مجلة العلوم الاجتماعية

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية سابقا

هوية المجلة وأهدافها

مجلة العلوم الاجتماعية

مجلة علمية دورية محكِّمة ، ومنبر معرفي ومنهجي ، يُسهم في إثراء البحث العلمي والحوار المنهجي الموضوعي في حقول المعرفة الاجتماعية ؛ وتهدف إلى:

1- الارتقاء بالبحث العلمي إلى مستويات عالية من الجودة من خلال البناء المنهجي للفكر والممارسة البحثية.
2- تحقيق التكامل المعرفي بين حقول المعرفة الاجتماعية ومختلف المناهج البحثية.
3- وصل الحركة العلمية في العلوم الاجتماعية بالتنمية الاجتماعية وقضايا المجتمع الواقعية.
4- إثارة الجدل العلمي في القضايا المستحدثة في مجال العلوم الاجتماعية ، وتوجيهها نحو أفق العالمية.

مجلة العلوم الاجتماعية

- مجلة العلوم الآداب والعلوم الاجتماعية سابقا -

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

مدير المجلة

أ.د. الخير قشى مدير الجامعة

رئيس التحرير

أ.د. يوسف عيبش

نائب مدير الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمى

هيئة التحرير

أ.د. ميلود سفاري

أ.د. جازية لشهب صاش

أ.د صلاح الدين زرال

أ.د. نادية عيشور

أ.د. محمد عزوي

أ.د. عبد الملك بومنجل

د. محمد بن أعراب

د. عبد الرزاق بلعقروز

د. محمد الطاهر بلعيساوي

أمانة المجلة

مبروك صبايحي

بوراس وسيلة

مفيدة شريفي

اللجنة العلمية

أ.د. نواري سعودي	جامعة سطيف2
أ.د. مويسي بلعيد	جامعة سطيف2
أ.د. محمد الصغير شرفي	جامعة سطيف2
أ.د. لحسن بوعبدالله	جامعة سطيف2
أ.د. السعيد كسكاس	جامعة سطيف2
د. نورالدين بن الشيخ	جامعة سطيف2
د. نصرالدين غراف	جامعة سطيف2
د. التوفيق سامعي	جامعة سطيف2
د. محمد قجالي	جامعة سطيف2
د. سفيان زدادقة	جامعة سطيف2
د. فوزية رقاد	جامعة سطيف2
أ.د. فتيحة كحلوش	جامعة سطيف2
أ.د. محمد بوادي	جامعة سطيف2
د. أنور مقراني	جامعة سطيف2
د. فارس كعوان	جامعة سطيف2
د. رؤوف بوسعدية	جامعة سطيف2
د. عبد السلام دعيش	جامعة سطيف2
د. عبد السلام يحي	جامعة سطيف2
أ.د. مبروك غضبان	جامعة باتنة
أ.د. أمحند برقوق	جامعة الجزائر
أ.د. نصرالدين سمار	جامعة جيجل
أ.د. فضيل دليو	جامعة قسنطينة2
أ.د. بوبة مجاني	جامعة قسنطينة 2
أ.د. محمود بوسنة	جامعة الجزائر2
أ.د. الطيب بودربالة	جامعة باتنة
أ.د. عبد القادر شرشار	جامعة وهران
أ.د. بشير إبرير	جامعة عنابة
أ.د. كروم بومدين	جامعة تلمسان
أ.د. محمد بومدين	جامعة أدرار
أ.د.محمد أحسن	المدرسة العليا للاساتذة تونس
أ.د. عزالدين بن زغيبة	مركز جمعة الماجد دبي
أ.د. أرزقي مديني	فرنسا
أ.د. محمد الطراونة	الأردن
أ.د. أحمد بريسول	المغرب
أ.د. اسماعيل محمود القيام	الأردن
أ.د. عبد اللطيف محفوظ	المغرب
أ.د. هواري عدي	جامعة ليون2 فرنسا
أ.د. جوزيف م. كون قول	جامعة مانشيستر
أ.د. جليل أ. كاري	جامعة جونيف سويسرا

شروط النشر في المجلة

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

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

- **يشترط في المقالات المقدمة للنشر ما يلي:**

1/أن يكون المقال أصيلا وجديدا ، لم يسبق نشره في نشريات أخرى مهما كانت ، ولم يسبق عرضه أو المشاركة به في ندوة أو ملتقى علمي. وألاّ يكون مستلا من رسالة أكاديمية (ماجستير أو دكتوراه).

2/الالتزام بآداب الحوار الهادف والنقد البناء بعيداً عن التجريح.

3/اعتماد منهجية موحدة في ترتيب عناصر البحث والالتزام باعتماد تقسيم من التقسيمات المعروفة (مبحث ، مطلب ، فرع ، أولا...)

4/ ألاّ يقل عدد صفحات المقال عن 12 صفحات ولا يزيد عن 25 صفحة ، بما فيها المصادر ، الهوامش ، الجداول والرسوم التوضيحية ، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيماً متسلسلاً.

5/أن يكون المقال مطبوعا على الكومبيوتر وفق برنامج "Microsoft Word" ، ومسجلا في قرص صلب.

6/هوامش الصفحة تكون كما يلي: يمين 03 سم ، يسار 1.5 سم ، رأس الورقة 1.5 سم ، أسفل الورقة 1.5 سم ، حجم الصفحة 21cmX29.7 cm.

7/تكتب المادّة العلمية العربية بخطّ من نوع Traditional Arabic مقاسة 14 بمسافة 21 نقطة بين الأسطر ، العنوان الرئيسي **Gras** Traditional Arabic 14 ، العناوين الفرعية **Gras** Traditional Arabic 12 ، أمّا الفرنسية أو الإنجليزية فتقدّم بخطّ من نوع Times New Roman مقاسة 12.

8/ تتحفظ المجلة عن نشر مقالين متتاليين في العدد ذاته أو في عددين متتالين لمؤلف واحد

9/ يراعى عند كتابة المقال ما يلي:

- يجب أن يكون المقال خالياً من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.

- الالتزام بقواعد ضبط الكتابة من خلال:

- احترام مسافة بداية الفقرات ، وتجنب الفقرات والجمل الطويلة جدا.

- عدم ترك مسافة (فراغ) قبل علامات الضبط المنفردة كالنقطة (.) والفاصلة (،) والنقطة الفاصلة (؛) والنقطتين (:) وعلامة التعجب (!) وعلامة الاستفهام(؟) وترك مسافة بعدها إذا أُتبعت بكلمة أو نص ، وعدم ترك مسافة بعد الواو (و) التي تليها كلمة.

- يُتَجَنَّب الاختزال ما لم يُشَرْ إلى ذلك.

- يُذكر مرة واحدة في البحث المصطلح العلمي وأسماء الأعلام باللغة العربية وبجانبه المصطلح باللغة الإنجليزية أو الفرنسية عند وروده أول مرة ، ويُكتفى بعد ذلك بكتابته باللغة العربية.

- يجب أن يراعى في الأعمال المتضمنة لنصوص شعرية أو آيات قرآنية كريمة ، أو أسماء أعلام ضبطها بالشّكل وتخريج والأحاديث والأبيات الشعرية.

10/أن توضع الهوامش والإحالات والمراجع والمصادر في آخر المقال ، وبطريقة الإدراج الآلي مع اتبّاع ترقيم تسلسلي حسب ظهورها في النص ، (مراجع المقال هي فقط المراجع والمصادر المقتبس منها فعلا). ويراعى في طريقة التهميش المنهج التالي:

***الكتب**: إسم ولقب المؤلف ، **عنوان الكتاب** ، الجزء ، الترجمة (إن وجدت) ، الطبعة ، دار النشر (الناشر) ، مكان النشر ، وسنة النشر ، رقم الصفحة. (في حالة **التأكد** من عدم وجود البيانات الجوهرية الإجبارية **فقط** (دار النشر ، بلد النشر ، سنة النشر) على المؤلف الإشارة إلى ذلك باستعمال مختصرات د.د.ن /د.ب.ن /د.س.ن) حسب الحالة.

* **المقالات:** إسم ولقب المؤلف ، "عنوان المقال" ، **عنوان المجلة** ، (الجهة التي تصدر عنها) ، العدد ، الصفحة.

* **البحوث المدرجة ضمن كتاب:** إسم ولقب المؤلف ، "عنوان المقال" ، ضمن كتاب: (**العنوان**)، المنسق العام (اسم من أشرف على تجميع مادته العلمية) ، الجزء ، الطبعة ، دار النشر (الناشر) ، مكان النشر ، وسنة النشر ، رقم الصفحة.

* **الأطروحات والرسائل الجامعية:** اسم الطالب ، عنوان الأطروحة أو المذكرة (تحته خط) ، بيان نوعها (دكتوراه ، ماجستير) ، تحديد الكلية والجامعة التي نوقشت فيها هذه الرسالة ، تحديد السنة ، بيان حالة النشر (رسالة منشورة ، أو غير منشورة) ، الصفحة.

* **النصوص القانونية:** بيان نوع النص (دستور ، قانون عضوي ،....) ، رقمه (15/01) ، المؤرخ في (ذكر اليوم والشهر والسنة) ، موضوع النص (المتضمن كذا:...) ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية** ، العدد ، تاريخ نشرها.

* **الأحكام والقرارات القضائية:** لا بد من بيان الهيئة المصدرة (محكمة ، مجلس)، تحديد القسم أو الغرفة (رقمها ، تخصصها)، رقم الحكم أو القرار ، تاريخ صدوره (ذكر اليوم والشهر والسنة)، ذكر أطراف القضية أو الحرف الأول لألقابهم ثم الاسم ، (قضية بين..)، بيان حالة النشر (قرار أو حكم منشور أو غير منشور)، المصدر (مجلة ، نشرية ، صادرة عن)، العدد ، السنة ، الصفحة.

* **المنشورات الداخلية**: بيان الجهة المصدرة ، بيان رقم التعليمة أو المقرّر ، تحديد موضوعه.

* **التقارير:** الجهة المصدرة للتقرير ، موضوع التقرير ، مناسبة تقديمه ، التاريخ ، الصفحة.

***المراجع الالكترونية:** اسم المؤلف ، أو المنظمة "عنوان المقال" ، العنوان الإلكتروني كاملا ، (تاريخ التصفح: اليوم ، الشهر ، السنة).

* **المخطوطات:** اسم المؤلف كاملاً ، **عنوان المخطوط كاملاً** ، ويذكر اسم المكان المحفوظ فيه هذا الاقتباس ويشار إلى تاريخ النسخة ، وعدد أوراقها. ويذكر رقم الورقة مع بيان الوجه أو الظهر المأخوذ منه الاقتباس ، ويشار لوجه الورقة بالرمز (أ) كما يشار لظهرها بالرمز (ب).

* **الصحف:** إذا كان خبرا يكتب اسم الصحيفة ، والعدد ، والتاريخ ، ومكان الصدور. أما إذا كانت مقالة يكتب اسم الكاتب ، "وعنوان المقالة" **واسم الصحيفة** ، ثم تحديد نوعها (يومية ، أسبوعية ، شهرية) ، (ومكان الصدور) والعدد ، والتاريخ ، والصفحة.

* عند تكرار ذكر نفس المرجع يكتب بعد رقم الإحالة عبارة: المرجع نفسه ، ثم الصفحة ، أما في حالة ما إذا كان التكرار غير مباشر (فصل تكرار المرجع بمرجع آخر أو عدة مراجع أو بصفحة جديدة) فينبغي بعد رقم الإحالة ذكر اسم ولقب الباحث ، كتابة عبارة: المرجع السابق ، ثم بيان رقم الصفحة.

* تكون الأشكال والخرائط والرسوم البيانية على درجة عالية من الجودة مع تجنب التظليل الثقيل ، وترقم الجداول والأشكال ترقيماً متسلسلاً مستقلاً ، مع إعطاء عنوان قصير لكل منها تتم كتابته (أعلى) الشكل ، ويكون المصدر أسفله. (على الباحث إرسال الخرائط والصور في ملفات مستقلة عن النص ، أي ملف لكل خريطة أو صورة وهذا من نوع (jpeg)) لتسهيل عمل الهيئة التقنية للمجلة.

11/ ترسل أو تسلّم نسخة ورقية من المقال مرفقة بقرص مدمج (CD) فضلا عن ضرورة إرسالها في ملف عبر البريد الإلكتروني للمجلة المدون أدناه ، مع مراعاة ما يلي:

-على الباحث إخفاء شخصيته في الدراسة ، وتجنب وضع أي إشارة تكشف هويته من خلال الدراسة ، ولأجل ذلك تكتب المعلومات الشخصية (اسم المؤلف ، ورتبته العلمية ، والمؤسسة التي يعمل فيها) على صفحة منفصلة ، ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث دون ذكر الاسم.

- تقديم صورة رقمية حديثة خاصة.

- التزام الدقة عند إمضاء تعهد (عقد نشر) خطي من المؤلف أو المترجم على نموذج تعده هيئة تحرير المجلة.

- ترك نسخة من بيان السيرة الذاتية للمؤلف أو المترجم (وفي حالة تقديم المقال من طرف باحثين ، يجب إرسال الموافقة الصريحة لكل واحد منهما بقبول النشر المشترك).

- تقديم ما يثبت موافقة الأستاذ المشرف على البحث ، بالنسبة للبحوث المقدمة من طلبة الدكتوراه (L.M.D).

- تقديم نسخة من الكتاب الأصلي إذا تعلق الأمر بعرض لكتاب.

12/ أن يرفق المقال وجوبا بملخص مُعَبِّر عن محتوى المقال بصورة شاملة وصادقة (في حدود 150 كلمة) باللغات الثلاث عربي ، فرنسي وانجليزي ، متبوعا بالكلمات المفتاحية ذات الدلالة على محتوى المقال(Key words) والتي لا تتعدى 7 كلمات تُرتَّب حسب ورودها في المقال ، وينبغي أن تشملها الترجمة باللغات الثلاث.

تنبيهات هامة:

* في حالة وجود أكثر من مؤلف يتم مراسلة الاسم الذي يرد أولا في ترتيب الأسماء في حالة تساوي الدرجات العلمية ، والأعلى درجة في حالة اختلاف الدرجات العلمية.

* يحول المقال إلى لجنة التحكيم السرية المختصة لتحكيمه علميا بعد التأكد من ملاءمته لقواعد النشر ، وعلى صاحب المقال إجراء التصحيحات المطلوبة منه خلال مدة زمنية تحددها هيئة التحرير.

* كل مقال يخالف شروط النشر لا يؤخذ بعين الاعتبار ، والمجلة غير معنية بإعلام صاحب المقال بذلك.كما لا تلتزم بإبداء أسباب عدم النشر.

* يحق للمجلة (إذا رأت ضرورة لذلك) إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة للنشر دون المساس بمضمونها ، كما تحتفظ المجلة بحقها في حذف أو إعادة صياغة بعض العبارات التي لا تتناسب مع أسلوب النشر.

* ترتب البحوث في كل عدد، واختيار حيّزها الزماني يتم وفق اعتبارات فنية تقدّرها اللجنة العلمية ولا علاقة لها باسم الباحث أو رتبته العلمية أو قيمة العمل.

*الأبحاث المنشورة في المجلة لا يعاد نشرها في جهة أخرى إلا بإذن مكتوب من مدير تحريرها ، ولا تلتزم المجلة برد المقالات غير المقبولة للنشر إلى أصحابها.

* يتحمل كاتب المقال جميع التبعات الناتجة عن خرق حقوق الملكية الفكرية المترتبة للغير.

-لا تدفع مكافآت عن البحوث التي تقبل للنشر بالمجلة ، غير أن الباحث يستفيد من نسختين من العدد الذي نُشِر فيه مقاله.

- تنشر موضوعات المجلة في موقع الجامعة الالكتروني بعد صدورها.

*** الدراسات التي تنشرها المجلة تُعَبِّر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.**

المراسلة والاشتراك: ترسل جميع المراسلات إلى السيد

رئيس التحرير: مجلة العلوم الاجتماعية-جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2

الهاتف: 036661181

البريد الالكتروني:

revue@univ-setif2.dz

revue.setif2@gmail.com

الموقع الإلكتروني للمجلة: http://revues.univ-setif2.dz

الفهرس

المؤلف	عنوان المقال	صفحة
نور الهدى دشاش	منطلقات تأسيس نظرية الحجاج عند 'عبد الله صولة' في كتابه: "الحجاج في القرآن".	08
عبد الكريم عنيات	من ثقافة الإدانة إلى إدانة الثقافة: نحو نظرية فلسفية جديدة للثقافي	18
خالد أوديبة	مكانة التربية في سوسيولوجية دوركايم ـ دراسة إبستيمولوجية تحليلية ـ	37
حفيظة مخنفر	مقاربة سوسيو- لسانية لتحليل خطاب الحياة اليومية -النظرية والمنهج	48
حسينة أحميد	درجة رضا الأساتذة الجدد على مخطط التكوين: تصميم وبناء واستعمال درس على منصة MOODLE	64
آسيا عقوني	تجاور الأضداد في عصر الحداثة الفائقة: رؤية جيل ليبوفيتسكي	82
محمد بن سباع	الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس "نحو أخلاق جديدة لمستقبل الطبيعة والإنسانية"	91
عبد الحليم محور باشة **سمية أحمد الطيب**	العنف في الوسط المدرسي: مقاربات في سوسيولوجيا التربية.	103
فاتح حاجي	الجهوية في الجزائر: الواقع والآفاق	118
بن هلال وليد	التأويل في الفلسفة الحديثة والمعاصرة ومنطق التعامل مع إبهام المقدس الديني من منظور بول ريكور	130
Fouzia BENNACER Salah KAOUACHE	The Use of Facebook as an Educational Tool to Develop the Writing Skill. The Case of 'Master One' learners at the Department of English/ University of Jijel	141
Belfar Boubaaya Naciera	References to the Cinderella fairy tale in Charlotte Brontë's Jane Eyre and Assia Djebar's Femmes d'Alger dans Leur Appartement	155
Meriem HAMICHE Fairouz ZERARKA	Le rôle de la formation continue dans le développement des compétences au travail Cas de l'entreprise NAFTAL Bejaia (Algérie).	166

منطلقات تأسيس نظريّة الحجاج عند 'عبد الله صولة' في كتابه: "الحجاج في القرآن".

Instigations of the Establishment of the Concept of Pilgrims in Abdulah Soula's book 'Pilgrims in Quran'

تاريخ الارسال: 08-02-2018 تاريخ النشر: 08-05-2018

نور الهدى دشاش. جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2.

nourelhoudadecheche@yahoo.fr

الملخّص:

شهدت السّاحة النّقديّة ظهور جملة من المناهج التّي سعت لكسر سلطة النّص ، (منها -الأسلوبيّة -) هذه المقاربة النّصيّة المرتحلة من اللّسانيّات إلى النّقد.

ومن المباحث التّي استجدّت في عالم اللّسانيّات ، نجد الحجاج الذّي بات محورا للدّراسات الحديثة غربيّة وعربيّة ، لعلّ أبرزها كتاب: الحجاج في القرآن -من خلال خصائصه الأسلوبيّة- للباحث التّونسيّ (عبد الله صولة). فكان الهدف من هذه الدّراسة هو رصد المرجعيّات المعرفيّة التّي أخذ منها المؤلّف مادّة كتابه ، إذ عالج فيه مبحث الحجاج التّداولي من منظور أسلوبي ، مبرزا التّفكير الحجاجيّ عند العرب ، ومبدعا أسلوبيّة الحجاج في القرآن.

الكلمات المفتاحيّة: السّاحة النّقديّة ، المناهج ، الأسلوبيّة ، الحجاج ، الحجاج التّداولي ، أسلوبيّة الحجاج.

Résumé :

La scène critique a vu L'émergence d'un ensemble d'approches (y compris- la stylistique-) qui ont tenté de briser la prééminence de la textologie.

Cette approche textuelle s'est transposée de la linguistique à la critique, et parmi les recherches innovantes dans le domaine de la linguistique, nous trouvons l'argumentation qui est devenue un centre pour les études modernes occidentales et arabes. Il n'est point exclu que l'ouvrage (L'argumentation au coran- à travers ces particularismes stylistiques) du chercheur tunisien (ABD ALLAH SAOULA) n'en soit le plus original. Le but de cette étude est de recenser les références épistémologiques qui permettent à l'auteur d'en puiser la matière de son écrit ou il a traité du thème de l'argumentation pragmatique du point de vue stylistique en faisant ressortir la pensée argumentative chez les arabes, et tout en mettant l'originalité stylistique de l'argumentation dans le coran.

Les mots clés : *La scène critique, les méthodes, la stylistique, l'argumentation, l'argumentation pragmatique, la stylistique d'argumentation.*

Abstract:

The sphere of literary criticism saw the emergence of many approaches including, inter alia, the stylistic one all aimed at breaking the authority of the text. So this textual approach shifted from linguistics to literary criticism. Besides, argumentation as a novelty in linguistics has become a special area of focus in both Arab and occidental studies, and perhaps the most significant work with its stylistic peculiarities is:" Argumentation in Koran " by the Tunisian researcher "ABD ALLAH SAOULA ".

The purpose of this study is to examine the bibliographical references used by the author who dealt in this book with pragmatic argumentation from a stylistic perspective highlighting Arab argumentative thinking focusing on the stylistic originality of argumentation in the Koran

Key words: *sphere of criticism, approach, stylistics, argumentation, pragmatic argumentation, stylistics of argumentation*

مقدّمة:

تعدّ الأسلوبيّة جسر التّواصل بين اللّسانيّات والأدب، فنرى اهتمام اللّسانيّين والنّقاد بها نابعا عن كونها واحدة من أهمّ المقاربات النّصيّة التّي تحاول سبر أغوار النّص. ونجد الحجاج – هذا المبحث اللّساني البلاغي- الذّي لاقى اهتماما كبيرا في الثّقافة العربيّة عامّة، والتّراث خاصّة، وأيضا عند علماء الغرب والعرب المعاصرين.

لعلّ ما أقدم عليه الباحث اللّساني التّونسيّ (عبد الله صولة) في تقديم كتابه: (الحجاج في القرآن، من خلال أهمّ خصائصه الأسلوبيّة) الصّادر في 644 صفحة عن دار الفرابي – لبنان- ضمن مجلّد واحد سنة 2007، هو محاولة جادّة لرسم معالم أسلوبيّة لهذا النّسق المعرفيّ ضمن نظام لغويّ معجز ببيانه هو القرآن الكريم، فاستهدف من خلال عمله هذا جملة من الحدود والقضايا، فجاءت أبواب الكتاب دراسة لمبحث الحجاج ضمن مستويات ثلاثة هي: الكلمة/التّركيب/الصّورة.

جاء هذا الكتاب تغطية لأهمّ انشغالات الباحثين في هذا المجال الرّحب، بدءا من الحدود والتّعريفات، مرورا بالأبعاد الحجاجيّة فارتأينا دراسة هذا المؤلّف في إطار المرجعيّات الفكريّة المتحكّمة في طرح (عبد الله صولة)، فما هو الحجاج؟ وما هي أسسه ومنطلقاته؟ وما هي الأرضيّة المعرفيّة التّي ارتكز إليها الباحث في تأسيسه لنظريّة الحجاج؟

أوّلا: الحجاج والخصائص الأسلوبيّة عند (صولة):

1-الحجاج: في تحديد ماهيّة الحجاج، استند (عبد الله صولة) إلى التّعريف الذّي قدّمه (ابن منظور-ت711ه) في معجمه- لسان العرب- قائلا:" حاججته أحاجّه حجاجا ومحاجّة حتّى حججته أي غلبته بالحجج التّي أدليت بها "[1]، وحدّ الحجّة " الدّليل والبرهان و الجمع حجج"[2] فالحجّة برهان كما ورد لدى (محمد بن أبي بكر الرّازي) ت660ه، و"حاجّه فحجّه من باب ردّ عليه بالحجّة"[3].فالمعروف عن معاني مادّة (ح ج ج) في المعاجم العربيّة التّحاجّ والمجادلة، إذ نجد في معجم القرآن الكريم "جادلتهم وأتيتهم بالحجّة والبرهان"[4]وعليه ففعل الحجاج l'acte d'argumenter ينبني أساسا على البرهان و الدّليل.

هذا التّفاعل الكلامي القاضي بالإقناع والغلبة أساسه البرهان المؤدّي إلى الإذعان، وإن استند أحيانا إلى الخصام، فنرى (ابن عاشور) يعتبر الحجاج هو الخصام ،" إذ معنى حاجّ بمعنى خاصم... وأنّ الأغلب أن يفيد الخصام بالباطل"[5] فالحجّة حمولة كلامية يستعملها المتكلّم بهدف التّأثير والإقناع، وجعل السّامع يتبنّى هذا الرّأي الجديد عليه.

والحجاج عموما قائم على الجدل إذ يرادف التّراثيّون المصطلحين (الحجاج والجدل) مفهوما، وهو ما ارتكز عليه (صولة) في بناء مفهومه للحجاج.

ووجدت آراء أخرى عدّت الحجاج " قاسما مشتركا بين الجدل والخطابة خاصّة، ونجده عند اليونان (أرسطو على سبيل المثال)"[6]، فالجدل هذا العلم القائم بذاته الذّي كوّن أسسه من المنطق بغرض" إلزام الخصم والتّغلّب عليه في مقام الاستدلال"[7] فهو -الجدل- سمة فكريّة مميّزة للفلاسفة، والخطابة هذا الفنّ القوليّ الذّي ما فتئ يتكوّن ويتطوّر منذ العصور الأولى، نجد الحجاج يمدّ جذوره بينهما لحاجته معالقة البعد المنطقي للجدل بالسّمة الإقناعيّة التّي للخطابة، والأخذ من هذا وتلك في آن.

فالحجاج يعتمد على البرهان كما ذكرنا، يهدف لإبرازه ضمن لغة خاصّة يلفّها ثوب الإقناع والتّأثير مستهدفا العاطفة، وذلك ما نجده في الجدل والخطابة، وبذلك يصبح لدينا كما أقرّ(صولة) حجاج جدلي وحجاج خطابي. غير أنّ هناك من يرى بأنّ الحجاج له ارتباط وثيق بالجدل أكثر منه بالخطابة، لأنّ الحجاج –بما هو جدل-" يعتمد على المعاني العقليّة خلاف الحجاج في الخطابة الذّي يعتمد بالأساس على الجانب العاطفي"[8].

إنّ هذا الاختلاف في إرساء مفهوم موحّد للحجاج إنّما ينمّ عن تشعّبه وتنوّع حقوله المعرفيّة، فنجده يترامى بين البلاغة واللّسانيّات والتّداوليّة و الفلسفة، كما أنّ التّباين الواضح في الآراء عند الباحثين هو ما جعل المؤلّف إلى اعتماده في أغلب مؤلّفه على الرّأي الثّالث – المتجاوز لرأي التّراثيين العرب و الغربيّين- القائل بـ:" أنّ الحجاج قد أخذ شيئا فشيئا يستوي مبحثا فلسفيّا و لغويّا" [9]فتعدّاه كونه فعلا لغويّا إلى كلام ذي حمولة موجّهة وفق مقصديّة المتكلّم، وهو موضوع الدّراسات الحديثة مع (تولمين Toulmin)، و(بيرلمان Perelman)، و(تيتيكاه Tyteca)، و(ماير Mayer) و(ديكرو Ducrot).

ولعلّ هذا الرّأي هو ما أحاد المؤلّف عن اعتماد – La demonstration- ترجمة لكلمة (حجاج) إذ يراها تتجذّر أكثر في الحدّ المنطقيّ، فتجاوزها إلى تبنّي مصطلح L'argumentation.

قدّم المؤلّف مقاربة فلسفيّة للحجاج ممثّلة في (تولمين) الذّي أسّس له انطلاقا من جملة حدود تمثّل ركائز نظريّته— لا يسع المقام لشرحها و التّفصيل فيها ، لكن نذكرها لسبيل الاستزادة- وهي:

(المعطيات/Les données)، (النّتيجة/La conclusion)، (الضّمان/La garantie)، (لاستثناء/L'exeption) و(الأساس/Le fondament)، لكنّه لم يعتمدها في التّطبيق على الخطاب القرآني ، وذلك راجع لمنطلقات التأسيس الأرسطيّة عنده والتّي رآها قاصرة لاستيعاب كامل الحجج-وقد صرّح بذلك في كتابه- ،ولكن في الوقت نفسه لا ينكرها ، بل يطعّمها بنظريّات القانون ، فالحجاج عند (تولمين)- حسب عبد الله صولة- "هو أقرب إلى صناعة البرهان"[10] كمـــا أنّه —تولمين- أقصى عنصر الجمهور في طرحه. فالحجاج في أساسه هو تحليل للقول ، ومحاولة الرّد عليه بقول أبلغ منه يؤدّي وظيفة إقناعية Une fonction persuassive))، بينما حجاج(تولمين) يقدّم لنا" نموذجا حجاجـيا يجعل من التّعليل الوظيفة الأساسيّة للحجج" [11]، وعليه فمقاربته حصرت فعالية الحجاج في التّعليل ، دون بلوغ أي هدف تحليلي للقول.

حاول أعلام المدرسة البلجيكيّة (بيرلمان و تيتيكاه) توسيع البلاغة إلى حدود بعيدة ، عن طريق تقديم مفهوم جديد للحجاج ارتكز على" درس تقنيات الخطاب التّي من شأنها أن تؤدّي بالأذهان إلى التّسليم بما يعرض إليها من أطروحات ، وأن تزيد في درجة ذلك التّسليم"[12] ، أي البحث في آليات الخطاب التّي تحمل السّامع — مهما كان نوعه- إلى قبول الأطروحة والاقتناع بها ، وهذا منوط بدور المتكلّم في توجيه رسالته حسب غاياته القوليّة ، والأهمّ من ذلك هو تقوية حدّة الإذعان لدى السّامع. إذن:" يضعنا نموذج بيرلمان أمام مواجهة خطابيّة جدليّة أحاديّة الوجهة ، ترتبط بقضيّة أو أطروحة ، يستند فيها الخطيب على تقنيّاته الحجاجيّة ومكانته الاجتماعيّة ليعدّل موقف المتلقّي أو يعزّزه"[13] ، وهو خطاب صالح لكلّ أنواع الجمهور ،إذ بلاغة (بيرلمان) " تهتم بالخطابات الموجّهة إلى كلّ أنواع المستمعين ، سواء تعلّق الأمر بجمهور مجتمع في ساحة عموميّة ، أو تعلّق باجتماع المختصّين ، أو بشخص أو بكلّ الإنسانية"[14].

بني الحجاج عند (بيرلمان وتيتيكاه) على أنقاض البلاغة التّقليديّة ، فهو بعث لها في ثوب جديد ، غير أنّهما وسّعا حدودها وذلك" عبر دمج الجدل ، والإنسانيّات عامّة والتّحاور العملي ، في هذا النّموذج الموحّد الذّي دعاه البلاغة الجديدة"[15]. وعليه فحجاج (بيرلمان) تجاوز القطيعة الحاصلة بين مفاهيم (أرسطو وأفلاطون) فيما يخصّ البلاغة والخطابة ، متجاوزا إيّاهما إلى الإقرار بكفاءة كلّ أنواع المستمعين في فك تشفير الخطاب ،وفهمه ،والرّد عليه بما يناسبه ، كما نجدهما يثمّنان جهود المتكلّم في توجيه رسالته توجيها معيّنا يستفزّ السّامع لتحليلها وفهمها والتّسليم بها.

ليأتي (مايرـ) تلميذ (بيرلمان) بمقاربة جديدة أساسها المساءلة Questionnement، فالحجاج—حسبه- هو جواب عن سؤال ، إذ المتلقّي هو القائم بطرح الأسئلة Questionneur.

ينبني الحجاج عند (مايرـ) على استثارة المساءلة ، وعليه فهو" دراسة العلاقة القائمة بين ظاهر الكلام وضمنيّه"[16]، وقصد بالأوّل الجواب ، والثّاني هو السّؤال الضّمني. ويرى (صولة) أنّ تركيبة الخطاب القرآني بما هو نسق مفهوميّ يرتكز على طريقة المساءلة هذه.

نرى (مايرـ) يزاوج بين اللّغة والبلاغة والفلسفة في تقديم طرحه الخاصّ بالمساءلة ، فهو يقرّ بأنّه-الحجاج- يتخلّل مختلف الحقول المعرفيّة ، كما يستوطن الخطابات والنّصوص على اختلافها والتّي القصد منها الغاية الأساسيّة وهي الإقناع.

هذا المزيج المفهومي عند (مايرـ) إنّما يعزى إلى انفتاح آفاقه على مختلف حقول المعرفة الإنسانيّة ، وكذا رغبة منه في سلك سبيل معلّمه (بيرلمان)، لكنّ مع قناعة منه بمخالفته ،فإن كان (بيرلمان) أوّل المؤصلين للحجاج كمبحث أساس في البلاغة المعاصرة ، فإنّ (مايرـ) له السّبق في إقحام الحجاج ضمن الأطر الفلسفيّة الابستمولوجيّة الحديثة من خلال(المساءلة/ البلاغة/ اللّغة).

إن كان الحجاج عند(بيرلمان وتيتيكاه) مؤسّسا على بنى منطقيّة أو شكليّة أو رياضيّة ، و عند (مايرـ) على المساءلة ، فـ(تولمين) الذّي رام التّأسيس له فلسفيّا ضمن ما يعرف بـ:صناعة البرهان ، فإنّ الحجاج لدى أعلام المدرسة الفرنسيّة (أسكمبر وديكرو) قد نحا منحى لغويّا بحتا ، كما يظهر من خلال كتابهما(الحجاج في اللّغة L'argumentation dans la langue)، حيث عرّفاه بأنّه:" إنجاز لعملين هما عمل التّصريح بالحجّة من ناحية ، وعمل الاستنتاج من ناحية أخرى ، سواء كانت النّتيجة مصرّحا بها أو مفهومة من ق1"[17] وقصد بـ:ق1 قول المتكلّم.

فنرى (ديكرو) يقيم قطيعة مع التّقاليد البلاغيّة القديمة ، إذ نزّل الحجاج ميدان الممارسة من خلال جعل اللّغة

مكمنه ، فهو فعاليّة لغويّة تقوم على التّلفظ بقول يحمل بين ثناياه حجّة ، تجعل المتلقّي يستنتجها ، ويظهر ذلك في ردّه ، بغضّ النّظر عن طبيعة هذه النّتيجة إن كانت ضمنيّة Implicite أو مصرّحا بها Explicite .

وقد حدّد(ديكرو) وظيفة الحجاج بـ: التّوجيه L'orientation ، أي إنّ فعل التّلفّظ موجّه وجهة معيّنة تجعل السّامع يقتنع بالحجّة ضمن الحدود التّي أرادها المتكلّم ،وذلك ما صرّح به قائلا:"إن الأبحاث المتعلّقة بهذا الأمر... تطمح إلى مدّ هذه الأطروحة إلى مدى أوسع من المواضع المشتركة التّي بوبّتها البلاغة ، وحسب وجهة نظرنا ، فإنّ كلّ ملفوظات اللّسان تأخذ وتقتلع معناها من جرّاء كونها تضطلع بدور يلزم المخاطب باستخلاص صنف معيّن من النّتائج"[18].

وهذا ما يعاب عليهما في نظريّتهما هذه ، إذ لهما السّبق في جعل اللّغة آلة للوصف الدّلالي ضمن ما يسمّى بـ: التّداوليّات المدمجة ، لكن حصرهما للوظيفة الحجاجيّة للّغة في التّوجيه دون غيره نراه إجحافا واضحا في حقّها ، فدلالة الكلام عامّة والكلمة خاصّة"ليست التّوجيه فحسب ،وإنّما التّوجيه جزء من دلالة ذلك الكلام ، فقد يكون لهذا الكلام بحسب المواقف التّأويليّة التّي نقف عليها ، دلالات تتجاوز الحجاج و التّوجيه و تفيض عنهما"[19]. فيظهر جليّا من خلال قول (عبد الله صولة) كون اللّغة بما هي نظام قائم بذاته أوسع من أن تشمل وظيفة واحدة هي التّوجيه ، هذه الأخيرة هي فرع من المعنى الذّي يحمله الكلم ، ووجه من أوجه البلاغة فيه يحوّرها السّامع وفق كفاءاته السّياقيّة والتّأويليّة ، لنجدها-اللّغة- بما تحمله من حمولات تتعدّى كونها مادّة موجّهة أو آليّة حجاجيّة هدفها التّسليم والإذعان.

ويرى (ديكرو) أنّ استمرار العمليّة الكلاميّة بين طرفي الحوار يصنع لنا نوعا من التّتابع والتّدرّج الكلاميّ ضمن حدود الحجاج ، قدّمه في مشروعه بـ: السّلالم الحجاجيّة أو Les Echelles Argumentatives ، هذه النّظريّة كانت المنطلق لعديد الدّراسات المعاصرة.

إنّ الحجاج عند (أسكمبر وديكرو):"لم يعد نشاطا لسانيّا من بين أنشطة أخرى ، ولكنّه أساس المعنى نفسه ، وأساس تأويله في الخطاب"[20] ، فلبلاغة الخطاب دور في صنع حجاجيّته التّي يعود الفضل في استشعارها للمتلقّي.

في استحضار محطّات بناء مفهوم الحجاج ، نجده آليّة من آليّات الإقناع يتوخّاها " المرسل للتّأثير على المتلقّي أو دحض آرائه ، أو حتّى تغيير سلوكه ، فبواسطة الحجج المستعملة ندرك شخصيّة ومنزلة وإمكانات هذين القطبين"[21] أي المرسل والمرسل إليه.

تعرّض (عبد الله صولة) لآراء الأعلام الغربيّين فيما يخصّ مفهوم الحجاج في سبيل بناء تصوّر خاصّ به ، متجاوزا تعليليّة الحجاج عند (تولمين)، مستثمرا إضافة (بيرلمان و تيتيكاه) في ربط فعلي الإقناع بكفاءات المتكلّم ، والاقتناع بقدرة المستمع على فك شفرات الخطاب ، وكذا جهود (أسكمبر و ديكرو) التّي نزّلت الحجاج ميدانه: اللّغة ، وجعلتها مداره. ويمكن القول إنّ (عبد الله صولة) حاول استثمار المفاهيم السّابقة ، التّي باجتماعها ترسم لنا صورة لممارسة تهدف إلى استشعار الخصائص الأسلوبيّة ضمن آفاق فلسفيّة لغويّة ، هذه الممارسة هي الحجاج.

2-الخصائص الأسلوبيّة:

ظهر علم الأسلوب ،هذا المنهج اللّساني النّقدي ، مع (شارل بالي Charles Bally) تلميذ (ديسوسير)، سعى من خلاله دراسة تمظهر جديد من اللّغة عرّفه بالكلام ، فالأسلوبيّة: " تحليل لغويّ موضوعيّ موضوعه الأسلوب"[22] ، فهو دراسة على مستوى اللّغة تتّخذ من الأسلوب مادّة للنّظر والبحث. وعلم الأسلوب بما هو:"علم يدرس تناسق العناصر المؤلّفة للكلام وتداخلها ، كما يدرس العلاقات القائمة بين هذه العناصر لتحديد وظائفها والوقوف عليها"[23] يرمي إلى رصد الانسجام الحادث بين جزئيّات اللّغــة وعلاقاتها التّي تحكمها وتوجّهها توجيها محدّدا ، وبما أنّ اللّسانيّات درست النّظام العامّ وهو اللّغة ، فالأسلوبيّة جعلت من التّخصيص سبيلها عندما حدّدت الأسلوب أساس وجودها. فما هو الأسلوب؟

يقول منذر عيّاشي:" هناك رسالات (نص ،عبارة ،كتاب) تتّخذ في إنجازها وأدائها شكلا خاصّا يخرج بها من المألوف في استعمال النّاس للكلام الجاري أو اليوميّ ،وهذا الشّكل الخّاص هو ما يطلق عليه الأسلوب ،أي الطّريقة التّي يتكوّن بها لتصبح خاصّة من خواصّ نفسها"[24]. فالأسلوب هو كلّ فعل لغويّ خلاّق ، ونسق خاصّ يتمركز داخل نسق عام هو اللّغة ، يرتبط بها من حيث كونه جزءا لا يتجزأ منها ، لكنّه يخرج عن معهودها ليترك ذلك الأثر في النّفس.

نجد أنّ قول منذر عيّاشي يأتّي في سياق توضيح الأسلوب شكلا من أشكال كسر القاعدة ، ووجها من أوجه انحرافها ، فيؤدّي – الأسلوب- بتحوّل وظيفة اللّغة لأنّه شكل خاصّ منها ، وهذا ما يخرج اللّغة من أحاديتها إلى التّعدّد ، أي

تجاوز المسار المحدّد بـ: صوت، نحو، دلالة إلى المطلق التّداولي(أي المستعمل اجتماعيا).

قصد (عبد الله صولة) بالخصائص الأسلوبيّة للقرآن الكريم سماته التّي تتموضع داخل لغته ضمن بعد معيّن، حصرها في: "ظواهره اللّغويّة، وقد تحوّلت بحكم تردّدها وتكرارها وعودتها فيه إلى أسلوب في القول يميّزه"[25]، فمعيار تجلّي السّمات الأسلوبيّة للنّص القرآني حسب المؤلّف هو لغته المعجزة المباشرة في آن واحد،والتّي يكمن موطن إعجازها وتفلّتها في جملة من الظّواهر اللّغويّة التّي يحكمها طابع التّكرار، يجعل منها هذا الأخير نموذجا تعرف به الطّريقة المتوخّاة في صوغها.

هذا الفعل هو ما يطلق عليه في اللّسانيّات الغربيّة بـ: التّشبّع La saturation، وأوّل من أسّس له من وجهة نظر فلسفيّة هو الفيلسوف (جيل قرانجر Gilles Gaston Granger)، أمّا من حيث مثيلتها اللّسانيّة نجد (كونراد بيرو Canrad Burau).

فالتّشبّع مصطلح كيميائي، فحواه أنّ المادّة المنحلّة في الماء- ملح أو سكّر على سبيل المثال- قد بلغت كمّيتها حدّا لم يعد لكميّة السّائل معه القدرة على الامتصاص.

نجد اللّسانيّ (ميكاييل ريفاتير Riffataire) ينطلق من هذا المفهوم في تفريقه بين التّشبّع والأسلوب ،فالأوّل عنده هو: "الذّي يمثّل لغة الكاتب أو المتكلّم، أما الأسلوب فيتمثّل في الخروج عن ذلك التّشبّع، وفي خرق نظام التّواتر"[26]، فالملاحظ أنّ أسلوبيّة ريفاتير معاكسة لأسلوبيّة (كونراد بيرو)لأنّه يعتبر:" الاستخدام اللّغويّ المهيمن هو الحدث الأسلوبيّ"[27]، أي الطّريقة المعهودة في صوغ مادّة معيّنة هي – حسب بيرو- السّمة الأسلوبيّة، وقد بني هذا الرّأي من آراء (قرانجر) التّي تقرّ بأنّ الأسلوب في أصله هو ترديد أو إطناب Redondance)). لكنّ ريفاتير يعتبر المنحى المعهود للإنتاج اللّغويّ هو القاعدة، بينما الأسلوب هو كلّ خروج وانحراف عن هذه القاعدة.

إنّ هذا التّباين في الآراء في وضع مفهوم موحّد للأسلوب، هو ما جعله يتّخذ صفة الزّئبقيّة فنراه يتموضع في مستويات اللّغة كافّة، وقد حدّدها عبد الله صولة في (الكلمة/التّركيب/الصّورة) ورأى أنّ الأسلوب يتموضع في كلّ منها، ويؤدّي وظائف مختلفة فيها...

فالمستوى المعجمي تتكرّر فيه حمولة معجميّة دون غيرها، تغدو بذلك سمة أسلوبيّة، وكذا المستوى التّركيبي الذّي يشمل حقولا منظومة أسلوبيّا، إلى مستوى الصّورة إذ تمثّل المجازات والتّشبيهات بتواترها في النّص ميزة أسلوبيّة أيضا. وعليه فإنّ الحمولة:(المعجميّة/التّركيبيّة/الصّوريّة) بتواترها في النّص القرآني ترنو وظيفة واحدة هي الوظيفة الحجاجيّة (La fonction Argumentative).

في هذا السّياق، للباحث (الهادي حمّو) رأي محايد ،إذ يعتبر أنّ الأسلوب له أن يتجاوز المستويات الثّلاثة السّابقة إلى مستوى رابع هو الموسيقى، يقول:" إنّ خصائص الأسلوب تتجاوز جوانب المعجم و التّركيب والصّورة إلى الموسيقى"[28]، لأنّ الحدث الأسلوبيّ –حسبه- يتعدّاه إلى هذا المستوى الجديد ،والذّي قصد به الإيقاع.

يؤيّد (صولة) رأي (الهادي حموّ) في بيان أهمّية الإيقاع أو الموسيقى، فهو ليس مجرّد زينة خارجيّة تلحق بالنّص القرآنيّ، رغم ذلك فهو يظلّ مبحثا متعسّرا من حيث الدّراسة صوتيّا، وبذلك تتعسّر دراسته حجاجيّا، فركّز المؤلّف على دراسة أسلوب القرآن الكريم في المستويات المذكورة آنفا، مع تفعيل دور المقام الذّي يضمّه.

التّفاعل القائم بين أطراف الخطاب في القرآن هو عامل حاسم في تحديد خصائص أسلوبه و سماته بمختلف الأبعاد التّي تحملها ،إذ "لا فرق فالأسلوب والحجاج أحدهما ناشيء عن الآخر"[29]، ومن هذا القول نرى أنّ تناول الحجاج بما هو- مبحث لغويّ –موضوعا للدّراسة دون إقامة الصّلات بينه وبين الأسلوب إنّما هو في نظر المؤلّف نأي عن السّبيل القادرة على إبانة الأبعاد الحجاجيّة و الفنّية لأيّ نص.

ثانيا: بين مستويات الحجاج عند (صولة) والتّفكير الحجاجي عند العرب:

رأينا المؤلّف يقيم الصّلة بين الحجاج بما هو مبحث تداوليّ والأسلوبيّة، في سبيل إبداع أسلوبيّة الحجاج في خطاب يشكّل نسقا متكاملا بامتياز. وقد تدرّج في بيان حجاجيّة الخطاب القرآنيّ وتميّزه الأسلوبيّ انطلاقا من الكلمة، فالتّركيب، فالصّورة التّي عدّها أكبر مظاهر الإقناع والتّأثير في القرآن.

1-الكلمة: يقول (الهادي عيّاد):" إن ّالكلمة بوصفها رمزا لغويّا تتألّف من صيغة و مضمون، لا ينفصلان تماما كوجهي قطعة نقدية"[30]، فهي عبارة عن تمثّل لغويّ و آخر ذهنيّ يتواكبان على طول مسار التّلفّظ لأجل بناء مفهوم معيّن، وبذلك فـ(الهادي عيّاد) بوضعه حدّا للكلمة إنّما نراه يتجاوز مفهوم المعجم Lexique أو الوحدة المعجميّة .

نجد (عبد الله صولة) يفرّق بين المعجم بما هو منظومة لغويّة لفئة معيّنة، تمثّل هذه المنظومة محور التّواصل، وبين المعجم منزّلا ضمن حدود الكلام Parole " فهو بهذا المعنى قائمة الكلمات التّي يستخدمها شاعر، أو كاتب، أو هي مستخدمة في مدوّنة خطاب ما كالخطاب القرآني"[31]، وعليه فالمؤلّف يدرس في مؤلّفه حجاجيّة الخطاب القرآني ضمن مستوى الكلمة بما هي نظام يحكم نظاما آخر، واعتمد في دراسته هذه على إحصاء مجموعة من الكلمات والصّفات المتواترة في القرآن، رأى في تواترها سمة أسلوبيّة وحجاجيّة معيّنة.

على أنّه أقام دراسته ضمن أبعاد ثلاثة هي: الاقتضاء، التّقويم، التّداول. وفي هذا السّياق اخترنا تقديم دراسته لكلمة (الله) في البعد الأوّل، لتليها كلمتا(المؤمنون/الكافرون) في البعد الثّاني، ثمّ دراسة شاملة لأهم الكلمات ذات الصّلة بمعاجم الأديان الأخرى ضمن البعد الأخير.

استند المؤلّف إلى رأي (الشّريف الجرجاني) ت 816هـ—من خلال كتابه: التّعريفات- القائل إنّ:" المقتضى هو عبارة عن جعل غير المنطوق منطوقا لتصحيح المنطوق"[32]، يفهم من هذا القول إنّ المقتضى هو إبانة لغير المتلفّظ به لأجل وسم المتلفّظ به وسما معيّنا يجعل السّامع يتأثّر ويقتنع به. وأدرج أيضا رأي الغزالي بهذه المسألة، لكنّه يرى تعريفيهما ملتبسين بالبعد الشّرعي، فأشار إلى أنّ ما يهمّه هو أنّ المقتضى "من ضرورة اللّفظ"[33]، فهو الشّقّ اللاقولي من أيّ قول.

أخذت كلمة (الله) حيّزا كبيرا في الدّراسات التّراثيّة، ذكر المؤلّف بعضا منها في كتابه، نستأنس بالمفهوم الذّي جاء به (الأصفهاني) ت284هـ، إذ قال:" والله أصله إله فحذفت همزته ، و أدخلت عليها الألف واللام فخصّ بالباري تعالى(...)،وإله جعلوه اسما لكلّ معبود لهم وكذا الذّات، وسموا الشّمس إلهة لاتّخاذهم إيّاها معبودا"[34].يفرّق المؤلّف انطلاقا من تصوّر(الأصفهاني) بين كلمتي (الله) و(إله) إذ جعل الأولى تدل على كلّ المعبودات السابقة لدى الأقوام الأولى من أصنام وشمس وقمر، وأمّا الثّانية فاختصّت بالباري تعالى، فنراها(كلمة الله) مرّت بمراحل جعلت دلالتها تتغيّر حسب المعجم و الاستعمال، فهي على الأقلّ لها مقتضيين معجميين.

والمقتضى المعجمي بصفة عامّة يستلزم مقتضى براغماتيا Présupposé Pragmatique عرّفه الباحث (فيلمور Fillmore) بـ: " مجمل الشّروط التّي ينبغي توافرها عند الكلام لكي يتحقّق عمله اللاقولي"[35]، قصد بالشّروط شروط الاستعمال conditions d'emploi، بمعنى كون المتكلّم في وضع يسمح له بأمر مخاطبه، وبذلك فهي الشّروط المساعدة على تحقيق العمل اللاقولي، فإن كان المقتضى المعجمي لكلمة (الله) يتمثّل في (وحدانيته في العبادة) فهو يحيل إلى المقتضى البراغماتي من قبيل (اتّقوا الله/ أطيعوا الله)...

إنّ المقتضى البراغماتي لكلمة الله، يستوجب وجود نوعين من البشر هما (المؤمنون/ الكافرون)، وجد المؤلّف في دراستهما انطلاقا من هاتين الصّفتين(الإيمان/ الكفر) تجسيدا للبعد التّقويمي. وكما هو ظاهر من كلمة تقويم، فإنّها ترتكز على تعديل سلوك معيّن وفق حكم يطلقه المتكلّم بخصوص السّامع، يقول صولة:" التّقويم في اصطلاح الفلاسفة تحديد قيمة الشّيء بإطلاق حكم قيمي jugement de valeur عليه يرفعه أو يحطّه بالنّسبة إلى معايير"[36]، فمعيار التّقويم أخلاقي بامتياز.

واختار المؤلّف الصّفة موضوعا للدّراسة ضمن هذا البعد لأنّها" أبلغ في التّعبير عن الحكم التّقويمي من الأفعال والأسماء" وبما أنّ معيار التّقويم أخلاقي فقد كان البعد الحجاجي للصّفات في المعجم القرآني هو تقويم العالم، فهذا التّفاضل في المعجم القرآني بين الأشخاص(مؤمن/كافر) هو ما يكسب القرآن بما هو خطاب بعدا حجاجيّا له دلالة ومكانة أعمق وأكبر من مجرّد رصف الأسماء والأفعال والصّفات فيه رصفا عشوائيّا. ونزوع القرآن للبعد التّقويمي جعله ينقل بعض الكلمات من حقلها الأخلاقي إلى حقل أخلاقي آخر وهذا التّرحال بين حقلين مغايرين تماما، له بعد حجاجي هو الانحراف عن العادة، والإتيان بكلمات قد تكون مخالفة تماما للسّياق الجديد الذّي تتموضع فيه، فهو فعل أسلوبيّ بحت فحواه الانزياح عن العرف لأجل تكوين سمة جديدة.

يقرّ المؤلّف أنّ"البحث في البعد الحجاجي الذّي تكتسبه الكلمة من رافد التّداول والاستعمال مبحث عسير على نحو ما ومعقّد بوجه من الوجوه"[37]، ومردّ ذلك أنّ الخطاب القرآني احتوى كلمات استعملت قبل نزول القرآن، ووجدت في معاجم الدّيانتين المسيحيّة واليهوديّة باعتبارهما ديانتي توحيد في الأساس، وعليه عكف المؤلّف على جرد طرائق استخدام القرآن للألفاظ العربيّة، نذكر واحدة منها على سبيل التّمثيل وهي: الحفاظ على المعنى الدّيني الذّي للمعرّب. فـ:" جهنّم أصلها كهنام، والرّحمان أصلها رخمان ...و(الحوب) هو الإثم، و(الطوبى) وهو اسم الجنّة بالحبشيّة"[38]، وعليه فالمعجم

القرآني يحافظ على المعنى الدّيني الذّي للمعرّب ، وفي ذلك إشارة واضحة إلى تلاقح الأديان تاريخيّا. كما أنّه حرص منه على عدم المساس بمقدّسات الأديان الأخرى من جهة ، ومحاولة التّأثير والإقناع من جهة أخرى ، وهنا نستشعر البعد الحجاجي للمعجم القرآني إذ يروم التّأثير والإقناع في المتلقّين عن طريق تهيئتهم لهذا الوافد الجديد من خلال ما ألفوه وعاشوه ، وإظهار العدول في بعض المفاهيم رغبة في تقديم مبادئ الدّين الجديد.

هذا العدول هو سمة أسلوبيّة ظاهرة في حدّ ذاتها ، إذ ترتكز في الأصل على المعجم الذّي هو وعاء الفكر. فالتّأثير والإقناع مردّهما سمة أسلوبيّة تروم العدول عن مسار عرفته الأقوام الأولى من خلال التّطعيم بمبادئ هذه الأقوام ، لغاية خلق أسس جديدة تنبني في انسجام لخدمة دلالة بؤرة واحدة هي: "التّوحيد".

2-التّركيب: رصد المؤلّف حجاجيّة الخطاب القرآنيّ في مستوى التّركيب ، وحدّد الجملة موضوعا للدّراسة ضمن هذا الشّقّ من البحث ، فاختار محور (التّوكيد) ليكون مظهرا للعدول الكمّيّ بالزّيادة داخل الجملة ، و(الحذف) مثيله للعدول الكمّيّ بالنّقصان ، هذه العناصر تحمل سمات دلاليّة أو كما سمّاها المؤلّف: شارات حجاجيّة Marqueurs Argumentatifs.

- **العدول الكمّيّ بالزّيادة/ التّوكيد:** يريد المؤلّف بالعدول الكمّيّ بالزّيادة كلّ انحراف في بنية التّركيب مكمنه مجموعة من الزّوائد اللّفظيّة التّي تسم الجملة بسمة الحجاج ، ومن بين المحاور الكثيرة التّي تمثّل هذا نجد التّوكيد. ابتدأ بوضع حدّ للبعد المفهومي ، واستند إلى (عادل فاخوري) الذّي قال:" إنّ مفهوم الكاتب لا يتضمّن سوى ذات قادرة على الكتابة"[39] ، ما يجعلنا نطابق بينه وبين المعنى ، أي الصّورة الحاصلة بالعقل اتّجاه شيء معيّن. فالبعد المفهومي أنّه يمثّل أهمّ السّمات اللّغويّة التّي تلقي بظلالها على الجملة فتعدّل في دفقها الحجاجيّ. لكنّ المفهوم عند الأصوليّين هو خلاف المنطوق ، وهو كلّ مسكوت عنه ، واستأنس المؤلّف في التّفصيل لهذه الفكرة لقوله تعالى" فلا تقل لهما أفّ"[40] ، وفسّرت كلمة (أفّ) التّي هي محلّ النّطق ، بـ:(الضّرب) الذّي هو المسكوت عنه في الآية.

يكون التّوكيد بأدوات كثيرة نذكر منها: (إنّ ، أنّ ، لام القسم ،) وكلّها تتجاوز كونها زوائد لغويّة إلى طاقات حجاجيّة مضافة إلى طاقة الجملة الأصليّة تدرك مفهوميّا أي ضمن حدود المسكوت عنه ، وذلك ما يحيل إلى مطابقة بين ثنائيّتي (منطوق/مفهوم) عند الأصوليّين و(دلالة تصريحيّة/ دلالة حافّة) عند اللّسانيّين ، خاصّة منهم (ديكرو و أوركيوني) إذ قدّمه الأوّل بـ:" مايستنبط من المنطوق"[41] ، وعرّفته أركيوني بـ:" ما يفهم ولا يصرّح به"[42]. إنّ الدلالة الضّمنيّة التّي تحملها هذه الزّوائد اللّفظيّة ملتصقة بالجملة الأصل ، هي ما يجعل الخطاب ذا حمولة حجاجيّة غير تلك التّي يحملها بالتّوكيد فقط ، فهذا التّلاحم هو مبعث قوّة الحجاج خاصّة في مواقف مجابهة خصوم القرآن والرّد عليهم ، وهذا الفعل كلّه يكون على المستوى الضّمني ، وليس التّصريحي.

- **العدول الكمّي بالنّقصان/ الحذف:**

إذا كان العدول الكمّيّ بالزّيادة مكمنه التّوكيد عند (صولة) ، فإن:" مدار العدول الكمّي بالنّقصان على الإيجاز"[43] ، وحصر مفهوم الإيجاز في الحذف ، فاستند إلى الزّركشي في بيان أقسامه الثّمانية منها" الاختزال والضّمير والاحتباك والاكتفاء"[44] ركّز عليها في طرحه مثلما صرّح به في كتابه موضوع الدّراسة ، وتوسّل بـ:(ابن هشام) ت 761هـ ، في تعريفه للحذف ، إذ كلّ حدث خارج عن القاعدة مبني وفق ما يستلزمه البناء اللّغويّ ، فالعرف اللّغويّ مفاده أنّ لكلّ مبتدأ خبر يكمّل معناه ، لكن ماذا لو غيّب هذا الخبر ؟ كيف سيكون وقع الجملة على السّامع ؟

كما طعّم المؤلّف آراء العلماء العرب برأي الفيلسوف (روبول Olivier Reboul) القاضي مفهومه حول الحذف" أن تسقط بعض الكلم الضّروريّة (لكنّها ضروريّة) بالنّسبة للتّركيب لا بالنّسبة للمعنى"[45] ، هذا التّصوّر المنادي بأساسيّة الكلم المحذوف في التّركيب باعتبار هذا الأخير قاعدة ونموذجا. أمّا من ناحية المعنى فتغييب عنصر معيّن هو مكمن الحجّة لديه.

هذه الحدود من عدول كمّيّ بالزّيادة والنّقصان يراها المؤلّف مكمن حجاجيّة الخطاب القرآني الذّي توسّل بالعدول عن العرف اللّغوي لبيان نظمه وإعجازه ، على أنّ هذه الظّواهر الحاصلة على مستوى الجملة لها أن تطرأ كذلك بين الجمل والنّصوص.

لنجده يقدّم نوعا جديدا من أنواع العدول ، وسمه بالعدول النّوعيّ ، وقصد به:" الانتقال من طريقة التّعبير إلى طريقة أخرى مختلفة عنها مضادّة لها في الغالب"[46] وذلك ما يحيلنا إلى المستوى الثّالث المحيط بحجاجيّة القرآن وهو الصّورة.

هذا الانزياح على مستوى ممارسة اللّغة ، إنّما يمثّل ملمحا أسلوبيّا يظهر بكثرة في الخطاب القرآنيّ بين الجمل ، أو

في الجملة الواحدة، وما يطرأ عليها من (نشاز) كما وسمه المؤلّف في كتابه.

3- الصّورة: قصد (عبد الله صولة) بالصّورة الاستعارة والكناية والمجاز والتّشبيه، وخصّها بالدّراسة في الخطاب القرآني، إذ تمثّل ملمحا أسلوبيّا للإعجاز اللّغوي القرآني، يقول ابن الأثير:" الاستعارة لا تكون إلّا بحيث يطوى ذكر المستعار به، وكذلك الكناية فإنّها لا تكون إلّا بحيث يطوى ذكر المكنّى به"[47]، فهي تعتمد على مبدأ الاستبدال من خلال الحقيقة و المجاز، أي تعويض المجاز بالحقيقة دون الإخلال بالمعنى، وبهذا يحصل التّأثير و الإقناع، إضافة إلى تجسيد المعاني وتقريبها من حسيّة إلى معنويّة حتّى يستقيم الفهم.

يتجسّد مبدأ الاستبدال في الحقيقة والمجاز، وبين أطراف الصّورة في قوله تعالى:" **ولو شئنا لرفعناه بها ولكنّه أخلد إلى الأرض واتّبع هواه فمثله كمثل الكلب إن تحمل عليه يلهث**"[48]، يقول(الزّمخشري)ت 538ه :"كان حقّ الكلام أن يقال: ولو شئنا لرفعناه بها ولكنّه أخلد إلى الأرض فحططناه ووضعنا منزلته، فوضع قوله: فمثله كمثل الكلب موضع حططناه أبلغ حطّ لأنّ تمثيله الكلب في أخسّ أحواله وأذلّها في معنى ذلك"[49]، هذا التشبيه هو موطن الإعجاز في الآية الكريمة، التّي جاء فيها المجاز استبدالا للحقيقة، لأنّ المعنى يظهر في الأوّل أكثر منها في الثّاني، ، فيكون المجاز وسيلة من وسائل صنع المعنى وطريقة من طرق استشعاره.

على أنّ مادّة الصّورة تستمد أيضا من المقوّمات الثّقافيّة والرّمزيّة للمتلقّين، فالمعروف أنّ الله سبحانه وتعالى يؤيّد رسله بمعجزات أقوامهم، ، كذلك القرآن عندما نزل على سيّدنا محمّد صلّى الله عليه وسلّم، إنّما نزل على معهود العرب من الفصاحة و البلاغة، وخير بيان قوله تعالى:" **ولا تأكلوا أموالكم بينكم بالباطل**"[50]، فالأكل هنا مجازيّ قصد به أكل المحرّمات، يقول ابن عاشور: "اكتسابهم كان من الإغارة والميسر، ومن غصب القويّ مال الضّعيف، ومن أكل الأولياء أموال الأيتام...وكلّ ذلك من الباطل الذّي ليس عن طيب نفس، والأكل حقيقته إدخال الطّعام من الفم إلى المعدة ، وهو هنا استعارة للأخذ بقصد الانتفاع دون الإرجاع" [51]فنرى نزول الآية على المعهود من كلام العرب إذ مفهوم (الأكل) معروف عندهم سلفا .

خاتمة:

إنّ القضايا التّي عالجها المؤلّف في كتابه موضوع الدّراسة إنّما تنمّ عن التّنوّع المعرفيّ الذّي يحوزه، فنراه يؤصّل للحجاج عربيّا إقرارا بحجاجيّة التّفكير عند العرب قديما، ويطعّم أسسه المعرفيّة العربيّة بمثيلتها الغربيّة تراثيّة كانت أم حديثة، إيمانا منه بأنّ الحجاج قضيّة إنسانيّة مشتركة بين الحضارات و الثّقافات. وعليه جاءت منطلقات التّأسيس عند (عبد الله صولة) مزيجا بين التّراث العربيّ بعلومه المختلفة كالنّحو والبلاغة والتّفسير، لأنّها مباحث هدفت لخدمة الخطاب القرآني –الذي هو مادّة البحث عند (صولة)- وبين الموروث البلاغي الغربي الذّي يعتبر الأرضية المعرفيّة لشتّى البحوث الإنسانية المعاصرة. كما مكّنه بحثه هذا من إبداع مصطلحات ومفاهيم معرفيّة جديدة (العدول الكمّي بالزيادة، والنّقصان مثلا) التّي تفتح لنا أفقا جديدة للبحث فيها بمعاول متعدّدة.

الهوامش

1. جمال الدّين بن منظور ، لسان العرب ، تحقيق وتعليق: عامر أحمد حيدر ، مراجعة: عبد المنعم خليل أحمد ، دار الكتب العلميّة ،1430هـ-2009م ، بيروت-لبنان ، ص 259 ، مادة (ح-ج-ج). وينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن — من خلال أهمّ خصائصه الأسلوبيّة- ، دار الفرابي ، بيروت ، لبنان ، الطّبعة الثّانية ،2007 ،ص10.
2. [1]المقرئ الفيومي والمصباح المنير ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، 2010 ، ص70.
3. محمّد بن أبي بكر الرّازي ، مختار الصّحاح ، ترتيب محمود خاطر ، دار الفكر ، بيروت ، لبنان ، الطّبعة الأولى ، ص116 ، مادّة (ح-ج-ج).
4. معجم ألفاظ القرآن الكريم ، مجمع اللّغة العربيّة ، مصر ، 1988 ، ص293.
5. الطاهر بن عاشور ، التحرير والتّنوير ، الدّار التونسيّة للنّشر ، 1984 ، ج2 ، ص32. وينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص11
6. ينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص17
7. محمّد أبو زهرة ، تاريخ الجدل ، دار الفكر ، بيروت ، 1935 ، الطبعة الأولى ، ص05.
8. سعيد فاهم ، معاني ألفاظ الحجاج في القرآن الكريم ، دراسة دلالية معجميّة ، علوم اللّغة ، جامعة مولود معمري ، 2011 ، ص06.
9. عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص09
10. ينظر المرجع نفسه ، ص26
11. محمّد طروّس ، النّظريّة الحجاجيّة ، دار الثّقافة ، الدّار البيضاء ، المغرب ، الطبعة الأولى ، ص68.
12. ينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص27
13. محمّد طروس ،النّظريّة الحجاجيّة ، ص56
14. محمّد الولي ، "مدخل إلى الحجاج" ، مجلّة عالم الفكر ،العدد 02 ، المجلّد40 ، أكتوبر2011 ،ص33
15. المرجع نفسه ، ص35.
16. عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص39
17. ينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص33
18. صابر الحباشة ، اللّسانيّات والخطاب ، دار الحوار ، سوريا ، الطبعة الأولى ، 2010 ، ص255
19. عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص36
20. صابر الحباشة ، اللّسانيّات والخطاب ، ص246
21. سعيد فاهم ، معاني ألفاظ القرآن الكريم ، ص10
22. ينظر تومان غازي الخفاجي ، البنى الأسلوبيّة في سورة الشّعراء ، دار تمّوز ، دمشق ، سوريا ، الطّبعة الأولى ، 2012 ، ص38
23. منذر عيّاشي ، الأسلوبيّة وتحليل الخطاب ، دار الإنماء الحضاري ، حلب ، سوريا ، 2009 ، ص94
24. المرجع نفسه ، ص58
25. عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص48
26. ينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص49، 48
27. ينظر المرجع نفسه ، ص49
28. ينظر المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها.
29. عبد الله صولةا لحجاج في القرآن ، ص54.
30. الهادي عيّاد ، الكلمة دراسة في اللّسانيّات المقارنة ، ، مركز النشر الجامعي ، تونس ، 2010 ، ص372.
31. عبد الله صولة الحجاج في القرآن ، ص63.
32. ينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص87.
33. عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص 88.
34. ينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص93.
35. ينظر المرجع نفسه ، ص103.
36. ينظر المرجع نفسه ، ص130
37. المرجع نفسه ، ص155.
38. ينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص162.
39. ينظر المرجع نفسه ، ص 262.
40. سورة الإسراء/ الآية 23
41. ينظر عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص264
42. ينظر المرجع نفسه ، ص264
43. عبد الله صولة ، الحجاج في القرآن ، ص387.
44. ينظر المرجع نفسه ، الصّفحة نفسها.
45. ينظر المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.
46. عبد الله صولة الحجاج في القرآن ، ص 423.
47. ضياء الدّين بن الأثير ، المثل السّائر في أدب الكاتب والشّاعر ، تحقيق: كامل محمد عويصة ، دار الكتب العلميّة ، الطبعة الأولى ، 1419هـ-1998م ، المجلد الأوّل ، ص 345، والمجلّد الثّاني ص 174 ، وينظر عبد الله صولة الحجاج في القرآن ، ص485.

48. سورة الأعراف/ الآية 176
49. ينظر عبد الله صولة ،الحجاج في القرآن ، ص483.
50. سورة البقرة/ الآية 188.
51. الطّاهر بن عاشور ، التّحرير و التّنوير ص187.

من ثقافة الإدانة إلى إدانة الثقافة: نحو نظرية فلسفية جديدة للثقافة.

From the Culture of Denunciation to Denunciation of Culture: Towards a Philosophical Theory of Culture

تاريخ الارسال: 09-04-2018 تاريخ النشر: 08-05-2018

عبد الكريم عنيات، جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2
anayatkarim@live.fr

الملخص:

ليس لنا أن نفكر التفكير الجذري في مشكلات الإنسان التي لا تنتهي ، دون أن نفكر نقديا الثقافة. ربما هذا ما يدخل في فرع مستحدث أطلق عليه "النقد الثقافي". ولئن كانت معظم الدراسات النقدية قد وجهت في نقدها للسلوكيات الثقافية التي يسلكها أعضاء جماعة ما ، فإننا نقترح هنا توسع النقد وقلبه ، في آن ، ليشمل الثقافة بعد أن شمل المثقف فقط ، على اعتبار أن الجماعة هي التي تصنع الفرد وليس العكس. لذا فإننا نستشكل الموضوع على الصورة التالية: كيف لنا ، أن ننتقل ، أو قل نزحزح ، بسلامة منهجية ، من نقد المثقف إلى نقد الثقافة ؟ وماذا ينتج ، استباقيا ، عن هذا القلب ؟ والذي يبدو أنه غير مستساغ في المألوف. ثم أنه يجب أن ننبه ، على سبيل الإشارة ، إلى أن الموروث الثقافي يشمل الأعلى والأدنى ، أو قل السامي والداني ، لذا فإننا نسأل سؤال يسحب "المسكوت عنه" إلى ضوء النقد العقلي: كيف يجب أن نتفكر الموروثات الثقافية الدنيا ؟ وكيف نتعامل مع العنف الذي يتناقل بين الأجيال دون هوادة ؟ إن أسئلتنا كما هو ظاهر ، قد ركزت على الكيفيات ، مما يضفي الطابع الوضعي لتحليلاتنا بعيدا عن المثلنة المألوفة في موضوع الثقافة.

الكلمات المفتاحية: ثقافة الإدانة ، إدانة الثقافة ، النقد الثقافي ، توريث العنف ، التجايل الثقافي.

Résumé :

La pensée philosophique radicale liée aux phénomènes humains qui ne s'achèvent pas est conditionnée par la pensée critique de la culture, et ce thème est inclus dans une nouvelle discipline intitulée la critique culturelle. Mais nous avons remarqué que la majorité des études ont été consacrées à la critique des comportements individuels, alors on propose d'élargir et renverser la critique pour atteindre la culture elle-même. Cet article tente de répondre à la problématique suivante : comment peut-on se déplacer, de façon saine méthodologiquement, de la critique de l'individu à la critique de la culture ? et quel est le résultat de ce renversement radical ? Et la question essentielle consiste à problématiser l'impensée suivant : comment se comporter devant un héritage culturel bas, ou autrement dit mal et mauvais, au sien de la société algérienne, comme la violence ?

Mots clés : culture de condamnation, condamner la culture, critique culturelle, l'héritage de la violence, les générations culturelle.

Summary:

We cannot think of radical thinking in the endless problems of man, without thinking critically about culture. Perhaps this is what goes into an innovative branch called 'cultural criticism'. While most of the critical studies have been criticized for the cultural behavior of members of a group, we suggest here that the expansion of criticism and its heart, at the same time, extends to culture only after the intellectual has been included, since it is the group that manufactures the individual and not vice versa. So we focus on the following picture: How can we move, or just move, systematically, from intellectual criticism to criticism of culture? And what produces, proactively, about this heart? Which seems unpopular in the familiar? Then we must note, as a reference, that cultural heritage includes the highest and the lowest, or the lower and higher, so we ask a question that pulls 'silent' to the light of mental criticism: how should we think of the cultural heritage of the minimum? How do we deal with intergenerational violence unabated? Our questions, as it were, have focused on the Quality, giving the positive nature of our analysis away from the familiar ambiguity in the subject of culture

Keywords: culture of condemnation, condemnation of culture, cultural critique, inheritance of violence, the cultural generations.

مقدمة لاستدعاء المشكلات المنسية.

بلغ تمجيد الثقافة وتقريضها ، درجة أصبح فيها التفكير فيما وراءها وفيما قبلها وفي أصولها وإخفاقاتها ، أمرا مستهجناً ومرفوضا يوصف بالتنكر والإجحاف والكفر الثقافي. لهذا فإننا نتحدث ، في بعض الأحيان ، عن الإنسان الثقافي أو المطبوع بالثقافة ، بل قل المريض ثقافيا ، إنه الإنسان المفرط بالثقافة. إن التثاقف المتسامي ، أو ادعاء الثقافة خالصةً عاليةً ، لهو الصفة الأكثر رواجا في عصر هيمنة الثقافة وسطوتها ، وكل سيطرة تُنتج وفق منطق الضرورة ظاهرة النفاق الذي يقتضي إضمار الصراحة ، لذا يمكن التحدث عن النفاق الثقافي دون خوف من الخطأ ، مثلما يمكن الحديث عن فلسفة "كره الثقافة"Miso-culture ، والتي فكرها العديد من الفلاسفة الذين تحسسوا ظاهرة مرض الثقافة وثقافة المرض في المجتمع الإنساني المعاصر ، والذي أدى إلى بزوغ ظاهرة "الاعتراض على الثقافة" ،[1] والتي تحتاج إلى دراسة منهجية جدية ومسؤولة بعيدا عن كل الأحكام المسبقة. ولقد كان لتأملات روسو (1778/1712) Jean – Jacques Rousseau ونظريته في الانسحاب من الثقافي للعودة إلى الطبيعي ، أكبر الأثر في إعادة تفكير قيمة الثقافة ذاتها. وإن كان مطلبه يوتوبي غير قابل للتحقق ، إلا أنه وضع الثقافة الإنسانية موضع السؤال القيمي: ما قيمة الثقافة الإنسانية ؟ أوليس هناك قيما دنيا فيها ؟ إن الفرضية البحثية التي نسير على هداها ، من أجل التأكد من مدى صلاحيتها ، هي القائلة بأن الثقافة بقدر ما تُشكلنا وتبنينا ، فهي تحجب عنا الكثير والكثير من الأمور التي تعيقنا في المسار نحو العالمية. والوجه الآخر لهذه الفرضية هو أن الثقافة بقدر ما تكشف لنا ، فهي تحجب عنا. لذا سنعمل على كشف الحجوبات التي تنطوي عليها الثقافة عموما ، والثقافة في الحالة الجزائرية.

لا ننوي رفض الثقافة ، لأن هذا غير ممكن أولا وأخيرا ، ولأن هذا الرفض ؛ هو رفضٌ لكوننا أناسي ، ولا نقصد حتى الهجوم عليها ، لأننا كائنات من صنع الثقافة ذاتها. لكن يمكن ، وفق منطق الاعتقاد الذي يولد الانتقاد ، أن نتأمل في الباحة الخلفية للثقافة الإنسانية متسائلين ماذا يوجد فيما وراء ثقافتنا ؟ ما حقيقة الباحة الخلفية للثقافة ؟ وهي الباحة غير المنظمة ، غير المرتبة والمُهيئة لاستقبال الأجانب ، والكل أجنبي في مقابل ثقافة الآخر. ماذا يوجد هناك خلف الصورة المقدسة للثقافة الإنسانية ؟ سؤالٌ أول ؛ يجرنا إلى سؤال ثان أكثر شكوكية: هل كل ما هو ثقافي يمكن أن يكون موروثا ثقافيا ؟ على اعتبارنا نتحدث دون مشاحة عن المورث الثقافي بما هو عنوان للنجاح الثقافي. والأخلاف في العموم لا يتقاسمون إلا التراثك القيمة التي تعكس نجاحات الأسلاف. ونفهم في العموم موضوع الموروث الثقافي ، بما هو انتقال لنجاحات الثقافة وانجازاتها المشرقة بين الأجيال. لكن ألا يمكن أن يكون لموضوع الوراثة الثقافية جانب مظلم وأسود حالك: الموروث الثقافي للعنف ، الموروث الثقافي للكسل المعرفي ، الموروث الثقافي للنفاق الثقافي ، الموروث الثقافي للسيطرة ، الموروث الثقافي للا- تفكير أو السكوت عن التفكير...الخ. كلها موروثات للإخفاقات والانهزامات الثقافية ، التي لا يمكن التنكر لها دون التنكر لحقيقة اجتماعية وضعية قائمة. حتى أننا يمكن أن نتحدث عن تعادل الإنجازات الثقافية مع اخفاقاتها ، إنها نقائض العقل الثقافي ذاته ، حيث النكسات تقارع النجاحات ندا للند ، وربما تتجرأ على الغلبة.

بما أن الثقافة لا تتمثل فقط في النجاحات والقيم العليا المنمذجة والممثلنة ، فإن الموروث الثقافي يشمل أيضا الاخفاقات والقيم الدنيا والمنحطة. لذا نجد المجتمعات ترث وتورث السرقة والخداع والبغاء والغش والكذب...الخ. وهذا هو الموروث المسكوت عنه فعلا في الخطابات الرسمية التي تعبر عن موقف الثقافة ذاته. لذا فإننا ، ووفق منطق نظرية "النقد الثقافي" ، سنفتح موضوع قلما يُفتح ، وهو حقيقة الموروث الثقافي السلبي في الجزائر ، أو حتى في كل العالم الإسلامي العربي أو العربي الإسلامي ، مستثنيين التجربة الغربية لأنها انفتحت على اخفاقاتها دون عقدة تعالي ثقافي. نفتحه من خلال السؤال المركزي: ما مصير الموروث الثقافي المسكوت عنه ؟ لماذا لا نفكر ، التفكير الجذري ، معضلة توارث الإخفاقات الثقافية ؟ هل السكوت عن الاخفاقات الثقافية يمثل نهجا سليما في التعاطي مع الاعراض الجانبية لها ؟ بل أنه يمكن القول ، وهو ادعائنا الأساسي ، أن الاخفاقات الثقافية ليست أعراضاً جانبية للنجاح ، بل قد يكون العكس على الأقل هو الصحيح. إن الإخفاق الثقافي جزء لا يتجزأ من الظاهرة الثقافية ككل.

انتهى الفكر الغربي المعاصر إلى التأريخ للمشكلات الهامشية وفق منطق مركزية العقل. فقد تم التأريخ لكل إنجازات الإنسان من علم وفلسفة وفن وقانون وتشريع...الخ. ونسمي ما سبق "مُنجزات" من حيث أن لها قيمة عليا تمثل نجاحات الإنسان ذاته. لكن للإنسان أيضا اخفاقات ، يمكن أن نعتبرها "اخفاقات الثقافة" ، فعندما يخفق الفرد ، فإن الثقافة هي التي أخفقت ، سواء بطريقة مباشرة أو بعيدة. ولئن كان الاهتمام بكيفية توارث الإنجازات موضوع مألوف ومعروف ومنتشر ، فقد تم اهمال التوارث القسري والواقعي للإخفاقات. والسكوت عن توارثها يؤزم الوضع ولا يساهم البتة في طمسها وإلغائها. فالتناسي لا يمثل الزوال أو الإعدام. إن تهميش "اخفاقات الثقافة" من خلال عدم التأريخ لها ، وتقزيمها ، أو قل التقليل من شأنها ، لا يمثل حلا للمسألة ، بقدر ما يتسبب في تضخم المعضلات أكثر فأكثر. لذا نجد العقل الغربي ما بعد الحداثي قد استجاب لمسألة التأريخ للهوامش من الأحداث ، أو قل التأريخ "لإخفاقات الثقافة الإنسانية". ولنا من الأعمال المهمة لميشال فوكو Michel (1984/1926) Foucault ، دون التفصيل في ذكرها ، مثلا جيدا لهذه الظاهرة ، ظاهرة التأريخ لإخفاقات الثقافية الغربية على الأقل. لذا سنحاول التفكير في مسألة الموروث الثقافي السلبي وأثاره التي لا تقدر التقدير المناسب ، خاصة في فكرنا العربي المعاصر ، الذي رفض ، في خطابه الرسمي ، أن يتناول التناول الجدي ، اخفاقاته الثقافية ، مكتفيا باستعراض الإنجازات والنجاحات ، وإن تناول الإخفاق ، فعلى أساس أنه عرض جانبي زائل. لكننا نفترض أن الاخفاق ليس عرضا ، لأنه حاضر دوما. وعلى الرغم من أننا لا نتجرأ على اعتباره جوهرا ، فعلى الأقل نعتبره معادلا للإنجاز ، وبهذا يكون للثقافة جوهرين متعادلين. إن الثقافة ظاهرة مستقطبة في أساسها.

1- في المفهوم المُهمش للثقافة: دراسة لنظرية رالف لينتون.

يمكن الجزم بأن مصطلح الثقافة من أكثر المصطلحات تعرضا لسوء الفهم وكثرة التأويل والتمييع والتعميم. كما أننا نجد أن معظم التعريفات لا تخلو من التقييم ، أي أنها تورد تعريفات قيمية للثقافة ، أكثر من اهتمامها بالتقرير الواقعي لحقيقة ومكونات ما أنتجه هذا الكائن الإنساني. رغم ذلك فإننا سنستعمل كلمة الثقافة وفق التحديد الأكثر عمومية والأكثر موضوعية أيضا على النحو التالي: الثقافة هو ما تبقى لنا بعد أن نسينا ما تعلمناه. وهو التحديد الذي يفصل الثقافة عن التعلم ، على أساس أن العلم محدود طبقيا ، في حين أن الثقافة تشمل كل فرد في جماعة. والحق أن الثقافة بهذا التحديد تنتهي إلى التقرير بأنها تمثل الشبكة المعنوية المعقدة التي ينسجها الأفراد بما هم كائنات جمعية.[2] وهذا التحديد ، كما هو ظاهر ، أعطى لنا صورة الثقافة دون مضامينها ، وأسس أحكاما تقريرية لا تقييمه. على الرغم من أن الكثير من تعاريف الثقافة تنطلق من تقديرها التقدير غير المراقب نقديا.

لقد قيل في تيار مضاد لمدح الثقافة وتقريضها التقريض الانتقائي ، عبارة جرت على لسان أحد أبطال مسرحية الشاعر الألماني النازي هانس يوهيست (حوالي Johst(1933 : "عندما أسمع كلمة الثقافة ، فإني أتحسس مسدسي." إن قولة كهذه تدل ، في اعتقادنا وإن كانت قولة استعارية ، تدل الدلالة القوية على ظاهرة "الرُّهاب من الثقافة". لأن كل شرور البشرية قد ارتكبت باسم العقل الثقافي الذي لم يتوقف يوما على ابتكار مواقف المخاطرة. إن هذا الذي يتحسس مسدسه للدفاع عن نفسه من ثقافة ما ، يعبر تعبيرا تراجيديا عن التوجس من الثقافة ، والتي يمكن أن تكون مصدرا للأخطار ، بل هي المصدر الوحيد لكل ما عناه الإنسان من كوارث. أما عبارة "الكوارث الطبيعية" ، فهي لفظة ثقافية أيضا ، على اعتبار أن قولنا عن ظاهرة طبيعية ما ، مثل الزلزال والبركان...الخ أنها كارثة طبيعية ، ليس إلا تعبير عن تقييم الثقافة لظواهر الطبيعة ، التقييم الذاتي الذي لا يتحسب إلا مصالح الإنسان والمجتمع ككل. إن الزلزال من الناحية الطبيعية لا يعدو أن يكون ظاهرة طبيعية لحركة الأرض الدورية. وقس على ذلك مختلف الأحكام التقييمية الفظيعة التي تسقطها الثقافة ، عن غير حق ، على الطبيعة أولا وعلى الإنسان ثانيا. لقد أصبحت ثقافة الإنسان تحرف ظواهر الطبيعة وتلبسها اللباس الذي يشتهيه أو لا يشتهيه هذا الكائن المقيم. لذا فليس من الغريب أن نجد الدعوات التي تدعوا إلى التفكير في "عقود طبيعية" و"عقود اجتماعية". وتفصيل ذلك:

-نظرية العقد الاجتماعي: ليس في نيتنا ، الآن ، تفصيل القول في أصول هذه النظرية وتفاصيلها وتفرعاتها

المختلفة. بل نود أن نفكر فيما وراء هذه النظرية بالأساس وربطها بمشكلة الثقافة الإنسانية من الزاوية التي نعالجها الآن. نحن نعلم بأن هناك فلاسفة انجليز وفرنسيين افترضوا أصلا للدولة يقوم على تعاقد بين أفراد المجتمع من أجل حفظ مصالحهم من خلال التأسيس للسلطة الحافظة.[3] لكن لماذا فكر الإنسان أصلا في هذا التعاقد ، أوليس لأنه تلوث بالثقافة التي أنتجت ظروفا يستحيل معها مواصلة العيش ؟ حقيقة أن نظرية روسو حول "إنسان الطبيعة" و"إنسان الثقافة" قد تعرضت للكثير من الانتقادات ، إلا أنه يمكن أن نلاحظ ، في أكثر من موقف أن شرور الإنسان مأخوذة كلية من المجتمع.[4] يمكن أن نسمي هذه النظرية بانقلاب الثقافة على الإنسان ، أو نظرية انفلات الإنسان من عدوان الثقافة. لقد كان الفرد أول ضحايا جور الثقافة المجتمعية ، لكنه ليس الأخير بالتأكيد. إن نظرية العقد الاجتماعي في الإجمال ، تدل على استفحال اخفاقات الثقافة الإنسانية. وما التفكير في التعاقد إلا تعبير عن تحسس أخطار الثقافة.

-نظرية العقد الطبيعي: أو كيفية الانفلات من عدوان الثقافة على الطبيعة. ولئن كانت الطبيعة لا تملك الطرق المباشرة للتحرر من هيمنة الثقافة ، فإن "الإنسان الأخضر" قد نصّب نفسه محاميا على الطبيعة ضد الهجمة الشرسة والعضة المسمومة و"الملوثة" للثقافة الإنسانية ، مجسدة خاصة في نتائج العلم والتقنية ،* لذا فإننا نجد هنا تحالفا بين "الضمير الإنساني" الذي لم يتلوث بعد ، مع الطبيعة لمواجهة هذا المد الثقافي الجائر وغير المسبوق على الطبيعة الأم. والحق أن الحداثة الأوروبية التي طالما تغنى بها أصحاب المذهب العقلي ، لهي السبب المباشر الذي أوصلنا إلى العدوان على الطبيعة. إذ يشير الفيلسوف الأمريكي جون ديوي (1952/1859) John Dewey واصفا الخطورة الحقيقية التي أنجزها فرنسيس بيكون Francis Bacon (1626/1561) في فاتحة الأزمنة الحديثة في القرن السابع عشر قائلا أنه دعا إلى "نقل سلطان الإنسان على الإنسان إلى سلطة الإنسان على الطبيعة".[5] وهنا يكون التعاقد الطبيعي ضروريا بسبب هذا السلطان الجائر ، وسيتبرر أيضا الدفاع عن الطبيعية بسبب نقل التسلط من مملكة الإنسان إلى مملكة الطبيعة. وهذا بالفعل ما قصده بيكون عندما قال في كتابه الرئيس بأن "المعرفة قوة" ، طبعا قوة موجهة نحو ، بل قل ضدّ ، الطبيعة: "المعرفة البشرية والقدرة البشرية صنوان."[6] حقيقة أن ربط المعرفة بالقوة ، كان انجازا لصالح بقاء الإنسان في ظل جبروت الطبيعة ، لكن الإنسان الذي يهدد الطبيعة لا يمكن أن يستمر في وجوده ، إن المعادلة القاسية هي أن الإنسان لا يمكن أن يوجد بغير طبيعة ، لكن الطبيعة يمكن أن توجد بغير إنسان ، بل أنها وجدت للألاف من السنين بغير هذا الحيوان العاقل ، العاقل جدا. وستستمر في الوجود في حالة انقراضه ، وحالة الحيوانات المنقرضة دليلنا على ذلك. إن محافظة الإنسان على الطبيعة ، لا يدل إلا على المحافظة على بقاءه هو واستمراره. والدعوة التي أطلقها الفلاسفة الأوربيين ، لهي أكبر تعبير عن هذا الاعتداء الثقافي السافر على الطبيعة ، إذ نجد الفيلسوف الفرنسي "ميشال سير" (1930/ ؟) Miche Serres يطور نظرية تحت اسم "العقد الطبيعي".[7] والفيلسوف الألماني "هانس جوناس" (1993/1903) Hans Jonas يصوغ مبدأ ، على منوال مبادئ كانط (توفي 1804) E. kant الأخلاقية ، تحت مُسمى "مبدأ المسؤولية".[8] حيث أن العقل التقني "الإنساني" ، الذي هو امتداد وتفرع للعقل الثقافي ككل ، قد ألحق من الأضرار بالطبيعة ما يفوق تصور الإنسان ذاته. إننا نلاحظ أخطارا كثيرة ناتجة عن التكنولوجيا التي تكبر بصورة "سرطانية" ، وما لم يلاحظه العقل ربما أعظم وأكبر ، وهذا هو المخيف حقا. لذا يجب على الإنسان أن يرافق ذكائه التقني بالموقف الناتج من الحكمة الواسعة والنظر البعيد ، بدل المنفعة الآنية. إن ما يجب على الإنسان المعاصر أن يلتزم به هو "الخوف المسؤول" من تقنيته الهدامة ، أي التوجس الأخلاقي لكل مخترع علمي وتقني. وهذا هو المبدأ الأخلاقي المطلوب للحضارة التكنولوجية الحالية.

وبهذا ، فإننا نلاحظ ، الملاحظة الواضحة الجلية ، بأن ثقافة الإنسان قد ألحقت الأضرار الكبيرة بالإنسان أولا من خلال ظاهرة الاستعباد والحروب والاستقواء...الخ. والتي هددت الأفراد والمجتمعات خاصة المستضعفة منها. وألحقت الأضرار بالطبيعة ثانيا والتي قد تؤدي إلى تهديد الإنسان كنوع وليس كفرد ، وهذا هو الأخطر. وما تسارع الأمم القوية لتدارس مشكلة "حُمى الأرض" إلا دليل على الخطر الذي يترصد وجود النوع الإنساني ككل ، سواء القوى أو الضعيف ، لأن ليس لنا طبيعة أخرى غير هذه الطبيعة. وبعد كل هذا ، هل نبقى على الموقف الذائع القائل بأن الثقافة الإنسانية تعبير على عاقليته

فقط ؟ هل العقل هو المكون الوحيد للثقافة ؟ أليس لهذا العقل ، الذي طالما تغنينا به وبإنجازاته ، جنون يفوق في خطورته أكبر "الكوارث الطبيعية" التي عرفناها حتى اليوم. وعندما يخاف القوي ، أقصد الأمم القوية ، فأعرف أن الخطر ليس بالهين.

وفق هذا النسق ، فإننا نعارض مقولة الدكتور "كريغ كالهون"(1952/ ؟)Craig Jackson Kalhon [هو مدير مجلس بحوث العلوم الاجتماعية في جامعة نيويورك. من بين كتبه الحديثة "الأمم لها أهميتها: التاريخ والحلم الكوزمولوجي" ، ومجموعة محررة تحت عنوان: روبرت ك. مترون: سوسيولوجيا العلم والسوسيولوجيا بوصفها علما" وله كتاب مشترك مع مارك جورجينسمير وجوناثان فانانتويربن تحت عنوان "إعادة التفكير في العلمانية Rethinking Secularism"] التي تقول:" العقل متجذر دائما في الثقافة".[9] فهل يقصد حقا بأن الثقافة الإنسانية هي خلاصة عاقليته ؟ الأكيد أن اللا عقل واللا منطق قد رافق معظم الأحداث الثقافية الكبرى. ولا حاجة لنا لكي نستدل بالحروب التي نشبت لأسباب غير معقولة ، بل تافهة جدا ، وإلى القوانين التي صاغتها الكثير من المجتمعات والتي تتعارض مع منطق العقل السليم مثل العبودية...الخ. فلا يجب أن نستهن بحيز الجنون ، أو قل اللاعقل ، في الثقافة الإنسانية.

قبل أن ننتقل إلى نظرية رالف لينون (1953/1893)Ralph Linton في الثقافة ، بودنا أن نشير إلى أحد الكتب المهمة والتي أبرزت الجانب المجنون من ثقافة الإنسان. فقد ظهر كتاب منذ حوالي ثلاثين سنة ، أي الثمانينات من القرن الماضي (1986)، تحت عنوان "مجتمع المخاطرة" ، وهو بالتحديد يتناول مشكلة "الثقافة الإنسانية" من حيث هي "مخاطرة إنسانية". وهذا الكتاب يمثل نموذج لدراسة تمحورت حول تشكل "ثقافة الخطر" ، فلا يكفي أن يكون الفرد منا مسالما وملتزما من الناحية الأخلاقية ، لأن المجتمع المعاصر في أساسه ، وبسبب الانفلات التقني ، أصبح يشكل خطرا على أفراده ، بل على العالم بأكمله. إن كارثة تشيرنوبيل النووية ، ويمكن أن نحين معارفنا والتي لم يدرسها "أولريش بيك" (2015/1944)Ulrich Beck في زمانه ، من خلال الإشارة إلى كارثة فوكوشيما باليابان في هذه العشرية الثانية من الألفية الثالثة. وربما الكوارث النووية الآتية أمرّ وأقسى على الإنسان والطبيعة. نقول بأن كارثة تشرنوبيل هي علامة على أن المجتمعات المعاصرة مبنية على المخاطرة le Risque ، على أساس أن الفرد ليس آمنا البتة في مجتمعه الذي ينمو نموا مجنونا من الناحية التقنية بدون أي مرافقة حكيمة للفكر الفلسفي والديني. فالعولمة لا تنشر فقط الفوائد والمزايا ، بل نحن نتحدث اليوم على عولمة المخاطر.[10] فانفجار تشيرنوبيل وغيره من الكوارث المرئية وغير المرئية ، قد ألحق أذى بكل أوروبا ، وربما حتى آسيا وأفريقيا. إنها الأخطار التي تحملها الرياح في السماء وحديد البناء المستورد والموجات غير المرئية في التلفزيون والراديو الأنترنت اليوم. لذا ، فالخطر الذي أنتجته الثقافة الإنسانية ، تحيط بنا من كل جهة ، بل أصبح الإنسان كائنا خطرا. فكيف ولماذا نتحمل أوزار مجنون في روسيا أو في اليابان ، ونحن بعيدون عنهما آلاف الكيلومترات ؟ ! أم أن هذا هو الضريبة التي يجب أن ندفعها مقابل "تكنولوجيا النعيم" التي نتمتع بها بأبخس الأثمان!

يقول المفكر والمؤرخ والأنثروبولوجي الأمريكي "رالف لينون" Linton محددا مفهوم الحضارة ، ونحن هنا لا نميل إلى التمييز بين كلمتي الحضارة والثقافة ، مثلما يفعل البعض ، على عدة اعتبارات أهمها أن التحضر فعل ثقافي والثقافة تنتهي إلى الحضارة بصورة آلية. يقول: "الحضارة تشمل جميع مظاهر حياة المجتمع ولا تقتصر على تلك المظاهر التي هي موضع تقديره ورغبته. وعليه فليس لمصطلح "الحضارة" ، عندما تشير إلى أساليبنا الخاصة في الحياة ، علاقة بالقدرة على لعب البيانو أو بقراءة أشعار براوننغ. فعالم الاجتماع لا يرى في أي نشاط من هذا القبيل سوى أنه عنصر من عناصر الحضارة بمجموعها. إذ يشمل مجموع الحضارة هذا كذلك أعمالا دنيوية يومية كتنظيف الأطباق أو قيادة السيارة ، وأعمالا توضع ، لدى دراسة ، الحضارة على قدم المساواة مع الأمور الرفيعة في الحياة". [11] إن هذا التحديد ، يثير فينا العديد من المشكلات التي ترتبط بموضوعنا الحاضر ، ومن أهمها:

-الثقافة ليست مقصورة على الإنجازات والمآثر والمفاخر والانتصارات فقط والقضايا السامية مثل المقدس والخير الأقصىle bien suprême ...الخ. وكل هذه الأمور في ما يعتبرها المجتمع موضوع تقدير ومثلنة ورغبة ونمذجة. لكن ، والحق يقال ، أن هذا الانتقاء لا يدل على سلامة النية الاجتماعية مطلقا. لأن ما يرغب فيه الأفراد ، بل حتى

"أقدسهم" متسع حيث يشمل "غير المحبوب" من رغبات وممنوعات ...الخ. إن كل ثقافة تمارس الانتقاء من خلال قضم بعض الأمور الطبيعية غير المعترف بها ، وفي هذا الانتقاء تعلن تلك الثقافة عن عدم صراحتها مع نفسها وأفرادها والثقافات المخالفة. ولو سألنا عن سبب هذه الانتقائية الموجودة في كل ثقافة ، لكن بنسب متفاوتة ، فمن المحتمل أن نجد الإجابة في التفسير النيتشوي القائل: "إذا سلمنا بصحة كون معنى كل ثقافة هو تدجين الحيوان "الإنساني" domestique le fauve humain لتجعل منه ، من خلال تربيته ، حيوانا مدجنا ومتحضرا وأليفا (...) فسيكون علينا ولا شك أن نعتبر أن الأدوات الحقيقية للثقافة هي رد غرائز رد الفعل والحقد التي بواسطتها تم في نهاية الأمر إذلال وترويض الأعراق الأرستقراطية ومثلها الأعلى".[12] طبعا لا يمكن أن نصدق كلية فيلسوف القوة هذا ، فريدريك نيتشه (1900/1844) Friedrich Nietzsche ، لكن لا يمكن تكذيب تفسيره ، التكذيب كله ، في قضية الترويض والانتقاء. لأن كل تربية وكل ثقافة تنتقي النموذج المثالي وترويض العواطف والأفعال الطبيعة للإنسان. وهذه قاعدة يمكن تعميمها على كل الثقافات دون استثناء. وحتى طه عبد الرحمن الذي يعارض كل فلسفة غربية ، فقد سار في نفس التحديد عندما أكد بأن التثقيف ، كتفعيل جزئي للثقافة هو عبارة "عن تكوين وتوجيه يتمان بحسب قيم وطنية مرغوب فيها ومطلوب العمل بها (...)".[13] وبالتالي فهناك ما يتم إلغاءه ، على اعتبار أنه منفِّر أو غير مرغوب فيه ، ولا يستوجب العمل به. لكن المشكلة الفعلية تتمثل في مقدار التخلي عن المنفور منه ؟ هل مصير غير المرغوب هو فعلا الإلغاء أم الكبت فقط بلغة فرويد (1939/1856)S. Freud ؟ الواقع الثقافي في الثقافات القائمة على التورية والتستر أحسن مثال على الإجابة الإيجابية. فالكبت لا يدل على الالتغاء ، بل على التأجيل ، ونحن نعرف جيدا مخاطر تأجيل الدوافع الطبيعية. فحتى أفة الفيروسات ، قد تتحول إلى علة مباشر للهلاك بسبب التهوين من شأنها. وقس على ذلك البقية الكثيرة من الأمور.

-أن الموروث الثقافي والحضاري لا يشمل فقط الأمور السامية والقيّمة ، بل أيضا كل الأمور التي تعتبر مرذولة ودنيا وساقطة وتافهة. بل لربما ، من منظور "ثقافة الإدانة" الذي سننتقده لاحقا أدناه ، متجسدا في أعمال بعض المفكرين الجزائريين ، فإن تناقل المرذولات أقوى من تناقل الفضائل. وقديما كان ابن خلدون (1406/1332) قد لاحظ ، عن حق وصدق ، بأن الناس يتنافسون في الرذائل أكثر مما يتنافسون في الفضائل.[14] ولهذه الملاحظة الدقيقة مدلول ، في هذا السياق ، وهو أن الموروث الثقافي السلبي الفاشل لا يقل قوة وانتقالا عن الموروث الثقافي الإيجابي الناجح. والتنكر للموروث المرذول من خلال اهماله والسكوت عنه ومهاجمته دون تفهم حقيقي ، لهو ما يجعل هذا الموروث ينتقل بقوة ، بل قد يتضخم لينافس الموروث المحمود. لذا فإننا نركز ، هنا ، على ضرورة اعتبار الموروث الثقافي دون تمييز بين المحمود والمرذول أو الناجح والخافق أو السامي والداني. طبعا ، فإن هذا المنطق لا يدل على تشجيع الرذائل والسلوكيات التي تعتبرها الثقافة غير نموذجية أو ساقطة ، بل يدل على ضرورة اعتبار كل "الرذائل سلوكات طبيعة" ،[15] لا يمكن التنكر لها من خلال إهمالها. بل يجب التعامل معها بكيفية مشابهة لأي ظاهرة إنسانية أخرى. نحن لا نريد أن نُفهم هنا ، مثلما فُهم دروكايم (1917/1858)Emil Durkheim خطأ عندما قال بأن "الإجرام ظاهرة صحيحة في أي مجتمع" ، [16] فاعتبره البعض مشجعا ومبررا للجريمة على الرغم من أنه برئ من كل هذا.

إن ما نعتبره ايجابيا ونجاحا في نظرية لينون حول مفهوم الثقافة ، هو انتقاله من المفهوم التقليدي الذي يقتص ويرمي من الثقافة الإنسانية الجزء الأدنى المرذول ويتركه في الظل والعتمة ، ولم ينتج عن هذه الاستراتيجية التي أثبتت اخفاقها إلا نمو وتضخم وتناقل هذا الأدنى ، بدرجة لم يتصورها الإنسان الذي صاغ هذا التعريف المثالي للثقافة. والدليل على ذلك أن تفاقل كون السرقة والرياء والبغاء ...الخ تمثل وجها أصيلا من وجوه ثقافة الإنسان في تطوره التاريخي ، هو أن كل الحضارات تتناقل هذا الموروث. وحتى في الأزمنة التي تعتبر محورية ، مثل أزمنة الأنبياء والرسل والعظماء ، لم تكف هذه الظواهر عن الوجود والتناقل والانتشار.

لقد أشار مالك بن نبي (1973/1905)، في كتابه عن الثقافة ، إلى أهمية نظرية رالف لينون ، من خلال تناوله الطابع التركيبي للثقافة والمستويات الثلاثة لها.[17] لكنه لم يتنبه إلى مركزية النظرة التي حللناها أعلاه ، ولهذا القصور أسبابه الموضوعية والذاتية. والأرجح أن بن نبي لم يكن يهضم

كون السلوكيات التي نعتبرها دنيا تمثل جزءا أصيلا من الثقافة البشـرية. ولا يمكن اقتطاعها لكونها لا أخلاقية أو لا دينية أي تهتكية وشاذة. لذا فقد ثبت أن "العقل ليس عنصرا مركزيا في الثقافة"، بل هناك اللامعقول، واللا مقبول، وغير المستساغ، والمجنون أيضا. والحق يقال أن تاريخ الإنسان بأكلمه، والذي يشمل الكل، لا تدفعه دوافع عقلية خالصة، والثقافة لا تشذ عن هذه القاعدة العامة. بل ما نعتبره مضادا للثقافة L'anti – culture أو هادما لها،[18] هو جزء ضروري في كل ثقافة. بل أن سلامة الثقافة تقتضي أن يتعايش ما يعتبر إيجابي وما يُعتبر سلبي، أو قل أن قوة الثقافة في قوتين الأطروحة والنقيض لها، ولا يمكن أن نتصور تطور الجانب العقلي أو الأعلى في ثقافة ما، بمعزل عن تطور مواز له للاعقلي أو قل للأدنى. والسؤال الذي يشغلنا في الكثير من الأحيان هو: هل يمكن أن نعثر على ثقافة تنمو في اتجاه واحد فقط ؟ أي في الاتجاه الذي نسميه محمودا وايجابيا وأخلاقيا ؟ الأكيد أن هناك تلازما وترافقا في نمو الخيور ونمو الشرور.

2- الثقافة والعنف: الموروث المسكوت عنه.

لا ننوي أن نبحث أصول العنف البشري بين النظرية الوراثية والتكوينية (قيصر لمبروزو cesare Lombroso 1909/1835) والاجتماعية (إميل دوركايم) والنفسية (سيجموند فرويد والأتباع المنشقين) والاقتصادية (ماركس K. Marx 1883/1818 والماركسية الأرثوذوكسية). فهذا موضوع فلسفي مجرد، وإن كان يفيد في التكوين النظري والمعرفي والكشف عن الأبعاد المختلفة للسلوك العنيف بخاصة الإجرامي، فهو لا يساهم في الإجابة عن مشكلات الموروث الثقافي السلبي الذي نتحدث عنه. والذي نستشكله على الصورة التالية: كيف ارتقى العنف إلى أن يكون موروثا ثقافيا حقيقيا، يتناقل ربما بقوة أشد من تناقل التسامح ؟ كيف أن التسامح يتطلب مجهودا، في حين أن اللا تسامح يعبر عن نفسه بصورة شبه آلية، أو قل سهلة ؟

من منا لم يمارس ولو مرة واحدة على الأقل سلوكا عنيفا، مع شعوره بأنه عنف مبرر ومقبول ومسموح به، بل قد يشعر البعض بأنه عنف مباح وواجب ومأمور. حقيقة أن هذا الشعور، أي الشعور بوجوب العنف وضرورته وربما ارتقاءه إلى مستوى الفضيلة عند البعض، ليس شعورا عَرَضيا يظهر عند بعض الناس بصورة تلقائية. بل يدل على أنه استجابة لموروث ثقافي تناقل بين الأجيال لدرجة أنه قارب الموروثات البيولوجية المعروفة ؛ فلا أحد منا، على الأقل، يسأل لماذا له هذه الصفات الجسيمة دون غيرها، إلا في الحالات القليلة والشاذة. لذا فالقليل فقط من يسأل عن جينيالوجيا (أصل وفصل) العنف، وقيمة هذه القيمة في النهاية.

لذا فيمكن القول أن مفهوم "تطبيع العنف"، وانتقاله إلى كونه مجرد موروث ثقافي إلى اعتباره ضروري وطبيعي، يحتاج إلى دراسة مستقلة تهتم بأسباب "مدح" العنف ولو ضمنيا في المجتمعات المتخلفة، ويمكن أن نُمثل بالمجتمع الجزائري دون أي احراج. على اعتبار أن للعنف مدائح كثيرة. ومفهوم التخلف لا يرتبط بالمدلول الأخلاقي فقط، بل بمفهومه الاقتصادي والثقافي والعلمي والمديني...الخ. نحن نعتقد بأن التخلف ظاهرة نوعية شاملة، ولا تقتصر على قطاع دون آخر، لذا فالمجتمع المتخلف لا يمكن أن يحمل فهما متقدما لظواهر أساسية مثل الدين والعلم. مما يدل على أن العنف ظاهرة ترتبط بالحالة المجتمعية من حيث التخلف والتقدم، ودراسة ظاهرة العنف كظاهرة أخلاقية من الأمور الصعبة نظرا لصعوبة الإحصاء والتكميم فيما يخص ظاهرة معنوية مثل الظاهرة الأخلاقية،[19] رغم أنها ليست مستحيلة من الناحية المنهجية كل الاستحالة. إذ يمكن أن نحتسب مقدار الظاهرة الأخلاقية في مجتمع ما، بمقدار السلوك العنيف مثل الجريمة أو ما شابه ذلك.

إن السؤال أعلاه ؛ المصاغ على الشكل التالي: ما هو سبب توارث ثقافة العنف في المجتمع الجزائري ؟ يمكن أن يأخذ أبعاد كثيرة، وكلها تعبر عن جزء من الحقيقة لا كل الحقيقة. فإن تحدثنا على البعد التاريخي أمكن القول بأن عنف المستعمر الفرنسي القريب، وبقية المستعمرات القديمة مثل الأتراك والرومان والفينيقيين...الخ. قد شكل "سيكولوجية العنف" في الفرد الجزائري إن ممارسةً أو تلقيًا. إن الاستعمار التقليدي، على خلاف الاستعمار المعاصر الذي ينحو منحا هادئا ومستورا، أو قل ناعما، على شكل السيطرة الثقافية والاقتصادية والتقنية. وقد شكّل شخصية مستعمَرة مزدوجة العنف ؛ إما أن تكون عنيفة أو تكون ضحية للعنف. وفي كلتا الحالتين، فإن حضور العنف ظاهر جدا. لذا فإن سيكولوجية هذا الفرد تتأسس على أن العنف حقيقة موجودة في الأمام وفي

الوراء ، ولا مفر منها. فإن لم تكن شرسا ، فسوف تكون ضحية للشراسة. لذا فإن النجاة من العنف لا تكون إلا بالتسلح السيكولوجي بعامل العنف من مستواه اللفظي البسيط إلى المستوى النهائي وهو إلحاق الأذى الجسمي بالغير مهما كان ؛ قريبا ، جارا ، عدوا إنسانيا ، عدوا حيوانيا ، أو حتى عدوا طبيعيا. وقد تحدثنا أعلاه عن التعاقد الاجتماعي والطبيعي الذي لا يدل إلا على استقواء الإنسان تجاه الإنسان وتجاه الطبيعة. بل إن العنف قد رافق حتى الاستعمار في شكله المعاصر غير المباشر ، وما نلاحظه من ردود الأفعال الإسلامية العنيفة في أوروبا وأمريكا ، يدل على أن الضغينة التي يمتلكها الضعيف قد تكون أقوى من كل الأجهزة الأمنة التي يمتلكها القويّ ذاته. وقد أسهب نيتشه في الحديث عن سيكولوجية الاضطغان عند الضعيف ، إذ يحول ضعفه إلى قوة شرسة تتفوق على قوة الأقوياء ذاتهم ،[20] لذا أطلق عبارته المفارقة: فلندافع عن الأقوياء من شراسة الضعفاء. والحقيقة أن من يحتاج إلى دفاع ومحاماة ، فهو أقل قوة مما نعتقد.

يمكن أيضا الحديث عن الأسباب الاقتصادية للعنف ، فقد قيل عن حق أنه كاد أن يكون الجوع كفرا. فالضيق المادي يشكل طباع تميل إلى العنف والاستبعاد ، بخاصة في المجتمعات المعاصرة المفتوحة أين مجال المقارنة أصبح متاحا في ظل التفاوت الاقتصادي الظاهر. إن المجتمعات التقليدية المغلقة لم تكشف عن هذا التفاوت الرهيب بين أفراد المجتمع الواحد ، لكن التطور الاقتصادي الحالي غير المدروس وغير المتوازن ، أفرز سيكولوجية الاضطغان التي تنتج السلوك العنيف الموجه للأفراد الذين انفصلوا اقتصاديا عن الطبقات الدنيا. ومع هذا فلن نسترسل في البحث عن العوامل التي اشرنا سابقا إلى عدم جدواها في الكشف عن سبب توارث العنف وليس عن سبب ظهور العنف.

سنقدم فرضيتنا في أصل العنف وتوارثه باستمرار ، وهي نتيجة لأبحاث كثيرة قام بها الدكتور محمد أركون .M Arkoun (2010/1928). نقول فرضية لأنها تحتاج إلى تحقيق أعمق في حالة الثقافة الجزائرية ، في حين أن أركون ، وإن كان يعرف الكثير من خفايا هذه الثقافة لأنه نشأ فيها إلى حد كبير ، إلا يفضل التعميم أكثر ليشمل العقل الإسلامي ككل. ونحن نشعر بأن هناك تفاوت بين العقل الإسلامي والعقل الجزائري. وهذه الفرضية قائمة على المسلمة الأنثروبولوجية ، أي المستخلصة من دراسات علوم الإنسان. وعندما نستعمل عبارة "أنثروبولوجيا العنف" ، فإننا ننطلق من المسلمة القائلة بأنه لا يمكن تجنيس التطرف على اعتبار أن العنف تطرف أقصى ، أي جعله تابع لجنس معين دون غيره أو لعرق ما دون البقية ، ولا نقصد أيضا تثقيفه بمعنى اعتبار التطرف محصورا في ثقافة بعينها دون الثقافات الأخرى. وإن كنا هنا في هذا المقام نتحدث عن الثقافة الجزائرية ، فليس من أجل حصره فيها ، بل لأن الموضوع يتقضى ذلك فقط. بل إن العنف والغلو ظاهرة إنسية عامة ، تظهر كلما تجمعت الظروف المناسبة ، لذا فهي ظاهرة طبيعية قابلة للدرس العلمي والتحليل المنطقي والسوسيولوجي والسيكولوجي بصورة جزئية. فالكل دون استثناء يمكن أن يكون مُغاليا عدوانيا عنيفا ، إن توفرت الشروط الكافية. وقد يكون ، بالعكس ، معتدلا مسالما إن توفرت الشروط المخالفة للأولى. لذا ، فعندما ننتقد العنف الذي يمثله العديد من المسلمين والجزائريين ، فإننا لا نستهدف الإسلام في بنيته المعرفية أو النظرية ، بل نستهدف تحليل الشروط التي جعلت "الفهم" الإسلامي- وفي الكثير من الأحيان نعتقد بأن ليس هناك إسلام في ذاته بمعزل عن الفهم البشري المتعين في زمان ما ومكان ما ، وإن افترضنا أنه موجود فهو ليس في متناول أفهامنا المحدودة - منحرفا وقلقا ومتوجسا في ظل الاستقامة والأريحية والوضاحية السائدة في فهم الدين عموما ، أي في المتوسط العام العالمي. وإن تسنى لنا أن نستشهد بملاحظة الفلاسفة ، فإن تذكيرة وليم جيمس William James(1910/1842) ، الذي درس الظاهرة الدينية من زاوية نفسية علمية وعملية ، ستبدو مهمة جدا في هذا المقام. ولئن استعملنا كلمة تذكيرة ، فإننا نعنى أن جيمس قد استذكر ما ورد في الكتاب المقدس حول الحكم الذي نصدره عن الشجرة ، وهو الحكم الذي يستعمله متوسط الناس عندما يعبرون عن قيمة الشجرة من خلال ثمارها. فإن كانت الثمار رديئة وقليلة ومريضة ، تم حينئذ اعتبار الشجرة في ذاتها غير ذات بال ، بمعنى غير مفيدة ، وعلى العكس ، نقول عن شجرة أخرى أنها مفيدة ونافعة وقيّمة ، عندما نتحصل على ثمار جيدة. لذا فإن قيمة الشجرة متأتية من قيمة أثارها مثلما أنه لا يمكن الفصل بين آثار الانفعال الديني والدين في ذاته. [21] ورغم أنه قد تم الكشف عن نقائص أسس المذهب البراغماتي

في أكثر من موقع ، إلا أن علاقة المبدأ بالنتيجة لا يمكن تجاهله في كل مرة. وعندما نستعين بالمذاهب والمناهج الفلسفية ، فإن هذا لا يعبر عن انتماء الكاتب ، الانتماء الكلي والتام ، بقدر ما يدل على الإيمان بـ"عقلانية التوسل" ، فكل ما جادت به قريحة الفلاسفة ذا قيمة منهجية لا يمكن تجاوزها بجرة قلم بدعوى أن مصدره أجنبي أو مخالف. وبما أنه لا يمكن تبني نظرية فلسفية كل التبني ، فلا يمكن تسفيهها كل التسفيه ، ووفق عقلانية النسبية ، فهناك دوما ما يمكن أن نستفيد منه ، في سياق ما ، رغم ما فيه من اخفاقات ورذائل مفهومية. وسنفكر موضوعنا هذا ، أنثروبولوجية العنف ، من خلال الاعتقاد بأن لكل مذهب فضائل لا يمكن انكارها كل الإنكار.

يفضل الأستاذ محمد أركون أن يتحدث عن ثالوث أنثروبولوجي ، وهي نظرية قديمة غير مبتدعة كلية من طرفه. شأنها شأن العديد من الأفكار والمناهج التي أدمجها في سياق أبحاثه. بل إننا نعيب عليه أنه أدمج كل شيء دون تمحيص أو بحث عن نسق المراجع ، فهو يستعمل المناهج الأكثر تناقضا والمفاهيم الأكثر تنافرا بعضها مع بعض في سبيل تحيين دراساته. المهم ، هو أن أركون يدعونا الدعوة الإيجابية إلى ضرورة التخلي عن السلوك العنيف الذي له أكثر من مظهر ، من خلال "وجوب التخلي عن ذهنية التحريم أو التكفير والحروب الدينية وإحلال ذهنية الأنسنة المتفتحة محلها (...) لذا ألححت— يقول إركون- منذ سنوات على ضرورة العلم الأنثروبولوجي وتدريسه فهو الذي يخرج العقل من التفكير داخل "السياج الدوغمائي المغلق" إلى التفكير على مستوى أوسع بكثير".[22] وما يقصده بالحروب الدينية ، ليس فقط الصراعات الخارجية بين الأديان التي تمثل عنفا ظاهريا ، بل أيضا الحروب المذهبية داخل دين واحد. ولسنا بحاجة إلى الإشارة إلى أن الكثير من الأفعال العنيفة المتوارثة قد ارتبطت في الجزائر وغيرها بالاختلافات المذهبية والمتنافرات التأويلية. لذا فإن الانتقال من المنغلق إلى المنفتح هو شرط توارث التسامح. لكن ماذا نقصد بعقلانية الانغلاق في هذا السياق ، وهو ما عبر عنه أركون ، بالسياج العقائدي المغلق ، والسياج هنا يرمز إلى التضييق والمنع والتحريم والعزل والتغطية. هي بالتحديد عقلانية رفض التفكير في الأصول نظرا للاعتقاد بكاملها وتمامها. لذا فالترجمة المطابقة للكلمة الفرنسية intégriste ليس الأصولي ، بل التمامي لأنه يعتقد بتمام أصوله وعدم قابلية تطوريها في أي اتجاه ومهما كانت النوايا والأغراض. لذا فكل من يعتقد بكمال أصول أفكاره فهو أولي تمامي. ولكن للتمامية مخاطر مباشرة ترتبط بالعنف المتوارث ، أو قل الاستعداد لممارسة وارتكاب العنف المقنن والمقبول اجتماعيا. إن ما نشأ على نهاية أفكاره ، لا يمكن إلا أن يجاهد من أجلها. والمشكلة أن الابتداء بالنهاية تعتبر نقيضة منطقية ظاهرة ، فلا نهاية ما دام الإنسان لم ينته ، ما دام التاريخ لازال سائرا صائرا.

مدلول عبارة المثلث الأنثروبولوجي مدلول هندسي في صورته ، أي أن الإنسان كإنسان مجردا عن الزمان والمكان والخصوصيات اللغوية والعقدية والثقافية بعامة ، خاضع لهذه الأضلاع أو الزوايا القطبية الثلاثة وهي: العنف والحقيقة والمقدس.[23] بل هي قوى مركزية ثلاثة لا يمكن الانفلات من آثارها لكل من تمسك بمركز واحد منها. فمن اعتقد بالحقيقة ، فلا يمكن إلا أن يرفض المخالف ، وفي هذا الرفض عنف مطمور. وعموما فإننا نعثر على الحقيقة في المقدسات الدينية.[24] لكننا ننبه أركون ، إلى أن الاعتقاد بالحقيقة ليست خصيصة دينية فحسب ، بل هناك حقيقة فلسفية ، لذا فلا نستبعد أن يفجر الفيلسوف الذي يعتقد بالحقيقة نفسه ، مثلما يرتدي المتعصب الديني المهوس حزاما ناسفا لإثبات صحة عقيدته ! ونتائج هذا المثلث هي أن المجتمع الذي يعيش في فضاء المقدس ، ويعتقد بأن مقدسه يمثل الحقيقة الكاملة والواحدة أو الأوحدية والنهائية ، فإنه مجتمع يستبطن العنف ويتوارثه بصورة آلية وحتمية وضرورية ، بحيث ينتقلا من جيل إلى جيل على شكل موروث اجتماعي مقنن ومقبول. وقد تكفل الدكتور رونيه جيرار (René Girard(2015/1923 بتحليل ذلك في كتاب له ألفه في سبعينيات القرن الماضي ، يحمل عنوان المثلث الأنثروبولوجي السابق وهو "العنف والتقديس"la violence et le sacré. فكل تقديس يعلمنا الحقيقة الكاملة غير المنقوصة.[25] وهذا المثلث يعمل بالتحديد على إلغاءات ثلاثة هي إلغاء الفكر واللغة التاريخ. أي أن من يعتقد بالحقيقة النهائية أولا ، ومرفوقة باعتقاد مقدس لا يقبل النقاش ثانيا ، فإنه يلغي التاريخ ويعتبر أي تطور بعد اللحظة المقدسة مجرد نافلة تاريخية ، أو قل فضلات للتاريخ لا قيمة لها ، أو قل أيضا بهرج تاريخي لا يقدم ولا يؤخر. كما أنه يعتقد

في نهاية اللغة ، إذا لا يمكن أن تقدم أحسن مما قدمت في الماضي الذهبي المقدس ، وأخيرا ، فإن موت التاريخ واللغة يستلزم حتما موت الفكر وأفوله وعدم قدرته على التجديد. وتوقف هذه العناصر الثلاثة (الفكر واللغة والتاريخ) عن الحركة والنمو ، لا يدل إلا على اكتمال عقيدة العنف وتمام دورتها ، فلا مبرر للتفكير لأن التفكير قد انتهى ، ولم يبق إلا فرض العقائد بالحديد والدم ، والمسيحية قد مرت بهذه المرحلة في عصورها المتأخرة عندما أفلس الروح وتنمذج العنف عند بعض الرجال الذين يعتبرون أنفسهم ممثلي للمقدس.[26] عندما يتوقف الفكر عن الاجتهاد ، فإن اللغة تنكمش على انجازاتها وتسقف النمو ، وبهذا ينكبح التاريخ ويخبوا الذكاء مقتنعا بالمنجزات السابقة ، ويتم تشغيل الذاكرة التي ترسى "الحفظ كقاعدة للتقليد".[27] فمن لم يحفظ ، لا يمكن أن يقلد ، ومن لم يقلد فهو مبتدع أو منحرف ، لذا وجب أن يُعنف العنف المستحق. هذا هو منطق سيكولوجية العنف الذي يشتغل في الخفاء. وفي هذا لا يختلف أي مجتمع عن الآخر ، ولا يهم نوع العقيدة التي يعتقد بها ، لأن الاعتقاد بالتمامية والكمال والنجازة هو بالضبط ما يجمع إسلام الخميني في ايران ومسيحية السيد لوفير مع "يهودية اليمين المتطرف الإسرائيلي".[28] لذا صح أن المسألة أنثروبولوجية وليست خاصة بأي مجتمع مخصوص. وبالتالي فإن العنف المتوارث هو محصلة الانغماس في الماضي البعيد والحلم بالمستقبل الأبعد ، والانسلاخ كلية عن الحاضر الذي هو ملاذ الإنسان الوحيد. ورفض الحاضر هو الانتماء إلى العدم الحقيقي ، لأن الماضي قد انتهى وانعدم ، والمستقبل لم يحن وبالتالي فهو غير متحقق أي عدم ، ومن سكن في العدمان ، عاش في العدم دوما ، مما يدل على أنه يرفض الوجود الطبيعي الذي هو وجود الحاضر المتجدد والمنفتح. لذا يقول أحد الرواقيين الرومان أنه "من فرط العيش في الماضي أو في المستقبل ، "تُعْوِزنا الحياة".[29] ومن افتقر إلى حب الحياة أصبح هو والعنف متماهيان. لذا ، يمكن القول ، أنه إن كان التوارث الطبيعي مرتبط بالذاكرة الحيوية أو البيولوجية ، فإن التوارث السيكولوجي مرتبط بنمذجة الذاكرة المعنوية بدل الذكاء. إن العنف وليد تسلط الذاكرة على الذكاء ، وليد الذاكرة المتخمة بالماضي والتي تأبى إدخال دماء جديدة في أوعيتها القديمة. وكل من يرفض ربط العنف بالاعتقاد بالنجازة والحقيقة الواحدة المنفردة ، على شاكلة طه عبد الرحمن (1944/ ؟)،[30] فإنه لا محالة ، قد تغاض عن المنظور الأنثروبولوجي الذي يزن الأمور بميزان التاريخ الإنسي لا بميزان تأويل واحدى أوحدي للنص التراثي. بل إنه الذي يغتصب الواقع بالنصوص ، وينمذج المبدأ الفكري على الواقع الحسي.

حقيقة أن ربط توارث العنف بالمقدس ، قد يرفضه الكثير من المسلمين ، في حين يقبلون نسبته إلى بقية الأديان. بحجة أن القول بذلك يدل على التأكيد على احتواء الإسلام على العنف ، أو قل صراحة على "عنف الإسلام التكويني". لكن ما نريد الإشارة إليه ، هو أن المتسامح يستمد خلفيته الفكرية من الإسلام ، والعنيف لا يقل إسلامية عن الأول. فكل منهما يمتلك مشروعية توظيف النصوص. وقد احتفظ الهولنديين بمثل قديم يقول: "ما من مجذف أو مهرطق وإلا يستند إلى نص ما". [31] ثم أن تشابه بعض النصوص القرآنية أمر أكده القرآن ذاته ؛ ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ فَأَمَّا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ زَيْغٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَابَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ﴾[آل عمران ، 7]. لذا ، فإننا لا نقصد ربط العنف بالإسلام ، بل ربط العنف بفهم الإسلام. وهذا ما لا يمكن انكاره اطلاقا. وهنا ، نطرح سؤال الفرق بين "الإسلام" و"فهم لإسلام" على محك النظر الخالص. لكن هذا الموضوع مستقل بذاته ، ويحتاج إلى حيز منفرد لا يمكن أن نستحدثه في هذا الموضوع بالذات. فكل تأويل هو فهم في النهاية ، ومن يعتقد بأنه فهم حقيقة الإسلام ، فكأنه تماهى بلا خلفيات تأويلية معه ، وهذا محال ، مهما كان العقل الذي قال بذلك.

3- التنفيس من خلال التفكير: نحو منظور جديد للاعتراف الثقافي الجزائري.

سنسمح لأنفسنا أن نسمي كتابات الدكتور "عبد الله شريط" (2010/1921) بثقافة الإدانة والنقد ، ونحن نطرح البديل الجذري المعاكس تحت مسمى "نقد الثقافة أو إدانة الثقافي" بالمفهوم العتيق والمألوف للكلمة. لأن الكل يتقن الكشف عن خلل السلوكيات أو المسلوكات الثقافية الفردية والجماعية ، لكن القليل فقط من تنبه إلى أن الهفوات

الثقافية المتحققة في مجموعة أفراد معينة ، لا تنفصل عن بنية تلك الثقافة ككل. ما عدا كبار الفلسفات التي تنبهت إلى أن الثقافة قد تكون للمفكر الجذري موضوع تفكيك من خلال الكشف عن ما وراء الثقافي métaculturel ومن خلال القيام بتحليل نفسي للثقافة مثلا ، مما يسمح بالكشف عن مختلف التمفصلات المستورة للبنية الثقافية ، وهذا ما يمكن أن نعتبره "سيكولوجية الثقافية".[32] أي أن يكون المنهج هو نزع الأقنعة بطرق نفسية ، والموضوع هو الثقافة البشرية ذاتها. فكل شيء مبني ومركب عبر التاريخ ، يمكن إعادة تفكيكه وعزل أجزاءه بالدرس العلمي والنقد العقلي ، والثقافة ليست بمنأى عن هذا. حقيقة أن الثقافة هي من يشكل العقل ، لكن يمكن لهذا الابن المُشكل ، بعد نموه ، أن ينقلب ليدرس نقديا الموضوع الذي ساهم في تشكيله. مثلما أن التلميذ يمكن أن ينتقد الأساتذة الذين شكلوا عقله النقد المقبول والصحيح. ولئن أخذنا نموذج عميد الفلاسفة الجزائريين الدكتور عبد الله شريط ، نموذجا للنقد والمراجعة وتبديل المنظور أو قلبه ، فإنه من المكن توسيع القائمة لتشمل الكثير من النماذج. لكن وبما أن المقام محدود جدا ، فلا يمكن انجاز هذا التوسيع ، بل نشير على سبيل التلميح فقط إلى نظرة المفكر اللبناني علي حرب ،[33] التي لا تخلف عن منطق الدكتور شريط. وهو المنطق الذي يتوجه لنقد المظاهر الخارجية متمثلة في السلوك الثقافي الفردي ، مهملا الأسباب العميقة متمثلة في بنية الثقافة ذاتها.

يمكن التأكيد بأن الفضيلة المعرفية والمنهجية للدكتور عبد الله شريط (رحمه الله) هي أنه أنزل الفلسفة ، على الأقل في الجزائر بعد الاستقلال ، من السماء إلى الأرض ، على شاكلة سقراط في القدامة الإغريقية. فقد أبى أن يقدم كتابات فلسفية خالصة ومجردة ، بل عمل على التوسل بالفلسفة من أجل تفكيك الواقع المر والمتردي للثقافة الجزائرية والسلوكيات الثقافية التي تمظهرت في يوميات الفرد الجزائري. والحقيقة أنه قد دعا إلى تغيير السلوك نحو الأحسن ونحو النموذج المثالي ، مما يشكل مشروع يوتوبيا الأفضل. وهذا في حد ذاته مقبول ، بل مطلوب من أي مفكر مهموم بالثقافة المحلية. لأن اليوتوبيا الثقافية شرط للنمو الثقافي ذاته. فلا تقدم دون تمني. وقد تنبه إلى أن المعركة الحقة لم تنجز بعد ، على اعتبار أن معركة التحرير العسكري ، لا تدل على النجاح في حرب تأسيس الثقافة ، بل أن المعركة الأهم ، والتي لم تنجز بعد ، هي "معركة المفاهيم" ،[34] لذا جاءت دراسته بهذا العنوان الجميل والدقيق. والملاحظ بأن هذا الكتاب ، قد نحا منحى التفكير الناقد عن طريق مقارنة الثقافات ، وربما هذا هو الحلقة المنهجية الأضعف في هذه الدراسة ، لأن المقارنة بين الثقافة الجزائرية والثقافة الفرنسية ، أو بين ثقافات الشرق وثقافات الغرب...الخ لا يتم بهذه السهولة والمباشرة ، لأن للثقافات دورات حضارية ومدارات تاريخية متفاوتة. فلا يمكن مقارنة السلوكيات الثقافية للجزائري والسلوكيات الثقافية للفرنسي ، على الرغم من أن هناك تأثير لا يمكن انكاره ، إذ ساهمت الثقافة الفرنسية في إعادة تشكيل الثقافة الجزائرية ، إن ايجابا أو سلبا. وقد أشار رالف لينتون ، في كتابه السابق ، إلى مفهوم الشخصية القاعدية التي تشكل القاسم المشترك أو الأساسي عند أفراد كل حضارة على حدى. يقول أن "أعضاء أي مجتمع من المجتمعات يشتركون دائما في قائمة طويلة من عناصر الشخصية (...) وكذلك الأمر بالنسبة لنظم القيمة والموقف التي يشترك فيها أعضاء المجتمع (...) وعلى هذا فإن النساء والرجال في مجتمع ما قد يشتركون في مواقف واحدة بالنسبة إلى احتشام الأنثى وجرأة الرجل (...) وتؤلف كل هذه العناصر الشخصانية المشتركة شكلا متكاملا تمام التكامل يمكننا أن ندعوه: نموذج الشخصية الأساسية Basic Personality (...) يمد هذا الشكل المتكامل اعضاء المجتمع بقيم ومفاهيم مشتركة ويؤدي إلى اثارة رد انفعالي موحد فيهم تجاه حالات تمس قيمهم المشتركة".[35] ويشرح بن نبي هذا الأساس المهم في "شخصية الثقافة والشخصية القاعدية في العناصر الثقافية المشكلة لها" قائلا: "أن الخليفة المسلم والراعي المسلم يتصفان بسلوك واحد لأن جذور شخصياتهما تغور في أرض واحد ، والطبيب الإنجليزي والطبيب المسلم يختلف سلوكهما لأن جذورهما لا تغوص في الأرض نفسها. على الرغم من أن تكوينهما المهني يتم في إطار منهج فني واحد (...) إن التماثل أو الاختلاف في السلوك ناتج عن الثقافة لا عن التعليم".[36] ولئن كانت الدورة الثقافية للمجتمع الجزائري في سياق مختلف ، أو قل متأخر ، عن الدورة الثقافية والحضارية للمجتمع الفرنسي ، فإن المقارنة هنا تكون ضحلة ولا تنتج شيء ما يمكن أن نعتبره بداية لتصحيح أو اصلاح. وقد خصص الدكتور والمؤرخ وفيلسوف التاريخ الانجليزي "أرنولد توينبي" Arnold Toynbee (1889-1975) في بداية

كتابه الضخم ، فصلا تحت عنوان: "مدى امكان مقارنة الحضارات بعضها بالبعض الآخر"[37] وقد توصل إلى أن هناك على الأقل اعتراضين لإمكانية مقارنة ثقافتين ، المقارنة التي يقوم بها معظم الناس ، منهم المثقفون والأكاديميون ذاتهم ، وهي:

1- عدم وجود الصفات المشتركة بين المجتمعات التي تبلغ واحد وعشرون (هو عدد مجمل الحضارات المحصية في التاريخ الكوني أو قل الأرضي عندنا حتى الآن).

2- التعدد الموجود في الحضارات أدى إلى سقوط فكرة الوحدة.[38] وحتى في ظل الكونية الثقافية التي نسميها عالمية أو كوكبية ، فإن الاختلاف مبدأ لا يمكن تجاوزه.

ومن هنا ، يمكن أن نلاحظ أن نقد الثقافة من خلال المقارنة بثقافة أخرى ولتكن الجزائرية بالفرنسية أو المصرية بالإنجليزية ،[39] هو نقد خارجي لا يصل إلى الأعماق ولا يكشف عن البنى الحقيقة للثقافة المنقودة. بل أن نقد الثقافة الوطنية من خلال الكشف عن اختلالات المنظومة التربوية ،[40] أو المنظومة الجامعية ،[41] أو السلطة السياسية والتشريعية ،[42] لا يساعد حقيقة في السيطرة المنهجية على المشكلة الثقافية ، لأن الخلل في أي عنصر ثقافي ، لا يفسر بهذه البساطة ، بل أن العناصر الثقافية حلقات مركبة لا ينفصل الجزء عن غيره وعن كله. المشكلة لا تكمن في التربية أو التعليم أو الزراعة أو الصناعة ، بل في بنية الثقافة ككل. لذا فالمقاربة التفكيكية هنا لا تصلح إطلاقا ، بل أن الكل مرتبط بالكل ، لا يمكن فك جزء دون الانتقال إلى فك بقية الأجزاء. إذن أين هو الخلل ؟ هذا هو السؤال الذي يُطرح مباشرة. نقول بأن مقاربة مشكلة الثقافة يجب أن تكون جذرية ، ولا نقصد من خلال هذه العبارة أن نتنازل عن ثقافتنا مؤقتا حتى نصنع لأنفسنا ثقافة جديدة ، لأن هذا غير وارد ، ولأن المشكلة اجتماعية ، بحيث لا يمكن اجراء تصليح بسيط ، لظاهرة مركبة ومعقدة ومتحركة مثل الثقافة ، فلا يمكن اقتلاع الثقافة أو توقيفها من أجل اصلاحها. وهنا بالتحديد يكمن عمق العمل الإصلاحي الجذري. إن التفكير المرن هو الذي يفكر في كيفية إصلاح العوائق التي تعيق الإصلاح ذاته. وإلا فإن النتائج ، ولو بدت ذات شأن ، فلن يطول صلاحها. وقد حدث للثورات التي أطلقتها السلطة الجزائرية في السبعينيات من القرن الماضي الفشل المرير ، ونذكر بخاصة الثورة الثقافية ، بسبب عدم التفكير في المعوقات التي تنتظر هذا الإصلاح. إن الذكاء الثقافي يتطلب التفكير فيما وراء التفكير الجزئي والحالي ، التفكير في كيفية جعل التفكير فعالا.

إن ما نطلب مراجعته في منظور عبد الله شريط هو الانتقال من ثقافة نقد الثقافة المتجلية في السلوكيات الفردية إلى التفكير فيما وراء الثقافة ذاته ، أي في الأساسات. ما الذي جعل الفرد يتصرف وفق هذا المنحى السلبي بحيث لم يستطع التطابق مع النموذج الثقافي ؟ هذا هو السؤال الذي لم يتم التفكير فيه. لماذا هناك دائما وأبدا تفاوت بين المبدأ والواقع ؟ هل لأن الإنسان هو الأدنى والثقافة هي الأعلى ؟ ألا يمكن استبدال المواقع مثلا ؟ إن الانتقال من ثقافة النقد إلى نقد الثقافة أو مثلما عنونا المقالة بـ **"من ثقافة الإدانة إلى إدانة الثقافة"**؛ هو ضرب من رفض الثقافة القائمة على مقولة المطابقة التقليدية في معيار الحقيقة. فمنظور الأستاذ شريط لم يتجاوز المقولة التي تؤسس السلوك الفردي على النموذج الكامل ، بحيث يقاس نجاح ثقافة الفرد بمدى نسبة تطابق سلوكياته على البراديغم الناجز والكامل وكأن النموذج الثقافي الجمعي نموذجٌ كامل ومنتهي ومغلق. على الرغم من أن الثقافة "مشروع لا يكتمل" في كل المجتمعات البشرية ، ما عدا المغلقة منها.

ويمكن أن نلاحظ بسهولة مدى ضيق هذا التصور للثقافة والسلوك ، أو قل المجتمع والفرد. إن الفرد ، في هذا التصور القائم على تطابق الجزئي مع الكلي ، يشعر بأنه لعبة وسيلية في يد الثقافة التي تطالبه بالانطباق مع معايرها فقط. وأي اجتهاد بخرق هذه المعايير ، ولو بالمفهوم الإيجابي الإبداعي ، لهو ضرب من الهرطقية الثقافية. ومن هنا ظهر مفكرين عضويين في الثقافة يقومون بإدانة السلوكات الفردية التي لم تتطابق مع الأنموذج الكلي والكامل. إن المفكر "المساكش" لهو الذي يتفطن إلى "مكر الثقافة وعبثها".[43] وتوصف الثقافة بالمكر ، عندما تدجن وتنتقي ، بمعزل عن الإرادة الفردية الطموحة. والثقافة في تحديد نيتشه المشاكس ، المشاكس جدا ، هي تدجين وانتخاب مثلما أشرنا إلى ذلك أعلاه.

وهنا نصل إلى المفهوم الذي نريد انتاجه وهو "الاعتراف الثقافي". ولئن كنا وفق منطق العادة ، نستخدم

الاعتراف للدلالة على الموقف الفردي تجاه أخطاءه ، فإننا ، هنا ، نوسع الماصدق ليشمل الثقافة ذاتها ، بما هي كيان منفصل عن الأفراد المشكلين لها ، شأنها شأن خاصية المجتمع ذاته. [44] وإن صدقنا فرضيات دوركايم في وجود كيان ثقافي – مجتمعي مستقل على رغبات الأفراد المشكلين لهما ، فإننا نكون هنا أمام كيان يستخدم مكوناته لمصلحة أعلى منهم بالذات. حقيقة أن الأفراد قد يحاربون من أجل ثقافتهم ، ويموتون من أجل هويتهم ، ويجاهدون من أجل دينهم. لكن بالمقابل ، فإن هذه الثقافة التي لا تقبل مراجعة مسلماتها ، وتحيين مبادئها ؛ اسقاطا واضافة ، فإنها تتنكر لطموحات الأفراد. ومن هنا ينشأ الصراع بين الفردي والجماعي ، الصراع الذي يحتدم كلما انغلقت الثقافة وأبت المراجعة وأسكتت الضمير الفردي. ومفهوم "الاعتراف الثقافي" يدل على ادخال عنصر المراجعة والتعديل كعنصر أساسي من مكونات الثقافة ذاتها. أي أنه يغدو عنصرا تأسيسيا مثله مثل عناصر الثقافة الأخرى كالأخلاق والتربية والخضوع والالتزام...الخ. واعتراف الثقافة بمركزية المراجعة في منظومتها ، يسمح بعدة مكتسبات ايجابية منها:

– التطوير الآلي والتلقائي للثقافي. مما يسمح بالسير الطبيعي للحياة الثقافية ، بدل التراكم الإختناقي الذي يولد الصدمات الثقافية. أي التطوير الانقطاعي العنيف للثقافي. ومفهوم الثورة الثقافية التي ألفناه مثال على هذا التطور غير السوى.

– تفعيل الذكاء الفردي في ثقافته ، من خلال شعوره بأن التجديد أكثر نموذجية من الالتزام والتبعية والاستهلاك. إن الفرد الفعال لا يمكن أن يعيش في نموذج ، بل هو الذي يعمل على خلق نموذج ، وهذا الخلق لا يدل إلا على اختراق النماذج القديمة. لذا فيجب التخلي عن فكرة النموذج الذي لا يموت ولا يفنى ولا ينضب.

– نقل ثقافة الاعتراف من المجموع إلى المخصوص ، أو قل من الثقافة إلى الثقافي ، والحق يقال بأن الفرد لن يكون "مُعترِفا" إذا كانت ثقافته رافضة للاعتراف ذاته. إن الثقافة هي من تشكل الفرد لا العكس. لذا وجهنا النقد للثقافة لا الفرد. إن الثقافة الديكتاتورية هي من تصنع الحاكم الديكتاتوري وليس العكس.

الاعتراف مفهوم يدل أيضا على قبول التاريخ كما هو وليس التاريخ كما يجب أن يكون ، إن يوتوبيا التاريخ تساهم سلبيا في فهم التاريخ ذاته ، ولئن اعترفنا بالجانب الإيجابي للماوجبية في تحريك التاريخ والثقافة ، إلا أن غلبة المأمول على الموجود ، لهو المدخل الحتمي نحو مثالية موغلة ، نحن في غنى عنها. ونحن ، هنا في هذا المقام ، نقترح الاعتراف بأن ثقافتنا طبيعية وليست اصطناعية. ولئن بدا أن عبارة ثقافة طبيعية متناقضة ، فلأننا ألفنا المقابلة بين الطبيعي والثقافي على أساس أن الأول مُعطى والثاني مَبني. لكن ما نقصده بالثقافة الطبيعية ، هو تلك الثقافة التي تسير دون تدخل العامل الفردي تدخلا حاسما ارادويا قائم على تخطيط مسبق. لذا فنحن نفضل الحديث عن "صناعة الثقافة" بدل "استخراج الثقافة". إن الثقافة تمثل موضوع صناعة متطور جدا ، وهذا ما يسمح بفاعلية الأفراد ، التي أشرنا إليها منذ حين ، أعلاه ، وعندما نستعمل عبارة "الثقافة الصناعية" ، فإننا نشير إلى مفهوم معاصر مرتبط بمفهوم المجتمع العلمي الذي لا يترك الأمور تسير بصورة تلقائية ، بل يتدخل للتوجيه والتصحيح والتعديل...الخ. والثقافة التي تُصنع ، تكون موضوع للتعديل ، وهذا ما يسمح بسيرها الإكتمالي نحو الأحسن. بدل السير الطبيعي الذي قد يكون دوريا ، يعود إلى نقطة الانطلاق ، حيث لا ندري. إن الطبيعة هي من تحسن الدوران ، والإنسان هو من اخترع الاستقامة والسهمية. ربما هذا هو الفرق بين الفطرة والذكاء.

ما من نريد التنبيه إليه هو أن الثقافة التي تصنع الفرديات من أجل خدمتها الخاصة ، ولو كانت النتيجة فناء الأفراد ذاتهم. ليست إلا النظرة الشمولية والكُلانية التي نادى بها أفلاطون قديما. لذا اندهش بوبر عن علة تسمية كتاب أفلاطون بـ "الجمهورية" رغم أنه ضد جمهوري في حقيقته وبامتياز ، ولا فرق بين تصور أفلاطون القدامى وتصور هيجل وماركس الحداثي. لقد اتفق هؤلاء "الكبار" على طمي الواد على القرى ، وحجب ، بل قتل ، الفردية بالكلية الثقافية في مختلف تمظهراتها.[45] هذا النمط من النظرة إلى الثقافية نمط كُلاني ، لأنه لا يَعتبر للأفراد بل للمجتمع فقط. إنها منظور إجتماعوي [غلو في المجتمعية] متطرف ، يعتقد بأن الأفراد وجدوا من أجل القانون ، على الرغم من أن القوانين في الأصل لم توضع إلا لخدمة الأفراد ، والفرد لم يوجد من أجل الدولة بل العكس.

لذا فلا يجب أن نغالي في نقد "ثقافة الأفراد الناقصة" ، بل النقد المثمر هو نقد الثقافة ذاتها ، لأنها هي من يصنع الأفراد على شاكلتها ، فلنتذكر أن الدكتاتوري ضحية الديكتاتورية ذاتها. إن اخفاق الأفراد لهو أصدق تعبير عن اخفاق الثقافة ، وليس العكس.

لقد راج الحديث ، اليوم بالذات ، عن الحكومة العلمية أو الالكترونية ، والمجتمع العلمي أو الصناعي ، والتفكير العلمي...الخ.[46] لذا ، فلا مانع من اقتراح مفهوم "الثقافة الصناعية" أو قل "الثقافة العلمية" لكن ليس بالمفهوم التقني الخاص ، بل بالمفهوم الفلسفي العام. ونقصد بالثقافة الصناعية ، تلك الثقافة التي تستخدم دوما ما انتجه التفكير الجديد من أجل اعادة تشكيلها الخاص. لذا ، فلا مانع للحديث عن "صُناع الثقافة" أو مُحترفي الثقافة الذين يخططون عن قصد ووعي لمسار ووجهة الثقافة المجتمعية. إن الثقافة الصناعية هي التي تُنتج التطور وتَخضع له في نفس الوقت ، وعن وعي وإرادة موجهة لغايات معلومة.

خلاصة: ما حقيقة الثقافة الجزائرية ؟

لا أدري إن كان الغزالي أبا حامد (1111/1058م) قديما على وعي تام وحاد بمدلولات عنوان كتابه الأشهر وهو "تهافت الفلاسفة"؟ أم أنه وضعه بصورة تلقائية غير مدروسة ؟ لأن التأكيد على "تهافت الفلاسفة" بدل "تهافت الفلسفة" له أكثر من مدلول. وكأن الغزالي ميز بين الفلاسفة والفلسفة. ونحن هنا نريد أن نستبدل "تهافت المثقف" بـــ "تهافت الثقافة" ، عن وعي وإرادة مدروسة. لقد تهجم "حجة الإسلام" على الفلاسفة ، لكنه لم يتحامل على الفلسفة ! هل لأن الفلسفة لا ترفض ، على اعتبار أنه إذا كان لا ينبغي التفلسف ، فعندئذ يجب التفلسف ![47] أم لأنه مهتم بالنقائص المعرفية لمتفلسفة زمانه فقط ؟ نحن نستبعد "تلقائية" تفكير الغزالي ، على اعتبار أنه نقطة ثقل القرن الخامس للهجرة (نُذّكر بأنه توفي سنة 505 هـ). لذا نميل إلى التقرير بأنه كان ينظر إلى الفلسفة على أنها فوق النظر ، ومتعالية عن النقد. مثلها مثل المنطق تماما ، والمشكلة تكمن في طريقة عرضها من طرف المشائين بخاصة الفارابي وابن سينا ، وقد قال الدكتور طه عبد الرحمن بشيء من هذا القبيل.[48] لكن ، نحن في منظورنا هذا ، نعتقد بأن النقد لا يوجه فقط إلى المثقفين بالمفهوم الواسع للكلمة ، وكل أفراد المجتمع مثقفين ، أي حمالة الثقافة. بل أن النقد يجب أن يتوجه للثقافة ذاتها. كما أنه يمكن انتقاد الفلسفة ذاتها وليس فقط انماط فلسفية أو مذاهب فلسفية أو مواقف فلسفية. إن الانتقاد الحقيقي والجذري لا يلمس فقط النتائج أو الثمار ، فهذا نقد خفيف ، إن لم نقل بأنه نقد سطحي وشكلي. فعندما ننتقد الأفراد المثقفين نكون قد مارسنا نقدا للنتائج الخارجية فقط ، لكن نقد الثقافة ذاتها ، هو الذي يوصلنا إلى العمق والأسباب الأصلية. بل النقد الأصيل هو الذي يذهب ، بكل جراءة وشجاعة ، إلى الأصول والمصادر البعيدة. والمصدر الوحيد لثقافة الأفراد هو الثقافة ذاتها. لذا فيمكن ادانه الثقافة بدل ثقافة الإدانة التي احترف الكل صناعتها وممارستها. لكن "ادانة الثقافة" لا يدل على الخروج من كوننا كائنات ثقافية ، بل لا تدل إلا على عملية إزالة التكلس عليها بغية دفعها إلى التجدد والنمو والتوسع. فالثقافة المتروكة تميل شيئا فشيئا إلى التباطؤ والركود والكسل.

إن أسئلة قوة الثقافة وضعفها ، كذلك مرض الثقافة نموها ، أو موت الثقافة وخلودها...الخ لا تنفصل عن نظرية "ادانة الثقافة" التي اقترحناها. وجميعنا يعتبر السؤال المعهود:ما هو سبب انهيار الثقافة الاشتراكية وازدهار الثقافة الرأسمالية ؟ سؤالا مشروعا ويحتاج منا إلى التفاتة جدية وتحرى خاص وعميق. والإجابة الأكيدة هي أن الثقافة التي تجدد نفسها دوما وباستمرار من خلال عدم السكوت على أبسط وأتفه التفاصيل الثقافية ، بل قل أن الثقافة التي تدين نفسها من خلال النقد الذي لا يعرف هوادة ؛ هو السر في ذلك. إن الاهتمام بالأمور التي ترفعت عنها الثقافة العقلية والمتعالية التي تتعامل مع الثقافة الكبرى فقط ، أو التي تنتقي ما يبدو أنه الدائم والعالي...الخ هو سبب انحطاط وانحسار أو موت الثقافة في النهاية. فالاقتصاد الرأسمالي كفرع من الثقافة البروتستانتية والدنيانية ، ولأنها تأسست على عدم الرضا المزمن كمبدأ أساسي لسيرورتها التاريخية ، فإنها نجحت أين فشلت العقليات التي شعرت بالتمامية ، والإشتراكية وقعت في هذه المطبة الكبرى ؛ الإحساس بالناجزة الثقافية. إن الثقافة الرأسمالية هي التي ارتضت أن تدين نفسها من خلال الإصلاح المستدام والاستماع إلى الانتقادات الداخلية والخارجية. ثم أن النقد لا يدل إلا على النقر بغية التفحص والاختبار ،[49] ويدل أيضا على رسم الحدود والفرز والغزل بغية الفهم.[50]فمن رفض

النقد فقد رفض الفهم. ومن رفض الفهم فقد جمّد الثقافة وكلّسها. فلماذا نخاف من النقد والإدانة ، إن كان الاختبار والتحديد هو ما يحتاج إلية الذكاء الإنساني! فنحن بشر ، لأننا محدودين ونحتاج إلى الاختبار. إننا نؤكد أن لتأثيم النقد أصول ، ولن يكشفها إلا بحثا جينيالوجيا صارما ، لذا فلا مفر من دراسة مستقلة نفردها للمشكلة لاحقا. لأن ثقافة تأسست ، ثم أسست تأثيم النقد ، تحتاج ، بدورها إلى نقود مزدوجة ومكثفة. لأن أيضا النقد ليس تهديم بل هو وضع وتأسيس وبناء ، والكلمة باللاتينية ponere تدل على النقد ، ومن هذا الفعل يشتق النعت positive أي الوضع أو الإثبات. [لذا نقول عن الوضعية أنها اثباتية وليست سالبية مثل اللاهوت] ، فإن نقد العقل المحض لن يرفض ببساطة (..) وينتقص منه ، لن ينتقده ، بل بالأحرى أن يرسم حدود ماهيته الحاسمة والخاصة".[51] إذا بالنقد تتطور الفكرة وتنمو ، بالنقد والسؤال تنمو الثقافة وليس بالرضا والإنعام. والانغلاق على الثقافة المحلية ، على أساس أنها الكاملة والناجزة والنهاية ،لا يساهم البتة في الحرية الفكرية ، بل بالمقارنة تتحدد قيم الأشياء. إن التمسك بتمامية الثقافة يقهر الحرية الفكرية من الأساس ، والحرية الثقافية لا تدل إلا على الانتماء النقدي للثقافة.[52] ولنختتم أخيرا ، بالملاحظات النيرة لحكيم أوربا الحالي ، البروفيسور يورغين هابرماس (1929/ ؟)Jürgen Habermas ، حيث يقول في كتابه حول مستقبل الطبيعة الإنساني تحت العنوان المثير – Die Zukunft der menschlichen Natur Auf dem weg zu einer liberalen Eugenik ? Frankfurt, 2001. :"بكل الأحوال لا يمكن لثقافة ما ، وفي وسط مجتمع مركب ، أن تفرض نفسها تجاه ثقافة أخرى إلا حين تتمكن من أقناع الأجيال الصاعدة ، التي يمكنها أن تقول "لا" دائما".[53] هذه اللاءات المتكررة هي سر حياة وديمومة الثقافة مهما كانت ، حتى الثقافات النصية منها. على اعتبار أن النفي هو الإثبات الحقيقي والتشييد الدائم للثقافة التنافسية ، أما الإنعام الدائم فهو علامة العياء الفكري ، دلالة على تعب ابستمولوجي واتراكسيا ثقافية تحيل على العجز والتقاعد. فهلاّ أسسنا لتثمين النقود الثقافية وتقديس اللا الخالدة ! في تقديرنا ، المتواضع والمنفتح ، فإن رهان الثقافة الجزائرية ، التي تعاني مرض الإنعامات والنقد المتساهل والشكلي ، هو التأسيس لنقد الثقافة من أجل ضخ الدماء الجديدة في عروقها القديمة. فلا مفر من مُساءلة الثقافة دون خوف أو تجريم ، فالسؤال هو الذي يدحرج الثقافة التي تميل دوما إلى الثبات والركود. وما الدعوة إلى "إلجام الثقافة"،[54] إلا مظهر من مظاهر عقلانية النجازة التي نود مُسائلتها عن طريق مهماز النقد هذا. لقد كان أفلاطون قديما يقول بأن هناك من الطلبة- ويقصد أرسطو (322/384 ق م) Aristote طبعا الذي بدوره كررها مع تلميذيه ثيوفراسطيس théophrastos وكاليسثينيس Kallisthenês -[55] من يحتاج إلى لجام من شدة جمح الفكر وتوثب الروح ، لكن هناك من الطلبة من يحتاج إلى مهماز ، لفرط الكسل والاتكالية. ونحن ، في سياق تحليلنا وموضوعنا ، نقول: هناك من الثقافات من يحتاج ، على سبيل الاستعارة فقط ، إلى لجام لنشاطها الدؤوب وحركتها الحلزونية ، في حين أن هناك من الثقافات من يحتاج إلى مهماز شاحذ ، لفرط كسلها وانغلاقها ودوريتها. وعلى كل واحد منا أن يختار نموذج الثقافة الذي يعتقده ملائما.

إن كنا ، أعلاه ، قد تحاملنا على نمط الثقافة الناجزة ، فليس هذا كرها له بقدر ما إلحاح على مسألة مهمة مرتبطة بمشكلة "الثقافة والوحدة" أو "الثقافة والقدر". فهل الثقافة قدرٌ واحدٌ لا مفر منه ؟ ألا يمكن أن تكون للثقافة صورة أخرى مغايرة تماما لنموذج الثقافة السلفية ؟ هذا هو المدخل الذي يكشف عن مدى ضيق الرؤية التقليدية للثقافة. وما الدراسة المهمة التي قدمتها الأنثروبولوجية الأمريكية مارغريت ميد ، إلا نموذجا أوليا لتعدد صور وأنماط الثقافة الممكنة. فبما أن الثقافة متزمنة ، أي مرتبة بالتاريخ والزمن ، فلا مفر من ملاحظة ثلاثة أنواع مختلفة حد التناقض ؛ أي أن هناك ثقافة سلفية أو ماضوية Post figuratif ، وثقافة أنداد حاضرية Co figuratif ، وأخيرا ثقافة الأبناء المفتوحة على كل الاحتمالات أو المجهولة النهاية Pré figuratif.[56] ولهذا ، فإن حصر الثقافة في نموذج السلف الناجز فقط ، لهو كبح مأمول أو قل يوتوبي غير معقول واقصائي للتعدد الواقع في الثقافات.

إن الصراع الثقافي ، لهو وجه من عدة أوجه للصراع بين الأجيال ، أو للصراع بين الفرد والجماعة. وهو صراع تاريخي طويل لن ينتهي. والقيام بدراسة تاريخية نقدية لتطور الثقافة الجزائرية ، يسمح لنا ، بتبين مختلف أطوار هذا القلق الثقافي ، الذي يدل على أن هناك حيوية وحركية لم تتوقف ، بدل الاعتقاد المنتشر بأن الثقافة الجزائرية كانت ولاتزال ثقافة

هادئة وواحدة ومنسجمة أو انسيابية. مع العلم بأن تاريخ الجزائر، منذ القديم إلى اليوم، قد مر بمراحل وظروف ومعطيات تفرض هذا "القلق الثقافي" الذي نتحدث عنه. فلماذا التأكيد على الهدوء والخطية والتجانس ؟ على الرغم من أن هناك حروب وغزوات وهجرات ساهمت في ظاهرة التغير الثقافي ! مما يدل على وجود عدة نماذج ثقافية متنافسة ؛ فهناك ثقافة السلف التي تريد السيطرة، وهناك ثقافة الحاضر المعولمة التي لا يمكن كبحها، كما أن هناك ميلاد لثقافة الشباب المفتوحة التي لا يمكن أن نتنكر لها. لذا فلا مفر من التأكيد على أن مستقبل الثقافة عموما، والثقافة الجزائرية مفتوح على مجاهيل من الصعب التنبؤ بها بالسهولة المعتقدة،[57] ومن الصعب الوثوق بأنها ثقافة تكرير التجربة القديمة.

ونحن في هذا العصر المعولم، من الوراء ومن الامام وفي الوسط، لا يمكن البتة أن نواصل التفكير وكأن شيئا لم يحصل. وكأن العالم لازال على حاله. لقد حصلت أشياء كثيرة وكثيرة، لدرجة يصعب معها استيعابها وفهمها وادراك مدلولها من طرف إنسان واحد، ولو كان عالما وحكيما موسوعيا. ومن ثمة فإنه يمكن القول بأن مقولة الموروث الثقافي مقولة متقادمة لدرجة كبيرة، جعلت البعض يشك أصلا في صلاحيتها الإجرائية. على اعتبار أن عصرنا هو عصر "حكم الشباب" الذي يشكل البديل المتطرف لحكم الشيوخ التقليدي. لذا فالانتقال من نمط ثقافي سلفي إلى نمط ثقافي خلفي، يستدعي الانتباه إلى التغيرات الجذرية التي ستطرأ على تفاصيل العلاقات التجايلية. فهل لازال الآباء يعتقدون فعلا أن لهم خلفٌ يرث معتقداتهم الأساسية ؟ وهل فعلا ما يزال الأبناء يسلمون بأن من مهامهم حمل الموروث السلفي "الثقيل والمزعج" ؟ إنها أسئلة جديرة بالبحث، وليست زلة استشكالية عابرة لا معنى لها أو قل أسئلة تهتكية هدمية. الحقيقة أن مناصري الثقافة التقدمية والتربية المستقبلية يعترفون بأن العلاقات الجيلية لم تبق على حالها، بل طرأ عليها تبدل جذري ينبئ بالخطر والفوضى الاجتماعيين، إن واصلنا تجاهل هذه المستحدثات الثقافية. يجيب أحد هؤلاء المستقبليين قائلا: "على الكبار اليوم أن يعتبروا ماضيهم بالذات شيئا غير قابل للنقل (...) بهذا المعنى، علينا أن نعترف بأن ليس لنا ذرية وبأن ليس لأولادنا آباء".[58] طبعا، فالمقصود بهذه الهوة بين الجيلين المتجاورين – الآباء والأبناء- هو وجود هوة ثقافية حادة لا ينكرها إلا معاند سابح في المثاليات البعيدة تاريخيا. لذا فإننا نقترح إعادة قراءة مقولة "الموروث الثقافي" انطلاقا من البحوث الاجتماعية والأنثروبولوجية الموضوعية، واخراجها من المناخ الفولكلوري المتسامح منهجيا.

هذا، وتبقى مسألة التفرقة بين الثقافة كمفهوم والثقافة كممارسة، مسألة قابلة للبحث شريطة أن نضع في الأذهان أن المفهوم هو "تجريد التجريد" المنتزع من الممارسات العينية. لذا فهناك علاقة جدلية وتعقيدية بين النظر والفعل ؛ "فالممارسة تولد المفاهيم التي تولد ممارسات لاحقا". وقد كان الفيلسوف الألماني كانط يعتقد بأن هناك عقلا "عمليا خالصا"، فيه تتم التقاطعات بين الممارسة الأخلاقية والمفاهيم النظرية المجردة المرتبطة بنظرية المعرفة. ولعل المسألة الأكثر جوهرية هنا، هي الكشف عن مجمل الحركات الحلزونية التي تكون بين النظر والعمل، على أساس أن تأثر الأفكار في الأفعال وتأثير الأفعال في الأفكار ليس سهميا متبادلا، بقدر ما هو شبيه بحركة دورية تطورية، إذ أن الأفعال تنمى الأفكار في نفس اللحظة التي تطور فيها تلك الأفكار أفعالنا. لذا فإن التمييز الحاد بين الموجود (السلوكي) والمأمول (الثقافي) ليس تميزا محنكا، بقدر ما هو تبسيط معيب. إن المثال واقع والواقع مثال، وأي تفريقdécoupage متطرف بينهما، أي بين الكائنêtre [sien] والواجب أن يكون le devoir- être =Sollen] بالألمانية] يؤدي إلى أزمة فكرية وحضارية خطيرة،[59] تظهر في الأمل الزائف والتشاؤم المميت. وكلاهما تطرف مذموم.

الهوامش

1. أولريش بيك: مجتمع المخاطرة ، ترجمة جورج كتورة وإلهام الشعراني ، المكتبة الشرقية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2009 ، ص 412.
2. بول كيرتز: الفاكهة المحرمة — أخلاقيات الإنسانية ، ترجمة ضياء السومري ، منشورات الجمل ، بغداد ، الطبعة الأولى ، 2012 ، ص 292.
3. للاستزادة في هذا الموضوع المرتبط بالتعاقد الاجتماعي المفترض ، يمكن العودة خاصة إلى الكتب التالية:

توماس هوبز: اللفياثان — الأصول الطبيعية والسياسية لسلطة الدولة ، ترجمة ديانا حرب وبشرى صعب ، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث "كلمة ، ودار الفارابي ، أبو ظبي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2012 ، فقرة 13- 14 ، ص 134-142.

Jean — Jacques Rousseau: Du Contrat Social, édition Bookking International, Paris, 1996, chapitre VI: du pacte social, p 28-30.

4. جان جاك روسو: أصل التفاوت بين الناس ، ترجمة بولس غانم ، موفم للنشر ، الجزائر ، 1991 ، ص ص 73- 136. وأيضا جان جاك روسو: إميل أو تربية الطفل من المهد إلى الرشد ، ترجمة نظمي لوقا ، الشركة العربية للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1958 ، ص ص 24 - 91.

*نستعمل كلمة العلم بمعنى البحث النظري الذي يستهدف الفهم الموضوعي والتفسير ، ونستعمل كلمة التقنية بمعنى الفن [التيخني الإغريقي] أو الصنعة التي تجسد العلم النظري. وعلى الرغم من التفرقة الصورية بينهما ، إلا أن السياقات المعاصرة تتحدث عن توحد "العلمو- تقنية" la téchnoscience أو ما يسمى بالنظام التقني — العلمي الذي يعد انعكاسا للتطور التقني — العلميl'évolution technico-scientifique. وما التسارع العلمي الحالي إلا تجسيد لهذه الوحدة التي لم تتحقق سابقا. من أجل الاطلاع على سياقات استعمال المصطلحين معا ، يمكن العودة لـ:

طه عبد الرحمن: دين الحياء — من الفقه الإئتماري إلى الفقه الإئتماني ، الجزء الأول: أصول النظري الإئتماني ، المؤسسة العربية للفكر والإبداع ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2017 ، ص 223.

Axel Honnethe: le droit de la liberté- Esquisse d'une éthicité démocratique, traduit Frédéric Joly et Pierre Rusch, édition Gallimard, Paris, 2015, p 123.

5. جون ديوي: تجديد في الفلسفة ، ترجمة أمين مرسى قنديل ، مراجعة زكي نجيب محمود ، مكتبة الأنجلو المصرية مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر ، القاهرة ، دون سنة ، ص 104.

6. فرنسيس بيكون: الأورغانون الجديد — إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة ، ترجمة عادل مصطفى ، رؤية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2013 ، الكتاب الأول ، الفقرة 3، ص 16.

7. M. Serres: Le contrat naturel, édition François Bourin, Paris, 1990.

8. Hans Jonas: le principe Responsabilité — une éthique pour la civilisation technologique, traduit Jean Greisch, les éditions du CERF, Paris, 1991, p 300.

9. كريغ كالهون: كلمة ختامية: قوى الدين المتعددة، ضمن كتاب : يورغن هابرماس وجوديث بتلر وكورنيل ويست وتشارلس تيلر: قوة الدين في المجال العام ، ترجمة فلاح رحيم ، دار التنوير للطباعة والنشر ، بيروت. ومركز دراسات فلسفة الدين ، بغداد ، الطبعة الأولى ، 2013 ، ص 199.

10. أولريش بيك: مجتمع المخاطرة ، مرجع سابق ، ص 74. والكثير من الصفحات المشابهة في الفصل الأول الذي تعنون بـ"منطق توزيع الثروات ومنطق توزيع المخاطرة".

11. رالف لينتون: الأصول الحضارية للشخصية ، ترجمة عبد الرحمن اللبان ، دار اليقظة العربية بالاشتراك مع مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر ، بيروت — نيويورك ، 1965 ، ص 58.

12. Friedrich Nietzsche: La généalogie de la morale, traduit Henri Albert, editions Cérès, Tunis, 1995, première Dissertation, § 11, p 34.

وقد أشار الدكتور طه عبد الرحمن إلى هذا التنميط والانتقاء والتخويف الذي يمارس على الفرد ، لكنه لم يحمله على الثقافة ، بل على الدولة الحديثة. ونحن نعتقد أنه لا يمكن الفصل بين الثقافة والدولة ، إذ أن دولة التسيد لا تكون إلا في ثقافة التسيّد. يمكن الرجوع إلى: طه عبد الرحمن: روح الدين — من ضيق العلمانية إلى سعة الائتمانية ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، الطبعة الثانية ، 2012 ، ص 303-304. حيث يقول: "الدولة الحديثة عبارة عن هيئة تدبيرية مكونة من أقوى وأعنف المتسيدين الذين يحيطون بالمجتمع كله (...) الدولة الحديثة تُكرِه المجتمع كله للتعبد لها (...) تلجأ إلى طرق معنوية مختلفة للحمل على هذا التعبد ، منها الاحتجاج بأنها تتمتع بسند من الأغلبية ، والتهويل من آثار زعزعتها ، بله غيابها ، والتخويف من كل بديل لها. وبرمجة وتنميط المجتمع بالتربية في المؤسسات التعليمية". ومن المعلوم أن التنميط أصبح موضوع صناعة متخصصة في المجتمعات المعاصرة التي طغى عليها الإعلام ، مما يسميه "طه" ذاته بحضارة القول. ونحن نضيف بأنها حضارة الصورة والصوت أيضا ، اللاّذان اخترقا السماوات وعملا على تشكيل إنسان بمقاييس عالمية منمطة وموحدة. يمكن التوسع بالعودة إلى: أولريش بيك: مجتمع المخاطرة ، مرجع سابق ، ص 336.

13. . طه عبد الرحمن: سؤال المنهج — في أفق التأسيس لأنموذج فكري جديد ، جمع وتقديم رضوان مرحوم ، المؤسسة العربية للفكر والإبداع ، الطبعة الأولى ، بيروت ، 2015 ، ص 42.

14. عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة ، ضبط وشرح محمد الاسكندراني ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، الطبعة الثانية ، 1998 ، ص ص 41-262. يكرر ابن خلدون نفس العبارة في الصفحتين المتباعدتين قائلا: "الناس متطلعون إلى الدنيا وأسبابها من جاه وثروة وليسوا في الأكثر براغبين في الفضائل ولا متنافسين في أهلها". وهذا يدل على تمسكه بهذه الملحوظة الحقيقية والمريرة والطبيعية في نفس الوقت.

15. .Spinoza: Ethique, traduit Roland Caillois, edition Gallimard, Paris, 1954, 3eme Partie, p 146.

16. .Emile Durkheim: de la division du travail Social, Presses universitaires de France- Quadrige, Paris, 2eme édition, p 68.Et Emile Durkheim: Les Règles de la méthode Sociologique, édition Félix ALCAN, Paris, 1895, p 87- 89.

17. . مالك بن نبي: مشكلة الثقافة ، ترجمة عبد الصبور شاهين ، دار الفكر ، الجزائر – دمشق ، الطبعة الرابعة ، 1984 ، ص 30-31. ويمكن أن نقارب مع رالف لينتون: الأصول الحضارية للشخصية ، مرجع سابق ، ص 67.

18. . مالك بن نبي: مشكلة الثقافة ، مرجع سابق ، ص 129-138.

19. .Emile Durkheim: L'éducation Morale, Librairie Félix ALCAN, Paris, 1925, p 6. Et Emile Durkheim: de la division du travail Social, Op.cit, p 13.

20. .Friedrich Nietzsche: Par de là le bien et le mal — Prélude à une philosophie de l'avenir, traduit Henri Albert, Librairie général française, Paris, 1991, § 260, p 325.

21. . إميل بوترو: العلم والدين في الفلسفة المعاصرة ، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1973 ، ص 247. وأيضا: وليم جيمس: البرجماتية ، ترجمة محمد على العريان ، تقديم زكي نجيب محمود ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة ، 2008 ، ص 66- 337.

22. محمد أركون: القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني ، ترجمة هاشم صالح ، دار الطليعة ، بيروت ، الطبعة الثانية ، 2005 ، ص 6.

23. محمد أركون: نحو تاريخ مقارن للأديان التوحيدية ، ترجمة هاشم صالح ، دار الساقي ، بيروت ، الطبعة الثانية ، 2012 ، ص 360. وأيضا محمد أركون: التشكل البشري للإسلام – مقابلات مع رشيد بن زين وجان لوي شليجل ، ترجمة هاشم صالح ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، الطبعة الأولى ، 2013 ، ص 209.وكذلك يمكن الاستزادة من الكتاب المشترك الذي ألفه كل من محمد أركون وجوزيف مايلا: من منهاتن إلى بغداد – ما وراء الخير والشر ، ترجمة عقيل الشيخ حسن ، دار الساقي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2008 ، ص 82-83-223-234.

24. محمد أركون: الفكر الأصولي واستحالة التأصيل – نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي ، ترجمة هاشم صالح ، دار الساقي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1999 ، ص 181-183-229.

25. محمد أركون: نزعة الأنسنة في الفكر العربي – جيل مسكيه والتوحيدي ، ترجمة هاشم صالح ، دار الساقي ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1997 ، ص 34.

26. Antoine Arnauld et Pierre Nicole: la logique ou l'art de penser, édition Flammarion, Paris, 1970, p 346.

27. عبد الله العروي: مفهوم التاريخ ، الجزء الثاني ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، الطبعة الرابعة ، 2005 ، ص 401.

28. لوك فيري: الإنسان المؤله أو معنى الحياة ، ترجمة محمد هشام ، أفريقيا الشرق ، الدار البيضاء - بيروت ، 2002 ، ص 54.

29. لوك فيري (بالتعاون مع كلود كبلياي Claude Capelier): أجمل قصة في تاريخ الفلسفة ، ترجمة محمود بن جماعة ، دار التنوير للطباعة والنشر ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2015. ص 29.

30. طه عبد الرحمن: بؤس الدهرانية – النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين ، الشبكة العربية للأبحاث والنشر ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2014 ، ص 143. ويرجع الدكتور طه أسباب العنف الثقافي إلى الملكية حيث يقول: "الامتلاك أو الاحتياز هو سبب في وجود التنازع المفضي إلى أشدّ أنواع العنف". وما يعاب على هذا التقرير هو أنه أولا نقلٌ لنظرية روسو والاشتراكيين عموما ، على الرغم من أن طه يؤثم أي نقل خاصة غير التراثي ، كما أن المالك لا يكون عنيفا إلا إذا اعتقد بحقيقة وشرعية ملكيته ، أي أن المسألة تؤول في النهاية إلى أن الاعتقاد بالحقيقة هو سبب العنف. بشأن القولة أعلاه للدكتور طه ، يرجى العودة إلى عمله الأخير: طه عبد الرحمن: شرود ما بعد الدهرانية – النقد الائتماني للخروج عن الأخلاق ، المؤسسة العربية للفكر والإبداع ، بيروت الطبعة الأولى ، 2016 ، ص 28 ، 470 ، 548.

31. Spinoza: Traité théologico-politique, traduit charles Appuhn, édition Garnier – Flammarion, Paris, 1965, p 239. " Le proverbe est le suivant : pas d'hérétique sans lettres. Et la version Hollandaise dans le texte est : geen ketter zonder letter.

32. ميشال فوكو: الكلمات والأشياء ، ترجمة مطاع صفدي وآخرون ، مركز الإنماء القومي ، بيروت ، 1990 ، ص 309.

33. علي حرب: أوهام النخبة أو نقد المثقف ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، الطبعة الثالثة ، 2004 ، ص 37 وما تلاها من صفحات.

34. عبد الله شريط: معركة المفاهيم ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، الطبعة الثانية ، 1981 ، مقدمة الطبعة الثانية.

35. رالف لينتون: الأصول الحضارية للشخصية ، مرجع سابق ، ص 177.

36. مالك بن نبي: مشكلة الثقافة ، مرجع سابق ، ص 51.

37. أرنولد توينبي: مختصر دراسة للتاريخ ، ترجمة فؤاد محمد شبل ، الجزء الأول ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، 2015 ، ص 58. وقد قدم الدكتور طه عبد الرحمن نظرة سماها التكافؤ الثقافي فيها يقول: أن الأمة الإسلامية قد تكافئ يارثها العريق "الأمة الغربية" بثقافتها الحديثة." لكننا نعتقد أن هذا التقرير ، لا يتناسب مع حجم الفارق التاريخي الحقيقي. يمكن العودة إلى: طه عبد الرحمن: الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، الطبعة الأولى ، 2005 ، ص 92.

38. أرنولد توينبي: مختصر دراسة للتاريخ ، المرجع نفسه ، ص 69.

39. عبد الله شريط: معركة المفاهيم ، مرجع سابق ، ص 40-41.

40. عبد الله شريط: من واقع الثقافة الجزائرية ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، الجزائر ، دون سنة ، ص 29.

41. المرجع نفسه ، ص ص 43 -58.

42. المرجع نفسه ، ص 71.

43. هيجل: فنومينولوجيا الرّوح ، ترجمة ناجي العونلي ، المنظمة العربية للترجمة ، الطبعة الأولى ، 2006 ، ص 544.

44. Emile Durkheim: l'éducation Morale, Op.cit, p 69.

45. كارل بوبر: المجتمع المفتوح وأعداءه ، الجزء الأول: أحاجي أفلاطون ، ترجمة السيد نفادي ، دار التنوير للطباعة والنشر ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1998 ،ص 93. وأيضا كارل بوبر: المجتمع المفتوح وأعداؤه ، الجزء الثاني: هيجل وماركس ، ترجمة حسام نايل ، دار التنوير للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2015 ، ص 307.

46. برتراند رسل: النظرة العلمية ، ترجمة عثمان نويه ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، 2015 ، ص ص 193-217.

47. .47Blaise Pascal: Pensées, éditions de la seine, 2005, §4-513 p 20. Il dit: "se manquer de la philosophie, c'est vraiment philosopher".

48. طه عبد الرحمن: سؤال المنهج — في أفق التأسيس لأنموذج فكري جديد ، مرجع سابق ، ص 212- 231.

49. طه عبد الرحمن: بؤس الدهرانية — النقد الائتماني لفصل الأخلاق عن الدين ، مرجع سابق ، ص 27.

50. مارتن هايدغر: السؤال عن الشيء :حول نظرية المبادئ الترنسندنتالية عند كنت ، ترجمة اسماعيل المصدق ، مراجعة موسى وهبة ، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2012 ، ص 163.

51. مارتن هايدغر: السؤال عن الشيء :حول نظرية المبادئ الترنسندنتالية عند كنت ، مرجع سابق ، ص164.

52. يورغن هابرماز: اتيقا المناقشة ومسألة الحقيقة ، ترجمة عمر مهيبل ، منشورات الاختلاف والدار العربية للعلوم ناشرون ، الجائر — بيروت ، الطبعة الأولى ، 2010 ، ص 42.

53. يورغين هابرماس: مستقبل الطبيعة الإنسانية — نحو نسالة ليبرالية ، ترجمة جورج كتورة ، المكتبة الشرقية ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 2006 ، ص 9.

54. طه عبد الرحمن: الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري ، مرجع سابق ، ص 76.

55. ديوجين اللائرتي: حياة مشاهير الفلاسفة ، المجلد الأول ، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2006 ، الكتاب الخامس ، الفقرة 39 ، ص 401.

56. مارغريت ميد: الثقافة والالتزام- الهوة بين الأجيال ، ترجمة خير الدين عبد الصمد ، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق ، 1976 ، ص ص 22- 51- 83- 106.

57. مارغريت ميد: الثقافة والالتزام- الهوة بين الأجيال ، مرجع سابق ، ص 82.

58. الثقافة والالتزام- الهوة بين الأجيال ، المرجع نفسه ، ص 96.

59. .Axel Honnethe: le droit de la liberté-Esquisse d'une éthicité démocratique, Op.cit, p 15.

مكانة التربية في سوسيولوجية دوركايم – دراسة إبستيمولوجية تحليلية –

Durkheim's Perspective on the Sociology of Education: An Epistemological Study

تاريخ الارسال: 09-04-2018 تاريخ النشر: 08-05-2018

خالد أودينة، بجامعة 20 أوت سكيكدة
oudinakh@yahoo.fr

الملخص:

في هذا المقال حاولنا أن نتحدث عن التربية والسوسيولوجيا عند إيميل دوركايم ، كأهم أعلام الفكر الاجتماعي المعاصر ، حيث تعتبر التربية عنده من المقومات الأساسية لقيام أي مجتمع وتطوره ، لأنها في علاقة جدلية بين التنظير الفلسفي كنزعة فردية ، والواقع الاجتماعي ونظمه والممارسة العملية ، ليكون دوركايم من بين الأوائل الذين حاولوا إعطاء التربية صبغة اجتماعية ، لهذا قام بنقد الدراسات التربوية السابقة سواءا كانت دينية أو فلسفية ، ولتوضيح هذا قمنا بضبط بعض المفاهيم والتصورات المفتاحية ، وبالتحديد التربية والسوسيولوجيا ، ثم تحدثنا عن مكانة التربية ضمن السوسيولوجيا الدوركايمية وفق نظرة ابستيمولوجية ، لنجد بأن التربية عند دوركايم لها أصول وأهداف سوسيولوجية ، بحيث لا يعطي قيمة لما هو فردي إلا في إطار ما هو اجتماعي.

الكلمات المفتاحية: السوسيولوجيا ، الفلسفة ، الإبستيمولوجيا ، التربية.

Résumé :

Dans cet article, nous essayons d'étudier l'éducation et la sociologie chez Emil Durkheim en tant que l'un des pionniers de la pensée sociologique contemporaine. Pour Durkhei, l'éducation est considérée comme étant un principe de base dans la construction et l'évolution de n'importe quelle société car elle est en relation dialectique entre la théorisation philosophique entant qu'un conflit individuel et la réalité sociale et ses systèmes ainsi que les pratiques réelles. De ce fait, il est désormais l'un des premiers qui ont tenté d'attribuer à l'éducation une touche et un aspect social puisqu'il a critiqué les études précédentes de l'éducation que ce soit d'un point de vue de la religion ou de celui de la philosophie.

Afin d'éclairer cet aspect, nous précisons quelques notions et perceptions clefs à savoir l'éducation et la sociologie, puis nous abordons la place de l'éducation dans la sociologie de Durkheim d'un point de vue épistémologique pour conclure à la fin que l'éducation chez Durkheim a des origines et des objectifs sociologiques puisqu'elle ne donne aucune valeur à ce qu'est individuel sauf dans un cadre sociologique.

Les mots clé : la sociologie, la philosophie, l'épistémologie, l'éducation

Abstract :

In this article we have tried to talk about education and sociology at the Emile Durkheim as the most important flags of contemporary social thought, where education is considered him to be the pillars of the establishment of any society and its development, because it is in a dialectical relationship between philosophical speculation individual a tendency, social reality and regulations and practice, to be Durkheim among the first who tried to give education a social nature, that's the criticism of previous educational studies, whether they religious or philosophical, and to explain why we adjust some of the concepts and perceptions keyed specifically education, sociology, and then we talked about the status of education within sociology of Durkheim according look epistemological, because we find that education when Durkheim her assets and sociological goals so as not to give value to what is an individual, but in the context of what is social.

Key words: sociology, education, epistemology, philosophy.

مقدمة:

تعد التربية من المقومات الأساسية للأمم التي تسعى للاستمرار والتطور والرقي، وهي بحكم طبيعتها في غاية التعقيد بسبب علاقاتها غير المتناهية بغيرها من المنظومات الاجتماعية وعمق التداخلات بين عناصرها الرئيسية من معلم ومتعلم وبرامج منهجية وخبرات تربوية مقصودة أو عفوية. كما يثير موضوع التربية في الفكر المعاصر إشكالات نظرية وتطبيقية متعددة بعضها يرتبط بأسئلة المعرفة العلمية والتنظير الفلسفي في الحقل التربوي، وخاصة في العصر الحديث، وكثير منها يتصل بنوعية وأهداف الممارسة التربوية، وقد كانت طبيعة العلاقة بين فلسفة التربية كإطار عقلاني والمجتمع كوسط تتجسد فيه هذه العقلانية، إشكالية كبرى احتلت حيزا كبيرا من اهتمام الكثير من الباحثين وعلماء الاجتماع التربية، بهدف وتحسين طبيعة الفرد والمجتمع وتوطيد العلاقة بينهما، ومن بين المفكرين الذين كان لهم دورا هاما في هذا المجال الفرنسي ايميل دوركايم الذي أحدث ثورة وتغييرا في طبيعة الفكر التربوي، ناقلا إياه من المجال الفلسفي العقلاني النظري الفردي إلى المجال الواقعي السوسيولوجي، ومن خلال هذا نتساءل: **ما حقيقة التربية والسوسيولوجيا؟ وما هي المكانة التي تحتلها التربية في الفكر السوسيولوجي عند دوركايم؟**

في محاولتنا الإجابة على هذه المشكلة تصورنا خطة من مبحثين، اعتمادا على أهم مصدر يخدم الموضوع عند دوركايم، وهو **التربية والمجتمع**، حيث بدأنا في المبحث الأول: بضبط تصورات ومفاهيم أساسية من أجل توضيح منحى الدراسة، لأنه لا يمكن الحديث عن التربية والسوسويولوجيا دون أن نعرف معنى كل منهما، مع توضيح خصائص وموضوع علم الاجتماع وبالتحديد عند "إميل دوركايم".

أما في المبحث الثاني: فحاولنا فيه أن نلمس لب الموضوع، وهو مكانة التربية ضمن السوسيولوجيا عند دوركايم، حيث بدأنا بنظرته الإبستيمولوجية للفكر التربوي القديم والأسس التي بني عليه من وجهة نظره، وبعدها وضحنا حقيقة التربية والمكانة التي تحتلها في الدراسات الاجتماعية عنده، وأخيرا خاتمة، كعصارة للبحث تبين أهم النتائج التي خلصت إليها، مع الإشارة إلى أن الدراسة التي قدمها دوركايم قد لاقت الكثير من النقد من طرف المعاصرين.

وهدفي في إطار تخصص الإبستيمولوجيا وتاريخ العلوم من هذه الدراسة هو الوقوف على تاريخ الفكر الإبستيمولوجي عند علماء الاجتماع من أجل معرفة حقيقة التربية والسوسيولوجيا، لأن تاريخ العلم هو تاريخ تصحيح أخطائه كما يقول الفرنسي "غاستون باشلار".

أولا. التربية والسوسيولوجيا من حيث المفهوم والطبيعة

أ.مفهوم التربية:

من الناحية اللغوية جاء في لسان العرب أن التربية من الفعل ربا، وربا الشيء أي زاد ونما وأربيته أي نميته، ومن رب ويرب أي أصلح ورعى، ومنه فالتربية هي عملية النمو والزيادة والرعاية[1].

أما اصطلاحا: فإن للتربية معان مختلفة باختلاف الأنساق المعرفية والمنطلقات الفكرية، حيث نجد أنه من بين التعاريف الواردة، أنها العملية التي عن طريقها نقوم بتنمية جوانب الشخصية الإنسانية في جميع مستوياتها[2].

كما تعرف بأنها عملية تفاعل وتكيف بين الفرد والبيئة المحيطة، بكل ما فيها من عناصر ما دية أو معنوية، بهدف بناء شخصيته الإنسانية المتكاملة في كل جوانبها وبصورة متوازنة[3].

والتربية قديما عند الفلاسفة عبارة عن علم وفن، فهي علم في الأساس، وفن في الأداء والوظيفة، علم يهدف إلى تكوين الشخصية القويمة، وإلى إقامة علاقة جيدة بين هذه الشخصية والمجتمع الذي تنتمي إليه، وفن يرمي إلى صقل الشخصية، وبلورتها.

ومن بين التعاريف نجد تعريف أفلاطون:" أنها إعطاء الجسم والروح كل ما يمكن من الجمال وما يمكن من الكمال"، والتربية بحكم طبيعتها تتجه إلى إجراءات عملية تنفيذية قائمة على أسس نظرية ، حيث أن المربي أشبه بمقاول بناء، لأنه يبني بشرا، وفيلسوف التربية هو المهندس الذي يرسم ويخطط بناءا على حاجة المجتمع، و ما على المربي إلا الالتزام بهذا أ, ذلاك و ينفذ عن طريق العمل

التربوي ، وإذا قلنا أن التربية هي عملية تنفيذية فلا يمكن أن تخرج عن الإطار الاجتماعي ، لا ،ها تستمد ثقافتها من المجتمع وتصنع الغايات التي يطمح إليه المجتمع.[4]

ويؤكد الفيلسوف الانجليزي برتراند راسل Bertrand Russel (1872. 1970):" أن التربية من شأنها أن تكون مواطنين صالحين لها شكلان مختلفان ، وحسبما تكون موجهة لدعم أو للقضاء على النظام القائم"[5].

أما من الناحية الإسلامية فالتربية هي عملية روحية أخلاقية تربط الإنسان بخالقه وتهذب خلقه وتربيه على الكمال والسمو ، أو هي نشاط هادف يسعى إلى تحقيق النمو المتكامل والمتوازن للفرد[6].

ومنه نقول أن التربية هي عملية نمو الكائن البشري ليصل إلى درجة الكمال الممكن جسميا وعقليا وروحيا وخلقيا ودينيا.

ب . مفهوم السوسيولوجيا: من الناحية اللغوية:

سوسيولوجا تركيب من اللاتينية واليونانية ، إلا أن هذين الشقين يصفان ببراعة ما يهدف غلى إحرازه العلم الجديد ، فLogie تعني الدراسة على مستوى عال من التخصص ، وSocio تشير إلى المجتمع ، وهكذا فإن شقي علم الاجتماع يعنيان:" دراسة المجتمع على مستوى عال من التعميم والتجريد"[7].

ويعرفه **اوغست كونت** Auguste Comte (1857.1798) كما ورد في كتاب أسس وموضوعات علم الاجتماع ل"محمد احمد بيومي: " لكننا مازلنا في حاجة إلى فيزياء أخرى وأخيرة هي الفيزياء الاجتماعية ليكتمل نظام معرفتنا بالطبيعة ، وأقصد الفيزياء الاجتماعية ، إنها العلم الذي يدرس الظواهر الاجتماعية بطريقة موضوعية بنفس الروح التي ينظر بها إلى ظواهر الفلك أو الفيزياء أو الكيمياء أو الفيزيولوجيا ، أي تخضع الظواهر الاجتماعية لقوانين ثابتة"[8].

كما يعرفه جونسون:" انه العم الذي يتناول بالدراسة الجماعات الاجتماعية ، من حيث صور ونماذج تنظيمها الداخلي والعمليات التي تميل غلى استمرار أو تغيير هذه الصورة التنظيمية والعلاقات بين الجماعات".[9]

يرجع السبق في إنشاء علم الاجتماع إلى العلامة ابن خلدون (1332. 1406)، وقد سماه علم العمران البشري ، وقد سبق في ذلك الفرنسي "أوجست كونت الذي يعتبر الأوربيون أول مؤسس له ، وقد سماه بالفيزياء الاجتماعية ، وثم عاد وسماه بالسوسيولوجيا (Sociologie) أي علم الاجتماع ، ويعتبر البحث في طبيعة الظواهر الاجتماعية وتحديد خصائصها النوعية من أهم موضوعات الدراسة الاجتماعية ، ويرجع الفضل في تحديد صفاتها على الفرنسي إميل دوركايم ، من خلال كتابه قواعد المنهج في علم الاجتماع ، حيث أكد أنه علم مستقل قائم بذاته ومتميز عن العلوم الأخرى[10]، ومادام موضوع بحثنا حول سوسيولوجيا عند دوركايم سنقف عنها باختصار.

يعتبر أميل دوركايم من مؤسسي علم الاجتماع وهو بنائي وظيفي ، حيث أكد أن الظواهر الاجتماعية قابلة للدراسة العلمية بطرق استقرائية بنائية ، ويقصد بذلك أن الظواهر الاجتماعية يجب أن تعالج كما تعالج الظواهر الطبيعية وتستطيع أن تقدم نفسها للملاحظة ، حيث يقول دوركايم:" مهما يكن من شيء فإن الظواهر الاجتماعية أشياء ، ويجب أن تدرس على أنها أشياء"[11] ، وهذا الموقف اتخذه انطلاقا من نقد أفكار سابقيه في دراساتهم السوسويولوجية سواء كان أستاذه "أوغست كونت" أو "سبنسر" التي امتازت دراساتهم بكونها كليه وتستعمل معان غامضة ليست لها صلة بالوقائع الحسية التجريبية الاجتماعية ، ويظهر ذلك في قول دوركايم ردا على سبنسر: " أنه مهما تظاهر هذا الفيلسوف بأنه سلك مسلك التجريبيين فإنه يبدو انه لم يستخدم الظواهر التي ت التي يعج بها علم الاجتماع ، وإنما استخدمها كأمثلة يستشهد بها على المعاني التي كان يحللها"[12].

ومن هذا انصب اهتمامه بالبني أي بالظواهر الجزئية وبعلاقاتها الوظيفية التي تقوم بها والمرتبطة بحاجيات المجتمع ، لهذا قام دوركايم بتحديد موضوع السوسيولوجيا فيما يلي:

1. التصورات الجماعية: حيث أن الظاهر الاجتماعية تتكون من هذه التصورات التي ما هي إلا تعبير عن صدى وسيطرة الجماعة ، كأساليب التفكير ، والشعور والسلوكات.

2. النظم الاجتماعية: التي ما هي إلا مجموعة من القواعد التي تضبط السلوك لتحقيق هدف اجتماعي ، والتصورات السابقة تستمر وتتوارث وتدون في النظم الإجتماعية السائدة ، ولهذا فعلم الاجتماع هو علم النظم.

3. الأشكال الاجتماعية: ومعناه أن دوركايم لم يغفل الجانب المادي المورفولوجي للمجتمع ، لأن التصورات والنظم انعكاس للشكل الاجتماعي كحجم السكان وكثافته.[13] ومنه فالدراسة العلمية عند دوركايم تقوم على جملة من النظم الاجتماعية المتساندة وظيفيا ، والمتشكلة من مجموعة من البني والأنساق الفرعية كل يؤدي وظيفة معينة ، وأي خلل في أحدها يؤثر في استقرار وتوازن المجتمع.

ومن خلال ما سبق نجد أن دوركايم يقسم علم الاجتماع إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

1. المورفولوجيا الاجتماعية: ويشكل الجانب المادي الخارجي للمجتمع ، كالأرض والسكان والنظم الناتجة وعن تفاعل السكان مع البيئة الجغرافية والتنظيم الاجتماعي.

2. الفيزيولوجيا الاجتماعية: ويتكون من وظائف النظم الاجتماعية المختلفة التي تدخل في تكوين واستمرار حياة المجتمع كالدين والأخلاق وغيرها ، ولهذا فهو يشتمل على العديد من العلوم الخاصة وذلك راجع إلى تعدد الظواهر الاجتماعية ، كعلم الاجتماع الديني ، علم الاجتماع القانوني...الخ.

3. علم الاجتماع العام: يهتم بدراسة الصفات المشتركة التي تميز الظاهرة الاجتماعية والقوانين العامة التي تخضع لها ، ومناهج البحث المناسبة للكشف عن حقيقتها ، وهذا العلم هو الذي يربط بين المورفولوجيا الاجتماعية والفيزيولوجيا الاجتماعية ، ويضع الأسس الضرورية التي يجب إتباعها في دراسة كل ميدان اجتماعي.[14]

وقد تميزت الدراسات العلمية للظواهر الاجتماعية بخصائص علمية ، باعتبار أنها خاضعة لمبدأ لحتمية ، فهي لست تابعة لشعور الفرد بقدر ما هي خارجية إجتماعيية تفرض على الفرد ، وقد وضح طريقة دراسته في كتابه " قواعد لمنهج في علم الاجتماع هذه الطريقة العلمية ، حيث لخصها في قوله:" يجب أنتدرس الظاهر الاجتماعية كما لو كانت أشياء" ، وهذا فيه استبعاد للرؤية الفلسفية النظرية ، وتأكيد الطبيعة الحسية الخارجية للظاهر الاجتماعية القابلة للملاحظة والتجريب وتتصف بالموضوعية[15].

كما أدخل فكرة الضمير الجمعي الذي هو جملة المعتقدات والشاعر العامة ، والذي يعتبر الموجه العام في المجتمع ، لكن في حقيقة الأمر أن هذه التمثلات الاجتماعية والمشاعر العامة لا يمكن للمجتمع أن يكونها من فراغ ، إلا إذا اعتمد على وسائل ممنهجة ، ومن بين هده الوسائل التربية ، والتي أعطى لها دوركايم أهمية كبرى في دراساته السوسويولوجية ، من هذا يمكن التساؤل: ما حقيقة التربية عند دروكايم ؟ وما مكانتها ودورها في نظامه السوسيولوجي ؟

ثانيا. مكانة التربية ضمن السوسيولوجيا عند دوركايم

إن أي دراسة جديدة لا مكن لها أن تؤسس من فراغ ، بل انطلاقا من وجود ركائز سابقة تقليدية كمنطلقات للتفكير ، وهذا ما نجده قائما على مستوى علم الاجتماع الدوركايمي ، وكذا المجال التربوي ، ومعنى ذلك أن تأسيسه لنظرة الاجتماعية في التربة كان على أساس إبستيمولوجي ، ويظهر ذلك في موقفه النقدي من الأفكار والنظريات التربوية السابقة ، وهذا بين فيما يلي:

أ. إميل دوركايم والدراسة الإبستيمولوجية للتربية التقليدية: لقد كانت التربية عند الفلاسفة القدامى ذو طابع فلسفي يمتاز بالشمولية ، بحيث تشير إلى جملة التأثيرات التي تمارسها الطبيعة أو البشر في ملكاتنا العقلية وإرادتنا ، كما نجدها عند البعض أمثال الفيلسوف الانجليزي "جون ستيوارت مل" ، لها طابعا نفعيا أي أنها على حد تعبيره:" كل ما نفعله بأنفسنا ، وكل ما يحمله الآخرون من أجلنا ، بهدف الاقتراب من تحقيق كمالنا الخاص بطبيعتنا".

كما أن التربية عند "إيمانويل كانط" Emmanuel Kant هدفها تحقيق صورة الكمال الممكن عند الفرد الإنساني ، أي تنمية القوى الداخلية في الإنسان ، بحيث أن الإنسان يصبح مثل الملاك ويتصرف وفق إرادته الخيرة ، بالإضافة إلى تنمية الملكات المعرفية في علاقاتها مع بعضها البعض ، من أجل الارتقاء بالإنسان إلى درجة الإنسانية والتجرد من النزعات الطبيعية الغريزية[5]. والمتصفح لما ورد في التأملات الكانطية حول التربية يكتشف أن اهتمام "كانط" بالمسائل التربوية كان اهتماما حقيقيا ، وقد عبر عن ذلك في الكثير من الفقرات ، حيث قال صراحة:" أن ثمة صراحة اكتشافان أنانيان يحق لنا أن نعتبرهما أصعب الاكتشافات ومها فن سياسة البشر ، وفن تربيتهم ، ومع ذلك لازلنا نجادل في هذه الأفكار المطلقة"[16].

لكن وجهة النظر "دوركايم" للتربية تختلف عما سبق ذكره، بحيث لا يمكننا أن نجمع في آن واحد بين عدة أشياء متناقضة، كالقوانين، والنظم، وأشكال الحكم، والمناخ...الخ، وفي هذا يقول دوركايم:" أن تأثير الأشياء في الناس يختلف عن تأثير الناس في بعضهم العض بدرجة كبيرة،...كما يختلف عن تأثير الراشدين في الصغار"[17].

كما أن النظرة الكانطية بالنسبة لدوركايم لا يمكن تحقيقها واقعيا، لأن الفرد ليس كائنا عقلانيا محضا، بقدر ما له رغبات وأهداف يسعى إلى تحقيقها، وأن الغاية القصوى للسلوك والتربية ليس تحقيق الكمال المطلق، وفي هذا الصدد يقول دوركايم: "إذا كان تحقيق الكمال ضروري بصورة ما، فإن ذلك غير ممكن على المستوى الواقعي، إذ يتناقض ذلك مع قانون أخر للسلوك الإنساني... بل يجب تحقيق نوعا من التوازن بينها وبين الوسط المحيط بنا، فنح لا نعيش من أجل التفكير فقط..."[18].

والجلي أنه ما دامت التربية التقليدية تركز على النزعة الفردية، وتنطلق من مسلمة وجود تربية مثالية كاملة تناسب كل البشر دون تمييز بينهم أي إنسانية شمولية، إلا أن هذا التعريف حسب "دوركايم" لا يعبر عن ماهية وحقيقة التربية، لأن التربية عنده في حقيقتها نسبة متغيرة، من مجتمع إلى آخر وداخل المجتمع الواحد عبر فترات زمنية مختلفة، وفي هذا يقول:" عندما نستلهم التاريخ لا نجد ما يعزز مقومات وجود هذه الفرضية، لأن التربية تتغير بتغير الزان والمكان".[19]، وكمثال على ذلك: أن هدف التربية الرومانية القديمة هو تحويل الأطفال إلى رجال وتنمية الحماسة في نفوسهم، أما في العصر الحديث فأصبحت أدبية علمية بالدرجة الأولى.

لكن مادامت التصورات التقليدية للتربية، قائمة على خصوصيات أساسية كالفردية، الحرية، المثالية والمطلقية، وهي الخصوصيات التي رفضها دوركايم، فما هي حقيقة التربية التي نادى بها؟

ب . خصائص التربية وحقيقتها عند دوركايم: إن حقيقة التربية عند دوركايم تتجلى في الخصائص التالية:

1. النسبية: يؤكد دوركايم أن لكل مجتمع نظامه التربوي الخاص، الذي يختلف من مجتمع لآخر باختلاف الظروف والأزمنة، بحيث أن هذا النظام التربوي يفرض على الأفراد فرضا عبر قوة لا يمكن صدها، حيث يقول دوركايم:" لكل مجتمع في الواقع، وفي كل لحظة ما من مستويات تطوره نظاما تربويا، يفرض نفسه على لأفراد عبر قوة لا تقاوم".[20]

2. الإلزامية . الحتمية : أي أنه لا مجال للحرية في التربية، فالوالدين لا يمكن لهما أن يصنعا من أولادهم النماذج التي يريدونها، لأن هناك ظروفا خارجية اجتماعية توجه سلوكات الأفراد كما تشاء، أي هناك تطبيع اجتماعي، ولو حاول أي فرد التصدي لهذه الظروف الاجتماعية، فإن ذلك سينعكس سلبا على حياة أطفالنا، لأنهم خرجوا على الشروط الطبيعية الاجتماعية، وبالتالي عدم قدرتهم مستقبلا على التكيف مع أقرانهم الذين طبعوا على التربية الاجتماعية، وفي هذا يقول دروكايم:" أنه في كل لحظة من الزمن يوجد نموذج منظم للتربية لا يمكن استبعاده دون مجابهات قوية تترتب عليها نتائج قاسية"[21].

3. الصفة الاجتماعية الواقعية: إن التربية عند دروكايم لا تتحدد على مستوى الأفراد كما هو عند القدامى، بل تتحدد على مستوى المجتمع من خلال الأفكار والعادات السائدة فيه، فالفرد موجه بواسطة العادات والتقاليد التي لا يمكن له أن يغيرها بمحض إرادته، إلا إذا قام بدراستها ومعرفة طبيعتها وشروط وجودها عن طريق الانصراف إلى التعلم و الملاحظة، شأنه شأن الفيزيائي الذي يخضع ظواهره إلى الملاحظة، وفي هذا يقول:" أن التربية هي نتاج للحياة المشتركة، وتعبير عن الضرورات الأساسية للحياة الاجتماعية ومحصلة لنشاط الأجيال السابقة بالدرجة الأولى"[22]، فمثلا عند دراسة تطور الأنظمة نلاحظ أنها قد ارتبطت بتطور الدين، والأنظمة السياسية، وكذا العلوم والصناعة...الخ، وأن محاولة الإقرار بفصل هذه العوامل عن التربية يؤدي إلى صعوبة الإدراك والفهم.

4. النظام التربوي واحد ومتعدد: إن أي حقيقة تربويه لا يمكن الكشف عنها إلا من خلال الوقوف على تطورها التاريخي، والعوامل الحتمية المتحكمة في تطورها، فباستقرائه نجد أن النظام التربوي الاجتماعي **متعدد**، ويظهر ذلك: من خلال وجود اختلاف في طبيعة التربية في المجتمع الواحد، ويرجع ذلك إلى اختلاف الثقافة وتباين الطبقات

الاجتماعية داخله بين عدة شرائح ، فمثلا تربية النبلاء ليست كالعامة وليست كتربية رجال الدين ، وبهذا لا يمكن الإقرار بوجود تجانس مطلق بين الأفراد تبعا للسجل الوراثي الذي وصفه **دوركايم** بالغامض ، كما أن التنوع يظهر كلما ازداد المجتمع تطورا بحيث تتجلى التخصصات ، وفي المقابل التربية المتجانسة والواحدة تظهر في المجتمعات الأولى ، حيث يقول: "من اجل العثور على تربية متجانسة عادلة على نحو كامل ، يجب علينا أن نعود إلى مجتمعات ما قبل التاريخ ، والتي لا يوجد فيها أي تجانس أو اختلاف"[23].

لكن الحقيقة عند **دوركايم** أنه رغم التنوع الثقافي بين هذه الفئات داخل المجتمع الواحد ، إلا أن ذلك لا يمنع من وجود مبادئ مشتركة وواحدة ينطلقون منها ، لأنه رغم الاختلاف إلا أنه يوجد دين مشترك للجميع أو عناصر ثقافية دينية واحدة من حيث الجوهر للجميع ، وفي هذا يقول:" لا يوجد شعب دون نسق واحد من الأفكار والمشاعر والممارسات ، تقوم التربية بتكريسها لدى الأطفال كافة دون تمييز يتعلق بتنوع الفئات الاجتماعية التي ينتمون إليها"[24].، أي أن وجود اختلاف في الطبقات والتربية التي يأخذونها ، إلا أنه وراء التربية التي يأخذونها غاية عامة تظهر في تكريس الأفكار العامة المشتركة داخل الوعي .تشكيل أسس مشاعرنا القومية والوطنية.

وفي سياق ذي صلة فإن محور العملية التربوية هو تكوين صورة مثالية للإنسان ، لا بالمفهوم الأفلاطوني ، حيث تتصف بالوحدة والتنوع ، وهذه المسؤولية تقع على عاتق المجتمع التي يحققها من خلال التربية ، وأن استمرار المجتمع مرتبط بوجود حد أدنى من التجانس بين أفراده الذي تعمل التربية على تعزيزه ، حيث يقول:" وبالتالي فالتربية تعزز هذا التجانس وتكرسه ، وتسعى قبل كل شيء إلى تكريس عناصر التشابه الأساسية في نفوس الأطفال ، وهو التجانس الذي تقتضيه طبيعة الحياة الاجتماعية".[25]، ولكن رغم ذلك فالتنوع ضروري لحدوث التعاون، وعلى التربية أن تقوم بتعزيز هو مثال ذلك: أن تقسيم العمل أدى إلى ظهور فروق فردية ، ومهمة التربية في هذه الحالة هو تعزيز الأفكار والمشاعر المشتركة بين الأفراد.وتكرس في الوقت ذاته التنوع الموجود والخاص بالكفاءات المهنية ، وفي حال تهديد المجتمع سياسيا تقوم التربية بتعزيز الروح القومية والوطنية.

وفي الأخير نجد أن التربية عند **دوركايم** وسيلة أساسية في خدمة المجتمع ، لأنها تعمل على تهيئة الأفراد وفقا للشروط الأساسية التي تكون في خدمة واستمرار المجتمع ، و أي خروج على هذه الشروط يعد حالة مرضية ، وفي هذا يعرفها بأنها:"**هي الفعل التي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم ترشد بعد من أجل الحياة الاجتماعية، وهي تعمل على خلق مجموعة من الحالات الجسدية والعقلية والأخلاقية عند الطفل وتنميتها، وهي الحالات التي يتطلبها المجتمع بوصفه كلا متكاملا والتي يقتضيها الوسط الاجتماعي الخاص الذي يعيشه الطفل**"[26].

وخلاصة لما سبق نجد بأن التربية عند دوركايم تتصف بعدة خصائص منها أنها واحدة ومتنوعة ، وإلزامية ، ونسبية متغيرة . زمكانية.، وأهم خاصية تتميز بها هي: أنها اجتماعية وصدى لما هو اجتماعي ، ومن هذا أعطى **دروكايم** للتربية أهمية ومكانة في ظل سوسيولوجته ، ومن هذا نتساءل: ما هي التجليات التي من خلالها أثبت دروكايم مكانة التربية في دراساته الوسويولوجية ؟

ج . مكانة التربية في سوسيولوجية دوركايم: إن الحقيقة التي لا يمكن زعزعتها هو أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه ، وهذا راجع إلى طبيعته الإنسانية الناقصة ، ومن يخرج على الدائرة الاجتماعية على حد تعبير "أرسطو" ، إما أن يكون وحشا أو إلها ، إلا أن للإنسان خصائص ذاتية تميزه عن غيره ، كالقدرات الذهنية والجسمية ، وفي نفس الوقت جانبا اجتماعيا يتجلى في نسق الأفكار والمشاعر والمعتقدات والعادات التي يأخذها من جماعته ، وهو ما يشكله ككائن اجتماعي.ن والتربية السوسيولوجية لها عدة أهداف منها:

1. الهدف الإبداعي: يظهر في هيكلة وبناء كائنا اجتماعيا جديدا ، وفق ما يستمده من سلطة لها طابع القدسية من المجتمع بحيث يشعر الفرد بخضوعه إليها مما يجعله فردا قادرا على مواكبة الحياة الأخلاقية والاجتماعية للمجتمع ، وبالتالي فالقدرات والكفاءات التي يمتلكها الفرد لا يمكنها أن تنتقل عبر العوامل الوراثية. حسب اعتقاد البعض تخلق لنا إنسانا جاهزا وفطريا ، بل هي موكلة للتربية التي تقوم بتحويلها

ونقلها عبر الأجيال ، ليتم اكتسابها بشكل لاإرادي وعفوي ، تحت تأثير الظروف والمؤثرات الخارجية الاجتماعية ، ولكي يحدث ذلك يجب أن تكون القدرات من طبيعة أخلاقية ، لأنها تقتضي من الفرد التضحية والحرمان ، ومنه فالهدف الأساسي كا يقول دوركايم: "هو خلق كائن جديد هو الكائن الاجتماعي"[27].

وهذه الخاصية الإبداعية للتربية خاصة بالإنسان لا غيره ، لان التربية الحيوانية تسمى ترويض بحيث تنمي الغرائز ولا تعد لحياة جديدة ، وتتجلى من خلال تطوير القدرات الفردية ، والانتقال بالفرد من حدود الذاتية إلى الطابع الاجتماعي تحت تأثير المنافسة الاجتماعية.

2. الهدف الانفعالي و الفاعلي: بمعنى أنها مستجيبة لظروف الحياة الاجتماعية وضروراتها ، حيث أن الثقافة لا تصبح ضرورية إلا إذا أعلنها المجتمع وفرضها على أفراده انطلاقا من الحاجة إليها ، وكأن هذا الرأي لا يختلف عن ما هو موجود عند الفلاسفة البراغماتيين ، أمثال: جون ديوي ووليام جيمس ، لان المعرفة عندهم ذات طابع عملي نفعي ، حيث أن وضعية المجتمع هي التي تفرض عليه نمط معين من التربية ، فمثلا: لا حاجة للتفكير النقدي إذا كان المجتمع متجانسا وبسيطا ، كما أنه لا حاجة للتربية الجسدية مادام المجتمع يكرس في الوعي الجمعي النزعة إلى التقشف.

ولهذا فطبيعة التربية الموجهة للأفراد يحددها المجتمع وفقا لحاجاته ، أي أنها إكراه ممارس من المجتمع على الأفراد ، لكن هذا الإكراه هو ميل وخضوع واستسلام من طرف الأفراد أنفسهم لضرورات اجتماعية ، ومن هذا الخضوع الاجتماعي يكتسب الفرد إنسانيته.

كما أن فاعلية التربية تظهر في كونها تحاول خلق انسجام بين الفرد والمجتمع ، بحيث لا تقف أبدا أمام عبقرية الفرد بل تسعى إلى تنميته اجتماعيا ، وإذا اصطدمت الواجبات الاجتماعية بعواطف الفرد ، فإنه كثرا ما يتغاضى عن مشاعره ويخضع للمثل الاجتماعية العليا ، وأما إذا خرج عن قيم المجتمع فإنه يتعرض للعقاب ،[8] بحيث يقول دوركايم:" إن هذين المفهومين . الفرد والمجتمع . يتداخلان ويرتبطان ، فالفرد الذي يريده المجتمع ، بحث عن ذاته ، والفعل الذي يمارسه المجتمع على الفرد عن طريق لتربية لا يهدف أبدا إلى إفساد الفرد أو إلحاق الضرر به ، بل على العكس من ذلك تماما إنما يسعى إلى تحقيق نموه وازدهاره ورقيه الاجتماعي ، وان يجعل منه إنسانا حقا"[28].

من هذا قام دوركايم بنقد النظريات السابقة في المجال التربوي التي تؤكد أن مستقبل الإنسان محدد مسبقا من خلال العوامل الوراثية والاستعدادات الفطرية ، ولا يمكن على حد تعبيرهم أن تكون التربية قادرة على تدمير وتغيير تلك الاستعدادات ، ومن جهة أخرى لا يمكنها أن تنطلق من فراغ بل من ما هو موجود فطريا ، ولو اعترفنا فإنه لا يبقى للتربية مجال واحد تشتغل عليه.

لكن تلك الاستعدادات الأولية عدا الغريزة . نظام من الفاعليات المحددة التي تتكرر آليا وباستمرار دون تغير . عند دوركايم تمتاز بالمرونة والتموج لا الصلابة ، كما يسمح لها بالانتقال من جيل لأخر ، بحيث يمكن تشكيلها وصقلها وتغييرها وتوضيحها في صيغ مختلفة حسب طبيعة المجتمع ، بعدما كانت غير متباينة ومتعينة عند ولادته ، وفي هذا يؤكد دوركايم أن وظيفة التربية تكمن في إيجاد ذلك التباين وتعزيزه.

والجلي حسب دوركايم أن للفعل التربوي تأثير على الأفراد حيث يشبهه بالتنويم المغناطيسي ، هذا الخير الذي يكون فيه المنوم في حالة سلبية يفقد فيها حريته وإرادته ، وأما المنوم . الطبيب فهو موجه ، أمر عن طريق طاقته الإيحائية ويستعمل لهجة نافذة ترغم المنوم على الخضوع ، وهو نفس م ا نجده عند المربي والطفل ، فالطفل يكون في حالة سلبية ، لأن إرادته مشلولة ، فيكون على حد تعبير دوركايم:" مهيء لعملية تقليد عفوية وشاملة"[29]، كما أن خضوع الطفل إلى المكانة التي يحتلها المعلمون بالنسبة لتلاميذهم الناتجة على تفوقهم العلمي.

3. الهدف التاريخي: يؤكد دوركايم أن الأنظمة التربوية رغم راهنيتها وارتباطها بظروفها البيئية ، إلا أن لها ماضي تشكلت من خلاله ، لأن المدارس كنظم تربوية تعبر عن روح العصر ، لها جذورها التاريخية الزمكانية التي نشأت من خلالها ، أي أن لها قاعدة تنطلق منها حتى لو كانت مخالفة لما هو موجود في المجتمع الجديد ، لأن المستقبل لا يمكن أن ينشأ من فراغ ، وفي هذا يقول دوركايم: "من أجل ندرك

الاتجاه الحالي للتعليم . التربية الواقعية . يجب أن لا نتوقف عند حدود واقعه المعاصر ، بل يجب أن نعود إلى المرحلة التي ولدت فيها هذه النزعة..."[30].

والحقيقة عند دوركايم أنه لا يمكن أن ندرك حقيقة التربية وأن نحقق أهدافها إذا لم ترتبط بالتعليم وتاريخه ، ولا يمكن الفصل بينهما ، حيث يقول:" أنه في كل مرحلة تاريخية كانت العقائد التربوية مرهونة بواقع التعليم ، وهي في الوقت نفسه تعكسه من جهة وتوجهه من جهة أخرى ، وبمعيار ما تمارس هذه العقائد من تأثير فعال فإنها تسهم في تحديد النظام التعليمي وتوجهاته ، فالثقافة التربوية ترتكز على أساس تاريخي". ولهذا أن معرفة حقيقة تاريخ التربية والتعليم يساعد في تحديد الغايات التي تسعى إليها التربية في كل مرحلة تاريخية اجتماعية".

4. الهدف السوسيولوجي: إن إميل دوركايم عندما يتحدث عن التربية فإنه يتحدث عنها بوصفه عالم اجتماع ، حيث يقول:" إنني أنظر إلى التربية في واقع الأمر بوصفها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى ، ولها ارتباط بالبيداغوجيا وعلم الاجتماع".

ومن خلال هذا وقف دوركايم **موقف الناقد من علم النفس** ليحدد الحدود التي يقف عندها هذا العلم ، لأن الفكرة التي سادت عند بعض الفلاسفة أمثال: كانط ، وسنسر ،... وغيرهم ، أن التربية هي نتاج لعلم النفس ، حيث تنادي التربية عند هؤلاء بما يلي:

1. **الأحادية والنموذجية**: بمعنى أنه لا توجد تعدد في أنماط التربية ، بل ما هو موجود هو تربية نموذجية واحدة تناسب جميع الأفراد دون استثناء رغم تمايزهم في ظروفهم الاجتماعية...الخ.

1. الأسس القبلية: أي أن المربي عندهم ليس له ما يضيفه للفرد في مرحلة من مراحل تكوينه مادامت القدرات فطرية قبلية ، أما دوره فيقتصر على حماية هذه الخصائص الفطرية الفردية من الضعف والانحراف.

لكن من وجهة نظر دوركايم أن تلك الأسس السابقة غير مقبولة ، لأن الواقع التاريخي يؤكد بأن هذا التصورات التربوية غير قابلة للتطبيق ، والتاريخ يشهد بأن ذلك لم يحققه أي مجتمع. وهذا راجع لتمايزها واختلافها في طبيعة أطرها وظروفها ، أي أن التربية تعبر عن وضع اجتماعي معين ، حيث يقول دوركايم:"أن التربية تتغير بتغير الطبقات الاجتماعية"[31].

ورغم أن التربية تأخذ بعين الاعتبار الكفاءات الفردية إلا أن ذلك لا يكون تبعا لأهداف ذاتية خاصة بل من أجل المجتمع بهدف تحقيق إستمراريته واحتياجاته ، ومن مظاهر ذلك تقسيم العمل بين أفراده عبر القنوات التربوية ، وبهذا فالتنوع الموجود في التربية يكون من أجل المجتمع وبواسطته ، ومن هذا يقول دوركايم:" مهما تكن أهمية الأنماط التربوية الخاصة ،....فإنها ليست كافية بذاتها ، وهي أينما كانت فإنها لا تتباين إحداها عن الأخرى ، وذلك لأنها لا ترتكز على أساس اجتماعي مشترك"[32]. ومنه فإن علم النفس لا يمكنه أن يلبي حاجيات المربي في تحقيق غاياته ، مهما تطور وبلغ من نضج ، لأن المهمة توكل إلى علم الاجتماع.

ويظهر الجانب الاجتماعي للتربية فيما يسمى بالتربية الاجتماعية المشتركة، حيث أن رغم وجود اختلاف في الطبقات الاجتماعية بين الأطفال ، إلا أن هناك تربية اجتماعية مشتركة تمنح لهم دون تمييز بين الفئات ، وهي التي تشكل حسبه التربية الحقيقية ، وكمثال على ذلك: أن هناك تربية مشتركة لجميع الرومانيين تتجلى في كل الأنظمة القائمة في المدن ، رغم وجود طبقة من الأشراف والعامة ، وأن التغير الموجود في التربية من نجتمع لآخر يرجع إلى تغير حاجات الأفراد بسبب تغير الشروط الاجتماعية ، إلا أنه يبقى محافظ على الروح الجمعية.

ومن هذا المنطلق يؤكد دوركايم:" يمكن لنموذجنا التربوي أن يجد تفسيرا له في ضوء البيئة الاجتماعية القائمة...فالمجتمع لم يحدد أنموذج الإنسان وفقا للأنموذج الذي يسعى المربي لتحقيقه فحسب ، بل هو الذي يسعى المجتمع غلى بناء ذلك الأنموذج ويحققه وفقا لاحتياجاته المتنامية"[33]، وبالتالي: فالإنسان الذي يجب على التربية أن تحققه هو الإنسان لا كما صنعته لنا الطبيعة بل الإنسان على نحو ما يريده المجتمع أن يكون.

ومن خلال ماسبق نقول أن الأنموذج التربوي هو الذي يريد المجتمع أن يطبعه فينا ، وهو الصورة التي تعكس

الخصائص المتنوعة للمجتمع المعني. ومن هنا نؤكد أن علم الاجتماع وحده وليس علم النفس .له علاقته بالبيداغوجيا.من يساعد المربين في تحقيق أهدافهم وبالتحديد عندما يربط تلك الغاية بالظروف الاجتماعية ، حيث يقول دوركايم:" يجب أن يتجاوز علم النفس التنافس مع علم الاجتماع ، وذلك لأن غايات التربية ذات طبيعة اجتماعية ، ولأن الوسائل المتوخاة لتحقيق ذلك يجب أن تكون ذات طابع اجتماعي"[34].

بحيث لا توجد مؤسسة تربوية واحدة إلا وتحمل خصوصيات المجتمع ، كما أن إدراك ماهية المؤسسة التربوية هي مسؤولية علم الاجتماع ، باعتباره علم المؤسسات الاجتماعية ، الذي يعتمد على الدولة كهيئة سياسية مكملة للأسرة في العملية التربوية ، حيث تعمل على وضع المدارس سواءا كانت خاصة لتنمية القدرات المبدعة مع مراقبتها ، لأنه لا توجد مدرسة تستطيع أن تعلن لنفسها الحق في تبني تربية معادية للحياة الاجتماعية ، وبهذا فالدولة في خدمة الأطفال وتقوم بتسهيل العملية التربوية ومحاربة العنف بكل أشكاله ،حيث يقول دوركايم:"ومادامت التربية وظيفة اجتماعية فإن الدولة لا يمكن أن تكون غير معنية بها"[35].

كما أن معرفة المجتمع يسهل علينا معرفة ما يحدث داخل المؤسسات التربوية ، ومنه فالمناهج التربوية التي تصاغ ليست مهمة علم النفس ، بقدر ما هي مسؤولية تتجلى في إطار الحياة الاجتماعية لا الفردية ، فمثلا المناهج التي ظهر في عصر النهضة لم تكن من نتاج علم النفس ، بل كانت نتيجة للتغيرات العميقة التي شهدتها البيئة الاجتماعية الأوربية في تلك المرحلة ، حيث يقول:"إن للتربية خصوصية مشتركة واحدة في كل مكان تتمثل في أن الغايات التي تسعى إلى تحقيقها والوسائل التي توظفها مرهونتان إلى حد كبير بالضرورات الاجتماعية ، والتي تتمثل في أفكار ومشاعر جمعية"[36].

ومن هذا فإن المادة الأساسية التي يشتغل عليها المربي هي المجتمع ، لأنه من خلاله يكتشف المبادئ الأساسية التي يجب أن تقوم عليها تربيته ، أما علم النفس فهو مجرد موجه للطرق الخاصة لتربية الطفل وتلقينه المبادئ الاجتماعية ، وبهذا على حد تعبير دوركايم:" ليست هناك ثقافة أكثر أهمية بالنسبة للمربي من الثقافة السوسيولوجية ،.... وليس أمامنا سوى علم الاجتماع الذي يمكنه أن يضع في أيدينا المفاتيح المناسبة الخاصة بالإشكالية التربوية ، ويقدم لنا المعطيات الضرورية .الأفكار الموجهة ."[37].

من هذا نستخلص أن العلاقة بين التربية وعلم الاجتماع كالعلاقة بين الأثر والمؤثر بحيث أن التربية تنطلق من المجتمع وتسعى لتحقيق غايته ، فهما وجهان لعملة واحدة لا يمكن أن نفصل بينهما.

ومنه نخلص إلى أن دوركايم هو أول عالم اجتماع فرنسي تنبه بحس سوسيولوجي نقدي كبير إلى طبيعة العلاقة بين التربية والنظام الاجتماعي ، ومن ثمة وصف الظاهرة التربوية بمثل ما وصف به الظاهرة السويولوجية عموما ، وأعتبرها واقعة اجتماعية مستقلة عن وعي الأفراد ، وبالتالي قابلة للدراسة العلمية الموضوعية ، بل يمكن القول أن المشروع السوسيولوجي الدوركايمي في عمقه مشروع تربوي.

خاتمـــة: مما سبق نستخلص أن للتربية دور كبير في تطوير الفرد والمجتمع وتوطيد العلاقة بينهما بحيث أن الفرد يساهم في خدمة المجتمع واستمراره وحمايته ، وهذا لا يكون إلا إذا قامت التربية بالدور السوسويولوجي الموكل إليها بعد عملية فهم جيد للفرد عموما والمجتمع على وجه أخص ، وهنا يجب على المربي أن يعتمد على عالم الاجتماع ليرشده إلى الطريق القويم. وأن مهمة النظام التربوي هو خلق التجانس والتكامل عن طريق غرس التربية للقيم والمعايير الاجتماعية مما يخلق التضامن الاجتماعي.

كما أن المشروع الذي يريد أن يؤسسه أيميل دوركايم ، وهو تأسيس علم الاجتماع كعلم قائم بذاته يهدف إل كشف القواعد التي تخضع لها التطورات المجتمع ، فنجد لهذا الاهتمام صدى في أعماله: قواعد المنهج السوسويولوجي ، والانتحار والتربية ، وكان يهدف من وراء دراساته إلى الابتعاد عن التصورات الفلسفية العقيمة من أجل تأسيس علما موضوعيا ، بحيث يسلط الضوء عليه لحل مشاكل المجتمع عن طريق تحسين العلاقات بين الفرد والمجتمع ، ولهذا أولى عناية كبرى بالمشاكل التربوية ، إذ أن التربية تلعب دورا أساسيا في اندماج الفرد والمجتمع ، وهذا ما يفسر لنا أن دوركايم قد كان واقعي مهتم بهموم مجتمعه وبمشاكله ،

وخاصة الاضطرابات الاجتماعية المتولدة عن الطور التكنولوجي ولتصنيع.

ويعد دوركايم الأكثر تأثيرا ببرنامجه واتجاهه الإصلاحي الإنساني، حيث يحدد موقفه من لتربية على أنه شيء اجتماعي، تضع الطفل في وضع مباشر مع مجتمع محدد، ولهذا فهو يدعو إلى الاهتمام بالنظام والتخطيط التربوي ولكن في ضوء التخطيط الشامل للمجتمع.

ولكن رغم ذلك ما قدمه دوركايم مكن أعمال في المجال التربوي الاجتماعي إلا أن الدراسات التي قدما قد لاقت الكثير من الانتقادات من طرف المعاصرين، وبالتحديد في إنكاره لشخصية الفرد وجعله دمية في يد المجتمع يخضع لأرائه القسرية، كما أن هذه النظرة إلى التربية أو المرتبطة بما هو سوسيولوجي ومكاني متغير في إنكار لوجود الأنبياء والرسل ولا العبقريات، وبهذا فهي نظرة مادية محضة، وهذا ما نجده في الدراسات الحدسانية الدينية التي أسسها الفرنسي "هنري برغسون" تبعا لنقد هذه الأنساق المغلقة والاجتماعية، وتأسيس للتربية والأخلاق المفتوحة القائمة على أساس فردي متغير، ويظهر ذلك في الكثير من كتبه وعلى رأسها كتاب التطور لخلاق ومنبعا الأخلاق والدين.

الهوامش:

1.عبد الرحمان النقيب ، وصلاح مراد: مقدمة في التربية وعلم النفس ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم 1987 ، ص.37

2.عبد الله وجعنين وآخرون: المدخل إلى التربية والتعليم ، ط 1 ، دار الشروق ، الأردن ، 1993 ، ص.14

3.الخوالدة ناصر أحمد ، ويحي إسماعيل: طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العلمية ، ط2ن دار حنين الأردن ، ص33.

4.سعيد إسماعيل علي: فلسفات تربوية معاصرة ، سلسلة عالم المعرفة ،1995 ، ص14.

5.برتراند راسل: التربية والنظام الاجتماعي ، ترجمة وتحقيق: سمير عبدة ، دار مكتبة الحياة ، بيروت ، 1978 ، ص19.

6. سيد علي أشرف: أفاق جديدة في التعليم الإسلامي ، سلسلة التعليم الإسلامي ، شركة عكاظ ، للنشر والتوزيع جدة ، 1993 ، ص.31

7محمد أحمد بيومي: أسس وموضوعات علم الاجتماع ، دار المعرفة للجامعية الإسكندرية ،2000 ، ص19.

8.المرجع نفسه ، ص.20

9.عادل مختار الهواري: أسس علم الاجتماع ، مكتبة نهضة الشرق ، القاهرة ، 1983 ، ص.29

10.علي محمود إسلام الفار: معجم علم الاجتماع ، ط 2 ، دار المعارف القاهرة ، 2000 ، ص ص 464ـ465

11اميل دوركايم: قواعد المنهج في علم الاجتماع ، ت: محمود قاسم ، مراجعة: السيد محمد بدوي ، الناشر مكتبة النهضة المصرية ، 1950 ، ص.65

12.المصدر نفسه ، ص.81

13.علي الحوات: مبادئ علم الاجتماع ، ط 1 ، منشورات الجامعة المفتوحة طرابلس ، ليبيا ، 1990 ، ص ص 109..110

14.محمد أحمد بيومي: أسس وموضوعات علم الاجتماع ، المرجع السابق ، ص.136

15.المرجع نفسه ص156.

16.إيمانويل كانط: تأملات في التربية ، تعريب وتعليق: محمود بن جماعة ، ط 1 ، دار محمد علي للنشر ، 2005 ، ص18.

17أميل دوركايم: التربية والمجتمع ، تك علي أسعد وطفة ، ط5 ، دار معد للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق ، 1996 ، ص.56

18.المصدر نفسه ، ص.57

19.نفسه ، ص59.

20.نفسه ، ص61.

21.نفسه ، ص61.

22.نفسه ، ص61.

23.نفسه ، ص64.

24.نفسه ، ص65.

25.نفسه ، ص67.

26.نفسه ، ص68.

27.نفسه ، ص70.

28.نفسه ، ص 77.

29.نفسه ، ص86.

30 .نفسه ، ص115.

31.نفسه ، ص125.

32.نفسه ، ص127.

33.نفسه ، ص131.

34.نفسه ، ص141.

35.نفسه ، ص .79

36.نفسه ، ص 144.

37.نفسه ، ص 14.

مقاربة سوسيو- لسانية لتحليل خطاب الحياة اليومية -النظرية والمنهج-

A Sociolinguistic Approach to the Analysis of Everyday Life Discourse, Theory and Methodology

تاريخ الارسال: 2018-04-09 تاريخ النشر: 2018-05-08

حفيظة مخنفر جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2

hafidha_19@hotmail.fr

ملخص:

تهدف الورقة البحثية إلى تقديم مقاربة سوسيو-لسانية لدراسة خطاب الحياة اليومية الروتينية الرتيبة ؛ في مواقف التفاعل الوجاهي اليومي ، من خلا تبيان أهمية دراسة الخطاب اليومي ، وتحديد المفاهيم المحورية في الدراسة من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب ، وخطاب الحياة اليومية ؛ ثم تبيان بعض المدخل النظرية الملائمة لتحليل خطاب الحياة اليومية ؛ وسيتم تقديم ثلاث مداخل هي النظرية الإثنوميتودولوجية لمؤسسها "هارولد كارفينكل" وأثنوغرافية التواصل "ديل هايمز" وتأويل الحياة اليومية "كالفن شراج" ؛ ثم يتم التطرق للمقاربة المنهجية في تحليل خطاب الحياة اليومية من المنهج إلى كيفية جمع واختيار البيانات ؛ أو نصوص التحليل ، وكيفية كتابتها وتنظيمها بما يخدم الهدف من البحث.

الكلمات المفتاحية: الخطاب ، التحليل النقدي للخطاب ، الحياة اليومية ، اللغة ، خطاب الحياة اليومية

Résumé :

L'objectif de l'étude est de présenter une approche sociolinguistique pour l'étude du discoure quotidienne, afin de démontrer l'importance d'étudier le discours quotidien, On 'identifier les concepts qui sont: l'analyse du discours, l'analyse critique du discours, et discours de la vie quotidienne; Puis On démontré Les déférentes approches théoriques appliqués à l'analyse du discours de la vie quotidienne ; On a Choisi: la théorie éthnométologique de son fondateur H.Garfinkel, la communication éthnographique de Dell Haymes et l'interprétation de la vie quotidienne de C.Schrag; Puis on démontre. Comment collecter et choisir les textes d'analyse, et comment les organiser pour servir la recherche.

Mots-clés: discoure, analyse critique du discoure, vie quotidienne, langue, discoure quotidiennes

Abstract :

The aim of this paper is to present a sociolinguistic approach to study the daily discourse; so we are going to identify the basic concepts in the study, which are discourse analysis, critical analysis of discourse and daily life discourse. Then we show the suitable theoretical approaches for the analysis of the daily life discourse which are the ethnomatological theory; its founder H. Garfinkel, and the Ethnography Of Speaking of Dell aymes and the interpretation of everyday life of C. Schrag. So we present how to collect and choose Curpus, and give method to write and organize them to serve the purpose of research.

Keywords: discourse, critical analysis of discourse, everyday life, language, daily discourse

مقدمة

يعتبر مفهوم الخطاب واحداً من المفاهيم العابرة للتخصصات في العلوم الاجتماعية والإنسانية ؛ من العلوم السياسية إلى الإعلام والإتصال ، والآداب ، واللسانيات ، وعلم الاجتماع ؛ حيث تطور المفهوم بتطور مختلف علوم اللغة وظهر إلى جانبه مفهوم "تحليل الخطاب" الذي كان يهتم بالتحليل الشكلي للخطاب ، وفي نهاية الستينات وبداية السبعينات من القرن الماضي أزدهرت أبحاثه وتركزت في بدايتها حول تحليل المحادثة باعتبارها إحدى أشكال الخطاب ، أين كان لعلماء الاجتماع السبق في ذلك إذ انكب الباحثون الإثنوميتودولوجيون على دراسة المحادثة والتفاعل الوجاهي الشفهي ؛ وإن كانت بداية ذلك مع علماء النظرية التفاعلية الرمزية من مثل "أيرفنج غوفمان" "هارفي ساكس" و"ايرون سيكوريل" ؛ إلى جانب العلماء اللسانيين ممن ساهموا في إغناء هذا الحقل البحثي البيني ؛ وقد اتجه الباحثين إلى الدراسات الميكروسوسيولوجية —التفاعل الوجاهي- في تلك الفترة بعد ،أن فشلت النظريات الكبرى بمناهجها -التي حاكت فيها مناهج العلوم الطبيعية- في دراسة المشكلات الاجتماعية.

إذا ازدهرت الدراسات الميكروسوسيولوجية في ظل ما يسمى بالنظريات التأويلية ؛ التي وجدت في التأسيس لمناهج خاصة بها بعيد عن مناهج العلوم الطبيعية حلاً أمثلاً لدراسة الظاهرة الاجتماعية ، لذلك كانت العودة لإحياء المناهج التأويلية الاستنباطية التأملية الكيفية ، وتعتبر النظرية الظاهراتية السباقة في ذلك ، وسارت على منوالها فيما بعد النظرية الإثنوميتودولوجية —خاصة مع العلماء ذوي التوجه اللغوي- أين كان التأسيس لمناهج خاصة بدراسة التفاعل الوجاهي الشفهي في الحياة اليومية ، ومن ثمة كانت بداية دراسة الحديث اليومي أو كما يسمى خطاب الحياة اليومية.

هذا وقد تكاثرت الأبحاث في مجال تحليل الخطاب ولاقت اهتمام كبير ؛ لكن ظهور التحليل النقدي للخطاب أعطى منحى آخر له لتركيزه على السياق الاجتماعي لإنتاج الخطاب وتداوله ؛ ومختلف سياقات التأويل لاستعمال اللغة ، خاصة في وسائل الإعلام وتركيزه على مواطن السلطة والهيمنة في الخطاب ، سواء كان الخطاب ناتج عن ذوات فردية أو مؤسسات أو ميادين علمية ، كالخطاب السياسي ، والخطاب التربوي ، والخطاب الديني ؛ والهدف الأساسي للتحليل النقدي —أي النقد بمعنى النقد الذي جاءت به مدرسة فرنكفورت- للخطاب هو التفكيك والتأويل لمختلف الخطابات المُنتَجة.

وفي نفس المضمار يمكن إخضاع خطاب الحياة اليومية لنفس المنطق من التحليل والتفكيك والتأويل في مختلف سياقات الاستعمال المجتمعي للغة بما فيها خطاب الجسد والصورة ، أين يمكن الكشف عن مواطن الهيمنة والسيطرة للخطاب الرسمي المؤسساتي ، لما له من دور في تشكيل خطاب الحياة اليومية.

ومن الممكن أن يتساءل القارئ عن أهمية دراسة خطاب الحياة اليومية؟ وقد ينظر إليه البعض بنوع من الاستخفاف والاستهانة ؛ لكن الإجابة على هذا السؤال ستكون بسؤال مماثل -على سبيل المثال- لماذا خطاب الكراهية والحقد والتطرف في الحياة اليومية بين البشر؟ ولتوضيح أكثر يمكن إعطاء مثال بما يحدث من حقد وتنازع ؛ نشأ بين طلبة النظام الجامعي الكلاسيكي والنظام الجديد ل م د ، أليس مرده خطاب مؤسسي رسمي ؛ خطاب إصلاحي لم يؤسس للانتقال سليم من نظام لنظام أخر ؛ من دون أ ن يقع الغبن على فئة معينة وتتحمل اخفقات سياسة إصلاحية معينة ، من هنا يمكن اكتشاف أهمية تحليل خطاب الحياة اليومية تحليل نقدي ، وعليه كيف يمكن للباحث الخوض في بحث ميداني سواء من حيث النظرية أو المنهج أو جمع البيانات الأولية من ميدان الدراسة؟ خاصة وأن صعوبة دراسة خطاب الحياة اليومية تكمن في اللألفة التي تنشأ بين الباحث ومجتمع البحث ؛ صعوبة ملاحظة ما هو مألوف وتمييزه على أنه جدير بالدراسة ؛ والتي تخلق صعوبة تحييد مؤشرات الظاهرة ، كما تتجلى صعوبة العمل الميداني في كيفية تسجيل وتوثيق البيانات الشفهية من حيث طريقة التسجيل والتوثيق بحيث يعود إليها الباحث كلما استلزم الأمر.

وتوجد العديد من الدراسات السابقة في الموضوع لكن يمكن ذكر نموذجين قريبين الأولى للباحث "أحمد زايد" في دراسته "خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري"[1] التي وظف فيها الباحث المنهج التأويلي ومنهج تحليل المضمون — تحليل المحتوى- وبالنسبة لأدوات جمع البيانات استخدم "صحيفة تسجيل المواقف" أين يقوم المُخبر بتسجيل الموقف كما حدث بلغة الحياة اليومية مع تسجيل عدد الأشخاص

المشاركين فيه وتاريخه من دون علم المبحوثين بذلك. أما الدراسة الثانية فهي للباحثة الجزائرية "خولة طالب الإبراهيمي" في مقال منشور "احنا أولاد دزاير انتاع الصح"[2] وهو ملاحظات حول خطاب الحياة اليومية لشباب باب الوادي في العاصمة الجزائرية، بالنسبة للإجراءات المنهجية التي اتبعتها فقد اعتمدت الباحثة على تسجيلات إذاعية للشبان من خلال حصة للقناة الاذاعية الثالثة: Sans Pitié "دون شفقة" التي أنتجها "محمد علي علالو" في 12 أفريل 1990 بالإضافة إلى التسجيل المباشر لمجموعة من الشباب في إحدى السهرات أيام حضر التجول في دكان في العاصمة ولم تذكر الباحثة المنهج المعتمد في دراستها، أما المقاربة الحالية فتحاول تقديم منهج التحليل النقدي للخطاب كمنهج بديل عن المنهج تحليل المضمون والمنهج التأويلي، وبالنسبة لجمع البيانات تقترح التسجيل الصوتي للمحادثات كما ذهبت إلى ذلك الباحثة "خولة الإبراهيمي"، ذلك أن استعمال صحيفة تسجيل الموقف تعتمد على مدى قدرة الباحث على التسجيل، بينما استخدام المسجل يسمح للباحث بإعادة تدوين النصوص، ومعاودة الاستماع إليها كلما استدعت الحاجة.

وعليه تنطلق إشكالية الورقة البحثية الحالية من فرضية أساسية مفادها أن خطاب الحياة اليومية ما هو إلا انعكاس لمختلف الخطابات المتداولة في المجتمع في الوقت الحاضر أو لخطابات سابقة؛ فهو كالنهر الذي تصب فيه الجداول من مختلف المشارب، يحمل ترسبات الماضي والحاضر؛ ما يجعله حقل غني وجدير بالدراسة؛ لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم مقاربة سوسيو-لسانية لدراسة خطاب الحياة اليومية من حيث النظرية والمنهج؛ من خلال: تحديد المفاهيم المحورية من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب، وخطاب الحياة اليومية؛ ثم تبيان بعض المداخل النظرية المناسبة لدراسته وقد تم التركيز على مداخل نظرية هي النظرية الإثنوميتودولوجية وأثنوغرافية التواصل وتأويل الحياة اليومية؛ ثم المقاربة المنهجية في تحليل خطاب الحياة اليومية من المنهج إلى كيفية جمع واختيار وتسجيل وكتابة البيانات، أو نصوص التحلي؛ أما عن المنهج الذي اعتمد في الورقة البحثية الحالية فهو المنهج الوصفي.

أولا: مدخل مفاهيمي

1. من تحليل الخطاب إلى التحليل النقدي للخطاب

مفهوم الخطاب معروف في الثقافة العربية التقليدية كما هو معروف في الثقافة الغربية لكن أول من استعمله بالمفهوم الحالي الفيلسوف الفرنسي "ميشال فوكو" ثم ذاع وانتشر بعده في مختلف التخصصات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، وقدم له العديد من التعريفات كل حسب ميدان استعماله إذ يقول في كتابه حفريات المعرفة:" أعتقد أنني ضاعفت وأكثرت من معانيه فهو أحيانا يعني الميدان العام لمجموع العبارات، وأحيانا أخرى مجموعة متميزة من العبارات، وأحيانا ثالثة، ممارسة لها قواعدها، تدل دلالة وصف على عدد معين من العبارات وتشير إليها، ألم أجعل لفظ الخطاب الذي كان من المفروض أن يقوم بدور الحد أو الغطاء للفظ العبارة، يتغير بحسب تغييري لوجه التحليل ولمواطن تطبيقه"[3] فهو يشير إلى أن مفهوم الخطاب يَتَغَير بِتَغَيُر موطن الاستعمال فقد يعني مجموعة العبارات التي تم إنتاجها وتداولها في حقل ما وفي فترة زمنية معينة، كما قد نعني به ركام من العبارات؛ وفيما يلي يتم تقديم مفهوم الخطاب، وتحليل الخطاب، ثم التحليل النقدي للخطاب بحسب ما يخدم هدف الدراسة.

أ. مفهوم الخطاب

على المستوى اللغوي: إذا رجعنا إلى "انسيكلوبيديا أنفير ساليس" فإننا نجد أن كلمة خطاب "Discours" في أصلها اللاتيني "Discurrere"لم يكن لها أي علاقة مباشرة باللغة، إذ كانت تعني "الجري هنا وهناك". ولم تأخذ "Discours" معنى الخطاب إلا في آخر العهد اللاتيني، حيث أخذت تدل على الحديث والمقابلة قبل أن تحيل إلى كل تشكيل للفكر شفويا أو مكتوبا؛[4] يتضح أن الخطاب في أولى استعمالاته في اللغة اللاتينية يدل على المحادثة التي تتم بشكل مباشر، بين الأشخاص، أي تفاعل مباشر، وجهاً لوجه، وبمعنى الكلام.

وفي "لسان العرب الخطاب"، يدل الخطاب على مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابا وهما يتخاطبان. وخطب الخاطب على المنبر واختطبَ يخطُبُ خطابة. واسم الكلام: الخِطبة... وخِطْبَتْ المرأة خطبةً بالكسر

واختَطَبَ فيها... وذهب أبو إسحاق إلى أن الخُطبة عند العرب: الكلام المنثور المُسَجَعْ ، ونحوه... والخطبة مثل الرسالة التي لها أول وآخر.[5]

نلاحظ أن معنى الخطاب في اللغة العربية ، هو المعنى ذاته الذي كان يحمله في بداية ظهوره في اللغة اللاتينية ، ويمكن استنتاج وجود شكلين من الخطاب ، الشفوي مثلما ذُكر الخِطبة باعتبارها كلام تُطلب به البنت لزواج ، والخطاب الكتابي ؛ مثلما ذُكر الرسالة. كما نلاحظ أن مفهوم الخطاب في اللغة العربية أوسع منه في اللغة الأجنبية.

ويعرفه "توين فون داك" أحد الرواد البارزين للتحليل النقدي للخطاب على أنه ظاهرة اجتماعية متعددة الأبعاد ، وهو في نفس الوقت شيء لغوي (لفظي ونحوي) تتابع كلمات أو جمل ذات معنى ، وحدث/فعل (مثل تأكيد أو تهديد)، وشكل للتفاعل الاجتماعي (مثل محادثة) وممارسة اجتماعية (مثل المحاضرة)، وتمثيل عقلي (معنى أو نموذج عقلي أو رأي أو معرفة)، وحدث أو نشاط تفاعلي أو اتصالي (مثل مناظرة برلمانية) ومنتج ثقافي (مثل الروايات المتلفزة) أو حتى سلع اقتصادية تباع وتشترى (مثل رواية).[6] على ما ذهب إليه صاحب التعريف الخطاب ظاهرة اجتماعية يمكن دراستها بإخضاعها للتفكيك والتحليل ثم النقد ، ومن خلال الأمثلة الواردة في التعريف ؛ نفهم أن الخطاب يمكن أن يكون صادر عن أفراد أحداث تواصلية مثل خطاب الحياة اليومية موضوع الورقة البحثية ، أو خطاب رسمي صادر عن مؤسسات كالخطاب السياسي ، أو الخطاب التربوي ، أو الخطاب الديني.

ب. التحليل النقدي للخطاب

حسب معجم "المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب" "لدومنيك مانغو": موضوع تحليل الخطاب "إنما ينبغي أن يكون نظراً في آليات التلفظ التي تربط تنظيما نصياً محدداً بموقع اجتماعي معيّن ؛ وباعتباره فناً من فنون دراسة الخطاب فإنه يمكنه أن يهتم بنفس الكتابات التي تتناولها اللسانيات الاجتماعية وتحليل المحادثة ؛ فدراسة خطاب عيادة طبيّة مثلا يجب على الدارسين أن يأخذوا بعين الاعتبار قواعد الحوار (موضوع تحليل المحادثة) والتنوعات اللغوية التي هي موضوع اللسانيات الاجتماعية ، وطرق الحجاج التي هي موضوع البلاغة..إلخ.[7]

ومن المستحسن اعتبار تحليل الخطاب التخصص الذي بدل أن يُقدِم على التحليل اللغوي للنص في ذاته أو على التحليل السوسيولوجي أو النفساني لمحتواه يسعى إلى مفصلة تلفظه مع موقع اجتماعي بعينه وهكذا يجد تحليل الخطاب نفسه حيال أنواع الخطابات الموجودة في الفضاءات الاجتماعية المختلفة من مثل: المقهى المدرسة المحل التجاري.[8] لكن ظهور التحليل النقدي للخطاب جعل من أهداف هذا المنهج النقد والكشف عن مواطن السلطة والهيمنة الاجتماعية من خلال توظيف اللغة.

ويعرف "توين فان ديك" في "كتابه الخطاب والسلطة" التحليل النقدي للخطاب على انه نمط من بحوث الخطاب التحليلية التي تدرس طرائق تنفيذ سوء توظيف السلطة واستمرارها ومقاومتها والهيمنة الاجتماعية وعدم المساواة بواسطة النص والحديث في السياق الاجتماعي والسياسي ؛ وتمكن محللو الخطاب النقدي في مثل هذا الحقل البحثي من اتخاذ موقف يتحدّى السّلطة الاجتماعية المهيمنة بوضوح لكي يفهموا ويفضحوا عدم المساواة الاجتماعية ومن ثم يقاومونها.[9]

وينظر للخطاب على أنه حدث للتواصل يشمل التفاعل المحادثاتي والنص المكتوب وكذلك الإيماءات وتعبيرات الوجه ومخطط الطباعة والصور وأي بعد آخر سميائي أو خاص بوسائل الإعلام المتعددة لتعبير الرمزي أو الدلالي ، ويقول "فان دايك" إن التحليل النقدي للخطاب يجب أن يقوم على وجود راسخ للسياق ، والفاعلون الاجتماعيون الذين يشتركون في صنع الخطاب لا يعتمدون فقط على استخدام خبراتهم واستراتيجياتهم الفردية ولكنهم يعتمدون على أطر جماعية للمدركات (المفاهيم) مثل "التمثلات الاجتماعية" وتمثل تلك المدركات المفاهيم المشتركة اجتماعيا للعلاقة بين النظام الاجتماعي والنظام المعرفي الفردي ، وتظهر ثلاث أشكال للتمثلات الاجتماعية ، المعرفة (شخصية وجماعية ثقافية)، الاتجاهات ، الأيديولوجيات ، وتحدث الخطابات داخل المجتمع ويمكن أيضا فهمها في تفاعل الموقف والفعل والفاعل الاجتماعي وكذلك الهياكل المجتمعية.[10]

وحسب "توين فون ديك" تعود مبادئ تحليل الخطاب النقدي إلى النظرية النقدية "لمدرسة فرنكفورت" قبل الحرب العالمية الثانية أين بدأت تلك المبادئ التركيز على اللغة

والخطاب فضلا عن اندماجها مع اللسانيات النقدية في نهاية السبعينات وهناك عدد من نظائر تحليل الخطاب النقدي في التصورات "النقدية" في علم اللغة الاجتماعي وعلم النفس الاجتماعي التي يرجع بعضها إلى بداية السبعينات ؛ وكما هو الحال في التخصصات الأخرى يمكن النظر إلى تحليل الخطاب النقدي على أنه ردة فعل ضد النماذج "الاجتماعية" أو "غير النقدية" السائدة في الستينيات والسبعينيات.[11]

كما يجب أن يتجه تحليل الخطاب صوب إيجاد مختلف الصلات بين الخطاب -المنتج اللغوي- والمؤسسات الاجتماعية الحاضرة في السياق الخطابي ؛ باعتبار الخطابات تُنتِج بعضها البعض وتتكاثر ، ويعتبر خطاب الحياة اليومية للأفراد الأكثر امتصاصا لكل الخطاب المُنتَجة بل ويحمل ترسبات خطابات حاضرة غائبة في المجتمع ككل ، ويظهر ذلك في الممارسة اليومية العادية للأفراد ؛ ويكفي هنا إعطاء مثال بالخطاب الديني المنقسم إلى جملة من الخطابات المتضاربة المتطرفة منها والمعتدلة ؛ يقابلها في الحياة العادية أُنَاس لا يملكون لا فكر ولا ثقافة دينية ذات مستوى ؛ هؤلاء تجدهم يمتصون تلك الخطابات ويشكلون ظواهر اجتماعية دينية متباينة في المجتمع ، فبتفكيك الخطاب الديني في الحياة اليومية للأفراد العاديين سيعاد اكتشاف مدى تأثير تلك الخطاب وكيف أنتجت تلك الظواهر الدينية.

2. خطاب الحياة اليومية

أ. مفهوم الحياة اليومية

يعتبر لفظ يومي من الألفاظ العربية الفصحى ، وهو مشتق من اسم "يوم" وفي معظم المعاجم العربية ، نجد هذا اللفظ يرتبط بما يتم تكراره كل يوم دون انقطاع فتم التمييز بناءاً على ذلك بين "اليومي" و"الأسبوعي" و"الشهري"... وهو نفس المعنى الذي يشير إليه لفظ "Quotidien" في الفرنسية في كل المعاجم الكلاسيكية (Quotidien : de tous les jours) كما يعتبر هو المعنى الذي يحمله اللفظ في الانجليزية (Quotidien:recuring every day).[12]

كما ثبت أن لفظ الحياة اليومية استعمل قديما في الإنجليزية في القرن السابع عشر ، ليدل على مختلف طرق الحياة العادية مثل العمل الروتيني والمألوف والتفاعلات بين الأفراد ، وعناصر الثقافة المادية مثل اللباس والديكور. وكلمة "يومي" ظهرت في الإنجليزية في القرن الرابع عشر وجذورها الأولى تعود إلى الفرنسية القديمة والاستعمال اللاتيني. وفي علم الاجتماع يستعمل اللفظ ليميز علم اجتماع الحياة العادية والروتينية.[13]

اليومي هو كل ما يحيط بالفرد ويدركه حالاً ، ومن دون واسطة ليصبح قريباً منه وحاضراً في ذهنه حضوراً مستمراً ؛ والمحيط هنا يعني الفضاء الواسع كالبلد ، أو مجموعة من البلدان التي يكون الانتماء إليها انتماءا حميماً ، فاليومي إذا هو كلّ ما يظهر في العالم في شكل تكرار ومعاودة ؛ فهو ليس فقط محيط الحياة العادي والمعروف ؛ بل هو قوة تأسيسية تستوعب كل الأحداث والأفعال لتعطيها نمطا موحداً ؛ فاليومي يضم كل الأشياء العادية كما يضم أيضا كل ما سيجعل الأشياء تتحول إلى عادية ؛ بهذا يمكن القول كل الأشياء التي تقبل المعاودة والظهور المستمر تدخل ضمن اليومي.[14]

وفي بداية الأمر استعمل مفهوم عالم الحياة ليدل على الحياة اليومية. وعالم الحياة "Life-World" هي ترجمة مباشرة لكلمة ألمانية "Lebenswelt" واستعمل هذا المفهوم لأول مرة من طرف الفينومينولوجية مثل "ألفرد شوتز" ليدل على المادة اليومية والعالم الاجتماعي الذي يبنيه الناس العاديين في سياق تفاعلاتهم العادية.[15]

ويعتبر العالم الفينومينولوجي "ادموند هوسرل E. Hosseral" أول من أشار إلى الحياة اليومية واستعمل مفهوم "عالم الحياة life world". ليشير إلى النطاق الحياتي الذي يخبر فيه الأفراد ثقافة مجتمعهم ، ويُكَوِن فيه الأفراد تصوراتهم عن موضوع هذه الثقافة. وعالم الحياة هو عالم معطى يسلم الأفراد بوجوده دون مناقشة. ولا يعيش الفرد في عالم حياة واحد بل أننا نجد أن عوالم الحياة تندرج عبر الزمان والمكان. فتبدأ بالعالم الذي يحيط بالفرد ، أي ما يقع تحت سمعه وبصره ويستطيع أن يتحكم فيه وتتوزع هذه العوالم عبر المكان وفقاً لحركة الفاعل اليومية حيث تبدأ بعالمه الخاص الذي يعرف عنه كل شيء وتمتد من هذا العالم الخاص عبر كل الأمكنة التي يتحرك فيها الفرد. كما تتوزع العوالم زمنيا ، حيث تبدأ من العالم الفعلي الحالي الذي يعيش فيه الفاعل ، وتمتد إلى عالم الأسلاف والأجداد الذي يعيش معنا ويحكمنا دون أن نتحكم فيه ، وإلى عالم المستقبل الذي يمكن أن نؤثر عليه ولكنه لا

يؤثر علينا.[16] لقد أشار "هوسلر" أن عالم الحياة هو العالم الذي يأخذ منه الأفراد ثقافتهم ، وهو عالم معطى لا دخل للأفراد في تشكيله ، وجوده سابق على وجود الفرد ثم يرى أن لعالم الحياة بعدين زماني (الحاضر والماضي والمستقبل) ومكاني (الامتداد الجغرافي) وهذا وفقا لحركة الفاعل اليومية. وبهذا هو حدد شكل عالم الحياة.

أما "كالفن شراج C. Schrag" الذي يمثل الإسهامات المعاصرة في علم اجتماع الحياة اليومية ذو توجه فكري مزج فيه بين الاتجاه الفينومينولوجي ونظرية التأويل لـ"مارتن هيدجر" و"جدامر" فإنه يرى إمكانية قراءة الحياة اليومية تماما مثل النص الأدبي ، غير أن النص يتميز بالثبات على العكس من الحياة اليومية التي هي في حركة دائمة ، ويعرف الحياة اليومية على أنها نسيج (بمعنى النص) من الخبرات المتولدة عن العيش في عالم الحياة ، وهي سياق تتداخل فيه مكونات الاهتمامات والمصالح المرتبطة بالخبرة الشخصية والاجتماعية إن الحياة اليومية هي سياق من الارتباطات والتواصليات التي تتبدى في قصدية الفكر كما تتبدى في كل مظاهر السلوك العملي داخل النظام الاقتصادي والاجتماعي العام.[17]

"كالفن شراج" ربط الحياة اليومية واختزلها في الخبرات الشخصية ، ومظاهر السلوك العملي ، التي تتبدى في شكل نسيج أو نص يمكن قراءته ، في داخل النظام الاقتصادي والاجتماعي. ورؤيته هذه تنسجم ومفهوم الخطاب ، من حيث أن الخطاب ، هو كل الممارسات الفعلية والكلامية ، والتي يمكن قراءتها وتحليلها في إطار البيئة التي أنتجتها.

ب. خطاب الحياة اليومية

ويرى أحمد زايد أن الحياة اليومية هي خطاب "Discourse" أو أن لها خطابها الخاص. ونقصد بهذا ثلاث معان: الأول أن هناك منطقا خاصا لممارسات الحياة اليومية ؛ و هذا المنطق هو منطق معرفي طالما أن المعرفة والوعي من العناصر التي تجعل من الحياة اليومية قابلة لتنظيم ؛ فالحياة اليومية وعاء لتخزين المعرفة والمعلومات بصرف النظر عن دقة وعقلانية هذه المعرفة ، كما أنها وعاء لتخزين الوعي ، بصرف النظر أيضاً عن نوعية هذا الوعي وطريقة ظهوره وشروط ظهوره ؛ بهذا المعنى فإن الحياة اليومية خطاب ؛ أما المعنى الثاني فإن القول في الحياة اليومية ، أو لنقل العبارة الخطابية "Statement" إذا استخدمنا لغة "فوكو" أو الكلام إذا استخدمنا لغة "جاك دريدا" يحمل معنى الخطاب وخصائصه ، فالناس في حياتهم اليومية عندما يتحدثون أو يتبادلون وجهات النظر أو يسلكون سلوك معيناً فإنهم يعبرون عن موقف خاص ويعبرون عن وجهة نظر معينة ؛ كما أن التفاعلات الكلامية وغير الكلامية ، المادية وغير المادية ، التي ينجزها الأفراد في حياتهم اليومية تكتب تاريخهم الخاص وتكتب وجهة نظرهم الخاصة ، ومن ثمة فإنهم عندما يتفاعلون فكأنهم يكتبون خطابهم الخاص ، وهم عندما يكتبون خطابهم الخاص فإنهم يعبرون عن أنفسهم بطريقتهم الخاصة ، فهم لا يقولون كل شيء يرونه ، وهم إذ يعبرون عن ما يرونه فإنهم يعبرون عنه في ضوء موقف معين وفي إطار تحيزات معينة ؛ فكيف إذا لا نعتبر الحياة اليومية خطابا. أما المعنى الثالث الذي نقصده بوصفنا للحياة اليومية بأنها خطاب فيرتبط بإمكانية النظر إلى الحياة اليومية باعتبارها نصا يمكن قراءته وتأويله ؛ ولكن "النص" في الحياة اليومية يأخذ معنى مختلف عن النص المكتوب أنه متدفق عبر الزمن ، ولذلك فإنه له بعده التاريخي أو ذاكرته التاريخية. كما أنه نص يكتب بالسلوك ومن ثم فإنه لا يحتوي على الجوانب العقلانية فحسب ، بل يحتوي أيضاً على الجوانب غير العقلانية أو الانفعالية. كما أنه نص متحرك عبر المكان طالما أنه غير ثابت ودائم التدفق. ومن هذه المنطلقات الثلاثة يمكن النظر إلى الحياة اليومية باعتبارها خطاباً.[18]

قسم "أحمد زايد" الحياة اليومية إلى قسمين وسط معيشي مادي وثقافي ، وهي حالة الوجود البعيدة عن أي تنظيم. ويمكن قراءتها كنص الذي لا يأخذ طبيعة النص المكتوب ، فهو متغير وغير ثابت ما تغير منطق الحياة اليومية ذاتها ، هذا النص الذي يشكله الأفراد بتفاعلهم اليومي.

ج. المفهوم اللساني لخطاب الحياة اليومية:

ما يمكن الإشارة إليه أن "خطاب الحياة اليومية" كمفهوم لا يتم العثور عليه في مختلف الأدبيات السوسيولسانية بهذا الشكل ، إذ يعتبر مفهوم حديث نسبيا مقارنة بمفاهيم الأخرى لكن يمكن إيجاده في مختلف الأبحاث اللسانية تحت مسميات مختلفة مثل "اللغة المحكية" و"الخطاب الشفهي" واللغة العامية" أو"حديث العامة" أو كل

ما يشير لاستعمال اللغة في ميادين غير رسمية ؛ ومفهوم خطاب الحياة اليومية الروتينينة الرتيبية ، ينسحب عليه المفهوم السوسيو-لساني للخطاب وبتحديد دقيق يمكن تعريفه من زوايا مختلفة كما يلي:

– من الناحية البنائية فهو إما لفظ مثل "حقرة" ، أو عبارة ، ولا يشترط فيها أن تكون ذات تركيب نحوي سليم مثلما يوجد في اللغة الرسمية ، لكن تمتلك دلالة اجتماعية مكتسبة من خلال التداول بين الأفراد.

– من الناحية الشكلية شفوي أكثر منه كتابي ، كالمحادثات اليومية التي تحدث صباح مساء بين الأعضاء ، أو كتابي مثل الرسائل النصية المتبادلة بين الأفراد في الهواتف ، ووسائل التواصل الاجتماعي ؛ تضاف له الرموز والإيماءات والتعبيرات الجسدية ، وحتى الانفعالية كالضحك أو البكاء.

– من الناحية التواصلية يؤدي معنى ورسالة ، ويحقق هدف التواصل بين الأفراد والجماعات في مختلف المواقف اليومية ، ويتم عن طريقه تناقل المعرفة العامية.

– كما يكون في شكل ممارسات ونشاطات لاخطابية يومية مادية كالتنقل بين المؤسسات المجتمعية الرسمية منها وغير الرسمية ، وأماكن العمل والدراسة ووسائل النقل... لتلبية حاجات فردية شخصية محددة.

د. خصائصه اللسانية:

كل متحدث يجد نفسه في مواجه يوميا تفاعل وجاهي ، في شكل حوار ، أو محادثة ، مع أصدقائه ، مع أسرته مع جيرانه ، فالجميع يمارس بشكل يومي متكرر الخطاب الشفهي ، لكن دون انتباه أو اهتمام لما يقال ولا لطريقة التي يتم التكلم بها ، فخطاب الحياة اليومية له خصوصية لسانية يختلف بها عن الخطاب المكتوب ، والمتحدثين بشكل عام يحملون صورة سيئة عن طريقة تكلمهم من قبيل "انا أتحدث بشكل سيء" "أنا أرتكب الأخطاء" فالنظرة السائدة وحتى عند بعض اللسانيين المعاصرين اللغة المتكلم بها تقابل لغة الكتابة الرسمية ، لذلك لابد على الباحث أن يكون عارف بالمادة الخطابية التي سيقوم بتحليلها وخصوصيتها اللسانية ، ابتداء من الظواهر الصغيرة للنطق إلى الظواهر اللغوية الأكبر.[19]

ويمكن الحديث عن بعض خصائصه كما يلي:

– "ظواهر التنوع الرتيبي" Phénoménes de Variation Ordinaires موجودة بكثرة عند كل المتحدثين مهما كان وضع المتكلم ، خاصة التنوع الفونولوجي فبعض المنطوقات في خطاب الحياة اليومية تختلف عنها في اللغة النموذجية الأكاديمية ، والاختلاف حتى بين منطقة وأخرى ؛[20] مثلا كلمة "الذرية" تعني في العربية الفصحى معنى الأولاد أو الخلف وتستعمل في بعض المناطق الجزائرية بنفس المفهوم لكن نطق مختلف بين المناطق بهذا الشكل: "الذري" و"ذراري".

– ثالثا ظواهر التنوع اللساني الشاذة وهي المتعلقة بأخطاء النحو والصرف والشائعة والقابلة للتصحيح من قبل بقية المتحدثين والشائعة كذلك عند الأطفال ،[21] مثلا اختلاف استعمال الضمير المخاطب المفرد في خطاب الحياة اليومية في بعض المناطق الجزائرية "نتَ" و"نتِ"، ففي بعض المناطق تستعمل بوجه معكوس "نتَ" للمؤنث و"نتِ" للمذكر.

– الخطاب اليومي غير خاضع لنظام تركيبي ثابت مثلما في اللغة النموذجية ، عفوي يغلب عليه التكرار ، والاختصار شفوي في غالبيته ، سرعة المتكلم ، يخطئ المتكلم ويعيد ويصحح ، فهو خطاب متقطع.

– تستعمل فيه حركات الجسم الانفعالية كالضحك والصراخ ، التمتمة ، البصق ، انفلات الكلمات ، ظاهرة البحث عن الكلمات ، مثل التوقف التردد الإطالات الصوتية ،[22] يحضر فيه الخطاب النفسي الذي يكون له الأثر الواضح في توجيه الخطاب وسلطته بين المتكلمين.

– تحضر فيه وبشكل قوي الظواهر السوسيولسانية مثل الاقتراض اللغوي ، الثنائية اللغوية ، والازدواجية اللغوية.

– يكشف وبقوة عن البنية الاجتماعية للمتكلم من حيث: جنسه ، سنه ، تعليمه ،عمله ، طبقته الاجتماعية ، بلد الإنتماء.

ثانيا: المداخل النظرية لتحليل خطاب الحياة اليومية

لا يوجد كيفية محددة ثابتة لتحديد كيفية الانتقال من النظرية إلى الدراسة الميدانية أو من الميدان إلى النظرية لكن عموما توجد العديد من النظريات التي تعالج الظواهر السوسيولسانية ؛ وسيتم التركيز هنا فقط على النظرية

الاثنوميتودولوجية، واثنوغرافية التواصل، وتأويل الحياة اليومية.

1. النظرية الإثنوميتودولوجية

لقد تطور أواخر الستينات ومطلع السبعينات داخل إطار دراسات (المايكرو-سوسيولوجي). والاستناد إلى أرضية من التأسيس النظري التأويلي والظاهراتي، اتجاها ركز على دراسة التفاعلات في الحياة اليومية ؛ وكل ما يتعلق بها من تأويلات ومعان مضمرة ؛ مع جهود علماء مختلفين أمثال "غوفمان" Erving Goffman ، و"كارفينكل" Harold Garfinkel، و"أيرون سيكورل" A. Cicourel ، وسرعان ما بادر هذا الاتجاه إلى الاهتمام بدراسة أحد أهم أنماط التفاعلات اليومية ؛ وهو الحديث "Talk" المحادثات اليومية ؛ كما انتشر بسرعة شديدة إلى حقول معرفية أخرى مجاورة مثل علم اللغة الاجتماعي، والإثنوغرافيا، وشكل جذرا أساسيا لتطور تحليل الخطاب كما يمثل الآن أحد النماذج المهيمنة في حقل الخطاب الواسع. [23]

هذا وقد تمت صياغة مصطلح "الإثنوميتودولوجية" من طرف "هارولد كارفينكل" ويعني به وصف المناهج والمفاهيم الإجرائية التي يستعملها أفراد مجتمع معين لغاية تدبير مجمل المشاكل التواصلية التي تعترض سبيلهم في الحياة اليومية، فالسلوكات المتعلقة بالتبادلات الكلامية اليومية ترتكز على معايير مضمرة مسلم بها، وغاية هذا العلم الكشف عن هذه البداهات التي تحكم تخاطبنا وتواصلنا الروتيني، وداخل هذا الاتجاه استقل تيار يتزعمه "هارفي ساكس" Harvy Sacks و"شغلوف" Schegloffخاص بتحليل المحادثة.[24] بالإضافة دراسات "ايرفنج غوفمان" الذي كان له السبق في دراسة الحياة اليومية داخل المنظمات المغلقة مثل المستشفيات والسجون، لكن بالنسبة "لغوفمان" فإنه يحسب على التيار التفاعلي الرمزي والتيار الإثنوميتودولوجي.

وقد حاول جارفينكل في أبحاثه العديدة أن يبين:

- أن المحادثات اليومية العادية تنقل معان أكثر مما تحمل الكلمات المباشرة ؛
- أن مثل هذه المحادثات تفترض محتوى ذا دلالات مشتركة ؛
- أن الفهم المشترك الذي يوافق أو ينتج عن المحادثات يشمل عملية مستمرة من التأويل البيناتي ؛
- أن التبادل والشؤون اليومية تتصف بمنهجية، وخطة وبالتالي خاصية عقلانية بحيث أن الإنسان يصل إلى المعنى لما يلفظ الأخر من خلال فهمه للقاعدة التي قام عليها.[25]

واهتم "سيكوريل"، كما كان الأمر لدى "كارفينكل" بتحليل الأحاديث، التي أصبحت من أهم أوجه منهجية الجماعة في تحليل الفعل، وتشكل معرفة الجماعة ؛ حيث يرى "سيكوريل" أن عملية التفاعل تتضمن منظورا متبادلا بين المتفاعلين، فالمتحدث يفترض أن المتلقي يتوقع منه أن يقول ما هو مفهوم ومعقول ومقبول، وينطبق القول نفسه على المتفاعل المتلقي، والسؤال هنا هل يتم الحديث في الحياة اليومية حسب قواعد اللغة ؟ ويرى "سيكوريل" أن الحديث في الحياة اليومية لا ينسجم مع قواعد اللغة، ولكن الموقف الاجتماعي بما تم الاتفاق عليه في الجماعة، يسد الثغرات الناتجة عن غياب قواعد اللغة.[26] وهو ما يفسر عدم انتظام لغة الحياة اليومية وثباتها.

كما قدم "ساكس" دراسات ميدانية معتمدا على مدخل تحليل المحادثة، إنطلاقاً من افتراض مؤداه: بأن المحادثات تعتبر الأساس الذي عن طريقه يمكن تفسير أنماط أخرى من السلوك البيني (بين الأفراد) ؛ كما أنها تعتبر انعكاسا حقيقيا لعملية التفاعل، وتشكل منظومة من الإجراءات والممارسات الاتصالية المنظمة اجتماعيا، ولذا فإن المدخل التحليلي للمحادثات كما تصوره "ساكس" يعد نوعا من الدراسات لظواهر محددة ولكنها تعطي معلومات وفهم كبير لكثير من الأنشطة والسلوكيات التي يقوم بها البشر ؛ و لقد استخدم هذا المنهج في دراستين هما تحليل محادثة ظاهرة الانتحار ووصف قصص الأطفال ؛ كما حرص "ساكس" في دراسة الانتحار على أن يستخدم مادة الانتحار المتعمقة في المحادثات التي يقوم بإملائها المنتحر ذاته، أو من يتصل للإبلاغ عن حالة الانتحار ؛ عامة فإن هذه المادة تساعد في التعرف على طبيعة حدوث هذه الظاهرة ووصفها بصورة غير تقليدية تعتمد على الإحصاءات والمقابلات أو الملاحظة واستمارة البحث كما اعتمد عليها "دوركايم" ذاته أو غيره من علماء الاجتماع التقليديين ؛ وبين "ساكس" بشكل واضح أن ما يهمه ليس الخطاب بحد ذاته وليست اللغة هدف هذا البحث الأكاديمي، وعدد كبير من

دروس "ساكس" عالجت المسألة الإثنوميتودولوجية ويمكن القول أن دراساته هي التي أعطت شكل ومادة لمواضيع إثنوميتودولوجية.[27]

2. تأويل الحياة اليومية

قدم هذه المحاولة "كالفن شراج" C. Schrag عام 1980 السؤال الأساسي الذي يطرح من خلال هذه الممارسة التنظيرية هو: هل يمكن تطبيق مبادئ التأويل المستقاة من تحليل النصوص على دراسة الحياة اليومية بحيث يمكن فهمها تأويليا وللإجابة على هذا السؤال حاول "شراج" أن يجمع بين أفكار مستمدة من الفينومينولوجيا وأخرى مستمدة من نظرية التأويل عند "هايدجر" و"جادامر". لقد حدد "شراج" مهمته التنظيرية بأنها محاولة لنقل نظرية التأويل من مجال تأويل النصوص إلى مجال تأويل الوجود الاجتماعي التاريخي للإنسان. ولقد عبر عن ذلك بالنص "أن النموذج النصي لنظرية التأويل يحتاج إلى توسيعه بطريقة تجعله يستوعب عالم الحديث اليومي بالإضافة إلى عالم النصوص المكتوبة. أنه بحاجة إلى أن يتسع ليشتمل على مجال الإدراك بما فيه من فهم للعالم وبما فيه من أسلوب لنقل محتوى الأفكار". والمقصود من هذا القول أن النص من مفهوم نظرية التأويل يمكن توسيع مفهومه ليشمل الحياة اليومية بحيث يمكن التعامل معها كنص مكتوب بإخضاعها لتحليل فالحياة اليومية مثلها مثل النص يمكن تحليلها ؛ والفرق بين النص والحياة اليومية أن النص جامد بينما الحياة اليومية في تحول مستمر وتحمل دلالات اجتماعية ؛ لذلك لا نتعامل معها على أنها نص أدبي يقف بمثابة حقيقة مستقرة ، ولكننا نتعامل مع نشاط حي متدفق يضفي فيه الناس على أفعالهم وإدراكاتهم معاني خاصة. وفي هذه الحالة فإن مهمة الفهم التأويلي هي عملية فهم لذات وعملية تأويل للذات. وتقوم هذه الفكرة على التمييز بين مستويين من الفهم التأويلي ؛ المستوى الأول يرتبط بالفهم التأويلي البدائي (الفطري) الذي يميز عملية تكوين المعاني في الحياة اليومية ذاتها ؛ والمستوى الثاني من الفهم التأويلي الذي يظهر من خلال المحاولة المنتظمة للمنهج العلمي أو البحث الفلسفي الذي يحاول دراسة الإنسان وعالمه الاجتماعي. ومن هنا فإن المهمة الصعبة للفهم التأويلي للحياة اليومية ، هي أنها محاولة للفهم تتأسس على نوع سابق من الفهم هو ذلك الوجود على مستوى الحياة اليومية ذاتها. ومن ثمة فإن نجاح عملية الفهم العلمي ترتبط بمدى ما يعكسه من المستوى الأول الموجود في الحياة اليومية.[28]

ولذلك فأن الحياة اليومية لا يكفيها تأويل اللغة التي تعبر عن عقلانية الفاعل التي تحكمها قواعد سلوكية. إن تأويل اللغة ضروري ولكن غير كاف. فدائرة التأويل يجب أن تتسع لتشمل جوانب أخرى من الوجود ، أننا يجب أولا أن ندرس الظروف التي يمكن أن يظهر فيها نوع من القهر للدافعية العقلانية (حسبما يذهب "فرويد")، وأن ندرس الظروف التي تتداخل بها لتخلق نوعا من التضليل الأيديولوجي (حسبما يذهب "ماركس")، أو الظروف التي من خلالها يخضع الناس لازدواجية المصير السيئ. أو خداع الذات (حسبما يذهب "سارتر"). ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال أهمية الجوانب اللاعقلانية. كما أن ذلك يمكننا توسيع مفهوم العقلانية ليشمل الظروف الفاغلة في تكوين التاريخ كظروف التي تخلق القهر أو التضليل الأيديولوجي أو الازدواجية في التعبيرات الوجودية. وهنا تتضح الأبعاد التاريخية لعملية التأويل. أن التاريخ هو الذي يشكل السياق "Context" الذي يتكون فيه نسيج "Textur" (أو نص Text) الحياة اليومية. وهكذا تجمع هذه الصياغة لسوسيولوجية الحياة اليومية بين أطر نظرية عدة ، فهي تستفيد من الفينومينولوجيا الاجتماعية ، ومن التحليلات الفرويدية والماركسية وتدمج كل ذلك في نظرية التأويل لتخرج سوسيولوجيا للحياة اليومية تعالج فيها هذه الحياة كنص يمكن تأويله ، نص لا يعبر عن الجوانب العقلانية فقط ولكنه يمتلئ بأشكال من الأفعال اللاعقلانية ، نص لا يقف مستقلا بذاته ولكنه يوجد في سياق تاريخي يحدد هويته وبطبعه على نحو خاص.[29]

3. اثنوغرافية التواصل

تبلور هذا الاتجاه مع "ديل هايمز" Dell hymes فقد جاءت آراؤه رد فعل ضد تصور "تشومسكي" للغة ، فمعرفة طرق الكلام لا تتمثل في القدرة على إنتاج وتأويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة ، لكن إضافة إلى ذلك تتمثل في السيطرة والتحكم في شروط الاستعمال الملائم لإمكانيات التي تتيحها اللغة.[30]

إقترح "ديل هايمز" أن أي استعمال تبليغي للغة أو لحدث كلامي يتكون من عناصر بارزة يتصل كل منها بوظيفة تبليغية ما ؛ إذ نجد أن أول العنصرين هما المرسل (المتكلم-الكاتب) والمرسل إليه (السامع-القارئ)، والعنصر الثالث هو الرسالة والتي يجب أن تكون واردة ضمن رمز كلامي معين، ويعبر شكلها عن فكرة معينة.[31]

يرى "ديل هايمز" بان هذا النموذج يجب أن يوفر القاعدة لدراسة إثنوغرافية الحديث Ethnography Of Speaking والذي يعتبر دراسة وصفية لأحداث الكلام التي تتطلب تحليلا شاملا للعناصر المرتبطة بها، وتداخل هذه الأخيرة فيما بينها يملي على الباحث دراستها جملة واحدة لأنها تمثل بنية متماسكة للحدث الكلامي، فبالنسبة لكل نوع أو شكل من أشكال الحدث الكلامي ترتبط هذه العناصر فيما بينها، وكمثال على ذلك نصف الخطبة أو الموعظة حيث الخطيب الرسمي هو رجل الدين (الملقي) أما المستمعين فهم جماعة من الناس يمثلون الجماعة الدينية أو المصلين (المتلقين)، والموقع هو المسجد، أما الشكل اللغوي فهو مفهوما لدى جماعة المصلين (الرسالة).[32]

لقد كانت القيمة الأساسية لإثنوغرافية الكلام هي إرساء وإيجاد دراسة لغوية تتعدى تلك المحاولات الدراسية التي جعلت من غايتها دراسة الجملة الواحدة من جانبها المكتوب والمنطوق فقط وبالتالي جعلت المجال الدراسي واسعا بحيث يحيط بكافة مظاهر الحدث الكلامي، الأمر الذي يعلل مدى القيمة العلمية في اعتباره بنية واحدة من أوثق الظواهر ارتباطا بالأحداث الكلامية، وهي المحادثة، وذلك عندما يتكلم شخصان أو أكثر مع بعضهم البعض.[33]

ولقد حاول "ديل هايمز" دراسة الاختلافات الثقافية في الكلام، ولقد أشار إلى عدد من المتغيرات ذات التأثير الفعال على الكلام أي انه بهذه الطريقة حاول أن يحصر أكبر عدد من العوامل التي تؤثر في الفعل اللغوي والتي يمكن إجمالها كالآتي:

1. الزمن الذي يحدث فيه الفعل اللغوي ؛
2. المكان الذي يحدث فيه الفعل اللغوي ؛
3. الموقف السيكولوجي الذي يحدث فيه الفعل اللغوي ؛
4. المتحدث القائم بالفعل ؛
5. المستمع أي القابل للفعل ؛
6. المشاهد للفعل اللغوي ؛
7. أي مشارك آخر في هذا الفعل ؛
8. النهايات المتوقعة والمرغوبة للفعل اللغوي ؛
9. النهايات الفعلية للفعل اللغوي ؛
10. شكل الكلام الذي يتكون منه مادة الفعل اللغوي ؛
11. المحتوى المنقول عن طريق الكلام ؛
12. مزاج المتحدث سواء كان حاداً أو حازماً، وهكذا ؛
13. اللهجات المحلية للمجتمع الذي يحدث الفعل فيه ؛
14. عادات الكلام المتبعة ؛
15. توقع حجم الكلام ؛
16. تفسير الكلام أو التردد فيه وهكذا ؛
17. الأنواع المختلفة من الأداء اللغوي (الكلام، الفكاهة، المواعظ، وهكذا).[34]

ويمكن تحليل كل عامل من هذه العوامل إلى مجموعة متعددة من العوامل والظروف، وعلى سبيل المثال، إذا أخذنا العامل الرابع وهو المتحدث الذي يقوم بالفعل اللغوي، نجده ينقسم إلى مجموعة من العوامل مثل:

1. نوعية المتحدث هل هو ذكر أو أنثى ؛
2. مدى المعرفة المتاحة لديه ودرجة ثقافته ؛
3. قدراته اللغوية ؛
4. مجتمعه اللغوي المحلي ؛
5. دوره في المجتمع ؛
6. مركزه الاجتماعي ؛
7. عمره أهو طفل أم صبي أم ناضج، وغير ذلك من العوامل وسوف نجد أن الكل هذه العوامل بالضرورة تؤثر في أدائه اللغوي.[35]

ثالثا: المقاربة المنهجية في تحليل خطاب الحياة اليومية

1. **المنهج:**

يمكن توظيف منهج التحليل النقدي للخطاب أينما وجد منتج لغوي بداية من المنتجات اللغوية الرسمية إلى المنتجات اللغوية في الحياة اليومية وتتنوع موضوعات التحليل النقدي للخطاب على ما ذهب إليه "توين فان ديك" حسب

اهتمام الباحث وهدفه وعليه يختلف المنهج وأداة جمع البيانات.

ويقول "توين فان ديك": لابُدّ من الإشارة إلى أن الخطاب لا يحلّل بوصفه لفظا مستقلا بذاته فحسب بل بوصفه كذلك تفاعلاً موقفيا أو ممارسة اجتماعية أو نوعا من التواصل في موقف اجتماعيّ أو ثقافيّ أو تاريخيّ أو سياسيّ محدد وبدلا من أن نقوم بتحليل المحادثة بين الجيران ربما يتعين علينا — على سبيل المثال- أن نقوم بعمل ميداني في منطقة الجوار بملاحظة كيف يتحدث الناس في المقاهي ؛ أو غيرها من الأماكن العامة ، ونصف الجوانب الأخرى ذات الصلة بهذه الأحداث التواصلية كعنصري الزمان والمكان والظروف الخاصّة والمحيطة بهذا الخطاب (المحادثة) والمشاركين واتصالاتهم وأدوارهم الاجتماعية فضلا عن الأنشطة المتنوعة الأخرى التي تنجز في الوقت نفسه.[36]

وتذكر كل من "روث فوداك وميشل ماير": لا يشكل التحليل النقدي للخطاب منهجية محددة ثابتة ولكن مجموعة من المقاربات المتشابهة من حيث النظرية والتساؤلات البحثية ولا توجد طريقة محددة لجمع البيانات ولم يتم ذكر حتى العينة من طرف بعض الباحثين ؛ ويوجد من الباحثين من يعتمد على مقاربات خارج المجال اللغوي ؛ كذلك لا يعتبر جمع البيانات مرحلة محددة يجب إتمامها قبل البدء في التحليل بل هي تعتبر مسألة إيجاد مؤشرات لمفاهيم معينة وتوسيع المفاهيم إلى فئات وجمع بيانات أخرى (عينات نظرية) على أساس هذه النتائج ؛ وفي هذه الإجراءات لم يسنن تماما جمع البيانات ودائما ما تظهر تساؤلات جديدة يمكن تناولها فقط إذا تم جمع المزيد من البيانات ، أو إذا تم إعادة فحص بيانات سابقة.[37]

بوجه عام بأنه من الأمور المستحيلة كليا أن يتم تحليل الخطاب بصورة كاملة لكم كبير من النصوص أو المحادثات وإذا كان تركيز البحث على الطرق التي يمارس بها بعض المتحدثين أو الكُتَابْ سلطة من خلال خطابهم فإن البحث يركز على هذه الخصائص التي يمكن أن تختلف باعتبارها وظيفة للسلطة الاجتماعية ولذلك فإن المقاربة المعرفة الاجتماعية لـ"توين فان ديك" تقترح المؤشرات اللغوية التالية:

- النبر والتنغيم.
- ترتيب الكلمات.
- التحركات المحلية ذات الدلالات اللفظية.
- اختيار الموضوع.
- أفعال الكلام.
- الصور البلاغية.
- تبادل الادوار في المحادثة.
- التردد في المحادثة.[38]

وبالنسبة للمحادثة هي نشاط مبتذل ومعقد في الآن نفسه ؛ مبتذل لأنه يمارس بشكل روتيني على مدار اليوم ، ومعقد لأنه إضافة إلى استدعاء جميع مكونات اللغة فهو يستلزم من المنخرطين فيه كفاءات نفسية واجتماعية تمكنهم من التفاهم والمحادثة تساهم في تأسيس العلاقات الاجتماعية وترسيخها.[39] كما ينظر "توين فان ديك" للمحادثة على أنها نوعا خطابيا أيضا ، وربما تمثل أيسر ميادين تفاعل الخطاب البشري وأوسعها ، ولا يحتاج تعريفها إلى معرفة القيود المؤسساتية إذ أن معظم ما نتعلمه يستمد من المحادثات اليومية مع أفراد الأسرة والأصدقاء والزّملاء.[40]

وهناك من الباحثين خاصّة في البلدان الأنغلوسكسونيّة من يعتبرون تحليل الخطاب نشاطا تفاعليا أساسيا يماثل تحليل المحادثة ويقابل س.ك ليفنسون في هذا المجال بين تيارين هما: تحليل الخطاب القائم على تحليل النصوص التحادثية تحليلا لسانيا تراتبيّا ، والتحليل التحادثي الذي تتحدث عنه النظرية الاثنوميتودولوجية.[41]

هناك من يعتبر تحليل المحادثة منهج مستقل عن تحليل الخطاب ، وفي الغالب يدرج ضمن أدوات التحليل النقدي للخطاب ، كما سبق وتمت الإشارة سابقا فقد اهتم بها الكثير من الباحثين في مجال علم اجتماع اللساني في إطار اهتمامهم بدراسة التفاعل الوجاهي ، ويمكن إخضاع المحادثات اليومية للتحليل النقدي بتفكيكها إلى مؤشرات وفق الهدف الذي يبتغيه الباحث.

ومن الناحية المنهجية ، فإن تحليل المحادثات يركز على دراسة المحادثات التي تحدث في مواقف طبيعية ، وغالبا ما يتم التحليل عن طريق التسجيل الصوتي أو الصوت والصورة ، كما أن هذا المنهج يسمح بتدفق المعلومات بصورة تلقائية كما تحدث في العالم الطبيعي أو الاجتماعي ، وليس فيها أي نوع من تدخل الباحثين فالباحث الاجتماعي يستطيع أن يختبر أو يعيد اختبار المحادثة الحقيقية أكثر من ملاحظتها عن

طريق الأساليب البحثية السوسيولوجية التقليدية والتي تقوم على الملاحظة بالمشاركة ومن ثمة فهذا المنهج يسمح للباحث بالحصول على أكبر قدر من المعلومات التي تتم بصورة طبيعية وتحليلها بصورة موضوعية في نفس الوقت.[42]

2. كيفية جمع البيانات أو النصوص Curpus من الميدان:

تسمى البيانات التي يتم جمعها في حقل دراسات الخطاب الشفوي "مجموعة النصوص" أو "الكوربوس"[43] وهي البيانات الاولية من عينة الخطاب، ويتمثل في مجموع الممارسات الخطابية التي تم انتاجها في مؤسسة ما في فترة زمنية معينة، أو هي خطاب شفوي غير مُدَوَن ؛ حيث من أجل تخليل الخطاب اليومي لا يكفي مجرد الاستماع للمبحوث، بل يجب بناء الكوربيس —النص- بجمع الخطابات المختلفة المراد تحليلها وعرضها وتحليلها وتصنيفها بشكل منسجم، هذه المرحلة يقوم بها الباحث ذاته ؛ إذ يعد بناء الكوربيس مرحلة جد مهمة ؛ حيث تسمح بوضع معالم الدراسة وتعتبر جزء من تحليل الخطاب ؛ ويمكن أن يتكون الكوربيس من رسوم بيانية، نصوص، تسجيل صوتي، أو فيديو ؛[44] أو كل نشاط لغوي أو مادي من إشارات أوإيماءات ؛ وكل ما يخدم هدف البحث.

3. **كيفية اختيار نصوص التحليل:**

يعني الكوبيس كذلك الاختيار المنظم للبيانات وليس فقط جمعها ؛ فليس مجرد إحضار المُسَجِل وتسجيل الخطاب الشفوي يجعل البيانات منسجمة ومترابطة ؛ إذ يشترط قبل كل شيء في التسجيلات أن تسمح بالإجابة على سؤال إشكالية البحث، ويتم بناء الكوربيس مع الأخذ بعين الاعتبار هذا الهدف، ما يستلزم على الباحث الحصول على بيانات لها علاقة بالبحث ؛ مسألة الاختيار كذلك تطرح مشكلة عدد الخطابات المسجلة، التي تتصل بمدى قدرة الباحث على جمع المادة من أجل تحليلها ونوعية التحليل إن كان كمي أو كيفي، حجم المادة التي يتم جمعها تتوقف كذلك على الهدف من البحث إن كان يسعى لتمثيل نظرية أو بناء عينة تمثيلية ؛ كما يمكن اعتبار الكوربيس مغلق يمكن اعتباره مفتوح ؛ وهذا حسب متطلبات التحليل والبحث ؛ وأي كوربيس مغلق حتى ولو كان إغلاقه مؤقت ؛ كل هذه الاحتمالات تؤخذ بعين الاعتبار.

مسألة اختيار البيانات حتميا مرتبطة بالطريقة التي سنجمعها بها وبالتالي الاختيار يخضع لصعوبات نظرية كما يخضع لصعوبات ميدانية، كإمكانية التنقل لميدان الدراسة، وإمكانية الحصول على مرشد في حال جهل الباحث بالمكان الذي يجري فيه البحث، وإمكانية الحصول على مترجمين في حالة جهل الباحث بلغة المبحوثين ؛ لكن عموما يتم تسجيل الكوربيس عن طريق المُسَجِل والكاميرا المخفية ؛ وهنا يمكن أن نكون أمام حالتين لإنتاج الخطاب: ففي الحالة الأولى المبحوثين لا يعلمون بتسجيلهم تجدهم يتحدثون بشكل تلقائي وفي الحالة الثانية يعرفون بأن الباحث يقوم بتسجيلهم، لذا تجدهم يراقبوا سلوكهم أو يغيروه، لذا يفضل عدم إعلام المبحوثين بالتسجيل ؛ وفي حال كان من الضروري علمهم بالتسجيل يجب إخفاء الهدف من البحث عن المبحوثين. طريقة أخرى غير التسجيل بالآلة هي أن يقوم الباحث بتسجيل بعض النقاط أو الملاحظات أثناء إنتاج الخطاب أو مباشرة عند انتهاء الخطاب ؛ بهذه الطريقة يكون الكوربيس مرتبط بقدرة الباحث على التسجيل ؛ وتوجد حالة أخرى تسمى تسجيل الخطاب المستحدث discours sollicits ويتعلق الأمر هنا بالنسبة للباحث بالتسجيل عن طريق جهاز أو كامرا بيانات هو من استحدثها والمبحوثين يعلمون بذلك مثلما يحدث في المقابلة. يمكن الإشارة كذلك إلى تسجيل الخطاب التلقائي الغير مستحدث discours naturels ويتعلق الأمر بتسجيل خطابات لا دخل للباحث فيها الموجودة بشكل مستقل عن ذات الباحث والتي يمكن أن تكون رسمية أو غير رسمية.[45]

4. **كتابة الكوربيس:**

كل البيانات الشفوية التي يتم جمعها لا بد من كتابتها من أجل تحليلها ؛ وهذه المرحلة غالبا ما تكون مملة، تتطلب الكثير من الدقة والوقت لكنها مرحلة أساسية لتحليل الخطاب الشفوي اليومي، وتتطلب الكثير من التأمل النظري في البيانات، ومن المستحن قبل الشروع في كتابة الخطاب اليومي توضيح الصعوبات التي تعرض لها الباحث أثناء جمع المادة. كتابة وعرض البيانات في البحث مرحلة ضرورية، إذ من خلالها تقدم مادة التحليل للقارئ وبطريقة مفهومة —خاصة مع صعوبة نقل وترجمة لغة الحياة اليومية لتنوعها الكبير وعدم ثباتها- فمن الضروري الوصف، والترجمة، والتحويل،

والعرض. فإعادة الكتابة تعني التكييف وإعادة الإنتاج بما يسهل فهمه.

كل الباحثين يجمعون على استحالة العمل على الخطاب اليومي دون نقله خطياً إذ يجب تجسيده مادياً لسرعة زوال الشفوي وما لم يتم تسجيله ؛ فلما نستمع للبيانات يمكن ان تتشكل لدينا انطباعات ومسارات للتحليل ، لكن التحليل نفسه يجب أن ينطلق من الوثيقة المكتوبة بمعني مادة موضوعة ثابتة ، لا يمكن دراسة الشفوي بالشفوي ، ولكن هذا لا يعني ان البيانات الشفوية عديمة القيمة ، بعد مرحلة الكتابة بالعكس يبقى المصدر الاصلي هو قاعدة الكوربيس والمرجع للباحثين. وينصح بالكتابة الفورية بعد التسجيل فلربما يكون الباحث بحاجة لإضافة احداث سياقية ؛ وترك هامش للشرح ويمكن استعمال الجداول لكتابة المحادثات ، وفي حالة الكتابة بلغة اجنبية يجب الترجمة وتتم الترجمة كذلك من اللغة المحكية الى اللغة الرسمية ؛ لكن التحليل يكون للنص الأصلي ، كما يجب التعريف بالمشاركين في المحادثة وهويتهم. [46]

الكتابة الهجائية للنصوص تكون باستعمال حروف اللغة النموذجية الرسمية مع استدماج بعض عناصر اللغة المحكية ؛ يتم اختيار نظام تسجيل ملاحظات يسمى "اتفاقيات النقل" Convention Transcription التي تسمح بالأخذ بعين الاعتبار العناصر الشبه شفوية والشفوية وتعطيها أهمية ؛ والهدف ليس فقط نقل ما قيل لكن كيف قيل أيضاً بكل أمانة دون تزييف مثل التكرار الاستحياء أو أنصاف الكلمات. أما اتفاقيات النقل Convention Transcription لا توجد اتفاقات عالمية في العلوم الإنسانية ولا في العلوم الاجتماعية ولا في علوم اللغة ؛ ولا حتى في مختلف المذاهب اللسانية ، لكن يوجد اتفاق يطبق أحيانا بين بعض الباحثين الذين يتقاسمون نفس موضوعات الدراسة ، واختيار نظام معين يخضع لاعتبارات منهجية ونظرية ولكن يجب تطبيقها لأغراض تحليلية ؛ سيتم تقديم بعض النماذج الشفوية... وهي موجودة مع نظام معالجة النصوص من أجل تفادي الترجمة لما هو منطقي مثال ذلك: لطبقات الصوت المرتفع يوضع رمز السهم إلى أعلى ، لطبقات الصوت المنخفض يوضع رمز السهم إلى أسفل ، مع تفادي وضع الرموز الحرفية لتفادي مشكل القراءة ، والرمز++++++ يعني سكوت خفيف ؛ +3+ سكوت ثلاث ثواني ؛ > ...< بداية لعبارة منطوقة بسرعة ؛ <...>بداية عبارة منطوقة ببطء ؛ القوسين () لتوضيح بعض ما قيل ، الرمز :::صوت مطول. [47]

وكتابة محادثة لديها خصوصية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار تنظيم الفضاء وأدوار المتكلمين ، ولنقل المحادثة من الضروري تعريف مختلف المتكلمين بإعطائهم رموز أو أسماء حقيقية ، مثلا محادثة بين الطبيب المرضى (الطبيب مريض1 مريض2)، ويجب ترقييم كل دور للمتكلمين سواء بشكل متواصل أو بشكل متقطع لكل دور جديد من المحادثة كما هو مبين فيما يلي:

1. أ. صباح الخير
2. ب. صباح الخير
3. أ هيا لويس
4. ب. +3+ ههه ::::+4+ هيا أريد أخذ سندويتش من فضلك.

أو تكون بشكل فردي رقم جديد لكل دور جديد من المحادثة:

1.أ. صباح الخير

1.ب. صباح الخير

2.أ هيا لويس

2.ب. +3+ ههه ::::+4+ هيا أريد أخذ سندويتش من فضلك.

هذه الطريقة من التنظيم تسمح بسهولة التحليل برجوع لكل رقم. فكل رقم يوضح كلام متحدث. [48]

خلاصة:

دراسة التفاعل الوجاهي ازدهرت ضمن أحد فروع السوسيولوجيا الحديثة ؛ سوسيولوجيا الحياة اليومية ، التي أعادت إحياء المناهج التأويلية الاستنباطية الكيفية لدراسة الظاهرة الاجتماعية ، بالتوازي مع تطور الدراسات اللغوية وبالتحديد تحليل الخطاب الذي وجد اهتمام كبير من قبل الدارسين ؛ ما فتح المجال أمام السوسيولوجين لتوظيف منهج تحليل الخطاب وأظهروا اهتمام كبير بتحليل المحادثة في سياق التفاعل الوجاهي ؛ أين أصبح تحليل المحادثة تقنية بديلة للأدوات التقليدية في دراسة الظاهرة الاجتماعية.

والتفاعلات الوجاهية بما تتضمنه من ممارسات خطابية أو لاخطابية هي تعبير من طرف الأعضاء على معتقداتهم وتمثلاتهم وتصوراتهم للحياة وهم بتفاعلهم هذا يكتبون تاريخهم ؛ لذلك يمكن اعتبار للحياة اليومية خطاب يمكن تحليله كما يحلل النص مع الأخذ بعين الاعتبار تغيره وعدم ثباته كما تتغير الحياة اليومية. ويمكن النظر لخطاب الحياة اليومية على أنه ركام من العبارات والملفوظات، والتعبيرات الجسدية من إيماءات وإشارات باعتبار حركات الجسد ذات دلالة ومعنى.

وتعتبر النظرية الإثنوميتودولوجية إحدى النظريات التي اهتمت بالتفاعلات اليومية الوجاهية، وتحليل المنتجات اللغوية الشفوية للأفراد، وقدمت منهج تحليل المحادثة الذي شاع استخدامه في الدراسات اللسانية كمنهج بديل لمناهج العلوم الطبيعية ؛ بالإضافة إلى إثنوغرافية التواصل التي أسست لدراسات لغوية تتعدى تلك المحاولات الدراسية التي اهتمت بدراسة الجملة الواحدة من جانبها الشكلي وبالتالي اهتمت بكافة مظاهر الحدث الكلامي، والمحادثة بين عدد من الناس ودراسة الاختلافات الثقافية في الكلام وحصرت أكبر عدد ممكن من العوامل الاجتماعية التي تؤثر في الفعل اللغوي. ونظيف كذلك من الاسهامات السوسيولوجية الحديثة "تأويل الحياة اليومية" التي تدرس الحياة اليومية كما يدرس النص مع مراعاة أهم الفروقات في ذلك.

وتظهر أهمية هذه المداخل في دراسة الخطاب اليومي حيث: أثبتت أهمية دراسة الخطاب في السياق الاجتماعي الطبيعي الذي يحدث فيه من دون أن تسمح الفرصة للمبحوثين بتغيير سلوكهم ؛ وقد طُورت تقنيات كاستعمال المسجلات بالصوت والصورة، ووضعت قواعد لجمع وتنظيم وتدوين وتسجيل المادة الخطابية بطريقة تسهل قراءتها وتحليلها ؛ هذا بالإضافة للأدوات التقليدية ؛ وقد أثبتت طرق جمع البيانات التي وظفتها المداخل النظرية السابق ذكرها أهمية تحليل المستويات اللغوية للأفراد، وقدرة اللغة -في استعمالها من طرف الأفراد- على إظهار الخصائص الاجتماعية للمتخاطبين.

الهوامش:

1. أحمد زايد: خطاب الحياة اليومية في المجتمع المصري ، دط ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 2003.
2. خولة طالب الإبراهيمي ، "احنا أولاد دزاير انتاع الصح" ملاحظة حول لغة شباب باب الوادي ، مجلة إنسانيات ، مركز البحث في الانثربولوجيا الاجتماعية والثقافية ، رقم 17-18 ، مجلد (VI ،2-3) ، ماي –ديسمبر 2002 ، ص7 – ص17.
3. ميشال فوكو ، حفريات المعرفة ، ترجمة سالم يافوت ، ط2 ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، 1987 ، ص76.
4. عبد السلام حيمر ، سوسيولوجيا الخطاب ، ط1 ، الشبكة العربية للأبحاث والنشر ، بيروت ، 2008 ، ص14.
5. أبي العقل جمال الدين محمد بن مكرم إبن منظور ، لسان العرب ، المجلد الأول ، ط1 ، دار صادر ، بيروت ، دس ، ص 361.
6. روث فوداك وميشل ماير ، مناهج التحليل النقدي للخطاب ، ترجمة عماد عبد اللطيف وآخرون ، ط1 ، المركز العربي للترجمة ، القاهرة ، 2014 ، ص145.
7. دومنيك مانغونو ، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ، ترجمة محمد يحياتن ، ط1 ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ،2008 ، ص45.
8. المرجع نفسه ، ص9.
9. توين فان ديك ، الخطاب والسلطة ، ترجمة غيداء على وعماد عبد اللطبف ، ط1 ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة ، 2014 ، ص189.
10. روث فوداك وميشل ماير ، المرجع السابق ، ص62 ، ص63.
11. توين فان ديك ، المرجع السابق ، ص190.
12. عبد السلام درار ، الغير مألوف في المألوف ، فكر ونقد ، الرباط ، العدد 13 ، نوفمبر 1998 ، ص31-ص39.
13. Bryan S. Turner, The Combridge Dictionary of Sociology, The Ferst Published, Published in The United States of America by Combridge University Press, New York,2006 ,P180.
14. فتحي التريكي ، فلسفة الحياة اليومية ، ط1 ، الدار المتوسطية للنشر ، تونس ، 2009 ، ص60-ص62.
15. Steve Bruce and Steven Yearl, The Sage Dictionary of Sociology, First published, Sage Publication, London, Thousand Oks, New Delhi ,2006 ,P174.
16. أحمد زايد ، المرجع السابق ، ص59.
17. المرجع نفسه ، ص65.
18. المرجع نفسه ، ص74- ص75.
19. Marion Sandré, (2013) Analyser Les Discours Oeaux,Armand Colin,Paris, France, p61.
20. Ibid, p62.
21. Ibid, p62.
22. Ibid, p6.4
23. صفاء جبارة ، الخطاب الإعلامي بين النظرية والتحليل ، ط1 ، دار أسامة لنشر والتوزيع ، عمان ، 2009 ، ص200.
24. أحمد شايب ، المقاربات السوسيولوجية لتحليل الخطاب ، ج1 ، المؤتمر الدولي الأول في لسانيات النص وتحليل الخطاب ، ط1 ، جامعة أبن زهر ، المغرب ، 2013 ، ص210.
25. إرفنج زايتلن: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، ترجمة محمود عوده وإبراهيم عثمان ، دط ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، 1998 ، ص 306.
26. إبراهيم عيسى عثمان ، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع ، ط1 ، دار الشروق لنشر والتوزيع ، عمان ، 2008 ، ص255- ص256.
27. عبد الله محمد عبد الرحمن ، النظرية في علم الاجتماع ، دط ، دار المعرفة الجامعية ، الأزريطة ، 2003 ، ص258- 261.
28. أحمد زايد ، المرجع السابق ، ص64.
29. لمرجع نفسه ، ص64-ص68.
30. أحمد شايب ، المرجع السابق ، ص207.
31. برنار صبولسكي ، علم الاجتماع اللغوي ، ترجمة عبد القادر سنقادي ، دط ، ديوان المطبوعات الجامعية ، ص46-ص47.
32. المرجع نفسه ، ص49.
33. المرجع نفسه ، ص50.

34.محمد السيد علوان ، المجتمع وقضايا اللغة ، دط ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1995 ، ص136 ، ص139.
35.المرجع نفسه ، ص 136 ، ص140.
36.توين فان ديك ، المرجع السابق ، ص34.
37.روث فوداك ، ميشل ماير ، المرجع السابق ، ص66.
38.المرجع نفسه ، ص69.
39.أحمد شايب ، المرجع السابق ، ص216.
40.توين فان ديك ، المرجع السابق ، ص232.[1]
41.دومنيك مانغونو ، المرجع السابق ، ص45.

42.Michael lync, Les Fondements Ethnomethodologiques De L'analyse De Conversation, Colloque De Cerisy, Edition La Decouverte, P261

43.Curpus الكورپيس هي الترجمة الحرفية للكلمة من اللغة الاجنبية

44.Ibid, p47-p48.
45.Ibid, p50-p5.5
46.Ibid, p-79p.102
47.Ibid, p-90p.92
48.Ibid, p-97p.102

درجة رضا الأساتذة الجدد على مخطط التكوين: تصميم وبناء واستعمال درس على منصة MOODLE

Newly Qualified Teachers Satisfaction of the Training Programme on the Design, Structure and Use of a Lesson on MOODLE

تاريخ الارسال: 19-07-2017 تاريخ النشر: 08-05-2018

حسينة أحميد جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

ahmidhassina@gmail.com

الملخص

هدفت الدراسة إلى قياس درجة رضا الأساتذة الجدد على برنامج تصميم وبناء واستعمال درس عن بعد باستخدام منصة مودلMoodle. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (104) أستاذا ينتمون لجامعة محمد لمين دباغين سطيف ، والذين استفادوا من تكوين في هذا البرنامج. وقد قامت الباحثة بتصميم مقياس تضمن (34) فقرة تغطي أنظمة البرنامج الثلاثة: نظام الدخول والتعلّم ونظام الخروج. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الأساتذة راضون بدرجة كبيرة على برنامج التكوين الذي استفادوا منه.

الكلمات المفتاحية: درجة الرضا ، لأساتذة الجدد ، التكوين عن بعد ، منصة مودل ، برنامج تصميم وبناء واستعمال درس.

Résumé :

L'objectif de cette étude est de mesurer le degré de satisfaction des enseignants novices sur le programme de formation intitulé « conception, construction et utilisation d'un cours sur la plate-forme Moodle ». Pour réaliser cet objectif nous avons conçu un questionnaire de satisfaction composé de (34) items englobant les trois systèmes du programme : système d'entré, d'apprentissage et de sortie. Nous l'avons distribué auprès de (104) enseignants affiliés à l'université Mohamed Lamine DebaghineSetif2.Les résultats obtenus ont démontré que les enseignants ont exprimé une forte satisfaction sur la formation qu'ils ont bénéficié.

Mots clés :Degré de satisfaction- Enseignants novices –E-formation – Plate-forme Moodle- programme conception, construction et utilisation de cours en ligne.

Abstract:

The objective of this study is to measure the degree of satisfaction of novice teachers on the training program entitled "Design, construction and use of a course on the Moodle platform". To achieve this objective we have developed a satisfaction questionnaire consisting of (34) items covering the three systems of the program: entry, learning and exit system. we distributed it to (104) teachers affiliated to Mohamed Lamine Debaghine Setif 2 University. The results showed that the teachers expressed a high degree of satisfaction with the training they received.

Keywords: Level of Satisfaction- Novice Teachers -E-Training - Platform Moodle- program design, construct and use of online courses.

مقدمة:

تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة الحاجة إلى نظام تعليم جامعي يحقق الجودة النوعية والتميز في التعليم، لذا كان من الضروري إعادة النظر بصورة مستمرة في أساليب التعليم الجامعي وتطويرها بحيث تحقق شروط الجودة والفعالية التي تتناسب مع متطلبات التطور المستمر للمجتمعات، وإعادة الإنسان المبدع الواعي المدرك لمشكلات مجتمعه، واحتياجاته، ومتطلبات نموه وتقدمه.

وتمثل عملية تطبيق تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم الجامعي إحدى الحلقات الرئيسية لتجويد المنظومة التعليمية الجامعية، إذ عملت هذه التكنولوجيات على تقريب المسافات و تمكين الطلبة من التنقل افتراضيا عبر العالم في لحظات، والتواصل مع الآخرين وتبادل المعلومات. لقد مكنت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتعلمين من البحث عن المعرفة من مصادر شتى والاطلاع على الكتب الالكترونية عبر الشبكة العالمية للمعلومات "الانترنت" التي تعرف توسعا ظاهرا من خلال إدماج استعمالاتها في مقررات التعليم الجامعي.

بدأت جامعة محمد لمين دباغين منذ (2015) العمل على تطوير وترقية جودة التعليم من خلال برنامج تكوين لفائدة الأساتذة الجدد، من خلال اختيار منصة مودلMoodle كممثل لـ Learning Management System(LMS) والذي صمم لمساعدة الطلبة في تعلماتهم، وعليه سعت الباحثة إلى إنجاز الدراسة الحالية بهدف تقدير درجة رضا المستفيدين على هذا التكوين، واعتبارها مؤشرات لمعرفة جوانب القوة والضعف في البرنامج التكويني الخاص بتصميم وبناء واستعمال درس عن بعد باستعمال منصة مودل. هذا البرنامج الذي استحدث لتمكين الأستاذ الجامعي من مواجهة التحديات المعاصرة ومواكبة التغير السريع في تكنولوجيا التعليم الجامعي.

الإشكالية:

لم يعد التعليم الالكتروني ترفا وقيمة مضافة لمنظومة التعليم وإنّما حتمية وواقع تمارسه العديد من الأنظمة حول العالم، ومنها الجزائر، من أجل تحقيق مخرجات تعليمية متميزة ومتمكنة من المهارات المستقبلية، وقادرة على المنافسة الوطنية والعالمية وعلى التنمية الذاتية للطالب. وعليه سعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى تطبيق آليات إصلاحية كيفية، استهدفت بها الأساتذة الجدد الذين تم توظيفهم بمختلف الجامعات والكليات من خلال المرافقة المهنية لهم، تعرف المرافقة بأنّها "مجموع الوظائف والأدوار والمهام الموجهة لمساعدة ودعم الأساتذة المتكونين الملتزمين في نظام تكوين جزئي أو كلي عن بعد، في تحقيق مجموع الوظائف الفردية أو التشاركية، وتقوم المرافقة على عناصر التعلّم وعلى عناصر تكنولوجية، واجتماعية، وعلائقية، وميتا معرفية" [1].

يساعد المرافق الأستاذ المبتدئ على تسيير العلاقات، وتفعيل العمل التعاوني التشاركي، واتخاذ القرار وتخطيط العمل، وإنجاز وتقويم متأمل، ومساعدته في اختيار أدوات التواصل. لقد وصف كلا من(1999) Donnay&Drefusدور المرافق من الجانب الوجداني بأنّه "دور المسهل، والمعدل، والخبير، والسند الوجداني".[2]

تعتبر محاولة إرساء وتطوير التعليم الجامعي عن بعد من أهم أهداف الجودة المرصودة من خلال تحسين المحتويات، والسياق، والأهم هو التفكير في ما يمكن أن يُحول الأستاذ من مجرد ناقل للمعارف إلى خبير لمساعدة الطالب على التعلّم عن بعد وهو ما يتوافق مع حاجات عصره، هذا الأمر في غاية الأهمية والتعقيد والتداخل، وهو ما يشكل عمق الفعل البيداغوجي أو الديداكتيكي في العصر الحالي، ولمّا كانت مهنة التعليم الجامعي مهنة تتطلب تأهيلا عاليا يتمثل في المعرفة العميقة في التخصص، وفي علوم التربية والمهارات والقدرات اللازمة لإرشاد الطلبة، والتواصل معهم وتقويم نشاطهم عن بعد، فإنّها بذلك مهنة متحركة يحتاج فيها الأستاذ المتربص إلى تكوين يهدف إلى إكسابه كفاءات التعليم عن بعد.

ولتحقيق هذا الملمح لأستاذ المستقبل، الأستاذ الرقمي، تبنت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي برنامج تكوين للأساتذة يخص التعليم عن بعد، حيث بدأت جامعة محمد لمين دباغين بسطيف على تجسيده على أرض الواقع منذ 2015. ويتعلق الأمر بتكوين هجين (حضوري وباستخدام

المنصة) يهدف إلى إكساب الأساتذة كفاءات التعليم عن بعد من خلال برنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle. تقوم كفاءة التصميم على تقديم وصف لسيرورة وحدة تعلّم تستهدف تملك الطالب لمجموعة محددة من المعارف يحدد من خلالها مصمم الدرس الوظائف ، والأنشطة ، وكذا موارد التشغيل والمعلومات ، والأدوات ، والخدمات الممنوحة لتفعيل الأنشطة. بحيثيقوم الأستاذ في مرحلة التصميم بتقديم خطة التعلّم على شكل سيناريو يهيكل المحيط التكنولوجي للتوزيع بكيفية واضحة ، كما يقوم باختيار أغراض المحتوى وكذا الوسائل الوجيهة لكل نشاط تعلّم. يسمح السيناريو للمتعلّم بالولوج إلى فضاء أو بيئة يُسهل عليه كشف الأنشطة والمحتويات والوسائل المناسبة لحاجات التعلّم. ويشكل تصميم سيناريو الدرس بالنسبة للأستاذ والطالب معا مرجعا مشتركا لتقويم جودة التعلّمات والمحيط. [3]

ينتظم التكوين حول تقديم محتوى يرتبط بدراسة ثلاث أنظمة من خلالها يتم إعداد الدرس ؛ نظام الدخول يُدرب من خلاله الأستاذ على كيفية تقديم الشكل العام للدرس مركزا على التعريف بصاحبه ، وتحديد أهدافه ، وفئة الطلبة والمكتسبات المعرفية الأساسية التي يجب أن تتوفر فيهم ، واختبار قبلي يُصممه الأستاذ حسب أهداف المقياس ليُحدد نتائجالطلبة الذين يُسمح لهم بدراسته.[4]ويرتبط نظام التعلّم بتدريب الأستاذ على وضع مختلف الموارد(محتوى الدرس ، فيديوهات ، مجلدات ، ملفات ، ملصقات ، روابط ، صور ، وثائق دعم...) ووضع الأنشطة (فروض ، منتديات ، اختبارات ، قاعدة بيانات ، ويكي ، مسرد...) محددا للطالب كيفية استغلال الموارد لإنجاز الأنشطة ، كما يقترح وضعيات لتقويم الأهداف الخاصة والإجرائية. أمّا نظام الخروج يتمثل في تدريب الأستاذ على تقويم الهدف العام للدرس من خلال وضعيات مشكلات جديدة ذات معنى ومحفزة يُجند فيها الطالب الموارد المختلفة بشكل توليفي لا تراكمي لحلّها ، ومؤكدا بذلك تعلّمه أو تعثره ليجد الإجراءات المناسبة للتكفل به من خلال جهاز المعالجة أو الدعم أو التوجيه.

يقوم التعليم باستخدام منصة مودل-الفضاء الافتراضي المفتوح- على التقاء مجموعة الأساتذة والطلبة ، حيث ينقسم فضاء الدرس إلى محتوى ينشطه الأستاذ للطلبة الذين تم تسجيلهم على المنصة في أفواج ، ويكون الدرس عبارة عن **مقطع** منظم بشكل موضوعاتي أو أسبوعي ، **وموارد** في كل وثائق رقمية يتم توزيعها على شكل (HTML)إضافة إلى اشتمال الدرس على **أنشطة** تسمح بالتفاعل والتشارك أو التقويم.

لا يمكن "اعتبار منصة Moodle بيداغوجية في حد ذاتها بل هي مجموعة وسائل تسمح بتطوير مقاربة بيداغوجية ، فوضع موارد الدرس والفروض مثلا وتسييرها آليا نقطة حاسمة للاستعمال المريح للدرس على المنصة ، كما تتمثل الأهمية القصوى لمنصة التعليم في إعادة تفعيلها حتى تسمح بنشر معلومة متاحة آنيا ، وتصحيح الطبعة بشكل سريع ، وهذا يسمح بتكييف الدرس بهدف تحسينه ، وتعديل التعليم وأهدافه من خلال مراجعة نقدية لعناصره ، والتي تسمح بنظرة دينامية للفرق المسجل بين الملاحظات والأهداف المأمولة ، ومن خلالها يمكن للأستاذ القيام بخيارات لتعديل هيكلة الدرس مؤقتا أو تنظيم مقطعي للمفاهيم المدرجة فيه ، وما يبدو على خصوصية منصةMoodle هو إمكانية التفاعل بشكل متزامن وغير متزامن مع كل طالب بمراعاة خصائصه الفردية دون المساس بمبدأ التعليم الجماعي".[5]

إنّ الارتقاء بمستوى الأستاذ الجامعي كونه قائد الثروة البشرية المستقبلية للأمة أصبح مسألة حيوية ومهمة لتطوير التعليم الجامعي ، وهذا التعليم الذي تحولت فيه مهام الأستاذ الحديث والمعاصر إلى باحث مفكرومخطط متأمل ، وقائد مرشد ، ومهندس مصمم لوضعيات تعلّم وجيهة ودالة ومحفزة للتعلّم ، والأستاذ الرقمي مرافق للطالب لبناء تعلماته وتنشيطه... فتغير الهوية المهنية لا يتحقق بمجرد تكوين الأستاذ أو تقديم برامج لتحديثه دون اتخاذ إجراءات حاسمة لتقويم تكوينه باستمرار.

يعد تقويم التكوين من مجالات التقويم التربوي المهمة ، وذلك للأثر الذي يمكن أن يحدثه تكوين الأستاذ على طلبته ، ومن خلال الاطلاع على التراث التربوي نجد مداخل عديدة استخدمت لتقويم التكوين ، حيث يرى (2006) Elhajirأنّه "يمكن تقويم فعالية تكوين ما من خلال مقاربات ثلاث متكاملة ومهيكلة تتطلب كل مقاربة منهجية مختلفة ،

وتقدم كل واحدة صعوبات معينة: تقويم المكتسبات وتحويلها ونقلها إلى الميدان وقياس أثرها.[6]

أمّا Gerard(2003) فيشير إلى أنّه إذا كان الهدف من التكوين توضيح باستمرار الاستعمال الجيّد لنظامه فإنّه ينبغي تطبيق "استبيان رضا المتكون"، لأنّ البحث عن الرضا له مكانة هامة في تسيير الجودة، بحيث تعطي له المؤسسة صفة الأولوية من وجهة نظر المستفيد وعليه من المهم تنظيم عملية جمع وتحليل العناصر المرتبطة بمنتظراته ورضا المستفيدين، فالرضا يتطلب تجربة معيشة من طرف المستفيد.[7]

تعرف المنظمة الأوربية للتكوين الرضا على أنّه " رأي الطالب الناتج عن الفاصل بين إدراكه للتكوين ومنتظراتهمنه،" إذ يمكن أن يشمل الرضا رأي المتكون حول منهجية التعلّم ومحتواه وديناميكية علاقات المشاركين مع المنسقين والمرافقين.[8]

ينبغي حسب Elhajir أن ينطلق تقويم الفعالية البيداغوجية للتكوين من المتكون ذاته، فمن الطبيعي إذا أردنا فحص تحقيق الهدف بشكل جيد الرجوع إلى المتكون باعتبار أن مشاركته في التكوين تكفي لاكتسابه الكفاءات المرجوة بحكم أنّ المتكون الراشد سيّد تعلمه ومسؤول بما فيه الكفاية للاستفادة من الاستراتيجيات التعليمية المقترحة عليه. ولكن لا يمكن الاعتماد فقط على تقييمه للعملية التكوينية، فرغم كونه حكم مريح لكنّه وللأسف خاطئ أو على الأقل يبقى حكما نسبيا، فكثير من المسيرين واعين بهذه الحقيقة، وإنّما تبقى قضية تقويم المكتسبات قليلة الظهور[9].

يُعرف Wang (2003)رضا المتعلّم في سياق التعليم عن بعد كاستجابة وجدانية متباينة من حيث الشدة حسب أبعاد مختلفة كالمحتوى عن بعد، وواجهة المستخدم interface utilisateur، وجماعات التعلّم"[10]. وحسب Baile(2004)تعتبر خصائص واجهة المستخدم خصائص فنية ومعرفية في نفس الوقت. وتتعلق الخصائص الفنية بالتفاعل كالتكيف ومناسبة النظام، وسهولة التواصل والمراقبة، وفعاليته، وكذا سهولة تفعيله وفهمه. في حين تخص الخصائص المعرفية بالجانب الإنساني للوسيلةأي بسيرورة التفاعل الإنساني والشخصي والحميمي والاجتماعي الذي يعكس بشكل عام convivialité.[11]

يتطلب قياس رضا المستفيدين من التكوين ضبط مفاهيمي، حيث يؤكد PlanteBouchard& (2002) أنّه "إذا كان سياق جهاز التكوين يستجيب لحاجيات المستفيدين منه فإنّ شعورهم بالرضا عن التجربة التكوينية لايعطي معلومات مباشرة عن التعلمات التي حققوها فعلا خلال التكوين.... لهذا السبب فإنّ قياس رضا المستفيدين يحيلنا في وضعيات عديدة إلى قياس استحسانهم للتكوين" [12].

يشير Delone& Mc Lean إلى أنّ "المستخدمين المنتظمين لنظام تكنولوجيا الإعلام هم الأكثر رضا"، ورغم أهمية التعلم باستخدام تكنولوجيا المعلومات إلاّ أنّه حسب Petter وآخرون من المدهش أن نسجل أنّ الدراسات حول موضوع رضا المستخدم على استعمال التعليم عن بعد قليلة جدا في الدراسات السابقة والتي تتطلب التعمق فيها في البحوث المستقبلية [13].

وعليه استوحيت الدراسة منهجية تناولها من أعمال Kirkpatrick (1994) و Gérard(2000) حيث يقترح Kirkpatrick أربعة مستويات لتقويم التكوين يتعلق الأول بمستوى الاستجابة أو الآراء أمّا المستوى الثاني فيتعلق بالتعلّم أو المكتسبات، في حين يتعلق المستوى الثالث بالسلوك في وسط العمل أو التحويل البيداغوجي، ويتعلق المستوى الأخير بتقويم النتائج أو المستوى الإجرائي[14].أمّا Gérard فيقترح ثلاثة أبعاد لتقييم فعالية أنشطة التكوين تكون متكاملة ومهيكلة، بحيث يرتبط البعد الأول بتقويم المكتسبات، والبعد الثاني يرتبط بتحويلها أمّا المستوى الثالث فيرتبط بتقويم أثر التكوين.[15]واعتمدت الباحثة على المستوى الأول من منظور Gérard و KirkPatrick.

وتتمحور مشكلة الدراسة الحالية حول قياس مستوى رضا الأساتذة الذين تمت مرافقتهم في الدورة التكوينية الخاصة ببرنامج **تصميم وبناء واستعمال** الدرس على أرضية مودل، وعليه فقد ارتأت الباحثة إلى معرفة درجة رضا المستفيدين عن برنامج التكوين، واعتبرته من المنبئات المهمة لتقويم درجة الفعالية البيداغوجية، والتي يمكن أن تمر بتقويم ذاتي يهدف إلى جمع آراء المستفيدين من التكوين حول درجة رضاهم على تعلّمهم لأداءات جديدة ترتبط بتصميم وبناء واستعمال درس عن بعد وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الآتي:

ما درجة رضا أساتذة الجامعة الجدد على مشروع أو مخطط التكوين الخاص بتصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل ؟

ويتفرع هذا السؤال إلى أسئلة فرعية:

– ما درجة رضا أساتذة الجامعة الجدد على **الكفاءة العامة** لبرنامج التكوين الخاص بتصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل ؟

– ما درجة رضا أساتذة الجامعة الجدد على **نظام الدخول** لبرنامج التكوين الخاص بتصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل ؟

– ما درجة رضا أساتذة الجامعة الجدد على **نظام التعلّم** لبرنامج التكوين الخاص بتصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل ؟

– ما درجة رضا أساتذة الجامعة الجدد على **نظام الخروج** لبرنامج التكوين الخاص بتصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل ؟

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

الأساتذة الجامعيون الجدد راضون على برنامج التكوين الخاص بتصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل.

الفرضيات الإجرائية:

– الأساتذة الجامعيون الجدد راضون عن الكفاءة العامة لبرنامج التكوين الخاص بتصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل.

الأساتذة الجامعيون الجدد راضون على التكوين الخاص بنظام الدخول لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل.

- الأساتذة الجامعيون الجدد راضون على التكوين الخاص بنظام التعلّم لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل.

- الأساتذة الجامعيون الجدد راضون على التكوين الخاص بنظام الخروج لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل.

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة رضا أساتذة الجامعة الجدد الذين خضعوا للتكوين في برنامج تصميم وبناء واستعمال درس عن بعد.
2. تقديم مقترحات تساعد أعضاء خلية التعليم عن بعد والتعليم المتلفز على تجويد العملية التكوينية وتطويرها بما يتوافق مع الكفاءة المرصودة من البرنامج من جهة ، ومن جهة أخرى الاستجابة للتطلعات المستقبلية للتعليم عن بعد وما يتوافق مع التطورات العالمية والتجارب المعاصرة.

أهمية الدراسة:

يعتبر التعرّف على درجة الرضا الخطوة الأخيرة لنجاح أي عملية تكوينية ، حيث يسمح في تحليل مستوى الاستعداد لتطبيق نتائجها على أرض الواقع ، فهذه الدراسة هي محاولة لجمع درجة رضا الأساتذة الذين استفادوا من برنامج تكوين خاص بتصميم وبناء واستعمال درس عن بعد ، وكونهم أصدق من يحدد درجة رضاهم عن هذا التكوين فإنّ إجاباتهم ستساعد في معرفة الحاجات التكوينية التي لم يشبعها التكوين ، وهذا سوف يساعد أعضاء خلية التعليم عن بعد والتعليم المتلفز من اتخاذ التدابير اللازمة لإشباعها ومن ثمة تحقيق أهداف التكوين بشكل أفضل.

مصطلحات الدراسة:

درجة الرضا: هو المدى الظاهر للرضا لدى المتكونين ، والتي تقاس بالدرجة التي يضعها الأستاذ المتكون لنفسه في المقياس المعد لهذا الغرض.

التعليم عن بعد: نظام للتدريس يكون فيه الطلبة بعيدين عن مدرسهم لمعظم الفترة التي يدرسون فيها ، وهو محاولة لإيصال الخدمات التعليمية إلى الفئات التي لا تستطيع الحضور إلى مؤسسات ومراكز التعليم ، من خلال التعليم المتلفز ومواقع الواب. وهي الاستعمال للتكنولوجيات المتنوعة والانترنت لتحسين نوعية التعلم وتسهيل الولوج لموارد التعلّم. وتستخدم في هذه الدراسة منصة " مودل" .

منصة مودلMoodle: مجموعة خدمات تفاعلية عبر الخط التي تقدم للمتعلمين إمكانية الولوج إلى المعلومات ، الأدوات والموارد لتسهيل التعلّم وتسييره عبر الأنترنت ، وهي

المحيط الافتراضي للتعلّم ، وهي منصة مفتوحة مجانية وواسعة الاستعمال[16].

تصميم درس: عملية تخطيط عناصر العملية التعليمية من موارد وأنشطة وتحليلها وتنظيمها حسب أنظمة الدرس عن بعد: نظام الدخول ونظام التعلّم ونظام الخروج.

بناء درس: توظيف ووضع مختلف الموارد والأنشطةبشكل إجرائيتسمح للطالب من التعلّم.

استعمال درس: هو إدارة الدرس عن بعد ومتابعة تعلّم الطلبة من خلال مختلف التفاعلات المتزامنة كالمحادثة وغير المتزامنة كالمنتدى ، وتحفيزهم على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها من خلال التغذية الراجعة المستمرة وتقييم إنجازاتهم عن بعد ، ومن خلال استثمار قدرة التكنولوجيا في تزويدهم بتعزيز ودعم كلّما استدعى الموقف التعلّمي ذلك.

واستطلاعا لأدبيات برامج التكوين فان "تكوين الأساتذة للاستعمالات البيداغوجية لتكنولوجيات الإعلام والاتصال هي استجابة لضرورة التكيف مع التغيرات العميقة لممارسات التعليم الجامعي. ويمكن الحديث عن نمطين من التغير: النمط الأول مؤسساتي ، والثاني يحيل إلى ضرورة أكاديمية وتخصصية ، والتي تفترض أن يكون الأساتذة قادرون على تحليل في ضوء تخصصهم التحولات الوجيهة التي تولدت من استخدامات تكنولوجيات الإعلام والاتصال على مستوى بناء المعرفة وتعلّمها [17]".

استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التعليم العالي:

يلاحظ المتتبع لحركة تطوير البرامج التكوينية في الجامعات التي خاضت تجارب متميزة في التعليم باستخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال أنّ الأساتذة يستهدفون مجموعة كفاءات نلخصها في:

- ترتبط الكفاءة الأولى بالتخصص المدرس والمرتبط مثلا باستخدام الوسيلة كبرامج الإحصاء ورسم المخططات ، وعادة ما نجد أنّ الأساتذة يمتلكون المعارف والكفاءات لتكوين طلبتهم.
- يخص النوع الثاني الكفاءات المنهجية لاكتساب وبناء المعارف. حيث نجد بيئات تعلّم جديدة مفتوحة كالمنتدى والمحادثة.
- يمكن أن يساهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال في التطور المهني للأساتذة ، بإعلامهم على مستجدات تخصصهم وعلى طرائق التعلّم الأكثر فعالية ، وذلك بفضل مختلف الموارد والتحيين المستمر لها (كتب الكترونية ، صفحات الواب ، المجلات ، المواقع ، ...الخ).وكذا الأنشطة (محادثة ، تبادل..) والتي يمكن للأستاذ الولوج إليها من خلال مؤسسته أو خارجها عن طريق استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

التعليم عن بعد من خلال منصة مودل:

تعتبر منصة للتعلّم عن بعد وهو اختصار لـ Modular Object- OrientedDynamicLearning وتعني باللغة الفرنسية: Environnement D'apprentissage Dynamique Modulaire et Orienté. ظهرت وطورت في أستراليا عام 1999 من طرف مارتن دوجيامس Martin Dougiamas. يشير بن روان Benraouane إلى أنّ منصة مودل "تضم 32 مليون مستخدم ، و4 ملايين درس مجاني عن بعد في مختلف المجالات والتخصصات تغطي 211 بلدا". وهي أرضية للتعلّم الديناميكي للوحدة والموجه ، تسمح بوضع مواقع دعم للتعليم والدروس عن بعد ، تتمتع بتطور نشط ومصمم في إطار تكوين سوسيوبنائي تم اختيارها من طرف أعضاء هيئة التدريس لجعل الموقع متاحعن طريق الإنترنت للاستجابة لحاجات الطلبة[18].

تعتبر منصة مودل Moodle المنصة الأكثر استعمالا في الجامعات ، وقد جاء مشروع **تصميم وبناء واستعمال** درس على منصة مودل للاستجابة إلى الحاجات المهنية للأساتذة ومواكبة التطورات المسجلة في التربية والتعليم.ويمثل مشروع تصميم وبناء واستعمال درس على منصة مودل ، وعملية تكوين هجين بين تكوين حضوري يهدف إلى مساعدة الأساتذة على تصميم وبناء واستعمال دروسهم على منصة مودل ، وتكوين عن بعد يرافق من خلاله أعضاء الخلية المتكونين على التدريب الفعلي لوضع الدرس على المنصة. تنظم على ثلاث وحدات: الوحدة الأولى نظرية ، تسمح باكتشاف مبادئ تصميم وهيكلة بيداغوجية لمقياس التكوين. الوحدة الثانية تطبيقية

تسمح بتطبيق صيرورة السيناريو، وهيكلة وبناء الدرس النموذج. أمّا الوحدة الثالثة فتخص تصميم وبناء درسه الحقيقي. يمر المشروع على ثلاث أنظمة:

- **نظام الدخول**:

يتكون نظام الدخول من خطة عامة للتكوين بالتركيز على صاحب الدرس والجمهور المستهدف، بالإضافة إلى العناصر الهامة الآتية:

- الأهداف البيداغوجية المنتظرة من المعرفة والمعرفة الأدائية في نهاية الدرس:" يبنى محتوى الدرس عن بعد للاستجابة للأهداف البيداغوجية: الهدف العام والذي يُفصل إلى أهداف خاصة. كل هدف خاص يتحقق من خلال سلسلة مقاطع وأنشطة تنجز من طرف الطالب والمتضمنة في الدرس".

يناسب وضع الأهداف العامة الأفعال التي سيصبح المتربصون قادرون على القيام بها في نهاية التكوين، وهذه الأهداف تتمفصل إلى عدد من الأهداف الخاصة التي تتفرع إلى أهداف إجرائية حسب مستوى كل مقطع تكويني. وتعتبر صياغة الأهداف ذات أهمية قصوى في أي سيناريو بيداغوجي "فتحديد أهداف واقعية ومحددة بدقة تسمح برصد المحتوى، واختيار الطريقة، وبالتالي وضوح الطلب من المتدخلين. غالبا ما تكون صياغة الأهداف تمرين صعب ".

- المكتسبات القبلية الأساسية التي تسمح له بتعلّم الدرس.
- مخطط الدرس.
- اختبار الدخول: وهو اختبار تشخيصي يسمح للمتعلمين من الوقوف على مستواهم قبل البدء في التعلّم.

توجد عدة أدلة لتصميم درس عن بعد تقترح مستويات مختلفة للهيكلة المقترحة، إلاّ أنّ فعالية البرنامج ترتبط باستخدام الوسائل المكيفة حسب الأهداف المرصودة. بمعنى آخر لا توجد هيكلة مثالية لكل الأفراد وعليه فاختبار الدخول سوف يساعد مستخدم الدرس على تبني الوسائل الأكثر تكيفا لتفعيلها "[19].

- **نظام التعلّم**: يشكل هذا النظام المرحلة التي يبني فيها الأستاذ الدرس من خلال اختياره لمحتوى الدرس، ثمّ تقسيمه إلى **مقاطع** ودعمه بالموارد التوضيحية، كما يحدد أنشطة التعلّم وهي وضعيات مشكلة تسمح للمتعلّم ببناء تعلّمه، ووضعيات تقويم موضعية تنظم مباشرة بعد مقطع تعليمي، ووضعيات شاملة تقترح في نهاية كل وحدة تدريسية، وهي تسمح بالتغذية الراجعة وبالتقويم التكويني. يشمل نظام التعلّم موارد عديدة وأنشطة نختار منها ما ركزت عليه العملية التكوينية التي استفادت منها عينة الدراسة فيما يلي:

1. **الموارد Ressources:** هو كل ما يجنده الأستاذ لدعم الدرس عن بعد وتمنح منصة مودل العديد من الموارد التي تسمح بإدراجها في الدرس عن بعد نذكر منها حسب(2015)[20]Morneau&Joanisse:

المجلدDossier : يسمح هذا المورد بجمع ملفات عديدة وبالنقر عليه يمكن رؤية و تحميل الملفات المرغوبة.

الملصقةEtiquette: تسمح بإدراج محتوى قصير (صورة، نص، فيديو) ويكون المحتوى ظاهرا.

الملفFichier: يسمح بوضع روابط لملف موجود في مستخدم مودل، بالنقر على الملف المعني يتمكن الطالب من قراءة المحتوى.

كتابLivre: يسمح بجمع عدة صفحات الواب مع فهرس للمحتوى. يقوم الطالب بالنقر على رابط الكتاب ليتمكن من إظهار محتواه، كما يتضمن نقط للإبحار من صفحة لأخرى.

الرابط URL:يسمح بوضع روابط نحو موقع واب خارجي وبالنقر على الرابط يمكن للطالب الولوج إلى الموقع.

2. **الأنشطة**: يمكن استعمال العديد من الأنشطة التفاعلية نذكر منها:

التواصل والتشارك من خلال **المنتدى والمحادثة** والتي تسمح بحوارات عن بعد، وكذا **صبر الآراء** الذي يسمح بالحصول على مفعول رجعي للفوج. كما أنّ إضافة **الويكي Wiki** للدرس كيفية ممتازة تسمح للطلبة بالعمل سويا على مشروع تشاركي.يمكن حسب (Larose, David, Lafrance& Cantin (1999 النظر إلى إدماجتكنولوجيا الإعلام والاتصال كسياق ينمي تغيير الممارسات البيداغوجية بمنظور ابستمولوجي سوسيوبنائي.[21]

الواجبات: يمكن للطلبة تقديم أعمالهم على منصة مودل وتقويمها من الأستاذ على المنصة نفسها، بفضل أنشطة

الفرض أو **الورشة**. يمكن أن يتم التصحيح الآلي باستخدام **الاختبار Test** من خلال أسئلة موضوعية من قبيل: أسئلة الاختيار الثنائي ، أو المتعدد ، إجابة قصيرة ، أسئلة المزاوجة ، ملء الفراغات الخ....

الورشة Atelier: تسمح للطلبة من وضع وإظهار عملهم للمعاينة والتقويم من أقرانهم وأساتذتهم.

قاعدة بياناتBase de données : تسمح للطالب من بناء ، وإظهار والبحث عن جمع بطاقات في قاعدة بيانات.

المحادثةChat: حوار متزامن حقيقي بين زملاء القسم ، للأستاذ إمكانية فتح المحادثة يوم معين وتوقيت محدد ، وبشكل متكرر ، يمكن تسجيل محتوى المحادثات لنشرها للجميع أو للبعض فقط ، "يمكن أن تشكل المحادثة قناة للتواصل لطرح الأسئلة والتعليقات ، يمكن لمجموعة من الأشخاص بدء حوار مكتوب في فضاء يعرف بغرفة المحادثة ، يمكن أن تكون جماعية أو محدودة بين فردين ".

المنتدىForum : يسمح من إجراء محادثات غير متزامنة ، وله عدة أشكال. "يشكل المنتدى المصمم بشكل جيّد فضاء مثاليا للتعلّم. لأنّه يجبر الطالب على التعبير الكتابي ، فيصبح وسيلة فعّالة لتفتح تفكير الفرد. إنّ التفاعل النشط من خلال الكتابة يساعد الطالب على تملك مفاهيم جديدة تمت مناقشتها خلال المنتدى [22]".

المسردGlossaire: وسيلة جمع قائمة تعاريف ، مثل القاموس. يمكن ربط التعاريف آليا في محتوى الدرس ليظهر مباشرة.

الويكي Wiki: لفظ يشير إلى السرعة في لغة جزر هاواي ، تستعمل للتعبير المختصر عن جملة What I Know Is أي " ما أعرف هو" ، هي صفحات واب للتشارك ،وتعتبر أدوات فعّالة تسمح لمجموعة الطلبة العاملين على نفس المشروع ، من طبع وتغيير وإضافة محتوى ، فهو إنتاج جماعي لوثيقة يقوم الأستاذ بالتعليق عليها. [23]

يتطلب نظام التعلّم أن يكون الأستاذ خبيرا في تجنيده واختياره للموارد والأنشطة التي يستعملها في الدرس عن بعد ، لأنّ غاية التعلّم عن بعد تبقى التعلّم ، سواء كان فرديا أو جماعيا أو مؤسساتيا. وحسب مارشان Marchand يفترض التفكير في نمط التعلّم وفي المعرفة الأدائية إحياء ميكانيزمات التعلّم. حيث لا توجد منصة كونت شخصا ، ولا يوجد قسم افتراضي يملك مفتاح سحري. إنّما هي التفاعلات التي تحدث بين مستخدمي المنصة ، والتي تؤدي إلى نجاح التعلّم أو إخفاقه ، فالبيداغوجية تعلو على التكنولوجيا.[24]

يسمح التكوين عن بعد والتعلّم على الخط للمتعلّم الراشد من التكفل ببعض أبعاد تعلّمه كتنظيم توقيت الدراسة ، التعريف بوتيرته للعمل ، المشاركة في الأنشطة ، وهي أشكال لإظهار استقلاليته.[25]

- **نظام الخروج**: يتعلق بالتقويم وهو مجال الحكم على مدى تعلّم الطلبة ، وتحقيقهم لنواتج الأهداف المرصودة ، إلى جانب تقويم العملية التعليمية التعلّمية بكل عناصرها ، وهذا يتطلب تصميم اختبارات وبناء نشاطات تقويمية نهائية مختلفة ، وبالتالي تقديم التغذية الراجعة وتحديد مواطن القوة والعمل على تعزيزها ، وتحديد مواطن الضعف والعمل على معالجتها.

توفر منصة مودل تطبيقات برمجية تخدم عملية التقويم ، من خلال بنوك الأسئلة الموضوعية من قبيل أسئلة الاختيار الثنائي أو المتعدد ، أسئلة المطابقة وملء الفراغ.. التي تسمح بالتصحيح الذاتي ، وتقديم التغذية الراجعة على التقويمات الالكترونية ، إلى جانب التطبيقات التي تستخدم في رصد النتائج أو تحليل البيانات أو تفسيرها.كان الهدف من مشروع Learn-Net" تكوين الأساتذة لاستخدام التكنولوجيات الحديثة من خلال معايشتهم لتجربة التعلّم التعاوني عن بعد" واستهدف ثلاثة أهداف:

- تعلّم استخدام التكنولوجيات في ممارساتهم المستقبلية ؛
- تعلّم التواصل عن بعد باستخدام التكنولوجيات والتعاون عن بعد لإنجاز مشروع جماعي ؛
- تعلّم التفكير والتأمل حول ممارسات التعليم والإعلان عن أفكارهم.[26]

يعتبر إدراج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في جهاز التكوين تجديدا تكنولوجيا قبل كل شيء: نقل المعرفة أو التواصل باستخدام التكنولوجيات التي لا تتعدى كونها أدوات

في خدمة المشروع البيداغوجي. فالتجديد يكون على مستوى الممارسات البيداغوجية.[27]

فوائد التعليم عن بعد:

- كانت الفوائد التي يقدمها التعليم الالكتروني هي الشفيع والداعم للمطالبة باستعماله وتفعيله ، حيث أجمع كل من (2006)DelabyGhirardini& بأنّ الفوائد البارزة له تتلخص في ما يأتي:
- تجاوز المكان والزمان عند تكوين الأفراد ؛
- فردنة التعلّم حيث يمكن للطالب أن يتطور حسب وتيرته عند التفكير وإنجاز الأنشطة ، وإمكانية إعادتها مرّات عديدة ، وتمكينه من مقاربات متنوعة ، استخدام موارد عديدة ، إمكانية وضع سيرورات مختلفة متكيفة مع أخطاء الطلبة بعد تشخيصها ؛
- تشجيع التعلّم النشط من خلال التفاعلات المتعددة بين الطلبة ومع الأستاذ ؛
- القضاء على العوامل النفسية التي تكبح المتعلّم: الخوف من أحكام الآخرين ، الخجل ، الخوف من العقوبة.[28]
- تركيز المحتوى على المتعلّم فالمنهاج بأهدافه ومحتواه ينبغي أن يكيّف مع حاجات المتعلمين.[29]

تغيّر دور الأستاذ في التعليم عن بعد:

يشير (Tardif 1998[30] إلى أنّ استخدام تكنولوجيات الإعلام والاتصال كأدوات للتعليم والتعلّم يدفع الأساتذة إلى تنظيم ممارساتهم بشكل مختلف ، أي تنظيم أنشطة تعلّم حقيقية وأصيلة من خلالها يوجه المتعلمون فرديا أو في مجموعات إلى التفكير في المشكل المطروح و اقتراح حلول.وعليه فالتعلّم التعاوني يأخذ كل معناه في تكوين الأساتذة ، وتشجيع إبداع وتفعيل مشاريع المجموعة بمتابعة الطلبة في هذه السيرورة ، فمكون الأساتذة يغير علاقته بالتعليم والتعلّم.

لقد تحول دور الأستاذ في التعليم عن بعد إلى دور المرافق لمجموعة الطلبة فحسب(1998)[31]Lewisالذي يقوم على تفعيل أربع عمليات أساسية: 1)- إظهار أهداف المجموعة ، 2)- تأسيس قواعد وبرتوكول التواصل والتعاون ، 3)- تأسيس المهمة وتوزيع الأدوار ، 4)- اختيار وسائل التواصل.

أمّا (2006) Delabyفتلخص دور الأستاذ في التعليم عن بعد في دور مصمم الدرس ، وإنجاز سيناريو بيداغوجي ، ودور مرافق المتعلّم الذي لا يقتصر على المحتوى ، وإنّما يمكن أن يكون تقني (تعليم المتعلّم استخدام الوسيلة)، ومنهجي (تعليمه كيف يتعلّم بمفرده)، وهذا يمكن أن يكون دعم للدافعية.[32]

لقد حولت المقاربات التشاركية ممارسات الأساتذة من خلال متابعة الطلبة ، المساعدة التقنية ، تسيير الفوج والتقويم...وأصبح الأستاذ مطالب للعمل في فريق مع تقنيي التربية ، الأمر الذي يخرجه من العادة والفردنة في التعليم ، وإلى شرح وتبرير اختياراته البيداغوجية وإلى التموقع في مسعى الممارسة المتأملة.[33]

تصميم الدرس Conception du cours:

يعد علم تصميم التدريس أحد فروع علم التدريس ، لم يتفق منظروه حول تعريف موحد له ، لكونهم مختلفين حول طبيعة عملية التصميم أو لأنّه علم حديث الذي لم يستقر على معنى محدد بعد ، ويمكن اعتبارها عملية منهجية ومنظومية لتخطيط منظومات التدريس لتعمل بأعلى درجة من الكفاءة والفاعلية لتسهيل التعلّم لدى الطلاب ، وهوخطوة أولى من خطوات الإعداد والتخطيط تقوم على التفكير في نسق كلي منسجم من المكونات والعناصر. وتتلوها عمليات التنظيم والتجريب والتقييم...ويكون هذا النسق في شكل خطة درس ، أي إعداد عناصره بشكل متناغم بين أهدافه المرصودة ، المحتوى المكون من موارد وأنشطة ، والطريقة التي يختارها ، وإجراءات التقويم. وينبغي تحديد أهداف الدرس الالكتروني ، وخصائص الطلبة ، والمحتوى ، والمكتسبات السابقة التي تؤهل الطالب لإمكانية دراسته ، المراجعة الدورية للدرس وتحيينه باستمرار.

بناء الدرس Construction du cours:

يتم من خلال منصة مودل نشر محتويات الدرس الالكتروني من خلال التركيز على تطوير المهارات والخبرات عن طريق المحتوى التعليمي الذي يتم توفيره للطلاب ، وتحديد سبل مشاركتهم في الدرس بشكل متزامن وغير متزامن.

استعمال الدرس Utilisation du cours:

هو إدارة الدرس عن بعد و متابعة تعلّم الطلبة من خلال مختلف التفاعلات المتزامنة كالمحادثة وغير المتزامنة كالمنتدى، وتحفيزهم على التغلب على الصعوبات التي يواجهونها من خلال التغذية الراجعة المستمرة وتقييم إنجازاتهم عن بعد، ومن خلال استثمار قدرة التكنولوجيا في تزويدهم بتعزيز ودعم كلّما استدعى الموقف التعلّمي ذلك.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الذي يعمل على وصف درجة رضا الأساتذة على برنامج تصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل.

مجتمع الدراسة:

يضم مجتمع الدراسة كل الأساتذة الذين استفادوا من التكوين الخاص بتصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle في الجامعات الجزائرية منذ 2008.

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على أساتذة جامعة محمد لمين دباغين الجدد الذين تم توظيفهم عام 2015 -2017، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية الأدب واللغات وكلية الحقوق والعلوم السياسية، وقد تم اختيارهم كونهم يمتلكون خبرة وممارسة مع محتوى البرنامج. بلغ عددهم (132) أستاذا ناجحا في التكوين على البرنامج، وتم استثناء الراسبين منهم. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكلية والقسم.

جدول رقم (01): عدد المقاييس الموزعة والمسترجعة

الكلية	القسم	عدد المقاييس الموزعة	النسبة	عدد المقاييس المسترجعة	النسبة
العلوم الإنسانية والاجتماعية	▪ علم النفس وعلوم التربية الأرطفونيا ▪ علم الاجتماع ▪ الفلسفة ▪ التاريخ ▪ الاتصال ▪ التربية البدنية	19 11 10 10 13 06	%14,50 %8,39 %7,63 %7,63 %9,92 %4,58	15 04 10 08 13 06	%14،4 %3,8 %9,6 %7,7 %12,5 %5,8
الحقوق والعلوم السياسية	▪ الحقوق ▪ العلوم السياسية	32 16	%42, 24 %12,21	32 13	%30,8 %12,5
الآداب واللغات	▪ قسم اللغة الانجليزية ▪ قسم اللغة الفرنسية	08 06	%6,10 %4,58	02 01	%1,9 %1
المجموع	▪ 10 أقسام	131	%100	104	%100

وبعد تطبيق المقياس تم حساب توزيع أفراد الدراسة المستجيبة حسب(التخصص) وذلك طبقا لعدد المقاييس المسترجعة، والتي بلغ عددها (104) مقياسا من مجموع (131) أي بما يعادل (79,38%) كما يوضحه الجدول رقم (01).

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم مقياس لقياس رضا عينة الدراسة على برنامج تصميم وبناء واستعمال درس عن بعد على منصة Moodle، وذلك بناء على الاطلاع على مجموعة أدلة تطبيقية لاستخدام التعليم الالكتروني وفق هذه المنصة، وذلك لتحديد المهام الخاصة بتصميم وبناء واستعمال درس عليها وتتمثل الأدلة في :

- Plate –forme pédagogique Moodle- Guide de l'enseignant, Université de Strasbourg.
- Guide pratique du e-Learning : Stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle. Benraouane (2011).

- Méthodologies pour le développement de cours e-Learning : Un guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique. FAO Ghirardini, B. (2011).
- E-Learning pour la formation des formateurs. De la conception à l'implémentation. Guide pour les praticiens (2009).
- Plate-forme pédagogique Moodle de l'Université Virtuelle de Tunis : Guide de l'enseignant
- Formation de base pour le corps professoral. Service des technologies d'apprentissage à distance. Joanisse,J. (2014).

تمثلت أداة الدراسة في مقياس اختيرت بنوده من قراءة المصادر المشار إليها ، وهي في معظمها أدلة عن التدريس عن بعد باستخدام منصة Moodle. وقد تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من جزأين ؛ يحتوي الجزء الأول على بيانات عامة تتضمن معلومات عن كلية وقسم الانتماء ، والتخصص ، ودرجة التحكم في استعمال مهارات الحاسوب المتنوعة واستخدام شبكة الانترنت.

ويحتوي الجزء الثاني على (34) عبارة ترتبط بتصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل ، حيث خصت الباحثة (10) فقرات الأولى للكفاءة العامة و(24) فقرة موزعة على ثلاث أنظمة: نظام الدخول الذي تضمن (08) فقرات ونظام التعلّم تضمن (11) فقرة ونظام الخروج الذي شمل (05) فقرات ، ويقابلها ثلاث استجابات وفق التدرج الثلاثي تبعا لدرجة الرضا على التكوين بحيث تعطى الدرجة (3) عندما تكون درجة الرضا كبيرة ، والدرجة (2) عندما تكون درجة الرضا متوسطة ، والدرجة (1) عندما تكون درجة الرضا ضعيفة ، مع الإشارة إلى أنّ محتوى العبارات قد تمّ استقراؤه من أدلة التعليم عن بعد باستخدام أرضية مودل.

صدق الأداة:

تم الحصول على الصدق الظاهري وخاصة ما ارتبط باللغة التكنولوجية الأكثر تداولا باللغة العربية بعرض المقياس على أعضاء خلية التكوين عن بعد والتعليم المتلفز لتعديل ما يلزم بناء على المحتوى الذي تم التركيز عليه في التكوين ، وأسفرت نتيجة التحكيم على تعديل في إعادة ترتيب فقرتين.

ثبات الأداة:

اعتمدنا في حساب ثبات مقياس الرضا على برنامج تصميم وبناء واستعمال درس عن بعد على منصة Moodleعلى طريقة الاتساق لألفا كرونباخ ، وذلك في الأبعاد الأربعة للمقياس والمقياس الكلي. يبين الجدول (02) معاملات الاتساق الداخلي للأداة ككل ، وللأنظمة الفرعية لمخطط تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle.

جدول رقم (2) حساب الاتساق الداخلي للأداة:

المقياس وأبعاده	عدد البنود	قيمة معامل ألفا
الكفاءة العامة	10	0,76
نظام الدخول	08	0,83
نظام التعلم	11	0,86
نظام الخروج	05	0,86
المقياس الكلي	34	0,94

يتضح من الجدول (2) أن معامل الاتساق الداخلي للأداة ككل بلغ (0,94)، وللمجال الأول الخاص بالكفاءة العامة للتكوين بلغ (0,76)،والمجال الثانيالمتعلق بنظام الدخول (0,83)، وللمجال الثالث الخاص بنظام التعلّم (0,86)، والمجال الرابع لنظام الخروج (0,86).ممّا يؤكد أنّ أداة الدراسة تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة تبرر استخدامها لأغراض الدراسة.

تصحيح استجابات الأداة:

لتصحيح استجابات أداة الدراسة قامت الباحثة بحساب المدى واعتمدت المعيار التالي لتقدير درجة الرضا عند المتكونين:

- إذا كان المتوسط يقدر بـ0,66 إلى 1,66 تعتبر درجة الرضا على برنامج التكوين منخفضة.
- إذا كان المتوسط يقدر بـ1,67 إلى 2,33 تعتبر درجة الرضا على برنامج التكوين متوسطة.
- إذا كان المتوسط يقدر بـ2,34 إلى 3 تعتبر درجة الرضا على برنامج التكوين عالية.

كما اعتمدت الباحثة في تقدير درجة الرضا على محاور المقياس متوسط البنود لدرجة التقدير المتوسطة مراعية عدد

بنود كل محور مثلا يشمل المحور الأول 10 بنود وتقدير درجته المتوسطة هو 2×10= 20 وعليه اعتبرت الباحثة كل متوسط أكبر من 20 بالنسبة لهذا المحور فهو تقدير بدرجة عالية ، وكل متوسط أقل من 20 فهو رضا بدرجة منخفضة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على قياس مستوى رضا أساتذة جامعة محمد لمين دباغين ، الذين تلقوا تكوينا في تصميم وبناء واستعمال درس على أرضية مودل من السنة الجامعية 2015 إلى 2017 حيث شملت أربع دفعات على التوالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص السؤال على ما درجة رضا الأساتذة المتكونين على برنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle؟

للإجابة على هذا السؤال ، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة حسب الكفاءة العامة للتكوين ثُم حسب أنظمة البرنامج (نظام الدخول ونظام التعلّم ونظام الخروج) وللأداة ككل ، وكانت النتائج كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول (04) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا على الكفاءة العامة لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
01	01	تغيير ذهنيتي لهندسة الدرس للأفضل	2,86	0,35	عالية
02	03	تحديد عناصر نظام الدخول	2,78	0,43	عالية
03	02	هيكلة الدرس حسب نظام: الدخول والتعلّم ونظام الخروج.	2,70	0,53	عالية
04	04	تحديد عناصر نظام التعلّم	2,67	0,54	عالية
05	05	تحديد عناصر نظام الخروج	2,65	0,57	عالية
06	09	استعمال الدرس على أرضية مودل	2,63	0,52	عالية
07	10	تقويم ذاتي دوري لدرسي لتحيينه باستمرار	2,62	0,61	عالية
08	07	فهم كيفية استعمال أرضية مودل والإبحار فيها	2,60	0,53	عالية
09	08	تغيير الملمح كأستاذ رقمي مستخدم لأرضية مودل	2,40	0,60	عالية
10	06	التمييز بين خصوصية السيناريوهات (الحضوري، الهجين، عن بعد).	2,38	0,64	عالية

يلاحظ أنّ المدى للمتوسطات الحسابية لدرجة رضا المتكونين لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodleللكفاءة العامة للتكوين تتراوح ما بين (2,38-2,86)، وأنّ الانحراف المعياري لهذه الدرجات يتراوح ما بين $(0,64 - 0,35)$.

ويشير الجدول (4) أنّ جميع الفقرات الخاصة بالكفاءة العامة من التكوين ، كانت بمستوى درجة عالية من المقياس ، وهذا يشير إلى أنّ الأساتذة الذين استفادوا من التكوين راضون بدرجة كبيرة ، إذ أنّ المتوسط الحسابي لدرجة الرضا لجميع فقرات هذا المجال بلغت قيمته أكثر من (2,34).ويلاحظ أنّ أكثر الفقرات التي تحصلت على الرضا هي ساعدني التكوين على: "تغيير ذهنيتي لهندسة الدرس للأفضل" إذ كان متوسطها(2,86) وعلى "تحديد عناصر نظام الدخول" بمتوسط حسابي (2,78)، وعلى"هيكلة الدرس حسب نظام: الدخول والتعلّم ونظام الخروج" حيث كان متوسطها(**2,70**).

ويمكن تفسير ذلك إلى أنّ الأساتذة قد اقتنعوا بأنّ التكوين على منصة Moodle للتعلّم الدينامكي يسمح بوضع مواقع دعم للتعليم والدروس عن بعد تتمتع بتطور نشط ومصمم في إطار تكوين سوسيوبنائي ، يستجيب لحاجات الطلبة في عصر التكنولوجيا بما يتفق مع ما أكده Benraouane (2011).[34]

كما جاء هذا التكوين ليساهم في الاستجابة للحاجات المهنية للأساتذة لتواكب بدورها التطورات المسجلة في التعليم العالي بحثا على تحويل الأستاذ من مجرد حرفي لنقل المعلومات ، إلى خبير في مساعدة الطالب على التعلّم ، وهذا ما تأكدوا منه عند إعدادهم لمشاريع دروسهم على المنصة ، يضاف إلى ذلك أنّ المتكونين هم أساتذة جدد وخبرتهم في

التعليم قصيرة ، وأنّ التكوين على تصميم وهيكلة درس وعلى تبني سيناريو تم اختياره بعقلنة وتأمل سوف يساعدهم على بداية مشوار مهني مؤسس ، إذ أشار(Vizcarro2003)[35]إلى أنّ تكوين الأساتذة للاستعمالات البيداغوجية لتكنولوجيات الإعلام والاتصال هي استجابة لضرورة التكيف مع التغيرات العميقة لممارسات التعليم الجامعي.

ويشير الجدول (4) إلى أنّ أقل الفقرات التي سجلت أقل متوسطات الرضا رغم أنّها بدرجة كبيرة هي ساعدني التكوين على " تغيير الملمح كأستاذ رقمي مستخدم لأرضية مودل " إذ كان متوسطها الحسابي (2,40)، وعلى " التمييز بين خصوصية السيناريوهات (الحضوري ، الهجين ، عن بعد) بمتوسط حسابي (2,38).

يمكن أن تفسر هذه الاستجابات هو ما يتوافق مع ما أشار إليه(Leroux&Bourdet 2009)حيث لا تهدف رقمنة محتوى درس إلى جعله متاحا كلما أردنا تناوله ، وإنما تهدف إلى تعديلأساليب الولوج إليه ، وهذا يعدل في العمق الأدوار البيداغوجية للأستاذ من مالك للمعرفة إلى مرافق حيثتتغير العديد من الممارسات البيداغوجية بدء بتسيير التفاعل[36]، وهذا ليس بالأمر اليسير ، على أستاذ تعلّم طيلة مشواره التعليمي بطريقة تقليدية وهو اليوم مطالب بتغييرها وتجديدها. كما أنّ التمييز بين السيناريو الحضوري والهجين والسيناريو عن بعد ، يتطلب وقتا وتدريبا كافيين لتحقيق ذلك.

جدول (05): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا على برنامج الدخول لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
11	18	تحديد الموارد الأساسية (المسرد، قائمة مراجع)	2,77	0,48	عالية
12	11	تحديد ملخص للمقياس	2,72	0,56	عالية
13	12	التمييز بين اختبار الدخول والاختبار القبلي من حيث الهدف	2,62	0,96	عالية
14	15	التمييز بين مستوى الأهداف (العام والخاص والإجرائي) بشكل سليم	2,58	0,58	عالية
15	13	بناء اختبار الدخول لقياس المكتسبات السابقة	2,58	0,60	عالية
16	17	احترام الانسجام العمودي بين الأهداف (الهدف العام والأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية للمقياس)	2,58	0,61	عالية
17	14	بناء الاختبار القبلي لقياس أهداف المقياس الخاصة	2,56	0,60	عالية
18	16	صوغ أهداف الدرس بسهولة	2,55	0,58	عالية

يلاحظ أنّ المدى للمتوسطات الحسابية لدرجة رضا المتكونين لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle لنظام الدخول لهذا البرنامج تتراوح ما بين (2,55-2,77)، وأنّ الانحراف المعياري لهذه الدرجات يتراوح ما بين (0,48 -0,58).ويشير الجدول (5) أنّ جميع الفقرات الخاصة بنظام الدخول لبرنامج التكوين ، كانت بمستوى درجة عالية من المقياس ، وهذا يشير إلى أنّ الأساتذة الذين استفادوا من التكوين راضون بدرجة كبيرة ، إذ أنّ المتوسط الحسابي لدرجة الرضا لجميع فقرات هذا المجال بلغت قيمته أكثر من (2,34).

ويلاحظ أنّ أكثر الفقرات التي تحصلت على الرضا هي ساعدني التكوين على "تحديد الموارد الأساسية (المسرد ، قائمة مراجع)" إذ كان متوسطها(2,77) وعلى "تحديد ملخص للمقيا " بمتوسط حسابي (2,72)، ويمكن تفسير ذلك إلى أنّ هذه الممارسات من صلب عمل الأستاذ سواء تعلق الأمر بدرس حضوري أو درس عن بعد ، فتحديد الموارد الأساسية وملخص للمقياس يندرجان ضمن كفاءة التخطيط التي يبني من خلالها الأستاذ التصورات الأولية لدرسه. كما عبّر المستجوبون على أنّ التكوين ساعدهم على" التمييز بين اختبار الدخول والاختبار القبلي من حيث الهدف " حيث كان متوسطها(2,62).إلاّ أنّ متوسط الرضا على الفقرة التي تشير إلى أنّ التكوين ساعدني على " بناء الاختبار القبلي لقياس أهداف المقياس الخاصة " كان(2,56) وفي الرتبة (17) من المقياس تليها الفقرة " صوغ أهداف الدرس بسهولة " بمتوسط حسابي (2,55) وآخر رتبة في هذا المجال.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بالهوة التي يمكن أن تكون بين المعرفة النظرية المفاهيمية (قدرة التمييز) وبين إسقاطها

وتحويلها إلى معرفة أدائية إجرائية (بناء اختبار قبلي). كما أنّ الاختبار القبلي اختبار لقياس مدى تحكم الطالب في أهداف الدرس الجديد حتى يتم اتخاذ القرار بدراسته من عدمه ، وهذا ما يتطلب تحكم الأستاذ في كفاءة صوغ الأهداف والتمييز بين مستوياتها ، إلاّ أنّ ذلك ليست مهمة سهلة بالمهمة اليسيرة حيث يرى كل من Lauby, Sabatier,Guerinet&autres 2006))أنّ " تحديد أهداف واقعية ومحددة بدقة تسمح برصد المحتوى ، واختيار الطريقة ، وبالتالي وضوح الطلب من المتدخلين. غالبا ما تكون صياغة الأهداف تمرين صعب" [37].

جدول (06): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا على نظام التعلم لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
19	26	إنشاء تقارير للأنشطة	2,85	0,36	عالية
20	21	التنويع في الموارد لبناء الكفاءة لدى الطالب بشكل أفضل	2,74	0,52	عالية
21	22	اختيار الأنشطة حسب الأهداف	2,65	0,55	عالية
22	25	معرفة كيفية إضافة محتوى أو إلغاؤه	2,60	0,53	عالية
23	19	اختيار المورد حسب الأهداف	2,58	0,60	عالية
24	20	كيفية إدراج الموارد: صفحة-كتاب-ملصقة-ملف-...في الأرضية	2,55	0,57	عالية
25	24	التنويع في الأنشطة لتقويم تملك الطالب للكفاءة بشكل أفضل	2,51	0,63	عالية
26	23	كيفية إدراج الأنشطة (ويكي، قاعدة بيانات، صبر الآراء، ...).	2,49	0,59	عالية
27	28	وضع الفروض بكيفية تسمح بتقويمها عن بعد	2,48	0,62	عالية
28	29	تطبيق التقويم التكويني البنائي بشكل مناسب (تغذية راجعة دورية)	2,45	0,63	عالية
29	27	اقتراح أنشطة التعلّم المنسجمة مع الأهداف (خاصة أو إجرائية)	2,26	0,69	متوسطة

يلاحظ أنّ المدى للمتوسطات الحسابية لدرجة رضا المتكونين لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle لنظام التعلّم لبرنامج التكوين تتراوح ما بين (2,26-2,85) وأنّ الانحراف المعياري لهذه الدرجات يتراوح ما بين (0,36-0,69).

ويشير الجدول (6) أنّ عشر فقرات من مجال نظام التعلّم لبرنامج التكوين كانت بمستوى درجة عالية من المقياس ، وهذا يشير إلى أنّ الأساتذة الذين استفادوا من التكوين راضون بدرجة كبيرة ، إذ أنّ المتوسط الحسابي لدرجة الرضا لهذه الفقرات بلغت قيمته أكثر من (2,34) ، وفقرة واحدة فقط كان متوسطها(2,26) والذي يعبر عن درجة رضا متوسطة.

ويلاحظ أنّ أكثر الفقرات التي تحصلت على الرضا هي ساعدني التكوين على: " إنشاء تقارير للأنشطة " إذ كان متوسطها(2,85) ، وما يفسر ذلك أنّ إنشاء تقارير على الأنشطة لا يتطلب معرفة تقنية معقدة بل توفر منصة Moodle إتباع سيرورة سهلة " للحصول على تقارير إحصائية على كل طالب من حيث عدد مرّات الولوج للمنصة وعلى الزمن المستغرق في الإبحار ، وعلى صفحات الواب التي تمت زيارتها ، ونمط الأنشطة المتبعة على الموقع ، وكذا الحصول على محتوى التدخلات [38]. كلّها معلومات تساعد الأستاذ الرقمي على إتباع ومرافقة طلبته الأمر الذي جعل المستفيدين من التكوين يولونه الاهتمام المناسب وهذا ما قد يفسر درجة رضاهم على التكوين فيه. كما سجلت الفقرة ساعدني التكوين على " التنويع في الموارد لبناء الكفاءة لدى الطالب بشكل أفضل " بمتوسط حسابي (2,74) ، وهو ما تراه الباحثة منطقي لأنّ منصة Moodle توفر لمستعمليها موارد عديدة تدعم وتثري وتسهل التعلّم على الطلبة ، " وضعت تحت تصرف الأستاذ العديد من الوسائل لتسمح له بتوزيع محتوى الدرس أو لوضع أنشطة ، يخضع اختيار هذه الأدوات للإستراتيجية البيداغوجية (الأهداف المرصودة ، الاختبارات..)[39].وهذه الموارد قد أشارت إليها الباحثة في الاطار النظري.

ويشير الجدول (6) أنّ فقرة واحدة تحصلت على درجة رضا متوسطة بالنسبة لمجال نظام التعلّم أو للأداة ككل ويتعلق الأمر بالفقرة " اقتراح أنشطة التعلّم المنسجمة مع الأهداف (خاصة أو إجرائية) " ويمكن تفسير ذلك بأنّه تعبير صادق عن صعوبة بيداغوجية ترتبط بالأهداف من حيث

صوغها وتقويمها فهذه الممارسة تتطلب التمرن و الذي تسبقه معرفة نظرية مؤسسة بما يكفي ليتحكم الأستاذ في تقويم الأهداف الإجرائية والخاصة بتعلمات دقيقة وفي تقويم الأهداف الخاصة والتي ترتبط بمقاطع من الدرس أي من خلال وضعيات مشكلة بسيطة يقوم فيها الطالب بتجنيد موارد المقطع لحلّها.

جدول (07):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا على نظام الخروج لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
30	32	التطبيق المناسب للتغذية الراجعة حسب الهدف	2,56	0,58	عالية
31	31	اقتراح وضعية مشكلة لقياس تحقق الهدف العام	2,53	0,60	عالية
32	34	اتخاذ إجراءات تنسجم مع نتائج التقويم (المعالجة، الدعم، التوجيه....)	2,41	0,67	عالية
33	33	تحديد عتبة النجاح بشكل دال	2,40	0,64	عالية
34	30	تحديد أسئلة لتقويم الموارد حسب الأهداف الخاصة	2,38	0,65	عالية

يلاحظ أنّ المدى للمتوسطات الحسابية لدرجة رضا المتكونين لبرنامج تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle لنظام الخروج لهذا البرنامج تتراوح ما بين (2,38-2,56)، وأنّ الانحراف المعياري لهذه الدرجات يتراوح ما بين (0,58- 0,65).ويشير الجدول (7) أنّ الفقرات الخمسة من مجال نظام الخروج لبرنامج التكوين ، كانت بمستوى درجة عالية من المقياس ، وهذا يشير إلى أنّ الأساتذة عبّروا عن رضا بدرجة كبيرة ، إذ أنّ المتوسط الحسابي لهذه الفقرات بلغت قيمته أكثر من (2,34).

ويلاحظ أنّ أكثر الفقرات التي تحصلت على الرضا هي ساعدني التكوين على: " التطبيق المناسب للتغذية الراجعة حسب الهدف " إذ كان متوسطها(2,56) وعلى " اقتراح وضعية مشكلة لقياس تحقق الهدف العام" بمتوسط (2،53). وما يفسر ذلك فكرة الممارسة الجديدة للتقويم التي تختلف على ما تعودوا عليه في اختبارات الأسئلة المباشرة ، أو المقالية وحتى الأسئلة الموضوعية والتي في معظمها لم تكن تنطلق من الأهداف المرصودة في المقرر ، حيث اقتنع الأساتذة إلى حد إبداء رضاهم على أنّ الممارسات المتأملة والمعقلنة منسجمة بين مراحل ومحطات الدرس وأنّ ما حُدد في البداية ينبغي أن يُقوّم في النهاية للوقوف على التناسق في الدرس وخاصة إن كان هذا الدرس عن بعد.

جدول (08) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الرضا على برنامج التكوين ومجالاته مرتبة تنازليا

المجالات مرتبة تنازليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الرضا
الأداة ككل: (عدد البنود = 34)	87,65	11,68	عالية
المجال الثالث: الأداءات الخاصة بنظام التعلّم (عدد البنود = 11)	28,15	4,23	عالية
المجال الأول: الكفاءة العامة (عدد البنود = 10)	26،60	2,80	عالية
المجال الثاني: الأداءات الخاصة بنظام الدخول (عدد البنود = 8)	21,26	2,77	عالية
المجال الرابع: الأداءات الخاصة بنظام الخروج (عدد البنود = 5)	12,27	2,57	عالية

يشير الجدول رقم (8) أنّ المتوسط الحسابي في المجال الأول " الكفاءة العامة للبرنامج " هو **(26,60)** وبانحراف معياري يقدر بـ**(2,77)**، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجال الثاني " نظام الدخول" **(21,26)** وانحراف معياري **(2,77)**، أمّا متوسط درجات المجال الثالث "نظام التعلّم" هو **(28,15)** بانحراف معياري **(4,23)**، في حين بلغ متوسط درجات "نظام الخروج" **(12,27)**بانحراف معياري **(2,57)** أمّا متوسط درجات الرضا على الأداة ككل فقدر بـ**(87,65)**بانحراف معياري يقدر بـ**(11,68)**.

ترى الباحثة أنّه لا يمكن المقارنة بين هذه المجالات لتباين عدد الفقرات في كل مجال وتكتفي بالتأكيد على أنّ الأساتذة عبّروا عن رضاهم بدرجة كبيرة على التكوين الذي خضعوا له كمحاولة أولية لإكسابهم كفاءة التعليم عن بعد، حيث سجلنا متوسطات كانت كلّها أكبر من المدى الذي حُدد للدرجة المتوسطة.

استنتاجات:

وعليه يمكن القول أنّ المقياس المقترح يقدم صيغة أولية لتقويم التكوين، ولا يمكنه أن يستخدم لتقويم التحكم في الكفاءات لدى المتكونين، إلاّ أنه يشكل مؤشرا ثمينا لتقويم درجة الفعالية البيداغوجية في شكلها العام، التي يمكن أن تمر بتقويم ذاتي يهدف إلى جمع آراء المستفيدين من التكوين حول درجة رضاهم على تعلّمهم لأداءات جديدة ترتبط بتصميم وبناء واستعمال درس عن بعد.

تعبر هذه النتائج على تقويم ذاتي للمتكونين، هذا التقويم الذي لم يحضروا له بما يكفي. تبقى آراءهم نابعة من تصوراتهم ولا تؤكد ضرورة تحكمهم في الكفاءات المصرح بها. كما وحسب Courau (1993) من "البديهي أن يصعب على المتكون تقدير مستوى كفاءته قبل التكوين وهو ما اصطلح عليه بـ" الوعي بعدم الكفاءة Conscience de son incompétence"[40] فإجابتهم هي محاولة لتحديد الفائدة المحققة من التكوين والتي قد تسهم في تقدير الفعالية البيداغوجية للتكوين.

يمكن القول في الأخير أنّ محدودية مقياس الرضا في تقويم مدى تملك المتكونين لكفاءات تصميم وبناء واستعمال درس على منصة Moodle تجعلنا مقتنعين باستعمالها فقط كمؤشرات لتقدير مستوى الرضا لدى جماعة المتكونين حول الفعالية البيداغوجية للتكوين، ولا يمكننا اعتمادها لتقويم مدى امتلاك الكفاءات لدى كل متكون على حدة، ونحتاج إلى تعزيزه وتدعميه بأدوات تقويم أخرى لتغطية كل مراحل التكوين: قبل وخلال وبعد التكوين.

الهوامش

1. Charlier, B.&Peraya, D. (2003). Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles : De Boeck, p 204.
2. Donnay, J. & Dreyfus, A. (1999). Le rôle de mentor dans un dispositif d'Apprentissage par Situations Problématiques (ASP) comme entrée dans le développement professionnel de futurs enseignants. Communication au 16ème colloque international de l'AIPU, Québec.
3. Hotte, R. (2006). Intégration d'une formation en ligne et à distance dans un master offert en présence. In Scénariser L'enseignement et l'apprentissage : une nouvelle compétence pour le praticien ? Actes du colloque organisé dans le cadre de la 8ème Biennale de l'éducation.pp-101-104.
4. Bouzidi, L.H. (2013). Conception, Edition et Implantation de cours en Ligne sous Moodle, p2.
5. Url:https://elearning.univ-bejaia.dz/mod/resource/view.php?id=19232 consulté le 12 Juin 2017.
6. Drulhe,S. (2007). Moodle permet-il de faire un enseignement vraiment différent ? p5 http://cna.inrialpes.fr
7. El-Hajir, A. (2006). La démarche de l'ingénierie de formation au cœur d'un dispositif expérimental de e-learning. Cas du système éducatif marocain. Master Professionnel Ingénierie et Conseil en Formation. Université de Rouen, p 40.
8. Gerard, F-M.(2003). L'évaluation de l'efficacité d'une formation, Gestion 2000, Vol. 20,n° 3, 09-16.
9. European Training Fondation, (2009). E-Learning pour la formation des formateurs : De la conception à l'implémentation. Guide pour les praticiens. Office des publications officielles des communautés européennes
10. El-Hajir, A.,Ibid., p 50-60.
11. **Emna**Ben Romdhane, « Étude des pratiques d'utilisation d'une plate-forme pédagogique et analyse de leurs relations avec la satisfaction des étudiants à l'égard du système », *Distances et médiations des savoirs* [En ligne], 2 | 2013, mis en ligne le 18 février 2013, consulté le 15 juin 2017. URL : http://dms.revues.org/233 ; DOI : 10.4000/dms.233, p38.
12. Baile S. (2004). Pourquoi et comment évaluer l'interaction Homme/Machine ? Le cas de messagerie électronique dans les processus d'apprentissage. In Système d'information : Perspectives critiques, actes du 9ème colloque de l'AIM, Evry 26-28mai 2004.
13. Bouchard, C.& Plante, J. (2002). La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale, 11, 219-236. En ligne: http://www.fastef-portedu.ucad.sn/cesea/comfr/ulg/cahiers11_11.pdf
14. Ben Romdhane, E., Ibid, p38.
15. Jean-Marie Dujardin, J. M. & Séverine Maro, S. (2009).Quelle approche pour évaluer les résultats d'un projet d'enseignement à distance ?, *Distances et savoirs*, Vol. 7, n°1, p40.
16. Gerard,F. M., Ibid, p 09-16
17. Ghirardini, B. (2011). Méthodologies pour le développement de cours e-Learning : Un guide pour concevoir et élaborer des cours d'apprentissage numérique. FAO, p 122.
18. Vizcarro, C. (2003). Former les enseignants aux TIC : pourquoi et comment ? In Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles :De Boeck, p 177.
19. Benraouane, S. A. (2011). Guide Pratique du e-Learning : Stratégie, pédagogie et conception avec le logiciel Moodle. Paris : Dunod, p 90.
20. Haute Autorité de santé. (2015). Evaluation et amélioration des pratiques : Guide de conception de formation ouverte et à distance (FOAD) dans le monde de santé. www.has-santé.fr
21. Joanisse,J. (2014).Moodle 2.4 : Formation de base pour le corps professoral. Service des technologies d'apprentissage à distance.
22. Larose, David, Lafrance, &Cantin,J.(1999). Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : Mythes et réalités. Education et Francophonie, XXVII (1).
23. Benraouane, S. A., Ibid, p 72.
24. Benraouane , S. A., Ibid, p 148.
25. Marchand, L. (2002). Où va l'éducation?. In Guide des pratiques d'apprentissage en ligne auprès de la francophonie pancanadienne. www.refad.ca
26. Marchand, L, Ibid., p 24.
27. Daele, S., &Lusalusa.(2003).Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignement ? in Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles :De Boeck, p 145.
28. Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M.(2003).Apprivoiser l'innovation. In Technologie et innovation en pédagogie :Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur. Bruxelles :DeBoeck, p 43.
29. Delaby, A.(2006). Créer un cours en ligne. Editions d'organisation, p10.
30. Ghirardini, B, Ibid.
31. Tardif, J.(1998). Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique ? Paris : ESF.

32. Lewis, R. (1998) Apprendre conjointement : une analyse, quelque expérience et un cadre de travail. In J.F. Rouet & B de La Passardière. Actes du 4ème colloque Hypermédias et Apprentissage. Poitiers: INRP et EPI, pp. 11-28.

33. Delaby, A., Ibid, p 6.

34. Daele, A., Brassard, C., &Esnault, L., O'DonoghueUyttebrouck., &EZeiliger, R. (2002). WP2-Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des technologies de l'information et de la communication, p13.

35. Benraouane, S. A., Ibid, p 90.

36. Vizcarro, C., Ibid, p 177-178.

37. Bourdet, J- F., & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation », *Distances et savoirs*, Vol. 7, n°1, p. 11-29.

38. Lauby, P., Sabatier, M. L., Guerinet, P., & et autres. (2006). Former pour réussir, ADPSA. P5.www.adpsa 12.org

39. Benraouane , S , A., Ibid, p142.

40. Haute Autorité de santé, Ibid, p35.

41. Courau, S. (1993). Les outils d'excellence du formateur – Pédagogie et animation. Paris. ESF-Editeur.

تجاور الأضداد في عصر الحداثة الفائقة: رؤية جيل ليبوفيتسكي

Contiguousness of Opposites in the Era of Super-culture: Gilles' Lipovetsky View

تاريخ الارسال: 27-02-2018 تاريخ النشر: 08-05-2018

آسيا عقوني جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2

assia.agouni@hotmail.com

الملخص:

يذهب الفيلسوف وعالم الاجتماع الفرنسي جيل ليبوفيتسكي* Gilles Lipovetsky إلى نقد الحضارة الغربية المعاصرة ، وهو نقد داخلي لها ، كشف من خلاله على جملة من التناقضات التي يحملها ما سماه بعصر الحداثة الفائقة L'Hypermodérnité ، والتي شهدت العديد من التغيرات على جميع الأصعدة بعد الانتقال من الرأسمالية التقليدية الصارمة إلى الرأسمالية الاستهلاكية المتعية. وإن استثمار الحداثة الفائقة في خطابين متناقضين لا يخل بنمط العيش في المجتمعات المعاصرة حسبه ، على اعتبار أن الأضداد متجاورة فيها لا متصارعة ، وإن هذا التجاور هو ما نعمل على استنطاقه من خلال كتابات جيل ليبوفيتسكي ، وتبيان مظاهره ، وعليه فالإشكالية المطروحة كالتالي:

ما المقصود بتجاور الأضداد في ظل الحداثة الفائقة ؟ وما هي أبرز مظاهرها ؟

الكلمات المفاتيح: الحداثة الفائقة ، الاستهلاك الفائق ، الإنسان الفائق ، تجاور الأضداد ، ما بعد الواجب.

Résumé :

Le philosophe et sociologue français Gilles Le povetsky à critique la civilisation contemporaine une critiques internes pour révéler les contradictions de ce qu'il appelé l'ère de l'hyper modernité, qui a connu des nombreux changements à tous les niveaux après passé du capitalisme calcique au capitalisme de consommation hédoniste .ensuite , L'exploitation de l'hyper modernité à deux discours contradictoires et ces dernier ne perturbe pas le mode de vie des sociétés modernes, selon lui, puisque les paradoxes juxtaposition sont en harmonie et non pas en conflit, en effet , cette juxtaposition est ce que nous étudions à travers les écrits de Lipovitsky et démontre ses manifestations. Par conséquent, le problème qui se pose ; quelles sont les paradoxes juxtaposition dans l'ypermodernité ? et quelle sont ses manifestations ?

Mots clés : l'Hyper modernité, l'hyperconsommation, l'homme hypermoderne, les paradoxes juxtaposition, l'après- devoir.

Summary:

The philosopher and sociologist Gilles Lipovetsky usually tends to criticise modern western civilization which is considered as profound criticism since he himself is a part and a member of the culture. His critical view reveals a set of paradoxes carried within what he called Hypermodernity. This civilization had witnessed changes in all fields and on all measures after moving from classical severe capitalism to the hedonistic consumer capitalism. According to the sociologist investing hypermodernity in two distinct contradictive manners do affect the lifestyle of modern societies, since these paradoxes are in harmony not in conflict in parallel side by side. This juxtaposition along with we try to convey through the writings of Gilles Lipovetsky. Based on this we raise the problem as follows: what does the juxtapotions of paradoxes in hypermodernity mean? And what are its manifestations?

Keywords: Hypermodernity; hyperconsumerism, human hypermodernity, juxtapotions of paradoxes, after duty.

مفتتح إشكالي :

إن المجتمعات الغربية المعاصرة تعيش أزمنة الحداثة الفائقة كما يسميها جيل ليبوفيتسكي ، وتتميز هذه الحداثة بجموعة من الميزات والخصائص التي جعلت منها مجتمعات فائقة ، وإن أهم هذه الميزات حسب تحليلية ليبوفيتسكي هي الاستهلاك الفائق ، والذي عمل على تغيير نمط العيش ، والثقافة المعاصرة ، وهو ما أدى إلى ظهور الليونة والتعدد ، بدل الصلابة والوحدة التي كانت سائدة سابقا ، ويكشف لنا ليبوفيتسكي أن الفائق والتضخم في المجتمعات الغربية المعاصرة قد أدى إلى انتشار خطابات متعددة ومختلفة تصل إلى حد التناقض ، غير أن ما يميزها هو أنها متناقضات متجاورة. فصفة التجاور من أهم ميزات أزمنة الحداثة الفائقة أيضا إلى جانب الاستهلاك. ولهذا نعمل من خلال هذه الدراسة التي هي في الأساس دراسة مفهومية على ضبط مفهوم كل من: الحداثة الفائقة ، وعلاقتها بالاستهلاك ، ومفهوم تجاور الأضداد والذي يعتبر مفهوما جوهريا في هذا العمل. وعليه فإشكالية البحث في هذه الدراسة تتمثل في:

ما مفهوم تجاور الأضداد ؟ وفيما تتمثل أبرز مظاهره ؟

وللإجابة على هذه الإشكالية الرئيسية وجب الإجابة على جملة المشكلات التالية:

- ما مفهوم الحداثة الفائقة ؟

-ما هي علاقتها بمنظومة الاستهلاك ؟

ومن ثم تحديد المقصود بتجاور الأضداد ، وتعداد صور وتجليات هذا التجاور.

من هنا فإن أهمية هذا الموضوع تتبدى من كونه حديث عن تجاور الأضداد في أزمنة الحداثة الفائقة متأتية من راهنية طرح ليبوفيتسكي للموضوع في ظل ما سماه بأزمنة الحداثة الفائقة ، كما تظهر أيضا من خلال آلية التحليل التي اعتمدها حيث انطلق من تحليله للواقع المعاصر في المجتمعات الغربية ومن ثمة انتقل إلى التنظير الفلسفي مركزا على الجزئيات التي تشكل في الحقيقة نقطة تأثير جوهرية في المجتمع وعلى سلوكات الأفراد فيه مثل: الموضة ، المرأة ، الماكياج ، التجميل ، الهزل وغيرها من الهوامش ، وهو ما يعني أن ليبوفيتسكي يتعامل مع قضايا راهنة على شاكلة ظاهرة تعدد الخطابات واختلافها ، وانتهى إلى أن التجاور يمكن أن يكون مخرجا للصراعات التي يمكن أن تنجر عن هذه المتضادات وهنا تبرز أهمية هذا الموضوع من حيث أنه يسلط الضوء على أحد الحلول التي اقترحها ليبوفيتسكي لتجاوز الأزمات المعاصرة والخلافات في ظل التعدد.

كما أن أهمية الموضوع تتمثل في كونه من الموضوعات الجديدة الطرح نظرا لشح الترجمات لأعمال جيل ليبوفيتسكي ، باستثناء الاجتهادات التي بدأت تظهر مؤخرا لبعض أعماله مثل: شاشة العالم ، المرأة الثالثة ، ومملكة الموضة وغيرها غير أن الدراسات حول هذه الأعمال غير موجودة ، وهو ما يحتم علينا التعريف بفكره من خلال أعمال مشابهة لهذا العمل أين تطرقنا لضبط مفهوم تجاور الأضداد ، أو أعمال أخرى تعرف بفلسفته.

هذا وأن مجمل الدوافع التي أخذت بنا إلى الموضوع يمكن تقسيمها إلى: دوافع عامة وأخرى خاصة.

بخصوص الدوافع العامة فهي تتمثل رأسا في ضبط تصور وهو مفهوم " تجاور الأضداد " تحديدا ، والإبانة أنه أداة مفهومية جمع فيها ليبوفيتسكي بين نقد الواقع وتمحيصه ، وبين التنظير الفلسفي ، فهو مفهوم يشكل جزءا لا يتجزء من القاموس المفاهيمي الخاص بفلسفته ، وهذا العمل يسلط الضوء على أحد هذه المفاهيم (مفهوم تجاور الأضداد).

تحرير مفهوم الأضداد من الإرث الهيجلي المثالي ، والإرث الماركسي المادي.

كما أنه من دوافع البحث في هذا الموضوع هو محاولة البحث عن مخرج للأزمات التي يتخبط فيها الإنسان المعاصر ، عبر ظاهرة التجاور في ظل الحداثة الفائقة المطلقة حسب وجهة نظر ليبوفيتسكي.

أما عن الدوافع الخاصة يمكن صرف القول إلى أن هذا الموضوع يدخل في صميم اهتماماتنا ذلك أنه يندرج ضمن إطار فلسفة القيم ، ذلك أن ليبوفيتسكي قد انتقد الحضارة الغربية المعاصرة نقدا أكسيولوجيا بالدرجة الأولى ، إنطلق فيه من الواقع السوسيولوجي.

كما أن الرغبة في تقديم أحد أهم التصورات المفهومية في الفلسفة الغربية المعاصرة والتي لاقت اهتماما في الساحة الفلسفية الغربية ، خصوصا بعد كتابة ليبوفيتسكي لأشهر كتبه " عصر الفراغ" du vide l'ère ،

وكذا لتسهيل الفهم على القارئ العربي من خلال مثل هذه الكتابات التي تركز على التفصيل في أحد المفاهيم التي تكون جزءا من فلسفة معينة. وبالتالي فهي عبارة عن حلقة وصل بين اللسان الغربي والعربي.

مفاهيم الدراسة:

إن رغبتنا في التعرف على تمفصلات فلسفة جيل ليبوفيتسكي دفعتنا لاختيار جزئية من قاموسه المفاهيمي، ومن ثمة العمل على ضبطها ونقصد تحديدا مفهوم تجاور الأضداد، والكشف عن تمظهرات هذا التجاور في المجتمعات الغربية المعاصرة.

1- الحداثة الفائقة:

يذهب جيل ليبوفيتسكي في سياق الجدل حول القطيعة بين الحداثة وما بعد الحداثة إلى أن الحداثة لم تنته على طريقة يورغن هابرماس* * Jürgen Habermas الذي يقر بأن " الحداثة: مشروع لم ينجز" [1]، وبهذا يكون قد تجاوز أستاذه فرانسوا ليوتار * * *F.Lyotard الذي يعتبر أن الحداثة انتهت، وعقبتها مرحلة جديدة هي ما بعد الحداثة. وما دفع بليبوفيتسكي إلى رفض الإقرار بما بعد الحداثة هو كونها تتضمن في ثناياها فكرة موت الحداثة، وهو ما لا يصح حسبه.

فالحداثة الفائقة هي إعادة إحياء للحداثة مع فارق هو التضخم حيث نجد تصعيد في مجال التكنولوجيا، تكنولوجيات وراثية، سلوكيات محفوفة بالمخاطر، ألعاب قوى، آداء، حدث، سمنة، إدمان، كل شيء يتضخم، كل شيء يصل إلى حده الأقصى ويصبح مثيرا للدوار.[2] بمعنى أن الحداثة الفائقة قد شهدت تضخما على جميع الأصعدة، والتضخم ليس ايجابيا فحسب، كما أنه ليس سلبيا كليا، وهو ما يوحي بمنطقين متناقضين في التضخم الذي يميزها من البداية.

كما أن التبدل الفائق الحداثة يتميز في تأثيره في حركة متزامنة وشاملة على التكنولوجيات ووسائل الإعلام، على الاقتصاد والثقافة، على الاستهلاك والجماليات. فالمجتمع الفائق الحداثة مجتمع يسيطر عليه الزمن الحاضر. استهلاك، دعاية، موضة، أوقات الفراغ. [3] لم يعد هناك معايير أو ذهنيات ثابتة، لم تبق سوى شرعية المستهلكين، والحث على القيم الآنية، وأناشيد السعادة والحفاظ على الذات.[4] فقيم الحداثة الفائقة قد تغيرت فلم يعد الثبات قيمتها بل التغير، ذلك أن المنطق الذي يوجهها هو الزائل والعابر الذي أصبح هو الحقيقة الثابتة الوحيدة في المجتمعات المعاصرة.

إذن فمرحلة الفائق Hyper ليست سوى إدراك عميق للحداثة وترتكز هذه المرحلة على **أربع مبادئ أساسية** وهي:

- العلوم التقنية
- السوق.
- الديمقراطية.
- الفرد.[5]

لقد أصبح الاستهلاك الفائق أو المفرط ميزة عصر الحداثة الفائقة، وثقافة تعكس نمط الوجود فيها إذ " أن كل العالم تشكل، ويتغذى على الاستهلاك اللامحدود. عصر الاستهلاك قد بدأ منذ أن سقطت الثقافات التقليدية التي كانت صامدة، عندما اختفت الوازعات الثقافية أمام الأذواق الجديدة، والمتاجرة بالحاجات.... والمستهلك المفرط هو من يريد تجديد واقعه المعاش دون انقطاع، هو من يرفض الأوقات الميتة المنتهية، هو من يريد أن يعرف دائما انفعالات جديدة، ولذات جديدة، من خلال الجديد الذي يعرضه السوق " [6]. فالمستهلك الفائق أصبح يرفض التقيد بالماضي، وفي نفس الوقت فهو ليس مباليا بالمستقبل، فهو يركز على الحاضر فقط، وعلى كيفية تحقيق رضاع وإشباع رغباته ، والوصول إلى السعادة عبر بوابة الاستهلاك المفرط.

وعن حمى الاستهلاك يقول: "جان بودريار" Jean Baudrillard (فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي، ولد في 1929 م، وتوفي في 6 مارس 2007): "إن المجتمع الاستهلاكي هو مجتمع الترويض الاجتماعي على الاستهلاك، أي أنه زي جديد وخاص للتنشئة الاجتماعية، على علاقة بظهور قوى إنتاجية جديدة، وتجديد البناء الاحتكاري لنظام اقتصادي رفيع الإنتاجية، وهذا الترويض الجديد يعادل الترويض على العمل الصناعي للجماعات الريفية في القرن 19 م. وإيديولوجيا الاستهلاك توهمنا أننا قد دخلنا عصرا جديدا غير عصر الإنتاج المؤلم والبطولي، انه عصر الاستهلاك المزدهر، حيث أعيد أخيرا الحق للإنسان ورغباته."[7] فبودريار بهذا المعنى يعطي تفسيرا اجتماعيا للترويض على الاستهلاك على اعتبار أنه عالم

اجتماع وفيلسوف ، كما أنه ينبهنا إلى أن كوجيتو الاستهلاك المعاصر يوهمنا بأننا قد تجاوزنا عصر الإنتاج ومتاعبه ، وأنه قد آن للإنسان أن يستمتع ويحقق رغباته عبر الاستهلاك.

وفي ذات السياق ، يشير ليبوفيتسكي إلى أن الحداثة الفائقة قد تزامنت مع تطور الاستهلاك في نهاية 1970م ، وهي المرحلة الثالثة من تاريخ الرأسمالية الاستهلاكية ، وهي لا تتميز بتغيرات على النمط الاستهلاكي فحسب بل تشهد أنماطا جديدة من التنظيم والنشاطات الاقتصادية ، والإنتاج ، والبيع ، والاتصال ، والتوزيع. فقد أصبح الاستهلاك في هذه المرحلة يرتكز على الفرد ولم يعد ناجما عن نظام العائلة ، حيث يمكن لكل شخص أن يرتب حياته الخاصة في استقلالية عن الآخرين. يملك هاتفا محمولا ، وكمبيوترا محمولا ، وأشكال متعددة من الشاشات التلفزيونية ، آلات فوتوغرافية ، الثلاجة: هذا التنوع في العتاد ، والحاجيات الإلكترونية الجديدة ، وتعدد الاختيارات تدخل في نطاق ولوج نمط الفردانية الفائقة الاستهلاكية. فشعار هذه المرحلة " لكل شخص وسائله ، واستعمالاتها ، ونمط معيشة خاص به"[8] من هنا نلاحظ تغير نمط العيش المشترك سابقا إلى العيش الفرداني في ظل التغييرات التي صاحبت تغير نمط الاستهلاك في المرحلة الثالثة.

ننتهي إلى القول بأن الحداثة الفائقة استمرارية لمرحلة الحداثة مع فارق وهو التضخم على جميع الأصعدة ، وتبدل مفهوم الثقافة الذي أصبح مرادفا للاستهلاك المفرط ، والذي أصبح نمطا وطريقة للعيش ، وهو ما يفسر العلاقة الوطيدة بين كل الحداثة الفائقة وظهور الاستهلاك خصوصا في مرحلة الرأسمالية الاستهلاكية المتعية بتعبير ليبوفيتسكي ، كمرحلة تالية للرأسمالية التقليدية الصارمة.

2- بتجاور الأضداد:

أصل كلمة الأضداد هي التضاد وتعني في موسوعة لالاند: " علاقة قائمة بين الإثبات والنفي لعنصر معرفي واحد ، بوجه خاص:

- بين حدين ، يكون أحدهما نفيا للآخر ، مثل أ وغير أ.

- بين قضيتين مثل: أ صحيح ، و أ غير صحيح (أو كاذب).[9]

وإن الأضداد التي تكون في الأصل متنافرة تتميز بصفة مغايرة في ظل الحداثة الفائقة حسب ليبوفيتسكي ، إذ أنها متجاورة لا يوجد صراع بينها ؛ بل هناك تعايش مشترك في ظل بؤرة الاختلاف ، حيث نجد خطابين متعارضين في نفس المجتمع ولكل خطاب وجهته وخصائصه التي لا تلغي ما يغايره.

" في العمق ، يجب أن نعرف أن ما بعد الحداثة تُعرف من حيث الشكل المتناقض ، وأنه هناك منطقين يتعايشان داخلها "[10] فما نلاحظه من خلال قول ليبوفيتسكي ؛ هو أنه قد جمع بين مصطلحين هما: منطقين ، ويتعايشان. وهو ما يعني أن اختلاف المنطقين لا يعني وجود خلاف بينهما حسبه ، بل هناك تعايش رغم التناقض أي رغم الاختلاف ، وهو ما جعل من عصر الحداثة الفائقة عصر تجاور الأضداد بامتياز لا تصارعها.

وفي الحقيقة إن فكرة تجاور الأضداد تعتبر مخرجا للإحراج الذي يمكن أن تطرحه أزمنة الحداثة الفائقة ، ولكن التجاور يجعل من التضاد المطروح مسرحا للانسجام في ظل الاختلاف والتعدد في كنف الفائق المطلق. وهو ما يعني أن ليبوفيتسكي قد حافظ من خلال هذه الفكرة على الإبقاء على منطق التعايش ، وتفادي منطق التنازع من الإخلال ببنية جوهرية في المجتمعات الغربية المعاصرة. وهذا ما سيدفعنا بدوره للبحث في صور هذا التجاور فيها.

3- مظاهر تجاور الأضداد:

إن الأضداد المتجاورة تدخل في صميم تركيب المجتمعات المعاصرة في عصر الحداثة الفائقة ، حيث أنها أضحت ميزة لها ، تشجع على العيش في وفاق وانسجام في المجتمعات الفائقة الحداثة بدل التنازع والتصارع ؛ نتيجة لقبول منطقين متعارضين داخلها ، ولهذه الظاهرة أوجه أو صور متعددة يمكن حصرها في مايلي:

3-1 تجاور الأضداد في السياق الاجتماعي:

يظهر لنا تجاور الأضداد في المجتمع فائق الحداثة حسب ليبوفيتسكي من خلال انتشار المتع الآنية ، وهوس الحاضر ، والفوري هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ظهور ما سماه بالتضخم التذكاري حيث هناك اهتمام أيضا بالموروث وبالماضي. وهو ما عبر عنه في كتاب شاشة العالم واصفا هذه المفارقة في مجتمع الحداثة الفائقة " هو المجتمع الذي يسيطر عليه الزمن الحاضر ، استهلاك ، دعاية ، موضة ، أوقات الفراغ:

فعلى خلفية استنفاذ النظريات المستقبلية الكبرى، تُعيد معايير الآنية وهنا – الآن، من الآن فصاعدا، تشكيل اليومي كله. وعلى نقيض مطلق مع نقل التقاليد العريقة، نرى تطور ثقافة تخص آنية النمط وتستند على قصر مدة الأرباح المالية، وفورية الشبكات الرقمية والمتع الخاصة. وإن كانت من مفارقات هذا العصر ظهور الهوس التراثي التذكاري (ازدهار المتاحف...)، فهو أيضا زمن الذاكرة المعممة والتضخم التذكاري وهو ما يمثل وجه آخر لتجاوز الحداثة الفائقة ".[11] إن هذه المظاهر تكشف لنا عن ثقافة تجاور الأضداد في فلسفة جيل ليبوفيتسكي، بحيث يتعايش الهوس بالحاضر، والسريع، وبالاحتفاء بما هو تاريخي، وهوس المحافظة عليه من الزوال.

كما أنَ النَرجسية التي بالرغم من أنها نتاج لمنظومة الاستهلاك وللثورة الفردانية الثانية إلا أنها حسب ليبوفيتسكي شكل من أشكال التعبير عن تقدم مسار الديمقراطية في المجتمعات الفائقة الحداثة.

إضافة إلى أن شيوع اللامبالاة تعكس ثقافة تعايش الأضداد في مجتمعات الحداثة الفائقة ذلك أنه في مقابل اللامبالاة التي أصبحت سمة الإنسان الفائق هناك في المقابل تكوثر للحقوق التي يطالبون بها. "فقد ولجنا اللامبالاة المفرطة التي وصلت حد الاسترخاءdétente ، والانفصال العاطفي désengagement émotionnel".[12]مثل هذه المظاهر والسلوكات المترتبة عن تفشي اللامبالاة وثقافة تحرير الذات من السرديات الكبرى ، وتفشي ثقافة الاسترخاء الناجمة عن التملص من التفكير المسؤول في قضايا ومشكلات المجتمع من شأنه أن يخلق فردا نرجسيا يركز على ذاته فحسب.

كما أن مجتمعات الحداثة الفائقة وإن كانت تمنح مساحة للإنسان لممارسة حريته إلا أنها تبقى حرية في دائرة محددة مسبقة وهو ما عبر عنه هاربارت ماركوز بقوله: " إن الحرية المنظمة من قبل مجموع اضطهادي، يمكن أن تصبح أداة سيطرة قوية. فالحرية الإنسانية لا تقاس تبعا للاختيار المتاح للفرد".[13]

أما تجاور الأضداد في تحليلية ليبوفيتسكي للعلاقة بين الاستهلاك والموضة والسعادة فتظهر من خلال أن المستهلك الفائق يتصور أن سعادته تكمن في إقباله على الاستهلاك وعبر ليبوفيتسكي عن ذلك في كتابه السعادة المتناقضة بقوله: " الوجود السعيد قد أصبح إلها، والاستهلاك معبده، والجسد كتابه المقدس"[14]، غير أن عدم قدرته على مواكبة سيرورتها، وتعاقب الموضة الذي لم تبق حكرا على اللباس فقط، " فبالرغم من أنه من الناحية التاريخية هناك علاقة وطيدة بين الموضة وتاريخ الزي، فقد تجسدت الموضة في فضاء المظهر حيث مثل على مر القرون التجلي الأكثر اتضاحا لمؤسسة الزائل، وبالرغم من ذلك فالموضة لن تبقى أسيرة ومحصورة في نطاق المظهر، بل تتأثر فيما بعد قطاعات أخرى بمسيرتها مثل: الأثاث، وقطع الديكور، واللغة، وطرق المعيشة، والأذواق والأفكار، إلى جانب تأثر الفنانين، والأعمال الأدبية بها. ومع ذلك ظل المظهر حتى القرن 19م و 20م المسرح الأكثر تجسيدا لقضية الموضة"[15]. وإن عدم قدرته على مسايرة تغيرات الموضة السريعة، وبالتالي إحساسه بانفلات السعادة منه يجعله يعيش حالة من الاغتراب والقلق والخيبة كما يسميها ليبوفيتسكي، إنه مجتمع الخيبة أيضا وليس مجتمع الفائق فحسب. وعن هذا يقول: " عالم التسوق عجز على القضاء على الحرمان، والنقص، وخيبة الأمل لدى أكبر عدد من الناس. إن كآبة الموجودات تتطور وتزداد كل يوم أكثر".[16] فالموضة التي هي في الظاهر فضاء لممارسة الحرية لا تبيعنا وهم السعادة فقط عبر الاستهلاك، بل تورثنا الخيبة أيضا، وتجعل وتخلق لنا ضحايا (ضحايا الموضة).

كما يظهر تجاور الأضداد فيها عبر التاريخ، وهذا ما يعبر عنه ليبوفيتسكي بقوله: "مع كونها ظاهرة اجتماعية ثائرة لم تفلت الموضة من الاستقرار والانتظامية في عمقها إذا نظرنا نظرة تاريخية طويلة المدى، فمن ناحية نجد التأرجح صعودا وهبوطا الذي أصاب الوقائع التاريخية للمظهر. ومن ناحية أخرى، استمرارية مدهشة عبر قرون عديدة مكونة تاريخا للموضة على الصعيد الأطول، وتحليل الموجات الكبيرة، والتشققات التي تربك مسيرة تقدمها".[17] فإن الثبات على الزي هو ميزة الموضة لقرون طويلة قبل أن تعرف جملة التغيرات السريعة في ظل ما سماه ليبوفيتسكي بإمبراطورية الزائل.

3-2 تجاور الأضداد في السياق الأخلاقي:

أما عن تجاور الأضداد الذي يظهر في الجانب الأخلاقي للمجتمعات المعاصرة فيظهر من حيث أنها كما يقول ليبوفيتسكي: " تستثمر في خطابين شبه متناقضين، الأول

يدور محتواه حول إعادة إحياء الأخلاق من جديد، والثاني يتمثل في محاربة الانحلال الأخلاقي الذي ظهر في الفترة المعاصرة وبالخصوص انتشار المخدرات والجهل ، وتنامي الفقر، والفساد في الحياة السياسية، والاقتصادية... "[18] ففي الوقت الذي تتصاعد الدعوات لعودة الأخلاقي والمقدس، تشهد المجتمعات الغربية انحلالا أخلاقيا رهيبا وتحركات مختلفة لمواجهة السلوكات الأخلاقية المتطرفة. وهو ما عبر عنه يورغن هابرماس " بتعبير بليغ حيث يقول: " إننا نرتعد الآن في عراء عدمية تتزاوج فيها أكبر قدراتنا مع الفراغ الأكبر " [19]. ومثل هذين التيارين يكشفان عن تجاور الأضداد في ثقافة مجتمعات الحداثة الفائقة. كما يكشفان عن النقد الأكسيولوجي الذي وجهه ليبوفيتسكي للحضارة الغربية المعاصرة.

كما يتحدث أيضا جيل ليوبوفيتسكي عن مرحلة ما بعد الانضباطية postdisciplinaire والتي لا تعني حسبه غيابا كليا للأنظمة والرقابة، فهو يرى بأنه في الوقت الذي تراجعت الالزامات الاجتماعية، وبشكل خاص الالزامات الدينية كالصوم، فإننا أصبحنا نلمح سلوكات فردانية مسؤولة مثل: مراقبة الوزن، والاستعلام عن الصحة، رياضة الجومباز). ولكن مجتمعنا نفسه الذي يهتم بالنحافة والحميات، يعاني أيضا من البدانة والوزن الزائد.[20] فلقد حاول الإنسان الفائق استبدال الأوامر الدينية، بقوانين وضعية للحفاظ على الاعتدال والتوازن، فاتخذ الحمية الغذائية كبديل للصوم مثلا غير أنه قد ينتهي أحيانا إلى المنزلق الخطر فيجد نفسه يعاني من نحافة شديدة أو من بعض الأمراض نتيجة سوء البرامج الغذائية المتبعة، وإذا كان هذا حال المهووسين بالرشاقة الذين وقعوا في فخ التفريط، ففي المقابل نجد من يحيد عن التغذية السليمة ليقع في فخ الإفراط، وهؤلاء هم الذين يعانون من البدانة الشديدة التي قد تودي بحياتهم، أو على الأقل يعانون من زيادة في الوزن.

وإن رعب زيادة الوزن يتجاور مع منطق مضاد ففي عصر مقاومة الهرم والوزن الزائد قد انتقلنا من التمويه— العناية بالوجه — إلى الوقاية والعناية بالجسد، والقواعد الغذائية الإجبارية. هناك اهتمام بجمالية النحافة من خلال: قيمة الغذاء المتوازن، وصفات إنقاص الوزن، منتجات إنقاص الوزن، الحمية...الخ. فتقديس الجمال ووصفات النحافة لا ينفصلان[21].

إذن فالرشاقة علامة جمالية يتطلب الحفاظ عليها استهلاك كل ما من شأنه ضمان الجسد المشدود والرشيق.

كما نلمس التضاد أيضا في مسألة النظافة والجسد ;حيث أن " تصاعد الاهتمام بالمواد المتعلقة بنظافة الجسد والجمال، والروائح الطيبة قد أصبحت تمثل رغبات شخصية، ولم تعد النظافة واجبات تجاه الذات، فاستهلاك مثل هذه المواد قد أصبح يعكس حب الذات، والوجود السعيد النرجسي...بل الهوس بالذات"[22] فالنظافة انتقلت من حيز الواجب بمعناه الكلاسيكي إلى دائرة الاستهلاك والمتعة، بحيث لم يعد الدافع للنظافة دينيا أو صحيا ...الخ كما في السابق، بل أبحت النظافة تعبير عن قيم الفردانية المعاصرة التي تُعلي من المتعة عبر دائرة الاستهلاك (الحمامات الفاخرة، العطور، صابون الاستحمام...إلخ).

ومن الظواهر التي حللها جيل ليبوفيتسكي أيضا وكشف من خلالها عن تجاور الأضداد نجد فكرة الموت الرحيم L'euthanasie، حيث أن الفرد من جهة يكون له الحق في تقرير مصيره، ومن جهة أخرى فالتنديدات الأخلاقية حول تطبيقه كثيرة.

وإن جيل ليبوفيتسكي يفسر ظاهرة الموت الرحيم من خلال ربطها بموضة تكوثر الحقوق (الحق في الموت الرحيم، الحق في اللامعاناة، الحق في تسريع الموت)، حيث انتشر الخوف من الألم الجسدي والمعاناة الجسدية، فأصبح بناءا على ذلك ينظر للألم الشديد على أنه لا إنساني، ولهذا فالواجب لم يعد يعني العيش مع قبول الألم، بل أصبح الواجب هو واجب الطبيب في التخفيف من معاناة واحترام إرادة المريض، التي من شأنها الكشف عن الفرد الأمير " احترام الفرد واختياره لنهاية سامية.[32]" فما حصل هو تغليب المطالبة بالحق على أداء الواجب، حتى ماتت الواجبات، وتحولت المطالبة المستمرة بالحقوق، إلى إحقاق الحق في الحظوظ الهيدونية التي تستجيب إلى مجرد الشهوة.[24] إذن فتكوثر المطالبة بالحقوق أدى إلى تراجع القيام بالواجبات بحيث صار هناك نكوص رهيب وتقاعس من ناحية تأديتها، وانتشار الايديولوجيا الهيدونية التي تعلي من سلطة الشهوة على حساب العقل، أي تصبح هناك ولاية لسلطة الايروس على اللوغوس، فتنمو ثقافة المتعة والبحث عن الرضى عند الإنسان الفائق الهيودوني.

أما عن الانتقال من إيديولوجيا الواجب القطعي إلى ثقافة السعادة المتعية في المجتمعات المعاصرة فهي لا تعني الإعلاء من قيم الرفاهية وانتشار الفوضى ، ولكن ما حدث أن ايديولوجيا الواجب المؤلم لم تعد موجودة ؛ ولكن العادات لم تصل للفوضى l'Anarchie، ذلك أن الفردانية الجديدة le néo-individualisme تجمع بين منطقين: النظام واللانظام ، فهي لا تميل إلى الفوضى ولا تقبل في الوقت نفسه بما هو متعال.[25]

3-3 تجاور الأضداد في سياق التحليل النسوي:

أما عن مظاهر تجاور الأضداد في تحليلية جيل ليبوفيتسكي للمرأة فتظهر من حيث أن تحرير المرأة الأولى كما يسميها ليبوفيتسكي والتي كانت موجودة في المجتمعات البدائية وينظر لها على أنها سلاح الشيطان ، وأن وظيفتها تقتصر على مجرد الإنجاب أي إنسانيتها تكمن في خصوبتها فقط ، وإلا فإنها تفقد هذه الصفة أيضا. كما أن تحرير المرأة الثانية -والتي تتمتع بحب الرجل- من سجن الحب التضحوي ، وبروز المرأة الثالثة التي تتمتع بالاستقلالية ، إلا أن عودة الأنثوي للمطالبة بالجانب العاطفي وإن كان يتماشى مع قيم الفردانية الجديدة يكشف لنا عن تجاور الأضداد. فالثورة النسوية لا تعني انفصالها الكلي عن الذكر. فدخول الحب لدائرة الاستهلاك المفرط قد دفع بالنسوة من جديد للتنديد بالتحرش الجنسي ، والإباحية التي يغيب فيها الجانب العاطفي ، وتنقص من شأن المرأة ، والتي تكون بمثابة دافع لممارسة العنف والاغتصاب ، وتكريس للهيمنة الذكورية. وكل هذا كناية عن استمرارية تقديس الحب كطفرة في القيم الحداثية التي بقيت مخلصة للمنطق التقليدي ، ولكنه اعتراف بالذات وليس ذوبانا في الآخر ، وقد عبر عن ذلك ليبوفيتسكي بقوله: " إن الارتباط العاطفي يقدم فضيلة أثمن من غيرها تتمثل في إثراء الحياة بفضاء رحب من المعاني حرمت منه مجتمعاتنا الخائبة "[26]

فلم يعد الحب والتضحية من أجل الآخر فقط جوهر هوية المرأة الثالثة التي تلت المرأة الوبيلة في المجتمعات البدائية ، والمرأة ربة المنزل في العصر الحديث. إن هذه المرأة الجديدة لا تعيش من أجل إسعاد الآخرين ، فهي لا تتحدد من خلال الغيرية ، فهي تبحث عن الاستقلالية وخصوصا عن الرجل ، وتطالب بالندية معه في جميع الميادين. إلا أن **المرأة بسر أنوثتها الخالد** لا تزال تفضل الدور السلبي في الغواية لأنه يجعلها محل التماس ، ومكرمة ، وهنا لم يعد الدور السلبي جمودا على القيم التقليدية بل رغبة نسائية ، يتفق مع تطلعاتها الفردانية.[27] فجانب الأنوثة في المرأة وإن كانت متحررة يبقى **سرا خالدا** لا يمكن أن تزعزعه قيم المتعة والهزل في المجتمعات الفائقة الحداثة. كما أن سر الأنوثة الخالد يبقى مجاورا لرغبة المرأة في الاستقلالية وإثبات الذات.

كما نلمسه أيضا في التنديد بالتحرر الجنسي من جهة ، ومن جهة أخرى ظهور شعار لا للجنس لدى مجموعة من النسوة. فرفض الجنس يقدم أحيانا على أنه أخلاق جديدة تترجم مظهرا من مظاهر ثقافة ما بعد الواجب التي لا تكرس للحماية من مرض السيدا ، ولكن فكرة الرغبة في أن تكون مرغوبا فيه ، وأن لا تكون تابعا للآخر ، فهي دفاع وعبادة للنرجسية. فهذه العفة الجديدة Nouvelle Chasteté ليس لها طابع فضائلي ، فهي ليست واجبا ضروريا تحركه فكرة الاحترام في حد ذاته للشخص الإنساني ، بل تنظيم ذاتي Autorégulation يقوده دين الذات LA Religion de l'ego.[28] بمعنى أن تجاور المناداة بالتحرر الجنسي ، والدعوة في نفس الوقت للتنديد به في صفوف النسوة ، يعكس لنا الحاجة الملحة للمرأة في الرغبة الذاتية في احترامها ككيان إنساني ، وفي رفضها للتسليع ، والنظر لجسدها كشيء عابر في مملكة الزوال سرعان ما يصبح في طي النسيان بعد استخدامه. فبالرغم من رغبة الأنثوي في التحرر والاستقلالية إلى أن نرجسيتها تدفعها للبحث عن مزيج من الاستقلالية وإثبات الذات ، وكذا الحفاظ على الجانب العاطفي والعشقي الذي لم يعد مفروضا عليها بل تختاره بمحض إرادتها بما يتوافق مع مبادئ الفردانية.

فبالرغم من التحرر الجنسي إلا أن الإيروس كما يرى ليبوفيتسكي لا يعني أنه قد أصبح مباحا تماما ، فمازال هناك رفض اجتماعي لبعض الممارسات الجنسية: زنا المحارم ، امارسة الجنس مع الحيوانات وغيرها.[29]

كما أنه من مظاهر تجاور الأضداد هو أنه بالرغم من الاعتراف بحق المرأة في العمل خارج المنزل ، إلا أن التحريات تكشف لنا بأن النساء هن من يتحملن الجزء الأكبر من مسؤولية تربية الأطفال والوظائف المنزلية ، وحتى إن ساعد

الرجال النسوة في ذلك إلى أن الأعمال المنزلية تستمر في الانتساب إلى النساء أكثر.[30] فالأمومة لا تزال تشكل أولوية عند المرأة ، في حين أن العمل يبقى أولوية الرجل ، فالمرأة لا تزال تفتقر للفصل بين الحياة المهنية والعائلية ، وهذا ما يعني أن التمايز بين الجنسين لا يزال مستمرا.

بالإضافة إلى استمرارية سيناريو التوزيع غير المتكافئ للمهن والرواتب بين المرأة والرجل مثل: وظائف الجيش ، والشرطة ، والنقل ، والتقنيات التي لم تفتح إلا هامشيا أمام النساء. وهو ما يعني أن التراتب بين الجنسين لم يختف تماما.[31] فمثل هذه المظاهر تكشف لنا عن تناقضات الحداثة الفائقة من خلال معالجة وتحليل ليبوفيتسكي لموضوع المرأة ، وتحديدا لجانب العمل النسوي إذ أنه في الوقت الذي تظن المرأة بأن الحداثة الفائقة أن سلسلة الثورات التي خاضتها قد كسرت السقف الزجاجي الذي لا طالما أعاق صعودها مقارنة بالرجل ، إلا أن منطقا مضادا لوعود قيم الفردانية الجديدة لا يزال متجذرا في المجتمعات الفائقة إذ أن الدور التقليدي للمرأة لم تتخلص منه كليا ، فلا تزال نظرة الأمومة لصيقة بها ، وإن كانت حدتها أقل مما كانت عليه في السابق ، فالرجل لا يزال يضطلع بالدور الذكوري ولكن بحدة أقل أيضا.

وعموما فإن هذه هي أبرز صور التضاد التي يمكن أن نجدها في ظل الحداثة الفائقة ، والتي تتعايش في انسجام دون أن تكون مسوغا للتنازع أو الصراع ، كما أن التجاور كما رأينا يبقى بنية جوهرية في المجتمعات الغربية ، وهو مخرج لكل النزاعات التي كان من الممكن أن تقوم بسبب التعدد والاختلاف فيها.

النتائج المتوصل لها:

على ضوء ما سبق يمكن أن نجمل النتائج التي انتهينا لها في النقاط التالية:

- أن الحداثة الفائقة حسب ليبوفيتسكي استمرارية لمرحلة الحداثة ، غير أنها تتميز عنها بانتشار التضخم على جميع الأصعدة ؛ وبالتالي فموت الحداثة أسطورة ، وأن الحقيقة تتمثل في التطورات التي طالتها ؛ وطالت ثقافة المجتمعات المعاصرة.
- أنها وليدة المرحلة الثالثة من الاستهلاك والتي انتقلت فيها الرأسمالية من الصرامة التقليدية إلى الاستهلاكية المتعية ، التي تمجد ثقافة المتعة وتلبية الرغبات عبر بوابة الاستهلاك ؛ وتعلي من أناشيد السعادة ، والوجود السعيد بعيدا عن صرامة الواجبات التقليدية مهما كان مصدرها: متعاليا أو عقلانيا.
- أن الإنسان الفائق هو إنسان هيودوني بامتياز ، إذ أن سلطة الايروس فيه تتغلب على سلطة اللوغوس. وبالتالي فهو إنسان شهواني متعي شبقي ؛ تحركه قوة الغريزة لا سلطة العقل.
- أن تجاور الأضداد ليست ظاهرة عرضية في المجتمعات الغربية الفائقة الحداثة ، ولكنها تدخل في صميم تركيبها ، وهو ما يعني بأنه لا يمكن قيامها بدون وجود التعدد والاختلاف في تجاور وانسجام. وأن براديغم الحضارة الغربية الذي أُستبعد الله فيه عن مركز الكون ؛ ونصب محله الإنسان كإله جديد جعل من التضاد أمرا لازما ذلك أن العقل البشري لا يمكنه تفادي مثل هذه التناقضات ، لأنه مصدر أفقي وليس مصدرا عموديا.
- أن التجاور مخرج للصراعات التي كان يمكن أن تحصل بسبب الاختلاف في المجتمعات الفائقة ، غير أن وجود منطقين مختلفين ومتناقضين متعايشان فيها كان حسب ليبوفيتسكي حلا لتفادي الصراع من جهة ، ومن جهة أخرى الحفاظ على الاختلاف والتعدد الذي يعكس الحرية والديمقراطية ، علما أن كل من هاتين القيمتين يثمن ليبوفيسكي وجودهما في مجتمعات الحداثة الفائقة ، ويرى بأنهما من الايجابيات التي أبرزها الفائق ، والتي تدل على أن الأخلاق لم تختف كليا من المجتمعات المعاصرة الفائقة الحداثة
- أن مظاهر الأضداد متعددة ، وكما عودنا ليبوفيتسكي من خلال كتاباته فهو لم يركز على رصد صور التجاور من خلال الموضوعات الكبرى أو الإشكاليات الرئيسية فحسب بل توجه إلى الموضوعات الجزئية كالموضة والمرأة وقام بتحليلها والكشف عما تحمله من أضداد متعايشة في توافق.
- أن قبول العيش في ظل التناقضات حقيقة لا مفر منها ، ذلك أن كل محاولة لتجاوز أو القضاء عليها يعني تغيير في البراديغم الذي تقوم عليه الحضارة الغربية المعاصرة ، وهو ما من شأنه الإخلال بأسسها وقواعدها

الهوامش

* جيل ليبوفيتسكي Gilles Lipovetsky: فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي ، ولد سنة 1944م ، يشتغل كأستاذ فلسفة بجامعة غرونوبل. له العديد من المؤلفات ، أهمها: عصر الفراغ ، أفول الواجب ، السعادة المتناقضة ، شاشة العالم ، المرأة الثالثة وغيرها.

* * يورغن هابرماس Jurgen Habermas: 1929 -... فيلسوف وعالم اجتماع ألماني معاصر ، يعتبر من أهم علماء الاجتماع والسياسة في عالمنا المعاصر ، وهو من أهم منظري مدرسة فرانكفورت حاليا.من أهم مؤلفاته: القول الفلسفي للحداثة.

1 يورغن هابرماس: القول الفلسفي للحداثة ، ترجمة: فاطمة الجيوشي ، منشورات وزارة الثقافة ،سوريا- دمشق ، 1995 ، ص5.

* * * فرانسوا ليوتار F.Lyotard: 1924- 1998 فيلسوف وفقيه اللغة ، كاتب وعالم لسانيات ، واجتماعي ومنظر أدبي فرنسي ، وأول من أدخل مصطلح ما بعد الحداثة في الفلسفة والعلوم الاجتماعية في أواخر القرن 20م. من أهم مؤلفاته: الوضع ما بعد حداثي.

2 جيل ليبوفيتسكي وجان سيرو: شاشة العالم: ثقافة- وسائل إعلام وسينما في عصر الحداثة الفائقة ، ترجمة: راوية صادق ، ط1 ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة- مصر ، 2012 ، ص 52.

3 المصدر نفسه ، ص ص (26 ، 167).

4 Gilles Lipovetsky : De la quête du plaisir : Hédonisme et bonheur dans la société, plaisir- plaisirs, Besançon , 2007 , p 21.

5 جيل ليبوفيتسكي وجان سيرو: شاشة العالم ، مصدر سابق ، ص 188.

6 Gilles Lipovetsky : De la quête du plaisir : Hédonisme et bonheur dans la société, ibidem , p 22, 23.

7جان بودريار: المجتمع الاستهلاكي: دراسة في أساطير النظام الاستهلاكي وتراكيبه ، ترجمة: خليل أحمد خليل ، ط1 ، دار الفكر اللبناني ، د.س.ن ، ص ص (94 ، 95).

8 Gilles Lipovetsky : le bonheur paradoxal :essai sur la société d'hyperconsommation, édition Gallimard, 2006 , p p (83, 116 , 117).

9 أندريه لالاند: موسوعة الفلسفية: A-G ، ج1 ، ترجمة: خليل أحمد خليل ، ط2 ، منشورات عويدات ، بيروت- باريس ، 2001 ، ص 222.

10 Gilles Lipovetsky et sebastein charles :Les Temps hypermodernes. Edition Grasset et Fasquelle , 2004, p 21.

11 جيل ليبوفيتسكي وجان سيرو: شاشة العالم ، مصدر سابق ، ص 167.

12 ibidem, p p 49-54.

13 هاربرت ماركوز: الإنسان ذو البعد الواحد ، ترجمة: جورج طرابيشي ، ط3 ،دار الآداب ، بيروت ، 1988 ، ص 43.

[14] Gilles Lipovetsky : le bonheur paradoxal :essai sur la société d'hyperconsommation, édition Gallimard, 2006 , p 171.

[15] جيل ليبوفيتسكي: مملكة الموضة: زوال متجدد: الموضة ومصيرها في المجتمعات الغربية ، ترجمة: دينا مندور ، ط1 ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة – مصر ، 2017 ، ص 24.

[16]Gilles Lipovetsky : Gilles Lipovetsky : le bonheur paradoxal, Ibidem , p 176.

17 جيل ليبوفيتسكي: مملكة الموضة ، مصدر سابق ، ص 25

18 Gilles Lipovetsky : le crépuscule du devoir : L'Ethique indolore ses nouveaux temps démocratique, Edition Gallimard, 1992, p12.

19 جاكلين روس: الفكر الأخلاقي المعاصر ، ترجمة: عادل العوا ، ط1 ، عويدات للنشر والطباعة ، بيروت – لبنان ، 2001 ، ص 14.

20 Gilles Lipovetsky et sebastein charles :Les Temps hypermodernes. Ibidem , p 21.

21 جيل ليبوفيتسكي: المرأة الثالثة ، مصدر سابق ، ص 133.

22 Gilles Lipovetsky : le crépuscule du devoir, ibidem, p 129.

23 ibidem , p p 115-117.

24 نورة بوحناش: الاجتهاد وجدل الحداثة ، ط1 ،كلمة للنشر والتوزيع ، تونس ، 2016 ، ص 259.

25 Gilles Lipovetsky : le crépuscule du devoir, ibidem, pp 63 , 64.

26 جيل ليبوفيتسكي: المرأة الثالثة: ديمومة الأنثوي وثورته ، ترجمة: دينا مندور ، ط1 ، المركز القومي للترجمة ، القاهرة- مصر ، 2012 ، ص 51.

27 المصدر نفسه ، ص 68 .

28 Gilles Lipovetsky : le crépuscule du devoir, ibidem , p p 91, 93.

29 ibidem , p 77.

30 Gilles Lipovetsky et elyette roux : le luxe éternel, : de l'âge du sacré au temps des marques, éditions gallimard , 2003 , p p (93 , 94).

31جيل ليبوفيتسكي: المرأة الثالثة ، مصدر سابق ، ص (240 ، 241).

الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس "نحو أخلاق جديدة لمستقبل الطبيعة والإنسانية"

Hans Jonas' Environmental Philosophy: Towards New Ethics for the Future of Human Nature

تاريخ الارسال: 27-10-2017 تاريخ النشر: 08-05-2018

محمد بن سباع جامعة قسنطينة 2
moh.philo@yahoo.fr

ملخص:

تنتقد الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس الفلسفات التقليدية لأنها كَرَّسَت فكرة "المركزية البشرية" من خلال تمييزها بين الإنسان والطبيعة وأعطته حق السيطرة عليها.كما تنتقد الفعل الإنساني المعاصر الذي زاد تدخله في الطبيعة مُستَعِينًا في ذلك بالتقدم العلمي والتكنولوجي. أمام هذا الوضع الايكولوجي الخطير أراد هانز يوناس أن يُؤَسِّسَ لأخلاق جديدة تحمي حاضر ومستقبل الطبيعة والإنسانية من أفعال الإنسان مُؤَكِّدًا على أن الطبيعة ترتبط بالقيمة وتسعى للحفاظ على وجودها مثل الإنسان الذي يجب عليه أن يَتَحَمَّلَ مسؤوليته اتجاهها لأنه هو من أَلحَقَ الضرر بها ، وهذا ما تدعوا إليه "أخلاق المسؤولية" التي تتطلع نحو مستقبل أفضل للطبيعة والإنسانية معا.

الكلمات المفتاحية: الفلسفة الايكولوجية ، المركزية البشرية ، الطبيعة ، التكنولوجيا ، أخلاق المسؤولية.

Résumé

La philosophie écologique de Hans Jonas critique les philosophies traditionnelles car elle consacre l'idée de «centralité humaine» en distinguant l'homme et la nature et en lui donnant le droit de la contrôler et critique l'action humaine contemporaine qui a accru son implication dans la nature en utilisant le progrès scientifique et technologique. Face à cette situation écologique dangereuse, Hans Jonas voulait instaurer une nouvelle éthique protégeant le présent et le futur de la nature et de l'humanité contre les actions humaines, soulignant que la nature est liée à la valeur et cherche à maintenir son existence en tant qu'être humain. "Ethique de la responsabilité" qui cherche un meilleur avenir pour la nature et l'humanité.

Mots-clés: philosophie écologique, centralité humaine, nature, technologie, éthique de la responsabilité.

Abstract:

The ecological philosophy of Hans Jonas criticizes the traditional philosophies for being devoted to the idea of 'anthropocentric' through the discrimination between man and nature, and to give him the right to control it. It also criticizes the contemporary human act which its intervention has increased in nature, relying on the scientific and technological progress. Faced with this serious ecological situation, Hans Jonas wanted to establish a new ethics to protect the present and the future of nature and humanity from human acts, stressing that the nature is associated with value and seeks to maintain its existence like man, who must bear responsibility toward it because it is he who hurt it and this is what 'the ethics of responsibility' is calling for and which is looking for a better future to nature and humanity to gather.

Key words: philosophy ecological, anthropocentric, nature, technology, ethics responsibility

مقدمة:

تعتبر الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس[1] أنموذجا مُتَمَيِّزًا من الفلسفات الغربية الراهنة التي تنتقد المركزيات التقليدية وتعمل على ربط جسور التواصل مع الآخر المُختَلِف ، فهي تنتقد فكرة "المركزية البشرية" التي تَعتَبِرُ الإنسان سَيِّدًا على الطبيعة وتحاول بالتالي إعادة التأسيس لعلاقة الإنسان بها ، فما دام الإنسان قد عاث فسادا في الطبيعة لابد عليه وحده أن يعمل على تصحيح هذا الخطأ ، لذا تدعونا الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس إلى ضرورة الإسراع في الحد من استغلال الإنسان للطبيعة والعمل نحو المحافظة عليها من خلال "أخلاق المسؤولية".

إن "أخلاق المسؤولية" عند يوناس هي قراءة نقدية جديدة ليس للأخلاق التقليدية فقط -التي توصف بأنها أخلاق في خدمة الإنسان و مصالحه- و إنما كذلك للتكنولوجيا المعاصرة التي تسعى إلى خدمة مصالح الإنسان على حساب الطبيعة ، لذلك فإن هذا العقل التكنولوجي أصبح اليوم أكثر من أي وقت مضى في حاجة إلى تهذيب أخلاقي وهي المهمة التي تعمل "أخلاق المسؤولية" عند يوناس على انجازها ، ومنه مبرر تسميتنا لهذه المقاربة بـــ"الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس..نحو أخلاق جديدة لمستقبل الطبيعة والإنسانية" محاولين الإجابة عن الأسئلة التالية: كيف تعاملت الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس مع موقف الفلسفة التقليدية من علاقة الإنسان بالطبيعة ؟ وما موقفها من تدخل التكنولوجيا في الطبيعة ؟ وكيف تدعوا "أخلاق المسؤولية" إلى الدفاع عن حقوق الطبيعة والأجيال القادمة ؟

أولا: نقد يوناس لموقف الفلسفات التقليدية والمعاصرة من علاقة الإنسان بالطبيعة

تؤكد الفلسفة الايكولوجية الراهنة على أن الإنسان هو المُتَسَبِّبُ الوحيد في المشكلات البيئية ؛ وذلك راجع إلى فكرة "المركزية البشرية" التي تُعلِي من قيمة الإنسان وتَحُطُّ من قيمة الطبيعة ، فأعطت هذه الفكرة للإنسان صفة تَمَيُّزِهِ عن الطبيعة وحَقَّ استغلالها وهذا ما ألحق الكثير من الأضرار بالطبيعة وكائناتها ، خصوصا النبات والحيوان ، لذا فإننا نجد أغلب الفلاسفة والعلماء المعاصرين يُنَدِّدُونَ بخطورة الوضع مُؤَكِّدِينَ على أنه: "يجب على المجتمع الإنساني لكي يكون قابلا للحياة أن ينتقل على صعيد الحقيقة والقيمة من معياره الحالي المتمركز بشريا إلى معيار "متمركز حيويا""[2]. إن فكرة "المركزية البشرية" التي تدعوا إلى سيطرة الإنسان على الطبيعة وسيادته عليها ترجع إلى الكثير من المواقف الفلسفية التقليدية التي استخدمت بعض الثنائيات حاولت من خلالها التمييز بين الإنسان والطبيعة ؛ مثل "الفكر والواقع" ، "الأنا والآخر" ، "الروح والمادة" وغيرها ، وهي الثنائيات التي نجدها خصوصا عند بعض فلاسفة العصر الحديث.

ما يُعرَفُ عن موقف فرنسيس بيكون Francis Bacon (1561-1626) هو تأكيده على أن العلم هو محاولة فهم الإنسان للطبيعة من أجل استغلالها والسيطرة عليها ، وهذا ما يُفهَمُ من قوله: "الإنسان هو المؤَكَّلُ بالطبيعة والمُفَسِّرُ لها. وهو بهذه الصفة لا يملك أن يفعل أو يفهم ، إلا بالقدر الذي تتيحه له ملاحظته التي قام بها لنظام الطبيعة ، سواء كان ذلك في الواقع أو في الفكر"[3]. وقد أدى هذا الموقف إلى اعتبار المعرفة وسيلة في سبيل تحقيق منفعة الإنسان وسعادته حتى ولو كان ذلك بإلحاق الأذى بالطبيعة وهي الفكرة التي أَثَّرَت في فلسفات العصر الحديث والفلسفة المعاصرة على حد السواء. أما بالنسبة إلى ديكارت Descartes (1596-1650)، فمعروف عنه ذلك التمييز الذي أقامه بين عالم الذات وعالم الطبيعة ، مُؤَكِّدًا على أن المعرفة الحقيقية مكانها النفس الإنسانية وذلك عندما قال: "توجد في ذاتي لانهائية من الأفكار حول كل الأشياء ، مع أنها ليس لها وجود خارج أفكاري"[4]. لقد نظر ديكارت نظرة سلبية إلى كل ما هو حسي ، فأعطى الأولوية للأنا على كل الموضوعات الموجودة خارج الفكر وتحديدا الطبيعة وكائناتها ، فالطبيعة حسب ديكارت أقل شَأنًا من الإنسان الذي هو أعلى منها قيمة ، وبالتالي يمكنه التَّحَكُّمُ فيها وذلك بواسطة العلم ومعرفة قوانينها. وهنا يتجلى لنا القاسم المشترك بين ديكارت وبيكون ؛ والمتمثل في تأكيدهما على أفضلية الإنسان على الطبيعة مع ضرورة استغلاله لها وسيطرته عليها ، وذلك بواسطة العلم.

ينتقد يوناس الفلسفات التقليدية التي تدعوا إلى السيطرة على الطبيعة خصوصا فلسفتي بيكون وديكارت ؛ لأنها دعوة ترتب عنها الكثير من النتائج السلبية أخطرها اغتراب الإنسان عن محيطه الطبيعي وحتى عن ذاته ، لذلك فقد رفض يوناس الثنائية الديكارتية ، ليس فقط من ناحية أن مبادئها غير أخلاقية ، بل إنه فَنَّدَ البنية الفلسفية لهذه الثنائية ودحضها ووَضَّحَ قصورها وعجزها عن تفسير ظاهرة الحياة التي تتخلل كل الحياة[5]. إن ما عجزت فلسفة ديكارت وقبله بيكون عن إدراكه هو العلاقة الأنطولوجية الايتيقية القائمة بين الإنسان والطبيعة ، فالتمييز المطلق الذي أقامه ديكارت بين الفكر والواقع تَسَبَّبَ في إحداث فجوة بين الإنسان ومحيطه الحيوي ، فلم تعد الطبيعة إذن موضوع سلوك أخلاقي بالنسبة له وإنما هي فقط منفعة ومصلحة خاصة له ، وهذا ما جعل يوناس يُشَخِّصُ هذا الوضع الأخلاقي الذي أصبحت تعيشه علاقة الإنسان بالطبيعة قائلا: "إن مستقبل الإنسانية هو الالتزام الأول للسلوك الجمعي الإنساني في عصر الحضارة التقنية. وبكل

تأكيد فإن مستقبل الطبيعة لا يجب أن يُفهَمَ على أنه منفصل عنا ، إنها مسؤولية ميتافيزيقة تُؤَدَّى لأجل ذاتها. إن الإنسان أصبح يشكل خطرا ليس على ذاته فقط ، لكنه يشكل خطرا على محيطه الحيوي"[6]. ولإن كان يوناس قد اعترض كثيرا على بيكون وديكارت خصوصا حول مسألة نظرتهما السلبية إلى الطبيعة ودعوتهما إلى استغلالها ، فإن النقد الذي وجهه إلى "أخلاق الواجب" عند كانط (Emmanuèle Kant(1804-1724 كان أكبر من ذلك مُعتَبِرًا إيَّاها المُتَسَبِّبَ الرئيس في إبعاد الطبيعة عن دائرة الأخلاق.

توصف الأخلاق الكانطية بأنها أخلاق إنسانية لأنها تَعتَبِرُ الإنسان غاية في حد ذاته ، ومنه قول كانط: "إن مُحافَظَةَ الإنسان على حياته واجب ، وهي بالإضافة إلى هذا أمر يَشعُرُ كل واحد منا نحوه بِمَيلٍ مباشر"[7]. وأيضا قوله عن الفعل الإنساني: "إن الفعل الذي يَتِمُّ عن إحساس بالواجب لا يَستمِدُّ قيمته الأخلاقية من الهدف الذي يُرجَى بلوغه من وراءه ، بل من المُسَلَّمَة التي تَقَرَّرَ القيام به وِفقًا لها ، فهي إذن لا تتوقف على واقعية موضوع الفعل بل تعتمد فحسب على مبدأ الإرادة الذي حَدَثَ الفعل بمقتضاه بصرف النظر عن كل موضوعات الاشتهاء"[8]. هكذا ، تتأسس قيمة الفعل الخلقي الإنساني عند كانط على المبدأ العقلي الذي يقوم عليه ذلك الفعل وليس من الغايات أو الأهداف التي يمكن للإنسان أن يحققها من وراء ذلك الفعل ، حيث درس كانط الأخلاق في إطار عقلاني خالص لا يتجاوز حدود الأفعال والعلاقات الإنسانية في الزمن الحاضر ، وهذا ما جعل الأخلاق الكانطية تندرج في إطار الفلسفات التي تُعطِي الإنسان حق التميز عن الطبيعة وعن غيره من الكائنات الأخرى ، بل حتى احتقارها واستغلالها لتحقيق مصالحه وهذا ما يفهم من قول كانط: "العصافير مُزعِجَة ، الحيوانات مُتَوَحِّشَة ، الأسماك تستولي على المياه ، أما الإنسان فيتميز بالفكر الماهر والحذق ، لأنه هو السيد".[9]

بناء على ما ذكرناه ، يكمن الخطأ الذي وقعت فيها "أخلاق الواجب" عند كانط في أنها أَسَّسَت الفعل الأخلاقي على مبدأ عقلي مطلق و فصلته بالتالي عن الغايات والأهداف التي ينبغي على الفعل أن يُحَقِّقَها ، و هي الأهداف التي تُعَبِّرُ عن علاقة الإنسان بمحيطه وغيره من الكائنات الأخرى ، وهو الخطأ الذي حاولت الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس أن تُبَيِّنَهُ لنا من خلال تأكيدها على أن "أخلاق الواجب" قد أَفلَت و لم تعد قادرة على أن تكون أنموذجا أخلاقيا لأفعال الإنسان المعاصر ، خصوصا في ظل عصر التقنية والضرر الكبير الذي ألحقه الفعل الإنساني بالطبيعة والكائنات الأخرى ، لأن أخلاق الواجب والفلسفات التقليدية بصفة عامة توصف بأنها "متمركزة حول الإنسان" وتدعوا إلى تهميش الطبيعة ، وهذا ما يؤكده هانز يوناس قائلا: "إن كل الأوامر وكل المبادئ التي تقوم عليها الأخلاق التقليدية مهما كان الفرق بين محتواها ، فإنها تجعل مصير الطبيعة مرتبط دائما بالفعل الإنساني"[10] ، فهي لم تعد تستوعب العلاقة بين مبادئ الأفعال الإنسانية وما يترتب عنها من نتائج. وإذا أردنا أن نجري مقارنة بسيطة بين أخلاق الواجب الكانطية والأخلاق الجديدة التي يدعوا إليها يوناس قلنا: "فعلا هي مسافة نظرية كبيرة تفصل بين ميتافيزيقا الواجب المتعالي اللاتاريخي وميتافيزيقا الوجود في زواله وحدثيته وقابليته للاندثار والفساد: تلك الفاصلة بين ميتافيزيقا عقل الأنوار وأنطولوجيا فينومينولوجيا المسؤولية"[11].

لا نُنكِرُ أن كانط ربط بعضا من حديثه عن الأخلاق بمراعاة الحيوانات والالتزام بواجب الدفاع عنها ، لكنه رأى أنه في مراعاةِ الحيوان مراعاةً للإنسان ذاته ؛ لأن الإنسان إذا لم يُؤذِ الحيوانات فإنه بالضرورة لن يؤذي الإنسان ، لذلك: "من المألوف القول إن الخُلُقِيَّة تفرض قيودا على كيفية معاملة الحيوانات إذ يجب ألا نركل الكلاب ونضرم النار في أذيال القطط ونعذب القوارض أو الببغاوات. من الناحية الفلسفية ليست القضية إلى حد بعيد هي إن كانت هذه الأفعال خاطئة ، بل لماذا هي خاطئة ؟ إن الجواب لدي كثير من الفلاسفة بمن فيهم ايمانويل كانط ، يتمثل في أن الناس الذين يعاملون الحيوانات بهذه الأساليب تنشأ لديهم عادة تميل بهم مع الزمن إلى معاملة البشر على نحو مشابه"[12]. وهذا ما يثبت أن الأخلاق الكانطية أخلاق تتمحور حول الإنسان فقط ، وتُكَرِّسُ بالتالي فكرة "المركزية البشرية" دون الاهتمام بالطبيعة والكائنات الأخرى خصوصا الحيوان والنبات. كما يؤكد لنا هانز يوناس مُجَدَّدًا موقفه المنتقد لكانط في كونه يربط الأخلاق بحاضر الإنسان دون الاهتمام بمستقبل العلاقة بينه وبين الطبيعة أو حتى بين الإنسان والأجيال المستقبلية ، وذلك عندما قال مُعَقِّبًا على الأوامر الكانطية: "أَحِبَّ صديقك كأنه أنت ذاتك" ،"عامل الآخرين كما تُحِبُّ أن يعاملوك" ،"لا تعامل صديقك أبدا على أنه وسيلة ، ولكن دائما على أنه غاية في حد ذاته" وهكذا. إننا نلاحظ أنه في كل هذه المبادئ الفاعل والآخر يشتركان في حاضر واحد"[13] لذلك ، فإن نقطة الاختلاف الرئيسة بين يوناس وكانط هو أن الأخلاق التي يدعوا إليها يوناس هي أخلاق مستقبل أما ميزة الأخلاق عند كانط فهي أنها أخلاق حاضر. ولكن هل يمكن القول بأن كل هذا التعارض القائم بين أخلاق المسؤولية وأخلاق الواجب ينفي أي تأثر ليوناس بكانط ؟

لقد تبين لنا من خلال الاهتمام الكبير الذي أولاه يوناس لكتاب "أسس ميتافيزيقا الأخلاق" لكانط تأثر يوناس بدعوة

كانط إلى الاهتمام بالأخلاق ،و منه توجه يوناس إلى الاعتماد على الأخلاق في تحسين علاقة الإنسان ببيئته ، إضافة إلى أمر آخر لا يقل أهمية وهو تأكيد يوناس مثلما أكد كانط على ذلك من قبل وهو ضرورة تأسيس الأخلاق على مبدأ كوني أسمته الأخلاق الكانطية بـ"الواجب الخلقي" بما هو أوامر يجب تنفيذها في الحاضر ، ورأت فيه أخلاق يوناس "مسؤولية" اتجاه الطبيعة والإنسانية في المستقبل.

تتسع دائرة انتقاد يوناس للمواقف التي أسهمت في تكريس فكرة "المركزية البشرية" ، وبالتالي في إلحاق الضرر بالطبيعة وكائناتها ، والتي من بينها الخطاب الليبرالي الذي تَسَبَّبَ في الأزمة الايكولوجية المعاصرة من خلال منحه الإنسان حق استغلال الطبيعة ، فالخطاب الليبرالي يُعطِي الحرية المطلقة للإنسان في القيام بأي فعل يقدر عليه اتجاه الآخر بشرط عدم أذيته ، بما في ذلك الفعل الذي يكون مُوَجَّهًا نحو الطبيعة وكل الكائنات الأخرى ، لكن النقد الذي يُوَجَّهُ إلى مبدأ الحرية التي يدعوا إليه الخطاب الليبرالي هو أنه: "يميل إلى إزاحة عِبءِ الإثبات وإلقائه على عاتق الآخرين ، والجدير بالذكر أن أذية الآخرين على وجه الحصر هي أضيق مجالا من التَّقَيُّدِ بالمصالح (المعتادة) للآخرين ، فلا يكفي أن من مصلحتي أن تتوقف عن التنفس لأنني أكرهك ، بل أنت حُر في أن تتنفس ما دام ذلك لا يؤذيني. تبقى مع ذلك مشكلة ما الذي يُعَدُّ على نحو مضبوط أَذِيَّةً أو تدخلا ، زِدْ على ذلك أن نطاق المبدأ غامض إلى حد بعيد(...) فهل فئة الآخرين المُراد تطبيقه عليها تشمل الآخرين في المستقبل إضافة إلى الحاضر؟ وهل تشمل الآخرين في المستقبل البعيد أم فقط في المستقبل القريب ؟"[14]. إن هذه التساؤلات هي التي تطرحها الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس ، وتحاول أن تقدم لها إجابات واضحة ومقنعة ، حيث يُعتبر يوناس من أهم الفلاسفة التي انتقدوا الخطاب الليبرالي ، ودعوا إلى الحد من الحرية الإنسانية ، من خلال دعوته الإنسان المعاصر إلى تحمل مسؤوليته اتجاه الآخر ، سواء كان إنسانا أو طبيعة ، وعدم إلحاق الأذى بأي كائن حي ، حيث يقول: "يتناقض الإنسان مع قناعاته ، حيث كثيرا ما ينحاز إلى مصلحته ، لأنه يعتقد أن تحقيق هذه المصلحة هو معرفة للحرية ، وكأنه من حق الحرية الإنسانية قول لا للعالم"[15].

لقد خصص هانز يوناس جزءا معتبرا من كتابه الرئيس "مبدأ المسؤولية" لنقد موقف الماركسية من الطبيعية ، وبالعودة إلى الماركسية فإنها تدعوا إلى تجاوز الصراع الطبقي من خلال الثورة التي تقودها البروليتاريا ، وذلك بهدف تحقيق مجتمع شيوعي يتجه فيه كل الأفراد إلى الاستفادة من ثروات الطبيعة ، وهذا ما كَرَّسَ فكرة السيطرة على الطبيعة التي دعت إليها فلسفات الحداثة خصوصا مع فرنسيس بيكون ، وهذا ما جعل هانز يوناس يَعتَبِرُ ماركس سَلِيلًا لفلسفة بيكون ، إذ يقول: "إن البرنامج الماركسي هو تَتِمَّةٌ للتصور البيكوني حول السيطرة على الطبيعة ، وبالتالي فهو يتوقع من التغيير الذي يجب أن يحدث في المجتمع ، أن يكون مصدرا للأخلاق التي تُوَجِّهُ الفعل بشكل أساس نحو المستقبل ، وكذا ضبط المعايير التي يفرضها الحاضر"[16]. ترى الماركسية إذن ، أن سعادة الإنسان لا تتحقق إلا في مجتمع دون طبقات ، حيث يتم تحقيق هذه الغاية اعتمادا على الثروة ووسائل الإنتاج ، حتى ولو كان ذلك على حساب الطبيعة ، وإن هذا الموقف الماركسي القائم على تأييد التقنو-علمي واحتقار الطبيعة ، اعتبره هانز يوناس تفكيرا طوباويا ، لا يخدم الإنسان والطبيعة على حد السواء.

لا يمكننا أن نغفل الحديث عن نيتشه في إطار سعي يوناس إلى إعادة تأسيس علاقة الإنسان ببيئته ، فمعروف عن فلسفة الأخلاق عند نيتشه(1863-1955) Nietzsche أنها لا تسعى إلى إلغاء القيم إلغاءا تاما وإنما تتساءل عن قيمة هذه القيم وجدواها ، فقد حاول نيتشه تشييد القيم على أساس إنساني ساعيا إلى أن يكون الإنسان هو مصدر هذه القيم.[17] ولعل ما يحسب لنيتشه بحسب وجهة نظر يوناس هو موقفه من الفعل الأخلاقي إذ ربط بينه وبين المستقبل الإنساني ، وهذا ما يؤكده نيتشه ذاته في قوله عن هذا الجانب: "كم كان على الإنسان حتى يبلغ الأمر أن يتصرف في المستقبل سلفا أن يتعلم أولا كيف يفصل ما يحدث بالضرورة عما يكون عرضا أن يفكر بالأسباب ، أن يرى إلى البعيد كأنما هو قريب وأن يأخذه استباقا ، أن يُحَدِّدَ يقينا ما الهدف وما الوسيلة له ، وعلى العموم أن يحسب وأن يحتسب كم كان ينبغي على الإنسان ذاته أن يصبح قابلا للحساب منتظما خاضعا للضرورة ، حتى بالنظر إلى تمثله الخاص عن ذات نفسه بحيث يستطيع في النهاية كما يفعل كائن بعد أن يكفل نفسه بوصفه مستقبلا"[18].

لقد تأثر يوناس بنيتشه في هذه الفكرة وأخذ عنه مراعاة علاقة الأخلاق بالمستقبل ، لكن الفرق بينهما يكمن في أن نيتشه يربط الأخلاق بالإنسان وضرورة الوصول إلى ما أسماه بـ"الإنسان الأعلى" حيث يمكن للإنسان الاعتماد على أية وسيلة من أجل تحقيق هذه الغاية. أما بالنسبة إلى يوناس فإننا نجده يؤكد على ضرورة مراعاة الأخلاق الإنسانية للمستقبل من خلال الدفاع عن حقوق الطبيعة والإنسان معا ، لذلك يمكننا أن نؤكد هنا على أنه على الرغم من انتباه نيتشه إلى أهمية الربط بين الفعل الإنساني والوجود وكذا المستقبل ، إلا أنه ظل يتحدث عن الفعل الأخلاقي الإنساني في إطار تَمَيُّزِ الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى لذلك

يقول نيتشه عن الإنسان: "هذا الاقتدار على الذات والقدر قد تغلغل لديه في أعمق أعماقه وصار غريزة ، غريزة غالبة: كيف يسمي هذه الغريزة الغالبة ؟ متى فرضنا أن لديه حاجة إلى كلمة لقول ذلك ؟ بيد أنه ليس في ذلك من شك: هذا الإنسان الرئيس سوف يسميها ضميره"[19]. وبالتالي بقيت فلسفة نيتشه –على غرار أغلب الفلسفات التقليدية- تكريسا لفكرة "المركزية البشرية" واستمرارا لها وكذلك هي دعوة إلى تهميش الطبيعة.

وان نقد يوناس للفلسفات التي كرست فكرة المركزية البشرية يتفق كثيرا مع موقف الفلسفات الاسكندنافية وتحديدا عند الفيلسوف النرويجي آرن ناس Arne Næss (1912-2009) الذي يعتبر أول من وضع مصطلح "الايكولوجيا العميقة" و ذلك خلال الستينات من القرن الماضي عندما قَدَّمَ بحثه الموجز "الضحل والعميق حركات الايكولوجيا بعيدة المدى" إلى مؤتمر "مستقبل العالم الثالث" الذي عُقِدَ في بوخاريست عام 1972 ، وفيه ابتكر مصطلح الايكولوجيا العميقة ؛ حيث تشمل حسب آرن ناس الترابطية الداخلية للمنظومات البيئية والمساواة الايكولوجية ، وتقدير قيمة التنوع والتعايش والتعقيد الايكولوجي وتبجيل الطبيعة البرية.[20] إن الجديد الذي جاءت به الايكولوجيا العميقة يتمثل في ربطها الفلسفة الايكولوجية بالمجال الحيوي ككل وليس بالإنسان لوحده ، ذلك أن مواجهة المشكلات البيئية ليس من أجل مراعاة مصلحة الإنسان وإنما حفاظا على الحياة بكل أشكالها. كما أننا نلاحظ أن هناك الكثير من أوجه التشابه بين موقف يوناس من الطبيعة وموقف ليوبولد ألدو Lepold Aldo (1887-1945) الذي تحدث عن أخلاق الأرض مؤكدا على ضرورة حماية الطبيعة والدفاع عنها ، حيث كانت مقاربته لأخلاق البيئة وتاريخها جد خصبة ؛ وذلك من خلال دعوته إلى إعادة التأسيس لعلاقة الإنسان ببيئته وعالمه الطبيعي ، وذلك بهدف تحسين هذه العلاقة مع تأكيد ليوبولد ألدو على أنه لا يمكن للإنسان العيش خارج عالمه الطبيعي ، بالتالي فإن الإنسان مدعو إلى الحفاظ على الطبيعة بصفة عامة لأن في ذاك حفاظ على الإنسان ذاته[21].

هكذا ، يتبين لنا أن الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس قدمت نقدا لاذعا إلى كل الفلسفات التي كرست فكرة "المركزية البشرية" والتي رأت أن الإنسان متميز عن غيره من الكائنات الأخرى ليس لكونه كائنا عاقلا فقط وإنما لأنه الوحيد الذي يتميز سلوكه بأنه سُلُوكٌ قَيمِيٌّ ، لذلك أصبح من حقه أن يستغل الطبيعة وكل كائناتها فَيُسَخِّرَها لخدمة مصالحه الخاصة ، لكن هذا الوضع كما تبين لنا الفلسفة الايكولوجية عند يوناس ألحق الكثير من الضرر بالطبيعة وكائناتها بل بالإنسان في حد ذاته ، لذلك وَجَبَ علينا تهذيب سلوكيات الإنسان اتجاه الطبيعة وذلك من خلال نقد الفلسفات التي جعلت من الإنسان سيدا على الطبيعة. لكن نقد الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس لم يقتصر على هذه الفلسفات خصوصا منها فلسفات بيكون وديكارت ونيتشه وهايدغر ، وإنما تعداها إلى نقد التكنولوجيا المعاصرة التي تعتبر من بين أخطر الوسائل التي استغلها الإنسان المعاصر من أجل السيطرة على الطبيعة.

ثانيا: مخاطر سيطرة التكنولوجيا على الطبيعة

تُعبِرُ التكنولوجيا المعاصرة من جهة عن أرقى درجات العقلانية الإنسانية وقدرتها على الإبداع والابتكار لأنها قدمت للإنسان المعاصر الكثير من الخدمات الجليلة ، لكنها من جهة أخرا تحمل الكثير من السلبيات والتي تدل على اللاعقلانية في السلوك الإنساني الذي يتمثل في سوء استخدام الإنسان للتكنولوجيا لأنه بالغ في استغلال ثروات الطبيعة ساعيا إلى تحقيق سعادته ورفاهيته على حسابها ، وهذا ما أثر سلبا على التوازن البيئي وترتب عنه ظهور الكثير من المشكلات البيئية مثل الاحتباس الحراري والتلوث وغيرها من المشكلات الأخرى.

لقد وجد الإنسان المعاصر في التكنولوجيا سندا قويا لتأكيد فكرة "مركزية الإنسان" وسيطرته على الطبيعة ، وهذا ما تجلى من خلال الحربين العالميتين ، فقد أحدثت التكنولوجيا دمارًا كبيرًا في الطبيعة والإنسان على حد السواء ، ذلك أن: "الإنسان الصانع فينا صار أرقى من الإنسان العاقل ، فما العمل ؟ ينبغي أن يكون الإنسان العاقل نِدًا للإنسان الصانع في حجم التحديات التكنولوجية الهائلة لعصر التقنية ، وذلك ردًا لشطط العلم في استغلال الطبيعة وردًا للضرر المهدِّدِ للوجود بأسره بما في ذلك وجود الإنسان ذاته"[22]. لقد أثر هذا الوضع الخطير كثيرا في فكر يوناس لذلك نجد أن كتاب "مبدأ المسؤولية" "Le Principe Responsabilité" يبشر بإمكانية مواجهة الخطر التكنولوجي المحدق بحياة الإنسان على الأرض ، وهذا ما يدل عليه العنوان الفرعي للكتاب "أخلاق من أجل الحضارة التكنولوجية" " éthique pour la civilisation technologique".

لقد بَيَّنَ لنا هانز يوناس أن التكنولوجيا المعاصرة أصبحت فِعلاً تشكل خَطَرًا على الطبيعة والإنسان على حد السواء ، لكن المشكلة تَكمُنُ في عدم وجود فكر أخلاقي مُسايِر لهذه الانعكاسات الخطيرة للتطور التكنولوجي ، وهذا ما جعله يطرح مسألة ضرورة إيجاد أخلاق جديدة تُسايِرُ هذا التقدم ، وهذا ما يُفهَمُ من قوله: "إن التقنية الحديثة أنتجت أفعالا وسلوكيات جديدة ، أفرزت موضوعات غير معروفة ونتائج غير متوقعة ، لم يكن بمقدور الفكر الأخلاقي استيعابها ومسايرتها"[23]. وهذا هو الهدف الرئيس الذي تسعى

الفلسفة الايكولوجية عنده إلى تحقيقه ؛ من خلال التنظير لفكر أخلاقي يُوَجِّهُ السلوك الإنساني نحو الحد من توظيف التكنولوجيا في السيطرة على الطبيعة وكائناتها ، والتحول إلى حمايتها والدفاع عنها.

يتفق أغلب الدارسين والمتخصصين في قضايا البيئة ومشكلاتها ، على أن الإنسان ذاته هو مشكلة بالنسبة للبيئة ، فأهم بل وأخطر المشكلات البيئية هي "المشكلة السكانية" ، إذ يُبَيِّنُ التتبع التاريخي لتزايد السكان ، أن هذا التزايد ، يسير في لولب تقصر حلقاته باستمرار ، وسيصل في المستقبل المنظور إلى حد هائل يصعب معه توفير الغذاء ، ومتطلبات الحياة البشرية الأخرى لهذا العدد الهائل من السكان[24]. إن الإنفجار السكاني ، والفناء النووي ، هما أخطر ما ورثناه عن الثورة التكنولوجية ، التي يتعين أن نُعايِشَها ، ولكنهما ليسا الخطرين الوحيدين ، فثمة سلسلة من المشكلات البيئية ، مثل الأخطار البيئية المقترنة بالتلوث الناجم عن حرق الوقود الأحفوري الذي هو وقود يتم استخراجه من المواد الأحفورية كالفحم الحجري و الفحم النفطي الأسود والغاز الطبيعي و البترول ، وعلى الرغم من الخطر الذي يشكله على البيئة ، إلا أننا لا ننكر أن وجود الطاقة الأحفورية قد سمى بمجتمعات كثيرة إلى النهضة الصناعية التي ساعدت بدورها على التنمية والإبداع ورفاهية الشعوب[25]. إن الإفراط في استعمال التقنية وهوس السيطرة على الطبيعة يثبت الى أبعد الحدود خطورة الوضع الذي آلت إليه علاقة الإنسان ببيئته كما أكد على ذلك هانز يوناس.

لقد نشأ خلل ثقافي عميق في المجتمع الغربي وانتشر الآن في طول الكوكب وعرضه فالنهب الضاري للأرض بمجملها يتواصل عبر الاستغلال الصناعي ، آلاف السموم التي لم تعرفها العصور السابقة تملا الآن الماء والهواء والتربة ، وهذا ما أدى إلى تضرر الكائنات الحية وفي هذا الاضطراب الشامل للنطاق الحيوي الذي سببته العوامل البشرية يكتشف الكائن الإنساني الآن أن الأذى الذي لحق بالعالم الطبيعي يرتد الآن لكي يهدد النوع الإنساني ذاته[26]. إن المشكلات البيئية المعاصرة جعلت الكثير من المشتغلين على قضايا البيئة والفلاسفة الايكولوجيين وعلى رأسهم هانز يوناس يربطون بين هذه المشكلات كنتيجة وبين الإنسان كَمُتَسَبِّبٍ رئيس فيها ، وفي الحقيقة فقد وعى الكثير من الفلاسفة هذه المشكلات التي تواجه عصرنا الراهن وهذا ما نجده عند لوك فيري Luc Ferry (1951) الذي يعتبر من أهم الفلاسفة الايكولوجيين الذي دافعوا عن حقوق النبات والحيوان في الطبيعة مقابل الاستغلال المتزايد من طرف الإنسان لها ، لذلك نجده يتحدث عن موقف يوناس من التكنولوجيا قائلا: "تحدثنا "الايكولوجيا العميقة"[27]عن مخاطر التكنولوجيا. حسب هانز يوناس فإن تاريخ علاقتنا بالطبيعة قد مر بمراحل ثلاث ، تتميز كل واحدة بنمط معين من القدرة ، فالإنسان بدأ باستغلال الطبيعة تدريجيا مُستَغِلًا في ذلك ظهور وتطور التكنولوجيا كمشروع للسيطرة على الأرض ، لكن هذا التحكم بدأ اليوم يأخذ منحى عكسيا في المرحلة الثانية: فالتكنولوجيا خرجت عن تَحَكُّمِنا وأصبحت تَتَحَكَّمُ فينا أكثر مما نَتَحَكَّمُ فيها ، لذلك يجب علينا تأسيس مرحلة ثالثة تعمل على التَّحَكُّمِ في التَّحَكُّمِ في الطبيعة ، لكن هذه المهمة حسب يوناس صعبة جدا ومتعذر تحقيقها"[28].

يبين لنا يوناس أنه تحت تهديد الأزمة الايكولوجية التي تتمثل في تلويث البيئة وازدهار الصناعات النووية وغيرها من مظاهر الأزمة ، أنه وراء كل هذا الجنون التكنولوجي والعمى الايتيقي الذي أصاب المجتمعات التكنولوجية المتقدمة ، ثمة غياب لاحترام الطبيعة والمستقبل ، ما ينقصنا حينئذ ليس احتراما صوريا للإنسان فقط مثلما كان كانط ينادي بذلك ، بل علينا أن نقيم عقدا بيننا يضمن حقوق الطبيعة وقانونا ينظم علاقاتنا بالبيئة الايكولوجية التي تحضننا[29] ، فقد ترتب عن محاولة استغلال الإنسان للطبيعة إلى أبعد الحدود دخوله معها في صراع ترتب عنه صراع آخر إنه صراع الإنسان مع أخيه الإنسان ، فامتلاك الإنسان للأسلحة المُدَمِّرَة مثلا يُشَكِّلُ خطرا على الإنسان ذاته ، وهذا ما ترتب عنه صراع جديد إنه صراع الإنسان مع ذاته ، لأن التكنولوجيا أصبحت تهدد جوهر الإنسان بما هو إنسان ، لذلك تدعونا "أخلاق المسؤولية" عند يوناس بما هي أنموذج متميز من "الأخلاق المتمركزة حيويا" إلى التوقف عن استغلال الطبيعة استغلالا عشوائيا والتوجه نحو الدفاع عنها وتحمل مسؤوليتنا الأخلاقية اتجاهها واتجاه مستقبل الإنسان من منطلق أن القيمة لا ترتبط بالإنسان لوحده بل بالطبيعة كذلك.

ثالثا: ارتباط الطبيعة بالقيمة

لقد عملت الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس على نقد التصورات الفلسفية التقليدية للإنسان وعلاقته بالطبيعة وكذا نقد التوظيف اللاعقلاني للتكنولوجيا في إلحاق الأذى بالطبيعة وكائناتها ، لكن يوناس لم يتوقف عند حدود النقد بل تعداه إلى تقديم البدائل أو الحلول للمشكلات ، مُبَيِّنًا أن الرغبة في تحقيق المصلحة والسعادة لا يرتبط بالإنسان لوحده بل بالكائنات الأخرى كذلك ، بذلك يتجاوز موقف الأخلاق التقليدية التي ترى أن القيمة حِكرٌ على السلوك الإنساني مُؤَكِّدًا بالتالي على أن: "الطبيعة لها قيمة مطلقة وهي خَيرٌ في ذاتها ، وبالتالي فليس الإنسان وحدة من يَتَمَيَّزُ بإمكانية الوجود كما تَصَوَّرَ كانط"[30] وذلك عندما قال: "إن محافظة

الإنسان على حياته واجب ، وهي بالإضافة إلى هذا أمر يَشعُرُ كل واحد مِنَّا نَحوَهُ بِمَيْلٍ مُباشِرٍ"[31].

لقد سعى يوناس إلى تأسيس فكرة "القيمة المتأصلة في الوجود" انطلاقا من "الميتافيزيقا الأنطولوجية" التي يرى بأنها تلك الميتافيزيقا التي تسعى إلى الاهتمام بفكرة الوجود في حد ذاته ، وتقوم هذه الميتافيزيقا عنده على مفهوم خاص للوجود ، فالوجود عند يسعى إلى تأكيد نفسه وهذا ما يتجلى في الغرضية الهادفة عند الكائنات الحية[32]. ليس الإنسان وحده من يسعى إلى المحافظة على بقاءه واستمرار وجوده بل الكائنات كلها تسعى إلى تحقيق هذه الغرض بما فيها النبات والحيوان ، وهذا ما لم تنتبه الأخلاق التقليدية إلى أهميته واعتقدت أن الإنسان وحده لديه وعي بوجوده ورغبة في الحفاظ عليه ، وبالتالي جعلت منه سيداً على الطبيعة. وفي إطار سعيه إلى إثبات خطأ هذا التصور يواصل يوناس التشبيه بين الإنسان والكائنات الأخرى إلى حد تأكيده على أن الكائنات الأخرى لديها حقوقها الخاصة بها.

تعتبر فكرة حقوق الطبيعة وكائناتها خصوصا النبات والحيوان ، بمثابة نقطة تَحَوُّل مهمة جدا في الفكر الفلسفي الأخلاقي الراهن وتحديدا في الفلسفة الايكولوجية ، إذ يمكن اعتبارها بمثابة القاسم المشترك بين كل الفلاسفة الايكولوجيين الذين أكدوا على أن مفهوم "الحق" ليس حكرا على الإنسان لوحده وإنما هو يرتبط بالطبيعة أيضا ، وهذا ما نجده عند لوك فيري مثلا عندما قال: "من الضروري تجاوز هذه النزعة الإنسانية ، والسعي نحو تنصيب سيادة نباتية وحيوانية بالمعنى الأخلاقي وقانوناً متماسكاً يبقى راسخاً حتى يكون قادراً على أن يكون مقابلاً لمنطق هذا الذي نال شهرة كبيرة "حقوق الإنسان""[33]. إننا نجد أن الأخلاق الايكولوجية عند هانز يوناس ترفض فكرة "المركزية البشرية" وتدعوا مقابل ذلك إلى الدفاع عن الطبيعة واحترام حقوقها ، كما توسع مفهوم "الغاية بذاتها" حتى يشمل الطبيعة ، وبَدَلَ الاعتراف بأن الإنسان وحده غاية بذاته وأنه يملك قيمة مطلقة ، فإن الطبيعة أيضا تُطالِبُ بألا تُعامَلَ معاملة وسيلة وفوق حقوق الفاعل العاقل تتراكم حقوق الكرة الأرضية ونحن مُكَلَّفُون برعايتها[34]. هكذا ، تُؤَسِّسُ الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس لعلاقة الإنسان بالطبيعة من خلال إعادة التأسيس بين الواجب الخلقي والوجود ، بما هو تجربة الوجود الإنساني في الطبيعة ، تلك العلاقة التي أَحْدَثَ فيها الفكر الفلسفي التقليدي هُوَّةً كبيرة من خلال إعطاءه الأولوية المطلقة للإنسان على الطبيعة التي لم تَعُد موضوع معرفة وفقط كما صَوَّرَها لنا الفكر العلمي والفكر الفلسفي في العصر الحديث ، بل إن الطبيعة كما يؤكد على ذلك يوناس: "ترتبط أشد الارتباط بالقيم ، وأن ليدها غاياتها الخاصة"[35].

أما فيما يتعلق بمدى خطورة إفراط الإنسان في استغلال الطبيعة ، فان يوناس يقدم لنا تناولا مبتكرا طارحا القضية في شكل أسئلة أخلاقية مثل: هل تستمر الطبيعة في التسامح مع العقل البشري ؟ هل يكون السلام ممكنا عندما تكون الحرب هي القانون الذي يحكم العلاقة بين الاثنين ؟ و هل يستطيع العقل البشري أن يُغَيِّرَ من نفسه بحيث يكون متسامحا مع الطبيعة ، ما دام أدرك أنها غير متسامحة ؟[36]. هكذا ، وبعد أن ربط هانز يوناس الطبيعة بالقيمة ، وبعد أن أَكَّدَ على أن الكائنات الأخرى غير الإنسان تسعى مثله إلى المحافظة على وجودها ، انتقل إلى الحديث عن ضرورة وجود التزام أخلاقي من قبل الإنسان اتجاه الطبيعة والإنسانية ، من خلال ما أسماه بـ"أخلاق المسؤولية" ، فما هي أخلاق المسؤولية ؟ ولماذا ربط يوناس المسؤولية بالإنسان تحديدا ؟

رابعا: أخلاق المسؤولية والمستقبل

تحاول أخلاق المسؤولية عند هانز يوناس أن تُنَبِّهَ الإنسان المعاصر إلى أن المشكلة الحقيقية التي تواجه العقل البشري اليوم ليست توفير إمكانيات الحياة المريحة ووسائل الرفاهية ، وإنما مشكلة ضمان هذه الحياة ذاتها واستمرارها ، فالتقدم التكنولوجي الهائل الذي وصلت إليه البشرية اليوم بكل ما يحمله من نقلة نوعية جعل الإنسان لا يكتفي بالشعور بأنه حَقَّقَ كل متطلباته ، بل أصبح يسعى للسيطرة على الطبيعة ويستغلها ، وبما أنه هو المتسبب الأول في كل هذا الأذى وجب عليه تحمل مسؤوليته الكاملة ، وبالتالي فإن:" موضوع المسؤولية هو الأذى الذي تعرضت له الوحدة بين الأنا والآخر ، "آخر" أصبح مقابلا لي مع حَظٍّ قليل من المشاركة ، هذه الغيرية هي التي من المفروض أن تكون محل اهتمام مسؤوليتي"[37]. وبما أن هذا الآخر هو الطبيعة وكائناتها ، فإن يوناس يُنَبِّهُنَا إلى الخطر المحدق بمستقبل وجودنا على الأرض داعيا إيَّانا إلى تَحَمُّلِ مسؤوليتنا الأخلاقية اتجاه الطبيعة واتجاه الأجيال المستقبلية ، لذلك تُوصَفُ أخلاق المسؤولية عنده بأنها أخلاق مستقبل ومنه قوله: "إن اهتمامنا هو الالتزام الأساس بمراعاة مستقبل الإنسانية ، الذي منه تُشتَقُّ كل الالتزامات الأخرى ، خصوصا نحو الإنسان الآتي"[38].

تُعتَبَرُ المسؤولية من أهم المفاهيم في فلسفتي الأخلاق والسياسة ، لكنها عرفت مع يوناس تَحَوُّلًا مُهِمًا في مفهومها ووظيفتها ، فأخذت معه بعدا وجوديا انطولوجيا يتجاوز المسؤولية في ارتباطها بالمبدأ العقلاني المطلق الكانطي ، فأصبحت مسؤولية الإنسان اتجاه الطبيعة واتجاه الإنسان ذاته: "بالنسبة إليه فالإنسان

كائن مسئول ، وهذا ما يمثل جوهر وجوده"[39]. كما تحاول "أخلاق المسؤولية" إنقاذ الإنسان من فَنَاءِهِ المحتوم لتضمن له حياة مستقبلية ، ليصبح الفعل الأخلاقي غير مُقتَصِرٍ على الإمتثال لأوامر الواجب الخلقي الكانطي ذات الصبغة القَبلِيَّة ، وإنما يسعى إلى تحقيق غاية أسمى تتمثل في الحفاظ على الحياة الإنسانية ، وهنا يقول يوناس منتقدا لكانط ومُتَحَدِّثًا عن "أخلاق المسؤولية" في الوقت ذاته: "يجب علينا أن نضيف إلى الاهتمامات الأخلاقية الأفق الزمني الذي هو مُغَيَّبٌ تماما في مسألة المنطق الآني للأمر الكانطي ، الذي يأتي في صورة أمر يستحضر دائما هذا التساوق المجرد. أما بالنسبة إلى أمرنا المطلق فإنه يَتَّجِهُ نحو مستقبل يمكن توقعه ، وهو يُشَكِّلُ الجانب غير المنجز لمسؤوليتنا"[40]. فإذا كان كل إنسان خَيِّرٌ بالطبيعة كما ترى الأخلاق الكانطية ، فإن كل إنسان مسئول كما تبين لنا الأخلاق الجديدة عند يوناس ، وهذه المسؤولية مرتبطة بوجودنا فنحن موجودون لأننا مسئولون أو لكي نتحمل مسؤوليتنا إزاء الطبيعة والإنسان ، لأن غياب المسؤولية هو الذي بَرَّرَ لأفعالنا كبشر إلحاق الأذى بالطبيعة وكائناتها.

إن الأطروحة الجوهرية لمشروع "أخلاق المسؤولية" عند يوناس تجد نقطة انطلاقها في مفهوم الكارثة التي صارت تُهَدِّدُ مستقبل الإنسانية بعد الأزمات الايكولوجية التي بات العقل البشري يعيشها منذ قرون من الزمن ، لقد صارت كل وعود التكنولوجيا المتقدمة إلى وَعِيدٍ وتهديد لمستقبل الكون بِرُمَّتِهِ ، ذلك هو الإنذار الفلسفي الذي حَرَّكَ اتيقا المسؤولية لدى هانز يوناس[41]. كما أن المسؤولية عنده لا تُفهَمُ بمعناها التقليدي الشائع على أنها تَحَمُّلُ تبعات أفعالنا اتجاه الآخرين ، إن المسؤولية هنا لها بعد كُلِّيٌ في ارتباطها بالإنسانية وبالطبيعة معا ؛ لأن الحفاظ على الطبيعة لم يَعُد أَقَلَّ شَأناً من الحفاظ على الإنسان ذاته وهذا ما أَكَّدَهُ يوناس عندما قال: "إن الطبيعة بما هي موضوع للمسؤولية الإنسانية ، إنها على وجه التحديد المسألة الراهنة التي ينبغي على النظرية الأخلاقية أن تفكر فيها"[42]. ويؤكد يوناس أنه لا وجود لأي اتيقا سابقة أخذت بعين الاعتبار الحالة العامة للحياة البشرية والمستقبل البعيد ووجود الكائنات ذاتها ، فالفرق واضح بين التصور القديم والتصور الحالي ، فإذا كان التصور التقليدي للمسؤولية مرتبط بالحاضر ، فإن يوناس يوسع التصور الايتيقي لها ويجعله يَتَعَدى الإنسانية ويحترم كل الكائنات بما فيها التي لم توجد بعد[43]. ويمكننا أن نُوَسِّعَ دائرة المقارنة أكثر فنقول إن "أخلاق المسؤولية" تتعارض مع الأخلاق التقليدية من ناحية أنها تعطي مكانة مُهِمَّةً للمشاعر طبعا دون إهمال الدور الذي يلعبه العقل في الأخلاق ، لأنه حسب تصور يوناس ما نحن مسئولون عنه اتجاه الآخرين هو العواطف وليس العقل[44]. ويوضح لنا بول ريكور Paul Ricœur (1913-2005) مفهوم المسؤولية عند هانز يوناس مُؤَكِّدًا أنها ترتبط بثلاثة مفاهيم هي القدرات les Capacité والأضرار les Dommages والمسؤولية La Responsabilité ذلك أنه في غياب السلطة والقوانين ، فإن القدرات التقنية هي التي تسيطر ، وما ينتج عن هذا الوضع هو مجموعة من التصرفات اللامسؤولة ، والتي تُلحِقُ الضرر بالطبيعة بأكملها ، ولا يمكن للإنسان أن يتجنب ذلك إلا إذا اهتدى "بمبدأ المسؤولية". أما إذا حاول الاعتماد على "مبدأ التعويض" مُتَصَوِّرًا أنه قادر على تحقيق التوازن ، فإن ذلك في نظر يوناس مستحيل ؛ إذ يؤكد على ضرورة الشعور بالمسؤولية لتأسيس الأخلاق"[45]. وهنا يتجلى لنا الفرق جوهري بين الأخلاق التقليدية وأخلاق المسؤولية عند يوناس ، فإذا كانت الأخلاق التقليدية أخلاق إنسانية تتجه إلى دراسة الفعل الأخلاقي الإنساني في الزمن الحاضر ، فإن أخلاق المسؤولية عند يوناس ، تهتم بمستقبل الإنسان والطبيعة ومصيرهما.

إضافة إلى النقد الذي وجهه يوناس إلى الأخلاق التقليدية على أنها أخلاق إنسانية وأخلاق حاضر ، فإنه أكد كذلك أنها حتى ولو اهتمت بمسالة حقوق الإنسان ، إلا أنها لم تهتم أبدا بمسالة على قدر من الأهمية أصبحت تفرض نفسها بشكل لافت في ظل ازدياد عبث الإنسان بالطبيعة إنها مسألة حقوق أجيال المستقبل ، فالحق كما نجد في الأخلاق التقليدية خصوصا عند فلاسفة "العقد الاجتماعي" وتحديدا مع جان جاك روسو (1712-1778) John jack Rousseauالذي رأى أن الحق يرتبط بالتبادل ذلك أن واجبي بمثابة النظير لحق آخر[46]. في حين أن أخلاق المسؤولية عند يوناس هي اهتمام بالمستقبل فقط ، فهي واجباتنا في الزمن الحاضر اتجاه أجيال المستقبل أي أنها مسؤولية أحادية ، وبالتالي يمكننا أن نقول أن: "المسؤولية اتجاه الطبيعة مثل مسؤولية الآباء اتجاه أبناءهم مسؤولية لا مشروطة ، أي أن الآباء لا ينتظرون من أبناءهم المقابل كذلك الحال بالنسبة إلى مسؤوليتنا اتجاه الطبيعة فهي مسؤولية غير مشروطة"[47]. لذلك توصف أخلاق المسؤولية عند يوناس عكس الأخلاق التقليدية وتحديدا أخلاق الواجب عند كانط بأنها أخلاق نتائج لا مبادئ ، وهي مُوَجَّهَةٌ نحو الإنسانية مثلما تُوَجَّهُ نحو الطبيعة بمفهومها الواسع التي يندرج تحتها الحيوان والنبات والمحيطات والأنهار وغيرها.

صحيح أن هانز يوناس ليس الفيلسوف الوحيد الذي ارتبط مفهوم المسؤولية بفلسفته ، بل إننا نجد فلاسفة آخرين من أمثال ايماويل لوفيناس Emmanuel Levinas (1906-1995) وكارل أوطو آبل Karl Otto Apel (1922-2017)

لكنها يربطان المسؤولية بالآخر في الزمن الحاضر ، أما ما يميز موقف لوفيناس من المسؤولية هو أنه يربطها بالمستقبل ، وبالتحديد بالأجيال القادمة: "وذلك بحماية الطبيعة من الضرر الذي قد يلحقه بها الإنسان في المستقبل ، وهذا ما يتطلب من أجيال الحاضر توريث الأجيال القادمة أرضا قابلة للتعمير ، وليس العمل على إلحاق الضرر بها ، وهذا ما يؤكد عليه هانز يوناس من خلال "أخلاق المسؤولية" ومن خلال مراعاة النتائج المستقبلية التي تترتب عن أفعالنا الحاضرة ، وإن المقصود تحديدا بهذه الأخلاق ، ليس أخلاقا تُهَيِّئُ الحاضر لأجل المستقبل ، وإنما هي أخلاق تسعى إلى جعل القرارات الحاضرة حكيمة"[48]. حيث تكون هذه الأفعال الحاضرة مُوَجَّهَةً نحو الأجيال القادمة ، وهذا ما يجعل من المسؤولية عند يوناس أخلاقا من أجل مستقبل الإنسانية ولا تقتصر على حاضرها ، فيكون الإنسان الحاضر ملتزما أخلاقيا نحو الأجيال القادمة ، دون أن ينتظر حقا له من وراء هذا الالتزام.

لقد صارت المسؤولية في نظر يوناس تمتد إلى مستقبل بعيد جدا ، نحو الإنسانية القادمة التي هي موضوع حمايتنا ، وبوجه الإجمال لا يترتب علينا أن ننهض بحمل النتائج المباشرة التي يمكن التنبؤ بها لأعمالنا وحسب ، بل يجب علينا أن نحمل إلى أبعد جدا من نظرنا ، على نحو أننا نحافظ على وجود الإنسانية القادمة[49]. ويُثني بول ريكور كثيرا على الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس ، وتحديدا مفهومه للمسؤولية وللقيمة المتأصلة في الطبيعة ، مُؤَكِّدًا على أنه تَمَكَّنَ من الجمع بين المستويين النظري والعملي في فلسفته الايكولوجية ، ليؤكد من خلال قراءته لأطروحة يوناس على ضرورة نقد العقل الأداتي انطلاقا من الأخلاق التواصلية ، حيث ترتبط فلسفة التواصل بالفيلسوف الألماني يورغن هابرماس[50] Jürgen Habermas (1929)، إذ رأى أن أخلاق التواصل هي البديل عن العقل الأداتي الذي يرى أن العقل هو الأداة التي تحقق كل غايات الإنسان ، وحسب بول ريكور هذا هو الأمر الذي يجب أن تعمل الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس على تحقيقه ، ذلك أنه: "لكي تستمر البشرية بعدنا ، يرى بول ريكور مُعَلِّقًا على يوناس أنه لابد أن تستمر الطبيعة بعدنا ، وبهذا المعنى فإن الحفاظ على الطبيعة يَتَأَطَّرُ فلسفيا ضمن مشروع إنساني ، ومُقتَضَى ذلك حسب ريكور هو ضرورة القيام بنقد العقل الأداتي انطلاقا من الأخلاق التواصلية éthique de la communication المُنبَثِقَة فلسفيا عن "أخلاق الائتمان" ، بحيث ينبغي الحرص على أَوَجِّ هذا التوازن الهش بطبيعته بين "الكون داخل الطبيعة وفي الوقت نفسه استثناءا لها""[51]. وهنا تكمن الأهمية القَيمِيَّة للفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس كما تبين لنا آراء بول ريكور حولها ، فهي تصلح لنقد العقل الأداتي ؛ من ناحية أنها تدعوا إلى التواصل بين الأجيال ، وكذا بين الأنا والآخر ، وهذا ما يجعل منها فلسفة ما بعد حداثية بامتياز لأنها تتجاوز فكرة "المركز" التي تُعتَبَرُ من رواسب فلسفات الحداثة ، والتي كَرَّسَت فكرة "المركزية البشرية" وتَسَبَّبَت في قطع الصلة بين الإنسان والطبيعة ، لتأتي الفلسفة الايكولوجية عند يوناس لِتَّعمَلَ على ربط جسور التواصل بين الإنسان وعالمه الذي يحيط به من طبيعة وكائنات أخرى ، وهنا يقول بول ريكور :"مُضِيًا نحو مستقبل الكائن الحي ، يجب أن نساعده على البقاء على قيد الحياة ، أي أن نساعده على أن يواصل حياته حتى ولو كان هذا المستقبل بعيدا جدا عن الحاضر ، وهذا ما يؤكد عليه هانز يوناس"[52].

ولكي يشرح لنا يوناس كيفية الحفاظ على الحياة الإنسانية يعطينا مثالين حول أنموذج مسؤولية الوالدين وأنموذج مسؤولية رجل الدولة ، فالأولى مرتبطة بمستقبل وجود الطفل والثانية مرتبطة بمستقبل وجود الجماعة البشرية ، فيقول عنهما: "يمكننا أن نقدم أنموذجين عن المسؤولية ، المسؤولية الأبوية و مسؤولية رجل الدولة ، اللذان يشتركان في مميزات كثيرة تندرج في إطار ماهية المسؤولية خصوصا بما هي التزامات اتجاه الآخرين"[53]. فلا يمكن أن نتصور مستقبلا للأبناء دون رعاية الوالدين كما أن رجل السياسة أو رجل الدولة قد يُشَكِّلُ خطرا على الإنسانية وعلى الطبيعة إذا كانت الدولة تملك أسلحة نووية مثلا وكان قرار استخدامها بيد شخص واحد ، فبحسب وجهة نظر الأخلاق التقليدية التي تربط الفعل بالإنسان سيؤدي هذا التصرف إلى تدمير الطبيعة ، لذلك يدعو يوناس إلى إعادة التأسيس الأخلاقي لمفهوم المسؤولية مراعاة لمصلحة الإنسانية والطبيعة معا ، وبما أن مسؤولية الآباء اتجاه أبناءهم ليست مسألة توفير الأكل والتعليم و غيرهما ، كذلك لا تنحصر مسؤولية رجل الدولة في توفير الأمن والرفاهية للمواطنين مثلا. إن القاسم المشترك بين المسؤوليتين - وهذا ما يشكل جوهر المسؤولية عند يوناس و أساسها الانطولوجي- هو أنها مسؤولية لأجل المستقبل.

خاتمة:

تعتبر الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس مشروعا فلسفية أخلاقيا عميقا يستشعر الخطر الذي أصبح يُهَدِّدُ الطبيعة والإنسان على حد السواء ، ويدعونا إلى تَحَمُّلِ مسؤوليتنا الأخلاقية الوجودية اتجاه مستقبل الطبيعة والبشر ، وبالتالي عَبَّرَت أخلاق المسؤولية عند يوناس عن ذلك التَّحَوُّل الذي حدث في الفكر الأخلاقي الراهن ، من دراسة الأخلاق الإنسانية وإشكالاتها ، إلى البحث في مفهوم القيمة في ارتباطه بالطبيعة وكائناتها ، أي من

الأخلاق المتمركزة بشريا إلى الأخلاق المتمركزة حيويا ، وبناءا على كل الانتقادات التي وَجَّهَهَا هانز يوناس للفلسفات التقليدية والمعاصرة التي كَرَّسَت فكرة "المركزية البشرية" ، وأعطت الإنسان حَقَّ التميز عن الطبيعة وإمكانية استغلالها والسيطرة عليها ، أصبح فلسفة الأخلاق الراهنة قائما حول حقوق الطبيعة.

لقد تَبَيَّنَ لنا أن الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس سعت إلى تقديم بدائل فلسفية تُعِيدُ التوازن البيئي وِفقَ رؤية تكاملية لعلاقة الإنسان بالطبيعة ، وهي علاقة لا تكون فيها أولوية أو سيادة لأي طرف على الآخر ، لذلك نجد أن أخلاق المسؤولية عَبَّرَت عن تَوَجُّهٍ جديدٍ في الفكر الأخلاقي الراهن ، فبعد أن كُنَّا ملتزمين أخلاقيا نحو بعضنا البعض كبشر ، أصبح التزامنا الأخلاقي مُوَجَّهًا نحو الطبيعة وكائناتها ، وذلك باحترام المنظومة البيئية ؛ لأننا كبشر لم نعد مركز الطبيعة ولا أسيادا عليها ، وإنما أعضاء في المحيط الحيوي العام ، لِيَتِمَّ التحول في الفكر الأخلاقي الراهن مع هانز يوناس من الضمير الخُلُقي إلى الضمير الايكولوجي.

إن الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس ليست فلسفة ضد الإنسان وحريته ، وإنما جاءت ضد تمادي الإنسان في استغلال الطبيعة وكائناتها ، وبالتالي فهي تعتقد أن حقوق الإنسان لا تتعارض مع حقوق الطبيعة ، إذ يمكن للإنسان أن يستفيد من الطبيعة لكن بشرط أن لا يُشَكِّلَ ذلك خطرا على استمرار البشرية والطبيعة. هكذا ، تهدف الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس إلى مساءلة الإنسان المعاصر أخلاقيا ، نتيجة الضَّرَرِ الكبير الذي ألحقه بالطبيعة ، وذلك من خلال سُوءِ توظيفه للعلم وللتقنية ، كما سعى يوناس إلى إعادة إحياء فرضية الغائية الكامنة في الطبيعة ، لأن الطبيعة لم تعد مجرد موضوع معرفة أو سيطرة من طرف الإنسان ، وإنما وجب التعامل معها على أنها كائن حي نحن مسئولون عنه حاضرا مستقبلا.

لقد لاقت دعوة يوناس إلى تحمل مسؤولياتنا الأخلاقية واحترام حقوق الطبيعة الأجيال القادمة ، صَدًا واسعا لدى الكثير من الفلاسفة والمفكرين والمنظمات الحقوقية ، والتي أصبحت تدعوا إلى اتخاذ كل الإجراءات المناسبة لضمان حقوق هذه الأجيال ، والتي من بين أهمها الحَقُّ في كوكب أرض غير مُلَوَّثٍ ومتوازن بيئيا.

ولكن على الرغم من أهمية الفلسفة الايكولوجية عند هانز يوناس ودعوتها إلى ضرورة الحفاظ على البيئة وحقوق الكائنات المستقبلية في الطبيعة سواء بشرا أو حيوان أو نبات ، إلا أن ما ينبغي التأكيد عليه هنا هو أمرين مهمين الأول هو أن الفكر الإسلامي وتحديدا الدين الإسلامي هو من كان قد أكد على ضرورة الحفاظ على الطبيعة بمفهومها العام وترشيد أفعال الإنسان اتجاهها الذي رأى فيه الاسلام خليفة في الأرض يعمل على الحفاظ عليها واستغلالها في إطار عقلاني فقط ، وذلك لأن في الحفاظ عليها حفاظ على الإنسان والكائنات الأخرى ، وثانيا أن الفكر الغربي عموما والذي يدعوا اليوم إلى ضرورة المحافظة على الطبيعة هو المتسبب الرئيس في ما لحق بها من أذى وضرر ، وعليه يمكننا التأكيد هنا على أن هانز يوناس وعلى الرغم من الاهتمام الكبير الذي أولاه إلى مسألة حماية الطبيعة والحفاظ عليها ، إلا أنه لم يأت بالجديد مقارنة مع ما دعت إليه الرؤية الإسلامية منذ قرون خلت ، أي أنه لم اتبعت الإنسانية تعاليم الدين الإسلامي الحنيف لما وصلنا إلى كل هذه الأزمات الايكولوجية التي يعيشها إنسان اليوم.

الهوامش

1. . هانز يوناس Hans Jonas فيلسوف ألماني معاصر ولد في ألمانيا في 10 ماي 1903 و توفي في نيويورك يوم 05 فيفري 1993 تتلمذ مع حنه أرندت على أيادي هوسرل و هايدغر و يولتمان ، و صار منذئذ ينتمي إلى التقليد الفينومينولوجي للفلسفة المعاصرة ، غادر باكرا ألمانيا خوفا من النازية. أنظر أم الزين بنشيخة المسكيني ، هانز يوناس ، ضمن موسوعة الأبحاث الفلسفية ، الفلسفة الغربية المعاصرة صناعة العقل الغربي من مركزية الحداثة إلى التشفير المزدوج ،ج2 ، منشورات ضفاف ، بيروت ، 2013 ، ص 973. في سنة 1955 نشر كتابه عن "الديانة الغنوصية ، رسالة الإله المغترب" ، ثم نشر سنة 1963 كتاب "ظاهرة الحياة ، تجاه بيولوجيا فلسفية" ، و في سنة 1979 نشر كتابه الأهم "مبدأ المسؤولية ، بحثا عن أخلاق ملائمة لعصر التقنية" ، أنظر: وجدي خيري نسيم ، الفلسفة و قضايا البيئة ، أخلاق المسؤولية هانز يوناس أنموذجا ، ط1 ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، 2009 ، ص 21.

2. . توماس بيري ، الإنسان القابل للحياة ، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الايكولوجيا الجذرية ، تحرير مايكل زيمرمان ، ترجمة معين شفيق رومية ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد 332 ، الكويت ، 2006 ، ص 231.

3. . فرنسيس بيكون ، الأورغانون الجديد ، إرشادات صادقة في تفسير الطبيعة ، ترجمة عادل مصطفى ، رؤية للنشر و التوزيع ، القاهرة 2013 ص 16.

4. .René Descartes, Méditations Métaphysiques, presse universitaires de France, Paris 1968, p 35 .

5. . وجدي خيري نسيم ، الفلسفة وقضايا البيئة ، أخلاق المسؤولية هانز يوناس أنموذجا ، المرجع السابق ، ص 84.

6. .Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, traduit de l'allemand jean greich, les éditions de grel, Paris, 1990, p 261.

7. . امانويل كانط ، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق ، ترجمة وتقديم عبد الغفار مكاوي ، منشورات الجمل ، القاهرة ، دت ، ص 46.

8. . المرجع نفسه ، ص 50.

9. .Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, Op.cit, p 23

10. .Ibid. p 28 .

11. . أم الزين بنشيخة المسكيني ، هانز يوناس ، موسوعة الأبحاث الفلسفية ، الفلسفة الغربية المعاصرة ، صناعة العقل الغربي من مركزية الحداثة إلى التشفير المزدوج ، ج2 ، منشورات ضفاف ، بيروت ، 2013 ، ص 981.

12. . توم ريغان ، حقوق الحيوان وأخطاء الإنسان ، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الايكولوجيا الجذرية ، المرجع السابق ، ص 72.

13. .Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, Op.cit, p28

14. [1] ريتشارد سيلفان ، هل هناك حاجة إلى أخلاق جديدة للبيئة ؟ الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الايكولوجيا الجذرية ، تحرير مايكل زيمرمان ، المرجع السابق ، ص 46.

15. . Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, Op.cit, p.153

16. .273 . Ibid. p

17. . وجدي خيري نسيم ، الفلسفة و قضايا البيئة ، أخلاق المسؤولية هانز يوناس أنموذجا ، المرجع السابق ، ص 68.

18. . فريديريك نيتشه ، في جينيالوجيا الأخلاق ، ترجمة فتحي المسكيني ، (دط) ، دار سيناترا ، تونس ، 2010 ، ص 83.

19. . المرجع نفسه ، ص 85.

20. [1] جورج شيشنز ، الثورة البيئية في الستينات وصعود حركة الايكولوجيا العميقة ، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الايكولوجيا الجذرية ، المرجع السابق ، ص 242.

21. Marie-eve Blackburn, Le Développent Durable, une solution éthique pour contre la détérioration de l'environnent, Université du Québec Montréal, Décembre 2013, p 30.

22. . أم الزين بنشيخة المسكيني ، هانز يوناس ، ضمن موسوعة الأبحاث الفلسفية ، الفلسفة الغربية المعاصرة ، صناعة العقل الغربي من مركزية الحداثة إلى التشفير المزدوج ، المرجع السابق ، ص 978.

23. .Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, Op.cit, p.30

24. حمد رشيد وصاريني محمد سعيد ، البيئة ومشكلاتها ، عالم المعرفة ، العدد22 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، 1978 ، ص 111.

25. نجاة النيش ، الطاقة والبيئة والتنمية المستديمة ، آفاق ومستجدات ، المعهد العربي للتخطيط ، الكويت ، 2001 ، 01.

26. . توماس بيري ، الإنسان القابل للحياة ، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الايكولوجيا الجذرية ، المرجع السابق ، ص 233.

27. . إن الانشقاق الفلسفي الكبير الذي حدث بين الجناح المتمركز بشريا و الجناح المتمركز حيويا ضمن المذهب البيئي خلال الستينات استحث الفيلسوف النرويجي آرني نيس كي يقدم بحثه الموجز "الضحل والعميق ، حركات الايكولوجيا بعيدة المدى" -وفيه ابتكر مصطلح الايكولوجيا العميقة- إلى مؤتمر مستقبل العالم الثالث الذي عقد في بوخاريست عام 1972 ، حيث تشمل الايكولوجيا العميقة حسب آرني نيس الترابطية الداخلية للمنظومات البيئية والمساواة الايكولوجية ، وتقدير قيمة التنوع والتعايش والتعقيد الايكولوجي وتبجيل الطبيعة البرية. أنظر: جورج سيشنز ، الايكولوجيا العميقة ، الفلسفة البيئية من حقوق الحيوان إلى الايكولوجيا الجذرية ، المرجع السابق ، ص 242.

28. .Luc Ferry, Le Nouvel Ordre écologique, L'arbre, L'animal et L'homme, éditions Grasset et Fasquelle, Paris, 1992, p.130

29. . أم الزين بنشيخة المسكيني ، هانز يوناس ، ضمن موسوعة الأبحاث الفلسفية ، الفلسفة الغربية المعاصرة ، صناعة العقل الغربي من مركزية الحداثة إلى التشفير المزدوج ، المرجع السابق ، ص 974.

30. .Fauchon Sophie Berube, Le Principe Responsabilité de Hans Jonas et la responsabilité sociale, mémoire présenté comme exigence Partielle de la maitrise en philosophie, université du Québec a Montréal, 2007, p 7 .

31. . امانويل كانط ، تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق ، المرجع السابق ، ص 46.

32. . وجدي خيري نسيم ، الفلسفة و قضايا البيئة ، أخلاق المسؤولية هانز يوناس أنموذجا ، المرجع السابق ، ص 180.

33. .Luc Ferry, Le Nouvel Ordre écologique, Op.cit, p 127

34. . جاكلين روس ، الفكر الأخلاقي المعاصر ،ترجمة وتقديم عادل العوا ، ط1 ، منشورات عويدات ، بيروت ، 2001 ، ص 123.

35. .55 Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, Op.cit, p

36. . وجدي خيري نسيم ، الفلسفة و قضايا البيئة ، أخلاق المسؤولية هانز يوناس أنموذجا ، المرجع السابق ، ص 117.

37. .Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, Op.cit, p 173.

38. .Ibid. p 93 .

39. Fauchon Sophie Berube, Le Principe Responsabilité de Hans Jonas et la responsabilité sociale ,Ibid. p.14

40. .Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, Op.cit, p.42

41. . أم الزين بنشيخة المسكيني ، هانز يوناس ، ضمن موسوعة الأبحاث الفلسفية ، الفلسفة الغربية المعاصرة ، صناعة العقل الغربي من مركزية الحداثة إلى التشفير المزدوج ، المرجع السابق ، ص 990.

42. .31 Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, Op.cit, p

43. . سمية بيدوح ، فلسفة الجسد ، (دط) ، دار التنوير ، تونس ، 2009 ، ص 111.

44. .Fauchon Sophie Berube, Le Principe Responsabilité de Hans Jonas et la responsabilité sociale ,Ibid. p 9.

45. . Paul Ricœur, Le Concept de La Responsabilité, essais d'analyse sémantique, Esprit n°5, Novembre, 1994, p 28.

46. . وجدي خيري نسيم ، الفلسفة و قضايا البيئة ، أخلاق المسؤولية هانز يوناس أنموذجا ، المرجع السابق ، ص 220.

47. .Fauchon Sophie Berube, Le Principe Responsabilité de Hans Jonas et la responsabilité sociale ,Ibid. p 15.

48. . Marie Genévrière Pinsart, Hans Jonas et la Liberté, Dictionnaire théologiques, éthiques et politique, Vrin, Paris, 2002, p 167.

49. . جاكلين روس الفكر الأخلاقي المعاصر ، المرجع السابق ، ص 39.

50. . يقول هابرماس عن دور العقل التواصلي في نقد العقل الأداتي ما يلي: "يتقاطع العالم المعاش والممارسة التواصلية اليومية في نظرية الفاعلية التواصلية ، مكان الوساطة التي كان ماركس والماركسيون الغربيون قد خصصوها للبراكسيس الاجتماعي. في هذا البراكسيس الاجتماعي كان من المفترض أن يقوم العقل بدور الوساطة مع آخَرِه مستعينا بموقعه التاريخي ، وتجسده ومجابهته مع الطبيعة ، فإذا كان على الفاعلية التواصلية الآن الاضطلاع بوظائف الوساطة قد تقع في الاعتقاد أن نظرية الفاعلية التواصلية لا تقدم على الرغم من كل شيء سوى "شكل" من أشكال فلسفة البراكسيس. وبالفعل ، على الجديدة كما على القديمة ، أن تضطلع بالمهمة نفسها ؛ وهي تصور الممارسة العقلانية بمثابة عقل صار عيانيا داخل التاريخ والمجتمع". أنظر: يورغن هابرماس ، القول الفلسفي للحداثة ، ترجمة فاطمة الجيوشي ، (دط) ، منشورات وزارة الثقافة ، سوريا ، 1995 ، ص 485.

51. . جمال بامي ، الفلسفة البيئية وأخلاق الأرض ، مجلة الإحياء ، الرابطة المحمدية للعلماء ، المغرب ، العدد 32-33 ، 2010 ، ص 138.

52. .Paul Ricœur, Responsabilité et fragilité, Autre Temps, 76-77, 2003, p127

53. .Hans Jonas, Le Principe Responsabilité, Une éthique pour la civilisation technologique, Op.cit, p.200

العنف في الوسط المدرسي: مقاربات في سوسيولوجيا التربية.

Violence in Schools: Sociological Approaches to Education

تاريخ الارسال: 31-01-2018 تاريخ النشر: 08-05-2018

عبد الحليم محور باشة، جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2
halim-bacha@hotmail.fr
سمية أحمد الطيب، جامعة محمد لمين دباغين –سطيف 2
soumia.ahmed28@gmail.com

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى مقاربة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وذلك بتسليط الضوء على مفهوم العنف بصفة عامة، ومفهوم العنف المدرسي بصفة خاصة، وتحديد أشكال العنف وأحجامه في الأوساط التربوية والتعليمية، وكذلك، الوقوف على أهم المقاربات السوسيولوجية التي تناولت الظاهرة في سوسيولوجيا التربية، مع توضيح العوامل الاجتماعية التي فسرت بها كل مقاربة سوسيولوجية ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، والكشف عن أوجه الاختلاف بينها. كما رصدت الدراسة بعض المقاربات السوسيولوجية المفسرة للظاهرة العنف في المدرسة العربية.

الكلمات المفتاحية: المقاربة السوسيولوجية، العنف، العنف المدرسي، المدرسة، التنشئة الاجتماعية، سوسيولوجيا التربية.

Résumé:

*Cette étude vise à aborder le phénomène de la violence en milieu scolaire, en expliquant le concept de la violence en général, et ensuite aborder ce concept de façon plus particulier au sien de l'école « **violence scolaire** », et identifier les formes et les pourcentages de la violence dans la communauté éducative.*

En outre on a étudié les approches sociologiques les plus importantes du phénomène en sociologie de l'éducation, Avec une explication des facteurs sociaux dans lesquels chaque approche sociologique a été interprétée le phénomène de la violence dans l'école, et d'identifier les différences facteurs causaux du phénomène violence

L'étude a également basée sur explication du phénomène de la violence dans l'école arabe.

Les mots clés : violence, violence scolaire, école, sociologie de l'éducation, Socialisation.

Abstract :

This study aims to address the phenomenon of violence in schools, explaining the concept of violence in general, and then address this concept more specifically in school « violence school », and identify the forms and percentages of violence in the educational community.

In addition we have studied the most important sociological approaches of the phenomenon in sociology of education, with an explanation of the social factors in which each sociological approach has been interpreted the phenomenon of violence in school, and to identify the differences between them.

The study also based on explanation of the phenomenon of violence in the Arab school

Key words: violence, school violence, school, sociology of education, socialization.

مقدمة.

تحتل المدرسة مكانة اجتماعية بارزة في المجتمعات المعاصرة، باعتبارها مؤسسة التنشئة الاجتماعية الثانية بعد مؤسسة الأسرة، تنهض بالعديد من الوظائف الاجتماعية والتربوية والتعليمية، فتكسب الفرد القيم الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه، وتكسبه مهارات تمكنه من الاندماج الاجتماعي مستقبلا، كما تقوم المدرسة في إطار الوظيفة التربوية المسندة إليها بتعديل السلوكيات الخاطئة التي يحملها المتعلمون، وتحاول جاهدة أن تكيفهم مع البيئات الاجتماعية التربوية، فتلقنهم مجموعة من المبادئ الأخلاقية العمومية التي يجب عليهم أن يسلكوها. لذلك، أوكلت إلى المدرسة في المجتمعات الحداثية مسؤولية بناء السلوك القويم للأفراد، وصقل شخصيتهم الاجتماعية والثقافية.

غير أن المدرسة في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي تشهدها المجتمعات الإنسانية في زمننا الراهن، أصبحت تعاني من العديد من المشكلات التربوية والاجتماعية، مما أثر سلبا على أداء وظائفها التربوية والتعليمية، وعلى سعيها الدؤوب إلى تحقيق أهدافها التعليمية. تعتبر ظاهرة العنف من المشكلات الحادة والمزمنة التي أصبحت تعاني منها معظم الفضاءات المدرسية، ومست الظاهرة مختلف الأطوار التربوية والمستويات التعليمية. هناك العديد من المقاربات السوسيولوجية لهذه الظاهرة السوسيوتربوية، فنجد من المقاربات السوسيولوجية من اعتبرت المدرسة كفضاء اجتماعي؛ يسهم في توليد ظاهرة العنف، نظرا للتفاعل الاجتماعي بين أفراد ينتمون إلى أصول اجتماعية وثقافية متباينة. ونجد من المقاربات السوسيولوجية من اعتبرت أن ظاهرة العنف تنتقل إلى الفضاء المدرسي من البيئات الاجتماعية التي تتواجد فيها، فكلما اتسمت البيئات الاجتماعية بالعنف، كلما عرفت المدرسة تزايدا في ظاهرة العنف داخل أسوارها.

وتشير الأرقام والإحصائيات الصادرة عن مختلف الهيئات والمؤسسات الدولية والإقليمية؛ أن منسوب العنف في الأواسط المدرسية في تزايد مستمر في مختلف المجتمعات (1)، سواء التي تنتمي إلى مجتمعات العالم المتقدم، أو التي تنتمي إلى مجتمعات العالم الثالث. فأشارت التقارير الرسمية إلى تزايد حجم هذه الظاهرة في الأوساط التربوية في المجتمعات العربية، مما يوحي أننا أمام ظاهرة اجتماعية؛ تحتاج إلى مقاربتها من زاوية الدرس السوسيولوجي التربوي للكشف عن بواعثها ومسبباتها.

أولا: إشكالية الدراسة.

إن المدرسة كمؤسسة اجتماعية ليست بمنأى عن المشكلات الاجتماعية التي تواجهها المجتمعات الإنسانية المعاصرة، وتعد مشكلة العنف في الوسط المدرسي؛ إحدى المشكلات التي أصبحت تؤرق الباحثين والخبراء التربويون، فتشير مختلف الإحصائيات إلى التنامي غير المسبوق لهذه الظاهرة في الأوساط المدرسية، وتوحي الشواهد الواقعية بتزايدها وتعاظمها في كل المستويات التربوية، وفي كل الأطوار التعليمية.

كذلك، ظهرت أنماط وأشكال جديدة من العنف في الوسط المدرسي؛ العنف الرمزي، العنف الجنسي، العنف الثقافي، العنف اللفظي،...الخ، وتعدد الفاعلون والممارسون لهذا العنف: المتعلمون، المشرفون التربويون، المعلمون، التلاميذ الذكور، التلاميذ الإناث. في السابق، أشارت معظم الدراسات إلى أن نمط العنف كان يأخذ في الغالب الأعم اتجاه واحد؛ من المعلم المتسلط والممارس للعنف إلى المتعلم، وبالتالي، المتعلم هو المفعول به، ونادرا ما يمارس التلميذ العنف في الاتجاه العكسي، بينما اليوم؛ تشير البحوث والدراسات إلى تعدد وتشابك الأطراف الممارسة للعنف في الوسط المدرسي، فأصبح المتعلم أحد هذه الأطراف الفاعلة، فصار يمارس عنفا ضد المعلم، وذلك على غرار العنف ضد زملائه، وضد أعضاء الإدارة المدرسية، وهذا ما استدعى واستلزم البحث والتقصي عن الجذور المشكلة لهذه الظاهرة، وإعطاء تفسيرات عقلانية وموضوعية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، خاصة في ظل التحولات التي تخير بها المجتمعات الإنسانية المعاصرة.

تتجذر المدرسة كمؤسسة اجتماعية في الفضاء المجتمعي، مما يضعها في وضعية تأثير وتأثر دائمين، فالمدرسة نسق اجتماعي فرعي يقع في حالة تبادلية مع بقية الأنساق الاجتماعية الفرعية الأخرى المشكلة للبناء الاجتماعي الكلي، فإذا عرفت الأنساق الفرعية القريبة منه حالة تغير اجتماعي أو اختلال وظيفي، فإن هذا التغير ينسحب إلى

النسق المدرسي بشكل آلي وحتمي، وأول المؤسسات الاجتماعية التي لها صلة اجتماعية قريبة من مؤسسة المدرسة ؛ مؤسسة الأسرة، ونحن نعلم حجم التغيرات التي عرفتها الأسرة في المجتمعات الحديثة، حيث قلبت فيها الأدوار والوظائف رأسا على عقب، وتقلصت معدلات التواصل وأشكال الحوار بين أفرادها، بسبب التقنية التي أتلفت العلاقات الاجتماعية، فأصبح العنف الأسري من الظواهر المحسوسة في زمننا الراهن.

وهكذا، مع بقية الأنساق الفرعية الأخرى، كدور النسق الإعلامي في تحريض وتعبئة الأفراد على ممارسة العنف، ودور النسق الاقتصادي في العنف الاجتماعي من خلال الإقصاء الاجتماعي للأفراد من سوق العمل، وانعكاسات ذلك على الحياة الاجتماعية للمتعلمين، وعليه، العنف في الوسط المدرسي، يتخذ من الفضاء المدرسي مكان جغرافي للممارسة، لكنه من الناحية السوسيولوجية، ربما تكون تمثلاته وتصوراته بنيت واكتملت في أمكنة جغرافية بعيدة عن جغرافية المدرسة.

في ضوء هذا الطرح الإشكالي، وفي إطار البحث عن تفسيرات عقلانية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، نجد العديد من المقاربات العلمية التي تناولت الظاهرة من زاويا نظر معرفية مختلفة ؛ كعلم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلوم التربية. ونجد من بين هذه المقاربات: المقاربات السوسيولوجية، فأسهمت سوسيولوجيا التربية في تقدم تفسيرات موضوعية لهذه الظاهرة، انطلاقا من المحددات والشروط الاجتماعية لتشكل ظاهرة العنف في الوسط المدرسي. ونقف في هذا الصدد على العديد من المقاربات السوسيولوجية ؛ حيث تركز كل مقاربة على أسس منهجية ومعطيات واقعية في تفسيرها لظاهر العنف في الوسط المدرسي، وهو ما تسعى إليه هذه الدراسة، من خلال السعي للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما مفهوم العنف، والعف في الوسط المدرسي ؟

2- ما هي أهم المقاربات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ؟

3- ما مفهوم كل مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي ؟

4- كيف فسرت المقاربات السوسيولوجية ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ؟

ثانيا: أهمية الدراسة.

1- نظرا لاستفحال وانتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي بشكل ملفت للنظر في مختلف المؤسسات التربوية في المجتمعات المعاصرة، من هذا المنطلق ؛ تبرز أهمية البحث عن تفسيرات سوسيولوجية لهذه الظاهرة السوسيوتربوية.

2- تأتي أهمية التفسيرات السوسيولوجية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، من مقاربتها للظاهرة في السياقات الاجتماعية.

3- تأتي أهمية هذه الدراسة في إثراء المقاربات التنظيرية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

ثالثا: أهداف الدراسة.

1- تهدف إلى الكشف عن مفهوم العنف بشكل عام، والعنف افي الوسط لمدرسي بصفة خاصة.

2- تسعى إلى عرض أهم المقاربات السوسيولوجية المفسرة لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

3- تسعى إلى الكشف عن التفسيرات التي قدمتها كل مقاربة سوسيولوجية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

رابعا: ضبط مفاهيم الدراسة.

1- مفهوم العنف.

يعد مفهوم العنف من أكثر المفاهيم تداولا وجرياناً على الألسن في زمننا المعاصر، فيشغل هذا المفهوم مساحات واسعة في خطابات العلوم الاجتماعية المعاصرة، نظرا لجملة من العوامل الاجتماعية التي أدت إلى ذيوعه وانتشاره، واختلاف المقاربات العلمية لهذه الظاهرة. فالعنف في أبسط مدلولاته يقصد به:" الإيذاءُ باليد أو اللسان، بالفعل أو بالكلمة، في الحقل التصادمي مع الآخر...إن العنف سلوك إيذائي قوامه إنكار الآخر كقيمة مماثلة للأنا أو النحن، كقيمة تستحق الحياة والاحترام، ومرتكزه استبعاد الآخر عن حلبة التغالب إما بخفضه إلى تابع، وإما بنفيه خارج الساحة (إخراجه من اللعبة) وإما بتصفيته معنوينا أو جسدياً."(2) ، ويشير الجذر اللغوي لكلمة العنف في اللغة اللاتينية إلى

استخدام القوة لتحقيق هدف ما ،" فكلمة "العنف" تأتي من الكلمة اللاتينية (vis) وهو ما يعني القوة والسلطة والعنف ، واستخدام القوة المادية ، أو قلب الطابع الأساسي لشيء ما ، وتشير كلمة (vis) إلى فكرة القوة ، وبشكل خاص قوة حيوية"(3).

وترتبط إشكالية تحديد مفهوم العنف ، بالمعايير التي يعتمدها كل باحث في تصنيف سلوك ما على أنه يدخل في دائرة العنف أم لا ،" فلتحديد الوقائع على أنها عنيفة أم لا ، فيجب أن يكون المرء قد حدد مرجعية معيارية. ومع ذلك ، العنف يختلف وفقا للأفراد ، والأزمنة ، والأماكن ، والهياكل الاجتماعية"(4)، وكما نعلم ، أن المعايير تحددها في الغالب الأعم المجتمعات الإنسانية ، بالإضافة إلى المؤسسات والهيئات الدولية ، وكذلك المتطلبات الدراسية لكل باحث ، وموقفه من نمط وشكل العنف موضوع الدراسة.

من هذه الزاوية ، تتعد أشكال وأنماط العنف ،" فالعنف الطبيعي كميل نحو القتل والاعتداء وما يولد من عنف نفسي ، كميل نحو التعذيب ليس هو العنف الوحيد الذي يعرفه الوضع البشري ، بل هناك تجليات متعددة من العنف: إذ يمكن الحديث عن العنف الاجتماعي ، الذي قد يمارس داخل المجتمع ، ويتعلق الأمر بنوع من الإكراهات الاجتماعية" (5).

بينما يوسع مفهوم العنف عند بورديو من عناصره البنائية ، فنقل العنف من العالم الحسي المتعلق بالإيذاء الجسدي إلى العنف غير المرئي ؛ الذي يكون مخفي ، ويتجلى في شكل رمزي ؛ عنف غير مرئي و عنف لا فيزيائي ، مشرعن تسهم المؤسسات التربوية في تثبيته ، "استخدام الدلالات والرموز والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه ، ويأخذ هذا النوع من العنف صورة رمزية خفية ملتبسة ، تمكن ممارسها من الوصول إلى غايته وتحقيق ما يصبو إليه من سيطرة وهيمنة دون اللجوء إلى القوة الواضحة والمعلنة ، ويتغلغل هذا النوع من العنف في مختلف مجالات الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية"(6).

2- مفهوم العنف في الوسط المدرسي.

إذا كان العنف كما أشرنا في السابق ؛ على أنه كل استخدام للقوة أو غيرها من الوسائل من طرف الفرد لتحقيق غرض ما ، فإن العنف يتشكل بحسب الوسط الاجتماعي ، فنجد من بين أنواع العنف الممارس في المجتمعات المعاصرة ؛ العنف في الوسط المدرسي ،" فمسائلة العنف في المدرسة هو الإحساس مختلف الفاعلين بالعنف ، إن المقاربة الفينومينولوجية لظواهر العنف المدرسي تبين أن ؛ هناك شكل من العنف غير المرئي ، كدور المناخ السلبي للمدرسة في ظاهرة العنف" (7).

يشير مفهوم العنف في المدرسة ، منذ البداية إلى:" تعبئة القوة لتحقيق غرض ما ، ويسجل ضمن الظواهر العاطفية والأخلاقية.. ونقترح إزاحة إشكالية العنف ، باعتبارها تعبير صارخ عن العزل أو الفصل الاجتماعي" (8) ، لذلك ، يعرف العنف على أنه ؛" عبارة عن عنف هيكلي ، من إنتاج المدرسة ذاتها ، وفي الوقت نفسه ، كما تسهم ظاهرة انتهاك المعايير ومختلف الانحرافات في توليد ظاهرة العنف في المدرسة"(9).كذلك ، يعرف هذا النوع من العنف أشكالا وأنماطا ،" وينقسم العنف في المدرسة إلى فئات متنوعة: يتحدث الأولاد والمراهقون عن ضربات واهانات بشكل أساسي ، ويتحدث المدرسون عن الحوادث مع الطلاب وأهليهم الذي يضعون سيطرتهم على المحك ، واعترض التربويون على العف المؤسساتي ، كالعقاب الجسدي ، الذي يحصل داخل المدارس وفي الممارسات المهنية"(10)، ويشير العنف المدرسي على العموم إلى مجموعة من الظواهر المتداخلة والمركبة ،" فيدلل على مجموعة من الصعوبات في المدرسة ، وتسمح لنا باعتبار أن العنف أحد هذه الظواهر. العنف يشير في مرات إلى السلوك العنيف عينه ، السرقة ، الاعتداء ، السطو ، التهديد ، السب والشتم اللفظي ، وهو الشعور بمواجهة مجموعة من الصعوبات في الحياة المدرسية ، كأي مشكل اجتماعي يهددها"(11).

ويذهب بورديو بعيدا في معالجة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ، حينما يعتبر أن الفعل البيداغوجي أياً كانت طبيعته وموضعه ؛ نوعا من العنف في الوسط المدرسي ،" يتعين النشاط التربوي موضوعيا ، في حيثية أولى ، كعنف رمزي ، وهي كون علاقات القوة بين الجامعات والطبقات التي تتألف منها التشكيلة الاجتماعية ، تؤصل النفوذ التعسفي باعتباره شرطا لانعقاد علاقة الاتصال التربوي ، أي لفرض

وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمط تعسفي من الفرض والترسيخ(التربية)"(12).

رابعا: أهم المقاربات السوسيولوجية المفسرة لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

تعد ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من أبرز المشكلات السوسيوتربوية وأعقدها على الاطلاق، لاسيما وأنها تمس الجانب السلوكي للفاعلين التربويين في الوسط المدرسي. وفي ظل تعقد هذه الظاهرة وتعدد مسبباتها، وتعدد العوامل الاجتماعية المؤدية لانتشارها، تباينت المقاربات المفسرة لها، حيث اختلفت باختلاف ميادين التخصص وحقول المعارف الدارسة للعنف في الوسط المدرسي، "فينشأ العنف في المدرسة بسب العديد من العوامل، وله أوجه مختلفة بحسب السياقات الثقافية، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، والحياة الاجتماعية للتلميذ، والبيئة المدرسية، إن مفهوم العنف كفعل أو كبيئة محرضة على العنف، يختلف بحسب الثقافات والمجتمعات، وأيا كان السياق الثقافي والسوسيواقتصادي الذي توجد فيه المدرسة، يأخذ العنف أشكالا جسدية ونفسية" (13).

في هذا الصدد ؛ تشابكت وتعددت وجهات النظر حول هذه الظاهرة، ومن المهم الإشارة هنا إلى الأهمية العلمية للمدخل السوسيولوجي في تفسير ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وذلك لعدة اعتبارات معرفية أهمها شمولية الرؤية السوسيولوجية في مقاربة الظواهر الاجتماعية، وهو ما يبرز لنا التوجه الذي يتميز به حقل السوسيولوجيا في مناولته الظواهر السوسيولوجية عامة والظواهر السوسيوتربوية بصفة خاصة. وينطلق تحليلنا لظاهرة العنف في الوسط المدرسي من المقاربات السوسيولوجية المفسرة له، وذلك باستقراء الدلالات والمضامين السوسيولوجية لمفهوم العنف لدى أصحاب كل مقاربة، وتحديدهم لطبيعة العوامل الاجتماعية المسببة لهذه الظاهرة في الأوساط المدرسية، كما يأتي:

1- المقاربة الأنومية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

يحيل مفهوم الأنومي مباشرة إلى المعجم السوسيولوجي لعالم الاجتماع الفرنسي ؛ اميل دوركايم، الذي يعرفه على أنه انحراف عن معايير المجتمع، منطلقا من رؤية فلسفية ترى أن الشر خاصية طبيعية في الذات الإنسانية،" فالنموذج الأول وأكثر ذيوعا، الشر الطبيعي والعنف الطبيعي في الإنسان، وتعتبر التنشئة الاجتماعية أحد الأدوات الأساسية لمراقبة الذات، وهذا المفهوم الطبيعي للعنف يمثل الركيزة الأساسية لنظرية دوركايم عن الوقائع الاجتماعية" (14) ، واستخدم دوركايم هذا المصطلح للإشارة إلى حالة من الصراع بين رغبة الفرد في إشباع حاجاته الأساسية وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الحاجات،" وقد أشار "دوركايم" إلى حالة اللامعيارية الأخلاقية باعتبارها أنومية، فعندما يفتقر المجتمع إلى مجموعة من المعايير التي تحدد الأنماط السلوكية الطبيعية والواجب إتباعها، يصبح يعيش حالة من اللامعيارية الأخلاقية أي فقدان المعايير الأخلاقية" (15).

ويعتقد دوركايم أن النظام المدرسي يعمل على ترسيخ القيم الأخلاقية،" وقد شاع كثيرا بين الناس أن النظام المدرسي ليست له أهمية تذكر من ناحية التكوين الأخلاقي، فنظروا إليه على أنه مجرد وسيلة لضمان النظام الخارجي وتحقيق الهدوء في الفصل. ونظرتهم من هذه الزاوية المنفردة أعطتهم الحق في أن يستنكروا هذه الأوامر الصارمة، وهذه القواعد التعسفية المعقدة التي نريد أن نخضع الطفل لسلطانها"(16).

وعلى هذا الأساس، يعبر العنف في الوسط المدرسي عن انحراف أخلاقي، يجد تفسيراته في أنماط التنشئة الاجتماعية الخاطئة، التي عجزت عن إكساب الأفراد قيم أخلاقية،" العنف يعتبر مثل خروج التوحش الطبيعي في الإنسان، بسبب الخطأ في التنشئة والتربية. هذه الفلسفة الاجتماعية تقع في قلب التمثلات العفوية لمفهوم الأنومي، وتقبع في المسافة الثقافية الفاصلة بين عالم المعلمين وعالم التلاميذ"(17).

يمتد الانحراف الأخلاقي الذي يصب المجتمعات إلى الفضاءات التربوية والتعليمة، "التربية ليست سوى صورة المجتمع وانعكاس له، فهي تحاكيه وتعيد إنتاجه بنحو مجمل، ولكنها لا تخلقه. وهي لا تكون سليمة إلا حين تكون الشعوب ذاتها سليمة ومعافاة، ولكنها تفسد بفسادها دون أن تتمكن من التغير من تلقاء ذاتها"(18).

"يعتبر مفهوم الأنومي (ANOMIE) من أهم المفاهيم المفسرة للأبعاد الثقافية لظاهرة العنف، حيث

يشغل نسق الثقافة والقيم مكانة محورية في بناء المجتمع، باعتبار أن القيم والمعايير المشتقة منها هي التي تنظم التفاعل الاجتماعي وتضبطه، فقيم الثقافة تشكل مجموعة من التوجهات المشتركة بين البشر، ومن شأن هذه التوجهات المشتركة أن تشكل أساسا للتوقعات المتبادلة بين المجموعات البشرية في المجتمع"(19).

واستنادا إلى ما سبق يمكننا القول، أن الفرد عندما يخرج عن إطار ما هو متفق عليه في المجتمع من معايير أخلاقية، فإنه بذلك يجسد بداية لفعل انحرافي، والذي قد يتولد عنه عنف، وذلك نتيجة لوجود مقاومة بين الفرد المنحرف عن هذه المعايير وبين أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة (نخص بالذكر المدرسة) لخروجه عن هذه المعايير والقوانيين المتعارف عليها في السياق المجتمعي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يجب أن نغفل أن الخلل قد يكون في وظائف المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن نقل معايير وقيم المجتمع، لوجود خلل وظيفي في مستوى إحدى هذه المؤسسات(الأسرة، المدرسة...) مما يؤدي إلى انتهاج الفرد في المجتمع والمتعلم في المؤسسة التربوية للطرق و الأفعال العنيفة المولدة لأنماط مختلفة من العنف. كما أن السير نحو تطبيع الفرد – المتعلم – بقيم ومعايير المجتمع قد تولد لدى الأفراد نوع من الضغوطات وهذا ما يوضحه إميل دوركايم في قوله:" أن الضغط الذي يعانيه الطفل في كل لحظة من لحظات حياته ما هو إلا ضغط البيئة الاجتماعية التي تحاول أن تطبعه بطابعها الخاص، والتي تتخذ من الآباء والمربين كممثلين وسطاء لها"(20).

إذا كانت المؤسسة التعليمية كفضاء تربوي واجتماعي تقوم بعملية تنشئة وتطبيع المتعلم وفقا لفلسفة المجتمع ومعاييره، "فإنها مطالبة باستدماج كل القيم الإنسانية والأخلاقية العليا، لتكون كسلوكيات ينبغي للفرد أن يتصف بها ويستدمجها هو الآخر ويتكيف معها، وتمثلها من شخصيته، حتى يستمر في الحفاظ عليها والعمل بها في حياته اليومية داخل المجتمع، من هنا يبدو أن دور المدرسة إذا ما حاد عن هذه المقاصد قد يصبح وفي الاتجاه المعاكس دورا سلبيا في تنشئة الفرد، إذ تجعل منه شخصية عنيفة ومتمردة على كل القيم، لأن أي تعارض بين ما تطمح إليه المدرسة وما تلقنه للفرد من جانب، وبين ما يرغب فيه هو شخصيا من جانب ثاني، يجعل من عملية التنشئة عملية سلبية إن لم نقل مستحيلة لأنها بذلك قد تخرج عن مسارها الطبيعي لتسقط في النهاية في دائرة اللامفكر فيه وللامرغوب فيه أيضا"(21).

إذن، يمكننا القول؛ إذا وجد تناقض بين أهداف المؤسسة التربوية –المدرسة- في سياق تنشئة المتعلم على القيم والمعايير المتعارف عليها في المجتمع من جهة، وبين أهداف وطموحات المتعلم من جهة ثانية، "فإن إمكانية السير نحو توليد نوع من السلوكيات والأفعال العنيفة لدى المتعلم تكون كبيرة. وباختصار فإنه يمكن القول أن "مقاربة الأنومي" تنطلق من بند أساسي يتمثل في أن غياب المعايير الأخلاقية يؤدي لظاهرة العنف، "فعنف التلاميذ، يمكن اعتباره في الوهلة الأولى، عبارة عن مقاومة الضغوط التي تفرض عليهم، (المنظور التحضيري عند دوركايم)، وإلا، بالعكس، يعتبر العنف تكاملي من أجل ترك فارغات في النسق من أجل استرداد اللانظام النظام"(22).

2- المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

تعتبر المقاربة الوظيفية للظواهر الاجتماعية من أهم المقاربات السوسيولوجية في علم الاجتماع، وتنتمي المقاربة الوظيفية إلى النوع المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر الاجتماعية في إطارها الكلي، ويرى أصحاب هذه المقاربة أن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأنساق الاجتماعية، التي تقع في حالة تبادلية وتكاملية فيما بينها،" ففي تصور بارسونز النسق الاجتماعي يتمثل في شبكة من الأنساق الفرعية المستقرة التفاعل، وتسهم التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن بينها. المدرسة تسعى في النهاية إلى تلبية مجموعة من الحاجات الاجتماعية، ولا تتوقف عند نقل المعارف والمهارات، ولكن تقوم بالإعداد غير الرسمي للأدوار الاجتماعية في المستقبل"(23).

إذن، المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي لا تخرج عن الرؤية النسقية للوظائف والأدوار "فالعنف أساسه فكرة انعكاس الأجزاء في كل واحد، والاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة للمجتمع، لذلك فإن أي تغيير في الجزء يتبعه تغيير في الكل، وقد تبنى هذا

الاتجاه العديد من علماء الغرب منهم "روبرت ميرتون" (Merton)، "ديفيز" (Davis)، "وبارسونز"(Barson)، "كروز"(Cruese)، وآخرون"(24).

وتم النظر إلى ظاهرة العنف من زاوية الانحراف الاجتماعي، فالعنف ترجمة فعلية لظاهرة الانحراف القيمي، "فالأعمال الأولى في هذا المجال نجدها ضمن نظريات الانحراف الاجتماعي ذات التوجيه الوظيفي، علماء الاجتماع التربية البريطانيين والأمريكيين، هذه النظرية تقوم على فرضية انحراف الشباب في الوسط المجتمعي، يعاود الظهور في المؤسسات المدرسية، مما يظهر خللا في النظام المدرسي، " (25) ، وترجع أسباب الانحراف في تصور الوظيفيون إلى الخلل في بناء القيم لدى الأفراد،" فالتحولات الهيكلية للأسرة في عمق تفسير العنف المدرسي، إن السلوكيات العنيفة الظاهرة نتاج مادي وعلائقي للأسرة، ؛ انفصال الوالدين، غياب العلاقات العاطفية بين أفرادها، عدم وجود أخوة، أو عددهم كبير، التعليم أكثر صرامة أو أكثر تراخيا، غياب الرقابة، غياب الآباء عن أنشطة أبنائهم، القلق، كلها عوامل تسهم في بناء شخصية عنيفة"(26).

والعنف في الوسط المدرسي ما هو إلا تجلي للاختلالات الوظيفية التي أصابت عملية التنشئة الاجتماعية والتعليمية للتلاميذ، "وتبدو الوظيفة التكاملية للنسق الثقافي والاجتماعي على درجة كبيرة من الأهمية في النظرية الوظيفية. ويتحقق ذلك من خلال تعزيز القيم والسلوك المقبول اجتماعيا، وهي وظائف مألوفة للكنسية والمدرسة. وتخترق قيم النسق بأكمله، وهي أساس الإجماع الاجتماعي الذي يدعم النظام الاجتماعي"(27).

تبرز في ميدان الدراسات السوسيولوجية النظرية – المقاربة – البنائية الوظيفية كأحد أهم المداخل المفسرة للواقع الاجتماعي على مستوى اجتماعي كلي ماكرو سوسيولوجي، "فهي تعتبر أن البناء الاجتماعي المتمثل في المؤسسة المدرسية قد ينتج أنماطا سلوكية تعتبر وظائف ولكنها منحرفة"(28)، وينظر الوظيفيون للعنف على أن له دلالة داخل السياق الاجتماعي، فهو إما يكون نتاج فقدان لارتباط الفرد بالجماعات الاجتماعية، التي تنظم وتوجه سلوكه، أو أنه نتيجة اللامعيارية وفقدان التوجيه والضبط الاجتماعي، وبذلك يجرفه التيار إلى العنف، ومن ناحية أخرى، قد يكون الأفراد عدوانيون ينفي يسلكون طريق العنف، لأنهم لا يعرفون طريقة أخرى للحياة غير ذلك.

وعلى هذا الأساس؛ إن معظم السلوك الذي نسميه سلوكا منحرفاً يعكس انحرافا في القيم الاجتماعية، الذي يحدث فيه أو الذي يتضمن على الأقل تأثيرا للخروج على ما تعارف عليه هذا المجتمع من مقاييس سلوكية، ومن ثم فإن العنف هو نتاج لظروف اجتماعية تتمثل في الأوضاع العائلية وظروف العمل وضغوطه وحالات البطالة والتفرقة على أشكالها المختلفة وغير ذلك من عوامل اجتماعية واقتصادية"(29).

3- المقاربة الصراعية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

انطلاقا من التحليل الماركسي للظاهرة الصراع الاجتماعي في المجتمعات الحديثة، يرى أصحاب المقاربة الصراعية أن المدرسة أحد الأدوات الأيديولوجية التي توظفها الطبقات الاجتماعية البرجوازية، لتعيد إنتاج هيمنتها وسيطرتها على باقي الطبقات الاجتماعية في المجتمع، لذلك، ينشب العنف في فضاء المدرسة لتعبير عن حالة الاغتراب التي يشعر بها التلاميذ ذووا الأصول الاجتماعية البروليتارية، وكشكل من أشكال المقاومة الاجتماعية لحالة تزييف الوعي، الذي يتعرضون له بالاستمرار داخل المدرسة، "فالمدرسة هي مكان النضال بين الطبقات الاجتماعية المتناقضة، فسلوكيات التلاميذ الطبقة البروليتاريا بغريزة الطبقة الاجتماعية، وإفراز الطبقة البرجوازية الصغيرة للأيديولوجيا الهيمنة، التي تعتبر مثابة أكثر من استفزاز، فتتولد عنها حالات العنف المدرسي، معارضة سلبية وايجابية،"(30).

ونجد من الباحثين المعاصرين الذين طوروا المقاربة السوسيولوجية الصراعية في دراسة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي؛ بيار بورديو، وذلك على اعتبار أنه تحدث عنه بشكل مفصل ضمن الحقل المدرسي، فينطلق في مقاربته للعنف في الوسط التربوي من فكرة مفادها أن:" كل فعل بيداغوجي إنما هو موضوعيا عنف رمزي، على اعتبار أنه فرض بواسطة سلطة اعتباطية لاعتباط ثقافي"(31) ، "فيتعين النشاط التربوي موضوعياً في حيثية أولى كعنف رمزي، وهي كون علاقات القوة بين الجماعات والطبقات التي

تتألف منها التشكيلة الاجتماعية، تؤصل النفوذ التعسفي باعتباره شرطاً لانعقاد علاقة الاتصال التربوي، أي لفرض وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمط تعسفي من الفرض والترسيخ (التربية)"(32)، "وبهذا المعنى فإن أي نشاط يقوم على العنف الرمزي يتوصل إلى فرض نفسه (أي إلى فرض الجهل بحقيقته الموضوعية بوصفه عنفا) يفترض موضوعيا وجود تفويض للصلاحية..."(33)، أي عملية إضفاء الشرعية على العنف الرمزي حيث يتم قبوله دون مقاومة وهو ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح تزييف الوعي.

ويشير بورديو في نفس السياق، إلى أنه لا تتمتع المرجعية التربوية بالسلطة التربوية التي تعطيها القدرة على شرعنة التعسف التربوي الذي ترسخه إلا ضمن حدود يرسمها هذا التعسف التربوي، أي بقدر ما تعاود، سواء من حيث نمطها في الفرض (نمط الفرض الشرعي) أو من حيث تحديدها لما تفرضه وللمؤهلين لفرضه (المربين الشرعيين) ولمن يفرض عليهم (المرسل عليهم الشرعيين) إنتاج المبادئ الأساسية الخاصة بنموذج التعسف الثقافي الذي تنتجه جماعة أو طبقة بوصفه أهلا لأن ينتج، وذلك بفعل وجودها نفسه أو من خلال تفويض تعطيه (هذه الجماعة أو الطبقة) لمرجعية معينة يؤمن لها سلطة معاودة إنتاجه"(34) ، وهذا يعني أن ثقافة المؤسسات التربوية ترمز إلى ثقافة الطبقة التي تهيمن ،" وهي ثقافة غير مبررة منطقياً عندما يتم اختيارها وفرضها بصورة اعتباطية وتعسفية"(35).

ونجد من الباحثين المعاصرين من ربط بين العنف المدرسي والاستبعاد الاجتماعي في المدن المعاصرة، فانطلاقا من التوزيع الجغرافي للظاهرة العنف الحضري، تبين للباحثين أن المدارس التي تقع في المناطق الحضرية المتخلفة تشهد منسوبا عاليا من العنف بالمقارنة مع غيرها من المدارس، التي توجد في مناطق حضرية راقية،" فأحد المشكلات التي تواجهها المدارس اليوم، تتمثل في إشكال مقاومة النظام المدرسي، التي تصنف في خانة: قلة الأدب، وفي نمط من العنف يدخل في رفض التغيب المتكرر، أو ما يعرف بالتسرب المدرسي، لتصبح أكثر تكرارا وتماديا"(36).

وبناءا على هذا، تصبح ظاهرة العنف المدرسي؛ تعبر من جهة على التفاوتات الاجتماعية بين الأفراد المتمدرسين، وتعكس من جهة أخرى؛ أزمة على مستوى الرابط الاجتماعي، "فالعنف في الوسط المدرسي هو نتيجة لعدم قدرة المجتمع ومؤسساته في تحديد المعايير المتفق عليها، فضعف الرابط المدرسي يعكس بشكل مباشر ضعف أدوار ووظائف الجهات الفاعلة في المجتمع"(37).

يرى أصحاب هذا التوجه في مقاربة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، أن هناك عوامل اجتماعية ؛ تغذي هذه الظاهرة، وهي تقع خارج الفضاء المدرسي، "ونحن نعلم دور البطالة في انحطاط الحياة الأسرية، فكيف لتلميذ يعرف أن والده أو أحد أخوته في حالة بطالة أو في منصب عمل غير دائم أن يتواصل معهم، فينجر عنها تدمير عميق للارتباطات الأسرية"(38)، وبالتالي، العنف لا علاقة له بالانحراف الأخلاقي، ولا علاقة له باختلال وظيفة النسق التربوي، وإنما يرتبط العنف بظواهر الإقصاء والتهميش الاجتماعي، الذي تتعرض له العديد من الفئات الاجتماعية، "فتقع المؤسسات الهشة في المناطق الحضرية المتخلفة، والأحياء الفقيرة، وفي المناطق التي تعيش فيها الطبقات الاجتماعية التي تعيش صعوبات اقتصادية، لذلك، تأخذ الانحرافات المدرسية أشكال عديدة"(39).

يرى أصحاب نظرية الصراع في مقاربة العنف في الوسط المدرسي أن له علاقة جندرية، فالعنف وسيلة بين النوعين (الجنسين)، إذا يعد العنف وسيلة أساسية لفرض سيطرة الرجل وتميزه على المرأة." وقد أصبح العنف وسيلة لتأكيد عدم المساواة بين النوعين وأداة للضغط على المرأة بهدف العودة إلى الأسرة والمنزل. ...ومن وجهة نظر أصحاب نظرية الصراع يمكن حل مشكلة العنف من خلال إتاحة فرص المساواة بين أفراد المجتمع وعدم استغلال فئة لأخرى وإتاحة الفرص للمشاركة العادلة في الثروة والقوة"(40).

4- المقاربة التفاعلية الرمزية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

ينطلق أصحاب المنظور التفاعلي في دراستهم للنظام التعليمي من جزئية الفصل الدراسي، فالعلاقات داخل الفصل الدراسي بين التلاميذ والمعلمون علاقات استراتيجية وحاسمة، "لأنه خلال الفصل يمكن التفاوض عن الحقيقة، حيث يدرك التلاميذ حقيقة أنهم "ماهرين" أو "أغبياء" أو "كسالى" وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون

بعضهم مع بعض، وعليه ينجزون في النهاية "نجاحا" أو "فشلا" تعليميا، وعليه يصبح من الضروري كما يؤكد أصحاب منظور التفاعل أن نقوم بدراسة الكيفية التي تتم بها هذه العملية، والطرق التي يعطي بها المدرسون والطلاب معنى للمواقف التعليمية"(41).

يركز أصحاب هذه المقاربة في تحليلاتهم على الصورة الفعلية التي توجد داخل المؤسسات التعليمية، وتحليل العلاقة بين التلاميذ ونوعية هذه المؤسسات، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين التلاميذ ومعلمين وإداراتهم المدرسية، وتفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، "ومستويات الاستيعاب، ودرجات الذكاء، وعلاقتها بنوعية المناهج والمقررات الدراسية، والفئات العمرية، والمشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي والأسري، علاوة على تحليل مجموعة العوامل الداخلية التي تشكل أنماط السلوك، ونوعية الحياة المدرسية، والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة، وتأثيرات اتجاهات وميول المدرسين نحو تلاميذهم، ومستوى إعداد المدرسين نوعية مهارتهما لتعليمية والتدريسية...بالإضافة إلى مجموعة العوامل الداخلية، والتي يقصد بها العوامل التي تشكل الحياة التعليمية والتربوية داخل الفصول والأبنية الدراسية"(42).

يرى أصحاب المقاربة التفاعلية الرمزية أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي؛ نتاج لعملية التعلم الاجتماعي، فمع التنشئة الاجتماعية المبكرة يتعلم الأطفال العنف سواء من الآباء أو الأقارب أو الأصدقاء، وبملاحظتهم للعالم وللحياة الاجتماعية من حولهم يبدو العنف لهم وكأنه أداة ضرورية للبقاء والنجاح، فالأفراد إذن يتعلمون العنف، بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نوع أخر من أنواع السلوك فالعنف يتم تعلمه داخل المنزل"(43).

إن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية الطفل من النواحي العقلية والأخلاقية والاجتماعية. وقد اهتم العديد من الباحثين بالأسرة، لما لها من دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنيف،" وذلك لما تحتله الأسرة من أهمية حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، فعن طريقها تغرس في نفس الصغير خلال سنوات طفولته المبكرة أنماط ونماذج أفعاله واستجاباته تجاه التفكير والإحساس والقيم والمعايير" (44)، وتسهم شبكة العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الفرد مع أقرانه في مقاومة القواعد المدرسية،" فالمناخ العلائقي يسهم في فهم تصورات علاقة التلاميذ مع أقرانهم، وبين التلاميذ والمعلمين، وبين التلاميذ والمعلمون وبين التلاميذ والمراهقين في المدرسة، المناخ العلائقي يسمح بإنتاج القواعد وإعادة إنتاج القواعد المدرسية، (المدرسة والصف)، وتطبيقاته من خلال مشاركة"(45)، وتتطور التمثلات البيداغوجية مع تطور المؤسسة المدرسة،" لتستجيب لحاجات المجتمع، مع استقلالية نسبية للمدرسة، تعطي المعارف المدرسية طرائق جديدة للتفكير، فالمدرسة أداة رئيسية للتقدم الاجتماعي، من أجل التطور نحو المجتمعات عقلانية"(46).

5- المقاربة السلطوية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

ظهرت المقاربات السوسيولوجية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي السابقة الذكر في سياقات اجتماعية مغايرة للسياق الاجتماعي العربي، فحاول بعض الباحثين في العالم العربي، أن يقدموا مقاربات لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، على اعتبار أن هناك اختلافات في شكل الظاهرة ومستوياتها، والعوامل المسببة لها في الفضاءات التعليمية في العالم العربي عن بقية الفضاءات في العالم، فنجد في هذا الصدد؛ محاولة نعتبرها من وجهة نظرنا أنها وازنة، ووقفت على أسباب انتشار هذه الظاهرة في الأوساط التربوية، وهي المقاربة السوسيولوجية التي ربط أصحابها بين متغير التسلط ومتغير العنف المدرسي. خضعت المجتمعات العربية ولا تزال إلى أنظمة سياسية تسلطية، انعكس هذا التسلط ذوي الجذور الثقافية على العديد من مؤسسات المجتمع العربي، ومن بينها مؤسسة المدرسة.

يعتقد العديد من الباحثين؛ أن المجتمع العربي: مجتمع سلطوي، تقوم فيه العلاقات الاجتماعية بين أفراده على التسلط والقمع والإكراه،" إن المجتمع الأبوي السلطوي يفسد العلاقات بين البشر ويجعل منها علاقات يتحكم فيها الأعلى بالأدنى، ويتحكم الأدنى منه. والمجتمع العربي لكونه مجتمعا أبوياً سلطويا فإنه يفرغ العلاقات الاجتماعية من محتواها الإنساني ويجعل منها علاقات بين أقوياء وضعفاء،

وحتى الضعفاء يتحولون إلى أقوياء بالنسبة لمن هم أضعف منهم"(47).

وتسهم هذه العلاقات السلطوية في تشكيل القاعدة العلائقية للمؤسسات الاجتماعية، ومن بينها مؤسسة المدرسة،" فالمدرسة في مجتمعنا العربي، تلجأ إلى تلقين الطفل مجموعة من المعلومات الجامدة والمجردة وفي جو من الخوف والتهديد. وما على الطفل إلا أن يحفظها ويرددها وإلا تعرض للعقاب بأشكاله المختلفة بما فيها العقاب الجسدي"(48)، ويعد التلقين نوعا من العنف، بل إنه من أنواع العنف الذي يمارسه مجتمعنا العربي على الطفل. " وهكذا تسهم أيدولوجية الاستبداد في ترويض الطفل، فتحاول أن تقتل لديه ميله للتحدي وتأكيد الذات وتدعوه إلى نمط من السلوك يتسم بالطاعة والانصياع والهدوء، وبعبارة أخرى، تدعوه إلى الخضوع والاتكال واللامبالاة"(49).

ومن هذا الواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمعات العربية، يعتقد علي وطفة أن هذه البنية الثقافية تسهم في تشكيل ظاهرة تربوية وسماها بظاهرة التسلط التربوي التي تعتبر أحد أشكال العنف الممارس في المدارس العربية،" وهو صيغ من التسلط والإكراه المحسوس المعلن، أو الخفي المضمر الذي يمارس في الوسط التربوي أو في المؤسسات التربوية على تنوعها...والعنف التربوي وفقا لهذا التصور ليس إلا صيغة العنف ممارساً في المؤسسات التربوية في الأسرة والمدرسة وجماعات الأقران"(50).

ويقوم التسلط التربوي على مبدأ الإلزام والإكراه، وعلاقات التسلط هي؛ العلاقات التي يتم بموجبها خضوع طرف لإرادة طرف آخر بالقوة، ونعني بالتسلط التربوي الميل إلى استخدام العنف في العمل التربوي، "فالعلاقة التسلطية سلوك ينطوي على العنف والإكراه، ويتنافى كلية مع معطيات وأسس السلوك الديمقراطي. ويأخذ هذا العنف صورة رمزية في المراحل العليا من التعليم ويتجلى في منع الطلاب من الإعلان عن وجهات نظرهم أو من توجيه النقد أو إبداء الرأي المخالف، وهذا ما يمكن أن يطلق عليه التسلط المعرفي الذي يمكن تعريفه بأنه فرض الآراء والأفكار على الآخرين، ويمكننا تحديد العلاقات التسلطية في المحاور التالية:

- يقوم السلوك التسلطي على أساس التباين و اللامساواة (المدرس- الطالب (.

- يتم اللجوء إلى العنف بأشكاله المادية والرمزية المختلفة، ويتجلى ذلك في صورة عقوبات مختلفة مثل: التهديد والتوبيخ.

- يقوم على المجافاة الانفعالية والعاطفية بين المدرسين والطلاب، وهذا يعني غياب العلاقات الودية التي تجمع بين الطرفين أو بين أطراف العملية التربوية عامة.

- لا يسمح للطلاب أو المتعلمين عامة بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم ولا تؤخذ آرائهم بعين الأهمية و الاعتبار من قبل المدرسين.

- ومن أبعاد العلاقات التسلطية وجود أجواء الخوف وانعدام الثقة بين المدرسين والطلاب واللامبالاة التي تتجسد في الهوة التي تفصل بين الطرفين.

وغني عن البيان أن علاقات التسلط تقوم على أساس من الممارسات القمعية التي تبدأ بأبسط الإيحاءات إلى أكثرها شدة وفظاظة، ومن أشكال السلوك التسلطي يمكن الإشارة إلى الهزء والسخرية والتهكم وأحكام الدونية والتخجيل والإحباط والازدراء والإهمال وعدم الاحترام وعدم التقدير...الخ"(51).

تعود الجذور الاجتماعية لهذا النوع من القهر والتسلط التربوي الذي يأخذ الطابع العنيف في العلاقات الاجتماعية بين الفاعلين التربويين،" الثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية، التي تأخذ طابع الإكراه والقهر، والتسلط، التي تضرب بجذورها في العائلة والمدرسة والحياة العامة، لهذه المجتمعات، وبموجب هذه العلاقات يخضع الصغار للكبار، والأبناء للآباء، أو الإناث للذكور، والفقراء للأغنياء، والضعفاء الأقوياء"(52)،" إن الضغط الاجتماعي اليومي يفرض على الأفراد نوعا من الامتثال الصارم، فيفقد الإنسان الكثير من حريته وتفرده واستقلاله واعتماده على ذاته، ويكبت رغباته الخاصة، فيخضع لمشيئة أهله ومن يملكون سلطة عليه حتى حين تكون له قناعات داخلية مختلفة"(53).

يسهم التسلط التربوي في إنتاج العنف في المجتمعات العربية، "فالتعليم كما يجري في إطار العائلة وخارجها يتميز بصفتين رئيستين: فهو من جهة، يقلل من أهمية الإقناع والمكافأة، ومن جهة أخرى، يزيد من أهمية العقاب الجسدي والتلقين"(54)،" فحياة العربي تبدأ وتنتهي

بالتلقين ، أما عنصر المشترك بين التلقين والعقاب ، فهو كلا منها يشدد على السلطة ويستبعد الفهم والإدراك ، أي كلا منهما يدفع إلى الاستسلام ويمنع حدوث التغيير ، يتعلم الطفل أن يقبل دون اعتراض أو تساؤل سيطرة القوة والمتعلم"(55) ، وهذا على عكس المقاربات الأخرى ، التي ذهب أصحابها إلى اعتبار أن العنف نتاج مجتمعي انتقل إلى الفضاء المدرسي ، بينما في العالم العربي ، تسهم المدرسة في تفريخ ظاهرة العنف ،" فالمدرسة تنتج العنف الاجتماعي وتؤصله ، وبالتالي ، فإن العنف الاجتماعي ينزع إلى الحضور في المؤسسة التربوية التي تضفي عليه طابع الشرعية والوظيفية في الآن الواحد. وهنا وفي هذا السياق ، يرى التربويون أن التربية هي الحلقة الأكثر أهمية في دور العنف وتجلياته"(56).

تسهم الأسرة في المجتمع العربي في إكساب الطفل البذور الجنينية للعنف ، من خلال قهر رغباته ، وبسبب ممارستها التسلطية القائمة على مركزية الأب في الأسرة ،" فالواقع الذي يجابه الطفل في العائلة هو واقع سلطوي فنظام العائلة ، كنظام المجتمع في كل مؤسساته ، نظام هرمي يقوم على السلطة والعنف ويحتل الأب فيه المركز الرئيس والأول ويحتل الطفل المركز الأدنى ، وتتميز تربية الطفل في العائلة السلطوية بالعنف والقهر المستمرين"(57).

انطلاقا من هذه الممارسات الثقافية التسلطية التي يتشبع الأفراد بقيمها وتمثلاتها ، تعمل المدرسة وانسجاما مع هذه البيئات الاجتماعية التسلطية على ترسيخ بشكل سلطوي هذه القيم الاقصائية ،" فتقوم أنظمة التربية العربية الرسمية ، بتكريس علاقات السلطة الخاصة بالنظام الأبوي ، وتعمل على إعادة إنتاج هذه العلاقات ، سواء فيما يخص التعليم أو الدين ، أو التشريع. وتمثل النزعة التسلطية هذه على عمليات نفسية بكاملها ، وتؤثر في يكون الذات وتواصلها مع الآخرين ، بشكل يساعد على استمرار النظام الأبوي"(58).

إذن ، يفرض العنف التربوي نفسه اليوم في المؤسسات التربوية ، ولم يعد ممكنا في ظل انتشار وسائل الإعلام ؛ أن تخفي المدرسة هذه الظاهرة ، كما كانت تفعل في السابق ، " وبالتالي فإن المؤسسات التربوية لا تعمل اليوم على إخفاء ما يجري في داخلها أو التستر على وجود هذه الظاهرة كما كانت هي الحال في مراحل سابقة ، وتأتي هذه الحقيقة تحت تأثير وسائل الإعلام المتقدمة التي ترصد عن كثب مختلف مظاهر الحياة اليومية التربوية التي تدخل في صميم المؤسسات التربوية ولا سيما المدرسية منها"(59). وهناك العديد من المؤشرات الدالة على التنامي في هذا العنف المدرسي ، "من المظاهر المبكرة لتمرد الطلاب الذي ينتج من الاغتراب لجوء بعضهم إلى التخريب والإتلاف داخل مدارسهم التي يشعرون بكرهها ، وضعف الانتماء إليها ، على سبيل المثال أظهرت نتائج دراستين أجريتا في دولتين عربيتين انتشار الممارسات التخريبية ، والمشكلات السلوكية لدى الطلاب ، وأهمها: ضرب الطلاب زملائهم والتشاجر معهم ، والتراشق بالطباشير والزجاجات والعلب الفارغة ، وتمزيق الكتب ، والكتابة أو الحفر في المدراج وحوائط الفصول ، والغش في الامتحانات ..."(60).

خاتمة.

إن أهم النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة نجملها في مجموعة النقاط الآتية:

- يبين المفهوم السوسيولوجي للعنف أنه عبارة عن ظاهرة اجتماعية تغذيها مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية ، ويتمظهر في العديد من السلوكيات والممارسات ، التي تعني في أبسط مدلولاتها توظيف القوة لتحقيق هدف ما ، وينقسم إلى عنف فيزيائي مرئي وعنف نفسي غير مرئي. ويعد العنف في الوسط المدرسي أحد أشكال العنف الاجتماعي. ويشير إلى جملة الممارسات العنيفة التي يكون المدرسة مسرحا لتجسيدها ، وتعد الفاعلون التربويون الممارسون له ، وتتداخل العديد من العوامل المركبة في تشكيل ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

- ظهرت العديد من المقاربات السوسيولوجية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي ، فنجد المقاربة المعيارية ؛ التي نظر أصاحبها إلى العنف في الوسط المدرسي على أنه تعبير عن انحراف أخلاقي ، سببه الرئيسي ؛ الخلل في البنية القيمية للفرد ، وتعتبر أن التنشئة الاجتماعية والثقافية أبرز العوامل المغذية له ، وقريبا من هذه المقاربة ، تذهب المقاربة الوظيفية إلى أن العنف في الوسط المدرسي ؛ يعبر عن خلل في النسق المدرسي ذاته ، كعدم قدرته على أداء أدواره ووظائفه ، وعدم قدرته على التكيف والتكامل مع بقية الأنساق

الاجتماعية المشكلة للبناء الاجتماعي للمجتمع، وتعتبر أن ظاهرة العنف ظاهرة باثولوجية مرضية.

- يرى أصحاب المقاربة الصراعية أن العنف في الوسط المدرسي، يرجع إلى امتداد الصراع الاجتماعي بين الطبقات الاجتماعية من الفضاء المجتمعي إلى الفضاءات المدرسية، وتذهب إلى أبعد من ذلك عندما ترى أن المدرسة أحد الأدوات الأيديولوجية التي تستخدمها الطبقات الاجتماعية المسيطرة للاستمرار في هيمنتها على الطبقات الفقيرة والعمالية، وعلى هذا الأساس، فالعنف في الوسط المدرسي هو تجلي وتعبير عن اللامساواة الاجتماعية في المجتمعات الحديثة، ويعبر عن وعي الذات الإنسانية باغترابها داخل المدرسة، وبناءا على هذه الرؤية الصراعية، نجد مقاربة العنف الرمزي عند بورديو، الذي اعتبر أن كل فعل بيداغوجي يحمل في طياته نوعا من التعسف الثقافي، وبالتالي تنجر عنه بصفة آلية وحتمية حالات من العنف في الوسط المدرسي. ويرى بورديو أن العنف لا يتمظهر فقط في الأبعاد المادية، وإنما تتجلى أكثر أشكاله ضراوة في الشكل الرمزي، الذي يكون اعتداء على خصوصيات الفاعلون التربويون، مما يحفزهم على ممارسة العنف كرد فعل على أشكال الهيمنة التي يتعرضون لها.

- في حين، يرى أصحاب المقاربة التفاعلية الرمزية ؛ أن العنف في الوسط المدرسي، يرجع إلى أشكال وأنماط التفاعل الاجتماعي داخل الوسط المدرسي، فإن التفاعل يتم بطريقة حوارية نتيجة توفر قنوات التواصل بين الفاعلين، وفي المقابل، إذا كانت هناك معوقات أو انسداد في قنوات التواصل بين الذوات في الفضاء المدرسي، ينجر عنها العنف، فتلجأ الذوات الفاعلة إلى العنف كوسيلة للتعبير عن رغباتها وحاجاتها. وهي ما تعودت عليه واكتسبته خلال مراحل تنشئتها الاجتماعية، فيعتبر العنف وسيلة للتواصل في حالة عدم التفهم أو الاختلاف أو التفاعل الاجتماعي.

- في الأخير، تنطلق المقاربة السلطوية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي من فكرة مفادها ؛ أن التسلط الذي يعاني منه الإنسان في المجتمع العربي، تسهم المدرسة في ترسيخه وإعادة إنتاجه، مما يؤدي إلى مفاقمة ظاهرة العنف بكل أشكالها وأنماطها. وتتحول المدرسة إلى أحد المؤسسات التي تزود المجتمع بالعنف، نظير اشتغالها على التلقين القائم على حشو أذهان الناشئة بالمعارف والعلوم، دونما فهم ووعي بها، وعلى قهرهم وقمع آرائهم في الصف المدرسي، مما يؤدي إلى تشكيل شخصيات اجتماعية، تجنح إلى ممارسة العف في الفضاء المدرسي وخارجه.

الهوامش

1. عقد المؤتمر العالمي الأول في باريس مارس 2001، تحت شعار العنف في المدرسة والسياسات العمومية، ثم تلاه المؤتمر العالمي الثاني في جوان 2003 بكيبك، وفي 30و31 مارس 2005 بيريو ديجانوريو بالبرازيل، تحت عنوان: العنف في المدرسة، أنظر :

Debarbieux E, Violence à l'école: un défi mondial ? Paris, Armand Colin, 2006.

2. خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، ط1، دار الحداثة، بيروت، 1984، ص 138.

3. Yves Montoya, Hervé Benoit« Les violences à l'école. Présentation du dossier », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 2011/1 (N° 53), p 3

4. JOING ISABELLE, VIOLENCE A L'ECOLE ; VERS UNE RESPONSABILITE FONCTIONNELLE DES INSTITUTIONS SCOLAIRES, INTERNATIONAL JOURNAL OF VIOLENCE AND SCHOOL, 11, SEPTEMBRE 2010, p35.

5. محمد هلالي، بعزيز لرزق، العنف، ط1، دار توبقال، المغرب، 2009، ص6.

6. علي أسعد الوطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد 104، 2008، ص65.

7. JOING ISABELLE, ibid, p35.

8. M. Jean-Paul Payet, La ségrégation scolaire: Une perspective sociologique sur la violence à l'école, Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes, p34.

9. M. Jean-Paul Payet, ibid, p35.

10. رايو باتريك، اغنيس فان زانتن، التربية في مئة كلمة، ترجمة: نهوا عز الدين الكافي،ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2016، ص99.

11. Dubet François, Les figures de la violence à l'école. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école: approches européennes. P37.

12. بيار بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، ترجمة: جميل ظاهر، ط1، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، المغرب، 1994، ص8.

13. GUIDE L'INTENTION DES ENSEIGNANTS, avec la violence à l'école, consulté le ; 16/10/2017. www.unesco.org/fr/education.

14. Dubet François, Les figures de la violence à l'école. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes, p42.

15. فوزي أحمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.ص55.

16. اميل دوركايم، التربية الأخلاقية، ترجمة: السيد محمد بدوي، ط1، المركز القومي للترجمة، مصر، 2015، ص143.

17. Dubet François. Les figures de la violence à l'école, Ibid. ; P42

18. إميل دوركايم، الانتحار، ترجمة: حسن عودة، ط1، منشورات الهيئة السورية للكتاب، سوريا، 2011، ص486.

19. علي سموك، إشكالية العنف في المجتمع الجزائري، من أجل مقاربة سوسيولوجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص 111-112.

20. إميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، ترجمة: قاسم والسيد محمد بدوي، ط1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1988، ص58.

21. العربي سليماني، رشيد الخديمي، قضايا تربوية ورهانات جودة التربية والتكوين مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية، ط1، منشورات عالم التربية، المغرب، 2005، ص252.

22. Debarbieux Eric, Montoya Yves, La violence à l'école en France :30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In, Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes, p95.

23. Nathalie Bulle, Sociologie de l'éducation. R.Boudon, M.Cherkaoui, B.Valade. Dictionnaire de la pensée sociologique, PUF, 2005, p9.

24. علي بركات، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية، وزارة الثقافة، دمشق، 2011، ص 77- 78.

25. Peignard Emmanuel, Roussier-Fusco Elena, Henriot-Van Zanten Agnès. La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école approches européennes, p124.

26. Cécile Carra, Daniel Faggianell, ibid, p112.
27. مايك دونال ، نظرية علم الاجتماع: نموذج واحد أو نماذج متعددة ، ترجمة: خلف جواد ، في كتاب: قراءات معاصرة في علم الاجتماع ، مصطفى خلف عبد الجواد ، مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية ، مصر ، 2002 ، ص139.
28. فوزي أحمد بن دريدي ، المرجع السابق ، ص50.
29. حسين عبد الحميد رشوان ، العنف والمجتمع ، دراسة في علم الاجتماع النفسي والسياسي والاتصالي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية ، د. س ، ص163.
30. Debarbieux Eric, Montoya Yves. La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. p. 97.
31. بيار بورديو ، وكلود باسرون ، إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم ، ترجمة: ماهر تريمش ،ط1 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، 2007 ، ص 103.
32. بيار بورديو ، العنف الرمزي بحث في أصول علم اجتماع التربوي ، مرجع سابق ، ص8.
33. المرجع نفسه ، ص35.
34. المرجع نفسه ، ص37.
35. علي أسعد وطفة ، العنف والعدوانية في التحليل النفسي ، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، وزارة الثقافة ، دمشق ، 2008 ، ص80.
36. Payet Jean-Paul. La ségrégation scolaire, Une perspective sociologique sur la violence à l'école, In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes, p26.
37. Marc Barthélémy, Les jeunes et le lien social. A propos de la violence scolaire , Corps et culture [Enligne], Numéro 3, 1998, mis en ligne le 24 septembre 2007. Consulté le:
30 septembre 2016.p9.
38. Bernard Defrance, LA VIOLENCE À L'ÉCOLE, la Revue de la gendarmerie nationale, Décembre, 2005, p22.
39. Payet Jean-Paul, ibid, p27.
40. محمود سعيد الخولي ، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة ، سلسلة قضايا العنف ، ط1 ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 2008 ، ص112.
41. حمدي علي أحمد ، مقدمة في علم اجتماع التربية ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2003 ، ص180.
42. عبد الله محمد عبد الرحمن ، علم اجتماع التربية ، النشأة التطورية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، د. س ، ص289.
43. جمال معتوق ، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف ، ط1 ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، 2012 ، ص207.
44. جهاد علي السعايدة ، أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منها من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن" دراسة ميدانية في قضاء عيراويرقا " ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية ، المجلد41 ، العدد 1 ، 2014 ، ص 58.
45. CARRA CECILE, POUR UNE APPROCHE CONTEXTUELLE DE LA VIOLENCE, LE ROLE DU CLIMAT D'ECOLE, International Journal of Violence and School – 8 – Juin 2009, p3.
46. Yves ALPE , Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires . p4.
47. محمد عباس نور الدين ، التمويه المجتمع في المجتمع العربي السلطوي ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، المغرب ، 2000 ، ص9.
48. محمد عباس نور الدين ، التمويه المجتمع في المجتمع العربي السلطوي ، المرجع السابق ، ص48.
49. المرجع نفسه ، ص52.
50. علي أسعد وطفة ، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية ، مرجع سابق ، ص64.
51. علي أسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، علم الاجتماع المدرسي ، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية ، ط1 ، الكويت ، 2003 ، 102- 103.
52. علي اسعد وطفة ، مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة ، مجلة العلوم الإنسانية ، عدد1.1 ، جامعة قسنطينة ، 1999 ، ص5.

53. حليم بركات ، المجتمع العربي المعاصر ، بحث اجتماعي استطلاعي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 ، بيروت ، 1984 ، ص345.

54. هشام شرابي ، مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، ط3 ، دار المتحدة للنشر ، لبنان ، 1984 ، ص47.

55. هشام شرابي ، مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، المرجع السابق ، ص50.

56. على أسعد وطفة ، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية ، المرجع السابق ، ص 64.

57. هشام شرابي ، مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، المرجع السابق ، ص95.

58. هشام شرابي ، مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة ، المرجع السابق ، ص19.

59. علي أسعد وطفة ، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية ، المرجع السابق ، ص 64.

60. يزيد السيرطي ، السلطوية في التربية العربية ، سلسلة عالم المعرفة ، العدد362 ، الكويت ، 2009 ، ص225.

الجهوية في الجزائر: الواقع والآفاق

Regionalism in Algeria: A Balanced Development Option

تاريخ الارسال: 05-07-2017 تاريخ النشر: 08-05-2018

فاتح حاجي، جامعة محمد خيضر بسكرة

fatehhadji19@gmail.com

الملخص:

يتميز المجال الجزائري بفوارق مجالية كبيرة ، ترجع جذورها التاريخية إلى ما قبل مرحلة الاستقلال ، لذلك سعت الدولة منذ 1962 إلى معالجة هذه القضية ، حيث نجد مسألة التوازن الجهوي والعدالة المجالية حاضرة في صلب الوثائق الأساسية للدولة ، وكذا الوثائق المتعلقة بتهيئة المجال الوطني. لكن ورغم مرور أكثر من خمسة عقود ونصف على الاستقلال لوحظ استمرار الفروقات الكبيرة في المجال الوطني. ومن ابرز أسباب الفشل في تحقيق تنمية متوازنة تحد من هذه الاختلالات والفوارق التنموية ، المركزية الشديدة التي تميز هيكل الدولة الجزائرية ، والغياب العملي للمستوى الجهوي ، أي المستوى الوسطي بين الدولة والولاية في التنظيم الترابي للبلاد ، في الوقت الذي نجد الكثير من الدول المتقدمة والنامية أخذت بالنظام الجهوي وحققت نتائج كبيرة على صعيد التنمية المتوازنة.

الكلمات المفاتيح: الجهوية ، التنمية ، التوازن الجهوي ، الفوارق الإقليمية ، التنمية المتوازنة.

Summary

The Algerian space is characterized by large regional disparities, whose historical roots are attributed to pre-independence. Therefore, the state has sought to address this issue since the independence. The issue of regional balance and justice is present in the basic documents of the state. More than five decades of independence have passed, however, significant disparities were observed in the national sphere. Perhaps one of the most prominent reasons for the failure to achieve balanced development, which limits these imbalances and differences, the very central characteristic of the structure of the Algerian state(centralization), and the absence of the practice between regional level and the state in the organization of the space, while we find a lot of developed and developing countries took the regional system and achieved significant results in balanced development.

***The key words*:** Régionalism, Regional Disparities, Development, Regional Balance, Balanced .Development

Résumé :

L'espace algérien est distingué par des grandes disparités régionales, ses racines historiques remontent à la période de pré-indépendance, du fait que l'Etat n'a cessé de traiter cette cause. En effet, nous trouvons que la question de l'équilibre régional et la justice spéciale sont déjà mentionnées au sein des documents principaux de l'Etat, ainsi dans les documents relatifs à l'aménagement territorial national ; Après cinquante cinq ans de l'indépendance ,il reste encore de grandes disparités dans l'espace national ;parmi les raison d'échec dans la réalisation du développement équilibré qui limitent ces disparités; c'est la forte centralisation qui caractérise l'organisme de l'Etat algérien et l'absence réelle du niveau régional c'est-à-dire, le niveau médiane entre l'Etat et la Wilaya dans l'organisation territorial ; au moment où on trouve beaucoup de pays développés et sous – développés ont opté pour le système régional et réalisaient de grands résultats au domaine du développement équilibré

Mots clés: Régionalisation, l'équilibre régional, développement, les disparités régionales, développement équilibré.

مقدمة:

لقد شكلت مسالة التوازن الجهوي تحديا للجزائر المستقلة، فقد أشار مؤتمر طرابلس 1962[2] إلى هذه القضية، وتكرر الأمر في الوثائق الأساسية الأخرى للدولة، على غرار الدساتير، المواثيق المختلفة، ووثائق التهيئة العمرانية المتعلقة بالمجال الوطني.

لكن، نظرة سريعة على المجال الجزائري، تؤكد أن الفوارق الإقليمية التي مازالت قائمة حتى أنها زادت تجذرا، بعد أكثر نصف قرن من الاستقلال، وبالتالي فشل مساعي خلق التوازن الجهوي المنشود في المجال الجزائري.

في سياق متصل، نلاحظ من خلال تجارب الكثير من دول العالم -المتقدمة والنامية– أنها استطاعت أن تقطع أشواطا كبيرة في معالجة الفوارق الجهوية وخلق توازن بين أقاليمها تحقيقا لمبادئ التنمية المتوازنة، والفضل في ذلك يرجع إلى فعالية الأنظمة الإقليمية (الجهوية) فيها، وقد طورت هذه الدول مفهوم الجهة لينسجم مع واقعها السياسي وخصائصها الجغرافية والاقتصادية. هذا ما يطرح مسألة تأخر الجزائر عن ركب الجهوية.

بناءا على هذا فالإشكالية المراد معالجتها في هذا المقال تتمثل في: **ما هو واقع وآفاق الجهوية في الجزائر، وما هو دورها في تحقيق التنمية المتوازنة؟**

للإجابة على هذه الإشكالية نتناول المحاور التالية:

1 / الجهوية: مفاهيم وتطبيقات

2 / سياسات التوازن الجهوي واستمرار الفوارق المجالية في الجزائر.

3 / النظام الجهوي، إستراتيجية فعالة لتحقيق تنمية متوازنة للتراب الوطني

1 - الجهوية: مفاهيم وتطبيقات

أ – **مفاهيم حول الجهة والجهوية:** من الناحية اللغوية، وحسب المعجم الوسيط، الجِهَة هي الجانب والناحية، وجمعها جِهَات، أما من الناحية الاصطلاحية فيمكن فهم الجهة والجهوية من خلال تطور المعارف الجغرافية، النظرية والتطبيقية حول الأقاليم.

لقد كان التباين المكاني موضوع اهتمام الإنسان منذ قديم الزمن، حيث تم ملاحظة وتسجيل هذا التباين، وتم التفكير في أسباب هذا التباين والاختلاف.

ومع مرور الأيام، لم تزد وسائل الملاحظة والقياس فحسب، إنما زادت أيضا القدرة على التسجيل والتصنيف والعرض والتحليل، وبذلك تحولت وتطورت هذه المعرفة الجغرافية إلى مادة مسجلة بدقة وحقائق ممحصة، تصور الظاهرات المتباينة التي تشغل مختلف أنحاء الكرة الأرضية[3].

كما اعتبر الجغرافيون المعاصرون مسألة الاختلافات المكانية الواقعة في إطار النظام المتعلق بالإنسان-البيئة مشكلة أساسية ظلت في مجال الاهتمام الرئيسي. وهي ذات المشكلة التي عنى بها **وليام فون همبولت Wilhelm von Humboldt** (1769-1859) وسماها الاختلافات بين الأماكن، وخرج من خلالها بتنميط لمرتفعات الأنديز[4] بصورة رئيسية. وجاءت ذات الفكرة فيما بعد وعُرفت باسم البحث عن الشخصية الخاصة للأقاليم Genere de vie وأشار **دربي Darby** إلى ضرورة الاستعانة بالأساليب الكمية قصد الإلمام بشخصية الإقليم، لصعوبة الأمر من خلال الوصف وحده[5].

كما تبنت الجغرافيا منذ أواسط القرن التاسع عشر إلى أواسط القرن العشرين، موضوعا رئيسيا للدراسة يتمثل في تحديد مفهوم الإقليم الجغرافي، وذلك اعتمادا على التراث العلمي الذي ورثته الجغرافيا من الفترات التاريخية السابقة[6].

إن فكرة التباين المكاني أو الإقليمي هي الفكرة الإقليمية، وهذا التعريف يجعل مهمة الجغرافي أن يطالع سطح الأرض المتباين بطبيعته، من رقعة إلى رقعة، ويحاول التعرف على الشخصيات الإقليمية، فيرسم حدودها، ويحدد محتوياتها ويعلل مقوماتها. وباختصار، انه يبحث عن الأقاليم المختلفة ويحاول تفسير أنماطها إذ أن كل نمط من هذه الأنماط يمثل حصيلة مجموعة من القوى[7].

والجغرافيا هي العلم الأول الذي اهتم بدراسة التباين والانسجام على سطح الأرض، كما رافقت هذا المفهوم ليكتسب المدلول المؤسساتي والسياسي. وبذلك ساهمت الجغرافيا بشكل كبير في صياغة مفهوم الجهة أو الإقليم، ويظهر ذلك جليا في المفاهيم التي تعتمدها الدول والتجمعات السياسية والاقتصادية في العالم.

لقد عرّف المجلس الأوروبي الجهة على أنها "**إقليم ذا مساحة متوسطة يمكن تحديده جغرافيا، ويتميز بانسجامه**"[8]، ويمكن تعريف الجهة أيضا بكونها "**مجموعة ترابية منسجمة مجاليا تهدف إلى خلق نوع من التكامل**

التنموي بغية تحقيق نوع من التوازن الاقتصادي والاجتماعي بين الجهات في إطار التنمية الجهوية بشكل ينسجم مع تدخل الدولة في انجاز عمليات التخطيط والتنمية المحلية"[9].

على الصعيد القانوني يعرف الدستور الاسباني الجهوية على أنها **"تقسيم إقليمي للدولة حيث تسهر كل جهة على مصالحها الخاصة عن طريق هيئات مستقلة"[10]**. والجهوية حسب الدستور الفرنسي **"هي جماعة محلية أنشأت بموجب قانون، تمارس اختصاصات جهوية محددة بواسطة مجالس منتخبة"[11]**. وفي الدستور الايطالي **"هي كيان مستقل بقوانينه وصلاحياته ووظائفه الخاصة، لها قانون يحدد شكل الحكومة والمبادئ الأساسية لتنظيم الإقليم"[12]**.

كما يعرفها القانون المغربي على **"أنها جماعة ترابية خاضعة للقانون العام، تتمتع بالشخصية الاعتبارية والاستقلال الإداري والمالي. وتشكل أحد مستويات التنظيم الترابي للمملكة، باعتباره تنظيما لامركزيا"[13]**.

إذن، تعبر الجهوية عن تطور في هياكل الدولة، يتم من خلاله نقل جزء من الصلاحيات من السلطة المركزية إلى الجهات، وهذا ما ينجر عنه ظهور السلطة الجهوية تنفيذية كانت أو منتخبة، وهي تعبر في النهاية عن منظومة لامركزية.

رغم أن الغاية من وجود الإقليم أو الجهة في التنظيم الترابي للدول يهدف إلى غاية أساسية هي التنمية المتوازنة لمجال الدولة، إلا انه لا يوجد مفهوم موحد للإقليمية (الجهوية) وذلك الاختلاف يرجع إلى:

- الأساس الذي قامت عليه، فقد تكون جهة قانونية ترابية، اقتصادية، دستورية وحتى سياسية.
- شكل الدولة: مركزية كانت او فدرالية او غير ذلك.
- طبيعة علاقة الجهة بالدولة من جهة، وعلاقتها بغيرها من الجماعات الترابية من جهة أخرى.
- تعقد الظاهرة في حد ذاتها، وكذلك اختلافها حسب التطور الزمني وحسب تجارب الدول واختلاف خلفيات المنظرين والمفكرين لها.

لذلك نجد عدة أنماط من الجهوية: فهناك الجهوية الوظيفية، الإدارية، الاقتصادية والسياسية.

ب – النظام الجهوي، ركيزة أساسية في خطط إعداد التراب الوطني في الدول المتقدمة وكذلك النامية.

إن الدارس لخطط تهيئة التراب في الكثير من دول العالم، يجد أن للجهوية مكانه هامة إن لم تكن حجر الزاوية في تلك المخططات، فمثلا انبثق الوعي لدى المجموعة الأوروبية منذ السبعينيات إلى ضرورة بناء جهات أوروبية قوية، كشرط أساسي لبناء اتحاد أوروبي متوازن[14]. أما على مستوى الدول فسوف نورد هنا بعض التجارب الجهوية في بعض الدول.

لقد تضمن دستور المملكة الاسبانية لسنة 1978 النظام الجهوي، وجعل مسألة التوزيع الإقليمي للسلطة حقيقة مُعاشة، حيث تم إنشاء مركز قانوني خاص للأقاليم والقوميات، هذه المنظومة الجهوية أصبح يطلق عليها دولة الجماعات المستقلة.

حيث نص الدستور الاسباني على أن يشمل التقسيم الإقليمي للدولة: البلديات، المحافظات ومجتمعات الحكم الذاتي، وتتمتع هذه الهيئات بالاستقلالية فيما يخص السهر على مصالحها الخاصة، على أن لا يترتب عن اختلاف الأنظمة الأساسية لمختلف مجتمعات الحكم الذاتي أية امتيازات اقتصادية أو اجتماعية. وتسهر الدولة على تحقيق توازن اقتصادي ملائم وعادل بين مختلف أجزاء التراب الإسباني، بتطبيق مبدأ التضامن بين الجهات والأقاليم[15].

أما في فرنسا، ورغم تأخرها عن ركب الجهوية إلا أن صدور قانون 5 جويلية 1972 كان بمثابة السند الذي تم إحداث بموجبه المؤسسات العمومية ذات الطابع الترابي، وكانت مهمتها الاضطلاع بمهام التنمية الاقتصادية. وفي سنة 1982 تم ترقية هذا النظام الجهوي إلى جماعة محلية[16]. وكان القانون رقم 82 -653 والمؤرخ في 29 جويلية 1982 بمثابة ميلاد العقود التي أبرمت بين الدولة من جهة والأقاليم من جهة أخرى، لتشجيع ومرافقة هذه الأقاليم او الجهات إلى تحقيق أهدافها التنموية في إطار سياسة اللامركزية[17]

وجاء قانون 6 فيفيري 1992 مكرسا لسمو الجهة، ومحررا لها من القيود القانونية التي كانت تحد من نشاطها، وحدد دور ممثل الدولة في الجهة ليكون متطابقا مع التوجهات الجهوية عكس الدور الرقابي السابق [18]. وأصبح

الدستور الفرنسي ينص على أن **"الجماعات المحلية في الجمهورية هي البلديات والمقاطعات والأقاليم"**[19].

أما في ايطاليا فتتمتع الجهة باختصاصات أوسع حيث تشمل: التعمير والإسكان، المياه والغابات والبيئة والاقتصاد الجهوي (الفلاحة التجارة السياحة النقل بكل أنواعه)، الشرطة الإدارية الجهوية، وحتى بعض الضرائب ذات الخاصية الجهوية.[20]

أما إذا نظرنا إلى التجربة الألمانية في مجال الجهوية، فقد شهدت تطورا كبيرا حتى أنها أصبحت مثالا لباقي الدول، فالجهة في هذا البلد أصبح بيدها حرية التعاقد حتى مع جهات في الخارج، فضلا عن تمتعها باستقلالها الإداري، التشريعي والمالي.

أما في المغرب فالبداية كانت مع القانون الصادر في 16 جوان 1971، الذي بموجبه تم إنشاء الجهات الاقتصادية، حيث تم تقسيم التراب المغربي إلى سبع جهات اقتصادية، هذه التجربة كانت الخطوة الأولى لتنظيم الجهة. وقد عبر المغرب عن تبنيه للفكرة الجهوية عندما تم ترقية الجهة إلى جماعة محلية في دستوري 1992 و1996م[21]، حيث تم استحداث ستة عشرة جهة، وفقا لما جاء في قانون تنظيم الجهات الصادر سنة 1997. وفي سنة 2011 تم دسترة الجهة وإقرارها كجماعة ترابية بمزيد من الصلاحيات [22]، كما تم استحداث هيئة تشريعية للجهة هي المجلس الجهوي، وهيئة تنفيذية على رأسها رئيس المجلس الجهوي، وتنتخب مجالس الجهات بالاقتراع العام المباشر، وهذه الأخيرة تنتخب رئيس المجلس الجهوي. كما لكل جهة منتخبَين اثنين يمثلانها في مجلس المستشارين، يساهمان في تفعيل السياسة العامة للدولة، وفي إعداد السياسات الترابية للدولة وللجهات والجماعات الترابية الأخرى.

إلى جانب مجلس الجهة ورئيس المجلس الجهوي، يوجد والي الجهة كممثل للسلطة المركزية، وهو يعمل على تأمين تطبيق القانون وتنفيذ النصوص التنظيمية للحكومة ومقرراتها كما يمارس المراقبة الإدارية، ويساعد رئيس المجلس الجهوي على تنفيذ المخططات والبرامج التنموية.[23]

بموجب هذا التنظيم الإقليمي الجديد أصبح للجهات -وعددها اثنتا عشرة جهة -اختصاصات ذاتية، واختصاصات مشتركة مع الدولة واختصاصات منقولة إليها من هذه الأخيرة، وتنفذ الجهات خططها التنموية من مواردها المالية الذاتية والموارد المالية المرصودة من طرف الدولة.

تطبيقا لما سبق جرت انتخابات 2015، تم من خلالها انتخاب مجالس الجهات، وبالتالي البداية العملية في تطبيق هذا الطرح، ويتبين من خلال دراسة النموذج الجهوي المغربي التقدم الأكيد نحو ترسيخ الجهوية، لكن علاقة الجهة بالدولة ما زالت تطبعها إختلالات على مستوى توزيع السلطات.

من خلال دراسة التجارب الجهوية في بعض الدول نخلص إلى أن تجربة الجهوية حديثة نسبيا في معظم الدول، وهي مقاربة تمخضت عنها العديد من النتائج الايجابية على صعيد الحكامة الترابية والحد من الفوارق المجالية في تلك الدول.

2 / سياسات التوازن الجهوي واستمرار الفوارق في الجزائر.

أ -**سياسات التوازن الجهوي:** يحمل مصطلح "الجهوية" في الجزائر فهما سلبيا يميل نحو النزعة الجهوية التي تقترن بالممارسات السلبية التي ترادف تفضيل جهة على حساب جهة أخرى، أو تعني مسعى انفصالي (Régionalisme)، على عكس المفهوم الذي يشير إلى طريقة لتنظيم وتهيئة المجال (Régionalisation).

انصب اهتمام الجزائر بعد الاستقلال على بناء الدولة-الأمة، ولم يكن التركيز إلا على الفضاء الوطني، ووحدته، تجانسه وحدوده وتهيئة إقليمه في منحى المساواة بين المواطنين والمساواة بين الأمكنة أيضا، وكانت كلمة السر لتحقيق هذا الهدف هي "الاندماج الوطني" [24]. هذا من جهة ومن جهة أخرى ورثت الجزائر نظاما مركزيا صارما كانت تأخذ به فرنسا الدولة المستعمرة السابقة، وقد تم توظيف المفهوم السلبي للجهوية بحجة منع تفتيت وتقسيم التراب الوطني، وبالتالي تبرير عدم الخوض في مسألة الجهوية كخيار لتهيئة وتسير وتأهيل المجال الوطني.

لقد أدرك المشاركون في مؤتمر طرابلس 1962 أهمية التوازن الجهوي في بناء الدولة الجزائرية المستقلة، ولأن الإختلالات المجالية إفراز للسياسة الاستعمارية متعددة الأوجه، كان يجب التصدي لها ومعالجتها، وفعلا تضمنت

كل المخططات الإنمائية الاشتراكية الثلاثية، الرباعية والخماسية هدف تحقيق التوازن الجهوي، حيث كانت الإستراتيجية تقضي ببعث أقطاب تنموية جهوية كمراكز إشعاع من خلال الأقطاب الصناعية، وهذا لأجل خلق أقطاب اقتصادية جهوية.

ولأن الأمر برمته كان بين أيدي الدولة المتحكم الوحيد في الاستثمارات، والمتدخل الصناعي الوحيد بواسطة الشركات الوطنية، كان ينبغي أن يساهم هذا التصنيع في تقويم التباينات الإقليمية الموروثة عن الاستعمار، إذ صيغ كأفضل عامل لسياسة التهيئة الترابية، وقد تم التعبير بوضوح عن العزم على "إعادة التوازن" بين داخل البلاد والأقاليم الساحلية، لأنه من المفروض أن يسمح المصنع بتثبيت السكان في أماكنهم وان يحد من الاكتظاظ الديموغرافي في الأقاليم الساحلية، وقد شكل هذا الحرص على الإنصاف بين الأقاليم وهذا العزم على مقاومة التباينات الإقليمية عنصرا محددا في خيارات التوطين الصناعي التي لا تتناسب بالضرورة والمقاييس المعتمدة عادة في الاقتصاد الليبرالي [25].

في سياق متصل أكد دستور 1976 في مادته الثانية والعشرون على أن سياسة التوازن الجهوي اختيار أساسي، وهي ترمي إلى محو الفوارق الجهوية، من اجل تأمين تنمية منسجمة. [26]

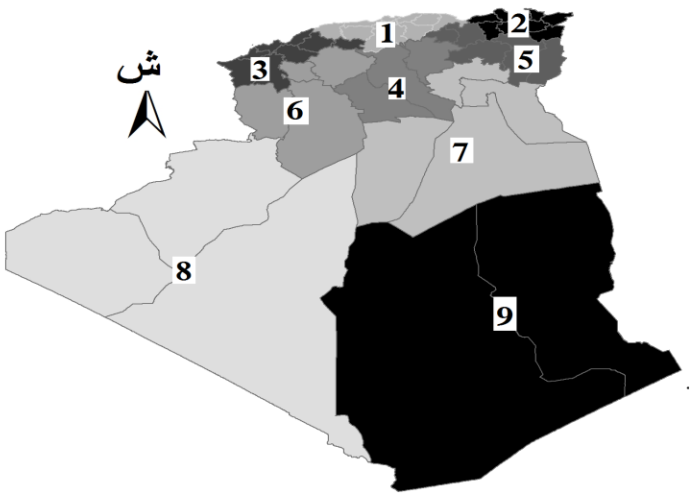
إن بروز التهيئة العمرانية كنوع من أساليب وتقنيات التدخل المباشر سواء بواسطة الأفكار أو بواسطة الدراسات ووسائل التنفيذ والإنجاز لتنظيم و تحسين ظروف المعيشة في المستوطنات البشرية سواء كان ذلك على المستوى الإقليمي أو الوطني[27]، جعل الجزائر تحتضن الملتقى الدولي الأول حول "التكوين والتهيئة الإقليمية في الجزائر" في 19 جانفي 1980، كما تم إنشاء وزارة للتخطيط والتهيئة العمرانية *(M.P.A.T)* عام 1880 وإنشاء مديريات التخطيط والتهيئة العمرانية سنة 1984 كما تم في الجامعة فتح فرع التهيئة الإقليمية أواسط الثمانينيات، وتخريج إطارات متخصصة وانجاز أبحاث في هذا الاختصاص.

لكن بداية تطبيق مبادئ ومعايير التهيئة العمرانية كانت بصدور القانون رقم 87 -03 المؤرخ في 27 جانفي 1987، والمتعلق بالتهيئة العمرانية [28]، الذي بين أن التهيئة العمرانية "ترمي إلى إزالة الأسباب الهيكلية لعدم التوازن الجهوي، من خلال تطبيق أعمال إنمائية تختلف باختلاف المناطق من حيث محتواها ووتيرتها".[29]

رغم رفض الدولة للجهوية الرسمية او الإدارية، فقد ظهرت -منذ الثمانينيات– نزعة نحو جهوية إقليمية واقعية وتجريبية أخذت أشكالا ومظاهر متعددة، تمثلت في رؤية المؤسسات والهيئات ومكاتب الدراسات أنه من الضروري وجود مستوى وسطي بين الدولة والولاية، فالتعليم العالي جمع جامعاته في شكل أكاديميات جهوية، كذلك وجود الإذاعات المحلية في المدن الهامة، الصحف الجهوية[30] ...الخ.

إن صدور القانون رقم 01 – 20 المؤرخ في 12 ديسمبر 2001، الخاص بتهيئة الإقليم وتنميته المستدامة، يعبر أيضا عن تقدم واضح في مسار تهيئة التراب الوطني، ومن بين ما نص عليه إنشاء تسعة فضاءات جهوية للتهيئة الإقليمية، كل واحد منها يتكون من عدة ولايات متجاورة، لها خصوصيات فيزيائية ووجهات إنمائية متماثلة او متكاملة، هذه الفضاءات التسعة للبرمجة الإقليمية تبينها الخريطة رقم (01).

خريطة رقم(01): الجزائر - فضاءات البرمجة الاقليمية



	الفضاءات	الولايات
1	شمال وسط (10 ولايات)	الجزائر البليدة بومرداس تيبازة البويرة المدية تيزي وزو بجاية الشلف عين الدفلى
2	شمال شرق (8 ولايات)	قسنطينة ميلة قالمة سوق اهراس جيجل سكيكدة عنابة الطارف
3	شمال غرب (7 ولايات)	وهران عين تيموشنت تلمسان سيدي بلعباس معسكر مستغانم غيليزان
4	السهول العليا وسط (3 ولايات)	الجلفة الاغواط المسيلة
5	السهول العليا شرق(6 ولايات)	برج بوعريريج،سطيف باتنة ام البواقي خنشلة تبسة
6	السهول العليا غرب (5 ولايات)	تيارت سعيدة تيسمسيلت البيض النعامة
7	الجنوب الشرقي (3 ولايات)	بسكرة الوادي ورقلة غرداية
8	الجنوب الغربي(3 ولايات)	تندوف بشار ادرار
9	الجنوب الكبير (ولايتين)	تمنراست اليزي

انجاز الباحث بالاعتماد على قانون رقم 10 – 02 المؤرخ في 29 جوان 2010 يتضمن المخطط الوطني لتهيئة الإقليم، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، عدد 61 مؤرخ في 21 أكتوبر2010.

كما تم أيضا بموجب المادة 51 من قانون 01 – 20 لسنة 2000، تأسيس ندوة جهوية لتهيئة الإقليم لكل برنامج جهة ، كما حدد نفس القانون في المادة 47 منه طبيعة برنامج الجهة لتهيئة الإقليم وتنميته المستدامة، المتمثل في فضاء للتنسيق لتنمية الإقليم وتهيئته ولبرمجة السياسات الوطنية المتعلقة بتهيئة الإقليم، وهو أيضا إطار لإعداد المخطط الجهوي لتهيئة الإقليم.

كما نص القانون أيضا من خلال المادة 49 على انجاز وثائق ترابية لتهيئة الفضاءات الجهوية التسعة، وهي وثائق تحليلية استشرافية، تكون مرفقة بوثائق خرائطية تبين مشروع تهيئة الأقاليم، وفعلا ظهرت مخططات تهيئة فضاءات البرمجة الإقليمية، وأصبح لكل واحد من هذه الفضاءات التسعة مخطط تهيئة يسمى المخطط الجهوي للتهيئة العمرانية (SRAT).

في الواقع فضاءات البرمجة الإقليمية هذه، ليست تقسيما إداريا جديدا، ولا هيئات ومؤسسات جديدة، ولا يتعلق الأمر بإعادة تجميع للولايات ذي طابع مؤسساتي، بل إعادة تشكيل جغرافي للإقليم قصد الوصول إلى خريطة تنظيم فضاءات البرمجة الإقليمية بصفتها فضاء للتشاور حول المشاريع والبرامج المشتركة للعديد من الولايات، وهي تشكل إطارا للدراسة وتخطيط المشاريع انطلاقا من إشكالية مشتركة في إطار إقليمي موجه لبناء مشروع ناجح ومشترك للتنمية[31]. وتتضمن هذه المخططات او الدراسات محاور

تحليلية حول المعطيات الطبيعية للمجال الإقليمي والحالة الديموغرافية والاقتصادية والقاعدة الأساسية والعمران [32].

رغم ما ورد سابقا فإن السلطة السياسية في البلاد تتجه نحو الإبقاء على المركزية في التسيير [33]، وهذا ما يؤشر على عدم وجود إرادة سياسية حقيقية للأخذ بالجهوية. الأمر الذي أكدته الممارسات اللاحقة. فالدولة في مواجهة الاحتجاجات ومطالب السكان في بعض المناطق عبرت عن رغبتها في زيادة عدد الولايات تحت مسمى "الولايات المنتدبة" لكنها لم تطرح خيار الجهوية أبدا.

إذن، يمكن القول أن الأقلمة في الجزائر كانت أقلمة إدارية بدل الأقلمة الطبيعية او الاقتصادية او البشرية، وعليه فتنظيم المجال الجزائري لم تطرأ عليه تغيرات كبيرة تذكر سوى زيادة عدد الوحدات الإدارية (الولايات والبلديات)، خلال سنتي 1974و1984، وبقيت التنمية المحلية في الجزائر مقتصرة على البلدية والولاية، بينما المستوى الجهوي فيبقي احتمالا مستقبليا[34]. تكرست هذه المنظومة — والتي يمكن وصفها بالجمود- بالدور الذي تقوم به الدولة وهو دور الدولة الراعية التي تعتبر الجباية البترولية موردها الرئيسي للخزينة العمومية وهي تقوم بتوزيع هذا العائد على مختلف الولايات ومناطق البلاد وفق القاعدة الريعية المعروفة.

مما سبق يتضح لنا وجود نية لدى الدولة في تحقيق توازن جهوي، والأمثلة كثيرة من الوثائق الرسمية والقوانين، حتى أن دستور 2016 تناول هذه المسالة، حيث نص بشكل صريح على أن "يضل الشعب الجزائري متمسكا بخياراته من اجل الحد من الفوارق الاجتماعية والقضاء على أوجه التفاوت الجهوي"[35].

وبذلك تستمر الجزائر في رفع شعارات التوازن الجهوي لكن دون وضع الآليات العملية الكفيلة بتحقيق ذلك، وعلى رأسها تفعيل المستوى الوسطي بين الدولة كسلطة مركزية من جهة، الولاية والبلدية كسلطة محلية من جهة أخرى.

ب -استمرار الفوارق الجهوية في المجال الوطني:

بعد الاستقلال، ركزت الجزائر في تنميتها على الأقاليم المتطورة نسبيا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والتي تلقت حافزا للتطور في زمن الاستعمار، وذلك للاستفادة من قانون التكتل والتركز، مما عمق من الفوارق الإقليمية مرة أخرى. فكانت المحصلة النهائية لإرث الماضي وفترة ما بعد الاستقلال نشوء هيكل اقتصادي مختل مكانيا ومما ساعد على تعميق هذه الاختلالات المجالية الأخذ بأسلوب التخطيط المركزي[36]، الذي حمل في طياته مفارقة كبيرة، فهو من حيث المبادئ والشعارات يهدف إلى تحقيق التوازن الجهوي، لكن النتائج العملية أظهرت بعد سنوات استمرار حالة اللاتوازن.

كذلك وعلى مدى أكثر من نصف قرن، أظهرت التجربة أن الولاية الجزائرية كتنظيم إداري لم تكن بالفعالية الكافية في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية ضمن مجالها، وقد فسر هذا القصور على وجه الخصوص بعوامل السعة المساحية، وحجم السكان بالإضافة إلى عوامل أخرى[37].

ونظرا لغياب آليات فعالة لتحقيق مبدأ التوازن الجهوي، أدت السياسات التنموية إلى تعميق وتجذير الاختلالات المجالية في البلاد، بين شمال البلاد ووسطها وجنوبها من جهة، وبين المدن والمناطق الريفية من جهة أخرى، مما انجر عنه موجة نزوح ريفي كبيرة نحو المناطق الشمالية والمدن الكبرى، ونحو عاصمة البلاد بشكل أساسي. وهذا ما خلق إشكالات حقيقية في تسير مجال هذه المدن، ناهيك عن الاحتجاجات المتكررة في المناطق المحرومة والمعبرة عن الإجحاف التنموي الذي لحقها. والجدولين رقم (01) و (02) يبينان جوانب هامة عن الاختلال الكبير في المجال الجزائري.

جدول رقم(01): السكان وأنواع الوسط في الجزائر

الأقاليم	المساحة (كم²)	النسبة (%)	السكان (نسمة)	النسبة (%)	الكثافة (نسمة/ كم²)	معدل الكثافة
المنطقة التلية	102.781	4.32	21.514.001	63.13	209.32	14.64
منطقة السهول العليا	303.231	12.73	9.327.075	27.37	30.76	2.15
المنطقة الجنوبية (الصحراء)	1.975.729	82.95	3.238.954	9.50	1.64	0.09
التراب الوطني	**2.381.741**	**100**	**34080030**	**100**	**14.3**	**1**

المصدر انجاز الباحث بالاعتماد على بيانات: ONS, RGPH, 2008

جدول رقم(02): توزيع مناطق النشاطات والمناطق الصناعية في الجزائر حسب الأوساط الطبيعية الكبرى

	مناطق النشاطات	النسبة (%)	المناطق الصناعية	النسبة (%)	عدد الوحدات الاقتصادية	النسبة (%)
المنطقة التلية	291	5862.	39	6469.	634220	0866.
منطقة السهول العليا	128	5327.	14	25	240488	0625.
المنطقة الجنوبية (الصحراء)	46	899.	3	365.	85010	868.
المجموع	465	100	56	100	959718	100

المصدر انجاز الباحث بالاعتماد على بيانات: الوكالة الوطنية للوساطة والضبط العقاري (ANIREF.dz/index.php)

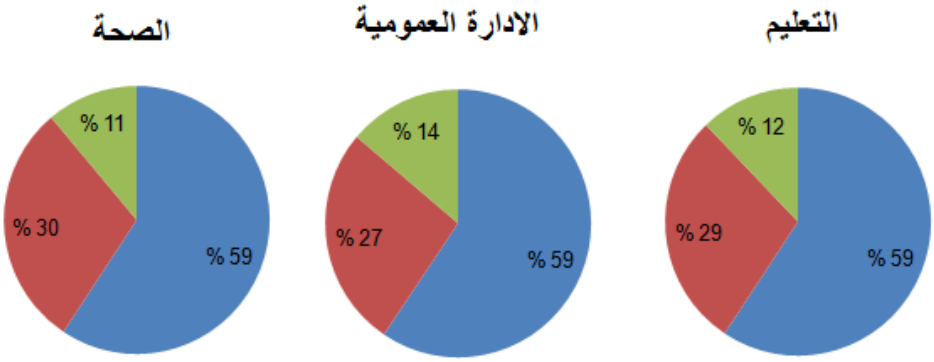
ONS, Premier Recensement Economique 2011, Nº 186, p10.

من خلال ملاحظة أرقام الجدولين السابقين (1) و(2) تتضح جليا الفوارق الجهوية بين الأوساط الطبيعية الكبرى في المجال الوطني، حيث نجد أن معظم سكان البلاد (أكثر من 60%) يتركزون في الشريط الساحلي على مساحة 4% لا غير، في حين أن مناطق السهول العليا تعرف تعميرا اقل بكثير من المناطق الساحلية رغم انها تشغل حوالي 13% من مساحة البلاد، وتتسع الفوارق أكثر مع المنطقة الجنوبية التي تشكل 83% من مساحة البلاد ولا يشغل هذه المساحة الشاسعة سوى 10% من السكان.

وتتسع الاختلالات في المجال الجزائري لتشمل جوانب الأخرى، فعلى صعيد النشاط الاقتصادي تشير الإحصائيات إلى تركز حوالي 60% من مناطق النشاطات و70% من المناطق الصناعية و66% من الوحدات الاقتصادية في الشريط الساحلي الضيق والمكتظ بالسكان، وتقل هذه النسبة كثيرا في منطقة السهول العليا حيث تتركز بها 27% من مناطق النشاطات و25% من المناطق الصناعية والوحدات الاقتصادية، في حين لا يتواجد في المنطقة الجنوبية سوى 10% من مناطق النشاطات و5% من المناطق الصناعية وحوالي 9% فقط من الوحدات الاقتصادية، على الرغم من شساعة المنطقة وثرائها بالموارد الطبيعية المختلفة.

تشير الاحصائيات كذلك إلى تباين كبير في توزيع المؤسسات الخدماتية العمومية، (المؤسسات الصحية، مؤسسات الادارة العمومية والمؤسسات التعليمية). كما هو مبين في الشكل رقم (01)، ففي الاقليم التلي يتركز 59% من هذه المؤسسات في حين يتواجد بالإقليم السهول العليا مابين 27-30% من هذه المؤسسات، وتقل هذه النسبة إلى ما بين 11- 14% في الإقليم الجنوبي. وتتضح الصورة أكثر اذا عرفنا ان التجمعات الحضرية – حسب آخر احصاء عام للسكان والسكن (2008)- في الإقليم الجنوبي لا تزيد عن 68 تجمع، في حين انها تصل الى 206 في إقليم السهول العليا و477 في إقليم التل[38]. أي أن سكان الجنوب يجدون صعوبة اكبر في الوصول إلى الخدمات الأساسية بحكم التوزيع المتشتت للسكان في مجال جغرافي جد شاسع، وتقل حدة هذه المشكلة في إقليم السهول العليا.

الشكل رقم (01): توزيع الوحدات الخدماتية في الجزائر حسب القطاعات الكبرى



المجاز الباحث بالاعتماد على بيانات: ONS, Premier Recensement Economique 2011, N° 186, p110

لقد تضافرت العديد من العوامل الطبيعية، الاقتصادية والتاريخية في صياغة هذا المشهد، ومما لا شك فيه أن السياسات العمومية التي انتهجتها الجزائر منذ الاستقلال، وعلى الرغم من أنها كانت دائما تؤكد على ضرورة إحداث نوع من التوازن الجهوي بين مناطق البلاد المختلفة قد فشلت في الوصول إلى هذا الهدف المنشود على مدار أكثر من خمسة عقود هي مسيرة التنمية في الجزائر المستقلة.

3 / النظام الجهوي، إستراتيجية فعالة لتحقيق تنمية متوازنة للتراب الوطني:

يواجه المجال الجزائري اليوم تحديات جدية، فالسكان يتزايدون بوتيرة معتبرة خاصة في المدن، وهذا يخلق تحديا آخر، وهو توفير الشغل لأعداد كبيرة من الوافدين إلى سوق العمل سنويا إضافة إلى العاطلين عن العمل السابقين في ظل زيادة فرصة المرأة في الحصول على الوظائف، ولا يمكن مواجهة تحدي التشغيل إلا برفع التحدي الاقتصادي في ظل هشاشة هذا الأخير، بالإضافة إلى الموارد ومحدوديتها (الأراضي الزراعية، الموارد المائية ...الخ)، كذلك يواجه المجال الوطني تحديا أكبر وأشمل يتمثل في غياب إستراتيجية تهيئته وتأهيله لينسجم مع المتغيرات العالمية (39).

عند النظر إلى واقع المجال الجزائري ورهاناته المستقبلية -في ظل المتغيرات الإقليمية العالمية- وبالنظر إلى التجارب الجهوية الناجحة في الكثير من البلدان، يمكن القول أن النظام الجهوي يشكل خيارا استراتيجيا لتهيئة وتنمية التراب الوطني.

يؤكد هذا القول شساعة مساحة البلاد وتزايد وتعقد أعباء تنظيم المجال الوطني وتسييره بالنسبة للدولة المركزية، في ظل التنوع الثقافي والتراثي الذي أصبح اليوم يشكل موارد يمكن أن تستثمر في تنمية مختلف الجهات من جهة، وللحفاظ على تنوع الموروث الطبيعي والثقافي والاجتماعي من جهة ثانية، لذلك يعتبر النظام الجهوي وصفة جيدة من اجل الاستثمار في هذا التنوع والحفاظ عليه وتنميته لصالح الجهة ولصالح المجال الوطني عموما.

كما أن التنمية الجهوية تمكن من إعادة الاعتبار للمناطق المحلية المحرومة والمهمشة، وتمكن من تحسين مستوى التجهيز والبنية التحتية فيها، اعتمادا على مواردها المحلية بمساعدة الدولة، لتصبح حاضنة للاستثمارات المستقطبة. وهي استراتيجية تمكن الجهات من الوصول إلى الحد من هيمنة السلطة المركزية وتجاوز المركزية المفرطة وبيروقراطيتها.

إن قضية الأخذ بالجهوية تمتاز بخاصيتها الحاسمة في التطور المستقبلي للبلاد، فهي الآلية التي بواسطتها تتم الاستجابة للتطلعات المؤجلة لسكان المناطق المهمشة والأقل تنمية في المناطق الداخلية، الجبلية والصحراوية.

حتى فرنسا، وهي الدولة التي ورثت عنها الجزائر المستقلة النظام المركزي الصارم، واجهت عقم هذا النظام وسلبياته، ولجأت إلى دمقرطة النظام الإداري عبر توسيع المشاركة الشعبية في تسيير الشأن العام من خلال الإصلاحات الجهوية، عبر نظام لامركزي يضمن مشاركة المواطن عبر آلية الانتخاب وداخل مؤسسات تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي وتمارس اختصاصات فعلية هي الجهات [40].

إن اخذ الجزائر بالنظام الجهوي، يحتم على صناع القرار مواجهة جملة من الإكراهات التي تواجه تطبيق هذا النظام، مع الأخذ في الحسبان خصوصية المجال الجزائري، فرسم حدود الجهات يجب أن يبتعد عن التأثيرات المناطقية والسياسية، حيث يجب أن لا يستند إلى الخصوصيات العرقية والطائفية واللغوية للمناطق. فيمكن اعتماد أحواض الحياة كجهات والتي يبلغ عددها سبعة عشر حوضا في الجزائر. أو اعتماد الأقاليم وفق القاعدة الإقليمية التي تقوم على معيار الاستقطاب بواسطة المدن. بحيث لا يجب أن ينصب كل الاهتمام على تحديد مثالي، دائم ونهائي للجهة، بقدر ما يتعلق الأمر بتحديد الوحدات التي تحتاجها البلاد من أجل تهيئة عمرانية أفضل تستجيب للمتطلبات الداخلية، في ظل توجه عام للدول بالانفتاح على المحيط الإقليمي والعالمي. يجب أيضا أن تعبر الجهوية عن سياسة حرة لدولة واحدة وموحدة، تريد تطوير تهيئة ترابها الوطني باللامركزية تجسيدا للديموقراطية المحلية، والتنمية التشاركية والحكم الراشد.

ويجب ان يضمن النظام الجهوي مبدأ سيادة الدولة والسلطة الرقابية لها درءا لمفاسد النزعات الجهوية، والأخذ بمبدأ التضامن بين الجهات والمساواة بين المواطنين في كل البلاد، لكي لا يتحول الأمر إلى نزعة جهوية سياسية هي محل رفض شديد.

فعلى الجزائر أن تختار النظام الجهوي الذي يتلاءم وخصوصيتها السياسية والطبيعية والجغرافية، وعلى أي حال فالتدرج في الأخذ بالجهوية وتنزيلها في فترة زمنية مناسبة قد يكون عاملا من عوامل إنجاحها، فالنظام الجهوي في فرنسا قد اخذ وقتا طويلا لينضج بالشكل المطبق حاليا، وكذلك الجهة في المغرب قد خطت خطوات كبيرة منذ 1971، لتصل إلى الجهوية الموسعة سنة 2015.

فيمكن أن تبنى المجالات الجهوية -التي تتمحور عليها قواعد إعادة التوازن للتنمية والإقليم - على التضامن الذي يمكن أن تطوره بعض الولايات المتجاورة والتي تشترك في إشكاليات تنموية معينة، هذا الأمر يسمح بإطلاق تنمية منسجمة ومستقلة ومحفوظة ذاتيا.[41]

والتنمية الجهوية يجب أن تكون عملية تنطلق من الداخل بأربعة مقومات تتمثل في النمو، التقدم، الاعتماد على الذات، والاستدامة [42].إن الأخذ بهذه المقومات يسمح ببناء نظام جهوي سليم يكون ضمانة لتنمية متوازنة تعزز الشعور بالعدالة بين سكان مختلف جهات الوطن مما يعزز الشعور الوطني.

الخاتمة:

التحولات العميقة التي شهدتها وتشهدها الجزائر، في ظل واقع داخلي وظروف دولية مختلفة جذريا عما كان سائدا منذ عقود، تحتم التفكير في المستقبل بطريقة مغايرة عما كانت في الماضي.

شساعة مساحة البلاد، وتنوعها الطبيعي، الثقافي والتراثي، والتحديات التي تواجه البلاد الاقتصادية والاجتماعية، تجذر الفوارق التنموية في المجال الوطني، إضافة إلى نجاح التجارب الجهوية في الكثير من الدول، كلها عوامل تجعل طرح الخيار الجهوي كإستراتيجية تحقق التنمية المتوازنة للمجال الوطني مسألة ضرورية. وعليه فالانتقال بالوضع القانوني للجهات إلى آفاق جديدة أصبحت في الواقع من متطلبات التأهيل الديمقراطي للبلاد.

هذه الورقة تحاول لفت الانتباه وإثارة النقاش حول مسألة الجهوية في الجزائر، هذه القضية تكتسي أهمية خاصة لارتباطها ببناء تصورات علمية صحيحة وموضوعية للتهيئة العمرانية المستقبلية في الجزائر، التي يغيب فيها عمليا المستوى الجهوي في عملية تهيئة التراب الوطني. لأن هذا المنحى أثبت جدارته في تخفيف حدة الفوارق المجالية في التنمية، وهو في الواقع يدعم المساعي نحو الديمقراطية التشاركية والحكامة الترابية. هذا الخيار يقضي بتحويل جزء من سلطة القرار المركزية إلى هيئات جهوية تنفيذية أو منتخبة.

الهوامش

1. مأخوذة من الجهة ، أي الإقليم ، حيث وبعد تقسيم أو تقطيع البلاد إلى أقاليم - وفق أسس معينة - يُسمح لهذه الجهات أو الأقاليم بالنمو والتطور بما يتناسب ومؤهلاتها وخصوصياتها في إطار اللامركزية ، وتختلف تجارب دول العالم في هذا الشأن من دولة إلى أخرى.

2. مؤتمر طرابلس1962: مؤتمر جبهة التحرير الوطني قبيل استقلال الجزائر ، عقد المؤتمر في مدينة طرابلس الليبية فيما بين27 ماي -05 جوان 1962 ، خرج المؤتمرون بما سمي" ميثاق طرابلس" تم فيه تحديد الخيارات الكبرى للدولة الجزائرية ، سياسيا ، اقتصاديا ، اجتماعيا وثقافيا ، وقراراته لم تكن محل إجماع الأسرة الثورية. ... للمزيد ينظر: شارل روبير أجيرون ، تاريخ الجزائر المعاصرة ، ترجمة: عيسى عصفور ، منشورات عويدات ، بيروت-باريس ،1982 ص ص ، 189-190

3. خير صفوح ، الجغرافيا موضوعها ومناهجها وأهدافها ، دار الفكر ، دمشق ، 2000 ، ص 57

4. سلسلة الانديز الجبلية ، سلسلة طويلة تمتد من الشمال إلى الجنوب غرب القارة الأمريكية الجنوبية ، وتمر عبر تسعة دول.

5. عيسى علي إبراهيم ، الأساليب الإحصائية والجغرافيا ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1999 ،ص 14

6. علي بولربح ، الفكر الجغرافي المعاصر- آليات التطور ، منشورات باب الحكمة ، تطوان ، 2015 ، ص 71.

7. خير صفوح ، المرجع السابق ، ص 58

8. عبد العزيز أشرقي ، الجهوية الموسعة ، نمط جديد للحكامة الترابية والتنمية المندمجة ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 2011 ، ص 13.

9. المرجع نفسه ، ص 13.

10. دستور المملكة الاسبانية 1978 (المعدل 2011): الفصل الأول ، الباب الثامن ، المادة 137 ، constituteproject.org/constitution/Spain_2011. ، (تاريخ التصفح: يوم 22 مارس 2017).

11. دستور الجمهورية الفرنسية 1958 (المعدل 2008)، الباب 12 ، المادة 72. constituteproject.org/constitution/France_2008 (تاريخ التصفح: 20 مارس 2017)

12. دستور الجمهورية الايطالية 1947 (المعدل 2012)، الباب الخامس ، المادتين: 123، 114، constituteproject.org/constitution/Italy_2012 (تاريخ التصفح: 22 مارس 2017).

13. ظهير شريف رقم 83.15.1 الصادر في 20 رمضان 1436 الموافق لـ 20جويلية 2015 المتعلق بتنفيذ القانون التنظيمي المتعلق بالجهات ، **الجريدة الرسمية للمملكة المغربية** ، عدد 6380 ، 06 شوال 1436 الموافق لـ 23 جويلية 2015.

14. خالد الغازي ، "التنظيم الجهوي بفرنسا" ، **المجلة المغربية للأنظمة القانونية والسياسية** ، عدد خاص ، جوان 2005 ، ص 83

15. دستور المملكة الإسبانية 1978 (المعدل 2011). المرجع السابق.

16. خالد الغازي ، المرجع السابق ، ص ص ، 49، 48.

17. Jean-Marie PONTIER, bilan et perspectives du volet territorial des contrats de plant État-région, Le site Web: www.gridauh.fr/fileadmin/gridauh/MEDIA/.../40c610367ad6a.pdf, consulter le 15.12.2017

18. خالد الغازي ، المرجع السابق ، ص ص ، 88 ، 89.

19. دستور الجمهورية الفرنسية 1958 (المعدل 2008)، المرجع السابق.

20. توفيق منصوري ، "النموذج الايطالي للجهوية" ، **المجلة المغربية للأنظمة القانونية والسياسية** ، عدد خاص ، جوان 2005 ص 147.

21. زكرياء الكداني ، "الجهوية وآفاق التنمية" ، **مسالك** ، عدد 18/17 ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء(المغرب)، ص 35.

22. دستور المملكة المغربية 2011 ، **الجريدة الرسمية للمملكة المغربية** ، عدد 5964 ، الصادرة بتاريخ 28 شعبان 1432 الموافق لـ 30 جويلية 2011.

23. المرجع نفسه.

24. Marc COTE, Nouvelles territorialités en Algérie, **ou va l'Algérie**, Editions Kerthala et IREMAM, Paris et Aix-en-Proevence, 2001, p 286

25. جان فرانسوا تراون ، المغرب العربي – الإنسان والمجال ، ترجمة: علي التومي وآخرون ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ، ص ص ، 394، 393.

26. دستور الجمهورية الجزائرية 1976 ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**، العدد 94 الصادرة في 02 ذو الحجة 1396 الموافق لـ 24 نوفمبر 1976

27. التيجاني بشير ، التحضر و التهيئة العمرانية في الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2000 ، ص84.

28. قانون رقم 87 – 03 ، الصادر في 27 جمادى الأولى 1407 ، الموافق لـ 27 جانفي 1987 ، المتعلق بالتهيئة العمرانية ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** ، العدد 05 ، الصادرة في 28 جمادى الأولى الموافق لـ 28 جانفي 1987.

29. المرجع نفسه.

30. Marc COTE, op.cit, p 286

31. قانون 10 – 02 المتعلق بالمخطط الوطني للتهيئة العمرانية المؤرخ في 16 رجب 1431 الموافق لـ29 جانفي سنة 2010 ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** ، رقم 61 الصادرة في 13 ذو القعدة 1431 الموافق لـ 21 أكتوبر 2010.

32. عيون عبد الكريم ، "الأقلمة المجالية في الجزائر: من التوازن الجهوي إلى اقتصاد السوق" ، **الملتقى الرابع للجغرافيين العرب** ، منشورات الجمعية الوطنية للجغرافيين المغاربة ، ، الرباط ، 2008 ، ص ص 94-95.

33. خطاب رئيس الجمهورية الجزائرية في 2 ماي 2002 أثناء الاجتماع مع ولاة الجمهورية ينحو إلى التركيز على المركزية في التسيير. مع العلم أن صلاحيات رئاسة الجمهورية في الدساتير الجزائرية تجعل من الرئيس صاحب صلاحيات واسعة وكبيرة جدا ، فهو المسؤول على الجهاز التنفيذي ، وهو

القاضي الأول في البلاد ، وهو يشرع بالمراسيم...الخ ، للمزيد ينظر: صلاحيات رئيس الجمهورية في دساتير الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، www.elmouradia.dz (تاريخ التصفح: 25 مارس 2017)

[34] قانون رقم 10 – 02 مؤرخ في 16 رجب 1431 ، الموافق لـ 29 جوان 2010 ، يتضمن المصادقة على المخطط الوطني لتهيئة الإقليم ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** ، عدد 61 ، الصادرة في 13 ذو القعدة 1431 ، الموافق لـ21 أكتوبر 2010.

35. قانون رقم 16 – 01 المؤرخ في 26 جمادى الأولى 1437 الموافق لـ 6 مارس 2016 يتضمن التعديل الدستوري ، **الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** ، رقم 14 الصادرة في 27 جمادى الأولى 1437 الموافق لـ 7 مارس 2016.

36. علاوة بولحواش ، "اللامركزية ودورها في التنمية الترابية في الجزائر" ، **الملتقى الرابع للجغرافيين العرب** ، منشورات الجمعية الوطنية للجغرافيين المغاربة ، ، الرباط ، 2008 ، ص 111.

37. عيون عبد الكريم ، المرجع السابق ، ص 102.

38. ONS, ARMATURE URBAINE, Collections Statistiques N° 163/2011, p 65

39. شريف رحماني وآخرون ، الجزائر غدا- وضعية التراب الوطني - استرجاع التراب الوطني ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، د. س. ن ، ص ص 22-25.

40. خالد الغازي ، المرجع السابق ، ص 83.

41. شريف رحماني وآخرون ، المرجع السابق ، ص 305.

42. عمر بلهادي ، "من إشكاليات التنمية الجهوية والمحلية" ،amorbelhedi.unblog.fr ، (تاريخ التصفح: 20 مارس 2017).

التأويل في الفلسفة الحديثة والمعاصرة ومنطق التعامل مع إبهام المقدس الديني من منظور بول ريكور

Reading in Modern and Contemporary Philosophy and the Logic of Dealing with the Sacred Religious Thumb from Paul Ricoeur's Perspective

تاريخ الارسال: 03-12-2017 تاريخ النشر: 08-05-2018

بن هلال وليد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2،
Benhellalwalid19@gmail.com

الملخص:

يأتي هذا المقال للبحث في مفهوم التأويل وقيمته في الفلسفة الحديثة والمعاصرة وكذا تعامله مع المقدس الديني من زاوية نظر تأويلية عند أحد أبرز فلاسفة القرن العشرين الفرنسي بول ريكور ، كما حاولنا الوقوف في هذه الدراسة على دلالات التأويل أو التوظيف المنهجي المزدوج للهرمينوطيقا في فهمها للظاهرة الدينية أو الدين كظاهرة ، أي بين التأويل بوصفه كاشفا للوهم وللشُبْهَة والذي يستند بالأساس إلى الشكاك الجدد(ماركس- نيتشه- فرويد) من ناحية ، وبين التوظيف الآخر للتأويل الذي يستمد مشروعيته من إحياء واستعادة المعنى الديني مجددا ، والذي لن يتأتى إلا بالاستعانة بالرؤية الفينومينولوجية للدين (مرسيا إلياد- موريس لينهارد- فان درليو) من ناحية أخرى.

الكلمات المفتاحية: هيرمينوطيقا الارتياب: العصر التأويلي للعقل: فينومينولوجيا المقدس: التأويل الفلسفي: الانتقاد والاعتقاد.

Résumé :

Cet article propose de discuter le concept d'interprétation et sa valeur dans la philosophie moderne et contemporaine, ainsi que sa relation avec le religieux sacré chez Paul Ricœur. Nous avons tenté de nous focaliser sur les conséquences de l'interprétation ou l'emploi systématique pour l'herméneutique dans leur compréhension du phénomène religieux, à savoir entre l'interprétation en démythiser et la suspicion, qui repose principalement sur les néo-douteur (Marx- Nietzsche- Freud) d'une part, et l'autre emploi à l'interprétation, qui tire sa légitimité de la rennaissance et de la restauration du sens religieux une fois de plus, ce qui ne sera possible qu'avec l'aide de la phénoménologie de religion avec (Marcia. Eliad - Maurice Leenhardt -van Derliau) d'autre part.

Les mots clés : L'Herméneutique du soupçon : L'âge herméneutique de la raison : La phénoménologie du sacré : L'interprétation philosophique : La critique et la conviction.

Summary:

This article discusses the concept of interpretation and its value in modern and contemporary philosophy as well as its dealing with the religious sanctuary from the point of view of the interpretation of Paul Ricœur, and we tried to stand in this study on the implications of interpretation or systematic method of double Hermeneutic in its understanding of the phenomenon of religion or Religion as a phenomenon, that is, between interpretation as a manifestation of delusion and absurdity, which is based primarily on the new skeptics (Marx-Nietzsche-Freud) on the one hand, and the other of the interpretations that derive legitimacy from the revival and restoration of the religious meaning, which can only be achieved by using Vision Phenomenology of the religion (Marcia. Eliad - Maurice Leenhardt -van Derliau).

Keywords: *The Hermeneutics of Suspicion: The Hermeneutic Age of Reason: The Phenomenology of the Sacred: The Philosophical Interpretation: Criticism and Belief.*

مقدمة:

لقد أمست الحاجة للتأويل أمرا مفروضاً وملحاً أكثر من أي شيء ومن أي وقت في الفلسفة اليوم، إن الاستعانة بالممارسة التأويلية كمنهج وكتقنية وكفلسفة كونية قد تساعدنا على فهم العديد من القضايا الفكرية وعلى تفسير ضروب المعرفة المختلفة، ولكن بأي معنى يمكن لنا تحديد مفهوم التأويل وهل يقتصر على تطبيق واحد محدد ومعين هو النص ــسواء أكان هذا النص في الأدب أو في الدين أو في القانونــ، أم أن الأمر على خلاف من ذلك إذ غدت التأويلية مساحة كونية واسعة في الفكر الفلسفي المعاصر يمكن بها وعن طريقها تأكيد أنه لا وجود للحقيقة وأن كل شيء يجري تحت فلك التأويل، من دون شك أن ضبط معنى التأويل وقيمته قد يختلف من لحظة فلسفية إلى أخرى، وقد يختلف من فيلسوف لآخر، إلا أنه يبقى غرضنا الأساسي في هذه المحاولة الوقوف على دلالات التأويل والنظر في زاوية تعاملها مع الظاهرة الدينية، وكذا بيان مدى الصراع الفلسفي التأويلي الموجود بين قطبي التأويلية الفلسفية التي صاغها ريكور، وعليه وُجب منا طرح المشكلة الرئيسية للبحث: كيف استعاد ريكور سؤال الدين انطلاقا من أرضية تأويلية معاصرة وجديدة جمعت في داخلها أنماطاً فلسفية تبدو متناقضةً في مضامينها؟

أولا– **مفهوم التأويل باعتباره اللغة السائدة في زماننا**

لقد أضحى التأويل اللغة الشائعة للعصر-على حد تعبير جياني فاتيمو(Vatimo Gianni/)-[1]إذ لم يعد جهداً مخصوصاً ولا محصوراً على حقل معين من الدراسة سواء تعلق الأمر بالنصوص الدينية والأدبية، بقدر ما بلغ فيه أفق الاتساع والانفتاح نحو مناطق فكرية وفلسفية أخرى لم تُطْرَق من قَبل، ولم يكن باب التأويل مفتوحا فيها على مصرعيه كما هو الحال اليوم.

نحن هنا لا نتحدث عن "الهرمينوطيقا" بوصفها احترازا منهجيا وموضوعيا كما عرفها لالاند: "على أنها تأويل للنصوص الفلسفية أو الدينية وللإنجيل على وجه الخصوص أو التخصيص ...وينطبق هذا التعريف خاصة على تأويل كل ما هو رمزي في النص الديني"، لما في هذا التعريف من طابع الاختزال في ضبطه وتعامله مع مفهوم التأويل، فالأصل كما يقول مارتن هايدغر Heidegger Martin(1889-1979):"في أن ما هو هيرمينوطيقي لا يعني التأويل بَدْءًا بل هو قبل ذلك ذاته: إنباء وإخبار"[2]، ولذلك فالتأويل لا يرتبط بمجال واحد ولا ببعد واحد، إنه ضرب من النشاط الفكري و الفلسفي الذي يستهدف البحث عن فهمٍ للحياة عن طريق استعادة التجربة الإنسانية، إننا -ومنذ قرنين- إزاء عصر يَحْكُمُه البراد يغم التأويلي، سماه جون غرايش Greisch Jean) ولد سنة1942) بالعصر التأويلي للعقل.[3]

أ/ التأويل كمصطلح:

قد تختلف الترجمات الفلسفية فيما بينها وتتعدد في تعاملها مع مصطلح "الهرمينوطيقا" باعتباره المرجع الأساسي لأصل التأويل وظرفيته الأولى عبر تاريخ الفلسفة، وذلك راجع بدرجة كبيرة إلى تعدد الرؤى المعرفية لكل مترجم واختلافها، إذ أضحت الترجمة في حد ذاتها تأويلا مغايراً للأصل، أو قراءة تتحول بدورها إلى نص متحول يحتاج إلى تأويل[4]، ولا ضير أن نقف على أهم الترجمات التي مست لفظة "هرمينوطيقا" "herméneutique"، لأن ذلك قد يسمح لنا بفك الالتباس الموجود بين مصطلح الهرمينوطيقا والمصطلحات الأخرى المتاخمة له.

إن لفظة "هرمينوطيقا" (Herméneutique) في الأصل مشتقة من اليونانية (Hermeneia)، وقد تترجم ــحسب العديد من المترجمين والباحثينــ في اللغة العربية إلى **"فن التأويل"**، تمييزا لها عن المفردة" التأويل" التي قد تقابل في الغالب اللفظ الفرنسي"Interprétation" ،كما يفضل البعض الآخر بترجمتها إلى "علم التأويل"، وهناك من يتركها كما هي "الهرمينوطيقا" معتبراً أنها إلى جانب العديد من المفردات كالفينومينولوجيا أو الميتافيزيقا من المتعذر ترجمتها إلى لغات أخرى مخالفة عن اللغة الأصلية، ولذلك يتم الاحتفاظ بها كما هي دون زيادة ولا تغيير.[5]

تجدر الإشارة أيضا إلى وجود ترجمة أخرى للهرمينوطيقا في المجال التداولي العربي ضمن ما يعرف بـ"نظرية التأويل" وهي نفس الترجمة التي تعاملت مع أحد الكتب الميزة لريكور و الذي ترجمه سعيد الغانمي تحت عنوان **"نظرية التأويل، الخطاب وفائض المعنى"**، كما قد نقف على ترجمة أخرى لطه **عبد الرحمن** في كتابه **"فقه الفلسفة"** "للهرمينوطيقا" على أنها تقابل مصطلح **التأويليات** "بالجمع"، إذ تعني **التأويليات** في

الأصل النظر في وجوه تحصيل الفهم للنصوص"، وقول طه في ذكره أن **التأويليات** جاءت بصيغة الجمع بيان على أن "الهرمينوطيقا" لم تكن شكل واحدا ولا مدرسة واحدة وإنما هناك اختلاف وتعدد في اتجاهاتها ودروبها.[6]

ب/ التأويل في اللغة:

ما نلمسه حقيقة من خلال محاولتنا تفقد المعاجم العربية و الأجنبية (الفرنسية والإنجليزية) المحيطة بلفظ **"التأويل"** ذلك التعدد والاختلاف في دلالات استعماله، والتنوع الكثيف في اشتقاقاته.

تجدر الإشارة إلى أن الاشتقاق اللغوي لكلمة "الهرمينوطيقا" في اللغة الإغريقية يحيل إلى الكلمة « tekhnè » أي الفن بمعنى الاستعمال التقني لآليات ووسائل لغوية ومنطقية وتصويرية و استعارية ورمزية، وبما أن "الفنّ"هو الآلية التي لا تنفكّ تبحث عن الغائية فإن الهدف الذي لأجله تُجنّد هذه الوسائل والتقنيات هو الكشف عن حقيقة شيء ما[7]، وتنطبق هذه الوسائل على النصوص قصد تحليلها وتفسيرها وإبراز القيم والحقائق التي تختزلها والمعايير والغايات التي تحيل إليها، وعليه تعني "الهرمينوطيقا" فن تأويل وتفسير وترجمة النصوص، والتأويل في أصله الأول عبارة عن فن.[8]

يذهب **ابن منظور** إلى القول:"بأن التأويل هو المرجع والمصير، المأخوذ من آل يؤول إلى كذا أي صار إليه، وأولته : صيّرته إليه"، كما بّين أيضا في ذات الموضع من مؤلفه **اللسان** إلى أنه: " سئل العباس بن أحمد بن يحي عن التأويل، فأردف قائلا أن التأويل يؤخذ بالمعنى والتفسير "، وقال أيضا:"التأول والتأويل تفسير الكلام الذي تختلف معانيه، ولا يصح إلا ببيان غير لفظه"[9].

كما قد يعبر التأويل في اشتقاقه اللغوي على **الرجوع والعودة**، وهو ما نجده مبثوثاً في **معجم مقاييس اللغة لابن فارس**: "آل اللّبن يؤول أولا و أوولاً: أي رجع وصار خاثراً"، وقد نجد في اشتقاقات كلمة "تأويل" الآل بمعنى عَمَدَ الشيء الذي يستند إليه [10]، ويرد الآل هنا أيضا بمعنى السّراب، كما يشير الآيل في اللغة العربية إلى اللبن الخاثر، وهذا المعنى قد حظّر في ذكر **الأصفهاني** لشرح التأويل من الناحية اللغوية بقوله: " آل اللبن يؤول إذا خثر، فكأنه رجوع إلى نقصان، ولقوله في الشيء الناقص راجع" [11]،في حين ترد لفظة العاقبة كمرادف للتأويل في تفسير **يحي بن زكرياء الفراء** لمعاني القرآن الكريم في قول الله عزوجل "هَلْ يَنْظُرونَ إلّا تَأْوِيلِهْ "(الأعراف 53) والهاء هنا في تأويل(**ه**)تعود للكتاب، إذ يريد عاقبته وما وعد الله فيه".[12]

والتأويل يكون مراعيا لجهتين اثنتين أساسين –على حسب حمو النقاري- من ناحية كونه يكون مراعيا لأمر "التدبير" و"التقدير" من جهة، فيقول في اللغة "أَوَّلَ" الكلام و"تَأَوَلَهُ" بمعنى "دَبَّرَهُ" و"قَدَرهُ"، ومن كونه حافظا لأمر "التفسير" و "البيان" من خلال تأكيد الكلام على أنه يقال: "أَوَلَ" الكلام بمعنى "فَسَرَهُ"، كما يقال تأويل الشيء أي تفسير و تبيين ما يؤول إليه ذلك الشيء.[13]

ج / التأويل كمفهوم فلسفي:

لو عدنا جزافا للتأويل في تمظهراته الأولى أي للبيئة اليونانية الأولى بما هو مفهوم استشكالي قد يحيلنا إلى الفعل اليوناني "هيرمنيون" (Hermeneuein) الذي يعني في اللغة العربية "يفسر"، في حين يترادف الاسم"هيرمينيا" (Hermeneia)مع لفظ التفسير، أما عن الأصل اليوناني للفظة **"التأويلية"** (Herméneutics) فقد يعبر عن عملية الفهم والإفهام التي أساسها المحوري هو اللغة باعتبارها الوسيط الأساسي في عملية الفهم من جهة، وباعتبارها (اللغة) العنصر المشترك بين المعاني الثلاث الأساسية للفظة التأويلية في الاستخدام اليوناني القديم من جهة أخرى، وهذه المعاني لا تخرج عن ثلاث وهي:

1. يعبر بصوت عال في كلمات أي يقول أو يتلو.
2. يشرح، كما في حالة شرح موقف من المواقف.
3. يترجم، كما في حالة ترجمة من لغة إلى لغة أخرى أجنبية أي عمل المترجم.[14]

كما تتضمن الكلمة "هرمينويين"(Hermeneuein) من ناحية أخرى وفي الجذر اليوناني أيضا، معاني **البيان**، **التوضيح** و**التفسير**، وكذا **الترجمة**، وهي معاني لا تخرج في مجملها عن مفهوم التأويل، لأننا إزاء تبديل أو شرح عمل خفي ومبهم إلى عمل واضح وجلي، ولا يتم ذلك إلا عن طريق لغة تفهم المعنى

وتنقله للآخرين، وهاته العملية قد تستدعي دائما فرض الواسطة التي تنقل المعنى من فضاء المتن أو النص الأصلي إلى فضاء آخر.[15]

إن هذه الواسطة هي الإله **"هرمس"** (Hermes) رسول الآلهة للبشر أو إله الرسائل المتنقل بين الآلهة والبشر، و**"هرمس"** على حسب الأسطورة اليونانية هو **إله الكلمة الفصيحة والبيان** عند الإغريق، فهو ابن الإله "زيوس" والإله "مايا"، إذ نبغ منذ الصغر على صفة المكر والخديعة، كما كان ذكيا ومحتالا، ليحمل في ذاته صفات الكلمة بكل معانيها المتعددة و المتصارعة في الوقت عينه، من الحقيقة إلى الكذب، إلى الحكمة والعلم وكذا النظام والفوضى، والشك واليقين، لقد كان هذا الرسول الإغريقي بمثابة الكلمة التي تصل بين البشر، وتصل البشر بالمكان، ليمثل **"هرمس"** إله اللصوص والمسافرين والتجار، وهو إله الطرق والأسفار والمرشد إلى كل الاتجاهات، والداعي إلى البحث عن الآفاق الجديدة .

إن عَمل **"المفسر"** أو **"المؤول"** يكون مشابها أو غير بعيد عن عمل "الإله هرمس" من ناحية سعيه نحو كشف معاني الكلام والنصوص والخطاب، باعتباره وسيطاً يتولى نقل هاته الأمور ،ويكون وكيلاً بتبليغها من قبل طرف الآلهة، كما أنه قد يقوم بمهمة الشرح والتوضيح لمضمونها[16] ،فالتأويل كما يصفه **"سلفرمان"** هو في حقيقته تحديدٌ أو تموضعٌ في منطقة أو مكان في "المابين"، فهو (أي التأويل) يعبر بوضوح شديد عن الرسول **"هرمس"** الذي يروح ويغدو بين **"زيوس"** والآلهة الأخرى، أو بين **"زيوس"** والبشر للبحث عن المعرفة وتوصيلها، والهرمينوطيقا في مفهومهما الأصلي هي فلسفة التجول والترحال في هذه **المابينية** (betweeness)، فهي لا تتحدث وهي في متربعة على العرش ،بل إن الحقيقي هم حمل الرسالة وإظهار الكلمة، وكشف غير المقول، وتعرية ما يقبع تحت السطح، إن مهمة الهرمينوطيقا-بحسب سلفرمان- هي الاشتغال في فضاء الاختلاف بين الذات والموضوع، بين الأساس واللا أساس، بين المفكر والفكر، بين المتكلم والمتكلَّم عنه، بين العارف والمعروف[17].

ثانيا: المحطات الكبرى للتأويلية

يرى بول ريكور "بأنه ليس هنالك هرمينوطيقا عامة، وليس هناك قانون كلي وشامل للتفسير، هناك فقط نظريات منفصلة ومتعارضة بشأن قواعد التأويل "[18]، فالصراع الموجود فيما بين هاته النظريات لا يقتضي منا البحث عن مدى توافقها أو تجانسها، بل يرجو رصد الأرضيات و المستندات التي تقف خلفها، كما يقر على أن النظرية التأويلية من الناحية التاريخية قد مرت بثلاث مراحل أساسية وكبرى ساهمت في تطورها :

اللحظة الأولى: الفلسفة الكلاسيكية الإغريقية وتأثيرها

نجد تأثير الفلسفة الكلاسيكية اليونانية كبير في بلورة مفهوم التأويل /الهرمينوطيقا، سواء تعلق الأمر بالحضور الكثيف في الميتولوجيا الإغريقية وارتباطها بالإله "هرمس" أو ارتباطها أيضا بالتفسيرات الهوميرية (نسبة للشاعر هوميروس)، لكن تبقى محاورة "أيون" الأفلاطونية أحد أهم النصوص في رصد تشكل مصطلح الهرمينوطيقا، والتي كانت بمثابة القاعدة والفضل في ظهور ما يعرف اليوم بمنهج تفسير النصوص الدينية أو نظرية التأويل أو فن الفهم، حيث يؤكد أفلاطون Plato (عاش بين 427ق.م-347ق.م)فيها على اعتبار الهرمينوطيقا هي فن وأن الماهر فيها هو الذي يظهر في أحسن صورة ويجعل من المعنى المقصد الأسمى بقوله على لسان سقراط: "كأن فهم هوميروس ليس مجرد حفظ كلماته عن ظهر قلب، ولن يتسنى ذلك لإنسان أن يكون قصائد ملمحية ما لم يفهم المعنى الذي يرمي إليه الشاعر لأن الراوي عليه أن يؤول عقل الشاعر لمستمعيه ، و ما كان له أن يؤوله حق تأويله ما لم يعرف ما يعنيه"[19].

كما بين أيضا أرسطو Aristote (عاش بين 384ق.م-322ق.م)**في العبارة**"De l'interprétation وهو الكتاب الثاني في مجموعة كتب المنطق على أن التأويل هو:" قول شيء عن شيء ما هو بالمعنى الكامل والقوي للكلمة التأويل "[20]، لذلك فالمستندات الأفلاطونية والأرسطية كانت ضرورية للوعي بمفهوم التأويل عند الفلاسفة .

اللحظة الثانية: الكتاب المقدس (اليهودية والمسيحية) والبحث عن نظرية في التأويل

باتت ضرورة الحاجة إلى منهج التأويل ملحة ، ضمن إطار تفسير الكتاب المقدس في القرون الوسطى ، لكن هاته الحاجة تركت وراءها السؤال حاضرا حول كيفية فهم مقصد الكتاب المقدس الذي قامت عليه الأجيال التاريخية من اليهود و المسيحيين بإعادة تدوينه على فترات ،لذلك اقترحت النماذج التأويلية في مرحلة التعامل مع التراث المسيحي واليهودي ، وخير مثال على ذلك كتاب "تعاليم المسيحية "للقديس "أوغسطين"Augustin(عاش بين 354-430م) والدافع وراء هاته المحاولة التأويلية هو اجتياز المسافة التي تنشأ عن التفسيرات الثقافية والتاريخية المتعاقبة من أجل تجديد المعنى الأصلي في نصوص "سفر الرؤيا" ، جاعلا القديس أوغسطين روح الماضي الدينية تعاصره قراءة الحاضر التفسيرية ، مميزا بين نوعين من العبارات التي تحتاج إلى التفسير ، العبارات الغامضة ، حيث يكون المعنى مستترا ومغلفا بعناصر تاريخية وصيغ لغوية ، وعبارات عجائبية أو غرائبية ، متعلقة بالمعرفة اللاهوتية القاصرة على علماء اللاهوت دون غيرهم من عامة الناس .[21]

وهو ما حدا ببول ريكور إلى الاستعانة بمفهوم التفسير التوراتي والذي يهتم بموضوع قواعد التفسير الخاصة بالكتابة المقدسة ، لذلك يرى هذا الأخير: "أنه ليس هناك علم تفسير عام ولا شرعية كلية لتفسير واحد ، بل هناك نظريات منفصلة ومتقابلة خاصة بقواعد التفسير ، وبذلك ينشط في مفهوم التفسير ضربان من السعي الفكري سعي الشرح والتفسير الذي به يتطلب الفكر المعنى المحجوب في مطاوي العبارة الخارجية ، وسعي الإظهار والتعبير الذي ينشد الفكر انكشاف المعنى الداخلي والإفصاح عنه".[22]

اللحظة الثالثة: اتساع البراد يغم التأويلي إلى أفاق أخرى مع عصر التنوير.

أول من اتجه نحو هذا الوعي الحديث في استخدام الهرمينوطيقا هو فريدريك شلايرماخر (1768-1834 Schleiermacher Friedrich /)، حيث فتحت إسهاماته في التأويل أفقا جديدا وواسعا في تطور هذا الحقل من المعرفة ، ليصبح غير مقصورا فقط على تفسير الكتاب المقدس بل تعداه الأمر إلى البحث عن نظرية عامة للتأويل بوصفه علما وفنا في الوقت ذاته تعكف على دراسة أشد الخطابات اختلافا ، وتسعى إلى أن تبرز من الشروط العامة التي تمنحها اللغة في مفاهيم جديدة .[23]

كما يعتبر ويلهم دلتاي (1833-1911 Dilthey Wilhem) تلميذ شلا يرما خر ، من المنتمين أيضا لمجال الهرمينوطيقا في أفقها التنويري الجديد ، مستندا في ذلك لتصوره لـ"الفهم "والذي يمثل مقولة جوهرية وأساسية في كل مؤلفاته ، حيث يلخص المشكلة في كتابه "**أصل الهرمينوطيقا**"في السؤال التالي: كيف يمكن أن تكتسب العلوم الإنسانية والتاريخية منهجية في التأويل تختلف عن فلسفة العلوم الطبيعية الوضعية ؟ كما يتساءل عن الكيفية التي يمكن بموجبها لعلم إنساني متميز أن يكون في مقابل سيطرة الموضوعية التجريبية ؟.[24]

وهو ما عمل عليه دلتاي من خلال تطوير نموذج جديد يؤخذ بعين الجدة المظهر الموضوعي والتاريخي لما يسمى ب"الطبيعة الإنسانية " ، وتأكيده على تاريخية الوجود الإنساني وعلى ضرورة فهم الإنسان بوصفه موجودا تاريخيا في جوهره ، يتألف وجوده من سلسلة متصلة تحتوي على ماض وحاضر و مستقبل ، وتقع في علاقات مع الآخرين ومع الطبيعة ، وهو بذلك إنما سعى كما يقول ريمون أرون إلى إقامة "فلسفة للإنسان ككائن تاريخي "يكون في التأويل هو النهج الأساسي لكل العلوم التي تدعى ب"الروحية ".[25]

إن الحديث عن تطور تاريخ التأويلية ، لم يكن من باب الصدفة فتحديد مفهوم التأويل عند ريكور يستمد مرجعيته من هذا التاريخ ، لذلك ينطلق ريكور في عرضه لمفهوم التفسير من وجود ضربين يعكسان اتساع مفهوم التفسير ، **أولا** من خلال تعريف أرسطو "في العبارة" ، للتفسير على أنه" قول شيء عن شيء" ، **وثانيا** من خلال التفسير التوراتي بموضوع قواعد التفسير للكتابة المقدسة ، لذلك يرى **ريكور** أنه ليس هناك علم تفسير عام ولا شرعية كلية لتفسير واحد ، بل هناك نظريات منفصلة ومتقابلة خاصة بقواعد التفسير ، وبذلك ينشط في مفهوم التفسير ضربان من السعي الفكري سعي الشرح والتفسير الذي به يتطلب الفكر المعنى المحجوب في مطاوي العبارة الخارجية ، وسعي الإظهار والتعبير الذي ينشد الفكر انكشاف

المعنى الداخلي والإفصاح عنه ، لذلك يقر ريكور أن علينا أن نضع هاذين التفسيرين في مواجهة المزدوجة فهذا التوتر وهذا الشد الأقصى هو التعبير الأكثر صحة على حداثتنا ، هذا المطلب المزدوج ، فمن جهة هو تطهير القول في إمكانياته ، ومن جهة أخرى هو الإنصات و الإصغاء.

لذلك تظهر مهمة الهرمينوطوقيا عند ريكور في دورين أساسين هما : **الأول** يتعلق بمهمة إزالة الأصنام أي أن نصبح على وعي نقدي بأنفسنا عندما نسقط رغباتنا و فهومنا الذهنية على النصوص وبهذا الوعي النقدي ، لا تعود إسقاطاتنا الذاتية تخاطبنا من خارج أنفسنا على أنها أخرى ، **والثاني** يتعلق بالحاجة إلى الإصغاء بانفتاح إلى الرمز وإلى السرد ولإحداث خلاقة أمام النص لتمارس تأثيرها علينا.

ثالثا: أنماط التأويل والصراع حول فهم المقدس:

1-تأويلية النقد بما هي ارتياب نحو الحقيقة الدينية

لقد أعاد كل من كارل ماركس Marx .K (1820-1889) و فريدريك نيتشهF. Nietzsche (1844-1900) وسيغموند فرويدS. Freud (1856-1939) أي ممثلو "مدرسة الارتياب "L'école Du Soupçon حسب وصف بول ريكور ، طرح مسألة الشك ونقلها إلى صميم الحصن الديكارتي ، فالديكارتية تثبت أن الأشياء مشكوك فيها ، وبالمقابل تنكر أن يكون الشعور مخالفا لما يبدو عليه ، حيث أن هناك توافق بين المعنى والوعي بهذا المعنى.

وعلى خلاف ذلك ترى مدرسة الارتياب أو التظنن أن التحول يكون من مجال الشك في الشيء إلى مجال الشك في الشعور ذاته ، عبر وضع مشاريع في سياق براد يغم التأويل كتقنية معرفية ومنهجية تتضمن مقصدا مشتركا في أساسه وهو أن الشعور الإنساني في مجموعه مزيف ، وهنا تكمن نقطة الالتقاء بين **الدلالة الجديدة لمفهوم التأويل** ليس فقط كمدرسة فكرية بل كروح فكرية داهمت الحقبة المعاصرة للفلسفة ، وبين الارتياب في لون أخر يكاد يكون نظام معرفي أو ابستيمي بتعبير "ميشال فوكو" Foucault Michel(1926-1984) يرسم حدود الفكر ونواتجه ، باسطا سلطانه على عناصر الثقافة وجذورها من الدين إلى الأخلاق إلى الفن والسياسية ...الخ ، لذلك تتحدد الصلة الحميمية بين التظنن والتأويل في قول نيتشه: "لا وجود لوقائع / حقائق ، إنما ما يوجد تأويلات فحسب ....والذات ليست شيئا معطى أبدا ، إنما هي مفهوما مضافا ومفترضا ، هل ينبغي علينا أن نفترض المؤول وراء التأويل ؟إذن هذا شعر وافتراض".[26]

إن التأويل حسب نيتشه باعتباره الأب المفصلي لفلسفة التظنن ، هو فن التفكير خارج الأطر الميتافيزيقية الموروثة ، بما فيها التمظهرات الدينية والأخلاقية التي حولت التأويل إلى فن القراءة المريضة ، يقول: "إن الطريقة التي يؤول بها اللاهوتي..... هي دائما طريقة تحكمية ، بحيث تجعل الفيلولوجي فاقدا للصبر مجنونا".[27]

كما يدعو نيتشه أيضا من جهته إلى التعامل مع الأفكار والحقائق والقيم الدينية ، على أساس أنها لا تعبر عن جوهر فكري واع ، بقدر ما تعكس أعراضا وعلامات على إرادة متخفية ، وهذه الإرادة ، إما أن تكون إرادة قوة تنادي بقيم الانتصار والتعالي ، وإما أن تكون إرادة ضعف تستكين لقيم الرحمة والتسامح والتعاطف ، فالهدف الحقيقي- حسب نيتشه- للدين هو أن ترفع الضعفاء إلى موقع القوة ، وتجعل من الضعف فضيلة ، وهو هدف يكذب هدفها الظاهري وهو أن تجعل الحياة أكثر احتمالا بالنسبة إلى الضعفاء وذلك بتدعيم فضائل من قبيل الشفقة والكدح والتواضع والود ، وغير ذلك هو ما أسماه أخلاق العبيد هكذا أزال **نيتشه** القناع على الدين وكشف أنها مهرب الضعفاء وملجأ العجزة[28].

أما تحليل **ماركس** للدين ، فقد أفضى به إلى نتيجة مؤداها ، أنه بينما يبدو الدين معنيا بموضوعات رفيعة من السمو الروحي والخلاص الشخصي ، قد كانت وظيفته في حقيقة الأمر هي التعميم على الأحوال غير الإنسانية للعمل الإنساني ، وجعل بؤس الحياة أكثر احتمالا و مقبولية ، وبهذه الطريقة كان الدين يستخدم كأفيون للشعوب من ناحية ، وعلى أنه نتاج اجتماعي لوجود أملاه تضارب في المصالح وصراع بين طبقات ، يقول ماركس: " إننا ننطلق من النشاط المادي للبشر لنبين من خلال صيرورة وجودهم الفعلي نشوء منعكسات هذه الصيرورة وأصدائها ، بحيث إن الكينونة ترتبط بالظروف المادية لإنتاجهم ."[29]

وأما **فرويد** فقد مارس نفس العملية الإرتيابية التي تعمد إلى إزالة الأقنعة وكشف الحقيقي من السطحي ، فقد خلص في

تحليله إلى أنه بينما يدرك الدين كمصدر لمشروع للسكينة والأمل ، عندما يواجه المرء مصاعب الحياة ، فإنه في حقيقة أمره هو عبارة عن **"وهم"** لا يعدوا أن يكون تعبيرا عن رغبة المرء في **أب- إله** ،حيث يقول :"إذا كان اهتمامي بالمصادر العميقة والبارزة للأساس الديني موجود ، فإنه أقل بكثير من اهتمام ما يتصوره الإنسان العادي عندما يتحدث عن دينه ، وملته ، وعن هذا النسق من المذاهب والوعود التي تدعي من جهة ، تفسير كل ألغاز هذا العالم تفسيرا كاملا ومرغوبا فيه ، وتطمئنه ، من جهة أخرى ، بأن ثمة قوة متعالية أو عناية ألاهية كاملة تسهر على حياته وستعمل في الآخرة على تعويضه عن الحرمان ، الذي يعانيه على هذه الأرض .[30]

يقول **فوكو:**" إن هؤلاء المفكرين الثلاث (**نيتشه- فرويد- ماركس**)لم يقدموا دلائل جديدة للفكر الغربي ،وإنما غيروا طبيعة الدليل والكيفية التي كان يؤول بها ".[31]

هذا النمط من التأويل النقدي السلبي لموضوعة الدين قد نجد نظيراً مشابها ومرادفا له في مقاربة باروخ سبينوزاB. Spinoza (1632-1677) من خلال كتابه "رسالة في اللاهوت والسياسية" ، الذي عرف تحولا جذريا لبراد يغم التأويل ، فبعد هيمنة رجال الدين للمعيار التأويلي واحتكاره في تفسير الكتاب المقدس استعادت اللحظة السبينوزية بزوغها من خلال فتح الباب حول الارتياب في أنماط التأويل الديني ودعت إلى إعمال العقل في فحص قوانينه ، يقول **سبينوزا:** "إنني لا أستطيع أن أكتم دهشتي البالغة عندما أجد أحدا يريد إخضاع العقل ، هذه الهبة العليا ، وهذا النور الإلهي ، لحرف مائت استطاع الفساد الإنساني تحريفه ، وعندما أجد أحد يعتقد أنه لا يرتكب جرما حين يحط من شأن العقل ، وهو الوثيقة التي تشهد بحق على كلام الله ، ويتهمه بالفساد والعمى والسقوط على حين يجعل من الحرف المائت ، وصورة كلام الله صنما معبودا ، ومن ثمة يعتقد أن أشنع الجرائم هو وصف هذا الحرف بالصفات السابقة ".[32]

عندما تطبق مثل هذه الهرمينوطوقيا على نص من النصوص فإنها تفضي إلى أماكن الوصول إلى ما أسماه ريكور" **براءة ثانية**" والتي يمكن بواسطتها تحقيق هدف التأويل وهو إيجاد عالم أمام النص ، عالم يفتح إمكانات جديدة للوجود إن من أيسر الأمور وأكثرها رجحانا عندما يقرأ المرء نصا من النصوص " وليكن نصا إنجيليا" وبخاصة إذا كان نصا مألوفا أن يفعل ذلك بتصلب ورضا ذاتي يميل إلى تجميد معنى النص تجميدا لا رجعة فيه ، ويبدوا أن مقاربة النص بارتياب معين أي يتساءل عما إذا ما يبدوا أن النص يقوله هو مطابق حقا لرسالته الحقيقية التي يريد إبلاغها هو عملية تأويلية صحيحة وضرورية أيضا[33].

يؤكد ريكور على أن ثمة نقطة أخرى أوضحها أساتذة الارتياب الثلاثة وهي أن الارتياب يجب أن يكون مزدوجا يتوجه إلى المشاركين (المجتمع وأفراده) وإلى النسق "الدين" ، كذلك يجب أن يكون الارتياب مزدوجا في تناول أي نص من النصوص أي على نفسي وعلى النص ، يقول ريكور:" أن كلا قطبي الارتياب صحيح وضروري إذا شئنا أن نصغي إصغاءا جيدا لما يرد الرب أن يقوله لنا".[34]

هكذا يضع ريكور الوجه الأول من قطبي التأويل داخل مناظرة كبرى تجمع بين التفسير/التأويل بوصفه ممارسة الشبهة ، غايته في وضعه تقليص أوهام الوعي وأكاذيبه ، وبين وجه آخر يرتسم في شكل التقابل الجدلي معه يتمثل في التفسير/التأويل بوصفه جني المعنى مجددا أو الإيمان بعد النقد ليرصد نوعا من إرادة الإصغاء واضعا له أعلام أخرى"موريس لينهاردM. Leenhardt (1878- 1954) ،مرسيا إلياد M. Eliad (1907-1986) جيرارد فان درليو J.V. Derliau (1890- 1950)" تستخدم الفينومينولوجيا كأداة منهجية لبيان رحابة المعنى الديني وإحيائه.

2-تأويلية الإثبات بوصفها كشف لقيمة الاعتقاد الديني.

هكذا و بعد توضيح الموقف الأول **أو التوظيف الأول** للهرمينوطيقا بوصفها محاولة لإزالة التضليل وتقليص الوهم ، يتجه ريكور إلى **التوظيف الثاني** المتقابل مع التوظيف الأول ، إنه مسلك إحياء المعنى و إظهاره والذي سيقوم على التضاد مع الرهان التحليلي النفسي للثقافة ومدرسة الشبهة ليقوم في نوع مضاد معها إنه الإيمان كمقابل للشبهة ، الإيمان البعد النقدي والذي يأتي بعد الممارسة الإرتيابية إنه الإيمان الثاني للعالم في علم التفسير ، يقول ريكور: "فلكي نفهم يجب أن نؤمن ، ولكي نؤمن يجب أن نفهم ".[35]

يركز بول ريكور جهوده من خلال إبراز وجود ثلاث دعائم أساسية تطرحها فينومينولوجيا الدين ، كنوع من الثقة ، في حين آخر مقابل يضعها أنصار الإرتيابية موضع شك وتساؤل ، إنها الإيمان بالرمزية الدينية التي تنشأ ضربا من الإصغاء أولا في هاجس الموضوع انطلاقا من تحديد موضوع فينومينولوجيا الدينية ، وثانيا في بعث مسألة التعددية في وجود التفسيرات للعالم وثالثا في درب النزاهة الفكرية وطريق التوضيح المعرفي.

1-في هاجس الموضوع:

يرى بول ريكور أن التحليل الفينومينولوجي يظهر على أنه ضرب من التجلي بالكلام ، ليماثل مواصفات إرادة حيادية ، تستخدم المنهج الوصفي لتفسير الظاهرة الدينية بالأساس ، لا عن طريق الاختزال الأركيولوجي الذي يبدو معاكسا لها تماما ، فإذا التأويل الارتيابي يبحث في أصله عن الأسباب السيكولوجية والاجتماعية والنشوء الفردي والاجتماعي ، وبالوظيفة الاجتماعية والإيديولوجية ، فإن التصور الفينومينولوجي يبحث بالأساس عن الموضوع الضمني الموجود في ممارسة الطقوس في الأسطورة والاعتقاد ،" لذاك تتجه فينومينولوجيا الدين في البحث عن الشيء المنشود في الفعل الطقسي وفي الكلام الأسطوري وفي الاعتقاد أو العاطفة الصوفية[36]، لتكمن مهمتها في أن تكشف مضمون هذا الموضوع في نوايا التصرف والقول والانفعال ، واصفة هذا الموضوع دون أن تحكم حكما مسبقا على طبيعته ، سواء كان **النوراني المرهوب** عند **لينهارد** ، أو **القوي** لدى **فان درليو** ، أو **الزمان الأساسي** لدى **مرسيا إلياد**[37].

ففينومينولوجيا الدين يبقى هدفها الأساسي فيها أنها لا تريد أن تفسر ، بل أن تصف ، لأن التفسير يعني إرجاع الظاهرة الدينية لأصولها وأسبابها -كما عمل فلاسفة الشبهة –في حين أن الوصف هو إرجاع الظاهرة الدينية إلى موضوعها كما هو معطى في العبادة ، ممارسة الطقوس ، الصلاة.

2-في إظهار مسألة التعددية في طرح التفسيرات حول الرمز الديني:

يرى بول ريكور بأن "فينومينولوجيا الدين" تكون ممكنة ، بقدر ما تعرض نفسها على عدة دروب لإعطاء المقاصد المتنوعة في دلالتها ، لتتوافق مع سعة المناطق المتنوعة للموضوع الديني ، وهنا يتجه ريكور إلى محاولة إرسائه لتعدد دوائر الحقيقة ، هذا التعدد يجد سبيل مثاله- حسب ريكور- في عمل **مرسيا إلياد** المطول والذي يحمل عنوان" **التاريخ العام للأديان**" ، الذي يظهر فيه أن "قوة الرمزية الكونية تكمن في العلاقة غير الاعتباطية بين السماء المرئية والنظام الذي تظهره :فهي تتكلم عن الحكيم ، والعادل ، وعن الواسع ،والمنظم ،بفضل القدرة التناظرية التي تربط معنى بمعنى أخر"[38] ، مبيناً **إلياد** من خلال الحديث عن الرمز على درجة ارتباطه بمعنى مزدوج ومتعدد ، لذلك نجد أن المقدس من جهة ، يتجه نحو دلالته الحرفية الأولية ، المحسوسة ، ومن جهة أخرى يرتبط بقدرته الكاشفة التي يضعها المعنى الرمزي والذي يكمن فيها[39].

3-في درب النزاهة الفكرية والموضوعية الحيادية:

يؤكد ريكور على أن هذه الخطوة لا تمثل إلا نتيجة لمقدمتين سابقتين تخضع لها فينومينولوجيا الدين في تفسيراتها للإيمان ، لتبرر وكأنها قاعدة يبلغها العالم ، في نهاية المطاف ، في حديثه عن الرمز وفي بيان مدى رحابته ، ليعبر عن رغبة جديدة يكون المرء إزاءها في موضع استجواب ويكون هذا التوقع لكلام جديد تطرحه فينومينولوجيا الدين هو الفكر الضمني لكل فينومينولوجيا للرموز ، تتشدد على الموضوع أولا ، لتلفت النظر إلى كماله وترحب بقدرته الكاشفة للكلام الأصلي.[40]

هكذا يحاول بول ريكور إيجاد الخيط الناظم بين التفسير بوصفة ممارسة للشبهة عن طريق تطهير القول وتحطيم الأصنام وبين الباعث العميق لعلم التفسير أو التفسير بوصفه جني المعنى وإحيائه انطلاقا من إرادة الإصغاء ، هاته المحاولة - حسب ريكور- ما تكاد تتطور لتنقل إلى مستوى أعمق هو مستوى المناظرة بين الفلسفة(ممارسة الشبهة) وبين أعلام الدين أو المقدس (كإرادة للإصغاء) في صراع وتقابل جدلي ، والتي أفضت - بعبارة ريكور- إلى متاهات ينبغي للمرء درء التعارض الموجود والتي سماها بالوساطات غير المكتملة لتجاوز الصراع المشحون بين الارتيابية و الاعتقادية من جهة ، ولتأسيس لفضاء رحب قائم على الحيوية السجالية ، وفاتحا لآفاق الحقيقة وتعدد دوائرها.

خاتمة:

إن رهان التأويل على حسب- **ريكور**- يقتضي منا خوض معركة فكرية نستعيد بها الماضي ونحييه من جهة ، وبين الكشف عن أفق استكشافي ينبغي البحث و العثور عليه في أعماقنا ، إنه الرد على المد الإنتقادي الارتيابي والدفاع عن روح الاعتقاد الإيماني ، فقيم الحياة في الحضارة الإنسانية تزداد انهيارا واختناقا ، بسبب عدمية تقضي على كل اعتقاد و لتأتي على الأخضر واليابس ، وبسبب عقلانية تكتفي بإضفاء الشرعية على الهيمنة والعبودية .

كما أن فهمنا للظاهرة الدينية قد يستدعي منا التوظيف المزدوج للهرمينوطيقا بوصفها ممارسة إرادة الشبهة (**كما فعل ماركس - نيتشه - فرويد**) من جهة ، وكونها استعادة المعنى وجنيه مجددا (كما أراده ريكور من خلال **الاستمداد بإلياد - فان درليو -وموريس لينهارد** ، ولذلك يبقى مشروع الحقيقة كإمكان تأويلي ، يقتضي منا النظر إلى تعدد دوائرها وتعدد زوايا النظر فيها ، والتحقق من اعتبارها أفق ، لا يعد البحث فيها عن أوجه المطابقة و التناهي بين الشيء واسمه أمرا صحيحا ، فلم تعد الحقيقة نتاج العقل والتعقل ، وإنما هي نتاج الفعل والتواصل والحوار والتفاعل ، فالحقيقة ليست وليدة مصانع اللوغوس ، الحقيقة هي الأمل والعمل.

الهوامش

1. Vatimo (Gianni), Au-delà de l'interprétation : la signification de l'herméneutique pour la philosophie, Bruxelles /Paris, éd. De Boeck-Université,1997.

2. 74. أورده : عبد العزيز العيادي في كتابه "فلسفة الفعل" ، مكتبة علاء الدين ، 2007 ،تونس ،الطبعة الأولى ، الصفحة

3. . Greisch (Jean), l'âge herméneutique de la raison, Paris, éd. Du Cerf ,1985.

4. عبد الغاني بارة ، فلسفة التأويل(الأصول والمقولات)-قراءة في أنظمة المصطلح المعرفية-، منشورات الاختلاف ، الطبعة الأولى ، 2008 ، الصفحة 82.

5. عمارة الناصر ، الهرمينوطيقا والحجاج –مقاربة لتأويلية بول ريكور ، منشورات الاختلاف ، الطبعة الأولى ، 2014 ،الصفحة 22.

6. طه عبد الرحمن ، فقه الفلسفة ، الفلسفة والترجمة ، الجزء الأول ،المركز الثقافي العربي ، بيروت ، الطبعة الثانية ، 2000 ، الصفحة 38.

7. ورج هانس غادامير ، فن التأويل ، ترجمة: محمد شوقي الزين ، مجلة كتابات معاصرة ، العدد 37 ، مارس جوان 1999 ، الصفحة 73.

8. محمد شوقي الزين ، تأويلات وتفكيكات –فصول في الفكر الغربي المعاصر-، منشورات ضفاف ، بيروت ، الطبعة الأولى 2015 ، الصفحة 31.

9. .بن منظور محمد ، لسان العرب ، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت ،1995 ،الصفحة 34.

10. ابن فارس أحمد ، معجم مقاييس اللغة ، تحقيق عبد السلام هارون ، دار الفكر ، القاهرة ، 1979 ، الصفحة160.

11. . لحسين بن محمد الأصفهاني ، المفردات ، تحقيق كمحمد سيد الكيلاني ، دار المعرفة ، بيروت ، الصفحة 30.

12. . حي بن زكرياء الفرّاء ، معاني القرآن ، تحقيق النجار ، مصر ، 1955 ، الجزء الأول ، الصفحة380.

13. . مو النقاري ، معجم مفاهيم علم الكلام المنهجية ، المؤسسة العربية للفكر والإبداع ، بيروت ، 2016 ، الطبعة الأولى ، الصفحة 151.

14. التأويلية والمنهجية في العلوم الإنسانية ، خدايار مرتضوي ، قراءات معاصرة ،مؤسسة مثل الثقافية ،العراق ، العدد الأول ،2015 ،الصفحة78.

15. لمرجع نفسه ، الصفحة 56.

16. لمرجع نفسه ، الصفحة 21.

17. ج.هيو سلفرمان ، نصيات بين الهرمينوطيقا والتفكيكية ، ترجمة علي حاكم صالح وحسن ناظم ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء المغرب ، الطبعة الأولى ، الصفحة 61.

18. . ريكور بول : :في التفسير ، محاولة في فرويد ،ترجمة وجيه اسعد ، الطبعة الأولى 2003 ، الصفحة 55.

19. . أفلاطون ، محاورة أيون ، ترجمة عادل مصطفى ، مأخوذة من كتابه فهم الفهم ، مدخل إلى الهرمينوطيقا ، رؤية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، 2007 ، ص 480.

20. نقلا عن بول ريكور :نظرية التأويل ،الخطاب وفائض المعنى ،ترجمة سعيد الغانمي ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، 2008 ، الصفحة 31.

21. ريتشارد كيرني :دوائر الهرمينوطيقا عن بول ريكور ، ترجمة سمير مندي ، أزمنة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ،الطبعة الأولى ،2009 ،الصفحة 38.

22. ريكور بول : صراع تأويلات ، دراسات هيرمينوطيقية ،ترجمة منذر عياشي ،تحقيق جورج زيناتي ،دار الكتاب الجديد المتحدة ،بيروت ،الطبعة الأولى ، 2005 ،الصفحة 374.

23. Paul Ricœur : Du Texte A L'action, Essais d herméneutique, Editions Du Seuil, paris, 1986, p78.

24. ريتشارد كيرني :دوائر الهرمينوطيقا ، مرجع سابق ، الصفحة 39.

25. نبيهة قارة:الفلسفة والتأويل ، دار الطليعة ، بيروت ، الطبعة الأولى ، 1998 ، الصفحة51.

26. Nietzche, La volonté De puissance tom 1 ; trad, G, Bianquis, NRF.Galimmard, 1948, p238.

27. نقلا عن : عبد الرزاق بلعقروز : المعرفة والارتياب ، المساءلة الارتيابية لقيمة المعرفة عند نيتشه و امتداداتها في الفكر الفلسفي المعاصر ، مندى المعارف ،بيروت ، الطبعة الأولى ، 2013 ،الصفحة148.

28. عادل مصطفى: فهم الفهم ، مرجع سابق ، الصفحة 463.

29. كارل ماركس: نقد الاقتصاد السياسي ، ترجمة راشد البراوي ، النهضة العربية ، القاهرة ، 1969 ، الصفحة89.

30. . سيغموند فرويد: قلق في الحضارة ، ترجمة جورج طرابيشي ، دار الطليعة ، بيروت ، 1980 ، الصفحة 20 .

31.ميشيل فوكو: جينالوجيا المعرفة ، ترجمة أحمد السطاتي وعبد السلام بن عبد العالي ، دار توبقال للنشر ، ط2 ، 2008 ، الصفحة 49.
32.ار الفارابي ، بيروت ، 2005 ، الصفحة375. سبينوزا باروخ : رسالة في اللاهوت والسياسة ،
33.عادل مصطفى: فهم الفهم ، مرجع سابق ، الصفحة 465.
34.بول ريكور: في التفسير محاولة ، في فرويد ،مصدر سابق ، الصفحة285.
35.. ول ريكور: في التفسير محاولة ، في فرويد ، الصفحة 33.
36.المصدر نفسه ، الصفحة34 .
37.. بول ريكور: في التفسير ، محاولة في فرويد ،مصدر سابق ، الصفحة36.
38.. لمصدر نفسه ، الصفحة 41.
39.. المصدر نفسه ، الصفحة نفسها .
40.ريكور بول : صراع تأويلات ، مصدر سابق ، الصفحة 503.

The Use of Facebook as an Educational Tool to Develop the Writing Skill. The Case of 'Master One' learners at the Department of English/ University of Jijel.

Received date: 07-02-2018 Publication date: 08-05-2018

Fouzia BENNACER, university of jijel
bennacerfawzia@yahoo.fr
Salah KAOUACHE, university of jijel
skaouache-@live.fr

الملخص

تقدم هذه المقالة بحث إجرائى قام بالتحقيق فى امكانية استعمال الفيسبوك كأداة تعليمية لتعزيز مهارة كتابة المتعلمين فى قسم الانجليزية بجامعة محمد الصديق بن يحيى / جيجل. تم اجراء الدراسة مع طلاب "ماستر1" باستخدام طرق بحث نوعية (الملاحظة ومجموعات المناقشة) لجمع البيانات. وأظهرت تحاليل البيانات التى تم الحصول عليها أن دمج تجربة الفيسبوك كان مفيدا فى تعزيز الكتابة وعلاج بعض المشاكل ذات صلة. ومع ذلك ، عدم توفر الانترنيت وعدم وجود الحافز والمواقف التى تشكلت من قبل هي اهم التحديات التي تواجه تطبيق هذه الطريقة.

الكلمات المفاتيح: مهارة الكتابة ، وسائل التواصل الاجتماعي ، الفيسبوك ، مشروع تعاوني ، التعليم المختلط.

Abstract

The present article discloses an action research that investigated the applicability of Facebook, as an educational tool to enhance English Foreign Language (EFL) learners' writing skill. The research was carried out with 'Master One' students at the University of Mohammed Seddik Ben Yahia/Jijel, using a triangulation of qualitative methods- participant observation and focus groups-to collect data. The analysis of the obtained data showed that the integration of Facebook experience was beneficial in promoting writing and treating some related problems. However, obstacles like the lack of the net connection, lack of motivation and already formed attitudes represented the main challenges that face its applicability.

Key words: the writing skill, Social Media, Facebook, Telecollaborative project, blended leaning.

Résumé

Cet article présente une recherche-action qui a étudié l'applicabilité du Facebook, comme un outil éducatif pour améliorer les compétences d'écriture chez les apprenants d'Anglais comme une langue étrangère. La recherche a été menée avec des étudiants « Master 01» à l'université de Mohammed Seddik Ben Yahia / Jijel, en utilisant une triangulation de méthodes qualitatives - l'observation des participants et les groupes de discussion - pour recueillir les données. L'analyse des données obtenues a montré que l'intégration de l'expérience du Facebook a été bénéfique quant à la promotion de l'écriture et le traitement de certains problèmes connexes. Cependant, des obstacles tels que le problème de la connexion, le manque de motivation et les attitudes déjà formées représentaient les principaux défis auxquels son applicabilité est confrontée.

Mots clés: compétences en écriture, médias sociaux, Facebook, projet de télécollaboration, apprentissage mixte.

Introduction

Nowadays, the wide spread use of technology and the net have resulted in a generation that is completely different from the old generations in terms of their life style. The so-called 'the Net Generation' shows different thought patterns, learning styles and social experiences. This reality has pushed researchers in the field of language teaching/ learning to call for an adaptation of the teaching methods to reconsider those practices with which learners are familiar.

The use of Social Network Sites is a common feature of this generation and the Algerian youths are no exception. The use of Social Network Sites - especially Facebook– has become a feature of the secondary and university learners. Although such immense use has been under attack for it is seen as a waste of time and a reason behind reducing academic achievements, learners keep using it frequently for different purposes. Therefore, instead of asking learners to close their Facebook accounts –the thing that they will not do-, they are asked via this study to integrate such social experience in their educational system for the purpose of promoting their writing skill.

The present article begins with a definition of Social Media and how researchers have recently started testing the possibility of its integration for educational purposes. It moves to shed light on Facebook which is the tool used in the present study. Then, it describes the main problems that learners face when writing, the different approaches to teach writing and to provide corrective feedback. The second part of the article is practical; it presents the study that attempts to use Facebook as an educational tool to develop master one learners' writing skill at the university of Mohammed Seddik Ben Yahia/Jijel.

1. Social Media

The World Wide Web, or the Internet, was first created in 1990 for the management of the USA army. However, in the last twenty years, it has been widely used by civilians for communication and learning (Naizabekov, 2012). Social media are considered to be the most important outcome of the technology of web 2.0. They are interactive social platforms through which people establish communities to share knowledge, experiences and everyday life interests (Çetinkaya et.al. 2014). People use Social Media to establish relationships with peers, colleagues or groups in order to profit and be more effective. Hence, individuals can move from one community of publishers to another if they feel uncomfortable or unsatisfied (Blossom, 2009). According to Mayfield (2008, p. 05), there are five characteristics of Social Media:

1) Participation; every one interested can contribute.

2) Openness; open to freely add comments and feedback.

3) Conversation; it is a two way conversation in contrast to old Media.

4) Community; communities can be formed quickly to share interests.

5) Connectedness; the usability of other websites and resources.

Social network sites (SNS) include Blogs which are online journals, Wikis or online encyclopedias like Wikipedia, Podcasts that represent audio and video files, Forums refer to online communities that discuss online different topics,

Content communities are platforms to organize and share content like YouTube, and Micro blogging through which only small amounts of content are distributed online as in Twitter (Mayfield, 2008). Social Media play a significant role in educating people both formally and informally; without seeking to replace instructors, Social Media "is changing people from being passive vessels into which knowledge is poured into active creators and distributors of knowledge" (Blossom 2009, p. 233). Besides, learners use Social Media to share and create their learning experiences i.e. it provides a space where learners can collaborate while studying a subject, and share their findings.

Recently, Social Media have been used in Telecollaborative pedagogy. The latter is characterized by the use of internet communication tools to bring together geographically distant groups of language learners and teachers in institutionalized settings for the sake of developing their foreign language skills and intercultural competence through social interaction, telecollaborative tasks, and project work (Belz, 2007; O'Dowd, 2013). This kind of pedagogy "is commonly characterised as ethnographic, dialogic and critical" (Belz, 2007 p.138). It takes place "under the careful guidance of languacultural experts" (i.e. teachers) (Belz, 2007, p.158).

1. **The Use of Facebook**

Nowadays, Facebook is one of the most popular social network sites among youth, and mainly university students. It was first designed in 2004 by Zukerberg for Harvard College/ US students, then spread quickly to be used in other institutions (Peterović et.al. 2012). Later on, it expanded to the public use and became "both a basic tool for and a mirror of social interaction, personal identity and network building among students" (Debatin et.al. 2009 p. 83). By 2010, Facebook users' number reached 500 million, using it as one of their daily life activities. It is a social media service that may function as a tool for:

- Personal publishing like Twitter,
- Social network publishing; it enables people to initiate relationships with others to share information, needs and interests,
- Feedback and discussions; it enables its users to provide or receive comments, insights or opinions to gain knowledge about a given topic or product,
- Aggregation and filtering; it enables its users to gather content from other resources and use it to provide insights,
- Widgets and mashups; it encourages individuals to engage on a personal level by adding value to its content through providing additional one,
- Personal markets and marketing; it enables individuals to easily find people interested in offers be they content, products or services without intermediaries (Blossom, 2009).

Although the utility of Facebook in education was not investigated until recently, compared with other Social Network Sites as blogs and wikis, some researchers (Debatin et.al. 2009; Jin, 2015; Peterović et.al. 2012) claim that Facebook can be used successfully in educational settings. These claims are supported by theories of learning including incidental learning, socially situated learning, and the social theory/ constructivism (Kabilan et.al. 2010).

Facebook is recommended in education especially in the field of foreign language teaching and learning because of the interactive nature of

language, and because it is beneficial for both learners and teachers. For learners, the use of Facebook in learning allows for an easy and quick interaction, collaboration, active participation, resource sharing, and increasing socio-experiential opportunities. As a result, Facebook fosters learners' positive relationships with both their colleagues and their teachers, encourages knowledge transfer through involving learners in various learning tasks, and helps them develop positive attitudes towards learning, besides interpersonal intelligence and critical thinking (Peterović et.al. 2012). Furthermore, it represents a platform for authentic interaction and communication that raises learners' motivation, on the one hand, and provides teachers with opportunities to construct and practice a pedagogy that is based on learners' interests, on the other hand. Teachers would use Facebook as a tool to evaluate their learners formatively; to change attitudes and behaviours accepting learners as partners and allowing them to learn by themselves rather than through lecturing; and to establish efficient educational relationships that would help in developing new skills and knowledge (Peterović et.al. 2012).

However, because the quick wide spread of Facebook is due to school and university students' usage, some researchers (Debatin et.al. 2009; Kabilan et.al. 2010; Naizabekov, 2012) warn against its negative effects on learners' performance. Multitasking is one of the problems related to the extensive use of Facebook. It refers to the learners' potential to carry out several tasks at the same time; they write messages, search on the net, watch pictures and videos, and play game... at the same time. Learners use Facebook while doing their homework which would result in a lack of attention and concentration, and thus, decreases their academic performance and achievement. Attention is not the only aspect facing risk, but also learners waste and overuse time on Facebook which affects negatively their ability to finish their tasks on time. In other words, frequent users of Facebook would lack the skill of time management which may cause cheating, plagiarism, and procrastination, and hence, learners lose their motivation of learning.

Facebook was also criticized for the privacy concerns and threats that it poses for its users, on the one hand, and for encouraging negative attitudes as addiction and lying, on the other hand. McBride (2009, p. 35) opposes this view stating that "If language learners become similarly involved with SNS activities containing pedagogically useful FL experiences, they might become more motivated and spend more time on the FL tasks". Therefore, teachers need to stress the usefulness of Facebook as an educational tool for their learners through clarifying the objectives and the outcomes of the projects that they are expected to be involved in using Facebook. Consequently, learners will be able to "(1) increase their competencies, (2) increase their self-knowledge, (3) value life-long learning, (4) improve their life skills, and (5) develop self-confidence" (Kabilan et.al. 2010 p.07).

To sum up, although some researchers (Kabilan et.al., 2010; McBride, 2009) argue for the usefulness of Facebook as an educational tool to increase learners' competences including the linguistic competence, and more particularly the writing skill, others (Debatin et.al. 2009; Kabilan et.al. 2010; Naizabekov, 2012) report that Facebook damages learners' academic performance. The results

differed from one context to the other, and encouraged the investigation of the use of Facebook in the Algerian educational context.

2. The Writing Skill

Writing is a system of rules that govern a group of symbols and signs to be used as a tool of communication by individuals who know the language in question (Hyland, 2003). It is defined by Weigle (2002, p. 19) as "an act that takes place within a context that accomplishes a particular purpose, and that is appropriately shaped for its intended audience". In language learning and teaching, writing is a productive skill that requires learners to acquire vocabulary, grammar and syntax to be able to write a paragraph, together with other abilities to be able to revise it and to provide appropriate feedback. In this respect, Hyland (2003 p. 27) explains that "while every act of writing is in a sense both personal and individual, it is also interactional and social". In other words, although the act of writing is individual, revision and corrective feedback need social interaction with others, be they teachers or peers.

Rivers (1968 cited in Harmer, 2005) manifests five main stages to develop the writing skill. The first stage is *copying/ transcription;* it involves an exact reproduction of words and phrases which allows for learning the conventions of the code, and developing "a basic mechanical competence" (Harmer, 2005 p. 44). The second stage is *reproduction;* this stage involves writing what has been already read or heard without returning back to original scripts. *Recombination* is the third stage; it refers to the reproduction of previously heard or read material with minor adaptation that may include substitution, expansion, transformation or contraction. The following stage is *guided writing*; learners are given the freedom to write using what they have already acquired in terms of vocabulary and grammar, but they use a model as a guide. The final stage is *composition;* if learners were adequately trained in the previous stages, they would be able to transmit their thoughts freely and easily in a paragraph or essay.

2.1. Writing Problems

When writing in a foreign language, learners face many problems that would debilitate their performance, and may result in failure. These problems can be divided into psychological, linguistic, cognitive, and affective problems. Psychological problems lie in the absence of interaction and feedback as explained by Byrne (1988 p. 04) who states that learners "are required to write on [their] own, without the possibility of interaction or the benefit of feedback". He adds that learners face linguistic problems since they cannot use facial expressions or body language in case of lack of vocabulary. In other words, the helping features used when speaking are not available when writing; instead learners need to select the appropriate structures and words to convey their messages. Besides, learners face the problem of organizing ideas in a comprehensible manner which is classified as a cognitive problem.

The affective factors that would debilitate the learners' performance include motivation, anxiety, attitudes and self-esteem. In other words, learners would give up writing if they felt not interested or motivated. The reasons behind the loss of motivation vary and can be due to the learners' personality, the

learning setting, the learning task, or the teacher's behaviours (Slavin, 2003). They may experience a high level of anxiety (i.e. debilitative not facilitative) that can be the result of either a lack of practice or a lack of sufficient background knowledge (Harmer, 2005). Consequently, these learners may develop negative attitudes towards writing and tend to skip the writing tasks. Last, self esteem is a personality trait that affects the learners' achievement in a foreign language in general, and writing in particular. It refers to the learners' emotional evaluation and judgment of the self, the way they write, and the final product they come at. Learners who have a high self esteem are viewed to be good writers in contrast to those with low self esteem. However, the teacher in class would help learners to build self confidence (Fontana, 1995).

2.2. Approaches to Teaching Writing

Researchers in the field of language teaching/ learning described four main approaches for teaching writing; the product approach, the process approach, the creative approach and the cooperative approach. They vary in their focus, the role of the teacher and that of the learners.

The product approach focuses on the result of the learning process in terms of well-produced composition. In other words, the mastery of grammar and lexical systems gain paramount importance, and the learners' final performance is guided by various models. Therefore, copying and imitation are required. When scoring, teachers focus on the clarity, the originality and correctness of the final product. This approach is characterized by classroom writing, error analysis, and its focus on stylistics and on the objective outcomes (Badger and White, 2000).

The process approach puts emphasis on the process itself rather than on the final product, giving more attention to what teachers should do to help learners accomplish the writing task successfully. Henceforth, teachers clarify for their learners the different steps of the process starting with the selection of the topic that is based on the learners' interest and experience, to the stage of prewriting that includes brainstorming, collecting data, etc., to composing, to revising, to editing and correcting, to evaluating and reviewing (Hyland, 2003). This approach aims to raise the learners' awareness of the different steps and strategies applied within the process of writing, for that priority is given to the learners' interaction while accomplishing immediate tasks.

The creative approach focuses on the writer rather than the form; it requires learners to reflect on their own experiences spontaneously without worrying about grammar and spelling. The teachers' role lies in stimulating learners' ideas through the use of pre-writing tasks, and responding to their ideas rather than to form. Hyland (2003p. 10) manifests that "all writers have a similar innate creative potential and can learn to express themselves through writing if their originality and spontaneity are allowed to flourish".

The cooperative approach provides "opportunities for students to write as a part of the community and use each other for support and guidance" (Kessler et.al., 2012 p. 92). In other words, during their collaborative writing of a joint product, learners learn from each other, share success and failure, promote motivation feelings, and provide feedback for each other. The role of the teacher here is a facilitator.

Although these approaches differ in principles and the roles of teachers and learners, it is found that teachers rarely follow just one particular orientation; they instead mix more than one approach i.e. teachers follow an eclectic approach where different approaches are combined to suit the classroom needs in an effective way (Hyland, 2003).

2.3. Corrective Feedback

Corrective feedback is the information that learners receive as a reflection on their written products, and that aims at improving their writing skill. Corrective feedback can be provided by the teacher, the peers, or both.

One of the most common feedback methods is the teachers' written commentary, the teachers' comments can be either responding or correcting. The former emphasizes the ideas, content and the writing design, while the latter addresses different language aspects as grammar, Lexis, Syntax, etc.(Harmer, 2005). However, learners may ignore the written comments of the teacher.

Peer feedback is regarded as a valuable method because it encourages collaborative work among learners. Harmer (2005 p.116) posits that "peer review is less authoritarian than teacher review and helps students to view both colleagues and teachers as collaborators rather than evaluators". Thus, learners would develop skills to critically analyze their writing products. However, this method is criticized for peers' inexperience to provide appropriate feedback and that goes beyond the level of the sentence, the fact that makes teachers' guidance, support and patience compulsory (Hyland, 2003).

Teacher-Student conferencing is another feedback method that requires oral or face to face interaction in order to discuss the written products. Hyland (2003 p. 192) explains that "the interactive nature of the conference gives teachers a chance to respond to the diverse cultural, educational and writing needs of their students, clarifying meaning and resolving ambiguities". He further manifested that for these conferences to be successful, learners need to have adequate interactive oral skills, and should be active participants who ask questions to clarify meaning, not passive recipients.

3. The Study

Inspired by recent innovations in the field of language teaching and learning, the study aimed to embody the learners' social experience in class to improve their learning in general, and the writing skill in particular. The learners' social experience that the study dealt with is their use of Social Media. In other words, the study followed a blended learning approach and aimed to include learning/ writing tasks within the use of social media to be a part of the learners' everyday life, and which would make them regard the writing tasks as everyday behaviours, discussions with friends, and reflection on ideas. It is hypothesized that this method would help learners overcome the writing problems they face in class; they would be more motivated, reduce their anxiety, interact and receive feedback, and enrich their vocabulary. Consequently, learners would perform better in class assignments and increase their self-esteem. To test this hypothesis, the following questions are asked to guide the design of the study:

- Does the embodiment of learners' use of Social Media help them overcome writing problems?

- Does this method help learners write better?

- Does the practice of writing on the Facebook group result in improvements in class assignments?

- What are the learners' attitudes and reflections on the use of such method?

3.1. **Research Design**

The present study followed a blended learning approach which is defined as "leaning that combines online activity with more traditional periods of face-to-face contact and classroom interaction" (O'Dowd, 2007 p. 18), thus, the evaluation of participants should consider both. The online activity is a telecollaborative project, in which learners interact with other users of English by the use of a Facebook group. The study was carried out with 'Master One' students of English, at the department of English language and literature at the university of Mohammed Seddik Ben Yahia/ Jijel. These students interacted with a class of Brazilian EFL learners, and a group of Algerian learners who gained a scholarship to England to work on their PHD degree. It is an action research since the researcher (teacher) is involved in the study. The Algerian and the Brazilian teachers designed the tasks and posted them weekly, and interfered to provide explanations in case of misunderstandings or in case help was needed. The learners were given a week to discuss a particular topic before moving to another. They were recommended not to use symbols, abbreviations and icons because their meanings vary from one culture to another.

'Facebook' was selected to be the tool of interaction, after a class discussion through which learners together with the researcher/teacher evaluated learners' use of technology, the net and different interaction tools as emails, videoconferencing, Skype, etc. The vast majority of 'Master One' learners agreed that the most suitable tool is Facebook because they are familiar with it; they assumed that they can use it easily since it is part of their everyday life. In this vein, O'Dowd (2007) argued that for an online language learning process to be successful, learners should perceive the activities / tasks together with the communication tool (e.g. email, chatrooms) as relevant to their learning practices in class and habitual practices in society respectively. Therefore, a Facebook Group named 'Critical Cultural Thinkers' was created beforehand through which learners can comment and discuss different topics under the supervision of the their teachers (the researcher and the Brazilian teacher). The group was closed i.e. only the participants can join it; they can use real or fake names provided that they send inbox messages to their teacher to identify themselves. The group feature gives the learners the opportunity to discuss with each other without accessing to each others' profiles i.e. privacy is secured. Besides, the learners had the opportunity to chat synchronously and asynchronously. The teacher hold the belief that Facebook gave her the opportunity to examine learners' participations and any editing that would take place in detail.

This project took place during the academic year 2016-2017. It ran through more than three months; from mid January to the end of April. 'Master One' learners were selected to be the population of this research for they do not have the 'written Expression module'; they have just a module labeled '*Pratiques Communicationnels'* which aims

at developing the communicative competencies. However, the time allocated for this module is only a one hour and a half session per week , this fact led learners at the beginning of the first semester to ask the teacher for help concerning the writing skill; they perceived it as important because they needed to develop their dissertations. Their number is 126 students, organized in four groups.

3.2. Data Collection

Since it was the writing skill that is under examination, data were collected through the use of qualitative research tools; participants' observation and focus groups are, therefore, triangulated to reduce bias.

a- Participants' Observation: Participants observation was divided into two. First, the observation of participants' interaction on Facebook; it was done through the use of note taking where a grid is used to evaluate the frequency, the significance of the learners' participation, and the appropriateness of the language used. The frequency refers to the extent to which learners were active participants in the Facebook group because it cannot be assumed that this method was beneficial for those who did not participate. The significance refers to the quality of learners' participation i.e. whether they participated responding to others' views or they just answered the question of the teacher giving one's point of view ignoring other different views. Besides, the learners may google the information, copy it and post it which means that they did not spend any efforts, and the language used does not reflect their own competence. The appropriateness of language use was evaluated not just in terms of grammar, vocabulary, and structure, but in terms of communicative competence i.e. whether it was disrespectful or obscene.

Second, the participants' observation in class; the sessions were divided to cover oral communication (three sessions per month) and written sessions (one session per month). The latter was devoted to ask the learners to write about a particular topic that has a relation with the online discussion, and to provide feedback. The approach followed in the feedback session was a mixture of peer feedback and the student-teacher conferences where both the aspects of language and the ideas were considered. While observing the participants in class, the researcher used note taking for oral discussions, and used the participants' **portfolios** to assess learners' progress formatively. The portfolios included learners' test results, and task achievements –especially written tasks-, together with their reflections and participations in the feedback sessions throughout the whole project.

b-The Focus Group: this method requires asking a group of people to come together to discuss a certain issue. For that, focus groups are called also 'Discussion Groups' or 'Group Interviews' (Dawson, 2002 p. 29). Focus groups are more useful when triangulated with other traditional methods as questionnaires and observation (Cohen, Manion and Morrison, 2005). The use of this method should be guided by some issues;

- How many focus groups to be used? There should be more than one group.
- What is the size of these focus groups? They should not be too small or too large.
- Participants should have knowledge or experience in the required area.

- Participants should feel comfortable to talk i.e. the facilitator should make the participants trust him/her through ensuring that they will be heard and valued, and that they will experience no kind of pressure either from the facilitator (to oblige them to talk) or from the group members (Cohen et.al., 2005; Darling and Scott, 2002).

The main advantages of focus groups are related to the impact of interaction on the participants. In other words, they help each other overcome inhibitions, feel comfortable to share their experiences, and remember issues that they might have forgotten especially if they are friends. Besides, they might ask each other questions which allow for the emergence of ideas and a wide range of responses in one meeting and in a short time compared to one-to-one interview, and which decreases the interference and the impact of researcher bias. Furthermore, focus groups help in gathering feedback from previous studies (Cohen et.al., 2005; Darling and Scott, 2002; Dawson, 2002).

The learners were divided into focus groups based on the type of their online participation i.e. whether they frequently participated or not. However, because of the learners' big number (126), the researcher opted for sampling, more particularly 'purposive sampling' (cf. Dawson, 2002). In other words, when the 'saturation point' is felt to be reached and no new information is occurring, the researcher decides to stop listening to other focus groups. In this study, the 'saturation point' was reached with the tenth focus group, but the researcher added two other focus groups that constituted of learners with different participation rates, to seek additional ideas, but unfortunately the same ideas were repeated.

To ensure making learners comfortable, the teacher/ researcher worked to strengthen her relationship with the learners from the beginning of the year both in class and through Facebook friendship establishment. The discussions were hold on May, they lasted an hour for each group, and were guided by the following questions:

- Do you find the idea of using Facebook as a teaching tool interesting?
- How often did you participate? Why?
- Did the Facebook group discussion help you to develop your writing skill?
- How did this method help in developing writing?

3.3. Analysis of the Results

The analysis of the learners' participation in the Facebook group revealed that out of a population of 126 learners, 122 students participated and their participation varied from 'very often' to 'rare'. 57 learners participated frequently, i.e. they posted paragraphs to describe and explain their opinions or ideas related to the task in question, to respond to others' comments, and to provide feedback. 55 learners showed a medium participation, and 10 learners rarely participated. Besides, 04 learners did not participate at all, they are girls who belong to very conservative families; their parents or brothers prevented them from using Social Media or having a Facebook account because they perceived it as damaging.

Analyzing the language used by the learners in the Facebook group and comparing it to the language they used in class assignments revealed that the

learners who frequently participated (57 learners), in the online discussions, showed a significant improvement in their writing. This was neatly reflected in the marks they got at the final written task. These learners tended during the last month to modify their comments many times which is a sign of self-reflection and editing that takes place after revising.

Considering the class written products of the 55 learners who did not participate frequently, and comparing them with their online writings, it can be reported that learners divided into those who showed improvement in writing , and those who kept repeating the same kind of errors with very little improvement. Nevertheless, it should be pointed that those who did not manifest any improvements just posted their opinions answering the teacher's questions, without interacting with others or reflecting on their writings. Besides, most of their posted comments were taken from different websites. Therefore, it can be claimed that although they participated, their participation cannot be considered significant since they did not write their own comments as they did not interact with others to learn from the committed mistakes.

The essays developed by the learners who rarely participated and those who did not participate at all reflected a constant level. In other words, the same errors were repeated, and no improvements were signaled. The results of the participants' observation are summarized in the table.

Table. A summary of the participant observation results

	Frequent Participation		Medium/Rare participation		No participation		TOTAL
	With improvement	No improvement	With improvement	No improvement	With improvement	No improvement	
G1	18	00	16	05	00	02	41
G2	20	00	09	04	00	00	33
G3	10	00	11	04	00	01	26
G4	09	00	10	06	00	01	26
∑	57	00	46	19	00	04	126

In a nutshell, out of 126 EFL learners, 04 (3.17 %) did not participate and showed stable writing levels, while 122 learners participated in the project. 103 learners (representing 81.74%) improved their writing through decreasing the errors they committed, enriching their vocabulary, using better structures and grammar, together with self-reflection and correction. However, 19 learners (representing 15.07%) showed very little improvement, if any.

The analysis of data obtained from the focus groups revealed that the vast majority of learners liked the idea of integrating Facebook in the educational process; they found it interesting, motivating and different from traditional boring methods. They argued that it helped them to overcome the problem of shyness and anxiety, especially in the case of a large size class; they can equally express their opinions in the online group. Some of them confessed that they had not thought at the beginning that it would work but they changed

their attitudes later on. Moreover, they liked the fact of using Facebook for education because they did not waste time and they did not need to report their tasks. However, some students found it unfair because not all learners had the net connection or Facebook accounts, while two others explained that they had never believed in the usefulness of Facebook for education.

Describing their participation in the Facebook group, some learners claimed that they frequently participated because they found it interesting and motivating, and because they learnt a lot from the tasks posted by the teachers and the responses of their mates. Other learners confessed that they were not very active and the reasons can be summed up in these points:

- The lack of net connection especially in the campus.
- The evaluation mark they would gain; they participated only to get the mark not because they are interested in developing their skills.
- They had a lot of modules and studies that should be done; they did not have time.
- There are other social duties they needed to cover (e.g. responsibilities for wives, fathers and working learners).

However, they explained that even though they did not post frequently, they tended to read the teachers' and mates' posts, check the language and structures they use, and compare them with their own. Besides, those who had net connection problems used to ask friends about the topic, think of it, and write about it waiting for the net to post it.

Regarding the development of the writing skill, the vast majority of learners agreed that this method enhanced their writing skill because they were given the opportunity to learn from their own errors and those of others, to enrich their vocabulary through reading others' writings, to profit from the feedback they provided for each other, to interact and exchange ideas, and gave them time to revise, reflect and correct their errors. Moreover, other learners claimed that this method increased their sense of competition. When they read others pieces of writing, they compared them with theirs and worked more to be better and to produce scripts that resemble those of excellent learners. Besides, they argued that this improvement in writing was reflected in their speaking; they liked to participate more in oral classes.

3.4. Discussion of Results

After a close examination of the results, it can be said that the integration of the Facebook experience as an educational tool was beneficial in developing the learners' writing skill, provided that learners participated significantly, i.e. they should avoid copying and pasting information from other sources, they should write academically avoiding symbols and abbreviation, they should be motivated to learn and interact with others. Its positive effects were reflected in learners' enhanced writing, promoted motivation, interest and sense of competition. Aided by class sessions of feedback to direct learners, the Facebook group gave them opportunities to practice, interact, benefit and help each other to learn more vocabulary, grammar, structure… together with an exposition of different points of view and ideas that were expressed freely. Hence, it helped shy students when it gave all learners equal opportunities to participate.

However, this method found some challenges mainly the net connection in that not all learners had a good net connection especially those in the campus; they needed to go home or cyberspaces to check the online activity and participate which affected negatively their participation frequency and skill enhancement. Furthermore, although this method increased learners' motivation and decreased anxiety, and helped in changing some negative attitudes towards the use of Facebook for education, it can be declared that this issue has a cyclic nature. In other words, learners with high debilitative anxiety, strong negative attitudes towards the use of Facebook, or those who lack motivation showed a rare participation, and if they did, it was just for getting the mark. In this vein, it can be argued that motivation problems related to the learning setting, the learning tasks, and the teachers' behaviours can be treated using this method, but those related to learners' personality together with deeply rooted attitudes may need other treatments.

All in all, it can be said that the hypothesis put at the beginning of the study was confirmed. This method helped learners to improve their writing skill and to overcome some writing difficulties including those related to the lack of interaction, feedback, vocabulary and the organization of ideas. Besides, the learners increased their motivation and interest which resulted in reducing anxiety and increasing self confidence.

Conclusion

The present study examined the integration of the learners' social experience of using Facebook to promote 'Master One' learners' writing skill. It adapted a blended learning approach for teaching; a telecollaborative project was designed for the online interaction, and the creative and the product methods were selected for teaching the writing skill. Feedback took the shape of peer- feedback and student-teacher conferencing in class, and peer-feedback in online discussions. To collect data, participants' observation and focus groups were used to get qualitative data. The analysis and the discussion of the results revealed that the hypothesis that guided the study was confirmed. However, issues of anxiety, motivation and attitudes were found to have cyclic influence i.e. this method would influence learners' motivation positively, and learners' lack of motivation and deeply rooted negative attitudes would restrict the success of this method. Besides, the lack of net connection still represents a challenging factor that would limit the application of such kind of teaching in Algeria.

References

Badger, R. & White, G. (2000). A Process genre to teaching writing. *ELT Journal. 52*(2) pp 53- 60.

Belz, J.A. (2007). The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In R. O'Dowd (ed.). *Foreign language teachers*. Multilingual Matters LTD. Clevedon. Buffalo. Toronto.

Blossom,J.(2009). *Content nation: Surviving and thriving as Social Media changes our work, our lives, and our future*. Wiley Publishing Inc., Indiana Polis, Indiana.

Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. London, Longman.

Çetinkaya,A.; Şahin, Ö.E.& Kirik,A.M. (2014). A Research on social and political use of Social Media in Turkey. *International Journal of Science, Culture and Sport (IntJSCS). December 2014: 2*(4). Doi: 10. 14486/IJSCS 207.

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison,K (2005). *Research methods in education (5th ed.).* Routledge Falmer, Taylor & Francis Group. London and New York.

Darlington,Y. and Scott, D. (2002). *Qualitative research in practice: Stories from the field.* Allen & Unwin. Australia.

Dawson, C. (2002). *Practical research methods: A user-friendly guide to mastering research techniques and methods*. How To Books Ltd, United Kingdom.

Debatin,B.; Lovejoy,J.P.; Horn,A.K.& Hughes,B.N. (2009). Facebook and online privacy: Attitudes, behaviors, and unintended consequences. *Journal of Computer-Mediated Communication 15*(2009) pp 83-108. International Communication Association.

Fontana, D. (1995).*Psychology for teachers*. McMillan Press LTD.

Jin,S. (2015). Using Facebook to promote Korean EFL learners' intercultural competence. *Language Learning & Technology, October 2015, 19*(3) pp 38-51.

Harmer,J. (2005). *How to teach writing*. Pearson Education Limited.

Hyland,K.(2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

Kabilan,M.K.; Ahmed,N.; Abidin, M.J.Z.(2010). An online environment for learning of English in institutions of higher education? *Internet and Higher Education*. Doi: 10.1016/J.iheduc.2010.07.003.

Kessler, G.; Bikowski,D & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language learning & Technology 16*(1) pp 91- 109.

Mayfield,A. (2008). *What is Social Media*? England Forrester Research Social Computing. iCrossing.

McBride,K. (2009). Social Networking Sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation. In L. Lomicka & G. Lord (eds). *The next generation: Social Networking and online collaboration in foreign language learning.* (pp 35- 58). San Marcos,TX: Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO).

Naizabekov, S. (2012*). Negative impact of Social Networking Sites on academic performance of students.* Retrieved March 15th , 2014 from www.Academia.edu

O'Dowd, R.(2007). Foreign language education and the rise of online communication: A review of promises and realities. In R. O'Dowd (ed.). *Foreign language teachers*. Multilingual Matters LTD. Clevedon. Buffalo. Toronto.

O'Dowd, R. (2013). The Competences of the telecollaborative teacher. *The Language Learning Journal*. Doi: 10.1080/09571736.2013.853374.

Peterović,N., Peterović,D.; Jeremić,V.; Milenković,N.& Ćirović,M. (2012). Possible educational use of Facebook in higher environmental education. *In ICICTE 2012 Proceedings* (pp 355- 362).

Slavin, R.E. (2003). *Educational psychology: Theory and practice*. Person Education,Inc.

Weigle, S.D. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

References to the Cinderella fairy tale in Charlotte Brontë's Jane Eyre and Assia Djebar's Femmes d'Alger dans Leur Appartement

Received date: 08-02-2018 Publication date: 08-05-2018

Belfar Boubaaya Naciera, University of Mohamed Lamine DEBAGHINE. Sétif 2
oumraheema@yahoo.com

الملخص

تسعى المقاربات المتنوعة للأدب بما توفره للقارئ وللنقد الأدبي على حد سواء لاسيما الأدب المقارن إلى الكشف عن أوجه التشابه والتقارب في الرؤى والخواطر لدى الكتّاب في ظل الاشتغال على جملة العناصر التقليدية المعتمدة في أعمالهم السردية. وتروم هذه المقالة مقاربة امتزاج عناصر القصة الخرافية بالعناصر الخيالية في رواية (جاين آر) " لشارلوت برونتي" ، بالمقارنة مع (نساء الجزائر في الشقة) "لآسيا جبار" وتحديدا القصة القصيرة المعنونة ب (ليلة حكاية فاطمة). ولعل المرجعية الأساسية للعملين المذكورين تستند إلى القصة الخرافية (ساندريلا) ، والسؤال المطروح ماهي الأسباب و الأهداف التي حدت بكلتا الكاتبتين إلى استدعاء هذه القصة التراثية وتوظيفها ؟ ، ثم ما الذي كان يجول بخاطر الكاتبتين أثناء كتابة العملين الأدبيين موضوع الدراسة ؟. ومن الأهمية بمكان تذكير القارئ في سياق النقد الأدبي أن هذه الدراسة التحليلية تعنى بعملين أدبيين لبيئتين مختلفتين ، وضمن حقبتين متباينتين للوقوف على التشابه والاشتراك في ذات الحالات الموظفة في كلا العملين بالاستناد إلى القصة الخرافية المذكورة سلفا.

الكلمات المفتاحية:آسيا جبار ، شارلوت برونتي ، ساندريلا ، الأدب المقارن ، تنوع اللغات ،التربية ، التأثيرات.

Abstract

In the variety of approaches that literature offers to the reader and to the literary critic, comparative literature reveals parallels in how writers work out traditional literary elements that they blend in their narratives. This article approaches instances of fairy tale elements that are blended with fictional elements in Charlotte Brontë's novel entitled *Jane Eyre* and in Assia Djebar's *Femmes d'Alger Dans Leur Appartment*, more specifically the short story entitled *La Nuit du Récit de Fatima*. The reference to the same fairy tale Cinderella questions the reasons and the purposes for which both writers have used such a traditional story. What did the writers have in mind when writing their works? It is pertinent to remind readers and literary critics that this analysis concerns two different countries and two distinct epochs in a parallel use of shared instances from the same fairy tale.

Keywords: Assia Djebar, Charlotte Brontë, Cinderella, comparative literature, different languages, education, influences.

Résumé

Dans la multitude des approches que la littérature offre au lecteur et au critique littéraire, la littérature comparée révèle des parallèles dans la façon dont des écrivains utilisent des éléments littéraires traditionnels qu'ils mélangent dans leurs narrations. Cet article propose des instances de conte de fées qui sont mélangées à des éléments fictionnels dans le roman intitulé Jane Eyre de Charlotte Brontë et dans la nouvelle intitulée La Nuit du Récit de Fatima dans Femmes d'Alger Dans Leur Appartement d'Assia Djebar. La référence au même conte de Cendrillon questionne les raisons et les buts pour lesquels ces deux écrivaines ont utilisé une telle histoire traditionnelle. Qu'avaient les écrivaines à l'esprit lors de l'écriture de leurs œuvres ? Il est pertinent de rappeler au lecteur et aux critiques littéraires que cette analyse concerne deux pays différents et deux époques distinctes dans une utilisation parallèle d'instances partagées provenant du même conte de fées.

Mots clés: Assia Djebar, Charlotte Brontë, Cendrillon, littérature comparée, différentes langues, éducation, influences.

Introducation:

The precise and ambiguous definition of what a novel is, what a short story is or what any other genre is remains difficult to achieve in literature. Therefore, it is pertinent to consider the declaration of the literary critic Ulrich Weisstein. He states that 'The student who considers literature from a comparative point of view will find that, like the notions of period, current, and movement, the concept of genre offers an extremely fruitful field of investigation.'[1] This is the case when narratives from different writers reveal parallels which are rich of possible explanations. This article considers the case of Charlotte Brontë in her eponymous *Jane Eyre* when compared with Assia Djebar's *Femmes d'Alger dans leur Appartement*, more precisely the short story entitled La *Nuit du Récit de Fatima*. Such a comparison reveals that both writers have been influenced by fairy tales, especially the one of Cinderella that they refer to in their narratives.

According to Weisstein, a close observation of what is displayed in literary texts is fruitful from a comparative point of view. Actually, it allows for the uprooting of parallel influences. Weinstein states that 'At the same time, he [the student of comparative literature] must endeavor to operate descriptively rather than prescriptively, for due to the relativity of all things historical a clear cut and unambiguous delimitation of genres is practically unattainable, so that no true atomic model of genealogy is likely ever to emerge.'[2] Thus, for Charlotte Brontë, representative of a nineteenth century British novelist who writes in English and for Assia Djebar, representative of a twentieth and twenty first centuries Algerian novelist who writes in French, the allusion to the familiar fairy figure of Cinderella is illustrative of what Weisstein refers to in terms of a literary genre that remains difficult to define. Both Charlotte Brontë and Assia Djebar integrate in their narratives aspects that belong to another genre which is the fairy tale.

For these writers, who produced narratives at different times and who used different languages in their contribution to literature, the parallel reference to the fairy tale of Cinderella raises the questioning of what has influenced the writers. The ambiguity in precisely defining what has driven Charlotte Brontë and Assia Djebar to integrate the same fairy tale is at the core of the problematic of this article.

In terms of analyzing the influence of fairy tales in the works of Charlotte Brontë and those of Assia Djebar, there are no records of any analysis done so far. The only comparative study which involves these two writers is entitled *Patriarchal attitudes, A Comparative study of Assia Djebar and Charlotte Brontë*. No comparative analysis has been attempted so far that deals with any Victorian writer and Assia Djebar or any other Algerian writer.

In order to approach possible explanations for the parallel use of Cinderella by both writers, this article uses two famous versions of the Cinderella tale by the famous French writer Charles Perrault and by the Grimm Brothers from Germany. A biographical theoretical approach in the first part of this analysis is followed by a psychoanalytical one in the second part. This enables to fully explore the possible explanations for Charlotte Brontë and Assia Djebar to refer to that famous tale. The conclusion considers other possible theoretical approaches of these two works.

It is relevant to mention that it is highly dubious that an influence from one writer upon the other should be a possible explanation in the use of the same fairy figure of Cinderella. Actually, Assia Djebar and Charlotte Brontë belong to different epochs reflected in the nineteenth, twentieth and twenty-first centuries. They also come from different countries in terms of England, Algeria and France. In addition, they use different languages to write that is English, French and Arabic. What has influenced Charlotte Brontë and Assia Djebar to refer to traditional elements from the fairy tale Cinderella leads to the analysis of possibilities other than an influence of one writer upon the other.

In reading the works of Charlotte Brontë and Assia Djebar, the reader and the critic are both exposed to two worlds of imagination: the fantasy world of Cinderella within the imaginary one of each writer's fiction. In *Jane Eyre* which is her most famous novel, Charlotte Brontë clearly identifies the protagonist to the fairy character Cinderella. Just like the meaning of the name 'Cinderella' refers to the ashes left in a fireplace, Jane Eyre, the protagonist of the novel describes the sadness of her lonely state in the first person narrator:

I [then] sat with my doll on my knee, till the fire got low, glancing round occasionally, to make sure that nothing worse than myself haunted the shadowy room; and when the embers sank to dull red, I undressed hastily, tugging at knots and strings as I best might, and sought shelter from cold and darkness in my crib[3].

The allusion to the fairy character Cinderella is obvious as the fire that extinguishes is remindful of the fairy character whose very name comes from the noun 'cinder' to mean ashes. The brothers Grimm version of the tale informs the reader that 'In the evening when she [Cinderella] had worked till she was weary she had no bed to go to, but had to sleep by the fireside in the ashes. And as on that account she always looked dusty and dirty, they called her Cinderella.'[4] Bruno Bettelheim, an Austrian-born American psychoanalyst, explains that ''to live among the ashes' was an expression that applied symbolically to the one,(male or female), who held a lower position in relation to one's brothers and sisters ''[5] In addition to the references to the ashes, what the protagonist is wearing in terms of tugging at knots and strings rather than mentioning clothes, is remindful of Cinderella whose clothes were miserable ones due to the neglectful treatment by her step mother. Cinderella , in the Perrault's version of the tale refers to her outfit in terms of 'villains habits'[6]; the brothers Grimm version mentions that the wicked stepmother and her two daughters 'took her[Cinderella's] pretty clothes away from her, put an old grey bed-gown on her, and gave her wooden shoes.'[7] Norman Sherry, an English born American novelist, states that the parallel and the resemblances are obvious as

Jane is a Cinderella figure to begin with, without the beauty of a Cinderella, but with all the sympathy such a figure draws through being pushed aside, ill-treated and ignored. And her story, with its gradual recognition of her virtues and strengths, is the romantic tale of Cinderella who marries her prince. … This basis in Romantic folk-tale and the novel of seduction gives the story a great deal of its fascination[8].

As for Rebecca West, in her literary criticism, she mentions that regarding Charlotte Brontë, 'It is true that the subject-matter of all her work is, under one disguise or another, the Cinderella theme which is the stand-by of the sub-artist in fiction and the theatre, all the world over and in any age'[9].To stress the universality and timelessness of the theme is an element that is supported by the fact that Cinderella is present in the work of Assia Djebar, a writer who is representative of Algeria and who wrote in the twentieth and twenty first centuries.

In *Les Femmes d'Alger dans leur Appartement*, Assia Djebar devises Arbia as a young girl whose life is characteristic of Cinderella's life. It is the character named Fatima, Arbia's daughter, who relates the story of her mother with an allusion to Cinderella. Fatima tells her daughter: 'Cinderella, my darling, Arbia did not know, like me before learning to read, that Cinderella existed in French stories ...'[10]. The direct reference to the name is used to strengthen the analogy between the fictional character of Assia Djebar and the fairy character of the tale. French stories and the fact that one should be able to read to access them is directly alluded to by the daughter of Arbia. Knowledge of the fairy tale is presented as being partly the result of education that leads to an eventual exposure to literary genres and more particularly to fairy tales. Such an instance is particularly true at the times when Charlotte Brontë and Assia Djebar grew up with an education that reflects a wide range of reading.

To consider the place that education holds in the allusion to the fairy tale, in the first place, it is significant that a biographical theoretical approach of the works of both novelists reveals that studying for both writers has exposed them to literary dimensions within which the fairy tale is a genre that has left some prints. Cinderella is a figure that appears to belong to the educational and cultural backgrounds of both writers. Charlotte Brontë had access to numerous works as her father encouraged his children to read. He would bring them newspapers and books to keep them busy and to enable them to widen their knowledge. Charlotte Brontë mentions, in her correspondence, the wide range of books she had access to thanks to her friend Ellen Nussey who would send her all the books she had read[11]. The two friends would also share their impressions about their reading. The influences of imaginary tales regarding Charlotte Brontë are equally recognizable in *The tales of Angria* that she wrote and in which she created warriors out of imagination. As for Assia Djebar, the French oriented education that she acquired in her youth and throughout her life is a direct consequence of the colonization of Algeria by France. Two kinds of schools need to be mentioned regarding Algeria during colonization: schooling was done in French in modern schools created by the French. Arabic was not part of the program and was learnt mainly at the local mosques through the teaching of the Holy Koran. In addition, it is relevant to mention that Assia Djebar's father had been taught and trained in modern French schools in favor of the French language and culture and that he was the first person to have exposed his daughter to the French language and its culture as he insisted on making his daughter join the classes he taught. Assia Djebar was the only girl in her father's class composed of fifty three boys[12]. She excelled in French and ended up being the first Algerian and Muslim female student to have access to the 'Ecole

Normale Supérieure' in Sevres[13] in France in 1956. The novels of the eminent writer reflect her contact with French literature. She mentions several writers in her works and more particularly in her novel *Nulle Part Dans la Maison de Mon Père* in which the protagonist Fatima cries when she reads the misfortunes of the protagonist of 'Sans Famille[14] that she mentions alongside the name of the author, Hector Malot[15].

It is clear that for both Charlotte Brontë and Assia Djebar, a biographical approach is revelatory of direct contact with literary works among which the fairy tale of Cinderella must have left an impression to be later used in the compositions of the narratives of the writers. The celebrity of the tale is acknowledged by the famous psychoanalyst Bruno Bettelheim in his book entitled *Psychanalyse des Contes de Fées* in which he states that 'in everyone's opinion, 'Cinderella' is the best-known, and probably most loved, fairy tale '[16] He justifies his declaration with the support of a reference to the *Funk and Wagnalls Dictionary of Folklore* edited in New York in 1950 by Maria Leach as well as the work entitled '*Adult Reactions to Preferred Childhood Stories in Child Development* written by Mary Collier and Eugene Gaier in Volume number 29, in 1959. Such fame for the tale is reinforced as it needed to be translated in many languages.

In observing the requirements stated by Weisstein, the analysis of the productions of Charlotte Brontë and Assia Djebar questions the concerns and the reasons for which the character of Cinderella seems to impose its magnetism in the works of these widely apart writers. Therefore, in addition to the educational background of the writers as a possible source of knowledge of the tale, it is necessary to explore the content of this tale and its psychological impact. Cinderella as an imaginative fairy character is a girl who grows up to embody psychological dimensions of good versus evil. She reflects the moral teaching of the victory of goodness over evil. In fact, 'Cinderella, like all other fairy tales, ends well.'[17] Consequently, based on an instance of familiarity that knowledge of the tale of Cinderella brings, optimism is provided, and the reader is comforted, an instance that cannot be neglected. According to the mythical theoretical approach, archetypal figures instruct the horizon of expectations that readers experience in a narrative. Thus, through their reference to the famous character of Cinderella in their works, Charlotte Brontë and Assia Djebar integrate an aspect of familiarity and identification. Through recognizable patterns of previously encountered experience, the reader is comforted that goodness will be victorious over evil.

On a psychological level, when Charlotte Brontë and Assia Djebar assimilate the main character of their narratives to the fairy figure of Cinderella, the instance enables an association with the well-known pattern of the orphan who first leads a miserable life and whose patience is later rewarded by a better life. Both Jane Eyre and Arbia are characters who are orphans in a parallel way to Cinderella. After a collapse due to bad treatment, Jane Eyre explains to the doctor who has come to examine her that her parents both died. She tells Doctor Lloyd: 'I have no father or mother, brothers or sisters.'[18] She suffers from not belonging to a family. In the short story of Assia Djebar, Arbia suffers from the fact that her father died and she repeats the word orphan,

''Itima, je suis l'itima!''-''Orpheline, je suis orpheline!''[19] in French and in Algerian Arabic.

In addition to the state of orphanage, the bad treatments that all of Cinderella, Jane Eyre and Arbia undergo bring resemblance in their misery. Cinderella in both Charles Perrault and The brothers Grimm versions reflects an exploited girl. Because her mother died, Cinderella's father remarries. The trouble comes from the stepmother[20] who dislikes Cinderella because she is beautiful and kind unlike her two daughters from a previous marriage. In *Jane Eyre*, the two step-sisters of Cinderella and her wicked father's wife are reflected in the Reed family. In addition, Jane Eyre is ill-treated by her cousin John. His two sisters, Georgiana and Eliza, do not defend the orphan who gets repeatedly hit and accused of wrong doings she did not commit. Jane Eyre is also despised by the Reeds children because they think and feel that Jane Eyre takes advantage of their well-being. Mrs. Reed does not like the girl either and eventually tells her: 'I disliked you so fixedly and thoroughly ever to lend a hand in lifting you to prosperity'[21]. Mrs. Reed never sides with Jane Eyre but rather punishes her severely and gets rid of her by sending her to an orphanage, making the young girl believe that she is going to an educational institution.

Regarding Arbia, she is a victim of her condition. Her two sisters in law replace Cinderella's step-sisters. In a parallel treatment, Arbia is exploited by the wives of her brothers who overload Arbia with chores that are demanding and make Arbia tired and depressed. The narrator gives the precision that Arbia ' travaillait de l'aube au couchant très durement'[22]. In the mean time the two sisters in law 'only had to rock their babies'[23]. The mothers constantly require to be served and Arbia who turns out to be 'the servant of her two sisters-in-law'[24] complains to her powerless mother who witnesses the unfair treatment but cannot interfere. The young girl is depicted as a powerless character as she is dependent on her brothers for her living. The sisters-in-law do not hesitate to make her pay back in an indirect way for the food and the shelter that she benefits from by living with her brothers.

From a psychological description, even though the state of the main character in the works of Charlotte Brontë and Assia Djebar is presented as gloomy and depressing, there is hope for better times. In the prospect that is allowed through the allusion to Cinderella, final reward of a good marriage and a happy life for the heroines is an expected result.

In the fairy tale, Cinderella benefits from magic happenings as her godmother interferes with the bad treatment inflicted to the young woman. When the stepmother and her daughters go to attend the ball given by the king they know that 'the king appointed a festival that was to last three days … in order that his son might choose himself a bride'[25]. Cinderella is denied attendance to the party by her wicked and envious relatives. She is left home with more chores to perform. In Charles Perrault's version, the fairy godmother uses magic touches to change the miserable clothes worn by Cinderella. Charles Perrault narrates that : 'Her godmother only touched her with her wand, and at the same time her clothes were changed into gold and silver clothes, all adorned with jewels.'[26]. Cinderella can attend the ball given by the prince who falls in love with her. In The brothers Grimm version, it is a tree on the grave of

her mother that provides magic happenings. When Cinderella cries due to the harsh treatment she is inflicted with, her tears water the tree that she has planted for her mother and through magic words, birds make her get what she asks for. Cinderella says:

'Shiver and quiver, little tree,

Silver and gold throw down over me …..the bird threw a gold and silver dress down to her and slippers embroidered with silk and silver'[27].

In the case of Jane Eyre for Charlotte Brontë and that of Arbia, for Assia Djebar, the characters are not in fairy tales. How can magic-like happenings take place to enhance the plight of the young girls? What are the devices that the novelists use in their novels to make up for the godmother and magic touches which are not a component of novels and short stories?

Regarding the case of Jane Eyre, Charlotte Brontë creates Miss Temple, a character who cares to make orphans feel happy. One of the orphans describes her by saying: 'Miss Temple is full of goodness, it pains her to be severe to any one…'[28] In the orphanage where Jane Eyre is first uncomfortable, Miss Temple appears as a young woman who understands and shares the misfortunes of the little girl. By trusting Jane Eyre not to be a liar contrary to what Mrs. Reed has entrusted Mr. Broklehurst, the headmaster of the orphanage, to believe and to declare for all the orphans not to befriend Jane Eyre, Miss Temple brings support to the young girl. She enables Jane Eyre to fully develop into a competent teacher by proving how good and honest she is. Miss Temple has got a different magic touch from Cinderella's godmother, yet her kindness and understanding are equal to the transformation applied to Cinderella; Jane Eyre who is first a rebellious child seeking to be loved ends up being a fully grown up young lady who can face life with the power that love has taught her. What about the case of Arbia in *Femmes d'Alger dans Leur Appartement*? Assia Djebar does not use the supernatural touch of the fairy tale either. Arbia, in her daily chores of filling buckets of water meets a young soldier back from the battlefield after having been injured. When he sees her, he decides to marry her. He benefits from enough money given to him in recognition for his heroic deed because he transported his unconscious superior from the battlefield to safety. The hero of war becomes the hero that Arbia looks forward to marrying. In obedience and respect for the Algerian custom of asking the protectors of Arbia for her hand, Toumi, the young man, addresses Arbia's two brothers and proposes in a long-established and conventional manner; but he is turned down. Arbia wants to marry the young Toumi who devises a plan for the couple to elope. The expectation of Arbia is to finally get rid of the exploitation by her two sisters-in-law and live happily. Assia Djebar makes the powerless mother of Arbia trust her daughter. In Arbia's talks to her mother, approval for the elopement is granted by the mother on condition that the two lovers legally marry before they live together. Arbia's mother does not have a magic touch in the same way as Cinderella's godmother but she replaces that magic touch by trusting her daughter's honesty in following a legal procedure in her elopement. The mother wants her daughter to be happily married and by consenting to the elopment, she enables her daughter to become independent and to live contentedly with Toumi.

Another decisive parallel for the characters of Jane Eyre, Arbia and Cinderella lies in the fact that in the fairy tale, because Cinderella is a kind person, she does not hold a grudge against her wicked step-sisters[29]. After Cinderella gets married to the prince, she even provides each one of her step-sisters with a respectable young man; the half-sisters get happily married thanks to Cinderella. Forgiveness is present as a moral teaching. How is such an aspect paralleled in the works of Charlotte Brontë and Assia Djebar for Jane Eyre and Arbia not to feel resentment?

In the case of Jane Eyre, after a long separation from the Reed family with whom she was entrusted to live by her dying uncle, the heroine goes back to visit them on a request from her dying aunt. Jane Eyre explains to the old woman who is on her death bed that she forgives her for the bad treatment that was inflected to her person. Jane Eyre also forgives her cousins; she feels no bitterness for the wicked and selfish John Reed who died in a disgraceful way and partly caused pain that his mother never recovered from. Jane Eyre gently listens to Georgiana whose only goal is to marry comfortably after failing to elope with a well off young man who deeply loved her; his family did not approve of their union and her sister sabotaged the plan. The two sisters do not talk to one another. Jane Eyre also approves of the youngest sister to become a nun as such is her desire. She parts with them on good terms. No bitterness is left among them after the death of Mrs. Reed.

In addition, Charlotte Brontë creates a situation in which Jane Eyre finds that she has three other cousins, Saint John, Diana, and Mary to the happiness of all of them. After a difficult life in an orphanage that she first believed to be a school and a hard life as a governess and as a teacher, unexpected inheritance from a rich uncle who made Jane Eyre his only heir makes the young woman rich. She shares her money with her three cousins and marries her former master Mr. Rochester. The two female cousins are able to marry thanks to Jane Eyre's kindness as the money they get enables them to stop working for a living and to become possible matches for well off gentlemen. As for Saint John he can use his money on a missionary project he looked forward to by going to India. They all live happily hereafter and even when Saint John dies, peace is present as he had wanted to die as a missionary.

Regarding Arbia and her angry brothers at the elopement, the element of forgiveness is inserted after one of the brothers' wife dies at childbirth. Arbia, whose brothers have denied any visit, because of her acts, end up changing their attitude. They seek help from her. Arbia has only one daughter and has not given birth to any other child despite her willingness to have a son. Arbia tells her brother: [D]es mois ont passé, Ô mon frère! Aujourd'hui, c'est toi qui viens à moi; je le vois et je t'en remercie.'[30] The narrator adds that '…C'est ainsi … que Arbia, fut si heureuse d'élever Ali, mon cousin, enfin, mon frère!'[31] Arbia benefits her brother's unfortunate circumstances, and she agrees to take care of her brother's son. The family is re-united with regular visits from Arbia's aging mother who can visit her daughter after having been separated from her in abidance to the required conventional attitude against a girl who elopes and despite the secret blessing she gave her. No resentment is left among the family members. Ultimately, in *La Nuit du Recit de Fatima* in *Femmes d'Alger Dans Leur Appartement*, a positive result is

achieved just as it was overshadowed by the parallels with the fairy tale in which all is well that ends well.

The psychoanalyst Bruno Bettelheim explains that many tales start with a hero who is badly treated and who can overcome wickedness to be the winner[32]. For Cinderella, Jane Eyre and Arbia, the pattern of 'all is well that ends well' is reminded of in the tale, in the novel and in the short story. A mythical element is introduced in the belief that unjust oppression and exploitation reflected in all the characters eventually end in triumphant reward. What is taught in the tale that has existed for centuries is revealed to impact writers of different times and different countries. The biographical approach intended in this article is closely linked to the psychological explanation displayed in an attempt to trace back the origin of the influence of Cinderella in the works of Charlotte Brontë and Assia Djebar. In fact, the education of the writers has impacted them with a positive and hopeful reproduction of hope and values that have been held for a long time and that are transmitted in tales.

Much more could be analyzed in terms of archetypes and close parallels between the characters of the tale of Cinderella, those of Charlotte Brontë's novel and Assia Djebar's short story. The male characters of Mr. Rochester in *Jane Eyre* and that of Toumi in *La Nuit du Récit de Fatima* in *Femmes d'Alger Dans Leur Appartement* could be paralleled with the prince who marries Cinderella. Literary texts also provide readers with a bounty which is acquired through recognizable and familiar universal patterns. On a moral level, benefit is acquired by sharing the experience of hardships of a character who can pathetically hope for better times. On a real level, these stories seem to teach patience and forgiveness. Positive moral attributes are displayed in a victory over negative ones which fail to persist. Literature transmits universal ideas that are often conveyed through parallel and shared patterns. The additional identity pertaining to a specific culture and to a specific country can only make a work richer and more pleasant both for the reader and for the literary critic.

In the end, what Weisstein states in terms of observation in comparative literature can surely lead to many more possibilities to approach more works from different writers

.

References:

1. Weisstein, Ulrich, Comparative Literature and Literary Theory, Indiana University Press, London, 1973, p. 99)
2. Weisstein, idem.
3. Brontë, Charlotte, Jane Eyre, Dover Thrift Editions, USA, 1847, re-published in 2002, p. 28
4. Grimm, Jacob and Wilhelm, The Complete Fairy Tales of the Brothers Grimm , Wordsworth Library Collection, Great Britain, 2009, p. 121
5. Translation of the author from 'vivre parmi les cendres' était une expression qui s'appliquait symboliquement à celui, ou à celle qui occupait une position inférieure par rapport à ses frères et sœurs.' Bettelheim, Bruno, Psychanalyse des Contes de Fées, Editions Robert Laffon, A.A., 1976, p.296
6. Perrault, Charles, histories ou Contes du Temps Passe, Larousse, Paris, 2009, p. 80
7. Gimm, op.cit., p. 121
8. Sherry, Norman, Charlotte and Emily Brontë, Literature in Perspective, Evans Brothers Limited, London, 1969, p. 52
9. West, Rebecca, The Great Victorians, edited by H.J.Massingham and Hugh Massingham, Penguin Books Limited, England, 1937, p. 67
10. Translation of the author from ' Cendrillon, ma chérie, Arbia ne savait pas, comme moi avant d'apprendre à lire, que Cendrillon existait dans les histories françaises…', Djebar, Assia, Femmes d'Alger Dans leur Appartement, Albin Michel, France, 2002, p. 19
11. Charlotte Brontë wrote to Ellen Nussey: 'I have got another bale of French books from Gomersal - containing upwards of 40 volumes'. This was in 1840. 'I have read about half…' qtd. in footnote in Duthie, Enid L., The Foreign Vision of Charlotte Brontë, 1975, p. 15
12. Calle-Gruber, Mireille, ASSIA DJEBAR, adpf, Paris,2006, planche no 2, à la fin de l'ouvrage et dernière page, explication no 2,
13. Zimra Clarisse informs that in 1956 'Assia Djebar was attending the prestigious Ecole Normale Supérieure de Sèvres as the first Algerian whose grades had been high enough for admission' Zimra, Clarisse - Writing Woman, The novels of Assia Djebar, Substance, Volume 21 no 69, 1992, p. 68
14. In terms of literary works, Assia Djebar was familiar with Baudelaire, Alain Fournier, Jacques Riviere, Hector Malot, André Gide and Arthur Rimbeau among other writers. She read French novels very passionately and was familiar with most of the classics of her time. She mentions these works in her novel entitled *Nulle Part dans la Maison de mon Père* in which the protagonist states: 'Lectrice de tant de romans, de poèmes, de chroniques en langue française – celle-ci , ma langue silencieuse… je continuais a lire de nuit, et même a quatorze ou quinze ans, la lampe de poche sous le drap, au dortoir' in Nulle Part Dans la Maison de Mon Père, Alger, Editions Sedia, 2008, p. 284
15. 'Je suis saisie – par la vie si proche, si palpable d'un autre être, le héros de sans famille imagine par Hector Malot, in Djebar's *Nulle Part Dans la Maison de Mon Père*, op.cit., p. 21
16. translation of the author from '[D]e l'avis de tout le monde, 'Cendrillon' est le conte de fées le plus connu, et probablement le plus aimé', Bruno Bettelheim, op.cit, p. 296
17. translation of the author from 'Cendrillon, comme tous les autres contes de fées, se termine bien', Bruno Bettelheim, op.cit p. 301
18. Brontë, Jane Eyre,op.cit., p. 23
19. Djebar, Femmes D'Alger dans leur Appartement, op.cit., p.19
20. Dans le monde occidental, l'histoire de Cendrillon … nous raconte qu'un prince devenu veuf aimait tellement sa fille 'qu'il ne pouvait voir qu'avec ses yeux'. Ce prince épouse une méchante femme qui déteste sa belle-fille on peut supposer que c'est par jalousie…' Bettelheim, op.cit., p. 304
21. 21. Brontë, *Jane Eyre*, op.cit., p. 224
22. Djebar, *Femmes D'Alger dans leur Appartement*, op.cit., p. 19
23. Translated by author from 'n'avaient qu'à bercer leurs bébés' idem
24. Translated by the author from 'la servante de ses deux belles sœurs' idem, p. 18
25. Jacob and Wilhelm Grimm, The complete fairy tales of the brothers Grimm,, Wordsworth Library Collection, 2009, Great Britain, p. 122
26. translation of the author from ' Sa marraine ne fit que la toucher avec sa baguette, et en même temps ses habits furent changés en des habits de drap d'or et d'argent tout chamarrés de pierreries', Charles Perrault, Contes, Larousse, Paris, 2009, p. 81
27. Grimm brothers, op.cit., p. 123-124
28. Brontë, *Jane Eyre*, op.cit., p. 53
29. 'La version de Perrault ne fait pas la différence entre les bons et les méchants. Les belles-sœurs sont beaucoup plus dures envers Cendrillon que celle des frères Grimm ; et pourtant, a la fin de l'histoire, Cendrillon embrasse ses bourreaux et leur dit qu'elle les aime de tout son cœur et les prie 'de l'aimer bien toujours'. Apres tout ce qui s'est passe, ce comportement demeure incompréhensible, comme le sont les dernières lignes du conte :

…et peu de jours après (le mariage) Cendrillon, qui était aussi bonne que belle, fit loger ses deux sœurs au palais, et les maria des le jour même a deux grands seigneurs de la cour.'' Bruno Bettelheim, op.cit, p. 314

30. Djebar, Femmes D'Alger dans leur Appartement, op.cit., p. 25

31. idem, p. 29

32. 'Au début du conte de fées, le héro est à la merci de ceux qui ont une piètre opinion de lui et de ses possibilités, qui le maltraitent et menacent même sa vie …. A la fin du conte, le héros a triomphe de toutes les épreuves…', Bruno Bettelheim, op.cit, p. 168

Le rôle de la formation continue dans le développement des compétences au travail
Cas de l'entreprise NAFTAL Bejaia (Algérie).

The role of Life-long Learning in the Development of Labor Skills: The Case of the Company Naftal, Béjaia, Algeria

Date de réception : 08-02-2018 Date de publication : 08-05-2018

Meriem HAMICHE, Université de Béjaia
Fairouz ZERARKA, Université de Sétif 2
z_fairouz@yahoo.fr

الملخص:

في السنوات الأخيرة أخذ مفهوم الكفاءة المهنية نحو متزايد في مجال العمل والشغل بشكل عام ، وإدارة الموارد البشرية على وجه الخصوص ، وقد ارتبط ظهوره وتطوره مع تطور الأشكال الجديدة لتنظيم العمل. تطور مفهوم الكفاءة المهنية عبر السنوات الأخيرة لإعطاء المزيد من المسؤولية للعمال ، وتشجيع المزيد من التواصل والعمل الجماعي داخل المؤسسة وإضفاء المزيد من الاستقلالية ، وأكثر حرية في اتخاذ القرار بشأن آليات العمل. فكل هذه التغييرات ألزمت وجود صفات جديدة عند العمال ، وهذه الصفات أطلق عليها مصطلح " الكفاءات". وقد أدخل استخدام هذا المصطلح معايير جديدة لاختيار ، للتوظيف ، للتقييم وتحديد أجور اليد العاملة ومتطلبات العمل ، فمنذ ظهور العمل المأجور ، ترجم من حيث المؤهلات التي يمتلكها الأفراد والتي تعترف اجتماعيا والتي تعتمد في الأساس على الدبلوم أو الشهادة وعلى الرغم من أن المصطلح لا يزال واسع الاستخدام في المؤسسات بمختلف أنواعها ، لكن مفهوم الكفاءة بدأ يفرض نفسه.

الكلمات المفتاحية: التدريب المستمر ، الكفاءة المهنية ، تنمية الكفاءات ، تنظيم العمل ، المؤسسة.

Résumé

Depuis quelques années, la notion de compétence apparait de plus en plus dans les discours portant sur le travail et l'emploi en général, et dans la gestion des ressources humaines en particulier. La montée du discours sur les compétences est corrélée avec l'évolution du travail et de son organisation, et précisément avec l'émergence de nouvelles formes d'organisation du travail. En effet, les compétences sont apparues pour accorder davantage de responsabilités aux travailleurs, de susciter plus de communication et du travail d'équipe. La hiérarchie consentirait aux travailleurs plus d'autonomie, plus de liberté de décision concernant le fonctionnement de processus de travail. Tous ces changements commanderaient de nouvelles qualités chez les travailleurs, désignées par le vocable de « compétences ». L'usage de la notion de compétence a introduit de nouvelles normes relatives à la sélection, l'embauche, l'évaluation et la rémunération de la main d'œuvre. Les exigences requises par le travail sont, depuis l'avènement du salariat, traduites en termes de qualifications que détiennent les individus et qui sont socialement reconnues, et notamment parce qu'ils sont sanctionnées par un diplôme. Même si le terme de qualification est encore utilisé dans les entreprises, le terme de compétence tend actuellement à s'imposer.

Mots clés : formation continu, compétence, développement des compétences, organisation du travail, entreprise.

Abstract

In recent years, the notion of competence appeared increasingly in speeches on labor and employment in general, and in the management of human resources in particular. The rise of discourse skills is correlated with the evolution of work and organization, specifically with the emergence of new forms of work organization that are supposed to break in whole or in part with Taylorism. Indeed, skills appeared to give more responsibility to workers, to encourage more communication and teamwork. Hierarchy consent workers more autonomy, and more freedom of decision regarding the operation of work processes. All these changes would order new qualities in workers designated by the term *skills*. The use of the concept of competence has introduced new standards for the selection, hiring, evaluation and remuneration of labor. The requirements of job are, since the advent of wage labor, translated in terms of qualifications held by individuals who are socially recognized, especially because they are sanctioned by a diploma. Although the term is still used in qualifying companies, the term competence currently tends to impose

Keywords: Continuous training, skills, skills development, works organization, firm.

Introduction

Le monde dans ses dimensions économiques, sociales, mais aussi culturelles et psychosociologiques, ne cesse de se globaliser et de se complexifier. L'évolution rapide de l'environnement entraine l'émergence de nouveaux besoins en termes de compétences. Au niveau économique, sous la pression d'une consommation de masse qui s'essouffle et d'un environnement concurrentiel en voie de mondialisation. Trois tendances lourdes ont un impact sur le besoin en compétence : la flexibilité amorcée dans le courant des années cinquante devient une variable d'ajustement incontournable pour répondre à la volatilité croissante des consommateurs ; la qualité s'impose comme une dimension essentielle de la performance et à certaine égards, de la survie des organisations ; enfin, des activités nouvelles se développent, fondées sur une forte valeur ajoutée intellectuelle et une exigence constante d'innovation. L'environnement social évolue dans le même temps de façon significative. Les courants idéologiques qui traversent la société revendiquent une place plus grande pour l'individu. Enfin, la technique connait durant cette période des développements majeurs avec, notamment, l'introduction de l'informatique dans la chaine de production.

La compétence aujourd'hui, est un concept largement utilisé et qualifié de déterminant dans le monde de l'entreprise (BESSON, D. HADDADJ, S. 1999), et la variable humaine a pris une importance croissante dans le développement et la compétitivité des entreprises. Dans les organisations actuelles, la compétence et la performance du travailleur ne sont plus une question simple. Ainsi la compétence est utilisée par les organisations et les entreprises comme un moyen d'atteindre leurs finalités. Et comme le souligne LE BOTERF (2000) pour se positionner sur le marché de l'emploi et de défendre leur employabilité, ils devaient pouvoir faire état de compétences adaptées au nouveau contexte du travail.

I. La problématique

Les entreprises s'orientent de plus en plus vers une recherche de qualité, de flexibilité et de polyvalence de la main d'œuvre, dans un environnement professionnel désormais complexe et instable, et la réponse en termes de technologie avancée, n'est pas forcément la seule solution. La compétence aujourd'hui, est un concept largement utilisé et qualifié de déterminant dans le monde de l'entreprise (BESSON, D. HADDADJ, S. 1999). Les discours sur le travail et l'emploi utilisent de plus en plus la notion de « compétence », bien que cette notion est forte ancienne, qui date du temps des organisations tayloriennes, et ce sont ces organisations qui ont indiqué les compétences de leurs employés en terme de savoir faire, c'est-à-dire savoir exécuter une opération déterminée (LE BOTERF, 2000),

La thèse de modèle de la compétence a été introduite et développée par P. ZARIFIAN dés 1988. L'émergence puis la domination de la notion de compétence s'accompagne d'enjeux sociaux majeurs, pointés par la plus part des sociologues du travail, la remise en cause des acquis sociaux résultant des négociations collectives ; les conventions collective sont de plus en plus se reformulent sur la base de la notion de compétence, ce qui permet de fonder des différences salariales sur des caractéristiques individuelles (AUBRET, GILBERT, PIGEYRE, 2002, p50).

En Algérie à partir de la moitié des années 80, la crise économique qui s'annonce révèle au grand jour la fragilité structurelle de l'économie algérienne et s'accompagne d'une multitude de crises tant sur les plans politiques que sociaux et

culturels. L'une des conséquences a été la libéralisation de l'économie et le désengagement de l'État comme premier employeur, l'insertion au marché de travail, surtout s'agissant du secteur privé, doit répondre à une logique de profit et de rentabilité, ce qui change les critères d'accès, le diplôme ne peut servir de label, il doit recouvrir une qualification précise. L'usage de la notion de compétence a introduit de nouvelles normes relatives à la sélection, l'embauche, l'évaluation et la rémunération de la main d'œuvre.

Plusieurs études des sociologues de l'occident ont identifié un certain nombre de facteurs interdépendants pouvant intervenir ou influencer le développement des compétences (PASSUNI, 2010, MAYER, 2010, BESSETTE, 2003, LACHANCE, 1997). Les auteurs différencient deux types de variable, individuelles et organisationnelles, pour les variables individuelles il y a l'âge, le sexe, le savoir faire, les qualifications ou encore l'étape de carrière, ...etc. En ce qui concerne les variables organisationnels, MEYER (2010) signale les conditions de formation et les conditions de pratique, elle constate également que les salariés se trouvant dans un contexte de pratique où existe une culture de la collégialité, c'est-à-dire une certaine communauté de pratique ou d'apprentissage, sont plus enclins à l'apprentissage et au changement. Les discussions, les échanges, la collaboration, le soutien mutuel sont en effet des atouts de sécurité, de reconnaissance et de validité.

Notre étude vise à expliquer l'effet de la formation continue sur le développement des compétences des salariés de NAFTAL. Autrement dit, est-ce que la formation continue répond aux besoins des salariés concernant le développement de leur compétence au travail ? Et est ce qu'il y a des conditions favorables pour cela dans cette entreprise ?

IV. Les caractéristiques de l'échantillon

II. Les hypothèses

1 : La formation continue contribue au développement et l'acquisition de nouvelles compétences lorsque les ressources (humaines et organisationnelles) sont disponibles dans la situation de formation.

2 : L'organisation du travail détermine le développement des compétences des salariés en retours de leurs formations.

III. La démarche méthodologique

Pour le recueil des données, nous avons opté pour une approche quantitative que nous avons appliquée à travers la technique du questionnaire, les informations qui nous ont servi à la construction des données ont été récoltées sur le terrain de l'entreprise de NAFTAL.

Le pré-test :

Avant d'administrer les questionnaires aux employés de l'entreprise NAFTAL qui ont bénéficié de la formation, nous avons effectué un pré-test auprès de 4 personnes de l'entreprise de NAFTAL, (Chef service, chef section et deux cadre d'étude), qui nous a permis d'éviter les ambiguïtés dans les questions et les mauvaises compréhensions.

La population d'étude

Dans le cadre de notre recherche, la population de référence est l'ensemble des travailleurs de NAFTAL qui ont suivis et participer au programme de formation continue dans cette entreprise.

Traitement et analyse des données

Le traitement du questionnaire a été opéré à l'aide du logiciel SPSS. La première étape a été la construction de la base de données, construite à partir de la structure du questionnaire. Chaque question a été codée, selon le cas, comme une variable multiple, c'est à partir de cette base de données que nous avons effectué les traitements qui nous ont permis de mener notre analyse.

Tableau N°1 : l'identification des enquêtés

Le sexe	Effectifs	Pourcentage
Féminin	4	,3%4
Masculin	89	,7%95
	93	,0%100
L'âge	**Effectifs**	**Pourcentage**
Moins de 30 ans	6	,5%6
- 40 ans31	33	,5%35
- 50 ans41	54	,1%58
Total	93	,0%100
Ancienneté professionnelle	**Effectifs**	**Pourcentage**
Moins de 10ans	15	,1%16
- 20 ans11	23	,7%24
Plus de 20ans	55	,1%59
Total	93	,0%100
Niveau d'étude	**Effectifs**	**Pourcentage**
Université	44	,3%47
Collège	24	,8%25
Lycée	23	,7%24
Primaire	2	,2%2
Total	93	,0%100
la fonction exercée	**Effectifs**	**Pourcentage**
Chef de service	13	,0%14
Chef de section	24	,8%25
Cadre d'étude	31	,3%33
Chimiste labo	6	,5%6
Attaché de direction	1	,1%1
Gestionnaire	7	,5%7
Responsable de sécurité industrielle	1	,1%1
Pas de réponse	10	,8%10
Total	93	,0%100

Le tableau montre que la majorité des bénéficiaires de la formation continue sont de sexe masculin 95,7%, alors que 4,3% sont des femmes. L'explication de cette différence se situe à deux niveaux, le premier dans l'entreprise visitée, la main-d'œuvre est à majorité masculine, les femmes représentent seulement 16% de l'ensemble, et le deuxième, selon l'interlocuteur (DRH) vue la spécificité et la sensibilité de produit (le stockage et la distribution des produits pétroliers) l'entreprise fait recoure à l'emploi des jeunes de sexe masculin.

Le tableau montre aussi que l'échantillon est majoritairement formé par des individus âgés de 31ans à 50 ans, 58,1% des répondants sont âgés de 41ans à 50 ans, alors que 35,5% ont de 31 à 40 ans, finalement 6,5% sont âgés moins de 30 ans.

Pour leur ancienneté dans l'entreprise, on remarque que la majorité des employés ont plus de 20 ans de travail, ils représentent 59,1%, et pour ceux qui ont entre 11ans et 20 ans représente 24,7%, et 16,1% pour les employés qui ont moins de 10 ans. Les données de tableau explique la stabilité du personnel au sein de cette entreprise, en fait, ce facteur est essentiel pour la réussite de l'entreprise, puisque il faut du temps aux salariés pour bien remplir une fonction.

Et leur permis aussi d'acquérir de l'expérience et de développer leur compétences au travail, et on peut considérer les années de travail ou l'ancienneté au travail comme des situations de formation continue, parce que le contacte avec les collègues, l'affrontement des nouvelles situations permis aux salariés d'acquérir des connaissances et des compétences qu'ils n'ont pas acquis avant ou pendant leur formation initiale.

Pour le niveau d'étude des interrogés, le principal constat qui se dégage du tableau, est que la majorité ont un niveau de scolarité très élevé, la plus part ont réussi des études universitaires 47,3%, ce qui explique qu'ils ont pu acquérir des compétences en terme de savoirs théorique pendant leur cursus universitaire.

Et 50,5% des interrogés déclarent qui ont un niveau d'études secondaire (des collégiens) 25,8% et postsecondaire (des lyciens) 24,7%, et seulement deux personnes ou 2,2% des interrogés ont un niveau d'étude primaire. Malgré leur niveau bas, le savoir-faire qu'ils ont acquis depuis leur recrutement leurs a permis de devenir en terme de pratique des employés productifs. Le niveau d'étude a un effet positif sur les chances de recevoir de la formation, selon plusieurs chercheurs dans le domaine voient que les travailleurs plus scolarisé recevraient plus de formation.

Le tableau montre également que 33,3% d'entre eux occupent un poste de cadre d'études, 25,8% sont des chefs de section, 14,0% des chefs de service, 6,5% des chimistes labo. Les gestionnaires représentent quant à eux 7,5%, tandis que les attachés de direction et responsables de sécurité industrielle représentent 2,2%. Selon le tableau, on constate que les employés qui reçoivent plus la formation occupe des fonctions de responsabilité, les salariés n'ont pas tous les mêmes chances d'accéder à la formation continue financée par leur entreprise. Le salarié pour qui cette probabilité est la plus élevée n'est novice ni dans son poste ni sur le marché du travail, et occupe un emploi de cadre ou une profession intermédiaire dans une grande entreprise de service ou du secteur industriel à haut niveau technologique. Ce salarié a plus d'une chance sur deux d'avoir suivi une formation financée par son entreprise au cours de l'année, alors la moyenne est plus proche d'une chance sur quatre. (Cécile DETANG-DESSENDRE, 2008). C'est-à-dire que les salariés qui travaillent dans une grande entreprise et qui occupent des postes de responsabilité ont plus de chance de suivre des formations continues par rapport aux autres.

V. Les résultats de l'étude

1. *Le déroulement de la formation*

Le groupe a une tache essentielle à accomplir, il permet également de mieux comprendre leur milieu de travail, de formation, et de mieux y répondre.

Le tableau N°2 : Soutiens des collègues pendant la formation

Soutiens des collègues pendant la formation	Effectifs	Pourcentage
Faible	42	,2%45
Moyen	32	,4%34
Elevé	19	,4%20
Total	**93**	**,0%100**

Concernant le soutien des collègues pendant la formation, le tableau montre que 45,2% des employés conçoivent que le soutien de leurs collègues était faible. Les participants à la formation sont des déférentes régions de pays ce qui empêche au début la passation du courant et chaque personnes s'intéresse à ses propres affaires, ce qui est exprimé par les enquêtés.

Tandis que 34,4% signalent que leurs soutiens l'ont qualifié moyen. Pour eux, cela est dû

en grande part aux difficultés de communication dans le groupe. Quand aux restes des employés, 20,4% jugent que le soutien était élevé et qu'ils ont beaucoup mieux appris de leurs collègues.

1.1. Le rôle de formateur ;

Le formateur est une autre composante essentielle de volet du programme de formation.

Le tableau N°3 : Le soutien de formateur

Le soutien de formateur	Effectifs	Pourcentage
Faible	25	,9%26
Moyen	28	,1%30
Elevé	40	,0%43
Total	**93**	**,0%100**

Selon les réponses des interrogés sur le soutien de formateur, 26,9% voient que le soutien était faible : pour eux, le formateur n'est pas le seul facteur de réussite de formation. Ils estiment qu'ils ont pu favoriser d'autres conditions, à savoir les ambitions des participants pour beaucoup, la formation est un moyen d'élargir ses connaissances soit en termes de savoir soit en termes de connaissances personnelles. 30,1% estiment que le soutien était moyen, et que le formateur les a aidé à acquérir des connaissances de bases afin de bien accomplir leur travail du fait que les formateurs étaient des experts dans le domaine. 43,0% témoignent du grand soutien apporté par les formateurs ; ils ont beaucoup aidé les participants au programme à divers niveaux, notamment pour le développement professionnel et / ou personnel, les formateurs étaient à la hauteur des aspirations des participants.

Les méthodes de la formation

Suite à des questions concernant les méthodes de formation et leurs influences sur le développement des compétences, on a obtenu les résultats suivants :

Le tableau N°4 : la contribution des méthodes utilisées pendant la formation sur le développement des compétences

Les méthodes utilisées soutiennent le développement des compétences	Effectifs	Pourcentage
Beaucoup	54	,1%58
Un peu	33	,5%35
Pas du tout	6	,5%6
Total	**93**	**,0%100**

58,1% des répondants affirment que les méthodes employées au cours de la formation soutiennent le développement de leurs compétences et affirment qu'elles sont adéquates avec leurs attentes et les objectifs tracés. Et les formateurs ont utilisé plusieurs méthodes pendant la formation et cela était très bénéfique pour leur développement.

Alors que 35,5% des répondants trouvent que les méthodes employées n'étaient pas comme ils ont aspiré, et que les formateurs n'ont pas pris en considération les niveaux et les capacités d'apprentissage des participants, ce qui diminue les chances des employés de maitriser de nouvelles tâches et de prendre plus de responsabilités dans leurs travail, Finalement 6,5% des répondants voient que les méthodes employées ne sont pas du tout soutenables, et estiment qu'elles ne sont pas adéquates avec les objectifs tracés. Il y avait de déférences entre former quelqu'un académiquement et professionnellement, à savoir pour la formation

professionnelle signifie minimiser aux maximum la théorie, ce qui n'est pas respecté de la part des formateurs.

1.2. Les difficultés de la formation

Lorsqu'on aborde les difficultés rencontrées pendant la formation, les réponses sont partagées : il en a ceux qui n'ont pas sentis de difficultés, 41,9% jugent que la formation s'est très bien passé, il n'y avait rien à signaler comme problème. Puisque, la formation ne comporte aucun examen, les participants n'ont pas ressenti de difficultés particulières, ni de pression quant à leur réussite. En général il y avait quelques questions ; quelquefois des interventions supplémentaires de la part des formateurs étaient nécessaires, mais c'est tout. De ce fait, quelqu'un pouvait avoir de problèmes mais ne réclame pas. Tandis que, 58,1% des répondants évoquent certaines difficultés, comme l'indique le tableau en dessous ;

Le tableau N°5 : La répartition de l'échantillon selon les difficultés rencontrées pendant la formation

Les difficultés rencontrées pendant la formation	Effectifs	Pourcentage
Le manque de moyens	19	,2%35
Le manque de suivi	13	,1%24
L'attitude négative des gens	13	,1%24
Difficultés de communication	6	,1%11
Autre	3	,5%5
Total	54	,0%100

Pour ceux qui rencontrent des difficultés pendant la formation, le tableau n°05 montre que le genre de difficultés rencontrées par les participants au cours de la formation se rapportent principalement au manque de moyens avec 35,2%, pour eux, le manque de support documentaire (livres, manuels, rapports …etc), ainsi que l'hébergement, les moyens de transport, influencent négativement (sur) leurs progression. Ainsi 24,1% des interrogés soulignent que la difficulté le plus souvent rencontrée pendant la formation c'est bien le manque de suivi par les formateurs, les participants étant de niveaux différents, les gens plus avancés côtoient d'autres moins avancés (les débutants). Et que les formateurs ne prennent pas ça en considération ce qui crie un méfais de la part de certains participants. 24,1% des interrogés voient dans l'attitude négative des gens le reflet de l'influence délétère qui préside à formation des personnes. (Sur la formation le climat de la formation,). Les difficultés de communication (des difficultés exprimées par les employés et qui renvoient pour la plus part du temps au problème de langue) représentent 11,1%. Les difficultés que rencontrent les participants pendant la formation, constituent des obstacles majeurs dans leur évolution et donc sur la réussite de la formation.

Questionner les participants sur la mise en œuvre des connaissances théoriques préalablement acquises pendant la formation, leur réponse était voir le tableau ci-dessous.

Le tableau N°6 : la répartition de l'échantillon selon la mise en œuvre des connaissances théoriques préalablement acquises pendant la formation :

La disponibilité des situations de pratique pendant la formation	Effectifs	Pourcentage
Non	42	,2%45
Oui	51	,8%54
Total	93	,0%100

54,8% des répondants font recours et utilisent pendant leur formation les connaissances théoriques déjà acquises. C'est-à-dire des situations qui peuvent les appliquer et mettre en œuvre le contenu de la formation, à la fin de chaque atelier, les participants posent les problèmes rencontrés dans leur district, et spécifiquement dans leur activité, et avec les débats avec les spécialistes ils arrivent à trouver des réponses, et ceci est considéré comme un exercice de pratique, ce qui leur permis d'évoluer et d'enrichir leurs savoirs . Et 45,2% des interrogés affirment que la formation suivie était dans sa totalité théorique.

Pour réaliser les objectifs de la formation, les formateurs ne doivent pas se contenter seulement d'un apport théorique, la pratique est de grande importance, ce qui permet de bien maitriser les savoirs initiés. Cette situation crée chez les participants un sentiment de malaise, parce qu'ils voient dans les formations continues une occasion de mise à niveau et de développement de leur compétence au travail, et le manque des exercices de pratique les empêchent de déterminer leurs points faibles pour pouvoir les corriger et bénéficier au maximum de la formation.

1.3. Appréciation de la formation

Les participants au programme de formation jettent des regards différents sur leur période d'entrainement, et leur appréciation du parcours, certains semblent avoir été bien encadrés, suivies, appuyés, dirigés, et d'autre non. Lorsque nous avons demandé aux participants s'ils étaient satisfaits de la formation suivie, la majorité des répondants affirment leur satisfaction, et qui leur permet de mieux accomplir les responsabilités du poste, comme est illustré dans le tableau n°7.

Le tableau N°7 : appréciation de parcours de la formation

appréciation de parcours de la formation	Effectifs	Pourcentage
Très satisfait	15	,1%16
Satisfait	55	,1%59
Insatisfait	21	,6%22
Ne sait pas	2	,2%2
Total	93	,0%100

Cela varie entre ceux qui ont très satisfait 16,1%, et ceux qui répond qu'ils sont seulement satisfait 59,1%. Cela est du à plusieurs raisons, la formation est toujours une occasion d'acquérir un savoir, de rencontrer des experts dans le terrain, des formateurs de qualité et de rencontrer d'autres personnes qui viennent des autres secteurs professionnels.

Alors que 22,6% des répondants sont insatisfaits de leurs formation, la formation n'étant pour eux pas adéquate avec leurs domaines d'activité, et n'ayant pas répondu à leurs attentes. Le fait qu'elle était très générale et théorique dans la plupart des cas. Finalement 2,2% des répondants, ne savent pas s'ils sont satisfaits ou non, (ils n'ont en effet pas précisé leurs positions).

Pour conclure, selon la majorité des répondants, la formation était une occasion de réactualiser leur connaissance et d'acquérir de nouvelles compétences qui seront utiles au travail, 75,2% des répondants déclarent être satisfaits de la formation suivie, comme ils sentaient une forme de progression à la fin de formation. Selon KRAIGER et al (1993), « *le succès de la formation dépend non seulement des méthodes utilisée mais aussi du positionnement de l'apprentissage, son soutien, son renforcement dans l'organisation, la motivation et l'intérêt des formés ainsi que les mécanismes mis en place pour assuré le transfert au travail des nouvelle connaissances acquises »* CARLEEN CATOR (2006, p 30). Cela veut dire que l'aspect purement formel et technique de la formation est important, en intégrant le sentiment et les appréciations des formés pour donner plus de chance de réussite de l'opération de formation, ainsi que l'aspect organisationnel, ce dernier point est l'élément central auquel nous nous intéresserons dans la partie suivant.

2. Les conditions organisationnelles

2.1. La reconnaissance au travail

La compétence n'est pas innée comme l'exprime ZARIFIAN, elle se développe, et un rôle essentiel du management est d'accompagner ce développement, d'accompagner la montée en compétence. Il la définit ainsi : " La compétence est le résultat d'une action qui se met en œuvre sous la forme d'une prise d'initiative, d'une prise de responsabilité d'un individu dans une situation de travail donnée " P. ZARIFIAN (2001, p 65). La compétence est un concept dynamique, c'est-à-dire être compétent aujourd'hui n'est pas automatiquement le cas demain, l'employé doit réactualiser ses connaissances dans son travail, et les compétences acquises pendant la formation nécessitent de les consolider au travail par la pratique. Les personnes participant à des groupes de travail inter-métiers ont le sentiment de « plus en savoir » sur l'entreprise, de mieux de saisir de ses process et processus de travail, de ses contraintes. «*Le fait de travailler en groupe amène à se poser plus de questions. Les gens en plus se sentent plus concernés et du coup ils font remonter les choses, les informations, les problèmes, ils s'impliquent plus*», « *Travailler en équipe est profitable au développement des compétences, travailler ensemble et pas côte à côte* ». SOLVEIG, O. Mai (2003). Abordant les relations avec les collègues au travail, nous avons demandé aux participants, s'ils perçoivent de la reconnaissance de la part de leurs collègues. Les réponses étaient les suivantes :

Le tableau N°8 : La reconnaissance auprès des collègues au travail

La reconnaissance	Effectifs	Pourcentage
Beaucoup	13	,0%14
Un peu	58	,4%62
Pas du tout	16	,2%17
Ne sait pas	6	,5%6
Total	93	,0%100

Seulement 14,0% des répondants disent recevoir une bonne reconnaissance et trouvent de soutien et d'encouragement de la part de leurs collègues au travail. Les bonnes relations et l'entente entre les employés créent un climat favorable pour l'intégration dans le milieu du travail, ce qui facilite

aussi le transfert et le partage des connaissances et le développement de la qualité d'esprit d'équipe. Cette qualité implique l'intention de travailler en coopération avec les autres au sein d'une équipe plutôt que de travailler seul ou en compétition avec les autres membres du groupe. Elle se manifeste dans les comportements qui visent à renforcer la cohésion de l'équipe et à exploiter l'alliance des participants dans le travail en groupe, (partage de l'information, sollicite l'apport de chacun, encourage et valorise les autres, résout les conflits…).

Alors que 62,4% des répondants sentent peu de reconnaissance de la part de leurs collègues au travail. Ils jugent qu'ils les encouragent pas beaucoup, et les relations de travail restent seulement dans le cadre de la hiérarchie, c'est-à-dire chef – subordonné, il y a peu de communication, et ce désintérêt donne l'impression que la formation au sein de l'entreprise s'inscrit dans la routine, et que tous le monde se bénéficiera d'elle, pour ces raisons que les autres employés accordent peu de reconnaissance aux autres.

Ainsi 17,2% des répondants affirment vivre un manque important de reconnaissance au travail, et ils ne sentent jamais de la reconnaissance auprès de leurs collègues, et ils ne constatent ni de soutien ni d'encouragement. Les 6,5% restant des répondants ne savent pas s'il y a de la reconnaissance et d'encouragement ou pas, ou bien leurs collègues ne montrent pas. Et qu'ils ne ressentent pas un besoin de savoirs si y'a de la reconnaissance ou pas, leur objectif es d'accomplir leur travail et c'est leurs chefs qui vont les évaluer et les reconnaitre.

Le soutien des supérieurs

Quant au rôle des responsables de l'entreprise NAFTAL, comme le montre le tableau en dessous les réponses des employés sont partagées ;

Le tableau N°9 : Le soutien et l'encouragement de la part des responsables après la formation

Le soutien des responsables	Effectif	Pourcentage
Rarement	36	,7%38
Parfois	41	,1%44
Souvent	16	,2%17
Total	93	,0%100

Ceux qui répondent affirmativement (17,2%) perçoivent que leurs responsables sont souvent de leurs coté. Ces derniers essayent toujours de les motiver et de les encourager dans leur travail. Ce soutien se manifeste par des visites, des paroles, des questions posées sur l'évolution de la personne au cours de la formation, ce qui explique que les relations semblent très bonnes, et que ces derniers (les responsables) facilitent les canaux de communication entre les employés, ce qui crée aussi un climat de confiance entre supérieurs subordonnés. Les consultants de terrain expriment que la communication est l'un des savoir-faire les plus importants à maîtriser par un cadre puisqu'elle permet de s'informer et d'informer les autres, de donner son opinion et de répondre à l'opinion d'autrui, de convaincre et persuader, d'animer et motiver ses collaborateurs.

Alors que 44,1% confirment que leurs responsables ne sont pas toujours inquiets d'eux, ils invoquent parfois un manque de disponibilité de leurs supérieurs. Finalement 38,7% n'ont jamais perçu de soutien, et rarement les jours ou ils (les responsable) cherchent à rassurer des conditions des employés ou de savoirs leurs besoins au travail, ce qui veut pas dire qu'il n'existe pas, mais plutôt qu'il ne faisait pas sentir, peut être à cause d'un manque de diffusion, de communication.

L'évolution professionnelle d'une personne se traduit généralement par une promotion qui est une récompense pour son professionnalisme, parce que le passage d'un niveau à un autre suppose la reconnaissance d'une progression de la qualification qui se traduit par la capacité à prendre en charge des activités plus complexes. La promotion dans plusieurs cas derrière les demandes de formation même si la majorité n'exprime pas ça dans leurs discours.

Le tableau N°10 : le bénéfice d'une promotion

Le *Bénéfice d'une promotion*	Effectif	Pourcentage
Oui	*35*	*,6%37*
Non	*58*	*,4%62*
Total	**93**	**,0%100**

Dans notre cas, 37,6% de ceux qui participent aux programmes de formation ont bénéficié d'une promotion au sein de leur entreprise, ils ont passé de leur poste à un autre plus supérieur, cet avancement augmente chez eux le degré de motivation et essayent toujours de donner plus pour défendre leur mérite et aussi d'évoluer davantage. Alors que 62,4% n'ont pas eu la chance. Mais ils ont bénéficié d'une promotion dans le poste, ce type de promotion est caractérisé par un changement de catégorie.

2.2. L'organisation de travail

Les effets de la formation ne dépendent pas uniquement de l'acquisition des compétences par les employés qui faisant l'objet de la formation, mais de la façon dont l'entreprise est préparée à utiliser ces nouvelles compétences. Le concept de compétence ne prend toute sa valeur que dans une organisation modifiée, une organisation prescriptive est difficilement compatible avec le développement des compétences ; elle freine l'autonomie du salarié, bloque son pouvoir de jugement sur l'action à conduire.

Nous avons demandé aux employés de NAFTAL de décrire la nature de l'organisation dans leurs entreprises, les méthodes de travail et le degré de l'autonomie laisser à eux après la formation.

Les méthodes de travail :

En ce qui a trait aux méthodes de travail dans l'entreprise de NAFTAL, l'existence des deux modèles d'organisation est bien claire dans les réponses des interrogés, une organisation dite taylorienne ou il ya une forte prescription des méthodes de travail, qui servent à prévenir les accidents de travail et les maladies professionnelles beaucoup, et une organisation dite moderne basé sur l'initiative et l'innovation.

Le tableau n°11 explicite la vision des répondants sur les méthodes de travail pratiquées dans leur entreprise ;

Le tableau N°11 : Les méthodes de travail après la formation dans l'entreprise

Les méthodes de travail	Effectifs	Pourcentage
Restent prescrites	49	,7%52
Donnent la chance à l'initiative et à l'innovation	44	,3%47
Total	93	,0%100

Nous pouvons remarquer dans le tableau au dessus que les réponses sont partagées, 52,7% des répondants affirment que les méthodes de travail restent toujours prescrites et il n'y avait pas de changement remarquable et qu'il est toujours demandé d'exécuter les décisions prises et respecter les normes et les méthodes fixées. Le travail prescrit est apparu dès les organisations tayloriennes, mais à partir de certain niveau de formation les professionnels n'acceptent pas une forte dépendance. Philippe PERRENOUD, (2000) souligne, « le travail qu'on leur confie ne peut être prescrit dans son détail ; si on les paie aussi bien, c'est justement pour inventer des solutions originales à des problèmes complexes, prendre et assumer en personne le risque de se tromper ».

En revanche 47,3% déclarent avoir plus d'initiative dans leur travail, et c'est un indicateur de compétence comportemental. Ils affirment qu'après la formation ils avaient plus de courage à faire des initiatives, l'initiative est considérée comme étant une attention à l'égard du bon fonctionnement de travail. Il s'agit d'un souci constant pour la qualité, par extension, d'un respect pour l'employeur et ses clients. L'employé faisant preuve d'initiative est toujours occupé à faire quelque chose d'utile, autrement dit, on fait souvent valoir que l'initiative c'est de ne pas attendre de recevoir des directives des superviseurs lorsque le poste survient un manque de travail.

L'autonomie au travail

La compétence, telle que soutenue par le discours dominant, renvoie essentiellement à des comportements à adopter au travail (ZARIFIAN, 2001, WITTORSKI, 2000). En outre, ces comportements sont jugés importants pour obtenir un emploi, s'y maintenir et y progresser. (BRISEBOIS, 2005 p 154). Delà nous pouvons avancer qu'il y a un rapport direct entre la notion de compétence et celle d'autonomie, selon ZARIFIAN (2001), "l'autonomie est une condition incontournable d'un déploiement de la compétence ". Au travail être compétent est une condition nécessaire pour se voir reconnu une forte autonomie, mais aussi l'autonomie est indispensable pour le *développement* des compétences de l'employé.

Le tableau en dessous explicite le degré de l'autonomie que ressentent les employés de NAFTAL en retour de leur formation ;

Le tableau N°12 : La répartition de l'échantillon selon le degré d'autonomie laissée aux formés

Le degré d'autonomie	Effectifs	Pourcentage
Très suffisant	2	,2%2
Suffisant	46	,4%49
Insuffisant	42	,2%45
Ne sais pas	3	,2%3
Total	93	,0%100

Presque la moitié des répondants affirment être autonome au travail et qu'ils s'occupent de leurs taches sans y revenir à chaque foi leurs chefs hiérarchiques, 51,6% des interrogés déclarent avoir suffisamment d'autonomie pour effectuer les taches de leur postes, et 2,2% assure que leur degré d'autonomie est vraiment très suffisante. L'étendue de l'autonomie ouvertement reconnue, voire imposée par l'organisation du travail, dépend de la *confiance* faite au salarié. Cette confiance dépend de nombreux facteurs, parmi lesquels les compétences qu'on lui prête et leurs corollaires : sang-froid, lucidité, sûreté du jugement, conscience de ses propres limites, appui sur l'expertise collective.

Tandis que 45,2%, des répondants perçoivent que le degré d'autonomie est insuffisant, la plupart souhaitent faire ce qu'ils font à leur manière, à leur rythme, avec des outils et des matériaux qu'ils ont choisis. Ils aimeraient, paradoxalement, qu'on " les laisse travailler ". Comme les responsables, dans leur majorité, ne l'entendent pas de cette oreille, l'autonomie n'est pas un état stable, mais un enjeu permanent du rapport de force entre chef et subordonné. C'est dans se sens que Philippe PERRENOUD, (2000) avance ; « *On peut se résoudre à un emploi salarié par souci d'avoir un emploi et un revenu, ou par peur des responsabilités et des risques inhérents à une activité indépendante. Mais nul ne rêve d'avoir un patron, d'être dirigé, contrôlé, évalué dans son travail. ". D'où le désir des " cols bleus " de devenir " cols blancs " et de ces derniers de grimper dans la hiérarchie* ». Finalement 3,2% des répondants, ne donnent pas l'importance à l'autonomie, nous pouvons dire qu'ils ne cherchent pas d'avoir ni de savoir ce qui l'entour, pour eux il suffit d'effectuer le travail confié, sans entrer dans les détails.

……..

Tout au long de cette étude, nous avons cherché à expliquer le rapport entre la satisfaction de la formation suivie et le développement des compétences chez les employés participants à la formation. Nous avons exposé, premièrement le déroulement de la formation ensuite nous avons essayé de comprendre la réaction de milieu (l'accueil des collègues et le soutien des supérieurs), et l'organisation de travail (les méthodes de travail et le degré d'autonomie). Afin d'évaluer la relation entre la formation suivie par les employés de NAFTAL et le développement de leurs compétences.

Globalement les résultats de l'étude révèlent que l'accès à la formation continue est conçu comme étant un moyen privilégié pour les employés d'actualiser leurs connaissances au travail et de confronter de nouvelles situations. Pour Franck LEONARD, (2008), « la formation continue est le fait de réactiver leur intérêt pour le métier ou de trouver un nouvel élan professionnel en recherchant de nouvelles responsabilités ». Nous avons remarqué, bien que les buts des demandes de formation diffèrent d'un employé à un autre, mais

elles restent toujours en relation avec leur activité, et ce qui influence positivement sur le développement de leurs compétences au travail.

Au niveau de contexte de formation, précisément les formateurs et le groupe, les répondants informent que, pour le formateur était un facteur très influent dans le programme de formation, les méthodes employées ont beaucoup aidé les participants, aussi le contenu pour la majorité était en relation directe avec l'objectif de formation. Par contre le groupe, il n'a pas été de grande importance et il a une faible influence dans le processus de leur développement, et cela revient au non homogénéité des membres de ce dernier parce qu'ils n'étaient pas de même niveau.

Quant aux difficultés rencontrées les répondants ont évoqué le manque de moyens, les participants n'étaient pas bien pris en charge par l'organisme d'accueil, ce malaise influence d'une part ou d'une autre sur le développement des participants, le manque de suivi, les difficultés de communication, ajouter à ça le manque de pratique, les formations à majorité étaient théorique. Carleen CATOR indique que « les cours constituent une méthode privilégié pour transmettre les connaissances, notamment technique, dont l'application permettra d'aboutir à la performance… toutefois, soulignons que les cours présentent certaines limites pour transmettre des notions sur le développement personnel et professionnel, d'autant plus que les résultats positifs de l'apprentissage n'entraine pas automatiquement le transfert des acquis ». C'est-à-dire les cours ne peut pas transmettre tous, et les compétences ne se développent pas seulement par, de ce faits les expériences de terrain, peut compléter l'écart laisser par les cours formels.

Selon KRAIGER et al (1993) in CARLEEN CATOR (2006, p 30), « le succès de la formation dépend non seulement des méthodes utilisée mais aussi du positionnement de l'apprentissage, son soutien, son renforcement dans l'organisation, la motivation et l'intérêt des formés ainsi que les mécanismes mis en place pour assurer le transfert au travail des nouvelle connaissances acquises ». Cela veut dire que l'aspect purement formel et technique de la formation est important, en intégrant le sentiment et les appréciations des formés pour donner plus de chance de réussite à l'opération de formation, ainsi que l'aspect organisationnelle, ce dernier point est l'élément central auquel nous nous abordé dans le deuxième élément.

Alors on peut dire que le développement des compétences ne se limite pas à la participation au programme de formation mais les conditions organisationnelles jouent ici un rôle central puisqu'elles déterminent les pratiques professionnelles et les apprentissages issus des formations suivies. L'organisation du travail influence le degré de maitrise de ces savoirs et donc de maitriser des situations professionnelles.

Au niveau des réactions de milieu ; les répondants affirment que la reconnaissance de leurs collègues n'étaient pas à leurs souhaits, le climat de travail n'est pas très favorable pour l'application ou l'échange des connaissances acquises, bien que pendant leur formation ils ont pu développer l'esprit d'équipe parce qu'ils étaient dans l'obligation de travailler comme des groupes. Dans ce cas on peut dire que cette variable n'a pas d'effet significatif sur la consolidation des compétences acquise pendant leur entrainement, il n'y avait pas de suite après leur retour. En ce qui a trait à l'influence des supérieurs sur leur développement, les répondants sentent que l'engagement de la haute direction se traduit

généralement par des gains salariaux, mais le soutien moral est souvent absent, seulement une minorités des répondants affirment l'existence d'appui de la part de leurs responsables.

Au niveau de l'organisation du travail, pour les répondants les méthodes de travail dans leurs entreprise n'avait pas de grand changement, et on générale leurs réponses se bascule entre la prescription et l'initiative, concernant le degré de l'autonomie des employés de NAFTAL, la moitié des répondants affirment d'avoir suffisamment d'autonomie dans leurs travail, comme il note OUDET. S, Avril 2003, « La majorité des possibilités de développement des compétences sont laissées à l'initiative des employés et les relations qu'ils entretiennent avec les membres des équipes de travail auxquelles ils appartiennent. Et on notera que l'absence d'investissement individuel peut faire décliner les plus belles situations d'apprentissage et de développement […], la nature et la qualité des apprentissages sont largement dépendants de la manière dont l'employé comprend et exploite son expérience, la rend signifiante, par autostructuration ou sociostructuration, la prise de distance avec l'expérience vécue ou à vivre est un passage obligé pour apprendre en situation de travail ». Alors on peut dire que le développement des compétences ne se limite pas à la participation au programme de formation mais les conditions organisationnelles « jouent ici un rôle central puisqu'elles déterminent les pratiques professionnelles et les apprentissages » issue des formations suivies. L'organisation du travail influence le degré de maitrise de ces savoirs et donc de maitrise des situations professionnelle.

Conclusion

La notion de compétence au travail est un terme actuellement en vogue, véhiculée dans les discours dominants portant sur l'emploi et le travail en général, et dans la gestion des ressources humaines en particulier, cette notion traduit de nouvelles normes de comportements auxquelles les individus en emploi et les candidats à l'embauche, voire l'ensemble des individus composant la population active, doivent se conformer. Les changements dans le marché, les modifications de l'organisation du travail et les nouvelles attentes de compétences de la part des employés et des employeurs ont pour effet et de faire émerger de nouvelles demandes de professionnalisation d'activités et donc de développement de compétences, R. WITTORSKI, (2000).

Concernant les conditions organisationnelles au sein de NAFTAL, nous avons constaté que l'environnement du travail ou les conditions de pratique n'aident pas beaucoup les employés à consolider leurs compétences au travail, ils ne trouvent pas des conditions où ils peuvent pratiquer leurs savoir, on générale ils se trouvent dans des situations routinière et fortement prescrite. Nous avons déduit l'indisponibilité d'un environnement favorable en vue de soutenir les employés afin de développer et de transférer leurs savoirs dans le contexte de travail.

Références

Livres

AUBRET, J. GILBERT, P. PIGEYRE, F. (2002) .*Management des compétences. Réalisation, Concepts, Analyses.* Paris, Edition Dunod.

BESSON, D. HADDADJ, S. (1999). *Développer ou recruter les compétences, les stratégies américaines de gestion des compétences*, Paris, édition Harmattan.

LE BOTERF, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris 3eme édition Organisation

LEVY-LEBOYER, C. (1996). *La gestion des compétences*, édition Organisation, Paris.

PASSUNI, P., (Mars, 2010). *Participation des immigrants à la formation liée à un emploi au Canada*, Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de maîtrise (M.Sc.) en relations industrielles.

PEMARTIN, D. (1999). *Gérer par les compétences, ou comment réussir autrement*, Paris, édition management.

PENSO-LATOUCHE, A (2000). *Savoir-être : compétence ou illusion*?, Paris, Éditions Liaisons.

POTOCKI MALICET, D. (1997). Éléments de sociologie du travail et de l'organisation, éd. Economica.

ZARIFIAN, P. (2005). *Compétences et stratégies d'entreprise*, éditions Liaisons.

ZARIFIAN, P. (2001). *Le modèle de la compétence*, Paris, Édition Liaisons.

Articles

DETANG-DESSENDRE, C. (2008) *« Accès à la formation continue en entreprise et caractéristiques des marchés locaux du travail* », article consulté en Janvier 2011.

LEONARD Franck, « Pratiques de formes, pratiques de formation », Recherches & éducations, n°6 | 2004 , [En ligne], mis en ligne le 15 octobre 2008. URL : http://rechercheseducations.revues.org/index326.html. Consulté le 11 mai 2011.

OUDET, S. (2003), « *Organisation du travail et développement des compétences »*, Plan Final ISPEF, Université Lyon 2.

PERRENOUD, P. (2000) « L'autonomie *au travail : déviance déloyale, initiative vertueuse ou nouvelle norme ?* ». Cahiers pédagogiques n° 384.

SOLVEIG, O., (Avril 2003), « *Organisation du travail et développement des compétences* », ISPEF Université Lyon 2. Article consulté en septembre 2011.

WITTORSKI, R. (2000). *Formation-travail : les voies du développement des compétences*, Manuscrit auteur, publié dans « humanisme et entreprise n° 241 ».

Mémoires et thèses

BESSETTE, M-È., (juin 2003), *les facteurs explicatifs de l'intention de l'implication des employeurs du secteur résidentiel de la construction dans la formation continue de leurs travailleurs*, mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade maitre es sciences (M.sc) en relations industrielles, université Montréal.

BRISEBOIS, A- R, (2005). *La compétence au travail : Discours et pratiques à l'égard d'un nouveau critère de jugement du travail et des travailleurs*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de maître ès science (M.Sc.) en sociologie.

CATOR, C. (Octobre 2006). *Etudes des effets d'un programme de formation sur la perception de la performance des nouveaux inspecteurs de la CSST*, mémoire présenté à la faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade maitre es sciences (M.sc) en relations industrielles, université Montréal.

LACHANCE, S., (Décembre 1997), *formation en entreprise et accès à l'égalité, la situation des femmes*, Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de l'obtention du grade de maîtrise (M.Sc.) en relations industrielles

MEYER, F. (Mai 2010), *Effets d'un dispositif de formation exploitant des vidéos d'exemples de pratiques sur le développement d'une compétence professionnelle chez des enseignants du primaire*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures, université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor en sciences de l'éducation.

TOUATI, O., (Décembre, 2007), « *Rapport au travail et dynamique de transformation du métier d'ingénieur dans le contexte algérien : le cas de l'entreprise Sonatrach* », Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D) en sociologie et à L'École des Hautes Études en Sciences Sociales en vue d'obtention du grade Philosophiæ Doctor (Ph.D) en sociologie.