يستحب الجوامع من الدعاء" هي التي تجمع الأغراض الصالحة والمقاصد الصالحة، أو تجمع الشاء على الله تعالى وآداب المسألة" (89).

ثم يتبع هذه الأحاديث بسبعة أحاديث أخرى يشرح فيها معنى " الجوامع، وجماع وجماع" (90).

- (القرح) في حديث أحد "بعدهما أصابهم القرح" هو بالفتح والضم: الجرح، وقيل: هو بالضم الاسم، وبالفتح : المصدر، أراد ما نالهم من القتل والجرعة يومئذ، ومنه الحديث "إن أصحاب محمد قدموا المدينة وهم قرحان"، ومنه حديث عمر: "لما أراد دخول الشام وقد وقع به النطاعون قيل له:

إِنَّ مِنْ مَعَكَ مِنْ أَصْحَابِ مُحَمَّدٍ فَرَحَانٌ"، والفرحان بالضم هو الذي لم يمسه القرح وهو الجذري (91).

فما تقدم بيانه يتضح للعيان أَنَّ مسألة الاستشهاد بلغة الحديث الشريف والاحتجاج بها هي من المسائل اللغوية ذات الأهمية البالغة، والتي تفرض على المهتمين والباحثين ضرورة البحث والتقصي، قصد الإجابة عن السؤال التقليدي المطروح حول امتناع علماء النحو العربي الأوائل عن الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف.

والمتتبع للقضية في التراث اللغوي القديم لا يجد في كتب النحاة الذين فقدوا النحو، وبووا أبوابه، وأصلوا أصوله ووضعوا مصطلحاته، ولا في كتب الصرفيين أو كتب الذين تحدثوا عن السماع والقياس واللغة التي يقاس عليها حتى زمن أبي الحسن بن الضائع (ت 686هـ)، وتلميذه أبي حيان الأندلسي (ت 745هـ)، أي إشارة إلى موقف النحاة الأوائل من الحديث والاحتجاج به.

فما هو سبب عدم تجويز بعضهم الاحتجاج به؟ وما هو سبب إعراض بعضهم عن الاستشهاد بالأحاديث؟ ولم لم يصرح بعض الذين احتجوا به من الأوائل بأن هذا المحتج به من الحديث النبوي؟

فلقد تساءل النحاة منذ زمن ابن الضائع وأبي حيان عن السبب الذي جعل النحاة الأوائل يلوذون بالضمت حول هذه القضية.

ويمكن تفسير موقفهم هذا بأحد الاحتمالات الثلاثة الآتية:

الأول-: أَنَّ النبي ﷺ قال: "أنا خير من نطق بالضاد بيد آتي من قريش ونشأت في بني سعد فأني لي اللحن"⁽¹⁾، فلم يترك قوله هذا مجالا لأحد في المناقشة، وكأنه يجعل الاحتجاج بالحديث أمرا بديهيا مسلما به، شأنه في ذلك شأن القرآن الكريم.

الثاني-: أَنَّ كثرة الوضع في الحديث، واستفحال ظاهرة الكذب على النبي صلى الله عليه وسلم، صعب على هؤلاء النحاة واللغويين الأوائل، الذين يتحررون الدقة ويتشددون كل التشدد في أن يميزوا ما هو للرَسُول صلى الله عليه وسلم وما هو ليس له، فسكوا عن ذلك استبراء للذمة وخوفا من أن يشملهم وصف الزندقة.

الثالث-: أَنَّ بعض العلماء أجازوا رواية الحديث بالمعنى، فاشتمل على لفظ غير لفظ النبي ﷺ وإعراب غير إعرابه، وتصريف في اللفظ غير تصريفه، مما جعل هؤلاء يتحرجون في البت في هذه القضية.

ولو أَنَّ اللغويين والنحاة الأوائل لاحظوا ذلك ويتبنوا لنا الحكم، أصبح الاحتجاج بالحديث أم لا يصبح؟ وما هي شروط ما يصح الاحتجاج به منه؟ وما حدوده وضوابطه؟ لكنونا عناة البحث

والتحفظ في هذا الموضوع ولحدودوا للمتأخرين من الباحثين مساهمهم في ذلك، ولما تناقضت الآراء في الموضوع منذ ابن الضائع، ولما اختلف النحاة واللغويون ولما تجادلوا.

إذ بقي النحاة صامتين عن الخوض في حكم الاحتجاج بالحديث حتى جاء ابن الضائع (ت 686هـ) الذي منع الاحتجاج بالحديث، ورتبه في ذلك تلميذه أبو حيان الأندلسي (ت 745هـ). وسند ابن الضائع وابن حيان في المنع أمران:

أولهما: أن الأحاديث لم تنقل كما سمعت من النبي صلى الله عليه وسلم، وإنما رويت بالمعنى. وثانيهما: أن أئمة النحو المتقدمين لم يحتجوا بشيء منه.

ورد الأول على تقدير تسليمه بأن الثقل بالمعنى إنما كان في الصدر الأول قبل تدوينه في الكتب، وقبل فساد اللغة، وغايته تبديل لفظ بلفظ، يصح الاحتجاج به، فلا فرق على أن اليقين غير شرط، بل الظن كاف (92).

ورد الثاني بأنه لا يلزم من عدم استدلالهم بالحديث عدم صحة الاستدلال به، هذا من جهة ومن جهة أخرى قد أثبتنا فيما تقدم ما لا يدع مجالاً للشك أن اللغويين والنحاة الأوائل قد احتجوا بالأحاديث الشريفة، في مصنفاتهم على صحة قواعد اللغة وتفسير ظواهرها، بدرجات ونسب متفاوتة.

وفيما يلي عرض لرأي المانعين ابن الضائع وتلميذه ابن حيان:

قال أبو الحسن بن الضائع: "تجوز الرواية بالمعنى هو السبب عندي في ترك الأئمة - كسيبويه وغيره - الاستشهاد على إثبات اللغة بالحديث، واعتمدوا في ذلك على القرآن الكريم وصريح الثقل عن العرب، ولولا تصريح العلماء بجواز الثقل بالمعنى في الحديث لكان الأولى في إثبات فصيح اللغة كلام النبي صلى الله عليه وسلم، لأنه أفصح العرب، قال: وابن خروف يستشهد بالحديث كثيراً، فإن كان على وجه الاستظهار والتبرك بالمروى فحسن، وإن كان يرى أن من قبله أغفل شيئاً وجب عليه استدراكه فليس كما رأى" (93).

وقال أبو حيان: "قد أكثر هذا المصنف من الاستدلال بما وقع في الأحاديث على إثبات القواعد الكلية في لسان العرب، وما رأيت أحداً من المتقدمين والمتأخرين سلك هذه الطريقة غيره، على أن الواضعين الأولين لعلم النحو، المستقرين للأحكام من لسان العرب، كأي عمر بن العلاء وعيسى بن عمر والحليل وسيبويه من أئمة البصريين، والكسائي والفراء، وعلي بن مبارك الأحمري، وهشام الضرير من أئمة الكوفيين لم يفعلوا ذلك، وتبعهم على هذا المسلك المتأخرون من الفريقين وغيرهم. فقال: إنما ترك العلماء ذلك لعدم وثوقهم أن ذلك لفظ الرسول ﷺ. إذ لو وثقوا بذلك لجري مجرى القرآن في إثبات القواعد الكلية" (94).

ثم يستدل أبو حيان ببعض الأحاديث التي رويت بأكثر من لفظ مثل قوله: ﴿يَعْبُدُونَ مَا مَعَكَ مِنَ الْقُرْآنِ﴾، "ملكتكها بما معك من القرآن"، "خذها بما معك من قرآن" (95).

وقد اتخذ الشاطبي (790هـ) في المسألة رأياً وسطاً، حيث قسم الأحاديث إلى قسمين:
- قسم يظن أن العناية قد وجهت إلى ألفاظه لغرض خاص، كالأحاديث التي قصد بها بيان فصاحته ﷺ، ككتابه لعمدان، وكتابه لوائيل بن حجر، والأمثال النبوية، فهذا يصح الاستشهاد به في العربية.

- وقسم يعتني ناقله بمعناه دون لفظه، ويرى الشاطبي أنه لا يصح الاستشهاد به ⁽¹⁾. يقول الشاطبي في شرح الألفية: "لم نجد أحداً من التحويين استشهد بحديث رسول الله ﷺ، وهم يستشهدون بكلام أجلاف العرب وسفهاءهم، الذين يولون على أعقابهم، وأشعارهم التي فيها الفحش والخن، ويتركون الأحاديث الصحيحة، لأنها تنقل بالمعنى، وتختلف روايتها وألفاظها، بخلاف كلام العرب وشعرهم، فإن رواية اعتنوا بألفاظها، لما ينبي عليه من نحو، ولو وقفت على اجتهدهم قضيت منه العجب، وكذا القرآن ووجوه القراءات" ⁽²⁾.

ويجمل القول في هذه المسألة أن المؤلفات الأولى لم تخل من ذكر الحديث تماماً، كما ادعى أصحاب مذهب المنع، وقد رأينا ذلك عند سيويه والقراء والزحخشري وغيرهم، غير أن أول من أكثر بالاستشهاد بالحديث، كان هو التحوي الأندلسي ابن خروف (ت 609هـ)، وتبعه في ذلك ابن مالك صاحب الألفية (ت 672هـ).

ولعل السبب الحقيقي في بعد بعض التحويين الأوائل عن الاستشهاد بالأحاديث هو إثارهم تحجب موطن تزل فيه الأقدام، بعد شيوع الوضع في الحديث، وانتشار اتهام الناس بعضهم لبعض بالزندقة.

- 1 - ميويه: الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجليل، بيروت لبنان، ط1، ج1، ص74.
- 2 - ينظر: أبو الزكوات بن الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق حمدة مورث، مكتبة الخانجي، مصر، ط1، المسألة 13، ص79.
- 3 - ومعناه: فإن شئت قلت: إن كان غيرا فعبر وإن كان شرا فشر.
- 4 - ميويه: الكتاب، ج1، ص258.
- 5 - المصدر نفسه، ج2، ص32.
- 6 - الزكناصري: الفصل في صنعة الإعراب، تقديم وقميش، إميل بدیع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1999، ص43.
- 7 - المصدر نفسه، ص191، ص227.
- 8 - المصدر نفسه، ص191، ص227.
- 9 - مسند الإمام أحمد، ج4، ص192.
- 10 - ينظر: رضي الدين الأسترآذی: شرح كافي ابن الحاجب، تحقيق إميل بدیع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1998، ج1، ص63.
- 11 - ينظر المصدر نفسه، ج1، ص94، ص98.
- 12 - ينظر المصدر نفسه، ج1، ص94، ص98.
- 13 - ابن هشام الأنصاري، معني اللب، تحقيق ح الفاعوري، دار الجليل، بيروت، ط1، 1991، ج1، ص49.
- 14 - المصدر نفسه، ج1، ص71، ص90.
- 15 - المصدر نفسه، ج1، ص71، ص90.
- 16 - السيوطي: الاقتراح في أصول النحو، تحقيق محمد حسن إسماعيل الشافعي، دار الكتب العلمية، لبنان ط1، 1998، ص29-30-31.
- 17 - سورة الكهف، الآية 38.
- 18 - السيوطي: مع الخوامع، تحقيق أحمد محمد حسين الدين، دار الكتب العلمية، لبنان ط1، 1998، ج3، ص282.
- 19 - المرجع نفسه، ج2، ص46، ج1، ص316، ج1، ص359، ج2، ص100، ج3، ص251-252.
- 20 - المرجع نفسه، ج2، ص46، ج1، ص316، ج1، ص359، ج2، ص100، ج3، ص251-252.
- 21 - المرجع نفسه، ج2، ص46، ج1، ص316، ج1، ص359، ج2، ص100، ج3، ص251-252.
- 22 - المرجع نفسه، ج2، ص46، ج1، ص316، ج1، ص359، ج2، ص100، ج3، ص251-252.
- 23 - المرجع نفسه، ج2، ص46، ج1، ص316، ج1، ص359، ج2، ص100، ج3، ص251-252.
- 24 - السيوطي: عقود الزوائد على مسند الإمام أحمد، تباع أحمد عبد الفتاح ومخير حسين، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، 1987، ج1، ص07، 08 (القدمة).

- يقصد بمصنف أبي عبيدة: كتاب الغربيين (في القرآن وفي الحديث كل على حده)، والإصلاح، كتاب إصلاح المنطق لابن السكيت، ومع كتاب الألفاظ لابن السكيت كذلك، وأما الجمهرة فهو لابن دريد.

عزُّ اللُّغةِ العَرَبِيَّةِ وِراثةُها وتحدّياتُ العَصْرِ الحَدِيثِ

أ. ونوغي إسماعيل - جامعة سطيف-2-

ملخص:

يتحدث المقال عن تحديات اللغة العربية في الوطن العربي على وجه العموم من حيث تاريخها العريق وما مثلته من قوة وتمكّن وصمود، أمام مجموعة كبيرة من الأزمات التي تعرضت لها عبر سنين عديدة، وهي اليوم تقف أمام أكبر التحديات وأعقدها؛ تنكّر بعض أهلها لها في مواطن عديدة من ناحية، ومحاربة الأجنب الأعداء لها من ناحية أخرى، واستعمال اللغة العربية الآن الاستعمال الأدنى في أهم جوانب الحياة ضرورة قصوى؛ في الاقتصاد والاجتماع والسياسة ومجالات أخرى، وخاصة قطاع التعليم، وذلك بوضع غلط لغوي عربي يحفظ اللغة العربية من جميع الأخطار الداخلية والخارجية.

Résumé

Cet article propose les défis de la langue arabe dans les pays arabes d'une façon générale a travers son vétéran passé, et sa force et son pouvoir, et sa résistances devant un grand nombre de dilemmes depuis plusieurs années, aujourd'hui elle rencontre les grands défis très compliqués, travestissement de ses quelques dignes, d'une part, et la belligérante des étrangers d'autre part, pour l'instant l'utilisation parfaite de la langue arabe est indispensable, dans des divers domaines de la vie, économie, sociale, politique et autre espaces et surtout section d'enseignement, cela a l'aide d'un plan linguistique arabe qui protégera la langue arabe de tous les dangers intérieurs et extérieurs.

منطلق:

إن الحديث عن اللغة العربية الفصحى لذو شجون، ليس لأننا ننتمي إلى هذه اللغة العريقة في الأصالة والتمكّن، ولا لأننا نتحدث بها ونعبر بواسطتها، أو نكتب بها، ولا لأنها اللغة الرسمية لبلادنا وشعبنا، ولا لأنها لغة أمة بأكملها منذ مئات السنين، ولكن لما يحاصر هذه اللغة الصامدة عبر العصور من أزمات تلو الأزمات؛ من استعمار يسعى بكل الوسائل والإمكانات لطمس اللغة العربية ونسخ آثارها، والاجتهاد في مقابل ذلك على ترسيخ لغته اعتقاداً منه بأن هذا الفعل سيمدّد

بقائه في البلاد المختلفة، وسيطيل سيطرته عليها، ومن تنكَّر بعض أهلها، إذ يرون فيها عجزاً وضعفاً وقصوراً عن مواكبة التطور، وغير صالحة للسير في ركب التقدم والازدهار.

إذا كان الخطُّ من مستوان، والنيل من معتدلتنا، ورمي لغتنا العربية بالعقم والضعف والقصور وإقامها بعلم مواكبتها مستحذات العصر... صفات نعنتا بها غير الناطقين باللغة العربية منذ عهد عهيد، فهو أمر ليس غريباً علينا، ولا على أيِّ عاقل، لأن هذا الأمر قديم، ولا يحمل ما يثير الغرابة والدهشة، ولكن الذي يستثير الحافظة ويوقظ الإحساس بالأسف، أن يكون الذي نعنتا بذلك، واحد من إخواننا أو أقاربنا أو طلابنا، وما لا شك فيه أن هذا الأمر يزيد تعقيداً ولا ينسب بحسب وسيكون هذا الشيء عرقلة وتضييقاً في سبيل تطوير اللغة العربية وإخراجها وأهلها من غيابات تلك التهم الباطلة .

ولقد ذكر الأستاذ أبو القاسم سعد الله في معرض حديثه عن احتكاك المثقفين العرب المباشرين بالأجانب بعضاً من تأثيرهم بصورة واضحة بالثقافة الغربية ونمط الحياة هناك، فذكر في مقال له في هذا الصدد مجموعة من الكتاب الذين ألفوا كتباً كاشفين عن إعجابهم بما اطلعوا عليه في فرنسا وإنجلترا وغيرها؛ منها كتاب (المرأة) لحمدان خوجة، وكتاب (تخليص الإبريز) لرفاعة الطهطاوي، وغيرها حيث قال: « ومن آثار هذا الاتصال ظهور فئة تشكَّك في قدرة اللغة العربية على مسايرة العصر ومواكبة التطور، ونحس العرب على اليقظة والاجتهاد وبذل الجهد... » أمام هذه الحقيقة المؤلمة وددت أن أسهم بتوفيق من الله عز وجل بما تيسر، في إزالة بعض الغموض الذي يعترى كثيراً من إخواننا وطلابنا، وأضع يدي على مواطن القوة الكامنة في اللغة العربية، والتي يغفل عنها كثير من الناس في المعمورة. لقد حملت اللغة العربية في طياتها حضارات عريقة في التاريخ البشري منذ آلاف السنين، ولا نقض الطرف عن أنها اللغة الوحيدة المنفردة التي هي لسان القرآن الكريم. هذا الكتاب السماوي الخالد الذي قال فيه الأستاذ محمد داوود: « نزل بلسان عربي مبين فكان لغة العربية مزية لا تتأثّر بغيرها من اللغات، وكما أثر القرآن الكريم في الأمة العربية، في أخلاقها وعقيدتها وشتّى نواحي حياتها فقد أثر أيضاً في اللغة العربية تأثيراً بالغاً. »¹ ومهما نقول عن فضل القرآن الكريم على اللغة العربية، فلا يمكن أن نحقق تعليقا ثانياً على ذلك.

اللغة العربية في عهدها الأول :

من الإنصاف أن نشير إلى بعض المواضع التي ساعدت اللغة العربية فيها على التألق والنبات والدوام والخلود ... وحملت بمفردها وتراكيبها تراناً يزخر بشتى المعارف والحقائق، والفنون والآداب...

لا أرغب في هذا المجال أن أرجع اللغة العربية إلى تاريخ نشأتها الأول منذ آدم عليه السلام، لأن هذه المسألة خاض فيها المؤرخون وعلماء الآثار، ولكن سأقصر حديثي عن العصر السذهي للغة

العربية، أو الزمن الذي اكتمل فيه نموها ونضجها، حيث صارت أداة كاملة ناضجة صالحة للتعبير عن الحياة والوجدان.

لقد تكونت اللغة العربية بجموار اللهجات القبلية العربية المختلفة التي تنطق بها كل قبيلة وكان يستعملها يسيرا سلسا، لا يعسر فهمها على سائر القبائل المغاورة؛ إنها اللغة المطالعة الخالية من العيوب والنقائص، وهي كذلك لغة المجتمعات الأدبية، ولغة الشعر والخطابة، ولقد تلاحمت فيها جميع اللهجات والتعابير العربية، وتشكلت من أحسن ما في تلك اللغات من عناصر ووححدات، كما تخلصت من جميع العيوب وانهاضات التي اتصفت بها سائر اللهجات العربية الأخرى، فسيّرت اللغة العربية أحسن بروز في القرآن الكريم، وفيما وصل إلينا من أدب العصر القديم الرفيع نثره وشعره.

أما أسباب تكوين هذه اللغة الأدبية فكثيرة منها: الظروف التي هيأها أهل اللغة العربية للفتهم حتى وصلت إلى المرحلة التي وصلت إليها، فكانت هي لغة التخاطب اليومي والتواصل المستمر المقرون بالحياة، كما كانت الناقل الأمين لأشياء ووسائل وأسباب تلك الحياة على بساطتها، إضافة إلى أنها كانت قاعدة صلبة لدى الناثرين والشعراء يتنافسون في اختيار المفردات الواضحة، والتراكيب السلسة، ومؤرخو الأدب القديم يشيرون إليه ذلك، وقد كانت تقوم أسواق في العصر الجاهلي يلتقي فيها الشعراء والخطباء، وكانت سوق عكاظ هي أهم الأسواق آنذاك، وقد وصفها حنا الفاخوري بقوله: «كان الكلام فيها بلغة يفهمها الجميع يتوخى الشاعر أو الخطيب الألفاظ العامة والأساليب العالية في لغة مثالية موحدة تروق كل سامع، ولا ينفرها أو يستغرها أحد. فكان من ثم للأسواق أثر بليغ في توحيد اللسان وتعميم اللغة المثالية، وتغليب لغة قريش على سائر اللغات..²» وحديثنا عن الأسواق، يجرنا إلى الأماكن أو القبائل التي كانت تعقد فيها تلك الأسواق، وكانت لقبيلة قريش تلك الخاصة، في كونها كانت جامعة للقبائل العربية بما حباها الله سبحانه وتعالى من فضل، إذ جعل فيها مقام إبراهيم والكعبة الشريفة التي يفد إليها الحجاج من كل فج عميق، فليس من العجيب أن يكون لقريش الحظ الأوفر في توحيد اللغة العربية وجمع لهجاتها في بوتقة واحدة، لتستخلص اللغة العربية الكاملة الشاملة لسان كل عربي من أي قبيلة كانت، وقد تخذت اللغة العربية واستقام استعمالها بما أخذته مكة من لغات القبائل الوافدة على بلادها، من الألفاظ الخفيفة على اللسان والعذبة في السمع، والمؤدية للمعنى المقصود.

ولا ننسى ذلك التأثير والتأثر المتبادل بين اللغة العربية ولغات الأمم المتاخمة الأخرى. إذ أن تركيب اللغة العربية لم يكن قاصرا على لهجات عربية فحسب، بل ساهم فيه كذلك تسط من لغات غير عربية، ولكن بصورته الإيجابية التي أضفت على اللغة العربية مسحة من التكييف مع الإنسان في كل المعمورة وقال حنا الفاخوري في هذا المجال: "لم ينحصر العرب في جزيرتهم معزلة

عن تأثير الحضارات المتاخمة، بل كانوا أبداً في احتكاك مع من جاورهم، فأضيفت إلى لغة عبدنان ثروة الحضارة الفصحائية، وحضارة مصر وفارس والروم والحبيشة عن طريق التجارة أو عن طريق التنافس بين الحيرة وغسان، والفرس والروم. كانت اللغة تواصل تطورها مكملة ما ينقصها بما تأخذ من لغات تلك الحضارات الواسعة النطاق. ³ وهكذا وصلت اللغة العربية في العصر الأدبي القديم إلى أرقى المراتب، وأعلى المنازل، كما تزودت بمحاسن لغات أخرى عديدة وحضارات كثيرة متعاقبة، تستطيع التعبير عن كل شيء مهما بُعد أو دنا، وتستطيع التعبير عن خفايا النفوس وما يحتاج في الصدور كما صارت لها القدرة الكاملة على تصوير المشاهد والمناظر والتصورات والحوادث، وما إن ظهر القرآن الكريم؛ الكتاب السماوي المقدس فيها، حتى تثبتا ووطد أركانها، وأرسى قواعدها، وعمل على حفظها بالرغم من تقلبات الأيام وحدثان الزمان.

ومن صفات اللغة العربية البارزة أنها دقيقة، اشتقاقية، واسعة الدلالات والمعاني، فيها ضروب من النحت والقلب والحذف والترادف، والإعلال والإبدال، وأنواع من المجاز والإيجاز والكناية والاستعارة، وما أشبه ذلك من ضروب التعبير والتدليل والاستقراء والتحليل.

وفضل اللغة العربية غير مقتصر على الأمة العربية فحسب، بل على البشرية جمعاء، لأن الدين الإسلامي لم يقصد أمة أو شعباً بعينه، وإنما عني الإنسان في كل شبر من هذا الكون يقول الله تعالى: ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ ﴾ [سورة الأنبياء، الآية: 125] وهذا باعتراف العلماء العرب وغيرهم من مفكري غير العرب والمسلمين، مثل ما قال المستشرق الكبير (كارل بروكلمان): «تمتاز لغة الشعر العربي بثروة واسعة في الصور النحوية (الإعراب) وتعد أرقى اللغات تطوراً من حيث تركيبات الجمل ودقة التعبير، أما المفردات فهي غنية غنى يسترعي الانتباه، ولا بدع فهي تصب فيها الجداول من شتى القبائل» ⁴ يشير صاحب هذا القول إلى الشعر العربي القديم، وقد أحاط بدراسته والبحث في أغراضه وعباراته وتركيبه، فكان وصوله إلى حكمه هذا عن قناعة وإيمان، وقد انصب اعترافه على اللغة العربية من حيث هي اللغة الجامعة لمجموعة من الاستعمالات العربية لدى مجموعة من القبائل العربية، ولكنه لو أضاف إلى حديثه عن الشعر العربي رأياً في القرآن الكريم لاتخذ الأمر منحى آخر، إذ أن القرآن الكريم هو الذي صار للسان العربي المبين الذي أعجز الشعراء والخطباء ولغة الشعر والخطابة التي تحدث عنها (بروكلمان).

وإذا عدنا إلى الحديث عن العلماء العرب في القديم، فلا بد أن نشيد بما قدموه من دراسات واهتمامات باللغة العربية، في جميع أشكال البحث والدراسة، بل قاموا بأكثر مما كان يتوقع منهم من محاولات في شتى الميادين الدراسية والعلمية للغة العربية في المجال النحوي والصرفي والنحوي والصوتي والمعجمي والدلالي... ومن أجل ذلك قال الأستاذ حلمي خليل: «لقد قام علماء العربية القدماء بواجبهم في دراسة العربية وتحليلها بما أتاحه عصرهم من علم، ونحن لم نفعل ذلك، رغم

ما أتاحه عصرنا من أساليب ومناهج علمية في دراسة اللغة لم يتيح للقدماء ما يقترب منها أو يشبهها.⁵ فليس من السهل الإحاطة بالإعمال الجلية التي قام بها أسلافنا في كل مجالات علوم اللغة العربية ومستوياتها، وليس في المقدور أن نحصي النتائج التي توصلوا إليها عبر العصور المتعاقبة، فقد كانت دراساتهم متطورة، يتبع بعضها بعضاً، كل مبسّر للظروف المحيطة به، ومهيأ لما بلغ إليه علمه وعثر عليه من أعمال الذين سبقوه، والأمثلة في هذا المنوال كثيرة ومتنوعة، فإلى أبي الأسود الدؤلي (ت 69هـ) مثلاً، يرجع المؤرخون نشأة النحو العربي، إذ هو الذي وضع اللبسات الأولى لقواعد اللغة العربية، كما ترجع بذور الدراسات الصوتية الأولى لما قام به برفقة كاتبه بوضع نقط الإعراب في المصحف الشريف. وقوله المعروف: "إذا رأيتني قد فتحتُ فمي بالحرف فانقط نقطة فوقه إلى أعلاه، وإن ضمنتُ فمي فانقط نقطة بين يدي الحرف، وإن كسرتُ فاجعل النقطة من تحت الحرف، فإن رأيت من غير ذلك غنة فضع بدل النقطة نقطتين".⁶ ومن أعماله التي تعدّ الأسس الأولى التي انبثت عليها الدراسات اللاحقة عند الذين جاؤوا من بعده، كإخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) وسيبويه (ت 180هـ) ولم تقتصر جهودهم على مستوى لغوي معين، بقدر ما كانت أبحاثهم شاملة لمستويات لغوية عربية كثيرة ومختلفة، وإذا قلنا إن دراساتهم انتهت المنهج العلمي فإنما سبب ذلك اعتمادهم أسلوب القرآن الكريم وصيغه وتراكيبه وقراءاته.. ولأستاذ صالح بلعيد وجهة نظر جديدة بالوقوف عندها، وهي حديثه عن المنهج العلمي الصحيح الذي توخاه العلماء العرب القدماء حين عرض له في سياق تناوله مسألة النهوض باللغة العربية وترقيتها، إذ قال: "ويتطلب البحث العلمي ما يلي:

✓ الكشف عن مصادر بحثه.

✓ تطبيق تجربته المدروسة.

✓ الخروج من دراسته بتفسير محدد للأهداف.

✓ نقل هذا التفسير من خلال عرض مكتوب بلغة علمية دقيقة.

هكذا كان الحال عند العرب الأوائل، فأبدع جابر بن حيان باستعمال المنهج، كما اعتد ابن الهيثم بالتحربة والاستقراء، وخرج ابن سينا بنظريات علمية محددة، ونقل الرازي والزهراوي كل بلغة علمية رصينة، فمن مآثرهم العلمية تأسيسهم منهجية البحث العلمي التي قامت على المنهج التجريبي الاستقرائي.⁷ فإذا كنا ننسب إلى الدراسات الحديثة توخي الدقة الموضوعية في طرق شق الموضوعات والأبحاث العلمية في مجالات اللغة وغيرها فإنه لا مناص من وصف علمائنا الذين حلوا من قبلنا بذلك، وقول الأستاذ صالح بلعيد السابق، ورأي علماء آخرين، خير شاهد على ذلك. ولو لم يكن هناك دقة في مجهودات علمائنا السابقين لما انتقل تأثيرهم العلمي والفكري والمنهجي إلى العلماء العرب الذين جاؤوا من بعدهم، بل امتد التأثير نفسه إلى علماء ليسوا عرباً،

وقد أورد الأستاذ بلعيد كذلك مجموعة من الأبحاث العلمية والطبية والفيزيائية، التي أُنجزها العلماء العرب في القلم وفي العصور التالية، ولم يقف الأمر عند هذا الحدّ، بل تعدى علاوة على ذلك إلى ما قاله الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح في هذا المجال: «من أرائل العلماء الأوروبيين الذين تأثروا بالتحو العربي مباشرة .. نذكر اللغوي الإسباني (Sanctius) ويعرف بأنه كان واسع الاطلاع ولا سيما فيما يخص النحو العربي. وفي كتابه الأساسي المسمّى بـ: (Mi Nerva) في نحو اللغة اللاتينية قد أحاط حقيقة بكل المفاهيم الأساسية التي أُطّلِع عليها في كتب النحو العربية التي راجت في زمانه وخاصة التقسيم الثلاثي للكلم وتبين هذا التقسيم من الناحية الفرنسيين (Buffier و Dangeau)»⁸ فالتأثير العربي على البحث الغربي إنما اتخذ منحى آخر عُكس في الاستعمال اللغوي من حيث وظائف الكلمات والحروف في التراكيب الكثيرة والمتنوعة.

ما هو المانع إذا قلنا إن كثيراً من الشبه ظاهري في آراء العلماء الغربيين، ووجهات نظر علمائنا العرب القدامى؟ ولقد تناول هذه المسألة عدد كبير من علماء عرب وغير عرب، وإذا تناولنا هذه القضية على سبيل التمثيل والخصر، نذكر ما ذكره الأستاذ صالح بلعيد في سياق حديثه عن عبقرية الخليل بن أحمد الفراهيدي: «إن فضل الخليل بن أحمد الفراهيدي على الدرس اللساني في العالم هو فضل كبير، ويبدو أنه امتلك رؤية لسانية يتكامل فيها النظر في مستويات العربية (ألا توجد علاقة بين مقول الخليل في المستعمل والمهل ومقول دي موسسي (De Saussure) في اللغة (Langue) والكلام (Parole)؟ ذلك أن (Langue) ترمز إلى جميع صور الكلمات المحتزنة في عقول جميع الأفراد، أي الجزء الاجتماعي المؤلف للغة، وأما (Parole) فهو الجزء الأدائي المستخدم عند المتكلمين). ويمكن أن نربط ذلك بفكرة تشومسكي بأن النظام اللغوي المفترض عند الخليل يقابله (Compétence) عند تشومسكي، والمستعمل يقابله (Performance) أي الأداء اللغوي أو الممارسة العملية بحسب ما تتيحه المعرفة المختزنة من قواعد؛ أي استعمال ما استوعبه واحتزنه من عناصر المعرفة اللغوية من أصوات ومفردات وقواعد في مواقف الحياة المتنوعة.»⁹ كما ذكر الأستاذ منقور عبد الخليل مثل ذلك في هذا المجال: «أثرت طريقة الخليل في وضع المعجم في الصناعة المعجمية بعده فقد ألّف على سمته كثير من اللغويين معاجمهم مثل معجم البارغ لأبي علي القاسبي (ت356هـ) ومعجم تهذيب اللغة للأزهري (ت370هـ) ومعجم المحكم لابن سيده (ت458هـ) وكذلك طريقة الخليل في شرح المعنى لا زالت معتمدة في المعاجم الحديثة»¹⁰

أليست هذه الأشياء وغيرها كثير من تراثنا العربي مما لا يسمح المقام بذكرها جميعها مخترة عن أهمية الأبحاث العربية المختلفة، وفضلها على العلماء المحدثين، سواء أكانوا عرباً أم غير عرب؟

راهن اللغة العربية:

إن الحديث عن رامن اللغة العربية، يوحي لدى البعض أن هذه اللغة صارت عاجزة عن التعبير عن مستحدثات العصر، وأصبحت غير قادرة على نقل التكييفات الجديدة، وأضحت قاصرة على منافسة اللغات العالمية الأخرى التي برزحون لها، وغير ذلك من الأقاويل التي نسمعها متناثرة هنا وهناك.. إن الأمر أبعد من ذلك، إذ لو دقق الناظر في أحوال لغات الأمم الكثيرة والمختلفة لوجد اللغة العربية تتصف بما لم تتصف به غيرها من اللغات؛ فتمتاز بالثبات والاستقرار، لذلك عندما نتحدث عن اللغة العربية في هذا المجال يتراءى لنا أن هذه اللغة المتميزة لم تخضع للتغير والتحول الذي أثر في اللغات الأجنبية الأخرى، مثل ما حدث في اللغة الإنجليزية على سبيل المثال. ويؤكد هذا الأمر ما أدلى به الأستاذ محمد داود في هذا القول: «وعلى الرغم من أن التطور سنة جارية في كل اللغات، وأكثر مظاهر هذا التطور يكون في الدلالات، إلا أن العربية ظلت محتفظة بكل مستوياتها (اللغوية الصرفية، النحوية الدلالية) وما تطوّر منها كان في إطار المعاني الأصلية وعلى صلة بها. والحفاظ على الأصل الدلالي مع تطور الزمن له فائدة لا يستهان بها، فتواصل الفهم بين الأجيال للنصوص القديمة وتراث الأمة أمر له أهمية بالغة، ويزداد إدراكنا لأهمية الاستقرار اللغوي الذي تتميز به العربية إذا ما تأملنا التغير السريع الذي يلاحق اللغة الإنجليزية — لغة الحضارة المعاصرة — فنصوص الإنجليزية القديمة التي مرّ عليها قرابة ثلاثة قرون أصبحت عصية على الفهم بالنسبة للإنجليزي المعاصر»¹¹ فمن الواضح أن استقرار الكلمات العربية من حيث الجوانب الصوري والدلالي منذ قرون كثيرة، ليوحي بتلك اللحمة بين جيل اليوم والأجيال الغابرة، وهذا أمر يزيد من عظمة اللغة العربية، ولا ننسى تكفل الله ﷻ بحفظها كما حفظ القرآن الكريم حين قال: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ [سورة الحجر، الآية: 9] وما من لغة في العالم إلا مستها التغير، فحدثت تلك الفجوة بين أجيالهم، وصار من الصعب عليهم التواصل مع بعضهم البعض، مثلما حدث في إنجلترا، إذ أن هذا الأمر دفع علماء اللغة الإنجليزية إلى إعادة صياغة النصوص الأدبية المهمة مثل نصوص (شكسبير) من اللغة الإنجليزية القديمة

(Old English) التي صارت ذات كلمات معقدة وصعبة الفهم، إلى لغة إنجليزية حديثة (Modern English). فالذي دفع أولئك إلى هذا العمل لمهامهم بمعجز الجيل الجديد عن فهم نصوص كاتبهم الشهير (ويليام شكسبير) الذي ينتمي إلى الجيل الماضي. بينما لو أقبلنا على الفرد العربي المعاصر وعرضنا عليه آيات من الذكر الحكيم، فإنه لا يشعر بالتأكيد معها بغربة تماماً، ويكفي النظر على سبيل المثال إلى قول في الآية الكريمة: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَيْتُمْ بِدِينٍ إِلَى أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكُنْ بِكُمُ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا تَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَخْشَ مِنْهُ شَيْئاً فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهاً أَوْ ضَعِيفاً أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رَجَالِكُمْ

فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَأَمْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا
الْأُخْرَى وَلَا يَأْتِ الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا وَلَا تَسْأَلُونَهُمْ أَنْ يَكْتُبُوا صَفِيرًا أَوْ كِتَابًا إِلَى أَجَلِهِ ذَلِكَكُمْ أَقْسَطُ
عِنْدَ اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَى أَلَّا تَرْتَابُوا إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا يَنْتَكُمُ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ
جُنَاحٌ أَلَّا تَكْتُبُوهَا وَأَشْهَدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ وَلَا شَهِيدٌ وَإِنْ تَفَقَّعُوا فَإِنَّهُ فُسُوقٌ بِكُمْ
وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيَعْلَمَكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ» [سورة البقرة، الآية: 282] فنلاحظ ونحسن
نقرأ هذه الآية سهولة واضحة في الكلمات والمعاني التي تنطوي عليها، بدءاً بمخاطبة المؤمنين: ﴿يَا
أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا...﴾ إلى قوله تعالى: ﴿... وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ وكلما سار القارئ مع هذه
الجملة والتراكيب كلما فهم المقصود وبلغ المراد، والقرآن الكريم كله على هذا المنوال، إلا ما ورد
فيه من بعض الكلمات التي تبدو غريبة، ولكن سرعان ما نجد معناها في تفاسير القرآن الكريم وفي
أبسط القواميس والمناجد العربية الكثيرة والمختلفة الشروح. وكذلك لو عرضنا حديثاً من أحاديث
رسول الله ﷺ على العربي المعاصر فإننا نرى الأمر نفسه، والموقف ذاته مع القرآن الكريم؛ فقد
روى مسلم عن أبي هريرة أن رسول الله قال: «إِنَّ اللَّهَ يَخْلُوزُ لَأَمْنِي عَمَّا حَدَّثْتُ بِهِ أَنْفُسَهَا مَا لَمْ
تَعْمَلْ أَوْ تَتَكَلَّمْ بِهِ». وروى مسلم عن أبي هريرة قال: (جاء أناسٌ من أصحابِ النبيّ فسألوه فقالوا:
يَا نَجْدُ فِي أَنْفُسِنَا مَا يَتَعَاطَمُ أَحَدُنَا أَنْ يَتَكَلَّمَ بِهِ! قال: وقد وجدتموه؟ قالوا: نعم. قال: ذلك صريحُ
الإيمان. ¹² » والمقصود ب: (يتعاطم أحداً أن يتكلم به) استعظام الاعتقاد ببعض الكلام في
النفس والخوف من النطق به. فالكلمات الحديثين الشريفين سهلة ميسورة لا نجد فيها ما يستدعي
تكلف الذهن والفكر في فهم معانيها، وما يزيد من يسرها وألفتها أنها لغتنا الحاضرة التي تتداولها
بيننا، سواء في كلامنا أم في كتاباتنا. ولا نرى تغييراً لموقف العربي المعاصر إذا سمع كلام العسرب
الجاهلي؛ منشوره ومنظومه، وما من غرابة في ذلك ما دام القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف
هو من أفضل التراكيب التي نطقت بها العرب في القدم. يقول الشاعر الجاهلي زهير بن أبي سلمى

(ت627م) وهو المرتب في المعزلة الأولى من الطبقة الأولى من شعراء العصر الجاهلي:

«رَأَيْتُ الْمَنَاءَ خَطَّ عَشْوَاءَ مَنْ نُصِبَ * ثُمِسَتْهُ وَمَنْ تُخَطِّي يَعْمرُ قَهْرَمُ
رَأَيْتُ سِفَاةَ الشَّيْخِ لَا حِلْمَ بَعْدَهُ * وَأَنْ الْفَقَى بَعْدَ السَّفَاهَةِ يَحْلُمُ
وَأَعْلَمُ مَا فِي الْيَوْمِ وَالْأَمْسِ قَبْلَهُ * وَلَكِنِّي عَنْ عِلْمٍ مَا فِي غَدٍ عَسِمُ
وَمَنْ لَمْ يُصَانِعْ فِي أُمُورٍ كَثِيرَةٍ * يُضْرَسُ بِأَلْيَابٍ وَثُوطاً بِمَنْسَمِ
وَمَنْ يَجْعَلِ الْمَعْرُوفَ مِنْ دُونِ جِرْضِهِ * يَفِرُّ وَمَنْ لَا يَتَّقِي الشَّتْمَ يُشْتَمُ» ¹³

وقارئ الأبيات الأخيرة يستفيد من الحكمة التي اكتسبها زهير بن أبي سلمى في حياته، فلا بد أن
يكون قد عبر الحياة وظروفها، ومعانها، وتعلم فيها الأفعال والأخلاق التي كانت سائدة في ذلك
العصر، كسفاة الشيخ الذي لا حلم بعده، وحلم الفقي بعد سفاهته، وعلى الرغم من مرور أربعة

عشر قرناً من الزمان بل أكثر من ذلك، فإنَّ الإنسان العربي لا يكاد يجد صعوبة في فهم الكلمات والتراكيب ولا يشعر بغربة في الألفاظ. ويقول الشاعر حافظ إبراهيم (ولد: 1871م — ت: 1932م) على لسان اللغة العربية:

رَمَوْنِي بِعَقْمٍ فِي الشُّبَابِ وَلَيْتَنِي ◆ عَقَيْتُ فَلَمْ أُخْرِغْ لِقَوْلِ عِدَّتِي
أَنَا الْبَحْرُ فِي أَحْشَائِهِ الدُّرُّ كَامِنٌ ◆ فَهَلْ سَأَلُوا الْغَوَاصَ عَنْ صَدَقَاتِي؟

يتحدث حافظ إبراهيم على لسان اللغة العربية، وكأنها لغة غريبة في وطنها الذي نشأت فيه منذ زمن بعيد، ثم يشبها بالبحر الذي لا نهاية له في شساعته وقوته وعمقه، ولكن الخلل والعيوب والنقصان في الذين أتهموها بالعجز والقصور، ورموها بالعقم والتحجر، ولكن الذي يطلع على قيمتها النفيسة، الغالية، ويعرف منزلتها الرفيعة، العالية إنما هو الغواص الذي يحسن فنَّ الغوص والسباحة.

وإذا تحدثنا بعد هذا عن راهن اللغة العربية ففي اعتقادنا أنَّ راهنها متعلق بماضيتها ولا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بينهما، والشواهد القليلة الأخيرة سند صالح لذلك، وإن التدقيق في اللغة العربية المعاصرة يكشف لنا بعض الألفاظ والكلمات التي فارقت اللغة العربية الأم، ولكن تبقى تلك الأم الفصحى حية مدام وجودها مرتبطاً بالقرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة.

ومن بعد هذا تبقى اللغة العربية الفصحى صاخة لمواجهة التحديات، ولها القدرة على التصدي لحل المشكلات التي استعصت على كثير من اللغات فوق المعمورة، ولكن مع ذلك لا بد من اجتهد أهلها للنهوض بها وعدم الاستهانة بها. ولا مناص من الإرشاد إلى بعض الجهود التي يبذلها العلماء والمفكرون والباحثون في مجال اللسانيات القديمة والحديثة، والذين وضعوا أيديهم على مواطن القصور في استعمالنا للغة العربية، فقد تحملوا مسؤولية الذود عن هذه اللغة، وهم بأبحاثهم وجهودهم يؤكدون على أنَّ هذه اللغة العربية هي التي تصلح لنا وهي القادرة على التعبير عن أحوالنا، وظروفنا .. فلا بد من المحافظة عليها واستعادة هيبتها.

الحل في المحافظة على اللغة العربية:

إنَّ المحافظة على اللغة العربية سلوك حميد لا يقوم به إلا أهله، فهي لغتنا التي تحمل تراثنا، ومقوماتنا، فلا نتظر أبداً أن يحافظ عليها غير الناطقين بها، فهم ليسوا عرباً، ولا مسلمين، ولا تربطهم بهذه اللغة صلة، بل العكس من ذلك، الذي نشهده اليوم هو الحرب الضروس التي لا تهدد نيرانها على اللغة العربية، فهم يتهمونها بالقصور والتحجر وفقدان الصلاحية، وعدم القدرة على مواكبة التطور والأحداث المستعدة ... ولهذا فإنَّ الحريصين على المحافظة على اللغة العربية في القطر العربي كله وفي غيره، لم يغفلوا عن هذه الاتهامات وراحوا يواجهونها ويتصدون لها بتسأن

عُرِّ اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ وَرَاعَتْهَا وَتَحَدَّثَتْهَا الْعَصْرُ الْحَدِيثُ
أ. ونوغى إسماعيل
وروية وعقلانية، وبالعامل المنظم والتخطيط المحكم، بأنستهم في المؤتمرات والندوات والملتقيات،
ويكتتابهم في الكتب والجرائد والمجلات...

وإذا كان هناك قصور عند أهل اللغة العربية في التعامل معها، فهناك من أشار إلى ذلك وحذّر من
عواقبه. فما هي الصيغة التي اتخدها العلماء العرب في المحافظة على اللغة العربية؟

لقد تشكّلت الجمعيات الأهلية لحماية ورعاية اللغة العربية، مثل:

— جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية — مما يدل على إحساس قوي وعميق وحقيقي بالخطر
الذي يهدد اللغة العربية، وبأنه حان الوقت لكي تتضافر كل الجهود من أجل تحقيق الهدف المنشود
والمتمثل في: « أن تكون اللغة العربية لغة التعبير لأنشطة الحياة العلمية والعملية والتعليمية
والإعلامية والثقافية والترويجية »¹⁴ (جمعية لسان العرب لرعاية اللغة العربية ، دليل المؤتمر السنوي
السابع، القاهرة: 30/28 أكتوبر 2000م) كما جاء من ضمن أهداف جمعية حماية اللغة العربية
في الشارقة — الإمارات العربية المتحدة —

« غرس الاعتزاز باللغة العربية في نفوس أبنائها باعتبارها لغة القرآن الكريم، وحسب الهيئات
والمؤسسات العامة والخاصة على تعزيز استخدام اللغة العربية وجعلها هي الأساس في التعامل
والتخاطب والإعلان »¹⁵ (الملتقى الأول لحماية اللغة العربية — معانمجي اللغة العربية —
الشارقة، 21 — 23/10/2001م).

ولابد من الإشارة إلى ما عقد من المؤتمرات والندوات والاجتماعات على امتداد الوطن العربي
من أجل معالجة (مشكلة تعليم اللغة العربية) بدأت عام: 1947م وبلغت في مجموعها أكثر من
خمسة وعشرين، وما تزال تعقد إلى الآن ولا ريب في أن سبب ذلك إنما هو توجيه الأنظار إلى
أهمية التعليم في حياة الأفراد والشعوب، بما فيها الأمة العربية.

والحديث عن التعليم يقود إلى التركيز على عناصره الأساسية، والأركان التي يبنى عليها، وهي
الأستاذ أو المعلم والطالب أو التلميذ ومحيط التعليم، وهو موضوع يحتاج إلى جهد خاص ومقام
مناسب، وإنما الذي يجدر بالتركيز عليه هو كيف نحافظ على اللغة العربية عن طريق التعليم
ووسائله؟ إذ من بين ما يغفل عنه الكثير هو تساهل كثير من المعلمين إن لم نقل جميعهم في التعامل
مع اللغة العربية، لأن استعمالهم لها إن وجد، فلا يكون إلا في الصف، ومنهم من يتحدث إلى
التلاميذ بالعامية، ولا يخفى علينا ما لهذه المسألة — التي تبدو هينة — من الخطورة على اللغة العربية
الفصحى، وقد انتبه الأستاذ حسن ملا عثمان إلى المسألة نفسها في قوله: «وهناك ظاهرة أخرى —
في مجال تدريس اللغة العربية — يجب العناية بها والاهتمام بها وإعطائها ما تستحقه من مراعاة
وانتباه، وهي الحفاظ على التحدث باللغة الفصحى مع الطلاب في شرح الدرس، والتعامل معهم في
المنافشة والاستجواب وتنفيذ هذه المسألة يعدّ واجباً على كل مدرس... إن تساهل المدرس في

التحدث في درسه باللهجة العامية يسهم في تحقيق الخطوة الأولى في إفساد اللغة وإضعاف مكانتها من حيث كونها رابطة أصيلة في توحيد الصف العربي والحفاظ على التراث العربي الذي يعدّ أقدم أساس في هذا التراث.¹⁶ ولا ننسى الانعكاسات السلبية التي تخلفها العامية في حياة الأمة العربية لأنّ الأمر لن يبقى مقتصرًا على اللغة العربية في حد ذاتها، كلفة مثل أي اللغات، وإنما سيمس ذلك بطريقة أو بأخرى القرآن الكريم، ولذلك نبّه الأستاذ حسن ملا إلى ذلك فيما يلي: «ومن ناحية ثانية يعدّ نشر اللهجات العامية وسيلة غير مباشرة لمحاربة الإسلام عن طريق إفساد لغته التي هي لغة الإسلام الرسمية — لغة القرآن الذي هو دستور الإسلام وقانونه الأساسي — في العقيدة والتشريع والتربية والنظام، لأنّ التشكيك في جانب من جوانب هذا الدستور أو إحداث أي ضعف أو خلل فيه يؤثر تأثيرًا كبيرًا في كيان رسالة الإسلام ونظامه الخالد».¹⁷

ووضع محاولة أولى في المحافظة على اللغة العربية بتجنب استعمال غيرها من اللغات بما في ذلك اللهجات، نادى الأستاذ عبد الله الدنان بضرورة الاهتمام بالطفل قبل مباشرته التعلم فيما قبل السنة السادسة من عمره، فمن هنا يبدأ استعمال اللغة العربية، قال: «إمكانية تعليم اللغة العربية الفصحى للأطفال قبل السادسة من العمر وذلك باستغلال القدرة الفطرية للأطفال على تعلم اللغات ... وإذا بدأت مرحلة التعليم لا بد من زيادة حصص اللغة العربية في المنهج الدراسي، كما يجب أن تكون اللغة العربية لغة التواصل الشفهي طوال اليوم المدرسي...»¹⁸ وقد صار الاهتمام بترقية اللغة العربية مسؤولية عامة في الندوات والمحاضرات الرسمية والتعليم في كل قطاعاته وفي جميع التخصصات، وحدثت لهذا هياكل ومؤسسات كثيرة، منها "مركز البحوث التقنية لتطوير اللغة العربية بيوزريعة" وقد قال الأستاذ صالح بلعيد في معرض حديثه عن عبقرية الخليل بن أحمد الفراهيدي متونها بدور المركز المذكور: "يعمل" مركز البحوث التقنية لتطوير اللغة العربية بيوزريعة "على إخراجها للدفع بمضمون اللغة العربية إلى مقامها الذي تستهله ضمن اللغات العالمية الكبرى. وهذا بالعودة إلى أصولها، وشحن تلك الأصول بما استجد من بحوث علمية متطورة في اللغات الأجنبية..."¹⁹ إن وجوب النظر في اللغة العربية على أنها لغة العصر الحديث أمر ضروري وملح، ولا مناص من التركيز على آلياتها والإيمان فيها كلفة جديرة بتحمل مضامين حياتنا، كما يجب أن يكون لنا تصوّر منطقي بأنّ البحث في حقيقة اللغة العربية وتركيبها هو ضرورة قصوى لتصبح العربية لغة الحوار والمنطق والرقمنة ومسيرة الزمن ويصير مضمونها عاكسا لواقعنا، ولو أننا وللأسف الشديد ما زلنا نستعمل في بعض المجالات لغة أدبية عقيمة، إلا أنه في إمكاننا البحث بالقوة المطلوبة، والطاقة اللازمة لتحديد آلياتها. ويقترح الأستاذ حلمي خليل ما يلي: «إنّ الأخذ بمبدأ التخطيط اللغوي قد يكون الخطوة الأولى على بداية الطريق لحل مشكلات حياتنا اللغوية

وهي مشكلات جديدة بأن تكون في مقدمة مشكلاتنا القومية والسياسية والاجتماعية، بل لعلنا لا نكون مسرفاً إذا قلنا إنها مشكلات خليفة بأن نمرّ كيان الأمة العربية هزاً، سواء اليوم أو غداً²⁰ إن مشكلة اللغة العربية في الوطن العربي من أولى المشكلات والمسائل التي تتطلب حزمًا وعزمًا، فهي تتعدى المشكلات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وكل المشكلات بانتهى هيئة إذا كانت اللغة العربية هي أمها، إنها الأساس الذي تبني عليه الأمم والحضارات وتتوطد به الدعائم والأركان.

ولكن هل نملك سياسة لغوية محددة المعالم لوقاية اللغة العربية؟ هل أعددتنا مخططات يحمي لغتنا العربية من هذا الزحف الجارف للغات الأجنبية الذي يهاجم اللغة العربية في عقر دارها خاصة في مجال التعليم إذ ما زالت الجامعات العربية تدرس العلوم المختلفة بغير اللغة العربية؟ ثم ماذا عن مناهج التعليم في الوطن العربي الذي لا يزال يقوم على التلقين والتحفيظ من دون أن يعلم المهارات وتقنيات التعبير والحياة؟

إن مدح اللغة العربية والثناء عليها، والإعجاب بها، والإشادة بها، وغير ذلك مما له علاقة بالمشاعر والأحاسيس، لا نظن أن ذلك سيصلح من شأنها وشأنها، وإنما ينفع ذلك بمعنى وضع مخطط لغوي عربي سليم، يركّز على تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم كلها.

حواشي وإحالات:

القرآن الكريم

- ¹ — محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دط، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة: 2001م، ص23.
- ² — حنا الفخاوري، تاريخ الأدب العربي، دط، دت، ص24.
- ³ — المرجع السابق، ص24.
- ⁴ — المرجع السابق، ص25.
- ⁵ — حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دط، دار المعرفة الجامعية، لواء السويس دولة مصر العربية: 1420هـ — 2000م، ص12.
- ⁶ — عبده الراجحي، فقه اللغة العربية في الكتب العربية، دار النهضة العربية، ص130.
- ⁷ — صالح بلعيد، في النهوض باللغة العربية، دط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر: 2008 م، ص16 — 17.
- ⁸ — عبد الرحمان الحاج صالح، مقال: "تأثير النظريات العلمية واللغوية التبادل بين الشرق والغرب: إيجابياته وسلبياته عنصر : مفاهيم لغوية حرية اقتبسها العلماء الغربيون في القرنين السادس عشر والتاسع عشر" مجلة مجمع اللغة العربية بحوث مؤخر الدورة الثامنة والستين " انقسم الثاني" العدد السادس والتسعون، صفر: 1423هـ — مايو: 2002م، ص123.
- ⁹ — صالح بلعيد، خليل بن أحمد عبقري العرب، وزارة التعليم والبحث العلمي مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، كراسات المركز — العدد الأول، الرسمية، الجزائر: 2006م، ص35 — 36.
- ¹⁰ — منقور عبد الجليل، مقال: خليل بن أحمد القراحيدي ومجمعه « المنى » مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، مجلة لغوية علمية تصدر عن اجمع اللغوي للغة العربية، الأبيار الجزائر العدد الثالث، السنة الثانية، جادى الأول: 1427هـ — جوان 2006م، ص63.
- ¹¹ — محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، ص23 — 24.
- ¹² — السيد سابق، فقه السنة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الرابعة، 1403هـ — 1983م، بيروت، لبنان المجلد الثاني، ص385.
- ¹³ — جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان: 1416هـ — 1996م، المجلد الأول، ص29.
- ¹⁴ — عبد الله الدنان، مقال " نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاً وانتشارها" مجمع اللغة العربية بدمشق المؤتمر السنوي السادس، لغة الطفل العربي والواقع المعاصر، دمشق: 24 — 26 جوان: 1428هـ — 5 — 7 تشرين الثاني: 2007م، ص8.
- ¹⁵ — المقال السابق، المصطفة نفسها .
- ¹⁶ — حسن ملا عثمان، طرق تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية: 1423هـ — 2002م، ص10 .
- ¹⁷ — المرجع السابق، ص11.
- ¹⁸ — عبد الله الدنان، مقال " نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقاً وانتشارها" ص9
- ¹⁹ — صالح بلعيد، خليل بن أحمد عبقري العرب، ص7.
- ²⁰ — حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص13.

السياسة الثقافية: بين نظرية المفهوم والفعل المؤسساتي

أ. سفيان لوصيف جامعة سطيف 2

ملخص:

يناقش المقال موضوع السياسة الثقافية، حيث يحلل في البدء المفاهيم المختلفة للثقافة، ثم يربط الثقافة بالسياسة، حيث تنتهج الدولة سياسة للقطاع الثقافي من تخطيط وتشريع للقوانين الثقافية، وتوفير الأموال والهياكل المؤسساتية، والإطارات اللازمة، وتحديد الأهداف الإستراتيجية، والمرجعيات الفكرية مراعيًا في ذلك الانتماء الهوياتي، هذا من الجانب النظري ثم تركز هذا الخطاب في الممارسة الميدانية على أرض الواقع في شكل سياسات.

Résumé :

Cet article traite le thème de la politique culturelle, de prime abord on va exposer les divers notions de la culture, et sa dépendance à la politique dans la mesure où l'Etat investit dans la planification, la législation, le financement, ainsi que l'encadrement nécessaire au secteur culturel, y compris la détermination des références intellectuelles et les objectifs de la politique culturelle, et finalement sa mise en œuvre.

حاول الكثير من الباحثين منذ القرن 19 م تحديد مفهوم للثقافة، لكن تعدد وتنوع تعريفات الثقافة جعل محاولة حصرها عسيرة، فكلمة الثقافة هي واحدة من بين الكلمات التي يكتنفها التعقيد والغموض، وتدل بشكل عام على الجانب الفكري من الحضارة، أما كلمة حضارة فتدل على الجانب المادي، وهناك ترادفا في المفهوم الانجلوساكسوني للكلمتين، فكلمة ثقافة كثيرا ما تأتي مرادفة لكلمة حضارة¹، وأقدم تعريف للثقافة وأكثره شيوعا ذلك الذي قدمه إدوار تايلور سنة 1871 م في كتابه "Primitive culture" مفاده أن الثقافة هي: «كل مركب يشمل على المعرفة والمعتقدات، والفنون، والقانون، والعرف، وغير ذلك من الإمكانات أو العادات التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في المجتمع»².

تعدد مفاهيم الثقافة ناتج من تباين آراء الدارسين لها، فمنهم من يميل إلى دراسة الثقافة في حد ذاتها والبحث عن دورها الاجتماعي، وهناك من يرجح كفة التاريخ ولا يفهم الثقافة إلا من خلال مفهومها التاريخي، ويمكن إيجاز مفاهيم الثقافة المتعددة في محورين الثقافة بالمعنى الأنثروبولوجي الذي يشمل كل ما يقوم به الإنسان من نشاط فكري أو مادي، معنى يرتبط بأشكال القيم ونوع الأساليب التي يتبناها الإنسان، ويرتب بها حياته الفكرية والروحية والجمالية والاجتماعية، أي أن الثقافة حسبما عرفت من المنظومة العربية للثروة والثقافة والعلوم¹ بمجموع النشاطات الفكرية والفنية. معناها الواسع، وما يتصل بها من المهارات والوسائل، فالثقافة بهذا المعنى هي المعارف والقيم والالتزامات الأخلاقية، وطرائق التفكير والإبداع الجمالي والفني والمعرفي².

وأبرز التعريف ثلاث مكونات أساسية للثقافة القيم والعادات تشمل الرموز والأخلاق والسحايا والمعتقدات والتقاليد والأعراف والعادات والوسائل والمهارات، الإبداعات التعبيرية تشمل الأدب³ شعر، قصة قصيرة، رواية، مسرح، مقالة⁴ والموسيقى والغناء والرسم والرقص وغيرها، والنتاجات الفكرية تضم علمية وفلسفية ونظرية⁵.

تعد مفهوم الثقافة اهتمامات الباحثين إلى اهتمامات الهيئات، وأضحى هاجسا عند أهم مؤسسة دولية تهتم بالثقافة وهي منظمة اليونسكو، التي تمخض عن مؤتمرها المنعقد في نيومكسيكو سنة 1982 تعريفا للثقافة جاء فيه: «الثقافة بمعناها الواسع هي جماع السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تميز مجتمعا بعينه، أو فئة اجتماعية بعينها، وهي تشمل الإرث الاجتماعي ومحصلة النشاط الذهني والروحي والفكر الأدبي والقيمي، ويتجسد في الرموز والأفكار والمفاهيم والنظم، وسلم القيم، والحس الجمالي، أي هي الامتداد المتنوع لجميع أنواع المعارف والخبرات الإنسانية، تشمل المعارف العلمية والأدبية والفنية والتراث وطراز العيش والأذواق والآداب السلوكية، وقوانين التعامل بين الناس»⁶.

ورغم أن الثقافة بهذا التعريف ليست من المسلمات المتفق عليها، إلا أن هذا التعريف بهذه السعة والشمولية، قلما يتعارض مع التعريفات الأخرى التي ربما تختصره دون أن تتناقض معه، فأغلب المفكرين ينظرون إلى الثقافة على أنها السمات المشتركة التي تميز أمة ما عن غيرها من الأمم، سواء كانت هذه السمات تتعلق بالفعاليات الإنسانية ونشاطاتها الذهنية والمادية، أو كانت تراكم خبرات وتجارب اجتماعية، أو تصورات منبثقة من معتقدات دينية⁷.

حاول مالك بن نبي أن يضع تعريفا شاملا للثقافة يتسق مع الواقع الإسلامي فيقول هي: «مجموعة من الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تؤثر في الفرد منذ ولادته وتصبح لا شعوريا العلاقة التي تربط سلوكه بأسلوب الحياة في الوسط الذي ولد فيه فهي المحيط الذي يشكل فيه الفرد طباعه وشخصيته»⁸، وهي عنده ليست مجرد علم يتعلمه الإنسان في المدارس أو من الكتب، بل

هي جو من العادات والأذواق والقيم، التي تؤثر في تكوين الشخصية وتحدد دوافع الفرد وانفعالاته وصلاته، ويرى أن الثقافة كنظرية للتغيير يستلزم أن تصاغ صياغة تربوية، تركز على ركائز التوجيه الأخلاقي، والمنطق العلمي، التوجيه الفني⁸.

هذه الركائز تستكمل الثقافة بناءها في المجتمع وترتقي إلى مستوى الحضارة، ويرى بن نسي أنه: «ليس بنافع لنا أن نفكر في الأسباب التي تدعنا إلى باب الحضارة، من غير أن نواجه أولا وقبل كل شيء الوسائل التي تجعلنا نخرج من باب التخلف»⁹، ومع أن مصطلح الثقافة جرى تداوله ليؤدي مدلولاً خاصاً لا يتميز في بعض الحالات عن مصطلح الحضارة فإنه يتميز عنه إذ يعبر عن خصائص عديدة للثقافة منها:

- الثقافة ظاهرة إنسانية، فاصل نوعي بين الإنسان وسائر المخلوقات لأنها تعبر عن إنسانيته، وتحدد ذات الإنسان وعلاقاته مع نظرائه، ومع الطبيعة من خلال تفاعله معها.
- الثقافة أساس الحياة الاجتماعية، فليس من عدل اجتماعي أو فني جمالي أو فكري يتم خارج دائرهما، وهي التي تيسر للإنسان سبل التفاعل مع محيطه.
- الثقافة عملية إبداية متجددة، تبدع الجديد والمستقبلي، فالتفاعل مع الواقع تكيفاً أو تجاوزاً نحو المستقبل من الوظائف الحيوية لها.
- الثقافة إنجاز تراكمي متنام مستمر تاريخياً، فهي بقدر ما تضيف من الجديد تحافظ على التراث، وتحدد من قيمه الروحية والفكرية، وتوحد معه هوية الجديد روحاً ومساراً¹⁰.

وهنا إعمال العقل للوصول إلى المفهوم الواضح للثقافة ارتباطاً بخصوصية الواقع وبالتفاعل معه، فعلى سبيل المثال فقد أحصى ما يزيد عن 200 تعريف للثقافة، في حين أن الفيلسوف الأمريكي 'جون ديوي' عرفها بجملة واحدة بقوله: «بأنها حصيلة التفاعل بين الإنسان وبيئته»، لكن علي أومليل يتجاوز هذا في تعريفه بقوله: «الثقافة رؤية ومبدأ للسياسات كيف تكون سياستنا في التربية والتعليم منتجة لرؤسما بشري متدمج ومنافس في عالم اليوم ؟ ما هي قيمنا الثقافية القابلة للتبادل في سوق القيم، ومكونه لعقلية جدائية، وهوية ليست من ماضي ولى، بل حواز سفر لدخول آفاق المستقبل ؟ ما هي رؤيتنا لبناء اقتصاد اجتماعي ومنافس معاً، وكيف نبني منظومة قيم تحفز على المبادرة والابتكار، والإنتاج وتخطيط المستقبل ؟ كيف نربي على احترام الكرامة الإنسانية ؟ ذلك هو مفهوم الثقافة الذي يتوجب أن نأخذ به»¹¹.

في حين أن السياسة الثقافية مفهوم يستمد معناه من كلمة سياسة، والسياسة هي منظومة من الغايات والأهداف والوسائل تضعها مجموعة وتنفذها سلطة، الحديث عن سياسات ثقافية يعني جملة من الغايات ذات المدى البعيد، ومن الأهداف ذات المدى المتوسط، ومن وسائل، وأشخاص، واعتمادات مالية، وترتيبات قانونية منسجمة مع بعضها البعض، وسواء تعلق الأمر بالدولة أو

مؤسسة، فإن من يقرر العناصر المختلفة لهذه المنظومة ليس الأشخاص أنفسهم، فالغايات تحدد لها النخبة، والأهداف يضعها الخبراء، والوسائل هي شأن الإداريين، والسياسات الثقافية سواء تم إعدادها بطريقة ديمقراطية أو بطريقة تكنوقراطية، يجب أن تتضمن دائما أدوات لتقييم النتائج من أجل إعادة النظر في الغايات والأهداف والأدوات¹².

تدخل الدولة بأي على خلفية أهداف تنمية محددة تريد تحقيقها، وترصد لها الاستثمارات المالية والمادية والبشرية اللازمة، دور السياسات الثقافية هو تنظيم التدخل في العمل الثقافي، من خلال سلسلة من الإجراءات التي تتناسب مع أوضاع المجتمع، وعلى نحو تستغل معه الإمكانيات المتاحة، لا بد أن تأخذ هذه السياسات باعتبارها السياق التاريخي والسياسي والحقائق الاقتصادية والحاجات الاجتماعية والخصائص الثقافية للبلاد، كذلك يجب أن تسعى إلى إطلاق الإبداع والتحرر من المعوقات التي تحول دون التقدم نحو تحقيق الرفاهية للمجتمع، ويفترض في السياسات الثقافية أن تركز على معرفة عميقة بالمشكلات التي تتطلب حلولاً وبالوسائل التي يمكن إتباعها لتطبيق الحلول، الأمر الذي يقتضي وجود أهداف ووسائل وقدرات تنفيذية¹³.

يعرفها الباحث جيرار أوغسطين 'Girard Augustin' بأنها: «نسق من الغايات والأهداف التي تعتمد وسائل وأدوات تقرأها مجموعة معينة، وتقوم على تنفيذ ذلك سلطة ما في ميدان الثقافة»¹⁴، تبرز السياسة الثقافية كأحد المفاهيم الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن 20 م لتمثل أحد مجالات السياسة العامة للدولة، وهذا المفهوم تبلور نتيجة الاهتمام به من قبل مفكرين وباحثين، أثروا جهود المنظمات الدولية والإقليمية المعنية بالعمل الثقافي.

تبلور مفهوم السياسة الثقافية نتيجة مباشرة للأحداث التي ميزت القرن 20م، حيث شهد تحولات مختلفة في شتى مناحي، بحيث امتدت آثارها إلى المجال الثقافي وانعكست بوضوح على السياسة الثقافية فكراً وممارسة، مما أدى إلى التفكير في وضع معايير جديدة للممارسة الثقافية بالتخطيط والتنظيم الكامل، للوفاء بالمطالب الثقافية للمجتمعات مثلها مثل غيرها من الخدمات التي يحتاجها المجتمع، وتعد اليونسكو أبرز المستخدمين لتعبير السياسة الثقافية، ذلك أنها كانت حريصة على إيضاح المفهوم دون الدخول في متاهة تضارب التعريفات، وركزت في استخدامها على دعوة الدول للأخذ بمنهج تخطيطي تنموي، يلبي الاحتياجات الثقافية عبر الاستخدام الأمثل للقدرة البشرية والمادة التي يمتلكها أي مجتمع مع الاستفادة من الخبرات الإنسانية في مجالات التكنولوجيا والاتصالات، ولعل من الضروري التأكيد على ارتباط مفهوم السياسة الثقافية بتدخل الدولة المباشر في النشاط الثقافي باعتباره أحد مجالات السياسات العامة¹⁵.

اهتمت المؤسسات الثقافية الدولية بعقد المؤتمرات واللقاءات التي تبحث في أبعاد السياسات الثقافية، واهتمت بعض الحكومات بإنشاء الأجهزة المختصة بشؤون الثقافة، وتبني أشكال الإدارة

المتبعة فيها سواء تلك التي تعتمد نظام الاقتصاد الموجه سبيلا للتنمية الشاملة، أو بالنسبة للدول التي تتجهج مبدأ الاقتصاد الحر وتدعم مبادرات الأفراد في الحياة الثقافية بمختلف أبعادها، بينما رأى البعض أن عدم وجود سياسة ثقافية في دولة ما هو سياسة بحد ذاتها، أضف إلى ذلك فإن تخطيط السياسات الثقافية وتداخلها مع سياسات الأخرى ضرورة تقتضيها طبيعة التدجين المتعدد، وبث الخطاب الإيديولوجي المباشر كسياسة ثقافية¹⁶.

ارتبطت الثقافة دائما بالسياسة بل هي في حقيقتها تعبرا سياسيا وعملية سياسية سواء كان مجالها الآداب أو العلوم الإنسانية أو الثقافة الشعبية، ولقد تعاظم الدور السياسي للثقافة في الفترة المعاصرة على نحو لم يسبق له مثيل، وذلك مع انبثاق الدولة الوطنية، فحتى في أوروبا جرى الحديث في بداية العصر الحديث عن أمم راسخة أنشأت دروها، كان لا بد من تجنيد الثقافة من أجل إعادة صياغة تلك الأمة على نحو يتطابق مع متطلبات الدولة الحديثة¹⁷.

وعلى هذه الأسس فإن الثقافة هي حياة المجتمع التي دورها يصبح المجتمع ميتا، إذ لا توجد مجموعة إنسانية بلا ثقافة مهما صغرت، ومهما ظهرت للغير في أقصى حالات التأخر، فكل مجموعة إنسانية تعبر بأي وسيلة فكرية وعملية نظرهما للحياة، هناك علاقة وطيدة بين الثقافة والسياسة، أن يكون للثقافة وطن مؤسسي يدعمها ويجعل منها مقوما أساسيا من مقومات هويته، من هذا المنطلق علاقة الوطن بالثقافة هي مسألة تتعلق بالاختيارات الجوهرية في إطار إعادة قراءة تاريخ الفكر المعاصر، وبقدرة هذا الفكر على إبداع البديل التاريخي والحضاري¹⁸.

ترتكز الثقافة على التخطيط الذي هو في الأصل عملية تقوم بها وتنفذها أجهزة الدولة، لأنها الجهة القادرة على التنظيم وعلى الإلزام القانوني الضروري، وهي الجهة التي تستطيع حماية الثقافة، كما تستطيع وضع إمكاناتها الواسعة لخدمة الثقافة في جانبها، جانب المبدعين الذين يقدمون أعمالا قد يعجز القطاع الخاص عن تقديمها، وإفادة الجماهير منها بسبب ضخامة التكاليف، وجانب الجماهير العريضة التي يمكن للدولة أن تساعد على خوض تجربة الثقافة والتثقف دون التعرض للاستغلال، وهكذا فإن وضع الخطط الثقافية إنما يعود للسلطات العامة، وهي تبعة ثقيلة لأن بها مستقبل الثقافة والإنسان الذي يدعها أو يعيشها، يتركز بشكل أساسي على القرارات التي تقدمها هذه السلطات، سواء في مجال التخطيط أو التنفيذ¹⁹.

جل دول العالم الثالث جميعا تفر مبدأ تدخل الدولة في الشأن الثقافي، وتعتبر ذلك من بديهيات خططها وسياستها، وتعتبر أن هذه الشؤون أهم وأخطر من أن تترك كلها للأفراد والمؤسسات الخاصة إن كانت، ومع أن الدوافع لهذا الموقف يتخذ شكلا تستخدمه الدول للدعاية لنفسها ولدعم مركزها المعنوي، فإن مبدأ التدخل هو المبدأ السائد، وهو الذي يحسن الاستفادة منه

وتوجيهه نحو تبني التخطيط الثقافي بمضمونه الواسع البناء، ومع الاعتراف بفائدة تدخل الدولة في التخطيط والتنفيذ لمشروعات الثقافة فإنه كثيرا ما تكون في التنمية الثقافية عدة معوقات منها:

- قلة الأجهزة البشرية الثقافية المتخصصة من مشرفين على الخطط وخبراء إداريين.
- نقص الميزانية المخصصة للثقافة، ونقص الوسائل والتسهيلات، وضعف البحث والمعلومات.
- تطبيق السياسة الثقافية دون وصلها عضويا بمشاريع التنمية.²⁰

إذا كان التخطيط الثقافي أصبح ضرورة أساسية في التنمية الشاملة، فإن تدخل الدولة لتنفيذه أمرا لازم، ويكون هذا التحرك فعالا شاملا حين تكون الدولة محور والمسؤول عنه، لكن قيادتها للتنمية لا تعني السيطرة على الثقافة في إبداعها، ولا التدخل في حرية المبدع الثقافي سواء بالتوجيه الإلزامي أم بالتسخير لأغراض غير ثقافية، وإذا كانت المسؤولية الأولى في عمليات النشر الثقافي تقع على الدولة، فيمكن أن يتم من خلال جهات استشارية مختصة تعنى بنشر الثقافة، أي الثقافة التي تزيد من المعرفة، ويكون ذلك بإعادة الثقافة إلى مكانها الحقيقي، وجذب الشعب إلى دائرة ثقافية واحدة تنبثق عنها هوية متجانسة، وتشجع المبدعين فيها ثقافيا وماديا.²¹

يستلزم وضع تخطيط لإنجاز تنمية ثقافية في المجتمع الجزائري، إعداد بنية تحتية مناسبة للنشاط الثقافي ومناير نشر وبث واتصال، والمقصود بالبنية التحتية أبنية المسارح والمتاحف والمكتبات وقاعات المحاضرات، وتقديم تمويل من قبل الدولة للبنية التحتية والثقافية، على شكل ميزانيات منتظمة، ووضع سياسات للتنمية الثقافية منبثقة من أولوية البناء الثقافي ومتطلباته، وبعيدة ما أمكن عن الاعتبارات الإيديولوجية والسياسية المباشرة، ووضع استراتيجيات طويلة الأمد وقابلة للتطبيق حيثما أمكن ذلك، أي في حدود الإمكانيات المتاحة، ومراعاة التفاعل الدائم والتوازن بين المقومات الأساسية لسياسة ثقافية قادرة على الاستمرار والإشعاع، وأهمها الأبعاد الثلاثة التالية:

- البعد التراثي التاريخي والانتمائي، أي تلك العناصر التي تشكل مفهوم الهوية الخاصة وقيمه.
- الحاجات الروحية والجمالية الراقية لمجتمع معاصر في حالة تطور دائم.

- مناخ البعد العالمي، أي مراعاة روح العصر القائمة على الحركة والفعالية وسرعة التطور الانفتاح والحوار والتعددية، والتحلي عن عقلية الرقابة والحصار، ويدخل ذلك بالنسبة للجزائر إحياء مواقع القوة والإشعاع في الثقافة العربية الإسلامية تحميا لحدة المنافسة العالمية في ظل الانفتاح وربما مواجهة ثقافات القوة بقوة الثقافة وقدراتها.

مع الاهتمام التنموي بالثقافة لم تبرز كحق من حقوق المواطن فقط، ولكنها دخلت في صلب القوانين، وبرزت معها الحاجة إلى تقنينها بتشريعات تحميها، وتفتح الطريق أمامها في المجتمع، وتعطيها مكانها الإنساني، وهكذا أصبح في إمكاننا التحدث في الوقت الحاضر عن تشريعات ثقافية وطنية، كما نتحدث عن تشريع ثقافي دولي في مجال العلاقات الثقافية الدولية.

لكن هذه التشريعات تنصف بالنقص في الإحاطة بكامل العملية التنموية الثقافية، إن التشريع لا يتصل بتنظيم العمليات الثقافية، ولكنه يجب أن يكون بالضرورة تشريعا مستقبليا، وهذا يعني أن تستوعب الحاضر، ويمهد للتطورات الثقافية السريعة التي سوف تقع في بين الثقافة وأدائها، وطبيعة العمل التشريعي تكون في مدى بعد النظر الذي تتسم به، فتمتد من جهة إقرارها بالفنايع المأمون لتنمية العلم والتقنية، وبالتقدم الصاعد فما في مختلف الميادين، ويترتب على التشريع الثقافي واجب أساسي في محاولة التوفيق بين كل من الثنائيات بين الثقافة العلمية والثقافة الإنسانية من جهة، وبين الثقافة الجماهيرية والثقافة التخصصية من جهة أخرى²².

التشريع القانوني يظهر في مواكبة للتطورات الثقافية، وتقريره لحاجاتها التزاما وتنظيما وضبطا، إن هذا التشريع هو توجيه للتنمية الثقافية، ووضع لها ضمن القنوات المجتمعية الضرورية، وضمان لتطبيق التخطيط وتنظيم مسيرته، وتكامل برامجها، وتأمين تنمية منتظمة للشؤون الثقافية، وهكذا لا يكفي في التشريع تقنين الاستمرارية التي تسير عليها العملية الثقافية، ولا بد فيه من عملية استشراف للغد الثقافي، فمة ثلاثة أنواع من التشريع نحتاج إليها التنمية الثقافية هي:

1: تشريعات غايتها الدفاع عن عناصر الهوية الثقافية وحفظ أسسها مثل:

- حماية التراث وصور الآثار والوثائق، تسهيل الفنون الشعبية والتراث الشعبي.
- حماية حقوق المؤلفين والمبدعين، وحق نشر الإنتاج الثقافي وتوزيعه بكل أنواعه.
- صون اللغة ودفع التبعية والغزو الثقافي.

2: تشريعات غايتها تنشيط الحركة الثقافية سعة وعمقا ونوعا وكما مثل:

- إنشاء مجالس بحث ثقافي للتخطيط.

- تنظيم الإدارات الثقافية وتيسير حركتها إشرافا ودعما.

يشكل التمويل الركن الأساسي في خطط التنمية وبخاصة التنمية الثقافية ذات المردود الكبير، والثقافة ليست بمجهود مجاني إنما تنمو من المقومات التي تسهم في الدورة الاقتصادية، وفي تطور المجتمع وبلورة هويته الحضارية، وإذا كان من المسلم به أن كل تنمية تعطي قطاع الثقافة مكانة من العناية الفائقة، وتنقله من القطاعات الهامشية إلى الأولويات، فإن الجانب التمويلي للتنمية يأخذ بحظي بنصيبه من الاتفاق المنظم، وفي موضوع الاقتصاد الثقافي نجد أنفسنا أمام الاقتصاد الموجه الذي اتبعته الجزائر، يجعل القضية الثقافية كلها في يد الدولة التي تملك أجهزة كبيرة لتمويل الثقافة وإدارتها تصل إلى درجة جعل الفنان والمبدع تابعا من توابع الدولة، ولكنها في الوقت نفسه تنشر الثقافة على أوسع قدر ممكن من الجماهير، صحيح أنها قد تستخدم الثقافة بهدف سياسي، وقد لا تنشر إلا ما يروق لموظفي الثقافة ومدرائها، وهم ليسوا دوما أهلا للاختيار، ولكنها تفتح المجال أمام جماهيرها²³.

قد تكون النفقات الثقافية الكبرى والأساسية على الدولة، وعلى ميزانيتها التي غالبا ما تجعل لعمل الثقافي في أسفل سلم الاهتمام، ويقتصر الإنفاق على تمويل الصحف، شراء الكتب، شراء أجهزة الراديو والتلفزة، أفلام الفيديو، لا يمكن أن يشمل الأعمال الثقافية الكبرى، إن تمويل خطط لتنمية الثقافة يستهدف:

- تحديد الأولويات في النشاطات الثقافية، بما يتلاءم مع حاجات كل منطقة ومع إمكاناتها.
 - ضمان تمويل الإنتاج الثقافي كليا أو جزئيا من جانب الدولة بصورة أساسية.
 - دراسة الطرق التي تمكن من تسويق الإنتاج الثقافي بشكل يجعله في متناول الجماهير.
 - الاستفادة من التعاون الدولي ومن المعونات الدولية على ألا تتعارض مع السياسة الثقافية²⁴.
- هذا تركز الدولة الممارسة الميدانية التي يسبقها الخطاب الثقافي الذي يتصل بالمفهوم الشامل للثقافة، وليس ما يقتصر منها على الأدبي والفني بأفاقهما وتنوعهما، بل بما يتصل بامتدادهما التربوي والفكري، وبأداء الوعي البشري عامة عبر قنوات متعددة وبصور أداء متنوعة، ويتطور النسق الثقافي بقدر ما تتطور علاقات الجماعة الداخلية ووحدها وتواصلها، أي بقدر ما يتيح التوازن المصاغ الاجتماعية المتعارضة استقرارا نسبيا يسمح بتحسين طرق الإرضاء العام للحاجات وبتنهائها وينعكس هذا في تطور وانطلاق الإنتاج المادي والأدبي وفي التنوع المتزايد للحاجات وطرق إشباعها، في الأحاسيس ونماذج التفكير والتصورات عامة²⁵.

ويكون النسق الثقافي حسب القيم الأساسية لدى الجماعة، حيث تعكس أنماط ثقافية توضح ذهنيات سائدة، وتجسدها في فلسفات أو أصناف أدبية أو فنون، وهذه الأنماط يمكن أن تنتقل من ثقافة إلى أخرى وتشحن بقيم ودلالات جديدة، والنسق الثقافي كما هو قائم ضمن علاقات اجتماعية ومياسية معينة، تحدد طريقة عمل المنظومات الثقافية المعرفية والرمزية وعلاقاتها فيما بينها والقيم الأساسية السائدة في كل منها بما يخدم السيطرة الاجتماعية القائمة، وهو ما تجسده وتهدف إليه في كل نظام اجتماعي السياسة الثقافية، فتغير النظام الاجتماعي، أو طبيعة السيطرة الطبقية، تغير من نمط المعايير والقيم الثقافية السائدة أو بعضها²⁶.

فالنظام الثقافي يرتبط إذن بالنظام الاجتماعي سياسي، ويستجيب لمطالب استقرار وتبدل هذا النظام، وكل نظام ثقافي لا بد أن يعيد النظر في سبل نقل المعرفة وتحصيلها وميادين انتشارها، فيؤكد على ميادين بحث أو فن ويهمل أخرى، ويشجع على نوع من النشاط الذهني ويحد من نشاط آخر أو يمنعه، وكل ذلك مرتبط بتغير الوظائف التي يعطيها كل نظام اجتماعي- سياسي للثقافة أو لبعض منظوماتها بقصد تحقيق أهدافه الكبرى الاجتماعية وجود سياسة ثقافية، أي قدرا محددا من التدخل الإداري للسلطات في سرورية النشاطات الذهنية، بيد أن هذا التدخل لا يفترض وجود سياسة ثقافية واعية لنفسها ولا يتعلق بها، إنه يستند إلى استجابات عميقة للأوضاع القائمة.

تؤثر هذه العوامل في عمل النظام الثقافي وتبلوره، ولا تنجح السلطات السياسية دائما في الحد من أثر هذه العوامل، بل من الممكن أن تخسر الهيمنة الفكرية والإيديولوجية لفترة طويلة، لصالح طبقات خاضعة أو تأثيرات خارجية، وبالرغم من إمساكها بالمؤسسات واحتلالها لها، بهذا المعنى يمثل النظام الثقافي الثقافة على مستوى توازن القوى الفكرية والروحية، وهو مستوى التبدل والتغير الأسرع والأكثر ترددا وسهولة، وإن لم يكن الأعمق والأكثر استمرارا²⁷، وتقوم بمهمة الربط بين وحدات العمل الثقافي وبين السلطات العامة بحالس عليا للثقافة، ويشترك فيها المبدعون ويمثلو المؤسسات الثقافية مع الجمهور، وتضطلع هذه المجالس بمهمة توجيه السياسات الثقافية بما يتفق مع الأهداف الثقافية، والبحث عن مصادر التمويل، وإعداد الخطط للعمل الثقافي، والتنسيق بين مختلف النشاطات وتنظيم الأولويات، ويمكن تحقيق هذه الأهداف بالاعتماد على الإدارة الحديثة ونقل الرسائل الثقافية إلى الجماهير والوصول بها إلى التنظيم الثقافي التربوي²⁸.

وتهدف السياسة الثقافية إلى تحديد الأهداف، وإنشاء البنى الثقافية اللازمة والحصول على الموارد الضرورية، والملائمة لإيجاد الإطار الثقافي المناسب، ولما كانت السياسة الثقافية تمثل إحدى المكونات الرئيسة لسياسة إتحادية، فإنه ينبغي تنفيذها بالتنسيق مع مجالات اجتماعية أخرى، وإذا كان مفهوم الثقافة ينصب على السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تميز مجتمعا بعينه أو فئة اجتماعية بعينها، وهي تشمل الفنون والآداب وطرائق الحياة ونظم القيم والتقاليد والمعتقدات، وما إلى ذلك فقد أصبحت بعد انعقاد مؤتمرات اليونسكو الثقافية تشمل الحقوق الأساسية للإنسان، وحقوق المؤلف، والتركيز بشكل أساسي على ثقافات الطفل والشباب والمرأة والذاتية اللغوية والمتاحف، وغير ذلك، مما يعني انتهاء الزمن الذي كانت فيه الدول ترسم سياستها الثقافية، لتصبح اليونسكو صاحبة الأمر والنهي في هذا المجال، ولها الحق في التخطيط والإشراف والتنفيذ إطار فني متكامل، مع ضمان حرية التعبير من أجل المشاركة الفعلية في الحياة الثقافية²⁹.

هذه السياسة في صيغتها تسعى إلى أن تكون في حجم التحديات الوطنية التي تواجهها الثقافة، ويواجهها العمل الثقافي بدءا بقراراته وخططه وانتهاء إلى إنجازاته واستثماراته، إن الخطوة الثقافية لا يمكن أن توضع من حيث نلبدأ إلا بعد معرفة واضحة لثلاثة عوامل:

- حاجات الأمة الثقافية في دقاتها وتنوعها وتناقضاتها، وصياغتها في أهداف عامة.
- التقويم الصحيح للوضع الثقافي الحقيقي بهدف تصحيح مساراتها واستكمال بنائها.
- تنظيم أولويات العمل في مشاريع متوالية ومراحل زمنية ووسائل محددة.
- وضع السياسات القطاعية أو الخاصة المعيرة عن الأهداف.
- برهجة مدى تدخل السلطات والقطاعات الخاصة والفردية، فلا ريب في مشاركة المجتمع نفسه مع السلطات في التنمية الثقافية لأنه هو منبع الإبداع الثقافي³⁰.

ضمن معطيات وخطط التنمية التي تستهدف تأهيل الإنسان للمستقبل، أصبح من بديهيات العصر التخطيط لكل عمل مستقبلي، أي التفكير المسبق في هدفه وطرائق تنفيذه وميزانيته ووسائله، كما أصبح من الحتمي وضع الخطط للتنمية الثقافية، فلم يعد مقبولا أن تسير التنمية يوما بعد يوم حسب السياسات المحلية أو الإقليمية المتضاربة، ولم يعد مقبولا في الوقت نفسه أن توضع القضية الثقافية في المركز الأخير من الاهتمام سواء في التخطيط أو التمويل أو التنفيذ، أو أن توضع التنمية الثقافية في معزل عن خطط التنمية الأخرى، وإذا كانت الحال فلا يجوز أن يستمر هذا الوضع، ولا بد من نقل الثقافة من مراكز الاهتمام الثانوية إلى المراكز الأولى، لأن الثقافة هي الاقتصاد الآخر لكل أمة لكل شعب، ولأن الثقافة سريان الاقتصاد ومكملته في القوة والإنتاج³¹.

على أن وضع الخطة يقتضي تصورا واضحا لإطارها الفكري وتحديد الأهداف والطرائق المؤدية إلى دعم تمسك المجتمع بعقيدته وقيم تراثه، وتشديد إيمانه بقدراته الذاتية الإبداعية، وزيادة تجاوبه مع المعطيات الحضارية القائمة وتطوراتها، وتوسيع فاعليته ضمن إطارها، وتعميق الحوار بين الثقافة العربية والثقافات الأخرى، إن الدعائم التي تقوم عليها الثقافة تستند إلى:

- الإيمان بقيمة الإنسان وقدراته، وأن إطلاق طاقاته المبدعة من شأنه إغناء الوطن بالقيم الثقافية.
- التسليم بأن الثقافة هي تأكيد لإنسانية الفرد وإبراز هويته المميزة، وهي عامل توحيد بين أبناء الشعب الواحد، وعامل أساسي في تغيير المجتمع ورسم طموحاته³².

من هذه الأسس تتبع أهداف الخطة الشاملة للثقافة الوطنية، وتعود في النتيجة لتصب فيها، وهي وإن تعددت فإنها مترابطة فيما بينها الترابط المتكامل، وهذه الأهداف هي الصورة الأخرى للقضايا المحورية التي تشغل المجتمع، يمكن أن نحدد في النقاط التالية:

- إغناء شخصية المواطن الجزائري وتأكيد وعيه بعقيدته وبذاته كرامته، وقدرته على مواكبة التطور الإنساني المعاصر والمشاركة الفعالة فيه.

- تطوير البنى الاجتماعية والاقتصادية والفكرية في الجزائر بوصفها ركن البناء الحضاري، فالثقافة ليست كيانا مغلقا على ذاته بل هي تفاعل دائم مع ما يحيط بها، والعلاقة بين الثقافة والاجتماع والاقتصاد تجعل الثقافة مؤثرة في الجوانب الاقتصادية والاجتماعية في المجتمع³³.

تقوم السياسة الثقافية على جملة من المبادئ التي هي الأسس والأركان، وهي تظل مع تشعبها وشموعها مناحي شتى من الحياة تشكل الإطار الفكري للخطة، فالثقافة هي من إبداع الشعب الذي ترتبط به وتعود إليه، وحياة الشعب هي المنتج الأساسي لكل إبداع ثقافي ولكل استمتاع، وهي تستمد إبداعها وتطورها المستمر من الحياة النابضة بالحياة للمبدعين فيها، كما تستمد من إدراك المستفيدين بها، كلما زاد التجاوب بين الطرفين عمقا وتفاعلا كان ذلك من دلائل الارتباط بالثروة الثقافية، وبالهوية الثقافية وبنموها وتجديدها، إن الثقافة هي ما يميز أمة من غيرها، لذا فإن تنمية

الثقافة الوطنية تنمية تميز أبناءها والعاملين عليها وتعطيها دورها الخاص في النشاط الوطني والإنساني هو أحد المبادئ التي تقوم عليها السياسة، إن عملية التخطيط التنموي عملية شاملة، وهذا يعني أن الثقافة بعد أساسي من أبعاد التنمية، وعلى علاقة تأثر متبادل مع نواحي التنمية الأخرى، ولا يتم تطوير البنى الاجتماعية والاقتصادية إلا بالاستناد إلى تخطيط ثقافي يحدد طرق العمل ووسائله³⁴.

تتطلب الثقافة ديمقراطية تعني الحق الإنساني في المشاركة الفردية والجماعية الواسعة، وفي بحالي إنتاج الثقافة والإفادة منها، باعتبار أنها إمكان في الإبداع مفتوح للجميع، وفي تراث المجتمع الجزائري وتقاليده ما يؤكد حرصه على أن تكون الثقافة جهدا يقوم على المشاركة الجماعية، في بحالي إنتاجها والإفادة منها، ديمقراطية الثقافة شرط أساسي من شروطها سواء الإبداع الذي لا تضمنه إلا الحرية الكاملة في التعبير، أم في الاستمتاع الذي تتساوى فيه فرص التمتع بالثقافة دون تمييز في العرق أو الجنس أو اللغة أو المكانة الاجتماعية³⁵.

غير أن ديمقراطية الثقافة وحريتها تحتملان الكثير من التعقيد لأن وضع الحدود بينها وبين القيود التي لا بد من وجودها حولها، أي الجمع بين مبدأ الحرية وبين التقنين لها مشكلة تخرص كل الأنظمة، وتشكل واحدا من همومها، وما زال تدخل الدولة يساء استغلاله بدرجات متفاوتة، وديمقراطية الثقافة تعني ديمقراطية المجتمع كله، وتتطلب التفاعل الحر بين مختلف القوى الاجتماعية، ويظل الأساس هو تشجيع العملية الإبداعية وتغذيتها على أوسع نطاق ممكن، وتشجيع الانتفاع بأفضل الأنشطة الثقافية لأكثر عدد، والمشاركة الجماهيرية في اتخاذ القرارات بشأن الحياة الثقافية، وهذا يتطلب إرساء سبل جديدة للديمقراطية عن طريق تكافؤ الفرص في مجال التربية والتعليم والثقافة، واللا مركزية في النشاطات الثقافية جغرافيا وإداريا³⁶.

ترتبط الثقافة بالنسق الإيديولوجي، الذي يهدف بالدرجة الأولى بشكل مباشر للإحاطة بالموثرات الإيديولوجية، الناتجة عن خصائص الفضاء السياسي والثقافي، تحليل النسق الإيديولوجي يبرز مجموعة من الحقائق في غاية من الأهمية، مثل تلازم كلي بين السياسة الثقافية والمشروع الوطني الجديد أي أن السياسة الثقافية هي التجسيد العلمي للمشروع السياسي، الذي اكتسب تحديدا ثقافيا، وكذلك إلى أن السياسة الثقافية في صلة مباشرة وجدلية بالتغيرات السياسية، فهي تتراجع وتتقدم حسب المعطيات السياسية³⁷.

العلاقة بين الثقافة والإيديولوجيا هي علاقة قارة، تدل على أنه من الصعب طرح إشكالية السياسة الثقافية دون البحث في جذورها الاجتماعية، وفهم خلفياتها الإيديولوجية، المسألة الثقافية هي السيطرة على المسائل الكبرى والمراجع الحضارية، وصياغة الوعي الجماعي الصياغة المتوازنة، فالمسألة الثقافية تمثل التعبير الأرقى عن معادلة ثلاثية الأطراف، تجمع الماضي الحاضر والمستقبل، وهي أيضا علاقة جدلية بين حدود الماضي وشروط الحاضر ومتطلبات المستقبل³⁸، الثقافة هي

واحدة من المكونات الأساسية لتاريخ شعب، واحدة من الشروط الأساسية للتقدم والمنحني نحو الأمام لهذا الشعب الذي تعكسه، هي جزء من البنية الإيديولوجية لكل حركة شرعية ثورية، فالثورة الاقتصادية والتقنية لا يمكن أن تقوم دون الارتكاز على ثورة ثقافية فعلية³⁹.

الحديث عن البعد الفكري للمشروع المجتمعي للتغيير يطرح جملة من الأسئلة، هل المقصود بذلك الجمع بين الإرهاصات الفكرية التي يمكن أن يذهب إليها الفكر المتأمل في التحربة السياسية للتغيير وفي أبعادها الحضارية ؟ أم المقصود هو الأرضية الفكرية التي يبنى عليها المشروع المجتمعي للتغيير ؟ أو هو الزاد الفكري الذي يوفره المشروع الأبناء المجتمع المنشود ؟.

لا جدال في أن قضية الإستراتيجية في بناء الدولة كانت أمراً هاماً ومسألة حيوية لجميع الميادين، كما أنها حيوية لكل إنسان يتطلع إلى تطوير ذاته وواقع، إذ بدونها يتخبط خبط عشواء، دون أن توصله جهوده إلى مرماه وغايته المنشودة، فالبداية السليمة لأي انطلاق أو مشروع هي تحديد الإستراتيجية المرسومة، التي تصل بداية المشروع بنهايته، ودون ذلك تحث المجتمعات وراء إنجازات الغير، ومن هنا تنبع ضرورة أن لا تكون الأنشطة الترحالية، وبعيدة عن تخطيط الدقيق والبعيد، لأن الأنشطة التي تكون ردة فعل تجاه أفعال معينة نوعية صنعها الغير لا تستطيع أن تواكب الآخرين، أو تستجيب استجابة فعالة لتحديات الراهن⁴⁰.

إن الاستراتيجيات لا تصاغ من واقع مجرد ومثالي، وإنما تتشكل وتصاغ من معطيات راسخة لها دورها ووظيفتها في حركة الواقع، ومن هذه المعطيات التي تساهم في صياغة الإستراتيجيات معطى الأهداف والغايات التي تحملها المجتمعات والجماعات، فعلى ضوء الهدف الذي ينشده المجتمع لتحديد الإستراتيجية، لذلك لا بد من أن تكون العلاقة واضحة وفعالة بين الأهداف والإستراتيجية، ثم أهمية قصوى لفعالية الأهداف والغايات في المجتمعات، حتى يتسنى لقوى المجتمع من خلال هذه الفعالية صوغ إستراتيجية عملية وطموحة بمستوى الغايات المنشودة⁴¹.

كما أن للأهداف والغايات تأثيراً مباشراً في صياغة الإستراتيجيات، كذلك فإن الواقع والمعطى الزمني تأثيراً مباشراً أيضاً، ذلك لأن الإستراتيجيات هي بمثابة الجسر الذي يربط بين المثال والواقع بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، وحتى يكون هذا الجسر قوياً وفعالاً وذا ديناميكية فهو بحاجة إلى معطى الواقع، ذلك من أجل الابتعاد عن مثاليات، والانطلاق من قضايا ومسائل ممكنة ومتاحة، وحتى تلي هذه الإستراتيجيات حاجات حقيقية وواقعية⁴².

يمكن نقر أن لكل حقبة تاريخية ولكل واقع موضوعي إستراتيجية خاصة، مستقاة من ظروف تلك الحقبة ومن ظروف هذا الواقع، لذا يمكن القول أنه لا توجد إستراتيجية ثابتة لا تتغير بفعل تغير الواقع وتبدل متطلباته وأحواله، فالواقع الذي فرضته الاتفاقيات الثنائية يختلف الوضع الذي سيلي تلك الفترة، بما أن الإستراتيجيات ليست مشروعاً للحلم، وإنما هي مشروع عمل وبرنامج متواصل

بتطلع إلى إنجاز الطموحات، لذلك فإن المعطيات التي تساهم في صوغ الإستراتيجيات معطى الإمكانيات، لأنها هي التي تحدد القوى الموظفة في مشروع العمل، وتؤكد أهمية المنهجية والإستراتيجية في الأنشطة الثقافية، لأن الجهود الثقافية التي تتم بدون منهجية واضحة وإستراتيجية مرسومة لا توصلنا إلى الأهداف، لذا فإن الأنشطة الثقافية بأشكالها المختلفة بحاجة دائما إلى منهجية وخطة عمل متكاملتين تربط هذه الأنشطة بأفاق الأمة ودرورها الريادي⁴³.

تأسست الثقافة البعد المرجعي الذي يجمع بين مقومات الهوية الوطنية ورموزها من دين ولغة وتاريخ حضاري ورصيد إصلاحي، وبين الرؤية الاجتهادية لتزويل هذه المقومات والرموز في جدلية الفضاء المقترح على الغيرية والكونية، لقد تطلبت هذه المعادلة منهجا عقلانيا يرفض تقديس التراث وتغنيطه، بل يجعل منه منطلقا ذاتيا للإبداع الحضاري والإقدام على تحديات الحداثة، إن البعد المرجعي في ثنائية الوطن والثقافة هو بالأساس رؤية مستقبلية جديدة تخرج الخطاب العقلاي من دائرة النخبة وفلك السلطة وتذهب به إلى عمق المجتمع ليصبح ثقافة فاعلة ومنتجة، ومواطنة متحررة من عقدة الهوية الدفاعية، من هنا يكون مفهوم الدولة متحذرا في الفضاء الاجتماعي بمشروعية التحديث والانتماء بأبعاده⁴⁴.

الارتقاء بالممارسة الفكرية والسياسية إلى مستوى المعاصرة التي تفرضها متغيرات الإنسانية، يتطلب بالأساس الاعتماد على قدرة العقل على نقد منحزاته من أجل أنسنة واقع الحياة وفكرة الوجود، ومعادلة الهوية الثقافية الوطنية بين الموروث والمستحدث، بين الذات والآخر، بين الفرد والمجتمع تنطلق من هذا المنهج النقدي السليم الذي يعتبر أن ذاكرة الوطن هي ثقافته، وأن الثقافة هي إبداع للوطن أي لفضاء التعايش والإرادة الحرة للفعل والإنجاز.

إن البعد المرجعي لا يتعلق في ثقافتنا بالقدرة التعبوية للتاريخ، بقدر ما يتعلق بقدرة الذاكرة الجماعية على احتضان تحديات حداثتها وأسئلة مستقبلها في خضم الضبابية الفكرية الراهنة، اختارت الجزائر منظومة مرجعية كانت محصلة لقراءة تاريخية للذات، وكان المشروع السياسي تجسيدها هذه القراءة وتكريسها في الخطاب والاختيارات والمؤسسات، وهذه الجدلية هي تعبير عن تلازم الثقافة والوطن، الإنسان والمواطن، المجتمع والدولة⁴⁵.

إن قدرة أي ثقافة على الإبداع والمساهمة في الفعل الحضاري الإنساني تقاس بقدرتها على استيعاب الاختلاف والتناقضات، بل حتى على قدرتها على تفعيل مساحات التنوع وصهرها في منظومة الهوية المنفتحة، كما أن قدرة أي وطن على عقلنة العلاقة بين أفراد وأدوات حكمه تقاس بقدرته على تحقيق آليات التلاقي بين الإرادة الجماعية المتجسدة في مشروعية السلطة، وبين تناقض المصالح وإرادات الأفراد وتقاطع الرؤى والتصورات للشأن العام، وفي الخاتمة هناك جدلية الدولة

والمواطنة ومتطلبات المجال الثقافي العام حتى تستقيم قدرة الثقافة على الإبداع وعملية التفاعل الحركي بين مكونات المجتمع بما في ذلك هيكلية النخبة الممارسة للسلطة⁴⁶.

تعود إشكالية تحديد مفهوم الوطنية كأحد المفاهيم الأكثر تعقيدا، لتعدد المستويات التي يحيل عليها في أبعادها الإيديولوجية والسياسية والثقافية، كما يعود غموضه إلى تداخله مع مفهوم الأمة ومصطلح الوطن وتكامله مع معاني البناء الوطني، بناء عليه فالوطنية تطابق المجهود المبذول من طرف مجتمع لا يمتلك مصيره الذي يجب أن يستوعب القيم الحضارية للمجتمع السائدة في كليتها والذي يتعرف عن ذاته من خلالها ويميزه عن غيره⁴⁷.

الوطنية ظاهرة التعبئة السياسية للبعد الثقافي، أي التجنيد السياسي للثقافة، ويتمثل رهان التزعة الوطنية في فرض تماسك ثقافي أصلي بين الحكام والمحكومين، وينحصر نموذج الدولة الذي أثار حماسة الوطنيين وهو نموذج الدولة الوطنية، في مبدأ مسألة الشرعية السياسية هي مسألة ثقافية أولا قبل شيء، وتكمن ماهية الدولة الوطنية في عدم التمايز بين السياسي والثقافي، ويعتقضى ذلك يكون ما هو ثقافي أساسا لما هو سياسي، كما يكون ما هو سياسي في خدمة ما هو ثقافي، ويتمثل دور الدولة، في نظر الوطنيين صيانة الثقافة الوطنية وتطويرها، فهم دائما مدعوون في مجال العمل الملوس، إلى حل ما ينجم من توتر بين الرغبة في صيانة ثقافة الماضي و بين إرادة تحديث هذه الثقافة لكسب الثروة والقوة اللازمتين لحماية الاستقلال⁴⁸.

- ¹ تيري إيجلتون: فكرة الثقافة، تر نادر ديب، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، ص 12.
- ² ميكائيل تومسون: نظرية الثقافة، تر على السيد الصاوي، عالم المعرفة، الكويت، 1997، ص. 9.
- ³ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الخطة الشاملة للثقافة العربية، ط 2، تونس، 1990، ص. 43.
- ⁴ المرجع نفسه، ص. 43.
- ⁵ UNESCO : Le développement culturel expériences régionales, Publié par l'organisation des nation unies pour l'éducation, la science et la culture, Paris, 1980, p.11.
- ⁶ "عبد الغني عماد: سوسولوجيا الثقافة المفاهيم والإشكاليات، من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، بيروت، 2006، ص. 46، 47.
- ⁷ مالك بن نبي: مشكلة الثقافة، دار الفكر للطباعة والنشر، دمشق، 1984، ص. 74.
- ⁸ المصدر نفسه، ص. 80-89.
- ⁹ المصدر نفسه، ص. 74.
- ¹⁰ عبد الإله بالقزوز: في البدء كانت الثقافة، نحو وعي عربي متحد بالمسألة الثقافية، إفريقيا الشرق، بيروت، 1998، ص. 45-49.
- ¹¹ المرجع نفسه، ص. 51.
- ¹² Serge regourd : Culture comme enjeu politique, université des science sociales de Toulouse, France, 2002, p.39
- ¹³ André Malraux : La Politique la culture, Paris, Gallimard, 1996.p.21
- ¹⁴ Girard Augustin : Développement Culture, expériences et politique, Unesco, 1982.p.67.
- ¹⁵ UNESCO : op-cit p.12.
- ¹⁶ André Malraux : op-cit p.68.
- ¹⁷ Joseph Maila : Pour une Politique de la culture en Méditerranée, centre de recherche sur la paix, institut catholique de Paris. P.24.
- ¹⁸ William B.Quandt : Société et Pouvoir en Algérie, la décennie des ruptures, Casbah éditions, Alger, 1999. pp.127, 128.
- ¹⁹ Ahmed Kaid : Aspect essentiels de la révolution culturelle, presses de ENAP, Alger, 1971, p.18-21.

- ²⁰ محمد السويدي: مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص.ص. 42-44.
- ²¹ عمر بن قينة: المشكلة الثقافية في الجزائر، التفاعلات والتناجج، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2000، ص.ص. 58، 59.
- ²² المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المرجع السابق، ص.ص. 157، 159.
- ²³ المرجع نفسه، ص.ص. 171، 172.
- ²⁴ المرجع نفسه، ص. 172.
- ²⁵ منصف الوناسي: الخطاب العربي المحدود والتناقضات، الدار التونسية للنشر، تونس، 1992، ص.ص. 63-67.
- ²⁶ برهان غليون: اغتيال العقل، محنة الثقافة العربية بين السلفية والتبعية، موفم، 1991، ص. 99.
- ²⁷ المرجع نفسه، ص.ص. 100، 101.
- ²⁸ Boutefnouchet Mustafa: La culture en Algérie mythe et réalité, S.N.E.D, 1982, pp.116-119.
- ²⁹ Jean Caune: La Culture en action, réédition, Grenoble, 1999, pp. 57, 58.
- ³⁰ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المرجع السابق، ص.ص. 43، 44.
- ³¹ Boutefnouchet Mustafa: op-cit, pp. 128-131.
- ³² المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المرجع السابق، ص. 44.
- ³³ المرجع نفسه، ص.ص. 46، 48.
- ³⁴ سعيد بن سعيد العلوي: الوطنية والتحديثية في المغرب المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 1997، ص.ص. 63-65.
- ³⁵ François Mariet: Idéologie Scolaire et Culture en Algérie, A propos de quelque ouvrage récents a Algérie, revue de sociologie française, volume 19 n 3 Paris, 1978, pp.429-431
- ³⁶ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المرجع السابق، ص.ص. 49-51.
- ³⁷ منصف الوناسي: الدولة والمسألة الثقافية في تونس، دار الحثاق للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، تونس، 1988، ص. 31.
- ³⁸ منصف الوناسي: الدولة والمسألة الثقافية في المغرب العربي، مطابع سرمس، تونس، 1999، ص. 198.
- ³⁹ Mourad Bourboune: Pour une révolution culturelle, Révolution N 37, 12.10.1963, p.32.

⁴⁰ Mustapha Cherif : Culture au Maghreb, édition Maghreb relation, Alger, 1990, p.41.

⁴¹ محي الدين صابر: " الثقافة العربية وتحديات المستقبل "، منشور في كتاب، المتحف العربي همومه وعطاؤه، مركز دراسات الوحدة العربية، ط2، بيروت، 2001، ص. 301، 302.

⁴² Sofiane Hadjadj : Les impasses de l'action de culturelle en Algérie, la pensée de midi, n 16, 2005.p59-64.

⁴³ محمد محفوظ: الحضور والمثاقفة: المتحف العربي وتحديات العولمة، للمركز الثقافي العربي، بيروت، 2000، ص 7-10.

⁴⁴ Nadji Safir : Contribution a l'analyse de la problématique culturelle Algérienne, contemporaine dynamiques culturelle et enjeux de société, revue du monde musulman et de la méditerranée, volume 65, n 1.pp.117, 118.

⁴⁵ Ahmed Taleb Ibrahimi : De la décolonisation à la révolution culturelle 1962-1972, SNED, Alger, 1973, pp. 21-23.

⁴⁶ عبد الإله بلقزيز: المرجع السابق، ص. 65.

⁴⁷ Jacques Grand'Maison : Nationalisme et Révolution Culturelle, Montréal, librairie, 1970.p.32.

⁴⁸ Abdelkader: Elements d'histoire culturelle Algérienne, entreprise nationale du livre, Alger pp.4, 5.

إسهامات النخب التقليدية القسنطينية في كتابة

التاريخ المحلي: قراءة في أعمال البابوري وبن جلول

فارس كعوان جامعة سطيف-2-

ملخص: لا يزال الكشف عن إسهامات النخب في الحياة العامة وخصوصا منها الجانب الثقافي في العهد الاستعماري بمنأى عن التداول في دراسة خاصة، ولم يتم سوى إعداد محاولات محتشمة لدراسة جهود بعض الأفراد في نطاق منزل، وهذا ما جعلنا نحاول التركيز في هذه الدراسة على شخصيتين من قسنطينة لم تحظيا بدراسة خاصة هما البابوري وبن جلول، وهما من الشخصيات التي تصنف ضمن النخب ذات الثقافة التقليدية، وهما وبرغم المساهمة الهامة التي قدمها في مجال التأليف التاريخي إلا أنهما بقيتا بعيدا عن المعالجة التحليلية

Résumé:

La mise en évidence des contributions des élites dans la vie publique et particulièrement dans la vie culturel durant la période coloniale, est demeuré loin d'être l'objet d'une étude spéciale, et il n'a été élaboré que quelques modestes tentatives d'étudier les efforts de quelques individus dans un cadre isolé, et c'est ce que nous a emmené à porté notre attention dans cette étude sur deux personnage de Constantine: Elbabouri et Ben Djelloul, ces deux qui sont classés parmi l'élites de la culture traditionnelle. Malgré leur contribution dans le domaine de l'écrit historique, ils n'ont pas bénéficié d'une étude analytique qui leur est approprié.

1- البابوري ومخطوطه حول تاريخ قسنطينة:

1-1 البابوري: الشخصية والمسار

لا غلثك عن البابوري غير معلومات قليلة ومتفرقة بإمكاننا من خلالها إعداد ترجمة مقتضية له فهو محمد بن أحمد البابوري¹ الذي وصفه فاهسات بأنه "شخصية متعلمة جدا وهو من أهل قسنطينة، وبسبب كبر سنه فقد كان شاهد عيان معاصر للأحداث التي كتب عنها"² والعبارة الأخيرة توحي لنا بأن البابوري قد ولد في الفترة الأخيرة من العهد العثماني، أي في عهد صالح باي "1772 - 1791" كما أن عبارة شخصية متعلمة تعني أن البابوري قد درس على مشايخ

إسهامات الأئمة التقليدية القسطنطينية في كتابة التاريخ المحلي: قراءة في أعمال البابوري ومن حلول فارس كحوان
العلم في قسطنطينية في تلك الفترة لكن رغم هذا فإننا نجهل الكثير عنه وعن حياته حيث: "إنه لم يرد
له ذكر إلا نادرا في الوثائق المعاصرة"³ حسبما ذكر سعد الله .

وجاء ذكر البابوري كناسخ لأحد العقود الإدارية في أواسط شهر محرم سنة 1247 هـ / 1831 م أي في عهد الحاج أحمد باي، مما يعني تبوته لمنصب كاتب إداري أو خوجة كما
كان يعرف هذا المنصب⁴، وهذا ما يؤكد مخطوط لابن المبارك اعتمد عليه شيربونو⁵ قال فيه إن
البابوري كان يشغل منصب خوجة لدى قائد الدار محمد بن البحاري الذي قتل في الدفاع عن
قسطنطينية سنة 1837، كما ذكر شيربونو أن محمد البابوري كان الوسيط بين هذا المستشرق
الفرنسي وابن المبارك من أجل الحصول على مخطوط الدررة الثمينة⁶، وكان البابوري حيا سنة
1858 كما يستنتج من كلام فايسات، وكان مُسنًا.

1-2- أهمية مخطوط البابوري حول تاريخ قسطنطينية :

ذكر فايسات أن شيربونو - الذي حل بقسطنطينية بعد احتلالها عند إنشاء كرسي اللغة العربية
بها - هو الذي كلّف البابوري سنة 1848 بالكتابة عن تاريخ قسطنطينية، ووصف المخطوط بأنه في
حوالي الثلاثين ورقة، وإنه لم يطبع وإنما تناقله النساخ فوُقت نسخة منه في يد فايسات فقام
بترجمتها وإدماجها في كتابه: "تاريخ قسطنطينية تحت السيطرة التركية"⁷.

رجعت ترجمة فايسات لمخطوط البابوري في ست وخمسين صفحة، وسماه: "صفحة من
تاريخ حكم أواخر بايات قسطنطينية من سنة 1229 هـ إلى سنة 1243 هـ" أي من عهد
محمد شاكر باي سنة 1229 هـ / 1814 م إلى سنة 1243 هـ / 1827 م حين تولى الحاج
أحمد باي، ولا تزال هذه الترجمة المخطوطة في أرشيف مقاطعة روديز مسقط رأس الكاتب
الفرنسي⁸ وهذا يعني أن البابوري لم يضع عنوانا لكتابه هذا وإلا لكان أشار إليه شيربونو أو
فايسات أو بيروجر الذين استفادوا منه.

وصف فايسات أسلوب المخطوط بـ "السيء والممل" لأنه يورد في الصفحات الأولى -
التي اعتبرها غير ذات قيمة كبيرة - بعض كرامات أولياء قسطنطينية مع تراجم بعض العلماء
والمرابطين كالمرباط الشهير سيدي أحمد الزواوي، والكتاب يعوزه - حسب فايسات - الترتيب
الكونولوجي للأحداث، كما إنه لم يتناول سيرة كل بايات قسطنطينية⁹.

ورغم كل هذا فإن كتاب البابوري يدر ذا قيمة تاريخية هامة، فقد استفاد منه شيربونو الذي
كان مهتما بتاريخ قسطنطينية ولكنه لم ينشره، ولكنه كما يبدو قد اقتبس منه فقط بعض المعلومات
التاريخية في مجوته، أما فايسات فقد لجأ إلى ترجمته كاملا وإدماجه في بحثه السابق عن قسطنطينية
كما فعل مع كتاب العتري، كما استفاد منه بيروجر حين كان يجمع نصوصا حول حملة أوربلي
على الجزائر سنة 1775 ونشر نصا منه بالفرنسية في المجلة الإفريقية.

إسهامات الثقب التقليدية القسطنطينية في كتابة التاريخ المحلي: قراءة في أعمال البابوري وابن حلول فارس كمران
ومن خلال نُقول فايسات من هذا المخطوط -والتي للأسف لا يشير إليها دائما- أمكننا أن
نعرف أن البابوري اهتم بسررد بعض التفاصيل التي لم يذكرها معاصروه كالعتري وابن المبارك،
ومع أن البابوري تناول الفترة الممتدة فقط بين 1814 و 1827 إلا أنه أشار إلى أحداث أخرى
تسبق هذه الفترة في سياق حديثه عن المرابطين المذكورين سابقا، وذكر بربروج الذي استفاد من
مخطوط البابوري -وقد كانت نسخة منه بالمكتبة العمومية بالجزائر- إن هذا الأخير به تراجم
لبعض المرابطين وهم أحمد الزواوي ومحمد بن بودراهم والشيخ محمد بن عياد وسيدي عبيد
والشيخ الحسنوي كما أن به فضلا عن حكم أحمد شاوش الملقب "باي راسو"¹⁰.

والبايات الذين أُرُخ لهم البابوري هم : محمد شاكر باي " 1814 - 1818 " وقارة
مصطفى " من يناير إلى فبراير 1818 " وأحمد باي المملوك " من فبراير إلى نهاية أغسطس 1818
" و محمد باي المبلي " من نهاية أغسطس 1818 إلى يوليو 1819 " وإبراهيم باي الغربي " من
يوليو 1819 إلى أغسطس 1820 " وأحمد باي المملوك للمرة الثانية " من أغسطس 1820 إلى
يوليو 1822 " و إبراهيم باي الكريتلي " من يوليو 1822 إلى ديسمبر 1822 " و محمد باي
منامي " من ديسمبر 1822 إلى أغسطس 1826 " و الحاج أحمد باي " من أغسطس 1826
إلى 13 أكتوبر 1837 "¹¹

ونقل بربروج ما كتبه البابوري عن الزواوي وقال إن البابوري اعتمد على خادم الشيخ
الزواوي وهم من رجال أولاد بن رحمون، ومن خلال ما ذكره البابوري عن الشيخ الزواوي يتبين
لنا أنه لم يخرج عن روح عصره في الإيمان بالخوارق والكرامات فهو يقول مثلا: " من بين كرامات
المرابط سيدي الزواوي الذي ضربه محل زيارة ويتوافد عليه أهل قسنطينة يمكن أن نذكر ما قام به
حين هجم النصارى على الجزائر [يقصد حملة أوريلي سنة 1775] فقد كان الشيخ يملك فرسا
رائعة تدعى الرقطاء اختفت في إحدى الليالي من إسطبله فأمضى خدمه كامل الليل في البحث عنها
وفي اليوم الموالي عادوا إلى منزل سيدهم خجلين من فشلهم في العثور عليها وكانوا ينوون عدم
إخبار الشيخ باختفائها لكنهم ذهولوا حين رأوا الفرس في مكانها بالإسطبل "¹²

وأورد فايسات نصا كاملا من مخطوط البابوري حول علاقة الشيخ أحمد الزواوي بحسونة بن
حسين باي "هذا الأخير الذي حكم المقاطعة من 1792 إلى 1795" وعزا فيه البابوري للشيخ
الزواوي تنبؤه بنهاية مأساوية لحسونة هذا بعدما حفره من لبس البرنوس الأسود كما نبهه إلى أنه
في حال توجه إلى منطقة سيدي مبروك فعليه أن يكون قلبه نقيًا خاليا من الأفعال الخبيثة، لكن
مخالفة حسونة لهذه النصائح أدت - حسب البابوري- إلى هلاكه "¹³.

كما نقل فايسات ما كتبه البابوري عن الشيخ الحسنوي¹⁴ واستفاد مما كتبه البابوري عن
الشيخ محمد بن عياد في رواية سماها : " حنية عذراء قسنطينة ".¹⁵

إسهامات النخب التقليدية القسطنطينية في كتابة التاريخ المحلي: قراءة في أعمال البابوي بن جلول فارس كحوان
وكما قلنا سابقا فإن النسخة المترجمة إلى الفرنسية من كتاب البابوي عن تاريخ قسطنطينية لا
تزال موجودة بقلم فايسات أما النص العربي المخطوط فالأرجح أنه ضاع كما ضاعت الكثير من
مؤلفات ذلك العصر .

ومهما يكن فإن المنهج الذي سار عليه البابوي في تأليفه هو منهج تقليدي كان الكتاب
المسلمون قد تعودوا عليه فهو يترجم في بداية مخطوطه للعلماء والأولياء ثم ينتقل للحديث عن
البيات وأعمالهم، ونجده متأثرا كثيرا بالمسلك الصوفي والعوالم الغيبية في تفسيره للحوادث التاريخية
2- مصطفى بن جلول ومخطوطه حول تاريخ قسطنطينية :

2-1- المورخ القاضي: لمحة عن مساره

كتب الضابط الفرنسي شارل فيرو عند وفاة هذا الشيخ مع الشيخ المكي البوطالي¹⁶ يقول: "إن أحسن رثاء يمكن أن يوجه لهذين العالمين اللذين توفيا تقريبا في نفس الفترة هو الإشارة إلى المثل الذي صار يضرب في مدارس قسطنطينية بعد وفاتهما وهو "إن العلم عند المسلمين [يقصد أهالي الجزائر] انطفأ مع سي مصطفى بن جلول وسي المكي البوطالي"¹⁷ فمن يكون هذا الشيخ الذي استحق هذه المكانة ؟

ينحدر مصطفى بن جلول من عائلة بن عبد الجليل العريقة بـقسطنطينية التي عرفت بابن جلول وهي عائلة علمية قديمة بـقسطنطينية قال عنها نور الدين عبد القادر " وأسرة بن عبد الجليل وعرفت بابن جلول واستمر فيها العلم زمانا مديدا"¹⁸.

ولكن الأسرة لم يظهر دورها جليا إلا منذ القرن الثامن عشر، حتى أننا لا نجد لأحد من أفرادها ذكرا في منشور الهداية للفتكون المؤلف في القرن السابع عشر، وتعود أصول هذه الأسرة - حسب رواية الشيخ مصطفى بن جلول التي أفاد بها شربونو- إلى المغرب الأقصى¹⁹، وكان الجد الأول قد استقر بـقسطنطينية في نهاية القرن 9 هـ / 15 م ، ويُعدّ عباس بن علي بن جلول أول أفراد الأسرة الذين دخلوا في خدمة المخزن التركي، فقد شغل منصبا هاما هو منصب الباشا كاتب لدى الباي حسين بوكمية الذي حكم من سنة 1713 إلى سنة 1736²⁰.

واشتهر من عائلة بن جلول عدد من العلماء منهم الشيخ شعبان بن جلول الذي وصفه الورتلاني في رحلته بقوله: " العالم على الإطلاق والأديب بالاتفاق سيدي شعبان بن جلول قاضي الخنفية"²¹ الذي تلمذ على المفتي محمد بن علي الجعفري البوني القسطنطيني وأجازته إجازة عامة بعد سنة 1139 هـ / 1727م إثر القراءة عليه منين عديدة كما ذكر الكتب التي قرأها عليه كالألفية ومختصر خليل وألفية العراقي والمحلى في الأصول وصغرى السنوسي والفلك وصحيح البخاري²² وتوفي شعبان بن جلول بعد أن عاش مائة سنة²³ شغل خلال 67 سنة منها منصب

إسهامات الثَّغْب القلبيدية القسطنطينية في كتابة التاريخ المحلي: قراءة في أعمال الباهوري وبن حلول فارس كموان القاضي الحنفي ورقي نتيجة خصاله التي صار يضرب بها المثل في قسطنطينية²⁴ كما يبرز اسم المرباط المسعود بن حلول الذي كانت له إدارة شؤون زاوية عائلته سنة 1833²⁵.

وبالنسبة للمؤرخ محل الدراسة واسمه كاملا هو مصطفى بن محمد²⁶ بن عباس بن علي بن عبد الجليل المعروف بابن حلول²⁷ فقد ولد بقسطنطينية سنة 1768²⁸ وتلقى تعليمه ببلده في زاوية العائلة التي تعرف براوية الزراوي سمرًا على العائلات العلمية الكبيرة في قسطنطينية²⁹، ولعله درس على عمه الفقيه أبي العباس أحمد بن عباس بن علي بن عبد الجليل الذي توفي بقسطنطينية في 21 صفر سنة 1201 هـ/ 1786 م³⁰ كما يكون قد تلقى العلم على جملة من مشايخ العلم بقسطنطينية فعمله في التدريس والإمامة والقضاء يؤكد أن ثقافته الدينية والأدبية لم تكن متواضعة.

وتولى مصطفى بن حلول منصب باش كاتب لدى الحاج أحمد باي آخر بايات قسطنطينية³¹، وفي عهد الاحتلال الفرنسي تولى القضاء الحنفي بالمدينة سنة 1265 هـ/ 1848 م الذي ظل فيه إلى غاية سنة 1273 هـ/ 1856 م³² وفي 19 نوفمبر 1849 م عُيِّن إماما براوية رضوان براتب قدره 200 فرنك، وفي 01 يناير 1850 م تم تحديد إقراره كمدرس بجامع سيدي الحضر براتب قدره 200 فرنك وهي وظيفة كان يمارسها شرفيا مع وظيفته كقاضي³³.

وشارك مصطفى بن حلول في عدد من أحداث عصره فقد وجدناه يقوم بتحرير رسالة إلى السلطات الفرنسية هي عبارة عن شكوى بعثها أعيان قسطنطينية ضد حمودة بن الشيخ الفكون الذي عينته الإدارة الفرنسية حاكما على المدينة³⁴، كما وجدناه من بين الموقعين على رسالة تمثت بعثها أعيان قسطنطينية سنة 1856 م في الذكرى الأولى لتولي نابوليون الثالث منصب إمبراطور فرنسا³⁵، وقد توفي الشيخ مصطفى بن حلول في خريف عام 1864 م عن عمر يناهز 96 سنة ودفن بقسطنطينية بمقبرة عائلته³⁶. وترك الشيخ بن حلول عددا من الآثار نعرف منها تقريره لرسالة "تحفة الناظرين في إبطال القول بنقض الحكم بصحة الوقف بعد موت الواقفين" لمصطفى بن عبد الرحمن باش تارزي المتوفى سنة 1252 هـ/ 1832 م³⁷ وكتاب عن تاريخ قسطنطينية.

2-2- مخطوط بن حلول حول تاريخ قسطنطينية :

كان الشيخ مصطفى مهتما بالتاريخ حيث ذكر الكاتب الفرنسي فايسات في كتابه "تاريخ قسطنطينية تحت السيطرة التركية" أنه استفاد من تأليف تاريخي حول قسطنطينية ألفه الشيخ مصطفى بن حلول، واعتمد عليه فايسات في كتابه المذكور³⁸.

وحصل الضابط الفرنسي فيرو من السيد حسن بن حلول الذي كان يشغل منصب خوجة في إدارة الشؤون العربية بقسطنطينية أوائل الاحتلال على تقييد تاريخي به وصف للحملة الفرنسية على الجزائر بقلم الشيخ مصطفى بن حلول، وقام فيرو بترجمة النص العربي إلى الفرنسية ونشره في

إسهامات الأئمة القليدية القسطنطينية في كتابة التاريخ المحلي: قراءة في أعمال البابوي بن جلول فارس كموان
مجلة الجمعية الأثرية والتاريخية لمنطقة قسنطينة سنة 1865 بعنوان: "احتلال الجزائر سنة 1830
حسب شهادة كاتب مسلم" وذكر فيرو أن هذه الوثيقة منتخبة من أوراق محفوظة لدى عائلة بن جلول.
وهكذا يبدو أن تأليف بن جلول الذي يعد مفقودا اليوم كان ذا قيمة تاريخية كبيرة بحكم أنه
اعتمد على أوراق العائلة التي اشتغل جل أفرادها في الإدارة وكتبوا ملاحظات حول الأحداث التي
عرفها الإقليم في مختلف العصور وهذه الملاحظات قام بجمعها وتنظيمها سي حسن بن جلول³⁹
ومعنى هذا إن عمل الشيخ بن جلول ظل عبارة عن أوراق ووثائق بما حوالت تاريخية مختلفة.

وذكر شيربونو أن مصطفى بن جلول قد أرسل له وثيقة تتحدث عن علاقة جده عباس مع
الباي وكيف حوّل الباي جامع سوق الغزل الذي بناه عباس بن جلول سنة 1730 إلى اسمه
الخاص، جاء فيها ما يلي: "إن جدي السيد عباس بن علي جلول أصيل مدينة فاس بالمغرب قد
تخلّى عن المذهب المالكي واعتنق مذهب أبي حنيفة وشغل وظيفة باش كاتب لدى باي قسنطينة
حسين بوكمية، ولما كان يتمتع بثروة كبيرة فقد كان يعلم أيضا كيف ينفعها في عمل شريف فقرر
سنة 1143 هـ/ 1730 أن يبني على نفقته الخاصة مسجدا بحي سوق الغزل ولتخليد ذكرى هذا
العمل الخيري وضع عباس بن علي جلول أعلى الباب الرئيسي نفيسة بخط مشرقى ذو أنيقة نادرة".
ولشيت هذا العمل الجدير بالتقدير فقد استدعى علماء قسنطينة لتوثيق عقد هذا العمل ثم
حفظه في وثائق العائلة، لكن الباي كما ذكر الشيخ مصطفى "لم يتوان عن إظهار حسده أمام
شهرة باش كاتبه فاستدعاه إليه وقال له: يا عباس لقد عشنا إخوة في الحياة الدنيا فلنكن كذلك في
الحياة الأخرى ومن اللائق أن نتقاسم النفقة حتى نحصل على حصص من البركة التي حصصك بها الله
" وهكذا تنازل عباس بن جلول عن تدوين اسمه في مدخل هذا المسجد لصالح الباي بوكمية⁴⁰.

ويذكر ناصر الدين سعيدوني إنه اعتمد على إحدى الوثائق التي قال إنها كانت ضمن أوراق
عائلة القاضي سيدي مصطفى بن جلول وهي وثيقة عربية نادرة جاء فيها ما يلي: "الحمد لله ذكر
لنا جذر الولاية ومنيع الفضل والخيرات سيدنا صالح باي أبقى الله تعالى وجوده أن النصراني الذي
جاء مع جماعة منهم لأجل بناء القنطرة المعروفة قديما بالمشبكة عند حي باب القنطرة، أخبره أن
تاريخ ببناء القنطرة في السابق كان كما هو مكتوب بالسرياني بعد... سيدنا عيسى... بثلاثمائة
 وخمسة وثلاثين سنة في أوائل جمادى الثانية 1206 هـ/ 1792 م⁴¹.

ويذكر فايسات الذي استفاد أيضا من مخطوطة الشيخ مصطفى بن جلول إن هذا الأخير قد
كسب عن التنظيم الإداري للبايالك في العهد العثماني، وأسهب في ذكر الدنوش الذي كان يتوجب
على بايات قسنطينة دفعه مرة كل ثلاث سنوات إلى باشا الجزائر، وقال إن هذه الضريبة أي
الدنوش صنفان واحد في الربيع والآخر في الخريف، والدنوش العادي أي ذلك الذي يكون فيه
الدفع معهودا لخليفة الباي يضم الضرائب المالية والعينية وهو يتكون كما يلي: مائة ريال بسيطة

إسهامات الثغب التقليدية القسطنطينية في كتابة التاريخ اهلى: قراءة في أعمال البايوري وبن حلول فارس كموان
 "أي حوالي 250 ألف فرنك فرنسي سنة 1830" وخمسون فرسا وخمسون بغلا جيدا وثلاثمائة
 بقرة وثلاثة آلاف من الغنم وعشرون قرية من الزبدة المذابة وعشرين كيلا من المَحْوَر "نوع من
 الكسكسي" وعشرون كيلا من الفريك وعشرون قفة من التمر الجيد وخمسون قفة من الزيتون
 الجيد وجلود الأسود والفهود وبرانس الجريد وحياتك للغطية وسباحات من العنبر والمرجان ومختلف
 أنواع العطور والطرايش الحمراء المصنوعة في تونس .

وأضاف بن حلول إن هذه الضريبة لا تذهب كلها لخزانة الدولة، فالباشا وكبار الموظفين
 يأخذون نصيبا هاما منها، ونصيب الباشا عشرة آلاف ريال بسيطة ومائتا محبوب من الذهب
 وخمسون فرسا وعشرة بغال وخمسون بقرة ومائتان من الخراف وقريتين من الزبدة المذابة وكيلتين
 من المَحْوَر وكيلتين من الفريك وخمسة وعشرون قفة من التمر وخمس قفف من الزيتون وأربع
 برانس وأربعة حياتك ومسبختين من العنبر ومسبختين من المرجان ونصيب من عطور الورد
 والياسمين وجلدين من جلود الأسود وجلدين من جلود النمر وأربع دزينات من الطرايش الحمراء
 وأما الخزاناجي والباش آغا وركيل حرج باب الخزيرة فيأخذ كل منهم مائة ريال بسيطة
 ومائة محبوب وفرسين وبغلين وعشرة أبقار وخمسون غنما وقرية من الزبدة المذابة وكيلة من المَحْوَر
 وكيلة من الفريك ودزينة من الطرايش الحمراء التونسية وبرنسين وحياتك ومسبحة من العنبر
 وأخرى من المرجان وعطور وخمسة وعشرون قفة من التمر وبضعة قفف من الزيتون وجلد أسد
 وجلد ثمر .

وأما خروجة الخيل وركيل بيت المالجي وركيل الباي [ممثل الباي في قصر الداي] فيأخذ
 كل واحد منهم ألف ريال بسيطة وخمسون محبوبا وفرسا واحدا وبغلا واحدا وقرية من الزبدة
 المذابة وكيلة من المَحْوَر ونصف كيلة من الفريك وخمس قفف من التمر ونصيب من الزيتون
 وبرنسا وحياتكا وست طرايش ومسبحة من العنبر ومسبحة من المرجان وبعض العطور .

وتوهب هذه الهدايا -حسب بن حلول دائما- من قبل الخليفة شخصيا بدءا من الباشا ثم بقية
 الموظفين الكبار الذين ينتهزون هذه المناسبة لتناول الضيفة الفاخرة التي تعد لمثل هذه المناسبة وعدا
 كل الهدايا السابقة فهناك هدايا أخرى أقل قيمة من الأولى تسلم لبعض الموظفين الصغار كمخوجة
 الترك ومخوجة العرب وركلاء حرج دار السلطان والخزندار ومماليك القصر والصبايحية والترجمان
 وآغا القل وآغا دار سركاجي والمزوار وقايد الزبل .

ومن جهته فالباشا لا يترك خليفة الباي يعود خالي الوفاض فهو يقوم بإهدائه قفطان متعدد
 التولية ولباس كامل وبنديقية وحصان وباطقان أي سيف، كما يقوم كبار الموظفين بإهداء الباي
 غير خليفته بعض البنادق، وبعضهم يهديه أشياء ذات قيمة كل حسب مكانته ودرجته⁴² .

إسهامات الشعب التقليدية الفلسطينية في كتابة التاريخ المحلي: قراءة في أعمال البابوي وبن جلون فارس كميون
ريواصل بن جلون قوله إنه في اليوم الثامن لوصول الخليفة للجزائر فإنه يغادر عائداً لفلسطين
وعند اقترابه منها فإن الباي وكامل حاشيته يذهبون لاستقباله ولما يصل هؤلاء يتولى الخليفة من
حصانه لتحية الباي مسلماً إياه برونوس الشرف وأهدايا الأخرى التي أحضرها ثم يدخل المركب إلى
المدينة مع هتافات الناس وصوت قرع الطبول ودوي المدافع، وفي دار الباي تجدد مشاهد التولية
ويقوم الباي بقرع برونوس ووجهه للخليفة الذي يجلب إليه في أمة كبيرة .

وإضافة إلى دنوش الربيع فإن الخليفة يقود معه القوات التي تصحبه من الجزائر وقوامها ستون
خيمة والتي تعوض ثوبه السنة الماضية وتعين في العمليات العسكرية واستخلاص الضرائب، ولما
يقوم الباي بقيادة رحلة الدنوش في ربيع ثالث سنة فإن الضرائب تتضاعف قيمتها نتيجة غلاء
الهدايا التي يتوجب عليه اصطحابها معه.

ويقول بن جلون إن موكب الدنوش حين يصل إلى ذراع لخمير قرب بني عباس فإنه يتوجب
على الأتراك تقديم ضريبة لزعماء أولاد مكران لضممان عبور موكب الدنوش سالماً عبر الليبان
وتتمثل الضريبة في بعض الأبقار والأغنام وهذا يدل على استقلال بعض القبائل عن الأتراك في
العهد العثماني⁴³ .

وقد ارتأينا اقتباس عبارات بن جلون كما أوردها فايسات رغم طولها وذلك للتعرف على
الدقة المتناهية التي تميز بها مصطفى بن جلون في تقييده للأمر الإداري والاقتصادية .

واعتبر الشيخ مصطفى بن جلون في مخطوطه إن الاحتلال الفرنسي للجزائر قضاء وقدر
فنهذه كتب يقول: "عشية الله تعالى استولى الفرنسيين على الجزائر" كما اعتبر أن مسألة نصب
الفرنسيين لمدافع خشبية فوق منشآتهم بالقالة هو ما عكّر - حسب - صفو العلاقات مع الإيالة فقد
كان الفرنسيون "أقاموا بالقالة داراً واسعة لتكون مسكناً لتجارهم الذين يتاجرون مع الأهالي في
الجلود والصوف والشمع والسلع الأخرى، وأحال أن سكان المناطق المجاورة لم يتوقفوا عن إغلاق
هؤلاء الأوروبيين بسرقتهم والقدوم كل ليلة للطواف حول بنايتهم، وجعلت هذه الجولات الليلية
الفرنسيين يأخذون في الليل كما في النهار إجراءات الاحتراس وحتى يبعدوا ويمنعوا عدوان الأشرار
صنعوا مدفعين من الخشب فما هيئة مدافع حقيقية وقامرا بوضعها في نوافذ بنايتهم"⁴⁴ .

ويذكر بن جلون أن العلاقات مع فرنسا انقطعت أربع سنوات وخلال هذه المدة فإن
العساكر كانت تجول درما على الساحل لمنع السفن الجزائرية من ركوب البحر وخلال هذه المدة
أعلم الباشا بطريق مؤكدة أن الفرنسيين يستعدون للهجوم عليه فقام حينذاك باستدعاء البايات
للتعجيل بمساعدته بقواقم، فجمع الحاج أحمد باي قوات القبائل مثل: الحناشنة والحراكنة وأولاد
عبد النور والتلاغمة وعامر والسحاري والحشم الذين يقودهم أولاد مكران، وكل الدائرة والزمول
والزناتية والصراوية وأولاد بوسنلاح الذين يقودهم الأغا بن الحملاي، وزودت كل هذه القبائل

إسهامات الثعب التقليدية القسطنطينية في كتابة التاريخ المحلي: قراءة في أعمال البايوري بن جنول فارس كموان
بثلاثة آلاف وبضعة فرسان دون حساب المترجلين الذين لحقوا بالرحلة خلال سيرها نحو الجزائر،
كما صاحب الباي فرقة جنود أترك لحراسة موكب الضريبة التي تعود على دفعها الخزينة الباشا⁴⁵.
ومضى بن جنول في سرد تفاصيل في غاية الأهمية عن الحوادث التي سبقت الاحتلال كما
يذكر أعمال المقاومة المنظمة ضد الإنزال الفرنسي في سيدي فرج، ومشاركة عدد من القبائل في
هذا المجال مثل فليسة وبني جناد وقبائل جرجرة، وجهود الحاج أحمد باي في هذا المجال، لكننا نجد
شيئاً على الفرنسيين فيقول: "ولو استخدم الفرنسيون الذين كانوا بقرتنا سلاحهم فلأنهم كانوا
سيقدرون في تلك اللحظة أن يهلكوا كل الفارين منا، ولكن على العكس فقد توقفوا ليركوا لنا
الوقت لتبتعد، وكانت لدي فرس جعلها صاحب البارود ومنظر المعركة نفورة، ويضاف إلى كل
هذا كبر سني الذي انتزع مني كل نشاط، وقد تكبدت مشقة كبيرة للاعتماد عن ساحة المعركة
وكانت تفصيلي بضعة خطوات عن الفرنسيين ورغم هذا فلأنهم لم يسببوا لي أي أذى وقد أثبت لنا
هذا العمل الكريم أن الفرنسيين لهم قلب شريف وأنهم لا يقومون بالحرب بمجرد القتل"⁴⁶.

ثم يذكر إن وفداً من الأعيان دعوا الداي حسين لعقد الصلح مع الفرنسيين، ويقدم مثالا عن
عدم مبالاة الداي نقله له أحد شهود العيان فيقول: "عندما دخلوا لدار الباشا وجدوه يتحدث مع
ساعاتي كان يحرك رقاصات الساعة وساعات موسيقية وقد قال له الباشا: ضع هذا الرقاص في هذا
المكان وضع ذلك في مكان آخر، وظل رجال الوفد الذين كانوا منشغلين بعمق بجسامة الوضع
حائرين أمام عدم اكتراث الباشا الذي كان يمضي وقته في تفاهات في وقت عصيب وخرجوا
مذهولين دون أن يعرضوا سبب مسعاهم لكنهم قالوا أن قدرة الباشوات قد اضمحلت وأنهم
صاروا منذ ذلك الحين غير قادرين على حكم البلاد"⁴⁷.

ثم يتتبع بن جنول مسار الأحداث وانتصار الفرنسيين وتراجع المقاومة ووعود الفرنسيين
باحترام شخصية وثروة الجزائريين ومنحهم الأمان لداي الجزائر الذي رخصوا له أن يلجأ إلى
المشرق مع عائلته وثروته، وتراجع الحاج أحمد باي إلى قسطنطينة وصراعه مع الأتراك من أجل
توطيد سلطته في الإقليم⁴⁸.

وهكذا تتضح لنا الأهمية التاريخية لمخطوط الشيخ مصطفى بن جنول الذي هو عبارة عن
وثائق عائلية وإدارية تخلص تاريخ قسطنطينة في العهد العثماني ويشمل جوانب مختلفة، ورغم أن
صاحبه من ذوي الثقافة التقليدية إلا أن مساهمته تظل ذات قيمة كبيرة نظراً للأدوار التي لعبها أفراد
الأسرة في الإدارة المحلية.

الخلاصة:

وفي ختام هذه الدراسة نخلص أن المساهمات التي قدمتها الثعب المحلية التقليدية القسطنطينية في
الكتابة التاريخية لا يمكن بأي حال من الأحوال تجاوزها والتجني عليها كما فعلت عدد من
الكتابات الاستعمارية، التي استثمرت هذه الكتابات في إنجاز أعمالها حول قسطنطينة ثم عادت
واقعت هذه الكتابات بالقصور، كما ألحقت أصحابها بالجهل، مثلما فعل كل من الضابط فيرو
والكاتب فايسانت، بل يجب أن توضع هذه المساهمات في مكانها الصحيح كمصادر محلية شاهدة
على فترة تاريخية لا يزال يسردها الغموض في كثير من جوانبها.

الهوامش:

- ¹ - توحى هذه النسبة بأن أصل عائلته من جبال البابور بين سطيف وجيجل وإن كان هو نفسه من مواليد مدينة قسنطينة حسبما ذكر فايسات.
- ² - Vayssettes: Histoire des derniers beys de Constantine, in Revue africaine 1858 p 109.
- ³ - أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج 7، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2000، ص 352.
- ⁴ - L.J. Bresnier: Chrestomathie arabe, Alger, Bastide libraire édit. 1867 p 48
- ⁵ - "هو مخطوط" الدررة الشمية في التعريف بمشايخنا أهل قسنطينة " وهو مخطوط مفقود كان شربونو قد اعتمد عليه ولعله ضاع معه، أنظر:
- A. Cherbonneau: Biographie du vénérable cheikh Ben El Habib taleb de la medersa de Sidil-Akhdar, nouvelles annales des voyages, tome 4, 1850, p 33.
- ⁶ - Cherbonneau: Exercices pour la lecture des manuscrits arabes, librairie Hachette, Paris 1853, p 41.
- ⁷ - Vayssettes: Histoire des derniers beys de Constantine, in revue africaine 1858 p 109.
- ⁸ - Vayssettes: Histoire de Constantine sous la domination turque, de 1517 à 1837, Paris, éd Bouchéne, 2002, p 17.
- ⁹ - Vayssettes: Histoire des derniers beys de Constantine, p 109.
- ¹⁰ - Berbrugger: Expédition d'Oreilly en 1775, partie légendaire, revue africaine 1865, p304.
- ¹¹ - Vayssettes: Histoire de Constantine sous la domination turque, pp 190- 228.
- ¹² - Berbrugger: Opcit, p 304 - 305.
- ¹³ - Vayssettes: Histoire de Constantine, p 157-158.
- ¹⁴ - Ibid, p 213
- ¹⁵ - Vayssettes: Hanina; la vierge de Constantine. Alger Juillet saint-lager libraire 1873, p1.
- ¹⁶ - Feraud: La Prise d'Alger raconté par un algérien, in R.S.A.C 1865, p 68.
- ¹⁷ - من الشخصيات البارزة في قسنطينة خلال القرن التاسع عشر والتي لم تحظ للأسف الشديد بأي دراسة، وقد جمعنا عنها معلومات لا بأس بها نأمل أن ننشرها قريباً.
- ¹⁸ - نور الدين عبد القادر: صفحات في تاريخ مدينة الجزائر من أقدم عصورها إلى انتهاء العهد التركي، نشر كلية الآداب الجزائرية مطبعة البحث 1965، ص 214.
- ¹⁹ - Cherbonneau: Inscription arabe de la province de Constantine, in annuaire de Constantine 1855 - 1856, p 103.
- ²⁰ - Feraud: Opcit, p 67.
- ²¹ - الورتلاني: نزعة الأنظار في فضل علم التاريخ والأخبار، ط2، دار الكتاب العربي، بيروت 1974، ص 692.
- ²² - وكان الشيخ شبان مهتماً بالنحو والأغاز ولذلك كلف سالم بن محمد من أولاد عيسى بن لكحل سنة 1146 هـ/ 1734 م بنسخ كتابين لبركات بن باديس الأول في تراجم النحاة عنوانه "التفقيح في التعريف ببعض أحوال رجال طائفة التصريح على التوضيح" وهو كتاب ترجم فيه تراجم مختصرة لعلماء النحو الذين يتعرض لهم أثناء تدريس هذه المادة بقسنطينة ومنهم حوالي 28 ترجمة، والكتاب الثاني في الأغاز بعنوان "نزع الجلباب في جمع جملة الآداب والعلوم الاجتماعية

ما خفي في الظاهر من الجواب" ويقع في 21 صفحة، انظر: سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، ج 2، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1988، ص 44.

- لا يقدم فيرو الذي ذكر هذه المعلومة أي تاريخ للميلاد أو لسوفاء.²³

²⁴ - Feraud ; Opcit , p 68.

²⁵ - L.J. Bresnier Opcit , p 52.

- كما جاء في رسالة قرص لها كتابا لمصطفى باشي تارزي .²⁶

²⁷ - كما ذكر هو للمستشرق الفرنسي شوبرونو ، أنظر :

Cherbonneau : Inscription arabe de la province de Constantine, in annuaire de Constantine -1856-1857 , p121

²⁸ - Feraud ; Opcit, p 68.

²⁹ - Feraud ; Opcit, p 68.

³⁰ - Cherbonneau : Inscription arabe, p 121.

³¹ - Feraud ; Opcit , p 68

³² - محمد المهدي بن علي شنيب: أم الحواضر في الماضي والحاضر أو تاريخ مدينة قسنطينة ، مطبعة البحث ، قسنطينة، 1980 ، ص 331.

³³ - Megnaoua, C: **Le registre du Caid el Bled de Constantine, in recueil de Constantine, 1929 p 27.**

³⁴ - جمال قنان: نصوص سياسية جزائرية في القرن التاسع عشر 1830-1914، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ، 1993 ، ص 101.

³⁵ - أبو القاسم سعد الله : الحركة الوطنية الجزائرية ، ج 1، قسم 1، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر، 1992، ص 391.

³⁶ - Feraud : Opcit, p 68

³⁷ - سليمان الصيد : نفع الأزهار عما في مدينة قسنطينة من الأعيان ، ط1، المطبعة الجزائرية للمجلات والخرائط، بوزريعة 1994 ، ص 99-100.

³⁸ - Vayssettes : **Histoire de Constantine, p20.**

³⁹ - تذكر المصادر أن العائلة قد احتكر أفرادها منصب الباش كاتب لدى بابايت قسنطينة.

⁴⁰ - Cherbonneau : **Sur une inscription arabe trouvée à Constantine, in annuaire de Constantine 1855 p 103-106**

⁴¹ - ناصر الدين سعيدي : ورفات جزائرية ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ط 1 ، 2000 ، ص 294.

⁴² - Vayssettes : **Histoire de Constantine, p32.**

⁴³ - Ibid , p33.

⁴⁴ - Feraud : Opcit, p 70.

⁴⁵ - Ibid , p 71-72

⁴⁶ - Ibid , p 73 -74.

⁴⁷ - Ibid , p 74

⁴⁸ - Ibid , p 75.

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير

شكيب أرسلان والشيخ البشير الإبراهيمي "

بشير فايد جامعة سطيف -2-

ملخص :

يسلط هذا المقال الضوء، على جانب من السياسة الاستعمارية الفرنسية، إزاء النخبة المثقفة في البلاد العربية والإسلامية، التي أخذت على عاتقها مهمة مقاومة الاستعمار الفرنسي الذي بسط سيطرته العسكرية على بلدانها، متتبعاً سياسة القمع والتجهيل والتفجير. فتصدت له بكل قوة وحزم، رغم أساليب التهريب والترغيب التي طبقها ضدها، من أجل تحجيم دورها أو احتوائها، مثلما حدث مع الأمير شكيب أرسلان والشيخ البشير الإبراهيمي.

Abstract:

This article deals with the French colonialism policy to wards intellectuals in the Arab and Islamic world – this elite was targeted by French colonialism ,because it took full responsibility to resist and fight against the invaders – among the famous intellectual fighters against colonialism, were the Emir chakib Arselane and Sheikh El Bachir El Ibrahimi

مقدمة:

يعد الأمير شكيب أرسلان والشيخ البشير الإبراهيمي، قطبان من كبار أقطاب الفكر والإصلاح والثقافة والأدب في العالمين العربي والإسلامي، كرسا حيائهما وجهودهما لخدمة القضايا الكبرى لبلديهما لبنان والجزائر - على التوالي -، ولأمتهم العربية والإسلامية، دون أن يغفلا حتى القضايا الإنسانية المشتركة بين كافة الشعوب دون استثناء. بفضل تنشئتهما الاجتماعية المتأززة وتكوينهما التربوي والعلمي السليم، اللذان أهلهما للقيام بمثل هذه المهمة الصعبة على أكمل وجه. ولقد اشتركا في نظرتهما " الراديكالية " التي تمقت الاستعمار عامة والفرنسي خاصة، وتعدى ذلك إلى محاربتة ومقاومته فكريا وثقافيا وسياسيا وعسكريا. كما كشفت عن وعي سياسي كبير في التعامل مع محاولاته المتكررة لتذجينهما باقناعهما للعمل لصالحه أو على الأقل بتحييد دورهما، رغم الامتيازات المغرية التي كانت تعرض عليهما، لو أنهما استجابا لتلك المحاولات، وانضموا إلى قافلة المثقفين والمفكرين والمصلحين والسياسيين، الذين كانت فرنسا تشتري ذممهم وفي أسوء الأحوال صممتهم. وقد جهرا برفضهما لذلك الاستدراج المسموم صراحة، ولم يتركا

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شكيب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشير فايد
للسلطات أو الادارة الاستعمارية الفرنسية أية فرصة لتوريطهما، وهو ما سنجاول ابرازه من خلال
هذا المقال.

1- التعريف بأرسلان والإبراهيمي:

- التعريف بأرسلان: هو الأمير شكيب ابن الأمير حمود ابن الأمير حسن ابن الأمير محسن ابن
الأمير فخر الدين ابن الأمير حيدر ابن الأمير سلمان (1)، من مواليد الخامس والعشرين ديسمبر سنة
1869م بقرية الشويفات(*) (2)، التي تقع إلى الجنوب الغربي من العاصمة اللبنانية بيروت. ينحدر
في نسبه من "آل أرسلان" وهم فرع من الطائفة الدرزية، إحدى الطوائف المشكلة للنسيج
الاجتماعي اللبناني إلى جانب السنة والشيعة والموارنة والروم والأرمن ... وغيرهم.

نشأ في كنف عائلة أرستقراطية، يعتز أبناؤها بانتمائهم العرقي، ويأمرهم للأدب والعلم
والسياسة منذ قرون، حيث سمح له هذا الجو بالتعلم على يد كبار الأساتذة و العلماء في لبنان
وعارجه ابرزهم الشيخ "محمد عبده" (1843م-1905م) (3). سافر إلى مصر و"الأستانة" وهو لا
يزال شابا يافعا، من أجل الاستزادة في التحصيل العلمي، والاحتكاك بكبار رجال العصر من أمثال
السيد "جمال الدين الأفغاني"، الأمر الذي ساعده كثيرا في تنمية مداركه العقلية والفكرية السياسية
بصفة عامة، وفي الوقوف على دسائس الاستعمار وخططه للاستيلاء على بلاد العرب والمسلمين
بصفة خاصة (4).

شارك سنة 1911م إلى جانب المقاومة الليبية، لصد العدوان الإيطالي على ليبيا(5). وانظم
بعدها للقتال في صفوف القوات العثمانية، في الحرب البلقانية 1912م-1914م. وبعد نهاية
الحرب العالمية الأولى، استقر في سويسرا التي جعلها مركزا لنشاطاته السياسية والفكرية في أوروبا
 وأمريكا، لصالح القضايا العربية والاسلامية (6)، الأمر الذي جعل الدول الاستعمارية الكيوى وعلى
رأسها فرنسا، تطارده حيثما حل وارتحل. حقق حلمه بالوفاة على أرض لبنان سنة 1946م، بعد
جلاء الجيش الفرنسي عنها في السنة ذاتها (*).

أما بالنسبة لأثاره، فقد خلف عددا كبيرا من المؤلفات، في مجالات الشعر والأدب واللغة
والفكر، والتراث والترجمة والتاريخ، والاجتماع والسياسة والسيرة، عرف كثير منها طريقه إلى
النشر، وبقي جانب آخر مخطوطا أو مفقودا، ومن أشهر تلك المؤلفات كتاب: "لماذا تأخر المسلمون
و تقدم غيرهم ؟"، الذي حلل فيه اوضاع المسلمين المتردية، وضمنه تصورات لمعالجتها.

- التعريف بالإبراهيمي:

هو محمد البشير الإبراهيمي، بن محمد السعدي، بن عمر بن محمد بن السعدي، بن عبد الله بن
عمر الإبراهيمي، ولد يوم 13 جوان 1889م (7) بقبيلة "أولاد براهم" بقرية "رأس الوادي
(*)" بدائرة سطيف، وهي قبيلة عربية النسب تنتمي في أصولها إلى الأدارسة (**)(8).

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شكيب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشير فايد

ترعرع في وسط عائلة جزائرية ذائعة الصيت، توارث أفرادها العلم أبا عن جد منذ أكثر من خمسة قرون(9)، يقصدها طلاب العلم والمعرفة من مختلف أنحاء البلاد، فتتكفل بمستلزمات إيوائهم وتعليمهم، إلى أن حصلوا على مبتغاهم العلمي والمعرفي(10). هاجر سنة 1911م إلى المشرق العربي، للاستزادة في طلب العلم والمعرفة، ومكث هنالك إلى غاية سنة 1920م(11).

بعد عودته إلى الجزائر، بذل جهودا كبيرة في التربية والتعليم، وقد كانت فلسفته في تكوين النشئ، ترتكز على تربيته على الأفكار الصحيحة و الأخلاق الحسنة، وعدم التوسع له كثيرا في العلم(12). كان من الأعضاء المؤسسين لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، في الخامس من ماي من 1931م، في نادي "الترقي" (*) بمدينة الجزائر، بغرض محاربة الآفات الاجتماعية(13). شارك في المؤتمر الإسلامي الأول سنة 1936م(14)، اختير رئيسا لجمعية العلماء، خلفا للشيخ "عبد الحميد ابن باديس" المتوفى يوم 16 أفريل 1940م.

أقام في المشرق العربي وبعض الدول الإسلامية، خلال الفترة الممتدة ما بين 1952م و1962م، طلبا للمساعدة من الأشقاء العرب والمسلمين، لدعم النهضة العلمية والثقافية الناشئة في الجزائر، ولحشد الدعم المادي والمعنوي للثورة التحريرية، مباشرة بعد اندلاعها في أول نوفمبر 1954م(15).

توفي يوم التاسع عشر ماي 1965م، عن عمر يناهز السادسة والسبعين عاما. ترك الكثير من المقالات والخطب، والأحاديث والدروس والمحاضرات، التي جمعت تحت عنوان: "آثار الشيخ البشير الإبراهيمي"، وهي ذات قيمة أدبية ولغوية وفكرية وسياسية كبيرة(*).

2- موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من شكيب أرسلان :

لقد تميزت العلاقة بين الأمير شكيب والدولة الفرنسية بالخلاف والتوتر، بسبب مواقفه المعادية للاستعمار الأوروبي من ناحية، وللسياسة الفرنسية في البلاد العربية والإسلامية من ناحية ثانية. فقد شارك الأمير في الحرب إلى جانب الليبيين، ضد إيطاليا في حملتها العسكرية على ليبيا سنة 1911م، وفي حروب البلقان سنة 1912م دفاعا عن الدولة العثمانية.

وفضلا عن ذلك، فإنه لما اندلعت الحرب العالمية الأولى سنة 1914م، سارع في إبداء موقفه منها، بإعلان تأييده للدولة العثمانية، ضد دول الحلفاء التي كانت فرنسا واحدة منها. وقد بسى موقفه ذاك على كونه كان يعتقد بأن الخلافة العثمانية ؛ رغم ما وصلت إليه من انحلال وضعف، مازالت تمثل عامل وحدة للعرب والمسلمين، فحذر في هذا الصدد " الشريف حسين " أمير مكة، الذي تزعم الثورة العربية المناهضة للأتراك، من الثقة في الإنجليز حلفاء الفرنسيين الذين عقدوا معه حلفا يتم بموجبه التعاون العسكري بينهما، لطرد الأتراك نهائيا من المشرق العربي قائلا له: ((قل بحرمة جدك ابن الشريف كم عقدا عقده الإنجليز ولم ينقضوه؟ وكم عهدا أبرموه ولم

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شكيب أرسلان و الشيخ بشير الإبراهيمي " بشير فايد
يجعلونه أنكاثا ؟ أخالك تجهل التاريخ وتكابر في التواتر من شأنهم الإخلال بالعهود والمواثيق إلى
الحد الذي تنكر فيه هذه الحقيقة التي تتجلى في جميع معاملاتهم سواء مع المسلمين أو مع سائر
الأمم)) (16).

وقد جاهر الأمير بموقفه عاليا، رفقة مجموعة من الكتاب العرب، الذين اتخذوا من جريدة "
الشرق " بدمشق منبرا لدعوتهم (17). وأثناء حملة الأتراك على قناة السويس عام 1916م لأجل
استرجاعها من الإنجليز ، وجه الكثير من دعوات الجهاد إلى جانب الأتراك (18). زيادة على ذلك
قام بحملات في العديد من القرى اللبنانية، دعا من خلالها إلى التطوع ونصرة الدولة العثمانية، كما
شارك بنفسه في المحرم على القناة تلبية لنداء " جمال باشا " والي الشام آنذاك (19).

ولما استقر به المقام بألمانيا، سارعت فرنسا إلى اتحاده بتأييد " جمال باشا " والعثمانيين انطلاقا
من " برلين "، كما سعت إلى تشويه صورته لدى اللبنانيين بكافة الطرق والوسائل ومنها: قيامها
بحجز باخترين محملتين بالمؤونة، أرسلهما المهاجرون اللبنانيون لأهاليهم في لبنان، وأذاعت بشأن
السلطات التركية هي التي حجزت الباخرتين بإيعاز من الأمير، رغم أنه بذل مساع كبيرة لضمان
وصولها إلى بيروت.

وقد اعتبر هذه التهمة الملفقة: ((منتهى التزوير والباطل والقحة (*))) (20)، فحسبه أن
فرنسا وبريطانيا هما اللتان منعتا الباخرتين من الوصول إلى هدفهما المحدد، عن طريق القائد
الفرنسي في البحر المتوسط، الذي تلقى التعليمات من حكومته. ورغم أن التهمة كانت باطلة من
أساسها، إلا أن فرنسا تمكنت من خلالها أن تستعدي شريحة واسعة من اللبنانيين، وتزليهم ضده (21)
ازدادت العلاقة بين الأمير وفرنسا توترا، بعد أن جاهر برفضه واحتجاجه على محاولتها إبعاد بربر
المغرب الأقصى عن الدين الإسلامي، لإصدارها ما يسمى بالظهير البربري (*)، ودعوته العرب
والمسلمين وغيرهم، للوقوف في وجه تلك الخطوة التي اعتبرها : ((من أفظع ما اعتدي على
الإسلام والمسلمين))، إذ لم تجابه بشدة وحزم، ستكون تكرارا لما حدث في الأندلس.

لم تتوقف الاتهامات الفرنسية للأمير عند هذا الحد، بل أخذت منحى تصعيديا، إذ وصفه
أحد الجنرالات الفرنسيين في الرباط، بالرجل المأجور لقوى خفية، ورد عليه الأمير بقوله:
((فليحسب كما يحسب الكلب، أنا لا يشتري أحد، ولا أعمل برأي أحد إلا ما يعني لي وأراه
من مصلحة ملتي وقومي)) (22).

ولقطع الاتصالات بينه وبين الوطنيين المغاربة، مارست الحكومة الفرنسية ضغوطات
كبيرة على نظيرتها الإسبانية، حتى تشدد الرقابة على بريده، ولما أحس بذلك أخذ يكتب رسائله
بأسماء وعناوين مستعاره، فيشير إلى فرنسا على سبيل المثال ب: ((الأم الحنون))، والمقيم العام
الفرنسي ب: ((القديس)) ... وهكذا.

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شكيب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشور فايد

كما منعت كل كتاباته ومقالاته، وصادرت كل الكتب التي يرد فيها اسمه مهما كانت موضوعاتها، فقد حدث أن قامت بنفي أحد تجار الكتب لأنه وجد بحوزته كتاب له. ناهيك عن الحملات الصحفية، التي كانت تعمل على تشويه صورته واختلاق الأكاذيب والافتراءات عنه؛ كالتساؤل حول حقيقة مصدر الأموال التي كان ينفقها هو وزملائه، أو الزعم بأنه علسي علاقة بمركز الدعاية الألمانية في الشرق، واشتغاله كمساعد في تحرير جريدة " الشرق الجديد " (New Orient)، وتنسيقه مع اللجان الثورية العاملة في " برلين " و " ميونيخ " التي كانت تحت إدارة السلطات الشيوعية في موسكو حسب زعمها (23).

وقد دفعت هذه المضايقات والمطارادات بالأمير، إلى أن يزور المغرب الأقصى متكررا، حتى لا تعلم السلطات الفرنسية بوجوده، لكنه لم يكن يدري أنه بمجرد نزوله بمدينة " طنجة " ثم " تطوان " المحتلتان من قبل إسبانيا، أنه كان تحت مراقبة مخابراتها هنالك، حيث تمكنت من اكتشاف أسرار الزيارة بالرغم من سريتها. وراحت تتابع كل تنقلاته ولقائاته، وتعد التقارير بشأنها، بالتنسيق مع نظيرتها في منطقة الحماية الفرنسية؛ فعلى سبيل المثال أشارت إحدى تلك التقارير، أن زيارة الأمير تمر في هدوء ودون تصريح علني. لكن القنصلية الفرنسية العامة في " تطوان "، ظلت قلقه من زيارته للمدينة، فعكف أعوانها على تتبع تحركاته بأنفسهم.

ولما رأت السلطات الإسبانية، تزايد الوافدين عليه، والمكرمين له في حفلات رسمية، سلمت له أمرا بالطرد، رغم رفضه له واحتجازه عليه. ولما وجد إصرارا على ذلك، أبلغ محافظ الشرطة بأنه سيعود إلى إسبانيا. محض إرادته، وقد فعل ذلك (24).

هذا بالنسبة لعلاقة الأمير شكيب أرسلان بالمغرب الأقصى، أما بالنسبة للجزائر فقد كانت له اتصالات ومراسلات مع بعض الشخصيات الإصلاحية : كالشيخ " الطيب العقبي " (1889م-1959م)، و " أحمد توفيق المدني "، " الشيخ عبد الحميد بن باديس " (1889م - 1940)، " السعيد الزاهري "، " مبارك الميلي " (1897م-1945م). كما كانت مجلة " الشهاب " تنشر له من حين لآخر، بعض مقالاته التي تدور حول قضايا العرب والإسلام. أما مع " مصالي الحجاج " (1898م-1974م)، فقد تعود اتصالاته به حسب أحد التقارير الفرنسية إلى سنة 1934م(*)، لتتوثق العلاقات بينهما أكثر أثناء لجوء " مصالي " إلى " جنيف "، إثر الحكم عليه بالإبعاد في ماي 1935م.

وقد كان للأمير دور كبير، في التأثير على التوجه الفكري والسياسي للعلماء من ناحية، وعلى إحداث نوع من التقارب والتضامن بين العلماء وحزب الشعب الجزائري من ناحية ثانية. حيث أثمرت مساعي الأمير إلى عقد اجتماع في باريس يوم 21 فيفري 1937م، تحت رئاسته

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمر شكيب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشير فايد

وبحضور: " مصالي الحاج " ، " الفضيل الورثياني " (1900م-1959م)، " السعيد الصالحى " ، " الحبيب بورقية " (1903م-2000م)، وفيه تمت المصالحة بين الفريقين.

ولأن إدارة الاحتلال الفرنسي في الجزائر، كانت على علم بتلك الاتصالات والمراسلات، وبمنشورات الأمير التي كانت تنسرب إلى الجزائر، عبر عدة طرق وقنوات، كجريدة " الأمة العربية " (La Nation Arabe)، فقد فرضت عليها مراقبة شديدة ، انطلاقاً من قناعتها المتمثلة في أن الوعي الوطني الذي أخذ ينمو في الجزائر، إنما يرجع إلى مؤثرات خارجية، وبخاصة نشاط شكيب أرسلان ودعايته باتجاه أقطار المغرب العربي (25). وهي أسباب كافية لتجعل منه شخصية خطيرة، وغير مرغوب فيها لدى الحكومات الفرنسية المتعاقبة.

ويظهر ذلك بوضوح، في تقرير وزارة الشؤون الخارجية الفرنسية الصادر بتاريخ 12 مارس، عثرنا عليه بالأرشيف الوطني التونسي، الذي أشار إلى أن الأمير شكيب أرسلان: قد استقبل في مقر إقامته بباريس (Hotel Royal)، مصالي الحاج رئيس حزب نجم شمال إفريقيا، والسيد " نورية " الأمين العام للحزب الليبرالي التونسي شعبة باريس، والسيد " خولطي " ممثل لجنة العمل المغربية. بالإضافة إلى مجموعة من الطلبة السوريين الذين جاؤوا لتحتيته. فكان الأمير يعرب لهم ولغيرهم من الزوار، عن أمله في أن يتخذ المؤتمر العربي في القريب العاجل بمكة المكرمة، ويطلب منهم باعتباره رئيساً للبعثة الفلسطينية السورية، بذل المزيد من الجهود والمساعدات لدى البلدان الإسلامية في شمال إفريقيا و الشرق الأدنى، لتأسيس جامعة شاملة تجمع الشعوب العربية (26).

الأمر الذي يدفعنا إلى الاستنتاج بأن السلطات الفرنسية، كانت تعد الأمير من أعدائها، بسبب معاداته لسياساتها الاستعمارية بشكل عام وفي المغرب العربي بشكل خاص، نظراً للجهود الكبيرة التي بذلها لتوعية الخاليات الشرقية في أوروبا، والأوساط الفكرية والثقافية والسياسية المدافعة عن حقوق الإنسان في القارة الأوروبية، مستغلاً في ذلك صداقته والإحترام والدعم اللذان كانا يلقاهما من الجميع.

3- موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من البشير الإبراهيمي :

كانت إدارة الاحتلال الفرنسي في الجزائر، تراقب تحركات الشيخ الإبراهيمي منذ أن عاد من المشرق العربي سنة 1920م، مثلما كان عليه الأمر بالنسبة للشيخ "عبد الحميد بن باديس"، حيث كانت تنظر إلى كل ما كانا يقومان به من أعمال تربوية وإصلاحية بعين الريبة والشك. وقد ازدادت مخاوف الإدارة من الإبراهيمي، بسبب ما أظهره بعد المؤتمر الإسلامي الأول المنعقد سنة 1936م بالجزائر العاصمة، من تصعيد واضح في موقفه منها وبشكل علني؛ فبنامية مرور مائة عام على احتلال مدينة قسنطينة (1837م - 1937م)، يبادر إلى تحرير نداء دعا من خلاله

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شكيب أرسلان و الشيخ البشر الإبراهيمي " بشير فايد
الشعب الجزائري، إلى إفساد الاحتفالات الفرنسية المخلدة لها، كما فعل مع زميله " عبد الحميد
ابن باديس " أثناء الاحتفالات المئوية لاحتلال الجزائر (1830م - 1930م) (27) .
وبسبب بعض التقارير الإستخبارية؛ التي اعتبرته بأنه ذو توجه وهابي (الحركة الوهابية)،
ويكن عداوا شديدا لشيوخ الطرق الصوفية، الذين رحدوا أنفسهم في موقف دفاع عن النفس،
يتدخل في كل شيء حتى في طريقة دفن الموتى، كما أنه لم يتردد في الإفصاح عن كرهه الشديد
للدولة الفرنسية ولسياستها الاستعمارية .

وأضاف أحد تلك التقارير: أنه تمكن من تحقيق نجاحات كثيرة في الأوساط الشعبية، لما يتمتع
به من ذكاء وجرأة كبيرين، فتحول بسرعة إلى ضمير حي للمجتمع التلمساني (تلمسان) (*)
الذي كان قبل سنوات قليلة تحت توجيه الرعاعات الطرقية (شيوخ الطرق الصوفية المتعاونين مع
سلطات الاحتلال) . وخلص التقرير إلى أن القضية الفرنسية قد ضاعت في المنطقة بسبب
الإبراهيمي . وأوصى تقرير آخر، بوضع حد لنشاط الشيخ، حيث جاء فيه: ((إن هذا المشاغب
المداهن، والطموح البارد والمناور، لا يجب أن يترك له الخيار، فهو إما مع فرنسا أو ضد فرنسا)) .
ولهذه الأسباب، استصدرت السلطات الفرنسية قرارا إداريا مؤرخا في 31 ديسمبر 1938م،
يقضي بغلق " مدرسة دار الحديث " (**)، التي أسسها الإبراهيمي بتبرعات أهل " تلمسان " دون
سبب يذكر (28). لتقوم الأكاديمية الفرنسية في شهر سبتمبر من سنة 1939م، في تلمسان
باحتلالها وإلحاقها بمدرسة " دوفو " (Defau) الفرنسية في شهر سبتمبر من سنة 1939م ،
بحجة ظروف الحرب (29).

وبالموازاة مع هذه الإجراءات؛ حاولت سلطات الاحتلال عن طريق أحد عملائها وهو
القاضي " بن حورة " (*)، استدراج الشيخ للعمل ضد دول المحور (ألمانيا، إيطاليا) من خلال
الأحاديث الإذاعية وكتابة المقالات الصحفية، مقابل أن تسند إليه منصب " شيخ الإسلام "،
الذي كانت تفكر في إنشائه في الجزائر (30)، إضافة إلى مكافآت مادية تمنحها له، لكنه رد
بالرفض القاطع اقتداء بموقف رفيقه " ابن باديس " مما دفع بالسلطات العليا في باريس؛ ممثلة في
رئيس الوزراء " دلاديه " (Deladier)، إلى إصدار قرار الإبعاد والنفي في حقه إلى منطقة " أفلو
" الصحراوية بالجَنُوب " الوهراني " (31)، بحجة واهية وهي أنه يشكل خطرا كبيرا على الأمن
العام للبلاد (32). فقام عامل (وأي) تلمسان باعتقاله يوم 12 أبريل من سنة 1940م، مباشرة
بعد وصول الأمر من الوالي العام للجزائر (33) .

وهكذا فضل الشيخ الإبراهيمي حياة المنفى والإبعاد، على أن يكون أداة دعائية ضد دول
المحور، مخاطرا بحياته تماشيا مع شعاره الشهير: ((إن من يبيع قلمه ولسانه يكون قد ارتكب جريمة
أقبح من بيع الجندي لسلحه)) (34). وقد مضى في موقفه هذا، رغم مساعي الإدارة المحلية في

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمر شكيب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشير فاهد

" تلمسان " لإقناعه بالتراجع عنه، ولما لم تفلح في ذلك قالت له: اذهب لتوديع أهلِكَ واحضُر حقيبتك، أما هو فرد بأنه ودَّع أهله وحقيقته جاهزة (35). وهو رد يعكس استعداده للتضحية، من أجل المبادئ التي رسمها لحياته، رغم إدراكه لما ينتظره في بيئة صحراوية مقفرة تكاد تخلو من سكان، وهو الذي تعود على النشاط والحركة الدؤوبين.

ولما أصبح رئيس جمعية العلماء شاغرا ب وفاة " ابن باديس "، حاولت الإدارة الاستعمارية الممثلة في شخص الوالي العام، التأثير على أعضاء المجلس الإداري للجمعية (36)، للحيلولة دون اختيار الإبراهيمي رئيسا لها، مقابل وعود بتقديم الدعم والمساعدة لهم، لكن المجلس لم يأبه بتلك الضغوط والإغراءات، فاختار الإبراهيمي بالإجماع رئيسا وبكل حرية، وتم إبلاغه بالقرار في منفاه، مفوتا بذلك على فرنسا فرصة احتواء الجمعية وتدجين أعضائها .

وأمام الإقبال الشعبي المتزايد على الإبراهيمي في منفاه " بأفلو "؛ عمد حاكم " أفلسر " إلى إتخاذ مجموعة من الإجراءات : كمنع الناس من الإتصال به، ونشر الأكاذيب عنه عن طريق الجواسيس والعملاء، والدعوة إلى مقاطعته والتحرش به، فضلا عن مراقبة بريده، واستنطاق وطرد من استعروا في زيارته والاتصال به، غير مكترئين بالأمر (37) .

كل ذلك لم ينل من عزيمته وتصميمه، على مواصلة نشاطه الإصلاحى بالمنطقة، حيث استطاع في ظرف قصير أن يجمع شريحة هامة من أهلها، على تبني المشروع الإصلاحى وتقديم الدعم له، زيادة على مهامه كرئيس لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين، التي ظل على إتصال دائم بمكتبها، يزوده بالتعليمات والتوجيهات الإدارية والشرعية اللازمة (38)، إلى غاية إطلاق سراحه يوم 28 ديسمبر 1942م، مع بقاءه تحت الرقابة القضائية إلى أن تضع الحرب العالمية أوزارها (39) . فاختار مدينة الجزائر، مركزا لإدارة شؤون جمعية العلماء (40) ولتنقلاته إلى مختلف جهات الوطن، لبث روح الإصلاح وغرس بذور النهضة فيها (41).

كما واصل نشاطه في الميدان السياسى بعزيمة كبيرة ، على خلاف ما كانت تريده السلطات الاستعمارية، حيث كانت له إتصالات مكثفة مع مختلف قادة الحركة الوطنية، على رأسهم "فرحات عباس" (*) الذي كانت علاقته به قوية، والتي توجت فيما بعد بتأسيس حزب " حركة أحباب البيان والحرية " بمدينة سطيف، في الرابع عشر من مارس من سنة 1944م. كما قدم بتاريخ الثالث من شهر جانفي 1944م، تقريرا مفصلا إلى لجنة الإصلاحات التي تشكلت عقب زيارة " شارل دوغول " (1890م - 1970م) (Charles de Gaulle) إلى مدينة " قسنطينة " بالشرق الجزائري في ديسمبر 1943م، ضمنه وجهات نظره في المجالات التي ينبغي مباشرة إصلاحات فورية فيها وهي: القضاء الإسلامى، المساجد والأوقاف، التعليم العربى الحر (42).

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شكوب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشر فايد

ومع التطورات التي عرفتھا نهاية الحرب العالمية الثانية، كثف من اتصالاته ولقاءاته، حيث شارك في اجتماع انعقد بمخزن السيد " محمد علي عباس التركي " أحد كبار أثرياء الجزائر بحضور "فرحات عباس" والشيخ " محمد خير الدين " (1902م - 1993م) و " توفيق المدني"، بغرض تدارس الأوضاع المستجدة بعد انضمام الألمان وحلفائهم في الحرب (43). وعقب المجازر الوحشية، التي اقترفتها القوات الفرنسية يوم الثامن ماي 1945م، بدعم من المعمرين المتعصبين في " سطيف " و " قالة " و " خراطة " بشكل خاص، والتي خلقت استشهاد أكثر من خمسة وأربعين ألف جزائري، بالإضافة إلى الجرحى. هاجم الإبراهيمي بشدة تلك الأعمال الوحشية، التي ارتكبتها في حق جزائرين عزل وأبرياء، لا ذنب لهم سوى أنهم خرجوا إلى الشوارع، مبتهجين بانتصار الحلفاء، ومطالبين فرنسا الوفاء بالعهود التي قطعتها على نفسها خلال الحرب، مقابل التضحيات الجسام التي قدموها لها في حربها ضد النازية والفاشية (44).

جرائم اعتبر أنها من الفظاعة، بحيث أن فرعون لو شهدھا لتبرأ منها ولاقتصر بعدم ارتكابه لها، ولذلك فهي وصمة عار أبدية سيظل حسبه يملطخ جبين فرنسا، مهما تقادم الزمن عليها: (أما والله لو أن تاريخ فرنسا كتب بأقلام من نور بمداد من عصارة الشمس في لسوح منحوت من صفحة القمر، ثم قرضه عشاقها المتيحمون باللولؤ المنتور بدل القرص المشعور، والشعر المنتور، ثم كتب في آخره هذا الفصل المعزري بعنوان " مذابح سطيف وقالة وخراطة " لطمس هذا الفصل ذلك التاريخ كله) (45). إنه وصف يعكس حجم الصدمة العنيفة التي أحدثتها تلك المجازر في نفسية الإبراهيمي، فحساء رده أعنف على دولة، لطالما تغنت بأنها جاءت للجزائر لتنتشر المدنية والرقى في البلاد ؟

وردا على هذا الموقف الجريء، قامت الشرطة الفرنسية بمحاكمة بيته واعتقاله يوم 27 ماي 1945، أي بعد أسبوعين من تاريخ المجازر بتهمة تدبيرها والقيام بها: (المؤامرة الكبرى) على فرنسا، وهي قلمة تعاقب عليها القوانين الفرنسية بالإعدام (46). فتم حبسه بالسجن العسكري "باب الوادي" (*) حيث وضع في زنزانة تحت الأرض تنعدم فيها أدنى الشروط الصحية لمدة ثلاثة أشهر، فأصيب بعدة أمراض في يده وكفه (47) وأمام تدهور حالته الصحية بشكل خطير، سارعت السلطات الاستعمارية إلى نقله خارج السجن، ولما استعاد بعضا من قواه، حولته إلى السجن العسكري "بقسنطينة" حيث مكث فيه ثمانية أشهر (48). ليتم الإفراج عنه يوم السادس عشر مارس من سنة 1946م، تنفيذا لقرار التاسع مارس 1946، الصادر عن " الجبهة التأسيسية الفرنسية " المتضمن العفو الشامل عن مساجين أحداث الثامن ماي 1945 (49).

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمر شكيب أرسلان و الشيخ البشر الإبراهيمي " بشر فاب

ومباشرة بعد استرجاعه لحريته، عاد إلى نشاطه بنفس الإرادة والعزيمة، في الميادين التربوية والعلمية والأدبية والسياسية والاجتماعية (50)، إلى غاية سنة 1952م، تاريخ مغادرته لأرض الوطن باتجاه المشرق العربي والعالم الإسلامي، للدفاع عن القضية الوطنية هنالك.

وهكذا كانت السلطات الفرنسية على أعلى مستوى، ترى في كل من الأمير شكيب أرسلان والشيخ البشر الإبراهيمي، شخصيتان خطيرتان غير مرغوب فيهما لديها على الإطلاق، بفعل ما كانا يقومان به من نشاطات تربوية وإصلاحية وسياسية داخل لبنان والجزائر وخارجهما، حيث لقي كل ذلك تجاوبا شعبيا ونخبويا منقطع النظير، فسعت بشئ الوسائل والطرق، من أجل كبح جماحهما أو استدراجهما إلى صفها، بإغرائهما بالمناصب والأموال دون جدوى.

فقد فشلت فشلا ذريعا في إسكات صوت الإبراهيمي ونحجيم دوره في الحركة الإصلاحية الوطنية الجزائرية، بنفيه إلى صحراء "أفلو" القاحلة والمقفرة، وفي إبعاده عن جمعية العلماء بمحاولة فرض مرشحها المفضل، الذي راهنت من خلاله على احتواء المشروع الإصلاحي كمرحلة أولى، ثمهيدا لقبوه في المرحلة الموالية. لكن ذلك لم يحدث بفضل تحند زملائه العلماء، الذين أحبطوا تلك المحاولة الانقلابية داخل بيت الجمعية.

لكنها لم تستسلم وراحت تحمين الفرص للإيقاع به، وهو ما حدث عقب مجازر 8 مساي 1945م، حيث لم تتأخر في اعتقاله وسجنه لمدة إحدى عشرة شهرا، في ظروف قاسية ومأساوية، لكنه ورغم كل ذلك لم يتزعزع أو يخضع وبقي وفيا لهجه، ولقناعاته التي لم تنفجر قيد أنملة. بل أنه خرج من السجن، أكثر تشددا في مواقفه السياسية وحرارة وتحديا، غير مبال بردة فعل الإدارة، التي لم تتسامح معه بتبعية الحال.

والأمر ذاته، حدث مع الأمير شكيب أرسلان، الذي كانت فرنسا مترعجة منه بشدة، جراء نشاطاته السياسية في الدول الأوروبية والآسيوية والأمريكية والإفريقية (المغرب الأقصى وتونس)، المناهضة للسياسة الاستعمارية بشكل عام والسياسة الفرنسية على نحو خاص. فعملت على ترصد تحركاته ومطاردته في أي مكان يحل به، عبر شبكة جواسيسها وعملائها الذين كانوا يراقبون الإبراهيمي أيضا، ويكتبون حوله يوميا تقارير بكل شيء يقوم به مهما كان بسيطا أو تافها. ورغم ذلك فشلت في الإيقاع به أو القبض عليه، لأنه كان حذرا جدا.

وهنا يوجد اختلاف جلي في أسلوب الإبراهيمي وأرسلان، فالأول بحكم طبعه الثوري كان اندفاعيا يجاهر بما يريد، ويهاجم وينتقد بعنف الإدارة الاستعمارية وأعدائها من العيون والجواسيس وشيوخ الطرق الصوفية المنحرفين، بل أنه في الكثير من الأحيان، كان هو من يتحدى ويستفز خصومه من سلطات الاحتلال ومعاونيه.

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شكيب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشور فايد
أما أرسلان، فقد عرف عنه أنه سياسي مداهن يهاجم وينتقد عندما تسنح الظروف،
ويهادن ويلين من مواقفه لما يتطلب الأمر ذلك، دون أن يعني ذلك أنه كان مسالما لفرنسا أو
لحلفائها الغربيين .

لقد تحول الأمير شكيب والشيخ البشير، إلى قضية تشغل بال السياسة والحكومات الفرنسية
المتعاقبة، التي كانت تتابع نشاطهما باهتمام وانتظام، ولما فشلت في الحد من إقدامهما وحماستهما
ومثابرتهما في الدفاع عن قضائيهما الوطنية والقومية ، راحت تكللهما الأكاذيب وتروج عنهما
الإشاعات، لكي تهمز مصداقيتهما لدى الجماهير الجزائرية واللبنانية، العربية والإسلامية، وحتى لدى
الرأي العام الأوروبي، الذي أظهر جزء منه تعاطفا أو على الأقل حيادا في التعامل مع القضايا
المرتبطة بالاستعمار الغربي.

ومثلما رفض أرسلان و الإبراهيمي، الاستسلام لفرنسا أو الإنجرار لممارستها احتواءهما، فإن هذه
الأخيرة أيضا ظلت ثابتة في موقفها منهما، حيث ظلّا مطلوبين لدى أجهزة الامنية والعسكرية،
إلى أن غادرت لبنان سنة 1946م، وطردت من الجزائر 1962م، وهوما سمح لهما بالعودة إلى
بلديهما والإقامة فيهما لمدة قصيرة جدا، إذ توفي أرسلان أسابيع بعد عودته، بينما امتد عمر
الإبراهيمي لأكثر من ستين في جزائر الاستقلال.

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمر شكيب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشير فايد

المواضع:

- (1)- شكيب أرسلان: بنو معروف أهل العروبة والإسلام، إعداد وتقديم سعيد المولى، دار العودة، بيروت: د.ت.
- (*)- الشوقيات: مفردتها شوية، وسعيت بهذا الاسم لأنها تقع على ثلاث ثلاث جمع تلة، والشوية معناها التلة، وقد كان عدد سكانها آنذاك حوالي عشرة الاف نسمة، والمهاجرون عنها حوالي ستة الاف نسمة .
- (2)- أحمد الشرباصي: شكيب أرسلان داعية العروبة والإسلام، د.ط، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة: 1963م، ص 15 .
- (3)- ينظر سامي الدهان : شكيب أرسلان حياته وآثاره، ط 2، دار المعارف، مصر: 1976م، ص ص 67-68 .
وزاوية قدورة : تاريخ العرب الحديث، د.ط، دار النهضة العربية، بيروت: 1975م.
- (4)- سامي الدهان، المرجع نفسه، ص وما بعدها.
- (5)- لوثرروب ستودارد: حاضرم العالم الاسلامي، ترجمة صحاح نويهض، المجلد 1، الجزء 1، ط 4، دار الفكر، بيروت: 1973م، ص 33.
- (6)- احمد نجيب فاسم: التاريخ الحديث والمعاصر، دار المعارف، مصر: د.ت، ص ص 248-249 .
- (*)- و في ذلك قال : ((أحمد الله عز و جل الذي سهل لي ان افارق الحياة على أرض هذا الوطن الذي احبته، انا سعيد أن ادفن في تربته الطاهرة التي لا تفرق فوقها راية أجنبية)) . شكيب أرسلان : لماذا تأخر المسلمون و تقدم غيرهم ؟ ، د ط ، دار مكتبة الحياة، بيروت: 1969م ، ص 13 .
- (7)- محمد البشير الإبراهيمي : في قلب المعركة (1954م-1964م) ، جمع و تصدير أبو القاسم سعد الله، ط 1، دار الامة ، الجزائر: 1995م ، ص ص 89-90 .
- (*)- رأس الوادي : هي حاليا دائرة ادارية، تابعة لولاية برج بوعريريج .
- (**) - الادارسة : نسبة الى إدريس بن عبد الله ، و يعرف بإدريس الأول، مؤسس سلالة بني إدريس في المغرب، رحل من مكة إلى مصر، ثم إلى المغرب حيث بايعت له بالملك قبائل البربر، فتح تلمسان، قتل مسوما سنة 791م، بأمر من هارون الرشيد على ما يقال . المنجد في اللغة والأعلام، ط 40، دار الشروق، بيروت: 2003م.
- (8)- ينظر محمد البشير الإبراهيمي، المصدر السابق، ص ص 205-207 .
- (9)- المصدر نفسه، ص 90 .
- (10)- محمد البشير الإبراهيمي : آثار الامام محمد البشير الإبراهيمي، ج 5 (1954-1965م) ، جمع وتقديم احمد طالب الإبراهيمي، دار الغرب الاسلامي ، بيروت : 1997م ، ص 289 .
- (11)- ينظر بشير فايد: الشيخ البشير الإبراهيمي ودوره في القضية الوطنية الجزائرية 1920م-1965م ، مذكرة ماجستير في التاريخ الحديث والمعاصر غير منشورة ، قسم التاريخ ، كلية العلوم الانسانية و العلوم الاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، السنة الجامعية 2000م-2001م ، ص 43 و ما بعدها .
- (12)- محمد البشير الإبراهيمي: الآثار، ج 4 ، مصدر سابق، ص 343. و للإطلاع على الأيديولوجية الإصلاحية لجميع العلماء المسلمين الجزائريين ينظر:

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شكيب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشير فايد

(*) - نادي الترقى: عبارة عن مركز افتتح سنة 1927م، بساحة بطحاء الحكومة، من طرف مجموعة من أعيان وأغنياء مدينة الجزائر، بغرض بحث ومناقشة أوضاع المجتمع الجزائري، بين من كان يواتده من علماء ومفكرين، عن طريق المحاضرات والندوات.

(13) - أبو القاسم سعد الله: أفكار جامعة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر: د ت، ص 97.

(14) - ينظر محمد البشير الإبراهيمي: الآثار، ج 1، مصدر سابق، ص ص 250-292.

(15) - ينظر بشير فايد، المرجع السابق، ص 117 و ما بعدها.

- (*) للمزيد حول حياة الشيخ البشير الإبراهيمي ينظر:

Ahmed taleb -ibrahimi :Mémoires D'un Algérien ,T1 (Reves et Epreuves 1932-1965) ,Casbah Edition,Alger ,2006.

(16) - أحمد نجيب البعيني: من الأمير شكيب أرسلان إلى كبار رجال العصر، ط 1، دار الماهل، بيروت: د ت، ص 112.

(17) - سامي الدهان، المرجع السابق، ص ص 74-78.

(18) - أحمد نجيب البعيني، المصدر السابق، ص 92.

(19) - لورثوب متودارد، المصدر السابق، ص ص 16-17.

(*) - القصة: الغلظة والحسونة.

(20) - شكيب أرسلان: سورة ذاتية، د ط، دار الطليعة، بيروت: 1969م، ص 35.

(21) - محمد علي الطاهر: ذكرى الأمير شكيب أرسلان، د ط، القاهرة: 1947م، ص 495.

(22) - الطيب بنونة: نضالنا القومي في الرسائل المتبادلة بين شكيب أرسلان والحاج عبد السلام بنونة، ط 1، مطبعة دار الأمل، تونس: 1980م، ص 82.

(23) - أحمد الشرباصي، المرجع السابق، ص ص 10، 41، 42.

(24) - الطيب بنونة، المصدر السابق، ص 21 و ما بعدها.

- (*) كانت الاستخبارات الفرنسية تتابع كل تحركات الأمير ونشاطاته في سويسرا مها كان نوعها، ومنها حوار صحفي أجرته معه مجلة محلية، فقامت بتلخيصه وإرساله إلى مصالح وزارة الخارجية في باريس، وقد دار حول القضية الفلسطينية التي كانت فرنسا طرفا أساسيا فيها. ينظر:

(*) -Rapport du ministere des affaires etrangeres fancaises, direction des affaires politiques et commerciales, les archives nationales de tunisie; serie a, carton 286, dossier 6, sous dossier 2,7 fevrier 1934.

(25) - للمزيد حول علاقة الأمير شكيب أرسلان بزعماء الحركة الوطنية في الجزائر، ينظر: أحمد صاري:

شخصيات وقضايا من تاريخ الجزائر المعاصر، د ط، الطبعة العربية، غرداية، الجزائر: د ت، ص 77 و ما بعدها.

(26) Rapport du ministere des affaires etrangeres, direction politiques et commerciales, les archives nationales de tunisie, serie a 289-1 /19,

و للمزيد حول هذه النقطة ينظر:

موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شكيب أرسلان و الشيخ البشر الإبراهيمي * بشر فايد

William I. Cleveland: islam against the west shakib arslan and the campaign for islamic nationalism, first published al saqi books, london, great britain, 198

- (27) - محمد البشر الإبراهيمي: الآثار، ج 1، مصدر سابق، ص 309 وما بعدها.
- (*) - قام مكتب جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، بإيفاد الشيخ البشر الإبراهيمي إلى تلمسان عاصمة الإقليم الوهراني (الغرب الجزائري) منذ سنة 1933م، للإشراف على الحركة الإصلاحية هناك.
- (28) - أبو القاسم سعد الله: " الشيخ البشر الإبراهيمي في تلمسان من خلال الوثائق الإدارية 1933م - 1940م"، مجلة الثقافة، الجزائر: العدد 101 / 1988م، ص ص 97-98.
- (*) - مدرسة دار الحديث: أطلقت عليها تسمية " دار الحديث"، نسبة إلى " دار الحديث الأشرافية"، التي تأسست في دمشق منذ عدة قرون، وكان من مدرسيها: الإمام " الحافظ محمد الدين النووي"، والإمام " النظار تقي الدين السبكي". وقد احتوت على مسجد وقاعة للمحاضرات، وأقسام للطلبة، وتم افتتاحها في يوم 27 سبتمبر 1937م: بحضور المجلس الإداري لجمعية العلماء المسلمين، برئاسة الشيخ عبد الحميد ابن باديس. محمد البشر الإبراهيمي: الآثار، ج1، مصدر سابق، ص 309 وما بعدها.
- (29) - محمد البشر الإبراهيمي، المصدر نفسه، ص 313.
- (30) - أبو القاسم سعد الله: " الشيخ البشر الإبراهيمي في تلمسان"، مرجع سابق، ص ص 97-98.
- (31) - تنقل إليه في مقر إقامته بتلمسان، في محاولة لاقناعه بالعرض.
- (32) - محمد البشر الإبراهيمي: الآثار، ج 1، مصدر سابق، ص 19.
- (33) - محمد خير الدين: المذكرات، ج 1، د ط، مطبعة دحلب، الجزائر: 1985م، ص 19.
- (34) - أبو القاسم سعد الله: الحركة الوطنية الجزائرية 1930م - 1945م، ج 3، ط 3، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر: 1986م، ص 152.
- (35) - محمد البشر الإبراهيمي: الآثار، ج 3، مصدر سابق، ص 43-52.
- (36) - أحمد قصيبة: " الشيخ البشر الإبراهيمي في تلمسان"، مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 87، ماي / جوان 1985م، ص 280.
- (37) - للإطلاع على تفاصيل المحاولة ينظر محمد خير الدين، المصدر السابق، ج 2، ص 17، 20، 278.
- (38) - أحمد قصيبة، المرجع السابق، ص 280 وما بعدها.
- (39) - بشر فايد: الشيخ البشر الإبراهيمي ودوره في القضية الوطنية، مرجع سابق، ص 94.
- (40) - محمد البشر الإبراهيمي: في قلب المعركة، مصدر سابق، ص 96.
- (41) - أحمد قصيبة، المرجع السابق، ص 292.
- (42) - أحمد توفيق المدني: " الإبراهيمي كان أمة، كان جيلا، كان عصرا"، مجلة الثقافة، العدد 87، مرجع سابق، ص 44.

(*) - فرحات عباس: ولد عام 1899م بمجيجل، بدأ الحياة السياسية منذ العشرينات في فهدرية المنتخين رفقة الدكتور ابن جلول، انضم إلى جبهة التحرير الوطني سنة 1955م، ثم أصبح عضوا في المجلس الوطني للثورة التحريرية

- موقف السلطات الاستعمارية الفرنسية من الأمير شبيب أرسلان و الشيخ البشير الإبراهيمي " بشير فايد
- عام 1956م، ثم رئيسا للحكومة المؤقتة للجمهورية الجزائرية (1958م-1961م)، بعد الاستقلال شغل منصب أول رئيس للجمعية الوطنية، لكنه استقال منه سنة 1963م، توفي في 1970م.
- (43)- للإطلاع على محتوى التقرير بنظر محمد البشير الإبراهيمي: الآثار، ج 2، مصدر سابق، ص 135 و ما بعدها
- (44)- أحمد توفيق المدني: حياة كفاح، ج 2 (1925م-1954م)، د ط، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر: 1977م، ص 382.
- (45)- محمد البشير الإبراهيمي: الآثار، ج 3، مصدر سابق، ص 376.
- (46)- المصدر نفسه، ج 5، ص 283.
- (47)- باب الوادي: حي من الأحياء العتيقة و الشهيرة بمدينة الجزائر.
- (47)- المصدر نفسه، ج 3، ص 379.
- (48)- أحمد توفيق المدني: حياة كفاح، ج 2، مصدر سابق، ص 96-225.
- (49)- أحمد حماني: الصراع بين السنة، ج 2، دار البعث، قسنطينة، الجزائر: 1984م، ص 77.
- (50)- محمد البشير الإبراهيمي: الآثار، ج 2، مصدر سابق، ص 77.

الإشاعة السياسية

أ. بلوصيف الطيب جامعة سطيف -2-

الملخص:

الإشاعة السياسية هي إحدى الأساليب الأساسية للحرب النفسية والمستعملة من طرف رجال السياسة نظرا لما لها من قدرة على التحكم في السلوك الإنساني من جهة، ومن جهة ثانية قوتها في التأثير على الجزء المستهدف من الإنسان وهو العقل، وهي صيغة منظمة لنشر وترويج أخبار ومعلومات سواء كانت صحيحة أو كاذبة. هدفها الحصول على نتائج تتوافق والأهداف المرسومة لها، وتشارك في تحديد معانها وسائل الإعلام المختلفة، هذه الأخيرة التي تساهم في تشكيل عقول الجماهير وتوجيهها وتحمل الأفراد على تحديد مواقفهم من أطراف القضايا السياسية أو الصراعات المختلفة .

Abstract:

The political rumor is one of the most important methods of the psychological warfare witch is used by politicians ,because of its ability to control human behavior on the one hand, and on the other hand, her power to influence the target part of the human mind. And it is an organized formula to publish and promote news and information whether it was true or false .Aimed to get results that match with her set goals and participate to determine its various mass media .The latter contributes in shaping the public minds, directing and holding individuals to determine their position from the political issues and the various conflicts

في معنى الإشاعة:

تشمل الإشاعة على شيء من الحقيقة، لكن يعترها نوع من التلويق وهو ما ينجر عنه نشر بليلة داخل المجتمع ومنه إلى نتائج سلبية، وهذا ما جعل الحكومات تعمل على إيجاد حلول وإجراءات لمحاربة هذه الظاهرة في أوقات الأزمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ذلك لما يمكنها من إضعاف قوة الحكومة داخليا .

والإشاعة اصطلاحا تعرف بأنها: تصريح يطلق لتصدقه العامة، ويرتبط بالأحداث الراهنة، وينشر دون التحقق من صحته⁽¹⁾، وهي بذلك تعتبر قيمة غير مؤكدة، أو تفسيراً مضللاً لقضية معينة محل اهتمام جماهيري، ويربطها البعض بالأساطير أو الأساطير المعدلة.

إن حجم تأثير الإشاعة وقوتها مرتبط إلى حد كبير بقوة وسائل الإعلام المختلفة لما لها من دور في زيادة سرعة انتشارها وانتقالها واتساع رقعتها بين الجماهير. وكذلك قدرتها على الوصول إلى أهدافها المحددة.

وعند العودة إلى قواميس اللغة المختلفة المتعلقة بمفهوم المصطلح⁽²⁾ نجد أنها من أقدم وسائل الإعلام، والصوت الذي يعبر الأجزاء المجتمعية بصورة فائقة، أي هي نوع من التواصل والتفاعل بين الناس وتعبير عاطفي ومراقبة مستمرة للآخر، ولكل أفراد المجتمع حتى أصبحت مرتبطة بالسمعة والشهرة.

وهي مشتقة من الفعل - شاع - أي ذاع الخبر وانتشر سواء كان صحيحاً أم كاذباً كما يمكن أن تكون عبارات منطوقة أو مكتوبة تبثها جهة معينة، لغرض الإثبات أو التصديق ويتم تداولها عن طريق الاتصال المباشر أو عن طريق الإعلام الجماهيري وتعتمد على المبالغة والترويج والنشر على نطاق واسع، وتظهر فاعلية الإشاعة جماهيرياً أثناء تكرار نقلها بين مجموع الأفراد حتى تتحول إلى مادة ذات مصادر متعددة بمعلومة واحدة.

ونظراً لكون وسائل الإعلام في أغلبها تحمل وجهات نظر القائمين عليها، فإنها تعبر عن تطلعاتهم وأهدافهم في نطاق يصعب على العامة اكتشافه بسهولة. وذلك بتحريف المعلومة عن وجهتها الأصلية وهو ما يؤثر سلباً على سلوك الناس في تصورهم للواقع من خلال ارتباط إدراكهم بالوسيلة الإعلامية المظلمة.

ويرى البعض أن أكثر الوسائل الإعلامية خطورة في نشر الإشاعات هي الصحافة المكتوبة لأن أغلب الناس يثقون ثقة عمياء بالكلمة المطبوعة، ولا تعتبر محل مناقشة وتحضاً دائماً بالتأييد والتأكيد⁽³⁾، لذلك فإن الصفة الملاصقة للإشاعة هي صفة السلبية لكونها إحدى الأدوات الفاعلة في الحروب.

وفي الدول المتطورة لا تعتبر الإشاعة ضمن مجال العمل الصحفي الذي يعتمد على مصادر خبر واضحة مباشرة وغير مباشرة، حتى ولو كان الاعتماد على مصادر الأخبار المؤسساتية ولا يعني ذلك الوصول إلى الخبر المطلق أو الصادق، لأن منطلق التأويل وذاتية الصحفي وتركيب الإخبار يطرح إشكالات لا زالت عالقة لحد الساعة في البلدان التي خطت فيها الصحافة تقدماً مهماً ونوعياً، كإشكالية الموضوعية والحياد وكيفية تشكيل الخبر الصحفي وشروط العمل الإعلامي.

يحدد - فيليب ألوران - الإشاعة وإنعكاساتها في نوعين أساسيين⁽⁴⁾

1/ إستفزاز حركة اجتماعية معينة.

2/ نشر الإشاعة من طرف وسائل الإعلام.

كما أن المنظمات والأحزاب السياسية تعمل كذلك على نشر الإشاعة عبر وسائل الإعلام وهذا ما يجعل الإشكالية قائمة حول العلاقة بين الإعلام والسياسة والإشاعة. ويزداد الأمر تعقداً في البلدان التي لم ترسخ فيها تقاليد إعلام مستقل ومؤسسات ديمقراطية .

لذلك تعتبر الإشاعة مجرد بديل يعوض غياب الحقيقة الرسمية، حيث تظهر عندما تغيب أو تتوقف المؤسسات الرسمية المستولة عن تقديم الخير والحقيقة عن مهامها كالمؤسسة التنفيذية.. ويلجأ الكثير من صنّاع القرار القادة السياسيين أثناء الحروب والأزمات إلى بث الإشاعة من أجل رفع المعنويات، وضبط النفس وتوحيد الصفوف، ومنع حدوث الانقسامات لدرء تدهور الأوضاع الأمنية.

كما أن حالات الفوضى والاحتجاجات أسباب كامنة على صلة بنشر الإشاعات التي تمهد لها. كما أن الإشاعة باعتبارها وسيلة أو أداة لها سليات وإيجابيات ويتوقف ذلك على مستخدميها حيث يتم اللجوء إلى اختيار الظروف المجتمعية التي تتصف بالغموض لترسيخ الأهداف المسطرة . وتبقى الإشاعة رغم قدمها كوسيلة مرتبطة ببيكولوجية الإنسان، لكن الاختلاف يبقى حول كيفية تطبيقها أو ترسيخها. وهذا طبعاً مرده إلى التطور الحاصل في تكنولوجيات وسائل الإعلام والاتصال الذي انعكس إيجاباً على الأوساط السياسية التي حولت تسخيرها لتحقيق أغراضها كفاعل قوي ومؤثر في سلوك الجماهير.

أنواع الإشاعة:

كانت المبادئ العامة لتقسيم أنواع الإشاعات لدى الباحثين على النحو الآتي (5):

أ- سرعة السريان: ويندرج تحته الإشاعات الآتية:

1- الإشاعات البطيئة الزاحفة:

هي بطيئة من حيث المدة الزمنية لانتشارها بين الجمهور المتلقي، يعتمد فيها على السرية التامة مما يبطئ عملية انتشارها والفترة الزمنية تزيد من قوة مصداقيتها وتأثيرها وصعوبة في نفيها.

2- الإشاعات العاطفية:

ينتشر هذا النوع من الإشاعات في فترات الحروب والزواجات حيث تضعف فيها المجتمعات وتفكك، ويقل فيها الوعي الجماهيري، وينتشر هذا النوع من الإشاعة في فترة زمنية محدودة ثم تختفي في انتظار قيمة الأجواء للظهور من جديد لتعويض النقص الحاصل في المعلومات (6)

3- الإشاعات المندفعة:

تتميز بقصر الفترة الزمنية وتستعمل لجس النبض ومعرفة ردود الأفعال تجاه قضايا معينة وهي بذلك طريقة لقياس اتجاه الرأي العام.

ب/ إشاعات حسب الموضوع:

و يختلف هذا النوع من الإشاعات حسب المحتوى، فهناك الإشاعة الاقتصادية والاجتماعية، العسكرية والسياسية.

ج - الدوافع والبواعث لدى المتلقي:

مصدر الإشاعة هو التنفيس عن كبت يعانيه الإنسان حيث يبحث عن محطات للتفريغ عن مشاعره وأحاسيسه ويعني ذلك أنها مرتبطة بسلوكية الإنسان فأى حاجة بشرية يمكن أن تكون دافعة لانبثاق الإشاعة وتوجد ثلاث تقسيمات لهذا النوع:

1- إشاعات الخوف :

يعمل هذا النوع من الإشاعة على زعزعة ثقة الفرد بنفسه، وبث النظرة الهزمية في النفوس، فالتخوف يهيئ الفرد لاستقبال الأوهام ويعطي تفسيرات غير منطقية للأشياء كما يصدق كل ما هو متداول دون إبداء رأي أو تحفظ . (7)

2- إشاعات الحقد: وهي أخطر أنواع الإشاعات وتهدف إلى تمزيق وحدة الصف وينتج عنها غالباً أفاقيص ملفقة عارية عن الصحة، وهدفها قد يكون شخصاً ما، أو حزباً أو منظمة من المنظمات.

3- إشاعات الآمال والطموحات: وهي التي تقوم على أساس زرع بذور التفاؤل وانتظار الفرج.

الإشاعة السياسية:

الإشاعة كمعلومة ملتبسة تنتشر أكثر في الأنساق السياسية المغلفة أو تلك التي تعاني من الاختناق السياسي، وتكون أكثر انتشاراً في الأنساق التي تتعطل فيها قنوات التواصل بين صناع القرار وباقي مكونات المجتمع السياسي، مما يعني أن الانتشار الواسع للإشاعة هو تعبير عن أعطاب وأزمات متراكمة داخل المجال السياسي للمجتمع وخارجه، والمحل السياسي يعتبر مهذاً لظهور الإشاعة لتوفره على عاملين ضروريين لنشوتها :

أولهما: الغموض وحساسية الأحداث، وثانيهما : الأهمية بالنسبة للجمهور الذي يعتمد في أغلب الأحيان في تحليلاته وتوقعاته على المعلومات التي تصله من وسائل الإعلام، وبالتالي فإن أبواب التكهّن تبقى مفتوحة لانبثاق الإشاعات السياسية بنوعيتها، الداخلية والخارجية والنوع الأول، يكثر في الأنظمة السلطوية الشمولية نتيجة الغموض والتعتيم، والرقابة على كل ما يصدر في وسائل الإعلام، ولذلك تبقى الإشاعات المتنفس الوحيد للجمهور (8).

ورغم ذلك لا يمكن اعتبار الأنظمة الديمقراطية بمنأى عن ظهور الإشاعات، وإن كان ظهورها بنسبة أقل لديها، إلا أنه يشكل خطراً قائماً، فوسائل الإعلام داخل هذه الأنظمة تتمتع بفضاء أوسع للحرية، معتمدة في ذلك على المنافسة الإعلامية كمحدد ما يعني أن الإشاعة تصبح أسرع في انتشارها وقوية في تأثيرها إضافة إلى المصادقية الإعلامية في تلك الأنظمة.

إن انتشار الإشاعة في المجال السياسي الذي يعتبر حقلاً للصراع والتنافس بين مختلف القوى السياسية، أصبح فيه أسرع، على اعتبار أنها وسيلة هجومية ودفاعية في وقت واحد، من أجل فرض التوجهات وتعزيز المواقف السياسية تجاه القضايا محل النزاع، وبذلك تكون موجهة للتأثير على أطراف بدرجة عالية في إطار تصفية الحسابات أو التأثير على مسار مشروع ما، أو إطفاء شرعية سلوكات ما.

كما يمكن اعتبارها في المجال السياسي كذلك على أنها وسيلة لقراءة توقعات وأراء واحتمالات الرأي العام ومعرفة ميولاته، كما يمكن توظيفها كذلك في امتصاص الاحتجاجات والغضب من سياسات محددة وهي بذلك تؤدي وظائف نفسية في الحقل السياسي.

وهي مرتبة في الكثير من الأحوال بالتنفيذ والتغيير في السياسات العامة أي بصانع القرار. فالإشاعة التي تنتشر حول الزيادات في الرواتب والأجور أو التخفيض من أسعار المواد الاستهلاكية هي إشاعات تؤدي وظائف نفسية، والإشاعات المرتبطة بالتغيير في السياسات العامة أو المناصب الحكومية هي إشاعات موجهة في الأساس إلى امتصاص الغضب والتأثير على المعارضة.

كما أن لوسائل الإعلام دوراً في التركيز على إخبار دون غيرها وجعلها بارزة من شأنه أن يؤثر على النموذج المعرفي لدى الأفراد من خلال تقليص معيارهم الانتقائي حيث تشكل لديهم صوراً منقوصة عن قراءة الواقع، مما يؤثر على معيار مصداقية الأحكام الصادرة عن الأفراد. كما يمكن لوسائل الإعلام نشر إشاعات سياسية بصيغة مجازية عبر الإشارة بصورة توقعية بألفاظ "تتوقع أوساط سياسية... من المنتظر تغيير الحكومة".

"هذه العبارات أو الإشارات تفتح المجال أمام الإشاعات ونشرها، ومما يزيد في مصداقيتها اعتمادها لخاصية الإسقاط" قال مراقبون، "كما يمكن أن يكون معيار الصديق مائعاً" كشفت مصادر مطلعة أو موثقة "ويجري الاعتماد على هذه الصيغة عندما يحس الكاتب أن القارئ لا يصدق الخبر فيلجأ بذلك إلى أشخاص محل ثقة.

النوع الثاني: هي الإشاعات في مجال السياسة الخارجية، والتي عادة ما تكون بين دولتين، بين تكتلات دولية، أو بين تكتل دولي ضد دولة - حلف الشمال الأطلسي ضد العراق، وفي الفترة الحالية ضد إيران - ويتعش هذا النوع من الإشاعات في وقت الأزمات السياسية والمشاكل الإقليمية وتهدف إلى زيادة بؤر التوتر وزعزعة الثقة لدى الجمهور لدولته.

الإشاعة والرأي العام:

باعتبار أن الرأي العام هو حصيلة آراء مجموعة من الناس والرأي والاعتقاد السائد الذي يمثل الاتفاق الجماعي لدى غالبية الفئات الاجتماعية تجاه أمر ما، أو قضية معينة اجتماعية، اقتصادية،

سياسية. أو ذات طابع محلي أو قومي، إقليمي أو دولي، حيث يكون هذا الإجماع بمثابة قوة وتأثير على القضية.

وهناك علاقة تبادلية وثيقة بين الإشاعة والرأي العام، فكلاهما يشكل الآخر. ينطلق جدلي تفاعلي لأن من أبرز شروط ظهور الإشاعة أهمية الموضوع المقدم الى الجمهور حيث لا يمكن للإشاعة أن تستمر دون أن تلقى اهتماما جماهيريا والذي يشكل إحدى ركائز تشكيلها، وتبرز خطورة تناقل الإشاعة في وسائل الإعلام عامة كونها تستطيع أن تحدد توجهات الرأي العام في أي قضية، هذا التأثير يتعاضد حيال القضايا التي لم تكن حولها اتجاهات ثابتة لدى الجمهور.

ومن الضروري أن تتوفر كافة الحقائق والمعلومات عن القضايا المطروحة للجدل والنقاش حتى يستطيع الرأي العام أن يعبر عن وجهة نظر صحيحة كما أن أي إشاعة تطلق تحمل في طياتها ثقافة وتوجهات المجتمع الذي تردّد فيه ومضمونها يعبر عن اهتماماته، ومصاحبه، وتكون متأثرة بعاداته وقيمه وعقليته ونفسيته وأنماط حياته وتسمى بـ "الرأي العام الطارئ"، والذي عادة ما يلجأ السياسيون إليه لتقدير توجهات الجمهور العام، وبخاصة حينما يكون الوقت غير ملائم لإجراء دراسات أو لجمع بيانات ومعطيات دقيقة عن تطلعات وآراء الجمهور، وينساق صناع القرار لتبني قرارات منسجمة مع الرأي العام، لأن ذلك سيزيد من شعبيتهم ويوفر أرضية لنجاح سياساتهم.

ومن المهم الإشارة إلى أن تأثير الإشاعة يكون أكثر فاعلية على الأفراد الموجودين في مجتمع غير متماسك وغير مستقر، كون الفرد يختار في التمييز بين الخطأ والصواب، عندما يدخل في حالة من الاضطراب النفسي.

والإشاعة باعتبارها معلومة يتناها خلل، فهي بذلك تمهد لفهم فعل به عيب ما، ولذا فهي غير مريرة علميا. إلا أن غالبية صناع القرار يرون أن القرارات التي يصعب فهمها لدى الرأي العام ومن ثمة إقناعهم بها، يجوز إطلاق إشاعات -حميدة- حولها لإقناع المجتمع بفوائدها، ودفعه لتقبلها، نظرا لكونها ذات نتائج مفيدة لكنها بعيدة المدى.

ويعتمد هؤلاء في تبريرهم على أن الجمهور غالباً ما يكون غير عالم بالتفاصيل والمعطيات التي تتوفر لدى محلي السياسات وأصحاب القرار، وبالاعتماد على معظم الحالات التي أتت عليها الدراسات السياسية والإعلامية⁽¹⁰⁾، يتضح أن للأجهزة الحكومية، ورئيس الدولة قدرة على التأثير في الرأي العام بشكل كبير نتيجة الاعتماد على وسائل الاتصال ولذلك فإن أغلب القرارات السياسية تتخذ في ظروف يكون فيها الرأي العام أقل خبرة ومعرفة بموضوعاتها وأقل فهما لإدراك نتائج القرار.

الإشاعة وصناعة القرار السياسي:

تستند ممارسة العملية الإعلامية في وسائل الإعلام الحديثة على مفهوم الخبر news كمنطلق يحدد الأولوية في الاهتمامات المتعددة التي يفرزها التدفق الإعلامي الضخم وتعدد قنوات

الاتصال، غير أن هذا المفهوم يخضع في الواقع إلى شبكة من المعايير القيمية والسلطوية بحسب المجال السياسي والاجتماعي الذي تمارس فيه، بكيفية تجعل للعملية الإعلامية وظائف مختلفة، حيث يسعى صناع القرار إلى توظيف المادة الإعلامية إلى أقصى قدر ممكن، من خلال:

- الحصول على المعلومات المفيدة لصناعة القرار ومعرفة المستجدات

- تركيز الاهتمام وخلق مناخ مناسب لتلقي القرار .

- إعلان القرار ومتابعته.

ويتجلى ذلك في استثمار للمادة الإعلامية من خلال تلقي المعلومات والأخبار من مصادر مختلفة وكيفية توظيفها، والجزء الأهم يكمن في حشد الإمكانيات والموارد الإعلامية التي تتوفر عليها المؤسسة السياسية لتركيز اهتمام الرأي العام أو الجزء المعني منه بالقرار حول القضايا التي يرغب صاحب القرار في إثارتها، نظراً لما لها من أهمية في تشكيل الآراء سواء بالإقناع أو التهديد من خلال سبل متدفق من الأخبار والمعطيات.

تعتمد الأنظمة السياسية المعاصرة حسب طبيعتها على مجموعة من الأدوات والأساليب في إطار - مدخلات ومخرجات النظام السياسي - والتي على أساسها يتم التوصل إلى اتخاذ القرارات، حيث أن القرار الصائب هو القرار المعتمد على المعلومة الصحيحة والدقيقة، التي تمكنه من المفاضلة بين خيارات عديدة لكل قضية واختيار الأنسب بناء على " من يملك المعلومة يملك القرار".

ونظراً لأهمية المناخ الإعلامي المناسب لاتخاذ القرار فإن الجهات المقابلة -المعارضة- تعتمد بدورها على بث قضايا وموضوعات ذات اهتمامات مغايرة ومن أخطر الرسائل التي يستعملها الطرف الآخر إشاعات حول ملابسات أو فضائح شخصية، تدفع الطرف الآخر للتعديل أو استغراقه للتردد في اتخاذ قرار دون ترك الفرصة للإحاطة اللازمة بالمعطيات .

فالمعلومة الخاطئة أو الصحيحة هي من التقديرات التي يجب على صانع القرار أخذها بعين الاعتبار لأنها المحدد الرئيسي لكل عملية، فالمعلومة الناقصة من شأنها أن تخلق خللاً في بناء المواقف والقرارات. وعليه فإن النظام السياسي أو صانع القرار لا يمكنه تخطي الحدود العامة التي يرسمها الرأي العام في ظل الأنظمة الديمقراطية، إلى جانب ذلك فإن وسائل الإعلام تعتمد على الإشاعة وتروجها في محاولة لصياغة الرأي العام من جهة، ومن جهة ثانية توجيه السياسات من خلال الضغط في تنفيذ أهداف معينة، وبمحصل ذلك من خلال استثمارها لمشاكل وقضايا معينة وجدولتها للأحداث التي تنشرها من حيث درجة الأهمية، فالدفاع عن القضايا عن طريق المجموعات المستفيدة منها أو عن طريق النخبة هو الذي يرشحها لتتموقع ضمن اهتمامات صانع القرارات السياسية وعلى مدار عقود مضت بقيت وسائل الإعلام وما تزال هي الطريقة المثلى لترتيب أجندة الرأي العام، وعليه فهي تؤثر بشكل كبير في صنع القرارات من خلال طريقة عرضها للقضايا والأحداث والحقائق.

لا تعتبر وسائل الإعلام كقناة لعرض المطالب على صانعي القرار - فقط - ولكنها تساهم في بناء مداخل عملية صنع القرار، وما يدعم هذه المعادلة أن صناع القرار ليست لديهم المعلومة اللازمة حول اتجاهات ورغبات الجماهير إلا من خلال وسائل الإعلام والتي يتم فيها تداول الآراء بين أوساط الجماهير وعلى أساس هذا التداول الذي يعتبر مؤشرا على اهتمامهم ورغبتهم تتم صياغة القرار السياسي - تنافس المشاكل يلفت انتباه صانعي القرار -.

إن الدور المتزايد لوسائل الإعلام في القرارات السياسية، خصوصا القنوات التلفزيونية التي أبرزت أدوارا هامة خاصة خلال أزمة الخليج، ساهمت في إذكاء الاهتمام بدورها في صياغة السياسات وشكلت ظاهرة الاتصالات نموذجاً للدراسات الإعلامية، حيث ركزت على دراسة حجم وتدفق المعلومات ومحتوى الرسائل، وبأني تأثير وسائل الإعلام في القرارات السياسية كبعد أساسي الهياكل الإعلامية في النظام السياسي رغم أن العلاقة يمكن أن تكون تأثير وتأثر.

وينقسم اهتمام الدراسات الإعلامية لصناعة القرار السياسي إلى مستويين:

مستوى داخلي: يركز على طبيعة التأثير الذي تحدثه وسائل الإعلام من خلال الاتصال والرسائل التي تبثها على صناعة القرارات في مجال السياسة الداخلية ونتائج هذا التأثير في مدى مشاركة الأفراد والجماعات السياسية في القرارات.

مستوى خارجي: يعالج دور أو وظيفة وسائل الإعلام في القرارات السياسية أو القرارات المتعلقة بالدول الأخرى حيث يتعلق الأمر بعمليات الاتصال التي تقوم بها مع مختلف المؤسسات والفعاليات المؤثرة في صناعة القرار السياسي، سواء للتأثير أو لمعرفة الآراء والأفكار التي ستشكل ضمن العملية الإعلامية ميلا متدفقا من المعلومات التي تستعمل لتسويق رسائل معينة تحقق مصالح النظام السياسي.

وكنتيجة يمكن القول إن عملية اتخاذ أي قرار سياسي تسبقها مرحلة بحث وتقصص للمعلومات بهدف اختيار أفضل البدائل، وإذا ما تداولت وسائل الإعلام والرأي العام إشاعة ما حول قضية معروضة لاتخاذ قرار فيها، فإن أثرها سيدخل في صلب معايير صنع القرار إذ أن هناك صلة وثيقة بين العملية السياسية والعملية الاتصالية، وبين الاتصال الجماعي والسياسي، والإعلاميين والسياسيين، وتمثل وسائل الاتصال المؤسسات السياسية في المجتمع المعاصر التي يجب أن تتكيف معها بقية مؤسسات المجتمع وعلى هذا النحو، فوسائل الإعلام التي تعتمد أحيانا على الإشاعة لتحقيق أهدافها، بإمكانها أن تؤثر في توقيت صنع القرار أو في وضع السياسة من خلال خلق الأزمات وافتعالها أو عن طريق التركيز على الموعد النهائي لإنجاز الأعمال .

إن صانعي القرارات لا يمكنهم اتخاذ موقف أو قرار يواجه معارضة شديدة من الجمهور الذي تعمل وسائل الإعلام على توجيهه بالصورة التي ترتبها، فعملية صنع القرار واتخاذها ليست قضية آنية كما يعتقد البعض، بل هي عملية مستمرة من الاتصال والتغذية الإرجاعية.

- 1- الشائعات: الخطر القادم، عبد الفتاح، جريدة الرياض 2003/03/30
<http://www.alriyadh.com/2003/03/30/article22432.html>
- 2- بدر، أحمد :الرأي العام طبيعته وتكوينه وقياسه ودوره في السياسة العامة، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع . 1998، ص168
- 3- البكر، نائل محمد :الأساليب الحديثة في التحصين النفسي والاجتماعي ضد الشائعات، أعمال ندوة أساليب مواجهة الشائعات، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض :مركز الدراسات والبحوث . 2001، ص8
- 4- محمد نبيل: مقدمات أولية في فهم الإشاعة.
<http://www.almaghreb-almouahd.com/c=25&c=1399>
- 5- نوفل، أحمد :الإشاعة، دراسات إسلامية هادفة، الجامعة الأردنية، كلية الشريعة : دار الفرقان للنشر والتوزيع . 1998ص79
- 6- المرجع السابق، ص 81
- 7- جوردون أوليورت، وليز سمان : سيكولوجية الإشاعة، ترجمة صلاح عليم وعبد ميماني رزق، مصر : دار المعارف. 1964 ص 15
- 8- بسيوني إبراهيم حمادة :الرأي العام وأهميته في صنع القرار .أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة :مركز الإمارات للدراسات والبحوث. 2002 .
- 9- حجاب، محمد منير :الدعاية السياسية وتطبيقا قديما وحديثا، سلسلة دراسات بحوث إعلامية(7) ، مصر : دار الفجر . للنشر والتوزيع . 1998، ص153
- 10- أندرسون، جيمس :صنع السياسات العامة :ترجمة :عامر الكبيسي، جامعة هيوستن -تكساس، عمان :دار المسيرة للنشر . والتوزيع والطباعة . 1999، ص105

المستقبل الإنساني: قراءة في طروحات ثلاث.

د. الطاهر سعود جامعة سطيف -2-

ملخص:

تهدف في هذا المقال إلى إبراز جانب من الحوار الفكري الذي دار في الثلث الأخير من القرن العشرين بين عديد الكتاب والمفكرين حول استشراف المستقبل الإنساني وما يمكن أن يؤول إليه العالم في السنين القادمة. وقد اخترنا لإبراز هذا الحوار عرض وتحليل ثلاثة طروحات نظرية كان لها صداها في بداية هذه الألفية الجديدة هي: أطروحة فوكوياما حول نهاية التاريخ وأطروحة هنتنغتون حول الصدام الحضاري، وقبلهما أطروحة غارودي حول الحوار بين الحضارات والتي تبناها فيما بعد الرئيس الإيراني سيد محمد خاتمي.

Abstract:

This paper deals with the well spread ideas of the last part of the previous century enhanced in Fukuyama's end of history, and Hantington's clashes of civilizations and Roger Garaudy's the dialogue between civilizations. The aim is to scrutinise the way how human future is presented in these approaches

- تمهيد:

عرف القرن العشرين الذي اكتمل منذ مدة العقد تغيرات وأحداثا تاريخية حسيمة قادت الإنسانية إلى وجهتين متغايرتين، وجهة إيجابية لخصتها الجهود المتواترة في ميدان البحث العلمي والاكتشافات العلمية والتقنية التي أتاحت للإنسان المعاصر أن يعيش اليوم في ما يسمى بالقرية الكونية الصغيرة.. مع ما هذه القرية من ميزات.. ووجهة سلبية يمكن حصرها في الانتكاسات التاريخية التي تجسدت في الحربين الكونيتين الأولى والثانية، ثم الحرب الباردة بعد ذلك، عندما أصبحت نمطا آخر للسباق المحموم نحو الامتلاك والسيطرة على هذا العالم.

غير أن تسارع الأحداث في الثلث الأخير من القرن الماضي قد أفرز نتائج أخرى هدمت الصيغ النظرية والكيفيات العملية التي انبنى عليها النظام الدولي بعد الحرب العالمية الثانية، بعد سقوط القطب الشيوعي كنظرية وككيان سياسي، وسقوط جدار برلين.. وما تتالي بعد ذلك من أحداث كللتها في الأخير أحداث ما أصبح يعرف بالحاددي عشر سبتمبر، لتتاح الفرصة لبروز طروحات وأفكار وصيغ استشرافية جديدة تحاول تفسير الواقع الدولي المعاصر واستشراف آفاق

"ما سيحدث من تطورات جديدة في العالم بعد سقوط الشيوعية وانحيار نموذج الحرب الباردة الذي كانت الدول تصنف فيه إلى عوالم ثلاثة، أول وثان وثالث".¹

وعلى هذا أضحت الاستعانة بعملية استشراف المستقبل اليوم مسألة حيوية؛ حيث لم تبق من اهتمامات السياسة وخبراء الاستراتيجية فقط، بل أصبحت عملية فهم شرائح عريضة من أفراد مجتمعات العالم المعاصر؛ إذ صدرت في هذا الصدد كتب ودراسات كثيرة تبحث في المستقبل والمسائل المتعلقة بشؤون الحياة البشرية²، حتى غدا الجميع يتساءل:

- إلى أين نسير؟ وماذا يحثي لنا الغد؟ ماذا ينتظرنا؟

- ما هي المصائر التي ستواجهها البشرية؟

- هل سيكون مصيرها واعداء أم مصيراً متهوراً؟ إلى غير ذلك من الأسئلة.

إننا في مقالنا هذا سنحاول أن نعرض لبعض جوانب هذا التداول الفكري الذي عرفته الساحة الاستشرافية لأفاق الألفية الجديدة³ من خلال عرض وتحليل بعض الطروحات النظرية التي كان لها صداها-ولا يزال لبعضها- محاولين قدر الإمكان تطعيمه برؤية منهجية نقدية وبناءة.

أولاً: الفكر الغربي والتصورات التسلطية:

فرض التطور الذي خبره الغرب منذ القرن السادس عشر الميلادي؛ أي منذ أربعة قرون خلت هيمنة شملت حيزاً جغرافياً امتد على قارات العالم قديمها وحديثها، وامتد ليصبح بحالات كثيرة من جوانب الحياة الإنسانية، فبالإضافة إلى الهيمنة الاستعمارية التي فرضتها رأسماليته الناشئة، انطلق الغرب في انتزوح ثقافته وقيمه والتعامل مع الثقافات الأخرى من منطلق التفوق الذاتي والشعور بالأناقة؛ فالآخر حسبه قاصر، متخلف، بدائي ووحشي، ومن واجبه عليه (أي على الغرب) التدخل لتحضيره وإخراجه من وحشيته، وهنا برزت فكرة الدور التحضيري "Le rôle civilisateur" للاستعمار.

إن هذا الشعور (والأنام) لم يزل إلى الآن هو المحرك المدافع للكثير من المسلكيات الغربية، إن في حقل السياسة أو الاقتصاد أو الثقافة، فما دام الغرب هو وحده المتفوق؛ وهو وحده مبدع الحضارة... فهو وحده أيضاً الذي يحدد ويستشرف الملامح التي سيكون عليها المستقبل البشري، فمخابره الفكرية كفيلة بأن تمدنا بالتصورات الصحيحة عن عالم ما بعد الحرب الباردة!!!

في هذا الصدد يدرك الدارس أن حقل استشراف المستقبل، وما يكتب حوله من دراسات استشرافية هو في الغالب الأعم من وحي الغرب المتفوق ومن إسهاماته، وما دور مفكري العالم الآخر (الثالث أو الرابع...) إلا الشرح أو التعقيب وربما النقد لهذه التصورات الاستشرافية، ولسنا ندري إن كان سيأتي اليوم الذي يتفاعل فيه الغرب مع بعض ما يمكن أن يقدمه مفكرو العالم الثالث في هذا الحقل أم أن القضية هي من اختصاص المتفوق، فقانون المتفوق يفرض منطقاً خاصاً.

...صدمة المستقبل وحضارة الموجة الثالثة لألفين توفلر، غاية التاريخ لفوكوياما، السياسة الواقعية في العالم الجديد لباري بوزان، الإسلام والغرب لبرهان بيدهام، صدام الحضارات لصامويل هنتنغتون، شعوب بلا دول للجدعون غوتليب⁴... وقبل هؤلاء جميعا حوار الحضارات لروحي غارودي، هي طروحات ومقاربات وصيغ جديدة (من طروحات أخرى كثيرة) تحاول ترسم أبعاد خريطة المستقبل البشري المقبلة، وتكشف عن القلق الذي يساور الحضارة الغربية من منافس جديد قد يظهر على الساحة الدولية بعد سقوط القطب الشيوعي ممثلا في الاتحاد السوفيتي⁵.

إن هذه الطروحات وغيرها تكشف -بعد التأمل- عن اتجاهات فكرية أصبحت سائدة في الغرب، وتنطلق من أنوية سلبية "Egocentrisme" ونزعة تسلط وروح فلوستية تشبعت بها حضارته منذ لحظة انبثاقها في التاريخ. فالغرب الذي شغل منذ أربعة قرون حيزا هاما على مسرح الأحداث البشرية ومارس التحكم في مصائر الإنسانية انطلاقا من مصلحته الخاصة، لا يزال إلى الآن يسير في الاتجاه نفسه ويسمى أساسا إلى تأسيس هذه التحكمية، إنه كما قال روجي غارودي حقا "L'occident est un accident".

والطروحات النظرية التي نحن الآن بصدد مناقشتها (بخلاف أطروحة حوار الحضارات لغارودي) تندرج ضمن هذا التصور المهادف إلى حماية تسلطية الغرب وترسيخ دعومتها، وذلك بتحذيره (أي الغرب) على الصعيدين: السياسي والاقتصادي بالدرجة الأولى، والديني والثقافي بالدرجة الثانية بما قد يشكله الخطر المحدق بسيطرته ومركزيته ومن وقف لامتدادها⁶.

إننا في مقالنا هذا أوجزنا الحديث عن بعض هذه الطروحات وتوجهنا بتحليلنا وعرضنا إلى نموذج "غاية التاريخ" ونموذج صدام الحضارات (the clash of civilization) على باعتبار الطرح الأول مهد فكريا للطرح الثاني وباعتبار الطرح الثاني أكثر الطروحات النظرية التي لقيت رواجاً وشيوعاً في عالم الأفكار المتداولة بين المهتمين.

لقد آثرنا هذا الخيار (الإيجاز حول طروحات والاستفاضة في بعضها) لتفهم أن هذين الطرحين (غاية التاريخ - صدام الحضارات) ليسا طرفة في الفكر الغربي وإنما هما تصويغ لطروحات سابقة تعديلا وإنصاجا، كما أن هذين الطرحين لم يقيسا جامدين؛ إذ إن هناك طروحات أخرى جاءت أساسا لتعديل أو حتى رفض طرحي فوكوياما وهنتنغتون، وهذا إنما يدل على أن هذا التداول الفكري من خلال الطروحات المتنوعة، وربما المتناقضة الدائرة في ساحة الفكر المهتم باستشراف آفاق القرن الحادي والعشرين والبيديات الأولى للألفية الثالثة توحي بأن الشكل الدولي الراهن المراد تسميته ضمن رؤية معينة قد يتجاوز كل هذه الرؤى.

ثانيا: حديث النهايات ومنطق القوة (أو الداروينية في حقل الحضارة):

تحمل القراءة المسحقة للإسهامات الفكرية المنجزة في الحقل الاستشرافي الغربي إلى العديد من الاستنتاجات، فبالإضافة إلى تحذيرها (أي هذه الإسهامات الفكرية) مما يمكن أن يلد قدر المستقبل من منافس للريادة الغربية، تحيلنا أيضاً إلى اكتشاف التروغ المادي والرؤية التصادية ومنطق الصراع والخوف والحديث عن النهايات (*Endisms*)، نهاية الحداثة، نهاية الأيديولوجيا، نهاية التاريخ. إنها نزعة تشاؤمية فكأن ما يحويه المستقبل للبشرية هو فقط الصراع أو الانسلاخ ضمن منظومة قيم وثقافة الغرب.

يبرز هذا في العنوان الذي اختاره ألفين توفلر لأطروحاته الاستشرافية؛ حيث عبّر عنها بـ "صدمة المستقبل"، تلك التي ستحصل بسبب التسارع العلمي والانفجار التكنولوجي وما سيقودان إليه من طرائق متغيرة للعمل، ومن أساليب جديدة للأسرة، والحب، والمعيشة، ومن اقتصاد جديد، ومن صراعات سياسية ستخلق عالماً جديداً⁷، فهو يقسم التاريخ الإنساني إلى ما يطلق عليه موجات حضارية ثلاث أسوة في ذلك بالكثير من المفكرين الغربيين المولعين بتقسيم التاريخ الإنساني إلى مراحل محددة (ماركس، روستو...). موجة أولى زراعية وموجة ثانية صناعية، أما الموجة الحضارية الثالثة فهي عبارة عن نسق فكري تحلي واستشرافي يؤكد فيه ألفين توفلر على ضرورة أن تفك المجتمعات ارتباطها بالموجة الأولى والثانية وإلا حكمت على نفسها بالتخلف والتبعية، وهو ما يحتم عليها في النهاية أن تقبل التدخلات الاقتصادية والثقافية المتزايدة من غيرها. ويرى أن التغير التاريخي الذي سيحدث يمكن أن يفجر أعماق الصراعات من أجل السلطة والقوة على ظهر البسيطة؛ إذ تحاول كل دولة أن توطد نفسها في هذه التركيبة النامية ذات الحلقات الثلاث، وقد يؤدي ذلك إلى صدامات ومعارك تراق فيها الدماء في السنوات القادمة⁸.

وفي صيغة استشرافية غريبة أخرى تستطيع بعض قيم الأنا الغربية المتفوقة يطرح كاتب متغرب هو فرانسيس فوكوياما⁹ تصوراً آخر للمستقبل البشري انطلق فيه من فكرة مودها أن النظام اللبرالي "لربما شكل المرحلة النهائية في التطور العقائدي (الأيديولوجي) للجنس البشري وبالتالي يصبح هو نظام الحكم الأمثل، ويعني آخر فإن الوصول إلى هذا النظام هو نهاية التاريخ"¹⁰.

ترجع فكرة فوكوياما عن نهاية التاريخ إلى مقال كتبه في صيف 1989 عاجل من خلاله النظام الرأسمالي اللبرالي كنظام بدأ يزحف على بقية أجزاء العالم من خلال انتصاراته المتتالية على الأيديولوجيات الأخرى كالفاشية والشيوعية؛ ثم طرور هذا المقال إلى كتاب بعد ردود الفعل (تعليقات، انتقادات، مناقشات...) التي تؤكد له من خلال متابعتها أن أغلبها قام على فهم خاطئ لاستعمال لفظ التاريخ بمعناه التقليدي؛ أي على أنه تنابع للأحداث.

إلا أن فوكوياما يرى أن ما طرحه لم يكن المقصود به توقف تواتر الأحداث، حتى الضخم والمروع منها، وإنما توقف التاريخ بوصفه تجربة بشرية متصلة ومتماسكة، فهو هنا يستعير مفهوم التاريخ وينظر إليه كما نظر إليه هيغل وماركس "باعتباره تطور مطرد للمجتمعات البشرية من الشكل القبلي البسيط القائم على الزراعة... حتى تصل في النهاية إلى الشكل الديمقراطي أو النظام الرأسمالي الليبرالي"¹¹، هذان الفيلسوفان -وغيرهما- آمنوا بأن هذا التطور المطرد للمجتمعات البشرية لا يسير إلى ما لا نهاية وإنما هو محكوم بتوصل الإنسان إلى شكل محدد لمجتمعه يرضي حاجاته ويحقق فيه إنسانيته، وعندها يتوقف التطور أي بمعنى آخر يتوقف التاريخ. فماركس يرى أن الشيوعية كمرحلة عليا للتطور البشري هي النظام الذي يستطيع فيه الإنسان إرضاء طموحاته وإشباع حاجاته، وتحقيقها بتهتي الجدل والصراع وينتهي التاريخ، أما هيغل فيرى الليبرالية هي النظام الذي يحقق ويرضي احتياجات الفرد والمجتمع.

إن السؤال الجوهرى الذي رجه فوكوياما وهو يكذب عن نهاية التاريخ هو: هل يقود التطور التاريخي المطرد الغالبية العظمى من البشر نحو النظام الرأسمالي الليبرالي؟ والإجابة التي توصل إليها هي... نعم.

وقبل حشد الأمثلة الواقعية والتجارب الإنسانية التي حاول التدليل بها على فرضيته حول نهاية التاريخ، يقعد لها (لفرضية نهاية التاريخ) مناقشات فلسفية يستعيرها -كما ذكرنا- من كانط وهيغل وماركس ويستند إليها في نظريته هاته؛ حيث يقول "لقد كان هيغل أول الفلاسفة الأوروبيين الذين تناولوا بصورة جدية التواريخ القومية للشعوب الأخرى خارج أوروبا مثل الهند والصين... ويرى كانط أن هناك نقطة نهاية لعملية التاريخ.. هي تحقيق الحرية على الأرض.. وبالنسبة لهيغل فإن الحرية البشرية قد تجسدت في الدولة الدستورية الحديثة أو ما قد أطلقنا عليه الديمقراطية الحرة"¹²، ويؤكد بعد ذلك بقوله "لقد اختلف هيغل... عن كثير من المؤرخين الراديكاليين الذين جاعوا من بعده فقد اعتقد أن العملية التاريخية لن تستمر لزمان غير محدد، بل إنما سوف تسأني إلى نهايتها مع تحقيق المجتمعات الحرة في العالم، وبمعنى آخر سوف تكون هناك نهاية للتاريخ، إلا أن هذا لا يعني نهاية الأحداث التي تنشأ من الميلاد والموت والتفاعلات الاجتماعية للبشر أو عدم ظهور بعض العظماء الجدد..."¹³.

إن نهاية التاريخ في مفهوم فوكوياما تعبر عن "وصول الغرب إلى قمة القوة والمهيمنة بعد انتصار الديمقراطية الليبرالية ذات النسق الرأسمالي الحر التي لا طاقة لأحد من المفردات الحضارية الأخرى بمضارعتها.. لا الآن ولا مستقبلاً، فقد امتد زخمها التقيمي حتى شمل تلك الأقاليم الشرقية.. التي كانت من ألد التكتلات الأيديولوجية خصومة لها؛ إذ اعتمدت تلك الأقاليم فلسفتها الليبرالية واقتصادها الحرة"¹⁴.

لقد اُفترت الماركسية وسقط الاتحاد السوفيتي ومعه كتلة أوروبا الشرقية واكتسحتهما حمى الليبرالية في شقيها الاقتصادي والسياسي، أما الأنظمة التي لا تزال متمسكة بهذه الأيديولوجية (الماركسية) فإنها تعاني صعوبات حمة جعلتها تثني استراتيجيات بعيدة في أحيان كثيرة عن روح الماركسية اللينينية، فالتخفيف من فكرة الاقتصاد المنعطف، وتبني نوع من لا مركزية القرار، والدخول في اشتراكية السوق... كلها مؤشرات تدل على الأزمة التي تمر بها هذه الأنظمة، كما أن الأنظمة اليمينية والعسكرية بدأت تتساقط لتحلها أخرى ديمقراطية.

وليدل على فرضيته يقدم فوكوياما في آخر القسم الأول من كتابه جدولا لواحد وستين (61) دولة¹⁵ استعاضت معظمها عن أنظمة حكم سابقة بنظم حكم تبين الديمقراطية الحرة.

أما في الشق الاقتصادي من مفهوم نهاية التاريخ فإن فوكوياما لا يتوان أيضا في حشد الأمثلة ليؤكد من خلالها جاذبية النظام الاقتصادي الليبرالي؛ حيث يتحدث باستفاضة عن تجربة النمو الآسيوية ويقول عن تايوان مثلاً "فكل الأرقام التي تشير إلى تحقيق معدلات نمو كبيرة في تايوان ترجع تقريباً إلى حوالي عشر (10 سنوات) بعد الأخذ بنظام اقتصاديات السوق... إن المعجزة الاقتصادية في آسيا بعد الحرب - يقرر فوكوياما - تدل على أن الرأسمالية طريق واضح نحو النمو الاقتصادي المتاح لكل الدول"¹⁶.

وليعطينا صورة عن خريطة العالم المستقبلية يلجأ في خاتمة كتابه نهاية التاريخ والرجل الأخير "the end of history and the last man" إلى استخدام صورة فلمية تشبه كما بين بعضهم مشهداً لأحد أفلام رعاة البقر cow-boy؛ حيث يقول "ويندو لي - أخيراً - الجنس البشري كما لو كان قطاراً طويلاً من العربات الخشبية التي تجرها الجياد متوجهة إلى مدينة بعينها عبر طريق طويل في قلب الصحراء، بعض هذه العربات قد حددت وجهتها بدقة ووصلت إليها بأسرع وقت ممكن، والبعض الآخر تعرض لهجوم من الأوباش فضل الطريق، والبعض الثالث أمكنه الرحلة الطويلة فقرر اختيار مكان وسط الصحراء للإقامة فيه وتنازل عن فكرة الوصول إلى المدينة، بينما من ضلوا الطريق راحوا يبحثون عن طرق بديلة للوصول إلى المدينة، وفي النهاية يجد الجميع أنفسهم مجبرون على استعمال نفس الطريق - ولو عبر طرق فرعية مختلفة - للوصول إلى غايتهم، وفعلاً تصل أغلبية هذه العربات إلى المدينة في النهاية، وهذه العربات عندما تصل لا تختلف عن بعضها إلا في شيء واحد وهو توقفت وصولها إلى المدينة، سرعة أو ببطء وصولها إلى الديمقراطية الليبرالية... ومن ثم نهاية رحلتها الطويلة... نهاية التاريخ"¹⁷.

وفي هذه المرحلة - نهاية التاريخ - لا يتصور فوكوياما وجود منافسة أيديولوجية جادة للديمقراطية الغربية النموذج المحتذى والأكثر تعبيراً عن حرية الإنسان، عن قيمة الإنسان، عن إنسانية الإنسان! ويستثنى من هذا التعميم حيزاً جغرافياً هو العالم الإسلامي ويؤكد ذلك بقوله

عند نهاية التاريخ ما من وجود لمنافسة أيديولوجية جادة للديمقراطية الحرة... ولكن الآن فيما عدا العالم الإسلامي يبدو أن هناك اتفاقاً عاماً على قبول الديمقراطية الحرة كأكثر أشكال الحكم عقلانية¹⁸.

ثالثاً: نظرية صدام الحضارات (*The Clash of Civilizations*) كاثوذج تطبيقي:

إن هذا الاستثناء للعالم الإسلامي الذي قرره فوكوياما؛ بحيث يراه عصياً وبعيداً عن تقبل الأنماط الثقافية الغربية وفي مقدمتها الليبرالية والديمقراطية سيكون أحد الأفكار المركزية التي سينطلق منها مواطنه وزميله في الإدارة الأمريكية صامويل هنتنغتون¹⁹ في صياغة أطروحته الجديدة ولكن بشكل آخر²⁰.

إنه خلافاً لرؤية فوكوياما التي قذف بها إلى عالم الأفكار المستشرقة لمستقبل العالم في مرحلة ما بعد الحرب الباردة²¹، يؤسس هنتنغتون رؤيته على منطق الصدام؛ حيث يؤكد على أن علاقات المستقبل ستكون علاقات صدام وقتال وعنف بين الحضارات.

وإذا كان فوكوياما يقول بحتمية سيادة الليبرالية الغربية حسب تصوره للضرورة التاريخية، فإن هنتنغتون يؤسس أطروحته على رؤية أخرى للتدرج التاريخي تفيد بأن "التاريخ البشري في مجمله عبارة عن تاريخ حروب وصدامات متدرجة، من صدام الأمراء والأباطرة إلى صدام المؤسسات الملكية الوراثية، ومن صدام الدول القومية إلى صدام المعسكرات الأيديولوجية، وأخيراً يختم هذا السجل الحربي دورته بصدام الحضارات"²².

غير أن ما يجب التأكيد عليه هو أن الحفر في نطاق المعرفيات والإسهامات الاستشرافية الغربية يؤكد بأن هنتنغتون لم يكن أول من أسس لمقولة الصدام بين الحضارات، بل لقد سبقه البعض بالتأكيد على المقولة نفسها وإن لم تحض إسهاماتهم بالدعاية الإعلامية نفسها، وبالجمم الذي حظيت به نظرية هنتنغتون، حتى لقد توارت في خضم ذلك وبسرعة ملفتة للانتباه نظرية نهاية التاريخ رغم ما حظيت به هي الأخرى من نقاش وجدل واهتمام علمي وإعلامي، وهو ما يستحسنا على التساؤل مع الجابري²³ عن سبب هذا الاحتفاء وضعف الاهتمام بنظريات دون غيرها، أو توجيه ولفت الأنظار إلى أخرى، وهو ما يحصل مع أطروحته هنتنغتون حول صدام الحضارات فقد عقدت حولها ولا تزال عشرات المنتديات في قارات العالم كلها حضر منها صاحب النظرية ما يقرب من 17 ملتقى وحلقة دراسية في كل من الأرجنتين، بلجيكا، الصين، فرنسا، ألمانيا، إنجلترا، كوريا، اليابان، لوكسمبورغ، روسيا، المملكة السعودية، سنغافورة، جنوب إفريقيا، السويد، سويسرا، تايوان فضلاً عن الولايات المتحدة مصدرة النظرية²⁴.

ولعل أول من صرح بفكرة الصدام الحضاري قبل هنتنغتون هو الكاتب الصحفي باري بوزان (*Barry Buzan*)²⁵ في مقال نشرته مجلة شؤون دولية أمريكية (*International*

Affairs) بتاريخ يوليو 1991 بعنوان "السياسة الواقعية في العالم الجديد، أنماط جديدة للأمن العالمي" (*Security in the Twenty-first Century*) رفض فيه تصنيف العالم إلى عالم أول وثان وثالث لأنه في رأيه لم يعد صالحا بعدد التغيرات الدولية التي طبعت فترة بداية التسعينيات، ويقترح تصنيفا جديدا شبيها بذلك الذي قدمته مدرسة التبعية (*Dependency theory*)²⁶، قسم العالم بموجبه إلى مركز (*Centre*) وأطراف (*Périphériques*) وأشبه أطراف، وأولى مسألة الأمن الاجتماعي في مجال العلاقة بين المركز والتخوم أهمية بالغة فالأرجح حسب "أن يصبح الأمن الاجتماعي مسألة أكثر أهمية عما كان عليه الحال زمن الحرب الباردة.. ويتعلق الأمر بالأخطار.. التي تؤثر في أنماط هوية المجتمعات وثقافتها" ويعتبر الكاتب المحررة (*Immigration*) من الجنوب نحو الشمال وما يسميه التصادم بين الهويات الحضارية المتنافسة أهم قضيتين في هذا المجال، على أن هذا التصادم هو أوضح ما يكون بين الإسلام والغرب، وهكذا سترز نوع من الحرب الباردة الحضارية بين طرفين، الغرب من جهة والحضارتان الإسلامية والهندوكية من جهة أخرى. وهذا ما سيقول به هنتنغتون مع تعديل بسيط يحل فيه الحضارة الكونفوشيوسية محل الحضارة الهندوكية²⁷.

لقد غدا لأطروحة الصدام بين الحضارات جاذبيتها الخاصة بعد التفجيرات الساخنة التي استيقظ عليها العالم صباح الحادي عشر من سبتمبر، تلك التي اعتبرها كثير من المحللين أولى حروب القرن والألفية الجديدة ونموذجا واقعيا (تطبيقا) للصدام الحضاري.

II - الفرضية الأساسية لنظرية صدام الحضارات:

تقوم نظرية صدام الحضارات على افتراض أساسي مضمونه "أن الثقافة أو الهوية الثقافية والتي هي في أوسع معانيها الهوية الحضارية هي التي تشكل نماذج التماسك والتفكك، والصراع في عالم ما بعد الحرب الباردة"²⁸، وعلى هذا فهنتنغتون يرى أن الاختلافات الكبرى بين مجتمعات القرن الحادي والعشرين ستكون ثقافية، والباعث المهيمن للتراع فيما بينها سيكون ثقافيا، وبمعنى آخر فإن مصدر النزاعات في العالم الجديد سيكون حضاريا، ويستبعد أن يكون من طبيعة أخرى أيديولوجية أو اقتصادية؛ حيث يقول في نص ثان "في هذا العالم الجديد، فإن أكثر الصراعات انتشارا وخطورة لن تكون بين طبقات اجتماعية، غنية وفقيرة، أو جماعات أخرى محددة على أسس اقتصادية، ولكن بين شعوب تنتمي إلى هويات ثقافية مختلفة"²⁹. وستكون الخطوط الفاصلة بين الحضارات هي خطوط المراكز في المستقبل، وسيكون النزاع بين الحضارات هو المرحلة الأخيرة في تطور النزاع في العالم الحديث.

وخلافا لفوكوياما يقرر هنتنغتون نتيجة مفادها أن الغرب ليس بمعزل عن تغيرات راديكالية قد تطاله من خارجها، وأن النموذج الليبرالي الديمقراطي قد لا يكون هو القاطرة التي يجب ركوبها،

فقد تتخذ شعوب وكيانات سياسية دولية أسلوبها في تحقيق الرقي والبناء الحضاري، وتصبح قوى محورية تنازع الغرب اللبرالي -المبشر بأغموذجه الحضاري- صدارته على مسرح الحياة الدولية. إننا يمكن أن نفهم أطروحة هنتغتون على أنها وخزة تنبيه في جسم الغرب المتفائل بغبليته الحضارية الراهنة بعد الجرعة النظرية المخدرة التي استطاعها وهو يتناول حقنة فوكوياما بعد فرحة الانتصار على الخطر الأحمر، فانفراد الغرب بزعامة المجتمع العالمي ليست انفرادة كاملة أو أبدية، إنما تمثل طوراً من أطوار التاريخ³⁰ وليست تعبوا عن نهاية للتاريخ؛ إذ عليه بالتالي أن يتنبه لما قد يلوح في أفقه القريب من منازع لصدارته. فإذا كانت الشيوعية قد زالت كخطر هدد الغرب لسعة عقود، فهذا لا يعني بحال من الأحوال أن أمنا عالمياً قد تحقق وإنما هناك خطر آخر يهدد الغرب هو خطر الحضارات المزاخمة التي ستزاحمه على الريادة.

2- الحضارات المتصادمة مستقبلاً:

يحاول هنتغتون -كما بينا- التأكيد على أن غط الصراع المستقبلي سيكون صراعاً حضارياً؛ أي أنه سيتم بين المجموعات التي تنتمي كل منها إلى حضارة معينة، فالحضارات حسبه أشبه بالقبائل الإنسانية، وصدام الحضارات هو صدام قبلي على المستوى العالمي. وقد قدم صورة عمن خريطة هذه القبائل (الحضارات) التي ستقاسم هذا الدور مستقبلاً، وهي حسبه سبع أو ثمانية حضارات كبيرة متبقية من الحضارات الإحدى والعشرين التي صنفها فيلسوف الحضارة أرنولد توينبي. وعليه فإن الحضارات الكبرى المعاصرة هي:³¹

الحضارة الصينية Sinic (أطلق عليها في البداية الكونفوشيوسية)، الحضارة اليابانية، الحضارة الهندوكية أو الهندية، الحضارة الإسلامية، الحضارة السلافية الأرثوذكسية، الحضارة الغربية، الحضارة الأمريكية اللاتينية، والحضارة الإفريقية (محتملة).

1.2- أسباب الصدام الحضاري ومستوياته:

إذا كانت صدامات المستقبل صدامات حضارية ثقافية فإن هنتغتون يلخص أسبابها في:

- الفروق الأساسية بين الحضارات؛ فالحضارات تقوم بالدين واللغة وعلى أساسهما تتمايز المجموعات البشرية، وهو الشيء الذي جعله يؤكد على أنه في الروايات الأيديولوجية كان السؤال هو إلى أي جانب نقف؟ أما في نزاع الحضارات المستقبلي فالسؤال هو من أنت؟
- التفاعل الحضاري وشدته بسبب ما هيأه العلم الحديث من إمكانات التواصل للإنسان في العالم المعاصر.

- عمليات التحديث الاقتصادي والتغيير الاجتماعي التي فصلت الفرد عن جذوره وخلقت لديه كرد فعل فكرة النزوع الديني والعودة إلى الموروث الثقافي الأصيل، بالإضافة إلى غمر الوعي

الحضاري لدى فئة من النخب والصفوات المثقفة التي بدأت تعود إلى ذاتها الحضارية بعد غربة فكرية. أما عن مستويات الصدام فهو يقسمها إلى قسمين: مستوى كلي ومستوى جزئي.

1.2.2- المستوى الجزئي (المحلي) للصدام الحضاري:

- ويحصره في ما يطلق عليه صراعات خطوط التماس أو خطوط الصدع التي توجد:
- بين الدول المتجاورة من حضارات مختلفة (مثال ذلك باكستان والهند).
- وبين جماعات من حضارات مختلفة في دولة ما.
- وبين جماعات تحاول أن تبني دولة جديدة كما هو الحال في يوغسلافيا والاتحاد السوفيتي.

ويرى منتقدون أن أكثر خطوط الصدع عنفا في هذا المستوى عندما تكون بين الحضارة الإسلامية والحضارات الأخرى التي تجاورها؛ أي بين الإسلام من جهة والسلاف الأرثوذكس والهنود والأفارقة الوثنيين والمسيحيين الغربيين من جهة أخرى³². وهو ما جعله يؤكد بأن حدود العالم الإسلامي حدود دموية!

2.1.2- المستوى الكلي (العام) للصدام الحضاري:

- المحرك الأساسي للصدام في هذا المستوى الكلي هو الدول الأساسية في الحضارات، أما عن القضايا التي يتضمنها فيلخصها منتقدون في ما يلي:³³
 - التأثير النسبي في تشكيل التطورات العالمية وأعمال المنظمات الدولية مثل الأمم المتحدة، وصندوق النقد الدولي والبنك العالمي.
 - نسبة القوة العسكرية والتي تعكس نفسها في الخلافات حول مراقبة عدم انتشار أسلحة الدمار الشامل، والسباق نحو التسلح.
 - القوة الاقتصادية والرفاهية الاقتصادية ومتعلقاتها.
 - جهود دولة من حضارة ما لحماية أقرباء لها في حضارة أخرى..
 - الصراعات التي تنشأ من محاولة دولة تكريس قيمها وثقافتها على شعب من حضارة أخرى.
- 3- الصدام مع الغرب كحتمية تاريخية:**

كتب منتقدون يقول "إننا نعرف من نحن فقط عندما نعرف من لستنا نحن، وفي أغلب الأحيان عندما نعرف أولئك الذين ضدنا"³⁴، فما هي القوى التي ستناجز الغرب على صدارته العالمية؟ هذا هو محور الإسهام المستعترفي وعمق نظريته، وقد توصل إلى تحديد القوة المناوئة للغرب من خلال استقرائه لمواقف واستجابات الكيانات الدولية من قيم الغرب وأنماطه الثقافية، وهي المواقف التي تتراوح بين:³⁵

- مجموعات حضارية تريسد التحديث (*Modernization*) وتقبل التغريب
- (*Westernization*) (أي التحديث على النمط الغربي) وقطعت فيه أشواطاً مثل اليابان.

- مجموعات حضارية تريد التحديث ولا تمانع في التغريب وتلاقي صعوبات داخلية ولكنها لا تشكل خطراً على الغرب مثل روسيا ويوغسلافيا وتركيا والهند.

- مجموعات حضارية تقبل التحديث ولكنها ترفض التغريب من منطلق أن لها القدرة الذاتية على تحقيق التقدم من خلال تفعيل منظومة قيمها الثقافية والحضارية وعدم التضحية بما لصالح قيم التغريب، وهي التي يدرجها ضمن ما يسميه الرابطة الكونفوشية-الإسلامية³⁶ (أي الدول الإسلامية والصين)، هذه الأخيرة سيكون الصدام حتمياً بينها وبين الحضارة الغربية، فهي تعمل على تطوير قواها الاقتصادية وتحدي الغرب في مصالحه وهيمنته، وتبذل قصارى جهدها من أجل تطوير ترسانتها النووية والكيميائية والبيولوجية دون استجابة حقيقية لنداءات الحد من سباق التسلح.

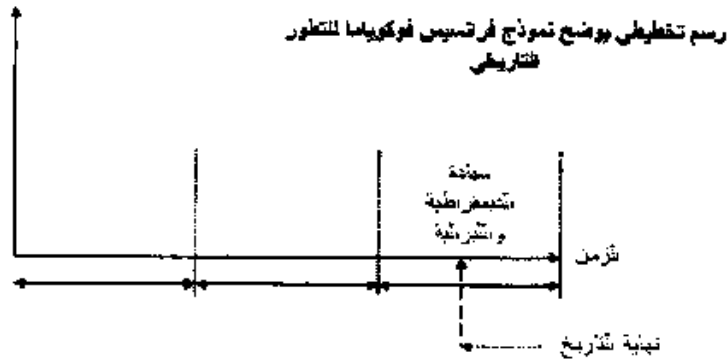
وأمام هذه الفرضيات المستشفرة لآفاق القرن الحادي والعشرين هل يبقى الغرب وعلى رأسه الولايات المتحدة الأمريكية مكتوف الأيدي ينتظر حظه أم عليه أن يتحرك لضمان هيمنته وغلبته الحضارية؟ هنا يقترح هنتنغتون كاحتياطات ضرورية للتصدي جملة من الميكانيزمات التي تتيح للغرب أن يبقى مسيطراً على ساحة الصراع البشري المستقبلية:

أولاً: السعي الدؤوب والجاد لتوثيق عرى الترابط بين الدول الغربية الفاعلة (أمريكا، الدول الأوروبية...).

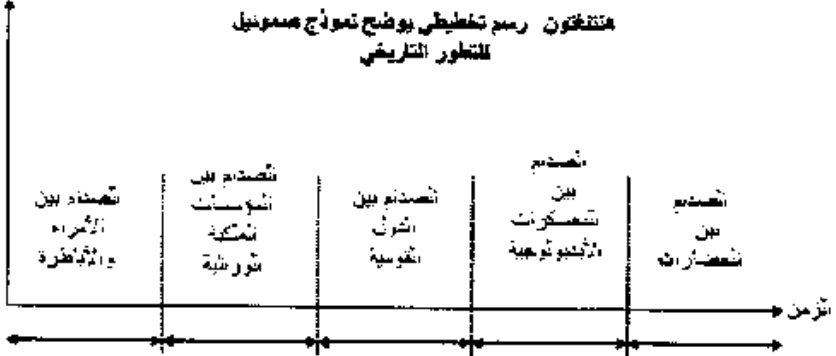
ثانياً: الحفاظ على ترسانتها العسكرية لتكون بمثابة رادع لأي تحد أو عدوان يعكسه سلوك الرابطة الكونفوشية-الإسلامية.

ثالثاً: الحفاظ على تقنيات التطور التكنولوجي والاقتصادي، ثم العمل على حجب هذه التقنيات

شكل النظام



شعوب المنطقة



عن الحضارات المناهضة التي ربما توظفها في تطوير قدراتها المحلية على حساب الغرب.
رابعاً: تساؤلات أساسية:

لا شك أن الحواجز المتراكمة بسبب من الاعتداد بالنفس والترجيحية الحضارية أولاً، وبسبب من سوء الفهم ومن الأفكار المسبقة القائمة على أسس غير صحيحة التي تغتزلها الذاكرة الجماعية الغربية عن الحضارات الأخرى³⁷ (وبالخصوص عن الحضارة الإسلامية) ثانياً، هي التي أوحشت إلى فوكوياما للقول بفكرة نهاية التاريخ وانتصار لبرالية الحضارة الغربية الفارسية وديمقراطيتها، وهي التي أوحشت كذلك لهنتنغتون إلى القول بفكرة الصدام بين الحضارات، وهو ما تستبطنه أطروحاته في غير ما موضع، فعندما نقرأ له هذه العبارات التي يقتبسها من برنارد لوسيس - الإسلام هو الحضارة الوحيدة التي وضعت استمرار الغرب في شك، ولقد فعلت ذلك مرتين على الأقل³⁸ مرة بالاستيلاء على القسطنطينية عام 1453 ومرة بمحاصرة فيينا عام 1529 - نفهم جيداً لماذا ينبغي

هتنتغتون ومعه الغرب للترويج لمقولة الصدام. فالصفة الاستنتاجية هي إذن أن الغرب مهدد في استمراره من جديد وينبغي أن يعمل لكي يمنع ذلك!

إن هذه الرؤى الاستشرافية - وأخرى غيرها- التي أنتجها (وينتجها) الغرب ليصنع من خلالها سيناريوهات استراتيجياته المستقبلية رغم اختلاف ما تقدمه من تصورات عن المستقبل، إلا أنها تنطلق من مسلمة أساسية هي التأكيد على فريدة الغرب ومركزية حضارته، والعمل على تكريس هيمنته و"النتيجة التي توصل إليها فوكوياما وهتنتغتون هي نتيجة واحدة تصب في معين مركزية الحضارة الغربية وضرورة الحفاظ عليها باعتبارها حضارة صالحة لكل زمان ومكان"³⁹.

لكننا نسأل لماذا يخشى الغرب على ذاته وعلى استمرارية هيمنته؟ لو كان عادلا في تفسير شؤون العالم بعد أن أتبع له إدارة مصائر البشرية منذ أربعة قرون، لرما رضي به وبحضارته جميع الحضارات الإنسانية الأخرى، ثم هل تأمين الذات والحفاظ على كيان الحضارة في المستقبل يأتي بالصراع الدامي، وافتعال الحروب وتطعيم الفكر بقيم العداوة والصدام؟ أم بالبحث عن طرق جديدة تتيح للجميع أن يسهم في صناعة مصير الإنسانية في هذا الكون؟ فيم يكون حل مشكلات العالم (الأخطار النووية، الاحتباس الحراري ومشاكل التلوث البيئي، البطالة والفقر...) التي أصبحت تهدد البشرية اليوم.. هل هو في اعتناق الليبرالية والديمقراطية؟ أم هو في الصدام والحروب؟ أم أن هناك طرقا أخرى ينبغي تلمسها والبحث عنها؟ أليس تبني نموذج الصدام الحضاري يشير بفناء البشرية؟

إن نتيجة الصدام في كثير من الأحيان (وهذا على المستوى المادي الجزئي) هي الخسائر في الأرواح والإمكان الحضاري... فكيف نتصور هذا على مستوى الحضارات؟ لا شك أنه التدمير للإمكانات الإنسانية، للبيئة... وإذا أخذ هذا الصدام بعدا ذريا فلا شك أن دمار العالم آرف وسيكون محتما.

صدام الحضارات بالتالي فكرة مبسطة وردة فعل على ظرف تاريخي زالت فيه القطبية الثنائية القائمة على التسابق والصراع، إنما فكرة مبسطة لأنها لا تستقرئ النتائج التي من الممكن حصولها لو وقع الصدام وتكرر ولكن بشكل عنيف؟؟ إن الصدام الحضاري لن يكون في صالح أحد لأن العالم ببساطة سيكون أمام خيارين: نزاعات عالمية مدمرة أو عالم تعددي متفاهم.

فهل الحل للمشكلات الإنسانية إذن هو في استدعاء الفكر الغربي دائما وأبدا لتقدم نماذج استشرافية تنصح بالعنصرية الحضارية من منطلق أن الحضارة الغربية هي حضارة الحضارات *La civilisation des civilisations*؟! .

إنه يحق لنا أن نسأل بعد أن سقط النموذج الاستشراقي الفوكويامي حول نهاية التاريخ... وبعد النقد الذي يلقاه نموذج شعوب بلا دول، ونموذج صدام الحضارات... يحق لنا أن

هتنتفون ومعه الغرب للترويج لمقولة الصدام. فالصفة الاستنتاجية هي إذن أن الغرب مهتدد في استمراره من جديد وينبغي أن يعمل لكي يمنع ذلك!

إن هذه الرؤى الاستشرافية - وأخرى غيرها- التي أنتجها (وينتجها) الغرب ليصنع من خلالها سيناريوهات استراتيجياته المستقبلية رغم اختلاف ما تقدمه من تصورات عن المستقبل، إلا أنها تنطلق من مسلمة أساسية هي التأكيد على فريدة الغرب ومركزية حضارته، والعمل على تكريس هيمنته و"النتيجة التي توصل إليها فوكوياما وهتنتفون هي نتيجة واحدة تصب في معين مركزية الحضارة الغربية وضرورة الحفاظ عليها باعتبارها حضارة صالحة لكل زمان ومكان"³⁹.

لكننا نتساءل لماذا يخشى الغرب على ذاته وعلى استمرارية هيمنته؟ لو كان عادلا في تسيير شؤون العالم بعد أن أتيج له إدارة مصائر البشرية منذ أربعة قرون، لربما رضي به وبحضارته جميع الحضارات الإنسانية الأخرى، ثم هل تأمين الذات والحفاظ على كيان الحضارة في المستقبل يتأتى بالصراع الدامي، وافتعال الحروب وتطعيم الفكر بقيم العداوة والصدام؟ أم بالبحث عن طرق جديدة تتيح للجميع أن يسهم في صناعة مصير الإنسانية في هذا الكون؟ فيم يكون حل مشكلات العالم (الأخطار النووية، الاحتباس الحراري ومشاكل التلوث البيئي، البطالة والفقر...) التي أصبحت تهدد البشرية اليوم.. هل هو في اعتناق الليبرالية والديمقراطية؟ أم هو في الصدام والحروب؟ أم أن هناك طرقا أخرى ينبغي تلمسها والبحث عنها؟ أليس تبني نموذج الصدام الحضاري يشر بفناء البشرية؟

إن نتيجة الصدام في كثير من الأحيان (وهذا على المستوى المادي الجزئي) هي الخسائر في الأرواح والإمكان الحضاري... فكيف نتصور هذا على مستوى الحضارات؟ لا شك أنه التدمير للإمكانات الإنسانية، للبيئة... وإذا أخذ هذا الصدام بعدا فكريا فلا شك أن دمار العالم آتف وسيكون محتما.

صدام الحضارات بالتالي فكرة مبسطة وردة فعل على ظرف تاريخي زالت فيه القطبية الثنائية القائمة على التسابق والصراع، إنها فكرة مبسطة لأنها لا تستقرئ النتائج التي من الممكن حصولها لو وقع الصدام وتكرر ولكن بشكل عيف؟ إن الصدام الحضاري لن يكون في صالح أحد لأن العالم ببساطة سيكون أمام خيارين: نزاعات عالمية مدمرة أو عالم تعددي متفاهم.

فهل الحل للمشكلات الإنسانية إذن هو في استدعاء الفكر الغربي دائما وأبدا لتقديم نماذج استشرافية تنضح بالعنصرية الحضارية من منطلق أن الحضارة الغربية هي حضارة الحضارات *La civilisation des civilisations*؟! .

إنه يحق لنا أن نتساءل بعد أن سقط النموذج الاستشرافي الفوكويامي حول نهاية التاريخ... وبعد النقد الذي يلقاه نموذج شعوب بلا دول، ونموذج صدام الحضارات.. يحق لنا أن

نتساءل ثم ماذا؟؟.. هل ننتظر أن يطرح الغرب نموذجاً استثمارياً جديداً مبنياً على الخلفيات الفكرية والأيدولوجية نفسها التي تنضج بها رؤاه الاستشرافية رغم تنوع مسمياتها ثم تتفاعل نحن-المتنمون إلى حضارات غير حضارته- معها نقداً أو شرحاً أو تصويهاً أو تحطيئاً، أو رذوخاً وتسليماً! أم نطرح مشروعنا ورؤيتنا عن المستقبل الكوني ونحاول إقناعه بهما، أو نساعد على وعي حدود رؤيته للعالم ونسببتها، وبالتالي نسبية ما يقدمه.

هنا تبرز أطروحة الحوار الحضاري كبديل أكثر كفاءة وكضرورة إنسانية تسعى إلى رسم معالم نظام عالمي متوازن يقتنع فيه كل طرف بأن هناك شيئاً يمكن أن يتعلمه من الآخر، ويتشغل الإنسانية إلى آفاقها الرحبة.

خامساً: حوار الحضارات كضرورة إنسانية، أو مشروع الأمل:

برزت مقولة حوار الحضارات منذ مدة طويلة وكان من أوائل الكتاب الذين بشروا بها ودعوا إليها الفيلسوف الفرنسي روجي غارودي (Roger Garaudy) في كتابه المترجم إلى العربية حوار الحضارات (Pour un Dialogue des Civilisations). وبعد الترويج الإعلامي الذي حظيت به مقولة صدام الحضارات، وبعد أن تحولت ممارسات مراكز قوى السياسة الدولية إلى بحسب لأبعاد هذه الأطروحة، وكرد فعل ضروري من قبل العديد من الجهات الدينية والفكرية والثقافية.. عاد الحديث من جديد عن الحوار بين الحضارات (Le Dialogue entre des Civilisations) كبديل للصدام، وعرفت السنوات الأولى من هذه الألفية طرحاً مكثفاً له⁴⁰، فما المقصود بالحوار بين الحضارات؟ وما هي آلياته العملية؟ وما هي شروط نجاحه؟...

1- في مفهوم الحوار:

الحوار من مادة حوار، ومن مشتقاته المُحَاوَرَةُ والمُحَاوَرَةُ، والمُجَاوَبَةُ، والتَحَاوَرُ؛ التجاوب. حواراً وجواراً ومُحَاوَرَةً وَخَوَبَرًا وَمُحَوَّرَةً، بضم الحاء، بوزن مُشَوَّرَةٌ أي جواباً. وهم يتَحَاوَرُونَ أي يراجعون الكلام. والمُحَاوَرَةُ: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة⁴¹.

فمادة "حوار" في اللغة العربية تحيل إلى مجموعة من المعاني الإيجابية كالتجاوب وهو أحد الثمرات المرجوة من ممارسة فعل الحوار. أما في اللغة الفرنسية فتقابل لفظة حوار لفظة "Dialogue" وتشير إلى المعاني التالية: "communication et discussion visant à trouver un accord" بمعنى اتصال ومناقشة لغرض الوصول إلى اتفاق، كما تعني أيضاً "échange de vues (entre des personnes ou des groupes)"⁴² بمعنى تبادل للآراء بين أشخاص أو جماعات.

إن الحوار عملية تتم بوجود طرفين أو أكثر "ذات أو أنا" و"آخر"، وقد يكون هذان الطرفان أفراداً أو جماعات، وبقدر ما تتحقق الأنا بمستوى عال من التجاوب مع الآخر بقدر ما

يكون الحوار منتحاً، ليس معنى هذا تمأهي الأنا مع الآخر، أو ذوابها فيه ولكن توفرها (أي الأنا) على ذلك الشعور الذي يمتحنها الإقرار بما هو مشترك بينهما؛ أي الإقرار بأن الآخر المختلف يمكن التعلم والاستفادة منه من خلال الأخذ عنه، فليس كل "آخر مغاير ومختلف" بمثابة الخصم العنيد أو العدو اللدود.

2- في مفهوم الحوار بين الحضارات:

يعد مفهوم الحوار، والعولمة، والصدام، والإرهاب، والعنف... من المفاهيم التي شاع استخدامها في خطابنا اليومي ونحن "نشهد اليوم... استخداماً عربياً لبعض المصطلحات التي منها مصطلح (الحوار) و(حوار الحضارات) ... من دون أي فهم ولا أي تركيز ولا حتى أي إدراك واع لمضامينها العلنية والخفية"⁴³، مما يحتم أن تضبط هذا المفهوم المركزي فتسأل عن أي حوار نتحدث؟

إن الحوار بين الحضارات كما أكد على ذلك روجي غاروي هو طموح واع تصبو إليه المجتمعات المعاصرة وليس اصطلاحاً طوباوية لا أساس لها من الواقع، وهو يرمي حسيه إلى الإسهام على الصعيد العالمي في بناء نظام عالمي جديد⁴⁴، يتسنى فيه لكل الحضارات أن تسهم بما تملكه من حكمة وإرادة وإمكان في صناعة المصير المشترك للإنسانية؛ فالحوار بذلك هو البحث سويًا على إيجاد قواسم مشتركة من القيم الإنسانية المقبولة لدى الجميع بما يضمن التعايش في إطار الألفق المتشوع.

أما الرئيس الإيراني محمد خاتمي فيرى أن حوار الحضارات هو سعي حثيث وصادق لا الخوض صراع مع الآخر فزيمته بل من أجل فهمه واستيعابه، إنه عملية تتطلب أن ننصت للآخر كما نتحدث إليه بالضبط، غير أن فعل الإنصات يختلف عن فعل الصمت ذلك أنه ليس مجرد ممارسة انفعالية تتأثر خلالها، وإنما هو فعل ونشاط نقوم به بالنحو الذي يؤدي إلى انفتاح السامع بكيانه ووجوده على ذلك العالم الذي يتولى المتحدث الكشف عنه، ويخلص خاتمي في الأخير إلى التأكيد على أن القرن الجديد لا بد أن يكون قرناً يتحرك في مدار الحوار، من أجل أن تحقق الإنسانية طموحها في العدل والسلام، أما أولئك الذين يروجون إلى مقولة الصدام فسيكونون طليعة ضحاياها تماماً مثلما كان الطغاة الذين يشعلون الحروب في طليعة ضحاياها⁴⁵.

كما يرى بعض الدارسين أن الحوار الحضاري ينبغي أن يكون محكوماً بمتغيرات القرن الجديد بعيداً عن ذلك التصور الأفلاطوني لحوار يقوم بين طرف واع عارف غير وآخر أقل وعياً ومعرفة وخبرة، بل حوار يحضر فيه طرفاء بصيغة المساواة لا بصيغة الأعلى والأدنى، فالحوار... هنا لا يعني أبداً أن تتجاوز الآخر لنقطة يتقصد عواملك الخاصة أو طرائقك أو جغرافياتك، فالحوار أن تتحقق سمة المساواة والشاركة ليتحول إلى تفاهم مؤثر ومتأثر⁴⁶. وإن كان البعض يرى أن هذه التديسة والمساواة غير متوفرة في عالمنا الراهن، ذلك أن الذين يتنادون بالحوار بين الحضارات ليس لهم من

القوة والغلبة بحيث يسمع لصوتهم، فالضعيف هو المناادي بالحوار وأنتى للقوي أن يسمع صوته؟ وبالرغم من ذلك يبقى الحوار خيار الإنسانية الوحيد في الوصول بعالم "القرية الكونية" بحسب تعبير ماك لوهان إلى عالم تعددي تشاركي متفاهم.

3- شروط حوار الحضارات⁴⁷:

لا بد للحوار بين الحضارات حتى يصل إلى الأهداف المنشودة منه في بناء عالم تعددي ومتفاهم، من مناخ سليم يتحرك فيه، وذلك بتحديد المفردات التي ينبغي أن يتأسس عليها هذا الحوار، ومنها:

1.3- تحليل الآليات التاريخية التي منعت عملية الحوار بين الحضارات أو زيفته: يرى روجي غارودي أن نقطة البدء في إقامة حوار حقيقي بين الحضارات من شأنه أن يتيح إخصاباً متبادلاً بين الثقافات هي تحليل الآليات التاريخية التي منعت أو زيفت هذا الحوار إلى اليوم، وأفقرت معايير المقارنة ولا سيما شروط عدم التوازن الاقتصادي المطرد بين الغرب وبين العام الثالث⁴⁸، فمجتمعات الغرب تعيش اليوم في ظل توفر أعلى معدلات الضمانات الاجتماعية والرفاه الاجتماعي، بينما تعاني مجتمعات العالم الثالث المنتسبة لحضارات أخرى مستويات مذهلة من الفقر والتبعية... وهو ما يجعل نقطة البدء في أي حوار هي ضرورة معالجة آثار هذه الهوة الاقتصادية بين الغرب والحضارات الأخرى بتخلي الغرب الرأسمالي عن جشعه الاقتصادي، والتأسيس لمنظور بديل للتنمية يراعي تحقيق عدالة اقتصادية في العالم المعاصر ويترع شروط عدم التوازن الاقتصادي.

2.3- الاقتناع: بعد الاقتناع بامتلاك شيء يمكن أن يقدمه المتحاورون، والاقتناع أيضاً بأن ثمة شيء يمكن أن يتعلموه شرط أساسي منشئ لفعل الحوار، فلكل حضارة من الحضارات الإنسانية جوانب نفوق وجوانب قصور، والحوار كمشروع حيوي كفيلاً بأن يتيح لكل واحدة الاستفادة من الأخرى، فهذا روجي غارودي يتحدث مثلاً عما يمكن أن تقدمه الحضارات الشرقية للحضارة الغربية فكتب يقول "...علينا أن نتعلم الشيء الكثير من الحكمة الشرقية، وبالمقابل قد يتفق لسكان أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية الاستفادة من دمج بعض الجوانب الإيجابية من علمنا وتقنيتنا، وليس بمحال إطلاقاً حدوث مبادلة تتيح حواراً بين الحضارات، ولكن الحوار يفترض أن يكون كل طرف مقتنعاً بأن ثمة شيئاً يمكن أن يتعلمه من الطرف الآخر"⁴⁹، كما يلح في مكان آخر -داعياً الحضارة الغربية إلى ضرورة الانخراط في مشروع حوار الحضارات- على أن "المشكلة الأساسية في الثقافة الحاضرة هي أن نقضي على التصور التسلسلي في الثقافة الغربية وأن نستعصم عنه بتصوّر سمفوني؛ إذ نتطلع بأسئلتنا إلى حكمة العالم اللاغوي... وذلك بالانخراط في حوار حضارات حقيقي مع الثقافات غير الغربية"⁵⁰. فالحضارة الغربية غارقة في التقنية والعلموية وهي حسب مؤهلة للانحار لأنها حضارة تعتقد الهدف وتشكو الفقر الروحي والمعنوي، يشهد على ذلك أشكال

الفرار إلى المخدرات وانتحار المراهقين وانتشار الرغزات العدمية... لذلك فهي بحاجة إلى روحانية الشرق كيما تذيب وتشذب نقصها؛ وفي هذا يقول "إن الهند القديمة والغرب الصناعي يمثلان نجاحين حققهما الإنسان في دربين مختلفين ولكنهما إنجازان جزئيان للإنسان أحدهما في طريق روحية حصرا والآخر في مذهبية تقنية وعلمية هي اليوم كارثية"⁵¹.

3.3- الاحترام المتبادل بين الحضارات: بمعنى أن يتأسس الحوار بين الحضارات والثقافات على قاعدة الاحترام المتبادل بين المتسبين لهذه الثقافات والمنتمين لهذه الحضارات، فمن غير الممكن أن ينطلق حوار حضاري مثمر دون الانطلاق من هذا الأفق الرحب من دون نزعات استعلائية أو شعور بالتفوق، فكما لا يعد مقبولا في زمننا الراهن فكرة أن هناك مواطن من الدرجة الأولى ومواطن من الدرجة الثانية فليس من المقبول أيضا التسليم بأن هناك حضارة من الدرجة الأولى وحضارة من الدرجة الدنيا.

3.4- الحق في الاختلاف والمغايرة: بمعنى أن يتأسس الحوار بين الحضارات على قاعدة الحق في الاختلاف والمغايرة والتعددية والقبول الفعلي بالتنوع الثقافي بوصفه مصدرا ثرا لتقدم البشرية وازدهارها، يقول روجي غارودي "إن فهم ثقافة أخرى يستلزم تحولا كبيرا في عقليتنا الغربية (ونحن نقول في عقليتنا الشرقية أيضا) وجهدا كبيرا في التواضع الفكري وفي القبول لنرفض التشبيهات المتبادلة، والتنازلات، والمصالحات، فالحوار لا يقوم على هذا النحو، بل نطلب من كل أن يصبح ما هو"⁵².

3.5- خلق الجو الهادئ للحوار والتفكير المستقل: إن موارثنا من الأفكار المسبقة القائمة على أسس غير صحيحة والتي نحتزمها الذاكرة الشعبية لثقافة شعب من الشعوب عن ثقافة شعب آخر، والحوار المتراكم من سوء الفهم المتبادل، والجروح العميقة التي أحدثتها الغزو الاستعماري الغربي الحديث في جسم الحضارات الأخرى تقف في كثير من الأحيان سدا منيعا في وجه عملية الحوار، وهذه العقائيل كفيلة بتعطيل كل جهد حوارى أو تخويله عن مساره وغاياته المرجوة إن لم تعمل الأطراف المتحاورة على تنقية وخلق الأجواء الهادئة لمباشرة فعل الحوار، وذلك بتعزيز حدود الثقة بينها بما يضمن المضي في تجسيده ودفعه إلى أرحب آفاقه، وهو الجهد الذي ينبغي أن يضطلع به أولا العقلاء المدركون لمسؤولياتهم تجاه مصير الإنسانية، والحكماء الساهرون على سلامة المجتمعات واستقرارها وازدهارها.

3.6- الانطلاق مما هو مشترك: بمعنى أن تبدأ عملية الحوار من القواسم المشتركة التي تجمع المتحاورين قبل استئثار نقاط الاختلاف، ومن شأن تحديد المتفق عليه من القضايا إيجاد أرضية من التفاهم المشترك تشجع على استمرار الحوار الحضاري وتوسعه.

7.3- توجيه الاهتمام إلى الموضوعات التي تشغل الإنسانية: وهي شرط تكميلي للشرط السابق، فلا شك أن عالم القرية الواحدة قد تجاوز الحدود الجغرافية التقليدية بما أتاحته وسائل الاتصال الحديثة من احتكاك وتماس بين الشعوب؛ بحيث أصبح أي جزء من أجزاء الكرة الأرضية يتأثر بما يحصل في بقعة قاصية منها، حتى توحدت الإنسانية في مصيرها وفي مشاكلها. فعندما نتحدث عن ظاهرة الإرهاب أو عن ظاهرة الاحتباس الحراري، أو التلوث البيئي ندرك بأنها مشاكل تشغل الجميع من دون استثناء، ومن شأن حوار ينشأ بين الحضارات أن يجدد أولويات الموضوعات والمشاكل التي تحظى بالعناية في العملية الحوارية، بل إن إلحاح هذه المشاكل وخطورتها - من حيث إن حلها لن يتم إلا بتشارك الجميع - يحتم ويلزم جميع الحضارات بضرورة التحاور لأجل حلها.

4- الآليات العملية لحوار مثمر بين الحضارات والثقافات:

حتى لا نتصور أن عملية الحوار بين الحضارات هي طموح غارق في الطوباوية، ينبغي أن نحدد آلياتها العملية التي تتيح مباشرتها على أرض الواقع. في هذا الصدد يطرح المهتمون بالحوار بين الحضارات والثقافات جملة من الآليات التي يمكن أن تطلق عملية الحوار لتكتمل في نطاق الزمن نذكر منها:⁵³

1.4- تعميق دراسة الحضارات الأخرى لدى كل حضارة: وهي خطوة مهمة تتيح للمهتمين التعرف إلى إبداعات الحضارات ودورها في ما وصلت إليه الإنسانية اليوم من تطور تكنولوجي، فالحوار الحضاري الذي تم بين الحضارة الإسلامية الناشئة والحضارات اليونانية والهندية... التي سبقتها أتاح لهذه الحضارة أن تكون نقلة نوعية في مسيرة التطور الإنساني، وعندما احتكت الحضارة الغربية في بداياتها الأولى بهذه الأخيرة أتاح لها هي الأخرى أن تمتع وتغنى منها وتسبني على أساسها، فحركة الاحتكاك والتأقّف (*Acculturation*) بين الحضارات كانت دائماً من بين أهم المؤثرات التي لعبت دوراً رائداً في التقدم الإنساني.

إن من شأن التعمق في دراسة تاريخ الحضارات أن يوصلنا إلى قناعة بأن المستقبل البشري في سيورته التطورية ينبغي أن يعتمد من جديد على تلاقح بين هذه الإبداعات الإنسانية. والقصور في الدراسة المتبادلة للحضارات ملمح واضح في المناهج التدريسية، فهذا روجي غارودي وهو الميرز في حقل الفلسفة وعلم الجمال يؤكد كيف أن اطلاعاته - خلال تكوينه الأكاديمي - عن إسهامات الحضارات الأخرى كان متواضعاً بحيث لم يصل إلى كثير من إبداعاتها المعرفية إلا بعد رحلة بحث شخصية كان ثمرة جهده الخاص.⁵⁴

2.4- إقامة المنتديات الفكرية والأكاديمية العالمية في الجامعات ومراكز البحث العلمي، وتنظيم المحافل الثقافية العامة، على أن تركز فيها الجهود لإشاعة قيم الحوار والتعايش، بما يمهّد السبل نحو التقارب والتفاهم، تعزيزاً للروابط الإنسانية التي تجمع بين الشعوب والأمم.

3.4- ضرورة مواصلة التعاون في إقامة المزيد من الندوات الإقليمية والدولية حول الحوار والتعايش بين الحضارات والثقافات⁵⁵، ومد أسباب التواصل مع المنظمات والهيئات والجامعات الغربية خاصة، للمشاركة في هذا التعاون، تحقيقاً للمصلحة الإنسانية المتبادلة، وتعميقاً للتعاون الدولي في هذا الاتجاه الفكري والثقافي الحيوي⁵⁶.

4.4- تشجيع المجتمع المدني والجمعيات والمنظمات غير الحكومية على تطوير البرامج الثقافية والتربوية المؤدية إلى التفاهم بين الحضارات.

5.4- إدخال برامج تهدف إلى تعزيز روح التفاهم والتسامح في مناهجها التعليمية بالنسبة لمختلف الثقافات والحضارات، بما في ذلك تدريس لغات عديدة، ويمكن لليونسكو كهيئة دولية أن تضطلع بدور رئيس في هذا الصدد بالتنسيق مع المسؤولين عن التربية والتعليم في مختلف البلدان المنتمية لمنظمة الأمم المتحدة.

6.4- تشجيع السياحة التاريخية والثقافية، وإقامة معارض عالمية للفن والشعر والتراث الحضاري لمختلف الحضارات بشتى أشكاله كوسيلة تسهم في تكريس الحوار وتحقيق التفاهم الحضاري⁵⁷.

7.4- إنشاء جوائز إقليمية أو قارية أو دولية تعطي لأحسن البحوث والدراسات حول موضوع حوار الحضارات، وكذا للمنظمات والهيئات التي تقوم بأعمال هامة فيما يخص هذا الموضوع، ويمكن أن تتسمّى الجائزة باسم أحد الأعلام العالميين الذين كان لهم دورهم البارز في رفع هذا الشعار سواء كانوا ساسة أو مفكرين، مثل داعية اللاعنّف ورجل الحوار المهاتما غاندي، أو روجي غارودي صاحب مشروع حوار الحضارات أو غيرهم.

خلاصة:

إن هذه التدابير والآليات العملية-وغيرها مما يسهم في تحقيق مشروع الأمل- من شأنها أن تعمق مبدأ التكامل الحضاري، وتصل بالإنسانية إلى تحقيق أملها في العيش في سلام بعيداً عن حديث النهايات وأيديولوجيا الصدام والصراع ومنطق القوة والغالب والمهزوم... ومنطق حضارة الحضارات.. "وعلى هذا المتوال يمكن أن يتحقق... الانقلاب الكبير في منظور الثقافة العالمية، لا من أجل إنكار أو نقي الثقافة الغربية بل من أجل إسباغ الصبغة النسبية عليها ومن أجل اليهوان على أننا لن نتوصل إلى حل المشكلات الرهيبة التي لا تزال تطرحها بالانطلاق منها وحدها"⁵⁸، بل بمشاركة الجميع ولمصلحة الجميع، وذلك هو مشروع الأمل.

¹ محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر العربي المعاصر المعولة صراع الحضارات العودة إلى الأخلاق...، الطبعة

الأولى (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1997)، ص 129

² أصبح استشراف المستقبل ودراسته على المدى البعيد، وتقدير الفرضيات والاحتمالات بشأنه ضمن المناهج المقررة في أكثر من (500) كلية وجامعة في الولايات المتحدة؛ حيث أصبح وجود مؤسسات ومراكز لدراسة مشاريع المستقبل ورسم السياسات المستقبلية على المدى البعيد أو القريب أمراً مألوفاً وعادياً ومتداولاً في المؤسسات والشركات والمنظمات التجارية والاقتصادية والمالية الأمريكية والغربية عامة.

³ تنوعت الدراسات الاستشرافية للمستقبل البشري في الألفية الجديدة بين تلك التي تركز على إشكاليات التطور السياسي، وما يمكن أن يكون عليه النظام الدولي المستقبلي، وعن إشكاليات توزيع القوى في العالم الجديد، ومن سنكون له الهيمنة، وفي هذا الصدد يمكن أن نتحدث عن أطروحة صدام الحضارات لـ هنتون أو أطروحة شعوب بلا دول لجـدون غوتليب. وبين تلك التي تركز على ما سيحققه التطور التكنولوجي والعلمي في مختلف العلوم كالبيولوجيا والإعلام الآلي... من تغيير لأنماط الحياة وأشكالها وقيمها... ويمكن أن نذكر في هذا الصدد بعض

الدراسات مثل: دراسة متشور كاكرو، رؤى مستقبلية، كيف سيغير العلم حياتنا في القرن الواحد والعشرين (*how science will revolutionize the 21 st cenutry and beyond*)، ترجمة سعد الدين

حرفان، (الكويت: المجلس الوطني للفنون والثقافة والأداب، 2001)؛ سلسلة علم المعرفة (270).

⁴ أطروحة لجـدون غوتليب يرى من خلالها أن دور الدولة سيتلاشي بحيث تغدو جماعات العالم عبارة عن شعوب بلا دول نتيجة تقنع دور الدولة والأجهزة الحكومية بسبب ما تفرضه ظاهرة المعولة من أنماط للتبادل والتدخل...
⁵ لقد بدأت ملامح هذا المنافس بغير الصورة التي تمنحها أي صورة العنف والدمار، إن الغرب وفي شتى أطروحات مفكره حول المنافس المستقبلي حاول أن يتخيل هذا المنافس ويعطي له ميزات معينة (الغلبة العسكرية، الاقتصادية، الثقافية) والتي قد قلده الكيان الغربي، فكان أن صنع الغرب شبهه المتخيل فأصبح حقيقة واقعية، علماً جسدتها في شيخ ابن لادن والقاعدة ومن ورائهما شيخ الإسلام؟

⁶ جودت سعيد وعبد الواحد علواني، الإسلام والغرب والديمقراطية قراءات وتعليقات على مقالتي صدام

الحضارات لـ هنتون والإسلام والغرب لـ برهان يدهام، الطبعة الأولى (بيروت: دار الفكر، 1996)، ص 14

⁷ عطية الويشي، "فوكوياما هنتون توفلر، مثنت الموت في الرؤية الغربية للحضارة في نهاية القرن"، مجلة الحرس الوطني، السعودية، أغسطس 1997.

⁸ المرجع نفسه.

⁹ فرانسيس فوكوياما: مفكر أمريكي من أصل ياباني كان يشغل منصب مدير التخطيط بوزارة الخارجية الأمريكية، عمل أستاذاً للاقتصاد والعلوم السياسية في جامعة جون هوبكنز بـ مركز جون أولين التابع لجامعة شيكاغو، كما شغل وظيفة مستشار لمؤسسة راند في واشنطن.

¹⁰ فرانسيس فوكوياما، نهاية التاريخ، ترجمة وتعليق حسين الشيخ، الطبعة الأولى (بيروت: دار العلوم العربية، 1993)، ص 15.

¹¹ المرجع نفسه، ص 16.

¹² المرجع نفسه، ص ص 74-75.

¹³ المرجع نفسه، ص 78.

- 14 عطية الويشي، مرجع سابق، ص 70.
- 15 (فرانسيس فوكوياما، مرجع سابق، ص ص 64-65).
- 16 المرجع نفسه، ص ص 120-121.
- 17 فرانسيس فوكوياما، مرجع سابق، ص ص 278-279.
- 18 فرانسيس فوكوياما، مرجع سابق، ص ص 278-279.
- 19 أستاذ أمريكي من أصل يهودي، متخصص في الإدارة العامة وعلم الحكومات، ومدير معهد جسون أولسن للدراسات الاستراتيجية بجامعة هارفرد الشهيرة، أسندت إليه ما بين عامي 1977 و1978 مسؤولية قسم التحليل والاستشراف بمجلس الأمن القومي الأمريكي. نشر مقاله "صدام الحضارات" في مجلة الشؤون الخارجية الأمريكية في صيف 1993. وقد أثار هذا المقال ردود فعل واسعة في الأوساط السياسية والأكاديمية، بحجة أن مؤلفه شخصية مرموقة ومؤثرة في تخطيط معالم السياسة الخارجية الأمريكية، وأن المقال نفسه قدم للحكومة الأمريكية في إطار برنامج بحث عن "متغيرات البيئة الأمنية والمصالح القومية الأمريكية"، إضافة إلى أن الأطروحة التي قدمها الكاتب تعد أطروحة جريئة في مجال السياسة الدولية، والقارئ لها يتدبر بلحظ أنها قد تركت بصمات واضحة على معالم السياسة الخارجية الأمريكية المعلنه ونتيجة هذا الاهتمام المتصاعد الذي حظي به موضوع صدام الحضارات فقد طُور هتفتون أطروحته وأصدرها في كتاب عام 1996. أنظر: أحمد إبراهيم أبو شوك، "لهاية التاريخ والإنسان الأعمى في الفكر الغربي"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، الإمارات العربية المتحدة: العدد 19، المجلد 02، (أكتوبر 2003)، ص ص 94-95.
- 20 نقصد هنا تحديدًا تركيز هتفتون على العالم الإسلامي في ما أسماه خطر الرابطة الكونفوشية-الإسلامية، لأنها ترفض القيم الغربية وتسمى إلى تعزيز قيمها الثقافية الذاتية.
- 21 رغم اختلاف الرؤيتين إلا أنهما تنطلقان من خلفية واحدة ترمي إلى هيمنة الثقافة والحضارة الغربية على العالم بأكمله.
- 22 أحمد إبراهيم أبو شوك، مرجع سابق، ص 81.
- 23 يتساءل الجابري عن السرعة التي اختفت بها فكرة لهاية التاريخ قائلا "هل يرجع ذلك إلى كون مركز هتفتون في مجال الدراسات الاستراتيجية والعلاقة مع الإدارة الأمريكية أقوى بكثير من ذلك الأمريكي من أصل ياباني؟ أم لأن أطروحة صدام الحضارات إنما قصد منها إزاحة فكرة لهاية التاريخ من مسرح الاهتمام "وفي رأيه فإن "فكرة لهاية التاريخ تحدثت عن الماضي وبالتالي تبحث على الاطمئنان على مستقبل أمريكا؛ إذ هي تؤكد على الانتصار النهائي للبرالية الذي يجعل مثلاً التساؤل عن حلول تخصيص مبالغ هائلة للدفاع في ميزانية الولايات المتحدة تساؤلاً مشروعا، أما أطروحة صدام الحضارات فهي تتحدث عن المستقبل، وتذير بمخطر المواجهة والحرب، وتدعو صراحة إلى أخذ الخيطة والاستعداد للدفاع عن النموذج الحضاري الأمريكي وعن المصالح التي يقوم عليها..". أنظر: محمد عابد الجابري، قضايا في الفكر العربي المعاصر: العولمة صراع الحضارات العودة إلى الأخلاق، الطبعة الأولى (معمروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1997).
- 24 أنظر: صموئيل هنتنغتون، صدام الحضارات وإعادة بناء النظام العالمي، ترجمة: مالك عبيد أبو شهيو، ومحمود محمد خلف، ط 1 (ليبيا: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، 1999)، ص 65.

- 25 رغم أن فوكوياما يتكلم عن نهاية التاريخ بسيادة الليبرالية الرأسمالية والديمقراطية الحرة إلا أنه في آخر كتابه يشير إلى فكرة الصدام الحضاري، هذه الفكرة النواة عبر عنها بشكل واضح بـ (صدام الثقافات أو الحضارات). أنظر: فوكوياما، مرجع سابق، ص 262-263.
- 26 هي امتداد للمدرسة الماركسية في حقل علم اجتماع التنمية، وتؤكد على الدور السلبي والتعطيلي الذي مارسه الاستعمار على دول العالم الثالث وبالتالي فهو سبب تخلفها.
- 27 محمد عابد الجابري، مرجع سابق، ص 89-91.
- 28 صموئيل هنتنغتون، مرجع سابق، ص 71.
- 29 هنتنغتون، المرجع نفسه، ص 74.
- 30 جوردن سبيد، وعبد الواحد علواني، مرجع سابق، ص 24.
- 31 هنتنغتون، مرجع سابق، ص 109-114.
- 32 المرجع نفسه، ص 333، وم 368.
- 33 المرجع نفسه، ص 368-369.
- 34 هنتنغتون، مرجع سابق، ص 74.
- 35 المرجع نفسه، ص 153 وما بعدها.
- 36 هي محور الشر في تعبير الرئيس الأمريكي السابق بوش، وتضم حبه العراق وإيران وكوريا الشمالية.
- 37 وقد تمخضا ذاك أننا نحن أيضا عن الحضارة الغربية وهو ما يصعب مشروع الحوار الحضاري.
- 38 هنتنغتون، مرجع سابق، ص 371.
- 39 أبو شوك، مرجع سابق، ص 83.
- 40 عقد ب طهران عام 1999 مؤتمر دولي حول الحوار بين الحضارات وبعدها بسنة أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة سنة 2000، سنة لثقافة السلام، وسنة 2001 سنة للحوار بين الحضارات، وتواصلت الندوات الدولية حول الموضوع نفسه، حيث عقدت المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو في برلين في شهر يوليو سنة 2000 بالتعاون مع رابطة العالم الإسلامي، ومؤسسة الإمام الخوئي الخيرية ندوة دولية حول موضوع "الحوار والتعايش بين الحضارات والثقافات"، كما عقدت بالرباط عام 2001 ندوة دولية عن "الحوار بين الحضارات في عالم متغير" وعقدت في تونس في نفس السنة ندوة دولية حول "الحوار بين الحضارات والتنظيم والتنفيذ"، وعقدت في دمشق سنة 2002 ندوة دولية حول "الحوار بين الحضارات من أجل التعايش"، كما عقدت بدولة لشتنشتاين في السنة نفسها ندوة دولية حول "الحوار بين الحضارات والثقافات: الفهم والتفاهم". وبقي الموضوع على مناقشة حيث انتظم ملتقى لهذا الغرض في ولاية هيسن بألمانيا يومي 29 و30 نوفمبر 2003، وآخر هذه الندوات هي الندوة التي نظمتها اليونسكو شهر أبريل 2005، تحت إشراف الرئيس الإيراني سيد محمد خاتمي والسويس عيسد العزيز بوتفليقة.
- 41 "بين منظور الإفريقي، لسان العرب [CD]، بيروت: المستقبل للأنتاج الإلكتروني، 1995، (مادة حوار).
- 42 موسوعة Encarta 2005 [CD]
- 43 سيار الجميل. "الحوار مع الآخر من دون جدوى قضية طال النقاش فيها". جريدة الزمان.
1428. mise à jour le 24 Mars 2005 [disponible sur <http://www.azzaman.com/azzaman/articles/2003/02/02-09/698.htm> : العدد 2003. 10 جانفي

- 44 روجي غارودي، في سبيل حوار الحضارات، ترجمة: عادل العواد، ط 5 (بيروت: عويدات للنشر والطباعة، 2003)، ص 10، و ص 70.
- 45 محمد خاتمي، حوار الحضارات، ترجمة: سمر الدقائي، ط 1 (دمشق: دار الفكر، 2002)، ص 42-50.
- 46 عمر بوقرو، "أسئلة الحوار بحث في ظل الإرباك المرجعي"، بحث منشور ضمن أعمال الملتقى السنوي الثاني حول الإسلام وقضايا العصر أيام 21/20/19 أكتوبر 2002، مجلة الإحياء، كلية العلوم الإسلامية والعلوم الاجتماعية، جامعة بآتة، العدد 6، سنة 2002، وأيضاً: محمد حسين فضل الله، الحوار في القرآن الكريم فواعده أساليبه، معطياته، الجوائز: دار المنصوري للنشر، دت.
- 47 استلهمنا بعض هذه الشروط من حصيلة أعمال الملتقيات والندوات الفكرية الدولية التي عقدت حول الموضوع ومن بيانها الختامية وهي على التوالي:
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إعلان طهران حول الحوار بين الحضارات
Disponible [mise à jour le 24 Mars 2005] . [On line] . 1999
http://www.isesco.org.ma/Dialogue/Teheran/arabic/Index_arabic.htm sur
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إعلان برلين حول الحوار والتعايش بين الحضارات والثقافات.
[mise à jour le 24 Mars 2005]. [Online]. 2000
Disponible : /arabic/Berlin.html[<http://www.isesco.org.ma/arabic/Dialogue> sur
2002. - المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة. إعلان دمشق حول الحوار بين الحضارات من أجل التعايش.
[On line] . [24 Mars 2005 mise à jour le] <[arabic/Damas.html](http://www.isesco.org.ma/arabic/Damas.html)> . Disponible sur: <http://www.isesco.org.ma/arabic/Dialogue>
- 48 روجي غارودي، مرجع سابق، ص 40.
- 49 روجي غارودي، مرجع سابق، ص 106.
- 50 المرجع نفسه، ص 79.
- 51 المرجع نفسه، ص 198.
- 52 المرجع نفسه، ص 107.
- 53 أنظر في هذا الصدد كتاب روجي غارودي، وإعلانات كل من مؤتمر برلين ودمشق وطهران حول حوار الحضارات، وقد أشرنا إليها سابقاً.
- 54 روجي غارودي، مرجع سابق، ص 186.
- 55 للتذكير فإن آخر ندوة عقدت حول الموضوع كانت تحت إشراف منظمة اليونسكو في شهر أبريل (2005).
- 56 أنظر: نداء برلين حول الحوار والتعايش بين الحضارات والثقافات.
- 57 أنظر: إعلان طهران حول الحوار بين الحضارات.
- 58 روجي غارودي، مرجع سابق، ص 161.

نحو مقارنة سوسيولوجية تظافرية للعنف الأسري رؤية نقدية

د/ الطاهر الإبراهيمي جامعة بسكرة

ملخص:

تشيع المقاربات السوسيولوجية لظواهر المجتمع الإنساني وتزداد تنوعا وتعددا تلاقيا حيناً وتناقضا حيناً آخر، عاكسة بذلك طبيعة علوم المجتمع المعرفية والاستيعولوجية المتميزة بدراسة ظواهر زبئية بما في ذلك ظاهرة العنف الأسري، وتحاول المقالة طرق أسس مقارنة تستخدم صور التلاقى الممكنة بين تلك المقاربات، بمزاوجتها بنمط الوجود الاجتماعي الأسري المحلي باعتباره مجال الدرس والتحليل، وهي بذلك تضع معالم يمكن إعمالها لإبداع ومرونة تتوقف على الباحث وموضوع البحث فيها.

Résumé:

Les approches communes à la sociologie des phénomènes de la société humaine sont de plus en plus diverses et à facettes multiples et parfois contradictoires, et tout à fait de convergence. Ce qui reflète la nature de la science cognitive et épistémologique en étudiant les phénomènes distincts, y compris le phénomène de la violence domestique. L'article tente d'intégrer l'approche de l'image de la convergence possible, en fonction de la structure de la présence sociale locale de la famille en tant qu'étude d'analyse et, établir les paramètres qui peuvent être mises en œuvre avec la créativité et la flexibilité qui dépend du chercheur et de l'objet de la recherche.

مقدمة:

تشيع المقاربات السوسيولوجية لقضايا المجتمع والإنسان، وتزداد تعددا وتنوعا في كل مرحلة تاريخية، وهي إن كانت في اللحظات الحضارية الأولى لزمن الحداثة أكثر بساطة وأبطأ تناميا، فإنها بعد الحرب العالمية الثانية عرفت تسارعا في الظهور إما امتدادا عن سابقات لها وإما تمردا وتجديدا، وفي حركة الارتباط والتمفصل بأدبيات التحليل المدرسي لم تكن في عزلة عن تاريخ وأحداث

المجتمع الغربي عموماً والمجتمع الأمريكي على وجه الخصوص، فهي تتشكل منه، كما نحاول تشكيله حينما نتحول المعرفة والأفكار إلى دوائر صانعة القرار والمهيمنة ثقافياً وسياسياً واقتصادياً. وتعاني تلك المقاربات من آثار المشروع الأصلي للنشأة، والذي لم يكن مشروعاً علمياً كما تم أنشئ له من لدن الفاعلين السياسيين والأكاديميين، بل مشروع من مستوى سياسي وأخلاقي استهدف تحقيق النفع وتقديم الخدمة للإيديولوجية المهيمنة، والتي بسطت نفوذها في الحياة العلمية عبر العلماء الموظفين، وفي هذه المعادلة فإن المعالجة العلمية للعنف الأسري لم تكن تقنية محضة كما تحاول الوضعية أن تصور العلم، وهي رغم ذلك استطاعت على اختلافاتها كتيارات فكرية ونظرية أن تحلل الظاهرة من جانب أو آخر بناءً على زاوية الرؤية التي ترى أنها مدخل لليقين وكشف الحقيقة، ولما كان هذا الموقف الأحادي يغفل كل منها أبعاداً هامة في الظاهرة الإنسانية، استدعى ذلك التفكير في مقاربات بديلة من شأنها أن تتكفل بوعي أكثر علمية للواقع المدروس، وهو المسعى الرئيس لهذا المقال، الذي يحاول أن يرسم مبادئ عامة لمقاربة سوسيولوجية تطافرية للعنف الأسري، محاولة لا تلغي إسهامات الخبرة الإنسانية في هذا المجال، لكن ضمن الأصول السوسيوقافية للظاهرة بوصفها سلوكاً اجتماعياً يتميز كمضمون قيمي وكمظاهر سلوكية من حضارة إلى أخرى واجب مراعاتها في مراحل الوصف والتحليل والتفسير كمقتضى منطقي للممارسة العلمية في التعامل مع الموضوع في عالم الحس والمشاهدة، ومن ثم في مستوى التحريد والمعرفة كما هو جارٍ في بحوث الاستقصاء، وبالاتجاه المعاكس يحصل في بحوث النظر والتأويل. ويتم ذلك عبر مبحثين:

الأول: يعالج الأسرة والعنف الأسري معالجة مفاهيمية بهدف إبراز أهمية الخصوصية التي يتسم بها الواقع المدروس في كل مقارنة سوسيولوجية.

الثاني: ينطلق من دواعي البحث عن مقارنة سوسيولوجية بديلة ليصل إلى تقديم مبادئ تشكيلها وخصائصها المحتملة.

أولاً: الخصوصية الاجتماعية للعنف الأسري في ضوء نظمية البناء العائلي.

الأسرة نظام اجتماعي أولي ينهض بمهام حضارية وأدوار اجتماعية بانية للفرد والمجتمع، ومن ثم فإن إيلاؤها الرعاية ليس من باب الخطاب الطوباوي، بل لأن باقي العوامل الاجتماعية التربوية تقوم على أساس العائد الأسري، وأن نجاح النظم الاجتماعية يبقى رهين القدر من التوفيق الذي تحظى به الأسرة في مجال إعداد النشء، وفي معدل التكامل الذي تظهر به في تفاعلها مع تلك النظم. والأسرة تختلف من مجتمع لآخر لأنها بأوضاعها ومراسيمها مؤسسة اجتماعية تنبثق عن الحياة الطبيعية التلقائية للنظم والأوضاع الاجتماعية، وهي ضرورة حتمية لبقاء الجنس البشري، وبصرف النظر عن الضبيعة الاجتماعية للأسرة فإنها تبقى الوحدة الأساسية في المجتمع. فهي كما يعرفها

"حسين عبيد" "الوحدة الاجتماعية الأولى التي تهدف إلى محافظة النوع الإنساني... التي ينمو فيها الفرد... و... تتحد مكونات شخصيته..."¹

ولهذه الأهمية فإن أي تهديد يصيبها، إنما يصيب المجتمع كله، وتلحق آثاره السلبية أركانه، وقد تقطع عليه استقراره وأمانه، الشيء الذي يفرض نغاه ويعطل الحياة الاجتماعية على دوراتها الفاعلة، وليس العنف الأسري سوى من العوامل الخطيرة التي ثبت من انعكاساتها على الأوضاع الأسرية مدى تغلغلها في نظم المجتمع، إذ يصيب جراء ذلك التربية والاقتصاد والسكنية العامة والآداب العامة وسواها عديد من الظواهر المتعلقة، وعلى هذا الأسس فإن دراسة العنف الأسري بتحد أحياتها الأكاديمية والاجتماعية.

وقد وضع الخالق سبحانه وتعالى قوانين يسهل عليها الكون، لا تستقيم الحياة إلا بها، وكل شيء في هذا الكون موجود بمقدار ردة متناهية، وجعل الله نظام الحياة قائما على نظام التزاوج الذي يسري مفعوله على النبات والحيوان والمادة والإنسان يقول تعالى: "ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة إن في ذلك لآيات لقوم يفكرون" الروم 21.

وعليه فإن السلوك الجانح والعنيف مخالف للسكنية التي يقتضيها النظام الأسري وهو إن استفحل وزاد فإنه يهدم الروابط الاجتماعية أو يعطل إنجازها للأدوار المحددة، وهي التي تباين المجتمعات في رسمها نظرا لاختلافاتها الفلسفية والأيدولوجية والدينية.

ولذلك فقد كان موضوع العنف الأسري محل اهتمام علماء ومفكرين وسياسيين من أكثر اختصاص، وتعددت مداخلهم النظرية تنوعا وتعارضا في سياق تناميها وتطورها التاريخي، وهي رؤى نظرية تحمل تصورا عاما شاملا عن الوجود الاجتماعي. وهذه العلوم الاجتماعية ومنذ نهاية الحرب العالمية الثانية بدأت تعرف نزاعات بين مدارسها لعدة عوامل مؤثرة لعل أهمها الشحنات الأيدولوجية التي كانت تحملها وتأخذ بمسلماتها في تفسير قضايا المجتمع، بما فيها قضايا الأسرة والعنف الأسري؛ وهي الأيدولوجيات التي بدأت تتحرك باتجاه النقد الذاتي الذي فرضه تطور الواقع الاجتماعي، والتطور العلمي والتكنولوجي، فصار لزاما أن تتغير القراءة السوسولوجية داخل المدرسة أو التيار النظري أو عارجه مراعاة لإفرازات التغير الاجتماعي الثقافي الذي يعرفه المجتمع.

ويذكر في هذا السياق "بيار نصار" بأن العلوم الاجتماعية ومنذ انتهاء الحرب العالمية الثانية تشكو من التيارات النظرية شديدة التعارض، ومن المنازعات بين المدارس تاركة للمراقب الساهي الانطباع بوجود تعاقب بين الأنماط الفكرية، إنما فحاة برزت فاضرة نفسها الظواهرية، والماركسية، والبنوية، والإثنية المنهجية... وغيرها من التحليلات المختلفة لهذه المدارس المتعارضة.²

وبالنظر في منطق التعارض الذي يؤسس للاختلاف في المواقف النظرية، فإن الذي ينكشف هو أن الممارسة العلمية شرعت في البحث عن بدائل لتقارب الواقع بشكل يجعله مفهوما، ويجعل في الإمكان استخدام المعرفة في عمليات التغير والتطوير، ولم يعد ممكنا قبول أن التيارات النظرية الجديدة هي امتداد لسابقتها تماما.

إنه وحتى يمكن لعلماء الاجتماع عمل شيء أو التظاهر بذلك على الأقل كان لزاما أن يتجاوزوا تلك التعميمات الغامضة لعلم الاجتماع الأكاديمي، وما بلغت الانتباه هو ذلك التطور الضئيل الذي حققته نظرية علم الاجتماع منذ الحرب العالمية الأولى ولم تجد التفاعلات الذكاء الأولى عند "هوبز" و"ولاس" أو "توني" في بريطانيا أو "فيلين" و"فير" و"ديوت" في أمريكا المتابعة، بل أحاطت الموضوع هالة واسعة من الغباء الفارغ، فالنظريات السوسولوجية الرسمية شكلية ومفرغة تماما من أي أثر للتطور التاريخي، حتى أنه يصعب أن ترى كيف يستخرج مؤلفوها منها التبرير لكل مفاسد الرجعية.³

إن العلوم الاجتماعية في الغرب لم تنظر بالنجاح المطلوب وظلت دون ما أريد بها أن تحقق وكانت أدوات تبرير وتبرير لأفكار الطبقات المهيمنة حينما انخرطت في مهام من طبيعة سياسية أو إدارية إلى الحد الذي لم يعد مفهوما ما تذهب إليه تحليلات عديدة سوى ضمن سياق التعبئة الأيديولوجية وما تبشر به من أفكار وقيم، تؤكد عبر الآن والزمان أنها تمثل مصالح ورغبات، هي حاجة الأقوى التي تظهر وكأنها واجبة بالرعاية والمطاعة وهكذا فلا غرأ أن يذكر "ج. د. برنال" بأن تعميمات علم الاجتماع الأكاديمي المؤسس لهذا النظام المعرفي أحاطت به عناية اتسمت بالتقديس لتصوراته وافتراضاته الفلسفية حاولت أن تشرع له قاعدة الاحترام، رغم أنها هالة لا مضمون لها يهبها هذه الحقيقة كلها فهي تشبيهة بالغباء الفارغ، وبكفي الفاحص أن يتأمل النظريات السوسولوجية ليستيقن صحة الوصف، فهي رؤية نظرية رسمية وشكلية لم تحار صورة الواقع الاجتماعي في ديناميته وتطوره التاريخي، إلى حد تكون فيه مجرد تبرير لمفاسد الأيديولوجية الرسمية النافذة في المجتمع بقوة تلك الوسائل الإنتاجية، والرأسمال المالي، كما هو باد في النظم المالية الغربية، وما آلت إليه أنظوماتها القيمية من تيه وضلال انعكست بتجلياته مؤخرا في بداية الإفلاس التاريخي للنظام المعرفي العالمي الذي هو صنعة الطبقة البرجوازية في العالم ونتيجة من نتائج تدابيرها القانونية التي دشنتها بعد الحرب العالمية الثانية مؤسسات "بويق وودز"، والآثار المترتبة على أعمال قواعدها في المشهد الاقتصادي الدولي على العموم، وليس غريبا على أن تنجح العلوم الاجتماعية لهذه المناحي، ففي ذلك طبيعتها منذ النشأة في العالم الغربي، ويشير في هذا السياق "جان فرنسوا شانبل" أن هذه العلوم تقوم على عنصر أساسي هو المعيار **Norme** وهو ما يعيد صلتها من جديد بمشروعها الأصلي، والذي لم يكن علميا فقط وإنما أيضا سياسيا وأخلاقيا.⁴ وارتباطها

بالمستوى السياسي والأخلاقي شأن ليس خافيا تورطه في التحليلات السوسيولوجية لفضايا المجتمع كلها تعلقت بمحالات السواء أو بمحالات الجنوح، ومن ثم فإن: (اختيارا واسعا من النماذج النظرية متوفر أيضا، فالمفاهيم التي تسمح بتنظيم المعلومات يمكن استقاؤها من التحليل النفسي أو من نظرية التنظيمات، من "دوركايم" أو من "فرويد"، من سلسلة طويلة من الدراسات التجميعية أو من مخيلة الباحث ومهما كان مصدره، فعلى النموذج النظري أن يتوفر على المقاييس التالية: الملائمة، الشمول، السعة والفائدة.⁵ ولا أدل على ذلك من تعدد التيارات النظرية وتنوعها وتعارضها كلما كان الموضوع هو ظاهرة إنسانية مما يستدعي بحث كفاءتها باستمرار بهدف أن تكون ملائمة وقادرة على تمكين الممارسة العلمية من استمداج الواقع وجعله معروفا طالما أنها شديدة الارتباط بالوعي وأنه لا يمكن القبول بالقول بأنه وعي نقى كما تحاول الوضعية توصيفه بدعوى إقامة الموضوعية التي هي مدار سجال استمولوجي حاد حول الصلة بين الذات العارفة والموضوع المعروف، وهي لا تعني مجرد القول: (بمعرفة الأشياء على ما هي عليه)، وهذا التعريف على رأي "صلاح قصوة" مثير للجدل، فما الذي يعنيه "الشيء على ما هو عليه"؟ وهل نملك ما نفرق به بين ما هو واقع وما هو وعي للواقع؟ وهنا يتشعب النزاع بين ضروب الواقعية والمثالية، وبين النزاعات التحريية والحدسية وبين صور الارتبائية والدوغمائية.⁶ مما يجيز الذهاب إلى أن العلوم الإنسانية ليس على حظ واحد من المشروعية الأكاديمية إذا ما قيست بعلوم الطبيعة التي تمكنت من بلوغ مستويات عالية في تطوير المادة واستخدامها في مجالات عديدة وحيوية وتركت آثارا على حياة الإنسان، ورغم محاولات المحاكاة للحاق هذه المستويات فإنها لم تظهر إلا بقدر من ذلك النجاح وظلت في موقع النقاش والاختلاف، وهذا ما يدفع باتجاه البحث على مقاربات نظرية بديلة تسع للواقع الاجتماعي وتراعي خصوصياته بعيدا عن الأطر المرجعية للتيارات السابقة التي حلت من البداية إشكاليات النشأة وعرفت أكثر من أزمة. لعل أكثرها تأثيرا هي أزمة الأيديولوجية، وفي علم الاجتماع فإن: (إحدى السمات لأزمة هذا العلم ترجع إلى النقص اليبين في التوجيه النظري لبحوثه بسبب قلة توافر أنساقه الاستنباطية، إضافة إلى ما تعانيه الأنساق الموجودة حاليا من اختلاف حولها، ولقد كان هذا الموقف هو المسؤول عن انخراط الباحثين في جمع البيانات دون التقيد بإطار نظري معين...)⁷، وليس الأمر هو النقص في التوجيه النظري للتحليل السوسيولوجي إنما في ملائمته لمقاربة الواقع الاجتماعي العالم ثالثي. لأنه صيغ تماشيا مع حقائق القرب وأمرجه وأهوائه مراعيًا في ذلك أبعاد الممارسة الاجتماعية التي تصنعها أنظمة القيم فالمعايير الاجتماعية تحدد لها رقعتها هذا الذي يجعل مطلوبا البحث في مقارنة سوسيولوجية بديلة للعنف الأسري مساهمة في تقوية البحث السوسيولوجي في مستوى الوصف والتفسير ومن ثم في مستوى التحكم.

ثانيا: في التحليل السوسولوجي للعنف الأسري (نحو مقارنة تطافرية)

إن العنف يعني في اللغة العربية "الخرق بالأمر وقلة الرفق به، فهو عنيف إن لم يكن رفيقا في أمره، والحديث الشريف: "إن الله يعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف"، وعنف به وعليه عنفا وعنافة: أخذه بشدة وقسوة ولامه وعيره، واعتنف الأمر: أخذه بعنف وأتاه، ولم يكن على علم ودراية به، واعتنف الطعام والأرض: كرههما؛ واعتنف الأرض: نبت عليه.⁸ وهي معان تشير إلى الشدة والغلظة في التصرف مع الآخرين، وهي دلالات في مقابل الرفق، والعنف إذن أدى يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالآخر أو بالأشياء والممتلكات والعنف بهذا المعنى فعل خشن يهدف إلى الضغط وإرغام الآخرين باستعمال القوة، ومن ثم فهو مخالف للعرف والقانون كما يذكر قاموس علم الاجتماع أن العنف هو: "فعل ممنوع قانونا وغير موافق عليه اجتماعيا".⁹ وهذا يفيد أن العنف هو كل سلوك ينتهك معيارا اجتماعيا معينا بدافع عوامل وظروف معينة؛ وهذا منظور يجعل منه ظاهرة سلوكية تنشأ خلال التفاعل الاجتماعي.

وفي الأسرة تنشأ علاقات متبادلة بين الأعضاء تقوم على أنظمة القيم والمعايير التي تضبط الأدوار وتحدد المكانات، إلا أن ضغوط الحياة وظروف الأسرة بيئة متحركة ومتأثرة بالأحداث الدائمة والعارضة مما يجعل التفاعل الاجتماعي يأخذ طابعا قلقا ومضطربا من شأنه تنشئ الميول العنيفة شيئا فشيئا حتى تبلور فتكون أفعالا يختلف مداها وخطورتها التي تصل جنوبا حد التفكك والإحرام. وهكذا فالعنف الأسري سلسلة من الأفعال والحوادث تبدأ بالملاسنة البذيئة المحترقة لكرامة الآخر، وقد تنتهي إلى الضرب حتى الموت، وبين هذين الحدين سلسلة من الظواهر السلوكية التي يأخذ بعضها برقاب بعض في حلقات ودوائر يصعب من الناحية العملية فك ما بينها من ارتباطات، وتلعب البيئة الأسرية بكل مكوناتها أكثر من دور في تفعيل الظاهرة العنيفة محولة الحياة إلى ضنك وقلق وعدم توافق يعكس في المعاش النفسي لأعضاء الأسرة وخصوصا الأطفال في صور مرضية عديدة، وقد تصنع فيهم الاستعدادات إلى الجنوح تمهيدا إلى ممارسته فعلا لاحقا.

إن أي مقارنة سوسولوجية للعنف الأسري بحاجة إلى تأطير من توجيه نظري كفو وملائم يتسع إلى استيعابه بأعلى مستويات اليقين، وهذا يستوجب أن ينظر إليه في سياقاته التاريخية والاجتماعية بعيدا عن الالتزام الخطي بمسلمات المقاربات الأخرى، لما في ذلك من مخالفة لحقيقة الواقع الاجتماعي المبحوث، وما عليه من خصائص وتميزات تقتضي أن يستحق رؤية تستدجها وتأخذ بما عند التحليل والتفسير، حتى أن "غوسلرولف" يقول عن العلوم الاجتماعية: "هي علوم مبهمة لأن الإنسان بوصفه الموضوع والذات معا لا يمكنه أن يضع نفسه بين قوسين للنظر في واقع مستقل

عنه".¹¹ وهكذا وبالرغم من غلو الرقعة التفسيرية في القول بضرورة الدراسة الموضوعية، فإن المسائل المرتبطة بالسببية تبقى عصية بسبب تقلب أحوال الكائن الإنساني وتقلبه؛ وبالتالي صعوبة التنبؤ بما يمكن أن يفعله، الشيء الذي جعل فريقا من الباحثين يرفض المقاربة الوضعية التي تقول بدراسة الظاهرة الاجتماعية من الخارج، كما يقتضي ذلك التفسير، بحجة أن الفهم يقع في قلب العلوم الاجتماعية ذلك لأن الظواهر الإنسانية متصلة دائما بتجربة ما أو رغبات ما أو دلالات ما، ويعني ذلك أن دراستها تكون من الداخل أي من الذات العارفة.

إن المقاربة التي تنظر في الظاهرة من الداخل والخارج هي مقاربة من الوجهة الاستيمولوجية تتجاوز القصور الذي وقع فيه كل من التيار التفسيري والتيار التأويلي، ذلك لأن طبيعة العنف الزواجي كظاهرة إنسانية تستوجب الوصف والتفسير والتقييم وتقبله، والتكامل بين تلك التيارات يمكن في الممارسة العلمية مهما كان هدفها ومكانها وزمانها على نحو مناسب فهو من طبيعة مرنة تفسح مجال رقعة واسعة للإبداع.

فإن يتكامل العقل والواقع وينفتح من تعاضدهما الفهم الصحيح للواقع الاجتماعي ويتجلى من إعمالهما موضوع العنف الأسري بعيدا عن الأحادية التي تحصر المقاربة في زاوية واحدة، معناه يتجاوز لحالة الصراع بين الفكر والواقع في تراث الفكر الإنساني، مع الإشارة أن الفكر الغربي جعل من العقل السلطة الأساسية في المعادلة الإنسانية فساواه بالواقع والحقيقة، بل أكثر من ذلك وكما يرى "حسن سليمان" أنه اعتبره هو من يقرر الحقيقة بالنسبة للبشر والأشياء، ومرد ذلك يعود إلى أن البناء النظري للفكر المادي ربط بين المعطيات للموضوعية على أنها معطيات عقلية ورفض المعطيات العقلية الذاتية أو الفطرية.¹¹ فمع هذا الاعتقاد الاستيمولوجي لا تستقيم أي مقاربة سوسيولوجية للعنف الأسري أو ما سواه من الظواهر الإنسانية الأخرى لأنه ينحكم إلى تصور يركن العقل في الوجود الحسي الذي لا وجود غيره في زعم هذه الرؤية، وما يجب أن تتمثله المقاربة هو التأليف بين العقل والواقع، والفكر والعمل.

والعقل حقيقة في وجود الإنسان فهو فطرة توحى إليه من داخله بكثير من الأفكار التحريدية التي هي الممول الرئيسي لحركته في الواقع المحسوس؛ إذ تلك الأفكار التأملية هي مصدر قدرة التحرك في الحياة إلى ما هو أبعد من الواقع، فيقيس الإنسان ما لم يره على ما رآه؛ وهكذا فحقيقة الواقع تطلق من الإحساس به، ويكون دور الإنسان هو اكتشاف الواقع وصناعته، وحقيقة العقل هو أنه مفصول عن الواقع لأن دوره هو إدراك هذا الواقع سواء كان من صنع الآخرين أو كان خارج قدراته أو صنعه التاريخ.¹² وموضوع العنف الأسري كواقع هو مسألة نسبية ومفهوم دينامي متحرك، وتماشيا مع طبيعته المتحركة وجب التفكير في ممارسة علمية متحركة ومقاربة سوسيولوجية دينامية تتجاوز حالة السكون التي تفرضها العودة الكلية السكونية للمقاربات التي شكلت

إسهامات العلماء والمدارس من قبل، على اعتبار أنها كانت تصورا لواقع لم يعد هو ذاته الموجود، ثم أنها ارتبطت بالتزامات مع افتراضات وقضايا، دارت في مدارات المصلحة والمنفعة التي أملتها إفرزات مرحلة النشأة وسلسلة التطور التاريخ.

وفي القرآن الكريم عبرة واجبة الفحص والتأمل، وهي أن القرآن لمحج بالإنسان طريقة التدبر والتبصر وإعمال الفكر والنظر، وما يتطلبه من ترك الجحود والتقليد والتزمّت الذي لا يقوم على أي برهان، ومن ثم لا يقبل تعطيل العقل عن وظيفته لما في ذلك من تقييد الإنسان إلى درجة البهيمية يقول تعالى: "إن شر الدواب عند الله الصم البكم الذين لا يعقلون" (الأنفال: 22) وفي الآية إشارات إلى أن الذي لا يعقل ما يحيط به ولا يفكر في وضعه، لا يسمع إلى ما يحدث ولا يصدر حكما ولا يدلي برأي فيما يشاهد من أحداث، شبيه حاله بالدواب. ومما يمكن استخراجه من هذا الأساس أن أي مقاربة سوسيولوجية لا يجب أن تكتفي بالمشاهدة المجردة، بل انطلاقا من نظرية تبجل العقل ولا ترفض التقنية التي تقوي مكانه ودوره بتوثيق صلته بالواقع على أسس أكثر حظا في التسبع والتحقيق والتقصي، ومن ثم تجعل الباحث أقرب إلى الواقع وأقدر على فهمه وتقديره. لأن الإنسان في الأرض مستخلف ولخطورة الخلافة وتقل تبعاتها أودع الله في الإنسان قوة العقل والإرادة والاختيار ما يحقق به رسالته في هذه الحياة ومن فضل الله عليه أن نزل القرآن رحمة وتبصيرا، والإنسان الذي يهتدي بالقرآن هو إنسان القرآن.¹³ وعليه فالعودة إلى القرآن باعتباره المرجع من شأنه أن يكفل فهما أوفى للعنف الأسري واستراتيجيات علاجه، وهي العودة التي تحتاج إلى تعاون أهل الاختصاص الشرعي في تأسيس وتطوير مناهج وأدوات المعرفة بصفة عامة، كلما تعلق الأمر بدراسة الواقع الاجتماعي في البلاد العربية الإسلامية، لأن المعرفة شديدة الصلة بالمجتمع، فهي تنبثق منه من دراسة مشاكله وقضاياها، وتعود إليه لتسهم في تطويره ضمن مراوحة جدلية لا تعرف الجحود.

إن الذهاب والإياب بين المجتمع والمعرفة التي غفلت عنها، يميزان ذلك التأمل الذي يقع في الظاهرة < فليس العلم - وعلوم المجتمع بالخصوص - سوى ممارسة علمية قائمة على الممارسة الاجتماعية موضوع المعرفة وبمحال التحليل، وهو عندئذ، وسواء نظرنا إليه كمقاربة سوسيولوجية أو كقيمة حضارية فإن مقتضى النظر ومنطقه يفرض على الباحث جعل علاقته بالمجتمع أساسا للتفكير والدراسة. ولذلك فإن وجب القول بأن مقاربة العنف الأسري باعتبارها ممارسة علمية في علوم المجتمع ليست في حيل من هذا التأكيد والأولى بها أن لا تكون تابعة لغيرها، ذلك لأن المنهج هو لاحق للموضوع المدروس وليس سابقا عنه.

وأن تستهدف المقاربة السوسولوجية تشخيص الوحدات الاجتماعية داخل المجتمع وعلاقتها ببعضها البعض، ومعرفة المؤثرات الخارجية والداخلية على استمرار وجودها داخله، وهذا يعني أن يتصب العمل على ثلاثة أهداف أساسية يذكرها "معين خليل عمر" فيما يلي:

البدء بتحليل الجزئيات للوصول إلى الكليات.

البدء بتحليل الكليات للوصول إلى الجزئيات.

البدء بتحليل النتائج الجزئية والانتهاج عندها فلا تتجاوزها إلى أي تعميم.¹⁴

وليس في هذه الأهداف ما يجعلها في تعارض، لأن استهدافها بالإيضاح والتصنيف وتعقبها بالفهم والتفسير هو الفعل الذي يوسم المقاربة سواء كان الانطلاق من الجزء إلى الكل أو العكس أو من الجزء إلى الجزء، إذ ليس في ذلك سوى اختيار لمستوى التحليل، وهكذا تظهر أهمية العلاقة بين مستوى الموضوع المبحوث، وهو المستوى الذي يتدرج من الوحدات الصغرى إلى الوحدات الكبرى، وطبيعة النموذج التفسيري الذي يعمد إليه الباحث، وقد يكون نموذجاً كلياً أو جزئياً، وبناءً على ذلك قد تأخذ المقاربة أربع صور تعكس حقيقة الواقع المدروس حقيقة النموذج التفسيري المعتمد.

إن دراسة العنف الأسري تستوجب إحاطة بأبعادها وفهما للارتباطات بين متغيراتها ومقارنة بينها بصرف النظر عن المكان والزمان إلا لجهة المضمون العملي للظاهرة حين إجراء الدراسة، ولذلك فإنها تنصب على:

- تشخيص الارتباطات بين المتغيرات.

- تحديد أبعاد المقارنة بين فئات مجتمع الدراسة.

- توضيح درجة ارتباط الكل بالأجزاء.

- تبيان مكونات حضارة معينة وأثرها على أنماط سلوك أفرادها.¹⁵

إنه وبصرف النظر على التيارات الإصلاحية وامتدادها في التنظيرات المعاصرة؛ والتي هي الأخرى لم تتجنب دور التبرير الإيديولوجي لأنه ملمح وجود مشروعها الأصلي، فإن المقاربة الماركسية والمقاربة البنوية، والوظيفية مدار كثير من الممارسات العلمية في المستوى النظري والمنهجي، لكن مناقشات عديدة تدور حول صلاحية كل من التيارين وما يلزم في فلكهما من أدوات منهجية ونماذج تحليلية بشكل يفاضل بينهما، وهي وجهة غير صحيحة على اعتبار أنه بالإمكان التقريب بينهما طالما أنهما يتقاطعان في مقولات الانطلاق كالإدراك الكلي للنسق المجتمعي، وفكرة الصراع والتطور والتغير الاجتماعي، كما أنهما يتعاملان مع مفاهيم مشتركة كالوظيفة والبنية، حتى وإن اختلفت معانيهما حسب السياق العام لكل اتجاه، وهذا يفرض مقارنة يتضافر فيها أكثر من موقف نظري على الصنور الممكنة التكوين، وهذا يفرض أن تتصف المقاربة السوسولوجية التطافرية بـ:

- أن تنطلق من التساؤل عن الشروط والأوضاع والملابسات التاريخية التي تؤثر ظاهرة ما. وبعد تبين محددات الظاهرة عمليا، فإن الاستعانة بالمفاهيم والتصورات والنماذج التحليلية الأخرى يصير ممكنا وقد يكون مطلوباً، لاسيما إذا عرفنا بأن المجتمع يمر بلحظات الاستقرار النسبي، كما يمر بلحظات الصراع.

- إمكانية التعامل مع النظرية كبرشد عمل مما يعني عدم اللجوء إلى إسقاطها على واقع قد لا يستجيب لمقتضاها معرفيا أو يتناقض مع خلفياتها الاجتماعية والتاريخية.¹⁶ وفي هذا المنحى نماشيا مع الواقع المدروس؛ لأن العنف بشكل عام لا يجرز فصله عن البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها وعلى الظروف التي يعيشها الفرد، وكما يرى "هريوت هاركويز" فإن ظاهرة العنف ترتبط بالنظام الرأسمالي ويجد أن العنف يظهر في العدوانية المتراكمة التي تسود جميع أوجه النشاطات الرأسمالية الاحتكارية.¹⁷

- وإذا كان العنف بوصفه قضية الإنسان فإنه في النظام الرأسمالي يأخذ أبعادا وأهدافا أخرى أكثر نظرا من غير أن يعني ذلك حلول النظم الاجتماعية الأخرى منه، وهو إذن ليس قاصرا على النظام الرأسمالي وحده. وما يفيد التأكيد عليه أن مقارنته في هذا النظام أو ذاك مطلوب فيها الوقوف على الطبيعة الاجتماعية والثقافية للعنف الأسري في ظل بنية ومتغيرات تلك الطبيعة.

وما هو مقتضى منطق الممارسة العلمية هو الإيمان بأن هناك مجموعة من الظروف والعوامل الاجتماعية والثقافية والبيئية والنفسية والوظيفية تتضافر معا لتحليل السبل لسلوك العنف في الأسرة وأما الفنيات التي لها يتم جعل الواقع الاجتماعي المعنف مفهوما فمسألة إجرائية تتحدد وفق الشروط التقنية الملائمة، لكن لا يتم ذلك بمعزل عن النظرية، وهكذا فدراسة الظاهرة يتم انطلاقا من نظرية وتقنية، فالنظرية هي رؤية وموقف والتقنية هي إجراء وملاحظة لا يمكنه أن ينكفي على عمل التحسس بلا توجيه وتأطير من مرجعية مناسبة، وذلك لأنه ليس هناك استقرار بلا استنتاج أو مشاهدة بلا عقل. إن القول بضرورة أن تنطلق كل مقاربة سوسيولوجية من الموضوع اكتناها، ومن ثم تقصيا هو قول ينسجم مع أكثر من موقف ورأي، وطالما أن العنف الأسري هو مسألة مجتمع فإن تحليله يتم في إطار المجتمع الذي فيه يتوطن ويتوزع ويتشعب، والتفسير الاجتماعي للسلوك الجانح والعنيف والإجرامي يذهب إلى فكرة النشأة ذاتها كما ظهرت في المدرسة الاجتماعية في شكلها الأول... من أعمال الباحث الفرنسي "غابريال تارد" "G. Tarde" والتي رأت في السلوك الإجرامي سلوكا اجتماعيا مكتسبا، وقدمت المحاكاة والتقليد الاجتماعيين على أنهما الأساس في تفسير تعلم السلوك؛ ومن ثم تفسير الجريمة، وكان ذلك رد فعل من طرف أصحاب هذه المدرسة على المدرسة البيولوجية المتزامنة معها تقريبا.¹⁸ وبصرف النظر على المدى الذي نصيب أو تخطئ فيه هذه الأطروحة، فإن تأكيدها على مجتمعية السلوك الإجرامي إسهام في تنمية

الممارسة العلمية في ناحية الإحاطة والشمول الشيء الذي يجعل إغفال هذا البعد غير نافع ولا مبرر. ولذلك فعندما يتعلق الأمر بالعالم الثالث أو العالم العربي، فالمطلوب أنه أن نقنع بأنه وفي أي دراسة سوسيولوجية لا توجد به آثار فعل المؤسسة ذاتها كما بدت في الغرب في تنضيدات وصراعات اجتماعية واضحة ومهيكلية وموجهة في ضوء ثقافة وإيديولوجية مهيمنة، إذ المجتمع الغربي ولید تاريخ متميز وضع حداته جعلت من الماضي¹⁹ عدواً ومن الدين خرافة وأفيونا.

وفي السياقات الاجتماعية للعالم الثالث بما فيه المجتمع الجزائري يصعب التمسك الحرقي وبالتحليل الخطي للمقاربات السوسيولوجية الغربية لظاهرة العنف الأسري، غير أن محاولة الاستفادة منها ممكنة في الحدود التي تعطي التقنية قوة التشخيص والوصف باعتبار ذلك من الخبرة الإنسانية. ويعني ذلك أن المقاربة السوسيولوجية التظافرية للعنف الأسري ليست بحجرة على التمسك الكامل بأي مقارنة أخرى سابقة أو مشاهة، طالما أنها من مستبعات الموضوع في بعده الزمكاني، وليست من سوابقه وهي بهذا المعنى سرورية بحث أو منهاج علم، والمحتاج هو كتلة مفاهيمية يوظفها العالم بطريقة ما للكشف عن الظاهرة المدروسة، ومسألة المفاهيم وهي أنظمة رمزية تستوعب الواقع على نحو ما بعد حركة استدلالية تجريدية منمنمة، قد يعثر عليها الباحث أو قد يضعها أو يستعيرها، وهو عند الاستعارة مطالب بتلويينها وتحميلها معانٍ تتسجم تماماً مع السياقات الفكرية التي تستعمل فيها، كما يمكنه إفراغها من مدلولات الإطار المرجعي الأصلي لتستخدم كدليل عمل لا كمضامين معرفية وتصورية وهي غريبة عن البيئة الاجتماعية للموضوع وعن السياق الفكري الذي يرتبط به، وهذا المسلك في البحث والتحليل الملازم للواقع المدروس والفكرة المنبثقة عنه في التصور المشكل للرؤية النظرية هو الذي يوسم المقاربة السوسيولوجية الأكثر ملائمة والأشمل سعة والأعلى كفاءة في دراسة العنف الأسري من غير أن يعني ذلك استبعاد إسهامات الخبرة الإنسانية كلما كان ذلك ممكن الاستدماج والاستدخال في التركيبة المنطقية والفلسفية لتلك المقاربة.

إن مثل تلك الممارسة العلمية ممكنة ضمن شروط عمل علمي ينهض من مدخل تعددي تتظافر قضاياء ومفاهيمه في أنظمة فاعلة وجامعة على نحو ما، يظل تشييده مساحة إبداع الباحثين أنفسهم، وهذا الجهد التأسيسي أو التوليفي يستدعي التزام عمل نقدي واع ومتفتح على الآخر مهما كان هذا الآخر، وتحليل سوسيولوجي تظافري، يحمل بين مكوناته أكثر من موقف نظري ويأخذ بأكثر من عامل في تفسير ظاهرة العنف الأسري. وهذا يتطلب التخلص من الاعتماد الكلي على مسلمات ومفاهيم أدب العلوم الاجتماعية والإنسانية كما ظهرت وتطورت في مجتمعات المنشأ، وبالتالي تجنب الميتافيزيقا التي كانت دوماً ملمحاً كينونيا في بنائها النظري الموجه.

خاتمة: العلوم الاجتماعية من طابع متميز يقوم على التغيير والتأمل والتقويم ومستصحابها التي تشكل وصمة الممارسة العلمية فيها، حتى مع أشد غلاة الوضعية ودعاة الأنسنة، وهي الطبيعة التي

تبقى محل محال نقدي بين أكثر من تيار إبستمولوجي، لذلك فإن أي مقارنة لن يكون في مقدورها جعل واقعه إن كسلوك اجتماعي أو كروابط اجتماعية مفهوما على نحو واحد، باعتباره واقعا متحركا ويحتاج دائما إلى قراءات متحركة.

وبالنظر إلى خصائص ظاهرة العنف الأسري وما هي عليه من تعقد وتشابك ودينامية، وعلاقات تأثر وتأثير في بيئة الانتماء، فإن النظر إليها من أكثر من زاوية وفهمها في ضوء العوامل المرتبطة بها هو جهد يعزز اقتدارات البحث العلمي، وهو الذي تستوجه أي مقارنة سوسيولوجية تظافرية بديلة تجعل السلسلة أكثر ملائمة وسعة وكفاءة لما تتوفر عليه من عوامل قوة تأخذ بخصائص الواقع المدروس في سيورته الزمكانية، ولا تلغي الاستفادة من الإسهامات السوسيولوجية الأخرى باعتبارها من الخبرة الإنسانية، ورغم أن التحليل مسألة إبداع إلا أنه يستدعي منطقاً ورؤية فإن هي تمثلت خصائص القوة والتماسك الذاتي والانسجام مع الظاهرة كما هي في بيئة النشأة والحدوث، تمكنت من استيعاب أوسع حدود تراسي الظاهرة المدروسة، ومن غير إلغاء لإسهام الآخر إن في الجانب المفاهيمي أو في الجانب التقني.

المراجع

- ¹ حسين عبيد، الوجيز في علم الإجرام والعقاب، 1975، ص، 43.
- ² بيار نصار، العلوم الاجتماعية المعاصرة، ترجمة غزلة فريفر، ط2، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، 1992، ص 05.
- ³ ج. د. برنال، العلم في التاريخ، ترجمة فاروق عبد القادر، ط1، المجلد الرابع، المؤسسة العربية للدراسات، بيروت، 1982، ص 163.
- ⁴ جان فرنسوا شانلا، العلوم الاجتماعية وإدارة الأعمال، دعوة من أجل اعتماد أنثروبولوجيا شاملة، ترجمة محمد هناء، الجزائر، دار القصة للنشر، 2004، ص، 35.
- ⁵ تيودور كابلوف، البحث السوسيولوجي، ترجمة نجاة عياش، دار الفكر الجديد، بيروت، 1979، ص 96.
- ⁶ صلاح قصوة، الموضوعية في العلوم الإنسانية، عرض نقدي لمناهج البحث، ط2، بيروت، دار التنوير للطباعة والنشر، 1984، ص، 69.
- ⁷ أنظر حافظ ذياب، نحو تطوير البحث الاجتماعي في الجزائر، مجلة الثقافة، عدد 39، السنة السابعة جهادي الثانية، رجب، 1397هـ، الموافق لـ يونيو - يوليو 1977.
- ⁸ جمال معنوق، مدخل إلى علم الاجتماع الجنائي، ج1، ط1، الجزائر، دار بن مرابط للنشر والطباعة، 2008، ص ص، 303/304.
- ⁹ محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، مصر الهيئة المصرية العامة للكتاب، بدون تاريخ، ص 213.
- ¹⁰ جان فرانسوا شانلا، مرجع سابق، ص 28.
- ¹¹ حسن سليمان، دراسات قرآنية حول الإنسان والمجتمع، ط1، بيروت، دار الفكر العربي، 2002، ص 31.
- ¹² حسن سليمان، مرجع سابق، ص 34.
- ¹³ محمد الصاخب الصديق، إنسان القرآن وإنسان الشيطان، مجلة الأصالة، 11 محرم 1402، نوفمبر 1981، العدد 91، وزارة الشؤون الدينية، الجزائر، ص ص 107، 108.
- ¹⁴ معن خليل عمر، الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي، ط1، بيروت، منشورات دار الأفاق الجديدة، 1983، ص ص 226، 227.
- ¹⁵ معن خليل عمر، الموضوعية والتحليل في البحث الاجتماعي، مرجع سابق، ص 227.
- ¹⁶ مصطفى محسن، اتجاهات نظرية في سوسيولوجيا التربية، مقاربة تحليلية نقدية، مجلة دراسات عربية، عدد 06، السنة 24، بيروت، دار الطليعة، نيسان/ أبريل 1988، ص ص 56/60.
- ¹⁷ أحمد الأصغر، بنية الثقافة العربية وانتشار مظاهر العنف في المجتمع العربي، العنف والمجتمع، تحرير دبله عبد العالي، جابر نصر الدين، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، السنة الجامعية 2003-2004، ص ص 65/66.
- ¹⁸ جمال معنوق، مدخل إلى علم الاجتماع الجنائي، مرجع سابق، ص 214.

التنشئة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي : - دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة.-

فتيحة هارون جامعة سطيف-2-

ملخص:

إذا كانت التنشئة الاجتماعية للطفل هي عبارة عن عملية اجتماعية يتم من خلالها دمج المعايير المجتمعية، يتعلم من خلالها الأنماط السلوكية التي تميز ثقافة مجتمعه عن غيرها من المجتمعات الأخرى، فهي الوسيلة التي يمكن من خلالها ضمان استمرار عادات وتقاليد مجتمعه الإسلامي بمختلف ضوابطه وخصائصه القيمية، فهي النموذج الذي يسعى لتحقيق أهدافه المثلى، باتباع مجموعة من الأساليب و السبل من أجل الحفاظ على كيانه الثقافي والحضاري، خاصة ونحن نعيش مرحلة من الاحتراق الثقافي الرهيب. لذا ترمي محاولتنا هذه تلمس بعض أساليبها وتبيان بعض الأهداف التي ترسخها كنموذج متميز عن غيره من النماذج المجتمعية للتعرف على بعض ضوابطها تحقيقا لتوافقها الاجتماعي والحضاري الإنساني.

Résumé:

la socialisation est un processus social par lequel on inculque aux enfants les normes sociétales, leur apprendre le mode de comportements qui caractérisent la culture spécifique de la société à laquelle ils appartiennent.

De ce fait, la socialisation devient le moyen par lequel, la société musulmane assure pérennité persistance de ses coutumes et ses traditions et préserve le contrôle de ses propres valeurs. c'est donc un modèle qui cherche à atteindre ses objectifs idéaux, empruntant un ensemble de méthodes et moyens pour préserver son entité culturelle et civilisationnelle propre à elle, sachant que notre société musulmane fait face actuellement à un phénomène de déculturation importante

Nous essayons dans ce document d'illustrer quelques-unes des méthodes et des objectifs fixés par ce modèle distinct de socialisation et designer ses caractéristiques et fondements à partir desquels elle assure sa compatibilité sociale, civilisationnelle et humaine.

مقدمة:

إذا كانت التنشئة الاجتماعية، العملية التي يتم بواسطتها نقل القيم والعادات السلوكية والأخلاقية من الجيل الأول إلى أبناء الجيل الثاني؛ فإن النسق الأسري يعد الوسط الاجتماعي الأول الذي تتم فيه هذه العملية؛ باعتبار أن هذا النسق يمثل الجماعة الأولية التي ينتمي إليها الطفل وأشدها تأثيراً في سلوكه. إذ في أحضانها يتلقى هذا الأخير طريقة إدراك الحياة وكيفية التفاعل والتوافق مع أبناء مجتمعه. وعن طريق عملية التنشئة هذه تشرف جماعة الأسرة على صياغة سلوك أبنائها، وصقل نماذج سلوكهم الصحيح، مما يحقق نموهم الاجتماعي ويساهم في تشكيل شخصياتهم بما يتوافق وقواعد سلوكها، والمُشرب والمنبع الذي تشرب منه ضوابطها، تحقيقاً لعملية توافقها الاجتماعي والحضاري. غير أن هذه المشارب قد تختلف وفقاً للنسق الثقافي، والديني الذي تدين به هذه الأسر.¹ ونحن في هذه الورقة إذ نحاول تسليط الضوء، على أحد هذه المشارب؛ وهو المُشرب الإسلامي؛ بهدف التعرف على أساليب معاملتها له، وطرق رعايتها له؛ للوقوف على بعض ملامحها وأهدافها العامة. على اعتبار أن كثيراً ما نتمتع في طلب تفاصيل عديدة حول منظورات مختلفة للتنشئة في المجتمعات الغربية، لكن غالباً ما نجهد أنفسنا حول أصول تنشئتنا نحن وكنه مصادرها؛ بل قد ندرجها حتى أحياناً. وعلى ذلك نأتي من خلال هذه الورقة لتسليط الضوء على بعض ملامحها هذه.

وحرصاً منا على الالتزام بالدقيق المفاهيمي ارتأينا أن نخصص جزءاً من هذا العمل، للوقوف على بعض الدلالات الخاصة بالمفاهيم التي تم تناولها بهذه الورقة؛ وذلك تجارزاً لأي ليس يمكن أن يعترينا، ومن أهم هذه المفاهيم نورد مايلي:

أولاً: - مفهوم التنشئة الاجتماعية:

أ- إذا كان التعريف اللغوي للمدلول "اشياً" يعني رباه ورفعه، فإنه في المعنى الاصطلاحي للمفهوم فهو مدلول يعرف التعدد¹، باختلاف المنظرين له من علماء التربية وعلماء النفس الاجتماع، وعلم الأنثروبولوجيا (الإنسان)، وعلم الاجتماع، وهو المنظور الذي نورد في ضوئه التعريف التالي:

تعرف "سامية حسن السعائي التنشئة الاجتماعية: بأنها عملية إدماج الطفل في الإطار الثقافي العام عن طريق إدخال التراث الثقافي في تكوينه، وتوريثه إياه توريثاً متعمداً. بتعليمه نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه، وتدريبه على طرق التفكير السائدة فيه وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه². إذ تعتبر هذه المعتقدات بالمشارب التي ينهل منها هذا الأخير قيمه الموجهة لسلوكه.

ب: تعريف التنشئة الإسلامية:

يقصد بها هنا مجموعة المفاهيم التي ترتبط في إطار فكري واحد يستند إلى مبادئ القيم التي أتى بها الإسلام والتي ترسم عدداً من الإجراءات، والطرق العملية التي على الوالدين، والأبناء الأخذ بها وتفيذها. مما يؤدي ذلك إلى أن يسلك هؤلاء سلوكاً يتفق مع عقيدة الإسلام.

التنشئة الاجتماعية للطفل من منظور الإسلام: دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة فتحة هارون

إن ما نقصاه بالإسلام هنا، ليس فقط مجرد عقيدة وشرعة، ولكن أيضا النظر إلى كونه أسلوبا للحياة الذي يقوم على مجموعة من القيم والأنظمة الاجتماعية القائمة بالمجتمع. بما فيها نظام الأسرة وما يرتبط بها من أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء بها. إذ أن من أهم جوانب الاهتمام التي خصها الإسلام في هذا النسق التربوي، هو العناية أولا بالأسرة وأسس بنائها، الذي يركز على الزواج، باعتباره ميثاقا غليظا. حيث جعل من العلاقة بينهما علاقة سكن ومودة، كأساس لانجاب الذرية والأحفاد، والذي من خلاله تتكون الأسرة المسلمة.

ثانيا: الطفل والطفولة:

أ- التعريف المفهومي للطفل والطفولة: إذا كان هذا المفهوم في نظر اللغة العربية يعني الولاية على الطفل لتربيته وتدير شؤون حياته³. ففي المعنى الشائع للطفولة: فهي تعني فترة الحياة التي تبدأ من الميلاد وحتى بداية البلوغ أو الرشد أو الزواج وتختلف من ثقافة إلى أخرى.⁴ فهو بذلك كائن اجتماعي له خصائصه البيولوجية والاجتماعية والنفسية والروحية. والطفل بالمعنى الاصطلاحي: يطلق من وقت انفصال الولد من بطن أمه حتى البلوغ⁵

- من خلال هذا التعريف نرى أن فترة الطفولة تنحصر من الولادة حتى البلوغ.

- هي المدة التي بين المرحلة الجنينية حتى البلوغ :

- أو أمّا: "المرحلة منذ الميلاد وحتى النضج الجنسي أو المراهقة"⁶

ب- التعريف الإجرائي للطفولة: تعتبر الطفولة أحد المراحل التي يمر بها الطفل من بين مختلف المراحل (البلوغ، الرشد) إحدى أهم هذه المراحل، والتي يبدأ من خلالها الطفل في تمثّل قيم مجتمعه منذ سنّه الأولى. ولما كان هذا الأخير، كائنا اجتماعيا له وميولاته ورغباته وحاجات مادية لا متناهية، توجد إلى جانبها حاجات أخرى لا مادية وروحية معينة لعل أهمها، حاجته إلى النضج الروحي: باعتبار نشأة هذا الإنسان مقدسة. إذ يشكل الدين عبر أهم عناصره (أي الإيمان)، العنصر الأول المسؤول عن استكمال إنسانيته.

ثالثا: تنشئة الأبناء ورعايتهم في الإسلام :

لم يكن الصغار في شبه الجزيرة العربية يتمتعون بنصيب من طيب المعاملة و حسن الرعاية. بل لقد كانت عادة وأد الأطفال وخصوصا الإناث منهم، عادة منتشرة في القبائل الوثنية المختلفة⁷. فكان الآباء يدفعون أحياء دون شفقة أو رحمة. ويعتقد الإسلام بزغ فجر جديد للطفل العربي. فقد حرم الإسلام وأد الأطفال وقتلهم⁸ وفقا لقوله تعالى: وإذا الموءودة سئلت بأي ذنب قتلت " سورة التكوين : آية (08) .

التشقة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي: دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة فتحة هارون
و بناء على ذلك فإن للطفولة في الإسلام مكانتها وأهميتها. حيث جاء في قوله: ("ربنا هب لنا
من أزواجنا وذرياتنا قرة أعين" سورة الفرقان: (الآية 74) وتحظى مظاهر هذه الرعاية والاهتمام
بالطفل في الإسلام فيما يلي :

1- الاهتمام بالطفل قبل ميلاده :

إن أولى مظاهر الاهتمام بالطفل تكون قبل ميلاده وبجنيته إلى الدنيا. بأن أمر الرجل عند الزواج
حسن اختيار الشريكة الصالحة (المرأة الصالحة). أي المتعلقة بأخلاق الإسلام. كما أوصى في
المقابل من ذلك بضرورة أن يتخير الأولياء ليناقم الرجل الصالح. صاحب الدين والخلق الكريم .
يكون أهلا لرعاية أسرته، رعاية كاملة، ويؤدي حقوق الزوجة والأبناء. كما يحرص هذا الدين من
خلال ذلك على توارث الصفات الجيدة عبر الأجيال المتعاقبة ؛ إدراكا منه للتفاعل والتكامل بين
العوامل الوراثية، و الميزات البيئية في تكوين الشخصية الإسلامية. حيث يقول "ص" تخيروا لنطفًا
فكم، فإن العرق دساس". في الوقت نفسه لم ي - عن الزواج من القرينة القريبة، للحصول على
طفل متباعدا النسب بين أبيه و أمه، حتى يكون أخصب عقلا - أقوى جسما وأرحب فكرا.⁹

2- رعاية الإسلام بالطفل أثناء فترة الحمل لدى الأم الحامل:

يعتني الإسلام بالطفل صحيا، ونفسيا. إذ أوجب القرآن الكريم توفير الاستقرار للحامل حتى لا
تكون عرضة للاضطراب والقلق، ولا يؤثر ذلك على الجنين. إذ جعل عدة المطلقة، الحامل أن تضع
حملها. وأوجب الإنفاق عليها طول مدة الحمل. وذلك حفاظا على حقوقهن وحقوق أبنائهن،
و ضمانا لاستقرارهما. وإن كان الإسلام قد خص الطفل بالرعاية سواء قبل أن يولد أو أثناء الحمل.
فلقد خصه برعاية مثلى بعد هذه المرحلة وهي مرحلة ما بعد الميلاد أو الولادة.

3- رعاية الطفل بعد الميلاد أو الولادة:

لقد خص المولى المرحلتين السابقتين من عمر الطفل بالعناية اللازمة لكونهما تلعبان دورا هاما في
تكوين استعداداته بيولوجيا. فإن مرحلة ميلاده والوسط الذي يوضع فيه أي (الوسط الاجتماعي)
لا يقل أهمية؛ لكونه الموجه الأساسي لمسار هذا النمو. لقوله -ص- ما من مولود إلا يولد على
الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه .¹⁰

و قد حدد الإسلام لكل من الوالدين مسؤولياتهما في توفير البيئة الصالحة اجتماعيا، لتنشئة تنشئة
اجتماعية سليمة. فأوصى بأن يحسن الوالدين اختيار اسم الطفل لما لذلك من تأثير عليه فيما بعد.
وحسن استقباله سواء أكان ذكرا أم أنثى.¹⁰

وعموما يمكن الإشارة هنا إلى عدة جوانب تشملها عملية التنشئة في الإسلام. منها الجانب المتعلق
بال تغذية و الرضاعة الطبيعية، -التربية و التعليم - الجانب الخاص باللعب وأهميته في حياة الطفل.
وكلها جوانب متكاملة. وهي عبارة عن حقوق لم يتركها الإسلام لتحكم فيها الالتزامات

التنشئة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي: دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة فتيحة هسارون الأخلاقية. وإنما نظمها الإسلام في شكل أحكام ملزمة، توضع حقوق الأبناء منذ ولادتهم. سواء تعلق الأمر بنسبهم أو بتربيتهم الصحية والنفسية أو الاجتماعية.

أ- فيما يخص حق النسب:

لقد أقر الله سبحانه وتعالى حق النسب وذلك بأن يثبت نسب الأبناء لأبيهم من خلال أساليب عديدة. سواء تعلق الأمر بالزواج أو الإقرار أو البيعة. عن طريق الإشهاد الذي يثبت النسب.¹¹

ب- الحق في التغذية و الرضاعة الطبيعية في الإسلام:

لقد جاء اهتمام الإسلام بالتغذية والرضاعة للحفاظ على العقل والجسد وذلك من خلال التغذية السليمة منذ الولادة إلى أطوار الحياة المختلفة. إذ يدعو الله الإنسان إلى أن يأخذ حقه من التغذية أو الغذاء دون إفراط أو تفريط. ولقد وضع القرآن الكريم تنظيماً لهذه العملية الطبيعية سواء كانت أما مرضعة، إذ أوجب على الأم إرضاع وليدها. فهو حق للطفل على أمه باعتباره واجب ديني. والأم التي تمتنع عن ذلك مع قدرتها، تعتبر في نظر الإسلام آثمة. بالنظر لإمكانية الإضرار بالرضيع.

لكن في حالة ما إذا كانت الأم مطلقة، فعلى الأب أن يدفع لمطلقة أجرًا نظير إرضاع الطفل. وعلى ذلك حث هذا الدين على حق الصغير في أن يعيش في كنف أبيه (حق حضاته) ليعيش حياة طبيعية بين والديه. وفي حالة انفصالهما يجب أن يظل الطفل غير بعيد عن أمه التي حملته وأرضعته؛ لأنها أقدر على تربيته والإشراف على تغذيته، وفقاً للمسائل التالية:

1. إرضاعه من ثدي أمه منذ ميلاده. ينبغي أن يكون لبن الأم هو الغذاء الأساسي لحمايته من الأمراض و حتى تثبت أساسهم
2. العناية بالطفل في الشهور 3 الأولى و تدريجهم في الغذاء.
3. العناية بأمر أخلاقهم وتعليمهم ضبط النفس، وإبعادهم عما يمكن أن يؤثر على عقولهم من مسكرات وما شابهها.

إن ما يمكن ملاحظته من خلال ما تقدم من تعليمات تخص تغذية الطفل هو مدى اهتمام علماء الدين بضرورات هذه التغذية بالنسبة للطفل. ولقد أثبتت الدراسات والبحوث العلمية مدى أهمية الرضاعة الطبيعية بالنسبة لصحة كل من الطفل والأم، لما تحمله من عناصر المناعة المختلفة الموجودة في حليب الأم مقارنة بما تحمله الرضاعة الاصطناعية من مخاطر على صحة الوليد.

و منه نلاحظ مدى العناية التي خصها الإسلام للطفل للحفاظ على سلامته وصحته ورقابته من الأمراض. وتأكيد دور الأم في الرعاية الصحية، والنفسية خاصة في مراحل الطفولة المبكرة. وكذا أهمية دور الأبوين في السهر على الأبناء ورعايتهم، ووجوب الإنفاق عليهم خاصة من جانب الوالد. إذ من حق الأبناء إشباع حاجاتهم المختلفة حتى يكبر. لقوله -ص- "إذا أنفق الرجل على أهله نفقة يمتسبها فهي له صدقة".

ج- تنشئة الطفل الدينية و الأخلاقية في الإسلام :

لقد وجه الإسلام إلى الوالدين تعاليم تأمرهما بالعناية بالطفل وحهم على وجوب تعليمهم مبادئ الدين، والأخلاق. ومن حق الطفل كحقوق الأسرة المسلمة أن يرعاه والداه وأن يعلماه أركان الإسلام الخمسة: إذ على رب الأسرة أن يعلم أفراد أسرته السلوك المقبول اجتماعيا ويجنبهم ما تحرمه تعاليم دينه. لقوله -ص- "مرؤا أولادكم وهم في سبع سنين واضربوهم عليها وهم في عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع".¹²

فمن حق الطفلة الأنثى كما تم توضيحه في قول رسوله أن تنام بعيدا عن أشغالها المذكور، ابتداء من سن العاشرة؛ وذلك حماية للأنثى و الذكر والأطفال عموما من الانحراف، أو العبث الجنسي وتعويدا للأطفال على السلوك النقي منذ الصغر.

وما تقدم يتضح بشكل جلي أن الإسلام يفرق بين طفل السبع، وطفل العاشرة حيث يصبح الطفل أكثر نضجاً، وأكثر قدرة على التمييز. ومعروف أن الطفل ووفقا لمفاهيم علم النفس الحديث يستمر في النضوج الجسمي والعقلي، والعاطفي والاجتماعي والخلقي حتى يصل إلى سن المراهقة والشباب. في هذا بيان لإدراك الإسلام لمبدأ سيكلولوجي هام وهو مراعاة الفروق بين الأطفال. فما تطلبه من طفل العاشرة لا تطلبه من طفل السابعة.. ومن ثم لا يكلف الإنسان في الإطار الإسلامي بما تفوق قدراته واستعداداته.¹³

كما حث الإسلام الآباء أن يعلموا أبناءهم التمييز بين الحق والباطل، وأن يعلموهم مبادئ المساواة، والعدل.. وآداب الإسلام وأخلاقه في الاستئذان، واحترام الطفل ومعاملته باللطف، وعدم التقليل من شأنه، اعترافاً بإنسانيته. ومن الشواهد على ذلك أن الرسول -ص- إذا مر على الصبيان سلم عليهم.¹⁴ وهي خصال إسلامية ومبادئ تؤكد لها المنظمات العالمية الحديثة التي تعمل الكثير من الشعارات الإنسانية.

د- حق الأبناء بمجالسة الآباء و اللعب معهم:

لقد حث الإسلام على ضرورة أن يخص الوالدين وقتاً لمجالسة أبنائهم والترويح عنهم، وإدخال السعادة إلى قلوبهم. إذ المداعبة واللعب خاصة في السنوات الأولى للطفل، من شأنها أن تعلمهم قيما تربوية، و اجتماعية، و أخلاقية، وإبداعية في ذات الوقت. ويعد هذا النوع من المعاملة إحدى جوانب التنشئة في الإسلام؛ لكونها تمثل إمكانية عظيمة لتنمية مدارك الأبناء عموما حيث جاء في حديث رسوله: "من دخل السوق واشترى تحفة فحملها إلى عياله، كان كحامل صدقة إلى قوم محاييج. ويبدأ بالإناث قبل الذكور".¹⁵

وهو ما يتفق مع ما ذهبت إلى تأكيده الدراسات الحديثة، عن أهمية اللعب بالنسبة للأطفال والمراهقين منهم؛ حيث يمثل قيمة علاجية. بحكم أن الأسس التي يقوم عليها هو التفضيعة،

التنشئة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي: دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة
فتيحة هارون
والتطهير الانفعالي، وتفرغ الشحنات الانفعالية الحبيسة داخل الطفل. يتعلم من خلاله العديد من المهارات مما يساعده على التعلم، وفهم العالم المحيط به، ويساعده ذلك على تكوين علاقات اجتماعية عديدة مع بني جنسه وسنه أو من خارجها وهو في حد ذاته قيمة اجتماعية يكسبها الطفل من خلال هذه العملية. مما جعل عديد من الباحثين يؤكدون سلامة هذا الأساس الذي تقوم عليه التنشئة الإسلامية كنموذج.

هـ- حق الأبناء في اكتساب العلم والمعارف الإنسانية:

كما حث الإسلام الوالدين على وجوب تعلم العلم. إذ بين الإسلام أهمية تعليم الأبناء في قوله تعالى: "اقرأ باسم ربك الذي خلق خلق الإنسان من علق. اقرأ وربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم" سورة العلق الآية 1- 5.

وهو ما يشير بوضوح إلى أهمية العلم، ووجوب تعليم الأبناء. وأكد مسؤولية الآباء في ذلك. وعلى وجوب أن يمتد هذا التعليم ليشمل جميع المعارف الإنسانية وحل الوالدين والمعلمين وعلماء الدين، مسؤولية التنشئة والتربية الاجتماعية للأولاد، عملاً بقوله "ص" "أدبوا أولادكم وأحسنوا أدبهم". وهي إشارة واضحة على وجوب إشراف الأبوين على تربية أبنائهم. لكن هذا الإشراف ليس معناه التسلط، والإكراه، والقهر وغيرها من الملامح التي اتصفت ولا تزال نسبياً تنصف بها التنشئة الأسرية العربية. وهو أسلوب لا يتطابق مع تعاليم الإسلام الذي تدين به كأمة أو شعوب.

لأن ما يهدف إليه الإسلام هو المراقبة والترجيح والنصح. إذ أمر الإسلام بمشاركة الطفل في إبداء الرأي مهما كان هذا الرأي سخيفاً أو ساذجاً أو بسيطاً. وتوضيح ما يشوب هذا الرأي من خطأ للطفل حتى يتعلم الطفل من أخطائه طريقة التفكير والنظر إلى الأمور ببصيرة. وبذلك يستفيد الطفل والأبناء عموماً حينما يتعودون على إبداء الرأي فيما يتعلق بمشكلاتهم الخاصة أو مشكلات الأفراد الآخرين المحيطين بهم، أو مشكلات مجتمعهم هذا من ناحية،

ومن ناحية أخرى، إن تبيان الخطأ في الرأي لديهم من شأنه أن يجعلهم يعيدوا صياغة آرائهم ويبلورونها بشكل أفضل. وبالتالي مساعدتهم على اتخاذ قرارات خاصة بشأناً. وعلى ذلك فإن اعتماد أسلوب الحوار والمناقشة، واللين والترغيب والمدح أحياناً، وعدم اللجوء إلى الشدة والعقاب، إلا عند الضرورة القصوى، من شأنه أن يوفر جواً من الثقة بالنفس لدى الأبناء، كما يوفر جواً من الأمان واكتساب نوع من التفاضل، والرضا والشعور بالاستقلال لدى الأبناء.

وهو ما يسمى في نظريات التربية الحديثة بالأسلوب الديمقراطي للتنشئة الذي من شأنه أن يخلق جواً أسرياً يكون فيه الأبناء أكثر توافقاً وثقة بالنفس. وإلى جانب ما تقدم يؤكد هذا الدين من أجل تنشئة الأبناء التنشئة السليمة على وجوب توفر إحدى أسس التربية الإسلامية، والمتمثلة في ضرورة أن يكون الآباء، هم القدوة الحسنة في حياة أبنائهم؛ بحيث لا تكون معاملة الوالدين كلها

التنشئة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي: دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة فتحة هارون صرامة وتسلط. لقوله "ص" رحم الله والدا أعان ولده على بره"، أي أن يحسن معاملته، أي تربيته¹⁶. وأن لا يطلب منه إلا ما يطيق.

مما يبين أنه لا مجال للقسوة والعنف و التسلط في المنهج الإسلامي إلا في الحالات القصوى. إذ العنف لا يولد إلا العنف مثلما أكدته، وتؤكدته الدراسات الحديثة. خاصة وأن العنف بنوعيه الرمزي، والجسدي يتم تعلمه كسلوك من المحيط الأسري المتسلط، ومن المحيط الاجتماعي عموماً خاصة في الفترات الأولى من الحياة الاجتماعية للأبناء، وسن البلوغ؛ أي المراهقة وهي السن التي نصاحب فيها الأبناء، ولا نمارس القهر والتسلط عليهم وفقاً لتعاليم هذا الدين. وعلى العموم يمكن تلخيص المعالم الرئيسية للتنشئة الاجتماعية في المنهج الإسلامي وفقاً لما يؤكد الدكتور عبد الله علوان فيما يلي¹⁷.

- تؤكد تعاليم هذا الدين وجوب تحميل الوالدين، والمعلمين، وعلماء الدين، مسؤولية التنشئة الاجتماعية للأبناء لترسيخ التربية الإيمانية لديهم .

- التحلي بالأخلاق السليمة: واتخاذ الرسول "ص" قدوة في العبادة و الكرم و التواضع. لقوله تعالى: "لقد كان لكم في رسول الله قدوة حسنة سورة الأحزاب الآية (21).

- الاهتمام بالتربية الاجتماعية: التي تركز على القيم و الآداب الاجتماعية العامة. إذ يشكل البعد الاجتماعي في التنشئة الاجتماعية للأبناء، أحد الأبعاد الأساسية المكونة لها؛ باعتبار أن التنشئة الاجتماعية في حد ذاتها تعتبر عملية اجتماعية بحتة، تقوم بها الجماعة العائلية وغيرها من الجماعات الاجتماعية البسيطة الأخرى، كجماعات الرفاق، والمسجد، وغيرها من الجماعات المكونة لمؤسسات المجتمع عموماً.

هذا والى جانب البعد الاجتماعي الذي تركز عليه التنشئة الإسلامية؛ تنهض هذه الأخيرة على بعد آخر لا يقل أهمية عن سابقه والمتمثل في بعدها السيكلوجي؛ باعتبار أن الأسرة في ضوء هذا المنظور: "عبارة عن جماعة أولية واتحاد لمجموعة من الشخصيات المتفاعلة تفاعلاً مباشراً أو غير مباشر، والتي من شأنها تلبية احتياجات أفرادها الأساسية والعاطفية، مما يحقق استقرارهم السيكلوجي والاجتماعي"¹⁸.

إذ يلخص د/ حامد زهران - ود/ إجلال يسري، أهمية الرعاية النفسية للأولاد في هدي القرآن والسنة النبوية الشريفة التي تتأكد ملاحظتها فيما يلي:

1. رعاية شخصية المسلم و تتمثل في:
ترسيخ الإيمان بالعمل الصالح: ويتضمن الإيمان بالله وملائكته، وكتبه، ورسوله، والقدر، واليوم الآخر، والعمل الصالح، وطاعة الله ورسوله.
2. تأكيد الأحكام الشرعية: وتتضمن الأحكام الشرعية العامة والمحللات والمحرمات.

- التنشئة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي: دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة فتحة هارون
3. تقوية الصلة بالله وتتضمن: معرفة الله وإسلام الوجه له، وحيه، وخشيته، والاعتصام به، والتوكل عليه والاستعانة به.
4. تدعيم السمات الإيجابية للشخصية: وتتضمن التقوى والأخلاق، والعلم والأمانة...، والنظافة؛ لأنها تشكل جزءاً من الإيمان.
5. رعاية سلوك المسلم وتمثل في تدعيم العلاقات الإنسانية: وخاصة بين الوالدين والأولاد، والأزواج، والأقارب والجيران.
6. تأكيد أساليب التفاعل الاجتماعي: وهي التحية والكلام الحسن واحترام الغير والعفو¹⁹ وغيرها. وإذا كان نموذج التنشئة الأسرية الإسلامي يراعي حقوق الأبناء ويحض عنها، ويضع مسؤولياتها على عاتق الوالدين، وهي مسؤولية سيأولون عنها. فإن حق الوالدين على الأبناء كان هو الآخر، جزء لا يتجزأ من الأدوار الواجب أن يتعلمها الأبناء في إطار عملية التنشئة التي يتلقونها داخل الأسرة وعلى الأبناء تأديتها تجاههم. حيث نصت النصوص القرآنية في العديد من آيات على وجوب الإحسان إليهما وطاعتهما.
- إذ أن واجبات الأبناء تتردد بين البر والطاعة. فهما مرة تقدير الجهد العظيم والتعهد الطويل الذي حصل عليه الابن من أبيه.

أ. بر بالوالدين: البر الذي أوصى به الله تعالى له صورتان: مادية ومعنوية.

- 1- فمن صوره المادية: أن يتعهد الأبناء والديهما بالنفقة والرعاية إذا كانا في حاجة، وتلبية المطالب التي يحتاجونها. وقد قدر الإسلام هذا الجانب، فجعله من حقوقهما.
- 2- من صور البر المعنوي: ويتأكد هذا البر عند بلوغهما الكبر وسن الشيخوخة الذي يقتضي تقديراً واهتماماً أكبر حيث جاء في قوله: "وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحساناً. الإسراء الآية 23-24.

ب- الطاعة:

إن الطاعة تكون حسب السن، ففي الصغر ينبغي طاعتها باعتبارها أعرف الناس بحاجاته وأكثرها حنواً عليه. وأكثرهما قدرة على معرفة الأمور التي تؤذي. ومن ثم يجب طاعتها. بينما عند الكبر فيتوجب تقدير رأيهما واستشارتهما وطاعتهما بالمعروف؛ مما يدخل السرور إليهما؛ لأن إهمالهما وعدم طاعتها بعد جحوداً لهما. بينما لم يقر الإسلام مخالفتها إلا في الشرك بالله.

إن هذا التواصل والبر بين جيل الأبناء والإباء من شأنه أن يجعل الأسرة المسلمة وحدة اجتماعية قوية من حيث تماسك العلاقات الأسرية، وتطابقها بين أعضاء الأسرة، كباراً كانوا، أم صغاراً. وهو ما يجعلها علاقات قوية لما يحكمها من ضوابط عقائدية واجتماعية ونفسية سليمة، سواء كان ذلك بين الآباء والأبناء، أو بين الأبناء في تعاملهم مع الآباء. أو بين الأبناء في تعاملهم السوي مع

التنشئة الاجتماعية للفصل من المنظور الإسلامي: دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة
بعضهم البعض. وهو ما يحول دون تفكيكها واختلال روابطها ويسهم ذلك في بناء مجتمع مستقر
اجتماعيا، وبناء على ما تقدم من معطيات يمكننا أن نحمل أساليب التنشئة الإسلامية كالآتي:

رابعاً: أساليب التنشئة الإسلامية:

يقوم منهج التنشئة الإسلامية على أساليب متنوعة مثلما تقدم من شرح وذلك بحسب مناسبتها
لتحقيق الغرض المطلوب منها. على أن هذه الأساليب تتكامل فيما بينها لتتناسب كل المواقف
وتتكيف حسب الأغراض ويمكن تلخيص هذه الأساليب كالآتي:

1- أسلوب القدوة الصالحة :

إن القدوة الصالحة أهمية بالغة في تربية الفرد من المراحل الأولى من حياته حتى فترة النضج والبلوغ
إذ يكسب الطفل ألواناً مختلفة من السلوك من خلال تقليده ومحاكاته للآخرين. وهي بذلك تعتبر
إحدى محددات السلوك الإنساني ومختلف عاداته الإسلامية، لما لها من أهمية في تنشئة الأجيال
الإسلامية تنشئة سليمة، أسوة برسوله مما يحقق الاستقرار للفرد والمجتمع معاً، خاصة وأنها تدعو
المسلمين ليتخيروا لأنبيائهم وأنفسهم القدوة الصالحة، والابتعاد عن مخالطة قرناء السوء تجنباً للشر
والمضرة. وبأي الأيون في المنزل، والمعلمون في المؤسسات التربوية في المقدمة من حيث وجوب
التحلي بالنماذج الصالحة من السلوك؛ لتسهيل عملية تسرب العادات الإسلامية السليمة لدى
الناشئة منذ الصغر. فالتعلم في الصغر كالنقش على الحجر في المثل العربي.

باعتبار أن التعلم هو أولاً وقبل كل شيء سلوك اجتماعي يمكن الطفل أن يتمثل قيم جماعته
لا سيما جماعته الأولية (الأسرة)، مما يتيح له كسب هويته الشخصية، ويمكنه أن يكون فرداً مشابهاً،
دون أن يكون فرداً مطابقاً لها. وهو ما ذهب إليه تالكوت بارسونز²⁰ وأكدته نظريات علم
النفس الحديث، وغيرها من نظريات التعلم الاجتماعي على اختلاف روادها. أمثال بنادورا وولتز،
رولر، وماكوبي، وغيرهم. من نظروا للسلوك الاجتماعي ومدى تأثير البيئة الاجتماعية المحيطة به.²¹
غير أن مجتمعاتنا العربية الإسلامية أصبحت تعاني مثل بقية مؤسساتها الأخرى الكثير من صعوبات
الأداء التربوي في تنشئة أبنائها، بسبب غياب هذه القدوة لحسنه الناجمة عن التناقض القائم
والصارخ بين القول والفعل للوالدين وغيرهما ممن يحيط بالأسرة. وهو ما يكشف عن بروز الظواهر
السلوكية المتناقضة، وهذا المبدأ الأساسي للتنشئة الإسلامية: نتيجة تأثيرها بكثير من العوامل. وقد
تأتي في مقدمتها وسائل الإعلام باعتبارها آلية من آليات العولمة. لتساهم في هشاشة ثقافتنا وتراجع
الكثير من قيمها الأصيلة. إذ حينما تفقد الجماعات والمجتمعات معالمها العقائدية والمذهبية، يفقدون
معنى الولاء وتعرض شبكة العلاقات الاجتماعية إلى التمزق، فيسهل بعد ذلك جرهم إلى أي مآزق
ودفعهم إليه (1). (مراد زعيمي، الثقافة والعولمة بين التكيف والتفاعل. في مؤلف الجزائر والعولمة،
منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، 2001-ص-127).

2- أسلوب الثواب والعقاب:

يعتبر أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب التي تستند إليها التربية في مجتمعات كثيرة على الرغم من اختلافها.

فالتنشئة الإسلامية تستخدم أسلوب الثواب والعقاب، لما له من أهمية بالغة في التنشئة السليمة للأبناء. ولقد تجلّى هذا المبدأ في أسلوب القرآن الكريم في تصوير الجنة ونعيمها، والنار بأهوالها وعذابها. فهو أسلوب مثلما يراه المتخصصون في الشؤون التربوية يتناسب وطبيعة الإنسان التي تسعى دائماً وراء المتعة، وتبتعد عن المصرة. ولذلك يصبح الجزاء من جنس العمل. وإذا كان الله يدعو في كتابه أن يكون استخدام العقاب بعد أن تكون الأساليب الأخرى من نصيح وهداية، وإرشاد قد عجزت عن أن تحقق المطلوب. ومنه يقضي أن أسلوب التربية الإسلامية يتجه أكثر نحو أسلوب الترغيب والثواب بصورة أكبر وهو القائل: "ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن" (سورة النحل: 125).

3- أسلوب المناقشة والحوار :

لقد كان هذا الأسلوب من أهم أساليب الرسول "ص" في توجيه المسلمين وتعليمهم أمور دينهم و دنياهم. وهي طريق تدفع بهم للمشاركة بالأسئلة والاستماع، والفهم، والتساؤل عما لا يدركوا من حقائق. وبذلك لم يكونوا مجرد متعلمين سلبيين، أو مصليين فقط دون الفهم والإدراك العقلي. إذ كان أكثرهم استعمالاً للطريقة الحوارية مع أصحابه، ومع خصوم الإسلام؛ نظراً لما لهذه الطريقة من دور في تقوية الحجة، والتمرن على سرعة التعبير والمناقشة²². وإدراك الصواب والخطأ. وهو أسلوب يلج في التربية الإسلامية على ضرورة تعريف التنشئة بالأساس العقلائي والمنطقي لأي قضية مطروحة، وإدراك ارتباط هذه الأخيرة بواقعهم الفردي والإجماعي. وتتيح لهم بذلك الفرصة للمناقشة الجادة البناءة. ومنه الوصول إلى عملية الإقناع .

4- أسلوب الممارسة العملية:

يعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب التي تحتم بها التربية الإسلامية. وليس أدل على ذلك من أن التكاليف الإسلامية كلها والمبادئ الرئيسية من إقامة للصلاة، والزكاة، والحج، وصوم؛ إنما تتطلب ممارسة وأسلوباً عملياً من جانب الإنسان. إذ يؤكد هذا الدين على ضرورة أن يتطابق سلوك المسلم الحق مع ما في ضميره وقلبه. أن النبي "ص" إذا قال **فعل**. ويعلمنا بذلك منهجاً تربوياً أسامياً وهو أن يتمثل المرء دائماً ما يقول وما يعلم.

5- أسلوب الشورى :

التنشئة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي: دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة
فيحة هارون
وتعني طلب الرأي واستظهاره من الغير مهما كان نوعه، امرأة أو رجل : قال تعالى: " وأمرهم
شورى بينهم." وهو يدل على أنها أي الشورى أصل إسلامي من السنة النبوية حيث يقول أبو
هريرة: ما رأيت أحدا أكثر مشاورة لأصحابه من رسول الله "ص".

6- أسلوب التعاون :

من المؤكد أن حياة أي جماعة من الجماعات لا تقوم إلا بتعاون أفرادها.. فالإسلام يوجب الأولياء
تدريب الأبناء على التعاون فيما بينهم، وتحمل بعض المسؤوليات و تقسيم العمل. ليعلم كل عضو
مسؤولياته تجاه الآخرين، و تجاه نفسه. و منه معرفة حقوقه، وحقوق غيره؛ كي لا يتعدى عليها .
لذا يفرض الإسلام وجوب التعاون بين أفراد الأسرة و المجتمع الواحد؛ تحقيقاً للعدل، والمساواة و
التواصي بالحق. و قرر أن يكون كل ذلك في إطار يحقق مسؤولية الجماعة عن الفرد، ومسؤولية
الفرد عن الجماعة²³. وهو عكس ما تنشده التربية في المجتمعين الأمريكي والمجتمع الروسي
كنموذجين للتنشئة. إذ تفالي الأولى في تمجيد الفرد وحرته، في حين تركز التربية بالمجتمع الروسي
على تمجيد الجماعة على حساب حقوق الفرد وحرته خاصة في مرحلة توجهها الاشتراكي.

خامساً: أهداف التنشئة الأسرية في المجتمع الإسلامي:

نشير كما سيأتي أن للتنشئة الاجتماعية الأسرية عموماً أهداف متنوعة و ذلك باختلاف المجتمعات
والإيديولوجيات، والأفكار التي تنطلق منها باعتبار أنها الوسيلة الأولى التي يستخدمها المجتمع
ليشكل أفراد اجتماعيا، ولذا كانت الوسيلة الأولى التي يستخدمها المجتمع لإحداث أي تغير
اجتماعي. خاصة وأنها تعني بتشكيل الإنسان من حيث هو إنسان وكذا تحقيق تكيفه بالمجتمع الذي
يقيم فيه.

وعلى العموم يذهب عدد كبير من العلماء المهتمين بأهداف التربية والتنشئة الاجتماعية الإسلامية
إلى حصرها فيما يلي:

أها لم تكن ذات أهداف دنيوية؛ وإنما كان غرضها دينيا ودنيويا إنها ترمي إلى إعداد النشء لعملية
الدنيا والآخرة²⁴.

التثقيف العقلي والإعداد الفيزيولوجي .

2- تنمية القوى والاستعدادات الخاصة للطفل باعتبار أن الإسلام دين الفطرة. لذا ترى تعاليمه
ليست غريبة عن الطبيعة الإنسانية؛ بل هي فطرة الله التي فطر الناس عليها. وأن حاجات الإنسان
محقة بمصالحه. وتكمن مهمة المربي في تقوية فطرة المولود أي استعداداته الطبيعية و تجنبها
الانحراف عن براءتها واستقامتها.

3- الاهتمام بقوى النشء وحسن تربيته أيا كان نوعه أو جنسه ذكرا أو أنثى.

4- العمل على توازن جميع القوى و الاستعدادات الإنسانية²⁵.

ولهذا نلاحظ ومن منظور سوسولوجيا التربية، أن التنشئة الإسلامية ذات أبعاد متكاملة لا تنفصل إحداها عن الأخرى. فهي تهدف عموماً إلى الجمع بين تأديب النفس والروح، وتثقيف العقل وتقوية الجسم. وهي بذلك تعنى بالتربية الدينية والخلقية والعلمية، والجسمية. دون أن يهمل أي منها. إذ تركز تنشئة الأبناء على معرفة الدين وحسن الخلق، وعدم الإهمال في إقامة الشعائر الدينية. وإقامة الروابط الأخوية والعلاقات بين الفرد وبقية الأفراد. واحترام الناس وأعمالهم.

وهي بهذا تهدف إلى ترسيخ كثير من القيم في النفوس؛ باعتبارها عنصراً مهماً في تركيب البناء الاجتماعي، والشخصية معاً كما أنها عنصراً منظماً للعلاقات الاجتماعية داخل المجتمع الإسلامي²⁶. تلك القيم التي يتم استدامتها عن طريق التفاعل الاجتماعي. إذ تعتبر عملية تعلمها أساساً لعملية التنشئة الاجتماعية الإسلامية. هذا مع الإشارة إلى أن أحد أهداف التربية الإسلامية في الأسرة هو تحقيق عملية الضبط الاجتماعي لأفرادها عن طريق تعلم الأبناء أنماطاً من السلوكيات الضابطة وجعلها التزاماً محبباً يقوم به الفرد عن طوعية دون إجبار. ويمجّز عليه في الدنيا والآخرة.

ولقد وضعت التنشئة الإسلامية لاجل ذلك مجموعة من الضوابط التي تحكم العلاقات بين أفراد الأسرة لتنظيم مجتمع الأسرة، لكونها الأساس الذي تقوم عليه تربية الأبناء. إذ في ضوئه حددت العلاقات بين أفراد الأسرة وتم تنظيم الحقوق والواجبات لكل عضو فيها جملة وتفصيلاً. وبذلك جاء التأكيد من خلال كل ما تقدم، على وجوب أن يكون تكوين الأسرة على المنهج الإسلامي الذي رسمه كتاب الله وسنة نبيه؛ لضمان استقرارها الاجتماعي والنفسي. وضمان بالتالي رسالتها الأساسية في تربية الأبناء، بالاعتماد على القيم الإسلامية، ومبادئ الدين. إذ وضّح الإسلام جملة من الضوابط المتعلقة بتربية الأبناء حيث نظم جوانبها المختلفة ووضع ضوابطها؛ تحقيقاً للمجتمع الإسلامي المتناسك.

وبناء على ما تقدم من تلخيص لبعض أسس تنشئة الأبناء وفقاً لما نصت عليه تعاليم القرآن وسنة نبيه محمد (ص)؛ باعتبارهما تشكلاً المصدر الأول المحدد للملامح الأساسية العامة، والدقيقة للتنشئة الاجتماعية الأسرية، خاصة في المجتمع الإسلامي؛ فإنه لا يفوتنا هنا أن ندرج إحدى المصادر التي لا تقل أهميتها عن الأولى، والمتصلة في مآثر صحابي الرسول (ص) وبعض ممارستهم الاجتماعية والدينية والأخلاقية لتناول بعدها التربوي في بناء الفرد المسلم. وهو ما سنخصصه بالبحث فيما يلي:

سادساً: الجوانب التربوية في أقوال الصحابة و أفعالهم :

إذا كان الرسول "ص"، هو المعلم الأول والأكبر للمسلمين. فلا بد أن يكون للصحابة رضوان الله عليهم قوائم التربية فإن أباً بكر الصديق يعتبر أشبه الناس خلقاً بالنبي (ص)، ومن ثم كان أقرب الناس إلى رسوله؛ إذ كان شديد التخلق بأخلاق الإسلام، لما كان يتمتع به من صور الأدب سواء

مع النبي ("ص") أو أدبه مع نفسه. لذلك، فهو من أرسى بقوله المبدأ الإسلامي العظيم "الشورى؛ لارتباطها العضوي بالتربية البناءة".²⁷

بينما كان الصحابي عمر بن الخطاب القدوة الحسنة لما كان عليه من حرص شديد في تطبيق تعاليم الإسلام. هذا الأخير كان شغله الشاغل، هو كيف يمكن أن يجعل من فعله وقوله وسلوكه، نموذجاً للإنسان المسلم. وأن أعلى الناس مركزاً هو أولهم امتثالاً لتعاليم الله وسنة رسوله. فقد حاول أن يبين للناس أن تصور الإسلام لبناء الشخصية ليس مثالياً، يصعب تطبيقه. وإنما هو قابل للتطبيق. في الوقت الذي أدرك أن قوة الإنسان المسلم تكمن في حرية رأيه ولو كان هذا الرأي قاسياً عليه. ولم ير الخليفة عمر بن الخطاب يوماً ضيراً في أن تبصره في الصواب امرأة.

وكان يقول عن علي: "أن علياً كان أقضانا، ولولا علي لهلك عمر".

لقد كان علي بن أبي طالب²⁸، هو الآخر صاحب منهاج ضخم ودستور دقيق في الأمور التربوية. فحق عليه أن يكون معلم أجيال في التربية الخلقية، والروحية والاجتماعية.

وكان يمثل شعاراً حياً من شعارات التربية الإسلامية؛ لما اتصف به من عدل وإنصاف. إذ كان يحتلي بأبنائه ليلقنهم إرشاداته، وأحكامه. إنما أراد أن يكون بذلك؛ مثالا في التربية العائلية.²⁹

كما لا يفوتنا الإشارة هنا إلى جانب الصحابين سابق الذكر، على سبيل المثال وليس الحصر. ما كان لعائشة بنت أبي بكر من مركز تربوي ملحوظ، لكونها كانت أم المؤمنين وزوجة النبي ومبعوثه الأولى إلى النساء. لقد فضت بأمانة التبليغ والتعليم ولم تتكتم عن الأشياء التي تسأل عنها، وكان لها اطلاع واسع على كل ما له اتصال بقواعد الدين وأصول التطهير وشروط العبادة وغيرها. فتميز أسلوبها بذلك في التعليم بالأسلوب التربوي.

سابعاً: إسهامات بعض علماء المسلمين في التنشئة الاجتماعية والأسرية: تلخيص لبعض نماذج:
يمكن تلخيص بعض الآراء التربوية لبعض علماء الإسلام حول التنشئة الاجتماعية الأسرية والتطبيع الاجتماعي كنماذج؛ للتعرف من خلالها على بعض إسهاماتهم في هذا المجال تحديداً.

أ - الإمام الغزالي :

1- أكد هذا الأخير أن الله قد خلق الإنسان على الفطرة وأن البيئة التي يعيش فيها هذا الأخير، والثقافة التي يتأثر بها ويتفاعل معها، هي التي تشكل شخصية.

2. نفى أن يكون الشر مركب في النفوس.³⁰ وأكد أن الثقافة و البيئة لها الأثر الأكبر في تكوين شخصيته. وأن الشخصية الإنسانية مكتسبة وليست مورثة.³⁰ فهي تبدأ بالأسرة.³¹ فالطفل أمانة في عنق والديه. وهي تمتد إلى غيرها من مؤسسات المجتمع من مسجد...

3. أكد مسؤولية الأبوين في تنشئة الأبناء وكذا المعلمين واعتبرهما بمثابة القدوة.

وعلى العموم يمكننا تلخيص طبيعة التنشئة الاجتماعية حسب تعريفه لها كآلائي:

1. إنما الطريق إلى رياضة الصبيان في أول نشوئهم ووجه تاديبهم وتحسين أخلاقهم

2. العملية التي يتم من خلالها تشجيع الأطفال على ممارسة الخلق الجميل والتمتع بالعقل المحمود.
3. إيماننا منه بقابلية أخلاقه وسلوكه للتعديل: يؤكد بإشارته إلى أن كل كائن حي يمكن أن يتغير خلقه؛ حتى أن البهائم يمكن تعديل خلقها من الاستيحاش إلى الاستئناس.

4. مع مراعاة طبيعة الصبي بحكم أن الصبية ليسوا سواء. ويلج على ضرورة التدرج في تعليمه.
ب- آراء العلامة عبد الرحمن ابن خلدون في التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي³²:

يعرف ابن خلدون التنشئة الاجتماعية: "بأنها عملية بواسطتها يستطيع الأفراد اكتساب معارفهم وأخلاقهم. وما يتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعلما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة.

- تتأثر التنشئة برأي ابن خلدون بمجموعة من العوامل أهمها:

- 1- الأسرة: حيث يكتسب الفرد منها العادات وأنماط السلوك الأخرى من الوالدين. وإذا وجدنا الأبناء يتشبهون بإبائهم فما ذلك إلا لاعتقادهم الكمال فيهم.
- 2- والعامل الثاني في تنشئتهم هم المعلمون والشيوخ وكباري السن فهم من الجماعات المهمة في عملية التنشئة الاجتماعية.

واعتبر ابن خلدون تعلم اللغة عاملا آخر من العوامل المهمة في التنشئة. فاللغة في حد ذاتها مهمة لأنها تمكن الفرد من التعبير عن مشاعره وإن أبدى الإنسان رغبة في التعلم فإن هذه العملية تتم بدون صعوبات³³.

أ - إيشار التدرج حيث يقول: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين؛ إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وفقا لعقله واستعداده لقبول ما يرد إليه.

ب- مراعاة الفروق الفردية -الفروق الخاصة بالفرد الواحد- وفقا لخصائص نموه. وهو يتفق مع ما تذهب إليه نظريات علماء النفس التربوي الحديثة، وعلم النفس الفارقي.

ج- كما أشار إلى الترهيب والترغيب: إذ أكد على أهمية الاستعانة بهما كأسلوبين تربويين في تنشئة الأبناء. على أن لا يتم استخدام الأسلوب الثاني إلا في الحالات القصوى. إذ يقول أن إلحاق الحد بالمعلم قصر بالتعلم سيما في أصاغر الولد؛ لأنه من كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين، سطا به القهر.. وعلمه المكر والخذعة.

ووفقا لما تقدم فقد اتفق ابن خلدون مع نظريات التعلم الحديثة، ونظريات الشخصية وعلم النفس الفارق. وربط بين علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية.

وعلى ذلك فغاية التربية الإسلامية إذا في تنشئة الأبناء، ليست مجرد إقامة الشعائر فقط؛ بل هي منهج تربوي متكامل لتنشئة الفرد المسلم على أسس دينية ودنيوية متكاملة.

خلاصة واستنتاجات عامة :

التنشئة الاجتماعية للطفل من المنظور الإسلامي: دراسة لبعض أساليبها وأهدافها العامة
 فتحة هارون

إن المتأمل لجملة هذه المعالم الأساسية للتنشئة الاجتماعية عموماً والأسرية خصوصاً في الإسلام، يدرك أنه دين حضاري يحترم كرامة الإنسان*، ويرعى آدميته أياً كان عمره طفلاً كان، أم راشداً، كبيراً قوياً أو ضعيفاً، فقيراً كان أم غنياً. ومهما اختلف موقعه في السلم الاجتماعي؛ مادام الناس سواسية. حيث يلاحظ من خلال ما تقدم أن الإسلام يهتم بالإنسان منذ ولادته؛ بل وقبل ذلك من حيث صيانة الأسرة ووضع دعائمها القوية، بكفالة حقوق كل من الزوج والزوجة، اللذين يجمعهما ألفة كأساس لبناء الأسرة. فأكد على ضرورة رعاية الطفل بما في ذلك التيمم وملاطفته، والإحسان إلى أفرادها بما فيها البنات والنساء، والتواضع في معاملتهم وخفض الجناح لهم.

فهذا النظام الاجتماعي الإسلامي للتنشئة والمتضمن في الشريعة المنظمة لشؤون الإنسان وإشباع حاجاته، يجمع في الحقيقة بين المثالية والواقعية التي وجدت مجاهاً للتطبيق العملي خلال فترة دولة المدينة وعصر الرسول "ص" وعصر الخلفاء الراشدين من بعده، وخلال عصور الإسلام المزدهرة. 34 وفي الوقت الذي ظلت فيه النظم الوضعية متناقضة، ومتصارعة، اتجه نظام التنشئة الأسرية والاجتماعية في الإسلام ليجمع بين الطابع الفردي والاجتماعي معاً. وهما النموذجان اللذان عكستهما التنشئة الأسرية بشكل متطرف في كل من المجتمع الأمريكي والمجتمع الروسي كنموذجين معاصرين والتي لا يمكن التفصيل فيهما في هذه الورقة. لضيق المجال هنا ** إذ تركز التنشئة الإسلامية على تنشئة الفرد على الفضيلة وتحمل المسؤولية؛ لما وهبه من إمكانية التمييز بين الخير والشر. ولكن هذا لا يعني التطرف في الفردية المطلقة. فالإسلام ينشئ الفرد ليعيش في مجتمع يكفل الإخاء والتكافل بحيث يكون "كالبنيان يشد بعضه بعضاً". وأكد الإسلام أهمية الأسرة في التنشئة والحفاظ على الفطرة، لما تتضمنه من قدوة حسنة ومحيط اجتماعي سليم وهو بناء على كل ما تقدم ديناً وسطيًا.

إننا نشير في الأخير إلى أن محاولتنا تناول بعض معالم التنشئة الاجتماعية في الإسلام ليس غرضه الكشف عن بعض تراثه أو بعض معالم هذه العقيدة بتحيز معين للموضوع؛ إنما هدفنا هو البحث الموضوعية وأسلوب علمي عن بعض الملامح العامة لهذا النموذج للتربية والتنشئة الاجتماعية الإسلامية التي وبناء على ما تقدم من جهد متواضع في تناولها يمكننا أن نحمل القول على أنها أولاً: تربية تكاملية وشولية؛ لكونها تقيم بجمع جوانب الشخصية الإنسانية مثلما بينا ذلك باختصار. وثانياً؛ إنها تربية متدرجة، تراعي مبدأ التدرج في تعلم الأبناء وتعليمهم، وهو مبدأ أساسي في التربية الحديثة. ثالثاً؛ وهي في الأخير، تربية ممتدة مدى الحياة. تستغرق جميع المراحل العمرية لدى الكائن الإنساني من المهد إلى اللحد؛ فالتنشئة الاجتماعية في حد ذاتها مثلما أكدنا ذلك سابقاً؛ هي عبارة عن عملية تعلم لأنها تتضمن تغييراً أو تعديلاً مستمراً في سلوك الأبناء والأفراد عموماً، نتيجة تعرضهم وباستمرار لخبرات وممارسات مختلفة عبر مؤسسات مختلفة، ومتعددة تستخدم كل منها أساليب ووسائل محددة في تحقيق هذا التعلم؛ سواء أكان ذلك بشكل مقصود أو غير مقصود.

- ¹ - منجد الطلاب: فؤاد عزام البستاني - دار المشرق ش.م. بيروت - لبنان ص 793.
 - ² - سامية حسن الساماني: الثقافة والشخصية - بيروت - دار النهضة العربية للطباعة والنشر 1983 ص (224)
 - ³ - أميرة منصور يوسف علي: قضايا السكان الأسرة والطفولة، الكتاب الجامعي الحديث، الإسكندرية سنة 1995 ص 138
 - ⁴ - محمد عاطف غيث: قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية سنة 1997 ص 55.
 - ⁵ - المرجع السابق: أميرة منصور يوسف علي، ص 138.
 - ⁶ - المرجع نفسه ص 139.
 - ⁷ - د/ عبد الفتاح تركي: التنشئة الاجتماعية. منظور إسلامي المكتب العلمي للنشر والتوزيع ص (63).
 - ⁸ - عبد الفتاح تركي المرجع نفسه ص 157
 - ⁹ - معتز سيد عبد الله - عبد اللطيف محمد خليفة - علم النفس الاجتماعي - دار الطباعة للنشر - ص (242)
- تعتبر كلمة التربية بمفهومها الاصطلاحي من الكلمات الحديثة التي ظهرت في السنوات الأخيرة مرتبطة بحركة التجديد التربوي في البلاد العربية في الربع الثاني من القرن 20، لذلك لا نجد لها استخداما في المصادر العلمية القديمة إذ أن ما كانت تستخدمه هذه المصادر هي كلمات مثل (التعليم) (التأديب) و(التهذيب) وهي مرتبطة بالتربية كما نفهمها اليوم أو ثقت ارتباط وقد وردت كلمة التربية عند ابن خلدون بمعنى التنشئة في كتابه في المقدمة عند مراتب الملك والسلطان والألقاب ص (235) المقدمة وفي موقع آخر سنأتي لذكره لاحقا.
- ¹⁰ - معتز سيد عبد الله: علم نفس الاجتماع مرجع سابق ص 243
 - ¹¹ - نبيل السامونطي: بناء المجتمع الإسلامي: دراسة في علم الاجتماع الإسلامي دار الشروق العربية للسعودية - 1981 ص (87)
 - ¹² - الإمام النووي: محيي الدين أبي زكرياء يحيى بن شرف، رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين وكالة المطبوعات. الكويت 1970 ص 116
 - ¹³ - عبد الرحمان عيسوي، سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر. دار الوائلي، الكويت 1987 ص 9
 - ¹⁴ - محمد عبد المحسن التويجري: الأسرة والتنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي السعودي مرجع سابق ص 112.
 - ¹⁵ - عبد اللطيف محمد خليفة. دراسات في علم النفس الاجتماعي. غرب للطباعة والنشر - القاهرة ص (31)
 - ¹⁶ - د/ محمد عبد المحسن التويجري: الأسرة و التنشئة الاجتماعية في المجتمع العربي السعودي ص (152)
 - ¹⁷ - د/ حامد عبد المطلب زهران. علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب. القاهرة 2000 م ص (336-335)
 - ¹⁸ - Aurele st-yves- la famille sa réalité psychologique -les éditions la liberté aout 1983.
 - ¹⁹ - محمد عبد السلام زهران. علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب القاهرة 2000. ص 336-335.

²⁰ - Claude dubar : la socialisation : construction des identités sociales et professionnels 3ème revue. Armond colin- paris 2002 / page 58-59.

²¹ - باتريسيا ملر - نظريات النمو. ترجمة محمود عوض الله سالم وآخرون - دار الفكر 2005 ص 346 ط 1.

²² - عبد الفتاح تركي موسى : التنشئة الاجتماعية من منظور إسلامي مرجع سبق ذكره ص (170-171)

²³ - محمد سلامة محمد : مدخل علاجي جديد لانحراف الأحداث ط 1 الإسكندرية - المكتب الجامعي الحديث 1986 ص 241-245 في مؤلف التنشئة الاجتماعية بتطور إسلامي (ص 181).

²⁴ - عبد الله عبد الدائم التريه عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين دار العلم بيروت لبنان ط 1 1981 ص 142

²⁵ - عبد الجواد سيد: مفاهيم التربية الإسلامية في الحديث الشريف - القاهرة - دار الفكر العربي 1983 - ص 172 - 178

²⁶ - تركي عبد الفتاح التنشئة الاجتماعية من منظور إسلامي نفس المرجع ص 135 يتصرف كبير.

²⁷ - سعيد إسماعيل علي: أصول التربية الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر 1993 (114-125)

²⁸ - سعيد إسماعيل: أصول التربية الإسلامية: المرجع ص (126-141)

²⁹ - سعيد إسماعيل علي: المرجع نفسه ص (142-156)

* - إذا القرآن لا ينظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها شريرة في أصلها ولا على أنها فاسدة فساداً عضالاً؛ بل على العكس من ذلك فالإنسان مغطور على الخير وقادر على تمثله مثلما جاء في قوله تعالى " لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم " ولم يهلك من الناس بعد هذا إلا القوم الجاحدين. ودليل ذلك قوله تعالى " ثم رددناه أسفل السافلين إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات " وقوله " الذين لهم قلوب لا يفقهون وما وهم يعون لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل أظلم أولئك هم الغافلون " . (سورة الأعراف الآية 179)

أنظر مؤلف د/ فتح الباب عبد الحليم سيد . التربية في القرآن والسنة ، الغايات و الأهداف . الطبعة الأولى 1996 عالم الكتب (ص 61) .

³⁰ - سيد إبراهيم الجيار. دراسات في الفكر التربوي - دار غريب - القاهرة د.م. ص (132-133)

³¹ - سيد إبراهيم الجيار. دراسات في الفكر مرجع نفسه دون سنة الطبع ص (132-133)

³² - حسن الجبالي، المرجع نفسه صفحة (233) يتصرف طفيف .

يقول ابن خلدون أن الاستعانة إذا كانت من أولي القرى من أهل النسب أو التربية أو الاصطناع القديم للدولة كانت أكمل لما يقع في ذلك من محاسنة خلقهم لخلقهم. ويتم المشكلة في الاستعانة قال تعالى : " واجعل لي وزيراً من أهلي هارون أخي أشد به أزوي وأشركه في أمري " والمقصود هنا بالتربية، معناها القوي الذي " يتصرف في التنشئة " من مؤلف من مرسى التربية، أصولها و تطورها في البلاد العربية مرجع سبق ذكره. ص 250

³³ - عبد الله زاهي الرشدان: التربية والتنشئة الاجتماعية دار وائل/ ص 40

³⁴ - نبيل الساملوطي مرجع سبق ذكره ص (8, 132) يتصرف.

* إذ غالباً ما كان في الثقافات المخيرة للإسلام يعرف الإنسان بأنه حيوان ناطق¹ أو "عاقِل" أو "مفكر" أو ما إلى ذلك من العبارات التي حاولت وصف الإنسان بالحيوان أول ما نجاه على لسان أرسطو. ومثل هذا الوصف بعيد عن الفكر الإسلامي وتعاليمه والمصدران الأساسيان للإسلام لم يصفيا الإنسان بهذا الوصف؛ بل كرماء غاية التكريم وجعلاه أفضل مخلوق على وجه الأرض حيث جعله الله خليفة في الأرض. والإنسانية ضد الحيوانية. لذا لا يجب أن نعتبر الإنسان من صنف الحيوان.

¹ - ولمزيد من التفصيل في هذه النقطة انظر: مؤلف سعيد فرح، البناء الاجتماعي والشخصية.

النسق القيمي لدى الفرد الجزائري وعلاقته بالجريمة

د. كمال بلخيري جامعة سطيف-2

ملخص:

يجمع علماء الاجتماع والتربية أن فعل الجريمة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بنظام القيم وبسليم الأولويات لدى الشخص، فليس من شك في أن المال ونشوء الآخر يقعان في أولويات شخص مجرم انفرادي وآخر وقته كمي يسلب منه بعض المال، وكذلك الأمر بالنسبة لمن يتاجر بالجنس والمخدرات... أما ذلك الشخص الذي يكون في مقدمة أولويات نظام قيمه الأمانة فلا يمكن أن يسمح لنفسه بسرقة نقود وضعت عنده على سبيل الأمانة، فحصول فعل الإجماع يكون نتيجة للصراع الذي يحدث داخل الفرد بين شهواته ورغباته وميوله وما يتراءى له من مفاعيل الغريزة وبين قيمه الأخلاقية والدينية والاجتماعية، فإن حلت القيم الأخلاقية في المقام الأول كانت الاستقامة، وإن احتلت الشهوات الدرجة الأولى من سلم القيم حدث السلوك الإجرامي الذي يغري الفرد ويحقق له الإشباع النفسي الذي يطمح إليه.

ويحاول الباحث في هذه المقالة تقديم وصفاً ملائماً ومناسباً لطبيعة النسق القيمي للفرد الجزائري ومدى قميته لهذا الأخير لارتكاب الجريمة أو كبحه عن ذلك.

Abstract:

Sociologists and educationalists stem and priorities. It is doubtless that money and humans looked down as things come as first priority of the criminal when coming across with an individual, assassinating him to steal his money, sex merchants and drug dealers alike. As for the person whose first value scale priority is honesty and uprightness cannot whatsoever permit himself to take other's money deagree that crime is tightly connected to the person value syposited for saving sake. Crime committing is the output of an individual internal conflict between his desires, likings and penchants and his moral, religious and social values. The value that will prevail in society is certainly the dominating one.

This study gives an adequate description of the Algerian citizen value scale and to which extent he is predisposed or not to such a criminal conduct.

مقدمة

إن ظاهرة الجريمة أصبحت تشكل خطورة كبيرة في كثير من البلدان النامية ومنها الجزائر، سواء من حيث المدى الواسع لهذه الظاهرة، أو من حيث الصورة التي تتخذها — العنف واستخدام الأسلحة — كما يلاحظ زيادة جرائم الأحداث والنساء والجريمة المنظمة.

كما يوجد تزايد واضح في جرائم المخدرات وجرائم الأشخاص وجرائم العنف كالخطف والقتل العمد والاعتداء والسطو المسلح وغيرها.

كما تزايد معدل سرقة السيارات مع تزايد التنمية المرتبطة بالتغير الاجتماعي، وترتبط هذه الجريمة بالحراك الحديث وتقييدات التجارة، فتعود مثلا سرقة السيارات إلى ألها رمز للمكانة ولأنها تعطي مالكيها إمكانية الحراك، ولها جاذبية لدى المجرمين الشباب، كما تحدث أيضا سرقة قطعان الماشية في الريف لنفس الدافع والغرض. وإذا يرى الكثير من الباحثين بوجود ارتباط كبير بين فعل الجريمة والنسق القيمي الذي يعتنقه المجتمع، فإن هذا العمل يأتي كمشاهدة في هذا الاتجاه، معتمدا المجتمع الجزائري كإطار للدراسة.

أولا: حول مفهوم القيم:

حظي مفهوم القيم باهتمام كبير من طرف علماء الاجتماع ولعل توماس وزنايكي في كتابهما القلاح البولندي في أوروبا وأمريكا، كانا أول من استخدم لفظة قيم في علم الاجتماع وكان ذلك في سنة 1918 حيث عرفا القيم على أنها: "أي شيء له محتوى من السهل الوصول إليه، وله معنى لأعضاء الجماعة الاجتماعية، والقيمة الاجتماعية هي أي مدلول له محتوى إمبريقي من السهل الوصول إليه بالنسبة لأعضاء الجماعة وله معنى ليصبح من أجله موضوعا للنشاط"¹، ويرى علماء الاجتماع أن القيم يصنعها المجتمع وهي تعبير عن الواقع، ولو حللنا مدارس علم الاجتماع المختلفة لوجدنا أن مفهوم القيمة ظهر في معظم المدارس ومنها المدرسة الفرنسية وخاصة عند إميل دوركايم "الذي حدد مكونات الظاهرة الاجتماعية بأنها نظم اجتماعية لها صفة الضغط والإلزام، كما أنها تتكون من الرموز الاجتماعية والقيم والأفكار والمثل وتأكيد ذلك على مفهوم الضمير الجمعي في تحديد الضبط داخل المجتمع"².

وقد حدد البعض تعريف عام للقيم في علم الاجتماع مؤداه أنها "الشيء الذي بواسطته يحدد المرغوب فيه أو أي شيء يسعى إليه الناس أو يتعللون عنه لتحقيق مكانة اجتماعية وهي بمثابة الجواب التي يمكن ملاحظتها للدوافع الخاصة لتحقيق الأهداف، أو التي تشبع رغبة أو أمنية والتي عن طريقها يمكن أن نفهم المعلومات المتاحة أو التفاعلات داخل الجماعة الاجتماعية"³ وبذلك فالقيم عند علماء الاجتماع عبارة عن تصورات إدراكية واضحة مميزة للفرد أو الجماعة والتي من

علاها يمكن الاختيار بين البدائل وهي التي تقود سلوك الفرد ليتمكن من التعبير وبطريقة شرعية عن الفعل الاجتماعي.

كما نجد أن من علماء الاجتماع من ربط القيمة بالحاجات والاهتمامات وهناك من ربطها بالرغبات والميول وهناك إتجاه تناول القيم من ثلاث زوايا وهي:

موجهات الفعل الاجتماعي، التعريف الإجرائي والفعل كتعبير عن القيمة وهي كالتالي:

أ — نجد أن القيمة عند بارسونز تشير إلى جوانب من موجهات الفاعل التي تلزمه المحافظة على معايير معينة ومقاييس للاختيار حينما يكون في موقف طارئ وحينما يكون الفاعل مجبر على الاختيار فإن موجهات القيمة قد تلزمه بمعايير معينة تساعد على اختياره.

ب — فيما يخص التعريف الاجرائي فقد أستعمل من طرف بعض المختصين لوصف ماهية للقيم.

ج — يستخدم البعض الآخر من المختصين الأفعال على أنها مؤشرات للقيم، فيذهب جورج لنديرج إلى "أن الشيء له قيمة أو هو قيمة عندما يسلك الناس نحوه كما لو أنهم يحفظونه أو يزيلون من ملكيتهم له"⁴

أما ماكس فيبر فيعرف القيم على أنها: "عبارة عن الموجهات التي تفرض غط السلوك وشكله، وتتضمن هذه القيم بعض الأوامر التي تحكم السلوك الانساني بطريقة ضاغطة، قد تصنع هذه القيم بعض المطالب التي قد يظطر الانسان إلى السعي لتحقيقها"⁵.

والقيم هي عمليات إنتقاء أو اختيار يقوم بها الانسان أو المجتمع في مختلف مجالات الحياة، فهي تمثل الخبرة الانسانية باعتبارها مستمدة من الوسط الانساني المعاش، كما أن الفروق الاجتماعية والثقافية والتفاوت الطبقي بين المجتمعات تؤدي إلى اختلاف القيم من مجتمع إلى آخر، وحتى داخل المجتمع الواحد.

• ويحمل القول أن القيم هي معيار عام ضمني أو صريح فردي أو جماعي يعتمد الأفراد والجماعات في الحكم على السلوك الجماعي قبولاً أو رفضاً⁶، والقيم هي مقاييس اجتماعية وخلقية وجمالية تقرها الحضارة التي ينتمي إليها أفراد المجتمع وفقاً لتقاليد المجتمع واحتياجاته وأهدافه في الحياة.

كما عرفت القيم على أنها مجموعة مبادئ وضوابط سلوكية وأخلاقية تحدد تصرفات الأفراد والجماعات وتتضمن مسارات معينة إذ تصبها في قالب ينسجم مع عادات وتقاليد وأعراف المجتمع⁷، لذا فإن القيم هي نوع من المعايير السلوكية والأخلاقية التي ترتبط بمعايير أخرى يحددها الإطار العام للمجتمع والمرحلة الحضارية التاريخية التي يمر بها والظروف الموضوعية والذاتية المحيطة به والمؤثرة في ظواهره وعملياته الاجتماعية.

يبد أن القيم الاجتماعية التي يحملها الأفراد تؤثر في سلوكياتهم وتقودهم إلى مسارات معينة قد تتميز بالإيجاب أو بالسلب تبعاً لنوعية وطبيعة القيم التي يحملونها⁸، فالتقييم تقسم إلى

قسمين هما القيم الأصلية أو القيم الإيجابية والقيم الضارة أو القيم السلبية وكل نوع من هذه القيم يؤثر في سلوكية الفرد تأثيرا واضحا إذ تكون السلوكية متجاوبة مع القيم ومنسجمة مع نصوصها وتعاليمها.

ثانيا: مكونات القيم:

للقيم ثلاث مكونات أساسية وهي:

1- المكون المعرفي: ويتمثل في المعارف والمعلومات النظرية التي يمكن من خلالها تعليم القيم، حيث يرتبط هذا المكون بالقيمة المراد تعلمها أو أهميتها وما تدل عليه من معاني مختلفة، وفي هذا الجانب يمكن التعرف على مختلف البدائل الممكنة والنظر في عواقب كل بديل ثم القيام بالاختيار الحر من بين البدائل.

2- المكون الوجداني: "ويشمل الانفعالات والمشاعر والأحاسيس الداخلية، وعن طريقه يميل الفرد إلى قيمة معينة، ويتصل هذا المكون بتقدير القيمة والاعتزاز بها، وفي هذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لإختيار القيمة ويعلم الاستعداد للتمسك بالقيمة في الملاء"⁹.

جـ - المكون السلوكي: من خلال هذا الجانب تظهر القيمة وترجم إلى سلوك ظاهر، ويرتبط هذا الجانب بالممارسة الفعلية أو السلوك الفعلي للقيمة، ويقوم الفرد في هذه الحالة بممارسة القيمة في حياته اليومية وتكرار استخدامها.

ثالثا: أهمية القيم:

1 - على مستوى الفرد: يمكن رصد أهمية القيم على المستوى الفردي في عدة عناصر منها:

أ - تلعب القيم دورا هاما في تشكيل شخصية الفرد وتحديد أهدافه في إطار معياري صحيح.

ب - يمكن التنبؤ بسلوك صاحبها متى عرف ما لديه من قيم وأخلاق في المواقف المختلفة، وبالتالي يكون التعامل معه في ضوء التنبؤ بسلوكه.

جـ - تعطي للفرد إمكانية أداء ماهر مطلوب منه، كما تمنحه القدرة على التكيف والتوافق الإيجابي ليحقق الرضا عن نفسه من خلال تجاوبه مع الجماعة في عقائدها ومبادئها الصحيحة.

د - تساعد الإنسان في التحرر من الأنا والذاتية وتجعله يسلك سلوكا أكثر إيجابية.

هـ - تحقق للفرد الاحساس بالأمان، كما تعطي له فرصة التعبير عن نفسه وتساعد على فهم العالم المحيط به.

تعمل على ضبط الفرد لشهواته ومطامعه كي لا تغلب على عقله ووجدانه، لأنها ترتبط بسلوكه وتصرفاته ومعايير وأحكام يتصرف في ضوئها.

ر - تعمل على إصلاح الفرد نفسيا وخلقيا وتوجهه نحو الخير والاحسان والواجب.

2- على مستوى المجتمع: تبرز أهمية القيم على المستوى الاجتماعي في مايلي:

أ — تحفظ للمجتمع تماسكه وتوازنه كما تحدد له الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ومثله العليا ومبادئه الثابتة التي تحفظ له هذا التماسك والثبات من أجل ممارسة حياة إجتماعية سليمة.

ب — تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه من خلال تحديد الاختيارات الصحيحة التي تسهل لأفراده حياتهم وتحفظ للمجتمع توازنه واستقراره في غطار موحد.

ج — ربط أجزاء ثقافة المجتمع ببعضها البعض كي تبدو متناسقة.

د — تقي المجتمع من مزلّة الوقوع في الأنانية المفرطة والزاعات والشهوات الطائشة، حيث أنها تزود أعضاء المجتمع بمعنى الحياة والهدف الذي يجمعهم من أجل البقاء، ويتضح هذا من أن نسق القيم يجعل الأفراد يفكرون في أعمالهم على أنها محاولات للوصول إلى أهداف هي غايات في حد ذاتها بدلا من النظر إليها على أنها محاولات لإشباع الرغبات والدوافع.

هـ — تعتبر القيم الحميدة الركيزة الأساسية لقيام الحضارات وإن حدث وأن تلاشت هذه القيم في المجتمع آل إلى الانهيار والتخلف.

و — تستخدم القيم كمعايير يقاس بها العمل وقيمها السلوك.

ز — تتوقف قوة المجتمع وتماسكه على وحدة القيم، فكلما كانت القيم موحدة داخل المجتمع كلما زاد تماسكه واستقراره وكلما قل الارتباط فيما بينها زاد التفكك الاجتماعي.

رابعا: حول مفهوم الجريمة والظاهرة الإجرامية:

1- حول مفهوم الجريمة

أشار كلير إلى عدم وجود تعريف مرض للجريمة، لأن الجريمة تتغير دائما كما أن المجتمع يتغير باستمرار، فما كان عدم امتثال بالأس قد يتحول اليوم إلى معيار وقد يتغير غدا إلى انحراف، فاستحداث جرائم جديدة يتم بسبب الحاجة إلى تنظيم المجتمع الذي يزداد تعقيدا باستمرار ولوجود فرص وأساليب جديدة لانتهاك القانون¹⁰

ولفظ الجريمة ذاته واسع وغالبا ما يكون استخدامه غير قاطع، إذ يمكن الدخول إليه من عدة دلالات لفظية¹¹

والجريمة ظاهرة نسبية تظهر من خلال الظروف الاجتماعية السائدة¹² وحيث نعتقد أن الجريمة مجرد عمل خاطئ أو لا أخلاقي يكون هذا الفهم مضللا، إذ أن هذا المفهوم يتسم بالتعقيد الكبير، ويمكن القول من جهة نظر علم الاجتماع أن الجريمة تنشأ من مصادر مختلفة: من المكانة والإحباط المالي والتشعشع غير الملائمة في المنزل ومن صراع القيم الثقافية ومن عصيان الصغار وغيرها من المصادر¹³.

إن مسألة تعريف الجريمة تتضمن صعوبات، فالسنن تتغير وتباين في الأجزاء المختلفة لنفس الثقافة، لذا يرى روبرت فريس أنه لتقدير الصفة الإجرامية للفعل يجب اختبار خلفية هذا الفعل

ودرجة الإشارة والقصد والظروف الأخرى، لذا يمكن تعريف الجريمة — فقط — بصورة نسبية من حيث علاقة الأفعال بالثقافة التي يعيش فيها الشخص وتعتبر الجريمة عالمية — فقط — بمعنى أن مبادئ ثقافية معينة هي التي لها صفة العالمية¹⁴

كما أن مفهوم الجريمة متغير لكثرة وتباين الأفعال التي تدرك في بعض الأحيان على أنها جرائم، بالإضافة إلى أن القانون الجنائي الذي يمثل أفعالا معينة يتجه للتغير بقوة ومقدار وسرعة التغير الثقافي ومداه عموما رغم وجود بعض الضخوة، وتزيد الضخوة بين التصور القانوني للجريمة وبين التصور الشعبي لها خلال فترات التغير الاجتماعي السريع، إذ طالما أن القانون يستمد قوته من التصور الشعبي اتجاهاً للجمهور وللجريمة فإن اتجاهات الجمهور تؤدي — خلال التغير الاجتماعي السريع — إلى تحديد أنواع من الجريمة أو إعادة اعتبار أنواع قديمة منها كجرائم، وذلك بسبب أن المصالح العامة الجديدة لا يتم حمايتها بصورة ملائمة، كما أنها — أي اتجاهات الجمهور — تؤدي إلى التعديل في الوسائل المباشرة وغير المباشرة للقوانين القديمة التي تبدو في ظل الظروف الجديدة بأنها تعمل بصرامة بالغة¹⁵

ويرى فيلدر وفريقه أن المجتمع هو الذي يقرر ما هو صحيح وما هو خاطئ وما الأفعال التي تشكل الجريمة، كما أن المجتمعات نفسها تختلف في تصور ما هو صحيح وما هو خاطئ، وحيث أن أي مجتمع يغير قيمه اتجاهاته بمرور الزمن وينتج عن ذلك أن الجريمة نسبية بالنسبة للمجتمع وللزمن، فما يعتبر جريمة في مجتمع لا يعتبر جريمة في مجتمع آخر، وما ينظر إليه أو يحدد كجريمة في مجتمع اليوم قد لا يعتبر جريمة غدا¹⁶

كما أن فهم الجريمة في أي مجتمع يتطلب اكتشاف المعاني الاجتماعية التي تحدد الجريمة وردود الفعل الاجتماعية لها في أي مجتمع وكذلك العمليات التي تنشأ من خلالها هذه المعاني وتتغير وتستمر¹⁷

2- حول مفهوم الظاهرة الإجرامية:

أما الظاهرة الإجرامية فهي سلوك يحدث في المجتمع اضطراباً وهي فعل أو امتناع يخرق قواعد الضبط الاجتماعي، هذا السلوك المخارق لقواعد الضبط الاجتماعي، هذا الفعل أو الامتناع الاجتماعي هو ما نطلق عليه الجريمة.

والظاهرة الإجرامية هي ظاهرة اجتماعية دائمة، قد توجد عواملها في تكوين الفرد أو في ظروف الجماعة، لكنها على الحالتين تحدث اضطراباً في العلاقات الاجتماعية أي خلافاً في قواعد الضبط الاجتماعي¹⁸.

وقد تباينت آراء المختصين بشأن المعنى الاجتماعي للظاهرة الإجرامية فمنهم من يأسسه على الأخلاق، ومنهم من يرده إلى القيم الاجتماعية.

فالإنجاز الأول يربط بين الجريمة وقواعد الأخلاق، فالجريمة وفقا لهذا الإنجاز هي كل فعل يتعارض مع المبادئ الخلقية، إلا أن أنصار هذا الإنجاز انقسموا على أنفسهم إلى قسمين: فمنهم من يجعل العلاقة بين الجريمة والأخلاق قاصرة على مخالفة بعض القواعد الأخلاقية لا كلها، ومنهم من يجعل هذه العلاقة شاملة لكل القواعد الخلقية دون تمييز¹⁹.

ويتزعم القسم الأول العالم الإيطالي "جاروفالو" ويرى أن الجريمة هي كل فعل أو امتناع أعتبر جريمة في كل المجتمعات المتقدمة، والتي أعتبرت كذلك على مر العصور بسبب تعارضها مع قواعد الإيثار والرحمة والأمانة والزهادة، أو بعبارة أخرى لتعارضها مع المشاعر الغوية التي تهدف مباشرة إلى تحقيق مصلحة الغير أو الشعور بالعدالة، ويطلق "جاروفالو" على هذه الجريمة إسم الجريمة الطبيعية، ومن أمثلتها القتل والسرقة²⁰.

أما أنصار القسم الثاني فقد قاموا بالربط بين الجريمة ومخالفة كل قواعد الأخلاق لا بعضها. أما الإنجاز الثاني فيقوم التعريف الاجتماعي للجريمة لديه على أساس الربط بينها وبين القيم الاجتماعية، وتعددت تعريفات زعماء هذا الإنجاز، فمنهم من قال بأن الجريمة هي كل فعل أو إمتناع يتعارض مع القيم والأفكار التي إستقرت في وجدان الجماعة، ومنهم من قال بأنها تلك التي تتعارض مع المقتضيات الأساسية الخاصة بحفظ وبقاء المجتمع، ومنهم من يزيد التعريف إيضاحا فيذهب إلى أن الجريمة هي تلك التي تنطوي على إهدار شرط من شروط كيان المجتمع ووجوده أو ظرف مكمل لهذا الشرط، أو أنها عدوان على مصلحة من المصالح التي عليها يؤسس المجتمع في زمن معين، بقاءه واستقراره، وبها يسر نحو رقيه وكماله²¹.

كما أن المختصون الأنثروبولوجيون قد تبنا وجهة النظر الاجتماعية في تعريفهم للجريمة وذلك نظرا إلى إمكانية تطبيق هذا التعريف للجريمة على المجتمعات البدائية التي لا تملك قانون مكتوب. كما هو الحال عند راد كليف براون الذي عرف الجريمة بأنها "إنتهاك العرف السائد مما يستوجب توقيع اجزاء على متهكته"²²، كما يعرفها توماس بأنها "ذلك الفعل العدائي والمعارض لتمامات الجماعة التي يعتنوها الفرد جماعته الخاصة"²³. وعلى هذا فإنه لا يمكن أن تكون هناك جريمة إلا إذا تضمنت عناصر وأركان ثلاثة هي:

— قيمة تقدرها وتحميها الجماعة ككل أو تقدرها فئة من تلك الجماعة فقط ذات أهمية أساسية.
— إنعزال أو صراع ثقافي يوجد في فئة أخرى من تلك الجماعة لدرجة أن أفرادها لا يقدرون هذه القيمة ولا يحترمونها، أو أن تقديرها يكون أقل أهمية وبالتالي فإنهم يصبحون مصدر خطر على تلك الجماعة.

— موقف عدواني نحو الضبط مطبقا من جانب هؤلاء الذين يقدرون تلك القيمة ويحترمونها تجاه هؤلاء الذين يعترضون عنها ولا يقدرونها.

وبناء على ماسبق فإنه حينما ترتكب الجريمة فإنه لابد أن تتضمنها هذه الشبكة من العلاقات المتداخلة بين تلك العناصر الثلاث، وذلك حينما ننظر إليها من وجهة نظر الجماعة بدلا من وجهة نظر الفرد. إذن فالجريمة من المحتمل قهرها عن طريق إحداث تغيرات في التنظيم الاجتماعي، ومن جانب آخر يرى جورج لندبرج أن السلوك الإجرامي هو "أي سلوك يفشل في الامتثال لمستويات محددة، ونظرا لأهمية عدم الإمتثال وخطورته فإنه يفسر في ضوء اصطلاحات الدرجة - أي درجة انتشاره ودرجة خطورته - كما أن خروج الإحرام عن المعيار المعروف المقرر في المجتمع يفسر على ضوء كمية الإحرام التي يتسامح فيها والتي تختلف إختلافا كبيرا في الثقافات المختلفة"²⁴.

ولذلك فإن تعريف السلوك الإجرامي لابد أن يدخل في إعتباره الحدود التساعية في المجتمع والموقف الذي يحدث فيه الإحرام. ويقول كلينارد أيضا في هذا المقام "أن الانحرافات تختلف من حيث درجة إنباه الناس لها في المجتمع، فبعض الجرائم مثل الخطف وهتك العرض بالقوة، والقتل والسرقة المسلحة تعتبر من الجرائم الواضحة التي تخلق شعورا قويا بعدم الرضا في المجتمع، وهناك مخالفات أخرى مثل الإجهاض والخيانة والسرقات البسيطة أقل وضوحا من الناحية الاجتماعية، ولهذا فمن أجل أن يثير الانحراف رد فعل في المجتمع يجب أن يكون له حد أدنى من الوضوح أي يجب أن يكون واضحا للآخرين وأن يوصف بأنه إنحراف"²⁵.

3- حول مفهوم المجرم: يعرف بمرجس المجرم بأنه "الشخص الذي يعتبر نفسه مجرما ويعتبره المجتمع كذلك"²⁶. وقد صنّفه دغهام إلى فئتين عرضيتين هما: المجرم الاجتماعي، وهو شخص يدعم سلوكه الإجرامي وسطه الثقافي، ويفرضه عليه وهو يصل عن طريق مهارته وجرأته في ممارسة نشاطه الإجرامي إلى تقدير جماعته وإلى تبوء مكانة فيها، ومن هؤلاء المجرمين الاجتماعيين نجد المجرم المحترف الذي يجد في طلب الجريمة وعن اختيار بإعتبارها مهنة يشترك فيها مع الآخرين مستخدما وسائل غير مشروعة للوصول إلى مطالب مقبولة من المجتمع. أما الفئة الثانية فهي المجرم الفردي وهو شخص لا يعرض ولا يدعم ولا يؤيد وسطه الثقافي أفعاله الإجرامية، كما أنه لا يصل من وراء إرتكابها إلى مكانة في جماعته أو يحصل منها على تقديره ولا تعد الجريمة بالنسبة لهذا المجرم مهنة أو حرفة، وهو إذ يرتكبها إنما يكون مدفوعا إلى ذلك بغايات وأهداف خاصة شخصية.

4- حول مفهوم السلوك المنحرف وعلاقته بالقيم:

في حين نجد السلوك المنحرف يقوم به الفرد ذو القيم السالبة والضارة إذ أن القيم الملتوية التي يحملها تعد قيما أساسية في سلوكه الضار والمنحرف، وقبل تعريف السلوك المنحرف علينا الإشارة إلى السلوك المشكل إذ أن هناك فوارق أساسية بين السلوك المشكل والسلوك المنحرف، فالسلوك المشكل هو بديهة للسلوك المنحرف، ذلك أن السلوك المشكل هو تصرف اجتماعي

مفروض وغير مرغوب فيه لأنه يتقاطع مع السلوك السوي الذي يقره المجتمع ويثمنه الأفراد وتؤكد هذه القواعد السلوكية والأخلاقية التي يقبلها المجتمع، ويجسد السلوك المشكل في عدة ممارسات مدانة كعدم المبالاة والإتكالية والكذب والنميمة والنفاق والتعلق وغيرها والسلوكات التي يرفضها المجتمع ويدرئها، غير أن خطورة السلوك المشكل على الأفراد والجماعات والمجتمع أقل درجة من خطورة السلوك المنحرف لأن السلوك المنحرف هو أقرب إلى السلوك الإجرامي من السلوك المشكل.

أما مفهوم السلوك المنحرف فهو كما يعرفه ليبرت في كتابه "المرض الاجتماعي" بأنه "أي تصرف يجلب إدانة وسخط الناس عليه لانه يخرج عن القواعد والضوابط السليمة التي يقرها ويقبلها المجتمع"²⁷، وهناك من عرف السلوك المنحرف بالتصرف الخاطئ الذي يتناق مع ضوابط وتعاليم المجتمع وعاداته وتقاليده وقيمه. كما عرف السلوك المنحرف بأنه كل فعل أو نشاط أو تصرف فيه خروج عن قيم وتقاليده ونظم المجتمع، أو خروج عن القيم الدينية والأخلاقية والتربوية والتهديبية، إن السلوك المنحرف وقفا للمفهوم الأخير يحمل في طياته الشذوذ وعدم التوافق مع التصرف والمألوف الذي يقره المجتمع ويبناه ويتجسد السلوك المنحرف في عدة ممارسات خاطئة ومدانة كشرب الخمر ولعب القمار والرشوة وتقليد المجرمين وتقمص شخصياتهم والانحرافات الجنسية والأخلاقية وغيرها.

وأخيرا يمكن القول بأن السلوك المنحرف هو تصرف ينكث القواعد الاخلاقية ويتحدى الأنظمة والقوانين المرعية مما يتطلب تدخل المجتمع بقيادة الدولة بوضع حد ونهاية سريعة له لكي لا يعم ويتشرب في المجتمع.

خامسا: **المبادئ التفسيرية لظاهرة الجريمة:** أرجع العلماء والمختصون حدوث فعل الجريمة إلى عدة عوامل تفسيرية منها على الخصوص:

• **أسس التحضر كمبدأ تفسيري لظاهرة الجريمة:**

يؤدي التحضر إلى ضعف واختفاء الصور الوثيقة الصلة بنظام الأسرة الممتدة وتغير في القيم الاجتماعية التي كانت سائدة في المجتمعات الريفية في ظل نظام تلك الأسر، هذه القيم كانت تحول بين الفرد وبين الانحراف في ظل البيئة الريفية حيث العلاقات شخصية الطابع ولا يجد سبيلا إلى الانحراف على الجماعة.

وإنتقال الناس من الأماط الريفية إلى الأماط الحضرية في الحياة يعني اكتساب طرق جديدة في الحياة وقيم قد يكون لها تأثير على السلوك الإجرامي.

والعلاقات في المدن أقل شخصية وإرتباطا وأكثر إهماما، فالأوضاع التقليدية لا تحضى بنفس الرعاية وهنا تضعف سلطة تلك الأوضاع ويحدث بالتالي صراع بين النظرة الحضرية من جهة والريفية من جهة أخرى، كما أن تضخم المدينة بسبب المحركات المحلية الوافدة يؤدي إلى تغير

شخصية المدينة وبنية المجتمع ويؤدي الإزدهار المادي إلى ضعف الروابط الأسرية التقليدية والقيم الروحية والأخوية والتعاون والشعور بالانتماء والاستقرار، كما أن القيم المادية تسيطر على العلاقات الاجتماعية وتزيد من الشعور بالاغتراب والانفصام بين القيم المحلية والقيم الأجنبية الوافدة التي تسود في المدينة على وجه الخصوص.

ومن أهم خصائص حياة المدينة نجد للاشخصية²⁸، فهي التي تجذب الناس والمهاجرين إلى المدينة وذلك لتحرر من المراقبة الشديدة للحجرة في المدن الصغيرة والأرياف، وهذا ما يجعل الراغبين في التحرر من المراقبة ينتقلون إلى المدينة لممارسة حياتهم بحرية، وعندما ينعدم شعور الفرد بالمسؤولية تجاه الآخرين أي تشيئ الآخر ينحصر إهتمامهم عندئذ فيما يمكن أن يفعله دون أن يتعرض للمعقبة، ويمثل فقدان الضوابط الداخلية هذا عاملا هاما في حدوث الجريمة.

2- التنمية الاقتصادية كمبدأ تفسيري في حدوث الجريمة:

كما أن ظروف التنمية وما يصاحبها من إتساع في دائرة العاملين في مختلف القطاعات واتساع في دائرة الاستهلاك يؤدي بالضرورة إلى اتساع دائرة التطلعات في الوقت الذي تكون فيه الفرصة المتاحة لتحقيق هذه التطلعات محدودة، لنقص مهارات الأفراد من جهة أو لتفاوت بين القدرات الشخصية وتوقعات الاداء المطلوبة، ويؤثر هذا بدوره في سعي الافراد لتحقيق هذه التطلعات بطرق غير مشروعة لما طرأ على المجتمعات والعلاقات والظروف الاسرية من تغيرات. ومعلوم أن أثر الاقتصاد المزدهر أو المنحدر-المنهار- على الجريمة يمكن تفسيره في ضوء نظرية اللامعيارية سواء أفكار دوركايم أو ميرتون في هذه النظرية، فترى هذه النظرية بان في كلتا حالي الاقتصاد، المزدهر أو المنحدر تنهار ميكانيزمات الضبط والكبح الاجتماعي مما يؤدي إلى تصاعد الجريمة تبعا لذلك. ويكون السلوك الانحرافي والجريمة في ضوء هذه النظرية أكثر احتمالا في التنظيمات البنائية الاجتماعية، حيث تكون رغبات أو أهداف الأشخاص لا تتماشى مع إمكانية إشباعها أو تحقيقها. فالعنصر الرئيسي في تفسير دوركايم هو التوازن بين الحاجات والاشباع، وأي شيء يخل بهذا التوازن يؤدي إلى الاضطراب والمعانات والسلوك اللانظامي، فالاقتصاد المنحدر أو المنهار يؤثر في التوازن لأنه يجعل من الصعوبة بالنسبة للأشخاص إشباع حاجاتهم المشروعة والمحددة بأنها طبيعية، أما الاقتصاد المزدهر فهو يؤثر في التوازن من حيث أنه يوحي للأفراد بأن أنماط الحاجات المحددة والمشروعة في المجتمع قد تكون متواضعة، وأنه يمكن للشخص أن يتوقع أكثر من ذلك، وحين ترفع الكوابح عن الحاجات تزداد توقعات الفرد للإشباع ونخرج عن نطاق الضبط.

سادسا: الصراع القيمي والجريمة في المجتمع الجزائري:

ينطوي الصراع القيمي على تنافس السلوك الفردي من أجل إكتساب أو تحقيق منافع مادية على حساب التوازن الأدبية والخلقية. وما يلاحظ على المجتمع الجزائري التقليدي إعتبار القيم

الروحية والأخلاقية داخل الأسرة أهم من القيم المادية التي توضع في المقام الثاني للعلاقات الاجتماعية، أما بالنسبة للعلاقات الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع الكبير فإن المهم بالنسبة للطراف المعنية هو المحافظة على روح البركة كمفهوم صوفي، فتجد العرة والاخلاص إلى الله حتى لا يرفع بركته على الناس، وحتى يستحقوا هذه البركة فمن الضروري أن يكون الفرد متصفاً بالأخلاق الحميدة.

ويقول بوتفوشيت في وصفه للنظام القيمي في المجتمع الجزائري التقليدي "يبدو أن كل شيء ينصب حول الشرف الذي يكتسبه الشخص من تصرفاته الأخلاقية، من تدينه والتسريح القريه والشؤون الاقتصادية للجماعة"²⁹، كما يعتبر النيف جزء من مفهوم الشرف ويتعاضد مع الزمن عن طريق الانضمام الكامل إلى نظام القيم، ويعني النيف أن لا يكون الشخص موضوع سخرية كي يكون له دورا واضحا في التماسك الكامل للجماعة، وبذلك يسعى الشخص على مراقبة نفسه وتصرفاته خوفا من أن يكون موضع رقابة من طرف غيره من أعضاء الجماعة.

كما سيطر على المجتمع الجزائري التقليدي الوفاء لتقاليد الأجداد، ففي غالبية أفعال الحياة الاجتماعية يجد الفرد نفسه مجبرا على احترام التقاليد التي ورثها عن أجداده، وأيضا يهتم بالقيم الدينية ويوليها الاحترام الكبير، فالاسلام أنار الطريق أمام الأباء والأبناء وبين لهم الخطأ والصواب والخير والشر، وبذلك يعتبر خير مرجع للقيم يستند إليه الفرد من أجل النجاح في الحياة الاجتماعية. كما تعتبر القيم الموروثة عن الأجداد من العناصر المهمة في سلم القيم لدى المجتمع الجزائري التقليدي، فكثيرا ما تستعمل مفاهيم مثل ابن عائلة ويقصد بها عائلة شريفة أو ابن شرفاء أي من وسط له قيمة رفيعة. وتبقى حتى الاطارات الشابة المتخرجة من الجامعة والضاربة في غمط الحياة الغربية وحتى بحصولها على مناصب مهمة، جد محافظة على عاطفة الاحترام تجاه الاقارب من الجيل السابق وحتى في حالة عدم اعتبارهم لنصائح هؤلاء فإنهم يستمعون إليهم ولا يعارضونهم إلا بلطف³⁰، وهذا يعني أن يجب على الفرد احترام الجد أو الأب، وإن حصل وأن عارضهما فيكون ذلك بطريقة مؤدبة تماشي وعادات وتقاليد وقيم الأسرة.

وما يستخلص من هذا الوصف الوجيز للنظام القيمي الذي ساد المجتمع الجزائري التقليدي هو سيادة القيم الأخلاقية والدينية والاجتماعية وسيطرتها على مختلف سلوكيات الأفراد ونظم الجماعات، واعتبارها أهم من الجانب المادي والشهوات والرغبات والميول التي تعري الفرد، مما جعل النظام القيمي السائد آنذاك كاسحا للفرد والجماعات على فعل الجمرة.

إلا أن النظام الاجتماعي التقليدي فقد الكثير من قوته، فمثلا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية نجد أن هناك العديد من المضامين الجديدة للتطور الاقتصادي والاجتماعي فالأب في وسط الأسرة يقوم بالمحافظة على قيم الأجداد ويحاول توريثها لأبنائه ويكون ذلك في ظل التغيرات

الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وهذا ما أدى إلى حدوث تغير في النظام التقليدي الذي تسبب في نشوء صراع بين جيل الآباء وجيل الأبناء.

إذ أن العيش في مجتمع كالمجتمع الجزائري تعرض لتغيرات كبرى على كل المستويات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها أدى إلى ظهور أنماط جديدة من الثقافة والخبرة، وهذا بدوره أنشأ فيما جديدة كالتقيم الغربية ومن أمثلة ذلك ظهور النزعة الفردية والمتمثلة في البحث عن الاستقلالية بالسكن مما أدى على تفكك العائلة الممتدة وظهور الأسرة النووية، إضافة إلى ظهور نوع جديد من الزواج يقوم على الارتباط العاطفي قبل الخطوبة، كما ظهرت قيم أخرى في المجتمع الجزائري كالتقليد الكبير لنمط الألبسة الغربية وانتشار أنواع مختلفة من الموسيقى الغربية مما انعكس سلبا على مختلف شرائح المجتمع، وهذا يبين أن التقيم في المجتمع الجزائري تأثرت بشكل كبير بالقيم الغربية بسبب الغزو الثقافي الذي فرضته وسائل الاعلام والاتصال، إضافة إلى محدودية دور كل من الأسرة والمدرسة في نقل وتثبيت القيم المحلية للنشئ الجديد. كما أن ظروف المجتمع الجزائري وهو في طريق النمو تمر بتغيرات شاملة في كافة جوانب الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فإن أوضاعه البنائية بما فيها من نظم وأوضاع اقتصادية واجتماعية تمارس ضغوطا معينة على أنساق الأفعال والقيم، وذلك لسلب وظيفة الردع من القيم التقليدية في الوقت الذي لم يمثل فيه الأفراد القيم التي تتلائم مع تلك التغيرات، وبذلك يصير السلوك مشكلة، لأن الافراد لم يتمثلوا فكرة العام بعد، ومن ثم تكون الوسائل غير المشروعة مطلوبة لدى البعض لتحقيق أهدافهم بغض النظر عن مشروعيتها وما يترتب عليها من ضرر بالمصلحة العامة، فضلا عما يصاحب هذا الموقف من ظهور الإهمال في الأداء وعدم الحرص على المصلحة العامة، ويحفز الفرد للحصول على ثروة أو مال لكي يوفر لنفسه مستوى معيشي جيد حتى ولو أدى ذلك إلى انحراف سلوكه.

ومن هنا يتضح أن الصراع القيمي في المجتمع الجزائري المعاصر يعكس تعارض معايير قيم المجتمع بسبب تصادم هذه المعايير مما يجعل ضحايا هذا النوع من المشكلات الاجتماعية — الجريمة — في تنافس حاد وحسد وغيرة مما ينتج عنه كلفة إجتماعية عالية الثمن، ويمكن تجاوز هذا النوع من المشكلات الاجتماعية بإتباع أسلوب يضمن تبادل في المنافع والمصالح والنفوذ لهؤلاء الأفراد داخل المجتمع.

سابعاً: بعض التوصيات المقترحة لمعالجة التغيرات والعوامل المرتبطة بالقيم والمسؤولة عن ارتكاب الجريمة:

١— إرشاد وتوجيه الأسر والجماعات المؤسسية كافة المسؤولين عن عمليات التنشئة الأسرية والمجتمعية بتنمية وتطوير أساليب تنشئتها الاجتماعية من خلال اعتماد صيغ الرعاية المكثفة، والموازنة بين أساليب اللين والشدّة في التعامل مع الأبناء والشباب، مع اعتماد صيغ العقاب

والقواب في عمليات التنشئة، وهذا من خلال الجهات التي تضطلع بمسؤولية تنمية وتطوير أساليب التنشئة الأسرية والمجتمعية كالجامعات والمؤسسات التربوية والتعليمية، ووسائل الإعلام الجماهيرية ومنظمات المجتمع المدني، والقيادات المحلية وأخيرا وحدات الرعاية الاجتماعية والأسرية.

2- ضرورة الفرز بين القيم الإيجابية والقيم السلبية لكي تتم عملية إستدخال القيم الإيجابية عند الأفراد والجماعات ومحاربة وتطوير القيم السلبية والضارة، ومهمة كهذه يمكن أن تعهد للأسرة والمدرسة وأماكن العبادة ومنظمات المجتمع المدني ووسائل الإعلام ودوائر البحث والإرشاد الاجتماعي مع العمل على تحويل العلاقات الاجتماعية من علاقات سلبية وهامشية إلى علاقات إيجابية وصحية بعد دراستها وتحديد طبيعتها والعمل على تمتيتها لكي تسهم في تحقيق وحدة المؤسسات البنوية التي هي أساس وحدة المجتمع الكبير وتماسكه.

3- ضرورة تكثيف الدولة للجهود بتحسين الظروف السكنية للمواطنين وتطوير المناطق المتخلفة عن طريق هدمها أو تحسين ظروفها مع تخفيف الفوارق الاجتماعية بين الأفراد والجماعات وتنمية الواقع الصحي والاجتماعي والترويجي للمجتمع على أن يعاون الدولة في هذه المهمة الأفراد أنفسهم والأسر كافة وأجهزة القطاع الخاص، وهنا يكون المجتمع في وضع يستطيع من خلاله القضاء على مناطق وبور الجريمة التي تهدد كيانه وأمنه واستقراره.

4- توضع العديد من الدراسات الحديثة بأن إرتفاع الكثافة السكانية في المدينة سبب من أسباب ظهور أنواع الجرائم، لذا ينبغي تخفيف الكثافة السكانية من خلال إعادة النظر في قضايا التخطيط الحضري وتشجيع الهجرة المعاكسة من المدن إلى الأرياف ومحاولة التحكم في الهجرة السكانية من الأرياف إلى المدن بخلق ظروف حياتية أحسن لسكان الريف.

5- البرامج الإذاعية والتلفزيونية التي تتناول موضوع الجريمة ومدى خطورتها على المواطنين وأسبابها والسبل الكفيلة للحد منها.

الهوامش

- ¹ محمد أحمد بيومي: علم اجتماع القيم، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.س، ص 109.
- ² حميد محروف وآخرون: الإشكالات النظرية والواقع، مجتمع المدينة نموذجاً، مطابع دار البحث، فسنطينة، 1999، ص 104.
- ³ بدر الدين كمال: الإعاقة في محيط الخدمة الاجتماعية، دراسة في تدعيم النسق القيمي، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2003، ص 167.
- ⁴ لعمور وردة: قيم الزواج لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير في علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2001، ص 28.
- ⁵ نفس المرجع والصفحة.
- ⁶ إحسان محمد الحسن: علم اجتماع الجريمة، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 363.
- ⁷ إحسان محمد الحسن: علم اجتماع الجريمة، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 363.
- ⁸ نفس المرجع والصفحة.
- ⁹ نورهان منير وحسن فهمي: القيم الدينية من منظور الخدمة الاجتماعية، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص 93.
- ¹⁰ مصطلح صالح: التغير الاجتماعي وظاهرة الجريمة، د.ط، مؤسسة الأوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ص 70.
- ¹¹ نفس المرجع، ص 71.
- ¹² نفس المرجع، ص 72.
- ¹³ نفس المرجع، ص 73.
- ¹⁴ علي محمد جعفر: الأحداث المنحرفون، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1984، ص 119.
- ¹⁵ نفس المرجع، ص 123.
- ¹⁶ علي محمد جعفر: الأحداث المنحرفون، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1984، ص 129.
- ¹⁷ مصطلح صالح: التغير الاجتماعي وظاهرة الجريمة، د.ط، مؤسسة الأوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ص 84.
- ¹⁸ جلال ثروت: الظاهرة الإجرامية، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، 1982، ص 21-22.
- ¹⁹ جلال الدين عبد الحق: الجريمة والانحراف، المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 199، ص 177.
- ²⁰ نفس المرجع، ص 177-178.
- ²¹ جلال الدين عبد الحق: الجريمة والانحراف، المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص 178.
- ²² نفس المرجع والصفحة.
- ²³ نفس المرجع، والصفحة.

- 24 جلال الدين عبد الحق: الجريمة والانحراف، المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص 179
- 25 نفس المرجع، ص 179-180.
- 26 إحسان محمد الحسن: علم اجتماع الجريمة، وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 366
- 27 إحسان محمد الحسن: علم اجتماع الجريمة، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 368.
- 28 مصلح صالح: التفهم الاجتماعي وظاهرة الجريمة، د. ط، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، ص 91.
- 29 بوتقنوش مصطفى، العائلة الجزائرية، التطور والخصائص الحديثة، ترجمة فكري أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص 43.
- 30 بوتقنوش مصطفى، العائلة الجزائرية، التطور والخصائص الحديثة، ترجمة فكري أحمد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص 39.

المقاربة السوسيولوجية لمفهوم علاقات العمل في المؤسسة

أ. أنور مقراني جامعة سطيف -2-

ملخص:

المقال الموالي يركز على معطيات وتحليلات منتجة من طرف عدد من سوسيولوجي العمل والتنظيم الجزائريين والأجانب، والهدف الذي يُسعى إلى تحقيقه هو تقديم تعريف سوسيولوجي لمفهوم علاقات العمل، بعيد الاعتبار إلى الدور الذي تلعبه العوامل الثقافية والأنثروبوجية في صياغة أنماط تجنيد وتشارك، وقيم للعمال في المؤسسة. هذه الأخيرة يجب أن يُنظر لها على أنها نسق تبادلات محمولة على الخبرات المادية والاجتماعية والرمزية، وأن الفاعل فيها يبني علاقات عمله بتداخل المنطوقات المجتمعية والثقافية والضرورات التكنولوجية

Résumé:

Le présent article s'appuie sur des informations et analyses produites par certains sociologues de travail Algériens et étrangers, dont l'objectif est de définir sociologiquement le concept de relation au travail. Qui met en évidence le rôle que jouent les éléments culturels et anthropologiques dans la formulation de types d'engagements et de participations et de valeurs de travailleurs dans l'entreprise. Cette dernière doit être vue comme un système d'échanges basés sur les biens matériels et socio-symboliques, et dont son acteur construit ses relations au travail avec l'inférence des logiques sociétales, culturelles et des exigences technologiques

مقدمة:

يعرف بعض السوسيولوجيين موضوع علم الاجتماع على أنه دراسة للعلاقات الاجتماعية. وهذا المعنى يصبح الاقتراب من كل ذات فاعلة يتمحور حول فهم شكل ومضمون العلاقة التي تكون بينها وبين باقي الفاعلين في مجتمع معين. استخدامات التعريف المشار إليه آنفا، غدت التباينات والتماثلات الذي منحت مختلف المدارس السوسيولوجية لمفهوم العلاقات، إذ يلاحظ أن كلا منها حملته معاني ومضامين وفق السياق الاجتماعي والاقتصادي، وحسب ما اقتضته ضرورات أدوات النظرية.

استنادا للحفر السوسيولوجي لمفهوم علاقات العمل، فإنه يلاحظ غموض يكتنف استعمالته في فهم الظواهر الاجتماعية التي يعرضها عالم المؤسسة. وبذلك يصبح من اللازم الإحاطة بمختلف هذه التعريفات من جهة، ومن جهة ثانية نجد من المفيد عرض المضامين المختلفة التي قدمتها مختلف الأبحاث والدراسات الإمبريقية لتحديد هذا المفهوم. وتقودنا هذه المقاربة التعريفية إلى إعادة تشكيل فهم جديد لمفهوم علاقات العمل، يتأسس على الأخذ في الاعتبار أن المؤسسة (التضامات والترابطات بين الذوات الفاعلة) التي أصبحت تمثل الشكل المهيمن لإنتاج الثروة، لا تقرب أنماط التبعية والتخيد للعمال من خلال استخدام العامل التكنولوجي فحسب، ولكنها اليوم تقع في مأزق تدخل العوامل الثقافية والأنثروبولوجية التي تعيد صياغة دور العمل في الحياة الخاصة للأفراد (نمط الحياة، الهوية)، وفي توجيه تصرفاتهم في المستوى التشاركي الذي يخص فضاء المؤسسة والمجتمع المحلي.

أولاً: العامل بين النسقين الاجتماعي والمؤسسي:

منذ تفجر الثورة الصناعية تغيرت أنماط الحياة للمواطنين، فلم تعد الدورة الاقتصادية وفقاً للنظرية الرأسمالية تقوم على سوق التبادل بشكله الكلاسيكي، وإنما أصبحت تقوم على تمويل المقاول والعامل إلى مستهلكين، وذلك بدعم الاستهلاك والادخار لصالح إنعاش السوق. في هذا الإطار ارتبط التقدم الصناعي العالمي بولوج أعداد كبيرة من الأفراد إلى عالم الشغل، الذين اغرطوا في المشروع الرأسمالي بفعل حالة الإفقار التي لحقت سكان الأرياف نتيجة عوامل تاريخية موضوعية. في البداية كانت العمالة تزايد في المدن وتنسب في محمد الأحياء وفي تكثيف عدد قاطني المدن، وهذا العبء الذي أصبحت تتحمله الحكومات من توفير للخدمات والتعليم ووسائل النقل أحدث تفجراً غير منظم وغير مخطط له، وهو ما دفع إلى بروز المسألة الاجتماعية للعمال على رأس أولويات الحركات والنقابات العمالية.

من الناحية الميكرو سوسيولوجية، أصبحت المؤسسات بمختلف أشكالها الإنتاجية والخدمية، تستقطب الأفراد العاملين من كل الفئات الاجتماعية، وتعرض عليهم في مقابل إنجاز العمل غطاء علائقياً يستند إلى دفع الأجرة كمكافأة مادية، وأيضاً إلى إعادة ترتيب سوسيو- مهني في المؤسسة والمجتمع المحلي، بحيث تتأسس مكانة الأفراد في الجماعة المهنية بمقدار المعرفة النظرية والتطبيقية التي يحوزونها وبالمكانة التي يحتلوها في نظام القيادة في المؤسسة. وعلى هذا الأساس يصبح تعريف العمل على أنه «... نشاط إنتاج ثقافي أكثر عمقا من التبادل الاجتماعي» (1)، لكونه السياق الذي تتشكل فيه هويات المهنية، والفضاء الذي يشعر فيه الأفراد بالمسؤولية في نجاحهم كما فشلهم، وبالتالي التقدير الاجتماعي الذي يتبادل به الفرد والمجتمع الاعتراف بنوعية وأهمية العمل المقدم.

على هذا الأساس نخرج المؤسسة من سياقها الانعزالي الذي يقيد بها بالعمل الإنتاجي الصرف، إلى إطار أوسع وأكثر تعقيدا مرتبط بسيرورة إعادة تنشئة اجتماعية للعمال وإذاعة معايير جديدة وطرائق مستحدثة في الوجود، وهذه العلاقة ليست معزولة في المكان والزمان ولكنها مدججة في إطار وظيفة شمولية مرتبطة بالمؤسسة في حد ذاتها حيث أنها «تحتل مكانة بالتأكيد في مجال الإنتاج المادي و أيضا موضع لإعادة التنشئة الاجتماعية للعمال وجهاز قوي لنشر الثقافة في المجتمع الكلي، كما المدرسة تلعب المؤسسة الصناعية وظيفتها باعتبارها مؤسسة للتربية والتحديث» (2)، لتكون غايتها الأساسية الحصول على التوازن الضروري (الذي يختزل التوترات والاختلالات إلى أقصى حد ممكن)، الذي يمر عبر تكريس الاختلافات المهنية التي يُسند لها تقسيم العمل والتخصص، ونمذجة علاقات العمل بين الإدارة والعمال بحيث لا تقوم على الندية والتكافؤ بين هذه الأطراف المتفاعلة، وإنما على اتفاق أو معيار مشترك بينهم. بتعبير آخر إن التمايز البنائي الذي يفترض اختلاف الوحدات البنائية وتكاملها يعرف حالة من التوازن بموجب هذا الاتفاق المعياري، لتصبح علاقات العمل المتوازنة في المؤسسة «تشتق من تصور الفاعلين أن بإمكانهم شراء نتائج التفاعل موضع اهتمامهم من خلال بيع تفاعلهم في المقابل» (3).

ولأن العامل يقضي ثمان ساعات في العمل فهو في الواقع يدخل في مجال إنتاجي واجتماعي مختلف يرتبط بعلاقة خاصة، فهو يؤدي عمله ويستنفذ كل قواه الفكرية والجسدية لأجل إنتاجه، وهذه الممارسة اليومية تجعله يحقق وجوده الاجتماعي. وما يلاحظ أن العامل يعتقد بأنه يقدم جزءا من معرفته للعمل الممارس إذ يفرض الشرط التكنولوجي لكل مؤسسة منطقها، ولا يطلب من العامل سوى إنجاز مهام محددة ومرسومة سلفا لا يمكنه الخروج عنها. إنه يفترض بكل بساطة نموذج العامل المتروك من كل تصور شامل لعملية العمل. إن فهم منطق أي تنظيم صناعي يتطلب في الواقع الولوج بتفكيرنا نحو البنية الاجتماعية التي توجه سيره، لهذا يركز تناول الظواهر الاجتماعية التي ينتجها مجال العمل الصناعي الاقتراب من مجموع العلاقات التي يجري تبادلها في إطار المؤسسة، وتكتسي أهمية هذا التدخل فيما يحققه من استقرار ونجاح للمشروع. فعلى هذا الأخير توفير الشرط الضروري لضمان إستمراره بحيث يوفق بين متطلبات التنظيم من ناحية وحاجات العمال من ناحية أخرى، لهذا فإن مضمون وشكل العلاقات البينية التي يقيمها هؤلاء داخل كل فئة سوسيو- مهنية أو ما بين الفئات والعمل عموما، يعبر عنه ذلك الانتقال من تلك العلاقة المفردة "أنا لست مثل " و "أنا أجد نفسي في" وكما يقول ألان فيلرود (4) فإن الشعور بالانتماء إلى مهنة ذات بعد اجتماعي إنما يشكل تلك المرجعية والإحساس بالقرب من الآخرين الذين لديهم نفس التكوين، كما أن فهم الهوية المهنية هؤلاء العمال لا يكون إلا بتعريف تلك العلاقات التفاعلية والديناميكية التي تجمع الفاعلين.

لا يظهر تصور علاقات العمل لدى العمال على المستوى الداخلي الذي يجري فيه إنجاز المهام، ولكنه مرتبط بالمستوى المجتمعي الذي يخضعهم لإعادة التثقيف والتنشئة بمناسبة العمل، ومن نتائج شعور العمال بحالة اللأقين الذي يظهر في صعوبة التواصل بين ما يقدمه العمل الصناعي من أنماط للعلاقات الإنسانية داخل المؤسسة، وبين سرورية التثقيف الذي يجري في سياقات مختلفة ومتداخلة (المحيط بشكل عام)، تعمل كلها على استقطاب الفئات السوسيو- مهنية لأجل الانتماء إلى هذه السياقات باعتبارها بناءات مرجعية أساسية، وهو ما يجعل المؤسسة المعاصرة منظور إليها «على أنها مركز إنتاج هوية، وبحال موسوم بثقافة اختلاف، وعلامة مؤسسية مركزية في ضبط الروابط الاجتماعية» (5)، وأن الفعالية التنظيمية للمؤسسة تتحقق فقط، عندما تأخذ بالتنسيق والتعاون بين مكونات التنظيم، وبالعوامل المحفزة عليه. ذلك أن «التوظيف طويل المدى والثقة المتبادلة والعلاقات الشخصية الوثيقة والعمل بروح الفريق وتقدير العاملين لبعضهم البعض وللأعمال التي يتم إنجازها والمشاركة الميدانية للإدارة هي من الأبعاد الرئيسية لأي تنظيم صناعي يحاول زرع ثقافة صناعية تكون أهدافها النهائية العلاقات الإنسانية» (6)

ثانيا: قراءة مفهومية لعلاقات العمل:

ظهر الاستخدام الأول لهذا المفهوم في الأدبيات السوسيولوجية في شكله المبسط مع التحليلات التي اعتقدت أن جزءا من خضوع العمال لقوة رأس المال سببه تحرير الجماهير من روابط الالتزام الإقطاعي. لهذا كان اهتمام المسيرين الرأسماليين الأوائل مركزا على خلق لفييف من اليد العاملة الحرة يمكن تشغيله أو تسريحه في أي وقت وظرف. وبالنسبة لسماركس فإن عقد العمل يفترض أفرادا أحرارا تجمعهم علاقة اقتصادية بحثة يحكمها عقد حر، وهذه الحرية إنما تعمل فقط في صالح زيادة قوة الرأسماليين على حساب العمال. أما الحقوق القانونية التي تأسس عليها هذا العقد فلم تمكن العامل من فرض أي رقابة شكلية على سرورية العمل الذي ينخرط فيه، ومنه فإن «الحقوق السياسية التي تمنح لأي شخص كموطن لا تمتد إلى المجال الصناعي، وهو المجال الذي يحتل مساحة كبيرة من نشاط الحياة لجماهير السكان» (7). وعلى نحو آخر يبرز مفهوم العلاقات الاجتماعية في تعريف عدد من السوسيولوجيين لموضوع علم الاجتماع باعتبار أنه يهتم بدراسة العلاقات الاجتماعية في المجتمع، والتي تعبر عن «العمليات والتفاعلات الناجمة عن تفاعل واعتراك الأفراد في البيئتين الطبيعية والاجتماعية، وهي الإطار الذي يحدد تصرفات الأفراد ومختلف مظاهر سلوكهم وأنشطتهم» (8). فيما يحلل كل من بورديو (Bourdieu.P) وباسرون (Passeron.J-C) طريقة إنتاج العلاقات الاجتماعية في المجتمع، بالرجوع إلى مثال المؤسسة التربوية الفرنسية، حيث «تعيد المدرسة إنتاج العلاقات الاجتماعية وبصورة أحسن تحافظ على سلامة المسافة بين مختلف

المستويات التعليمية للتلاميذ، لصالح نظام اجتماعي مهين عليه بالتمثيلات الثقافية والسياسة للبرجوازية» (9).

من جانب آخر، يوضح مفهوم العلاقات الاجتماعية إلى الاتفاق بين مصالح الأفراد الموجودين في علاقة أو نتيجة لتقارب هذه المصالح، أو للحد من الصراعات التي قد تنشأ نتيجة لاختلاف مصالحهم، وهذا التحديد هو ما بنى عليه كل من ميلر (Miller.D) ولورم (Form.W) تصورها لموضوع علم الاجتماع الصناعي من أن ميدانه يمثل «في دراسة علاقات العمل وجماعات العمل، والدور الذي يضطلع به العامل في جماعات العمل والتنظيم الاجتماعي لمجتمع المصنع» (01).

لقد روج رواد النظرية التفاعلية لمفهوم العلاقات من خلال التعريف الذي تبناه لمحتوى الحياة الاجتماعية التي تمثل «شبكة معقدة من نسيج التفاعلات والعلاقات بين الأفراد والجماعات التي يتكون منها المجتمع» (11)، وهذه التفاعلات تأخذ مكانها في المجتمع بفضل الأدوار التي يحتلها الأفراد. وحسب جورج زيمل (1858-1918) «المجتمع بعينه الواسع، يتواجد عندما يدخل عدد من الأفراد في علاقات متبادلة» (21)، وأن الصورة التفاعلية للعلاقات التي تحدد حركة الجماعة وإنتاجيتها ومقدورها على ترميم الأهداف المتوخاة، تستند إلى ستة ثنائيات متضادة من التفاعلات الاجتماعية قيسن على الجماعات والنظم والمؤسسات وهي: المركزية أو اللامركزية، الرأسمالية أو المروية، الذاتية أو الموضوعية، الصراعية أو التوافقية، التنافسية أو التعاونية، التحيز أو الحياد الأدبي.

أما موريس كيبيرك (Ginsberg Morris 1889/1970) فلا يكتفي بتعريف مفهوم العلاقات على أنها جملة التفاعلات التي تقع بين شخصين أو أكثر لأجل تحقيق أغراض الطرف الذي يدعى في مثل هكذا علاقة، ولكنه يضيف إليها طابع التأسيس الموضوعي، بالقول أنها «الموضوع الأساس الذي يدور علم الاجتماع حول دراسته وتحليله» (31). ومنه فإن شروط تكوين العلاقة التفاعلية هي كما يلي:

* وجود شخصين وأكثر يكونون أحد طرفي العلاقة الإنسانية.

* تتضمن العلاقة مجموعة رموز سلوكية وكلامية ولغوية مفهومة من طرف فاعليها.

* يجوز الفاعلون الموجودون في علاقة اجتماعية على أدوار اجتماعية متباينة.

* تنطوي العلاقة الاجتماعية على فعل ورد فعل بين الفاعلين.

وبناء على التوصيف السابق، يصنف موريس كيبيرك أشكال العلاقات الاجتماعية إلى أربعة أنواع هي: العلاقات الاجتماعية العمودية، الأفقية، الرسمية، وغير الرسمية. تشمل جميع نواحي الحياة الاجتماعية. مطلقا هو الحال في المجتمع الصناعي، حيث يشيع في المؤسسات عموما

والمؤسسات الصناعية خصوصا أنماط من العلاقات الاجتماعية بين المراكز الوظيفية للعاملين. وقبل البدء في تفصيل كل نمط على حده، نحدد في البدء مفهوم العلاقات الاجتماعية، التي تعرف بأنها «أي اتصال أو تفاعل بين شخصين أو أكثر يحتلون مراكز اجتماعية متساوية أو مختلفة من حيث الواجبات والحقوق» (14)، وقد تكون هذه العلاقة مؤقتة أو دائمة.

1- العلاقة الاجتماعية العمودية: هي الاتصال أو التفاعل الذي يقع بين شخصين أو أكثر يحتلون مراكز أو مراتب اجتماعية وظيفية مختلفة، أي أنه يكون بين طرفين عماليين أحدهما ذو مرتبة مهنية أعلى والآخر سفلي، بحيث يأخذ شكل الاتصال صاعدا أو نازلا، في حين أن السلطة وممارستها يكون بشكل تنازلي حسب تبعية متلقي التعليمات للمصلحة أو القسم الخاص به مصدر التعليمات والأوامر.

2- العلاقة الاجتماعية الأفقية: هي ذلك التفاعل أو الاتصال الذي يحصل بين عاملين يقعون في مراكز وظيفية متساوية، وتنقسم العلاقة الاجتماعية الأفقية إلى رسمية وأخرى غير رسمية، فيما يكون مضمون الأولى هو واجبات المؤسسة الصناعية، يكون مضمون الثانية متعلقا باتصال حول أمور شخصية بين أولئك الذين يحتلون مراكز اجتماعية متكافئة.

3- العلاقة الاجتماعية الرسمية: تتحدد هذه العلاقات من خلال القوانين المنظمة لعمل المؤسسة، الذي يخصص الأدوار الوظيفية لأقسام وفروع المؤسسة ويثبت واجباتها وحقوقها الاجتماعية، كما أنه يحدد قنوات الاتصال ويعين العلاقات. وتؤثر العلاقة الاجتماعية الرسمية والمؤسسة بثلاثة عوامل أساسية هي:

- * طبيعة الأدوار الوظيفية للعاملين في المؤسسة.
- * القنوات الرسمية للاتصالات الاجتماعية بين مراكز وفروع المؤسسة.
- * ميول واتجاهات ومصالح وأذواق وظروف الإدارة والعمال.

4- العلاقة الاجتماعية غير الرسمية: هي تلك التفاعلات والاتصالات التي تقع بين الإدارة والعمال ولا تحددها القوانين والإدارات الرسمية بل تحددها مواقف وميول واتجاهات ومصالح الأشخاص الذين يكونونها ويدخلون في إطارها. وهذه الجماعات غير الرسمية تنضم بين ظهرانيها العمال ويجهلها الإداريون ولا يريدون تكوينها لتعارضها مع الأطر الرسمية الموضوعية، ويسبب الانتماء إلى هذه الجماعات غير الرسمية تغييرا في مواقف وسلوكات أفرادها، والغالب أن يكون التغيير في الأبعاد الخمسة الآتية:

- تحطيم الفردية حيث أن الجماعة تعطي سمة لأعضائها.
- الانصهار في الجماعة: وهذا وجه آخر للأمر الأول، فالأول يسبب عدم عمل الفرد بمصالحه الشخصية، وهذا يسبب عمل الفرد بمصالح الجماعة.

● إحساس الفرد بالأمن الذي لم يكن يحس بمثله، حال عدم انضمامه فإن الإنسان يحس بالغربة، حيث يخاف وقت بؤسه ومرضه وفقره وهجوم عدوه وغير ذلك، وحيث أن الجماعة تكفل قضاء الحوائج، يحس المنضم إليهم بالأمن، ويقدر قدرة الجماعة يكون الإحساس بالأمن أكثر وأعظم.

● إحساس المنضم إلى الجماعة بالقيمة بما لا يحس بمثله الفرد، إذ أن قيمة الفرد المنضم هي قيمة كل الجماعة، وقيمة كل الجماعة ليست قيمة كل فرد، بل قيمة المجموع.

● شعور الفرد المنضم إلى الجماعة بالسعة في وجوده.

وتنشأ هذه العلاقات للأغراض التالية:

- ارتياح العمال لمثل هذه العلاقات التي تنسجم مع ميولهم واتجاهاتهم مواقفهم.
- تستهدف مواجهة التنظيم الرسمي الذي يرويه بخدم أهداف وطموحات الإدارة.
- ترفع من معنوية العمال وتدعم استقلاليتهم وتستجيب لطموحاتهم الذاتية وأهدافهم النفسية.
- تمكن مثل هذه الجماعات من رفع الغبن والظلم الذي يتعرض له العمال نتيجة التعسف في تطبيق القوانين الرسمية، حيث تدعم معنوياتهم وتقوي مراكزهم الوظيفية وتنظم جهودهم في المطالبة بتحسين أحوالهم الاجتماعية في المؤسسة وخارجها.

● يغطي على مثل هذه الجماعات الروح الإيجابية المدعمة بالحب والاحترام والتعاون المشترك.

في مقابل التعريفات السابقة، تشير الأدبيات المعاصرة إلى أن مفهوم علاقات العمل شاع وتداخل استخدامه مع مختلف المصطلحات الأخرى التي من أبرزها العلاقات الصناعية والعلاقات الإنسانية وعلاقات الإنتاج. على أن هذا الغموض في تداخل الاستخدامات للمفاهيم عائد بالأساس إلى اتساع الحقل المعرفي الذي أصّل لها. ويُقصد بتعبير العلاقات الصناعية « مجموع الممارسات والقواعد التي في مؤسسة أو فرع أو إقليم أو الاقتصاد ككل، تنظم العلاقات بين الأجراء، المستخدمين والدولة» (15)، من خلال الاتفاقيات والقرارات التنظيمية ولجان التوفيق والتحكيم، يخضع لها تنظيم مؤسسي معين بشكل فتوي أو جماعي. من جانب آخر لا تشمل العلاقات الصناعية الأشكال التنظيمية الجاهزة لقبولية العمل في المؤسسة، لأن لجوء العمال والإدارة لمثل هكذا ترسيم للعلاقات يخضع في البدء إلى صور وأشكال التفاعل والتبادل التي تنشأ بين أرباب المؤسسة والعمال والتي تستدعي المواجهة، ومنه يصير إلى استدعاء مثل هكذا علاقات حتى يمكن توضيح وتصحيح اختلال وظائف المؤسسة، وهذه الفكرة هي ما يعبر عنها التعريف الموالي للعلاقات الصناعية باعتبارها «مجموعة العلاقات بين العمال ورؤساء العمل، وكذلك التنظيمات التي يكوها كل فريق في مواجهة الآخر، ووسائل المفاوضات والتحكيم التي تستخدمها كل مجموعة لفظ المنازعات واختلافات» (16).

المفهوم الثاني الذي يترادف استعماله مع المفهوم السالف الذكر، هو العلاقات الإنسانية الأقدم جاهزية والأكثر انتشارا في الأوساط العلمية الأنجلوساكسونية، والذي يشير إلى «العلاقات المتبادلة ذات الطبيعة السيكلولوجية والاجتماعية التي تظهر أثناء تأدية العمل الجماعي»⁽¹⁷⁾. وصور التبادل بين العمال والإدارة تخضع بدورها إلى محددات مختلفة (السن، الفئة المهنية، الامتيازات، المستوى التعليمي والتكويني...)، التي تدفع باتجاه قيمة جو العمل لأداء الوظائف والأعمال بصورة طبيعية. من جهة ثانية يمكن النظر للعلاقات الإنسانية في العمل بأكثر تفصيل حين تعرف بأنها «العلاقات التي تطوي على خلق جو من الثقة والاحترام المتبادل والتعاون بين أصحاب العمل والعمال كما تهدف إلى رفع المعنوية للعاملين وزيادة الإنتاج»⁽¹⁸⁾، ولا يتضمن ذلك إزالة المشاكل والعوائق التي تقف حائلا أمام تحقيق إنتاجية عالية في المؤسسة، ولكن أيضا تبنيا استراتيجيا لإدارة المؤسسة، لهدف حشد ودعم قوى الإنتاج لصالح فعالية اقتصادية للمؤسسة، وتفاعل العمال الإيجابي مع هذا التصور التنظيمي الذي يؤدي في النهاية إلى أن تصبح «العلاقات الإنسانية هي درجة الرشد التي تصل إليها العلاقات الصناعية في المؤسسة»⁽¹⁹⁾.

بينما يشار إلى مفهوم علاقات العمل بأنها «العلاقات التي تنشأ وتنمو بسبب الاستخدام، وهي تشمل تبعاً لذلك العلاقات بين العمال وبعضهم البعض، وبينهم وبين رؤسائهم أو مديريهم، وكذا علاقاتهم بالبنشأة التي تستخدمهم»⁽²⁰⁾. وهي بهذا التعريف تشمل علاقات متفرعة اتجاه العمل، العمال، مسؤولي الإدارة، والمؤسسة ككل والتي تشكل اعتمادا على التمثلات والتصورات والاعتقادات التي تكون صور العلاقات التي سيتبادل بها العامل مع محيط عمله بكل عناصره. أما تحديد موضوع الدراسة في علاقات العمل فإنه يتم فصل في موقفين رئيسيين: الأول يرى أنه يتضمن الجوانب المتعددة والمتباينة في عملية العمل، بالتركيز على صيغة القواعد التي تحكم علاقة التوظيف. وهو موقف يضيق نطاق التدخل البحثي، بتأكيده على «عوامل الاستقرار والانظام والتوافق المتبادل بين الأطراف المعنية بعلاقات العمل»⁽²¹⁾. أما الموقف الثاني فهو يركز على معيار الصراع في تعريف علاقات العمل، للقول بأنه يشمل «دراسة سيورة الرقابة الممارسة على علاقات العمل»⁽²²⁾. فيصبح اهتمام البحث مرتكزا على مسائل متعلقة بمفاهيم الرقابة، المصالح والقوة والتي تحدث الصراع وتغذيه، وتنقل هذه الرؤية لعلاقات العمل نحو الاهتمام على التيارات المجتمعية الأساسية المؤثرة على طبيعة العلاقات بين أرباب العمل والعمال.

في جانب آخر ترى بوغومولوفان⁽²³⁾ (Bogomolova.N) أن المؤلفات الأمريكية الرجوازية المعاصرة التي تتناول موضوعات العلاقة بين أرباب العمل والعمال تستخدم على نطاق واسع مختلف مفاهيم العلاقات الصناعية، العلاقات الإنسانية وعلاقات العمل. ومن وجهة نظرها لا بد من إقامة تفريق بينها، بحيث تستخدم علاقات العمل لتصنيف العلاقات المحددة في

العقود الجماعية أو بواسطة تشريعات العمل، بينما يشير مفهوم العلاقات الإنسانية إلى أشكال وصور التفاعل التي تتم بين العمال والمستخدمين والتي تكون العلاقات على إثرها غير منظمة وفق المعايير القانونية بل مرتبطة بالعوامل الأخلاقية والنفسية بدلا من العوامل القانونية والتنظيمية. أما فيما يتعلق بمصطلح العلاقات الصناعية فيتضمن في العموم كلاً من المفهومين السالفي الذكر.

يتأثر نمط العلاقات الاجتماعية في العمل بمجموعة قوى فاعلة أهمها: طبيعة العملية العقلانية لتقنيات الصناعة الحديثة، واعتماد نظام تقسيم العمل والاستعمال المتزايد للآليات والأدوات الإنتاجية. ففي ظل تقسيم العمل أصبح للعمال إمكانية اكتساب المهارات الكافية لأداء العمليات الدقيقة والجزأة، كما أن عملية الإنتاج صارت مستمرة ولا تخضع للتقطع كما كان الحال في المراحل السابقة، وهو ما تمخض عنه سرعة إنتاج السلع وزيادة كمية البضاعة المنتجة وتوفرها في الأسواق بأسعار في متناول المواطنين الذين يطلبون استهلاكها، وهو ما أنعش السوق الاقتصادي.

تقسيم العمل ليس فقط اجتماعي تقني فحسب، بقدر ما هو خالق لعلاقات وظائفية تحدد مكانة وأدوار كل عنصر إنتاجي، فالعامل يتميز عن الإدارة، والعامل المتخصص يتميز عن العامل العادي وهكذا. والتخصص أيضا يساعد على تحديد قنوات الاتصال التي يتبادل ويتفاعل فيها الأدوار فيما بينها. كما أن التقسيم يُنشئ تصنيف الأعمال ومهاراتها المفترضة والعمالين المطلوبين لشغل هذه الوظائف «وهذا الأمر يحتم ظهور العلاقات الإنسانية بين الأدوار الوظيفية المختلفة» (24)، ومنه صار الحديث عن الجماعات غير الرسمية مهماً عند تناول بنية المؤسسات الإنتاجية. فالنظام المصنعي الذي لا يستجيب للحاجات الإنسانية والعلائقية للعمالين يتعرض حتماً لذلك الانسحاب الاجتماعي الذي يترجم في مواقف سلبية يحملها العاملون إزاء النظام المصنعي ككل، يؤدي في نهاية المطاف إلى عرقلة المخرجات السلعية والخدمية للمؤسسة.

ثالثاً - المؤسسة العمومية الجزائرية وتنميط علاقات العمل:

المأسسة الأولية لعلاقة العمل في جزائر المشروع التصنيعي أريد لها أن تكون مُستجيبة لإلحاح الزخم الإيديولوجي والسياسي، المحلي والوطني، الاقتصادي والاجتماعي، الذي طغى على وهج الثورة على التخلف، والذي جعل المؤسسة «... تمثل أحد الأماكن الاقتصادية لتحقيق التوافق ويقصد بـ "التحقيق" إعطاء "واقع ملموس" لطموحات شعبية عميقة في التوظيف والرفاهية الاجتماعية، ومن ناحية أخرى يقصد بـ "التحقيق" تشكيل قاعدة مادية... مساوماتية» (25). ومن شأن هذا التوصيف أن يتعد المحمول السوسيولوجي الرأسمالي لرخص علاقات العمل عن تطبيقاته الممارسية في حال التنظيم الاقتصادي الذي تعبر عنه المؤسسة، بحيث يكون مضمون علاقات العمل تابعا للتصور الذي يدمج بين مصالح الفئات التأسيسية والتنفيذية في تكامل وظيفي ومصلحي، يزيده الدفع الاجتماعي للأجرة تأكيدا على أسبقية النظرة التوافقية للعلاقات الإنتاجية

في المؤسسة التي ترصد الأجر على حساب الفعالية التنظيمية والسوقية، وهو ما أعطى ملمحا بامتسا لمؤسسات القطاع العمومي التي «ضحت... بالأهداف الاقتصادية للتكفل ببعض المهمات التي تعتبر من الناحية الاجتماعية مرغوبا فيها» (26).

نموذج علاقات العمل الذي أريد للمؤسسة على مستوى ماكرو، سرعان ما التقطته الثقافة المحلية التي صقلت بكل خصائصها، فمن جهة كانت تجربة المؤسسة الاقتصادية والحشد غير المخطط لليد العاملة في هذه السياقات، متاحة لنمذجة علائقية تقوم على المساواتية الجذرية والتأصيل القيمي للممارسات المرتبطة بالعمل، ومن جهة أخرى على العلاقة التابولوجية التي تركز الاختلاف والتناقض بين الرؤساء والمنفذين. وهو ما تبينه دراسة سعيد شيخي ومساعدوه حول العمل في المصنع، من أن «العلاقات الاجتماعية السائدة في مركب السيارات الصناعية، هي من طبيعة ثنائية القطب ونزاعية ما بين الإطارات والعمال، في حين يتبنى هؤلاء العمال موقفا أكثر قربا من أعوان التحكم» (27). من حيث شدة التجانس داخل كل فئة سوسيو- مهنية، تظهر الإطارات أكثر معاناة وأقل تبعية لجمال العمل، لأنهم يعتبرون أنفسهم أفرادا معزولين غير قادرين على المبادرة. وهذه الصورة تتعارض مع ما يقوم عليه تنظيم العمل بشكله التابولوجي أو الفوردي الذي يفترض توفر «تأطير قادر على تركيز بين يديه كل المعارف العلمية الضرورية لأجل السير التقني الحسن لعملية الإنتاج» (28). وبالعكس العلاقة مع العمل والمنصب جعلت الإطار في حال المؤسسة الاقتصادية يسمى نحو التدرج في المسؤولية والقيادة في حين أهمل العمل الإنتاجي المباشر الذي هو من صميم مهام الإطار. هذه الحالة تسببت في تضخم العمل الإداري بالإطارات على حساب المهام التنفيذية التي أصبحت تفتقد لعنصر المعرفة التقنية، والقريب من الوضعية العاملة، الصورة النمطية للمؤسسة أن «...كل من نظام الكفاءات يتحول إلى نظام رؤساء» (29). على العكس من ذلك تتميز فئة العمال بشدة التماسك والنقدية تجاه ظروفهم في العمل، إلا أن ذلك لا يمنع من حصول انشقاق الأجيال بين العمال الشاب المرتبطون بالعمل على أساس ما يمثلهم من ضرورة اقتصادية، لكنهم في المقابل يستحضرون فيه معاني الفشل التي طبعت مسوقهم المجتمعية التي أنتجتهم عمالا، وهذا التقييم الذاتي يجد شرعيته في المكانة الاجتماعية لمهنة العامل التي تضررت كثيرا بفعل مشاكل القطاع الصناعي العمومي. لهذا تسم نزاعيتهم مع العمال كبار السن والإطارات نحو العمل في المصنع بخصائص التذمر.

في دراسة أخرى، أُنجزت من طرف فرقة بحث مكونة من سوسولوجيين في إطار سلسلة التحقيقات التي أشرف عليها مركز البحث في الاقتصاد التطبيقي من أجل التطوير، وقد وسم بـ «العلاقات الصناعية في مركب السيارات الصناعية» (30). وتوخت الدراسة هدف إنتاج معرفة حول الفئات السوسيو - مهنية لإنجاح أي مياسة تسييرية للمستخدمين قد تقوم بإدارة المركب، لهذا

تمحورت مشكلة البحث حول أشكال التمثيلات لمختلف فئات العمال، وتحليل سلوكياتهم ومواقفهم نحو العمل، وتحديد أنساق وغازج الاتصال والمعلومات التي تحيط بالنشاط السوسيو - مهني. نتائج الدراسة بالنسبة للإطارات على مستوى موضوع عالم الإطارات، يوضح أن هؤلاء يعتقدون أن دورهم يقتصر على نقل القرارات التي لم يشاركوا في صنعائها إلى المستويات السفلى من النظام، وأن قدراتهم وكفاءتهم مهدورة بفعل التنسيق التنظيمي الذي يحد من مبادرتهم ولا يؤمن لهم المسؤولية المناسبة. في حين أن التجانس الداخلي لفئة الإطارات (إطارات الإدارة، الإطارات التقنية) محل شك لأن عالمهم متميز من حيث مستويات التكوين، درجة التأهيل، المهمة الممارسة... إلخ. وبدلاً من أن تؤمن المؤسسة هوية جماعية في العمل، فإنها جعلت من سلوكيات وتقديرات الإطارات تابعة للمعايير المهيمنة - ثقافية. أما موضوع الإعلام والاتصال فيؤشر لغياب لروح الجماعة ولنقص الثقة في المسؤولين.

بالنسبة لفئة العمال فتتميز من خلال متغيرات السن، الأصل الاجتماعي والتجربة المهنية. فالشباب يعتقدون أن العمل الصناعي في المؤسسة يعتبر تجربة صناعية شخصية، وأنه مرادف للفشل الاجتماعي، ويميلون في المقابل إلى الاستفادة من التكوين والترقية التي يوفرها المركب. ولغلبة هذا الموقف انعكاس على عدم تفرغهم بين ظروف العمل داخل المؤسسة، وظروفهم خارج المصنع. أما عن مثل الذات بالنسبة للعمال الكهول أصحاب التجربة المهنية العريقة في المهجر أو خلال الفترة الاستعمارية فلا يستند إلى حالة علاقات العمل أو الأجر أو ظروف العمل، ولكن إلى الشعور القومي الذي يمزج بالوطنية والاستقلال، إهم نموذج عمالي موسوم بالوطني المنتج (nationaliste productif). في حين أن العمال الشباب فيعتقدون بنوعية العمل الذي يؤدونه. والنتيجة أن التقسيم الداخلي لمجموعة العمال الشباب هو إيجابي في حين أنه سلبي بالنسبة للآخر الذي هو المجموعة الجزئية للعمال الكهول.

الدراسة الأخرى من إنجاز الباحثة كلثوم نواب (31)، وهي مقدمة في إطار أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه من جامعة منوربيل بكنندا وعنوانها بـ "علاقة العمل وديناميكية تحول مهنة المهندس في السياق الجزائري: حالة مؤسسة سونطراك"، حيث هدفت تحليل تحول علاقة العمل هذه من خلال التغيرات الحاصلة على مستوى المجتمع والمؤسسة، والتي تُرجمت لدى المهندسين في نقدتهم للتنظيم وعدم التجنّد للعمل وأشكال التذمر الأخرى نحو المهنة. وقد تبنت الباحثة تعريفاً لمفهوم علاقات العمل على أنه طريقة تنفيذ العامل لعمله، ولتمثله ومعايشته التجربة المهنية، كما يشير إلى ما يليه من حاجات، والمعنى الذي يعطى له. وقد تحدت الموضوعات التي يمكن أن يظهر فيها مفهوم علاقة العمل من خلال العناصر الموالية: المسارات الفردية، التاريخ الجمعي للعمال في ظل محيط متغير، العوامل الداخلية للمؤسسة والخارجية المؤثرة في تشكيل صورة علاقة العمل. وبناء

على مختلف هذه السياقات فقد كانت أبعاد المفهوم تقوم على ما يأتي: العلاقة مع المهنة، العلاقة بالمشوار المهني، معنى العمل من خلال ما يحققه من رضا.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الممارسات المهنية في العمل عند إنجاز المهام والأنشطة اليومية، العلاقات مع الآخرين، والرضا في العمل تشكل كلها مسارات تفسر لعلاقات العمل لدى المهندسين. كما وضحت أيضا تأثير الوضعية التنظيمية (الهيرارشية) داخل التنظيم وأنماط الوظائف، في حين أن الرضا يمكن ملاحظته بشعور الاختيار والانتماء لمؤسسة هامة. بالنسبة للمهندسين الشباب، يترجم أيضا بالمرابا المادية، وبمنظرة للمهنة مؤسسة على التحكم التقني، في حين أن نظراتهم الكبار السن فيتميزون بالأيديولوجية الوطنية من خلال التأكيد على مساهمتهم في مهمة البناء الوطني، وأيضا في تحقيق الذات والوفاء للمؤسسة. بالنسبة لعلاقة العمل، فيتم تعيينها من خلال الاندماج والحركة داخل المؤسسة، فالمشوار المهني محكوم بسياسات وإجراءات تسييرية تحدد طرق الترقى والتكريم، والمكافآت، ولكنه أيضا تابع للممارسات غير الرسمية التي تلعب دورا مهما في تحديد جوانب المشوار المهني. إضافة إلى عوامل أخرى تتجاوز إطار المؤسسة. على المستوى المجتمعي، فقد كان تحليل تحولات النظام التربوي وتأثيره في تقدير الهوية لدى المهندسين، أيضا الأزمات الاقتصادية ومفاعيلها المتمثلة في البطالة وعدم الاستقرار، وأخيرا صعود الخطاب الديني ومظاهره عند المهندسين، هذه العوامل كلها المرتبطة بالسياق المجتمعي لعبت دورها في تغيير تمثيلات ومواقف وسلوكات المهندسين.

هذه الدراسة تبين أن تناول موضوع علاقة العمل في سياق مؤسسة سونطراك يتم من خلال مكون معقد يأخذ بال مسار الشخصي والتاريخي الجمعي الذي يجري معاشته في أمكنة متغيرة. فممارسة معينة موجودة في علاقة مع مختلف سياقات التنشئة الاجتماعية التي يقطعها الأفراد، حيث تظهر في الحالة الجزائرية في تقاطع التكوين التعليمي والتقني، حيث يبدي فعالية أقل نحو الحاجات المتطورة للنظام الاقتصادي الوطني، ولسياق المؤسسة البيروقراطية في تنظيمها وتسييرها. السياق الأخير هو السياق المجتمعي المتأرجح بين العصرية والتقليد، هذا الأخير مؤول بطريقة تغطي بإجماع واسع لدى الحركات الدينية الفاعلة في المجتمع. وهكذا، فالمهندسون يُستثمرون جزئيا في مهمة تنمية، ومُعتبرون كموجه العصرية، يعرفون في الواقع تدهورا لمكانتهم، والأزمة تمس المهنة المعاشة بشكل مختلف بحسب الأجيال.

شكل آخر من العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسات تنشأ بتأثير من المجتمع الذي يسمها بخصائصه، يحلله نصر الدين بوشيشة في رسالته حول منطق الممارسات غير الرسمية في المؤسسة الصناعية العمومية. ففي مجال العمل يدرك العامل أن هذه العلاقات ترتكز على أسس وقواعد لا مهنية، فيما أن العمل بحسب المعايير الموضوعية - التجربة والأقدمية والانضباط والتأهيل

والاستحقاق- موضوع جانباً، لكونه لا يوفر له مكاسب مادية ومعنوية. وهو ما يدفعه إلى تبني ممارسات غير رسمية للاحتماء والاندماج في المصنع وأكثر جدوى وفائدة في عملية المساومة، فيتحايل على ثوابت تسيير قوة العمل بتنمية ممارسات في علاقاته مع الآخرين، وبالمخصوص الرؤساء لأجل بلوغ أهداف خاصة تتمثل أساساً في تحسين وضعه في سلم المكانات ومن جراء هذه الاستراتيجيات والأفعال المنفردة يصبح العامل في إطار نسق الإنتاج في وضعية عزلة عن الآخرين ويرجعها الباحث في أن «...روح الشطارة على مستوى العلاقات الاجتماعية للعمل وعلى مستوى علاقات العامل بمنصب عمله، تستلزم على كل فرد أن يدبر أمره بمفرده كل مشاكله والدفاع عن مصالحه» (32). العمل البحثي الذي عرض آنفاً يشتمل على عناصر معرفية قديمة/جديدة في فهم مضمون العلاقات غير الرسمية (الاجتماعية)، غير أن الركون إلى مفهوم الشطارة كمحدد أساسي للعلاقات غير الرسمية يحجب عوامل موضوعية تستحق التحليل كالمشاكل المعاشة في العمل وتمثل الذات لدى العمال والوضعية المهنية في السلم التنظيمي التي تعتبر موارد أصيلة لتكوين العلاقات الاجتماعية.

وفي تناول أكثر عمقا لموضوع العلاقات الاجتماعية في العمل، يأخذ بالرواسب الثقافية التي تغذي علاقة العاملة بمحيطها المهني كما الاجتماعي، ترى الباحثة شريف حلومة أن المجتمع يفرض قيمة ومعايره في رسم مضمون واتجاه علاقة العمل، فصورة المرأة العاملة مسحوبة من النمط الأسري (البنات، الأخوات، الأم، الزوجة)، فيما أن المدلول السوسيولوجي للدخل يعبر عن القدرة التفاوضية التي تتمكن به المرأة العاملة من فرض نموذجها المتحرر من السلطة التقليدية التي تنموضع في العلاقة مع الأب، الأخ، الزوج أو باختصار الهيمنة الذكورية. بإيجاز إن «...ولوج المرأة العاملة في دور عميل اقتصادي بموقعها مباشرة في علاقة قوة مع محيطها الاجتماعي» (33)، فيصبح المصنع مراقب اجتماعياً بفعل امتداد الشكل العلائقي القرابي والعشائري إلى التنظيم المؤسسي، والذي ينتهي أن تميل العلاقة الاجتماعية بين العاملة وزملاء وزميلات العمل إلى الانعزال، فيما أنه يجب عليها «كما في المصنع والبيت، أن ترض عن خضوعها وصبرها، واستقرارها وطاعتها، التي هي من خصائص نموذج المرأة ولأجل ذلك تم توظيفها» (34).

رابعاً- تأثير التحولات التكنولوجية في الوعي العمالي:

حظيت دراسة العلاقة بين العامل التكنولوجي والعامل الإنساني بمساهمات سوسيولوجية ثرية، تجمع كلها على أن الاستقرار العمالي في الصناعات المتقدمة جعلتهم أكثر خضوعاً لأرباب العمل الذين يحملونهم مسؤولية العملية الإنتاجية. كما أن مجتمع الرفاهية بما وفره من أسلوب حياة واستهلاك جديد قد جرد الطبقة الشغيلة من الوعي الطبقي التقليدي. فتعميم القورودية والسياسة الاشتراكية الديمقراطية (الكولوية) في ميدان الأجور والتضامن الاجتماعي، كانا الوسيلة التي خلقت

شروط توحيد الرأي الاجتماعي الذي لا يمنع صراع الطبقات ولكنه «...يفلق هذا الصراع في إطار التوزيع الاقتصادي، إذ تخلت الطبقة العاملة تدريجياً عن هدفها الأصلي وهو التخلص من الرأسمالية أصلاً» (35).

إن كان هذا الاستنتاج يجد صحتة على المستوى الماكرو- سوسيولوجي، إلا أن مدلوله الإيميرفي يمدنا بفهم أكثر تأكيداً، حيث أظهرت الدراسات أن العمال يقومون بأعمال ثقيلة وغير مريحة ومهام روتينية تخضع لنظام رقابة صارم. وعلى هذا فمهما كان نوع التكنولوجيا وفي أي قطاع نشاط لا تحدث عن وجود اختلافات بين العمال مهما تغير النظام المصنعي لأنه ما دام أن الهدف من تركيز رأس المال الكثيف في صناعات متقدمة هو الربح، فإنه لا يوجد مبرر يجعلنا نحمل مسألة الصراع الصناعي أو صراع المصالح داخل المصنع. وتظهر دراسة لـ دانيال فايضا (Faïta.D) في ستينيات القرن الماضي بفرنسا، أن مشكلات العمل التي تحصل في الصناعة الحديثة يمكن فهمها في حالة الاختلاف العميق للعلاقة استغلال/ مصادرة القدرات، بين العمال والتنظيم الصناعي، والتي تعطي رسداً آخر لنوعية المشاكل الإنسانية في الصناعة وتعطيها تعريفاً يخرجها من النظرة التقليدية للعمل التي سادت في التفكير السوسيولوجي، لأن «الظواهر المسماة أزمة العمل التي تبرزها الروايات الخيالية لصناعة السيارات منذ أحداث 1968 تتضمن أزمة المعنى الاجتماعي للعمل» (36).

ضمن هذه الإشكالية دائماً، بين توران (Touraine.A)، في بداية الستينيات من هذا القرن أن التحولات التكنولوجية الجارية تضغط على الفعل العمالي. ففي ظل الحضارة الصناعية، التي يراها تأفل بين عينيه، يستخلص عاملاً حاسماً هو مرجعيات المهنة والجماعات الاجتماعية الأولية والتي طبعت في السابق الهويات الفردية واندثرت مع موجة التصنيع لما بعد الحرب. ولتتبع التطور التكنولوجي يقترح الباحث على الدارسين الاستناد على معرفة ثلاث (03) وضعيات عمل نموذجية (Idéal-typique)، توات في التاريخ الصناعي «حيث توافق كل منها شكلاً مسيطراً للوعي العمالي والفعل النقابي» (37)، وتشمل هذه الوضعيات في الحالات التالية المبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (01): بين العلاقات بين الإنسان والآلة: الحالات الكبرى عند الان توران (38).

الحالة "ج"	الحالة "ب"	الحالة "أ"	
آلة مستقلة (الفترة المعاصرة)	آلة متخصصة (بداية القرن 20-1960)	آلة عالمية (القرن 18م)	التقنيات المستخدمة
مراقب-آلاتي	العامل المتخصص (التaylorية-الفردية)	عامس الحرفة	التأهيل العمالي

الحالة- أ: العمل أولا نتاج العامل المؤهل المستقل أو في إطار الطائفة الحرفية (Corporatisme)، تسود في الورشات أخلاق الوعي الحرفي (Ethique de conscience professionnelle) الذي يعطي للعامل الإحساس بأنه ضروري. تخص هذه الحالة بداية الثورة الصناعية، حيث تتصف الآلات بميزة العالمية لأنها قادرة على تصنيع مختلف القطع، العامل فيها هو سيد عمله. كما أن التكوين مستمر في موقع العمل وقد يدوم لسنوات.

الحالة- ب: تتميز بإقصاء العمال المؤهلين، وجعلهم على هامش العملية الإنتاجية يقومون بمهام التحضير أو الصيانة، يتركز مكانتهم للعمال المتخصصين الذين يتعاملون مع آلات أكثر تخصصاً، وهؤلاء سيعايشون التaylorية. نشوء الوعي الطبقي في هذا المستوى ناتج من جمع عاملين في المصنع كانا في السابق متفرقين هما العامل المؤهل و العامل المتخصص.

الحالة- ج: يتم خلالها المرور إلى الإنتاج بالسلسلة حيث تخلق مسافة جديدة ما بين العامل والمادة، كما أن الآلة أكثر استقلالية من ذي قبل. ويسيطر على المجال الإنتاجي عمال أكثر تأهيلاً لتلخص مهمتهم التنفيذية في التدقيق، المراقبة والصيانة للأنظمة المؤقتة، فهؤلاء العمال سيتخلّون إذا عن أشكال الفعل السابقة ويوجهون مجهوداتهم نحو النقاية المناهضة للمصالح المهنية ومنطق المسيرين.

ويصل توران، إلى استنتاج أن «التاريخ الاجتماعي لنهاية القرن العشرين، الفعل السياسي للنقابة غلب على الفعل الطبقي، نشر بالتالي إلى غاية الحركة العمالية» (39).

من جانبه يحاول سان سوليو (Sain Sauliau.R) من خلال محصلة أمبيريقية شملت عالم المؤسسة وفاعليها مأسسة الفعل البحثي بمسمى علم اجتماع المؤسسة. حيث تنطلق دراسته المعنونة بـ «علاقات العمل في المصنع من تساؤل عن إمكانية تغيير البنى المادية للمؤسسة من دون التطرق للمسألة المعقدة لتحول البنى النفسية للمستخدمين والإدارة. وعليه تصور أنه إذا كانت ظروف العمل نتاج مباشر للخيارات الكبرى الاقتصادية والنفسية والسياسية للمؤسسة التي تحدد تنظيم المصالح، المناصب، الورشات، إضافة إلى محيط مهام ومناهج العمل. فإنه لا يجب نسيان الحقيقة الأخرى لظروف العمل التي هي في جهة الأشخاص والتي تمثل كل الإكراهات التي يفرضها النشاط المهني على الأفراد وعلى تبادلهم اليومية بنطاق العلاقات الاجتماعية الملزمة من الإنتاج. وعليه فإن حصول تحسّن في ظروف العمل لا يعني البتة حلحلة المشكلة الإنسانية (الرضا النفسي للأفراد) في التنظيمات الصناعية. والسؤال الجدير بالإجابة يتمثل في «ماهية معنى العمل عند الأشخاص في مجتمع ثري وملئ بالضمانات الاجتماعية؟ لأن الأفراد إذا كانوا لا يبحثون في العمل الخروج من الفقر، فما الذي ينتظرونه من الأنشطة المهنية التي يعيشونها طوال اليوم؟» (40).

تبين الدراسة أن ظروف العمل هي طرف مُدمج في التوازنات الاجتماعية التي تتضمن قواعد السلوك الإنساني لكل مؤسسة. فمن خلال الإكراهات المادية التي تقع في الأنشطة اليومية لـ العمال، المستخدمين، التقنيون والإطارات، فإنهم يكتسبون طبائع علاقات وثقافات جماعات جزئية حقيقية ضرورية في اتصالهم النفسية، الإنسانية والسياسية. فالتغير الذي يشمل ظروف العمل (تعديل محيط المنصب، تحديد التقنيات أو المناهج وتنظيم المصالح)، يعني إعادة النظر في الضوابط الثقافية العميقة للأفعال الفردية والجماعية على مستوى الورشات، المكاتب والهيئات. من جانب آخر لأجل أن تسير المؤسسة بشكل عقلائي، لا بد من تعبئة الأدوار من طرف شاغلين يتم تعيينهم من خلال أمكنتهم في النظام أو من خلال عامل التخصص في المهام، بحيث يكون لكل فرد القدرة على التصرف والسلوك بما ينتظره الآخرون. بالنسبة للعامل «التصرف بشكل طبيعي يعني الاستجابة لما ينتظره زملاؤه الميامون في العمل، بالاستناد تلقائيا وإجمالا من دون وعي لمعايير التصرف التي تم استنباطها خلال زمن معين بالحضور في نسق العلاقات الاجتماعية التي تشكلها المؤسسة» (41). هذه المعايير من طبيعة ثقافية لأنها تمثلات أخلاقية للطريقة التي ينبغي التصرف بها في وضعية معينة، إقامة علاقة مع زميل أو مسؤول، أو أن يتعلق الأمر بأفراد في جماعة لا يتم إلا بوسائل ثقافية.

تظهر نتائج الدراسة أن الباحثين من جميع الفئات (البعد الأول) يسمون معايير العلاقات الإنسانية بخصائص ثقافية مختلفة، كما أن العلاقات المباشرة بين العمال تتجه نحو التجانس المرتكز على الانتماء لنفس الجماعة الاجتماعية ولنفس اتجاه التفكير، مع توجه آخر نحو معايشة صعبة للعلاقات الشخصية. بالنسبة للإطارات والتقنيين، العلاقات أقل تجانسا وأكثر حساسية للاختلافات الفكرية، وثقة زائدة في تشخيص العلاقات بين الأفراد. فيما يخص متغير العلاقات الجماعية، فإن للعمال تصورا للجماعة مؤسس على التضامن والزمالة ويستسيغون بصعوبة الاختلافات والأقليات. في حين أن الإطارات أكثر ارتباطا بتصور كلاسيكي للقاعدة الشائعة المرتكزة على النقاش ما بين وضعيات مختلفة. ما بين القطبين الكبيرين يظهر التقنيون متذبذبون مع حساسية عالية للجماعة. أما فيما يخص متغير العلاقات النظامية، فتبرز اتجاهها خالصا لسلطوية المسؤول الرسمي، واتجاهها ثانيا أقل وضوحا نحو رفض تدخل المسؤول وحق المدير في الأمور الشخصية لجماعة العمل. بالمقابل تؤكد الإطارات على أهمية المسؤول في الوضعية التي يكونون هم فيها في منصب المسؤولية، لكنهم يُظهرون بعض الرفض للقيادة التي تمارس عليهم، في حين أن التقنيين يقتربون في هذا المعنى بالإطارات لأنهم يرفضون هم أيضا تأثير المسؤولين عليهم.

فيما يخص بُعد وضعية العمل فتبين المقارنات الإحصائية المنحرجة حسب: التأهيل المهني، الورشات، المصالح، النوع، أن استمرارية نماذج العلاقات الموجودة في باقي المؤسسات. ومنه فإن

المعايير الثقافية التي يرجع إليها العامل لأجل التواصل والفعل في علاقات العمل. تناسق هذه المعايير فيما بينها في شكل نماذج تصرف تترجم أن الفرد يهيكل سلوكه في شكل اندماج لتجاربه العلائقية المتعددة مع الرفقاء، الرؤساء والمجموعات، والتي تظهر كنمط من الاعتراف الاجتماعي. أخيراً بالنسبة لوضعية العمل لدى العمال المنفذين فتظهر لديهم نماذج عديدة من الهويات المتسمة بالإجماع الذي يترجم سيطرة العلاقات الجماهيرية (*Rapport de masse*)، والتبعية للسلطة والقيادة، يتواجد هذا النمط في وضعية العمل البسيطة والمكررة، ولدى أفراد لا يمتلكون وسيلة الوصول إلى الاختلافات الإدراكية في العلاقات بينشخصية. النمط الثاني من نموذج الهوية هو الانسحاب المتميز بالتضامن الديمقراطي والتباعد.

على العموم نتائج الأبحاث التي أجريت حول مختلف الموضوعات التي تهم المؤسسة والعمل والعمال، ضمّتها سانه سوليو في إطار بنية تنظرية وموضوعاتية بمسمى أطلقه على كتابه علم اجتماع المؤسسة، والذي حاول فيه الولوج إلى الوضعيات التي تكتنف السلطة والمرتبطة بالمعرفة المهنية ومراقبة المعلومات وتأثير شبكات الاتصال، والتي تنتج عنها أربعة أنماط هوية في العمل تشكل «نماذج المعايير والقيم» (42)، وتخص هذه النماذج فئات سوسيو- مهنية مختلفة وتكون لها نتائج طبيعية على «إمكانات تجنيدهم في عملهم وتحضير استراتيجيات الفعل» (43). وتعتبر أنماط الهوية هذه ذات طبيعة اجتماعية وتشير إلى طريقة خاصة في الحفاظ على ديمومة العلاقة مع الزملاء والرؤساء ضمن نطاق المؤسسة. وتمثل نماذج الهوية فيما يأتي:

1- هوية الصهار (الدماج) (*Identité de fusion*): توتر هذه الهوية «لوضعية عمل صعبة، مراقبة ومغلقة» (44)، تحرم العامل من الإتيان بمبادرة أو الاحتكام إلى سلطة ذاتية في إنجاز المهام أو التحكم بمستقبله في المؤسسة. كما أنها تجعل العامل ينضوي تحت جماعة عمل لأجل الحماية، حيث أن التضامن الخضوعي للعامل وتبعيته لهوية القاعدة أو الرئيس يمكن من تجاوز حالة الانعزال التي يمكن أن يتعرض لها في المؤسسة. ولتعدّل الهوية الفردية، يحاول العامل بناء هوية جماعية تمنح له هامش مناورة في الوسط الاجتماعي، وحسب سان سوليو (45) فإن هذه الهوية متعلقة بالعمال المتخصصين.

- هوية تفاوض (*Identité de négociation*): تنتسب إلى محيط يسوده التأهيل المهني، الكفاءة التقنية والمسؤولية، يستطيع فيه الأفراد الحصول على الاعتراف الاجتماعي من خلال التمثيل الذي يلحق بالوظائف. في الإطار المهني يشارك الأفراد بفعالية في الجماعة الرسمية كما الجماعة غير الرسمية إذ يكونون قدراتهم الخاصة على التفسير والتحكم في الوضعيات المعقدة. إجمالاً تقوم هذه الهوية على شكل تضامن ديمقراطي مؤسس على النقاش والحوار والاتفاق من فاعل

استراتيجي، وهذا النمط من الهوية قريب من هوية المؤسسة ويشيع بالخصوص لدى العمال المهنيين وإطارات الإنتاج.

3- هوية الترافق (Identité affinitaire): تميز شكلا يتباعد فيه الأجراء عن بعضهم البعض والذين يقعون تحت تسمية "فاعلون ذاتيون". وغالبا ما يظهر هذا الشكل من الهوية في الأزمة التي يتم فيها عرض إمكانيات الترقية السريعة بعنوان حركية سوسيو مهنية، ويتمسم جو العمل بتفضيل نوع من العلاقات المحبذة بين العامل و الزملاء أو مع الرؤساء السلميين بحيث يتم الاختيار ليس بسبب الانتماء إلى جماعة العمل الخاصة بالعامل، ولكن بفعل مكانته الخاصة في الشبكات غير الرسمية للمؤسسة. في هذه الحالة يتم تطوير علاقات توافقية تسمح للفرد بتشكيل هوية خاصة بجماعات مرجعية ذات مكانة اجتماعية عليان هذه الهوية متعلقة بالشباب ذوي الشهادات، التقنيين، الإطارات وأيضا الموظفون والعمال.

4- هوية انسحاب (Identité de retrait): تظهر هذه الهوية لدى عمال أقل تأهيلا يتميزون بعدم رضاهم وعدم تحفيزهم، يرفضون المساهمة في العلاقات بين الشخصية أو في الجماعات الرسمية أو غير الرسمية. بالنسبة إليهم يمثل عالم الورشة الإلزام واللاشخصي من خلال مهام مفرقة، تكرار الحركات، إلزامية الخضوع للسلطة السلمية. يقيم العمال مع عمله علاقة استعصالية ذلك أن أكثر استثماراته الاجتماعية توجد خارج الورشة. ومن بين جميع العمال المتخصصين، اختارت النساء والشباب والمهاجرون إستراتيجية عدم الالتزام. بتعبير آخر إن هوية الانسحاب مرتبطة بالحذر وضعف المشاركة في العمل الذين هم "فاعلون في مكان آخر" (Acteurs d'ailleurs)، لا تختلف عن الهوية خارج العمل سوى في خطر الإقصاء الذي يلزم العامل.

الاقترب من الهوية من خلال العمل البحثي — سان سوليو تم اعتمادا على أساس ثلاثة أبعاد هي: وضعية العمل، علاقات الجماعة والروابط مع السلطة السلمية، إدراك المستقبل المحتمل. كما أن تحليلها أخذ بالفتية التي تركز على متغيرات الجنس، السن، الجنسية، مستوى التأهيل. من هنا يشير سان سوليو إلى أن سنوات التسعينيات ستحمل تسريعا في تباينات الهوية لدى أجراء المؤسسات:

- 1- هوية الانصهار: بدأت في الثلاثي أو التطور نحو النموذج الجمعي (Modèle communautaire)، المعروف كشكل يتعلق فيه العمال بزملائهم، وبالرؤساء وبظروف العمل، وهذا النوع من الهوية يصبح دفاعيا صرفا عندما يصبح الشغل والمؤسسة مهددين.
- 2- هوية انسحاب: تتطور نحو ما يسميه سان سوليو النموذج القانوني الذي يقوم على الاحتماء خلف روتين القواعد الإدارية.

3- بين غطى الهوية السابقين، يكتشف سان سوليو نموذج هوية مهني للخدمة العمومية (Modèle d'identité de professionnel de service public)، الذي يتطور في بعض المؤسسات الخاصة لدى الأجراء الذين يوجدون في احتكاك مباشر مع الزبائن.

4- هويات مفاوضية (Identités négociatrices): يميز فيها سان سوليو بين نموذجين مختلفين:

أ- النموذج الحراري للمهنة (Modèle professionnel de métier): الذي يبنى حول قيم الرقعة لعمل المهنة القدامى (تضامن، تمهين، عمل متقن، استقلالية، الثقة بين الشركاء)، الذي يترجم كمؤشر لإعادة تمهين العمل الصناعي.

ب- نموذج المؤسسة (Modèle d'entreprise): حاضر في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، والمؤسسة الخاضعة لضغوطات السوق.

5- هويات التوافق (Modèle affinitaire): حسب سان سوليو تطور هذا النموذج في سنوات السبعينيات، وهو اليوم يتعلق بكل «أشكال الحركة المهنية، الجغرافية وحتى التجارية الذي يظهر اهتماما كبيرا بالاستقلالية»⁽⁴⁶⁾.

من جهة أخرى يقدم دوبار كلود (Dubar.C) في دراسته حول معنى المسارات المهنية للأجراء من خلال وجهته الصاعدة والنازلة، ودلالة ذلك على شخصية العاملين (خضوع، مفارقة، منافسة) في ستة مؤسسات، مفهوما مرسعا "للحوية المهنية" (47) التي جرى بحثها من خلال دراسة معمقة ومقابلات بيوغرافية على عينة عشوائية من الأجراء، وقد اعتمد فيها برصد:

- * العالم المعاش في العمل (وضعية موضوعية في العمل، وأيضا المعنى الذي يعطيه الفرد).
- * علاقات العمل (مكانتها لدى مجموعة العمل، العلاقات بين شخصية وتطور جماعات غير رسمية، وأيضا إدراك ذاتي لهذه العلاقات، وشعور بالانتماء للـ الرقعة، المصلحة والمؤسسة).
- * المسار المهني وإدراك المستقبل (وصف لمختلف المراحل: حراك، ترقية، إلخ، وأيضا رؤية ذاتية للمهنة وآمال التغيير).

أوضح الباحث أن هذه المتغيرات تعتبر عناصر مفتاحية لفهم منظومات الفعل وبالتالي اختلاف أشكال الهويات. فبعض الأجراء لديهم أشكال متعددة يعرفون عن تقدم متواصل منذ دخولهم في الحياة النشطة وحتى إشراكهم في الابتكارات، عمال آخرون يؤكدون على عدم تغيير وظائفهم أو فقتهم المهنية ويبدون توجسهم من المستقبل. آخرون يقولون أنهم قطعوا الأمل في تحقيق تقدم في قطاع الشغل المتعلق بتخصصهم أو تأهيلهم المهني (مثل عامل مهني الصنف 1 في فرع الميكانيك فقد الأمل في الانتقال إلى رتبة عامل مهني صنف 2). آخرون يُسرون بوجود مشاريعهم الخاصة الخارجة

عن المؤسسة (مثلا أن تصبح إحدى العاملات معلمة، حلاقة أو بائعة، أو أن يبي قارباً أو يعمل لصالحه) وهذه النتائج مكنت من تصنيف أربع هويات تشيع في هذه المؤسسات ويتعلق الأمر بـ:

* هوية الإقصاء (Identité d'exclusion): تشبه في بعض خصائصها هوية الانسحاب، غير أنها ليست خاصة بالعمال المتخصصين.

* الهوية المغلقة (Identité bloquée): نصادفها لدى الأجراء الذين لديهم تأهيل مهني تقليدي (من خلال التجربة المهنية، أو التكوين في مكان العمل)، إمكانيات المفاوضة لديهم تقل بشدة عندما تتبدل معايير التوظيف والترقية.

* هوية مفاوضة فردانية (Identité de négociation individualisée): في هذه الحالة الأجراء يمتلكون شهادات تقنية بمستوى عالي، يستحسنون كل الفرص (كمثل متابعة تكوين مستمر)، يحدون لأجل المؤسسة، ويؤمنون المسؤولية التقنية والأبعاد العلائقية لوظيفتهم، كما أنهم يحبون العلاقة الوجيهة (وجها لوجه) مع مستخدميهم للمفاوضة على مصالحهم في مشوارهم.

* هوية التوافق: تضم الأجراء ذوي الشهادات غير الراضين عن وضعيتهم الحالية، حيث يظهرون تباعداً مع جماعة العمل، ويطورون بالتالي إستراتيجية فردية مؤسسة على شبكات غير رسمية، وجاهزون للحصول على شهادات أخرى، هؤلاء العمال الأجراء هم في سعي عن ترقية مؤسستهم.

لقد بينت الأبحاث التي عرضت سالفاً أن النسق الاجتماعي للمؤسسة الذي تشكل بمناسبة العمل الصناعي يخلق هويته من خلال ومناسبة الدفاع عن مصالحه، ويعبر عن نفسه من خلال ظواهر عديدة سواء بشكل صراعي أو تضامني وذلك لأجل تحقيق مطالبه التي أصبحت أكثر نوعية (الترقية، التكوين، طبيعة الحياة خارج العمل... الخ)، فلم يعد للعمل وظيفة أداتية (العيش)، وليس أداة لتحطيم أسس النظام الرأسمالي وإنما لتغيير علاقات العمل والمشاركة داخل المؤسسة (الإصلاح).

خاتمة:

حاولنا في التعريفات المقدمة آنفا الوقوف على ضبابية الموقف النظري من مفهوم علاقات العمل، في الوقت نفسه تسمح القواسم المشتركة التي يمكن استخلاصها من محصلة الأبحاث التي أجريت في السياق الجزائري كما الغربي، من تقدم تعريف لعلاقات العمل يقوم على اعتبارها روابط اجتماعية تنشأ بين الفاعلين الذين اجتازوا فترة معتبرة من العمل في المؤسسة، وهي تشمل على العواطف وأنساق التفكير وطرائق الفعل بين الفاعلين والتي تستند على التمثلات والاعتقادات والتصورات التي توجه شكل العلاقات بين العمال وبينهم والعمل الممارس في المؤسسة، كل هذا يسمح بتشكيل صورة ذات دلالة لجو العمل السائد في المؤسسة سواء بالارتياح نظير التقييم الإيجابي المادي والمعنوي للعمل الذي يوديه العامل أو بالنعمر.

الهوامش:

- 1- De coster (M), et Autres, Traité de sociologie du travail, De Boeck Université, Paris/ Bruxelles, 2^e édition , 1998, p08.
- 2--Guerid (DJ), Culture d'entreprise. Edition: CRASC. Oran. Avril, 1997. p07.
- 3- Coleman, James, Foundations for a theory of collective decision. American journal of sociology, (71) 1986, pp615-627. In
 المقراني، محمد عبد الكريم، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. التوازن الناشر. صيغة توليفية بين الوظيفة والصراع، مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص255.
- 4- Vilbrod (A), l'identité incertaine des travailleurs sociaux. Harmattan. Paris (collection travail du social). 2003, p07.
- 5--De coster (M), et Autres, Op cit, p27.
- 6- غربي علي، نزار عينة، التكنولوجيا المستوردة وتنمية الثقافة العمالية بالمؤسسة الصناعية، محور علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة، جامعة متوري، قسنطينة، 2002، ص125.
- 7- جينتز، أنطوني، مقدمة نقدية في علم الاجتماع، ترجمة زايد، أحمد وآخرون، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، الطبعة الثانية، 2006، ص80.
- 8- أبو مصليح، عدنان، معجم علم الاجتماع، دار أسامة للنشر والتوزيع/دار المشرق الثقافي، عمان، الأردن، 2006، ص346.
- 9-Bourdieu (P), et Passeron (J-C), La reproduction, Minuit, Coll. Le sens commun, Paris, 1970, In : Javeau (C), Leçons de sociologie, Armand colin, Paris, 2^e édition, 2007, p158.
- 10-Form (W), Miller (D), Industrial sociology, Harper, New York, 1951, p16. In:
 جلي، عبد الرزاق، علم اجتماع الصناعة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص26.
- 11- Cooley, C.H. Social process, Southern Illinois University press, 1966, p28. In
 إحسان، محمد الحسن، النظرية الاجتماعية المتقدمة، دار وائل للنشر والتوزيع، 2005، ص65.
- 12- Javeau (C), Op. cit, p158.
- 13- Ginsberg, Morris, Sociology, London, Oxford University press, 1980, p07. In :
 إحسان، محمد الحسن، نفس المرجع السابق، ص71.
- 14- إحسان، محمد الحسن، نفس المرجع السابق، ص88.
- 15-Lallement (M), Sociologie des relations professionnelles, la découverte, Paris, 1995, p03.
- 16- بدوي، السيد، علم الاجتماع الاقتصادي، المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.س، ص408.
- 17- المرجع نفسه.

- 18- بدوي، أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، إنجليزي-فرنسي-عربي، مكتبة لبنان، بيروت، 1978، ص. 202.
- 19- بدوي، أحمد زكي، علاقات العمل في مختلف الصناعات، دار الفكر العربي، 1961، ص. 10.
- 20- بدوي، أحمد زكي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص. 238.
- 21-Bain (G.S), and Clegg (H.A), « A strategy for industrial relations research in Great Britain », British
journal relations, Mars, n°XII, 1974, pp91-119. In :
- عنصر، العياشي، سوسيولوجيا الديمقراطية والنسرد بالجزائر، مركز البحوث العربي/دار الأمين، القاهرة، الطبعة الأولى، 1999، ص. 103.
- 22-Hyman (R), Industriel relations: A Marxist introduction, Macmillan, London, 1975, p12, In :
- عنصر، العياشي، المرجع نفسه.
- 23-Bogomolova(N), La théorie des relations humaines, instrument idéologique des monopoles, Traduit par: Tataimora (O), Edition du progress, Moscow, 1974, In :
- بومهرة، نور الدين، التكنولوجيا وعلاقات العمل، دراسة تطبيقية على بعض المؤسسات الصناعية بالجزائر، دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة القاهرة، قسم الاجتماع، 1991.
- 24-احسان، محمد الحسن، علم اجتماع الصناعي، وائل المنشر، عمان، الأردن، 2005، ص. 68.
- 25-Liabes (DJ), Contradiction sociale ou crise de socialisation, colloque national de sociologie, 28/29/30 Avril 1986, Revue Annuelle de l'Institut de Sociologie, n°03, special, Alger, OPU, 1987, p212.
- نقلا عن بوشيشة، نصر الدين، منطق الممارسات غير الرسمية في المؤسسة الصناعية الجزائرية، رسالة ماجستير معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، 1998-1999، ص. 81.
- 26- Ziady (H), « Le mouvement de privatisation dans les pays du Maghreb », Problème économique, n°2086, Alger, Aout 1988, p28.
- 27-Ben Moussa (B), Chikhi (S), Djabi (A), Travail et relation du travail, représentation et enjeux au CVI de Ruiba, CREAD, Alger, Octobre, 1991, p185.
- 28- Chikhi (S), Le travail en usine, Les Cahiers de CREA, Alger, n°4, 4ème trimestre, 1984, p06.
- 29- Ibid., p08.
- 30-Chikhi (S) etAutres, Enquête socio-professionnelle « Les relations industrielles au CVI de Ruiba », rapport de pré-enquête, CREAD, Alger, Juillet 1988.

31-Touati, Oumelkhir, Rapport au travail et dynamique de transformation du métier d'ingénieur dans le contexte algérien: le cas de l'entreprise Sonatrach, Thèse de doctorat, Département de sociologie, Université de Montréal, 533p. [e ligne], <<https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/2209/1/th%20c3%a8sc-Oumelkhir+Touati-20novembre2007.pdf>>, Consulté le 26/12/2009 à 09:21.

32- بوشيشة نصر الدين، مرجع سبق ذكره، ص. 257.

33- Cherif (H), Frontières minées ou modèles interdits, ouvrière de l'électronique de Sidi Bel-Abbès, Insaniyat, n°04, Janvier-Avril, 1998, p90.

34- Ibid., p95.

35- سمير، أمين، ما بعد الرأسمالية، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة كتب المستقبل العربي، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، يناير 1988، ص ص 26، 27.

36- Faïta (D), L'homme producteur autour des mutations du travail et des savoirs, Editions sociales, Paris, 1985, p54.

37- Touraine (A), La Conscience Ouvrière, Ed. du seuil, Paris, 1966. Cité par :Lallement (M), Op cit, p.36

38-Ferréol (G), et Autres, Dictionnaire de sociologie, Armand Colin/VUEF, Paris, 3^e éd. 2002, p211.

39- Touraine (A), La Conscience Ouvrière, Ibid., p37

40- Sain saulieu (R), Les relations aux travail à l'usine, les éditions d'organisation, Paris (collection sociologie des organisations), 1972, p20.

41- Sain saulieu (R), Les relations aux travail à l'usine, Ibid., p26.

42- Sain saulieu (R), Sociologie de l'entreprise. Organisation, culture et développement, Presses de FNSP- Dalloz, Paris, 1997, p239. In Dubar (C), Tripier (P), Sociologie des professions, Armand colin/VUEF, Paris, 2003, p239

43- Sain Saulieu (R), Organisation qualifiante, innovante, accueillante, une autre sociologie de l'entreprise, sous la direction de Mercure (D), la culture en mouvement, nouvelles valeurs, PUL, Sain-Foy, Canada, 1992, p131.

44- Ferréol (G), et Autres, Op cit, p88.

45-Sain saulieu (R), L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation, presses de la fondation nationale des sciences politiques, Paris, 1985, In Ferréol (G), et Autres, Op cit.

46- Dubar (C), Tripier (P), Op cit, p241.

47-Dubar (C), La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles, Paris, colin, 1991, In : Ferréol (G), et Autres, Op cit, p89.

في سوسيولوجيا علاقات العمل

د. رفيق قروي جامعة سطيف - 2-

الملخص :

تشكل علاقات العمل كوجهة نظر سوسيولوجية عاملا أساسيا في تحليل العلاقات بين أصحاب العمل والمستخدمين، وبغية الإلمام بفهم العلاقات الكلية في المؤسسة الصناعية، كتنظيم ينبغي علينا أولا فهم طبيعة الصراعات وأنماطها داخل هذا التنظيم .

Abstract:

Work relations as a sociological point of view, is considered as an important factor to analyse the relations between employees and employers, that's why in order to describe the whole relations in the economic enterprise as an organization, we must understand the nature of conflicts and their types, from the beginnings .

أولا : علاقات العمل :

تعددت زوايا الطرح والتفسير حول مفهوم علاقات العمل، تماما كما تباينت وجهات النظر حول مدلول المصطلح ، فراح البعض يطلق مصطلح "علاقات العمل" ، واهتم آخرون بمفهوم "العلاقات الصناعية" ، واتجه فريق آخر من الباحثين في مجال علم الاجتماع التنظيم والعمل على وجه التحديد إلى استخدام مصطلح "العلاقات الإنسانية" ، فضلا عن وجود من عبر عنها "بعلاقات الإنتاج" غير أنه ورغم اختلاف هذه التسميات أو بتعبير أكثر علمية هذه المصطلحات في كونها تحاول تفسير علاقة ما ترتبط بطبيعة نشاط ممارس، إلا أنها تشترك في كونها تعبر عن ارتباط طرفين أساسيين في علاقة ثنائية يمثل المأجورين طرفها الأول ويمثل أصحاب العمل طرفها الثاني سواء كان قطاعا خاصا أو قطاعا عاما .

وفي هذا الشأن يرى أحد الباحثين أن "علاقة العمل كغيرها من العلاقات الأخرى تنشأ بناء على علاقات إنسانية، اجتماعية، إضافة إلى اعتبارها علاقات مهنية فكانت في بداية القرن 19 ترم بكل طلاقة وحرية يدرج فيها الطرفان ما يريانه ضروريا لإبرامها، حتى ولو أنها في الحقيقة خاضعة لسلطة صاحب العمل المستخدم الواسعة ليفرضها على العامل البسيط الذي ليس له أي اختيار سوى قبول شروطها وتنفيذها." (1) ومن خلال هذا التعريف يتحدد أن علاقات العمل مصدرها الرئيسي هي وجود العلاقات الإنسانية ويتم إبرامها بين طرفين

غير أن صاحب العمل له سلطة يفرضها تتدخل في ترتيب أساسيات البنود التي تدخل حيز التنفيذ في إطار علاقة العمل الموقعة، وهذا ما يذهب إليه " ميشال كروزيه " Michel Crosier بالتفصيل حينما يؤكد على أن " السلطة تتضمن أو تقتضي دائما إمكانية بعض الأفراد أو المجموعات في التحكم في أفراد ومجموعات أخرى . والتحكم في الآخرين يعني الدخول معهم في علاقة، وهذه العلاقة تتطور بداخلها سلطة البعض على البعض الآخر . " (2) وهنا تأكيد على عدد من الأطراف في هذه العلاقة السلطوية

في حين ترى الباحثة " بوقومولوفا " Bogomolova Nina أن المؤلفات الأمريكية البورجوازية الحديثة المخصصة للعلاقة بين العمال وأرباب العمل، قد استعملت " العلاقات الإنسانية في الصناعة " أو " العلاقات الإنسانية " شأنها في ذلك شأن المصطلحين " علاقات العمل والعلاقات الصناعية " وترى " نينا بوقومولوفا " أن هذه المصطلحات تكون في بعض الأوقات قابلة للتبادل فيما بينها، ثم تحاول عقد نوع من المقارنة بين خصوصيات كل منهما على النحو الآتي: إن مفهوم " علاقات العمل " يكون مستعملا بشكل أساسي لتصنيف العلاقات المحددة في العقود الجماعية أو بواسطة تشريع الدولة، بينما ترى مفهوم العلاقات الإنسانية يرجع في أغلب الأحيان إلى العلاقات بين العمال والمشغلين التي تكون غير منظمة بالنظر إلى المعايير القانونية ومنه تكون معنية بالعوامل الأخلاقية والنفسية بدلا من العوامل القانونية وفي النهاية ترى " أن مفهوم " العلاقات الصناعية " عادة ما يتضمن كلا المفهومين السابقين " (3) غير أن هذا التحليل يركز على سيادة العوامل القانونية وانعقاد علاقة العمل وإثباتها، ليحدد ما إذا كانت هناك علاقة عمل أم علاقة إنسانية. وبالتالي فإن الباحثة ترى أن العلاقات الإنسانية تقوم على المعايير الأخلاقية والنفسية، غير أنها أشارت إلى أن العلاقات الصناعية كمصطلح يشمل كلا من علاقات العمل والعلاقات الإنسانية، وهو ما يتطابق مع ما ذهب إليه آخرون بقولهم بأن علاقات العمل هي " العلاقات التي تنشأ وتنمو بسبب الاستخدام، وهي تشمل تبعاً لذلك العلاقات بين العمال وبعض البعض، وبينهم وبين رؤسائهم أو مديريهم، وكذلك علاقاتهم بالمنشأة التي تستخدمهم كما تشمل معناها الواسع العلاقات بين إدارات المنشآت وتقابات العمال وبين أصحاب العمل والهيئات الحكومية . " (4) وحسب هذا المفهوم يتضح ما يلي :

- إن علاقات العمل تنشأ بسبب وجود علاقات استخدام .
- تشمل علاقات العمل كل العلاقات بين العمال ببعضهم البعض وبين رؤسائهم ومشرفيهم .
- تشمل العلاقات بين إدارة المؤسسة وبين نقابة العمال وبين أصحاب العمل والهيئات الحكومية.

وفي جانب آخر من التحليل، وفي توضيحه لمفهوم العلاقات الصناعية فسان " ريشارد هيمان " **Richard Hyman** يستبعد من مفهوم العلاقات الصناعية تلك العلاقات العابرة أو العابرة التي تحدث أثناء أوقات الفراغ بالنسبة للعمال في المصانع، ويركز على ما يسميه بأساس العلاقات الاجتماعية في الصناعة التي تمارس تأثيرا عميقا على غيرها ألا وهي: القرارات المتخذة من قبل المشتغلين عند فتح أو غلق مكان العمل، تحديد نموذج ومستوى الإنتاج إدخال شكلا معينا من التكنولوجيا وتنظيم العمل وتخصيص الفوائد " (5). وما يمكن قوله هو أن " ريشارد هيمان " **Richard Hyman** اهتم أكثر بالبعد المادي داخل المؤسسة الصناعية واستبعد كل ما من شأنه عرقلة العملية الإنتاجية، ولم يحدد بشكل جوهري حتى مفهوم العلاقات الصناعية، ونقدر أن استخدامه لهذا المفهوم يميل إلى أبعاد أيديولوجية معينة أكثر من تحديده وفقا للاستخدام الموضوعي العلمي، ووفقا لهذا الطرح الذي نراه بعيدا عن مدلولات علاقات العمل بناء على ما ارتأيناه مناسبة مع دراستنا، خاصة ما تعرضنا له من تحديد للمفهوم من خلال الراوية القانونية ورؤية المشرع الجزائري لعلاقات العمل ومدى ارتباطها بعقد العمل الكتابي وغير الكتابي، وكذلك إلزامية الطرفين القانونية (صاحب العمل، المأجورين) من واجبات وحقوق. ووجود مرحلتين تمر بهما علاقة العمل وتتمثلان في مرحلة التثريب ومرحلة التثبيت، وهذا ما عر عنه المشرع الجزائري حيث بين المشرع الجزائري " مفهوم علاقة العمل وقرر إخضاعها للقوانين والتنظيمات الأساسية النموذجية لقطاعات النشاط والقوانين الأساسية الخاصة بالمؤسسات المستخدمة والمستمدة منها علاقة العمل كغيرها من العلاقات الأخرى مبدئيا عن طريق إبرام عقد عمل، كما انه يمكن لأطراف العلاقة أن ينشئوا أو يدخلوا في علاقات عمالية واقعية يأخذها القانون بعين الاعتبار إذا رغبوا في ذلك " (6) ومن كل ما سبق يمكننا استنتاج على إن نشوء علاقات العمل هو ناجما أساسا عن إبرام عقد العمل من الناحية القانونية، وعن وجود علاقة استخدام بين أصحاب العمل سواء كانوا في شكل أشخاص أو مؤسسات، وبين المأجورين كطرف ثاني وعليه فالمطالب العمالية والعلاقة الصراعية ذات الطابع التنظيمي التي تميز المؤسسات الاقتصادية تحديدا هي جوهر علاقات العمل، وتحتل المؤشرات المتمثلة في الشكاوي والتظلمات العمالية والاحتجاجات العمالية والتغيبات انتهاء بالإضراب بؤرة التركيز الرئيسية التي تدور حولها العلاقة العمالية لفرض الاستجابة الفورية لرابطة العقد العمالي التي بموجبها يصبح صاحب العمل مطالبا بإيجاد الحلول البديلة قصد تلبية المطالب العمالية لإنهاء حالات الصراع العمالي داخل المؤسسة .

وعليه ففهم علاقات العمل داخل المؤسسة يمر عبر بعدين رئيسيين ألا وهما: البعد الإنساني والبعد المادي؛ فعلى الصعيد الإنساني الهدف يتمثل في التعرف على العلاقات التي تساهم في رفع الوعي العمالي من خلال كيفية المطالبة الجماعية والاحتجاجات الجماعية والتلويح بالإضراب وهو

ما يعبر على التوحيد في مواجهة صاحب العمل أو الإدارة ، أما على الصعيد المادي فالهدف معرفة ما إذا كان الفاعلين في المؤسسة مجرد أدوات موضعهم موضع الآلة أو أقل شأنًا، وبالتالي مجرد أجزاء تابعة للإدارة .

وبناء على ذلك كله يمكن القول أن: علاقات العمل تعبر عن علاقات الاستخدام في حالات عدم الالتزام المفضي إلى الصراع، بين النقابة وصاحب العمل في إطار الاتفاقية الجماعية [٥].

وتبرز سوسولوجيا العلاقات العمالية من خلال ظروف الفعل الصراعية، التي تتجسد عند وقوع حالات الإخلال بينود الاتفاقيات الجماعية ، من كلا الطرفين سواء صاحب العمل أو العمال وهذا الجزء هو مايعبر عن نقطة التنفصل الرئيسية التي تربط بين علاقات العمل والبعد الصراعى في بعدها السوسولوجي على النحو التالي:

ثانيا : الصراع العمالي :

ينظر " ليكرث " Lickert للصراع على أنه " نزاع حاد من أجل حصول الفرد على النتيجة المرغوبة والتي إن تحققت تحول دون حصول الآخرين على نتائجهم المرغوبة، مما يؤدي إلى ظهور العداء، بينما يرى " مارش وسيمون " أنه يمكن تعريف الصراع بأنه عرقلة لميكانيزمات عادية لاتخاذ القرار بصورة تؤدي بالفرد أو الجماعة إلى إيجاد صعوبة في تحسيد اختيار نشاطهم " (7) في هذين التعريفين تأكيد على وجود أطراف للصراع مع وجود صورة غير عادية لعرقلة النشاط عن طريق آليات ما ، وفي إشارته لعمليات خلق النظام يرى " هنرى مندراس " Henris Mendras أن الصراع عملية لاتخاذ القرار وخلق النظام، بحيث أن النظام الاجتماعي في حد ذاته مؤسسا على الصراعات " (8) أما " جلال عبد الوهاب " فيرى أن " الصراع عملية اجتماعية أين يسعى الأفراد أو الجماعات لتحقيق أهدافهم " (9). وما يلاحظ على التعريفات الواردة تحاول التأكيد على عمومية الصراع دون تحديد تواجهه في بيئة معينة مما يعطى الانطباع على أن الصراع جزء من عملية تفاعلية تخص الأفراد والجماعات .

[٥] الاتفاقيات الجماعية: أداة قانونية يجرى التفاوض بشأن تعديل أو مراجعة بعض بنودها كما هو الشأن في حالات الانتقال إلى التخصص، وبعدها تصبح ملزمة لأطراف العمل (النقابة / صاحب العمل).عرفت في القانون رقم 90-11 لها: اتفاق مدون يتضمن مجموعة شروط التشغيل والعمل فيما يخص فئة أو عدة فئات مهنية ويمكنها أن تعالج على الخصوص ما يلي: التصنيف المهني، مقاييس العمل بما فيها ساعات العمل وتوزيعها ، الأجور الأساسية الدنيا المطبقة، مدة العمل، التفتيات، إجراءات المصالحة في حالة وقوع نزاع جماعي، الحد الأدنى من الخدمة في حالة وقوع إضراب، ممارسة الحق النقابي، مدة الاتفاقيات وكيفية تمديدتها أو مراجعتها أو تعديلها .

أنظر في هذا الشأن المادة 120 من القانون رقم 90-11 المعدل والمتمم بمقتضى القانون 91-21 المؤرخ في 21 ديسمبر 1991 والمتعلق بعلاقات العمل.

الصراع والماركسية Conflit et Marxisme: أرجع الفكر الماركسي المسؤولية لوجود الصراع في المجتمع نتيجة لارتباطها بالطبقة الاجتماعية هذه الطبقة التي تتحلى من خلال ممارستها لأسلوب الإنتاج الذي يعتمد على من يملك ومن لا يملك وهو العامل الاقتصادي، وقد صاغ ماركس نظريته بناء على إبراز هاتين الأبعاد الاقتصادية وكيفية تأثيرها على باقي العوامل الاجتماعية ومنه صراع الطبقات الاجتماعية وتحديد طبقة الرأسمالية وطبقة البروليتاريا، من منطلق أن المجتمع الرأسمالي يحتوي على طبقتين متصارعتين، وهذا يخلص ماركس Karl Marx إلى اعتبار الصراع ظاهرة مجتمعية طرفاها كمالبي:

- الطبقة البورجوازية المالكة لكافة وسائل الإنتاج .

- الطبقة البروليتارية المالكة للبعد المبدول .

الصراع لدى البنائية الوظيفية: تجلت اهتمامات البنائية الوظيفية بالصراع من منطلق اعتباره ظاهرة مرضية سرعان ما تتم السيطرة عليه من قبل النسق على اعتباره يؤدي دورا لا وظيفيا يصيب البناء الاجتماعي في أنساقه الفرعية " فدر كاهم Durkheim " يعتبر أن " النمط الطبيعي والمألوف من تقسيم العمل يؤدي إلى التبادل الاجتماعي وظهور قيم أخلاقية مشتركة ، أما النمط الشاذ من تقسيم العمل فقد يؤدي إلى تباين و تناقض المصالح الاجتماعية ولعل ذلك ما دفع " درر كاهم " لصياغته لفهوم الانوميا نتيجة لظهور هذا النمط الشاذ، وافتقاد المعايير الاجتماعية " (10) وعليه فالضوابط والمعايير وظيفتها الاجتماعية إحداث نوعا من التوازن بين الأنساق السني يتشكل منها النسق الأكبر كلما ظهر خللا وظيفيا .

فالصراعات بهذا المعنى تتميز بالشمولية بحيث تمس المجتمع في كليته ، بينما وجب التمييز بين نوع آخر من الصراع بحيث يكون داخل المؤسسات الاقتصادية باعتبارها مجتمعا مصغرا تتمركز فيه كثير من الظواهر التي تتمظهر في المجتمع الأكبر .

ومن ثمة فإن الصراعات العمالية هي الأخرى تمثل شكلا من أشكال الصراع الذي تظهر في التنظيمات والمؤسسات الصناعية على وجه التحديد. فقد يحدث الصراع " بين مستويات السلم التنظيمي؛ كأن يكون بين العمال والإدارة أو بين الإطارات المتوسطة والإطارات العليا، كما قد يكون بين مختلف المصالح داخل نفس التنظيم كأن يكون الصراع مثلا بين مصلحة الإنتاج ومصلحة اختبار الجودة نتيجة الاختلاف حول معايير الإنتاج ، كما أن الصراعات قد تكون نتيجة الاختلاف الذي يحدث بين التنظيمين الرسمي، وغير الرسمي على مستوى التنظيم واتساع المهوة بينهما. يقع الصراع أيضا نتيجة الاختلاف حول السلطة والامتيازات الممنوحة لمختلف فئات

التنظيم مما يؤدي إلى عدم رضا فئات أخرى، وبالتالي التعبير عن سخطها وعدم رضاها بمختلف الوسائل والصور المتاحة" (11) مما سبق يتضح الصراع العمالي في المؤسسة من خلال ما يلي:

الصراع العمالي قائم داخل المؤسسة بين أطراف عدة، بين مستويات السلم التصاعدي للسلطة وبين المصالح المتعددة، وبين أهداف التنظيم الرسمي وغير الرسمي، غمما كما يكون ناجما عن الاختلاف على السلطة وكيفية اتخاذ القرار، أو جملة الخواطر والامتيازات الممنوحة لفئة عمالية دوماً أخرى.

وعليه فالتعريف الإجمالي للصراع مفاده أن الصراع في المؤسسة ناجم عن اختلاف المصالح بين الأطراف المتصارعة من عمال وإدارة، نقابة وإدارة، تنظيم رسمي وغير رسمي أو بين صاحب العمل والعمال.

ثالثاً: أشكال الصراع العمالي: يتعلق موضوع الصراع العمالي في المؤسسة بالمصالح الجماعية للعمال مما ينجم عنها أشكالاً صراعية بدءاً بالصراع الجماعي، عندما يتعلق الأمر بالإخلال بالمصالح المشتركة للعمال والمتمثلة في الأجور، تحسين ظروف العمال، الامتيازات، الترقية، بمعنى كسل ما يتعلق بالحقوق المدونة في عقد العمل الذي يربط العمال كطرف بصاحب العمل.

أما الصراعات العمالية الفردية فهي تتعلق بالمصالح الفردية وموضوعها يتعلق أيضاً بعدم احترام عقد العمل، مما يولد درجة من التذمر وعدم الرضا لدى بعضاً من الأفراد العاملين بالمؤسسة عمن أداء الإدارة أو طريقة معاملة صاحب العمل للعامل.

أ- صراعات العمل الجماعية: وتتمثل في الصراعات التي تنشأ بين صاحب العمل ومجموعة من العمال، أو بين الإدارة وجميع العمال، كما قد تشمل النقابة والإدارة نتيجة لوجود خلافات عالقة خاصة بشروط العمل

1- الإضراب: ويعتبر أبرز أشكال الصراعات العمالية على الإطلاق، وأكثرها تأثيراً على مستوى المؤسسة، بحيث يعرفه "جون دانيال رينو" J.Daniel Reynaud "أنه توقف عن العمل متفق عليه مسبقاً، ومدعم بمطلب تحديده القانوني يشير أساساً إلى أنه قرار جماعي" (12) ويؤكد "ديميتري ويس" weiss Dimitri "على أن "الإضراب يعتبر عملية جماعية فإضراب فرد واحد فقط لا معنى له، فالإضراب ينبغي أن يكون فعلاً لعدد كبير من العمال.. وهو الاستخدام المنفرد عليه من قبل جماعة العمال المأجورين لجعل جماعة أخرى أي أرباب العمل أو الدولة تغير موقفها" (13) من خلال ما سبق يتضح أن الإضراب قرار يتخذه مجموعة من العمال بهدف تحقيق مطالب معينة ويهدف للممارسة ضغطاً على الأطراف المعنية في المؤسسة، إذ كلما توسعت القاعدة العمالية المضربة كلما كانت هناك فرصة لربح ميزان القوة لصالحها ومن ثمة إمكانية تحقيق مطالبها، أو على الأقل حمل الطرف الآخر ممثلاً في صاحب العمل أو الإدارة على قبول مبدأ التفاوض حول مجموعة

من النقاط الأساسية المرفوعة كلائحة مطالب عمالية، بغية التوصل إلى اتساق يرضي الطرفين المتصارعين. وهو الأمر الذي يعبر عنه "جون دانيال رينو و جيرارد آدم" حيث يريـا " أن الإضراب فعل يتوقف بواسطته العمال عن العمل لحمل رب العمل أو إدارة المؤسسة على تحقيق مطالبهم، التي قد تتمثل في العدول عن قرارات معينة أو إقرار حقوق جديدة للعمال أو الدخول في مفاوضات" (14) هدفها إرضاء الأطراف المتصارعة ودبها.

وعليه أمكن الاعتبار أن الإضراب يعد فعلا عماليا جماعيا، كشكل من أشكال الصراع يتسم بالتوقف عن العمل بصورة جماعية ويهدف لتحقيق مطالب عمالية.

أنواع الإضراب :

ترتبط الإضرابات العمالية في المؤسسة بمجموعة من المطالب التي تستدعي من أجلها القيام بالتوقف الجماعي عن العمل، هذا الفعل هو تعبير عن أعلى درجات التذمر الناتج عن عدم تلبية من طرف إدارة المؤسسة، أو من طرف صاحب العمل، وغالبا ما تنحصر هذه المطالب في توفير ظروف عمل أفضل، أو الأجور، تسوية مستحقات سابقة، المطالبة بالتعميل بالترقية، الاعتراض على اتخاذ قرارات تضر بمصلحة العمال، وما يجدر الإشارة له هو أن التعبئة العمالية كثيرا ما تكون تحت لواء النقابة لإعطائه صدى أكبر ومشروعية تفوق حدود المؤسسة في أحيان كثيرة لجلب انتباه الرأي العام وخاصة الأحزاب السياسية التي تسعى لاكتساب المزيد من القواعد العمالية

1- الإضراب غير المعلن :

ومن خلاله يتوقف العمال داخل المؤسسة عن العمل بصورة غير معلنة ولمدة قصيرة كتعبير عن التذمر من قرارات إدارية غير مبررة في نظرهم، وبالتالي فهي ليست محل ترحيب من طرف العمال والانقطاع عن العمل يكون بصورة متدرجة خلال ساعات العمل اليومية الأمر الذي قد يجد من نشاط المؤسسة خاصة لدى المؤسسات التي تعمل وفقا لنظام السلسلة الإنتاجية

2- الإضراب الجزئي: ويشمل فئة عمالية تحتل مواقع حساسة وإستراتيجية في السلم الهرمي للمؤسسة، بحيث أن توقفها عن العمل يؤدي إلى تعطيل بقية الأعمال المرتبطة بالعملية الإنتاجية بحكم الارتباط الأساسي للعملية الإنتاجية وارتكازها على مواقع لا يمكن تجاوزها .

3- الإضراب بالتناوب: ويمس أقسام ومصالح المؤسسة بصورة دورية، بحيث يجري التناوب بين مجموعة من العمال في مصلحة معينة يقومون بالتوقف عن العمل، ثم يأتي دور مصلحة أخرى ولمدة زمنية بهدف عرقلة النشاط داخل المؤسسة.

والملاحظ أن الإضراب كثيرا ما يكون أكثر تنظيما وبأكثر تعبئة عمالية عندما يقترن بوجود ما يعرف بالمجموعة المعرضة على الإضراب، هذه الجماعة العمالية تتخذ مكانا إستراتيجيا بالنسبة للمؤسسة كأن يكون مقر مبنى إدارة المؤسسة المركزي، مدخل المؤسسة المركزي وتسمى لكسب

تعاطف العمال عن طريق الشرح لأهداف الإضراب، رفع لافتات منددة ومستنكرة توزيع بيانات تحريضية، وهذا لمحاولة إقناع باقي العمال بشرعية مطالبهم وضرورة الالتحاق بالعمال المضربين. وفي صورة أخرى يقوم العمال باحتلال أماكن عملهم، مع التوقف عن العمل كلية مما يؤدي تزايد في حدة الصراع نتيجة للتنعت من كلا الأطراف.

ب- صراعات العمل الفردية والحفية: لما كان عقد العمل بين العامل وصاحب العمل يقضي بتوفير ثلاثة عناصر رئيسية تتمثل في الاتفاق على الأجر، تحديد طبيعة النشاط الممارس، تحديد المسؤولية. بمعنى تبعية العامل للجهة المشرفة فانه في حالات عدم التراضي بين العامل وصاحب العمل يحدث الإخلال ببنود هذا العقد، مما يجعل في الإساءة للعلاقة المهنية التي تربط العامل بصاحب العمل أو الإدارة ويدخل العامل حينها في دوامة من الصراعات الحفية التي تعصر عن حصائل الإحباط والاحتقان وعدم الرضا على أداء الإدارة، أو التذمر جراء قرارات جائرة تمس العامل ومن خلال ذلك يتم التعبير عنها بأشكال مختلفة أهمها:

1- التغيب: لعل حالات عدم تواجد العامل في مكان عمله أمر وارد، سواء تعلق الأمر بأسباب يتخذها العامل كذريعة للتهرب من العمل، أو لأسباب موضوعية ترتبط بالظروف الاجتماعية الصعبة التي يعيشها العامل، فالعامل يتأثر بعوامل شتى: اقتصادية، مهنية اجتماعية، وقد يقتعل العامل أسباب ويقدم تبريرات مختلفة كالبعد عن مقر العمل. وعلى العموم يعتبر التغيب كمؤشر لعدم الرضا وعدم الارتياح في المؤسسة ككل أو في مكان العمل وسيلة لترك وضعية عمل غير مبرر لدى الإدارة "و التغيب له بالتأكيد قيمة دلالية بالنسبة للأهمية الأخلاقية: الارتياح المهني تأكيد عن عدم التأقلم الفردي، عنه عن عدم الرضا الجماعي" (15)، وأيضاً التغيب في معناه العام: "هو تغيب العامل عن عمله لمدة يوم أو أكثر بإذن أو بدونه، ويعتبر تعبيراً صامتاً من جانب العمال لعدم راحتهم في وظائفهم عن الأعمال التي يزاولونها، ومن الصعب تحديد أسباب التغيب فقد يكون السبب مرضاً مفاجئاً أو استياء من عمله (أي العامل) نتيجة الأمراض المهنية، أو الحوادث أو عدم كفاية الأجر كما توجد

أسباب أخرى خارج المصنع، وهي عدم وجود سكن ملائم بالقرب من المصنع، أو عدم وجود مواصلات. (16) وهذا يدل دلالة قاطعة على أن للظروف الموضوعية تأثير عن العامل وسلوكه اتجاه العمل الذي يقوم به، ويذهب سفير ناجي إلى التأكيد على أنه: التغيب يطرح قضية تتمثل في كيفية قياسه، ويمكن التعبير عنها بطريقتين: مطلقة ونسبية. فبالنسبة للمطلقة: يمكن التعبير عنها في وحدة ما (ساعات أو أيام العمل مثلاً) العدد الإجمالي للوحدات من الوقت الضائع. الطريقة النسبية يمكن التعبير عنها بصفة عامة (بالنسبة المثوية) بين العدد العام للوحدات من الوقت الذي كان من المفروض عمله، ولم يتم العمل فيه تبعاً للغياب، والعدد العام للوحدات الوقت التي تم

عملها فعلا، وهذا بالنسبة لكل وحدة إنتاجية المأخوذة بعين الاعتبار. (17) وبالتالي فالتغيب هو عدم حضور العامل في الوقت المحدد، سواء كان ذلك:

- ادعاء التأخر عن العمل لوقت وجيز وجزئي.
- التغيب غير المبرر ليوم أو بعض يوم وهو يعبر عن حالات عدم القدرة على التكيف
- التغيب المبرر وفيه يدعي العامل المرض على سبيل المثال مبررا ذلك بـ"غلف طهي أو شهادة طبية تثبت ذلك".

2- تقييد الإنتاج (كبح الإنتاج):

يعتبر هذا الشكل قديما قدم الصناعة، أد اكتشفت أصوله عام 1989 ويستلخص في أنه عندما يشعر العامل بعدم الرضا، ولا يجد القدرة للتعبير عن ذلك بشكل صريح يلجأ إلى كبح الإنتاج كرد فعل، وكتعبير عن الرفض والاحتجاج لكنه قد يظهر بكيفيات و طرائق عديدة حسب الأهداف المقصودة، و الظروف المؤثرة فإذا كان مثالا يرمي إلى منع مصلحة التوجيه من وضع معايير الإنتاج فإن العمال يرفضون القياس الزمني، ويتوقفون عن العمل بمجرد رؤيتهم للمراقبين المختصين بهذا العمل، أما إذا كان الهدف من ذلك هو جعل العمل يسير وفق إيقاعه الطبيعي أو وضع إيقاع جماعي متساوي للجميع يكون أقل من الذي سعت إدارة المؤسسة لتطبيقه (أي أن العمال في الحلقة الواحدة يشتغلون بنفس السرعة والوتيرة، وبنفس الحرية في الحركات) ففي هذه الحالة يعمد العمال إلى خفض الإنتاج وتجميده، أي إنتاج كميات أقل مما يستطيعون إنتاجه ويتم ذلك بطرائق عديدة منها مثالا: تمديد فترات الراحة

أن ينجز العمل ثم يفكك في كل مرة كما في حالة الصيانة والاستصلاح أين يلجأ العامل إلى تفكيك قطع الغيار التي تثبتها من قبل ليعيد تثبيتها مرة أخرى. وهكذا على أي حال فإن عملية تقييد الإنتاج هذه تدل بصورة أو بأخرى على وجود صراع بين العمال والإدارة، أو أرباب العمل، وهي كما عبر عنها جون دانيال رينو "J.Daniel Reynaud وسيلة ضسفظ أو كعامل يمتلك تنظيم العمل من جانب العمال الأجراء". (18)

3- تعدد الشكاوي:

تعرف الشكاوى بأنها شعور شخصي حقيقي أو متصور من جانب الموظف بالغبن و عدم العدالة في علاقته الوظيفية. (19) ويعد نظام " الشكاوي أو نظام التظلم التنظيمي وسيلة رسمية لصحيح أوضاع خاطئة - في حالة صدقها - ويترتب على إهمالها منازعات قد تتفاقم إلى صراع سافر " (20) ويمكن أن تكون هذه الشكاوي ضد المسؤول المباشر، ضد جهة مسؤولة ما في المؤسسة، يستنكر من خلالها العامل قرارا مجحفا في حقه، أو عبارة عن التعبير عن التعسف في استخدام الصلاحيات، كما يمكن أن تكون بسبب عدم الترقية، بسبب العلاوات، ادن الشكاوى

شعور الفرد في مكان العمل بعدم الاستقرار الوظيفي إما أن يكون هذا الشعور وهمياً أو حقيقياً، ويعبر عنه في الغالب كتابياً.

4- دوران العمل: ويعبر عن التحركات العمالية باتجاه تغيير المؤسسة الأصلية إلى مؤسسة أخرى ومن مهنة إلى أخرى، وقد تكون من منطقة إلى أخرى، وبالتالي فالعامل بطريقة ما يعبر عن عدم الرضا عن تواجده في المؤسسة الأصلية نتيجة لموامل: مادية، اجتماعية نفسية كعدم القدرة على الاستقرار والتكيف. ولعل هذا ما يشير إليه الباحث "سفير ناجي": فدوران العمل تعني مغادرة وترك لمكان العمل، إما لأسباب اضطرارية تفرض على العامل مثل الفصل عن العمل أو لأسباب أخرى كتعرض العامل لعقوبة التوقيف، أو تكون مغادرة العمل لمكان عمله نتيجة تقديم الاستقالة، أو الرغبة في تغيير مكان العمل، أو ترك العمل الصناعي اتجاه نشاط مهني آخر " (21) وبغض النظر على الكيفية التي بواسطتها يتم ترك مكان العمل إرادياً أو اضطرارياً فذلك يشكل تعبيراً عن شكل من أشكال الصراع. وما يمكن قوله إجمالاً فقد عرفت المؤسسات الجزائرية في السنوات الأخيرة التسريح الجماعي للعمال نتيجة للمضائق المالية والإفلاس الذي عانت منه كثير من المؤسسات الاقتصادية، أو بسبب الدفع بالعمال نحو التقاعد المسبق، أو غلق المؤسسات تحت طائلة التلويح ببيعها وخصوصتها الأمر الذي دفع بأعداد من العمال نحو التحلي القسري عمن أمكنة عملهم.

والشكل الموالي يعبر أكثر عن الخصائص البنائية لعلاقات العمل، ويعطي صورة أوضح عن كفاية الأبعاد التي يتشكل منها من زاوية سوسولوجية تشكل الصراع العمالي داخل المؤسسة الاقتصادية، حيث تبين نوعية العلاقة، والأطراف المشكلة لها، وما ينجر عن عدم الالتزام أو الإخلال ببنود الاتفاقيات الجماعية التي تحكم العمال باعتبارهم فاعلين في مكان العمل وبين صاحب العمل أو الإدارة من جهة ثانية.

الخصائص البنائية لعلاقات العمل



المراجع :

- 1- Jean Rivero , Jean Savatier , droit du travail , presse universitaire de France collection thenis , 1993 , p 193.
- 2- Michel Crozier, le phénomène bureaucratique, deuxième édition, Dalloz Paris, 1987, p 28.
- 3- Bogomolova Nina , human relations doctrine : Ideology weapon of the Monopolies , progress publishers , Moscow , 1973, p 8.
- 4- Hyman - أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، 1982، ص 5.
- Richard, Industrial relations: a marxist introduction, macmillan, 1975, p 5.
- 6 - J.m. verdier , droit du travail, 4 édition , dalloz , paris , 1993 , p 77.
- 7- بوقلحة غيات ، مقدمة في علم النفس التنظيمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1992 ، ص 47.
- 8- Henris Mendras , Eléments de sociologie , armond colin , paris , 1978 , p 216
- 9- جلال عبد الوهاب ، العلاقات الإنسانية والإعلام، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 1984، ص 148.
- 10- السيد الحسيني، نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985: 112.
- 11- بوقلحة غيات ، المرجع السابق ، ص 50.
- 12- Jean daniel reynaud et Gerard adam , conflit du travail et Changement social édition puf, paris 1978, p 109.
- 13 - Dimitri weiss, les relations du travail ,employeurs ,syndicats, état, 3 éd, puf, paris, 1975, pp, 33- 35 .
- 14 - Jean daniel reynaud et Gerard adam , op.cit , p 109 .
- 15 - Paul Albou, problèmes humains de l'entreprises, Dunod, Paris, 1975, p. 89
- 16- موسى لحريش ، الإضراب العمالي في القطاع العمومي : خلفياته وأبعاده ، دراسة ميدانية بوحدة البناءات المعدنية Batimetal عناية ، رسالة مقدمة لتيل شهادة الماجستير ، في علم الاجتماع ، جامعة عنابة ، إشراف فواد بوقلحة ، 1992، ص 28
- 17 - Safir nadji, Essais d'analyse sociologique, o.p.u, alger ,1985, p 115.
- 18- كيث ديفيز، ترجمة سيد عبد الحميد مرسي و آخرون ، السلوك الإنساني في العمل، دراسة العلاقات الإنسانية و السلوك التنظيمي ، دار لمحة مصر للطبع والنشر ، القاهرة دون سنة نشر، ص 385.
- 19- رفيق قروي ، الصراع التنظيمي أسبابه وأبعاده ، دراسة حالة المؤسسة الوطنية لتكرير البترول بسكيكدة ، وحدة Naftec ، رسالة مقدمة لتيل درجة ماجستير ، جامعة عنابة غير منشورة ، إشراف إسماعيل قورة ، 1997، ص 17 .
- 20 - السيد حنفي عوض، علم اجتماع العمل الصناعي، مكتبة وهبة ، القاهرة 1988 ص 221
- 21 - Safir nadji, opcit, p 115.

دور تلبية المؤسسة لحاجات الموارد البشرية في تحقيق الكفاءة الإنتاجية

أ. نضرة ميلاط المركز الجامعي برج بوعريريج.

الملخص:

تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى البحث في العلاقة التبادلية بين احترام وتلبية المؤسسة لحاجات الموارد البشرية وتحقيق الكفاءة الإنتاجية، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام طريقة المسح بالعينة، على 1430 عاملا بمؤسسة كوندور" وحدتي الثلاثجات والتلفزيونات"، الواقعة بالمنطقة الصناعية بولاية برج بوعريريج، عام 2010/2009، بغية تسليط الضوء على إحدى الممارسات التحفيزية في المؤسسة الجزائرية.

Résumé:

Cette étude a pour but de savoir la relation entre les services sociaux offerts par la société dans l'intérêt des ressources humaines, d'une part, et la réalisation de la capacité de production, d'autre part, et cela, afin de savoir l'impact des sociétés qui emploient le système des primes motivant les ressources humaines.

Nous avons opté pour la méthode descriptive, en utilisant un large échantillon, comme moyen de collecte des données empiriques, dont il Le terrain d'étude était la société: "condor", se situant à la zone industrielle, à la ville de: Bordj-Bou-Arréridj. La période d'étude était: 2009 /2010 a consisté sur 1177 travailleurs

مقدمة:

تسعى المؤسسات الحديثة بعد أن أدركت أن نجاحها وبلوغها الأهداف التي قامت من أجلها، إلى الاهتمام المتزايد بتحقيق حاجات مواردها البشرية، لأن الاعتماد على الجوانب الفنية في العمل والتجهيز الآلي والتكنولوجيا المتطورة وحدها لن يؤدي إلى تحقيق الكفاءة الإنتاجية التي تصبو إليها، وإنما الاعتراف بدور الإنسان إلى جانب هذه الموارد والإمكانات، هو السبيل الوحيد إلى تحقيق ذلك، نظرا لما يملكه من مهارات فنية وقدرات فكرية وعقلية وبدنية قادرة على الإبداع والابتكار، يستغلها في تحقيق طموحاته وحاجاته المختلفة والمتنامية، ويستفيد منها صاحب العمل بدوره في تحقيق طموحاته في الربح وزيادة العوائد، من خلال تحقيق الكفاءة الإنتاجية والميزة التنافسية التي تضمن ذلك.

ولما كان الإنسان هو العنصر العاقل والمتحرك في المؤسسة، وله أهداف ورغبات واتجاهات وشخصية وعادات واستعدادات وقدرات ومهارات وخبرات، كان لزاما على المؤسسة أن توفر الشروط الضرورية لاستثمار هذه الخصائص المميزة له، بالشكل الذي يمكنها من دفع عجلة التنمية نحو الأمام وتحقيق الاستقرار والفعالية في قوة العمل.

وعلى هذا الأسس فإن الاهتمام بمعرفة حاجات العمال قد شكل ركيزة محورية، واحتل مكانة جوهرية ضمن أهداف المؤسسات الحديثة، ومنها المؤسسات الجزائرية، حيث أكدت الدراسات أن المؤسسات ذات الإنتاجية العالية تولي اهتماما خاصا بالمتطلبات الأساسية لقيام الموارد البشرية بتنفيذ خطة التنمية والتطوير.

I - أهداف الدراسة:

إن البحث العلمي هو عملية منظمة، هدفها معرفة الحقيقة عن موضوع معين (1)، أي أن عملية البحث والدراسة لابد أن تكون مبنية أساسا على التنظيم وفقا لمراحل متتابعة ومنظمة، يسعى الباحث عن طريق إتباعها إلى تحقيق نتائج معينة، والوصول إلى مبادئ وتعميمات (2). وتهدف من خلال تعرضنا لهذه الدراسة بالبحث إلى إثراء هذا المجال، وتعميق البحث حوله في ضوء العلاقة بين اهتمام المؤسسة بحاجات الموارد البشرية وبين تحسين الإنتاج والارتقاء بالإنتاجية، من خلال بحث المؤسسة عن أفضل الاستراتيجيات التسييرية التي تضمن لها عملية الاستثمار الفعال للموارد والطاقات الداخلية، ومنها الموارد البشرية، باعتبارها القادرة على الإبداع والتجديد وتحقيق الأداء المتميز، التنافسي والاستراتيجي، في محاولة منا تشخيص واقع هذه الظاهرة في المؤسسة الجزائرية.

وتأسيسا على ما تقدم فإن الدراسة الراهنة تهدف إلى ما يلي:

1- وصف ظاهرة اهتمام المؤسسة بالعاملين، من خلال الاهتمام بمعرفة حاجاتهم ومحاولة تلبيتها لهم في العمل.

2- محاولة كشف تأثير اهتمام المؤسسة بحاجات العاملين على الكفاءة الإنتاجية.

II - أهمية الدراسة: إن لهذا البحث أهميتان: أهمية نظرية تتمثل في إلقاء الضوء على ظاهرة اهتمام المؤسسة الجزائرية بمعرفة حاجات العاملين، وتأثير ذلك على كفاءة أداؤهم لأعمالهم، ومدى ارتباطها بالسلوك الإنساني داخل المؤسسة، وهذا المجال تناوله العديد من الباحثين والدارسين والمهتمين بالشؤون التنظيمية في الآونة الأخيرة، وهذا البحث يساهم ولو بشكل متواضع في إثراء هذا المجال.

كذلك لهذا البحث السوسيولوجي أهمية تطبيقية حيث يساهم إلى جانب غيره من البحوث في هذا المجال من تمهيد الأرضية السليمة لوضع دعائم طرق التسيير البشري التي تأخذ بعين الاعتبار المورد

البشري الذي يعتبر الرأسمال الحقيقي للمؤسسة، وبالتالي ضرورة تصميم منظومات الاستثمار الارتقائية في البشر، وما تتطلبه من إدارة وتسيير وإثارة للدافعية (الاهتمام بحاجات العاملين ومحاولة تحقيقها)، لتسكينهم من تحقيق النتائج الإيجابية التي تريد المؤسسة بلوغها.

III - تحديد المفاهيم:

مفهوم الحاجة: "عرفت الحاجة بأنها حالة من التوتر أو عدم الإشباع يشعر بها الفرد وتدفعه إلى التصرف متجها نحو الهدف الذي يعتقد أنه سوف يحقق له الإشباع" (3).

ويعني هذا التعريف أن الحاجة تنشأ من إحساس بالزمان، والذي يخلق الرغبة، أو هي " شعور بالنقص أو العوز بالنسبة لشيء معين، وهو يؤدي إلى توتر وعدم اتزان داخلي يدفع الفرد إلى سلوك في اتجاه معين حتى يتم إشباع هذا النقص" (4).

وبما أن الحاجات غير المشبعة هي التي تعمل كمحرك ودافع للسلوك داخل المؤسسة، وجب على المدير أن يستغل هذه الفرصة لتوجيه ذلك السلوك الدافعي لمصلحة العمل، وتعزيز الممارسات الفنية والاجتماعية في المؤسسة لتكون أكثر فاعلية وكفاءة، واتباع الأنظمة والتعليمات والإجراءات واللوائح الداخلية التي تضمن تحقيق أهداف الأفراد ومواءمتها مع أهداف المؤسسة ضمن خطة استثمار الطاقات الإنسانية أفضل استثمار.

وتنقسم حاجات الأفراد كما أوردتها الدكتور " علي السلمي" في كتابه " إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية" إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

* النوع الأول:

حاجات أولية: وهي الحاجات البدنية الأساسية الصادرة عن البناء العضوي للكائن الحي مثل الحاجة إلى الأكل والنوم... وهذه الحاجات الأولية مصدر إشباعها الرئيسي في العمل داخل المؤسسة هو الأجر والاستقرار الوظيفي.

* النوع الثاني:

حاجات اجتماعية: وهي الحاجات التي يمكن إشباعها عن طريق الاتصال بالآخرين مثل الحاجة إلى الصداقة والانتماء والعضوية في جماعة والبقاء في مجموعة الزملاء والحاجة إلى مساعدة الآخرين وتلقي مساعدتهم والإخلاص والولاء للمجموعة، والحاجة للحصول على المكانة الاجتماعية، والحاجة إلى القبول الاجتماعي، وغير ذلك من الحاجات التي تنشأ بسبب الحياة في مجتمع، ومصدر الإشباع الأساسي لتلك الحاجات في جو ومحيط العمل هو علاقات العمل مع الزملاء والمشاركة في عضوية جماعات العمال غير الرسمية ونوع الاتصالات والعلاقات الاجتماعية التي تعكسها أساليب الإشراف والإدارة.

* النوع الثالث:

حاجات ذاتية: وهي تلك الحاجات التي يريد الفرد إشباعها وتحقيقها محاولا بلوغ المركز والمكانة الاجتماعية التي تليق به ، ومن هذه الحاجات:

- الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الأهداف.
- الرغبة في المعرفة والتزود من العلم.
- الرغبة في التقدم والنمو الشخصي.

- اكتساب احترام الآخرين واعترافيهم بأهميته الكبيرة في تدعيم إمكانيات المؤسسة، وضمان بقائها واستمرارها وحصولها على النتائج المتوخاة من الخطط والبرامج التنموية الموضوعة. ويمكن الفرد من تحقيق هذه الحاجات في العمل من عدة مصادر أهمها فرص الترقية والتقدم في السلم الوظيفي والسلطة الممنوحة للفرد وفرص استغلال كفاياته ومهاراته(5).

1- مفهوم المؤسسة: المؤسسة في التعريفات السوسيولوجية " هي نظام اجتماعي نسبي، وإطار تنسيقي عقلائي، بين مجموعة من الناس تربطهم علاقات مترابطة ومتداخلة، يتجهون نحو تحقيق أهداف مشتركة وتنظيم علاقاتهم بميكنة محددة، في وحدات إدارية وظيفية ذات خطوط محددة للسلطة والمسؤولية، والمؤسسة

مفهوم رديف للمنظمة والمنشأة، وتعمل على تلبية الحاجات الإنسانية بطريقة منظمة ذات نسق معين يوجهها وتنظم وتدار المؤسسات التي تلي حاجات المجتمع بطرق مختلفة ولأغراض مختلفة"(6). كما ويعرف أحد الباحثين المؤسسة بقوله " هي تركيب أونسق يوجد به أفراد أو مجموعة من الأفراد ، يتفاعلون مع بعضهم البعض تفاعلا واعيا ومنسقا من قبل الإدارة من أجل حصر الموارد والإمكانيات المتاحة واستغلالها بأقصى كفاءة ممكنة في الاتجاه الذي يحقق أهداف المطلوب ، والتركيز أيضا على تحقيق الإشباع النفسي والاجتماعي والاقتصادي للموارد البشرية داخل هذه المؤسسة"(7). أما " J. lobestein " فيعرفها بأنها " إحدى أشكال النشاط الاقتصادي ، بالإضافة إلى كونها إحدى الأشكال الاجتماعية للعمل "(8).

2- مفهوم الموارد البشرية: " مفهوم الموارد البشرية يشمل جميع السكان في المجتمع ، الذي يمكن إعدادهم للدخول في دائرة الاستغلال الاقتصادي بدءا من الأطفال الرضع حتى الشيوخ المسنين"(9). كما تعرف أيضا على أنها "العنصر القادر على حسن استخدام العناصر الإنتاجية المتاحة للمؤسسة، من موارد مالية وآلات ومعدات وتجهيزات ومواد خام ووقت والكفاءة والفعالية المطلوبتين، وبالتالي فإن كفاءة هذه الموارد البشرية يعكس بالنتيجة كفاءة الأداء التنظيمي للمؤسسة"(10)

الموارد البشرية - كما يشير "أحمد سيد مصطفى" -لأي دولة أو منظمة هي تلك المجموعات من الأفراد القادرين على أداء العمل والراغبين في هذا الأداء بشكل جاد وملتزم، وحيث يتعين أن

تتكامل وتتفاعل القدرة مع الرغبة في إطار منسجم، وتزيد فرص الاستفادة الفاعلة لهذه الموارد عندما تتوفر نظم تحسین تصميمها وتطويرها بالتعليم والاختيار والتدريب والتقييم والتطوير والصيانة" (11). الموارد البشرية هي " مجموعة من القوى القادرة على العمل والرغبة فيه ، وتشكل قوة الدفع الأساسية للمؤسسة في الوقت الحاضر وفي المستقبل" (12).

3- الكفاءة الإنتاجية: تعرف للكفاءة الإنتاجية بأنها " أداء الشيء بطريقة سليمة بواسطة أدوات وآلات جيدة بأفراد مهرة، في الزمان والمكان الملائمين وبالتكلفة المناسبة " (13). وتعرف أيضا على أنها " النسبة بين الكمية المنتجة والعمل المستخدم لإنتاج هذه الكمية خلال فترة زمنية معينة من الزمن " (14). كما تعرف على أنها: "العلاقة بين حجم الإنتاج وموارده، أو نسبة المخرجات إلى المدخلات أي تعتبر العلاقة بين حجم الإنتاج وبين الموارد الإنتاجية مقياسا من مقاييس الكفاءة الإنتاجية (15) كما يعرفها "علي السلمي" في كتابه إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية " هي العلاقة بين كمية المواد المستخدمة في العملية الإنتاجية وبين الناتج من تلك العملية ، وبذلك ترتفع الكفاءة الإنتاجية كلما ارتفعت نسبة الناتج إلى المستخدم من الموارد ، فأى عملية إنتاجية يدخل فيها عناصر أساسية هي العمل ورأس المال والخبرة التنظيمية والإدارية ، ويتطور مفهوم الكفاءة الإنتاجية في إمكان الحصول على أقصى إنتاج ممكن باستخدام كميات محددة من تلك العناصر وبذلك يمكن تصور زيادة الكفاءة الإنتاجية بإحدى الطرق التالية :

- زيادة قيمة المنتج النهائي مع بقاء قيمة الموارد المستخدمة ثابتة.
 - زيادة قيمة المنتج النهائي مع زيادة قيمة الموارد المستخدمة بنسبة أقل.
 - بقاء قيمة المنتج النهائي ثابتة وانخفاض قيمة الموارد المستخدمة.
 - ~ انخفاض قيمة الإنتاج النهائي مع انخفاض قيمة الموارد المستخدمة بنسبة أعلى.
- وعلى هذا الأساس يمكن استخدام تعبير الكفاءة الإنتاجية للتدليل على مدى النجاح في استخدام عناصر الإنتاج المختلفة مجتمعة، كما يمكن أن تقاس الكفاءة الإنتاجية لكل عنصر من تلك العناصر على حدة (16).

* الجانب الميداني:

I - أدوات الدراسة - اشتملت الدراسة على عينة من 1177 عاملا بمؤسسة " كونلور" الواقعة بالمنطقة الصناعية بولاية برج بوعريريج، والتي تتضمن 11 مديرية تمثل طبقات المجتمع الأصلي، موزعة على 6 وحدات إنتاجية، وقد تحصلنا على العينة المختارة بأخذ 10% لكل من المديرية التي غالبا ما يوجد بها عمال إطارات وأعوان تحكم والقليل من أعوان التنفيذ، والوحدات الإنتاجية التي تضم العمال التنفيذيون، حيث حصلنا على عينتين للدراسة عينة خاصة بالإداريين في المديرية وعينة خاصة بالعمال في الوحدات الإنتاجية، كما يلي:

- بالنسبة للإدارة :

العينة - العدد الكلي للعمال النسبة المختارة /100

$$\text{العينة} = 316 \times 100/10$$

العينة - 31 عاملا.

- بالنسبة للعمال في الوحدات الإنتاجية (وحدة التلاحات والتلفزيونات)

$$\text{العينة} = 861 \times 100/10$$

العينة - 86 عاملا.

1- المنهج المستخدم: "المنهج هو طريق البحث للوصول إلى المعارف الدقيقة والواضحة والقوانين والحقائق التي يسعى إلى إبرازها وتحقيقها، فهو طريق يحتوي على مجموعة منظمة من القواعد يتبعها الباحث للحصول على المعرفة" (17). وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على طريقة المسح بالعينة، وهي إحدى الطرق البالغة الأهمية، التي تستخدم في البحوث الوصفية، بهدف وصف الظاهرة المدروسة " دور اهتمام المؤسسة بمعرفة حاجات العمال في تحقيق الكفاءة الإنتاجية". وقد استخدمنا في تحليل البيانات الميدانية الأسلوب الكمي الذي يستعمل لتكميم المعطيات الواقعية المتحصل عليها من استمارة البحث، ثم حساب النسب المئوية، وتمثيلها في جداول، بالإضافة إلى أسلوب التحليل الكيفي الذي يعتمد على الجوانب النظري في تحليل البيانات والمعطيات، عن طريق عرض النتائج وتفسير المعطيات الكمية وتحليلها وربطها بالإطار النظري للدراسة.

2- الاستمارة: "تعتبر الاستمارة التي تعرف في شكلها الأكثر شيوعا بسور الآراء، تقنية مباشرة لطرح الأسئلة على الأفراد بطريقة موجهة، ذلك لأن صيغ الإجابات تحدد مسبقا، وهذا ما يسمح بمعالجة كمية بهدف اكتشاف علاقات رياضية بإقامة علاقات كمية رقمية وبالتالي فهي وسيلة للدخول في اتصال الأفراد المبحوثين بواسطة طرح الأسئلة عليهم واحدا واحدا بنفس الطريقة بهدف استخلاص اتجاهات وسلوكيات مجموعة كبيرة من الأفراد انطلاقا من الأجوبة المتحصل عليها" (18). وقد اشتملت استمارة البحث على 71 سؤالا، تضمنت أربعة محاور أساسية، حيث يحتوي المحور الأول على البيانات الشخصية. والمحور الثاني: ضم بيانات خاصة بالفرضية الأولى التي مفادها: يؤثر تفهم الإدارة لحاجات العمال على كفاءة العمل في المؤسسة. أما المحور الثالث فقد ضم بيانات خاصة بالفرضية الثانية التي مفادها تؤثر نوعية الإشراف المتبعة في المؤسسة على إنتاجية العامل. والمحور الرابع: يضم بيانات خاصة بالفرضية الثالثة: يؤدي تحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للعامل إلى تحقيق الكفاءة الإنتاجية.

II - عرض، تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

الجدول (1): أجور عينة البحث

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 15000 دج	10	8.55
15000-20000 دج	26	22.22
20000-25000 دج	33	28.21
25000-30000 دج	18	15.38
30000-35000 دج	15	12.82
35000-40000 دج	11	9.40
أكثر من 40000 دج	04	3.42
المجموع	117	100

- إن الملاحظ من هذا الجدول أن 95.45% من إجمالي العينة يتعدى دخلهم 20000 دج، ولكنها تعتبر أجور ضعيفة جدا، خاصة مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي يعيشها معظم العمال، حيث أكدت الأرقام الإحصائية المتحصل عليها أن أغلبية أفراد العينة يعيشون في أسر كثيرة العدد، الأمر الذي جعلهم لا يستطيعون تلبية جميع الحاجات الأساسية لهم.

الجدول (2): تلبية الأجر لحاجات العمال

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	3.42
لا	92	78.63
إلى حد ما	21	17.95
المجموع	117	100

- تؤكد الشواهد الكمية في الجدول (02) أن نسبة المبحوثين الذين يرون أن الأجر الذي يتحصلون عليه في المؤسسة غير كاف ولا يسمح لهم بتلبية حاجاتهم المختلفة، قد قدرت ب 78.63%، وقد برر معظم عمال هذه الفئة ذلك بأنه لا يمكن التوفيق بين هذا الأجر ومتطلبات السوق وزيادة الأسعار خاصة إذا كان هذا الأجر مصدر الدخل الوحيد في العائلة، فضلا عن ذلك أنه لا يوجد توازن بين المتطلبات العائلية الكثيرة والمتنامية والظروف الاجتماعية الأخرى التي أصبح من الضروري التوفيق لها من أجل تليتها، إضافة إلى أن هذا الأجر لم يلبى لهم الإشباع النفسي والاجتماعي، حيث أنه لم يولد لديهم الشعور بالأمن والطمأنينة على مستقبلهم ومستقبل أسرهم. بينما أقر ما نسبته 17.95% أن الأجر المحصل عليه يكفيهم إلى حد ما لتلبية الحاجات التي يرغبون فيها، بينما نجد 3.42% يؤكدون على أن الأجر يكفيهم لتلبية حاجاتهم المختلفة، حيث

شملت هذه النسبة العمال العازبين الذين لم يتحملوا بعد مسؤولية الأسرة ومطالبها المتزايدة باستمرار وبشكل يومي.

الجدول (3): مكافأة الأجر للمجهود المبذول

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	5.98
لا	110	94.02
المجموع	117	100

- تشير الدلائل الإحصائية الكمية الواردة في الجدول (03) أن 110 مفردة من مفردات عينة البحث بنسبة 94.98% يرون أن الأجر لا يكافئ الجهد المبذول، ولا يكافئ مجموع المهام والأنشطة التي يؤفونها، فهم مطالبون بإنتاج 1200 تلفاز يوميا كحد أدنى، في حين نجد نسبة 5.98% يقرون بوجود توازن بين مجهوداتهم في العمل وقيمة الأجر الذي يحصلون عليه.

الجدول (4): اهتمام المؤسسة بمعرفة حاجات العمال

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية	الاحتمالات		
			التكرار	النسبة المئوية	الاحتمالات
نعم	78	66.67	20	12.42	طرح أسئلة مباشرة
			65	40.37	توزيع استمارات
			45	27.95	مراقبة الأجواء
			31	19.25	عن طريق النقابة
			161	100	المجموع
لا	46	39.32			
المجموع	117	100			

- كشفت البيانات الإحصائية الموضحة في الجدول (04) والمتعلق بمدى اهتمام المؤسسة بمعرفة حاجات العمال أن 66.67% يؤكدون أن المؤسسة تعمل جاهدة من أجل معرفة مختلف الحاجات التي يعتم بها العمال، وتختلف طرق ذلك باختلاف الوسائل والظروف، حيث أعرب أغلبهم بنسبة 40.37% أن اهتمام المؤسسة يكون من خلال توزيع استمارات على العمال، أما نسبة 27.95% فيرون أن المسؤولين يكتفون بمراقبة الأجواء والتغيرات التكنولوجية للعمال وتركيزهم على العمل، قبل التدخل ومحاولة فهمهم وتقصي الأمر، أما نسبة 19.25% فيؤكدون على وجود هيئات ولجان رسمية تحاول الربط بين الإدارة والعمال، تتمثل في النقابة ولجان المشاركة

تعمل دائما وباستمرار على التوفيق بين مطالب العمال وأهداف الإدارة، وإيصال انشغالهم وحاجاتهم إلى الجهات المستولة، أما أضعف نسبة فهي 12.42% وهي تعبر عن اهتمام المؤسسة بحاجات العمال عن طريق طرح أسئلة مباشرة عليهم، وغالبا ما تكون عندما يلاحظ المشرف المباشر اضطرابا وقلقا عند مرؤوسيه. أما ما نسبته 33.33% فيرون أن المؤسسة لا تهتم بمعرفة حاجاتهم وطموحاتهم في العمل بقدر ما يهتمها زيادة الإنتاج كما وتحسينه نوعا.

الجدول(5): تأثير اهتمام المؤسسة بحاجات العمال على كفاءة العمل

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	109	93.16
لا	08	6.84
المجموع	117	100

- تفيد البيانات المتضمنة في الجدول(05) أن 93.16% من مجموع أفراد العينة يؤكدون على أهمية أخذ حاجاتهم بعين الاعتبار، لأنها وسيلة لتحقيق الإشباع النفسي والاجتماعي، وتوليد الاستعدادات الايجابية التي تهيئ للأفراد الإقبال بحماس على التعاون والانجاز بفعالية، أما نسبة 6.84% يرون أنه لا يوجد تأثير كبير لاهتمام المؤسسة بحاجاتهم على العمل الذي يقومون به.

الجدول(6): الأسلوب الإشرافي المتبع من قبل المشرف

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ديمقراطي	20	17.09
استبدادي	47	40.17
مزيج من الأسلوبين	40	34.19
فوضوي	10	8.55
المجموع	117	100

- تدل البيانات الواردة في الجدول (06) والمتضمنة الأسلوب الإشرافي المتبع من قبل المشرفين والرؤساء داخل المؤسسة، أنهم لا يعطون حرية التصرف للعمال، حيث أن النسب المعبرة كبيرة وذات دلالة إحصائية تشير إلى عدم إعطاء حرية التصرف للمرؤوسين، حيث يؤكد 40.17% من مجموع أفراد عينة البحث أن الأسلوب المتبع في الإشراف في هذه المؤسسة هو أسلوب استبدادي ديكتاتوري، حيث أن المشرفين لا يشركون العمال في اتخاذ القرارات سواء كانت بسيطة أو إستراتيجية، بينما نجد فئة أخرى يقدر حجمها بـ 34.19% ترى بأن الأسلوب الإشرافي المتبع في المؤسسة هو مزيج بين الأسلوبين (استبدادي وديمقراطي في نفس الوقت) حيث يستخدم

المشرف أو الرئيس اللين حيناً والشدة أحياناً أخرى ويرى معظم من أدلى برأيه في هذا الشأن أن المزاوجة بين الأسلوبين هو الأفضل والأنسب لكل التنظيمات، إذا ما أرادت بلوغ المرامي التي تسعى إلى تحقيقها كما نجد فئة أخرى قدر حجمها بـ 17.09% تفر بأن نمط الإشراف السائد في وحدتها الإنتاجية هو النمط الديمقراطي، حيث يستشير المشرف العمال الذين يشرف عليهم في القضايا التي تخص العمل وهم العامل، كما نجد فئة قليلة من المبحوثين بنسبة 8.55% ترى أن الأسلوب الإشرافي المتبع في الوحدة الإنتاجية التي ينتمون إليها هو أسلوب فوضوي.

الجدول (7): تأثير الإنتاجية بطريقة الإشراف

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
إلى حد كبير	58	49.57
إلى حد ما	49	41.88
لا تؤثر	10	8.55
المجموع	117	100

- تشير البيانات الواردة في الجدول (07) إلى أن إنتاجية العامل تتأثر وبشكل كبير بطريقة الإشراف المتبعة في المؤسسة، ويظهر ذلك بوضوح من خلال النسبة المعبرة عن ذلك والمقدرة بـ 49.57%، حيث أعرب جل المبحوثين من هذه النسبة أن المعاملة الحسنة والاحتكاك المباشر بالعمال من قبل المشرف يخلق الجو المدعم على العطاء ويرفع الروح المعنوية، التي بدورها تجعله يقبل على العمل بعدد، عكس العمل في فريق المشرف الديكتاتوري الذي يشعر العامل في ظل هذه الطريقة الإشرافية بالضغط النفسي والقلق والتوتر، وقد أكدت النظرية السلوكية علاقة الاعتماد المتبادلة بين الرئيس والمرؤوسين في العمل، حتى يتمكن المشرف من إبراز الطاقات والاستعدادات النفسية والقدرات العقلية والسلوكية الإيجابية في المرؤوسين، أما 41.88% فقد صرحوا بأن طريقة الإشراف تؤثر نوعاً ما على الإنتاجية وذلك حسب شخصية العامل الذي يتأثر بمزاج المشرف، أما 8.55% فقد أقرروا أن أدايهم لعملهم ومن ثم معدلات إنتاجيتهم لا تتأثر بطريقة الإشراف لأنهم غالباً ما ينظرون إلى المشرف على أنه مجرد زميل في العمل.

الجدول (8): الطريقة المناسبة لتحقيق الكفاءة الإنتاجية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الاهتمام بتحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للعمال	36	21.30
الاهتمام بتطوير الآلات وإدخال التكنولوجيا الجديدة	40	23.67
الاهتمام بتوفير جو العمل المناسب	34	20.12
الاهتمام برفع معنويات العمال	22	13.01

20.12	34	الاهتمام بإشراك العامل في قضايا العمل
1.78	03	أخرى تذكر
100	169	المجموع

- لقد حاولنا من خلال هذا السؤال استطلاع رأي العمال والمشرفين وبعض المسؤولين الإداريين حول الطريقة المناسبة التي يعتقدون بأنها كفيلة بتحقيق الكفاءة الإنتاجية، وقد حصلنا على عدة إجابات نوجزها فيما يلي:

- الاهتمام بتطوير الآلات وإدخال التكنولوجيا الجديدة بنسبة 23.67% مبررين ذلك أن البرامج الآلية مثلا قد جعلت سير الأعمال والمعلومات المتحصل عليها تتصف بالدقة والجودة والسرعة الفائقة، نظرا لأن ثورة العصر الحالي هي ثورة المعلومات، والتي أصبحت من المزايا التنافسية للمؤسسات.

- الاهتمام بتحقيق الحاجات النفسية والاجتماعية للعامل بنسبة 21.30%.

- الاهتمام بتوفير جو العمل المناسب للعامل بنسبة 20.12%.

- الاهتمام بإشراك العمال في قضايا العمل بنسبة 20.12%.

- الاهتمام برفع معنويات العامل في العمل بنسبة 13.01%.

وهي نسب تشير إلى أهمية التركيز على الموارد البشرية، والوقوف على ما يثير حوافزهم للانطلاق بعملهم بشكل أفضل، حيث ظهر احتمال آخر مؤيد لمجموع هذه الآراء متمثلا في تكوين المشرفين والمسؤولين على طريقة التعامل مع الموارد البشرية، باعتبارها استثمارا إذا أحسن إدارتها والتعامل معها، وذلك بنسبة 1.78%.

الجدول (9): المؤسسة الناجحة

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
15.38	18	تتم بتحقيق طموحات العمال
8.55	10	تتم بتحقيق الكفاءة الإنتاجية
76.07	89	تتم بالائتمار معا
100	117	المجموع

- تشير الشواهد الكمية المبينة في الجدول أعلاه أن أغلبية أفراد العينة يفضلون أن يتركز اهتمام المؤسسة على تحقيق كل من أهداف وطموحات العامل وأهداف المؤسسة متمثلة في تحقيق الكفاءة الإنتاجية لها وتعظيم عوائدها وأرباحها بنسبة 76.07%، أما ما نسبته 15.38%، فيؤكدون أن اهتمام المؤسسة بتحقيق طموحات العامل، هو السبيل الوحيد إلى إثارة دافعيته للعمل، وزيادة رغبته على الإبداع والابتكار، وبلوغ المستويات المرغوبة من الإنتاجية، في حين نجد أن 8.55%

يرون أن الاهتمام بتحقيق الكفاءة الإنتاجية هو الكفيل بنجاح المؤسسة وبلوغها مستويات متصاعدة من النمو والازدهار.

الخلاصة:

إن نجاح المؤسسة في تحقيق المستويات الإنتاجية المطلوبة، وبلوغ نتائج غير مسبقة تتفوق من خلالها على منافسيها مرهون بمحاولة الأفراد (الموارد البشرية) ، المتاحين لها استغلال ما لديهم من طاقات وإمكانيات فكرية وشعيرات عملية مكتسبة ، لتدعيم مركز المؤسسة التنافسي، ومواجهة التحديات الداخلية والخارجية، التي يمكن أن تواجهها المؤسسة في بيئة تتميز بالتغير السريع، وتعدد المؤثرات وتعدد المكونات، ولهذا كان لزاما على المؤسسة إذا ما أرادت تعظيم قدراتها ومزاياها التنافسية، أن تهتم أكثر بتحقيق حاجات عمالها النفسية منها والاجتماعية والاقتصادية والمهنية، وتنمية فكرة التوازن الإيجابي بين الفرد والمؤسسة، باعتبار المورد البشري أعظم القوى المؤثرة في مدخلات المؤسسة ومحركها الوحيد، الذي يمكن الاستثمار فيه من تحقيق مكاسب طويلة الأجل للمؤسسة، تظهر في أحسن صورها من خلال زيادة الإنتاجية، نظرا لما يتمتع به من طاقات وقدرات ومهارات إبداعية تتطلب الاهتمام بها ومحاولة الاستفادة منها إلى أقصى حد.

الهوامش :

- 1- سلاطينة بلقاسم، حسان الجليلاني: محاضرات في المنهج والبحث العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون ، الجزائر ، 2007، ص 73.
- 2- حسين عبد الحميد ، أحمد رشوان : ميادين علم الاجتماع ومناهج البحث العلمي ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، 1983، ص 121.
- 3- مراد زعيمي: علم الاجتماع ، رؤية نقدية ، بحر علم اجتماع الاتصال ، جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2004، ص 147.
- 4- أحمد ماهر: السلوك التنظيمي ، مدخل بناء المهارات ، الدار الجامعية للطبع والنشر، الإسكندرية ، ب ط ، 2003، ص 181.
- 5- علي السلمي: إدارة الأفراد والكفاءة الإنتاجية ، مكتبة غريب ، القاهرة ، ط 2، 1985، ص 33.
- 6- محمد أكرم العدلوني: العمل المؤسسي ، دار بن حزم ، لبنان ، ط 1، 2002، ص 14.
- 7- محمد سعيد أوكيل: وظائف ونشاطات المؤسسة الصناعية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1992، ص 05.
- 8- George friedman traite de sociologie du travail, Armand colin.Paris.1972/p 42.
- 9- هشام مصطفى الجمل: دور الموارد البشرية في تمويل التنمية بين النظام المالي الإسلامي والنظام المالي الوضعي ، دراسة مقارنة ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية، 2006، ص 172.
- 10- كامل بربير: إدارة الموارد البشرية وكفاءة الأداء التنظيمي، دار المستقبل للنشر والتوزيع، بيروت، 1976، ص 11.
- 11- مدحت محمد أبو النصر: إدارة وتنمية الموارد البشرية، الاتجاهات المعاصرة، مجموعة النيل العربية، القاهرة ن ط 1 ، 2007 ، ص 31.
- 12- كامل بربير: المرجع السابق، ص 11.
- 13- محمد توفيق ماضي: إدارة الإنتاج والعمليات ، الدار الجامعية ، الإسكندرية ، 2004، ص 52.
- 14- علي السلمي: المرجع السابق ، ص 21.
- 15- <http://islamfin.go-forum.net> نقلا عن محمد فريد الصحن : اقتصاديات الإدارة ، منهج القرارات ، الدار الجامعية ، 1998 ، ص 102.
- 16- عبد الرحمن بدوي: مناهج البحث الاجتماعي، وكالة المطبوعات الجامعية، الكويت، 1977، ص 115.
- 17- مورييس أنجوس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، تدريبات عملية ، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون ، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط 2 ، 2006، ص 228.
- 18- صلاح الشنواني: إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية ، مدخل الأهداف ، مؤسسة طباطب الجامعية، الإسكندرية ، 1999، ص 16.

آلية اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية من

منظور معرفي.

أ. عالم عبد السلام جامعة سطيف-2-

ملخص:

يهدف موضوعنا إلى إبراز الفرق بين آليتي الاكتساب للغة الأولى والتعلم للغة الثانية في الجوانب، العصبية النفسية المعرفية واللغوية، وكذا العلاقة الموجودة بين اللغتين من منظور معرفي وأهمية اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية باعتبار الخبرات القبلية المكتسبة من قبل الفرد لا يمكن تجاهلها أو تجاوزها خلال عملية التعلم مادامت هذه الأخيرة عملية بنائية. كما سنبين أهم الأساليب المعرفية التي يعتمد عليها كل فرد أثناء تعلم اللغة الثانية.

Résumé :

L'objectif de notre thème et de définir les différences entre les mécanismes d'acquisitions de la première langue et celle de l'apprentissage de la deuxième langue sur les plans (neurologique, psychologique, cognitif et linguistique). Entre temps on éclaircira la relation entre les deux langues du point de vu cognitif, et l'importance des expériences pré-requises par l'individu dans l'apprentissage de la deuxième langue. Puisque ce processus est constructible on ne peut pas y néglige. Ainsi on fera un aperçu sur les différents styles cognitifs appropriés à chaque individu pendant l'apprentissage de la 2ème langue.

مقدمة:

يبدأ إنتاج اللغة لدى الطفل منذ صغره من إصدار أصوات عشوائية وصراخ معبر عن حاجاته البيولوجية، إلى أصوات لغوية على شكل مناغاة تعبيراً عن سعادته وارتياحه وفي نفس الوقت استمتاعاً بنطقه المبني لأصوات يسمعها من محيطه الأسري. وبعدها عن طريق التقليد والمحاكاة تتطور عملية النطق لديه إلى نطق كلمات مضاعفة مثل (ماما، دادا، بابا...) ثم بمرور الزمن يبدأ في إنتاج الكلمة ذات معنى الجملة، فالكلمتين ثم الجملة البسيطة إلى أن يصل إلى إنتاج جمل مركبة تتوفر على خصائص وبنية اللغة المتداولة في بيئته (وجود الروابط اللغوية المختلفة) في عمر خمس وست سنوات فما فوق. ويصبح قادراً على استعمال الأساليب اللغوية المتنوعة في مختلف السياقات والمواقف الحياتية. وكأنه في مرحلة الاكتساب هذه يؤسس لنظام معرفي باللغة الأولى وعلى ضوئها

تنمو معارفه وتفكيره. حيث يتدرج الطفل من البسيط إلى المعقد تناسباً مع نموه العضوي الفيزيولوجي ونضج إدراكه العقلي وهو ما يمر به كل أطفال العالم مهما كانت لغاتهم وانتماءاتهم الثقافية والاجتماعية.

ولكن بعد دخول الطفل إلى المدرسة يجد نفسه أمام لغة جديدة يتعلمها بشكل تدريجي أيضاً لكن وفق آليات تختلف كلية عن تلك التي اكتسب بها لغته الأولى، وتحت تأثير شروط وظروف تختلف كلية عن تلك المتعلقة بعملية الاكتساب كطريقة التدريس المعتمدة، لغة التدريس المستعملة من قبل المعلم، إضافة إلى عوامل أخرى لها دور مهم في تطوير المهارات اللغوية للتعلم بلغة المدرسة مثل فرص التواصل وممارسة اللغة المدرسية في السياقات المدرسية غير الطبيعية مع معلمه أو زملائه داخل القسم. وكذا مدى استفادة كل واحد منهم من البرامج اللغوية سواء في الروضة أو المدرسة التحضيرية أو من البرامج التلفزيونية والتعليم المبرمج (برامج الإعلام الآلي داخل البيت أو خارجه) وغيرها. فكلها عوامل تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على تنمية استعدادات الطفل لتعلم اللغة الثانية (المدرسية) وتطوير مهاراته فيها، وهو واقع متعلم المدرسة الجذرية في المرحلة الابتدائية. بناء على ذلك أصبح الاهتمام في الدراسات الحديثة في تعليمية اللغات منصباً حول الأبعاد المعرفية لعمليات الاكتساب والتعلم للغة والعلاقة المحيطة بينهما من حيث آليات كل منهما في النواحي العصبية الفيزيولوجية، المعرفية والنفسية واللغوية، وكذا كيف تؤثر الخبرات المعرفية واللغوية المكتسبة باللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية. وهذا يهدف الوصول إلى أحسن الاستراتيجيات لتعلم اللغة المدرسية أو اللغات الأجنبية. لذلك فموضوعنا سيحيط على الأسئلة الآتية: ما المقصود بمفهوم الاكتساب للغة الأولى؟ وما المقصود بمفهوم التعلم للغة الثانية؟ وما الفرق بين آلية كل منهما؟ وما العلاقة بين اللغتين من منظور معرفي؟ وفيما تكمن أهمية اللغة الأولى بالنسبة لتعلم اللغة الثانية؟ على أن نتناول الاستراتيجيات المعرفية وطبيعة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية ومصادرها في أعداد لاحقة.

— تعريف الاكتساب: " يقصد بالاكتساب تلك العملية التي تتم عن غير قصد ولاوعي من الإنسان كما تتم بشكل عفوي" (محمد السيد مناع 2000 ص 35).

وتسمى هذه العملية أيضاً بالتعلم الطبيعي، التعلم الضمني والتعلم بشكل لا إرادي. وكلها مفاهيم ومصطلحات تشير إلى أن عملية الاكتساب تتم بطريقة غير واعية ولا منظمة حيث تكون لعملية التقليد والمحاكاة دوراً أساسياً فيها. من خلال تعرض الفرد إلى فرص الاتصال بشكل مستمر ودائم في مختلف المواقف الحياتية من خلال اللغة بشكل عفوي حسب ما تقتضيه الحاجة الاتصالية الاجتماعية.

كما أن عملية الاكتساب خاصة باللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من محيطه مثل اكتساب اللغة العربية العامية. وفيها لا يشغل هذا الأخير نفسه في فهم القواعد النحوية ولا يتوقف برهه ليحفظ بعض الكلمات ثم يرتبها في تراكيب وجمل. بل لديه حساسية اكتسبها من محيطه تجعله يرفض بعض التصيرات ويقبل البعض الآخر، ويؤثر كلمة على أخرى في ضوء ما ألفته أذنه وما يجري على ألسنة الآخرين في محيطه". (محمد السيد مناع 2000 ص 36/35 بتصرف).

ومن جهة أخرى يمكن القول أن اكتساب اللغة الأولى بالنسبة للطفل تتم بواسطة الاتصال بأربعة أصناف من الناس: — الأم في المرتبة الأولى باعتبارها الشخص الوحيد الذي يدخل في الحسبان منذ الأيام الأولى من ميلاده — ثم تأتي العائلة، الأب والأخوة والأخوات. — الجيران المباشرين الذين تقوم معهم العائلة صلة مستمرة .

— ثم جماعة الرفاق والمعلم عند الدخول إلى المدرسة " (هشام نشابة وغيره — اليونسكو 1996 ص 94).

" وتتم عملية الاكتساب هذه عن طريق الاستماع، المحاكاة والتقليد، التكرار والاستخدام في المواقف المختلفة إلى جانب التعزيز حسب السلوكيين " (نايف خرما 1988 ص 98).

مثال: إذا شكك الإنسان بمجتمع ناطق بغير اللغة التي يعرفها بمرور الزمن يبدأ في اكتساب تلك اللغة لا إرادياً. كتواجد طلبة ناطقين بالعربية في غرفة بالحى الجامعي مع زملاء ناطقون بالقبائلية يجعلهم يكتسبون كلمات وألفاظ وصيغ اللغة القبائلية وبالتالي يتحكمون فيها أو العكس.

نستخلص من أن خصائص عملية الاكتساب تتم: — بطريقة غير واعية ولا إرادية، لأن الفرد يمارس اللغة بكنيته الخاصة دون وعي ولا مراعاة للقواعد التي تتحكم فيها.

— بشكل غير منظم، لأن الفرد لا يتدرج في عملية الاكتساب حسب برنامج معد سلفاً يتناسب والعمر العقلي والزمني له، بل يكتسب اللغة بشكل عشوائي تضبطه علاقة الفرد بالمحيطين به.

— من خلال عمليات التقليد، المحاكاة والمحاولة والخطأ.

— تتم داخل المحيط الأسري والاجتماعي (في الشارع، في ساحة المدرسة وفي النوادي والجمعيات المختلفة....).

— ترتبط عملية الاكتساب باللغة الأولى أكثر كإكتساب اللغة العامية العربية أو القبائلية بالنسبة للأطفال الجزائريين الذين يشكلون عينة دراستنا.

— تعريف التعلم: للتعلم عدة تعريفات تختلف حسب النشاط العقلي والعملية التي يقوم بها الفرد اتجاه وضعية أو موقف ما. ومنها ما يأتي:

— "هو تلك العملية التي تتم عن طريقها تعديل في سلوك الفرد نتيجة لممارسته لهذا السلوك" (عبد السلام عبد الغفار دون سنة ص 289 — 290).

— ويعرفه الدكتور زكي صالح على أنه " تغير في الأداء نتيجة الممارسة " (المرجع السابق ص290)

— كما يعرفه هيلدجارد بأنه " العملية التي ينتج عنها اكتساب نشاطا ما، أو تعديل في نشاط معين استجابة لموقف ما " (المرجع السابق ص290).

— ومن جهة أخرى نجد قلفورد Guilford يقول أن التعلم " ما هو إلا تغيير في السلوك ناتج عن استشارة " (رمزية الغريب 1967 ص14).

في هذه التعريفات نجدها تميل أكثر إلى مفاهيم المدرسة السلوكية التي تركز فيها عملية التعلم على قوانين المثير والاستجابة والتكرار أو (الممارسة). ولا توجد إشارة إلى العمليات العقلية التي تتم بواسطتها عملية التعلم. ومثل هذه التعريفات نجدها أقرب إلى معنى الاكتساب الذي يتم بشكل لاإرادي منه إلى التعلم.

وعليه نجد تعريفات أخرى لدى أصحاب النظرية المعرفية تشير بشكل واضح إلى العمليات العقلية وهي المهمة في تحقيق التعلم. خاصة وأن تعلم اللغة الذي هو موضوع بحثنا يركز على مدى فعالية، سلامة ونضج القدرات العقلية المختلفة كالإدراك، الذاكرة، الانتباه وغيرها في التحكم في اللغة. ومن التعاريف الواردة في هذا الاتجاه التعريفين الآتيين:

— أن التعلم "هو تغير في السلوك نتيجة الخبرة" (مصطفى عشوي د. س. ص241).

— و يقول جيتس Gates أن التعلم " يمكن أن ينظر إليه على أنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات ". (رمزية الغريب ص11). بمعنى أن الشخص يتعلم الأشياء الهادفة والتي تلي له حاجياته وتستجيب لاهتماماته، لذلك نجده يسخر كل ما عنده من قدرات لاكتساب الوسائل التي تساعد على تحقيق الهدف المنشود. وفي هذين التعريفين نجد فيه إشارة واضحة لعناصر النشاط الذهني كالإرادة، الوعي والخبرة في عملية التعلم، وفق إستراتيجية حل المشكلات إلى جانب تضمن الثاني لعنصر الاختيار الذي يعبر عنه بالدافع أو الرغبة لما ينبغي تعلمه وهو عامل مهم في فعالية التعلم ككل وتعلم اللغة الثانية بشكل خاص. وهو المفهوم الذي ينطبق على تعلم اللغة الثانية.

ويقصد بالتعلم أيضا " تلك العملية الواعية التي يقوم بها الفرد عند تعلم اللغة الثانية على وجه التفصيل، حيث الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها والقدرة على التحدث بها. ويسمى أيضا التعلم الرسمي الصريح. (محمد السيد مناع 2000 ص36).

وتتم عملية التعلم للغة الثانية عموماً في المدارس وفي بيئة غير تلك التي تتحدث بها، بمعنى آخر تتم في بيئة مصطنعة، بشكل مقصود وبطريقة منظمة بواسطة المعلم داخل الصف. وهو المفهوم الإجرائي الذي ينطبق على دراستنا. كتعلم اللغة العربية الفصحى في المدرسة الجزائرية.

إذن نستخلص أن من خصائص مفهوم تعلم اللغة الثانية:

- الوعي بقواعد اللغة ومعرفتها. — القدرة على التحدث وفق هذه القواعد.
- أنه تعلم رسمي صريح، ويتم بشكل مقصود وهادف. كما يحدث بطريقة منظمة من خلال برنامج دراسي رسمي. ويتدرج هذا البرنامج حسب مراحل نمو الفرد من البسيط إلى المعقد ومن السهل إلى الصعب. (من القواعد البسيطة إلى القواعد المعقدة في بناء الكلمة والجمله..... وغيرها)
- يقدم هذا بواسطة معلم متخصص داخل القسم.
- وتتم عملية التعلم للغة الثانية في المدارس العمومية أو الخاصة (ابتداء من الروضة إلى مدارس التعليم الحضري حتى التعليم الثانوي والجامعي) أي في بيئة غير تلك التي تتحدث بها يوميا.
- الفرق بين آليات اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية:

1 — في المجال العصبي — الفيزيولوجي (Bouton p252): عندما يكسب الطفل لغته

الأولى فإنه يستفيد من مراحل وراثية حيوية متميزة والتي ترتبط بمراحل النمو العصبي — الفيزيولوجي حيث تتزامن وأطوار النمو العقلي مثل (مرحلة الصراخ، المناغاة العشوائية — مرحلة الكلمة الأولى — مرحلة الكلمة الجملة الناقصة ثم مرحلة الجملة التامة أو المركبة... الخ). ويملك آليات معدة سلفاً كجهاز النطق والاستعدادات الوراثية للكلام. حيث ينشط جهاز النطق بشكل آلي وعفوي بحكم عدم نضج العضلات الصغرى وفي نفس الوقت عدم التأزر الحسي الحركي ليتطور الطفل تدريجياً إلى القدرة على التحكم في عضلاته وجهازه النطقي وبالتالي التحدث بشكل إرادي وعفوي. بينما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية فإن العملية تبدأ وجوباً من الإرادية إلى الآلية من خلال إرادة الفرد على تدريب وتشكيل جهازه النطقي وفق أصوات ومفردات وأسلوب اللغة الجديدة.

2 — في المجال النفسي (Bouton 252): حتى يتمكن الطفل من السيطرة والتحكم على لغة الأم، فإنه يخضع لدوافع نفسية عميقة. ذلك أنها تعتبر بالنسبة إليه اللغة الأكثر اقتصاداً والأكثر فعالية لإشباع توتراته الحيوية مثل: الحاجة إلى التحرك في محيطه — الحاجة إلى الاندماج — الحاجة إلى إثبات الذات كفرد. كما أن الطفل يجد نفسه أمام واقع يحفز و يدعم رغبته ويشحن دافعيته لاكتساب لغة محيطه الاجتماعي لأنها تشكل بالنسبة إليه مفتاح الاندماج والتكيف.

بينما بالنسبة لتعلم اللغة الثانية نجد الدوافع سطحية وثانوية مثل : الدافع العقلي كالفرضية — و الدافع العاطفي كحب التفوق الدراسي ، وحب اللعب أو لسبب بسيط أنها لغة إجبارية تفرضها المناهج الدراسية.

وعليه فإن الجهد الذي يبذله الطفل لاستيعاب هذا النظام الاتصالي والتعبيري باللغة الجديدة سيكون أكثر بكثير من الجهد المبذول في اللغة الأولى. كما أنه يعتبر بالنسبة إليه كبحا عميقا لثيعة ارتباط الذات باللغة الأولى بسبب بساطتها وسهولة استعمالها. بل إنه يحس بأن هويته هي المعنية عندما يجد تفكيره يتشكل لفظيا وسلم جديد من القيم والتصنيفات العقلية المتصلة بتمثيلات مغايرة للواقع المعاش. أي أن الطفل عند تعلمه للغة الثانية في المدرسة يجد نظامه العقلي يتشكل بمفاهيم وقيم تختلف عما ألفه باللغة الأولى وبالتالي يتباه إحساس بأن كيانه وهويته معرضتان للخلل. وهو ما يجعل دافعيته لتعلم اللغة الثانية أضعف عن تلك التي توفرت لديه عند اكتساب اللغة الأولى.

3 — في الجانب العقلي: نجد أن الطفل عندما يكتسب اللغة الأولى تنطلق من الخبرة المباشرة إلى اللغة، يعني أن الطفل يحتك بالأشياء والمواقف ويعترف على وظائفها ومعناها مباشرة ثم يكتسب ترميزها اللغوي المعبرة عنها أو دلالتها. كما أن الملفوظات اللغوية المكتسبة تعيد تنظيم الخبرة الأولية للفرد وتساميها على شكل "حكمة" التي يتقاسمها مع أفراد مجتمعه حيث لا يفرق بينها وبين اللغة. بل أكثر من ذلك تترجم الخبرة لتكون لها معنى عام معاش والي تشكل وتندمج بسلك الفرد لتصبح جزء منه. كأن يتعرف على حيوان مثل "القط" من خلال صوته قائلا هذا (مياغو) [meao] بعد مرور الزمن يسميه باسمه الحقيقي "قط" أو أمشي [amsishe] بالنسبة للطفل القبائلي.

بينما عند تعلم اللغة الثانية فإن العملية عكسية حيث تبدأ من اللغة أولا ثم تأتي الخبرة التي يعاد تنظيمها باللغة الأولى. بمعنى أن الطفل يتعلم اللغة أولا ثم ينتقل إلى الخبرة التي تحويها بعكس اللغة الأولى. كان يتعلم الطفل القبائلي كلمة (حصان) عن طريق ترجمة المفردة إلى اللغة الأولى "أسردون" [aserdun].

ووضعية الاكتساب هذه تحدد الصراع الآتي بين الترميزين (les deux codes) ترميز اللغة الأولى و ترميز اللغة الثانية حيث أن اللغة الثانية لا تتكفل بالمعنى والدلالة إلا بعكس اللغة الأولى. وهو ما يقلل من قوانين التجاور والتشابه أو الترابط (الوضعية — اللغة). وعليه فإن التكرار والتدعيم يجب أن يقللا من عملية التشويه والتعديل الذي يمارسه عاكس اللغة الأولى قبل تحميل ملفوظات اللغة الثانية الذي يكون دلالتها أو معانيها الخاصة بها. وهو ما لاحظناه عند التلاميذ الناطقين بالقبائلية والناطقين بالعامة العربية عند بداية تعلمهم للغة العربية الفصحى عندما يطلب

منهم المعلم تسمية بعض الأشياء أو معنى بعض الأشياء باللغة المدرسية فيجد أنهم يلجأون مباشرة إلى مكتسباتهم باللغة الأولى.

4- في الجانب اللغوي: نجد أن الانجازات الخطائية المشكلة حسب قواعد التواصل هي التي كونت الخبرة التعبيرية الأولية للطفل. والتي فرضت عليه بصفة عامة دون أن يتدخل المتحدثون المكونون لمحيطه الخارجي لتقليصها أو تمزيقها وفق أبعادها النظامية أو وفق قواعد اللغة المستعملة. لكن بعد النضج وتحت تأثير المحيط والمدرسة شيئا فشيئا سيكتشف الطفل نظام اللغة الأولى، وسيتعرف على مجالات استعمال مختلف الصيغ اللغوية والتعبيرية وكيفية بناء الجمل الصحيحة في مختلف المواقف والوضعية الحياتية.

بينما بالنسبة للغة الثانية نجد العملية عكسية تماما في كل أبعادها، حيث أن الطفل يتعلم النظام اللغوي أولا ليصل فيما بعد عند فهمها واستيعابها بمرور الزمن بعد مراحل معينة من الدراسة إلى استعمالها في الخطاب والاتصالات الرسمية والتعليمية المختلفة حيث ينتقل من مرحلة بناء الجمل القصيرة والطويلة وفق الشروط النظامية للغة المدرسية تدريجيا ليتنقل إلى التعبير بها بشكل عفوي وآلي.

نستخلص من كل ما سبق أن آلية اكتساب اللغة الأولى تختلف كلية عن آلية تعلم اللغة الثانية أو المدرسية ذلك أن العملية الأولى طبيعية لأنها تمارس في مواقف حياتية والثانية اصطناعية حيث لا تمارس إلا داخل المحيط المدرسي وفي المواقف الرسمية و تمارس كثيرا أكثر منها شفويا.

وبالرغم من ذلك هناك من ينادي إلى ضرورة تعلم اللغة الثانية بنفس الكيفية التي اكتسب بها الطفل اللغة الأولى فذكر شتيرن (1970 ص 58، 57) نقلا عن دوجلاس براون 1994 أن:

58، 59 الإجراءات الآتية:

1 — في تعلم اللغة يجب على الطفل أن يمارس اللغة مرات عديدة وفي كل الوقت، مثلما يمارسها ويكررها عندما كان صغيرا في اكتسابه اللغة الأولى.

2 — إن تعلم اللغة محاكاة في الأساس لذلك على المتعلم أن يحاكي كالمعلم الصغير كل شيء.

3 — يجب أن تمارس الأصوات المفردة ثم الكلمات وبعدها الجمل وهو الترتيب الطبيعي لاكتساب اللغة الأولى وعليه يجب تطبيق ذلك على تعلم اللغة الثانية.

4 — عندما يكتسب الطفل مهارة الكلام في مراحل حياته الأولى نجده يستمع ليفهم جيدا وبعدها يتكلم وهو النظام الصحيح لتعلم اللغة الثانية ثم تليها القراءة والكتابة في مراحل متقدمة.

5 — عندما يكتسب الطفل لغته الأولى لا يستعمل الترجمة لذلك يجب تفاديها أيضا في تعلم اللغة الثانية.

6 — إذا كان الطفل في مرحلة اكتسابه للغة لا يتعلم شيئاً من النحو ولا يوجد من يحره بتفاصيل مكونات الجمل وبالرغم من ذلك يكتسبها ويستعملها بإتقان وهو ما يجب العمل به عند تعلم لغة ثانية.

نلاحظ أن هذه الإجراءات تنطلق من المنظور السلوكي الصرف الذي يعتبر اللغة مجرد سلوك يكتسب من خلال المحاكاة، التقليد والاستظهار والتعود والتعزيز وغيرها من العناصر المدعمة لطروحاته. إذ يعتقدون أن آلية تعلم اللغة الثانية يجب أن تخطو نفس خطوات آليات اكتساب اللغة الأولى من حيث الترتيب والتواتر للعناصر اللغوية وقواعدها (الصوت بعدها تأتي الكلمة وتليها الكلمة الجملة ثم الجملة البسيطة وأخيراً الجملة التامة والمركبة....). إلا أن الواقع يدحض ذلك، باعتبار متعلم اللغة الثانية لا ينطلق من فراغ بل يملك رصيداً لغوياً مهماً ونظامه المعرفي قد نما وتطور وفق ترميز اللغة الأولى. وعليه عند تعلم لغة ثانية يجد المتعلم نفسه ملزماً باسترجاع واستعمال خبراته المعرفية السابقة من أجل فهم وتعلم رموز ودلالة اللغة الثانية، والذي لا يتم إلا بعكس اللغة الأولى. كما أن الجهاز النطقي والجهاز العصبي أثناء تعلم اللغة الثانية يكون قد استوطن قوالب لغوية واستقر على أنماط صوتية مكتسبة خلال السنوات الأولى من حياته. ولا يمكن تجاهل كل ذلك وهو ما سنبينه لاحقاً.

العلاقة بين اللغة الأولى واللغة الثانية من منظور معرفي :

وعندما يتعلم الطفل لغة جديدة في المدرسة فإن ذلك يخلق شيئاً من عدم التوازن الذهني، بسبب اختلاف الوضع الاجتماعي المعاش، عن الوضع «المقلد»، داخل المدرسة، وكذلك لاختلاف بنيات اللغتين (الصوتية النحوية والصرفية والدلالية). فما يهم الطفل في هذه المرحلة المبكرة هو التعبير عما يدور بداخله من حاجات وأفكار ومطالب دون محاولة فصل خصائص نظام كل لغة عن الآخر، ومن هنا يحصل التشويش الذهني أو التداخل اللغوي، وربما يصاحبه بعض التوترات النفسية كالارتباك والتردد.

وعليه فالنظريات التربوية الحديثة منذ جان جاك روسو إلى بياجيه تؤكد على أن البناء المعرفي للفرد لا يتم إلا عبر ربط المعارف الجديدة بالخبرات السابقة المستمدة من الحياة الواقعية التي عاشها ويعيشها المتعلم خارج أسوار المدرسة. بحيث عندما يشير المدرس إلى وردة أو لون أو صورة ما، وينطق بجملة تعبر عن هذه الصورة وتحدث عن خصائصها المميزة [وردة حمراء] مثلاً فإنه يعتمد ضمناً على خبرة الطفل السابقة عنها ويعمل على استثمارها من أجل ضمان فهم الترميز الجديد. فهي تعني بالنسبة للناطق بالقبائلية [ثانوارث] «للوردة» [تازوفاغث] يعني حمراء.

وإذا كانت لغة الطفل مختلفة عن هذه اللغة التي يتعلمها كما هو بالنسبة للمتعلمين الذين لغتهم الأولى هي القبائلية، فإن ما يقرله المعلم لن يستثير شيئاً في خبرة الطفل السابقة، ولن يكون له

أي أثر معرفي أو انفعالي حتى وإن استنتج الطفل ترجمة ما قيل. وبذلك يكون عالم لغة الطفل التي يتعلمها في المدرسة ومعانيها منفصلاً عن عالم خبرة الطفل السابقة خارج المدرسة. (ميجل سيجران Miguel Siguan وليم مكاي William Macke, 1987 ص 91). وهو ما يؤكد أهمية توظيف اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية من أجل تيسر عملية التعلم. لأن هذا الأخير (التعلم) هو تفاعل بين المادة المتعلمة أو المكتسبة سابقاً مع المادة الجديدة، لذلك فالمتعلم عندما تعرض عليه مشكلة لغوية جديدة يتناولها بناء على ما يمتلكه من بنية معرفية موجودة سلفاً، فيحاول من خلال الاستبصار والاستنتاج والتفكير المنطقي والاستدلال وغيرها من الاستراتيجيات المعرفية التي يمتلكها لاختبار فرضياته باستدعاء كل الخبرات السابقة وكل البنيات المعرفية التي يمتلكها من أجل الوصول إلى الحل المناسب لها باللغة الثانية. وهنا يختلف المتعلمون فيما بينهم في طريقة معالجة المعلومات المستقبلية و تلك المستعملة للاستجابة لمختلف المواقف الاتصالية والوضعية الحياتية المتنوعة. وهو ما يفسر كذلك طبيعة الأخطاء والصعوبات أو المشكلات التي قد تواجه متعلم اللغة المدرسية. مثل الأخطاء الناتجة عن تأثير اللغة الأولى (كالاستعارة أو النقل والتداخل) أو تلك الناتجة عن المبالغة في التعميم أو الافتراض الخاطئ وغيرها التي سنبينها بالتفصيل والتحليل في المناسبات اللاحقة.

الأساليب المعرفية و تعلم اللغة الثانية:

عندما يواجه الإنسان في حياته مشكلة ما فإنه بالضرورة سيتصرف بكيفية ما لمواجهتها وإيجاد الحلول لها وهذه الكيفية تعبر عن ميزة خاصة ينفرد بها الفرد لا تشابه كيفية أخرى عند أفراد آخرين حتى ولو كانت المشكلة نفسها أو مشاهة لها. لذلك يقر علماء النفس المعرفي بوجود فروق جوهرية بين الأفراد في كيفية تعلم أي شيء سواء كان لغة أو علوم مختلفة. ومن هذه الفروق أساليب تنظيم المعارف وتصنيفها وكيفية معالجتها وكذا كيفية إيجاد الحلول للمشكلات والقضايا التي تواجهها. فالتعامل مع لغة جديدة أثناء التعلم داخل المدرسة بالضرورة لا يستند فيها جميع الأفراد إلى نفس الأساليب والأنماط أو الاستراتيجيات المعرفية، بل كل يعتمد على أنماط أو أساليب واستراتيجيات فريدة من نوعها تميز الفرد عن غيره. وهو الشيء الذي يجعل كل منهم يختلف عن الآخر في مستوى التعلم أو في الأداء للغة، وفي درجة الصعوبة التي تواجه كل منهم وكذا في نسب الأخطاء التي يقع فيها كل واحد أثناء التعلم. فازداد الاهتمام بهذه الفروق الفردية في مجال تناول المعلومات، تجهيزها ومعالجتها بازدياد تطور علم النفس المعرفي الذي اكتشف مجالات أوسع للفروق بين الأفراد لم تؤخذ في الحسبان من قبل الدراسات النفسية السابقة. حيث تبين أن لكل إنسان طريقته في التفكير وفي ترتيب المعلومات وتنظيمها وتصنيفها ومعالجتها والربط بينها.

فالأساليب والاستراتيجيات المعرفية كلها تعبر عن عمليات ولشاطات عقلية ذاتية تميز الأفراد عن بعضهم البعض تفيد موضوع دراستنا في معرفة كيفية تأثيرها في تعلم اللغة الثانية من خلال

فهم طريقة تنظيم وتجهيز المتعلم لمكتسباته اللغوية وتوظيفها أو معالجتها في تعلم لغة جديدة وبالتالي فهم أحد مصادر الأخطاء اللغوية في تعلم اللغة المدرسية.

تعريف الأساليب المعرفية:

تعرف على أنها الطرق التي " نتعلم بها الأشياء بصفة عامة أو التي نقترح بها مشكلة ما بصفة خاصة، أو تلك الرابطة بين المعرفة والشخصية" (دوجلاس براون 1994 ص 111) أو هي الكيفيات التي يعتمد عليها الفرد في مواجهة مشكلة ما أمامه بناء على معارفه، خبراته وتجاربه المكتسبة.

أما أوزوبيل يعرف الأسلوب المعرفي بأنه: " الاختلافات الفردية الثابتة أو المتغيرة في التنظيم المعرفي وفي العمل المعرفي. ويشير المصطلح إلى الاختلافات الفردية في الأسس العامة للتنظيم المعرفي وإلى الميول المتغيرة المقصودة ذهنياً التي تعكس العمل المعرفي البشري في عمومه.

فالأساليب المعرفية إذن عند الناس تحدد طريقة مثلهم لبيئتهم الكلية، ذلك أن عملية التمثيل ليست معرفية بحتة بل تشاركها المجالات الوجدانية والفيزيائية. حيث أن الأفراد يظهرون ميولات عامة اتجاه أسلوب أو آخر، لكن السياقات المختلفة تبعث أساليب مختلفة. أي أن الظروف والوضعيات المختلفة قد تفرض استعمال أساليب معرفية تختلف عما تفرضه ظروفًا وسياقات أخرى. كما ترتبط هذه الأساليب المعرفية بنمط شخصية الإنسان من حيث الانبساط والانطواء التفاضل والتشاور، وقدراته العقلية من حيث درجة الذكاء والقدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج. فالذكي يتسم بشائبة المعرفة، إذ يستطيع أن يزاوج بين طرفين في مجال الأسلوب المعرفي. فيستطيع أن يزاوج بين عدة أساليب لمواجهة مشكلة واحدة.

وعلى هذا الأساس حدد علماء النفس عدة أساليب معرفية يستعملها متعلم اللغة الثانية أوزوبيل Osobel مثلاً ذكر بأن هناك اثني عشر أسلوباً، بينما هل Hel 1972 حدد تسعة وعشرون أسلوباً تكون خريطة الأسلوب المعرفي للمتعلم وهي تحتوي على العوامل الحسية الاتصالية والثقافية والوجدانية والمعرفية. إلا أن ما لفت انتباه الباحثين والدارسين في تعلم اللغة الثانية هو عدداً قليلاً منها فقط وهي على وجه الخصوص:

1 - التركيز الجزئي والتركيز الكلي: وهو الأسلوب الذي يعتمد على الفرد في مشهد عام وكلي لتحديد جوانب أو أجزاء معينة منه. حيث أن التركيز الجزئي يمكن الفرد من التمييز بين أجزاء الكل ومركز على شيء ما فقط منه، كقراءة قصة في ساحة المدرسة.

ويقابله التركيز الكلي ذلك أن هذا الأخير له تأثيرات إيجابية بحيث يسمح بإدراك وتمثل المشهد كلياً. بينما التركيز الجزئي يجعلك تنبه وتركز على جوانب معينة مع ربطها وعلاقتها بأجزاء أخرى مترابطة بها. (دوجلاس براون 1994 ص 113). وتشير بعض الدراسات النفسية إلى أن الفرد

يميل إلى استخدام أحد الأسلوبين بشكل نسبي. حيث يسير الفرد من العام إلى الخاص ومن الكل إلى الجزء حسب مراحل نموه. مع العلم أن التركيز الجزئي يزداد لدى الفرد كلما نما وتقدم نحو سن الرشد. بمعنى أن انتباه الفرد إلى تفاصيل وجزئيات اللغة يزداد حسب عمره الزمني ونموه العقلي والمعرفي. ويرتبط التركيز الجزئي حسب دوجلاس براون 1994 بأحد العوامل المحددة للذكاء الإنساني كالعامل التحليلي، ولا يرتبط بعامل الفهم وتركيز الاهتمام.

وتؤكد دراسات أخرى أشار إليها براون 1994 فإن درجة نمو أي من الأسلوبين لدى الفرد يتحكم فيه غط المجتمع والبيئة الذي يعيش فيه، "فالمجتمعات الريفية والسلطوية التي تتمتع بنمو اجتماعي شامل والتي تمارس قواعد صارمة في التربية يسود فيها التركيز الكلي. إما المجتمع الديمقراطي الصناعي المتنافس الذي يطبق أنماطا أكثر تحمرا فإنه يفضي بنمو التركيز الجزئي لدى الأفراد" (دوجلاس براون 1994 بتصرف). لكن مثل هذا الطرح قد لا تصدقه المجتمعات المعاصرة التي انفتحت على بعضها بفضل وسائل الإعلام وتكنولوجيا الاتصالات والمواصلات حيث لم تبق الفجوة بين المدينة والريف كما هو عليه سابقا. لذلك يصعب التسليم بمثل هذا الطرح، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ارتفاع المستوى التعليمي والثقافي لأفراد المجتمعات المعاصرة في المدينة كما في الريف وبشكل خاص المجتمع الجزائري، والذي ساهم في تمكين الأفراد من اكتساب واستعمال كلا الأسلوبين معا حسب الوضعيات والظروف وحسب طرائق التدريس التي تعلموا عليها.

وبالنسبة لتعلم اللغة الثانية هناك نظريتان تفسران أي الأسلوبين أكثر استعمالا من قبل الفرد. فالنظرية الأولى تقول أن التركيز الجزئي يرتبط ارتباطا وثيقا بتعلم اللغة داخل القسم، أين يسود التحليل والاهتمام بالتفاصيل وكثرة التدريبات وأوجه التركيز الأخرى التي يقتضيها موضوع التعليم وهدفه.

واستشهدت أصحاب هذه النظرية بدراسة Naiman et Al 1978 التي أجريها على طلاب ناطقين بالإنجليزية يتعلمون اللغة الفرنسية في المستويات الثامن والعاشر والثاني عشر من التعليم الأساسي. ثورنتو بكندا. وبينت أن التركيز الجزئي يرتبط ارتباطا إيجابيا بالنجاح اللغوي داخل قاعة الدرس. كما تبين أن المتعلمين الذي يتسمون بالتركيز الجزئي يتفوقون في الدروس الاستنباطية وغيرهم في الدروس الاستقرائية. (دوجلاس براون 1994 ص 114).

أما النظرية الثانية تؤكد أن التركيز الكلي يؤدي بأصحابه بما لديهم من تعاطف وانتشار اجتماعي وإدراك للآخرين إلى أن ينحسروا في تعلم الجوانب الاتصالية في اللغة الثانية. لكن مثل هذا الطرح ليس له سند علمي قابل للملاحظة والتحريب باعتبارنا لا نستطيع التأكد من استعمال الفرد للأسلوب الكلي دون الجزئي فكل منهما متصل بالآخر. إلا أنه من المؤكد أن أسلوب التركيز

الكلي يرتبط بتعلم الاتصال الطبيعي للغة، بينما أسلوب التركيز الجزئي يرتبط بالتعلم داخل قاعات الدرس.

2- التسامح اتجاه اللبس: يمتاز العقل الإنساني بأن له القابلية للتسامح اتجاه أفكار وقضايا

تتعارض وتتناقض مع نظام اعتقادات الفرد وبنية الفكرية بدرجات متفاوتة من شخص إلى آخر. حيث هناك من له نظام تفكير متفتح يقبل الآراء والأحداث والمواقف المناقضة لآرائهم، كما يوجد آخرون لهم نظام تفكير منغلق لا يتسامح مع أي فكرة أو رأي يناقضه أو فيه لبس وعموض، لذلك يرفضونها.

فهذا الأمر ينطبق على تعلم اللغة الثانية، فعندما يجد المتعلم قدراً كبيراً من المعلومات المختلفة أحياناً والمتناقضة أحياناً أخرى مع ما يعرفه من قبل بلغته الأولى كقواعد النحو والصرف والمفردات وغيرها فإنه قد لا يتسامح معها فيفرض نظام اللغة الأولى الذي اكتسبه ويتحكم فيه وهو ما يوقعه في الأخطاء وبالتالي صعوبة تعلم اللغة الثانية. كما أن الشخص ذو النظام الفكري المتسامح بشكل مبالغ قد يجعل الفرد متذبذباً في قبوله كل ما يقابله دون تصنيف الحقائق اللغوية الضرورية تصنيفاً إدماجياً في بنيته المعرفية ويصبح التعلم للقواعد اللغوية على شكل استظهار لمعلومات في مجموعات غير موقفية. (دوجلاس براون 1994 ص 117-118 بتصرف).

وعلى هذا يتضح لنا إلى أي مدى يساهم هذا النمط من التفكير في تسهيل أو تعصيب عملية التعلم للغة الثانية.

3- التأملية والاندفاعية: يقصد به أن الإنسان من طبعه عموماً ميلاً إلى التأمل في أي قضية أو مشكلة قبل اتخاذ قرار معين، لكن يوجد من الأفراد من يندفع ويغامر ويتخذ قرارات ومواقف دون وزنها والتفكير فيها. فهذين النوعين جعل لكل منهما أسلوب تفكير متميز عن الآخر، حيث يستعمل الأول الأسلوب النسقي الذي يمكنه من مراعاة الكثير من الاعتبارات والأبعاد قبل اتخاذ قرار الحل لمشكلة التي تواجهه، أما الثاني يستعمل الأسلوب الحدسي الذي من خلاله يتصرف الفرد دون تروي ولا تفكير معمق في المشكلة. (دوجلاس براون 1994 ص 118-119 بتصرف).

وبناء على ذلك فإن تعلم اللغة الثانية وفق هذين الأسلوبين يجعل المتعلم ذو الأسلوب النسقي (التأملي) أقل وقوعاً في الأخطاء من المتعلم (الحدسي) الاندفاعي. ذلك أن الأول يترتب في الحكم على الشيء وزن إيجابته ويفكر فيها قبل تقديمها لأستاذه، بينما الثاني يستخلص ويستنتج بطريقة متسعة الأحكام والإجابات على الأسئلة التي تطرح عليه من قبل معلمه وهو ما يوقعه في الكثير من الأخطاء.

الخلاصة:

يتضح لنا أن عمليتي الاكتساب والتعلم للغة تخضعان لعدة اعتبارات نفسية وميزاجية كذا اعتبارات معرفية باعتبار الإنسان كل متكامل لا يمكن فصل الجانب الفيزيولوجي عن الجانب النفسي والعقلي والاجتماعي. كما أن عملية التعلم للغة الثانية لا يمكن أن تكون خارج الخريطة المعرفية لمكتسبات الفرد بلغة الأولى هذا من جهة. ومن جهة أخرى لا يمكن أن يحدث بنفس الكيفية لدى جميع الأفراد نظرا لوجود فروق فردية في الأساليب والاستراتيجيات المعرفية التي يعتمد عليها كل فرد، وهو ما يفسر الكثير من الصعوبات والأخطاء التي يقع فيها بعض المتعلمين في المدرسة الجزائرية عند تعلمهم للغة الثانية (العربية الفصحى) والتي تستدعي دراستها علميا والكشف عن المصادر التي أنتجتها وبالتالي التخطيط حول كيفية تجاوزها وعلاجها معرفيا وتربويا ولغويا.

المراجع

- 1- رشدي أحمد طعيمة ود. محمد السيد مناع تدريس اللغة العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب دار الفكر العربي الطبعة الأولى 2000 مصر.
- 2- دوحلاس براون أسس تعلم اللغة وتعليمها ترجمة عبده الراجحي، وعلي علي احمد شعبان دار النهضة العربية الطبعة الأولى 1994 لبنان.
- 3- سرجيو سبيتي ترجمة فوزي عيسى وعبد الفتاح حسن، التربية اللغوية للطفل دار الفكر العربي 1991 مصر.
- 4- صبري ابراهيم السيد علم اللغة الاجتماعي مفهومه وقضاياه دار المعرفة الجامعية 1995 الإسكندرية القاهرة.
- 5- عبد السلام عبد الغفار مقدمة في علم النفس العام، الطبعة الثانية دون سنة بيروت.
- 6- محمد المعموري وعبد اللطيف عبيد وسالم الغزال، تأثير تعليم اللغات الأجنبية في تعلم اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1983 تونس.
- 7- ميجل سيحوان Miguel Siguan وإليم مكاي William Macke، التعليم وثنائية اللغة ترجمة إبراهيم التميمي وعبد عاطف مجاهد 1987 جامعة الملك سعود بالرياض.
- 8- هشام نشابة، التربية والتعليم — مكتبة لبنان اليونسكو 1996 بيروت.
- 9_ Charles pierre Bouton, Développement du langage 2é édition les presses de l'UNESCO paris 1979.
- 10_ Paul cyr, Les stratégies d'apprentissage .les éditions CEC inc .CLE international 1998 Paris.

العنف الممارس ضد أطفال الشوارع

-دراسة ميدانية بولاية سطيف-

أ.بن غدافة شريفة جامعة سطيف-2-

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الممارسات العنيفة التي يقوم بها المجتمع ضد أطفال الشوارع كالاستغلال الجنسي، والاغتيا، والخطف، والمتاحرة بأجسادهم والقتل حيث تقدر منظمة الصحة العالمية أن 53000 من الوفيات كانوا أطفالا بسبب القتل عام 2002، و 150 مليون فتاة و 73 مليون فتى دون 18 سنة أبحروا على ممارسة مختلف أشكال العنف الجنسي. وكشفت اليونيسيف أن 98% من الأطفال لا يتمتعون بالحماية داخل الأسرة، فكيف سيكون الحال بالنسبة لأطفال الشوارع؟ وفي الجزائر أحصت مصالح الأمن سنة 2005 حوالي 3485 طفلا مشردا بالشوارع، و 5091 طفلا كان ضحية عنف المجتمع.

Résumé:

L'Organisation mondiale de la Santé estime que 53.000 de décès sont des enfants en raison de meurtres en 2002. la société Considérés Les enfants de la rue comme des sorciers, des personnes hors normes, les enfants de la rue ne reçoivent aucun égard de la part d'une société qui les ostracisent. Dans leur réclusion, ils endurent non seulement les rudes conditions de la vie dans la rue, mais ils subissent aussi et font subir à autrui des sévices corporels et psychiques graves. Dans cette relation de violence et de violent, ces enfants semblent ne pas intéresser le corps social qui ne leur accorde que violence et mépris. On peut se demander pourquoi la société adopte une telle attitude envers ces enfants ?

مقدمة:

أظهر توثيق حجم العنف وأثره على الأطفال في الآونة الأخيرة بوضوح أن هناك مشكلة عالمية هامة وخطيرة ألا وهي ظاهرة العنف الممارس ضد الاطفال. فلاهتمام الكبير الذي توليه الدول والأبحاث العلمية بظاهرة العنف يعود الى زيادة انتشارها بصورة رهيبية، خاصة في عصرنا هذا الذي كثرت فيه الحروب والراعات الدولية، وما تمحضت عنه من مظاهر وسلوكيات مختلفة للعنف على مستوى المجتمعات والأفراد. حيث أن الإحصائيات تدل على زيادة خطورة الوضع خاصة خلال

السنوات الأخيرة، ويشير التقرير العالمي للامم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال الى أنه في أكثر من 100 بلد يعاني أطفال المدارس فيها من الضرب أو من التهديد بالضرب المسموح به، ولا تزال عقوبة ضرب الأطفال بالسياط أو بالعصى تحدث في ما لا يقل عن 30 بلدا في ظل نظمها العقابية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن العنف ضد أطفال العالم في تزايد مستمر، ففي أمريكا هناك أكثر من 5 ملايين طفل يتعرض سنويا للعنف منهم حوالي 5 آلاف حالة وفاة. وأن 75% من حالات الإيذاء للأطفال بالملكة السعودية تقع من الوالدين، و15% سببها الأقارب، و10% من حالات الإيذاء تحدث من قبل المشرفين على رعاية الطفل من خارج الأسرة، كما أن الأطفال دون سن 5 سنوات يتعرضون للإيذاء بنسبة 32%، بينما من 5 إلى 9 سنوات تكون نسبة تعرضهم 27%، كذلك من سن 10 إلى 14 سنة بنسبة 26%، ومن سن 15 - 18 سنة تمثل 14%.

ويؤكد الدكتور الصافي أن "ظاهرة العنف ظاهرة خطيرة، يكسبها الفرد من المجتمع والحياة والعمل، ويستعتمد العنف كحيلة دفاعية تزيح عنه الكثير من الأزمات والإضطرابات النفسية فالأب يضرب الأم، والأم تزيح شحن التوتر في داخلها إلى أبنائها لأنها لا تستطيع أن ترد على زوجها فرما يطلقها بذلك الرد، والأطفال، الكبير يضرب الصغير والشحنة الموجودة بداخله يؤدي بها أحد إخوته أو من حوله أو يؤدي نفسه، وهكذا تستمر حلقة العنف في الأسرة". (1) والحقيقة أن الأسرة ورغم أهميتها ليست الوسط الوحيد الذي يحدث فيه العنف، فقد يحدث في المدرسة، في المؤسسات الإصلاحية، ومؤسسات الرعاية الاجتماعية والقضائية، وحتى في أماكن العمل. كما يمكن أن يكون المجتمع ككل من أوسع الأوساط التي يمارس فيها العنف ضد الأطفال سواء بالضرب أو بالتحرش الجنسي أو بالإهمال وعدم الاهتمام بالطفل وبمحاياته، وعدم احترام خصوصياته. وقد يصل الإعتداء والعنف الممارس ضد الأطفال إلى بيع أجسادهم أو قتلهم، أو بطردهم وتركهم في الشوارع ليواجهوا كل أنواع العنف.

1- تعريف العنف: حسبما ورد في المادة 19 من إتفاقية حقوق الطفل فإن العنف يعرف على أنه "كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية والنفسية والإهمال أو المعاملة المنطوية على الإهمال، وإساءة المعاملة أو الاستغلال، بما في ذلك الإساءة الجنسية. وحسب التقرير العالمي حول العنف والصحة (2002) يُعرف العنف على أنه الاستخدام المتعمد للقوة أو الطاقة البدنية، سواء ضرر فعلي أو محتمل لصحة الطفل أو بقاءه على قيد الحياة أو نمائه أو كرامته" (2) وحسب جورج جنير "يعتبر العنف على أنه التعبير الصريح عن القوة البدنية ضد الذات أو الآخرين، أو إجبار الفعل ضد رغبة شخص على أساس إيذائه بالضرر أو قتل النفس وإيلاهما

وجرحها. أما العالم راموث فيعتبره كل مبادرة أو فعل يتدخل بصورة غير مشروعة وخطرة في حرية الآخر، في التفكير والرأي والتقرير". (3) ويرى حجازي (1976) العنف بأنه "لغة التعاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يشعر المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالإعتراف بكيانه وقيمه" (4) وهناك العديد من التعريفات التي تراءى ضرباً من ضروب التعامل الأخلاقي أو بوصفه سلوكاً إجرامياً، أو انحراف مرضي، أو هو خروج عن القوانين المفروضة، وأسلوب من أساليب التعبير عن الفشل والإحباط، وطريقة لاسترداد الحق. وينتج علماء الاجتماع إلى اعتباره جانب من جوانب الصراع الاجتماعي "أي بوصفه سلوكاً جماعياً تمارسه إحدى الجماعات التي تدافع عن قيم خفية تتعارض مع قيم المجتمع، أو تتعارض مع القيم التي يرعاها ممثلوا السلطة" (5) ومهما كان تعريف العنف يبقى سلوك مؤلم مرفوض يظهر في شكل عدوان صريح أو خفي يضر بالآخرين سواء كانوا بشر أو غيرهم من الكائنات الحية. ولا يجب ممارسته على الصغار ولا على الكبار.

2- أشكال العنف الممارس ضد الأطفال في المجتمع:

فكما أن المجتمع مصدر للحماية والدفاع عن الأطفال. يمكن أيضاً أن يكون مكاناً ومصدراً للعنف ضدهم. فكلما تقدم الطفل في السن اتسعت دائرة معاملاته الاجتماعية، وزاد احتمال تعرضه لعدة أنواع من أشكال العنف داخل المجتمع الذي ينتمي إليه. بداية من الأسرة فالمدرسة، فالشارع بكل ما يتضمنه من أطراف اجتماعية: جيران، مراكز، محلات، غرباء... الخ. والعنف في الشارع متعدد المظاهر وقد يمارس ضد الأطفال على يد أشخاص لهم سلطة على الطفل أو على يد الشرطة أو التجار بهم وعمالتهم. كما يمكن أن يمارس على الأطفال اللاجئين أو من قبل المحتل في حالات الحرب، أو ضد الأقليات... الخ. وصنف التقرير العالمي بشأن العنف الممارس ضد الأطفال في المجتمع إلى:

1-2 العنف البدني: المقصود به هو إلحاق الأذى بجسم الآخر ويتفاوت من جروح بسيطة إلى القتل، ويتعرض الأطفال إلى عدد كبير من السلوكيات العنيفة منها القتل حيث تشير الإحصائيات حسب تقديرات منظمة الصحة العالمية لعام 2002 إلى أن عدد الأطفال بين 0-17 عاماً الذين لقوا حتفهم قتلاً بلغ 52904 طفلاً، و95% منهم في البلدان ذات الدخل المنخفض أو المتوسط. والحقيقة أن الظاهرة أكبر بكثير مما تبينه الإحصائيات. حيث تقدر منظمة الصحة العالمية " أن 53.000 من وفيات الأطفال في عام 2002 حدثت نتيجة القتل.

أما العنف البدني غير المميت فرغم عدم وجود دراسات دقيقة حول الأطفال فإن الدراسات التي أجريت على فئة العمرية بين 10-29 عاماً بينت أنه حوالي 8 ملايين منهم تعرضوا إلى العنف البدني الغير المميت وهي الحالات المصرح بها فقط نظراً لتلقيها العلاج في المستشفيات.

وتشير دراسة استقصائية علمية عن الصحة المدرسية والتي أجريت في العديد من الدول النامية، أن ما بين 20% و 65% من الأطفال في سن المدرسة أبلغوا أنهم تعرضوا للترهيب لفظيا أو بدنيا في المدرسة، خلال الثلاثين يوما السابقة على المسح، كما وجدت نسب مماثلة في الدول الصناعية.

2-2 العنف الجنسي: يؤدي العنف الجنسي على الأطفال الى عواقب وخيمة على صحتهم البدنية والنفسية وقد يؤدي إلى الانتحار، والتخلف العقلي، وكذلك يساعد على تكوين شخصية مضطربة، أو الإصابة بفيروس نقص المناعة البشرية أو قتل الضحية. فممارسة الجنس أول مرة بالإكراه وحسب التقرير العالمي حول العنف والصحة بين أن معدلاته في سنة 1993-1994 وصلت الى 48% من الإناث و 32% من الذكور في منطقة الكاريبي، أما في جنوب إفريقيا فإن المعدل وصل الى 28% من الفتيات و 6% من الذكور. وهذا يعني أن الإناث دائما أكثر عرضة من الذكور للعنف الجنسي.

ويؤكد المصدر أن المعدلات في تزايد مستمر. أما العنف الجنسي الذي يتم على يد الغرباء في المجتمع فقد بين مسح أحمري في جنوب أفريقيا على نساء تعرضن للاغتصاب دون سن 15. حددن 21% منهن أن المعتدي كان غريبا(6)، ويقدر أن هناك 150 مليون فتاة و 73 فتي دون سن 18 عاما، أُجبروا على ممارسة الجنس أو شكل آخر من أشكال العنف الجنسي الذي يتضمن الاتصال الجسدي، وتقدر اليونيسف أن هناك 3 مليون فتاة وامرأة يخضعن لعملية تشويه الأعضاء التناسلية سنويا وذلك في إفريقيا وجنوب الصحراء ومصر والسودان. أما في الجزائر فإنه تم إحصاء 68% ضحايا زنا المحارم سنة 2007 وفي عام 2008 سجل 249 اعتداء جنسي ضد الأطفال و 759 من الأحداث.

3- أسباب العنف الممارس ضد الأطفال في المجتمع:

1- عوامل أسرية: العنف ينشأ في أغلب الحالات داخل الأسرة، فطريقة تربية الأطفال والتعامل معهم بفضاضة، وعدم الاهتمام بهم جسديا ونفسيا واجتماعيا من قبل أفراد الأسرة خاصة الوالدين قد يؤدي الى نتائج وخيمة على شخصية الطفل. فالمعاملة القاسية، وأسلوب التأديب الخاطئ للأطفال بحجة تربيتهم هي من أهم الأسباب التي تعلم الطفل السلوك العنيف. وكذا الصراخ في وجه الطفل الصغير وشتمه بكلمات قاسية قد لا يفهمها حتى، أو معابرة بضيقه العقلي أو الجسدي وغيرها من الإعتداءات اللفظية، والاعتداءات الجسدية عليهم بالضرب حينما يخطئون حتى وإن لم يكن الأمر يستدعي الضرب، و طردهم من المنزل لزلّة ارتكبوها بدل احتضانهم. أو كثرة الشجار بين الزوجين، وتشجيع الأطفال على الشجار مع الإخوة وأولاد الجيران... الخ. كلها أمور وسلوكيات تؤدي بالطفل الى تعلم وإنتاج ما تعلمه من سلوكيات عنيفة داخل الأسرة، فالعنف لا يؤكّد إلا العنف.

2- **عوامل متعلقة بالطفل:** هناك بعض العوامل التي تتعلق بالطفل كالجانب الجسمي أو البيولوجي الوراثي، والجانب النفسي خاصة المرحلة التي يعيشونها و ما تتميز به من خصائص دقيقة ومتطلبات معقدة ومتداخلة. مثل معاناته من إعاقة حسية أو حركية تجعله دائم الإحباط والعدوانية اتجاه الآخرين لإحساسه بالنقص مقارنة بأقرانه أو بسبب احتقار الآخرين له. أو لاتصافه بصفات غير مرغوب فيها اجتماعيا كالطول أو الوزن أو اللون وحتى الطباع. وكذا التاريخ الشخصي للطفل و طريقة تعامله مع أفراد أسرته ومع أفراد المجتمع ككل، التي تجعله في بعض الأحيان مرفوظا من قبلهم.

3- **عوامل إجتماعية مختلفة:** تشير أغلب الدراسات الى أن المناطق الحضرية الفقيرة هي الأماكن التي يتعرض فيها الأطفال للعنف بشكل يفوق ما يتعرض له أقرانهم في المناطق الأخرى. وهذا بسبب ما تختص به هذه المناطق من انتشار لظاهرة البطالة والإكتظاظ السكاني، وتدني أوضاع المعيشة، وتدني نوع الخدمات التي تقدمها المرافق العامة. كما أن المناطق التي ينتشر فيها السلاح بسبب معتقدات معينة كالنار، أو بسبب النزاعات القبلية والطائفية هي الأخرى تسمح للأطفال من تعلم استخدام السلاح في حالة تعرضهم لمواقف محبطة أو عدوانية من الطرف الآخر، خاصة إذا تم تشجيعهم من طرف الأهل والأقرباء.

المناطق الريفية هي الأخرى لا يسلم فيها الأطفال خاصة الفتيات منهم، بتعرضهم للإعتداء بمختلف أنواعه بسبب طول المسافة بين البيت والمدرسة أو مكان جلب الماء.... الخ. حتى الأطفال لم ينحوا من العنف السياسي والعنف الممارس باسم الدين عموما، حيث يتعرض الأطفال باقحامهم في جماعات دينية غريبة عن دينهم الأصلي، أو يستخدمونهم لأغراض سياسية أو اجتماعية، وهذا ما لمس الأطفال الأكبر سنا بحكم اتساع دائرة علاقاتهم الاجتماعية سواءا مع الأقران أو الغرباء. كل هذه العوامل وغيرها كثير قد تزيد من احتمال وقوع الأطفال ضحايا للعنف أو هم من يمارس العنف اتجاه الآخرين والمجتمع ككل.

ومن الأسباب التي شجعت على زيادة العنف هو عدم التبليغ عليه بحجج مختلفة منها:

- الخوف من الجهة المُنَعِّة كون الطفل يخاف من الراشد الأكبر منه سنا ويُصدق بأنه سيعلم بأمره إن هو أخبر أهله ما فعله به.
- التهديد: في حالة تهديد المعتدي الطفل وأهله إذا أخبروا الشرطة بالقتل والانتقام.
- لا يمكن للطفل في كثير من الأحوال الإبلاغ عن أهله خوفا من أن يطرد أو يعاقب بشدة أكثر.
- بالإضافة إلى أنه ليس من السهل التبليغ عن الوالدين لما يحمله الطفل لهما من قيمة عاطفية واجتماعية.

- خوفا من العار والفضيحة التي قد تلحق بالأسرة إن علم الناس أن ابنتهم أو حتى ابنهم تعرض للتعنيف الجنسي، أين تعتبر أغلب العائلات أن الفضيحة أهم من الطفل ظلما منهم أن الكتمان أسلم وينسون ما سيعانون ويعانيه الطفل من ألم وقهر، مما يؤدي بالهجرين الى التماذي ما دام هناك من يشجعهم بالسكوت.

- عدم وجود قوانين وضعية واضحة وصارمة تمكن من الحد من مثل هذه الظواهر.

- إبتعاد المجتمعات الإسلامية عن المنهاج الإسلامي الرباني في حفظ الحقوق وتوزيع الواجبات ونحمل المسؤولية اتجاه أطفالنا التي توجر عليها عكس كل حاجات به القوانين الوضعية. ويمكن تلخيص أهم الأسباب وطرق الوقاية منها في الجدول التالي:

الجدول رقم 1 يوضح أهم أسباب العنف الممارس ضد الأطفال وطرق الوقاية منها.

الأسباب	الوقاية:
1-عوامل فردية نفسية كحرط النشاط.	1- تغيير الأساليب الوالدية في التربية.
2-عوامل أسرية كالفسوة والإهمال.	2- الإهتمام بالطفل أكثر ليس ماديا فحسب.
3- الحروب والصراعات والأسلحة.	3- نشر التعليم والإرشاد الأسري.
4-المخدرات والكحول.	4- إصلاح المجتمعات ونشر روح التسامح ونيل الحروب
5-البينة الفيزيكية، عدم وجود مرافق.	5-الرفع من مستوى نوعية الحياة في المجتمع.
6-العصابات، التسول، السرقة....	6-مكافحة العصابات بمزج.
7- الفقر و التحضر، والإقصاء الاجتماعي.	7-العدالة الإجتماعية حقيقة وليس شعارا.
8- تهديدات الأنترنت، معرفيا وأخلاقيا.	8-إحترام الطفل إعلاميا.

4- ظاهرة أطفال الشوارع:

بالإضافة إلى المشكلات التي يعاني منها الأطفال في المجتمعات التي يعيشون فيها نجد مشكلة أطفال الشوارع. التي بدأت تستفحل في أيامنا هذه وبشكل ملفت للإنتباه. فرغم المحاولات المختلفة للدول في امتصاص الأعداد الهائلة من الأطفال الذين تعرضوا للعنف داخل أسرهم وفي أماكن العمل وفي الحروب، والأطفال المستغلون من طرف الراشدين جسديا ببيع أعضائهم، وجنسيا بالتحرش بهم والمتاجرة بأعراضهم. وذلك بتخصيص مراكز عديدة ودور مختلفة لإيواء وحماية هؤلاء، وتسميات مختلفة: مركز الطفولة المسعفة ومراكز الإغاثة، دور حماية الأطفال، دور الأيتام، مراكز إعادة التأهيل، والإصلاحيات، ومراكز خاصة بالأطفال المعوقين، ومن ليس لهم أولياء يعترفون بهم، ومن تعرضوا لأعمال إرهابية... الخ. إلا أن هذه الجهود لم تحل المشكلة الذي أصبح في تزايد مستمر، بل حتى أن بعض الأطفال هربوا من هذه المراكز ليسكنوا الشارع لسبب أو لآخر.

5- أسباب تواجد الأطفال في الشوارع: وهذا ما جعلنا نتساءل وحرارة كبيرة من المسؤول؟ هل المجتمع هو من أنتج هؤلاء الأطفال ودفعهم ليتخذوا الشارع بيتا أو ملجأ لهم؟ ومن الأسباب الاجتماعية التي تساهم بل وتدفع الطفل دفعا للهروب من المنزل ظنا منه أن الشارع سيعوضه عما ينقصه بحد:

أ- التفكك الأسري: من الطبيعي أن يتواجد الطفل بين أحضان أسرته ، لكن بين عشية وضحاها نجد الطلاق قد فكك نسيج هذه الأسرة مما يسبب صدمة عنيفة للطفل ويهدم استقراره الداخلي، فيجد نفسه قد انقسم نصفين، بين حاجته لحنان الأم من جهة، ولرعاية الأب من جهة ثانية. والأصعب في الأمر أنه قد يُحجّر بين أحد الطرفين، دون مبالاة بأن الطفل لا يستطيع الاستغناء عن أحدهما على حساب الآخر. وحتى إذا اختار أحدهما فسيجد نفسه إلى جانب غياب الشطر الثاني - أمام فسوة زوجة الأب أو تسلط زوج الأم، ليختار في الأخير التنازل على الطرفين معا والإرغاء في الشارع بحثا عن الشيء المفقود.

ب- العنف والقسوة: قد يحدث أن تتحول الأسرة عن الهدف الرئيسي الذي جعلت لأجله - وهو الحنان والمحبة والعطف - لتصبح مصدر القسوة والعنف سواء المادي الجسدي أو النفسي، مما يجعل الطفل يفقد الطمأنينة والشعور بالأمان، فتكثر عنده الحساسية المفرطة في تفسير تصرفات الآخرين تجاهه نظرا لاضطرابات الطبع التي تولد لديه جراء ما يعانيه، وهذه التصرفات قد تنتج أيضا من طرف الولي بعد وفاة الوالدين، إضافة إلى العالم الخارجي الذي كثرت ما يكون سلبيا في تعامله مع نفسية اليتيم فيكون الزجر والعنف والقسوة، لذا نيه الله سبحانه وتعالى إلى الإحتياط في التعامل مع مثل هذه الشريحة من المجتمع فقال: **{قَالُوا أَلَيْتَمِ فَلَا تُنْقَرُ} (الضحى: 9)**

ج- الفقر: من أهم العوامل التي تدفع الطفل إلى العيش في الشارع الذي لا يختلف كثيرا عن وضعه داخل الأسرة الفقيرة التي تُحمّله عبأ التكفل بمصاريفه الخاصة في أحسن الأحوال. وقد نجد الطفل يتحمل مسؤولية عائلة لعوزها أو لوفاة الأب، مما يشعره أنه يتحمل مسؤولية تفوق سنه، وغالبا ما نجد أن الأعمال التي يقوم بها هذا الطفل تيسر له طرق الإنحراف وبالتالي الهروب من البيت بحثا عن فضاء حر.

د- الإهمال: نظرا لكثرة المسؤوليات لدى الأم وظروف عمل الأب بحثا عن الرزق، يجد الإبن نفسه مهمل يعيش دون رعاية ولا رقابة لتصرفاته التي لا يعرف هل هي محل انتقاد أم لا، ليفاجأ بالمحيطين به خارج العش الأسري بوجهون اللوم له ولانحرافاته ويلاحقونه باستمرار مما يشكل سببا من أسباب هروبه إلى مكان يعتقد أنه آمن.

هـ- الطرد المباشر من طرف الأسرة: إما بسبب الفقر، أو التسلط والقسوة أو عدم الرغبة في تحمل أخطاء الإبن المتكررة، تلجأ الأسرة إلى طرد إبنها ظنا منهم أنه لن يقدر على مغادرة البيت

لكونه يعتمد عليهم في إعالة وظنا منهم أيضا أن الطرد من بين أساليب التربية فتهده بذلك بين الفنية والأخرى، لتفاجأ الأسرة بهروب الابن من البيت والإنخراط بشكل تلقائي ضمن سلك المشردين. (7)

وتتمثل خطورة الموقف في كون أنه و مع توفير كل هذه المراكز بالإضافة للأسرة، إلا أن هناك من الأطفال من لم يجد مأوى له سوى الشارع، أو ربما لم يجد أفضل من الشارع!! فلماذا؟؟ ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يزداد خطورة بما تنتجته هذه الظاهرة من فوضى وسلوكيات خطيرة تربى عليها هؤلاء الأطفال، بل وما تنتجته من مجرمين وعصابات إضافة إلى القائمة الموجودة في المجتمع. وهذه المرة ليس فقط في الشوارع بل امتدت حتى إلى أعماق المجتمع لتُكوّن لها أسر مجرمة ومنظمات خطيرة تمارس مختلف وأبشع أساليب العنف والعدوان ضد المجتمع. فهذه الفئة من أطفال الشوارع مستهدفة من عدة جهات وهي سهلة الانقياد خاصة كونها في مرحلة الطفولة. وهي مرحلة خطيرة من مراحل التعلم وعماكة الراشدين، وبالتالي يمكن أن تصبح أفضل مادة لتخريج منحرفين ومجرمين من الدرجة الأولى.

ويعتبر أطفال الشوارع من الفئات المهمشة اجتماعيا والمشردة في شوارع المجتمعات، وتختلف الأسباب التي تدفع بالطفل إلى الشارع إلا أن ما يوحد بينهم كونهم أطفال ضعاف عانوا من مشاكل خطيرة شجعتهم على اتخاذ الشارع مسكنا لهم. أو جعلته بالنسبة لهم المكان المفضل لديهم يجدون فيه ربما ما لا يجدونه في أماكن أخرى كالمزلق؟؟ وتواجد هؤلاء الأطفال في مثل هذه الأماكن يفرض عليهم أن يكون أقوياء رغم النعومة التي كان من المفروض أن تميزهم عن الراشدين، بل يفقدون حقهم حتى في عيش مرحلة الطفولة بشكلها الطبيعي. وهذا للحفاظ على بقائهم أحياء. وكما يقال حتى تعيش في الغابة يجب أن تكون وحشا. ويتعرض هؤلاء الأطفال إلى العديد من أشكال الاستغلال الجسدي بتكليفهم بأعمال لا يقدرون عليها جسديا، أو استغلالهم جنسيا لإشباع رغبات بعض المنحرفين جنسيا، أو إقحامهم في أعمال خطيرة كبيع المخدرات وتزوير البضائع... الخ ليكونوا في الواجهة ويهرب المجرم الحقيقي بفعلته.

6- حجم وخطورة ظاهرة العنف الممارس ضد أطفال الشوارع:

لتوضيح خطورة الظاهر منعرض بعض الإحصائيات التي تبين حجم الظاهرة بالأرقام، فعن التقرير العالمي للأمم المتحدة بشأن العنف الممارس ضد الأطفال "أن نسبة الاطفال الذين يروا في الشوارع أقل من 10% من جملة الأطفال الذين يتخنون الشوارع مسكنا لهم بالفعل". (8) وهذا يعني أن نسبة 90% وأكثر من أطفال الشوارع من يتخذون بالفعل الشارع كبيت لهم ومأوى لهم من الأخطار التي عانوا منها داخل البيوت أو الأماكن التي كانوا موجودين فيها. وهذا يعني أن ما نراه بالنهار يوجد أضعف أخطر منه بتسع مرات في الليل ولنا أن نتخيل الأوضاع التي يعيش فيها

هؤلاء المشردون أو من اتهمهم بأطفال الشوارع. فهذه الظاهرة في تزايد مستمر خاصة في ظل الأوضاع التي يعيشها العالم اليوم.

وتقدر منظمة العمل الدولية أن 218 مليون طفل دخلوا سوق العمل في عام 2004، ومنهم 126 مليون اشتغلوا في أعمال خطيرة، وفي عام 2000 قدر أن 5.7 مليون طفل كانوا يعملون عملا قسريا أو بموجب عقد إذعان، و1.8 مليون في البغاء وفي إنتاج المواد الإباحية، و1.2 مليون كانوا ضحايا الاتجار. ومع ذلك فقد انخفضت حالات عمل الأطفال بنسبة 11% مقارنة بالتقديرات التي نشرت سنة 2002. ووجد أن نسبة الأطفال الذين يعملون في المهن الخطرة قد قلت بنسبة 25% (9).

وتجدر الإشارة إلى أن الجزائر قد صادقت على اتفاقية حقوق الطفل، وعلى الاتفاقية رقم 182 لمنظمة العمل الدولية، حول أسوأ أشكال العمل، وعلى البروتوكول المتعلق بحقوق الطفل للميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب. وحول ظاهرة العنف عموما، إلا أنه في سنة 2007 كان عدد الأطفال المعنفين 4875 قتل منهم 25 طفلا، واعتطف 146. وفي 2008 ذهب 3000 طفل ضحية العنف وسوء المعاملة.

كما كشفت دراسة لصندوق الأمم المتحدة للطفولة اليونسيف أن حوالي 275 مليون طفل عبر العالم معرضون حاليا للعنف العائلي وأن غالبية هؤلاء الأطفال موهلون لتعاطي المخدرات والكحول. كما أشارت الدراسة إلى أن الأطفال الذين يعيشون في جو العنف العائلي (الذي غالبا ما يمارس ضد النساء) معرضون بدورهم لاضطراب وتقلص في النمو العقلي والعاطفي في مرحلة البلوغ والمراهقة، مما يخلق تراجعا على مستوى النتائج الدراسية، وصعوبة الانسجام في المجتمع، وشعور بالإحباط، والقلق ونزعة لتعاطي المخدرات والكحول.

وقد أكدت دراسة أجراها المركز الوطني للدراسات والبحوث المتعلقة بالسكان والتنمية، تمحورت حول العنف المنزلي وآثاره، أن الأطفال هم الأكثر عرضة لممارسات العنف وخاصة منه الجسدي. وبينت الدراسة أن 42.75% من الذكور و 31.76% من البنات قد تعرضوا لعنف جسدي، وأن 25.1% من البنات و 20.53% من الذكور قد تعرضوا للطرد من المنزل، وأن 27.03% من البنات و 30.5% من الذكور قد تعرضوا لمعاملة سيئة. أما في ما يتعلق بالمتسبين في العنف، فبينت النتائج أن الأب والأخ هم المسؤولون الأساسيون، حيث أكد المعنفون أنهم يتعرضون في الغالب لاعتداءات متكررة من قبل الأب أو الأخ. بينما تبقى الزوجات والبنات هن الضحايا الأساسيين في الأسرة (01) وما يؤكد خطورة هذه الظاهرة هذه الإحصائيات المخيفة عن أعداد أطفال الشوارع عبر مختلف بلدان العالم:

- حسب المنظمات غير الحكومية في نيروبي يصل عدد أطفال الشوارع إلى 20000 طفلا.

- في الصين 15000 طفلا

- في أندونيسا وصل إلى 17000 طفلا أغلبهم ذكور.

- حسب المنظمة العالمية المناهضة للتعذيب 850 أعتقلوا بين 2000/2004 بكولومبيا، و620 إحتفظوا.

- 2007 حسب المرصد الوطني لحقوق الطفل بالجزائر هناك 61% من أطفال الشوارع يعيشون من التسول، 15% من السرقة، 2% من الدعارة، 50% مصابون بأمراض مختلفة تنفسية وجلدية وهذا في المدن الكبرى، الجزائر، وهران، عنابة ومغراست.

- وتبين أن 44% من أطفال الشوارع لا علاقة لهم بأسرهم، حيث ينأى 60% منهم في الشارع. وأثبت التحقيق أن 63% من هؤلاء الأطفال نادمون جدا على مغادرة المنزل و 57% منهم يريدون العيش في مؤسسات خاصة هروبا من بطش العائلة.

ويبقى العنف الممارس ضد الأطفال مستمرا بسبب السكوت عنه والتقايس عن اتخاذ إجراءات صارمة حياله، كما أن الشكاوي التي تصدر من الأطفال لا تأخذ بعين الاعتبار كونهم صغارا.

7- تعريف أطفال الشوارع:

7-1 تعريف الطفل: تعددت التعاريف التي حاولت تحديد مفهوم الطفل بتعدد واختلاف وجهات النظر. فهناك من حاول ربط الطفولة بمجموعة من المراحل تبدأ من الولادة إلى مرحلة المراهقة وقد تختلف المراحل باختلاف الثقافات، وهناك من ربطها بسن قانوني بحيث تنتهي مرحلة الطفولة بعد تمام الطفل سن 18 كاملة. غير أنه ما يهتما من معناه للطفولة في هذا الموضع هو كون "الطفل بكسر الطاء مع تشديدها يعني الصغير من كل شيء، عينا كان أو حدثا. وأصل لفظ الطفل من الطفالة أو النعومة، فالوليد به طفالة ونعومة. حيث قيل هو الوليد ما دام رخصا أو ناعما والمصدر طفولة" (11)

7-2 التعريف الإجرائي لأطفال الشوارع: لقد حاول البعض من الباحثين وحتى بعض المؤسسات الدولية وضع تعريف لمصطلح طفل الشارع حتى تتمكن من التعامل مع هذه الظاهرة، إلا أنه توجد بعض الاختلافات بين هذه التعاريف والتي سنورد أهمها:

لقد عرفت هيئة الأمم المتحدة طفل الشارع عام 1989 بأنه "أي طفل - ذكر أو أنثى - يتخذ من الشارع بما يشتمل عليه المفهوم من أماكن مهجورة والخربات... الخ معلا للحياة والإقامة الدائمة بدون حماية أو رقابة من أشخاص بالغين مسؤولين" (21) أما منظمة اليونيسيف فقد عرفت الطفل المرتبط بالشارع في عام 1986 بتقسيمه إلى فئتين: الفئة الأولى: "الأطفال العاملون working children الذين يعملون فقط أثناء النهار أو لعدة أيام متتالية، ثم يعودون لأسرهم بصورة منتظمة. وهم يمثلون الأغلبية العظمى من الأطفال المتواجدين في الشارع".

الفئة الثانية: " وهي التي تسمى بأطفال الشوارع: street children وهم الذين يقيمون بالشارع بصورة دائمة، ويعتمدون على حياة الشارع في البقاء دون وجود اتصال مباشر أو منتظم بالأسرة" (31)

أما منظمة الصحة العالمية WHO فقد وسعت التعريف في عام 1991 ووضعت تفصيلات له ليضم:

- الأطفال المقيمون بالشارع بهدف الحياة وإيجاد المأوى.
- الأطفال المنفصلين عن أسرهم وقيمون في دور الرعاية المؤقتة ومعسكرات الإيواء أو ينتقلون بين الأصدقاء
- الأطفال الذين يتصلون بأسرهم ولكن بسبب الفقر والزحام وسوء المعاملة من جانب الأسرة، يقضون بعض الليالي أو معظم وقتهم في الشارع.
- الأطفال المدعوين في المؤسسات ودون أهل، ويخشى من احتمال عودهم إلى حياة دون مأوى في الشارع (14)

أما المجلس القومي للطفولة والأمومة في وثيقته عام 2003 فيعرف طفل الشارع بأنه " ذلك الطفل الذي عجزت أسرته عن إشباع حاجاته الأساسية، الجسمية والنفسية والثقافية كنتاج لواقع اجتماعي اقتصادي تعايشه الأسرة في إطار ظروف اجتماعية أشمل، دفعت بالطفل دون اختيار حقيقي منه إلى الشارع كمأوى بديل معظم أو كل الوقت، بعيدا عن رعاية وحماية أسرته، يمارس فيه أنواعا من الأنشطة لإشباع حاجاته من أجل البقاء، مما يعرضه للخطر وللإستغلال والحرمان من الحصول على حقوقه المجتمعية. وقد يعرضه للمسائلة القانونية بهدف حفظ النظام العام، واطلق عليهم في وثيقته أطفال بلا مأوى" (15)

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن هناك اختلافا واضحا على المستوى الدولي فيما يتعلق بتعريف طفل الشارع وحدود هذا التعريف. وكذا بين بعض الباحثين أمثال أحمد صديق الذي ركز على المدة التي يقضيها الطفل في الشارع. وجمال مختار حمزة الذي حدد سنهم بين 6-12 سنة، وأضاف أبو بكر مرسي إليهم فئة الأطفال الذين يعيشون مع أسرهم في الشارع بسبب الفقر. إلا أنه يمكن تعريف طفل الشارع إجماليا في دراستنا هذه بأنه " الطفل الذي يكون دون سن 18، ويقضي نماءه أو نماءه وليله في الشارع برفقة أسرته أو دونها، والذي يكون مهيبا لتعلم السلوك المنحرف ويوجهه للمجتمع عادة أو ضد نفسه. وأن وجوده في الشارع يعتم مظهره من مظاهر الحرمان والعنف الممارس عليه من قبل المجتمع "

8- الدراسة الميدانية: تم إجراء هذه الدراسة الميدانية حول ظاهرة أطفال الشوارع بالجزائر بالضبط ولاية سطيف. ورغم صعوبتها فقد تم إجرائها بمساعدة بعض المهتمين بالموضوع، بسبب

رفض هؤلاء الأطفال التعامل معنا، وبعضهم كان مع آبائهم وأمهاتهم مما صعب المهمة وهذا ما جعل الدراسة تقتصر على 10 حالات .

وقد تم تطبيق إستبيان يحتوي على 80 سؤال، وتهدف عباراته إلى قياس العنف الذي يمارسه الأطفال ضد المجتمع والعنف الذي يمارسه المجتمع ضد هؤلاء الأطفال.

*- عينة الدراسة: الجدول رقم-2- يوضح أهم خصائص أفراد العينة حسب بعض المتغيرات

الحالة 1	الحالة 2	الحالة 3	الحالة 4	الحالة 5
الجنس الذكر	الجنس الذكر	الجنس الذكر	الجنس الذكر	الجنس الذكر
15 سنة	12 سنة	10 سنوات	14 سنة	18/16 سنة
سبب وجوده في الشارع	الطلاق والفقر الشديد/ يأكل الحجارة	علاقة غير شرعية /الفقر	إهمال الأب	علاقة غير شرعية
المهنة	التسول	التسول بالإكراه	التسول	حمار
الأسرة	أم+أخوات	رفعه زوج الأم/يعيش عند جده	لا يعرف أباه/ يعيش مع أمه	بيت عند جاراته
الحالة 6	الحالة 7	الحالة 8	الحالة 9	الحالة 10
الجنس الذكر	الجنس الذكر	الجنس الذكر	الجنس الذكر	الجنس الذكر
17 سنة	14 سنة	18 سنة	18 سنة	14 سنة
سبب وجوده في الشارع	الفقر الشديد بيت طين/ لا يملك جهاز تلفاز	الزهر/ حتى لا يرى أخته التي اغتصبت، الخقرة من أمه	الضيق، العدد كبير، الإهمال لا أحد يسأل عنه، مشاكل	يكبر البيت، يعيش مع جده المسن.
المهنة	بيع الأراب، العاصفر	بناء/لحام	حسب السوق 20 حاكم	بيع بقايا المدرجات
الأسرة	3 إخوة، فقر. يرجع 10م.	5 إخوة/ ميسورة	فقر/أب متوفي/زوجة أب	أب مهمل، يتم في الخارج

*- التعليق على الجدول -2- :

نلاحظ من خلال الجدول أن كل هؤلاء الأطفال لم يخرجوا ولم يختاروا الشارع. بمحظ إرادتهم، بل ما دفعهم لذلك هو المشاكل التي عاشوها في أسرهم، ويحمل هؤلاء الأطفال المجتمع مسؤولية حالتهم بنسبة 80% و 40% يصفونهم بالمجتمع الضالم ورغم محذور بعضهم إلا أنهم غير متضيقين. كما لديهم ألقاب خاصة مثل الشيطان، والعجل وبعضها غير مفهوم تماما. فالحالة

الأولى مثلا هي فتاة في سن الخامسة عشر تسكن في بيت قصديري مات أبوها ولم تجد أمها ما تعمله فامتنت التسول وطبعا ليشفق عليها الناس تستخدم هذه الفتاة، التي صرحت بأنها اعتادت على هذا العمل رغم أنها تعرضت لمضايقات عديدة في الشارع لكنها لا تجد البديل.

بالنسبة للحالة الثانية هو ذكر في سن 12 عام. فرغم أن والديه أحياء إلا أنه وجد نفسه في الشارع بسبب طلاق والديه وعدم اهتمام الأب به أو السؤال عنه، ورفض من طرف زوج أمه فلم يجد له ملجأ سوى بيت جده الذي لا يستطيع الإغتناء به، فلم يجد بدا من الخروج إلى الشارع خاصة وأن حاله يشبعه ضربا وهو يرفض البكاء. وقد عانى من الفقر المتفجع حتى إمتن السرقه وصار يحسب له ألف حساب من أصحاب الدكاكين. ويبرر هذا لأن في أوقات متعددة يأكل الخبز بدل الخبز ليسكت جوع بطنه. ورغم أنه مسجل في المدرسة إلا إنه غير منضبط.

أما الحالة الثالثة فلا تختلف عن سابقتها كثير فهذا الطفل الذي يبلغ من العمر 10 سنوات والذي جاء إلى هذا العالم أو بالأحرى إلى هذا الشارع بسبب علاقة غير شرعية، يرفض التسول مع أمه ويفضل الذهاب إلى المدرسة، وطبعا ليس دائما. ومع أنه لا يعرف أباه أصلا إلى أنه يصر على إكمال دراسته ليساعد أمه الدائمة المرض، ويشفق عليه الناس في الأعياد لصغر سنه وهبته الرثة. فممكنه مع أمه لا يتعدى الغرفة. الحالة الرابعة وهي طفل في 14 من عمر دفعه إهمال أبيه إلى الدخول في متاهات الشارع، واكتشاف أغواره بعد اختطافه من طرف أحد المارة ولم يسأل عنه أبوه الذي إنتهى بالملهي الذي يملكه. فوجد أن السكن في والتسول من أجل الأكل في الشارع أفضل له من من العيش مع أب لا يهتم به.

وبالنسبة للحالة الخامسة فإنه لا يعرف كم يبلغ من العمر 16 أو 18 سنة بسبب عدم امتلاكه لشهادة ميلاد والتي حرمته من التعرف إلى والده الحقيقي، كما حرمته من حقه الأساسي والطبيعي في دخول المدرسة بسبب عدم وجود وثائق تثبت نسبته والسبب الحقيقي هو أنه نتاج علاقة غير شرعية. وبسبب الضيق في بيت أمه يبيت عند جارتها لأن أمه تفضل إخوته الخمسة عليه. فاضطر أن يعمل حملا في السوق، ودخل عالم المخدرات فصار يبيع ويشترى ويتعاطى كل أنواعها حتى صار خبيرا بها.

الحالة السادسة والتي تبلغ من العمر 17 سنة كان سبب خروجها من المنزل إلى الشارع الفقر الشديد، حيث أنها تسكن فس بيت من طين ولا يملكون حتى جهاز تلفاز للتسلية، وهذا مادفعها للعودة في وقت متأخر إلى البيت وبشكل مستمر. والحالة السابعة ذكر عمره 14 سنة لا يشعر بالراحة في البيت فيلجأ للشارع لعله يجد التسلية ويبعد الملل، ورغم أن عائلته ميسورة الحال إلا أنها لا تهتم بأولادها الخمسة إلا بإشباع حاجياتهم البيولوجية، ومع هذا فالحالة تحاول قضاء الوقت ببيع العاصف والأرانب.

عمر الحالة الثامنة 18 سنة ويعني من الخوف من المجتمع الذي ينظر إليه نظرة احتقار وازدراء بسبب أن أخته إغتصبها أحد المنحرفين، لهذا يقول أنه لا يتحمل الجلوس في البيت حتى لا يراها، وما زاد الأمور تعقيد هو معاملة أمه السيئة حيث ألما تحتقره ولا تسمع رأيها بالإضافة إلى وجود زوجة الأب الذي توفي وترك وراءه عائلة فقيرة مما يظطر الحالة إلى العمل كبناء أو مساعد بناء وأحيانا لحام حسب ما يتوفر من عمل، لهذا فهو يرى في الشارع ملجأ مناسب لتغيير الجو و"الزهو" كما يقول. وما يميز الحالة التاسعة أنه حوكم 20 مرة رغم أن سنه 18 سنة فقط!! ومرد هذا كون الحالة مهملة من طرف الأسرة ولا أحد يهتم بها أو يسأل عنها وخاصة الأب الذي لا يعرف ما يقوم به ابنه ولا حتى يسأل عنه. ربما يعود ذلك إلى العدد الكبير لأفراد العائلة وكثرة المشاكل داخلها، بالإضافة إلى البيت الضيق والذي لا يتسع للجميع مما يشجع ويدفع به إلى النوم خارجا.

أما الحالة الأخيرة والتي تبلغ من العمر 14 سنة فتنها لا تجد من تحبها لأنها تعيش مع جدتها الطاعن في السن، ولهذا فهو يكره التواجد في البيت ويفضل البقاء في الشارع مع أصدقائه ويبيع بقايا الدرجات. وما زاد الأمور تعقيدا هو طلاق الأم وإعادة الأب الزواج ففضل ان يخرج من بيتهم إلى بيت جده رغم أنه وحيد العائلة.

9- نتائج الدراسة : تلخص أهم نتائج الدراسة في الجدول التالي:

الجدول رقم-3- يوضح أهم السلوكيات العنيفة والممارسة من طرف أو ضد أطفال الشوارع

نوع العنف	العنف الممارس من طرف أطفال الشوارع ضد المجتمع	العنف الممارس ضد أطفال الشوارع من طرف المجتمع
العنف البدني وما يرتبط به	الضرب 90%- الاعتداء 80% إحداث عاهات 60%- السرقة 90% الحيل 90%، تسليق الأسوار 80% التدخين 60%- المخدرات 40% محاولة الانتحار 10%	الضرب 70%، التهديد 30% السرقه 30% الإعتطاف 10% عقاب الشرطة 50% إغواء العصابات 40% العمل للاكل 50%
العنف الجنسي	الإحتراق الجنسي (المادة السرية والشوذة) 60%	الإعتداء الجنسي 20%
العنف الإنفعالي أو النفسي	الإحتقار 60%- الإزعاج 90% الشتم 80%- التسول 30%	الإحتقار 70%- الإهمال 80% عدم تقديم النصيح 70% الإستغلال لعدم وجود عائلة 20%

10- مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال تفريغ الاستبيان الذي احتوى على 80 سؤال يمكن القول أن العنف الذي يمارسه هؤلاء الأطفال ضد المجتمع يتمثل في استخدامهم لوسائل خطيرة أثناء الشجار عصا،

سكين...) مع الآخرين كوسيلة دفاع عن أنفسهم. كما أن ثلاث حالات صرحت بأنها هي من يبدأ بالإعتداء (80%) حتى يخاف منها الآخرون. و أغلبهم يحب الألعاب العنيفة. وكلهم يتسولون في الشوارع بمستويات مختلفة فمنهم من يتخذ كمصدر دخل ومنهم من يجد نفسه مضطرا لمجرد تواجده لوقت طويل في الشارع.

وخير كل هؤلاء الأطفال السرقه (90%) التي أصبحت ضرورية للإستمرار في هذا المكان، ومن العنف الذي يوجه ضد الآخر أن الحالات الأربع من الذكور تسببوا في عاهات (60%) خطيرة للآخرين في الشارع لأسباب متعددة. ويعملون إزعاج (90%) المارة في الشوارع لأعراض إنتقامية أو لتعريض الوقت الطويل الذي يقضونه في الشارع، والبعض منهم تعرض حتى لمساءلة أو معاقبة الشرطة (50%) على أعمالهم التي يقوم بها في الشارع. وما يميز شخصيتهم بالإضافة إلى سرعة مللهم وغضبهم وحبهم للمال هو استخدامهم للحيل (90%) حتى مع الباحثين لكسب المال، كما أنهم يفضلون مصادقة من هم أكثر منهم سنا ليتعلمو منهم حرقا كثيرة تساعد على العيش والبقاء والسيطرة على الشارع. وبعضهم يستخدم المال الذي يحصل عليه من التسول لشراء المخدرات (40%) ويبيعون القمامة مصدرا للحصول على طعامهم.

أما العنف الذي يمارس عليهم من طرف المجتمع فهو إحساسهم ومعاتتهم بأن الناس يحتقروهم (70%) لمجرد تواجدهم في الشارع وأن الوصمة التي تلاحقهم بأنهم أطفال بلا أسر أو غير شرعيين، ويحسون بأن الآخرين يستغلونهم لأنهم ليس لديهم مسكن وعائلة تحميهم. أيضا بسبب الثياب القذمة التي يرتدونها لذلك فهم يشعرون أحيانا بالإنتقام من هؤلاء يزعاجهم وسرقتهم (30%) الخ. كما أنهم أصبحوا مستهدفين من قبل افراد معينين ليمسوا عليهم الجنس او معهم أو للإغراء الجنسي بالإكراه. مقابل المال، حتى حاول بعضهم إستدراجهم لعصابات سرقه (40%). وتعرض أغلبهم للضرب (70%) والتهديد في الشارع والحالة الأخيرة تعرضت لمحاولة الخطف.

ورغم تواجدهم في الشارع إلا أنهم يسمعون نصيحة (70%) منهم تدفعهم للإنتباط في الدراسة مثلا أو الإحجام عن التسول. ورغم ما يعانونه إلا أن الأمل في أن يصبحوا كبقية الأطفال مازال قائما، والندم يعصرهم على نوعية الحياة التي يعيشونها. ويحسون بإهمال كبير (80%) من طرف الأسرة والأقرباء والمجتمع ككل. ويشعرون أن المجتمع ظلمهم وهو المسؤول عن حالتهم.

المراجع:

- 1- العنف الأسري يبدأ من الأسرة، (26.2.2009)،
http://www.moheet.com/show_news.aspx
- 2- التقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال، (2007)، باولو سوجيو بينهرو، المجلس القومي للطفولة والأمومة،
(هيئة الأمم المتحدة)، ص.4
- 3- العنف والمجتمع: مداخل معرفية متعددة، أعمال المؤتمر الدولي الأول، (2003)، جامعة محمد خيضر بسكرة،
ص.86
- 4- زكريا بن يحيى لال، (2007)، العنف في عالم متغير، (ط.1)، الرياض، (د.ن)، ص.11
- 5- المرجع نفسه، ص.14
- 6- التقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال، (2007) المرجع السابق، ص.287- ص.293
- 7- هروب الاطفال من العيش الاسري، (10.3.2009)،
<http://www.kenanaonline.com>
- 8- التقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال، المرجع السابق، ص.295
- 9- التقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال، (2006)، باولو سوجيو بينهرو، المجلس القومي للطفولة والأمومة،
(هيئة الأمم المتحدة)، ص.ص.10-11
- 10- العنف العائلي: مصدر أساسي لظاهرة أطفال الشوارع،
(24.3.2009) <http://www.amanjordan.org>
- 11- نبيلة الشوريجي، (2007)، السلوك العدواني لأطفال الشوارع، (ط.2)، الجزيرة، دار النهضة العربية، ص.17
- 12- تعريف طفل الشوارع،
(9.3.2009) <http://www.daardesign.com/forum/>
- 13- نبيلة الشوريجي، المرجع السابق، ص.28
- 14- تعريف طفل الشوارع،
المرجع السابق ذكره. <http://www.daardesign.com/forum/>، (9.3.2009)،
- 15- نبيلة الشوريجي، المرجع السابق، ص.34-35

العنف الأسري والصحة النفسية للمراهق الجزائري

د. عنو عزيزة، جامعة الجزائر

ملخص:

أمام تنامي الوعي بصورة متعاطفة بمخاطرة النتائج المترتبة عن العنف الأسري، التي باتت تنشر بصفة خاصة بين فئات الأطفال والمراهقين. وبأخذ نتائج الدراسات الغربية بعين الاعتبار، التي تظهر وجود تأثير لتلك الظاهرة من جانب، واضطراب الصحة النفسية لدى المراهق، تأتي الدراسة الراهنة للتحقق من وجود مثل ذلك التأثير على الصعيد الجزائري. لجأت الدراسة إلى المنهج المسحي الوصفي، وذلك من خلال توظيف اختبار شيفر للممارسة الوالدية كما يدرجها الأبناء، ومقياس الصحة النفسية، وقد تم تطبيق الاختبارين على عينة قوامها 700 تلميذ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلاب الصف الثالث ثانوي بمحافظة الجزائر الكبرى. وخلصت الدراسة إلى نتيجة ذات شقين، يتمثل الشق الأول في وجود تأثير دال إحصائياً بين الممارسات الوالدية الميالة إلى العنف، النبذ والتحكم واضطراب صحة المراهقين النفسية، فيما يتجسد الشق الثاني في ميل المراهقين الذين تنسم ممارسات والديهم حيالهم بالتساهل والتقبل إلى عدم اضطراب الصحة النفسية

ABSTRACT:

Increasing awareness of the dangerous consequences of psychological health has been intensifying; this problem has been spread particularly among teenagers and children. After considering recent western studies, this study has taken place with the main aim of clarifying the consequences of the parents practices towards psychological health among Algerian adolescents.

The study has used the survey descriptive methodology to provide accurate and direct information from which conspicuous can be drawn. It has used two measuring tools: Schaefer measure for parental practices, and psychological health scale, information has been taken from 700 students randomly chosen from governmental schools in Algiers big governorate.

In general, two cleaves in distinction to one major conclusion have been drawn. The first cleave avails the idea of a positive statistical influence of the violence, and the discarding and dominating parental practices and adolescents tendency to disorders psychological health. The second cleave that acceptance and lenient parental practices are positively correlated with a decreased level of adolescent's psychological health.

مقدمة:

تعتبر الأسرة الحجر الأساسي للتفاعل بين الوالدين والأبناء، ذلك لما يقدمانه من نماذج السلوكيات واتجاهات، حيث يعتبر الوالدان مصدر الرعاية والأمن والإرشاد، وتزداد حساسية الأبناء للمعاملة الوالدية في مرحلة المراهقة الحرجة، فقد تلجأ الأسرة إلى اعتماد طرق العقاب والنبد أو الشتم كأسلوب ضبطي لتصحيح أخطاء المراهق، دون الأخذ بعين الاعتبار خصائص هذه المرحلة و الاضطرابات النفسية.

كما تجدر الإشارة إلى أن المعاملة التي يتلقاها المراهق علاقة وثيقة بالتربية التي ينشأ عليها الوالدان، وهما طفلين صغيرين، والتي تنعكس على شخصيتهما وسلوكياتهما وقيمهما. إن من أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهق في حياته اليومية والتي تحول بينه وبين الصحة النفسية هي علاقته بالراشدين، وعلى وجه الخصوص الآباء والأمهات، وما يتبعونه معه من أساليب في المعاملة، تلك الأساليب التي ترتبط بخبراتهم السابقة. لا سيما في علاقتهما ببعضهما البعض، وتنعكس لا محالة على حياة الأبناء ومستقبلهم (الديب، 2002، 172-173). كما يميل الوالدان بوجه عام إلى المحافظة على الطرق والأساليب التربوية التي اعتادا عليها والتي يصعب تغييرها، لأنها أصبحت جزءاً أساسياً من شخصيتهما، وقد اجمعت خلال طفولتهما المبكرة، ثم مراهقتهما (الخرولي، 1984، 306). ذلك أن هذه الأساليب تترك آثاراً إيجابية أو سلبية في شخصية الأبناء. وإليها يعزى مستوى الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي، الذي يمكن أن تكون عليه شخصيتهم مستقبلاً (قناوي، 1983، 83).

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن المنصرم بحاصة تعرض المؤسسة الأسرية في إمتداد المعمورة إلى تغيرات عديدة واضحة، سواء أكان ذلك على صعيد البناء أم الوظيفة (ناصر، 1995)، غير أن ذلك لم يعد إلى تغلغل تلك المؤسسة عن النهوض بأعباء أبرز أدوارها التقليدية التي دأبت على ممارستها عبر التاريخ، حيث يزخر التراث المعرفي في الحقل العلمي المعنية بقضية التنشئة الاجتماعية بكم وافر من الدراسات التي عملت على تتبع الآثار التي تتركها الأساليب المختلفة من التنشئة الاجتماعية الوالدية في الصحة النفسية والسمات الشخصية للأبناء ومظاهر السلوك لديهم

لقد تمحضت تلك الدراسات عن نتائج مفادها أن الممارسات الوالدية التي تميل إلى إشعار الأبناء بالتقبل والاستقلالية، من شأنها أن تؤدي دوراً بارزاً في مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وتوكيدها (أبو عياش، 1992)، والذروع نحو تقديرها (عبد الفتاح، 1990)، وتطوير مفاهيم إيجابية نحوها (الشليبي، 1993)، وتعزيز قدراتهم على تحقيق مستلزمات كل من التوافق الاجتماعي والأكاديمي (الأسعد، 1994)، وحثهم على الارتقاء بمستويات تحصيلهم الدراسي (الشمائلة، 1999)، وإدراك مواضع الكفاءة والأهلية لديهم (الصريرة، 1992).

الاجتماعي السليم، إذن فهو صحيحة إنذار أو رسالة خطر على الأسرة والمجتمع أن يحسن قراءتها (العيسوي، 2000، 158).

كما تتجسد أشكال العنف داخل الأسرة الواحدة، حيث يكون الطفل في السنوات الأولى من حياته أقرب من المحيط الأسري من غيرها، ففيها يتعلم الكثير من الخبرات اللازمة التي تساعد على النمو النفسي، والجسمي، والإنفعالي والعقلي والمعرفي والاجتماعي. إذا توفر الجو الأسري الملائم الذي يشبع حاجات التوافق في الجانب النفسي الاجتماعي ككل، أما إذا كان مليء بمواقف الحرمان والإحباط والعنف والصراعات والتفكك في الأسرة، فإن ذلك يؤثر سلباً على شخصية المراهق تأثيراً كبيراً (عربادي، 2004، 17).

كما تزداد أهمية هذه المؤسسة التربوية في مرحلة مراقة الأبناء، حيث نجد أن أهم ما يميز المراهق في هذه المرحلة حاجته إلى الشعور بالحرية، وسعيه الحثيث إلى إبراز وجوده، كما تتخذ سلوكياته شكلاً يبدو المراهق بها وعلى قدر من الإحساس والثقة بالنفس فيما يتعلق بأفكاره ومشاعره. وقد تأخذ إنفعالاته أبعاداً خاصة تبدو بشكل الاعتزاز بالنفس، والتشدد بالكلمات والمثالية المفرطة والإعتناء، ولكنه قد يتعرض لليأس والحزن لما يلاقيه من إحباط بسبب ضوابط المجتمع أو الأسرة و تقاليدها، و ينشأ لديه نتيجة ذلك، إنفعالات و عواطف جامحة تؤدي ببعض إلى الإضطرابات النفسية والتفكير في الانتحار. ويرجع السبب في إضطراب الإنفعال عند المراهق إلى الإحساس الذي ينشأ لديه بأن البيئة الموجود بها هي الأسرة والمحيط لا تعترف له بالنضج، الذي إكتسبه في هذه السن، ولا تأبه لرجولته وحقوقه وإستقلاليته، وأبرز ما يتصل بتفكيره بالإنفراد عن الأسرة (الخلي، 2000، 119).

ولقد أكدت دراسة الباحثان جيلس وستروس Gelles & Strauss المخطورة التي يحدتها العنف الأسري، حيث تقع أغلب الإعتداءات والإغتيالات على الأطفال المراهقين، ويعود السبب لحدوث الصراعات إرتباطها بتعدد النشاطات المختلفة المستمرة في إطار الأسرة، ووجود نوع من العنف المشرع، إذ تمنح للأولياء الحق في معارضة ومعاملة أبنائهم بعنف وقسوة (عربادي، 2004، 24). كما تجدر الإشارة إلى أن الآباء الذين يمارسون العنف هم أصلاً لديهم تاريخ في هذا الموضوع، فهؤلاء نشأوا في بيوت تعسفية خلال طفولتهم، والأمر نفسه يتكرر مع أبنائهم، فالعنف يولد العنف، ولقد أكدت دراسة سكوت Scott الفرضية التي مفادها بأن الحوادث العنيفة والتعسفية في طفولة الوالدين لها علاقة بإساءة معاملة هؤلاء الوالدين لأبنائهم.

ولقد بينت جميع الدراسات التي أجرتها الدول العربية حول ظاهرة العنف الأسري في المجتمع أن الزوجة هي الضحية الأولى، وأن الزوج هو المعتدي الأول، يأتي بعدها في الترتيب الأبناء والبنات كضحايا إما للأب أو الأخ الأكبر، فنسبة 99 % يكون مصدر العنف الأسري رجل،

وتعد فترة المراهقة أكثر ارتباطاً بالعنف الأسري، إذ يكثر فيها الإعتداءات والتعسف، فقد شكلت الفئة العمرية الممتدة ما بين 15 إلى 18 سنة أعلى نسبة من نسب ضحايا العنف، حيث بلغت 72.2 %، ويعزى ذلك إلى مشكلات المراهقة والعنف والقسوة الوالدية التي يتلقاها المراهق في الأسرة (أبو عليا، 2000، 88).

ذلك أن المعاملة الوالدية القائمة على العنف والتسلط والقسوة والتذبذب، تعد من قبل سوء المعاملة، والتي تعد في حال استمرارها مع المراهق سبباً في عدم القدرة على تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق في مختلف المواقف الحياتية داخل المنزل وخارجه، إذ يفقد المراهق الثقة بنفسه وبالأخرين، وتشعره بالنقص وعدم الإطمئنان، وتولد في نفسه العدوانية وعدم الإتران والاستقرار النفسي، وتجعله غير قادر على تحمل المسؤولية والتعامل الاجتماعي السليم، وتكوين علاقات ناجحة مع غيره من الأبناء (أحمد النبال، 2002، 55).

ولقد أكدت دراسة الباحث فايلد Feild التي أجريت على 250 منحرف سلوكياً يعانون من صعوبات على مستوى الصحة النفسية، فتوصل إلى أن 92 % من المنحرفين كانوا يعانون من معاملة العنف، والرفض، والنبذ واللامبالاة من طرف الأمهات، و 64 % منهم كانوا يعانون من عدم رغبة الآباء في وجودهم، بمعنى أن ظاهرة الانحراف عن السلوك السوي عند هؤلاء الأبناء كانت نتيجة المعاملات العنيفة.

الغير سوية من طرف الأولياء (هاشمي، 2004، 25).

أما المعاملة الوالدية القائمة على الديمقراطية تعد من أساليب المعاملة الوالدية السوية في التنشئة الاجتماعية، والتي يترتب على ممارستها نتائج إيجابية في تكوين شخصية متزنة متمتعة بخصائص الصحة النفسية، وقدرة على تحقيق توافقها النفسي الاجتماعي، مع مختلف المواقف الحياتية داخل الأسرة وخارجها.

ولقد أكدت دراسة الباحث بالدوين Baldwin أن الأبناء الذين ينتمون إلى أسر ديمقراطية يمتازون بالنشاط، وهم منطلقون اجتماعياً ويشاركون إيجابية ونشاط في الأنشطة التعليمية، ويمتازون بالمنافسة والانطلاق والقيادة (هرمز، 1988، 121). كما أن أبناء الأسر التي يسودها المناخ الديمقراطي كانوا أكثر نشاطاً واجتماعية، وأكثر تعاوناً مع الآخرين وقدرة على تكوين علاقات ناجحة مع الأقران، وأكثر رغبة في التطلع والاستكشاف (الرغي، 2002).

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في العمل على إستنباح تأثير العنف الأسري على الصحة النفسية للمراهق الجزائري، وسيحاول البحث التحقيق ميدانياً. مما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين الممارسات الوالدية العنيفة وآثارها على الصحة النفسية للمراهق من جهة، والممارسات الوالدية الديمقراطية من جهة أخرى.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل العلمي: هل يؤثر العنف الأسري على الصحة النفسية للمراهق الجزائري؟

وإستناداً إلى نتائج الأبحاث السابقة تم صوغ الفروض التالية بقصد إختبارها:

- 1- يؤثر الرفض والتقبل الوالدي على الصحة النفسية للمراهق.
 - 2- يؤثر الإكراه الوالدي- والتمركز حول الطفل على الصحة النفسية للمراهق.
 - 3- يؤثر التطفل الوالدي- والإستحواذ على الصحة النفسية للمراهق.
 - 4- يؤثر الضبط من خلال الشعور بالذنب من طرف الوالدين - والضغط على الصحة النفسية للمراهق.
 - 5- يؤثر الضبط العدواني الوالدي- والإندماج الإيجابي على الصحة النفسية للمراهق.
 - 6- يؤثر عدم الإتساق الوالدي- وعدم الإكراه (التساهل) الوالدي على الصحة النفسية للمراهق.
 - 7- يؤثر التباعد و الإعتزال الوالدي- وتقبل الفردية على الصحة النفسية للمراهق.
 - 8- يؤثر تلقين القلق الدائم من طرف الوالدي- والتعامل الشديد على الصحة النفسية للمراهق.
 - 9- يؤثر إنسحاب العلاقة الوالدية- والإستقلال المتطرف على الصحة النفسية للمراهق.
- 3- إجراءات الدراسة:
- 1.3- منهج الدراسة:

إعتمدنا في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي و نقصد به كل إستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر النفسية أو التعليمية، كما هي في الواقع و ذلك بغرض تشخيصها والكشف عن العلاقة الموجودة بين عناصر أو بينها وبين الظواهر التعليمية النفسية والإجتماعية، ويكون هذا الإستقصاء على أساس الوصف والتفسير، وفيه يستعين الباحث بأدوات لجمع البيانات والمعلومات عن طريق المسح بالإستخبار، إستعمال المقاييس، الإختبارات، المقابلات الشخصية والملاحظة، ثم يقوم الباحث بتبويبها وتفسيرها، وتقرير حالتها كما توجد في الواقع، للوصول في الأخير إلى إستنتاج أسباب المشكلة المطروحة.

2.3- العينة:

تم إختيار عينة الدراسة الميدانية إختياراً عشوائياً تتضمن 700 تلميذ بالسنة الثالثة من المرحلة التعليمية الثانوية، منهم 350 تلاميذ ذوي العنف الأسري و 350 تلاميذ ذوي التسامح الأسري، مع مراعاة الخصائص المتمثلة في الجنس، السن، و المستوى التعليمي لإحداث التماثل بين العيتين ويمكن تمثيل خصائص أفراد العينة في الجدول التالي. جدول (1): خصائص أفراد العينة.

المستوى التعليمي	السن	الجنس				المتغيرات
		إناث		ذكور		العينة
		%	ت	%	ت	
المسنة الثالثة ثانوي	من 17 إلى 20 سنة	42.85%	150	57.15%	200	التلاميذ ذوي العنف الأسري
		43.43%	152	56.57%	198	التلاميذ ذوي التسامح الأسري

يتضح من الجدول (1) أن هناك تماثل و تجانس بين أفراد العيتين من حيث الجنس بلغت نسبة الذكور 57.15% من التلاميذ ذوي العنف الأسري ونسبة الإناث 42.85%، أما نسبة الذكور 56.57% و 43.43% نسبة الإناث من التلاميذ ذوي التسامح الأسري.

4- أدوات القياس:

1.4- مقياس الحالة النفسية للمراهقين والراشدين: أعد هذا المقياس الباحثان محمود عبد الرحمن حمودة وإلهامي عبد العزيز إمام سنة 1996. يتكون المقياس في صورته النهائية من 150 عبارة مقسمة إلى 27 مقياس فرعي، يحتوي كل واحد منها خمسة بنود تكشف عن درجة الأعراض المرضية، وتشير الدرجة المرتفعة إلى وجود الأعراض المرضية و العكس صحيح. كما تتم عملية تصحيح المقياس بإعطاء درجتين إذا أجاب المفحوص (بنعم)، ودرجة صفر إذا أجاب (بلا) في جميع بنود المقياس بإستثناء العبارات (5، 10-20-23-29-30-40-48-50-60-75-76-80-81-86-89-90-92-97-100-104-110-114-116-120-122-127-130-147). وفيها يحصل المفحوص على درجتين إذا أجاب (بلا) وصفر إذا أجاب (بنعم).

ولتحقيق ثبات المقياس أجرا الباحثان طريقة التجزئة النصفية على عينة مكونة من 670 من غير المرضى، و 120 من المرضى، وكانت معاملات الثبات تتراوح ما بين 0.52 و 0.84، وهي معاملات مرتفعة. أما الصدق التكويني للمقياس، فلقد أجرى على نفس العينة وبلغ معامل الارتباط ما بين 0.79 و 0.57 (إمام و حمودة، 1996، 19-20).

كما عمدت الباحثة لتحقيق ثبات المقياس بتطبيقه على عينة متكونة من 300 أسوياء و 300 مريض باستخدام طريقة التجزئة النصفية، فبلغ معامل الثبات 0.80 و 0.59. أما الصدق التلازمي للمقياس، فلقد تم على عينة متكونة من 400 سوي و 400 مريض، وتطبيق الاختبار المتعدد والأوجه للشخصية مع نفس العينة فبلغ معامل الصدق 0.85 و 0.70.

2.4- مقياس المعاملة الوالدية لشفير (Schaefer 1965):

أعد هذا المقياس الباحث شفير (Schaefer 1965) بمدينة بروكلي بأمریکا، ويشتمل على 18 مقياس فرعي. يتضمن كل مقياس 8 بنود، حيث أن المجموع الكلي لبنود الاختبار (192) بنداً موزعة على المقياس توزيعاً عشوائياً، تهدف الوقوف على تقييمات المفحوص حيال ممارسات والديهم وتصف فقرات المقياس سلوكيات والدية محددة، يطلب من المفحوص تقدير حوجة تماثلها مع سلوك كل من والديه نحوه، وذلك على مقياس مدرج خمس نقاط.

ولقد وفرت دراسة حداد (1990) دلائل ثبات مناسبة بإستخدام معاملة كرونباخ بلغ أنفاً، وقد أعيد حساب الثبات بنفس الطريقة على عينة الدراسة الحالية، ليصل معامل الثبات إلى 0.96، أما دراسة عبد الحليم محمود و فاروق عبد السلام بالبيئة المصرية حول الصدق التكويني للمقياس فقد بلغ 0.66 (زغبة، 1994، 74-75). أما الدراسة الحالية فلقد قمنا بحساب معامل الثبات للمقياس على عينة متكونة من 100 طالب عن طريق إعادة التطبيق بفترة زمنية 15 يوم، فبلغ معامل الثبات 0.82، أما الصدق التلازمي للمقياس و تطبيق مقياس المعاملة الوالدية لأمبو Ambo فلقد قدر بـ 0.70.

5- عرض مناقشة النتائج:

1.5- عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول للدراسة الحالية على أنه « يؤثر الرفض الوالدي والتقبل الوالدي على الصحة النفسية للمراهق ». فبعد استخدام اختبار « ت » أسفرت النتيجة عن وجود فروق الموضحة في الجدول التالي: جدول (2) الفروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي الرفض الوالدي مقارنة بالمراهقين ذوي التقبل الوالدي.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المراهقون ذوو التقبل الوالدي		المراهقون ذوو الرفض الوالدي		العينة
		2ع	2م	1ع	1م	
0.01	3.22	1.60	2.22	2.59	5.98	الإدمان
0.05	2.78	1.25	2.82	2.76	5.42	إضطراب التأقلم
0.01	3.35	2.02	3.17	2.14	5.08	أزمة الهوية
0.05	2.12	1.22	2.67	2.59	6.02	الإنعصاب بعد حادثة
0.01	2.76	1.40	2.70	1.99	7.08	قلق الانفصال
0.01	3.98	2.38	3.1	2.87	8.23	القلق العام
0.05	2.25	1.05	2.92	2.24	5.60	الرهاب
0.01	2.85	1.85	3	2.36	8.10	الاكتئاب

0.01	3.34	1.73	3.37	2.40	7.91	القصام
0.05	2.10	1.10	2.70	2.36	5.62	الهوس
0.01	2.79	1.89	4.42	2.04	5.65	نقص الانتباه
0.05	2.44	1.27	2.77	2.43	8.12	توهم المرض
0.01	3.23	1.01	3.1	1.95	6.42	اضطراب السلوك
0.01	3.52	0.9	1.69	2.21	5.45	التهتهة
0.01	2.68	1.72	2.47	2.98	6.27	المشي أثناء النوم
0.01	3.40	0.95	2.51	2.32	5.65	النهام
0.05	2.36	1.09	2.82	2.64	5.8	اضطراب الحركة
0.01	4.68	1.20	4.57	2.07	6.82	البرانونيا
0.05	2.76	1.76	3.72	2.65	5.94	العناد
0.01	3.01	1.98	3	2.88	6.6	إحتلال الآنية
0.05	2.49	1.83	3.65	2.16	5.02	الصراع
0.01	3.15	1.15	2.32	2.60	5.94	اضطراب الهوية الجنسية
0.05	2.60	1.33	3.52	1.83	5.42	الوسواس
0.01	2.73	1.17	2.8	2.04	6.32	الفرع الليلي
0.01	3.80	0.97	2.60	1.63	5.66	اضطراب الإخراج
0.01	3.91	1.10	2.22	2.92	5.88	القهم العصبي
0.01	3.37	2.31	3.82	2.20	5.54	الشذوذ الجنسي

يتضح من الجدول (2) أن متوسطات درجات مختلف الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الرفض الوالدي تختلف عن متوسطات درجات مختلف الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي القبول الوالدي. وكانت كلها دالة إحصائياً عند المستويين 0.05 و 0.01. يعني ذلك أن هذه النتائج تتفق مع دراسة جون بولبي (1959) John Bowlby ولا نلس وهير Landasse wahire على أن إبتعاد ورفض الوالدين للأبناء وإنشغالهم وعدم قيام كل منهم بأداء وظيفة الوالدية بكفاءة يؤدي إلى تصدع الأسرة وإنعدام الشعور بالاستقرار العائلي، حيث الحرمان والتعاسة وسوء الصحة النفسية أي ظهور مختلف المشكلات النفسية من قلق، إدمان، اضطراب السلوك، الرهاب، النهام، إحتلال الآنية اضطراب الهوية الجنسية، إكتئاب، إنعزال، الوسواس وعدم التوافق الإجمالي (إسماعيل، 2001، 161).

كما أن نتائج دراسة عصام عبد اللطيف عبد الهادي التي تهدف إلى التعرف بين العلاقة على أساليب التشعبة المتمثلة في القبول - الرفض الوالدي ودرجة الاضطرابات النفسية لدى الأبناء، حيث توصل إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين القبول وشدة الاضطرابات النفسية المتمثلة في القلق،

الوسواس القهري، الإفراط الخركي، ووجود علاقة إرتباطية طردية بين الرفض وشدة الإضطرابات النفسية لدى الأبناء (كامل، 2003، 320).

وإنطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية تؤكد صحة الفرض الأول الذي مفاده: «يؤثر الرفض - والتقبل الوالدي على الصحة النفسية للمراهق».

2.5- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للدراسة الحالية على أنه « يؤثر الإكراه الوالدي والتمركز حول الطفل على الصحة النفسية للمراهق» فبعد إستخدام اختبار «ت» أسفرت النتيجة عن وجود فروق الموضحة في الجدول التالي:

جدول (3): الفروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي الإكراه الوالدي مقارنة بالمراهقين ذوي التمرکز الوالدي.

المتغيرات	العينة	المراهقون ذوو الإكراه الوالدي		المراهقون ذوو التمرکز الوالدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		1م	1ع	2م	2ع		
الإدمان		5.08	1.96	2.74	0.74	3.19	0.01
إضطراب التأقلم		5.59	1.77	4.88	1.28	2.54	0.05
أزمة الهوية		6.48	2.06	3.76	1.88	3.45	0.01
الإنعصاب بعد حادثة		4.81	2.28	3.83	2.59	1.78	غ دال
قلق الانفصال		6.02	1.11	3.16	2.40	2	0.05
القلق العام		5.75	1.62	4.83	2.76	2.16	0.05
الرهاب		5.58	1.19	2.86	1.80	4.8	0.01
الإكتئاب		6.38	2.92	4.09	2.05	3.94	0.01
الفصام		7.13	2.60	4.11	2.27	3.50	0.01
الموس		5.64	2.29	5.46	3.06	0.29	غ دال
نقص الانتباه		5.08	2.47	3.02	1.22	2.23	0.05
توهم المرض		8.67	3.01	4.05	2.10	3.66	0.01
إضطراب السلوك		6.21	2.04	3.09	1.28	4.28	0.01
التهته		5.21	1.65	1.32	0.80	2.11	0.05
المشي أثناء النوم		6.81	2.72	1.55	0.74	3.23	0.01
التهام		2.59	1.73	2.09	1.63	0.98	غ دال
إضطراب الحركة		3.89	1.93	3.32	1.03	1.29	غ دال
البرانوبيا		3.89	2.27	3.88	2.35	0.01	غ دال
العناد		4.48	2.42	4.18	2.64	0.52	غ دال

0.01	3.18	1.70	3.20	2.03	6.18	إختلال الآنية
غ دال	0.26	2.17	3.30	1.89	3.18	الصرع
غ دال	0.45	1.99	4.90	2.07	4.02	إضطراب الهوية الجنسية
غ دال	0.14	2.04	4.90	2.20	4.97	الوسواس
0.05	2.88	1.21	2.23	2.04	6.43	الفرع الليلي
غ دال	1.05	1.72	2.25	1.72	2.81	إضطراب الإخراج
غ دال	1.92	1.14	2.53	2.41	3.51	القهم العصبي
غ دال	0.03	2.50	4.74	2.34	4.72	الشذوذ الجنسي

يتضح من الجدول (3) أن متوسطات درجات الإضطرابات النفسية كالإدمان، إضطراب التأقلم، أزمة الهوية، قلق الانفصال، قلق العام، الرهاب، الإكتئاب، الفصام، نقص الانتباه، توهم المرض، إضطراب السلوك، التهنئة، المشي أثناء النوم، إختلال الآنية، الفرع الليلي لدى المراهقين ذوي الإكراه الوالدي تختلف عن متوسطات المراهقين ذوي التمرکز الوالدي. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند المستويين 0.05 و 0.01. ذلك يعني أن هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه دراسة سرجون أنجلو و ستراتو (Serjhon & Strawatte, 1956) أنه من الضروري التقليل من القيود العائلية و التسلط و تشجيع الإستقلال عن الأسرة، فيعتوان ذلك بمثابة مطلب أساسي للوالدين، و يعتقدان أن ذلك ينبغي أن يتم منذ المراحل الأولى من نمو الشخصية، حيث ينال الفرد نوعاً من التشجيع على التصرف الإستقلالي و أن تقدر جهوده التي يبذلها في الأعمال الإستقلالية حتى يتحقق التوازن النفسي الاجتماعي. فلقد أكد فروم (Froum, 1955) أنه إذا أتيح للإنسان قدراً مناسباً من الإعتماد على النفس و الإستقلال الذاتي، خاصة في مرحلة المراهقة، فإنه يستطيع أن يصل إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية (إسماعيل، 2001، 116).

و انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية نؤكد صحة الفرض الثاني الذي مفاده « يؤثر الإكراه الوالدي- التمرکز حول الطفل على الصحة النفسية للمراهق ».

3.5- عرض و مناقشة نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث للدراسة الحالية على أنه « يؤثر التطفل الوالدي و الإستحواذ على الصحة النفسية للمراهق ». فبعد إستخدام إختبار «ت» أسفرت النتيجة عن وجود الفروق الموضحة في الجدول التالي:

جدول (4): الفروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي التطفل الوالدي مقارنة بالمراهقين ذوي الإستحواذ الوالدي.

العينات	المراهقون ذكور التطفل الوالدي	المراهقون ذكور الاستحواذ الوالدي	القيمة (ت)	مستوى الدلالة
	1م	1ع	2م	2ع
الإدمان	6.05	2.17	3.36	1.97
إضطراب التأقلم	5.38	2.38	5.44	2.32
أزمة الهوية	4.22	2.59	4.30	2.75
الإنعصاب بعد حادثة	4.90	2.22	4.52	2.17
قلق الانفصال	7.5	2.07	6.76	2.34
القلق العام	7.10	2.44	5.66	2.65
الرهاب	6.13	2.28	6.09	2.76
الإكتئاب	8.22	3.25	7.05	3.16
الفصام	4.84	1.91	4.77	1.92
الهوس	5.90	2.47	5.11	3.01
نقص الانتباه	5.56	1.99	3.46	1.79
توهم المرض	4.11	1.65	3.66	0.63
إضطراب السلوك	5.66	2.20	3.88	2.09
التهته	2.22	1.39	2.36	1.66
المشي أثناء النوم	2.54	1.14	3.44	1.15
النهام	6.35	2.10	7.66	2.48
إضطراب الحركة	3.90	2.19	3.5	2.62
البرانويا	4.34	2.23	4.36	2.23
العناد	5.63	2.22	5.11	0.70
إحتلال الآنية	6.45	2.15	3.55	2.17
الصرع	2.5	1.26	2.44	1.28
إضطراب الهوية الجنسية	3.06	1.99	3.16	1.48
الوسواس	5.43	2.23	3.47	2.38
الفرع الليلي	3.65	1.84	3.58	2.14
إضطراب الإخراج	3.09	1.82	3.87	1.91
القهم العصبي	3.34	1.76	3.47	1.47
الشذوذ الجنسي	5.18	2.50	5.22	4.97

يتضح من الجدول (4) أن التطفل و الاستحواذ الوالدي أثر على الصحة النفسية للمراهق و تمثلت في الإدمان، قلق الانفصال، القلق العام، الإكتئاب، نقص الانتباه، إضطراب السلوك، النهام، الوسواس، إحتلال الآنية، مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند المستويين 0.05 و 0.01.

وتتفق هذه النتائج مع ما تمخضت عليه دراسات عديدة مفادها أن الممارسات الوالدية التي تميل إلى إشعار الأبناء بالتقبل والاستقلالية، من شأنها أن تؤدي دوراً بارزاً في مساعدتهم على تحقيق ذواتهم (أبو عياش، 1993)، والزواج نحو تقديرها (عبد الفتاح، 1990)، وتطوير مفاهيم إيجابية نحوها الشبلي، 1993)، إضافة إلى إكتسابهم دعائم الصحة النفسية السليمة (الراعي، 1990)، وتعزيز قدراتهم على تحقيق مستلزمات كل من التوافق الاجتماعي والأكاديمي (الأسعد، 1994)، وحثهم على الإرتقاء بمستويات تحصيلهم الدراسي (الشعالبة، 1999)، إدراك مواضع الكفاءة والأهلية لديهم (الصرايرة، 1992).

وفي المقابل، يمكن القول أن الممارسات الوالدية التي تجنح إلى نبذ الأطفال ومعاملتهم معاملة متحكمة، كقيلة أن تلحق بهم أضرار جسمية، قد لا تكفي يسلبهم ركائز الأمن والتوافق النفسي، وتشويه تصوراتهم إيجاباً وذواتهم (حداد، 1990)، وتعريضهم للإضطرابات السلوكية (جابر، 1998)، وإنما قد تقضي بهم أيضاً إلى الانحرف والانحراف (العكايلة، 1993).

وبتطلعا من نتائج الدراسة الحالية يمكن أن نقبل الفرض الثالث الذي مفاده أنه يؤثر التطفل الوالدي والإستحواذ على الصحة النفسية للمراهق.

4.5- عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع للدراسة الحالية على أنه «يؤثر الضبط من خلال الشعور بالذنب والاضطراب الوالدي على الصحة النفسية للمراهق»، فبعد إستخدام إختيار «ت»، أسفرت النتيجة عن وجود الفروق الموضحة في الجدول التالي: جدول (5): الفروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي الضبط من خلال الشعور بالذنب والمراهقين ذوي الضبط الوالدي.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المراهقون ذوو الضبط الوالدي		المراهقون ذوو الضبط من خلال الشعور بالذنب		العينة
		2ع	2م	1ع	1م	
0.01	4.24	2.01	5.90	1.69	7.66	المتغيرات الإدمان
0.01	2.79	1.96	4.60	2.34	5.94	اضطراب التأقلم
0.01	3.55	2.68	3.37	2.75	5.54	أزمة الهوية
0.01	4.20	2.49	4.13	2.92	5.99	الإنعصاب بعد حادثة
0.01	3.08	2.10	4.20	2.83	6.31	قلق الانفصال
0.01	3.31	2.54	3.55	2.88	5.14	القلق العام
0.01	4.69	2.33	5.11	2.30	6.48	الرهاب
0.01	5.77	3.05	6.20	3.10	8.10	الإكتئاب
0.01	3.76	2.44	5.37	3.55	6.97	الغصام

الغ دال	0.10	2.36	5.53	2.39	5.6	الغوس
0.05	2.59	2.71	4.2	2.51	5.7	نقص الانتباه
الغ دال	1.09	1.50	3.05	1.72	3.28	توهم المرض
0.01	4.76	2.55	6.33	2.38	7.10	اضطراب السلوك
الغ دال	0.05	1.80	2.79	1.47	2.62	التهمة
الغ دال	0.56	1.27	2	1.44	2.25	المشي أثناء النوم
الغ دال	1.60	1.86	2.36	1.26	2.97	التهام
0.05	2.43	2.16	7.15	2.04	6.11	اضطراب الحركة
الغ دال	1.22	2.10	4.10	2.15	4.46	الترانويا
0.01	3.10	2.58	3.57	2.28	5.28	العناد
الغ دال	0.82	2.24	3.02	1.80	3.4	إحتلال الآنية
0.01	3.95	1.48	2.48	2.07	3.22	الصرع
0.05	2.07	1.45	2.20	1.14	3.28	اضطراب الهوية الجنسية
0.01	3.68	2.16	4.31	1.25	5.82	الوسواس
0.01	3.76	2.13	5.60	2.90	6.8	الفرع الليلي
0.01	4.50	1.26	4.10	1.90	5.94	اضطراب الإخراج
الغ دال	1.96	1.99	4.01	2.10	4.22	القهم العصبي
الغ دال	1.89	2.10	5.49	2.62	5.01	الشذوذ الجنسي

يتضح من الجدول (5) أن درجات الصحة النفسية اختلفت لدى المراهقين ذوي الضبط من خلال الشعور بالذنب مقارنة بالمراهقين ذوي الضبط الوالدي. مما يؤكد فروق دالة إحصائية عند مستويين 0.05 و 0.01. ذلك يعني أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع ما أشارت إليه دراسة سلامة (1987) على أن الضبط الوالدي والتبذ والرفض الوالدي يعتبر حاسماً في تكوين شخصيات الأبناء، كما تترتب عليه آثار محددة تنعكس على سلوكياتهم، وعلى ظهور بعض الاضطرابات النفسية والعقلية من بينها ظهور اضطرابات إنفعالية كالهوس، القصام (فايد، 2003، 75).

كما أكدت دراسة نيه الفسيرة أن الأساليب التربوية داخل الأسرة لها علاقة بالمشكلات السلوكية لأبنائهم، ففي حالة الأساليب الخاطئة تؤدي لظهور أعراض مرضية نفسية وسلوكية من بينها النشاط الحركي الزائد، نقص الانتباه، اضطرابات الإخراج، الوسواس، المخاوف، الإكتئاب والقلق. (كامل أحمد، 2003، 102).

ولقد أظهرت دراسة كاشوني وراي (Kashuni & Ray, 1985) أن الأطفال المكثبين هم عرضة للإهمال وممارسة العنف بحقهم. كما أظهرت الدراسة أن لمعظم آباء الأطفال المكثبين سحلاً من الاضطرابات النفسية وإساءة استعمال العقاقير. وفي إطار بحث العلاقات العائلية المرتبطة بالإكتئاب لدى الأطفال والمراهقين وجدت دراسة أخرى كاجموراي

و كارلسون (1984) Kasjamo Ray & Carlson، أن البيئات العائلية للمكثبين تنصف بالضبط والإهمال والعنف العائلي، وأن الممارسات التي يتلقاها الأبناء الذين يعانون أعراضاً إكتئابية تنسم بالليل إلى العقاب المتشدد والانتقاد والنبذ. وفي دراسة أجراها أرييتي وبيموارد (Arieti & Bemporad, 1980) يقصد تنبع علاقة الأحواء الأسرية بالإكتئاب عند الأبناء، ظهر أن والدي الأطفال المكثبين يعمدون في العادة إلى إنتقادهم؛ كما أنهم لا يتسامحون معهم ويميلون إلى الإفراط في معاقبتهم. وقد أظهرت دراسة ستارك وآخرون (1990) Stark & Al، أن والدي الأطفال المكثبين لا يعاملون أبنائهم معاملة ديمقراطية، ولا يسمحون لهم بالتعبير عن آرائهم بصراحة وحرية، كما أنهم لا يتيحون لهم المجال للتمتع بأنشطة تبعث فيهم السعادة والابتهاج. وانطلاقاً مما سبق يبدو واضحاً قبول الفرض الرابع الذي مفاده أنه «يؤثر الضبط من خلال الشعور بالذنب والضبط الوالدي على الصحة النفسية للمراهق».

5.5- عرض ومناقشة نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس للدراسة الحالية على أنه «يؤثر الضبط العدواني والإندماج الإيجابي على الصحة النفسية للمراهق»، فبعد إستخدام إختبار «ت»، أسفرت النتيجة عن وجود الفروق الموضحة في الجدول التالي: جدول (6): الفروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهق ذوي الضبط العدواني مقارنة بالمراهقين ذوي الإندماج الإيجابي.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المراهقون ذوو الإندماج الإيجابي		المراهقون ذوو الضبط العدواني		العينة
		2م	2ع	1م	1ع	
غ دال	1.8	1.91	3.83	2.10	3.02	المتغيرات الإدمان
غ دال	0.52	2.48	5.08	2.22	5.56	اضطراب التأقلم
0.01	2.86	1.14	5.22	2.73	6.79	أزمة الهوية
0.01	3.69	2.16	4.88	2.50	6.45	الإنعصاب بعد حادثة
0.01	2.85	2.09	4.27	2.19	7.90	قلق الانفصال
0.01	4.10	2.62	4.97	2.62	8.66	القلق العام
0.01	4.95	2.16	4.55	2.63	6.50	الرهاب
0.01	5.10	2.70	5	3.01	6.90	الإكتئاب
0.05	2.28	2.38	3.80	2.95	5.08	الفصام
0.05	2.36	2.22	5.36	1.91	6	الطوس
0.01	4.30	2.74	4.27	1.22	6.38	نقص الانتباه
0.01	3.63	2.74	4.30	1.28	5.75	توهم المرضي
0.01	4.26	1.44	4.26	2.48	6.78	اضطراب السلوك

0.01	5.02	1.10	3.75	2.60	7.20	التهتمة
غ دال	1.65	1.28	2.72	1.13	2.06	المشي أثناء النوم
0.01	4.70	2.01	4.60	2.70	6.36	النهام
0.01	5.07	1.96	4.56	2.40	7.22	اضطراب الحركة
0.05	2.86	2.72	3.88	2.02	6.16	البرانويا
0.01	3.74	2.41	3.86	2.11	5.77	العناد
0.01	2.80	1.27	2.15	2.39	6.19	إختلال الآنية
0.01	3.05	2.27	3.58	2.26	5.15	الصرع
غ دال	0.95	2.06	3.52	1.63	3.13	اضطراب الهوية الجنسية
0.01	2.67	1.96	4.60	2.19	5.83	الوسواس
0.01	3.02	2.14	4.13	2.24	5.65	الغزع الليلي
0.01	4.53	1.32	3.63	2.06	6.86	اضطراب الإخراج
0.01	3.56	2.85	3.86	2.85	7.86	الفهم العصبي
0.01	2.89	2.76	4.30	1.34	5.72	الشذوذ الجنسي

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لدرجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي الضبط العدواني اختلفت عن تلك المتوسطات الحسابية لدرجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذو الاندماج الاجتماعي. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند المستويين 0.01 و 0.05.

وتعني هذه النتائج أن كل من الضبط العدواني والاندماج الاجتماعي الوالدي يساهم في ظهور بعض الاضطرابات النفسية لدى المراهق. وذلك أن الإتصال والتعامل مع الأقران المضطربين، للضبطيين وغربي الأطوار غير متلائمين مع بقية أفراد العائلة يعرض المراهق للإصابة ببعض الاضطرابات النفسية كما هو موضح في الجدول (6)، والتربية الخاطئة المتمثلة في الضبط العدواني تارة والاندماج الاجتماعي تارة أخرى من جملة الأسباب المؤهلة للمرض النفسي لدى المراهق، فالأم التي تحب ابنها حباً بالغاً، ولا تحرره ولا تتركه ليقوم بحل مشاكله معتمداً على نفسه، مع الضبط والتوبيخ، تمنع بذلك عنه إمكانية تطور شخصيته.

ونظراً لأن فترة المراهقة هي فترة حرجية، يحدث فيها عادة تضارب في الشخصية وتفتقر الإتزان نظراً للمشاكل الكثيرة التي تشغل ذهن المراهق، وتشوشه كالأمر الجنسية والمشاكل الاجتماعية المتعلقة بالفقر والغنى، وأيضاً بتفكيره في مستقبله والنجاح في الدراسة كل هذه المشاغل الفكرية تجعل من المراهق إنساناً كثير الحساسية، منقلب المزاج وسريع الاستثارة لأسباب، ويمكن أن يلجأ أثناء هذا الإنفعال الناتج عن الضبط العدواني أو الاندماج الاجتماعي الوالدي إلى سلوكيات مرضية تنجسد عادة في القلق، الاكتئاب، الوسواس، الهوس، الفصام، العناد، المخاوف المرضية، الاضطرابات السلوكية... إلخ (الحلي، 2000، 123).

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه الدراسة التي أجراها الباحث السيد عبد العزيز الرفاعي (1994) وهي محاولة إلقاء الضوء على ظاهرة إساءة معاملة الأطفال ومدى انتشارها، وتأثير ذلك على صحتهم النفسية، وقد بينت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين إساءة المعاملة الوالدية وظهور الاضطرابات والمشكلات النفسية المتمثلة في: الاكتئاب، الوسواس، نقص الانتباه، والعناد، وكذلك الانحرافات الجنسية (كامل، 2000، 282). وإنطلاقاً مما سبق يمكن قبول الفرض الخامس الذي مفاده أنه «يؤثر الضبط العدواني والإندماج الإيجابي على الصحة النفسية للمراهق».

6.5- عرض و مناقشة نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض السادس للدراسة الحالية على أنه «يؤثر عدم الإتساق الوالدي وعدم الإكراه (التساهل) الوالدي على الصحة النفسية للمراهق»، فبعد إستخدام إختبار «ت» أسفرت النتيجة عن وجود فروق واضحة في الجدول التالي:

جدول (7): الفروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي عدم الإتساق الوالدي مقارنة بالمراهقين ذوي عدم الإكراه (التساهل) الوالدي.

العينات	المراهقون ذوو عدم الإتساق		المراهقون ذوو التساهل الوالدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	1م	1ع	2م	2ع		
المتغيرات						
الإدمان	5.94	2.01	6.30	2.36	3.79	0.01
اضطراب التأقلم	5.86	2.07	4.95	1.59	2.80	0.01
أزمة الهوية	5.25	2.72	3.95	2.71	2.13	0.05
الانعصاب بعد حادثة	4.70	2.57	4.72	1.93	0.03	غ دال
قلق الانفصال	5.60	1.87	3.97	2.51	2.10	0.05
القلق العام	6.80	2.46	4.97	2.30	2.93	0.05
الرهاب	7.83	2.70	5.02	2.66	3.56	0.01
الاكتئاب	8.01	2.56	5.36	2.86	4.26	0.01
الفصام	4.34	2.37	4.83	1.84	1.02	غ دال
الغوس	6.11	1.40	4.90	3.11	2.16	0.05
نقص الانتباه	7.22	1.87	4.94	2.06	3.40	0.01
توهم المرض	5.06	1.57	4.22	1.80	3.13	0.01
اضطراب السلوك	6.76	1.58	4.66	2	2.74	0.01
التنهية	5.43	2.16	4.30	1.99	3.66	0.01
المشي أثناء النوم	2.97	1.98	2.61	1.33	1.68	غ دال
النهام	2.59	1.34	3.27	1.66	1.47	غ دال
اضطراب الحركة	3.25	2.50	4.05	2.22	1.50	غ دال

البرانونيا	3.68	1.97	4.27	2.44	1.20	غ دال
العناد	4.52	2.41	5.02	1.94	1	غ دال
إحتلال الآنية	3.05	1.94	3.55	1.69	1.21	غ دال
الصرع	2.34	1.27	2.80	1.94	1	غ دال
إضطراب الهوية الجنسية	6.61	2.96	3.50	1.87	3.78	0.01
الوسواس	4.88	1.71	5.61	2.30	1.62	غ دال
الفرع الليلي	3.47	1.95	3.44	2.13	0.65	غ دال
إضطراب الإخراج	6.02	2.05	5.06	2.33	4.79	0.01
القهم العصبي	3.27	2.87	3.37	2	0.17	غ دال
التشذوذ الجنسي	5.11	2	4.59	2.59	1.77	غ دال

يتضح من الجدول (7) أن متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي عدم الإتساق الوالدي اختلفت عن متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي التساهل الوالدي. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند مستويين 0.05 و 0.01.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة موفق هاشم صقر الحلبي (2000) على أن كلا من عدم الإتساق العائلي والتساهل الوالدي يؤثران على الصحة النفسية للمراهق، إذ تبين أن الإضطرابات الإنفعالية كالمخاوف والقلق والإكتئاب، الإدمان، إضطراب التأقلم، توهم المرض، إضطراب الهوية الجنسية، إضطراب الإخراج، كثرة الظهور لدى أبناء العائلات كثرة الخصام والمشاكسات، والتي يتناول فيها الأبوان على بعضهما البعض أمام الإبن سواء بالكلام الجارح أو المشاحرة. لأن كل ذلك يثير مشاعر الحقد والخوف، وإن إدمان أحد الأبوين على القسوة والسلطة على الإبن وإهماله، وإن الإفراط في الحماية والتساهل وطموح الوالدين البالغ لمستقبل إبنهما يؤدي كل ذلك إلى ضعف المراهق، ويزعزع شخصيته ويؤدي إلى بروز اضطرابات أخرى (الحلبي، 2000، 166). وانطلاقاً من النتائج الخاصة بالدراسة الحالية يمكن قبول الفرض السادس الذي مفاده أنه «يؤثر عدم الاتساق الوالدي وعدم الإكراه (التساهل) الوالدي على الصحة النفسية للمراهق».

7.5- عرض ومناقشة الفرض السابع:

ينص الفرض السابع للدراسة الحالية على أنه «يؤثر التباعد والإعتزال الوالدي-و تقبل الفردية على الصحة النفسية للمراهق»، فبعد إستخدام إختبار «ت» أسفرت النتيجة عن وجود الفروق الموضحة في الجدول التالي: جدول (8): الفروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي التباعد والاعتزال الوالدي مقارنة مع المراهقين ذوي الفردية.

العينات	المراهقون ذوي التباعد و الإعتزال		المراهقون ذوي تقبل الفردية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	1م	1ع	2م	2ع		
المتغيرات						
الإدمان	3.72	1.43	3.34	2.52	0.80	غ دال
إضطراب التأقلم	5.77	1.72	4.60	1.89	2.85	0.01
أزمة الهوية	4.83	2.76	4.54	1.89	0.55	غ دال
الإنعصاب بعد حادثة	4.83	2.37	4.31	2.49	0.52	غ دال
قلق الانفصال	5.72	1.87	3.75	1.50	2.62	0.05
القلق العام	5	2.08	3.68	1.99	2.93	0.01
الرهاب	6.61	2.78	4.59	2.03	5.61	0.01
الإكتئاب	5.05	2.50	3.45	1.42	3.63	0.01
الفصام	4.69	1.95	4.06	2.62	1.18	غ دال
الهوس	6.44	1.32	5.31	1.80	3.13	0.01
نقص الانتباه	6.19	1.50	4.77	2.50	3.02	0.01
توهم المرض	4.08	1.42	3.09	2.10	1.76	غ دال
إضطراب السلوك	6.77	2.71	5.77	2.46	3.56	0.01
التهتهة	5.86	2.55	5.26	2.03	3.76	0.01
المشى أثناء النوم	5.77	1.28	4.75	1.68	3	0.01
النهام	3.05	1.49	2.75	1.57	0.62	غ دال
إضطراب الحركة	6.80	2.39	5.95	2.26	5.02	0.01
البرانزوما	5.52	1.14	3.70	1.74	2.82	0.01
العناد	5.05	2.05	4.65	2.64	1.48	غ دال
إحتلال الآنية	3.25	1.88	3.31	2.30	0.19	غ دال
الصرع	2.38	1.93	2.09	1.05	0.72	غ دال
إضطراب الهوية الجنسية	5.77	2.13	4.13	1.83	3.48	0.01
الوسواس	6.38	1.90	4.84	1.83	4.10	0.01
الفرع الليلي	5.22	1.95	4.84	2.28	3.87	0.01
إضطراب الإخراج	5.30	1.70	3.95	1.98	3.47	0.01
القهم العصبي	6.55	2	4.79	2.51	1.49	غ دال
الشذوذ الجنسي	5.19	1.98	3.93	2.30	2.62	0.05

يتضح من الجدول (8) أن متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي التباعد و الإعتزال مقارنة بالمراهقين ذوي تقبل الفردية. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائية عند مستويين 0.05 و 0.01.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة جامعة هارفارد التي أشارت إلى التباعد والإعتزال الوالدي يؤثر أو يتسبب في ظهور المشكلات النفسية لدى المراهقين، ذلك أن الصعوبات النفسية التي يعاني منها الطلاب ترجع في نشأتها على طبيعة الجو الأسري الذي نشأ فيه الطلاب، حيث كان المناخ الأسري يغلب عليه التباعد والصراع والتصدع (العيسوي، 1999، 9).

كما تؤكد دراسة علاء كفاي حول التنشئة الوالدية الخاطئة للطفل المراهق، وبين تعرضها للإصابة ببعض الأمراض النفسية والعقلية، (كامل، 2003، 103).

وإنطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية يمكن قبول الفرض السابع الذي مفاده أنه «يؤثر التباعد والإعتزال الوالدي وتقبل الفردية على الصحة النفسية للمراهق».

8.5- عرض و مناقشة نتائج الفرض الثامن:

ينص الفرض الثامن للدراسة الحالية على أنه «يؤثر تلقين القلق الدائم من طرف الوالدين والتساهل الشديد على الصحة النفسية للمراهق»، فبعد استخدام إختبار «ت» أسفرت النتيجة عن وجود فروق الموضحة في الجدول التالي:

جدول (9): الفروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي تلقين القلق الوالدي الدائم مقارنة بالمراهقين ذوي التساهل الشديد.

الميزة	المراهقون ذوو تلقين القلق الوالدي		المراهقون ذوو التساهل الشديد		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	1م	1ع	2م	2ع		
المتغيرات						
الإدمان	5.63	2.09	3.77	1.28	3.72	0.01
إضطراب التأقلم	5.48	1.79	4.6	2.16	2.88	0.01
أزمة الهوية	5	2.22	4.04	1.90	2.71	0.01
الإنعصاب بعد حادثة	4.46	2.92	4.33	1.86	0.22	غ دال
قلق الانفصال	3.04	2.53	3.76	1.64	1.44	غ دال
القلق العام	5.86	2.88	4.53	1.55	3.10	0.01
الرهاب	3.16	2.22	3.36	1.35	0.46	غ دال
الإكتئاب	5.96	2.79	3.36	2.63	2.65	0.05
الفصام	4.2	2.37	4.86	1.67	1.37	غ دال
أفوس	5.26	2.51	5.83	1.57	1.16	غ دال
نقص الانتباه	5.9	1.80	4.16	2.98	3	0.01
توهم المرض	6.12	1.81	4.13	1.19	3.80	0.01
إضطراب السلوك	5.96	2.01	4.08	2.02	4.10	0.01
التهتية	5.78	2.11	4.90	2.12	4.26	0.01

المنقب أثناء النوم	1.96	0.76	2.63	1.32	0.79	غ دال
النهام	5.16	2.35	2.23	2.09	3.09	0.01
إضطراب الحركة	5.22	2.55	4.7	2.65	2.82	0.01
البرانونيا	4.3	1.89	3.9	2.15	0.95	غ دال
العناد	4.1	2.53	5.1	2.33	1.81	غ دال
إحتلال الآنية	5.96	1.15	3	2.58	3	0.01
الصرع	2.01	1.10	2.9	1.76	1.09	غ دال
إضطراب الهوية الجنسية	3.04	1.20	3.99	1.28	0.42	غ دال
الوسواس	5.53	1.85	3.93	2.39	3.2	0.01
الفرع الليلى	3.26	2.33	3.56	1.56	0.65	غ دال
إضطراب الإخراج	3.36	2.3	3.1	1.35	1.25	غ دال
القهم العصبي	5.2	2.48	2.76	1.55	4.28	0.01
الشذوذ الجنسي	4.5	2.71	4.96	1.77	0.85	غ دال

يتضح من الجدول (9) أن متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي تلقين القلق الوالدي تختلف عن تلك للمتوسطات لدى المراهقين ذوي التساهل الوالدي. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند مستويين 0.05 و 0.01.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي ترجع أن عجز الآباء الذين يعانون من إضطرابات عصبية ونفسية، ومعرفة عن مد جسور التواصل الإيجابي البناء مع أطفالهم، وإخفاقهم في الإحتفاظ بعلاقات سوية متوازنة مع هؤلاء الأبناء، ما ينعكس على صورة ممارسات سلبية، قد لا تتفق عند مجرد إعتقاد آليات النيد والتحكم، وإنما قد تتعدى لتتعد صيفاً منظرية من الإساءة الجسدية والنفسية. وربما كان من المفيد التذكير هنا ببعض تلك الإضطرابات التي ذكرها مثل: الإكتئاب، القلق، الإدمان، إضطراب التأقلم، نقص الإنباه، توهم المرض، إضطراب السلوك، التهتهة، النهام، إضطراب الحركة، إحتلال الآنية، الوسواس، القهم العصبي

(Kashuni & Ray, 1985; Christopher, Stark, Livingston & Laurent, 1993).

إنطلاقاً مما سبق يبدو واضحاً قبول الفرض الثامن الذي مفاده أنه «يؤثر تلقين القلق الوالدي والتساهل الشديد على الصحة النفسية للمراهق».

9.5- عرض ومناقشة نتائج الفرض التاسع:

ينص الفرض التاسع للدراسة الحالية على أنه « يؤثر إنسحاب العلاقة الوالدية الإستقلال المتطرف على الصحة النفسية للمراهق. فبعد تطبيق إختبار «ت»، أسفرت النتيجة عن وجود الفروق الموضحة في الجدول التالي: جدول (10): يوضح الفروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي إنسحاب العلاقة الوالدية مقارنة بالمراهقين ذوي الإستقلال المتطرف.

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المراهقون ذوي الاستقلال المتطرف		المراهقون ذوي إنسحاب العلاقة الوالدية		العينة المتغيرات
		2ع	2م	1ع	1م	
0.01	4.37	2.21	4.88	2.07	6.07	الإدمان
0.01	2.65	2.09	5.93	1.10	5	اضطراب التأقلم
0.01	5.56	3.20	6.90	2.14	5.45	أزمة الهوية
0.01	4.70	1.99	4.98	2.19	6.30	الإنعصاب بعد حادثة
غ دال	1.77	2.05	3.30	2.82	3.31	قلق الانفصال
0.01	5.76	2.02	5.10	2.16	6.20	القلق العام
0.01	6.60	2.30	4.99	1.90	5.76	الرهاب
0.01	5.70	2.11	5.03	2.38	6.01	الإكتئاب
غ دال	0.42	1.16	4.78	0.93	4.63	الفصام
غ دال	0.05	2.41	5.51	2.14	5.48	الطوس
0.01	3.77	1.60	4.98	2.33	6.59	نقص الانتباه
غ دال	0.30	1.65	3.12	1.33	3.02	توهم المرض
غ دال	0.28	1.97	3.81	2.06	3.68	اضطراب السلوك
غ دال	0.70	1.66	2.18	1.34	2.51	التهمة
0.01	3.20	2.33	5.01	2.19	6.26	المشي أثناء النوم
0.01	4.50	2.05	4.66	2.38	6.25	النهام
0.01	5.76	2.26	5.56	3.21	7.20	اضطراب الحركة
غ دال	0.83	2.05	4.09	2.27	3.76	البرانويا
0.01	3.83	2.30	5.27	2.44	7.14	العناد
غ دال	1.27	1.01	3.42	1.13	3.82	إختلال الآنية
غ دال	1.27	1.01	3.42	1.13	2.95	الصرع
غ دال	1.33	1.86	2.87	1.72	2.04	اضطراب الهوية الجنسية
0.01	3.63	2	5.21	2.69	6.95	الوسواس
0.01	4.70	2.10	5.66	2.38	7.22	الفرع الليلي
0.01	5.77	2.26	5.01	2.10	6.30	اضطراب الإخراج
0.01	3.15	1.84	4.72	2.57	5.63	الفهم العصبي
0.01	3.32	2.68	4.66	2.74	6.08	الشذوذ الجنسي

يتضح من الجدول (10) أن هناك فروق في متوسطات درجات الصحة النفسية لدى المراهقين ذوي إنسحاب العلاقة الوالدية مقارنة مع متوسطات المراهقين ذوي الإستقلال المتطرف. مما يؤكد وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.01.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة وفيقي صفوت مختار (2001) على أن نفسية المراهق تتأذى وتدمر بسبب إنسحاب العلاقة الأسرية، والتي تتضمن نوع من الإهمال واللامبالاة لحاجات المراهق في تلك الحالات يشعر بعدم الأمان، فيصاب بإستياء، بالغ من أبويه، ومن ثم تنشأ حلقة مفرغة بين الوالدين والطفل، فالطفل يبدي تعاطفه أو عدم إهتمامه أو تأثره بوالديه، ورغم كل الإستقلال الممنوح له، وهم بدورهم يبادلونه نفس المشاعر، ومن هنا يفقد المراهق ثقته بأسرته. كما يحاول إفساد كل شيء، ولا يحترم النظم السائدة من حوله، فيصل إلى التمرد والعصيان، وإلى إختراق كل الأساليب المتبعة في المنزل، ومتابعة رفاق السوء، ويتعلم منهم سلوكيات كالإدمان على المخدرات، فتتعدّد حالته النفسية فيصاب بالعديد من الإضطرابات النفسية (مختار، 2005، 125).

وإنطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية يمكن قبول الفرض التاسع الذي مفاده أنه «يؤثر إنسحاب العلاقة الوالدية والإستقلال المتطرف على الصحة النفسية للمراهق».

وختاماً يمكن إختزال النتائج التي خلصت إليها الدراسة بوجه عام، أن العنف الأسري بمختلف أشكاله يساهم في إضطراب الصحة النفسية لدى المراهق، ذلك أن الإدراكات الراهقة للأبناء قد تدفعهم بالإتيان بإستجابات ناشزة وسلوكيات مضطربة، ربما تستثير إستياء الآباء وتؤدي إلى إستفزازهم، هؤلاء الذين وقلما يأهون بتفهم البواعث الحقيقية الكامنة خلف سلوك أبنائهم المتعارض مع توقعاتهم، التي لا تراعي بالضرورة قدرات الأبناء وإحتياجاتهم، وإنما يعمدون بدلاً من ذلك إلى التعامل مع ضروب السلوك تلك بوصفها يعوزها التقويم، وإذا بهم يلجأون إلى ممارسة المزيد من آليات القسوة، التسلط، النبذ والتحكم، أو التطرف أو الإنسحاب. وهكذا يتخبط الآباء والأبناء في علاقات ينقصها التوازن والإنسجام، نتيجة عدم القدرة على إدراك معطيات الواقع الموضوعي (منسي، 2001).

كما تجدر الإشارة إلى أن العنف الأسري أصبح معضلة القرن لأنه أمام التحولات المجتمعية السياسية أو الاقتصادية والثقافية والتقنية، قد إنعكست بصورة من الصور في مفهوم دور الأم والتوقعات المرتبة به.

وإذا كنا لا نستطيع الجزم بالقول إن الدور التقليدي للأم العربية، بوصفها المصدر الرئيسي لتأمين الحب والحنان لأطفالها، قد أخلى المكان لدور أكثر حزمًا وشدة. إذ يتطلب مثل هذا الجزم كثيراً من الدراسات المتبعة العميقة. فإننا نستطيع القول إن ذلك الدور العاطفي للأمهات قد بات فعلاً يفقد بعضاً من مقوماته، وذلك في ظل الضغوط الحياتية المتسارعة، التي تصرف تركيز الأمهات-هجرات- عن منح أطفالهن العناية الكافية، وتزويدهم بالقدر المناسب من المشاعر الإيجابية، التي قد تقيهم خطر الوقوع في الإضطرابات النفسية المختلفة.

كما تجدر الإشارة إلى أنه في الجهة المقابلة، هناك الصورة النمطية للآباء، التي تفذيها الثقافة الأبوية الواسعة عبر قرون طويلة من السيطرة الذكورية، بحساباتهم رموز للهيمنة والصرامة والسلطة، ما يجعل من سلوكهم الميل إلى تقبل الأبناء و هو سلوك غير متوقع في ظل صورهم النمطية السائدة-مصدر مساندة معنوية غامرة، قد تؤلف درعاً وقائياً يبعد عن المراهقين خطر الإضطرابات النفسية المختلفة.

6- الهوامش:

1.6- المراجع العربية:

- 1- الأسعد، ميسون(1994): أثر كل من التنشئة الأسرية و العمر على التكيف الاجتماعي للأفراد في الفئات العمرية من (16-12) سنة، رسالة ماجستير(غ.م)، عمان، الجامعة الأردنية.
- 2- أبو عياش، نادرة (1992): أثر نمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات لدى طالبات المراهقة الوسطى في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.
- 3- أبو عليا، محمد(2000): الثقافة النفسية المتخصصة، دار النهضة العربية، القاهرة.
- 4- أحمد النبال، ماية (2002): التنشئة الاجتماعية، بحث في علم النفس الاجتماعي-دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 5- إسماعيل، نيه إبراهيم،(2001): عوامل الصحة النفسية السليمة، إيتراك للنشر والتوزيع.
- 6- إمام إلهامي عبد العزيز، و حمودة، محمود عبد الرحمان (1996): مقياس الحالة النفسية للمراهقين والراشدين، ط1، دار الفكر العربي، مصر.
- 7- حابر، نصر الدين (1998): إنعكاسات أسلوب التقبل/ الرفض الوالدي على تكيف الأبناء في فترة المراهقة، مجلة جامعة قسنطينة للعلوم الإنسانية، الجزائر، العدد 9، 37-52.
- 8- الحلبي، موفق هاشم صقر (2000): الإضطرابات النفسية عند الأطفال و المراهقين، ط2، مؤسسة الرسالة نشرون، لبنان.
- 9- حداد، ياسمين (1990): أساليب العزو وتقدير الذات و الاكتئاب، إرتباطاتها المتبادلة و علاقتها بالممارسات الوالدية دراسات، الجامعة الأردنية، الأردن، مجلد17، العدد 3، 32-66.
- 10- حداثي، أحسن (1993): تأثير التربية الأسرية على الدور الاجتماعي للشباب، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، الجامعة الجزائرية.
- 11- اخوي، سناء (1984): الزواج والعلاقات الأسرية، دار الطباعة للنشر والتوزيع، بيروت.
- 12- دسوقي، كمال (1979): علم النفس التربوي للطفل و المراهق، دروس في علم النفس الإرتقائي، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت.

- 13- زغبنة، عمار (1994): أساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بالتوافق النفسي الإجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر، الجامعة الجزائرية.
- 14- السيد، خير الله (بنون تاريخ): بحوث نفسية و تربوية، دار النهضة العربية، بيروت.
- 15- الشلبي، نبال (1993): أثر نمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات لدى طلبة جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.
- 16- الذيب، أميرة (2002): أسس بناء القيم الخلقية في مرحلة الطفولة، مطابع الحبيبة، المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- 17- الراعي، هدى (1990): أثر نمط معاً التنشئة الأسرية و الحياة المدرسية في شعور طلبة المرحلة الثانوية بالوحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.
- 18- الشمالية، نسرين (1999): دافعية الإنجاز وعلاقتها بأنماط التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الصف الأول ثانوي الأكاديمي في محافظة إربد، رسالة ماجستير غ. م، جامعة اليرموك.
- 19- الصرايرة، عمالدة (1992): الكفاءة الذاتية المدركة و علاقتها بالممارسات الوالدية الداعمة للإستقلال الذاتي لدى الأطفال، رسالة ماجستير، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.
- 20- العكابلة، محمد (1993): العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية و جنوح الأحداث، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.
- 21- العيسوي، عبد الرحمان (1999): علم نفس الشواذ والصحة النفسية، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- 22- العيسوي، عبد الرحمان (2000): إضطرابات الطفولة و المراهقة و علاجها، ط1، دار الراتب الجامعية، بيروت.
- 23- عبد الفتاح، يوسف (1990): العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء و مفهوم الذات لديهم، مجلة علم النفس، الحية المصرية للكتاب، القاهرة، العدد 13، 146-164.
- 24- عريادي، حسان (2004): العنف ضد الأطفال في الوسط الأسري، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، عمان، الجامعة الأردنية.
- 25- فايد، حسين (2003): دراسات في السلوك والشخصية، مؤسسة حورس الدولية، مصر.
- 26- قناوي، محمد هدى (2003): الطفل تنشئته و حاجاته، مكتبة الأجلو المصرية، القاهرة.
- 27- كامل، أحمد سهر (2003): أساليب تربية الطفل بين النظرية و التطبيق، مركز الإسكندرية، للكتاب، مصر.
- 28- مختار، توفيق صفوت (2005): ميكولوجية الأطفال الضعاف العقول. دار العلم والثقافة.
- 29- منسي، حسن (2001): الصحة النفسية، ط2، دار الكندي للنشر و التوزيع الأردن.
- 30- ناصر، عفاف (1995): التنمية الثقافية و التغير النظامي للأسرة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

- 31- هرمز، صباح (1988): علم النفس التكويني، مديرية دار الكتب الموصل، العراق.
- 32- هاشمي، أحمد (2004): علاقة الأنماط السلوكية للطفل بالأنماط التربوية، الأسرية، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الأردن.

- 1- Arieti,S.,Bemporad,J.(1980): The psychological organization of depression, American psychiatry, N° 137. 1360-1369.
- 2- Kashani,J.,Ray,J., & Carlson,G.(1984): Depression and depressive-like states in preschool-age children in child development unit, American journal of psychiatry,N°.141.1397-1402.
- 3- Kashani,J.,Ray,J.,(1985): Depressive related symptoms among preschool-age children,child psychiatry and human development,N°,13. 233-238.
- 4- Stark,K.,Humphrey,L.,Crook,K.& Lewis,K.(1990): perceived family environment of depressed and anxious children: child's and maternal figure's perspectives,journal of abnormal child psychology,N°18.527-547.
- 5- Stark,K,Humphry,L.,Laurent,J., Livingston,& Christopher(1993): Depressive Cognitive,Behaviorad and family factors in the differentiation of depression and anxiety disorders during childhood, journal of consulting and clinical psychology,N°,5, 878-886.

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلنتون ألدنفر للدافعية. -دراسة ميدانية بثانويات الشرق الجزائري-

أ.سيدي صالح صبرينة جامعة سطيف-2-

الملخص:

تشير دراسات وأبحاث تسيير وإدارة الموارد البشرية أن النجاح في العمل الإداري هو الأمل المنشود لكل المنظمات إذ أن الاهتمام بالعمل هو الخطوة الأولى التي يؤكد علم التسيير الحديث، وذلك من خلال التركيز على حاجات هؤلاء ورغبتهم لزيادة دافعيتهم واستعدادهم للعمل. إذ تهدف هذه الدراسة للكشف فيما إذا كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية في مستويات الأهمية النسبية للحاجات المتضمنة في نظرية "كلنتون ألدنفر" لنجاح المديرين بالمؤسسات الوطنية.

وقد اختيرت لذلك عينة عشوائية من مديري المستويات الإدارية الثلاثية لبعض ثانويات الشرق الجزائري لتمثل المجتمع الأصلي للإجابة على مجموع الحاجات المتضمنة في نظرية "كلنتون ألدنفر" في الدافعية على شكل استبيان. وبعد تحليل النتائج بالطرق الإحصائية المناسبة اعتمادا على برنامج SPSS، أسفر البحث عن عدم وجود هذه الفروقات، هذا إن دل على شيء إنما يدل على عدم إمكانية تطبيق هذه النظرية لا على الفرد الجزائري ولا على البيئة الجزائرية.

Abstract :

Research in of human Resources Management show that the goal of every organization is to promote its administrative work. Thus, focusing on the worker's need and interests is the basis for increasing his motivation to work.

Our present study aims at finding out whether there exist differences, at a relative level of importance, in the needs introduced in Clinton's theory. These needs are of great significance in motivating administrative workers at the level of national institutions.

In order to undertake this work, we have designed a questionnaire for a random sample which consists of a three-level administrators from some secondary schools of east Algeria And after analyzing the results, by using the SPSS program, we have come up with the conclusion that there exist no differences in Clinton's needs.

مقدمة:

يختلف الكتاب والممارسون في تحديد الأسباب التي تؤدي إلى النجاح في العمل الإداري ولكنهم يتفقون على أن الإسراف في استخدام الموارد وسوء الخدمات الحكومية إنما ترجع إلى غياب الإدارة السليمة ويقول هؤلاء الكتاب أن الإدارة السليمة تعتمد على المبادئ والنظريات العلمية وتصل بالمارسة والخبرة المجتمعة فقد تمكن من معرفة المبادئ والنظريات العلمية في الإدارة ولكن من الصعب أن نجد الفرد أو الأفراد الذين يستطيعون استخدام هذه المبادئ وتطبيق هذه النظريات، لذلك فإن الدوافع المختلفة للعمل على اختلافها هي أكثر العوامل أهمية للنجاح في العمل الإداري.

لذا جاء هذا المقال للبحث في محددات النجاح في العمل الإداري في إطار الدوافع التي تكون وراء هذا السلوك الناجح وفق نظرية كلتون ألدفر التي تركز على حاجات الوجود، الانتماء والنمو.

أولاً: إشكالية الدراسة:

إن السلوك الإنساني ظاهرة تتميز بالتعقيد والتشابك لوجود عوامل عديدة تؤثر فيه و تحدد اتجاهاته حيث تتعاون هذه العوامل في تشكيله وتحديد غمطه. ويتصف السلوك الإنساني بأنه يتغير ويتحدد بحسب المواقف والانفعالات الحادثة في أثناء تفاعله مع البيئة وكذلك بحسب تغير الأهداف والدوافع المحركة له.

لقد بدأ الاهتمام بدراسة السلوك التنظيمي بعد الثورة الصناعية وما تبناها من ظهور منظمات صناعية حاولت تحسين وزيادة الأرباح عن طريق تحسين أوضاع العاملين لدفعهم للعمل والنجاح فيه وكذا ظهور إدارة الموارد البشرية وعلم النفس التنظيم والعمل الذي تزامن مع ظهور حركة الإدارة العلمية بزعامة تايلور Taylor في الولايات المتحدة الأمريكية وفايول Fayol في فرنسا (بعقوب حسين نشوان، ص 192) (1).

فقد أشار تايلور أنه يمكن للإدارة أن تزيد إنتاجية العامل إذا وجدت طريقة عملية مثلى للأداء وكذا الاختيار السليم للعامل وتدريبهم وتأهيلهم ووضع حوافز للإنتاج سواء كان إنتاج مادي أو معنوي -خدماتي- وفي أواخر العشرينات من القرن الماضي ظهرت دراسات التون ماير Elton Mayo الذي بدأ اهتمامه بدراسة السلوك الإنساني في المنظمات حيث ظهرت دراسات الماثورن التي أدت إلى ظهور مدرسة العلاقات الإنسانية عام 1927م، والتي أعطت أبعاداً جديدة للسلوك التنظيمي من خلال العلاقات غير الرسمية داخل المنظمة وأهمية المشرفين في التأثير على العاملين وتشجيعهم على زيادة الإنتاج وإعطاء الراحة النفسية دون أن نفرض النظر عن عامل الدوافع الأخرى لدى العاملين مثل الدوافع المادية والدوافع النفسية والاجتماعية والتي هي محور دراستنا هذه في إطار المستويات الإدارية المختلفة.

محدثات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلدون الدافعية، -حراسة ميدانية بتقنيات المشرق الجزائري- أ.سدي صالح صبرية

إن الثورة الإدارية المعاصرة وما أحدثته من تغيير في مجالات عدة تؤكد على عملية الإدارة وموضوعية التنظيم، فقد قامت مدرسة الإدارة العلمية على دحض تقاليد المدرسة الإدارية التقليدية وأصبحت للإدارة قدرة فائقة على إنجاز الأعمال والتنسيق في مختلف الأنشطة اعتماداً على الخبرة والممارسة وصارت كل من ظواهر السلطة والقيادة والرقابة تدرس تحت معايير تجريبية علمية إضافية للدور الذي تقوم به الإدارة من خلال قدرتها على التحكم في النشاط الإنساني وتوجيهه الوجهة الصحيحة وتحقيق علاقات منظمة بين أدوار يقوم بها أشخاص داخل التنظيم الإداري وباعتبار أن القيادة جزء من التنسيق ككل وهو الإدارة، ولما لها من تأثير كبير وإيجابي في تحسين وتعديل أساليب القيادة الإدارية، لذا وجب الاعتماد على الاختيار الحسن للمدير المناسب في مكانه المناسب بما يتفق مع ما يدفعه للنجاح في عمله الإداري سواء بالنسبة للمدير في الإدارة العليا أو الوسطى أو حتى في الإدارة الدنيا، وبالتالي محاولة البحث والتقصي عن الحاجات والدوافع التي تجعل كل مدير في مستوى إداري معين ناجح، وبالتالي ضمان نجاح المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ومنه تحقيق ما يسمى بالتنمية الاقتصادية، وهذا الذي عرفه مايو بالدوين Mayro Baldwin 1967 على أنه: "عملية يزداد فيها الدخل القومي و دخل الفرد في المتوسط بالإضافة إلى تحقيق معدلات عالية من النمو في قطاعات معينة تعبر عن التقدم" (محدث محمد العقاد، 1980، ص82) (2).

بما لا شك فيه أن الإدارة قديمة قدم التجمعات الإنسانية نفسها أي أن ممارستها بطريقة علمية أو منهجية، بالأصح لم تظهر إلا مع بداية القرن الماضي، لذلك كانت معظم الدراسات والبحوث تدور حول مسببات وعوامل نجاح المديرين، أو حول إيجاد الكيفية المثلى لتحقيق فعالية الإدارة من خلال جانبين، جانب مادي والمتعلق بالإنتاج أي بمعنى بالأهداف الإنتاجية المسطرة ومدى تحقيقها والجانب الإنساني من دوافع ورغبات وحاجات ومدى تأثيرها في تحقيق النجاح في العمل الإداري والارتقاء بالأداء إلى مستوى تحقيق الأهداف هو الأمل المنشود لكل التنظيمات سواء كانت حكومية أو خاصة، ومهما كانت طبيعة نشاطها خدمية أو اقتصادية، فإن الاهتمام بالعمال هو الخطوة الأولى التي يؤكد عليها علم التسيير الحديث، من خلال التركيز على حاجات هؤلاء ورغباتهم لزيادة دافعيتهم واستعدادهم للعمل والنجاح فيه.

وقد لاقى موضوع الدافعية والحوافز منذ الخمسينات اهتمام الباحثين أهل الاختصاص وهذا نتيجة لأهميتها الكبيرة وما لها من مزايا في تحقيق أهداف عديدة سواء على مستوى المنظمة لرفع الإنتاجية وكذا تحسين مداخلها، أو على المستوى الفردي كشعور الفرد بالراحة النفسية وبالتالي نجاحه في عمله.

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلنتون ألدلفر للدافعية. - دراسة ميدانية بتأويلات الشرق الجزائري. أ. سيدى صالح صبيحة
هذا ما أدى إلى ظهور عدة بحوث و نظريات حاولت دراسة موضوع الدافعية ولتجد أهمها المدرسة
التايلورية بزعامة فريدريك تايلور Winslow Fredrique Taylor (1856-1915)
صاحب كتاب: مبادئ الإدارة العلمية عام 1911 (O.S.T) التنظيم العلمي للعمل (مصطفى
عشوي، 1993:ص42) (3) التي ترى أن توفير الخواطر المادية خاصة الأجر كاف لزيادة دافعية
العامل نحو عمله والنجاح فيه.

لكن بعد ذلك ظهرت مدرسة العلاقات الإنسانية بزعامة إلتون مايو Elton Mayo (1880 - 1949) صاحب كتاب مشاكل الإدارة الصناعية (حسين عبد الحميد رشوان،
1988:ص42) (4) وآخرون الذين بنو دراساتهم وتعالجوها على دراسات الهاوثورن وهي
مجموعة من الدراسات أجريت ما بين 1927-1932 (محمد منير مرسي، 2001:ص16) (5) في
شركة الكهرباء بمدينة الهاوثورن، ونتيجة لعدة مشاكل حاولت هذه المدرسة تحقيق ما لم تصل إليه
المدرسة التايلورية والتي ركزت على الجوانب النفسية والاجتماعية أو ما يعرف بالخواطر المعنوية.
وجاءت بعد ذلك المدرسة السلوكية لتجمع بين وجهتي النظر السابقتين وتؤكد على ضرورة
الاهتمام بالإنسان ومن بين رواد هذه المدرسة نجد كلنتون ألدلفر الذي وضع نظريته 1969-
1972 حول حاجات الفرد وقسمها إلى ثلاثة مجموعات وهي:

حاجات الوجود: هي حاجات مادية، تشبع بالطعام والشراب والآخر والمكافآت.

حاجات الانتماء: تتمثل في انشاء العلاقات مع الأقارب والزملاء.

حاجات النمو: تظهر في قيام الفرد بعملية الإبداع في مجالات تخصصه بالإضافة إلى العمل على
تحقيق الترقية ونمو الشخصية بصفة عامة.

في إطار هذه النظرية ستحاول الباحثة الكشف عن تأثير مختلف الحاجات الثلاثة المتضمنة في
نظرية كلنتون ألدلفر على نجاح الفرد في عمله الإداري في المستويات الإدارية الثلاثة المشار إليها
أنفا - إدارة عليا، إدارة وسطى وإدارة دنيا- عند العامل الجزائري.

ولتحديد إشكالية البحث في شكلها الواضح و الدقيق نطرح التساؤل التالي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الأهمية النسبية للحاجات المتضمنة في نظرية
كلنتون ألدلفر لنجاح المديرين بالمؤسسات الوطنية؟

ثانيا: فرضيات البحث:

يشمل بحثنا هذا على فرضية عامة وثلاثة فرضيات إجرائية:

1- الفرضية العامة: مفادها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الأهمية النسبية للحاجات المتضمنة في نظرية كلنتون
ألدلفر لنجاح المديرين بالمؤسسات الوطنية.

2-الفرضيات الإجرائية:

-الفرضية الأولى:مفادها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا وأفراد الإدارة الوسطى وأفراد الإدارة الدنيا على حاجات الوجود لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية.

الفرضية الثانية: مفادها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا وأفراد الإدارة الوسطى وأفراد الإدارة الدنيا على حاجات الانتماء لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية.

الفرضية الثالثة: مفادها :

- توجد فروق ذات صلة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا وأفراد الإدارة الوسطى وأفراد الإدارة الدنيا على حاجات النمو لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية.

ثالثا: أهمية الدراسة:

يمكن لنا تلخيص أهمية موضوع هذه الدراسة في النقاط آتية الذكر:

1- الاهتمام بدور الموارد البشرية للعمل على مواجهة الضغوط المختلفة الاتجاهات المفروضة على الإدارة.

2- استظهار المعايير والأسس التي تساعد المديرين والعمال التنفيذيين في التنظيمات لبلوغ الأهداف المسطرة.

3- إبراز عامل الدافعية ومدى تأثيره على النجاح في العمل الإداري.

رابعا: أهداف الدراسة:

لأي بحث علمي أهداف يسعى الباحث إلى تحقيقها من خلال بحثه، أما أهداف الدراسة التي بين أيدينا تهدف في مجملها إلى ما يلي:

1-تعتبر نظريات الدافعية من أهم الدراسات العلمية في ميدان إدارة الموارد البشرية فهي تبرز مدى تحقيق الفرد لتوازنه النفسي داخل محيط عمله و بالتالي مدى نجاحه في عمله الإداري.

2-محاولة البحث عن الجانب الأكثر تحفيزا للعامل الجزائري في المؤسسات الوطنية.

3-محاولة إعطاء فكرة لإدارة المؤسسات الوطنية عن الجوانب المؤثرة في دافعية العامل الجزائري .

4-البحث عن طبيعة العامل الجزائري حسب مستواه الإداري فيما إذا كان يصب اهتمامه على تحقيق حاجات الوجود أم الانتماء أم النمو.

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلنتون ألدنفر للدافعية. - دراسة ميدانية بتأثيرات الشرق الجزائري أ. سيدي صالح صويحة

5- اختبار نظرية كلنتون ألدنفر في الدافعية وذلك بمعرفة مدى تأثير الحاجات المتضمنة في النظرية (حاجات الوجود، الانتماء، النمو) على نجاح العامل الجزائري في عمله الإداري ووضع مسلم ترتبي لهذه الحاجات حسب أولويتها.

6- محاولة الكشف عن دور متغير المستوى الإداري في تحديد مستويات ونوعية هذه الحاجات.

7- الوقوف على مدى اهتمام مؤسساتنا بعنصر الحاجات ووضعه في برامجها، بما يساعد في ترشيد خططها التنموية.

خامسا: تحديد مصطلحات البحث:

1- محددات النجاح في العمل الإداري: المقصود بها في بحثنا هذا مجموعة الحاجات المتضمنة في نظرية كلنتون ألدنفر وهي :

حاجات البقاء: وهي المتطلبات الضرورية لوجود الإنسان كالمأكل والمشرب والراحة والأجر ومختلف الحاجات المادية.

حاجات الانتماء: تتمثل في إنشاء علاقات مع الغير سواء داخل مجال العمل أو خارجه.

حاجات النمو: هي أسمى حاجة يرغب الإنسان في تحقيقها والخاصة بنجاحه والرغبة في الإبداع وتحقيق الترقية ونمو الشخصية.

2- الدافعية: هو مجموعة من المحركات الداخلية للسلوك الإنساني باتجاه تحقيق رغباته وحاجاته.

3- المدير: هو الشخص الذي يقوم بوظائف الإدارة من تخطيط، تنظيم، توجيه ورقابة، هذا يعني أن المدير هو الذي يقوم بإيجاز الأعمال وتحقيق الأهداف من خلال العاملين معه وذلك بالكفاءة في استغلال الموارد المادية والبشرية والفعالية في تحقيق أهداف المنظمة وهذا المفهوم يميز المديرين عن غيرهم من العاملين الآخرين الذين يقومون بالأعمال التنفيذية والمسؤولون عن أداء هذه الأعمال بطريقة مباشرة مثل العاملين والفنيين والمهندسين والأطباء والمحامين... فهؤلاء ليسوا مديرين ولكنهم فنيون يقومون مباشرة بتنفيذ الأعمال المنوطة بهم كل في مجال تخصصه.

4- نجاح المديرين: نعني به في دراستنا هذه حينما تكون للمدير كفاءة وفعالية مرتفعة هذا هو الوضع النموذجي الذي ينبغي أن يعمل به رئيس الإدارة في كل مستوى من مستويات هذه الأخيرة على تحقيقه، حيث يقوم باستغلال الموارد أنسب استغلال ممكن مع توجيه هذه الموارد لتحقيق الأهداف المرغوبة للمنظمة سواء من حيث تحسين مخرجاتها أو من خلال إقامة علاقات جديدة وجيدة مع مرؤوسيه وحضوره الفعلي وبصفة دائمة.

5- العمل الإداري: هو العمل الذي يختص بتوجيه جهود الغير نحو تنفيذ مهمة أو مجموعة من المهام المعنية، فالإدارة ليست تنفيذا للأعمال بل أن الأعمال تنفذ بواسطة الآخرين، ويترتب على

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كنتود الذهب للدافعية. - دراسة ميدانية بتأريكات الشرق الجزائري. أ. سبيدي صالح صيرية
ذلك أن الفرد لكي يصبح إداريا فمن الضروري أن يتغلب على الميل نحو أداء الأشياء بنفسه ويؤمن
بأن الأعمال تتحقق عن طريق جهود غيره من الأعضاء التنفيذيين.

سادسا: الدراسات السابقة :

أ- الدراسات العربية :

1- دراسة إيتسام و سعد جلال 1966 :

أقيمت هذه الدراسة بمصنع الألمنيوم وهي دراسة مقارنة بين أسلوبيين من الحوافز المادية في أحد
المصانع المصرية بمدينة الإسكندرية (باركر وآخرون, 1979 , ص 158) (6) حيث ضمت العينة
35 عاملا في غير تلميع الأدوات المنزلية حيث قسمت إلى مجموعتين, المجموعة الأولى تتقاضى
أجرها على أساس الإنتاج بالقطعة وعدد أفرادها 17 عاملا وبمجموعة ثانية عدد أفرادها 18 عاملا
تتقاضى أجرها باليومية ومن بين التقنيات التي استخدمها الباحثان: المقابلة الشخصية حيث كان
يتم استجواب العمال عن مدى راحتهم في العمل وعن الأجر (محمود السيد أبو النيل دس,
ص 481) (7) كما اعتمدنا أيضا على استمارة جربت على عشرة (10) عمال للتحقق من ثباتها
وصدقها ثم عدلت كما استخدمت سجلات الشركة والسجلات الطبية وتضمنت الاستمارة أسئلة
المشرفين حول انطباعهم عن العمل من ناحية العلاقات وإنتاج العمال كما وكيفا وقد تمت المقارنة
بين أفراد المجموعتين من حيث السن والأقدمية ومتوسط الأجر الشهري ورضاهم عن الأجر, العمل
والإشراف.

نتائج الدراسة:

- إن متوسط الأجر عند العمال المقاومة شهريا يفوق متوسط دخل عمال الأجر باليومية.

- التغيب عن العمل لأمراض وإصابات غير مهنية بالإضافة إلى التردد على العيادة وإصابات
العمال هي عوامل لم تكن فيها فروقات ذات دلالة إحصائية .

- هناك التساوي بين المجموعتين بالنسبة لنوعية العمل إذ وصلت درجة الجودة عند المجموعتين
60 و 70 % من المستوى المثالي (إيتسام حمدي , سعد جلال, 1967 , ص 9-16) (8) .

تقييم الدراسة:

حاولت الدراسة معرفة أثر عامل واحد من العوامل المحيطة بالعامل في بيئة العمل وهو طريقة
دفع الأجر على الرضا الوظيفي ولم تضع نصب اهتمامها بأن الرضا يمكن أن يتأثر في نفس الوقت
بعوامل أخرى كما أن عدم وجود عينة كبيرة أدى إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين.

2 - دراسة محمد عبد المحسن التويجري بعد 1975 :

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أبعاد الرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس
بجامعة محمد بن سعود الإسلامية بالرياض وقد اعتمدت في هذه الدراسة عينة تتشكل من 43

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلثوث الدلفر للدافعية. -دراسة ميدانية بتأويلات الشرق الجزائري أ.سيدي صالح صويحة
 فردا من مجتمع كلي عدده أفراد 717 وتتكون العينة من أفراد سعوديين بنسبة 53.49% وغير
 سعوديين بنسبة 44.19% و 5.23% غير مبينين الجنسية يتوزع هؤلاء بين الدرجات الوظيفية
 الآتية: معيد واحد، 05 محاضرين، 25 أستاذ مساعد، 06 أساتذة مشاركون و 06 أساتذة موفقين،
 أما عن متغير الخبرة فكانت بنسبة 34.88% أقل من 5 سنوات ونسبة 29.3% تتراوح ما
 بين 6-9

سنوات ونسبة 28.16% تتراوح ما بين 10-14 سنة ونسبة 2.93% تتراوح خبرتهم
 ما بين 15-19 سنة أما الذين تفوق خبرتهم 20 سنة فكانت نسبتهم تعادل 6.99% أما عن
 أدوات الدراسة فقد اعتمد الباحث على قائمة الوصف الوظيفي المصنمة من طرف سميت سنة
 1975 وقد عمد الباحث إلى قياس خصائصها السيكومترية فقام بحساب درجة ثبات القائمة
 بطريقتي التحرية النصفية ومعامل ألفا (α) كرومباخ بالإضافة إلى صدق المحكمين والصدق العاملي
 وقد أكدت النتائج صدق القائمة و قد كانت القائمة تضم 05 مقاييس خاصة بالمزايا المادية كما
 اعتمد الباحث في تحليل البيانات عدة أساليب إحصائية وهي :
 المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، معامل الالتواء للمتغيرات، معامل ارتباط بيرسون، التحليل
 العاملي لأبعاد الرضا، اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعات في أبعاد الرضا الوظيفي، تحليل
 التباين ذي الاتجاهين (2×2) .

نتائج الدراسة:

أما فيما يخص نتائج الدراسة فقد كانت كالآتي:

- هناك فرق دال إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس في أبعاد الرضا الوظيفي وخاصة فيما يخص
 المزايا المادية ولا توجد فروق في بقية الأبعاد.
- كشف اختبار (ت) عن فروق دالة إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير
 السعوديين في أبعاد الرضا منها فروق تتعلق بالميزات المادية وأخرى غير الراتب (السكن) فالرضا
 عند غير السعوديين أعلى منه لدى السعوديين ولا توجد فروق في بقية الأبعاد.
- هناك فرق دال إحصائيا بين أعضاء هيئة التدريس منخفضي ومرفعي الدرجة الوظيفية في أبعاد
 الرضا، ويمثل في الرضا عن المزايا المادية ولا توجد فروق في بقية الأبعاد.
- لا توجد أية تفاعلات دالة بين متغيري الجنسية و الدرجة الوظيفية في تحديد أبعاد الرضا العام
 (صلاح الدين بيومي ، 1982، ص،ص 54-59) (9).

تقييم الدراسة:

إن ما يعاب في هذه الدراسة هو صغر حجم العينة مقارنة بالمجتمع الكلي حيث لا تمثل العينة
 سوى 06% بالإضافة إلى طبيعة العينة في حد ذاتها فهي تخص مجموعة من الأساتذة وبالتالي لا

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلودون ألدنر للدافعية. - دراسة ميدانية بقاطبات الشرق الجزائري. أسدي صالح صريحة
يمكن تعميم نتائجها على القطاعات الأخرى وذلك لوجود اختلافات في طبيعة الأعمال والمهام
وكذلك المستوى التعليمي كما أن الباحث لم يحاول التحكم في متغير الخبرة ولم يضبطه رغم أنه
أشار إليه وأهم الباحث أيضا الحالة الاجتماعية والجنس رغم الدور الذي تلعبه في تحديد نوع
الحاجات.

3- دراسة عبد الله الزامل وعبد المنعم خطاب 1986 :

أقيمت هذه الدراسة تحت عنوان دراسة فعالية نظام الحوافز في الخدمة المدنية وكانت عبارة عن
بحث مقدم لندوة الحوافز في الخدمة المدنية المنعقد بالرياض في معهد الإدارة العامة وقد كانت
تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على نواحي القوة والضعف في كفاية وفعالية الأبعاد في محيط
العمل وأثرها على دافعية الانجاز للعاملين بغية تشخيص القصور في حوافز العمل واقتراح مداخيل
لرفع كفاءتها وفعاليتها في الأجهزة الحكومية.

- تكونت عينة الدراسة من 402 فرد تم اختيار حجمهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدارسين
ببرامج معهد الإدارة العامة بالرياض وفرعها بمكة والدمام .

- نتائج الدراسة:

أثبتت نتائج هذه الدراسة كالاتي :

إن حضور حوافز العمل أدت إلى مايلي :

- عدم كفاية المرتب.

- عدم اشتراك الرؤوسين في اتخاذ القرارات (سيد الحواري، 1976، ص 268) (10).

ب- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة فريدريك ونسلو تايلور بمصنع تيلهم للصلب:

أقام دراسته في مصنع تيلهم للصلب حيث كان فريدريك ونسلو تايلور (1856 - 1915)
يعمل كمهندس مستشار في الإدارة وأثناء عمله هناك كانت المصانع تعاني خسارة وتبذير الأموال
بسبب الطرق المتبعة من طرف العمال في أداء مهامهم وذلك ما جعل تايلور يلاحظ أن العمال
كانوا يقومون ببعض الحركات الزائدة والضارة المضيعة للوقت، فراح يجري دراسات وأبحاث دقيقة
للعمل الصناعي في كل مرحلة وذلك بتحليل العمل إلى حركات أولية ثم يقوم باستبعاد الحركات
الزائدة، ثم تقدير الزمن الذي يلزم لأداء أية حركة تقديرا دقيقا بواسطة الكرونومتر ثم التأليف بين
الحركات الأولية الضرورية في مجموعات تكون أفضل طريقة وأسرعها في أداء العمل، وكان تايلور
كان يحاول ابتكار طريقة مثلى للعمل وهو ما أطلق عليه اسم الحركة والزمن.

معدات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلون الدافع للدافعية. -حراسة ميدانية بتقنيات الشرق الجزائري. أسدي صالح صريفة
كما اهتم أيضا بدراسة الأدوات والمواد والآلات التي يستعملها العامل في عمله ووضعها في
شكلها حتى يسهل العمل للعمال ويجنبه الحركات الزائدة التي تكلفه وقت أكثر وجهد أكبر (محسن
العبودي، 1984، ص 82) (11).

أما العينة فقد اختار تايلور أفضل الأشخاص وأحاطهم علما بأكثر الطرق كفاية وأكثر
الحركات اقتصادية لاستخدامها في عملهم، كما منح المكافآت التشجيعية في صورة أجور مرتفعة
لأحسن العمال لتأكيد الأسس الهامة في دراسته قام بإقناع أحد العمال الطموحين بأن يقوم بعمله
وفق ما عليه عليه دون زيادة أو نقصان مقابل أنه سيرفع أجره إلى 60 %.

نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة على زيادة في معدل الإنتاج بنسبة جد كبيرة وزيادة في الدخل القومي بنسبة
20 % وانخفاض عدد العمال من 500 إلى 140 عاملا كما وفر للشركة حوالي 75000
دولار سنويا.

تقييم الدراسة:

إن أهم النقاط التي أوقعت تايلور في الخطأ هي :
أنه اختار أفضل العمال وبذلك فقد أهمل الفوارق الفردية، كما أنه اهتم بشكل كبير بالجانب المادي
وأهمل الجانب المعنوي، اعتبر الإنسان مجرد آلة خالية من مواهب الابتكار والإبداع، أهمل الجانب
الإنساني واهتم بالجانب المادي.

2- دراسة التون مايو (1880-1949) :

عرفت شركة جينرال إلكتريك أزمة ومشاكل مما دفع بها إلى الاستجداء ب "التون مايو"
حيث لاحظ أن معدل إنتاج مصانع هاوثورن بضواحي شيكاغو قد انخفض ووقع تدمير واستياء
بعض العمال وعدم رضاهم عن العمل، رغم أن المصانع تعرف مناخا جيدا في الجوانب المادية
حيث كانت لها أنظمة رعاية العمال وعائلاتهم وتعويضهم عن المرض ووجود برامج تسلية وترفيه
إلا أن النزاع كان أهم الأشياء السائدة بين العمال، وكان عمال المصنع يعملون في إنتاج معدات
الهاتف وكانت المصانع تنقسم إلى ثمانية أقسام هي:

الحسابات، التفتيش، التشغيل، الإنتاج، المنتجات الخاصة، الأعمال الفنية، العلاقات العامة
العلاقات الصناعية، حيث كانت وظائفه تدور حول الإشراف على تطبيق سياسة الشركة على
الأفراد وأن كل فرد يقوم بالعمل الذي يناسبه وتسجيل كل أعمال ونشاطات العمال، والعمل
على حل مشاكلهم وكان الهدف الأساسي من تجاربهم هو بحث تأثير التفورات المادية على إنتاجية
العمال (كمال حمدي أبو الخير، 1976، ص ص 356-357) (12).

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلصون الدفق للندافة. - حراسة ميدانية ببلديات الشرق الجزائري السيد: حاج صريمة

ولما كان إلترن ماير على عكس تايلور يؤمن بالعلاقات الاجتماعية والإنسانية على أن لها الدور الكبير في تحفيز العمال على العمل، قام بوضع ستة عاملات في غرفة خاصة وألحق بهم ملاحظة أن يسجل ما يحدث في الغرفة، بالإضافة إلى الأجهزة التي تسجل إنتاجية كل عاملة من العاملات بصورة مستمرة، وقد تم دراستهن لمدة زادت عن عامين في ظروف مختلفة وكمية أحر تناسب مع زيادة الإنتاج، فكلما حسنت الظروف كلما أدى ذلك إلى زيادة إنتاجهن وقد أقيمت علاقة صداقة قوية بين العاملات وكان يتم فصل كل عاملة لا تقوم بالتعاون مع المجموعة واختيار عاملة أخرى بإرادة الجماعة وبعد مدة لاحظ بأن العاملات كفايتهم الإنتاجية في تحسن مستمر حتى أثناء الظروف السيئة الخارجية، ومن خلال المقابلة استنتج أن رضا العاملات هو بسبب ارتفاع الكفاية الإنتاجية وبالتالي الإنتاج الكبير سببه يعود إلى الارتفاع في روحهن المعنوية وليست إلى الظروف المادية أو الدوافع الأخرى الخارجية (خميس السيد إسماعيل، 1972، ص 98) (13).

نتائج الدراسة:

الحافز المعنوي هو الذي يؤدي إلى ارتفاع الإنتاج، العلاقات الإنسانية هو الحافز الذي يدفع العمال إلى الزيادة في الإنتاج الرضا الوظيفي ناتج عن ارتفاع الروح المعنوية توجد زيادة في الإنتاج بصورة دائمة أن إنقاص ساعات العمل يدفع إلى تحسن المردود لكن إذا تجاوز ساعة فإنه ينخفض.

3- دراسة كونفسكي وزملائه 1987 :

تهدف الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الراتب والرضا على العمل وأجريت الدراسة في إحدى الشركات الصناعية بالولايات المتحدة الأمريكية، ضمت العينة 36 عاملا (موظفا وموظفة) ومن أهم خصائصها ما يلي: متوسط العمر 32 سنة، الخبرة سنة ونصف، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبيان .

نتائج الدراسة:

- أثبتت الدراسة وجود علاقة ارتباط بين عاملي الرضا عن الراتب والالتزام بالعمل لدى الشركة (تيودور كابلوف، 1979، ص 43) (14) .

تقييم الدراسة :

لا يمكن اتخاذ نتائج الدراسة بصفة مطلقة حيث يصعب علينا تعميمها بتفسير مختلف المسائل المتعلقة بالعلاقة بين الراتب والأداء في العمل وذلك لكون عينة الدراسة اعتمد فيها عناصر صغار السن نسبيا وأهملت الفئات العمرية الأكبر بالإضافة إلى الخبرة المهنية التي كانت قصيرة كما يعد على هذه الدراسة صغر حجم العينة .

سابعاً: مجالات الدراسة :

1- المجال المكاني:

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كليتون ألدفر للدافعية - دراسة ميدانية بالولايات الشرق الجزائري أ. سيد صالح صويحة
أجريت دراستنا هذه في منظمات خدمتية متمثلة في بعض ثانويات الشرق الجزائري، أهمها
بعض ثانويات ولاية سطيف وولاية برج بوعرييج .

2- المجال البشري:

يتحدد لنا في المستويات الإدارية الثلاثة، ويمكن لنا توضيحها فيما يلي:

- أ/- مستوى الإدارة العليا: ونقصد به في هذه الدراسة مديري ثانويات .
ب/- مستوى الإدارة الوسطى: ونقصد به هو الآخر في هذه الدراسة كل من مستشار التوجيه
الناظر والمقتصد .
ج/- مستوى الإدارة الدنيا: ونقصد به أيضا في هذه الدراسة المستشارون التربويون (مراقب عام)
ونائب مقتصد.

ثامنا: المنهج المتبع في الدراسة :

إن طبيعة إشكالية البحث وأهدافه يحتم على الباحث منهاجا علميا محددًا يصلح ويتناسب
وطبيعة متغيرات دراسته، فالمنهج هو >> نسق من القواعد الواضحة والإجراءات التي يستند
عليها الباحث في سبيل وصوله إلى نتائج علمية <<
(غريب محمد سيد أحمد، دس، ص 42) (15) .

ومن هذا المنطلق ترى الباحثة أن المنهج الأنسب لدراسة مثل هذا النوع من الإشكاليات يتطلب
المنهج الوصفي التحليلي الذي لا يقتصر على عملية الوصف، بل يعتبر هذه الأخيرة تمهيدا فقط
 لعملية لاحقة تتمثل في تحليل وتفسير البيانات المختلفة التي تم جمعها من الميدان عن العينة المبحوثة،
وذلك بغية استخلاص النتائج حول الظاهرة المدروسة، وللتعبير عن هذه الأخيرة كما ترى الباحثة
أنه من الأفضل استخدام الأساليب الإحصائية التي تناسب طبيعة الدراسة.

تاسعا: أدوات جمع البيانات :

الاستبيان:

يعتبر الاستبيان وسيلة من الوسائل الأساسية لجمع البيانات، وقد اعتمدت الباحثة عليها كأداة
هامة في ذلك، فهو عبارة عن مجموعة من الحاجات التي تعتبر من وجهة نظر المدارس لهذا الموضوع
شاملة وكافية للإحاطة بجميع جوانب الموضوع والحصول على البيانات والحقائق المتعلقة بالظاهرة،
وقد كانت هذه الحاجات متنوعة من حيث أنها تترجم أهداف البحث إلى بيانات للكشف عن
الجوانب التي حددتها الدراسة من أجل اختبار صحة الفروض القائم عليها البحث، وقد ساعدنا في
بناء هذا الاستبيان الجانب النظري من الدراسة وكذا البحوث الميدانية - الدراسة السابقة - التي
أجرها الباحثون من قبل، وخاصة نظرية كليتون ألدفر. وعليه قد جاء استبيان هذه الدراسة التي
بين أيدينا متكونا من محورين أساسيين :

عوامل النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كينغتون الدافعية للعافية. - دراسة ميدانية بتانويات الشرق الجزائري أسدي صالح صيربة

- المحور الأول: وقد تضمن البيانات الديمغرافية للعينة وهي على التوالي: الجنس، السن، الحالة المدنية، المستوى الدراسي، المركز الإداري والخبرة في العمل.

- المحور الثاني: ويشمل قائمة مكونة من 34 حاجة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح النهاية، وتتمثل فيما يلي:

أ- حاجات الوجود : عددها اثني عشر (12) حاجة، وهي :

الأجر، الظروف الفيزيكية الجيدة، الغذاء (مأكل، مشرب)، توفر النقل، فترات الراحة انتظام ساعات العمل، وضوح الواجبات، الضمان الاجتماعي، روتينية العمل، طب العمل توفر السكن، المكافآت والعلاوات.

ب- حاجات الانتماء : عددها ثمانية (8) حاجات وهي :

استقرار العلاقات العائلية، استقرار العلاقات مع زملاء العمل، استقرار العلاقات مع الرئيس الانضمام إلى النقابة العمالية، التعاون، العدالة، التسامح، الأمن، و الأمان.

ج- حاجات النمو : عددها أربعة عشر (14) حاجة وهي :

التحدي، الإبداع والابتكار، المسؤولية، فرص الترقية، توفر دورات تدريبية، الحرية الاستقلالية في العمل، الشكر والتقدير، الثقة بالنفس، الاحترام، تحقيق الذات، روح المبادرة المشاركة في اتخاذ القرارات والثقة في الآخرين .

عشرا: عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من 108 فردا مأخوذ من بعض ثانويات الشرق الجزائري لولايين سطيف و برج بوعرييج و التي يبلغ عدد موظفيها 540 فردا موزعة على ثلاثة مستويات إدارية (108 فردا) أي ما يعادل نسبة 20% من المجتمع الكلي (سامي محمد ملحم 2005، ص 154- 155) (16) حيث تسمح هذه الأخيرة لأن تمثل بدرجة كبيرة المجتمع الإحصائي كما تجدر الإشارة أن العينة تم انتقالها داخل مجال التغيرات التي ضببطت مسبقا من خلال الدراسة الاستطلاعية الجنس، السن، الحالة المدنية، المستوى الدراسي، المركز الإداري، الخبرة في العمل.

وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية عنقودية طبقية حيث كانت موزعة على النحو التالي :

1- مستوى الإدارة العليا و يضم 16 فردا

2- مستوى الإدارة الوسطى و يضم 34 فرد

2- مستوى الإدارة الدنيا و يضم 58 فرد

والجدول التالي يوضح لنا وصف العينة بشكل أوضح :

عينة الدراسة			المجتمع الإحصائي		الدراسة مؤسسات العينة
العينة			النسبة %	عدد الأفراد	عدد الثانويات
66 فرد			20 %	318 فرد	53 ثانوية
إدارة دنيا	إدارة وسطى	إدارة عليا			
35	21	10			
42 فرد			20 %	222 فرد	37 ثانوية
إدارة دنيا	إدارة وسطى	إدارة عليا			
23	13	6			
108 فرد			20 %	540 فرد	90 ثانوية

جدول رقم (1) يوضح وصف عينة الدراسة.

إحدى عشر: الخصائص السيكومترية للاستبيان :

1- حساب معامل ثبات الاستبيان:

تم اعتماد معامل 00 كرونباخ وتم الحصول على النتيجة التالية :

0,98 - حيث تبين لنا أن استبيان الدراسة الحالية ذا ثبات جيد .

2- حساب معامل صدق الاستبيان :

تم استخدام طريقتين لتأكيد أولهما الصدق المنطقي ، أمل فيما يخص الطريقة الثانية فقد تمثلت

في الصدق الذاتي-الجذر التربيعي لمعامل الثبات - وتم الحصول على النتيجة التالية : م ص -

0,99 هذا ما يؤكد أن الاستبيان فعلا صادق لما وضع لقياسه.

رابعاً: الأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات :

تحدد أساساً في تحليل الثبات أحادي الاتجاه، وقد تم التأكد من شروط تطبيقه يدويًا - الطريقة

التقليدية- أما فيما يخص اختبار فرضيات البحث فقد تم التعامل مع برنامج SPSS .

نتائج الدراسة:

مناقشة الفرضية الإجرائية الأولى:

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا والوسطى والدنيا على حاجات الوجود لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية.

H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا والوسطى والدنيا على حاجات الوجود لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية.

كما سبق الإشارة إليه فقد اعتمدت الباحثة لمناقشة فرضيات البحث على أسلوب تحليل التباين حيث تم حسابه باستخدام برنامج SPSS.

وقد تم الحصول على النتائج الموضحة في الجداول التالية:

One way ANOVA

Score	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	f	Signification
Infer-groupes	12.916	2	6.458	0.684	0.05
Infer-groupes total	990.751	105	9.436		
	1003.667	107			

جدول رقم (2) يوضح قيمة "ف" المحسوبة لأفراد عينة الدراسة على حاجات الوجود من خلال جدول "F" "ف" نستنتج أن: ف المحسوبة = 0.68 وبالرجوع إلى الجدول الإحصائية لـ "F" "ف" عند مستوى دلالة $\alpha - 0.05$ و درجة الحرية بين المجموعات تأخذها من الصف الأول البسيط (2) وداخل المجموعات تأخذها من العمود الأول المقام (105) نجد أن ف الجدولة تساوي 3.00.

ومنه نلاحظ إن قيمة ف المحسوبة اصغر من القيمة اللازمة للدلالة - أي المحدولة- عند مستوى 0.05 .

إذن فالهروق القائمة بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا والوسطى والدنيا على حاجات الوجود لنجاحه في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية فروق غير جوهرية ليست لها دلالاتها الإحصائية.

كما يشير إلى عدم تحقق الفرضية النظرية وبالتالي نرفض H1 ونقبل H0 انطلاقا من الجدول السابق ل ف رقم (2) يتبين لنا أن جميع أفراد عينة الدراسة (إدارة عليا ووسطى ودنيا) لديهم نفس متوسط الدرجات على حاجات الوجود لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية .

وبالتالي فأفراد الإدارة العليا لديهم نفس درجة الاهتمام بحاجات الوجود وكذا أفراد الإدارة الوسطى وأيضا أفراد الإدارة الدنيا لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية، هذا عكس ما

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلكتون الدلفر للدافعية - دراسة ميدانية بتانويات الشرق الجزائري أ. سبتي صالح صوبنة
تنص عليه نظرية كلكتون الدلفر في الدافعية باعتبارها الإطار النظري المعتمد عليه في بناء الدراسة الحالية.

2- مناقشة الفرضية الإجرائية الثانية:

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا والوسطى والدنيا على حاجات الانتماء لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية .
H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا والوسطى والدنيا على حاجات الانتماء لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية
لقد تم الاعتماد على أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمناقشة الفرضية للإجرائية الثانية كسابقته، وهذا طبعاً بعد التأكد دائماً من توفر شروط استخدامه، وقد تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول التالي:

One way

ANOVA

Score	Sum of squares	df	Mean squares	f	Sig
Between group	3.867	2	1.933	0.438	0.05
Within group total	463.133	105	4.411		
	467.000	107			

جدول رقم (3): يوضح قيمة ف المحسوبة بأفراد عينة الدراسة على حاجات الانتماء. من خلال جدول ف نستنتج أن ف المحسوبة $= 0.438 \approx 0.44$ ، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية ل ف عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ودرجة الحرية بين المجموعات تأخذها من الصف الأول البسط (2) وداخل المجموعات تأخذها من العمود الأول المقام (105) نجد أن ف الجدولة ≈ 3.00 .

ومنه نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة أصغر من القيمة المحسوبة عند مستوى 0.05.

إذن: فالفروق القائمة بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا والوسطى والدنيا على حاجات الانتماء لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية فروق غير جوهرية ليست لها دلالتها الإحصائية، مما يشير إلى عدم تحقق الفرضية النظرية و بالتالي نرفض H1 ونقبل H0 .
انطلاقاً من الجدول السابق ل ف رقم (3) يتبين لنا أن جميع أفراد عينة الدراسة (إدارة عليا ووسطى ودنيا) لديهم نفس متوسط الدرجات على حاجات الانتماء لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية.

وبالتالي فأفراد الإدارة العليا لديهم نفس درجة الاهتمام بحاجات الانتماء وكذا أفراد الإدارة الوسطى وأيضا أفراد الإدارة الدنيا لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية، وهذا عكس

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلينتون ألدنفر للمدافعية. - دراسة ميدانية بالولايات الشرق الجزائري أسدي صالح صريجة
ما تنص عليه نظرية كلينتون ألدنفر في المدافعية باعتبارها الإطار النظري المعتمد عليه في بناء
الدراسة الحالية.

3- مناقشة الفرضية الإجرائية الثالثة:

H1: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا والوسطى
والدنيا على حاجات النمو لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية.
H0: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا والوسطى
والدنيا على حاجات النمو لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية.
لقد تم الاعتماد على أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمناقشة الفرضية الإجرائية الثالثة
كسابقتيها، وهذا دائما بعد عملية التأكد من توفر شروط استخدامه، وقد تم الحصول على النتائج
الموضحة في الجدول التالي:

One way

ANOVA

Score	Sum of squares	df	Mean squares	f	Sig
Between group	6.736	2	3.368	1293.	0.05
Within group total	273.514	105	2605.		
	280.205	107			

جدول رقم (4) يوضح قيمة ف المحسوبة لأفراد عينة الدراسة على حاجات النمو.

من خلال الجدول ف نستنتج أن :

ف المحسوبة = 1.29 ، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية لـ "ف" عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$
ودرجة الحرية بين المجموعات نأخذها من الصف الأول البسيط (2) ودخل المجموعات
نأخذها من العمود الأول المقام (105) نجد أن ف الجدولة = 3.00.

ومنه نلاحظ أن قيمة ف المحسوبة أصغر من القيمة الجدولة عند مستوى 0.05.

إذن: فالهروق القائمة بين متوسطات درجات أفراد الإدارة العليا والوسطى والدنيا على حاجات
النمو لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية فروق غير جوهرية ليست لها دلالتها
الإحصائية، مما يشير إلى عدم تحقق الفرضية النظرية وبالتالي نرفض H1 و نقبل H0.

انطلاقا من الجدول السابق لـ "ف" رقم (4) يتبين لنا أن جميع أفراد عينة الدراسة (إدارة عليا
وسطى ودنيا) لديهم نفس متوسط الدرجات على حاجات النمو لنجاحهم في العمل الإداري
بالمؤسسات الوطنية.

وبالتالي فأفراد الإدارة العليا لديهم نفس درجة الاهتمام بحاجات النمو وكذا أفراد الإدارة
الوسطى وأيضا أفراد الإدارة الدنيا لنجاحهم في العمل الإداري بالمؤسسات الوطنية، وهذا عكس

محددات النجاح في العمل الإداري في إطار نظرية كلنتون ألدنفر للدافعية -دراسة ميدانية بتقنيات الشرق الجزائري أسدي صالح صويحة
ما تنص عليه نظرية كلنتون ألدنفر في الدافعية باعتبارها الإطار النظري المعتمد عليه في بناء
الدراسة الحالية.

- مناقشة الفرضية العامة:

H1: توجد فروق ذات الدلالة إحصائية في مستويات الأهمية النسبية للحاجات المتضمنة في
نظرية كلنتون ألدنفر لنجاح المديرين بالمؤسسات الوطنية .

H0: لا توجد فروق ذات الدلالة إحصائية في مستويات الأهمية النسبية للحاجات المتضمنة في
نظرية كلنتون ألدنفر لنجاح المديرين بالمؤسسات الوطنية .

من خلال مناقشة الفرضيات الإجرائية الثلاثة، وبعد رفض H1 وقبول H0 في كل منها
بإمكاننا القول أن الفرضية العامة H1 لم تتحقق هي الأخرى وبالتالي رفض H1 وقبول H0
أي النتيجة العامة للدراسة التي بين أيدينا تؤكد أنه:

لا توجد فروق ذات الدلالة إحصائية في مستويات الأهمية النسبية للحاجات المتضمنة في نظرية
كلنتون ألدنفر لنجاح المديرين بالمؤسسات الوطنية.

وصفوة القول، وعلى اعتبار أن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة لا تتفق ونتائج الإطار
النظري لهذا البحث والمتمثل أساسا في نظرية كلنتون ألدنفر للدافعية، هذا إن دل على شيء إنما
يدل على أن نظرية كلنتون ألدنفر للدافعية لا يمكن تطبيق محتواها على الفرد الجزائري، وهذا ما
لمسناه من خلال إحتكاكنا بأفراد عينة البحث سواء بالنسبة لأفراد عينة الإدارة العليا أو أفراد عينة
الإدارة الوسطى، أو حتى أفراد عينة الإدارة الدنيا أثناء إستجابتهم على الحاجات الضرورية
لنجاحهم في العمل الإداري في إطار تقسيمات النظرية لمجموع الحاجات إذ أثبت الميدان ونتائج
الدراسة على أن هناك بعض الفروقات بين المستويات الإدارية الثلاثة لكنها فروقات غير دالة وهذا
ما يعكس عدم تشبع الفرد الجزائري بالمستوى الأول من الحاجات المتمثلة في حاجات الوجود
محسب نظرية " كلنتون ألدنفر" وبالتالي عدم إتهاج أسلوب التدرج في الحاجات حيث كلما أشبع
الفرد بمجموع الحاجات الأولية (حاجات الوجود) يتدرج حتما لإشباع الحاجات التي تليها
(حاجات الانتماء) ويعددها إلى تحقيق الحاجات الأخرى المتمثلة في حاجات النمو ومن هنا نصل
بالفرد الجزائري إلى الإبداع، الابتكار تحقيق الذات، والثقة بالنفس، وغيرها من الحاجات التي
تساهم في بناء التنمية المستدامة.

المواضيع:

- 1- إهتمام حمدي وسعد حلال، المقارنة بين أسلوبين من الحوافز المادية والمعنوية في إحدى مواقع الإنتاج، المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية، م4، العدد 1، جانفي 1967.
- 2- باركر وآخرون. علم الاجتماع الصناعي، ترجمة محمد علي محمد وآخرون، د ط، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، 1979.
- 3- تيودور كابلوف، البحث السوسولوجي، ترجمة نجاة عياش و توفيق غسان سليمان، د ط، دار الفكر الجديد، بيروت، 1979.
- 4- حسين عبد الحميد رشوان، العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس، علم الاجتماع و علم الإدارة د ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1988.
- 5- سميس السيد إسماعيل، القيادة الإدارية، دراسة مقارنة، مجلة العلوم الإدارية، عدد 1، أفريل 1972.
- 6- سيد الحواري، الإدارة، الأسس و الأصول العلمية، د ط، مكتبة عين شمس القاهرة، 1976. 7- سامي محمد ملحم، القياس و التقويم في التربية و علم النفس، ط3، دار السيرة، عمان الأردن، 2005.
- 8- صلاح الدين يومي، حوافز الإنتاج في الصناعة، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1982.
- 9- غريب محمد السيد أحمد، البحث الاجتماعي، د ط، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، د س.
- 10- محسن العبودي، الاتجاهات الحديثة في القيادة الإدارية، د ط، دار النهضة العربية، القاهرة 1984 الجزء (2)، دار النهضة العربية بيروت، د س.
- 11- محمد السيد أبو النبل، علم النفس الاجتماعي، ط1،
- 12- محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية، أصولها و تطبيقاتها، دار الكتب، القاهرة، 2001.
- 13- مصطفى عشوي، أسس علم النفس الصناعي التنظيمي. المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1993.
- 14- مدحت محمد العقاد، مقدمة في التنمية و التخطيط، د ط، دار النهضة العربية، بيروت 1980.
- 15- كمال حمدي أبو الخير، الإدارة بين النظرية و التطبيق، مكتبة عين شمس، القاهرة 1976.
- 16- يعقوب حسين نشوان، جميل عمر نشوان، السلوك التنظيمي في الإدارة و الإشراف التربوي، دار الفرقان للتوزيع و النشر، القاهرة، د س.

اتجاهات الفرد الجزائري نحو تولي المرأة

للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية

صيفية جدوالي - جامعة سطيف 2

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، وقد تم تطبيق مقياس اتجاهات يرصد شدة هذا الاتجاه وقوته، على عينة مكونة من 320 فردا وقد اختيرت من مجتمع مفتوح وتم استعمال اختبار k^2 لكشف الفروق في اتجاهات الذكور والإناث، واتجاهات كبار السن وصغار السن، وكذا اتجاهات الجامعيين وذوو مستوى أقل من الجامعي نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، لتخلص الدراسة في الأخير إلى ثلاثة نتائج رئيسية هي: — وجود فروق في الاتجاه نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية مرتبط بالجنس والمستوى التعليمي.

— وجود فروق طفيفة في الاتجاه نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية بين كبار السن وصغار السن.

— اتجاهات أفراد المجتمع الجزائري نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية جاءت إيجابية في مجملها.

Résumé:

L'objectif essentiel de cette étude est de déterminer les orientations des membres de société algérienne envers les femmes occupants des postes de direction dans le secteur de l'enseignement. Pour cela, la chercheuse a appliqué une échelle, pour ces orientations sur un échantillon de 320 individus choisis au hasard, pour tenter de détecter le degré et la force de leurs orientations. En outre, on a utilisé le teste k^2 pour dépister les différences entre les deux sexes (masculin, féminin), ainsi qu'entre les plus âgés et les moins âgés, et en fin entre ceux qui ont le niveau universitaire et ceux qui n'ont pas atteint ce niveau. Les résultats de cette étude se sont fait sur trois catégories :

- l'existence des différences dans les orientations envers la femme qui occupe des postes de responsabilité dans les établissements scolaires selon le sexe, et le niveau scolaire.

- l'existence de faibles différences dans les orientations quant à la désignation de la femme dans des postes de responsabilité entre les plus âgés et les moins âgés.

- les orientations des algériens envers la désignation de la femme dans des postes de responsabilité sont assez positives.

— تمهيد:

مر المجتمع الجزائري شأنه شأن العديد من مجتمعات العالم الثالث بالكثير من التناقضات من حيث الأوضاع والتحديات الواقعية والمشاكل الاجتماعية، التي عانى ويعاني منها الجنس البشري رجالا ونساء على حد سواء، عبر مراحل تاريخية طويلة نتجة تعرضه لأنواع الظلم والاضطهاد والاستعمار المختلفة، فأدى هذا الواقع المأساوي إلى استنزاف طاقات أجيال عديدة في فوهة المتطلبات المادية التي عجزت عن مواكبة التطورات الثقافية والعلمية والأحداث السياسية، وغير ذلك مما يتعلق بحركة العالم من حولنا، هذا فضلا عن فقدان كل القدرات والإمكانات للإبداع الفكري.

وفي خضم هذا التحول الكبير والمشاكل المكثفة التي تعاني منها البشرية، نجد المرأة تعيش تحديات كبرى سيما في دول العالم الثالث ومنها الجزائر تتمثل أساسا في مواجهة الحياة اليومية بما فيها من تمييز سياسي واجتماعي وجنسي وقانوني، وهذا ما يخلق إمكانيات، ففي الوقت الذي تبذل فيه المرأة جهدا أكبر يجري الإقرار بما تقوم به بدرجة أقل.

ومع التطور التكنولوجي السريع والتأثير الكبير للعلو أصبحت قضية خروج المرأة للعمل أمر طبيعى في كثير من الأوساط الاجتماعية والاقتصادية، الأمر الذي شجعها لدخول مجال الإدارة والقيادة خاصة، وفي جميع الميادين اقتصادية كانت أو سياسية أو تربوية، فظهرت العديد من النساء كقائدات لمؤسسات وأحزاب وجمعيات وآخر منصب كادت المرأة الجزائرية أن تصل إليه هو منصب رئاسة الجمهورية، حيث رشحت أول امرأة ولأول مرة لهذا المنصب ونظرا للأهمية القصوى لمنصب القائد داخل المؤسسة على اعتبار أنه إذا صلح القائد صلح من حوله والعكس، فقد أولت له أهمية كبيرة ووضعت مجموعة من المواصفات الواجب توفرها في شاغل هذا المنصب وهذا انطلاقا من تأكيد الدراسات الحديثة على العلاقة الوثيقة بين أسلوب القيادة والرضا عن العمل.

وعلى اعتبار أن القيادة هي فن معاملة الطبيعة البشرية أو فن التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين بطريقة تضمن طاعتهم وثقتهم واحترامهم وتعاونهم، فإن رجل الإدارة التعليمية يحتاج إلى مجموعة من المواصفات والشروط للنجاح في عمله، ولأن مفهوم القيادة مرتبط بمفهومين أساسيين هما الدور والمسؤولية، فإن القائد التربوي مطالب بإدراك الغايات البعيدة والأهداف الكبرى بالإضافة إلى اهتمامه بالأمور التنفيذية والتطبيقية والقيام بدور رئيسي في رسم السياسة وتنفيذها، وفي ضوء الاتجاهات العالمية والدراسات والبحوث التي تناولت قضايا ومشكلات القيادة قد توحي بأن هذه الأخيرة مقصورة على الذكور دون الإناث، لكن الوقائع أثبتت أن المرأة الجزائرية دخلت مجال العمل بصفة عامة، وأخذت تترقى فيه حتى وصلت إلى

مصاف الوظائف وأرقاها، ألا وهي الوظائف الإدارية القيادية وتحديدًا في المجال التربوي الذي يحوي أكبر نسبة من النساء العاملات مقارنة بالقطاعات الأخرى.

ومع ذلك فهناك بعض الصعوبات التي تواجه المرأة سواء في عملها داخل المؤسسة أو في المجتمع الكلي، وما يمكن أن يمارسه أفرادها من ضغوطات يمكن أن تعرقل عملها أو تشلله نهائيًا، وهذا انطلاقًا من القناعات والاتجاهات التي يحملها الأفراد داخل المؤسسة أو المجتمع نحو عمل المرأة واحتلالها منصب القيادة بصفة خاصة.

1- مشكلة البحث:

قامت الباحثة بدراسة الاتجاهات نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية من خلال طرح تساؤلات ثلاثة تمثل مشكلة البحث وهي:

أ- هل هناك اختلاف في اتجاه أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية مرتبط بالجنس؟

ب- هل هناك اختلاف في اتجاه أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية مرتبط بالسن؟

ج- هل هناك اختلاف في اتجاه أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية مرتبط بالمستوى التعليمي؟

2- أهمية الدراسة:

بالرغم أنه من الطبيعي تولي المرأة لمنصب قيادة مؤسسة تعليمية إلا أنها لا تزال تعاني من ضغوطات كبيرة خاصة من طرف أفراد المجتمع الذي يحيط بها، نتيجة لمجموعة عوامل تتجسد في سلوكيات وأقوال وأفعال، تحد من طموحات المرأة مما يؤثر على الخطط التنموية للمجتمع الجزائري، وهنا تكمن أهمية البحث الحالي، فدراسة اتجاهات الفرد الجزائري نحو تولي المرأة للمناصب القيادية وبخاصة في المؤسسات التعليمية، تمكّننا من تشكيل نظرة شاملة على العراقيل التي تواجه الفتاة منذ بداية تعليمها إلى غاية ممارستها للعمل القيادي.

3- هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية أساسًا إلى تحديد نوعية الاتجاه نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، من خلال تحويل اتجاهات أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية من طبيعتها الإنسانية إلى طبيعة حسائية يمكن الحكم عليها بالإيجاب أو بالسلب، وتفسير ذلك انطلاقًا من إجابات المبحوثين.

4- فرضيات البحث:

أ- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية مرتبط بالجنس؟

ب - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية مرتبط بالسن؟

ج - هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية مرتبط بالمستوى التعليمي؟

وتبحث هذه الدراسة في طبيعة اتجاهات أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، من خلال جملة المواقف النفسية للأفراد تجاه تحقيق المساواة بين المرأة والرجل وكذا إمكانية وصول المرأة للمناصب القيادية إضافة إلى القدرات القيادية للمرأة.

5- مفاهيم البحث:

أ - تعريف الاتجاه: يمكن للدراسة أن تتبنى التعريف الإجرائي التالي: "الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلي العصبى المكتسب من التجربة والخبرة يؤثر على سلوك الفرد ومشاعره إزاء الأشياء والأمر والمواقف المختلفة".

ب - تعريف المرأة العاملة: يمكن للدراسة أن تتبنى التعريف الإجرائي التالي: "المرأة العاملة هي المرأة التي تقوم بعمل جسمي أو ذهني خارج المنزل وتتقاضى مقابله أجر مادي" والدراسة هنا تركز على عمل المرأة الذهني والذي يتم أساسا في الإدارة وخاصة في المراكز العليا كالقيادة مثلا.

ج - تعريف القيادة: يمكن للدراسة أن تتبنى التعريف الإجرائي التالي: "القيادة هي مجموعة من الصفات والمهارات الإدراكية والإنسانية التي يجب أن تتوفر في شخص ما حتى يستطيع التأثير في الجماعة سعيا منه لتحقيق أهدافها".

د - تعريف القيادة التربوية: يمكن للدراسة اعتماد التعريف الإجرائي التالي: "القيادة التربوية هي مجموعة المهارات التي تمكن التربوي من التأثير في سلوكيات وأداء العاملين وكسب طاعتهم واحترامهم وولائهم وخلق التعاون بينهم من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية".

هـ - تعريف المؤسسة التعليمية: ويمكن للدراسة اعتماد التعريف الإجرائي التالي: المؤسسة التعليمية هي "الأداة الرسمية للتربية والتعليم لها جانب بنائي وبمثل الهيكل التنظيمي لها وجانب وظيفي ويتمثل في دورها الاجتماعي والثقافي والتنموي تكفل به وصول الفرد إلى درجة معينة من العلم والوعي يستطيع بها التكيف مع الجماعة التي ينتمي إليها".

6- الدراسات السابقة:

أ - دراسة الباحث "لحسن بو عبد الله" (1) سنة 1995 حول "دور ومركز المرأة في المجتمع الجزائري" منطلقاً من التساؤلات التالية: إلى أي مدى أدى كل من المركز القانوني للمرأة وتعرضها لخبرات التعليم والعمل إلى تغير حقيقي في العقلية الجزائرية تجاهها؟ وهل هذا الافتراض في تغير العقلية له ارتباط بالجنس، السن، ودرجة التعليم؟ وكيف تؤثر المتغيرات السابقة (الجنس، العمر، درجة التعلم في تكوين أو تغير الاتجاهات نحو مركز المرأة في المجتمع؟ هل هناك علاقة بين تغير الاتجاهات نحو دور ومركز المرأة وبين التحرر من الصورة النمطية الذكورية والأنثوية التقليدية؟ وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرجال والنساء وبين كبار السن وصغار السن ومتوسطي السن بالنسبة للاتجاه نحو دور ومركز المرأة في المجتمع.

- وجود تفاعل بين الجنس والمستوى التعليمي وبين السن والمستوى التعليمي وهذا يعني عدم تأثير كل من السن والجنس على تغير الاتجاهات نحو الأدوار الجنسية إلا باقترانها بالمستوى التعليمي.

- وفي الأخير توصل الباحث إلى وجود مجموعة من العوامل المرتبطة بتغير الاتجاهات والخصائص الشخصية منها: الأدوار التقليدية للمرأة، العامل المهني للمرأة، وأخيراً خصائص الذكورة.

ب - دراسة الباحثة "بلفيس عبد الناصر بن علي الشريف" (2) سنة 1995، حول "الاتجاهات النفسية للإداريات والسلوكيات الإيجابية والسلبية في بيئة العمل الإداري"، أجرت الباحثة الدراسة الميدانية بمدة منطلقاً من السؤالين التاليين.

* ما هو مستوى الاتجاه النفسي للإداريات تجاه إدارة العمل وبيئته؟

* ما هي العوامل التي لها علاقة بالاتجاه النفسي الذي تحمله الإداريات؟

وانتهت الدراسة بالوصول إلى مجموعة من النتائج والتي قورنت بالفرضيات حيث وجدت الباحثة فيما يخص قياس الاتجاه النفسي أن المستويين المتوسط والإيجابي هما السائدان، أما بالنسبة للعوامل إيجابية وسلبية للاتجاه النفسي فتشلت في: الرضا عن العمل والشعور بضغطه الكبير والفضب كرد فعل في الأزمات، الاستياء والرفض كرد فعل في الموقف الإعتيادي، تكرار استعمال الهاتف، الود مع فئة معينة، التأثير بأراء الآخرين، تبادل الزيارات المكثبة، الاهتمام بالشائعات، التركيز والدقة في العمل، تحمل مسؤوليات طارئة، متابعة العاملات دون إشراف مباشر، النشاط والحماس، الاستعداد والمهارة.

ج - دراسة الباحثان "علي معسكر" و"معصومة أحمد" (3) سنة 2003، حول "الاتجاه النفسي نحو تولي المرأة للوظائف الإشرافية بمنظمات العمل المختلفة"، حيث انطلق الباحثان من مجموعة

تساؤلات حول اتجاهات الفرد السعودي نحو العمل الإشرافي للمرأة وإمكانية وصولها لمثل هذه الوظائف في المجتمع الكويتي.

لتخلص الدراسة في الأخير إلى النتائج التالية:

— وجود اتجاه إيجابي بدرجة معتدلة نسبيا لدى العينة كلها مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف الفئات التي تكون العينة.

— غياب تأثير التفاعل بين الخبرة الوظيفية والجنس والجنسية والجنس والخبرة الوظيفية والجنسية.

7— الخلفية النظرية للبحث:

ظهرت خلال العقود القليلة الماضية جملة من النظريات الحديثة للقيادة قامت بتفسير السلوك الإداري وتصنيفه ووضعت مجموعة من الصفات القيادية التي تختلف من نظرية إلى أخرى حسب المنطلقات والزوايا التي نظر منها أصحابها للقيادة أهمها:

أ — نظرية السمات الشخصية:

وقد قامت هذه النظرية على أساسين هامين (4)

— أن البشر يمكن تقسيمهم إلى مجموعتين: قادة وتابعين.

— أن القادة يتميزون بسمات وصفات معينة لا تتوفر في التابعين.

ب — نظرية أنماط السلوك:

تري هذه النظرية أن القيادة هي مجموعة من التصرفات السلوكية التي يؤديها القائد لمساعدة جماعة التابعين في تحقيق النتائج التي يرغبونها كرفع جودة العلاقات التفاعلية بين الأفراد وتدعيم التماسك بينهم، أو توفير الموارد المادية وغير المادية للجماعة أو رفع مستوى أدائها (5)

ج — النظرية الموقفية:

يؤكد أنصار هذه النظرية على الأدوار والوظائف القيادية في المواقف المختلفة وبالتالي فإن فعالية القيادة ترتبط بمدى استخدام النظرية المناسبة للحل في كل موقف أي أن القائد لا يستطيع القيام بمهام القيادة في جميع الأعمال (6)

وبالتالي فإن مواصفات الوظيفة وطبيعتها بالإضافة لطبيعة الموقف وعناصره هي التي تحدد خصائص القائد وميزاته المطابقة للوظيفة.

د — النظرية التفاعلية:

تعتبر هذه النظرية القيادة عملية تفاعل اجتماعي، لتحديد خصائصها على أساس أبعاد ثلاثة هي: السمات الشخصية للقائد، عناصر الموقف ومتطلبات وخصائص الجماعة، فهي تنظر إلى القيادة من خلال عملية التفاعل الاجتماعي بين القائد والمرؤوسين من أجل تحقيق أهدافهم وحل مشاكلهم.

وبالتالي فإنه لا سمات القائد وحدها ولا عناصر الموقف وحدها يمكن أن تحدد مدى فاعلية القيادة بل يجب أن يتفاعل العنصرين الأولين مع عنصر آخر وهو متطلبات وحاجات الجماعة، أي أن القائد لا يكون ناجحاً لأنه ذكي أو متمرن أو لديه قدرات ومهارات فنية وإدارية، وإنما لأن ذكاءه وقدراته تعتبر في نظر الجماعة ضرورية لتحقيق أهدافها (7).

8- منهجية البحث:

بما أن البحث يتمحور حول اتجاهات أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، فقد تم اعتماد المجتمع المفتوح مجتمعا للبحث.

9- عينة البحث:

نظرا لطبيعة مجتمع البحث الخاصة فقد تم استخدام إحدى الأساليب الإحصائية التي نعتبرها مناسبة لتحديد حجم العينة من مجتمع إحصائي ذو معلوم عند مستوى ثقة 95% واستعملت القانون الإحصائي (7) التالي: $n = \left(\frac{1.96}{\epsilon} \right)^2 \times \frac{N}{1-f}$ (ف)

خ: ϵ : الخطأ المعياري المقدّر بـ 0.05 وذلك لاعتمادنا على مستوى ثقة قدره: 95%

ف: درجة الاختلاف بين مفردات المجتمع الإحصائي مقدرة بـ 0.5

وبعد إجراء الحسابات نجد أن: $n = 384$ مفردة، وقد أخذت العينة بالطريقة العرضية من ولاية سطيف.

10- أداة جمع البيانات:

اعتمدت الباحثة في جمع بيانات الدراسة على مقياس للاتجاهات يقيس اتجاهات الفرد الجزائري نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، وهذا المقياس مكون من ثلاث محاور وثلاثين بنداً تتوافق مع هدف الدراسة والتغيرات المراد اختبارها من خلال الدراسة، حيث تضمن المحور الأول عشرة بنود تقيس الاتجاه نحو المساواة بين المرأة والرجل، فيما شمل المحور الثاني على تسعة بنود وتقيس الاتجاه نحو إمكانية وصول المرأة للمناصب القيادية، في حين جاء المحور الثالث في إحدى عشرة بنداً وكلها تقيس الاتجاه نحو القدرات القيادية للمرأة.

ولضمان الدرجة المقبولة للصدق والثبات بالنسبة للمقياس قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من المحكمين من الأساتذة ذوي الاختصاص في مجال علم النفس ثم أعيد صيغة الاستبيان في ضوء الملاحظات، وبعد ذلك تم تجريب المقياس على مجموعة من الأفراد اللذين هم نفس خصائص العينة، وبناء عليه تم ضبط المقياس في صورته النهائية.

وبعد أن وزع الاستبيان وتم جمعه من عينة الدراسة تبين أن هناك نقص بـ 64 استبيان لم يتم إعادتها من قبل المبحوثين، ليصبح الحجم الفعلي للعينة هو 320 فرد.

11- تحليل النتائج ومناقشتها:

أ- فيما يخص الجنس:

يتضح من خلال هذه النتائج وجود فروق واضحة بين اتجاهات الذكور والإناث نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية وهذا ما يظهر من خلال نتائج الدراسة المرتبطة بالحوار الثلاثة، حيث نجد بالنسبة للمحور الأول فروق واضحة بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو تحقيق المساواة بين المرأة والرجل في التعليم والعمل، حيث جاءت اتجاهات الذكور سلبية لتصل تكرارات عدم الموافقة فيها إلى (812) مقابل (542) موافق على هذا المحور حسبما يشير إليه الجدول رقم (2)، وقد يرجع هذا إلى تمسك الذكور بدورهم الريادي وعدم إعطاء المرأة فرصة المشاركة فيه، والقيام بنفس الأعمال التي يزاوها الرجال أما الإناث فقد كانت اتجاهاتهن متقاربة بين الموافقة وعدم الموافقة والتي يمكن إرجاعها إلى تمسك المرأة بدورها التقليدي نتيجة تنشئتها الاجتماعية من جهة، وتطلعها للتغيير وكسر حاجز الثقافة التقليدية المرتبط بالصورة النمطية المرسومة لها من قبل المجتمع من جهة أخرى، أما بالنسبة للمحور الثاني فقد ظهرت فروق واضحة بين الذكور والإناث نحو إمكانية وصول المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، حيث نجد جميع الاتجاهات إيجابية مع وجود فارق في الشدة خاصة بالنسبة للإناث اللواتي جاء اتجاهاتهن أكثر إيجابية، مقارنة باتجاهات الذكور التي كانت أقل إيجابية من سابقتها.

أما بالنسبة للمحور الثالث فقد كانت معظم الاتجاهات إيجابية وأكثر حدة على العموم من سابقتها، حيث وصلت تكرارات الموافقة عند الإناث على هذا المحور حسب الجدول رقم (4) إلى (1162) وهي أكبر التكرارات في الحوار الثلاثة مما يؤكد أن المرأة الجزائرية ورغم ما تتعرض له من معوقات خاصة المعنوية، إلا أنها تمتلك طاقة هائلة إذا ما استغلت بشكل جيد انعكس ذلك إيجابيا على تنمية المجتمع ككل.

وعموما يظهر من خلال النتائج الإجماع السليبي عند الذكور أكثر منه عند الإناث، وهذا ما وجد في تكرارات الذكور بالنسبة للموافقة على تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، حيث تقدر بـ (2329) موافق مقارنة بالإناث والتي وصلت إلى (3165) موافقة على هذا الموضوع، أما بالنسبة لعدم الموافقة فقد وصلت تكراراتها (1630) بالنسبة للذكور مقابل (978) بالنسبة للإناث مثلما يبينه الجدول رقم (1)، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى التمسك الشديد للرجل بأدواره التقليدية ومميزاته الذكورية المتصلة في الحشونة والرجولة وغيرها، واستحواذه على المناصب القيادية وعدم إعطاء المرأة فرصة المشاركة فيها، مع أن هناك نسبة من الذكور تؤيد فكرة منح المرأة نفس فرص التعليم والعمل وبخاصة في المراكز القيادية مثلها تماما مثل الرجل، وقد يرجع هذا إلى تأثير التغير السوسيو- ثقافي الذي طرأ على المجتمع نتيجة الاحتكاك بالثقافات الأخرى.

أما بالنسبة للإناث، فقد ظهر اتجاه إيجابي نحو احتلال المرأة لمناصب قيادية في مؤسسة تعليمية، والذي يمكن إرجاعه إلى تخلص المرأة ولو نسبيا من الصورة النمطية التي رسمها لها المجتمع، بسبب دخولها مجالات التعليم والعمل وتأثرها بما يحدث في العالم من تطورات وتغيرات على وضع ودور ومكانة المرأة، أما بالنسبة للفتيات غير الموافقات على قيادة المرأة لمؤسسة تعليمية فإن تكرارهن وصلت إلى (978)، وهذا ما يدل على بقاء بعض مظاهر تأثير الصورة النمطية المرسومة لها من قبل المجتمع، وأما غير قادرة على تولي مناصب عالية في المجتمع وكذا كون المرأة تتميز بمجموعة من الخصائص الأنثوية كالرقة والشفافية، تمنعها من القيام بدور القيادة الذي يحتاج إلى حزم وصرامة وقوة شخصية، وهذا ما يؤثر سلبا على إرادة المرأة وطموحها في الوصول إلى مثل تلك المناصب، وبالتالي فإن لم تغير الجنس أثر كبير في اختلاف الاتجاهات نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، وخاصة إذا ما اقترن بالمستوى التعليمي وبالأخص فيما يتعلق بالمساواة بين المرأة والرجل، حيث يظهر الاتجاه السليبي للذكور مقارنة بالإناث، وهذا ما بينه الجدول رقم (2).

ب - فيما يخص السن:

من خلال هذه النتائج يمكن القول أن هناك فروق دالة إحصائية بين كبار السن وصغار السن في المحاور الثلاثة، حيث نجد بالنسبة للمحور الأول أن اتجاهات كبار السن وصغار السن إيجابية، إلا أن هناك اختلاف من حيث الشدة، حيث نجد أكثر حدة عند كبار السن خاصة ذوي مستوى جامعي، وقد يرجع هذا إلى التنشئة الاجتماعية التي تلقاها أفراد هذه المجموعة والتي جمعت بين الجيلين الأول قبل الاستقلال والجيل الثاني بعده، فعلى الرغم من اختلاف الظروف بين الزميين إلا أن هذه الفئة استطاعت تكوين اتجاهات إيجابية نحو المساواة بين المرأة والرجل في التعليم والعمل، وقد يرجع هذا إلى اعترافهم بقدرات المرأة انطلاقا من مشاركتها الإيجابية في ثورة التحرير من جهة، وتأثرهم بمسارهم التعليمي الطويل من جهة أخرى، أما بالنسبة لصغار السن فقد كانت اتجاهاتهم سلبية إلى حد ما حيث وصلت تكرارات عدم الموافقة إلى (662) مقابل (650) موافق على تحقيق مبدأ المساواة حسب الجدول رقم (6)، وهنا يظهر نوع من الالتباس والغموض، فعلى الرغم من التطور السريع والتأثر الكبير للمجتمع بالثقافات الأجنبية التي تشجع على تحقيق المساواة والتحرر، بالإضافة إلى المستوى التعليمي المعير (جامعي)، إلا أن أفراد هذه الفئة جاءت اتجاهاتهم سلبية، وهذا ما يستدعي زيادة البحث والبحث المعمق في هذا الأمر.

وفيما يخص المحور الثاني جاءت اتجاهات أفراد المجتمع أيضا إيجابية ومختلفة من حيث الشدة، حيث كانت اتجاهات كبار السن وصغار السن إيجابية إلى حد بعيد، وقد يرجع هذا إلى التنشئة الاجتماعية بالنسبة لكبار السن، أما صغار السن فقد تشير اتجاهاتهم الإيجابية إلى الاتجاهات الحديثة والمستقبلية لأفراد المجتمع الجزائري نتيجة تأثير الثقافات الأخرى.

أما بالنسبة للمحور الثالث فقد جاءت اتجاهات أفراد المجتمع كذلك إيجابية وتختلف من حيث الشدة، حيث نجد اتجاهات كبار السن خاصة ذوو المستوى الجامعي أكثر إيجابية مقارنة بذوو مستوى أقل من الجامعي، ويمكن إرجاع ذلك إلى تنشئتهم الاجتماعية التي جمعت بين جيلين من جهة، وتأثير المستوى التعليمي المرتفع من جهة أخرى، في حين جاءت اتجاهات فئة صغار السن ذوو مستوى أقل من الجامعي متوافقة إلى حد بعيد مع اتجاهات الفئة السابقة، حيث كانت أكثر إيجابية مقارنة ببقية الفئات.

وعموما فقد جاءت اتجاهات أفراد المجتمع كبار السن وصغار السن نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية إيجابية في المحاور الثلاثة وهذا ما يؤكد زيادة افتتاح المجتمع الجزائري على التطورات الدولية الحاصلة فيما يتعلق بدور ومكانة المرأة، نتيجة النشاط الدولي المكثف بغية إعطاء مكانة لائقة للمرأة والسماح لها بالمشاركة في مواقع اتخاذ القرارات، وهذا ما انعكس إيجابيا على مكانة المرأة في المجتمع الجزائري، ويظهر ذلك جليا من خلال الاتجاهات الإيجابية للفرد الجزائري نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، والتي سمحت وتسمح لها كأخت أو ابنة أو زوجة من الاستمرار في تحقيق تطلعاتها إلى مراكز أرقى ومناصب أعلى.

ومع ذلك فمن خلال المقابلات التي أجريت مع بعض النساء القائدات، فقد أكدن أن المرأة القيادية تتعرض لمجموعة من الصعوبات سواء داخل المؤسسة أو خارجها تتمثل أساسا في صعوبة التعامل مع جماعات العمل وصعوبة تطبيق اللوائح والقوانين وفرض النظام وتأكيد شخصيتها، نتيجة النظرة السلبية من طرف التابعين لها من جهة ومن طرف أفراد المجتمع من جهة أخرى، حيث أن النساء القائدات اللواتي قمنا بمحاورهن أثبتن أنهن قادرات على القيام بكل الأعمال المرتبطة بالقيادة ما عدى العلاقات الإنسانية، حتى أن بعضهن أبدن استعدادهن لتغيير الوظيفة.

جسـ - فيما يخص المستوى التعليمي:

تظهر النتائج المتحصل عليها أن المستوى التعليمي له أثر كبير في اتجاهات أفراد المجتمع بنض النظر عن سنهم أو جنسهم نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بالمحور الأول، حيث نجد اتجاهها إيجابيا إلى حد ما لذوو مستوى أقل من الجامعي، حيث قدرت تكرارات الموافقة بـ (704) مقابل (631) كتكرارات غير الموافقة على تحقيق المساواة بين الذكور والإناث في التعليم والعمل حسب الجدول رقم (10)، ونفس الشيء بالنسبة لبقية الفئات ذوو مستوى جامعي إناث أو ذكور وكذا ذوو مستوى أقل من الجامعي إناث، حيث جاءت اتجاهاتهم متقاربة بين الموافقة وعدم الموافقة.

أما بالنسبة للمحور الثاني: فقد جاءت الاتجاهات إيجابية على العموم مع زيادة حدتها عند ذوو المستوى أقل من الجامعي، حيث وصلت تكرارات الموافقة على إمكانية وصول المرأة لمنصب قيادة

للمؤسسات التعليمية إلى (1089) مقابل (186) غير موافق حسب الجدول رقم (11)، أما ذوو المستوى الجامعي فقد جاءت اتجاهاتهم إيجابية ولكن أقل حدة من سابقتها، وبالتالي فإن المستوى التعليمي له أثر دال على اختلاف الاتجاه نحو إمكانية تولي المرأة مثل هذه المناصب.

فيما يخص المحور الثالث: ظهرت فروق كبيرة بين ذوو المستوى الجامعي وذوو المستوى أقل من الجامعي، حيث تميزت كلا الفئتين باتجاه إيجابي نحو القدرات القيادية للمرأة مع وجود اختلاف في شدة هذا الاتجاه.

وعموما فقد جاءت اتجاهات أفراد المجتمع إيجابية نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية سواء كانوا ذوو مستوى جامعي أو غير جامعي مع وجود فروق في حدة هذا الاتجاه، وقد يرجع هذا إلى التغيرات والتطورات الحاصلة في المجتمع كله، أي أن هذه التطورات كانت شاملة لجميع أقطار المجتمع ولم تقتصر على ميدان معين أو فئة بعينها، نتيجة احتكاك مجتمعنا بالمجتمعات الأخرى، والتدفق السريع للثقافات الأجنبية إلى مجتمعنا الجزائري، بالإضافة إلى جهود المرأة المستمرة وتعرضها لخبرات التعليم والعمل، واستعدادها وتقبلها الدائم لعمليات التطوير المستمرة، إضافة إلى تأثير المستوى التعليمي الذي ساعد الفرد الجزائري كثيرا على الانفتاح والتحرر من بعض القيود الثقافية التي أعاقته كثيرا ولأحقاب زمنية طويلة عملية التطور، ووقفت حجرة عثرة أمام استقلالية المرأة ومشاركته في مواقع اتخاذ القرارات، كل هذه العوامل سابقة الذكر ساعدت المرأة على الدخول في مجال القيادة والنجاح فيه.

12- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

أ - مناقشة نتائج السؤال البحثي الأول في ظل الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال الجدول رقم (1) تظهر كآ² الحسائية (196.96) أكبر من كآ² الجدولية وهذا يعني وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية إذن فالفرض الصفري الأول مرفوض وبالتالي الفرضية الجزئية الأولى مقبولة.

ب - مناقشة نتائج السؤال البحثي الثاني في ظل الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال الجدول رقم (5)، نجد أن كآ² الحسائية (45.16) أكبر من كآ² الجدولية (5.99)، وهذا ما يدل على وجود فروق واضحة وذات دلالة إحصائية بين كبار السن وصغار السن نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية إذن فالفرض الصفري الثاني مرفوض والفرضية الجزئية الثانية مقبولة.

ج - مناقشة نتائج السؤال البحثي الثالث في ظل الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال الجدول رقم (9) نجد أن كآ² الحسائية (9.2) أكبر من كآ² الجدولية (5.99)، وهذا ما يؤكد أن الفروق دالة بين ذوو مستوى جامعي وذو مستوى أقل من الجامعي في اتجاهاتهم نحو

تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، وبالتالي فالفرضي الصفري مرفوض ونقبل بالتالي الفرضية الجزئية الثالثة.

13- أهم نتائج الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة محاولة متواضعة لوضع الأرضية لدراسات المرأة القيادية في المجتمع الجزائري، حيث ومن خلال الجانب النظري ونتائج التطبيق الميداني يمكن تكوين نظرة شاملة على وضع المرأة القائدة وأهم المحفزات التي تساعد في عملها، والمعوقات التي تحد من طموحها وتؤثر على أدائها المهني داخل المؤسسة التعليمية ويمكن تحديد أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يلي:

- الدراسة على عكس ما توقعه الكثيرون قد وصلت إلى نتائج إيجابية فيما يتعلق باتجاهات أفراد المجتمع نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، حيث تؤكد أن الفرد الجزائري يؤيد فكرة تحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم والعمل وكذا السماح للمرأة بالعمل في المناصب القيادية، بالإضافة إلى دعمه المباشر لعملها واعترافه بكفاءتها وقدراتها القيادية التي مكنت من ترسيخ دورها في التنمية

- وجود اختلاف بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية

- عدم وجود اختلاف بين اتجاهات كبار السن وصغار السن نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية

- وجود اختلاف بين اتجاهات ذوو مستوى جامعي وذوو مستوى أقل من الجامعي نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية.

- للمرأة القدرة على تسيير المؤسسات التعليمية ومختلف المؤسسات الاقتصادية ولكنها عاجزة عن تكوين علاقات إنسانية جديدة بينها وبين مرؤوسها.

- هناك تغير في اتجاهات أفراد المجتمع الجزائري نحو دور ومكانة المرأة مقارنة بالسنوات الماضية وهذا ما ظهر من خلال مقارنة نتائج الدراسة بنتائج الدراسات السابقة وكذا عند الرجوع إلى تطور دور ومكانة المرأة في المجتمع الجزائري.

- تؤثر الأفكار التي يحملها أفراد المجتمع كثيرا على دور ومكانة المرأة فإذا كانت هذه الأفكار إيجابية ساهم ذلك في رقيها وتقدمها العلمي والعمل، وإذا كانت سلبية جاءت النتائج عكسية.

- خاتمة:

بعد أن أخذت حظا وافرا من التعليم لم تعد تكفي المرأة الجزائرية بمجرد قيامها بأعمال بسيطة، بل أصبحت تطلعا أوسع لتشمل مناصب اتخاذ القرارات في البلاد، وخاصة في الحقل السياسي والقضائي والترابي، وبالأخص في المؤسسات التعليمية، على الرغم من حدة الصعوبات التي

تواجهها سواء في محيط الأسرة أو المجتمع، والتي تنعكس سلبا على تطلعاتها وآمالها وقدراتها وحالتها النفسية، حيث وعلى الرغم من التطور السريع للمجتمع ماديا وعلميا، كان من الصعب عليها التحلي على بعض القيم الثقافية التي تحسد التخلف، ومع ذلك فمن خلال هذه الدراسة وجدت أن اتجاهات أفراد المجتمع إيجابية تجاه تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية، مما يدل أن الحاجز النفسي الذي وضعه المجتمع وحدد بالتالي الصورة النمطية التقليدية للأنثى ومركزها في قوى العمل ومشاركاتها في التنمية قد بدأ في الزوال، كما أن الفروق بين أفراد المجتمع الجزائري نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية جاءت في معظمها ضئيلة مما يدل أن هذا التغير قد مس جميع أفراد المجتمع في المؤسسات التعليمية بغض النظر عن جنسهم أو سنهم أو مستواهم التعليمي، حيث يشكلون بالتالي قوة دعم معنوية تساعد المرأة على تحضي عقليات كثيرة وكبيرة من جهة وتشجيعها على المضي قدما من جهة أخرى.

وبالتالي فقد استعملت المرأة الجزائرية كل الإمكانيات المتاحة لها، واستغلت بالفعل الفرص في اختلاطها مناصب اتخاذ القرارات في البلاد، وأصبح من الطبيعي جدا تواجدها في أماكن كثيرة وعديدة، كانت ولوقت قصير، محظورة عليها، وبالنظر إلى متطلبات العصر الحديث، وكذا التوجه الجديد للمشرفين على تسيير المجتمع، والذي أخذ المرأة بعين الاعتبار وفي جميع قوانينه، وسعى إلى تحسين أوضاعها ودمجها في مسيرة التنمية، سيكون لها دور إيجابي في المجتمع، وستتبوأ مكانة أرفع، وبالتالي ترقى بالأسرة والمجتمع إلى أفق أوسع.

جدول رقم (1) يبين استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية حسب متغير الجنس.

ك² المحسوبة = 196.96، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية = 2، مستوى الدلالة = 0.05

جدول رقم (2) يبين استجابات أفراد العينة على المحور الأول حسب متغير الجنس.

الاستجابات المتغيرات	موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	542	33.87	246	15.37	812	50.76	1600	100
إناث	880	55.00	230	14.37	490	30.62	1600	100

ك² المحسوبة = 44.56، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية = 2، مستوى الدلالة = 0.05

جدول رقم (3) يبين استجابات أفراد العينة على المحور الثاني حسب متغير الجنس.

الاستجابات المتغيرات	موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور	983	68.26	204	14.16	253	17.58	1440	100
إناث	1123	77.98	145	10.06	172	11.96	1440	100

ك² المحسوبة = 153.18، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة= 0.05

جدول رقم (4) يبين استجابات أفراد العينة على المحور الثالث حسب متغير الجنس.

الاستجابات المتغيرات		موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ذكور		804	68.26	391	14.16	565	17.58	1760	100
إناث		1162	77.98	282	10.06	316	11.96	1760	100

ك² المحسوبة = 153.18، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة= 0.05

جدول رقم (5) يبين استجابات أفراد العينة على بند المقياس حسب متغير السن.

الاستجابات المتغيرات		موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
كبار السن		2841	59.18	630	13.12	1329	27.69	4800	100
صغار السن		2653	55.27	868	18.02	1279	26.65	4800	100

ك² المحسوبة = 45.16، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة= 0.05

جدول رقم (6) يبين استجابات أفراد العينة على المحور الأول حسب متغير السن.

الاستجابات المتغيرات		موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
كبار السن		772	48.25	188	11.75	640	40	1600	100
صغار السن		650	40.62	288	18	662	41.37	1600	100

ك² المحسوبة = 31.82، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة= 0.05

جدول رقم (7) يبين استجابات أفراد العينة على المحور الثاني حسب متغير السن.

الاستجابات المتغيرات		موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
كبار السن		1047	72.70	146	10.03	247	17.15	1440	100
صغار السن		1059	73.54	203	14.09	178	12.36	1440	100

ك² المحسوبة = 20.56، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة= 0.05

جدول رقم (8) يبين استجابات أفراد العينة على المحور الثالث حسب متغير السن.

ك² المحسوبة = 12.83، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة = 0.05

الاستجابات المتغيرات		موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
كبار السن		1022	58.06	296	16.81	442	25.11	1760	100
صغار السن		944	53.63	377	21.42	439	28.01	1760	100

جدول رقم (9) يبين استجابات أفراد العينة على بنود المقياس حسب متغير المستوى التعليمي.

الاستجابات المتغيرات		موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
جامعي		2692	56.08	738	15.37	1370	28.54	4800	100
دون جامعي		2802	58.37	760	15.83	1238	25.80	4800	100

ك² المحسوبة = 9.2، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة = 0.05

جدول رقم (10) يبين استجابات أفراد العينة على المحور الأول حسب متغير المستوى التعليمي.

الاستجابات المتغيرات		موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
جامعي		718	7.37	211	13.18	671	41.93	1600	100
دون جامعي		704	44	265	16.56	631	39.43	1600	100

ك² المحسوبة = 7.46، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة = 0.05

جدول رقم (11) يبين استجابات أفراد العينة على المحور الثاني حسب متغير المستوى التعليمي.

الاستجابات المتغيرات		موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
جامعي		1007	70.62	184	12.77	239	16.59	1440	100
دون جامعي		1089	75.62	165	11.45	186	12.9	1440	100

ك² المحسوبة = 10.08، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة = 0.05

جدول رقم (12) يبين استجابات أفراد العينة على المحور الثالث حسب متغير المستوى التعليمي.

ك² المحسوبة = 3.32، ك² الجدولية = 5.99، درجة الحرية=2، مستوى الدلالة = 0.05

الاستجابات المتغيرات		موافق		محايد		غير موافق		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
جامعي		957	54.37	343	19.48	460	26.13	1760	100

دون جامعي	1009	57.32	330	18.75	421	23.92	1760	100
-----------	------	-------	-----	-------	-----	-------	------	-----

مقياس حول: "اتجاهات الفرد الجزائري نحو تولي المرأة للمناصب القيادية في المؤسسات التعليمية"



السن:.....، الجنس: ذكر أنثى المستوى التعليمي جامعي دونه

ضع علامة (X) داخل الخانة المناسبة بعد القراءة الجيدة للبند

الرقم	البند	موافق	محايد	غير موافق
01	مساواة المرأة بالرجل في الوظائف والمهن حق طبيعي			
02	مديرة المدرسة يجب تنظيم وتوزيع وقتها			
03	التعليم فتح مجال المشاركة للمرأة في المناصب القيادية للمؤسسات التعليمية			
04	المرأة أكثر حماسا للعمل القيادي من الرجل			
05	المرأة تجيد المهن المتصلة بالعلاقات الإنسانية			
06	التعليم يعمل على زيادة تحرر المرأة في المجتمع			
07	لمجتمع لا يزال غير مقتنع بانخراط المرأة في الأعمال التي يزاولها الرجل			
08	للمرأة القدرة على اتخاذ القرارات في الأوقات الحرجة			
09	عمل المرأة القيادي حصة من سمات المجتمع المتحضر			
10	يجب عدم تشجيع المرأة على العمل القيادي لأنه يؤدي إلى التنافس ضد الرجل			
11	للمرأة القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين			
12	لا بأس من عمل المرأة في المراكز القيادية إذا كان في المجال التربوي			
13	مديرة المدرسة لا تستطيع تحمل أعباء العمل القيادي نفسيا وجسديا مقارنة بالمدير			
14	وجود المرأة في مركز قيادة المؤسسة التعليمية يؤدي إلى تحسين الأوضاع			
15	لا بأس من عمل المرأة القيادي في المؤسسة التعليمية طالما تلتزم بالخلق الإسلامي			
16	بيئات العمل تفضل الرجل حتى ولو وجدت امرأة التي تفوقه كفاءة			
17	قائدة المدرسة غير قادرة على تنظيم الوقت وتدير أمهته			
18	لا يمكن للمرأة أن تحتل منصب قيادة المدرسة حتى ولو كان مستواها عاليا			
19	تستطيع المرأة تحمل أعباء العمل القيادي في المؤسسة التعليمية مثل الرجل			
20	لا تستطيع مديرة المدرسة التأثير في رؤوسها لضعف شخصيتها			
21	لا يمكن للفتاة الاستمرار في التعليم لأنه يتناقض وتقاليد المجتمع			
22	يجب أن تترك الحرية للمرأة في اختيار عملها شأنها في ذلك شأن الرجل			
23	المرأة لا تجيد أنهن المتصلة بإدارة الشؤون المالية			
24	المجتمع الجزائري لا يمكنه السماح للمرأة أن تحتل منصب قيادي حتى ولو كان			

	في مؤسسة تعليمية.			
25	لا يمكن المساواة بين المرأة والرجل في كافة الأعمال			
26	المرأة غير قادرة على تحمل مسؤوليات المناصب القيادية العليا			
27	تحرير المرأة يأتي من خلال مشاركتها في المهنة العليا			
28	وجود المرأة في المناصب القيادية للمؤسسات التعليمية يؤدي إلى مشكلات في ميدان العمل			
29	يمكن للمرأة العمل مع الرجل في جميع المهن والأعمال			
30	المرأة التي تحتل منصب قيادي في مؤسسة تعليمية لا تستطيع التوفيق بين عملها في المنزل ومهنتها.			

الهوامش:

- 1- الحسن بوعبدالله: تغير دور ومركز المرأة في المجتمع الجزائري، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 4، 1995، باقة، ص 156-175.
- 2- بلقيس عبد الناصر بن علي الشريف: الاتجاهات النفسية للإداريات والسلوكيات الإيجابية والسلبية في بيئة العمل الإداري، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 35، العدد 1، 9951، الكويت، ص 1929-1966.
- 3- علي معسكر ومعصومة أحمد: "الاتجاه النفسي نحو تولي المرأة للوظائف الإشرافية بمنظمات العمل المختلفة في المجتمع الكويتي"، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 31، العدد 4، الكويت، 2003، ص 858-879.
- 4- محمد منير مرسى: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص 32.
- 5- سعيد محمد المعبري: التنظيم والإدارة، مدخل لعمليات التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة، الدار الجامعية، الإسكندرية، 9991، ص 199.
- 6- راوية حسن، السلوك التنظيمي المعاصر، الدار الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص 37.
- 7- محسن العبودي: الاتجاهات الحديثة للإدارة، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1991، ص 374.

نظام التعليم الجزائري وكفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م- 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية

أ.عبد الله صحراوي جامعة سطيف-2-

ملخص:

يتناول هذا المقال بالتحليل والمعالجة واقع التعليم بالمدرسة الجزائرية في الفترة 1962-2000 م ليكشف على حقيقة نظامه، ومؤشرات كفاءته الإنتاجية، من خلال استعراض وقراءة الأرقام ذات العلاقة، ونحصر نظام تكوين الإطارات الإدارية للمؤسسات التعليمية، وأنماط إدارتها

ABSTRACT:

This paper treats the subject of " Teaching in Algerian school " for the period 1962-2000, In order to scrutinize its system ,and the indicators of the efficiency of its productivity through the analysis of relevant statistics, in one hand, and examine the executive training system within educational institution and their mode of administration in the other hand .

أولاً: قراءة في نظام التعليم الجزائري بعد الاستقلال :

تسلمت الجزائر غداة الاستقلال نظاماً تعليمياً مهترماً، ومهيكلًا بالشكل والصورة التي كانت تخدم مصالح المستعمر وأهدافه، عاجزا عن تلبية حاجات أبناء البلد وفاشلا في التعاطي مع متطلبات البناء والنمو الضروريين للدولة الجديدة، وبلغت ظروف الاستلام حداً بالغ الصعوبة، بالنظر لضرورة توفير الوسائل والأدوات الكفيلة بمواجهة التدفق الكمي الهائل لإعداد الجزائريين الراغبين في مواصلة تعليمهم ممن هم في سن التمدرس، وأولئك الذين حرّمهم الاستعمار من هذا الحق، وذلك في غياب تام للإمكانات المادية والبشرية، وقلة في المنشآت والهيكل والتأطير.

السنة الدراسية	عدد التلاميذ	عدد الأساتذة	الهيكل
1962-61	35358	/	
1963-62	777636	23612	

جدول -01- أعداد التلاميذ والمدارس والمعلمون بداية الاستقلال (وزارة التربية، 1992)¹

فالأرقام تشير إلى تضاعف رهيب في أعداد المسجلين بداية من السنة الأولى للاستقلال إذ بلغ المعدل 20 ضعفا لما كان عليه في السنة الأخيرة للاحتلال، ولمواجهة النقص في هيكل الاستقبال استغلت كل البنايات والمنشآت التي يمكن استغلالها، بالرغم من عدم تلاؤمها في أحيان كثيرة مع

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية أ.عبد الله صحراري

طبيعة العمل المدرسي، وظروف العملية التعليمية، وذلك كحل إجرائي مستعجل إلى جانب استغلال دور العبادة والمساجد، وما يمكن أن يصلح لذلك. أما مشكلة التأطير فقد كانت هي الأخرى عقبه في طريق تسيير أول سنة دراسية، إذ لم يزد عدد المؤطرين المتوفرين عن 23612 بينهم حوالي 10000 أجنبي(بن سالم عبد الرحمان، 1992، 2، 17)، في حين قدرت الاحتياجات بـ 10 أضعاف ذلك الرقم، وحيث أن المواقف الاستثنائية تستدعي العمل بالإجراءات الاستعجالية فقد تم العمل بالحلول التالية:

1- التوظيف المباشر لكل من يتوفر على مستوى مقبول في القراءة والكتابة.

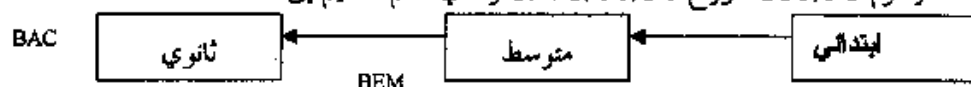
2- اللجوء إلى التعاون الثقافي مع الدول الأخرى .

كما كان لزاما على من أسندت إليه مهمة تسيير المؤسسات التعليمية، إدارة تلك الأزمة في غياب تام لتكوين ملائم، ومؤهلات علمية لازمة، وتحت وطأة تصيب إدارة مركزية لأول مرة بموجب المرسوم المؤسس للحكومة الأولى: 01/62 المؤرخ في 1962/09/27 والمنشغلة هي الأخرى بميكلة نفسها، وتنظيم بنيتها وتحديد الانشغالات بهدف تلبية الاحتياجات الملحة على المستويات القاعدية، وسن القوانين التي تنظم قطاع التربية والتعليم، وإنشاء هياكل الدعم كالمعاهد المتخصصة، وإنشاء الأسلاك وتحديد الوظائف المتماشية مع الظروف الاستثنائية مما لا يتسع المجال لذكره. وكان الانشغال الأهم والمشكلة الكبرى التي فرضت نفسها إلى جانب ذلك "هي المردود التعليمي، وسد الحاجيات من هياكل استقبال وموارد بشرية، وتكوين تلك الجحافل من المعلمين والمعلمين في القطاع الذين كان مستواهم التعليمي والتكويني والثقافي غير كاف لسد الحاجة" (بن سالم عبد الرحمان، 1992، 3، 18).

كما كان لزاما على الوزارة والدولة الفنية تكوينهم وثقافتهم بما يلائم المرحلة ويولي الحاجيات فبادرت إلى إنشاء هياكل التكوين الخاصة بالقطاع وفي كل المجالات ولكل المراحل وباستعمال الطرق المتاحة والإمكانات المتوفرة كالتربصات والمراسلة والورشات قصد التأهيل والارتقاء بالمدرسة الجزائرية الفنية. لقد كان من الضروري في البداية الإبقاء على هيكلية التعليم كما ورثت عن العهد الاستعماري والتي كانت تشمل :

المرحلة	المميزات		
الابتدائي	6 س + 1 سابعة		
	تحتضري	ابتدائي	متوسط
	2 س	2 س	2 س
ثانوي	7 سنوات		
	الطور I		الطور II
	4 س		3 س

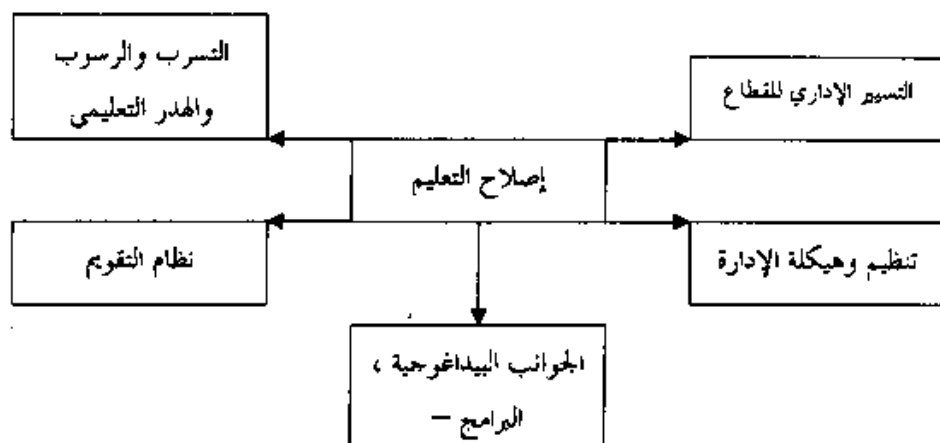
نظام التعليم الجزائري وكفافته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية أ. عبد الله صحراري
هذه الهيكلية هي النظام الموروث الذي أُلغى في سنة 1971م، والتي جرى خلالها
الإصلاح الأول لمنظومة التربية والتعليم، لتتأسس مؤسسة التعليم المتوسط (التكميلي سابقا). بمقتضى
المرسوم 188/91 المؤرخ 1971/06/30 والذي قسم التعليم إلى :



وهي الهيكلية التي استمر العمل بها إلى غاية 1980 م تاريخ استكمال تعميم تطبيق نظام المدرسة
الأساسية ذات 9 سنوات التي أدمجت المرحلتين الابتدائي والمتوسط في حلقة واحدة، وأزالت
عقبات ازدواجية الشعبة (فرنسية - عربية)، والامتحان الفاصل بين المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

1 - تنظيم التعليم (التربية والتكوين) :

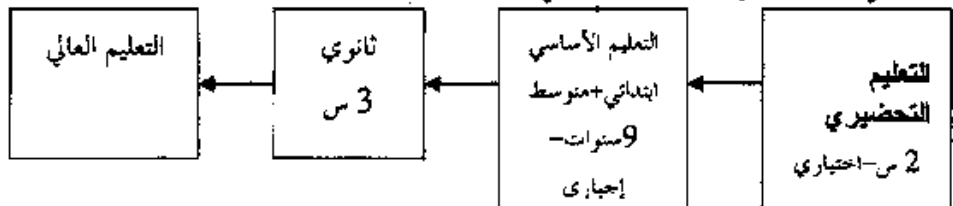
تفطنت الإدارة المركزية الأولى إلى أن تنظيم قطاع التربية والتكوين يعد حجر الأساس لبعث
منظومة قادرة على النهوض بالأهداف المرسومة وتحقيقها، بعد التذبذب الذي عاشته المدرسة إبان
الفترة الاستعمارية، وخلال سنوات الاستقلال الأولى بالافتكاح على النصوص والقوانين الفرنسية،
وإذ يعد تسيير المدرسة أحد عوامل نجاحها وبالنظر لضآلة النتائج والمردود خلال الحقبة الأولى
للاستقلال، بدأ التفكير حديا في إصلاح القطاع وإرساء قواعد منظومة تربوية تسير الواقع،
وتكللت جهود الخبراء الذين ضمتهم أول لجنة على مستوى وزارة التربية سنة 1972م بإصدار
كتاب معروف حمل عنوان " مدخل إلى إصلاح التعليم " ينظر لتصور جديد يعالج السلبيات
المرصودة في المجالات الموضحة بالشكل التالي:



شكل 01- يوضح أبعاد أول إصلاح تعليمي في الشكل والمضمون لقطاع التعليم بالجزائر .

نظام التعليم الجزائري و كنهه الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) للوشحات الموعة والكمية "عبد الله صحراني والملاحظ أن جانب التنظيم والتسيير حاز قسطا مهما من الاهتمام في الوثيقة المذكورة بالنظر للتحديات الكبرى التي تواجهها المدرسة في مجالات التوسع الكمي، وارتفاع معدلات الهدر، وازدياد التكاليف والنفقات.

2- هيكل نظام التعليم وغط الإدارة التعليمية: غيرت السياسة الجديدة من هيكلية النظام التربوي والتعليمي ليؤسس على أربعة مستويات هي:



وتعد فترة التعليم الأساسي القاعدة الأساسية في الهيكلة الجديدة ، إذ ضمنت إلزامية التعليم وإجباريته لكل من هم في سن التمدرس، وتوسعت بذلك قاعدته أفقيا بشكل واسع جدا سجلت معه أعدادا هائلة من التمدسين، وارتفاعا للهياكل والنفقات والوسائل والموظفين جراء ديمقراطية التعليم وإجباريته، الأمر الذي طرح مشكلات لا حصر لها في مجال الإدارة والتسيير والتكوين، ظلت تؤثر على الفعالية (الإنتاجية) والمردودية بشكل مستمر ظهرت مساوئه بعد فترة من انطلاق المشروع.

لقد ظهر وأن الجزائر تريد اللحاق بتحارب الآخرين فيما يخص تعميم التعليم، وإجباريته بل ورفعت سقف الإلزامية فوق مستوى بعض الدول كما يوضح الجدول التالي :

البلد	الجزائر	مصر	فرنسا	بريطانيا	و.م.أ	إ-السوفييتي	اليابان
سن التمدرس	15-6	12-6	16-6	16-5	18-6	19-7	15-6
فترة الإلزام	9	6	10	11	12	8	9

شكل-02- يوضح سن التمدرس وفترة إلزامية التعليم في الجزائر مقارنة ببعض الدول (تركبي رابع، 1990، 67، 4)

والذي يلفت الانتباه هنا هو الطموح الذي حملت السياسة التعليمية الجزائرية في مجال إلزامية التعليم تفوق نظيرتها بمصر، بالرغم من عراقية النظام التعليمي المصري، وتعادل في ذلك اليابان وتغوق الاتحاد السوفييتي وهو ما جعل التوسع التعليمي يأخذ مداه في الاتجاه الأفقي ويفرض تحديات كبرى خاصة في مجال التأسيس والتسيير، للذان لم يشهدا تطورا نوعيا في مقابل التوسع الكمي المشهود. " ولعله ليس هناك من حاجة لتأكيد أن الإدارة عموما، والإدارة التعليمية بشكل خاص في أي مجتمع عادة ما ترتبط بالإطار الثقافي لمجتمعها، لكون الإدارة ابنة بيئتها وانعكاسا لها من ناحية، وتدعima للثقافة المجتمعية من ناحية أخرى" (رشاد، 1997، 45، 5، وعلى ذلك فإن

نظام التعليم الجزائري و كفاءاته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) لتؤشرات النوعية والكمية أ.عبد الله صحرابي
السياق يقتضي التعرض لتنظيم الإداري لإدارة التعليم والمدارس والمدرسة المتوسطة بالخصوص
تمهيدا للتعرف على نمط الإدارة السائد.

- نمط الإدارة التعليمية بالجزائر:

كانت إلى وقت قريب، ولا تزال إلى حد ما الإدارة التعليمية ذات غمط مركزي يتحكم في
السياسات التعليمية الصغرى والكبرى بكليتها وحيث الجزئيات، جهاز الإدارة المركزية ولذلك
دوافعه وعوامله السياسية والاقتصادية والثقافية، ومثل ضعف إطارات التسيير على المستوى المحلي
(المدرسي) أحد العوامل الرئيسية بسبب انعدام أجهزة التكوين الإداري الخاصة بالجمال، وتدنّي
المستويات العلمية والثقافية، بوشر بعدها في تسعينيات القرن الماضي، في إعطاء صلاحيات أكبر
وتفويض مسؤوليات لمدريات التربية ورؤساء المؤسسات التعليمية قصد التحكم الجيد في التوسع
الكمي المعتم، وبرز مشروع المؤسسة ليفوض للمدراء على المستوى المحلي أمور التخطيط،
والتنظيم والتقييم والمتابعة بصورة أكثر من الحرية، وبجال للمناورة أوسع في حدود الصلاحيات
والمسؤوليات وبما يتوافر من إمكانيات وموارد .

وهو إلى الآن يجمع بين المركزية واللامركزية بما يواكب التطورات الحاصلة في القطاع ويبتثبه
الاجتماعية وبالرغم من ذلك لا تزال ظروف تكوين إطارات التسيير والإدارة على حالها لم تشهد
إعادة نظر أو تحسن في اتجاه رفع كفاءتها في مجال نظم الإدارة الحديثة والقيادة وأساليب التسيير
العصرية، واستخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصال .

ثانيا : ملامح السياسة التعليمية في الجزائر بعد الاستقلال :

تعد السياسة التعليمية "أحد مكونات حزمة السياسات الاجتماعية والسياسة والاقتصادية
والخدمية، والتي تحكم العلاقات في المجتمع متأثرة به، ومؤثرة فيه وهي تهدف " لتحقيق تبدل في
الوضع الاجتماعي تنتفع به أغلبية أفراد المجتمع، ويؤدي في النهاية إلى تسيير الحراك
الاجتماعي"(جواد،1989، 21)،6، فهي تمثل إذن مجموعة أهداف، وانجاعات ومبادئ تسهم
وتتناسق وينبغي لها أن تركز إلى مجموعة من المنطلقات والأسس الروحية والفلسفية والاجتماعية
والاقتصادية والتربوية في شمول وتكامل بحيث يمكن من خلالها ومن خلال ما تتضمنه من إجراءات
ووسائل أن نحقق أهدافها " (زبدان،1993، 112)،7، ووفق هذا المنظور ستعرض لبعض ملامح
السياسة التعليمية في الجزائر في مرحلة الاستقلال تبعا لما يتوفر من مصادر و بيانات.

1- التوسع الكمي وسياسة ديمقراطية التعليم:

استطاعت الجزائر بعد الاستقلال مباشرة أن تخلق طلبا جماهيريا على التعليم ظل يتزايد
باستمرار بفعل الخلفيات الثقافية، والآمال العريضة لأفراد المجتمع في الترقى، والتطور وكرد فعل
طبيعي وعفوي لسياسة التجهيل التي مارسها الاستعمار على أبناء الشعب الجزائري، زادتها

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية أ.عبد الله صحراري
 اهتمامات السلطات الفتية بالقطاع، والاجتهاد في توفير الفرص التعليمية حدة وتوسعا، ففي الوقت
 الذي لم يبلغ فيه عدد المسجلين في التعليم الابتدائي للسنة الدراسية 63/62 حدود 776 ألف،
 تجاوز في السنة التي تليها سقف المليون ليبلغ حدود 2 مليون لسنة 71/70، ويتجاوز 3 ملايين
 سنة 81/80 يمثل الإناث نصفهم تقريبا، وهي الأرقام الدالة على الانتشار الواسع لحركة التعليم
 بالجزائر إبان العقود الثلاثة - التي تلت الاستقلال والتوسع الهائل في تعليم المرأة، حيث بلغت نسبة
 التحاق الأطفال من هم في سن التمدرس في السنة الدراسية 81/80 حدود 80% (ذكرور
 92%، إناث 67%)، بعد أن كانت في مستوياتها الدنيا في السنة الأولى للاستقلال و الجدول
 التالي يوضح أعداد المتدربين للأطوار الثلاثة من التعليم وتطورها ونسبة النمو للفترة 63/62 -
 2002/2001. (ركبي راجح، مرجع سابق، 409) 8.

أ- تطور أعداد التلاميذ:

تطور أعداد التلاميذ في الفترة (2002/2001-63/62)

السنة	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	02/2001
المسجلون	777	1500	2300	3380	4320	5600	6600	7300	7850
%النمو		1.88%	1.53%	1.47%	1.28%	1.30%	1.18%	1.11%	1.07%

يمثل العدد المسجلين في الابتدائي والمتوسط فقط. (ons, 2002) 9

جدول-03- يمثل تطور أعداد التلاميذ بالمدرسة (ابتدائي، متوسط) الجزائرية في الفترة (1962-
 2002

تشير القراءة الأولية لهذه الأرقام إلى الارتفاع المذهل لإعداد التلاميذ من سنة لأخرى مما يعني نجاح
 مجهودات التوسع الكمي في المجال التعليمي، وتدل معدلات الفيض الطلابي (نسبة النمو أو الزيادة)
 على تضاعف الأرقام في المراحل الأولى، فحتى بداية السبعينات كان المعدل يتزايد بالضعف ثم
 نقص حتى مرة ونصف ليتناقص تدريجيا مما يعني استكمال تحقيق التعليم لجميع من هم في سن
 التمدرس مع بداية التسعينات لتقارب حدود 100% في بداية الألفية الثالثة، وهو نجاح في مقارعة
 التحدي يعاب عليه النقص المسجلة في الجوانب النوعي للمدرسة والتعليم.

وسيطل التعليم المتوسط بدءا من الستينات يمثل ركنا أساسيا في المنظومة ككل فبالرغم من عدم
 إجباريته في المرحلة الأولى، إلا أنه توسع بشكل مذهل ليزداد مع مرحلة السبعينات والثمانينات
 توسعا بفعل إجبارية التعليم حتى سن 16 س وديمقراطيته وعوامل ثقافية واجتماعية واقتصادية
 أخرى كثيرة.

تطور أعداد التلاميذ للمرحلة المتوسطة في الفترة (2002/2001-63/62)

السنة	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	02/2001
المسجلون	30	115	242	489	891	1472	1490	1763	2116
النمو %	/	3.83	2.10	2.02	1.82	1.65	1.01	1.18	1.20

جدول-04- يمثل تطور أعداد التلاميذ في المرحلة المتوسطة بالألف في الفترة (2002-1962)

إن أبسط ملاحظة يمكن الخروج بها بشكل مباشر من القراءة الأولية لأرقام الجدول هو الانفجار الكمي الهائل في أعداد تلاميذ المرحلة في فترة الستينات والسبعينات، حيث بلغ معدل الزيادة حدود الأربع مرات في 5 سنوات الأولى، إلى أن استقر في بداية التسعينات بفعل ظروف الأزمة الاقتصادية والاجتماعية التي عصفت بالمجتمع الجزائري، ثم يعود ليرتفع معدل الزيادة من جديد، ونستطيع بملاحظة التمثيلات التالية تصور مقدار التطور في التوسع التعليمي بشكل عام، وتطور أعداد القيد بالمدرسة المتوسطة بشكل خاص.



تطور أعداد التلاميذ للمرحلة المتوسطة في الفترة (2002/2001-63/62)

يلاحظ من التمثيل البياني السابق (المنحى البياني - المستطيلات) ما يلي:

- 1- التطور الكبير والتوسع الكمي الهائل في أعداد المتدربين للأطوار الثلاثة (ابتدائي - متوسط - ثانوي) .
- 2- الازدياد المضطرد لأعداد المقيدين بالتعليم المتوسط (تطور المدرسة المتوسطة).
- 3- حجم المدرسة المتوسطة بالنسبة للمدرسة ككل، والذي يبدأ بالتمدد بانطلاقة المدرسة الأساسية التي ضمنت التعليم لأعداد هائلة تحت طائل ديمقراطية التعليم و إلزاميته حتى سن 16

نظام التعليم الجزائري و كفاءاته الإنتاجية للفترة (1962 م- 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية أ.عبد الله صحراري
سنة ومجانيته، وبفعل ذلك أخذت تمثل ما يقارب 3/1 ثلث حجم المدرسة ككل في حين أنها لم
تكن تمثل إلا 4% غداة الاستقلال، وفي حدود 10% مع بداية السبعينات.

السنة	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	02/2001
عدد المسجلين	3.75%	7.66%	10.52%	14.46%	20.62%	26.28%	22.57%	24.15%	26.95%
الاتجاه	↘	↘	↘	↘	↘	↘	↘	↘	↘

جدول-05- يوضح نسبة التمدد في التعليم المتوسط بالنسبة للتعليم ككل (إسم-ث) في الفترة (1962-2002).
ب- تطور حجم هيئة التدريس :

شكلت معضلة المكونين والموظفين من معلمين وأساتذة وإداريين التحدي الأكبر الذي واجه
التوسع التعليمي، والمدرسة الجزائرية في مشروعها التربوي منذ انطلاقتها الأولى على خلفية رحيل
الغالبية العظمى من أبناء المستعمر الذين كانوا يمثلون سند المدرسة، ولم يبلغ العدد الإجمالي
للمعلمين والأساتذة لكل الأطوار التعليمية حد 24000 ربعهم من الأجانب، في حين كانت
المدرسة بحاجة إلى أضعاف هذا العدد مما استدعى اللجوء إلى حلول ترقية سبق الحديث عنها،
وبدأ التفكير الجدي في بحث سياسة تكوينية تسمح بتوفير متطلبات وحاجات المدرسة من الكادر
المبشري التربوي والإداري، حتى بلغ مجموع المعلمين والأساتذة في المراحل جميعها ما يقارب
332000 بوتيرة تضاعف بلغت أكثر من 13 ضعفا كلهم جزائريون والجدول التالي يشير إلى
ذلك.

السنة	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	02/2001
ع الكلي للمعلمين	23	37	61	92	140	228	286	323	332
معلمي المدرسة المتوسطة	2.5	4.4	7	15.8	33.7	69	86.7	99	104.3
م الزيادة النسبة	/	1.59	1.63	1.49	1.52	1.62	1.25	1.12	1.02
النسبة النسبة	/	1.76	1.79	2	2.13	2.09	1.24	1.15	1.05

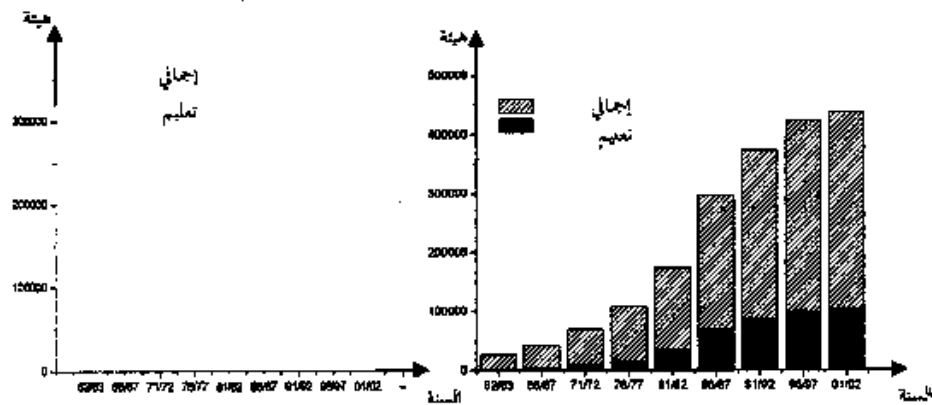
جدول-06- يشير إلى تطور هيئة التدريس بالتعليم ككل و بالمرحلة المتوسطة مقدرة بالآلاف و
معدلات النمو فيها للفترة (1962-2002)

تمكن القراءة البسيطة لأرقام الجدول السابق من الخروج بدلالات مهمة منها :

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية أ.عبد الله صحراري

- 1- ضخامة الأعداد التي كانت المدرسة بحاجة إليها من هيئة تدريس وموظفين لمواجهة التوسع الكمي في أعداد المتدربين.
- 2- ارتفاع معدلات الزيادة والنمو إلى حدود قياسية خاصة في الفترة (76-88) وهي مرحلة إرساء قواعد المدرسة الأساسية وذلك لمواجهة التحول الجدري في مفهوم التعليم المتوسط.
- 3- الحاجة إلى توفير الإمكانيات المادية والبشرية لإرساء سياسة تكوين ملائمة لتكوين العدد الهائل الذي تشير إليه الأرقام.

وبلغة التمثيلات البيانية فإن التمثيلين التاليين يوضحان مقدار التطور وضخامته.



تطور حجم هيئة التدريس في التعليم المتوسط قياسا للهيئة الكلية.

يلاحظ أنه بدءا من تطبيق المدرسة الأساسية تصاعد حجم هيئة تدريس المرحلة المتوسطة ليمثل ما يقارب الثلث من مجموع هيئة التدريس الكلية، ويفرض ذلك متطلبات هائلة في مجال تكوينهم، واستخدمت لاستكمال ذلك المعاهد التكنولوجية للتربية والتي ظل العمل بها ساريا في مجال تكوين المعلمين والأساتذة حتى مرحلة التسعينات، وهذا التطور المذهل للمدرسة ككل وللمدرسة المتوسطة فرض تحديات أخرى مثلها الجانب الإداري، والذي أضحي يمثل حاجسا هو الآخر في غياب الكفاءات المتخصصة حيث ظل تكوين رؤساء المؤسسات التعليمية دون تطوير نوعي يذكر كما سيأتي بيانه لاحقا.

السنة الدراسية	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	02/2001
-------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	---------

نسبة هيئة التدريس في المتوسط إلى الهيئة الكلية	10.072	11.67	12.82	17.13	23.98	30.26	29.29	30.65	31.41
الاتجاه	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖

جدول -07- يوضح تطور هيئة التدريس في التعليم المتوسط للفترة (2002/2001-63/62) الجدير بالملاحظة هنا أن فترة التسعينات شهدت بعض التراجع و الاستقرار في نحو هيئة التدريس، وهو مؤشر هام للانعكاسات الخطيرة التي أفرزتها الأزمة المتعددة الجوانب (اقتصاديا- اجتماعيا- أمنيا) على قطاع التعليم.

ج- تطور الهياكل و المؤسسات :

تشكل هياكل الاستقبال الركيزة الأساسية لاستيعاب أعداد المتدربين، وقد عانت المدرسة الجزائرية في ذلك أشد المعاناة في بداية الاستقلال، إذا لم ترث عن العهد الاستعماري إلا عددا ضئيلا جدا من المدارس كان مخصصا بالأساس لأبناء المستعمر ولتلبية الحاجة المضطردة للجزائريين في التعليم بدءا من السنة الأولى للاستقلال، ومراجعة تدفقهم الهائل على المدرسة بفضل انفتاح أبواب التعليم للجميع ، و إلزاميته ومجانته خصصت الدولة استثمارات هائلة مكنت من توفير عدد لا يستهان به من المؤسسات بعد اللجوء إلى الحلول الترقيعية في بداية الأمر وتميزت فترة السبعينات والثمانينات بازدياد متسارع للمدارس وهياكل الاستقبال .

الجدول التالي يوضح ذلك (وزارة التربية، الجزائر، 1999) 10.

السنة الدراسية	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	02/2001
للمؤسسات الكلية	2263	4752	7108	8989	10681	13655	16739	19564	21314
المدارس المتوسطة	364	427	540	665	1036	1747	2433	3038	3532
معدل النمو 1	/	2.09	1.49	1.26	1.18	1.27	1.22	1.16	1.08
2	/	1.17	1.26	1.23	1.55	1.68	1.39	1.24	1.16

جدول-08- يوضح تطور عدد مؤسسات التعليم والمدارس المتوسطة ومعدل النمو للفترة (62-2002

2002

إن القراءة في أرقام الجدول توضح الزيادة الهائلة في أعداد المؤسسات، تحت ضغوط التوسع في أعداد المتدربين، و مثلت فترة السنين أعلى معدلات النمو 2.09 بسبب افتقار القطاع غداة

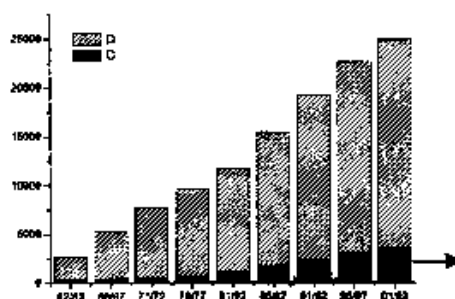
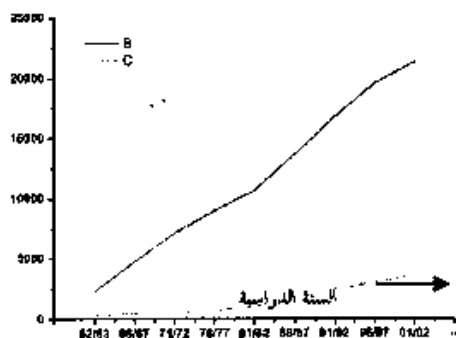
نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية ا. عبد الله صحراري
الاستقلال إلى الهياكل والمنشآت القاعدية، لتليها فترة تطبيق المدرسة الأساسية (السبعينات
والثمانينات)، وقد كانت الوفرة الاقتصادية آنذاك عاملا مساعدا في تهيئة
ظروف الاستقبال للأعداد المتزايدة من المتعلمين، وتشهد المدارس المتوسطة في ذلك قسما أكبر من
التوسع بسبب الزعة نحو ضمان التعليم وتوسيع قاعدته، لتحتل فترة الثمانينات مرحلة ازدهارها
ونموها.

عدد المؤسسات

تعليم متوسط

عدد المؤسسات

تعليم ككل



تطور مؤسسات التعليم المتوسط للفترة (63/62-2002/2001).

تم تحت ضغط التوسع القاعدي للتعليم الاتجاه نحو توفير المدارس الابتدائية أولا، ورغم ذلك
فالمدارس المتوسطة شكلت حيزا هاما في تطور عدد المؤسسات بشكل عام، وهي تمثل نسبة لا بأس
بها من مجمل العدد، والشيء الأساسي هنا هو الضغط الهائل لأعداد التلاميذ بالحجرات والأقسام
كما سنوضح لاحقا، وهو الحل الذي لجأت إليه المدرسة المتوسطة لتلبية الطلب في مقابل عدم وفرة
المؤسسات والحجرات، والجداول الآتي يمثل نسبة المدارس المتوسطة إلى العدد الإجمالي للمدارس.

السنة الدراسية	63/62	67/66	72/71	77/76	82/81	87/86	92/91	97/96	02/2001
نسبة العدد الكلي للمؤسسات إلى المؤسسات المتوسطة	16.08	8.98	7.59	7.39	9.69	12.79	14.53	15.52	16.57
الاتجاه	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖

جدول 09- يوضح نسبة تطور عدد المدارس المتوسطة مقارنة مع العدد الكلي للمؤسسات الفترة (1962-2002)

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) للوفورات النوعية والكمية .أعبد الله صحراري
يشير الجدول أنه و بعد فترة الاستقلال الأولى والسعي نحو تلبية الحاجة من هذا النوع من المدارس
اتجه معدل تطورها إلى التناقص، وفي ذلك إشارة إلى ارتفاع نسبة الهدر التعليمي (رسوب -
تسرب - انقطاع) في المرحلة الابتدائية، قبل تطبيق سياسة المدرسة الأساسية التي ضمنت التعليم
المتوسط لنسبة هائلة من منتسبي التعليم الابتدائي.

وبعد استقرار معدل الزيادة في بداية السبعينات نجده يتصاعد مع مرحلة الإصلاح الأول و تطبيق
المدرسة الأساسية، لتصل نسبة المدارس المتوسطة حدود 17% من العدد الإجمالي للمؤسسات،
بعد أن لم يكن يتجاوز 7% بداية السبعينات.

لم يزد الحجم الكلي للمدارس المتوسطة في نسبته قياسا للعدد الإجمالي لمؤسسات التعليم في أحسن
حالاته عن 17.57% بالرغم من ارتفاع العدد الإجمالي للمتدربين إلى حدود قياسية ببلوغ
المدرسة الأساسية نهاية تطبيقها الفعلي، وتلك إشارة واضحة إلى ضخامة مشكلة التسيير التي
فرضت نفسها على مديري المدارس المتوسطة، بسبب نقص حجرات التدريس والاكتظاظ الذي
ميز المرحلة وأفضى إلى صعوبات إدارية في النواحي التالية :

- التنظيم التربوي . - التوزيع الأسبوعي للدروس . - إسناد الأفواج التربوية.

وكان من نتائج ذلك ارتفاع معدل الهدر التعليمي كما تشير إليه أرقام الرسوب والتسرب
والإخفاق المدرسي بأشكاله والتي سوف نتعرض لها في الجزء الموالي :

الفترة	92-91	95-94	98-99
عدد الأفواج	41765	47042	/
تلميذ/ فوج	35.65	35	37
تلميذ/ معلم	17	17	19

جدول-10- يوضح متوسط حجم الأفواج، ونصيب المعلم من التلاميذ لفترة التسعينات.

إن متوسط عدد التلاميذ بالفوج الواحد الذي يتراوح بين 35 و 37 هو متوسط مرتفع
إذا علمنا أن عدد التلاميذ فاق في أحيان كثيرة 50 تلميذا بالفوج الواحد، ولم يزل تحت سقف
30 تلميذا بالفوج الواحد إلا نادرا، كما أن معدل التلاميذ للمعلم الواحد والذي تراوح متوسطه
بين 17 و 19 هو معدل مرتفع، وهي أرقام تشير إلى ضخامة وصعوبة تسيير المدرسة المتوسطة في
مثل هذه الظروف خاصة في التجمعات السكانية الكبرى.

لهذه الأسباب بلغ حجم الهدر التعليمي بصنوفه المتعددة رسوب، تسرب، إخفاق، أرقاما
قياسية، ولم يتجاوز متوسط معدل الانتقال إلى التعليم الثانوي حدود 44.50% في أحسن
الحالات، كما بلغت نسبة الرسوب (التكرار) 30% والانقطاع أو التسرب 25.5% مما يعني أن
ما نسبته 55.5% من المتدربين في المرحلة المتوسطة في نهاية مرحلة التسعينات تعرضوا للإخفاق
(رشا، مرجع سابق، 168، 11).

والجدول التالي يوضح تطور أعداد التلاميذ لكل معلم.

السنة الدراسية	/62	/66	/71	/76	/81	/86	/91	/96	/2001
تلميذ/ معلم	63	67	72	77	82	87	92	97	02
	12	26	31	31	26	21	17	18	20

جدول-11- يوضح أعداد التلاميذ لكل معلم بالمرحلة المتوسطة في الفترة (62-2002)

"إن مؤشر عدد الطلاب لكل معلم بعد مقياسا غير مباشر لنوعية التعليم ومستواه، وهو يتراوح في الدول المتقدمة بين 15 و22 تلميذا لكل معلم" (رشاد، مرجع سابق، 168)، ويلاحظ هنا انخفاض هذا المعدل في الفترة الأولى للاستقلال وذلك بسبب ضائقة حجم التعليم المتوسط (12/م) ليرتفع بعد ذلك وحتى فترة الثمانينات إلى معدلات قياسية بلغت أكثر من 31 تلميذا للمعلم الواحد، ومع ما أشير إليه من مشاكل الاكتظاظ وضعف مستوى التأطير، فقد كانت المردودية قياسا للإمكانات المسعرة قليلة وغير ذات فعالية.

2- تحويل التعليم : بعد التعليم ولا ريب أداة هامة للنهوض بالمجتمع، بما يملك من قدرة على الفعل والتغيير، ومن هنا فإن زيادة الإنفاق عليه مع وجود الإدارة الرشيدة، لابد وأن يعطي ثماره تقدما للمجتمع وزيادة في نموه ورفاهيته "فالإنفاق على التعليم نوع من الاستثمار، حيث يرتبب عليه ارتفاع في مهارات وقدرات الأفراد، ومن ثمة زيادة الإنتاجية" (عزة محمد، 1995، 64، 13).

وحيث ثبت بالدراسات والتحارب أهمية الإنفاق على التعليم، كاستثمار حيوي للتنمية، فقد اتجهت الدولة الجزائرية نحو تخصيص اعتمادات مالية كبرى للنهوض بالقطاع وتلبية الاحتياجات في جوانب التسيير والتجهيز، أخذت نسبيا عالية جدا بلغت حدود 30% من ميزانية الدولة ككل أحيانا، وهي أرقام مهمة جدا تحتاج إلى عقل مدبر، وفكر مخطط لتسييرها في الاتجاه المرغوب، وبالنظر لحجم المنظومة الهائل، وتسارع وتيرة توسعها الأفقي، وامتدادها الرأسي، فقد أخذ جانب التسيير الحظ الأوفر من المخصصات والاعتمادات الأمر الذي طغى على التجهيز، ومن ثمة التأثير السلبي على الكيف ونجاعة المدرسة، والجدول الآتي يوضح تطور الاعتمادات المخصصة للقطاع ونسبتها قياسا للإنفاق الحكومي العام.

السنة المالية	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1999
التسيير	16.29%	22.04%	15.59%	17.88%	17.18%	29.71%	19.84%	15.66%
التجهيز	25.92%	18.30%	1.44%	1.00%	12.35%	8.13%	4.12%	6.67%
الاتجاه	←	←	←	←	←	←	←	←
1	←	←	←	←	←	←	←	←
2	←	←	←	←	←	←	←	←

جدول-12- يوضح نسبة ميزانية قطاع التعليم (تسيير وتجهيز) قياسا لميزانية الدولة للفترة (65-2000)

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية أ. عبد الله صحرابي

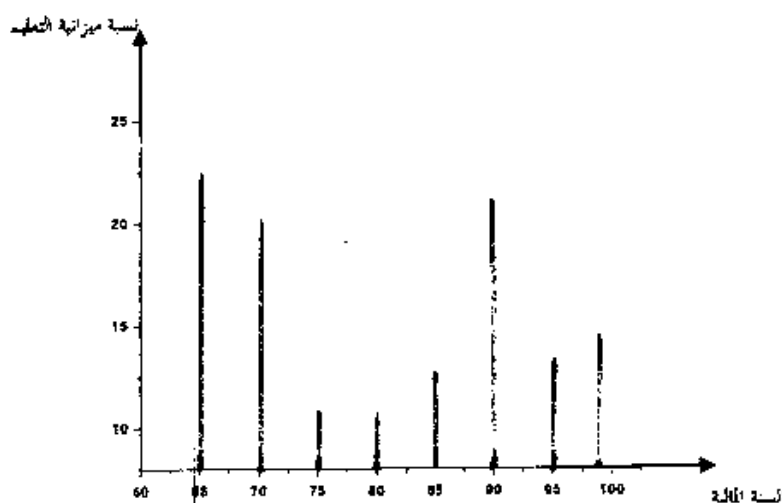
ملاحظة : ضمت وزارة التعليم قبل 1970 وزارة الشبيبة والإعلام. وقبل 1990 كانت تشمل الوزارة المنتدبة للتكوين المهني.

توفر الدولة النفقات المالية لقطاع التربية والتعليم بصورة كاملة، وتلتزم بتمويله، وتعد الجزائر من بين الدول التي تخصص نسبة هامة من الميزانية العامة للقطاع في سبيل تطوير السياسات التربوية، وتعد نسبة الإنفاق على التعليم إلى الإنفاق الحكومي أو ميزانية التعليم قياسا لميزانية الدولة أحد المقاييس المفضلة في دراسة السياسة التعليمية " حيث أن التعليم من السياسات العامة التي تتكفل الدولة (الحكومات) عادة بتوفير القسط الأكبر منها ... وبعد مؤشر الإنفاق عليه هاما، يسهم في تقييم سعي الحكومات نحو تطبيق مبدأ الرفاهية، ومدى التزامها ببناء قواعد المجتمع، خاصة إذا ما قورنت النفقات على التعليم بالإنفاق على الدفاع" (المشاط، 1995، 108، 14).

السنة المالية	1965	1970	1975	1980	1985	1990	1995	1999
نسبة ميزانية التعليم	23%	20.3%	10.20%	10.2%	13.10%	21.42%	12.39%	13.50%
الاتجاه	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖	↖

جدول -13- يوضح تطور نسبة ميزانية قطاع التعليم من الإنفاق الحكومي العام للفترة (1965-1999)

ومقارنة هذه الأرقام بأرقام الجدول الأول نلاحظ أن القسط الكبير من الميزانية كان يتجه نحو التسيير، وهو ما يعني ضخامة القطاع، وكانت الفترة الوحيدة التي تجاوزت فيها ميزانية قطاع التجهيز مقدار ما خصص للتسيير هي فترة الستينات حيث كان القطاع في بداية النمو.



تطور ميزانية التعليم بالنسبة للإنفاق الحكومي (1965-1999).

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية أ.عبد الله صحراري
وقياسا لما تنفقه بعض الدول نجد أن مؤشر الإنفاق بالجزائر مرتفع نسبيا إذ لا يتجاوز إنفاق
مصر على التعليم حدود 10% من إنفاقها العام، و 18% في ماليزيا، و 20% في بيلاند و 22%
في كوريا الجنوبية وإيران (رشا، مرجع سابق، 206)، وبالرغم من مؤشر الإنفاق العالي فـإن
إحتلالات كثيرة وسلبيات حمة ميزت القطاع، وهذا دليل آخر على توجه معظم الميزانية لتسيير
الكتلة الكبيرة التي وصلها القطاع في أعداد المستخدمين ولم ينل قطاع التجهيز الاهتمام الكافي
لتطقي صفة الكم على الكيف طيلة المدة السابقة.

وحيث أن يحمل الإنفاق أي 100% من التكلفة التعليمية يقع على عاتق المصادر الحكومية
فإن ذلك ولد ضغطا شديدا على ميزانية الدولة ،خاصة في أوقات الأزمات جعل من الضروري
ترشيد الإنفاق في ظل سوء التسيير للقطاع، والبحث عن مصادر تمويل يشارك فيها أفراد المجتمع
بحيث يشعرون بقيمة ما ينفق في سبيل إعداد وتخريج الطالب، ويفهم المجتمع عامة والأفراد بشكل
خاص أن قضية ومسؤولية التعليم لا تختص بالحكومة فقط، وإنما هي قضية الجميع يتحمل الأفراد
والمجموعات مسؤولية الاستثمار والإنفاق فيه، وليس معنى ذلك الدعوة لتقليص دور الحكومة
والدولة ، إذا إن هذا الدور إذا احسن استغلاله وتوظيفه هو دور فاعل ومؤثر، بل المقصود هو
البحث عن مصادر تمويل أخرى تسهم في الإنفاق على التعليم بجانب الإنفاق الحكومي، وفي النهاية
فإن يحمل ذلك سيعود بالفائدة على المجتمع كله أفرادا وجماعات.

ثالثا : مؤشرات الكفاية الإنتاجية للمدرسة الجزائرية:

تعد ظواهر الرسوب والتسرب والإعادة من عوامل خفض الكفاية الإنتاجية في أنظمة التعليم، وقد
حشدت المدرسة الجزائرية كل إمكانياتها للتقليل من معدلات العوامل الثلاثة، فبعد النجاح الملحوظ
خلال فترة الستينات والسبعينات في توسيع قاعدة التعليم و تمكين من هم في سن التمدرس من
الخلوس إلى مقاعد الدراسة، وضمان حد أدنى من التعليم الإجباري بدخول نظام المدرسة الأساسية
مرحلة التطبيق الشامل، ظهرت الحاجة ملحة إلى معالجة ظواهر خفض الكفاية الإنتاجية، ومن
خلال استعراضها للأرقام الآتية يتضح حجم المشكلة التي رصدت للحد من آثارها الجهود الكبيرة
في ميدان التعليم والتكوين :

1- معدلات التمو: تشير أرقام الجدول التالي إلى معدلات نمو عالية جدا في أعداد الملتحقين
بالمقاعد الدراسية لأطوار التعليم الثلاثة خلال الفترة 1962 - 2000 (امر، 2002، 25) 16:

الفترة	2000-1962	معدل التضاعف
المرحلة	ابتدائي	6.23 ضعفا
	متوسط	61.5 ضعفا
	ثانوي	158.5 ضعفا

نظام التعليم الجزائري وكفافته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية. أ.عبد الله صحرابي وهي الأرقام التي تفرض القراءة المتأنية لها إلى ارتفاع معدلات الهدر المرتبطة بها، والتي تشير الوقائع إلى ضخامتها بتأثير الكثير من العوامل، وبالنسبة للمدرسة المتوسطة فإن تضاعفها بحوالي 62 مرة في سنة 2000م عن ما كانت عليه في أول سنة دراسية بعد الاستقلال (63/62)، يجعلنا نتصور مقدار التطور الذي شهدته، فقد ظلت معدلات الترقى (النجاح من سنة إلى أخرى حتى نهاية المرحلة الأساسية) تشهد ارتفاعا مستمرا بلغ حوالي 94% في نهاية الثمانينات، ليبدأ في التراجع مع بداية التسعينات فيصل حدود 44% مع نهاية سنة 2000م .

2- الإعادة:

يعد مؤشر الإعادة أحد المؤشرات المهمة في قياس الكفاءة الإنتاجية للمدرسة وتشير الأرقام التي بين أيدينا فيما يخص التعليم بالمرحلة المتوسطة، أن معدلات الإعادة ظلت ترتفع من سنة لأخرى رغم الجهود المبذولة لتصل حدود 35% مع نهاية السنة الدراسية 2000/99 وهو معدل قياسي والجدول الآتي يوضح ذلك.

تعليم متوسط لـ 4 سنوات		الطور الثالث من التعليم الأساسي	
س1م	67/68	83/82	87/86
	84/85	00/99	
	8.05%	13.56%	5.51%
س2م	70/69	83/82	
	86/85	00/99	
	8.63%	5.52%	
س3م	70/69	85/84	97/96
	87/86	00/99	
	9.34%	17.84%	30.48%
	2.81%	32.33%	

س4م أحي العمل بها في السنة الدراسية 1988/1987 باكمال تطبيق نظام المدرسة الأساسية.

جدول -14- يوضح النسب المئوية للإعادة في التعليم المتوسط للفترة (67-2000) (أبريل، 2002) 17 من القراءة الأولية يتضح وأن المرحلة السابقة للمدرسة الأساسية كانت تحقق نجاحا معتبرا، بحيث لم يتجاوز معدل الإعادة خلال الفترة من 67 إلى 1987 حاجز 9% بينما بلغ في نظام المدرسة

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م- 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية .أ.عبد الله صحراوي
الأساسية، وحتى نهاية 2000 م سلف 31% وهو معدل هام جدا لا يعكس ما بذل من جهود
في سبيل تطوير نظام التعليم الجزائري باستحداث المدرسة الأساسية، ولا التصورات والأهداف التي
سطرت لها.

وتدل معدلات الارتفاع في مؤشر الإعادة بالنسبة للتعليم المتوسط، على المنحى العام الملاحظ في
الطورين 1 و 2 من التعليم الأساسي في الفترة المذكورة أعلاه، مع تسارع ملحوظ في ارتفاع
معدلا للسنة الدراسية 2000/1999، و حتى سنة 1990 م تميز معدل الإعادة بمراحل ثلاثة
يمكن تقديمها بالشكل التالي :

مرحلة 1970-1962 تراوح المعدل بين 4.5 % و 9%.

مرحلة 1982-1970 تراوح المعدل بين 11% و 15%.

مرحلة 1990-1982 تراوح المعدل الوطني بين 15% و 19.37% ليصل إلى 26.24%
سنة 2000

وفيما يختص بالتعليم ككل (إبتدائي-متوسط-ثانوي) تعد فترة التسعينات، الفترة التي يعرف فيها
مؤشر الإعادة قيمته القصوى، بمعدل تسارع مرتفع جدا للسنة الدراسية 2000/1999، حيث
بلغ 2.35 نقطة للطورين 1 و 2 و 5.03 نقطة للطور III و 4 نقاط للطور الثانوي، و الجدول
التالي يوضح ذلك.

المرحلة	إبتدائي	متوسط	ثانوي
السنة الدراسية	2000-1999		
المسجلون	4719137	1837631	879090
المعيدون	536955	367009	216210
النسبة	14.21	26.24	29.86
الاتجاه	↖	↖	↖

جدول 15- يوضح نسبة الإعادة في مراحل التعليم الثلاثة للسنة الدراسية (99-2000) و اتجاهه.

3- التسرب والرسوب :

بعد التسرب أو الانقطاع والتخلي عن الدراسة أحد المؤشرات الهامة لقياس الكفاءة الإنتاجية لنظم
التعليم، وبعد أن شهد التعليم في المراحل الأولى للإستقلال إقبالا جماهيريا كبيرا مكن من تعميم
التعليم خاصة الإبتدائي منه، وإلى حد ما التعليم المتوسط باكتسامل تنصيب المدرسة الأساسية، حيث
مكنت سياسة إلزامية التعليم وديمقراطيته، وبعائته من بلوغ مستويات قيد لمن هم في سن التلميذ
تجاوزت حدود 90% في ضرف قصير، إلا أن معدلات التسرب بقيت ظاهرة استدعى علاجها
استخدام طرق شتى لامتناس الأعداد الهائلة ممن يغادرون مقاعد الدراسة، والتي ترتفع معدلاتها

نظام التعليم الجزائري و كفايته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية أ.عبد الله صحراري
بالتعليمين المتوسط والثانوي وبالأخص بداية من التسعينات تحت عوامل اجتماعية واقتصادية شتى،
ومن جملة الحلول التي اتجه إليها :

- توسيع قاعدة التكوين المهني، وتوفير مؤسساته على نطاق واسع.
- نشر التعليم المعمم (عن طريق المراسلة) والجدول التالي يوضح معدلات ونسب التسرب
والانقطاع للمستويات المختلفة في الفترة 1962-2000.

الفترة	2000-95					2000-64		المستوى
	2000/99	99/98	98/97	97/96	96/95	أدنى معدل	أعلى معدل	
الابتدائي	2.57	2.53	2.57	2.60	3.12	1.93	32.73%	الابتدائي
متوسط	14.61	14.90	13.24	13.96	15.29	7.86	20.23%	متوسط
ثانوي	18.13	17.27	17.03	19.28	18.44	11.11	30.92%	ثانوي

جدول 16- يوضح معدلات التسرب والانقطاع لمراحل التعليم الثلاثة للفترة (1964-2000)

تظهر القراءة في تفاصيل الجدول أن أعلى معدلات الانقطاع عن الدراسة تتم في نهاية المرحلة التعليمية، فقد سجل للسنة الدراسية 1986/85م أعلى معدل تسرب يمكن تسجيله في المرحلة الابتدائية، كما سجل أدنى معدل في السنة الدراسية 1991/90م أما الصورة العامة فهي تظهر ارتفاع معدلات التسرب في المرحلة الابتدائية، و هي تلك المسجلة قبل الشروع في تطبيق نظام المدرسة الأساسية حيث بلغ أعلى متوسط لمعدل التسرب 32.73% و أدناه 1.93% بفعل نظام 9 سنوات.

كما تسجل نهاية المرحلة المتوسطة والثانوية معدلات تسرب عالية بلغت في المتوسط 20.23% و 30.92% على التوالي بالنسبة للتعليم الثانوي، وفي الوقت الذي يتجه فيه المعدل العام للتسرب نحو الانخفاض التدريجي للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بحده ينحدر الارتفاع في المرحلة الثانوية. وبالرغم من المجهودات الملحوظة التي بذلت سبيل توفير الوسائل المادية والبشرية وحل مشاكل التأطير و الاكتظاظ والمقاعد البيداغوجية، إلا أن معدلات الإعادة والرسوب والتسرب ظلت ترتفع أو تراوح مكانها، فقد تكللت جهود التكوين والتوظيف، وتوفير المؤسسات والوسائل بتحطيم أرقام قياسية لم تتحقق من قبل إلا في نهاية التسعينات وذلك بالنسبة لمشكلة الاكتظاظ والتأطير كما توضح الأرقام والإحصائيات التالية :

الطور	السنة	عدد التلاميذ	تلميذ/فوج	تلميذ / معلم
ابتدائي	1963-62	777636	/	33
	1967-66	1370357	37	45
	2000-99	4843313	32	28
متوسط	1963-62	30790	/	12
	1972-71	241924	33	31
	1987-86	1472945	40	21
	2000-99	1895751	36	19
ثانوي	1964-63	5823	/	04
	1983-82	279299	37	10
	2000-99	921959	34	17

جدول 17- يوضح تطور معدلات (فوج/ تلميذ) و (تلميذ/ معلم) لمراحل التعليم الثلاثة للفترة (1962-2000 فكما توضح الأرقام تحقق بالرغم من ارتفاع أعداد المسجلين في المراحل التعليمية الثلاثة ارتفاعا قياسيا /تحقق/ الوصول إلى معدلات مقبولة في المؤشرين المذكورين بما يقترب إلى حد كبير من المعدلات العالمية، وبالرغم من ذلك تظهر مؤشرات الرسوب والتسرب انخفاض الكفاءة الإنتاجية مما يحتم إعادة النظر في النوعية لتحقيق التوازن المطلوب بين الكم والكيف، والذي يحتاج إلى:

- إيجاد وتفعيل عملية تقويم النظام.
- متابعة النظام باستمرار.
- إعادة النظر في سياسة الترفيع والتوجيه.
- اختراع وإبداع الحلول.
- وضع سياسة مرنة دائمة و واضحة.

رابعاً: المحاور الكبرى لبرنامج التكوين الإداري والبيداغوجي للمديرين الإداريين

يخضع نظام تكوين مديري المدارس الأساسية منذ فترة لما يسمى بالتكوين التناوبي والذي يتم على مراحل قصيرة (خلال العطلة المدرسية) لا تزيد مدة كل مرحلة على أسبوعين ولثلاث مرات يزاول خلالها المدرء المتربصون تكوينهم بالمعاهد المختصة في تكوين إطارات التربية في الوقت الذي يزاولون فيه مهامهم الإدارية كمتربصين في الميدان.

الملاحظة الأساسية التي تسجل هنا قبل البدء في استعراض المحاور الكبرى لبرنامج التكوين هي قصر المدة وعدم كفايتها لتكوين وتدريب الأفراد لثل هذه المهام والوظائف وغياب جهاز تكوين دائم ومتخصص وهو إحدى مشكلات التسيير بالمدروسة الجزائرية الذي يجعل أنماط التسيير الإداري تقتصر إلى الاستناد لعلم الإدارة وما استجد في ميدانه من فنون وأساليب علمية صحيحة والإطلاع على مفاهيم القيادة والتأثير في الأفراد.

و يتمحور برنامج التكوين حول مجالين أساسيين هما :

1- التسيير الإداري. 2 - التسيير البيداغوجي.

1- الدور الإداري لمدير المدرسة :

يستمد برنامج التكوين في هذا الباب من القرار الوزاري 175 الذي يحدد مهام مديري المدارس الأساسية والقرار الوزاري 176 الذي يحدد ويرسم مهام مديري مؤسسات التعليم الثانوي في المواد 20-25 والصادر في 2 مارس (بن سالم، 1992، 181، 18)، اللذان جعلتا من الدور الإداري لمدير المؤسسة لا يقل في أهميته عن دوره التربوي والذي لا يمكن أن يحقق أهدافه في غياب إدارة قوية وناجعة وفعالة، تدير شؤونها بإتقان وتعمل على ازدهار المؤسسة، من خلال ما يقوم به المدير من مهام تمثل في : (أورليسان، 11، 2000، 19).

1 - التحكم في تسيير المدرسة من خلال الإطلاع على المراسيم والقرارات والمناشير ذات الصلة.

2 - مسك وفتح ملفات الموظفين. 3 - القيام بتقييم أعمال الموظفين.

4 - السهر على احترام قوانين العمل بالمؤسسة والنظام العام.

5 - معالجة البريد الوارد والصادر.

6 - حفظ البريد والرد على المراسلات والتوقيع على الوثائق.

7 - ضبط إجراءات الأمن والحفاظ عليه.

8 - ترأس المجالس الإدارية والتعليمية وتقديم التوجيهات ومتابعة الإجراءات.

9 - تمثيل المؤسسة في أعمال الحياة اليومية.

10 - تنفيذ قرارات المجالس المختلفة.

11 - تسيير شؤون الموظفين والإشراف عليهم وتقديم التوجيهات لربط الأعمال وتوفير

مستلزمات العمل المادية وشروطه المعنوية.

حيث يؤدي التنظيم الدقيق إلى التحكم في التسيير لضمان الدقة والسرعة في الرجوع إلى مصادر المعلومات وقت الضرورة، ويمثل "التنسيق جانب المشرق فيوفر التنظيم الحسن، ويعتبر مهمة دقيقة وحساسة تحتاج إلى مهارة فنية ويقظة وانتباه ومقدرة على الربط بين المصالح والأفراد العاملين لتحقيق غاية واحدة دون ظهور التناحر والتباعد وعدم الانسجام" (أورليسان، 14، 2000، 20) فالإداري الناجح هو الذي يمتلك القدرة على التنسيق و كأنها غريزة أو عادة لديه.

إن توزيع المهام على المرؤوسين مما يجعل الكل يقوم بالخدمة داخل المؤسسة، هو شرط لازم للتنسيق الحسن، فالمدير الكفء هو الذي يحسن تكليف غيره، ولا ينجح كل العمال بمفرده ويقتى عليه أن يقوم بدوره التنظيم والتنسيق لأعمال مساعديه وفيما بينهم لمساعدتهم في أداء ما عليهم من تكاليف وواجبات.

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) المؤشرات النوعية والكمية أ.عبد الله صحراوي
إلى جانب المجالات المذكورة سابقا يقوم مدير المؤسسة بمهامه المذكورة أعلاه من خلال
الحرص على تنشيط المصالح المختلفة عبر الاهتمام بالمهام والأعمال التالية وإيلائها حرصا كافيا :

- 1- الإعلام.
- 2- إثارة الرغبة في المشاركة و المبادرة.
- 3- التوجيه و الإرشاد.
- 4- التخطيط.
- 5- إدارة المؤسسة.
- 6- القيادة.
- 7- التقويم.
- 8- البحث.
- 9- العمل الجماعي.

2- الدور البيداغوجي لرئيس المؤسسة (مدير المدرسة) :

تشكل الوظيفة التربوية أساس الدور المنوط لمدير المدرسة في النظام التعليمي وهي ما يجب أن
تشغل اهتمامه كل الوقت ولذلك يفرد لها القراران الوزاريان 176/175 المذكورين سابقا حيزا
مهما ويرسمانها من خلال النقاط التالية: (أورليسان، مرجع سابق، 26، 21)

- 1- تطبيق التسييمات الصادرة من الوزارة، ومن السلطة السلمية وحسن تنفيذها واستغلالها.
- 2- مسؤولية ضبط خدمات الأساتذة وأعمال التلاميذ.
- 3- مسؤولية تسهيل التلاميذ لمزاولة دروسهم، وضبط مقاييس تشكيل الأفواج التربوية.
- 4- متابعة مدى تحقيق إنجاز البرامج الدراسية المقررة.
- 5- مساعدة الأساتذة وتقديم التوجيهات وتوفير مستلزمات العمل وشروطه.
- 6- تنظيم الفروض والواجبات المؤجلة والاختبارات الفصلية ومراقبتها والسهر على إجرائها.
- 7- زيارة الأقسام والسهر على تطبيق البرامج وتقييم النتائج.
- 8- ضبط الغيابات والتأخرات، والعمل على سد المناصب الشاغرة.
- 9- محضر المجالس المختلفة، واتخاذ الإجراءات الضرورية للتكوين.
- 10- تنسيق أعمال الأساتذة.
- 11- مراقبة السجلات التنسيقية، وتقديم الملاحظات والتوجيهات.
- 12- تنشيط الندوات البيداغوجية وضبطها.
- 13- مراقبة دفاتر النصوص، والسهر على متابعة احترام تسلسل الدروس وتقديمها وتواتر الفروض والواجبات.
- 14- المشاركة في تفتيش موظفي التأطير والحراسة، ومناقشة المفتشين للأساتذة قصد متابعة نتائج التوجيهات والتعليمات.
- 15- المشاركة في العمليات التكوينية.

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) للوفيات البوعية والكيفية .أ.عبد الله سحراري
وحول هذه النقاط 15 يتمحور برنامج التكوين التناوبي ليطلع المتربص على طريقة وكيفية تسيير
المؤسسة، ويتمكن من أداء دوره المنوط به في إدارتها وقيادة الفريق العامل لها.
3- نظرة في الأفق / المدرسة الجزائرية تواجه المستقبل :

يبدو أن مسألة إعادة النظر في نظام التعليم وإدارته واستراتيجياته، أضحت أمراً لا مفر منه،
فالاستعداد لمواجهة التحديات الآتية والمستقبلية يبدأ حتماً من إعادة النظر في طبيعة المدرسة
وأهدافها ورسالتها، ومن ثمة "فخيم ما نواجه به تحدي الثورة العلمية التقنية، وسد الفجوة التي
نعانيها في مجالاتها، إنما هو تحديث العقل، وتمكينه من استيعاب روح العصر في صيغتها السليمة،
مجردة من عيوبها وسلباتها إنه تحديث يؤاخي بين العلم وما يتطلبه من منهجية عقلانية صارمة، وما
يترتب عليه من تقنية دقيقة قابلة للتطبيق والاستثمار" (سعد الدين، 1982، 87، 22).

وفق هذا المنظور يتضح أن أحد عوامل ضعف و قصور المدرسة الجزائرية عن تحقيق أهدافها
المرسومة بكفاءة يعود إلى النقص الملحوظ في الإطارات الإدارية المختصة أو المؤهلة للعمل الإداري،
بسبب قلة الكفاءة الإدارية فالملاحظ في الميدان يرى بوضوح أن ضعف نتائج الامتحانات الرسمية
ش، ب أو ش، ت، أ يزداد من سنة لأخرى، ومعدلات الإعادة والرسوب والتسرب ترتفع تبعاً، وأن
التفاوت في ذلك كبير بين المؤسسات كما بين المناطق، ومرد ذلك إلى تفاوت الإدارة في قدرتها
على التحكم في التسيير من حيث التخطيط والتنظيم والتنشيط والمراقبة والمتابعة والتقييم، ومن ثمة
القدرة على تجنيد الموارد البشرية، والإمكانات المادية المتاحة.

"إن عملية إسناد إدارة المدارس إلى الإطارات غير المؤهلة أو المتخصصة يترتب عليه قلة العناية
بالموظفين، وعدم تنمية وتطوير مهاراتهم الإدارية، وبذلك تبقى الإدارة تعيش الجمود والروتين
القاتلين، كما أن الإطارات التي ليس تأهيلاً إدارياً كافياً، تهم أكثر باللوائح والتعليمات، وتعمل
النتائج و الأهداف" (اورليسان، 175، 2000، 23).

إن المؤسسات التربوية التي لا يستطيع رؤساؤها كسب ثقة الموظفين والتلاميذ وإقناعهم بالسعي
الجاد نحو تحقيق الأهداف، لا يمكنها أن تلعب دورها بنجاح، ولأجل ذلك ينبغي العمل على إعادة
النظر في إجراءات الانتقاء والتكوين والتدريب والتعيين، لا على مستوى رؤساء المؤسسات
فحسب بل أيضاً بالنسبة للفريق الإداري العامل، ومراجعة طبيعة السلطات والمسؤوليات الممنوحة
لمدير المدرسة وإفساح مجال أكبر لاتخاذ الإجراءات الضرورية، وحرية أوسع في اتخاذ القرارات
ورسم السياسات ووضع الاستراتيجيات .

ويأتي خلق الحوافز المادية والمعنوية على مستوى المؤسسات التعليمية، للعاملين إداريين ومعلمين
وعمالاً ضمن قائمة الأولويات التي ينبغي تطويرها، وإيجاد بدائل للتمويل واعتبار المدرسة المكان
الأكثر أماناً للاستثمار الناجح على المديين المتوسط والبعيد.

نظام التعليم الجزائري و كفاءته الإنتاجية للفترة (1962 م - 2000 م) الموضرات النوعية والكمية أ.عبد الله صحراري
إن المشكلة الأساسية في تسيير المؤسسات التربوية بالجزائر يمكن إرجاعها إلى العوامل الثلاثة المرتبطة
بوظيفة التسيير وهي :

- المعرفة: والتي هي نتيجة العملية التكوينية، ولأجل ذلك ينبغي إعادة النظر في سياساتها وإجراءاتها
ومحتوياتها.

- المنهجية: التي تعبر على طريقة التحكم في تقنيات التسيير، وقصد تفعيلها ينبغي إدخال التقنيات
الحديثة، والاستفادة القصوى من إفرزات علوم الإدارة والتسيير.

- السلوك: الذي يصف شكل وطبيعة علاقات المسير في مؤسسته، وهو ما يحتم إعادة النظر في
اختيار القادة والرؤساء، الذين بإمكانهم إدارة وقيادة المدرسة المعاصرة والتقليدية بمقتضيات القيادة
الناجحة والسلوك الإداري الفعال.

إن السؤال الذي ينبغي أن تبنى عليه إستراتيجية العمل الإداري المدرسي مستقبلا هو مدى ما يتوفر
للمدرسة من كفاية داخلية في أدائها وكفاية خارجية في ملاءمتها لأحوال مجتمعها ؟.

الهوامش :

- 1- بيانات إحصائية (2000)، نشرة 37 ، مديرية التخطيط ، وزارة التربية ، الجزائر ،
- 2- عبد الرحمان بن سالم (2199): المرجع في التشريع المدرسي، مطبعة قراي، باتنة الجزائر.
- 3- عبد الرحمان بن سالم (2199) المرجع السابق .
- 4- رايح تركي (1990) : أصول التربية والتعليم ، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر
- 5- عبد الناصر محمد رشاد (1997) : التعليم والتنمية الشاملة ، دراسة في النموذج الكوري، دار الفكر الغربي ، القاهرة ، مصر ،
- 6- محمد جواد رضا (1989): سياسات التعليم في الخليج العربي، منتدى الفكر العربي، عمان
- 7- همام بد راوي زيدان (1993) : السياسة وسياسات التعليم ، دراسة تحليلية للمفاهيم والعلاقات ، مجلة دراسات تربوية ، ج54، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، مصر .
- 8- تركي رايح (1990) : مرجع سابق .
- 9- الديوان الوطني للإحصاء ، الجزائر ، 2002 .
- 10- المديرية الفرعية للإحصاء، مديرية التخطيط، وزارة التربية، نشرة 37، الجزائر، 2000.
- 11- عبد الناصر محمد رشاد (1997): مرجع سابق .
- 12- عبد الناصر محمد رشاد (1997): مرجع سابق .
- 13- عبد المنعم المشاط (1995): التعليم والتنشئة السياسية ، مستقبل التربية العربية ، مركز ابن خلدون ، القاهرة ، مصر .
- 14- عبد المنعم المشاط (1995): التعليم والتنشئة السياسية ، مستقبل التربية العربية ، مركز ابن خلدون ، القاهرة ، مصر .
- 15- عبد الناصر محمد رشاد (1997): مرجع سابق .
- 16 - Abd El Kader amir(2002) : la déperdition scolaire, les cahiers de L'I.N.R.E
- 17- Abd El Kader amir(2002) : la déperdition scolaire, les cahiers de L'I.N.R.E Numéro spécial , J.N.R.E alger .
- 18- عبد الرحمان بن سالم (1994): مرجع سابق .
- 19-- رشيد أورليسان (2000) : التسيير الإداري في مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي ، قصر الكتاب ، الجزائر .
- 20- رشيد أورليسان (2000) : المرجع السابق .
- 21- رشيد أورليسان (2000) : المرجع السابق .
- 22- إبراهيم سعد الدين وآخرون (1982) : ملامح المستقبل العربي في وثائق الإستراتيجية العربية ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1، بيروت، لبنان .
- 23- رشيد أورليسان (2000): التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، الجزائر

مساهمة في تعيين درجة الامتثالية للجماعة (GCR) لدى المراهق الجزائري من خلال تطبيق اختبار الإحباط المصور.

أ. جبار رتيبة جامعة سطيف-2-

الملخص:

إجراء الدراسة حول موضوع درجة الامتثالية للجماعة لدى المراهق الجزائري عند تطبيق اختبار الإحباط المصور هدف إلى معرفة ما إذا كان التباين الثقافي بين المجتمعات سيما بين المجتمعين الجزائري والفرنسي يؤدي إلى اختلاف استجابات الأفراد أمام هذا الاختبار الإسقاطي. واستنادا للعمل الذي قمنا به والدراسة الميدانية التي تمت بتطبيق اختبار الإحباط المصور في شكله الخاص بالمراهق على عينة البحث أمكننا الوصول إلى وضع قائمة لدرجة الإمتثالية للجماعة خاصة بالمراهقين الجزائريين تختلف عن تلك التي حددت في ممن الاختبار .

Résumé:

Notre travail vise à déterminer si les différences culturelles entre la société algérienne et la société française implique une différence entre les repenses des sujets face au test de frustration .En se basant sur l'étude faite sur notre échantillon nous avons pu dresser une liste de GCR spécifique aux adolescents algériens et différente de celle de la société française.

المقدمة :

يهدف البحث العلمي في علم النفس الإكلينيكي إلى تقديم نتائج تمتاز بالقدر الكبير من الدقة والموضوعية، الشيء الذي جعل الأحصائيين انفسانيين يعكفون على تصميم أدوات علمية تتفق وطبيعة مواضيع الدراسة، فأثمرت بمجهوداتهم عن ظهور ما يعرف بالسلام والاختبارات النفسية المختلفة منها الاختبارات الإسقاطية، التي وضعت حتى تكون أداة علمية تساعد على الفحص أكثر في شخصية المفحوص وكشف جوانبها لا سيما اللاشعورية منها.

والملاحظ أن هذه الأعمال تمت في مجتمعات غربية ذات عناصر ثقافية وتنشئة اجتماعية خاصة بها، ما يجعل تطبيق هذه الأدوات خارج الإطار الاجتماعي الثقافي الذي صممت به يعطي نتائج قد لا تعكس فعلا شخصية الأفراد الذين، تم التعامل معهم، وكذلك هو الحال بالنسبة للأفراد الجزائريين، هذا ما دفع بالأحصائيين النفسانيين الجزائريين إلى المناداة بضرورة بناء اختبارات

إسقاطية خاصة بالوسط الاجتماعي الثقافي الجزائري وكذا العمل على تقنين وإعادة تكييف ما هو متوفر حاليا من اختبارات نفسية إسقاطية حتى يضمن صدق النتائج التي تمددها هذه الأدوات في حال تطبيقها على أفراد المجتمع الجزائري.

ويعد بحثنا هذا كمحاولة بسيطة وجزء صغير من هذا الإطار، إذ عكفنا من خلاله على دراسة اختبار الإحباط المصور وركزنا من خلاله على دراسة درجة الامتثال للجماعة عند المراهق الجزائري ومقارنتها مع درجة الإمتثال للجماعة المحددة في متن الاختبار والخاصة بالمجتمع الفرنسي.

1- مفاهيم أساسية:

1-1- المراهقة:

تعد المراهقة مرحلة ثنائية تبدأ "بالبلوغ" وتنتهي بتبني من التغيرات الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، بحداثتها المختلفة، تقع بين الطفولة والرشد" (فرج طه، 1987، ص 408). ونتيجة لذلك تعد "المراهقة" انقطاعا عن عالم الطفولة بتجسد في وضعيات علائقية غير متجانسة ومتناقضة وغير مستقرة، تضم صراعات لكن سرورها تستجلب الشكل النفسي الذي يميز مرحلة الرشد". (PH.Mazet et D. Houzel, 1978, P 189)

والملاحظ أنه إذا كانت بداية المراهقة تقريبا واضحة المعالم، ومطبوعة بظهور البلوغ الجنسي عند الفرد، فإن نهايتها وحدها الأقصى ليسا على نفس القدر من الوضوح والدقة، ذلك لتأثر هذه الفترة الزمنية بعوامل عدة تمثلها متغيرات المجتمع الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، والتي تجعلها تختلف حسب الأفراد والجنس والسلالات والمجتمعات فهي "ليست مجرد حالة فسيولوجية وهرمونية طبيعية فقط، بل عنصرا من الحضارة ومؤسسة اجتماعية شأنها في ذلك شأن كل القيم الاجتماعية تتغير حسب البنية الثقافية للمجتمع" (أحمد شيشوب، 1991، ص 205) وهو الأمر الذي جعل للمراهقة في الوسط الجزائري ميزات خاصة وضحتها الدكتورة بن إسماعيل حيث أشار في كتابه " la psychiatrie aujourd'hui "

أنه على الرغم من وجود مصطلح بلوغ في اللغة الدارجة إلا أنه لا يوجد مرادف لكلمة مراهقة وإن وجد مصطلح يدل على هذه الفترة، يكون مصطلحا غير دقيق وغامض مثل: "شاب" « jeune » (B.Bensmail, 1993, P 186)، وبالمقابل يظهر أن المصطلح الأكثر استعمالا والدال على أن الفرد لم يعد طفلا وأنه قابل للتكاثر هو مصطلح "بالغ" لأن البلوغ يسجل قبول الفرد ضمن إطار الراشد بتحميله المسؤولية عن طريق الزواج خاصة في العائلة الجزائرية التقليدية، التي تتميز بتمركز السلطة في يد الأب وبتربية إسلامية تقليدية تمرر للأبناء ينحصر إطارها عند البنت على مجموعة من المفردات هي: الحرام والعيب والطاعة والخشعة" (N.Toualbi, 1984, P 198) لهذا نكثر مراقبتها خاصة بعد البلوغ، أما بالنسبة للذكر

فهو أكثر حظاً من الأنثى، إذ تمنح له حرية أكثر حتى تساعده على اكتساب تجارب الحياة باعتباره القوة التي تعتمد عليها العائلة مستقبلاً، فالأب ينتظر منه أن يكون ملكاً وتابعاً له، "وعلى الابن أن يظهر أنه معتر بدم سلالة وأن يحترم سلطة أبيه في كل الظروف وإن يخدم عائلته بموجب القيم العائلية التقليدية" (M. Boutefnouchet, 1982, P 78)، كل هذا أدى إلى اختفاء فترة المراهقة في المجتمع الجزائري التقليدي.

إلا أن المطلع على القسم الآخر من المجتمع الجزائري أي المجتمع العصري يلاحظ اختلافات جمة بينه وبين المجتمع التقليدي، والتي ظهرت خصوصاً في القسم الثاني من القرن 20 بتأثير التغيرات الاقتصادية والاجتماعية السريعة والتي نتجت عنها معطيات سياسية واقتصادية وثقافية جديدة خلقت تنظيمًا اجتماعيًا جديدًا ساهم في :

- ظهور نماذج سلوكية جديدة
 - تحول الأسرة التقليدية إلى أسرة نووية معظاهر علائقية وتربوية جديدة.
 - بروز علاقات اجتماعية مدركة ومعاشة كتناقض مع المعايير والنظم التقليدية كالاعتلاط ووصول المرأة إلى مناصب السلطة.
 - بروز فترة المراهقة وامتدادها لسنوات عدة مما خلق مشكل المكانة الاجتماعية للفرد الجزائري خلال هذه الفترة من النمو.
 - امتداد فترة التمدرس والتبعية المادية مع تأخير سن الدخول للحياة العملية وتأخير سن الزواج.
 - ظهور أزمة السكن واستفحالها نتيجة للانفجار الديمغرافي.
 - استفحال ظاهرة الغرور الريفي والبناءات القصدية.
 - نقص المراكز الشبانية التربوية والثقافية والرياضية .
- كل هذه العناصر جعلت المراهق أمام ضرورة إعادة التكييف والدخول في صراع أمام معايير جديدة، خصوصاً أنه يجد نفسه أمام زخم ثقافي جديد يتناقض أحياناً مع ذلك الذي نشأ عليه في أسرته.

إلى جانب هذا يبدو أن المراهق الجزائري الحالي قد "فقد" شيئاً من الأمن الذي كانت تحفقه البيئة التقليدية للأسرة الجزائرية والتي بزواها طراً "اضطراب" في دينامية العائلة مع نقص في السلطة الأبوية وبروز صراعات أسرية سواء كانت كامنة أو ظاهرة خاصة أن الأولياء غير محضرين لأداء دورهم الجديد وغير قادرين على تلبية حاجات ابنهم المراهق.

وعليه يظهر أن الظروف الجديدة للمجتمع تجعل المراهق يواجه وحده هذه الفترة الهامة من الحياة مما يزيد من حدة ما يجعلها أزمة يعيشها المراهق الجزائري سواء كان ذكراً أم أنثى في وسط

اجتماعي يعاني هو الآخر من أزمة على جميع الأصعدة الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والثقافية، تصاف إليها أزمة صراع الأجيال، الشيء الذي يخلق للمراهق الجزائري إحباطات لحاجاته الأساسية كالحاجة لإثبات الذات والحاجة لتحقيق المكانة الاجتماعية وكذا لا يسمح له بإقامة تقييدات مقبولة لكونه يصبح حالاً وتائها بين مختلف النماذج التي تكون في وسطه.

1-2- الثقافة والشخصية القاعدية:

تعتبر الثقافة مجموعاً وكلاً بالنسبة لأفراد كل مجتمع ودليلاً ضرورياً لا يمكن الاستغناء عنه في جميع ظروف الحياة، وعليه يصبح من المستحيل قيام الأفراد بوظائفهم بفعالية داخل وسطهم الاجتماعي من دون الرجوع إلى ثقافتهم، لذا كانت هذه الأخيرة كما وضع ليفي سترووس (Levi Strauss): " بمثابة "مجموع العناصر التي بفضلها نستطيع نحن كأفراد وكمجتمع تنظيم تجاربنا (H.Bendahan. 1984. P29) ومن خلال هذا القول يظهر أن الفرد ملزم بإتباع ما تلمحه عليه ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه حتى يتمكن من التكيف مع بقية الأفراد لأن سلوك الفرد لا يمكن أن يكون مضبوطاً ومفهوماً إلا من خلال الفرج الاجتماعي الذي يكون الشخص عنصراً منه (C.Citeau et autres " 1999. P 29

وعليه يتضح أن الإنسان أياً كان المجتمع الذي يحيا فيه مقيد بالثقافة التي تحيط به أو على الأقل ببعض عناصرها حيث يجد نفسه "مجر" على احترامها بشكل أو بآخر.

إضافة إلى ما ذكر آنفا نجد أن تأثير البنية الثقافية للمجتمع على مميزات شخصية أفراد لا ينحصر فيما يمنحه من طابع خاص للمراحل العمرية المتدرجة بل يصل إلى مستوى أعمق من ذلك وهو البنية الأساسية للشخصية أو ما يعرف بالشخصية القاعدية لكل فرد ينتمي إلى المجتمع.

وعلى العموم تعرف الشخصية القاعدية "بمجموع خصائص الشخصية التي تبرز مرتبطة بمجموع المؤسسات التي تضمها ثقافة معينة، هكذا يصبح مصطلح الشخصية القاعدية دالاً على غطّ تكامل داخلي مع الثقافة ومرتكزا على التجارب المشتركة بين أفراد المجتمع وعلى مظاهر الشخصية التي من المفروض أن تؤدي تلك التجارب إلى ظهورها". (H.Bendahan 1984. P 45)

فالفرد يصل إلى اكتساب هذه البنية التي تصبح جزءاً من الشخصية عن طريق ما أسماه الأنثروبولوجيون الثقافيون بضرورة التنشئة الاجتماعية والتي تمنح الفرد أصل السلوكات المختلفة والعلاقات الاجتماعية وردود الأفعال أمام وضعيات مختلفة، فيستدخل بذلك طرق التفكير وطرق مواجهة العالم من حوله، لسيما وأن عملية التنشئة الاجتماعية كما قال روشي (G.Rocher) تساعد على أن يكتسب ويطن طوال حياته العناصر الاجتماعية، والثقافية السائدة في محيطه ويدخلها في بناء شخصيته بتأثير العوامل والتجارب الاجتماعية ذات الدلالة، ومن هنا يستطيع

التكيف مع البيئة الاجتماعية حيث ينبغي عليه أن يعيش " ، وبعبارة أخرى يمكن القول أن التنشئة الاجتماعية السائدة في فوج ثقافي معين هي التي تحدد النماذج السلوكية التي يتوجب على الفرد اكتسابها والتزامها في مواقف الحياة المتباينة والتي (النماذج السلوكية) ستختلف باختلاف المجتمعات، وذلك استنادا إلى التنوع الثقافي فيما بينها والذي طالما نادى به الأنثروبولوجيون الثقافيون وشددوا عليه لما يكتسبه من أهمية ودور فعال في هذا المجال.

1-3- اختبار الإحباط المصور لروزنفايغ:

اختبار الإحباط المصور أو ما يعرف بـ P.F.T (Picture Frustration test) اختبار إسقاطي وضع من طرف الأخصائي النفسي الأمريكي روزنفايغ صول (Saul Rosenzweig).

ظهوره كان نتيجة بحث تجريبي - بدأ في الثلاثينات - من أجل تعريف تجريبيا المصطلحات الدينامية المشتقة إكلينيكية من التحليل النفسي أي أن هذا الاختبار الإسقاطي وضع كوسيلة تقييم لمختلف أنماط الاستجابات العدوانية الناتجة عن الإحباط، وكذا كوسيلة للتأكد من نظرية الإحباط التي جاء بها التحليل النفسي على يد فرويد (Freud) والتي مفادها أن: " العدوانية هي الاستجابة الأولية التي تظهر في كل مرة يعاق فيها السلوك الخاضع لمبدأ اللذة وأن العدوان يتجه ضد الشيء الذي يدرك على أنه عامل مسبب للإحباط " (هذا في الحالة التي لا يحدث فيها تثبيط للعدوان عن طريق مكرّمات دفاعية) (P. Pichot. 1966. P 96). وهكذا تصبح هذه التقنية الإسقاطية " تبحث عن توضيح استجابات الأفراد المفحوصين بالاعتماد على المبادئ العامة لنظرية الإحباط " (Pichot et S. Danjon. 1966. P 07).

يتكون اختبار الإحباط المصور من كراس صغير بحوي 24 رسم من نمط الشريط المرسوم (bandes dessinées) كل واحد منها يمثل شخصين في وضعية محبطة من وضعيات الحياة اليومية، فالوضعيات المقترحة تحمل حاجزا لإشباع حاجة ما، هذا الحاجز يواجه الفرد الذي سيتقمصه المفحوص: فالشخص الموجود على اليسار يقول شيئا ما يدل على إحباطه هو شخصيا أو إحباط الشخص الآخر وبالمقابل الشخص الموجود على اليمين يجيبه، لكن كلماته غير معطاة، وهنا على المفحوص أن يتخيل ما سيقوله هذا الشخص وأن يملأ الإطار الخاص به بالإجابة الأولى التي تتبادر إلى ذهنه، والملاحظ أن الإيماءات والتعبيرات الوجهية غير مرسومة حتى تساعد على ظهور التقمص عند المفحوص في مختلف الوضعيات.

وضعية اختبار الإحباط المصور يمكن أن تقسم إلى قسمين رئيسيين:

• وضعيات عرقلة الأنا (Situations d'obstacle de moi):

هي الوضعيات التي يوجد بها حاجز (شيء أو شخص) يحبط الفرد، وعددها 16، وهي الوضعيات الموجودة في الرسومات الآتية: 1، 3، 4، 6، 8، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 18، 20، 22، 23، 24.

• وضعيات عرقلة الأنا الأعلى (Situations d'obstacle de sur moi):

هي الوضعيات التي يكون فيها للمفحوص موضع اقام، أو يعتبر مسؤولاً أو متسبباً في حدوث شيء ما، وهذا ما نجده في الوضعيات الخمسة في الرسومات ذات الأرقام التالية: 2، 5، 7، 10، 16، 17، 19، 21، وعددها 08 وضعيات.

و مما تجدر الإشارة إليه أن عملية التنقيط عبارة عن ترميز للاستجابات المحصل عليها، وعلى العموم كل استجابة تنقط حسب محورين رئيسيين: اتجاه العدوان ونمط الاستجابة. بالنسبة لاتجاه العدوان ينقسم إلى 3 أجزاء:

- عدوان موجه نحو الخارج (Extra punitive): العدوان يوجه نحو المحيط، غالباً نحو الفرد الذي تسبب في وضعية الإحباط، هذا ما يظهر مثلاً في استجابات من نوع: " لكن هذا خطوك!", " إنك أحق!", " احذر سوف أغضب"...

- عدوان موجه نحو الذات (Intro punitive): العدوان يوجه نحو الفرد نفسه، ويظهر ذلك عندما يعترف المفحوص بخطئه وذنبه معاً عن ذلك في استجابات من نحو: "آسف"، و" استسمحك".

- تجنب العدوان (Im punitive): العدوان يتجنب من خلال التقليل من أهمية الوضعية المحبطة واستبعاد المسؤولية عن جميع الأطراف، ويظهر ذلك مثلاً في استجابات: " لا تقلق"، " إن هذا سيصلح"....

أما فيما يتعلق بنمط الاستجابة نجده بدوره ينقسم إلى 3 أنماط هي:

- سيطرة الحاجز (O.D): هنا الحاجز المسبب للإحباط يبرز في استجابة المفحوص مثلما هو الحال في قوله: " إن هذا فضيع!".

- دفاع الأنا (E.D): يظهر في الاستجابات التي تأتي على شكل تبريح، السبب جاء منه أو من الآخرين أو لا يوجد مسؤول، مثل استجابة " كيف ذلك؟ ربما أنت صدمتها".

- درام الحاجة (N.P): تكون في الاستجابات التي ينصب فيها الاهتمام على حل المشكل، مثلما هو الحال في: " سأشتري واحدة أخرى".

بعد عملية التنقيط يتم حساب درجة الإمتثالية للجماعة (G.C.R) ثم تقدم البروفيل و تفسير النتائج.

ملاحظة : تحسب درجة G.C.R حسب المعادلة: (عدد الاستجابات الموافقة لـ

$$01 \times 61 / G.C.R$$

2- عرض النتائج ومناقشتها :

2-1- عدد الاستجابات المقدمة من طرف أفراد العينة :

المجموع	I	E	m	i	E	M	I	E	M	I	E	R/S
63	/	1	1	1	/	38	/	15	3	/	4	01
73	15	/	/	82	1	4	91	/	6	/	/	02
55	/	/	/	3	34	/	/	7	/	/	11	03
72	/	/	42	8	4	72	/	3	3	/	3	04
60	2	6	/	34	2	2	3	11	/	/	/	05
95	4	/	/	37	3	1	2	/	3	/	9	06
55	2	82	/	/	2	/	14	9	/	/	/	07
65	/	/	/	1	3	7	/	91	32	32	/	08
55	/	/	3	01	62	1	/	9	2	2	4	09
85	4	01	2	/	/	/	4	92	8	8	/	10
85	/	/	/	/	3	92	/	32	3	3	/	11
64	/	/	22	61	7	5	/	5	4	4	3	12
61	/	/	16	/	9	2	/	27	3	/	4	13
60	/	/	10	1	5	19	/	23	/	/	2	14
69	/	/	20	/	/	15	1	11	19	/	4	15
63	23	7	/	9	/	3	14	9	1	/	/	16
62	8	7	/	16	2	9	9	8	2	2	2	17
66	/	/	9	13	8	13	/	2	2	/	19	18
56	24	7	/	3	/	1	12	9	/	/	/	19
57	/	/	/	1	/	17	14	8	13	1	3	20
57	2	2	/	17	/	/	13	8	2	25	1	21
57	/	/	/	/	5	/	/	17	11	3	21	22
55	/	/	24	/	3	/	/	20	3	/	5	23
62	/	/	1	1	3	22	/	15	20	/	/	24
1466	84	62	132	199	120	215	105	286	131	37	95	Σ

الجدول رقم 1 يتضمن عدد استجابات أفراد العينة أمام اختبار الإحباط

التعليق :

من خلال الجدولين السابقين الخاصين بعدد الاستجابات المقدمة من طرف أفراد العينة يظهر أن عدد الاستجابات المعطاة في كل وضعية من وضعيات الاختبار محصور ما بين 55 و 73 استجابة، بحيث سجل الحد الأقصى من مجموع الاستجابات (أي العدد 73) على مستوى الوضعية رقم 02: في حين سجل الحد الأدنى من مجموع الاستجابات (أي العدد 55) على مستوى الوضعيات رقم : 03 و 07 و 09 و 23. هذا عن عدد الاستجابات في كل وضعية على حدة.

أما فيما يتعلق بعدد الاستجابات تبعا لنوعها فيلاحظ أن القسم الأكبر حظيت به الاستجابة من نوع : E (الدالة على عدوانية موجهة نحو الخارج)، حيث قدر بـ : 286 استجابة، مقابل 84 استجابة من نوع : E (الدالة على نفى المفحوص عدوانيا أنه مسؤول مع تقديم الحجج على ذلك) والتي مثلت أدنى قيمة مسجلة عند أفراد العينة المدروسة.

إلى جانب الملاحظتين الآتيتين الذكر يمكن الإشارة إلى أنه ليس من الضروري أن تظهر كل أنواع الاستجابات في جميع الوضعيات الخاصة بالاختبار، إذ بدى واضحا غياب لبعض أنواع الاستجابات على مستوى بعض الوضعيات حيث

- لم تظهر الاستجابة E' في كل الوضعيات التالية: 02 و 05 و 07 و 08 و 10 و 11 و 16 و 19 و 24.
- لم تعط الاستجابة I' في كل الوضعيات التالية : 01 و 02 و 03 و 04 و 05 و 06 و 07 و 09 و 11 و 13 و 14 و 15 و 16 و 18 و 19 و 23 و 24.
- لم تقدم الاستجابة M' في كل الوضعيات التالية : 03 و 05 و 07 و 14 و 19.
- غابت الاستجابة E عن الوضعيات التالية : 02 و 06

2-2- تقديم الاستجابات الأكثر تواتر ودرجة الامتثالية للجماعة المحددة في كلا المجتمعين (الجزائري والفرنسي) :

2-2-1 - في المجتمع الجزائري (لدى أفراد العينة) :

الوضعية	نقط الاستجابة	%	GCR	الوضعية	نقط الاستجابة	%	GCR
01	M	60,31	+	13	E	44,26	+
02	I	47,21	+	14	E	38,33	
03	c	61,81	+	15	m	8,982	
04	M	37,4		16	I	8,725	+
05	i	6,665	+	17	i	,825	
06	i	62,71	+	18	E'	8,782	
07	E	67,26	+	19	I	64,27	+

	9,822	M	20	+	41,07	M'	08
	35,71	I'	21	+	47,27	e	09
	36,84	E'	22	+	67,24	E	10
+	43,63	m	23	+	05	M	11
	34,92	M	24		33,33	m	12

الجدول رقم 2 يتضمن الاستجابات المعتمدة كـ GCR عند العينة

هذا الجدول يلخص ما ذكر سابقا، حيث يوضح في كل وضعية الاستجابة الأكثر تواتر مع الإشارة إلى نسبتها المئوية وكذلك بين الاستجابة التي أخذت واعتبرت كدرجة امتثالية للجماعة، استنادا إلى الدراسة التي تمت على أفراد مراهقين جزائريين.

2-2-2- في المجتمع الفرنسي :

الوضعية	نقط الاستجابة	%	GCR	الوضعية	نقط الاستجابة	%	GCR
01	M	53	+	13	E	46	+
02	I	53	+	14	E	38	
				15	M	35	
03	e	37	+	16	m	38	
	E'	31					
04	M	40	+	18	E	47	+
	m	28	+	19	I	38	
05	i	35	+	20	E	41	
06	I	32		21	m	25	
	E'	81		22	E'	32	
				23	M	22	
07	E	80	+	24	I	72	+
08	E	3		25	M	34	
	M	32		26	I	62	
	M'	21		27	E	42	
09	E	44	+	28	I'	25	+
10	E	47	+	29	M'	45	+
11	E	61	+	30	E	95	+
12	m	22		31	M	46	+
	i	91					
	E	81					

الجدول رقم 3 يتضمن الاستجابات المعتمدة كـ GCR عند المجتمع الفرنسي

في هذا الجدول عينت الاستجابات الأكثر تواتر في كل وضعية من وضعيات الاختبار وتمت الإشارة إلى الاستجابات التي تعتبر كدرجة امتثالية للجماعة استنادا إلى أفراد المجتمع المدروس وهو المجتمع الفرنسي.

2-3- مقارنة بين نتائج الراد العينة ونتائج المجتمع الفرنسي :

انطلاقاً من النتائج المحصل عليها في كلا المجتمعين (الجزائري والفرنسي) ومن خلال المقارنة بين الجدولين السابقين الملخصين لهذه النتائج يمكن التماس نقاط تشابه وكذا نقاط اختلاف يشار لها في العناصر التالية :

أ - نقاط التشابه :

* توافق في درجة الامتثالية للجماعة على مستوى الوضعيات رقم :

M	01	أين كانت درجة الامتثالية للجماعة في كلا الدراستين هي الاستجابة
I	02	أين كانت درجة الامتثالية للجماعة في كلا الدراستين هي الاستجابة
I	05	أين كانت درجة الامتثالية للجماعة في كلا الدراستين هي الاستجابة
E	07	أين كانت درجة الامتثالية للجماعة في كلا الدراستين هي الاستجابة
E	10	أين كانت درجة الامتثالية للجماعة في كلا الدراستين هي الاستجابة
E	13	أين كانت درجة الامتثالية للجماعة في كلا الدراستين هي الاستجابة
I	16	أين كانت درجة الامتثالية للجماعة في كلا الدراستين هي الاستجابة
I	19	أين كانت درجة الامتثالية للجماعة في كلا الدراستين هي الاستجابة

* غياب درجة الامتثالية للجماعة في الوضعيات رقم :

- 12 والتي كانت لها الاستجابة m هي الاستجابة الأكثر تواتر عند كلا المجتمعين
 14 والتي كانت لها الاستجابة E هي الاستجابة الأكثر تواتر عند كلا المجتمعين
 15 حيث الاستجابة m هي الأكثر تواتر عند أفراد العينة مقابل الاستجابة M في المجتمع الفرنسي
 18 حيث الاستجابة E هي الأكثر تواتر عند أفراد العينة مقابل الاستجابة m في المجتمع الفرنسي
 20 والتي كانت لها الاستجابة M هي الاستجابة الأكثر تواتر عند كلا المجتمعين

ب - نقاط الاختلاف :

بالنسبة لنقاط الاختلاف المسجلة بين الدراستين فيظهر أولاً اختلاف في عدد الاستجابات المعتبرة درجة امتثالية للجماعة حيث توجد عند أفراد العينة 14 درجة امتثالية للجماعة مقابل 16 درجة امتثالية للجماعة خاصة بالمجتمع الفرنسي.

إلى جانب ذلك يبدو أن هناك وضعيات تكون فيها درجة الامتثالية للجماعة موجودة في كلا المجتمعين لكنها ليست نفس الاستجابة مثلما هو الحال في الوضعيات رقم : 09 و 11 و 23.

أما في الوضعيات المتبقية وهي الوضعيات رقم : 04 و 06 و 08 و 17 و 21 و 22 و 24 فيلاحظ وجود درجة الامتثالية للجماعة في أحد المجتمعين وغيابها في المجتمع الآخر ففي المجتمع الجزائري توجد درجة الامتثالية للجماعة في الوضعيات رقم : 03 و 06 و 08 و 23 مقابل غيابها في نفس

الوضعيات بالنسبة للمجتمع الفرنسي والعكس بالنسبة للوضعيات رقم : 04 و 17 و 21 و 22 و 24، حيث تم تعيين درجة امتثالية للجماعة في كل منها بالنسبة للمجتمع الفرنسي دون المجتمع الجزائري.

3- تفسير النتائج :

من خلال النتائج الجزئية المستخلصة سابقا يظهر وجود اختلاف بين قائمتي درجة الامتثالية للجماعة (بين تلك الخاصة بالمجتمع الفرنسي والاخرى الخاصة بالمجتمع الجزائري)، ومرد هذا الاختلاف قد يرجع أساسا إلى عناصر الثقافة المميزة لكل مجتمع والتي يخضع لها الأفراد باعتبارها الوسيلة التي تمكنهم من التكيف مع الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه.

هذا الاكتساب يتم من خلال سيورة التنشئة الاجتماعية التي تمنح الفرد أصل مبادئ السلوكيات المختلفة والعلاقات الاجتماعية وردود الأفعال أمام الوضعيات العديدة منها وضعيات الإحباط على وجه الخصوص، جاعلة بذلك لكل مجتمع نموذج الشخصية الخاصة به أي لكل مجتمع شخصيته القاعدية المميزة له.

إلا أن الملاحظ أن الاختلاف المسجل بين القائمتين لم يكن كلياً بل كان اختلافا نسبياً بسبب وجود بعض عناصر التشابه والاتفاق بين القائمتين، الشيء الذي قد تفسره العناصر الثقافية المشتركة بين المجتمعين سيما وأن التأثير الثقافي بين المجتمعات أمر وارد ويؤدي إلى استعارة كثير من السمات الثقافية من خارج المجتمع نفسه (كما تشير إليه النظرية الانتشارية) ولعل ما يزيد في نسبة هذا التفسير (التأثر الثقافي المتبادل بين المجتمع الجزائري والمجتمع الفرنسي) تلك العوامل المحملة في النقاط التالية :

- الاحتلال الفرنسي للجزائر الذي استمر وامتد لسنوات عديدة.
- الهجرات المختلفة في كلا الاتجاهين.
- الغزو الثقافي الذي لا زال المجتمع الجزائري يعيشه ويتأثر به.
- العولمة التي تعد ظاهرة ثقافية حضارية تهدف إلى السيطرة على الجوانب الاقتصادية والفكرية والثقافية في مجتمعات الهامش.

4- النتيجة العامة :

من خلال ما سبق واستنادا إلى النتائج التي انتهينا إليها جراء هذه الدراسة يمكن القول: إن استجابات مراهقي المجتمع الجزائري ليست مطابقة تماما لاستجابات مراهقي المجتمعات الأخرى (الفرنسيين منهم على وجه التحديد) الشيء الذي يعزى في نظرنا إلى الاختلاف الثقافي بين المجتمعات الذي ينجم عنه تباين في أنماط ردود الأفعال تجاه وضعيات الحياة المختلفة منها وضعيات الإحباط على وجه التحديد، لكن دون أن ينفي هذا وجود بعض التشابه بين المجتمعين.

المراجع :

المراجع العربية :

الكتب:

- 1- أحمد بوزيد، محاضرات في الأنثروبولوجيا الثقافية ، دار النهضة العربية، بيروت . 1978
 - 2- أحمد شيشوب، علوم التربية . المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر. 1991
 - 3- سيد محمد غنيم . الاختبارات الإسقاطية . دار النهضة العربية، القاهرة. 1975
 - 4- فرج عبد القادر وآخرون . معجم علم النفس والتحليل النفسي . ط1 . دار النهضة العربية، بيروت 1987
 - 5- مقدم عبد الحفيظ . الإحصاء و القياس النفسي والتربوي . ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر . 1993 .
- الرسائل:
- 6- بو عامر أحمد زين الدين. تكيف اختبار الميول المهنية لأحمد زكي صالح للاستخدام في البيئة الجزائرية. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي. 1996.

المراجع بالفرنسية:

الكتب:

- 1- Anzieu D. Les méthodes projectives. 5eme ed. P.U.F. 1976.
- 2- Bendahmen H. La personnalité maghrébine et fonction paternelle au Maghreb . La pensée universelle . Paris . 1984.
- 3- Bensmail B. La psychiatrie aujourd'hui . O.P.U, Alger. 1993
- 4- Boucebc M. Psychiatrie société et développement. 2eme ed , S.N.E.D . 1982.
- 5- Boutefnouchet M. La famille algérienne évolution et caractéristiques recentes. 2eme ed . S.N.E.D, Alger. 1982.
- 6- Canoui C . Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent. Maloine. Paris . 1994.
- 7- Citeau et autres . Introduction a la psychosociologie . Colin, Paris . 1999.
- 8- Douki et autres . Manuel de psychiatrie du praticien maghrébin . Masson , Paris. 1987.
- 9- Dufrenne M . La personnalité de base . 2eme ed. PUF. 1966.
- 10- Laplanche Jet Pontalis J. Vocabulaire de psychologie . PUF. Paris. 1978.
- 11- Lehalle H. Psychologie de l'adolescent . 3eme ed. PUF, Paris . 1991.
- 12- Marcelli D et Braconnier A . La psychopathologie de l'adolescent . 2eme ed. Masson, Paris. 1988.

- 13- Mazet PH et Houzel D. Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent .2eme ed .V1. 1993.
- 14- Pichot P et Danjon S. Le test de frustration Rosenzweig.3eme ed.Les editions de centre de psychologie applique Paris .1966.
- 15- Sillamy N .Dictionnaire encyclopédique de psychologie. Bordas, Paris. 1980.
- 16- Toualbi N. Les attitudes de la représentation du mariage chez les jeunes filles algériennes .ENAL, Alger. 1984.
- 17- Vinsonneau G. Culture et comportement. Masson, Paris. 1997.
- 18- Zurfluh J. Les tests mentaux .Paris 1976.

الرسائل:

- 19- Boudjeriou. Contribution a l'étude de la pertinence d un test de frustration à partir d une population adulte du constantinois. Thèse de magistère en psychologie clinique .1996.

المجلات:

- 20- Ait Sidhoem. Préface. Revue officielle de la société algérienne de recherche en psychologie . N1.1990.
- 21- Jeammet .peut en parler d'une spécificité de la psychopathologie de l'adolescent. Information psychiatrique .N2 ,V7 .1981.
- 22- Rosenzweig S . Guide pour la recherche sur le test de frustration de Rosenzweig . Revue de psychologie appliquée N1 V27 .Paris.1977.

فعالية برنامج إرشاد جماعي في تحسين مفهوم الذات

لدى الأحداث الجانحين

فاطمة مقدم جامعة سطيف 2

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء فعالية برنامج إرشاد جماعي يستند إلى النظرية العاطفية العقلانية السلوكية لألبرت اليس Albert, Ellis في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين.

تكونت عينة الدراسة من 16 حدثاً جانحاً ممن حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس تنسي لمفهوم الذات لفيتس Fitts، تم تعيينهم عشوائياً على المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج الإرشاد الجماعي و المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها أي إجراء. استخدمنا في دراستنا هذه مقياس تنسي Tennessee لمفهوم الذات لفيتس Fitts، و المقابلة لتحضير أفراد المجموعة التجريبية للمشاركة في برنامج الإرشاد الجماعي، و الذي تم إعداده من قبل الباحثة.

استخدمنا الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لتحليل النتائج و التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين، و كذلك بين التطبيق القبلي و التطبيق البعدي، و هذا دليل على فعالية برنامج الإرشاد الجماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين.

Abstract

The purpose of This study is to determine the Effectiveness of a group counselling program based on Albert Ellis Rational Emotive Behavior Theory to improve juvenile delinquents self concept. The Sample consisted of 16 delinquent, who obtained lowest scores on the Tennessee Self Concept Scale of Fitts devised randomly into two groups, experimental and control group. We have utilized three instruments, the Tennessee Self Concept Scale, the Interview, and the Group Counseling Program.

To analyse the data of the study we utilized the SPSS, the results show that there is a significant differences between the experimental and the control group on delinquents self concept, and between the pre and post-test of the

مقدمة

تعد ظاهرة جنوح الأحداث من الظواهر النفسية الاجتماعية الخطيرة التي تنخر في جسد كل المجتمعات سواء أكانت متطورة أو نامية، فوفقاً لأغلب التقارير فإن معدل الجريمة قد ارتفع في كل المجتمعات تقريباً، وبالاخص المجتمعات الصناعية، و أيضاً المجتمعات التي يوجد بها ثغرات بين طبقة الأغنياء و الفقراء، حيث لا يمكن أن نفتح جريدة أو نشاهد تلفازاً دون وجود تقارير عن أعمال إجرامية، و تفكير و تأمل في شخصية المجرم و في بعض الأحيان في ضحيته (Furnham & Heaven, 1999, P 156)

والجزائر مثلها مثل باقي الدول لم تسلم من هذه المشكلة، التي تطورت بشكل منهل و رهيب خاصة خلال العشريتين الأخيرتين، فحسب إحصائيات الدرك الوطني لسنة 2007 فقد تم توقيف أكثر من 2000 حدثاً جانحاً، وقد تراوحت المخالفات المسجلة من ضرب و جروح عمديه، وسرقة و تكوين جمعية أشرار و انتهاك أعراض، و تعظيم أملاك الآخرين و أملاك الدولة و حالات عنف. و تقتصر القائمة الجزائر العاصمة بتسجيلها لأكثر عدد من الحالات، ثم مدينة سطيف، و تأتي بعدها مدينة وهران، ثم مدينة ورقلة و مدينة باتنة. (Amel Bouakba, 2008). و في هذا الصدد يفسر خياط Khiat رئيس الهيئة الوطنية لثرقية و تطوير البحث FOREM جنوح الأحداث في الجزائر بنقص السلطة الوالدية، و الفشل الدراسي و أيضاً نتائج العشرة السوداء حيث يقول بأن المدرسة الجزائرية يتسرب منها سنوياً حوالي 400000 طفل.

كما تشير إحصائيات حديثة لمحكمة الأحداث بالولايات المتحدة الأمريكية لسنة 2003 بأن محكمة الأحداث قد تناولت حوالي 1,7 مليون حالة جنوح سنة 1999، أكثر من نصف الحالات تورط فيها شباب تقل أعمارهم عن 16 سنة. بالإضافة إلى أن ما يقارب الربع أي 24% من الحالات التي تم إيقافها قد تورط فيها إناث، و كانت أغلب الحالات التي أحيلت على محكمة الأحداث تتعلق بجرائم ضد الممتلكات و ذلك بـ 42% متبوعة بجرائم ضد النظام العام 23% و جرائم ضد الأشخاص 23% ثم تعاطي المخدرات و الكحول 11%. (Bartol & Bartol, 2005) عن (National Center for Juvenile Justice, 2003)

و يمكن تعريف الجنوح بأنه كل فعل يعاقب عليه القانون، يقوم به حدث لم يتجاوز عمره الثامنة عشر، إذا قام باقتراه شخص راشد يعاقبه القانون بالسجن، أما الحدث الجانح فيحكم عليه قاضي الأحداث، بوضعه في المراكز المتخصصة لإعادة التربية أو مراكز حماية الطفولة، و تتراوح هذه الأعمال الإجرامية التي تصدر عنه من جرائم ضد الأشخاص، إلى جرائم ضد الممتلكات، إلى

جرائم تعاطي المخدرات، إلى جرائم ضد النظام العام إلى الجرائم القانونية. ويربط المتخصصون في جنوح الأحداث بين اكتساب السلوك الجانح واكتساب مفهوم منحرف عن الذات، ولذلك يأخذ البعض بعين الاعتبار مفهوم الذات كأساس للتنبؤ بجنوح الأحداث، حيث وجد فيتس وهامر **Fitts&Hammer** علاقة بين تقدير الذات والشنود النفسي كما وجد جوبلين بأن مفهوم الذات يعتبر عنصراً أساسياً وفعالاً في جنوح الأحداث. (Eyo, 1981)

و يقرر كلاپريس **Callaprese** (1987) بأن الحدث الجانح الذي يتورط في سلوكيات جانحة يتصف في الغالب بالتهميش، و التسرب المدرسي، أو عدم الفعالية في دراسته، يكون ضد السلطة، و لديه ميل انتحارية، يتعاطى المخدرات و الكحول و يرفض المعايير المؤسسة من الأسرة و المدرسة و المجتمع عموماً. (Kenneth ST, Levy, 1997)

كل هذه الخصائص يمكنها أن تعكس حالة مفهوم الذات لدى المراهق الجانح، فكثيراً من الجانحين لا يحبون أنفسهم، ويرون أنفسهم كسالى سيئين و جهلة، كما يشعرون بأنهم غير أكفاء منبوذون عاطفياً و يتعرضون لإحباط حاجاتهم إلى التعبير عن الذات و ينعكس ذلك في سمات دفاعية مثل التمرد و عدم الاستقرار و الكراهية، و الميل إلى التخريب و التدمير كما يتسمون بالاندفاعية و يفتقرون إلى القدرة على ضبط الذات و السيطرة على النفس. (بول مسن و آخرون، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، 1993)

ويعتبر اريكسون (1968) **Erikson** بأن أزمة الهوية مشكلة مركزية في مرحلة المراهقة حيث تعتبر فترة تشويش و تمرد و يجب أن تجد حلاً خلال هذه المرحلة، فإذا فشل المراهق في تحقيق ذاته و حل صراعاته، فإنه سيكون مفهوماً سلبياً عن ذاته، خاصة إذا أدرك بأنه غير محبوب و غير مقبول من الآخرين، وبالخصوص من الأشخاص المهمين في حياته و قيم نفسه على أنه شخص فاشل و غير كفء، و تنقصه المهارات الاجتماعية خاصة إذا كان يعاني من التأخر الدراسي أو التسرب المدرسي.

وقد ربط المنظرون في جنوح الأحداث بين اكتساب السلوك الجانح واكتساب مفهوم منحرف عن الذات. حيث طور كل من ركلس ودينيتز و ميري **Diinitz & Recless** و **Murray** فرضية تقول بأن مفهوم الذات يرتبط بالجنوح و ذلك إما بالقيام بعزل الفرد و حمايته من التورط في السلوكيات الجانحة أو بزيادة قابليته للإخراج. وهذا يعني أن الفرد الذي يكون مفهومه عن ذاته إيجابياً يكون سلوكه أكثر توافقاً و أقل جنوحاً من الذي يكون مفهومه عن ذاته سلبياً.

وفي هذا الصدد نجد الكثير من الدراسات التي تناولت مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين و توصلت أغلبها. بأن الجانحين يحملون مفهوماً متدنياً عن الذات مقارنة بالأحداث غير الجانحين،

فعالية برنامج إرشاد جماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين
فاطمة مقدم
من هذه الدراسات دراسة إيو (1984) Eyo، وطومبسون (1974) Thompson وكنيث ليفي (1997) Kenneth, Levy و إيفانز وآخرون (1991) Evans & AL وقرينين والطالب (1994) Grefin & AL Talib وادامز وآخرون (2003) Adams & AL.

وقد أكد العلماء على دور مفهوم الذات في إدراك الفرد لنفسه، و بيئته و توجيه سلوكه الأمر الذي دعا إلى وضع مسلمة مفادها، أن إدراكات الفرد لخصائص شخصيته وقدراته وقيمه ومثله وأهدافه، وأسلوبه في الحياة ورحلة كلية تؤثر في سلوكه وتنظمه وتوجهه كما تؤثر في توافقه وفعاليته، فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص غير مرغوب فيهم يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة، والأشخاص الذين لديهم مفاهيم إيجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي، ولديهم اهتمام بالآخرين، ولا يتصرفون تصرفات حرجاء لأن القيام بمثل هذا السلوك يضر بالذات نفسها، وبالتالي فإن الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلك بها وتؤثر في إدراكه لبيئته باعتبارها بيئة محبطة أو بيئة يشعر فيها بالأمن والعلمانية.
(محمود عطا حسين، 1987، ص 105)

ولكون أغلب الأحداث الجانحين يعانون من تدني في مفهوم الذات، أصبحت الدراسات تهتم بتطوير مفهوم إيجابي عن الذات لوقاية الأحداث من الدخول في عالم الجريمة، وكذلك الاهتمام بتغيير وتحسين مفهوم الذات لدى الحدث الجانح حتى يتخلص من السلوكيات الجانحة وتحميه من العود إلى الجريمة.

ويعتبر بيرنز ودوبسون (1984) Burns&Dobson بأن تطوير مفهوم إيجابي عن الذات يعتبر عملاً مهماً وجوهرياً للعمل المتوافق والفعال، فهو يؤثر في القدرة على التفاعل بشكل إيجابي مع الآخرين، و يؤثر في التحصيل الدراسي في المدرسة، وفي العمل، ويؤدي إلى التحرر من الضغوط والتوتر الذي يقود إلى العصاب والإصابة بالأضرار أو إلى الجنوح.

وتؤكد الدراسات التحريية على أن مفهوم الذات يتمتع بمستوى عالٍ من الثبات عبر الزمن، وأن التغيرات التي تحدث تكون بفعل تدخل جهود الأخصائيين في الإرشاد والعلاج النفسي، حيث لاحظ ايتزن (1976) Eitzen تغيرات في مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين الذين خضعوا لبرنامج تعديل السلوك، وقد كان هذا التغير إيجابياً وكان مصاحباً لإدراك الأحداث الجانحين لتقييم الآخرين عنهم.

كما أظهر كل من شور وماسيمو وريكس (Ricks Shore & Massimo & Ricks, 1965) أنه بتغيير مشاعر الجانحين حول قدراتهم وكفاءتهم، فإن تقديرهم لذواتهم يتغير نحو الأحسن وتبعاً لذلك يتغير إدراكهم لرموز السلطة. (Burns & Dobson, 1984)

وفي دراسة قام بها كيريش (Kerich, 1978) للتعرف على أثر برنامج إرشاد الأقران على الأحداث الجانحين في مراكز التأهيل والإصلاح، تبين أن هناك فروقا واضحة بين المجموعة التي تعرضت للبرنامج والمجموعة التي لم تتعرض للبرنامج حيث برز تحسناً واضحاً وملحوظاً في كل من مفهوم الذات وأداء المهمات والواجبات اليومية لدى الأحداث الجانحين. (عدنان العنوم وعدنان الفرع، 1995)

كما هدفت الدراسة التي قامت بها تيندال ليند (Tyndall - Lind, 1999) إلى مقارنة فعالية العلاج الجماعي باللعب مع الأقران مع العلاج الفردي باللعب في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث المعرضين للعنف المنزلي وخفض مشاكلهم السلوكية كالعدوانية والجنوح. وقد أسفرت النتائج على تحسن مفهوم الذات وانخفاض في المشاكل السلوكية (العدوانية والجنوح)، كما تبين بأن كل من العلاج الفردي والعلاج الجماعي لهما نفس الفعالية.

ولغرض التعديل من السلوكيات الجانحة للشباب كانت الدراسة التي قامت بها كيتين ليزا وآخرون (Keating & AL, 2003) حيث هدفت للتأكد من فعالية برنامج يقدم النصيح وهو موجه للشباب المعرض لخطر الجنوح، تراوحت أعمارهم من 10 إلى 17 سنة تكونت عينة الدراسة من 34 شاباً يشكلون المجموعة التجريبية التي شاركت في البرنامج و34 شاباً يشكلون المجموعة الضابطة التي لم تشارك في البرنامج. وقد استغرقت الدراسة 6 أشهر واستخدمت مقياس بيرس هاريس لمفهوم الذات ومقياس التقرير الذاتي للجنوح وقد اعتمدت على الأسلوب الإحصائي تحليل التباين لقياس التغير بين القياس القبلي وأبعدي، وقد دلت النتائج على وجود تحسن في مفهوم الذات يعود لأثر البرنامج.

ويرى بيتر رينولدز (Reynolds, 1983) بأن أولئك الذين يشعرون بأنهم على ما يرام تجاه أنفسهم من المحتمل أن يتعاملون بفعالية أكثر مع المشاكل، وهو يعتقد أنه عندما يعزز مفهوم الذات فإن المشاكل تبدو أقل خطورة. وفي هذا الصدد كانت دراسة فراير وآخرون (Fryrear & Al, 1977) التي هدفت لتحديد الأحداث الجانحين من الذكور الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس تنسي لمفهوم الذات وخاصة الذات الاجتماعية، والقيام بتعزيز مفهومهم عن أنفسهم وذلك من خلال برنامج تصوير فوتوغرافي وتقديم التغذية الراجعة، والتفاعل الاجتماعي الناجح.

وبما أن التمتع بمفهوم إيجابي من الذات يساعد الفرد في التعامل بشكل إيجابي مع الآخرين ومع الأحداث، فقد جاءت دراستنا والتي تهدف لتحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين وذلك بتطبيق برنامج إرشاد جماعي يستند إلى النظرية العاطفية العقلية السلوكية لألبرت آيسنر Albert Ellis، وبالاعتماد على استخدام العديد من التقنيات كتغيير الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية، وتعديل الحديث الذاتي السلبي إلى حديث إيجابي والتدريب على الاسترخاء والتدريب التوكيدي والضبط الذاتي، وحل المشكلات وغيرها من التقنيات.

من خلال كل ما سبق يمكننا طرح الإشكال التالي:

هل لبرنامج الإرشاد الجماعي أثر في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين؟

1- فرضيات الدراسة

1-1- الفرضية العامة

يؤدي برنامج الإرشاد الجماعي إلى تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين.

1-2- الفرضيات الجزئية

الفرضية الجزئية الأولى

توجد فروق في مفهوم الذات بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد الجماعي والمجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج في القياس البعدي لصالح المجموع التجريبية.

الفرضية الجزئية الثانية

توجد فروق في مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، بين القياس القبلي والقياس البعدي.

2 - الطريقة والإجراءات

1-2- المنهج المستخدم

يتم اختيار المنهج وفقاً لطبيعة الموضوع، والمنهج الذي يتناسب مع موضوع بحثنا هو المنهج التجريبي، حيث تستهدف الدراسة التجريبية جمع المعلومات وتنظيمها بشكل يؤدي إلى إلقاء الضوء على مدى صحة الفروض، وترجع كفاية هذا المنهج في أنه يسمح بتكرار الملاحظات تحت شروط واحدة عملياً وهذا ييسر تحقيق الملاحظات بواسطة كثير من الملاحظين، كما يمكن الملاحظ من أن يفترض شرطاً واحداً فقط في نفس الوقت، وبقي على جميع الشروط الأخرى ثابتة بدرجة كبيرة (محمود عبد الحليم منسي وسهير كامل أحمد، 2002، ص 455).

ولتحقق النهج التجريبي كان لا بد من استخدام عينتين متساويتين بمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتمت المعالجة التجريبية للمتغير التجريبي الذي يراد الكشف عن تأثيره، بينما تم ضبط المجموعة الضابطة دون التعرض لها، وتعرض المجموعة التجريبية للمتغير المستقل.

2-2- مجتمع الدراسة

إن تحديد المجتمع الأصلي للدراسة عملية أساسية تستحق الاهتمام حيث يجب التعرف على كل عناصره. ويتكون مجتمع دراستنا من جميع الأحداث الجانحين المتواجدين في مركز إعادة التربية المتخصص خزناجي عبد الواحد بمدينة سطيف، ويقدر عددهم بإثنان وأربعين حدثاً جانحاً تم دخلهم إلى المركز بأمر من السيد قاضي الأحداث نتيجة اقترافهم لجنحة أو جناية أو لخطر معنوي.

2-3- العينة

تكونت عينة بحثنا من الأحداث الجانحين الذين حصلوا على درجات متدنية على مقياس تنسي لمفهوم الذات وقد كان عددهم ستة عشر (16) حدثاً جانحاً.

2-3-1- حجم العينة وطريقة اختيارها

بعد تطبيق مقياس تنسي لمفهوم الذات على مجتمع الدراسة تم انتقاء 16 حدثاً جانحاً هم الذين حصلوا على درجات متدنية على المقياس وكان اختيارهم قصدياً، ثم تم تعيينهم عشوائياً على مجموعات الدراسة، وذلك بكتابة أسماء الجانحين الستة عشر الذين حصلوا على درجات متدنية في بطاقات صغيرة وخلطها بعضها ببعض ثم تم اختيار الأفراد الذين يتوزعون على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

2-3-2- خصائص العينة

تكونت عينة الدراسة من ستة عشر حدثاً جانحاً حصلوا على درجات متدنية على مقياس تنسي لمفهوم الذات، مقيمين بمركز إعادة التربية المتخصص خزناجي عبد الواحد بمدينة سطيف، تتراوح أعمارهم من 16 إلى 18 سنة، ويتراوح مستواهم التعليمي من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط، وتتراوح المخالفات التي قاموا بها من السرقة إلى السرقة تحت تهديد السلاح إلى حيازة وترويج المخدرات إلى الاعتداء الجنسي، إلى الخطر المعنوي، وكلهم ذكور.

والمجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن والمستوى التعليمي ونوع الجرح

المتغير	التكرار	النسبة	المجموع
السن	16	12.50%	100%
	17	56.25%	
	18	31.25%	
المستوى التعليمي	أولى متوسط	25%	100%
	ثانية متوسط	37.50%	
	ثالثة متوسط	25%	
	رابعة متوسط	12.50%	
	سرقة تحت تهديد السلاح	12.50%	

نوع الجنب	سرقة	6	37.50%
	اعتداء جنسي	1	6.25%
	تناول و تدخين مخدرات	1	6.25%
	خطر معنوي	6	37.50%
100%			

الجدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن والمستوى التعليمي ونوع الجنب يتضح من الجدول رقم (01) بأن غالبية أفراد العينة أعمارهم 17 سنة و ذلك بنسبة 56.25% ومستواهم التعليمي الثانية متوسط وذلك بنسبة 37.50%، وهذا يعني أنهم فشلوا في إكمال المرحلة التعليمية المتوسطة ويرجع ذلك لتأخرهم الدراسي عن من في صفهم وأيضاً لاهتمامهم التي ليست لها علاقة بالتعليم.

أما فيما يتعلق بطبيعة الجنب التي اقترفوها والتي كانت السبب في حجزهم في المركز فقد كانت السرقة بنسبة 37.50% وأيضاً الخطر المعنوي بنفس النسبة.

3- تصميم البحث

يتضمن تصميم البحث على مجموعتين، مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة كلاهما اعتمدت على التعيين العشوائي لأفرادها، طبق على أفراد المجموعتين، التجريبية والضابطة مقياس تنسي لمفهوم الذات كقياس قبلي، ثم طبق المتغير التجريبي أي برنامج الإرشاد الجماعي على المجموعة التجريبية فقط ولم يطبق على المجموعة الضابطة، ثم أجري القياس البعدي أي تطبيق مقياس تنسي لمفهوم الذات على المجموعتين.

G1 R01 X O2

G2 R03 _ O4

G1 : يرمز إلى المجموعة التجريبية

G2 : يرمز إلى المجموعة الضابطة

R : يرمز إلى التعيين العشوائي لأفراد العينة

O1&O3 يرمز للقياس القبلي للمجموعتين

X يرمز إلى المعالجة التجريبية أي وجود المتغير التجريبي

O2&O4 يرمز للقياس البعدي للمجموعتين

_ يرمز لعدم وجود المعالجة التجريبية أي عدم وجود المتغير التجريبي

4- طريقة إجراء البحث

بعد الاتصال بإدارة مركز إعادة التربية المتخصص خزانجي عبد الواحد بمدينة سطيف والقيام بالإجراءات اللازمة للقيام بالدراسة، كالحصول على ترخيص من السيدة قاضية الأحداث ومن

فعالية برنامج إرشاد جماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين
فأظمة مقدم
مديرية النشاط الاجتماعي، قمنا بالاتصال بالأحداث الجانحين المتواجدين على مستوى المركز،
وذلك لاختيار عينة الدراسة، وقمنا لهذا الغرض بتطبيق مقياس تنسي Tennessee لمفهوم
الذات على جميع الأحداث المتواجدين في المركز وقد تم ذلك بشكل جماعي (بمجموعات لا تتعدى
عشرة أفراد) حيث قمنا بقراءة تعليمية المقياس وكيفية الإجابة عليه، وكنا نقوم بقراءة كل فقرة
ونتظر الأحداث الجانحين للإجابة عليها وذلك مراعاة لمستواهم التعليمي.

بعد الانتهاء من إجراءات التطبيق قمنا بتصحيح المقياس، ثم اخترنا مجموعة من الأحداث
الجانحين وهم الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس تنسي Tennessee لمفهوم الذات
وقد تم استبعاد الأحداث الذين تقل أعمارهم عن 16 سنة وأيضاً الذين يقل مستواهم التعليمي
عن السنة الثانية من التعليم المتوسط.

كما قمنا بعد ذلك بتعيين الأفراد عشوائياً على المجموعتين التجريبية والضابطة ثم عمدنا إلى
إجراء مقابلات فردية مع أفراد المجموعة التجريبية لتحضيرهم للمشاركة في برنامج الإرشاد
الجماعي. ثم قمنا وبمساعدة إدارة المركز باختيار مكان مناسب لإجراء الجلسات الإرشادية
الجماعية، وقد كان عبارة عن قسم للتدريس يحتوي على صبورة ومجموعة من الكراسي
والطاولات وخزانة ومكتب، وكنا نلتقي بالمجموعة التجريبية 3 مرات في الأسبوع لمدة 18 جلسة
إرشادية وكانت الجلسة الواحدة تدوم ساعة ونصف كما تم تطبيق مقياس تنسي Tennessee
لمفهوم الذات كقياس بعدي في الجلسة الأخيرة

و استمرت الدراسة الميدانية من منتصف شهر أبريل إلى غاية شهر جوان من سنة 2008.

5- أدوات الدراسة

بعد تحديد أهداف الدراسة كان لا بد من اختيار الأدوات التي تتناسب وهذه الأهداف وأيضاً
وفرضيات الدراسة، وقد تم الاعتماد على مقياس تنسي لمفهوم الذات لفيتس لقياس مفهوم الذات
لدى الأحداث الجانحين كإجراء قبل وبعد تطبيق برنامج الإرشاد الجماعي وأيضاً استخدام المقابلة
لتحضير أفراد المجموعة الإرشادية، واستخدام برنامج الإرشاد الجماعي من إعداد الباحثة.

5-1- مقياس تنسي لمفهوم الذات

المقياس من تأليف وليام فيتس William Fitts إعداد و ترجمة صفوت فرج وسهير كامل
أحمد (1998) يعد هذا المقياس من المقاييس الهامة في مجال دراسة أبعاد مفهوم الذات واستخدم في
كثير من البحوث والدراسات، ويذكر بورس في كتابه السنوي للاختبارات العقلية أن مقياس
تنسي لمفهوم الذات لفيتس يعد واحداً من عشرة مقاييس حظيت بأكثر قدر من البحوث واهتمام
الباحثين، وهو يحتل المرتبة التاسعة بين هذه المقاييس العشرة، وقد أظهرت عدة دراسات أن مقياس
تنسي لمفهوم الذات من الاختبارات التي تكشف عن التغيرات في الشخصية سواء تحت ظروف

فعالية برنامج إرشاد جماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين
معينة، وغير ثقافات مختلفة، وفي دراسة التغير في مفهوم الذات للأحداث الجانحين بالمؤسسات
الإصلاحية. ولهذا الغرض تم اختياره في دراستنا.

بدأ فيتس **Fitts** في تطوير المقياس بالاشتراك مع قسم الصحة النفسية بمدينة تنسي في الولايات
المتحدة الأمريكية عام 1955 وانجزه في صورته النهائية عام 1964، ويحتوي المقياس على مائة
عبارة تتضمن أوصافاً ذاتية يستخدمها الفرد لرسم عن طريقها صورة ذاتية عن نفسه، يطبق
المقياس بصورة فردية أو جماعية، ويمكن استخدامه مع مفحوصين في مرحلة عمرية تبدأ من اثني
عشر عاماً أو أكثر ممن أمضوا ست سنوات دراسية على الأقل، كما أنه قابل أيضاً للاستخدام
لجميع الأفراد في مجال التوافق النفسي بدءاً من الأصحاء ذوي التوافق الجيد وحتى المرضى
الذهانيين.

ويتاح المقياس في صورتين، صورة إرشادية وصورة إكلينيكية وبحثة ويستخدم كتيب بنود
المقياس ذاته لكل من الصورتين، وينتهي أغلب المفحوصين من الإجابة على المقياس خلال فترة
تتراوح من 10 إلى 20 دقيقة، بمعدل 13 دقيقة ويستغرق التصحيح اليدوي من (6-8) دقائق
للصورة الإرشادية وحوالي 20 دقيقة للصورة الإكلينيكية

و البحتية. يتألف المقياس من 100 عبارة وصفية ويشتمل على 9 أبعاد لمفهوم الذات
و هي الذات الجسمية و الذات الأخلاقية و الذات الشخصية، و الذات الأسرية و الذات الاجتماعية
و الذات الواقعية و الرضا عن الذات، و الذات السلوكية و نقد الذات. يقوم المفحوص بالإجابة على
جميع فقرات المقياس طبقاً لمفهومه عن ذاته ووفقاً لمقياس مدرج من خمس درجات على النحو
التالي: غير صحيحة إطلاقاً (درجة واحدة)، غير صحيحة غالباً (درجتان)، بين بين (ثلاث
درجات)، صحيحة غالباً (أربع درجات) صحيحة دائماً (خمس درجات).

وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة مكونة من (30) حدثاً
جانحاً وقمنا بإجراء إعادة التطبيق بعد (15 يوماً) وباستخدام معامل بيرسون للارتباط تراوحت
معاملات الثبات من 0,46 إلى 0,83 و هي دالة عند مستوى 0,01.

أما لحساب دلالات الصدق فقد استخدمنا الصدق التمييزي أي التمييز بين المجموعات حيث
استطاع المقياس أن يميز بين مجموعة الأحداث العاديين ومجموعة الأحداث الجانحين.

وقد تكونت العينة من 20 حدثاً جانحاً و 20 حدثاً غير جانحاً طبق عليهم مقياس تنسي
لمفهوم الذات وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01، وهذا يدل على أن المقياس
لديه قدرة على التمييز بين المجموعات.

5-2- البرنامج الإرشادي

قامت الباحثة من أجل بناء وإعداد البرنامج الحالي بالإطلاع على الأدبيات والأبحاث والدراسات التي اهتمت بإعداد برامج إرشادية وبالمختصين تلك المتعلقة بتحسين مفهوم الذات. ويتناول البرنامج الحالي تحسين مفهوم الذات لدى مجموعة من الأحداث الجانحين المودعين بمركز إعادة التربية خزناسي عبد الواحد بمدينة سطيف. وقد تم تحديد محتوى البرنامج اعتماداً على عدة مصادر منها: الإطار النظري للدراسة وبالمختصين نظرية الإرشاد العاطفي العقلاني السلوكي لألبرت أليس وأيضاً بالاعتماد على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، كالدراسات (1996) (1995) (1978) Jakubowski & Lange, Meichenbaum (1993) Bower & Bower (2002) Asoka, Wallace & Masters (2001), Wayne & Weiter (1997), Bernard & Joyce (1984) وأيمن العوري (2003) وإبراهيم باحس معالي (2003) ومحمد هندية (2003).

وقد استغرق تنفيذ البرنامج الإرشادي الحالي حوالي شهرين (من بداية شهر ماي إلى نهاية شهر جوان 2008). بمعدل 3 جلسات في الأسبوع أي 18 جلسة وتستغرق الجلسة الواحدة ساعة ونصف، قدمت الجلسات في المركز المتخصص لإعادة التربية خزناسي عبد الواحد بمدينة سطيف المودع فيه الأحداث الجانحين، وقد تكونت المجموعة الإرشادية من 08 من الأحداث الجانحين الذين حصلوا على درجات متدنية على مقياس مفهوم الذات. استخدمنا في هذا البرنامج الفنيات الإرشادية التالية كالمناقشات، ولعب الأدوار والواجبات المتزلية، والتعزيز والأساليب السلوكية المعرفية كالتدريب التوكيدي

والتدريب على الاسترخاء، ومهارة حل المشكلات، والحديث الذاتي، والتحصين الانفعالي، وتنفيذ الأفكار اللاعقلانية، ومهارة التحليل... الخ.

وبهدف التأكد من صدق البرنامج الإرشادي تم عرضه على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في الإرشاد وبناء البرامج الإرشادية من الجامعة الأردنية بالأردن (الأستاذ الدكتور نزيه حمدي، الأستاذة الدكتورة نسيم داود، الأستاذة الدكتورة حوله يحيى) للتعرف فيما إذا كانت التقنيات ومحتوى البرنامج ملائمان لأهداف الدراسة. وقد أكد المحكمين مناسبة التقنيات والجلسات الإرشادية لأهداف الدراسة.

5-3- المقابلة

تعتبر المقابلة أفضل وسيلة للحصول الباحث على المعلومات عن أفراد العينة، وقد استخدمنا المقابلة بغرض التعرف على الأفراد الذين يكونون المجموعة التحريية وذلك بهدف تحضيرهم للمشاركة في برنامج الإرشاد الجماعي، حيث تم تعريفهم بأنه تم انتقاؤهم للمشاركة في برنامج

فعالية برنامج إرشاد جماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين
الإرشاد الجماعي لتحسين الذات لديهم، والتكلم عن استعدادهم للتعاون والالتزام بالمشاركة في
هذه العملية، والحفاظ على السرية والالتزام بالحضور والقيام بالواجبات المطلوبة.

6- الأسلوب الإحصائي

لفرض التأكد من فرضيات الدراسة تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS،
حيث تم استخدام "اختبار ت" وذلك للتعرف على الفروق بين المتوسطات بين المجموعة الضابطة
والمجموعة التجريبية، وأيضا على الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي بين أفراد المجموعة
التجريبية.

أما بالنسبة لاستخراج الخصائص السيكومترية لمقياس Tennessee لمفهوم الذات
لفيتس Fitts فقد تم اعتماد معامل الارتباط بيرسون لاستخراج دلالات الثبات، كما تم استخدام
اختبار "ت" للتمييز بين مجموعة الأحداث الجانحين و مجموعة الأحداث غير الجانحين بالنسبة لصدق
المقياس.

7- عرض النتائج وتحليلها

7-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى: والتي تقول توجد فروق ذات دلالة
إحصائية في مفهوم الذات بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد الجماعي
والمجموعة الضابطة التي لم تتلقى البرنامج في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسطات في مفهوم الذات العام بين المجموعة التجريبية
والمجموعة الضابطة.

مفهوم الذات العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحسوبة	الدلالة
المجموعة التجريبية	324,75	22,83	14	10,47	0,000
المجموعة الضابطة	237,00	6,36			

الجدول رقم (03) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات في مفهوم الذات العام بين
المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

يتضح من الجدول أعلاه بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات العام بين
المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد الجماعي والمجموعة الضابطة التي لم تتلقى برنامج
الإرشاد الجماعي عند مستوى 0,01. وتدلل هذه النتيجة على أن برنامج الإرشاد الجماعي له أثر
في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين، حيث يلاحظ تحسن واضح في كل من مفهوم

فعالية برنامج إرشاد جماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين
الذات الجسمية والأخلاقية والشخصية والذات الأسرية والاجتماعية، كما يلاحظ تحسن واضح
في الذات الواقعية والرضا عن الذات والذات السلوكية.

استنادا إلى النتائج السابقة يمكننا القول بأن الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت أي أن هناك فروقا
ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين المجموعة التجريبية التي تلقت برنامج الإرشاد الجماعي
والمجموعة الضابطة التي لم تتلقى برنامج الإرشاد الجماعي في القياس البعدي لصالح المجموعة
التجريبية.

7-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية: والتي تقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية
في مفهوم الذات بين أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي.
والجدول التالي يوضح الفروق بين المتوسطات في مفهوم الذات العام لدى المجموعة التجريبية بين
القياس القبلي والقياس البعدي.

مفهوم الذات العام	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	"ت" المحصورة	الدلالة
القياس القبلي	236,37	7,44	7	-13,76	0,000
القياس البعدي	324,75	22,82			

الجدول رقم (04) يوضح نتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسطات في مفهوم الذات
العام بين أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي.

يتضح من الجدول السابق بأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01
في مفهوم الذات العام، أي في الدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات لفيتس
في المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

حيث دلت النتائج على تغير مفهوم الذات بدرجة إيجابية، وهذا يرجع للتأثير
الإيجابي الذي تركه برنامج الإرشاد الجماعي في ذوات المشاركين فيه، فقد كان
المتوسط الحسابي قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجماعي على المجموعة 236,37 وقد تغير
بعد تطبيق برنامج الإرشاد الجماعي إلى 324,75 والفروق ذات دلالة إحصائية، وتدل
على الأثر الإيجابي لبرنامج الإرشاد الجماعي.

استنادا إلى النتائج السابقة يمكننا القول بأن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت أي أنه
توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى المجموعة التجريبية بين القياس
القبلي و القياس البعدي لصالح القياس البعدي. وبالتالي يمكننا أن نؤكد بأن الفرضية

العامة والتي تقول بأن برنامج الإرشاد الجماعي يؤدي إلى تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين قد تحققت.

8- مناقشة الفرضية العامة والتي تقول يؤدي برنامج الإرشاد الجماعي إلى تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين.

من خلال النتائج المتحصل عليها ومن خلال تحقق الفرضية الجزئية الأولى والثانية يمكننا القول بأن الفرضية العامة قد تحققت وهذا يعني بأن المجموعة التجريبية المتكونة من الأحداث الجانحين الذين خضعوا لجلسات الإرشاد الجماعي قد تحسّن مفهوم الذات لديهم مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم يخضع أفرادها لبرنامج الإرشاد الجماعي وهذا يدل على أثر البرنامج الإرشادي الجماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين.

وتتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة ايتزن (1976) Eitzen حيث لاحظ تغير في مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين الذين خضعوا لبرنامج تعديل السلوك وقد كان هذا التغير إيجابيا و مصاحبا لإدراك الأحداث الجانحين لتقييم الآخرين عنهم. وبالنسبة لدراستنا فقد تغير مفهوم الذات العام لدى الأحداث الجانحين، حيث أصبح الجانح يدرك ذاته بصورة إيجابية.

كما تتفق أيضا مع نتائج دراسة كيريش (1978) Kerich والتي استخدم فيها برنامج إرشاد الأقران على مجموعة من الأحداث الجانحين، وقد أسفرت النتائج على وجود فروق واضحة بين المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج والمجموعة الضابطة التي لم تلحق البرنامج، حيث ظهر تحسنا واضحا و ملحوظا في مفهوم الذات، وأيضا في أداء الواجبات والمهام اليومية لدى الأحداث الجانحين.

وتتفق نتائج دراستنا أيضا مع نتائج دراسة كيتين وآخرون (2002) Keating&AL والتي توصلوا فيها بأن برنامج التلمذة الموجه للشباب المعرض لخطر الجنوح كان فعالا في تحسين مفهوم الذات لديهم.

كما تتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة كالهون وآخرون (2001) Calhoun&AL حيث طوروا نموذجاً لبرنامج إرشادي لتقييم الأحداث الجانحين المحولين لحكمة الأحداث، ويهدف البرنامج لتقديم خدمات للجانحين وأسرههم وذلك بمساعدتهم على تحقيق حاجاتهم النفسية والانفعالية والتربوية، قبل ترسيخ الجريمة في حياتهم.

كما جاءت نتائج دراستنا متفقة مع نتائج دراسة فراير وآخرون (1977) Fryrear&AL والتي توصلوا فيها إلى أن المجموعة التجريبية التي حصلت على التغذية

الراجعة قد تحسن مفهومها عن ذاتها مقارنة بالمجموعة التي لم تتلقى تغذية راجعة، وقد ظهر هذا التحسن بالخصوص في الذات الاجتماعية والذات الشخصية والهوية والرضا عن الذات وفي مفهوم الذات الكلية.

كما تتفق نتائج دراستنا أيضا مع نتائج دراسة جوديت وجود (1983) Judith & Good التي تناولت أثر برنامج للإرشاد الجماعي في تغيير مفهوم الذات لدى نزلاء المؤسسات العقابية وقد كشفت الفروق بين القياس القبلي والقياس ألبعدي عن وجود تغير إيجابي وملحوظ في مفهوم الذات لدى النزلاء الذين خضعوا لبرنامج الإرشاد الجماعي.

وأبضا تتفق مع نتائج دراسة تيندال ليند (1999) Tyndall-Lind التي توصلت فيها إلى تأكيد فعالية العلاج الجماعي باللعب مع الأقران، والعلاج الفردي باللعب في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال المعرضين للعنف المنزلي، بالإضافة إلى فعالية العلاج في خفض مشاكل الأطفال السلوكية كالعدوانية والجنوح.

وتتفق نتائج دراستنا مع نتائج دراسة لينيت (2003) Lynette التي هدفت لتعزيز مفهوم الذات وانقاص المشكلات السلوكية مثل العدوان والجنوح وزيادة ضبط الذات لدى الأطفال، وذلك بمقارنة العلاج الفردي باللعب بالعلاج الجماعي باللعب مع الأطفال ذوي المشكلات السلوكية، حيث أظهرت النتائج فعالية كل من العلاج الفردي والعلاج الجماعي في تحسين مفهوم الذات وانقاص المشكلات السلوكية.

الخاتمة

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر برنامج إرشاد جماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين، استخدمنا النهج التجريبي حيث قسمنا عينة الدراسة إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وتكونت من 08 أحداث جانحين خضعوا لبرنامج إرشاد جماعي لتحسين مفهوم الذات، والمجموعة الثانية ضابطة تكونت من 08 أحداث جانحين لم يخضعوا للبرنامج الإرشادي، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مفهوم الذات، وهذا دليل على فعالية برنامج الإرشاد الجماعي في تحسين مفهوم الذات لدى الأحداث الجانحين.

المواضيع

أ- المراجع باللغة العربية

- 1- بول ميسن وجون كونجر وآخرون. ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة (1993) أسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة. مكتبة الفلاح الطبعة الثانية، الكويت.
- 2- عدنان العتوم وعدنان الفرج (1995) أثر بعض المتغيرات الديمغرافية في مفهوم الذات لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن. مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 11، العدد 3، ص ص 53-78.
- 3- محمود عبد الحليم منسي وسهير كامل أحمد (2002) أسس البحث العلمي في المجالات النفسية و الاجتماعية والتربوية. مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية.
- 4- محمود عطا حسين (1987) مفهوم الذات وعلاقته بمستويات الطمأنينة الانفعالية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

ب- المراجع باللغة الاجنبية

- 5- Bartol, Curt. A & Bartol, Anne.M.(2005) Criminal Behavior, a Psychosocial Approach. 7th edition, Pearson Education Inc, New Jersey
- 6- Bouakba, Amel (2008) Algérie: La délinquance juvénile un phénomène difficile à maitriser. La www.google.allafrica.com
- 7- Burns, R.B & Dobson, C.B. (1984) Introduction Psychology, MTP Press Limited/Boston. Lancaste Tribune.
- 8- Calhoun, Georgia & Glaser, B.A & Bartolomucci, C.L. (2001) The Juvenile Counseling and Assessment Model and Program:
A: Conceptualization and Intervention for Juvenile Delinquency. Journal of Counseling & Development, Vol 79.
- 9- Eyo, Isidor, E. (1981) British Delinquents and nondelinquents on Seven Domains of the Self Concept. Journal of Psychology, 109.
- 10- Fryrear, J.L & Nuell, L.R & White, P. (1977) Enhancement of male juvenile delinquents self concepts through photographed social interactions. Journal of Clinical Psychology, Vol 99, no 9.
- 11- Furnham, Adrian & Heaven, Patrick. (1999) Personality and Social Behavior. Arnold a member of the hodder headline group, London.
- 12- Keating, Lisa.M & Al (2003) The effects of mentoring program on at risk Youth. Adolescence, Vol 37 (148).
- 13- Levy, Kenneth (1997) Multifactorial self concept and delinquency in

277-283.

14- Rennie, Robyn Lynette (2003) A comparison study of effectiveness of Individual & group play therapy in treating kindergarten children With adjustment problems. Dissertation abstracts international Vol 63(9-1) University Microfilms International

15- Reynolds, Peter (1983) Enhancing self concept, the communication lab. Guidance Center, Faculty of Education, University of oronto.

16-Tyndall- Lind, Merry, Ashley (1999) A Comparative analysis of intensive individual play therapy & intensive sibling group play therapy with witnesses of domestic violence. Dissertation abstract International, Vol 60(5-A) US University Microfilm International

استراتيجيات الشباب حيال التشكيل الهوياتي في المجتمع الجزائري

أ. حمادوش نوال - جامعة سطيف -2-

الملخص:

نقترح من خلال هذه الورقة، تحليل آثار التغير في المنظومة القيمية الهوياتية و التي لا يمكنها إلا أن تتعلق بصورة أو بأخرى بمختلف صور اللاتماح والتبعية الثقافية في المجتمع الجزائري. ذلك بالانطلاق من كون أنه إذا وجد ميدان قادر على تجسيد مختلف الأوجه الرمزية والفعلية ذات الطبيعة السوسولوجية للتغير الاجتماعي، فسيكون على الأغلب الميدان الهوياتي. إننا نريد و من خلال هذا المقال محاولة الاجابة على التساؤلات التالية: كيف تحدثت ولا تزال تتحدد الهوية في المجتمع الجزائري، وماهي بالخصوص الاستراتيجيات الهوياتية المطورة من خلال الشريحة الشبابية في مواجهة هذه التحددات.

Résumé :

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

Ceci, en démarrant du fait que, s'il ya un domaine ou le changement recelant des dimensions symboliques de nature sociologique ou culturelles évidentes, c'est bien celui du changement de valeurs des identités.

Cette problématique, que son cadre analytique dépasse le fait que toute mutation de statut d'identité s'obéit uniquement a des considérations civilisationnelles, politiques ou culturelles mais plutôt a d'autres variables liées aux interactions complexes entre les différents idiomes identitaires, existant au sein du paysage identitaire spécifique de l'Algérie.

المقدمة

لقد تم في الآونة الأخيرة تسجيل تعالي أصوات كل من المثقفين والمربين، وتذمرهم من الضياع والتشويه، الذين يتميز بهما الشباب الجزائري، إن كان ذلك على المستوى اللغوي أو المستوى الهوياتي بالرغم من عدم إبراز المحركات الموضوعية المستخدمة لتحديد مظاهر الضياع والتشويه، مداهما، دركاهما، أو على الأقل عدم توحيدها.

فبالنسبة للغة مثلاً: كثيراً ما انبهر المشرفون على تعليم اللغة العربية - ولا يزالون- من ضآلة وهرم نتائج تعلم اللغة العربية وإتقانها، من جهة؛ كما ينتقد و بشدة، المشرفون على تعليم اللغة

الفرنسية، مستوى تعلم هذه الأخيرة، من جهة ثانية، لينضاف إليهم، المشرفون على تعليم اللغة الأمازيغية، والذين لا ينكف التشاؤم بفهمهم، من مستقبل تعليم هذه اللغة من جهة ثالثة تماما كما يتحدث بالنسبة للهوية، حيث يؤكد البعض على أن جل الأجيال الشابة الجزائرية، إنما هي أجيال متأزمة هوياتيا، في حين يذهب البعض الآخر لصعوبة توصيل الشاب الجزائري لرسم صورة واضحة عن الذات، و عدم قدرته على التوضيح ضمن التناقضات، الصراعات و الرهانات التي غالبا ما يكون هدفا لها.

هذه الرهانات التي غالبا ما تقام حول اللغات/الهويات في المجتمع الجزائري، حيث يتزامن ظهورها، بظهور عدة إشكاليات مرحلية، منها ما تعلق بمدى فعالية السياسات اللغوية، و بروز مشكلات حولها وحول التكوين بها، بمعطيات و أبعاد مختلفة ؛ ومنها ما تعلق بدور المثقفين، و بروز مشكلة الصراع النخبوي؛ و منها ما تعلق بأزمة الهوية الجزائرية، و التي تعرف صدامات شديدة، بين من يحاول تجاوزها، و وضعها في صورة جامدة وثابتة، و بين من يدافع على هويته الفرعية، و بين من يحاول تنظيرها حسب المعطيات و متطلبات العولمة و التحولات الجديدة الحادثة في العالم .

هذا و انطلاقا من أن الهوية ليست عنصرا معطى دفعة واحدة و إلى الأبد، إنما هي واقع، يولد، ينمو ويبني و يتغير و بهرم، بل و قد يتعرض لأزمات و اضطرابات تؤدي به لحالات الاستلاب و الاغتراب.

و هي هذه الصفات، تكتنف درجات عالية من الصعوبة و التعقيد و التنوع للدلالة عنها أو لتعريفها. كما أنها تتعدى كونها مجرد قائمة مرجعية خارجية مسن السعات التي تدل على فاعل ما (فردا أكان أو جماعة).

و أخذا في الحسبان لكل هذه الاعتبارات، نظهر ضرورة التدرج في تحليل مفهوم الهوية في المجتمع الجزائري، باعتبارها شعور داخلي، متنوع و ذا وظائف محددة، يصل لربط علاقات متشابكة مع أحاسيس إنسانية أخرى تماما كما تتيبن أهمية التراث في عرض تطور آليات التشكيل الهوياتي وتحليل مراحل تبلورها لدى النموذج الجزائري، من جهة؛ وانطلاقا من أن الحديث اليوم أصبح بديهيا، عن الارتباط الوثيق بين مفهوم الهوية و مفاهيم الثقافة و اللغة، الوطنية والشخصية و التكوين بل و على أساس هذا الارتباط، صار الأنثروبولوجيون، علماء الاجتماع و النفس، يفسرون عدة عمليات اجتماعية (صراعات، تنافس، حروب، ضياع، نجاح، عدم تكيف...) سواء أحدثت بين المجتمعات ككل، أو بين الأفراد فيما بينهم، من جهة أخرى.

حيث، يكفي تصفح جل التحليلات التي تتم لألية عمل التشكيلات الهوياتية و المعوقات التي تعترض سيرها، حتى يتم التحقق بأن التعرض لها، يؤدي بالضرورة لتناول مختلف آليات عمل التكوينات و التشكيلات الثقافية، الشخصية و اللغوية .

ذاك، مادام أن الأفراد اجتماعيون بالطبع، و ملزمون تبعاً لذلك بالانتماء إلى جماعات معينة، تساعدهم على صيغهم بعمائر و سمات محددة، كما أنها تنظمها في صور قارة بذاتها، يمكن حردها و تبويبها، علنا و ظاهرا أو ضمنا.

ولعل أول ما يتكون من السمات، هي تلك التي تنجر عن الانتماء للمكان (الوطن، المدينة، القرية، العائلة، الأسرة) للعقيدة (الدين) واللغة، كل ذلك ليتم تكوين ما يسمى الهوية الثقافية الأصلية التي يتم الإجماع عن كونها المركب المكون من اللغة، الدين، الثقافة المرجعية الأساسية والحدود البسيكولوجية للجماعة وشخصيتها القاعدية (1).

وعليه، فلا تشذ الهوية الجزائرية عن غيرها من الهويات، باعتبارها هي الأخرى، نظاما مزودا بفعالية اجتماعية، بهدف لتحديد ماهية الجزائريين، ليس بمجرد كل سماتهم، وإنما بالإشارة إلى ما يمكن به التعرف عليهم هم، دون غيرهم، يكتب (عبد الغني مغربي): " لا يمكننا خلط جزائري - مهما كانت منطقته الأصلية -، و المتواجد في الخارج، بآخر مصري، عراقي أو حتى مغربي أو تونسي، يكفي الاستماع له عند تكلمه (...)، حتى يتم التحقق بأن و كأنه يملك ختما جهويا أو وطنيا خاصا به " (2).

هذا و إن كان هذا حال اللغة، كسمة ثقافية أساسية مساعدة على التحديد و التقييد الهوياتية، فهي طبعاً ليست الوحيدة، بل يمكن اللجوء لسمات ثقافية أخرى: كالنظام الغذائي الشعور بالآخر، المظهر اللباسي، كيفية أداء الطقوس و الممارسات الدينية، إلى ما ذلك من السمات التي يمكن إلحاقها بالفرد، بل بأمة بأكملها (3).

الأمر الذي يجربنا للحدث عن السمات الوطنية، التي يعبر عنها أغلبهم و يتم موازاتها،

بما يسمى بالشخصية القاعدية - *une personnalité de base* - و التي يمكن إيجادها لدى كل شعب أو أمة. هذه الشخصية القاعدية، و إيماننا بالحركية التي قد تعرض لها هويات الأمم و الشعوب يمكنها أن تتغير، إلا أنها تبقى دائما، تدور حول نواة هوياتية محددة. ومن ثم فالتسليم بأن تغير ملامح شخصية الجزائريين و هويتهم، عبر مختلف الحقب التاريخية التي عاشوها، يؤدي بالضرورة للإشارة لعملية المحافظة على الهوية النواة، التي ترتكز في الأساس على بعدين هما: التعلق الشديد بالعدل و المساواة، و الرفض الغريزي لكل هوية غريبة (4).

هذه الصيانة للهوية النواة، التي يمكن التحقق من كونها قائمة فعلا لدى الجزائريين الأوائل (الأمازيغ)؛ الذين لم يتوانوا عن الحياة وفقا لمكوناتها منذ أقدم العصور، و خلال مختلف مراحل الاحتلال القديمة، الفينيقية، الرومانية، الوندالية والبيزنطية، فكانت بذلك هذه الهوية النواة: المحرك الأول للمقاومة الثقافية ضدها (5). والعمل على تقويتها و التأكيد على المحافظة عليها من طرف الجزائريين خلال مرحلة الاحتلال الحديثة: حيث أصبحت المحرك الأول للكفاح الوطني

ضدها ؛ والانتهاز لضرورة تعزيزها، بعد الاستقلال، حيث لا تزال هذه الهوية النواة، تشكل المحرك الأول للتطلع الدائم للعدالة الاجتماعية، التنمية الشاملة و العيش الرغيد؛ وإن كان الحديث عن المقاومة الثقافية في المقام الأول و عن الكفاح الوطني في المقام الثاني، و بشكل مستقل، فذلك تابع من باب الاقتناع بأن الجزائريون، قد مروا و على مستوى التشكيل الهوياتي بمراحل، يمكن مماثلتها، بتلك التي تمت على مستوى تشكيل ظاهرة الدولة أو الوطن: *Etat ou la nation*. و عليه، فقبل أن يتم التمكن من امتلاك هوية سياسية، كان لزاما عليهم أن يبحثوا عن مرتكزاتها في الهوية الثقافية، تبعاً لمقولة (داهل *Dahl*) الشهيرة و التي مفادها " بدون هوية إثنية، لا توجد هوية سياسية " ⁽⁶⁾. يكتب (ق. فيوم *G. Guillaume*)، أنه إذا ما طبقت أكثر التعريفات عملية لمصطلح الأمة (*nation*) على الجزائر، فذلك يجب أن يتوازي ومدى جهودها و قدرتها على السير المباشر من المستوى الإثني إلى المستوى الوطني.

و من ثم، فلن يكون للفرد هوية جزائرية، بمجرد انخراطه لجماعة إثنية و ثقافية ما، أمازيغية كانت أو حتى عربية، بقدر ما يستوجب منه الانخراط لجماعة ملتزمة ومتفاعلة في فلك إرادة سياسية، للعيش معا، و وفقاً لنمط معين. هذا الأمر، الذي لم يتسن للجزائري معرفة واقعة فعلا، سوى منذ سنة 1830 وحتى 1962، بل و حتى بعد هذا التاريخ ⁽⁷⁾. الأمر الذي سيتم استعراضه بشكل كرونولوجي ومتسلسل.

1- التشكيل الهوياتي الأمازيغي في المجتمع الجزائري

لقد عُرف عن الجزائريين، احتكاما للتاريخ، بأنهم و حتى سنة 1830، أفرز - متوسطيين، ذوي هوية ثقافية إثنية ممتلئة في الهوية الأمازيغية. هذه الأخيرة، التي وبالرغم من تمكنها للتعبير عن ثقافة مشتركة بين أفراد جماعة معينة، مشتملة على أشكال محددة من التعبيرات و الفعاليات المختلفة و المنبثقة عن نظام معرفي بسيط ومكتسب، و من ثم على منظومة من المعايير، التقاليد، القيم و العادات، و الأخلاق؛ إلا أنها لم تتحدد مكوناتها (أي الهوية الأمازيغية) بشكل جوهري و مؤسس و لم تتجاوز نطاق الهوية - النواة، التي سبق الإشارة لها؛ بحيث أنه أكثر ما عرفت به - ولا تزال تعرف به - بأنها مؤسسة على ملمحين عامين متمثلين في: روح القتال التي لم تفارق الأمازيغ قط، بسبب تعرضهم الدائم للانهكات، لا هوان شأهم أو جنهم، بل لامتياز موطنهم بالموقع الاستراتيجي و حيازتهم على عديد الخيرات، من جهة ؛ و في روح التأني والألفة والقوامة والميل لصفة العدل، باعتبارها سلوكا صيانيا نابعاً عن الترعير ضمن ثقافة جبلية، المعززة للتححرر من قيود المكان و الزمان، وعن نقص في المدينة، المدعمة للانسياط في التعامل والقبالية للاحتتمال و التكيف ⁽⁸⁾، من جهة ثانية. وعليه، فالتفاصيل التاريخية التي لا يست و أعاققت تشكيل الهوية الأمازيغية بشكل واضح و موضوعي على الأقل كما هو عليه اليوم مثلا، هي ذات التفاصيل

الشخصيات، الخقب التاريخية و غيرها تبعاً لتحليلات (جون . ف . ستاك John F. Stack) (14).

هذا و بناء على هذه المعطيات، يذهب (عادل أزقاع) ⁽¹⁵⁾ في هذا السياق لرصد مختلف ردود الأفعال الأمازيغية، و لوضع تيولوجيا (une typologie)، توضح تطور السلوكات الدفاعية ضد الإقصاء الثقافي الذي أحس به أمازيغ الجزائر على المستوى الهوياتي. فيبدأ من أن الوعي بالهوية الأمازيغية، لدى سكان الجزائر أو التشكيل الهوياتي الفعلي لها لم يكن ليتم بشكل موضوعي، لولا حدث الاستعمار الفرنسي للبلاد

فقد أفضى نضال الجيل الأول الذي ظهر في ثمانينيات القرن التاسع عشر، من ضمن الأجيال الأربعة لرواد التشكيل الهوياتي الأمازيغي في الجزائر، إلى التعبير العفوي عن تميز في الهوية و إثبات وجود و رغبة في الاستمرار و الحفاظ على التراث دون تحمّلها أي مضامين سياسية أو هوياتية معينة أو مواقف رافضة للمنظومة الثقافية الراسخة، آنذاك المكونة أساساً من العروبة و الإسلام.

هذا الجيل الذي ضم شعراء و أدباء (كمحمد أو محمد) و (بوليفة) و حلقات المعلمين الذين قاموا بالمساهمة الفعالة في وضع قواعد اللغة الأمازيغية و جمع المفردات، الأمثال، القصص و الأساطير الشعبية، رغبة منهم في مجرد التعبير عن واقع الثراء والتنوع الأمازيغي؛ فيم أخذ نضال الجيل الثاني الذي ظهر في أواخر أربعينيات القرن العشرين شكلاً مغايراً، لا يحمل صبغة التعبير العفوي عن التنوع، بل جاء في صبغة الإيمان و الاقتناع به، و رفض صيغ كل من لا يُقر و لا يعترف به (التنوع)؛ ومن ثم، فالوعي الأمازيغي بالتميز الثقافي و الهوياتي في هذه الفترة بالذات، جاء على شكل ردة فعل إثر: رفض فيدرالية فرنسا لحركة انتصار الحريات الديمقراطية تحديد الهوية الثقافية للجزائر بغير المكونين الأساسيين الممثلين فقط في العروبة و الإسلام، في وقت تم اقتراح فيه من طرف الأعضاء الأمازيغيين شعار- الجزائر الجزائرية-، لتمكين إدراج البعد الأمازيغي ضمن الهوية الجزائرية، من جهة؛ و قيام القيادة بإقصاء العناصر الأمازيغية من صفوف الحزب، فيما أشبه بالعملية التطهيرية لأمثال (علي يحيى)، (حسين آيت أحمد)، و غيرهم واتهامهم بالانتماء للتيار البربري التشويشي، من جهة ثانية. هذه العملية التي يُحكّم عليها بأنها وراء خلق أزمة الهوية في الجزائر و المعاناة من تبعاتها حتى يومنا هذا ⁽¹⁶⁾.

نزع الجيل الثالث، الذي ظهر في ثمانينات القرن العشرين إلى صرف النظر على الصيغتين السابقتين، و قام باستبدالهما بهوياتي مطالب بدمقرطة وفتح المجال السياسي خصوصاً، وأن حالة التضييق عن كل أشكال التعبير عن التنوع قد بلغ أشده ⁽¹⁷⁾.

وذلك ما تم التوصل إليه فعلاً، بعد الأحداث العنيفة لشهر أكتوبر (1988) حيث أسفرت هذه الأخيرة عن انفتاح سياسي مبدئي، تَكَرَّس في وضع أول دستور تعددي وسمح لأهم حزبين

محسوبين على منطقة القبائل (RCD, FFS) بالنشاط في وضع رسمي وقانوني، ذلك حتى وإن حاولوا التخلص العلني من التوجهات ذات الطابع الإنثي أو الجهوي، و ركزا على القضايا الوطنية بل، وحتى القضية الهوياتية الأمازيغية، تم طرحها من منظور وطني⁽¹⁵⁾.

هذا، وتجدد الإشارة هنا، إلى أن التطورات الأخيرة التي تتعلق الهوية الأمازيغية، و عدم توصيل الأجيال السابقة على اختلافها، بل وإحفاق آخرها في تحقيق المطالب الهوياتية، الاجتماعية و الاقتصادية للأمازيغ، قد أدت ولأول مرة للمعاناة الفعلية لوجود أزمة هوياتية مقابل فشل ذريع تبعاً للمؤرخ (دحو جربال)⁽¹⁶⁾ للدولة - الوطن (Etat - nation)، في بحث الوحدة الوطنية.

و من ثم السماح ليزوغ جيل جديد و مختلف عن سابقه ضم بين الداعين لمطالب راديكالية منادية للاستقلال الذاتي، و آخرين لرفض الآخر، و أخيراً للانخراط ضمن مطالب المواطنة.

كل ذلك، يواصل (دحو جربال) إشارة لانتكاسة جماعية و انقسام في آن واحد بين بعثة عربية - إسلاموية وحديثاً : استقلالية أمازيغية، موازاة مع تراجع رهيب ألف الحركة الشعبية الثقافية الأمازيغية، التي تحلت عن الكثير من سماتها الأصلية و التي عرفت بها، تلك التي لطالما تمثلت في السلمية و قوة التأطير⁽¹⁶⁾.

و عليه، فقد أدى كل ذلك واقعا إلى التخلي على كل الصيغ الحزبية الجموعية و حتى النقابية التي تميزت بالحضور والعودة بالمقابل لحركات المواطنة التقليدية المسماة (العروش)، توازياً مع تصاعد الأصوات البديلة المساندة للبلقنة، كما يفعله أحد أهم الوجود الأمازيغية (فرحات مهي)، من خلال حركته واللساني الشهير (شاكر سالم)، من جهة؛ و تصاعد موجات العنف الذي تغذيه مشاعر الاضطهاد و التجاهل من طرف السلطة، من جهة ثانية .

هنا، وإن تم التسليم - بعد هذا العرض - بتعاقب كرونولوجي و موضوعي للأجيال المدافعة عن الخصوصية الثقافية و بتصاعد وتيرة الوعي بالهوية الأمازيغية، واختلاف الأطر التشكيلية لها عبر الزمن، فذلك لا يعني بالضرورة بأنه هناك تماثلات مطلقة بين جميع أفراد المجتمع الأمازيغي الراهن. و من ثم اعتبارهم إما راديكاليين منادين بالاستقلال الذاتي، أو منخرطين ضمن مطالب المواطنة بشكل كلي بل، بالعكس تماماً . يجدر التنويه إلى أن الشارع الأمازيغي اليوم، يتوزع بشكل متفاوت بين جل النماذج الأربع السابقة ذكرها⁽⁷¹⁾.

و لعل أهم ما يشترك الأمازيغ فيه، امتلاكهم في المرحلة الراهنة أكثر من غيرها من المراحل السابقة بروح التمايز و الاختلاف عن غيرهم. هذه الروح، التي حتى وإن لم تكن نتاج اختيار خاص و شعور عفوي يتدرج ضمن التعبير عن التنوع، فهي نتيجة حتمية منجزة عن تعدد المؤثرات

الخارجية التي تجبر مجموع الأمازيغ على الإيمان والاقتناع الفعلي بتميزهم عن المنظومة الهوياتية الرسمية.

2- التشكيل الهوياتي العربي في المجتمع الجزائري:

حتى حدوث الفتح الإسلامي للجزائر، كان سكانها مشتتين ضمن طوائف مختلفة أتبعها الإرهاق والاضطراب المرجعي لتلك الحضارة أو لتلك إن كان على المستويين العقائدي أو اللغوي على حد سواء.

فالبربر الممثلين للغالبية العظمى من السكان والمنقسمين بدورهم إلى برافس و بعر، لهم ما توطئه حضارتهم الأمازيغية المرجعية من ثقافة، لغة وكيفيات السلوك والوجود بشكل عام. و أما البيزنطيون، و هم أقلية من السكان، فقد أبقوا على هويتهم الخاصة، المتخذة من المسيحية كدين والإغريقية كلغة وثقافة. في حين، مزج بقية الأفارقة، والذين يعتبرون جماعات من أهل البلاد على قلتهم بين النموذجين البيزنطي والروماني، وأخذوا عنهما حضارتها، لغتهما و دينهما (81).

وعليه فلعل، أول ما وحد الطوائف والقبائل المختلفة للبربر وغيرهم من أهل الجزائر، هو اكتشاف الدين الإسلامي واعتناقهم له. ذلك حتى، وإن لم تخلو فترات التوحد هذه من التوترات، الحروب البينية والتراجع، التي تكون قد استمر ظهورها بين الحين والآخر حتى أواخر فترة حكم العثمانيين، والتي غالبا ما كانت ذات أهداف سياسية أكثر من أي شيء آخر، تتلخص في الصبغ للغلبة والنفوذ (91). ليليه اكتشاف اللغة العربية، وتبنيها، حيث يفترض أن أكثر ما عزز التبكير بالعروبة بشمال إفريقيا، عدم وجود مدينة سألقة لهم، تركز على لغة متينة وآداب متأصلة راسخة الجذور كالإيرانية أو الهندية، أو فلسفة عريقة، ذات مقومات صلبة تقف في وجه الفاتح ولغته، فتقاومها (92).

وعليه، وبالرغم مما شكله حادث الفتح الإسلامي من منعرج نوعي في تاريخ سكان الجزائر، وما نتج، عنه على صعيد الانتماء والتواصل العرقي، بحيث تم التخلص من حالة التيه، إثر العثور على بوصلة تحديد المرجع عنده كثرة منهم، صوب المشرق العربي، بشكل يؤدي فيه للوصول لمنبع الإسلام و منبته و الانتساب للعروبة. إلا أن حيثيات الإحساس والوعي الفعلي بالهوية العربية الإسلامية، لم يكن ليتبلور، ويظهر في أقصى درجاته، لولا استعمار الإمبراطورية الفرنسية للجزائر. إن هشاشة المرجعية الثقافية، التي سادت إبان المرحلة العثمانية، التركية و انحصار حضورها فقط في المدن الكبرى دون غيرها، ذلك بالرغم من قوة وسيطرة السلطة العثمانية؛ أدت للإخفاق في تأسيس كيان مستقل وقوي للدولة الجزائرية، فأكثر ما راجع عن الجزائري وقتذاك، أنه قرصان يخيف القرى الأوروبية في البحر الأبيض المتوسط، يستمد قوته من هبة الدولة العثمانية التي ينتسب إليها (21). وسواد المرجعية الثقافية البربرية، بالمقابل لمناطق دون أخرى، معتزة الأتراك، بل وحتى

بعض العرب المسلمين، كسواهم من الغزاة، بشكل أدى بهذه المرجعية، لتحفظها و من ثم لحفاظها على لغتها الخاصة، ذلك حتى وإن تقبلت بالإسلام كدين، وخلطه ببعض الرواسب الحضارية الخاصة بها أو بتلك الخاصة بمختلف الاحتلال السابقة (22)؛

واختلاف المرجعية الثالثة والمثثلة في سكان القبائل الناطقة باللغة العربية والرحّل بشكل أساسي، عن المرجعتين السابقتين، حيث فضلت تبني الإسلام الصوفي المرابطي، وحل حدودها الجغرافية مع سكانها في حلّهم و ترحالهم.

كل ذلك أدى، و بصورة منطقية لعدم توحيد التكوين المعرفي لسكان الجزائر، ومن ثم عدم توفر قواعد الاعتراف المشترك بهم، قبيل الغزو الفرنسي (32). ومن ثم فما كانت نتيجة الالتقاء العنيف لهم، مع أحدث الدول استعمارية و أكثرها ضراوة، أن تمكنوا من معرفة أكثر، لمجموع الحدود المتعددة و الرمزية التي تفصلهم عن غيرهم عموما و عن المستعمرين الجدد خصوصا.

فما قام به الكولون، من إسناد تسميات للجزائريين منذ وصولهم لبلدهم، كـ: المسلمين (musulmans)، أو الأهالي (indigènes) هو الميكانيزم ذاته، الذي يتم وفقا له إسناد اسم لطفل حديث الولادة تبعاً لـ (برنارد فيس Bernard This). هذا الاسم على بساطته، يفيد في جعل حدود معنوية ورمزية للطفل، ولولاها يفرق في بحر تعدد الأشياء التي يلتقي بها و يلامسها (42). ومن ثم، فقد قام الاحتلال على المساهمة في دفع الجزائريين لبلورة وصقل ماهيتهم، اعتمادا على بعدين هامين بالنسبة للتشكيل الهوياتي، ألا وهما: البعدين العقائدي واللغوي؛ فمقابل ذلك المسيحي، الرومي (Roumi) أصبح بإمكان الجزائري من أن يعقد مقارنات، يستوعب من خلالها اختلافه عنه، ليحد نفسه أنه لا يشبهه، لا في ممارساته ولا مبادئه، باعتباره فعلا و كما يسمونه مسلما (musulman).

كما أنه وأمام لغة هذا المسيحي، المثثلة في (الرومية، القورية) والتي معناها اللغة الفرنسية، وجد في اللغة العربية ملجأ لتعريفه اللغوي (25). هذا، ويؤخذ بعين الاعتبار عند التطرق لآليات التشكيل الهوياتي العربي بشكل أولي: البعد العقائدي ليليه، البعد اللغوي باعتباره بعدا تابعا و ذلك مفسر بالعودة لقانون (ج. داهل J Dahl)، القاضي بعدم إمكانية التوصل لبلورة هوية سياسية معترف بها، دون البحث عن مرتكزاتها في الهوية الثقافية. و في حالتنا هذه، قد تم اتخاذ العقيدة الدينية الإسلامية، و من ثم اللغة التي نزلت بها كأحد أهم دعائم هذه الهوية الثقافية.

و في كل ذلك يؤكد (محمد حربي) (3)، سواء من خلال كتاب (أصول جبهة التحرير الوطني) أو (جبهة التحرير: سراب و حقيقة) أو (الجزائر و قدرها: مؤمنون أو مواطنون)، هذا الأخير الذي كتب فيه عن العامل الديني، الذي لطالما شكل محركا للتعيش السياسية و الجماعية

للجزائريين، و من ثم، فقد ساهم، هذا العامل بشكل فعال في تشكيل الهوية الوطنية، بل و تلاها مساهمة العامل اللغوي، الممثل في اللغة العربية، الذي يُرمج لها، جملة منتقاة من العلماء (62). في نفس السياق، يذهب (قيوم Grand guillaume)، إلى أن الإسلام وبشكل استثنائي اللغة العربية، صاروا معا قلب الهوية الجزائرية، خلال فترة الاستعمار؛ بل وحتى بعده. فمن شدة ضغط هذا الأخير، أصبحت هذه المكونات قاعديين للإيديولوجية الوطنية منذ 1930 (72). وعليه، فقد بات الجزائريون يمتلكون نفس الهوية التي يتقاسمها ما يزيد عن عشرين شعبا، يشعر أفرادهم بأنهم مسلمون وعرب، ذلك ما يمكنهم من التماهي مع هوية الأمة العربية والإسلامية. وفي ذلك يشكك (حوي) حين يذهب إلى أن الجزائريين قد سعوا للنضال في سبيل الحرية، لدرجة كانوا فيها جد وطنيين، وصادقين، و أكثر الاحتمالات قربا من الصواب بأنهم، لم يشعروا فعليا بهذا التماهي إلى حين ضرورة إنشاء الأمة (la nation)، لما تمثله هذه الأخيرة من جماعة سياسية خيالية ومتخيلة، تتميز بعناصر ثقافية خاصة، كما يقتضيه تصور (ب أندرسون Bénédict Anderson) لها (82).

ومن ثم، فالجزائريون وفي فترة الاستعمار الفرنسي، رغبوا في حرية الوطن، أكثر مما رغبوا في حرية المواطنة، الأمر الذي أدخل بمجال الهوية الجزائرية، بشكل أدى فيه البحث عن إيجاد وتشكيل الجزائر، يلغي التفكير بكيفية إيصال أفراد المجتمع لامتلاك صفة الجزائرية (l'Algérienité)، ذلك مهما كانت مقوماتهم الثقافية بعيدة عن المكونات القاعديين الممثلين في اللغة العربية والدين الإسلامي (92). وخلاصة ما سبق، أن المقولة الشهيرة للإيطالي (ماسيمو دازيغليو Massimo d'Azeglio) "لقد صنعنا إيطاليا، و سنصنع الآن الإيطاليين" (91)، تم محاكاتها من طرف حوائر القرار الجزائرية الناشئة، التي أعطت للتوار، وبفضل كفاحهم المسلح مهمة صنع والبحث عن الجزائر؛ فم أولت للسياسيين مهمة صناعة الجزائريين. ليس بالأخذ بما يعنيه مفهوم الوطن (la nation)، باعتباره، المجتمع الذي يضم كل الجزائريين، أو المجتمع المدني (la société civile) بجميع مكوناته، و لا بالأخذ بمفهوم حرية المواطنة، وصفة الجزائرية (l'Algérienité) باعتبارها لا تعطي للكل دفعة واحدة، بل تبقى ضمن معارك الحياة اليومية (30)، بل بلجوتهم (السياسيين) لعملية تنميطية ضيقة للجزائريين، بصورة أصبح فيها هؤلاء دفعة واحدة، يدينون ويلقون بعقيدة و لغة واحدة.

وعليه، فالانزلاق الذي حدث ضمن التصور الرسمي والمُجسد للهوية، لم يحدث بمجرد إدراج ذلك العنصر الهوياتي أو ذاك، بقدر ما تم فعلا، عندما تم تفضيل بعض العناصر الهوياتية على حساب أخرى. بالرغم من كون هذه الأخيرة مؤهلة، للتعبير عن الكثير من يعتزون جزائريين؛ هذا الأمر الذي جعل، وبمرور الزمن الجزائريين أمام ما يسمى بالهوية الرسمية، وأخرى شعبية؛ يتم إدارة

الظهر الكلي لعناصرها اللغوية والحضارية، ذلك بالرغم من الدور الذي لعبته في المساهمة في الحفاظ على مقوماتهم.

إن اللجوء لإدراج المقوم الديني، قد تم من باب ردة الفعل الصريحة والملمحة لإثبات الهوية، والتعبير عنها، ومن ثم، فما حصل هو " استعمال الدين كإيديولوجيا سياسية " (31)، على حد وصف (رودينسون Rodinson). هذا السلوك، الذي استعملته دوائر القرار السياسي الجزائري أثناء الاستعمار الفرنسي، ولم تراجع عنه، حتى بعد الاستقلال؛ حيث ظلت تُوظفه من أجل ضمان استمراريتها، كراغبة في الإصلاح بشكل مشروع و مقبول من طرف الجميع.

يؤكد (قيوم Guillaume) صحة ذلك، عندما يذهب إلى أنه لا يمكن لأي نظام أو تنظيم أن يتخذ شرعيته في الجزائر، إن هو أحل بالمكون الديني (32). ولعل تجربة الإسلام السياسي، الذي عرفته الجزائر منذ مطلع الثمانينات وتصاعدها مع التسعينيات، قد أثبتت خطأ الخلط بين الانتماء الهوياتي إلى ما هو روحي في الإسلام، وما هو إيديولوجي فيه، تكتب (بن عامر كرمعة) (33).

وبناء على ذلك، فالمقوم الديني كما تم اختياره، ليُكون قاعدياً وأحادياً لهوية الجزائريين، يعجز تبعاً (إرنست رينان Ernest Renan) على توفير قاعدة كافية لتأسيس قومية عصرية، فليس كل أفراد مجتمع ما يدينون دائماً بعقيدة واحدة، حتى وإن تم ذلك، فكل فرد يؤمن ويقوم بطقوس كما يشاء وعلى قدر استطاعته (34). ذلك، حتى وإن تم التسليم مبدئياً أن الانتماء الديني من الأكثر الانتماءات الإنسانية ترسخاً في التاريخ، وإشباعاً لجملة الحاجات الأساسية للإنسان وتحديدًا للسلوك وكميَّات التفكير والوجود.

ومن ثم فلا ينكر أحد، أن الجزائريون قد وجدوا في الإسلام ما يلي حاجاتهم وما يوجه سلوكياتهم، بل يكتب (محمد حوي)، أنه في كل مرة يشعر فيها الجزائريون بأنهم تالهُون، فإنهم يتمسكون بالإسلام (34).

الأمر سيان، بالنسبة للجوء لإدراج المقوم اللغوي الأحادي، الذي لم يتم بعيداً، عن باب التقليد للنموذج الفرنسي ذاته، الممارس لسياسة يعقوبية، تحمل في طياتها تسلط الواحدية إن كانت على المستوى الإيديولوجي أو حتى المستوى اللغوي، من جهة؛ ووهم الاقتدار على الخلع الموجه ضد اللغة الفرنسية، التي فرضها الاستعمار انطلاقاً من إدارة وضعية امبريالية ثقافية، من جهة ثانية.

هذا السلوك، الذي اهتمت إليه دوائر القرار السياسي الجزائري، أثناء الكفاح وواصلت على استعماله حتى بعد الاستقلال، بشكل أصبح فيه الخطاب حول اللغة العربية بشكل خاص والتعريب بشكل عام، جزء من مجموع المبررات التي يركز عليها، ليضمن الاعتراف بمشروعته. وأولى هذه الحجج كانت الحصول على الاستقلال، وبعده ضرورة الحفاظ عليه في جميع الميادين (35).

ومن ثم، فما حدث في فرنسا منذ سنة 1789 وحتى يومنا هذا، حيث تمت إزاحة اللغة الوطنية، لمجموع اللهجات الإقليمية بشكل كلي، وحلت محلها؛ يكون قد أعيد إنتاجه في الجزائر، حيث جعل من اللغة العربية، اللغة الوطنية، واللغة الكتابية الرسمية. بل وسُعي لأن تتبوأ مكانة اللغة الأم ومنازعتها لها، بالرغم من أن هذه الأخيرة، كانت للكثير من الجزائريين من نصيب اللهجات العربية والتفرعات الخاصة باللغة الأمازيغية. هذا ومحاولة، لرصد التطور الكرونولوجي لظهور الهوية الجزائرية، بصفتها الإسلامية العربية، كما تم القيام به مع ظهور وتطور الهوية الأمازيغية، يمكن ذكر المخططات الرئيسية الآتية:

ينسب أول استعمال للكلمة الشخصية الجزائرية، ومن ثم ظهور لأول تحديد معنوي ورمزي لمهية الجزائري، إلى الشيخ (البشير الإبراهيمي) من خلال خطابه الملقى يوم 03 جانفي 1944⁽³⁶⁾، والمودع لدى اللجنة المكلفة بتنفيذ الإصلاحات لصالح المسلمين الجزائريين، بتوقيع جمعية العلماء المسلمين. هذه الجمعية التي عرف عنها أنها كانت تتخذ من: الإسلام ديننا، العربية لغتنا والجزائر وطننا، شعارا مقاوميا وإصلاحيا خاصا بها. ذلك بالرغم من أن (الطبي غماري)، يرى أن أول نواة للهوية الجزائرية قد ظهرت مع مقاومة ومشروع (الأمير عبد القادر الجزائري) للدولة الجزائرية هذا المشروع الذي وكفوه، وبالنظر للظروف التاريخية الذي أحاطت به، لم يكن جاهزا ومضكرا فيه بشكل دقيق، غلب عليه صفة الانفعال والعاطفة الأمر الذي ساعد قوات الاحتلال على إجهاضه.

هذا و تجدر الإشارة إلى أن الأمير نفسه، و بفضل حنكته وثقافته السياسية، أدرك مسبقا بأن مشروعه سيواجه صعوبات إجرائية، ما دام أنه تمت معاناة عدم اكتمال وحدة مكونات الهوية الوطنية، التي تسمح لجميع السكان بأن يشعروا بالانتماء المشترك كجزائريين، من جهة ؛ وعدم حمل مقاومات مختلف قادة القبائل التي كانت تحت إمرته، أو المساندة له لمشروع مجتمع ودولة واضحين؛ ففي أسوأ الحالات، كانت المقاومة تتم دفاعا على أراضي القبيلة، أما في أحسنها، فكانت تتم دفاعا على دار الإسلام ضد المعتدي الكافر⁽³⁷⁾. وفي كلتا الحالتين، فالحديث عن الهوية الوطنية الجزائرية، أمر سابق لأوانه.

(محفوظ قداش)⁽³⁸⁾ من جهته، يرى في مشروع (الأمير خالدة)، و هو أصغر أبناء (الأمير عبد القادر)، التعبير الأولي والاحتشام في إطار الشرعية الفرنسية عن الهوية الوطنية الجزائرية. فقد تمكن من وضع عجلات تأسيس الهوية الوطنية الجزائرية على عتك السكة السياسية، التي تبقى أنماطا وسبلا نضالية حديثة، قوامها الأحزاب والتنظيمات الجماهيرية و تتمحور حول التراث العربي الإسلامي المشترك. فترشح لانتخابات البلدية عام 1919، و قام بالتالي بحملاته الدعائية، واستعان

بصحيفة الإقدام التي أصدرها. كما ناهض حركة (الدكتور بين تامي) الاندماجية، الذي كان إلى جانبه عند تأسيس لجنة الدفاع عن مصالح المسلمين الجزائريين.

هذا، ويوجب التذكير أنه ومنذ هذه الفترة، قد مرت الهوية الوطنية الجزائرية بمحاض عسير، إذ طُبعت الحركة الوطنية المنادية لتشكيل نواتها، قبل الثورة التحريرية، بانشطاراتها لعدة اتجاهات⁽³⁹⁾. منها ما صنف ضمن التيار الثوري الاستقلالي، الذي هدف للقضاء على النظام الاستعماري، وتحقيق الاستقلال بكل الوسائل، ذلك مثل الإخاء الجزائري 1919 و نجم شمال إفريقيا 1926؛ ومنها ما صنف ضمن التيار الليبرالي الاندماجي، الذي سعى لاندماج المجتمع الجزائري في المجتمع الفرنسي، ذلك مثل فيدرالية المنتخبين الجزائريين 1927؛ ومنها ما صنف ضمن التيار العالمي الشيوعي، الذي هدف لحل مشاكل المجتمع الجزائري، بالاندماج في المجتمع الفرنسي، بعد وصول الحزب الشيوعي للسلطة، ذلك مثل: الحزب الشيوعي المنفرد عن الحزب الفرنسي 1924 والمستقل منذ 1936؛ وأخيراً، التيار الإصلاحية، الذي طالب بالتأسيس لهوية جزائرية من خلال التربية والتعليم ومحاربة دعاة الاندماج والتحنس، ومختلف البدع والخرافات. ذلك مثل: جمعية العلماء المسلمين الجزائريين 1931.

هذه التيارات، التي وإن اختلفت اتجاهاتها، وسائلها ومطالبها، إلا أنها تصب ضمن مشروعين أساسيين، يمثل أحدهما في المشروع الاستقلالي، المفضل للمواجهة مع الاستعمار، والسالك لأسلوب الاقحام والتحدى، أكثر من اعتماده على التفاوض والحوار. ويتمثل ثانيهما في المشروع الإصلاح، المتجنب للمواجهة والتصادم مع الاستعمار. والباحث عن كيفية تسوية أمور و أوضاع الجزائريين، بأقل ما يمكن من الخسائر⁽⁴⁰⁾؛ الأمر الذي عُلّق عنه، أنه يضم صراع كبير بين هويتين: إحداهما غالبة هي الهوية الوطنية الفرنسية، ينظر إليها أنصار الاندماج على أنها هوية قوية معاصرة، ولا جدوى من نكرانها أو مجادلتها. وعليه، سيكون من المفيد استغلالها من خلال الانتساب لها، والانصواء تحت لواءها؛ مقابل هوية ثانية، مغلوقة، ينظر إليها أنصار الاستقلال على أنها هوية فتية غير مكتملة؛ لكنها تستدعي العمل على تأسيسها من القاعدة، وتوضيح معالمها، قبل الذهاب للتفكير في الاستقلال الكلي عن الهوية الفرنسية⁽⁴¹⁾.

هذا الصراع الهوياتي المصيري، الذي وبالرغم من وضوح معالم اللاتكافؤ في قوى كل هوية، ناهيك عن اقتصاده على المستوى النخبوي، دون أن يشمل القاعدة بشكل كلي؛ إلا أنه نجح على الأقل في تشكيل حركة المد والجزر، التي ساعدت على إمداد مزيدا من الوقت لمختلف التيارات النشطة ضمن الحركة الوطنية، الاستقلالية منها والاندماجية، الأصالية والحدائية، الاشتراكية والليبرالية، الدينية والعلمانية للتبلور أكثر.

هذا التبلور الذي بقي بطيئاً، فلم يفضي لتوحيد التيارات على المستوى المعرفي، بقدر ما وُفق على الأقل في الوصول للاشتراك على المستوى العاطفي، إن كان تجاه المؤسسات والهوية الاستعمارية الرسمية أو تجاه قرار إعلان الثورة التحريرية واندلاعها، الأمر الذي أحرز الجميع على الاختيار بين الهويتين المتصارعتين. ومن ثم التوجه لاستحضار صورة موحدة للهوية الوطنية.

وعليه، واستناداً لما ذكر آنفاً، يمكن الخلاص إلى أنه، قد أفضت جهود الجيل الثوري الذي عاش طيلة فترة الاستعمار الفرنسي للبلاد، إلى بناء وتأسيس الهوية الجزائرية في إطارها العربي الإسلامي، المتميزة والمختلفة بشدة عن الهوية الفرنسية في إطارها الغربي الصليبي؛ ذلك على النحو الذي ما كان يعنيه بيان أول نوفمبر 1954⁽⁴¹⁾، الذي جاء في الهدف المتضمن الاستقلال الوطني، بأنه لن يتم إلا بواسطة إقامة دولة جزائرية ديمقراطية في إطار المبادئ الإسلامية، وبشكل معلن؛ وضمن إطار الهوية الحضارية القائمة على اللغة والثقافة العربيين، بشكل مضمّر.

فيم أخذت ممارسات جيل الاستقلال، والذي عاش في فترة ما بعد الاستقلال: وحتى سنوات 1988، سبلاً معاكسة ومغايرة عما لعملية البناء الهوياتي في إطار المبادئ الإسلامية العربية. فانتهمت، وبشكل منافض لعملية التفتيت للنواة الهوياتية التي خلقها جيل الثورة (Emiettement identitaire). لا لشيء سوى، لما كانت تمثل من هوية تقليدية ومنجوزة، في وقت كانت فيه النظم السياسية المتعاقبة على قدر اختلافها، تسعى لتكوين إنسان جديد في مجتمع جديد مقابل، القضاء على كل ما هو جزائري قديم⁽⁴²⁾.

هذا، وبالنظر لثقل الماضي، وضغطه على حاضر ومستقبل المجتمع الجزائري، فقد فشل الفاعلون من هذا الجيل في مشروع البحث عن الجزائري الحديث، وعوض بتجسيده فقد حفزوا وللمرة الثانية على شاكلة ما قام به الاستعمار الفرنسي في المرة الأولى، على عودة الجزائري التقليدي وبروزه للواجهة بشكل قوي وعنيف. ثم إن هذه المرة، ليس في إطار هوية موحدة، بل ضمن أطر هوياتية دينية و لغوية مختلفة. وما احتجاجات الإسلاميين داخل جامعة الجزائر منذ سنة 1982، سوى تصور معارض للمشروع الهوياتي المقترح من قبل النظام الحاكم، والذي لوحظ عنه - حسبهم - تراجع عن الالتزام والوفاء للمبادئ الإسلامية⁽⁴³⁾. هذا التراجع الذي تم الاحتجاج عليه، لا يمكن فهمه إلا إذا تم تسييقه ضمن الخطوة الحداثية، غير المعلنة والمحتشمة التي حاولت السلطة القيام بها تجاه دين الدولة، ومحاولة لتجسيد مبدأ العلمانية، من جهة؛ واحتجاجات الأمازيغيين في مناطق القبائل في نفس الفترة، إلا تصور آخر، رافض للمشروع الهوياتي الرسمي، والذي حُسب عنه، التعصب لإطار لغوي ثقافي واحد؛ في وقت يعيش فيه أفراد المجتمع ضمن مجال لغوي ثقافي متعدد، ثري وقوي⁽⁴⁴⁾.

هذا التعصب الذي لا يمكن مقارنته هو الآخر، إلا من خلال تصنيفه ضمن محاولات المشروع السياسي للدولة الجزائرية، الحفاظ على وحدة الهوية الوطنية، من خلال التفرد والوحادية على المستوى اللغوي الرسمي، من جهة ثانية .

ابتداء من أحداث 1988 وحتى وقتنا الراهن، أصبح الجيل المشتغل بالهوية، يتحقق من ضرورة المراجعة الذاتية والتفكير الجدي في مستقبل المشروع الهوياتي في الجزائر؛ خصوصا وأن هذه الأحداث قد عرّت ولأول مرة واقع المستوى الإيديولوجي والمؤسسي للنظام الحاكم، وكشفت أيضا عن هشاشة المشروع الهوياتي الخاص به، والذي كان يحيل لفراغ رمزي هائل، من جهة؛ و جعلت المجتمع من جهة أخرى، يتوفر على قابلية رهيبة للانجراف و الركض وراء أي خطاب هوياتي مغاير.

لقد استثار الفراغ الرمزي كل من كانت، قد حدثته نفسه عن تصور هوياتي بديل، وفي ذلك إشارة للعناصر المعارضة التي سجلت ظهورها منذ سنة الاستقلال، وقُوض نشاطها استنادا للمادة 28 من دستور 1962، حيث نصت على " أنه ممنوع على كامل التراب الوطني أي تشكيلة أو تجمع ذو طابع سياسي " (45).

هذا التصور البديل للمجتمع، ظهر هو الآخر بصورة مضاعفة: القاصر غير المحتلم والثائه التوافق لإيجاد الدليل الراشد، حتى يساعده على الوصول إلى معرفة من هو (المجتمع). وما أن اعتُمد مبدأ التعددية السياسية في غابر 1989، حتى بدأت أعراض الجنون السياسي تلوح في الأفق، حيث وجد الجزائريون أنفسهم أمام تسونامي من الأحزاب السياسية، التي لولا الشروط التي فرضتها وزارة الداخلية لما قل عددها عن ستين حزب (46). هذه الأحزاب، التي وبالنظر لبرامجها، تترجم بالضرورة عدة مشاريع مجتمع جديدة. وهي وإن اختلفت من حيث الشكل، التاريخ، المحتوى والأهداف (47) إلا أنها لا يمكنها الانفلات من التصنيف إلا ضمن تيارين رئيسيين هما (47):

* التيار الديمقراطي: الذي يجعل من الحريات الشخصية والجماعية حجر الزاوية لبرنامج، وذلك حال (RND , MDA , RCD , FFS , MDS , PT) وموخر (RND)

* التيار الاسلامي: الذي يجعل من الدين الإسلامي، مركز الحياة في المجتمع والمنبع الأول الوحيد لتأسيس الهوية الجماعية للجزائريين. وذلك مثل: (MSP , MN , FIS)

ثم وأمام هذا العرض الحزبي المتزايد والمتنوع، كان الطلب المجتمعي بعيدا عن الاحتكام لاقتصاديات السوق، وما تحتمه هذه الأخيرة من السلوك العقلائي تجاه النوعية والتمن، وما إلى ذلك من الاعتبارات. حيث قامت غالبية المجتمع الجزائري، بعدم إرهاب نفسها بمنطق الاقتصاد في جهد التفكير والاختيار، وانجرت وراء المشروع الأقرب من النسق المعرفي الذي تمت تنشئته رسميا ولا رسميا عليه، ذلك حتى وإن كان هذا المشروع ميتا قبل ولادته (48)

وليس وراء اندفاع الغالبية وراء التيار الإسلامي، سوى أنها رأت فيه المخلص لها من فساد النظام السياسي الحاكم: الشيء الذي يجعل عن عمق الهوية بين النخبة الحاكمة وباقي الشعب؛ والمسترجع لها للهوية الثقافية والوطنية للجزائريين، وفي ذلك عرض لصور فيها الكثير من الحنين للماضيوية الدينية في نقائها الأول مع تجربة المدينة (49).

فيم قامت الأقلية، المتبقية من المجتمع الجزائري، بالركض وراء المشروع المستحدث. هذا الأخير الذي حاول من تقوية عداءه للتيار الإسلامي و ترسيخ نزعة العلمانية، أملا في تحجيم الأسلمة المتزايدة. الأمر الذي أفضى إلى صراع، أسس على حذر أحد التيارات من الآخر، و شعور أحدهما المتزايد بالتهديد لوجود الآخر، ومن ثم محاولات إقصاء كليهما للآخر.

هذا الإقصاء الذي تدرج في الانتقال من إقصاء رمزي ومعنوي، يتم الاشتغال عليه ضمن المستوى السياسي، إلى إقصاء مُصفي وجسدي، يتم التنظيم له في شكل موجات أعمال إرهابية، عصيان مدني وعنفي.

هذا الواقع الذي اهتز له المجتمع بشكل عام، ورمى به للتساؤل مرة ثانية والوقوع في تناقض وجداني مضاعف بين مشروعين هويتيين، يحن أحدهما للماضيوية السعيدة، ويتوق الآخر لمستقبل حالم (50).

وكرد فعل يخلصه من هذه الحالة، راح المجتمع الجزائري يتبنى هوية خاصة به، ليست لا إسلامية، ولا هي ديمقراطية علمانية. وبذلك أصبح على حد وصف (صادق جلال العظم) (51) من بين المجتمعات التي لا يوجد فيه أي شيء يسير وفقا للمبادئ الإسلامية أو يتوافق موضوعيا مع الشريعة الإسلامية؛ كما أنه لا يسير فيه أي شيء، وفقا للأسس الديمقراطية والحريات الفردية والجماعية، المنفصلة بشكل تام عن الدين. وعليه، يكفى النظر لمختلف السلوكات التي تحدث في الواقع الجزائري وتحليلها، كما فعل (الحواري عدي) (25)، مثلا بمقارنته لقانون الأسرة، حتى يتم البرهنة على صحة الاستنتاجات السابقة.

3- التشكيل الهوياتي الفرانكفوني في المجتمع الجزائري :

لقد تسنى للغة والثقافة الفرنسيين، من خلال الغزو الاستعماري للجزائر لأن ترسخها وتغلغلها ضمن المجتمع الجزائري؛ ليعرف هذا الأخير ومنذ 1830، واقعا هوياتيا جديدا، لدرجة تمكن فيه وصف الكثيرين أمثال (جورج موران Georges Morin)، لأن يصبح ثاني مجتمع فرانكفوني، بعد المجتمع الفرنسي. ذلك بالنظر لعدد الأطفال الهائل الذين يتعلمون اللغة الفرنسية منذ السنوات الأولى من التعليم الأساسي الجزائري، حيث يفوق عددهم 6,5 مليون (35).

التبرير لهذا العامل، يمكن رده لتطبيق أحد البديهيات اللغوية القاضية بأن تعلم أحدكم لغة جماعة ما، و تكلمه بها، إنما تسمح له بأن يصبح فردا منها، وبأن يتلقى بالتالي من خلافا أحد أهم

جوانب هويته⁽⁴⁵⁾، من جهة؛ وإشارة إلى أن اختيار أحدهم للغة دون أخرى، و لسماتها النسقية، إنما هي الهوية اللغوية والاجتماعية، التي يريد التعبير عنها، وإعادة بنائها عند كل حدث اتصالي⁽⁵⁵⁾، من جهة ثانية. كل ذلك، بالرغم من أنه هناك وعي تام بكيفية دخول اللغة والثقافة الفرنسيين للفضاء اللغوي الثقافي الجزائري وفرضها عليه بالحديد والنار. ومن ثم احتشاث الكثير من متبنيهما من جاذورهم؛ وبطريقة تواصل حضورهما واحتماثهما بقوة وعنف رمزين، تهدي متبنيهما بالمقابل أدوات السيطرة، التي لا تكسبه إياه لا اللغة ولا الثقافة الأم. هذه المكانة المضاعفة والمبهمة، جعلت من اللغة والثقافة الفرنسيين لأن تظهرها عند الجزائريين بصورة شبيهة بالمقوم الهوياتي المتنازع، والباحث عن مكانة إلى جانب المقومات القاعدية لهويتهم.

ويكفي تفحص ما أفرزه الفضاء اللغوي الثقافي الفرنسي، منذ دخوله وكيفية تفاعله حتى يومنا - هذا ضمن الفضاء اللغوي الثقافي الجزائري- من مجادلات، مناقشات وتبعات شائكة، توصلت في أحيان عدة من المساس بهوية الجزائريين وزعرعتها، ومن معاودة التفكير فيها وصياغتها، حتى يتم البرهنة عن خصوصية العلاقة بين هذا الفضاء والهوية الجزائرية بشكل عام.

هذه الخصوصية التي لها ما يورثها لدى الجزائريين، باعتبارهم ممن يقومون بربط صلات علائقية وطيدة مع اللغات، بشكل كانت فيه هذه الأخيرة - وبشكل دائم - الوسيلة التفرعية الهوياتية (instrument de catégorisation identitaire).

يكتب (فيوم Grand Guillaume)، بأن اللغات المحكية على قدر بساطتها، وعدم غمغمتها بما تملكه غيرها من اللغات المكتوبة، لطالما كانت النظم التي يركل لها الجزائريين، مهمة الاستدلال الهوياتي⁽⁶⁵⁾. فحديث أحدهم، يمكن لأن يكشف للآخر عن هوية الجماعة التي ينتمي إليها. هذه الجماعة التي يمكن أن تكون جهة، مدينة، قرية، قبيلة أو أسرة.

وعلى هذا الأساس، يتضح الدور المعزى للغة المحكية، الكاشف عن هويات جغرافية، جهوية، كأن يقال بأنه من الشرق، الغرب، الوسط أو الجنوب، وعن هويات مدنية، فيقال بأنه قسنطيني، عاصمي، عنابي، بجاوي، وهراني، وأخيرا عن هويات قبلية، كاللزابي، الشاري، القبائلي. ومن ثم تصبح هذه الهوية الجغرافية بمستوياتها، مترجم لأول تحجر للفرد في الوسط الاجتماعي، الذي ينتمي إليه، والذي يتطور ويتدرج من الأسرة إلى الجهة. هذا التحذر الذي كثيرا ما يكون قدريا ومعتوما، مرتبطا بالفرد، مهما كبر، وأبنا حل أو رحل⁽⁷⁵⁾.

هذا، وإن كان هذا الميكانيزم صالحا للغات المحكية، فهو أيضا صالح لغيره من اللغات، ذلك شأن اللغة العربية الكلاسيكية (المكتوبة)، التي هي الأخرى، تشكل مرجعية هوية الجزائريين، باعتبار أنها استطاعت توحيد هوياتهم، الجغرافية (الجهوية، المدنية، القبلية) كلها وأصبحت فضاء جامعاً، يكشف عن هوية واسعة، ألا وهي الهوية المسلمة؛ التي يعتبر الإيمان بأركان الدين الإسلامي

والانتساب للعروبة قوامها. وعلى هذا الأساس، فقد تمكنت هي الأخرى من تحويلها لمرجع ثانٍ للجزائريين ضمن الوسط الاجتماعي العام، الموسوم بالفضاء الحضاري العربي الإسلامي والذي يزيدهم تشبعا بالتضامن الإسلامي وإيماناً بأسطورة الوحدة العربية. اللذان يساهمان بدورها في تعزيز الشعور بالانتماء لرقعة حضارية متميزة، تشكل اللغة العربية أهم صفاقاً⁽⁸⁵⁾؛

و شأن اللغة الفرنسية، التي تمكنت من تشكيل مرجعية أخرى للهوية، حيث تمكنت بدورها من صيغ هويات الجزائريين ذوات المرجعية القاعدية المكانية، والمرجعية الحضارية العربية الإسلامية، لتكشف هي الأخرى على هوية حضارية زمانية، تحيل لتأثير واحتكاك الجزائري مع هوية فرنسية أجنبية عنه؛ كان ذو شكل استيطاني احتلالي عنيف في البداية، ليتحول إلى شكل تعايشي مغاير، يؤكد خصوصية شعور الجزائري دون غيره حيال الهوية الفرنسية وعناصرها اللغوية والثقافية. هذا الشعور الذي ينشطه " الانتماء للفضاء المتوسطي، المرتبط جداً بالفضة الشمالية الأوروبية، ومنه بالخصارة الغربية الحديثة " (95).

لقد سبقت الإشارة، إلى صيغ التفاعل الأولى مع النموذج الثقافي المنقول عبر اللغة الفرنسية، المستمدة بدورها لمرجعياتها من الحضارة والثقافة الغربية النصرانية، من طرف الجزائريين، وإلى كيفية عدم قبول لسكان الجزائر تبني هذا النموذج بسهولة، منذ الاصطدام به، ويطحن تحوُّم من حالة لغوية طبعها العداء والمقاطعة الكلية له، إلى حالة كان قوامها التقبل التراجعي والنفسي له. حيث أنهم شعروا وطيلة الربع الأول من الاحتلال، بالتناقض الصارخ والاختلاف العميق عن ما يمثلونه، وعن ما يمثله النموذج الفرنسي، فتولد لديهم انرفض، الامتناع والصراع لكل ما يمت بصله به. لدرجة، كان فيه، كل متبني للغة، ثقافة وقيم الفرنسيين ولمفكرة تمجيد دورهم واستحسانهم، مساوياً للخيانة والاستسلام أمام الاحتلال، وللتخاذل والخبث أمام محاولاته الثقافية والاندماجية. هذا الموقف، الذي كلفهم بالمقابل تراجع ثقافتهم ولغتهم الأم، وإصابة عناصرها البشرية والمادية بالإنهاك والشلل؛ ومن ثم عدم الاستطاعة على الصمود أمام تنامي شراسة الثقافة واللغة الفرنسيين، وانتهاج سياسة مسعورة لصالحها.

هذا، و انطلاقاً من سنوات 1883 وظهر مبادرات فتح أبواب المدارس الفرنسية أمام الأهالي، بدأت تلوح استجابات للنموذج الثقافي اللغوي الفرنسي في الأفق، ذلك بالرغم من بقائها انتقائية، ضيقة وقليلة؛ حيث لجأت فئة من الجزائريين، وبخاصة أبناء الطبقات الغنية والتجار الكبار والموظفين في مختلف الإدارات الفرنسية والمتعاملين معها، لرمي النموذج الجزائري، والارتقاء بالمقابل في أحضان النموذج المحتل، فكانوا أول من تحرر من حالة الانقسام الهوياتي الذي غلب على بقية الجزائريين⁽⁶⁰⁾. هذا الوضع الذي دام، إلى حين ظهور شكل ثالث من التفاعل مع النموذج الثقافي اللغوي الفرنسي، والذي تميز هذه المرة بالتعديل التسوية والتفكير العقلاني فيه. حيث وعكسا، لما قد

قام به الجزائريون قبلا تجاه هذا النموذج، تم توجيههم للتنازل شيئا فشيئا، عن موقفهم المعادي المتطرف، وتحولوا للتفكير في شرعية تبنيه. من خلال مطالبتهم بالمساواة بين الجزائريين وغيرهم الفرنسيين، بالحق في التمدد. حيث تكسب (كولونة Colonna): "أن التغير الجذري لموقف المجتمع الجزائري إزاء المدرسة الفرنسية، قد حصل حوالي 1920" (61). وهم بذلك، يكون قد قاسوا المزايا إلى يمكنه جنيها من تبني النموذج الفرنسي، سواء أكان ذلك اجتماعيا أو اقتصاديا أو حتى سياسيا.

هنا، و يكفي تصفح ما كتبه (كاتب يسين) مثلا أو حتى (آسيا جبار) بعده، عن النموذج الفرنسي، لغة، ثقافة رهيوية، حتى يتم التمكن من قياس مدى شدة الصراع الذي عاشه هذا الجيل من المجتمع الجزائري، والذي أثر بالتأكيد على ذهنيته، من جهة؛ ومقدار الجهود التي بذلها كجيل، من أجل التحول من حالة لغوية، طبعها في السابق المقاطعة الكلية لأخرى أكثر عقلانية - واقعية، من جهة ثانية؛ ذلك دون أن يغيب عن هذا التحول النوعي تفاعل عدة تناقضات وتعقيدات، وتواصل مظهرها من خلال مختلف الشروخ التي يعيشها أفراد المجتمع الجزائري الراهن، الدائم البحث عن نفسه بين النموذج التقليدي الذي تحافظ عليه اللغة والثقافة الأصلية والنموذج الحديث الذي تهديه إياه اللغة والثقافة الأجنبية.

هذا الجيل الذي ظهرت ملامحه انطلاقا من 1920، والذي أكثر ما يوصف به، بأنه كان محكوما عليه، بأن يتعامل من خلال النموذج الفرنسي: أن يتعلم لغته ويتشبع بقيمه، وأفكاره المستمدة من أفكار الثورة الفرنسية، و التي فتحت عينيه على ضرورة مطالبة المستعمر بالحقوق الوطنية والوفاء من ثم، لنموذجه الأصل. فيلخص كل ذلك (كاتب) من خلال حوار قائلا: "عندما كنا أطفالا تبلورت حساسيتنا وتقولبت في اللغة العربية المنطوقة... فكانت الجيل السري الثاني الذي يربطنا بأما الجزائر... غير أن الطفل يترعرع و يكبر وينبغي عليه أن يذهب إلى المدرسة الفرنسية، لأن فرنسا بسطت نفوذها منذ 100 سنة، ولأن الفرنسية تستعمل في البريد والركوب القطار والحصول على الشهادة" (62).

هذا، و بالرغم من مرارة حتمية التعامل مع النموذج الفرنسي من خلال عناصر هويته، إلا أن ذهنيات الأفراد الجزائريين، بقيت تتوافر على جذور حساسة و ودية تجاه عناصر هوية نموذجه الأصلي، و تجاه الوضع الذي أفقج فيه، حيث وجد نفسه مرميا فجأة في أحضان هوية أخرى، و ملزما باكتساب جذور ليست بمجذوره الأولى.

فيردف (كاتب): "أكتب بالفرنسية، لأن فرنسا غزت بلادتي، وتبوءت فيها مكانة من الهيمنة و السلطان، وهي من القوة بحيث توجب علي الكتابة بالفرنسية لأجل البقاء، بيد أني و أنا أكتب بالفرنسية صاحب جذور بربرية أو عربية لا تزال حية" (63).

في نفس السياق، راحت (آسيا جبار) ⁽⁶⁴⁾، لوصف إحساس الجزائريين ما بعد سنة 1920، وفسارة انخراط بعضهم ضمن الهوية الفرنسية، وحتمية، فتكتب عن أحد عناصر هذه الهوية، ألا وهي اللغة الفرنسية، بأنها لطالما كانت اللغة القاسية الجافية ⁽⁶⁵⁾، ذات الشبه الخارق بزوجة الأب، التي تستعطف لتكون أما لأبناء ليسوا بأبنائها. وفي ذلك كناية دقيقة، عن المكانة التي تتوصل لانتزاعها لتلك الخاصة باللغة الأم، المتميزة على العكس، بالدفع والحنان.

و عليه كما عوين، تتابع ثلاث أجيال متميزة في علاقتها مع النموذج الفرنسي أثناء مرحلة الاستعمار، سيتم التميز أيضا عن ثلاث أشكال علائقية بعد سنة 1962.

هذا التاريخ، الذي ما تم فيه استقلال الجزائر، حتى طفت اختلافات وجهات النظر، في أمر التعامل مع عناصر الهوية الفرنسية إلى السطح. هذه الاختلافات التي لطالما عاودت ظهورها و تقوت بشكل حاد و جاد، كلما تم التطرق لمناقشة ماهية الجزائريين وهويتهم.

تشرح (موسلي)، بأن حيرة التعامل مع اللغة الفرنسية غداة الاستقلال، يحيل في الأساس لأزمة التعامل الشامل من آليات التشكيل الهوياتي الفرانكفوني، الذي يقوم على أساسها في الجزائر ⁽⁶⁵⁾.

وفي ذلك تدعمها (سعيدة كالوة)، حينما تحاول إثبات ذلك من خلال المكانات التي تم إلحاقها للغة الفرنسية ضمن الإطار المدرسي وتغيرها بشكل سريع، وغير مفكر فيه بصفة عقلانية، فمن لغة التخصص (langue de spécialité)، إلى اللغة الأجنبية ذات الامتياز (langue étrangère privilégiée)، ف لغة العلوم والتقنيات (langues des sciences et techniques)، حتى ومنذ سنوات قليلة اللغة الأجنبية (la langue étrangère) ⁽⁶⁶⁾.

وفعلا، فالقراءات المتأنية والتحليلية لفصل ألعنون " الجزائر بلد فرانكفوني " لصاحبه (موران Morin) ⁽⁶⁷⁾، يمكن من معانية عدم ثبات المكانات التي تبوأها الهوية الفرانكفونية أمام وفي خضم هوية الجزائريين، ومحاوئتها المستميتة، ومن خلال اللغة والثقافية الفرنسيين، الحفاظ على تواجدنا في جزائرنا ما بعد الاستقلال.

هذا ويذهب (حبيب طنكور)، في نفس السياق إلى أنه " في عام 1962، صار الجزائريون مستقلين، لكنهم لم يتحرروا ؛ تتحقق هذه المعانية وسط تراكم من ضروب الحرمان. وهذا ، لا يمكن أن يؤكّد إلا عنفا واضطرابا للذات " ⁽⁶⁸⁾. ويضيف: " ثم إن فرنسا حاضرة في كل جزائري أكثر من أي وقت مضى. غير أنه ولا خطاب، توصل لدمج هذه الظاهرة مهدوء، الأمر الذي يصعد الحرمان واضطراب الهوية " ⁽⁶⁹⁾. وهو بذلك، يشير للحانب اللاشعوري للمجتمع الجزائري بناء على مقارنة تحليلية نفسية، حيال الهوية الفرانكفونية بشكل عام أو أحد عناصرها بشكل خاص.

هذا ، وإذا ما ألتحذت اللغة، كدال عما تسببه من اضطراب هوياتي لدى الجزائري، فذلك لما تثيره من مظاهر النبذ، باعتبارها اللغة المفروضة عليه بالحديد والنار؛ ومن مظاهر الجذب والسحر،

باعتبارها اللغة التي تهيئ التقدم التقني والحداثي. وإن كانت هذه اللغة بهذه الصورة، تعكس علاقة الهويتين المتدججتين في الذات الواحدة، فهي تترجم أيضا التعارض الوجداني تجاههما. ثم إن صيغة المرحلة الانتقالية، التي ميزت الثمانينيات الأولى ما بعد استقلال البلاد، تكون قد تركت للهوية الغرائكفونية فرصة استمرار إثبات وجودها، فاستغلت لغتها، إرادة السلطات، لتحقيق التنمية والكفاح ضد الأمية، و تشييد مختلف المؤسسات التربوية التعليمية، حيث تمت بواسطتها، في انتظار الإحلال التدريجي للغة العربية، والتي تم الإجماع على أنها ستكون اللغة الرئيسة والرسمية. هذا الأمر الذي جعل منها أقوى مكانتها، فتصبح اللغة المفضلة ومن ثم " اللغة ذات الامتياز " (70) توازيا ، مع مساهمة تطور البنيات الإدارية المستخدمة لها في ذبوعها، واشتغال القطاع الاقتصادي بها، مما كما تم العمل بها في المؤسسات التربوية، العليا منها والابتدائية، و في باقي مؤسسات المحيط بشكل عام.

ويشهد (عميمور) عن هذه الفترة، حيث يصف بأن نفوذ الفرنسية قد تزايد بحكم زيادة عدد المتدربين من جهة، وبحكم حركية التسمية التي قادت إلى تضخيم الجهاز الصناعي، ثم الإداري وفرض الاستعانة بمن لا يعرفون غير الفرنسية، واتساع الأمر إلى استيعاب كثيرين ممن لا يؤمنون بغيرها (71). هذا الوضع، الذي جعل من الحيل الفني والناسخ في هذه المرحلة، يقوم ببلورة ثلاث قائمة على المعايير للواقع، والمؤسسة على إقران صفتي الخطوة والامتياز للنموذج الهوياتي الغرائكفوني.

يكتب (وايح سبع)، وبعيدا هذه المرة على ذكر التعارضات الوجدانية والانفصامية الحادة، والتي مزقت ذوات جزائريين ما قبل هذه المرحلة، من جراء عدم اندماج و اصطدام هويتين الجزائرية والفرنسية وتصعيد لغتيهما و ثقافتيهما للحرمان والاضطراب الهوياتي، بأن اللغة الفرنسية اليوم، قد توصلت لأن تكون في المجتمع الجزائري " اللغة الناقلة للرسمي دون أن تكون لغة رسمية، اللغة ذات الامتياز في نقل المعارف، دون أن تكون لغة التعليم، كما أنها تستمر ودون أن تكون لغة الهوية في تشكيل مختلف أنماط المخيال الجمعي، عن طريق عدة قنوات.. ثم إنها ودون أن تكون لغة الجامعة، فهي تساكين لغة هذه الأخيرة " (72).

قد يكون لسر حيوية اللغة الفرنسية في الجزائر، والمستند لكيفيات الوجود هذه، والمعتمد في الأساس على أكثر عدد من المصادر المعرفية، المعلوماتية و الاتصالية، بداية من الهويات المفعرة، للانترنت، الصحف، القنوات الإذاعية، المراكز الثقافية الفرنسية، المراجع وما إلى ذلك، وصولا إلى ضوضاء شوارع و أحياء البلاد (la cacophonie)، أين لا تظل من شرائح مالكة لكفاءات وظيفية بالنسبة لهذه اللغة (73)؛ دخلا في التأسيس الخاص و الوحيد للشعور الجمعي والمُعقد الذي

يلجأه الجزائري دون غيره من أفراد بلدان المغرب بشكل خاص، و بلدان العالم الفرنكفوني بشكل عام، تجاه فرنسا: البلد، الهوية، الثقافة واللغة.

و من يدري، إذا كانت بداية ولادة جيل جديد متبني لخطاب معتدل وهادئ حول ظاهرة الدمج غير المضر وغير المسبب لا لحرمان ثقافي ولا اغتراب هوياتي، هذا الخطاب الذي سيتكأ على التاريخ، والذي كما وصفه (محفوظ قداش)⁽⁷⁴⁾، لا يكون لا كولونيالي (ni coloniale) و لا وطني (ni nationaliste)، بل قائم على حقائق موضوعية، متعلقة بالمجتمع الجزائري، بطروفي مر بها و حالات عاشها و ثقافات تعاطى معها وطموحات شكلها من خلالها.

و عليه وكمحاولة لتلخيص كل ما سبق: يمكن الجزم بأن كل هوية، إنما تحاول إثبات شرعيتها التاريخية، من جهة؛ وتحقيق أكثر المكاسب لصالحها، أو استمرار فرض نفسها على الأقل، من خلال دوام مزاحمة كل هوية للأخرى، ومحاولتها لإشعار الأخرى، بأنها لا تزال حيوية وصالحة لأن تكون إطارا مرجعيا من خلال استغلال كل الوسائل والفعاليات لذلك. وما دام السلوك الهوياتي، وبشكل عام، ما هو إلا عبارة عن جملة استراتيجيات فردية أو جماعية، يتم تنظيم بموجبها علاقات الأفراد مع ذواتهم، ومع غيرهم؛ فإنه تحت معاينة و في خضم السياق التاريخي الذي طبع تطور التشكيلات الهوياتية للجزائريين و تعاقبها، بأنهم أصبحوا اليوم، وخصوصا الشباب منهم يطورون إستراتيجيات هوياتية جديدة تتوازي الواقع الجديد الذي أفرزته التحولات التي عاشوها. هذه الاستراتيجيات الأحدة بعين الاعتبار المرجعيات التي فرضتها تفاعل ثلاثية الموقع الجغرافي، الفتح الإسلامي و الاستعمار الامبريالي، من جهة؛ كما تمت معاينة، من جهة ثانية أن التشكيلات الهوياتية، تماما كاللغوية لا يمكن توكيلها لمؤسسة دون أخرى، بل تُرد و بشكل شامل و متكامل لمختلف المؤسسات الثقافية التربوية ضمن السياقات التاريخية المختلفة. وأمام هذه المعطيات يتبين، أن الهويات تماما كما اللغات في الجزائر قد عرفت جولات تيارات بين العداء، التنافس تارة، التعديل والتسوية تارة والتداخل والتعايش تارات أخرى؛ الأمر الذي أنتج حالات الامتناع والإقصاء، القبول تارة، مسبا تناقضات وشروخ معقدة والصراع تارات أخرى، مفرزا تراكم ضروب الحرمان، العنف واضطراب الذات. الشيء الذي ساعد بشكل أو بآخر الجزائريين عموما والشباب خصوصا على التحول النوعي، على المستوى الهوياتي، ودفعهم إلى عدم معاودة القبول بصيغة هوياتية جاهزة، تقدم من تلك الجهة أو من أخرى أو اقتنائها دفعة واحدة. بل وعلى العكس راحوا، يحاولون بناء هويتهم ضمن معارك الحياة اليومية التي يعيشونها.

فلم يبقوا أولئك الذين يتم التنظير لـ «هم» تماما كما فعل الاستعمار الفرنسي، حين ضغط عليهم أشد الضغط، بشكل أجبرهم فيه على التفوق ضمن الهوية العربية الإسلامية، أو كما فعلت السلطات الرسمية بعد الاستقلال، حين قامت بإكراه البعض من خلال الضغط على وعيهم

وإجبارهم على التوقيع ضمن الهوية الأمازيغية! وفرض على آخرين و بشكل مناقض الانكماش ضمن الهوية الفرانكفونية، وأصبحوا، وكرد فعل يبحثون عن التحرر من الضغط. ومن ثم تبني هوية خاصة بهم، لا هي إسلامية ولا هي علمانية، لا أمازيغية ولا فرانكفونية، بل هي نتاج لمزج كل ذلك في انتظار الدمج المادي والفعال .

الهوامش

(1) : محمد العربي ولد خليفة: المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003 ، ص 110 .

(2): Abd El Ghani Meghrebi : Culture et personnalité Algérienne :de Massinissa à nos jours , ENAL & OPU , Alger , 1986 , p 59 .

(3): Op.cit, p 60.

(4): عبد الرحمن بن محمد الجيلالي : تاريخ الجزائر العام ، الجزء الأول ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الطبعة السابعة ، الجزائر ، 1994 ، ص 37 .

(5): Gilbert grand guillaume : « les représentations culturelles et politiques dans la société algérienne d'hier et d'aujourd'hui : langues et nations » in : forum de l'IFRAS et l'université de Nancy02, animé le 19-20 mars 1999, pp89.99.

(6): Jean Dahl: « from ethnic to political identity » , In journal of international law , 57 (3) , p 315 .

(7): Op.cit, pp 89 , 99 .

(8): عشراي سليمان : الشخصية الجزائرية : الأرضية التاريخية و المحددات الحضارية ، المرجع السابق ، ص 259 ، 269 .

(9): المرجع نفسه ، ص 34 .

(10): Mouloud Gaid: Aguellids et Romains en Berbérie, OPU édition, Alger, 1985 , p 63 .

(11): Mahfoud Kedache : L'Algérie dans l'antiquité , SNED édition , Alger , 1982 , p 45.

(12): سليمان عشراي : المرجع السابق ، ص 31 .

(13): نهاد الموسى: " اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت و قوى التحول ، دار الشروق ، الأردن ، 2007 ، ص 61 .

(14): John F, Stack: « Ethnic groups as emerging transnational actors », In: J . F. stack (ed) : Identities in trans national world , West port , coun – Green wool press , pp 18 , 45 .

"الفضية الأمازيغية: إيتولوجيا الأزمة"، فصل في كتاب جماعي محكم حول التحولات في السياسة (*) : أنظر: عادل زفاغ: الجزائر - منظور سوسيو-اقتصادي، تحرير صالح زياتي، باتيت للنشر، باتنة، 2008 .

(**) : أنظر الحوار الذي أجرته سلمى حراز مع الحفوتي علي يحي عبد النور، في جريدة الخبر اليومية، العدد 5480، الصادرة في 2008/09/20.

(*) : voir : Bruce Maddy-Weitzman: « The Berber question in Algeria: nationalism in the making », In: Ofra Bengio Gabriel Ben Dor: Minorities and the state in the Arabe world, Lyme Rcinner , Inc, 1999, pp 23, 38

(15): Salem Chaker : « Quelques évidences sur la question Berbère », In, Confluences méditerranées ; Comprendre l'Algérie , N° 11 été 1994 , p 108 .

(*) : voir : Yassine Temlali : « Le mouvement pour l'Autonomie de la Kabylie (MAK) , In Babel Med magazine on line des cultures méditerranées , Rome , Italie , 31.07.2008 , In

www.babelmed.net/paris/Algérie/le_moubement

php ?C :34458m :36/p :fr.ttf , Consulté le 22/01/2009 , à 17h.

(16): Brahim Salhi : Elites entre modernisation et retraditionalisation ; les acteurs de la contestation politique et identitaire en Kabylie , 1980 - 2001 , op.cit , pp 115 , 180 .

(17) : إسماعيل قيرة وآخرون : مستقبل الديمقراطية في الجزائر ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، يناير 2002 ، ص 213 .

(18): إرجحي زيدان: تاريخ التمدن الإسلامي، الجزء 5، دون دار نشر، القاهرة، مصر، 1958، ص 19

(19) : سليمان عشراي: الشخصية الجزائرية، المرجع السابق، ص 199 ، 203

(20) : إسمان حفي: الجزائر العربية، بدون دار نشر، لبنان، 1961، ص 18 .

(21) : طيبي غماري: "هوية الأزمة أم أزمة الهوية"، في مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، الصادرة عن جامعة باتنة، العدد 15، ديسمبر 2006، ص 59، 60 .

(22): المرجع نفسه، ص 60 .

(23): Bernard This : « Naitre » , In : Christian de la campagne et Robert Maggiori : Philosophe : Les interrogations contemporaines ; Matériaux pour enseignement , Fayard , Paris , 1980 , pp 67 , 93 .

24 Abd El Nour Arezki : « Le devenir des langues dans la mondialisation économique » In : Réflexions : analyse littéraires et linguistiques, université de Abd El Rahnen Mira, Bejaïa, Janvier 2002, p 77.

(*) : لا يعتبر (محمد حربي) مؤرخاً عادياً، فكتاباته لا يمكن إدراجها ضمن البحوث التاريخية المحضة، بل هي مزيج من التقاطعات بين التحليل السوسولوجي، السياسية و الاقتصادية لتاريخ الجزائر . هذه التحاليل التي لا يمكن
Mohamed Harbi : Aux origines du FLN : Le populisme révolutionnaire en Algérie, Christian Bourgois, Paris, 1975.

Mohamed Harbi : La guerre d'Algérie (1954 - 2004) : La fin de l'amnésie, Robbert Laffont, Paris, 2004.

Mohamed Harbi : Une vie débout : mémoires politiques, tome 1 : 1945 - 1962 , La découverte et Cahier livres, Paris, 2001.

(25): Mohamed Harbi : « L'Algérie et son destin : Croyants ou citoyens », Paris, 1992, pp 210, 211.

26): Gilbert Grand Guillaume : « les représentations culturelles et politiques dans la société Algérienne d'hier et d'aujourd'hui », op-cit, pp 89 , 99 .

(27): Bénédicte Anderson : L'imaginaire national : réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme, traduit par Emmanuel Douzot, la découverte, Paris, 2002, pp 17, 20

(28): Hassan Ramaoun: Enseignement de l'histoire et conscience nationale », In Revue de Confluences méditerranée, Paris, N° 11 , été 1994 , pp 25 , 32

(*) : هي المقولة الإيطالية " Il primo bisogno d'Italia è che si formano Italiani " لصاحبها الكاتب و السياسي Massimo d'Azeglio ، الذي وجهها للسلطات ، حيث أشار للأولويات المطلقة التي يجب بحسبها أنظر :

Massimo D'Azeglio : Imicricordi , Einaudi , Torino , 1971 , pp 5 , 6 .

(29): Mohamed Harbi : « Consolider la démocratie, préparer l'Algérie, et le Maghreb à entrer le XXI siècle », In : Etudes coloniales ; revue en ligne :

<http://etudescoloniales.canalblog.com/archives/2006/06/18/2112428.html>

. Consulté le 25/01/2009. À 15h.

((30) : Maxime Rodinson : « L'islam et les nouvelles indépendances », In Marxisme et monde musulman , édition Seuil , Paris , 1972 , p 187 .

31): Gilbert Grand Guillaume: « Les enjeux de la question des langues en Algérie », In Les langues de la méditerranée, s/la dir. de Robert Bislolfi, édition l'Harmattan, les Cahiers de confluences, Paris, 2002, pp141, 165 .

(32) : بن عامر كريمة : " الهوية و الدين : التجربة الجزائرية نموذجاً " ، في فعاليات اليوم الدراسي " الجزائريون و رحلة البحث عن الهوية " والمرجع السابق، ص ص 43 ، 43 .

(*) : voir Ernest Renan : Qu'est - ce qu'une nation, chapitre II, de conférence faite à la Sorbonne, le 11 Mars 1882, saisie du texte : S. Pestel pour la collection électrique de la bibliothèque municipale de Lisieux, cedex, 1997.

(33): Gilbert Meynier : « Mohamed Harbi : Citoyenneté et histoire national et universel » , In Etudes coloniales , op.cit .

(34): Gilbert Grand Guillaume: « pour une anthropologie de l'arabisation au Maghreb », In Revue de Peuples Méditerranéens, Paris, N° 01, 1977, pp 95, 121

(35): Claude Collot et Jean Robert Henry : Le mouvement national Algérien : texte 1912 – 1954, l'Harmattan, Paris, 1978, pp 177, 179.

(36): طيبي غماري: "هوية الأزمة أم أزمة الهوية"، المرجع السابق، ص 61-63.

(37): Mahfoud Keddache: La vie politique à Alger, SNED, Alger, 1970, pp 53, 78

(38): ذياح عبد الحادي : الحركة الوطنية 1919 – 1939 ، في متدنيات الجزائر التربوية التعليمية ، ضمن الرابط :

<http://www.educdz.com/montada/attachements/forum96/455-1919-1993.doc>, Consulté le 26/01/2009 à 11h.

(39): شريط أمين: التعددية الحزبية في تجربة الحركة الوطنية (1919-1962)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 6.

(40): طيبي غماري : المرجع السابق ، ص 63 ، 64 .

(*) : أنظر : الصوص المؤسسة للجمهورية، الصادرة عن رئاسة الجمهورية ، في الرابط :

<http://www.el.mouradia.dz/arabe/symbole/textes/symbolear.htm>. Consulté le 22/01/2009 à 11h30. 09

(41): Mezouar Belakhdar : « identité et modernité », In

فعاليات اليوم الدراسي " الجزائريون و رحلة البحث عن الهوية "، مرجع سابق ، ص 78 ، 79

(42): Xavier Raufer et autres: Atlas mondial de l'activisme islamique, centre de recherche sur les menaces criminelles contemporaines, Paris , 1990 , pp 26 , 36 .

(43): Salem Chaker : « Berber challenge in Algeria : the state of the question », In race, Gender and Class , Southern university at new Orleans , 8/3 , 2001 , pp 135 , 156

(44): إسماعيل قيرة و آخرون : المرجع السابق ، ص 155 .

(45): طيبي غماري : المرجع السابق ، ص 70 .

(*) : للمزيد أنظر : الفصل الخامس والمعنون بالوضع السياسي الراهن: العنصر الخاص بالأحزاب السياسية في مستقبل الديمقراطية في الجزائر ، لإسماعيل قيرة و آخرون : ص 151 ، 176 .

(46): طيبي غماري: " هوية المثقف الجزائري بين الإسلامية والعلمانية "، في: فعاليات اليوم الدراسي " الجزائريون و رحلة البحث عن الهوية "، المرجع السابق ، ص 94 ، 101 .

(47): Monique Gadant : « Après octobre 88 : la crise du nationalisme et ses enjeux », In Revue de Naqd , N° 02 , février / Mai 1992 , Alger , p 71 .

(48): كريمة بن عامر ، المرجع السابق ، ص 40 .

(49): طيبي غماري : "الهوية الأزمة أم أزمة الهوية"، المرجع السابق ، ص 71 .

(50): Sadik Djala Al Azm : « Un difficile dialogue de civilisation : sur l'islam et la société et l'occident, In Le monde diplomatique, septembre 1999, pp 16, 17.

(51): Lahouari Addi : Les mutations de la société Algérienne : famille et lieu social dans l'Algérie contemporaine, la découverte, Paris, 1999, pp 74, 78.

(52): Georges Morin : L'Algérie, édition le Cavalier bleu, Paris, 2003, p 61.

(53): Gilbert Grand Guillaume : « Langue ; identité, violences : L'engrenage Algérien », In : Douleur et invention du politique Algérien , édition Démosthène , Caen université 1998 , pp 11 , 28

(54): Henri Boyer : Plurilinguisme, contact ou conflit de langue, L'Harmattan , Paris 2000 , p 162 .

(55): Gilbert Grand Guillaume : « Langue, identité, violences : l'engrenage Algérien » ; op.cit, pp 11, 28.

(56): Khaoula Taleb El Ibrahimy : les Algériens et leurs langues, op.cit, p 79.

(57): Idem, p 79.

(58): Idem, p 79.

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

(60): Fanny Colonna : les instituteurs Algériens 1883, 1939, office des publications universitaires, Alger, 1975, pp 111, 115.

(61): D. Dufour : « Les trois refoulements du développement algériens », In Peuples méditerranéens, N° 1978 , 1989 , p 157

(62): Idem, pp 155, 156.

(63): Assia Djebar : « L'amour, la fantasia », édition J.C lattés et Enal 1985, réédition Albin Michel, 1995, Paris, 1985, p 240.

(*) : ترادف هذه الجملة ما يلي :
La langue française est la langue marâtre , par :
opposition à la langue maternelle.

(64): D. Morsli : « Expressions identitaires du sujet face aux langues ; le cas de l'Algérie », In : Langage et praxis, Actes de colloque international, université de Montpellier, Paris, 1990, p 33.

(65): Saida Kanoua : « Culture et enseignement du français en Algérie », In Synergies Algérie, N° 02, 2008, p 186.

(66) : Georges Morin, op.cit, pp 61, 66.

(67):Habib Tengour: « Le fourvoiement des élites», entretien avec Fathi Benslama, in :Intersignes ,N° 10: penser l'Algérie, 1995 , p 77 .

(68): Op-cit, p 77.

(69): Georges Morin; op.cit, p 64.

70) يحيى الدين عييمور: " اللغة وطننا "، في جريدة الشرق الأوسط، 17 يناير 2009، عدد 8816 .

(71): Rabeh Sabaa : « La langue française en Algérie : un imaginaire linguistique en acte », In , El Watan, Alger, 01 septembre 1999, p 7.

(72): Abderrahim Youssi : « Langue et expression littéraire écrite : un trilinguisme complexe » In Maghreb, peuples et civilisation, réalisé sous la direction de Camille et Yves Lacoste, La découverte, Paris, 2004, pp 161, 162.

(73): Mahfoud Keddache : « La guerre d'Algérie au miroir des décolonisations françaises », In Actes du colloque international en l'honneur de Charles Ageron, Sorbonne, 2000, édition société française d'histoire d'outre - mer, 2000, pp 677, 683.

L'acquisition de la culture informationnelle Chez les étudiants universitaires algériens

Yamine Boudhane- Université de Sétif.-2-

Abstract :

Algerian students must have "capacity to master information," the acquisition of information literacy has become a concern of education at the international level, not only in Algeria, the interest has focused on the necessary knowledge of tools and new media. Competence information becomes a major social, economic and cultural development. But the explosion of information resources, diversification of media and channels of communication, diversity and reliability of the content offered reinforcing the need to train students to use efficiently, rational and critical resources to build their knowledge and exercise their critical thinking through their school and their social practices

ملخص:

نظرا للتنوع الكبير في مصادر المعلومات وتوافر سبيل من المعلومات التي تقتدر إلى الدقة والمصادقية، سيما ما يتعلق الأمر بالمعلومات المتاحة في شكل إلكتروني، ذلك فرض تحديات جديدة تمثلت في ضرورة إلزام الأفراد بالمهارات المعرفية والمعلوماتية لمساعدتهم على تحديد اختياراتهم المناسبة من المعلومات، لأنهم يواجهون بدائل وخيارات متعددة تتعلق بمحصولهم على المعلومات سواء في مراحل دراستهم الجامعية أو في عملهم وحتى فيما يتعلق بحياتهم الشخصية، لذا تمكنهم الثقافة المعلوماتية من تحديد حاجاتهم هذه المعلومات واختيار الأنسب منها في ظل تعدد الخيارات. وتعد الثقافة المعلوماتية بالنسبة لفئة الجامعيين تحديا مطلبيا ضروريا، لذا ستعالج الدراسة الحالية هذه الفئة، وسنحاول من خلال هذه الورقة كشف أهمية تدريس وتعلم كافة أشكال ومصادر المعلومات بالنسبة للطلبة الجامعيين الجزائريين، وما هي الحاجات اللازمة لكي يكون الشخص ملما بثقافة المعلومات.

Introduction

Participer à l'économie du savoir et intégrer la société de l'information au XXI^e siècle nécessitent de plus en plus notre participation à certains apprentissages visant à obtenir des habiletés et compétences informationnelles. Parmi ces compétences nous pouvons citer celles de mieux connaître son environnement informationnel, ses différents lieux, sources et outils de consultation, de déterminer ses propres centres d'intérêts et propres besoins précis en information.(1)

La culture informationnelle est donc le préalable à toute activité de recherche qui doit aider à développer la pensée critique de chaque individu. Ce sont aussi de nouvelles pistes de développement qui s'offrent à notre éducation dans ce cadre, en offrant le partage d'informations en ligne et la mise en place de réseaux d'idées ou de pensées collaboratives.

En effet, l'acquisition des informations informationnelles devient une nécessité pour tous les membres de la société, cependant le développement de la démocratie électronique se heurte dans plusieurs pays (notamment dans les pays sous-développés) au problème de l'accès aux réseaux de communication. Il est à rappeler qu'Internet ne touche pour l'instant qu'une minorité de la population de la planète.

L'un des gages de réussite dans nos sociétés dites «de l'information» et «du savoir» est de développer la formation à la «maîtrise de l'information», c'est-à-dire de viser l'acquisition d'habiletés d'information (ou encore de compétences informationnelles) par le plus grand nombre possible de personnes - des habiletés de plus en plus considérées comme faisant partie du bagage scolaire minimal, au même titre que les habiletés en lecture, en écriture et en calcul.

Les NTIC sont donc de fondamentaux outils permettant l'accès à l'information et le savoir dans différents domaines de connaissance sachant que les façons de penser imposées par la culture électronique sont très différentes de celles qu'entretient la culture de l'imprimé.

Pour le cas de l'Algérie, l'accès à l'information par les NTIC reste un très grand enjeu. Selon le DG de *Imag*, Rafik Khenifsa «La communication sur Internet en Algérie reste très secondaire pour les institutions publiques» (2). L'introduction de l'Internet s'est effectuée très lentement dans notre pays en général et dans les établissements universitaires en particulier. Ce retard est dû au manque de ressources financières qui ont entraîné l'installation tardive de l'outil informatique dans les universités algériennes. Néanmoins, avec la refonte du système d'enseignement supérieur, des procédures ont été mises en œuvre en vue de généraliser ce type d'outil qui permettra aux étudiants l'exploitation d'informations via Internet. D'après Ali Babès (Rédacteur au quotidien d'Oran) «l'Internet dans les pays arabes en général, et en Algérie en particulier, reste encore "balbutiant" dans la mesure où il se limite actuellement à la consultation et sporadiquement à des téléconférences scientifiques. Les nouveaux produits de l'Internet, comme le commerce électronique, l'assistance et le téléenseignement, par exemple, restent encore inexplorés, alors que la TV par ADSL reste, comme c'est le cas en Algérie, encore inconnue» (3).

En dépit des efforts de l'État visant à promouvoir l'utilisation des NTIC en général et la vulgarisation de l'accès à la toile en particulier, il a été constaté qu'il y a un déséquilibre concernant les possibilités offertes quant à l'exploitation des ressources en ligne et l'acquisition des informations scientifiques entre les différentes régions du pays. Dans les grandes villes il est possible d'accéder aux différentes sources d'information grâce aux moyens

matériels mis en place (cybercafés, médiathèques, revues...). De plus, on note que l'entourage familial et social a une grande influence sur l'acquisition des informations. Cependant dans d'autres régions "isolées" ces moyens d'information et de communication sont quasi inexistants. Devant cette inégalité d'accès aux moyens d'information et de communication (surtout Internet) dans notre pays, nous avons jugé utile de mener ce travail de recherche sur la culture informationnelle chez les étudiants universitaires algériens.

Nous avons donc tenté à travers cette enquête de relever nettement les différences au niveau d'acquisition de la culture informationnelle entre les étudiants issus des grandes villes (Alger, Oran, Constantine, Bejaia, Sétif) et ceux qui sont issus des petites villes ou des zones rurales.

Problématique

«Être compétent dans l'usage de l'information signifie que l'on sait reconnaître quand émerge un besoin d'information et que l'on est capable de trouver l'information adéquate, ainsi que de l'évaluer et de l'exploiter.» (4).

Auparavant les supports d'information écrits (livres, revues, journaux, magazines) constituaient le moyen par excellence qui permet l'accès aux différents genres d'informations, mais avec la révolution informationnelle qui a créé une ère de communication globale grâce spécialement au réseau Internet, les supports écrits ne sont plus les seules sources d'information. En effet le réseau des réseaux est devenu de nos jours un outil indispensable quant à l'acquisition de l'information scientifiques et technique.

L'introduction de l'outil informatique dans les universités s'est effectuée très lentement en Algérie. Le manque de ressources financières a retardé à maintes reprises l'achèvement de cette opération. La réforme de l'enseignement supérieur (le nouveau système LMD) a prévu de généraliser ce type d'outil qui permet de mettre à la disposition des étudiants une mine d'informations à travers les connexions internet, soit par l'introduction de cet outil directement dans les salles, ou indirectement par l'ouverture des cybercafés.

Dès son introduction, l'Internet a connu un succès considérable en Algérie notamment auprès des étudiants et des lycéens qui font souvent recours au web pour consulter les sites des universités, des instituts étrangers et télécharger des documents ou des travaux de recherche susceptible de les aider dans leurs études. Néanmoins l'accès à la toile en Algérie reste toujours faible et enregistre une nette disproportion quant à sa disponibilité entre les différentes régions du pays. Cela dit, les étudiants des zones urbaines sont plus favorisés quant aux possibilités d'accès au réseau. C'est-à-dire que leurs chances d'acquérir une certaine culture informationnelle à travers l'usage de cet outil sont fortes vu la concentration des cybercafés dans les villes. Par contre l'étudiant habitant dans une zone rurale souffre du manque de moyens technologique dans sa région et son utilisation du réseau Internet est sûrement différente de celle d'un étudiant issu d'une grande ville. C'est pourquoi nous

essayerons d'analyser la problématique de cette différence d'utilisation de cette source d'information pour l'acquisition de la culture informationnelle chez les étudiants de la zone rurale qui suivent leurs études dans des établissements isolés et ne disposant pas de moyens d'accès à l'information et au savoir scientifique en utilisant l'internet.

Dans ce sens une étude de l'utilisation des ressources Internet et l'acquisition de la culture informationnelle chez les étudiants des deux zones permettra de connaître comment ces étudiants exploitent-ils cet outil d'information de masse en vue de construire un savoir qui leur servira dans leur parcours universitaire. La pertinence de ce sujet nous a conduits à nous intéresser l'étude et l'analyse de ce problème.

L'objectif de cet article s'inscrit dans **l'éducation à l'acquisition de la culture informationnelle**. Notre travail contribue à l'éclaircissement de la réalité de l'environnement et du processus d'apprentissage des étudiants dans les universités algériennes, ainsi que ses contraintes humaines, matérielles et socioculturelles. Il explique aussi la nécessité d'adoption d'une éducation informationnelle pour rehausser la qualité de formation, et se rehausser au rang des universités développées.

La méthodologie

Notre étude se divise en deux parties. Dans un premier temps, nous avons analysé qualitativement de manière générale le concept de la culture informationnelle, ses caractéristiques, ses aspects. Dans la deuxième partie, réservée au travail du terrain, nous avons tenté de réaliser une étude quantitative et qualitative en parallèle. Cette étude a touché un grand nombre un grand nombre d'étudiants issus des deux zones d'habitations visées dans le but de vérifier si ces étudiants sont intéressés par les contenus informationnels diffusés sur le web.

Nous avons opté pour la méthode descriptive analytique en vue de décrire et analyser méthodologiquement l'opération d'acquisition de la culture informationnelle chez le public visé.

Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes basés sur un questionnaire composé de 30 questions distribué à 200 étudiants issus de 04 Universités. Deux d'entre elles sont implantées dans de grandes villes à savoir Alger et Sétif. Les deux autres sont situées dans des villes moyennes qui sont Biskra et M'sila.

Le choix du sujet d'étude est motivé par plusieurs raisons:

- Le domaine de la culture de masse reste le parent pauvre des travaux de recherche réalisés jusque-là dans le champ des sciences de l'information et de la communication.
- Découvrir les différents facteurs socio-économiques et culturels ayant un impact sur le processus d'acquisition de la culture de masse chez des étudiants évoluant dans deux environnements bien distincts. A cela s'ajoute le désir d'essayer de remédier à ce problème d'inégalité de chances entre les étudiants

des universités des grandes villes et ceux qui fréquentent des campus des villes moyennes.

-L'Internet joue un rôle très important dans l'acquisition de l'information scientifique et technique et il est entré de plain-pied dans bon nombre des établissements universitaires algériens.

- Dévoiler la réalité de l'utilisation d'Internet comme une source d'acquisition de la culture informationnelle et vérifier si les étudiants l'exploitent à bon escient.

La culture informationnelle, Définitions

Qu'est-ce que la culture informationnelle? Comment la définir? Avant de fournir notre propre réponse, nous donnerons quelques repères terminologiques et sémantiques sur une expression encore mal cernée, en en rappelant les origines. « Pas de société d'information sans culture informationnelle », proclamait déjà Claude Baltz en 1997, lors d'une journée d'étude de l'ADBS. La culture informationnelle, dont un certain nombre de « noeuds conceptuels » avaient été définis par Baltz dans un texte que l'on peut qualifier de fondateur (5).

La notion de culture informationnelle fait l'objet depuis plusieurs années, d'un nombre croissant de travaux, de publications, de manifestations diverses, scientifiques et professionnelles. Longtemps assimilée à la « maîtrise de l'information » (l'information literacy des anglo-saxons), la culture informationnelle semble aujourd'hui, pour la plupart de ses acteurs, dépasser le seul cadre des compétences info-documentaires et comprendrait un ensemble, encore mal défini, de savoirs, à la fois procéduraux, méthodologiques, déclaratifs, de savoir faire, de comportements, de connaissances sur l'information et ses objets. Ne se distinguant pas nettement de la culture numérique d'une part et de la culture des médias d'autre part, l'expression de culture informationnelle, fondée sur le terme éminemment problématique de culture (quelle acception de la culture est en jeu ici ?), n'en finit pas de susciter débats et interrogations, sur sa définition, ses enjeux, ses contenus et ses territoires. (6)

Selon la définition de l'ALA (1989) reprise par l'Ocotillo Information Literacy Group en 1994 : « La culture ou la maîtrise de l'information (information literacy) pourrait être définie comme étant un ensemble d'habiletés permettant d'identifier quelle information est nécessaire, ainsi que de localiser, d'évaluer et d'utiliser l'information trouvée dans une démarche de résolution de problème aboutissant à une communication de l'information retenue et traitée. Cet ensemble peut aussi se présenter comme une série de compétences qui permettent à l'individu de survivre et d'avoir du succès dans la société de l'information [...] C'est l'une des cinq habiletés essentielles pour pouvoir intégrer le marché du travail dans l'avenir ». (7)

Comme le soulignent Shapiro et Hughes: « ... la culture informationnelle devrait... être conçue... comme un nouvel art libéral comprenant aussi bien l'utilisation des ordinateurs et l'accès à l'information

qu'une réflexion critique sur la nature de l'information elle-même, son infrastructure technique, de même que son impact et son contexte social, culturel et même philosophique ».(8)

Selon la déclaration de Prague publiée à la réunion internationale sur la culture informationnelle en 2003, la culture informationnelle se définit comme suit : « la connaissance de ses propres intérêts et besoins en informations, et la capacité de déterminer, trouver, évaluer, organiser ainsi que créer, utiliser et communiquer efficacement l'information scientifique pour répondre à des question ou résoudre des problèmes, il s'agit d'un préalable à la participation effective à la société de l'information et d'un aspect du droit fondamental à l'apprentissage continu ». (9)

Le terme anglais « d'information literacy » est apparu en 1974 dans le monde de l'entreprise, employé par Paul Zurkowski, La terminologie est abondante (alphabétisation informationnelle/culture de l'information/ infocompétence / intelligence informationnelle / maîtrise de l'information). (10)

La notion d'Information literacy a été définie en 1989 par l'ALA, American Library Association, qui note dans son rapport sur l'Information Literacy, l'importance des trois approches, personnelle, économique et citoyenne.

Le concept de «maîtrise de l'information» est issu de mouvements visant à promouvoir la formation aux «habiletés d'information», elles-mêmes en continuité avec les habiletés de recherche en bibliothèque. Ces mouvements se sont développés de façon plus ou moins parallèle dans différentes parties du monde à partir des années 1980. Ainsi peut-on citer, parmi les premiers travaux dans ce domaine :

- Au niveau international, ceux d'Irving (1981) et de Hall (1986), menés en relation avec l'UNESCO et l'IFLA.
- Au Royaume Uni, ceux de Marland (1981) et d'Irving (1985), de même que toute la série de travaux subventionnés par la division de la recherche de la British Library (voir les comptes rendus qu'en font Heeks, 1989 et Rogers, 1994),
- Aux États-Unis, ceux de Hart (1978) et de Manca et al. (1986), ainsi que de nombreux documents élaborés dans les différents États dès le début des années 1980. (11)

Jeremy Shapiro dans la définition qu'il en donne en 1996, la conçoit comme la culture de base du citoyen de fin du 20ème siècle. Il estime qu'il est aussi important de savoir trouver, critiquer et utiliser l'information qu'il était de savoir lire et écrire dans la société industrielle. « La compétence informationnelle devrait être conçue comme un nouvel art libéral comprenant aussi bien l'utilisation des ordinateurs et l'accès à l'information qu'une réflexion critique sur la nature de l'information elle-même, son infrastructure technique, de même que son impact et son contexte social, culturel et même philosophique. Ces éléments sont considérés aussi essentiels à la structure mentale de l'individu instruit de l'ère moderne de l'information que le Trivium

de base des arts libéraux (grammaire, logique et rhétorique) était essentiel à une personne instruite dans la société médiévale ». (12)

Il est aujourd'hui urgent d'accorder au concept "culture informationnelle" une place principale dans la société de l'information, la notion de compétences informationnelles devient donc un besoin urgent pour qui veut comprendre comment s'articule la matière première « information » dans son activité, comment l'intégrer de manière efficace dans son sens de l'efficacité de tous les jours pour gagner du terrain. Il est aussi question d'autonomie informationnelle dans la maîtrise des pratiques informationnelles visant à obtenir les informations les plus pertinentes que ce soit dans le domaine privé que professionnel.

Jusqu'à ce jour, il faut admettre que le concept de culture informationnelle était souvent limité aux gens de la documentation, des bibliothèques de l'information scientifiques et techniques, dont la structure première est de concevoir la structure d'information organisationnelle, juridique, commercial nécessaire au pilotage de toute entreprise. Aujourd'hui il y a fort à parier que la société de l'information touche et touchera un public de plus en plus large nécessitant l'apparition d'une culture spécifique propre à l'information que l'on peut aujourd'hui reprendre sous le terme d' « information literacy ». (13)

Les dimensions les plus reconnues aujourd'hui du concept de « maîtrise de l'information » ont été mises en évidence par Mc Lure (1993) : il s'agit d'un ensemble d'habiletés de résolution de problèmes d'information composé d'un noyau central - les habiletés d'information - et d'au moins quatre autres habiletés associées, ainsi que nous le résumons ci-dessous :

Habiletés de résolution de problèmes d'information = habiletés d'information +
+ habiletés de lecture, d'écriture et de calcul (alphabétisation)
+ habiletés de base pour l'utilisation d'un ordinateur
+ habiletés de base pour la compréhension des médias
+ habiletés de base pour l'utilisation de réseaux télématiques. (14)

L'acquisition de la culture informationnelle à travers le réseau Internet exige de l'utilisateur de cet outil technique un ensemble de compétences, pour cela on peut distinguer deux aspects essentiels dans ce processus d'acquisition :
- *Culture scientifique* : c'est la motivation à apprendre et à utiliser la langue, l'étudiant apprend à manier la langue au sein de l'école en tant qu'outil cognitif. (15)

Ces habiletés linguistiques vont aider l'étudiant à utiliser facilement les NTIC et notamment l'Internet en consultant les différents sites et moteurs de recherche sans trouver la moindre difficulté linguistique. (16).

- *Culture technique* : c'est un moyen permettant d'atteindre un but situé au niveau des faits, des étapes pratiques impliquant l'utilisation d'outils, de machines, comportant des procédés opératoires.

On désigne par culture technique la capacité de manier l'outil informatique parce que l'étudiant doit avoir une certaine maîtrise de cet outil

informatique pour accéder à la toile et l'utiliser pour la recherche des différentes informations dont il aura besoin.

Internet en Algérie

Internet est considéré comme étant l'un des moyens de communication ayant connu un franc succès ces dernières années en Algérie notamment auprès des jeunes. Ces derniers affluent massivement aux cybercafés pour en trouver un moyen d'évasion ou chercher de nouveaux horizons via une connaissance sur les sites "chat". Selon les estimations de gérants de cybercafés, la plupart des jeunes, soit plus de 60%, c'est-à-dire des centaines de milliers qui s'intéressent au "chat" sur les sites Yahoo Messenger, MSN, amitie.fr (17).

Les autres internautes, notamment les étudiants se rendent aux cybercafés pour consulter leur e-mail ou chercher des informations et données économiques, culturelles, financières, politiques, sportives et sociales. Cette catégorie constitue une minorité comparativement aux adeptes du "chat" et autres sites de rencontres ou de conversation. Les étudiants utilisent généralement certains sites d'universités étrangères et téléchargent des documents ou travaux de recherches susceptibles de les aider dans la réalisation de leur thèse de fin d'études.

Ce n'est qu'en 1994 que le réseau internet est apparu en Algérie grâce à un câble lié avec le centre de recherche scientifique et technique en Italie (knotch)(18). Jusqu'à 1997 le réseau Internet était l'apanage du Centre de Recherche dans l'Information Scientifique et Technique (CERIST) car il était le seul fournisseur du service internet. En 1998, la promulgation d'une nouvelle loi a permis l'émergence du secteur privé comme fournisseur d'accès au service Internet (FSI). L'Etat Algérien a beaucoup investi dans le développement du réseau Internet dans le cadre d'une politique menée par monsieur le ministre de la poste, des technologies de l'information et de la communications, la chose déclarée à la célébration de la journée mondiale des télécommunications qui ont mis en évidence la volonté de l'Algérie de réaliser des réformes profondes dans ce domaine ; pour encourager, faciliter et démocratiser l'accès des citoyens algériens à ces nouvelles technologies. (19).

Depuis 1999, les fournisseurs algériens d'accès au service Internet ont fourni de grands efforts souvent à leur dépend pour défricher ce difficile terrain et offrir progressivement aux citoyens, aux institutions étatiques et aux organismes privés les différents services du web. En parallèle, l'obtention d'une ligne Internet pour les particuliers (citoyens) était un vrai parcours de combattant vu l'inexistence de réglementations nettes. Par la suite, l'association algérienne des fournisseurs d'accès aux services internet, qui a pris acte de la décision de ARPT d'organiser l'utilisation de cette nouvelle technologie avec la mise en place par la suite de l'association algérienne des fournisseurs d'accès aux services internet, qui a pris acte de la décision de L'ARPT d'organiser l'utilisation de cette nouvelle technologie par la mise en place d'un dispositif

réglementaire adapté à cette activité et conforme aux attentes des clients d'Algérie Télécom et des autres fournisseurs.

L'Algérie a engagé des réformes dans tous les domaines et spécifiquement dans la généralisation de l'outil informatique et l'accès à Internet en vue de l'exploiter dans différents domaines et surtout dans l'enseignement par une participation active et une concertation avec les institutions et les opérateurs concernés.

Les premiers cybercafés qui ont vu le jour en Algérie en septembre 1997, ont été une véritable aventure car il n'était pas sûr que les gens seraient intéressés par cette activité qui s'est avérée très efficace et rentable.(20). Un an plus tard, après avoir constaté ce succès, l'ouverture d'autres cybercafés était indispensable à travers tout le territoire national : on dénombre aujourd'hui 7000 cybercafés en Algérie répartis sur le territoire national.

Le ministère de la poste et des technologies de l'information et de la communications et l'Autorité de Régulation de la Poste et de Télécommunication ARPT ont déployé de grands efforts ces dernières années pour vulgariser et généraliser l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, et à leur tête Internet,

Parmi les opérations organisées dans ce sens, nous citons : « l'opération Osratic » annoncée par le ministre de la poste et des technologies de l'information et de la communication le 22 octobre 2005, lors d'une conférence de presse animée par : « Mohiédine Wahaj », président de la commission « Osratic » avec la présence des journalistes, des distributeurs d'ordinateurs, représentants d'Osratic, des fournisseurs d'accès à Internet et des représentants des banques et des assurances (21). Cette opération a pour but de mettre à la disposition du grand public des crédits bancaires en vue d'améliorer la connexion Internet et augmenter le nombre d'ordinateurs personnels. Environ cinq (05) millions de familles ont été touchées par cette opération [...] dont l'objectif est de vendre un (1) million d'ordinateurs chaque année en Algérie. Le client a le choix entre l'achat d'un ordinateur avec un abonnement ADSL de cinq (05) mois avec trois mois gratuits pour mille dinars par mois. (22).

« L'Algérie reste un pays consommateur passif des technologies de l'Internet. La consommation se limite à certaines fonctions basiques à l'instar de la correspondance électronique (mailing) et de la communication (chat, téléphonie via Internet), la recherche d'informations via les moteurs de recherche, le téléchargement des logiciels et les activités ludiques », note gredaal.com, un cabinet de conseils et d'études. Il conclut : « Au plan institutionnel et économique, le développement de l'Internet est encore plus faible. En dehors de quelques sites institutionnels (ministères, agences publiques, universités, centres de recherche), rarement mis à jour et au contenu relativement modeste, il n'existe pas encore en Algérie une culture fortement établie de l'Internet. Le commerce électronique au sens large du terme y est inexistant. Le seul projet notable en ce domaine, portant sur la mise en place

d'un réseau intranet gouvernemental dont le lancement était prévu pour le mois de septembre 2005, n'a pas encore été concrétisé. (23)

Selon les statistiques rendues publiques par le ministère des Postes et des Technologies de l'information fin 2007, le pays compte 70 providers, plus de 5 mille cybercafés; 11 mille établissements scolaires sont connectés à la «toile». On estime le nombre d'«internauts» à quelque 4 millions sur une population de 33 millions. (24)

L'usage de l'Internet dans l'enseignement supérieur en Algérie Contraintes au niveau des étudiants

Apprendre avec internet est devenu un enjeu non seulement pour l'université mais pour la société en général. Apprendre avec les multimédias demande cependant de comprendre l'usage des technologies mises en œuvre et surtout comment elles peuvent s'inscrire dans l'acte pédagogique et au cœur même de la construction du savoir de chacun. (25)

L'introduction des nouvelles technologies éducatives se fait principalement sous l'effet de deux perceptions : la pertinence sociale de ces technologies et leurs utilités prouvées pour l'enseignement, les technologies de l'information et de la communication permettraient de mettre en place des stratégies pédagogiques plus efficaces que les pratiques traditionnelles. En Algérie, les étudiants font recours à la recherche de l'information à travers l'usage des nouvelles technologies notamment Internet.

La recherche de l'information peut s'effectuer sur CD ROM ou sur Internet grâce à des moteurs de recherche et des sites spécialisés correspondant aux programmes d'enseignement supérieur.

L'usage de l'internet dans la recherche de l'information vise à développer chez les étudiants la capacité à ne pas se satisfaire de la première information trouvée, mais à exercer une recherche critique, base d'une culture permettant d'affronter une société de l'information.(26)

L'Internet ne cesse de s'élargir pour devenir le premier maillon de l'autoroute de l'information. Vulgariser cet outil en Algérie, se trouve désormais au centre des préoccupations politiques, économiques, sociales et culturelles car ce phénomène touche tous les aspects de la vie collective, notamment dans le domaine de l'enseignement et la recherche scientifique où Internet est devenu comme un média para scolaire.

Malgré cette réforme du système de l'enseignement supérieur qui a consacré l'étudiant comme l'acteur principal de son apprentissage, on constate que les anciennes habitudes se sont fossilisées chez les étudiants pis encore elles sont devenues comme culture d'apprentissage, et de d'acquisition de connaissances. Les attentes des étudiants sont tels que les devoirs des enseignants est de donner des cours, et que les rôles des étudiants consistent à écouter et acquérir les connaissances. Cela va à l'encontre des orientations de la culture informationnelle. Et même dans les cas où les enseignants essayent de

pousser leurs étudiants à prendre en main leurs apprentissages, ils rencontrent généralement une résistance de la part de ces derniers. (27).

L'adoption de la culture informationnelle par l'étudiant, nécessite un changement d'attitudes psychologiques, et la maîtrise des connaissances méthodologiques indispensable :

- En ce qui concerne l'aspect psychologique, l'étudiant doit accepter de prendre en charge son propre apprentissage, être plus positif et motivé à apprendre et faire des recherches documentaires, et par Internet.(28)

Tout changement de méthodes d'enseignement poussant les étudiants à fournir plus d'efforts est difficilement accepté, les étudiants se sentent plus à l'aise avec les pratiques classiques de l'enseignement suivi jusqu'à nos jours. L'adoption de nouvelles pratiques nécessite du temps, pour que les étudiants parviennent à changer leurs attitudes et pratiques éducatives.

- En plus, l'étudiant doit acquérir des compétences méthodologiques et intellectuelles nécessaires. Selon la Déclaration de Prague publiée à la réunion internationale d'experts en culture informationnelle en 2003, l'étudiant doit avoir : « la connaissance de ses propres intérêts et besoins en information, et la capacité de déterminer, trouver, évaluer, organiser, ainsi que créer, utiliser et communiquer efficacement l'information pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes » (29) Avec le XXI^e siècle, de nouvelles exigences sont nécessaires pour les futurs cadres qui auront la responsabilité de gérer l'économie. D'après Anthony Comper, « nous avons besoin d'individus sachant absorber, analyser, intégrer, créer et transmettre l'information de façon efficace et connaissant la meilleure manière d'utiliser l'information afin de faire ressortir la véritable valeur de tout ce qu'ils entreprennent » (30).

Le nouveau rôle des enseignants est de prendre en charge, la motivation et l'orientation des étudiants, et de leur donner les compétences méthodologiques nécessaires. Mais le fait est que plusieurs enseignants ne peuvent pas motiver leurs étudiants, s'ils sont démotivés eux-mêmes. Et ne peuvent pas procurer les compétences méthodologiques, car leurs stratégies d'enseignement ne s'inscrivent pas dans la logique de la culture informationnelle.

L'université doit répondre à ces nouveaux besoins, et compétences, qui sont préalables à la participation effective à la société de l'information. Le constat négatif, est que l'université algérienne a échoué de procurer ces compétences aux étudiants, ce qui rend difficile l'application de pratiques de culture informationnelle.

En plus des attitudes qu'il faut changer, des bibliothèques dignes de ce nom doivent être dispensées.

Après avoir effectué notre enquête sur le terrain à propos de l'acquisition de la culture informationnelle chez les étudiants universitaires algériens au niveau des universités choisies comme un échantillon d'étude, et d'après l'analyse sociologique des résultats des tableaux, nous sommes menés à déduire ce qui suit :

- la zone d'habitation est un facteur influent sur l'usage de l'Internet et donc sur l'acquisition de la culture informationnelle à travers cet outil. Nous sommes arrivés à déduire que les étudiants des grandes villes (Alger, Oran, Sétif) ont plus de chance et d'atouts à acquérir la culture informationnelle par Internet par rapport aux étudiants en provenance des villes moyennes ou des zones dites « rurales ». Car les étudiants d'origine urbaine sont plus familiarisés avec l'Internet vu la disponibilité des cybercafés où le réseau Internet est facilement accessible. Cela donne l'avantage aux étudiants de cette zone d'acquérir la culture informationnelle en utilisant l'Internet afin d'améliorer leurs connaissances et consolider leur formation. Contrairement aux étudiants de l'autre zone « isolée technologiquement » dont les conditions sont défavorables et souffrent du manque de moyens pédagogique à l'image de l'Internet, et les autres moyens d'acquisition de la culture informationnelle vu le manque de l'infrastructure d'information scientifique au sein de ces régions.
 - l'acquisition de la culture informationnelle diffère selon le degré de la maîtrise de l'outil informatique. La maîtrise de l'informatique joue un rôle très important dans l'acquisition de la culture informationnelle par Internet. Par contre les étudiants qui ne maîtrisent pas l'outil informatique souffrent de quelques problèmes durant l'usage de l'Internet parce qu'ils font face à plusieurs difficultés. Ces éléments peuvent influencer sur l'acquisition de la culture informationnelle à travers le réseau Internet.
 - l'acquisition de la culture informationnelle diffère aussi selon le rang social des étudiants. Les parents ayant un niveau d'instruction élevé encouragent leurs enfants à utiliser l'Internet et leur assurent un suivi à domicile, tandis que les parents dont le niveau d'instruction est bas ne peuvent pas assurer un suivi à domicile, et n'encouragent pas leurs enfants à utiliser la Toile pour acquérir la culture informationnelle.
- On peut dire également que les conditions économiques des parents sont très importantes, car après l'analyse des résultats des tableaux nous avons constaté que les enquêtés jouissant d'une situation économique favorable ont plus de chance d'accéder au réseau et par conséquent ils peuvent bénéficier des différents services offerts par cet outil notamment dans le domaine de l'information scientifique. Tandis que les étudiants dont les conditions économiques sont difficiles souffrent du manque des moyens à l'image de l'outil informatique et l'accès à Internet. Par ricochet, cette situation peut entraîner un énorme déficit dans l'acquisition de la culture informationnelle.
- Conclusion**
- La disponibilité de l'outil informatique ou des ressources financières, ne veut pas dire l'application automatique de la culture informationnelle. Cela nécessite une stratégie qui englobe la volonté, la motivation et la réorganisation des objectifs de l'enseignement, les curricula, les méthodes didactiques, et les rôles et les relations entre les enseignants et les étudiants, ainsi que leurs attitudes envers le changement, doivent être considérés.

L'étudiant doit acquérir des compétences méthodologiques et intellectuelles nécessaires. Selon la Déclaration de Prague, l'étudiant doit avoir : « la connaissance de ses propres intérêts et besoins en information, et la capacité de déterminer, trouver, évaluer, organiser, ainsi que créer, utiliser et communiquer efficacement l'information pour répondre à des questions ou résoudre des problèmes ».(31).

Avec le XXI^e siècle, de nouvelles exigences sont nécessaires pour les futurs cadres qui auront la responsabilité de gérer l'économie. D'après Anthony Comper, « nous avons besoin d'individus sachant absorber, analyser, intégrer, créer et transmettre l'information de façon efficace et connaissant la meilleure manière d'utiliser l'information afin de faire ressortir la véritable valeur de tout ce qu'ils entreprennent ».

L'université doit répondre à ces nouveaux besoins, et compétences, qui sont préalables à la participation effective à la société de l'information. Le constat négatif, est que l'université algérienne trouve des difficultés de procurer ces compétences aux étudiants, ce qui rend difficile l'application de pratiques de culture informationnelles.

Les contenus des sites d'Internet des universités algériens ou des institutions publiques destinées aux étudiants doivent aussi répondre à leurs besoins, pour les permettre d'acquérir une culture information riche, jusqu'à présent le contenu des sites web algériens très pauvre, Selon Ali Kahlane, DG de Satlinker « les sites universitaires et institutionnels qui ne sont pas mis à jour sont légion. Vous trouverez des informations qui datent au mieux de quelques années, au pire de dizaines d'années, il ne s'agit pas d'être sur Internet, mais d'être dynamique sur internet. Il faut que le site reflète la réalité de tous les jours ». Le site n'est pas une image figée ou une photo statique d'un événement ou d'une situation donnée. On doit être capable uniquement en entrant dans un site de percevoir le dynamisme d'une société. » (33).

Les étudiants algériens doivent avoir des « capacités à maîtriser l'information », l'acquisition de la culture informationnelle est devenue une préoccupation éducative à l'échelle internationale ,pas seulement en Algérie , l'intérêt s'est porté surtout sur la nécessaire connaissance des outils informatiques et des nouveaux moyens de communication. La compétence informationnelle devient ainsi un enjeu social, économique et culturel. Cependant l'explosion des ressources informationnelles, la diversification de leurs supports et vecteurs de communication, la diversité et la fiabilité des contenus proposés, renforcent aussi la nécessité de former les étudiants à utiliser de manière efficiente, raisonnée et critique ces ressources pour construire leur savoir et exercer leur jugement critique à travers leurs activités scolaires et leurs pratiques sociales.

Références bibliographiques

- 1- Pinte, Jean-Paul, (2006), *«La veille informationnelle en éducation pour répondre au défi de la société de la connaissance au XXI^{ème} siècle»*, (thèse de doctorat non publiée), Juin 2006, Université de Marne La Vallée.
- 2-Temlali, Yassin, (2008), *«Internet en Algérie: en attendant le boom»*, [en ligne], http://www.babelmed.net/Pais/Alg%C3%A9rie/internet_en.php?c=3170&m=36&f=fr, page consultée le: 01-03-2009.
- 3-Babes, Ali, (2008), *«Internet en Algérie : révolution au pays du bidon d'huile à 1.000 dinars, Le secteur est en plein boom»*, [en ligne], <http://www.afrik.com/article13838.htm>, , page consultée le: 29-03-2009.
- 4- American Library Association, (1989), *Presidential Commission on Information Literacy: Final report*. Chicago: ALA, , p. 1.
- 5-Baltz, C, (1998), « Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux », *Documentaliste – Sciences de l'information*, , vol. 35, n° 2, p. 75-82.
- 6-Serrie, Guillaume, (2005), *«Ousratic : un PC par famille en Algérie»*, [en ligne] <http://www.presence-pc.com/actualite/PC-Algerie-12646/>, page consultée le: 03-03-2009.
- 7-Mireille, Lamouroux, (2009), *Compétences et culture informationnelles*, Réunion des interlocuteurs académiques de documentation, Paris, les 26 et 27 janvier 2009.
- 8-Jeremy J. Shapiro and Shelley K. Hughes, (1996), « Information literacy as a liberal art ».
- 9-Déclaration de Prague publiée des experts en culture informationnelle en 2003. [en ligne] http://www.carl-abrc.ca/projects/information_literacy/IL_policy_statement-f.html, page consultée le: 26-02-2009.
- 10- Mireille, Lamouroux, op.cit.
- 11- Paulette BERNHARD, (1998), *«Apprendre à maîtriser l'information : des habiletés indispensables dans une société du savoir»*, Les bibliothèques à l'ère électronique dans le monde de l'éducation, Volume XXVI Numéro 1, [en ligne] <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/26-1/09-bernhard.html>, , page consultée le: 02-03-2009.
- 12- Jeremy J. Shapiro and Shelley K. Hughes, Op.cit, p. 31-35
- 13- Mormaten, (1996), *« Réseaux d'informations internationales, La culture mondiale »*, Kurweit, le conseil national de la culture et des arts, traduction en arabe ;Kamel Abd Raouf, N 67.
- 14- McLURE, Charles R, *«Network literacy in an electronic society: an educational disconnect?»* In: *The Knowledge economy: the nature of information in the 21st Century*, 1993-1994. Nashville, Tenn.: Northern Telecom, 1993, pp. 137-178.

- 15-GALLO ,Alain et Autre (2000), *Le grand dictionnaire de psychologie*, paris: Larousse, P520.
- 16-GRAWITZ ,Madeleine,(1999), *Lexique des sciences social*, Paris : Dalloz, , P396.
- 17-Medjahed ,Faïçal, (2005), « *Des centaines de milliers de jeunes se rendent fréquemment aux cybercafés pour principalement chatter, pour des rencontres*», liberte-algerie.com.
- 18- Lagab , Mohammed, (1999), *Internet et l'époque d'informations*, , Alger: Houma, P 27.
- 19- BOUDJEDA ,Nora, (12 avril 2005) , *Le développement de l'Internet en Algérie*, journal El WATAN, P 07 .
- 20-Benelkadi,Kamel,(17 novembre 2005), *Une fenêtre sur le monde*, Alger, journal el watan , Alger, jeudi, P08.
- 21- Serrie, Guillaume , op.cit.
- 22- Berber , Myriam ,(2003) , «*L'accès à Internet reste difficile en Algérie*», RFI, Paris, [en ligne] <http://www.rfi.fr/Fichiers/MFI/CultureSociete/786.asp> , page consultée le: 03-04-2009.
- 23- Benelkadi, Kamel , (2007), «*Développement de l'Internet :L'Algérie, un consommateur passif*», Alger, El-Watan. /2007/07/03.
- 24- Temlali, Yassin, op.cit.
- 25-DEVANCHELLE, Bruno, (1999), *Multi médiatiser l'école*, Paris: hachette éducation, , P05.
- 26-GHIAT, Boufeldja, (2008), «*Contraintes d'application de la culture informationnelle dans l'université algérienne* », communication présentée au Colloque international « *L'Éducation à la culture informationnelle* », Lille, 16 - 17-18 octobre 2008 .
- 27- Ibid.
- 28- Déclaration de Prague, Op.cit.
- 29- Comper, Anthony,(1999), « *Le défi mondial de la culture informationnelle*», *Revue canadienne des sciences de l'information et de bibliothéconomie*, http://www.cais-acsi.ca/journal/special_fr.htm, , page consultée le: 01-04-2009.
- 30-Ibid.
- 31- Comper, op.cit.

Developing the EFL Teaching Process through Electronic Teaching- Portfolios Techniques.

Case of: EFL Secondary Schools Teachers in Bejaia.

Salima MAOUCHE - University A. MIRA of Béjaia,

Abstract:

This paper explores and examines the role the Electronic Teaching Portfolios on developing the EFL teaching process in secondary schools in Bejaia. For this aim, important considerations have to be taken because we strongly believe that these tools if introduced and implemented by EFL teachers, they can not only serve as developmental and summative assessments for teachers, but they can also contribute in the conceptual experience in developing the teaching process as well. Therefore, the data collected through the teachers' questionnaire enable us to conduct our investigative work in order to determine areas of strengths and weaknesses in teaching and thus, help promote the teachers' practices and methods. The general research questions directed in the present study are: (1) - How can web-based teaching portfolios bridge the gap between two parties typically not communicating with one another in order to promote the teaching practices? (2) - Do the web-based teaching portfolios prove to be effective tools with which to solicit participation of faculty and teaching staff towards progress? Hence, this article is divided into four parts which are as follows: the first part provides an overview on the process of developing the teaching as a craft, and teachers as professionals. The second part sheds light on the suggested tools and the importance they have on developing the target points. The third part is devoted to analysing and interpreting the data gathered. The forth part is however, devised to provide our readers with constructive recommendations and answers to the research questions posed.

Key words: Teaching Improvements, Electronic Teaching Portfolios, and Developing EFL Teaching.

Introduction

Nowadays, in a world where English is used almost in every field because of the communicative importance it represents, teachers in all educational institutions mainly in secondary schools have to move forward toward a more developed and updated teaching process.

As a matter of fact, we believe that the environmental changes, particularly in teaching and learning, need the very appropriate strategies and long terms planning. This is why it is very important for teachers of the secondary schools to adopt fundamental rules and styles that will form the required strategies which will comply with the accelerating needs of today's

world. This will cement and foster the competition of the global environment of an effective teaching/ learning process.

Consequently, professionals need to acquire certain strategic discourse with an eye to teach English more effectively and purposefully since developing teaching and teachers is based on constantly refreshing and adopting new techniques that suit best the demands of the learners and the world.

1. Statement of the Problem

We know that the teacher's professional development plays an essential role in a successful educational reform. High quality professional development refers to rigorous and relevant content strategies and organizational support that will ensure long-term teacher development. However, all along our teaching experience in a secondary school we have noticed that teaching as a profession and teachers of EFL in secondary schools of the targeted location have remained almost peripheral to the used strategies and methods of more than a past decade, and that the techniques to improve the teaching process have been restricted to seminars that chewed the same ideas.

2. Aim of the paper

Through this research paper, we aim at:

- Setting better connections with technology literacy;
- Emphasizing the need for a long-term commitment to training, not only through formal methods such as conferences or seminars, but informally as well, for instance using internet for electronic learning sessions which we hope can be delivered on an ongoing basis in institutions, or in other public places or even at home and
- Capturing and transmitting to the cohort of teachers' expertise, and figuring out a way to encourage information sharing.

3- Basic Assumptions

Throughout the present study, we will be assuming that:

- Teachers' self-reflection and self-assessment are indeed key factors to ensure effective and successful teaching/learning processes,
- Teachers become more aware about their teaching weaknesses and strengths when they engage in the process and project of electronic teaching portfolios implementation,
- Teachers will, as they perceive it, be able to react to new acquired experiences through this device and thus, develop their objectives in the directions that help them evolve and meet their learners' needs, and
- Teachers' involvement in the project is not only a major aspect of teachers' expertise but a collaborative endeavour through which they will be able to determine how to implement changes into the professional teaching as well.

I. Theoretical Background

According to Teresa Pica, (1985), teaching language learners is also carrying out research on language learning. They both share common concerns. As language teachers and advocating the term research, we would rather refer to a type of reflecting constant personal and practical inquiries which are informed by their own belief systems as they continuously analyze the teaching practice, their students' progress too. They not only plan classroom activities and organize course content but they tend to teach through appropriate techniques and strategies to meet their students' needs as well.

Based on Swales', (1988) claim, Dudley Evans, (1998) describes language teachers as needing to perform five different roles which are: 1)- teacher, 2)- collaborator, 3)- course designer and material provider, 4)- researcher, and 5)- evaluator. The author suggests that in order that language teachers meet their learners' needs and adopt the methodology and activities of the target objective, they must first work in close collaboration with one another, a fact that has been emphasized by Orr, (1995) and who has declared that "collaboration does not have to end at the development stage but rather, it can extend as far as the teaching process occurs."

If we agree with these statements, we will surely share the concept that there should be one ultimate alternative which is to develop the teaching process and teachers as professionals and practitioners of the target language. Therefore, we are quite confident that the delivery of teachers development based on finding out adequate and appropriate new techniques to undertake their teaching task is the key to progress and thus to success, and that learning to teach is a process of a constant and continuous production whose grounding is to supply it with good raw materials and a solid design in short and long term programs. Gina Abu Fadel, July 5th, (2003: 91), states: « *L'enseignement est sans doute l'un des terrains d'expérience les plus fertiles pour celui qui se donne pour objectif de réfléchir sur la pratique.* »

In that sense Rebecca Smoak, (2003: 27), states that teaching is a real challenge in itself and it offers virtually unlimited opportunities for professional growth which is why we must be prepared to find out how language is used in real world situations and how to teach this language. She adds that knowledge of discourse and genre analysis is crucial for every teacher and that we must be ready to develop courses that teach authentic language from many different fields, based on accurate needs analysis and appropriate materials and methodologies. Marjorie Rosenberg, (2004) expresses the urgent need for professional development stating:

Our students deserve the best we can give them and that includes a relaxed but energetic and lively atmosphere in the classroom, creating a community to which both learners and teachers are eager to belong.

Marjorie Rosenberg, 2004: 34

On this perspective, many researchers have chosen to speak about teaching education and most of the time this refers to teacher learning for instance, Strevens, (1976); Spolsky, (1978); Kaplan, (1980), and Larsen-Freeman, (1990). Nevertheless, a great deal of work towards developing teaching and teachers remains to be done.

Jack C. Richards, (1998: xiv), *"Beyond Training"* book examines the nature of second language teacher development and how teacher's practices are influenced by their beliefs and principles. In the preface of the book, the author says that this is the primary focus of teacher preparation toward an orientation that seeks a more holistic approach to teacher development built on the notion of the teacher as critical and reflective thinker and that teaching can be defined in terms of a given set of effective teaching, and that their application is enough to produce good Second/Foreign language teaching. He puts it:

Such competencies, or skills are often identified with procedural and managerial aspects of teaching, such as lesson planning, rules and routines for classroom management, strategies for setting up grouping and seating arrangements, ways of opening and closing lessons, techniques for effective questioning, eliciting, and giving feedback.

Jack C. Richards, 1998: xiv

So, teacher education towards development needs, according to the author, to engage teachers not only in the mastery practice rules but in an exploration of knowledge, beliefs, attitudes, and thinking that uniform such practice. We consequently agree that this is a long-term process but it is achievable through ongoing dialogue and contact with colleagues in order to acquire more experience in the field. Marland, 1995: 131, mentions:

...Rather, the classroom actions of teachers are guided by internal frames of references which are deeply rooted in personal experiences especially in-school ones, and are based on interpretations of those experiences.

At this level and as teachers develop their skills, awareness and knowledge, they move from the level of technical rationality as stated by Putorak, (1993), where the stress is on mastery of basic teaching techniques and skills, to a level of critical reflection where teaching is guided by the teacher's personal theory and philosophy of teaching, and is constantly renewed by critical reflection and self-assessment.

Seeking information about preconceived notions of the professional development, David Nunan and Clarice Lamb, *"The Self-Directed Teacher"*, (1996: 55), give more importance to collaboration with colleagues under planning and staff meetings because they believe that the professional growth embedded in the potential of collegial collaboration presents *"an essential strand in the fabric of any educational institution."* They add that this can be enhanced if procedures such as managing the meeting, contributing to the

agenda of the meeting and affording a regularly scheduled time with a degree of sensitivity are adhered to. Rebecca Smoak, (2003) emphasizes this idea saying: *Naturally, to prepare ourselves (teachers/practitioners) to do all of this, we must take advantage of training and professional development opportunities, and we should rely on the expertise of more experienced colleagues.*

Rebecca Smoak, 2003: 27

Furthermore, there exists in the EFL/ESL situation a real need for the continuing professional development. Therefore, in order to meet the demands of the profession, we must create awareness that continuing professional development is deemed to be the systematic maintenance, improvement, and widening knowledge and skills, and the development of personal qualities necessary for the function of professional and technical duties. This development as underlied by Marks, (1990: 8), will aim at updating the teacher with knowledge about the field as well as refining his/her skills in using procedures and exploiting materials.

The teacher should be more aware of his/her role as a facilitator of the process of teaching and learning, of choice made in the domains of methodology, material, interaction; enabling self-propelled and self-monitored further development. Teacher development is thus a continuous process encompassing pre-service preparation, induction into the teaching profession and in-service activities. This might be conducted by teacher-educators (known in Algeria as Inspectors), personnel from the Ministry of education, and professional as English language teacher (known as the English subject responsible: *responsable de matière*) as a community and as a learning resource for the individual teacher.

In a more recent research, compared to Marks', Pennington, (1995: 706), says that teacher change and development require an awareness of a need to change. She defines this development as *"a metastable system of context-interactive change involving a continual cycle of innovative behaviour and adjustment to circumstances."* This development, as also seen by Jack C. Richards, (1990: 5), is based on two key components: innovation and critical reflection. In an interview with Farrell, (1995), J.C. Richards says:

Critical reflection refers to an activity or process in which experience is recalled, considered, and evaluated; usually in relation to a broad purpose. It is a response to a past experience and involves conscious recall and examination of the experience as a basis for evaluation and decision-making and as a source for planning and action.

Farrel, 1995: 95

Consequently, Farrell, (1996), suggests five core components of a teacher development model which are not isolated but are all connected. These are:

1. Provide different opportunities for teachers to reflect through a range of different activities such as

- Group discussions: it can simply be a group of teachers for regular meetings
- Observation: self-observation, in pairs,
- Journal writing: in a form of a diary, alone or in pairs (Brock et al. 1992, "Journaling Together").

- Critical friends: Francis, (1995: 234), says that critical friends can "stimulate, clarify, and extend thinking...and feel accountable for their own growth and their peers' growth".

2. Build in some ground rules to the process and into each activity

3. Make provisions for four different kinds of time:

- Individual: for self-professional development
- Activity: time spent on each activity providing more dialogue, and observation

- Development: Elbaz, (1998: 173), says that "teachers have a common concern to reduce the complexity of the situation, to accept neat and obvious accounts of the causes of the problems."

- Period reflection: to put in mind that "we have an end insight"

4. External input: Ur. (1993: 20-22), says:

Reflection emphasizes personal experiences and promotes a relative neglect of external input, this is why teacher education requires input from vicarious experiences, other people's observations and reflection...and from other people's experiments, and from theories learnt from research and literature.

5. A low affective state: for in-depth reflection to occur which is not automatic; anxiety is present. Therefore, a non-threatening environment should be fostered in the group by the individuals themselves. As the objective is traced, Lange, (1990: 240-250), says, "It begins the developing teacher's path toward becoming an expert teacher."

Freeman, (1982), saw that professional development was through developing knowledge, skills and habits in teachers and these almost always included the use of self-assessment, peer learning and positive attitudes. With a coordination of English language teachers' professional development, Liz England, (1998: 20-23), suggests three steps identifying the changes needed:

- Pre-service teacher education: based on pre-service programs, the aim is to prepare teachers with a variety of techniques and strategies to be fully involved into their profession,

- In-service teacher education and accountability: this is related to an in-service training program to develop teacher's skills and provide the environment for teachers to gain an identity as individual professionals,

- Developing an in-service training program: this should include opportunities for learning and for sharing ideas on one's own, with colleagues and with a supervisor. It should contain a core of self-requirements, elements of

self-assessment, chances for brainstorming, planning and identifying ways of meeting the needs of a specific student, or a group of students, and building on individual teacher strengths.

By viewing professional development as a coordinated effort and a life-long process extending throughout one's career, we thoroughly agree that providing the teachers as professionals with the necessary support for positive efforts is an urgent condition. To reinforce this idea, Christopher N. Candlin and Henry Widdowson in Tony Wright's book *"Roles of Teachers and Learners"* (n.d: 3), state:

We believe that advances in language teaching stress from the independent efforts of teachers in their own classrooms. This independence is not brought about by imposing fixed ideas and promoting fashionable formulas. It can only occur where teachers, individually or collectively explore principles and experiment with techniques.

In addition to this, the real world communication problems of the twenty first century are already on our shoulders. We obviously admit that successful international communication will become more critical than ever and that "Global" matters and difficult problems will be addressed more effectively by people who can speak and write clearly to one another. More, this communication, either we want it or not, will actually take place in English, and this is why it is advisable that teachers become more critical in performing their role and delivering courses being forcefully equipped with the necessary skills to encounter these challenges. For this reason, Watanabe, (2004: 132), states:

...Now in response to the need for international communication, there is a greater emphasis on active language, involving the exchange of both spoken and written information.

This reality leads us to gather the different propositions and positions that concern the continuing professional development and suggest a new technique that goes along with the objectives traced which consist in encouraging self-reflection, self-monitoring, and self-assessment. We also aim through this technique to reinforce the ideas of keeping journals, concerting colleagues, sharing and discussing new points of view, but in a very updated material; we then say "Teaching Portfolios" which will be electronically framed; simply: "E-Teaching Portfolios".

II- Electronic- Teaching Portfolios in Professional Development.

In recent years, there has been an upsurge of interest in the use of electronic materials in the ELT field. Admittedly, technology is continuously changing the way we get to prepare our lessons in order to be able to employ the most effective teaching and learning strategies for more progress. In fact, we are no more allowed to go backward; we have to cope with the tremendous changes that are moulding our world, and accepting these new technologies and doing with in our professional life is a "must do" because as Gerard Koster, (1994:

47), said, "Nothing is as old as yesterday's newspaper." Furthermore, we also believe that the need for more flexibility and freedom in the teaching/learning process has encouraged the digital revolution to be constantly present; if not part of the educational system as it provides an entrée to libraries, research institutions, databases, and myriad other sources of data. As Brown, (1994) has stated: "The era of methods is over", and Woodward, (1996), noted that the profession (teaching) is now in a period of "post-method thinking."

We therefore recognise that the electronic transfer of information in the teaching/learning process is so important as it leads to success and progress, and that it is global without any boundaries in order to create chances for cultural and linguistic exchanges impacting on language education and our roles as language teachers.

II- 1. Teaching Portfolios

Educational portfolios, according to Bergman, (1994); Pintrich et al. (1993), are used worldwide because they not only teach to think critically, but encourage also active, independent and self-regulated learners. They have become popular in the educational community because of the different needs expressed either by the teachers or by the learners.

II- 2. Definitions of Teaching Portfolios

A large proportion of the current literature is today available concerning educational portfolios in general and teaching portfolios in particular, although there is no main difference between these two. We would rather accept the fact that teachers in the professional developing phase are simply learners. Therefore, teaching portfolios are a creative form of summarizing and developing stronger teaching. They are as parallel to the more familiar process of presenting one's research achievements, documenting and sharing scholarly activities. They might be seen as an extension of one's curriculum vitae whose reflective and communal activities are a form of personal growth. Frederick and Shaw, (1996: 3), define portfolios as: "*Purposeful collections of student work that exhibit to the student (and/or others) the student's efforts, progress or achievement in (a) given area(s).*"

Through this definition, we openly understand that portfolios are a powerful tool used to demonstrate learning and progress. Arter and Spandel, (1992:36), believe that a portfolio is: "*A purposeful collection of student's work that tells the story of the student's efforts, progress and achievement in a given area.*"

Also, Paulson and Meyer, (1991); Adam and Hamm, (1992: 105), have all traced the same conclusion concerning what a portfolio is since the general consensus among educators is that effective professional development is extremely valuable for teachers as pointed at by Adgers, (1999), and that school improvement is dependent upon professional development as underlined by

Darling Hammond and Mc Laughlin, (1995). According to Retallick and Groundwater Smith, (1996: 13), a teaching portfolio is:

...A compilation of evidence which demonstrates the acquisition, development and exercise of knowledge and skills in relation to...work practices. It offers information and interpretation about a practitioner's philosophy, plans, methods and the students learning outcomes they produce.

In essence, it is a reflective piece that shows the characteristics of effective teaching practice, and highlights evidences of how the teacher has demonstrated learning, skills and understandings.

II- 3. Teaching Portfolios: Profile and Components

Fundamentally, teaching portfolios should present a sampling of the breadth, depth and quality of one's work in order to convey one's abilities, strengths or style and achievements because as defined, these tools can be multi-purposed. They can have a form of summative evaluation as they address an administrative need to summarize one's teaching contribution in a teaching institution. They can also have a formative evaluation if used for self-reflection and growth. More important, not taking these tools as simple folders, the teaching portfolios must be built on some principles which are as follows:

- **Content:** it might include any of the following criteria:

- Statement of teaching goals: to articulate an agreement on a set of goals that all teachers share together. It can also include other educational members in order to constitute what a good teaching is and what characterizes it.
- Teaching methods: this includes the strategies and teaching environment used to meet these goals.
- Documentation and interpretation: this means collecting and assembling different forms of relevant information and evidence.
- Feedback/evidence from students and/ or from peers.
- Samples of work/products of teaching: this is related to syllabi or any other materials to students' papers.
- Reflection on feedback including self-reflection.
- Setting habits of self-assessment.
- Evidence and discussion of professional development involving research, innovation, publications and grants.

- **Format:** for a teaching portfolio to be effective, it should be:

- Structured: through organization, creativity, thoroughness and neatness.
- Selective: since a teaching portfolio is not an archive, it must therefore be concise having an argumentative device aspect, interpretative, and goal-focussed profile.
- Representative: a teaching portfolio must be comprehensive, reflecting the achievements of one's responsibilities.

- **On-going process:** because the aim of a teaching portfolio is to promote and encourage reflective practice so, regular and periodic adding, revising, collecting material are the process to ensure its on-going.

- **Guidance:** one source of guidance to faculty discussion on evaluating teaching is through exemplars or samples.

II- 4. From Teaching Portfolios to E-Teaching Portfolios

Rick Reis, (2004), states:

The landscape of portfolio development has expanded astonishingly with the advent of multimedia and hypermedia. Yet, though the mediums have changed from print on paper to electronic hypertext, the fundamental process of learning portfolio remains steadfast.

According to the quotation, one may understand clearly that basically there is no difference between the traditional teaching portfolio and the digital one, bearing in mind that the advent of the digital technology has progressively done much to change the way in which learning and teaching are shared, demonstrated and analyzed in multimedia and hypermedia environments.

Considered as a powerful method to enhance and assess student learning, Cambridge, (2001: viii), emphasizes on reading about the practices of individuals and institutions, about imagining "what it might be as we move at ever more accelerating rates into new possibilities." Along with these realities, e-portfolios therefore, have emerged as a valuable online tool that learners, faculty, and institutions can use to collect, store, update, and share information.

They also allow the students to reflect on their learning, communicate with instructors, document credentials, and provide potential employers with examples of their work. In educational institutions, e-teaching portfolios are used to easily capture and share teaching and learning methods both to advance pedagogy and for promotions. Helen C. Barrett, (2003), simply calls them "the revolutionary tool for education and training." In a very clear and concise definition Yancey, (2001: 20), states that "electronic portfolios are created through the same basic process used for print portfolios: collection, selection, and reflection." George Lorenzo and John Itelson, (2005: 1), add that:

E-portfolios are a valuable learning and assessing tool. An e-portfolio is a digitized collection of artefacts including demonstrations, resources and accomplishments that represent an individual, group or institution. This collection can be comprised of text-based, graphic or multimedia elements archived on a web site or on other electronic media such as CD-Rom or DVD. An e-portfolio is more than a simple collection. E-portfolios encourage personal reflection and often involve the exchange of ideas and feedback. E-portfolios can support student advisement, career preparation, the sharing of teaching philosophies and practices. They offer higher education when implemented.

II- 5. How to Use E-Teaching Portfolios

Electronic media and their diversified choices have introduced a host range of strategies for archiving, organizing and reflecting on information about a student's learning. For instance, when using hypertext links, students can access and explore multiple layers of accessible information in order to reinforce the notion of learning as a shared interactive process, inviting both the portfolio author and audience to progressively deepen and widen the process of learning. Because web portfolios often enable the students to work publicly online, they consolidate what Yancey, (2001: 20), calls "*the social action and interactivity*." For this, the e-portfolio holder and user must know how to use electronic communications and respond to their requirements.

II- 6. Basic Conditions

- **A computer:** we do not really need to have a new, fancy, powerful or expensive one and we do not need to be a computer expert to surf on the net. In fact, it is less complicated than programming a video cassette recorder as stated by Anthea Tillyer, 1995: 4.

- **A modem:** to get "online" requires a connection to a central computer. This is called "hardwiring".

- **An internet address or provider:** to get to the heart of the electronic communication, one needs to be provided with internet address or authorization.

These electronic communications can take different forms called "synchronous" and "asynchronous". For the former, we can mention for instance "chatting"; whereas for the second, we can have electronic mails (e-mails), forums which are the most known and used amongst the public user. In the next chapter, we will provide our readers with ample information that concern the practical side of these revolutionary tools when implementing the e-teaching portfolio.

III- Data Analysis and Interpretations

In order to render the theories, we have been relating and defending, more adaptable and more valid to the situations described so as to respond to the needs expressed, there must be an evaluation design. For this purpose, there should be an analysis of the population sample needs for professional development objectives. We therefore, selected some 23 teachers as a respondent population from various parts of the main city; Bejaia.

1. What makes, according to you, a good and an advanced skills teacher?

As the question requires from our participants to express themselves as freely as possible in respect to the content inquiry, the totality (23) has provided us with the following data:

- The one who received a reliable training course and who still believes in learning teaching; all of which is based on three characteristics: authenticity, respect, and empathy;

- The who masters highly the competencies required for a successful teaching,
- The one who detains the ability to explain well, to involve the students in their learning, to create the conditions which enable these learners to study and learn for themselves,
- The one who believes that teaching is practice and self-training; which also rests on the collaborative principles, and the one who is dedicated;
- The one who is committed to his/her profession, rethinks his/her way of teaching in order to move forward, setting clear objectives in respect to the new teaching strategies in accord to his/her learners' needs.

In front of this great range of answers and data, we therefore, believe that the participants are fully conscious about the requirements that make a good and an advanced skills teacher. We then, may add that within these qualities, the ability to contextualize the teaching process is then another condition to motivate the learners, and that the ability of achieving one's teaching aims, being knowledgeable, patient, passionate, open-minded, tactful, and inspiring are the very highest standards of classroom practice.

2. How would you qualify the different changing methods and approaches in the teaching process?

According to the data provided by all our respondents (23), we could collect the following:

- These changes prove necessary;
- There are changes in the form but absolutely not in the content;
- These changes have been done without real analyses;
- They are simply imperfect;
- These are logical as the world is in a perpetual evolution;
- They are positive as they put competency in the front position, and that
- They are suitable and are a reply to the needs of the learners.

Based on the provided data, our interpretation goes towards underlying the teachers' consciousness about the changes the teaching methods and approaches have witnessed. These points of view vary between being positive and negative. These two different positions may make us think that there is a lack of information, inquisitiveness, and control. Because, we strongly believe, if these conditions were available, the teachers' opinions would not be shared and that every effort would be directed into making of these changes a basic foundation, a starting point to cement the teaching/learning process with more research theories, policies of providing the learners with more adequate and updated knowledge, finding out solid strategies for learning and teaching to render the process more effective and a correlation with the new social and economic evolving world.

3. What positive aspects have you noticed over the recent past in EFL teaching theories?

Only fifteen teachers (15) out of twenty three (23), a percentage of (65.21%) responded to this question. This position goes back to the initial one the teachers revealed. However, we could gather some interesting data and therefore gain insights into:

- Adaptation of the teaching contents, contexts, and materials to the learners' needs and level of difficulty,
- Emphasis on giving importance to learning and teaching theories and strategies,
- Introduction of more real activities and tasks to enable the learners get fully involved in the process,
- Encouraging research-based teaching and learning practices,
- Encouraging twin teaching and learning through using electronic learning platforms.

This is really wonderful but we still deplore the static profile our teaching/learning practices are presented with, because there are, and this is according to the data gathered, some factors that hinder these achievements, amongst which, we can state scarcity of the adequate materials, lack of teacher training and formation, inadequacy of the content-based syllabus as seen in our learners case study, and then inappropriateness of the teaching/learning contexts since all the teaching/learning processes take place within one unique context: classrooms, with unique materials: textbooks.

4. Do you think that these changes encourage more the communicative aspect of the teaching/learning process as well as the teacher's development?

- Yes:
- No:

Table 1: Teachers' Position towards Teaching/Learning and Teacher Development Changes Impacts.

Alternatives	Numbers	Percentages
Yes	20	86.95
No	03	13.04
Total	23	100%

Despite the fact of being slightly disappointed by the changes which brought very meagre contributions to the teaching/learning process, an interesting number (20) of the respondents affirm the question, while only three (03) answered negatively. We would rather emphasize on the majority's answer to highlight first that both targeted objectives are based on communication and then, to achieve this, there must be available and omnipresent conditions to maintain this communicative aspect. These conditions can be summarized in teachers' strong willingness to communicate effectively the basics of a

consistent teaching content in respect to the learners' learning styles and levels, in the learners pre-disposition to be fully involved in the process, to take their learning in hand for more self-responsibility, and finally in the teaching staff to facilitate the teaching/learning practices to take place.

5. If yes, please justify your position.

In relation to this request, our respondents (20) said:

In fact these changes encourage a lot the teacher's development. With technology, learners today can have access to the Internet, and so they come to the class very well-equipped with materials and knowledge that they use in the group work to defy the teacher with and compete with him-a reflection point the teacher should think of-go and prepare well-before he comes to the class and in the course of preparation, the teacher develops his linguistic competence, improves his shortcomings and learn from his learners at times.

Rightly from these revealing truths, we could understand that:

- There is a field of competition where teachers and their learners are competitors,
- On each competitive field, there should be a winner and a loser. However, because of the fairness the competition is presented with, there should be only winners because in each case, both of them will gain knowledge, will foster pedagogical inquisitiveness, will train better for more presentation and more assimilation, and
- This might be a sound and intelligent way to induce learners in research-based learning, and give teachers a new role of analysts, synthesizers and moderators to play as well.

6. What new teaching/learning tendencies have you already chosen in order to develop your teaching profession and your students' learning process?

Surprisingly, when reading the participants' data, we have found that all of them have mentioned the "Internet".

This is according to the participants, an action research tool when using the Internet. Learners, when guided and framed, may prepare tasks through web-quests. Teachers assign learners projects periodically therefore, the latter in turn can help with mini-exposés during the regular teaching sessions, and can be group leaders helping the teachers with weak peers.

Rather satisfied with the arguments handed above, we would simply imply that thanks to this professional consciousness, teachers can reinforce, re-adjust, and widen their teaching horizons and thus, provide more constant and meaningful contents to their learners.

7. Can continuing professional development help meet professional standards for teachers?

- Yes:
- No:

Table 2: Teachers' Reaction to Continuing Professional Development

Alternatives	Numbers	Percentages
Yes	23	100
No	00	00.00
Total	23	100%

Our participants (23) show a profound awareness through the shared response. This implies that there is an in-depth-reflection about the what, how, and the when to develop one's professional practices. In replying in the way they did, we understand that our respondents realize consciously that the process of Teaching is a dynamic process and that it continuously needs to be refreshed, revised, and adapted to the needs that emerge, and in acting the sort, they reveal a certain ability to endeavour this progress; they express their desires for change, and mostly through the performance of research, analysis, reflection, and evaluation, they emphasize on the necessity to evolve their teaching skills.

8. If yes, is this achieved through?

- a- Having permanent training sessions that form teachers' education
- b- Attending conferences, seminars and other colleagues' classes whenever this is possible
- c- Finding new strategies and techniques in order to develop both your teaching profession and your learners' language acquisition
- d- All of them

Table 3: Principles to Achieving Continuous Professional Development

Alternatives	Numbers	Percentages
A	00	00.00
B	00	00.00
C	00	00.00
D	23	100
Total	23	100%

The totality (23=100%) of the participants have decided on "D"; All of them. This is to focus on two major parts:

1. The necessity to plan for a continuing professional development (CPD) idea;
2. The necessity to implement a CPD program.

As we believe that all the elements stated represent the core basis for the teachers to develop their professional skills which mainly will enable them to get more involved in the staff community and supply simultaneously colleagues, especially the novice with constructive and helpful instructions.

9. Which techniques have you already worked with to develop your teaching process and induce your learners towards successful learning?

Most of the respondents (18= 78.26%) have given some interesting and meaningful answers which are as follows:

- Attending conferences, seminars, and other colleagues' classes;
- Reading on and putting into practice some teaching theories and strategies to break the monotonous practices;
- Registering in electronic-learning and conferences to get supplied with the newest techniques on teaching, mainly those related to assessments;
- Selecting, adapting, rejecting, and supplementing (SARS Technique) lessons based on self assessment activities;
- Pair work, role play, simulation, chorus repetitions, and self-assessment;
- Applying the Competence-Based- Approach (CBA);
- Taking every opportunity that comes to us;
- Implementing Internet-based documentation (IBD), electronic mails, electronic forums/blogs-based discussions;
- Creating a web-site and inviting the teaching staff to share, criticize, supplement, and enrich the craft.

Well, three main techniques which reveal actual and updated ones: SARS, IBD, and CBA, and other original ideas have been mentioned. A giant step towards finding out other new and purposeful techniques which rest most of the time on introducing and implementing technology-based teaching techniques (TBTT) and take advantages from, not only to foster and cement the teaching community but to involve and instruct the learners as well through e-learning platforms for instance to encourage collaboration and cooperation.

10. Have these techniques helped you

a- More effectively reflect on your teaching experiences and construct faculty reflection?

b- Be more responsible of your teaching profession?

c- Evaluate your teaching process and adjust it according to the actual situational needs?

d- Construct a staff of collaboration and cooperation around your teaching profession environment?

e- Provide a host of opportunities to be assessed and corrected by your peers?

f- Get a closer and stronger relationship with your learners?

g- All of them?

Table 4: The Suggested Techniques' Role in Developing the Teaching Process.

Alternatives	Numbers	Percentages
A	00	00.00
B	00	00.00
C	00	00.00
D- E- F	03	13.04
G	20	86.95
Total	23	100%

86.95% responded that these techniques helped them in achieving all the objectives set. Three of them (03= 13.04%) opposed the ideas (D- E- F). It is

clear for the great majority that the techniques are meant to bring changes and involve both characters. However, concerning the respondents who opposed the ideas that these techniques encourage collaboration and cooperation, provide opportunities for peer-assessment, and set relationship between teachers and learners, we may interpret this as lack of experimentation and experience in the techniques' application domain. According to us, this activity needs time, patience, determination and a lot of efforts because, we believe that, developing the process is not unilateral. When speaking about progress and development, this should go towards both directions: the teachers and the learners.

11. Which conditions are often set to apply these techniques in your teaching process?

A good range of conditions the totality of our respondents (23) has provided us with. They have shed light on:

- A reduced number of learners in the class;
- Inviting colleagues to attend classes;
- Time and competence as major factors;
- Appropriate class management and syllabi;
- Materials availability;
- Appraising efforts and rewarding devotion;
- Self-training, teaching pause and reflection;
- Asking questions, and considering learners as mature;

Based on the host number of the suggested conditions or requirements, we can say that our respondents have done well because they have tackled the most important points. Therefore, we may only add that some of the necessary conditions relate indubitably to wisdom the teachers carry with them. They would present as individuals who know nothing but question everything, be curious in knowing, go after everything that contributes in improving their teaching, change and vary in techniques and procedures, evaluate themselves, and give opportunities to colleagues and why not learners to evaluate them.

12. Would you evaluate the techniques, bearing in mind all the factors that contribute in their application? As:

a- positive because they have developed a sense of analysis, criticism, and reflection, and a deep sense of autonomy;

b- positive because they have revealed more collaborative and communicative;

c- Negative because of many contributing factors as: time, space, materials, and the learners' and teachers' predisposition to the new techniques.

Table 5: The Suggested Techniques Evaluation

Alternatives	Numbers	Percentages
A	00	00.00
B	00	00.00
A & B	22	95.65
C	01	04.34
Total	23	100%

95.65% evaluate these techniques as positive because they have enabled teachers develop a sense of analysis, criticism, reflection, and a profound sense of autonomy, and because they have revealed in teachers the existence of a certain character of collaboration and a deep communication.

Accordingly and being aware of the factors that may hinder the right functions these techniques provide, we cannot therefore, ignore that time, space, materials, and both learners and teachers pre-disposition to these new techniques play an immense role in achieving the target objectives. This is why, we believe, that teachers should be prepared and trained for, and the factors of time and space as well as materials must be jointly studied and analyzed.

IV- 1. Recommendations for Professional Development

In order to enhance the status and quality of the teaching profession, to further strengthening learning communities, to carry on developing professionals, the curriculum and related systems of assessments, teachers must be prepared to engage into an ongoing developmental process which aims at improving the quality and standard of teaching and learning as well as professional standards which describe the skills, knowledge and values for effective teaching and reflect the teachers expertise and professional aspirations and achievements based on professional knowledge, professional practice, professional values, professional relationships, and professional engagement; all of which are based on foundational elements and dimensions of effective teaching. For this, we recommend that:

1. Teachers should work productively with colleagues and other professionals to enhance the learning of their students,
2. Teachers need to set a relationship that is underpinned by trust, respect and confidence,
3. Teachers must continually analyse, evaluate and enhance their professional practice,
4. Teachers are recommended to possess a repertoire of inquiry techniques and teaching strategies using a range of tools, activities and resources to engage their learners in effective learning,
5. Teachers had better select and organize the content in logical and structured ways to meet learning goals,
6. It is necessary for teachers to create safe and supportive learning environments and integrate information and communication technologies to enhance learning,
7. Teachers' values have to be based on the principles of flexibility, commonality of language, credibility, simplicity and transparency, and structured around innovative learning experiences,
8. It is better for teachers to fully contribute in professional teams and commit to professional practice.

As part of professional development, we also recommend to incorporate technology into the teacher education curriculum in order to foster a general interaction of education and technology, and set a structure and content of pre- and in-service teacher education, content and structure of teaching materials, and structure and atmosphere of school communities.

Moreover, we recommend teachers to build up a teaching portfolio because it has been proved and demonstrated that it is a technique, presented as traditional or as a new electronic document that records the teachers' achievements, which allows reflection on their teaching and supports applications for tenure and promotion.

Additionally, this technique enables teachers to communicate important traits through its organization, creativity, thoroughness and neatness. Being a living document whose main characteristics are flexibility and availability, it enables the teachers to evaluate their teaching, reflect and act on the results and therefore develop different approaches to teaching.

Furthermore, through teaching portfolios, and more exactly collaborative electronic teaching portfolios –because of the great advances in technology in the field of education- teachers can state personal objectives that they can share and discuss via electronic messages, blogs, or forums with their colleagues or peers to agree as well on working plans to foster their craft because, we would rather say that these new revolutionary techniques are active acts highlighted as forms of self-expression in the professional context of teaching. Therefore, teachers can:

- Work with faculty as peers, relating to various teacher audiences, and understanding the challenges of teaching English to specialized fields and streams,
- Have a talent for tutoring and a clear grasp of the most appropriate practices in secondary school level teaching and learning,
- Promote a pedagogical strategy that aims at raising the visibility of key English for specific purposes concepts, and a more active learning environments,
- Acquire techniques to teach target English, stream and class size, and sensitivity to possible problems developing thus an ability to criticize ones own teaching and solve problems,
- Identify and deal with multiple kinds of problems,
- Take every opportunity to gain professional development and be able to show evidence of the new ideas introduced into classes,
- Work willingly and collaboratively with other teachers, share and be open to new ideas, aware of the skills of other teachers and able to ask for advice and help when needed, articulate a consensus on a set of goals that all teachers might share in common.

Finally, being a formative and an informative technique, teachers are thus advised to review and revise it on a regular basis and blend it with clear expectations and frameworks in the form of evidence in order to promote

reflective practice. In front of these invaluable characteristics the Electronic-Teaching Portfolio offers, we cannot but strongly recommend teachers to use this technique to take the frameworks accomplished by the team under study (the experiment we conducted in our thesis) as models or samples to engage into self-reflective, self-evaluating and competitive process to develop their teaching practices, and thus meet self-needs and their learners' ones, but most importantly find out answers to their worries and questions.

IV- 2. Answers to the Research Questions

- How can the web-based teaching portfolios bridge the gap between parties typically not communicating with one another in order to promote the teaching practices?

When selecting the population sample, we purposefully have targeted this concept: "communication and bridging the gap". We forwardly based this on the fact that apart from some rarely held seminars whose topics are "workshops", the faculty teachers seldom set the communicative principle and this, we strongly believe, affects negatively both, the teaching and the learning practices.

Therefore, in designing and suggesting these techniques, we provide a crucial concept to increasing the efficiency of the teaching process, the teaching content, and improving the learning strategies and competencies. This online sourcing and online processing bridge proves efficient, since it not only fosters the self-directed approach through which the faculty can manage its own learning but it also provides a direct use of available sources embedded in hyperlinks to wealthy online information as well. More, the bridge sets a direct connection with community peers performed through direct responses and interactions, as well as encourages discussions and group work both synchronous and asynchronous through electronic logs, electronic forums, web-sites, and electronic mails, having as a master trump or asset flexibility of time and space, and this will certainly promote the teaching craft and develop the professional teachers.

- Do the web-based teaching portfolios prove effective tools with which to solicit participation of faculty and staff towards progress?

Yes! This can mean web-based teaching portfolios, research portfolios or some combination of the two, especially used in tenure and promotion. According to us, when committed to improving one's teaching on an ongoing basis and obviously constantly seeking to try new things, or to progress in fields of interest using additional technology as the digitized portfolios, one may feel the satisfaction of:

- Participating in workshops for professional development,
- Attending online teaching and learning conferences,
- Encouraging membership in teaching associations,
- Editing publications related to teaching,

- Participating in teaching practices,
- Allowing faculty and staff to observe progress over time,
- Launching projects that involve collaboration, and
- Understanding and judging the teaching process with peers.

This is to underlie that many teaching and learning activities do not only take place in classrooms, or schools; but can take place in other settings to supply the teaching and learning practices with important supports. Therefore, through these techniques in which committee service composed of the teaching community or staff as whole, can contribute to strengthening the profession.

Conclusion

This paper has discussed and presented much of the current literature related to the topic under study. It has moved gradually and purposefully through the different points that constitute our thesis showing how the teaching process that is cemented by the diverse use of methods and techniques to improve and induce the teaching profession. In addition to this, we have also shown how implementing these new techniques in teaching can serve the professional progress and improvement because it characterizes and gives importance to self-evaluation, self-reflection and self-monitoring.

Magnifying this concept, we would rather say that the successful outcomes in using E-Teaching Portfolios would hopefully result at not only modernizing the teaching and learning processes, but introducing the teachers to maintain and expand in a permanent way into the strategies and the structures of the model application of technical "know-how" to didactics and new learning/teaching events.

References

- Chapelle, C. A. 2003. English Language Learning and Technology. Lectures on Applied Linguistics. The Age of Information and Communication Technology. Amsterdam: John Benjamin's Publishing House.
- Charmaz, Kathy. 1983. The Grounded Theory Method: An Explication and Interpretation in Contemporary Field Research. A collection of Readings. Robert M. Emerson, ed., Boston: Little Brown and Company.
- Chaudron, Craig. 1988. Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning. New York. Cambridge University Press.
- Crystal, David. 2001. Language and the Internet. Cambridge. Cambridge University Press.
- Freeman, Larsen, D. 1986. Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, Diane. 2000 Techniques and Principles in Language Teaching. (2nd edition). Oxford: Oxford University Press.
- Mateva, Galya. 1997. Teacher Development: A Portrait of the Suggestopedic Teacher. Routledge Publishing.
- Nunan, David. & Lamb, Clarice. 1996. The Self-Directed Teacher: Managing The Learning Process. Cambridge University Press.

L'inscription du lecteur dans le roman algérien de langue française

Abadlia Nassima-Université, Sétif-2-

Résumé:

On entend souvent parler lorsqu'il s'agit de la réception ou de la lecture littéraire, du lecteur réel, la personne physique en chair et en os, que l'auteur ne peut choisir. Qu'en est-il du lecteur potentiel, virtuel auquel l'auteur pensait au moment de la création de son œuvre ? Ce lecteur inscrit dans le corps du texte, « implicite », « intime », demeurant une instance textuelle établie par l'œuvre est celui que nous convoquerons dans cette brève réflexion inspirée de nos recherches en Doctorat. A travers une analyse de trois romans de trois auteurs algériens de langue française, *Le Serment des barbares* de Boualem Sansal, *La Part du mort* de Yasmina Khadra, et *Cette fille-là* de Maïssa Bey, nous étudierons comment ce lecteur est-il convoqué tant implicitement qu'explicitement à travers l'ensemble des stratégies auctoriales et textuelles ainsi qu'à travers l'ensemble des codifications littéraires.

Mots-clés : Lecteur virtuel – narrataire – destinataire- réception – énonciation -implicite- intim

ملخص :

عندما يتعلق الأمر بالاستقبال أو القراءة الأدبية عادة ما ينتشر الكلام عن القارئ الحقيقي أي الشخص الطبيعي جسداً وروحاً ولا يختاره الكاتب. فماذا عن القارئ المحتمل الصوري الذي وضعه الكاتب في ذهنه إبان إنشاء عمله الأدبي؟

يدرج القارئ "الضمني" و"الحسي" في صلب النص كمثال نصي يفرضه العمل الأدبي هو الذي نستشفه من بحثنا في الدكتوراه. من خلال تحليل ثلاث قصص أدبية لثلاث كتاب جزائريين ناطقين باللغة الفرنسية *Le Serment des Barbares* للكاتب بوعلام صنصال و *La Part du mort* للكاتب ياسمين خضرة و *Cette fille-là* للكاتبة مايسة بای. سوف ندرس كيف استحضّر هذا القارئ بصفة ضمنية وبوضوح من خلال الاستراتيجيات الكتابية والنصية.

الكلمات المفتاح: القارئ الافتراضي – المحاطب – المتلقي – استقبال – إعلان – ضمني – حسي.

Si l'acte littéraire a longtemps été considéré sous l'angle de la production, c'est-à-dire du travail intérieur qui correspond à l'auteur, il est de nos jours d'avantage vu à travers son aspect communicatif qui correspond au regard de cet étranger, le lecteur qui l'investit au même titre que l'auteur en y laissant des traces de sa lecture et de son

investigation personnelle. Ainsi qu'à son aspect interactionnel, qui consiste dans les échanges au sein du couple auteur-lecteur, ou narrateur-narrataire. Seul, le lecteur nous intéresse dans le cadre de cette réflexion, mais c'est loin d'être le lecteur réel, il s'agit plutôt du lecteur virtuel, implicite, inscrit dans le corps du texte comme le définit Wolfgang Iser :

« L'idée d'un lecteur implicite se réfère à une structure textuelle d'immanence du récepteur. Il s'agit d'une forme qui doit être matérialisée, même si le texte, par la fiction du lecteur ne semble pas se soucier de son destinataire, ou même s'il applique des stratégies qui visent à exclure tout public possible. Le lecteur implicite est une conception qui situe le lecteur face au texte en termes d'effets textuels par rapport aux quels la compréhension devient un acte. » (Iser 1985: 70)

Du point de vue de la communication, le texte littéraire requiert comme tout acte d'énonciation un émetteur et un récepteur. Toutefois, dans le texte littéraire, l'auteur et le lecteur s'effacent pour laisser place à un narrateur et un narrataire qui remplissent les fonctions qui leur sont assignées au moyen de l'énonciation explique Dominique Mingueau :

« Le lecteur d'un roman n'a pas de contact avec celui qui a écrit le texte, l'individu qui en est l'auteur, il vient occuper la place de narrataire qui lui est assignée par l'énonciation. Il est de l'essence de la littérature de ne mettre en relation le créateur et le public qu'à travers les mises en scène de l'institution littéraire » (2003 : 10)

En effet l'auteur et le lecteur effectifs d'une œuvre ne prennent contact qu'à travers les figures textuelles qui leur renvoient dans l'énonciation. Quels sont les signes tant implicites qu'explicites de l'inscription de ce lecteur que nous appellerons à la suite de Jean Rousset « lecteur intime », (*Le Lecteur intime* : 1986) et que le narrateur ne cesse de solliciter ? Est la question autour de laquelle s'articulera notre réflexion.

L'étude de trois romans de trois auteurs algériens de langue française, *Le Serment des barbares* (1999) de Boualem Sansal, *La Part du mort* (2004) de Yasmina Khadra et *Cette fille-là* (2001) de Maïssa Bey, nous permettra d'analyser les différents procédés par les quels romanciers tendent à inscrire et à convoquer leurs lecteurs au sein de la structure immanente du texte. A quels degrés ce lecteur demeure présent dans les romans ? Sans pour autant définir le statut ou l'identité du lecteur en question. Nous ne pouvons dans le cadre de cette réflexion procéder à une analyse complète des indices de son inscription textuelle. Nous nous intéresserons toutefois aux signes les plus implicites qui correspondent au profil et au

statut de ce lecteur qui reste comme son nom l'indique « implicite » voire « intime », sous-jacent à la structure profonde et non de surface du texte. C'est à travers la description de la communication et des échanges interactionnels qui s'établissent entre le lecteur et les narrateurs que nous pourrions démontrer l'inscription de cette figure textuelle que nous appellerons « lecteur virtuel » qui nous intéresse dans cette analyse. Nous emprunterons nos outils d'analyse à l'approche esthétique de la réception du texte littéraire fondée entre autres par Umberto Eco et Wolfgang Iser ainsi qu'à la poétique du récit dans les travaux de Vincent Jouve et la linguistique du texte littéraire de Dominique Mingueneau.

Une définition assez cursive nous permettra d'abord de mieux élucider les concepts de « narrataire », de « lecteur virtuel » et de « lecteur intime ».

1- Qu'est-ce qu'un « lecteur virtuel » ?

Nous entendons au sens de Dominique Maingueneau par le terme « lecteur virtuel » ou « narrataire » une simple instance textuelle qui se construit à travers la communication qui s'établit entre lui et le narrateur, « une certaine figure du lecteur construite par le texte à travers son énonciation » (Maingueneau 2003 : 10)

L'acte de narration est pris en charge par un narrateur qui est supposé s'adresser à un partenaire, un destinataire que l'on appelle selon la terminologie de Genette « narrataire » qui se définit comme :

« [...] tout destinataire inscrit dans le texte ; c'est dire qu'il fait partie du récit ; il ne peut être le récepteur réel puisqu'il y est intégré ; il est un signal, un rôle dans la fiction au même titre que le narrateur, dont il est le pendant ; l'un et l'autre occupent des positions complémentaires ; ils forment à l'intérieur de la structure narrative un couple instable, l'une des tâches de l'auteur est d'organiser leurs relations. » (Rousset 1986 : 24)

Le lecteur dont nous parlons ici n'apparaît pas sous la forme d'un actant ou un personnage qui participe pleinement à l'intrigue et à l'action, mais il demeure pourtant inscrit dans le texte, un « narrataire extradiégétique » selon la terminologie de Genette (1972 : 238).

Selon lui : « Un lecteur est plus ou moins impliqué dans le texte, qui se confond en narration extradiégétique, avec le narrataire et qui consiste exhaustivement en les indices qui l'impliquent et parfois le désignent » (Genette 1972 : 238)

2- Signes de l'inscription textuelle du lecteur

Les premiers indices de l'inscription de ce lecteur virtuel sont les adresses qui lui sont faites et qui prennent la forme de pronoms personnels et dont nous étudierons les emplois en premier :

« Tout écrit serait adressé, il porterait, en creux ou en relief, les empreintes de cet "étranger" qui l'investit par l'opération d'une lecture. Empreintes d'un lecteur, mais d'un lecteur virtuel, celui que postule une œuvre de fiction, à l'exclusion du récepteur effectif. C'est dire qu'il ne sera question ici du destinataire interne, que désignent, expresses ou implicites, des marques textuelles : le destinataire enfermé dans les mailles d'un récit, le lecteur intime » (Rousset 1986: 9)

2-1 Les adresses et les indices de personne

Le lecteur implicite comme son nom l'indique ne se manifesterait pas de manière explicite mais il ne peut être repéré qu'à travers les adresses qui lui sont faites, nous avons pu observer et spécifiquement l'emploi du pronom « vous » comme marque implicite et l'une des plus visibles de l'inscription du destinataire dans le texte.

Ceci nous rappelle les fameuses adresses que l'on retrouvait chez les écrivains du 19^{ème} siècle et dont nous retenons la célèbre formule de Balzac dans *Le Père Goriot* : « Vous qui tenez ce livre d'une main blanche » (Rousset 1986 : 27) ou celle de Stendhal : « et moi-même qui vous parle » (Rousset 1986 : 25). Le destinataire désigné généralement par le pronom « je » appelle un destinataire qui est désigné par un « tu » ou un « vous ». Ce genre d'adresses témoigne de l'inscription du lecteur en même temps qu'ils renseignent sur sa nature, sur son sexe, féminin ou masculin comme dans les exemples suivants de *Cette fille-là* :

« A présent vous pouvez gravir les marches. Pousser la lourde porte de bois jamais fermée, recouverte d'une couche de peinture grise écaillée. [...] C'est là. Vous pouvez continuer. Ou faire très vite demi-tour. Si vous avez le choix ». (2001: 15)

Ou encore lorsque la narratrice invoque directement en spécifiant le genre de public à qui elle s'adresse et qu'elle recrute dans le sexe féminin par l'expression "auditrices" :

« Regardez-moi donc ! Je ne suis pas des vôtres ! Avec mes cheveux clairs et mes yeux plus bleus que votre ciel ! A cet instant de l'histoire, tester la crédulité des auditrices en ajoutant un soupçon d'aristocratie. Loin la misère ! Impossible n'est ce pas ? » (Bey : 24)

La narratrice interpelle davantage la sensibilité du lecteur et son imaginaire en le faisant participer à la fiction à l'aide de formules comme « Répétez », « Ecoutez », « Ecoutez-les », « Dites-vous » ou au moyen de phrases interrogatives comme « savez-vous ? » sur les quelles nous reviendrons.

Nous avons pu observer dans *La Part du mort* le recours du narrateur au même genre d'adresses :

« Alger n'a pas tout à fait perdu son âme ; cependant, là où échoue le regard, on voit que ça ne tourne pas rond. Vous crevez d'envie de rejoindre le front de mer ; une fois sur place, vous n'avez plus qu'une idée fixe : rentrez chez vous sans tarder. Les étincelles qui vous inspiraient naguère vous préoccupent soudain. » (Khadra 2004 : 105.)

Les narrateurs se situent donc en tant que locuteurs à travers un « je » et en s'adressant à des narrataires qu'ils désignent de manière générale par les pronoms « tu » ou « vous » auxquels on pourrait voir se substituer les désignations « lecteur », « public », « cher lecteur », « auditeur » comme dans *Cette fille-là*. Cependant, ils ont surtout tendance à nuancer leurs adresses en recourant aux pronoms « nous » et « on » à valeur plus ou moins implicite.

Dans *Le Serment des barbares* il s'agit souvent d'une adresse implicite au narrataire en l'impliquant d'avantage dans le discours qui se déguise sous le pronom « nous » ou le pronom « on » et c'est à travers l'observation des pronoms personnels que nous pouvons déceler sa présence.

« De nos jours, trente années après l'indépendance, elle est regardée comme le fleuron de l'industrialisation du pays. Par décret, elle a été classée le fleuron de l'industrialisation du pays. Par décret, elle a été classée "ville industrielle", et offerte à l'admiration des cohortes moutonnières des visiteurs que des guides frénétiques et arrogants mènent à la baguette. » (Sansal : 11)

« Nous l'appellerions génocide, n'était le refus des acteurs. » (Sansal : 10)

Cette marque de la première personne du pluriel sous la forme du pronom personnel ou d'un adjectif joue efficacement le rôle de convoquer le lecteur en associant les deux partenaires du texte dans le même discours. L'emploi du « nous » à la forme impérative rend encore plus explicite et plus direct l'appel au lecteur : « N'y regardons pas de trop près ; elles sont un peu de guingois, baveuses de mortier mal envoyé, et ridiculement mal envoyé, ... » (Sansal : 16)

2-2 L'emploi des parenthèses, des incises et des phrases interrogatives

S'ajouteront ici à la volonté de convoquer implicitement le lecteur, d'autres marques plus ou moins directes, moins visibles qu'à travers les

sous-entendus. Ce genre d'adresses peut être camouflé derrière des parenthèses, des phrases incises ou des phrases interrogatives dont le narrateur peut en éviter l'usage s'il n'était pas supposé s'adresser à un certain interlocuteur.

Si l'information qu'elle annonce est déjà connue du narrataire et qu'elle ne lui apprend rien de nouveau « [...], la parenthèse est un indice de destination » (1986 : 26) explique Jean Rousset. En effet même si la parenthèse n'apporte aucune information nouvelle à la connaissance du narrataire, elle témoigne de sa présence et de la volonté du narrateur de le convoquer même implicitement dans le discours.

Dans l'emploi des parenthèses et des incises dans le récit Roland Barthes y atteste « des signes de lecture en creux, proches de ce que Jakobson appelle la fonction conative de la communication. (Barthes 1966 : 19)

Dans *Le Serment des barbares*, le narrateur utilise peu les parenthèses mais ces quelques fois où il les emploie, celles-ci révèlent la présence d'un narrataire implicite. Certaines parenthèses sont facultatives et servent à introduire des informations secondaires dont le narrateur peut aisément se passer sans que la compréhension du passage soit altérée. Elles agissent plutôt comme une sorte de commentaires, de discours critiques et même ironiques comme dans l'exemple suivant : « (La presse ira jusqu'à trois cents pour apporter sa pierre à la compagne d'intox contre l'aile droite de l'état-major) » (Sansal : 87)

Le but du narrateur ici dépasse la simple intention d'invoquer le lecteur mais de le rendre complice en lui faisant partager ses pensées et ses réflexions. Cette parenthèse s'inscrit soit dans une volonté d'expliquer des énoncés que le narrateur juge incompréhensibles pour le lecteur ou dans une perspective de le faire adhérer à ses pensées personnelles et les plus profondes ou lui faire part de ses réflexions et de ses commentaires. Certaines phrases interrogatives que le narrateur n'adresse pas à un personnage bien déterminé dans le récit, peuvent être aussi considérées comme un indice d'adresse et d'inscription du narrataire externe ou extradiégétique. Il s'agit de questions ou de semi-dialogues qui se multiplient en vue d'impliquer d'avantage le lecteur.

Nous remarquons que les phrases interrogatives de ce genre sont nombreuses :

« Pouvait-on imaginer un quelconque lien entre la modernité et la sorcellerie meurtrière ? Pouvait-on soupçonner la démocratie si désordre et si dangereusement avide ? On lui

prêtait tant. Voilà quelle réclame les intérêts sans qu'on soit assuré d'être quitte. » (Sansal : 33)

En associant la formule interrogative au pronom indéfini "on", le narrateur lui donne un aspect interpellatif, si le pronom "on" renvoie au narrateur il renvoie en même temps au narrataire. L'usage qu'en fait ici la narrateur, en s'interrogeant sur certaines réalités et certains faits lui offre une manière d'investir la plasticité du "on" à ses propres fins, entre autres d'impliquer le narrataire dans le discours et lui faire partager les mêmes idées et les mêmes points de vue.

D'autres questions sont posées à la deuxième personne du pluriel « nous » en impliquant dans le même discours narrateur et narrataires :

« Le problème n'est pas là, mais que dirons-nous aux touristes quand ils repasseront sur nos terres pacifiées et demanderont : Qu'est-ce qu'on mange à midi ? » La poussière dans les maisons, l'arabisation de la plèbe, les nids-de-poule, les décharges sauvages, la crise économique, le terrorisme, c'est lui. » (Sansal : 42)

Le commissaire Llob, narrateur se pose des questions que le narrataire est supposé se poser, mais aussi il anticipe avec des réflexions qu'il aimerait faire partager au destinataire. Il a tendance ici à mêler questions et réponses, comme dans l'exemple suivant : « Mais que peut faire un érudit dans un pays révolutionnaire où le charisme s'applique à être l'ennemi juré du talent, où le génie est traité en hors-la loi » (Khadra : 29)

Vu l'inutilité de telles questions, nous n'en donnerons nulle autre explication que de s'adresser à un lecteur et l'interpeller en l'incitant à la réflexion et l'emmenant à contribuer au discours. Ces questions permettent au narrateur d'entrer en contact avec son destinataire à travers des locutions interrogatives comme « N'est-ce pas ? » (Khadra : 38)

Cette façon d'interpeller le lecteur à travers une série de questions qui se multiplient au fil du récit engage une sorte de complicité entre le narrateur et son narrataire de manière à construire le récit réciproquement, le narrataire externe participe à l'action au même titre que le narrateur. Jean Rousset explique à ce propos : « [...] Quand le lecteur interpellé, par définition extérieur à la diégèse, s'y verra introduit comme s'il pouvait en faire partie; on feint que celui qui raconte et celui à qui l'on raconte se rencontrent et participent en même temps à la même action » (1986:33)

Maïssa Bey, quant à elle, a l'habileté de réunir plusieurs formes d'adresses dans une seule et même phrase où l'on retrouve la forme interrogative avec l'impératif à la deuxième personne du pluriel comme

dans l'exemple suivant : « Mais regardez-moi donc! Qui pourrait prétendre que je fabule ? » (2001 : 23)

Ou parfois dans le même paragraphe où elle associe phrases impérative et interrogatives en y répondant sous forme de notes incises : « Répétez après moi : tout déguisement est révolte inutile. Jamais plus je ne raconterai des histoires. Faire mienne enfin cette question : à quoi bon vouloir travestir la vérité ? Oui, je suis une bâtarde. *Farkha*. Ce mot trop souvent entendu. Ce mot lancé comme un crachat. Une des insultes les plus graves qui puisse être proférée. » (Bey : 47)

Le mot "Farkha", représente ici une note insérée en milieu de phrase, et donc une forme d'incise apportant un supplément d'informations au lecteur comme marque de son inscription textuelle.

2-3 L'usage des déictiques comme révélateur de l'inscription textuelle du lecteur virtuel.

L'usage des déictiques dans les trois romans de notre corpus sert une certaine stratégie d'implication du destinataire dans un échange entre lui et le narrateur et demeure très riche chez les trois romanciers. A savoir que les déictiques jouent un rôle important dans la communication et l'interaction narrateur- narrataire au sein du texte, le précise Jean Rousset :

« [...] Il faut faire place dans cette échelle graduée à une marque indirecte, mais bien visible encore, ce sont les déictiques; ils impliquent, on le sait, la connivence du narrateur avec un interlocuteur implicitement présent. » (1986:25)

Nous lisons dans *Le Serment des barbares* :

« Jadis, il y a une vie d'homme, elle embellissait l'entrée est d'Alger. (...) Les Algérois comme éblouis par une idée follement originale, claiironnaient : Allons à Rouïba prendre un bol d'air et un ballon de muscat » (Sansal : 10)

Ce genre d'énoncés met narrateur et narrataire dans un espace-temps prédéterminé. Rompant le fil du récit en opérant des vas et viens entre un passé, un présent et un futur en empruntant à des décors et des lieux réels comme « Rouïba » Alger,...etc, ces énoncés ouvrent le texte vers un dehors. En projetant ainsi sa narration vers un hors texte, le narrateur s'adresse à un lecteur qui est lui aussi externe mais qu'il tend à inscrire dans le texte.

La Part du mort accorde aussi une grande place à cette adresse indirecte au lecteur que représente les déictiques et de manière fréquente qui permet au narrateur intradiégétique et personnage principal, le commissaire Brahim Llob, d'entrer en contact avec les narrataires intradiégétiques, persoannges du roman.

En s'ouvrant ainsi « Depuis la neutralisation du Dab*, Alger respire. On se couche tard, on se lève tard, on se lève rarement. » (Khadra : 11). *La Part du mort* plonge le lecteur dans un univers réel dans lequel il situe d'emblée son interlocuteur, un lecteur externe à l'intrigue :

« Je n'ai pas fermé l'œil de la nuit. Le matin, j'arrive au bureau avant le planton. Pendant une bonne dizaine de minutes, j'ai erré dans les couloirs en quête de je ne sais quoi. Ensuite, lorsque les premiers sous-fifres ont commencé à débarquer, je me suis enfermé à double tour dans mon box et j'ai essayé de décompresser en ne pensant à rien » (Khadra:66)

Le narrateur engage ici au moyen des embrayeurs qu'il multiplie un contrat narratif avec son destinataire. Nous verrons se substituer au pronom « je » qui renvoie ici au narrateur, les pronoms « on » et « nous », en impliquant d'avantage le narrataire dans le discours. Ce contrat narratif qui inscrit le lecteur dans le texte est encore plus renforcé, en se situant dans l'espace et le temps, le narrateur implique aussi la présence de son destinataire au moyen de déictiques spatio-temporels: « la nuit », « le matin », « au bureau », « avant », « pendant une bonne dizaine de minutes », « dans les couloirs », « ensuite », « dans mon box » etc. D'un côté « Les déictiques spatiaux, on l'a vu, s'interprètent en prenant compte de la position du corps de l'énonciateur et ses gestes. » explique Dominique Maingueneau. (2004 : 25). Tout en prenant compte des gestes de l'énonciateur, d'un côté les déictiques spatiaux jouent un rôle important dans l'implication d'un narrataire externe. De l'autre côté « Si les déictiques spatiaux s'organisent à partir de la position du corps de l'énonciateur, les déictiques temporels prennent pour origine le moment qui correspond au présent linguistique. » (Maingueneau: 33) et qui implique dans le temps non seulement le destinataire mais aussi son destinataire.

Nous verrons se répéter et de manière omniprésente les termes « Algérie », « on », « je », « chaque instant », « là », devant une église », « nous » qui fourmillent dans le texte et mettent le narrataire externe à l'intrigue dans une situation d'énonciation dont il est supposé être l'interlocuteur par excellence.

Ces marques de déictiques mettent en présence un narrataire extradiégatique et impliquent une connivence entre le narrateur et son interlocuteur en même temps qu'ils renseignent sur les traits de cet interlocuteur. À travers l'énoncé suivant :

« En Algérie, ça se passe comme ça, et pas autrement. Il y a en nous, une sorte de malin plaisir à ne point dissocier le

succès des autres de l'hérésie ou de la félonie. Ce préjugé exerce en nous une démangeaison douloureuse et savoureuse à la fois ; nous nous gratterions au sang que nous ne voudrions pas y renoncer. » (Khadra : 19.)

Brahim Lob, héros et narrateur du roman s'adresse à un lecteur attentif qu'il situe d'emblée dans l'espace et le temps et dont il dévoile l'identité. En disant « en Algérie », « en nous », il affiche volontiers son algérianité ainsi que l'algérianité de son interlocuteur.

2-4 Les indices de langue et de savoir culturel

Les autres marques de l'inscription du lecteur sont la langue et le savoir mis en place dans le texte et qui correspondent à ce destinataire et à ses compétences, ce que nous pouvons appeler selon la terminologie d'Umberto Eco, l'ensemble des compétences linguistiques et culturelles « extralittéraires » ou « l'encyclopédie » que requiert l'auteur chez un lecteur potentiel.

« L'auteur présuppose la compétence de son Lecteur Modèle et en même temps il l'institue. » (Prince 1977 : 68)

Le lecteur est ici inscrit d'abord dans la langue des textes, l'usage de la langue française comme langue matrice sur laquelle vient se greffer la langue arabe laisse entendre que l'auteur s'adresse à un lecteur francophone essentiellement maghrébin, bilingue, maîtrisant les deux langues. À l'insertion de la langue arabe transcrite en caractères latins dans les textes correspond l'inscription d'un lecteur maghrébin. L'usage de la langue arabe qu'en font les auteurs de cette langue témoigne de la présence de ce lecteur.

Même si l'usage de la langue arabe demeure moindre par rapport au français, elle demeure révélatrice de la présence d'un lecteur qui la partage avec l'auteur. Dans *La Part du mort* comme dans *Le Serment des Barbares* et *Cette fille-là* des glossaires de mots arabes et plus spécifiquement algériens peuvent être relevés pour les villes, les lieux, les prénoms et autres.

Si l'emploi d'un vocabulaire arabe révèle l'identité de l'auteur, il contribue aussi à mettre en place un lecteur qui partage la même identité avec son auteur. « L'insertion de l'arabe dialectal transcrit en caractères latins dans un texte constitue en effet un indice essentiel pour déterminer l'identité culturelle d'un lecteur implicite » explique Valérie Lotodé. (2002 : 48)

De nombreux glossaires peuvent être relevés des trois romans en même temps, nous ne pouvons toutefois dans le cadre de cette brève étude nous étaler sur l'ensemble des glossaires, nous en donnerons ici que quelques

exemples. Dans le glossaire des lieux nous avons relevé les toponymes suivants respectivement dans les trois romans : Alger, Staouali, Taghit, Hidra, Khmisti, Ain Naadja, Soustara, La rue Larbi Ben Mhidi, Stade Bologhine, Tilimli, ... etc

Dans le glossaire des noms nous avons pu relever les anthroponymes suivants : "Salim", "Si Abbas", "Brahim", "Redouane", "Boualem", "Baya", "Achour", "Chrif", "Hadi Salem", "Talbi", etc dans *La Prêt du mort* et *Le Serment des barbares* et particulièrement des anthroponymes féminins dans *Cette fille-là* : "M'a Zahra", "Fatima", "Kheïra", "M'barka", "Badra", "Houriya", "Malika", ...etc

Un autre glossaire peut être relevé, celui des noms communs comme : "fatwa", "zaïm", "hammam", "Dey", "baraka", "mouhafada", "houkouma", "fellahs", "chemassa", "douar", "djinn", "ferkha", "mektoub", "taleb", "djnoun", "la charia", "kanoun", "hchouma" etc à côté d'autres glossaires de mots ou d'interjections appartenant à l'arabe algérien.

Non seulement l'introduction de la langue arabe transcrite en caractères latins renseigne sur la présence en force d'un lecteur implicite mais aussi et surtout sur l'identité de ce lecteur.

Il est évident que dans la sphère langagière des romans de notre corpus coexistent des compétences linguistiques spécifiques qui non seulement révèlent la spécificité du dire des auteurs et de leur identité mais surtout témoigne de leur sollicitation d'un certain type de narrataire qu'ils tendent à inscrire à travers la langue des œuvres, essentiellement la langue arabe transcrite en latin surtout qu'ils n'accompagnent pas ces termes en notes explicatives.

En parallèle avec les compétences linguistiques qui correspondent à la langue des textes, il y a le savoir ou les savoirs auxquels ont recours les auteurs de notre corpus qui correspondent à leur culture et met en place une certaine culture du lecteur qu'il sollicite à travers ce savoir. Nous entendons par savoir l'ensemble des connaissances culturelles qu'on appelle selon la terminologie d'Umberto Eco "compétences extralittéraires".

L'enracinement des trois romans dans les sociétés d'origine des auteurs, sociétés maghrébines, et dans la quotidienneté et les différents renvois à la réalité extralittéraire, sociopolitique, économique, culturelle et traditionnelle de l'Algérie met en place un certain type de savoir que le lecteur implicite devrait partager et avoir en commun avec la culture des auteurs.

La connaissance de la langue arabe, supposée être une compétence requise chez le narrataire, renvoie certainement à des savoirs linguistiques mais aussi et surtout à une culture traditionnelle et religieuse comme le

laisse le suggérer les exemples suivants : « Je me surprend à promettre de rester honnête, de m'acquitter de mes cinq prières quotidiennes à temps, de ne jamais médire mon prochain. » (Khadra : 173)

A ce savoir se rajoute un savoir sociopolitique :

« Il n'y ni charte, ni Constitution, ni loi, ni équité ; si notre justice à nous porte un bandeau, c'est parce qu'elle n'a pas le courage de se regarder dans les yeux. Ce n'est pas un pays que nous servons, mais des hommes. Nous dépendons de leurs sautes d'humeur et nous nous conformons à leur bon vouloir. »

(Khadra : 194)

Un autre type de savoir renvoie beaucoup plus aux éléments de la tradition arabo-musulmane de la société algérienne que sont sensés partager auteur et lecteur et à laquelle ne cesse de renvoyer la narratrice de *Cette fille-là* comme dans le passage suivant où elle fait allusion aux tabous qui régissent la vie familiale et la vie de couple dans la société arabo-musulmane dont elle fait la critique de manière implicitement ironique :

« Il regarde fixement le sol, incapable de prononcer le nom de cette enfant dont il a appris la naissance il y a quelques mois, en revenant fourbu des champs où il avait travaillé tout le jour. Pendant longtemps, accablé, il n'a pas adressé la parole à sa femme, une femme incapable de lui donner un fils. » (Bey : 33)

Maïssa Bey met en place ici à travers cette scène d'un père refusant la naissance d'une fille un ensemble de savoir qui correspond à la mentalité et au mode de vie propre la société maghrébine et musulmane.

Le Serment des barbares offre aussi une lecture sociopolitique qui met l'accent sur la dimension collective et revoie au savoir du lecteur qui emprunte à la réalité :

« Ainsi était Rouïba, il y a peu. Or que voilà que le terrorisme a ajouté les couleurs du feu de l'enfer, la vacarme des explosions, l'odeur du sang de la poudre, et semé dans les têtes de nouvelles maladies. » (Sansal : 12)

L'auteur met en place un certain savoir culturel qui renvoie à la réalité socio-politique de l'Algérie qui témoigne du savoir des auteurs mais qui rend compte aussi de l'inscription d'un certain type de lecteur qui est sensé avoir en commun ces compétences.

Le recours des auteurs à un certain type de savoir donné permet d'identifier l'inscription d'un certain type de lecteur porté implicitement dans le corps du texte : « En un sens, l'écriture semble conditionné par des données d'ordre socio-culturel que le lecteur virtuel ne peut ignorer.

Mais on ne peut aussi conjecturer que le texte figure comme le lieu d'une focalisation et d'un repli idéologique. Le lecteur empirique, quel que soit l'écart qui le sépare de cette culture, peut, sinon en connaître tous les éléments, du moins en soupçonner quelques-uns pour parfaire l'actualisation du texte. Il est ensuite de son libre-arbitre de prendre en compte ce lexique ou de le laisser à côté. » (Lotodé : 75)

Ce qui est à conclure est que ce « lecteur implicite » est totalement effacé car, il est « ni décrit, ni nommé mais implicitement présent à travers le savoir et les valeurs que le narrateur suppose chez ce destinataire » (Jouve 1993 : 28) il est réduit aux seules données textuelles, sa substance se laisse discerner tout au long du texte, à travers les signaux et les indices qui lui sont faits.

Quelle est l'identité de ce lecteur en question et quel statut pourrait-on lui attribuer à travers l'ensemble des indices de son inscription textuelle ? Est la question qui s'est posée à nous dans cette réflexion et à la quelle nous essayerons de répondre dans notre prochaine réflexion.

Références bibliographiques

- 1-Bey, Maïssa (2001) *Cette fille-là*, Éditions de l'Aube.
- 2-Genette, Gérard (1983) *Figures III*, Paris : Seuil, collection « Poétique ».
- 3-Iser, Wolfgang (1985) *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique* (traduit de l'allemand par Evelyne Sznycer), Bruxelles : Mardaga. [1er édition : 1976].
- 4-Jouve, Vincent (1993) *La Lecture*, Paris, Hachette.
- 5-Khadra, Yasmina (2004), *La Part du mort*, Paris: Gallimard, collection « Folio »
- 6- Lotodé, Valérie (été 2002) « La Réception virtuelle comme révélateur de la maghrébinité d'un auteur », *Expressions maghrébines*, Vol. 1, N° 1
- 7-Maingueneau, Dominique (2003) *Éléments linguistiques pour le texte littéraire*, Nathan.
- 8-Prince, Gérard (1977), « Remarques sur les signes métanarratifs », *Degrés, Revue de synthèse à orientation sémiologique*. « Linguistique, rhétorique, idéologie », n°11-12, Bruxelles : André Helbot.
- 9- Rousset, Jean (1986) *Le Lecteur intime de Balzac au journal*, Paris : Libraire José Corti.
- 10 - Sansal, Boualem (1999) *Le Serment des barbares*, Paris : Gallimard, collection « Folio »
- 11-Tzvetan Todorov (1968) *Qu'est-ce que le structuralisme ?* Tome 2, Paris : Éd. Du Seuil « Poétique », coll. Points.

La toxicomanie en milieu de jeunes: quelles représentations ?

Mme Boufermel / Azieze Ghania- Université Sétif-2-

Résumé :

Médiatisation du problème de la drogue, désarroi des parents face aux problèmes des jeunes... autant de coins enfoncés au cœur de notre société et devant lesquels les institutions au premier rang ne peuvent rester inactives. Le pourquoi est bien plus complexe, cependant la problématique qui fait l'objet de notre réflexion est celle des représentations de la toxicomanie chez les différents protagonistes de la prévention : Jeunes, parents et enseignants.

Plus particulièrement nous nous sommes intéressés dans ce contexte à donner un aperçu sur les états des perceptions, car pour nous connaître les opinions de ces acteurs est indispensable du fait que ce sont eux les principaux relais de prévention, certainement les plus précoces et les plus efficaces

ملخص :

تداول إعلامي لمشكل المخدرات، تخوف الأولياء إزاء مشاكل الشباب.. كم من زاوية تتغلغل في قلب مجتمعنا تجعل من المؤسسات التي تأتي في طليعة الأدوار مطالبة بالتدخل والتدخل.

لماذا هو التساؤل الأكثر تعقيدا، لكن الإشكالية موضوع تفكيرنا هي تلك المتعلقة بتصورات الإدمان على المخدرات لدى مختلف أقطاب عملية الوقاية: الشباب، الأولياء والمعلمين.

فيشكل خاص، انصب اهتمامنا في هذا السياق على إعطاء لمحة حول حالات التصورات والإدراكات، لأنه من منظورنا معرفة آراء هؤلاء الفاعلين ضرورة ملحة لأنهم هم الوسطاء الأساسيين في العمل الوقائي، خصوصا الأولياء والأكثر نجاعة وفعالية.

Introduction :

La recherche sur la toxicomanie chez les adolescents nous a été suggérée par les observations relevées lors de notre pratique clinique en institution de jeune dit jeune en difficultés. Des jeunes étiquetés délinquants mais disposant de possibilités notables d'adaptation à la vie sociale se retrouvent pourtant et la plupart du temps livrés à eux – mêmes sans soutien et s'installent dans un parcours à risque forcé en quelque sorte par l'environnement.

Les travaux concernant les problèmes d'inadaptation sociale en général et des conduites additives chez les jeunes en particulier, notamment les travaux de base de Freud nous ont permis de relever un certain nombre de points très importants :

_ Tout d'abord, les approches classiques rapportées appréhendent la consommation de drogue sous l'angle du poids des facteurs psychiques associés à la recherche du plaisir et de sensations de bonheur face aux déceptions et les peines que nous inflige la vie et «les plus intéressantes méthodes de protection contre la souffrance sont encore celles qui visent à influencer notre propre organisme la plus brutale mais aussi la plus efficace des méthodes destinées à exercer pareille influence est la méthode clinique d'intoxication». (S.Freud, 1929, p71). D'autres approches considèrent que le toxicomane est un narcissique qui est la proie de ses pulsions. (S.Rado et K. Abraham, p19).

_ Une autre approche des conduites toxicomaniaques est celle d'Aimé Charles-Nicolas qui a surtout traité ce thème sous l'angle des conduites ordaliques. Pour cet auteur la problématique de la consommation toxicomaniaque débutante est essentiellement en rapport avec celle de

l'adolescence et comporte souvent une dimension de risque (A. Charles - Nicolas 1986, p134) et la recherche immédiate de drogue évoque la phase archaïque de recherche de satisfaction à tout prix grâce aux mécanismes d'introjection et de projection.

_ Ballion, pour sa part propose une étude pluridimensionnelle qui tient compte aussi bien des facteurs relationnels que sociaux. Pour lui ces conduites de consommation dites « déviantes » découlent de l'action des troubles émotionnels de la personne et des conditions socio-familiales négatives (Rébellion, 1998, p8).

_ Quant à Eléonore Cheldon, elle a consacré toute une recherche aux conduites de transgression chez les adolescents. Elle a relevé que les conduites de transgression ne sont que le produit d'une socialisation familiale. Elle fait le rapport entre les conduites de transgression telles que les toxicomanies avec les relations familiales : le manque de communication intrafamilial, le divorce, l'absence du contrôle familial et un manque de prise en charge éducationnelle.)

En effet, nous sommes nombreux à nous inquiéter pour " nos jeunes" ..Parents école, spécialistes de la prévention, médecins, psychologues, police et d'autres encore.

Mais ne faudrait-il pas d'abord savoir de quoi nous avons peur ? Selon que nous soyons parents ou professionnels du médico-social ? Ne faudrait-il pas savoir ce que chacun de ces acteurs veut ou peut dire ? Et puis, ne faudrait-il pas savoir ce qui préoccupe les jeunes ? De quoi ont-ils peur ? Que veulent-ils savoir, que veulent - ils connaître ?

Le triangle classique" demande - besoin - réponse adaptée "est paradoxalement peu utilisé dans le domaine de la prévention, un peu, si

en adultes bien pensants, nous savions mieux que les jeunes de quoi ils ont réellement besoin ...

I-LA TOXICOMANIE:

Toute société a ses « drogues » dont les usages sont permis de façon codifiée, alcool, tabac, médicaments psychotropes ... de tout temps et dans toute société, ces usages ont eu une ou plusieurs des fonctions suivantes : l'accès au surnaturel et au sacré, le soin, la fête et renforcement du lien social .

Toutes les drogues ont en commun d'activer un système biologique de plaisir, mais la mesure dans laquelle est admis l'usage des drogues varie selon la région du monde et ses traditions culturelles, la nature du produit, la quantité absorbée et l'occasion à la quelle la drogue est consommée.

La consommation d'opium, généralement le fait d'hommes relativement âgés, concernait surtout les pays de l'ouest et du sud-est asiatique, la mastication des feuilles de coca ne dépassait pas la région andine, en Amérique du sud, et celle du qat (kat) se limitait à certains pays du Moyen -Orient et de l'Afrique orientale (OMS,1989).L 'alcool était utilisé sous différentes formes en Europe et en Afrique.

Ces dernières années, l'usage traditionnel et culturel des drogues s'est poursuivi mais débordant les zones d'origine, il a gagné beaucoup d'autres parties du monde, car à côté du grand nombre d'usages licites et contrôlés, la transgression et l'abus ont toujours existé .Dès lors, on peut s'interroger sur la situation actuelle et la réalité du phénomène, quoi qu'il est difficile de repérer et de mesurer les interférences entre les paramètres qui font la complexité actuelle du problème.

Ce pendant, certaines caractéristiques propres pourraient faire l'objet de notre attention, liée à la problématique des mutations sociales et économiques connues.

I-1-La toxicomanie : Phénomène évolutif :

I-1-1-La toxicomanie, un phénomène de mode :

Nous assistons depuis des années à une généralisation et en même temps à une banalisation de la consommation de drogues sous toutes ses formes .L'usage des drogues qui était jusque là circonscrit chez des catégories bien précises, comme les artistes et certains marginaux, devient actuellement si courant qu'il est difficile aujourd'hui de définir un groupe particulier susceptible de répondre à une typologie « toxicomaniaque »

.Nous trouvons à la fois des marginaux , mais aussi des personnes bien intégrées socialement qui font usage de drogues .

L'analyse socioprofessionnelle des toxicomanes démontre bien que tout le monde est touché par la drogue, d'autant parmi les jeunes (étudiants, militaires, et sans profession), toutes les couches de la population sont représentées (5500 étudiants, 1102 militaires, 5551 employés, 35 513 sans profession), (France statistiques 1994).

Si la franche « couche-basse » et sans profession de la population semble visée par les méfaits qu'engendre le trafic de stupéfiants, c'est principalement en raison du fait que cette catégorie « zone » et peut plus facilement être interpellée par les forces de l'ordre. (B.Roques, 1999).

I-1-2 -Les consommateurs sont surtout des jeunes :

Les intervenants auprès des jeunes signalent de plus en plus la facilité avec laquelle ces derniers parlent de leurs pratiques dans ce domaine .Le taux d'abus est plus élevé chez les adolescents et les jeunes que chez les adultes .De plus en plus d'enfants commencent à fumer assez tôt la cigarette et par la suite essaient d'autres produits à la recherche d'un plaisir décrit comme agréable par leurs pairs et les adultes.

Les statistiques prouvent que les usagers sont des jeunes ayant entre 13 et 20 ans en Algérie, et les usagers dépendants en France, l'âge varie entre 21 et 30 ans.

(Office national de lutte contre les toxicomanies, juin 2009).

I-1-3- Les produits utilisés sont diversifiés :

La situation présente est caractérisée par la consommation de produits et de substances diverses .L'utilisation d'une drogue déterminée culturellement ne se rencontre presque plus et la fidélité à un produit particulier est très rare. De plus en plus les jeunes utilisent une variété de substances psychotropes et à des âges de plus en plus tendres.

Dans de nombreux pays le cannabis est souvent consommé en même temps que l'alcool et le tabac, plutôt que comme un substitut (OMS, 1994).

En Algérie, il semble que le haschisch est entrain de devenir la drogue préférentielle chez les jeunes, celui-ci ne conditionne pas fondamentalement la consommation qui reste tributaire des possibilités d'approvisionnement, des mélanges aléatoires effectués par les jeunes, d'où une consommation simultanée avec d'autres substances psychotropes.

Les jeunes, surtout ne manquent pas d'imagination pour utiliser les différentes substances et faire avec ce que l'on pourrait appeler les « classiques », des mélanges aussi insolites que dangereux.

I-1- 4 - La drogue représente un marché " juteux" :

Les produits psychotropes, eux, existent, avec tous leurs dangers. Des réseaux existent et sont très polyvalents, ils acheminent les différents produits en fonction de la demande et des disponibilités.

La situation particulière de notre pays sur les plans géographique et social complique encore plus le problème. En effet, carrefour entre l'Europe, l'Afrique et l'Orient, l'Algérie est devenue une zone de transit. L'offre des produits est tangible et fait l'objet d'évaluations chiffrées qui ne donnent qu'une indication sur l'ampleur du phénomène, mais qui en toute état de cause, incitent au développement et à l'amélioration des dispositifs douaniers, policiers, etc. ;

En effet, la caractéristique dominante du trafic d'introduction du kif sur le territoire national demeure la contre bande de plus en plus développée, notamment aux frontières : Ouest et Sud, et se prolonge à l'intérieur du pays par l'intermédiaire de divers réseaux clandestins d'entreposage, conditionnement, redistribution et ré-exportation.

I-2 - L'adolescent Algérien face à la réalité sociale :

Dans notre pays, les rapides transformations socio-économiques et culturelles avec l'allongement du temps de scolarité ont pour conséquence un état de dépendance matérielle et financière des jeunes, et ont forgé de toute pièce une adolescence considérablement prolongée.

La pérennisation de ce statut inconfortable a pour effet inéluctable, l'éclosion de la crise. (Crise déterminée par la détérioration de la situation économique avec toutes ses répercussions sur la vie sociale et culturelle).

En effet, la situation se caractérise par une évolution rapide du monde et une crise dans la culture. La transformation technologique modifie les relations humaines, nous assistons aujourd'hui à certains bouleversements sur plusieurs niveaux qui nous font découvrir que ce dont nous étions hier le plus assuré est aujourd'hui discutable et discuté. (M.Siagh. 1997, p38).

En milieu urbain, l'adolescent par définition en période de crise va évoluer dans un champ psycho-social lui même en crise d'acculturation : les conflits de valeurs et de générations, l'opposition entre tradition et modernité, entre jeunes et anciens ; laïques et religieux, les relations interindividuelles souvent marquées par l'agressivité, la course au profit facile; les grands principes moraux ou sociaux bafoués par les adultes qui les préconisent, tout cela ne permet pas aux adolescents de nouer des identifications cohérentes dans une société où ils doivent pourtant

s'intégrer. Incertains d'eux-mêmes, beaucoup d'adultes retrouvent des comportements hésitants de type adolescent. Ils sont en effet dans une situation analogue à celle du jeune sortant de la sécurité de l'enfance.

Le jeune de plus en plus souvent plongé dans un bain culturel riche en modèles contradictoires est d'autant plus angoissé que parallèlement la structure traditionnelle sécurisante se désagrége.

Les conséquences de cette situation sont que beaucoup d'adultes parents non préparés à leurs rôle actuel, tendent à refuser globalement ce que le monde moderne propose à leurs enfants et cela au moment où eux-mêmes se retrouvent profondément marqués par lui, c'est ainsi que nous défendrons des "valeurs" sans toujours se rendre compte que nous participons à un monde qui les nie.

Une majorité d'adolescents se trouve exclue de l'école et dans l'impossibilité d'entrer dans une vie active avec un taux de chômage touchant près de 35% de la population active dont 65% sont âgés de 16 à 25ans, auquel s'ajoutent les ratages d'une formation inadéquate non adaptée aux besoins réels, ainsi qu'une relation éducative qui prend allure parfois soit-elle au lycée ou au collège, de drame surtout avec le reste du personnel éducatif (surveillants, administrateurs), une relation asymétrique fondée sur les inégalités de statut liées à l'écart des âges, la compétence supposée du maître, le pouvoir conféré par l'instituteur (G.Evequoz, 1984,p110) et parfois dans nos lycées, cette relation enseignant-adolescent se prolonge dans des pratiques disciplinaires, punitions et humiliations variées, ce qui renforce le sentiment d'insécurité et de désarroi chez nos adolescents en entraînant un désœuvrement et le risque d'une marginalisation d'autant plus facile et fréquente que le phénomène de bandes chez les jeunes .

Les nouvelles conditions de vie font que l'adolescent se retrouve seul face à lui-même : l'explosion démographique (6% de la population a moins de 20 ans), la désintégration de la société traditionnelle, la nucléarisation de la famille avec notamment la désacralisation de l'image mythique du père et le laxisme éducatif de parents passifs ou résignés aboutissent à un syndrome de carence d'autorité.

Dès lors, ces adolescents entraînés dans un avenir dont les règles sont mouvantes se sentent le plus souvent libres pour les fixer eux-mêmes .C'est ainsi que de nombreux jeunes vont osciller ou se répartir entre les références identificatoires extrêmes : retour aux sources avec ascétisme et puritanisme ou au contraire imitation de modes et de modèles occidentaux. Et grâce ou à cause de la parabole, une frange plus large de ces jeunes sont devenus des consommateurs d'images, exacerbant ainsi

des sentiments de frustration chez les jeunes qui caressent le rêve d'un départ.

Et parfois c'est le rejet des modèles identificatoires présents dans une recherche d'autre modèles de remplacement, où ces jeunes vont se réfugier dans une "camisole spirituelle" fournie par le discours religieux d'autres s'enferment dans la "camisole des produits chimiques".

-Le malaise des adolescents dans l'Algérie actuelle est aggravé davantage par cette urbanisation rapide et hâtive l'édification de grands ensembles à la périphérie des grandes villes et on assiste à une modification des répartitions des couches d'âge de la population en un lieu donné.

Cette densification de la population urbaine dans des espaces réduits crée une crise de partage d'espace qui prive les jeunes d'un minimum d'espace vital si indispensable et combien important pour leur équilibre intérieur et nourrissant l'ennui qui met l'adolescent dans une situation de tâtonnement accentué. Son domaine devient vite le terrain vague où il peut constituer un monde sans normes de comportement, en général, le recrutement des bandes qui a pour base le quartier, est la symbolique d'une réaction contre l'image idéale de la jeunesse que la société cherche à imposer. (Encyclopaedia. Universalis, 1994, p4).

Par ailleurs, nous ne pouvons pas dans ce contexte occulter comme en est le cas dans notre société, l'aspect sexuel et l'importance qu'il occupe dans la vie d'un adolescent. Il n'est pas nouveau de dire que la frustration sexuelle atteint un niveau dramatique dans notre système socioculturel où s'inscrit la sexualité toujours comme tabou.

Face à cela, nous retrouvons une jeunesse de plus en plus désabusée en proie à différents fléaux en absence de prise en charge avec un tel climat psycho-social qui va favoriser des décompensations psychiatriques diverses et des comportements déviants à type de délinquance, violence et toxicomanie.

I-3- La toxicomanie : produit et effets :

I-3-1- Qu'est ce qu'un toxicomane ?

" La toxicomanie naît de la rencontre d'un produit et d'une personne, à un certain moment socioculturel "(Cl.Olievenstein, 1971, p525). Autour de drogue, gravite un complexe de situations, de rencontres, d'événements dont les uns sont causes et les autres effets. De la rencontre fortuite ou désirée avec la drogue, découlent pour le sujet atteint un état, des comportements nouveaux; l'évolution de ces comportements dépendra, certes du caractère de l'individu et de celui du produit, mais,

elle se fera, souvent, selon un itinéraire type dont on connaît à présent les étapes :

- Dans un premier temps, le toxicomane commence à utiliser la drogue dans un contexte de perturbation affective et sociale.

- Dans un deuxième temps, le toxicomane se drogue sans réserve, se détache de tout.

En effet, que l'on soit contraint de vivre le drame quasi quotidien d'abriter au sein de sa famille un enfant se droguant ou en danger de se laisser prendre, ou que l'on rencontre un jeune ayant une difficulté de ce type : il faut au moins avoir une certaine connaissance du toxicomane.

Nous basant sur une pratique professionnelle quotidienne qui remonte à 6 années en tant que responsable d'une équipe pluridisciplinaire accueillant des jeunes en difficultés (particulièrement des jeunes s'adonnant à la drogue), nous dirons que le toxicomane est un adolescent perpétuel comme suspendu en cours d'individuation, et comme le dit Jean. Luc Maxence (Centre Diderot à Paris, 20 ans en soins et prévention des toxicomanies), c'est une personnalité mal définie d'abord et avant tout par elle-même , sorte d'homme masqué par son loup de dépendance et qui finit par ne plus savoir au juste ce qu'il respire et désire sous son faux masque de toxicomane , qu'il ne cesse de revendiquer jusqu'à se l'enfoncer cruellement dans son propre moi-peau .C'est dire , comme inachevé dans sa progression vers cette maturité adulte faite de maturations accomplies .

Cependant, tous ceux qui prennent de la drogue ne deviennent pas toxicomanes, alors, pourquoi la toxicomanie et que signifie telle ?

I-3-2-Qu'est ce que la toxicomanie ?

Lorsqu'un individu absorbe un ou plusieurs produits toxiques, son organisme, physique et psychologique, réagit : en nous référant à la synthèse simple de l'OMS (Organisation mondiale de la santé) énoncée en 1969, la toxicomanie serait, un état d'intoxication périodique ou chronique engendrée par la consommation répétée d'une drogue naturelle ou d'un produit de synthèse.

Il s'agit d'une "appétence morbide et prolongée, dégénérant bientôt en habitude tyrannique, manifestée par certains sujets pour des substances ou médicaments toxiques excitants ou calmants du système nerveux dont ces sujets font l'expérience accidentellement ou volontairement."(OMS, 1969).

Les caractéristiques de la toxicomanie, sont notamment :

-Un invincible désir ou besoin (obligation) de continuer à consommer de la drogue et de la procurer par tous les moyens: tolérance.

-Une tendance à augmenter la dose initiale, l'organisme à besoin de doses plus fortes pour obtenir les mêmes sensations ;

-Une dépendance, des effets nuisibles à l'individu et à la société, parfois par un état de manque.

La notion de dépendance, constitue le cœur du nœud qui rend esclave le jeune à son produit, elle est capitale en toxicomanie ; car ce n'est pas l'usage d'un produit qui permet de diagnostiquer la toxicomanie, mais le degré de dépendance à ce produit qui varie d'un individu à l'autre.

Cette dépendance peut-être psychique uniquement au niveau du désir, elle peut être également physique :

-La dépendance physique :

La notion de dépendance physique se définit par le syndrome de sevrage (privation de la substance toxicomanogène) qui lui est consécutif .Elle résulte de l'adaptation de l'organisme à un psychotrope, de sorte qu'un arrêt de consommation suscite des réactions psychologiques et physiologiques .Elle se manifeste par la nécessité d'accroître les doses, et ou leur fréquence pour retrouver la même jouissance. (I. Pelc, 2001, p2).

-La dépendance psychologique :

La dépendance psychologique s'inscrit dans un processus à caractère compulsif afin d'amener le consommateur à se sentir bien ou à mieux s'adapter à la réalité.

A l'égard de la toxicomanie, la dépendance psychologique se traduit par une souffrance significative du consommateur qui s'est adonné durant une période de douze mois aux drogues (J.M.Guffens, Alger, 2000) .En cas d'interruption le sujet ressent cette souffrance psychologique

C'est un mécanisme d'adaptation coûteux, voire destructeur .On parle alors de dépendance à l'expérience subjective que procure la drogue .Elle repose davantage sur les caractéristiques de l'individu (habitudes- états affectifs-styles de vie) que sur la substance elle-même.

La dépendance psychologique est souvent défini par le mot anglais « craving » qui traduit bien l'extrême de consommer et de ressentir les effets du produit.

I-4- Motivations à consommer et effets recherchés :

Bienqu'en règle générale, la consommation de substances psycho actives soit associée à la recherche de plaisir et de sensations ou encore, à la recherche d'un soulagement des tensions psychiques ou d'une modification des performances physiques, ou augmenter la créativité

artistique, les raisons pour les quelles les personnes consomment ne sont jamais simples (P.MacNeil, 2001, p4).

Pour les jeunes, on peut relever l'importance de la curiosité, de l'initiation, de la pression du groupe, de l'opposition aux adultes ou à la société, du désir de transgression. La jeunesse aime faire des expériences, et certains jeunes essayent différentes substances pour le frisson de l'interdit. Chez d'autres, la drogue représentera un moyen d'échapper à une réalité amère, car la difficulté à affronter des problèmes personnels comme les inhibitions ou la dépression, les conflits familiaux ou les difficultés sociales sont autant de facteurs de vulnérabilité qui peuvent conduire à des comportements de consommation.

Il est superflu de rappeler ici, l'importance de l'association entre la consommation abusive et la désintégration sociale, la pauvreté, l'absence du foyer, le chômage.

Le jeune des générations précédentes trouvait dans son milieu familial des modèles, des échelles de valeur, des principes de conduite. L'adolescent d'aujourd'hui demeure livré à lui même dans la recherche d'une morale et d'une philosophie de la vie ; le conflit des générations favorisé par des carences de l'organisation du moi, conduisant à des états dépressifs où l'appoint toxicomane.

La valeur attachée au travail, dans notre société, est considérable : un homme est identifié par son nom, et après par le métier qu'il exerce. La qualification professionnelle sert de prétexte à l'établissement d'une échelle de valeurs où celui qui n'a pas de travail se sent dévalorisé et indésirable ; la drogue permet ainsi de retarder l'affrontement avec la vie réelle et de soulager la souffrance que comporte l'incapacité à assurer sa propre indépendance.

Bien sûr, les cliniciens n'ont pas manqué de souligner la relation qui se joue entre les conduites toxicomaniaques et le comportement adolescent, entre rituel social de l'adolescence et le monde de l'imagination. Dans notre société de consommation actuelle, tout incite la jeunesse à la volonté de satisfactions immédiates du désir, aux jeux avec les limites, avec les transgressions et les risques, le bon art de vivre moderne qui passe toujours par la recherche d'un plaisir immédiat, l'adolescent fait particulièrement les frais de cette conception, une partie de lui même s'exprime sur le plan du rêve, de la communication sensorielle, de l'indécision, de la fantaisie.

De plus en plus privé d'une communication familiale, nié par un monde trop rationnel, l'adolescent fait recours à la drogue où l'espace et le

temps vont être manipulés, déformés et transgressés. (A.Braconnier-C.Olievenstein, 1973, p1003).

Les premières cigarettes, les premiers verres d'alcool ne sont pas fumés ou bus par besoin, mais sous des influences sociales poussant à se conformer aux standards du groupe auquel l'adolescent désire s'intégrer.

L'alcool et le tabac constituent un véritable rituel initiatique de passage à l'état adulte, la recherche d'une expansion de la conscience, l'identification à un groupe et la tentative de dépasser les coordonnées d'espace et de temps. (A.J.Charles-Nicolas, 1976, p42).

Si la dépendance toxicomaniaque s'explique couramment par le plaisir que la drogue procure, il faut bien comprendre ici le mot plaisir comme exprimant une jouissance éphémère et intense, un instant éprouvé comme une petite mort de type orgasmique, puis toujours regrettée et recherchée pour l'ouverture paradisiaque de non-dualité qu'elle avait permis de ressentir à plaisir, mais qui ne retrouve plus à la prochaine dose avec la même délectation absolue (P.Jamoulle, 2001, p4).

L'adolescent actuel est souvent désarmé devant sa peur fondamentale, ce qui l'amène à se demander d'où il vient et où il va, et c'est à cause de ce vide que procure la disparition partielle du religieux et du sacré qu'une dépendance aux drogues s'installe pour créer la confusion de l'illusoire fusion, et vouloir comprendre le pourquoi d'une entrée en dépendance toxicomaniaque, renvoie à s'interroger sur l'angoisse, l'absurde qui caractérise le tempérament de toute une jeunesse.

I-5-Effets et conséquences de la consommation :

Les substances psycho actives peuvent être consommées de façon modérée ou abusive, mais les conséquences ne sont pas les mêmes dans les deux cas. Les effets de ces substances dépendent bien sûr des substances elles-mêmes mais aussi de la manière dont elles sont consommées, du contexte de leur consommation et de la personnalité et des motivations de celui qui en fait usage.

Il faut bien distinguer usage et abus, la réponse étant liée à la quantité ingérée (Dose-effet), relation bien démontrée dans l'appellation : « *Loi de l'effet* »

$E = S + L + C$. (Pr.Verbanck, 2000, p3).

L'expérience (E) associée à la consommation est relative donc à :

La substance (S) : propriétés pharmacologiques.

- Quantité de drogue absorbée ou dosage
- Mode d'administration et d'absorption

- Mode d'administration et d'absorption
- Quantité et interaction des substances

L'individu (L)

- Facteurs culturels
- Facteurs contextuels d'environnement
(Accessibilité, stress, etc.)

D'autre part, le statut légal ou illégal de ces produits peut aussi déterminer certains effets et conséquences dans la mesure où celui-ci conditionne la composition, la distribution et la représentation sociale de la personne qui en fait usage.

II- FREUD ET TOXICOMANIE :

Lorsque Freud a parlé de toxicomanie ce n'a été qu'incidemment. Il a relié la toxicomanie à la question du plaisir, dit que " plus l'addiction est un substitut à un acte sexuel et qu'il en existe un lien avec la masturbation, elle même l'addiction est ancienne". (B. Bartkowiak, 1997, p8) Ce lien se retrouve dans la lettre à Fliess du 22 Décembre 1897 dans laquelle il précise qu'il en est venu à croire " que la masturbation était la seule grande habitude, le besoin primitif et que les autres besoins d'alcool, de morphine, de tabac n'en sont que les substituts, les produits de remplacement. "

Freud fait aussi un lien avec le stade oral du développement, notamment dans Trois essais sur la théorie de la sexualité (1905) : " il existe chez certains enfants une intensification constitutionnelle de la sensibilité érogène de la zone libidinale. Si cette sensibilité persiste, ces mêmes enfant devenus adultes, auront des raisons importantes de boire et de fumer". Dans son ouvrage: *Malaise dans la civilisation* (1929), Freud nous donne de précieuses informations quant à la drogue et sa fonction. Pour lui, ce vers quoi tendent les hommes, c'est le bonheur –le bonheur étant le programme du principe du plaisir. Mais " notre vie est trop lourde, elle nous inflige trop de peines, de déceptions, de tâches insolubles", pour la supporter, nous ne pouvons pas nous passer des sédatifs et Freud précise que " les plus intéressantes méthodes de protection contre la souffrance sont encore celles qui visent à influencer notre propre organisme ..., la plus brutale, mais aussi la plus efficace des méthodes destinées à exercer pareille influence corporelle est la méthode chimique, l'intoxication "

II-1--Narcissisme et toxicomanie :

Parmi les auteurs qui insistent sur le narcissisme, nous rencontrons Sandro Rado qui a été intéressé par le problème toxicomane en dehors de l'alcoolisme.

En 1993, Rado explique à partir d'une "dépression anxieuse" initiale que l'euphorie ressentie par le sujet après une prise de drogue est "produite par le Moi qui retrouve sa dimension narcissique originelle et sa toute puissance" (A. Charles Nicolas, 1986, p133).

Dans ce cycle "dépression -euphorie", le toxicomane ne pourra s'en sortir que par trois voies : Psychose - Abstinence ou suicide.

Rado, tout comme Karl Abraham (les relations psychologiques entre sexualité et alcoolisme, 1926) ou, O.Fenichel (la théorie psychanalytique des névroses, 1945 s'inscrit dans cette lignée de psychanalystes qui considèrent que le toxicomane est un narcissique qui est la proie de ses pulsions. Une autre approche des phénomènes toxicomaniaques est celle d'Aimé Charles Nicolas qui a surtout traité le thème sous l'angle des conduites ordaliques. Pour cet auteur "la problématique de la consommation toxicomane débutante est essentiellement en rapport avec celle de l'adolescence et comporte souvent une dimension de risque". La recherche immédiate de drogue évoque la phase archaïque de recherche de la satisfaction à tout prix grâce à l'introjection et à la projection, (A.C.Nicolas, 1986, p135,).

Le manque de différenciation entre soi et les objets va amener les sujets à se créer des limites. "Certains toxicomanes passent leur temps à se protéger d'autrui. Ils sont constamment menacés et, perpétuellement, s'occupent à amortir l'agression et l'intrusion possibles.

C'est ce rôle "protecteur" qu'assure la prise de produit, car tout ce qui vient de l'extérieur peut-être menaçant et se droguer c'est maîtriser ce qui vient de l'extérieur", ils incorporent l'héroïne pour se construire, pour se refaire". (A.C.Nicolas, 1986, p139).

En illustration, C.Nicolas nous décrit le cas d'un jeune homme qui se drogue parce qu'il ne sait pas dire non et qui déclare : "l'héroïne, c'est une barrière contre les autres", contre "l'intrusion permanente de ses parents dans son espace psychique, depuis la plus tendre enfance (qui) n'a pas laissé la place à la représentation et à l'élaboration".

En illustration, C.Nicolas nous décrit le cas d'un jeune homme qui se drogue parce qu'il ne sait pas dire non et qui déclare : "l'héroïne, c'est une barrière contre les autres", contre "l'intrusion permanente de ses parents dans son espace psychique, depuis la plus tendre enfance (qui) n'a pas laissé la place à la représentation et à l'élaboration".

Le Moi deviens ce corps qui répond à la demande d'un autre et comble son attente. Alors," tout comme l'anorexique manifeste son refus d'avaler afin de préserver sa propre existence pulsionnelle et de résister à sa disparition en ce flux d'amour alimentaire, les toxicomanies esquissent l'auto-engendrement d'un corps qui voudrait recomposer ses propres bords", c'est là, au moment de satisfaire l'autre, que l'on peut voir des patients ayant cessé toute consommation" rechuter"(B.Bartkowiak, 1997, p9 -p12).

III- REPRESENTATIONS ET COMPORTEMENTS :

Chaque individu doué de la fonction symbolique qu'il soit enfant, adolescent ou adulte possède un certain savoir sur le monde qui l'environne et n'abandonne pas aisément ses représentations du réel. Freud et ses successeurs nous ont appris de quelles charges affectives celles-ci sont porteuses. Et depuis Piaget, l'idée de schèmes coordonnés et structurés nous est familière de même que le processus *assimilation-accommodation*. Aujourd'hui, nous apprenons que chaque individu interprète le réel à la lumière de ses représentations.

L'introduction à la notion de représentations sociales en psychologie sociale implique une approche nouvelle qui ne s'intéresse pas plus exclusivement aux facteurs et aux comportements directement observables mais qui met l'accent sur leur dimension symbolique qui se centre sur la notion de signification. Elle pose que les comportements des sujets ne sont pas déterminés par les caractéristiques objectives de la situation mais par la représentation de cette situation. (J.C.Abric, 1989, p). 189 Les représentations sociales ont une double fonction : rendre l'étrange familier et l'invisible perceptible. Il s'agit bien de déterminer comment les organisations comportementales sont lues, décodées et donc représentées. Cette lecture va donner lieu à des images qui s'articulent autour des caractéristiques des styles de comportements qui définissent en fait le lien entre l'acteur et l'objet qui valident (ou non) les contenus informatifs . (Moscovici, 1979, p 396).

Moscovici a particulièrement insisté sur le rôle de la communication sociale. Elle joue un rôle fondamental dans les échanges et les interactions (qui concourent à l'institution d'un univers), elle renvoie à des phénomènes d'influence et d'appartenance sociale importante dans l'élaboration des systèmes intellectuels et de leurs formes. Cette incidence de la communication est distinguée par Moscovici à trois niveaux: 1-Emergence des représentations dont les conditions affectent les aspects cognitifs, il s'agit de la dispersion et du décalage des informations concernant l'objet représenté au sein des groupes.

2-Processus de formation des représentations.

3-Dimensions des représentations: opinions, attitudes, opinions, images

Donc, la réalité et l'importance des représentations sociales nous sont sensibles tous les jours car elles décrivent, expliquent et prescrivent. Elles fournissent un mode d'emploi pour interpréter la réalité, maîtriser notre environnement et nous conduire en société.

Ainsi l'émergence de représentations est influencée par les réseaux d'information médiatique ou informels qui ouvrent à des manipulations sociales vis à vis d'un événement ou d'un problème qui surgit dans la société. Ces informations sont catégorisées dans un système cognitif global et cohérent à des degrés variables qui lui permet de faire du monde ou d'un aspect du monde une organisation, telle qu'il puisse le comprendre, agir sur lui, s'y adapter ou s'en évader." (R.Kaes, 1980). Tel est le cas des toxicomanies que la presse ne cesse de nous dire qu'il est de brûlante actualité.

IV-ETAT DES REPRESENTATIONS SUR LA CONSOMMATION DES PRODUITS PSYCHOACTIFS :

IV-1-Etat des perceptions des jeunes :

En Algérie, peu d'informations sont disponibles quant à l'ampleur et à l'évolution du phénomène de drogues chez les jeunes. Les données provenant des enquêtes réalisées (une seule enquête) par le centre national d'études et analyse pour la planification (CeNEAP), représentent donc une source d'informations unique actuellement. Cette enquête achevée en 1997, portait exclusivement sur la consommation des produits psycho actifs.

Il s'agissait d'une petite étude sur un échantillon de 600 jeunes consommateurs dans sept wilaya tes: Alger, Boumerdés, Tipaza, Chlef, Bechar, Oran, et El teref.

A cette époque les problèmes de consommation d'alcool et des autres drogues chez les jeunes avaient été identifiés par les intervenants sur terrain comme problème prioritaire sans qu'il y ait d'études qui répondraient aux besoins de connaissance des habitudes de consommation chez nos jeunes adolescents.

Les dernières années ont toute fois été marquées par l'adoption de mesures qui ne vont pas toujours dans le sens des effets pour réduire la consommation de certaines substances chez les jeunes.

Dans ce contexte, il nous paraît important de suivre l'évolution de la consommation des produits chez les jeunes parallèlement aux changements qui se produisent sur le plan social ; comme le mentionne

notamment les résultats des récentes études menées jugés les plus significatifs au regard de la consommation des substances psycho actives en milieu de jeunes (Rapport de recherche, 2007) :

Principaux résultats à ce jour :

-L'alcool :

.La drogue la plus fortement consommée par les jeunes est l'alcool 92.6%. Sa consommation augmente considérablement.

.Les jeunes abstinents sont plus nombreuses que les jeunes abstinents.

.Les jeunes boivent surtout en compagnie des amis.

-Le tabac :

.Taux élevé des jeunes fumeurs : 79.7%.

.Chez les moins de 20 ans ; plus de 4/10 fument quotidiennement.

-Les médicaments :

.Les jeunes consomment peu de médicaments.

.Les médicaments les plus déclarés par les jeunes sont les amaigrisseurs et les stimulants.

-Les drogues illicites :

.La drogue la plus largement consommée est le cannabis, plus de 1/3 des 15- 24 ans en ayant déjà consommé.

.Consommation des autres drogues illicites est rare.

.67% des jeunes s'estiment insuffisamment informés sur les risques des drogues.

IV-2-Etat des perceptions des parents :

Dans nos pratiques professionnelles, la diversité des statuts socioculturels des familles de jeunes toxicomanes témoigne qu'il n'existe pas une famille – type de drogué pas plus qu'une cause du comportement toxicomane d'un jeune. Il n'y a pas non plus un modèle de parents de jeunes consommateurs des produits psycho actifs...

En effet, dans le cas d'un jeune en danger de drogues, il arrive fréquemment que les parents avouent leur impuissance et leur inquiétude sur la pertinence des attitudes les plus adaptées à l'égard des pratiques de consommation.

Nos observations révèlent que le sentiment d'être en face d'un problème complexe et mal connu renforce l'idée que les réponses ne peuvent relever que des spécialistes ...Les parents se sentent sous- informés et donc inaptes à ouvrir sur ce sujet un dialogue avec leurs enfants .

Mais ne faut-il pas savoir de quoi, ces parents ont-ils peur ?

Pour dépasser cette épineuse question nous nous sommes donné les moyens d'en savoir plus et de connaître les opinions des parents à l'égard des drogues.

Dans un pays où l'on dépense plus pour la répression que la prévention aucune approche n'a été signalée dans le domaine de la recherche mettant en cause les liens existants entre les données des recherches et leurs applications dans le domaine de la prévention des toxicomanies. (C.Debock, 1995, p70).

Nos références sur les différentes perceptions des parents sur le problème de la drogue, sont tirées d'une enquête réalisée en 2002. Il s'agit d'une étude lancée au printemps 2002, 250 parents de jeunes de 11- 16 ans ont été interrogés sur leurs opinions sur la drogue en Algérie :

-Tendances dégagées :

Pour ces parents, la drogue est le problème numéro deux après le chômage.

.45% des parents craignent que leur enfant ne se drogue.

.84% des parents pensent que la consommation chez les jeunes se fait par l'influence des copains.

.66% des parents pensent que la consommation se fait à cause des problèmes

Familiaux.

.80% des parents demandent la répression du trafic.

.51% souhaitent le développement desloisirs attractifs pour les jeunes.

.1/3 des parents est incapable de dire si leur enfant consomme ou non de laDrogue, alors que 1/3 pensentqueoui etle 1/3 restant estime que non.

. La grande préoccupation des parents pendant la phase d'adolescence est la réussite scolaire des jeunes à 65%.

. Au delà de leur diversité, les groupes parents se rejoignent autour d'une même conception de la toxicomanie comme un comportement déviant chez les jeunes avec un pourcentage de 75%.

. 80% des parents d'adolescents se sentent insuffisamment informés sur les dangers des drogues et toxicomanie.

. 85% des parents pensent que la consommation des drogues chez les jeunes se fait à cause des problèmes familiaux.

. 2/3 des parents n'a jamais parlé de la toxicomanie à la maison.

. 85% des parents ont peur de la toxicomanie.

.70% des parents ne se sentent pas les seuls responsables de la prévention des toxicomanies chez les jeunes adolescents.

IV-3-Etat des perceptions des enseignants :

Seuls 28% des enseignants se trouvent bien placés pour informer et prévenir.

Ce chiffre comme les suivants est issu d'une étude faite avec 450 enseignants interrogés en 2009 dans le cadre d'une enquête que nous avons menée.

-Tendances dégagées :

- . 2/3 des enseignants n'ont jamais parlé de toxicomanie en classe.

- . Les drogues viennent en neuvième position dans le classement des thèmes où les enseignants s'estiment les mieux placés pour en parler.

Ce constat est d'autant plus troublant qu'il ne corresponde ni aux craintes sur la consommation de drogues généralement entendues dans les milieux scolaires, ni aux chiffres : 20 à 30% des jeunes de 16 ans ont déjà consommés une fois du cannabis, (F.Paccaud, 1994, p12) 2/3 d'enseignants disent que l'obstacle à la prévention à l'école reste indéniablement le manque de temps attribué aux questions d'éducation pour la santé.

IV-4-Etat de perceptions de la population :

Les perceptions et les opinions de la population algérienne relative aux drogues et à la toxicomanie n'ont pas été traitées ou étudiées.

En absence de données disponibles, seules références des constatations de terrain tirées de notre expérience en matière d'information et de communication ; de telles actions sont menées et installées dans la durée visent les jeunes mais aussi l'ensemble des adultes, en réduisant la distance qui existe entre la connaissance des jeunes et celle des adultes.

Pour pallier à ce manque, nous nous contentons d'exposer certaines données relatives à la population Française et Belge :

IV-4-1-Les Français et la drogue :

Les perceptions et les opinions de la population française relatives aux drogues et à la toxicomanie ont été étudiées à partir d'une enquête en population générale menée en Avril 1999. 2002 personnes âgées de 15 à 75 ans, sélectionnées par la méthode des quotas, ont été interrogées par téléphone à leur domicile et invitées à donner leur point de vue sur les différentes propositions en cours d'un entretien.

Il ressort de l'analyse de ces données un certain nombre de tendances :

- .95% des enquêtés citent spontanément au moins une drogue.

- .80% des Français ressentent une peur pour les drogues.

- .81% des Français sont favorables à limiter les risques par le recours aux

Produits de substitution.

.71% des Français se jugent plutôt informer sur les drogues.

.86% sont favorables à l'utilité d'informer les jeunes.

IV-4-2-Les Belges et la drogue :

Le regard des Belges sur la drogue a été étudié par une enquête réalisée par le journal *le soir*, exposé lors du Congrès Gestion des drogues, tenu à Bruxelles 22 et 23 Novembre 2000. (Pr.Verbanck, p10).

Nous avons retenu quelques éléments saillants :

-8 Belges sur 10 mentionnent le tabac et l'alcool parmi les drogues qu'ils connaissent.

- Les personnes s'estiment suffisamment informées, considèrent l'alcool et le tabac et les amphétamines comme étant les drogues les plus dangereuses.

- Pratiquement tous les Belges rejettent l'idée de "punition" ou celle de prison pour l'usager de drogues qui est considéré comme une personne ayant besoin d'aide.

- Pour le cannabis, il se dégage une large majorité en faveur de la dépénalisation de sa consommation (72.8%) de sa détention (64.2%).

- Parmi les drogues essayées au moins une fois dans la vie, l'alcool et le tabac viennent avec 96.7% pour l'alcool et 81.5 % pour le tabac, puis le cannabis (38.2% avec un âge moyen de 18 – 9 ans).

- 60.1%des Belges pensent que c'est avant tout, à l'école que revient la tâche d'assurer la prévention, vient ensuite la famille (49.6%), puis les médias (35.7%).

CONCLUSION :

Du fait qu'il est difficile et parfois impossible pour une personne une fois dépendante d'un produit de s'en sortir, la prévention constitue actuellement la forme privilégiée de lutte contre les toxicomanies chez les jeunes, c'est pourquoi cette action doit-être variée, nuancée et multiforme.

Références :

- 1-Abric.J.C (1988) : Coopération, compétition et représentations sociales, Cousset, Del Val.
- 2-Bartkowiak.B (1997) : Narcissisme et toxicomanie, PUF, Paris.
- 3-Braconnier. A, Olivenstein.C(1973) : Approche médio-psychologique du toxicomane, Le concours médical, ex.
- 4-Debock.C (1996) : Face à la drogue, quelle politique ? La documentation française, Paris.
- 5-Freud. S (1971) : Malaise des civilisations, PUF, Paris.
- 6-Encyclopédie Universalisa (1996), Paris.
- 7-Evequoz.G(1984) : Le contexte scolaire et ses otages. Vers une approche systématique des difficultés scolaires, éd, ESF, Paris.
- 8-Guffens.J.C(2000) : Les drogues licites et illicites au canada. Canada.
- 9-Jamoulle.J(2001) : Les concepts des conduites addictives et de poly consommation, THS2 Afrique, Mai 2001.
- 10-Kaes.R(1980) : Eléments pour une psychanalyse des mentalités. Bulletin de psychologie.
- 11-Moscovici. P. (1998) : Psychologie sociale, 7ème éd, Paris.
- 12-Nicolas. A .C(1986) : Toxicomanie et pathologie du narcissisme, PUF, Paris.
- 13-Paccaud.F(1994) : La santé des adolescents en suisse, IUSMP, Lausanne.
- 14-Pelc .L (2001) : Adolescents délinquants, PUF, Paris.
- 15-Siagh .M(1997) : Adolescence, in pratiques psychologiques, N°1, INSP, Alger,
- 16-Verbanck (2000) : Neurotoxicité de certaines drogues. Compte rendu du congrès « Gestion des drogues », Bruxelles.