مجلة علمية دورية محكمة تصدرها

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

مجلة العلوم الاجتماعية

مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية سابقا

المجلد: 15 العدد 28 -2018

ISSN .1112-4776 EISSN:2588-1906 الإيداع القانوني:650-2004

مجلة العلوم الاجتماعية جامعة سطيف 2 المجلد: 15 العدد: 28 2018

REVUE DES SCIENCES SOCIALES Université Sétif2 Vol: 15 N°28 2018

Revue scientifique périodique indexée éditée par

L'Université Mohamed Lamine Debaghine Sétif2

REVUE DES SCIENCES SOCIALES

Anciennement Revue des Lettres et des Sciences Sociales

Vol:15 N° 28 - 2018

Dépôt légal :650-2004 EISSN:2588-1906 ISSN .1112-4776

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. محمد عزوي

أ.د. عبد الملك بومنجل

د. محمد بن أعراب

د. عبد الرزاق بلعقروز

د. محمد الطاهر بلعيساوي

أمانة المجلة

مبروك صبايحي

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
الشريف طوطاو	الفلسفة الوضعية وأزمة علوم الإنسان من منظور "روجيه غارودي" نحو أفق فلسفي وإبستمولوجي بديل	08
نعيمة ستر الرحمان	استراتيجيات التدريس الحديثة في ظل مناهج الإصلاح	22
محمد بوجرادة عبد العزيز بن عبد المالك	دور مصادر الفعالية الذاتية في التنبؤ بالتوجيه الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال استخدام الانحدار اللوجيستي الثنائي	47
سمير جوهاري	نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج	65
عبد الغني بوشلوش	التصميم العمراني بين المتطلبات التصميمية وعقلنة العقار الحضري حالة القطاعين العمرانين الرابع والسابع – مدينة ميلة	86
آمنة أحمدي بوزينة	مدى فعالية قواعد المسؤولية الجنائية الدولية في حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة	102
أسماء غجاتي	المسرح الاحتفالي :... قراءة في بياناته	119
فطيمة اعراب الطاهر بصيص	السياسة الإعلامية ومعالجة الأزمة الاقتصادية في وسائل الإعلام: مقاربة نظرية	138
رضا شوادرة	الأمن الدولي والدراسات الأمنية بين الاتجاه التفسيري والطرح الإنساني الشامل	156
عبد القادر بورمضان	السياسة الاقتصادية للثورة التحريرية 1954 / 1962 وتطورها منطقة جيجل انموذجا	168
نور الدين بوخنوفة	تعليمية اللغة العربية في الجزائر في ظل مدخل المقاربة بالكفايات-رؤية نقدية –	177
عبد الغاني عليوة	نقد هايدغر للميتافيزيقا عند نيتشه	191
حسين باشيوة	دراسة تحليلية لمتطلبات الفاعلية وتميز مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في ضوء الأخلاقيات الأكاديمية والشخصية للأستاذ الجامعي.	204
نسيمة زمالي	تجليات السادية والمازوخية في القصة الشعرية العربية الحديثة	223
صلاح الدين بوجلال شافية بوغابة	حماية الخصوصية الثقافية بين الاعتبارات القانونية وتجاذبات المصالح السياسية والاقتصادية: اتفاقية اليونسكو بشأن حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي نموذجا	239
نبيلة العمزاوي	روح التفلسف عند أبي الوليد ابن رشد – بحث في الدلالة والأبعاد-	258
عبد الحفيظ طيبي	طرق ترجمة القرآن الكريم من منظور الدراسات الترجمية الحديثة	270
سهام بن عبيد	الحماية القانونية للمرأة ضد العنف الجنسي في ضوء القانون 19/15	282
موسى مبرك	فلسفة الزمن في رواية التبر لـ إبراهيم الكوني	296
جعفر عدالة	سياسات الدول الأوروبية وأزمة الحراك المغاربي: دراسة في الثورتين التونسة والليبية	306
رايس زواوي	رهان العلوم الإنسانية لدى ميشال فوكو (Michel Foucault)	314
عبد المجيد مسالتي	النص بين القراءة الحرفية والقراءة التأويلية عند علماء الكلام	325
توفيق بوقرن	الضمانات الدستورية والقانونية لنزاهة عملية التسجيل في القوائم الانتخابية في الجزائر	342
Zahia Mebarki	Exploring the Students' Perception and Uses of Facebook as an Academic Tool	357
Meriem Belamri	La construction de l'ethos dans l'entretien avec des ecrvains	367
Madiha Senouci	Learner Autonomy: English Teachers' Beliefs and Practices	379
Soraya Zidani	Teachers' e-feedback (e-mails) for EFL students' academic writing development	397
Ali Zaidi	Approche pluridisciplinaire de l'autobiographie Démarche psychocritique et considérations génériques	406
Mouloud Ait Aissa	Culture Presentation in the Algerian English Foreign Language Classroom: The Case of Setif Secondary Schools, Algeria	419
Soundous Chouar	Le Roman Historique contemporain face à « la scotticité »	435

الفلسفة الوضعية وأزمة علوم الإنسان من منظور "روجيه غارودي" نحو أفق فلسفي وإبستمولوجي بديل

Positivism and human sciences crisis according to Roger Garaudy point of view: Towards an alternative epistemological and philosophical horizon.

تاريخ الارسال:02/10/2017 تاريخ القبول: 20/12/2018

الشريف طوطاو، جامعة خنشلة
taou_cher01@yahoo.fr

الملخص

يتمحور هذا المقال حول فكرة أساسية مفادها ، أن علوم الإنسان تعاني أزمة ابستمولوجية ، جعلتها تعيش حالة من الاغتراب المعرفي ، وهو ما يؤكده الفيلسوف الفرنسي "روجيه غارودي" الذي استأنسنا به في مقاربة هذا الموضوع ، والذي رد هذه الأزمة إلى الفلسفة الوضعية بوصفها الرؤية المعرفية التي أطرت هذه العلوم ، حيث تمت المماهاة بين الفكر الوضعي والفكر العلمي. وفي ضوء ذلك ، سارت العلوم الإنسانية على خطى العلوم الطبيعية ، حيث اختزلت الإنسان في بعده المادي فحسب ، وطبقت عليه نفس المناهج المطبقة في العلوم الطبيعية ، وبذلك أفرغته من أبعاده الإنسانية ، وهنا مكمن الأزمة.

الكلمات المفاتيح: الفلسفة الوضعية ، أزمة ، رؤية معرفية ، العلوم الإنسانية ، أفق إبستمولوجي ، اغتراب.

Résumé

Le présent article s'articule autour d'une idée fondamentale : les sciences humaines sont hantées par une crise épistémologique, laquelle est responsable de l'état d'aliénation épistémologique dont elles souffraient toujours. Ce constat est confirmé par le philosophe français Roger Garaudy, dont nous somme inspires dans notre approche de ce sujet. Pour lui, la crise est imputée à la philosophie positiviste en tant que cadre épistémologique dont les sciences humaines se sont inspirées, particulièrement son idée majeure d'identification exclusive la pensée positiviste et la pensée scientifique.

Cependant, les sciences humaines ont pris le même chemin parcouru par les sciences de la nature, en réduisant l'homme (l'objet) uniquement dans sa dimension matérielle, et c'est exactement ici que réside la crise.

Mots clés : Philosophie positive, Crise, Vision épistémologique, Les sciences humaines, Horizon épistémologique, Aliénation.

Abstract

This article revolves around a basic idea that human sciences suffer from an epistemological crisis, which has led to a state of cognitive alienation. The mentioned state is confirmed by the French philosopher Roger Garaudy, whose insights have been used in approaching this subject. Garaudy sees that the positivistic philosophy is responsible of the crisis. This philosophy formed the cognitive outlook that framed the human sciences, where positivistic thought was mixed up with scientific thought. In light of that, human sciences followed the footsteps of natural sciences, where the human has been reduced to the material dimension, and put under the implementation of the same methods applied in the natural sciences. Therefore, the human has been emptied of its human dimensions, and here lies the crisis.

Keywords: Positivistic philosophy, Crisis, Cognitive outlook, Human sciences, Epistemological horizon, Alienation.

مقــدمة

تعد الفلسفة الوضعية واحدة من أهم الفلسفات الغربية الحديثة ، وإذا كان البعض يقر بأن الحضارة الغربية الحديثة مدينة في تقدمها بالشيء الكثير لهذه الفلسفة ، فإن نقاد هذه الحضارة ينظرون إلى هذا التقدم على أنه تقدم زائف وأعرج ، إذ يسير على رجل واحدة هي الرجل المادية في مقابل إهماله وإنكاره للأبعاد الأخرى للتنمية ، ومنها البعد الروحي ، وهو ما يمثل حسبهم أزمة داخل هذه الحضارة ، وبالتالي ، فهم يحملون هذه الفلسفة مسؤولية كبيرة في هذه الأزمة ، ومن هؤلاء "روجيه غارودي"(Roger GARAUDY) (ت2012) الذي اعتبر الفكر الوضعي مظهرا من مظاهر التأزم في الفكر الغربي ، وفي نفس الوقت سببا للأزمة التي تعاني منها الحضارة الغربية المعاصرة ، ومن خلالها الإنسان المعاصر ، وذلك بما تضمنته الفلسفة الوضعية من رؤية معرفية ، ومنه نتساءل: ماطبيعة هذه الرؤية المعرفية ؟ وكيف كانت سببا في أزمة علوم الإنسان ؟ وماهي أبعاد هذه الأزمة ؟ وهل من مخرج لها ؟

إن ظهور الفلسفة الوضعية في العصر الحديث على يد "أوغست كونت"[1] (**Auguste Comte**)(ت 1857)، جاء كتعبير عن روح هذا العصر التي طغت على الحضارة الغربية ، وهي الروح المادية ، التي ظهرت كنتيجة لتطور العلم الطبيعي ، حيث يرى غارودي أن ظهور هذه الفلسفة يمثل لحظة حاسمة من لحظات الانفصال التي ميزت الفكر الغربي[2] ، ونعني بذلك ، الانفصال عن المعنى ، أي عن التعالي ، وعن القيم المرتبطة به ، وهي القيم الدينية[3] ، وبهذا يكون أوغست كونت ، بحسب غارودي ، هو من وقع شهادة وفاة الفلسفة الحقة ، وهي تلك التي تطرح أسئلة المعنى والحقيقة. حيث لا نجد في الفكر الوضعي تلك التساؤلات التي لها علاقة بوجود الإنسان ومصيره وبحياته وغايتها ومعناها ، ومن أمثلة هذه التساؤلات: ما معنى الحياة ؟ ما مصدر الحرية التي نتمتع بها ؟ وما مهمتها ؟ كيف نهيئ أنفسنا لتلبية ما يريده الله منا ؟ لماذا خلق الإنسان ؟ وما علة وجوده ؟ وما غايته ؟[4]

إن هذه الأسئلة تنتمي إلى مجال الحكمة ، وهو مجال تقطع معه الفلسفة الوضعية معرفيا ، إذ تصنفه في خانة الميتافيزيقا واللامعقول ، أو عالم "الذي لا معنى له" أو الفارغ من المعنى" بعبارة الوضعيين المناطقة. ومن هنا شكلت هذه الفلسفة الوضعية قطيعة مع العقل ماقبل الوضعي ، ومع العقلانيات غير الوضعية ، التي عبرت عنها الفلسفات المثالية التأملية ، والفلسفات الروحية ، أو بصورة عامة مع ما أسماه أوغست كونت في قانون الأحوال الثلاث ، بالمرحلة اللاهوتية والمرحلة الميتافيزيقية[5] ، ومن هنا نجد الفلسفة الوضعية تقطع مع الفلسفة التقليدية بوصفها فلسفات مثالية وتأملية ، أي ، غير وضعية (غير علمية).

إن هذا الفكر الميتافيزيقي أو اللاهوتي الذي تقطع معه الفلسفة الوضعية هو الذي انبرى للإجابة على هذه التساؤلات التي طرحها الإنسان بالفطرة ، بحكم الطبيعة الميتافيزيقية للإنسان ، فالإنسان كائن ذو بعد ميتافيزيقي ، بحيث يمكن تعريفه بأنه حيوان أو كائن ميتافيزيقي ، إذ أنه يحس بافتقاره إلى قوة مفارقة أو موجود أعلى وأكمل ، منه يستمد وجوده ، وعن طريقه يفسر ظواهر الكون والوجود ، وإن اختلفت تصوراته عن هذه القوة وهذا الموجود الكامل ، المطلق ، فالإنسان كما يقول غارودي "هو المخلوق الوحيد الذي لا يمكنه أن يعيش بدون أن يثير هذه التساؤلات"[6] ، وقد وجد نفسه وهو بصدد الإجابة عن هذه التساؤلات ، مشدودا إلى السماء ، إلى قوة غيبية يستمد منها معنى حياته ووجوده ، ولعل هذا ما يفسر لنا كيف أن التفكير الفلسفي وحتى العلمي بدآ ميتافيزيقيان ، وهو ما يظهر في الفلسفات القديمة ، مثل فلسفات الهنود ، والصينيين ، وقدماء المصريين ، والفرس ، وصولا إلى الفلسفة اليونانية ، خصوصا في مرحلتها ماقبل السقراطية ، فقد قدمت هذه الفلسفات ، أو بالأحرى الحكم ، رؤى كونية دينية تتقاطع إلى حد كبير مع الأديان السماوية التوحيدية.

إن التفكير القديم ، إذن ، كان تفكيرا غير وضعي ، وهو ما يظهر في التفكير الأسطوري ، والتفكير الفلسفي الميتافيزيقي ، والتفكير الديني واللاهوتي ، وميزة هذا التفكير أنه قدم رؤية كونية اتصالية أو توحيدية ، تؤكد علاقة الاتصال بين الله والكون من جهة ، وبين الكون والإنسان من جهة أخرى ، ومن ثمة ، فلا يمكن طبقا لهذا الفكر تقديم نظرية عن الإنسان تفسر لنا وجوده ، في أي بعد من أبعاده المختلفة ، إلا في ضوء هذه الوحدة ، وهذه العلاقة الاتصالية بين الله والكون والإنسان ، وهو ما يسمى في أدبيات المتصوفة بوحدة الحقيقة التي تستند بدورها إلى وحدة الوجود ، وهي التعبير الفلسفي الصوفي عن التوحيد.

وعلى نقيض هذا التفكير ، فإن الفلسفة الوضعية اختزلت الوجود فيما هو مادي ، أي في الوجود الطبيعي ، والإنسان ليس إلا جزءا من هذا الوجود ، ومن ثمة ، رأت أن مهمة العلم تقتصر على دراسة المادة/الطبيعة ، وعلى التفسير المادي الوضعي للظواهر ، بما فيها الظواهر الإنسانية ، وجعلت التقدم العلمي والحضاري رهين

بالقطيعة مع التفكير ماقبل الوضعي[7]، فكان ذلك التوجه إيذانا بانفصال العلم عن الحكمة، وعن الميتافيزيقا، وعن الدين، والأسطورة، والقيم، ومذ ذاك دخلت علوم الإنسان في أزمة، متأثرة بهذه الفلسفة الوضعية.

وللوقوف على ملامح هذه الأزمة، وعلاقتها بالفلسفة الوضعية ورؤيتها الإبستمولوجية للعلم، سنحاول بداية أن نقف عند أهم مقولات هذه الفلسفة، ومن ثمة، نبين أهم مظاهر التأزم في هذه الفلسفة، ودلالاتها وانعكاساتها على الإنسان، لننتهي بعد ذلك إلى الأفق الإبستمولوجي والفلسفي البديل لمجاوزة هذه الأزمة من منظور روجيه غارودي الذي حاولنا من خلاله مقاربة هذا الموضوع.

أولا.مفهوم ومقولات الفلسفة الوضعية

قبل الحديث عن مقولات الفلسفة الوضعية، لابد أولا من إشارة، ولو سريعة، إلى مفهوم هذه الفلسفة، لأن ذلك من شأنه أن يساعدنا على استخلاص أهم هذه المقولات والظفر بها، فالوضعية، كما يعرفها أندريه لالاند :"نزعة عقلية بسيطة جدا، إنها إرادة واعية نسبيا، إرادة الأخذ بالواقع وعدم تجاوزه أبدا"[8]، هي لا تتجاوز الواقع، لأنها "تقضي بمراقبة الظواهر والبحث عن القوانين التي تتحكم بها والتي هي علاقات ثابتة تربط بين الظاهرة والأخرى"[9]، فالوضعية بهذا المعنى، ترى أن الوجود المادي هو الواقع الحقيقي الذي لا وجود، ولا واقع بعده أو خلفه، ومن ثمة، فإن مهمة العلم ينبغي أن تقتصر على دراسة الظواهر والوقائع الحسية وحدها من دون مجاوزتها[10]. فالوقائع "هي المثمرة وحدها، وأن العوامل الاختبارية هي التي تمدنا بنموذج اليقين، وأن العقل البشري لا يجانب في الفلسفة، كما في العلم، اللفظية أو الظلال إلا بشرط الاتصال الدائم بالاختبار أو الإقلاع عن كل ماهو قبلي[...] وأن مجال الشيء بذاته غير قابل للتناول، وأن الفكرة لا يمكنها سوى بلوغ العلاقة والقوانين مع الابتعاد عن الوضعانية الأصلية"[11].

وفي تحديده للوضعية "يطابق أوجست كونت بين الوضعي والحقيقي والعقلي مقابل ماهو مجرد متخيل، أي، ذلك الذي يتطلب اليقينية مقابل ماهو غير حاسم، التام بخلاف ماهو غير معتمد، النافع في مقابل الصلافة، وأخيرا، ذلك الذي يتطلب الصلاحية النسبية في مقابل المطلق"[12].

والوضعية ليست مذهبا واحدا، وإنما تنقسم إلى مذاهب واتجاهات منها، الوضعية الكلاسيكية، وهي التي تنسب إلى أوغست كونت، كما أشرنا، والوضعية الجديدة[13]، والتي تتفرع بدورها إلى اتجاهات عدة في الفلسفة المعاصرة، منها: الوضعية المنطقية، التي تمثلها حلقة فيينا بزعامة كارناب وموريتس شليك وغيرهما، والتجريبية الجديدة بزعامة أرنست ماخ ورايشنباخ، والعقلانية النقدية بزعامة كارل بوبر، والذرية المنطقية بزعامة راسل، وغيرها من فروع الوضعية الجديدة أو المعاصرة مثل وضعية ألفريد آير، ووضعية فتجنشتين. فهذه الفلسفات الوضعية برغم اختلافها، إلا أنها تلتقي، مع ذلك، حول مجموعة من المقولات، الأمر الذي يسوغ تصنيفها ـ ولو بحذر ـ في خانة مذهب واحد هو الفلسفة الوضعية، فماهي أهم هذه المقولات يا ترى؟

1 ـــ يتفق الوضعيون، بمختلف اتجاهاتهم، على اتخاذ موقف سلبي ونقدي من الميتافيزيقا، حتى أضحت الوضعية مرادفة لإنكار الميتافيزيقا، ومعنى هذه المقولة، رفض أي شيء لا يدرك بالحس[14]، وهذا يعني، أن الحس هو مصدر الحقيقة ومعيارها، فلا يمكن الجزم بوجود شيء إذا لم نتحقق منه عن طريق الحواس والتجربة (الاختبار والتحقق التجريبي)، وبما أن القضايا الميتافيزيقية والأخلاقية لا يمكن إخضاعها لمعيار الحس والتجربة، فإنها تستبعد من مجال المعرفة العلمية، فهي، كما يقول الوضعيون المناطقة، وعلى رأسهم "كارناب"، عبارات فارغة تماما من كل معنى. وهو ما يؤكده "هابرماس" في قوله: "لا تقيم الوضعية جدالا مع الميتافيزيقا، بل تكتفي بسحب البساط من تحتها، فهي تعلن أن القضايا الميتافيزيقية لا معنى لها"[15]، ومن جهته يؤكد زكي نجيب محمود (وهو أبرز ممثل للفلسفة الوضعية في الفكر العربي) ذلك إذ يقول: "إن فلسفتنا التحليلية تقضي على الميتافيزيقا بالحذف لاستحالة أن يكون لكلامها معنى"[16]، فالوضعيون يصنفون القضايا الميتافيزيقية ضمن القضايا التي لا معنى لها، طالما أنها لا تقبل الاختبار والتحقق التجريبي، وبذلك، فهي لا تنتمي عندهم إلى مجال العلم، وحتى إذا كان بعضهم، كما يقول رينيه غينون، لا يجرؤون على إنكار بصراحة إمكانية وجود أمر لا يقع تحت قبضتهم كالميتافيزيقا، فهم ينكرون إمكانية معرفته بأي كيفية كانت[17]. ولهذا، فهم يقررون أنه لا ينبغي للعلم أن يخوض أصلا في بحثها، يقول هابرماس: "كونت (comte) يرفض العتبة التي عندها يناقش الأسئلة التي تطرحها الميتافيزيقا، فهي لا تناقش وإنما تقمع كليا، في الوقت الذي تقصر فيه الوضعية مجال الأسئلة القابلة للحسم على شرح الحقائق، فإن الأسئلة الميتافيزيقية تقصى من النقاش، يختار كونت التعبير الحاسم "ما ليس قابلا للبحث"[18].

وهكذا نلاحظ بأن الوضعية ، وتحت تأثير نتائج العلم الطبيعي ، أرادت أن تؤسس الفلسفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية على أساس وضعي (علمي) مقتدية في ذلك بالعلم الطبيعي ، وهذا يقتضي بحسبها أمرين: أولهما ، اعتماد المنهج التجريبي والاستنتاج الرياضي كمنهجين للبحث والتفكير ، والثاني ، اعتبار موضوع العلم ، موضوعا حسيا ، مهما كان هذا العلم ، طبيعيا أو إنسانيا ، أي ، التعامل معه بوصفه شيئًا أو واقعة قابلة للملاحظة والقياس والتجريب ، وفي هذا السياق تندرج محاولة أوغست كونت تأسيس علم اجتماع وضعي يحاكي العلوم الطبيعية (التي تعد الفيزياء أنموذجا لها) ، وقد أطلق عليه مصطلح الفيزياء الاجتماعية تأسيا بعلم الفيزياء. وضمن هذا المنظور الوضعي تخلت الفلسفة الوضعية تماما عن نظرية المعرفة في صورتها التقليدية ، بالنظر إلى مضمونها الفلسفي الميتافيزيقي ، واستعاضت عنها بنظرية العلم[19] ، فالوضعية ترى "أن الفلسفة ليست إلا تجميعا لنتائج العلم ، العلم مأخوذا بالمعنى الميكانيكي"[20].

2 ــ إن كل حقيقة علمية ، باعتبارها صورة دقيقة ومضبوطة للواقع الطبيعي ، لا تجيز أن تكون أي فكرة من الأفكار العلمية الأساسية موضعا للشك. وكل تقدم في المعرفة هو هنا تتويج لمجموعة هذه الحقائق العلمية ، وهذا يعني أن العلم يقود إلى اليقين ، طالما التزم بالشروط الوضعية ، فالقانون العلمي الذي تمدنا به العلوم التجريبية يكون مطابقا للواقع ، ومن هنا ، فإن هذه العلوم ، التي تعد الفيزياء نموذجا لها ، هي التي تحقق المثل الأعلى لليقين[21].

3 ــ كل واقع ، سواء كان طبيعيا أو إنسانيا ، قابل للدراسة بنفس المنهج الذي تعتبر الفيزياء والرياضيات نموذجا مثاليا له ، فالمنهج التجريبي الاستقرائي الاستنتاجي هو المنهج الوحيد للعلوم بصنفيها ، الطبيعية والإنسانية ، يستتبع ذلك منطقيا أن كل المشاكل ، بما فيها مشاكل الأخلاق والسياسة والمجتمع يمكن حلها فعلا بنفس المنهج ، وهكذا تحولت الوضعية من نظرية في العلم إلى علموية scientisme أي إلى إيديولوجيا تزعم قدرة العلم الوضعي على حل مشكلات الإنسان ، وهو ما يؤكده غارودي في قوله: "بهذه الفرضيات أصبح العلم مذهبا ينادى به لكل المعارف"[22].

4 ــ وظيفة العلم وصفية وليست تفسيرية ، أي أن العلم يصف الوقائع دون محاولة البحث عن أسبابها ، فمهمة العلم هي البحث عن كيفية حدوث الظواهر (كيف تحدث؟) وليس البحث عن أسبابها (لماذا تحدث؟) لأن البحث عن الأسباب هو بحث ميتافيزيقي[23] ، وهو ما عبر عنه أوغست كونت في قوله: "إن الخاصية الأساسية للفلسفة الوضعية هي النظر إلى كل الظواهر على أنها خاضعة لقوانين طبيعية ثابتة ، اكتشافها الدقيق وردها إلى أقل عدد ممكن هو الهدف من كل جهودنا ، في الوقت الذي نعتبر فيه أن البحث عما يسمى بالعلل الأولى أو النهائية هو أمر غير مقبول وخال من كل معنى"[24]. هكذا ، وتحت تأثير هذه الفلسفة الوضعية وتصورها الابستمولوجي للعلم ، أخذ القانون العلمي معنى جديدا ، فقد صار يعبر عن العلاقات الثابتة بين الظواهر ، فالوضعية لا تتجاوز الواقع ، لأنها تقضي بمراقبة الظواهر والبحث عن القوانين التي تتحكم بها ، والتي هي علاقات ثابتة تربط بين ظاهرة وأخرى من نفس النوع ، فالظواهر تفسر بعضها ، ولا يمكن ردها إلى ظواهر فوق طبيعية خارقة أو مجهولة ، أو إلى أسباب وعلل بعيدة.

4 ــ ترى الفلسفة الوضعية أن صفة "التقدم" هي التي تميز التاريخ البشري ، بمعنى أن التاريخ يسير في اتجاه أفقي نحو التقدم ، وأن العقل الإنساني كلما صار عقلا وضعيا صار بذلك المجتمع متقدما ، وهذا ما عبر عنه "أوجست كونت" في قانون الأحوال الثلاث. وبحسب كونت ، فإن الحضارة الغربية الحديثة تعيش المرحلة الثالثة من هذا القانون ، وهي المرحلة الوضعية ، التي تبنى فيها المعرفة على أسس تجريبية ، وبمنهج علمي صحيح ، وأن نتائجها ستؤدي إلى الارتقاء بالإنسان ، فالوضعية تقرر "أن هناك قانونا يدفع بالإنسانية إلى التقدم ، وما بنوا الإنسان إلا أدوات لتحقيق هذا التقدم ، فمتى ما وعينا هذا القانون ، بدلا من أن نكون مسوقين به عن غير إرادة ، استطعنا أن نجعل منه قاعدة لناموس أخلاقي جديد ، وعلينا في المجتمع الوضعي أن نحقق هذا الوعي ، وأن نسرع عن هذا الطريق بتقدم الإنسانية وبتحقيق هدف التاريخ"[25] ، فالتاريخ ، حسب كونت ، يسير بصورة حتمية باتجاه التقدم ، وكل محاولة لإعاقة سيره ستكون بلاجدوى ، وعابرة ، وبالتالي ، حافلة بالأخطار. والتقدم المقصود هنا ، ليس التقدم المادي وزيادة السعادة ، وإنما يعني به نمو وتطور الطبيعة الإنسانية نفسها. و"كونت" يؤمن بأن الإنسان في تقدم معنوي مطرد ، وهذا التقدم يتجلى خارجيا في الكشوف العلمية والاختراعات الصناعية الفنية ، وفي تحسن الظروف المعيشية للإنسان ، وفي ازدياد الإحكام في تنظيم المجتمع البشري ، وفي تزايد عدد السكان[26].

5 ــ تقوم نظرية العلم في المذهب الوضعي ، على استبعاد الذات الإنسانية من عملية المعرفة ، توخيا للموضوعية ، فالموضوعية شرط ضروري لتحقيق شرط العلمية ، وتحصيل اليقين العلمي ، وهذه الموضوعية تقتضي وصف الواقع كما هو ، وبالتالي ، استبعاد العوامل

الذاتية في بناء المعرفة العلمية ، وهذا ما يفسر استبعاد الوضعية لنظرية المعرفة (التقليدية) والاستعاضة عنها بنظرية العلم ، على اعتبار أن نظرية المعرفة تقوم على ثنائية الذات والموضوع ، وهو ما يجعل منها مبحثا ميتافيزيقيا بالأساس.

هذه أهم مقولات الفلسفة الوضعية التي يلتقي عندها الوضعيون بمختلف اتجاهاتهم ، ومن خلال هذه المقولات نلاحظ مدى تأثر الوضعيين بالعلم الطبيعي ، ومن هنا محاولة تأسيس فلسفة علمية تحاكي العلم الطبيعي ، وإذا كانت هذه الفلسفة قد أغرت الفكر الغربي في بداية المشروع الحداثي الغربي الذي استلهم كثيرا من هذه الفلسفة ، وكان يعول عليها كثيرا ، وخصوصا بعد أن ظهرت ثمارها في الجانب المادي للحضارة الغربية الحديثة ، إلا أنه سرعان ما بدأت النتائج العكسية لها تظهر مع بوادر أزمة الحداثة الغربية التي يرى البعض أن للفلسفة الوضعية نصيب كبير فيها ، وهو ما سنتناوله فيما يلي من خلال تجليات هذه الأزمة في علوم الإنسان وانعكاساتها على الإنسان المعاصر.

ثانيا.أزمة الفلسفة الوضعية وتجلياتها في علوم الإنسان

إن المقولات التي نادت بها الفلسفة الوضعية تنطوي على الكثير من الأبعاد الإنسانية والحضارية ، فضلا عن الأبعاد الإبستمولوجية والفلسفية ، وذلك بالنظر إلى أهمية هذه الفلسفة في الفكر الغربي ، باعتبارها أحد مرتكزات الحداثة الغربية ، ويظهر ذلك من خلال مقولة العقلانية ، وهي المقولة الأساسية لهذه الحداثة ، والعقلانية المقصودة هنا هي العقلانية الأداتية التي تتوسل بالعقل الأداتي (الوضعي)، مثلما يؤكد ذلك غارودي في قوله: "إن ما اعتاد الغرب أن يسميه العقل هو عقل وضعي النزعة"[27]. ذلك أن الحداثة الغربية أسقطت من حسابها كل أنواع العقل ، وكل أنواع العقلانية ، باستثناء العقل الأداتي الوضعي ذو الطبيعة التجريبية والرياضية (التجريدية) والتقنية على نحو مايظهر في العلوم الحديثة بشقيها الطبيعية والإنسانية ، فهي علوم وضعية بامتياز ، بحيث تمت المماهاة بين العلم بمفهومه العام ، والعلم الوضعي ، ومن هنا أصبحت صفة العلم تطلق على العلم الوضعي وحده دون سواه ، وحتى علوم الروح وعلوم الأخلاق والدين تمت وضعنتها ، سواء على مستوى الموضوع أو على مستوى المنهج أو حتى على مستوى الهدف ، وهو ما يظهر في الاسم الذي أطلقه أوجست كونت على علم الاجتماع ، وهو الفيزياء الاجتماعية ، وذلك تأسيا بعلم الفيزياء.

وبالنظر إلى ما سبق ، فإن غارودي ينتقد الفلسفة الوضعية نقدا لاذعا ، ويحملها مسؤولية كبيرة في الأزمة التي انتهت إليها الحضارة الغربية ، ومعها الإنسان المعاصر ، وذلك بالنظر إلى مايشوب هذه الفلسفة من نقائص وآفات سواء على المستوى الفلسفي أو على المستوى الابستمولوجي ، حددها روجيه غارودي في الآفات التالية:

1.الاختزالية

تعتبر الفلسفة الوضعية أحد أشكال الفلسفة المادية ، ذلك أنها نظرت إلى موضوع العلم على أنه شيء مادي قابل للملاحظة الحسية والتجريب ، وقابل للقياس والتقدير الكمي ، سواء تعلق الأمر بالعلوم الطبيعية أو بالعلوم الإنسانية ، وما يهمنا هنا هو الأخيرة منها ، أي علوم الإنسان ، فقد اختزلت هذه العلوم أبعاد الإنسان المختلفة التي تشكل إنسانية الإنسان وتميزه عن غيره من الموجودات في بعد واحد هو البعد المادي ، وبذلك أقصت وتجاهلت أبعاده المعنوية والكيفية كالبعد الروحي أو الأخلاقي أو الميتافيزيقي ، أي كل ما لا يقبل الملاحظة والقياس (التقدير الكمي) وهنا مكمن الخطورة في التصور الوضعي للإنسان ، وهو ما جعل هذه الفلسفة الوضعية محل انتقاد في الفكرين الغربي والإسلامي على السواء ، يقول "باقر الصدر": "ونصل هنا إلى نتيجة خطيرة ، وهي أن للإنسان جانبين أحدهما مادي يتمثل في تركيبه العضوي ، والآخر روحي .لا مادي .وهو مسرح النشاط الفكري والعقلي ، فليس الإنسان مجرد مادة معقدة ، وإنما هو مزدوج الشخصية من عنصر مادي وآخر لامادي"[28] ، بهذا المعنى ، فإن الفلسفة الوضعية هي فلسفة مادية تفكيكية ، كما يصفها بحق عبد الوهاب المسيري ، ذلك أنها تعمل على تفكيك الإنسان بحيث تستبعد الجوانب أو الأبعاد الإنسانية فيه ، وتستبقي الجانب أو البعد المادي منه فحسب ، في حين أن الإنسان هو هذا الكل المركب الذي تتكامل فيه الأبعاد المادية والمعنوية ، وإذا كانت الأبعاد المعنوية ،وهي التي تشكل فرادة الإنسان وتميزه عن الأشياء المادية ، لا تقبل الملاحظة والقياس ، فإن هذا ليس مدعاة أو مبررا لإنكارها ، إذ يمكن الإحاطة بها بالاعتماد على مقاربات أخرى غير وضعية ، وهو ما تجاهلته الفلسفة الوضعية التي اختزلت العلم في مقاربة واحدة هي المقاربة الحسية التجريبية ، فوقعت بذلك في مشكلة ابستمولوجية أفضت بدورها إلى مشكلات أخرى تصنف عادة تحت مسمى مشكلة الإنسان ، وهو ما يؤكده "زكريا إبراهيم" الذي يرى من جهته أن الإنسان كائن متعدد الأبعاد ، ومن ثمة ، فإن كل تصور للإنسان لا يأخذ بعين الاعتبار جميع أبعاده ، هو تصور اختزالي مأزوم ، وسوف تترتب عنه بلا شك أزمات أخرى على

صعيد الاقتصاد، والسياسة، والقيم، والثقافة، والتنمية بصورة عامة، حيث يقول في ذلك: "إن كل "مشكلة الإنسان" إنما تنحصر على وجه التحديد في صعوبة تفسير الإنسان بجسده فقط، أو بعقله فقط، أو بإرجاعه إلى التاريخ فقط، لأن الإنسان هو كل هذا، مضافا إليه شيء هو أكثر من هذا كله"[29]، وهذا الشيء لن يكون شيئا آخر غير البعد الروحي، فالإنسان مكون من مادة وروح، وذلك ما يجعل منه كائنا ربانيا كما يصفه غارودي، باعتبار أنه الكائن الوحيد الذي نفخ فيه الله من روحه، هذا من الناحية الفلسفية.

وأما من الناحية الإبستمولوجية، فإن طغيان التصور الوضعي/ المادي على علوم الإنسان جعل الإنسان يدرس كما تدرس الأشياء المادية (الظواهر الطبيعية)، فالإنسان، طبقا للمنظور الابستمولوجي الوضعي، ليس إلا جزءا من الطبيعة، وهو نوع من أنواع المادة، وبالتالي، فلا فرق بين الظواهر الإنسانية والظواهر الطبيعية، والقوانين التي تسري على الطبيعة تسري بدورها على الإنسان. وهكذا، أصبحت هذه الرؤية الوضعية هي السائدة في علوم الإنسان، وأصبحت هذه الأخيرة تحاكي علوم المادة سواء من جهة الموضوع أو من جهة المنهج أو من جهة الهدف، وصار العلم بشقيه الطبيعي والإنساني له معنى واحد هو العلم الوضعي، وهكذا فقدت علوم الإنسان خصوصيتها الإنسانية، وهو ما يمكن أن نصطلح عليه باغتراب العلم، والتي تعبر عن أزمة العلم الحديث كما يصفها البعض، وهي أزمة بمثل ما ساهمت في أزمة النموذج الحضاري الغربي، بمثل ما تمثل مظهرا لأزمة هذا النموذج الحضاري، التي يلخصها غارودي في أزمة الإنسان، أي، فقدان الإنسان لإنسانيته، وقد كرس غارودي مشروعه الفكري لنقد هذه الأزمة التي تظهر على كل المستويات: المعرفية والاقتصادية والسياسية والثقافية، ومن ثمة، حاول تقديم مشروع حضاري بديل يستهدف استعادة إنسانية الإنسان، وهو ما نصطلح عليه بمشروع أنسنة الحضارة، وضمن هذا المشروع تندرج مسألة نقده للعلوم الإنسانية الغربية بوصفها علوما وضعية تنطلق من تصور وضعي اختزالي للإنسان، وهو ما يؤكده في قوله: "أصبحت الفلسفة الوضعية [...] القاعدة الضمنية لكل ما ينضوي تحت اصطلاح "العلوم الحديثة" أو "العلوم الغربية"، وقد شمل هذا الاتجاه للأسف كل العلوم الإنسانية (الإنسانيات والعلوم الاجتماعية) منذ أيام (كونت)، فأصبحت جميعها مبنية على المقدمة المنطقية القائلة بأن الإنسان هو شيء من أشياء الطبيعة لا يختلف عن تلك الأشياء التي تدرسها الفيزياء والكيمياء والأحياء"[30]، وهنا مكمن الأزمة في هذه الرؤية الوضعية المادية، فقد قضت هذه الفلسفة، ومن خلالها العلوم الإنسانية، على كل تفرد أو خصوصية تميز الإنسان عن أشياء الطبيعة، بل وتميز الإنسان عن أخيه الإنسان حتى، وذلك باختلاف الانتماءات الثقافية والحضارية للبشر، وهذا ما يسميه "عبد الوهاب المسيري" بـ "الرؤية الواحدية المادية"، وبالنموذج المعرفي المادي، وهو ذلك النموذج الذي يفسر كل شيء تفسيرا ماديا برده إلى عنصر أو جوهر مادي/طبيعي[31]، وبذلك فقد العلم دلالته وأبعاده الإنسانية، وأصبح عاملا من عوامل اغتراب الإنسان ليس فقط الغربي، بل الإنسان أينما كان، طالما أن الوضعية أصبحت خاصية جوهرية ملازمة للتفكير العلمي ومعيارا له، ومن هنا استحقت النقد بالنسبة لغارودي الذي يقول في ذلك: "إن النظرة الوضعية إلى العلم القائمة على إرجاعه إلى مجرد سلسلة من الوقائع قد أفقدت العلم دلالته الإنسانية، لأنها استبعدت قضية الوجود الإنساني: معناه وقيمته. وأصبح الإنسان من وجهة نظر هذا الاتجاه العلمي المتطرف غائبا من الطبيعة عند معالجة علوم الطبيعة. أما في مجال العلوم التي تسمى بالعلوم الإنسانية فقد استحال الإنسان إلى مجرد طبيعة"[32]، وهذا ما يصطلح عليه بتشيؤ الإنسان، وهو مظهر من مظاهر اغترابه التي تعبر عن أزمة الإنسان الحديث والمعاصر التي أشار إليها أكثر من فيلسوف ومفكر ومنهم زكريا إبراهيم الذي يقول في ذلك: "إن الإنسان ليستطيع أن يحيا على نحو ما "توجد" الأشياء، فما عليه سوى أن يترك نفسه نهبا للقوى الخارجية، ولكن لما كان الموجود البشري ليس بشيء، فإن مثل هذه الحياة لابد من أن تبدو له بمظهر التنازل عن إنسانيته"[33]. ومن هنا نفهم ذلك النقد الذي وجهه فيلسوف الفينومينولوجيا "إدموند هوسرل" للعلوم الأوروبية في كتابه الهام "أزمة العلوم الأوروبية والفينومينولوجيا"، فلم يكن المقصود بتلك الأزمة سوى أزمة الاتجاه الوضعي لهذه العلوم والذي أفقدها بعدها الإنساني وهو ما عبرنا عنه باغتراب العلم، فهو يرى بأن العلوم التي تعالج مجرد الوقائع الخالصة قد أنتجت إنسانا لا ينظر إلا إلى مجرد وقائع خالصة[34]، ومعنى هذا أن أزمة العلوم الغربية لم تتوقف عند حدود المستوى الإبستمولوجي، بل امتدت إلى مستويات وأبعاد أخرى تتعلق بالوعي الأوروبي وبالإنسان الغربي عموما الذي صار إنسانا ينظر للأشياء نظرة مادية، وهكذا، فإن أزمة علوم الإنسان تعبر عن أزمة في النموذج المعرفي الغربي والتي أفضت بدورها إلى أزمة في النموذج الحضاري الغربي، بالنظر إلى العلاقة الجدلية بين هذا وذاك، فكل نموذج حضاري يتوكأ على نموذج معرفي كامن يتوارى خلف الظواهر الحضارية اقتصادية كانت أو سياسية أو اجتماعية أو قيمية، بحيث تجد كل ظاهرة من هذه الظواهر تفسيرها المنطقي داخل هذا

النسق المعرفي الكامن، وهذا ما يسميه عبد الوهاب المسيري بالنموذج المعرفي التفسيري، ومثل هذا النموذج نجده أيضا عند غارودي مع بعض الاختلاف في تطبيقاته، ولا غرابة في ذلك إذا ما عرفنا بأن كلاهما يتبنى رؤية كونية إنسانية توحيدية.

هكذا، واستنادا إلى هذا النموذج التفسيري، فقد أرجع غارودي هذه الأزمة الإبستمولوجية التي تمس العلوم الإنسانية في صميمها إلى أزمة في التصور الغربي لله وللطبيعة وللإنسان وهي ما يسميه المسيري بـ"الرؤية الكونية المادية"، فمن هذه الرؤية تنبثق أزمة الحضارة الغربية المعاصرة، في كافة أبعادها المعرفية، والقيمية، والدينية، والاقتصادية، والسياسية، والثقافية، وغيرها، ذلك أن هذه الرؤية تفتقر إلى تصورات صحيحة عن الإنسان والله والطبيعة. وقد تبين لنا فيما سبق مكمن الخلل والتأزم في التصور الغربي للإنسان، كما مثلته وعبرت عنه علوم الإنسان. ومن هنا تتجلى مسؤولية الفلسفة الوضعية في أزمة الإنسان الحديث والمعاصر، ومن خلاله أزمة الحضارة الغربية المعاصرة، بالنظر إلى التصور المادي الاختزالي الذي حملته هذه العلوم عن الإنسان، وحاولت في ضوئه تفسير الظواهر الإنسانية، وتقديم حلول لمشكلات الإنسان، بل وتقديم مشاريع تنموية في صورة ذلك المشروع الذي يقوم على مبدأ النمو لأجل النمو (la croissance pour la croissance)، وهو الذي يصفه غارودي بنموذج النمو الأعمى، وذلك لافتقاره إلى الأبعاد الإنسانية للتنمية، وتعد الرأسمالية مثالا لهذا النموذج في النمو، حيث قامت على مبدأ الربح والمنفعة بغض النظر عن تبعاتهما الأخلاقية.

وما نخلص إليه مما سبق، هو أن الفلسفة الوضعية نظرت إلى الإنسان نظرة مادية اختزالية، فأنتجت لنا إنسانا أحادي البعد، همه إشباع حاجاته المادية دون اعتبار للقيم المعنوية الروحية والأخلاقية في بعدها الديني (المتعالي)، وهذا يعني بأن المذهب الوضعي قد تجاهل الجانب الإدراكي والروحي والاجتماعي للإنسان، وذلك بحجة أنه لكي تتوازن الحركة الإرادية للإنسان ينبغي أن تسري عليها ذات القوانين الكونية التي تسري على جانبه العضوي[35]. ومن هنا يمكن القول بأن أزمة الفكر الوضعي هي أزمة ذات بعدين، ابستمولوجية وحضارية، بحيث لا تقتصر "مساوئه على تدمير الإنسان والطبيعة، وتسويغ الانحراف، وإنما لحقت أيضا بالعلوم الاجتماعية التي انحدرت بها إلى نموذج العلوم الطبيعية، بعد أن أسقطت الوضعية الدوافع والغايات عن الفعل الإرادي، ونظرت إلى الإنسان على أنه مجرد ظاهرة طبيعية"[36]، أي مجرد شيء من أشياء الطبيعة.

2.التشيؤ، وفقدان المعنى

إن النتائج التي حققها العلم الوضعي، جعلت أنصاره ودعاته من الوضعيين العلمويين يعتقدون بأن في مقدوره حل جميع مشكلات الإنسان والحضارة، الاقتصادية منها، والسياسية، والاجتماعية، والأخلاقية، وغيرها، وأنه ما من مشكلة إنسانية موجودة غير المشكلات التي يطرحها هذا العلم الوضعي وتطبيقاته، وأن العلم هو مصدر كل قيمة، وأنه القادر على تزويد الإنسان بالرؤية السليمة للأشياء، وأنه سيحقق للإنسان السعادة والتقدم، بالتحكم في الطبيعة، وتسخيرها لصالحه بل وهزيمتها تماما[37]. ونتيجة لهذا المعتقد تحول العلم إلى علموية، أي إلى نزعة شمولية (كليانية)، وثوقية ودوغمائية (قطعية)، ويعتبر غارودي تحول العلم إلى مذهبية (إيديولوجيا) شكل من أشكال الأصولية[38]، باعتبار أن الأصولية، عنده، هي نزعة مذهبية قطعية تمامية دوغمائية مغلقة، تدعي امتلاك الحقيقة المطلقة، ومن ثمة، فهي تسعى إلى فرض منطقها على الآخرين بشتى الوسائل[39]، وهو ما نجده لدى الوضعيين الذين حاولوا فرض منطقهم الوضعي على العلم والمعرفة، وذلك بإقصائهم لكل معرفة من مجال العلم ما لم تتوفر فيها شروط المعرفة العلمية ونموذجها العلم الوضعي، وطبقا لهذا المعيار المعرفي تم استبعاد الأساطير والمعارف الدينية والميتافيزيقا والحكمة من حقل الدراسات العلمية، وتم تصنيفها في خانة اللامعقول، وهو ما أفضى إلى نوع من المركزية الغربية العنصرية، على اعتبار أن العقلانية الغربية وحدها دون سائر العقلانيات من تحقق فيها شرط التفكير الوضعي.

إن الفلسفة الوضعية تقوم على اختزال موضوعات المعرفة ومناهجها أيضا، وذلك بجعلها العلم الوضعي معيارا لكل العلوم، سواء على مستوى الموضوع (المشكلات)، أم على مستوى المنهج (الآليات وطرائق التفكير)، فالمشكلات التي لا تقبل البحث التجريبي، كالمشكلات الميتافيزيقية والقيمية والدينية، لا تعد مشكلات علمية بالمنظور الوضعي، وبالتالي، ينبغي استبعادها من مجال المعرفة العلمية، كما أن الموضوعات التي لا يمكن إخضاعها لتقنيات وطرائق البحث العلمي كالتجريب والاستنتاج، لا تندرج ضمن موضوعات المعرفة العلمية. وقد شمل هذا الاتجاه كل العلوم الإنسانية منذ أيام " أوغست كونت"، وطبقا لذلك، فإن الإنسان اتخذ مفهوما آخر في الفلسفة الوضعية، فهو"شيء من أشياء الطبيعة، لا يختلف عن تلك الأشياء التي تدرسها الفيزياء والكيمياء والأحياء"[40]، بمعنى أنه جرد من

أبعاده الإنسانية (المعنوية والكيفية)، فأصبحنا مع الوضعية إزاء "عالم دون الإنسان"[41].

لقد جعل "أوغست كونت" "من إقصاء كل غاية نهائية على صعيد الفيزياء، قانونا شاملا، وكان أن طبق على الإنسان ذاته وعلى العلوم المتصلة به، مثل الاقتصاد السياسي وعلم الاجتماع (الذي يسميه أيضا الفيزياء الاجتماعية)، الطرائق ذاتها، أي الجبرية الميكانيكية ذاتها والتي تعتمد مبدأ استبعاد كل تساؤل حول المعنى"[42]، وحول الغايات النهائية للإنسان، و يعترف غارودي بالخطورة التي ينطوي عليها هذا المنظور الوضعي للإنسان، فالوضعية، حسبه، "تقود إلى اليأس بسبب غياب الهدف لأنه عند تجريد البعد السماوي للإنسان حولت الوضعية العلم إلى علموية"[43]، ويعتقد غارودي بأن إهمال التأمل في الغايات الإنسانية "إنما يقود إلى تحطيم الإنسان وكوكبه وليس تفتحه الحيوي"[44]، وهذا يعني أن الخطاب الفلسفي الوضعي الذي يدعي أن العلم الوضعي سيفضي بالإنسانية إلى التقدم، هو خطاب طوباوي لا أساس له في الواقع.

ومن جهة أخرى، يرى غارودي أن الفلسفة الوضعية، بتبنيها لهذه الرؤية المادية في العلوم، تكون قد فصلت بين العلم والحكمة، حيث حصرت وظيفة العلم في طرح السؤال:كيف؟ أي في البحث عن كيفية حدوث الظواهر لا عن أسباب حدوثها، وهو مايسمى بالقانون العلمي، وبذلك استبعدت السؤال لماذا؟ أي لماذا تحدث الظواهر؟ وهو سؤال الحكمة، لأن الحكمة تهتم بالبحث عن الغايات، أي، عن المعنى، وهذا البحث، في المنظور الوضعي، يعد بحثا غير علمي، إنه بالأساس بحث ميتافيزيقي، وبذلك استبعد "كونت" والوضعيين الجدد من بعده، كل سؤال ميتافيزيقي من مجال البحث العلمي، وهو ما يؤكده غارودي في قوله: "وهكذا ففي كتابه: "قانون الحالات الثلاث...ترفض الحالة اللاهوتية لأنها تطرح سؤال (لماذا) ولا تكتفي بسؤال (كيف). ويمتد ذلك العصر اللاهوتي، حسب رأيه، من أصول البشر إلى القرن الثاني عشر متجاهلا بالكامل كل حكمة غير غربية [...] أما العصر الميتافيزيقي فليس غير مرحلة انتقالية، الترجمة التجريدية للنظرة اللاهوتية ثم يكون العصر الوضعي الذي يكتفي فيه الإنسان بمعاينة ما هو كائن وبناء القوانين انطلاقا منه: "المعرفة بالعلل حلت محلها جبرية القوانين"[45]. وباستبعاده للميتافيزيقا، وبالتالي، للحكمة، فإن أوجست كونت، كما يقول غارودي، قد "وقع على بيان وفاة الفلسفة التي كانت رسالتها البحث عن معنى وغايات تفكير الإنسان ونشاطه العملي"[46].

وتحت تأثير النزعة الوضعية تم إقصاء جميع أنواع العقلانيات الأخرى بالخصوص العقلانية الدينية والأسطورية والعرفانية (الغنوصية) من النموذج المعرفي الغربي، فيما خلا "العقلانية الوضعية"، وبذلك صار العلم الحديث مرادفا للعلم الوضعي، وهذا الأخير مرادفا للعقل الوضعي، وكل ما عداه من علوم ومعارف اعتبر لا معقولا (أسطورة، خرافة، لاهوتا، ميتافيزيقا...)[47]. وهو ما اعتبره غارودي مؤشر قوي على إفلاس النموذج الحداثي الغربي لارتكازه على نموذج معرفي مأزوم، وهذا الإفلاس من شأنه أن يقود إلى "انتحار الغرب"، حيث يقول في ذلك: "إن ما اعتاد الغرب أن يسميه "العقل" هو عقل "وضعي النزعة" أي عقل عاجز مبتور من بعده الأساسي، إنه لم يعد يطرح مشكلة الغايات وإنما مشكل الوسائل... فتحول العلم في هذا الدرب إلى نزعة علموية، والتقنية إلى ثقافة"[48].

هذه هي طبيعة الإيديولوجيا العلموية التي انتهت إليها الفلسفة الوضعية، وهي تعبير، في نظر غارودي، عن أزمة حقيقية في الفكر الغربي، ومن ثمة، في الحضارة الغربية. إنها أزمة غياب المعنى والقيم، كما يصفها، وهي تعكس الإفلاس الروحي والقيمي للإنسان الغربي المعاصر.

لقد أوجدت الفلسفة الوضعية إنسانا مختزل الأبعاد، إنسان بلا تعالي، إنسان دنيوي مادي (أرضي) ومجرد من الذاتية، وبالتالي، إنسان لا إنساني، وعن هذا التصور الخاطئ للإنسان سوف تنتج كل انحرافات الحضارة الغربية في العلم، وفي الاقتصاد، والسياسة، والتكنولوجيا، والدين، والقيم، والتنمية بصفة عامة، ذلك أن هذه الفلسفة، قد تحولت، كما أسلفنا الذكر، إلى مذهب شامل (حيث ظهر ما يسمى أخلاق وضعية، ودين وضعي، وعلم السياسة (الوضعي)، وعلم الاقتصاد (الوضعي)، وعلم الاجتماع الوضعي، والفن الوضعي...الخ). يدعي أنصاره قدرة العلم (الوضعي) على حل جميع مشاكل الإنسان، وبالتالي، إسعاده وتقدمه، أي أن تأثيره تجاوز حدود العلم، حيث أن أوغست كونت أراد إصلاح المجتمع في كافة جوانبه (الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والدينية، والأخلاقية...إلخ) عن طريق الفلسفة الوضعية، وذاك هو مشروع كتابه الذي نشر عام 1822 تحت عنوان "مخطط الأعمال العلمية الضرورية لإعادة تنظيم المجتمع"، والذي يضم، حسب غارودي، منظومة "كونت" التي طرحها في ثلاثة كتب رئيسية هي[49]: "محاضرات في الفلسفة الوضعية (1848/1830)، وكتاب"السياسة الوضعية"(1854/1851)، ثم كتاب"تعاليم العبادة الوضعية" (1852).

ففي الكتاب الأول يطرح كونت مشروعه العلمي الذي يتضمن تصوره الآلي للعلم على طريقة "لابلاس"(1827/1799)، وفي الكتاب الثاني، يتناول مشروعه السياسي العلماني الذي يدافع فيه عن مكتسبات الثورة الفرنسية، ويدعو إلى المحافظة عليها باعتبارها مثالا للتقدم، وبالتالي، فكل دعوة لثورة جديدة أو تغيير على نحو آخر يعد تراجعا أو انقلابا ضد التقدم، وفي الكتاب الثالث، يطرح تصوره لديانة إنسانية علمانية، وهو ما أسماه بـ"الدين الطبيعي".

وينتقد غارودي هذه الفلسفة الوضعية بشدة ويحملها مسؤولية ذلك الانفصال الذي حدث في تاريخ الغرب، والذي قاد إلى أزمة الإنسان والحضارة الغربية الحديثة والمعاصرة، يقول: "لا محل بعد اليوم إذا، في تلك الفلسفة التاريخية، إلا للاكتشاف الكمي للحاضر تنبؤا بالمستقبل. ويكون أوغست كونت على هذه الصورة أبا لـ "المذهب الوضعي الشمولي" في الاستقصاء التقنوقراطي، وصولا إلى"إنسان الحاسوب" الذي يؤمن بأن العلم (المحتوى في الحاسوب) يمكنه الإجابة عن جميع الأسئلة، ليس"الوسائل" وحسب، بل وبصدد "الغايات النهائية"، منذ أن ارتأى "نوربير فينر"، مخترع السيبرنتيك، بأن المجتمعات البشرية أصبحت مذ ذاك أعقد من أن يشرف على إدارة شؤونها البشر، وأن الواجب يقضي بالتالي، التخلي عن هذه المهمة للآلة لتحل محلهم، مستبعدا كل قرار يتخذه الإنسان: فمما "ينافي العقل" أن نحاول تغيير مجرى التاريخ. لقد حصر المعرفة داخل المعطى، فحصر بذلك النشاط داخل النظام القائم. بينما المطلوب على العكس[...]محاولة وقف ذلك النظام. هنا تكمن قاعدة كل نزعة محافظة...خاصة وأن تلك المنظومة العقائدية المتزمتة سوف يحجر عليها "أوغست كونت" كديانة مغلقة"[50]، وبهذا تتضح مسؤولية الفلسفة الوضعية في الأزمة التي انتهت إليها الحداثة الغربية.

إن مذهب العلم والتقنية (العلموية، والتقنوية) حول العلم إلى علموية، والتقنية إلى تقنوقراطية، وبذلك لم يعد هناك مجال للحديث عن المعنى (الإيمان)، وعن الغايات الأخيرة للإنسان، حيث تحولت الوسائل(العلم والتكنولوجيا) إلى غايات في ذاتها، وهو ما يسميه غارودي بديانة الوسائل، ويشكل ذلك أزمة حقيقية في الحضارة الغربية المعاصرة، مثلما تتجلى في أزمة الإنسان المعاصر، الذي افتقد أبعاده الإنسانية في ظل هذا التصور الوضعي وما يمثله من رؤية كونية مادية لا إنسانية، وفي ذلك يقول غارودي: "وتقود هذه الانحرافات انحرافات العقل العاجز ذي النزعة الوضعية إلى الفناء بسبب غياب الغايات"[51].

ويؤكد ذلك "شارلز فرنكل" في معرض حديثه عن أزمة الإنسان الحديث، بقوله: "إن المجتمع الحديث ولد مريضا وأن جميع المقاييس التي استعملناها لقياس تقدمنا إنما كانت في الواقع مقاييس نسير بها مدى تقدم هذا الداء... فعندما تتوقف النفس عن التطلع إلى شيء تهدف إليه، فإنها توجه عنها أضدادها، إذ الثقافة التي تتأثر تأثرا قويا بالآراء العلمية وأوهام النظم التكنولوجية تتعرض لتلاشي وإهمال الفرد"[52].

ويؤكد العديد من المفكرين بأن أزمة الحضارة المعاصرة إنما هي أزمة غياب المعنى، التي ترتد إلى هيمنة الكم[53]، واستبعاد الذاتية والجمالية والتسامي، ومن ثمة، فإن الفلسفة الوضعية تتحمل مسؤولية كبيرة في هذه الأزمة، لأنها استبعدت البحث في الغايات الأخيرة، وهو ما يؤكده "كولن ولسون" في قوله: "من المتوقع أن تصف الأجيال الآتية النصف الأول من هذا القرن[العشرين] بأنه "عصر اللامعنى"، ففقدان المعنى والهدف يجثم على أدبنا وفننا وفلسفتنا، هذا الشعور العام بأن التأكيدات التي يمنحها الدين قد ضاعت ولا يمكننا استبدالها، فتحليل العلم [العلم الوضعي] للمشكلات العلمية يزيد في اتساع هوة الفراغ المؤلم، ومن خلال هذا تبدو الثقافة الغربية تعاني الانهيار والانتكاس لما لا يقل عن مائة سنة"[54].

ونتيجة لذلك، فقد كانت الفلسفة الوضعية محل نقد من طرف العديد من المفكرين والفلاسفة الذين عاصروا غارودي أو سبقوه، ولعله تأثر بكثيرين منهم، على غرار رينيه غينون[55]، سيد حسين نصر[56]، وفلاسفة مدرسة فرنكفورت، يتقدمهم هربرت ماركوز[57]، أريك فروم[58]، ويورغن هابرماس[59]، "وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى نقد "شيلر" للفلسفة الوضعية عند كونت كمثال آخر يوضح نزعة إعادة فحص المبحث المعرفي الذي ظهر في القرن التاسع عشر، وذلك بسبب إصرار شيلر على عدم منح العلم صفة سامية مسبقة مقارنة بالدين وعلوم ما وراء الطبيعة. "الدين والماورائيات والتفكير الوضعي والاطلاع ليسوا مجرد مراحل تاريخية لتطور المعرفة فحسب، بل هي توجهات راسخة للعقل ولأشكال المعرفة، وليس بمقدور أي منها أن يحل محل الآخر أو أن يمثله"[60].

3.التبرير

يدرج غارودي الفلسفة الوضعية ضمن الفلسفات التبريرية المحافظة، وهي التي ترمي إلى المحافظة على الواقع وتبرير الأوضاع القائمة، على اعتبار أن هذه الأوضاع هي تعبير عن تقدم العقل، في حين يذهب غارودي، على العكس من ذلك، إلى ضرورة التغيير بل

الثورة على الأوضاع القائمة وعلى النموذج الثقافي والحضاري الغربي بكامله ، بوصفه نتاجا للعقل الوضعي الأداتي ، هذا العقل الذي يقتصر على وصف الواقع دون محاولة الكشف عن تناقضاته ، ومن ثمة ، نفيه ورفضه ، كما يفعل العقل الجدلي النقدي (الثوري)، وبهذا النقد (الإيديولوجي)، فإن غارودي يتقاطع مع النظرية النقدية عند مدرسة فرنكفورت ، وخصوصا مع موقف " هربرت ماركيوز" النقدي الذي لم يخف غارودي تأثره به.

إن الفلسفة الوضعية عند "ماركيوز" تشير إلى كل الفلسفات الإيجابية المحافظة ، الرجعية ، والتبريرية ، التي تعد فلسفة كونت نموذجا لها ، بمعنى أنه يعرفها تعريفا إيديولوجيا أكثر منه إبستمولوجيا ، وبالنظر إلى ذلك ، فهو ينتقدها في ضوء فلسفة النفي التي ينادي بها ويتبناها[61].

ولاغرو في أن يتقاطع غارودي مع ماركيوز في هذا الموقف النقدي ، ذلك أن هذا الأخير يعتبر من أكبر الفلاسفة المعاصرين الذين نقدوا المجتمع الصناعي المعاصر الذي هو نتاج هذه الفلسفة الوضعية ، مثلما هي نتاج له ، ومن ثمة ، نجد أن غارودي ، الذي كرس فكره ونضاله لنقد النموذج الحضاري الغربي ، ونقد الحداثة الغربية ، قد اعتمد على أغلب المبررات التي استند إليها "ماركوز" في نقده للفلسفة الوضعية ، ومن أهمها ، أن الفلسفة الوضعية فلسفة برجوازية محافظة ، تريد الحفاظ على الأوضاع الاجتماعية (السياسية بالخصوص) على نحو ماهي عليه ، وبذلك ، فهي ترفض كل مجهود فلسفي أو سياسي يسعى إلى النقد والثورة ، بل تهدف إلى تبرير الواقع القائم والدفاع عنه[62].

وهذا ما جعل ماركوز يصفها بأنها فلسفة "رجعية استسلامية" ، "إنها فلسفة تعني الرضوخ للأوضاع القائمة والوقوف منها موقف التأييد. وهكذا يضع ماركوز تضادا بين فلسفة هيجل ، بوصفها فلسفة نقدية ، إذ ترتكز أساسا على منطق السلب والرفض (الجدل)، وبالتالي ، تنتهي إلى الثورة على النظم السياسية والاجتماعية القائمة . حسب رأيه .وبين الفلسفة الوضعية ، التي اعتبرها واقفة من هذه النظم موقفا ايجابيا ، وتعمل على الدفاع عنها ضد أي اتجاه إلى تغييرها تغييرا ثوريا[63]. وهكذا ، فإن ماركوز ، على غرار غارودي ، ينتقد الفلسفة الوضعية بوصفها فلسفة إيجابية (محافظة) وليست فلسفة نقدية ، هي ليست فلسفة نفي وفعل (ثورية)، لأنها تدعو إلى تقبل الواقع كما هو ، وترفض أي محاولة لتغيير الأوضاع ، على اعتبار أن تغييرها يعد تغييرا للنظام ، هذا النظام الذي يعبر من وجهة نظر الوضعية على انسجام قوانين العقل مع قوانين الواقع (الطبيعة والمجتمع).

فمنطق الوضعية هو منطق الثبات وليس منطق الديالكتيك والسلب ، فإذا كان هيجل قد استطاع ، في نظر ماركيوز ، أن يحيل العقل إلى قوة ثورية قادرة على السلب والرفض ، فإن الوضعية قد جعلت منه قوة محافظة ، من حيث أنها قد تصورت أن مهمة العقل هي تحليل ما هو موجود على ما هو عليه ، وقبول الواقع دون محاولة تغييره أو حتى تجاوزه بالفكر[64] ، وهذه الدعوى المحافظة ، وإن كانت تتذرع بالعلم ، إلا أن "ماركوز" يكشف عن طابعها الإيديولوجي ، غير العلمي ، فالوضعية ، وتحديدا وضعية كونت ، تمثل دفاعا إيديولوجيا عن مجتمع الطبقة الوسطى ، وتحمل أيضا بذور تبرير فلسفي "للنزعة التسلطية".

إن فكرة "النظام" التي تنادي بها الوضعية ، تشير إلى مجموعة من القوانين تختلف كل الاختلاف عن مجموعة القوانين الجدلية ، فالقوانين الوضعية إيجابية في أساسها تشيد نظاما ثابتا ، أما القوانين الجدلية فهي سلبية في أساسها تدمر الثبات. الأولى تنظر إلى المجتمع على أنه عالم من التوافق الطبيعي ، والثانية تنظر إليه على أنه نسق من الأضداد المتنافرة[65].

وهنا تتجلى الخلفية الماركسية والهيجلية لدى "ماركوز" ومدرسة فرنكفورت إجمالا ، شأنه في ذلك شأن غارودي ، وخصوصا في المرحلة الماركسية من حياته ، فكل منهما يأخذ بالمنطق الجدلي (منطق الديالكتيك والرفض والسلب) كأساس للفلسفة النقدية بوصفها الفلسفة الحقة ، لأن كلا منهما يرى بأن الواقع لا يعبر عن الحقيقة ، وهذا يقتضي رفضه وتغييره ، وذلك خلافا لما تراه الفلسفة الوضعية ، التي هي فلسفة ايجابية محافظة ، ترمي إلى تبرير الواقع والنظام القائم ، وفق المنطق الوضعي (الإستاتيكي)، وعلى هذا فإن "الوضعية بكافة أشكالها هي .في نظر ماركيوز .تقبل هذا الواقع على ماهو عليه ولا تتخذ منه موقفا نقديا ، ولو بصورة ضمنية ، وتتركه .من حيث المبدأ .سليما لا يمس.

إنها قمة ذلك الاتجاه العقائدي المستسلم للوضع القائم ، الذي يرى ماركوز أنه كان ملازما للمنطق الصوري منذ نشأته على يد أرسطو ، إذ أن أي اهتمام بالصورة وإغفال للمضمون يساعد المسيطرين على إحكام قبضتهم على زمام الأمور ، لأن ذلك الاهتمام يجعل الناس منصرفين عن محاولة تغيير أسلوب الحياة ، ميالين إلى ترك الأمور على ما هي عليه"[66].

إن هذا التوجه الإستاتيكي المحافظ يجعل الفلسفة الوضعية في عداد الفلسفات غير الإنسانية ، لأنها لا تحمل أي مشروع إنساني ،

طالما أنها لا تأبه بأوضاع الإنسان ، ولا تحمل أي مشروع ثوري يغير أوضاع الإنسان وحياته نحو الأفضل ، وقد يعترض على هذا النقد بالقول أن الفلسفة الوضعية تحمل مشروعا إنسانيا ثوريا ، ولكنه مشروع إبستمولوجي وليس سياسي أو ايديولوجي ، بحيث أنها تريد إسعاد الإنسان وتحقيق التقدم عن طريق العلم والعقلنة ، فسيادة العقلانية يؤدي إلى التقدم ، والذي يؤدي بدوره إلى ازدهار الإنسان ، وكما قال ديكارت ، "بالعقل يصبح الإنسان سيدا على الطبيعة". ولكن ، هذا المشروع كان ليكون فعالا لو اشتمل على مفهوم إيجابي للعلم ، مفهوم لا يقوم على رؤية وضعية اختزالية ، أدت إلى اغتراب العلم ، كما مر معنا.

وثمة مسألة أخرى يركز عليها ماركوز وكذلك غارودي في نقدهما للوضعية ، ألا وهي مسألة الذاتية ، فالفلسفة الوضعية ، على غرار الفلسفات المادية ، تستبعد عنصر (جانب) الذاتية ، لأنها تقول بأولوية الموضوع على الذات ، وذلك على خلاف فلسفات الذاتية وفلسفات الفعل.

إن الفلسفة الوضعية ، بوجه عام ، ووضعية القرن العشرين ، بوجه خاص ، فلسفة واقعية ، إنها لا تريد أن تضحي بوجود الطبيعة والأشياء في سبيل الذات ، فإذا كانت الفلسفات المثالية تصر على قراءة الطبيعة من خلال العقل أو الذات ، وتربط وجود الأشياء المادية بعجلة هذه الذات بحيث تجعلها مسؤولة لا عن معرفة الأشياء فحسب ، بل عن وجودها أيضا ، فإن الوضعية ، بحكم واقعيتها ، تميل ، على العكس من ذلك ، إلى الاعتراف بوجود مستقل للطبيعة وللأشياء.

وهي وإن كانت لا تنكر أمر الذات في عملية الإدراك ، إلا أنها لا تريد أن تفهم العلاقة بين الذات والعالم أو الأشياء على أنها تسير في اتجاه واحد (من الذات إلى الأشياء فقط)[67] ، وهذا على خلاف فلسفة ديكارت مثلا التي تنطلق من الذات نحو العالم ، على نحو ما يتجلى في الكوجيتو الديكارتي: "أنا أفكر ، إذا فأنا موجود".

إن استبعاد الذاتية في الفلسفة الوضعية ، يعكس في الواقع اتجاهها المحافظ ، على غرار كل فلسفات الوجود الأخرى ، وعلى خلاف ذلك ، فإن فلسفتي "ماركوز" و"غارودي" ، تؤكدان على أهمية الفعل الإنساني (دور الذات الفردية الواعية) ، وذلك تحت تأثير فلسفة الفعل ، وخصوصا فلسفتي ماركس وهيجل ، ومن هنا جاء التأكيد على دور الفاعلية الإنسانية ، المتمثلة في الوعي بالواقع الاجتماعي. إن هذا الوعي الاجتماعي ، أو ما يسميه " حسن حنفي" بالذاتية المنفتحة ، في مقابل الذاتية الفردية المغلقة ، هو الذي يتيح للطبقة الكادحة القيام بعملية التغيير الثوري ، إلا أنه ، وعلى الرغم من هذا التقاطع ، فإن مضمون الذاتية عند غارودي يأخذ أبعادا تختلف بعض الشيء عما نجده عند "ماركوز".

ومرد ذلك ، إلى أن "ماركسية غارودي" هي ماركسية تشتمل على عناصر دينية (مسيحية أولا ثم إسلامية لاحقا) في حين أن "ماركسية ماركوز" تخلو من البعد الديني ، كما أن "ماركسية ماركوز" هي ماركسية ممزوجة بعناصر وجودية وفرويدية ، ما جعلها تركز أكثر على البعد الفردي (الذاتية) ، بينما يركز غارودي أكثر على البعد الاجتماعي ، رغم المحاولة التي قام بها من أجل أنسنة الماركسية.

وأما النقطة الأخيرة التي تمثل نقطة تقاطع بين غارودي وماركيوز في نقدهما للفلسفة الوضعية ، فتتمثل في مسألة التعالي (transcendance) ، فالفلسفة الوضعية تستبعد أي محاولة للتعالي ، وهذا ما جعلها تنكر كل الفلسفات الميتافيزيقية على غرار الفلسفات المثالية التأملية ،كما أنكرت الديانات أو استبعدتها من مجال المعرفة العلمية ، فالعقل الوضعي لا يقر إلا بما هو واقعي ، قابل للإدراك الحسي وللتجريب ، وأما ماعدا ذلك ، فهو إما غير موجود ، أو هو بلا معنى ، وهذا ما يجعل منها فلسفة محافظة أو استسلامية ، كما وصفها ماركوز ، لأنها ترفض كل محاولة لتجاوز الواقع والتعالي عليه ، بوصفه الواقع الحقيقي.

بينما يرى غارودي ، على غرار ماركوز ، أن هذا الواقع ، واقع مزيف غير حقيقي ، إنه من نتاج العقل الأداتي الذي يجد تطبيقاته في المجتمع الصناعي ، وبالتالي ، فهو محاولة لاحتواء الإنسان ، واستلابه ، وانطلاقا من هذه المسلمة ، يؤكد كلا منهما على فكرة التعالي ، كضرورة لابد منها لتجاوز الواقع ، والتعالي به ، فالإنسان بإمكانه العيش بطرق أخرى وبصور أخرى ممكنة ، وأصول هذه الفكرة تعود إلى الماركسية وكذلك إلى الوجودية ، غير أن غارودي يختلف ، بعد ذلك ، مع ماركوز في مفهوم كل منهما للتعالي ، وذلك باختلاف المكونات والمرجعيات الفكرية لدى كل منهما ، فالتعالي عند غارودي يتخذ شكلين أو معنيين[68] ، يعكسان التطور الذي يميز مساره الفكري ، أما المعنى الأول فيدل على تجاوز الواقع عن طريق الثورة والرفض(النفي) ، وهو ما يسمى بالتعالي الأفقي. وهذا المعنى استمده من فلسفة ماركس ، لذلك فهو يشترك في هذا المعنى مع ماركوز ، وأما المعنى الثاني ، فيأخذ بعدا دينيا ، وهو ما يعرف بالتعالي الرأسي (العمودي) ، حيث يؤكد فيه على الحضور الإلهي في حياة الإنسان (الإيمان الديني) ، فالإنسان يمكنه أن يعيش بصورة مغايرة وأفضل عن طريق نوع من المشاركة والاتصال

بالله، وفي هذا المفهوم يبدو غارودي متأثرا بالتصوف المسيحي (كيركجورد) والتصوف الإسلامي (ابن عربي والأمير عبد القادر)، بينما لا نجد هذه الخلفية الدينية ضمن مكونات فكر ماركوز، لذلك، فإن التعالي عنده يفهم في ضوء النظرية النقدية لمدرسة فرنكفورت بمرجعياتها الماركسية والهيجلية والوجودية.

إن مهمة الفلسفة عند ماركوز، كما هي عند غارودي أيضا، هي، كما حددها ماركس، مهمة تغييرية ثورية وليست مهمة تفسيرية تأملية، ومن هنا وجه كلا منهما نقده للوضعية التي أرادت الحفاظ على الواقع وعدم تغييره ورفضت كل محاولات التعالي عليه، "وهكذا كانت الوضعية حربا على كل ميتافيزياء، وكل نزعة إلى العلو والتجاوز، وضد كل مثالية، على أساس أن هذه كلها طرق غيبية عتيقة في التفكير. وبذلك يصبح الفكر في نظرها مثبتا ايجابيا، ويمارس النقد الفلسفي (داخل) الإطار الاجتماعي القائم"[69].

وبالنظر إلى هذه النزعة التبريرية المحافظة، فقد استحقت النقد من طرف غارودي وماركوز على السواء، اللذين يتفق مشروعيهما الفلسفيين حول نقد المجتمع الصناعي، ويقران معا بإفلاس الحضارة الغربية المعاصرة، بالنظر إلى ما نتج عنها من أزمات إنسانية، ويعتبر نقد ماركيوز للفلسفة الوضعية، صورة مصغرة للنظرية النقدية لدى مدرسة فرنكفورت، فقد "وجه الرعيل الأول لمدرسة فرنكفورت انتقاداته الحادة إلى النزعة العلمية المفرطة وأنساقها التي تحولت إلى إيديولوجيات تستند إلى يقين معرفي ومعتقدات إيمانية. فكلها في نظرهم قد غذت أنظمة معرفية مغلقة تعتمد أشكالا تنظيمية جد مقننة للحياة الاجتماعية، وحمالة قيم وسلوكيات تنافح وتدافع عنها، من خلال إسقاط آليات فهم الظواهر الطبيعية على الظواهر الاجتماعية. بمعنى أنها أصبحت إيديولوجيات شمولية تنظم علاقات الإنسان بالإنسان والإنسان بالأشياء، مما حدا برواد مدرسة فرانكفورت رصد تحول العقلانية الغربية إلى إيديولوجيات شمولية، ومنه أسباب انتقادهم علانية العقلانية كإيديولوجيا، ومحاولة الكشف عن مكامن التسلط فيها ومحاربة نزعتها الوثوقية"[70].

ويتفق غارودي مع أعضاء معهد فرنكفورت في الكثير من الانتقادات التي وجهها هؤلاء للفلسفة الوضعية، ومنها مثلا قولهم، بأنه "لا جدوى من نظرية تعلو على الواقع، كما لا مصلحة أيضا في العقلانية الأداتية التي تستخدم لنسخ الفرد على منوال يخدم مصالح النظم الاجتماعية القائمة التي تسلبه حريته وتكيف ذوقه وتشل تفكيره. فالمعرفة العلمية التي سخرت لفهم الطبيعة والتحكم فيها تم استخدامها أيضا للتحكم في الإنسان، بمعنى أن منطق النظام الذي تصوره الإنسان للسيطرة على الطبيعة، تم نقله بالكامل للتحكم بالأفراد والجماعات.

وهذا ما يتبادر إلى ذهننا عند فحص مختلف التنظيمات القانونية والإدارية وأشكال الترشيد والضبط والتقنين والعقلنة لمختلف جوانب الحياة في العالم المعاصر، فكل هذه الآليات تعمل وفق نظمها ومنطقها الداخلي وتكرارها يكرر إنتاج المجتمع طبقا لمقاسات ومواصفات معينة. لكن مدرسة فرنكفورت ترفض أي تناظر أو تماثل تجريبي قد يعقد بين الظواهر الطبيعية والاجتماعية، يمكن صياغته في قواعد وقوانين. فقواعد السلوك البشري لا تمت بصلة للقواعد التي تتحكم في ظواهر الطبيعية. الأمر الذي حدا برواد مدرسة فرنكفورت للوقوف جنبا إلى جنب لمعارضة الوضعية والتجريبية والنزعة التقنوعلموية الجامحة في حدود عواقبهما وآثارهما الاجتماعية والثقافية[71]. ولعل ما يميز هذا النقد العنيف محاولة الكشف عن العقلانية (بوصفها آلية للهيمنة والتسلط) التي يتطور بها العقل التقني تحت ستار العلم من أجل العلم وبدعوى الحياد والموضوعية العلمية[72].

ولا عجب في أن يتقاطع غارودي مع مدرسة فرنكفورت في هذه الانتقادات[73]، بالنظر إلى المرجعية الماركسية التي يتوكأ عليها مشروع كل منهما الفلسفي.

خاتمة: نحو أفق فلسفي وابستمولوجي بديل

في ختام هذا المقال، وعلى ضوء ماتم تناوله، يمكن القول بأن النقد الذي تعرضت له الفلسفة الوضعية يقوم على أساسين متلازمين، أساس فلسفي، وآخر ابستمولوجي

_ **الأساس الفلسفي:** وهو أن الفلسفة الوضعية اعتمدت على عقلانية وضعية أداتية، فانتهى بها المطاف إلى أن تصبح إيديولوجيا محافظة، هدفها الإبقاء على الأوضاع الحالية كما هي، وإلى السيطرة على الإنسان والتحكم فيه، وإخضاع الفرد إلى النظام الاجتماعي القائم بوصفه نظاما عقلانيا، وهكذا يمكن القول بأن الفلسفة الوضعية تحولت إلى نزعة لا إنسانية من حيث أرادت أو لم ترد. وقد انعكس ذلك في فلسفتها للعلوم الإنسانية حيث أدت إلى اغتراب علوم الإنسان في النهاية، كما بينا ذلك في متن المقال.

_ **الأساس الإبستمولوجي:** وهو أن الفلسفة الوضعية تعد فلسفة اختزالية في نظرتها للإنسان، بحيث أنها اختزلت جميع أبعاد الإنسان في بعد واحد ألا وهو البعد المادي، وهو ما جعلها من الناحية

الإبستمولوجية تؤسس لعلوم إنسانية وضعية تتعامل مع الظاهرة الإنسانية على أنها نوع من الظواهر الطبيعية/ المادية التي لا يمكن أن تدرس إلا بأدوات ومناهج العلوم الطبيعية.

ومن هذا المطلق الفلسفي/الإبستمولوجي تعرضت هذه الفلسفة إلى انتقادات حادة، بحيث طالب البعض بفلسفة بديلة للفلسفة الوضعية، تكون أكثر نقدية (ثورية) وإنسانية في أبعادها، وهذا ما نلمسه لدى النظرية النقدية لمدرسة فرنكفورت التي سارت في اتجاه تأسيس ماركسية مؤنسنة من خلال تطعيم الماركسية وتخصيبها باتجاهات فلسفية إنسانية على غرار الوجودية، وهو نفس الاتجاه الذي نجده عند غارودي الذي انفتحت ماركسيته على الدين والتصوف، وعلى فلسفات أخرى كالفينومينولوجيا والشخصانية وفلسفة الفعل عند بلوندل وغيرها من الفلسفات ذات الملمح الإنساني[74].

وبحسب هؤلاء النقاد، فإن هذه الفلسفة الإنسانية النقدية تنهض بديلا للفلسفة الوضعية في التأسيس لعلوم إنسانية حقيقية تحيط بجميع أبعاد الإنسان، ليس فقط على سبيل الوصف والتفسير، بل على سبيل التعالي والتنمية. وهو ما كرس له غارودي العديد من أعماله الفكرية.

وضمن هذه المراجعة النقدية لعلوم الإنسان الوضعية، ظهرت إبستمولوجيات بديلة للإبستمولوجيا الوضعية تنطلق من رؤية تركيبية للإنسان، رؤية تقوم على مقاربات ومناهج متعددة من شأنها الإحاطة بأبعاد الظاهرة الإنسانية، وبمختلف جوانبها وخصوصياتها، وضمن هذا المنظور الإبستمولوجي البديل ظهرت مناهج الفهم والتأويل (الهرمنيوطيقا) كما هو الحال عند دلتاي مثلا، والفينومينولوجيا كما عند هوسرل، وإبستمولوجيا التعقيد عند إدغار موران، والابستمولوجيا العرفانية التوحيدية كما عند رينيه غينون وسيد حسين نصر، والإبستمولوجيا النسوية كما عند ليندا جين شيفرد مثلا.

وهذه الابستمولوجيات، على اختلافها، طرحت من جديد مشكلات المنهج والموضوعية والقانون في العلوم الإنسانية، وتشكل فلسفة غارودي، كما مر معنا، واحدة من هذه المنظورات الإبستمولوجية البديلة التي حاولت أن ترسم أفقا جديدا لعلوم الإنسان وللفلسفة يخرجها من النفق المظلم الذي قادتها إليه الفلسفة الوضعية، هذا الأفق هو ما يدعوه غارودي في الغالب بالحكمة، وهو يندرج ضمن مشروع الأنسنة الذي يشكل عمدة مشروعه الفلسفي والحضاري، وبغض النظر عن قيمة هذا الأفق الإبستمولوجي والفلسفي البديل، وسواء اتفقنا معه فيه أم اختلفنا، فلا مندوحة من الاعتراف له بأهمية وقيمة النقد الذي وجهه للفلسفة الوضعية وتداعياتها على علوم الإنسان، وهو ما عبرنا عنه بأزمة علوم الإنسان، التي انعكست بدورها على الإنسان المعاصر، وهو ما يقتضي من المشتغلين بهذا المجال التفكير في بدائل إبستمولوجية للخروج من هذا الأزمة، ومما يحسب لغارودي أنه لم يكتف بالنقد بل قدم رؤية تركيبية. وهنا تكمن أهمية مقاربته لهذا الموضوع، سواء في بعدها النقدي الذي يظهر في نقده للفلسفة الوضعية بوصفها الرؤية المعرفية التي تقوم عليها العلوم الإنسانية الحديثة، أو في بعدها التركيبي، أين يفتح المجال أمام الباحثين للخروج من دوغمائية الاتجاه العلموي الوضعي نحو أفق ابستمولوجي جديد من شأنه أن يساعد على تقدم العلوم الانسانية سواء من جهة فهم الإنسان والظاهرة الانسانية، أو من جهة تنمية الإنسان والتعالي به إلى المكانة اللائقة به، وهو ما يسميه غارودي بـ "الإنسان الإنساني"، بعد أن جعلته الفلسفة الوضعية جزءا من الطبيعة، أي مادة استعمالية، في مقابل تلك الرؤية الكونية الإنسانية التوحيدية التي اعتنقها غارودي ودعا إليها، وهي التي تنظر إلى الإنسان بوصفه كائنا إنسانيا مركبا من مادة وروح، ومن ثمة، ينبغي أن يدرس وفق مقاربة تحفظ للإنسان إنسانيته وخصوصياته لا وفق مقاربة وضعية.

الهوامش

1. - أوغست كونت: (1757 .1858) عالم اجتماع فرنسي ، ومؤسس المذهب الوضعي الكلاسيكي ، وقد تطور هذا المذهب ليظهر فيما بعد تحت اسم الوضعية الجديدة بفروعها واتجاهاتها المختلفة. حول حياته ، ينظر: عبد الرحمن بدوي ، 1984 ، **موسوعة الفلسفة** ،ج2 ، ط1 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ص311.
2. - يرى غارودي أن الحضارة الغربية مرت منذ نشأتها بثلاث لحظات مفصلية صنعت أزمتها التي تعيشها في هذا العصر ، أنظر: غارودي ، 2001 ، **كيف صنعنا القرن العشرين**؟ تر. ليلى حافظ ، ط2 ، دار الشروق ، القاهرة ، ص35 ومابعدها.
3. - يعتقد البعض أن الحضارة الغربية قد انفصلت عن القيم وأهملتها ، ونحن نرى على خلاف ذلك ، أن هذه الحضارة لم تتخل عن القيم ، وإنما تخلت عن القيم الدينية ، التي تستمد مرجعيتها من الدين ، وأسست لنفسها قيما وضعية مادية نفعية ذات مرجعية إنسانية (العقل ، المجتمع ، الطبيعة...).
4. - غارودي ، 1990 ، **كشف حساب الفلسفة الغربية في هذا القرن**، مجلة كلية الدعوة الإسلامية ، مجلة إسلامية ، ثقافية ، سنوية ، تصدر عن كلية الدعوة الإسلامية ، طرابلس ، ليبيا ، العدد 07 ، ص 630.
5. -August Comte, **Cours de Philosophie Positives** (1830), P19
6. - غارودي ، **كشف حساب الفلسفة الغربية في هذا القرن** ، ص 630.
7. -August Comte, Op.Cit. P03
8. - لالاند أندريه ، 2001 ، **موسوعة لالاند الفلسفية** ، المجلد الثاني ، تر. خليل أحمد خليل ، ط2 ، منشورات عويدات ، بيروت .باريس ، ص 1003.
9. - روني إيلي ألفا ، 1992 ،**موسوعة أعلام الفلسفة العرب والأجانب** ، تر.جورج نخل ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ص203.
10. - رينيه غينون ، 2016 ، **شرق وغرب** ، تر. عبد الباقي مفتاح ، ط1 ، دار عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ص77.
11. - لالاند أندريه ، مرجع سابق ، ص 1002.
12. - هابرماس ، 2002 ، **المعرفة والمصلحة** ، تر.حسن صقر ، ط1 ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، ص73.
13. - في نقده للفلسفة الوضعية يركز غارودي كثيرا على الوضعية الكلاسيكية ، وضعية أوغست كونت تحديدا ، وهو مايظهر في كتبه: الإرهاب الغربي ، كيف صنعنا القرن العشرين ؟ ، كشف حساب الفلسفة الغربية (محاضرة موسعة)، نظرات حول الإنسان ، بينما لم نجد له نقدا للوضعية المنطقية سوى في كتابه (الصغير) الموسوم بـ: **La philosophie occidentale au XXe siècle**, El Borhane, Alger, 2015, p 84
14. - غارودي ، **كشف حساب الفلسفة الغربية** ، ص 635.
15. - هابرماس ، **المعرفة والمصلحة** ، ص 79.
16. - زكي نجيب محمود ، 1983 ، **موقف من الميتافيزيقا** ، ط2 ، دار الشروق ، القاهرة ، ص69.
17. - رينيه غينون ، **شرق وغرب** ، ص77.
18. - هابرماس ، **المعرفة والمصلحة** ، ص78.
19. - المرجع نفسه ، ص 67.
20. - بوخنسكي ، سبتمبر ، 1992**الفلسفة المعاصرة في أوروبا** ، تر. عزت قرني ، د.ط ، عالم المعرفة ، الكويت ، ع 165 ، ص31.
21. - بدوي عبد الفتاح ، 2001 ، **فلسفة العلوم** ، د.ط ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، ص 317.
22. - غارودي ، **كشف حساب الفلسفة الغربية** ، ص 635.
23. - المصدر نفسه ، ص 634.
24. - بدوي عبد الرحمن ، **موسوعة الفلسفة** ، ج2 ، ص 313.
25. - المرجع نفسه ، ص314.
26. - المرجع نفسه ، ص314.
27. - غارودي ، 2001 ، **الإسلام** ، تر. وجيه أسعد ، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، ص137.
28. - باقر الصدر ، 1998 ، **فلسفتنا** ، ط2 ، دار التعارف للمطبوعات ، بيروت ، ص 334.
29. - زكريا إبراهيم ، **مشكلة الإنسان** ، ص 159.
30. - غارودي ، **كشف حساب الفلسفة الغربية** ، ص 635.
31. - المسيري عبد الوهاب ، 2002 ، **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان** ، ط1 ، دار الفكر ، دمشق ، ص 39.
32. - غارودي ، 1983 ، **نظرات حول الإنسان** ، تر. يحي هويدي ، د.ط ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، ص 32.
33. - زكريا إبراهيم ، مشكلة الإنسان ، ص 22.
34. - هوسرل ، 2008 ، **أزمة العلوم الأوربية و الفينومينولوجيا الترنسندنتالية** ، تر. إسماعيل مصدق ، ط1 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت.
35. - المسيري ، **الفلسفة المادية وتفكيك الإنسان** ، ص147.
36. - حسين غانم ، 1992 ، **المستقبل للإسلام** ، ط1 ، دار المنار الحديثة ، مصر ، ص 37.
37. - المسيري عبد الوهاب ، 2002 ، **العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة** ، مجلد 1 ، ط1 ، دار الشروق ، القاهرة ، ص11.
38. - غارودي ، 2001 ، **نحو حرب دينية ؟ جدل العصر** ، تر. صياح الجهيم ، ط 3 ، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار ، الجزائر ، ص 37.
39. - غارودي ، 2000 ، **الأصوليات المعاصرة، أسبابها ومظاهرها** ، تر.خليل أحمد خليل ، د.ط ، دار عام ألفين ، باريس ، ص 37.
40. - غارودي ، **كشف حساب الفلسفة الغربية** ، ص 635.
41. - غارودي ، **الإرهاب الغربي** ، 2007 ، تر. سلمان حرفوش ، ط1 ، دار كنعان ، دمشق ، ص 173.
42. - المصدر نفسه ، ص 174.
43. - غارودي ،1997 ، **الإسلام والقرن الواحد والعشرون. شروط نهضة المسلمين** ، تر. كمال جاد الله ، ط1 ، دار الجيل للكتب والنشر ، القاهرة ، ص 24.
44. - غارودي ، **الأصوليات المعاصرة** ، ص 24.
45. - غارودي ، **الإرهاب الغربي** ، ص ص (174 _ 175).
46. - المصدر نفسه ، ص173.
47. - ينظر في ذلك: René Guénon, **La crise du monde moderne**, éd: Gallimard,1943, p79.
48. - غارودي ، **الإسلام** ، ص 137.
49. - غارودي ، **الإرهاب الغربي** ، ص 173 و ما بعدها.
50. - المصدر نفسه ، ص 175.
51. - غارودي ، **الإسلام** ، ص138.
52. - تشارلز فرنكل ، 1959 ،**أزمة الإنسان الحديث** ، تر.نقولا زيادة ، د.ط ، مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر ، بيروت ، نيويورك ، ص77.
53. - رينيه غينون ، 2013 ، **هيمنة الكم وعلامات آخر الزمان** ، تر. عبد الباقي مفتاح ، ط1 ، عالم الكتب الحديث ، الأردن.

54. - كولن ولسون ، 1987 ، **ما بعد اللامنتمي "فلسفة المستقبل"** ، تر. يوسف شرور ، عمر يمق ، ط6 ، دار الآداب ، بيروت ، ص 15.

55. - حول نقد رينيه غينون للفلسفة الوضعية ، ينظر مؤلفاته التالية: أزمة العالم الحديث ، شرق وغرب ، هيمنة الكم وعلامات آخر الزمان ، ومن الواضح في هذه المؤلفات الموقف النقدي لغينون من العلم الغربي الحديث بسبب ما يستند إليه هذا العلم من فلسفة وضعية مادية ، وهو ما جعله يدعو إلى علم بديل يقوم على رؤية روحية صوفية توحيدية.

56. - ما قيل عن رينيه غينون يقال أيضا عن سيد حسين نصر الذي انتقد بدوره العلم الحديث بوصفه علما وضعيا ، ودعا في مقابل ذلك إلى علم مقدس ، ولا عجب في أن يحدث هذا التقاطع بين هؤلاء المفكرين الثلاثة: غينون ، حسين نصر ، وغارودي ، بحكم وحدة المرجعية المتمثلة في فلسفة ابن عربي الصوفية.

57. - يظهر نقد ماركوز للفلسفة الوضعية في كتابه العقل والثورة ، وكثير مما جاء فيه من انتقادات نجدها تتكرر عند غارودي ، ولا غرابة في ذلك ، فقد كان غارودي صديقا لماركوز ومعجبا بفكره النقدي ، وكلاهما ينهل من الماركسية ومن هيجل.

58. - يعد أريك فروم من أكبر نقاد النزعة الوضعية في علوم الإنسان وهو ما يظهر ، مثلا ، في كتابه: مساهمة في علوم الإنسان ، الصحة النفسية للمجتمع المعاصر.

59. - يظهر نقد هابرماس للوضعية في كتابه الهام المعرفة والمصلحة.

60. - أحمد داوود أوغلو ، 2006 ، **العالم الإسلامي في مهب التحولات الحضارية** ، تر. إبراهيم البيومي ، ط1 ، مكتبة الشروق الدولية ، ص 42.

61. - هربرت ماركيوز ، 2008 ، **العقل والثورة** ، تر.فؤاد زكريا ، ط1 ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الإسكندرية ، مصر ، ص332 ومابعدها.

62. - حسن محمد حسن ، 1993 ، **النظرية النقدية عند هربرت ماركيوز** ، ط1 ، دار التنوير للطباعة والنشر ، بيروت ، ص 177.

63. - قيس هادي أحمد ، 1980 ، **الإنسان المعاصر عند هربرت ماركيوز** ، ط1 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، ص ص (70_71).

64. - قيس هادي ، مرجع سابق ، ص70 وكذلك : حسن محمد حسن ، مرجع سابق ، ص175.

65. - قيس هادي أحمد ، **الإنسان المعاصر عند هربرت ماركيوز** ، ص72.

66. - المرجع نفسه ، ص79.

67. - يحي حامد هويدي ، **أضواء على الفلسفة المعاصرة** ، ص ص 184 ، 185 ، نقلا عن: قيس هادي أحمد ، ص 75.

68. - محسن الميلي ، 1993 ، **روجيه غارودي والمشكلة الدينية** ، ط1 ، دار قتيبة للطباعة والنشر ، دمشق ، ص 147.

69. - فؤاد زكريا ، 1980 ،**هربرت ماركوز** ، ط1 ، دار مصر للطباعة ، القاهرة ، ص 77.

70. - حسن مصدق ، 2005 ، **يورغن هابرماس ومدرسة فرنكفورت النظرية النقدية التواصلية** ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء المغرب ، بيروت ، لبنان ، ص 35.

71. - المرجع نفسه ، ص 36.

72. - المرجع نفسه ، ص 37.

73. - ينظر انتقادات أخرى ضمن نفس المرجع ، ص 37 وما بعدها.

74. - Roger Garaudy, **Perspectives de l'homme**, Presses Universitaires de France, Paris, 1960.

استراتيجيات التدريس الحديثة في ظل مناهج الإصلاح

Modern learning strategies under reform curricula

تاريخ الارسال: 02/05/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

نعيمة ستر الرحمان، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
sytrenaima@gmail.com

الملخص

استهدفت مناهج الإصلاح ، سواء الجيل الأول أو الجيل الثاني ، تزويد وتمكين المعلم من ممارسات احترافية تهيئه إلى بناء وتنمية جملة الكفاءات التي تيسر للمتعلمين التكيف والاندماج في الحياة المدرسية والاجتماعية. يعتبر إدراك واستيعاب المعلم للمرجعيات النظرية المعتمدة في بناء المناهج قاعدة هذه الممارسات ، وبالتالي يمثل جملة الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المناسبة والملائمة لها ، واذا كانت البنيوية والبنيوية الاجتماعية تشكل هذه المرجعية ، فعلى استراتيجيات التنشيط أن تفّعل نشاط المتعلم في بناء الموارد والكفاءات ، كإستراتيجية حل المشكلات ، إستراتيجية المشروع ، إستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية التعلم بالاكتشاف وغيرها من استراتيجيات التدريس الحديثة... والتي فعلا ورد ذكرها بل شرحها وتفكيكها في الوثائق المرافقة للمناهج. يبقى فقط أن تفعل هذه الاستراتيجيات داخل الصف الدراسي لتتحول إلى ممارسات يومية ، وهي مهمة منوطة بمنظومة التكوين سواء كان أوليا أو مستمرا.

الكلمات المفاتيح: استراتيجيات التدريس ، مناهج الإصلاح ، البنائية ، البنائية-الاجتماعية ، إستراتيجية حل المشكلات ، إستراتيجية المشروع ، إستراتيجية التعلم التعاوني.

Résumé

L'objectif des curricula de la réforme est d'outiller l'enseignant par des pratiques professionnelles, le préparant à installer chez ses apprenants des compétences leurs facilitant l'intégration scolaire et sociale. Ces pratiques reposeront sur une bonne perception du référentiel théorique de la conception (constructivisme et le socioconstructivisme) ainsi que l'ensemble de stratégies d'apprentissage et d'enseignement adéquat qui se fonderaient sur l'activité de l'apprenant tel que la résolution de problèmes, le projet, l'apprentissage par découverte, l'apprentissage coopératif etc. Et dont on retrouve la recommandation de leur application au sein des curricula et les documents d'accompagnement, reste à s'assurer de l'efficacité de la formation initiale ou continué attribuée aux enseignants.

Mots-clés : Stratégies d'enseignement, Curricula de réforme, Constructivisme, Socioconstructivisme, Stratégie de résolution de problèmes, Stratégie de projet, Stratégie d'apprentissage coopératif.

Abstract

The objective of the curricula reformation is to equip the teachers with professional practices and preparing them to train learners through an educational program to use important learning skills as to facilitate their educational and social integration. These practices will be based on a good perception of the theoretical referential of thoughts including constructivism, socioconstructivism, as well as the set of learning strategies and the adequate education which are founded on learners active involvement into learning and activities, mainly training learners to use problem-solving, project-based learning, discovery learning, cooperative learning, etc. In addition, the recommendation of integrating the previously mentioned learning activities into the curricula counting on the enclosed relevant documents as to ensure the efficiency of the educational training attributed to the teachers.

Keywords: Teaching strategies, Curricula reform, Constructivism, Socioconstructivism, Problem-solving Strategies, Project-based learning, Cooperative learning strategies.

مقدمة

تواجه مختلف الأنظمة التربوية عبر العالم بداية من القرن العشرين مشكلة تنوع جمهورها من المتعلمين، سواء من ناحية الثقافة الاجتماعية أو الدينية أو التربوية وصار أكبر تحدي لها هو تحقيق النجاح عند كل متعلم، من منظور ديمقراطي بحت، المنظور الذي يقوم على بيداغوجيا النجاح ومبدأ الإنصاف. فكل متعلم له الحق في التعليم، ليس أي تعليم بل ذلك التعليم النوعي الذي يستجيب لحاجاته واستعداداته وقدراته ومشروعه الشخصي.

ومع تطور الدراسات السيكولوجية التي أنتجت العديد من النظريات التي تحاول تفسير عملية التعلم وتحدد شروط وقوانين حدوث هذه العملية، تزامنا مع التطور العلمي والتكنولوجي الذي شهدته نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وظهور مفاهيم العولمة ومجتمع المعرفة ومجتمع العالي التأهيل، بات مؤكدا على كل الأنظمة التربوية أن تراجع سيروراتها التدريسية بما يحقق ملمح المواطن المستهدف للقرن الواحد والعشرين، الملمح العالمي وليس الملمح المحلي فقط.

المدرسة وتشكيل ملمح المواطن العالمي المستهدف

هذا الملمح العالمي الذي يستهدف إكساب المتعلم جملة من الكفاءات المعرفية والمنهجية والتواصلية التي ستمكنه من التكيف مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية وكذا الاجتماعية والاقتصادية المتجددة باستمرار، حتى يصير مواطنا صالحا أي بالدرجة الأولى مواطنا مسؤولا، مفكرا مبدعا أي مواطنا منتجا في سياق ثقافته المحلية وكذا العالمية أو الإنسانية بشكل عام.

من يجسد هذا الملمح؟ طبعا المهمة موكلة إلى المدرسة مزرعة الفكر البشري، فهي التي تتكفل ببناء وتنمية السيرورات المعرفية الفعالة من خلال الوضعيات-المشكلة الديداكتيكية أو الإدماجية التي يبنيها المدرس والتي يستهدف من ورائها تملك المتعلمين لجملة الكفاءات المستهدفة المحددة في المنهاج سواء كانت مستعرضة أو مادوية.

هذا المنهاج curriculum الذي ظهر كمفهوم حديث وبديل لمفهوم البرنامج programme والذي يتشكل من مجموعة مكونات، منطلقها الأهداف أو الكفاءات أو التعلمات المستهدفة بالبناء والتنمية ثم كمكون ثاني الموارد بمختلف أنواعها (معرفية، مهارية، موقفية، معارف صيرورة) والمجندة لتملك هذه الكفاءات، فالمكون الثالث والمرتبط بمجموعة البيداغوجيات أو الاستراتيجيات التي يجب أن يعمل بها المدرس أو الأصح أن يفعلها بمعنى أن يستخدمها بشكل فعال حتى يساعد المتعلم على بناء الموارد المستهدفة، فالمكون الرابع والمرتبط بالأنشطة التعلمية التعليمية والتي تفعل نشاط المتعلم في بناء مختلف الموارد، ليحدد كمكون خامس وأخير أدوات التقويم التي ستقاس بها الأهداف أو الكفاءات، هل تستخدم أداة المشروع أو البورتفوليو أو الامتحان (Demeuse, 2013 : 2).

إن تغيير المناهج والذي يتضمن تبني مقاربات بيداغوجية جديدة كمقاربات بديلة لمقاربات سابقة يستلزم تكوين المدرس تكوينا بيداغوجيا وتربويا، بمعنى ضرورة تزويد هذا المدرس بالمرجعية المعرفية الفكرية التي تؤسس لهذا الجديد ونعني بالمرجعية طبعا البرادغم التنظيري أو مجموعة النظريات التي اشتقت منها الاستراتيجيات المتبناة في المناهج.

المرجعيات النظرية المؤسسة لاستراتيجيات التعليم- التعلم الحديثة:

إن تصفح مناهج الكثير من الأنظمة التربوية خاصة تلك التي تأخذ بالتوجهات التربوية والبيداغوجية الحديثة (مقاربة التدريس بالكفاءات، التعليم المفردن) يلحظ أن البيداغوجيات أو الاستراتيجيات المقترحة للمدرس لبناء وتنمية الكفاءات المستهدفة هي نتاج تطبيقات المدرسة المعرفية خاصة والتي تضم مجموعة من النظريات التي ساهمت بشكل فعال في النقلة النوعية للممارسة التدريسية داخل الصف، والتي جعلت من المتعلم العنصر النشط في بناء تعلماته وفي إمكانية تحويلها أي التعلمات إلى سياقات اجتماعية متعددة ومتنوعة وهذا ما هو مستهدف أي التحويل le transfert، فمفهوم التحويل جد مرتبط بالبحث عن النجاعة وبدلالة التعلمات المدرسية (Jonnaert & Vander Borght, 2009 : 232).

مساهمات النظرية البنائية

فالنظرية البنائية ل Jean Piaget هي التي أكدت على أن المعرفة لا تلقن ولا تنتقل من معلم إلى متعلم بل أن

المتعلم هو الذي يبني معرفته بنفسه من خلال تفاعله مع المثيرات البيئية التي سيهندسها المدرس في شكل مواقف تعليمية-تعلمية أو الأصح في شكل وضعيات-مشكلة تتضمن عائقا تجاوزه هو الذي سيرتبط بالتعلمات الجديدة المستهدفة ، إذن عوض تقديم معرفة جاهزة تخزن في الذاكرة لتسترجع يوم الامتحان ثم تنسى بعد ذلك فالأنجع أن تستخدم إستراتيجية حل المشكلات التي هدفها استثارة قدرات المتعلم المعرفية وتفعيلها أو تنشيطها لبناء مفاهيم وتعلمات جديدة.

ويفترض Piaget أن أي فرد يمكن أن يتعلم أي موضوع شريطة أن يناسب مرحلة نموه العقلي أو المعرفي وأن أي فرد يولد بقدر ضئيل من الانعكاسات العضوية والقدرات الكامنة في صورة استراتيجيات وهي بذلك تعد عنصرا هاما في البناء المعرفي للمتعلم ، والإستراتيجية حسب Piaget هي الطريقة التي يستطيع من خلالها الطفل أن يتعامل مع المتغيرات البيئية خلال مراحل نموه من أجل حدوث تفاعلات جديدة بينه وبين البيئة وتتغير هذه الاستراتيجيات تبعا لنضج الطفل وما يكتسبه من خبرات (حسانين ، 2012: 139).

كما يرى هذا الباحث أن أية خبرة يكتسبها الفرد تعتمد على عمليتين اثنتين أساسيتين: التكيف والتنظيم فبالنسبة لعملية التكيف فبدورها تتضمن عمليتين فرعيتين اثنتين ، عملية التمثيل التي تعني دمج أو إضافة جديدة إلى البنية المعرفية العقلية. أما المواءمة فهي عملية تعديل الاستجابة التي أصدرها المتعلم في عملية التمثيل كونها لم تتوافق مع ما هو موجود في البنية المعرفية. أما التنظيم فهو يتضمن دمج المعلومات الجديدة مع تلك الموجودة سابقا في البنية المعرفية (عطية ، 2008: 49-50). وتعد عمليتي التكيف والتنظيم ثوابت وظيفية ذلك أنها تكتسب في جميع مستويات النمو المعرفي.

ويشير هندي (2010) إلى أن التعلم البنائي حسب Yager 1991 يمر بأربعة مراحل إجرائية هي: **مرحلة الدعوة أو الاحتواء** والتي فيها تتم دعوة المتعلم إلى بدء عملية التعلم من خلال احتوائه في أن يفكر حول الظاهرة أو المشكلة موضوع التعلم باستثارة طاقاته المعرفية ، أي بدعوته إلى الملاحظة والاستفسار بهدف الاستقصاء العلمي من جهة وبهدف الوقوف على مكتسبات المتعلمين القبلية التي قد تشكل عائقا فيما بعد (ص.178).

ثم تأتي **مرحلة الاكتشاف** والتي تستند إلى مبدأ تفاعل المتعلم مع المواد والأدوات التعليمية التي تقدم له من خلال ملاحظتها ومحاولة تجريبها لاكتشاف المعلومات والأفكار والمفاهيم المرتبطة بموضوع النشاط أو التعلم ، ويمكن للمتعلمين في هذه المرحلة تنمية مهاراتهم اليدوية والمشاركة في مناقشات جماعية أو العمل في مجموعات صغيرة تعاونية فتعطى فرصة اختبار المعلومات والفروض والتنبؤات ومناقشة البدائل الصحيحة لاستفساراتهم واستفسارات المعلم وتسجيل ملاحظاتهم وأفكارهم.

ثم تأتي **مرحلة التفسير أو التوضيح** أين يشجع المعلم متعلميه على تفسير المفاهيم وترجمتها بلغتهم الخاصة وأيضا على الاستفسار من المعلم على مدى صحة تفسيراتهم ليقدم في الأخير التفسير العلمي السليم والذي مصدره اجتهادات وجهود المتعلمين ، مستعينا بالمواد والأدوات التعليمية الموجودة أو بمصادر أخرى كما أنه يتم في هذه المرحلة معالجة تصورات المتعلمين الخاطئة والتي ظهرت في المراحل السابقة من قبل المعلم.

أما المرحلة الرابعة فهي **مرحلة التوسع** أين يساعد المعلم المتعلمين على تنظيم ما اكتسبوه من معلومات وخبرات وربطها بمكتسبات قبلية أو سابقة واكتشاف تطبيقات جديدة لما تعلموه من خلال وضعيات في سياقات لا مدرسية أو وضعيات دالة ترتبط بالواقع المعيش للمتعلمين. أما المرحلة الخامسة والأخيرة فهي مرحلة التقويم والتي تتضمن مساعدة المتعلم على تلخيص العلاقات بين العناصر التي تم التوصل إليها في المراحل السابقة وتمثيلها على رسوم بيانية وبناء وإعداد خرائط مفاهيم ووضع أسئلة ترتبط بالمستويات العليا في هرمية بلوم ، تساعدهم على القيام بتحليلات وإصدار أحكام حول معلوماتهم. وعلى المعلم أن يحدد من الأول النواتج التعلمية المرغوبة أو المستهدفة لتسهل عملية التقويم وكذلك لاختيار الوضعيات التقويمية التي من خلالها ستظهر انجازات المتعلمين والتي ستساعد المعلم على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات البيداغوجية المناسبة.

مساهمات النظرية البنائية-الاجتماعية

ثم تأتي البنائية-الاجتماعية ومن روادها Vygotsky والذي يبين أهمية تفاعل المتعلم مع أقرانه وزملائه عند بناء المعرفة وكيف تتواجه تصورات المتعلمين مع بعضها البعض في إطار عمل جماعي أو مجموعات صغيرة. إذن يرى رواد هذه النظرية ضرورة استخدام إستراتيجية عمل المجموعات ذلك أن التعلم الاجتماعي يكون أكثر نشاطا وفعالية من التعلم الفردي شريطة أن يخطط لهذا العمل بشكل سليم من قبل المعلم بحيث تكون الأفواج صغيرة ، عدد الفوج يرتبط بعدد المهمات المحددة في العمل أو الإنجاز والتي تتجه إلى تحقيق الهدف.

إن الحديث إذن يدور حول إستراتيجية التعلم التعاوني الذي يتفاعل فيه المتعلمون مع بعضهم البعض بطريقة تتضمن نوعا من المحاسبة الفردية والعمل كفريق ، ما يتطلب حسب Jonson & Jonson 1990 شروط ومهارات اجتماعية كالمسؤولية الفردية والجماعية والاعتماد الايجابي المتبادل والتفاعل وجها لوجه (حجي ، 2000: 291). وقد أوضح هندي (2010) إلى أن Manning & Lucking 1992 بينا أن التعلم التعاوني يمر بأربعة مراحل بصفة عامة هي:

مرحلة تعرف المهمة والتي يتم فيها التعرف على المهمة la tache الرئيسة والمهمات الفرعية لها وتحديد العمل المطلوب إزاءها وتحديد وقت وزمن الانجاز ، ثم **مرحلة توزيع الأدوار** وسيرتبط هذا التوزيع وفقا للمهام المطلوب انجازها وتحديد نمط التعاون المطلوب بين المتعلمين وتحديد المسؤولية الجماعية أي للمجموعة والمسؤولية الفردية أي لكل فرد داخل المجموعة ، وكيفية الاستجابة لأراء أفراد كل مجموعة والمهارات اللازمة لانجاز مهمة كل مجموعة.

مرحلة الإنتاجية أين يتم الاندماج في العمل من قبل كل أفراد المجموعة والتعاون في انجاز المطلوب حسب المعايير المتفق عليها. المرحلة الأخيرة هي **مرحلة الغلق أين يتم** كتابة التقارير النهائية **المرتبطة** بالمهمة الرئيسية وعرض انجاز المجموعة. إذن فدور المتعلم جد حيوي ونشط في هذا النوع من التعلم بدء من التعرف وفهم المهمة التعليمية إلى صياغة الأهداف على أساس تعاوني إلى بناء المجموعات التعاونية بمعناها ومعاييرها الصحيحة والتفاعل مع المتعلمين الآخرين لبناء التعلمات المستهدفة.

كل هذا تحت إشراف وتوجيه المعلم الذي يكون مهندسا وميسرا للموقف التعليمي أو الوضعية التعليمية التعلمية التي تكون سبيل بلوغ الأهداف والكفاءات المرصودة سواء كانت معرفية أو وجدانية اجتماعية (التعاون ، التآزر ، الثقة بالنفس) أو حس-حركية.

وتأخذ إستراتيجية التعلم التعاوني عدة صور منها إستراتيجية " فكر-زاوج-شارك " التي طورها Lyman Frank في سنة 1985 والتي تسمح للمتعلمين بأخذ وقت أطول للتفكير والاستجابة ومساعدة بعضهم البعض وتبدأ هذه الإستراتيجية بإعطاء المتعلمين مهمة تعليمية محددة ترتبط بهدف تعليمي محدد ثم منحهم فترة 3-5 دقائق للتفكير فيها فرديا (مرحلة التفكير)، ثم منحهم فترة 3-5 دقائق ليناقش كل متعلم زميله المجاور له (مرحلة المزاوجة) ثم يقوم المتعلمان بمشاركة زوج أخر من المتعلمين أو بقية كل المتعلمين ما توصلا إليه (مرحلة المشاركة).

هناك أيضا إستراتيجية الثلاثيات والتي تتضمن توزيع المتعلمين إلى مجموعات من ثلاثة أفراد تتكفل بتحليل مشكلة محددة في ظرف زمني محدد ، الهدف هو إنتاج فكر. بعد فترة زمنية يطلب المكون من الثلاثيات أن تجتمع كل ثلاثة منها وأن تتقاسم إنتاجها للتفاهم على تقليص المنتوج المحدد (روجيرس ، العامري ، 2007: 53-54).

هناك أيضا إستراتيجية الصور المقطوعة أو التكاملية والتي تعرف أيضا بإستراتيجية JIGSAW والتي هي أحد أنماط التعلم التعاوني والتي طورها Eliot Aronson وزملاءه في جامعة تكساس سنة 1971 والتي تشبه لعبة الأحجية أو التركيبات ، ثم تبناها Slavin وزملاءه وفي هذه الإستراتيجية يقسم المتعلمون إلى فرق غير متجانسة في الدرس والاستذكار بحيث يتألف كل فريق من 5-6 أعضاء ، يكون كل عضو مسئول عن تعلم جزء من المادة ويلتقي الأعضاء من فرق مختلفة يعالجون الموضوع نفسه للاستذكار وليساعد كل منهم الأخر على تعلم الموضوع ثم يعود الأعضاء إلى فرقهم الأصلية ويعلمون الأعضاء الآخرين ما تعلموه.

إستراتيجية المائدة المستديرة والتي هي كذلك نمط تعليمي تعاوني يعتمد على تناوب الطلبة بالإجابة كلا في مجموعته على ما يطرحه المدرس من أسئلة تحتمل أجوبة متعددة ، وتكون بحوزتهم ورقة واحدة وقلما واحدا ، يجيب أحد الطلبة ثم يدفع الورقة إلى زميله المجاور له وهكذا تدور

الورقة حول الطاولة على شكل حلقة ويحدد المدرس وقت المهمة ثم تناقش الإجابات مع المجموعات للتوصل إلى الإجابة الصحيحة (وزارة التربية الوطنية ، 2018 د: 8).

مساهمات نظرية التعلم بالاكتشاف

ويقدم Jérôme Bruner بدوره نظرية التعلم بالاكتشاف والتي من خلالها يفترض أن كل فرد يمكن تعليمه أي موضوع في أي عمر وأنه ينبغي إثراء البيئة المحيطة به حتى يمكن تنمية واستثمار طاقته إلى أقصى حد ، كما يعطي Bruner المتعلم دورا نشطا في تطوير المعلومات وفي صياغة المشكلات والبحث عن حلول بديلة بدلا من البحث عن حل واحد فقط ، فهو يهتم بالإستراتيجية أو الطرق الشخصية التي ينمي من خلالها مفهومه عن نفسه وعن عالمه.

ويعرفBruner التعلم بالاكتشاف بأنه إعادة تنظيم وتحويل البيانات والأدلة للوصول إلى ما وراء هذه البيانات والمعلومات المتاحة من معلومات وبيانات جديدة فالهدف هو تنمية اتجاه ايجابي نحو التعلم وكذا تنمية مهارات الاستقصاء والاكتشاف عند المتعلم بما يتيح له التفاعل الايجابي مع بيئته الاجتماعية والفيزيقية ويهيئه للنمو العقلي. ويقدم هذا الباحث ثلاث استراتيجيات للتعلم:

-إستراتيجية الاكتشاف الموجه: والمستهدف هو وصول المتعلم إلى المعلومات والمبادئ والتعميمات المراد تعلمها بنفسه ولكن بتوجيه من المعلم حول كل ما يحتاج إليه المتعلم ، إذ يقوم المعلم بطرح الفكرة مع مزيد من التوجيه حول كيفية العمل بطريقة تدفع المتعلمين لبذل الجهد والنشاط للتوصل إلى بعض المعلومات أو المفاهيم واكتشافها بأنفسهم ، على أن يكون المعلم مع المتعلم أثناء المرور بالخبرات وممارسة الأنشطة المطلوبة. ويكون في توجيه المعلم نوع من التعزيز والتغذية الراجعة للمتعلم مما يزيده في المرور بممارسة التعلم (عثمان مصطفى ، 2014: 276).

-إستراتيجية الاكتشاف شبه الموجه: وفيها يقدم المعلم للمتعلمين المشكلة ومعها بعض التوجيهات العامة تيسر لهم العمل والأداء بحيث لا يقيدهم ولا يحرمهم من فرص النشاط العملي والعقلي.

-إستراتيجية الاكتشاف الحر: والمستهدف هو توصل المتعلم إلى المعلومات والمبادئ والمفاهيم والتعميمات المطلوب تعلمها بمفرده دون تدخل من المعلم لكن بعد طرح هذا الأخير لقضية الموضوع المراد تعلمه بطريقة تساعد على استثارة حب استطلاع وتفكير المتعلم ودافعيته للتعلم ، فدور المعلم يكون تيسير الموقف التعليمي في البداية لمساعدة المتعلم على الانطلاق في عملية الاكتشاف بنفسه.

إذن هذه الإستراتيجية تتطلب من المتعلم إعادة تنظيم المعلومات المخزونة لديه وتكييفها بشكل يمكنه من رؤية علاقات جديدة لم تكن معروفة لديه من قبل أي أن المتعلم يقوم بمعالجة المعلومات وتركيبها وتحويلها للوصول إلى الجديد (هندي ، 2010: 209-210)، وبإجراء تلك العمليات فإن المتعلم يمارس المستويات العليا من التفكير من تحليل وتركيب وتقييم كما يمارس مهارات التفكير الناقد بعيدا عن الاسترجاع والتذكر اللذين طبعا الممارسات التعليمية التقليدية (جابر ، 1999: 272).

وبشكل موجز فإن نظرية Bruner قد وجهت إلى الشروط الواجب توافرها في تدريس المفاهيم وحل المشكلات ، أهمية المكتسبات القبلية في بناء التعلمات الجديدة ، وطرحها فكرة المنهاج الحلزوني والتعلم اللولبي (عطية ، 2008: 48).

مساهمات نظرية التعلم ذي المعنى

أما عن نظرية Ausubel David 1980 والمعروفة بالتعلم القائم على المعنى فقد أشار حسانين (2012) إلى أن هذه النظرية تفسر كيفية تعلم المتعلمين للمادة اللفظية المنطوقة والمقروءة ، كما تبين أن كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن غيرها من المواد الأخرى وفي كل بنية تشغل المفاهيم والأفكار الأكثر شمولا وعمومية موضع القمة ثم تتدرج تحتها المفاهيم والأفكار الأقل شمولية وعمومية ثم تأتي المعلومات التفصيلية الدقيقة.

كما أوضح Ausubel أن البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس التركيب أي من الأكثر شمولا إلى الأقل شمولا وبالتالي فهناك تشابك بين بنية معالجة المعلومات في كل مادة وبين البنية المعرفية التي تتكون في عقل المتعلم من هذه المادة. ويفترض كذلك Ausubel أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تنظم بها المعرفة في عقل المتعلم حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات اللفظية ويربطها

بالمعرفة والخبرات التي سبق اكتسابها وبهذه الكيفية تأخذ المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة معنى خاص لديه.

كما يشير حسانين (2012) إلى أن Ausubel قد حدد المتغيرات التي تؤمن التعلم القائم على المعنى فهي نوعان: متغيرات البناء المعرفي ، هذا البناء المعرفي الذي هو عبارة عن إطار يتضمن مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والذي يعتبر الأساس للعلاقات وتعلم المعلومات الجديدة إذا توفر له عامل التميز وعامل الثبات. أما عن النوع الثاني من المتغيرات فهي المتغيرات الاجتماعية والتي ترتبط أولا بمتغير الدافعية والذي يلعب دورا هاما في نظرية التعلم القائم على المعنى.

ويرتبط متغير الدافعية بوجود حاجة المتعلم إلى المعرفة وحاجته إلى الفهم وحاجته إلى حل مشكلة ، ما يخلق التفاعل بين الفرد والعمل وبالتالي إدراك متطلبات العمل كذلك إلى تقدير الذات الذي يحمله المتعلم عن نفسه أي الصورة التي يكونها المتعلم عن نفسه من خلال نظرة الآخرين له والتي يسعى إلى الحفاظ عليها من خلال المثابرة والاجتهاد ، ما يضمن له أو يشبع لديه الشعور بالانتماء والقبول والأهمية.

أما عن المتغير الاجتماعي الثاني فهو الممارسة التي تعمل على تأكيد المعاني الجديدة المتعلمة بما يساعد على تذكرها كما ترفع من درجة استجابة المتعلم لنفس المادة في المحاولات التالية وتعويض النسيان الذي قد يحدث بين الممارسات وأخيرا تساعد الممارسة على تذكر وتعلم المادة المتعلمة الجديدة والمرتبطة بالمادة السابقة أو المعارف القبلية.

ولعل إستراتيجية الخريطة المفاهيمية هي تطبيق إجرائي يجسد نظرية AUSUBEL والتي قام بتطويرها NOVAK في جامعة كورنيل سنة 1970 حيث تحدد أولا المفاهيم الرئيسية للمادة الدراسية ثم تعرض المفاهيم الرئيسة والفرعية المرتبطة بالمفهوم الأساسي في شكل هرمي متسلسل من المعقد أو العام إلى البسيط أو الخاص والذي تتفرع منه أحداث أو أمثلة ثم تربط مفاهيم الخريطة بكلمات ربط ملائمة ودقيقة تبين نوع العلاقة بين مفاهيمها. وتصنف خريطة المفاهيم بحسب أشكالها إلى خرائط مفاهيم هرمية ، مجمعة أو متسلسلة (وزارة التربية الوطنية ، 2018 د: 7).

هندسة مناهج الإصلاح

والدولة الجزائرية وهي تؤسس للإصلاحات التربوية الأخيرة والتي انطلقت في سنة 2003 والتي استهدفت من ورائها الوصول إلى مستوى الأمم المتقدمة أي مجتمعات المعرفة والتقانة التي ينحصر النجاح فيها في ثلاث معايير أساسية هي الإنتاجية والأداء الجيد والفعالية ، أدركت أن نوعية الموارد البشرية تفرض نفسها كرهان استراتيجي وعامل حاسم في بلوغ المستهدف وألقت على المدرسة مهمة جسيمة ترتبط بتكوين ملامح متعلمين يحتكمون على تفكير سليم ، وتبني مقاربات علمية بيداغوجية تتيح نموهم المتكامل واستقلاليتهم واكتساب كفاءات وجيهة ومتينة ودائمة.

وأن هذه المقاربات المبنية على تطبيق أنساق التحليل والتلخيص وحل المشاكل وبناء المعارف المهيكلة ستعتمد منذ السنوات الأولى للمدرسة وأنها ستتواصل وتتعزز مدى الحياة المدرسية (متوسط ، ثانوي ، جامعي) ، متجاوزة الطرائق وممارسات التدريس التي تلتجئ إلى الحفظ والتطبيق الآلي للقواعد والأساليب المؤدية إلى تراكم كتل المعارف (وزارة التربية الوطنية ، 2008أ: 22-23).

وتبنى الإصلاح التربوي لسنة 2003 الاتجاهات الحديثة في تطوير المناهج وطرق تعليمها والقائمة على ضرورة التحول من مفهوم التدريس أو التعليم إلى مفهوم التعلم ، والتحول من التعلم القائم على مجرد الإنصات والتخزين والاسترجاع إلى التعلم القائم على المشاركة الإيجابية للمتعلم. عملا بما ورد في التقرير الذي أصدرته الكلية الملكية بلندن والمعنون: " التربية العلمية من أجل المستقبل 1998 " أن وضع أو بناء المناهج والمقررات الدراسية في صورة تشجع على استخدام استراتيجيات تعلم نشطة متعددة ومتنوعة ، أصبح ضرورة ، وأن حث المتعلمين على التعلم من خلال الممارسة والمشاركة الإيجابية النشطة وتنمية قدراتهم على التعبير عن أنفسهم وتقديمهم لوجهات نظرهم حول الظواهر والمشكلات العلمية والمجتمعية والمدنية ، وتعلمهم سيرورة التحليل وإجراء المقارنات حول تلك القضايا والمشكلات صار حتمية في مدارس الألفية الثالثة أو المدارس الذكية (هندي ، 2010: 5-6).

وبالتالي أصبحت المجتمعات مطالبة ببناء وتصميم مناهج تتضمن خبرات ووضعيات تحفز وتفعل طاقات المتعلم

الذهنية والنفسية حتى يقبل على بناء معارفه وكفاءاته بنفسه وبمساعدة أقرانه ثم معلمه. وهذا ما سعت إليه الجزائر وهي تتبنى مقاربة التدريس بالكفاءات في هندسة مناهج الإصلاح للجيل الأول ، حيث أن القراءة المتأملة لهذه المناهج تبين أن التغيير والتجديد مرتبط بمقاربات التناول أو بيداغوجيات واستراتيجيات التدريس المساعدة أو الموجهة في بناء التعلمات وبالتالي بناء وتنمية الكفاءات المرصودة وما يصاحبها من تغيير في البرادغم التقويمي أكثر من تغيير المعارف والمحتويات.

إستراتيجية حل المشكلات ونشاط الرياضيات أنموذجا

فمثلا مناهج التعليم الابتدائي توجه المعلم إلى أن يستخدم بيداغوجيات واستراتيجيات أساسية وهي إستراتيجية المشروع وإستراتيجية حل المشكلات والبيداغوجيا الفارقة وبيداغوجيا الخطأ وإستراتيجية البورتفوليو لبناء الكفاءات المنشودة ، وما الكفاءة إلا حسن تصرف (la compétence n'est qu'un savoir agir) حسن التصرف هذا يستلزم تنمية السيرورات الذهنية المعرفية عند المتعلم وهذا دور إستراتيجية حل المشكلات في نشاط الرياضيات مثلا ، حيث ترشد مناهج الرياضيات والوثائق المرافقة لها المعلم إلى مراحل استخدام هذه الإستراتيجية وهي: مرحلة البحث والاكتشاف ، مرحلة العرض والمناقشة ، مرحلة الحوصلة ، مرحلة التدريب وإعادة الاستثمار (وزارة التربية الوطنية ب ، 2007: 25).

كيف يسير المعلم هذه المراحل؟ بعرض وضعية-مشكلة دالة situation-problème significative تخلق الدافعية عند المتعلم ويطلب من كل المتعلمين بشكل فردي أو ضمن عمل مجموعات (هذا يرتبط بالهدف التعلمي المستهدف) أن يبحثوا في هذه الوضعية التي تتضمن وجود عائق (un obstacle) ، تجاوز هذا العائق هو الذي يؤدي إلى بناء المعرفة الجديدة وكل متعلم (أو مجموعة متعلمين) سيعرض ما توصل إليه على كراساته أو لوحته.

دور المعلم هو المراقبة والمتابعة لانجازات المتعلمين لاختيار ثلاثة أجوبة تعرض على السبورة بحيث تكون هناك إجابة خاطئة بنسبة 100 /100 وإجابة نصف خاطئة وإجابة صحيحة. لماذا؟

ما تركز عليه مناهج الإصلاح إذن هو السيرورة المعرفية (le processus mental ou cognitif) المتبعة من طرف المتعلم للوصول إلى تجاوز العائق ، لا يكتفي المتعلم بعرض حله بل عليه أن يبين السيرورة أو الإجراءات التي اتبعها وأن يناقشها مع زملائه ومعلمه. والمعلم في هذه المرحلة الثانية يجب أن يكون متيقظا وحذرا حتى يتمكن من تشخيص الخطأ أو الأخطاء التي حالت دون الوصول إلى النتيجة السليمة أي إلى بناء التعلم الجديد ذلك أن هذا التعلم الجديد سيشكل مكتسبا قبليا لتعلمات لاحقة ، ما يستوجب من المعلم أن يكون مطلعا على الشبكة المفاهيمية (la trame conceptuelle) الخاصة بنشاط الرياضيات أي يعرف ما هي الأخطاء التي تتطلب علاجا فوريا والأخطاء التي يمكن تجاوزها. مرحلة التطبيق والاستثمار مهمة جدا ذلك أنها تبين وتحدد إن كانت المعارف مبنية وتم اكتسابها عند المتعلمين أو لا وهي طبعا ترتبط بمجموعة وضعيات أو تطبيقات تقويمية.

وتأتي مناهج الجيل الثاني (2016) لتؤكد على استخدام هذه الإستراتيجية مفصلة في خطواتها أو مراحلها ومنطلقة من مفهوم جديد هو الوضعية الانطلاقية الأم والتي ستفكك إلى مجموعة وضعيات-مشكلة تعلمية أي أن منهجية العمل ستكون من الكل إلى الجزء ثم العودة من الجزء إلى الكل.

يتأسس هذا التوجه الذي تبنته مناهج الجيل الثاني لنشاط الرياضيات بتركيزها على البدء في تناول المقطع التعلّمي من الوضعية الانطلاقية على نظريات التعلّم الحديثة ، خاصة نظرية التعلّم بالاكتشاف لصاحبها Jérôme Bruner والذي يرى بأنّ هذا النوع من التعلّم يتطلب من المتعلّم تفكيرا يتجاوز فيه المسألة المعروضة أمامه للانطلاق إلى أبعاد ودلالات جديدة (أبو شريخ ، 2008 : 133).

وكذا نظرية التعلّم ذي المعنى ل Ausubel والذي يرى بأنّ الميزة الرئيسية للتعلّم بالاكتشاف هي أنّ المادة التعليمية لا تقدم للمتعلّم بل عليه اكتشافها قبل أن يستوعبها ، واستيعابها سيسهل عملية إدخالها في بنيته المعرفية وكما يؤكد على أنّ التعلّم بالاكتشاف ضروري لتنمية القدرة على حل المشكلات وهي الغاية النهائية من تدريس الرياضيات (أبو شريخ ، 2008: 117-118).

كما تشير مناهج الإصلاح سواء ما ارتبط بالجيل الأول أو الجيل الثاني إلى أهمية الوقوف على المكتسبات القبلية

عند بناء موارد ومفاهيم جديدة عند تطبيق إستراتيجية التدريس المختارة ، وهذا ما ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات حيث وجهت المعلم عند التخطيط للوضعية التعلمية التي تستهدف بناء تعلمات جديدة أن ينطلق من مراجعة المتعلمين للمكتسبات القبلية المرتبطة بالمورد أو المفهوم المستهدف (وزارة التربية الوطنية ، 2016: 76) وهو ما بينته جل النظريات المعرفية حيث أكدت على أن أي تعلم جديد يجب أن يقوم على تعلمات سابقة تيسر اكتسابه وتملكه. كما أكد Bachelard Gaston أن المعرفة وخاصة المعرفة العلمية لا تبدأ من الصفر ولكنها تصطدم بمعرفة مستعملة أو موجودة من قبل عند المتعلم (Bachelard, 1 : 2011) وبالتالي ضرورة الوقوف على هذه المعرفة لتثبيتها إن كانت سليمة أو تغييرها وهدمها إن كانت خاطئة.

أي أن الحديث يدور حول التصورات les représentations ودورها في عملية التعلم والمبدأ الذي أشارت إليه النظرية البنيوية والذي يؤكد على أن التعلم يبنى من طرف المتعلم الحامل لتصورات أولية قد تشكل حاجزا يمنعه من إدماج أية معلومة جديدة ، ما أخذت به مناهج الجيل الثاني وفككته في الوثيقة المرافقة حيث ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية العلمية والتكنولوجية هذه الفقرة: ضرورة " التكفل بالتصورات الأولية والتي هي محاولة لتطويرها نحو نماذج من الفهم والتفسير لبناء التصورات الصحيحة ومنه تطوير تدريجي للنظام المعرفي إلى صورة أصح عن العالم المحيط بالمتعلم " (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 3).

إستراتيجية المشروع كإطار لإدماج المكتسبات

كما حظيت إستراتيجية المشروع بمكانة هامة في مناهج الإصلاح سواء مناهج الجيل الأول أو مناهج الجيل الثاني ذلك أن المشروع يمثل الإطار الإدماجي الذي تأخذ فيه التعلمات معناها الفعلي والحقيقي ، كما يسمح المشروع للمتعلم بالانخراط في العمل الفوجي والبحثي بغية تحقيق هدف مشترك. وتبني إستراتيجية المشروع إذن هي كيفية جديدة للعمل وتسيير الوقت والفضاء والقسم والتعلمات. (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 58)

وحدد منهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الابتدائي وظائف إستراتيجية المشروع في كونها سبيل غرس روح العمل الجماعي عند المتعلمين لكن مع الحرص والتأكيد على إنجاز كل متعلم لنصيبه من المشروع وكذا لأنها تقترح مشاريع تضمن استثمار الموارد المكتسبة وتكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم وتستجيب لاهتماماته ، عند انطلاقة المشروع من وضعية-مشكلة دالة أو سياق يحفز على الإنتاج. (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ب: 39).

وهذا ما أكده دليل استخدام كتاب اللغة الفرنسية لمستوى السنة الخامسة ابتدائي حيث بين أن المشروع ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة وأداة تستخدم لمواجهة المتعلمين بعوائق des obstacles واستثارة وضعيات تعلمية دالة des situations significatives وأن المشروع في مجمله يشكل منظما ديداكتيكيا organisateur didactique لمجموعة أنشطة ، وأن تصميمه يكون في شكل مقاطع des séquences ذات انسجام داخلي وكذا ذات نوايا بيداغوجية أي تسمح ببناء وتنمية كفاءة أو كفاءات مرصودة في المنهاج (saiti, Fanah, adjroud, Nadji, Noui 2012 : p 75-76).

والمتصفح لكتاب التلميذ في نشاطي اللغة العربية والفرنسية لمرحلة التعليم الابتدائي يلحظ أن أول محطة أو خانة في فهرس الكتاب مخصصة لقائمة المشاريع التي يجب أن تنجز من طرف المتعلمين ، مع تحديد مواضيعها بمعنى أن كل تعلمات المحور أو الموارد الأساسية التي سيبنيها المتعلم ستصب في إنجاز مشروع هادف أي يحمل دلالة كونه مرتبط بحياة هذا المتعلم الحاضرة خاصة وحياته المستقبلية.

ويؤكد منهاج التربية العلمية والتكنولوجية لمرحلة التعليم الابتدائي على ضرورة توفير الوسائل اللازمة لانجاز المشاريع التكنولوجية في فضاء القسم والمدرسة وعلى ضرورة المساهمة الفعلية للمتعلمين وعلى التأطير المحكم للمعلم لمراعاة قدرات وحاجات المتعلمين ، كما يؤكد على اعتماد النشاط الفوجي (ثنائيات وأفواج مصغرة) عند إنجاز الأنشطة العلمية والتي تتضمن قيام المتعلمين بتجارب ، بحوث أو إنجاز مشاريع (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ب: 139).

وتحدد الوثيقة المرافقة لنشاط التربية العلمية والتكنولوجية الخطوات التي تقوم عليها إستراتيجية المشروع وهي: مرحلة التمهيد للمشروع بعرض المشروع في سياقه الطبيعي أو عن طريق نموذج أو صورة أو شريط فيديو ، مع تقديم دواعي اختياره أي الهدف منه. المرحلة الثانية ترتبط بتقديم المشروع وتتضمن عرض تحليلي للمشروع أي عرض نموذج للمشروع كما هو منتظر عن طريق الصورة أو النموذج

المصغر له وكذا التعرف على مبدأ العمل أو الظواهر المنتظر تسجيلها.

المرحلة الثالثة تتضمن إعداد بطاقة الصنع بإعداد دفتر الشروط أي الاتفاق على المتطلبات ثم تقديم المواصفات التكنولوجية والوظيفية والجمالية الواجب توفرها في المشروع ثم مناقشة دفتر الشروط للاتفاق على الواصفات النهائية ومدة الانجاز والآجال ، ثم إنجاز بطاقة تقنية والتي تمثل أداة من أدوات العمل الفردية والجماعية المرجعية لمتابعة إنجاز المشروع مع تحديد مراحل إنجاز كل جزء وترتيبها زمنيا وتقدير مدة تنفيذ كل مرحلة. أما المرحلة الرابعة فهي مرحلة إنجاز المشروع أي مرحلة البدء الفعلي لإنجاز كل مرحلة حسب الخطوات المتفق عليها ، لتأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة تقويم المشروع التي تتم في ضوء المعايير المتفق عليها ، مع اقتراح مشاريع مكافئة وقائمة على نفس المبدأ تنجز خارج المدرسة (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 52) ويكون الهدف منها الوقوف على تملك الكفاءات المرصودة بشكل فردي أي عند كل متعلم.

مناهج الجيل الثاني وتفعيل إستراتيجية التعلم التعاوني

تشير مناهج الإصلاح سواء مناهج الجيل الأول أو مناهج الجيل الثاني إلى أهمية وضرورة العمل الفوجي في بناء التعلمات ذلك أن هذه المناهج تتبنى التيار البنيوي-الاجتماعي في بنائها إلى جانب التيار البنيوي طبعا ، وهذا ما جاء في دليل استخدام كتاب اللغة الفرنسية للسنة الرابعة ابتدائي حيث ورد أن البنيوية-الاجتماعية هي نظرية تركز على كيفية تعلم الأفراد وتؤكد على أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية وأن تعلم الأفراد كمجموعة يفوق تعلم كل منهم على حدة وبالتالي فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي ، وأن المعلومات والأفكار لا تحمل معان ثابتة عند جميع المتعلمين وإنما تختلف من فرد لأخر تبعا لاختلاف ما لدى الفرد من خبرات سابقة وما يوجد لديه من بنية معرفية (Medjahed, 2016 : p 7).

ما وجه هذه النظرية إلى الاهتمام بالعمل التعاوني أكثر من غيره وما وجه التربويين والديداكتيكيين الممارسين إلى اقتراح إستراتيجية التعلم التعاوني والتي أكدت مناهج الإصلاح خاصة مناهج الجيل الثاني على استخدامها وتوظيفها في كل الأنشطة أو المواد ، فنجد الوثيقة المرافقة لنشاط الرياضيات في محطة التنظيم البيداغوجي للقسم أن المعلم يلجأ إلى تفويج المتعلمين عند الضرورة بكيفية تسمح بإنجاز الأنشطة وممارسة بعض الوضعيات التجريبية (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 87).

كما ركزت مناهج الإصلاح للجيل الثاني على العمل الفوجي في نشاط التربية العلمية والتكنولوجية حيث جاء أن المعلم يلجأ إلى تشكيل أفواج عند عرض وضعية تعلم عند بناء موارد جديدة وتثبت وثائق الفوج على السبورة بغية التحليل والمناقشة ، كما يمكنه أن يلجأ إليه كذلك عند إجراء وضعية تعلم تستهدف الإدماج (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ب : 45-47).

وتضمنت الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية في محطة شروط وضع المنهاج حيز التطبيق وبالتحديد في عنصر الممارسات البيداغوجية: تقتضي الممارسة البيداغوجية في مقاربة الكفاءات تنويع التدريس والتعلم النشط ، فالتنويع يتمثل في استخدام المعلمين للأنشطة التعليمية التعلمية وابتكار طرق متعددة توفر للمتعلمين على اختلاف قدراتهم وميولهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعلمية...فرصا متكافئة لفهم واستيعاب المفاهيم واستخدامها في مواقف الحياة اليومية كما تسمح بتحمل مسؤولية تعلمهم وتقييمهم من خلال التعلم الذاتي وتعلم الأقران والتعلم الفوجي.

كما دعمت هذه الفقرة بفقرة أخرى تؤكد على ضرورة إعادة النظر في الممارسات الصفية والتي تبدأ أولا بإعادة تنظيم التلاميذ بطريقة مناسبة تؤدي إلى حدوث التعلم وذلك من خلال توزيع المتعلمين والوقت والمكان وتنظيمهما جميعا لتحقيق أقصى استفادة ويتضمن ذلك توزيع التلاميذ في مجموعات بطرق متنوعة تهدف إلى التعلم إما من خلال التعلم الفردي أو الثنائي أو في مجموعات متجانسة أو غير متجانسة (وزارة التربية الوطنية ، 2016 ج: 51-52).

وحتى الوثيقة المرافقة لمنهاج المواد الاجتماعية (تاريخ ، جغرافيا ، تربية مدنية) وجهت المعلم إلى استخدام العمل الفوجي حيث ما نقرأه: ينبغي أن يكون فضاء القسم وأثاثه ملائما للعمل الفردي وعمل الأفواج يتصرف فيه المدرس والمتعلمون وفق ما يناسب كل وضعية تعلمية (وزارة

التربية الوطنية ، 2016 ج: 25). إذن التركيز هو على النظرية البنائية-الاجتماعية وتطبيقاتها التربوية أو الديداكتيكية ، فالعمل الفوجي والتعاوني أصبح ضرورة وحتمية مع بقاء إلزامية التقويم المحكي.

استراتيجيات التكوين الأولي وملمح الاحترافية

وأوردت المفتشية العامة للبيداغوجيا التابعة لوزارة التربية الوطنية دليل الاستراتيجيات النشطة الذي يجب أن يعتمده المؤطر المكلف بتكوين المعلمين الجدد في إطار تحضيرهم للممارسات الاحترافية التي تساعدهم على الأجرأة الناجعة لمناهج الإصلاح وبالتحديد مناهج الجيل الثاني ، وتضمن هذا الدليل مجموعة من الاستراتيجيات منها: إستراتيجية الصور المقطوعة أو التكاملية (JIGSAW)، إستراتيجية الجدول الذاتي أو جدول التعلم (KWL)، إستراتيجية إعط واحدة وخذ واحدة (give one get one)، إستراتيجية فكر-زاوج-شارك (think-pair-share) إستراتيجية العصف الذهني (brainstorming)، إستراتيجية خريطة المفاهيم وإستراتيجية الخرائط الذهنية ، إستراتيجية الأركان الأربعة (four corners)، إستراتيجية ورقة واحدة وقلم واحد ، إستراتيجية التكتل ، إستراتيجية الرؤوس المرقمة ، إستراتيجية المائدة المستديرة ، إستراتيجية لعب الأدوار ، إستراتيجية المواجهة (اكشف أوراقك)، إستراتيجية ملخصات المغناطيس ، وغيرها من الاستراتيجيات...(وزارة التربية الوطنية ، 2018 د ، ص 2)

واعتمدت بعض من هذه الاستراتيجيات في البرنامج التكويني المقدم لفئة المتكونين في تقديم المحتويات المبرمجة في جل المقاييس وخاصة مقاييس تعليمية التخصص وطرائق التدريس ، المناهج التعليمية ، الوساطة المدرسية ، هندسة التكوين ، التقويم والمعالجة البيداغوجية ، علوم التربية وعلم النفس وحتى مقياس التشريع المدرسي. وهذا حتى يتعود الطالب المتكون على هذه الاستراتيجيات وحتى يتمكن من نقلها وتحويلها إلى أرض الميدان أي إلى غرفة الصف ، فيستخدمها مع متعلميه بشكل مستمر وفعال بما يحقق غاية مقاربة التدريس بالكفاءات: استقلالية المتعلم.

خاتمة

إن تبنى البنيوية والبنيوية الاجتماعية كمرجعيات نظرية في بناء مناهج الإصلاح (الجيل الأول أو الجيل الثاني) واعتماد التعلم النشط كمقاربة تفعل دور ونشاط المتعلم وذلك من خلال جملة الاستراتيجيات التعلمية-التعليمية الحديثة التي أفرزتها نظريات المدرسة المعرفية مع التركيز على البنائية والبنائية-الاجتماعية ، لا شك أنه يساعد على بناء وتنمية وتملك الكفاءات المرصودة والتي تيسر للمتعلمين التكيف والاندماج المدرسي والاجتماعي ، شريطة أن يتسم تكوين المعلمين بالاحترافية la professionnalisation أي بالفعالية والنجاعة. حيث لا يكفي إدراج هذه الاستراتيجيات الحديثة في الوثائق الرسمية من مناهج ووثائق مرفقة وأدلة لإقرار استخدامها وإقرار رسميتها ، بل ينبغي تكوين المعلمين في كيفية توظيفها بشكل عملي وإجرائي وهذا بعد تملك حقيبة معرفية نظرية وبيداغوجية تجعلهم مطلعين ومدركين لأهم مبادئ وقوانين وتطبيقات كل نظرية ، إلى جانب انتقاء واختيار جهاز تأطير كفء (مفتشون ومكونون) يتكفل ببناء جديد الإصلاح ، ويبقى دائما السؤال المطروح في مجال منظومة التكوين الجزائرية منذ انطلاقة الإصلاح (2003): من يكون من ؟ Qui forme qui ? ...سواء ما ارتبط بالتكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة.

المراجع

حسن ، شحاتة. (2012). المرجع في التدريس والتقويم ، تحديات عصرية ورؤى إبداعية. القاهرة ، مصر: دار العالم العربي.

حجي ، أحمد اسماعيل. (2000).إدارة بيئة التعليم والتعلم ، النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة. القاهرة ، مصر: دار الفكر العربي.

جابر ، عبد الحميد جابر. (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة ، مصر: دار الفكر العربي.

-روجيرس ، قازفييه والطاهر ، العامري. (2007). وثيقة دليل المكون ، اليونسكو ، برنامج PARE 2. باتنة ، الجزائر.

شاهد أبو شريخ. (2008). استراتيجيات التدريس. عمان ، الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع

عواطف محمد محمد حسانين. (2012). سيكولوجية التعلم ، نظريات-عمليات-قدرات عقلية. القاهرة ، مصر: المكتبة الأكاديمية.

عفاف عثمان عثمان مصطفى. (2014). استراتيجيات التدريس الفعال. الإسكندرية ، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عطية ، محسن علي. (2008).الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان ، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

قطامي يوسف محمود. (2005). نظريات التعلّم والتعليم. عمان ، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون

محمد حماد هندي. (2010). التعلم النشط ، اهتمام تربوي قديم حديث. القاهرة ، مصر: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

وزارة التربية الوطنية (2007 ب): ، منهاج السنة الخامسة ابتدائي. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

;وزارة التربية الوطنية ،النشرة الرسمية للتربية الوطنية (2008 أ):القانون التوجيهي للتربية الوطنية ، رقم 08-04 المؤرخ في 23-01 2008 عدد خاص.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج الرياضيات. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ب): منهاج التربية العلمية والتكنولوجية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ب): ، منهاج اللغة العربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية العلمية والتكنولوجية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة الفرنسية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية (2016 ج): الوثيقة المرافقة لمنهاج المواد الاجتماعية. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

وزارة التربية الوطنية ، المفتشية العامة للبيداغوجيا(2018 د). دليل الاستراتيجيات النشطة. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

Bachelard, G (2011). La notion d'obstacle épistémologique, in la formation de l'esprit scientifique. Les petits debrouillards.Vrin

Demeuse, M, (2013). Elaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité. https://hal.archives – ouvertes.fr/hal-00826918

Jonnaert, PH, Vander Borght, C. (2010). créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactiques des enseignants. éditions De Boeck université, 3eme Ed. Belgique

Medjahed, L (2016) . guide d'utilisation du manuel de français, 4eme année primaire. Office national des publications scolaires. Algérie

Saiti (L), Fanah (S), Adjroud (N), Nadji (M), Noui (F) (2012) . guide méthodologique du manuel de français. Office national des publications scolaires. Algérie

دور مصادر الفعالية الذاتية في التنبؤ بالتوجيه الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال استخدام الانحدار اللوجيستي الثنائي

The role of self-efficacy sources in predicting the orientation of fourth-year students through the use of regression logistic binary-

تاريخ الارسال:24/07/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

محمد بوجرادة، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2 boudjradamohamed738@gmail.com*

عبد العزيز بن عبد المالك، جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة 2، educatio25@yahoo.fr

الملخص

تهدف الدراسة إلى التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لتلاميذ السنة الرابعة متوسط تبعا لمصادر فعاليتهم الذاتية ، من أجل ذلك تم إعداد سلم لقياس هذه الفعالية ، حيث تم بناءه على مصادر الفعالية الذاتية التي حددها "باندورا" ، إضافة إلى ذلك تم الاعتماد على أسلوب إحصائي وهو الانحدار اللوجستي الثنائي ، وهذا بغرض معالجة البيانات المستمدة من عينة الدراسة المكونة من 549 تلميذ السنة الرابعة متوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية من متوسطات سطيف.

توصلت الدراسة إلى أن مصادر الفعالية الذاتية تعتبر مؤشرات جيدة للتوجيه الدراسي الملائم لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ، فقد رتبت هذه المصادر تبعا لقدرتها التنبئية على الشكل التالي: (الإقناع اللفظي ، الحالة الفيسيولوجية ، الإنجازات الأدائية ، الخبرات البديلة).

الكلمات المفاتيح: الانحدار اللوجستي الثنائي ، الفعالية الذاتية ، مصادر الفعالية الذاتية ، التنبؤ ، التوجيه الدراسي.

Résumé

L'étude vise à prédire l'orientation scolaire appropriée pour les élèves de la quatrième année moyenne en fonction de leurs sources d'auto-efficacité, de sorte qu'une échelle a été préparée pour la mesurer, selon les sources de l'auto-efficacité identifiée par « Bandura ». Nous avons adopté une méthode statistique qui est la régression logistique bilatérale, dans le but de traiter les données de l'échantillon d'étude de 549 élèves en quatrième année moyenne, qui ont été choisis au hasard parmi les moyennes de Sétif ville. L'étude a révélé que les sources d'auto-efficacité sont considérées acceptables en termes d'orientation de l'étude appropriée pour les élèves de la quatrième année moyenne, de sorte que ces sources sont disposées en fonction de leur capacité prédictive sous la forme suivante:(persuasion verbale, état physiologique, accomplissements de performance, expériences alternatives).

Mots-clés : Régression logistique binaire, Auto-efficacité, Sources d'auto-efficacité, Prédiction, Orientation scolaire.

Abstract

The study aimed to predict the appropriate study guidance for middle school students of the fourth-year grade according to their sources of self-efficacy, so that a ladder was prepared to measure the self-efficacy, where it was built on the sources of self-efficacy identified by "Bandura". Moreover, it was relied on a statistical method, which is the bilateral logistic regression that is for processing data from the study sample of 549 of middle school fourth-year grade students who were randomly selected from the middle schools of Setif City. The study found that the sources of self-efficacy are considered good in terms of the appropriate study guidance for the middle school students of the fourth-year grade, so that these sources are arranged according to their predictive ability in the following form: (verbal persuasion, physiological state, performance achievements, alternative experiences).

Keywords: *Binary logistic regression, Self-efficacy, Sources of self-efficacy, Prediction, Study guidance.*

* المؤلف المراسل.

مقدمة

يعتبر الاقتصاديون من الأوائل الذين أدخلوا المتغيرات التابعة النوعية أو غير الكمية في تقدير نماذج الانحدار، ومن أجل ذلك استخدم الانحدار اللوجستي (**Logistique Régression**) للوصول إلى معلمات تقدير انحدار دقيقة، فعلى سبيل المثال تؤثر حالة الحرب والسلم تأثيرا بالغا على أغلب المتغيرات الاقتصادية الكلية كالدخل القومي والاستهلاك والاستثمار والادخار والتقدم التكنولوجي، وكذلك الحال مع المتغيرات الجنسية، حيث تم اعتماد متغير الجنس في العديد من الدراسات الحديثة وخاصة فيما يتعلق بمستويات البطالة والأجور والتعليم وتوقع الحياة، وكذلك الحال مع دراسة أهم المحددات الاقتصادية لكفاية دخل الأسرة، وهكذا مع باقي المتغيرات الاقتصادية التابعة النوعية، وعادة ما يتم تمثيل المتغيرات التابعة في الانحدار اللوجستي الثنائي بمتغيرات وهمية (Dummy Variable)، كما يظهره المثال السابق يرمز للسلم 0 والحرب 1. **(عباس، 2012، ص. 235)**

ونظرا للنتائج التنبئية الدقيقة للانحدار اللوجستي في مجال العلوم الاقتصادية والطبية، التي أسهمت في تفادي الكثير من المشكلات ذات العلاقة بالأمراض والأزمات الاقتصادية، جعل الكثير من الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية ينجذبون نحو استعمال هذا النوع من الانحدار ذو الطبيعة اللابارامترية التي تتلاءم مع طبيعة المتغيرات النفسية والاجتماعية التي تتصف في الكثير من الأحيان بالطابع اللابارامتري، حيث يتم استخدام الانحدار اللوجستي الثنائي بشكل خاص في التنبؤ بالكثير من الظواهر الاجتماعية والنفسية التي كانت في السابق كامنة غير متنبأ بها كميا، بل يتم التنبؤ بها عن طريق الدراسات الطولية والعرضية.

ومن المتغيرات النفس اجتماعية المستخدمة بشكل موسع في التنبؤ بأداء الأفراد مستقبلا، نجد الفعالية الذاتية التي تعرف على أنها معتقدات الأفراد حول قدراتهم على تنفيذ إنجازات معينة. **(Bandura et al ,2009 ,p113)**

من هذا المنطلق اهتم الباحثون من مختلف التخصصات والمجالات بهذا المتغير المهم المحدد لاختيارات الأفراد أثناء أدائهم للمهام، وقد كان لنظرية فعالية الذات عدة تطبيقات في مختلف الميادين سواء في مجال الصحة وذلك من خلال دراسات كل

من (Macland et al 1999)، (Clark and Dodge 1999)، (Ewart 1992)، (Booth et al 2000). **(عبد العزيز، 2010، ص.171)**

وقد انتشرت أيضا الدراسات في المجال الإكلينيكي وذلك من خلال الأعمال التي اهتمت بعلاج الفوبيا، حيث كانت أول دراسة اجريت التي قام بها (Bandura et al 1977) حول رهاب الأفاعي، ودراسة (**Mahalik and kivlighan, 1988**)، التي اهتمت بتأثير توقعات الفعالية الذاتية وأثرها على مرض الاكتئاب.

ومن بين الميادين التي كانت لها أبحاث عديدة على فعالية الذات ومدى تأثيرها على العملية الانتقائية نجد ميدان التوجيه المدرسي والمهني، حيث ظهرت نظرية قائمة بذاتها تستند إلى نظرية "ألبارت باندورا" (**TSCOSP**)، وذلك من خلال أعمال (**Lent, Betz, Hackett, 1981-1984**) **(الآلوسي، 2014، ص. ص.87-93).**

ومن الدراسات الأوائل التي المهتمة بالتنبؤ بالتوجيه الدراسي للتلميذ من خلال فعاليته الذاتية نجد دراسة **Hackett 1985** التي اهتمت بدراسة السبل التي من خلالها يظهر تأثيرها

على الدراسات الجامعية مرتكزة على المهارات في مادة الرياضيات، وقد توصلت إلى أن فعالية الذات في مادة الرياضيات منبأ جيد باختيار الطلبة للمسارات ذات العلاقة بالمادة. **(Bandura, 2008, p629)**

وقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة وخاصة تلك المجراة في سنغافورة أن الفعالية الذاتية منبأ جيد عن أداء الأفراد وخاصة من حيث الجانب الأكاديمي واختيار التوجيه الدراسي، وذلك من خلال دراسات كل من **Chong 2007** التي كشفت أن الفعالية الذاتية تتنبأ بشكل جيد عن التحكم الذاتي لدى الأفراد، ودراسة **Lau وLiem وNie 2008** التي أكدت أن الفعالية الذاتية في مادة الرياضيات تتنبأ بالتحصيل الدراسي في نفس المادة مستقبلا، ونفس الباحثين أجروا دراسة **2008** التي كشفت أيضا

أن فعالية الذات تتنبأ بشكل إجابي في تبني التلاميذ مقاربة الأداء والإتقان والتحصيل. **(Siao,2016 ,p13)**

لقد تم الاهتمام بالفعالية الذاتية في الحقل الأكاديمي لاستشراف المستقبل حول التحصيل العلمي ومستوياته ومجالاته من طرف كل من **Pajares 2006**، إلى جانب التنبؤ بمستقبل المسيرة الجامعية والاختيارات العامة للطالب الجامعي من طرف كل من **Brown وLent 2006**، وقد كشفت هذه الدراسات على القدرة التنبئية لفعالية الذات حول مختلف السيرورات الانتقائية حول اختيار التوجيه الدراسي أو المهني. **(Usher, Pajares, 2008, p.751)**

ومن الدراسات العربية التي أكدت القدرة التنبئية لفعالية الذات دراسة "السيد" **2017** التي أكدت على أن فعالية الذات منبأ جيد عن الأداء الأكاديمي، وذلك باستعمال الانحدار المتعدد التدريجي. **(السيد، 2017)**

لقد استخدمت مختلف الدراسات السابقة استعملت مصادر الفعالية الذاتية في التنبؤ بأداء الأفراد مستقبلا، لهذا نجد "باندورا" يرتب هذه المصادر حسب تأثيرها ابتداء بالإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والحالة الفيزيولوجية، إن هذا الترتيب لم يأتي صدفة ولكن كان بفعل الكثير من الدراسات التي اهتمت بمستوى التأثير والتنبؤ لكل من المصادر الأربعة

على أداء الأفراد، حيث تم حصر هذه الدراسات في مقال أعده كل من **Pajares وUsher 2008** بعنوان مصادر الفعالية الذاتية في المدرسة، وقد أكدت أغلبية الدراسات الترتيب التسلسلي لمصادر فعالية الذات الذي وضعه "ألبرت باندورا".

انطلاقا مما سبق تنبع مشكلة الدراسة الحالية في كون أن الدراسات المحلية قليلة في هذا المجال – على حد علم الباحث-وأيضا لأهمية متغير فعالية الذات في التنبؤ بالتوجيه الدراسي، إضافة إلى أن أغلبية الدراسات السابقة في هذا المجال استعملت الانحدار المتعدد البارامتري، لهذا كانت الدراسة الحالية التي نحاول من خلالها استعمال الانحدار اللوجستي في التنبؤ بمتغير كيفي في مستوى التصنيف يتمثل في التوجيه الدراسي (علمي، أدبي) من خلال فعالية الذات لتلاميذ السنة الرابعة متوسط في الجزائر.

وقد تم صياغة مجموعة من الأسئلة التي تم الإجابة عنها في بيئات أخرى، وسنحاول الإجابة عليها في البيئة الجزائرية. من خلال **السؤال العام للدراسة:**

هل تعتبر مصادر الفعالية الذاتية منبآت جيدة عن اختيار التوجيه الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الأسئلة الجزئية

أ- ما الرتبة التي تحتلها الإنجازات الأدائية في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

ب- ما الرتبة التي تحتلها الخبرات البديلة في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

ج- ما الرتبة التي يحتلها الإقناع اللفظي في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

د- ما الرتبة التي تحتلها الحالة الفيسيولوجية في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟

وللإجابة على جملة التساؤلات تم اقتراح الفرضيات التالية:

الفرضية العامة

تعتبر مصادر الفعالية الذاتية منبآت جيدة عن التوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الفرضيات الإجرائية

أ- تحتل الإنجازات الأدائية المرتبة الأولى في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ب- تحتل الخبرات البديلة المرتبة الثانية في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ج- يحتل الإقناع اللفظي المرتبة الثالثة في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

د- تحتل الحالة الفيسيولوجية المرتبة الرابعة في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

أهداف الدراسة

أ- تبيان أثر الفعالية الذاتية في التوجيه الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ب- تبيان القدرة التنبئية لمصادر الفعالية الذاتية

في التوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ج- ترتيب مصادر الفعالية الذاتية من حيث قدرتها التنبئية بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

د- تشخيص التوجيه الدراسي المختار من طرف تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال فعاليتهم الذاتية.

هـ- استعمال الانحدار اللوجستي في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال فعاليتهم الذاتية.

4-حدود الدراسة

4-1 الحدود المكانية: بلدية سطيف

4-2 الحدود الزمانية: فيفري إلى أفريل 2018

4-3 الحدود البشرية: 549 تلميذ السنة الرابعة متوسط (238 ذكور، 311 إناث)

4-5 الحدود الإبستيمولوجية: تعتبر هذه الورقة البحثية كمحاولة للتنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال فعاليتهم الذاتية، إضافة إلى محاولة التعرف على أي من مصادر فعالية الذات لديها قدرة تنبئية أكثر من الأخرى.

5-مصطلحات الدراسة

5-1 الانحدار اللوجستي الثنائي: هو نوع من أنواع الانحدار اللوجستي الذي يستعمل في حالة المتغير الكيفي في مستوى التصنيف، حيث يكون هناك بديلان فقط ويرمز لهما ب (0.1). **(عباس،2012، ص.237)**

الفعالية الذاتية: يعرفها باندورا على أنها " أحكام الناس حول قدراتهم على تنظيم وتنفيذ مجموعة من المهام المطلوبة للحصول على نمط معين من الأداء، وهي ليست مرتبطة بمهارات الأشخاص بال بالأحكام حول ما يمكن للشخص أن يفعله أو يقوم به، مهما يكن لديه من مهارات، وحسب " باندورا" الفعالية الذاتية تؤثر على جوانب عديدة من السلوك، من بينها اختيار النشاطات، الجهد، الإستمرارية، التعلم والإنجاز. **(Jerry, Morgan, 1999, p.224)**

5-2 مصادر الفعالية الذاتية

حدد **"باندورا"** أربعة مصادر لتوقعات فعالية الذات هي: الإنجازات الأدائية، والحالة الفيزيولوجية والانفعالية، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي، وحسبه تعتبر الإنجازات الأدائية من أقوى مصادر المعلومات المتعلقة بالفعالية، فالنجاحات تزيد من الاعتقاد بالفعالية. **(أنيتا وولفوك، 2010، ص.731)**

5-3 التوجيه الدراسي: تم تعريف التوجيه الدراسي من طرف كل من " مورتنس" و" شمولر" **(Schmuller ;Mortenesen)** على أنه: "ذلك الجزء من البرنامج التربوي الذي يساعد على تهيئة الفرصة الشخصية وعلى توفير خدمات الهيئات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدرته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن بدلالة المثل الأعلى الديمقراطي" إن هذا التعريف لا ينوه بحق الفرد في التوجيه فحسب، بل يشير إلى مسؤوليات الفرد نحو المجتمع الديمقراطي، وضرورة أن تتم عملية التوجيه ضمن فريق (التلاميذ، الآباء، المعلمين، المدراء...)، أن يعملوا جميعا كأعضاء فريق واحد". **(مورتنس، شمولر، 2005، 11).**

5-4 التنبؤ: هو عبارة عن عملية يمكن من خلالها التوصل إلى قوانين وقواعد عامة لتفسير الظاهرة المدروسة، وكمثال على أهمية التنبؤ في علم النفس، ميزة أدوات القياس بنوع من أنواع الصدق يسمى الصدق التنبؤي. **(بوحفص، 2011، ص.41)**

الدراسات السابقة

1- دراسة **(Hackett 1985)** التي هدفت إلى التنبؤ باختيارات طلاب المرحلة الثانوية في الطور الجامعي، وقد ارتكزت الدراسة على بناء سلم للفعالية الذاتية نحو مادة الرياضيات، حيث اعتبرت هذه الأخيرة مصدرا للتنبؤ باختيارات الطلبة للمسارات ذات العلاقة بمادة الرياضيات، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة اتجاه مادة الرياضيات تعزى للجنس، كما أن الاختيار الرجالي للأدوار ومستوى النجاح في مادة الرياضيات يوفر الخيارات المدرسية والمهنية المرتبطة بمادة الرياضيات، وفي نفس السياق تتنبأ الاهتمامات والتمدرس القبلي بمادة الرياضيات بالتوجيه المهني والمدرسي في التوجيه الجامعي والمهني فيما بعد.

2- دراسة **(Lee,Lue,Hogan,2012)** التي هدفت إلى التنبؤ بالإنجاز في مادتي الرياضيات والإنجليزية من خلال الثقة في الذات ، فعالية الذات ، مفهوم الذات.

طبقت الدراسة على عينة مقدارها 3726 مشارك من تلاميذ السنة أولى متوسط تم أخذهم من 31 متوسطة من متوسطات سنغافورة ، وقد توصلت الدراسة أن الفعالية الذاتية منبأ جيد عن بلوغ الأهداف في مادة الرياضيات ، وقد تنبأ مفهوم الذات لدى التلاميذ أكثر من فعالية الذات لديهم من جانب بلوغ الأهداف.

3- دراسة **(Siao,2016)** التي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبئية للفعالية الذاتية في الكشف عن المهارات في مادة الرياضيات.

طبقت الدراسة على 1587 مشارك تتراوح أعمارهم ما بين 12-18 سنة ، حيث أن 823 منهم يدرسون في الثالثة ثانوي تم انتقاءهم من 7 ثانويات من سنغافورة ، وقد تم قياس الفعالية الذاتية في مادة الرياضيات باستعمال مقياس **(MSLQ)** ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الفعالية الذاتية تتنبأ بالإنجازات المختلفة في مادة الرياضيات لدى التلاميذ وذلك من خلال مؤشر التحصيل الدراسي.

4- دراسة **(Zeldin,Pajares,2000)** التي هدفت إلى قياس الفعالية الذاتية نحو الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا لدى الأفراد من خلال مصادر الفعالية الذاتية الأربع ، وقد أظهرت النتائج بأن الذكور يعتمدون بشكل كبير على مصدر الإنجازات الأدائية في تفسير أدائهم الخاص بمختلف المواد الأكاديمية ، في المقابل تعتمد الإناث بشكل كبير على مصدري الإقناع اللفظي والخبرات البديلة في تفسير أدائهم الخاص نحو المواد الأكاديمية.

5- دراسة **(Usher, Pajares ,2006)** التي هدفت إلى ترتيب مصادر الفعالية الذاتية من حيث قدرتها التنبئية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من حيث قدرتهم الأكاديمية في مختلف المواد ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإنجازات الأدائية والحالة الفسيولوجية كمصدري للفعالية الذاتية قد ساهمتا في التنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ، في حين احتلت الخبرة البديلة المرتبة الثالثة ، في المقابل الإقناع اللفظي احتل المرتبة الرابعة من حيث قدرته التنبئية.

6- **دراسة " السيد" (2017): والمعنونة بـ: "التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة"** هدفت الدراسة إلى معرفة القيمة التنبئية للأداء الأكاديمي من خلال دافعية التعلم وفعالية الذات لدى عينة من طلاب جامعة طيبة- السعودية-، حيث تكونت عينة الدراسة الأساسية من 144 طالبا من طلاب كلية التربية وكلية العلوم –جامعة طيبة- المملكة العربية السعودية ، وتم تطبيق كل من مقياسي الفعالية الذاتية الأكاديمية ، واستبانة دافعية تنشيط التعلم من إعداد الباحث ، وقد تم التأكد من القيمة التنبئية باستخدام تحليل الانحدار المتعدد / المتدرج ، ومن النتائج المتوصل إليها أن دافعية التعلم ليست منبئ للأداء الأكاديمي حيث أن هذه الأخيرة لم تحقق شروط البقاء في معادلة الانحدار ، وفي المقابل تشير الدراسة أن الفعالية الذاتية الأكاديمية تعتبر منبئ جيد عن الأداء الأكاديمي.

- **التعليق على الدراسات السابقة**

إن الدراسات السابقة المعتمدة تشترك مع الدراسة الحالية في بعض النقاط ، وتختلف من ناحية أخرى في بعض الجوانب الأخرى الخاصة بالبحث ، فدراسة كل من **(Lee,Lue,Hogan,2012)** و**(Siao,2016)** تشترك مع الدراسة الحالية من حيث العينة باعتبار أنها استعملت تلاميذ الطور متوسط ، كما سعت إلى بناء أو تكييف مقاييس في الفعالية الذاتية وهذه أيضا نقطة مشتركة ، إضافة الى ذلك سعت الدراسات إلى اختبار القدرة التنبئية لفعالية الذات ، لهذا أمكن القول أن الدراسة الحالية اشتركت مع هاتين الدراستين من حيث الهدف ، العينة ، الإجراءات المنهجية ، في المقابل كانت أوجه الاستفادة منها تتمحور حول كيفية بناء مقياس فعالية الذات ، وطرق التأكد من خصائصه السيكومترية ، وفي نفس السياق نجد أن دراسة **Hackett 1985** سعت إلى التنبؤ بالتوجيه الجامعي من خلال فعالية الذات الطلبة في مادة الرياضيات وهذه تحسب كنقطة مشتركة مع دراستنا بالرغم من اختلاف في العينة المستخدمة ، وفي نفس الاتجاه تم الاستفادة من دراستي كل من **(Zeldin, Pajares, 2000)** و**(Usher, Pajares, 2006)** في التعرف على ترتيب مصادر الفعالية الذاتية من حيث قدرتها التنبئية ، وفي وجهة أخرى تم الاستفادة من دراسة "السيد" **(2017)** ومن استخدامه للانحدار الخطي المتعدد التدريجي وهذا سمح

لنا بالمقارنة بين الأسلوب الكيفي في التنبؤ (الانحدار اللوجستي الثنائي)، والأسلوب الكمي في التنبؤ (الانحدار الخطي المتعدد).

وعموما يمكن القول إن الاختلاف الجوهري بين دراستنا والدراسات السابقة هو استعمال جل الدراسات المشابهة للانحدار الخطي المتعدد أو البسيط ، في حين أن دراستنا الحالية تسعى إلى استخدام الانحدار اللوجستي الثنائي كأسلوب لابارامتري في التنبؤ بمتغير تابع كيفي في مستوى التصنيف.

7- نموذج الانحدار اللوجستي

يرى الباحثون على أن الغرض الرئيسي لأغلب البحوث هو الوصول لصيغة توضح العلاقة بين مجموعة من المتغيرات وبحسب **(Draper, Smith, 1981)** فان الانحدار بمجمله يهدف إلى تحديد ووصف تلك العلاقة من خلال معادلة رياضية تربط جميع تلك المتغيرات، كما أن طرق تحليل الانحدار تعد الجزء الأساسي في تحليل البيانات المعنية، وذلك عن طرق وصف العلاقة بين مجموعة من المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

وقد جاء تحليل الانحدار لتحقيق ثلاث أغراض أساسية هي وصف شكل العلاقة بين المتغيرات، التقدير والتنبؤ بقيمة المتغير التابع عند أي مستوى للمتغيرات المفسرة، وأخيرا التحكم بقيم المتغير التابع تبعا للتغير في قيم المتغير المفسر عند ثبات المتغيرات المفسرة.

ولزمن طويل كان الباحثون يلجؤون إلى استخدام الانحدار الخطي حتى في حالات المتغير التابع الثنائي، وهذا نظرا للفراغ الإحصائي، ويدعم هذا القول استخدام الباحثين للانحدار الخطي المتعدد مع المتغير الثنائي وذلك قبل ظهور الانحدار اللوجستي، حيث يعد الانحدار الخطي أقل ملاءمة للاستخدام من الانحدار اللوجستي في حالات التنبؤ والتصنيف للمتغيرات التابعة ثنائية القيمة. **(الفرهود، 2014، ص.ص 54-53)**

يعد نموذج الانحدار اللوجستي من أكثر النماذج شيوعا في تحليل البيانات الوصفية، وهو أسلوب إحصائي لفحص العلاقة بين المتغير التابع ذي المستوى الوصفي (متغير كيفي في مستوى الترتيب أو التصنيف) وواحد أو أكثر من المتغيرات التوضيحية (المستقلة)، ويعد من الأساليب الإحصائية المهمة التي يمكن استخدامها في كثير من مجالات الحياة، مثلا في مجال الطب والجيولوجيا والبيولوجيا والزراعة. **(صالح، 2011، ص. 2626)**

والانحدار اللوجستي ما هو إلا من أنواع الانحدار يكون فيه المتغير التابع نوعي قد يأخذ قيمتين ويسمى في هذه الحالة الانحدار اللوجستي الثنائي، وقد يأخذ أكثر من قيمتين ويسمى في هذه الحالة بالانحدار اللوجستي المتعدد، إلا أننا في الانحدار اللوجستي يكون هدفنا ليس تفسير التغير في قيم المتغير التابع وإما تفسير احتمال حدوث الظاهرة محل الدراسة، وتمثل معادلة الانحدار اللوجستي كما يلي:

$$P_i = E\,(Y_i/X_i) = \frac{e^{(B_0+B_1X_1+\cdots+B_k-X_k)}}{1+e^{(B_0+B_1X_1+\cdots+B_k-X_k)}}$$

P_i: تمثل احتمال حدوث الفئة أو السمة i من المتغير التابع.

B: تمثل معالم النموذج.

B_0: يمثل ثابت الانحدار.

B_1: ميل المستقيم.

حيث يعني الرمز Y/X المتغير التابع Y بشرط حدوث المتغير X المستقل.

اللوغاريتم الطبيعي $e=2.718281828$

من خلال المعادلة يتضح أن العلاقة بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة علاقة غير خطية، لذلك هناك تحويلات يمكن القيام بها لجعل العلاقة خطية من أشهر هذه التحويلات تحويل اللوجيت **(Logit)**، فتصبح المعادلة السابقة تأخذ الشكل التالي:

$$Logit\,(P_{L2}) = Ln\,(\frac{P_i}{1-P_i}) = B_0 + B_iX_i + \ldots + B_k X_k$$

$(\frac{P_i}{1-P_i})$ تمثل نسبة الرجحان **(odds ratios)** والتي

تعتبر حجر الأساس في تفسير معلمات النموذج، هذه النسبة تفسر حسب نوع المتغير المفسر. **(أبو شوكان، عدلي، دس، ص.3)**

7-1 شروط تطبيق الانحدار اللوجستي

1- تكون قيمة المتغير المعتمد مقيدة بالمجال (0.1)

2- بما أن قيمة المتغير التابع إما (0) أو (1)، فان البواقي تكون كبيرة، وقيمة **R2** صغيرة.

3- لا يفترض توزيع معين للمتغيرات المستقلة، ويجب ألا يكون هناك ارتباط عال بين المتغيرات المستقلة لأنه يسبب مشاكل في التقدير.

4- يفترض وجود علاقة خطية بين المتغير التابع والتحويل اللوغاريتمي للمتغيرات المستقلة، ولكن لا يفترض الخطية بين المتغيرات المستقلة.

5- لا يفترض تجانس التباينات للمتغير التابع.

7-2 تقدير معلمات نموذج الانحدار اللوجستي

إن الاستدلال من النموذج يتضمن مرحلتين، الأولى هي تقدير المعلمات بطريقة الإمكان الأعظم **(Likehood Maximum)**، والثانية عن طريق إجراء الاختبار عن تلك المعلمات.

إن تقدير معالم النموذج بطريقة الإمكان الأعظم تتضمن إجاد قيم معالم النموذج التي تعظم من دالة الإمكان الأعظم، أي تقدير الإمكان الأعظم ل: (n) من المشاهدات كالآتي:

$$L= \quad [\ \sum_{i=1}^{N}[y_i\, Ln(\prod i) + (1 - y_i)\, Ln(1 - [\prod i)]$$

بعد تقدير معلمات النموذج لابد من التعرف على أي من هذه المتغيرات معنوية، والتي يجب أن تبقى في النموذج، وأي منها غير معنوية ويجب أن تحذف، وهذه الاختبارات هي:

أ- اختبار والد **(Wald test)**

ب- اختبار نسبة الإمكان الأعظم **(Likehood Ratio test)**

ج- اختبار الدرجة **(Score test) (صالح، 2011، ص.ص 265-267)**

7-3 تقدير ملاءمة وتوفيق وقوة النموذج

إن مقياس جودة التوفيق للنموذج تعني مدى إقتراب القيم المشاهدة من خط التقدير، وملاءمة هل النموذج الإحصائي ملائم لبيانات عينة الدراسة، وقوة النموذج تعبر عن قدرة النموذج على التفسير، حيث تقاس جودة التوفيق عن طريق **khi2**، وتقاس الملاءمة عن طريق اختبار **Hosmer-Lemeshow test**، أما قوة النموذج فتختبر عن طريق **R2** بحساب الإحصاءة **Cox et Snell R2.** **(خليل،2016، ص.ص.231-232)**

7-4 جداول التصنيف

هي عبارة عن جداول تتكون التصنيف المشاهد للحالات والتصنيف المولد من طرف النموذج، من خلال هذه الجداول نستطيع معرفة التصنيف الصحيح ونسبة التصنيف الخاطئ، فكلما كانت نسبة التصنيف الصحيح كبيرة كلما كان النموذج ذو قدرة تنبؤية جيدة، ويكثر استخدام هذه الجداول عندما يكون الغرض من بناء النموذج هو غرض تنبؤي أكثر منه تفسيري. **(أبو شوكان، عدلي، دس، ص.5)**

8- الفعالية الذاتية

8-1 مفهوم الفعالية الذاتية

لقد تعددت التعاريف لمفهوم فعالية الذات وذلك انطلاقا من منظرها الرئيسي "ألبارت باندورا" وعلماء أخرون وسوف نستعرض بعض التعاريف المهمة لهذا المفهوم فيما يلي:

يرى ألبارت باندورا واخرون (1977) أن فعالية الذات تتعلق بمعتقدات الفرد حول تعبئة الدافعية والموارد المعرفية والسلوك اللازم لمواجهة المتطلبات الموقفية المعطاة.

ويرى **هولاند وآخرون (Holland et al. 1986)** أن فعالية الذات مجموعة من التوقعات التي تجعل شخصا ما يعتقد

بأن التوجيه الذي سيتخذه سلوك ما سيحظى بالنجاح. **(الألوسي، 2014، ص.56)**

ويرى أيضا **"شونك" (Shunk, 1990)** أن مفهوم فعالية الذات يشبه مفاهيم أخرى مثل: الكفاءة المدركة، وتوقعات النجاح، والثقة بالذات. **(الشناوي، 1998، ص.80)**

كما أشار كل من **"بمبنوتلي" وزمرمان (Bembenutly et Zimmerman, 2003):** إلى خمسة خصائص للفعالية الذاتية وهي أنه يمثل حكما ذاتيا حول إمكانات الفرد في تنفيذ مهمته أو أداء معين وليس حكما عاما مثل السمة النفسية، ويعتبر مفهوما متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد، ومعتمد على المحتوى، ومقياس النجاح محكي وليس معياري، ويتم قياسه قبل أداء المهمة وتلعب دورا سببيا في التحصيل. **(حجات، 2010، ص.80)**

2-8 مصادر الفعالية الذاتية

حدد "ألبارت باندورا" أربعة مصادر التي تؤثر على توقعات الفعالية الذاتية هي:

أولا: الإنجازات الأدائية

إن خبرة التلميذ السابقة عن أدائه المتدني في اختبار موضوعي ، فذلك بإمكانه التقليل من احتمال نجاحه في اختبار موضوعي في مادة العلوم ، فالخبرة السابقة طورت لديه توقعا متدنيا في الاختبار ، وإن ذلك قد يجعله يطور فكرة سلبية عن قدرته في مادة العلوم ، وهذه فكرة خاطئة لأنه قد يكون لديه قدرة جيدة في مادة العلوم ، ولكن المسبب في تدن درجته هو فكرته المتدنية عن فعاليته الذاتية المدركة على الاختبار الموضوعي مادة العلوم.

ثانيا: الإقناع اللفظي

اقتناع التلميذ بأنه يستطيع أن يقوم بالأداء لامتلاكه فاعلية ذاتية مدركة إيجابية ، وتزويده بمؤشرات تدلل على النجاح ، ولكن المهم أن يكون مصدر الإقناع اللفظي مصدر ثقة بالنسبة للتلميذ ، وأن يكون ذو سلطة أيضا مثل المعلمين والآباء والأقران.

ثالثا: الخبرات البديلة

يرتبط المتعلم عادة بالمتعلمين الأخرين في الصف ، بحيث يلاحظ التلميذ أن المتعلم حينما يأخذ درجة متدنية نسبيا تراه يقول الأول في الصف أخذ علامة تزيد عن علامتي بدرجتين ، وحينما تسأل المتعلم في الصف هل تستطيع حل هذه المسألة يجيب ، فلان وهو أقل قدرة مني وقد حل مثلها لذلك فأنا أستطيع حلها ، بهذه الصورة إن المتعلمين يطورون معلومات وأفكارا عن فاعليتهم الذاتية عن طريق ما يحرزه الآخرون من نجاح أو فشل في المهمات. **(قطامي، 2004، ص. ص.175-179)**

رابعا: الحالة الفيزيولوجية

(تعب ، اضطراب عضلات ، ارتباك ذهني ، رجفة اليد) تعتبر علامات فسيولوجية تدل على أن المهمة أكبر من قدرة المنفذ ، إن الحالة الفسيولوجية غير الطبيعية هي حالة خاصة ، إلا أنها تثير الانتباه ورسالة تساهم في الفاعلية الذاتية ، وتجدر الإشارة إلى أن غياب الاضطراب والخوف والضغط يزيد من الفعالية الذاتية المتوقعة ، من خلال تزويد الفرد بمعلومات أولية عن الحالة الجسدية التي تمكن الفرد من التعامل بملاءمة مع المهمة المطلوبة. **(أبو رياش وآخرون، 2006، ص.146)**

إجراءات الدراسة الميدانية

1-منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي التقويمي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع وتحليل أسبابها وتقييمها باعتماد محكات ومعايير مناسبة حسب الوضعية وحسب الخلفية النظرية والتطبيقية التي اعتمدنها في اختيار أدواته وتفسير بياناته. **(بلقيدوم، 2014، ص.221).**

2-مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من 5019 تلميذ من السنة الرابعة متوسط موزعين على 34 متوسطة ، من بينهم 2308 ذكور ، و2711 إناث ، وبغرض اختيار عينة ممثلة للمجتمع الإحصائي تم استخدام معادلة "روبرت ماسون" لتحديد حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة ، حيث قدر حجم العينة من خلال استخدام هذه المعادلة بـ 356.91 أي ما يقارب 357 تلميذ.

معادلة روبرت ماسون

$$N=\frac{M}{\left[\left(S^2x\,(M-1)\right)\div pq\right]+1}$$

S= قسمة الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 أي قسمة 1.96 على معدل الخطأ 0.05.

P= نسبة توافر الخاصية وهي 0.50.

q= النسبة المتبقية للخاصية وهي 0.50.

ونظرا لعدم تجانس المجتمع الأصلي فقد قمنا بالزيادة في حجم العينة ، باعتبار أن حجم العينة مرتبط بمدى التجانس في المجتمع الأصل حيث أصبح حجم العينة 549 تلميذ من بينهم 238 ذكور ، 311 إناث ، موزعين على سبعة متوسطات ، تتراوح أعمارهم مابين 13 إلى 17 سنة ، وقد قدر عدد المعيدين منهم بـ 175.

أما المعاينة فقد اعتمدنا على طريقة المعاينة الاحتمالية العنقودية بمرحلتين (Cascade)، بحيث كان الإعتماد إختيار العناقيد على الموقع الجغرافي (شمال ، جنوب ، وسط ، شرق ، غرب) لبلدية سطيف ، معتمدين في ذلك على السحب العشوائي البسيط من كل مجموعة حسب

تموقعها كمرحلة أولى، وكمرحلة ثانية تم إختيار الأفواج عشوائيا من كل متوسطة.

المتوسطة	الموقع الجغرافي	عدد تلاميذ السنة الرابعة
متوسطة علام منصور	وسط	62
متوسطة الهضاب الجديدة –ق6-	شرق	88
متوسطة كوحيل أوعيسى	شمال	40
متوسطة شياح السعيد	جنوب	78
متوسطة دواودي حمو	غرب	138
متوسطة أبي بكر الرازي	وسط	58
سعادنة عبد النور	شرق	90
	المجموع	**549**

3-أدوات الدراسة

في الدراسة الحالية تم بناء مقياس للفعالية الذاتية نحو اختيار التوجيه الدراسي، وقد اعتمدنا في بنائه على المرتكزات التالية:

أ- قياس الفعالية الذاتية من حيث القدرة، باعتبار أن الفعالية الذاتية تتضمن معنى القدرة.

ب- الاعتماد على الإطار المفاهيمي "لآلبارت باندورا" في تقسيم محاور المقياس إلى أربع مصادر للفعالية الذاتية.

ج- حسب "آلبارت باندورا" أنه إذا أردنا قياس الفعالية الذاتية يجب أن تكون النشاطات دقيقة ومرتبطة، بحيث يجب ألا تتجزأ أو تخرج عن السياق، كما أكد على أن مقاييس الفعالية الذاتية تتشارك في قدرات عملية على مستوى التحديات الموجودة عبر مجالات محددة. **(jerry,Morgan ;1999,p227)**

د- تم صياغة البنود بالاعتماد على بعض مقاييس الفعالية الذاتية منها:

1- مقياس الفعالية الذاتية العامة لـ: **Shwartzer . (Aleksandra, shwartzer,2005)**

2- مقياس الفعالية الذاتية العامة لـ: **Sherer. (Syed, 2007)**

3- مقياس **Lent et al 1991** للفعالية الذاتية نحو مادة الرياضيات. **(Usher, Pajares, 2008, p756)**

4- مقياس "محمود" للفعالية الذاتية لدى تلاميذ الطور المتوسط. **(الحمداني، 2010)**

وقد تم الاستفادة من هذه المقاييس فيما يلي:

أولا: استخدام ضمير المتكلم " أنا" في صياغة البنود.

ثانيا: استخدام الأفعال الدالة على الفعالية الذاتية (أستطيع، أشعر، لدي القدرة، أفترض، أحب، أستمتع)

ثالثا: التعرف على الطرق المختلفة للتأكد من الخصائص السيكو مترية للمقياس.

هـ- أما من حيث البدائل فقد وضع "ألبارت باندورا" بدائلا خاصة تقيس الفعالية الذاتية تعتمد على المئينيات حيث تتدرج البدائل من 0% إلى 100% بحيث تقدر الفعالية الذاتية تبعا للنسبة المئوية التي يضعها المفحوص في مدى قدرته على أداء المهمة، وإتباعا لتوصيات " ألبارت باندورا" 2006 في دليله الذي وضعه لبناء مقاييس الفعالية الذاتية، فاننا اعتمدنا على بدائل ثلاثة (تنطبق عليا: بدرجة مرتفعة، منخفضة، متوسطة)، وهذا لأن المقياس وبدائله يجب أن يصمم وفقا لخصائص البيئة التي سيطبق عليها، ونحن في البيئة الجزائرية المفحوصون غير معتادين على مقاييس متدرجة بالنسبة المئوية، بل معتادين على مقاييس تعتمد على مقياس "ليكرت".

و- الاعتماد على نتائج الدراسة الاستطلاعية المجراة مع التلاميذ والأساتذة، بحيث ومن خلال إجراء مقابلات نصف موجهة معهم دلت على أن مصادر الفعالية الذاتية جد مؤثرة في انجذاب التلميذ أو نفوره من المواد الدراسية.

3-1 وصف الأداة

يتكون المقياس من 42 بندا موزعين على أربعة محاور تمثلت في مصادر الفعالية الذاتية: الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الحالة الفيسيولوجية، وفيما يلي تقسيم البنود على محاورها:

محاور الأداة	أدبي	علمي	العدد الإجمالي
الإنجازات الأدائية	5	5	10
الخبرات البديلة	5	4	9
الإقناع اللفظي	5	6	11
الحالة الفيسيولوجية	5	5	10
المجموع	**20**	**20**	**40**

إن البنود التي لها علاقة بالمحاور الأربعة يساوي 40 بندا، وقد عمدنا إلى إضافة بندين يقيسان اتجاه التلاميذ نحو المواد العلمية أو الأدبية، سلم عام للأدبيين، وسلم عام للعلميين.

2-3 تصحيح المقياس

لقد تكون المقياس من ثلاث بدائل هي حيث تم تنقيطها على الشكل التالي

أ- تنطبق عليّ بدرجة مرتفعة 4 درجات

ب- تنطبق عليّ بدرجة متوسطة 3 درجات

ج- تنطبق عليّ بدرجة منخفضة درجتين

د- لا تنطبق عليّ إطلاقا درجة واحدة

وقد استعملنا طريقة الربيعيات في تحديد مقدار الفعالية الذاتية لدى التلاميذ سواء اتجاه التوجيه العلمي أو الأدبي.

الربيعي الأول: 25% من الدرجة الكلية السلبية

الربيعي الثاني: 50 %بالمئة من الدرجة الكلية المحايدة والمتوسطة

الربيعي الثالث: 25% بالمئة من الدرجة الكلية الموجبة

انطلاقا من هذه الطريقة أصبح تصحيح المقياس كالآتي:

إن أعلى قيمة يتحصل عليها مثلا التلميذ ذو الفعالية الذاتية المرتفعة نحو التوجيه الأدبي هي 84 وأدنى قيمة هي 21 ، لذا نستعمل المعادلة التالية في تحديد مستويات الفعالية الذاتية لديه من خلال الربيعيات الثلاث:

84 ⟵ % 100

؟ ⟵ %25

$$21 = \frac{84 \times 25}{100}$$

إذا بالتقريب المدى يساوي 21

إذن تكون المستويات محددة كالآتي:

21+ 21=42 ⟵ وتمثل 25% وهي تمثل فعالية ذاتية منخفضة نحو التوجيه العلمي أو الأدبي (21-42)

42+21= 63⟵ وتمثل 50 % وهي تمثل فعالية ذاتية متوسطة نحو التوجيه العلمي أو الأدبي (43-63)

63+21=84 ⟵ وتمثل 25 % وهي تمثل فعالية ذاتية مرتفعة نحو التوجيه العلمي أو الأدبي (64-84)

4- الخصائص السيكو مترية للأداة

4-1 صدق المحكمين

لقد تم تحكيم المقياس من طرف خمسة أساتذة في مجال علوم التربية وعلم النفس، موزعين على جامعات سطيف2 وجامعة معمري تيزي وزو ، وجامعة البشير الإبراهيمي ببرج بوعريريج ، حيث اعتمدنا في تحديد صدق المحكمين على طريقة " **Lawshe**"، فتراوحت قيمة هذا الأخير الخاص بالبنود ما بين 0.8 و1 وهذا يدل على صدق محتوى جيد للبنود.

معادلة صدق المحتوى لـ: "لاوشي" **Lawshe 1975:**

$$\mathbf{CVR} = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

ne = عدد المحكمين الذين أشاروا بأن الفقرة جوهرية.

N = العدد الإجمالي لعدد المحكمين.

4-2 التطبيق الأولي للمقياس (الدراسة الاستطلاعية)

تكونت عينة التقنين من 30 تلميذ في السنة الرابعة متوسط ، موزعين على 5 متوسطات ببلدية سطيف ، من بينهم 13 ذكر ، و17 أنثى ، تتراوح أعمارهم ما بين 13 و16 سنة.

لقد كان الهدف من التطبيق الأولي للمقياس هو التعرف على مدى ملاءمة ووضح العبارات ، بالإضافة إلى حساب الوقت اللازم للاستجابة على المقياس ، في المقابل حساب الخصائص السيكو مترية للأداة.

4-2-1 الخصائص السيكو مترية للمقياس في الدراسة الاستطلاعية:

أ- **طريقة الاتساق الداخلي للبنود باستخدام ألفا كرونباخ. Alpha de Cronbach**

قيمة ألفا الكلية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة rpbis	القرار
0.641	42	132.70	148.769	معتدلة	صادق وثابت

بما أن قيمة ألفا الكلية تساوي 0.641 هذا كمؤشر أولي على ثبات الاختبار ، في مقابل كمؤشر ثاني إن التباعد بين المتوسط الحسابي الذي قدر بـ 132.70 ، وقيمة التباين التي قدرت بـ 148.769 ، إن هذا المؤشر يدل على وجود إختلاف في الاستجابات بين الأفراد وهذا يدل على أحد أدلة الصدق الأخرى وهو الصدق التمييزي ، وفي نفس السياق وجدنا أن قيمة **rpbis** وهي قيمة ثبات البند في حالة حذفه ، قيمته بالنسبة لجميع البنود متوافقة مع القيمة الكلية لألفا كرو نباخ الكلية **Alpha Global**

ب-طريقة الصدق التمييزي باستخدام **Mann-Whitney**

قيمة مان ويتني	قيمة ولكوكسكن	قيمة Z	الدلالة الإحصائية	القرار
0.000	36.000	3.578-	0.000	صادق

بما أن قيمة **Mann-Whitney** تساوي 0.000، أما الدلالة الإحصائية له فهي تقل عن 0.05، لذلك يمكن القول إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طرفي السمة المقاسة، أي تحقق الصدق التمييزي الذي يعتبر من أهم أدلة الصدق.

– من خلال التطبيق الأولي وجدنا أن المقياس يتمتع بخصائص سيكو مترية جيدة، وهذا يسمح لنا بمتابعة تطبيقه في الدراسة النهائية، كما تم قياس مدة تطبيقه حيث قدرت بـ: 5 دقائق.

3-4 الدراسة الأساسية

في الدراسة الأساسية تم تطبيق الأداة على 549 تلميذ يدرسون في السنة الرابعة متوسط، موزعين على سبعة متوسطات من بلدية سطيف، تم اختيارهم عشوائيا.

أولا: الخصائص السيكو مترية للمقياس النهائي:

ب- طريقة الاتساق الداخلي للبنود باستخدام ألفا كرونباخ. Alpha de Cronbach

قيمة ألفا الكلية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة **rpbis**	القرار
0.876	42	131.21	237.643	معتدلة	صادق وثابت

من خلال قيمة ألفا كرونباخ تبين لنا أن الاختبار ثابت، في حين أن التباعد بين المتوسط والتباين يدل على أن الاختبار صادق، أما قيمة **rpbis** فتدل على أنه لا داعي للحذف أو التعديل في البنود لأن ثباتها في حالة حذفها لا يتباعد مع قيمة ألفا الكلية.

ت- طريقة الصدق التمييزي باستخدام Mann-Whitney

قيمة مان ويتني	قيمة ولكوكسن	قيمة Z	الدلالة الإحصائية	القرار
0.000	9453.000	14.316-	0.000	صادق

من خلال قيمة مان ويتني 0.000، وفي مقابل دلالته الإحصائية الأقل من 0.05 تبين لنا أن الاختبار صادق، لأنه يميز بين طرفي السمة المقاسة (الفعالية الذاتية).

5-1 عرض نتائج التحليل الإحصائي للفرضيات باستعمال الانحدار اللوجستي الثنائي

لقد تم استعمال الانحدار اللوجستي لاختبار فرضيات الدراسة التي تسعى إلى ترتيب مصادر الفعالية الذاتية في مدى قدرتها التنبئية بالتوجيه الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وفي هذا الشأن يقول: **(Gebots,2000)** أن الانحدار اللوجستي يعطي فكرة عن مقدار تأثير المتغير المستقل على متغير الاستجابة الثنائية، إضافة إلى هذا يقوم بترتيب تأثير المتغيرات، مما يسمح للباحث بالاستنتاج بأن متغيرا ما يعتبر أقوى من المتغير الآخر في فهم ظهور النتيجة المطلوبة. **(الفرهود، 2014، ص56)**

6-نموذج الدراسة المعتمد عليه في التحقق من صدق الفرضيات:

المتغير التابع: التوجيه الدراسي: (0: جذع مشترك آداب، 1 جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)

المتغيرات المستقلة: (1: الإنجازات الأدائية، 2: الخبرات البديلة، 3: الإقناع اللفظي، 4: الحالة الفيسيولوجية)

أ- **تصنيف التلاميذ إلى المسارين (0: أدبي، 1: علمي) حسب مقياس الفعالية الذاتية نحو اختيار التوجيه الدراسي**

التوجيه الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
أدبي	243	44.3
علمي	306	55.7

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن الفئة الغالبة في تصنيف التلاميذ حسب درجاتهم في مقياس الفعالية الذاتية نحو اختيار التوجيه الدراسي هي فئة التوجيه العلمي بـ 306 من أصل 549، أي بنسبة مئوية قدرها 55.7، في حين قدر عدد التلاميذ المصنفين ضمن التوجيه الأدبي بـ 243 بنسبة مئوية 44.3

1-6 التحليل الإحصائي لنموذج الدراسة

1- التأكد من شروط تطبيق نموذج الانحدار اللوجستي

1-1 لدينا متغير تابع ثنائي التوجيه الدراسي. (0: أدبي ، 1: علمي)

1-2أن يكون لدى أي تلميذ احتمال واحد ما بين الخيارين: علمي أو أدبي ، وأن ينتمي إلى إحدى المجموعتين فقط.

عدم وجود علاقة خطية بين **Multicollinearity** والتي تعني عدم وجود ارتباطات قوية بين المتغيرات المستقلة ، ولتحقيق هذا الغرض قمنا بتطبيق اختبار التعددية الخطية **test de colinéarité** ، ويمكن القيام بهذه الخطوة من خلال الذهاب إلى **Régression linear**، والذهاب إلى المربع الحواري **statistiques**.

النموذج	الأبعاد	دلالة الإحصائية للخطية			
		الثابت	الإنجازات الأدائية	الإقناع اللفظي	الحالة الفيزيولوجية
الخبرات البديلة	الإنجازات الأدائية	87,	26,	54,	54,
	الإقناع اللفظي	56,	47	23,	51,
	الحالة الفيزيولوجية	38,	31,	21,	47,
	الثابت	06,	67,	79,	57,

من خلال الجدول التالي تبين لنا أنه لا توجد تعددية خطية بين المتغيرات المستقلة ، وهذا لأن الدلالة الإحصائية لـ Proportions **de la variance** لكل المتغيرات أكبر من 0.05.

1-3وجود علاقة خطية بين التحويل اللوغاريتمي للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع الثنائي:

للقيام بهذه المرحلة يجب القيام بالتحويل اللوغاريتمي للمتغيرات المستقلة ، وذلك من خلال الضغط على في نظام spss ، وإجراء التحويل اللوغاريتمي باستعمال التحويلة Ln.

	الثابت	لوغاريتم المصدر1	لوغاريتم المصدر2	لوغاريتم المصدر3	لوغاريتم المصدر4
الثابت	1	0.645	0.612	0.561	0.751
لوغاريتم المصدر 1	0.645	1	0.445	0.485	0.784
لوغاريتم المصدر2	0.612	0.445	1	0.328	0.251
لوغاريتم المصدر3	0.561	0.485	0.328	1	0.514
لوغاريتم المصدر4	0.751	0.784	0.251	0.514	1

من خلال الجدول أعلاه تبين لنا أن هناك علاقة خطية بين التحويلات اللوغاريتمية للمتغيرات المستقلة والمتغير التابع Constante، بهذه الطريقة يمكن القول إن الشرط تحقق.

ألا يكون هناك قيم شاذة في المتغيرات المستقلة ، ويمكن التأكد من ذلك باستخدام **test de mahalanobis**

	قيمة كا²	حجم العينة	الانحراف المعياري	المتوسط	القيمة العليا	القيمة الدنيا
Test de Mahalanobis	36.25	549	3.094	9.995	31.152	0.025

بما أن قيمة "ماهالانوبيس" تتراوح ما بين 0.025 و35.152 ، وبمقارنتها مع قيمة "كا²" التي تساوي 36.25 يمكن القول إنه لا توجد قيم شاذة في درجات المتغيرات المستقلة ، ويمكن القيام بخطوة التأكد من قيمة " ماهالانوبيس" بالذهاب إلى **Régression linear**، والدخول إلى المربع الحواري **Enregistrer**.أما قيمة khi2 فيمكن حسابها من خلال الذهاب إلى **transformer**، والذهاب إلى المربع الحواري **Group de fonctions** واختيار **PDF et PDF non centre**.

بهذا يمكن القول أنّنا تأكدنا من صلاحية البيانات لتطبيق نموذج الانحدار اللوجستي

أ- نتائج التحليل الإحصائي عن طريق تطبيق نموذج الانحدار اللوجستي

أولا: اختبار النموذج (Block 0) دون إدخال المتغيرات المنبئة

أ- جدول الترميز:

حدي المتغير الثنائي	القيم المرمزة
أدبي	0
علمي	1

يبين الجدول أعلاه ترميز المتغير التابع حسب الشرط المعمول به في الانحدار اللوجستي ، وفي الدراسة الحالية قمنا بترميز المسارين الدراسيين (0: أدبي ، 1: علمي)

أ- جدول فحص مدى قدرة النموذج على التنبؤ بالمتغير التابع دون إدخال المتغيرات المستقلة:

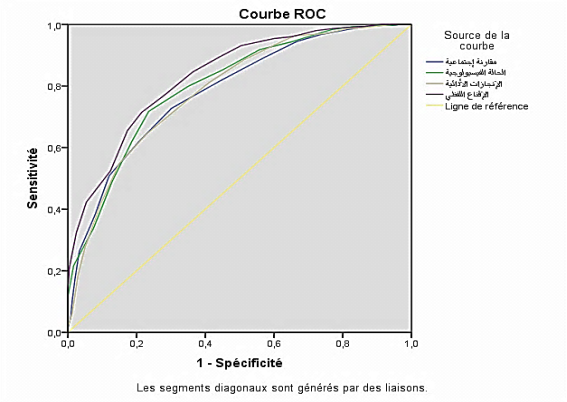
	قيمة الثابت	الخطأ المعياري	قيمة اختبار والد	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	نسبة الترجيح
الثابت BLOCKo	0.231	0.086	7.224	1	0.233	1.260

من خلال القيم الموجودة لكل من قيمة المتغير الثابت **Constante** التي تساوي 0.231 ، وتظهر أيضا أن قيمة اختبار **Wald** غير دالة إحصائيا حيث قدرت ب: 0.233 ، وهذا يعني عدم قدرة النموذج على التنبؤ بالمتغير التابع قبل إدخال المتغيرات المنبئة.

جدول يبين نسبة التصنيف الصحيحة للمسارين (أدبي، علمي) قبل إدخال المتغيرات المنبئة:

القيم المشاهدة		القيم المتنبئ بها		
		متغير المسار		نسبة التصنيف الصحيحة
		أدبي	علمي	
متغير التوجيه الدراسي	أدبي	0	242	0.0
	علمي	0	305	100.0
النسبة المئوية الكلية				55.8

يوضح الجدول أعلاه أن الأفراد صنفوا بنسبة 100% في فئة التوجيه العلمي ، وهذا قبل إدخال المتغيرات المنبئة في النموذج ، ويمكن القول إن مجموعة التوجيه العلمي تعتبر فئة المرجعية بالنسبة للنموذج.



من خلال الرسم البياني الخاص بالانحدار اللوجستي الثنائي **Courbe de Roc** تبين لنا أن المجموعة المرجعية التي يتبناها النموذج هي المجموعة الحاملة رقم (1) التوجيه العلمي.

جدول يبين قيمة كل متغير متنبأ قبل إدخاله في النموذج:

الأبعاد	الدرجة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الإنجازات الأدائية	134.676	1	0.000
الخبرات البديلة	130.929	1	0.000
الإقناع الفظي	177.383	1	0.000
الحالة الفيزيولوجية	144.658	1	0.000
الإحصاءات الكلية	211.046	4	0.000

يبين الجدول أعلاه أن الدلالة الإحصائية للمتغيرات المستقلة (المنبئة) جاءت كلها دالة إحصائيا ، وهذا يعني أنه إذا أدخلت للنموذج في **(Block1)** ستحسن من مطابقته وقدرته على التنبؤ بالمتغير التابع الثنائي (أدبي ، علمي)

ثانيا: اختبار النموذج بعد إدخال المتغيرات المنبئة (Block1)

أ- اختبار جودة المطابقة للنموذج باستعمال اختبار Test de Hosmer-Lemeshow

	قيمة Khi2	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
Block1	11.700	8	0.156

من خلال الجدول الذي يبين جودة المطابقة للنموذج ، تبين أن قيمة **Khi-Chi-deux** تساوي 11,700 أما الدلالة الإحصائية له فتساوي 0.156 وهذا يعني أن البيانات المحصل عليها من العينة مطابقة للنموذج الذي تم تصوره من خلال الدراسات السابقة التي أكدت على قدرة مصادر الفعالية الذاتية في التنبؤ بالتوجيه الدراسي أو المهني للتلميذ.

ب- تقدير القوة التنبئية للنموذج

	قيمة R-deux de Cox & Snell	قيمة R-deux de Nagelkerke
Block1	0.615	0.712

من خلال الجدول أعلاه تبين أن قيمة **R-deux de Cox & Snell** قدرت بـ: 0.654، أي النموذج له قدرة تبئية عالية قدرت بـ:61 بالمئة في التنبؤ بالمتغير التابع الثنائي (أدبي ، علمي)

ت- جدول يبين التصنيف الصحيح للأفراد بعد إدخال المتغيرات المنبئة في النموذج

القيم المشاهدة		القيم المتنبئ بها		
		متغير المسار		نسبة التصنيف الصحيحة
		أدبي	علمي	
متغير التوجيه الدراسي	أدبي	172	70	71.1
	علمي	54	251	82.3
النسبة المئوية الكلية				55.8

من خلال الجدول التالي تبين لنا أن النموذج استطاع أن يتنبأ بتصنيف المتغير التوجيه الدراسي (أدبي ، علمي) بنسبة جيدة قدرت ب نسبة مئوية قدرها 77.3، حيث تمكن النموذج من تصنيف 172 تلميذ في التوجيه الأدبي ، في حين صنف 70 تلميذا في مجموعة خاطئة ، في المقابل تمكن النموذج من تصنيف 54 تلميذا في التوجيه الدراسي العلمي ، أما 251 تلميذ فقد صنفوا في المجموعة الخطأ.

ث- تقدير معلمات النموذج وترتيب المتغيرات المنبئة

المتغيرات المنبئة	B اللوجيت	الخطأ المعياري	اختبار والد	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	نسبة الترجيح Ex(B)
الإنجازات الأدائية	0.113	0.043	6.984	1	0.008	1.119
الخبرات البديلة	0.081	0.46	3.070	1	0.04	1.084
الإقناع اللفظي	0.201	0.032	40.276	1	0.00	1.223
الحالة الفيزيولوجية	0.133	0.043	11.099	1	0.001	1.142
الثابت (المتنبئ به)	16.639	1.488	125.103	1	0.00	0.00

من خلال الجدول التالي يتبين لنا أن ترتيب مصادر الفعالية الذاتية قدر رتبت تبعا للقيم التالية:

أولا: قيمة إختبار Wald

ثانيا: قيمة الترجيح Exp(B)

ثالثا: قيمة اللوجيت A

ترتيب المتغيرات المنبئة من خلال تقدير معلمات النموذج

المتغيرات المنبئة	القدرة التنبئية	الدلالة الإحصائية	الترتيب
الإقناع اللفظي	%22.3	0.000	1
الحالة الفيسيولوجية	%14.6	0.001	2
الإنجازات الأدائية	%11.9	0.008	3
الخبرات البديلة	%8.40	0.040	4

7-مناقشة وتحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

أ- **الفرضية الإجرائية الأولى:** تحتل الإنجازات الأدائية المرتبة الأولى في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

لقد تم ترتيب الإنجازات الأدائية في المرتبة الثالثة ، هذا نظرا لأنها تحصلت على قيمة في اختبار **wald** قدرت بـ 6.984 ، وهذا يدل على أهمية متغير الإنجازات الأدائية في التنبؤ بالتوجيه الدراسي ، في حين بلغت قيمة اللوجيت بـ 0.113، أما نسبة الترجيح فقدرت بـ 1.119 ، وحتى يسهل علينا قراءة النتائج نحولها إلى نسبة مئوية كالتالي: 100x1-1.119 وتساوي 11.9%، وهذا يعني أن كل زيادة مرة واحدة في درجة الحالة الفيسيولوجية هناك احتمال بنسبة 11.9% أن يوجه التلميذ إلى المسار العلمي.

إن النتيجة المحصل عليها جاءت منافية للفرضية الإجرائية التي تم صياغتها ، بحيث توقعنا أن تكون الإنجازات الأدائية العامل الأقوى في التنبأ بالتوجيه الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وهذا ما أكدت عليه عدة دراسات سابقة مثل دراسة **Britner and Pajares 2006**، ودراسة **Klassen 2004** ، إضافة إلى كل من الدراسات **Matsui et al 1990**، **Bibby and Martinelli 1999** التي أكدت أن الإنجازات الأدائية تحتل المرتبة الأولى في التنبؤ باستمرار بمستوى الفعالية الذاتية في مختلف المجالات ، في حين نجد أن في بعض الدراسات جاءت القدرة التنبئية للإنجازات الأدائية في مراتب غير الأولى ، وذلك في دراسة لـ **Usher, Pajares,**

2006 التي أكدت وجود فروق في تأثير مصادر الفعالية الذاتية بحسب السياق الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ، بحيث وجد هذا الأخير (**Hampton**) أن تأثير مصادر الفعالية الذاتية يختلف في التنبؤ بأداء الطلبة السود والبيض.(**Usher, (Pajares, 2008. Klassen, 2004, p.761, p.743**

هـ- **الفرضية الإجرائية الثانية:** تحتل الخبرات البديلة المرتبة الثانية في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

لقد تم ترتيب الخبرات البديلة في المرتبة الرابعة ;هذا نظرا لأنها تحصلت على قيمة في اختبار **wald** قدرت بـ 3.070 ، وهذا يدل على أهمية متغير الخبرات البديلة في التنبؤ بالتوجيه الدراسي ، في حين بلغت قيمة اللوجيت بـ 0.081، أما نسبة الترجيح فقدرت بـ 1.084 ، وحتى يسهل علينا قراءة النتائج نحولها إلى نسبة مئوية كالتالي: 100x1-1.084 وتساوي 8.4% وهذا يعني أن كل زيادة مرة واحدة في درجة الحالة الفيسيولوجية هناك احتمال بنسبة 8.4% أن يوجه التلميذ إلى المسار العلمي.

إن احتلال الخبرات البديلة المرتبة الرابعة من حيث قدرتها التنبئية بالتوجيه الدراسي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط ينافي الفرضية الإجرائية الثانية المصاغة ، حيث افترضنا أنها ستحتل المرتبة الثانية من حيث تأثيرها القوي في التنبؤ بالتوجيه الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وهذا ما أكدته عدة دراسات مثل دراسة **Hampton1998** التي توصلت إلى أن الخبرات البديلة مصدر جد مؤثر في التنبؤ بالفعالية الذاتية في أداء المهام لدى الطلبة ، وفي نفس السياق أكدت دراسة كل من **Zeldin and Pajares 2000** أن النساء تؤثر فيهن القدوة أو الشخص النموذج بشكل كبير في تنمية مهارتهن في مواد الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا ، وفي المقابل أكدت بعض الدراسات مثل دراسة **Gainor, Lent, 1998** أن الخبرات البديلة تعتبر من مصادر الفعالية الذاتية الأقل تأثيرا من حيث قدرتها التنبئية ، وهذا نظرا للصعوبة التي وجدها الباحثون في وضع مقياس لهذا المصدر. (**Zeldin, (Pajares, 2000, p.223**

و- **الفرضية الإجرائية الثالثة:** يحتل الإقناع اللفظي المرتبة الثالثة في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

لقد تم ترتيب الإقناع اللفظي في المرتبة الأولى ;هذا نظرا لأنها تحصل على قيمة في اختبار **wald** قدرت بـ 40.276 وهذا يدل على أهمية متغير الإقناع اللفظي في التنبؤ بالتوجيه الدراسي ، في حين بلغت قيمة اللوجيت بـ ,201، أما نسبة الترجيح فقدرت بـ **1.223** ، وحتى يسهل علينا قراءة النتائج نحولها إلى نسبة مئوية كالتالي: 100x1-1.223 وتساوي 22.3%، أي أن كل زيادة في درجة الإقناع اللفظي مرة واحدة هناك احتمال بنسبة 22.3% أن يوجه التلميذ إلى المسار العلمي ، باعتبار أن فئة العلميين المجموعة المرجعية في النموذج.

إن النتيجة المحصل عليها من خلال مصدر الإقناع اللفظي ، جاءت مخالفة لتوقعاتنا ، بحيث افترضنا أنها ستحتل المرتبة الثالثة ، ومن خلال التحليل الإحصائي باستخدام الانحدار اللوجستي الثنائي احتلت المرتبة الأولى ، وهذا ما يدل على القوة التنبئية لها للتوجيه الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، وهذا ما دلت عليه دراسة **Bates and Khasawneh 2007** أن الإقناع اللفظي جد مؤثر في التعلم لدى الطلبة من خلال الرسائل التشجيعية التي يتلقونها من الأساتذة عبر استعمال التكنولوجيا المباشرة **(Online)**، في حين أكدت بعض الدراسات مثل دراسة **Pajares et al 2007** أن الإقناع اللفظي لم يثبت له تأثير في التنبؤ بأداء التلاميذ في مادة القياسات والهندسة ، إلا أنه تمكن من التنبؤ بالفعالية الذاتية في مادة الرياضيات في قسم الجبر ، وهذا مما يدل على أن الإقناع اللفظي له قدرة تنبئية حسب السياق الذي يستعمل فيه كمؤشر على التنبؤ. (**Bates, Khasawneh, 2007, p.179)**

الفرضية الإجرائية الرابعة: تحتل الحالة الفيسيولوجية المرتبة الرابعة في التنبؤ بالتوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

لقد تم ترتيب الحالة الفيسيولوجية في المرتبة الثانية ، هذا نظرا لأنها تحصلت على قيمة في اختبار **wald** قدرت بـ 11,099 وهذا يدل على أهمية متغير الحالة الفيسيولوجية في التنبؤ بالتوجيه الدراسي ، في حين بلغت قيمة اللوجيت بـ 0.133، أما نسبة الترجيح فقدرت بـ **1.142** ، وحتى يسهل علينا قراءة النتائج نحولها إلى نسبة مئوية كالتالي: 100x1-1.146 وتساوي 14.2% ، **وهذا يعني أن كل زيادة مرة واحدة في درجة**

الحالة الفيسيولوجية هناك احتمال بنسبة 14.2% أن يوجه التلميذ إلى المسار العلمي.

يظهر لدينا من خلال النتائج المحصل عليها أن الحالة الفيسيولوجية احتلت المرتبة الثانية ، بخلاف افتراضنا الناص على أنها ستحتل المرتبة الرابعة ، وهذا ما يفسر القوة التأثيرية للحالة الفيزيولوجية على اختيارات تلاميذ السنة الرابعة متوسط للتوجيه الدراسي ، وهذا يدل على أن عنصر الجذب والنفور مأخوذ بعين الاعتبار لدة تلاميذ السنة الرابعة متوسط عند اختيارهم للتوجيه الدراسي الذي يتلاءم مع قدراتهم وميولاتهم ، وخلافا لهذه النتيجة أكدت دراسة **Pangos and Dubois1999** أن الحالة الفيزيولوجية جاءت نتائجها سلبية في التنبؤ بالفعالية الذاتية في مواد الرياضيات والعلوم ، الكمبيوتر والمواد الأكاديمية بصفة عامة. **(Pangos, (Dubois, 1999, p.31**

الفرضية العامة: تعتبر مصادر الفعالية الذاتية منبآت جيدة عن التوجيه الدراسي الملائم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

من خلال عملية التحليل الإحصائي للانحدار اللوجستي الثنائي تبين أن القوة التنبئية لمصادر الفعالية الذاتية قدرت بـ 61% وهي نتيجة جد مرضية ، بحيث رتبت المصادر تبعا لقدرتها التنبئية (نسبة الترجيح) على النحو التالي: 1-الإقناع اللفظي ، 2-الحالة الفيزيولوجية ، 3-الإنجازات الأدائية ،4- الخبرات البديلة ، وهذه النتيجة تخالف الترتيب الذي وضعه "ألبرت باندورا" 1986 حيث يؤكد أن الإنجازات الأدائية قد استطاعت وباستمرار التنبؤ بالفعالية الذاتية لدى التلاميذ عبر مختلف الأطوار الأكاديمية وفي مختلف المجالات (اختيار التوجيه الدراسي أو المهني)، ومن الدراسات الشهيرة التي وجدت نفس الترتيب الذي وضعه " ألبرت باندورا" وابتعت منهجيته في الترتيب نجد دراسة **Lent et al 1991** حيث رتبت مصادر الفعالية الذاتية كخيار منهجي متبع استنادا لنتائج البحوث الإمبريقية التي توصل إليها "ألبارت باندورا" ، من هذا يمكن القول أن السياق الثقافي مهم جدا في ترتيب مصادر الفعالية الذاتية من حيث قدرتها التأثيرية والتنبئية وهذا ما أكدته عدة دراسات كما سبق الذكر. **(Lent et al ,1991, (p.425**

خاتمة

إن النتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة الحالية تعبر عن الدور الذي تلعبه الفعالية الذاتية في التأثير على تلميذ السنة الرابعة الجزائري في اختياره للتخصص ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الإقناع اللفظي الصادر من البيئة الأسرية (الأقارب ، الوالدين ، الإخوة...)، أو من البيئة المدرسية (الأستاذ ، الأقران ، المستشار...) يعتبر من مصادر الفعالية الذاتية قوية التأثير في اختيار التلميذ سواء لجذع مشترك آداب أو جذع مشترك علوم ، في حين نجد أن الحالة الفيزيولوجية الخاصة بالتلميذ نجدها مؤثر بنسبة قوية بعد الإقناع اللفظي ، لهذا وجب على كل أستاذ مدرس في التعليم المتوسط أن يتكون على بيداغوجية التعزيز اللفظي ، وأيضا أن يكون على دراية بالتعامل مع التلميذ من الناحية النفسية ، وإتباع أسلوب الجذب أكثر من التنفير للمواد التي يدرسها ، وهذا لأن هذا الشخص أو الأستاذ هو الأقرب إلى التلميذ بعد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ، إذن يجب الاعتماد على الزيادة في تحسين مصادر الفعالية المؤثرة بشكل قوي في اختيار تلميذ المرحلة المتوسطة ، وهذا لمساعدته على اختيار المسار الدراسي الملائم له في مستقبل.

الهوامش

1- أبو رياش ، حسين وآخرون ، **الدافعية والذكاء العاطفي** ، ط1 ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الأردن. 2006.

2- أبوشوكان ، محمد ، عدلي ، إبراهيم ، **استخدام الانحدار اللوجستي الثنائي في تفسير المتغيرات التابعة ثنائية القيمة في ميدان الأنشطة الرياضية** ، مخبر علوم وممارسة الأنشطة الرياضية والإيقاعية ، جامعة العربي بن مهيدي-أم البواقي. د.س. ن.

3- الآلوسي ، محمد إسماعيل ، **فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة –دراسة ميدانية في علم النفي الاجتماعي** ، ط1 ، دار الكتب العلمية للطباعة وللنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن. 2014.

4- أنيتا وولفوك ، **علم النفس التربوي** ، ط1 ، تر: صلاح الدين محمود علام دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الأردن. 2010.

5- بلقيدوم ، بلقاسم ، **الفعالية التربوية لأساتذة التعليم المتوسط والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة سطيف 2 ، الجزائر. 2014.

6- الحمداني ، رابعة ، **معنى الحياة وعلاقته بفاعلية الذات لدر طلبة المرحلة الإعدادية** ، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية ، المجلد 17 ، العدد 6. 2010.

7- خليل ، انتصار علي ، **استخدام تقنية الانحدار اللوجستي لتحديد أهم العوامل المؤثرة في تأخر سن الزواج في المملكة العربية السعودية** ، مجلة جامعة الشارقة ، المجلد 13 ، العدد 2. 2016.

8- السيد ، محمود علي أحمد ، **التنبؤ بالأداء الأكاديمي من خلال دافعية المتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة** ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الأول ، ج1 ، جامعة الملك سعود ، السعودية. 2017.

9- الشناوي ، عبد المنعم الشناوي زيدان ، **دراسات في علم النفس التربوي** ، ط1 ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر. 1998

10- صالح ، عائدة هادي ، **تحليل الانحدار اللوجستي لدراسة زمن البقاء لمرضى سرطان الدم** ، مجلة الإدارة والاقتصاد ، المجلد الثالث ، العدد 9. 2011

11- عباس ، خضير علي ، **استخدام نموذج الانحدار اللوجستي في التنبؤ بالدوال ذات المتغيرات الاقتصادية التابعة النوعية** ، مجلة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية ، المجلد 2 ، العدد 2. 2012

12- عبد العزيز ، مفتاح محمد ، **مقدمة في علم النفس الصحة** ، ط1 ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن. 2010.

13- عبد الكريم بوحفص ، **أسس ومناهج البحث في علم النفس** ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر. 2011.

14- عبد الله إبراهيم حجات ، **عادات العقل والفاعلية الذاتية** ، ط1 ، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن. 2010.

15- الفرهود ، سهيلة حمود عبد الله ، اس**تخدام الانحدار اللوجستي لدراسة العوامل المؤثرة على أداء الأسهم – دراسة تطبيقية على سوق الكويت للأوراق النقدية** ، مجلة الأزهر ، جامعة غزة علوم الطبيعة ، العدد 16. 2014.

16- قاسم ، بهاء عبد الرزاق ، **تحليل أثر بعض المتغيرات في الإصابة بمرض اللثة باستخدام نموذج الانحدار اللوجستي** ، مجلة العلوم الاقتصادية ، المجلد السابع ، العدد 27. 2011

17- قطامي ، يوسف ، **النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها**، ط1 ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الأردن. 2004.

18- مورتنس ، دونالد ، شمولر ، ألن ، **التوجيه والإرشاد المدرسي بين النظريات والإجراءات** ، ط1 ، تر: لجنة التعريب والترجمة ، دار الكتاب الجامعي ، غزة ، فلسطين. 2005

19- A. zeldin, F, pajares, 2000, **against the odds: self- éfficacy belief of women in mathematical, scientific, and technological careers**. American educational research journal, no: 37.

20- Bandura et al, 2009, **les adolescents: leur sentiment d'efficacité personnel et leur choix de carrière**: traduction: Anne Marie Mesa, éditeurs, Septembre, Québec, Canada.

21- Bandura, 2008, **Auto éfficacité: les sentiments d'efficacité personnelle**, traduction: Leconte, ph. Carre, group de Boeck, Bruxelles.

22- C. Siao, 2016, **Development and validation of the Singapore secondary mathematics self- éfficacy scale**, requirements for the degree of doctor of philosophy, university of California, Berkeley.

23- J. Jerry, V. Morgan, 1999, **children's perceived Academic self- éfficacy**: An inventory scale, the clearing House , 72 4

24- Klassen, 2004, A **cross- cultural investigation of the éfficacy belief of south Asian immigrant and Anglo non-immigrant early adolescents**. Journal of educational psychology, No, 96.

25- L. Aleksandra, R. shwartzer, 2005, **the general self- éfficacy scale: multicultural validation studies**, journal of psychologie,139 5

26- L.usher, F.Pajares, 2008, **Source of self – éfficacy in school: critical review of the literature and future directions**, Review of Education Research, vol. 78. No.4

27- N. Hampton, 1998, **Source of academic self- éfficacy scale: an assessment tool for rehabilitation counselors**, rehabilitation counseling bulletin, 41.

28- R, Bates, S, khasawneh, 2007, **self- éfficacy and college student perceptions and use of online learning** systems, computers in human behavior, n: 23.

29- R. Lent, W. Lopez, F, Bieschke, 1991, **Mathematics self- éfficacy: Source and relation to science- based career choice**, journal of counseling psychology, no: 38.

30- R. Panagos, J. Dubois, 1999, **career self- éfficacy development and students with learning disabilities**. Learning disabilities research practice, no, 14.

31- S. Sohail imam, 2007, **Sherer et al. general self- éfficacy scale: dimensionality, internal, consistency, and temporal stability**, proceeding of the redesigning pedagogy, conference, Singapore, May, 2007.

نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات وعلاقتها بمهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج

Cognitive representation models of information and its relation to the learning and recall skills of the students of the Faculty of Social Sciences at the Bordj Bou Arreridj University

تاريخ الارسال: 06/08/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

سمير جوهاري، جامعة محمد البشير الابراهيمي برج بوعريريج
samirdjouhari@yahoo.fr

الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين درجات نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ودرجات مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج ، والتعرف إن كانت هناك فروق بين طلبة وطالبات هذه الكلية في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ومهارات التعلم والاستذكار ، حسب متغير الجنس والمرحلة الجامعية ، والتي أجريت على عينة عشوائيا قدرت بـ(149) طالبا وطالبة. وبعد تحليل بيانات الدراسة جاءت النتائج كما يلي:

-توجد علاقة ارتباطية بين درجات نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ودرجات مهارات التعلم والاستذكار لدى هؤلاء الطلبة.

- لا توجد فروق في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ومهارات التعلم والاستذكار لدى هؤلاء الطلبة ، حسب متغير الجنس والمرحلة الجامعية.

الكلمات المفاتيح: نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ، مهارات التعلم والاستذكار ، الطالب ، كلية العلوم الاجتماعية.

Résumé

La présente étude vise à identifier le lien entre les degrés des modèles de représentation cognitive de l'information, et les degrés des habiletés d'apprentissage et de mémorisation des étudiants de la Faculté des sciences sociales, à l'Université de Bordj Bou Arreridj. Identifier aussi les différences entre les étudiants de cette Faculté, selon les modèles de représentation cognitive de l'information et des habiletés d'apprentissage et de mémorisation par sexe variable et étape universitaire. L'étude a été menée sur un échantillon aléatoire de 149 étudiants. Après l'analyse des données, nous sommes arrivés aux résultats suivants : il existe une corrélation entre les degrés des modèles de représentation cognitive de l'information et les degrés des habiletés d'apprentissage et de mémorisation des étudiants de de cette Faculté, par contre, nous avons constaté qu'il n'y a pas de différences dans les modèles de représentation cognitive de l'information et des habiletés d'apprentissage et de mémorisation des étudiants de de cette faculté par sexe variable et l'étape universitaire

Mots-clés : Modèles de représentation cognitive de l'information, Habileté d'apprentissage et de mémorisation, Etudiant, Faculté des sciences sociales.

Abstract

The study aimed to identify the relationship between the degrees of cognitive representation models of information and the degrees of learning and recall skills of the students of the Faculty of Social Sciences at Bordj Bou Arreridj University. It intended to find out if there were differences between the students of the Faculty of Social Sciences at the University of Bordj Bou Arreridj in the models of cognitive representation of information, learning skills, and the university, which was conducted on a random sample size (149 students). The researcher reached the following results, After analyzing the data: there is a correlation between the degrees of cognitive representation models of information and the degrees of learning skills and memorization among students, there were no differences in the models of cognitive representation of information, learning skills and memorization among students of the Faculty by sex variable and university level.

Keywords: Models of cognitive representation of information, Learning and recollection skills, Student, Faculty of social sciences.

مقدمة

مع ظهور علم النفس المعرفي، كفرع جديد من فروع علم النفس، في أواخر الستنيات من القرن العشرين، حدث تحول هام في مجال دراسات التعلم، فلم تعد الدراسات تركز على نواتج عملية التعلم بمقدار ما أصبحت تهتم بالعمليات المعرفية التي تقف وراء حدوث التعلم كالإدراك، الإنتباه، التذكر، التعرف على النمط، التفكير، التخيل، وغير ذلك، وقد أدى هذا التحول فيما بعد إلى ظهور تيارات جديدة في دراسة عملية التعلم، حيث سعى عدد من علماء علم النفس التعليمي، أمثال: إنتويستل(Entwistle, 1981)، كولب(Kolp, 1984)، بيجز(Biggs, 1985)، فيلدر وسيلفرمان(Felder, Silverman, 1988)، مكارتي(Mccarthy, 1990)، هني وممفورد(Honey, Mumford, 1992)، وفيرمونت(Vermunt, 1996)، وغيرهم كثير، إلى تحديد أساليب تعلم تميز الأفراد بناءً على مقدار وطريقة استخدامهم للعمليات المعرفية المختلفة في تعلمهم، فالأفراد يختلف بعضهم عن البعض الآخر في مهارات تعلمهم واستذكارهم، وكيفية استخدامها في الحياة العملية، الأمر الذي يجعل كل متعلم يختلف عن الآخر في الفائدة التي يحصل عليها من عملية التعلم التي باتت ضرورة حتمية في عصر تتسارع فيه التغيرات، ويزداد فيه تدفق المعلومات.

إشكالية الدراسة:

تواجه الجامعة الجزائرية تحديات غير مسبوقة تفرضها التغيرات المتسارعة في مجالات الحياة المختلفة (مجالات الاتصالات والاعلام، الكم الهائل من المعرفة الإنسانية...)، جعلت الدراسة للكيفية التي نكتسب ونتمثل بها المعلومات والخبرات ونحولها إلى أفكار ومفاهيم معرفية، مسؤولية كبيرة على الجامعة في التعامل والاستجابة لمتطلبات المجتمع بمختلف أشكالها.

ويشير أوزوبل(Ausubel) منذ ستنيات القرن العشرين إلى أن التمثيل المعرفي للمعلومات يعدُّ بمثابة العملية الأساسية التي يتم من خلالها تخزين الأفكار الجديدة في علاقات ترابطية مع تلك الأفكار التي توجد في البنية المعرفية للفرد.

ويذهب أندرسون (Anderson, 1990) إلى أنّه يعد بمثابة إيجاد شبكة من الروابط تصل بين المفاهيم والأفكار والمعلومات في ذاكرة الفرد. ومن ثم فهو كما يرى سولسو(Solso, 1995) ترميز أو تشفير للمعلومات التي يكتسبها الفرد، وربطها بما يوجد لديه من معلومات سابقة في الذاكرة أو في بنائه المعرفي. وبالتالي فإن الفرد عادة ما يقوم من خلاله بتجهيز وتحويل المعارف المستدخلة من صورتها الخام التي يتم استقبالها بها إلى عدد من الاشتقاقات أو التوليفات أو التعديلات التي تتباين كما وكيفا عن تلك الصيغ التي تم استقبالها بموجبها، ثم ربطها بما يوجد لديه في ذاكرته من معلومات حتى تصير جزءا من بنائه المعرفي.[1]

وبما أن عملية تمثيل المعرفة ما هي إلاّ تحويل المثيرات إلى معان وأفكار يمكن استيعابها وترميزها وتشكيلها بطريقة منظمة بحيث يصبح التباين في مفاهيمها معلوما لدى الفرد مما يسهل عليه تحويلها إلى أنماط سلوكية ملائمة للمواقف المختلفة.[2]

وعلى هذا الأساس فإن التمثيل المعرفي للمعلومات يسهم بصورة فعالة كما يرى الزيات(1998) في حدوث التعلم، حيث أن قدرة المتعلم على إحداث ترابطات جوهرية بين المادة الجديدة موضوع التعلم وبين محتوى بنائه المعرفي، وقدرته على توليد واستخلاص علاقات بين المعلومات الجديدة والسابقة، وقدرته على استيعاب المعلومات الجديدة وتوظيفها وفقا لما ذهب إليه أوزبل((Ausubel من شأنّها أن تساعده في القيام ببناء مخططات أو خرائط معرفية فعالة تساعده على إنجاز المهام المختلفة، وتسهم في توصله إلى الحلول الجيّدة للمشكلات المتباينة. حيث يصبح بإمكانه آنذاك أن يقوم بعمل تمثيلات عقلية معرفية داخلية ماهرة ومحكمة لمحتوى بنائه المعرفي، إذ أن ذلك من شأنه أن يؤثر إيجابا على العمليات المعرفية المختلفة كالانتباه، الإدراك، التفكير، حل المشكلات...إلخ. وعلى هذا الأساس فإن عدم قدرة الفرد على حل مشكلة ما، أو إنجاز مهمة معينة إنما يرجع في الأساس إلى فشله في بناء تمثيلات معرفية مناسبة لتلك المعلومات التي تتضمنها مثل هذه المشكلة أو تلك المهمة.[3]

وبذلك يرى ميدين وروس (Medin and Ross) أن مستوى تمثيل الفرد للمشكلة معرفيا له دور كبير وهام في وصوله إلى الحل المناسب لها، إذ أنه لكي يفهم تلك المشكلة يجب عليه أن يقوم بتصور علاقات أو روابط معينة في ذاكرته لتلك العلاقات التي تتضمنها المهمة أو المشكلة وهو ما يعرف بالتمثيل الداخلي للمشكلة، ثم بناء تمثيلات خارجية عن طريق عمل رسوم أو أشكال هندسية أو خرائط أو مخططات

تماثل ما تم بناؤه في التمثيل الداخلي للمشكلة، فيتمكن بالتالي من فهمها، ويتوصل إلى حلها.[4]

وتذهب أمينة شلبي(2001) إلى أن فعالية التمثيل المعرفي للمعلومات يتم قياسها من خلال قدرة الفرد على الاحتفاظ بقاعدة عرضية ومناسبة من المعلومات المترابطة والمتكاملة والمنظمة تمكنه من اشتقاق علاقات للمعاني والأفكار عند مستويات مختلفة من التعقيد المعرفي تمكنه بدورها من اشتقاق خطط معرفية على درجة عالية من الكفاءة تساعده على الفهم والتعامل مع المشكلات المختلفة.[5]

فالكثير من الدراسات التي أجريت أظهرت أن المعلومات تختزن بشكل تمثيلات مختصرة، حيث ترتبط عملية التمثيل المعرفي للمعلومات مع المنبهات التي تستقبلها الحواس، ولكن هذه المعلومات يجري عليها تعديل لكي ينسجم مع الخبرات السابقة التي تحتوي على شبكة معقدة من المعلومات والعلاقات.[6]

ومن هذه الاستراتيجيات يتعلم الفرد كيف يوصف عملياته العقلية المعرفية الداخلية في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات، إذ أن المحور الرئيسي الذي تقوم عليه هذه الاستراتيجيات يتمثل في تنظيم المعلومات أو المادة التعليمية ليسهل عليه استقبالها وترميزها في الذاكرة.[7]

فيما يرجع ستيرنبرغ(Sternberg, 1992) نجاح الطلبة أو فشلهم إلى سوء الانسجام بين طرائق وأساليب التدريس المتبعة، وبين الأساليب التي يفكر بها الطلبة أكثر من كونه يرجع إلى قدرات الطلبة أنفسهم، كذلك فقد حمل المربي مسؤولية تعليم الطلبة بطريقة تنسجم مع أساليب تفكيرهم ما أمكن ذلك.[8]

حيث دلت البحوث إلى أن كثير من الطلبة لا يرجع فشلهم في الدراسة إلى ضعف في قدراتهم العقلية، أو نقص في ذكائهم وإنما يرجع إلى جهلهم بوسائل الاستذكار الصحيحة، وإلى اكتساب هؤلاء الطلبة الكثير من أساليب الاستذكار الخاطئة.[9]

ونظرا لأن عملية التعلم من العمليات المعقدة، التي تتطلب إدراك المتعلم للمهارات اللازمة لتحقيق النجاح فيها، لذا تزايد الاهتمام بالمهارات الدراسية، وعادات الاستذكار، واستراتيجيات التعلم ولا سيما لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، لكونهم الأكثر حاجة لامتلاك هذه المهارات في ضوء تفعيل دور المتعلم في عملية التعلم من جهة، وازدياد تعقد المهمات التعلمية مع تقدم المراحل الدراسية من جهة أخرى.[10]

ونظرا لأهمية استراتيجيات التعلم والاستذكار في مساعدة الطلبة على التحليل وتوثيق المعلومات وزيادة مستوى التحصيل الأكاديمي، وحتى تطوير عمليات عقلية كالاكتساب، الحفظ، والتخزين...، لذا يجب عقد لقاءات ودورات تدريبية حول هذه الاستراتيجيات، أو تدريس مادة أو أكثر تتضمن هذه الاستراتيجيات.

وهذا ما أكده مين(Main, 1980, p24) بعد مقابلته عدد من أساتذة الجامعة لمعرفة عادات الاستذكار لدى طلبتهم، وتوصل إلى أن الطلبة المنظمين في دراستهم متفوقون في تحصيلهم الأكاديمي وأن الطالب الفعال يمتلك مهارات تنظيم الوقت وأخذ الملاحظات، ودافعية نحو الدراسة.

ونتيجة لذلك تزايد الاهتمام لدى كثير من الباحثين لدراسة الاستراتيجيات التي يتعلم بها الطلبة ولا سيما في المرحلة الجامعية لأسباب عدة من أهمها: أن الطالب الجامعي يتحمل المسؤولية الذاتية عن تعلمه، وأن طبيعة التعلم الجامعي تفرض أعباء متعددة على الطالب، وأن إنخفاض درجات الطلبة في الاختبارات قد لا يرجع إلى ضعف قدراتهم أو إلى القصور في جوانب شخصياتهم، وإنما قد يعود إلى افتقارهم لاستراتيجيات التعلم ومهارات الاستذكار.

لذلك يمكن الإشارة إلى أن الإهتمام سوف ينصب في هذه الدراسة على المهارات التي يتم بها تمثيل المعلومة وترتيبها وتنظيمها وتحويلها إلى فعل يوجه الطالب الجامعي، وأن هذا الفعل لا يتم بصورة عشوائية وإنما يكون بتدريب الطلبة على مهارات التعلم والاستذكار.

لذا يجب على المعلم أن يكون ملما بمهارات التعلم والاستذكار ويمتلك وعي ومعرفة تعينه على كيفية التعلم ليحقق الاستفادة مما تعلمه ويكون قادرا على ربط الخبرات السابقة بالخبرات اللاحقة.[11]

ووفقا لما تقدم به الباحث في هذه الدراسة، فإن مشكلة البحث تتجسد في الإجابة على الأسئلة الآتية:

ما مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج؟

ما مستوى مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج؟

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ودرجات مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج وبوعريريج؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغير المرحلة الجامعية (سنة أولى ، ثانية ، ثالثة ، ماستر1 ، ماستر2)؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)؟

هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغير المرحلة الجامعية (سنة أولى ، ثانية ، ثالثة ، ماستر1 ، ماستر2)؟

فرضيات الدراسة

1-مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج يفوق المتوسط الفرضي.

2-مستوى مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج يفوق المتوسط الفرضي.

3-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ودرجات مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج وبوعريريج.

4-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).

5-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغير المرحلة الجامعية (سنة أولى ، ثانية ، ثالثة ، ماستر1 ، ماستر2).

6-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغير الجنس (ذكور ، إناث).

7-هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغير المرحلة الجامعية (سنة أولى ، ثانية ، ثالثة ، ماستر1 ، ماستر2).

أهمية الدراسة

يشهد علم النفس منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين اهتماما متزايدا بالعمليات المعرفية إلى الحد الذي يدفعنا إلى الاعتقاد بأن الكثير من مشكلاتنا تكون نتيجة لعدم القدرة على التعامل مع المتطلبات المعرفية التي توضع أمامنا ، وأن تفاقم هذه المشكلات المرتبطة بانفجار المعلومات والثورة التكنولوجية التي نعيشها الآن تجعلنا أمام مأزق يدفعنا إلى التسارع لإجراء مزيد من الدراسات التي تمكننا من تخطي هذه الاشكالية. بمعنى أن نتائج علم النفس المعرفي من شأنها أن تساهم في حل المشكلات المعرفية وأن تحسن من الأداء الذهني في معرفة أي من مهارات التعلم والاستذكار تسهم بالنمو المعرفي.

وتتضح أيضا أهمية الدراسة من خلال التداخل بين العمليات المعرفية لتحديد أي نموذج من نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات التي يستعملها طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج في حفظ وتخزين المعلومة واسترجاعها بسهولة ، وفي أي مهارة من مهارات من مهارات التعلم والاستذكار يحقق ارتباطا ذا مستوى دلالة عالية.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

الكشف عن مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج.

الكشف عن مستوى مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج.

التعرف على نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ومهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج وبوعريريج.

التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغيري (الجنس والمرحلة الجامعية).

التعرف على دلالة الفروق الاحصائية في مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الإجتماعية بجامعة برج بوعريريج تبعا لمتغيري (الجنس والمرحلة الجامعية).

التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة

1-التمثيل المعرفي للمعلومات: هي الدرجة النهائية التي يتحصل عليها الطالب بكلية العلوم الاجتماعية (جامعة برج بوعريريج) من خلال إجابته على مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات لأسامة السّيد توفيق رجب (2007) المعتمد في هذه الدراسة.

2-مهارات التعلم والاستذكار: هي الدرجة النهائية التي يتحصل عليها الطالب بكلية العلوم الاجتماعية (جامعة برج بوعريريج) من خلال إجابته على مقياس مهارات التعلم والاستذكار لعصام علي الطيب (2004) المعتمد في هذه الدراسة.

3-الطلبة الجامعيين: هم الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا والمسجلين بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج للسنة الجامعية 2016|2017 في مختلف مسارات التكوين المتوفرة على مستوى الكلية.

4-كلية العلوم الاجتماعية: هي مؤسسة تربوية تعليمية تتمتع بالشخصية المعنوية تابعة لجامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج تم تأسيسها سنة 2007 وظيفتها تكوين الإطارات في مسار علم النفس، وعلم الاجتماع.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات

1-تعريف التمثيل المعرفي للمعلومات: يعرفه جون بياجيه(Biajeat, 1963) بأنه:" عملية تحويل المثيرات أو المنبهات إلى مخططات أو أنماط سلوكية."[12] ويعرفه فيكو تسكي (Veygotsky, 1978) بأنه:" الأداء الذهني أو التفكير الذي ينتج عنه فعل مبطن. "[13]

وعرفه أندرسون ((Anderson, 1990 أنها:" العملية التي تقوم أذهاننا فيها بتنظيم واستخدام المعلومات عن هذا العالم باستخدام شبكة من الروابط تعمل بين المفاهيم والأفكار والمعلومات في ذاكرة الفرد."[14] وعرفه ستيرنبرغ(Sternberg, 1992) بأنه:" استخلاص المعلومات من الخبرات الحسية وترميزها وتنظيمها وضمها إلى ما هو مخزون في الذاكرة."[15]

أما الزيات فيعرفه بأنه:" محاولة استدخال أو إستيعاب وتسكين للمعاني والأفكار والتصورات الذهنية لتصبح جزءا من البيئة المعرفية للفرد."[16]

من خلال التعريف السابقة يتضح بأن التمثيل المعرفي للمعلومات بناء معرفي لتنظيم المعلومات المتنوعة والمتعددة التي تكونت لدى الطالب من خلال الخبرات السابقة وفق مخططات عقلية.

2-نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات

مهما كانت طبيعة المحتوى المعرفي المستدخل أو الخاضع للتمثيل المعرفي فهناك عدة نماذج لتمثيل المعرفة في الذاكرة ، ومن هذه النماذج:

2-1-النموذج الشبكي: اقترح هذا النموذج كل من كولنيز وجويلين((Collins and Guillian, 1969 على إفتراض أن تمثيل المعرفة يعتمد على ثلاثة محددات ، هي:[17]

- ✓ الوحدات المعرفية.
- ✓ الخصائص المميزة.
- ✓ المؤشرات أو التلميحات.

فالوحدة المعرفية هي المفهوم وما يعكسه من دلالات ومعاني تشكل الأساس للتعامل معه وتجهيزه ومعالجته ، والمكافئ الرمزي له في البناء المعرفي أو ذاكرة المعاني لدى الفرد.

كما تعبر الخصائص عن الصفات المميزة للمفهوم والتي لا يعكسها اسم المفهوم بذاته. أما المؤشرات أو التلميحات فهي حلقات أو وصلات أو أدوات للربط بين المفهوم والخصائص المميزة.

والافتراض الأساسي الذي يقوم عليه تمثيل المعرفة وفقاً لهذا النموذج يتمثل في أن المعرفة تخضع في بنائها التنظيم الهرمي ، حيث تحتل المفاهيم الأكثر عمومية مستويات أعلى ، والمفاهيم الأقل عمومية مستويات أدنى في هذا التنظيم.

وتتم عمليات الاستدخال ، والاستيعاب ، والتسكين وفقاً للخريطة المعرفية التي يعكسها هذا التنظيم ، كما تتم عمليات تمثيل المعرفة وتجهيز ومعالجة المعلومات ، وفقاً لهذا النموذج عن طريق البحث لا شعورياً وبطريقة منظمة عبر شبكة الترابطات من الأعلى إلى الأدنى والعكس حتى يتم تسكين أو اشتقاق المعلومة المطلوبة. وتأخذ عمليات تمثيل المعرفة زمناً يمكن أن نطلق عليه زمن التمثيل المعرفي

للمعلومات، ويختلف هذا الزمن باختلاف طبيعة المعلومة، وموقعها في شبكة الترابطات.[18]

2-2- نموذج مقارنة الخصائص: اقترح هذا النموذج سميث (Smith , Shoben& Rips , 1974)، ويأخذ هذا النموذج منحى مختلفاً تماماً عن نموذج شبكة ترابطات المعاني، فبينما يفترض النموذج الأخير أن المعلومات تنتظم داخل البناء المعرفي للفرد هرمياً، نجد أن نموذج مقارنة الخصائص يفترض أن المعرفة يتم استدخالها وتجهيزها وفقاً لنمطين من الخصائص يتم اختزالها في ذاكرة المعاني هما:

- الخصائص التي تعد محددات أساسية للمفاهيم ومعاني الكلمات ودلالاتها (كالوظيفة أو المدلول).

- الخصائص التي تصف الفترة لكنها لا تعد محددات أساسية لتحديد انتمائها لتصنيف معين (كالتركيب أو البنية)، فقد تتشابه الكلمات أو الوحدات المعرفية في البنية أو التركيب، لكنها تختلف في المعنى على ضوء المدلول والوظيفة والسياق الذي يحتويها.[19]

2-3-نموذج التنشيط الانتشاري: قدم هذا النموذج كولنيز ولوفتس(Collins and Loftus, 1981) والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا النموذج تتمثل في إفتراض أن تمثيل المعرفة يحدث اعتمادا على العلاقات بين المفاهيم وما بينها من ترابطات تقوم على النحو الذي ذهب إليه النموذج الشبكي، فالمفهومين الأكثر ارتباطا من حيث المعنى يكون الاتصال بينهما أقوى فضلا عن أن قوة العلاقة بين المفاهيم تختلف باختلاف درجة الاستخدام.[20]

ثانيا: مهارات التعلم والاستذكار

تعد مهارات التعلم والاستذكار أحد الوسائل المسهمة في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب، لأنها تساعدهم في فهم محتوى الكتب فهما صحيحا، واستيعاب ما تتضمنه من معلومات، وسهولة تذكرها والاستفادة منها عند الحاجة. وتساعد الباحثون والمهتمون بالمناهج الدراسية معرفة الصعوبات التي يعاني منها الطلاب في دراساتهم الأكاديمية، ووضع الخطط والبرامج التعليمية التي تكفل لهم التغلب على هذه الصعوبات وعلاجها.

1-تعريف مهارات التعلم والاستذكار

قبل التطرق إلى تحديد هذا المفهوم يود الباحث تحديد مفهوم المهارة أولا ثم التطرق إلى مفهوم مهارات التعلم والاستذكار.

1-1-تعريف المهارة: يشير ماكدولاند((Macdoland إلى أن المهارة عبارة عن مجموعة معقدة من الاستجابات التي قد تكون تأملية، وبعضها يتطلب موضعا جسمانيا والبعض الآخر يدوي، وهي كذلك عبارة عن أداء يتسم بالتوافق والاتساق ويتم من خلال فترة زمنية قصيرة بدون أخطاء وبأقل جهد.[21]

ويعرف فؤاد عبد اللطيف، أمال صادق(1992) الشخص الماهر بأنه:" على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء والتركيز ويكون على مستوى الأداء الذي يستطيعه وليس على خصائص الأداء ذاته."[22]

ويحدد سبنس(Spence, 1991) مفهوما للمهارة بأنها الاستعداد الجسمي والنفسي لأداء بعض المهام في ضوء المستوى المطلوب للكفاية.[23]

ويعرفها حسن حسين زيتون(2001) بأنها:" القدرة على أداء عمل أو عملية معينة، وهذا العمل أو العملية يتكون في الغالب من مجموعة من الأداءات أو العمليات الأصغر، وهي الأداءات أو العمليات البسيطة الفرعية أو المهارات البسيطة والسلوكيات التي تتم بشكل متسلسل ومتناسق فتبدو مؤتلفة بعضها مع بعض."[24]

1-2-تعريف مهارات التعلم والاستذكار: يرى السيد عبد القادر زيدان (1990) أن مهارات التعلم والاستذكار هي عبارة عن مجموعة الطرق التي يستخدمها الطالب عندما يدرس ويحصل ويتعلم ويكتسب معلومات ومعارف وخبرات ومهارات، وهذه المهارات هي: تجنب التأخير، طرق العمل، الرضا عن المعلم، تقبل التعليم.

ويذكر كيرت وجوهن (Curt &John, 1990) أن مهارات التعلم والاستذكار عبارة عن طرق خاصة يتبعها الطالب أثناء تعامله مع المعلومات، سواء كان ذلك داخل قاعات المحاضرات أو أثناء قيامه بالاستذكار.[25]

ويتفق لورانس بسطا ذكرى (1995) مع فوستر ونيلسون(Foster, Nelson, 1987) في تعريفهم لمهارات التعلم والاستذكار، بأنها:" تلك الأنشطة التي يقوم بها الطالب والتي تساعده في مجموعها على التعلم مباشرة مثل: أخذ الملاحظات، التساؤلات، المراجعة، الإصغاء بانتباه، وهذه المهارات ذات علاقة وثيقة بالابتكارية والدافعية الدراسية."

ويرى جابر عبد الحميد جابر (1998) أن مهارات التعلم والاستذكار الأكثر شيوعا لدى الطلاب هي: مهارة القراءة، مهارة الاستماع، تحليل البيانات، الكتابة، التأليف

بين البيانات ، تقويم البيانات ، أخذ مذكرات ، عمل ملخص تمهيدي ، التصفح.[26]

ويقدم والثر((Walther, 1997 تصنيفا آخر لمهارات التعلم والاستذكار ، حيث يذكر أن هذه المهارات هي: تنظيم الوقت والمواد ، القراءة المركزة للكتب ، الاستعداد للامتحان ، أخذ المذكرات ، القراءة النموذجية ، تدريب الذاكرة ، المراجعة الذاتية.[27]

من خلال التعاريف السابقة يتضح للباحث أن مهارات التعلم والاستذكار عبارة عن نوع من الأنشطة السلوكية المكتسبة التي تتكرر في المواقف المتشابهة ، والتي يتبعها الطالب بغرض استيعاب المواد الدراسية بصورة جيدة. كما تعني أيضا مجموعة الطرق والأساليب التي يتبعها الطالب عند الاستذكار ، وهي تختلف من طالب لآخر ، ومن مادة دراسية إلى أخرى ، فلكل طالب مهاراته الخاصة في عملية التعلم والاستذكار.

2-أهمية مهارات التعلم والاستذكار

تعد مهارات التعلم والاستذكار من المهارات التي لا غنى للطالب عن اكتسابها والتدريب عليها واستخدامها في أي مجال من مجالات العلوم المختلفة ، وفي المراحل التعليمية المختلفة ، فهي عملية ملازمة للطالب منذ بداية تعلمه حتى نهايتها ، لما لها من أثر كبير ومهم على تقدمه في الدراسة ، ويترتب على عدم إلمام الطالب بمهارات التعلم والاستذكار السليمة والصحيحة أن يبذل الطالب طاقة أكبر في استذكار دروسه دون عائد يذكر ويشعر بالملل وكراهية الاستذكار ، بالإضافة إلى ضعف التحصيل الدراسي والتأخر في الدراسة.

ويشير أوجوكو(Ojoko, 1993) ، وفيليبس(Phillips, 2001) إلى أن مهارات التعلم والاستذكار لها أثر مهم وكبير على مستوى تحصيل الفرد ، حيث اتضح وجود علاقة موجبة ودالة بين هذه المهارات والتحصيل الدراسي.

وحسب محمد مصطفى الديب ، فتحي السيد محرز (1995)، فإن أهمية مهارات التعلم والاستذكار ، تتمثل فيما يلي:[28]

- ✓ تعتبر مدخلا مهما لتحسين مستوى الإنجاز المعرفي للطلبة.
- ✓ ينعكس أثرها في الاستفادة القصوى من الإمكانات المتاحة للمتعلمين إلى جانب توفير كل من الوقت والجهد المبذولين في الاستذكار.
- ✓ تساعد على التكيف الاجتماعي النفسي مع المجتمع الخارجي واتزان الشخصية بأقل جهد.
- ✓ يمتد أثر مهارات التعلم والاستذكار الجيد إلى المراحل التعليمية المختلفة.

3-خطوات الاستذكار الفعال

هناك مجموعة من الخطوات التي يجب على الطلاب اتباعها لتحقيق معدل استذكار فعال ، وهي:[29]

- ❖ التأكد من توفر الشروط المطلوبة للمذاكرة مثل: الرغبة والعزيمة ، الراحة النفسية ، الصبر والمداومة ، التركيز الذهني ، النظام والتنظيم.
- ❖ الاستذكار لفترات متقطعة أفضل للاستيعاب من الاستذكار لفترات متصلة.
- ❖ قراءة عناوين المواضيع قراءة سريعة وتقسيمها إلى أجزاء متناسقة ومتكاملة.
- ❖ تحويل أي عنوان أو جزء تم قراءته أثناء الاستذكار إلى سؤال واضح ومحاولة الإجابة عليه.
- ❖ محاولة التأكد من استيعاب الجزء الذي تم استذكاره ، وذلك عن طريق مراجعته بصورة سريعة مع ربطه بباقي أجزاء المادة وترقيم الأفكار الرئيسية.
- ❖ إذا تم التأكد من عدم استيعاب المادة التي تم استذكارها ، فيجب تكراراها حتى يتم استيعابها.
- ❖ القيام بالإجابة على بعض الأسئلة المتعلقة بالموضوع.

4-العوامل المعيقة لعملية التعلم والاستذكار

من بين العوامل المعيقة لمهارات التعلم والاستذكار ، نذكر ما يلي:[30]

- ✓ عدم وجود الجوّ المناسب للاستذكار.
- ✓ ظروف الصحة النفسية والجسمية للطالب (الخوف ، القلق ، الإرهاق ، التعب ، ضعف البصر ، بعض الأمراض...إلخ).
- ✓ الحالة الإقتصادية للطالب.
- ✓ العادات الخاطئة في الاستذكار (كتناول المشروبات والعقاقير ،... ، المساعدة على السهر).
- ✓ عدم توفر الكتب والمراجع والقواميس المتخصصة اللازمة للدراسة والتحصيل.
- ✓ صعوبة فهم بعض المواد الدراسية.
- ✓ سوء العلاقات الاجتماعية بين الطلبة بعضهم البعض.

- ✓ سوء التوافق الشخصي للطالب.
- ✓ سوء التكيف مع الحياة الجامعية.
- ✓ اضطراب العلاقات العاطفية بين الطلبة والطالبات.
- ✓ نقص الكفاءة الذاتية للطالب.
- ✓ المشكلات الأسرية.

ولتحسين عملية التعلم والاستذكار يقدم جابر عبد الحميد جابر (1998) بعض الارشادات والقواعد العلمية التي يجب اتباعها لتحقيق النجاح والتفوق، هي:[31]

- وضع برنامج وجدول منظم للاستذكار.
- تحديد كمية وقت الاستذكار لكل مادة بالتفصيل يوميا.
- القيام باستذكار المواد في مكان منظم يساعد على تركيز الانتباه والفهم الصحيح.
- مراجعة مذكرات المحاضرة بعد تلقيها مباشرة دون تأخير.
- تنظيم جلسات المذاكرة بحيث يقوم الطالب بالاستذكار لفترات قصيرة مع فترات راحة متكررة.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة **سبيكة يوسف الخليفي (2000)** إلى معرفة طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم والاستذكار والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة قطر، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالبة من طالبات التخصصات العلمية والأدبية بكلية التربية جامعة قطر، منها (140) من التخصصات العلمية و(162) من التخصصات الأدبية. واستخدم في هذه الدراسة قائمة مهارات التعلم والاستذكار من إعداد سليمان الخضري الشيخ، أنور رياض عبد الرحيم(1993)، اختبار الدافع المعرفي من إعداد حمدي الفرماوي(1985).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود علاقة دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي وبين مهارتين فقط من مهارات التعلم والاستذكار هما (مهارة انتقاء الأفكار الأساسية، ومهارة طرق العمل) بالنسبة للتخصصات العلمية، ووجود علاقة دالة وموجبة بين التحصيل الدراسي ومهارة (انتقاء الأفكار الأساسية) بالنسبة للتخصصات الأدبية، ووجود علاقة دالة وموجبة بين الدافع المعرفي وبين التحصيل الدراسي لدى العينة الكلية.

بينما دراسة **أنثوني، كوين (Anthony& Qun, 2000)** هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات الاستذكار المفضلة لدى طلاب المرحلة الجامعية بأمريكا، وطبيعة العلاقة بين مهارات الاستذكار وقلق الاختبار، ومدى تأثر مهارات الاستذكار بالاختلاف في النوع (ذكر، أنثى)، وتكونت عينة الدراسة من(133) طالب وطالبة من طلاب التخرج بجامعة ايسترن بأمريكا، واستخدم في الدراسة مجموعة من الأدوات منها: قائمة مهارات الاستذكار لـ جونس، سلات(1992)، ومقياس قلق الاختبار لـ بوستك(1992).

وكانت النتائج المتوصل إليها كما يلي: وجود علاقة بين مهارات الاستذكار غير الجيدة وقلق الاختبار، وجود مهارات استذكار مميزة للطلاب المرتفعين في التحصيل الدراسي تتمثل في تنظيم الوقت والعمل، وتركيز الجهد، وزيادة الانتباه في المذاكرة، كما توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات الاستذكار.

وهدفت الدراسة التي أجرتها **آن ميكوف(Mickeough, A. 2005)** إلى إختبار فعالية برنامج تدريبي في تحسين مستوى التحصيل لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم قوامها(18) تلميذا وتلميذة، وذلك باستخدام سرد القصة كطريقة تعليمية. وتم استخدام مقياس للتمثيلات المعرفية، وإختبار تحصيلي.

وأسفرت النتائج على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في تحسين مستوى التمثيل المعرفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك للفهم الاجتماعي والنواتج أو المحصلات المعرفية، وعن وجود أثر إيجابي دال لذلك على مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وذلك في المهام التي تم تكليفهم بها، كما كانوا أكثر قدرة على تعميم واستخدام معلوماتهم في المهام الأخرى.[32]

أما دراسة **عادل عبد الله محمد(2008)** فهدفت إلى تقديم برنامج للتعليم العلاجي لتلاميذ الصف السادس الإبتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي يعمل في الأساس على تنمية مستوى تمثيلهم المعرفي للمعلومات وإختبار فعاليته. وتكونت عينة الدراسة من عشرة أطفال من الذكور بالصف السادس إبتدائي يعانون من صعوبات التعلم في الفهم القرائي، وممن لا يعانون من أي إعاقة أخرى. قسيموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتم إستخدام مقياس مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات من إعداد عامر عبد المنعم(2007)، إختبار الفهم القرائي.

وأسفرت النتائج عن فعالية برنامج التعليم العلاجي المستخدم في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات، وتحسين مستوى الفهم القرائي، حيث وجدت فروق دالة عند مستوى(0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى التمثيل المعرفي للمعلومات ولصالح المجموعة التجريبية. ووجدت فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.[33]

وكانت دراسة **ايام وهاب رزاق البيرماني(2015)** تهدف إلى التعرف على نماذج التمثيل العقلي للمعلومات وعلاقتها باستراتيجيات التعلم والاستذكار لدى طلبة الإعدادي. ولتحقيق هذه الأهداف تم تبني مقياس نماذج التمثيل العقلي للمعلومات المعد من قبل أسامة السيد رجب(2007)، ومقياس استراتيجيات التعلم والاستذكار الذي أعده الربيعي فاضل جبار(2004)، وبعد التحقق من خصائصهما السيكومترية، ثم تطبيقهما على عينة مكونة من(400) طالب وطالبة من طلبة المدارس الإعداد العلمي والأدبي في مركز محافظة بابل أختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية. وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا أسفرت النتائج على ما يلي:

النموذج الأكثر استخداما في التعلم من قبل الطلبة المدارس الاعدادية في التعلم هو نموذج مقارنة الخصائص ويليه نموذج التنشيط الإنتشاري، ثم النموذج الشبكي في التعلم.

كما أن طلبة المدارس الإعدادية يمتلكون استراتيجيات التعلم والاستذكار ويستعملونها عندما يتعاملون مع موادهم الدراسية.[34]

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة

المنهج المناسب لمعرفة نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ومهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج، هو المنهج الوصفي الذي يدرس الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة في ذلك، كما أنه يشمل في كثير من الأحيان على عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج للموسم الجامعي 2017/2016، والبالغ عددهم (745) طالب وطالبة.

عينة الدراسة

عينة البحث هي جزء من مجتمع الدراسة، يتم إختيارها بطرق مختلفة بغرض دراسة هذا المجتمع. أما بالنسبة لعينة البحث فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية عن طريق التوزيع المتماثل، وكان حجم العينة (149) طالب وطالبة بنسبة (20%) من المجتمع الأصلي، والجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة.

جدول رقم (01): خصائص العينة وتوزيعها

المتغير		حجم العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	61	%40.94
	إناث	88	%59.06
	المجموع	149	%100
المرحلة الجامعية	السنة الأولى	24	%16.11
	السنة الثانية	40	%26.84
	السنة الثالثة	37	%24.83
	ماستر1	24	%16.11
	ماستر2	24	%16.11
المجموع		149	%100

المصدر: من إعداد الباحث

حدود الدراسة

أجرى الباحث دراسته بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج(الجزائر)، وقد استغرقت مدة الدراسة الميدانية أربعة أشهر، ابتداءً من شهر جانفي 2017 إلى أواخر شهر أفريل 2017. وذلك لمعرفة مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات ومهارات التعلم والاستذكار لدى الطلبة، بالإضافة إلى معرفة نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ومهارات التعلم والاستذكار وربطها ببعض المتغيرات الشخصية (الجنس، التخصص). أما المجال البشري فقد شمل عينة من طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج للموسم الجامعي 2017/2016.

أداة الدراسة

لقد تمت عملية جمع البيانات في هذه الدراسة باعتماد الباحث على أداتين هما:

1-مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مقياس أسامة السّيد توفيق رجب (2007) النماذج الثلاثية للتمثيل المعرفي، حيث يتكون المقياس من ثلاثة نماذج (النموذج الشبكي، نموذج التنشيط الانتشاري، ونموذج مقارنة الخصائص) كل نموذج يضم (10) فقرات أمام كل فقرة توجد ثلاثة بدائل وعلى المفحوص أن يختار البديل الذي ينطبق عليه وهي: تنطبق، تنطبق إلى حد ما، لا تنطبق علي أبدا، وأعطي لكل بديل درجة رقمية على التوالي:(3، 2، 1).

1-1-الخصائص السيكومترية للمقياس

1-1-1-الصدق: إن الصدق له مفهوم واسع وأول معاني الصدق أنه يقيس ما وضع لقياسه، بمعنى أن الإختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها، ولا يقيس شيئا أخر بدلا منها أو بالإضافة عليها.[35]، ولقد تم استخدام نوعين من الصدق في هذه الدراسة:

أ/ **الصدق الظاهري:** للتأكد من الصدق الظاهري (صدق المحكمين) تم عرض المقياس على (07) محكمين من المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية. وقد طلب منهم تقديم أراءهم وملاحظاتهم حول مدى وضوح العبارات ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، الدقة العلمية واللغوية لصياغة البنود ومدى ارتباطها بمحاور الدراسة، وبعد حساب الصدق الظاهري بين المحكمين بتطبيق معادلة كوبر(Cooper)، تم تحديد معيار (70%) كمحك للحكم على مناسبة البنود لما أعدت لقياسه، مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات التي أدلى بها المحكمين، وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين تتراوح ما بين (70%، و100%).

ب/ صدق الاتساق الداخلي: لقد جرى تطبيق مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات على(10) طلبة من خارج عينة الدراسة من أجل حساب صدق الاتساق الداخلي. والمعيار الذي أعتمد للدلالة الإحصائية هو معيار أبيل (Ebel)، إذ أن البند الذي يحصل على ارتباط (0.19) فأكثر يعتبر بند مميز. [36] لذا استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم الارتباطات بين (0.236) و(0.944) وجميعها دالة إحصائيا عند (0.01) α و(0.05). كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (0.865- 0.892) وهي دالة احصائيا عند α (0.01)).

1-1-2-الثبات: إن معامل الثبات هو تقدير لمعامل الارتباط بين علامات مجموعة من المفحوصين في اختبار معين ومجموعة أخرى من علامات اختبار مكافئ للأول وللمفحوصين أنفسهم، وكلما إرتفع هذا المعامل زاد اتساق الإختبار في قياس ما صمم لقياسه.[37]

ولقد إعتمد الباحث في قياس ثبات مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات على معامل الاتساق الداخلي للبنود ألفا كرونباخ(Alpha Cronbech)، والجدول رقم(02) يوضح ذلك.

جدول رقم (02): معاملات ثبات مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات

النماذج	قيمة معامل الثبات
النموذج الشبكي	0.78
نموذج التنشيط الانتشاري	0.65
نموذج مقارنة الخصائص	0.81
الثبات الكلي للمقياس	0.877

المصدر: من إعداد الباحث

يتضح من خلال الجدول رقم(02) أن معاملات ثبات مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات دالة عند α(0.01)، من هنا نستنتج أن مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات يتميز بصدق وثبات عاليين، وبالتالي فهو صالح للاستخدام في جمع البيانات.

2-مقياس مهارات التعلم والاستذكار: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مقياس مهارات التعلم والاستذكار من إعداد عصام علي الطيب (2004)، والذي طبقه على عينة حجمها (120) طالبا وطالبة في سنوات دراسية مختلفة وبكليات مختلفة بجامعة جنوب الوادي القاهرة.

يهدف المقياس إلى قياس مهارات التعلم والاستذكار لدى طلاب الجامعة، ويتكون هذا المقياس من(40) بند موزعة على ستة محاور، هي:

المحور الأول: مهارة الإتقان في أثناء المذاكرة وتمثلها العبارات رقم (1، 4، 8، 11، 15، 18، 22، 25، 29، 32، 38) من عبارات المقياس، وتقيس هذه العبارات عمليتي الانتباه وتركيز الجهد لدى الطلاب أثناء عملية الاستذكار.

المحور الثاني: مهارة تنظيم جلسات وقت المذاكرة وتمثلها العبارات رقم (2، 9، 16، 23، 30، 33، 39) من عبارات المقياس، وتقيس هذه العبارات مدى قدرة الطلاب على تنظيم الوقت بين المواد الدراسية المختلفة في عملية الاستذكار.

المحور الثالث: مهارة إعداد الملخصات وتدوين الملاحظات وتشمل العبارات التي تيس قيام الطلاب بتدوين الملاحظات أثناء الاستذكار، وكذلك وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية، وكتابة الملخصات للمادة التي يتم استذكارها، وتمثلها العبارات رقم (3، 10، 17، 24، 31، 34، 40) من عبارات المقياس.

المحور الرابع: مهارة استرجاع المعلومات والتدريب على الامتحانات وتمثلها العبارات رقم (5، 12، 19، 26، 35) من عبارات المقياس، وتختص هذه العبارات بقيام الطالب بمراجعة ما تم استذكاره بصورة متكررة للتأكد من الفهم والاستيعاب، ووضع امتحانات خاصة بالمادة التي تم استذكارها ومحاولة الإجابة عليها.

المحور الخامس: مهارة الربط بين المحتويات الدراسية وتمثلها العبارات رقم (6، 13، 20، 27، 36) من عبارات المقياس، وتشمل عبارات تتضمن قيام الطالب بالتأليف بين البيانات الدراسية بغرض الفهم والاستيعاب للمادة التي يتم استذكارها.

المحور السادس: مهارة المثابرة للحصول على المعرفة وتمثلها العبارات رقم (7، 14، 21، 28، 37) من عبارات المقياس، وتشمل مجموعة من العبارات التي تتضمن محاولة الطلاب استخدام المراجع والقواميس لاستيعاب المواد، وكذلك الاستعانة بأكثر من مصدر للحصول على المعلومات اللازمة لعملية الاستذكار والتعلم.

2-1-تصحيح المقياس: يتم تصحيح المقياس طبقا لطريقة "ليكرت" بحيث يختار الطالب بديل من البدائل الخمسة للعبارات وهي على الترتيب: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا، بحيث يكون التصحيح مقابلا للدرجات التنازلية (5، 4، 3، 2، 1) في حالة العبارات الإيجابية، أما في حالة العبارات السلبية فيأخذ التصحيح الأرقام التصاعدية (1، 2، 3، 4، 5) لتقابل على الترتيب الاختيارات السابقة.

والعبارات السالبة في مقياس مهارات التعلم والاستذكار هي العبارات رقم (11، 15، 18، 19، 24، 30، 31، 32، 33، 35، 37، 38، 39).

2-2-الخصائص السيكومترية للمقياس

2-2-1-الصدق: الصدق من المعالم الرئيسية الهامة التي يقوم عليها الاختبار النفسي. والصدق أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه. أي أن الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أن يقيسها، ولا يقيس شيئا أخر بدلا عنها أو بالإضافة إليها.[38]

وفي هذه الدراسة استخدم الباحث طريقتين للتأكد من صدق المقياس موضحة كالتالي:

أ-**الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** وهو تناول المظهر العام للأداة من حيث، نوع مفرداتها، كيفية صياغتها، مدى وضوحها ودقتها، وتحقيقها للغرض الذي وضعت من أجله. وللتحقق من صدق الظاهري للمقياس، تم عرضه على (07) محكمين من المتخصصين في مجال علم النفس وعلوم التربية. وقد طلب منهم تقديم أراءهم وملاحظاتهم حول مدى وضوح بنود المقياس ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، الدقة العلمية واللغوية لصياغة البنود ومدى ارتباطها بموضوع الدراسة. وبعد حساب الصدق الظاهري بين المحكمين بتطبيق معادلة كوبر(Cooper)، تم تحديد معيار (70%) كمحك للحكم على مناسبة البنود لما أعدت لقياسه، مع الأخذ بعين الاعتبار التعديلات والملاحظات والإضافات التي أدلى بها المحكمين، وكانت

نسبة الاتفاق بين المحكمين تتراوح ما بين (70%، و100%).

ب/ صدق الاتساق الداخلي: لقد جرى تطبيق مقياس مهارات التعلم والاستذكار على(10) طلبة من خارج عينة الدراسة من أجل حساب صدق الاتساق الداخلي. وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم الارتباطات بين (0.233) و(0.816) وجميعها دالة إحصائيا عند α (0.01) و(0.05).

2-2-2-الثبات: يقصد بالثبات:" دقة الاختبار أو اتساقه فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو درجة قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نقول أن المقياس أو الاختبار في هذه الحالة على درجة عالية من الثبات."[39]

ولقد تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ارتباط ألفا لكرونباخ Alpha de Cronbach من خلال تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة جامعة برج بوعريريج، يقدر عددهم(10) طلاب، حيث وجدت قيمة معامل ثباته تساوي(0.813). من هنا نستنتج أن مقياس مهارات التعلم والاستذكار يتميز بصدق وثبات عاليين، وبالتالي فهو صالح للاستخدام في جمع البيانات.

المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة: لقد تم معالجة بيانات الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف بـ (SPSS) الاصدار العشرين version 20، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية: حساب النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، اختبار(ت)(t. test)، تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA)، معامل الارتباط بيرسون Pearson.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

ولمعالجة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأفراد العينة في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات، وتطبيق إختبار(ت) لعينة واحدة للكشف عن الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للمقياس، والجدول رقم(03) يوضح ذلك.

جدول رقم(03): نتائج الإحصاءات الوصفية وإختبار "T. test" لعينة واحدة للكشف عن الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي على مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات.

نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	قيمة(p) الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
الشبكي	149	23.18	2.831	20	13.717	0.000	الفرق دال
الانتشاري		22.92	3.092	20	11.525	0.00	الفرق دال
مقارنة الخصائص		21.95	4.044	20	5.895	0.000	الفرق دال
المقياس ككل		68.03	8.394	60	11.683	0.000	الفرق دال

المصدر: إعتمادا على مخرجات برنامج spss 20

أظهرت نتائج الجدول (03) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج على النموذج الشبكي هو (23.18) بانحراف معياري (2.831) وهو أكبر من المتوسط الفرضي البالغ (20)، وكانت القيمة التائية المحسوبة بين المتوسطين تساوي (13.717) وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الاحتمالية P(0.000) التي لم تتجاوز مستوى الثقة α(0.05) وبدرجة حرية(148)، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في النموذج الشبكي. وأيضا متوسط درجات نموذج التنشيط الانتشاري لدى طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج هو(22.92) بانحراف معياري(3.092) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ(20) يلاحظ أنه أكبر منه. وكانت القيمة التائية المحسوبة بين المتوسطين تساوي(11.525) وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الاحتمالية P(0.000) التي لم تتجاوز مستوى الثقة α(0.05) وبدرجة حرية(148)، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط

الفرضي في نموذج التنشيط الانتشاري. وأيضا متوسط درجات نموذج مقارنة الخصائص لدى طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج هو(21.95) بانحراف معياري(4.044) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ(20) يلاحظ أنه أكبر منه. وكانت القيمة التائية المحسوبة بين المتوسطين تساوي(5.895) وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الاحتمالية (P(0.000 التي لم تتجاوز مستوى الثقة (α(0.05 وبدرجة حرية(148)، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي في نموذج مقارنة الخصائص. وكذلك متوسط درجات مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ككل لدى طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج، حيث قدر(68.03) بإنحراف معياري(8.394) في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس(60)، وكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي(11.683) وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الاحتمالية((P(0.000 التي لم تتجاوز مستوى الثقة (α(0.05 وبدرجة حرية(148)، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الذي إفترضه المقياس، وأنه فرق حقيقي وغير ناتج عن عامل الصدفة. ويفسر الباحث ذلك بأن طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج لديهم مستوى عال لبناء نماذج التمثيل المعرفي، وذلك راجع إلى كثرة المثيرات التي واجهتهم في مراحل تعليمهم السابقة وحتى طفولتهم، فخزنت وأصبحت من العناصر الأساسية من البنية المعرفية. وأن النموذج الأكثر استخداما في التعلم من قبل طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج هو النموذج الشبكي في التعلم ويليه نموذج التنشيط الإنتشاري، ثم نموذج مقارنة الخصائص، وهذا ما أكده الباحث سولسو((Solso أن التمثيل العقلي للمعلومات يعد بمثابة عملية أساسية يتخذها الطالب له كأسلوب أو نمط للتعلم سواء كان هذا النموذج الشبكي أو التنشيط الإنتشاري أو مقارنة الخصائص.[40] ولنماذج التمثيل المعرفي للمعلومات أهمية بالغة في حل المشكلات من خلال إفرازها للاستراتيجيات المعرفية الفعالة، حيث يؤكد العديد من علماء النفس المعرفي على هذا الدور أمثال(.Baron 1978, Hunt. 1980, Simon. 1979) الذين يرون أن استراتيجيات حل المشكلات تعكس الطبيعة الكيفية للبناء المعرفي للفرد والتصور الذهني لتمثيل المعلومات واستدخالها لديه.[41] وهذه النتائج تختلف مع نتائج دراسة إيام وهاب رزاق البيرماني(2015) والتي أسفرت نتائجها على أن النموذج الأكثر استخداما في التعلم من قبل طلبة المدارس الاعدادية هو نموذج مقارنة الخصائص.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة آن ميكوف((Meckeough. A, 2005 التي توصلت إلى تحسن مستوى التمثيل المعرفي للأطفال ذوي صعوبات التعلم. ونتائج دراسة عادل عبد الله محمد(2008).

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

ولمعالجة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لأفراد العينة في مهارات التعلم والاستذكار، وتطبيق إختبار(ت) لعينة واحدة للكشف عن الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للمقياس، والجدول رقم (04) يوضح ذلك.

جدول رقم (04): نتائج الإحصاءات الوصفية وإختبار "T" لعينة واحدة للكشف عن الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لدرجات أفراد العينة على مقياس مهارات التعلم والاستذكار.

المتغير	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	قيمة p الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
مهارات التعلم والاستذكار	149	133.52	14.813	120	11.138	0.000	الفرق دال إحصائيا

المصدر: إعتمادا على مخرجات برنامج spss 20

يتبين من الجدول(04) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج على مقياس مهارات التعلم والاستذكار قدر بـ(133.52) وبإنحراف معياري قدره(14.813) في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس(120)، وكانت القيمة التائية المحسوبة تساوي(11.138) وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الاحتمالية((P(0.000 التي لم تتجاوز مستوى

الثقة(0.05)α وبدرجة حرية(148)، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي والمتوسط الذي إفترضه المقياس ، وأنه فرق حقيقي وغير ناتج عن عامل الصدفة. ويفسر الباحث ذلك بأن طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج يمتلكون مهارات التعلم والاستذكار ويستعملونها عندما يتعاملون مع موادهم الدراسية ، بمعنى أن الطلبة يستخدمون العمليات المعرفية بمستوى يفوق المتوسط الذي افترضه المقياس.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أنثوني كوين (Anthony Qun, 2000) التي أسفرت نتائجها على وجود مهارات استذكار مميزة للطلاب المرتفعين التحصيل الدراسي تتمثل في تنظيم الوقت والعمل ، تركيز الجهد ، زيادة الانتباه في المذاكرة. كما تتفق مع دراسة إيام وهاب رزاق البيرماني(2015) التي توصلت إلى أن طلبة المدارس الإعدادية يمتلكون استراتيجيات التعلم والاستذكار ويستعملونها عندما يتعاملون مع موادهم الدراسية.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

ولمعالجة هذه الفرضية تم حساب الاحصاءات الوصفية وقيمة معامل الارتباط البسيط بيرسون(r) بين درجات نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ودرجات مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج وبوعريريج ، والجدول رقم(05) يوضح ذلك.

جدول رقم (05): نتائج الإحصاءات الوصفية وقيمة "r" بين درجات نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ودرجات مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج وبوعريريج.

المعالجة الاحصائية / المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (r) المحسوبة	قيمة(p) الاحتمالية	الدلالة الإحصائية
نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات	68.03	8.394	*0.385	0.000	الارتباط دال
مهارات التعلم والاستذكار	133.52	14.813			

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed

يتضح من خلال الجدول رقم(05) أن المتوسط الحسابي لنماذج التمثيل المعرفي للمعلومات قدر بـ(68.03) بإنحراف معياري(8.394)، أما المتوسط الحسابي لمهارات التعلم والاستذكار قدر بـ(133.52) بإنحراف معياري(14.813)، وكانت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ودرجات مهارات التعلم والاستذكار(0.385)، وهي قيمة دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الاحتمالية((0.000)P التي لم تتجاوز مستوى الثقة (0.01)α مما يدل على أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين درجات نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات ودرجات مهارات التعلم والاستذكار لدى طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج وبوعريريج. وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة سبيكة يوسف الخليفي(2000) التي دلت نتائجها على وجود علاقة دالة وموجبة بين مهارات التعلم والاستذكار والتحصيل الدراسي. كما يشير الزيات (1998) إلى وجود علاقة دائرية بين المعرفة وذاكرة المعاني ، حيث يعتبر أن ذاكرة المعاني تمد البنى المعرفية بالمعلومات اللازمة لها كي تنمو وتتطور وبالتالي فإن ضعف تمثيل المعاني يعني عدم قدرة النظام المعرفي على تسكين واستيعاب الخبرات الجديدة. وأن البناء المعرفي يصبح ضعيفا مما يؤثر على قدرة الفرد في الاستيعاب والتمثيل اللاحق للخبرات.[42]

عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها

ولمعالجة هذه الفرضية تم حساب الاحصاءات الوصفية وإستخدام الأسلوب الإحصائي (T. test) لعينتين مستقلتين وغير متجانستين ، والجدول رقم (06) يوضح ذلك.

جدول رقم (06): نتائج الإحصاءات الوصفية وإختبار (T. test) بين متوسطات طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية جامعة برج بوعريريج في متغير نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات.

المعالجة الاحصائية / المتغير	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة(F)	قيمة P(valeur)	قيمة T.) (test	درجات الحرية(df)	قيمة P(valeur)	الدلالة الإحصائية
نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات	طلبة	67.54	8.032	0.505	0.478	-0.595	147	0.553	الفرق غير دال إحصائيا
	طالبات	**68.38**	**8.664**						

المصدر: إعتمادا على مخرجات برنامج spss 20

من خلال بيانات الجدول رقم(06) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي T test ، حيث يلخص الجدول الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات الطلبة والطالبات في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات واختبار التجانس ((F لأن عدم تساوي أفراد العينة يؤثر على التجانس ، حيث وجدت قيمة((0.505)(F وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الإحتمالية((0.478)(P التي تجاوزت مستوى الثقة (0.05)α مما يدل على أن العينتين مستقلتين ومتجانستين ، ومنه طبق الباحث اختبار T لعينتين مستقلتين ومتجانستين. حيث وجدت قيمة ""T تساوي (-0.595) تحت درجات حرية (147)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الإحتمالية((P التي تساوي(0.553) والتي تجاوزت مستوى الثقة (0.05)α مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية جامعة برج بوعريريج في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات حسب متغير الجنس (طلبة ، طالبات). وهذه النتيجة تختلف مع وجهة نظر الزيات (1995) الذي يرى أن الفروق في الاستراتيجيات المعرفية لدى الأفراد ترجع إلى اختلاف الطبيعة الكيفية للبنية المعرفية لديهم من حيث خصائصها الكمية والكيفية ، كما ترجع إلى اختلاف التكوينات العقلية من حيث مستوى هذه التكوينات ومحتواها.[43]

عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها

ولمعالجة هذه الفرضية تم إستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه(Anova)، والجدول رقم (07) يوضح ذلك.

جدول رقم(07): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه(Anova) لاختبار دلالة الفرق بين طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات حسب متغير المرحلة الجامعية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية(df)	متوسط المربعات	قيمة(F)	قيمة P(valeur)	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	595.102	4	148.776	2.179	0.074	الفرق غير دال إحصائيا
داخل المجموعات	9831.730	144	68.276			
المجموع الكلي	10426.832	148				

المصدر: إعتمادا على مخرجات برنامج spss20

من خلال بيانات الجدول رقم(07) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدول نتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين ، وهي التباين بين المجموعات(595.102) الذي يعود أثره للمتغير المستقل المرحلة الجامعية(سنة أولى ، ثانية ، ثالثة ، ماستر1 ، ماستر2)، ثم التباين داخل المجموعات (9831.730) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية ، ثم مجموع التباينات(10426.832)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين ، كما يتضح من خلال الجدول(07) قيمة النسبة الفائية(2.179) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات بين أفراد العينة حسب متغير المرحلة

الجامعية(سنة أولى ، ثانية ، ثالثة ، ماستر1 ، ماستر2)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الإحتمالية((0.074)P التي تجاوزت مستوى الثقة (0.05)α مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج في نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات حسب متغير المرحلة الجامعية(سنة أولى ، ثانية ، ثالثة ، ماستر1 ، ماستر2).

عرض نتائج الفرضية السادسة ومناقشتها

ولمعالجة هذه الفرضية تم حساب الاحصاءات الوصفية وإستخدام الأسلوب الإحصائي (T. test) لعينتين مستقلتين وغير متجانستين ، والجدول رقم(08) يوضح ذلك.

جدول رقم (08): نتائج الإحصاءات الوصفية وإختبار(T. test) بين متوسطات طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية جامعة برج بوعريريج في متغير مهارات التعلم والاستذكار.

المعالجة الاحصائية / المتغير	أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (F)	قيمة P(valeur)	قيمة T. (test)	درجات الحرية(df)	قيمة P(valeur)	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم والاستذكار	طلبة	133.36	15.381	0.237	0.627	0.107 -	147	0.915	الفرق غير دال إحصائيا
	طالبات	**133.63**	**14.495**						

المصدر: إعتمادا على مخرجات برنامج spss 20

من خلال بيانات الجدول رقم(08) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي T test ، حيث يلخص الجدول الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات الطلبة والطالبات في مهارات التعلم والاستذكار واختبار التجانس (F) لأن عدم تساوي أفراد العينة يؤثر على التجانس ، حيث وجدت قيمة(0.237)(F) وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الإحتمالية(0.627)(P) التي تجاوزت مستوى الثقة 0.05)α) مما يدل على أن العينتين مستقلتين ومتجانستين ، ومنه طبق الباحث اختبار T لعينتين مستقلتين ومتجانستين. حيث وجدت قيمة "T" تساوي (-0.107) تحت درجات حرية (147)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الإحتمالية(P) التي تساوي (0.915) والتي تجاوزت مستوى الثقة 0.05)α) مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج في مهارات التعلم والاستذكار حسب متغير الجنس (طلبة ، طالبات). وهذا ما أكدته العديد من الدراسات أن الأفراد الذين يمتلكون معرفة نظرية أو خلفية معرفية جيدة من المعلومات النظرية أقدر على اشتقاق العديد من الاستراتيجيات الفعالة والملائمة للموقف المشكل ومن ثم يصلون إلى حلول تقاربية أو تباعدية لها من خلال ما يتيحه لهم بناؤهم المعرفي وتوظيف محتواه في إنتاج الحل.[44] وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة أنثوني ، كوين(Anthony, Qun, 2000) والتي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارات التعلم والاستذكار.

عرض نتائج الفرضية السابعة ومناقشتها

ولمعالجة هذه الفرضية تم إستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه(Anova)، والجدول رقم (09) يوضح ذلك.

جدول رقم(09): نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه(Anova) لاختبار دلالة الفرق بين طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج في مهارات التعلم والاستذكار حسب متغير المرحلة الجامعية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية(df)	متوسط المربعات	قيمة(F)	قيمة(P) valeur	الدلالة الاحصائية
بين المجموعات	1449.016	4	362.254	1.681	0.157	الفرق غير دال إحصائيا
داخل المجموعات	31026.192	144	215.460			
المجموع الكلي	32475.208	148				

المصدر: إعتمادا على مخرجات برنامج spss20

من خلال بيانات الجدول رقم(09) المحصل عليها عن طريق برنامج spss وباستعمال الأسلوب الاحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه anova حيث يلخص الجدول نتائج تحليل التباين المتمثلة في المصادر الثلاثة للتباين، وهي التباين بين المجموعات(1449.016) الذي يعود أثره للمتغير المستقل المرحلة الجامعية(سنة أولى، ثانية، ثالثة، ماستر1، ماستر2)، ثم التباين داخل المجموعات (31026.192) وهو التباين الذي يعكس الأخطاء العشوائية، ثم مجموع التباينات(32475.208)، وكذلك تحديد درجات الحرية ومتوسط المربعات لكل مصدر من مصادر التباين، كما يتضح من خلال الجدول(09) قيمة النسبة الفائية(1.681) التي تم حسابها من خلال قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات وذلك لتقدير الفروق في مهارات التعلم والاستذكار بين أفراد العينة حسب متغير المرحلة الجامعية(سنة أولى، ثانية، ثالثة، ماستر1، ماستر2)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا بالنظر إلى القيمة الإحتمالية((0.157)P التي تجاوزت مستوى الثقة (0.05)α مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة وطالبات كلية العلوم الاجتماعية بجامعة برج بوعريريج في مهارات التعلم والاستذكار حسب متغير المرحلة الجامعية(سنة أولى، ثانية، ثالثة، ماستر1، ماستر2).

خاتمة

إن ثورة المعلومات والانفجار المعرفي الذي اجتاح العالم منذ ما يزيد عن الربع قرن لم يترك للتخمين نصيب في النجاح والتقدم وأصبح السلاح الحقيقي الذي يجب أن نتسلح به مع الطلبة اليوم ورجال الغد هو سلاح المعرفة الصحيحة فنعمل جاهدين على تزويدهم ببناءات معرفية قوية متمايزة متماسكة واضحة ومنظمة والهدف من ذلك القدرة على خوض غمار ثورة العلم والمعرفة وخاصة التكنولوجية منها. لذلك ففرضية التمثيلات العقلية تستند إلى مبدأ مفاده أن التمثيل العقلي الذي يجريه الفرد(الطالب) يعكس تفسيراته هو للأحداث والصور والمواقف ومعانيها، وليس الأحداث والصور والمواقف نفسها كما حدثت في بيئتها الطبيعية، وتتحدد هذه المعاني والتفسيرات بمدى استيعاب الأفراد الذي يختلف باختلاف خصائصهم المعرفية والعقلية.

الهوامش

(1) عادل عبد الله محمد ، **"فعالية برنامج للتعلم العلاجي في تنمية مستوى التمثيل المعرفي للمعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم في الفهم القرائي"** ، مداخلة مقدمة في الندوة العلمية تحت عنوان علم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية المنعقد أيام 15-17 أفريل 2008 ، قسم علم النفس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، السعودية ، ص 12.

(2) يوسف عدنان العتوم ، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** ، د.ط ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2004 ، ص 189.

(3) عادل عبد الله محمد ، مرجع سابق ، ص 13.

(4) المرجع نفسه ، ص 15.

(5) أمينة إبراهيم شلبي ، **"أثر الاحتفاظ والاشتقاق على كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات لدى طلاب المرحلة الجامعية"** ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مصر ، م11 ، ع29 ، 2001 ، ص 94.

(6) أيام وهاب رزاق البيرماني ، **"نماذج التمثيل العقلي للمعلومات وعلاقتها باستراتيجيات التعلم والاستذكار"** ، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية ، كلية التربية ، جامعة بابل ، مجلد23 ، عدد4 ، 2015 ، ص2120.

(7) رجاء محمود أبو علام ، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، ط4 ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، 2004 ، ص 105.

(8) يوسف عدنان العتوم ، مرجع سابق ، ص 202.

(9) أيام وهاب رزاق البيرماني ، مرجع سابق ، ص 2120.

(10) محمد المصري ، **"العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة"** ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد25 ، العدد(3 .4)، 2009 ، ص342.

(11) أماني عبد الخالق ، طالب ناصر القيسي ، **"التمثيل المعرفي وعلاقته بأساليب التعلم والتفكير لدى طلبة المرحلة الإعدادية"** ، مجلة كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ، م23 ، ع4 ، 2012 ، ص 950.

(12) Piajeat, J. **Problem de la filiation des structures**, 1963, p 64.

(13) Vygotsky, L. **Mind and society, the development of higher psychological processes**, 1978, p 22.

(14) أندرسون جون ، **علم النفس المعرفي وتطبيقاته** ، ترجمة سليط محمد صبري ، رضا سعيد الجمال ، د.ط ، دار الفكر ، الأردن ، 2007 ، ص 153.

(15) نسرين حمزة السلطاني،" **أثر نموذج أدي وشاير في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الأحياء والتمثيل المعرفي لديهن"** ، مجلة بابل للدراسات الإنسانية ، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، المجلد2 ، العدد3، 2016 ص 286.

(16) فتحي مصطفى الزيات ، **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، 1998 ، ص 32.

(17) شذى عبد الباقي محمد ، مصطفى محمد عيسى ، **إتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي** ، ط1 ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2011 ، ص 251.

(18) المرجع نفسه ، ص 252.

(19) فتحي مصطفى الزيات ، مرجع سابق ، ص 231.

(20) شذى عبد الباقي محمد ، مصطفى محمد عيسى ، مرجع سابق ، ص 253.

(21) الطيب عصام علي ، ربيع عبده رشوان ، **علم النفس المعرفي الذاكرة وتشفير المعلومات** ، ط1 ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة ، 2006 ، ص 162.

(22) فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، أمال أحمد مختار صادق ، **علم النفس التربوي** ، ط3 ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1992 ، ص 478.

(23) الطيب عصام علي ، ربيع عبده رشوان ، مرجع سابق ، ص 162.

(24) حسن حسين زيتون ، **مهارات التدريس** ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة ، القاهرة ، 2001 ، ص 4.

(25) الطيب عصام علي ، ربيع عبده رشوان ، مرجع سابق ، ص 163.

(26) جابر عبد الحميد جابر ، **التدريس والتعلم(الأسس النظرية، الاستراتيجيات والفاعلية)** ، د.ط ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998 ، ص 169.

(27) الطيب عصام علي ، ربيع عبده رشوان ، مرجع سابق ، ص 164.

(28) محمد مصطفى الديب ، فتحي السيد محرز ، **"أثر تفاعل كل بعد(التروي، الاندفاع) مع عادات الاستذكار على الفهم القرائي"** ، مجلة مستقبل التربية العربية ، المجلد(1) ، العدد الرابع ، 1995 ، ص 55.

(29) الطيب عصام علي ، ربيع عبده رشوان ، مرجع سابق ، ص 168.

(30) المرجع نفسه ، ص 177.

(31) جابر عبد الحميد جابر ، مرجع سابق ، ص 26.

(32) Mickeough, A, **Using narrative to promote the conceptual development of adolescents with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorder,** Dis, Abs, Int, Vol 59 n91, 2005, P33- 46.

(33) عادل عبد الله محمد ، مرجع سابق ، ص ص 12- 25.

(34) أيام وهاب رزاق البيرماني ، مرجع سابق ، ص 2120.

(35) سامي محمد ملحم ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط5 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2011 ، ص 270.

(36) Ebel, Robert, L, **Essential of Educational Measurement**, New jersey Englewood, Cliffs, 1972, p 555.

(37) سامي محمد ملحم ، مرجع سابق ، ص 252.

(38) محمد شحاته ربيع ، **قياس الشخصية** ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن ، 2008 ، ص 113.
(39) رجاء محمود أبو علام ، مرجع سابق ، ص 418.
(40) أيام وهاب رزاق البيرماني ، مرجع سابق ، ص 2130.
(41) شذى عبد الباقي محمد ، مصطفى محمد عيسى ، مرجع سابق ، ص 246.
(42) يوسف عدنان العتوم ، مرجع سابق ، ص ص 195. 196.
(43) شذى عبد الباقي محمد ، مصطفى محمد عيسى ، مرجع سابق ، ص 246.
(44) المرجع نفسه ، ص 247.

الملاحق

ملحق رقم(1): مقياس نماذج التمثيل المعرفي للمعلومات

ت	العبارات(البنود)	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق علي أبدا
1	أرسم أشكالا توضيحية أو خرائط تخطيطية عند محاولة فهمي للموضوعات الدراسية.			
2	أتعامل مع المعلومات الواردة في الموضوع على أنها مستقلة بذاتها.			
3	اهتم بتنظيم المعلومات في مستويات حتى يسهل فهمها.			
4	أرتب المعلومات في ذهني حسب أهميتها حتى يتم استيعابها.			
5	اهتم بترتيب وتنظيم المعلومات لأن ذلك يوفر لي الوقت.			
6	أقوم بترتيب وتنظيم المعلومات في كل المواد التي أدرسها.			
7	أحرص على تنظيم المعلومات والمفاهيم الأكثر أهمية ثم الأقل منها.			
8	أعمل على حفظ المعلومات التي أدرسها دون تنظيمها أو ترتيبها.			
9	أنظم المعلومات في صورة كلية.			
10	اهتم بالتفاصيل الواردة في الموضوع لأن ذلك يسهل تذكرها.			
ت	**العبارات**			
1	أتذكر المعلومات بسهولة عندما أقوم بربطها ببعضها.			
2	أتعامل مع المعلومات الواردة في الموضوع على أنها كل متكامل.			
3	أقوم بالربط بين الجانب النظري والجانب العملي في الموضوعات المختلفة.			
4	أتعامل مع المعلومات على أن كل منها هو حلقة في سلسلة الموضوع.			
5	استخدم المعلومات في تكوين صورة كلية للموضوع.			
6	استرجع المعلومات بشكل أفضل عندما يذكر مفهوم قريب للموضوع المراد تذكره.			
7	أجد صعوبة في استنتاج عوامل ترابط بين الموضوعات التي أدرسها.			
8	أتذكر المعلومات وأسترجعها عن طريق ربط المفاهيم ببعضها.			
9	أصنف الصور والرسوم التي أدرسها ثم أقوم بالربط بينها.			
10	أشعر أن المعلومات التي أدرسها مترابطة.			
ت	**العبارات**			
1	أهتم بالتفاصيل الواردة في الموضوع.			
2	أتعلم بشكل أفضل عن طريق عمل مقارنات بين الموضوعات المتعددة.			
3	أستخدم الصور والرسوم التوضيحية أثناء المقارنة بين المعلومات.			
4	أقوم بمقارنة المعلومات التي أتعلمها بما هو موجود لدي من معلومات.			
5	أشعر بأن المقارنة بين الموضوعات يسهل عملية التعليم.			
6	أتعامل مع المعلومات الواردة في الموضوع من خلال العلاقات المباشرة بين المفاهيم.			
7	أقارن بين المعلومات المختلفة ثم أقوم بتحويلها إلى صور وأشكال.			
8	أعتمد على خصائص المفهوم وملامحه عند التعلم.			
9	اهتم بمناقشة المعلومات والأفكار ثم أقوم بالمقارنة بينها.			
10	أستخدم الأشكال والخطوط عند المقارنة بين المعلومات.			

ملحق رقم (2): مقياس مهارات التعلم والاستذكار

رقم البند	البنود	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01	عند الاستذكار أحاول دائما الابتعاد عن الأشياء المشتتة لانتباهي(التليفزيون ، الراديو ، الأصوات العالية).					
02	أعمل على أن تكون واجباتي جاهزة في وقتها عندما أؤدي عملي بانتظام كل يوم.					
03	عند الاستذكار أضع خطوطا تحت الأجزاء التي أعتقد أنها مهمة.					
04	أحاول التركيز على النقاط الأساسية أثناء استماعي لشرح المحاضر.					
05	أثناء استذكاري للمواد الدراسية أقوم دائما بوضع مجموعة من الأسئلة وأحاول الإجابة عليها.					
06	عند الاستذكار أفضل دائما الربط بين ما أقوم بدراسته وما درسته في الأعوام السابقة.					
07	أستعين بالمراجع والقواميس العلمية في استيعابي للمواد الدراسية.					
08	عندما أستذكر محاضرة جديدة ، فإنني أتصفحها بصورة عامة أولا ثم أركز على التفاصيل.					
09	أقوم بوضع جدول زمني في المذاكرة وأسير عليه بدقة ونظام.					
10	أقوم بتدوين بعض الملاحظات المهمة أثناء استماعي لشرح المحاضر.					
11	عندما أبدأ في عملية الاستذكار أشعر بالملل وتقلب المزاج والميل للنعاس.					
12	أحرص على القيام بمراجعة ما قمت بمذاكرته بصورة متكررة.					
13	أثناء الاستذكار أحاول دائما الربط بين الموضوعات حتى يسهل عليّ فهمها وتذكرها.					
14	أحاول البحث عن إجابة للأسئلة الصعبة.					
15	عندما أقوم بالاستذكار أفكر كثيرا في مشاكلي وهمومي الشخصية.					
16	عند بداية فترة الاستذكار أنظم عملي بحيث أستفيد من الوقت بأكبر قدر من الفعالية.					
17	أقوم بإضافة بعض الجمل القصيرة للمواد التي أستذكرها كي تساعدني على فهم معناها.					
18	بعد انتهائي من مذاكرتي اليومية ، أجد صعوبة في تذكر المعلومات التي درستها.					
19	أحب أن أراجع المواد الدراسية قبل الامتحان مباشرة وفي ضوء أسئلة الأعوام السابقة.					
20	عند دراستي لموضوع ما ، فإنني أحاول الاستفادة منه في حياتي العملية.					
21	أراجع المحاضرين في مكاتبهم للإستفسار عن بعض النقاط الصعبة والغامضة التي لا أستطيع فهمها.					
22	أضاعف من جهدي وأستذكر لفترات طويلة قبل الامتحان.					
23	أحرص على أن يكون هناك تناسب بين طبيعة المواد التي أدرسها والوقت المخصص لاستذكارها.					
24	أجد من الصعب عليّ أن أستخلص النقاط الأساسية والمهمة للموضوع الذي أقوم باستذكاره.					
25	أميل إلى الحصول على فترات راحة أو ترفيه بين كل مادة وأخرى أثناء عملية الاستذكار.					
26	عند استذكاري لموضوع ما ، أتوقف من وقت لآخر لمحاولة تذكر ما قرأته.					
27	عند استذكاري لمادة معينة ، فإنني أحاول ربطها بشيء آخر له علاقة بها وذلك حتى يسهل عليّ تذكرها.					
28	أفضل أن تتم مذاكرتي من خلال المذاكرة والحوار بيني وبين زملائي.					
29	أفضل عند استذكاري أن أبد بالمواد المهمة ثم المواد الأقل أهمية.					
30	أفضل مذاكرة بعض المواد عند اقتراب موعد الامتحان.					
31	أميل في استذكاري إلى الاعتماد على الملخصات التي يعدها المحاضرون أو زملائي الطلبة.					
32	أتناول الكثير من المشروبات المنبهة (الشاي ، القهوة) قبل الامتحان مباشرة لمساعدتي على تركيز الانتباه والجهد أثناء الاستذكار.					
33	أحب أن أقضي وقتا طويلا في مشاهدة التليفزيون على حساب استذكار المواد.					
34	أحرص على عمل ملخصات مركزة ومختصرة للمحاضرات التي أقوم باستذكارها.					
35	أعتقد أن مراجعة الدروس بطريقة متكررة تسبب الملل والضيق لي.					
36	عند الاستذكار أعمل على ترتيب ما تعلمته من معلومات في ذهني على حسب تسلسله وطريقة عرضه في المحاضرات.					
37	عندما تواجهني صعوبة في فهم بعض الموضوعات أثناء المحاضرة أتردد في توجيه الأسئلة للمحاضر.					
38	أركز أثناء المذاكرة على أجزاء معينة من المقرر الدراسي أتوقع أنها موضع أسئلة في الامتحان.					
39	أفضل إستذكار المواد المقررة عليّ في أي وقت وبدون تخطيط مسبق.					
40	عندما أنتهي من إستذكار موضوع ما أكتب ملخصا مختصرا لهذا الموضوع بغرض المساعدة على الاستيعاب والفهم.					

التصميم العمراني بين المتطلبات التصميمية وعقلنة العقار الحضري حالة القطاعين العمرانيين الرابع والسابع – مدينة ميلة–

Urban design between the design requirements and rationalization of urban real estate the case of the – fourth and seventh urban sectors Mila-

تاريخ الارسال: 2017/08/12 تاريخ القبول: 20/12/2018

عبد الغني بوشلوش، جامعة محمد خيضر بسكرة
abdelghani.stu@gmail.com

الملخص

نتناول في هذا البحث العلاقة القائمة بين التصميم العمراني والعقار الحضري إذ يشكل هذا الأخير الوعاء المستقبل للمشاريع العمرانية التي تميزت باستهلاكها الواسع والمبالغ فيه للأرض الحضرية. ما دفعنا إلى التطرق إلى الموضوع وفق منهج تحليلي في محاولة منا لتتبع حيثياته من خلال أخذ عينتين من مدينة ميلة وتحليل تصميمهما العمراني ومدى عقلنته للعقار الحضري. من خلال التطرق إلى كل من المرفلوجية العامة وشبكة التقطيع واستخدامات الأرض والكثافة البنائية... ، لنحاول الوقوف على عديد الإختلالات التي ساهمت في هدر العقار الحضري وتبذيره وسوء تسييره ، ما يدفعنا الى مراجعة حساباتنا وتدارك الوضع واتخاذ إجراءات تسمح بتثميه وعقلنته من خلال جملة من التوصيات أوردناها في هذا البحث عمدنا من خلالها إلى وضع مقاربة تسمح بتثمين وتسيير أحسن للعقار الحضري.

الكلمات المفاتيح: التصميم العمراني ، العقار الحضري ، الملكية العقارية ، فواقد عقارية ، تثمين العقار.

Résumé

Cette recherche consiste à déterminer le rapport entre le design urbain (la conception urbaine) et le foncier urbain, ce dernier représente les réserves futures des projets urbains qui se caractérisent par une grande consommation de sols urbains. Pour faire cette étude, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage en prenant deux échantillons dans deux lieux différents de la ville de Mila puis nous essayons de mettre en place une stratégie pour la valorisation et la bonne gestion du foncier urbain.

Mots-clés : Design urbain, Foncier urbain, Propriété foncières, Pertes foncières, Valorisation du foncier.

Abstract

This research aims at determining the relationship between urban design and urban land, the latter represents the future reserve for urban projects, which are characterized by a great consumption of urban soils. In this research, we tackle this theme through a sampling method by taking two samples in two different places in the city of Mila, and then we try to put into practice a strategy for the valorization and good management of urban land

Keywords: Urban design, Urban property, Real estate property, Real estate losses, Property valuation.

المقدمة

إن التصميم العمراني الناجح وهو ذلك التصميم الذي يستطيع التوفيق بين المتطلبات البيئية للمشروع العمراني من خلال توفير الراحة والأمان من جهة والإستغلال العقلاني للأرض بطريقة مستدامة من جهة أخرى ، وهو الإمتحان الذي يختبر فيه جموع الفاعلين في إنتاج المشروع العمراني من جماعات محلية بصفتها صاحب المشروع أو المشرف الفني عليه من خلال مختلف الرخص والشهادات التي تصدرها ، أو مصمم المشروع ممثلا في مكتب الدراسات ومهندسيه باعتباره المستشار التقني لصاحب المشروع ، أو المرقي العقاري الباحث عن أكبر قدر من الفائدة في المشروع من خلال الطمع في الوصول إلى أكبر قدر من المساحة المخصصة للبناء. أين يشترك كل هؤلاء في إنتاج الأنسجة العمرانية في المدينة وإستهلاك أوعيتها العقارية في نفس الوقت ، ما أصبح يشكل هاجسا أمامهم ويشغل بال عديد المهتمين بالمدينة بسبب تناقص هذه الأوعية واتجاهها نحو الندرة وإرتفاع أسعارها. ويجعل من عقلنتها وتثمينها أثناء تصميم المشاريع العمرانية يفرض نفسه. وهو ما سنحاول البحث في حيثياته ضمن الأنسجة العمرانية لمدينة ميلة من خلال أخذ عينتين من القطاعات المعمرة ومحاولة تحليل خصائصها العمرانية والتصميمية ومدى مواكبتها للفكر العقلاني في إستهلاك العقار وفق منهج تحليلي كمي يبحث تفاصيل المفردات العمرانية وعلاقتها بنمط وحجم إستهلاك العقار الحضري. وذلك من خلال التساؤل التالي:

– ما مدى حرص التصميم العمراني على عقلنة وتثمين العقار الحضري في المدينة ؟

I- الإطار المَفهَمي

1- التصميم العمراني: هو عملية تشكيل لموقع وحيز عمراني في ضوء إحتياجات إنسانية محددة وفق خطوات محددة تدعمها أساسيات ومفردات تصميمية تؤدي في النهاية إلى حلول وبدائل يمكن تقيمها وصولا إلى الحل الأمثل[1].

2- العقار الحضري: حصره المشرع الجزائري في عبارة " الأراضي العامرة والأراضي القابلة للتعمير" اذ عرف كل من:

أ- **الاراضي العامرة:** هي كل قطعة أرض يشغلها تجمع بنايات في مجالاتها الفضائية وفي مشتملات تجهيزاتها وأنشطتها ولو كانت هذه القطعة الأرضية غير مزودة بكل المرافق او غير مبنية او مساحات خضراء او حدائق او تجمع بنايات[2].

ب- **الارض القابلة للتعمير:** هي كل القطع الأرضية المخصصة للتعمير في آجال معينة بواسطة أدوات التهيئة والتعمير[3]

II- العينات المدروسة : تم إختيار عينتين كمجال للدراسة من مدينة ميلة، روعي فيها الإعتماد على القطاع العمراني كوحدة تخطيطية تسمح بالإلمام بالتركيبة العمرانية والعقارية للعينة وسهولة ضبط حدوده. **و**أن تكون العينات تشتمل على جميع الأنماط العمرانية وتشكل تنوعا في إستخدامات الأرض. **و**توضعها على مختلف أنماط الملكية ضمن التركيبة العقارية للمدينة:

أ- **القطاع العمراني الرابع:** يقع في الجهة الجنوبية للنواة الأروبية **وهو** مغطى بمخطط شغل الارض رقم (POS04A) ويتشكل من تنوع في استخدامات الأرض، فبالإضافة إلى التحصيص الجنوبي(127قطعة) المنشأ من طرف البلدية سنة 1982 وتحصيص الأمل(11قطعة) المنشأ سنة 2011 من طرف تعاونية عقارية ، نجد 27 عمارة للسكن الجماعي المنجزة من طرف ديوان الترقية والتسيير العقاري ومشروع ثاني بثلاثة عمارات من إنجاز خواص على شكل ترقية عقارية. بالإضافة إلى عديد التجهيزات العمومية التي شرع في إنجازها منذ سنة 1987 كالبنك المركزي والمستشفى...، هذا التنوع في إستخدامات الأرض ومراحل النشأة سيعطي لنا تنوعا في الأشكال العمرانية والتصاميم الحضرية وتمايزا في وتيرة وحجم الإستهلاك العقاري.

ب- **القطاع العمراني السابع:** والمغطى بمخطط شغل الارض(POS07A). يقع في الجهة الغربية للمدينة على حافة الطريق الوطني رقم(79)، ويتشكل بصورة أساسية من أربع تحصيصات سكنية هي كل من التحصيص الغربي(180قطعة) المنشأ من طرف البلدية سنة 1982تحصيص ، بن محجوب(243قطعة) المنشأ من طرف الوكالة العقارية سنة 1998 وتحصيص بوالمرقة (521قطعة) المنشأ من طرف الخواص سنة 1996 وتحصيص بوالمرقة2 (36قطعة) المنشأ من طرف الخواص سنة 2002، بالاضافة الى النمط الجماعي والممثل في 17عمارة للسكن الجماعي منجزة من طرف ديوان الترقية والتسيير العقاري(OPGI)، وما يميز هذا القطاع هو التنوع العمراني بين النمط الفردي والجماعي وحتى النمط الفردي ممثل على جميع المراحل

والفترات الزمنية وما واكبها من متغيرات عقارية وعمرانية بتغير السياسات والفاعلين وهو ما سيعطي لنا عدة حيثيات وتفصيلات فيما يخص تصميمها العمراني وعقلنة العقار.

III- المرفلوجية والتخطيط العام للقطاعات العمرانية المدروسة: سنحرص من خلال هذا العنصر على البحث عن مدى الموازنة بين التصميم العمراني لعينات الدراسة والإستغلال العقلاني للأرض وعن الحيثيات المؤثرة في هذه العلاقة، من خلال التطرق لمختلف العناصر والعوامل الموجهة لإستهلاك العقار الحضري من خلال المشاريع العمرانية المنفذة ضمن هذه القطاعات. إذ سنبحث عن مدى توافق الخطط التصميمية المعتمدة ضمن هذه المشاريع والإستغلال العقلاني للعقار الحضري ضمن هذه العينات:

1- القطاع العمراني الرابع

أ- **الموقع:** كان توطن مشاريع القطاع العمراني الرابع جنوب النواة الإستعمارية عبر سنوات متعاقبة تماشت مع مراحل التوسع العمراني لمدينة ميلة. بمحاذاة حي خزان الماء الذي يحد القطاع من الجهة الجنوبية مشاركة مع الملعب والبلدي والمسبح نصف الأولمبي المنتميان إلى المركز الأروبي، وكل من حي الخربة والحي الإداري المشكل من مقر الولاية وبعض المديريات التنفيذية والخزينة العمومية اللذان يحدانه من الجهة الغربية، أما من الجهة الجنوبية فإننا نجد حي صناوة العليا، وحي صناوة السفلى من الجهة الشرقية. وقد كان لتوفر العقار العمومي الدور الكبير في توطن مشاريع القطاع في هذا الموقع كما سنبين ذلك في العناصر اللاحقة.

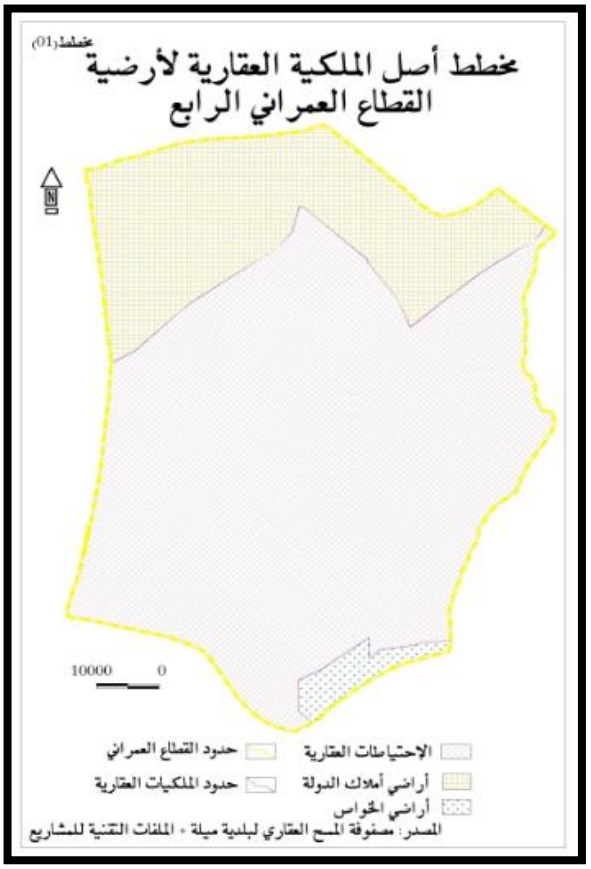
ب- الموضع: ولتأكيد هذه المزايا والوقوف على مدى فعاليتها في أرض الواقع، سنتطرق للمزايا التقنية لموضع القطاع العمراني بإعتبارها هي الأخرى تساهم إما في تثمين العقار الحضري ضمن القطاع أو العكس. بهدف تأكيد الإيجابيات أو تحديد السلبيات إن وجدت والوصول إلى تقيم موضوعي وواقعي للخصائص الطبيعية للأرضية المستقبلة لمشاريع القطاع العمراني الرابع.

ب-1-الطبوغرافيا: بإعتبارها من أولى العناصر الطبيعية الواجب الوقوف عندها لما لها من تأثير على قيمة العقار من جهة وطريقة تنميته من جهة أخرى. أذ يتميز القطاع العمراني الرابع بإنقسامه إلى جزئين جزء غربي يتميز بإنحدار متوسط بإتجاه الشمال والذي توطن به كل من مشروع السكن الجماعي ومدرسة الشرطة والمتقن ومتحف المجاهد والجزء الثاني تغير انحداره بين المتوسط والشديد نسبيا بإتجاه الشرق والجنوب الشرقي والذي ينتهي بتفرعي واد الصياح. توطن فيه كل من التحصيص الجنوبي وتحصيص الأمل وبعض التجهيزات. أين كان لهذا التغير في جهة الانحدار وشدته تأثير جد كبير على التنمية العمرانية للقطاع سواء من خلال شبكة التقطيع ومحاور الحركة، أو تعدد وتنوع أنماط المشاريع العمرانية وتوطينها ضمن أوعية محددة المساحة.

ب-2-التركيب الجيولوجي: من خلال الخريطة الجيولوجية "رجاص لفرادة" تم الوقوف على طبيعة التركيبة الصخرية لأرضية القطاع العمراني الرابع المشكل بصورة اساسية من المارن وهو متوسط المقاومة نوعا ما. ما سمح بتنفيذ مباني ذات ط+4 في الجهة الشمالية من القطاع ذات الإنحدار المتوسط إلى الضعيف نوعا ما، في حين لم يُسمح بباقي الأجزاء الشرقية من القطاع إلا بالمباني ذات ط+2 فقط بسبب إنحدارها المتوسط نسبيا وقربها من المجاري المائية.

ب-3- الشبكة الهيدروغرافية: تعمل هي الأخرى بالمشاركة مع العناصر السابقة على توجيه التصميم العمراني للقطاع وتحديد ملامح البيئة العمرانية وضبط نمطه العمراني وتوتيد حدود المشاريع العمرانية بإعتبارها عوائق طبيعية تنتج إنقطاعات حضرية، إذ يمر بالجهة الشرقية للقطاع مجريين مائيين متقاربين ويجتمعان في شماله مشكلين واد الصياح. ورغم عدم دوام جريانهما إلا أنهما يتميزان بعمقهما وشدة تخدد وإنحدار حوافهما ما ساهم في خلق رواق للإرتفاق متسع نوعا ما. وجعل من المساحة المحصورة بينهما صعبة التنمية وتتطلب إحتياطات خاصة.

ج-أصل الملكية العقارية: يعتبر إكتساب الوعاء العقاري أول وأهم عنصر يجب التحكم فيه قبل الشروع في اي مشروع عمراني. إذ تسعى الهيئات العمومية إلى إكتساب أراضي ضمن محيطها العمراني لتوطين مشاريعها التنموية، وتسهيل توسعها العمراني بهدف تلبية حاجيات سكانها المتزايدة مع نموهم الديموغرافي.



إذ من خلال المخطط رقم (1) والمنجز بالاعتماد على مصفوفة المسح العقاري لبلدية ميلة والملف التقني لمختلف المشاريع المنجزة في القطاع، نجد أن الاراضي المدمجة في الإحتياطات العقارية شكلت ما نسبته 73.21% من مساحة القطاع العمراني الرابع بمساحة قدرها 29.81هـ توضعت في وسطه والجزء الجنوبي منه، والتي خصصت لاستقبال جل المشاريع العمرانية ضمنه، في حين بلغت مساحة الأرضية التي أصل ملكيتها تابع لأملاك الدولة ما مساحته 10.04هـ بنسبة 24.66% من مساحة القطاع والمتوضعة في الجزء الشمالي منه. والتي هي في الواقع تم تحويل ملكيتها إلى البلدية التي بدورها تنازلت عليها لهيئات عمومية من أجل تنفيذ مشاريعها كالثانوية ومدرسة الشرطة والبنك المركزي، لتشكل تلك التابعة للخواص مساحة جد متواضعة لم تتعدى 0.87هـ أي ما نسبته 2.14% من مساحة القطاع خصصت لاستقبال بعض المباني الفوضوية في أقصى جنوب القطاع. وهو ما يبرر ويؤكد على الدور الذي يلعبه نمط الملكية العقارية في تحديد إستخدام الأرض ونوع المشاريع المتوطنة فيه.

د-التصميم العمراني والمرفلوجية العامة: والتي تكون نتاجا بالإضافة العناصر الطبيعية والعقارية السابق تحليلها والتي كان لها دور جد مهم في هيكلتها وصياغة ملامحها العامة، إلى الفكر التصميمي المعتمد. إذ ساهمت كل تلك المفردات في وضع الأطر العامة لتصميم المشاريع العمرانية ضمن القطاع الرابع وتحديد نمطها ووضع حدوده ومساحته.

د-1-الشكل والحدود: نتيجة للحدود العمرانية والطبيعية المحيطة بالقطاع العمراني الرابع والتي كانت بالإضافة الى حدود الملكيات العقارية المهيكل الرئيسي للقطاع والمتحكم الأول في وضع وصياغة شكله العام. الذي شهد تموجا وعدم استقامة على طول حدوده، التي حصرت مساحة شبه مربعة قاربت في مجملها 40.72هـ ما يمثل 3.21% من مساحة مدينة ميلة وهي ذات أضلع متعرجة ساهمت في توتيدها محاور الحركة ممثلة في الطريقين المزدوجين "أ" الذي يربط مفترق الطرق بوصوف وحي لعوامر الذي يحده من من الجهة الغربية والطريق المزدوج "ب" الرابط بين الطريق المزدوج "أ" والطريق الوطني رقم 79 المؤدي الى قسنطينة. والمجاري المائية ممثلة في روافد واد الصياح على طول الحدود الشرقية للقطاع. زد الى الأنسجة العمرانية المتوطنة شماله ممثلة في المجمع الرياضي والشبابي، ومساكن حي خزان الماء. بالإضافة إلى شارع جيش التحرير الذي يخترق القطاع مجزئا إياه إلى قسمين، ما ساهم في تثمين موقع القطاع العمراني الرابع وأعطى له موقعا استراتيجيا ساهم في إستقطاب مختلف المشاريع العمرانية وشجع على التنافس على الأوعية العقارية المتواجدة فيه.

د-2-إستخدامات الأرض: باعتبار القطاع العمراني الرابع امتداد للنواة الأروبية مركز المدينة وموقعه الإستراتيجي بالنسبة لها. فقد أُتخذ من أرضيته كموطن لتفريغ مختلف الإحتياجات العمرانية للمدينة. وتوطين مختلف التجهيزات المكملة للمجال السكني خاصة بعد ترقية مركز المدينة إلى مقر ولاية بعد سنة 1980. إذ تميز القطاع العمراني الرابع بتنوع في استخدامات الأرض بين السكنية بنمطيها الفردي والجماعي والتجهيزات التعليمية والإدارية. إذ من خلال المعاينة الميدانية والمخطط رقم (03) تم الوقوف على:

– **السكن الفردي(التحصيصات):** توضع بالقطاع العمراني الرابع ثلاث تحصيصات سكنية هي كل من التحصيص الجنوبي(127قطعة) المنجز سنة 1982 على مساحة تقارب 8.54هـ، تحصيص الشهيد (48 قطعة) المنجز سنة 1996 على ما يقارب 2.468هـ، وتحصيص الأمل(11حصة) المنجز سنة 2001 على مساحة 0.3809هـ.

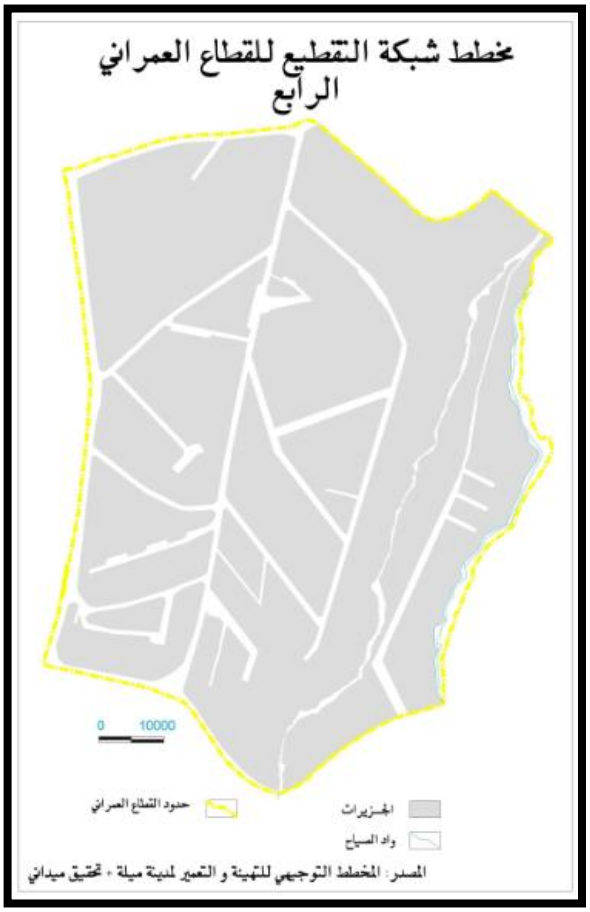
ليشكل مجموع المساحة العقارية المستوعبة لهذا النمط ما يقارب 11.3889هـ بما نسبته 27.97% وهي مساحة معتبرة ساهمت في تدعيم الحظيرة السكنية للمدينة وقد توطنت في مجملها في الجزء الجنوبي الشرقي للقطاع.

– **السكن الجماعي:** تمثل في مشروع 270 مسكن إجتماعي موزعة على 27 جناح. والذي توطن في الجزء الجنوبي الغربي للقطاع على مساحة تقدر بـ 3.1049هـ والتي شكلت ما نسبته 7.63% وهي مساحة متواضعة ضمن القطاع لكن إذا ما قارنها بعدد المساكن المنجزة على هذه المساحة فهو عدد لبأس به مقارنة مع نظيرتها المستهلكة في التحصيصات.

– **السكن الفوضوي:** موزع على موضعين في القطاع العمراني. الأول عبارة عن مساكن تقليدية توضعت في الجزء الغربي منه والثاني في جنوبه لكنه رغم العدد القليل للمباني المنتمية إليه إلا أنه يحتل مساحة معتبرة نوعا ما خاصة في الجزء الجنوبي منه أين تميزت بحدائق واسعة تابعة لها ممتدة على حافتي واد الصياح. أين بلغت المساحة الكلية لهذا النمط ما يقارب 3.53هـ بنسبة 8.67% من مساحة القطاع.

– **التجهيزات العمومية:** والتي إحتلت المساحة الأكبر ضمن القطاع العمراني، فاقت 15.6482هـ، بما نسبته 38.43% من مساحة القطاع، والتي تركزت في معظمها في الجزء الشمالي من القطاع ومن بين التجهيزات المتوطنة في القطاع نذكر ثانوية ديدوش مراد المنجزة سنة 1983 على مساحة تقدر بـ 5.9760هـ والبنك المركزي سنة 1987 على مساحة 0.12هـ بالاضافة الى كل من المتقن والمستشفى المنجزين سنة 1983 ومقر الدائرة ومديرية الميزانية والبرمجة المنجزين سنة 1999...،

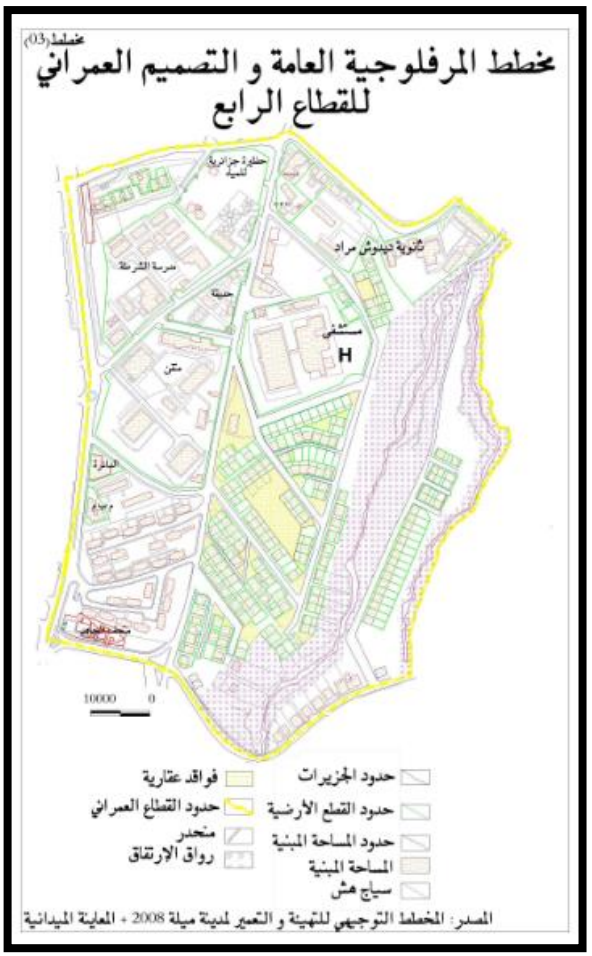
د-3- التصميم العمراني والمرفلوجية: ان كل من العوامل الطبيعية السابق تحليلها والحيثيات العمرانية والوظيفية كان لها بالتشارك مع الفكر التصميمي للمشرفين على تلك المشاريع الدور الرئيسي في انتاج المرفلوجية العامة للقطاع العمراني الذي تم تخطيطه بصورة أساسية بالاعتماد على النمط الشجيري المتهيكل حول محور رئيسي هو شارع جيش التحرير تتفرع منه الطرق الثانوية محدودة العدد والطول، والتي عادة ما تتفرع عنها هي الأخرى طرق ذات نهايات مغلقة أو مسارات للمشاة تتخلل بعض الجزيرات التي تتسم بأنها جزيرات ذات مساحات معتبرة وأشكال غير منتظمة. منها ثلاثة تقترب الى المثلث وواحدة تشبه المعين، لكن أغلبها ذات أشكال غير منتظمة ساهمت في وضع حدودها مسارات الحركة بالتشارك مع روافد واد الصياح. بلغ عددها 15 جزيرة تراوحت مساحاتها بين 9.87هـ و0.29هـ في حين تراوحت أبعادها بين 881.56م و79.56م وبين 252.55 و40.02م. هذا التنوع في المساحة وأشكال الجزيرات هو نتاج عن نمط التخطيط الشجيري الذي يتميز بافتقاده الى مقاييس هندسية محددة وانما يحتكم الى الأشكال العضوية متغيرة الأبعاد والمساحة، ما سيكون له انعكاس على عملية استهلاك العقار الحضري ويصعب من التحكم فيه وضبط مساحة الأوعية العقارية المنماة.



د-4-الكتلة المبنية والمساحات المفتوحة: يحرص مصممو المشاريع العمرانية على ضمان التوازن بين الكتلة المبنية والفراغ قصد الحصول على بيئة عمرانية متوازنة توفر مجالا صحيا في حين يبحث أصحاب هذه المشاريع سواء كانوا خواص أو هيئات عمومية إلى الحصول على أكبر مساحة بنائية وأكبر قدر من المباني. غير ان مجال القطاع العمراني الرابع ونتيجة لتنوع إستخدامات الارض فيه فقد تغيرت العلاقة بين الكتلة المبنية والمساحات الحرة من نمط إلى آخر:

✓ **المساحة العقارية والكتلة المبنية:** والتي عادة ما يتم التطرق إليها ضمن المباني السكنية الفردية الموصى بتحديد العلاقة بين المساحة المبنية والعقارية مسبقا ضمن دفاتر الشروط إذ تحرص هذه الدفاتر في البداية على ضبط المساحة العقارية أولا. إذ مثلا حددت في التحصيص الجنوبي مساحة الحصص بين 220 و308م^2 وبين 342 و453.75م^2 في تحصيص الشهيد، وبين 228.83 و284.49م^2، وهي كما هو واضح مساحات مقبولة نوعا ما إن لم نقل مبالغ فيها بعض الشيء خاصة في تحصيص الشهيد إذا ما قارنا موقعها بالنسبة لمركز المدينة وقيمة العقار الحضري فيه والطلب الكبير عليه. وما يزيد من تأكيد ذلك تلك المساحات التي تم تخصيصها للتجهيزات العمومية في القطاع إذ بلغت المساحة الاجمالية للأرضية المستقبلة لثانوية ديدوش مراد حوالي 1.93ه ومتقن الإخوة بلعريمة خصص له حوالي 2.96ه ومدرسة الشرطة 1.95ه، في حين بلغت مساحة حظيرة الجزائرية للمياه ما يقارب 1.27ه ومقر ديوان الترقية والتسيير العقاري 0.19ه والبنك المركزي الجزائري 0.31ه، مندوبية الحرس البلدي 0.13ه ومديرية الميزانية والبرمجة 0.11ه، وهنا يمكن أن نقف على فئتين أساسيتين الأولى ذات مساحات كبيرة نوعا ما ترجع بالأساس إلى نمط تلك التجهيزات. لكن تبقى بنظرنا مبالغ فيها بشكل كبير ولا تحتكم إلى معايير محددة في تقنين مساحتها بربطها بنصيب الفرد مثلا أو بالمساحة الضرورية لمفرداتها، وإنما تخضع لمحاضر إختيار الأرضية التي لا تستند إلى أي معيار أو مؤشر وإنما حسب المساحة المتوفرة وحسب رغبة الهيئة الطالبة وعادة ما تكون محاور الطرق أو الأودية هي العائق الوحيد أمامها لتحد من تلك المساحة وهو ما يبرر الأشكال غير المنتظمة لهذه المساحات المستقبلة لهذه التجهيزات. أما الفئة الثانية فهي تتسم بمساحاتها المحدودة والمتواضعة نوعا ما وهي تعكس فترة إنشائها التي كانت متأخرة نوعا ما مقارنة مع سابقتها. وهو ما فرض عليها جزئيتان مهمتان الأولى أنها توضعت في جيوب عقارية محددة المساحة مسبقا بالإستخدامات المجاورة والثانية هي بداية توجه الإدارة المحلية إلى ترشيد العقار ومحاولة إستغلال كل متر مربع ضمن الأنسجة العمرانية وهو ما يعكس الشكل الخارجي لهذه التجهيزات ومساحاتها.

اما الأجزاء المبنية ضمن هذه المساحات فقد تغيرت من نمط إلى آخر، أين تراوحت مثلا بين 50% في التحصيص الجنوبي و60% في كل من تحصيص الشهيد والأمل وهي نسب مقبولة نوعا ما مقارنة مع مساحة الحصص بما يضمن مختلف المعايير الصحية والنفسية. أما ضمن التجهيزات فقد كانت متواضعة جدا ولم تحظى المساحة المبنية إلا بنسب ضئيلة من مساحة الأوعية العقارية المستقبلة للتجهيزات تراوحت بين 5.49 و21.38% في التجهيزات المنجزة قبل 1990 وبين 24.95 و54.48% بالنسبة لنظيرتها الحديثة وهو ما يؤكد بداية إفتقاد المدينة للأوعية العقارية ذات المساحات الكبيرة ما دفعها إلى إستغلال المتوفر منها إلى أقصى درجة. خاصة في ظل إكتفاء التجهيزات العمومية في السابق بالتوسع الأفقي وتخليها عن التوسع العمودي اذ لا يتعدى علو مباني معظمها ط+1 أو ط+2 في حالات نادرة ما يؤكد الانتقاد الموجه لها في عدم عقلنتها للعقار الحضري وتبذيرها المفرط في إستهلاك الأوعية العقارية ما يدفع الهيئات المشرفة عليها الى وضع تسهيلات تنظيمية وتصميمية تشجع التوسع العمودي في مثل هذه التجهيزات.



✓ **شبكة الطرق والمساحات الحرة:** تتشكل ضمن القطاع العمراني الرابع من شبكة محاور الحركة بمختلف مكوناتها من حارات السير والمواقف والأرصفة وممرات المشاة بالإضافة إلى حديقة عامة تتوسط القطاع وتلك المساحات

الحرة ضمن التجهيزات العمومية والسكنات الجماعية تغيرت مساحاتها ونسبها من إستخدام إلى آخر، إذ ومن خلال المخطط رقم (03) يمكن أن نسجل ما يلي:

– بالنسبة للتحصيصات السكنية فقد شهدت تحديدا مسبقا للمساحة المخصصة للمجالات الحرة والتي إقتصرت على مساحة الطرق ولاواحقها والمحددة مثلا في التحصيص الجنوبي بـ 2.7710ه أي ما نسبته 32.45% من مساحة التحصيص، يضاف إليها تلك الجيوب العقارية التي تتوسط التحصيص على شكل أراضي ذات خصائص طبيعية وعرة ما جعلها فواقد عقارية أُسطلح عليها مساحات خضراء لكنها تفتقد لكل معالم وعناصر المساحة الخضراء بلغت إجمالي مساحتها ما يقارب 0.2989ه بما نسبته 3.5% من مساحة التحصيص، لتشكل المساحات الحرة ما يقارب 35.95% من مساحة التحصيص وهي مساحة معتبرة تقارب ضعف تلك الموصى بها في مثل هذا النمط. لتحافظ على نسب متقاربة في كل من تحصيص الشهيد الذي بلغت فيه مساحة الطرق 0.477ه بنسبة 19.32% والمساحات الحرة 0.247ه بنسبة 10% من مساحة التحصيص بما مجموعه 29.32%، وتحصيص الأمل الذي احتلت الطرق مساحة 0.1161ه بنسبة 30.48. %

– أما بالنسبة للسكن الجماعي والذي تشكل من خلال توطن 27 جناح ضمن مساحة عقارية إجمالية تقدر بـ 3.1049ه تم ترك منها مساحات حرة قاربت 2.5173ه تشكلت من الطرق ولواحقها ومساحات حرة مشكلة ما نسبته 81.08% من الأرضية المخصصة للمشروع. وهي مساحة معتبرة تعكس طبيعة هذا النمط الذي يعتمد على النمو العمودي.

– بالنسبة للسكن الفوضوي فقد تم تسجيل نمطين الأولى خاصة بذلك المتوضع جنوب القطاع والذي تميز بإتساع المساحات غير المبنية فيه لإحتوائها على حدائق خلفية تشبه نظيرتها في المناطق الريفية تمتد إلى غاية حواف واد عين الصياح بلغت في بعضها أكثر من 75 إلى 80%. في حين لم تتعدى 30% في نظيرتها المتوضعة غرب القطاع.

– بالنسبة للتجهيزات العمومية فقد تميزت في جلها بإتساع مساحاتها الحرة أين بلغت في ثانوية ديدوش مراد مثلا 1.56ه بما نسبته 81.04% من مساحة الثانوية، ومتقن الإخوة بلعريمة حوالي 2.53ه شكلت 85.57% من المساحة الكلية للمتقن. ومدرسة الشرطة 1.53ه بنسبة 78.62%. في حين بلغت المساحة الحرة في حظيرة الجزائرية للمياه ما يقارب 1.20ه بنسبة 94.51%مساحة حرة. وبالحديقة العمومية ما مساحته 0.49ه بها بعض الأكشاك والتي جعلت المساحة الحرة تشكل 91.24% لتعرف هذه الفضاءات تواضعا في مساحاتها في كل من مقر ديوان الترقية والتسيير العقاري والبنك المركزي الجزائري ومقر الدائرة ومديرية الميزانية والبرمجة التي شكلت بلغت المساحة الحرة في ضمنها 0.14ه و0.23 ه و0.06ه و0.07ه بنسبة 75.05%، 73.53%، 45.16%، 59.53%، على التوالي وهي تؤكد إستحواذ التجهيزات العمومية على مساحات معتبرة كانت في أغلب الأحيان زائدة عن حاجتها ما جعل نسبة المساحات الحرة مرتفعة في ضمنها التي بلغت في مجموعها 6.57ه بنسبة 85.53%. الذي يعتبر تبذيرا للعقار الحضري وتسييره غير المستدام يحرم المدينة من أوعية عقارية هي بحاجة لها، أما تناقصها في كل من مقر الدائرة ومديرية البرمجة يرجع إلى حداثتهما ويدل على تناقص الأوعية العقارية ذات المساحات الكبيرة في الفترة الأخيرة، ما فرض عليهما التوطن ضمن الأنسجة القائمة والبحث عن الجيوب العقارية الشاغرة وحتم على الإدارة عقلنة وقبض اليد في إستغلال هذه الجيوب وترشيدها. ويوحي كذلك بالحرج الذي بدأت تقع فيه الهيئات المحلية في توفير العقار الحضري بالمساحات الكافية والمناسبة لتوطين مرافقها العامة.

د-5-الكثافة البنائية: كان لإختلاف الأنماط السكنية في القطاع العمراني الرابع إنعكاسه على الكثافة البنائية ضمن هذا القطاع. والتي شهدت تغيرا واضحا من نمط إلى آخر كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(1): الكثافة **البنائية ضمن القطاع العمراني الرابع**

المشروع	المساحة الكلية (ه)	عدد المباني (مبنى)	الكثافة البنائية الخام(مبنى/ه)
التحصيص الجنوبي	8.54	127	14.87
تحصيص بن الأمل	0.3889	11	28.28
تحصيص الشهيد	2.468	48	19.45
التجهيزات العمومية	15.6482	46	2.94
السكن الجماعي	3.1049	27	8.7
السكن الفوضوي	3.53	20	5.67

المصدر: الملفات التقنية للمشاريع + معالجة الباحث

من خلال الجدول رقم(01) أعلاه تم الوقوف على عديد الحيثايات فيما يخص الكثافة البنائية في القطاع العمراني الرابع والتي تميزت بـ:

– شكلت الكثافة البنائية ضمن التحصيصات السكنية قيما متوسطة إلى مرتفعة نسبيا تغيرت بين 14.87 و28.28مبنى/ه وقد كانت بهذا الشكل تحت تأثير عدة عوامل أهمها فترة إنشاء التحصيص والتي تميز فيها التحصيص الجنوبي المنشأ سنة 1983 بكثافة بنائية هي الأقل ضمن نمط التحصيصات ما يعكس البحبوحة العقارية للمدينة وعدم تثمين العقار في تلك الفترة خاصة عندما سجلنا كثرة المساحات غير المنماة بدافع شدة إنحدارها ، أما التحصيصين الأخيرين فقد تميزا بكثافة متوسطة قريبة من المعدلات المعمول بها بسبب صغر حجمهما وإنتمائها إلى فئة تحصيصات التعاونيات العقارية التي حرص أصحابها على الإستفادة المثلى من السعر الرمزي للعقار عند الحصول عليه من الهيئات العمومية. ومنه نجد ان هذا النمط حرص على ترك مساحات حرة ترفع من مستواه البيئي وان كان على حساب تثمين العقار الحضري.

– في حين عرف كل من نمط السكن الجماعي والتجهيزات العمومية كثافات بنائية منخفضة نوعا ما ، كانت مبررة إلى حد ما في نمط السكن الجماعي متعدد الطوابق ، لكنها مبالغ فيها في نمط التجهيزات العمومية لما يحتويه من مساحات حرة معتبرة ساهمت في التخفيض من كثافتة البنائية ، خاصة أمام تواضع علو مبانيه التي لم تتعدى (ط+1) ما يعتبر في حد ذاته نقص في تثمين العقار الحضري.

– رغم الموقع الإستراتيجي للقطاع العمراني الرابع وقربه من مركز المدينة وإحتوائه على أهم محاور الحركة في المدينة ، وما يعكس ذلك من قيمة مرتفعة للعقار الحضري إلا أنه تميز بكثافة بنائية متواضعة لم تتعدى 13.32مبنى/ه وهي مؤشر لا يعكس هذه القيمة. بل ساهم في هدره وعدم تثمينه ما سجل إحدى الإخفاقات في تسيير العقار الحضري في مدينة ميلة وعدم عقلنته.

د-6-التصميم الحضري وعقلنة العقار: يساهم التصميم الحضري للمشاريع العمرانية في عملية تقسيم العقار الحضري وتجزئته وتوزيع مساحاته بين الإستخدامات المختلفة ، هو بالأساس يخضع إلى جوانب تشريعية وتقنية من جهة وفنية من جهة أخرى. لكن وبإتجاه الأرض الصالحة للتعمير والبناء إلى النذرة وظهور الفكر المستدام الذي يحث على عقلنة إستهلاك العقار الحضري. فإلى أي مدى ساهم التصميم الحضري الى عقلنة العقار الحضري في القطاع العمراني الرابع:

✓ إعتماد القطاع العمراني الرابع على النمط الشجيري والذي رغم المزايا التصميمية التي يوفرها من خلال تنوع المناظر البصرية والمرونة والتقليل من الرتابة إلا انه يساهم في خلق أشكال غير منتظمة وزوايا حادة وحدود متعرجة ، وهي جزئيات بالتشارك مع التضرس الشديد لبعض أجزء الأرضية المستقبلة للقطاع ساهمت في خلق مساحات غير منتظمة وغير منسجمة. وفواقد عقارية مهدورة تساهم في تبذير العقار الحضري. والتي سجلنا بروزها بصورة أساسية في التحصيص الجنوبي أين بلغ عددها الإجمالي حوالي 23 فاقد فراغي بمساحة إجمالية تقدر بـ12867.74م^2 هي مساحة جد معتبرة تغيرت مساحاتها بين 86.81م^2 و4785.66م^2. ما يدل على عدم توفيق التصميم العمراني للقطاع في ترشيد عقاره الحضري واستغلاله العقلاني والمكثف. وعدم تأقلم المخطط العمراني للقطاع بصورة مناسبة مع الخصائص الطبيعية للأرضية.

✓ المجاري المائية المتوطنة جنوب القطاع العمراني ساهمت في خلق ارتفاقات ، ما تطلب ترك أروقة ذات مساحات معتبرة بلغت حوالي67927.64م^2 ساهمت في الاقتطاع من مساحة العقار الحضري المخصص للتعمير وهدر مساحة معتبرة من الوعاء العقاري كان يمكن بمعالجة المجارى المائية وضبطها والتقليل من إرتفاقاتها. وإستغلال المتبقية منها كحدائق ومساحات خضراء توجه لخدمة سكان القطاع او المدينة ككل ومنه معاودة الإستفادة من مساحة الحديقة المتوضعة وسط القطاع في توطين مشاريع أخرى

✓ ان تلك الفواقد العقارية ساهمت بالإضافة إلى خلق إنقطاعات حضرية ضمن النسيج العمراني للمدينة بصفة عامة والقطاع العمراني الرابع بصفة خاصة في تشجيع أصحاب المباني المجاورة لها من تسيجها بأسيجة خفيفة وهشة أحياننا تشبه تلك في المناطق الريفية وضمها لملكيتهم الخاصة أو حتى تشيد مباني فوضوية عليها ما جعل الملاحظ يقف على مظاهر لتريف المدينة ضمن هذه المساحات التي أصبحت تشكل بؤرا سوداء ضمن نسيجها العمراني.

✓ إن الاعتماد على محاور الحركة بصورة اساسية كحدود للمساحات العقارية الموجهة للتجهيزات العمومية ساهم في جعل شكلها غير منتظم متعرج الحدود وحاد الزوايا

الذي ساهم في خلق مساحات داخلية ضمن هذه التجهيزات غير صالحة للتنمية ويتم تسيجها وفي نفس الوقت إخراجها من المخطط التفصيلي للتجهيز ولا تؤخذ بعين الإعتبار ويجعل منها فواقد عقارية ساهمت هي الأخرى في تبذير العقار الحضري وهدره.

✓ وجود أجزاء من الأرضية ذات إنحدار شديد ولكنها على مساحات محدودة نوعا ما وأغلبها يتواجد داخل أسيجة التجهيزات العمومية، والتي ولشدة إنحدارها لا تصلح للبناء غير أنها بقية شاغرة وغير مستغلة، مهدورة وغير فعالة.

✓ هناك إستخدامات لا تتوافق في موقعها مع قيمة العقار الحضري المتوطنة عليه كحظيرة الجزائرية للمياه ومدرسة الشرطة وهي غير موجهة لخدمة سكان القطاع ولا حتى تتطلب وجودها بالقرب من سكان المدينة كان يمكن تعويضها بإستخدامات أخرى أكثر توافقا وقيمة العقار الحضري ومنه عقلنة هذا الاخير وتثمينه.

2- **القطاع العمراني السابع:**

أ- **الموقع:** لإختيار الموقع والعقار الحضري علاقة جد قوية، أين يكون لتوفر هذا الأخير وبالمساحة الكافية والسعر المناسب والوضعية القانونية الواضحة والملكية المطلقة دور كبير في جذب المشاريع العمرانية ومنه توطن الأنسجة العمرانية، إذ يقع القطاع العمراني السابع غرب النواة الإستعمارية بالقرب من مفترق الطرق بوصوف، بمحاذاة منطقة النشاطات القديمة التي تحدده من الجهة الشمالية، والطريق المزدوج"أ" الذي يحده من الجهة الشرقية ويفصله عن مركز المدينة، وأرضية شاغرة تابعة للخواص من الجهة الغربية، وتحصيص بن محجوب وأرضية تابعة للخواص من الجهة الجنوبية. إذ كان للجانب العقاري الدور الرئيسي في إختيار موقع المشاريع العمرانية المتوقعة في القطاع، أين تم اللجوء إلى هذا الموقع انطلاقا من البحث عن توفر العقار وأسعاره المعقولة، دون التركيز على باقي المؤشرات كالقرب من مختلف الشبكات التقنية والمرافق والتجهيزات، وهو ما سنقف عليه في العناصر اللاحقة.

ب- **الموضع:** لأجل الإلمام بكل الحيثيات المساهمة في صياغة الشكل العمراني للقطاع السابع وإبراز مدى تأثير العقار الحضري في هذا التصميم مقارنة مع كل تلك المؤشرات من جهة ومدى تأثره هو الآخر بطريقة التصميم والتنمية المعتمدة في هذه المشاريع من جهة أخرى، سنحاول من خلال هذا العنصر إبراز هذه العناصر ومميزاتها:

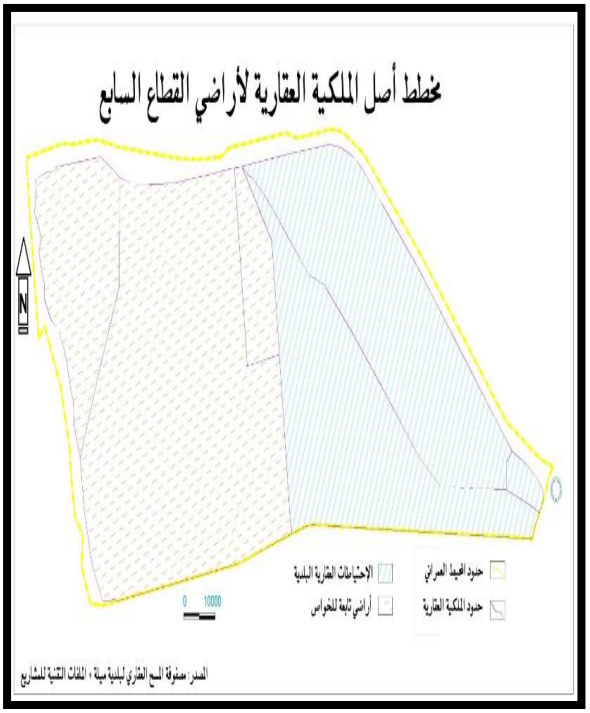
ب-1- الطبوغرافيا: وهي عنصر مهيكل ضمن العملية التصميمية وعنصر فاعل في تحديد قيمة العقار الحضري في نفس الوقت، إذ تميزت أرضية القطاع العمراني السابع بانحدارها المتوسط إلى متوسط نسبيا وهي تنتمي إلى فئة(05 – 11%)، أين تنقسم جهة إنحدار الأرضية إلى جزئين، الاولى تتميز بإنحدار متوسط باتجاه الشرق والشمال وتضم كل من التحصيص الغربي المنحدرة أرضيته بإتجاه الشمال وتحصيص بن محجوب باتجاه الشرق، في حين يتميز الجزء الثاني والمتوضع عليه كل من تحصيصي بوالمرقة(36 و521قطعة) ومشروع السكن الجماعي بإنحداره المتوسط نسبيا بإتجاه الشمال. وهو ما كان له تأثير جد مهم على تصميم شبكة الطرق وتوجيهها، التي كانت بدورها المهيكل الرئيسي لشكل الجزيرات وحجمها وطريقة توضعها.

ب-2-الشبكة الهيدروغرافية: ما يميز القطاع السابع عن غيره هو خلوه من مجاري الشبكة الهيدروغرافية، ما عدا واد الخربة المتوضع على الحدود الغربية للقطاع وبالضبط على امتداد الحدود الغربية لتحصيص بوالمرقة (521قطعة) والمشكل لأحد روافد واد ميلة والذي كان له إنعكاس على التصميم الحضري للتحصيص من خلال ترك مساحة إرتفاق على حافته. وساهم في فقدان مساحة عقارية ليست بالكبيرة لكنها بالمهمة خاصة في ظل السعر المرتفع للعقار وندرته.

ب-3-الجيوتقنية: من خلال خريطة التركيب الجيولوجي للمنطقة (رجاص لفرادة) وربطها مع خريطة الإنحدار تم الوقوف على المقاومة المتوسطة لأرضية القطاع المشكلة بصورة أساسية من الطين الجبسي والمارن، وحسب التقارير الجيوتقنية للموضع فهي صالحة للبناء في حدود (ط+2) مع أخذ إحتيطات تقنية في حال تجاوز ذلك. وهو ما حدث في مشروع السكن الجماعي المشكل من مباني ذات (ط+4) في وسط القطاع على الحدود بين تحصيص بوالمرقة وبن محجوب والتي شهدت إشكالات تقنية وتشققات في الجدران تطلبت معالجات خاصة للأساسات وجدران الإسناد، بسبب انزلاقات للتربة في أرضية المشروع.

جـ-أصل الملكية العقارية: الأرض هي القاعدة المستقبلة للمشاريع العمرانية والتي لخصائصها التقنية وحيثياتها التشريعية الدور الرئيسي في تحريك والتحكم في طريقة التنمية العمرانية لها. ومن خلال مصفوفة المسح العقاري لبلدية ميلة والملف التقني لمختلف المشاريع المنجزة

ضمن هذا القطاع والتي من خلالها تم إنجاز المخطط رقم(04) الذي الذي يمثل أصل ملكية الاراضي المستقبلة للمشاريع العمرانية ضمن القطاع الخامس الذي تبلغ إجمالي مساحته ما يقارب 49.619125هـ ، إذ تم الوقوف على وجود نمطين للملكية العقارية ممثلة في:



✓ الملكية العمومية والمشكلة من أراضي الإحتيطات العقارية والمتوضعة في النصف الشرقي للقطاع بمساحة تقدر بـ 22.093هـ والتي تحصلت عليها البلدية من كل من عائلة بن محجوب وبوالمرقة من خلال استفادتها من الأمر 26/74 ودمجها ضمن الإحتياطات العقارية البلدية بموجب عقدين مشهرين بتاريخ 10أكتوبر 1992 حجم92 رقم 79 لقطعة بمساحة 11.50هـ ، وأخرى بمساحة 10.5930هـ مشهرة بتاريخ 10 أكتوبر1992 حجم 23 رقم45. ليشكلا مجتمعتين ما نسبته 44.53% من مساحة القطاع.

✓ بالإضافة إلى تلك التي بقيت تابعة للخواص والتي تتوضع في الجزء الغربي منه جزء منها تابع لورثة بوالمرقة مخلوف بموجب عقد ملكية مشهر في 23 ديسمبر1996 حجم 43 رقم 55 ، وهي عبارة عن قطعة أرض تعرف بـ "ولجة الطارفة" أو "بلاد القاني" مساحتها 20هـ41آر مضاف لها قطعة أخرى تحمل رقم 2 مساحتها 5 هـ 1آر ، مشهرة بتاريخ 13 جويلية 1997 ، حجم 46 رقم 61 التي أنشئ عليهما تحصيص بوالمرقة (521 قطعة). بالإضافة إلى قطعة ثالثة ذات مساحة 2.106125هـ والمشهرة في حجم98 تحت رقم 211 والتي أنشئ عليها تحصيص بوالمرقة (36قطعة)، واللتين بلغ إجمالي مساحتهم ما يقارب 27.526125هـ بما نسبته55.47% وهي تفوق نصف مساحة القطاع.

وبعبارة أكثر دقة فأن أصل الملكية لأرضية القطاع العمراني الخامس هي في الأصل ملكية تابعة للخواص ، والتي تم دمج جزء منها في الإحتياطات العقارية والجزء الآخر بقي في يد ملاكها الخواص ، فما مدى تأثير هذه الوضعية العقارية على التصميم والتنمية العمرانية لمشاريع القطاع ؟

د-التصميم العمراني والمرفلوجية العامة: هو في الأصل عملية مسبقة تخضع لمخططات مصادق عليها مسبقا من طرف الهيئات المحلية والتي تخضع لمجموعة من المؤشرات والمعايير التقنية وأخرى فنية ، بالإضافة إلى عوامل أخرى تتعلق بالخصائص الطبيعية والتقنية لأرضية المشروع من جهة والتشريعية من جهة أخرى. إذ للملكية العقارية دور جد مهم في طريقة التنمية العمرانية للمشروع ونوع إستخدامات الأرض التي ستوطن عليه.

د-1-الشكل والحدود: لا يملك القطاع العمراني السابع شكلا واضحا ومحددا بسبب إمتداده الطولي برأس متسع وذيل ضيق ، لكن إذا جزأناه يمكن أن نقول انه مركب من شبه مربع وشبه مثلث ، وقد تحصل على هذا الشكل من خلال تلاحم المشاريع العمرانية المتوضعة فيه. إذ أنه يمكن ان نحصر العوامل الرئيسية التي ساهمت في إنتاج هذا الشكل في الحدود العقارية التي كان لها الدور الاساسي في توطين حدود المشاريع العمرانية المشكلة للقطاع العمراني السابع من خلال حدود الملكيات التي كانت دائما المهيكل الرئيسي لتوطين الحدود سواء على المخططات أو على أرض الواقع من خلال توطين مفردات عمرانية على تلك الحدود لتشكل معالم ملموسة محددة لحدود القطاع كالطريق الوطني رقم"79" المار بالحدود الشمالية للقطاع والرابط بين مدينة ميلة وفرجيوة ، وواد الخربة المار بالحدود الغربية للقطاع والذي عادة ما يعتمد عليها كمعالم طبيعية لتثبيت الحدود بين الملكيات. أما الجهة الشرقية والجنوبية فقد كان للحد الفاصل بين ملكية بن محجوب وبوالمرقة المشكلة لأرضية القطاع من جهة وملكية بن معمر من جهة أخرى الدور الرئيسي في وضع حدود القطاع من الجهة الشرقية والجنوبية.

د-2-إستخدامات الأرض: من خلال المخطط رقم(5)

تم الوقوف على تنوع في إستخدامات الأرض ضمن القطاع العمراني الخامس التي تنوعت بين السكن الفردي والجماعي وتجهيزات دينية وتعليمية ومساحات أخرى مخصصة لإستقبال تجهيزات ، لكن أذا نظرنا إليها صورة أكثر تفصيلا فإننا نسجل:

✓ سيطرة نمط السكن الفردي على جل الوعاء العقاري للقطاع من خلال ثلاث مشاريع رئيسية هي التحصيص الغربي(183قطعة) على مساحة 11.50ه والمنشأ سنة 1982 وتحصيص بوالمرقة (521 قطعة) على مساحة 25.42ه المنشأ سنة 1996 وتحصيص بن محجوب(243قطعة) المنشأ سنة 1998 على مساحة 8.513ه وتحصيص بوالمرقة(36قطعة) على مساحة 2.11ه المنشأ سنة 2002. بمجموع يقارب 41.933ه أي بما نسبته 83.29% من مساحة القطاع وهو يتعدى بنسبة كبيرة المؤشرات الموصى بها في هذا الخصوص والتي يؤكد عليها عديد الخبراء بأن لا تتجاوز 60% وهذا يعكس الفكر والتوجه التخطيطي للجماعات المحلية التي كانت تعتمد بصورة كبيرة على هذا النمط في فترة ما قبل التسعينيات والتي تعرف بمرحلة الرخاء العقاري لهذه الجماعات لما وفره قانون الإحتياطات العقارية من سهولة حصول هذه الاخيرة على العقار الحضري. بالإضافة إلى نقطة أخرى وهي أن الخواص وفي أولى مبادراتهم الترقوية المقننة من خلال التحصيصين الوحيدين في مدينة ميلة هم كذلك توجهوا نحو تجزئة الأرض وبيعها فقط دون التوجه نحو الترقية العقارية السكنية المتعددة الطوابق. زد كذلك إلى أن هذه النقطة تجعلنا ننتبه إلى دور الملاك الخواص في التأثير على العملية التعميرية وصياغة المخططات اين وصل بهم الأمر في بعض الأحيان إلى مساومة الإدارة على إسقاط تصوراتهم ورغباتهم ضمن المخططات العمرانية أو انهم سيلجؤون إلى تجزئة وبيع فوضوي لأملاكهم العقارية.

✓ تواضع المساحة المخصصة للسكن الجماعي التي يمكن القول إنها محدودة جدا ولا تزيد عن 2.8ه بما نسبته 5.62% من مساحة القطاع وهي نسبة متواضعة لا تعكس الاستغلال العقلاني للأرض وتعكس فكر التوسع الأفقي المستهلك للمجال على حساب التوسع العمودي المثمن للأرض.

✓ أما الأوعية المخصصة للتجهيزات العمومية فكانت هي الأخرى متواضعة المساحة ضمن القطاع العمراني السابع بـ 3.91ه بما نسبته 7.77% من مساحته الإجمالية غير أن الاشكالية ليست فقط في نسبتها المتواضعة وإنما كذلك تجزئتها على مساحات لا يصلح بعضها لتوطين تجهيز عمومي بسبب صغر مساحتها أو شكلها غير قابل للتنمية وهو ما سنتناوله في العنصر الموالي.

د-3-التصميم العمراني والمرفلوجية: إعتمدت المشاريع العمرانية المتوطنة ضمن القطاع العمراني السابع بصورة كبيرة على النمط الشطرنجي ذو الزوايا شبه القائمة مع وجود زوايا مائلة بصورة أساسية ما خلق جزيرات يقترب شكلها من المربع أو المستطيل الموجودة بصورة اساسية في الجزء الشمالي لكل من التحصيص الغربي وتحصيص بوالمرقة وأخرى ذات شكل شبه المنحرف في الجزء الجنوبي منه. بالإضافة إلى جزيرات ذات شكل مثلث كانت أكثر تواجدا بتحصيص بن محجوب. أين بلغ إجمالي الجزيرات الناتجة عن شبكة التقطيع ما يقارب 56 جزيرة، منها 3جزيرات ذات شكل مثلث، و18 جزيرة ذات شكل شبه منحرف و4 منحنية في أجزاء منها، والأخرى تقترب إما من المربع او المستطيل. أما من حيث أبعادها فقد سجلت إختلافا جد معتبر من جزيرة إلى أخرى أين تراوحت أطوالها مثلا في مشروع التحصيص الغربي ما بين 105.81 الى 433.88م وعرض يتغير بين 53.64 و67.28م ويصل الى أقل

من 32.48م في الجزيرات المشكلة من صف واحد من المباني، وهو ما جعل مساحتها تتغير بين 3652.84 28707.48م^2 وهي مساحة معتبرة نوعا ما نتيجة للعدد المعتبر للحصص المشكلة لها التي تراوحت بين 09 و56 قطعة، في حين بلغت أطوالها في تحصيص بن محجوب ما بين 126م و593م وعرض أقصاه53م وأدناه 34م لتبلغ مساحاتها ما يتراوح بين 4542م^2 و19569م^2 بعدد قطع يتراوح بين 15 و97حصة في الجزيرة الواحدة توضعت في معظمها في صفين متقابلين. أما بالنسبة للسكن الجماعي الذي توطن على ثلاث جزيرات تغيرت بين المربع والمستطيل بمساحة تغيرت بين 1691.73 و6570.47م^2. أما تحصيص بوالمرقة فقد تراوحت اطوال الجزيرات ما بين 36 و231م وعرضها ما بين 38 و64م لتبلغ ماساحاتها ما بين 1244.89م^2 و1526م^2. وتتشكل من 6 إلى30 قطعة، منها ذات الصف الواحد(4جزيرات) والصفين منها منتظمة الشكل ومنها غير المنتظمة والناتجة عن نمط التصميم الحضري للمشروع المتأثر أصلا برواق الإرتفاق الخاص بشبكة الكهرباء ذات الضغط المتوسط المارة بشكل مائل بوسط المشروع مقسمة إياه إلى جزئين ومساهمة في إنتاج جزيرات ذات نهايات مائلة وأشكال تقترب من شبه المنحرف.

د-4-الكتلة المبنية والمساحات المفتوحة: تتسم العلاقة بين الكتلة المبنية والمساحات الحرة بمتناقضتين الأولى متعلقة بالراحة المناخية والحركية والخصوصية والخدمات العامة التي تتحقق كلما قلت المساحة المبنية مقارنة مع المفتوحة، والثانية ترتبط بالإستغلال المكثف والعقلاني للعقار الحضري المتجه نحو الندرة وإرتفاع تكلفة إقتنائه وتكلفة تهيئته. من خلال الرفع من مساحة الكتلة المبنية على حساب تلك الحرة. وهما عنصران يشكل المبالغة في أحدهما إقصاء للثاني ويضع المصمم العمراني بين المطرقة والسندان، ويعتبر التصميم العمراني الناجح ذلك التصميم الذي يستطيع أن يوفق بينهما دون إفراط ولا تفريط. فما مدى توفيق مصممي المشاريع العمرانية ضمن القطاع العمراني في ذلك؟

✓ **شبكة الطرق والمساحات الحرة**: كان لهذه الأخيرة نصيب جد معتبر من العقار الحضري المخصص للمشاريع العمرانية تغيرت مساحتها من مشروع إلى آخر أين بلغت مثلا مساحة الطرق ضمن التحصيص الغربي ما يقارب 14003.5م^2 بما نسبته 12.18% من مساحة التحصيص وهي مساحة جد متواضعة لإعتماد التحصيص على الطرق ذات النهايات المغلقة وإستفادته من خدمات الطرق القائمة كالطريق الوطني رقم 79، زد إليها تلك المخصصة كملعب جواري بمساحة 422.31م^2 والمساحة المشكلة لرواق الإرتفاق للطريق الوطني رقم 79 في الجهة الشمالية والمقدرة بـ 6829.24م^2. ليصبح إجمالي المساحات الحرة ما مقداره 21255.05م^2 بما نسبته18.48%، وهي نسب مقبولة تخطيطيا لكونها تقترب من المؤشرات العالمية التي حددتها بما لا يفوق 20% من مساحة المشروع [4]. في حين شكلت مساحة نظيرتها في تحصيص بوالمرقة(521قطعة) ما مساحته 47331.865م^2 زد إليها مساحات الإرتفاقات المقدرة بـ 25042.15م^2 ومساحة ساحة اللعب المقدرة بـ 1607.55م^2 لتشكل مجتمعة ما نسبته 29.10%. اما في تحصيص بن محجوب فقد بلغت مساحة شبكة الطرق بمختلف مكوناتها من أرصفة ومواقف وحارات السير وممرات المشاة ما يقارب 40730.2م^2 بما نسبته 38.45%. وهي نسبة مرتفعة نوعا تفوق المعدلات الوطنية والتي توصي بأن لا يجب أن تتجاوز 30% من إجمالي مساحة المشروع[5]، وهي تدل على عدم الإستفادة المثلى من العقار الحضري في توفير أكبر مساحة سكنية وإفراط في تخصيص كل تلك المساحة كمساحة حرة لخدمة الحركة. أما في مشرع السكن الجماعي فقد بلغ إجمالي المساحات الحرة ما يقارب 8257.46م^2 بما نسبته 73.54% وهي مساحة جد معتبرة توحي بسيطرة المساحات الحرة على مشروع السكن الجماعي وتطرح أكثر من سؤال حول مدى عقلنة العقار الحضري ضمن هذا النمط من المشاريع.

✓ **مساحة الحصص والكتلة المبنية:** تسعى المشاريع العمرانية إلى إنتاج أكبر قدر من المساكن على أصغر مساحة عقارية مع الحرص في نفس الوقت على إنتاج بيئة عمرانية صحية، أين تم ضمن مشاريع القطاع إنتاج حصص عقارية موجهة لإستقبال مباني سكنية تغيرت مساحتها من تحصيص إلى آخر. إذ تراوحت بين 320 و420م^2 في التحصيص الغربي وصلت في بعض القطع غير المنتظمة الى ما يقارب 603.35م^2. في حين في تحصيص بن محجوب بلغت في أكثر من 75 %منها ما يقارب 150م^2 والبقية تراوحت بين 180 و338م^2. وتراوحت نظيرتها في تحصيص بوالمرقة(521قطعة) بين 170و 504م^2 بمتوسط 274م^2. أما

تحصيص بوالمرقة (34قطعة) فقد تراوحت بين 244.65 و478.45م^2. والتي من خلال مقارنتها مع بعضها البعض ومع تلك الموصى بها تخطيطيا يمكن أن نسجل النقاط التالية:

- فيما يخص التحصيصات العمومية فقد تم تسجيل مساحات الحصص ضمن التحصيص الغربي كانت معتبرة نوعا ما ان لم نقل مبالغ فيها وتفوق المعدلات التخطيطية في العديد منها والمحددة بـ 300م^6،^{2} ما يدل على البذخ العقاري للجماعات المحلية في السنوات الأولى للإحتياطات العقارية، لتشهد مساحات جد متدنية بعد التسعينيات وشكلت في العديد من المرات نصف تلك الموصى بها وهي هنا لا تسمح بتلبية حاجيات الأسرة ولا تعطي اختيارات لصاحب المسكن والمصمم المعماري، من أجل تلبية المتطلبات السكنية والصحية من جهة، والخدماتية والاجتماعية من جهة أخرى للأسرة.

- في تحصيصات الخواص كان هناك نوعين من مساحات الحصص منها الصغيرة التي لا تسمح بتحقيق الرغبات المعمارية والعمرانية ومنها الكبيرة التي توفرها بأكثر من اللازم وهنا نسجل عدم توازن بين أجزاء التحصيص. ويحث على مراجعة المعايير المحددة لتلك المساحات في المستقبل خاصة الكبيرة منها لأجل عقلنتها وعدم الإسراف فيها.

- على غير باقي التحصيصات تم الإعتماد في التحصيص الغربي على النمط شبه المتصل وهو أكثر الانماط إستهلاكا للعقار الحضري لتطلبه مساحات أكبر للحصص تسمح بخلق إرتدادات جانبية للمباني مقارنة مع النمط المتصل المعتمد عليه في باقي التحصيصات وهو ما يؤكد التوجه المبذر من طرف الجماعات المحلية للعقار الحضري في الفترات السابقة.

- مساحة الكتلة المبنية المسموح بها في مشاريع القطاع تراوحت بين 65% في التحصيص الغربي وبن محجوب، و60% في تحصيص بوالمرقة (36قطعة) و40 إلى 70% في تحصيص بوالمرقة(521حصة) وهي في هذا الأخير عملت على الإنتقاص من المساحة السكنية ومنه عدم الإستغلال الجيد للمساحة العقارية. خاصة إذا وقفنا على تحديد معامل شغل الأرض فيها بين 1.24 و1.8 وتعميم هذه القيم على جميع أجزء التحصيص وعدم ربطها مع مساحات الحصص، ما كان له هو الآخر خلق عديد التناقضات بين مسحات الحصص الكبيرة وهذه المؤشرات وحال دون إستغلالها المناسب.

د-5-الكثافة البنائية: يستعمل هذا المؤشر للتحكم في إستهلاك العقار الحضري من جهة من خلال ضمان الحد الأدنى للمساحة السكنية وكبح المبالغة في ذلك من جهة أخرى، مع الحرص في نفس الوقت على ضمان إنسجام البيئة الصحية وتوفر التهوية والإضاءة، كما أن لسعر العقار الحضري وتوفره دور جد أساسي في التحكم في الكثافة البنائية. لذلك تم الوقوف على العديد من الحيثيات الخاصة بالكثافة البنائية ضمن القطاع العمراني الخامس والتي سجلناها في الجدول التالي:

جدول رقم (2): الكثافة البنائية ضمن القطاع العمراني السابع

المشروع	المساحة الكلية (ه)	المساحة الصافية (ه)	عدد المباني (مبنى)	الكثافة البنائية الخام(مبنى/ه)	الكثافة البنائية الصافية(مبنى/ه)
التحصيص الغربي	11.5	6.08364	163 180	14.17 15.65	26.79 29.59
تحصيص بن محجوب	10.5930	4.97103	243	22.94	48.88
تحصيص بوالمرقة(521ق)	25.42	14.27203	521	20.50	36.50
تحصيص بوالمرقة(36ق)	2.106125	1.01749	36	17.09	35.38
السكن الجماعي	1.25773	1.12289	09	8.01	7.15

المصدر: الملفات التقنية للمشاريع + معالجة الباحث

والتي ومن خلال تحليلها والتعمق في تفصيلاتها نسجل:

- تغير الكثافة البنائية من مشروع الى آخر ومن فترة إلى أخرى متأثرة بنمط التصميم ونوع المشروع ما يعبر عن التوجه التسييري للعقار الحضري لأصحاب القرار في المدينة الجزائرية في كل مرحلة.

- تفاوت ملحوظ للكثافة البنائية ما بين المشاريع السكنية المنجزة قبل سنة 1990 (التحصيص الغربي15.65مبنى/ه) ونظيرتها ما بعد سنة ألفين (بوالمرقة 20.50-بن محجوب 22.94مبنى/ه) يدل على بداية التنبه لأهمية الإستغلال العقلاني للأرض من أجل إنتاج أكبر عدد من المباني السكنية على أقل مساحة عقارية، ما يعبر على

توجه العقار الحضري نحو التثمين بسبب تناقص الأوعية العقارية وتزايد أسعارها.

– عملية التكثيف العمراني التي شهدها التحصيص الغربي سمحت برفع عدد الحصص من 163 إلى 180حصة ومنه عمل على الإستغلال المكثف للعقار وان كان متواضعا والتقليل من الفواقد العقارية وهو ما لم تشهده باقي التحصيصات.

– المشاريع العمرانية شهدت توافقا بين الكثافة البنائية الخام والصافية من مشروع إلى آخر ، واللتان شهدتا نفس الوتيرة في الإرتفاع أو الانخفاض.

– تميز مشروع السكن الجماعي عن غيره من المشاريع الأخرى فيما يخص الكثافة البنائية بسبب النمط العمراني المميز له والمعتمد على تعدد الطوابق وإتساع المساحات الحرة والكثافة المنخفضة.

– الكثافة البنائية الصافية قاربت ضعف نظيرتها الخام في جل المشاريع العمرانية ضمن القطاع العمراني السابع بما يدل على توفير هذه المشاريع لمساحات معتبرة للمرافق والفضاءات المكملة للإستخدام السكني.

– اختلاف الكثافة البنائية بين المشاريع العمرانية من نفس النمط يدفعنا إلى التساؤل حول المعايير المعتمدة في ذلك في الجزائر ومدى الإلتزام بها ومدى حرص هذه المعايير على تثمين العقار الحضري من جهة وضمان الشروط الصحية والبيئية ضمن المشاريع السكنية من جهة أخرى.

د-6-التصميم الحضري وعقلنة العقار الحضري: من خلال ما تم التطرق إليه في العناصر السابقة ومن خلال المخطط رقم (5) تم الوقوف على العديد من الحيثيات المرتبطة بالتصميم الحضري من جهة وعقلنة العقار الحضري من جهة أخرى والتي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

✓ إعتماد جل المشاريع العمرانية في تصميمها على النمط الشطرنجي وهو ما يحتسب لها فيما يخص عقلنة العقار الحضري. اذ يعتبر هذا النمط من أبسط وأسهل أنواع التخطيط التي لا تتطلب من المصمم الحضري مجهوداً كبيراً. من ميزاته التخطيطية أنه يدعم ويبرز الجانب العقلاني في تقسيم الأرض ، وتخطيط خدمات البنية التحتية. كما يسهل إنزال المخطط على الطبيعة بعد تصميمه ، ومن ميزاته كذلك سهولة التعامل حسابياً مع المساحات وإمكانية التحكم فيها عند التصميم والإنزال على الطبيعة بحيث يقلل من الفاقد الفراغي[7].

✓ الإستعانة بمحاور الطرق المائلة في العديد من أجزاء القطاع تحت ضغط الوضعية الطبوغرافية لبعض الأجزاء منه أو بدون سبب أحيانا ساهم في خلق جزيرات ذات أشكال مثلثة أو ذات زوايا حادة تم تسجيلها في أكثر من 21 موضع خمسة منها في التحصيص الغربي وثمانية في تحصيص بن محجوب وسبعة في تحصيص (521حصة) وواحدة في تحصيص (34حصة). ساهمت في إنتاج مساحات هامشية على جوانب تلك الجزيرات بأشكال غير منتظمة وزوايا حادة لا تصلح للتنمية العمرانية والبناء ، وجعلت منها فواقد فراغية ومساحات غير مستغلة ومهدورة ، كانت في العديد من الأحيان ذات مساحات صغيرة تراوحت بين 64.02 و529.43م^2 ، لكنها ذات عدد معتبر وذات مساحة إجمالية بلغت 5203.22م^2 وهي مساحة معتبرة نوعا ما تقارب1.05% من مساحة القطاع. وإذا ما أخذنا أنها مهدورة فهي تعكس ما يمكن ان نعتبره تبذيرا للعقار الحضري وعدم عقلنته. وليس هذا فقط بل أنها عملت في عديد الأحيان على تشجيع أصحاب المباني المجاورة لها على التعدي عليها وضمها إلى بناياتهم ما شجعهم على إرتكاب مخالفات عمرانية وساهم في الإخلال بالنسق العام والبيئة العمرانية.

✓ زد إلى ذلك تلك المساحات التي غير قابلة للتنمية العمرانية والمشكلة من أروقة الإرتفاقات والتي تمثلت في القطاع السابع في ثلاثة أروقة ، الطريق الوطني قم(79) المار بالجهة الشمالية لكل من التحصيص الغربي وتحصيصي بوالمرقة ، خط الكهرباء للضغط المتوسط المار بوسط تحصيص (521قطعة)، واد الخربة المار بالجهة الغربية لتحصيص بوالمرقة. والتي ساهمت في إقتطاع ما يقارب 42384.14م^2 وهي مساحة جد معتبرة تقارب8.54%من مساحة القطاع وتضاف الى المساحات المهدورة ضمنه ، وتحرم المدينة من أوعية عقارية يمكن إستغلالها في تلبية حاجياتها العقارية في ظل شحها وإرتفاع أسعارها ومحدودية آليات إنتاجها.

✓ عدم وجود تنسيق تصميمي بين المشاريع العمرانية ضمن القطاع ما حال دون تلاحمها وإندماجها وساهم في إنتاج مساحات عقارية بينها غير منماة وغير مستغلة كما ينبغي والتي نجدها بصورة واضحة بين تحصيصي بوالمرقة من جهة ومشروع السكن الجماعي من جهة أخرى. وبين هذا الأخير والتحصيصات العمومية من جهة أخرى وبين هذه الأخيرة وتحصيص بوالمرقة في الجهة الشمالية. ما ساهم

في هدر مساحات عقارية والاخلال بالنسق العمراني العام للقطاع.

التوصيات: من خلال جملة النقائص السابقة والإختلالات التصميمية للنماذج المدروسة كعينات عن المشاريع العمرانية في المدن الجزائرية توصلنا إلى استصاغة جملة من التوصيات نوجزها في:

– تحكم الهيئات العمومية في العقار الحضري يسمح لها بالتحكم في نمط وطريقة تنميته ومنه التحكم في مختلف الحيثيات التقنية والتصميمية للمشاريع العمرانية ومنه القدرة على تطبيق توجهاتها المتعلقة بعقلنة العقار الحضري.

– تغليب نمط السكن الجماعي على حساب السكن الفردي لما يتسم به الأول من تحكم في لإستهلاك العقار الحضري مقارنة مع عدد المساكن المنتجة من جهة وإستهلاك العقار الحضري من جهة أخرى.

– التأكيد على الدور الذي يلعبه التصميم المعماري لنمط السكن الجماعي في استهلاك العقار الحضري خاصة ما تعلق منه بما يعرف بمخطط الكتلة (Plan de masse) وتصميم المستويات (Plans de niveaux) والشكل الهندسي للبناية ؛ وطريقة توضعها بالنسبة لبعضها البعض وبالنسبة لمحاور الطريق والمواقف. مع التأكيد على ضرورة وضع معايير تقنية تضبط هذه العلاقة وتضمن حدها الأدنى قصد عقلنة العقار الحضري والتحكم في إستهلاكه المفرط والتأكيد على التوازن الفضائي ضمن الموقع.

– العمل على تقليص أطوال الطرق والشوارع ، بما يساهم في تقليل إستهلاكها للعقار دون إهمال التوازن الوظيفي للمشروع ، كالتصميم بنظام التدرج الهرمي من المجال العام إلى الشبه العام إلى الخاص. وما يرافقه من تغيير في الأبعاد. مع استعمال الطرق ذات النهايات المغلقة. بالإضافة إلى التقليل من الطرق المخصصة للآليات ، وتعويضها بممرات للمشاة أقل عرضا ومنه اقل إستهلاك للعقار.

– إحتواء جل التجهيزات على مساحات حرة داخل أسيجتها غير مستغلة وزائدة عن حاجتها ، يجعلنا نتوقف عندها ونبحث عن تثمين لها ، غير أن شكلها في بعض الأحيان ومساحتها أحيانا أخرى لا يسمحان بتخصيصها لتجهيز يتطلب مساحة معينة. لكن إذا أعدنا تخطيط الموقع ككل وإزالة الأسيجة بين التجهيزات العمومية سنحصل على أوعية عقارية مناسبة شكلا ومساحة تساهم في تلبية ولو جزء من الطلب على العقار الخدماتي.

– ضرورة تجميع التجهيزات العمومية ضمن مشروع واحد على شكل حي إداري تشترك فيه مباني التجهيزات في المساحات الحرة ومنه العمل على التقليل من هدر العقار الحضري في تخصيصات مزدوجة وبدون فعالية.

– وضع دفاتر تقنية تحدد المؤشرات المثلى والمعايير المناسبة لتخطيط وتنمية القطاعات العمرانية التي تحرص على الاستغلال العقلاني للأرض وتثمن العقار الحضري وفي نفس الوقت تساهم في ضمان البيئة العمرانية السليمة وتوفر الراحة الداخلية والخارجية للساكنة بدون إفراط ولا تفريط. سواء تلك المتعلقة بالكثافة البنائية وعلاقة المبنى بالمباني المجاورة وبمحاور الحركة والمفردات العمرانية الأخرى ، علو المباني ، اتصاليتها ، المساحة المبنية ، مواقف السيارات ، الطرق...

– مراجعة طرق التصميم الحضري خاصة ما تعلق منها بشبكة التقطيع وتجنب الزوايا الحادة فيها والأقواس القصيرة التي تخلق المساحات المهدورة ، مع السماح بالمرونة التصميمية للكتل المبنية خاصة ما تعلق بالتراجع ومساحة الإستلاء ومن اجل إستغلال كل شبر ضمن المحيط العمراني.

الهوامش

1. عبد القادر نسمات ، التوني سيد محمد ،في تصميم وتخطيط المناطق السكنية مدخل وتطبيق ، دار العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1988 ، ص8

2. القانون 25/90 ، المؤرخ في 18نوفمبر 1990 ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبي ، العدد 49 . المادة 20.[1]

3. القانون 25/90 ، المؤرخ في 18نوفمبر 1990 ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبي ، العدد 49 .المادة 21.[1]

4. المملكة العربية السعودية ، وزارة الشؤون البلدية والقروية ، وكالات الوزارة لتخطيط المدن ، استمارة تدقيق مخططات تقسيمات الأراضي السكنية ، ص 1.

5. التعليمة الوزارية 008 الصادرة في 28اكتوبر 1996 ، المتعلقة بوضع المواصفات التقنية والمالية في مجال تهيئة الأراضي الموجهة للسكن.

6. أحمد خالد علام ، محمد إبراهيم قشوه ، قوانين التخطيط العمراني وتنظيم المباني ، دار الحكيم للطباعة ، القاهرة ،1996 ، ص 230

7. عبد الحفيظ عوض حفظ الله ، "أسس التصميم الحضري والإسكان وتخطيط الأحياء السكنية بمدينة ينبع الصناعية" ، بحث مقدم لندوة الإبداع والتميز في النهضة العمرانية ، المملكة العربية السعودية ، 1999 ، ص4.

مدى فعالية قواعد المسؤولية الجنائية الدولية في حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة

The effectiveness of the rules of international criminal responsibility in the protection of the natural environment During armed conflicts

تاريخ الارسال:20/03/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

آمنة أمحمدي بوزينة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
amna_bouzina@yahoo.fr

الملخص

تعتبر البيئة الطبيعية هدفا حيويا أثناء الحروب ، توجه إليها العمليات العدائية بشكل مباشر ، وفي معظم الحروب لم تراع أطراف النزاع قواعد الحماية المكفولة للبيئة في القانون الدولي ، خاصة مع تطور الأسلحة بما في ذلك أسلحة الدمار الشامل والأسلحة الجيو فيزيائية والأساليب التي تستغل تزايد النزاعات الدولية المعاصرة. وبالرجوع إلى القواعد المتعلقة بالمسؤولية الدولية في القانون الدولي عامة والقانون الدولي الإنساني خاصة عن الانتهاكات الضارة بالبيئة في فترة النزاع المسلح ، فلا يوجد أدنى شك في تحريكها وفقا لقواعد القانون الدولي العام فيما يخص مسؤولية الدولة المخالفة في حالة الإخلال أو عدم احترام الالتزامات التي يفرضها القانون الدولي على أشخاصه ، وبذلك تساهم أحكام المسؤولية بدرجة كبيرة في حماية البيئة.

الكلمات المفاتيح: حماية البيئة الطبيعية ، الضرر الجسيم ، المسؤولية الجنائية ، المسؤولية المدنية.

Résumé

L'environnement naturel est une cible vitale des hostilités lors des guerres. Dans la quasi-totalité des conflits armés, les règles de la protection de l'environnement en droit international ne sont pas respectées. La situation se complique avec le développement et la diffusion des armes de destruction massive et les armes géophysiques. En se référant au droit international général et au droit international humanitaire, tout acte provoque une dérogation préjudiciable à l'environnement, pendant un conflit armé notamment, entraine indubitablement la responsabilité internationale de l'état à l'origine de cet acte. La responsabilité de l'état, dans ce cas, est fondée sur la violation ou de non-respect des obligations imposées par le droit international à ses sujets, en contribuant ainsi de manière significative à la protection de l'environnement.

Mots clés : Protection de l'environnement naturel, Dommages graves, Responsabilité pénale, Responsabilité civile.

Abstract

The natural environment is a vital target during the war. The hostilities are directed directly at them. In most wars, the parties of the conflict have not taken into account the rules of protection of the environment in international law, especially with the development of weapons and methods Including international weapons of mass destruction and geo-physical weapons. There is no doubt that the rules on international responsibility in international law in general and international humanitarian law in particular for violations to the environment in the period of armed conflict are taken into account in accordance with the rules of public international law with regard to the responsibility of the wrongdoing State in case of non respect of the obligations imposed by international law, thereby contributing significantly to the protection of the environment.

Keywords: Natural environment protection, Serious damage, Criminal liability, Civil liability.

مقدمة

يعتبر موضوع حماية البيئة الطبيعية أثناء النزاعات المسلحة من أهم المواضيع التي شغلت المجتمع الدولي، وذلك نظرا للانتهاكات التي تتعرض لها أثناء الحروب مما جعل قضية حمايتها مسألة ضرورية، كونها تتعلق بحياة السكان المدنيين وبقائهم، ولهذا سعى المجتمع الدولي إلى ضبط أحكام وقواعد للسيطرة على الوضع وضمان أقصى حماية لهم.

تترتب المسؤولية الدولية في حالة قيام شخص من أشخاص القانون الدولي العام بفعل ألحق ضررا بشخص آخر من أشخاص القانون الدولي العام سواءً كان مشروعاً أو غير مشروع، أما بالنسبة للمسؤولية الدولية عن انتهاك قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة، والذي يسفر عن أضرار بيئية فيعتبر عمل غير مشروع، وتقوم المسؤولية الدولية اتجاه الشخص القائم بالفعل سواء كانت هذه المسؤولية ذات آثار قانونية أو آثار غير قانونية.

وبالرجوع إلى القواعد المتعلقة بالمسؤولية الدولية في القانون الدولي عامة والقانون الدولي الإنساني خاصة عن الانتهاكات الضارة بالبيئة في فترة النزاع المسلح، فلا يوجد أدنى شك في إمكانية تحريكها وفقا لقواعد القانون الدولي العام فيما يخص مسؤولية الدولة المخالفة في حالة الإخلال أو عدم احترام الالتزامات التي يفرضها القانون الدولي على أشخاصه، وبذلك تساهم أحكام المسؤولية بدرجة كبيرة في حماية البيئة [1].

وعليه، فإن لموضوع البحث هذا أهمية بالغة في تعزيز نظام المسؤولية الجنائية الدولية عن انتهاك حماية البيئة الطبيعية أثناء النزاعات المسلحة، خاصة في ظل الانتهاكات المتكررة لأحكام حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة، هذا وتجدر الإشارة إلى أن الاتفاقيات والقوانين واللوائح الخاصة بحماية البيئة تعتبر واجبة التطبيق زمن السلم والحرب، ونظرا للأضرار الجسيمة المحدقة بالبيئة بسبب أثار الحروب والأسلحة المستخدمة فيها توجب إقرار تدابير وإجراءات فعالة لحماية البيئة.

وعليه يتبادر إلى ذهننا الإشكال التالي: عن مدى فعالية قواعد المسؤولية الجنائية الدولية عن انتهاك حماية البيئة الطبيعية أثناء النزاعات المسلحة؟

لمعالجة هذا الموضوع، والإجابة عن الإشكالية السابقة، سوف نتبع المنهج التحليلي بشكل أساسي والقائم على إيراد المبادئ والنصوص القانونية الخاصة بالمسؤولية الجنائية الدولية عن انتهاك حماية البيئة الطبيعية أثناء النزاعات المسلحة، ودراسة مدى توافقها مع بعضها وكذا بيان مدى تطبيقها واقعيا، هذا إضافة إلى إتباع المنهج التاريخي للوقوف على الإجراءات والظروف التاريخية التي ساهمت في تطور قواعد المسؤولية الجنائية الدولية عن انتهاك حماية البيئة الطبيعية أثناء النزاعات المسلحة وانتقالها من مجرد أعراف إلى قوانين مدونة في مواثيق دولية جماعية تلتزم بها أطراف النزاع.

وعليه بعد استقرار مبدأ المسؤولية عن الأضرار البيئية أثناء النزاعات المسلحة وذلك من خلال القواعد المتضمنة أحكام القانون الدولي الإنساني الخاصة بمعاقبة مرتكبي ومقترفي الجرائم البيئية، من هذا المنطلق سوف نتعرض للمسؤولية الجنائية عن انتهاك قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة في المبحث الأول، ونشير في الثاني لقمع المحكمة الجنائية الدولية الانتهاكات الجسيمة ضد البيئة الطبيعية.

المبحث الأول

المسؤولية الجنائية عن انتهاك قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة

تتقرر المسؤولية الجنائية في حالة ارتكاب أعمال غير مشروعة في زمن النزاع المسلح بطريقة عمدية، فتنشأ عنها جزاءات في حق كل من قام بأعمال غير مشروعة، وفي هذا الإطار يمكن القول إنه يعتبر التجريم على انتهاك قواعد القانون الدولي الإنساني من بين أكثر الجوانب تحديدا في القانون الدولي المعاصر [2].

المطلب الأول: مضمون المسؤولية الجنائية عن انتهاك القواعد القانونية لحماية البيئة

لقد ورد في المادة 3 من اتفاقية لاهاي الرابعة 1907 والمادة 91 من البرتوكول الأول: "أن الأطراف المتحاربة ستكون مسؤولة عن كل الأعمال التي يرتكبها أشخاص منتمون إلى قواتها المسلحة"، أي أن الأفراد يمكن مساءلتهم عن الجرائم الدولية، حتى أن مؤتمر القرم قرر مسؤولية الأفراد في عام 1945 حيث ورد فيه "يتعرض كل مجرمي الحرب للعقوبات العادلة والسريعة" [3].

ومن جهتها قررت المادة 91 من البروتوكول الأول لعام 1977 أن شن هجوم عشوائي عمدا يصيب الأعيان المدنية وكذا هجوم على الأشغال الهندسية أو المنشآت التي تحوي قوى خطرة عن معرفة بأن مثل هذا الهجوم أيضا يسبب خسائر بالغة في الأرواح أو الإصابات بالأشخاص المدنيين أو أضرارا للأعيان المدنية تعتبر انتهاكات جسيمة(4).

ويمكن الوقوف أيضا على نصوص اتفاقية أخرى كالمواد 49، 50، 129، 145 من اتفاقيات جنيف الأربعة على التوالي لعام 1949 التي تنص على أنه: "تتعهد الأطراف السامية المتعاقدة بأن تتخذ أي إجراء تشريعي يلزم لفرض عقوبات جزائية فعالة على الأشخاص الذين يقترفون أو يأمرون باقتراف أحد المخالفات الجسيمة لهذه الاتفاقية...".

كما أن نصوص الاتفاقية التي اعتبرت الاستخدام المبالغ فيه للقوة التي لا تبررها الضرورة العسكرية، يشكل انتهاكا جسيما لقواعد القانون الدولي الإنساني أو جرائم حرب كالمادتين 53، 147 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949 والتي تنص على أن تدمير ممتلكات العدو على نحو لا تبرره الضرورة العسكرية يعد انتهاكا جسيما للقانون الدولي الإنساني(5).

أما في مجال حماية البيئة بشكل خاص، فإنه من المؤسف أن المادتين 3/35، 55 من البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977 لم تنصا صراحة على اعتبار الاعتداء على البيئة يشكل انتهاكا جسيما لقواعد القانون الدولي الإنساني أو جرام الحرب كالمادتين 53 و147 من اتفاقية جنيف الرابعة لعام 1949، كما أن المادة 3/85 من البرتوكول ذاته التي اعتبرت الاعتداء على الأعيان المدنية والأعيان التي لا غنى عنها لبقاء السكان على قيد الحياة والاعتداء على الأشغال المحتوية على قوى خطرة تشكل انتهاكا جسيما لقواعد القانون الدولي الإنساني أو جريمة حرب، لم تشر إلى اعتبار الاعتداء على البيئة الطبيعية كما هو الحال بالنسبة للأعيان السابقة انتهاكا جسيما لقواعد القانون الدولي الإنساني، وهذا يعني على حد تعبير البعض أنه على الرغم من أن الدول أطراف النزاع ملزمة باتخاذ كافة الإجراءات لوقف انتهاك هذه المواد (المادتين 3/53 و55 من البروتوكول الأول لعام 1977) إلا أنها غير ملزمة بالمثول أمام المحكمة في حال انتهاكها فعلا.

والحقيقة أن النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية كان أكثر توفيقا في هذا الشأن، إذ اعتبرت المادة 8/ب/4 من نظام روما لعام 1998، أن الاعتداء على البيئة يشكل جريمة حرب، فقد نصت هذه المادة على أن: تعمد شن هجوم مع العلم بأن هذا الهجوم سيسفر عن خسائر بتبعية في الأرواح أو عن إصابات بين المدنيين أو عن إلحاق أضرار مدنية أو إحداث ضرر واسع النطاق وطويل الأجل وشديد للبيئة الطبيعية ..... يشكل جريمة حرب"، وكان هذا نتيجة التطور الحاصل في القانون الدولي الإنساني الذي نتج عنه ظهور المحكمة الجنائية الدولية، وعلى الرغم من ذلك فإن القضاء الدولي لم يرتب حتى الآن إلا المسؤولية الجنائية على الأفراد الطبيعيين وحدهم، فإنه من المتوقع خاصة بعد دخول النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية حيز التنفيذ أن تصدر أحكاما دولية تدين الدول جنائيا(6)، كأشخاص اعتباريين إلى جانب الأفراد الطبيعيين، بسبب الجرائم التي تقترفها قواتها المسلحة خاصة وأن قواعد القانون الدولي الإنساني، في المواد 3 من لائحة لاهاي لعام 1907 والمادة 90 من البروتوكول الأول الملحق باتفاقيات جنيف، والمادة 2/77/ أ – ب من نظام روما التي تعطي هذه المحكمة الجنائية الدولية حق فرض عقوبات جنائية، تلائم طبيعة الأشخاص الاعتبارية كالغرامة والمصادرة، وهي الإمكانية التي توفر حماية أكثر فاعلية لقواعد القانون الدولي الإنساني، ومنها قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة(7).

المطلب الثاني: شروط انعقاد المسؤولية الجنائية عن الإضرار بالبيئة أثناء النزاعات المسلحة

لانعقاد المسؤولية عن الأضرار البيئية أثناء النزاعات المسلحة، يجب توافر ثلاثة شروط هي:

الفرع الأول: وجود قاعدة قانونية إنسانية اتفاقية أو عرفية تحمي البيئة

لا تنعقد مسؤولية أطراف النزاع عن الأضرار التي تلحق بالبيئة أثناء النزاعات المسلحة، إلا إذا وجدت قواعد قانونية في القانون الدولي الإنساني تجرم الاعتداء على البيئة، وهذا شرط طبيعي لانعقاد المسؤولية القانونية، ينطلق من القاعدة الأساسية في كافة التشريعات الجنائية الدولية والوطنية وهي قاعدة لا جريمة إلا بنص.

والحقيقة أنه بالرغم من الجهود التي بذلتها الأجهزة المختصة في الأمم المتحدة لتدوين قواعد القانون الدولي الجنائي العرفي أو إعداد اتفاقيات دولية لتحديد الجرائم الدولية تطبيقا لمبدأ لا جريمة إلا بنص، إلا أنها مع ذلك لم

تنل نصيبها من التحديد والوضوح مثلما هو الحال عليه في التشريعات الوطنية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى افتقار القانون الدولي إلى سلطة تشريعية مركزية تفرض إرادتها على الدول بهذا الخصوص ولأن القانون الدولي الجنائي مازال في مرحلة التطور؛ فيأتي تحديد الجريمة نتيجة لذلك توفيقا لوجهات نظر متباينة؛ مما يجعل الباب مفتوحا للقضاء باللجوء إلى التفسير الواسع والقياس، لسد النقص في القانون بأشكال لا تقرها التشريعات الجنائية الوطنية التي تطبق مبدأ لا جريمة إلا بنص تطبيقا صارما، وفقا لما قررته المادة 6/ب من نظام محكمة نورنمبورغ لعام 1946.

وفي مجال تجريم الاعتداء على البيئة أثناء النزاعات المسلحة، فإنه على الرغم من أن الاتفاقيات الإنسانية لم تتضمن صراحة النص على تجريم هذا الفعل، إلا أن وجود نصوص دولية صريحة تحمي البيئة أثناء النزاعات المسلحة، خاصة المادتين 3/35 و55 من البرتوكول، يدل على نية المشرع الإنساني حماية البيئة المحيطة بالعمليات العدائية من الأضرار الجسيمة التي تلحقها، وتجريم أي فعل يترتب عليه إلحاق أذى خطير بها.

الفرع الثاني: ارتكاب عمل مخالف لقواعد القانون الدولي

يتمثل الشرط الثاني من شروط انعقاد المسؤولية القانونية عن الأضرار البيئية في وقوع انتهاك يمثل إخلال بالتزام دولي ثابت في حقه سواء كان مصدر هذا الالتزام قاعدة اتفاقية أو عرفية أو مبدأ من مبادئ القانون الدولي الإنساني[8]، ومنها قاعدة حماية البيئة، كالتدمير الشامل للأعيان المدنية أو إحراق الغطاء النباتي لمساحات شاسعة من الغابات هو الذي يشكل العنصر الموضوعي للفعل غير المشروع دوليا.

ويبدو أن المشرع الإنساني في اتفاقيات جنيف الأربعة لعام 1949 والبرتوكولات لعام 1977، قد استخدم مصطلح الانتهاك للدلالة على الأفعال التي يرتكبها أطراف النزاع على نحو غير مطابق لما تتطلبه قواعد القانون الدولي الإنساني والتي ترتب مسؤوليتها القانونية، وهو المصطلح الذي استخدمه النظام الأساسي لمحكمة العدل الدولية في المادة 2/36، في حين أن اتفاقية لاهاي الرابعة لعام 1907، قد استخدمت مصطلح الإخلال.

ويلاحظ أن وقوع انتهاك لقواعد حماية البيئة، باعتباره العنصر الموضوعي للفعل غير المشروع دوليا، لا يقتصر على الدول أطراف النزاع وحدها باعتبارها مسؤولة عن أفعال قواتها المسلحة، وإنما تقوم المنظمات المنشقة في النزاعات المسلحة الداخلية وحركات التحرير الوطنية أيضا بانتهاك هذه القواعد، مع ملاحظة أن البرتوكول الثاني لعام 1977 الخاص بحماية ضحايا النزاعات المسلحة غير الدولية، لم يتضمن قواعد تحمي البيئة خلال هذا النوع من النزعات المسلحة، على غرار المواد 3/35 و55 من البرتوكول الأول لعام 1977، مما يعني أن الاعتداء على البيئة من قبل أطراف النزاع المسلح الداخلي أمر مباح وغير مجرم، وهو من المآخذ التي تسجل على البرتوكول الثاني، وكان الأجدر به أن يتضمن نصا مماثلا للمواد 3/35 و55 من البرتوكول الأول، التي تفرض صراحة حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة الدولية، حتى لا تبقى مسألة حماية البيئة خلال الحروب الأهلية موضوع اجتهاد[9].

الفرع الثالث: حدوث ضرر جسيم للبيئة

تنشأ المسؤولية الجنائية في مواجهة الفرد الطبيعي عندما يقوم هذا الأخير بارتكاب أفعال جسيمة وفقا للقانون الدولي ولاسيما القواعد المنصوص عليها في القانون الدولي الإنساني والتي تدخل في قائمة الانتهاكات الجسيمة التي تلحق أضرارا بالغة بالقيم الإنسانية، وإن قواعد القانون الدولي الإنساني أتت في مضامينها العديد من الأفعال التي توصف بالجرائم الدولية وذلك حسب نوع الجريمة المرتكبة وهذا ما سنتطرق إليه فيما يلي:

1- ارتباط المسؤولية الجنائية بالانتهاكات الجسيمة

لا يكفي لانعقاد المسؤولية القانونية في نطاق القانون الدولي الإنساني انتهاك أطراف النزاع المسلح قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة، وإنما لابد من حدوث ضرر جسيم للبيئة لانعقاد مسؤولية هؤلاء الأطراف القانونية، ويقصد بالضرر هنا المساس بحق أو بمصلحة مشروعة لأحد أشخاص القانون الدولي العام، ويشترط في هذا الضرر أن يكون فعليا بمعنى أن يكون هناك إخلال حقيقي بحقوق الدولة التي تشكو من هذا الضرر[10].

ويشترط في الضرر أن يكون نتيجة مباشرة للفعل أو الامتناع عن الفعل الذي يشكل إخلالا بالتزام دولي ويستوي في الضرر أن يكون ماديا أو معنويا، بهذا لكي تسأل الدولة

عن اعتدائها على البيئة أثناء النزاعات المسلحة يجب أن يكون هناك ضرر واقع فعليا أو ماديا وجسيم[11].

ويلاحظ أن المادة 3 من اتفاقية لاهاي الرابعة لعام 1907 والمادة 91 من البرتوكول الأول لعام 1977 ، لم تشيرا صراحة إلى ضرورة حدوث أضرار نتيجة انتهاك أطراف النزاع لقواعد القانون الدولي الإنساني لانعقاد المسؤولية القانونية ، فقد أكتفت هذه المواد بتقرير مسؤولية أطراف النزاع المدنية والجنائية عند انتهاك أحكام وقواعد القانون الدولي الإنساني ، غير أن نصوص الاتفاقية الإنسانية التي تحمي البيئة بصورة مباشرة أثناء النزاعات المسلحة وهي المادتان 3/35 و55 من البرتوكول الأول ، قد أشارتا إلى الأضرار البيئية كشرط لانعقاد المسؤولية القانونية ، وعليه يمكن أن نستخلص من هذه النصوص معالم المسؤولية القانونية الناجمة عن انتهاك قواعد حماية البيئة على النحو التالي :

-لا تنعقد مسؤولية أطراف النزاع بمجرد انتهاك قواعد حماية البيئة ، بل لابد من حدوث أضرار بيئية.

- لا يكفي أي ضرر بيئي ناجم عن انتهاك قواعد حماية البيئة لانعقاد المسؤولية القانونية ، بل لابد من توافر مواصفات خاصة بهذا الضرر البيئي ، وهي:

- أن يكون ضررا بيئيا بالغا ، كالضرر الذي يسبب مشاكل صحية للسكان المدنيين.
- أن يكون ضررا بيئيا واسع الانتشار يمتد إلى عدة كيلومترات على الأقل.
- أن يكون ضررا بيئيا طويل الأمد يمتد لعدة شهور أو لعدّة فصول في السنة.

وعليه ، متى توفرت هذه المعايير الثلاثة ثبت الضرر وترتب عنه إلزامية جبره ، ومن ثم فإن استخدام أي وسيلة أو أسلوب حربي يلحق أضرارا واسعة الانتشار وطويلة الأمد بالبيئة يعد استخداما محظورا ، ويرتب المسؤولية القانونية سواء تم هذا الاستخدام بقصد أو بدون قصد ، ما دام بالإمكان توقع هذه النتيجة التي لحقت بالبيئة.

2- غموض معيار الضرر الجسيم للبيئة

أثارت التعابير التي اعتمدتها النصوص السابقة حول الضرر الذي يصيب البيئة الطبيعية تساؤلات خلال مراحل المفاوضات التي أدت إلى اعتماد البروتوكول الأول لعام 1977 واتفاقيات إنمؤد لعام 1976 ، وقد اعتمدت بشأنها تفسيرات عديدة ، وتثير هاتان المعاهدتان بعض الأسئلة الحساسة بالنسبة للتفسير خاصة أنهما تقدّمان معنى مختلفا لبعض المصطلحات التي ترد في كل منهما ، وكذا فالمعنى الذي يقصد في المادة الأولى من اتفاقية 0976 من عبارة واسعة الانتشار وطويلة الأمد لا تتطابق مع المعنى الذي يقصد من هذه المصطلحات في البروتوكول الأول[12].

إضافة إلى أن المعاهدتين الدوليتين السالف ذكرهما تحضران نوعين مختلفين من العدوان على البيئة ، لكنهما تعطيان معنى مختلفا لبعض المصطلحات كون عبارة "بالغة وواسعة الانتشار وطويلة الأمد" لا يتطابق مع المعنى المقصود في نص الاتفاقيتين[13].

غير أن هذه المعايير والتفسيرات_ معيار اتساع الانتشار_ تعرضت إلى انتقادات شديدة على أساس أنها تضعف الحماية المقررة للبيئة ، أثناء استخدام القوة المسلحة في إطار النزاع المسلح أو لمجرد محاولة المساس المتعمد بالبيئة لأعراض عسكرية أو عدائية ، بالإضافة إلى أنها تتسم بتعقيدات كثيرة[14].

وبانعقاد المؤتمر الدبلوماسي 1974-1977 ، فإن فريق العمل قد اقترح مصطلح توازن - النظام الإيكولوجي ، ولكن هذا المعيار استبعد نظرًا لأنه واسع جدًا ، وتم استبداله بمعيار البالغ واسع الانتشار وطويل الأمد.

وأثيرت مناقشات طويلة خلال الأعمال التحضيرية للبروتوكول الأول لعام 1977 فيما يخص العناصر الثلاثة للصيغة التي تبنّتها المادتان 35 و 55 من حيث ظرف المدة أو مساحة المنطقة التي تعرضت للأضرار ، وخطورة الضرر اللاحق بالبيئة ، فبعض الممثلين قد اقترح أنه لكي يؤخذ بمعيار الضرر بعين الاعتبار ، فيجب أن تدوم هذه الأضرار عدة سنوات)عشرون أو ثلاثون سنة على الأقل(، والبعض الآخر رأى أن تدمير مساحات أثناء الحرب العالمية الأولى في فرنسا يخرج عن مجال تطبيق هذا الحظر[15] ، وفي مجال آخر نجد أن بعض الوفود اقترحت أن المدة يمكن أن تصل إلى عشر سنوات أو أكثر.

والوارد في نصوص اتفاقيات دولية أخرى فإن هذا الفهم للمعايير الواردة بنص المادة الأولى من الاتفاقية هو الذي ساد أيضا بالنسبة لنص المادة 35 فقرة 3 والمادة 55 من البروتوكول الأول لعام1977 [16].

زيادة على هذا، فإن المعيار الوارد في البروتوكول الأول لعام 1977 أوسع بكثير من اتفاقية 1976، لأن الأعمال التحضيرية أخضعت هذا المعيار إلى الأضرار بصحة أو بقاء السكان، وأنها تدوم لأكثر من عشر سنوات، وتجدر الإشارة كذلك أن جانبا من الفقه يرى بأن هذه المعايير مقيدة جدًا.

فمفهوم الضرر الجسيم بعناصره الثلاثة هو الذي يصبح المعيار الذي يعتمد عليه لتطبيق قواعد الحرب، هذا من جهة أولى، أما من جهة ثانية فإن ظرف المدة والخطورة والانتشار يجب توفرها كلها ليترتب تطبيق أحكام البروتوكول الأول لعام 1977.

أما الصيغة المستعملة في اتفاقية 1976 فإنه يكفي توفر أحد الشروط لتطبيق هذه القواعد، وبالتالي هذا يسمح لا محالة باستبعاد أضرار جسيمة قد تلحق بالبيئة دون أن يسأل مرتكبها، أو ترتيب مسؤولية دولية عن هذه الأفعال التي لحقت بالبيئة [17].

وهذا يؤدي إلى نتيجة حتمية وهي صعوبة إثبات وتطبيق المسؤولية الدولية على مرتكبي هذه الانتهاكات الجسيمة التي قد تمس بالبيئة، وهكذا يظهر جليا بأن التفسير الدقيق لمعيار الضرر الجسيم الذي يصيب البيئة بعناصره الثلاثة هو معيار مقيد جدا وشديد، وأضحى من الضروري إضافة معيار آخر أكثر مرونة[18].

3- الحاجة إلى معيار أكثر دقة لتحديد طبيعة الضرر البيئية الذي تقوم بموجبه المسؤولية الجنائية

إن التفسير الضيق لقواعد الاتفاقيتين فيما يتعلق بمعيار الضرر البالغ، الواسع الانتشار، وطويل الأمد، من الممكن اعتباره الآن أنه متجاوز نظرا لأنه غير محدد بصفة دقيقة، مما يعطيه طابعا متغيرا نسبيا، ومتطورا ويكون تقديره لكل هيئة مختصة[19].

ومما يسترعي الانتباه في هذا الصدد أنه بعد الأضرار التي لحقت بالبيئة الطبيعية بعد حرب الخليج، قام الجدل بخصوص اتفاقية تغيير البيئة لعام 1976، فبعض المختصين انتقد هذه الاتفاقية لأنها لا تنظم سوى استخدام التقنيات المستقبلية وتبعد عن مجال تطبيقها الأضرار اللاحقة بالبيئة بسبب وسائل الحرب التقليدية، ولهذا الغرض ولتعديل نص الاتفاقية في ضوء ما استجد من أحداث طالبت بعض الدول الدعوة لعقد مؤتمر بشأن المراجعة.

ويمكن القول أن المعيار الذي يعد فيه الضرر البيئي محظورا طبقا لأحكام القانون الدولي الإنساني يجب تحديده في ضوء اعتبارات بحماية البيئة وحاجتها المتغيرة، مع الأخذ بعين الاعتبار تقدم الدراسات العلمية، ومن المأمول أن تدفع هذه الكوارث التي حلت بالبيئة مؤخرا اعتماد بروتوكول جديد يأخذ بعين الاعتبار هذه المستجدات، وهذا ما يسهل عملية تحديد وإثبات المتسبب في الأضرار البيئية الناجمة عن انتهاك قواعد القانون الدولي الإنساني في مجال حماية البيئة[20].

الفرع الرابع: توفر القصد الجنائي لقيام المسؤولية

يعد هذا الشرط خاصا بانعقاد المسؤولية الجنائية فقط، فالمسؤولية المدنية تنعقد في نطاق القانون الدولي الإنساني وغيرها من التشريعات الجنائية الدولية والداخلية، بمجرد انتهاك أطراف النزاع لقواعد حماية البيئة وحدوث أضرار بيئية جسيمة على النحو السابق بغض النظر عن توفر أو عدم توفر القصد الجنائي، بمعنى أن أطراف النزاع المسلح تسأل مدنيا عن الأضرار البيئية الجسيمة الناجمة عن انتهاكها لقواعد القانون الدولي الإنساني، حتى ولو لم يتوافر لديها القصد الجنائي باستخدام وسائل وأساليب قتالية تلحق بالبيئة تلك الأضرار، بل يكفي أن يتوقع طرف النزاع أو كان بمقدوره أن يتوقع بأن استخدام تلك الوسائل والأساليب القتالية سوف ينجم عنها أضرار بيئية جسيمة.

أما مسؤولية أطراف النزاع الجنائية، فإنها لا تنعقد ولا يعد طرف النزاع مرتكبا لانتهاك جسيم ضد البيئة وغيرها من الفئات المحمية، إلا إذا كان قد تعمد حصول تلك الأضرار (المادة 4/11 و85 من البرتوكول الأول) بمعنى أن طرف النزاع كان يقصد باستخدامه الوسائل والأساليب إلحاق أضرار بيئية بالغة وواسعة الانتشار وطويلة الأمد (المادة 3/35 و55 من البرتوكول الأول).

وإذا علمنا أن القصد الجنائي لا يقوم إلا بعلم الجاني بمكونات الجريمة التي حددها القانون، فإذا انتفى هذا العلم وهو ما يطلق عليه الجهل أو الغلط في الوقائع والقانون، انتفى بذلك القصد الجنائي.

بينما يساءل المرؤوسون دائما في حالة انتهاكهم لقواعد حماية البيئة، فيجب توافر عنصر العلم لكي يساءل مرتكب عن الانتهاكات، غير أن الانتهاكات الخطيرة لقواعد

حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة يفترض فيه العلم، فالتنصل والتذرع بحجة عدم العلم في حالة المساءلة الجنائية على الجرائم التي ترتكب ضد البيئة أثناء سير العمليات القتالية، لا يعفي الجناة من المسؤولية الجنائية، وهذا ما أقرته المادة 83 من البروتوكول الملحق باتفاقيات جنيف والتي ألزمت الأطراف السامية المتعاقدة في الفقرة الأولى بنشر نصوص الاتفاقيات الإنسانية حتى تصبح معروفة لأفراد القوات المسلحة، وفرضت في الفقرة الثانية على أية سلطة عسكرية أو مدنية تضطلع أثناء النزاع المسلح بمسؤوليات تتعلق بتطبيق الاتفاقيات الإنسانية أن تكون على إلمام تام بنصوص هذه المواثيق[21].

المبحث الثاني: قمع المحكمة الجنائية الدولية الانتهاكات الجسيمة ضد البيئة الطبيعية

نظرا لتزايد حجم الانتهاكات الجسيمة لقواعد القانون الدولي الإنساني، وحاجة المجتمع الدولي إلى آليات أكثر فاعلية للسيطرة على الوضع والتخفيف من حجم هذه الانتهاكات التي باتت تهدد حياة الأشخاص والمجتمعات نظرا لتعسف الدول والأشخاص في عدم التقيد بنصوص الاتفاقيات والقوانين التي تهدف إلى حماية حقوق الإنسان وحرياتهم مما يضمن لهم استمرارية الحياة ودوامها، وعلى هذا الأساس انصرف رأي المجتمع الدولي إلى ضرورة إنشاء محكمة جنائية دولية يكون لها صلاحية النظر في مختلف الانتهاكات التي تطال القانون الدولي الإنساني، وهو ما تجسد في المحكمة الجنائية الدولية، وهو ما سنبرزه تفصيلا فيما يلي:

المطلب الأول: تفعيل دور المحكمة الجنائية الدولية في حماية البيئة الطبيعية أثناء النزاعات المسلحة

إن انتهاك قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة يترتب عنها قيام مسؤولية دولية لكل من قام بهذا الفعل غير المشروع سواء كانت مسؤولية مدنية اتجاه الدولة أو مسؤولية جنائية اتجاه الأفراد القائمين بهذه الأعمال. فقد نصت المادة 3 من اتفاقية لاهاي الرابعة لعام 1907 والمادة 91 من البرتوكول الأول لعام 1977، على مسؤولية الدول مدنيا وجنائيا عن الأعمال التي تشكل مخالفات أو جرائم حرب والتي يقترفها أفراد القوات المسلحة التابعة لها، وعلى هذا الأساس سنتعرض للمسؤولية المدنية وللمسؤولية الجنائية كصورتين من صور المسؤولية الدولية الناجمة عن انتهاك قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة.

الفرع الأول: مساهمة المحكمة الجنائية الدولية في حماية البيئة الطبيعية

اعتبرت المحكمة الجنائية الدولية حسب المادة 08 الفقرة 2(ب) أن أي عمل من شأنه أن يسفر عن خسائر تبعية في الأرواح أو إصابات بين المدنيين أو إلحاق أضرار مدنية أو إحداث ضرر واسع النطاق وطويل الأجل وشديد للبيئة الطبيعية بما فيها المياه ويكون إفراطه واضحا بالقياس إلى مجمل المكاسب العسكرية[22].

وعليه، فإن الاتفاقيات المتعلقة بحماية البيئة الطبيعية أثناء النزاعات المسلحة تبقى مجرد حبر على الورق سواء المتعلقة باتفاقيات جنيف الأربعة أو البروتوكولين الملحقين بها لعام 1977، ما لم تكن مدعمة بآلية ردعية وهي المحكمة الجنائية الدولية بالإضافة إلى الآليات الأخرى، وهذا هو الباب الذي اتخذه نفاذ القانون الدولي بصفة عامة والقانون الدولي الإنساني بصفة خاصة للتشكيك في وجود كون هذا القانون، وما يبقى على المحكمة الجنائية الدولية إلا تفعيل دورها واجتياز كل المعوقات لإنقاذ القانون الدولي الإنساني بصفة عامة، والقواعد التي تحمي المياه والموارد المائية بصفة خاصة[23].

وعليه، فإن نظام العقوبات الوارد في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية يحمل في طياته العديد من الأمور الإيجابية التي تساهم في إثراء القانون الدولي الإنساني بصفة عامة والمياه والموارد المائية بصفة خاصة، وذلك من خلال تنوع العقوبات بين العقوبات السالبة للحرية، والعقوبات المالية، بالرغم من معارضة البعض لعقوبة الإعدام خاصة من الدول الأوربية لتمسكها بعدم شرعية هذه العقوبة، كما تشكل العقوبات المالية إنصافا للضحايا من جهة ويضع حد استفادة الجناة من عائداتهم نتيجة الجرائم المرتكبة من طرفهم، مع إقراره بنظام ومبدأ جبر الضرر بالنسبة للجرائم الشديدة الخطورة الصادرة عن الأشخاص بصفتهم الفردية، ووضع مبادئ توجيهية بشأن تفعيل التعويض عن الجرائم الفردية والجماعية[24].

الفرع الثاني: نتائج أعمال المحكمة الجنائية الدولية الدائمة في مجال حماية البيئة الطبيعية

دخل النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية في 1جويلية2002، وبدأت المحكمة في مباشرة عملها والنظر في مختلف القضايا، وعليه سنتطرق إلى أهم القضايا المعالجة والتي لها علاقة بانتهاك قواعد القانون الدولي الإنساني بصفة عامة والمياه والموارد المائية بصفة خاصة.

1-القضية **المحالة من طرف جمهورية الكونغو الديمقراطية (الزائير سابقا) 2004**

تلقى المدعي العام للمحكمة الجنائية الدولية رسالة من رئيس جمهورية الكونغو الديمقراطية في مارس 2004، يدعو بموجبها إلى تدخل المحكمة الجنائية لغرض محاكمة مرتكبي الجرائم بالمنطقة، وعليه قامت التحقيقات بأمر من المدعي العام بالمحكمة "لويس مورنيو أوكامبو".

ومن بين الأحكام التي أصدرتها المحكمة ما تعلق بإصدار مذكرة اتهام بحق "لوبانغا"، وأجلت محاكمته على أساس أنه زعيم الحزب الكونغولي ومن حقه الحصول على محاكمة نزيهة وهو المتهم بارتكاب عدة جرائم حرب وجرائم ضد الإنسانية، خاصة بما يتعلق بالانتهاكات التي مست المدنيين وأعيانهم المدنية كموارد المياه وكذا تجويع السكان وحرمانهم من أدنى ظروف العيش كالغذاء، ولم يتم محاكمته نهائيا بعد وذلك للاستئناف في القضية انتظارا لظهور أدلة جديدة، ونفس الحال بالنسبة ل "جيرمان كاتانغا" و"تغو دجولوماثيو" المتهمين بنفس الجرائم.

2-القضية المحالة من طرف جمهورية إفريقيا الوسطى 2005

تعتبر جمهورية إفريقيا الوسطى من الدول الأطراف في النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية، وذلك بعد توقيعها على هذا النظام في 30 نوفمبر من عام 1998، وصادقت عليه في 14 أكتوبر 2001، وبناءا على ذلك أحالت جمهورية إفريقيا الوسطى الأوضاع التي آلت إليها بموجب رسالة إلى المدعي العام للمحكمة الجنائية الدولية وذلك للنظر في الجرائم التي ارتكبت فوق هذا الإقليم من الدولة.

و من أبرز الاتهامات التي أصدرتها المحكمة الجنائية الدولية هي مذكرة اتهام بحق "جان بيير بيمباقومبر" المرشح الذي خسر الانتخابات الرئاسية، وتم إلقاء القبض عليه في دولة بلجيكا، على أساس مذكرة توقيف تحت ختم أصدرتها المحكمة الجنائية الدولية في اتصال مع لجنة التحقيق في حالة دولة إفريقيا الوسطى وهو متهم بارتكاب جرائم ضد الإنسانية كالقتل والتعذيب عن طريق تجويع السكان وحرمانهم من المياه، وجرائم الحرب كالقتل وتدمير ممتلكات المدنيين بما في ذلك موارد المياه والمنشآت المائية، والتي وقعت ما بين أكتوبر 2002 ومارس 2003 في إقليم جمهورية إفريقيا الوسطى[25].

3-قضية إحالة مجلس الأمن الأوضاع في إقليم دارفور (السودان) إلى المحكمة الجنائية الدولية

أصدر مجلس الأمن قرارا يحمل الرقم 1593، القاضي بإحالة الوضع في "دارفور" إلى المحكمة الجنائية الدولية وذلك طبقا للفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة، والمادة 13 من النظام الأساسي للمحكمة.

ونظرا لنشوب عدة نزاعات في هذا الإقليم والذي خلف عدة قتلى ومشردين اضطر مجلس الأمن إلى التدخل وأصدر القرار 1564 الصادر بتاريخ 18 سبتمبر 2004، القاضي بإنشاء لجنة تحقيق للتأكد من الجرائم الواقعة وهوية مرتكبها وقد وافقت السودان على هذه اللجنة وباشرت عملها في 25 أكتوبر 2004، وأحالت تقريرها إلى الأمين العام للأمم المتحدة، الذي تضمن مجموعة من الجرائم التي ارتكبها أشخاص من الحكومة السودانية، وأحال الأمين العام بدوره التقرير النهائي للجنة التحقيق إلى مجلس الأمن في 31جانفي2005[26].

وبعد هذا التقرير النهائي الذي قدمته لجنة التحقيق، أصدر مجلس الأمن قراره رقم 1593 القاضي بإحالة الوضع في دارفور إلى المحكمة الجنائية الدولية، ومن أبرز الاتهامات الموجهة من طرف هذه الأخيرة ما وجه إلى الرئيس الحالي لدولة السودان "عمر حسن البشير" لارتكابه عدة جرائم كجرائم الحرب بهجومه على السكان المدنيين وأعيانهم المدنية كموارد المياه والمنشآت المائية والجرائم ضد الإنسانية وذلك بالقتل والتعذيب عن طريق تجويع السكان وحرمانهم من المياه والغذاء بالإضافة إلى جرائم الإبادة الجماعية والتي لم تجد دليلا كافيا يؤكدها.

وعليه، أصدرت المحكمة الجنائية الدولية أمر اعتقال بحق الرئيس السوداني "عمر حسن البشير" بهذه التهم

الموجهة له ، واستئنافه للقضية ، وإعادة صدور قرار توقيف ثان في مارس 2010.

ويعتبر "عمر حسن البشير" أول رئيس دولة لا يزال في السلطة بعد صدور مذكرة في حقه من طرف المحكمة الجنائية الدولية ، وذلك لكون هذه الأخيرة لا تملك قوة شرعية وإنما تعتمد بالأساس على السلطات المحلية للدول المصادقة على معاهدات إنشاء المحكمة في تنفيذ أوامر الاعتقال ، وهذا ما يفسر زيارة الرئيس عمر البشير لعدة دول ليست طرفا في المعاهدة[27].

المطلب الثاني: آثار المسؤولية الجنائية عن انتهاك قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة

إن أطراف النزاع تتحمل المسؤولية عن الأضرار التي تصيب البيئة أثناء سير العمليات العدائية ، خاصة إذا كانت تلك الأضرار قد حدثت نتيجة الانتهاك الفاضح لقواعد الحماية المقررة في القانون الدولي الإنساني للبيئة ، أو غيرها من الفئات المحمية الأخرى ، فتلك الأفعال تؤدي إلى ترتيب نوعي من الآثار في العقبات القانونية:

1-عقبة قانونية بين الدولة المنتهكة لتلك القواعد والدولة المتضررة ، تلتزم بمقتضاها الأولى بإزالة الضرر الناجم عن هذا الانتهاك أو التعويض عنه وهو ما يسمى بالمسؤولية المدنية.

2-عقبة قانونية بين الدولة المنتهكة المرتكبة لجريمة الحرب أو الانتهاك الجسيم لقواعد القانون الدولي الإنساني ، والجماعة الدولية بأكملها ، والتي تتطلب معاقبة المنتهك لقواعد القانون الدولي الإنساني ، ولا سيما المنتهك لقواعد حماية البيئة وذلك لأن البيئة تعتبر من القيم التي تهم الجماعة الدولية بأسرها ، مما يترتب عنها المساءلة الجنائية.

لكن المسؤولية أثناء النزاعات المسلحة لا تقتصر على الآثار القانونية فقط فقد تقو الدولة المتضررة بالانتقام لنفسها من الدولة التي انتهكت قواعد القانون الدولي الإنساني أثناء شن العملية الحربية ، ولا سيما قواعد حماية البيئة ، فتقوم باتخاذ إجراءات معاكسة أو تدابير انتقامية ضدها ، أو تقوم دولة أخرى غير طرف في النزاع المسلح عن طريق مجلس الأمن أو هيئات إقليمية أخرى بالتدخل العسكري لوقف الانتهاكات الجسيمة لقواعد القانون الإنساني[28].

وهذا ما يقودنا لبحث الآثار القانونية للمسؤولية عن انتهاك قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة لاعتبار جرائم البيئة أثناء النزاعات المسلحة هي جرائم حرب تترتب عنها المسؤولية الجنائية وهي في مواجهة الدول والأفراد وهم القادة العسكريون والمرؤوسون.

الفرع الأول: آثار مسؤولية الدول

المسؤولية عن الأضرار البيئية تعتمد على طريقتين الطريقة الأولى ذات طابع وقائي الهدف منها منع وقوع الضرر أما الطريقة الأخرى فتهدف إلى إصلاح الضرر[29].

فمسؤولية الدولة هي عبارة عن مسؤولية مدنية تلتزم بموجبها الدولة بأداء تعويض مادي أو معنوي نتيجة ارتكابها بصفتها أو بارتكاب أحد أشخاصها باسمها عمل غير مشروع في القانون الدولي ترتب عليه ضرر مادي أو معنوي لدولة أخري أو لرعاياها فقوام هذه المسؤولية التعويض وإصلاح الضرر[30].

فالنتيجة الأساسية للمسؤولية الدولية هي إلزام الدولة المسؤولة بدفع التعويض ، وقد أيد الاجتهاد الدولي هذا المبدأ الأساسي في العديد من المرات ، فمن المبادئ الثابتة في القانون الدولي أن أطراف أي التزام دولي يستوجب التعويض المناسب لإخفاق الدولة في تنفيذ التزاماتها الدولية ولذلك يعتبر التعويض الفعلي والإيجابي لإصلاح الضرر الحاصل ، خاصة إذا ثبت إهمالها وعدم مبالاتها فهي ملزمة بإعادة الوضع إلى ما كان عليه قبل القيام بانتهاك القواعد القانونية[31].

تترتب المسؤولية المدنية أثناء النزاعات المسلحة اتجاه الدولة الطرف في النزاع والتي تسببت في إحداث أضرار بيئية ، فمن المبادئ الثابتة في القانون الدولي أن أطراف أي التزام دولي يستوجب التعويض المناسب ، ولذلك يعتبر التعويض الفعلي والإيجابي لإصلاح الضرر الحاصل ، خاصة إذا ثبت إهمال الدولة وعدم مبالاتها فهي ملزمة بإعادة الوضع إلى ما كان عليه قبل القيام بانتهاك القواعد القانونية[32].

1. الالتزام بجبر الضرر هو إيقاف السلوك غير المشروع الذي تسبب بالضرر والعودة إلى الوضع الطبيعي وفي هذه الحالة ينبغي على الدولة التي قامت بانتهاك البيئة وأحدثت ضررًا أن تبادر على الفور بإزالة هذه الأضرار وعدم الاستمرار في هذه الأعمال الحربية التي تسببت بهذا الضرر ، وكذا اتخاذ جميع الضمانات التي تمنع تسرب المواد الخطيرة التي من شأنها إحداث آلام إضافية في حق البيئة ، كما تضمنت جميع المشروعات تأكيد ضرورة التزام الدولة بإصلاح الضرر نتيجة إخلالها بالتزاماتها الدولية فقد نصت المادة

الثالثة من مشروع المسؤولية الدولية الذي قدمته لجنة القانون الدولي إلى مؤتمر لاهاي للتقنين سنة 1930 على أن "المسؤولية الدولية لدولة ما تفرض عليها التزامات بإصلاح الضرر الناتج عن عدم وفائها بالتزامات دولية"[33].

2. الرد العيني أو إعادة الحال إلى ما كان عليه يقصد بالرد العيني كأحد الصور المثلى للتعويض أي إعادة الأمور إلى طبيعتها الأولى قبل حدوث السلوك الضار وكأن شيئا لم يقع وبالتالي هو إعادة الحال إلى ما كان عليه، وبشكل عام يجدر الملاحظة أن الحكم يوقف مصدر الضرر ويكون مصحوبا في أغلب الأحيان بإعادة الحال إلى ما كان عليه بالنسبة لما وقع من أضرار وتأكيدا لهذا فإن الكتاب الأخضر الخاص بالتوجيهات الأوروبية في مجال الأنشطة البيئية قد أوصى بأن "إعادة الحال إلى ما كان عليه كتعويض عيني يمثل العلاج البيئي الوحيد الأكثر ملائمة"[34]، فالرد العيني هو أفضل صور التعويض قبولا للدول طالما كان ممكنا، حيث أنه يزيل كل أثر للسلوك الضار وخاصة في مجال الأضرار التي تصيب البيئة بصورة غير مشروعة، غير أنه في بعض الأحيان يستحيل الرد العيني نتيجة الأضرار التي لحقت بالبيئة كإتلاف الغابات والحرائق الكلية والتدمير الكلي للبيئة الصناعية، ففي هذه الحالة يلتجأ الطرف المتضرر إلى المطالبة بالتعويض المالي الذي يعادل قيمة إصلاح الضرر وفي ذلك ترى محكمة العدل الدولية الدائمة في قضية مصنع شورزو: "أنه من مبادئ القانون الدولي إصلاح الضرر، حيث يتم بتعويض عادل للضرر الذي عانى منه مواطني الدول المتضررة نتيجة العمل المخالف للقانون الدولي..."[35].

3. التعويض المالي: يقصد بالتعويض المالي هو أن تقضي المحكمة بإلزام الدولة المرتكبة للسلوك غير المشروع بدفع مبالغ مالية تساعدها على إصلاح الأضرار التي أصابتها من تلك الأفعال غير المشروعة ولاسيما الأضرار التي تصيب البيئة وذلك في حالة استحالة الرد العيني أو عندما لا يكون كافيا[36].

والتعويض النقدي يجب أن يكون كاملا بمعنى يعبر عما لحق الدولة من أضرار مباشرة وما فاتها من كسب، لأنه ينبغي إزالة كافة آثار السلوك الضار أو غير المشروع وكأنه لم يحدث شيء، فهو يحاول أن يضاهي الرد العيني ولكن في صورة نقدية[37].

والسابقة الوحيدة التي تم فيها إلزام أحد أطراف النزاع المسلح بالتعويض عن الأضرار البيئة، هي سابقة إلزام العراق كطرف في حرب الخليج الثانية عام 1991، بالتعويض عن الأضرار التي لحقت بالكويت، وإن هذا القرار نجده قد خالف القواعد التي أقرتها قواعد المسؤولية الدولية التقليدية لتحميل العراق مسؤولية التعويض عن كافة الأضرار التي لحقت بالكويت، حتى تلك الأضرار التي نجمت عن الحلفاء أنفسهم، مما يجافي قواعد المساواة في المعاملة الثابتة في القانون الدولي الإنساني وغيره من القوانين[38].

الفرع الثاني: آثار المسؤولية في مواجهة القادة والرؤساء

إن المسؤولية الجنائية للقادة العسكريين عن أفعال المرؤوسين تؤسس على إخفاق هؤلاء القادة في إبراز الإجراءات الضرورية والمعقولة لمنع وقمع ارتكاب المخالفات، وهو ما استقر عليه في الوثائق وأحكام القضاء الوطني والدولي فمسؤولية القادة والرؤساء تبدأ عن تلك الأعمال المخالفة لقوانين الحرب بصفة عامة واتفاقيات جنيف الإنسانية بصفة خاصة، ذلك أن الأوامر العسكرية التي تصدر عن القادة العسكريين والرؤساء إلى المرؤوسين يتم تنفيذها من قبل الرتب الدنيا قد تكون مخالفة للقواعد الدولية ومن ثم عندما تضع الحرب أوزارها وتبدأ المساءلة القانونية عن تلك الأعمال سواء من قبل المجتمع الدولي أو الدولة المنتصرة أو الدولة التابع لها العسكري[39].

ونلاحظ وجود نصوص اتفاقيات كثيرة في القانون الدولي الإنساني تقرر المسؤولية الجنائية عن انتهاك قواعد هذا القانون، فبالإضافة إلى المادة الثالثة من اتفاقية لاهاي الرابعة لعام 1907 والمادة 90 من البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977، اللتين أشارتا إلى أن الطرف المتحارب يكون مسؤولا أيضا عن جميع الأعمال التي يرتكبها أشخاص ينتمون إلى قواته المسلحة، يمكن الوقوف على نصوص اتفاقية أخرى كالمواد 49، 50، 129، 146 من اتفاقيات جنيف الأربعة لعام 1949 التي تنص على أن تتعهد الأطراف السامية المتعاقدة بأن تتخذ أي إجراء تشريعي يلزم لفرض عقوبات جزائية فعالة على الأشخاص الذين يقترفون أو يأمرون باقتراف إحدى المخالفات الجسيمة لهذه الاتفاقية[40].

1. مسؤولية القادة العسكريين

يكون الرئيس مسؤولا عن انتهاك قواته لقواعد القانون الدولي الإنساني ، وهي مسؤولية مباشرة لا يمكن التنصل منها تحت ظل أي ذريعة ، لذا يجب على القائد اتخاذ كافة التدابير الضرورية لمنع كل الانتهاكات ، وقد نصت المادة 28 من نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية المعتمد في روما في 17 يوليه 1998 على مسئولية القادة والرؤساء الآخرين ، حيث جاء فيها أنه: "بالإضافة إلى ما هو منصوص عليه في هذا النظام الأساسي من أسباب أخرى للمسئولية الجنائية عن الجرائم التي تدخل في اختصاص المحكمة:

- 1يكون القائد العسكري أو الشخص القائم فعلاً بأعمال القائد العسكري مسئولاً مسئولية جنائية عن الجرائم التي تدخل في اختصاص المحكمة والمرتكبة من جانب قوات تخضع لإمرته وسيطرته الفعليتين ، أو تخضع لسلطته وسيطرته الفعليتين حسب الحالة ، نتيجة لعدم ممارسة القائد العسكري أو الشخص سيطرته على هذه القوات ممارسة سليمة في الحالات التي يكون فيها القائد على علم أو معرفة أو كان باستطاعته العلم والمعرفة بجرائم مرؤوسيه ومع ذلك لم يقم باتخاذ التدابير اللازمة والمعقولة لمنع تلك الجرائم أو قمعها ، ذلك أن مبدأ مسؤولية القادة والرؤساء عن جرائم مرؤوسيهم لا يقتصر فقط على تلك الجرائم التي يرتكبها المرؤوسون بناء على أوامر رؤسائهم (هذا هو التطبيق المباشر لمبدأ مسؤولية القادة والرؤساء عن جرائم مرؤوسيهم ، وهو من الوضوح والسهولة بحيث لا يثير أي صعوبة في فهمه أو تصوره ، بل يمتد ليشمل تلك الجرائم التي يرتكبها المرؤوسون بعلم الرئيس ولكن دون أن يقوم بما يلزم لمنع هذه الجرائم أو معاقبة مقترفيها (هذا هو التطبيق غير المباشر لمبدأ مسؤولية القادة والرؤساء).[41]

أ) إذا كان ذلك القائد العسكري أو الشخص قد علم أو يفترض أن يكون قد علم بقيام المرؤوس بارتكاب جرائم وانتهاكات لقواعد حماية البيئة بسبب الظروف السائدة في ذلك الحين ، بأن القوات ترتكب أو تكون على وشك ارتكاب هذه الجرائم ، حتى ولو كان هؤلاء القادة والرؤساء لم يأمروا بارتكابها ، بما أنهم كانوا على علم بها ، ولم يقوموا بمنعها ومعاقبة مرتكبيها.

ب) إذا لم يتخذ ذلك القائد العسكري أو الشخص جميع التدابير اللازمة والمعقولة في حدود سلطته لمنع أو قمع ارتكاب هذه الجرائم أو لعرض المسألة على السلطات المختصة للتحقيق والمقاضاة.

- 2فيما يتصل بعلاقة الرئيس والمرؤوس غير الوارد وصفها في الفقرة 1 ، يسأل الرئيس جنائياً عن الجرائم التي تدخل في اختصاص المحكمة والمرتكبة من جانب مرؤوسين يخضعون لسلطته وسيطرته الفعليتين نتيجة لعدم ممارسة سيطرته على هؤلاء المرؤوسين ممارسة سليمة.

أ) إذا كان الرئيس قد علم أو تجاهل عن وعي أي معلومات تبين بوضوح أن مرؤوسيه يرتكبون أو على وشك أن يرتكبوا هذه الجرائم.

ب) إذا تعلقت الجرائم بأنشطة تندرج في إطار المسئولية والسيطرة الفعليتين للرئيس.

ج) إذا لم يتخذ الرئيس جميع التدابير اللازمة والمعقولة في حدود سلطته لمنع أو قمع ارتكاب هذه الجرائم أو لعرض المسألة على السلطات المختصة للتحقيق والمقاضاة."

ويشترط في القائد العسكري لتحمل المسؤولية الجنائية أن يكون يعلم بأفعال مرؤوسيه ويتمتع بسلطة اتخاذ القرار ووجود نص قانوني إنساني[42].

أ / علم القائد العسكري بأفعال مرؤوسيه

حرص نظام روما الأساسي على ترسيخ هذه المسؤولية ، حيث أشارت المادة 2/28 إلى مسؤولية الرؤساء عن الأوامر التي يصدرونها لمرؤوسيهم وتؤدي إلى ارتكابهم جرائم دولية ، وقد أشارت كذلك المادة 3/25/ب إلى تحمل الشخص المسؤولية كونه قد أمر أو أغرى بارتكاب أو حث على ارتكاب جريمة وقعت بالفعل أو شرع في ارتكابها.

بالنظر إلى المادة 86 فقرة 2 والمادة 87 فقرة 3 من البروتوكول الأول لعام 1977 أنه في حالة علم القائد العسكري بأن مرؤوسيه سيقومون بعمل يشكل انتهاكاً لقواعد القانون الدولي الإنساني ، ولم يقم بمنع ذلك أو امتناعه عن تنفيذ ذلك الالتزام أو إهماله بوقف ذلك العمل[43]، أي أن الجرائم التي ترتكب بالامتناع عن التدخل في أعمال المرؤوس جريمة لا تقل في خطورتها عن الجريمة ذاتها ، ومرتكب هذه الجريمة أو هذا الامتناع يستأهل العقاب عليها ، فعندما ترتكب أعمال القتل والاغتصاب وشتى أعمال الانتقام البشعة ولا تكون هناك محاولة جادة من القائد أو الرئيس لاكتشاف هذه الأعمال الإجرامية وقمعها[44]، فإن هذا القائد يصبح مسؤولًا

كشريك أو فاعل أصلي عن ارتكاب جريمة حرب إذا توفر لديه عنصر العلم[45].

وتطبيقا لما سبق، فإن المدعى العام للمحكمة الجنائية الدولية اتهم الرئيس البشير بارتكاب الجرائم الدولية في دارفور، واستطرد في شرح ذلك بأنه قد دبر ونفذ خطة لتدمير جزء كبير من مجموعات الفور والساليت والزغاوة لأسباب إثنية، وارتكب جرائم الاغتصاب، فالمدعى العام يشير إلى أن الرئيس السوداني لم يرتكب الأفعال المادية بشكل مباشر على النحو الذي تتطلبه المادة 3/25/أ، حيث قام بارتكاب تلك الجرائم عن طريق الآخرين (قوات الجنجويد)، ولم يستخدم السلطات المخولة له في منع ارتكاب الجرائم المنسوبة إليه على الرغم من توليه السلطة الفعلية والقانونية في البلاد.

ويفترض البعض أن هذه المسؤولية مسؤولية مادية تتوافر في حق الرئيس بمجرد ثبوت ارتكاب المرؤوسين لها ؛ غير أن القواعد الجنائية تستلزم في أي جريمة على المستويين الوطني أو الدولي أن تقوم على الإسناد المعنوي، وبالتالي فإن فكرة المسؤولية المادية في محيط القانون الدولي ليس معترفا بها، والمجال الأنسب لإعمال هذه المسؤولية حينما يتخذ السلوك المادي للجريمة شكل الامتناع عن المسؤولية عن الأعمال التي يرتكبها المرؤوسون، ويتفق هذا الحكم مع ما تقرره المادة 3/7 من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الخاصة بيوغوسلافيا سابقا والخاصة بمسؤولية الرؤساء أو القادة عن الأعمال التي يأتيها التابعون أو المرؤوسون[46].

ب/ سلطة القائد العسكري الفعلية على مرؤوسيه:

إذا كان من الضروري أن يعلم القائد العسكري بأفعال مرؤوسيه، حتى يُسأل عن الانتهاكات التي يرتكبها أثناء سير العمليات العدائية، فلا بد أن تكون لهذا القائد العسكري سلطة فعلية تخول له منع حدوث تلك التجاوزات الخطيرة لقواعد الحماية المقررة في القانون الدولي الإنساني ومنها القواعد المقررة لحماية البيئة، وهذا ما تؤكده المادة 87 الفقرة 1 من البروتوكول الإضافي الأول لعام 1977، أنه: « يتعين على الأطراف السامية المتعاقدة وعلى أطراف النزاع أن تكلف القادة العسكريين بمنع انتهاكات الاتفاقيات وهذا البروتوكول..."[47].

ولا يشترط أن تكون هذه السلطة أو السيطرة التي يمتلكها الرئيس القائد تستند في وجودها إلى القانون، بل يكفي أن تكون موجودة في الواقع حتى دون أي سند من القانون، وجاء كلام محكمة يوغوسلافيا سابقا في الرد على أحد الدفوع الذي تقدم به المتهم الثاني ميوكك في حكم المحكمة الجنائية الدولية الخاصة بيوغوسلافيا الصادر في نوفمبر 1998 من أنه لم يصدر أي قرار رسمي بتعيينه قائدا للسجن، لذلك فهو لا يتمتع بأي سلطة أو سيطرة على حراس السجن، لكن المحكمة رفضت هذا الدفاع، وقالت: إنه قد يحصل في بعض الأحيان أن ينهار النظام القانوني أو السياسي في دولة معينة –كما حصل في يوغوسلافيا- وهنا يجب النظر إلى السلطة الفعلية التي يتمتع بها المتهم والتي تتجلى في قدرته المادية في السيطرة على أفعال مرؤوسيه، وذلك دون النظر إلى وصفه الرسمي قائدا أو رئيسا، ومن الأدلة التي يمكن الركون إليها للقول بوجود هذه السلطة الفعلية شهادة الشهود بمن فيهم السجناء وحراس السجن في هذه القضية، الذين أفادوا بأن المتهم الثاني كان يعامل معاملة الرئيس، حيث كان الحراس يمتثلون لأوامره، كما يمكن النظر في سجلات السجن وملفاته لمعرفة إذا ما كان هذا الشخص يتمتع بأية سلطات تأديبية على مرؤوسيه وذلك تطبيقا لنص المادة 3/7 من ميثاق المحكمة التي جاء فيها: "حقيقة كون الأفعال المجرمة طبقا لنظام هذه المحكمة قد تم ارتكابها بوساطة مرؤوس لن يعفي الرئيس من المسؤولية الجنائية إذ كان يعلم أو لديه من الأسباب ما يجعله يعلم أن مرؤوسه على وشك ارتكاب مثل هذا الفعل أو أنه ارتكب هذا الفعل بالفعل واخفق في اتخاذ الإجراءات اللازمة والمناسبة لمنع هذه الأفعال أو معاقبة مرتكبها بعد ذلك.

كذلك اعتبرت المحكمة أن الرئيس المدني قد يكون مسؤولا طبقا لمبدأ مسؤولية القادة والرؤساء عن جرائم مرؤوسيهم ما دام هذا الرئيس المدني يمارس نوعا من السلطة والسيطرة والتي عرّفتها المحكمة بأنها القدرة المادية على منع مرؤوسيه من ارتكاب الجرائم أو معاقبتهم بعد ذلك[48].

ج/ وجود نص قانوني إنساني: لا يعتبر الشخص فاعلا للجريمة إذا كان فعله ليس منصوصا عليه كجريمة في القانون الجنائي، وذلك قبل ارتكابه للفعل، وعليه لا يطبق عليه أي جزاء إذا لم يكن منصوص عليه في القانون الجنائي قبل ارتكاب الجريمة وتطبيقا لهذا المبدأ في القانون الدولي الإنساني فإننا نخلص أنه في حالة معاقبة الشخص الذي ارتكب الفعل يجب أن يكون القانون الدولي الإنساني يعاقب عليه[49]، ويعود تقنين هذه القاعدة إلى المادة الثالثة من

اتفاقية لاهاي الخاصة باحترام قوانين الحرب البرية لعام 1907 التي جاء فيها أنه : " يكون المحارب الذي يخل بأحكام اللائحة المذكورة ملزما بالتعويض إذا دعت الحاجة ، كما يكون مسؤولا عن جميع الأعمال التي يرتكبها أشخاص ينتمون إلى قواته المسلحة"[50].

وقد حرص النظام الأساسي لمحكمة يوغوسلافيا السابقة على تأكيد هذه المسؤولية بموجب المادتين 6 و7 حيث أشارت هاتان المادتان إلى أن ارتكاب الجريمة بناء على الأوامر الصادرة من رئيس تجب طاعته لا يعد سندا للدفاع عنه[51]، وفي هذا الصدد قرر المدعي العام في قضية ميلوسوفيتش أنه وباعتباره يمثل السلطة العليا في الصرب وبصفته الفردية يعد مسؤولا عن الجرائم التي ارتكبها أو التي امتنع عنها وارتكبها المرؤوسون التابعون له وتطبيقا لأحكام المادة 3/7 من النظام الأساسي لمحكمة يوغوسلافيا ، فالرئيس الأعلى تطبيقا للمادة السابقة يسأل عن الجرائم التي يرتكبها المرؤوسون إذا كان يعلم أو بوسعه أن يعلم أن مرؤوسيه بصدد ارتكاب أعمال أو الامتناع عن القيام بأعمال يستلزم القانون إتيانها و تعد جرائم دولية ولم يقم هذا الرئيس باتخاذ الإجراءات اللازمة للحيلولة دون ارتكاب تلك الجرائم[52].

كذلك ، قضت المادة (28) من نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية المعتمد في روما في 17 يوليه 1998 بمسئولية القادة والرؤساء الآخرين عن أعمال مرؤوسيهم الذين يخضعون لسلطتهم وسيطرتهم الفعليين التي تدخل في اختصاص المحكمة نتيجة عدم ممارستهم سيطرتهم على هؤلاء المرؤوسين ممارسة سليمة ، حيث جاء فيها ما يلي: "بالإضافة إلى ما هو منصوص عليه في هذا النظام الأساسي من أسباب أخرى للمسئولية الجنائية عن الجرائم التي تدخل في اختصاص المحكمة:

- 1يكون القائد العسكري أو الشخص القائم فعلاً بأعمال القائد العسكري مسئولاً مسئولية جنائية عن الجرائم التي تدخل في اختصاص المحكمة والمرتكبة من جانب قوات تخضع لإمرته وسيطرته الفعليتين ، أو تخضع لسلطته وسيطرته الفعليتين ، حسب الحالة ، نتيجة لعدم ممارسة القائد العسكري أو الشخص سيطرته على هذه القوات ممارسة سليمة ، وحددت هذه المادة شروط تطبيق مسؤولية الرؤساء وضرورة توافر ثلاثة شروط لثبوتها ، وهي :[53]

أ) إذا كان ذلك القائد العسكري أو الشخص قد علم ، أو يفترض أن يكون قد علم ، بسبب الظروف السائدة في ذلك الحين ، بأن القوات ترتكب أو تكون على وشك ارتكاب هذه الجرائم.

ب) إذا لم يتخذ ذلك القائد العسكري أو الشخص جميع التدابير اللازمة والمعقولة في حدود سلطته لمنع أو قمع ارتكاب هذه الجرائم أو لعرض المسألة على السلطات المختصة للتحقيق والمقاضاة.

- 2فيما يتصل بعلاقة الرئيس والمرؤوس غير الوارد وصفها في الفقرة 1 ، يسأل الرئيس جنائياً عن الجرائم التي تدخل في اختصاص المحكمة والمرتكبة من جانب مرؤوسين يخضعون لسلطته وسيطرته الفعليتين نتيجة لعدم ممارسة سيطرته على هؤلاء المرؤوسين ممارسة سليمة.

أ) إذا كان الرئيس قد علم أو تجاهل عن وعي أية معلومات تبين بوضوح أن مرؤوسيه يرتكبون أو على وشك أن يرتكبوا هذه الجرائم.

ب) إذا تعلقت الجرائم بأنشطة تندرج في إطار المسئولية والسيطرة الفعليتين للرئيس.

ج) إذا لم يتخذ الرئيس جميع التدابير اللازمة والمعقولة في حدود سلطته لمنع أو قمع ارتكاب هذه الجرائم أو لعرض المسألة على السلطات المختصة للتحقيق والمقاضاة"[54].

وتجدر الإشارة ، إلى أن القائد العسكري لا يكون مسؤولا جنائيا عن جرائم مرؤوسيه إلا إذا كان لديه العلم الحقيقي كأن يثبت بالأدلة أنه كان موجودا أثناء ارتكاب الجرائم أو يفترض علمه من خلال الظروف أن هنالك انتهاكات خطيرة من قبل المرؤوسين ويتحقق ذلك إذا كانت الجرائم ترتكب على نطاق واسع ومنظم[55].

2. مسؤولية المرؤوسين العسكريين

لمساءلة المرؤوسين العسكريين عن الأعمال التي يرتكبونها والتي تصنف ضمن الانتهاكات الخطيرة لقواعد القانون الدولي الإنساني المشمولة بالحماية لاسيما الانتهاكات الخطيرة ضد السلامة البيئية أثناء سير العمليات العدائية بين الأطراف المتحاربة ، يجب أن تتوفر عدة شروط في الحقيقة هي الشروط العامة التي يجب أن تتوفر في القصد الجنائي بشكل عام ، وهي:

- علم المرؤوس بما يرتكب من أفعال أثناء النزاع المسلح يشكل جريمة يعاقب عليها القانون الدولي الإنساني والمتمثل في عنصر العلم.

- وأن المرؤوس كانت تتوجه إرادته إلى القيام بذلك الانتهاك بمحض إرادته دون وجود أي عنصر خارج نطاق إرادته وهو العنصر الثاني المتمثل في الإرادة.

وإذا توافر هذان العنصران في المرؤوس العسكري أثناء قيامه بجريمة ضد البيئة والتي تعتبر جريمة حرب يتعرض للمساءلة القانونية ويتعرض للعقوبات الجزائية ، جزاءً لما ارتكبه من أفعال غير مشروعة أثناء سير العمليات الحربية.

الخاتمة

انطلاقا مما سبق التعرض له من خلال دراستنا ، خلصنا إلى أنه إذا كان مرمى الجهود السابقة يأتي من منطلق التسليم بأن للإنسان حقا طبيعيا وقانونيا في بيئة سليمة ومتوازنة وصحية وتضمن بقاءه واستمراره في كل وقت وفي كل مكان وزمان بما ففي ذلك زمن النزاع المسلح ، من هذا المنطلق كان يجب التصدي لممارسات الدول التي تنتهك أحكام حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة والتي أثبت واقع الحروب أنها كثيرا ما تصيب البيئة بأضرار جسيمة سواء عن عمد أو غير عمد ، ولذلك حاولنا التعرض لأحكام الحماية الواجبة للبيئة أثناء النزاع المسلح والتأكيد على ما يجب اتخاذه من تدابير وقائية علاجية وردعية من قبل أطراف النزاع لحماية البيئة وعدم التعرض لها بالاعتداء أو استخدامها للعدوان وإلا تتعرض للمساءلة باعتبار تلك الأعمال جريمة حرب توجب مساءلة مرتكبيها مهما كانت صفتهم وقد جاء هذا التوجه في البداية بطريقة غير مباشرة ، إلا أن واقع النزاعات المسلحة المعاصرة فرض الاهتمام بحماية البيئة بطريقة مباشرة بوضع قواعد تضمن حصانتها من الاعتداء.

لكن رغم أن قواعد القانون الدولي الإنساني قد وفرت حماية للبيئة بطريقة غير مباشرة ابتداءً من إعلان سان بطرسبرغ عام 1868 إلى غاية اتفاقيات جنيف الأربع لعام 1494 ، إضافة إلى الأعراف الدولية المتبعة في القتال والتي حمت البيئة بطريقة ضمنية ، كما ساهمت المعاهدات والاتفاقيات الدولية في القانون الدولي العام في فرض حماية للبيئة في زمن النزاع المسلح إلى جانب تدخل المنظمات الدولية لفرض رقابتها في مثل هذه الفترة لضمان السير الحسن للعمليات العدائية وعدم إلحاق أضرار بالبيئة.

إضافة إلى ذلك يعتبر الهجوم على البيئة جريمة حرب طبقا لنظام روما الأساسي مما يعرض الطرف الذي قام بهذا الهجوم إلى المساءلة الدولية وتحمل أثار المسؤولية القانونية من خلال تحمل الدولة المسؤولية المدنية من أجل تعويض الطرف المتضرر وتحمل أفراد القوات المسلحة المسؤولية الجزائية لما ارتكبوه من جرائم في حق البيئة ، كما تتعرض الدولة القائمة بالضرر لتحمل أثار المسؤولية غير القانونية كالتدخل العسكري من أجل وقف الفعل غير المشروع.

ولتقييم مدى فعالية قواعد المسؤولية الدولية في قمع انتهاك قواعد حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة ، فإنه يمكننا الجزم بعدم فعالية هذه القواعد في حماية البيئة خلال النزاعات المسلحة لعدة أسباب ، لذا نرى أنه يجب أن تتخذ الإصلاحات التالية لتفعيل قواعد حماية البيئة خلال النزاعات المسلحة:

1- إن عدد الانتهاكات التي لحقت بالبيئة خلال النزاعات المسلحة قد تضاعف بسبب زيادة الآثار التدميرية الجسيمة التي رتبتها الوسائل والأساليب التي تستعمل في القتال والتي تزداد قوتها التدميرية بتطور تكنولوجيا السلاح كالأسلحة النووية التي لم تحظر بموجب النصوص بشكل صريح ، والتي أدى استعمالها إلى إلحاق أذى جسيم بكل أشكال الحياة على سطح الكرة الأرضية ، من هنا يجب أن يواكب التطور في الأسلحة تطوير وتعديل في القواعد الإنسانية التي تحمي البيئة أثناء النزاعات المسلحة ، وننوه في هذا الإطار إلى وجوب التفكير في وضع اتفاقية إنسانية خامسة حول حماية البيئة الطبيعية أثناء النزاعات المسلحة باعتبار أن واقع النزاعات المسلحة أثبت عدم كفاية القواعد الإنسانية الحالية لحماية البيئة سواء تلك التي تضمنت أحكامها بصفة غير مباشرة حماية للبيئة أو تلك التي كرست قواعدها حماية مباشرة للبيئة ، والتي وإن تضمنت في أحكامها حماية للبيئة إلا أنها اكتفت بالإشارة إلى بعض الانتهاكات التي تعتبر اعتداءا جسيما على البيئة وأهملت أشكالا أخرى برزت خلال النزاعات المعاصرة.

2- كذلك من النقائص التي نسجلها على قواعد المسؤولية في الاتفاقيات الدولية الإنسانية أنها اشترطت لانعقاد المسؤولية عن الأضرار التي تلحق بالبيئة أن تكون أضرارا بالغة واسعة الانتشار وطويلة الأمد ، إلا أن إثبات هذه المسؤولية يصعب من الناحية الواقعية تحقيقه في معظم

النزاعات المسلحة التي ألحقت بالبيئة أضرارا فادحة لكنها لم تصل إلى حد اعتبارها واسعة الانتشار وطويلة الأمد.

3- بالإضافة إلى ذلك، فإن الدول غالبا ما تحاول الالتفاف على الاختصاص الجنائي الممنوح لها من قبل الاتفاقيات الإنسانية لتوفير حصانة لأفراد قواتها المسلحة ضد المساءلة الجنائية 3، ففي مجزرة صبرا وشاتيلا التي ارتكبتها القوات الإسرائيلية في مخيم اللاجئين الفلسطينيين بلبنان عام 1982، نجد أن إسرائيل حاولت التحايل لمنع مساءلة جنودها أمام هيئات أخرى بتشكيل لجنة تحقيق خاصة (لجنة كاهان) ليفلت جنودها من المساءلة، بل هي تحاول قدر الإمكان منحهم الحصانة الجنائية في مواجهة الانتهاكات الخطيرة التي يرتكبونها في مجال انتهاك أحكام حماية البيئة الطبيعية بالأراضي الفلسطينية وبخاصة تلك التي لحقت بقطاع غزة.

4- إن قيام الاتفاقيات الإنسانية بالإحالة إلى التشريعات الوطنية الجنائية للدول في فرض عقوبات جنائية ضد مرتكبي الانتهاكات الجسيمة للقواعد الإنسانية قد ساهم في التقليل من فعالية قواعد المسؤولية عن انتهاك حماية البيئة أثناء النزاعات المسلحة، كما أن العقوبات التي تفرضها الدول بموجب تشريعاتها الجنائية الوطنية،-هذا في حالة فرضها فعلا- هي في الحقيقة عقوبات صورية لا تتناسب مع جسامة الجرائم المرتكبة.، مما يعني أن قواعد المسؤولية تتلاشى أمام التصادم الواقعي بين الحماية الوطنية لمنتهكي القواعد الإنسانية وبين الحماية الدولية لضحايا تلك النزاعات.

الهوامش

1. نصر الله سناء ، الحماية القانونية للبيئة من التلوث في ضوء القانون الدولي الإنساني ، منشورات البغدادي ، الجزائر ، 2013 ، ص. 110.
2. عمر سعد الله ، القانون الدولي الإنساني (الممتلكات المحمية) ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2008 ، ص. 115.
3. خالد طعمة صعفك الشمري ، القانون الجنائي الدولي ، الطبعة الثانية ، بدون دار النشر ، الكويت ، 2005 ، ص. 40.
4. إبراهيم محمد عناني ، " الحماية القانونية للتراث الإنساني والبيئة وقت النزاعات المسلحة" ، منشور ضمن المؤتمرات العلمية لجامعة بيروت المؤتمر العلمي السنوي لكلية الحقوق "القانون الدولي الإنساني –آفاق وتحديات- ، الجزء الثاني: القانون الدولي الإنساني وحماية المدنيين والتراث والبيئة ، الطبعة الأولى ، منشورات الحلبي الحقوقية ، بيروت -لبنان ، 2005 ، ص. 58-59.
5. فيصل عريوة ، المسؤولية عن انتهاك قواعد حماية البيئة في القانون الدولي الإنساني ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الحقوق ، تخصص القانون الدولي والعلاقات الدولية ، كلية الحقوق ، جامعة الجزائر 01 ، الجزائر ، 2011-2012 ، ص. 27. انظر أيضا: حسين صالح عبيد ، القضاء الدولي الجنائي ، دار النهضة العربية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، 1977 ، ص. 148.
6. ناريمان عبد القادر ، القانون الدولي الإنساني واتفاقية لاهاي لعام 1954 وبروتوكوليها لحماية الممتلكات الثقافية زمن النزاع المسلح ، في: القانون الدولي الإنساني آفاق وتحديات ، أعداد مصطفى أحمد وآخرون ، الجزء الثاني ، الطبعة الأولى ، منشورات الحلبي الحقوقية ، لبنان ، 2005 ، ص. 161.
7. فيصل عريوة ، المرجع السابق ، ص. 27-28.
8. [1] – نجاة أحمد أحمد إبراهيم ، المسؤولية الدولية عن انتهاكات ضوء القانون الدولي الإنساني ، منشأة المعارف الإسكندرية ، الإسكندرية ، 2009 ، ص. 136.
9. Alexander Kiss, les Protocoles additionnels aux Conventions de Genève de 1977 et La protection des biens de L'environnement Études et Essais sur le Droit international humanitaire, sur les principes de la Croix-Rouge, p 184.
10. سهيل حسين الفتلاوي ، الإرهاب الدولي وشرعية المقاومة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الأردن ، 2009 ، ص 202. أنظر أيضا: نجاة أحمد أحمد إبراهيم ، المرجع السابق ، ص. 139.
11. نصر الله سناء ، المرجع السابق ، ص. 119.
12. لنوار فيصل ، حماية البيئة الطبيعية أثناء النزاعات المسلحة ، رسالة ماجستير ، كلية الحقوق ، جامعة الجزائر ، 2001 ، ص. 175 .
13. عريوة فيصل ، المرجع السابق ، ص. 33 -34.
14. صلاح الدين عامر ، "حماية البيئة إبان النزاعات المسلحة في البحار" ، المجلة المصرية للقانون الدولي ، المجلد (49) ، الجمعية المصرية للقانون الدولي ، 1993 ، ص. 35.
15. لنوار فيصل ، المرجع السابق ، ص. 175 -176 .
16. صلاح الدين عامر ، حماية البيئة إبان النزاعات المسلحة في البحار ، المرجع السابق ، ص. 36 .
17. لنوار فيصل ، المرجع السابق ، ص. 176-177.
18. عريوة فيصل ، المرجع السابق ، ص. 37.
19. أحمد بشارة موسى ، المرجع السابق ، ص. 122 .
20. عريوة فيصل ، المرجع السابق ، ص. 39.
21. عمر سعد الله ، القانون الدولي الإنساني ، وثائق وآراء ، الطبعة الأولى ، دار مجدلاوي ، الأردن ، 2002 ، ص. 8 .
22. المادة (08 الفقرة 2/ب) من نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية لعام 1998.
23. المادة (77) من نظام روما الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية لعام 1998.
24. إمانويلديكو ، تعريف الجزاءات التقليدية ، نظامها وخصائصها ، المجلة الدولية للصليب الأحمر ، المجلة (90) ، العدد (870) ، جوان 2008 ، ص. 37.
25. جيلالي الحسين ، الانتهاكات الجنسية للقانون الدولي الإنساني خلال النزاعات المسلحة" ، مذكرة ماجستير ، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة حسبية بن بوعلي بالشلف ، 2010-2011 ، ص. 151.
26. عمر محمود المخزومي ، القانون الدولي الإنساني في ظل المحكمة الجنائية الدولية ، الطبعة الأولى ، دار الثقافة ، عمان ، 2008 ، ص. 382.
27. جيلالي الحسين ، المرجع السابق ، ص. 155.
28. عريوة فيصل ، المرجع السابق ، ص. 55.
29. بن علي مراح ، المسؤولية الدولية عن التلوث عبر الحدود ، رسالة دكتوراه ، كلية الحقوق ، بن عكنون ، الجزائر ، 2006-2007 ، ص. 169 .
30. إبراهيم الدراجي ، جريمة العدوان ومدى المسؤولية القانونية عنها ، الطبعة الأولى ، منشورات الحلبي الحقوقية ، بيروت-لبنان ، 2006 ، ص. 577.
31. كمال حماد ، النزاع المسلح في القانون الدولي العام ، المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان ،1997 ، ص. 40 .
32. كمال حماد ، النزاع المسلح في القانون الدولي العام ، المرجع السابق ، ص. 40.
33. فيصل عريوة ، المرجع السابق ، ص. 59.
34. ياسر محمد فاروق المنياوي ، المسؤولية المدنية الناشئة عن تلوث البيئة ، الطبعة الثالثة ، دار الجامعة الجديدة ، مصر ، 2007 ، ص. 400.
35. فراس زهير جعفر الحسيني ، المرجع السابق ، ص. 306.
36. نبيلة إسماعيل رسلان ، المسؤولية المدنية عن أضرار البيئة ، بدون طبعة ، دار الجامعة الجديدة ، مصر ، 2007 ، ص. 115.
37. ياسر محمد فاروق المنياوي ، المرجع السابق ، ص. 409.

38. غسان الجندي ، الوضع القانوني للأسلحة النووية ، الطبعة الأولى ، دار وائل للنشر ، الأردن ، 2000 ، ص. 157.

39. فراس زهير جعفر الحسيني ، الحماية الدولية لموارد المياه والمنشآت المائية أثناء النزاعات المسلحة ، الطبعة الأولى ، دار الحلبي الحقوقية ، لبنان ، 2009 ، ص. 338.

40. عريوة فيصل ، المرجع السابق ، ص. 65.

41. ثقل سعد العجمي ، "مسؤولية القادة والرؤساء عن الجرائم الدولية التي يرتكبها مرؤوسوهم (مع دراسة لمحاكمة المسؤولين في النظام العراقي السابق) ، مجلة الحقوق ، العدد الثاني ، السنة الثانية والثلاثون ، الكويت ، يونيو 2008 ، ص. 53-54.

42. علي عواد ، العنف المفرط ، قانون النزاعات المسلحة وحقوق الإنسان ، الطبعة الأولى ، دار المؤلف ، لبنان ، 2001 ، ص. 82.

43. أشرف عبد العزيز الزيات ، المسؤولية الدولية لرؤساء الدول (دراسة تطبيقية على إحالة البشير إلى المحكمة الجنائية الدولية) ، دار النهضة العربية القاهرة ، د.س.ن ، ص. 208.

44. علي عواد ، المرجع نفسه ، ص. 207.

45. هورتنسيادي وتيجو تيرس بوسي ، (العلاقة بين القانون الدولي الإنساني والمحاكم الجنائية الدولية) ، مختارات من اللجنة الدولية للصليب الأحمر ، المجلد (88) ، العدد 861 ، مارس 2006 ، ص. 11.

46. أشرف عبد العزيز الزيات ، المرجع السابق ، ص. 208-209.

47. كريمة عبد الرحيم الطائي وحسين علي الدريدي ، المسؤولية الدولية عن الأضرار البيئية أثناء النزاعات المسلحة ، الطبعة الأولى ، دار وائل للنشر ، الأردن ، 2009 ، ص. 104.

48. ثقل سعد العجمي ، "المرجع السابق ، ص. 92-93.

49. عبد العزيز العيشاوي ، أبحاث في القانون الدولي الجنائي ، الجزء الأول ، بدون طبعة ، دار هومة ، الجزائر ، 2007 ، ص 134.

50. Glaser .S, infraction internationale, paris, 1957, p 20.

51. ففي قضية ميلومير ستاكيتش أمام المحكمة (ICTYK) ، أشار المدعى العام إلى انه يسمح باعتبار الشخص مسؤولا جنائيا سواء عن أفعاله كفرد (المادة 1/7) أو بوصفه قائدا مدنيا أو عسكريا مسؤولا عن تصرفات مرؤوسيه (المادة 3/7) ، كما أشارت الدائرة الابتدائية إلى أن منصب القائد أو الرئيس يعد ظرفا مشددا لمسؤوليته الجنائية بموجب المادة (1/7). نقلا عن: شريف عتلم ، القانون الدولي الإنساني ، الطبعة السادسة ، إصدار اللجنة الدولية للصليب الأحمر ، القاهرة ، 2006 ، ص. 11.

52. أشرف عبد العزيز الزيات ، المرجع السابق ، ص. 213.

53. أشرف عبد العزيز الزيات ، المرجع نفسه ، ص. 161 ، 214.

54. محمود الشريف بسيوني ، المحكمة الجنائية الدولية ، نشأتها ونظامها الأساسي مع دراسة تاريخ للجان التحقيق الدولية والمحاكم الجنائية الخاصة ، مطابع روز اليوسف ، القاهرة ، 2001 ، ص. 299.

55. ثقل سعد العجمي ، "المرجع السابق ، ص. 111 وما بعدها.

المسرح الاحتفالي :... قراءة في بياناته

Ceremonial theatre...reading statement

تاريخ الارسال:22/04/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

أسماء عجاتي، جامعة محمد بوضياف –المسيلة
assma.gh1@gmail.com

الملخص

المسرح قبل كل شيء هو نشاط فكري وفني له قوانينه وشروطه ، وإذا ألزمناه صفة الاحتفالية أصبح مسرحا احتفاليا ، تتغير فيه طريقة التوصيل بأن تصبح مستندة على التصور الاحتفالي ، حيث إن البداية كانت من الاحتفال الذي هو تظاهرة اجتماعية ، وتكون محاولة تشكيله داخل منظومة فكرية مترابطة ، ليكون بذلك فلسفة ، والفلسفة هنا لا تعني التمذهب ، بل إن تجربة الاحتفاليين هنا هي كيفية بناء مسرح يجمع بين الأشكال التراثية الاحتفالية ، ووضعها في قالب متميز تكون لغته متميزة ومغايرة أيضا ، يكون هذا البناء قابلا للممارسة ،للتنظير وللنقد معا.

تأتي هذه الورقة البحثية لتتناول المسرح الاحتفالي كأحد أهم اتجاهات المسرح العربي ، وذلك من خلال مفهومه ، وشروطه ، ووظيفته ، ومصادره.

الكلمات المفاتيح: المسرح الاحتفالي ، الاحتفال ، الاحتفالية ، المسرح العربي ، التراث الشعبي ، الواقع ، التاريخ.

Résumé

Le théâtre est une activité intellectuelle et artistique qui à ces propres règles et conditions. En soumettant à un statut de célébration, il devient un théâtre festif. La manière dont s'effectue sa transmission change et se base sur la perception cérémonielle, dont l'origine consistait en une manifestation à caractère social, mais sa constitution en système intellectuel cohérent devient alors une philosophie. Le concept de philosophie ne renvoie pas ici à une notion de doctrine, plutôt elle vise à élaborer un théâtre combinant les différents aspects patrimoniaux sous une forme spécifique (le cérémonial) et son expression à travers une langue spécifique et différente. Cette construction se prête en même temps à l'initiative, au développement et à la critique.

La présente recherche traite du théâtre festif comme l'une des plus importantes tendances du théâtre arabe, et ce à travers sa définition, ses conditions, ses fonctions et ses sources.

Mots-clés : Le théâtre festif, Célébration, Le théâtre arabe, Le patrimoine populaire, L'histoire.

Abstract

Theater is an intellectual and artistic activity that has its own rules and conditions. If we submit it to a celebratory status, it becomes a festive theater and the way in which it is transmitted changes and becomes based on the ceremonial perception of which the origin was a social manifestation and the attempt to constitute it in a coherent intellectual system then becomes a philosophy. The concept of philosophy does not refer here to the notion of doctrine, but the experience of the celebrants aims to know how to elaborate a theater combining the different patrimonial aspects in a specific form (ceremonial) and its expression through a specific and different language. This construction lends itself at the same time to initiative, development and criticism.

This research deals with festive theater as one of the most important trends in Arab theater through its definition, conditions, functions and sources.

Key words: Festive Theater, Celebration, Arab theater, Popular heritage, History

مدخل

"أيها المسرحيون العرب... هذا عصر الاحتفال ... فاحتفلوا... احتفلوا" [1]

هذا النداء هو دعوة صريحة ومباشرة للمسرحيين العرب من طرف أحد أهم أقطاب جماعة المسرح الاحتفالي ، المؤلف والناقد المغربي (عبد الكريم برشيد)، نشره بمجلة التأسيس" دفاتر مسرحية" سنة 1987 ، وهذا لأجل الإسهام في بناء مسرح عربي له هويته وروحه وفكره ولغته ، وذلك بإحداث انقلاب جذري ، ابتداءا من التمثيل والنص والإخراج والمعمار المسرحي والمؤسسة [2].

وقبل هذا النداء كانت هناك العديد من البيانات التي توضح معالم هذا المسرح الجديد وتدعو إليه ، إذ كان البيان الأول سنة 1976 كإعلان لظهور هذا التيار من مدينة (مراكش)، وهذا طبعا لم يكن صدفة بل " لأن هذه المدينة من خلال ساحتها (جامع الفنا) كانت دائما سوقا للوجدان الشعبي ، إنها احتفال شعبي مفتوح ، أحتفال يجسد الفعل الدرامي ، هذا الفعل القائم على وسائل تعبيرية مختلفة (الشعر ، الغناء ، الحكاية ، التقليد ، الزجل ، الألعاب البهلوانية")[3].وفي هذا المكان الواحد (جامع الفنا) يكون اجتماع كل الناس للتحاور حول قضاياهم المشتركة بينهم جميعا ، وهذه التجمعات في هذه الساحة لا تزال إلى اليوم " ففي مراكش لا زال الاحتفاظ بالأصالة والجذور الضاربة في تاريخ الفولكلور بما فيه الطوائف الدينية والرقصات الجبلية "البربرية" [4].

وقد دُعّم هذا البيان بكتابات نظرية وبعض الأعمال المختلفة على أن " تراكم المساهمات الاحتفالية -إبداعا وتنظيرا ونقدا ومناقشة – وتصاعد المد الاحتفالي ، كلها عوامل أدت بالضرورة إلى ميلاد الجماعة [5]. وجماعة المسرح الاحتفالي متكونة من: مؤلفين ، نقاد ، ممثلين ، مخرجين ، صحفيين ، باحثين مسرحيين وأيضا نجد ضمنها رسامين ، تقنيين ، مهندسين ، موسيقيين ، شعراء ، وهذا لعلاقة هؤلاء جميعا بشكل من الأشكال بفن المسرح ، تبنوا النظرية الاحتفالية وعملوا داخل ورش مسرحية واحدة لأن الفعل المسرحي ، من حيث هو فنون وصناعات متشابكة ومتداخلة ومتكاملة ، لا يمكن دراسته إلا داخل فضاءات مختبرية تتعدد فيها الاجتهادات وتختلف لتشكل في الختام من خلال تكاملها شيئا ملى موحدا" [6].

فالاحتفاليون بهذا يؤكدون جدوى جماعية العمل التي من خلالها كما يقولون: " يمكن أن نضمن للبحث المسرحي صفتين ، التكامل والشمول[7]كما إن التجارب السابقة في هذا الميدان -المسرح الاحتفالي – كأعمال (يوسف إدريس) وأبحاث الدكتور (علي الراعي) بقيت حبيسة التنظير ولم تتعداه إلى العملي ، وأيضا فيما يخص الممثل والمخرج المسرحي (الطيب الصديقي) الذي رغم ميدانية تجاربه وعمليتها وكذا وصوله إلى درجة الريادة في التجارب المغربية إلا أن أعماله هذه " ظلت تفتقر إلى التنظير الفكري[8]. وهذا الحكم فيما يخص بداياته.

وبالتالي فالتنظير والإبداع مهمان إلى جانب الجماعية في العمل المسرحي ، حيث إنّ" إحداث تراكمات في الإبداع والنقد والتنظير والممارسة هذه التراكمات بما تحمله من تعدد وتنوع هي الكفيلة وحدها بإيجاد وعي مسرحي ، فهذا التأسيس يقوم على النظرية والممارسة معا وبهذا كان فنا وكان فكرا وكان صناعة" [9]. ليأتي النقد الهادف كمستوى آخر لاستيعاب العمل المسرحي.

فالاحتفالية لها أسسها واختياراتها وأفكارها ، وهي استمرار لتلك الأعمال السابقة لتطويرها وتنميتها ضمن مؤسسة جماعية ، وعليه فإن الخطوط العامة بين بداية التأسيس الثاني* وعملية استكماله هي خطوط مشتركة لأنها تبحث في كيفية بناء مسرح عربي ، وتبقى التفاصيل بحسب رؤية كل واحد من العاملين في هذا المجال.

وفي بيانها الأول أوضحت جماعة المسرح الاحتفالي " أن الاحتفالية بالأساس ورش ، ورش مفتوح للإضافات ابتداء من الخليج إلى المحيط "[10].

لتستمر البيانات بعد ذلك في الظهور محمّلة بالإضافات والبحوث المتصلة بما قبلها وبما بعدها باستمرار ، وهذا لإيمان الاحتفاليين بأن تجدد اللقاء " هو إقرار ضمني بأن باب البحث مفتوح أبدا. مفتوح للخلق والإضافة. فالاحتفالية ليست كينونة ثابتة ومستقرة ، ليست بناءا جاهزا ، وإنما هي بالأساس هذا الفعل الذي يسمى البناء" [11] ، هذا البناء الذي يستدعي الاجتهاد والعمل المستمر لا الكسل والتراجع ، فكان بذلك البيان الثاني ، فالثالث فالرابع ، في مارس من كل عام " ليكون احتفالا يتجدد مع دورة الحياة والطبيعة. إنه بعث بعد موت أو شبه موت. فهو لا يغيب إلا ليحضر ولا يبتعد إلا ليقترب وهو في بدايته الجديدة هذه يكتسب أبعادا وآفاقا جديدة إضافية" [12]، والتجدد والاستمرار هما من خصائص

العيد والاحتفال، وبمثل هاتين الخاصيتين كانت إطلالة بيانات جماعة الاحتفالية، التي جعلت بابها مفتوحا وهذا يعني أنها ليست ملكا لأحد بل هي للكل وهذا ما سماه الاحتفاليون " التطوع الإبداعي".

ولم يقف الأمر عند حدود البيان الرابع بل كانت هناك مراجع أساسية وهامة متمثلة في دراسات وأبحاث نظرية وأيضا كتابات إبداعية وأعمال مسرحية ميدانية توضح وتجسد التيار الاحتفالي، ومن بين الكتب: "حدود الكائن والممكن في المسرح الاحتفالي،" الاحتفالية بين التأسيس وإعادة التأسيس"، "الاحتفالية في أفق التسعينات"، " الاحتفالية مواقف ومواقف مضادة لـــــ(عبد الكريم برشيد)

في النقد الاحتفالي المسرحي" لـ (عبد الرحمان بن زيدان)، إلى جانب مسرحيات منها: " سالف لونجة "، " منديل الآمان"، "جحا في الرحى"، " النمرود في هوليود" وغيرها.

1-مفهوم المسرح الاحتفالي

لقد وجدت أنه من الصعوبة تحديد مفهوم واضح ومباشر للمسرح الاحتفالي، لذا عمدت إلى تجميع بعض العبارات الأولية التي يمكن من خلالها توضيح معناه. سيكون الحديث عن الاحتفال الذي يعتبر (شكلا من أشكال التعبير الإنساني)، فقد وجد بوجود الحياة ليعبر عن حالات وجودية للإنسان الذي يعتبر محرك هذا التعبير وهو " الذي يعقل الأشياء ويحسها، فيفرح ويغضب، ويقلق ويحزن، والذي يترجم هذه الأحاسيس اللامرئية إلى فعل حسي منظور، وهو رقص حينا، أو غناء أو تمثيل أو نحت أو عزف، أو جنازة أو عرس أو مظاهرة، وبهذا كان الاحتفال مرتبط بحقيقتين: الحياة والإنسان."[13]

ومنه فإن الاحتفال هو كشف عن احساسات الإنسان الداخلية، ويكون في الفرح كما يكون في الحزن، وهو يتميز عندئذ بالآنية والتلقائية، فهو لا يعبر غدا عن الشيء الذي يقع اليوم أو وقع بالأمس"[14].

كما إن " التعبير فيه مرتبط وملتحم بموضوع التعبير. (فالغناء مرتبط بالحصاد والرقص بالغناء والصيد والتحطيب) [15]. "و " إنه في-حقيقته وجوهره - تعبير جماعي، عن حس جماعي. إنه تعبير يضطلع به (الكل) للتعبير عن (الكل) "[16].

من هذا كله يمكن اعتبار الاحتفال المصدر الأساسي لجميع الفنون المعروفة من شعر ورسم وغناء ورقص وغيرها، وعليه كانت خصائصه المذكورة والمتمثلة في التلقائية والجماعية والآنية شاملة لما تفرع عنه من فنون على أنه لم يبق إلاّ " المسرح والملحمة وحدهما يحتفظان بعناصر الاحتفال وملامحه الأساسية: المسرح من خلال الممثل، الذي هو في نفس الوقت المغني والمنشد والرسام ... والملحمة وذلك من خلال المداح والراوي والشاعر المتجول...." [17].

وفي رأيي فإن باقي الفنون أيضا بقيت تحتفظ بعناصر الاحتفال وربما أن ميزة الجماعية هي المفتقرة فيها رغم تعبيرها عن الجماعة انطلاقا من الذات الإنسانية، أي تكون هناك نمذجة للواقع وللشخصية التي من الممكن إيجادها في أي فرد من أفراد الجماعة الواحدة، كما يمكن أن تتحقق عناصر الاحتفال في المسرح والملمحة -ضمن مفهوميهما السابقين-، على أن البحث عنها في كل الاتجاهات المسرحية المعروفة قد يؤدي إلى انعدام وجود بعض منها. وهذه الخصائص المميزة للاحتفال هي التي أراد المسرح الاحتفالي استعادتها فهو " يبدأ من درجة الاحتفال الخام ليصل إلى المسرح الاحتفالي[18]، وبذلك كانت صفة الاحتفالية مرتبطة بالمسرح باعتبار أنه " يعمل على إحياء فعل ما، إنه يخلق تظاهرة آنية، تظاهرة تتم في حضور الجميع وبمشاركة الجميع."[19]

وفي عملية الاستعادة للاحتفال الخام لأجل خلق مسرح عربي مركزه الذات العربية، تتحقق فيه الأصالة والمعاصرة حدد المنظر (عبد الكريم برشيد) ثلاث مراحل يبرز فيها مسيرته هذه وهي: " مرحلة البحث في المواد الخام العربية، أي الرجوع إلى مصادر الإنشاء المسرحي، والتي يمكن أن تتجلى في التاريخ والأسطورة والحكايات والأمثال والأغاني، والملاحم الشعبية والأدب العربي والتصوف الإسلامي والقرآن الكريم. المرحلة الثانية وتتمثل في البحث عن شكل مسرحي عربي، وذلك من خلال مساءلة الحفل العربي، واستنطاق صامته. وتبقى المرحلة الثالثة هي البحث عن نظرية مسرحية ونظرية فكرية وجمالية على ضوئها نؤسس الكتابة وتوجد للصناعة المسرحية مناهجها في الخلق والإبداع" [20].

فالمرحلة الأولى من خلالها يمكن العثور على " لغة أوسع وأشمل وأعمق من لغة اللفظ (الشعر القصة) ومن لغة

اللحن (الغناء -الموسيقى) ولغة الإشارات والحركات (الإيماء) [21]، وهو البحث إذن عن خطابات مغايرة. وعلى تنوع هذه المصادر كان لكل باحث عربي وجهته المختارة، (فتوفيق الحكيم) مثلا اعتمد، المصدر القرآني، والأسطورة أعتمدها (ولد عبد الرحمان كاكي)، ونماذج المصدر التراثي نجد لها: (الطيب الصديقي)، (كاتب ياسين)، و(الطيب العلج)، أما التاريخ فقد كان مصدرا مهما للتونسي (عز الدين المدني)، (والطيب الصديقي) أيضا، أما عن التصوف فنجد أن (صلاح عبد الصبور) قد اختاره في مسرحيته الشعرية (مأساة الحلاج) كما نجد أن كلا من (الطيب الصديقي) و(الطيب العلج) أيضا قد اعتمداه.

أما المرحلة الثانية فهي البحث عن شكل مسرحي عربي وهذا يعني رفض كل ما سبق من أشكال المسرح التقليدي (الخشبة) هذا الذي ينفي التواصل بين الممثل والمتفرج، وعليه فإن وجود مقال جديد يستدعي وجود شكل جديد " يمكن أن يستوعب الاحتفال المسرحي ويبعده على أن يكون طقوسا في كنيسة أو فرجة أمام صندوق سحري، أو تجمعا رسميا في بناية رسمية[22]. فالبحث يكون باستقراء "طبيعة التجمعات واللقاءات العربية، سواء كانت علمية تقام في الجوامع أو " فرجوية" تقام في الأسواق العامة" [23]، هذه التجمعات هي الحلقات أو ما يسمى بالمسارح الدائرية وهي حلقات غير مقفلة، تضيق وتتسع، ويصب بعضها في البعض الآخر، فهي محطات للعيون وليست محطات للاستقرار. إنها كالنهر تماما، يتدفق باستمرار ليعطي الحياة والتجدد، وداخل هذه الحركة فإن النظر يتجدد، والمكان يتجدد، والوجود يتجدد والطقس يتجدد. كل شيء يتغير ليعطيك الإحساس بأنك حقا تعيش جو الحفل، وهذا ما نفتقده في وجود الخشبة في هندستها الإيطالية" [24]. وعليه فإن وجود مثل هذه الخشبات (الحلقات) في مسرح واحد يؤدي إلى تحقق سمات الحلقة المذكورة فتكون الحيوية ويكون التجدد، ويكون التحكم في الاتساع والضيق، من طرف المتفرجين الذين كلما زاد عددهم زاد اتساع الحلقة والعكس بالعكس، ويحصل ضمن هذا الشكل الجديد "أن يكون تحرير العين أولا، وتحرير الذهن ثانيا، وتحرير الفعل المسرحي ثالثا، وذلك من جاذبية الصندوق السحري الذي يسمى خشبة[25].

هذه الحرية التي توجد التفاعل والانفعال معا " من طرف المتفرج ويصبح مساهما لا مشاهدا وساكنا، ويكون انتقاله من حالة الانتظار إلى حالة البحث، وبذلك تتحقق العلاقة (مبدع، متفرج).

ويمكن أن نشير هنا أنه كان من نماذج حركة البحث عن شكل مسرحي عربي جديد، " مسرح الشوك في سوريا، ومسرح الناس بالمغرب، المسرح الفردي أو المونودرامي، ... المسرح الملحمي... المسرح الفقير"[26] إضافة إلى ما سبق إليه (يوسف إدريس) في دعوته إلى تأكيد شكل السامر، أو في دعوة (توفيق الحكيم) في البحث عن شكل مسرحي يجمع (الراوي، المداح، المقلداتي)، وكذا الدعوة إلى الكوميديا المرتجلة من طرف (علي الراعي)، وأيضا محاولة (الطيب الصديقي) و(عبد القادر علولة) في ترسيخ شكل الحلقة، وغيرها من محاولات التجريب في ميدان التراث الشعبي لخلق شكل خاص بالمسرح العربي.

وعن المرحلة الثالثة المتمثلة في البحث عن نظرية مسرحية فهي تعتبر مهمة جدا رغم وجود من يرفض فكرة التنظير هذه ويعارضها وهذا لأسباب عدة تتمثل في:

-"التضخم في البيانات المسرحية والتنظير في الوقت الذي بدأ يقل فيه عدد العروض المسرحية بل وتقلصت الممارسة.

- عدم وجود تراكم مسرحي يؤهلنا إلى الدخول في مرحلة التنظير.

- إن اكتمال صورة التجارب المسرحية العالمية وما وصلت إليه من تنوع واختلاف إنما كان من باب التطبيق والممارسة وليس من باب التنظير.

- غياب الجدل الفني، والسجال الفكري -الجماعي -في زمن طغت فيه الفردانية التي يبحث فيها الفرد " المنظر" عن الزعامة ومخالفة الجاهز والمعروف الشائع.

- إخفاق وعجز النظريات العربية كلها -وفي جميع المجالات -عن إنتاج جهاز نظري مستقل، سواء من وحي معرفتنا الأصيلة أو بالاتصال بمعرفة ثانية"[27].

وربما في هذه النقاط نجد ما هو صحيح وما هو قاس نوعاً ما على التجارب العربية، فيما أن النظرية تأتي بعد التجربة فهذا معناه أن بيانات الجماعات المسرحية العربية ظهرت انطلاقا من الممارسة والتجريب. كما إن هناك من التجارب العربية الرائدة التي كانت بدايتها دون تنظير ووصلت إلى درجة كبيرة من النجاح والأهمية كأعمال (الطيب الصديقي) مثلا، ولا زال يحقق نفس النجاح وهو ضمن الجماعة التي تتبنى التنظير، كما إن اتهام المنظرين العرب

بالفردانية في العمل وبحثهم عن الزعامة أجده قاسيا جدا والدليل على خطأ هذا الزعم هو العمل الجماعي المتكامل الذي أضفى على التجارب المسرحية العربية. وربما كان الاتهام الأخير هو الأقسى على الإطلاق ، فهناك نظريات عربية ما تزال تحقق النجاح والاستمرارية لحد الآن كنظرية (محمود أمين العالم) النقدية مثلا.

والنظرية المسرحية التي دعى إليها (برشيد) يتم الوصول إليها بأن " تعيد قراءة الموروث لتعرف مكوناته الداخلية ، للبحث عن نظرية أو نظريات المسرح العربي "[28]، وانطلاقا من هذه النظرية يمكن إحداث فعل الإبداع والخلق.

من هذا كله نستطيع القول إن المسرحيين العرب قد وصلوا إلى درجة من الوعي في قراءتهم لهذا التراث ، فهم لم يقفوا عند حدود تقديسه واسترجاعه بطريقة ميكانيكية فقط ، ولكن كان وعيهم بوجود " العلاقة التي تأخذ من التراث شيئا وتعطيه أشياء ، والتي نقرأ منطوقه وصامته والتي تلامس سطحه وتحفر في أغواره ، والتي تترجم غيابه حضورا ، وسكونه حركة ، وماضيه حاضرا ومستقبلا ، والتي تتدخل في وجهة هذا التراث -أو ذاك-وتجعله يمشي في اتجاه ما هو إنساني وحيوي ومدني وحقيقي وعقلي وعلمي وعيدي" [29]

وقد تنبه إلى هذه العملية عدد لا بأس به من المهتمين بالمسرح العربي وتطوره وتطويره وذلك منذ العقد السادس من هذا القرن. إيمانا منهم بالوصول إلى إيجاد قالب مسرحي - ليس بالمفهوم النمطي-يتلاءم والفكر الجمعي لشعوبهم وما يحمله هذا الفكر من تراكمات ثقافية متنوعة. وإن كان هذا الاتجاه لم ينطلق من فراغ ، وإنما استعان بكثير من التجارب الناجحة في البلدان الأخرى. هذه الاستعانة لم تكن نمطية كما هو في المسرح الكلاسيكي ، وإنما أخذ الوسائل المتبعة في ذلك وإيجاد طرق الملاءمة بينها ، وبين المشهد الثقافي العام.

ومن بين الذين ساروا في هذا المنحى وقدموا أعمالا أثْرت هذا الاتجاه الجديد (القديم) وأرست القواعد الأساسية له على مر العقود السابقة: (يوسف إدريس)، (توفيق الحكيم)، (علي الراعي)، (عز الدين المدني)، (علي عقلة عرسان)، (سعد الله ونوس)، (رياض عصمت)، (ولد عبد الرحمان كاكي)، (عبد الكريم برشيد)، وغيرهم.

2-شروط المسرح الاحتفالي

أ-المشاركة

تعتبر المشاركة جوهر الاحتفالية وفكرتها المحورية ، وقد ورد ذكرها -تقريبا-في جميع بيانات الاحتفاليين وهذا تأكيدا على أهميتها الكبرى ، فنجد منظر الاحتفالية (عبد الكريم برشيد) في خضم حديثه عن الواقع في المسر ح يذكر: " الاحتفال يسعى إلى إيجاد الآخر المشارك في الإبداع. ومتى أصبح مشاركا فإنه يتخلى عن التفرج الشيء الذي يعطي العرض تلقائيته وعفويته ، وبذلك يصبح المسرح حفل كرنفال ، يشخص فيه الكل ويختفي بذلك الناظر والمنظور ، والمنتج والمستهلك".[30]

فالاحتفال يعبر عن حالات وجودية مختلفة للإنسان ،وهو شكل من أشكال التعبير الإنساني ، لذلك لابد أن يكون المسرح حفلا عاما ، تتحقق فيه المشاركة ، إن العلاقة التقليدية بين المبدع والمتلقي والتي تضع حدودا بينهما يجب أن تنتفي في المسرح ، من جهة المتلقي الذي عليه أن يجعل لك إحساساته في حالة استنفار وبهذا فقط يمكن أن يكون لحضوره معنى" [31]، ومن جهة المبدع الذي يجعل من الصدق والحياة والحركية هي سمات الاحتفال الذي يكون "ملكا للمحتفل وساعتها يجسد الفرجة عن طريق الكلمة المنغومة ، والحركة الموقعة والإشارة الموحية "[32].

و"الممثل الاحتفالي لا ينقل الأحاسيس إلى الجمهور (كما في المسرح الدرامي)، ولا ينقل له الأفكار والأوامر(كما في المسرح الملحمي)، وإنما يحيا بحضور الآخرين ومشاركتهم تظاهرة شعبية ، وذلك من أجل إعادة النظر في الواقع ، وذلك بواسطة عيون جماعية وإحساس جماعي" [33]، ومن هنا يظهر أن الجمهور ممثلا مشاركا ، ففي الاحتفال تتحرر طاقاته ، وتزول موانع الخوف والخجل ، ويعتبر الاحتفاليون "أن تجديد الرؤية وتجديد وسائل التعبير عنها ، لا يمكن أن يتما بعيدا عن (المتلقي) لأنه الطرف الثاني في عملية الإبداع" [34]، وعليه فإن إهمال المتلقي وإبعاده عن المشاركة في الإبداع سيؤدي إلى الانفصال لا الاتصال.

وهناك نقطة أساسية يجب الإشارة إليها هي أن الاحتفاليين في كل مرة يوضحون العلاقة بين الذي يملك المال وكيف يكون عمله الفني ، وبين الفقير وكيفية إبداعه ، فعلى اعتبار أن الفقراء يقيمون احتفالاتهم بأنفسهم ويعيشونها هم بذواتهم فإنّ ذلك معناه أن الحفل ملكهم هم ، وإنّ

تجسيدهم المباشر لهذا الاحتفال والتلقائي أيضا صادقا وحيا ، وبالتالي فإن مشاركة الكل فيه تكون مؤكدة ، أما عندما ينتفي كل رابط بين المحتفل والاحتفال فإن الحفل يفقد معناه ومغزاه" [35] ، كما هو الحال عند الأغنياء الذين تمنعهم مراكزهم الاجتماعية من أن يعبروا عن

فرحتهم وآلامهم ، لذلك فإنهم يقومون (باكتراء) أجواق تفرح لهم ، وناديات محترفات يعبرن عن آلامهم. ومن هنا يفقد الاحتفال عناصره الأساسية المتمثلة في المشاركة الوجدانية بين المبدع والمتلقي" [36]. ولَرُبما كان هذا التعبير من طرف الاحتفاليين بالدرجة الأولى ، لإيضاح تأكيدهم على علاقة المشاركة بين الممثل والمتلقي ، وكذلك نقد المسارح التي تنتفي فيها هذه العلاقة (أي المشاركة) وهذا بالدرجة الثانية.

وقد أوردت جماعة الاحتفاليين أنّ المسرح المعاصر قد استعاد شيئا من احتفاليته عندما أخذ" الفن الذي ولد في المعابد ثم التجأ إلى القصور والمعارض والفنادق الفخمة ، قد أخذ يعرف طريقه إلى الأسواق بحثا عن الناس والحياة..." [37]، وحيث يكون اللقاء تختفي تلك المسافة الفاصلة بين المتفرج وما يتفرج عليه كليا ضمن المسرح الاحتفالي.

حيث" إن المسرح ليس فرجة ، وإنما هو بالأساس لقاء -من هنا تبدأ الاحتفالية. لقاء تكون فيه -في ذات الوقت - أقطاب اللقاء وموضوعه أيضا" [38]. في حين نجد أن الطبيعية الفرجة أن تكون شيئا منفصلا عنا ، وأن تكون شيئا غريبا عن ذواتنا... أن تكون هناك مسافات بيننا -نحن من يتفرج وبين ما نتفرج عليه"[39]. ومن هنا فإنه يتحدد الفرق بين الفرجة والاحتفال في (المسرح الاحتفالي).

ب-الجماعية

باعتبار أن الاحتفال يعني الاجتماع والامتلاء فنقول:" احتفل القوم: اجتمعوا واحتفل المجلس بالناس: امتلأ"[40]، فهذا يعني أن الاحتفال لا يتم إلا بحضور الجماعة التي تحيا الحفل وتعيشه ، فكذلك المسرح لا يكون له معنى دون وجود الجماعة " فالممثل الاحتفالي إنّما يحيا بحضور الآخرين ومشاركتهم تظاهرة شعبية ، وذلك من أجل إعادة النظر إلى الواقع وذلك بواسطة عيون جماعية وأحساس جماعي[41]. والمسرح بالأساس هو موعد عام ، موعد يجمع في مكان واحد وزمن واحد بين فئات مختلفة ومتباينة من الناس "[42]. هذا الموعد يتم بوجود قاسم مشترك بين الناس يؤكد أن القضية جماعية عامة تهم الجميع.

ويعني هذا أيضا أن الجمهور هو مقياس لتقييم الأشياء والحكم عليها. ويتضح هذا في ناحيتين: فبالنسبة للناحية الأولى: الإقبال الواسع للجمهور على عمل ما يعني أن هذا الأخير ناجح وصائب ، ذلك لأن "المسرحية المعينة بالظروف الاجتماعية الجادة الحية ، الواعية بها ، المتعلقة بها ، أكثر تأثيرا في الجمهور الواسع" [43]، والتالي يكون الجمهور ذا نوعية إيجابية وممتازة. أما الناحية الأخرى ، وهي الأهم والتي توضح الجماعية أكثر فتتضح في كون الجماعة تتحول إلى طاقة فاعلة ومحركة ، لها دورها وقيمتها. ويظهر أن الاحتفاليين من خلال الجماعية التي نادوا بها كان هدفهم تصحيح وتحويل بعض الرؤى الخاطئة تجاه الجمهور فهو -سواء هنا أو هناك -ليس أكثر من أداة فقط ، أما بالنسبة. للاحتفاليين فهو غير ذلك ، بل هو بالأساس "طاقة فاعلة ومحركة للتاريخ ، ومن هذا المنظور وجب التعامل معه" [44]، هذا الاعتراف بالإنسان أو الفرد وهو المكون للجماعة -يظهر أنه هو القادر على الفعل والخلق والإبداع والتغيير وصنع التاريخ ، في حين أن "الظروف -وهي مجرد وعاء-فلا يمكن أن تعطي غير الشكل واللون والظل والطول والعرض والعمق"[45].

وقد أورد (يوسف إدريس) شرط الجماعية كأحد العناصر الواجب توفرها في العمل المسرحي في قوله:" في كل تلك الأشكال المسرحية لا بد من توفر عنصرين: أولا الجماعة والحضور الجماعي ، وثانيا قيام الجماعة كلها بعمل ما" [46]، وهو بهذا يؤكد أن المشاركة تستلزم وجود الجماعة.

كما إنّنا نجد المسرحي المصري (ألفريد فرج) يؤكد على أهمية الجمهور حين قال:"إن الجمهور عنصر إيجابي في فن المسرح... ولا يمكن تصور العمل الفني المسرحي بلا جمهور..." [47]، لأن العمل المسرحي أساسا موجه إلى الجمهور ، فالعلاقة بين العرض المسرحي وبين الجمهور علاقة تكاملية.

ج-التلقائية

"إنّ المسرح الاحتفالي وهو يبحث عن التواصل الإنساني وعلى الحوار مع الآخرين يسعى إلى أن تتميز العروض بالتلقائية والعفوية والبساطة وذلك كما يحدث في الحياة اليومية[48]. فالحيوية والحركية التي تميز المسرح هي التي تجعل من التواصل بين الخشبة والصالة ممكنا ، ويتم

ذلك عن طريق (الممثل)، هذا الأخير الذي يقول بخصوصه المؤلف المسرحي (ألفريد فرج) : لعل أوضح ما فوق المنصة هو الممثل ، إن الممثل هو ملك المنصة" [49]، وهو بهذا لا يريد أن يقول أن الممثل مجرد حامل للنص ولملكات وجهد وعبقرية المخرج إلى المتفرج ، كما أنه ليس مجرد حلقة وصل بين المؤلف والمتفرج ، بل العكس من ذلك" فإن له ملكاته الخاصة وعبقريته الخاصة التي يستطيع بها أن يثري العمل المسرحي كله ، ويضيف إليه من عنده ، وأن يحقق الصلة الروحية بين العمل المسرحي كله والجمهور"[50]، وهنا يتضح لنا جواب السؤال التالي:هل على الممثل تأدية دوره بشكل طبيعي أم لا؟.

الجواب يظهر من خلال القول السابق لـ (ألفريد فرج)، وهو أن يضيف ، الممثل من عنده طبعا ليس الإضافة السلبية أو الارتجال السلبي الذي لا فائدة منه -ليثري بذلك عمله ويجعله بعيدا عن الميكانيكية والجمود وبعيدا عن المبالغة الشديدة أيضا ، سواء في التعبير عن الأحزان التي تنفر الجمهور أو الإفراط في الإضحاك إلى درجة التهريج. إلى جانب كذلك " أن مختلف التيارات ، والمذاهب الفنية الحديثة والمعاصرة ترفض محاكاة الطبيعة في الفن سواء أكانت هذه المحاكاة مذهبا للأدب أو التصوير أو للموسيقى أو التمثيل"[51]. فالمحاكاة تعني المماثلة دون إضافات ، وحيث إن " الفن ليس تصوير للطبيعة[52]، ينبغي على الممثل أن يستقي موضوعه من الحياة اليومية المحيطة به ، أما كيفية تقديمه فتكون بأسلوب يوضح قدرته على التحوير الصادر عن ثقافته ووعيه وخبرته ، وبطريقة تنسجم فيها كل عناصر العمل المسرحي بما أنه عمل جماعي لا فردي. فوجود الوعي واليقظة والعقل تجعل الممثل متحكما في انفعالاته ومنتبها وعالما بدوره مثله مثل أية وظيفة في الحياة اليومية التي تستدعي شرط اليقظة ، فإن الممثل إذا فقد هذا التحكم الواعي يفقد سيطرته على نفسه وموهبته وقدرته على التأثير في الجمهور.[53]

وهذا التوازن هو ما يسمى في التمثيل الاحتفالي (بالاندماج الواعي) بمعنى أن تكون هناك مراقبة للإحساس وضبط لدرجة الانفعال ، ليصل الممثل إلى رتبة الممثل الحقيقي. وجماعة الاحتفاليين يقولون أنه: "كلنا نحتفل -تعبيرا عن حس أو قضية -ولكن الممثل يحتفل بشكل أحسن وأعمق. إن إحساسه. بما حوله لا يمكن أن يعفينا من الإحساس ، ولا فعله فوق الخشبة يمكن أن يعفينا من الفعل وراء الخشبة" [54]، كما إنه أيضا " لا يفعل شيئا سوى أن يعيش حياته بصدق ليعبر عنها في ذات الوقت بشكل أعمق وأنقي وأصفي[55].

ومن هنا يتضح أن الممثل الحقيقي هو الإنسان الأقدر على الاحتفال ، وذلك بأن يعبر عما يعيشه أو يحياه بصفة عامة بطريقه مغايرة عمن حوله بحيث تكون تلقائية وعفوية وشفافة دون زيف ، ليؤثر بذلك في الآخرين.

وهم يؤكدون أيضا أن الممثل هو كل شيء على الخشبة ، فالمؤلف ، غائب والمخرج غائب ، و"الممثل ساعة الاحتفال هو الثلاثة في واحد. المؤلف ، والمخرج والممثل ، إنه لا يكرر غيره ، سارقا منه هويته وزمنه وحالاته وقضاياه. زمن الحفل ليس تكرارا لزمن آخر مضى وإنما هو زمن مغاير"[56].

ويمكن اعتبار هذا القول شاملا لما أوردناه عن الممثل ، فهذا الأخير لا يحتل مكان أحد من مقيمي العمل المسرحي (مؤلف ومخرج)، بل هو الكل في آن واحد ، قد يضيف على ما هو مكتوب من خلال تحكمه فيه ، فليس المكتوب هو الذي يسير الممثل ، ويستطيع أن يغير من حركاته بحسب استعداداته ومواقفه ومزاجه. كما إنه لا يكرر أحدا ممن يعيشون حوله ولا يكرر حالة أمامه ، بمعنى أنه" لا يحيا الحالات والمواقف الخام وإنما يصنعها داخله لتصبح ملكا له ، عليها بصماته وطابعه واجتهاده"[57]، فالممثل يستلهم من الحياة اليومية وقضاياها ليحولها في خياله ويسقط عليها إضافاته بخبرته وتجربته ووعيه بها ، لتكون القضية عامة تمس كل المتفرجين وهو بذلك لا يعطي صورة للطبيعة ولا يكررها.

وإذا حدث العكس أي جعل العمل تكرارا لحالة ما ، فإن المثل يصبح مجرد دمية " لأنه يقتل في الحفل المسرحي حيويته وتلقائيته ويحيله إلى مجرد عرض بارد للكراكيز. فالممثل لا يمكن أن يحقق ذاته إلا باتصاله. وانفصاله -في ذات الوقت-عن المؤلف والمخرج ، وأن تكون له ذاكرتان الأولى للماضي والثانية للمستقبل ، أي أن يجمع بين المحفوظ الثابت والمتخيل المتحرك"[58].

وعلى هذا يكون الممثل هو المبدع ، لا المقلد ، بإبداعه تكون للعمل المسرحي الحيوية والتلقائية ، ويبعده عن الأقنعة والجمود ، بالمزاوجة بين الماضي المعلوم والمستقبل كشيء مجهول ممكن التخيل.

يقال إن النص المسرحي لا يمكن أن يوجد إلا إذا انطلق من مسرحية حياتية قبله. ومنه يمكن القول إن العرض المسر حي يوجد قبل النص المسرحي لأنّ الكاتب قبل أن يكتب النص يتصور العرض بأبعاده المخالفة.

ومن هنا تبرز قدرة الممثل في احتواء الموقف أو المواقف التي يقوم بها حتى وإن لم يلتزم بحرفية النص ، لأنه ينطلق أساسا من خلفيات الموقف العام الذي يراد تخيله والمأخوذ من واقع حياتي معين.

والتلقائية هي العفوية الممارسة في العمل دون الخروج عن الإطار العام المفروض للعرض المبني على أسس مكانية وزمانية.

د-التحدي

لقد أورد (عبد الكريم برشيد) التحدي كمبدأ من مبادئ الاحتفالية وإستعرض لأجل توضيحه عدة أمثلة من الفنون الشعبية التي تولدت عن الاحتفال إذ يقول:

"فإننا نجد مثلا أن البهلوان الذي يمشي على الحبل يأتي بفعل غير عادي ، إنه يتحدى قانون الجاذبية الذي يخضع له الكل. أما مروض الحيوانات ، في السيرك فهو يخرج أيضا عن المألوف ، إذ إنّه يُخْضِعُ الوحوش المفترسة إلى إرادته وهو بهذا يتحدى الواقع ويأتي بشيء جديد أما الساحر الذي يحول المنديل إلى حمامة. فهو أيضا يحطم منطق الأشياء ، إذ يقفز على مبدأ السببية والعلية ويجعل الأشياء ترتبط مع بعضها برابط سحري" [59]. وغيرها من الأمثلة التي يتضح من خلالها أن التحدي هو الخروج عن المألوف ، وتجاوز ما هو كائن.

كما إن (برشيد) أوضح أمثلة أخرى بهذا الشأن. كالرجل الذي يخرج النار من فمه و"المهرج الذي يكشف عن مفارقات الواقع من خلال حركات غير واقعية في الظاهر" [60].

و"يتحدى الاحتفال الموت والزمن ليعيد للحياة شخصيات مثل "ديونيزوس" و"الحسين" و"المسيح" في مسرح الأسرار" [**] [61]. ويكون هذا التحدي ببعث الزمن الماضي الميت في الحاضر أي في الآن كالاحتفالات التي تقام لـ " ديونزوس" اله الخمر ، بمعنى بإعادة التاريخ بكل مجرياته وشخصياته.

و"حفلات سلطان الطلبة هي أيضا خروج عن المألوف إذ تنقلب كل الأشياء في المدينة ، ويتحدى الوهم الحقيقة ، ليصبح الطالب ملكا أو وزيرا أو حاجبا... ، إنهم يتجاوزون الواقع اليومي الجامد وهم بهذا يكسبون الحياة إضافة جديدة" [62].

و(سلطان الطلبة) هو من الأشكال الاحتفالية المسرحية المعروفة بالمغرب ، ويحدث فيه " أن يلعب كل فرد دورا جديدا ابتكره حسب الوضع الجديد الذي خلقه المجتمع نفسه بصورة كاملة وعفوية" [63].

فانقلاب الأشياء في المدينة وتحدي الوهم للحقيقة يظهر في مبدأ هذه اللعبة أو الاحتفال وذلك بأن " ينتخب فيه طلبة جامعة القرويين سلطانا عليهم ، تدوم سلطته سبعة أيام ، يقوم خلالها بتمثيل أعباء الملك ، ولال هذه الأيام السبعة ينصب الطلبة خيامهم على ضفاف (وادي فاس) ويشخص الطالب المنتخب شخصية السلطان ، حيث يشكل حكومته وأعوان دو لته ويمارس مهامه القانونية بشخصية الملك" [64] ، فالمسرحية - الاحتفال - هنا تمثل الوضع الجديد الذي خلقه المجتمع واعتبره نموذجا للحياة الاجتماعية الحقيقية ، وانقلات المدينة يظهر في التمثيل الجماعي " الذي تقوم به المدينة كلها لدرجة أن الخط الفاصل بين ما هو تمثيل وما هو واقع يمحي كليا" [65]. هذا التحدي للمنطقية ولكل ما هو عادي ومألوف يؤدي إلى الحركية والابتعاد عن الجامد وهذا بـ " محاولة تركيب الأشياء تركيبا فنيا جديدا يخضع لمنطق فني مغاير." [66]

ونجد البيان الثالث لجماعة الاحتفالية يؤكد أن التحدي الذي يريده هو تحدي الموت ، هذا الأخير " الذي يتخذ مجموعة من المظاهر المختلفة ، فهو الفقر والجوع والمرض والاعتقال والجهل والظلم وكل ما يشكل عقبة في وجه الانطلاق والنمو والتجدد والاستمرار. أي كل ما يعطل الاحتفال الذي هو بالأساس ظل الحياة وملحها وقوامها" [67] ، إلى جانب تحدي الطبيعة -كما ذكرت من قبل -بكل ما تحمله من كوارث طبيعية مختلفة حاملة للموت. إن هذا التحدي يظهر "في المجتمعات ، أيضا يظهر في شكل طبقات اجتماعية تقوم على أساس الاستغلالية والتطفل ، وبهذا فهي تعمل عمل الطفيليات البيولوجية داخل الجسم البشري" [68].

فالاستغلال والاحتكار والتطفل أمراض اجتماعية مثلها مثل الأمراض البيولوجية تؤدي إلى الموت إذا لم تجد المقاومة والتصدي والتحدي. ويصف بعد تلك (عبد الكريم برشيد) هذه العملية أي (التحدي) بأنها (نضال) ، إذ يورد : "يكون النضال في بعده البيولوجي أو الفكري أو النفسي أو الاجتماعي -شيئا أساسيا ، ذلك أن النضال- باعتباره مجموع

التأمينات التي تقهر العلجز والموت - فعل مرادف للحياة أو هو الحياة نفسها - وغياب النضال ، لا يمكن من أن يعنى سوى شيء واحد هو الموت"[69]، فباعتبار أن الحياة هي الوقوف ضد الموت ، ضد الضعف ، ضد السكون والثبات ، وكل معوقات الحياة هي في حقيقتها مسار للموت ، كان التحدي لها هو الحياة ذاتها وهذا بقوى كبيرة "وتتجسد هذه القوى في الحرية والحب والعدالة وكل القيم التي تفيد الإيجاب" [70] .

وربما يكون التحدي المقصود هنا ليس بمفهوم المقاومة ولكن باللامبالاة وعدم الاهتمام بها لأن الاهتمام بها والخضوع لها هو الاستسلام ولكنها مادامت خارجة عن نطاق الإنسان ولا مفر له منها فإنه لا يبقى مكتوف الأيدي ، بل عليه أن يقلل من سيطرتها عليه ،وربما هذا ما ذهب إليه (توفيق الحكيم) إلى كون "الإنسان لا يحكم حوافزه ما نسميه بالطبيعي أو بغير الطبيعي ، بالقدر أو القوى المعادية أو الأطماع أو الأهداف ... وإنما حقيقته الخالدة أنه مخلوق أبدي الطموح ، وأبدي الصراع ، ومقاوم باستمرار لحالته الراهنة وذلك يرجع إلى أنه عقل متحرك ومادام كذلك ، فهو لا يمكن أن لم تسليما تاما لأي وضع من الأوضاع ولا بد أن يتحرك في مختلف الاتجاهات لأنه إذا وقف انقلب شيء إلى جماد ، ولسم يعد إنسانا [71]. إذن يظهر أن طبيعة الإنسان الطموحة ، المحبة للحركية ولمواجهة كل معيق جامد هو الذي جعل منه مقاوما لقوانين الطبيعة على الرغم من أنه يعلم مسبقا أنه لا جدوى من مقاومتها ، وهنا تكون مأساته. وعظمته في الوقت نفسه.

وإذ إن بيانات الاحتفالية أوسع وأشمل في كل مرة فإنه الإضافة إلى ما سبق من التحديات ولو أنها تصب كلها في معنى الأبعاد الأربعة السابقة الذكر نجد جماعة الاحتفالية يقولون" كان موقفنا المعارض للجبرية السيكولوجية عند فرويد... وللتجربة البيولوجية عند داروين... وللجبرية الاجتماعية التاريخية عند ماركس"[72].

ففرويد قد أرجع عوامل الفعل الإنساني إلى مجرد القوى الداخلية التي تتحكم فيه ، وهي اللاشعور ، كما إن الفن عنده تعبير مرضي يهدف إلى إشباع رغبات جنسية أما داروين فقد قال: بأن الإنسان قد تطور من الأصل الحيواني(القرد). وقد وجدت هاتان النظريتان (النظرية النفسية أو المنهج النفسي عند فرويد والنظرية الداروينية) المناقشة والنقد فالإنسان يقوم بعملية تحقيق العمل الفني استجابة لدوافع أخرى لا تقتصر على الجانب الجنسي فقط ، كما إن أصل الإنسان محدد في القرآن الكريم.

ونجد الماركسية " أحلت (الجبر) محل (الاختيار) في توجيه الفرد وأصبح الفرد لذلك مجبورا لا اختيار له ، مجبورا ببيئته ، وبوراثته وبحياته ، السياسية والاجتماعية والاقتصادية على الخصوص"[73]بذلك نجد ان هذه الجبرية أيضا قد جرّدت الإنسان من كونه إنسان ، وجعلت منه عبدا مجبورا قد أصبحت البطن هي الهدف والوسيلة معا في حياة الإنسان ، غاية الإنسان في حياته أن يعمل حتى يستطيع أن يأكل والحرمان من الأكل هو الوسيلة إلى إخضاع الإنسان[74].

فالحرمان من الأكل هو السبيل الأول للجبر ليكون الفعل أو العمل للأكل لا للعيش هو الدرجة الثانية للجبرية. .

ومنه يلزم تحدي هذه الجبريات إلى جانب الوقوف ضد:

- " كل الدكتاتوريات في الحكم [...] وذلك باعتبار هذه الأنظمة تتعامل مع الإنسان -وهو الكائن الحي الذي له عقل وإحساس وخيال ومنطق -تتعامل معه على أساس أنه مجرد قطيع حيواني" [75].
- "البيروقراطية وذلك باعتبار أنها نظام للعمل يجعل الإنسان في سلالم ودرجات مختلفة" [76].
- " كل أشكال الصنمية وعبادة الأوثان ، وذلك لأن الوثن -حقيقته وقوته وفعاليته -أشياء تأتي ، ليس من هذا الوثن ذاته ، ولكن من اسقاطا المستضعفين والمقهورين والمراهقين"[77]، بمعنى أن الوثن لا يحمل أي قوة أو حياة تجعله عنصرا حيا يستجيب بل هو مجرد رمز لشخص ما كان له فعالية وبموته بقي الناس يحبونه ويعبدونه وكأنه على قيد الحياة ، وهذا ما يتنافى مع الحياة المتحدية لكل أشكال الموت.

هـ -الإدهاش

"هو انفعال بين الخوف والتعجب يباغت الإنسان ، يتحدد حسب الموقف الذي يتعرض له. الإدهاش كشف جديد ألفه الإنسان. هذا الكشف يؤدي إلى مراجعة الواقع وتجاوزه نحو اتخاذ موقف حيال هذا التجاوز يتم لحظة توقف ، نتيجة سلوك معين ، وكلمة مؤثرة ، حينئذ يندهش الإنسان من وضعه المعتاد فيسعى إلى محاولة تغيير هذا الوضع بطرق مختلفة حسب ما تقتضيه الظروف وهذا باعتبار أن تجاوز الواقع يأتي عادة محمل بالإدهاش" [78] " ومن عادة الشيء

العادي أن لا يثير الإنسان ولا يلفت انتباهه. وعليه كان لا بد من الاعتماد على المدهش من الصور والحدث لمخاطبة وجد أن الجمهور" [79]، فالدهشة هي أساس لاكتشاف الأشياء المختفية وذلك بإزاحة صفة العادية والبديهية عنها ، والتالي يحدث أن يكون تجاوز للواقع الساكن. والمسرح عند الاحتفاليين " يجب أن يخاطب في المقام الأول شعور الجماهير. (...) وما الشعور في المسرح الاحتفالي إلا مرحلة للوصول إلى العقل الفاعل " [80]وإني أرى أنه يجب أن تكون هناك مرحلة سابقة للإدهاش تتمثل في إرادة المعرفة الحقيقية ومحاولة إزالة عادية الظاهرة بالبحث عن السبب.أما عن كيفية الوصول إلى العقل الفاعل في المسرح الاحتفالي وقد أعطي. لأجل ذلك مثالا إذ يقول أصحابها:" معرفة الاستغلال مثلا معرفة نظرية لا يمكن أن يغير شيئا ، إذ لا بد من أن نحصي الاستغلال وأن نشعر به لأنه ليس أرقاما فقط ونظريات وإنما هو شعور كذلك[81]. فهنا يشترط أن تكون معايشة الاستغلال حتى يكون هناك وعي بهذه القضية ، أي يجب أن يمر الوعي عبر الإحساس والشعور ليمر إلى العقل الفاعل. في الظاهر هذا قول صحيح ولكن أرى أن هذا من الحالات التي لا يجب أن نعايشها حتى نعقلها ونعيها ، بل يكفي معرفتها ليقوم العقل الفاعل بتحديد معالمها. وأرى اعتبارهم أن المثقف بعيد عن قضايا الاستغلال هو اتهام لأنه لا يجب أن يكون هناك" عذاب جسدي وروحي" [82]. - حسب قول الاحتفاليين -ليكون تماس بين المثقف وقضايا المجتمع. وفي موضع آخر يذكرون:" أن العادة بكل ما تحمله من تكرار قد أفقدت الحياة اليومية جدتها وحيويتها وقتلت فيها عنصر الإدهاش والغرابة ولذلك أصبح الفقر شيئا عاديا ، وكذلك الأمر بالنسبة للمرض والجهل والاضطهاد والقهر" [83]. وبهذا الصدد فإن المسرح الاحتفالي يعمل على تغيير هذه الرؤية بأن يعيد لهذه المظاهر التي تبدو عادية عنصر الدهشة لتعريتها وإيضاح حقيقتها -ومنه يكون التغيير ، فالكشف عن الحقيقة هو في أساسه استعادة الإحساس بالاندهاش الذي اختفى نتيجة التعود والتكرار ، وهذا حسب ما ورد في البيان الثالث للاحتفالية: "هذا الإحساس المُصَادَر -بفعل التعود على أشياء اكتسب مع التكرار شرعية زائفة-هو ما يسعى المسرح الاحتفالي إلى تفجيره في ذات الفرد سواء كان مبدعا أو مساهما (متفرجا)" [84]. فقولهم (بالشرعية الزائفة) للمظاهر المتعود عليها فلا شرعية حقيقية للاستبعاد ، للفقر ، للظلم ، للاضطهاد ولغيرها من مظاهر الاستغلال على الرغم من أنها أصبحت مظاهر عادية في ظاهرها بفعل الخوف من مواجهتها وتحديها. وعليه فإن وظيفة المبدع هي الكشف عن حقيقتها بإعادة عنصر الدهشة إليها ليخلق فاعلية الوعي والتغيير لدى المتفرج. ويكون هذا الكشف. عبر مراحل تتشكل كالآتي:

التعجب ← الاستفهام ← الوعي

وضمن هذا: "فلا تقل للعامل بأنك مستغَل ثم تأتي بحجج وبراهين لتدل على ذلك. بل أعطه جانبي الصورة ودعه يقارن ويستكشف ، سيندهش أول الأمر وهذا شيء طبيعي لأنه سيقف على الفرق الشاسع بين ما يعطيه للعمل من جهد ، وما يعطيه له هذا العمل من أجر. الشيء الذي يجعله يتساءل أولا ، ثم يحتج ثانيا ، ويضرب ثالثا للمطالبة بحقه المشروع[85] والتالي تكون المعادلة التالية:

الاندهاش ← التساؤل ← الاحتجاج ← التغيير

أما إذا حدث العكس أي بأن تظهر للعامل بأنه مستغل بإعطائه البراهين فإننا هنا نتبع طريقة تلقين تعليمية غير حيوية ، ولا تحمل أي نوع من الحركية التي تساعد على اكتشاف الحقائق ، وهذا ما يظهر في مسرح (بريخت) من خلال أهم خاصية فيه وهي (التغريب) التي تؤدي إلى التغيير " ويتم ذلك عند (بريخت) بالعمل على عزل المتفرج عن المسرح حتى يتمكن من ممارسة التفكير النقدي[86]. فـ (بريخت) من خلال مبدئه هذا يبعد المشاهد عن المشاركة ويلغي مجال التعاطف بينه وبين الشخصية ، بمعنى يعزله عن عملية اكتشاف هذه الأخيرة التي توضح أمامه على خشبة المسرح دون مشاركته وهذا يعني بالضرورة " أن يتخذ المسرح موقفا نقديا وذلك بأن يعرض الحقيقة أمام المشاهد لتمكينه من أن يقف منها موقف المراقب المتأمل ، وليس موقف المشارك" [87]

وهذا يتضح أن الاحتفالية قد عكست هذه العملية وجعلت من المشاهد مشارك ناقدا ، لا متفرجا مراقبا وملاحظا كما في مسرح (بريخت) "الذي يحول دائما بين حدوث التوحيد بين المشاهد وحقيقة المسرح ، وان يستخدم كل الوسائل الممكنة لكي يخلق عند المشاهدة الشعور بالدهشة. الذي يفصله مسافة على خشبة المسرح فيستطيع بالتالي أن يرى الأوضاع الاجتماعية التي ألف أن يراها وقد أصبحت غريبة عنه ، وهذا هو مبدأ التغريب الذي قام عليه مسرح بريخت" [88].

ومنه تكون المعادلة كالتالي:

التفكير ← السؤال ← رد الفعل

هنا يتضح جليا أن حدوث التغيير عند (بريخت) يحدث من خلال مباشرة في إظهار كل شيء على الخشبة ، إلى جانب ارتكازه على التفكير أولا أي أن العقل يكون قبل الشروع بالشيء وهو عكس المسرح الاحتفالي.

و-الشمولية

إن الفنان ابن بيئته ومجتمعه ، فهو ينطلق من ظروفه الخاصة ومما يحيط به في مجتمعه وعصره ، وهذا لا يعني التقوقع على الذات والانغلاق عليها ، وإنما يجب إنتاج فن يتعدى حدود المكان الواحد والزمان الواحد ، ذلك" أن الفنان الكبير ، هو ذلك الذي يصلح لعصره ، ولكل عصر وينفع الناس ويعرض لشؤونهم ويوجه حياتهم في جيلهم ثم يمضي بعد ذلك ينفع الناس في كل الأجيال! هو ذلك الذي ينظر بإحدى عينيه إلى الوطن الصغير ، ممثلا في بيته وزمنه ، وبعينه الأخرى إلى الوطن الأكبر ، ممثلا في الإنسانية إلى نهاية الدهر! ..."[89].

" هذا الانطلاق والعموم في القول قد يبعد الكثير من الآثار الأدبية والفنية "فأذواق الأمم متغيرة ، ومدارك الأجيال متطورة"[90].

وعليه فإن إيجاد لغة إنسانية شاملة بتلك الأوصاف ، لن يكون إلا بالاعتماد على تصوير ثوابت الطبيعة الإنسانية ونقل جوهرها "لأن الثابت وحده هو الذي يملك لغة شاملة تخاطب العقليات المختلفة والبيئات المتباينة"[91]. فالثابت الذي يمثل الأصل يبقى على الدوام يتحدى الزمان كما يتحدى المكان ، لكن الفروع متغيرة.

وبما أن المسرح الاحتفالي يبحث عن التواصل فهو " يقوم على البحث عن لغة إنسانية ذات أبعاد إنسانية عامة ، لغة يفهمها ذلك الشخص الموجود في مكان آخر والزمن الآخر. لغة مستقبلية ولكنها في نفس الوقت تحمل صورا ماضوية ذات بعد إنساني شامل"[92].

وباعتبار أن التاريخ والتراث شموليان ، فهما ملك للإنسانية ككل ، فإن " النظرة الدرامية هي نظرة شمولية تقرأ التاريخ وكأنه صفحة واحدة"[93]، أما الارتباط بظرف تاريخي معين أو التسجيل الوثائقي ، فله أهمية مرحلية لا تتخطى حدود اللحظة التاريخية المعينة ، (فبريخت) مثلا في مسرحية "أيام الكومونة" أراد القول أن "الثورة لم تنشأ وتتكامل في الرأس ، أي على صعيد الفكر ، بل وقبل كل شيء بين الناس وبهم ، فهم صانعو الثورات الحقيقية ، كما توضح لنا الإستراتيجية الثورية التي يجب أن تنبثق عن هزيمة كتلك التي منيت بها تلك الكومونة واستخلاص العبرة التاريخية للانطلاق منها والاستفادة منها في التجارب الثورية المماثلة. لا شك أن (بريخت) كتب هذه المسرحية في ظرف تاريخي معين. لكنه كتبها من منظور يتخطى حدود هذه اللحظة التاريخية أيضا ويجعل المسرحية وفق المفهوم المطروح ذات أهمية لنا أيضا" [94]. فوجود الظروف نفسها يؤدي إلى وجود نظائر للشخصيات في مكان آخر وزمن آخر.

ز-تعرية الواقع الاجتماعي

في البيان الأول للاحتفالية يظهر المعنى الحقيقي للواقع المراد إيضاحه ، وتعريته وهذا انطلاقا من كون:"المسرح الاحتفالي قائم على أساس التعرية وذلك علما منا بأن الواقع الاجتماعي قائم على أساس التغطية" [95].

فرغم أن الواقع الاجتماعي ، هو واقع نعيشه ونحياه ونتفاعل فيه إلا أنه في نظر الاحتفاليين مزيف ومغطى ، فهو مملوء بالمتناقضات والمفارقات ، مما يؤدي بالإنسان إلى ازدواجية في شخصيته ، وثنائية في خطابه ، تفرضه عليه المعاملات والسلوكات الاجتماعية التي تأبى المواجهة وتنفر من مصادمة الحقيقة وتختبئ وراء الأقنعة ، ومن هنا كان:" وجود الآخر المتفرج هو أصل التمثيل. إنني وأنا وحدي أتصرف بكل حرية ، أتصرف بكل جنون وحمق ، ولكن بمجرد أن أجد نفسي محاطا بالعيون (المتفرجة) فإنني أتخلى مؤقتا عن حريتي وتلقائيتي وآخذ في التمثيل وساعتها لن تكون الكلمات والحركات والإشارات ، مطابقة لِما بالداخل ، ولكن لِما يريد الآخرين ، من هنا افتقدنا وجوهنا الحقيقية داخل المجتمع وعوضناها بأقنعة تمثل الإيمان أو الاستقامة أو الوداعة والبراءة. فعندما أراك لا أرى غير القناع. أما أنت فَمُصَادر لفترة قد تطول وقد تقصر ، ومنه كان التمثيل هو ما يحدث يوميا في المجتمع" [96].

فالواقع اليومي هو واقع مقنَّع ، وإنّ نقله بأقنعته وزيفه على المسرح لن يضيف في الأمر شيئا بل يصبح (تمثيل التمثيل)، ومنه كان المسرح الاحتفالي تعرية له ونفوذا لبواطنه ، لكن وجود هذا الزيف مقترن بوجود الآخر المحبد للخصال السامية ، إذ إن أصل التمثيل كان بوجود (الآخر المتفرج). فيكون المجتمع أو الواقع الاجتماعي هو الذي يجعل الإنسان يلبس أقنعة مغايرة لحقيقته. فالدور عند الاحتفاليين سابق لصاحبه" وإنّه من خلال أدوار (مسرحية) تسمى

الوظائف والمراكز والطبقات ... وإن كل دور يفرض نوعا معينا من الأداء والسلوك. فالإقطاعي لا يمكن أن يتصرف إلا كإقطاعي والعامل كعامل. ومن هنا يكون الدور سابقا -من حيث الترتيب الزمني - على من يؤديه الشيء الذي يجعل من الوظائف والحرف أقنعة جاهزة يلبسها الأشخاص فتكسبهم ملامح جاهزة كذلك[97].

والاحتفال هو الذي يُخفي تلك الوظائف والأقنعة ويوقفها وبالتالي يتحرر الإنسان من التمثيل. ونجد(برشيد) في خضم حديثه عن المسرح البورجوازي وضَّح أنّ "الشخصية المسرحية تحصُر نفسها مرتين. مرة عندما ترتدي قناع (أرباغون) قناع البخلاء ومرة أخرى عندما يلبس الممثل قناع (أرباغون) وبهذا تبتعد عن الواقع الحقيقي مرتين كذلك [98].

و(أرباغون) هو بخيل موليير وهو يعتبر قناع (قناع البخيل) وهو درجة أولى من التمثيل ، ثم تكون الدرجة الثانية بإلباس هذا القناع للممثل وهذا الواقع المعتاد والمبتذل. ليس في حاجة إلى نقل بل إلى تعرية ، وإن الاحتفال هو عكس هذا المثال ففيه لا وجود للتفرج بل هناك. "ومن هذا كان لابد أن نميز بين شيئين: الواقع والحقيقة ، وذلك لأن الواقع لا يمكن بالضرورة أن يكون حقيقيا ، إن الزيف واقع بل هناك مشاركة للعرض تحمل التلقائية والعفوية وفيه يتوقف التمثيل بزوال الأقنعة. " ومن هذا كان الإستغلال واقع ، والظلم واقع أيضا ، ولكن هذه الأشياء لا تمثل الحقيقة في شيء ، ومن هنا أمْكن القول أن رصد الواقع من خلال متغيراته السطحية من اختصاص وسائل الإعلام أما رصد جوهر الواقع وحقيقته فذلك من اختصاص الآداب والفنون بصفة عامة والمسرح الاحتفالي بصفة أخص[99].

فالاحتفاليون من خلال إعطائهم هذا المفهوم الجديد للواقع يؤكدون أن ليس كل واقع هو بالأساس حقيقة ، فسير الأحداث اليومية وتطورها يرجعون اختصاصه إلى وسائل أخرى تعتمد على الوصفية كما في الظاهر ، أما التوغل إلى البواطن لاكتشاف الحقائق فهو من اختصاص الأعمال الفنية والإبداعية. والإبداع عندهم هو " خلق على غير هيئة سابقة" [100] ، بمعنى هناك رؤية جديدة لواقعهم ، فهم يبتعدون عن التكرار والعادي والطبيعي ، وهذا ليس معناه أن الإبداع عندهم يلغي الواقع ، بل على العكس من ذلك فهو عنصر خام لأنه " ليس لهم بديلا له ، ولكنه رسم تقريبي (ماكيت) للزمن الآتي ....[101] إنه رؤية ما لا يرى ، ونقل الموجود لا كما هو موجود ، وكشف مواطن نراها ولا نراها هو الإحساس بالشيء لا كما تعودناه ، ورؤية من زوايا قد لا ينتبه إليها الإنسان العادي." الإبداع انطلاقا هو نتيجة تعارض وانقطاع بين الواقع القائم وطموح الذات (الفردية والجماعية) إلى واقع غير متحقق " [102].

وهم بهذا يبتعدون عن المسرحية الطبيعية " التي لا نكاد نجد فيها دراسة أو فكرة عامة ولا مشكلة ولا صراع بل نجد صوراً عامة توضع أمامنا وضعا ماديا فوتوغرافيا" [103]

فكما يدل الاسم (الطبيعية) فإن أصحابها لا يعنون فيها بتحوير ما في الطبيعة لصالح الفن بل " ينقلون إلينا من الحياة صورة طبيعية صادقة متحللة من القواعد ، طليقة من القوانين ، غير مقيدة بالآداب والشرائع ، فمسرحياتهم تضع شخصياتها بين يديك عارية سافرة ، كأنها مقاطع طولية أو عرضية لهضبة من الهضاب أو سهل من السهول أراد راسمها أن يطلعك على ما تتركب منه تلك الهضبة أو ذاك السهل من طبقات جيولوجية وكيف تضافرت القرون والأجيال على تطور هذه الطبقات وتحويرها حتى استقرت على هذه الحال التي ترى ، فعملهم ينحصر في إعطائك صورة لهذا المقطع"[104].

فهدفهم من أعمالهم هو الصدق في النقل ونسخ الطبيعة دون تحليل ولا تحوير ، في حين أن " الكاتب الواقعي في المسرح لا ينقل الحياة الواقعية نقلا حرفيا ، أو نقلا فوتوغرافيا كما يفعل الكاتب الطبيعي ، بل هو يلخصها ويعطي جوهرها بل يهذبها ويتناولها تناولا فنيا كفيلا بأن يؤدي رسالته في المسرحية التي يقدمها [105]

وبهذا تكون الاحتفالية. وإذ إن تصورهم للمسرح على أنه واقع أوسع من واقعنا المعيش ، وتمارس فيه الحرية والشفافية ، والتلقائية ، وتُرسم فيه أحلا م مستقبلية ومغيرة لما هو كائن ، كان واقعهم مركبا ومكثفا " يعتمد. هذا التركيب في كلياته وجزئياته على المزج بين الأجواء المختلفة ، مزج الواقع بالحلم ، وإغراق الحقيقي في الأسطوري ، وإدخال الوهمي في صلب اليومي والخلط بين التمثيل واللاتمثيل ، الشيء الذي يجعلنا نعيش كمساهمين في الحفل المسرحي داخل أجواء شفافة" [106].

فالمناهل مختلفة عند الاحتفاليين بالإضافة إلى كيفية تركيبها عن طريق الإبداع ، فإدخال الوهمي في صلب اليومي ليس معناه أن المسرح وهم كما أن مزج الواقع بالحلم لا يبعد جوهر الحقيقة عن الواقع ، بل كل هذه العناصر تساهم في صنعه ، وما هذه الأساليب إلا لتعميق المعنى ، والابتعاد عن النسخ الطبيعي للواقع.

فهذه التركيبة في العملية الإبداعية يجعل من المسرح الاحتفالي يرتكز على المفارقات المختلفة ليتمكن من الوصول إلى تعرية الواقع السائد، من خلال نماذج متنوعة من المشاهد، التي يمكن أن تتضارب أحيانا، لكن هي الأجدى في الكشف والوصول إلى تحقيق الغايات التي يهدف إليها.

وسيتم ترك المتفرج يندمج في عملية العرض كمشارك في إزالة القناع الذي يخفي وراءه مَخفيات يصعب كشفها بالطرق التقليدية في المسرح الكلاسيكي. ومن هنا فإنّ اعتماده على جملة من المصادر المتنوعة، يستغلها في العملية الإبداعية في إطار العرض المسرحي.

3-وظيفة المسرح الاحتفالي

يعتبر(أرسطو) أول من وضع شروط ومقومات وقوانين المسرح الكلاسيكي وهو المسرح اليوناني القديم، فأورد مفهوما للمأساة ووظيفتها، إنها" تثير في نفوس المتفرجين الرعب والرأفة، وبهذا تؤدي إلى التطهير أو الـ CATHERSIS أي تطهير النفوس من أدران انفعالاتها"[107].

غير إن هذه النظرة لمهمة المسرح قد تغيرت عند(بريخت) وقد ظهر ذلك في كتابه" اورجانون المسرح الصغير" الذي أصدره عام 1948 مؤكدا فيه أن المسرح له وظيفة تتمثل في التعامل مع الأفكار وتوظيفها للحصول على نتاجات فكرية جديدة وبها يتم إحداث قلب الأفكار العامة السائدة في العالم" فالمسرح لا يقتصر على مجرد إنتاجه المشاعر والمعارف والدوافع التي يسمح لها مجال العلاقات الإنسانية التي تجري به الأحداث ولكن نحتاج إلى مسرح يستغل الأفكار وينتجها حتى تلعب هي نفسها دورا في تغيير العالم" [108] ، فلم يقصر هنا (بريخت) وظيفة المسرح في مجرد الغاية التعليمية بل أخضعها للجمالية أي إنه " لم يغفل الغاية، ولكن من خلال المتعة الفنية" [109]، إذن فقد حدد (بريخت) لمسرحه غاية كامنة وراء الإحكام الفني هي (التغيير) الناتجة عن " شعور الانتصار والثقة، وتزودنا بمتعة إمكان تغيير كل شيء". [110]

وربما هي الفكرة نفسها التي تحدث عنها (توفيق الحكيم) حين قال: "إن الفرجة يجب أن يكون خلفها فكر، وأضواء النيون البهيجة المنظر في أي لافتة يجب أن تحمل خلفها رسالة سواء كان الفكر أو الرسالة فلسفية أو اجتماعية أو عقائدية، دون أن يتخذ ذلك نبرة عالية زاعقة مباشرة تظهر فيها الفن بمظهر الوسيلة الثانوية. فالفن متعة قبل كل شيء، وإن لم تستطع إمتاعي فلن تستطيع إقناعي" [111] فهناك جمع في رسالة الفن بين المتعة والفكرة.

في حين نجد (الطيب صديقي) يقول في حديث، معه أنه " كلما قسا المسرح في تصويره فجيعة الإنسان داخليا وخارجيا فإنّه يؤدي دوره بشكل أكمل، إذ يهز بعنف ويبعث إلى التمرد على واقع تعس كي لا تعاد الصورة مرة أخرى." [112]

وبالنسبة للمسرح الاحتفالي يحدد (عبد الكريم برشيد) وظيفة المسرح في مقاله (ألف باء الواقعية الاحتفالية في المسرح) فيقول: "وظيفة المسرح الاحتفالي ليست هي تغيير الواقع وإنما في تجاوزه وإن التغيير لا يمكن أن يتم إلا عن طريق العقل الشاعر، العقل الذي يستوعب الأشياء بعد أن يمر بالحس"[113].

فهدف الاحتفالية من المسرح هو البحث عن الجديد المغاير عن طريق الفعل والحركة المستمرين، وبذلك فهي ترفض الواقع المعطى العادي لتتجاوزه إلى واقع جديد تكون فيه الدهشة أولا للتحرر من المألوف العادي.

إلى جانب أن استعمال " الرمز التاريخي والأسطوري يملكان قابلية تركيب واقع مسرحي تطبعه الجدة والغرابة، واقع يجعل المتفرج وكأنه يكتشف الأشياء لأول مرة وبذلك يستعيد إحساسه المفقود في زحمة الأيام وتواترها" [114]؛ ذلك أن استعمال مثل هذه الأساليب الجديدة قد شاع عنها أنها تؤدي إلى الغموض والإبهام في حين أنها تعتبر إبداع في الفن بل هي" مظهر من مظاهر الفن. ووسيلة للتعبير عما تعجز عنه اللغة المتعارفة، ومَنْفَذا للخروج من الجو الفكري المألوف، أو الميدان الحسي الرتيب، الذي تواضع عليه الناس، والتحرر من القيود التي تغل التفكير، وتقف به عند حدود النظرات المباشرة للأشياء من زاوية واحدة دائما" [115].

ويمكن اعتبار مثل هذه الرموز غموض ولكن الغموض " الذي يتولد عن كل نظرة مستقبلية تسبق الأحداث وتبشر الزمن بالآتي" [116]. وهذه النقطة أي التنبؤ بالمستقبل من طرف الأدب والفن عموما قد تحدث عنها (توفيق الحكيم) بإسهاب وأثار مشكلة: دور الفن والأدب في ناحية ودور العلم في ناحية أخرى، حيث يقول: " إن مقدرة العلم اليوم في الكشف عن إمكانيات المستقبل وإعطاء صورة عنه قد جعل الفن والأدب يفقدان في هذا المجال الكثير من مبادرتهما في تصور الغد وقيادة الناس إليه" [117].

فتصبح وظيفة الفن أو الأدب بالأخص تقف عند التفسير، في حين أن (توفيق الحكيم) يرى أنه رغم استمرار

تغير الحياة بتغير النظرة العلمية ، إلا أن الفن لم يقف ساكنا بل " اتجه إلى زلزلة الأساليب الفنية التي يمتلكها وأصبح يهم باحثا عن وسائل جديدة للتعبير ، مثلما استطاع العلم أن يغير التفكير العلمي" [118]، فكما أن العلم بمقدوره تغيير البيئة ، فإن مهمة تغيير الإنسان تبقى ملقاة على عاتق الفن والأدب فلقد " تنبه الفن إلى أنه يتحمل مهمة تغيير الإنسان في هذه المرحلة ، ولكن ...تغييره إلى أي صورة ؟" [119].

هنا توقف (توفيق الحكيم) لأنه لم يجد جوابا لسؤاله هذا ، هل يكون تغيير الإنسان بخلق قيم جديدة تتماشى مع الظروف الجديدة ؟ أم يتم بتصحيح القيم القديمة فقط.

وجواب هذا السؤال نجده في البيان الأول للاحتفالية ليؤكد ما ذكره من قبل (عبد الكريم برشيد) عن وظيفة المسرح التي تكمن في التغيير ، إذ نجد في الفقرة (27): " إنّ المهم هو تغيير الإنسان. تحريره من ذاته أولا ، ثم مما يحيط به من مخلفات الماضي ، ومتى أوجدنا الإنسان الجديد سهل علينا إيجاد الواقع الجديد" [120].

قد يبدو الأمر غامضا من الوهلة الأولى ، ولكن بناء على ما سبق ذكره من المبادئ نجد أن تغيير الإنسان يتم عن طريق تحريره من ذاته ، ففي المسرح الاحتفالي باعتباره تظاهرة شعبية عامة لابد من مشاركة المتفرج مباشرة في الإبداع والتفكير دون وساطة ، ومن هنا يصبح إنسانا واعيا لما يجري حوله ، حرا في تفكيره واختياره ، مشاركا في الإنتاج. متصلا بما حوله كما يجب تحريره مما يحيط به من مخلفات الماضي ، وهذا لا يعني تحريره من ذاكرته وتراكماته المعرفية السابقة أو الماضية ، بل هو تحرير من الأفكار الغريبة الآتية من خارج محيطه والتي جعلته عبدا لها ومجرد مروج لها فهي لا تنبع لا من ذاته ولا من واقعه ، هو التحرير أيضا من النظريات والمذاهب التي تجعل من الجماعة الإنسانية فرقا وشيعا تصب كلها في الصراع وبذلك يفقد الإنسان الحرية والعدالة وكذا القدرة على إيجاد هويته وفكره.

وعلى اعتبار أن "الاحتفالية تسعى إلى خلق مسرح شعبي ، ولكن هذا لا يمكن أن يتأتى إلا بوجود مؤسسة مسرحية جديدة ، مؤسسة تعمل على تجاوز ما هو كائن وموجود وقائم ، لتعمل بعد ذلك على خلق هياكل جديدة مغايرة للإنتاج وتسويق المسرحيين" [121].

فتجاوز ما هو كائن وموجود تعني التغيير ، بخلق قيم جديدة تتماشى مع الظروف الجديدة وهي الفرضية الأولى لتوفيق الحكيم في كيفية تغيير الإنسان من خلال الفن ، وبطبيعة الحال ليس خلق القيم الجديدة بتكسير الذاكرة أي ماضي الإنسان بل هو تكسير العادي والشائع والمعروف والبديهي ليكون هناك إعادة اكتشاف العالم من جديد والتعبير عنها بوسائل فنية جديدة.

ولكن في البيان الثالث لجماعة الاحتفالية نجد تراجعا عن هذا الهدف ليكون التفسير هو المرحلة الأولى في وظيفة المسرح الاحتفالي ، وتأتي مرحلة التغيير بعدها ، ويظهر هذا في أنّ"وظيفة المسرح الاحتفالي هي وظيفة ذات حدين متكاملين: التفسير والتغيير ، إن الفهم هو المنطق ، إنه المفتاح الأساسي لفتح كل مغلق وبسط كل منقبض وفك كل الرموز ، وإن الفهم الذي نقصده هو بالأساس فعل لاحالة ، فعل يستطيع بالضرورة فعلا آخر غيره ، ويتجسد. هذا الفعل في إحداث انقلاب جذري في هندسة الواقع والتاريخ والإنسان". [122]

وفهم الواقع واكتشافه ليس معناه الوقوف عند حدود الوصف ، إذ إن الوصف يعني تثبيت الزمن الذي يؤدي إلى ثبات الحياة وكأنها صورة ، في حين أنّ الحياة تتغير وتتجدد في كل حين. والإبداع الأدبي والفني يجب أيضا أن يتابع هذا التحول والتغير والتجدد ، وبصفة خاصة العمل المسرحي والاحتفال ، الذي يتغير ويتجدد زمنه ومناخه (مناخه النفسي) وظروفه ، ويسند هذا التغيير إلى مسرحيين -بنائين-كما تدعوهم الاحتفالية يُشْتَرَطُ فيهم الحيوية " وهم هؤلاء الناس الذين يتفاعلون مع محيطهم ، فيضيفون ولا يكررون... ويجددون ولا يقلدون وبهذا أمكننا القول بأنّ الممثل لا يحتفل نفس الاحتفال مرتين لأنه لا أحد يعيش لحظتين متشابهتين تماما" [123].

والبحث في معناه هو اكتشاف كل خفي للوصول إلى حقيقته ، عندئذ يتجسد الفعل في إحداث انقلاب جذري على: الواقع ، التاريخ ، الإنسان.

على الواقع: بإزالة الزيف منه ، فكون السمة الأساسية في المسرح الاحتفالي هي أنه فن حي ومتحرك ، فإن هذه الحيوية والحركية ناتجة عن عمل طرفي الاحتفال المبدع (الممثل) والمساهم (المتلقي)، ويصبح بذلك العمل المسرحي تظاهرة يشارك فيها الكل وليس فرجة ، وهذه الحيوية ناتجة أيضا عن قناعة أن المسرح الذي يعني الحياة بكل ما تحمله من زيف وأقنعة يجب على المسرح بمعناه الآخر الحقيقي (الذي يمثل هذا الاحتفال) أن يُخرجه من

مسرحيته بمعنى أن تحصل هناك عملية تعرية للمسرح الأول (الذي هو الواقع أو الحياة).

الفعل هو أيضا انقلاب جذري على التاريخ: وهذا ليس معناه تغيير الوقائع التاريخية الثابتة وإنما يكون العمل المسرحي مغايرا لعمل المؤرخ، هذا الأخير الذي " يهتم بما وقع، أي بالأحداث التي تنتمي بالضرورة إلى الماضي، أما المسرحي فيهتم بالأساس بمعنى ما وقع، وهذا المعنى ينتمي للماضي، كما ينتمي للحاضر والمستقبل[124]، ومنه تكون معاني الوقائع التاريخية الماضية كمفاتيح مساعدة " لصناعة تاريخ آخر مغاير، ولتغيير ما هو واقع بالفعل بالرغم من انه غير حقيقي"[125] فالمعاني باقية.

والفعل كذلك انقلاب على الإنسان: فالاحتفالية وهي تسعى من أجل إيجاد الإنسان الجديد،" ترى أنّ الأساس الأول هو إيجاد العلاقات الجديدة وذلك لان العلاقات الطيبة يمكن أن تعطي الإنسان الطيب، ولكن الإنسان الطيب وحده لا يمكن أن يعطي شيئا" [126]. إذ إنه "ليس له وجود في ذاته، وإنما هو مجموع العلاقات التي تربطه بالآخرين، وتبلغ هذه العلاقات أوجَها في المحبة" [127]، فيتضح هنا أن الإنسان الجديد الذي تسعى الاحتفالية إليه هو (الإنسان الطيب)، ولكن ليس الإنسان الفرد، بل" نقصد منه الجماعة والفرد في ذات الوقت"[128]. أي إن وجود الإنسان مرتبط بوجود الجماعة على عكس ما قالت به الوجودية. وبهذا فإن العلاقات الطيبة هي التي تلد الإنسان الطيب فهو وحده لا يعطي شيئا، بل يجب أن يكون ضمن جماعة إنسانية ليظهر تعاملاته وتفاعلاته فيها.

وقد جعلت الاحتفالية من الإنسان نسبي أي يُعرف ضمن علاقاته مع غيره (أي نسبة إلى)، في حين أن مقدرة الفرد وقوته تعرف وهو منعزل عن الغير وهذا يظهر حينما قالت الاحتفالية في البداية أن: "الشخصية في المنظور الاحتفالي مبنية على أساسين: الاتصال والانفصال، الاتصال بالماضي، أي بما هو عام ومشترك، والانفصال في ذات الوقت، عن هذا العام المشترك للبحث عن التمييز والتفرد لتجاوز المعطيات الأولية، والإفلات من جاذبية القطيع[129]؛ فاتصال الإنسان بالماضي أين كان منفعلا وأين كان مشتركا مع غيره وحيث بدأ بناؤه. وهو منفصل عن هذا كله حيث يكون البحث عن الفرد ذاته وعن استقلاله. لكن هذا الانفصال طبعا يكون بعلاقات جديدة مع الاحتفاظ بالماضي، كما أنه يتصل من جديد في المستقبل حيث يكون فاعلا في الآخرين ولكن وهو حامل للآخرين (الماضي) في سلوكه ومعارفه وأخلاقه ولغته.

وفي موقع آخر نجد الاحتفالية تقول إنه "لرد الأشياء إلى حقيقتها وتحقيق المجتمع / الحلم، فإنه لابد أن يخرج. الإنسان من سكونيته ليصبح فاعلا في المجتمع، عوض أن يبقى منفعلا ومتأثرا من السماء، وإنما هي نتيجة حتمية افرزها الضعف والجهل والفقر، فالضعف يعزى بالاستبداد، والجهل يفرخ الأوصياء والعرابين. فلا شيء إذن، يمكن أن يرد الأشياء إلى حقيقتها سوى أن يكون الإنسان غنيا قويا، عالما وحرا، وهذا ما تسعى الاحتفالية ضمن طموحها المشروع" [130]. فالاستسلام إذن لما هو موجود ودون إحداث تغيير أو تجديد وتطوير يعتبر طريقة اتباعية لا إبداع فيها ولا فعل، ولا حياة وهذا يرجع إلى الضعف والجهل والفقر، وعليه فإن إزالة الأقنعة عن الأشياء للوصول إلى حقائقها مرهون بالإنسان في حد ذاته، إذ يجب أن يكون في آن واحد:

قويا: لأن القوة ضد الضعف الذي يؤدي إلى الاستعباد والاستبداد.

غنيا: لأن المال يوفر الإمكانيات المادية والقدرة على الامتلاك.

عالما: لأن القوة والغنى لا معنى لهما دون وجود عقل يضبطهما ويوضح كيفية استعمالهما في حين أن الجهل يوجد الأوصياء والمسيرين المستغلين، كما إن العلم يعني الوعي بما كان وما هو كائن وما يجب أن يكون.

حر Engras: لأن القيد يشيىء الإنسان ويفقده الحياة في حين أن الحرية تعني الانطلاق.

كل هذه الشروط يجب توفرها في الإنسان باعتباره الأساس لكي يستطيع التغيير، في حين أجد أنه يجب كذلك قبل هذا توفر الإرادة الواعية في العمل وفي التغيير، وهذا هو مسعى المسرح الاحتفالي.

4-مصادر المسرح الاحتفالي

أ- الواقع

وقد أوضحت ذلك في شرط (تعرية الواقع الاجتماعي)، حيث إن الاحتفالية أعطت مفهوما جديدا للواقع وفرّقت بينه وبين الحقيقة، فالواقع بتغيراته السطحية ليس هو ما يبحث عنه المسرح الاحتفالي، ولكن التعامل مع الواقع يكون بالغوص في بواطن الأشياء للوصول إلى جوهرها

وحقيقتها." لأن المسرح واقع حياتي بالأساس، ولكنه واقع مكثف ومركز وأكثر شفافية وصدقا من الواقع اليومي[131]. وتركيز الواقع وتكثيفه يكون بفعل الإبداع، بإدخال الوهمي والحلمي والماورائي ليكون عمقا للمعنى، إلى جانب التجديد والحركية في الفعل والزمن والحوار، بالإضافة أيضا إلى مشاركة الجميع المساعدة على مواجهة الواقعية التقليدية.

ب- **التاريخ**

وقد تحدثت عنه أيضا فيما سبق حيث يتعامل الاحتفاليون مع التراث التاريخي بنفس تعاملهم مع الواقع، أي ليس من الصحة الوقوف على الظاهر فقط بل يجب الغوص في جوهره، وفي هذا نجدهم يقولون: "(...) فنحن لا نسعى وراء أحداثه وقشوره، لأن ذلك ليس من اختصاصنا، فما يهمنا هو روحه وجوهره وفلسفته، هذه الفلسفة التي تعطينا المفاتيح أيضا لصناعة تاريخ آخر مغاير، ولتغيير ما هو واقع بالفعل بالرغم من أنه غير حقيقي" [132]، لأن الإنسان هو من نتاج التاريخ، فهو الكائن الوحيد الذي يعي ضرورة الزمن ويفيد منها. ما يضيف جديدا إلى خبرته على الدوام.

ت- **التراث الشعبي**

يعتبر التراث الشعبي من أهم مصادر المسرح الاحتفالي لأنه "مسرح شعبي بالأساس، ولما كان التراث -بكل ما يحمله من تنوع وخصب يمثل ذاكرة الشعب، فقد كان لابد أن يكون له مكانا مهما في إبداعنا المسرحي. إن المسرح كما رأينا لغة، ولا يمكن أن تُحدث شعبا إلا من خلال لغته، هذه اللغة التي تختزن عليته وروحه وتطوراته، هذه أشياء لا يمكن التوصل إليها إلا من خلال التراث العربي". [133]

فالحاضر كائن بوجود ماضٍ سبقه هو تراثنا الشعبي الذي يمثل ذاكرة الشعب، وهو الذي يحمل خصائص الخصوبة والتنوع التي ساعدت على بقائه حيا إلى الآن.

وإن الاهتمام بقضية التراث وإقامة جسور بينه وبين الواقع العربي الراهن، تعتبر من أولويات المسرحيين العرب سواء الأوائل منهم أي الذين كانت لهم الأسبقية في عملية توظيف التراث في المسرح كـ (يوسف إدريس) و(الفريد فرج) و(توفيق الحكيم) ...، أو لمن بعدهم، كمحاولات المغاربة منهم: (الطيب الصديقي)، (عبد الكريم برشيد)، (أحمد الطيب العلج) ... فالكل يقول بضرورة وجود مسرح عربي أصيل.

وفكرة الاغتراف من التراث أصبحت " ظاهرة تُميّز المسرح العربي المعاصر منذ أواخر الستينات وحتى الآن، حيث أغرى هذا الاتجاه ما تفرع عنه من مسرح مشاركة ومسرح فرجة ومسرح وثائقي وغيرها من الصيغ التي تعتمد على أسس ملحمية، كتاب السبعينات والثمانينات على السواء"[134].

ويمكن اعتبار هذه المصادر هي الأسس التي يرتكز عليها المسرح الاحتفالي، لمحاولة خلق نمط مسرحي يتلاءم والفكر الاجتماعي في الأقطار العربية، هذا النمط هو تأصيل جديد لفن مسرحي قائم على مقومات فكرية متعددة المنابع والمشارب، ومحاولة التخلص من التبعية والتقليد. وهنا يمكن اعتباره ضربا من ضروب الإبداع في المسرح التجريبي العربي بصفة عامة.

بحيث لا يمكن أن يكون إجهازا على العطاءات الفنية والفكرية السابقة، بل إنه يؤكد فعل الاستمرار وفي الوقت نفسه يؤكد القطيعة، وذلك لخصوصية مرتكزاته الفلسفية والفكرية، وكذا رؤاه الفنية والجمالية، التي وجد أصحابها أنها أكثر فاعلية وشمولية ضمن عمل (المؤسسة الجماعية).

ومع أن هذه التجربة قد راقت الكثير من المهتمين بفن المسرح في البلاد العربية، إلا أن خشية التشتت بفعل توسيع الجهود وتنويع الآراء وتناقضها أحيانا، قد يكون أحد أسباب توقف نشاط هذه الجماعة، وأدى إلى إعلان موتها من طرف أحد أهم مؤسسيها عبد الكريم برشيد.

الهوامش

1. وليد بو عديلة (1999)، المسرح الاحتفالي أو الاحتفالية في عمق المأساة: "رسالة الأطلس"، تصدر عن دار الأطلسي للصحافة والنشر، باتنة-الجزائر، ع228، -(15-02/21/)، ص 17.
2. محمد السيد عيد، (1994) الاحتفالية في المسرح العربي، دط، مطبوعات ملتقى القاهرة العلمي لعروض المسرح العربي، مصر، ص66. [هذا الكتاب يتضمن مجموعة بيانات المسرح الاحتفالي الصادرة عن مؤسسيه من تقديم محمد السيد عيد].
3. المرجع نفسه. ص 56.
4. خراف محمد (1980)، نشأة المسرح المغربي وإسهامات الطيب الصديقي: "مجلة الأقلام"، تصدر وزارة الثقافة والإعلام، دار الجاحظ، بغداد-العراق، ع 6. ص 5.
5. محمد السيد عيد، الاحتفالية في المسرح العربي، ص 76.
6. محمود نسيم(1995)، المسرح العربي والبحث عن الشكل: " فصول (مجلة النقد والأدب)"، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب المجلد 14، ع 1-مصر، ص 83.
7. محمد السيد عيد، الاحتفالية في المسرح العربي، ص 76.
8. المرجع نفسه. ص 26.
9. محمود نسيم، المسرح العربي والبحث عن الشكل (مرجع السابق)، ص 83.

عملية التأسيس الثاني (أو إعادة الفعل التأسيسي الأول) ابتدأت مع أسماء مسرحية في الستينات من أمثال (يوسف إدريس، علي الراعي، الطيب الصديقي) ولكنها في السبعينات والثمانينات إنتقلت إلى الجماعات.

أما التأسيس الأول فقد كان مع (مارون النقاش) عام 1848، حيث كان أول عمل مسرحي عربي تأليفا وتمثيلا بلادنا، وهو تمثيلية البخيل

10. محمد السيد عيد، الاحتفالية في المسرح العربي، ص 58.
11. المرجع نفسه، ص 81.
12. المرجع نفسه، ص 155.
13. محمد السيد، عيد، الاحتفالية في المسرح العربي، ص 119.
14. المرجع نفسه. ص 84.
15. المرجع نفسه. ص. ن.
16. المرجع نفسه. ص. ن.
17. المرجع السابق، ص 85
18. محمود نسيم: المسرح العربي والبحث عن الشكل (المرجع السابق)، ص 83.
19. محمد السيد، عيد، الاحتفالية في المسرح العربي، ص 66.
20. محمود نسيم: المسرح العربي والبحث عن الشكل (المرجع السابق)، ص 82.
21. محمد السيد، عيد، الاحتفالية في المسرح العربي، ص 59.
22. المرجع نفسه، ص 139.
23. المرجع نفسه، ص 140.
24. المرجع السابق، ص141
25. المرجع نفسه، ص 139
26. عبد الرحمان بن زيدان (1995)، أشكال الغرب وخصوصيات والرجوع إلى الذات في التنظير المسرحي العربي: "فصول (مجلة النقد والأدب)"، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب-مصر، مجلد 13.ع 4. ج 1. ص 104.
27. المرجع السابق، ص 85.
28. المرجع السابق، ص 104.
29. عبد الكريم برشيد(1995)، المسرح والتجريب والمأثور الشعبي، "فصول (مجلة النقد والأدب)"، تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب – مصر، المجلد 13، ع4، ص 17.
30. محمد سيد عيد، الاحتفالية في المسرح العربي، ص 94.
31. المرجع نفسه. ص 43.
32. المرجع نفسه. ص، ن.
33. المرجع نفسه 88
34. المربع نفسه، ص 82
35. المرجع نفسه ص 43.
36. المرجع نفسه، ص 43.
37. المرجع نفسه، ص 44.
38. المرجع السابق. ع 134
39. المرجع نفسه، ص، ن.
40. المنجد في اللغة والأعلام. ط 22، دت، دار المشرق، بيروت-لبنان، ص 143.
41. محمد السيد عيد، الاحتفالية في المسرح العربي، ص88.
42. المرجع نفسه، ص 59.
43. المرجع نفسه، ص92.
44. المرجع السابق، ص 93.
45. المرجع نفسه، ص 93.

46. المرجع نفسه ، ص 10.
47. ألفريد فرج ، (1966)، دليل المتفرج الذكي إلى المسرح: "مجلة الهلال ، تصدر عن دار الهلال القاهرة-مصر"ع179 ، فبراير ، ص 11.
48. محمد السيد عيد ، الاحتفالية في المسرح العربي ، ص 48.
49. ألفريد فرج ، دليل المتفرج الذكي إلى المسرح (مرجع السابق)، ص 22.
50. المرجع نفسه ، ص 22.
51. المرجع السابق ، ص 23.
52. المرجع نفسه ، ص24.
53. المرجع نفسه ، ص26.
54. محمد السيد عيد ، الاحتفالية في المسرح العربي ، ص 165.
55. المرجع نفسه ، ص ، ن.
56. المرجع السابق ، ص166.
57. المرجع نفسه ، ص ، ن
58. المرجع نفسه ، ص ، ن.
59. المرجع السابق ، ص ، ن.
60. المرجع نفسه ، ص ، ن.

(**) -مسرح الأسرار: هو المسرح الذي لم يكن يحضره سوى الكهنة ورجال الدين.

61. محمد السيد عيد ، الاحتفالية في المسرح العربي ، ص 38.
62. المرجع نفسه ، ص 39.
63. محمد أديب السلاوي(1980)، إطلالة على التراث المسرحي المغربي:" مجلة الأقلام ، تصدرها وزارة الثقافة والإعلام ، بعداد-العراق ، ع6، ص 22.
64. المرجع نفسه ، ص ، ن.
65. المرجع نفسه ، ص 22.
66. محمد السيد عيد ، الاحتفالية في المسرح العربي ، ص 39.
67. المرجع السابق ، ص 120.
68. المرجع نفسه ، ص ، ن.
69. المرجع نفسه ، ص 120.
70. المرجع نفسه. ص ، ن.
71. ألفريد فرج ، دليل المتفرج الذكي إلى المسرح (مرجع سابق). ص22
72. محمد السيد عيد ، الاحتفالية في المسرح العربي 122.
73. محمد البهي ، (1973)، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي ، ط6 ، دار الفكر بيروت-لبنان ، ص 369.
74. المرجع نفسه ، ص277.
75. محمد السيد عيد ، الاحتفالية في المسرح العربي ص .122.
76. المرجع نفسه ، ص ، ن.
77. المرجع نفسه ، ص 123.
78. المرجع نفسه ، ص 39.
79. المرجع نفسه. ص ، 39
80. المرجع نفسه ، ص ، ن.
81. المرجع نفسه ، ص ، ن.
82. المرجع السابق ، ص39.
83. المرجع نفسه ، ص129.
84. المرجع نفسه ، ص ، ن.
85. المرجع السابق ، م 129.
86. السعيد الورقي(1990)، تطور أبناء الفني في أدب المسرح العربي المعاصر ، دط ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ، ص 275.
87. المرجع نفسه ، ص 262.
88. المرجع نفسه ، ص 262.
89. توفيق الحكيم الفنان(دت)، دط ، دار الكتاب الجديد ، مصر ، ص 346 -347.
90. المرجع نفسه ، ص 341.
91. محمد السيد ، عيد ، الاحتفالية في المسرح العربي ، ص 45.
92. المرجع نفسه ، ص ، ن.
93. المرجع نفسه ، ص ، ن.
94. عادل قرشولى(1976) جدلية القومي والإنساني العام في المسرح:"مجلة الموقف الأدبي" ، يصدرها اتحاد الكتابة العرب ، بدمشق ، ع68، كانون الأول ، ص31.
95. محمد السيد عيد ، الاحتفالية في المسرح العربي ، ص 41.
96. المرجع نفسه ، ص ، ن.
97. المرجع نفسه ، ص 41.
98. المرجع نفسه ، ص42.

99. المرجع السابق ص. 42.
100.المرجع نفسه ، ص 66
101.المرجع نفسه ، ص .162 وما بعدها.
102.خالدة سعيد (1982)، حركية الإبداع ط2 ، دار العودة ، بيروت-لبنان ، ص 13.
103.جمعة احمد قاجة (دت)، المدارس المسرحية وطرق إخراجها من الإغريق إلى الآن ، دط ، منشورات المكتبة العصرية ، بيروت-لبنان ، ص. 45.
104.المرجع نفسه ، ص. 42.
105.المرجع نفسه. ص 46.
106.محمد السيد عيد ، الاحتفالية في المسرح العربي ، ص 143
107.جمعة احمد قاجة ، المدارس المسرحية وطرق إخراجها من الإغريق إلى الآن ، ص10.
108.محمد غنيمي هلال(دت)، في النقد المسرحي ، دط ، دار نهضة ، القاهرة-مصر ، ص172.
109.المرجع نفسه ، ص173.
110.المرجع نفسه ، ص ، ن.
111. توفيق الحكيم يتحدث(دت)،دط ، مطابع الأهرام التجارية ، مصر ، ص 194.
112.رياض عصمت(1975)، بقعة ضوء -دراسات تطبيقية في المسرح العربي ، دط ، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، دمشق-سوريا ، ص 254.
113. محمد السيد عيد الاحتفالية في المسرح العربي ، ص46
114. المرجع نفسه ، ص173.
115. عبد الحميد حسين(1964)، الأصول الفنية للأدب ، ط2 ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة-مصر ، ص 196.
116.محمد السيد عيد الاحتفالية في المسرح العربي ، ص 47.
117.توفيق الحكيم يتحدث. ص .118
118.المرجع نفسه ، ص119.
119. المرجع نفسه ، ص122.
120.محمد السيد ، الاحتفالية في المسرح العربي ، ص 61.
121.المرجع نفسه. ص63
122.المرجع نفسه ، ص124.
123.المرجع السابق ، ص 125.
124.المرجع نفسه ، ص 60.
125.المرجع نفسه ، ص ، ن.
126.المرجع نفسه ، ص ،131.
127.المرجع نفسه ، ص ، ن.
128.المرجع نفسه ، ص ،130.
129.المرجع نفسه. ص 131.
130.المرجع نفسه. ص. ن.
131. المرجع السابق ، ص 59.
132.المرجع نفسه. ص64
133.المرجع نفسه ،61.
134.السعيد الورقي ، تطور البناء الفني في أدب المسرح العربي المعاصر ، ص320.

السياسة الإعلامية ومعالجة الأزمة الاقتصادية في وسائل الإعلام: مقاربة نظرية

Media policy and economic crisis management –theoretical approach –

تاريخ الارسال:12/07/2018 تاريخ القبول: 2018/12/20

فطيمة اعراب*، جامعة الجزائر 3
fatima19arab@gmail.com
الطاهر بصيص، جامعة الجزائر3
taharbessais@ymail.com

الملخص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تسليط الضوء على تأثيرات السياسة الإعلامية على معالجة الأزمات الاقتصادية في وسائل الاعلام ، باعتباره أداة استراتيجية لإدارة هذه الأزمات ، قصد إيجاد الحلول المناسبة والمساهمة في تحقيق التنمية الشاملة ، خاصة في الوقت الحالي الذي يشهد تزايد المشكلات والأزمات الاقتصادية التي تؤثر سلبا على الاقتصاد الوطني ، وبالتالي تهدد استقرار الدولة وكل مكونات المجتمع ، مما يستدعي ضرورة تضافر جهود مختلف المؤسسات الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والإعلامية للحد من تطور الأزمات الاقتصادية ومواجهة تأثيراتها على مختلف الأصعدة. فوسائل الإعلام كإحدى مصادر المعلومات الاقتصادية في وقت الأزمات ملزمة بالتخطيط لمضامين ومحتويات لما يسمى بإعلام الأزمات بطريقة علمية مدروسة في اختيار المعلومة وأسلوب تقديمها والوقت المناسب لنشرها ، وذلك بالاستعانة بإعلاميين مختصين ومؤهلين للتعامل الإيجابي مع هذه الأحداث الأزموية الطارئة.

الكلمات المفاتيح: السياسة الإعلامية ، المعالجة الإعلامية ، إعلام الأزمة ، الأزمات الاقتصادية.

Résumé

Ce document vise à mettre en évidence l'impact de la politique des médias sur la résolution des crises économiques, les médias sont un outil stratégique de gestion de ces crises, elles proposent des solutions appropriées et contribuent à la réalisation du développement global, particulièrement à l'heure actuelle, qui témoigne de problèmes croissants et de crises économiques affectant négativement l'économie nationale, est menaçant ainsi la stabilité de l'État et de toutes les composantes de la société. Ce qui nécessite des efforts concertés de diverses institutions sociales, culturelles, politiques, économiques et médiatiques, afin de réduire le ces crises et faire face à leurs effets. Les médias, en tant que source d'information économique en temps de crise, doivent planifier son contenu et le contenu des informations dites de crise de manière scientifique.

Mots-clés : Politique des médias, Traitement médiatique, Crise médiatique, Crise économique.

Abstract

This paper aims to highlight the impact of media policy on addressing economic in order to find the appropriate solutions and contribute to the achievement of comprehensive development, especially at the present time, which is experiencing increasing economic problems and crises that negatively affect the national economy threatening the stability of the state and all components of society. Thus, it calls for the need to combine the efforts of all social, cultural, political, economic, and media institutions to reduce the development of economic crises, and face the impact on various levels. As one of the sources of economic information in a time of crisis, media must plan the contents of the so-called crisis information, in a studied scientific way, in choosing, presenting and publishing the information, using specialists and qualified reporters to deal positively with these urgent crises.

Keywords: Media policy, Media processing, Crisis media, Economic crisis.

* المؤلف المراسل

مقدمة

العصر الذي نعيشه تنتشر وتتكاثر فيه الأزمات بمختلف أنواعها وأشكالها وفي مختلف مناطق العالم، وفي ظروف صعبة يسودها التعتيم والتضليل والتشويه والأفكار المسبقة والصور النمطية والصراع المحتدم على الصورة والرأي العام، ما يؤدي في الكثير من الأحيان بوسائل الإعلام المختلفة إلى إثارة الفتنة والتهويل والتضخيم والتلاعب بدلا من تنوير الرأي العام بهدف الحوار والنقاش والتفاهم، وصدق من قال "الحرب أولها كلام" ومن قال "أكذب ثلاث مرات ففي المرة الثالثة ستصدق كذبتك"، إذ يعيش العالم اليوم صراع الصورة وصراعا شرسا على كسب الرأي العام، وهذه الصراعات مع الأسف الشديد تحدث في أحيان كثيرة بتواطئ غير أخلاقي وغير شريف لوسائل الإعلام مع سلطة المال والسياسة.

حيث تقوم وسائل الإعلام بتقديم تفسيرات للواقع بالكلمة والصورة والحركة ويبني الأفراد معاني مشتركة للواقع المادي والاجتماعي من خلال ما يقرؤونه أو يسمعونه أو يشاهدونه، وبالتالي يتحدد سلوكهم جزئياً من خلال ما تقدمه وسائل الإعلام من معلومات، فهي بمثابة نافذة يطل منها الفرد على العالم الخارجي ، وباعتبار الأزمة حدثًا مهمًا يترك آثاره العميقة على مختلف جوانب الحياة، وإذا كانت الأزمة قد اختفت أو انتهت، فإنّ آثارها ذات حضور قوي، وبالتالي تمارس تأثيرًا، لذلك لا يجب أن تتوقف وسائل الإعلام عند مجرد تفسير الأزمة والتعامل مع عناصرها، بل يجب أن يتخطى الدور الإعلامي هذا البعد، لتقدم هذه الوسائل للجماهير طرق الوقاية وأسلوب التعامل مع أزمات متشابهة.

وعلى الرغم من وضوح دور وسائل الإعلام في الأزمات في المراحل الثلاثة، فإنّ تلك الوسائل قد تواجه مجموعة من العقبات والمشاكل وينظر البعض لوسائل الإعلام على أنها تقوم بالتركيز على بعض الموضوعات والقضايا لتحقيق مصالح للقائمين على تلك الوسائل ولا تعكس الواقع، بل تخلق عالم يبدو للمتلقي حقيقيا، وقد يتقبل المتلقي هذا لكونه غير مدرك، ومع تراكم التعرض لوسائل الإعلام يبدو العالم الذي صنعته تلك الوسائل حقيقياً في الأذهان. وبالنسبة للأزمة المهم هو ما يتصور الناس أنه حدث وليس "ما حدث" والمهم أن يعرف القائم بالاتصال كيف يخاطب اهتمامات الناس فهي أهم من الحقائق.

ولأن عصرنا بات مفعما بالأزمات بشتى صورها ومستوياتها، يظهر الإعلام ليكون أحد الأدوات والآليات التي لابد وأن تتضافر مع غيرها من الجهود من أجل مجابهة تلك الأزمات وتقليل تداعياتها السلبية،كما تختلف أبعاد الدور الذي يعول على وسائل الإعلام القيام به في ظل الأزمات باختلاف المناخ السياسي ومساحة الديمقراطية والمشاركة، وتجدر الإشارة إلى أن الإعلام والاقتصاد شريكان في صنع وتحقيق التنمية المستدامة ولا سيما في ظل الوضع الاقتصادي العالمي الراهن، والأحداث السياسية التي وقعت في بعض الدول والتي خلقت مناخا اقتصاديا جديدا يستهدف تحقيق مبادئ الحرية والعدالة الاجتماعية، كما أن المواضيع الاقتصادية لم تعد مقصورة على رجال الأعمال أو الاقتصاديين فقط، بل أصبح عامة الناس يتابعون مختلف القضايا و الأخبار الاقتصادية لما في ذلك من انعكاس مباشر على حياتهم اليومية، وخاصة بعد أن استثمر العديد من أصحاب المدخرات الصغيرة أموالهم في سوق الأسهم أو غيرها من الأصول ، ويعد الإعلام أداة إستراتيجية لدفع الاقتصاد وعامل من عوامل التنمية الحقيقية في بلدان العالم كافة حيث يحتل الاقتصاد مكانة كبيرة نظرا لتداخله مع العديد من المجالات، فالمعلومة الاقتصادية أساس أغلب الإنجازات التي يبنى عليها الاقتصاد الوطني، كما أن التناول الإعلامي للأزمات الاقتصادية جد سطحي وذلك بإسناد مهامه ووظائفه إلى غير المختصين ، أو إلى بعض رجال الإعلام الناجحين في أدائهم الإعلامي في المواقف العادية إلا أنهم قد لا يكونوا كذلك في التعامل معها ، لأن موقف الأزمة الاقتصادية يستدعي نوعا من المعالجة الإعلامية التحليلية، كما أن معظم ما قدمته وسائل الإعلام عن القرارات الاقتصادية هو تغطية لما سيحدث من تطورات ناتجة عنها، حيث اكتفت معظم الوسائل الإعلامية بالتعامل مع الأزمة عن طريق النشرات الإخبارية وبعض البرامج الحوارية القليلة، هذا بالإضافة إلى بعض الوسائل التي اتخذت نهج التهويل، وأخرى فضلت التعتيم، وهنا يأتي دور السياسة الإعلامية في المتابعة المستمرة للأزمة الاقتصادية وتحليل أسبابها وانعكاساتها وكيفية مواجهة أضرارها عبر

وسائل الاعلام ، وليس فقط الاكتفاء بعرضها ومساندة أو مجابهة القرار فقط ، دون تحليل وإلمام بالموضوع.

ولا يقتصر دورها على عرض الأخبار والحقائق والمعلومات, فإن لديها دورًا أيضًا في إحداث المعرفة والتأثير الإيجابي ؛ فالجانب الإخباري يتم من خلال التعريف بالأزمة الاقتصادية والمجهودات المبذولة من أجل مواجهتها ومدى تأثيرها, وفي كيفية استخدام المعلومات والبيانات وتناولها في إطار تحليلي إرشادي يهدف إلى تفادي الأضرار الاقتصادية والمالية.

ومن هذا المنطلق تبرز أهمية تسليط الضوء على أهمية السياسة الإعلامية وتأثيراتها وقت معالجة الأزمات الاقتصادية عبر وسائل الاعلام من خلال التعرف على دور ومحددات دور الإعلام في معالجة الأزمات الاقتصادية وكذا تحديات المعالجة الإعلامية للأزمات الاقتصادية والاقتراحات المستقبلية لها ، وهو ما يثير تساؤلا رئيسا حول **السياسة الإعلامية والعوامل المؤثرة عليها عند معالجة الأزمات الاقتصادية عبر وسائل الاعلام ؟**

أولا-تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة

1- تعريف المعالجة الإعلامية

يرى "**محمد منير حجاب**": "أن معالجة المعلومات والبيانات هي عملية التفكير الخاصة بالتعامل مع البيانات تحليلا أو تركيبا لاستصلاح ما تتضمنه هذه البيانات أو تشير إليه من مؤشرات وعلاقات ومقارنات وموازنات ، وذلك من خلال تطبيق العمليات الحسابية ، والطرق الإحصائية والرياضية ، أو من خلال إقامة النماذج وما شابه ذلك. ثم يضيف قائلا: أن معالجة البيانات هي مجموعة العمليات التي تجري على البيانات لتحويلها إلى معلومات قابلة للاستخدام ويحتل تعبير معالجة المعلومات Information pressing تدريجيا محل تعبير معالجة البيانات للسببين رئيسيين هما: معالجة المعلومات هي المفهوم الأكثر حيوية الذي يغطي كلا من المفهوم التقليدي لمعالجة البيانات الرقمية والأبجدية ، ومفهوم معالجة الكلمات Word pressing الذي يتم فيه معالجة النصوص. [1]"

ومنه يمكن أن نعطي تعريفا اجرائيا للمعالجة الإعلامية على أنها عملية التعامل مع المعلومات الإعلامية (نصوصا وصورا) تحليلا لشكلها ومضمونها وذلك من خلال تطبيق العمليات الفكرية المنطقية والطرق الإحصائية كما يمكن تعريفها على أنها المتابعة الإعلامية التي زاولها لتغطية الأخبار السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والدينية.

2- تعريف الأزمة الاقتصادية

يرى "**محمد رشاد الحملاوي**": أن الأزمة هي "عبارة عن خلل يؤثر تأثيرا ماديا على النظام كله ، كما أنه يهدد الافتراضات الرئيسية التي يقوم عليها هذا النظام ، وعليه يتطلب وجود الأزمة توافر شرطين على الأقل ، **الأول:** يجب أن يتعرض النظام كله للتأثير الشديد إلى الحد الذي تحمل معه وحدته بالكامل ، **الثاني:** تصبح الافتراضات والمسلمات التي يؤمن بها بعض أعضاء المنظمة موضعا للتحدي لدرجة أن يظهر لهم بطلان هذه الافتراضات والمسلمات أو تجعلهم يجعلون أو يلجئون إلى أساليب دفاعية اتجاه هذه الافتراضات ، ومعنى ذلك أن الأزمة في جوهرها تهديد مباشر وصريح لبقاء المنظمة واستمرارها وأيضا لكيانها". [2]

كما يعرفها (**فليبس**) بأنها" حالة طارئة أو حدث مفاجئ يؤدي إلى الإخلال بالنظام المتبع في المنظمة ، مما يضعف المركز التنافسي لها ويتطلب منها تحركاً سريعاً واهتماماً فورياً ، وبذلك يمكن تصنيف أي حدث بأنه أزمة اعتمادا على درجة الخلل الذي يتركه هذا الحدث في سير العمل الاعتيادي للمنظمة". [3]

ومنه نعرف الأزمة الاقتصادية من الناحية الاجرائية على أنها نتيجة نهائية لتراكم مجموعة من التأثيرات والأسباب ، سواء كانت بشرية أو طبيعية تؤدي إلى حدوث خلل مفاجئ واضطراب يؤثران على مقومات المجتمع والدولة وتختلف الأزمة في معناها عن الأشكال الأخرى القريبة منها ، كالمشكلة ، الصراع ، الخلاف وهي على أنواع: سياسية ، عسكرية ، اقتصادية فهي تلك الأزمات المتعلقة بشؤون المال والاقتصاد ، وتنقسم إلى أزمات اقتصادية خاصة على مستوى الأفراد مثل الإضرابات والاحتجاجات العمالية وتدني الأجور ، وارتفاع الأسعار وندرة السلع الغذائية الأساسية ، أو أزمات

اقتصادية عامة على المستوى الكلي للمجتمع كالأزمة النفطية أو الاقتصادية العالمية وأثرها على الاقتصاد الجزائري.

3- تعريف إعلام الأزمة

هو مجموع العمليات الإعلامية التي تتوصل بها مختلف الوسائل الإعلامية قبل وأثناء وبعد حدوث الأزمات لتغطية الأحداث ومواكبتها.[4]

ويتم تأثير إعلام الأزمات من خلال جانبين:

جانب إيجابي يكون هذا عن طريق استخدام الحملات الإعلامية المكثفة ونقل قدر معتبر من المعلومات والأخبار إلى جمهور الأزمة، وجانب سلبي يكون ذلك عن طريق التعتيم الإعلامي من هلال التجاهل التام للأخبار والمعلومات، وعدم إعلام جمهور الأزمة بها، ويتم تجاهل المعلومات من خلال صورتين هما: تجاهل وتعتيم إعلامي كلي، وذلك بعزل جمهور الأزمة أو المهتمين بها عن أحداثها وتطوراتها عزلا تاما وتجهيلهم بشكل تام عنها، ومن ثم لا يحدث أي سلوك بشأنها، أو من خلال تجاهل وتعتيم إعلامي جزئي، حيث يتم الاهتمام فقط بأحد أطراف الأزمة وتجاهل الطرف الآخر أو التركيز على هذا الطرف وصياغة الأخبار بشكل معين، مع التعميم والتمويه والتجاهل للطرف الآخر.

ويتم تجاهل المعلومات من خلال صورتين هما:

الأولى تجاهل وتعتيم إعلامي كلي عن طريق عزل جمهور الأزمة أو المهتمين بها عن أحداثها وتطوراتها عزلا تاما وتجهيلهم بشكل تام عنها، ومن ثم لا يحدث أي سلوك بشأنها، والثانية تجاهل وتعتيم إعلامي جزئي، حيث يتم الاهتمام فقط بأحد أطراف الأزمة وتجاهل الطرف الآخر أو التركيز على هذا الطرف وصياغة الأخبار بشكل معين، مع التعميم والتمويه والتجاهل للطرف الآخر.

ولإعلام الأزمات مهمة مزدوجة وتتمثل فيما يلي:

المهمة الأولى مهمة إخبارية: وتكون بمتابعة أخبار الأزمة والتعريف بنتائج مواجهاتها والتطورات الحاصلة للأزمة، ويتم ذلك عن طريق نقل المعلومات إلى جمهور الأزمة بأمانة وسرعة ومصداقية، وإحاطتهم بما يحدث فعلا عن الأزمة **والمهمة الثانية** مهمة توجيهية: وتعتبر من بين أهم المهام على الإطلاق في العملية الإعلامية، ومن ثم يستخدم الإعلام الجيد في إثارة اهتمام المهتمين بالأزمة وتزويدهم بالأخبار والحقائق والمعلومات والبيانات التي يتم إعدادها بشكل معين بمحتوى ومضمون معين.[5]

يستخدم إعلام الأزمة بشكل مكثف لإيجاد المناخ والوعي والقناعة اللازمة لجعل قوى المجتمع متكاثفة ضد الأزمة، وفي هذه الحالة يصبح للإعلام وظيفتان أساسيتان هما:

الوظيفة الأولى: أن يكون الإعلام انعكاسا لمجتمع الأزمة: وذلك بأن يعبر عن طموحات الأفراد وأحلامهم، ويحقق بذلك عناصر المصداقية والانجذاب إليه بشكل كامل، **والوظيفة الثانية:** أن يكون الإعلام موجها لمجتمع الأزمة: بمعنى أن يكون يريد قادة المجتمع، ومن هنا يستطيع الإعلام الأزموي (إعلام الأزمات) أن يكون كل فرد من أفراد مجتمع الأزمة من مجرد متلقي للرسالة الإعلامية إلى متفاعل معها ومتجاوب مع عناصرها، ومحققا لأهدافها من خلال القيام بسلوك معين، فضلا عن أحداث وحده في الفكر العام للمجتمع، وتناسق فكري بين قياداته وأفراده، وصياغته اتجاه عام متفق عليه. حتى يكون لإعلام الأزمة دور فعال يجب أن يكون مبنيا على الحقائق، وأن يكون دقيقا في نقلها حتى تكون له مصداقية لدى جمهور الأزمة [6]، كما أن عملية الإعلامية تحتاج إلى صياغة خاصة للغة التخاطب الإعلامي مع جمهور الأزمة الداخلي والخارجي وبالشكل الذي يسيطر على معالم واتجاهات التفكير لدى هذا الجمهور ويدفعه للتأييد أو معارضة مجموعة من الأفكار الخاصة بالأزمة وفقا لما نرغب ونستهدف أن يكون.[7]

مما سبق عرفنا اعلام الأزمات اجرائيا على أنه أحد العوامل الرئيسية، وأداة من أدوات تجهيزات الأزمة ومعالجتها، وذلك نظيرا لما يتوفر عليه من تأثيرات متباينة وقدرات هائلة تساعد على انتقاله بسرعة كبيرة، وماله من قدرة على التأثير النفسي على الأفراد والسيطرة الفكرية على المجتمعات والتحكم في سلوكهم وفي توجيههم، ومن ثم يمكن استخدام الإعلام بذكاء في معالجة الأزمات.

4- تعريف السياسة الإعلامية

يقصد بها مجموعة القواعد والأسس والضوابط التي تشكل أساسا لبث أو إرسال الرسالة الإعلامية بما تتضمنه من مبادئ أو أفكار أو أحكام أو آراء أو معلومات أو أخبار.

كما يقصد بها الوجهة التي تختار وسيلة الإعلام إتباعها في إجابتها على سؤالين بالغي الأهمية: ماذا سننشر؟ وكيف ننشر، ما تنشر أو تذيع.

ولهذا نقول من الناحية الإجرائية إن السياسة الإعلامية هي التوجهات المعيارية التي تحكم العمل الإعلامي، وتكمن هذه التوجهات في الأنظمة والتشريعات قد تكون مكتوبة أو غير مكتوبة، وحتى التعليمات والتوجيهات إما معلنة أو غير معلنة، فهذه الأخيرة تحدد المعايير الرقابية، الملكية، التوزيع والنشر، التمويل، ونقصد بالرقابة هنا هي ما يسمح بنشره وتوزيعه من صحف ومجلات، أما المؤسسات الإعلامية تتميز بسمات ينبغي أن تتصف بهم: كالاستقلالية السياسية والإدارية عن الحكومة.

ثانيا-أهمية إعلام الأزمات ومنطلقاته

إن التأثير المتبادل بين الإعلام والأزمة، أبرز بوضوح أهمية الدور الوسيطي الذي تقوم به وسائل الإعلام في معالجة الأزمات، خاصة فيما يتعلق بتقديم المعلومات الخاصة بالأزمة، والتخفيف من حدة توترها، وتؤكد الدراسات العلمية التي تعرضت للتأثير المتبادل بين الإعلام والأزمة على النتائج التالية: (8)

أ-أهمية الدور الوسيطي الذي تقوم به وسائل الإعلام خاصة بما يتعلق بإنجاز المهام التالية: "تقديم المعلومات، شرح أهمية ومغزى الأحداث، بناء الوفاق الاجتماعي وتخفيف التوتر والقلق.

ب-تشير بعض الدراسات العلمية إلى أن الأزمة تؤدي إلى دعم ومساندة أدوار وسائل الإعلام وخاصة فيما يتعلق ببناء الوفاق وتخفيف التوتر، بينما يرى آخرون أن ظروف الأزمة وما تفرضه من تداخلات وقيود وإجراءات سوف تؤدي إلى تحجيم دور الإعلام.

ت- تجذب الأزمة اهتمام وسائل الإعلام، ولكنها أيضا وبالمقابل تجذب اهتمام الرأي العام بوسائل الإعلام، الذي يصبح أكثر تعرضا واستخداما لها، وهذا ما يفسر حقيقة أن ظروف الأزمة تتميز دائما بالاستخدام المكثف لوسائل الإعلام ويشبه الباحثون عمل وسائل الإعلام وقت الأزمة بعمل المدعي العام الذي يتولى التحقيق وجمع الدلائل لتوضيح الأسباب، ولكنه ادعاء إعلامي، حيث تقوم وسائل الإعلام بطرح أسئلة جديدة في كل مرة، فهي تسعى جاهدة لان تقدم أفكار لقصصها الإخبارية، وهذه الوسائل تعتبر نفسها متحدثة باسم الجمهور، وأنها خصم وقت الأزمة.

فمن خلال قراءة وتحليل الدراسات العلمية الحديثة التي تعرضت للدور الإعلامي في معالجة الأزمات، يلاحظ أن دور الإعلام كأداة رئيسية من أدوات معالجة الأزمة قد اتضح – بشكل واضح- فيما يتعلق بالأزمات ذات الطبيعة السياسية والعسكرية، بينما كان دوره أقل في الأزمات الصناعية والاجتماعية والاقتصادية والبيئية، ويرجع ذلك إلى ما تتسم به الأزمات السياسية والعسكرية من سرعة تطور الأزمة، وشمولها لأطراف مختلفة، واختلاف الرؤى اتجاهها، واختلاف مصالح الأطراف المتصارعة فيها، مما يستدعي استثمار كافة الأدوات والوسائل لتحقيق أهداف ومصالح طرف ضد الطرف الآخر، وهو ما يزيد من أهمية البعد الإعلامي في هذه الأزمات، حيث يأتي الإعلام كإحدى أدوات الصراع في المراحل المختلفة للأزمة. (9)

أما فيما يتعلق بالأزمات الأخرى (الاقتصادية، الصناعية، الطبيعية)، فإن دور الإعلام يختلف بحيث لا يكون الإعلام هو العنصر المحرك للازمة، بقدر ما يكون وسيلة لنقل المعلومات والبيانات عن المنشأة أو المنظمة، ويمثل أحد أركان مفهوم "اتصالات الأزمة" لتوضيح الحقائق أو لإعادة الصورة الإيجابية عن المنظمة، أو لتوعية الجمهور بإتباع سلوك معين اتجاه الأزمة، ولا سيما فيما يتعلق بالكوارث والأزمات الطبيعية. (10)

وتبعا لذلك، فإن التناول الإعلامي للأزمات يجب أن يمر بثلاث مراحل يلعب الإعلام دورا محددا في كل مرحلة: (11)

أ-**مرحلة نشر المعلومات:** في بداية الأزمة ليواكب الإعلام رغبة الجماهير في مزيد من المعرفة، واستجلاء الموقف عن الأزمة ذاتها، وآثارها، وأبعادها.

ب-مرحلة تفسير المعلومات: وتقوم وسائل الإعلام في هذه المرحلة بتحليل عناصر الأزمة ، والبحث في جذورها وأسبابها ، ومقارنتها بأزمات أخرى مماثلة ، وذلك عن طريق استجلاء الحقائق وتوضيحها سواء من مواد إيضاحية أو من تحليلات وآراء للخبراء ، وكذلك لموقف المسؤولين وصانعي القرار اتجاه الأزمة.

ت-مرحلة الوقائية: وهي مرحلة ما بعد الأزمة وانحسارها ، حيث لا يتوقف دور وسائل الإعلام على مجرد تفسير الأزمة والتعامل مع عناصرها ، بل يجب أن يتخطى الدور الإعلامي ، هذا البعد لتقدم وسائل الإعلام للجماهير طرق الوقاية ، وأسلوب التعامل مع أزمات مشابهة.

كما أن وسائل الإعلام في أوقات الأزمات تضطلع بمسؤولية مزدوجة ، فهي في جانب من عملها تسعى لتحقيق أهداف الأمن الوطني ، وفي الجانب الآخر تسعى هذه الوسائل إلى تأكيد الحرص على الحريات المدنية ، حيث تسعى وسائل الإعلام إلى تحقيق التوافق بين الأهداف الإستراتيجية والأهداف السياسية بما يضمن تحقيق التوافق بين مفهوم الأمن القومي والحفاظ على الحريات المدنية . بحيث تخدم الإستراتيجية الإعلامية أهداف الإستراتيجية السياسية والعسكرية ، بما لا يخل بحقوق الرأي العام في الحصول على المعلومات والحقائق الخاصة بها.[12]

اذن يحتل البعد الإعلامي أهمية ومكانة مهمة في أدبيات دراسة الأزمات ، حيث يعد الإعلام أداة رئيسية وفعالة من أدوات معالجة الأزمة سواءا على المستوى الداخلي أو على المستوى الخارجي ، ففي ظل هذا العالم المتطور الذي تعيش فيه ، تتصاعد الطبيعة التنافسية التي تجعل من الأزمات التي تهدد النظام شيئا واردا ، وتظهر الجهود الإعلامية كإحدى الدعامات الأساسية.

ثالثا-الاعلام وسمات معالجة الأزمات الاقتصادية المحلية والعربية والعالمية

ان للإعلام دورا لا ينكر في الدفع بعملية الأزمات بوجه عام والأزمات الاقتصادية بشكل خاص ، كما ان الاعلام الاقتصادي يحاول تعزيز مسارات تنفيذ الخطط والبرامج الاقتصادية بشكل إيجابي ، حيث اهتمت بعض الدراسات بدراسة الأزمات الاقتصادية ومحاولة معالجتها إعلاميا ومدى اقبال الجمهور على متابعة هذه الأزمات وفهمها ، لذلك اتسمت هذه الدراسات على أن وسائل الاعلام لها أهمية كبيرة في تناولها للأزمات الاقتصادية لأن وسائل الإعلام في غالب الأحيان تصيغ الأخبار الاقتصادية بشكل سلبي ، وهو ما له علاقة مباشرة بتقييم المستهلكين السلبي للوضع الاقتصادي الحالي. وتشير الدراسات السابقة ألي أن افراد الجمهور تستجيب بفعالية إلى الأخبار الاقتصادية السلبية أقوى من فاعلية استجابتها للمعلومات الايجابية.

فقد أثبتت دراسة "فريس وبيتر وسيمتكو (Vrees, Peter and Semetko): حول تحليل الأطر الخبرية للأزمات الاقتصادية ، 2001 التي هدفت الدراسة إلى التعرف على الأطر الخبرية المستخدمة في معالجة قضية بداية تداول العملة الأوروبية الموحدة اليورو EURO ، في الأول من يناير 1999 ، وذلك في النشرات والبرامج الإخبارية في تلفزيونات أربع دول أوروبية ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: بروز إطار الصراع Conflit frame في مقابل إطار النتائج الاقتصادية Economie Conséquences Frame ، ووجود تفاوت في الاهتمام بهذا الحدث ، ويعكس ذلك تقييم هذا الحدث الاقتصادي على اعتباره بالغ الأهمية بالنسبة للدول الأوروبية.[32] ودراسة بوعمرة الهام ، المعالجة الإعلامية للأزمة المالية العالمية من خلال الصحافة الجزائرية المكتوبة ، دراسة تحليلية لعينة من الصحف اليومية ، الشعب ، المساء ، الشروق اليومي ، ElWatan ، 2013 -2014 حيث هدفت هذه الدراسة الى معرفة طريقة معالجة موضوع الأزمة المالية العالمية من طرف الصحافة الجزائرية المكتوبة العمومية والخاصة ، ومنه توصلت الى النتائج الأتية: إن تناول الصحف الخاصة لموضوع أزمة المالية العالمية أعطت له أهمية أكبر مقارنة بالصحف العمومية ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الصحف الخاصة تعمل على نشر المواضيع التي تراها مثيرة للنشر وفق معايير خاصة بإيديولوجية الصحيفة في حد ذاتها وسياستها الإعلامية ، كما تعمل الصحف الخاصة على لفت انتباه القارئ إلى بعض الجوانب التي قد تغفل عنها أو تهملها الصحف ذات الطابع العمومي ، كما هو الحال بالنسبة لتأثر الاقتصاد الجزائري بالأزمة المالية العالمية ، من جهة أخرى لا ينبغي أن

نتجاهل الأهمية التي أولتها كذلك الصحف العمومية خاصة جريدة الشعب للموضوع محل الدراسة، ذلك راجع إلى أن الهدف الرئيسي لمثل هذه الصحف، يتمثل في تشكيل رأي عام مؤيد للسياسة العامة المسطرة من طرف الدولة، وهي في هذه مجبرة على تدعيم هذه السياسة على عكس الصحف الخاصة، كما سجلنا في أنماط التحرير الصحفي أن أهم القضايا التي عالجتها الصحف اليومية الجزائرية المكتوبة العمومية تابعة للدولة فمن الضروري أن تدعم تصريحات الحكومة، والوزراء وسياسة السلطة في الجزائر، الرامية إلى طمئنت الرأي العام، أما الصحف الخاصة اهتمت بالمواضيع التي تدور حول تذبذب أسعار النفط والتأرجح الذي عرفته اسواقه، بسبب انعكاسات الأزمة المالية العالمية، وكما توصلت من تحليل وظائف مضامين ما تم نشره حول الأزمة المالية العالمية في الصحف اليومية الجزائرية العمومية والخاصة هي اهتمام الكبير الذي توليه الصحف الجزائرية لوظيفة الإعلام والإخبار ووظيفة الشرح والتفسير.[33] ، كما لجأت دراسة أسامة عبد الرحيم، الخطاب الصحفي في الأزمات الاقتصادية، 2008 هدفت إلى تحليل الخطاب الصحفي في صحف الأهرام والوفد والمصري اليوم اتجاه الأزمات الاقتصادية وخاصة أزمة الخبر، وقد توصلت الدراسة إلى أن تطرق الخطاب في صحف الدراسة (الأهرام، والوفد، والأسبوع) إلى مفهوم وأسباب وجذور وتداعيات وآثار الأزمة الاقتصادية على المستويين المحلي والعالمي، كما تناول الإجراءات التي اتخذتها مصر والعالم لمواجهة الأزمة، وجاء خطاب كل من جريدتي: الوفد والاسبوع سلبيا اتجاه الأزمة وإجراءات الحكومة لمواجهتها، في حين اتسم الخطاب الصحفي في جريدة الأهرام بالطابع الإيجابي الدعائي المؤيد للحكومة.[34] في حين دراسة معهد جريل للبحوث (Grail Research, 2009) حول التغطية الإعلامية لأخبار الأزمة الاقتصادية العالمية سعت للتعرف على التغطية الإعلامية لأخبار الأزمة الاقتصادية في كبرى وسائل الاعلام الأمريكية والأوروبية من خلال عينة من الصحف: التايم، ستريت جورنال وول"، كما تضمنت عددا من المواقع الالكترونية كموقع السي إن إن، وواشنطن بوست، وعدد من المحطات كالراديو، ووكالات الأنباء، وقد توصلت إلى أن وسائل الاعلام اكتفت بنقل الأخبار السلبية وإثارة حالة من الهلع دون أن تقدم أي تحليلات، أيضا لم تراع وسائل الاعلام الدقة في عرض البينات المالية، وموقف الشركات مما أدى إلى تضخم القيمة الوهمية لهذه الشركات.[35] ، في حين لجأت دراسة "بسنت محمد عطية" المعالجة الإخبارية للأزمات الاقتصادية المصرية في القنوات الموجهة بالعربية واتجاهات الجمهور حيالها، 2014 الى معرفة درجة اعتماد الجمهور المصري على القنوات الموجهة باللغة العربية خلال الأزمات الاقتصادية المصرية، بالإضافة إلى دراسة الآثار الناتجة عن هذا الاعتماد، كما حاولت التعرف على طبيعة المعالجة الإخبارية لهذه القنوات، والدور الذي تقوم به نشرات الأخبار والبرامج بالقنوات الموجهة باللغة العربية في تكوين اتجاهات الجمهور المصري نحو الأزمات الاقتصادية المصرية وتداعياتها المختلفة، وقد توصلت الى أنه في علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين اعتماد الجمهور المصري على القنوات الموجهة بالعربية في الحصول على معلومات حول الأزمات الاقتصادية والآثار الناتجة عن اعتمادهم، كما يوجد ارتباط بين شدة دوافع التعرض للقنوات التلفزيونية الموجهة بالعربية وتبني أطر المعالجة الإخبارية لهذه الأزمات كما تقدمها تلك القنوات.[36] ، ولجأت دراسة شريف محمد نبيل، المعالجة الإعلامية لأحداث العنف وتأثيرها على الأزمات الاقتصادية بعد الثورة، 2015 وذلك للكشف عن العلاقة بين المعالجة الإعلامية لأحداث العنف بشكل عام والأزمات الاقتصادية بشكل خاص، وسيادة حالة الذعر والقلق العام لدى الجمهور مما يدفعه إلى القيام بسلوك اقتصادي غير رشيد الأمر، والتعرف على تأثير وسائل الاعلام في تغيير وعي وسلوك المشاهدين اتجاه الأزمات الاقتصادية والعنف، وقد توصلت الدراسة إلى أنه فيه ارتفاع نسبة من يرى عدم الحيادية في تناول الأحداث الاقتصادية والاجتماعية الجارية أدى إلى رفع معدلات العنف لدى المجتمع المصري.[37]

اذن يتضح من العرض السابق أنه من خلال تحليل الدراسات السابقة رصدت الباحثة أنه فيه ندرة اهتمام الدراسات العربية والأجنبية بالأزمات الاقتصادية والقضايا المرتبطة بها، وندرة الاهتمام برصد اتجاهات القائم بالاتصال نحو تلك الأزمات، كما تناولت أغلب الدراسات الأزمة المالية العالمية وغيرها من الأزمات الاقتصادية، لكن لا يوجد أي دراسة في الحقل الإعلامي تناولت أزمة انهيار أسعار النفط،

كما اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الأهداف السياسية البحت في معالجة الصحف دون التركيز على اهداف الأزمات الاقتصادية التي تطرحها تلك الصحف، اذن نستخلص على الرغم من الدور المهم الذي تقوم به وسائل الاعلام في نقل الأخبار والتحليلات الاقتصادية، الا ان خبرة الأفراد الشخصية ومصالحهم المباشرة مع الاقتصاد تقوم بالدور الأكبر في تقييم أفراد الجمهور للاقتصاد، كما تسلم بعض الدراسات على أن وسائل الاعلام تعد مصدرا مهما للمعلومات الاقتصادية حيث أن لهجة الأخبار الاقتصادية في النشرات التلفزيونية تكون أقل حدة من الصحف التي تعبر عن الواقع الاقتصادي بطريقة أقل واقعية ومصداقية، والبعض الاخر اهتم بمدى تأثير هذه الأخبار على الجمهور دون مراعاة مطابقتها للواقع الاقتصادي.

كما وجد أنه في أوقات الانكماش الاقتصادي يتبع الأفراد التغطية الإعلامية الإخبارية للاقتصاد وتتفق توقعاتهم وتقييماتهم وفق ما يعرضه الاعلام ويختلف هذا التوجه من جانب أفراد الجمهور في حالة الاستقرار الاقتصادي، وبالتالي يتضح أن التغطية الإعلامية للاقتصاد لا تعكس بالضرورة الواقع الاقتصادي في المجتمع.[38]

من هنا يبرز الحاجة الى اعلام اقتصادي متخصص يقوم أساسا بمعالجة الاحداث والظواهر والتطورات الاقتصادية بمختلف جوانبها، هدفه التأثير على مسارات التطور والتغيير في الحياة الاقتصادية، كما يتيح لهم فرصة طرح مسائل اقتصادية مهمة مما يترك أثرا إيجابيا لدى الناس، ويخلف لديهم روح الترقب والانتظار للاطلاع على كل ما هو جديد على الساحة الاقتصادية وما يحدث من تطورات.

رابعا-السياسة الإعلامية والعوامل المؤثرة عليها عند معالجة الأزمات الاقتصادية

تعتبر السياسة الإعلامية مجموعة المبادئ والقواعد التي يلتزم بها الجهاز التحريري في نقله للأحداث والوقائع المختلفة وفي التعبير عن وجهات النظر حول القضايا والمشكلات المطروحة في المجتمع وطريقة عرض الأحداث على صفحات الجريدة.

وتعد السياسة التحريرية بمثابة الدستور أو المرشد الذي يوجه عمل محرري الصحيفة في كل النواحي [13]، ويرجع اختلاف سياسة التحرير في صحيفة عن نظيراتها من الصحف الأخرى إلى قدرتها على جذب أنواع معينة من القراء يختلفون بدرجة متفاوتة، وعلى هذا-يقول أساتذة الإعلام وخبراء الصحافة أنه بإمكان المعلن انتقاء الصحيفة التي تصل إلى نوع المستهلك الذي يستهدف توصيل رسالته الإعلامية إليه.

فمجموعة المبادئ والقواعد والتصورات التي تحكم الممارسة الصحفية في صحيفة ما وتمثل إطار مرجعيا يحظى بالثبات النسبي، ويستدعي منه قدرة الجهاز التحريري وغيرهم من الصحفيين تحديد معايير مدة صلاحية المادة للنشر، نوع المجالات التي ينبغي أن تحظى بالاهتمام وأولويات المعالجة، نوع المصادر التي تتماشى مع أهداف الصحيفة... وطرق تقديم المادة على النحو الذي يحقق أهداف الصحيفة في الاتصال بالجماهير والتأثير في اتجاهات الرأي العام.[14]

إذن السياسة الإعلامية هي السياسة النابعة من الإستراتيجية وتفسيرا لها، وينبثق عن تلك السياسة العليا مجموعة من السياسات الأكثر تدقيقا وشمولا، قد نتحدث عن سياسة سعرية، أو سياسة تأمينية، سياسة محصولية، سياسة إذاعية، سياسة صحفية... وغيرها.

حيث تؤثر في السياسة الإعلامية للصحيفة مجموعة من العوامل بعضها يتصل بالمؤسسة الصحفية من الداخل أي في الصحيفة، والبعض الآخر يرتبط بالنظام الإعلامي والصحفي الذي يغطي ويحرر الخبر، وآخر يتأثر بالأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة، ويمكن توضيحها كالتالي:

أ-أيديولوجية الصحيفة:[15]

ويقصد بها نظام الأفكار المتداخلة والمبادئ التي تؤمن بها جماعة معينة أو مجتمع ما، وتعكس مصالحها واهتماماتها الاجتماعية والأخلاقية والدينية والسياسية والاقتصادية والثقافية، وتقوم الأيديولوجيات بمهمة التبريرات المنطقية والفلسفية الاتجاهات.

ب-ظروف العمل الصحفي وطبيعته

أهم عنصرين حاكمين للعمل الصحفي كالمساحة وضغط الوقت، إذ أن المواد الصحفية المعدة للنشر في كل عدد من أعداد الصحيفة في العادة يكون كبيرا بالقياس

للمساحة المحدودة التي تخص المادة التحريرية ، كما أن هذه المواد الصحفية بالرغم من الجهد الذي يبذله الصحفي في جمعه للمعلومات وتحريرها وإخراجها في شكلها النهائي تصبح في اليوم التالي سلعة مستهلكة لا يمكن نشرها ‘ذا تقادم الحدث لأن من سمات الخبر الآنية والفورية عند وقوع الحدث أي نقله للجمهور ، وقت وقوعه ، لهذا نجد منافسة كبيرة بين الصحف لذا في بعض الأحيان يترك الخبر كما هو دون معالجة أو تغطية نظرا لضيق الوقت.

ت-الجوانب الاقتصادية

من المشاكل الاقتصادية التي تواجه الصحافة هو التمويل الذي يتحقق من التوزيع والإعلان ، وتزداد حدة هذه المشكلة مع ضخامة الموارد المالية والاستثمارات التي تحتاجها الصحافة ، وهناك عوامل تتحكم في السياسات الاقتصادية لوسائل الاتصال الجماهيرية ومنها الصحافة تمثلت في السياسات المالية الحكومة ، الضرائب ، المساعدات المالية ، الإعلان ، مدى قبول أو عدم قبول المساعدة الخارجية في مجال الصحافة ، نمط الملكية الصحفية. [16]

ث-تكنولوجيا الصحافة

نظرا للتطور التكنولوجي الذي تشهده الصحافة الآن أصبح لإنتاج الصحيفة دورا مهما في عملية الإصدار ، وتؤثر على درجة نجاحها التحريري ، لذا ينبغي أن تكون سياسة واضحة لإدخال التكنولوجيا ونقلها مراعية ظروف كل بلد وإمكانياته واحتياجاته وأولوياته.

ح-الجهاز التحريري

يضم كل من الرئيس التحرير ، مدير التحرير ، نواب رئيس التحرير ، رؤساء الأقسام والمحررين والمندوبين مهمتهم تغطية واستكمال وصياغة ومراجعة وتجهيز كل الأنواع الصحفية الخاصة بالصحيفة ، كما يزود القطاع الفني للمؤسسة الصحفية بأصول المواد التحريرية المكتوبة منها ، والمصورة والمرسومة ، ولنجاح الصحيفة لابد من التعاون والتفاهم والتجانس والتنسيق بين الأقسام المختلفة من خلال الاجتماعات المتعددة.

خ-طبيعة عملية حراس البوابة: [17]

تقوم فكرة حراس البوابة gat keeper على أن المادة الصحفية تمر من مرحلة إلى أخرى حتى تصل إلى الجمهور على بوابات يتم فيها اتخاذ القرار بما يدخل وما يخرج ، وإذا طالت هذه المادة ستظهر في صحيفة أخرى مما يعرقل السير الحسن لها ، وعمل حارس البوابة هنا هو إذا ما كانت المادة ستنشر كما هي أم بعد إدخال بعض التغيرات عليها ، وهناك مجموعة من العوامل تتحكم في اتخاذ قرارات النشر من كافة النواحي السياسية والقانونية والأخلاقية والاجتماعية فضلا عن وجود مجموعة من المعايير على سبيل المثال:

– المعايير الخاصة باختيار الأنباء وتقلها: تتمثل في القيم الإخبارية المتعارف عليها.

– المعايير الخاصة بالتعبير عن احتياجات: فهي خاصة لفئات السكان ووجهات نظرتها وبالذات المحرومة أو المهملة (كالنساء ، الأطفال ، الشباب ، سكان الريف...)

– المعايير الخاصة بالمادة الصحفية التي مصدرها أجنبي: سعة التوازن بينها وبين المادة الصحفية الوطنية على أن تراعي المادة الذاتية الثقافية دون إغلاق الأبواب أمام الثقافات الأخرى أو تشويه النماذج الثقافية الوطنية.

فمن هنا لابد من السياسة الإعلامية اتخاذ مجموعة من القرارات حتى لا تؤثر على العمل التحريري مثل:

– المصداقية والموضوعية في نقل الحدث (نقله كما هو دون زيادة أو نقصان).

– تحديد المساحة التي تخصص للمادة الإعلانية.

– الفصل بين الخبر والتعليق وكذا إعادة النظر في التعاريف الضيقة للخبر ، وما ينبغي نشره ، وأية قضايا يجوز مناقشتها.

– حماية سرية مصادر المعلومات. [18]

ر-جمهور الصحيفة أو قراء الصحيفة

يحدد جمهور الصحيفة حسب علاقته الفعلية بالسياسة الإعلامية ويكون ذلك على مستويين:

– المستوى الأول: يتعلق بالجمهور الفعلي الذي يقرأ الصحيفة ويتابعها ، أي الصحيفة تسعى لمعرفة سمات جمهورها وخصائصه الجنسية والعمرية والسيكولوجية والاجتماعية وحتى الاقتصادية منها لما يهتم به القراء.

– المستوى الثاني: يتعلق بما يريده الجمهور وما يحتاج إليه، أي تسعى السياسة الإعلامية إلى تلبية رغبات الجمهور وحاجاته. (19)

ز-فلسفة الإعلام والاتصال في المجتمع: تمثلت في:

- فلسفة الاتصال في المجتمع تبعا لسمات المجتمع وحاجاته.
- القيود والضغوط المفروضة على الصحف سواء كانت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.
- السلوك المهني ومواثيق أخلاقيات المهنة قد تكون مواثيق إجبارية أو الزامية، وتحمل بعض أشكال العقاب لمن يخالفون معايير السلوك المهني أو ينتهكونها، قد يكون الجزاء هنا إما عن طريق الاحتقار أو التأنيب العام أو الوقف المؤقت. (20)

كما تطرقنا سلفا بأنه هناك علاقة ارتباطية قوية بين الإعلام والاقتصاد، حيث أن المعلومة في علم الاقتصاد تعتبر مهمة سواء بالنسبة لمتلقيها من أفراد ومؤسسات، وهذه العلاقة تبنى أساسا على أسس فنية مبنية على العلم والمعرفة والتخصص، فكل من يكتب أو يحلل أو يناقش أو ينفذ أو يدير الأزمات الاقتصادية يجب أن يكون متخصصا. (21)

أي له دراية وخبرة وتجربة في تحليل الأزمة الاقتصادية من جذورها أي بدايتها إلى الدرجة التي وصلت إليها بعد تفاقمها (أي قبل وأثناء وبعد حدوثها). قبل تحريرها وإخراجها في شكلها النهائي، وكما نعلم في مؤسساتنا الإعلامية نجد أنها بحاجة ماسة إلى محررين اقتصاديين متخصصين، وبحاجة إلى دورات تكوينية بصفة دائمة ومنتظمة حتى يجدد المحررون الاقتصاديون معلوماتهم ومعارفهم وخبراتهم في مجال تغطية ومناقشة وتحليل وإدارة الأزمات الاقتصادية حسب سياستهم الإعلامية، وهنا نلاحظ أن الاعتماد المتبادل بين وسائل الإعلام وإدارة الأزمات الاقتصادية يكون حسب الحاجة والأهداف والمصالح.

وهناك دور غير مباشر تلعبه وسائل الإعلام عند معالجة للأزمات الاقتصادية قد تؤثر سلبا أو إيجابا بما ينشر عنها في وسائل الإعلام، فصورة الأزمة الاقتصادية وسمعتها عند الجمهور هي من أهم أصولها، وهي الركيزة الأساسية لاستمرارها أي كانت الأزمة.

كما يذهب بعض الباحثين إلى أن الاقتصاد أكثر شجاعة من الإعلام في اعتماده على الكفاءات المتخصصة، عكس الإعلام عند إدارته للأزمة الاقتصادية لا يحللها ويناقشها ويديرها بل يكتفي بمعالجتها سطحيا فقط، يكتفي بنقله لأحداث الأزمة وتقديمها للجمهور، بعد ذلك وقبله تظل المؤسسة الإعلامية ومعالجتها للأزمات الاقتصادية على علاقة وثيقة ومترابطة، إن لم يكن في الوسائل، ففي الأهداف والغايات.

من هنا يكون الإعلام والاقتصاد في شراكة متعددة الوجوه ودائمة العلاقة في مواجهة التحديات والأزمات التي يواجهانها معا، وإذا سلمنا بأن الاقتصاد يمكن أن يصنع إعلاما ناجحا فمن المؤكد أن الإعلام يصنع اقتصادا ناجحا، فمن الجانب الإعلامي يندر التركيز على الكوادر المتخصصة في إدارة الأزمات الاقتصادية لأن الصحف لا يمكن أن تعتمد في نجاحها على المحرر الذي تظنه يستطيع العمل في كل التخصصات، فهو يعمل في السياسة في المحليات، يحرر الأخبار الثقافية وهذا التخبط وانعدام المحرر يقود الصحيفة وسياستها الإعلامية إلى فشل ذريع ليس في إدارة الأزمات الاقتصادية فحسب بل في كل الميادين التي تعالجها وتقدمها لقرائها.

ربما يرجع ذلك إلى حداثة الإعلام الاقتصادي فهو من الأسباب الرئيسية لعدم وجود عدد كبير من الإعلاميين المتخصصين في إدارة الأزمات الاقتصادية لاسيما في الدول العربية.

فينبغي للمحرر المتخصص في معالجة الأزمات الاقتصادية أن يتمتع بعدد من الإمكانات والمقومات لأداء مهامه بصورة مثالية تكمن في: (22)

– الإيمان بأن العمل في مجال الإعلام المتخصص بإدارة الأزمات بكل أنواعها وأشكالها وخاصة الاقتصادية منها ليس مجرد مهمة إعلامية يجب أداؤها، فهي تتعدى ذلك تتطلب التحليل والتفسير.

– أن تكون لديه رغبة فعلية في العمل في ميدان الإعلام الاقتصادي وتهيئة نفسية كاملة لخوض غماره وتحمل مشاقه.

– أن يتمتع بمهارة كتابة جميع الفنون الخبرية المتعارفة كالخبر والتقرير والتحقيق والتحليل، ليكن عمله متكاملا يغطي الأزمات الاقتصادية مع جميع جوانبها. مثلا: "الأزمة النفطية باعتبارها أزمة اقتصادية" على الإعلامي التفرغ الكلي بمتابعة هذه القضية البترولية ومشكلاتها، وعدم الانشغال بين الفينة والأخرى بتغطيات إعلامية مغايرة لهذه الأزمة، يجب أن تكون له ذخيرة معرفية جيدة تمكنه من إدارتها لاسيما اقتصاديات الطاقة باعتبار أن الاقتصاد والبترول لهما علاقة ارتباطية وثيقة.

– القدرة على تبسيط المعلومات والبيانات حول الأزمة الاقتصادية وتوصيلها إلى الجمهور المستهدف على اختلاف مستوياته الثقافية بصورة واضحة وجذابة، والابتعاد عن المصالح الذاتية عند إدارة أي أزمة اقتصادية، وكذا الالتزام بمعايير المهنية المتعارفة بهذا الصدد في أخلاقيات العمل الإعلامي.

– إقامة علاقات عامة مع مختصين وخبراء وباحثين في مجال الاقتصاد، ومع صناع القرار في المؤسسات والجهات المعنية بهذا المجال سواء في القطاع العام أو الخاص.[23] لأن عند معالجة أزمة اقتصادية معقدة تحتاج إلى فهم وإدراك شاملين يجب العودة والاستعانة بالأطراف التي ذكرت سلفا لإخراج الرسالة الإعلامية في قالبها المناسب والواضح والدقيق والصحيح.

كما توجد العديد من العوائق والصعوبات تواجه الإعلامي المتخصص عند معالجته للأزمة الاقتصادية، لاسيما إذا كانت أزمة اقتصادية لها بعد سياسي دليل على ذلك مثلا: "عند تغطيته للأزمة النفطية لعل من أهم هذه العوائق يمكن حصرها في:

– إن معظم المعلومات والأخبار المتحصل عليها حول أي أزمة اقتصادية تستقى من مصادر عشوائية أو غربية، بدلا من الحصول عليها من المصادر الأصلية أي المؤسسات والمنظمات المعنية بالأزمة.

– إن إدارة الأزمات الاقتصادية لاتزال تعتبر عند العديد من المؤسسات وكأنها من الأسرار التي لا يجوز البوح بها، في حين تتسرب هذه الأزمات بصورة مفصلة عبر وسائل الإعلام الغربية.

– عدم وجود سلسلة متكاملة من الإعلاميين (فريق إعلامي) متخصصين فإدارة الأزمات الاقتصادية فقط ابتداء من المراسل وانتهاء بالمحرر، قد يتوفر مراسل متخصص وواع، لكن في المقابل لا يوجد محرر متخصص يستطيع التعامل مع المواد الإعلامية التي يرسلها بوعي ومعرفة، وهنا يحدث اضطراب وخلل في المعلومات والبيانات المنشورة.

– عدم وجود أرشيف متكامل يخدم الإعلامي المتخصص بإدارة الأزمات الاقتصادية يقدم له معلومات متكاملة عن أمور مهمة. أهمها: الأزمات النفطية وعلاقتها بمجالات الحياة المختلفة.

أيضا ما تم التوصل إليه هو أننا وجدنا نقص كبير في البيانات والمعلومات المبرمجة لدى المؤسسات العربية المنتجة للبترول والتي لابد منها كأساس لأي عمل إعلامي ذي جدوى، في حينه ارتأينا عكس ذلك في الدول الغربية وفي شتى أنحاء العالم وجود زخم هائل من البيانات والمعلومات تتدفق يوميا عن أوضاع الطاقة.

خامسا-تحديات التناول الإعلامي للأزمات الاقتصادية

يشير واقع التناول الإعلامي للأزمات الاقتصادية إلى بعض مواطن الضعف والسلبيات، حيث يلاحظ ضعف الأداء وغياب التخصص وكذلك قلة المجلات والصحف الاقتصادية المتخصصة على غرار الدول المتقدمة والدول التي تولي أهمية كبيرة للثقافة الاقتصادية وللوعي الاقتصادي، فالمؤسسة الإعلامية بحاجة إلى إعلاميين متخصصين في الاقتصاد ولديهم خبرة وتجربة ومعرفة تامة بالشؤون والقضايا الاقتصادية. بحيث تتطلب تحديات التنمية المستدامة إعلاما اقتصاديا قويا، فاعلا وناقدا، وهذا يستدعي تحرير المؤسسة الإعلامية من القيود والضغوط المهنية والتنظيمية وحماية القائم بالاتصال حتى يجرؤ على النقد والاستقصاء وكشف الأخطاء والتجاوزات والسلبيات.

فتحديات الإعلام الاقتصادي تتمثل في تغيير الذهنيات والخروج من دروب الروتين وتبرير الموجود، فإشكالية الإعلام الاقتصادي يجب أن ينظر لها على المستوى الكلي وليس الجزئي، أي من خلال النظام الاقتصادي والسياسي والاجتماعي، وكذلك من خلال النظام الإعلامي ككل. فهو لا يختلف كثيرا عن مشكلة الإعلام السياسي ومشكلة النظام الإعلامي ككل، وهذا يعني أن هناك مشكلات جوهرية تتعلق بماذا نريد من النظام الإعلامي التبرير والتنظير للواقع، أم النقد والتقييم من أجل تغيير الواقع، وفي معظم الأحيان مع الأسف الشديد نلاحظ أن النظام والسلطة يريدان التبرير والتنظير لما هو موجود ويرفضان قوة مضادة أو سلطة رابعة تراقب وتستقصي وتنتقد وتطالب بالتغيير. وقد اجمع الباحثون بأن سبب تخلف القطاعات الاقتصادية المهمة في الدول النامية يرجع إلى عدم كفاية خدمات الاتصال في هذه الدول، والإعلام الاقتصادي وإن كان يقع تحت مظلة الاقتصاد الواسعة ألا أنه يعمل على تشجيع أو إحباط الكثير من المشروعات من خلال التناول الايجابي أو السلبي لما يتم التخطيط أو الإعداد له. ومما سبق يمكن حصر التحديات في النقاط الآتية:

- غياب الصحفي المتخصص في الإعلام الاقتصادي وفي إدارة الأزمات الاقتصادية.
- عدم وضوح الأزمة وانعدام وقلة المصادر المؤقتة والدائمة والمتجددة، وغياب التنسيق بين الأطراف المختلفة المعنية بالأزمة. مثلا بعد مدة طويلة باه يظهر المتحدث الرسمي للمؤسسة التي تعرضت للأزمة الاقتصادية.
- نوعية وطبيعة السياسة الإعلامية المحددة من جانب دوائر صنع القرار.
- المستوى المهني والعلمي للإعلاميين والصحفيين المشاركين في التغطية الإعلامية، أن يكون الصحفي عارفا بأصول الإعلام وفنونه، أن يكون ملما بتقنيات علم الاقتصاد، وكذا الاطلاع على الحالة الاقتصادية في البلد كل هذه العناصر تساعده في توسيع دائرة المشاركة في عملية صنع القرار الاقتصادي.
- تخلف الأداء المهني للإعلاميين وخضوعهم للبيروقراطية الإعلامية، بمعنى غياب الكفاءات اللازمة وخضوع الإعلامي للتقييد من طرف المؤسسة الإعلامية التابع لها بتحرير ما هو مطلوب ليس ما يريد كتابه هو.
- تناول الأزمة من جانب واحد وغياب الخلفية التفسيرية للأزمة، أي يختار زاوية من زوايا الأزمة ويشرحها على طريقته الخاصة ويهمل السبب الأساسي للأزمة (سبب حدوث الأزمة).
- تأخر التناول الإعلامي للأزمة حيث لا تبدأ وسائل الإعلام في تناولها إلا بعد تعدد الشكاوى وتفاقم الأزمة.
- إرجاع الأزمة إلى سبب وجانب واحد فقط مع إغفال باقي الجوانب.

سادسا-سبل وآليات تفعيل دور الإعلام في معالجة الأزمات الاقتصادية

إن لوسائل الإعلام دورا في معالجة الأزمات الاقتصادية فهي تساعد في إبراز نقاط القوة والضعف في سياسات الدول الاقتصادية، انطلاقا من موقعها كخبير وكمستشار، فهي سلاح ذو حدين من جهة تقع على عاتقها مسؤولية عظيمة تتمثل في إيصال المعلومة والخبر الصحيح، إذ من واجبها أن تتحرى الدقة عند نشر الأخبار، وأن تتبع قيم الشفافية ومفاهيمها ورقابة الرأي العام، ومن جهة أخرى تعتمد وسائل الإعلام على وضوح وصحة وصراحة المعلومات التي توفرها البنوك والشركات والمؤسسات المالية والاقتصادية وعلى سهولة الحصول عليها للتمكن من الوفاء بمسؤوليتها، فالإعلام الاقتصادي يواجه مساءلة الناس له ومطالبته بنقل حقيقة ما يحصل من حولهم وخصوصا ما يمس واقع ومستقبل معيشتهم ومدخراتهم ومصادر رزقهم، وفي الوقت ذاته تقديم الخبر دون قصد أو غموض بسبب الصدمة، وكذلك عدم الأخذ بالشائعات المثيرة وترويجها.

حيث أن للإعلام مهمة مزدوجة في معالجة الأزمات الاقتصادية تتمثل في جانبين:

الأول: إخباري ويتمثل في نقل أخبار الأزمة ومتابعتها والتعريف بنتائج مواجهتها، ومحاولات التصدي لها وتحجيمها، ومدى التطور والنجاح في ذلك، ويتم عن طريق نقل المعلومات إلى جمهور الأزمة بأمانة ومصداقية وسرعة وإحاطته بما حدث فعلا على أرض الواقع الأزموي.

الثاني: استخدام الإعلام في إحداث المعرفة الاقتصادية المخططة جيدا، والتأثير الإيجابي على تشكيل ثقافة الفرد والمجتمع والمؤسسات والدول، وإحداث الوعي المطلوب بالمشكلات التي قد تواجه الدولة، وتنمية إدراك الجمهور بخطورة الأزمة وأبعادها فيثير اهتمامهم ويتكون لديهم قناعة معينة تدفعهم إلى القيام بسلوك معين وفقا لنطاق الأزمة وتزودهم بكل صراحة ووضوح بالأخبار والحقائق والمعلومات والبيانات التي يتم إعدادها بشكل ومضمون معين، لتقدم في وقت معين، وفي إطار تحليلات وأراء و أفكار من طرف الباحثين وتنبؤات معينة من جانب مفكرين واعلامين لهم وزن وتأثير إعلامي معين.[30]

وما هو ملاحظ في الفترة الأخيرة أن وسائل الإعلام تتعامل مع الأزمات الاقتصادية بأسلوب التعتيم والتهويل ونقل الأخبار وبعض البرامج الحوارية القليلة، فهي اكتفت بعرض الأزمة، وهذا غير كاف حيث أن موضوع الأزمة الاقتصادية يحتاج إلى متابعة مستمرة وتحليلا لأسبابها وانعكاساتها وبعث فريق متخصص ومحللين اقتصاديين لهم خبرة في الموضوع، أي أن القائم بالاتصال يعاني من شح المعلومات الاقتصادية وندرتها وقلة المعطيات والأرقام التي تتعلق باقتصاديات الدولة، وهذا ما يعقد من مهمته في إيصال الحقائق للجمهور وفي الأخير يقدم مادة بسيطة وخالية من التحليل والإلمام الشامل بالموضوع.

حيث توجد مجموعة من المحددات التي يجب أن تتوافر في معالجة وسائل الإعلام للأزمات الاقتصادية، أهمها:

- ضرورة تقديم المصطلحات والمفاهيم الاقتصادية التي تكون معروفة للجمهور العام فيجب أن تقدم كلمات متداولة قدر الإمكان دون أن ينطوي التبسيط على إخلال بالمعنى لأنه على الإعلامي أن يكون قادرا على استخدام المصطلحات اللازمة ويعرف معانيها ودلالاتها الدقيقة لأن عليه تقديم المعارف الخالصة والابتعاد عن الكتابة الغامضة التي من شأنها أن تقدم تعميمات وليس معلومات، وكذلك الحاجة إلى قدر عال من الشفافية التي بدورها تمثل الحرية في تداول المعلومات بشكل أساسي بالإعلام والأزمات الاقتصادية.

- على وسائل الإعلام ذكر مصادر المعلومات والبيانات لتعزيز مصداقيتها، بالإضافة إلى أن وجود مصادر متعددة تغطي كافة أطراف الموضوع تعد من الأساسيات، بحيث يعطي المذيع لكافة الأطراف حق التعبير عن آرائها، حيث أن الاقتصاد يرتبط ارتباط وثيق بالبيانات والمعلومات.

- عند الحديث عن قوانين أو تشريعات لابد من تفصيل نص هذه القوانين وعدم الاكتفاء بمسمياتها، لأنه من المعروف أن الإعلام له قواعده وقوانينه وتقنياته لاسيما في المجتمعات الليبرالية والرأسمالية ذات الاقتصاد الحر والتعددية الإعلامية، لهذا فان هذا المحدد يقصد به هو قدرة وسائل الإعلام على توفير المعلومة الأصح والأنسب للمؤسسات الإعلامية التجارية والاقتصادية الكبرى، كذلك المعالجة الإعلامية للأزمات الاقتصادية هي إعلام تنموي يتبع حاجة السوق إلى هذا الفن الإعلامي المتخصص والدقيق.

- الدقة والشمولية في تغطية القضايا والأحداث الاقتصادية، فقد تفرض أحداث معينة في مجال ما إلى التوسع في تغطيتها في تلك الفترة ولكن يجب ألا يكون ذلك على حساب المجالات الأخرى، وأن يعطي الاهتمام بحدث ما وفق أهميته النسبية للمواطن.

- تمثل الأرقام والإحصائيات والنسب المئوية روح المادة الاقتصادية وبعض هذه الأرقام يكون ذكرها ضروريا، بل أن عدم وجودها يمثل خللا في العرض وبالتالي يمكن إيرادها في شكل جدول أو رسم بياني، بحيث تصل المعلومة حين ننظر للرسم من أول وهلة.[31]

كما نعلم أنه لا يوجد اقتصاد بدون مؤشرات مبنية على معلومات وأرقام، وتتوقف مقدار الثقة في وسائل الإعلام المختلفة على مقدار الثقة في المعلومة التي تقدمها.

وبما أن الإعلام في النظم الديمقراطية يعكس حاجات وتطلعات المجتمع بكل طبقاته وفئاته الاجتماعية ويسعى إلى تحقيقها، فإن عليه أن يفهم طبيعة المجتمع، وأن يلتزم البحث عن آليات تجعله وسيلة مهمة وأساسية في الدفاع عن حقوق الناس وحرياتهم، وتطوير الإبداعات والظواهر الايجابية في المجتمع. ويشكل الإعلام الديمقراطي أيضا انعكاسات لحالة التعددية السياسية والثقافية والاجتماعية وميدانا أساسيا للحوار الديمقراطي والتنوع، ونشر مفاهيم حق الاختلاف والتسامح، وكيفية استخراج الحقيقة من خلال عرض نقيضها، والتعريف بالحقوق والواجبات. ومن

المقترحات الواجب اتخاذها لتعزيز وسائل الإعلام اتجاه الأزمات الاقتصادية:

- تطوير التعاون القائم بين المؤسسات الإعلامية والمؤسسات الاقتصادية، فمثلا التعاون على مستوى المعلومات ضروري بين الطرفين، شرط المحافظة على الاستقلالية التامة بين الشق التجاري والشق التحريري والتحليلي، لتجنب حدوث تضارب مصالح.
- ومن هنا تظهر الحاجة إلى وضع خطط إستراتيجية للنهوض بالإعلام أهمها ضرورة مراجعة التشريعات الإعلامية التي تكبل حرية تداول المعلومات، ومراجعة أوضاع المؤسسات الإعلامية المملوكة للدولة، اقتصاديا وسياسيا وقانونيا
- الإسهام في إيجاد آلية إعلامية لمواجهة التحديات المقبلة تعمل على نشر المزيد من الفهم بين العاملين في هذا المجال، وإعداد المزيد من البرامج الاقتصادية والحوارات في الوسائل الإعلامية والتوعية في مختلف الأمور التي تهم الشأن المحلي والإقليمي والدولي.
- باعتبار أن الإعلام الاقتصادي يعتبر اليوم واحدا من أهم فروع الإعلام، وعبره يمكن نقل وتحليل وتفسير التغيرات الاقتصادية التي تحدث في المجتمع سواء تلك التي تتعلق بالأفراد أو المؤسسات أو القضايا المتصلة بالاقتصاد، واستخدام أساليب البحث والتحليل، وتحديد الأهداف في ظل السياسات والاستراتيجيات الاقتصادية السائدة أو المتوقعة ومكافحة الفساد وتحديد الإخفاقات والنجاحات.
- دور علاجي بمعنى تقوم وسائل الإعلام كما هو معروف في وظائفها المعالجة التي هي من بين الوظائف التنموية التي يتصدى فيه للمشكلات والقضايا الاقتصادية التي يشهدها البلد ودور وقائي الذي يقوم به بتقديم معالجات استباقية للمشكلات التي يمكن أن تطرأ في مجال الاقتصاد والاستثمارات والتمويل.

سابعا-خصائص معالجة الإعلام للأزمات الاقتصادية

سيتم التطرق في هذا المبحث إلى كيفية معالجة الإعلام للأزمات الاقتصادية مع التعرض للأهمية والقواعد وسلبيات والبوادر الناجمة عن المعالجة الإعلامية للأزمات الاقتصادية باعتبار أن الأزمات ينجم عنها أثار سلبية تعكر من صفو الاستقرار الاقتصادي.

حيث يقصد بها الحالة الاستثنائية التي تمر بها المؤسسات الإعلامية المختلفة استجابة للمتغيرات التي تفرضها الأزمة والأحداث على حياة الفرد اليومية أو المجتمع ككل، وفيها ترتفع نسبة اعتماد الجمهور على وسائل الإعلام، وتزداد التغطية الإخبارية وتتنوع أشكالها ما بين أخبار ومقالات صحفية وما بين نشرات وبرامج تلبية للاحتياجات المتباينة من قبل أفراد الجمهور وإشباع رغبتهم في الحصول على المعلومات.

كما توجد قواعد خاصة بالمعالجة الإعلامية في أوقات الأزمات الاقتصادية كون أن الأزمات الاقتصادية تعبر عن الانقطاع المفاجئ مسيرة المنظومة الاقتصادية مما يهدد سلامة الأداء المعتاد لها والهادف إلى تحقيق غايتها، والأزمات تنشأ نتيجة حدوث خلل أو عدم توازن وقصور الإنتاج عن توفير حاجة الاستهلاك وأزمات العمالة سواء بطالة أو ندرة شديدة في بعض التخطيط والأزمات النقدية الانتمائية مثل التمويل بالعجز والتوسع النقدي. [24] وكذا الاهتمام بإعداد التحليلات والتقارير الشارحة للأزمة وكيفية التوصل لحلولها، كما لها القدرة على التعامل بموضوعية مع الأحداث المختلفة، وضرورة الاعتراف بالأخطاء التي تحدث بسبب السرعة في التغطية الإخبارية. [25]

وتأتي أهمية معالجة الإعلام للأزمات الاقتصادية وما ينتج عنها من مفاجآت وأثار سلبية لتعكر من صفو الاستقرار الاقتصادي والاجتماعي والسياسي بما يؤثر بالسلب على مصالح الدولة، لذا من الضروري وجود خطط لمواجهة الأزمات بحيث تتوازى هذه الخطط الخاصة للأزمات مع الخطط التنموية الشاملة للدولة كي يتم التفادي في التخبط في القرارات، لأن الأزمة إذا حدثت دون تخطيط مسبق لكيفية مواجهتها فإنها تسبب شللا في الحياة بكل أوجهها وتؤثر على كيان المجتمع وهيبة الدولة. [26]

فالتعامل العلمي والتحكيم مع الأزمات من شأنه أن يحد من المخاطر والآثار الناجمة عنها، وهذا التعامل يشمل مختلف مراحل التعامل مع الأزمة (قبل الأزمة- أثناء الأزمة- بعد الأزمة)، فاستشعار الأزمة من شأنه احتوائها قبل وقوعها

وإنقاذها أو التقليص من حدتها، كما أنه التخطيط الدقيق والتدريب من شأنه إن يساعد على التعامل الفعال معها واتخاذ القرارات الصائبة، كما أن التقييم واعتماد على التجارب السالفة وتوظيف الكفاءات المناسبة من شأنه أن يعطي نتائج أكثر فعالية في التعامل مع الأزمة وتقليل الآثار الناتجة عنها وتفاديها في المستقبل.

ثامنا-سمات التعامل السلبي مع الأزمات الاقتصادية والبوادر الناجمة عنها

إن الاعتماد العشوائي والتخبط في التعامل مع الأزمات وغياب التخطيط المسبق وسوء اتخاذ القرارات التي من شأنها الإسهام في التخفيف من حدة الأزمة قد يؤدي ذلك إلى نتائج سلبية قد تكون مدمرة في بعض الأحيان وينتج عنها انعكاسات طويلة الأمد، فالأزمة عبارة عن خلل حرج يواجه المنظومة والمجتمع فهي قد تسبب دمار مادي أو معنوي أو الاثنين معا، ويلحقها تداع سريع في الأحداث مما يزعزع الاستقرار ويدفع السلطة باتخاذ القرار للتدخل السريع ومواجهة الأزمة وإعادة التوازن لهذا النظام وهذه الحالة تتسم بعناصر ثلاثة هي:

- تهديد لأبعاد منظومة المجتمع. (الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية).
- اختلافات مفاجئة في الحياة العادية.
- ضغط الوقت وتسارع الأحداث. [27]

وقد وضع بعض الباحثين بعض الاعتبارات لمعالجة الأزمات الاقتصادية ومن أهمها:

- أن يكون التعامل مع الموقف استثنائيا، بأن تكون المعلومات في صالح الجمهور بجعله يشعر بالأمان، فدور الإعلام هو إظهار أسباب الأزمة وتداعياتها على المواطن، لأن المواطن ما يهمه هو كيف سيكون تأثير هذه الأزمة عليه اقتصاديا من ناحية مدخوله وإنجازاته مستقبلا.

- أن التغطية الإعلامية المفضلة هي التي تستخدم محددات قوية مسبقة (في مرحلة التمهيد للأزمة) لكسب الشرعية للسياسة الاقتصادية التي تقرها الدولة. [28]

- مراعاة عنصر الدقة والآنية عند الإدلاء بمعلومات حول الأزمة، بحيث يكون سبق إعلامي بين وسائل الإعلام في نقل المعلومات، بشرط أن يبقى إعلاما موضوعيا من دون تحوله إلى إعلام تسويقي، كأن يضخم العناصر السلبية أو الايجابية فيخسر مصداقيته.

- وجود متحدث رسمي إلى وسائل الإعلام من طرف الجهة المتعرضة للأزمة، بمعنى هناك مكلف رسمي للجهة التي تعرضت لأزمة اقتصادية وذلك بتزويد وسائل الإعلام بالمعلومات والبيانات اللازمة.

- تحديد إستراتيجية التعامل أثناء وبعد الأزمة تتضمن دراسة الجمهور وتحديد الاستمالات المستخدمة في الرسائل الموجهة إليهم. [29]

بمعنى إعداد وسائل الإعلام لمخطط استراتيجي لمواجهة الأزمة من خلال عرض الأسباب للجمهور والنتائج والانعكاسات المترتبة عنها لاحقا والحلول إن وجدت.

خاتمة

ومنه نستنتج أن الإعلام له دور جد هام في معالجة الأزمات الاقتصادية، كما أنه هناك علاقة ارتباطية قوية بين الإعلام والاقتصاد، حيث أن المعلومة في علم الاقتصاد تعتبر مهمة سواء بالنسبة لمتلقيها من أفراد ومؤسسات، وهذه العلاقة تبنى أساسا على أسس فنية مبنية على العلم والمعرفة والتخصص، لأن الأزمات تعد مادة أساسية في وسائل الإعلام المختلفة، التي تسارع إلى تغطيتها ومعالجتها من أجل تزويد الجمهور بكل مستجداتها، لكن بقدر ما يكون لها دور إيجابي، قد يكون لها أيضا دور سلبي، وذلك بأن تزيد من حدة توتر موقف الأزمة، ويكون ذلك في حالة سوء استعمالها من قبل القائمين عليها، وبهذا نقول أن الإعلام بإمكانه تسيير ومعالجة الأزمة الاقتصادية، ليس من خلال إمداد الجمهور بالمعلومات فقط، وإنما يجب أن يكون هناك اهتمام حقيقي بمعالجة هذه الأزمات، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة، بعيدا عن إثارة القلق والرعب في نفوس الجماهير، وذلك من خلال فتح حوار جماعي تفاعلي بين علماء وباحثين ومحللين مختصين في الاقتصاد وتخصصات عديدة، وبين مختلف الأطراف الفاعلة في المجتمع من أجل الاستفادة من خبرات متنوعة، كما يسعى فيها كل طرف تقديم معرفته وخبراته لمواجهة هذه الأزمات واحتواء آثارها المدمرة، وما تطرحه من تحديات اجتماعية واقتصادية ونفسية وثقافية وإعلامية، في إطار نظرة

متكاملة وشمولية في معالجتها، تتسم بالتنسيق والقدرة على العمل الجماعي مهما كانت الضغوط والظروف، بحيث تأخذ بعين الاعتبار تحقيق المصلحة العامة للمجتمع قبل كل شيء، للتقليل من حدة هذه الأزمات، والتعامل بشكل إيجابي مع مختلف المشكلات المعقدة، فالاهتمام بهذا المجال يحتاج إلى المزيد من الأبحاث والدراسات والربط بين المجال النظري والعملي، كما أن استخدام إعلام الأزمات والمتخصص في الاقتصاد يواجه العديد من العقبات لكن تكتفي الإشارة إلى عدم وجود جهة أو مركز بحثي قادر على متابعة الأزمات وإجراء بحوث ودراسات ميدانية أثناء معالجة الأزمة خاصة الاقتصادية منها، كم أنه بحاجة ماسة إلى محررين اقتصاديين متخصصين، وبحاجة إلى دورات تكوينية بصفة دائمة ومنتظمة حتى يجدد المحررون الاقتصاديون معلوماتهم ومعارفهم وخبراتهم في مجال تغطية ومناقشة وتحليل ومعالجة الأزمات الاقتصادية حسب سياستهم الإعلامية، حيث هناك تأثير مباشر للسياسة الإعلامية على مؤسسات الإعلام خاصة في وقت الأزمات، من خلال سعي وسائل الإعلام الدائم لجذب الجمهور وزيادة أعدادهم، وتقديم أشكال متنوعة من القوالب الإعلامية، وكذا ثقة المتلقين في صدق ما تقدمه وسائل الإعلام من معلومات (مصداقية الوسيلة، مدى توافق ما تقدمه مع ميول المتلقي واتجاهاته السياسية)، وحتى الكم الهائل من الرسائل الإعلامية التي تقدمه وسائل الإعلام يوميًا يجعل العامة منهم (البسطاء) غير قادرين على إدراك حقيقة الموقف، إلا من خلال ما تطرحه تلك الوسائل باستثناء الأشخاص ذوى المعرفة ،الذين يكونون أكثر قدرة على فهم وتحليل ونقد ما تقدمه لهم تلك الوسائل، ومن هنا نلاحظ أن الاعتماد المتبادل بين وسائل الإعلام ومعالجة الأزمات الاقتصادية يكون حسب الحاجة والأهداف والمصالح.

الهوامش

1. محمد منير حجاب ، **الموسوعة الإعلامية** ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، مج2 ، 2003 ، ص 2252.

2. محمد رشاد الحملاوي ، **إدارة الأزمات، تجارب محلية وعالمية** ، مكتبة عين الشمس ، القاهرة ، ط 2 ، 1995 ، ص29.

3. Norman Phelps, "**Setting up A Crisis Recovery Plan**", Journal of Business Strategy Vol.6. No.4,1986,p66.

4. محسن أحمد الخضيري ، **إدارة الأزمات** ، منهج اقتصادي لحل الأزمات ، مكتبة مدبولي ، القاهرة ، ص122.

5. عابد ، سعود سراج ،" **إدارة الأزمات**"، الرياض ، مجلة الحرس الوطني ، ع144 ، 1415 ، ص 123.

6. كامل ، عبد الوهاب محمد ،" **سيكولوجية إدارة الأزمات**" ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،1424 ، ص21.

7. محسن أحمد الخضري، **المرجع السابق**، ص 246.

8. عادل صادق محمد ، **الصحافة وإدارة الأزمات، مدخل نظري – تطبيقي**، دار الفجر للنشر والتوزيع ، لبنان ، ط1 ، 2007 ، ص 18.

9. حواش ، جمال الدين محمد ،" **إدارة الأزمات والكوارث ضرورة حتمية**" ، المؤتمر السنوي الثالث لإدارة الأزمات والكوارث ، البحث(38)، القاهرة ، كلية التجارة ، جامعة عين شمس ،1998 ، **ص 74.**

10. عباس رشدي العماري ، **إدارة الأزمات في عالم متغير** ، مركز الأهرام للترجمة والنشر ، القاهرة ، ط1 ، 1993 ، ص 19.

11. المرجع نفسه، ص22.

12. Oscan Patterson, an **analysis of television coverage of the vitnam war**, journal of broad casting, Val, 40, No, 4 autumm, 1987, p **393.**

13. حماد إبراهيم ، **الصحافة والسلطة السياسية في الوطن العربي**، دراسة حالة لمشكلة العلاقة بين الصحافة والسلطة السياسية وتأثيراتها على السياسات التحريرية في الصحف المصرية 1960-1981 ، رسالة دكتورة غير منشورة ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، 1994 ، ص49.

14. عبد العزيز شرف، **فن التحرير الإعلامي**، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، 1987 ، ص146.

15. ليلى عبد المجيد ، محمود علم الدين ، **فن التحرير الصحفي** ، القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، ص ص10-76.

16. سلام أحمد عبده ، **التأثير المتبادل بين حجم التغطية الصحفية وتوجهها وطبيعة النظام الصحفي والعلاقات السياسية والاقتصادية بين الدول العربية**، رسالة دكتوراه ، كلية الإعلام ، 1998 ، ص92.

17. عواطف عبد الرحمن وآخرون ، **القائم بالاتصال في الصحافة المصرية**، سلسلة دراسات الصحفية 1 ، كلية الإعلام جامعة القاهرة ، 1992 ، ص ص50-52.

18. حمدي حسن ، **الوظيفة الإخبارية لوسائل الإعلام** ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، 1991 ، ص9.

19. Becker. L. and D. Whitney, **Effects of media bependencies, audience assessment of government**, communication reseach, 1998, pp95.

20. عاصم حسب الله السيد الشيخ ، **الأطر الخبرية للمعالجة الصحفية للأزمة المالية العالمية في الصحف العربية، دراسة تحليلية مقارنة**، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، قسم البحوث والدراسات الإعلامية ، 2014 ، ص125.

21. حامد السيف ، **علاقة الاقتصاد بالإعلام** ، الشاهد الأسبوعية ، ماي 2017 ، متاح على: http://www.alshahedkm.com/index.php?option:com25/05/2017

22. العابد إبراهيم ، **الإعلام البترولي المتخصص**، في كتاب محاضرات في الإعلام البترولي ، ص ص13-16.

23. الحسناوي ، عواطف ، **تسخير الإعلام النفطي لخدمة القضايا النفطية، محاضرة في "مؤتمر الاقتصاد والإعلام"** ، الكويت ، 18-19 ماي عام 1998 ، ص ص7-8.

24. محسن أحمد الخضيري، **مرجع سابق**، ص25.

25. Kyker, Keith & cruchy, Christopher, **television production**, London, libraries unlimited, 2004, **pp87-88.**

26. سحر عبد المنعم الخولي ، **المعالجة الصحفية للأزمات والكوارث في المجتمع المصري "دراسة في تحليل مضمون جريدتي الأهرام والوفد"**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، الإسكندرية ، كلية الآداب ، جامعة الإسكندرية، 2010 ، ص72.

27. المرجع نفسه، ص84.

28. Oliver Quiring and mathlas weber, between usefulness and legitimacy, **media coverage of governmental intervention during the financial crisis and selected effects**, the international journal of press/politics,v.17.N.3.2012,pp. 294-315

29. Martin, wolfson financial crisis**, understanding the postwar**

u.s.experience, NY: M, E, Sharpe, 1994, Available at: http://www.google.com.eg/books.01-01-2018.

30. عبد الحاج محمد ، **المشكلات والحل، مركز الدفاع عن الحريات الإعلامية والثقافية** ، 2012 ، متاح على: http://www.skeyesmedia.org/ar/a/articles/2641.8-1-2018

31. منى عبد أبو جامع ، **معالجة الصحافة المصرية الأردنية للشأن الاقتصادي**، دراسة تحليلية ، الأردن ، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، 2009 ، ص44. متاحة على: http://www.meu.edu.io/images/data/6343270065000.pdf.04/1/2018

32. Claes H. De Vreese، Jochen Peter and Holli A. Semetko، **framing politics at the lunch of the Euro: Across-national comparative study of frames in the News**، political communication، v. 18. N. 2, 2001.

33. بوعمرة الهام ، **المعالجة الإعلامية لأزمة المالية العالمية من خلال الصحافة الجزائرية المكتوبة، دراسة تحليلية لعينة من الصحف اليومية، الشعب، المساء، الشروق اليومي، El Watan** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم الإعلام والاتصال ، قسم علوم الإعلام والاتصال ، كلية العلوم السياسية والإعلام ، جامعة الجزائر ، 2013 ، 2014.

34. أسامة عبد الرحيم ، **الخطاب الصحفي في الأزمات الاقتصادية، دراسة حالة لأزمة الخبر 2008، في صحف الأهرام، الوفد المصري اليوم،** المجلة المصرية لبحوث الاعلام ، العدد الحادي والثلاثون ، يوليه ، سبتمبر ، 2008.

35. Grail Research، Global financial crisis، **summary of the media's coverage of the time line، causes، implication، impact and recommended path for ward**, 2009، available at: http://grailresearch.com/pdf/contenpodspdf/global/-financail-crisis.pdf visit in: 07/07/2018.

36. بسنت محمد عطية محمد ، **المعالجة الإخبارية للأزمات الاقتصادية المصرية في القنوات الموجهة بالعربية واتجاهات الجمهور حيالها،** رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة القاهرة ، كلية الاعلام ، قسم الإذاعة والتلفزيون ، 2014.

37. شريف محمد نبيل مصطفى ، **المعالجة الإعلامية لأحداث العنف وتأثيرها على الأزمات الاقتصادية بعد الثورة،** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القاهرة ، كلية الاعلام ، قسم العلاقات العامة والاعلان ، 2015.

38. Erbring, Lutz, Edie N. Golden berg and Arthur H. Miller. Front- page News and Real-world Cues: **A New-look at Agenda setting by the media**. American journal of political science.V.24.N.1.1980.pp.1-46.

الأمن الدولي والدراسات الأمنية بين الاتجاه التفسيري والطرح الإنساني الشامل

Internation security and security studies between the interpretive trend and the comprehensive humanitarian proposal

تاريخ الارسال:22/09/2018 تاريخ القبول: 2018/12/20

رضا شوادرة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
chouadra.ridha@yahoo.fr

الملخص

تعتبر الدراسات الأمنية جزءا كبيرا من البحوث العلمية التي اختلفت في تحليلها وتفسيراتها وفقا لأراء ونظرة المفكرين والباحثين عبر الزمان والمكان ، فلكل زمان خصوصياته ولكل مكان حدوده وميزاته. لهذا السبب تمايزت الأفكار والنظريات في تناول مفهوم الأمن بالدراسة ، بدءا بالجانب الفلسفي من التفكير مع التصور المثالي مرورا بالطرح العقلاني للمدرسة الواقعية وروادها التقليديين والجدد ، ووصولا إلى الاتجاهات الجديدة التي ميزت فترة ما بعد الحرب الباردة ، وذلك من خلال حركية التفاعل النظري بين العديد من المدارس وفي كل المجالات.

الكلمات المفاتيح: الأمن ، الامن الانساني ، التنمية الاقتصادية ، التدهور البيئي ، حقوق الانسان ، النزاعات الدولية ، الديمقراطية والحوكمة.

Résumé

Les études sur la sécurité constituent une part importante de la recherche scientifique, dont l'analyse et l'interprétation ont différé selon les points de vue et les vues des penseurs et des chercheurs, à travers le temps et l'espace, et ce, à chaque fois de ses particularités et de ses limites et caractéristiques. C'est pourquoi les idées et les théories différaient dans le concept de sécurité de l'étude, en commençant par l'aspect philosophique de la pensée avec la perception idéale par l'introduction rationnelle de l'école du réalisme et de ses pionniers traditionnels et nouveaux, et par les nouvelles tendances qui ont caractérisé l'après-guerre froide, par l'interaction théorique dynamique entre plusieurs écoles. Dans tous les domaines.

Mots clés : Sécurité, Sécurité humaine, Développement économique, Dégradation de l'environnement, Droits de l'homme, Conflits internationaux, Démocratie et gouvernance.

Abstract

Security studies are an important part of scientific research, whose analysis and interpretation have differed according to the views of thinkers and researchers, across time and space, depending on its peculiarities, limits and characteristics. That is why the ideas and theories differed in the concept of study safety, starting with the philosophical aspect of thought with the ideal perception through the rational introduction of the school of realism and its traditional pioneers, and by the new tendencies that characterized the post-cold war era, through the dynamic theoretical interaction between several schools.

Key words: Security, Human security, Economic development, Environmental degradation, Human rights, International conflicts, Democracy and governance.

مقدمة

بنهاية الحرب الباردة شهد المجتمع الدولي تحولا في المنظومة المفاهيمية التي سادت ولفترة طويلة مسار العلاقات الدولية وميزت مختلف مجالات الدراسة فيها. من هذه المفاهيم: القوة، السيادة، الخطر، الأمن وغيرها من المصطلحات التي استجدت في إطار محاولات لصياغة أو وضع أسس نظرية وعلمية جديدة قادرة على تبرير وتفسير كل تلك التحولات سيما المتعلقة بمفهوم الأمن الذي شكل ومنذ الأزل العنصر الأهم في الحياة البشرية. واتخذت الدراسات الأمنية جزءا كبيرا من البحوث العلمية التي اختلفت في تحليلها وتفسيراتها وفقا لأراء ونظرة المفكرين والباحثين عبر الزمان والمكان، فلكل زمان خصوصياته ولكل مكان حدوده وميزاته. لهذا السبب تمايزت الأفكار والنظريات في تناول مفهوم الأمن بالدراسة، بدءا بالجانب الفلسفي من التفكير مع التصور المثالي مرورا بالطرح العقلاني للمدرسة الواقعية وروادها التقليديين والجدد، ووصولا إلى الاتجاهات الجديدة التي ميزت فترة ما بعد الحرب الباردة، وذلك من خلال حركية التفاعل النظري بين العديد من المدارس وفي كل المجالات ، وقد ظل حقل الدراسات الأمنية في حالة من التطور الدائم نظرا لصعوبة تحديد معنى شامل للدلالة على مفهوم الأمن من جهة، ولإتساع طبيعة ومجال وكذا مستويات التحليل المرتبطة بالظواهر ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بالأمن من جهة أخرى. ولان هذه الدراسات هي محاولة لبناء مقاربة تحليلية متكاملة لتفسير الظاهرة الأمنية في كل مستوياتها وبجميع مظاهرها. وسأحاول من خلال هذه الورقة البحثية تجميع أهم الأفكار النظرية التي تناولت الأمن ليس كوضع وإنما كمسار، وذلك بالإجابة على الإشكالية الآتية:

هل تمكنت الإتجاهات النظرية الأمنية التقليدية من تفسير الواقع الأمني الدولي الراهن؟ أم أن هناك إتجاهات نظرية حديثة لتحليل المعضلة الأمنية الدولية الراهنة؟

الإجابة على هذا التساؤل ستكون عبر تناول شرح المعادلة الأمنية الآتية:

1) **ما** أو **من**، نؤمن؟ 2) من يؤمن؟ 3) كيف ولماذا؟

في إجابتنا على السؤال الأول سنتطرق إلى الشيء (objet) أو الشخص الذي يتلقى فعل التأمين.

في الجواب الثاني ستكون الجهة المعنية بوظيفة التامين هي وحدة التحليل سواء كانت الدولة أو الفرد أو المنظمة أو...

سؤال كيف ولماذا هو بحث في **الوسائل والأدوات** المستخدمة لضمان الأمن في كل مستوياته وكذا معرفة سبب القيام بفعل التامين الذي يرتبط بمختلف أنواع التهديد والخطر التي تحدد كيفية المواجهة.

وستكون هذه الورقة لمحة عن جل النظريات التي تناولت مفهوم الأمن وذلك بتقديم الأسس الفكرية التي انطلقت منها لدراسة الظاهرة الأمنية بكل عناصرها، ولكن قبل ذلك تجدر الإشارة إلى بعض التعريفات اللغوية والإصطلاحية للمفهوم.

1- تعريف الأمن

الأمن لغة من فعل "أمن" ومن "الأمان" و"الأمانة"، ويقول الشخص أمنت فانا آمن، وأمنت غيري أي ضمنته ضد الخوف [1]، وأصل الأمن في اللغة" طمأنينة النفس وزوال الخوف "، ولا يكون الإنسان آمنا حتى يستقر الأمن في قلبه. فكلمة الأمن ككلمة السلم أو السلام من الكلمات المتداولة في العلاقات الدولية وهي مثلها مثل كلمة السلم تفقد إلى تعريف قاطع يمكن الرجوع إليه، وكثيرا ما يتم الحديث عن امن المواطن ولكن الأمن يقصد به في العادة" امن الدولة" ولأنه يرتبط بفكرة السلطة التي تتدخل لتنظيم المجتمع حتى يتوافر للمواطن أمنه. ولما كان الأمن من طمأنينة النفس وزوال الخوف فهو مرتبط بالإنسان وهو الحاجة الأولى والمطلب الدائم له. [2]

واشتقت كلمة الأمن من الكلمة اللاتينية (Securitas/Securus) وهي كلمة مركبة من: «sine» و««cura «Sine» وتعني "دون"(without)، و(cura) أو(curio) وتعني "الخوف"(troubling)، أو الألم ((painأو القلق(anxiety) أو الحزن (sorrow and grief) [3] الخ...

كما جاء في القاموس الانجليزي التعريف اللغوي التالي (The Oxford English Dictionnary) أن الأمن هو الوضعية التي تكون فيها آمنا والتي تتضمن:

-أ- أن تكون بعيدا عن أي خطر أو تهديد.

-ب- الحرية من أي شكل من القلق والخوف.

-ج-الشعور بالاستقرار.

وبذلك تكون كلمة (securitas) الحرية والتحرر من الخوف، القلق، الألم، الحزن وغيرها. وقد استعمل "شيشرون" الكلمة للتعبير عن الحرية من أي خلل عقلي، سلامة واستقرار العقل، وفي الفترة الأوغستينية استعملت الكلمة للدلالة على ضمان الأمن من كل شك أو واجب. أما مفهوم الأمن اصطلاحا فحسب دائرة المعارف البريطانية هو:"حماية الأمة من خطر القهر على يد أجنبية"[4]. ولكن المصطلح ارتبط أكثر بحالة اللاأمن الناتجة عن التهديد العسكري لما بعد الحرب العالمية الثانية، ومرحلة السباق نحو التسلح وتم إغفال باقي المعاني التي يحملها الأمن في مضمونه الإنساني.

وقد اختلفت التعاريف الاصطلاحية للمفهوم حسب اختلاف الآراء والمفكرين، حيث عرف "ارنولد وولفرز"(Arnold WOLFERS) منذ 1950 الأمن على "أنه من جانب موضوعي يحدد غياب التهديدات على القيم المركزية (الموجودة) أو من جانب ذاتي هو الخوف من أن تتعرض هذه القيم المركزية للهجوم."[5]وذهب "كوفمان"(KAUFMAN) إلى أن أغلب وجهات النظر حول مفهوم الأمن تلتقي في جوهرها عند قاسم مشترك وهو إدراكها أن الأمن وإن دل على شيء فإنما يدل عموما على الخوف، ويدعم جوزيف ناي ذلك بقوله:"الأمن لا يعني بالمحصلة إلا الشعور بغياب التهديد أو الخطر. "[6]

ويعرفه باري بوزان (BARRY Bazan) "بأنه العمل على التحرر من تهديد"[7]وقد أثار هذا" العديد من التساؤلات أكثر مما فسر مفهوم الأمن، ومنها:

ما هو موضوع الأمن؟ أي ما هي الوحدة المرجع المعنية بحماية قيمها المركزية: الدولة-الأمة، وحدة مشتركة غير الدولة، الإنسانية أم الفرد ما هي التهديدات التي يجب أن تختفي؟ ،هل هي تهديدات عسكرية، غير عسكرية (اقتصادية، بيئية، أيديولوجية،)؟ كيف تتحدد الأخطار؟ هل موضوعية أو ذاتية؟ وما هو الخطاب الذي يجعل من الخطر رهان للأمن؟ ما هي القيم التي يجب حمايتها؟ هل الاستقلال الوطني، الوحدة الترابية، الرفاه الاقتصادي، الهوية الثقافية، الحريات الإنسانية...؟ [8]

الإجابة على هذه الأسئلة تباينت حسب الإطار الفكري تبعا للنظرية التي تم من خلالها النظر للمصطلح. فالتوسع الوظيفي لمفاهيم الخطر والأمن أخذ حيزا كبيرا من عمليات الدفاع التقليدي وهي عمليات اتسمت بمظهرين:[9]

الأول: وهو أشكال العنف التي تمثل قلب السياسة الأمنية الذي اتسع وتحول من الحروب بين الدول ليشمل أنماطا مختلفة من الصراعات، كالحروب الأهلية والمتمردين داخل وخارج الدول (الإرهابيين مثلا)، انتشار الجريمة، العنف بكل أنواعه. وبغض النظر عن إلحاق الضرر بالناس فان ما هو مشترك بين هذه الأشكال جميعا هو تهديدها باحتكار القوة. لهذا فان الهدف الأمني لأية دولة وحكومة وطنية هو توفير الحماية لمواطنيها وحقوقهم ضد كل أشكال الاضطرابات دون الفصل بين الأمن الداخلي والأمن الخارجي.

الثاني: هو مدى أهمية الأمن كظاهرة حتى ولو لم يكن هناك أي شكل من أشكال الصراع. وهذا بسبب ما يعيشه سكان العالم من آفاق وأمراض (ايدز، الفلوانزا الخنازير ...) فقر مدقع، وكذا الاضطرابات المناخية والبيئية التي قد تصيب البشر والمحاصيل وأحداث أخرى قد يسببها الاحتباس الحراري، التصحر وتناقص الموارد الطبيعية.

وقبل أن نقدم أهم الأفكار النظرية ربما سنجيب عن سؤال: هل فعلا توجد نظريات للأمن؟

الإجابة هي نعم إذا ما لاحظنا الوسائل المتاحة للتفكير في الأمن، وإذا أحصينا الجهود المبذولة لتقديم مصطلحات لمختلف الممارسات. ونقول لا: لأن الأمن يتعلق بإشكالية خاصة ورغم كونه جزء من العلاقات الدولية، فيمكن اعتباره مستقل؛ ولقد قدم عدد من الكتاب الخطوط العامة للدراسة الأمنية التي ترتبط بثلاث عناصر أساسية [10]:

1- التهديد ((La menace

2- المعني بالتهديد (Ce qui est menacé)

3- المحافظة على هذا الشيء (Maintenir l'objet menacé) ومع تنوع أشكال الأمن وأهميته فلقد تناولته العديد من المقاربات للبحث في هذه العناصر، والتي سنتناولها في بحثنا هذا وفق محورين:

المحور الأول وفيه لمحة عن أهم النظريات التقليدية لمفهوم الأمن.

المحور الثاني يتطرق إلى أهم الأفكار الحديثة في الدراسات الأمنية.

I – النظريات التقليدية ومفهوم الأمن

قبل الحرب العالمية الثانية كانت الدراسات الأمنية من اختصاص العسكريين والإستراتجيين، ولأن الحرب العالمية

الأولى أوضحت أنه لا يمكن أن تترك الحرب بيد الجنرالات، أدى تدخل المدنيين في الحرب العالمية الثانية إلى تحول الدراسة في المجال الأمني والتي عرفت حسب المفكر"ماك سويني"(Mc Sweeney) أربعة مراحل في تطورها:

المرحلة الأولى: وتبدأ مع انتهاء الحرب العالمية الأولى إلى أواسط الخمسينيات وارتبطت بمصطلح الأمن الجماعي وكانت دراسة الأمن جزء من دراسة القانون الدولي والمنظمات الدولية والنظرية السياسية.

المرحلة الثانية: منذ منتصف الخمسينيات بدأت مرحلة جديدة مع تطور البحث في علم السياسة. وأثناء الحرب الباردة تطور البحث في المقاربات العلمية للتهديد واستعمال القوة للدفاع عن مصلحة الدولة واستتباب الأمن.كما ظهرت مصطلحات جديدة كنظام الأمن((Régime de sécurité والأمن الدولي(Sécurité Internationale) تؤكد اعتماد الدول يما بينها.

المرحلة الثالثة: وكانت مع بداية الثمانينيات وعرفت إعادة النظر في المقاربات النظرية الموجودة ونجاح نظريات الاعتماد المتبادل ومقاربات السياسة الاقتصادية الدولية مع "جيلبان"(Gilpin) و"كيوهان"(Keohane).

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة ما بعد الحرب الباردة، أين اتخذت الدراسات الأمنية أبعادا أخرى بدخولها كل الميادين والمجالات.[11]

2- التصور الواقعي للأمن

لقد اعتبرت معظم الدراسات في السياسة الدولية أن الدولة أهم وحدات النظام السياسي وأن الوحدات- الدول تتباين من حيث الإمكانات المادية والبشرية، الحضارية والقيمية، لذا تختلف تصوراتها وتتمايز مصالحها الوطنية القومية ووسائل تحقيقها ولما اختلفت التصورات وتتمايزت المصالح وأصرت الدول على تحقيقها لتأكيد مركزها وهيبتها الدولية؛ أصبحت حالة صراع واصطدام المصالح السياسية وغير السياسية حالة قائمة ومستمرة. لهذا لا تمانع الدول من اللجوء راغبة أو مكرهة إلى القوة كوسيلة نهائية لحسم الصراع إذا تعذر سلميا، وهي بذلك لا تحمي مصالحها وأمنها العسكري فحسب بل وقيمها، عاداتها، تقاليدها الاجتماعية وأهدافها السياسية والاقتصادية[12]. ولقد أتفق الواقعيون على أن الأمن هو الهدف الدائم للسياسة الخارجية للدول رغم أنهم اختلفوا في أهمية مقارنته بالأهداف الأخرى:القوة، الثروة، الشهرة....فمن ناحية يرى "ارنولد وولفرز" (Arnold WOLFERS)أنه": ليست كل الأمم تجعل القيم الأخرى تابعة للأمن... حتى وان اهتمت وفي أغلب الوقت-وهذا من حقها- بأمنها وقبلت بتقديم التنازلات لدعم نفسها"[13]. ومن ناحية أخرى اعتبر "كينث والتز Kinth Waltz" أن "الأمن هو الهدف الأول للدولة والذي يشجعه النظام الدولي، لأنه بضمان بقائها- الدول- تبحث عن تحقيق أهداف مثل الاستقرار، المصلحة والقوة"[12]. فبعد أن أثبتت الحربين العالميتين الأولى والثانية أن القوة هي المفسر للعلاقات الدولية، هيمنت الواقعية في تفسير الظاهرة الأمنية؛ خاصة وقد ارتبط مفهوم المصلحة الوطنية بالأمن القومي وكذلك من منطلق أن الأمن ملائم للعلاقة بين الدول فقط وأن ضمانه مرتبط ببناء توازنات عسكرية سواء كانت تقليدية أو نووية.وهذا ما يضمن القضاء على مصادر التهديد[14]، خاصة في ظل الفوضى الأبدية التي ميزت النظام الدولي في تلك الفترة ووصفها "والتر ليبمان" بالحرب الباردة وعرف الأمن من خلالها على أن:" الدولة تكون آمنة عندما لا تضحي بشرعية مصالحها لتجنب الحرب...وتكون قادرة في حالة المواجهة على إبقاء هذه المصالح بالحرب"[15]. ولأن العلاقات الدولية تدور في وسط تغيب فيه السلطة المركزية، وكل دولة تجد نفسها باستمرار عرضة للخطر من قبل دولة أخرى عسكريا؛ وفق مبدأ (الاعتماد على النفس لوالتز)، وفي إطار يغذيه خوف دولة "أ" من "ب" أو ما يعرف حسب "اوبر بترفيلد" BUTTERFIELD Hubert)) بالخوف الهوبزي (La peur Hobbesienne)[16].كما ساعد ميزان التهديد الذي ساد بفضل النووي في النصف الثاني من القرن العشرين على ربط أمن الأفراد بحكوماتهم بصفة أكثر، وجعل من الدولة المسؤول الأول والوحيد على حماية مواطنيها مقابل الحصول على ولائهم ؛ وذلك في شكل عقد اجتماعي(*) وخاصة مع تأثر زعيم الطرح الواقعي "هانس مورغنتو" بهوبز[17].

ولكن السؤال الجوهري الذي يطرح هو عن طبيعة الأخطار والتهديدات، وكيف يمكن أن يحدد التهديد؟

يرى الواقعيون في الأخطار العسكرية أهم تهديد لأمن الدولة وخاصة التهديدات الخارجية، وعليه فان الدراسات الأمنية حسب "والتز" Waltz يجب أن تركز على دراسة التهديد واستعمال ومراقبة القوة العسكرية[18] ، وإبقاء الأمن في نطاق دولاتي-عسكري من خلال استعمال الوسائل التقليدية كأضمن

(*) اتفاق شبيه بالعقد الاجتماعي لهوبز ولوكحل وأكثر ضمان للأمن.على هذا الأساس يمكن تحديد مفهوم الأمن تقليديا على

أنه"حماية مصالح الدولة الوطنية والقومية من التهديدات الخارجية التي تحول دون تحقيقها باستخدام القوة كوسيلة نهائية لاستئصال مصادر التهديد وضمان استمرارية تحقيق تلك المصالح."[19]

لذلك كان أمن الدولة يفهم على أنه أمنها العسكري فقط ؛ وأدى إلى أن لجأت الدول الأكثر مقدرة إلى التحالفات لمواجهة الأخطار المحتملة لضمان الأمن الجماعي للدول كدعم لفكرة الاعتماد المتبادل فيما بينها. ورغم ما قدمته الواقعية من أفكار-لا يعتبرها كثيرون نظرية- إلا أنها اعتبرت بعيدة عن الدراسات الأمنية لأنها استندت إلى مفاهيم غامضة ؛ لعدم وجود مناهج أكيدة لدراستها. فمثلا فكرة توازن القوى كمفهوم أمني قائم على فكرة عقلانية لم يكن واضحا ؛ وهو كثقافة ارتكز على تحقيق الحد الأقصى للأمن بدلا من ثقافة التوازن بمرتكزاتها الأساسية كالدبلوماسية ، التحكيم ، الوساطة وكل الوسائل السلمية. وهذا ما أدى إلى المأزق الأمني الذي حاول الواقعيون الجدد إيجاد تفسير له وتدارك اللبس الفكري الذي وقع فيه الواقعيون التقليديون.

ارتكزت الواقعية الجديدة على فكرة أن الفوضى هي سمة النظام الدولي الذي تغيب فيه سلطة مركزية قادرة على ضبط سلوك الدول ، وأن ازدياد درجات الصراع حتى في وضعية اللاحرب يجعل من احتمال قيام الحروب أمرا متوقعا على الدوام.ولأن الريبة والشك تؤدي إلى فقدان الثقة[20] وأن وجود التعاون بين الدول أمر متوقع وقائم ولكنه محدود ومقيد بمنطق التنافس الأمني المسيطر عليه والذي لا يزول مهما كان حجم التعاون ، فالسلام الحقيقي والدائم في العالم مرهون بالمعضلة الأمنية.[21]

-3مبادرات لإعادة النظر في إشكالية الأمن

لتفادي تفاقم المعضلة الأمنية كانت هناك العديد من الاقتراحات لبعض المفكرين اللذين ورغم انتمائهم للواقعية كنظرية وطرح إلا أنهم طالبوا بضرورة توسيع مفهوم الأمن وكان ذلك في إطار ما عرف بمدرسة كوبنهاغن ؛ وعرفوا بالتوسعون (Widners). ولقد انطلق هؤلاء من أن تحليل مفهوم الأمن يجب أن يكون بعيدا عن سؤال القوة والسلام ، وأن التعاون الدولي هو الحل لمعضلة الأمن ، ولأن مفهوم الأمن كما يقول "باري بوزان"((BUZAN Barry يثير النقاش حول مقاربة فهم السلوك ، فالقوة والسلام ما هما إلا محوران لفهم السلوك[22]. كما أضاف "اول ويفر" (WAEVER Ole) و"غالتغ" (GULTUNG) وآخرون من رواد المدرسة مصطلحات جديدة للدراسات الأمنية مثل "**الفوضى الأكثر نضوجا**" ؛ والتي تدرك فيها الدول الأخطار الشديدة التي تنطوي عليها مواصلة المنافسة الشديدة في عالم النووي.[23] واستخدمت المدرسة لتوضيح ذلك بتوظيف منهجية "فعل الكلام"(The Speech Act)* لمعرفة وتقدير إن كان الخطر يهدد الأمن أم لا ، وقد يكون الخطر

يعرف (Waever) أنه من خلال نظرية الكلام يمكن اعتبار الأمن **كفعل** ، وفي هذه الحالة يكون الأمن غير مهم كدليل ومرجع لشيء واقعي ، ولكن النطق بكلمة "أمن" بحد ذاته فعل يتطلب تمثيل سياسي من جهة وضمان الحق باستعمال الوسائل الضرورية للتحكم في النتائج من ناحية أخرى.

عسكري أو غير عسكري. هذه المنهجية تسمح بتقديم تعريف سلوكي للأمن أكثر من كونه تعريف تعاقدي (الطرح الواقعي) ؛ على اعتبار أن الفرد هو وحدة للتحليل كذلك[24] ، وأن الدولة لم تعد الموضوع المرجعي الوحيد لفهم وتفسير الظواهر الأمنية على المستوى الإقليمي والعالمي ، والموضوع المرجع يتغير بتغير القطاع الأمني قيد الدراسة ويتأثر بعوامل وبمجالات خمسة وعليه نكون أمام أشكال الأمن الآتية[25]:

1- **الأمن العسكري**: ويرتبط بالقدرات الهجومية والدفاعية للدول وكذلك القدرات التصورية للقدرات العسكرية لدولة أخرى.

2- **الأمن السياسي**: ويتعلق بالهجوم ضد استقرار التنظيم داخل الدولة وهو موجه ضد الحكومة وضد مؤسسات وأيديولوجيات تعبر عنها الدولة.

3- **الأمن البيئي**: ويتعلق بالحفاظ على البيئة والطبيعة كعنصر متغير أساسي للحياة والتهديد ، قد تكون في شكل زلازل ، براكين ، فيضانات أو تلويث للبيئة...وقد يكون التهديد العسكري خطرا على القطاعات الخمس.

4- **الأمن الاقتصادي**: الحصول على الموارد ، المال ، الثروة بهدف المحافظة على الصحة كأهم مؤشر للأمن.

5- **الأمن الاجتماعي**: ويرتبط بالأخطار ضد الهوية الوطنية أو الاجتماعية والقيمية...

إذن لقد حاول التوسعيون الإجابة على السؤال المتكرر والمرتبط بما يجب تأمينه ، وقالوا "الجماعات"(collectivités)[26] دون تحديد الجماعات المعنية والواجب تأمينها. وقام " باري بوزان" كأهم مفكر في

مدرسة "كوبنهاجن" (Copenhagen) بتطوير مفاهيم أخرى مرتبطة للأمن ، كالأمن الإقليمي ، الأمن المجتمعي وغيرها.

وحسب "بوزان" لا يمكن فهم أمن الدول دون الأخذ بعين الاعتبار "الإطار الذي يوجد فيه (الإقليم) ، ودراسة الوحدات "تحت-الأنظمة"(Sous-systèmes) التي تتميز بجمع الدول المتقاربة جغرافيا. ولأن الأمن هنا يفهم وفقا للعلاقة صديق/عدو ؛ والتركيز على الأخطار المشتركة لهذه المجموعة من الدول التي لا يمكن أن يقوم أمن إحداها بعيدا عن الأخرى مع وجود شعور موحد لتهديد بعينه[27]. على هذا الأساس ربط مفكرو المدرسة دراسة التهديد بالتركيز على نوعية إدارة التهديد باستعمال وسائل متميزة ، وعلى التهديدات الموجودة وتهدد الأشياء (الدول ، المجتمعات ، الأمم...). ويتم هذا تحت القطاعات سابقة الذكر ووفق مستويات التحليل الآتية[28]:

1- النظام الدولي ، 2- تحت النظام (Sous-système Le) ، 3- الوحدات (مثل الدول) ، 4- ما تحت الوحدات (Les Sous-Unites) (كاللوبيات ، البيروقراطيات...) 5- الأفراد.

2-الطرح الليبرالي للأمن

انطلقت الليبرالية من فكر سياسي كلاسيكي وبمجموعة من الأهداف العملية والمثاليات أساسها أن الفرد هو وحدة التحليل الأهم ؛ والمطلوب توفير الحقوق له. وأن دور الدولة هو دور جزئي في المجتمع الليبرالي ، وهي تتصرف بشكل أساسي كحكم ي النزاعات بين الأفراد وضمان توفير الشروط التي يتابعون بها الحصول على حقوقهم كاملة. فرغم وجود اختلاف بين المنظرين الليبراليين إلا أنهم أجمعوا على أهمية الفرد وعلى دور الدولة كوجود محدود لتحقيق الاستقرار السياسي ، الاجتماعي ، البيئي والاقتصادي يمكن الأفراد من التفاعل والكفاح للوصول بخياراتهم إلى النهاية[29]. ومع اختلاف الليبراليون كذلك مع الواقعيون في مبادئهم ، فقد التقوا معهم في فكرة أن حالة الفوضى التي تميز عالم السياسة تساهم في زيادة اللاثقة والإرتياب فيما بين الدول ، وتكون عائقا أمام التعاون والسلام. ولكنها تفترض انه وكما يمكن أن يكون انسجام في المصالح بين الأفراد داخل الدولة ، سيكون انسجام في المصالح بين الدول [30]. وتضمنت الليبرالية اتجاهات فكرية أهمها الليبرالية البنيوية والليبرالية المؤسساتية.

2- 1- الليبرالية البنيوية

وإستندت إلى فكرة السلام الديمقراطي التي ظهرت في ثمانينات القرن العشرين موضحة إن انتشار الديمقراطية من شانه أن يؤدي إلى زيادة الأمن زيادة الأمن الدولي ، وهي مصدر أساسي للسلام.

وتعود فكرة السلام الديمقراطي إلى الأبحاث التي قام بها كل من "سمول مالفين" (Melvin SMALL) و"دافيد سينغر"(David SINGER) وكانت في مقال نشر لهما سنة 1976 في صحيفة القدس للعلاقات الدولية ؛ بعد أن قاما بتوسيع فكرة "ايمانويل كانط"(Immanuel Kant) **لعام** 1796 في مقاله "السلام الدائم" والذي اعتبر فيه أن الحكومات الجمهورية تجنح للسلم عكس الحكومات التي يحكمها متسلطون يسعون لتحقيق رغباتهم[30]. كما دعم الفكرة فيما بعد "مايكل دويل" (DOYLE Michael) و"بروس روست" (RUSSET Bruce). وأشار "دويل"إلى أن التمثيل الديمقراطي والالتزام الأيديولوجي بحقوق الإنسان والترابط العابر للحدود الوطنية هي العناصر الأساسية المفسرة لاتجاه (الميل للسلام) الذي يميز الدول الديمقراطية ، وأن اهتزاز الأمن مرتبط بغياب الصفات والقيم الديمقراطية التي من دونها يحل منطق القوة محل منطق التوفيق[31].

كما يؤكد الليبراليون أن الحروب بين الديمقراطيات نادرة أو لا وجود لها ، وأنه من الأكثر احتمال أن تسوي الديمقراطيات خلافاتها المتعلقة بتعارض المصالح فيما بينها دون استخدام القوة العسكرية أو التهديد باستخدامها ، ولأن المعايير والقيود المؤسسية المشتركة تعني عدم لجوءها إلى تصعيد النزاعات إلى حد التهديد باستخدام القوة ضد بعضها البعض ، وتلجا إلى الوساطة والمفاوضات لحل خلافاتها أو إلى أي شكل من أشكال الدبلوماسية السلمية. ويرى "روست Roust" أن القيم الديمقراطية ليست العامل الوحيد الذي يجنب الدول الحرب ؛ بل أن القوة والاعتبارات الإستراتيجية تؤثر كذلك في حسابات جميع الدول بما في ذلك الديمقراطيات. وأحيانا يكون لهذه الاعتبارات القول الفصل رغم ما للقيم الديمقراطية المشتركة من دور في كبح المعضلة الأمنية وتحقيق المزيد من الأمن وإيجاد عالم أكثر سلام[32].

2-2- الليبرالية المؤسساتية

وجاءت للرد على الواقعية الجديدة التي تزعمها "كنيث والتز Kinth Waltz" ، وظهرت في ثمانينات وأوائل القرن

العشرين. ويعتمد أصحاب هذا الطرح أن النمط الناشئ للتعاون المؤسساتي بين الدول يفتح المجال أمام فرص لم يسبق لها مثيل في السنوات القادمة ، وأن المؤسسات الدولية تلعب دورا في المساعدة على تحقيق التعاون والاستقرار. ويرى "كيوهان"(Keohane) و"مارتن" (Martin):"أن بإمكان المؤسسات توفير المعلومات وخفض تكاليف العمليات ، وجعل الالتزامات أكثر موثوقية وإقامة نقاط تركيز من أجل التنسيق والعمل على تسهيل إجراءات المعاملة بالمثل[33] ". فالمؤسسات تساهم في التغلب على العداوة التقليدية بين الدول الأوروبية ، ولو أن الأوروبيون تأثرت بالحسابات الضيقة للقوة لما قام أو تلاشى الاتحاد الأوروبي أو حلف الأطلسي. ومع أن المؤسسات قد لا تمنع الحروب إلا أنها تخفف من مخاوف الغش وتلطيف المخاوف التي تنشا أحيانا من المكاسب غير المتكافئة الناتجة عن التعاون ، وهي آلية مهمة في تحقيق الأمن الدولي رغم استمرار القوة العسكرية في العلاقات الدولية (الطرح الواقعي).

من ابرز اللبراليين كذلك نجد"جوزيف ناي"(NYE Joseph) الذي قدم مقاربة (القوة الناعمة) كفكرة وسط بين الواقعية واللبرالية ؛ الأمر الذي جعله واقعي-لبرالي (مثل ستانلي هوفمان Hofman). وعرف"ناي Ney" القوة الناعمة بـ:"القدرة على تحقيق النتائج المرجوة من خلال الجذب والإقناع ، بدلا من اللجوء إلى الوسائل الإكراهية التقليدية ، فهي باهضة وغير مضمونة ، وبدلا من تستعمل تكنولوجيا المعلومة والمعرفة: أهم استراتجيات لضمان الأمن. [43]"

II- المقاربات الحديثة للأمن

لفترة طويلة ظل حجم التهديدات ومدى المخاطر أثناء الحرب الباردة مركزا على الصفقات التي تضم دولا- أمما تقليدية والتحالفات التي تقودها (نموذج وستفاليا).بعد 1990 أصبح تحليل المشكلات الأمنية وحلولها يتصدر الاهتمامات ويلقي الضوء على فواعل أخرى داخل الدولة وخارجها ؛ كحركات التمرد ، المجتمعات الاثنية والإقليمية ، الشركات متعددة الجنسيات والأطراف وغيرها. كما تناولت البعد الدولي كالأعمال الإرهابية الإجرامية ، واتسعت لتشمل الأبعاد الإنسانية التنموية. ولقد حدث هذا التحول لأسباب عدة أهمها[35]:

1- أن مشاكل الأمن ليست نفسها بالنسبة للدول(متطورة-نامية)، وتحليل المشاكل لا يكون بنفس الطريقة.

2- التهديد بالنسبة للدول يتطور وفقا للتحول في العنف (إستراتيجية غير مباشرة ، نزاعات ، إرهاب...) ووفقا للمحيط الدولي. ولهذا كان الحديث عن الأمن الطاقوي في السبعينيات وتغير الحديث بعد أحداث 11سبتمبر 2001.

السلطات السياسية لم ترغب ولا تريد أن يكون تعريف الأمن ضيق حتى لا تتحدد قدراتها أمام مواجهة الأخطار ضد أي مصلحة حيوية.

هذا ما أدى إلى ظهور مجموعة من الأفكار النقدية التي ومع اختلافها في نواحي إلا أنها اشتركت في جوانب عدة ، وبالنسبة للنقديين فالأمن هو بناء اجتماعي ويعرفونه على أنه **الانعتاق**؛ وهو غياب التهديدات وتحرر الأفراد والجماعات من المشاكل المادية والإنسانية التي تمنعهم من القيام بخياراتهم. فالأمن والانعتاق هما وجهان لعملة واحدة ، وأن الانعتاق وليس القوة هي التي تؤدي إلى الأمن [36] الذي أصبحت الدولة عاجزة عن ضمانه.والأمن الحقيقي حسب "كنيث بوث"(K.BOOTH) لا يمكن تحقيقه إلا إذا تمكنت الدولة من رؤية الآخرين ليس كوسيلة ولكن كهدف ،وأن الأمن الدائم لن يكون لأحد إلا إذا ضمنه الآخر[37].

1-النظرية التفسيرية الاجتماعية

قامت على فكرة تفسيرية [*] مفادها أن البني الإنسانية للسياسة هي بني اجتماعية وليست مادية فقط ، وأن تغير الطريقة التي نفكر بها في شان العلاقات الدولية يمكن أن يحدث مزيد من التحول على مستوى الأمن. ويركز أصحاب هذا الطرح على أن البنية تتكون من توزيع القدرات المادية ، وهي نتاج لعلاقة اجتماعية أساسها المعرفة المشتركة والموارد المادية والممارسات. وهذه البني تعرف جزئيا من خلال المفاهمات والتوقعات والمعارف المشتركة ، ورغم أن سياسة القوة هي التي تحدد تصرفات الدول إلا أنها لا تصف كل السلوكيات —بين الدول-التي تتأثر بأفكار أخرى كحكم القانون وأهمية التعاون والمؤسسات الفاعلة[37].وبالنظر إلى دور المنظمات الإقليمية والدولية في تفعيل عملية التعاون وخلق نقاط للالتقاء بين دول كانت في السابق أعداء لبعضها البعض ، فان الفهم الصحيح للبنى الاجتماعية من شانه تطوير عمليات التفاعل والسياسات (*) تفسيرية لأنها تشارك الواقعية في مبدأ أن الهدف الأسمى للدولة هو البقاء وأن المعضلة الأمنية هي نتيجة انعدام الثقة التعاونية للقضاء على أوجه العنف ؛

خاصة مع انتشار **التراخ**[38] كمظهر ساعد على أن تغيير السلم الاجتماعي والتحول نحو السلام بدلا من اللجوء إلى القوة.

2- آراء ما بعد الحداثة

تطور استعمال هذا المصطلح مع ثلاثينيات القرن العشرين، ويشير إلى اثر الأفكار في بناء مفهوم الأمن والى أهمية الخطاب وكيفية الحديث من الناس عن السياسة والأمن في التأثير على سلوك الدول وتصرفاتها. وأن الدراسات الأمنية هي دراسة مقارنة لخطابات أمنية متباينة ومحاولة استبدال القوة للواقعية والمنافسة الأمنية بخطاب اجتماعي يؤكد على السلام والانسجام. ووفقا لنظرية المعرفة(Epistémologie) شديدة الاختلاف عن الواقعية، فقد قال "جون ميرشيمر" (John MEARSHEIMER) : "أنه لا يوجد عالم ثابت يمكن معرفته ولا معان ثابتة، لا أرض آمنة ،ولا أسرار عميقة، لا بني اجتماعية أو حدود للتاريخ...لا يوجد إلا التفسير...والتاريخ نفسه يفهم على أنه سلسلة من التفسيرات المفروضة على تفسيرات-ما من واحد منها أساسي وجميعها اعتباطية[39]."

وحسب "ديفيد كومبل"(David Campbell) فان الأخطار تقدم الوسائل اللازمة لتامين هوية مجتمع في مرحلة فقدان مرجعياتها (une perte de repères)، وتكون الدولة بحاجة إلى تطوير خطابها حول الأمن لتقديم أو وصف دين، حقيقة معينة أو جديدة، أيديولوجيا...وتوضيح حول من نكون وما يجب أن نخاف. ولقد ركز "كومبل" وآخرون على الكيفية التي يشكل بها الخطاب (الآخر)(L'autre) ويقدمه كتهديد، لأن الأمن هو نوع من الاتفاق حول ما يجب اعتباره في وقت معين كخطر على الأمن[40]. وما يهم في هذه الحالة هو فهم المكانيزمات التي تؤمن شيء (sécuriser un objet) (دولة، أمة، أفراد، جماعات...) وكيف نفهم المشاكل (العيش، الحس، البيئة، العنف، الهجرة...) على أنها رهانات أمنية؛ فالأمن هو مجموعة خطابات تاريخية وممارسات تقوم على شرح المؤسسات. وهنا نعود إلى فكرة "ويفر"(Ole Weaver) التي تطرح سؤال: متى يمكن أن نتكلم عن الأمن؟ حول ماذا؟ وما هي نسبة توفيقه؟ للإجابة على السؤال قدم "ويفر" ثلاثة اقتراحات[41]:

1- أن معرفتنا بالمواضيع والمبادئ والممارسات في السياسة الدولية ليست موضوعية (بالمفهوم المادي للمعنى)، وهي مرتبطة بالتفسيرات التي نحملها.

2- يجب استعمال طريقة للتفسير تسمح بفهم الشروح التي يقدمها الفواعل للعالم وللتهديدات التي يجب مواجهتها.

3- الهدف من الدراسة هي فهم وتقدير المكانيزمات التي يقدر بها الفواعل الحقيقة. ولقد ساهمت أفكار ما بعد الحداثة في إعادة تقديم تصور جديد لمفهوم الأمن الشامل من خلال إثارة أسئلة جديدة كانت مهمشة وتحتاج الى خطاب جماعي جديد بشأن الأمن.

3-التصور البنائي للأمن

لقد اقترن التصور البنائي للأمن بإسهامات "ألكسندر وانت"(A .WENDT) التي قامت على أساس البحث في جذور الأمن والتساؤل ما إذا كانت الحقيقة تسبق الفكرة أو العكس. واعتبر "وانت" أن العلاقات الدولية لا تتأثر بعلاقات القوة بقدر ما تتأثر بالمصطلحات والصور التي تمنحها **معنا**، والأمن ما هو إلا مسالة تصور وصناع القرار هم اللذين يقدمون تصورات للعناصر المادية والمحتملة وليس العكس[42]. كما حاول "وانت" تفسير الأمن عبر تناوله لمعضلة الأمن كبنية اجتماعية تتألف من مفاهيم ذاتية بين الأفراد وتفرض على الدول سلوكيات معينة وتفرض عليها طريقة تحديدها لمصالحها من منطلقات (**العون الذاتي**)[43].واقترح بدلا منها(المعضلة الأمنية) الجماعة الأمنية التي هي معرفة مشتركة تثق فيها الدول يبعضها البعض وتلجأ إلى الحلول السلمية ؛ خاصة مع صعوبة الجزم بإمكانية تفادي المعضلة الأمنية بتركيباتها التي تبنى اجتماعيا، وهذا لا يعني بالضرورة أنها تتغير إذ "أن البني الاجتماعية تفيد التصرف في بعض الأحيان لدرجة أن تصبح الاستراتيجيات التحويلية متعذرة وغير ممكنة[44]". إذن الدراسات الأمنية عند البنائيين هي دراسة لدور الأفكار والبني الاجتماعية في تفسير التفاعل بين الوحدات السياسية المكونة للبناء الدولي، ومدى إدراك هذه الوحدات وتصورها لمفهوم التهديد والقوة التي تعتبر تصورا ماديا وإدراكها من قبل الدول يختلف لأن التهديد ليس محصورا في الخطر الخارجي أو الداخلي وإنما إدراكه مرهون بالأفكار المسبقة عن التهديد والتصور الجماعي لمدى خطورته.

واعتبرت البنائية أن متغير الهوية كذلك جزء من الأمن ؛ وهو عنصر أهملته جل النظريات رغم أهميته في تشكيل مصالح الفواعل وتحديد اتجاه سلوكاتهم إما عن طريق التعاون أو التنافس.

4-التوظيف الجديد للأمن

بعد أن تناولنا مفهوم الأمن بدلالة علاقته بالعامل النفسي من خلال فكرة التحرر من الخوف ، وبدلالة علاقته بالبعد السياسي في دور الدولة كوحدة تحليل ، تغيرت الدلالات وتعددت استعمالات الأمن بعد الحرب الباردة لتكون أكثر تعقيد وبعلاقات متشعبة أضافت خانات للأجندة الأمنية من خلال طبيعة التهديد(عنف جسدي وعنف غير عسكري) وكذا الموضوع المعني بالتهديد(من الدولة إلى الفرد).وكلها تهديدات تقلص من فضاء الممارسة للإنسان باعتباره وحدة التحليل الأساسية في الدراسات الأمنية الجديدة التي أخذت التوأمة أمن=إنسان وإنسان=أمن بعين الاعتبار وأصبح الحديث عن امن إنساني .

ما هو الأمن الإنساني ؟

يركز مفهوم الأمن الإنساني على الفرد بدلا من الدولة كوحدة للتحليل. ولقد حاول كثيرون تعريف المفهوم إلا أن حدوده كانت أكثر غموض ؛ لأننا حينما نتكلم عن أمن الدولة فذلك يعني وجود سياسة أمنية تهدف إلى تحقيق أمن الدولة بجانب أمن الفرد ، ولكن كثيرا ما يتعارض أمن الدولة مع أمن مواطنيها وقد تكون هي نفسها مصدرا لتهديدهم فكان لا بد من الفصل بينهما فظهر مفهوم الأمن الإنساني. وكان ذلك في النصف الثاني من تسعينيات القرن العشرين بعد أن تأكد قصور المنظور الواقعي في التعاطي مع طبيعة القضايا الأمنية ، وضرورة إعادة النظر في المعادلة الأمنية التقليدية خاصة مع تراجع دور الدولة أمام تزايد عدد الفواعل الدولية من غير الدول من ناحية والتحول في مصادر التهديد وأشكالها من ناحية أخرى. هذه التهديدات هي أكثر مساسا بالحرية وأكثر إثارة للخوف من التهديدات العسكرية ، وقد تعجز الدولة عن الإحاطة بها أو حتى التنبؤ والتحكم بها ؛ كالأوبئة والأمراض الفتاكة ، الفقر ، التلوث البيئي ، الجريمة المنظمة ، الإرهاب الدولي... كلها أخطار قد تفوت أخطارها آثار التهديد العسكري المباشر. ويقول "رولاند باريز"(PARIS Roland):"مصطلح الأمن الإنساني واسع ومطاط ويحمل عددا من التقديرات بدءا من الاهتمامات الغذائية إلى بقاء الجماعات...فالأمن الإنساني كالعلامة المميزة لكل أنواع البحوث حول التهديدات غير العسكرية التي تمس أمن الأفراد ، الجماعات والمجتمعات"[45]. والتهديد وفقا للأمن الإنساني ليس من خارج الدولة فقط بل هو من داخل حدودها كذلك (كالنزاعات المسلحة ، الصراعات الإثنية...). وجاء في تقرير الأمم المتحدة لعام 1999 "عولمة ذات وجهين" أن المخاطر على الأمن البشري تتزايد وتصيب الأفراد في الدول الغنية والفقيرة على حد السواء ، وحدد سبعة تحديات تهدد أمن الإنسان[46]:

- عدم الاستقرار المالي) أزمات مالية مثلا).
- غياب الأمان الوظيفي وعدم استقرار الداخل.
- غياب الأمان الصحي كانتشار الأوبئة.
- غياب الأمان الثقافي: انتقال الأفكار والمعرفة مثلا أدى إلى امتزاج الثقافات وخلطها.
- غياب الأمان الشخصي: انتشار الجريمة المنظمة وبتكنولوجيا عالية.
- غياب الأمان البيئي كتلويث الطبيعة وازدياد المصانع ونفاياتها.
- غياب الأمان السياسي والمجتمعي: تزايد النزاعات الداخلية مثلا.

وجود هذه التهديدات كانت سببا في مراجعة مفهوم الأمن والتحول إلى الأمن الإنساني كمقاربة مستقلة رغم ارتباطها بالاقترابات الحديث في دراسة الأمن والسلم الدوليين ؛ والتي تقوم على أن امن وسلم أية دولة هو أمن وسلامة الدول الأخرى ، وأمن الدولة هو جزء من أجزاء البناء الأمني المتكامل الذي ينطلق من أسفل(الفرد) إلى أعلى (العالم). فالبناء الأول هو أمن الفرد وتحدد على أنه الحرية من الخوف وهو بهذا **أمن مجتمعي (Sécurité Societale)**، [47] والبناء الثاني هو تكامل بين الدول لمواجهة مصادر التهديد الإنساني ؛ وهو **أمن عالمي (Sécurité Globale)**.

الخاتمة

رغم تعقد وتشعب جوانب موضوعنا هذا ، إلا أننا حاولنا قدر الإمكان الإلمام ولو على الأقل بأهم العناصر وذلك بما يتوافق والإشكالية المطروحة والفرضية التي تناولناها ، فمن خلال دراستنا هذه توصلنا إلى جملة من النتائج ، يمكن تقديمها كالتالي:

. إن البحث في موضوع الأمن وبالأخص في مفهومه وبالتالي في أطره الفكرية ، يعد عملا صعبا نظرا لتنامي النقاشات النظرية بالأساس من جهة واختلافها من جهة أخرى.

مع ذلك فإن هذه النقاشات وعلى تعددها واختلافها ، قد ساهمت بشكل كبير في تطوير البحث في حقل الدراسات الأمنية ، خاصة من خلال التحول الذي طرأ على مفهوم الأمن.

. أخذ التصور حول مفهوم الأمن مسارات عديدة، انطلاقا من تلك الدراسات والأبحاث التي غطت مدة زمنية طويلة والتي تدخل في إطار ما يسمى بالمنظور التقليدي أو الطرح التقليدي، الذي يرتكز بشكل أساسي على التفسير الواقعي للتفاعلات على المستوى الدولي، وصولا إلى تلك التحولات التي شكلت نقاشا واسعا وحادا، في ظل واقع ما بعد الحرب الباردة، وهذا فيما طرحته الدراسات النقدية حول "معضلة الأمن".

ارتباط مفهوم الأمن في إطار الطرح التقليدي، سواء الواقعي أو الليبرالي بحدود ضيقة وذلك على الرغم من ظهور تصورات توسيعية داخل الطرح ذاته.

فالمقاربة الواقعية تحصر مفهوم الأمن في أمن الدولة، من خلال وضع الأمن ضمن المسائل التي توفر شروط تطوير القدرات العسكرية للدولة، دون النظر إلى الجوانب الأخرى للحياة الاجتماعية والسياسية، وبالتالي ارتبط مفهوم الأمن هنا بمفهوم الدفاع، توازن القوى والتحالفات الدولية.

أما المقاربة الليبرالية وحتى وإن عرضت نوعا من التصور التوسيعي لمفهوم الأمن، من خلال إدخال عوامل أخرى كالسياسية والاقتصادية، إلى جانب الطروحات حول السلام الديمقراطي، التي تؤكد على أن تنامي القيم الديمقراطية من شأنه أن يقلل من التصادم بين الدول وبالتالي تحقيق السلم العالمي، إلا أنها لم تخرج عن دائرة الحدود الضيقة للمفهوم.

وقد اعتبر ذلك بداية التحول نحو تصورات جديدة لمفهوم الأمن، خاصة من خلال التراجع الذي بدأت تعرفه النظرة المهيمنة للدولة كمصدر للأمن والتهديد في ذات الوقت.

لقد شكل واقع ما بعد الحرب الباردة، أرضية خصبة لتنامي النقاشات النظرية بشكل كبير حول مفهوم الأمن، بما ينسجم وطبيعة التوجهات الديناميكية المعاصرة، حيث شكل ظهور طروحات حديثة بمثابة تحدي قوي بالنسبة للمقاربات التقليدية، من خلال تقديم بدائل تجمل فيما تطرحه النظرية النقدية للأمن، في واقع تزايد فيه الاعتماد المتبادل الدولي وظهور فواعل دولية جديدة على غرار الدول، كالمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية، مما يعني أن الدولة لم تعد محور التركيز في الدراسات الأمنية، بل يقدم الفرد كموضوع مرجعي أساسي وما على الدولة سوى ضمان أمنه ورفاهيته.

فالنظرية النقدية تطرح وجود تحديات جديدة للأمن تتجاوز الطابع العسكري التقليدي، حيث تجملها في مختلف صور الحياة، من أزمات اقتصادية، مشاكل الصحة والتعليم، الكوارث الطبيعية أزمات الهوية، الهجرة غير الشرعية، تجارة المخدرات والإرهاب الدولي وغيرها.

ومنه فإن التوجه في مفهوم الأمن يتجه نحو الإنسان بشكل أساسي، من خلال طرح مفهوم مستحدث وهو مفهوم الأمن الإنساني وترابطه بكل من الأمن المجتمعي والأمن العالمي، هذا إلى جانب توسع المفهوم من ناحية شمولية مستويات التحليل، من بعد إنساني، مجتمعي، وطني وإقليمي فالعالمي.

الهوامش

1. الفيروز ، أبادي ، القاموس المحيط ، ص199.

2. Elkek rahmann , security collective good or commadity ? european jornal of international relations 2008 .P56.

3. paul viotti mark .v koupp(eds) . international relations theory: realism. pluralism. globalism and beyond. USA. boston .allymand bacon 199

4. DILLON (Michael), Politics of Security: Towards a Political Philosophy, London and New York, Roudledge, 1996. P162.

5. فائزة الباشا ، "الأمن الاجتماعي والعولمة" ، المركز العالمي لدراسات وأبحاث الكتاب الأخضر ، 2006.ص18.

6. WOLFERS (Arnold) (1952), National Security as an Ambiguous Symbol, Dans WOLFERS(Arnold)(Discord and Collaboration Baltimore, Johns Hopkins University Press,1962, pp147-165.

7. مازن إسماعيل الرمضاني ، "مقدمة في الجوانب النظرية لمفهوم الأمن الخارجي" ، (في الأمن والجماهير ، السنة الثانية ،العدد 04- تموز-يوليو 1981) ، ص70.

8. BATTISTELLA(Dario), Théories des Relations Internationales, Paris, Presses de بع Sciences Po, 2006, p462.

9. أليسون.ج.ك.بيلز ،"عالم أبحاث الأمن والسلام في منظور أربعين عاما" ،(في التسلح ونزع السلاح والأمن الدولي ، مركز دراسات الوحدة العربية ،الطبعة ، نوفمبر 2006 ،ص ص75-76.

10. نفس المرجع ، ص78.

11. -Ayse ceyhan « analyser la sécurité » dans cultures et conflits n 31-32-1998.P68.

12. McSWEENEY (Bill), Security, Identity and Interests. A Sociology of International Relations, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.pp20-21.

13. ثامر كامل الخزرجي ، العلاقات السياسية الدولية وإستراتيجية إدارة الأزمات ، ط2005 ،1 ، ص 317.

14. BATTISTELLA(Dario), Opcit, p 464.

15. WALTZ(Kenneth), Theory of International Politics, New York, Mac-Graw-Hill,1979, p126.

16. RICHMOND(Olivier), " Broading Concepts of Security in The Post Gold Era: Implications for The EU and The Mediterranean Region", (In www.vdg.ac.uk/eis/research/emc/puplication/rishmond.htm,26 Mars,2000).

17. WALTER(Lippmann), *US Foreign Policy*, London: Hamish Hamilton,1943, p32.

18. BATTISTELLA(Dario), Opcit, p 465.

19. The concept of security must change- from an exclusivestress on national. Security to a much greater stress on people's security. from Security through armament to securitythrough humain develop-ment. from territorial to food. employment and environmental se curity.(UNDP 1993.P258.

20. HOUGH (Peter), Understanding Global Security, London New York, Routledge,2004, p11.

21. Walt, Stephen M. (1991) 'The Renaissance of Security Studies', International Studies Quarterly, 35, p. 212.

22. ثامر كامل الخزرجي ، مرجع سابق ، ص 319.

23. جون بيليس وستيف سميث ، عولمة السياسة العالمية ، ترجمة مركز الخليج للأبحاث ، دبي ، طبعة عربية أولى ، 2004.ص417.

24. HERZ(John),"Idealist Internationalism and The Security Dilemma",World Politics(2),Jannuary,1950,PP157-180.

25. مارتن غريفيش وتيري أوكالاهان ، المفاهيم الأساسية في العلاقات الدولية ، ترجمة مركز الخليج للأبحاث ، دبي طبعة عربية 2008 ، ص389.

26. مارتن غريفيش وتيري أوكالاهان ، مرجع سابق ، ص ص390-391.

27. GUNNARSSON (Malin), "Regionalism and Security — Two Concepts in the Wind of Change", Dans BUZAN (Barry) (1991), People, States and Fear. An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era, Boulder: Lynne Rienner Publishers, p187.

28. جون بيليس وستيف سميث ، المرجع السابق ، ص 423.

29. HOUGH (Peter), p17.

30. BUZAN (Barry) (1991), People, States and Fear. An Agenda for International Security Studies in the Post-Cold War Era, Boulder: Lynne Rienner Publishers, pp 116—134.

31. VIAU(Helene), "La Théorie Critique et Le Concept de Sécurité en Relations Internationales" ,Notes de Recherches CEPES, Université de Québec-Montréal .N° :08,(In www.upama/note/cepes/note 8.htm).

32. Notes provisoires rédigées par Barbara Delcourt "Théories de La Sécurité", Année académique 2006-2007, Dans BUZAN (Barry), WAEVER(Ole) & DE WILDE(Jaap), Security —A New Framework for, Analysis, Boulder/London, Lynne Rienner, 1998.P40.

33. Ibidem, p41.

34. د.عامر مصباح ، الاتجاهات النظرية في تحليل العلاقات الدولية ، ا لجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ،12-2006 ،ص 300 ،301.

35. نفس المرجع ، ص303.

36. ROCHE(Jean-Jacques), Théories de La Sécurité ; Définitions, approches, et concepts de la sécurité internationales, Paris, Editions Montchrestien, E.J.A, 2002, p95.

37. M.W.Doyle, "On The Democratic Peace", International Security, n°:180, p4.

38. RUSSET(Bruce),"The Democratic Peace", International Security 19(4),1995,p175.

39. Keohane and Martin,"The Promise of Institutionalist Theory", International Security 20(1), 1995, p42.

40. ROCHE(Jean-Jacques), Théories de La Sécurité ; Définitions, approches, et concepts de la sécurité internationales, p98.voir NYE(Joseph), Le Leadership -Americain, Quand les règles du jeu changent, Nancy, Press Universitaire,1992.

41. أليسون.ج.ك.بيلز ، المرجع السابق ،ص77.

42. ROCHE(Jean-Jacques), Opcit, p19.

43. BOOTH.K,"Security and Emancipation", Review of International Studies, 17(4), oct1991, pp313-326.

44. جون بيليس وستيف سميث ، مرجع سابق ، ص434.

45. نفس المرجع ، ص435.

46. نفس المرجع ، ص437.

47. CAMPBELL (David), Writing Security-United States Foreign Policy and The Politics of Identity, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1998, p1.

السياسة الاقتصادية للثورة التحريرية 1954 / 1962 وتصورها منطقة جيجل انموذجا

The economic policy of the liberation revolution 1954-1962 and its development in Jijel region.

تاريخ الارسال:03/07/2017 تاريخ القبول: 20/12/2018

عبد القادر بورمضان، جامعة 20 أوت 1956 سكيكدة
saidhisto6@gmail.com

الملخص

يتناول هدا المقال التاريخي الممارسات الاقتصادية للثورة التحريرية في منطقة جيجل وتطورها بين 1954 و1962 التي كانت تابعة قبل مؤتمر الصومام الى الشمال القسنطيني او المنطقة الثانية ، لتصبح بعد هدا المؤتمر ضمن المنطقة الاولى وقسم صغير من المنطقة الثانية (الميلية) التابعة هرميا للولاية الثانية التاريخية. فخلال مرحلة 1956/1954 تميز النظام الاقتصادي بقلة التموين وهذا لان الثورة كانت فتية والجماهير لم تعتنقها بشكل واسع ، اضافة للضغوطات الاستعمارية وسياسة المحاصرة ، وقد اعتمدت الثورة عموما في هذه المرحلة على دعم الفئات المدعمة للثورة وذلك من خلال نظام الاشتراكات والزكاة والعشور اما مرحلة 1962/1956 فقد عرف النظام الاقتصادي للثورة تطورا ملحوظا من خلال تشكيل نظام للتموين بفضل ما تمخض عن مؤتمر الصومام من تنظيمات. حيث استحدثت الثورة نظاما تشرف عليه لجان التموين ، قائم على استغلال موارد المنطقة والمقايضة مع المناطق المجاورة (الزيت مقابل الحبوب) حيث كانت القوافل (سلسلة الزرع) المكونة من البغال تقطع المسالك الوعرة محملة بالحبوب والزيوت والمواد الغدائية من المناطق السهلية (ميلة وسطيف) نحو معاقل جيش التحرير بالجبال ، وكانت المواد الغدائية تخزن في مخابئ مموهة او في مطامير. كما كان للثورة نظاما ماليا ومحاسبا دقيق استطاع الحفاظ على مواردها ، وعليه يمكن اعتبار الثورة التحريرية بمنطقة جيجل أنموذجا مصغرا للثورة الجزائرية في انظمتها المختلفة.

الكلمات المفاتيح: جيجل ، الثورة التحريرية ، النظام الاقتصادي للثورة ، التموين والتمويل ، مؤتمر الصومام 1956.

Résumé

Le présent article aborde la politique économique de la guerre dans la région de Jijel (dans le Nord-est de l'Algérie) durant la période qui s'étale de 1954 à 1962. La première période (de 1954 à 1956) se caractérise par une économie de guerre vulnérable, soulignons que la guerre n'était encore qu'à ses débuts et mobilisation était encore minime, ajoutons à cela les contrariétés coloniales imposées à l'époque. La politique économique de la guerre s'avère fleurissante pendant la période (1956 à 1962), grâce à un système d'approvisionnement établi au congrès de Soummam. La révolution dans la région de Jijel à adopté par ailleurs un système agricole s'appuyant sur l'exploitation des ressources de la région et en échangeant aussi avec les régions voisines (huile en échange de céréales) : des troupeaux de bêtes empruntaient ainsi les routes les plus difficiles pour les fournir à l'armée de libération nationale dans les camps. Ce système était soigneusement préservé grâce à un dispositif financier bien étudié. En bref, la guerre de libération dans la région de Jijel peut être considéré comme un exemple type de la guerre d'Algérie sur tous les plans.

Mots-clés : Jijel, La guerre de libération, L'économie de la révolution, Approvisionnement, Congrès de la Soummam 1956.

Abstract

This historical study deals with the economic policy of the Algerian revolution in the region of Jijel (in the North East of Algeria) during the period between 1954 and 1962. The first period (from 1954 to 1956) was difficult because of lack of money supplies because the revolution was in its beginning and the harsh pressure exercised by the French colonialism. During that period, the economic system relied on what was collected from people who supported the revolution like zakat and Laashoor. The system had been flourished during the period from 1956 to 1962; thanks to a system of money supplies. This system was one of the results of the Sommam conference (August 20 1956).this systemt had been supported by an agricultural system which stood on taking advantages of the resources of the region of Jijel, and exchanged them with neighbors (oil for cereals as an example). The troops which were composed of mules carried the products and walked through very difficult paths from the hills of Milla and setif to the mountains to the national liberation army. These products had been preserved thanks to a financial system which preserved all the resources of the revolution. Thus the revolution in the region of Jijel presents a miniature sample of the Algerian revolution in all its different systems.

Key words: Jijel, The revolution of liberation, The economic system of the revolution money supplies, The conference of Summam 1956

لم تكن الثورة بمنطقة جيجل والشمال القسنطيني مرتكزة فقط على الجانب العسكري والسياسي والإداري والإعلامي بل كان للجانب الاقتصادي اهمية كبيرة لذلك اهتم تقادة الثورة بهده المنطقة بوضع نظام اقتصادي يتماشى وطابعا الجبلي وكونها كانت تشكل احدى معاقل جيش التحرير الوطني ، وقد مر النظام الاقتصادي بمرحلتين هامتين شهد خلالهما تطورات هامة للتكيف مع مسار الثورة المظفرة وضمنت تحصينها حتى في اصعب الظروف ' وقد برز هدا النظام الاقتصادي في مجالين اساسيين هما التمويل والتموين تنوعت اشكاله ومظاهرتنظيمه وفق نظام محاسبة مالي واقتصادي سمح للثورة التحريرية بالصمود امام استراتيجية الحصار الاقتصادي والعسكري فما هي المراحل التي مر بها النظام الاقتصادي للثورة بجيجل ؟ وهل عرف تطورات خلالهما ؟ وما هي اشكال نظم التمويل والتموين التي برزت وكيفية تسييرها ؟ وهل استطاعت الثورة التحريرية بهده المنطقة ان تصمد امام الالة الاستعمارية ؟

وما مدى دقة طرق المحاسبة المالية والاقتصادية للثورة بهده المنطقة ؟

1 مصادر تمويل الثورة التحريرية وتطورها 1962.1954 وتطورها

أ / خلال مرحلة 1954 / 1956

تميزت الفترة بين نهاية 1954 حتى 20 أوت 1955 بمنطقة جيجل باعتماد الثورة على المساعدات والإعانات المقدمة من طرف الشعب ، وبعد 20 أوت 1955 بدأت الثورة تعتمد على نفسها فظهرت مراكز لجيش التحرير منها الثابتة والمنتقلة ، وخصصت الثورة أفواجا لشراء ونقل وتخزين مواد التموين وكذلك لحملها. [1]

.مصادر التمويل الأولى للثورة وأنواعها

1.الاشتراكات

اعتمدت الثورة بمنطقة جيجل عند بدايتها على الاشتراكات التي كان يقدمها الشعب ، وقد كانت قيمتها في البداية 1 فرنك ثم أصبحت 2 فرنك ثم 2.5 فرنك حتى سنة 1956 [2] وكان الاشتراك إجباري على جميع أفراد الشعب ويقدم بدون. وصل ، أما التبرع فكان يقدم يسجل بوصل ، وكان المسبلون هم المكلفون بشراء التموين. [3]

وكانت الاشتراكات يجمعها مسؤول المشتة وتدفع للمكلف بالمال على مستوى المجلس الشعبي أي مجلس الدوار [4] فقد ذكر المجاهد بوتيوتة محمد الذي التحق بالثورة سنة 1955 جنوب جيجل أنه وبرفقة على بن النية بمنطقة جيملة كانا يجمعان الاشتراكات ويسلمون أموالها لمسؤول المشتة .[5]

2 . الزكاة: كانت الزكاة إحدى المصادر المالية للثورة في بدايتها فقد كان يقدمها المواطنون ويجمعها مسؤول الدوار وتخص زكاة المال وزكاة الماشية وزكاة الزرع أو العشور .[6]

3 . ضريبة المال المفروض: فرضت الثورة عند بدايتها ضريبة سميت بالمال المفروض وطبقت على بعض الأغنياء والتجار ولكنها لم تستمر بعد 1956 [7]، فقد ذكر في هذا الخصوص المجاهد لخضر بن طوبال أن الثورة بمنطقة جيجل والميلية وبازدياد عمليات الالتحاق بالثورة وصل عدد الثوار 150 فظهرت مشاكل التموين فلم يعد الناس قادرين على إطعامنا وصرنا بحاجة للأموال فأرسل المجاهد صالح إلى العثمانية نحو رجل غني فرضوا عليه 20 مليون وقد رفض في البداية دفع المال ولكن أمام تهديد المجاهد قام بدفع 5 ملايين. [8]

4.الغنائم

لم تكتفي الثورة بالمصادر المذكورة بل بسطت سيطرتها على أملاك الدولة الفرنسية على غرار صو.لندروز وجون دونفيل ، كما منعت المعمرين أصحاب أشجار الزيتون والأراضي من استغلالها وسخرت لصالح الثورة فقد نزعت أراضي المعمرين إدموفيو .و.بسيكتورصاحبا الأراضي الواسعة بمنطقة الميلية .[9]

ب / تطور مصادر تمويل الثورة خلال مرحلة 1956 . 1962

1/ النظام المالي وأشكاله

ا/. **الاشتراكات:** ضبط مؤتمر الصومام 1956 نظام الاشتراك وأعطاه صفة إلزامية على الجماهير الشعبية وبصفة

منتظمة شهرية وحدد بنود من يرفض دفعها وهي عقوبة الزجر حتى الاعدام ، وقد كان

الحد الأدنى للاشتراكات بالناحية الثالثة المنطقة الأولى هو 2 فرنك ثم أصبح 3 فرنك أما الحد الأقصى فلم يكن محددا.[10]

ب./ .الزكاة

حافظت الثورة على الزكاة كمصدر من مصادر تمويلها بعد مؤتمر الصومام ، وكانت تأخذها حسب قواعد الشريعة الإسلامية وذلك عن المواشي والاموال المنقولة والعقارية ويقدم عند استلامها صك [11].

وكانت أموال الزكاة تجمع من طرف مسؤول الدوار الذي يقدمها لمسؤول التموين بالقسم.[12]

.ج /. الهبات والتبرعات : كانت تقدم من المواطنين من مواشي وحبوب ولباس وأموال وأسلحة مقابل صك رسمي.[13]

.د/ .الغنائم

وهي الغنائم المجلوبة من العدو وهذه الغنائم كانت تسجل في دفاتر وتضمن في التقارير الشهرية الموجهة إلى قيادة الولاية ولا يحق لأحد أن ينتقص منها[14].

وكانت الثورة تفرض على من يتأخر عن دفع الاشتراكات والزكاة عقوبات تأديبية [15]تستعمل في تزويد جيش التحرير بالسلاح واللباس او دفع المرتبات أو تقديم منح لعائلات الشهداء أو مختلف التجهيزات الإدارية للثورة من حبر وأقلام وورق وبطاريات وآلات رقن [16].

2/ نظام تموين الثورة التحريرية وتطوره بمنطقة جيجل:

أ .النظام التجاري والزراعي

كانت منطقة جيجل تواجه صعوبات اقتصادية من حيث التموين والتمويل ، فقد ذكر المجاهد لخضر بن طوبال أنه وبعد استشهاد زيغود يوسف وانتخابه كقائد للولاية الثانية توجه نحو بني فرقان بالميلية وأتصل به بوعندل وطرح عليه مسألة التموين وأن الجنود والمناضلين أصبحوا بحاجة أكبر للأكل وما كان يقدم من طرف الشعب لم يعد كافيا ، فلجأت الثورة لشراء القمح انشات شبه أسواق للقيام بالمقايضة ، ففي جيجل لم يكن القمح متوفرا فكانت المقايضة بإرسال الزيت نحو الجنوب أي السهول وذلك مقابل الحصول على القمح ، ولم تكن بجيجل مخازن بل كانت بها مطامير [17] تحت سطح الأرض فاستبدل ذلك بالتخزين في الأكواخ[18] ، فقد كانت مناطق الميلية وجيجل والطاهير تعتمد في اقتصادها على الزيوت بالمناطق الجبلية وعلى الحبوب ومشتقاته بالمناطق السهلية .

فالميلية كان يصلها التموين من سهل أولاد محمد وسمندو وقطارة لتصل إلى بني صبيح التي كانت بمثابة محطة توزيع لمختلف النواحي ، أما مناطق الطاهير وجيجل فيأتيها تموينها من المناطق الداخلية كعين الكبيرة وميلة [19]

وكان نقل التموين يتم بالحمل على الأكتاف تحت وزن 25 كلغ كما تستعمل البغال والحمير لنقل التموين وأحيانا تستعمل الشاحنات لنقل التموين نحو مراكز معينة للتجار والفلاحين ، وبعد وصول المواد التموينية تخبأ في مطامير أو مخابئ (كازمات) إذا كانت حبوب أو الألبسة أو عند الأشخاص إذا كانت حيوانات ، وكانت الكازمات مموهة أبوابها حتى لا تكشف من العدو ، وقد يتم التخزين في داخل مغارات طبيعية [20] كما ظهرت بالسهول لجنة الحبوب إلى جانبها لجنة المطامير وفي المناطق الجبلية لجنة الحبوب ولجنة الزيوت وظهرت مقايضة بين هده المناطق .[21]

وقد كانت المطاحن المائية واليدوية منتشرة بمختلف النواحي والأقسام فكانت بواد تاسيف بدوار أولاد بوفاهة ،وتايدن بدوار مشاط وبولغريب بدوار بني فرقان ،وواد الخرابشة بدوار بني خطاب وكلها بنواحي الميلية ، فقد كانت بالناحية الأولى للمنطقة الثانية [22] حوالي 12 مطحنة يدوية ومائية ، وبالقسم الثاني للناحية الأولى تسعة مطاحن يدوية ومائية وبالقسم الأول للناحية الثانية المنطقة الثانية ثلاثة مطاحن وهي مطحنة بني فرح ، مطحنة كيروان عبد الحميد (بوخدوش) ومطحنة بوشعبة بولعروق بالسطارة [23] وبخصوص مناطق التموين فقد كانت منطقة ميلة ذات أهمية إستراتيجية بالنسبة للثورة لما تشتهر به من أراضي زراعية خصبة ، حيث كانت تمون معظم المناطق الشمالية كالطاهير والميلية بالقمح والشعير واللحوم وغيرها من المنتوجات والحيوانية .[24]

ب/ لجان التموين ومهامها: تمثلت في ثلاثة لجان وهي:

1/ لجنة الشراء

ومهمتها إيجاد تنظيم للشراء بالمدن والقرى وإنشاء تنظيم بأماكن التجميع والمحتشدات لإرسال التموين عن طريق النساء والأطفال ، وتكوين سلاسل للتوريد والسهر على حسن سيرها[25].

وهو ما ورد في مذكرات علي كافي فقد ذكر مهام لجنة الشراء كايلي:

أ) إقامة تنظيم للشراء بالمدن والقرى.

ب) إقامة تنظيم في مراكز التجمع والمحتشدات لإرسال التموين بواسطة النساء والأطفال.

ج) إقامة عدة سلاسل منها الطرق والمسالك التي تمر بها قوافل التموين والسهر على حسن سيرها [26].

2/ لجنة التوزيع: ومهمتها تزويد مختلف جهات الناحية بالتموين ومراقبة الاستهلاك بالمراكز [27] ومهام لجنة التوزيع حسب علي كافي هي:

*تزويد مراكزها ودائرتها الترابية بالتموين بمختلف الأدوات والحاجات الضرورية.

*مراقبة الاستهلاك بالمراكز [28].

3/ لجنة النقل والتخزين : ومهمتها خلق مخابئ للتخزين وحمايتها وتأمينها والاعتناء بالحيوانات (البغال) المخصصة لهذه المهمة ، ومن الناحية النظامية كان مسؤول التنظيم مطالب باستخدام سجلات منها ما هو خاص بالحيوانات وسجل يتضمن أعضاء مختلف اللجان ويسجل الحيوانات ، كما يعد تقارير مختلفة منها ما تعلق بالشراء ومنها ما يخص المداخيل والمصاريف والباقي ، وتقرير يخص نشاط مصالح التموين وقوافل التموين والصعوبات المعترضة للنشاط وحالة الأسعار وحالة طرق التموين ، وتقرير حول حالة المخابئ والمخازن وحالة حفظ المواد الغذائية من التلف وتقرير معنوي حول سلوك عناصر شبكات التموين . [29]

ونفس المهام تقريبا وردت في مذكرات علي كافي المتعلقة بلجنة النقل والتوزيع وهي:

- تحضير وإقامة المخابئ الضرورية
- السهر على حفظ وصيانة وأمن مخازن التموين
- السهر على حماية الحيوانات التي تستخدم في نقل التموين

وبحكم المهام فإن مسؤولي التموين بالمجالس الشعبية للدواوير هم تابعون لمسؤول التموين بالقسم ويساعدونه على تأدية واجبه ، ومن الناحية النظامية فمسؤول التموين مطالب بإعداد وتقديم تقارير شهرية والسجلات الأساسية:

أ) السجلات

1. سجل خاص بالحبوب (مدخول .استهلاك)
2. سجل خاص بالمنتوجات الأخرى (مدخول . استهلاك)
3. سجل خاص بمختلف أعضاء اللجان
4. سجل خاص بالحيوانات

ب) التقارير

*تقرير خاص عن المدخولات والمصاريف والباقي في المخازن.

*تقرير خاص حول المشتريات.

*تقرير خاص حول نشاط مصالح التموين ، القوافل ، المكلفين بالشراء ، الصعوبات المعترضة ، ارتفاع وانخفاض الأسعار ، حالة طرق التموين ، وسائل النقل.

*تقرير حول وضعية المخازن والمخابئ وحماية الحبوب والمواد الغذائية وغير الغذائية من التلف والفساد.

*تقرير أدنى حول سلوك عناصر منظمات التموين وعددهم وعدتهم.[30]

ج/ قوافل التموين ومسالكها

كانت عملية تموين الثورة بمنطقة جيجل تنطلق من الناحية الثالثة بواسطة القوافل عبر خطوط من الجنوب نحو الشمال لتصل إلى المناطق الجبلية بالناحيتين الأولى والثانية للمنطقة الأولى وإلى الناحية الأولى للمنطقة الثانية الولاية الثانية.[31]

وبمنطقة بابور التي كانت ضمن الناحية الأولى بالمنطقة الأولى للولاية الثانية كانت قوافل التموين تنطلق من مشتة نواورة (أولاد يعيش) مرورا بمشتة الوصفان ثم مشتة أولاد رابح فأولاد مومن تالوبقت، تلاأجقان، جوادة وصولا إلى مركز جيش عبد الله ببابور وأحيانا تسلك القوافل طريق مشتة الوصفان، أولاد رابح، سيدي موسى، تاقربوست، أولاد صالح، تامرجاجوت وأغلب مواد التموين يتم شرائها من مدينة سطيف [32].

وهذه القوافل كانت تسمى بمنطقة جيجل بسلاسل الزرع كانت تتحرك عن طريق البغال يقودها الجيش ومجموعة من المسبلين وكانت تنطلق من مناطق فرجيوة والشوارفة والرواشد وبوصلاح وأولاد طاف وعين جوهرة، وفي هذه المناطق يقوم التجاربجلب السلع من مواد غذائية حليب وسميد وثوم وبصل ويدفع كلهابالمقابل المالي، كما يزودون القوافل بالكسكسي ولحم الخروف وبعد وصول القافلة إلى الناحية الثانية للمنطقة الأولى[33] يتم تخزين المواد في المخازن [34]. بعد تسجيلها في كراريس روديا [35]

وظلت قوافل البغال المحملة بالقمح والشعير والدقيق تشكل سلسلة لا تنقطع من منطقة ميلة إلى مناطق جيجل كانت تمر عبر الوادي الكبير صيفا، لكن في فصل الشتاء يرتفع منسوب المياه فيصعب عبور الوادي على المجاهدين أو على المدنيين وبغالهم المحملة بالقمح والدقيق[36]

3/ إستراتيجية الثورة في مواجهة الحصار الاقتصادي الاستعماري

تعرضت الثورة بعد 1958 لحصار كبير فرض على الشعب وأصيح العدو يقوم بتفتيش المواطنين في الأسواق وينزع منهم المواد والمؤونة وقد واجهت الثورة هنا الوضع بإقامة أسواق خاصة [37]

ففي المرحلة 1958 / 1962 والتي عرفت تطبيق مخطط شال الجهنمي. دخلت المنطقة في

وضع صعب للغاية مما جعل القيادة الثورية تغير إستراتيجية التموين والتمويل، فانقسمت وحدات الجيش إلى مجموعات صغيرة تنقل مؤونتها بنفسها، واعتمدت الثورة بمنطقة جيجل على إستراتيجية تمثلت في جمع الحبوب والأغنام والزكاة وتبرعات المواطنين وأملاك الحبوس وأراضي المغتربين المتطوعين بها بالمناطق الداخلية لتموين وتمويل الجيش والمناطق المحرمة واستغلت أراضي لزراعة الخضر والبقول وظهرت بذلك منظمة الجناين، كما اهتمت الثورة بجمع الزيتون والقيام بعملية المقايضة بين المناطق مستخدمة البغال والأحمرة [38]

وفي نهاية 1960 أثناء عمليات الأحجار الكريمة[39] كان الأهم بالنسبة. لصالح بوينيدر. قائد الولاية الثانية آنذاك وجيش التحرير هو الاستمرار في الحياة والوجود للثوار بدلا من القتال و.خلال.عدة أسابيع من سنة 1960 انتشرت المجاعة بالولاية الثانية فمناطق واسعة أفرغت من سكانها ولم يعودوا يوفرون المؤن للجيش وأصبح الطبيب محمد تومي يفتش وراء وحدات الجيش الفرنسي عن قطع الخبز والفواكه الجافة التي لم يأكلوها، وكانت هذه الحياة صعبة بالقرب من مراكز العدو.

وفي المنطقة الثانية التي كان يقودها العربي برجم كانت منطقة محرمة، كان المصدر الوحيد لمجموعة المجاهدين الاثنى عشر وقادتهم رويبح حسين والعربي برجم هو كمية من القمح وقد قسمت بين الجنود لكل واحد ملعقة كل صباح وملعقتين في الغداء والعشاء' كما أضاف لها الطبيب جوزات البلوط وحشائش وشكل حساء مع كويرات الخبز والفواكه الجافة التي تم جمعها من وراء الجيش الفرنسي وقد عانى الجرحى من هذا النظام الغذائي [40].

وسعت الثورة بكل جهدها لمواجهة حملات التجويع والحصار، فلم يتوقف التموين رغم ما تعرضت له المنطقة من فترات حرجة فكان يوجد مسؤولوا التموين بالمنطقة والنواحي والأقسام والدواوير وكذلك شبكات التموين ومهامها الشراء والنقل والتخزين والتوزيع، فكانت تجمع الحبوب والتبرعات لصالح الثورة لتموين المناطق المحرمة وتقديم المساعدة للمعوزين من الشعب.

وبالمدن كانت عمليات الرقابة شديدة بسبب سياسة التجويع حيث كانت توزع المواد الغذائية بالبطاقات ولكن الشعب كان يقسم مؤونته مع الثورة، وكثيرا ما كان الاستعمار يستولي على ممتلكات الشعب حتى لا تستفيد منها. وقد تعرضت مناطق إلى حصار وبقيت بدون تموين حتى أن المجاهدين لم يأكلوا لمدة أسبوعين[41] ونظرا لأهمية الاقتصاد

والتموين للثورة فقد نظمت سلاسل للتموين ربطت بين الجبال والسهول ووسعت نظام التخزين لمختلف المواد الغذائية والألبسة والأدوية ضمانا لاستمرارية الثورة.[42]

4/ نماذج عن المحاسبة المالية والاقتصادية

النموذج الأول

أظهرت وثيقة بكتاب الاخضر جودي بو الطمين لمحات من. ثورة الجزائر بالصفحة 511 . نموذجا عن النظام المحاسبة المالية بالقسم الرابع بجيجل للناحية الثانية المنطقة الأولى الولاية الثانية مؤرخة بتاريخ 19 فيفري 1962 بحضور المسؤولين طبال عبد الحفيظ ويوسف بوعجمي [43] وتضمنت الوثيقة ما يلي:

جدول يمثل المحاسبة المالية بالقسم الرابع بجيجل الناحية الثانية المنطقة الاولى لشهر ديسمبر 1961

من دوار رقم 1 مزغيطان	296960مليم
من دوار رقم 2 الجرف	422465مليم
من المدينة جيجل	2569930مليم
الباقي في اخر نوفمبر	23145مليم
المجموع العام	4020806مليم
المخروج العام	606010مليم
الباقي	3464796مليم
رفعت منها الى الناحية	2500000مليم
الباقي في القسم	914796 مليم [44]

المصدر: الاخضر جودي بو الطمين لمحات من ثورة الجزائر صفحة 151

جدول المخروج المالي بالقسم الرابع بجيجل الناحية الثانية المنطقة الاولى لشهر ديسمبر 1961

منحة	110000 مليم
إعانة	5000 مليم
مواد غذائية	210476.مليم
ألبسة	246175 مليم
أثاث	3615 مليم
دواء	144 مليم
راتب	24600 مليم
مجموع عام	606010 مليم .[45]

المصدر: الاخضر جودي بوالطمين لمحات من ثورة الجزائر ص 151

جدول يمثل الميزانية العامة للقسم 1 ناحية 2 منطقة 1 الولاية 2 من جويلية إلى ديسمبر 1961

الشهور	المدخول العام	المخروج العام	الباقي	المدفوع للناحية 2
جويلية	6574570	4631445	1943125	-
اوت	8544625	3331442	5213183	-
سبتمبر	6688050	2744135	3943915	8200751
اكتوبر	6132580	5491871	640709	12299429
نوفمبر	6529615	3722592	2807023	-
ديسمبر	-	3348710	2053645	-
المجموع العام	39871795	23270195	16601600	2050000
خلف الاخضر في القسم	8200571	-	8200571	-
المجموع العام	48072366	-	-	-
دفع القسم المالي الدي خلفه القسم السابق	24802171	-	-	-
خلف الاخضر الى الناحية	82005712	-	-	-
الباقي في القسم	4302171	-	-	-

المصدر: الاخضر جودي بو الطمين لمحات من ثورة الجزائر الصفحة 267

الخلاصة: مداخيل القسم في هذه الفترة 39871795

المال الذي خلفه مسؤول القسم السابق . الأخضر. 8200571

دفع القسم إلى الناحية 2 48072366

20500000

مصاريف القسم 27572366

25270195

الباقي في إدارة القسم 4302171 [46]

وذكر المجاهد محمد بوتيوتة الذي كان يستغل منصب مسؤول التموين بالقسم الثاني الناحية الثالثة بالمنطقة الأولى بين 1956 و1959 أنه في السنة الأخيرة بلغ احتياطي القسم من الماشية 400 شاة والقمح 1300 قلبة [47] والسميد 12 قنطار كانت معبأة بالبراميل.[48]

وهكذا ومن خلال هذه الدراسة حول النظام الاقتصادي للثورة التحريرية وتطوره بمنطقة جيجل بين 1962.1954 توصلت الى النتائج التالية:

1) ان الثورة بمنطقة جيجل كانت كغيرها من مناطق الوطن في بدايتها قليلة التنظيم في جانب التمويل واعتمدت على دعم فئلت الشعب.

2) ان مؤتمر الصومام 1956 قد اولى اهتمام كبير لمساة تمويل الثورة وهو ما ترجم في منطقة جيجل حيث عرف التمويل تطورا من حيث الهياكل والوظائف انعكس ايجابا على مسار الثورة وكان متنوعا.

3) ان الثورة في منطقة جيجل استطاعت ان تتكيف مع الظروف الصعبة من التاحية الاقتصادية علاوة على العسكرية وتنشئ نظاما تموينيا تمكنت بفضله من ضمان استمرار الثورة رغم عملبات الحصار خاصة في فترة مخطط شال فقد انتشرت المجاعة ولكن جبش التحرير واجه العدو بشجاعة وصبر.

4)ان الثورة التحريرية كانت تسير في مختلف المجالات ومنها المجال الاقتصادي وفق نظام مالي ومحاسبي دقيق للغاية مكن من حسن تسيير الموارد المالية والاقتصادية للثورة لعيدا عن التبدير وهو ما جعل الثورة تصمد برغم الحصار وعمليات الجيش الفرنسي الجهنمية.

5) تميزت الثورة التحريرية بمنطقة جيجل بالصرامة والانضباط في المجال الاقتصادي والمالي المحاسبي ما مكن الثورة من حسن استغلال الامكانيات والموارد المتوفرة وتسخيرها لصالح الثورة وفئات الشعب الدي كان أحسن معين لجيش التحرير الوطني فقد تقاسم معه المحن والتضحيات.

الهوامش والاحالات

[1] مديرية ومنظمة المجاهدين لولاية جيجل ، عرض ولاية جيجل حول التنظيم والتموين للولاية الثانية التاريخية ، خلال ثورة التحرير ، 2001 ص27

2 شهادة المجاهد فرحات بوروينة- لقاء بمقر سكناه بتاكسنة - جيجل 2013/02/11

3 المجاهد محمد آيت بارة - بمنزل المجاهد حمار عبد الله - خراطة 2013/03/27

4 شهادة المجاهد شكرود رمضان - لقاء بمقر سكناه- أحمد راشدي - ميلة 2013/02/14

5 شهادة المجاهد بوتيوتة محمد 2011/05/16 ، 2011/05/23 ، 2011/05/30

6شهادة المجاهد شكرود رمضان. للباحث

7شهادة المجاهد شكرود رمضان. للباحث

8شهادة المجاهد بن طوبال ، الملتقى الجهوي للصحة ، جيجل 1996 ، ص 73 . 74

9 ، - عمر شيدخ ، مملكة الفلاقة ، دار الطباعة والنشر ، عين مليلة ، الجزائر ، 2011 ، ص79

10 وزارة المجاهدين ، مديرية ومنظمة المجاهدين لولاية ميلة ، الدليل التاريخي لولاية ميلة إبان الثورة التحريرية ، 1962/1954 ، دار الفجر للطباعة والنشر ، 2004. ص78

11نفسة ، ص 122

12شهادة المجاهد شكرود رمضان = ذكر المجاهد كوكو الطاهر أن مسؤول القسم يقدمها لمسؤول الناحية لنقل مسؤول المنطقة

13مديرية ومنظمة المجاهدين ، الدليل التاريخي ، المرجع نفسه ، ص 123

14نفسه ، ص 123

15أنظر ما ورد في بحث حول النظام القضائي ، في شق المخالفات وعقوبتها

16نفسه ص 123

17مفردها مطمورة وهي حفرة في جوف الأرض تمتد لأمتار تستخدم في تخزين الحبوب كالقمح والشعير

18لخضر بن طوبال ، الملتقى الجهوي للصحة ، المرجع السابق ، 78 . 79

19 شهادة المجاهد أحمد مسعدي- لقاء بمقر سكناه بالطاهير- جيجل 2013/02/13

20مديرية ومنظمة المجاهدين ، الدليل التاريخي ، المرجع السابق ،126 . 127

21مديرية ومنظمة المجاهدين لولاية جيجل ، المرجع السابق ، ص 28

22وهي الميلية التي أصبحت تابعة للمنطقة الثانية سنة 1957

23مديرية ومنظمة المجاهدين عرض ولاية جيجل ، المرجع السابق ، ص 29 . 30

24جمعية 20 أوت لتخليد وحماية مآثر الثورة بميلة ، جهاد المرأة الجزائرية في ولاية ميلة 1962 / 1954 ، دار الهدى عين مليلة ، سبتمبر 2008 ، ص 49 . 50

25مديرية ومنظمة المجاهدين لولاية ميلة ، الدليل التاريخي ، المرجع السابق ، ص 54

26 نفسه ، ص 54

27 على كافي ، مذكرات الرئيس علي كافي من المناضل السياسي إلى القائد العسكري 1946 1962 ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، 1999 ، ص113

28نفسه ، ص 113

29مديرية ومنظمة المجاهدين الدليل ، المرجع ا لسابق ، ص 55

30علي كافي ، المرجع السابق ، ص 144

31 مديرية ومنظمة المجاهدين لولاية ميلة ، الدليل التاريخي ، المرجع السابق ، ص 124

=شهادة المجاهدين: كوكو الطاهر ، فرحات بوروينة ، احمد سعدي ، شكرود رمضان

32 شهادة المجاهد السعدي لطرش مطبوعة بتاريخ أكتوبر 2008 — سجلها الباحث

33 شهادة المجاهد الطاهر كوكو - لقاء بمقر محافظة المجاهدين لولاية جيجل 2013/02/10

34ا نظر ما ورد في البحث في التنظيم العسكري أو خريطة التقسيم السياسي والعسكري بالملاحق

35هي كراريس كانت تستخدم خلال الثورة لتسجيل مداخيل الثورة ونفقاتها وحتى محاضر الاجتماعات وقد ذكرها المجاهدين أحمد مسعدي وفرحات بوروينة في شهادتهما

36 جمعية 20 أوت لحماية وتخليد مآثر الثورة بميلة ، جهاد المرأة الجزائرية في ولاية ميلة 1962/1954 ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر سبتمبر 2008. ، ص 59 ،58

37مديرية ومنظمة المجاهدين لولاية جيجل ، عرض ولاية جيجل ، المرجع السابق ، ص 27 28

38بالفرنسية pierre précieuse إحدى العمليات الهجومية القاتلة التي شأنها الجيش الفرنسي في إطار مخطط شال خسرت خلالها الولاية الثانية حوالي 2500 فردا عدا المدنيين ، لكن الولاية الثانية بقيت صامدة لأن حسب جيش العدو كانت تملك أكثر من 3/1 من طاقة المقاومة بالداخل

39Yves Corriere, la guerre d′Algérie, le feu des desprire, sged, paris, Novembre 2000.p1636.

40هذا ما ذكرت المجاهدة بن حبيلس يامنة حول الحصار الذي تعرض له المجاهدون بالجبال خلال مخطط شال بين 1959 و1969 فلم يجدوا ما يأكلوا فأكلوا الحشيش

41جبهة التحرير الوطني والمنظمة الوطنية للمجاهدين ، الملتقى الجهوي لكتابة تاريخ الثورة التحريرية والولاية الثانية 1959 / 1962 ، الجزء الثاني ، 1987 ، المرجع السابق ، ص 9 . 10

42ذكر خلال الحديث عن قوافل التسليح وكان يسمى" بيوسف البونيط " كما شارك بعدة معارك بالمنطقة.

43 - الأخضر جودي بوالطمين ، لمحات من ثورة الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 251 ،1987

44 ، نفسه ، ص 151 ، 152

45الأخضر جودي بوالطمين ، المرجع السابق ، ص 267

46 نفسه

47 وزنها حوالي 18 كلغ

48شهادة المجاهد محمد بوتيوتة لاداعة جيجل السابقة

تعليمية اللغة العربية في الجزائر في ضل مدخل المقاربة بالكفايات-رؤية نقدية –

Didadtic of The Arabic language in Algeria Under the Entrance Competencies Approach - critical view-

تاريخ الارسال:07/02/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

نور الدين بوخنوفة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
bnori0229@gmail.com

الملخص

يدّعي أنصار المقاربة البيداغوجية المؤسسة على الكفايات منذ خروجها إلى حيز الوجود رؤى بديلة عمّا كان سائدا من طرائق بيداغوجية ، لكن هذه الرؤى في الحقيقة لم تتأسس على أرضية الطريقة الكلية ، ورغم ما تدّعيه من حماية نفسها من الوقوع في مخاطر هذه الكلية ، فإنها لم تسلم من المسالك المتشعبة لمفهوم الوحدة البيداغوجية ، الأمر الذي سيفضي إلى هشاشة هندسة هذه الوحدات في الكتب المدرسية ثم داخل حجرات التعليم التي استعارت هذا التصور دون أي حسم علمي ومنهجي في العديد من القضايا والمشكلات الخاصة باللغة العربية ومكونها الثقافي في حقل التربية والتعليم. لم يبتعد التعلم في الجزائر منذ الاستقلال إلى الآن عن هيمنة الطريقة الواحدة في تعليم اللغة-الثقافة وتعلمها ، ولهذا بقيت تعليمية المواد عموما ، وتعليمية اللغة العربية خاصة ، عاجزة عن تجاوز ضيق وتحجر وعقم الطريقة الواحدة. وإذا كانت الطرائق السابقة قد كرست جمود البحث والتفكير في مسألة التعليم ، فإن اقتراح مدخل المقاربة بالكفايات لتكسير هذا التحجر من الممكن أن يجد مخرجا له من خلال ما تطرحه من طرائق بيداغوجية ، غير أن هذا المخرج يحتاج إلى تكوين علمي غير مرتجل ، تكوين يبتعد عن سياق الاستعجال وفئران التجارب. هذا ما يحاول المقال مناقشته.

الكلمات المفاتيح: التعليمية ، اللغة العربية ، المقاربة ، الكفايات ، تقييم.

Résumé

Depuis son apparition, les partisans de l'approche pédagogique basée sur les compétences affirment qu'elle propose des conceptions alternatives des méthodes pédagogiques en vigueur. Cependant .ces conceptions n'ont pas été fondées sur la base de la méthode globale et, en dépit de sa prétention de se protéger des dangers de cette globalité .elle n'a pas été à l'abri de l'ambigüité du concept de l'unité pédagogique. Ce qui va entrainer l'inconsistance des structures de ces unités dans les manuels scolaires et par conséquent, dans les salles de classe ; ces unités se sont imprégnées de cette conception sans qu'elles soient sûres scientifiquement et méthodologiquement, d'un bon nombre de questions et de problèmes ayant trait à la langue arabe et à sa composante culturelle dans le domaine de l'éducation. Depuis l'indépendance et jusqu' aujourd'hui, l'apprentissage en Algérie ne s'est jamais éloigné de la domination d'une seule méthode de l'enseignement-apprentissage de la langue-culture. Pour cette raison l'enseignement des matières en général et de l'arabe en particulier reste incapable de surmonter son étroitesse, sa stagnation et sa stérilité. Si les anciennes méthodes ont consacré l'inertie de la recherche et la réflexion sur la question de l'éducation, la proposition de l'approche par compétences pour rompre cette stagnation peut en trouver une solution à travers les méthodes pédagogiques qu'elle suggère .mais cette issue a besoin d'une formation scientifique qui n'est pas improvisé .une formation solide, dont les élèves ne sont plus des cobayes.

Mots-clés : Didactique, Langue arabe, Approche, Compétences, Critique.

Abstract

Proponents of the pedagogical approach, founded on competences, claim since its emergence alternative visions of the prevailing pedagogical methods. As a matter of fact, these visions were not based on the overall method, and despite their claims to protecting themselves from the dangers of this entity, they did not escape the complex paths of the concept of pedagogical unity; this leads to the fragility in building these units in the textbooks and in the classrooms too. A borrowed perception referred to without any scientific and methodological resolution of the many issues and problems related to the Arabic language and its cultural component in the field of education. Since independence, learning in Algeria has not gone away from the dominance of the one method in teaching and learning of language and culture. Thus, the teaching of subjects in general and the teaching of the Arabic language, in particular, has not been able to overcome the narrowness, and infertility of the one-way method. If the previous methods have devoted the rigors of research and reflection on the issue of education. The suggestion of the approach of the approach of competencies to break this obsession can find a way out of it through the methods of pedagogy it proposes; however, this solution needs an improvised scientific training, one that avoids the context of urgency and guinea pigs. This is what this paper is trying to debate.

Key words: Didactic, Arabic language, Competency Based approach, Criticism.

مقدمة

لقد توسع نشاط تعليم اللغة العربية باعتبارها لغة أولى أو لغة ثانية حيث صار ذات أهمية كبرى خاصة بعد الحركة الاستقلالية التي عاشتها معظم الدول العربية ، نظرا للإقبال الكبير على هذا النوع من التعليم ، لما لوحظ من إقدام كبير على الدورات التعليمية للغة العربية في المشرق والمغرب العربيين.

كما أن دور اللغة العربية بوصفها إحدى لغات الامم المتحدة ، قد جعل منها لغة اتصال عالمية ، جعلها محل إقبال كبير ، بسبب السياحة إلى العالم العربي ، أو التجارة ، أو الديبلوماسية ، ممّا زاد في أهميتها ، دون إغفال ذلك التطور الكبير الذي حصل في مجال الاتصال وأدواته كالإذاعة والتلفاز ووسائل التواصل الاجتماعي مما ساعد كثيرا في انتشار اللغة العربية.

إذن صارت اللغة العربية حاليا من أكثر لغات العالم طلبا ، والفضل في ذلك كله يعود إلى عوامل كثيرة ، منها ما يهمنا هنا ، " تلك الخصائص اللسانية الثرية للتراث اللغوي العربي ، التي جعلت من اللغة العربية تفرض نفسها من حيث أصلها كونها إحدى اللغات السامية"" [1] وبكونها لغة متصرفة أو تحليلية مثل ما هو موجود في كثير من اللغات العالمية [2].وأما جغرافيا فتعد اللغة العربية لغة أفرو- آسيوية موزعة بين قارتي آسيا وإفريقيا بما يسمى اليوم الشرق الاوسط وشمال افريقيا ، بوصفها لغة دول ذات نسمة لا بأس بها ناطقة بالعربية ، أما اقتصاديا فهناك ارتباط ملحوظ للغة العربية بالتطورات الصناعية والتكنولوجية في هذا القرن ؛ كل هذه الامور أدت بكثير من الناس في مناطق متعدّدة من العالم إلى ضرورة التمكن العملي والتواصلي من اللغة العربية ، دون أن نغفل البعد الاكاديمي لتعلم اللغة العربية من أهلها وحتى من غير العرب ، بالرغم من كونه من اهتمام طبقة النخبة من تلك الامم ، بقصد الاجادة والاتقان للغة العربية ، وهذا يتطلب طول مماسة ومران ؛ كل ذلك أنتج انعكاسا مهما نحو اللغة العربية في ميدان تعليمها ، حيث ظهرت أبعاد جديدة في مقاربات أو منهجية تعليمها ، فأصبح من البديهيات اللجوء إلى مناهج تعليمية معاصرة تبرز الجديد فيما انتهى الوصول إليه من حيث الفقه العميق لحقيقة طبيعة اللغة العربية وتعلمها بغرض الوصول إلى تلبية الاغراض المختلفة والمتبدلة للمقبلين على تعلم اللغة العربية.

ومن هذه المقاربات المعاصرة التي تم اعتمادها لتعليم اللغات ومنها اللغة العربية في الجزائر ما يسمى المقاربة بالكفايات.

يدّعي أنصار المقاربة البيداغوجية المؤسسة على الكفايات منذ خروجها إلى حيز الوجود رؤى بديلة عمّا كان سائدا من طرائق بيداغوجية ، لكن هذه الرؤى في الحقيقة لم تتأسس على أرضية الطريقة الكلية ، ورغم ما تدّعيه من حماية نفسها من الوقوع في مخاطر هذه الكلية ، فإنها لم تسلم من المسالك المتشعبة لمفهوم الوحدة البيداغوجية ، الأمر الذي سيفضي إلى هشاشة هندسة هذه الوحدات في الكتب المدرسية ثم داخل حجرات التعليم ، التي استعارت هذا التصور دون أي حسم علمي ومنهجي في العديد من القضايا والمشكلات الخاصة باللغة العربية ومكونها الثقافي في حقل التربية والتعليم.

لم يبتعد التعليم في الجزائر منذ الاستقلال إلى الآن ، عن هيمنة الطريقة الواحدة في تعليم اللغة-الثقافة وتعلّمها ، ولهذا بقيت تعليمية المواد عموما ، وتعليمية اللغة العربية خاصة ، عاجزة – في نظر أنصار المقاربة بالكفايات-عن تجاوز ضيق وتحجر وعقم الطريقة الواحدة.

وإذا كانت الطرائق السابقة قد كرست جمود البحث والتفكير في مسألة التعليم ، فإن اقتراح مدخل المقاربة بالكفايات لتكسير هذا التحجر جاء – حسب أنصاره-ليكون فرصة من الممكن أن يجد مخرجا له من خلال ما تطرحه من طرائق بيداغوجية ، غير أن هذا المخرج يطرح العديد من الإشكالات البيداغوجية التي أبان عنها الواقع التعليمي في المؤسسات التعليمية الجزائرية ، مما يستدعي طرح التساؤل الآتي: ما نجاعة المقاربة بالكفايات ، كمدخل لإخراج الوضع التعليمي في بلادنا من حالة الترهل التي يعيشها ، ومنه الهدر اللغوي لدى متعلّمي اللغة العربية في الجزائر ؟

هذا ما يحاول هذه المقال طرحه للنقاش.

1-اعتماد مقاربة بيداغوجيا الكفايات بالجزائر

إن حركية المجتمع ومرونته في تفاعله الوجودي محليا وعالميا ، تلزمه التموضع بين أحد خيارين: يوجد أو لا يوجد ، وبالتالي تلزمه ان يعيد النظر والالتفات إلى المؤسسات التي وضعها لتأمين هذه الكينونة ومراجعة الأدوار الموكولة إليها.

والمدرسة تقع في قلب هذه المؤسسات ، وفعل التدريس أحد تجليات هذه الأدوار ، والتغيرات التي يشهدها

المجتمع الجزائري ، والرهانات التي رسمها تلزمه وضع مقاربات جديدة لفعل التدريس تتجاوز ما كان معمولا به من قبل ، والذي لم يعد مسايرا للطموحات والاكراهات (Contraintes).

فالتنافسية وتأهيل العنصر البشري تلزم التخلي مبدئيا عن التنميط والترويض الذي تدافع عنه المدرسة السلوكية ببيداغوجيا الأنساق المغلقة حيث تحدّد النتائج سلفا ويقاد المتعلّم إلى تحقيقها وفق أنظمة المثير/ الاستجابة في حركية آلية لا يعد فيها المتعلّم إلا منفعلا وليس فاعلا ، كما أن التنافسية- أيضا- وتأهيل العنصر البشري ، تلزم هذا المجتمع تبني استراتيجيات شعارها التنمية المستدامة وحركية السوق وتدبير الموارد والجودة ، وتصحيح المقاربات البيداغوجية السائدة بمقاربات تدافع عن الابتكار والإبداع والعمل الأصيل ، وذلك بجعل المتعلم في قلب العملية التعلمية التعليمية ، ولم يكن هذا إلا بتبني المقاربة "بالكفايات" في المناهج التعليمية.

لقد عرفت المقاربة بالكفايات ، كمدخل للمناهج والبرامج ، تطورا من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة. وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور ، تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة ، ومن جهة أخرى تجاوز النماذج البيداغوجية التي وصلت إلى أقصى حدودها.

لذلك وفي هذا الإطار حاولت جعل الاهتمام بتدقيق جانب خاص بالكفايات ؛ وهو الرؤية النقدية لها ، لعل ذلك يدعم الفاعلين التربويين-الأساتذة -في نظرتهم للمقاربة بالكفايات من منظور آخر ، لتوظيفه في مقاربتهم للمسألة التعليمية.

2-تحديد المصطلح

يحظى التعليم بأهمية قصوى في مختلف الدول والمجتمعات ، وتظهر نتائجه مباشرة من خلال نوعية المعارف المكتسبة لدى المتعلمين ، ومن ثمّ يكون أثرها واضحا على البيئة التعليمية ، حيث تقاس الأمم اليوم بمدى تحكمها في التنظيم التربوي والتعليمي ، كما يعتبر ذلك من أهم المؤشرات على تقدمها أو تأخرها. وهذه الأهمية لنظم التربية والتعليم مرتبطة بتكوين المكونين ويعني هذا المعلم الذّي يجب أن يتوفر على المهارات العلمية والبيداغوجية حتى يؤدي رسالته بشكل مميز ، وينتج متعلما ذا مستوى فكري وسلوكي متميز أيضا ، من هنا تمحورت إشكالية المقال في البحث عن أسس اختيار المقاربة بالكفايات باعتبارها أحد المداخل التعليمية التي تضمن الجودة والكفاية ، والبحث عن الآليات النظرية والتطبيقية لتفعيلها في العملية التعليمية من المنظور السوسيو - ثقافي والمعرفي للبيئة التعليمية التي ستطبق فيها ، وتكسب المعلّم آليات تساعده على ممارسة العملية التعليمية والسعي إلى رفع المردود اللغوي عند المتعلمين اللغة العربية ، باعتبارها وسيلة اتصال وتفاهم بينهم ، وأداة تطوير للمعارف العلمية الحديثة.

ولكن قبل معالجة كل ذلك ، تفرض علينا منهجية البحث أن نستهل هذا المقال بمتناول المقاربة بالكفايات من حيث التحديد العلمي لهذا المصطلح وأعني التعريف عند علماء اللسان العربي والأعجمي ثمّ في الاصطلاح وأقصد علماء النفس التربوي.

أ) المقاربة

في المعجم: من قَرُبَ قُرْبا وقُربانا وقِربانا: دنا ، فهو قريب [3].

اصطلاحا: "الانطلاق في مشروع ما ، أو حل مشكلة **أو** بلوغ غاية معينة ، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم "[4].

ب-الكفاية

أ -**لغة:** كفي: كفى يكفي كفاية ، إذا قام بالأمر ، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء ، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه[5].

- فالكفاية: مصدر للفعل كفي ، أي: قام بالأمر ، وقدر عليه.

بخلاف ما إذا اعتمدنا مصطلح الكفاءة الذي يرجع إلى مادة: كفأ بمعنى ماثل وجازى ، وهذا المعني لا يتناسب مع المعنى الاصطلاحي للكفاية.

وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة بالكفايات) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائية ،الدنو من القيام بالأمر والقدرة عليه.

- **أمّا في المعجم اللاتيني ثم الفرنسي: (Competence**: NF)

(latin compétencia ، Just rapport) أي العلاقة الصحيحة.

Dict. / franc. : Aptitude d'une personne à décider. [6]

ب -اصطلاحا

- **في حقل التعليمية:** يبدو أن مفهوم الكفاية جديد على اللغة العلمية ، سواء في علم النفس أو في مجال التشغيل والتسيير وتدبير المقاولات والموارد البشرية أو علوم التربية.

ففي هذا المجال الأخير يلاحظ أن المعطيات اللسانية والسيكولوجية والاقتصادية حاضرة بشكل أو بآخر في كل مقاربة بيداغوجية للكفاية ، نتيجة تزايد أعداد العاطلين عن العمل الشيء الذي جعل الاهتمام ينصب على المعرفة والتكوينات التي من شأنها أن تؤهل للشغل. ومنذ ذلك الحين تحول التعليم من المعارف والتخصصات إلى الكفايات القابلة للتحويل والتطبيق والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة [7] وبالتالي فهناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية.

أمّا الكفاية "حسب القاموس التربوي لفولكي (1971 P.Foulquié) فإن: كلمة Compétence مشتقة من اللاتينية compétens ومن الفعل compéter بمعنى الذهاب (petèr (aller ومع (avec cum) بمعنى الملائمة والمرافقة " إن الكفاية هي القدرة capacité ، سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال" [9].

وأمّا الكفاية في التعريف التشومسكي فتنحو منحى لسانيا ، فهي:" تحدّد بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة ، التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة"[10] والمعرفة الضمنية أي الفطرية innée التي يمتلكها جميع الأفراد عن لغتهم ، إن النظام المستبطن (المتمثل) للقواعد المتحكمة في هذه اللغة يجعل الفرد قادرا على فهمها و"على إنتاج عدد لا نهائي من الجمل ، لم يسبق له أن سمعها من قبل وتفهّمها " [11]

أمّا فليب بيرنو (F.Perrenoud): فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية من أجل إعادة بنائه في التربية فيقول: " الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"[12]، فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف ، لكنها لا تختزل فيها ، أي لمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة ، ومنها المعارف ، في المسائل اللغوية وخارجها.

وعند كزافي روجيرس (Xavier Rojers)

"الكفاية هي إمكانية الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف) بكيفية مستبطنة ، بهدف حل عشيرة من الوضعيات – المسائل"[13].

ومن كل هذه التعريفات يمكن القول بأن تحديد تعريف للكفاية لا يأخذ مفهوما واحدا بل إنه وكما وصفه لبوترف (Leboterf) مفهوم حربائي[14] مما يدل على تنوع وتعدد دلالاته.

3-الخلفية النظرية للمقاربة بالكفايات

إن التصور البيداغوجي للكفاية جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم والتكوين ؛ وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات.

ففليب جونير مثلا يرى [15] أن تصورات علوم التربية للكفاية تنقسم إلى مدرستين نظريتين إحداهما أنجلوساكسونية والآخرى فرانكفونية تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفايات رغم كل التفريعات في التعاريف العديدة لهذه المقاربة.

1-المدرسة الأنجلوسكسونية

يعود إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى سنوات الستينيات من القرن العشرين. بحيث انحصر مفهوم الكفاية في التصور السلوكي: في السلوكيات Les Comportements القابلة للملاحظة. ويتحدد الإنجاز بـ:

- إظهار الفرد للسلوكيات المنتظرة من تحكمه في هذه الكفاية أو تلك الموصوفة في البرنامج الدراسي.
- الخلط بين الهدف والكفاية.
- تضخم الأهداف-الكفايات التي بلغت في بعض الأحيان إلى ألف كفاية
- إمكانية المقارنة بين التصور التايلوري للشغل والمنظور الأمريكي للكفاية في البرامج الدراسية: لوائح الكفايات ، التجزيئ ، وفي مرحلة لاحقة تم استدماج تصورات جديدة وأسس معرفية مثل علم النفس المعرفي ولم تعد الكفاية سلوكية محضة. فقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني Le Cognitivisme (مهارات ، معارف ، قدرات....) تحل تدريجيا محل العادات السلوكية ، كما أخذت هذه المقاربة " الذهنية " تتحدد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات [16] وتشمل هذه المدرسة أسماء كثيرة منها:

هاملتون (1973)، هيلبر (1982)"سلوكية"، أندرسون (1986)،"ذهنية" فلدمان (1978)"سياق الوضعيات"

2-المدرسة الفرنكوفونية: يشمل هذا التيار أسماء كثيرة مثل دهينوت وميريو وجيلي وجونير ولوراريس (1991) وبلتي ورينال (1990) وريونيي وبيرنو (1997) وبولاسيو

وبوسمان وروجرس (2000) إلخ... (سويسرا ، بلجيكا ، كندا).
وما يجمع بين هؤلاء الباحثين ، في نظر فليب جونير ، ما يلي:

- نقد المقاربات السابقة مثل المقاربة اللسانية والسيكولوجية ومقاربة علوم الشغل.
- محاولة الابتعاد عن التصور السلوكي الصرف السائد في الولايات المتحدة الأمريكية.
- محاولة اقتراح مقاربة تنتمي للعلوم التربية.
- تطور مقارباتهم في منآى عن التصور الأمريكي-الأنجلوسكسونية.
- الدخول الفعلي لمصطلح الوضعيات"Situations" وهو الهرم الثاني للكفايات.

ويلاحظ في آراء رواد هذه المدرسة في مجال المقاربة بالكفايات أنهم طبعوها بصبغة ديداكتيكية حقيقية ، أي أنهم أعطوا الكفايات ميزة تعليمية وابتعدوا بها عن مسار اللسانيات والشغل والسيكولوجيا [الإنجاز] ، التي امتازت بها المدرسة السابقة ، فقد يسيء مدرس بارع في التنشيط ، استخدام وضعية تعليمية / تعلمية ، رغم وضوح الكفاية على مستوى الذهن ، أي جلاء الفكرة المراد توصيلها إلى التلاميذ. [17].

إن هذا الفصل بين الكفاية والإنجاز يخلص مفهوم الكفاية من المنظور الأدائي " La Perspective Instrumentaliste" الذي كان يرى في الإنجاز تلك الصفات أو الخصائص القابلة للملاحظة من الكفاية.

وهذا التباعد مهم ، لأنه يتجنب من البداية كل مشابهة اختزالية مفرطة بين الكفايات والأهداف البيداغوجية (لأن هناك خلطا شائعا يجعل الكفايات هي الأهداف ولكن بصورة أخرى " الجيل الثاني من الأهداف").

إن هذا المنحى يبرز الفرق بين المعارف المنطلقة من منظور بيهافيوري (النزعة السلوكية) والتي تقدم جوابا غير كاف على الأسئلة المتعلقة بنمو المعارف وبنائها.

فهناك مقاربة إبستيمولوجية جديدة مغايرة للسلوكية يمكن لها -حسب أصحاب هذا التيار-أن تؤسس لمعارف جديدة ، إنها السوسيوبنائية ؛ هذا "البراديغم" (النموذج) الإيبيستيمولوجي (المعرفي) الجديد الذي يبنى عليه أهل الكفايات الجديدة معارفهم في ميدان التربية[18].

ولكنّ المدرستين تعودان إلى إطار نظري واحد إنه **السوسيوبنائية**.

ليست السوسيوبنائية منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا بل هي براديغم إبستمولجي للمعرفة. علما أنّ البراديغم الإبستمولوجي للمعرفة هو إطار مرجعي عام ، يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة لأولئك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ووصفها أوتنميتها. " فالبنائية تعطي الأسبقية المطلقة للذات العارفة في بناء المعارف ، كما ان المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة من العالم الخارجي ، أو هي مجرد نسخة عنه." [19].

بخلاف الفرضية الأونطولوجية: المعرفة هي معرفة للواقع ، مع المصادرة على ان هذا الواقع مستقل عن (الذات العارفة) والملاحظين الذين يصفونه.

إنه واقع أونطولوجي ؛ وفي هذا الإطار تندرج النزعة الوضعية ، التي ترى بان المعارف هي موضوعية ومستقلة عن الذات العارفة ، وبان القوانين والمفاهيم العلمية لها وجود قائم بذاته ، خارج عن الذات ، ومن ثمّ لا يمكن للذات أن تبنيه لأنه يوجد[موجود] قبلها. أقصى ما في وسعها أن تفعله حياله هو أن تتلقاه. فالمعارف العلمية تنقل ، والمعارف المتلقاة (أو المستوعبة) وفقا لهذا المنظور ، هي نسخ مطابقة للواقع. ولا يبقى لنا إذن سوى أن نراكم هذه المعارف [20]. (المقاربة بالأهداف).

إنّ فليب جونير -هنا حسب رأيي-يتساءل كيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيوبنائي ؟ ثم يجيب قائلا بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في إطار**البراديغم** السوسيوبنائي. ويضيف إن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها ، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقاة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات [21].

وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون ، حينئذ ، ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب ، بل يجب أن تكون ، كذلك ، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة ؛ لأن هذه الأخيرة هي التي تضع ، فعلا ، معارف المتعلم موضع تساؤل.

وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلمات ، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقاة" بوصفها موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات. يتوجب إذن على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم.

وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي ، التي تمثل نقطة التقاء بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي. حيث تقوم نظرية بياجي بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي.

وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء تعلّماته وتنمية كفاياته ، ولذلك نستطيع القول بأن الكفاية ، تبنى ، تحدد داخل وضعية ، انعكاسية ، صالحة للاستبقاء مؤقتا. فالسوسيوبنائية إذن فرضية إبستيمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به. وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي. فالمعارف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله كافيا في وضعيات مختلفة. وهذا ما سأتناوله لاحقا في دور الوضعيات في التعليم أي السياق التطبيقي للكفايات.

4-تقييم (نقد) المقاربة بالكفايات

ما ينبغي الإشارة إليه هو أن المقاربة التواصلية المبنية على الكفايات قد وضعت منظورات مفتوحة منذ خروج هذه المقاربة إلى حيز الوجود ، لكن هذه المنظورات لم تتأسس على أرضية النظرية (الكلية)، ورغم حماية نفسها من الوقوع في مخاطر هذه الكلية ، فإنها لم تسلم من المسالك المتشعبة لمفهوم الوحدة البيداغوجية ، الأمر الذي سيفضي إلى هشاشة هندسة هذه الوحدات في الكتب المدرسية التي استعارت هذا التصور دون أي حسم علمي ومنهجي في العديد من القضايا والمشكلات الخاصة باللغة العربية ومكونها الثقافي في حقل التربية والتعليم.

لم يبتعد التعلم في الجزائر منذ الاستقلال إلى الآن ، عن هيمنة الطريقة الواحدة في تعليم اللغة-الثقافة وتعلمها ، ولهذا بقيت تعليمية المواد عموما ، وتعليمية اللغة العربية خاصة ، سواء لأهلها عاجزة عن تجاوز ضيق وتحجر وعقم الطريقة الواحدة. وإذا كانت الكتب المدرسية قد كرست جمود البحث والتفكير في مسألة الطرائق ، فإن تكسير هذا التحجر يمكن أن يجد مخرجا له في مفهوم المقاربات المتعددة ، غير أن هذا المخرج يحتاج إلى تكوين علمي غير مرتجل ، تكوين يبتعد عن سياق الاستعجال وخطاباته ذات الطبيعة الفلكية وهذا ما نبيّنه بطرح بعض الإشكالات التي طرحها نظام التعليم بالكفايات.

وبالرغم من الإيجابيات التي يسوّق لها أنصار المقاربة بالكفايات إلا أن هناك العديد من الإشكالات التي يجب على أنصار المقاربة الجديدة الإجابة عنها ومن أهمّها:

أ-التعليم **ليس لاكتساب مهارات فقط:**

مسألة التعليم والتعلّم بصورة عامة أشمل من أن نختزلها في مجرد تعليم كفايات ، فطبيعة المشاريع التعليمية التي كرست منذ 1962 أغفلت اعتبارا مهما وهو تنمية المجتمع والإنسان وتبنت مفهوما للتعليم لا يخرج عن كونه وسيلة لتطويع المتعلمين ومزيد ترسيخ تبعية مجتمعنا على كل الأصعدة.

إن تعليم الكفايات الذي بدأ العمل به منذ 2004/2003 م في الجزائر ويدّعي واضعوه أنه جاء لإصلاح الأنظمة السابقة ولتجاوزها ما هو في الحقيقة إلا مواصلة في النهج نفسه ، لأن تعليم الكفايات القائم على مقولة "معارف أقل ومهارات أكثر" هو تجسيم ملموس لعولمة التعليم لتحقيق الهيمنة على حاضر ومستقبل مجتمعنا وبلادنا.

إن الغاية من تعليم الكفايات والتي تفصل المعرفة عن العمل والتفكير عن التطبيق والذات عن المجتمع والتي تهدف في الأخير إلى خلق إنسان "سلعة" مستجيب متقبل مستلب مستهلك هي غاية في تناقض حاد مع الغايات التي يطمح إليها شعبنا ويتطلبها حاضرنا ومستقبلنا [22].

ب-اعتبار المهارات أرقى من المعرفة [23]:

إن المعرفة أداة سلطة وسلاح للتحكم في الحاضر والمستقبل لذلك تتمّ محاولة انتزاع هذا السلاح وتعويضه بسلاح لا يفيد حتى لمواجهة اللحظة أي إزاحة تملك المعارف لصالح تملك المهارات المتوسطة والضعيفة ، إنها عملية تدمير مبرمجة لقدراتنا على التحكّم في مصيرنا.

ولقد نجحت محاولة تمريرها عبر نظام تعليم الكفايات والذي هو النظام الأمثل لتحقيق هذا النوع من التعليم ، وفي بلاد مثل بلادنا يجب أن يتجه إلى بناء الشخصية وتحقيق الذات بكل أبعادها ، وإلى تكوين إنسان قادر على التحكم في صنع مصيره ، لذلك لابد للتعليم أن يقوم على اكتساب المعارف والعلوم والمهارات معا وعلى الديمقراطية وتكافؤ الفرص. هذه المبادئ العامة ينسفها نظام تعليم الكفايات باختزاله لهدف التعليم في مجرد الحصول على مهارات[24].

إن متعلمينا – عبر ملاحظاتي الخاصة-سواء اليوم أثناء تعلمهم أو غدا بعد تخرجهم يمكن أن يتقنوا وبشكل متوسط إجراء عمليات حسابية ، أو القيام بتجارب في المخبر ، أو قراءة

خريطة ، أو تفكيك جدول إحصائي ، أو التواصل بلغة أخرى غير العربية ، أو استعمال الحاسوب ولكنهم سيظلون عاجزين عن التجريد وعاجزين عن البحث والاكتشاف في الفيزياء ، والكيمياء ، والإعلامية ، ولا قدرة فعلية لهم على المقارنة ، والاستدلال ، والاستنتاج ، وعلى فهم الإشكاليات ، وحل التناقضات ، والنقد ، وبناء المواقف ، والتفكير في المستقبل تجاه قضايا أكثر تعقيدا وعمقا. إن تعليم الكفايات – دائما حسب رأيي-جعل وسيجعل منهم مجرد أدوات تنفيذ وليس ذوات فاعلة مكتشفة ومخترعة وباحثة ومطورة وناقدة ومبتكرة وعالمة.

ج-ضبط الكفايات

إن مسألة من يضبط الكفاية (الكفايات) موضوع يطرح في الجوهر مشكلة المحتويات والغايات (محتويات برامج التعليم وغاياته) وهي مسألة تثير بشدّة الأسئلة التالية: هل يحق لطرف واحد أن يحدّد ماذا نتعلم ؟ ولماذا نتعلم ؟ وبالتالي صياغة فكر وشخصية المتعلمين [25]

د-مقاييس تحديد الكفايات

هل مرجعيتنا في ذلك مجتمعنا وإنسان مجتمعنا أم مجتمعات أخرى وإنسان آخر غير إنسان مجتمعنا ؟ ارتباطا بواقع مجتمعنا هل نحن بالفعل في حاجة إلى تعلم مهارات أكثر ومعارف أقل أم أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد نقل لمشاريع وقع إملاؤها ؟ هل بالفعل أصبح مجتمعنا اليوم مجتمع معرفة حتى يكون تعليمنا من أجل مهارات أكثر ومعارف أقل ؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة لا شك ستجعلنا أكثر قناعة بضرورة مراجعة هذا النظام من التعليم لأنه في تعارض مع ما تطمح إليه الأغلبية في ميدان التربية لا بل موجه تحديدا ضدّ كل رهاناتها على التحكم بمصيرها. [26]

هـ-مشكلة الوسائل

مشكلة الوسائل في مدارسنا مشكلة مزمنة ، وقد أثرت سلبا على عملية التعلّم في كل الفترات السابقة وقد ازداد تأثيرها هذا في السنوات الأخيرة باقتصار الدولة وفي نطاق تنفيذ تعليم الكفايات على الجانب البيداغوجي وإهمال ما يتطلبه المشروع من تمويل.

لقد انجرّ عن ذلك أن ظهر نوعان من المدارس: مدارس-مؤسسات تربوية-يسمونها "أنموذجية" وهي مدارس للمتفوقين جدّا تتوفر فيها الوسائل ويقدّم فيها تعليم معمق. ومدارس فقيرة مكتظة لا يتوفر فيها حتى الحد الأدنى من الوسائل وهي التي يؤمّها الغالبية العظمى من المتعلمين من أبناء الطبقات والفئات الشعبية الفقيرة. إن مثل هذا التوجه دفع وسيدفع أكثر في المستقبل الأسرَ إلى البحث عن تعليم "أجود" ولن يكون أمامهم إلاّ مدارس القطاع الخاص.

و-مشكلة الفوارق داخل الفصل الواحد:

تعتبر مشكلة الفوارق بين التلاميذ داخل الفصل الواحد أحد أهم الإشكاليات التي طرحها نظام تعليم الكفايات وأظهرت إلى أي مدى هو عميق التناقض بين الشعارات حول نجاح منظومة تعليم الكفايات وحقيقة الأوضاع في مدارسنا. [27]

من المعلوم أنه ولتطبيق تعليم الكفايات في فصل مكوّن من مجموعة من التلاميذ متفاوتي القدرات ، والذكاء ، والاستعدادات ، والميولات ، والدافعية ، ومنحدرين من أوساط اجتماعية مختلفة لابد من أن يراعى في تعليمهم مجمل هذه الفروقات وعليه فعملية التعليم لابد أن تتوجه في نفس الوقت إلى هذا الكمّ المختلف من القدرات مع مراعاة حاجيات كل متعلّم أو مجموعة متعلّمين وذلك من حيث الوضعيات المقترحة للتعلم ومن حيث الزمن المخصص لها ومن حيث التقويم والتدريب والدعم.

إن هذا النوع من التعلم القائم على تعلّمات فردية أو على تعلّمات داخل مجموعات والذي يتطلبه تعليم الكفايات ومبدأ تكافؤ الفرص ودمقرطة التعليم يفترض توفير الوسائل التعليمية الضرورية والتمويل اللازم والفضاءات المناسبة ، إضافة إلى مرونة البرامج والزمن المدرسي مع حرية كاملة للمعلّم في أخذ القرار المناسب بوصفه المسؤول الأول بيداغوجيا على هذا النوع من التعليم [28].

لن نبالغ إن قلنا إن مدرستنا تفتقر إلى كل هذه الشروط وبالتالي لا مجال للقول إنّ نظام تعليم الكفايات المطبق في مدارسنا اليوم وبغياب شرط مراعاة الفوارق بين المتعلّمين هو نظام حقّق تكافؤ الفرص أو سوّى في الحظوظ بين المتعلمين.

لقد عُوّض التّعليم الفارقي بشعار تلفيقي هو بيداغوجيا النجاح بحيث أصبح المتعلم ينتقل آليا-كان هذا في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي ووجدناه أيضا للأسف في مرحلة التعليم الجامعي-من درجة إلى أخرى ليس على قاعدة تحقيق تعلّمات تمكّنه من الارتقاء بل على قاعدة إزاحة إلى الأعلى دون الاهتمام عموما بالمستوى لأنه أصبح ينظر إلى المتعلّم لا على اعتبار مستواه وتملّكاته بل على اعتبار أنه كلفة مادية مرهقة وبالتالي أصبح النجاح أي الارتقاء الآلي أحد الشروط الضامنة لتجنب كلفة أكبر [29].

ز -مدى تحقيق التدريس بالكفايات للغايات التي حدّدها:

بعد استكمال تنفيذ خطة إرساء نظام تعليم الكفايات التي وضعت منذ سنة 2003 م، وبعد مرحلة من التطبيق عمرها اليوم أكثر من عقد من الزمن يمكن الإشارة إلى بعض مؤشرات عدم تحقق أهداف هذه المقاربة:

- لا توجد إلى غاية كتابتي لهذه الأسطر –حسب علمي- مرجعية تشريعية رسمية تحدد الإطار القانوني العام لهذه المقاربة الجديدة.

- تعليم الكفايات أرسى منظومة تقييم تلفيقية تقوم على مقولة "النجاح قاعدة والرسوب استثناء" وهو شعار تُرجم في الواقع إلى ما يسمّى بالارتقاء الآلي الذي تسبب في تراجع الدافعية لدى المتعلمين للتعلّم والاجتهاد للنجاح وأدّى إلى تدني المستوى.

- تعليم الكفايات ضرب مجانية التعليم فالأسرة أصبحت تتكبد نفقات كبيرة لتعليم أبنائها في العشر سنوات الأخيرة، وهو عبء ظل يكبر ويتضخم من سنة إلى أخرى.

- تعليم الكفايات عمق من واقع عدم التساوي في الحظوظ بين أبناء الفقراء وأبناء الأسر الميسورة – من خلال دروس الدعم-ويمكن التدليل على ذلك بأن النسبة الغالبة من الذين لا يتمكنون من إنهاء تعليمهم الإعدادي أو الثانوي أو الجامعي أو من الذين لا يتمكنون من الالتحاق بالتعليم الذي يرغبون فيه بحكم مقاييس التوجيه الجامعي أو من الذين يعززون صفوف العاطلين من أصحاب الشهادات هم من أبناء الأسر الفقيرة.

- تعليم الكفايات أدى إلى إغراق المعلم أو الأستاذ في إلزامات شكلية ضاعفت من وقتهما المخصص للتعليم تحضيرا وإنجازا دون أن ينعكس ذلك على أجرة كل منهما والتي تدهورت بنسبة كبيرة.

- تعتبر وضعيات الإدماج الميكانيزم النهائي الواجب على المعلم أن يتحكم في تركيباته وسير عمله كونها الصبغة النهائية التي تبيّن لنا التحقيق المبدئي للمقاربة بالكفايات، إلا أننا نلاحظ – أسفا – عدم مطالبة التلاميذ بها في أسئلة البكالوريا منذ 2008 وهي أول دورة لامتحان البكالوريا-وإلى غاية آخر بكالوريا-وفق هذه المقاربة الجديدة.

زيادة على كل ما سبق ذكره فإن العمود الفقري لهذه المقاربة عمليا داخل حجرة التدريس هي الوضعيات التعلمية وأهم هذه الوضعيات هي الوضعية الادماجية بأقسامها، ولكي أكون أكثر عمليا نأخذ مثالا عليها، باعتباره نمذوجا لواحدة من الوضعيات الادماجية التي نشتغل عليها داخل حجرة التعليم مع المتعلمين في مادة اللغة العربية للتعليم الثانوي من خلال ما يلي:

أ-تعريف الوضعية

- لغة

- **في المعجم العربي:** قد لا يجد متصفح بعض **معاجم اللغة العربية** كلسان العرب والمعجم الوسيط[30] لفظة الوضعية بهذه الصيغة، بل يجد كلمة: وضع موضعا ومواضع الدالة على الإثبات في المكان، أي أن الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء. ولكن في اللغات الأجنبية يجد حضورا لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد.

- **في المعجم اللاتيني:** في معجم أكسفورد الإنجليزي نجد أن الوضعية تعني " معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص وفي مكان خاص"، وتقترن الوضعية بدلالة أخرى وهي السياق الذي هو" عبارة عن وضعية يقع فيها شيء، وتساعدك بالتالي على فهمه".[31]

ويمكن أن نفهم من كل هذا أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والحالية التي تحيط بالحدث وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعية مع السياق، والظروف، والعوائق، والمواقف، والمشكلات، والصعوبات، والاختبارات، والحالة، والواقع، والإطار، والإشكالية...الخ.

- إصطلاحا

- **في مجال اللسانيات:** عند جان دي بوا (Jean Dubois) "هي مجموعة الظروف والعوامل الخارجة عن مجال اللغة (النفسية، الاجتماعية، التاريخية...) المحددة لا يصال ملفوظ أو أكثر في وقت معين وزمن ما"[32]

- **في مجال التربية والديداكتيك:** تعرف بأنها "وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها"[33] أي إن الوضعية واقعية ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها. والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة.

أمّا الوضعية حسب الدكتور محمد الدريج فتطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح التعلم كمهمة

تشكل تحديا معرفيا للمتعلم ، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال ، ما يعرف بالكفاية[34]

ونفهم من هذا ، أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل ، والعوائق ، والظروف ، التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية / التعلمية والمهنية.

وتعتبر المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات ، ولاسيما أنه ينبغي أن نعد التلميذ للحياة والواقع لمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم ، وأن يتعلم الحياة عن طريق الحياة ؛ وألا يبقى التلميذ رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسيجة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان.

أي إن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية كالمنفعة ، والإنتاجية ، والمردودية ، والفعالية ، والفائدة المرجوة من المنتوج ، والإبداعية ، وهو تصور الفلسفة الذرائعية لدى جيمس جويس وجون ديوي وبرغسون والثقافة الأنجلوسكسونية بصفة عامة.

ب -أسسها: ينبني هذا النموذج السوسيوبنائي: انطلاقا من ثلاثة أبعاد أساسية

- البعد البنائي لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة

- البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها ، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها ، والمراد تعلمها.

- البعد الاجتماعي(السوسيولوجي) للمعارف والتعلمات مادامت تتم في السياق المدرسي ، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة.[35]

لذا يمكن اعتبار النموذج السوسيوبنائي نموذجا بنائيا وتفاعليا واجتماعيا. فالمعارف إذن من منظور سوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي ؛ والكفايات لا تتحدد إلا تبعا لوضعية معينة ، ومن ثم فهي كذلك توجد ضمن سياق اجتماعي فيزيائي ، وعليه يصبح مفهوم الوضعية **مركزيا** في التعلم ؛ ومهمة المدرس هي أساسا خلق وضعيات لتمكين المتعلم من بناء المعارف وتنمية الكفايات.

ونستنتج مما سبق أن الكفايات لا يمكن أن تبنى من منظور سوسيوبنائي إلا داخل **وضعيات** معينة وهذه الوضعية هي التي تبرر صلاحية الكفاية ، وتكون معيارا لها.وإذا كانت الوضعيات هي مصدر الكفايات ومعيارها ، فهي أيضا مصدر المعارف ومعيارها.

ج -أنواع الوضعيات: في المجال التعليمي وفق كزافيي روجرز ، هي ثلاث أقسام من الوضعيات:

1-الوضعية – المشكلة أو الوضعية-المسألة الديداكتيكية: إن الوضعية-المشكلة الديداكتيكية تمثل المجال الذي تأخذ فيه التعلمات معنى حقيقيا ، يربط بين ما يتم تحصيله من تعلمات ، وما يتطلبه حل مشاكل الحياة المهنية أو العامة التي تتسم بالتعقيد. فالوضعية-المشكلة ، في إطار المقاربة بالكفايات ، عنصرا مركزيا. وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاية.

– **مفهومها حسب روجيرس:** تتكون الوضعية-المشكلة حسب روجيرس من:

" وضعية (Situation): تحيل إلى الذات(Sujet) في علاقتها بسياق معين(Contexte) ، أو بحدث (Évènement) ، مثال: خروج المتعلم إلى نزهة ، زيارة مريض ، اقتناء منتوجات ، عيد الأم ، اليوم العالمي للمدرس...إلخ.[36]

- **وضعية تحيل إلى مشكلة** (Problème): وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز ، تلبية لحاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي"[37]

وتحدث الوضعية-المشكلة ، في الإطار الدراسي خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم ، وتساهم في إعادة بناء التعلم ، وتتموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلمات.

وتعمل هذه المميزات على التمييز بين التمرين التطبيقي لقاعدة أو نظرية من جهة ، وبين حل المشكلات المتمثل في ممارسة الكفاية من جهة أخرى. باختصار إذن: فإن "الوضعية ، حالة يشعر فيها (المتعلم) بأنّه أمام موقف مشكل أو سؤال محيّر لا يملك تصورا مسبقا عنه ويجهل الإجابة عنه ، مما يحفزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة لحل المشكلات"[38].

أي هي مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ المتسلح بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية قصد حلها والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة عبر مجموعة من التعلمات المدرسية المنجزة مسبقا. ويمكن أن

نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لدى المتعلم.

" المثال: -بناء الوضعية: (وضعية الانطلاق): الأصل في ترتيب عناصر الجملة الفعلية أن يتأخر المفعول به عن الفاعل ، غير أنه لسبب معين يوجب تقدم المفعول به على الفاعل ، وضّح ذلك.

- عرض المشكلة: (نصا أو أمثلة)

- أرشدَني أُستاذي إلى مطالعة الكتب النافعة.
- قرأَ الكتابَ صاحبُه.
- إنّما أكرم سعيدا خالدٌ

- مرحلة البحث والاكتشاف: (مرحلة التهيئة): بعد كتابة النص (نص ما) في الكراريس وقراءته ، يدعى المتعلمون فرادى أو أفواجا لاستثمار النص ، مع الأمثلة ، في مدة زمنية محددة حسب طبيعة كل وضعية. وخلال ذلك تثار جملة من الأسئلة بين المتعلمين ، من باب:

- لماذا تأخر الفاعل عن المفعول به ؟ مثلا.
- أحدد عناصر الجملة الفعلية الأولى.
- كيف ورد المفعول به ؟ أضميرا متصلا أم اسما بارزا ؟
- في المثال الثاني ، ماذا اتصل بالفاعل ؟ على من يعود هذا الضمير ؟

في المثال الأخير ما المحصور فيه الفعل بـ إنّما ؟

- مرحلة مجموع التعلمات: (مرحلة الدراسة والتعلم) يتوصل المتعلم بمساعدة أستاذه بعد المناقشة والموازنة إلى الاستنتاج:

- يتقدم المفعول به على الفاعل وجوبا:

* إذا كان المفعول به ضميرا متصلا والفاعل اسما بارزا.
* إذا اتصل بالفاعل ضمير يعود على المفعول به.
* إذا كان الفاعل محصورا.

- مرحلة التقويم: يتم الكشف عن النتائج والأخطاء التي وقع فيها المتعلم ومقارنتها بمجموع التعلمات التي توصل إليها القسم ، وذلك بالمقارنة والاستنباط "[39].

- الكفاية: كتابة نص قصير في ستة أسطر بأسلوب خبري.

2 . الوضعية المشكلة (الديداكتيكية): هي وضعية يواجهها المتعلم ، وحالة يشعر فيها بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير ، لا يملك تصورا مسبقا عنه ويجهل الإجابة عنه ، مما يحفزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة لحل المشكلات.[40] (علما أن الوضعيات مختلفة وللأستاذ -حينئذ- كامل الحرية في اختيار ما يراه مناسبا من وضعيات بحسب الهدف الذي رسمه لكل وضعية ، والكفاية التي يريد اكسابها للمتعلم...)

مثال: (من اقتراح الأستاذ أو المتعلم) كنت ذاهبا في زيارة لأحد أقاربك يوم الجمعة ، فإذا بك حضرت حادثة سير ، راح ضحيتها أحد المارة. فلما عدت إلى منزلك قصصت الخبر على والديك وإخوتك. اكتب ما قلته في حكايتك في ستة أسطر بأسلوب خبري بشرط ألا تتعدى خمسة أخطاء.

المشكلة الديداكتيكية

- السياق: تعليمي-تعلمي ؛ اجتماعي ، قانوني.
- المرجعية: مرجع بصري ، وزمني ، ومكاني معين (زمان الحادثة ، مكان الحادثة ، مشاهد الحادثة)

- الموارد

- موارد داخلية

مهارة لغوية (معجم عام ، معجم ألسني ، تراكيب ، صرف ، إملاء ، سياق لغوي دال ...). مهارة كتابية (إنشاء جمل دالة ، تحرير كتابي ، تنسيق الأفكار...). مهارة فكرية (وصف ، تركيب ، تحليل ، تعبير ، دمج ، ربط ، معالجة ، إخبار). مهارة اجتماعية (تأثر بالحادث ، تضامن ، مد يد المساعدة: مهاتفة الإسعاف ، إسعاف أولي ، طلب نجدة ...). مهارة تربوية (احترام قانون السير ، نصيحة ، وعظ...). مهارة تواصلية (اختيار الرسالة المناسبة في الوقت المناسب للجهة المناسبة لإحداث الأثر المناسب ...).

- موارد خارجية

تجارب سابقة في الموضوع. خبرة في الموضوع. حكاية في الموضوع. معايشة في الموضوع. مشاهد (حية ، تلفزية ...). بحوث سابقة.

- الوظيفة: توظيف الأسلوب الخبري.
- شروط الإنجاز: نص قصير. ستة أسطر. أسلوب الخبر. خمسة أخطاء.
- المهمة: الإخبار عن حادثة سير بأسلوب خبري ضمن شروط الإنجاز. (كل هذا قد يكون من اقتراح الأستاذ)

ملاحظة: بما أننا أمام وضعية مشكلة ؛ فالمفروض أن تتحدى المتعلم ويعجز عن كتابة النص بالأسلوب الخبري ، لكي يحس بوجوب امتلاك الأسلوب الخبري للتعبير به. ومن هنا نبرمج تعلمات وأنشطة تعليمية تعلمية تؤدي إلى بناء الأسلوب الخبري عند المتعلم ، لننتقل بعد ذلك إلى وضعية هدف ، وهي وضعية للإدماج." [41]

3-الوضعية الإدماجة المستهدفة حسب روجيرس:

يعرّف كزافيي الإدماج على أنه: " عملية نربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق أهداف محددة خلال وضعية تعلمية." [42]

فهي مجموعة معلومات وبيانات تتم تعبئتها في سياق وبطريقة مدمجة من لدن شخص أ ومجموعة من الأشخاص من أجل إنجاز مهمة منتوجها غير معروف مسبقا، لتمثل في النهاية صورة لما ينتظر من التلميذ ، فهي الوضعيات المستهدفة ، وتسمّى أحيانا ((وضعية الإدماج)) أو ((وضعيات إعادة الاستثمار)) يكون فيها على التلميذ القيام بمفصلة وتوليف عدّة درايات وإتقانات صادفها من قبل" [43] مرتبطة بالكفاية ومهيأة للاستعمال في نهاية التعلم ، مهيأة لتمكن التلميذ من التمرن على إدماج مكتسباته والتحقق من القدرة على هذا الإدماج المتعَلم ، مهيأة لتمكن المدرس من تقويم درجة التحكم في الموارد والمهارات والقدرات التي يفترض أن يكون قد تم اكتسابها من لدن المتعلم داخل حصص التعلمات المجزأة.

- بناء وضعية مستهدفة السنة الثانية، الشعبة الأدبية [44].

- الوصف: .....

- الكفاية: .....

- الأهداف: .....

الموضوع الافتراضي الأول: " قُمتَ بزيارة إلى متحف الآثار بالمدينة التي تقيم فيها ، فأعجبت بما حواه من كنوز خلال حقب تاريخية مختلفة"

المطلوب: حرر فقرة تصف فيها ما شاهدته موظفا:

- ثلاثة مصادر مرة.

- ثلاثة مصادر دالة على الهيئة.

- مثالين من حسن التعليل.

المحاور / العناصر

أهمية المتحف وموقعه في المدينة

- مكانة المتحف وأهميته.

- وصف بناية المتحف خارجيا

2) **وصف المتحف وحسن تنظيمه**

- أجنحة المتحف.

* حضارة الطاسيلي.

* / الرومانية.

* / الإسلامية.

* / التاريخ الحديث (الثورة الجزائرية).

- طاولات العرض ، صناديق زجاجية ، لوحات ، صور...الخ.

3-مدى إعجابك واستفادتك من تلك الزيارة.

الأسئلة البنائية

- المحور الأول

- ماذا يمثل بالنسبة إليك متحف الآثار ؟

- هل المجتمع في حاجة إلى هذا المتحف ؟

- أين يقع المتحف ، أهو في وسط المدينة أم في أطرافها ؟

- هل ترى أنه موقع مناسب ؟ لماذا ؟

- كيف بدت لك بنايته خارجيا ؟ أهو صرح ثقافي حقا ؟

- هل أعجبت بهندسته ؟ علام يدل ذلك ؟

المحور الثاني

- ما الذي يميز المتحف من الداخل ؟

- عدد أجنحة المتحف.

- كيف بدت لك صور الحيوانات في اللوحات المعروضة عن حضارة الطاسيلي ؟

- خلال مشاهدتك للآثار الرومانية ما الذي استرعى اهتمامك ؟

- هل أعجبت بتلك المنمنمات ؟

- صف شعورك وأنت تتابع فن العمارة الإسلامية في الجناح المخصص لها.

- استوقفك مشهد القرى والمداشر المدمرة في جناح الثورة الجزائرية ، وصور الشهداء ، وقنابل النبالم الحارقة. ما الذي أثاره هذا الشهد في نفسك ؟

1- **المحور الثالث**

2- - ما هو الانطباع الذي خرجت به بعد نهاية زيارتك للمتحف ؟

3- - رغّب زملاءك في زيارته.

4- * يتبع ببناء شبكة للتقويم وفق المؤشرات والمعايير المحددة.

الموضوع الافتراضي الثاني: (السنة الثانية / الشعب العلمية)

"تخلى أحد زملائك عن مزاولة الدراسة بسبب المشاكل الأسرية ، فاحتضنه الشارع وأحاط به رفقاء السوء ، فصار مدمنا على المخدرات. وقد كلّفت من طرف أعضاء الفوج بالاتصال به والاستماع له حيث روى لك قصته "

المطلوب: أرو قصته وبيّن الحجج التي أقنعته بها للعدول عن مصاحبة رفقاء السوء وعودته للدراسة موظفا: ثلاثة أحرف مشبهة بليس.

* العناصر.
* الأسئلة البانية.
* شبكة التقويم.

ملاحظة: النمط في الوضعيتين يحدد حسب طبيعة الموضوع.

- الوضعية المستهدفة الأولى: نمط وصفي.
- الوضعية المستهدفة الثانية: نمط سردي / حجاجي"[45]

المعايير[46]

معايير الحد الأدنى	المدلول
1-**الملاءمة مع الوضعية**	- استجابة المنتوج للتعليمة وتوافقه معها - استجابة المنتوج لنمط الكتابة المطلوب - استعمال رصيد معجمي فصيح ، مناسب - توافر الاتساق والانسجام في المنتوج
2-**سلامة اللغة**	- بناء الجمل بناء سليما. - حسن توظيف قواعد النحو والصرف - صحة توظيف أزمنة الأفعال - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال
3-**سلامة الرسم**	- مراعاة قواعد الكتابة - الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم والإملاء
4-**مصداقية التعبير وجمالية العرض**	- ثراء الأفكار - التعليل للرأي - ثراء الرصيد المعجمي المستعمل - توافر الأسلوب على الجمال الفني - وضوح الكتابة وحسن الخط - التنظيم

علما بأن هذه المعايير توافق مستوى التعليم الثانوي وهي موضوعة من باب الاستئناس ، ويمكن للأستاذ أن يجتهد في إثرائها.

وفي ضوء هذه المعايير يمكن الاجتهاد في إعداد مقياس التصحيح ، حسب الجدول الآتي[47]:

المعايير	معايير التنقيط	التحكم الأدنى	التحكم الأقصى	الإتقان
معايير الحد الأدنى	- الملاءمة مع الوضعية - سلامة اللغة - سلامة الرسم	04 03 03	02 01.5 01.5	
معايير الإتقان	مصداقية التعبير	10	05	05

كل هذا العمل الدقيق الذي يبذل فيه المعلم في مرحلة التعليم الثانوي مجهودات جبارة خلال السنوات الثلاث تدريبا للمتعلم على الوضعية الادماجية لفك تعقيداتها وصعوباتها ، تحذف الوضعية الادماجية من سؤال اللغة العربية في النهائي لجميع الشعب ، ولكنها لا تحذف من أسئلة اللغة الانجليزية والفرنسية لجميع الشعب ؟

الخاتمة

بعد كل هذا الطرح يتبين لنا ما يلي:

- أنّ الإشكالات البيداغوجية التي جاءت المقاربة لحلها لا تنزال قائمة.
- أن الوضع التعليمي في بلادنا لم ينتقل إلى الحالة الأفضل التي بشر بها أنصار هذه المقاربة.
- أن هذا الوضع التعليمي بالعكس إزداد تعفنا.
- هروب الآلاف من الأساتذة والمعلمين من مهنة التعليم بسبب الوضع الذي انتجته هذه المقاربة وبالأخص الأقدمين منهم.
- هناك الآن طرح إصلاحات جديدة للإصلاح الأول الذي لم يحقق أهدافه.

لذلك وختاما ، أرى أنه يجب صياغة مشروع تعليمي بديل يخطط له بصورة بيداغوجية في نطاق حوار وطني ، حقيقي وفعال ، تشارك فيه جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية.

هذه بعض الإشكاليات المتعلقة بطبيعة هذه المقاربة البيداغوجية وبأهدافها وغاياتها وبعض مؤشرات فشلها أيضا ، مما يبرز وصول هذا النظام إلى حدود منطقه ، وهذا في تعليم اللغة العربية فقط فما بالنا في المواد الأخرى ؟

ولذلك لتدارك ما يمكن تداركه في هذا المجال على المشتغلين في هذا الحقل التعليمي أن يقوموا بـ:

1. تعزيز البحث في القضايا التعليمية والتربوية.
2. إبراز أهمية التعليمية في ممارسة مهنة التدريس.
3. التحكم في مهارات التدريس والتعليم.
5. تطوير ورسكلة إطارات التكوين من ذلك خلال الاستفادة من الخب ا رت والتجارب في مجال التكوين والتعليم وفق التجارب الناجحة.

الهوامش

1. أنظر: إميل بديع يعقوب ، فقه اللغة العربية وخصائصها ، بيروت ، لبنان ، دار العلم للملايين ، ط1 ، 1982 ، ص: 108/109.
2. أنظر: عبد الواحد وافي ، علم اللغة ، شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة مصر ط9 ، 2004م ، ص: 115.
3. الطاهر أحمد الزاوي ، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، 1979 ، ج 3 ، ص 579.
4. عزيزي عبد السلام ، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث ، دار ريحانة للنشر والتوزيع ، 2003 ، ص 147.
5. ابن منظور ، لسان العرب ، مجلد5 ، ص: 278.
6. Petit Larousse illustré .librairie Larousse canada 1982p226
7. أنظر: الحسن اللحية ، نهاية المدرسة ، د ط ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2005 ، ص 122.
8. **قدرة**: "نسق القواعد المستنبطة عند المتكلمين والذي يشكل معرفتهم اللغوية. وهناك قدرة كلية مكونة من القواعد الفطرية التي تحكم اللغات عامة ، وقدرة خاصة مشكلة من القواعد الخاصة بلغة ما." (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، سلسلة المعاجم الموحدة رقم 1 ، المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات [انجليزي-فرنسي-عربي] ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 2002م ، ص: 33.
9. العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ط1 ، الدار البيضاء ، 2006 ، ص: 27.
10. ميشال زكريا ، قضايا ألسنية تطبيقية ، دار العلم للملايين ، القاهرة ، ط:1992 ، ص:61.
11. ميشال زكريا ، المرجع نفسه ، ص:59.
12. فليب برنو ، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، تر: لحسن بوتكلاري ، دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، 2004 ، ط1 ، ص:12.
13. العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ط1 ، الدار البيضاء ، 2006 ، ص:28.
14. Guy Le Boterf l'ingénierie des compétences، ، P34،
15. فيليب جونير ، الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري ، تر: الحسين سحبان ، ط1 ، الدار البيضاء ، 2005 ، ص:34-37.
16. أنظر: فيليب جونير المرجع نفسه ، ص: 40.
17. أنظر: فيليب جونير ، المرجع نفسه ، ص: 36.
18. أنظر: فيليب جونير ، المرجع نفسه ، ص:40.
19. ا أنظر: فيليب جونير ، لمرجع نفسه ، ص: 86.
20. أنظر: فيليب جونير ، المرجع نفسه ، ص:90.
21. أنظر: فيليب جونير ، المرجع نفسه ، ص:90.
22. أنظر: فليب جونير ، المرجع نفسه ، ص:58.
23. أنظر: أنظر: فيليب جونير ، المرجع نفسه ، ص:58-59.
24. أنظر: حمد الله اجبارة ، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة ، للدكتور ط:1 ، مطبعة الأصالة الجديدة ، الدار البيضاء ،2009 ، ص:20.
25. أنظر: محمد زياد حمدان ، قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1984 ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ص: 162.
26. أنظر: المرجع نفسه ، ص: 162.
27. أنظر: العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم ، ص:84.
28. بتصرف André Laffont cite par Guy Morel/Daniel Tual-l' oiseau dans: petit vocabulaire de la déroute scolaire. Edition Ramsay2000، p 22.
29. أنظر: العربي اسليماني ، الكفايات في التعليم ، ص: 84.
30. أنظر: ابراهيم انيس وآخرون ، المعجم الوسيط ، ج 2 ، دار التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، د ت ، 1039.
31. الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم ، الدكتور جميل حمداوي ،29 أغسطس2006 ، بتصرف ، عن موقع:
www. benseghir30.host.sk/compétence/11.html
32. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage، Edition 2001 Jean Dubois، Mathée Giacomo-Marcellesi، Louis Gespin larousse- bordas/Her; 1999;Paris، p: 434
33. Ibidem p. 434 en français:
(Situation : Appelle situation l'ensemble des conditions ou facteur extralinguistiques (psycologiques، sociaux، et historiques) qui determinent l emission d'un (ou de plusieurs) énonce a un moment donne du temps et en un lieu donne"
34. أنظر: محمد الدريج ، الكفايات في التعليم ، منشورات سلسلة ، المعرفة للجميع ، مطبعة النجاح ، الدار البيضاء ، 2003 ، ص: 76.
35. أنظر: فليب جونير ، فليب جونير ، الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري ، تر: الحسين سحبان ، ط1 ، الدار البيضاء ، 2005 ، ص: 94 وما بعدها.

36. كزافيي روجيرس بالتعاون مع جون ماري دو كاتال ، بيداغوجيا الإدماج كفايات وإدماج للمكتسبات في التعليم ، تر: حلومة بوسعدة وباي الحاج إبراهيم ، مر: محمد ميللاد ، دوبوك الجامعة ، د ط ، د ت ، ص:115.

37. كزافيي روجيرس ، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات ، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب ، منشورات عالم التربية ، ط1 ، 2007 ، ص:11.

38. 38. عياش زيتون situation problème نقلا عن العربي اسليماني: الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ص:63.

39. عبد القادر بوعود ، سند تربوي ، مفيش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها ، ملتقى تكويني لأساتذة المادة ، ثانوية المعز ، سطيف ، يوم:2011/01/10.

40. أنظر: عياش زيتون situation problème نقلا عن العربي اسليماني: الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية ، ص:63.

41. عبد القادر بوعود ، سند تربوي.

42. كزافيي روجيرس ، الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات ، ترجمة: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود ، ط1 ، مكتبة المدارس ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2007 ، ص: 215.

43. كزافيي روجيرس ، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات تر: عبد الكريم غريب ، ط1 ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء ، 2007 ، ص:33.

44. عبد القادر بوعود ، سند تربوي.

45. عبد القادر بوعود ، المرجع نفسه.

46. عبد القادر بوعود ، المرجع نفسه.

47. عبد القادر بوعود ، المرجع نفسه.

نقد هايدغر للميتافيزيقا عند نيتشه.

Heidegger's criticism of Nietzsche's Metaphysics

تاريخ الارسال: 17/04/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

عبد الغاني عليوة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

philosophe-03@hotmail.com

الملخص

لم تكن فلسفة نيتشه وكتاباته محل اهتمام مفكري عصره ، كما لم يكن لفكره صدى حقيقي في حاضر الفكر الغربي آنذاك ، لكن بعد موته عاد الاهتمام بنصوصه وتأويل محتوياتها ، مما ولد تصورات كثيرة وجديدة في شأن أبعاد هذه الفلسفة النقدية التي طالت التراث الغربي الحضاري والثقافي بكامله. ومن بين أهم المسائل التي شغلت نيتشه وعمل على دحضها فكرة الميتافيزيقا ، بداية بنقده لمبدأ الثنائية في الفلسفة الأفلاطونية على نحو ؛ المثال / الواقع ، المعقول/ المحسوس ، علمًا أن نيتشه كان ممجدًا للعالم الأرضي على حساب العالم الآخر. لقد كانت هذه المسألة أرضية خصبة لرائد الفلسفة الوجودية مارتن هايدغر ، المشتغل كثيرًا بموضوع الميتافيزيقا ، والذي يعد من سلالة نيتشه الفكرية ، حيث حاول تأسيس مفهوم نقدي مغاير لتصور نيتشه نفسه باعتباره آخر الميتافيزيقيين في نظر هايدغر.

الكلمات المفاتيح: الميتافيزيقا ، العدمية ، الإرادة ، الفن ، الإنسان ، نيتشه ، هايدغر.

Résumé

La philosophie de Nietzsche et ses œuvres n'avaient pas suscité l'intérêt des philosophes de son temps, sa pensée n'avait pas ainsi d'écho dans la pensée occidentale de cette époque. Bien après, son œuvre et l'interprétation de son contenu est devenu le centre d'intérêt de beaucoup de penseurs ; ce qui a fait naître tant de nouvelles conceptions concernant les dimensions de cette philosophie critique, qui a touché la totalité de la tradition civilisationnelle et culturelle de l'Occident. L'une des questions les plus importantes qui préoccupait Nietzsche, en la critiquant, est la métaphysique, à partir du principe de dualité dans la philosophie platonicienne telle que : l'Idée/ la réalité, l'intelligible/ la sensible ; sachant que Nietzsche était un rénovateur du monde d'ici-bas (terrestre) en dépit de l'au-delà (monde céleste). Cette question (ce problème) étant un terrain fertile pour le pionnier de la philosophie existentielle, Martin Heidegger, qui s'est consacré à la métaphysique, en étant l'héritier intellectuel de Nietzsche, car il a essayé de fonder une conception critique différente de celle de Nietzsche, en étant le dernier des métaphysiciens selon Heidegger.

Mots-clés : La Métaphysique, Le Nihilisme, La Volonté, L'art, Humain, Nietzsche, Heidegger.

Abstract

Nietzsche's philosophy and writings were not of interest to the thinkers of his time, his ideas were not very well echoed among the Western thinkers at the time, but after his death attention to his texts and the interpretation of their content returned, many new perspectives sprung regarding the dimensions of this critical philosophy, which affected the Western culture's heritage and its civilization. One of the most important questions that troubled Nietzsche was metaphysics, his criticism of metaphysics began at the principle of duality in Platonic philosophy, for example: Ideal/Realistic, Intelligible/Sensible; knowing that Nietzsche was a renovator of the terrestrial world at the expanse of the celestial world. This question offered a fertile ground for Martin Heidegger, the pioneer of Existential Philosophy, who cared very much about the subject of metaphysics, being a successor of Nietzsche's intellect; he attempted to establish a new design of criticism different from that of Nietzsche,who is considered as the "Last Metaphysician".

Keywords: Metaphysics, Nihilism, Will, Art, Human, Nietzsche, Heidegger.

مقدمة

يعتبر الفيلسوف الألماني مارتن هايدغر M. Heidegger(1889- 1978م)[1] أحد أهم أقطاب الفلسفة الغربية المعاصرة، وهو أحد روافد النسل النيتشوي، وأهم ما كان يميز تفكيره الفلسفي محاولته إقامة (انطولوجيا فينومينولوجية)، أو علم الوجود القائم على علم الظواهر، متأثرًا بفينومينولوجياايدموندهسرل Husserl Edmund (1859- 1938م)[2]، وهو" **بذلك يستبعد كل نزعة دينية كما نرى ذلك مع كيركجارد؛ أو معادية للدين والآلوهية كما نلمس ذلك مع نيتشه**"[3]، والواقع أن فلسفة هايدغر لا تنشغل بالدين أو الإله، ربما لهذا كانت توصف بفلسفة إلحادية.

والشيء المدهش في إطار مقاربة العنصر الهايدغري لنيتشه[4]، هو ذلك العدد الهائل من النصوص التي أفردها فيلسوف من طراز هايدغر، وخلال عشرين سنة تقريبًا، أي بين (1936، 1955م)[5]. كان نشاط هايدغر في التدريس حافل بالدروس والمحاضرات في هذا الشأن، والتي ألقى عددًا منها على طلابه، ناهيك عن تلك الأبحاث والمذكرات التي طبعت مسيرته طيلة عقدين من الزمن، ومن بين المضامين التي أفردها هايدغر باهتمام أكثر كلمة ميتافيزيقا[6]Métaphysique حيث أعطاها معنى عامًا، باعتبارها مجموعة من مظاهر الفكر الغربي من غير تمييز، كالفلسفة والفنون والمعارف والتقنيات والأخلاق والنظريات السياسية والتي تشكلت في تيارات فلسفية وسياسية وأخلاقية، كل تلك المذاهب اشتركت جميعها على حد تعبير هايدغر في (نسيان الوجود)، وقد تبلورت كل تلك التيارات في فكر الحداثة في شكل نزعة إنسانية متطرفة سماها (بميتافيزيقا الذاتية)، هذه النزعة في شكلها الحديث قطعت أواصرها بالكينونة، وانصرفت إلى الاهتمام بالكائن (الموجود)، فأضحت الكينونة في طي النسيان، ومنه تصبح حقيقة الكينونة خفية على الميتافيزيقا باستمرار وممتنعة عليها، لأن الميتافيزيقا في جوهرها هي نسيان للكينونة، فكلما بقيت حقيقة الكينونة منسية، أبقى ذلك الأنطولوجيا بدون أساس. والجدير بالتساؤل أليس هذا هو السرّ الكامن وراء هذا الاهتمام الكامل لهايدغر بالفكر النيتشوي؟، ثم ما هي الانطباعات التي تركها نيتشه في فكر هايدغر؟، وماذا يعني كلام هايدغر في أن نيتشه نقد الميتافيزيقا فأسس لميتافيزيقا جديدة؟، ما هي الأسس التي بنى على صرحها انتقادات هايدغر لمفهوم الميتافيزيقا عند نيتشه؟، وما هي الآلية المنهجية في ذلك؟

1- فكرة الميتافيزيقا هايدغر ندًا لنيتشه

نقلاً عن كتاب بعنوان **(أقدم لك: نيتشه)** لصاحبيه؛ لورانس جين وكيتي شين، ثمة إشارة لمقال يُنسبلهايدغر عنونه ب:**(كلمة نيتشه)** يقول فيه عن نيتشه إنه الناقد العظيم لتراث الميتافيزيقا الغربي الذي يمثله أفلاطون" **رغم أن قلب الميتافيزيقا رأسًا على عقب تم على يد نيتشه، بحيث لم يبق شيء للميتافيزيقا إلاّ وتتجلى جانبًا في زاوية الفوضى واللاجوهرية**"[7]، لقد اعتبر نيتشه أن الخطيئة الأساسية الأولى للميتافيزيقا، هي الاعتقاد بتقسيم الوجود إلى؛ وجود حقيقي أصيل ثابت، يكون من اختصاص الفكر، ووجود غير حقيقي وغير أصيل تشوبه الكثرة Pluralité La، ويطرأ عليه التغيير، وبهذا الشكل ستهتم الميتافيزيقا فقط بما هو فوق المحسوس فتضفي عليه أرفع الصفات من الثبات والأزلية والدوام، ويبدو أن الميتافيزيقا كانت تلخص في رأيه كل ما خلقه ماضي العقل الإنساني من أخطاء، فهي وريثة الدين، بل هي مصاحبة له، إذ تؤدي إلى أن تخلق عالمًا آخر[8]، ومن هنا ضرورة تجاوز الميتافيزيقا التي أعلت -وهذا من خلال فلسفة أفلاطون- من شأن الفلسفة على حساب التجربة الجمالية، ذلك أن الفن ظل بداية من هذه اللحظة محسوبًا على العالم الحسي الوهمي، في حين تقوم الفلسفة في العالم ما فوق الحسي المعقول والمثالي؛ لم يعد للوجود بالمنظور النيتشوي من معنى غير كونه وجودا استعاريا في الأصل لا ينفك عن إنتاج الحقائق على أساس إرادة القوة، هذا المفهوم الجديد للوجود هو بمثابة نهاية الميتافيزيقا" **لو افترضنا أن عالمنا المرئي ليس سوى ظاهر، كما يسلم بذلك فلاسفة ما وراء الطبيعة، فإن الفن سيكون أقرب إلى عالم الحقيقة، لأنه ستكون هناك تماثلات كثيرة بين عالم الظاهر وعالم الرؤية الحُلُمية لدى الفنان، وما تبقى من الاختلاف سيرفع دلالة الفن ذاتها إلى مستوى يتجاوز دلالة الطبيعة، ما دام الفن سيصور ثبات الأشكال ونماذج الطبيعة، والحال أن هذه المسلمات خاطئة**"[9]. لقد شغلت فلسفة نيتشه مارتن هايدغر على أكثر من صعيد، والدافع الرئيس الذي دعاه إلى اهتمامه بنيتشه، هو أن هذا الفيلسوف يحتل قمة هرم الميتافيزيقا الغربية، مجسدًا لحظة اكتمالها، فليس هو آخر الفلاسفة لكنه في واقع الأمر يعد مجسدًا للمرحلة ما

قبل الأخيرة لذلك، علمًا أن مشكلة الميتافيزيقا قد احتلت النصيب الأوفى من اهتمام هايدغر، فمشكلة الكينونة هي الشغل الشاغل للميتافيزيقا في نظره، لأنها بحسب تعريفها تتجاوز الموجود بالفكر، ولم ينقطع مارتن هايدغر عن الحوار مع الميتافيزيقا التقليدية، وإن حاول دومًا كما سيتبين لنا بعد قليل أن يتجاوزها مع أنه مقيد بتراثها ولغتها، إن" **إرادة القوة كالتصور القبلي وهو ما نسج المجال أمام سيادة ما يعرف بإرادة الإرادة و هذه الرؤية هيدجرية**"[10]، الواقع أن إرادة القوة ذات الطابع العقلاني والحسابي المسيطر اليوم هي ما أفرز عدة ظواهر يمكننا إجمالها في القراءة الهايدغرية لنيتشه، والتي تعود أساسًا إلى فكرة (الصيرورة الحياتية) في فلسفة نيتشه، كما تعود أيضًا إلى موضوع التحقق النهائي للميتافيزيقا في ظل سيادة التقنية، وفضلاً عن هذا الدافع الواضح والمهيمن، ثمة دافعان آخران تكتنفهما السرية، ونادرًا ما يتم الجهر بهما، فالأول سياسي؛ حيث سُجل مع فلسفة نيتشه في كونها نوع من المقاومة والصراع ضد الإيديولوجية القومية الاشتراكية[11].

يشير هايدغر في رسالة موجهة إلى رئاسة الجامعة في (فريبورغFribourg) سنة 1945م، أنه بداية من عام 1936م قام بإلقاء سلسلة من المحاضرات والتي تدور حول فلسفة نيتشه باعتبارها تفسيرًا ومقاومةً روحية، ويؤكد ذلك بالقول عن ميتافيزيقا نيتشه "**إنما هي تفسير بواسطة العدمية من حيث هي تتجلى بشكل واضح في الصيغة السياسية للفاشية**"[12].

أما الدافع الثاني؛ فهو أكثر سرية، لكونه يعود إلى ذلك الارتباط الوجداني القديم، بل ولعشق (الفلسفة النيتشوية) العائد إلى سنوات خلت، أيام كان هايدغر طالبًا أين قرأ "**إرادة القوة** " لنيتشه، في الفترة ما بين (1910م-1914م)، وهذا ما يبوح به بشكل غامض عندما كتب يقول" **إن ذروات الصراع ليست ممكنة هنا إلاّ إذا كانت قائمة على أساس القرابة الأكثر حميمية، المثبتة للأهم**"[13].

من قراءة هذا التقاطع مع نيتشه، وجد هايدغر نفسه مجبرًا على أن يتصلب في مواجهته، حيث يصنع منه على حد تعبيره (ندًا عظيمًا)، وأن يرفع من شأنه حتى يجعل منه رسولاً منذرًا بعصر الانحطاط. ومن خلال دراستنا المتواضعة لفلسفة نيتشه واطلاعنا على أفكار هايدغر نلاحظ أن هناك أمورا كثيرة تجمعهما، منها فكرة (**موت الإله**)، مادام أن المحايثة الراديكالية هي الشرط الأول بالنسبة لكل انطلاقة فلسفية. كما يتفقان بخصوص رفضهما للنزعة الإنسانية، فهما يجمعان على أن الإنسان هو ما ينبغي تجاوزه دون العودة من جديد إلى النزعة الربوبية[14]، كما كان هايدغر معجبًا أشد الإعجاب باكتشاف نيتشه العظيم للفكر الإغريقي، على الرغم من اعتبار نيتشه مقلبًا للأفلاطونية وقيمها، بقي سجينًا لثنائيتها من قبيل وجود (صيرورة) حقيقية، هذا ما يستدعي ضرورة المساءلة الراديكالية لماهية الميتافيزيقا وتأويلها، ولا ريب في أن تكون هذه المساءلة هي ما دعا بهايدغر لقراءة نيتشه بنوع من التحفظ والارتياب ليصل في آخر المطاف إلى أن الفلسفة النيتشوية قد تورطت كليًا في التقليد، الذي تزعم قلبَه وتجاوزه[15].

الجدير بالملاحظة أيضًا في التأويل الهايدغريلنيتشه، هو أن نيتشه قد تمكن من أن يصنع لنفسه مكانًا خاصًا في تاريخ الفلسفة، وهو مكانٌ انتقاليٌ، والذي يعني حسب مخطط هايدغر التاريخي والفلسفي مكانًا للفكر الذي ينهي ذلك التيار القديم من الفكر التقليدي الأوروبي الغربي، تيار الميتافيزيقا الذي صعد مع أفلاطون، ليستهل طورًا جديدًا، يبدأ في تطوره وتهيُّئِه للانتقال نحو (**انطولوجيا أساسية**)، يقول هايدغر" **المبدأ الأعلى للأخلاق، والدين المسيحي، والفلسفة تبدأ مع أفلاطون، تعني الآن، هذا العالم لا يعني شيئًا، إذن يجب إيجاد عالم أفضل**"[16] وليس هذا العالم الأفضل سوى تمجيد المظهر كما يرى هايدغر، الذي هو في الوقت نفسه الحركة المضادة للحركة الميتافيزيقية، ونتيجة ذلك يعد نيتشه البريق الأخير لغروب الميتافيزيقا الغربية، والإشعاع الأول لتفجير فلسفة جديدة، إنه مفكر كبير كان له السبق وهو يراقب مجرى تاريخ العالم لينبئ بنظرة نافذة على المستقبل[17].

2- العدمية والإنسان المتجاوز

يؤكد هايدغر أن الشيء الأساسي في الفلسفة النيتشوية هو عقيدة العدمية Le Nihilisme، ولهذا ركز في دراسته للفكر النيتشوي على مسألة العدمية Nihilisme Leإذ ؛" **ليست العدمية بالنسبة لنيتشه تصورًا عن العالم مولود في مكان ما، في يوم ما من الأيام، بل هي حدثٌ أساسيٌ مميز... العدمية بالنسبة إلى نيتشه في سن المرحلة التي عاش فيها وحدها، أو حتى القرن التاسع عشر وحده**"[18].

وفي الصور التي يعطيها هايدغر عن الكينونة تغطي العدمية كل المكان المنظور، وليست هذه الحالة متوسطة

للإنسان الأوروبي، سوف يتجاوزها التاريخ، فالعدمية هي الصفة الجوهرية للكينونة عامة، والكينونة الإنسانية بصفة خاصة. إذ يتصور هايدغر العدمية في مظاهر متنوعة، مثله كمثل نيتشه في رباط لا ينفصم مع مراجعة جميع القيم، وإرادة القوة، العود الأبدي، والإنسان الأسمى (الإنسان الأعلى)[19].

ففكرة إرادة القوة خطوة جديدة في تطور الفلسفة الأوروبية بالرغم من احتفاظها بالفكر الفلسفي في حدود الميتافيزيقا، وقول هايدغر أن نيتشه يفهم الطابع الأساسي للكينونة من حيث هي إرادة القوة، فليس ذلك اختراعًا أو نزوة لرجل خيالي ينحرف عن الطريق الرئيسي، وتلك تجربة المفكر الأساسية[20]، إن الكينونة بأسرها إرادة قوة، وهذه هي الكلمة الأخيرة للحكمة الميتافيزيقية.

ومن هذا الاكتشاف العظيم لفحوى الفلسفة السابقة ينشأ مبدأ تقدير جديد لا يقتصر على الاستعاضة عن القيم الموجودة، ذلك لأنه إذا كانت الكينونة بمعنى ما إرادة قوة، فلا قيمة وليس بقيمة إلاّ ما يشكل السلطان في جوهره[21]، ويرى هايدغر أن هذا القول يعني أن إرادة القوة من حيث هي مبدأ تقدير جديد لا تقبل بأي هدف خارج عن الكينونة بأسرها، وبما أن كل كينونة من حيث هي إرادة قوة، ويعني ذلك من حيث هي طموح لا يكف عن التغلب على ذاته، يجب أن تكون صيرورة[22] متواصلة، وأن هذه الصيرورة لا تستطيع قط أن تتقدم نحو هدفها خارج ذاتها، فلا هي تتقدم للأمام، ولا بصورة جانبية، بل بالأحرى تقع باستمرار في دائرة زادت إرادة القوة، ولا ترجع إليها، إن الكينونة بأسرها من حيث هي صيرورة تقابل السلطان، يجب أن تعود دائمًا، وأن تحمل في ذاتها عنصرًا مماثلاً[23]، وهذا يعني حسب هايدغر في تأويله النيتشوي أن الكينونة من حيث هي إرادة القوة هي في الوقت ذاته العودة الأبدية، وهذه الإرادة في صميمها إرادة المزيد من الحياة التي تصنع نفسها أو تبدعها حين تبدع القيم.

ينذرنا هايدغر من بعد ذلك بأن نيتشه يستخدم الكلمة المبتذلة عن الصيرورة، ليست بمعناها المألوف من حيث هي حركة متصلة إلى الأمام نحو هدف مجهول، بل من حيث هي فوران مضطرب لغرائز حُررت على حين غرة، حيث تكتسب عمقًا مختلفًا، والظفر لا يعني عنده إلاّ ارتقاء السلطان الذي يعود إلى ذاته باستمرار، هكذا كل عنصر مثالي ومتسامي، وبالتالي تنحي الله من حيث هو تجسيد للمتسامي قادم من عالم آخر من عالم فوق حسي[24]، ذلك أنه مع موت الله وانخفاض الإيمان بالعالم فوق الحسي (فوق الأرضي) والعالم الآخر، إذ لا يبقى للإنسان إلاّ الأرض وحدها، فهو مهجور، ولابد له أن يواجه مطلب غير محدود وغير مشروع انطلاقا من ذاته وبفضل ذاته وبذاته ينبغي له أن يؤدي إلى نظام جديد[25].

يرى هايدغر أنه لابد للكينونة بأكملها في حضورها (الصيرورة)، ويؤيد من صميم قلبه محاولة نيتشه الرامية إلى إنشاء طبيعة الإنسان من جديد، وهي المحاولة المبتذلة لدى مراجعة جميع القيم حيال الكينونة من حيث هي إرادة القوة، وعودة أبدية لا للشيء نفسه، ونمط جديد للإنسان، يجب أن يصبح بعد موت الله مقياس الإنسانية ومركزها، ويستطيع أن يبلغ السيطرة غير المشروطة على العالم[26]، وأن العدمية الحازمة تتطلب تجاوز نمط الإنسان المعاصر، ذلك برفع الإنسان " **فوق ذاته**"، ويجب أن يكون إسنادها للإنسان المتفوق الذي هو النوع الأساسي لإرادة القوة النقية بصورة مطلقة على اعتبارها القيمة الوحيدة، والذي هو معنى وهدف الوجود الأوحد، **ويعني الأرض**، وعلى الرغم من هذا فإننا نجد هايدغر يوجه انتقاده في ذلك لنيتشه بعبارته القائلة: "**...لا أحد يستطيع أن يقفز فوق ظله**"[27]، ولهذا كان هايدغر يرى أن فلسفة نيتشه عمومًا هي الأخرى ميتافيزيقية، وهو الرأي نفسه في شأن موقفنيتشه من المسيحية، وفي مناهضته لها، إذ يظهر ذلك في جل مؤلفاته خاصة في مؤلفه (عدو أو نقيض المسيحية Anti-christ)، كما يؤكد أنها فلسفة لا تعبر إلاّ عن (الذاتية) التي تعود في أصولها إلى ديكارت[28]، وفي الفلسفة القديمة إلى بروتاغوراسProtagoras (480- 411ق.م)[29]، ومنه يكون " **تاريخ الفلسفة الغربية من ديكارت إلى نيتشه يعبر عن تجل انطولوجي لميتافيزيقا الذاتية، ومن ثم للعدمية**"[30].

و يمكننا القول منذ الآن أن هايدغر لا يشخص الإنسان الأعلى المتفوق، بل يجنح إلى تفادي المفاهيم المبسطة التي تجعل منه بطلاً وحيدًا أو شخصية عظيمة، فهايدغر يتبع في تعريفاته للإنسان المتفوق بكل دقة، الإنسان المتفوق بالنسبة له صورة جماعية منظمة، أو الإنسان الجماعي، وهو أولئك الذين يسودون ويأمرون ويصنعون القوانين[31]، يعني أولئك الذين يقررون القيم العليا، وينادي هايدغر نفسه هذه النخبة التي يريد أن تكون المشرعة لقيم جديدة، فالإنسان المتفوق كما يقول هايدغر هو " **إنكار غير مشروط في الإرادة لماهية الإنسان كما مثلت حتى الوقت**

الراهن. فالإنسان يفهم، في حدود الميتافيزيقا، من حيث هو حيوان عاقل. وينكر الإنسان المتفوق، بالضبط، هذه الماهية للإنسان الذي يشكل العقل طابعه الحاسم لكن هذا الإنكار ميتافيزيائي البعد عند نيتشه: فالعقل يُقصى من حيث هو السبب والمقياس الرئيسي لإقامة القيم"[32]. وعلى غرار نيتشه يَعتبِر هايدغر العدمية التي ينتج عنها الوجود حالة سيكولوجية ، فالعدمية تظهر أولاً حين يظهر الشعور بقيمة لا تقدر العالم ، وبصورة أدق البحث عن معنى لجميع الأشياء الحادثة ، والوجود المشخص من حيث هو كائن ، وهو كما يأخذ هايدغر عن نيتشه لا معنى له ، والمعنى يمثل ما تصدق له القيمة أو الهدف ، وهذه المفاهيم تولد من سيكولوجيا إرادية ، فهي نمط من أنماط الإرادة ولا أكثر من ذلك[33].

الإرادة الإنسانية بحاجة إلى هدف ، ولا تستطيع الاستغناء عن الترجي في شيء ما ، عن التفوق في شيء ما ، وتفضل الترجي من عدمه ، وذلك لا وجود للإرادة من حيث هي إرادة القوة أو إرادة الإرادة. وإرادة الإرادة هي (منزل هايدغر لإرادة القوة)، من حيث هي إرادة الإسباق في العالي ومعرفته لإصدار الأوامر ، لذا فهي لا تخشى العدم بل تخشى عدم الإرادة ، وهذا يعني فناء ماهيتها الخاصة ، والخوف من فراغ الإرادة هو الحقيقة الأساسية "**للإرادة الإنسانية**". ومن هذه الحقيقة الأساسية تنشأ حقيقة أن الإرادة تفضل أن تكون إرادة العدم على انعدام الإرادة ، ويتيح المعنى ، والهدف إعطاء الإرادة إمكانية أن تكون إرادة ، وعلى أي حال فلا وجود في طريقه للحياة ، فالإرادة ذاتها أو كما صورها لنا نيتشه ، في نظر هايدغر ميتافيزيقية ، لأنها تفضي حتمًا إلى نسيان الوجود وتذكر الموجود ، كما يتضح لنا في هذا القول الذي يشيد من خلاله بإرادة الكائن الإنساني كموجود" **لأن الفلسفة التي تستمد عناصرها ومقومات خطابها من الإشادة بالإنسان وبإرادته**"[34]، لهذا كانت دعوة هايدغر صريحة لتجاوز الميتافيزيقا ، والتي تعني عنده " **ذلك الضرب من التساؤل الذي يتعدى الموجودات ويتجاوزها من أجل أن يسترجعها ويتذكرها في حقيقتها وفي كليتها، ورأى أن المصطلح التقليدي الذي يطلق على هذا الضرب من التساؤل المتجاوز هو مصطلح (العلو)**"[35]، فالكائن هنا يجب أن يعلو لأنه يمثل تركيب الواقع الإنساني ، **فالآنية** أو (الدازاين Dasein)[36]هي الكائن الذي يحقق فعل العلو ، والعلو هو منبع كل حقيقة وجودية. وهذا يقتضي في نظر هايدغر التضحية بالعالم ، وبالإيمان ، وبالإنسان ذاته بوصفه منتوجًا للفكر الميتافيزيقي.

والدعوة لإلغاء الذات أو (**موت الإنسان**) الإنساني– الميتافيزيقي- تمثل عند هايدغر تبشيرًا ببزوغ فجر جديد وأصيل عن الإنسان ، وهذا يذكرنا بتبشير نيتشه بميلاد الإنسان الأعلى Le Surhomme.

يواصل هايدغر عرض هذه الأطروحة معتبرًا نفسه مفسرًا وملزمًا بتصحيح نيتشه الذي يتصور العدمية من حيث هي حالة متوسطة ، كما يرى أن التأكيد النيتشوي للوائح القيم الجديدة ، لا يحطم إطار الفلسفة السابقة بل هو ميتافيزيقا لإرادة القوة ، ذلك أن إرادة القوة هي ذات وموضوع الميتافيزيقا التي تسودها فكرة القيمة[37].

التشاؤم في الشكل الأولي للعدمية هو ظاهرة لا يغض هايدغر النظر عنها ، فمثله كمثل سلفه من الفلاسفة ، غير أنه حاول الخروج من هذا المأزق ، بواسطة فعالية قصوى ، إذ يقسم التشاؤم إلى نوعين ؛ "**تشاؤم الضعف**" ، و"**تشاؤم القوة**" ، أما الأول يشاهد في كل مكان **السقوط** وقوى الوجود المظلمة ، ويعرف مسبقًا متى وكيف يتم هذا السقوط ، فالمتشائم من المرتبة العليا (الثاني) لا ينساق وراء الخطأ بل ينظر بشجاعة إلى الخطر الذي يهدد الكينونة ، ويدفعه ذلك إلى معرفة الشروط التي تتيح فهم الأشياء ثم العمل على إجبار الأحداث على الرجوع ومنع المنعطف غير المنشود للتاريخ ، وكان لهذا التقسيم معنى عند نيتشه عندما يسمح لنفسه بتشريع قيم القوة العدوانية للقضاء على التشاؤم من الشكل الأول من خلال مراجعة جميع القيم السائدة ، غير أن هذا الأمل لم يتحقق عند نيتشه ، بهذا نجد هايدغر يحاول مواصلة السعي إلى تحقيق الذات الحقيقية ، بغية تحقيق الكينونة الحقيقية أيضًا ، فالحقيقة موجودة لأنني أكون أنا نفسي[38] على حد قوله ، وهذا هو هدف نيتشه نفسه من قوله "**كن أنت نفسك**" ، باعتبارها الصفة الجوهرية في الإنسان المتجاوز" **الإنسان الذي لا يعوقه عائق، ولا يحد إراداته حد. إنسان القمم الشامخة والمرتفعات العالية**"[39].

يتجه هايدغر تجاه المسار الذي سار عليه نيتشه إذن ، عندما يعدل الفكرة النيتشوية عن عدمية غير مكتملة ، حيث يوظفها كسلاح في نضاله ضد الاشتراكية ونظرية الشيوعية العلمية باعتبارها عقيدة تحل مكان المثل الأعلى للتسوية الذي نادت به المسيحية حينما بشرت بالمساواة الشيوعية ، وفي العدمية الكاملة فهي تسير نحو تعريف الحقيقة في ماهيتها من حيث هي شكل لإرادة القوة ، وهي لا تتوقف عند إنكار الحياة التام بل بالعكس من ذلك ، بيد أن هايدغر يقبل

بالحدود القصوى والتي تتخذ توجهًا مناوئًا للشيوعية الماركسية ومناوئًا للإتحاد السوفيتي باعتباره قوة دولية حاسمة، في الوقت الذي كان فيه نيتشه يعتبر العدمية مرضًا عَامِلُه:" **الحمى الراشحة لنزعة المساواة، هذه الحمى الراشحة التي تنمو بصورة كامنة في البيئة الدافئة والمجهزة لمحبة القريب المسيحية**"[40]، فهايدغر لا يقترح شيئًا في تأويله للماركسية سوى إفقار مضمونها وتشوهه.

الإنسان المعاصر حسب هايدغر هو الإنسان الأخير، الإنسان الذي افتقد إلى إنسانيته ومركز ثقله، هو عدمية لم يتم تجاوزها بعد، ولذلك كان ولابد من أن يقفز فوق ذاته، هذا هو الإنسان الأعلى الذي يتصوره نيتشه بحيث يمتلك إرادة قوة تمكنه من بلوغ ذلك واصفًا إياه بالحيوان الكاسر الأشقر، إنسان ينبغي أن ينطلق من الطبيعة، من الأرض، من الجسد لا من العقل. وما يجتذب هايدغر في الإنسان المتفوق لنيتشه، المبدأ الميتافيزيقي لتجاوز الإنسان الحالي (العدمي) كما سبق ذكرنا لذلك، وفي ظل الأزمة الرأسمالية الراهنة يتصور الإنسان المتفوق من حيث هو أداة للسيطرة على العالم، سيطرة اقتصادية وسياسية، وهنا بدأ التفكير في إنشاء نظام عالمي جديد وحكومة عالمية.

لكن السؤال الذي يثار هنا هل فلسفة مراجعة جميع القيم تتجاوز العدمية حقًا؟ يبدو أن نيتشه لم يتمكن من تجاوز العدمية بذلك، فعدميته ليست عاجزة فقط، بل هي لا تستطيع تجاوز العدمية إطلاقًا، لأن وسيلته للتجاوز تتمثل في إقامة قيم جديدة على أساس إرادة القوة، أما معنى التجاوز عند هايدغر هو أن يخضع المرء شيئًا ما لذاته، وتجاوز العدمية يكون بإخضاع الوجود ذاته للإنسان وسلطانه[41].

إن الفكرة تستمر في العمل، وهي مركز الثقل الذي تفتقر إليه الإنسانية المعاصرة، حيث يتناول هايدغر إرادة القوة في شكلها المعدّل، وليس فيما يبدو من أجل قيمتها الأنطولوجية الأساسية، وفي هذا التأويل تبدو إرادة القوة الميتافيزيقية قبل كل شيء من حيث هي نمط للفعل، ومن حيث هي إرادة تزيد دوافعه، وهي أمر، إرادة تأمر، إرادة القوة التي تقول: (**ليكن**) وجودها وجوديًا، وليس غرض هذا الأمر شيء فوق حسي، متناهيًا، بل هو أرضنا، فإرادة القوة وسيلة للنضال ومن أجل السيطرة على الأرض، وهذا ما لا يفسر الميتافيزيائية لإرادة القوة بقدر ما يفسر أهميتها السياسية والصراعات الطبقية في أيامنا الراهنة، و نستطيع أن نجد البراهين الأكثر مباشرة أيضًا على هذا الموضوع، فهايدغر ينشئ أيضًا فارقًا نوعيًا بين إرادة القوة، وإرادة قوة الأنماط البشرية (من عروق وشعوب) وهي العليا، وإرادة قوة الناس الذين هم من مرتبة أدنى، أي أصحاب الطبقات المضطهدة، لكنه يتصرف بطريقة أكثر مرونة من سلفه، فيترك للطبقات الاجتماعية، إنه يفكر بوجه التقريب، إذا كان امرؤ في مرتبة، فالخادم لا يستطيع أن يحتل مكان سيده، فإنه يحتفظ من جهة واحدة بمنظور أن يكون سيدًا لامرئ آخر يجعله في خدمته ويرتفع فوقه، كما يستطيع من جهة ثانية أن يتغنى بقوله أن سيده لا يعدو كونه خادمًا لسيد آخر أرفع منه مكانة[42].

يرى هيدجر بخصوص هذه المسألة أن" **الطبقات الاجتماعية المختلفة ليست سوى درجات من نفس السلم التراتبي، إن إرادة القوة هي دائمًا الرغبة في أن يكون المرء سيدًا، و لا تنكر هذه الإرادة نظريًا على أي كان، فليس محظورًا على الخادم، وفقًا لهذا الحق الصوري، أن يتلخص (في إطار الترتيب القائم بالطبع) من وضعه المضطهد وأن يرتفع فوق إنسان أخر**"[43]،والخادم هنا يتميز بصفة، في كونه يأمل دائمًا، كما يرغب في وجود امرئ دونه، بحيث يمكنه إصدار أومرًا إليه، فهو بدوره يرغب في الارتقاء إلى وجود السيد- إلى سيد-، وهذا الوجود على درجات، وهو عبارة أيضًا عن انعكاس سياسي للبنية التراتبية للمجتمع الإقطاعي.

3- الفن واللغة من نيتشه إلى هيدجر

أما إذا عدنا إلى الفن عند نيتشه فإنه يمثل مشروعًا بديلاً للحس الديني، فالأمر كذلك بالنسبة لهايدغر ، يبدو ذلك جليًا من خلال محاضرة ألقاها هذا الأخير عن (أصل العمل الفني) في عام 1936م، إنه يتجه نحو فلسفة ذات الهام نيتشوي، تبحث عن الاندماج في قلب الأرض، ومنه فإن الفكر والشعر (أو الفن) مدعوان لمجاوزة الميتافيزيقا التي عرفت اكتمالها، وبالأحرى نهايتها مع نيتشه وبات مطروحا سلوك طريق آخر لتصور العالم غير طريق الميتافيزيقا، وخاصة ميتافيزيقا الذاتية التي تأسست على يد ديكارت كما أسلفنا، وبما أن الميتافيزيقا قادتنا إلى نسيان الكينونة فلعل الفن يعيدنا إلى مسكن الوجود، ويجدر التوضيح هنا أن هايدغر يستعمل كلمة (شعر[44]) بالمعنى الواسع للدلالة على الفن، إذ يقول" **الفن كله بوصفه ترك حدوث حقيقة الموجود على هذا النحو هو جوهر الشعر... إن ما يعرضه الشعر هو المنفتح**"[45]، فالشعر لا يختص به الشعراء وحدهم، وكل فنان حقًا هو بالضرورة شاعر.، يقول هايدغر في محاضرته

(أصل العمل الفني)" **إذا كان الفن في جوهره شعرًا، فيجب ان ينسب فن العمارة وفن التصوير وفن الموسيقى إلى فن الشعرن (...)، الشعر طريقة من طرق تصميم الحقيقة المنير، أي الشعر بهذا المعنى الواسع**"[46]، فما الفن عند هايدغر؟، وما الذي يمنحه هذه القدرة على تجاوز الميتافيزيقا وتلافي نسيان الكينونة؟

الفن انكشاف لحقيقة الكينونة، وترك وتحويل الاختفاء إلى تحجب، إن ماهية الفن هي ما يجعل الكينونة تظهر، والحقيقة تلمع وتسطع، يقول هايدغر" **إن المعنى الأساسي للفن هو وظيفته الكاشفة، فهو يكشف الوجود بإضفاء شكل على ما ندركه**"[47]، لكن إذا كانت ماهية الفن هي ترك الكينونة تكون، والحقيقة تسطع، فهذا لا يعني قطعا مطابقة الواقع ومحاكاته، ولا ينبغي البحث عن حقيقة الفن خارج الفن، أي في الواقع. إن حقيقة الفن ترقد داخله، أي داخل حضوره وانفتاحه، الفن إذن هو انبجاس (Emergence) وظهور (Apparition) لعالم هو عالمه، ولحقيقة هي حقيقته.

فالفن هو راعي الوجود وحارسه، أما الفنان لا يعمل سوى على المنح والعطاء مما يدخره الوجود، والامتثال لما يمليه عليه نداؤه، وينزع منه ما يقدر عليه بواسطة هذا الخط ما بين العالم والأرض، الفن توتر ما بين هذين القطبين، والفنان لا يبدع شيئا من عنده، بل يجد اللغة المناسبة لنداء الوجود، ومن ثم كانت اللغة الأصلية ذاتها شعرا، والشعر بمعناه الواسع فنا، فما يكشفه الفن لا يمكن أن يكون موضوع تمثل (Re-presentation)، فلا دخل للحساب والذاتية في الفن، إن ما يكشفه هو من إملاء الوجود ووحيه.

فلنعد إلى الفن باعتباره توترا ما بين العالم والأرض، العالم باعتباره انبجاسا وانفراجا، بينما الأرض عَتَمة وظُلمة، الأرض تمثل الأم الخصبة والمصدر البدائي والأساس الأولي لكل شيء، العالم ظهور والأرض انسحاب، يستعمل هايدغر الأرض بمعنى الأساس بما هي مسكن يستقر فيه شعب تاريخي أصيل" **وعلى الأرض وفيها يؤسس الإنسان التاريخي سكناه في العالم**"[48]، الفن توتر ما بينهما، وهو مطالب بتقريب العالم من الأرض، والظهور من الاختفاء، والمجيء من الانسحاب. مهمة الفن تأسيس الوجود، ومن خلال إقامة عالم على أرض هي منبع كل الإمكانات ودعوتها لأن تصير مستقرا ومسكنا للإنسان. ولا يقصد هايدغر بالأرض الطبيعة، مادامت هذه الأخيرة خاضعة للحسابية والموضعة التقنية والعلمية منذ العصور الحديثة، حيث تم إفراغها من أسرارها، وصارت مجالا لسيادة الإنسان الحديث، فالطبيعة قد أفشت كل أسرارها، أما الأرض فهي لا تظهر إلا لتنسحب من جديد، إنها اللا انكشاف الذي يستعصي بطبيعته على كل انكشاف. يُوَفَقُ الفن فيما أخفقت فيه الميتافيزيقا ألا وهو تأسيس للكينونة وإصاخة السمع لندائها بواسطة تسميتها، فقوة التسمية تتعدى كونها مجرد إعطاء أسماء للأشياء، إنها ترك للكينونة تكون، فالأشياء المسماة مدعوة للانكشاف في الكينونة، التسمية دعوة ونداء للأشياء كي تكون، إنها تأسيس للأشياء في الوجود. وهذا ما يعطي للغة أهمية بالغة، فمهمتها من أخطر المهام.

سيعمل هايدغر من خلال إعادة قراءته لماهية اللغة على تجاوز البعد المنطقي والميتافيزيقي لهذه الماهية، وستُفقد بالتالي الفكر والوجود كل دلالة ميتافيزيقية ارتبطت به عبر مسارهما التاريخي منذ أفلاطون مرورًا بديكارت وكانط وصولاً إلى هيغل، وإلى إعادة بعث ماهية اللغة الأصلية كما فهمها فلاسفة الإغريق الأوائل، لغة لا يتكلمها الإنسان سوى كمستجيب لها بمعنى كمستمع،" **فعل الاستماع هو في ذاته فعل الإبصار، وإبصار الكل بنظرة واحدة، وسمعه بكامله، هما نفس الفعل**"[49]، وفي هذا فقط يتسنى للأشياء حضورها في معناها المنكشف الأصيل، اللغة، إذن تبعًا لهذا المعنى هي الوسط الذي يحدث فيه ومن خلاله الكشف الأنطولوجي، وهذا ما عبر عنه غادامير أيضًا في هذا القول" **الوجود الوحيد الذي يمكن فهمه هو اللغة**"[50]، ومعنى ذلك أن ما يؤسس لماهية اللغة، لا يرتبط فقط باعتبار اللغة وسيلة للفهم أو بوصفها أداة قادرة على نقل تجارب الإنسان وقراراته وعواطفه. فاللغة ليست وسيلة فقط يملكها الإنسان كما يملك وسائل وأدوات أخرى، معنى النقد عند هايدغر أوسع من ذلك بكثير، إن اللغة يؤكد هايدغر، هي أولاً وقبل كل شيء ما يضمن إمكانية أن يوجد الإنسان في انفتاح الموجود" **هناك حيث توجد اللغة، يوجد العالم، وهناك حيث يوجد عالم يوجد تاريخ**"[51]، فاللغة نعمة بمعنى أشد أصالة، إنها نعمة وضمان لهذا العالم وهذا التاريخ، بمعنى أنها تضمن أن يكون في استطاعة الإنسان الوجود بوصفه كائنا تاريخيا.

يتحقق انفتاح الوجود في اللغة، ونحن كما يرى ذلك هايدغر في أمس الحاجة إلى التأمل في ماهية اللغة للاتصال بما يمكن الإنصات إليه، إن مسألة التفكير في اللغة هي مسألة إنصات، وليست مسألة بحث في قواعدها وأصولها، أو

اعتبارها أداة بيد الإنسان" **الكلام يتكلم La parole parle بوصفه استجماعًا للذات حيث يقرع الصمت، ... إن الإنسان يتكلم بمقدار ما يجيب عن الكلام، والإجابة هي الإصغاء، ويكون إصغاء حيث يكون انتماء إلى إيعاز الصمت**"[52]، المتكلم إذن مطالب بسماع ما لا يُسمع ، بحيث يكون هنا غير المسموع مسموعٌ.

إن اللغة هي مسكن الوجود ، وهناك يكمن جلالها وخطورتها ، إنها حسب هايدغر أخطر النعم ، وما دامت كذلك ، فهي أكثر من مجرد أداة ووسيلة للتواصل ، إنها كشف وانكشاف ، يقول هايدغر في محاضرته (الشعر مسكن الإنسان)" **والإنسان يتصرف كما لو أنه خالق Créateur اللغة وسيدها Le Maitre، في حين أنها هي سيدته وستظل كذلك ...، وعندما تنقلب علاقة السيادة هذه فإن دسائس غريبة تخطر ببال الإنسان، وتتحول اللغة إلى وسيلة للتعبير، وبهذه الصفة قد تغدو مجرد وسيلة للضغط Pression.... فاللغة في واقع الأمر هي التي تتحدث، أما الإنسان فإنه يتكلم فقط كي يجيب اللغة فيما هو ينصت إلى ما تقوله له. ومن بين كل النداءات التي نساهم-نحن معشر البشر-في إنطاقها يعتبر نداء اللغة أرقاها وأولاها...، فاللغة تومئ لنا وهي أول وأخر من يزودنا بكينونة الشيء L'être d'une chose...، والتوازن الذي يصغي به الإنسان صادقًا إلى نداء اللغة إنما ينبع من القول الناطق في مادة الشعر، فكلما ازدادت أعمال الشاعر شاعرية Poétique ازداد قوله تحررًا، وانفتاحًا على ما ليس في الحسبان L'imprévu**"[53]. فالوجود ينكشف في اللغة ، بقدر ما تكون اللغة أخطر النعم فإنها معرضة أكثر من غيرها للتخريب ، وبالفعل فقد تحولت بفعل هيمنة الذاتية إلى أداة للسيطرة على الموجود ، إن اللغة تسلم نفسها لإرادتنا المحضة وإلى نشاطنا كأداة للسيطرة على الموجود ، يشير هايدغر إلىأن انحطاط اللغة ، الذي يتكلم عنه منذ زمن قريب ، وبشكل متأخر ، ليس سببا ، وإنما هو نتيجة لصيرورة تخلت اللغة بموجبها وتحت هيمنة الميتافيزيقا الحديثة عن ذاتها ، لا زالت اللغة تخفي ماهيتها عنها باعتبارها مسكن الوجود. إذن حتى تنهض اللغة بمهمتها من جديد وكما كانت لدى الفلاسفة ما قبل السقراطيين ، يجب تنقيتها مما علق بها من شوائب الأداتية ، ومصدر هذه النزعة الأداتية يعود بالأساس إلى هيمنة ميتافيزيقا الذاتية ، والشعر هو الكفيل برد الاعتبار للغة كمسكن للوجود ، فما هي وظيفة الشعر عند هايدغر ؟

يجيب هايدغر قائلاً ؛" **الشعر ليس مجرد تفكير اعتباطي شارد ولا هو مجرد حومان التصور والتخيل حول ما هو غير واقعي**"[54]، بما أنه يُظهر هذه القدرة الأصلية على التسمية ، وهي قدرة اللغة في ماهيتها ، وليست قدرة الشاعر ، فكل شعر عظيم يحمل للغة ما يبقى مختفيا في اللغة العادية ، التي تختزل في وظيفتها كأداة للتواصل ، أي الماهية الكاشفة للغة ، فالشعر يعبر عن ماهيته في نفس الوقت الذي يعبر عن ماهيته كقصيدة أصلية ، كقصيدة صامتة لظهور الوجود ، إن الشعر يعيد للغة قدرتها على تسمية الأشياء ، ودعوتها لأن توجد ، فاللغة بفضل الشعر تستعيد قوتها على تأسيس الوجود ، وما اللغة سوى القصيدة البدائية لشعب تاريخي أصيل ، فهذه القصيدة الأصلية تعتبر منبع الشعر.

وهنا نجد هايدغر يميز ويفرق بين القصيدة (Poème) والشعر (Poésie) فالقصيدة هي اللغة البدائية ، والشعر يأتي بعد القصيدة ويعيد قولها ، ولولا الشعر لما كانت قصيدة وما كانت لغة أصلية. إن اللغة حسب هايدغر شعرنة للوجود (Poématisation) ولا يمكن للإنسان أن يحيا على الأرض إلا شعريا ، إن الشعر تأسيس للوجود ، والفنانون والشعراء رعاته وحماته ، وبفضل الشعر تتحول اللغة من امتلاك الموجود إلى انكشاف الوجود ، فالشعر لا يؤسس الوجود فحسب ، بل يؤسس التاريخ أيضا ، فالشعر في آخر المطاف سوى الأرض كمسكن ومستقر.

الشعر نفسه لغة ، لكن ليست اللغة كما تُنقل لنا من خلال علم اللسانيات ، أو درس فلسفة اللغة ، والمنطق ، ليست اللغة مادة للشعر ، وهي ليست فقط مجموعة من العلامات تؤدي وظيفة التواصل ، يقول جون بوفريه" **ليست اللغة نسق من الدلائل والعلامات، هي علاقة بالعالم، ولا تتم هذه العلاقة من خلال توسط عالم لساني بيننا وبين عالم الموجودات كما يراها هومبولت، بل من خلال انفتاح العالم على ذاته**"[55]، وإنما يجب النظر إليها باعتبارها قوة إظهاري ، قوة دافعة لكل انبثاق وانفتاح ، إنها الحامل لإمكان الوجود الإنساني والتفكير في الوجود طريقة أصلية للشعر ، أو هو الشعر الأصلي الذي يسبق الشعر وسائر أنواع الفنون ، ما دامت كل الفنون تترك في إطار (لغة الوجود).

نفهم مما سبق أن الفن في أرقى صوره شعر" **جوهر الفن هو الشعر**"[56]، وبما أن الفن حسب تعريف هايدغر هو تهيؤ لانكشاف الحقيقة ، فإنها لا تنكشف سوى بتكثيفها وهذا هو معنى الفعل ، والمهمة العليا والأساسية للفن الشعري

تتمثل في صياغة الحقيقة شعريا أو بعبارة أخرى شعرنتها ، فالحقيقة تكشف نفسها شعريا مما يجعلها قصيدة (Poème)، أو لنقل مكثفة في قصيدة ، واللغة بالذات هي القصيدة الأصل ، يأتي الشعر تاليا لها ليعيد ما تقوله.

إن تكثيف الحقيقة في قصيدة ، ثم إظهارها في الشعر تاليا ، يجعلها قابلة للظهور في فسحة الانفراج والإضاءة ، وهو معنى قول هايدغر إن الشعر تأسيس للوجود ، وتركه يوجد ، إنه حماية ورعاية له.

إذا كانت الأرض أساس الفن ومسكنه ومستقره الأصلي ، فهي ليست شيئا آخر سوى اللغة باعتبارها مسكن الوجود ، اللغة مسكن الوجود وفي أحضانها يسكن الإنسان على حد تعبير هايدغر ، حيث يحاول الفن أو الشعر تأسيس عالم هو بمثابة إضاءة على أرض هي اللغة البدائية ، ومحاولة صياغتها وحملها على الظهور رغم استعصائها وتمنعها وانسحابها الدائم ، وذلك في حيز إضاءة ولمعان.

هناك لغة بدئية تتجسد في القصيدة ، وهي موجودة قبل الفن أو الشعر ، الذي يعيد قول القصيدة-الأصل وصياغتها شعريا. وبذلك يكون الفن تأسيسا للوجود من خلال شعرنته ، الفن استلهام للقصيدة الأصل ، والفنان لا يبدع شيئا ، إذ تحيل مقولة الإبداع على الذاتية. وهذا ما يروم هايدغر نقده جذريًا. الإبداع في نظر هايدغر مقولة ضاربة في تربة انطولوجية ، ويحيل رأسا إلى العقيدة التوراتية ، إذ يقول هايدغر"**تبعا للقصيدة التوراتية فإن مجموع الموجودات شيء مخلوق، ونقصد بذلك شيء مصنوع**"[57]، الفنان لا يبدع شيئا ، بل يمتح من الوجود ، ويصيخ له السمع وينتشله من النسيان ، ويتركه يوجد ، ويدعوه للظهور. وفي عمله ذلك ، يحاول أن ينتزع منه أثرا بضربة خط ، ينقل هايدغر عن دورير(Durer) قوله:" **في الحقيقة، إن الفن يختفي في الطبيعة زمن يستطيع انتزاعه منها بضربة خط يملكه**"[58]، يقول هايدغر في مكان آخر" **الأثر الفني بدون أدنى شك يصير فعليا ويأتي للوجود بواسطة حركة الرسم والكتابة هو انفتاح الحقيقة ذاتها كدائرة أوسع تحتوي سلفا الأثر الفني والفنان معا**"[59]، ويضيف" **أن من يخط الدائرة الأوسع ليس الفنان وإنما الحقيقة ذاتــها في انكشافها**"[60]، وحتى إن سلمنا بمقولة الإبداع ، فليس الفنان هو المبدع ، بل الحقيقة هي المبدعة ، وتبدع أثناء انكشافها ، و" **الحقيقة كهدية من جانب الوجود لا كثمرة لبحث الإنسان**"[61]، الحقيقة تقيم نفسها في العمل ، والحقيقة لا توجد إلاّ بوصفها صراعًا بين الفجوة الضوئية والخفاء في التناقض بين العالم و الأرض[62].

حقا إن الأشكال الفنية تتوقف على الفنان لإخراجها في شكل عمل أو أثر فني ، وتجد إرهاصاتها ومقدماتها في الحقيقة التي تظهر وتختفي ، فالحقيقة تؤسس الفن ، والفن يستجيب لندائها. الحقيقة عهدة في يد الفنان ، والفنان مرتهن لها ، توجد علاقة تأسيس متبادل ، والفنان لا يعمل سوى على النظم والتركيب لما هو قابل للنظم والتركيب.

إن هذا كله يرجع بنا إلى الحديث عن فكرة الله ، إذ علينا أن نفكر في الله ابتداءً من الوجود على حد قول هايدغر ، فالوجود ليس هو الله ، كما أن اللغة لا يمكنها التعبير بطريقة ثبوتية عن وجود الله ، وعمن هو الله ، واللاهوت حينما حاول الدفاع عن الله أدى ذلك إلى ظهور إله الفلاسفة الذي اعتبر من أفلاطون إلى نيتشه **قيمة** مطلقة[63]، لكن بتعبير هايدغر الاقتراب من الله الحقيقي لابد من مساءلة الكينونة ، وتلك هي مهمة الفكر واللاهوت أيضًا.

لهذا كان هجوم نيتشه على الله في نظر هايدغر هو هجوم على الإله الأخلاقي الذي تصورته المسيحية ، والإله باعتباره قيمة ليس إلهاً في الحقيقة ، ومنه الله لم يمت كما أعلن ذلك نيتشه في كتابه (هكذا تكلم زارادشت)، لهذا كان يرفض هايدغر أن يكون الله موجودًا من الموجودات ، أو علة أو شخصًا ، والكينونة هي ما تحتاج إليه الآلهة.

تلك الفكرة عن الإله جعلت هايدغر يرفض أن توصف فلسفته بالإلحاد ، وقد صرح أن فكره عمومًا يهيئ بُعد القداسة الذي يجب أن يسبق كل حديث عن الله أو الدين ، ولقد حرص دومًا البعد عن الدين ، إلاّ أنه لم يغلق باب الحوار بينه وبين رجال اللاهوت المسيحي.

خاتمة

القارئ لمؤلفات نيتشه يدرك مدى قوة المطرقة التي كان يحملها ، وما كان يستهدفه مشروعه الفلسفي الثوري ، محاولاً هدم كل الأطر التي بُنيت عليها الحداثة الغربية سيما الفكر الميتافيزيقي الذي بدأت تظهر معالمه بشكل أوضح خاصة مع المثالية الأفلاطونية ممتداً عبر تاريخ الفلسفة إلى غاية زمن نيتشه وبعده ، لقد كانت فلسفة هذا الأخير جريئة بانتقاداتها وبكشف عرى الثقافة الغربية السائدة.

لقد كان موقف نيتشه من الميتافيزيقا ومن مفاهيمها يحمل في طياته جانبين نقديين ؛ أحدهما فلسفي ، والآخر

لغوي ، أما الجانب الأول ينتقد من خلاله الفلاسفة الذين أعطوا تلك المفاهيم الميتافيزيقية قدرًا غير محدودٍ من القداسة ، أما الجانب الثاني أو اللغوي ؛ فإن اللغة لا تؤمن بالثبات وإنما تخلق مصطلحات ومفاهيم جديدة ، فهي في صيرورة دائمة. نيتشه ناهض الفلسفة التي أقامت مركزية الإله والعقل ، وأسس لمركزية جديدة هي مركزية الإنسان الأرقى. لقد أطلق جناحي هذا الإنسان كي يحيا أكبر مخاطرة ميتافيزيقية ، اعتقاداً منه أن ذلك أساس لتجاوز كل ما هو ميتافيزيقي ، تبشيراً منه لميلاد عصر جديد عصر الإنسان المقتدر ، عصر تنتفي فيه الثنائيات الأفلاطونية ، ليأتي هايدغر بوصفه لأستاذه على أنه أخر الميتافيزيقيين ، فأصبح حال نيتشه أمامه كحال كانط بمشروعه النقدي أمام نيتشه نفسه ، ففي نظر نيتشه أن نقدية كانط نقدية وهمية كرست أكثر للقيم والمبادئ الفكرية السائدة بدل نقدها نقدا حقيقيًا ، وكذا تغييرها بأخرى.

عمل هايدغر على إحداث ثورة مضادة ، رغم أنه يبدو مما سبق أنه تجرع من نفس الكأس التي شرب منها نيتشه ، مبديًا تأثره الواضح بنمط الفكر النقدي النيتشوي الذي زعزع كيان الفكر الغربي ، ففي نظر هايدغر أن العدمية ما هي إلا حالة سيكولوجية ، وإرادة القوة في حد ذاتها ميتافيزيقية ، لأنها ترتبط بذات الإنسان الذي بشر به نيتشه ، لهذا نجد هايدغر بدوره يُبشر بموت الإنسان وذلك بالعودة لإلغاء الذات ، فنيتشه لم يتجاوز الميتافيزيقا على حد زعمه بقدر ما أسس لميتافيزيقا الذات الإنسانية ، ميتافيزيقا جديدة مغايرة للتي سبقتها.

ثم أعطى هايدغر الفن (القصيدة والشعر)، كما فعل نيتشه قبله أهمية كبيرة كحس جمالي بديل ، فالفن عنده انكشاف لحقيقة الكينونة ، والفن وظيفته تحقيق ما أخفقت الميتافيزيقا في تحقيقه ، ألا وهو تأسيس للكينونة ، أي ترك الكينونة تكون ، وهنا يتدخل عنصر أخر لا يقل أهمية عن الفن ، بل مهمته أخطر ألا وهو اللغة ، فمهمة هذه الأخيرة ليست التواصل بين البشر فقط ، فهي ليست مجرد أداة ، بل هي مسكن الوجود ، فهي حسب هايدغر أخطر النعم ، لأنها قد ترضخ لهيمنة الذات والميتافيزيقا ، فتفقد قيمتها وأهميتها ، لذا يجب أن ترتبط أكثر بالشعر ، لأنه يعيد للغة قدرتها على تسمية الأشياء ، هنا نلاحظ أهمية وقوة هذه العناصر في تداخلها.

رُب مهمة تاريخية تبدو من العمق والشمولية والطرافة ؛ بحيث لن نجد مفكرًا من القرن العشرين قام بها على نحو طريف ومتفرد كالذي فعله هايدغر ، إن تخطي الميتافيزيقا ؛ والميتافيزيقا الحديثة خاصة ؛ يقتضي مفهومًا طريفًا عنها ، فهي ليست مبحثًا فلسفيًا ، أو مفهومًا معقدًا ، أو حتى جانبًا معزولاً من الحياة الإنسانية ، إنها القدر التاريخي للغرب من أفلاطون إلى نيتشهوهسرل.

الميتافيزيقا عنده هي الطريقة التي فكر بها الوجود ككل من أفلاطون إلى نيتشه ، إنها المنعرج أو الدرب الذي أخذه الفكر من أفلاطون ليصبح بذلك مصير الغرب بأسره ، فكان نقد هايدغر لها محايثًا عبر مساءلة نصوصها ومفاهيمها مساءلة فينومينولوجية تأويلية قصد استنفاذ كل إمكانياتها الفلسفية وحتى يعدم إمكانية ظهروها مرة أخرى ، فالميتافيزيقا لا يمكن رفضها مباشرة لأنها تستمد ضماناتها من سؤالها ، ويقينها من شكها ، فالفكر الذي ينكر ويُسائَل يجب عليه أن يقدم تفسيرًا مفصلاً لهويته وماهيته الخاصة.

في الأخير يُرجع هايدغر عدم قدرة نيتشه على تجاوز الميتافيزيقا لهيمنة مفهوم القيمة على فلسفته ، باعتباره مفهوماً يشكل عائقًا ، يحول دون استعادة الوجود الضائع والمنسي ، قد يكون الأمر كذلك حسب هايدغر ، لكن في نظر غيره من الفلاسفة المعاصرين أمثال ميشال فوكو وجيل دولوز ، فهم يرون عكس ذلك ، إن مشكلة القيمة مكنت نيتشه من مضايقة وخنق ما يعتبر حقيقة ميتافيزيقية ، فمنظور نيتشه للقيمة مكنه من فتح فلسفة جديدة ، وتأسيس انطولوجيا وضعته خارج نطاق الميتافيزيقا ، كما تمكن من الانفلات من قبضتها

.

الهوامش

1. **هايدغر مارتن Heidegger Martin (1889- 1978م):** فيلسوف ألماني ، شغلته كثيرًا مشكلة الوجود. فكان من مؤسسي المذهب الوجودي من حيث هو بحث في علاقة الوجود بالإنسان وعلاقة الإنسان بالوجود. من كتبه " كانط وشكلة الميتافيزيقا" ، و" المدخل إلى الميتافيزيقا" ، و" مبدأ السبب" ، و" الوجود والزمان" ، و" ماهية الحقيقة".

2. **هسرل إيدموند Husserl Edmund (1859- 1938م):** فيلسوف ألماني ، جعل الظواهر موضوع الفلسفة التي عدها علمًا وصفيًا ، ولذلك يُعتبر مؤسس (علم الظواهر) الذي يصف عمليات الفكر للوقوف على الماهيات في العلاقات المنطقية. من أهم كتبه " أبحاث منطقية" ، و" الفلسفة كعلم دقيق" ، و" أسس علم الظواهر" ، و" المنطق الصوري المتعالي" ، و" التجربة والحكم" ، و" تأملات ديكارتية".

3. فؤاد كامل، **أعلام الفكر الفلسفي المعاصر** ، ط1 ، دار الجيل ، بيروت ، 1993م ، ص: 196.

4. **نيتشه فريدريك فيلهايم Nietzche Friedrich Wilhelm (1844- 1900م):** فيلسوف ألماني ، مجد الحياة ودعا إلى الأخذ بأسباب القوة فيها. مما جعله ينبذ الأخلاق المسيحية لأنها تزهد في الحياة. من بين اهم كتبه " هكذا تكلم زاراداشت" ، و" إرادة القوة" ، و" ما وراء الخير والشر" ، و" أصل المأساة" ، و" العلم المرح" ، و" ضد المسيح".

5. — Michel Haar, **Heidegger : Une lecture ambivalente**, Magazine littéraire ; Nietzsche, Paris, (Hors- série) N° 03, 4éme Trimestre 2001. P.76.

6. **الميتافيزيقا= ما بعد الطبيعة Métaphysique**: كلمة ميتافيزيقا هي تعريب لكلمة يونانية (تامتاتافوسيكا) ومعناها ما بعد الطبيعة. عند أرسطو هي (الفلسفة الأولى أو الإلهيات) ، الفارابي كان السباق لاستعمال عبارة ما بعد الطبيعة في كلمة واحدة إلى فرع من الحكمة ، في تعريف أخر ؛ عند عامة الناس هي البحث في الأمور التي لا تدرك بالحواس ، أو هي العلم بمبادئ الوجود وطبيعته من حيث هو وجود وبمبادئ المعرفة وطبيعتها من حيث هي معرفة. هي أيضًا العلم بالحقائق الثابتة في الأشياء في مقابل مظاهرها المتغيرة ، وهي البحث المجرد الذي يعتمد التفسير اللفظي ويتصور الوجود من خلال الصورة اللفظية التي يضعه فيها. (أنظر: عبد الرحمن بدوي ، **موسوعة الفلسفة** ، ج2 ، ط1 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، لبنان ، 1984م ، ص:493).

7. نقلاً عن: لورانس جين ، كيتي شين، **أقدم لك: نيتشه**، تر: إمام عبد الفتاح إمام ، (د.ط) ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة ، 2004م ، ص: 162.

8. فريدريك نيتشه ، **العلم المرح** ، ترجمة وتقديم: حسن بورقبة ومحمد الناجي ، ط1 ، أفريقيا الشرق-المغرب ، 1993م ، الشذرة 151 (عن أصل الدين) ، ص:142.

9. فريدريك نيتشه ، **إنسان مفرط في إنسانيته (كتاب العقول الحرة 1)** ، تر: محمد الناجي ، (د.ط) ، أفريقيا الشرق-المغرب ، 1998م ، الشذرة 222 (ما تبقى من الفن) ، ص:124.

10. أودويفستيبان ، **على دروب زرادشت** ، تر: فؤاد أيوب ، ط1 ، دار دمشق لبنان ، 1983م ، ص: 343.

11. عبد العزيز بومسهولي ، عبد الصمد الكباص ، حسن أوزال ، **أقوال الحقيقة**، (د.ط) ، إفريقيا الشرق ، المغرب ، 2004م ، ص: 74.

12. أودويفستيبان ، المرجع نفسه ، ص: 344.

13. عبد العزيز بومسهولي ، عبد الصمد الكباص ، حسن أوزال ، المرجع نفسه ، ص: 85.

14. **النزعة الربوبية Déisme:** كلمة الربوبية هي تعريب للكلمة الإنجليزية Deism ، والمشتقة من الكلمة اللاتينية Deus ، الربوبية ديانة وفلسفة ، تؤمن بوجود خالق عظيم ، خلق الكون ، وبأن هذه الحقيقة يمكن الوصول إليها باستخدام العقل ، ومراقبة العالم الطبيعي وحده دون الحاجة إلى أي دين ، ومعظم الربوبيون يرفضون فكرة التدخل الإلهي في الشؤون الإنسانية كالمعجزات والوحي ، وهي نزعة تختلف في إيمانها عن الديانات السماوية الثلاث (اليهودية ، المسيحية ، الإسلام) ، وباقي الديانات الأخرى التي تستند إلى المعجزات والوحي ، حيث يرفض الربوبيون فكرة أن الإله كشف نفسه للإنسانية عن طريق كتب مقدسة ، ويرى هؤلاء أنه لابد من وجود خالق للكون والإنسان ، فهم يختلفون بذلك عن الملاحدة ، أو اللاربوبيين بل يتفقون معهم في اللادينية. لقد برزت هذه النزعة خلال عصر التنوير أي بين القرنين السابع عشر والثامن عشر الميلاديين. (أنظر: André Lalande,**Vocabulaire technique et critique de la philosophie**, volume I : A-M, 2°édition, Quadrige/ Presses Universitaires .(de France, Paris, 1992. p.213

15. — أودويفستيبان ، المرجع نفسه ، ص: 345.

16. Martin Heidegger، **Nietzsche**،Trad. Par Pierre Klossowski. N.R.F Edition Gallimard, Paris, p. 72.

17. يحي هويدي، **دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة**، (د. ط) ، دار الاتحاد العربي للطباعة ، القاهرة ، مصر ، 1968م ، ص: 458.

18. عبد العزيز بومسهولي ، عبد الصمد الكباص ، حسن أوزال، المرجع السابق ، ص: 76.

19. يحي هويدي، **دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة**، المرجع نفسه ، ص: 459.

20. أودويفستيبان، **على دروب زرادشت** ، المرجع السابق ، ص: 345.

21. صفاء عبد السلام علي جعفر،**الوجود الحقيقي عند هيدجر**، ط1 ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، 2000م ،ص: 87.

22. **الصيرورة Devenir**: هي تغير أو انتقال الكائن من حال إلى أخر ، وهي تقابل الوجود الثابت (أنظر: André Lalande, **Vocabulaire technique et critique de la philosophie**,op.cit. p. 224).

23. أودويفستيبان ، المرجع السابق ، ص: 346.

24. المرجع نفسه ، ص: 347.

25. فريدة غيوة حيرش، **تأملات في القضايا الإنسانية المعاصرة والراهنة**، (د ، ط) ، منشورات جامعة منتوري ، قسنطينة ، 2004/2003م ، ص78.

26. أودويفستيبان ، المرجع نفسه ، ص: 348.

27. — Martin Heidegger. **Introduction à la métaphysique**, Gallimard, Paris, 1967, p. 202.

28. - **ديكارت روني Descartes René (1596- 1650م):** ولد في لاهي بفرنسا وتوفي في ستوكهولم بالسويد ، من كبار الفلاسفة الفرنسيين ، عمل على تخليص الفلسفة من سلطة رجال الدين والسياسة ، والتفكير من سلطة المنطق الأرسطي والمدرسي ، اشتهر بمنهجه المعرفي الجديد وبتوسعه في دليل الكمال على وجود الله الذي رتبه القديس أنسلم. من مؤلفاته" مقالة الطريقة" ، و" قواعد لقيادة الفكر" ، و" التأملات" ، و" مبادئ الفلسفة" ، و" طلب الحقيقة بالهداية الطبيعية".

29. **ب روتاغوراس Protagoras (480- 411ق.م):** فيلسوف يوناني ، يعد أول السفسطائيين وزعيمهم. اتهم بالمروق عن نحلة مجتمعه وأرهق دمه. فهرب ومات غرقًا أثناء هروبه. تنسب إليه القولة الشهيرة: " الإنسان مقياس كل شيء" ، وقد حملت اسمه إحدى محاورات أفلاطون.

30. صفاء عبد السلام علي جعفر،**محاولة جديدة لقراءة فريدريش نيتشه** ، المرجع السابق ، ص: 257 ، 258.

31. المرجع نفسه ، ص: 349 ، 350.

32. المرجع نفسه ، ص: 360.

33. عبد العزيز بومسهولي ، عبد الصمد الكباص ، حسن أوزال، المرجع السابق ، ص: 78.

34. عبد الرزاق الدواي، **موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر (هيدجر، لفي ستراوس، ميشيل فوكو)** ، ط1 ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت ، 1992م ، ص: 58.

35. صفاء عبد السلام علي جعفر ، المرجع السابق ، ص: 121.

36. - **الدازاين Dasein:** تعبير ألماني يعني حرفيًا (الوجود هناك) وقد استخدمه هايدغر للتعبير عن الوجود الإنساني المتعين ، وهو وجود مدمج في علاقة وجدانية بالأشخاص والأشياء المحيطة ، أي (بعالم المرء) ، ومن هنا يطلق عليه هايدغر (الوجود-في-العالم) ، لتوكيد الوحدة التامة بين الإنسان والعالم ، وانتفاء الفصل الديكارتي بين الذات والموضوع ، بين عالم داخلي مكتف بذاته وعالم خارجي منفصل ، ذلك الفصل الذي لم يورث الميتافيزيقا غير مشاكل كبرى تتعلق بتفسير العلاقة الواضحة بين هذين الكيانين المنفصلين ، ويمكن أن نشير في هذا المجال إلى وجود اختلافات كبيرة في فهم مصطلح Dasein وعلاقته بمفهوم الإنسان بين شراح هايدغر ، فما يفهمه (غادامير) و(ريكور) ، و(دريدا) ، و(ليفيناس).. ، يخضع للسياق الخاص الذي انتهجه كل واحد منهم ، وقد سبق لمارتن هايدغر أن أشار في محاضرته (مبدأ العلة) إلى صعوبة فهم هذا المصطلح حين يقول" وقد سبق أن اتخذ ما قلناه حتى الآن ، شكلاً آخر وذلك في كتاب (الوجود والزمان) ، حيث كانت لغتنا متناقضة ومترددة ، هذا الشكل هو الآتي ، تتجدد الخاصة الأساسية للدازاين Dasein وهو الإنسان نفسه ، بمعنى الكينونة ، أما أن يمتلك الإنسان معنى الكينونة فإن هذا لا يعني أبدًا أنه يملك بوصفه (الذات) ، تصورًا ذاتيًا عن الوجود ، وأن هذا الأخير ينحصر في مرتبة التصور"(أنظر: مارتن هايدغر ، **مبدأ العلة** ، تر: نظير جاهل ، (د.ط) ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، 1999م ، ص 93) .

37. أودويفستيبان، المرجع السابق ، ص: 356.

38. صفاء عبد السلام علي جعفر ، المرجع السابق ، ص: 124.

39. حسان بورقبة ، " نيتشه وقلق الكتابة" ، **مجلة العرب والفكر العالمي: مجلة النصوص الفكرية والإبداعية والنقدية** ، مركز الإنماء القومي ، بيروت ، العدد 11 ، صنف 1990م ، ص: 135.

40. صفاء عبد السلام علي جعفر ، المرجع نفسه ، ص: 358.

41. المرجع نفسه ، ص: 369.

42. عبد العزيز بومسهولي ، عبد الصمد الكباص ، حسن أوزال ، المرجع نفسه ، ص: 83.

43. أودويفستيبان ، المرجع السابق ، ص: 364 ، 365.

44. **الشعر Poésie**: الكلمة الدالة على الشعر حسب هايدغر في اللغة الألمانية هي Dichtung ، ومصدرها Tithon والذي يرتبط بالأصل اللاتيني Dictare ، وقد ظل هذا المفهوم في نظر هايدغر ، لسوء ترجمته مرتبطًا بالمجال اللغوي المسمى Poétique ؛ وهذا الفهم كما يشير إلى ذلك هايدغر لا يوضح لنا حقيقة الشعر ، إن كلمة Poétisch تنحدر بدورها من Poiesis والتي تعني: يعمل يصنع شيئًا ما ، هذا التحديد غير كاف للإحاطة بماهية Poetisch او Dichterisch ، فإذا كانت لكل هذه الألفاظ نفس الجذر ولفظ Deiknumi ، فإن هذا يعني أنها تشير إلى هذا المعنى ؛" تكشف تجعل شيئًا ما مرئيًا" ،"Rendre quelque chose visible, le rendre manifeste".(أنظر: - Martin Heidegger, **Les Hymnes de Hölderlin la Germanie et le Rhin**, tra: F. Fédier et J. Hervier, Gallimard, Paris. 1988, p. 40.)

45. مارتن هيدجر، **أصل العمل الفني (مع مقدمة للفيلسوف غادامير)** ، ترجمة: أبو العيد دودو ، ط1 ، منشورات الاختلاف ، الجزائر ، 2001م ، ص: 96.

46. — Martin Heidegger,**Questions IV**, Trad. François Fedier et Jean Beaufret, Gallimard, Paris, 1976. p. 82.

47. مارتن هيدغر ، **نداء الحقيقة** ، ترجمة وتقديم: حسن بورقبة ومحمد الناجي ، ط1 ، أفريقيا الشرق ، المغرب ، 1993م ، ص: 289.

48. عادل مصطفى، المرجع السابق ، ص: 191.

49. — Martin Heidegger,**Le principe de la raison**, Trad. André Préau, Gallimard, Paris, 1962.p.159.

50. هانز جورج غادامير ، "فن الخطابة وتأويل النص ونقد الميتافيزيقا" ، تر: نخلة فريفر ، **مجلة العرب والفكر العالمي: مجلة النصوص الفكرية والإبداعية والنقدية** ، مركز الإنماء القومي ، بيروت ، العدد الثالث ، 1988م ، ص: 95.

51. Martin Heidegger,**Approche de Hölderlin**, Tel. Gallimard, Paris. 1973. p. 48.

52. مارتن هيدجر، **إنشاد المنادي، قراءة في شعر هولدرلين وتراكل** ، تر: بسام حجار ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، المغرب ، (د.ت) ، ص: 20.

53. Martin Heidegger,**Essais et Conférences**, trad. André Préau, Gallimard, Paris. 1958. p. 227.

54. مارتن هيدجر، **أصل العمل الفني (مع مقدمة للفيلسوف غادامير)** ، المصدر السابق ، الصفحة نفسها.

55. Jean Beaufret,**Dialogue avec Heidegger**, Minuit. 1969. p. 12.

56. المصدر نفسه ، ص: 99.

57. Martin Heidegger,**Chemins qui ne mènent nulle part**, Trad. Wolfgang Brokmeier, Nouvelle Edition, Gallimard, Paris, 1980.pp. 28-29.

58. — Ibid, p. 79.

59. — Ibid. p. 195.

60. — Ibid. p. 195.

61. — عادل مصطفى ، المرجع نفسه ، ص: 179.

62. — مارتن هيدجر، **أصل العمل الفني (مع مقدمة للفيلسوف غادامير)**، المرجع السابق ، ص: 85.

63. — عبد الرحمن بدوي ، **موسوعة الفلسفة** ، ج2 ، ط1 ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت ، لبنان ، 1984م ، ص: 608.

دراسة تحليلية لمتطلبات الفاعلية وتميز مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في ضوء الأخلاقيات الأكاديمية والشخصية للأستاذ الجامعي.

An analytical study of the requirements of effectiveness and distinction of institutions of higher education in Algeria in light of academic and personal ethics university professor.

تاريخ الارسال:10/04/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

حسين باشيوة، جامعة لمين دباغين سطيف 2
bachiouahocine@gmail.com

الملخص

يسعي هذا البحث إلى اقتراح ميثاق للأخلاقيات الأكاديمية والشخصية التي ينبغي للأستاذ الجامعي أن يلتزم بها في عمله وسلوكه وفق منظور متطلبات الفاعلية وضمان التميز المؤسسي ، من خلال تقييم الأداء الجامعي ككل والعمل على تحسينه ، فلقد لقيت المفاهيم الأخلاقية الأكاديمية والشخصية للأستاذ الجامعي في الألفية الجديدة ،اهتماما عالميا بالغ الأهمية نظرا لما يقوم به من أدوار متعددة ، كتمكين الجامعات من تحقيق القدرة التنافسية والتنمية المستدامة ، كما أن نجاح الأستاذ في أداء وظائفه ، لا يتطلب فقط توافر صفات مهنية وأخرى شخصية ، وإنما لابد من الاهتمام بإعداده وتأهيله من الناحية الاخلاقية الاكاديمية والشخصية معا ، ليكون في مستوى المهام المسندة اليه. وعليه فان التوجهات الجديدة لمؤسسات التعليم العالي في دول العالم المتقدم ، تسعى لكل ماله علاقة بمواضيع الأخلاقيات والحوكمة الرشيدة ، التي تهدف إلى تحقيق الاستدامة ، والإبداع والتميز المؤسسي. وقد توصل الباحث من خلال أدبيات البحث إلى ما يلي: -ضرورة توفر الكفايات الأخلاقية التي ينبغي للأستاذ الجامعي ممارستها والالتزام بها ، -ضرورة توفر الكفايات الأكاديمية التي ينبغي للأستاذ الجامعي ممارستها والالتزام بها -تقديم مقترح لميثاق الأخلاقيات الأكاديمية والشخصية للأستاذ الجامعي وفق متطلبات الفاعلية والإبداع.

الكلمات المفاتيح: الكفايات الأخلاقية ، الأستاذ الجامعي ، مؤسسات التعليم العالي ، نظم الفاعلية: التميز المؤسسي

Résumé

Cette étude vise à présenter une charte de l'éthique académique et personnelle selon la perspective des exigences d'efficacité et d'excellence institutionnelle que le professeur d'université devrait respecter dans son travail et son comportement, en évaluant la performance universitaire dans son ensemble et en travaillant à l'améliorer. Le tournant du siècle (21) le succès du professeur dans l'exercice de ses fonctions exige non seulement des qualités professionnelles et personnelles, mais aussi la préparation et la réhabilitation de l'éthique académique et personnelle afin d'être au niveau des tâches assignées à lui. Par conséquent, les nouvelles orientations des établissements d'enseignement supérieur dans les pays développés cherchent toute sa richesse selon les questions d'éthique et de bonne gouvernance, elles visent à atteindre la durabilité, la créativité et l'excellence institutionnelle. Cette recherche a révélé que : - La nécessité de fournir les compétences morales que le professeur devrait pratiquer et adhérer, - elle propose plusieurs recommandations et propositions contribuant à la construction d'un cadre d'éthique académique et personnelle du professeur d'université selon les exigences de l'efficacité et de la créativité.

Mots clés : Compétences éthiques, Institutions d'enseignement supérieur, Professeur, Systèmes d'efficacité, Excellence institutionnelle.

Abstract

This research seeks to propose a charter for the academic and personal ethics that the university professor should adhere to in his work and behavior, as part of the requirements of efficiency and excellence. The academic and personal ethical concepts of the university professor in the new millennium is important because of its multiple roles, such as enabling universities to achieve competitiveness and sustainable development. The success of the professor in his functions requires not only the availability of professional and personal qualities, but the professor also should be prepared from the academic and personal ethics. Therefore, the new directions of the institutions of higher education in the developed world countries, seek to establish all what it has a relation to the issues of ethics and good governance, which aims to achieve sustainability and creativity and institutional excellence. The research has reached the following: - The necessity of providing moral and academic competencies that the university professor should practice and abide by. – The necessity of - Presenting a proposal for the academic and personal ethics charter for the university professor according to the requirements of efficiency and creativity.

Keywords: Ethical competencies, Professor, Institutions of higher education, Effectiveness systems, Institutional excellence

1-مقدمة: إن صلاح أفعال الإنسان يكون بصلاح أخلاقه ، لأن الفرع بأصله ، فإذا صلح الأصل صلح الفرع ، وإذا فسد الأصل فسد الفرع ، قال تعالى:﴿ وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبُثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا كَذَلِكَ نُصَرِّفُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ ﴾(الأعراف 58). فالأخلاق هي الركيزة الأساسية في حياة الأمم ، باعتبارها الموجه الرئيسي للسلوك الإنساني والاجتماعي والتربوي. ولكل مهنة في المجتمع الإنساني لها قواعدها الأخلاقية التي تشكلت وتنامت تدريجيا مع الزمن إلى أن تم الاعتراف بها وأصبحت معتمدة ، يجب مراعاتها والالتزام بها من قبل الأفراد المنتسبين لتلك المهنة. لان ذلك يساعدهم على السير قدما نحو تحقيق النتاجات المنشودة بكفاية وفاعلية. لذا شهدت فترة مطلع القرن(21) ، دراسات ومحاولات مكثفة ومتواصلة لتحديد أنماط السلوك الاخلاقي وغير الاخلاقي داخل المنظمات على اختلاف أنواعها ، انواعها ، حيث تناولت تفسيرات لسلوك الأفراد وارتباطه بالأداء وزيادة إنتاجيتهم ، وتحسين مناخ العمل في هذه المؤسسات. فقد أشار قزق (2005)، إلى أن السلوك الاخلاقي يستند إلى قاعدة راسخة هي الضمير ، يدعو صاحبه الى القيام بالأعمال الصحيحة ، ويمنعه من القيام بالأعمال السيئة ، ويصدر إليه أوامر نابعة من التوجه نحو فعل الخير. كما بين دفت (Daft, 2003)، أن أخلاقيات العمل تعد من الأمور المهمة لشغل الوظيفة في المنظمة إذ يتم التأكيد عليها من إداراتها ، لأنها تعد بمثابة الرقابة الذاتية للفرد لأنه يستطيع ان يميز بين الصواب والخطأ في سلوكه أثناء العمل. وأخلاقيات مهنة التعليم من أهم المؤثرات في سلوك المربي لأنها تشكل لديه رقيبا داخليا وتزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله ، ويقوم أداء وعلاقاته مع الآخرين تقويما ذاتيا يعينه على اتخاذ القرارات الحكيمة التي يحتاجها ليكون أكثر انسجاما وتوافقا مع ذاته ومع مهنته ، ومع الآخرين ، وهو أمر ضروري وواجب ، إذ يتحدد مقدار انتماء المربي لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في جميع الأحوال والمواقف. وفي مؤسسات التعليم العالي ، ونظرا لأهمية ومكانة ودور الأستاذ الجامعي باعتباره اللبنة الأولى التي تقوم عليها العملية التربوية والتعليمية ، تقع على عاتقه مسؤولية إشاعة ونشر وممارسة المفاهيم والكفايات الأخلاقية سواء منها الأكاديمية أو الشخصية ، فمهنة الأستاذ الجامعي لا بد لها من أخلاقيات تنظم سلوكها وتضبط عمل أعضائها وعلاقات بعضهم ببعض ومع غيرهم ، وتكون هذه الأخلاقيات كمثل أخلاقيات غيرها من المهن والوظائف النبيلة الأخرى (سكر ، ونشوان ، 2006: 567). ومن هذا المنطلق سوف يقوم الباحث بتوضيح الكفايات الأخلاقية الأكاديمية والشخصية للأستاذ الجامعي التي تحقيق متطلبات الفاعلية وتميز مؤسسات التعليم واستدامتها ، وتوضيحها لأعضاء هيئة التدريس ، لكي تكون بمثابة ميثاق أخلاقي لمؤسسات التعليم العالي.

2-مشكلة **الدراسة وأسئلتها:** تعد الأخلاق ضرورة من ضرورات الحياة المتحضرة ، وعنصرا أساسيا لتنظيم ومطلبا المجتمع واستقراره ، والجامعة على وجه الخصوص كمؤسسة ذات دور تعليمي وتنويري وتربوي مسؤولة عن نشر الأخلاق ليس فقط في ممارساتها وإنما أيضا في سياساتها وفي كل ما تدعو إليه. فهي مسؤولة عن الالتزام الخلقي في الأداء ، ومسؤولة أيضا عن تنمية الالتزام الخلقي بين الأساتذة فيما بينهم وبين الأساتذة والطلبة. وقد جاء في الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي (للقرن الحادي والعشرين) الرؤية والعمل المادة الأولى منه ضرورة صيانة مهمات وقيم التعليم العالي الأساسية وتوسيعها خاصة مهمة الإسهام في التنمية والتطوير المستمر في المجتمع (هادي ، 2009: 16). وللأخلاق أهمية بالغة لما لها من تأثير في حياة الأفراد والجماعات والأمم ولهذا فقد بينت سور القرآن الكريم وآياته أسس الأخلاق ومكارمها ، كما اعتنت السنة النبوية بالأخلاق والمعاملات عناية فاقت كل التصورات (الأزدي ، 2000: 7). كما يلاحظ في السنوات الأخيرة تزايد عدد القضايا التي تنال من الأستاذ ومهنته سواء داخل المؤسسة أو خارجها ، ومن جهة أخرى هناك ملاحظات يتم رصدها على بعض الأستاذة تسئ لوظيفته ، كل ذلك يدل على وجود أزمة حقيقية ومشكلة تربوية. فامتلاك الأستاذ للكفايات الأخلاقية الأكاديمية والشخصية أمر ضروري ومهم حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه آخذين بالاعتبار تكامل هذه الكفايات مع بعضها البعض والتنافس الحضاري بين الأمم والشعوب والتفجر المعرفي والتقني. والكفاية المهنية عبارة عن مجموعة من المهارات المتداخلة معا بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد ، كما يعرفها البعض الآخر بأنها مجموعة القيم والنظم المحققة للمعايير الإيجابية العليا المطلوبة في

أداء الأعمال الوظيفية والتخصصية، وفي أساليب التعامل داخل بيئة العمل، ومع المستفيدين، وفي المحافظة على صحة الإنسان وسلامة البيئة. لأنه من الضروري تكامل الكفايات المهنية للأستاذ؛ من كفايات التقويم والإدارة الصفية، وكفاية المادة الدراسية والتعليم الذاتي وأساليب التدريس والكفايات الإنسانية والتجديد المعرفي. لذلك يبرز السؤال التالي: ما الأخلاقيات الأكاديمية والشخصية التي ينبغي للأستاذ الجامعي أن يلتزم بها ليحقق متطلبات الفاعلية والتميز المؤسسي.

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

أ- ما الكفايات الأخلاقية الأكاديمية التي ينبغي أن يمارسها الأستاذ الجامعي.

ب- ما الكفايات الأخلاقية الشخصية التي ينبغي أن يمارسها الأستاذ الجامعي.ج-تقديم تصور ذهني يكون كميثاق لأخلاقيات لأستاذ الجامعي وفق متطلبات الفاعلية والتميز المؤسسي؟

3- الدراسات السابقة: من خلال اطلاع الباحث على الأدب النظري الذي تناول موضوع ومحتوى البحث، لفت انتباهه مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت بالدراسة بعض جوانب الأخلاقية الشخصية والسلوكية والوظيفية، ومنها: أجرت زكي، (2012)، دراسة هدفت إلى التعرف على الانضباط السلوكي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء القيم الأخلاقية الإسلامية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الانضباط السلوكي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء القيم الأخلاقية الإسلامية والمتغيرات الديمغرافية الخاصة بمجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس يتمثلون القيم الإسلامية في ممارستهم السلوكية وأنهم غالبا منضبطون سلوكيا في ضوء قيمتي الأمانة والعدالة في المعاملة من وجهة نظر طلابهم. كما أوصت الباحثة بعدد من التوصيات منها: أن تأخذ الجامعة دورها في محاولة التركيز على هذه القيم للأستاذ وصقلها، ومحاولة التأثير في درجة ممارستها، وإعطاء أولوية للعنصر القيمي والأخلاقي عند تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وأن يؤمن أعضاء هيئة التدريس بأن تدريسهم الفعلي هو قيمهم الأخلاقية الإسلامية كما استعرض العتيبي (2011)، في دراسته الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في نجران والخرج، بهدف التعرف على أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية التي ينبغي أن تتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، منها أن الكفايات الأخلاقية والتقنية المتضمنة في الدراسة ينبغي أن تتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة، مما يعطي مؤشرا لضرورة وأهمية تلك الكفايات، وأن أولى الكفايات الأخلاقية التي ينبغي أن تتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس هي تحقيق العدالة بين الطلبة، ثم احترام أوقات المحاضرات والالتزام بالأمانة العلمية. كما أوصت الدراسة بضرورة توافر الكفايات الأخلاقية والتقنية المتضمنة في الدراسة لدى أعضاء هيئة التدريس. كما توصلت دراسة العموش، وآخرون، (2011)، بعنوان درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت لأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب الي أن المتوسط الكلي لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، وقد أوصت الدراسة، بضرورة توجيه نظر الباحثين لضرورة إجراء دراسة للكشف عن التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية والخاصة بأخلاقيات مهنة التعليم ودعوة وزارة التعليم العالي إلى تبني ميثاق أخلاقي بالشراكة مع الجامعات لمهنة التعليم الجامعي. وأجرى الغامدي، (2010)، دراسة توصل لعدد من المحاور المقترحة لأهم القيم الأخلاقية التي يجب أن يتضمنها إطار ميثاق أخلاقيات المهنة لأعضاء هيئة التدريس منها: التزامات عضو هيئة التدريس تجاه ذاته، وكذلك إدراكه أن الدين والقيم والأخلاق هي الدعائم الأساسية لتكوين ضمير الإنسان والتزامات عضو التدريس تجاه طلابه، وضمن فيها أن يكون قدوة حسنة لطلابه في صدقه وأمانته ومعاملته لهم معاملة الأب لأبنائه والرفق والمودة والصبر على أخطائهم، والتزامات عضو هيئة التدريس نحو زملائه وتشمل: احتفاظه بعلاقات طيبة معهم وعدم انتقادهم نقداً هداما والتشهير بهم، ومساعدتهم بالنصح والتوجيه والالتزام بروح الود والتعاون والحرص على ألا يحيد عن طريق الشرف والنزاهة، والمشاركة معهم مشاركة إيجابية، والتزامات عضو التدريس نحو المجتمع وتشمل الاتصال بالبيئة التي تقع فيها جامعته والمساهمة في حل المشكلات الطارئة وخدمة مجتمعه في مجال تخصصه. وأن ينشر الوعي الثقافي بين أفراد المجتمع، وأن يوجه المجتمع توجيها

سليما. وفي دراسة (السامرائي والطائي، 2014) التي رمت للتوصل لأخلاقيات البحث العلمي من وجهة نظر التدريسيين في كلية التربية الأساسية جامعة ديالى وترتيبها وفق الأوليات، وتحديد السلوكيات الواجب توافرها لدى الباحث ولكل أخلاقية، ولغرض تحقيق هدفي البحث راجع الباحثان الأدب المكتوب حول الموضوع وتم اشتقاق(33) أخلاقية، تم التركيز على الأخلاقيات القابلة للملاحظة والقياس، وزعت هذه الأخلاقيات لمعرفة صلاحيتها لكل مجتمع البحث لبيان ملاحظاتهم، وفي ضوء ذلك حددت نتائج البحث المتمثلة بقائمة الأخلاقيات وبلغت (23) أخلاقية ومرتبة حسب التسلسل الذي أجمعت عليه إجابات التدريسيين وكذلك السلوكيات المرتبطة بكل أخلاقية وأوصى الباحثان: باعتماد المقياس الخاص بالأخلاقيات الذي توصلت إليه الدراسة من قبل كلية التربية الأساسية، واستحداث شعبة بجامعة ديالى ترتبط بها وحدات فرعية في الكليات تسمى (شعبة أخلاقيات البحث العلمي). كما دلت نتائج دراسة كيسير (2009، Kieser)، على شيوع أجواء إيجابية في كلا المدرستين، لأن المدرسة الناجحة هي تلك التي تعمل على خلق أجواء إيجابية في العلاقات المتبادلة بين المعلمين أو بين الطلبة أو بين الطلبة والمعلمين. ولا توجد علاقة بين الوضع الاقتصادي للبيئة المحيطة بالمدرسة والجو الإيجابي والأخلاقي السائد في تلك المدرسة، كما سعت الدراسة إلى استكشاف تصور طلاب مدارس الإعدادية لمناخ المدرسة ودوره في الانتماء والتحسن في العملية التعليمية، وقدمت نتائج الدراسة آلية نسبية لتقييم التحسينات التعليمية من خلال تحسين بيئة المدارس. كما أشارت دراسة هاي (high, 2005)، إلى تحديد وفهم المبادئ الأخلاقية الهامة التي يجب أن يمتلكها القادة التربويون ويمارسونها في سلوكهم من وجهة نظر من لديهم رغبة في القيادة التربوية أو يعملون بها أو لديهم علاقة بها، وأظهرت النتائج عددا من أهم المبادئ الأخلاقية الهامة للقادة التربويين، منها السمات الخلقية والسلوك الأخلاقي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك إغفالا قلل من التركيز على تعليم الأخلاق في البرامج التعليمة والتدريبية وقصورا في ممارسة القادة التربويين الذين هم في الميدان لها. وأجرى زينغ وهوي سنة (2005)، دراسة سعت إلى تحليل رؤى المجتمع الصيني لأخلاقيات المعلم والعوامل المؤثرة فيها. حيث اعتمد الباحثان المنهج المسحي، وأشارت النتائج إلى رضا تام عن أخلاقيات المعلم الصيني، في حين أظهرت النتائج رضا (55%) من أبناء المجتمع المحلي عن أخلاقيات وسلوكيات المعلم مما يعني تمتع المجتمع الصيني بنظرة إيجابية نحو المعلم. وتعتبر شخصية المعلم وتمتعه بالهيبة المطلوبة من أكثر العوامل المؤثرة في أدائه لوظيفته. وقد أشار ما نسبته (88%) من عينة الدراسة إلى إمكانية اعتبار المعلم الصيني قدوة لغيره في قيمه وأخلاقياته وسلوكياته.

4-أهمية الدراسة

إن التعليم العالي مصلحة عمومية مكلفة بالتكوين وتطوير العلوم والثقافة ونشر المعارف ونتائج البحث، وفي موضوع البحث نتناول الأخلاقيات الجامعية والتي تشكل واقعا نمارسه ونسهر على الالتزام به وذلك من خلال نشاطاتنا اليومية وفي علاقاتنا فيما بيننا ومع الطلبة وبقية الأسرة الجامعية المتمثلة في موظفي المؤسسة. حتى أصبحت أخلاقيات العمل موضوعا حيويا يحظى باهتمام بالغ من قبل الجميع، حكومات وشعوب ومؤسسات وجامعات وغيرها لأهميته في تحسين الأداء وتطوير الإنتاج وإشاعة مناخ تنظيمي صحي يحفز على العمل والعطاء والمنافسة المشروعة. فالجامعة مؤسسة اجتماعية تؤثر في البيئة الاجتماعية وتتأثر بها، فهي مصنع قيادتها الفنية والمهنية والسياسية والفكرية، والتي تسهم بحل المشكلات ومواجهة تحديات العصر ومتطلباته وخطط التنمية الشاملة، وهي تساعد الدول على اللحاق بركب الحضارة الحديثة، فهي قائد التطور والتقدم وتأصيل القيم والمبادئ. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من الحاجة لبناء ونشر المنظومة الأخلاقية داخل المجتمع المعرفي عامة وخاصة الأستاذ الجامعي، حيث إن التمسك بالقيم الأخلاقية وممارستها سلوكا وعملا، تقدم حلولا جذرية للمشكلات التي يعاني منها المجتمع المعاصر وفي مجاله التربوي خاصة. كما تضمن تحقيق الفاعلية والتميز المؤسسي. ونظرا لأهمية أخلاقيات الأستاذ الجامعي فقد وضعت الكثير من الدول مواثيق أخلاقية تضبط وتوضح للأستاذ مهامه وترتب له أدواره مع طلابه وأفراد مجتمعه وزملائه، ويأتي هذا البحث تناغما معها حيث يبصر الأستاذ الجامعي بالكفايات الأخلاقية التي

ينبغي عليه ممارستها في الوسط الأكاديمي والمجتمعي داخل الجامعة وخارجها، كما يتوقع الباحث أن تستفيد منها الجهات الأكاديمية الأخرى ذات العلاقة ويثري المكتبات والمجتمع المعرفي.

5-أهداف الدراسة

تأتي أهداف هذه الدراسة لتوضيح الكفايات الأخلاقية (الأكاديمية والشخصية) التي ينبغي أن يمارسها الأستاذ الجامعي لكي تتحقق الأهداف النبيلة والسامية للرسالة التي يحملها، مما يحقق رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها ويحقق لها الفاعلية والتميز المؤسسي، وما يصبو إليه المجتمع من تطور ورقي في مختلف الأصعدة والمجالات، والتصدي للتخلف والفساد.

- توضيح أبرز الكفايات الأخلاقية الأكاديمية والشخصية التي ينبغي أن يمارسها الأستاذ الجامعي أثناء عمله التدريسي مع طلابه ومع زملائه في عمله. والتي ينبغي كذلك أن يمارسها خارج مكان عمله.

- تقديم تصور ذهني يكون كميثاق لأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي وفق منظور متطلبات الفاعلية والتميزالمؤسسي؟

6-مصطلحات الدراسة

6-1-الأخلاق: عرفها(الصنيع، 2001) بانها مجموعة السلوكيات التي يظهرها الفرد في تعامله مع الأحداث التي تواجهه أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب معظمها من خلال التربية والبيئة التي عاش فيها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة (مشرف، 2009). وعرفها(زيدان،1987) بأنها مجموعة من المعاني والصفات المستقرة في النفس وفي ضوئها وميزاتها يحسن الفعل في نظر الإنسان أو يقبح، ومن ثم يقدم عليه أو يحجم عنه).

6-2-الأخلاقيات الجامعية: عرفها عبد الرحمن(2005): مجموعة من المبادئ والقواعد والأعراف التي ينبغي أن تقود ممارسة كل أُستاذ جامعي. وهي السلوكيات والممارسات الجامعية المثلى في مجال آداب المهنة وأخلاقياتها والتي بات لزاما على أفراد الأسرة الجامعية الالتزام بها.

6-3-الكفايات الأخلاقية: يقصد بها الباحث السلوكيات المحمودة التي يقوم بها الأستاذ الجامعي أثناء تعامله ومخالطته مع الناس سواء طلابه أو زملاء المهنة في العمل أو أفراد المجتمع خارج مقر عمله، وكذلك أثناء بحثه عن الحقيقة والمعلومة، ومنها الصبر والحلم والصدق والتعامل الحسن والأمانة.

6-4-الأستاذ الجامعي: يعد الأستاذ الجامعي أحد قادة الفكر والسلوك السوي في المجتمع، ويعرفه الباحث أنه كل من يمارس العمل الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي سواء كان العمل تدريسيا أو بحثيا.

6-5-مؤسسات التعليم العالي: هو كل أنماط التعليم وأنواعه التي تلي المرحلة الثانوية، وتقدمه المدارس المتخصصة، والجامعات والكليات الجامعية، والمعاهد للحصول على الشهادة الجامعية أو الدرجات الجامعية لما فوق الشهادة الجامعية (دبلوم الدراسات العليا، ماجستير، دكتوراه).

6-6-نظم الفاعلية: تحقيق الهدف المحدد، وعرف العمل الفعال بشكل عام بأنه العمل الذي ينجز الهدف الذي تم تحديده.

6-7-التميزالمؤسسي: مجموعة من الآليات الفكرية التي تغذي التميز المؤسسي بالنواتج الإبداعية المتفائلة والقادرة على وقف المعوقات الجودة والتميز في الأداء.

الأدب النظري

7-الاخلاق المهنية

تشير الأخلاق إلى مجموعة المبادئ والقيم التي يستند إليها العاملون لغرض التمييز بين ما هو صحيح أو خطأ في قراراتهم وتصرفاتهم، وهي مجموعة من القواعد والآداب السلوكية والأخلاقية التي يجب أن تصاحب الإنسان المحترف في مهنته تجاه عمله، وتجاه المجتمع ككل، وتجاه نفسه وذاته (عمرو دراج، 2006: 4). ويعرف البعض السلوكيات والآداب بصفة عامة بأنها عبارة عن تفكير منهجي يتعلق بالتبعات الأخلاقية للقرارات التي يتم اتخاذها، ويمكن وضع هذه التبعات في إطار حدوث ضرر أو أذى معين لمن يتعلق بهم هذه القرارات (Johns and Saks, 2005)، ويعرفها الآخرون بأنها معايير قياسية للسلوك الأخلاقي، أي

السلوك المقبول من المجتمع في إطار الصواب مقابل الخطأ (Nickles et al, 2005)، ولقد تطورت هذه المبادئ والقيم عبر الزمن وتراكمت المعرفة والرقي الحضاري والإنساني لتشكل مقاييس يتم فرز السلوكيات في إطارها، وهذه المبادئ والقيم تشكلت من خلال مصادر عديدة تختلف من مجتمع لآخر فالتاريخ والدين واللغة والتقاليد والأعراف والثقافة والتكوين العائلي والعشائري والمرجعيات الدينية والسياسية ووسائل الإعلام والخبرة العلمية والعملية للفرد كلها تشكل مصادر مهمة لتشكيل الأخلاق الفردية وكذلك تحدد السلوك الأخلاقي. فالسلوك الأخلاقي يتجسد بالمواقف العملية بسلامة وصحة الخيارات المعتمدة من قبل الشخص، وابتعادها عن مواقف خرق القانون العام وقواعد العمل، إذ هي بيان للقيم والمبادئ التي ينبغي ان توجه العمل اليومي الذي يقوم به الموظف العام، **ولقد** اختلفت المذاهب والاتجاهات الفكرية والفلسفية في تحديد مفهوم الأخلاق، فقد جاءت كلمة الخلق بمعنى التقدير، واستعملت للسلوك على نهج مستقيم، كما قال بعضهم أنها تعني السجية والطبع والأدب الرفيع، والخلق الفاضل الكريم. والبعض قصد بها المروءة والدين. وبعضهم يقول إنها الحسن من السلوك. وسمى البعض الأخلاق بعلم الواجب.

أما الخلق في اللغة ففي القاموس المحيط تعني السجية تعني السجية، والطبع، والمروءة، والدين. وورد الخلق في القرآن الكريم بالضم بقوله تعالى "وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ" القلم(4) بمعنى أدب رفيع جم وخلق فاضل كريم (الصابوني، 1981 :403). أما اصطلاحا فهي هيئة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال الإرادية الاختيارية من حسنة أو سيئة، وهي قابلة بطبعها لتأثير التربية الحسنة والسيئة فيها، خلق حسن كخلق الحياء، والحلم والأناة والصبر والتحمل والكرم والشجاعة وما إلى ذلك. وهي عبارة عن هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية؛ فإن كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلا وشرعا سميت تلك الهيئة خلقا حسنا وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقا سيئا (سعد الدين، 2006: 18). فالخلق صفة مستقرة لا عارضة، لأن الإنسان قد يتلبس ببعض الصفات غير الثابتة لموقف معين كالكرم، أو الخوف أو الغضب، أو غير ذلك، في حين أنه إذا رئي في الأحوال العادية تظهر منه الصفات الحقيقة التي تخالف هذه الصفات، وهذه الصفة المستقرة لها آثار سلوكية، فالسلوك ليس الخلق، بل هو أثره وشكله الظاهر (الحميدان، 2010: 21). وقد وضع أول ميثاق في أمريكا منذ عام (1924)، ثم ألمانيا فبولندا أكد أهمية ربط الميثاق بمتطلبات الإصلاح المستقبلي للنظام التربوي وبناء أنموذج شخصية المعلم ودوره في حياة المجتمع. أما في الوطن العربي فقد اعتمد مؤتمر وزراء التربية والتعليم العرب الذي عقد عام (1968) ميثاق المعلم العربي الذي تكون من(19) مادة مع تحديد قسم المهنة، كما قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بتقديم) دستور أخلاقي لمهنة التعليم عام(1979)، وفي سنة(2001)، اعتمدت المنظمة الدولية للتربية ((IE إعلان أخلاق المهنة في مؤتمرها الثالث بتايلند وتم مراجعته في مؤتمر البرازيل (2004) ووضع فوج لمناقشته في (2007) وهو موجود في أبرز اللغات العالمية.

8-أهمية الكفايات الأخلاقية في التربية والتعليم:

تبرز أهمية الأخلاق في حفظ المجتمع من المظاهر السلوكية الفاسدة مما يجعله مجتمعا قويا تسوده قيم الحق والفضيلة وتحارب فيه قيم الشر والفساد ويمكن أيجاز أهمية الأخلاق بالآتي:

- للأخلاق أهمية بالغة باعتبارها من أفضل العلوم وأشرفها وأعلاها قدرا، ويقول بعضهم: إنها إكليل العلوم جميعا. ومنهم من يقول: إنها تاج العلوم. والسلوكيات الأخلاقية وآدابها هي التي تميز سلوك الإنسان عن سلوك البهائم في تحقيق حاجاته الطبيعية، أو في علاقاته مع غيره من الكائنات الأخرى. بهدف تحقيق السعادة في الحياة الفردية والجماعية.

كما أنها وسيلة لنجاح الإنسان في الحياة والنهوض بالأمة. وقد سئل أحد وزراء اليابان ما سر تقدم اليابان هذا التقدم؟ فقال الوزير: السر يرجع إلى تربيتنا الأخلاقية (زيدان، 80 :1987). وأكد رسمي (2004)، أن هناك مجموعة من الأسس يلزم القيام بها لترتقي المهنة بمستوى عال من الالتزام وهي:

- وجود مجموعة من المعايير لكافة أنشطة العمل.
- تقييم كفاءة ومؤهلات الأفراد ومواءمتها مع الشواغر الوظيفية.

- وضع بيان دقيق بالمهام والواجبات الوظيفية لكل وظيفة.

- تحديد أسس العمل والإجراءات اللازمة لإنجاز متطلبات الوظيفة. وهذا الاهتمام ينطلق من ضرورة الالتزام بالمبادئ والقيم السلوكية الأخلاقية على الصعيد الفردي في الوظيفة أو المهني أو على الصعيد الجماعي. فتقوية الالتزام بمبادئ العمل الصحيح، يبعد المؤسسات أن ترى مصالحها بمنظور ضيق لا يستوعب غير المعايير المالية وتحقيق الأرباح على المدى القصير، في حين يمكن أن تكون سلبية على المدى البعيد، ويرى بعض الباحثين أن أخلاقيات العمل، ماهي إلا تطبيق للمعايير الأخلاقية الفردية في مواقف الأعمال المختلفة (Pride, et al, 2002 :37).

والجامعة مؤسسة علمية تربوية تعليمية بحثية تنموية قيادية في المجتمع ونموذج في العمل، ورائدة في التغيير الإيجابي في المجتمع، وهي إحدى المؤسسات المهمة، وأن الحرم الجامعي يجعل من الجامعة حيز حرية الفكر والبحث والتعبير، وهو يحتوي الحقوق وكذلك واجب عدم الإخلال بالنشاطات البيداغوجية والبحث واحترام قواعد الأخلاق. والجامعة كما هو معروف حرم آمن، له طقوسه وأجواؤه الخاصة التي تظهر فيها قدسية العلم ومهابة العلماء والانفتاح الفكري وحب المعرفة، ولكي تؤدي الجامعة دورها الصحيح في إعداد أجيال الأمة المشبعة بالعلوم والمعارف الإنسانية المختلفة والقادرة على توظيفها لتلبية حاجات مجتمعاتها المتطلعة إلى التقدم والازدهار والرفاهية الاجتماعية وفق رؤى إنسانية سليمة وتحصينها ضد آفات التخريب الثقافي الوافدة عبر قنوات عديدة وبأساليب شتى ظاهرها إنساني وباطنها شيطاني، لذا لا بد أن تندمج دون أن يفقدها استقلالها وحريتها. ولتحقيق هذا الغرض لا بد أن تسعى الجامعة إلى بناء قيم جامعية سليمة باتخاذ إجراءات منها:

- ترسيخ القيم والأعراف الجامعية وأخلاق المهنة الجامعية في مفاصل الحياة الجامعية العلمية والإدارية.

- إشاعة مفاهيم النزاهة والأمانة العلمية في جميع مفردات العمل الجامعي.

- اعتماد مبدأ التدرج العلمي والوظيفي في إشغال المواقع العلمية والإدارية ولاسيما المواقع القيادية.

- توسيع المشاركة الجامعية في مناقشة جميع القضايا الجامعية وعدم حصرها بفئات محددة.

- تأمين الحريات الأكاديمية في الوسط الجامعي وعدم السماح بمسها تحت أي ظرف كان ولأي سبب من الأسباب

- سيادة مبدأ القانون ولا شيء سواه في حل جميع القضايا الجامعية.

- اعتماد مبدأ الحوار العلمي وسياسة الباب المفتوح لسماع جميع الآراء والمقترحات لتطوير العمل الجامعي.

- الجامعة حرم آمن ينبغي أن لا تسوده أية مظاهر مسلحة تحت أي مسمى.

9-أهمية مطلب الكفايات الأخلاقية في المؤسسات الجامعية: إن موضوع أخلاقيات وظيفة التربية والتعليم، والضوابط اللازمة لها حظي باهتمام بالغ من قبل الباحثين نظرا لما تمثله من دور أساسي ومهم في حياة المجتمعات الإنسانية (رشيد، والحياري، 1985: 17). فالمشكلات التي يمر بها العالم المعاصر اليوم هي نتيجة لوجود جفوة وابتعاد عن القيم الأخلاقية السامية (سعد الدين، 2006: 23). فالأخلاق في الفكر التربوي ليست متطلبا مهنيا أو صفة محبذة فحسب، وإنما تأخذ مكانة رئيسة في سلم الواجبات الملزمة فقد تكون واجبة عملية وتربوية، لا يمكن التخلي عنها (المحيميد، 2006: 36). فالطالب مهما كان استعداده للخير عظيما ومهما كانت فطرته نقية سليمة فإنه لا يستجيب لمبادئ الخير وأصول التربية الفاضلة ما لم يرَ الأستاذ الذي يشرف على تربيته وتعليمه في ذروة الأخلاق وسموها، ومن السهل على الأستاذ أن يلقن المتعلم منهجا من مناهج التربية، ولكن من الصعوبة بمكان أن يستجيب هذا المتعلم ويقتنع بهذا المنهج حين يرى من يشرف على توجيهه غير متحقق بهذا المنهج وغير مطبق لأصوله ومبادئه الأخلاقية، وهذا يحتم على كل أستاذ جامعي أن يكون حذرا وملاحظا لأقواله وأفعاله مع طلابه، فقد يكون مؤثرا به ومما يؤدي ذلك لنجاحهأو في فشلهم إن كان التأثير بالجانب السلبي(علوان، 1992: 607).

10- المصادر الأساسية للأخلاقيات المهنية الجامعية: هناك مجموعة من المعايير الأخلاقية التي تقوم

عليها صلات الفرد بالآخرين وتحدد علاقته السوية معهم، فالفرد لا يستطيع إلا أن يلتزم بالمعايير الأخلاقية للجماعة وإلا تعرض لنوع من العقاب، والأفراد في الغالب يتصرفون بالأسلوب الذي يرون أنه يتفق مع القيم المرجعية للجماعة التي ينتمون إليها، خاصة إذا ما توقعوا أن هذا التصرف أو السلوك سوف يؤدي إلى كسب رضا الجماعة والمحافظة على تماسكها، ويرى البعض بأن الالتزام بالأسس والقواعد الأخلاقية للمهنة تمثل حجر الأساس للمضي على الطريق الصحيح، وهو ما اكد عليه الطويل(2001) ، بأن الجمعية الأمريكية لمديري المدارس طورت مجموعة من السياسات تحكم القواعد الأخلاقية التي يجب ان يلتزم بها مديرو المدارس، في أداء المهنة وهذه السياسات هي:

- إظهار درجات عالية من الصدق والأمانة بهدف زيادة مستوى الثقة بين العاملين. - الاهتمام بالمصلحة العامة على حساب المصلحة الخاصة.

- التشجيع على التطور والتقدم المهني.

- التأكيد على ودعم القيادة الإبداع في أداء الواجبات التي تتطلبها الأعمال.

- الابتعاد عن الاهتمام بالمكاسب الشخصية في تأدية الواجبات. - الاهتمام بالحفاظ على المعلومات ذات العلاقة بالنشاط الوظيفي.

- تستخدم الأخلاق في ضمان تقييم أداء المستخدمين بصورة عادلة.

وتصنف في أربعة مصادر رئيسية هي:

10-1-المصدر السياسي: الذي يؤثر على الموظفين، إذ أن الأخلاق تتداخل مع المكون السياسي من خلال انه إذا ما تم

ممارسة أخلاقيات المهنة في ظل بيئة سياسية وديمقراطية، فإن ذلك ينعكس بالنتيجة النهائية على تحقيق نتائج إيجابية.

10-2-المصدر الاجتماعي: الذي يظهر أن الأخلاقيات التي يمتلكها الأستاذ الجامعي بوصفه واحدًا من فئات المجتمع المتحضرة ما هي إلا أخلاقيات صالحة ونافعة للمجتمع وأفراده.

10-3-المصدر الاقتصادي: الذي يعكس مستوى الانضباط والالتزام والقناعة لدى الافراد بالأجور الممنوحة لهم، حيث أن الاستقرار الاقتصادي يؤدي إلى الانضباط وثبات الأخلاق لدى العاملين وتطورها على المدى البعيد.

10-4-المصدر الإداري والتنظيمي: الذي يعبر عن بيئة العمل ووجود مجموعة قواعد تحكم التصرف الأخلاقي بالإضافة إلى لائحة القيم الموجودة داخل المنظمة وما تدعمه قيادة المنظمة من تصرفات أخلاقية في المهنة. وأشار (الحياري 1996)، إلى إن هناك العديد من الاخلاقيات المتعلقة بالعمل في المؤسسات التربوية التي من المفترض اتباعها، وهي:

10-5-التعاليم الدينية: يمثل الدين أحد المصادر الهامة التي يستمد منها الفرد العامل القيم، بل إن الدين هو المصدر الرئيسي لقيم كثيرة، ومن الأمثلة على القيم التي تتصل بالعمل والأخلاق في الدين الإسلامي الإدارة والنية والمسؤولية والجزاء والجهد، وهذه الأسس هي ذاتها التي يقوم عليها النظام الأخلاقي المعاصر. والباحث عن الجانب الأخلاقي في الأديان السماوية يجد فيه:- الناحية النظرية وهي التي تشكل الأسس والقواعد النظرية في الفلسفة الأخلاقية مثل البحث عن الطبيعة الإنسانية ومصدر الإسلام والمسؤولية الخلقية وعناصرها وقواعد السلوك الإنساني.

- التطبيق العملي للقواعد السلوكية ومجموعة الفضائل التي يكون المجتمع بها فاضلا.

10-6- الإلزام: ويقصد بذلك أي عمل يوجه إليه الإسلام ويأمر به فالواجب والخير وغيرهما من المعاني النبيلة يقومان على فكرة القيمة المستمدة من مثل أعلى ويأتي الإلزام معتمدا على مصدرين هما المصدر الفطري والوحي وما يتعلق به من اجتهادات (محمد علي حسين، 2002: 15).

10-7- المسؤولية: حيث يفترض الإلزام مسؤولية بعقبها جزاء ويعني ائتمان المسؤولية، وتحمل الشخص التزاماته وقراراته من الناحية الإيجابية والسلبية أمام الله وأمام ضميره وأمام المجتمع، والمسؤولية تقوم على الحرية في الأداء وتسقط عن صاحب الإرادة المسلوبة والذي لا يملك حريته، وأن يكون المسؤول كامل الأهلية للتصرف لأن المسؤولية تقوم على مبدأ الالتزام الشخصي وفي إطار هذا المفهوم للمسؤولية في الإسلام هناك ثلاثة أنواع وهي :

10-7-1-المسؤولية الدينية: وهي الالتزام أمام الله.

10-7-2-المسؤولية الأخلاقية المحضة: وهي الالتزام الشخصي من الإنسان نفسه بالإتيان بشي أو الانتهاء منه.

10-7-3-المسؤولية الاجتماعية: وهي الالتزام تجاه الآخرين وما يفرضه المجتمع من قواعد آمرة وناهية

10-8-الجزاء: وهو العنصر الثالث من أركان الفعل الخلقي والجزاء ثلاثة أنواع وهي:

10-8-1-الجزاء الأخلاقي: ويكون ثوابا أو عقابا والجزاء الثواب لممارسة القواعد الخلقية وهو الرضا عن الذات الذي يزيد الفكر نفاذا وتزيد مهارات الإنسان إتقانا ، أما ممارسة الرذيلة فلها جزاؤها الأخلاقي أيضا ويتمثل في ذلك الشعور الذي يعيد تثبيت القانون المنتهك وهو التوبة والصلاح أي إصلاح ما نقص أو أفسده الإنسان وهذا الإصلاح يقع بأشكال عدة:

- إما في عمل ناقص ويجب أن يعاد ويؤدي بطريقة مناسبة عاجلا أو أجلا.

- وإما في خطأ واجب إزالته وهذا يأتي في حق الله ويتطلب ذلك المغفرة من الله ، أما حق المجتمع فلا يغفر إلا بإبراء الذمة من الذين أسأنا لهم (الحميدان ، 2010: 22).

10-8-2- الجزاء القانوني: فيرتبط بارتكاب المحرمات القانونية وهذا في ذاته مفسدة ومن ثم يحتل هذا النوع من الجزاء مكانته في دفع المفاسد الخلقية والقصد منه الردع والإصلاح وإثارة المودة والسلام بين الناس والحفاظ على مقومات الحياة الإنسانية.

10-8-3- الجزاء الإلهي: الجزاء الإلهي له طبيعته وامتداداته وقد أورد القرآن الجزاء في شكلين هما :

10-8-3- 1- الأول: الجزاء الإلهي العاجل أي في الدنيا وهذا له جانبه المادي والمعنوي .

10-8-3- 2- الثاني: الجزاء الإلهي في الآخرة وهو إما الجنة لمن أطاع أو النار لمن غوى (رشيد ، والحياري ، 1985: 17)

10-8-4- رقابة الضمير: تعتبر محاسبة النفس الخطوة الأولى على طريق الالتزام الأخلاقي للأفراد فهي شكل من أشكال الرقابة الذاتية يطبقها الفرد على سلوكه الخاص وتزداد محاسبة النفس وضوحا وتأثيرا لدى الشخص السوي ، أما الشخص غير السوي فإنه لا يلتزم كثيرا بالمبادئ والقيم الأخلاقية وبالتالي فإنه لا يشعر بوطأة محاسبة الذات ، أما الشخص السوي فإنه يواجه الصراعات الحادة إذا ما حاول القيام بمجموعة من السلوكيات التي لا تتفق مع المبادئ الأخلاقية(الغامدي ، 2010: 87).

10-8-5-الاستقامة: ويقصد بذلك اختيار السلوك الأخلاقي في اتخاذ القرارات وإصدار التعليمات وتوزيع أعباء العمل على الموظفين والتعامل مع العملاء بصدق والاعتراف بالمسؤولية الاجتماعية تجاه البيئة التي تتعامل معها المنظمة.

10-8-6-القوانين والأنظمة: تعتبر القوانين ذات العلاقة من المصادر الرئيسية التي توجه عمل المؤسسة ومن أهم القوانين التي تشكل مصدراً للسلوك الأخلاقي هي تلك الواردة في مواد دستور الدولة مثل قوانين العمل.

11-الفاعلية والتميز المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي: لقد اختلف الكتاب والباحثون في تعريف الفاعلية ، ويرجع هذا الاختلاف إلى وجود تباين واختلاف في الخلفيات العلمية لهؤلاء الكتاب والباحثين ، مما أدى إلى صعوبة في تحديد أهداف المنظمة ، التي غالبا ما تتعدد وتتعارض ويصعب الاتفاق على صياغتها بصورة محددة ، ويؤدي ذلك إلى اختلاف في تحديد مفهوم واضح وموحد للفاعلية لأنها تعتمد على مدى تحقيق الأهداف بصورة جيدة (جاكسون ، جون ، وآخرون ، 1988 :53).

وعرف برنرد (Barnard 1938) ، الفاعلية بأنها تحقيق الهدف المحدد ، وعرف العمل الفعال بشكل عام بأنه العمل الذي ينجز الهدف الذي تم تحديده مسبقا ، ويعرف بريس (Price 1972) ، الفاعلية بأنها الدرجة التي عندها يتم تحقيق أهداف متعددة. وتعرف المنظمة العربية للعلوم الإدارية الفاعلية بأنها ، مدى صلاحية العناصر المستخدمة (المدخلات) للحصول على النتائج المطلوبة المخرجات. كما يعرف الفاعلية بأنها تحقيق الأهداف الصحيحة من وجهة نظر أفضل التفسيرات الممكنة لظروف التجارة وإمكانات الربح. كما تعرف دائرة المعارف الأمريكية الفاعلية بأنها المدى الذي عنده تستطيع المنظمة تحقيق نتائج مقصودة ، وتعتمد فاعلية المنظمات أيضا على القدرة والتواصل والأخلاق ، وتعتبر الأخلاق من أهم الأسس التي تعتمد عليها الفاعلية ، فالمنظمة يجب أن تكون مثالا للاحترام والأخلاق والإنصاف والنزاهة والجدارة ، حتى تستطيع تحقيق التواصل مع جماهيرها

للمساعدة في تحقيق أهدافها المرجوة .ولقد ذهب أنصار المدرسة السلوكية من التون مايو، وشيستر بارنا رد، وهيربرت سايمون وأبراهام ماسلو وماك جريجور، وغيرهم إلى أن الفعالية تكمن في انسجام العلاقات الإنسانية داخل التنظيم، وتناغم تلك العلاقة بين الفرد والجماعة، والرؤساء، وتحقيق أكبر إشباع ممكن وفقا لمبدأي الديمقراطية، والإجماع ، وسيادة روح التفاهم ومن وراء ذلك التعاون وتحقيق عامل الرضا والأمان الوظيفي وهذا هو الذي يحكم فعالية القرار داخل المؤسسة. أما أنصار حركة الإدارة العلمية فهم يركزون في تحديد معنى الفعالية على الجوانب المادية للتنظيم والفيزيقية لتحقيق الفعالية، دون أي اعتبار للجوانب النسبية والسلوكية.

12-قواعد الفاعلية في تميز مؤسسات التعليم العالي: اشار إمرسون (Emerson) الوارد في الكايد (2003)، الى مجموعة من المبادئ التي تحقق الفعالية المبدعة وهي:

- إرساء قيم واضحة ومحددة داخل التنظيم، وأن يتقيد بها كل من الرئيس والمرؤوس.

- مبدأ تحسن الأداء، وضبط السلوك، كاحترام الوقت، التجهيزات، المبادرة والابتكار، حيز مكان العمل، المهارة الكافية، وكل ذلك يشكل فلسفة للتسيير ومبدأ للفعالية التنظيمية.

- اللجوء إلى المشورة ذات المغزى، وإسناد الأمر إلى الأخصائيين لتوسيع دائرة المشورة، وتقبل النتائج من قبل الرئيس.

- الانضباط من أجل قيم مشتركة في المؤسسة يحقق التعاون والتعاون يحقق الفعالية مثل خلية النحل التي يعمل كل عنصر فيها بجد واجتهاد وانتظام، ودون تلقي نحلة تعليمات من نحلة أخرى، وهو ما أسماه (بروح خلية النحل). وإن لم يتوفر هذا للبشر فلا بد من شخص يقود التنظيم، ويحرص على الانضباط لتحقيق الفعالية.

- التعامل المنصف حيث أن المديرين والقادة يحتاجون إلى ثلاث صفات صفة التعاطف، والتصور، وروح العدالة، وذلك لأن أكبر مشكلة في تحقيق الإنصاف هي العجز عن تحقيق التناسب بين الأجر والأداء بين التضحية والتحفيزات.

- ضرورة تسجيل الأنشطة في سجلات لحفظ حقوق وواجبات المؤسسة، وضبطها وتحديدها في الحاضر، وللمستقبل.

- ضرورة التخطيط والبرمجة ليتمكن الرئيس من استعمال الوقت والوسائل أحسن استعمالا ومن ثم تحقيق الفعالية.

- تنميط التشغيل وتحديد أساليب ونماذج يمكن إتباعها، والتعود عليها تسهم في سرعة الأداء، والإتقان فيه.

- كتابة التعليمات والإجراءات ولو كانت متعبة ومعيقة للعمل.

- العمل الدائم على التطوير والتحسين، والتحسس للصعبات التنظيمية والتنفيذية حتى يمكن إحداث الفعالية.

- موضوعية الحوافز حتى تؤثر في الإبداع والتطور.

- أفضل معيار لتقديم الحوافز ليس هو أقصى مجهود عضلي يبذل في فترة وجيزة بل جملة من الجهود العقلية والجسمية تجعل العامل في أحسن حالة ممكنة للإسهام في الأعمال مستقبلا.

إن مراعاة هذه المبادئ يحقق الفعالية المبدعة، ويجنب المؤسسة الوقت الضائع، واليد العاملة الزائدة كما يتعين على القادة والعمال اعتبار العمل نعمة وليس نقمة، وأنه متعة وليس لعبة ومنه يمكن تحقيق الفعالية ومن ورائها قوة عالية من الإبداع والابتكار التي تتطلب التصدي للمشكلات العامة والخاصة التي تواجه التنظيم (الكايد، 2003).

13-العوامل المؤثرة في الفعالية: وفعالية المنظمةيمكن إرجاعها إلى العوامل التالية: -رضا العملاء بمعنى الاهتمام باحتياجات المتعاملين أو المواطنين، وفقا لمبادئ وقواعد إدارة الجودة الشاملة على مستوى المؤسسة الاقتصادية، وإدارة الحكم الراشد على مستوى وحدات الإدارة العامة، وبتعبير آخر ضرورة اهتمام المؤسسة بمخرجات التنظيم، وجعل رضا المتعامل أو المواطن مقياسا للفعالية (درة، 1993 :124).

- الاعتماد في التنفيذ على مبدأ عمل الفريق، أي الجماعية في العمل، وإزالة الحواجز والقيود التنظيمية والرسمية، واعتبار عناصر الجماعة كل متكامل تحذوه روح

التفاهم والتعاون ، والتضحية في سبيل الجماعة ، ووجود هذا النوع من الجماعات أساس فعالية القرار.

- الاهتمام بالتحسين المستمر ، وذلك عن طريق التحسس لأسباب التعطيل ، ومحاولة علاج النقائص قبل فوات الأوان.

وتطبيق نظام الحكم الراشد في نطاق الإدارة العامة ، ومن ثم التركيز بشكل أو آخر على المتعامل أو المواطن حيث يكون المواطن الهدف والوسيلة من إدارة الحكم الراشد ، وبهذا المعنى يكون للفعالية معنى إيجابي يساهم تطبقه في تغيير نشاط الإدارة ، ومن وراء ذلك الإبداع والابتكار ، وتنفيذه بكفاءة عالية (باشيوة ، واخرون ، 2013).

14-التميز: يعد التميز مفهوما شاملا متكاملا لا يتجزأ ، فالتميز انعكاس لفكر الإدارة وتطورها ، وقد نشأ مفهوم إدارة التميزللتعبير عن الحاجة إلى مدخل شامل يجمع عناصر ومقومات بناء المنظمات على أسس متفوقة تحقق لها قدرات فائقة في مواجهة التغيرات والأوضاع الخارجية المحيطة بها من ناحية ، كما تكفل لها تحقيق الترابط والتناسق الكامل بين عناصرها ومكوناتها الذاتية واستثمار قدراتها المحورية والتفوق بذلك في الأسواق وتحقيق الفوائد والمنافع لأصحاب المصلحة من مالكين للمنظمة وعاملين بها ومتعاملين معها. وعليه فالتميز أسلوب منظم ودوري للمراجعة الشاملة لأنشطة ونتائج المنظمات المقارنة مع نموذج التميز يستعمل كأداة لاختبار المصلحة العامة للمنظمة يساعد على وضع الأولويات وتوزيع الموارد والتخطيط الواقعي للمنظمة. وحسب إرشادات الاتحاد الأوربي لعام(1999)، ويعرف التميز بأنه هو تلك الممارسة المتأصلة في إدارة المنظمة وتحقيق النتائج ، والتي ترتكز جميعها على مجموعة تتكون من تسعة مفاهيم جوهرية. تتمثل في التوجه بالنتائج ، والتوجه بالعميل ، والقيادة وثبات الهدف ، والإدارة من خلال العمليات والحقائق ، وتطوير ومشاركة الأفراد ، والتعلم (الرشيد ، 2004 ، 26). ولا يتوقف جهد الإدارة بتحقيق مستوى التميز ، بل لا بد من مواصلة الجهد للمحافظة عليه وتحسينه ، فالتميز لا يتحقق بالتمني ، ولكن بالتخطيط والإعداد والجهد المتواصل من جميع أعضاء المنظمة ، وتتحمل الإدارة العليا مسؤولية أساسية في تهيئة البيئة التنظيمية لاستيعاب فكر التميز وتحقيقه في الواقع. ويستند الجهد من أجل التميز إلى تقنيات ومنهجيات إدارية متقدمة ومتطورة ومتغيرة ، فالقيادة الإدارية في مؤسسات التعليم العالي دورا محوريا في توجيه الجامعة بتوفير الفكر المتجدد وايجاد المناخ المساعد للإنجاز ، وتمكين الموارد البشرية الفاعلة. حيث تبدأ رحلة البحث عن التميز من السوق وبناء على ما يطلبه العملاء ، ومواكبة لحركة العلم والتقنية والتميز تحرر من قيود الإدارة واهتماماتها التقليدية ، وعليه فالتميز لعبة مشتركة يساهم فيها أطراف متعددون لا بد أن يكون لكل منهم منفعة. وتوازن المنافع بين أصحاب المصالح شرط لتحقيق التميز واستمراره.

يحتاج التميز المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي إلى التخطيط الاستراتيجي الفعال يحدد الفجوات ويحقق القفزات الأساسية ، ولأن قياس الأداء يواجه كثيراً من الصعوبة بسبب طبيعة ونوعية الخدمة المقدمة ، فإن الحكم على جودة الأداء ينبع من قدرة هذه الوحدات على القيام بدورها المقرر في تقديم الخدمة وتحقيق رضا العملاء ، وبالتالي فإن تطبيق برامج ونماذج وجوائز التميز من شأنه أن يوفر منهجيات عمل وآليات لقياس نتائج الأداء لما تحتويه هذه النماذج من معايير رئيسة وعناصر متكاملة يتطلب توافرها في المتقدم لهذه الجوائز. وكما تمثل برامج التميز مدخلا أساسيا لقياس وتقييم كفاءة أنظمة العمل والوسائل والأدوات المستخدمة ، وكيفية وضع الخطط وتطبيقها ، وتحفيز العاملين والاهتمام بالتدريب ، وقياس نتائج الأداء المؤسسي ، وقياس رضا المتعاملين ، وتحديد جوانب القوة وتشخيص فرص التحسين المستقبلية إلى نحو ذلك من متطلبات تحقيق التفوق والتميز (بن عبود ، 2009 ، 6-7).

15-عضو هيئة التدريس الجامعي

من المتفق عليه أنه لا تنمية حقيقية دون تعليم لاسيما التعليم العالي. ونظرا لأهمية الأستاذ الجامعي باعتباره الطرف المسؤول عن تقديم المادة العلمية فقد اعتبر بمثابة الركيزة الأساسية وحجر الزاوية للمؤسسة الجامعية ، وذلك لأن له الدور الكبير في تفعيل دور الجامعة وفي تقدم العلم والمعرفة ، ولهذا يجب أن يكون الأستاذ الجامعي معدا ومدربا تدريبا عاليا بغية تحقيق أكبر قدر من الأهداف المسطرة والقيام بوظائفه على أحسن وجه. كما يرتبط نجاح العملية التعليمية في الجامعة باستعداد الطالب ورغبته في التعليم ، وما تبذله الإدارة من جهد في عملية التنظيم ، وتأمين الاحتياجات والخدمات المساعدة. لكن يظل دور أستاذ

الجامعة رئيسا في نجاح العملية التعليمية باعتبار التدريس أولي أوليات وظائفه في الجامعة، وأن نجاحه في التدريس يعني إعداد الطلبة، وتربيتهم تربية متكاملة، روحيا، وخلقيا، وجسميا، واجتماعيا، ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على الإسهام في إنماء مجتمعهم (ذكري، غنايم، 1991: 98). لذلك يعد أساتذة الجامعة موارد ثروة عظيمة، لما يقومون به من إعدادٍ للأجيال.

- المصدر الأساسي للمعرفة باعتباره صاحب رسالة، مطالبًا بتوفير معلومات، وخبرات ضرورية وكافية لنجاحه في تأدية رسالته.

- العنصر الأساسي الذي يشترك مع المجتمع في تنشئة أبنائه (Harding:1987،Green). (البزاز، 1989 :81).

- منفذ لأدوار كثيرة ومتعددة، فهو قائد، وموجه لكافة عناصر العملية التعليمية. كما يمثل أساتذة الجامعة حجر الزاوية الأساسية في تقدم الجامعة، وتحمّل أعبائها، لتؤدي رسالتها العملية والعلمية في خدمة المجتمع، وإحراز التقدم العلمي والتقني من خلال ما يمارسونه من وظائف تتمثل في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (مكتب التربية لدول الخليج العربي، 1985: 57).

15-1-مهام عضو هيئة التدريس في ضوء الفاعلية والتميز المؤسسي: هناك مقولة في الأدب الشعبي تؤكد أنك إذا وظفت شخصا لديك فقد وظفت أخلاقه معه، هذه قاعدة سلوكية عامة، فلا يتصور منطقيا أن ينفصل الشخص عن خلقه. لذا فان نجاح أستاذ الجامعة في أداء وظائفه يستلزم الاهتمام بإعداده وتأهيله للمبررات التالية:

- التغير الحاصل في فلسفة التربية وأهدافها وطبيعتها واتجاهاتها.

- المؤثرات الداخلية والخارجية التي تواجه عمل أستاذ الجامعة، وتشكل ضغوطا، تتعلق بظروف المجتمع والسياسة التربوية.

- طبيعة التعليم من حيث كونه عملية متشابكة ومتداخلة.

- التوسع الكبير في حجم المعرفة، وما يتبع ذلك من ظهور الجديد من الأجهزة ولمواد التعليمية، وعناصر توصيل المادة.

- التغير في النظرة إلى وظيفة أستاذ الجامعة (البزاز، 1989: 181-182).

- الاهتمام بالأخلاق يسهم في تحسين المجتمع ككل. ويسهم في شيوع الرضا الاجتماعي بين غالبية الناس، كنتيجة لعدالة التعامل والمعاملات والعقود وإسناد الأعمال وتوزيع الثروة وربط الدخل بالمجهود.

- أخلاقيات العمل تدعم البيئة المواتية لروح الفريق وزيادة الإنتاجية.

- إدارة أخلاقيات العمل بكفاءة تشعر العاملين والأساتذة بالثقة بالنفس، والثقة في العمل، وبأنهم يقفون على أرض صلبة ونزيهة وشريفة، وكل هذا يقلل القلق والتوتر والضغوط، ويحقق المزيد من الاستقرار.

- الالتزام الأخلاقي يؤمن الجامعة ضد المخاطر إذ يكون هناك التزام بالشرعية والابتعاد عن المخالفات، والتمسك بالقانون، فالقانون من قبل ومن بعد ليس إلا قيمة أخلاقية.

- الالتزام بأخلاقيات العمل، بدعم عدد من البرامج الأخرى مثل برامج التنمية البشرية، وبرامج الجودة الشاملة، وبرامج التخطيط الاستراتيجي، من اجل دعم الجامعة وتنميتها ونجاحها.

- إن وجود ميثاق أخلاقي تلتزم به الجامعة، يكون بمثابة دليل أو مرجع يسترشد به الجميع، ليس فقط في تصرفاتهم، وإنما أيضا عندما تثور الخلافات أو يثور الجدل حول ما السلوك الواجب الإتباع في مثل هذه الخلافات (العوبثاني، د، ت 19-20). ومن بين الواجبات التي عليهم الالتزام بها وفقا للقوانين والأنظمة المعمول بها في الجامعة نجد ما يلي:

- تجسيد القدوة الحسنة ومراعاة قيم المجتمع الحميدة والمحافظة على التقاليد والقيم الجامعية الأصيلة، وتوثيق الصلة مع الطلاب ومراعاة شؤونهم الاجتماعية والثقافية والرياضية.

- القيام بواجبات التدريس وإجراء البحوث والدراسات العلمية والإشراف على بحوث الطلاب وتوجيههم بما ينمي مقدرتهم البحثية ومتابعة الجديد في مختلف العلوم كل في مجال اختصاصه.

- حفظ النظام في قاعات الدروس والمحاضرات والمخابر وقاعات الامتحانات ، والعمل على تطوير نظم التقييم لأداء الطلاب.

- المشاركة في أعمال اللجان والمجالس العلمية داخل الجامعة.

- إتقان العمل عند أداء الواجبات والعمل على تحقيق المستوى الذي يجعل الجامعة متميزة في ميادين البحث والتدريس والإدارة

- تقديم تقرير إلى رئيس القسم المختص نهاية كل عام دراسي يتضمن نشاطه العلمي والتدريسي والإداري الذي قام به كما يبين الصعاب والمشكلات التي واجهته ومقترحاته لكيفية التغلب عليها مستقبلا.

- على عضو هيئة التدريس إجراء بحث علمي سنويا على الأقل مقبول أو منشور في إحدى المجلات المحكمة. ويلاحظ من تلك المهام أن أهم مهام أعضاء هيئة التدريس هي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع (Katez, :1988 Henry).

16-**أخلاقيات عضو هيئة التدريسفي ضوء الفاعلية والتميز المؤسسي:** ليس هناك خلاف حول الدور الهام الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمية وتحقيق أهداف الكلية التي يعمل بها. ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي الأمر الذي يسهم حقا في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع. ويحتل عضو هيئة التدريس المركز الأول من حيث أهميته في إنجاح العملية التعليمية فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التربوية والتعليمية ومهما بلغت هذه البرامج من جودة فإنها لا تحقق الفوائد المرجوة منها إذا لم ينفذها معلمون أكْفاء ومدربون تدريبا كافيا ومؤهلون تأهيلا مناسبا ولتحقيق ذلك يجب توافر عدد من السمات لدى عضو هيئة التدريس (عليمات ، 185:2004-186).

16-1-الصفات الشخصية: التمتع بالصحة الجسمية والنفسية (الثقة بالنفس) التي تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة لإنجاز الأعمال والمسؤوليات بجدية واهتمام، كالاحتفاظ بتحكم انفعالي مناسب ؛ فلا يدع فرصة للغضب أن يتملكه ، ولا يعطي أحكاما سريعة للمواقف المختلفة، بالإضافة لامتلاكه قدرات ومهارات التفكير العلمي واتجاهاته ، والالتزام في سلوكه مع الآخرين بالمنهج الرباني حتى يكون قدوة صالحة لطلابه في أقواله وأفعاله (راشد ، 1988: 33). كما يرى الباحث أن من الصفات الشخصية الضرورية لأستاذ الجامعة (قوة الشخصية وإدراك المسؤولية الملقاة على عاتقه ، والقدرة على التعبير ، و**تقديم** المصلحة العامة على المصلحة الشخصية ، والقدرة على اتخاذ القرارات العقلانية الرشيدة).

16-2-الصفات الاكاديمية: بان يكون مع الطلبة يدافع عنهم ويقدم المساعدة لهم في انجاز مهماتهم ويشجع على التعاون الاجتماعي ويدرك مشاعر الاخرين وان يشركهم بمواقف مثيرة للتفكير ويتقبل اقتراحاتهم المختلفة ويستمع إليهم بشكل جيد-**تقدير** مهنة التعليم ، والاعتزاز بكونه أستاذًا في الجامعة. - الإلمام بأهداف التعليم الجامعي ، وكيفية تحقيقها. - الإسهام في تقدم القسم والكلية والجامعة. -تنمية العلاقات الإنسانية الإيجابية مع الطلاب ، وجعلها تتميز بالود والاحترام. - إظهار مستوى عالٍ من الأخلاق تتسق مع أخلاقيات المربين الأفاضل. - احترام النظام الجامعي وتعليماته. - العمل على النمو الذاتي ، وتطوير الأداء الأكاديمي والفني والمهني).

- الخبرات الموقفية ؛ ويتم ذلك عن طريق معرفة الأستاذ لمجال تخصصه وقدراته على تقبل الغرابة والأصالة والتنويع في استجابات الطلبة والقدرة على إدخال المهارات الفعلية في العملية التعليمية وقدرته على استخدام مهارات الاستماع للطلبة وتوظيفها بشكل جيد بالإضافة الى قدرته اعلى التقويم اليومي والأسبوعي وتقييم الوحدات التعليمية وفعاليتها.

- الكفاءة العلمية وهي إلمام المعلم بالمعلومات والخبرات التي يحتاجها الطلبة ويقدمها لهم بالشكل الصحيح والسليم

- الكفاءة التربوية معرفة الأستاذ بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب وكيفية تقديم المعلومات له

- الكفاءة الاتصالية أي قدرة الأستاذ على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات بالشكل الصحيح والقدرة على الاتصال بكل أفراد العملية التربوية بما فيهم المجتمع المحلي.

- الرغبة في التعليم حيث تعتبر هذه الخاصية الأساسية للأستاذ إذا لم يملك دافعية في التعليم فلن ينجح في أداء العملية التعليمية.

- مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي.

- تحسين مستوى التدريب الأكاديمي لعضو هيئة التدريس.

- مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات العلمية والمهنية. وهناك عدة أمور يجب على عضو هيئة التدريس أن يعرفها-التعرف على الاتجاهات العلمية المعاصرة والتوجهات المستقبلية في مجال التعليم.

- التعرف على واقع استخدامات التقنيات المتطورة في مجال التعليم.

- التعرف على مجالات وفرص التعاون العربي والدولي المتاحة فيما يتعلق بالتطوير التكنولوجي في مجال التعليم.

- رفع مستوى أداء عضو هيئة التدريس من خلال اكتسابه للمهارات المعرفية والعلمية التي تطلبها الوظيفة القيادية العمل على زيادة فدرتهم على التفكير الابداعي بما يمكنهم من التكيف مع عملهم ووظيفتهم.

- تنمية الاتجاهات السليمة نحو قيمة العمل (الطائي ، العبادي ، 2009: 275-276 ، عليمات ، 2004: 187).

17-الإطار المقترح لميثاق أخلاقيات عضو هيئة التدريسفي ضوء الفاعلية وتميز المؤسسي

إن عملية التحديث والتطوير تتطلب في مختلف المؤسسات سواء كانت إنتاجية أو خدماتية وضع أنظمة وقواعد واضحة ومنطقية وذلك لضمان قبولها والالتزام بتطبيقها وإتباعها من جميع منسوبي المؤسسة. وتتجسد واقعية وعملية هذه الأنظمة والقواعد من خلال كتابة وثيقة أو ميثاق الأخلاقيات التي يجب الالتزام بها ، بحيث تتضمن هذه الوثيقة إيضاحا لرسالة المنظمة وقيمها وثوبتها المتعلقة بجودة الأداء ، وقيم وثوابت العملية التعليمية ، والثقافية والاجتماعية ، للمجتمع من حيث الحرص على جودة الأداء وتحقيق رغبات المستفيدين من العملية التعليمية ، ومتابعة مدى تحقيقها. فنظرية إدارة الجودة الكلية في التربية والتعليم تقوم على حقيقة أن الطالب ليس هو المنتج العائد في العملية التعليمية ، وإنما تربية وتعليم الطالب من خلال إكسابه المعارف والمهارات والقيم الأخلاقية والجمالية هو المنتج العائد للعملية التعليمية. لذا لابد أن يشمل الميثاق لأخلاقيات الأكاديمية والشخصية للأستاذ الجامعي جميع الأساليب التي تحقق من خلالها المؤسسات التعليمية رسالتها وخدماتها. كما إن نجاح أستاذ الجامعة في أداء وظائفه لا يتطلب توافر صفات مهنية وأخرى شخصية فحسيب ، وإنما لابد من الاهتمام بإعداد وتأهيل أساتذة الجامعة للمبررات التالية:

- التغير الحاصل في فلسفة التربية وأهدافها وطبيعتها واتجاهاتها.

- المؤثرات الداخلية والخارجية التي تواجه عمل أستاذ الجامعة ، وتشكل ضغوطا عليه ، والتي تتعلق بظروف المجتمع.

- طبيعة التعليم من حيث كونه عملية متشابكة ومتداخلة.

- التوسع الكبير في حجم المعرفة ، وما يتبع ذلك من ظهور الجديد من الأجهزة ولمواد التعليمية ، وعناصر توصيل المادة.

- التغير في النظرة إلى وظيفة أستاذ الجامعة. فبينما كانت وظيفته مجرد نقل المعلومات ، أصبحت -الآن -تشمل التدريس ، والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع ، وتتمثل تلك المقترحات كما يرها الباحث في الآتي:

يجب على من يلتحق بالكادر الأكاديمي في الجامعات ان يلتزم بـــ:

17-1-الصفات **الأكاديمية:** أي مدى توافر السمات العلمية ذات الصلة بالبعد الأخلاقي لمهنة التدريس ، وأبرزها:

-الرسوخ في المعرفة التخصصية ، والأصالة فيها ، بحيث لا يسمح الأستاذ الجامعي لنفسه بالتعالم أو الحديث في كل مجال ، مع التشديد على أنه لا يندرج في هذا المعنى العلوم المتداخلة أو البينية Interdisciplinary ، أو الآراء الثقافية العامة.

- التطوير المعرفي المستمر في التخصص ، ولوازمه من المعارف البينية ، أو المصاحبة ، عن طريق القراءة أولاً ، ثم البحث والمشاركة المجتمعية ثانياً ، وكل ما من شأنه أن يسهم في تطويره وتنشيطه ثالثا.

- التحضير الجيد لدرسه، ليكون المدرّس مليئا راسخا، كي يكون دوره محوريا في تقديم ذلك معرفيا، مع استصحاب تواضع العارفين: ملآى السنابل تنحني لتواضع والفارغات رؤوسهن شوامخ

- معرفة أهداف الجامعة التي يعمل فيها فمن المهم أن يعرف الاستاذ في الجامعة أهداف الجامعة التي يعمل فيها الخاصة والعامة، ويسعى إلى إيجاد توافق بينها، وبين أهدافه، وكذلك بين أهداف المجتمع، مع ملاحظة أن على الاستاذ الجامعي أن يسهم اسهاما واضحا في تحقيق أهداف جامعته.- معرفة مناهج التدريس المختلفة لكي يتمكن الاستاذ من اختيار طريقة مناسبة لتعميم البرنامج الدراسي للمساقات التي يدرسها، فيتمكن من إعداد خطة دراسية مناسبة لكل مساق وفقا للأسس التي تعدها الجامعة.- معرفة طرائق تعلم الكبار والعوامل التي تؤثر فيهم، وأن يختاروا منها ما يناسب الطلبة الذين يدرسونهم في الجامعة، مع مراعاة وجود عوامل كثيرة تؤثر في تعلم الطلبة الجامعيين مثل اتجاهات كل طالب نحو التعليم الجامعي، وقدرة الطالب الخاصة والعامة، ومستوى الطالب الاجتماعي والاقتصادي ما يؤثر في استعداد الطلبة للتعليم، ودافعيتهم إليه.- معرفة أساليب التقويم المتنوعة وطريقة تنفيذها، والأدوات التي يمكن استخدامها في التقييم، وكيفية تعميم الاختبارات المختلفة. إن معرفة هذه الأساليب المتنوعة تدفع الأستاذ إلى الاختيار منها بما يناسب المساقات التي يدرسها، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في كل مساق من المساقات المختلفة.- من الضروري لكل استاذ جامعي ان تقديم النصوص والمواد التعليمية المختلفة بطرق تمكن الطلبة من الحصول على المعرفة المطلوبة في شكل أهداف تعليمية محددة، وبناء على ذلك فإن على الأستاذ الجامعي أن يحاول تقديم النصوص التعليمية التي يدرسها بطريقة واضحة، وفقا لما يحتاجه النص التعليمي المراد دراسته، وهذا العمل يحتاج من الاستاذ الذي يريد اتباع هذه الطريقة تفكيرا ابداعيا يتمايز فيه المدرّسون الجامعيون.- أن يقوم الأستاذ الجامعي بتقديم ذاتي لأدائه التدريسي، فيتأثر ما يتلقاه طلبة الجامعات من معلومات، وقيم تربوية وأخلاقية متنوعة بعوامل عديدة منها: الممارسات، والأساليب التعليمية التي يقوم بها الاستاذ الجامعي في الصف الجامعي. وبناء على ذلك فإن تحسين الممارسات والأساليب التعليمية التي يؤديها الاستاذ الجامعي في الصف سيؤدي بكل تأكيد إلى تحسين ما يتعلمه الطلبة في أية جامعة. — الموضوعية فهي من الخصائص الأخلاقية المهنية المتعلقة بعمل الاستاذ، التجرد من عنصرية الرأي، وممارسة الموضوعية، والتفتح العقلي والمرونة الفكرية، والمثابرة، والالتزام الذاتي والانضباط الوظيفي، والدعابة المنضبطة، وكلها تعزز العلاقة الإنسانية والمهنية التي بدورها تساعد المربي على إيصال رسالته.

- على كافة أعضاء هيئة التدريس بذل الجهود الكافية لتطوير الكفاءة المكتسبة وتعزيزها والتي تشكل الرغبة الشديدة في التحسين المتواصل لنوعية العمل دافعا قويا للجميع.- تكون العلاقة القائمة بين أطراف الجماعة التربوية متسمة بالاحترام المتبادل ويتجسد ذلك عمليا بضرورة الإصغاء لبعضهم البعض ويتحقق هذا بمبدأ احترام الذات والغير.- العمل على تحقيق الاستقرار داخل الجامعة فالاستقرار النفسي للطلبة والأساتذة ضروري لتمدرس جيد لتحقيق رسالة الجامعة ولا يتحقق ذلك الا من خلال ايجاد جو من الثقة والتآزر بين أعضاء المجتمع الجامعي ليصب كل ذلك في المصلحة العامة للطالب ورسالة الأستاذ لضمان الاستقرار في المؤسسات التربوية والتعليمية. كما أشار مصطفي، والأنصاري (2002) والبدح (2003)، وغيرهم انه على الاستاذ الجامعي ان يلتزم بالمبادي التالية في سبيل تحسين ادائه الوظيفي: مبدأ التعاون والعمل الجماعي والعمل بروح الفريق بين أعضاء هيئة التدريس مع توظيف التحفيز. والتمكين والتحسين والابتعاد كليا عن سياسة التخويف والترهيب (مصطفي، والأنصاري، 2002: 20). وأوضح ساليز (Sallis, 1993)، الوارد في البدح (2003)، متطلبات المعيار البريطاني للجودة، وهي:(تسجيل مدى تقدم الطالب، تطوير المنهج والاستراتيجيات التعليمية، اتساق أساليب التقويم، تحديد الإنجازات المتدنية والعمل على تصحيحها والتعامل مع نواحي الضعف). وأشارت بعض الدراسات كدراسة عرقسوس (1993)، المتطلبات التالية:

- الإخلاص والإتقان في أداء العمل والاستمرار في تحسين الإجراءات التدريسية وتصحيح الأخطاء مباشرة.

- أن يكون الأداء غير خاضع لرد الفعل، كما يكون التركيز والاهتمام بالكيف، والأخذ بأسلوب التطوير وتشجيع الابتكار.

- التعرف على احتياجات المستفيدين ، وإخضاعها لمعايير قياس الأداء.

- التدريب أثناء الخدمة بهدف اكتساب المهارات الضرورية للقيام بأعباء الوظيفة.

- بناء فريق عمل تعاوني يقوم على تحديد قدرات كل موظف في الفريق بما يتفق مع أهدافه.

- التركيز على تنمية الولاء التنظيمي وزيادة الرضا الوظيفي للمدرس الجامعي.

- التدريب الذاتي على إيجاد التوازن ما بين الوظيفة ومتطلبات الشخصية.

- إدارة الوقت بشكل علمي ، حتى لا يحدث أي هدر تربوي عند التطبيق الحقيقي.

وأضاف ماسي (Massy)، الوارد في أبو عامر (2008)، الخطوات التالية:(إنشاء حلقات للنقاش المستمر والتطوير ، ووضع خطط ومشاريع القيادة وتوجيه وتنظيم المهام ، العمل على تعظيم أداء العملية التعليمية ، وإعداد وتطوير عملية المراجعة والرقابة)

- الإلمام بأهداف التعليم الجامعي ، وكيفية تحقيقها.

- الإسهام في تقدم القسم والكلية والجامعة من خلال احترام النظام الجامعي وتعليماته ، والعمل على تنمية العلاقات الإنسانية الإيجابية مع الطلاب ، وجعلها تتميز بالود والاحترام ، وإظهار مستوى عالٍ من الأخلاق تتسق مع أخلاقيات مهنة التعليم ، ويعتز بكونه أستاذا في الجامعة والعمل على النمو الذاتي ، وتطوير الأداء الأكاديمي والفني والمهني (أبو عامر ، 2008: 117).

17-**2-الصفات الشخصية:** ويقصد بها هنا ، تلك السمات الأخلاقية المتعلقة بالجانب الشخصي للأستاذ الجامعي عند قيامه بمزاولة مهنة التدريس ، وذلك من مثل: - سيكولوجيته الأكاديمية المنضبطة بمواصفات الأستاذ الأكاديمي الفعال ، ويظهر ذلك من خلال استقامته السلوكية بدءا من الشعائر ، ثم وسطية الفكر ، واعتدال السلوك ، والطموح الإيجابي ، مع الرضا بقدره ، ولكن في غير استسلام سلبي. - مثقف في مختلف المعارف ، ويتفاوت ذلك بحسب قربها أو بعدها من تخصصه الأصلي.

- متفاعل مع القضايا التي تعنيه ومجتمعه الخاص (الأكاديمي) ، ومجتمعه المحلي ، وأمته.

- واع بما يدور حوله من مشكلات وتحديات ، متفاعل معها ، مسهم بدور في مواجهة ذلك ، على نحو علمي رشيد. — ينبغي أن يتصف بالتواضع إن أراد بلوغ أهدافه التربوية والتعليمية ، لأن التواضع يعطيه فرصة للتفاعل والتواصل مع الآخرين.

— العدل: يعد من واجباته أثناء تعامله مع طلابه إذ ينبغي عليه العدل بينهم بغض النظر عن مستوياتهم.- الرفق كلما كان الإنسان رفيقا لينا ، كلما حقق ما يصبوا إليه من الخير ، وبقدر ابتعاده عن الرفق كلما صادفه الحرمان.- ان لا يكون منفرا لهم ، فإن الطالب يبقى طول عمره يكن الاحترام للأستاذ الرفيق به اللطيف في تعامله ، كما أن هناك بعض الطلبة يحتاجون إلى رفقٍ زائد كضعيف الفهم ، وثقيل السمع ونحوهم فلا بد من مراعاة أحوالهم أثناء ممارسة لعمله.- ينبغي للمربي أن يكون صبور على طلابه ، وأن يصفح ويعفو عما يلاقيه من عنت جهلهم.

- النزاهة: لا يمكن أن يحقق النظام التربوي أهدافه إلا إذا تحلى المنتسبون إليه بالنزاهة والأمانة في سلوكياتهم وتصرفاتهم والابتعاد عن كل انواع التحرش والعنف اللفظي والبدني ومحاربة كل الممارسات إلا أخلاقية والتصرفات المشينة.

- الأمانة: فهي ضمن الأخلاق الرئيسة في العملية التربوية كونها عنصرا مهما في التفاعل الإنساني وخاصة التربوي ، والديناميكي الحاصل بين الأستاذ والمتعلم ، والذي يرمي إلى غرس قيم الإتقان ، والمثابرة ، والإخلاص في العمل ، وفي جميع الممارسات التربوية مع الطلاب وهذا مما يحدث الأثر الكبير لديهم وعلى بنائهم التربوي. - ينبغي للأستاذ الحرص على حسن المظهر وبشاشة الوجه ؛ لأن البشاشة وطلاقة الوجه تساعد على جذب المتعلم.

- الشكر يعتبر ضمن الأخلاقيات التي يتطلب من الأستاذ ممارستها حيث إنها بمثابة تشجيع وتحفيز المتعلم للمزيد من التقدم ، وسبب في الإقبال على تحقيق الشخصية القدوة.

— القدوة: إن ممارسة مهنة التعليم لا تقتصر على تبليغ المعارف التعليمية فحسب بل تتضمن أيضا بعدا أخلاقيا يفترض في الأستاذ ان يكون مثابرا في عمله وقدوة في مجال الانصاف والتسامح والمواطنة والإخلاص والشعور

بالمسؤولية والحرص على اداء الواجب بمثالية والابتعاد عن كل ما من شأنه الإساءة لمهنة التربية والتعليم.

- ينبغي للأستاذ الإلمام بأساليب التوجيه حيث يتضمن توجيه سلوك المتعلم وتعديله.

- الإخاء له دور مهم في حياة كأحد مظاهر الضبط الاجتماعي لدى الناشئة، ويتعمق عندهم الإحساس بالانتماء إلى مجتمعاتهم، ومما يساعد على تكيفهم مع واقع المجتمع الذي يعيشون فيه ويساهمون في تطويره وتقدمه. - الالتزام ونقصد به الممارسة العملية للأخلاق حيث يعتبر الاستاذ قدوة حسنة في فكره وسلوكه والتزامه بقيم العلم والعمل.

- الإعراض عن اللغو يعد الإعراض عن اللغو وصغائر الكلم من مظاهر التربية الإيجابية.

- الإصلاح بين الناس ينبغي أن يتحلى بها الأستاذ، سواء من جهة الطلاب أنفسهم أو هو معهم أو المشاركة بالإصلاح مع من يخالطهم من الزملاء وعامة المجتمع. - التعاون ينبغي أن تظهر اهمية التعاون لدى التربويين ويمارسونها مع طلابهم، حيث إن المجتمع المتعاون قادر على التعامل مع قضاياه وجدير بحل مشاكله. ولا ينهض مجتمع إلا بالتعاون بين أفراده.

- يجب على الأساتذة ممارسة النصيحة والتوعية الاجتماعية مع طلابهم. ومن ثم فإنه من الضروري ربط ما يقدمه بقضايا التنمية والوعي الإنساني بشكل عام وحثهم على المشاركة في نشر التنوير والتفاعل مع المجتمع.

-الإخلاص والتفاني وتقديم المزيد من الجهد، وهذا مما يساعد على تحقيق الأهداف التربوية التي يطمح لها المجتمع. - احترام الوقت وإدارته إدارة محكمه مع نفسه ومواعيده الخاصة وعبر عمله والالتزام بالحضور في مواعيد العمل المقررة.

- الالتزام في سلوكه مع الآخرين بالمنهج القويم، حتى يكون قدوة صالحة لطلابه في أقواله وأفعاله. - التمتع بالصحة الجسمية والنفسية التي تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة. - الاحتفاظ بتحكم انفعالي مناسب، فلا يدع فرصةً للغضب أن يتملكه، ولا يعطي أحكاما سريعة للمواقف المختلفة.

- الثقة بالنفس، والإخلاص في العمل، وإدراك المسؤولية الملقاة على عاتقه، وإنجاز الأعمال والمسؤوليات بجدية واهتمام، وتمتع بقوة الشخصية، والطلاقة اللفظية، والقدرة على التعبير دون عائق، وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية.

- أن يكون المعلم ديموقراطيا في تعامله مع الطلبة، وأن يكون قدوة حسنة لهم ومصدر ثقة.

- ألا يركز على كمية المعلومات وحفظها بل على نوعية المعلومات وطرائق اكتسابها، وان يعلم الطلبة كيف يتعلمون، ليجعل من غرفة الصف بيئة يسودها التسامح والمحبة، وأن تخلو من التهديد والإرهاب والقمع.

الخاتمة

مهنة التعليم الجامعي مهنة نبيلة بأهدافها، مقدسة برسالتها العلمية، ومثمرة بحصيلتها نحو خدمة المجتمع وتقدمه. لذا تحظى في كل مجتمعات العالم وعبر التاريخ، مهما كانت أوضاعها ومستوياتها، باهتمام كبير. ولا تقع مسؤولية هذا الاهتمام وتلك الرعاية على الدولة فحسب بل يشاطرها كل من المجتمع والدولة والأستاذ الجامعي نفسه كي تكون هذه المهنة الشريفة ناصعة متألقة على الدوام. فأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي موروثة ومكتسبة، وهي تعكس قيما متراكمة وخبرة وممارسة تتطور باستمرار، لذا نجد أن أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي هي ثمرة جهود المجتمعات البشرية المختلفة. وهي من ناحية أخرى تعكس حقائق الحياة والمجتمع من تطور وتقدم في مجالات العلم، واستجابة هذا العلم لخدمة المجتمع في ميادين التدريس والبحث العلمي. من هنا نجد أن علينا أن نحافظ على تقاليدنا الجامعية الطيبة الموروثة، وأن نعمل في الوقت نفسه على تطوير أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي ؛ كي تكون منسجمة ومستجيبة لروح العصور ومتطلباته. وقد صدق من قال تقوم الاوطان على كاهل ثالثة: فلاح يغذيه، جندي يحميه ومعلم يربيه".

المراجع

أ) -المراجع العربية

الأزدي، عبد الله بن سيف، **فصول من الأخلاق الاسلامية**، 1ط، دار الاندلس، الشارقة (2000).

أبو عرايس، احمد عبد الحميد، الوجه الاخلاقية للتربية الاسلامية **مجلة بحوث ودراسات في العلوم الاجتماعية** عن جامعة محمد بن سعود الإسلامية(1987).

أحمد حمدان الغامدي، إطار مقترح لميثاق أخلاقيات المهنة لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية بالحليج، الرياض، المملكة العربية السعودية)2010).

إسماعيل، محمد صبحي، أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعات أردنية من وجهة نظر الطلبة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن(2000).

أبو عامر أمال محمود، محمد، (2008)، واقع الجودة الإدارية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الإداريين وسبل تطويرها، رسالة ماجستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية – غزة، فلسطين ().

باشيوة، لحسن، والبرواري، نزار، نماذج الإدارة التعليمية المعاصرة بين متطلبات الجودة الشاملة والتحولات العالمية، دراسة مقارنة، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، العدد (3)، اليمن، (2009)، (99-122).

باشيوة، لحسن، (2006)، جودة التعليم من منظور إسلامي (الإحسان، الإتقان، الجودة، التميز، **مجلة علوم إنسانية** ،السنةالرابعة: العدد 31: تش2 (نوفمبر).

برقوق، عبد الرحمن، عضو هيئة التدريس وأخلاقيات وأدبيات الجامعة، **مجلة المخبر**، العدد الثاني، الجزائر (2005).

جاب الله، منال عبد الخالق، أخلاقيات مهنة المعلم في ضوء التحديات المستقبلية" جمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، اللقاء السنوي الثالث عشر (2006).

حميد، صالح عبد الله، وآخرون، نظرة **النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم**"، دار الوسيلة للنشر جدة والتوزيع، المملكة العربية السعودية، (2010).

حمدان أحمد، ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، **رسالة الخليج العربي** س، ع، 23، 83 السعودية(2002).

الحوراني، غالب صالح، وطناش، سلامة يوسف، الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية"، مجلة دراسات، العلوم التربوية، المجلد 34، العدد 2007، الأردن (2007).

البنا، رياض رشاد، إدارة الجودة الشاملة، مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدارس المملكة، المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي للفترة من 24 .25 يناير (2007).

تركستاني، عبد العزيز عبد الستار، أخلاقيات **المهنة والسلوك الوظيفي**، دار المفردات للطباعة والنشر، المملكة العربية السعودية، الرياض (2008).

سميح محمود، دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني من خلال المدخل الأخلاقي ومدخل ثقافة الحوار، **مجلة التربية، جامعة الإسكندرية** ،العدد191. مصر(2008).

الشمري، عبد العزيز، 250عضوا في الجامعات يناقشون3 أنظمة للتقويم والاعتماد الأكاديمي لتطوير التعليمالعالي، **جريدة الشرق الأوسط** ،2مايو، العدد (2005)، 9652.

الخوالد، تيسير محمد وآخرون، درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات الأردنية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطلبة"، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد 25 العدد (1) الرياض (2013).

الدليجان، هدى، المبادئ الأخلاقية للمعلم الجامعي في ضوء الكتاب والسنة، **مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية**، جامعة الكويت، الكويت (2012).

الرومي، سليمان بن سلام بن خليل، درجة التزام المشرفين التربويين في محافظات غزة بأخلاقيات المهنة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين (2009).

راشد، علي، **الجامعة والتدريس الجامعي**، دار الشروق، جدة المملكة العربية السعودية (1988).

سكر، ناجي رجب، ونشوان، جميل، دور أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأقصى في تنمية وتعزيز أخلاقيات مهنة التدريس لدى طلبتهم المعلمين، **المؤتمر الدولي السابع بكلية التربية جامعة الفيوم**، جمهورية مصر (2006).

عبويني، عماد أحمد، أخلاقيات التعليم في جامعة اليرموك من وجهة نظر طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس فيها" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن (1997).

عمرو دراج، **آداب مهنة الهندسة**، الطبعة الثانية، مقال مأخوذ من الموقع التالي 2017/09/10: ar.wikipedia.orgالعوبثاني ،سالم، مبارك، **أخلاقيات وآداب المهنة في الجامعات**كلية التربية لمكلا، الجمهورية اليمنية، (د ت)(1-22) دورة تنمية مهارة الحكم الأخلاقي مأخوذ من الموقع التالي edu.oak.arvixe.com/media

العتيبي، منصور بن نايف، الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في نجران والخرج، منشور في المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (77)، (2011) (0-46)، مصر.

القريطي، عبد المطلب أمين، المعلم الجامعي أدواره وأخلاقياته المهنية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد الحادي عشر، العدد الثاني، كلية التربية، جامعة حلوان، إبريل، مصر (2005).

المحيميد ، عبد العزيز ، عبد الرحمن ، أخلاقيات **مهنة التعليم في الفكر التربوي الإسلامي، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية** (جستن) كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض اللقاء السنوي الثالث عشر (2006).

مشرف ، ميسون محمد عبد القادر ، التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الاسلامية بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، غزة ، فلسطين (2009).

مرعي ، توفيق وبلقيس ، أحمد ، **أخلاقيات مهنة التعليم** ، مسقط ، شركة مطبعة عمان ومكتباتها المحدودة(1993).

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ميثاق **أخلاقي للعامين في مهنة التعليم** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، دار برامج التربية ، تونس (2003).

هادي ، رياض عزيز ، **أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي** ، العدد الأول ، سلسلة ثقافية جامعية ، دار الكتب والوثائق ، جامعة بغداد ، العراق (2009).

ب) -المراجع الأجنبية:

Al-Sheikh, Fuad N , Ethical Orientations of Business Managers in Developing Countries: Empirical Evidence from A Multicultural Business Environment, The United Arab Emirates. Journal of the Gulf and Arabian Peninsula Studies, Kuwait, 2002, No. 107, pp11-36 .

Cevat, C. "Teachers Organizational Commitment In Educational Organizations". National forum Journals, 2002, Vol. 11 Issue 3, p1-10.

Dentith, Audrey, Teaching Ethics: The role of the classroom teacher. Georgia:ERIC – EJ701132. (on – line) Available: Halverson, Susan Source: Childhood Education, v80 n3 p157 Spr 2004 Pub Date. -2004 www.eric.ed.gov/ 08/02/2008.

High, Julie Ann Jackson. "The lmportance of Ethical Principles for Educational Leadership." Unpublished doctoral dissertation, Fielding Graduate University ,2005.

Hussain, Khuram , An Islamic Consideration of Western Moral Education: An Exploration of the Individual, (EJ775735), Journal of Moral Education, v36 n3 p297-308 Sep 2007

Keiser, K. "Elementary School Ethical Climate". The School Community Journal, 2009. Vol 19, 45-58.

Mezfirow , J , and C lady I rsh "Priorities for Experimentation and Development in adult Basic Education , New York , Columlira University , teachers , college , 1979.

Rous, Beth (2004):"Perspectives of teachers about instructional supervision and behaviors that influence preschool instruction" Journal of early intervention, V26, N4, division for early childhood, Missoula, 2004, P266-283.

Zehng, l, Hui, S. "Survey of Professional Ethics of Teachers in Institutions of Higher Education". Chinese Education and Society, 2005, Vol. 38, pp.88-99.

تجليات السادية والمازوخية في القصة الشعرية العربية الحديثة

The manifestation of sadism and masochism in the poetry story

تاريخ الارسال:13/11/2017 تاريخ القبول: 20/12/2018

نسيمة زمالي ، جامعة العربي التبسي -تبسة
n.zemali@univ-tebessa.dz

الملخص

قامت الآداب العالمية منذ فجرها الأول على ثنائية التأثير والتأثر ولم تكن إبداعاتنا العربية يوما بمنأى عن تلك الثنائية ؛ وبما أن التيارات الأدبية تتمازج والمناهج تتلاقح ، فقد كانت الفنون العربية دائما على اتصال بكل جديد يظهر في الآداب الغربية ، إما عن طريق الترجمة أو الهجرة ، وكذلك شأن الآداب الأجنبية مع العربية ، لكن الأمر مختلف مع ما يسمى بالسادية والمازوخية ، فقد انطوى الإبداع الفني العربي على ممارسات سادية ومازوخية ، و قد يكون ذلك تعمدا وتأثرا بمناهج التحليل الحديثة ، والنفسية منها تحديدا ، وقد يكون عفويا دون أن يلتفتوا إلى كونها تتماشى مع حالات الاضطراب النفسي تلك.

حاولنا في هذا البحث وضع أيدينا على تجليات السادية والمازوخية في القصة الشعرية العربية الحديثة ، فتم تقسيم البحث إلى جانبين: نظري عنى بالإحاطة تاريخيا بهذه الاضطرابات النفسية ، وتطبيقي عالج في شقه الأول القصص الشعرية العربية ذات التوجه المازوخي ، وفي شقه الثاني القصص ذات الوجهة السادية.

الكلمات المفاتيح: السادية ، المازوخية ، الماركيز دي ساد ، ليوبولد ساشار مازوخ ، الشخصية ، القصة الشعرية.

Résumé

Depuis l'histoire ancienne, la littérature a influence et influencé. La créativité arabe n'était pas loin d'être affectée. elle été toujours en contact avec tous les nouveaux idées qui apparaissent dans la littérature occidentale, que ce soit par la traduction ou par l'émigration, Outre la littérature occidentale, traduite ou migrée, et c'est le cas des littératures étrangères avec l'arabe, elle diffère du soi-disant sadisme et du masochisme. Elle contient une créativité artistique arabe sur le comportement du sadisme et du masochisme, intentionnellement et influencée par les méthodes analytiques modernes, notamment psychologiques, c'était une amnistie A sans prêter attention à être en conformité avec les cas de troubles mentaux. Par conséquent, nous avons essayé dans cette recherche d'aborder les effets du sadisme et du masochisme dans le récit poétique arabe moderne, en deux parties : une partie théorique consacrée à l'histoire de ces troubles psychologique et le premier traitant de l'effet poétique arabe du masochisme, la deuxième partie traitant l'effet sadisme.

Mots clé : Sadisme, Masochisme, Markis de sade, Léopold sachar Mazoche, Personnalité, Histoire poétique.

Abstract

Since ancient history, literature has influenced. Arab creativity was not far from being affected. it has always been in contact with all the new ideas that appear in Western literature, whether through translation or emigration, in addition to Western literature, translated or migrated, and this is the case of foreign literatures with the Arabic, it differs from so-called sadism and masochism. It contains Arab artistic creativity on the behavior of sadism and masochism, intentionally and influenced by modern analytical methods, including psychological, it was an amnesty A without paying attention to be in accordance with cases of mental disorders. Therefore, we have tried in this research to address the effects of sadism and masochism in modern Arabic poetic narrative, in two parts: a theoretical part devoted to the history of these psychological disorders and the first dealing with the effect Arabic poetics of masochism, the second part dealing with the sadism effect.

Keywords: Sadism, Masochism, Markis de sade, Léopold sachar Mazuch, Personality, Story poétic.

تعتبرالسادية[1] والمازوخية[2] من أبرز المصطلحات النفسية في العصر الحديث، وضعهما عالم النفس والجنس وطبيب الأمراض العقلية الألماني ريشارد فون كرافت إيبنج Richard Von Krafft في كتابه (علم النفس المرضي للجنس psychopathiesexualise الذي نشر عام 1886 مستوحيا هذه التسمية من روايات مازوخ الروائي النمساوي، والماركيز دي ساد، والماريشال جيل دي رايس[3]Gilles de rays الفرنسيين، وقبلها كان الأطباء التحليليون يسمون المازوخية الشبقية المؤلمة الساكنة algolagnie passive ،والسادية الشبقية المؤلمة النشيطة algolagnie active، ومنذ ذلك الحين بدأ اهتمام العلماء والدارسين والأطباء النفسيين بهذين المصطلحين؛ "فأصدر ألفريد بينيه بحوثه في الموضوع سنة 1887 ، ونشر هافلوك إليسHavelock Ellisكتابه (دراسات في علم نفس الجنسstudies in thepsychologie of sex سنة1897 ، ثم ظهر كتاب إلينبيرغ Eulenbirg (السادية والمازوخية) في1902، تلاهم سيجموند فرويد بكتابه (ثلاث مقالات حول النظرية الجنسية) سنة 1905.

وبهذا النضج لعلم النفس الإكلينيكي أصبحت السادية والمازوخية تقاربان بالتحليل النفسي، حيث أقر هذا الأخير أن المازوخية مرض، بينما السادية واحدة من مكونات الليبيدو،"[4] وعلى غرار تلك الشخصيات سجل لنا التاريخ أسماء شخصيات سادية ومازوخية أخرى؛ "كجاك الباقر jack l'éventreurالذي كان يمارس ساديته ببقر بطون بائعات الهوى بلندن، وبيتر سوطشاف Peter sut chiffe الذي كان يمارس أيضا ساديته على بائعات الهوى،"[5] وتختلف هاتان الحالتان في الوضع والدرجة، حتى أن أبسط تعذيب للغير يسمى سادية، وأبسط تلذذ بالإساءة للنفس يدعى مازوخية.

كما حدد علماء النفس درجات هاتين الحالتين، فنادوا بأن السادية: اضطراب مؤقت (حالة انفعالية) أو دائم (سمة) في الشخصية، ويتمثل في التلذذ أو الرغبة في إيلام الآخر، وقد يتظاهر هذا الإيلام في الجانب اللفظي من فحش في الكلام أو سب أو شتم، وتدعى "سادية لفظية"، وقد يترجم في سلوكات عدوانية كاستعمال القوة والضرب والعنف، فنكون أمام "سادية سلوكية"، وقد يبرز في شكل إيلام الآخر نفسيا بإهانته أو التحرش به معنويا أو السيطرة عليه، وهنا نسميها "سادية نفسية"، وأخيرا قد تظهر هذه السلوكات أثناء القيام بالفعل الجنسي ولا يحصل على الإشباع الجنسي إلا بها، فنطلق عليها حينها "سادية جنسية"، أما المازوخية؛ فهي اضطراب مؤقت (حالة انفعالية) أو دائم (سمة) في الشخصية؛ حيث يتلذذ أو يرغب الشخص في التعرض للإيلام الذي يأتيه من الآخرين، وكما في السادية هناك مازوخية لفظية، وفيها يتلذذ بسب وشتم الآخرين، ومازوشخية سلوكية؛ حيث يرضى ويقبل بالعنف والضرب والجرح الممارس عليه، و"مازوخية نفسية" لما يتلذذ بإهانة الآخرين له، وأخيرا مازوخية جنسية، وتحدث حين لا يشبع الشخص جنسيا (أثناء الفعل الجنسي) إلا إذا عومل معاملة سيئة."[6]

وتأسيسا على قول الباحثة كاترين دوروري Catrine Duruy "أن هناك نوعا من الرواية والقصة التي يحاول صاحبها الوصول إلى أعماق النفس البشرية، وتظهر هذه الكتابات كيف يتمكن الخيال من إبراز الشر والانحراف الذي يمكن أن تتوفر عليه هذه النفس الإنسانية"[7] ، نطرح بعض الأسئلة التي يفرضها الموضوع: هل اقتصر المصطلحان على علم النفس والطب العقلي، أم امتد إسقاط حالات العصاب لهاتين الحالتين على مختلف نواحي الحياة ومنها الأدب؟ هل عرف الأدب العربي والعالمي عبر تاريخه الطويل ممارسات سادية ومازوخية سواء أكانت حادة أم بسيطة؟ هل استعار رواد القصة الشعرية هاته المصطلحات لإبداعاتهم الفنية كالقصة والشعر والرواية؟

يذكر خير الله عصار[8] نماذج من الشعر والقصة والرواية أسقطت السادية والمازوخية على شخصياتها، كالحلاج المتصوف[9] الذي قطعت يداه ورجلاه وهو يضحك ويقول: "اعلموا أن الله تعالى أباح لكم دمي فاقتلوني"، وأنشد يقول:

أُقْتُلُونِي يَا ثُقَاتِي إِنَّ فِي قَتْلِي حَيَاتِي
وَمَمَاتِي فِي حَيَاتِي وَحَيَاتِي فِي مَمَاتِي

أو سادية هتلر الألماني الذي أحرق اليهود ودفنهم أحياء بلا هوادة، وشهريار ألف ليلة وليلة الذي كان يقتل كل ليلة عذراء، ومثلهما شيلوخ اليهودي بطل مسرحية تاجر البندقية لشكسبير، والذي استرد دَيْنَهُ كتلا لحمية من البشر، أما المازوخية فقد مارسها إيفان بطل الإخوة كارامازوف لديستوفسكي؛ حين كان يتعمد القمار ليخسر المال ويتلذذ بالفقر والضعف، وجميع شخصيات روايات مازوخ تنقاد قهرا إلى اللذة بممارسات عنيفة وشاذة على نفسها، كذلك جان

جاك روسو الوجودي الفرنسي الذي أقر بميولاته المازوخية في الفصول الأولى من كتابه الاعتراف."[10]

في هذا البحث سنسلط الضوء على حالات السادية والمازوخية التي وسمت أبطال القصة الشعرية العربية ، والتي صورها الشعراء إما وعيا بالحالتين أو دون وعي ، لكنها انطوت على ممارسات سادية ومازوخية من قريب أو من بعيد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

1- تجليات المازوخية في القصة الشعرية الحديثة

كانت السادية والمازوخية موضوعا خصبا في الأدب ، حيث حفلت العديد من الروايات والقصص والأساطير بمضامين سادية ومازوخية ، ولعل السبب الرئيس لذلك كون المصطلحين يعودان لروائيين لهما باع في مجال الأدب أحدهما فرنسي (دي ساد)، والآخر نمساوي (ساشار مازوخ)، هذا للعلاقة الوثيقة التي تربط الأدب بعلم النفس ؛ "فالنفس تصنع الأدب كما يصنع الأدب النفس ، تجمع النفس أطراف الحياة لكي تصنع منها الأدب ، و يرتاد الأدب حقائق الحياة لكي يضيء جوانب النفس ، والنفس التي تتلقى الحياة لتصنع الأدب ، هي النفس التي تتلقى الأدب لتصنع الحياة ، إنها دائرة لا يفترق طرفاها إلا لكي يلتقيا ،"[11]ولم يبق مجال السادية والمازوخية حكرا على علماء النفس ، بل تناوله بالدرس أيضا الفلاسفة والأدباء ، "فقد ذكر أندريه بينيه André Benné في كتابه (الحياة الجنسية عند المرأة) أن الرجل يفتش في الحياة السادية عن السيطرة ، وتفتش المرأة في الحياة المازوخية عن الخضوع والاستسلام"[12] ، لذلك يميل الرجل عادة إلى السادية ، وتميل المرأة إلى المازوخية ، وإذا حاولنا تتبع حالات المازوخية في أدبنا العربي ، وفي مجال القصة الشعرية تحديدا ، تواجهنا كواحدة من هذه القصص ضمن قصيدة خليل مطران[13]"شهيد المروءة وشهيدةالوفاء ،"[14]يقول الشاعر:

سَيِّدَتِي إنْ تَفْسَحِي لِي بِالكَلاَمِ فَاسْمَحِي
أَقْصُصْ عَلَى قُرَّاءِ نَشْرَتَكِ الغَرَّاءِ
بِالنَّثْرِ أَوْ بِالشِّعْر أَيُّهُمَا لاَ أَدْرِي
حَادِثَةً غَرِيبَهْ مَا هِيَ بِالمَكْذُوبَهْ
أَنْقُلُهَا مُمَثَّلَهْ مُجْمَلَةً مُفَصَّلَهْ
كَمَا جَرَتْ أَمَامِي فِي قَرْيَةٍ بِالشَّامِ
وَذَاكَ أَنَّ ذِيبَا مُسْتَضْخَمًا مَهِيبَا
إِذِ انْبَرَى شُجَاع تَرْهَبُهُ السِّبَاعُ
كَانَ اسْمُهُ أَدِيبَا وَبَأْسُهُ عَجِيبَا
فَهَبَّ يُرْعِي مُزْبِدًا وقدَ تَجَافَى المَرْقِدَا
وَاضْطَرَمَتْ عَيْنَاهُ واضْطَرَبَتْ أَحْشَاهُ
وَشَنَجَتْ أَعْصَابُهُ وبرَزَتْ أَنْيَابُهُ
فَمَزَّقَ الكِسَاءَ وبَعْثَرَ الأَشْيَاءَ
وَكَسَرَ الزُّجَاجَا وأَطْفَأَ السِّرَاجَا
ثُمَّ مَضَى عُرْيَانَا لا يَهْتَدِي مَكَانَا
كَالسَّبَعِ المُتَوَحِّشْ يعْوِي بِصَوْتٍ مُرْعِشْ
يَسْقُطُ آنًا وَيَقِفْ يسْكُنُ ثُمَّ يَرْتَجِفْ

تتسارع الأحداث بعد مهاجمة الذئب للقرية ، فإذا بأديب مصاب بالكلب ، يصارع الموت منفردا ، ثم تدخل لبيبة المخدع لتواجه الموت عامدة متعمدة بعد أن قررت اللحاق بمن تهوى ؛ حيث "تظهر المازوخية لما يدرك الإنسان أنه كائن حي متألم ،"[15]فيشمها ويقبلها ثم يعضها في نحرها فلا تبدي حركة أو مقاومة ، تبدأ البطلة المازوخية في السير نحو مصيرها المفجع ، وفي ثورة نفسها الحزينة المكلومة بفقدان الحبيب ، تقترب من أديب وقد غدا في عينيها رسولا من رسل الإنسانية للسلام والتضحية ، وكانت التضحية من الطرفين ، ففي حين آذى هو نفسه في سبيل الآخرين ، تؤذي هي نفسها في سبيله ، ولعل هذا النوع من المازوخية هو ما أشار إليه ثيودور راك Theodore Rac بقوله: المازوخية هي ميل غريزي مشترك بين كل الناس ، وبالتالي هي شيء سوي ، ولا تصبح مرضية إلا إذا تجاوزت بعض الحدود ،"[16]

يحدث التصعيد في المشهد الدرامي في هذا الموقف من خلال إقبال لبيبة في حالة من المازوخية التي تطلب الألم تجسيدا للذة ، تقودها عاطفتها المتأججة ، ولطالما كانت مشاعر: "الحب والكره عنصرين أساسين تؤسس من خلالهما العلاقات الإنسانية"[17] لذلك ارتأت في التحاقها بمصير من تحب تحقيقا لارتباط الجسدين والتقاء الروحين الذين فرقتهما مآسي الحياة ، قابله تصعيد آخر في الموقف الرجولي لأديب الذي أقبل على فتاته يعضها ويغرز أسنانه في نحرها ، حتى خرت ميتة دون أن تبدي أية مقاومة ، تحقيقا لنظرية الباحثة النفسانية جيزا روهيم Jisa Rohème السادية هي صفة طبيعية عند الرجل والمازوشية صفة طبيعية عند المرأة ، الرجل هو سيد المرأة ،"[18] فدفعتها سادية الحبيب ومازوخيتها إلى الموت المؤكد ، فجمعتهما المحنة وألفتهما سيمفونية الألم.

تتجلى المازوخية في القصة الشعرية العربية الحديثة كذلك في قصة (الجنين الشهيد)[19]لخليل مطران[20] ، وتدور

حول حادثة جرت في مصر، حضر وقائعها فوصفها بحقيقتها لتكون تذكرة وعبرة، وقد صاغها في نحو مائة وأربعة عشر (114) دورا خماسيا، يقول الشاعر على لسان الفتاة:

أَيَا رَبِّ إِنِّي حَامِلٌ ثُمَّ مُرْضِعٌ وَمَا لِي مِنَ القُوتِ الضَّرُورِي مُشْبِعُ
أَبِي مُوسِعِي ذَمًّا وَأُمِّي تُقَرِّعُ وَأَشْعُرُ أَنَّ ابْنِي بِجَوْفِي مُوجَعُ
فَهَلْ هُوَ جَانٍ أَمْ يُعَذَّبُ مِنْ أَجْلِي؟
تَمُوتُ وَلَمَّا تَسْتَهِلُّ مُبَشِّرًا تَمُوتُ وَلَمْ أَنْظُرْ مُحَيَّاكَ مُسْفِرَا
تُفَارِقُ قَبْرًا فِيهِ عُذِّبْتَ أَشْهُرًا إِلَى جَدَثٍ مِنْهُ أَبَرَّ وَأَطْهَرَا
وَتَحْيَا صِغَارُ الطَّيْرِ دُونَكَ والنَّمْلُ!
كَفَرْتُ بِحُبِّي فِي اشْتِدَادِ تَغَضُّبِي فَصَفْوُكَ يَا ابْنِي مَا أَبُوكَ بِمُذْنِبِ
فَقُلْ: رَبِّ أُمِّي أَهْلَكَتْنِي لاَ أَبِي وَأُمِّي زَنَتْ حَتَّى جَنَتْ مَا جَنَتْهُ بِي
فَزِدْهَا شَقَاءً وَاجْزِهَا القَتْلَ بِالقَتْلِ

لقد اندفعت البطلة بفعل فقرها وعوزها وظلم الإنسان لها إلى ارتكاب نوع من المازوخية، فآذت نفسها بإيذائها لفلذة كبدها، حدث ذاك بعد أن انتهكت إنسانية الفتاة، واعتدي عليها من شخص هو صورة لأفراد مجتمع بأكمله، فأضاف إلى حالتها الاجتماعية والاقتصادية المتردية نكبة خاصة وشقاء سببه عرض مداس وحرمة منتهكة، ما كانت تظن نفسها ستواجهها يوما قبل ارتحالها إلى المدينة، لكن البؤس الاجتماعي كما يقال ينتشر رهيبا في المدن الكبرى؛ حيث "تتوفر أسباب اللهو والملذات وتكثر التجارب والموبقات، فهناك يزحف تيار الخلاعة حاملا معه الشقاء إلى كثير من الأفراد والعائلات."[21] وبعد السادية المسلطة عليها، تتجه لتمارس هي مازوخيتها تماشيا ونظرية جان بول سارتر jan Paul Sartre التي ترى أن "العلاقات بين الأنا والآخر يحكمها الصراع، فالمازوخية هي محاولة يلجأ إليها (الأنا) بعد فشله في المحاولة الأولى (محاولة الحب) ففي محاولة الحب يريد كل من الأنا والآخر أن يكون موضوعا يمتلكه الآخر ولما تفشل هذه المحاولة يظهر الغضب الذي يجعل الأنا أو الآخر يمر إلى المازوخية، حيث يريد أن يموضع نفسه بعنف ويؤذي نفسه ويشوهها أمام الآخر حتى يلفت انتباهه."[22]

ثارت الفتاة للظلم المسلط عليها، تلمع نجوم التفاؤل في سمائها مرة حين تمني النفس بزواجها من فتاها، ومتشائمة مرات حين يظل يخادعها ويداهنها، فيغدو الموت أمنية عزيزة تريح النفس والبدن من هموم الحياة وأتعابها، فتتجرع السم لتحقيق ذلك، لكن السم أطاح بجنينها وأبقاها، وكأنها تمارس حيلة نفسية بعد أن "أوذيت أذى شديدا وشعرت أنه ليس هناك من طريقة لحماية نفسها من عذاب مستقبل إلا بالتسلط على آخرين،"[23] كان الأجدى بفتى المدينة هذا أن يستشعر "مرارة الحياة في فم هذه المسكينة، ويلمس مواقع سهام الزمن في أحشائها، كفرد من الأفراد المنكوبين والمنكودين والمظلومين والمحرومين في المجتمع،"[24] عوض أن يزيد إلى بلائها بلاء جديدا "فكان الجنين شهيدا من شهداء شرائع الإنسان، فتعست حياته قبل مولده، وتأتت تلك التعاسة من "بغي القوي وجور الحاكم وظلم الغني وأنانية عبد الشهوات،"[25] لكن قبل سادية الفتى انطلقت سادية المجتمع لتلقي بشابة في مقتبل العمر بين براثن العوز ولم ترحمها الفاقة فرمت بها في حضن الرذيلة، وكان الأجدى أن يلام الشاب وقبله المجتمع فمن "حق الغانية على المجتمع قبل أن يزجرها لترعوي أو يهيب بها لتتطهر، أن يهيء لها العيش الكريم ويحضنها من الزلل ويؤنسها بالهداية بعد الضلال،"[26] وهكذا جاءت مازوخية الفتاة صورة عاكسة لسادية المجتمع؛ الذي يعتبر المتسبب في وجود تلك الظروف القاسية والنهايات المحزنة لحياة هؤلاء.

القصة الموالية هي للشاعر اللبناني شبلي ملاط[27] وسمها بشيرين[28]، وهي فتاة فارسية، قررت تجرع السم بدورها إنقاذا لنفسها من براثن زواج ثان يخل بوفائها لزوجها وحبيبها الأول، فمارست على نفسها من حيث لا تعلم مازوخية آلت بها إلى الموت، يقول الشاعر في آخر أبيات القصيدة:

إِيهِ شِيرَوَيْه أَمَا تَزَالُ تُحِبُّنِي حُبًّا أَنَاخَ بِأَعْظُمِي فَبَرَانِي
حَسَنٌ، وَلَكِنْ لِي ثَلاَثُ شَرَائِطٍ أَوَ أَنْتَ مُنَفِّذُهَا بِغَيْرِ تَوَانِ؟
تَسْلِيمُ مَنْ قَتَلُوا أَبَاكَ إِلَى يَدِي تَكْذِيبُ مَا اخْتَلَقُوا وقِيلَ بِشَانِي
وزِيَارَةُ نَاوُوسِ وَالِدِكَ الَّذِي لاَ بُدَّ مِنْ لُقْيَاهُ قَبْلَ قِرَانِي
لَكَ مَا طَلَبْتَ، وتَمَّ فِي تَنْفِيذِ مَا أَرْوَى وَأَطْفَأَ نَارَهَا شَرْطَانِ
مَهْلاً وَلَيْتَ المَوْتُ يَنْشُرُ ظِلَّهُ فَوْقِي وَتَسْرَحُ فِي العُلاَ الرُّوحَانِ
وامْتَصَّتِ الشَّفَتَانِ حَبَّةَ خَاتَمٍ يَا هَوْلَ مَا قَدْ مَصَّتِ الشَّفَتَانِ
سُمٌّ سَرَى بِعُرُوقِهَا فَهَوَتْ عَلَى كَفَنِ الْحَبِيبِ وَذَلِكَ الجُثْمَانِ
وقَضَى أُلُوفًا أَنْ تَلْتَقِي وَحَبِيبِهَا فَتَلاَقَيَا وَتَعَانَقَ الكَفْنَانِ

تدور فكرة القصة حول الوفاء للزوج، وقد أخلصت (شيرين) وكانت نتيجة إخلاصها إيذاء نفسها في صورة مازوخية مطلقة، تقابلها سادية من ابن الزوج، الذي حاول قلب كيان الأسرة البطريركية، من حيث الهيمنة وتمركز السلطة التي كانت بيد الأب، وحيث "العلاقة بين الأب والابن علاقة هرمية، تكون إرادة الأب فيها إرادة مطلقة، يتم التعبير عنها بالإجماع القسري الذي يقوم على التسلط من

جهة ، والخضوع والطاعة من جهة أخرى ، حيث يسهم كل هذا في صياغة نمط الثقافة والشخصية ، وذلك من خلال ترسيخ القيم والعلاقات الاجتماعية التي يتطلبها المجتمع الأبوي التقليدي والشخصية الأبوية البطركية ،"[29]وحيث يكون"دور الأب فيها مقترنا بالطاعة والعقاب والسلطة والحزم ،"[30]وفي وجود هذه الأسرة الأبوية العاجزة عن المحافظة على وحدة صفها وتماسكها ، تتعرض إلى التفكك والانهيار ، حتى كأن"ما يجري داخل الأسرة من نزاعات هو صورة لما يجري في المجتمع من ثورات مضادة وتوترات ،"[31] وفي نظام هذاالنوع من الأسر نشأ (شيرويه) بشخصية متصدعة داخليا جراء "هيمنة الأب بسلطته الضاغطة في وجه إمكانية تحقيق الذات التي يسعى الأبناء إلى تحقيقها ،[32]بالإضافة إلى طبيعة الديانة الفارسية التي تبيح زواج المحارم ، تؤول النتائج إلى مأساة أسرية ، حين يفاتح الابن زوجة أبيه في الزواج فتصده ، والصد هو الإحباط الناتج عن موقف ما ، وقلما يؤدي الصد البسيط إلى صعوبات توافقية خطيرة ، لأن المرء إذا صد يثابر عادة حتى يجد حلا ، أو ينصرف عن الهدف إذا كان مستحيل التحقيق ، ولكن الصد في كثير من الأحيان يؤدي إلى العدوان ، إلى هجمة غاضبة على الشيء أو الشخص الذي يعترض السبيل ،"[33]عندها تختار شيرين كرد على سادية ابن الزوج تصعيدا من نوع آخر ، كانت مجرد فكرة الزواج من قاتل زوجها مجلبة لحزنها وألمها ، والفكرة كما يقول أوغست كونتAugust Kant ، هي التي تدفع إلى العمل ،"[34] فتجرعت السم وآذت نفسها بعد أن آذاها غيرها ووضعها تحت رحمة ساديته ، متحولة بذلك إلى شخصية مازوخية ، حتى يتسنى لها محو آثار الغدر ومرارة الخيانة بالموت الزعاف الذي يغدو مريحا من ألم الأيام وعفنها.

القصة الثالثة لخالد الشواف[35] (نبأ من سبأ)[36] ، وتظهر مازوخية البطل فيها أثناء انصياعه المطلق لسادية قومه دون رفض أو دفاع ، بل في استسلام تام ، يقول الشاعر في المقطع التراجيدي من القصة:

الشَّيْخُ وابْنَتَهُ يَقُودُهُمَا أَمَلٌ إِلَى حُلْمَيْهِمَا الرَّحِبِ
هَذَا عَلَى مَهْلٍ يَسِيرُ وَذِي يَنْأَى الحَيَاءُ بِهَا عَنِ الخَبَبِ
لِمَنِ النِّدَاءُ بِمِيتَةٍ عَجَبٍ تُرْوَى عَلَى الأَيَّامِ والحِقَبِ؟
وَلِمَن زِحَامُ النَّاسِ وَيْحِهِمِ مَنْ يُوثِقُونَ يَدَيْهِ فِي الخَشَبِ؟
وَتَدَافَعَتْ مَعَهُمْ لِمَعْبَدِهِمْ فَإِذَا بِهَا مِنْهُ عَلَى كَثَبِ
وَهُنَاكَ حَيْثُ جَرَى دَمُ الفَتَى مِنْ أَهْلِهَا فِي قَرْيَةٍ كَذِبِ
كَانَتْ عَجُوزٌ غَيْرُ مُبْصِرَةٍ غَابَتْ لَيَالِيهَا وَلَمْ تَغِبِ
تَأْوِي إِلَى رُكْنٍ تَعِيشُ بِهِ بَيْنَ الدَّعَائِمِ الشُّمِّ والنُّصُبِ
عَاشَتْ عَلَى الذِّكْرَى تَبْلُغُ مِنْ بَيْعِ الرُّقَى فِي المَعْبَدِ الخَرِبِ

هذه القصة عبارة عن حكاية شعبية شائعة في اليمن ، نهايتها مأساوية يلتقي فيها البطل في نهايته المفجعة بالبطل التراجيدي رغم أن سير الأحداث كان ينبئ بعكس هذه النهاية المحزنة ، كان الفتى ملما بمكارم الأخلاق ،وفيًّا لعهوده ومواثيقه التي قطعها للشيخ والفتاة مع كون الفتاة الثانية ذات حسب ونسب ، وفتاته فقيرة راعية ، وهو فارس شجاع تمكن من التغلب على نسر البيد وجلب دمه ليقدمه قربانا للآلهة. ولا ننسى أن نشير إلى أن هذه القصة مستقاة من صميم تراثنا العربي ، بما احتوته من مواقف بطولية ، ومقامات للفروسية العربية ، التي اعتز بها العربي ، فحتى في أحلك لحظاته رفض البوح بالحقيقة ، فحقق النظرية النفسية القائلة: يهدف المازوخي إلى إحداث قلق الآخر بجعل نفسه موضوعا والآخر حثالة ،"[37] أو على حد تعبير جاك لاكان Jack Laken"لكي أصبح موضوعا ، يجب أن أكون حثالة (En se faisant objet, en se faisant déchet)،"[38]ويقصد لاكان بالحثالة الضحية التي يقع عليها الآلام من نفسها ، وكان الفارس بالفعل ضحية مؤامرة باطلة أولا ، وقيم أخلاقية ثانيا أودت به إلى القتل ، أو النهاية الفاجعة أو نظرية شباك التذاكر كما يسميها المحللون النفسانيون وفحواها أن" قمة المأساة تأتي عادة بخاصة عندما تأخذ صورة القتل في النهاية ،"[39]انقسمت ذاته على نفسها بين أمرين ؛ فضح حقيقة المؤامرة ، أو التمسك بما تقتضيه الشهامة العربية ، فكان الحل الوحيد الذي يعيد إليه ذاته الموحدة ، هو رأب الصدع الذي قسمها نصفين ، فكان الرأب بسلوك مازوخي هو السكوت وتقبل عقوبة القتل التي سلطت عليه.

قصة أخرى مجسدة للمازوخية، هي قصة مومس كانت ضحية من ضحايا المجتمع ، نظمها بشارة الخوري[40]موسومة بالريال المزيف ،[41]تتناول مآسي الحرب ومخلفاتها السلبية على المجتمع ، استمدها الشاعر من وحي الحرب العالمية الأولى والمجاعة التي حصلت أثناءها لاسيما في بلاد الشام ، وتروي هذه القصيدة حكاية فتاة حسناء اضطرتها ظروف ما بعد الحرب إلى سلوك طريق البغاء للعيش ، بعد أن شهدت الأوطان العربية حربين عالميتين ومدًّا استعماريا ألقى بثقله على البلاد ، كان من نتائجها تأخر اقتصادي وفساد اجتماعي ونكبات نشبت براثنها في جسد

الإنسانية بأكملها، والحرب مذ وجدت دمار يهدد الإنسانية ويمزقها، يسلب الحريات ويفرز المآسي وينشر الجوع والعذاب، تُسحق فيها كرامة الناس وتزرع فيها بذور الحقد في أعماق الأرض الوادعة، "فتتوهج أحقاد الذين يشعلونها نيرانا مستعرة، وتتفجر أطماعهم مدوية، تهلك الحرث وتذهب النسل وتعمق جراح الإنسانية."[42]ثم ينطلق عفن مآسيها فتتساقط ضحاياها من أمثال هذه المرأة، يقول الشاعر مصورا بداية الصراع:

أَأَصُونُ عِرْضِي وَابْنَتِي وَحَيَاتُهَا ... وعِلاَجُهَا يَحْتَاجُ لِلإِنْفَاقِ
أَنَا إِنْ أَعِفُّ قَتَلْتُهَا، فَعَلاَمَ لاَ ... تحْيَا دِمَائِي التَّعَفُّفَ المِهْرَاق
لاَ، لاَ تَمُوتُ فَإِنَّهَا لَبَرِيئَةٌ ... حسْنَاءُ مَا شَبَّتْ عَنِ الأَطْوَاقِ
رَجَعَتْ وَفِي يَدِهَا الرِّيَالُ وَرَأْسُهَا ... لحَيَائِهَا مُتَوَاصِلُ الإِطْرَاقِ
وَكَأَنَّهَا خَطَرَتْ لَهَا ابْنَتَهَا وَمَا ... تلْقَاهُ مِنْ أَلَمٍ طَوَى الإِمْلاَقِ
فَأَصَابَهَا مِثْلُ الجُنُونِ فَتَمْتَمَتْ ... بشْرَاكِ إِنِّي عُدْتُ بِالتِّرْيَاقِ
فَحَصَ الرِّيَالَ بِإِصْبَعَيْهِ وَجَسَّهُ ... وانْهَالَ بِالإِرْعَادِ وَالإِبْرَاقِ
قُبْحًا لِوَجْهِكِ، سَيِّدِي أَتَسُبُّنِي؟ ... عفْوًا وَتَحْسِبُنِي مِنَ السُّرَّاقِ
لاَ، فَالرِّيَالُ مُزَيَّفٌ، أَمُزَيَّفٌ؟! ... صاحَتْ وَقَدْ سَقَطَتْ مِنَ الإِرْهَاقِ

جرت أحداث القصة في فترة ما بعد الحرب العالمية الأولى بإحدى مدن الشام، بطلتها فتاة حسناء مات زوجها في الحرب "ولطالما أفسدت الحرب الأخلاق الطاهرة، وأساءت فظائعها إلى الخلق،"[43] وتركها مع وحيدتها المريضة تصارع الفقر والمرض، وهنا يشتد الصراع داخل نفس البطلة: أتتمسك بعفافها وتفقد نفسها وطفلتها، أم تقبل على بيع عفتها لتكفل لصغيرتها الغذاء والدواء؟ تحسم البطلة الصراع بالحل الأخير، فتظفر بالريال وتفرح به فرحا كبيرا، نظن في هذا الموقف أن العقدة حلت حلا إيجابيا لكن الأحداث تتعقد ثانية حين يخبر البقال المرأة أن ريالها مزيف ويشتمها طالبا منها إرجاع البضاعة، ويأتي الحل الانهزامي المازوخي بدخول المرأة في حالة هستيرية من البكاء والصراخ والحنق، ثم يصل بها قنوطها إلى وضع حد لحياتها الشقية، فتدفن مع طفلتها التي فارقت الحياة جراء المرض والجوع، وهي قابضة على الريال المزيف، وكأنها تريد أن تقابل ربها لتشكو له ظلم الناس. وقد لجأ فيها المؤلف إلى الوصف المباشر للكشف عن مشاعر الشخصيات وإضاءة تلافيفها النفسية، ولكنه في أحيان كثيرة استخدم المونولوج أو حديث النفس بغية إبانة ما يعتمل في داخل الشخصية، "وهو مونولوج يعتمد على ترتيب الأفكار وتسلسلها"،[44]وقد اعتمده الشاعر لتصوير معاناة هذه الشخصية المازوخية.

تحركت الشخصية في عجز نحو مصيرها، مستسلمة لقدرها استسلاما شائنا حين أنهت حياتها مثقلة بمزيج معتق من عذاب الضمير واليأس والقنوط والحزن والنقمة، موغلة في إيذاء نفسها لا تنأى عن بطلات روايات ليوبولد مازوخ في إلحاق الأذى بأنفسهن تحقيقا للذة معينة هي الانتقام من المجتمع الذي مارس ساديته عليها أولا ومن المخادع الذي نقدها الريال المزيف ثانيا فيما يشبه الخضوع الذي يسم به ألفرد أدلر المازوخية والتي يراها "موجودة عند عدد من النساء، حين يعبرن بها عن الميل نحو الخضوع،"[45]دفعها حظها إلى أناس ذوي فجور لا يكتفون بهتك الأعراض بل يخدعون ضحاياهم بالأموال الزائفة؛ فكانت ضحية فساد مجتمع بأكمله، مجتمع يصنع مجرميه على حد قول برنارد شو BernardShaw "إن المجتمع الذي يجبر المرأة على بيع شرفها مجتمع لا شرف له على الإطلاق، لذلك لا يجب أن نوجه أصابع الاتهام إلى العاهرة، بل نصوبه إلى المجتمع وظروفه التي تساعد على إيجادها."[46]

غدت ضحية رجل أشبع شبقه وهو يظن نفسه في رفعة عما تأتيه هذه المرأة، لكنه في الحقيقة ألصق الناس بهذه الحرفة؛ لأنه بجريمته هذه يقنن دعارته بأقنعة مختلفة ويموهها بألوان متباينة، رغم أن الشرف قيمة إنسانية لا تتجزأ، فكيف تسقط المرأة في عقاب المجتمع ويفلت الرجل من قبضته؟ إذا أدينت المومس في هذه القصة برذيلة الدعارة، فإن من غرر بها ومنحها الريال المزيف لهو الداعر الحقيقي الذي انعدم شرفه وإنسانيته، ولا نفسر جريمته إلا بطبعه السادي، وكان منطقيا أن تجابهه المرأة بسلوك مازوخي حين"حاولت الهروب من حالة إحساسها الحاد بالواقع، واقعها النفسي الذي يموج بألوان الصراع، وهو أدنى إلى التخلص منه إلى الهروب، وعندئذ كان دافعها إلى إيقاع الألم بنفسها هو الرغبة في التخلص من هذا الواقع بالهروب منه والفرار إلى عالم آخر خيالي لا يمت إليه بصلة،"[47]لذلك استلذت الموت المنقذ من المعاناة القاسية، وتحول الفقد من معناه المعجمي إلى دلالته الانزياحية، ومن فاعليته في الحزن في معناه العادي إلى فاعلية الإنقاذ في لحظة المومس هذه، فتحبب الموت إلى نفسها ليقينها أنه الملاذ الأخير الذي تحقق فيه بالمازوخية ما لم تحققه في الحياة الاجتماعية.

2-

جليات السادية في القصة الشعرية العربية الحديثة:

يقول الباحث في علم النفس (أ.أ. روباك A.A . Roback): "إن أجلَّ المجالات نفعا التي يستخدم فيها دارس الأدب النظرية الفرويدية ، هو مجال تفسير الأدب ذاته ،"[48] لذلك يعتبر الرجوع إلى الأصل النفسي في تحليل النصوص إرجاع للأثر إلى مصدره ، ومحاولة إيجاد تفسير نفسي له ، ويعد التوفيق في ذلك التفسير" إخراج للنص من ورطة التقويم على أساس الاعتبارات الجمالية أو الأخلاقية ،"[49] وبناء على آليات المنهج النفسي نقارب النصوص الآتية مستنبطين تجليات السادية ، وهي على حد تعبير أحد مؤسسي هذا العلم (جاك لاكان): "رفض الشخص لمازوخيته ،"[50] أو هي بتعبير ولهام رايشW. Reich "نتاج المجتمع الذي يكبت (يمنع) الحركات العاطفية الطفولية الطبيعية ،"[51] كما ترجعها رايش "إلى انحراف في الطاقة الليبيدية ،"[52]وفي هذا المبحث سيتدرج الأبطال الساديون من السادية البسيطة إلى أعنف أنواعها ، وأول نموذج لهؤلاء بطلة طوق ياسمين لنزار قباني ،[53] التي يرسم فيها بكلماته صورة فتاته التي أهداها طوقا من الياسمين فشكرته ، وجلست في ركن تسرح شعرها وتنقط العطر من قارورتها وتدمدم لحنا فرنسيا ، ثم راحت تختار ثوب سهرتها ، فتلبس وتنزع غير مقتنعة بأيها ، ثم طلبت منه أن يختار لها ثوبها ففرح إذ ظنها تتجمل له ، واختار لها ثوبا أسودا مكشوف الكتفين يلائم ذوقه ، فلبسته ووضعت طوق الياسمين. وظنها مقدرة لذلك الطوق الذي أتاها به تعبيرا عن حبه لها ، لكنه خاب حين رآها في مرقص تترامى مخمورة بين زنود المعجبين ، فاكتشف أنها خائنة تتجمل لسواه ، وزاد حزنه حين لمح طوق الياسمين وقد وقع كجثة تسحقه أرجل الراقصين ، وحين يهم مراقصها بالتقاطه تمانع قائلة بسخرية: (لا شيء يستدعي انحناءك ، ذاك طوق الياسمين!):

شُكْرًا لِطَوْقِ اليَاسَمِينْ وَضَحِكَتْ لِي وَظَنَنْتُ أَنَّكِ تَعْرِفِينْ
مَعْنَى سِوَارِ اليَاسَمِينْ وَجَلَسْتِ فِي رُكْنٍ رَكِينْ
تَتَسَرَّحِينْ وَتُنَقِّطِينَ العِطْرَ مِنْ قَارُورَةٍ وَتُدَمْدِمِينْ
لَحْنًا فِرَنْسِيَّ الرَّنِينْ لَحْنًا كَأَيَّامِي حَزِينْ
وَقَصَدْتِ دُولاَبَ المَلاَ بِسِتَقْلَعِينَ وَتَرْتَدِينْ
وَطَلَبْتِ أَنْ أَخْتَارَ مَاذَا تَلْبَسِينْ أَفَلِي إِذَنْ ؟
أَفَلِي أَنَا تَتَجَمَّلِينْ ؟ الأَسْوَدُ المَكْشُوفُ مِنْ كَتِفَيْهِ هَلْ تَتَرَدَّدِينْ ؟
لَكِنَّهُ لَوْنٌ حَزِينْوَلَبِسْتِهِ وَرَبَطْتِ طَوْقَ اليَاسَمِينْ
تبِحَانَةٍصُغْرَى رَأَيْتُكِ تَرْقُصِينْ تَتَكَسَّرِينَ عَلَى زُنُودِ المُعْجَبِينْ
وَتُدَمْدِمِينَ فِي أُذْنِ فَارِسِكِ الأَمِينْ لَحْنًا فِرَنْسِيَّ الرَّنِينْ
وَبَدَأْتُ أَكْتَشِفُ اليَقِينْوَعَرَفْتُ أَنَّكِ لِلسِّوَى تَتَجَمَّلِينْ
وَلَهُمْ تَرْشِّينَ العُطُورْوَتَقْلَعِينَ وَتَرْتَدِينْ
وَلَمَحْتُ طَوْقَ اليَاسَمِينْفِي الأَرْضِ مَكْتُومَ الأَنِينْ
وَيَهُمُّ فَارِسُكِ الجَمِيلُ بِأَخْذِهِفَتُمَانِعِينْ
وَتُقَهْقِهِينْ:لاَ شَيْءَ يَسْتَدْعِي انْحِنَاءَكَ
ذَاكَ طَوْقُ اليَاسَمِينْ

لم تكن أذية البطلة وساديتها مباشرة واضحة ، ولكنها جعلت تمارسها ببطء وتلذذ ؛ حين شكرته أولا على الطوق ، وحين طلبت إليه أن يختار لها الثوب الذي يروقه ،ثم حين عقدت فوقه طوق الياسمين ، فلم يشك لحظة في كونها تبادله المشاعر والأحاسيس الجميلة ، لكن حين راقصت المعجبين وأبدت عدم اكتراثها بالطوق لحظة سقط منها ، وهمَّ رفيقها بأخذه ، فمنعته في ما يشبه الاحتقار لطوق الياسمين ، قطع الشاعر شكه في غدرها باليقين ، فوقع تحت ممارسات سادية ، قد يراها أحدنا بسيطة ، لكنها بمنظور المحب وخاصة الشاعر وسيلة قتل فتاك يفوق مفعوله مفعول أقوى السموم أو أشد طعنات الخناجر ، في عدوانية سافرة ، وعادة ما تكون العدوانية متخفية ومقنعة ومكبوتة وإذا ظهرت سلوكيا صعب معرفة مصدرها ؛"[54] لأنها "تتخذ في اللاشعور ثيابا رمزية ينظر إليها العقل الواعي على أنها كلام فارغ وهو في الحقيقة لا يعرف أهميتها."[55]

ولعل برودة السادية وممارستها في هدوء وبطء تعبر عن شدة الكبت عند هذه الشخصية ، وربما حدث الكبت بسبب القهر الاجتماعي الذي يقتل المشاعر في مهدها ، والسلوك القهري "يؤول إلى كبت النزوات ، وهذا بدوره يؤدي إلى تولد نزوات ضد طبيعية وثانوية ولا اجتماعية كالسادية والمازوخية ،"[56]وقد رأى فرويد أن "الدوافع الطبيعية عندما توصف بأنها خطأ فإنها من الممكن أن تكبت ولكنها لا تنمحي ، بل تبقى في اللاشعور حتى وإن لم يعد العقد الواعي يعرفها ؛ "[57] لأن "وظيفة الكبت منع النزعات النفسية من السير في طريقها الطبيعي ، وهذا المنع لا يقضي على النزوات النفسية ، والتي تظل قوة متحفزة للظهور ، ولكنها تبقى مع كل هذا مختفية فيما يسمى باللاشعور ،"[58] وتظل تحاول أن تطفو على السطح وأن تظهر بصورة إيجابية ، ولكن "الذات العليا (الأنا والأنا الأعلى) تمنعها من السفور والطفو خارج اللاشعور مادامت هذه الأخيرة منتبهة وواعية.

ولا شيء يفسر ساديتها إلا ذلك، خاصة وأن الشخص الذي وقعت عليه سادية البطلة شاعر رقيق المشاعر أملت عليه حضارته وطبيعة تركيبه أن قيمة الهدية في بساطتها وصدقها، وبما يحوطها من مشاعر وأحاسيس رقيقة صادقة، خاصة وهو "ذو شخصية جديدة على عالم المرأة تلك، شخصية ناضجة، شخصية محب أصيل يريد الصدق ويهفو له"[59]فقابلته بسلوك سادي "فيه من الانتباه أقل مما فيها من الغفلة اللاإرادية"[60]في حين كان طوق الياسمين قلبه الذي أهداه لها بلا هوادة، فتقابله البطلة السادية بأن تسحقه تحت قدميها في جو المجون واللهو والنفاق والدعارة.

ولا يبعد عما حدث لنزار ما حدث لبطل قصة الشاعرة والمصور لمحمود عماد[61]بطلها رسام يعيش تجربة الحب، ليستفيق على معالم كذبة كبيرة وخيال مموه سيطر على عقله وقلبه، وسلوكات سادية مؤلمة، يقول فيها واصفا الغادة الحسناء والطبيعة الغناء:

عَلَى ضِفَّةِ الغَدِيرِ حَبِيبَانِ سَعِيدَانِ قَدْ أَطَالاَ اعْتِزَالاَ
غَادَةٌ فِي عَوَالِمِ الشِّعْرِ هَامَتْ وَبِهَا الشِّعْرُ لَيْسَ يَأْلُو هَيَامَا
تَنْظُمُ الكَوْنَ فِي الغُرُوبِ قَصِيدًا وَهْيَ أَجْدَى عَلَى القَصِيدِ نِظَامَا
إِنَّ حُبِّي شَرَارَةٌ فَلَهِيبٌ فَرَمَادٌ فَهَلْ تُطِيقُ احْتِمَالاَ؟
قَالَ بَلْ أَرْتَضِي هَوَاكِ هَوَانًا وَأَرَى ذِلَّتِي بِهِ إِجْلاَلاَ
صَاحَتْ: انْزِلْ فَقَدْ حَلَلْتَ (بِقَصْرِ البُومِ) واحْمَدْ بِسُوحِهِ التِّرْحَالاَ
فَرَأَى بُومَةً فَقَالَ عَجِيبٌ ظَلَمْنَا البُومَ بَعْدُ والغِرْبَانَا
سَكَنَتْ قَصْرَنَا فَأَيْنَ بِهِ الشُّومُ أَرَى السَّعْدَ هَاهُنَا وَالأَمَانَا
قِيلَ مَا الاسْمُ ؟ قَالَ: كَانَتْ تُنَادِينِي (يَا طِفْلِيَ العَزِيزُ) زَمَانًا
قِيلَ مَا العُمْرُ ؟ قَالَ: عَامٌ فَرِيدٌ مُتُّ مِنْ قَبْلِهِ ، وَمُتُّ الآنَا
قِيلَ مَا الدَّارُ؟ قَالَ: دَارِي (قَصْرُ البُومِ) لَمْ آوِ قَبْلَهُ جُدْرَانَا
قِيلَ مَا المِهْنَةُ التِي كُنْتَ تَهْوَى ؟ قَالَ تَصْوِيرُهَا فَقِيلَ كَفَانَا
أَنْتَ فَينَا مَلِيكُنَا فَاحْمِلِ التَّاجَ وَخُذْ فِي يَمِينِكَ الصَّوْلَجَانَا

بطلة القصة هذه شاعرة، رغم أنه لا يوجد ما يدل على كونها شاعرة إلا بيتين من النص، فالمعروف عن الشاعر إحساسه الشفيف وعاطفيته الحادة، بينما هي في القصة سادية، تهدف إلى إهانة الآخر أو التسلط عليه[62]كما يراها سيجموند فرويد، فاشتركت مع الماركيز دي ساد في شدة إيلامها للآخرين وإيذائهم، وصولا إلى تحقيق متعتها الحسية وإرضاء شبقها الجنسي. يرى النقاد أن "الأحرى بالقاص وهو يضع الأسماء لشخصياته أن تكون متناسبة ومنسجمة بحيث تحقق للنص مقروئيته وللشخصية احتماليتها ووجودها،"[63]لكن بطلتنا السادية هذه مجردة من كل الأحاسيس والمشاعر الصادقة، تتأتى ساديتها من كونها امرأة لعوبا مستهترة في مواقفها وتصرفاتها، تبدي الصد وتضمر الوصال، تعرض وتقبل لا لهدف سوى العبث والمجون ليزداد حبيبها تعلقا بها، وهي صورة لكيد المرأة العابثة، أنأى ما تكون عن طبيعة الشاعر وعاطفته السامية المترفعة، ترمي الآخرين زورا وبهتانا وتدوس على مشاعرهم، وينتهي بها المطاف أن ترمي بريئا مع زمرة المجانين وتُتَوِّجه ملكا عليهم، ولا ذنب له إلا أنه تمادى في حبها والإخلاص لها، يضاهي في تصرفاته تلك البطل الإشكالي Le Héros Problématique كما سماه جورج لوكاتش George Loukatch، حيث يرى أن هذا البطل "ليس سلبيا ولا إيجابيا، بل بطلا مترددا بين عالمي الذات والواقع، يعيش تمزقا في عالم فض، إذ يحمل قيما أصيلة يفشل في تثبيتها في عالم منحط يطبعه التشيؤ[64] والاستلاب والتبادل الكمي[65]؛ لذلك يصبح بحثه عن تلك القيم منحطا بدوره لا جدوى منه."[66]

تبدأ الشخصية في ممارسة ساديتها منذ أوقعت الرسام في شباك غرامها، فصار منقادا لها؛ تأمره فيطيع وتصرفه فينصرف وتدعوه فيجيب وتزجره فيرعوي؛ يصدق فيه قول الفيلسوف قوتيه شينكوف Gouté Chinkof حين تطرق إلى المازوخية: "إذا عشقنا نقبل أن نكون مستعبدين،"[67]وهو قد أحبها حبا ملك عليه كيانه، ثم أنها سمات تلائم طبيعة الفنان، وهذه الحالة شبيهة إلى حد بعيد بحالة ابن زيدون مع ولادة التي أرسل إليها من سجنه ومن خارجه الرسائل الشعرية فصدته ولم تتجاوب مع رسائله ودموعه، وشبيهة إلى حد ما بحالة جميل مع بثينة والمجنون مع ليلاه، وهي غالبا وضعية السادي والمازوخي، كما يراها دانيال لاغاش Daniel Lagache: "إن وضعية المطالِب هي وضعية المضطَهَد، المضطَهد لأن وساطة الطلب تخلق بالضرورة علاقة سادية-مازوخية من نوع مسيطر- خاضع،"[68] بينما المرأة سادية أضاعت عمر الشاعر الزمني وعمره اللازمني (الفني)، جرته إلى حتفه بحبها مثلما تجر السيرينات Sirenes[69] في الأساطير الإغريقية مستمع ألحانهن إلى التهلكة، بل هي حفيدة السيرينات، وعضيدة دي ساد، تقود من يحبها إلى الضياع والضلال والحرمان ثم الجنون فالموت، وهكذا تتحول إلى فاعلية شريرة وحركة متحولة مختلفة، بطلة سادية مؤذية،

تستلذ آلام الآخرين وتسعد بأحزانهم ودموعهم في سبيل تحقيق لذتها وشبقيتها.

لا ينأى عن سلوك هذه المرأة السادية طبيعة المومس في قصة المسلول لبشارة الخوري[70] (الأخطل الصغير)، حيث لم تكن ضحية مجتمعات وأفراد كنظيرتها المازوخية، إنما ظهرت جلادا تضع النطع وتقطع الرقاب بالسيف، قصة فتى تعرف على حسناء من بنات الهوى، وكان غريبا بلا أهل ولا وطن، رأى فيها كل آماله فراح ينفق عليها وعلى الخمرة أمواله طوال سنة، حتى دب إليه الوهن، فهزل وشاخ في سن الشباب ووقع فريسة بين براثن مرض السل، تتركه فتاته اللعوب خشية انتقال الداء إليها، ليموت وحيدا غريبا بلا أنيس أو جليس، ودفن في قبر موحش كتب عليه:

هُنَا قَتِيلُ هَوَى بِنْتِ هَوًى فإذَا مَرَرْتَ بِأُخْتِهَا، فَجِدِ

يصف بشارة، الفتى المسلول بقوله:

مُتْلَجْلِجُ الأَلْفَاظِ، متَوَاصِلُ الأَنْفَاسِ مُضْطَرِدُ مَضْطَرِبٌ

مُتَجَمِّدُ الخَدَّيْنِ مِنْ متَكَسِّرُ الجَفْنَيْنِ مِنْ سُهَدِ سَرَفٍ

عَيْنَاهُ عَالِقَتَانِ فِي نَفَقٍ كسِرَاج كُوخ نِصْفُ مُتَّقِدِ

أَوْ كَالْحُبَابِ بَاخَ لاَمِعُهُ يبْدُو مِنَ الوَجْنَاتِ فِي خُدَدِ

تَهْتَزُّ أَنْمُلُهُ فَتَحْسَبُهَا ورَقَ الخَرِيفِ أُصِيبَ بِالبَرَدِ

وَيَمُجُّ أَحْيَانًا دَمًا فَعَلَى منْدِيلِهِ قِطَعٌ مِنَ الكَبِدِ

قِطَعٌ تَآبِينَ مُفْجِعَةٌ مكْتُوبَةٌ بِدَمٍ بِغَيْرِ يَد

قِطَعٌ تَقُولُ لَهُ: تَمُوتُ وإِذَا تَرِقُّ تَقُولُ: بَعْدَ غَدِ غَدًا

حَسْنَاءُ أَيَّ فَتًى رَأَتْ، قتْلَى الهَوَى فِيهَا بِلاَ عَدَدِ تَصُدُّ

بَصُرَتْ بِهِ رَثَّ الثِّيَابِ بِلاَ مأْوَى، بِلاَ أَهْلٍ، بِلاَ بَلَدِ

تبدأ القصة بوصف تمهيدي للمومس على أنها حسناء يقع في شباكها كل من يراها وتتواصل الأحداث واصفة وضع شاب فقير، دفعته ظروف الحياة للمجيء من القرية إلى المدينة، لكن قدره خطط له غير ما ابتغى، وقت صادف إحدى بائعات الهوى اختارته من بين مجموعة من الشباب لجماله وصحته، فاستغلته استغلالا تاما حتى استنزفت طاقته، فذوت صحته وأصيب بمرض السل الذي سكن صدره وفتك به، فراح يأخذ من جسمه ونفسه، بعدها تركته بين أربعة جدران وأسدلت الستائر تخفيه عن الأنظار استحياء به بعد أن كان مفخرتها، فصارع الحياة والمرض وحيدا إلى أن مات موصيا أن يكتب على قبره:

هَذَا صَرِيعُ هَوَى بِنْتِ هَوَى فَإِذَا مَرَرْتَ بِأُخْتِهَا فَجِدِ

تتجلى سادية البطلة في هيمنتها على الآخر (الفتى)،رغم ضعف طبيعة المرأة وكونها خلقت أنيسة لوحدة الرجل، لكنها أصبحت قوية بضعفها سيدة بخضوعها موحشة بأنسها، وقد أجهزت بسياطها على فتاها حتى عانى سكرات الموت جراها، بعد أن سلبته عمره وماله وشبابه، غانية لعوب متلاف للقلوب والجيوب، تتلون كما يطيب لها لتناسب كل ذوق، ولتساير مصالحها المستجدة، بدت مستعبدة لغريزتها الجنسية التي تسيرها وفق ما تشاء، لا كابح يكبحها ولا ضابط يضبطها فكانت تسلم نفسها لكل الرجال، وتجمع بين أكثر من رجل في آن واحد، عرت جسدها تعرضه حقا مباحا لكل عابر سبيل.

نجح الشاعر في رسم صورة ضحيته الفيزيولوجية وتغاضى عن تصوير مأساته النفسية، وكان الحدث الأكثر درامية في القصة هو رَسْمُ البطل مسلولا ضعيفا، ولعل المؤلف الذي "يثابر في خلق نماذجه الإنسانية يجعل العمل أكثر قدرة على الدرامية من غيره؛ لأن الشخصية تقوم فيه بكونها مؤدية أكثر من كونها خاصية سردية نمطية تتسم بالثبات،"[71]فبدا متلجلج الألفاظ مضطرب الكلام والحركة، جامد الخدين، متكسر الجفنين، تشع عيناه ببريق المرض، مطلة من محاجرها الغائرة المظلمة حتى تبدو كالسراج المنطفئ، اصفرت أنامله وبردت كأوراق الخريف في مهب الريح، يمج قطع الدم فيلفظها قطعا قانية تنبئ بمصيره المحتوم، ينطق صمتها بلا حروف وكلمات: تموت غدا، وإن رحمته تقول بعد غد، عمل فيها القاص بتقنية السرد المؤلف، الذي "يضغط المقطع النصي بأحداث الكثيرة في جملة واحدة متجاوزا عنصر الحرفية، ومن وظائفه الاقتصاد السردي، والقفز بالحكاية إلى الأمام وتجاوز الأحداث العرضية المبنية على حوافز أخرى لا تؤدي إلى نمو حدثي."[72]

استغلت الشخصية السادية فتاها حين وجدته فتى غريبا وحيدا غِرًّا، ليست له معرفة بالغانيات وألاعيبهن، ارتمى في أول حضن تفتح له وأول سند يتلقاه، نهشه المرض وامتص دماءه قطرة قطرة مثلما امتصت فتاته أمواله درهما فآخر، منت عليه في البداية بالمتعة التي تمنحها لكل طالب وارد، تنتقم من كل رجل قد ترى فيه صورة والدها وهذا ما تفسر به الباحثة النفسانية هيلان دوتش في نظريتها النفسية

سادية الفتاة ، إذ تقول :"أما الفتاة فيمارس العالم المحيط بها تأثيرا مثبطا على عدوانيتها ونشاطها ، وما يثبط في الأول هي المكونات العدوانية ، وتتنازل الفتاة على نشاطها وعدوانيتها لما تتلقى هدية والدها متمثلة في الحب والمودة ،"[73] ولكنها حين تحرم تلك المودة والرعاية تتحول إلى النقيض ، أي تتحول من الرقة والحنان إلى العدوانية والسادية ، لذلك راحت تسيء لفتاها من حيث ظن أنه وجد المكان الذي يأويه والحضن الذي يحتويه واليد الحانية التي تسنده ، لكنها كانت الموت الزؤام الذي كان يتربصه ، لكونها تحولت إلى شخصية ذات نفس متحجرة ممعنة في الإيذاء والسادية.

يصور إيليا أبو ماضي بدوره في قصة بائعة الورد[74] فتاته وهي تتحول من شخص رقيق ، إلى شخص سادي مازوخي ، بعد أن مورست عليه سادية شخص آخر ، فتقتله فيقول:

تَعَلَّقْتُهُ فَتًى كَالغُصْنِ قَامَتُهُ حُلْوَ اللِّسَانِ أَغَرَّ الوَجْهِ مُزْدَهِرَا
وَضَاقَ ذَرْعًا بِمَا يُخْفِي فَقَالَ لَهَا: إِلَى مَ أُلْزِمُ فِيكِ العَيَّ والحُصَرَا
أَهْوَاكِ صَاحِبَةً أَمَّا اقْتِرَانُكِ بِي فَلَيْسَ يَخْطُرُ فِي بَالِي وَلاَ خَطَرَا
وَأَقْبَلَتْ نَحْوَهُ تَغْلِي مَرَاجِلُهَا كَأَنَّهَا بُرْكَانٌ ثَارَ وَانْفَجَرَا
لَكِنَّهَا عَاجَلَتْهُ غَيْرَ وَانِيَةٍ بِطَعْنَةٍ ، فَجَّرَتْ فِي صَدْرِهِ نَهْرَا

صور الشاعر بطلته شقراء جميلة ، لم يترفع بها جمالها عن الكدح الشاق ؛ إذ راحت تجوب الشوارع تستعرض الورود للبيع ، تتعرف إلى فتى وسيم تظنه سندها ، لكنه يغدر بها كما غدر المجتمع أو أكثر ، فتقتله وتنتحر ، وكانت تطمح إلى علاقة ثابتة تحتويها ، يفرضها حبها لفتاها والرغبة في إقامة علاقة سوية معه "تخفف عليها من وطأة الحياة ومصاعبها ،"[75] لكنها تخيب فتستجلب الموت مرتين ، وتحقق مقولة فرويد المذكورة كل سادي مازوخي ، خاصة وهي تكبت اليتم والوحدة ، حين توفت عنها أمها وانتحر والدها ، وقد "حرص كثير من علماء النفس على تقرير أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل في تحديد مجموع سلوكه ، فإن الطفل الذي يفقد عطف أمه في طفولته المبكرة ، أو الذي لا يجد في الوسط المحيط به علاقات عاطفية ثابتة ، قد يندفع نحو التمرد على السلطات ، أو قد تتخذ علاقاته مع الآخرين طابعا ساديا مازوخيا ، ومن ثم فإنه سرعان ما يجد نفسه أسيرا لسلسلة معقدة من الخيبة والحنق والاستياء والعدوان والشعور بالإثم والنزوع نحو الجريمة ،"[76]فترتكبها مرتين ؛ مرة بقتل الشاب وهنا تتجلى ثقافة اجتماعية تنبئ عن وضع متحدر لمجتمع يدعي الكمال في التحضر ، المجتمع الغربي ، والشاب عينة عن أفراده وثقافته ، ومرة بانتحارها ، فتتحول إلى شخصية مازوخية ، وهو تعبير عن رفضها للسادية بكل أشكالها ، سادية المجتمع ، وسادية العائلة ، ثم سادية الأفراد ، حتى ليصدق فيها قول فرويد "السادي هو دائما في نفس الوقت مازوخي ، ولو غلب عنده الجانب النشيط (السادي)، أو الجانب الساكن (المازوخي)،"[77] فتنتصر بالموت ، أو بجمع السادية والمازوخية معا.

ساق إيليا نموذجه السادي/ المازوخي من المجتمع الغربي ، فتجاوز قوميته وجذور الوطن والعرق واللون مثلما تجاوز "حدود المذاهب إلى الوحدوية في الله ؛ التي يختلط فيها (الأنا) و (الأنت)، وتجاوز كذلك الفروق والنزعات العنصرية ، وتاق إلى مجتمع إنساني متجانس."[78] وقد نظر الشاعر إلى فتاته الغربية السادية هذه على كونها إنسانا ، قيمة حضارية وروحية ، قبل أي شيء آخر ، لكون الطبع السادي المازوخي وسمتها به ظروف الحياة وملابساتها ، فكسر التنميط والنسقية المعهودة ، حيث "نجح في رسم شخصية سادية وكسر التحنط في "توابيت التنميط والتغلف بالشعارات والأفكار الجاهزة"[79] لشخصيات عربية تفرضها عليه قوميته ، ولعل ذلك تماشيا مع ما يسميه النقاد بنزع الألفة ، هذا العنصر الذي "يراه الشكلانيون الروس شرطا لأدبية الأدب ،"[80] ولطالما صنع الشاعر عالمه بنفسه وبطريقته التي تمليها عليه نزعاته الوجدانية ، "فاستحضر شخصية أجنبية رأى استحضارها أمرا ضروريا يزجيه لبني قوميته ، حتى ليروا أنفسهم من خلاله ، ويعتبروا بدورها الحضاري وبمصيرها الاجتماعي في الحياة ،"[81]فصور هذه الشخصية بائعة ورد تجوب الشوارع ، حيث لم "تخضع لواقعها السائد كما هو ، بل تحاول تجاوزه ؛ لخلق عالم أرحب لطموحاتها ،"[82]وبيع الورود علامة سردية ذات أبعاد فكرية تنبئ عن عذاب وكدح وسادية مسلطة على الشخصية من مجتمع حضاري يدَّعي التطور والديمقراطية ، ففي حين يرمز بيع الورد وشراؤه إلى كون المجتمع الذي تتحرك فيه البطلة قد قطع أشواطا في التحضر والمدنية ، نجد السادية -التي يمثلها الكدح والاستغلال والقمع الجسدي- صورة لأحط المجتمعات التي لا هم لها سوى إسكات جوع البطون وكم عواء غرائز الأجساد.

آخر نموذج للسادية ، هو السادية الحادة التي توصل صاحبها إلى قتل وحرق ضحيته ، إنها قصة ديك الجن الحمصي (عبد السلام بن رغبان) للشاعر السوري عمر أبي

ريشة ، الموسومة بكأس ،[83] ذكرها الأصفهاني في أغانيه كذلك ،[84]وقد عاد شعراؤنا المعاصرون إلى استحياء التاريخ والتراث والأسطورة ، فكيف بالموروث الأدبي الذي طالما كان من مصادر الإبداع الفني التي أَثْرَتْ تجارب شعرائنا المعاصرين ؛ لذلك كانت شخصيات الشعراء ألصق بنفوسهم وأقرب إلى وجدانهم ؛ لكون تلك الشخصيات عانت قبل هؤلاء ما عانوه ، وسبقت في التعبير عن تلك المعاناة ، وكثيرا ما حملت "تداعيات معقدة تربطها بقصص تاريخية أو أسطورية ، وتشير قليلا أو كثيرا إلى أبطال وأماكن تنتمي إلى ثقافات متباعدة في الزمان وفي المكان ،"[85] وبناء على ذلك خاض شعراء القصة في حياة السابقين من بني جنسهم ، وديك الجن شاعر عباسي اشتهر بحب جارية نصرانية من أهل حمص وبالغ في هواها ، ودعاها إلى الإسلام حتى يتزوجها فأجابت ، كما روي أنه قتل تلك الجارية بعد ذلك حبا لها وغيرة عليها ، ثم أحرقها وجبل من بقايا جثتها المحروقة كأسه التي أصبح يشرب بها خمرته وينشد:

أَجْرَيْتُ سَيْفِي فِي مَجَالِ خِنَاقِهَا
وَمَدَامِعِي تَجْرِي عَلَى خَدَّيْهَا
رَوَيْتُ مِنْ دَمِهَا الثَّرَى وَلَطَالَمَا
رَوَى الهَوَى شَفَتِي مِنْ شَفَتَيْهَا

خالف عمر أبو ريشة فيها الأخبار والروايات التاريخية قصد إضفاء نزعة إنسانية عليها ؛ فقد روت الأخبار أن سبب قتل ديك الجن لمحبوبته ، تلك الوشاية التي وصلته على لسان ابن عمه بأنها قد خانته مع غلام له حينما رحل عنها إلى أحد ممدوحيه لينال عطاياهم ، بينما يجعل عمر أبو ريشة سبب قتله لها ضعفه الجنسي من جهة وعجزه عن إسعادها من جهة ثانية ، فيقول:

دَعْهَا فَهَذِي الكَأْسُ مَا مَرَّتْ عَلَى شَفَتَيْ
لِي وَقْفَةٌ مَعَهَا أَمَامَ اللهِ فِي ظِلِّ الجَحِيمِ
نَادَى هَوَاهَا فَالْتَفَتُّ وَمَا رَدَدْتُ لَهُ جَوَابَا
وَشَبَابُهَا الظَّمْآنُ بَيْنَ يَدَيَّ يَسْتَجْدِي السَّرَابَا
فَوَجَمْتُ مَجْرُوحَ الرُّجُولَةِ أَخْفَضُ الطَّرْفَ اكْتِئَابَا
مَا غَرَّهَا مِنِّي وَمَاذَا أَبْقَتِ الأَيَّامُ مِنِّي
الشَّيْبُ مَرَّ بِلِمَّتِي وَأَقَامَ فِي عَجْزِي وَوَهْنِي
نَامَتْ وَجُنْحُ اللَّيْلِ جَنَّ وَغَيْرَتِي الهَوْجَاءُ غَضْبَى
لَنْ أَعِيشَ غَدًا فَأَرْوِي قَلْبَهَا الظَّمْآنَ حُبَّا
أَيَضُمُّ غَيْرِي هَذِهِ النُّعْمَى مَتَى وَسِدْتُ تُرْبَا ؟

جاء النص صورة قصصية لشاعر أحب فتاته بجنون ولم ينتبه لفارق السن بينهما ؛ ففي حين كانت هي تنعم بمائية الشباب وروحية الصبا ، كان هو يصارع الشيب الذي رسم خطوطه على شعره وثلم كلومه على وجهه ، فتنبه إلى الموت الزاحف نحوه ببطء ، تناسى حينها كل شيء وتفطن إلى الفتاة التي أحب ، كيف يخلفها لغيره يغرف جمالها ويلثم شبابها ؛ فتبدأ ساديته في التشكل منذ كلم بعجزه وجرح بغيرته على الفتاة التي أحبها وعجز عن إسعادها جنسيا ، وخشي إن هو أخفته يد الردى أن ترتمي بين أحضان غيره ، فأكلته الغيرة وأحرقته هواجسه المظلمة ، فغدا مثيرا للشفقة ونوازع الرحمة ، مما يدفع بالقارئ إلى التعاطف معه ؛ لأن "السادية عند الرجل هي نتيجة الإحباط الذي يعانيه بسبب المرأة ،"[86]فعلى غرار هواجسه تلك قتل الفتاة حتى لا يهنأ بها غريمه المزعوم ، وخوفا على ذهاب الذكرى وإبحارها بين القبور دق عظامها وجبل (صنع) منها كأسا لخمرته يشربها به وينتعش بالحب الهستيري الذي تجود به أطلال الحبيبة الراحلة ، بعد أن رمت هواجسه في هوة لا قرار لها.

وبتلك السادية غدا ديك الجن نموذجا مبكرا لعصاب السادية الحاد ، والنموذج هو ما "تبنته الدراسات السردية العربية القديمة للدراما والذي تأكد حضوره باستمرار عند تناولهم للشخصية"[87] ؛ لأن النموذج هو "تقديم صورة متكاملة الأبعاد الجسمية النفسية والاجتماعية لشخصية أدبية ، بحيث تتمثل في هذه الشخصية مجموعة من الصفات كانت من قبل مطلقة في عالم التجريد الذهني ، بعيدة عن عالم الحواس ، أو كانت متفرقة في مختلف الأشخاص ،"[88] وقد ارتبطت حالة الشاعر السادية بجذور وجودية ، كشفت عن إشكالية تتجاذبها المرأة والزمن ؛ فالشاعر حين تقدمت به السن أيقن أن فتاته ستغدو لا محالة راغبة عنه زاهدة فيه ، لهذا سعى إلى تخليد هذه العلاقة وفق فلسفة خاصة ؛ "لأنه غير قادر على مواصلتها جنسيا وبصورة طبيعية أو بصورة ترضى عنها ، ونتج عن هذا صدع أصاب الشاعر وأصبح موقفه منها صورة لموقفه من الزمن ، وتمخض عن ذلك الإعراض صدع آخر أصاب الشاعر ، صدع لا يرجى له انجبار."[89]

وقف الشاعر يتذكر أمسه الشارق ويومه الغارب وقد فقد القدرة على الحياة نفسها بفقدانه رجولته ، وهذا ما أجج في داخله الإحساس بالزمن وسطوته وبهزيمته أمام الحياة ، على حد تعبير سيمون دي بوفوار Simone de Beauvoir"[90] أنا أحس إحساسا عميقا بفوات الزمن ، وكثيرا ما أحس أني

تقدمت منه لا محالة، ومن هنا كان الإحساس بالرعب من هذه الهزيمة ومن هذا الخاطر الملح لأن شيئا سوف ينكسر وأن الصعب سوف ينفصم،"[91]وبتفطنه لعجزه الجنسي وتوقفه عن إسعاد فتاته التي أحب، تحولت مشاعره إلى عدوان، "والعدوان غريزة فطرية في الإنسان، وأي إخفاق أو خطأ في الغريزة يؤدي بالفرد إلى اختلال كيانه وتدهوره،"[92]ولتيقنه أنه قد أصبح من سقط المتاع، فكان القتل والحرق معلنين عن وقوع الشاعر تحت عصاب السادية الحادة، وخالطت وقائع قصته الخيال مع أنه "ليس بين الحقيقة والخيال صراع، فكلاهما عنصر فعال في مجال أوسع هو عالم الأشياء والأشخاص والأحداث، العالم الدرامي النفسي Psychodramatique،"[93]فقد قتل بلا رحمة، وتجاوز القتل إلى حرق الفتاة وصنع كأس خمرته من بقايا جثتها، مجسدا رعونة فاق بها هذا الشخص السادي الشيطان شرا، وتجاوز جرائم التتار دموية.

نتائج البحث

بعد استقراء مجموعة من القصص الشعرية العربية، والتي حاولنا مقاربتها وفق متطلبات المنهج النفسي كاشفين عن ملامح المازوخية والسادية فيها، على اعتبار أن أبسط أذى يُلْحقه شخص بآخر هو سلوك سادي، وأبسط أذى يلحقه الفرد بذاته، هو عصاب مازوخي، حسب أصحاب علم النفس التحليلي، وبناء على تلك الدراسة نجمل نتائج البحث فيما يلي:

في مجال المازوخية

-في فتاة الجنين الشهيد لخليل مطران، تجسدت مازوخية الفتاة في تجرعها للسم محاولة منها لقتل نفسها، لكن السم قتل جنينها وأبقى على حياتها، فامتزج في سلوكها السادية بالمازوخية، وهذا بعد أن مورست عليها سادية من شخص غرر بها.

-في شيرين لشبلي ملاط، تواجه البطلة سادية ابن زوجها بمازوخيتها هي، فتتجرع السم لتضع حدا لحياتها.

-في قصة خالد الشواف نبأ من سبأ، تمارس على البطل سادية من الفتاة التي أعجبت به، وبدوره يجابه أذاها بسكوته، مما يؤدي إلى قتله.

-وفي قصة شهيد المروءة وشهيدة الوفاء لخليل مطران، يتبادل الطرفان (لبيبة وأديب) سلوك السادية والمازوخية، فتؤذي لبيبة نفسها باستسلامها لعضات أديب في محاولة انتحارية، فيمارس هو ساديته عليها دون وعي.

-أما الريال المزيف لبشارة الخوري، فبعد أن يمارس صاحب الريال المزيف ساديته على البطلة، تلجأ إلى حيلة نفسية أخرى، هي ممارسة المازوخية على نفسها، فترمي بنفسها في النهر لتهلك غرقا.

أما في في مجال السادية

-نجد في قصيدة طوق الياسمين لنزار قباني، إصدار سلوك سادي ممعن في الأذية الهادئة من فتاة القصيدة، فيخيل للقارئ أنها سادية هادئة باردة، لكنها في عيون المحب سادية عنيفة حادة.

-أما شاعرة محمود عماد في نصه الشاعرة والمصور، فتمارس البطلة سادية على المصور، توصلها لرميه في مستشفى المجانين ظلما وادعاء.

-ومثلها بطلة قصة المسلول لبشارة الخوري، حيث تستغل فتاها استغلالا ماديا وجنسيا، ثم ترمي به إلى هوة الموت.

-بينما بائعة الورد في قصة إيليا أبي ماضي الشعرية، تُمارَس عليها سادية أفراد ومجتمعات، فترد بسادية مماثلة (قتل الشاب)، ومازوخية تسلطها على نفسها (الانتحار).

-ولعل في قصة جارية ديك الجن المعنونة بكأس لعمر أبي ريشة، نوع حاد جدا من السادية، ينتقل فيها الشاعر من القتل إلى الحرق، فصنع كأس الخمرة من بقايا الجثة، فالتلذذ بشرب الكأس على أنقاض جثة محروقة، ولا شك أن هذه أَحَدُّ السلوكات السادية في القصة الشعرية العربية.

الهوامش

1. **السادية:** مصطلح يستعمل لوصف اللذة الجنسية التي يتم الوصول إليها عن طريق إلحاق أذى جسدي أو معاناة أو تعذيب من قبل طرف على طرف آخر مرتبطين بعلاقة، سميت بالسادية نسبة إلى الماركيز دوناسيان ألفونس فرانسوا دي ساد Donatien Alphonse François de SadeMarquis (1740 م/ 1814) الأديب الفرنسي المشهور والذي كان يعذب ضحاياه بطرق وحشية لتحقيق أغراض جنسية. وقد اشتهر بمؤلفاته ذات المحتوى العنيف في الممارسات الجنسية والتي أشهرها روايته المشهورة باسم (جوستين وجوليت) و(120 يوما في سادوم)، حيث تميزت شخصيات رواياته بالاندفاع القهري إلى تحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين، سواء كان ذلك نفسيا أو بدنيا أو جنسيا. وإيقاع الألم على الطرف الآخر هو شرط أساسي لإثارة الرغبة الجنسية والوصول إلى الذروة عند الشخص السادي، وتختلف صفة ودرجة هذا الألم إلى حد كبير، فقد يتلذذ السادي بوخز الطرف الآخر أو عضه أو ضربه أو أحيانا سبه (ألم نفسي)، وقد تصل درجة الألم إلى حد القتل! وهناك شبه وارتباط بين الشخص السادي والمغتصب، رغم اختلاف دافع كل منهما ؛ فقد وجد أنه بين كل أربعة مغتصبين يوجد واحد على الأقل له ميول سادية. ينظر: جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي: معجم علم النفسوالطب النفسي. دار النهضة العربية، القاهرة، 1988أو الموقع الإلكتروني: سادية https://ar.wikipedia.org/wiki/

2. **المازوخية:** صورة للاضطراب النفسي، يتجسد في التلذذ بالألم الواقع على الشخص نفسه، أي التلذذ بالاضطهاد عامة. وهي من الاضطرابات النفسية التي تستوجب العلاج. اشتقت المازوخية من اسم الروائي النمساوي ليوبولد شيفالييه ساشار مازوخ MasochLéopoldchevalier Von sacharالذي كتب رواية (فينوس ذات الحلل الفروية)، كانت روايته تحتوي ممارسات مازوخية جسدت بعضا من حياته، حاول كثيرا قبل موته تغيير مسمى هذه الحالة إلى آخر لا يشتق من اسمه، لكنه فشل وحاول من بعده ابنه لكنه فشل أيضا فالتصق مفهوم المازوخية والخضوعية بمازوخ وكان هذا بمثابة وصمة عار للرجل. ينظر في ذلك: M. Magnait: les Masochisme ou l'effet- mère. AntibesAntipolis- graphique. P : 19 أو الموقع :https://ar.wikipedia.org/wiki السادية والمازوخية، أو معجم علم النفس والطب النفسي.

3. عاش جيل دي رايس في القرن الخامس عشر 15، حيث ولد عام 1404، وعرف بشخصيته الغامضة والملغزة، كان صديقا لجان دارك، استقر بعد وفاتها في منطقة (بريطانيا) وانسلخ من المسيحية لينضم إلى عَبدَة الشيطان فأصبح سفاح أطفال، فقتل ما يقارب الثمانمائة (800) طفل بعد اغتصابهم، عرف بساديته المتطرفة وبشذوذه ودمويته حتى أنه لا يتذكر عدد قتلاه ؛ كان يستلذ بموت ضحاياه وألمهم، ويظل ينظر إليهم وهم يحتضرون، تم القبض عليه وأودع السجن مع التعذيب حتى وافاه أجله. ينظر في ذلك:

R, Villeneuve, gilles de rays, une grand figure diabolique, VerviersP :217، عن : بوخميس بوفولة: تصميم سلم السادية والمازوشية مخطوط أطروحة دكتوراه دولة في علم النفس الإكلينيكي. جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة، 2007. ص: 11- 19.

عن: بوخميس بوفولة: تصميم سلم السادية والمازوخية، ص: 11- 19.

4. M. Magnait : les Masochismes ou l'effet- mère. Antibes Antipolis- graphique. P :19، يراجع في هذا: بوخميس بوفولة: تصميم سلم السادية والمازوخية، ص: 11.

5. انظر: بوخميس بوفولة : تصميم سلم السادية والمازوخية. ص: 11.

6. يراجع: بوخميس بوفولة: تصميم سلم السادية والمازوشية، ص: 07.

7. Catrine Duruy : a la découverte de roman, paris, ellipse, 2000, p : 40

8. خير الله عصار. مقدمة لعلم النفس الأدبي. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982. ص: 108

9. الحسين بن المنصور أبو مغيث البيضاوي.

10. ينظر: مقدمة لعلم النفس الأدبي، ص: 12.

11. عز الدين إسماعيل (د. ت): التفسير النفسي للأدب. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الفجالة، القاهرة، مصر، ط 04، الصفحة الافتتاحية.

12. بوخميس بوفولة: تصميم سلم السادية والمازوخية، ص 04.

13. خليل مطران (1949): الديوان. مطبعة دار الهلال، مصر، (د. ط). ص: 82 والقصة من أدب البالاد.

14. وتحكي قصة شاب شجاع تصدى لذئب هجم على قريته، وكان موبوءا بالكلب، فانتقلت العدوى إليه، وحين تدهورت صحته وأصبح على شفير الموت وقد حجز في غرفة منعزلة مقيدا، تدخل خطيبته وحيبته عليه، فيعضها ويمزق أوصالها، ليموتا معا ويدفنا سوية.

15. Grand dictionnaire de la psychologie, p : 556. Où : Jack Lacan 1964 : Les quatres concepts fondamentausc, (le séminaire, livre xl) paris, éd du seuil, 1973, p : 205-208.

16. بوخميس بوفولة: تصميم سلم السادية والمازوخية، ص: 79.

17. D. W. Winnicott : l'enfant et le monde extérieure. (trad : Annette stronck Robert). Paris, petite bibliothèque, Payot, sans date, p147.

18. W. Reich : l'irruption de la morale sexuelle, p : 116.

عن: بوخميس بوفولة: تصميم سلم السادية والمازوخية، ص90.

19. وتتلخص في أن فتاة حسناء جاءت من صعيد مصر إلى القاهرة بمعية والديها للارتزاق، فدفعاها بداية للتسول، ثم للعمل في حانة، فجعلت تجالس الخلعاء، حتى وقعت في فخ شاب وعدها بالزواج، لكن سرعان ما تخلى عنها حين تحركت ثمرة الخطيئة في أحشائها، وحين تأكدت من تخليه عنها، تجرعت السم فقتلت الجنين في أحشائها.

20. خليل مطران (1952): المختارات، جمع وترتيب (محمد أبو المجد) المطبعة البوليسية، حريصا، لبنان، (د. ط). ص: 163

21. أنيس الخوري المقدسي (د. ت): الاتجاهات الأدبية في العالم العربي الحديث. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة. ص: 231

22. حبيب الشاروني (1986): فلسفة جان بول سارتر. دار منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، (د. ط). ص177.

23. Rollon May 1953: man's search for himself, w.w, Norton, New York, p: 131

عن: عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب ، ص254.

24. خليل مطران (د.ت): "العناصر الإنسانية في أدبنا الحديث" ، مجلة الكتاب ، مصر ، المجموعة الثالثة ، ص: 45.

25. جبران خليل جبران: المجموعة الكاملة ، (الأجنحة المتكسرة). ص: 332 ، مقال: (يا خليلي الفقير).

26. جمال عبد الرحمان صالح1399هـ / 1978م: نسيب عريضة حياته وشعره. مخطوط رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأزهر ، القاهرة. ص: 279 ، نقلا عن: فصل سالم العيسى 2006: النزعة الإنسانية في شعر الرابطة القلمية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ص 153.

27. شبلي ملاط 1952: الديوان. دار الطباعة والنشر اللبنانية ، بيروت ، (د. ط). ص: 200.

28. نشأت (شيرين) يتيمة فقيرة ، فكفلها أحد رجال الفرس من ذوي الوجاهة ، وتربت مع أحد أبناء (كسرى) فولد الحب بينهما صغيرا ، ونما وترعرع بكبرهما ، وحدث أن اتفقت مع (أبرويز) حبيبها على الوفاء والإخلاص مدى الحياة ، وأهداها (أبرويز) خاتما دلالة على صدق عهده لها. وحين علم مربيها القصة خاف من بطش (كسرى) فقرر رميها في مياه دجلة ، استنجدته أن لا يفعل فأبعدها عن الديار ، فالتجأت إلى أحد الأديرة وترهبت فيه. وفي يوم زار أحد خدام الملك الدير لشأن ، وكان المُلك قد آل لـ (أبرويز) من بعد والده فأعطتهم الخاتم ، وطلبت منهم تسليمه لملكهم ، فحن (أبرويز) إلى (شيرين) وطافت بفؤاده الذكريات الخوالي ، فأمر بإحضارها وتزوجها وأنزلها منزلة عظيمة من ملكه ، وبنى لها قصرا على نهر دجلة. وبعد أن أطاح الابن البكر لـ (أبرويز) بأبيه واعتلى عرشه ، جاء شيرين ايطلب ودَّها وحبها فصدته ، فعمل جاهدا على تدنيس سمعتها ، ورميها بالأباطيل حتى كرهها الناس ومقتوها ، فدعت (شيرويه) ابن زوجها يوما وأخبرته أنها توافقه فيما ذهب إليه شريطة أن يسلمها قتلة زوجها ، وأن يكذب الشائعات التي راجت حولها ، ثم يسمح لها بالذهاب لزيارة زوجها ، ففعل ، وحين زارت قبر زوجها (أبرويز) ، ناجته متحسرة مستحضرة ذكريات الحب والوفاء ، وعاهدته على البقاء على العهد ، ثم امتصت خاتمها الذي حوى سما زعافا ، وسقطت على قبره لافظة أنفاسها الأخيرة.

29. عدنان علي الشريم (2008): الأب في الرواية العربية. تقديم الأستاذ الدكتور خليل الشيخ. عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، الطبعة الأولى. ص: 23

30. ينظر: عبد الرحيم العطري: الشباب العربي والسلطة الأبوية. عمليات التدجين وإرهاصات الثورة المضادة ، عن: عدنان علي الشريم: الأب في الرواية العربية المعاصرة. ص: 24

31. ينظر: حليم بركات (1986): المجتمع العربي المعاصر. بحث استطلاعي اجتماعي. مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الأولى. ص: 223

32. يراجع في هذا:هشام شرابي (1977): مقدمات لدراسة المجتمع العربي. الأهلية للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان. ص: 38 — 39.

33. Sigmund Freud (1962) : collected papers, Basic works, New York, 5th printing, , vol 5, p: 246

عن: عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب ، ص 81.

34. عمر الدقاق (1985): الاتجاه القومي في الشعر العربي الحديث. دار الشرق العربي ، بيروت ، لبنان. ص: 444

35. خالد الشواف (1953): نبأ من سبأ ، مجلة الآداب ، بيروت ، لبنان ، العدد الأول ، كانون الثاني يناير (جانفي). ص: 71.

36. وخلاصتها: أن فارسا من فرسان صنعاء الأفذاذ خرج ليجلب دم (نسر البيد) ذلك الطائر الجبار كقربان للشمس إلهة معبدهم ، حتى تقي صنعاء شر الحرب والخراب والدمار ، وأثناء عودته غانما بقارورة دم النسر أحس بالتعب ، فتوسد خُرْجَ فرسه ونام ، وفي أثناء غفوته اقتربت منه فتاة حسناء ، كانت ترعي شويهاتها هناك ، فانبهرت بجماله وقوته ، ووقفت تتأمله ، وقد تنبهت من لباسه أنه من فرسان **سبأ**. وحين استيقظ وجد فرسه قد شردت ، فسأل الفتاة الراعية بديلا لفرسه حتى يدرك قومه قبل فوات الأوان ، فيعطيه الشيخ والد الفتاة فرسه شريطة الزواج من ابنته ؛ حتى يطمئن على حالها بعد وفاته ، فيقبل الفتى ، وتفرح الفتاة. ويعود الفارس إلى صنعاء بالقربان ، فيفرح القوم بطلعته ، وتعجب فتاة من علية القوم وعلى قدر من الجمال به ، وتطلبه للزواج ، فيرفض مصرا على وعده الذي قطعه للشيخ وابنته ؛ فتكيد له تلك المرأة ؛ وتشيع في القوم أن الفتى خدعهم ، وأن الدم المجلوب هو دم بغاث الطير ، فتثور ثائرة القوم ، وينهالون عليه ضربا بالقضبان حتى تسيل دماءه الطاهرة ، وكانت الفتاة الراعية ووالدها شاهدان على ما حل بالفتى ، فتأسفا غاية الأسف لذلك ، وتحل النقمة بالقوم ، وتغدو صنعاء خرابا بعد سيطرة الفاتك الجبار عليها ، وأصبح الرائي لا يرى في معبدها إلا عجوزا كفيفة تغدو وتروح بين الأنصاب تعيش على ذكرى الفتى ، وتبيع الرقى في ذلك المعبد الخرب ، ولم تكن في الحقيقة إلا تلك الفتاة الراعية عاشقة فتى صنعاء وفارسها.

37. Le Grand dictionnaire de la psychologie, 1964, p : 556.Où: Jack Lucan : Les quatres concepts fondamentausc, séminaire, livre xl) Paris, ed du Seuil, 1973, p : 205-208.

38. R. Chemama, B , vendermerch, op.cit, p :377

عن: بوخميس بوفولة ،: تصميم سلم السادية والمازوخية ، ص 63.

39. عز الدين إسماعييل: التفسير النفسي للأدب ، ص 126.

40. بشارة الخوري(1373هـ/1953م): أديب لبناني ، ينظر ديوان الهوى والشباب) ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، (د. ط) ، ص41.

41. وتحكي القصة حكاية فتاة اضطرتها ظروف ما بعد الحرب العالمية الأولى إلى امتهان حرفة البغاء ، خاصة أن ابنتها كادت تهلك من المرض والجوع ، فوقفت في البداية محتارة بين ظروفها وعفتها ، ثم اختارت درب الرهبة والسقوط. التقت بأحد فتيانها في خلوة فنقدها ريالا ، تهرع إلى البقال لتشتري الغذاء والدواء لابنتها التي تركتها تلتحف السماء وتفترش الأرض وقد عصرها الجوع عصرا ، وتزايد عليها المرض ، منحها البقال حاجتها وحين قبض الريال تفحصه فوجده مزيفا فطلب منها رد البضاعة وأخْذِ الريال المزيف ، فصدمت وأخذت تبكي وتقطع شعرها من القنوط وهرعت نحو الوادي ورمت نفسها فيه. بإطلالة الصباح وجدها الناس قتيلة ، قد هشمت صخور الوادي رأسها ، وفي يدها الريال المزيف تقبض عليه ، كأنما لا تصدق بعدم جدواه ، فكفنها الناس وطفلتها التي قتلها الجوع والمرض ودفنا معا.

42. فصل سالم العيسى: النزعة الإنسانية في شعر الرابطة القلمية ، ص: 118.

43. عزيزة مريدن (1974): القصة الشعرية في العصر الحديث. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر ، (د. ط). ص: 251.

44. محمد فتوح أحمد (د. ت): جماليات الخطاب القصصي. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، (د. ط). ص: 39.

45. ألفرد أدلر (د. ت): الفتاة الصبية والأحلام المازوخية ، ضمن كتاب: سيجموند فرويد ، ألفرد أدلر وآخرون: علم النفس والنظريات الحديثة ، ترجمة فارس متري ظاهر ، دار القلم ، بيروت ، لبنان ، (د. ط). ص 67.

46. برنارد شو (د. ت): دليل المرأة الذكية إلى الاشتراكية والرأسمالية والسوفييتية والفاشية. ترجمة وتحقيق عمر مكاوي وعلي أدهم. المركز القومي للترجمة. وزارة الثقافة ، القاهرة ، جمهورية مصر العربية الطبعة الأولى 01. ص: 162.

47. ينظر: عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب. ص37.

48. Roback . A. A (1956): The psycology of littérature ,cf, present day psycology ,ed A.A.Roback, petrowen, London, , p : 869.

عن: عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب ، ص 47.

49. Ray. p. Basler (1948): sex symbolismand phsycology in littérature (Nwe Brans wik), p :03. ، ينظر: عز الدين إسماعيل التفسير النفسي للأدب ، ص: 11.

50. Jack Lacan : Les quatre concepts fondamentaux, p : 556

51. W. Reich : l'irruption de la morale sexuelle, études des origines du caractère compulsif de la morale sexuelle, paris, éd Payot, 1999, p :217.

52. W. Reich : l'irruption de la morale sexuelle, p :217.

53. نزار قباني (1960): قصائد من نزار قباني. دار الكتب ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الخامسة. ص:111

54. بوخميس بوفولة تصميم سلم السادية ص74.

55. Ray. p. Basler: sex symbolismand phsycology in literature, p:15..39 ، عن: عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب ، ص

56. W. Reich : l'irruption de la morale sexuelle, p :217.

57. Ray. p. Basler: sex symbolismand phsycology in literature, p:15.

58. عبد العزيز القوصي: أسس علم النفس ، القاهرة ، مصر ، 1960 ، ص 267.

59. جليل كمال الدين (1964): الشعر العربي الحديث وروح العصر (دراسات نقدية مقارنة). دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، الطبعة الأولى ،

60. Cyril Burt : how the mind works (2^{nd}, ed, London, 1945), p : 273.

عن : التفسير النفسي للأدب. ص 40.

61. محمود عماد (1949): شاعر مصري من مواليد 1935. الديوان. مطبعة شبرا الفنية ، مصر ، (د. ط). ص: 172 ، تحكي قصة مصور ، كان يخرج إلى الغابة ليسكب مناظر الطبيعة الخلابة في لوحاته ، وفي إحدى الأيام صادف حسناء تتجول هناك ، طلب وصالها فتمنعت ثم رمت له رسالة بين الورود تواعده فيها. وتقول: " إن حبي شرارة فلهيب فرماد لا تطيق احتماله" ، لكنه أظهر استعداده للموت في سبيلها ، تأخذه بعدها إلى قصرها ويسمى "قصر البوم" ، يبقى معها مدة سنة ، ليكتشف في الأخير أنها متزوجة من حاكم البلاد ، وقد كان غائبا في سفر ، يلاحقها فتتهمه بالجنون ، وتأمر زوجها أن يرمي به في مستشفى المجانين ليكمل حياته هناك.

62. S. Freud : trios essais sur la théorie sexuelle, (tra: Philippe Koppel) Paris: Gllimard,1987, p :68-69

63. كمال الرياحي (1426 هـ / 2005): حركة السرد الروائي ومناخاته في استراتيجيات التشكيل. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع عمان ، الأردن. الطبعة الأولى 01 ، م. ص: 60.

64. من كلمة شيء ، أي بلا كيان أو روح أو عواطف.

65. التبادل الكمي: المادية المطلقة ، أي الإيمان بكل ما هو كمي لا كيفي.

66. جورج لوكاتش(1988): نظرية الرواية. ترجمة الحسين سحبان. منشورات التل ، الرباط ، المغرب ، الطبعة الأولى 01. ص: 141- 142

67. بوخميس بوفولة تصميم سلم السادية والمازوخية ، ص04.

68. J. Bergeret : la personnalité normale et pathologique, p :212..06 ، عن : بوخميس بوفولة تصميم سلم السادية والمازوخية ، ص

69. السيرينات: مصطلح شائع في الأساطير الإغريقية ، وهن جنيات يعشن في أعماق البحار ويتمتعن بأصوات جميلة ساحرة ، من يسمعهن يفقد إرادته ويمشي وراءهن مسحورا بجمال أصواتهن إلى أن يسحبنه إلى أعماق البحر. يراجع: معجم الأساطير اليونانية والإغريقية.

70. بشارة الخوري (الأخطل الصغير): ديوان الهوى والشباب ، ص 103.

71. علي بن تميم (2003): السرد والظاهرة الدرامية (دراسة في التجليات الدرامية للسرد العربي القديم). المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب ، الطبعة الأولى. ص: 93.

72. السعيد بوطاجين (2005): السرد ووهم المرجع (مقاربات في النص السردي الجزائري الحديث). منشورات الاختلاف ، الجزائر. ص: 88.

73. Helin Deutsch : p : 221.

عن: بوخميس بوفولة تصميم سلم السادية والمازوخية ، ص07.

74. إيليا أبو ماضي (1986): الجداول. دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، ص: 132 ، أو: زهير ميرزا (1963): إيليا أبو ماضي شاعر المهجر الأكبر. دار اليقظة العربية للتأليف والترجمة والنشر ، دمشق ، سوريا ، الطبعة الثانية ، ص: 463 ، وما بعدها.

75. يراجع: جرجس سعادة: الموضوعات الأساسية في شعر الرابطة القلمية. ص: 434 ، نقلا عن: فصل سالم العيسى: النزعة الإنسانية في شعر الرابطة القلمية. ص: 119

76. زكريا إبراهيم (1958): الجريمة والمجتمع. مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر ، (د. ط). ص 76.

77. S. Freud : trios essais sur la théorie sexuelle, p : 70

78. فصل سالم العيسى: النزعة الإنسانية في شعر الرابطة القلمية ، ص: 31.
79. صلاح صالح (2003): سرد الآخر (الأنا والآخر عبر اللغة السردية). المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب ، الطبعة الأولى ، ص: 115
80. جون هالبرين وآخرون (1981): نظرية الرواية. ترجمة محي الدين صبحي ، وزارة الثقافة ، دمشق ، سوريا ، الطبعة الأولى ، ص:18
81. ينظر: أرنست كاسيرر (1975): الدولة والأسطورة. ترجمة حمدي محمود. الهيئة العامة للكتاب ، مصر ، (د. ط). ص: 56.
82. ينظر: عبد القادر فيدوح (2010): الاتجاه النفسي في نقد الشعر العربي. دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ط 01. ص: 397
83. عمر أبو ريشة (د. ت): مختارات. مطابع دار الكشاف ، بيروت ، لبنان ، (د. ط). ص40.
84. الأصفهاني (أبو الفرج علي بن الحسن) (د. ت): الأغاني. الدار الثقافية للنشر والتوزيع ، بيروت ، (د. ط). ص: 142
85. محمد مفتاح (1992): تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص). المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، المغرب الأقصى ، ط03. ص: 65
86. إبراهيم ريكان (1987): النفس والعدوان (دراسة نفسية اجتماعية في ظاهرة العدوان البشري). دار الشئون الثقافية ، آفاق عربية ، بغداد ، العراق ، (د. ط). ص175.
87. علي بن تميم: السرد والظاهرة الدرامية. ص: 93
88. علي عبد المنعم خفاجي: النقد الأدبي ، ج 03 ، ص: 45 ، عن السرد والظاهرة. ص: 93
89. عبد القادر عبد الحميد زيدان: التمرد والغربة في الشعر الجاهلي.دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، مصر ص: 53
90. سيمون دي بوفوار: من رواد المذهب الوجودي المعاصر ، وزوجة الوجودي الفرنسي: جان بول سارتر.
91. مجلة الهلال: الأدب والحب والموت (حوار مع سيمون دي بوفوار). بيروت ، لبنان ، العدد الثاني ، فبراير ، 1967 ، ص: 165
92. إبراهيم ريكان ، النفس والعدوان. ص 18.
93. Morens F.L : Psychodrama and society, cf Present day psychology, p : 681.

عن: عزالدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب. ص: 36.

حماية الخصوصية الثقافية بين الاعتبارات القانونية وتجاذبات المصالح السياسية والاقتصادية: اتفاقية اليونسكو بشأن حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي نموذجا

Protection of Cultural Privacy between Legal Considerations and Political and Economic Interests: UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions as a Model

تاريخ الارسال:04/02/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

صلاح الدين بوجلال*، جامعة سطيف 2
saladine1974@yahoo.fr
شافية بوغابة، جامعة باتنة 1
boughab1978@gmail.com

الملخص

تعتبر أشكال التعبير الثقافي عاملاً هاماً في تمكين الأفراد والشعوب من التعبير عن أفكارهم وقيمهم ومشاطرة الآخرين ، وقد أصبح ينظر إليها باعتبارها أداة حفظ الخصوصية والتنوّع الثقافي. ومع الحاجة إلى وضع نص قانوني دولي يعزز حماية أشكال التعبير تلك ، اعتمد المؤتمر العام لليونسكو اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي.

ورغم البعد الثقافي الظاهري لاتفاقية اليونسكو ، فإنها كثيرا ما ارتبطت في النقاش والتحليل القانوني بانعكاساتها على النظام التجاري الدولي. وفي الحقيقة ، إن هذا الترابط لم يكن وليد فترة ما بعد إقرار الاتفاقية ، ولكنه صاحب نشأتها ، وقد كان لتجاذبات المصالح السياسية والاقتصادية دور كبير في صياغة مضمونها.

الكلمات المفاتيح: الخصوصية الثقافية ، اتفاقية اليونسكو ، التعبير الثقافي ، القانون ، السياسة.

Résumé

Les expressions culturelles sont un facteur important permettant aux individus et aux peuples d'exprimer et de partager leurs valeurs. Ils sont perçus comme un outil de préservation de la Spécifité culturelle. Et pour renforcer la protection de ces expressions, l'UNESCO a adopté la Convention pour la Protection et la Promotion de la Diversité des Expressions Culturelles

Malgré la dimension culturelle apparente de la Convention de l'UNESCO, elle a souvent été associée aux débats juridiques et à ses implications dans le système commercial international. En fait, elle n'a jamais été loin des confusions de la politique et des intérêts économiques.

Mots clés : Spécifié culturelle, Convention de l'UNESCO, Expressions culturelles, Droit, Politique.

Abstract

Cultural expressions are an important factor in enabling individuals and peoples to express and share their values. They are perceived as a tool for preserving cultural specificity. To strengthen the protection of these expressions, UNESCO has adopted the Convention of the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. Despite the apparent cultural dimension of the UNESCO Convention, it has often been associated in legal debates with its implications for the international trading system. In fact, it has never been far from the confusion of politics and economic interests.

Keywords: Cultural specificity, UNESCO convention, Cultural expressions, Law, Politic.

*المؤلف المراسل

مقدمة

إذا كانت العولمة تؤدي إلى تغييرات هامة في الثقافات المفهومة بالمعنى الاجتماعي والأنثروبولوجي، فهذا لا يعني بالضرورة أن مثل هذه التغييرات يتوجّب رفضها بسبب انعكاساتها على مضمون الثقافات المطروحة، لأن ادعاء العكس قد يعني أننا نعطي معنىً جامداً لمفاهيم الثقافة والهوية الثقافية، وهذا المعنى قد يخدم فقط هؤلاء الذين يريدون استخدام هذه المفاهيم كأدوات للتحكّم السياسي.

في الواقع، يجب على كل ثقافة لتبقى حية أن تتكيف بمرور الزمن مع مجموعة متنوعة من التغييرات الداخلية والخارجية، وفي هذا الصدد يعتبر شكل التعبير الثقافي عنصراً أساسياً في تكيّف مختلف الثقافات مع التحولات التي تفرضها العولمة، كما يعد عاملاً هاماً في تمكين الأفراد والشعوب من التعبير عن أفكارهم وقيمهم وتشاطرها مع الآخرين. وضمن هذا الإطار يقوم المبدعون والمثقفون بلعب دور هام من خلال إيجاد مجال للمواجهة الحاسمة بين القيم الوطنية والقيم الأجنبية.

ومع التأكيد على أن حفظ التنوع الثقافي بالمعنى الواسع لا يمكن أن يتم إلاّ من خلال حفظ أشكال التعبير الثقافي، ظهرت الحاجة إلى وضع وثيقة دولية حول التنوع الثقافي، وثيقة تنظر إلى مسألة حماية وتعزيز التنوع الثقافي كمشكلة ثقافية بحد ذاتها يتوجّب معالجتها من وجهة نظر ثقافية. وهو ما تحقق فعلا في أكتوبر من عام 2005، حينما اعتمد المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي، والتي دخلت حيّز النفاذ بتاريخ 18 مارس 2007، وصدّقت عليها إلى الآن 117 دولة من بينها ثلاثة عشر دولة عربية. وقد حدّدت الاتفاقية هدفها في تهيئة الظروف التي تكفل ازدهار الثقافات وتفاعلها تفاعلاً حراً تثري من خلاله بعضها بعضاً.

وإذا كانت هذه الاتفاقية تمثل انتصارا ظاهريا لما يسمّى بـ" الخصوصية الثقافية"، ولكنها لم تكن أبدا بعيدة عن تجاذبات السياسة وصراعات المصالح الاقتصادية، حيث كان بإمكان الرؤى السياسية المتعارضة أن تئد اعتماد الاتفاقية منذ البداية واستمرت ممارسة الضغوط السياسية حتى بعد إقرارها، كما انعكست تلك الرؤى على مضمون الحقوق والالتزامات التي تضمنها فحواها. وفيما يخص صراعات المصالح الاقتصادية، فقد عكستها الجدلية القديمة الجديدة حول الحدود الفاصلة بين الثقافة والتجارة، وعلاقة اليونسكو بالمنظمة العالمية للتجارة، بسبب تكاثر الخلافات التجارية المتعلقة بالسلع والخدمات الثقافية.

إنطلاقا من هذا الطرح، تحاول هذه الدراسة أن تبرز الاعتبارات القانونية والسياسية والاقتصادية التي أحاطت وتحيط بأشكال التعبير الثقافي، وبالذات من منظور طرح اتفاقية اليونسكو، وفقا للإشكالية المثارة أدناه.

- **إشكالية الدراسة**

تتمحور الإشكالية الرئيسية لموضوع الدراسة حول السؤال الآتي: إلى أي حدّ استطاعت اتفاقية اليونسكو أن توازن بين الاعتبارات القانونية لحماية الخصوصية الثقافية المرتبطة بأشكال التعبير الثقافي من جهة، وعدم المساس بالمصالح السياسية والاقتصادية للدول الأطراف من جهة أخرى؟

- **منهج الدراسة**

تعتمد هذه الدراسة أساسا على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك عبر الوقوف عند مجمل النصوص القانونية الواردة في اتفاقية اليونسكو وتحليلها والوقوف عند مضامينها.

- **خطة الدراسة**

قسّمت الدراسة إلى مبحثين، حيث خصصنا المبحث الأول منه لدراسة التكريس القانوني للخصوصية الثقافية ضمن أحكام اتفاقية اليونسكو، في حين خصص المبحث الثاني لتبيان تأثير الاعتبارات السياسية والاقتصادية على الحماية المثلى لأشكال التعبير الثقافي.

المبحث الأول

التكريس القانوني للخصوصية الثقافية ضمن أحكام اتفاقية اليونسكو لحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي

بذلت العديد من الجهود على الصعيد الدولي من أجل حماية الرموز الأساسية للتنوع الثقافي ومعالم الهوية الثقافية

والترويج لها. وقد أسهمت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، تنفيذا للتفويض المسند لها من طرف هيئة الأمم المتحدة، بشكل لافت في صياغة كثير من الصكوك المعيارية لحماية وتعزيز والترويج للتنوع الثقافي. وفي البدايات أبرمت في عام 1954 اتفاقية لاهاي لحماية الممتلكات الثقافية في حالة نزاع مسلح، وتلتها في عام 1970 اتفاقية بشأن الوسائل التي تستخدم لحظر ومنع استيراد ونقل ملكية الممتلكات الثقافية بطرق غير مشروعة، ثم في عام 1972 اتفاقية لحماية التراث العالمي الثقافي والطبيعي، واتفاقية عام 2001 بشأن حماية التراث الثقافي المغمور بالمياه، ثم اتفاقية عام 2003 بشأن صون التراث الثقافي غير المادي. ليبدأ عصر جديد لاستكشاف مفهوم التنوع الثقافي عبر اعتماد إعلان 2001 العالمي بشأن التنوع الثقافي، لتليه اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي المعتمدة في عام 2005، والتي جعلت من احترام "التنوع المثمر للثقافات" وحفظ خصوصيات الثقافات مع الترويج في الوقت نفسه لتنميتها على نطاق عالمي من خلال التبادلات والتجارة الخاصة بها هدفا رئيسيا لها. وقد بلغ عدد الأطراف المصدّقة على الاتفاقية 117 دولة من بينها ثلاثة عشرة دولة عربية[1].

شمل تكريس مفهوم الاختلاف والخصوصية الثقافية في اتفاقية اليونسكو مستويين، فقد أفردت في البداية إطارا عاما للحماية (المطلب الأول)، بينما شمل المستوى الثاني إقرارا بالحق السيادي للدولة في حماية أشكال التعبير الثقافي (المطلب الثاني).

المطلب الأول: الإطار العام لحماية الخصوصية والتنوع الثقافي في اتفاقية اليونسكو

صاغت اتفاقية اليونسكو أحكاما أساسية لحماية الخصوصية والتنوع الثقافي ضمن مبادئها وأهدافها (الفرع الثاني)، ولكن قبل ذلك ينبغي تحديد مدلول التنوع الثقافي (الفرع الأول).

الفرع الأول: مدلول التنوع الثقافي

يقصد بعبارة "التنوّع الثقافي"، حسب اتفاقية اليونيسكو، تعدد الأشكال التي تعبّر بها الجماعات والمجتمعات عن ثقافاتها. ولا يتجلى التنوع الثقافي فقط من خلال تنوع أساليب التعبير عن التراث الثقافي للبشرية وإثرائه ونقله بواسطة أشكال التعبير الثقافي المتنوعة، بل يظهر أيضا من خلال تنوع أنماط إبداع أشكال التعبير الفني وإنتاجها ونشرها وتوزيعها والتمتع بها[2]. أمّا بالنسبة لأشكال التعبير الثقافي، فإنه يقصد بها، وفقا للمادة 3(3) من نفس الاتفاقية، أشكال التعبير الناشئة عن إبداع الأفراد والجماعات والمجتمعات والحاملة لمضمون ثقافي.

على المستوى القانوني، يشكّل التنوع الثقافي مبدأ مترسخا في القانون الدولي لحقوق الإنسان، إذ تحظر المادة 2(2) من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية أي تمييز في ممارسة كل فرد لحقّه في المشاركة في الحياة الثقافية بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الأصل القومي أو الاجتماعي أو الثروة أو النسب أو غير ذلك من الأسباب. وضمن إطار تنفيذ أحكام العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبالذات المادة 15 منه، أبرزت اللجنة المعنية بتنفيذ هذا العهد أنه يحظر التمييز ضد أي شخص بسبب اختياره الانتماء إلى مجتمع ثقافي معين أو جماعة ثقافية معينة، أو ممارسته لنشاط ثقافيً بعينه[3].

وقد أكّد إعلان اليونسكو العالمي للتنوع الثقافي بأن الدفاع عن التنوع الثقافي واجب أخلاقي لا ينفصل عن احترام كرامة الأشخاص. فهو يفترض الالتزام باحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وخاصة حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات والمنتمين إلى جماعات السكان الأصليين[4]. وأضافت المادة 6 من ذات الإعلان، بأنه إلى جانب كفالة التداول الحر للأفكار بالكلمة والصورة، ينبغي الحرص على تمكين كل الثقافات من التعبير عن نفسها. ذلك أن حرية التعبير وتعدّدية وسائل الإعلام والتعددية اللغوية والمساواة في فرص الوصول إلى أشكال التعبير الفني والمعارف العلمية والتكنولوجية، بما في ذلك المعارف في صورتها الرقمية وإتاحة الفرصة لجميع الثقافات في أن تكون حاضرة في وسائل التعبير والنشر، هي كلها ضمانات للتنوع الثقافي.

الفرع الثاني: تكريس الخصوصية الثقافية ضمن مبادئ وأهداف اتفاقية اليونسكو

تضمنت اتفاقية اليونسكو في ديباجتها إبرازا لأهمية التنوع الثقافي باعتباره يشكّل تراثا مشتركا للبشرية، وأنه ينبغي تعزيزه والمحافظة عليه لفائدة الجميع، كما نوّهت

ديباجتها بأهمية التنوع الثقافي في خلق عالم غني ومتنوع يتسع فيه نطاق الخيارات المتاحة وتتعزّز فيه الطاقات البشرية والقيم الإنسانية، وأنه يشكل من ثم ركيزة أساسية للتنمية المستدامة للمجتمعات والشعوب والأمم، وذكرت بأن التنوع الثقافي، الذي يزدهر في رحاب الديمقراطية والتسامح والعدالة الاجتماعية والاحترام المتبادل بين الشعوب والثقافات، لا غنى عنه للسلام والأمن على الصعيد المحلي والوطني والدولي. وأوضحت بأن الثقافة تتخذ أشكالا مختلفة عبر الزمان والمكان، وأن هذا التنوع يتجلى في تفرّد وتعدّد الهويات وأشكال التعبير الثقافي للشعوب والمجتمعات التي تتكون منها البشرية، لتقرّ بأن تنوع أشكال التعبير الثقافي، بما فيها الأشكال التقليدية للتعبير الثقافي، يعد عاملاً هاماً في تمكين الأفراد والشعوب من التعبير عن أفكارهم وقيمهم وتشاطرها مع الآخرين[5].

انتقلت الاتفاقية فيما بعد نحو إبراز أهدافها، وبيّنت في المادة الأولى منها بأن أهم أهدافها هو حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي، وتهيئة الظروف التي تكفل ازدهار الثقافات وتفاعلها تفاعلاً حراً تُثري من خلاله بعضها بعضاً، وتشجيع الحوار بين الثقافات لضمان قيام مبادلات ثقافية أوسع نطاقاً وأكثر توازناً في العالم دعماً للاحترام بين الثقافات وإشاعة لثقافة السلام.

وعلى مستوى مبادئ الاتفاقية، تم تكريس مبدأ تساوي جميع الثقافات في الكرامة وفي الجدارة بالاحترام، والذي يفترض حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي، والاعتراف بأن جميع الثقافات، بما فيها ثقافات الأشخاص المنتمين إلى الأقليات وثقافات الشعوب الأصلية، متساوية في الكرامة وفي الجدارة بالاحترام (المادة 2، المبدأ 3). وفي الحقيقة، إن هذا المبدأ يمثل الفلسفة الأساسية للتنوع الثقافي وفلسفة الاتفاقية ذاتها، وعليه ينبغي دائما مراعاته وباستمرار سواء على مستوى تفسير أي حكم من أحكام الاتفاقية أو تبرير أي تدبير أو سياسات تُعتمد تنفيذا لها[6].

وعلى أهمية ما تضمنته الاتفاقية ضمن ديباجتها وأهدافها ومبادئها من تكريس للخصوصية الثقافية والتنوع الثقافي، فإن أطراف الاتفاقية كانت بحاجة لأحكام أكثر تدقيقا وتفصيلا لحماية أشكال التعبير عن التنوع الثقافي داخلها ضمن إطار الاعتراف العالمي بشرعية الاختلاف وحقائق التنوع الثقافي، وهذا ما حاولت الاتفاقية أن تكرّسه على النحو الوارد أدناه.

المطلب الثاني: الإقرار بالحق السيادي للدولة في حماية خصوصيتها الثقافية

يمثل الإقرار بمبدأ سيادة الدولة وحقها السيادي في حماية أشكال التعبير عن التنوع الثقافي ضمانة توفرها الاتفاقية للدول في اتخاذ التدابير التي تراها مناسبة لحماية أشكال التعبير تلك، وهو يمثل في الوقت ذاته اعترافا بمفهوم الاختلاف والتنوع الثقافي الذي تكون الدولة أقدر من المجتمع الدولي على وضع القواعد الكفيلة بحماية الهوية الثقافية المحلية وإبراز تلك الهوية عبر مختلف أشكال التعبير المتاحة.

تحاول هذه الجزئية من الدراسة تحديد نطاق الحق السيادي الذي تتمتع به الدولة في مجال حماية الخصوصية الثقافية (الفرع الأول)، ثم تبحث في حدود هذا الحق السيادي (الفرع الثاني).

الفرع الأول: نطاق مبدأ سيادة الدولة في مجال حماية الخصوصية الثقافية

نتناول في هذا الإطار الأساس القانوني للحق السيادي للدولة (أولا)، ومختلف التدابير والسياسات الوطنية الرامية لحماية التنوع الثقافي (ثانيا).

أولا: الأساس القانوني للحق السيادي للدولة

تضمنت المادة الثانية من اتفاقية اليونسكو، وبالذات في المبدأ الثاني، تأكيدا لما تتمتع به الدول، وفقاً لميثاق الأمم المتحدة ومبادئ القانون الدولي، من حق سيادي في اعتماد تدابير وسياسات لحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي على أراضيها.[7]

وضمن نص المادة الخامسة التي تتعلق بحقوق والتزامات الدول الأطراف، نصت الفقرة الأولى على تأكيد الدول الأطراف على حق الدولة السيادي في صياغة وتنفيذ سياساتها الثقافية واعتماد تدابير لحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي وتوطيد التعاون الدولي لتحقيق أهداف هذه الاتفاقية، طبقا لما تضمنه ميثاق الأمم المتحدة ومبادئ القانون الدولي وصكوك حقوق الإنسان المعترف بها عالمياً.

وهناك حكم آخر أوردته المادة الأولى من الاتفاقية المحددة لأهداف هذه الأخيرة، حيث نصت الفقرة (ح) على

تجديد التأكيد على حق الدول السيادي في مواصلة واعتماد وتنفيذ السياسات والتدابير التي تراها ملائمة لحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي على أراضيها.

وعادة ما تأخذ السياسات الثقافية الكفيلة بحماية التنوع الثقافي شكل الإعانات والمنح وغيرها من الدعم المالي المباشر للأفراد المبدعين، والإعانات للمشاريع الثقافية، والقواعد الضريبية التفضيلية، وفرض قيود على الأجانب في مجال ملكية الشركات الثقافية المحلية، والحصص النسبية للمحتوى، وإعانات الإنتاج، ودعم الصناعات الثقافية، وإعفاءات من قواعد سياسة المنافسة، كما تشمل الحفاظ على المؤسسات العامة والبنى التحتية والنظم، مثل نظام المكتبات والمتاحف، ونظام التدريب والتعليم في مجالات الفنون والتراث والثقافة.[8]

وبالنظر إلى ما تضمنته تلك الأحكام السابقة، وبالذات المادة الخامسة في فقرتها الأولى، طرح التساؤل عن مدى ضرورة إدراج الحق السيادي للدولة في هذا الإطار، وهل ما تضمنته يعد من قبيل التزيُّد ليس إلا. في الواقع يمكن القول بأن هذه المادة أدرجت هذا الحكم ضمن صك دولي ملزم هذا من جهة، ومن جهة ثانية، فإن الجانب السياسي للمسألة مختلف تماما، فأحد الأهداف الرئيسية للاتفاقية هو تأمين تكافؤ الفرص في عالم أكثر تعقيدا، ومحاط بالكثير من الاتفاقيات القائمة التي لها تأثير مقيّد لحرية الأطراف. ومن هنا فإن هذه الاتفاقية، تحاول أن تجد لها مكانا ضمن محفل الاتفاقيات النافذة دوليا لتنظّم مجالها الخاص بها، وهو ميدان السياسات الثقافية الذي لم تطل تنظيمه أحكام تلك الاتفاقيات إلى الآن، أو نظمت بعض جوانبه جزئيا. ففي المجالات التي تتقاطع فيها أحكام اتفاقية اليونسكو مع الاتفاقيات القائمة بالفعل، تضمّنت الاتفاقية حكما يلزم الدول الأطراف بضرورة مراعاة الأحكام ذات الصلة من هذه الاتفاقية عند تفسير وتطبيق المعاهدات الأخرى التي تلتزم بها تلك الأطراف. وبالنسبة للمجالات التي لم تتناولها الاتفاقيات الأخرى، فإن الاتفاقية تلزم الدول الأطراف بمراعاة الأحكام ذات الصلة من هذه الاتفاقية عندما تريد الانضمام إلى اتفاقيات دولية أخرى.[9]

وثمة تساؤل آخر أثير بشأن مدى جدوى أو ضرورة الاستناد إلى ميثاق الأمم المتحدة والقانون الدولي ومبادئ حقوق الإنسان المعترف بها عالمياً على نحو ما تضمنته الفقرة الأولى من المادة الخامسة. ويبدوا أن صناع الاتفاقية، كان في ذهنهم أن الإعلانات الخاصة بحقوق الإنسان لا تتمتع بصفة الإلزام من الناحية القانونية، كما أن هناك صكوكا خاصة بحقوق الإنسان غير مطبقة وغير محترمة بنسبة مائة بالمائة في جميع أنحاء العالم، وعليه كان التصور المطروح هو استغلال أحكام هذه الاتفاقية باعتبارها أفضل السياقات المناسبة للتذكير بتلك المواثيق الخاصة بحقوق الإنسان، وجعل أحكامها متسقة مع بقية أحكام القانون الدولي عموما[10].

ثانيا: التدابير والسياسات الوطنية الرامية لحماية التنوع الثقافي

تضمنت المادة السادسة من اتفاقية اليونسكو جملة حقوق أطراف الاتفاقية على المستوى الوطني، والتي تمكّنها من وضع التدابير والسياسات الكفيلة بحماية أشكال التعبير عن التنوع الثقافي محليا. وفي هذا الصدد بيّنت الفقرة الثانية من ذات المادة بعض التدابير التي يمكن للدولة تبنيها، ومن بين ما تشمله:

- وضع تدابير توفّر للأنشطة والسلع والخدمات الثقافية الوطنية فرصاً تتيح لها أن تجد مكانها بين مجمل الأنشطة والسلع والخدمات الثقافية المتوافرة على الأراضي الوطنية فيما يتعلق بإبداعها وإنتاجها ونشرها وتوزيعها والتمتع بها، ويشمل ذلك التدابير المتعلقة باللغة المستخدمة في الأنشطة والسلع والخدمات المذكورة ؛

- وضع تدابير توفّر للصناعات الثقافية الوطنية المستقلة ولأنشطة القطاع غير الرسمي فرص الوصول الفعلي إلى وسائل إنتاج الأنشطة والسلع والخدمات الثقافية ونشرها وتوزيعها ؛

- وضع تدابير ترمي إلى تقديم مساعدات مالية عامة ؛

- وضع تدابير ترمي إلى تشجيع المنظمات التي لا تستهدف الربح والمؤسسات العامة والخاصة والفنانين وغيرهم من المهنيين العاملين في مجال الثقافة على تنمية وتعزيز حرية تبادل وتداول الأفكار وأشكال التعبير الثقافي والأنشطة والسلع والخدمات الثقافية، وعلى تحفيز روح الإبداع والمبادرة التجارية في أنشطتهم ؛

- وضع تدابير ترمي إلى إنشاء ودعم المؤسسات العامة بالطريقة المناسبة ؛

- وضع تدابير ترمي إلى تشجيع ودعم الفنانين وسائر المشاركين في إبداع أشكال التعبير الثقافي ؛

- وضع تدابير ترمي إلى تعزيز تنوع وسائل الإعلام، بما في ذلك من خلال هيئات الإذاعة والتلفزيون العامة.

ومن جهتها، أبرزت المادة السابعة من نفس الاتفاقية، جملة من التدابير الأخرى يمكن أن تتخذها الدولة لتعزيز أشكال التعبير الثقافي، ومنها تهيئة البيئة التي تشجع الأفراد والفئات الاجتماعية على القيام بإبداع أشكال التعبير الثقافي الخاصة بهم وإنتاجها ونشرها وتوزيعها والوصول إليها، مع إيلاء العناية الواجبة للظروف والاحتياجات الخاصة بالنساء وبشتى الفئات الاجتماعية، بما في ذلك الأشخاص الذين ينتمون إلى الأقليات وإلى الشعوب الأصلية.

وفي حالات الاستعجال التي قد تهدّد أشكال التعبير المحلية، أجازت المادة الثامنة لأي طرف في الاتفاقية تحديد ما إذا كانت هناك أوضاع خاصة تكون فيها أشكال التعبير الثقافي الموجودة على أراضيه معرضة لخطر الاندثار أو لتهديد خطير أو تتطلب بصورة ما صونا عاجلا، ومنحتها رخصة اتخاذ جميع التدابير الملائمة لحماية وصون أشكال التعبير الثقافي في الأوضاع المشار إليها في الفقرة 1 طبقاً لأحكام هذه الاتفاقية. على أن تلتزم تلك الدولة بإخطار اللجنة الدولية الحكومية المنشأة بموجب هذه الاتفاقية بجميع التدابير المتخذة لمواجهة مقتضيات الوضع، ويجوز للجنة أن تقدم توصيات ملائمة في هذا الصدد[11].

هذا وقد أوضحت المبادئ التوجيهية التي صيغت على مستوى اليونسكو أنه ينبغي على الطرف الذي يتخذ هذا النوع من التدابير الاستعجالية أن يقدم تقريراً إلى اللجنة الدولية الحكومية، مبيّنا فيه ما يأتي:

- يوضّح بأن الوضع لا يمكن اتخاذ إجراء بشأنه في إطار اتفاقيات أخرى لليونسكو ؛

- يحدّد طبيعة التهديد أو الخطر المحدق بأي شكل من أشكال التعبير الثقافي أو الصون العاجل المطلوب، عبر إشراك الخبراء والمجتمع المدني بما في ذلك المجتمعات المحلية على المستوى المحلي ؛

- يبيّن مصادر التهديد لا سيما من خلال بيانات واقعية ؛

- يحدّد أهمية أي من أشكال التعبير الثقافي ومدى تعرضه للخطر ؛

- يحدد طبيعة آثار التهديد أو الخطر على أيّ من أشكال التعبير الثقافي ؛

- يشرح التدابير المتخذة أو المقترحة من أجل معالجة الوضع الخاص، بما فيها التدابير القصيرة الأجل وتدابير الطوارئ أو الاستراتيجيات الطويلة الأجل[12].

ومن بين الممارسات التي أفرزتها الاتفاقية بشأن وضع السياسات الثقافية المحلية قيام البرازيل مثلا بإصدار قانون لتمويل الأنشطة الثقافية وإعادة إنشاء صندوق ثقافي وطني يضم تسعة صناديق قطاعية، وتم وضع برنامج الثقافة الحية "*Cultura Viva*" والذي يتضمن أكثر من 3000 نقطة ثقافية في كافة الولايات السبع والعشرين للاتحاد البرازيلي والذي نجح بشكل كبير في عملية إدماج المواطنين البرازيليين. وفي البرازيل دائما، تم أيضًا إنشاء برنامج «القسيمة الثقافية" في عام 2013، وهو برنامج يستهدف تزويد20 مليون عامل برازيلي كل شهر بقسيمة تبلغ قيمتها 25 دولارًا أمريكيًا يستطيعون من خلالها شراء تذاكر دور السينما والمسارح والمتاحف وكذلك الكتب والأقراص المدمجة وأقراص الفيديو الرقمية والسلع والخدمات الثقافية الأخرى. وفيما يتعلق بالجانب الاقتصادي للثقافة، أسّست البرازيل عام 2011 أمانة عامة للاقتصاد الإبداعي والتي كانت تنفّذ برنامجًا وطنيًا يتضمن جمع إحصاءات حول الثقافة ويزوّد الجهات المنتجة صغيرة ومتوسطة الحجم بالتمويل.[13]

ومن جهتها أصدرت جنوب إفريقيا الكتاب الأبيض حول السياسات الثقافية وقامت بمراجعته مع معهد اليونسكو للإحصائيات، وهو أحد الأنشطة التي ساهمت في تأكيد أهمية البيانات والإحصائيات ورسم الخرائط الخاصة بالتنوع الثقافي[14]. وتعكف فرنسا على تكييف أنظمة وأدوات سياستها الثقافية مع العصر الرقمي، عبر تمكين الجمهور من الوصول للأعمال والثقافة عبر شبكة انترنت ومكافأة المبدعين وتمويل أعمالهم وحماية ونشر حقوق الملكية الفكرية[15].

وفي أستراليا تم الإعلان عن السياسة الثقافية الجديدة والمعنونة بـ "أستراليا المبدعة" في عام 2013 وعلى مدى 4-

10 سنوات قادمة، وتتطلع هذه السياسة إلى تحقيق الأهداف الخمسة الشاملة التالية: 1) الاعتراف بمركزية السكان الأصليين والثقافات الخاصة بسكان جزر مضيق" توريس" التي تشكل جزءًا من الهوية الأسترالية واحترامهما والاحتفاء بها ؛ و 2) ضمان أن يعكس الدعم الحكومي تنوّع أستراليا وكافة المواطنين بغض النظر عن المكان الذي يعيشون فيه أو خلفياتهم الثقافية أو ظروفهم ؛ و 3) دعم تميّز الفنانين والمبدعين والدور الخاص الذي يؤدونه بصفتهم مصدراً للأعمال والأفكار الأصلية ؛ و4) تعزيز قدرة القطاعات الثقافية على المساهمة في الحياة الوطنية ورفاهية المجتمع والاقتصاد ؛ و 5) ضمان ازدهار الإبداع الأسترالي في عصر التكنولوجيا الرقمية وذلك من خلال دعم الابتكار وتطوير محتويات خلاقة جديدة وتعزيز المعرفة والصناعات الإبداعية. وصاحب إعلان هذه السياسة توجيه تمويل كبير وجديد للفنون والثقافة بغية تنفيذ مجموعة واسعة من المبادرات عبر الأهداف الخمسة جميعها.[16]

وفي الجزائر تضمن التعديل الأخير للدستور الجزائري الصادر بموجب **القانون 16-01** المؤرخ في 6 مارس 2016 إدراجا للغة الأمازيغية كلغة وطنية رسمية إلى جانب اللغة العربية بموجب المادة الرابعة من الدستور، مع التزام الدّولة بالعمل على ترقيّتها وتطويرها بكل تنوّعاتها اللّسانيّة المستعملة عبر التراب الوطني. وتطبيقا لذلك تّم إطلاق القنوات التلفزيونية والإذاعية لتقديم برامجها باللغة الأمازيغية. كما نصت المادة 45 من الدستور على إلتزام الدولة بحماية التراث الثقافي الوطني المادي وغير المادي. وبموجب **الأمر 06-03** المؤرخ في 28 فبراير 2006 والمتضمن شروط وقواعد ممارسة الشعائر الدينية لغير المسلمين، نصت المادة 2 على التزام الدولة بضمان التسامح والاحترام بين مختلف الديانات، وبيّنت المادة الثالثة أن الجمعيات الدينية لغير المسلمين تحظ بحماية الدولة، وحظرت المادة 4 استعمال الانتماء الديني كأساس للتمييز ضد أي شخص أو جماعة.

الفرع الثاني: حدود الحق السيادي للدولة في مجال حماية أشكال التعبير عن التنوع الثقافي

تخضع ممارسة الدولة لحقها السّيادي في وضع البرامج والسياسات الكفيلة بحماية أشكال التعبير عن التنوع الثقافي إلى مجموعة من الضوابط والشروط، إذ ينبغي أن تكون تلك التدبير متوافقة مع مواثيق حقوق الإنسان ذات الصلة (أولا)، إضافة إلى الإلتزامات الدولية الأخرى (ثانيا).

أولا: صكوك حقوق الإنسان المعترف بها عالمياً.

نصّت المادة الخامسة من اتفاقية اليونسكو على ضرورة مراعاة حقوق الإنسان بمناسبة إعداد السياسات الحمائية لأشكال التعبير عن التنوع الثقافي، ويبدوا أن هذه الإشارة إلى صكوك حقوق الإنسان المعترف بها عالميا، تؤكد من جهة على الطابع العالمي لحقوق الإنسان، وبصورة ضمنية تذكّر بالمادة 19 (حرية الرأي والتعبير) والمادة 27 الفقرة1(الحق في المشاركة الحرة في الحياة الثقافية للمجتمع) من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان لعام 1948. كما تشير ضمنيا إلى المادة 13 (الحق في التعليم) والمادة 15 (الحق في المشاركة في الحياة الثقافية) من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لعام 1966[17].

هذه الإشارة إلى جملة حقوق وإلتزامات الأطراف تعني أيضا تذكيرا لها بجانب من حقوق الإنسان، وهي حقوق الإنسان الثقافية التي تفرض على الدولة غالبا التزامات إيجابية. كما ينبغي التأكيد على أن ديباجة الاتفاقية تضمّنت حكما بشأن حقوق الإنسان والحريات الأساسية، كما تضمنت المادة الثانية من الاتفاقية مبدأ توجيهيا وهو "مبدأ احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية" (المبدأ الأول) وهو يمثل شرطا مسبقا من أجل حماية وتعزيز التنوع الثقافي.

وفي هذا الصدد أبرزت اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في تعليقها رقم 21 أن حماية التنوع الثقافي حتمية أخلاقية لا تنفصل عن احترام كرامة الإنسان، وهي تنطوي ضمنًا على التزام باحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وتقتضي الإعمال التام للحقوق الثقافية، بما فيها الحق في المشاركة في الحياة الثقافية[18].

وقد جعلت الاتفاقية من احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسية بصدد تنفيذ أحكامها مبدأ من مبادئها، حيث نصت المادة الثانية منها على أنه: "لن يتسنى حماية التنوع الثقافي وتعزيزه ما لم تُكفل حقوق الإنسان والحريات الأساسية، مثل حرية التعبير والإعلام والاتصال، وما لم تُكفل للأفراد إمكانية اختيار أشكال التعبير الثقافي. ولا يجوز لأحد التذرع بأحكام هذه الاتفاقية لانتهاك حقوق الإنسان

والحريات الأساسية المكرسة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أو المكفولة بموجب القانون الدولي أو لتقليص نطاقها".[19]

ينبغي الإشارة أخيرا إلى أن وضع السياسات الثقافية، والتدابير اللازمة لتنفيذ هذه السياسات، مع التقيد بالإلتزامات الدولية الخاصة بحقوق الإنسان ليست بالسهلة، وربما قد تلجأ الدولة إلى انتهاك هذه الحقوق الأخيرة تحت مبرر تنفيذ حقوق والتزامات اتفاقية اليونسكو[20].

ثانيا: الإلتزامات الدولية الأخرى

بداية ربطت المادة الخامسة ممارسة الدولة لحقها السيادي بضرورة أن تكون السياسات الثقافية متوافقة مع ميثاق الأمم المتحدة، ولعل المقصود بالضبط هو ربط أحكام الاتفاقية بالأحكام المتعلقة بأغراض ومبادئ الميثاق، فالفقرة الأولى من المادة الأولى من الميثاق تشدّد على الحفاظ على السلم والأمن الدوليين، وفي فقرتها الثانية أبرزت غاية إنماء العلاقات الودية بين الأمم على أساس احترام المبدأ الذي يقضي بالتسوية في الحقوق بين الشعوب وبأن يكون لكل منها حق تقرير مصيرها. وأبرزت الفقرة الثالثة غاية تحقيق التعاون الدولي على حل المسائل الدولية ذات الصبغة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإنسانية وعلى تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للناس جميعاً والتشجيع على ذلك بلا تمييز بسبب الجنس أو اللغة أو الدين ولا تفريق بين الرجال والنساء. كما أن الإشارة إلى الميثاق على النحو الوارد في المادة الخامسة يراد به ربط الاتفاقية بالمبادئ المتضمنة في المادة الثانية منه من فقرتها الأولى التي نصت على مبدأ المساواة في السيادة بين جميع الدول الأعضاء، وأيضا على مبدأ فض جميع منازعات أعضاء الهيئة بالوسائل السلمية[21].

وإضافة إلى ضرورة مراعاة أحكام ميثاق الأمم المتحدة، اشترطت المادة الخامسة أن تكون السياسات الثقافية للدولة متوافقة مع مبادئ القانون الدولي، ورغم أن هذا التعبير جاء واسعا جدّا، فإنه على الأرجح يشمل المبادئ التي تضمنتها معاهدة فيينا لقانون المعاهدات، ومن ضمنها مبدأ العقد شريعة المتعاقدين الوارد في المادة 20 من هذه المعاهدة[22].

خارج نطاق المادة الخامسة، تضمّنت المادة الثانية من الاتفاقية شرطا آخر لممارسة الدولة لحقها السيادي في اتخاذ التدابير والسياسات الحمائية لأشكال التعبير عن التنوع الثقافي، وهو مدرج ضمن مبدأ الانفتاح والتوازن، والذي بموجبه ينبغي على الدول لدى اعتماد أي تدابير لدعم تنوع أشكال التعبير الثقافي أن تسعى بالصورة الملائمة إلى تشجيع الانفتاح على الثقافات الأخرى في العالم، وأن تضمن اتفاق تلك التدابير مع الأهداف التي تتوخاها هذه الاتفاقية.[23]

المبحث الثاني

تأثير الاعتبارات السياسية والاقتصادية على الحماية المثلى لأشكال التعبير الثقافي

صاحبت أشغال المؤتمرين باليونسكو لإعداد الاتفاقية الخاصة بحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي الكثير من الصعوبات لإخراج الوثيقة النهائية للاتفاقية، وهو أمر عكسته الاعتبارات السياسية التي صاحبت إبرام الاتفاقية (المطلب الأول)، وكانت الصعوبة أشدّ على مستوى البحث عن حلّ توافقي يضمن عدم المساس بالمصالح الاقتصادية للدول الأطراف (المطلب الثاني).

المطلب الأول: الاعتبارات السياسية التي رافقت اعتماد اتفاقية اليونسكو

تداخلت العديد من العوامل والاعتبارات السياسية في مراحل إعداد اتفاقية اليونسكو، فقد بذلت الولايات المتحدة الأمريكية جهدا كبيرا لأجل منع اعتماد الاتفاقية واعتمدت في ذلك على أكثر من تبرير (الفرع الأول)، هذا إلى جانب عدم رغبة الدول الأطراف في تأسيس آلية حقيقة لفض المنازعات التي قد تنشأ عند تطبيق الاتفاقية (الفرع الثاني).

الفرع الأول: الرغبة الأمريكية في عرقلة اعتماد اتفاقية اليونسكو

تم اعتماد اتفاقية اليونسكو من طرف المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو، وكانت نتيجة التصويت المبدئي يوم 20 أكتوبر من عام 2005 لصالح الاتفاقية بأغلبية مائة واحد وخمسين151 دولة ضد ممتنعتين اثنتين وهما أستراليا و"كيريباتي Kiribati "[24]ومعارضتين وهما الولايات المتحدة الأمريكية والكيان الصهيوني. وقد رافق عملية التفاوض التي أفضت إلى اعتماد اتفاقية اليونسكو والتي استغرقت قرابة

العامين، تجاذبات سياسية كبيرة، ولم يكن الطريق سهلاً أمام لجان الصياغة في إخراج الاتفاقية في شكلها النهائي، حيث حاولت الولايات المتحدة الأمريكية مرارا وتكرار عرقلة اعتماد الاتفاقية وفقا للصياغة التي انتهت إليها، وقد قدمت في حملتها هذه أوجه اعتراضاتها، وهي[25]:

-1 إمكانية تفسير الاتفاقية على نحو يجعل منها عائقاً للإتجار في السلع والخدمات والمنتجات الثقافية نظرا لما يأتي:

(أ) غموض التعريفات المحددة لنطاق أعمال الاتفاقية ؛

(ب) غموض العلاقة فيما بين هذه الاتفاقية والاتفاقات الدولية الأخرى المتعلقة بالتجارة.

وهذا ما يقتضي إعادة صياغة الاتفاقية تفادياً لفرض الحكومات تدابير تجارية بحجة حماية الثقافة.

-2 غموض الاتفاقية فيما يخص حماية حقوق الإنسان والانسياب الحر للمعلومات والسلع ؛ فعلى الرغم من أن بعض النصوص تؤكد على حرية التعبير والمعلومات والاتصالات، فإن فقرات أخرى ترتضي فرض رقابة حكومية على هذه الحريات. وضُرب المثل بالمادة الثامنة التي ترخص للدول باتخاذ "كل الإجراءات المناسبة " لحماية وحفظ التعبيرات الثقافية من خطر محدق (Serious *Threat*)، وهذا كله يحتاج إعادة صياغة لضمان عدم المساس بهذه الحريات الأساسية، أو على الأقل لتفادي سوء التفسير بما يحدّ من حرية التعبير أو يقيّد الانسياب الحر للمعلومات.

وكان تخوف الولايات المتحدة في هذا الشأن هو أن الاتفاقية سوف تفتح الباب لتحكّم الحكومات في حريات الأفراد، حيث تصبح الحكومة هي من تحدّد للأفراد ما يقرؤونه أو يسمعونه أو يشاهدونه، وفي ذلك مساس بخياراتهم المستقلة وقناعاتهم الخاصة.

ولكن هذه الحملة الموجّهة من الولايات المتحدة قابلتها جهود حثيثة لتبنّي الاتفاقية من دولتين رئيسيتين وهما فرنسا وكندا، بحيث يشار إليهما باعتبارهما راعيتي الاتفاقية (*Treaty's Sponsors*) أو المحركين الأساسيين لها. حيث ذكّرت فرنسا مرارا وتكرارا بضرورة استبعاد الخدمات الثقافية والوسائل السمعية البصرية من المفاوضات التجارية حتى إذا كانت غير مادية وموزعة من خلال شبكة الانترنت، فهذه الخدمات تحتاج لمعاملة خاصة بسبب طبيعتها المزدوجة، فهي اقتصادية وثقافية على السواء. ولم تستطع الولايات المتحدة استمالة حليفتها التقليدية "إنجلترا"، حيث أعلن سفير إنجلترا لدى منظمة اليونسكو (*Timothy Craddock*) أن دولته اتفقت على ألا تتفق (*Agreed to disagree*) مع الولايات المتحدة الأمريكية، فلم تنضم إلى الولايات المتحدة الأمريكية في رفضها ولحقت بأوربا، واعتبرت يوم الموافقة على الاتفاقية يوماً عظيماً لمنظمة اليونسكو، وقال السفير الإنجليزي لدى "اليونسكو" أن هذه الاتفاقية "واضحة، متوازنة بعناية، ومتوافقة مع مبادئ القانون الدولي وحقوق الإنسان الأساسية"[26].

وهكذا انتهى الأمر بلجنة صياغة الاتفاقية إلى رفض الحجج الأمريكية، حيث تم إبراز نقاط ثلاثة:

- أن السلع والخدمات الثقافية لا يجب أن تعامل باعتبارها ذات قيمة تجارية فحسب بل لها قيمة، اقتصادية وثقافية، معا.
- إمكانية لجوء الدول الأعضاء إلى سياسات ثقافية ودعم للإبداع مثل الدعم المالي أو منح تخفيضات ضريبية للثقافات الوطنية مع مراعاة حقوق الإنسان وحرية انسياب المعلومات.
- عدم تعارض الاتفاقية مع باقي الاتفاقيات بل هي تسعى إلى دعمها (*Supportiveness*) وتكملتها (*Complementarily*) وعدم التبعية لها (*Non-Subordination*) [27].

ورغم محاولة لجنة الصياغة استرضاء الولايات المتحدة عبر الصياغة المقدمة للمادة 20 من الاتفاقية، وبالذات فيما أوردته من أن تفسير هذه الاتفاقية ليس من شأنه أن يعدّل في حقوق والتزامات الدول الأعضاء طبقاً لاتفاقيات أخرى، في إشارة ضمنية إلى اتفاقيات منظمة التجارة العالمية، ولكنها لم تفلح في استمالتها. وأكثر من ذلك، سعت الولايات المتحدة عبر أداة الضغط السياسي والاقتصادي إلى حمل بلدان العالم على مقاطعة الانضمام إلى هذه الاتفاقية، رافعة شعار أن الانضمام إلى هذه الاتفاقية سيؤدي إلى الإخلال بالتماسك الوطني، وإن من شأن الاتفاقية أن تثير الخلافات أكثر من إسهامها في توفير فرص للتعايش والتعاون، مثلما صرحت بذلك كوندوليزا رايس (Consolez *Rice*) أمام الأمين العام لمنظمة اليونسكو. ويظل الخوف قائماً من ضغوط الولايات المتحدة الأمريكية من

خلال اتفاقات الشراكة التجارية على الدول الساعية للتنمية، بجعل عدم الانضمام لهذه الاتفاقية شرطاً لهذه الشراكة [28].

الفرع الثاني: الرغبة السياسية في عدم تضمين اتفاقية اليونسكو آلية حقيقية لفض المنازعات

إذا كان إصرار مجموع المؤتمرين على التأكيد على الحق السيادي للدولة في وضع السياسات الثقافية يعكس إلى حد ما تكريس الخصوصية الثقافية على النحو الذي أوردناه فيما سبق، فإن ذلك يعكس أيضا تلك الرغبة السياسية في عدم إدراج التزامات تفصيلية قوية ضمن أحكامها تكون حجة على أطرافها وترك هامش كبير للدول للمناورة على نحو قد يضعف تحقيق أهداف وغايات الاتفاقية، ويظهر هذا بالخصوص على مستوى افتقاد الاتفاقية لآلية فعالة لفض المنازعات التي قد تنشأ بمناسبة تنفيذ أحكامها.

تنص المادة 25 من اتفاقية اليونسكو على ما يأتي: " 1- في حالة نشوء خلاف بين الأطراف في الاتفاقية بشأن تفسير أو تطبيق هذه الاتفاقية، تسعى الأطراف المعنية إلى حل الخلاف عن طريق التفاوض ؛ 2- إذا تعذّر على الأطراف المعنية التوصل إلى اتفاق عن طريق التفاوض، فلها أن تسعى معاً إلى طرف ثالث طلباً لمساعيه الحميدة أو وساطته ؛ 3- في حالة عدم التماس المساعي الحميدة أو الوساطة، أو في حالة عدم التوصل إلى تسوية الخلاف عن طريق التفاوض أو المساعي الحميدة أو الوساطة، يجوز للأطراف المعنية اللجوء إلى التوفيق وفقاً للإجراءات المبينة في ملحق هذه الاتفاقية، وتنظر الأطراف بحسن نية في اقتراح لجنة التوفيق لحل الخلاف ؛ 4- يجوز لأي طرف أن يعلن، لدى التصديق على هذه الاتفاقية أو قبولها أو الموافقة عليها أو الانضمام إليها، أنه لا يعترف بإجراءات التوفيق المشار إليها أعلاه، ويجوز لأي طرف أصدر إعلاناً من هذا النوع أن يسحبه في أي وقت بموجب إخطار يوجهه إلى المدير العام لليونسكو."

وقد تضمن الملحق المرفق بالاتفاقية إجراءات التوفيق، حيث تشكل لجنة التوفيق وفقا للمادة الأولى من الملحق بناء على طلب أحد طرفي الخلاف. وتتألف اللجنة من خمسة أعضاء يعين كل طرف عضوين فيها ما لم يتفق طرفا الخلاف على غير ذلك، ويشترك هؤلاء الأعضاء في تعيين رئيس لها. وضمن المادة الثالثة، ورد أنه في حال عدم قيام أحد الأطراف بتعيين أعضائه في لجنة التوفيق في غضون شهرين ابتداءً من تاريخ طلب تشكيل اللجنة، يقوم المدير العام لليونسكو بإجراء التعيينات في غضون فترة شهرين إضافية إذا دعاه الطرف الذي طلب تشكيل اللجنة إلى ذلك. وإذا لم يتم اختيار رئيس لجنة التوفيق في غضون شهرين بعد تعيين آخر أعضاء اللجنة، يقوم المدير العام بتعيين رئيس للجنة خلال فترة شهرين إضافية إذا طلب منه أحد الأطراف ذلك (المادة الرابعة). على أن تتخذ لجنة التوفيق قراراتها بأغلبية أصوات أعضائها، وتحدد بنفسها إجراءاتها، ما لم يتفق أطراف الخلاف على غير ذلك، وتصدر اقتراحاً لحل الخلاف وتعرضه على الأطراف للنظر فيه بنية حسنة (المادة الخامسة).

والواضح من خلال الآلية المقترحة لحل النزاعات التي قد تنشأ بين أطراف الاتفاقية بشأن تنفيذ الالتزامات الواردة فيها أنها تتميز بما يأتي:

- افتقاد الاتفاقية لآلية حقيقية لفض المنازعات مثل تلك الآلية المقترحة مثلا لتسوية المنازعات التجارية بالمنظمة العالمية للتجارة، ومثل هذا الأمر يضعف كثيرا من فعالية الاتفاقية ويمنع تفعيلها بالشكل الذي يضمن تنفيذ الالتزامات الواردة فيها.

- آلية التفاوض تكون بين أطراف النزاع بعيدا عن منظمة اليونسكو، وهذا خلافا لأحد المقترحات أمام لجنة صياغة الاتفاقية بشأن ربط المفاوضات بمقر اليونسكو.

- آلية التوفيق والمساعي الحميدة جوازية وغير إلزامية، وبالتالي يمكن لأطراف النزاع استبعادها.

- آلية التوفيق المقترحة ليست إلزامية كذلك، سواء من حيث اللجوء إليها مادام لأطراف الاتفاقية الإمكانية القانونية لاستبعاد هذه الآلية عند التصديق على الاتفاقية، أو من حيث تنفيذ التوصيات الصادرة عن لجنة التوفيق، باعتبار التنفيذ مرتبط برغبة الأطراف، لا بل إن الصياغة التي تضمنها الملحق تدعو الأطراف للنظر فقط في مقترح لجنة التوفيق بحسن نية، ومثل هذه الصياغة ضعيفة للغاية ولا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تلزم الأطراف بالحل المقترح.

- لا مجال للأفراد للوصول مباشرة إلى آلية فض المنازعات المقترحة، فهي ترتبط بأطراف الاتفاقية من دول ومنظمات حكومية لا غير. وهذا من مواطن ضعف الاتفاقية إذا ما قارنّاها مثلا بمنظومة حقوق الإنسان الأوربية التي تتيح

للأفراد رفع منازعاتهم مباشرة أمام المحكمة الأوربية لحقوق الإنسان.

وبالمحصلة يمثل ضعف آلية تسوية المنازعات التي قد تنشأ عن تطبيق اتفاقية اليونسكو أحد المآخذ الرئيسية على هذه الاتفاقية، وهي إذا كانت تعكس من جهة صعوبة التوافق على إنشاء آلية إلزامية حقيقة لفض المنازعات، فإنها تعكس من جهة أخرى الرغبة التي تكاد تكون مشتركة بين واضعي الاتفاقية في عدم وضع هذا النوع من الآليات، لتبقى ممارسة الحق السيادي للدولة في وضع سياساتها الثقافية بعيدة عن الرقابة والمتابعة، حتى مع تنصيص اتفاقية اليونسكو على التزام الدول بوضع تلك السياسات على هدى مبادئ الاتفاقية.

ولن تكون منظومة اتفاقية اليونسكو، على الأرجح، المكان المناسب لفض المنازعات المتعلقة بالهوية الثقافية وأشكال التعبير عنها، وهذه مشكلة حقيقية بالنظر إلى التحديات التي أفرزتها سياسات بعض الدول مثل الدانمرك التي سمحت بالاعتداء على الهوية الإسلامية عن طريق استخدام الرسومات المسيئة للرسول عليه الصلاة والسلام وكذلك فرنسا التي سمحت بنشر الرسومات المسيئة للرسول الكريم في صحيفة "شارلي إيبدو"، ودافعتا عن ذلك بإسم حرية التعبير. أو في الحالات التي منع فيها لباس الزي الديني (الحجاب أو النقاب أو البرقع) وهو أحد أشكال التعبير الديني ولباس البحر الديني (البوركيني) في بلديتي "نيس *Nice*" و " فيلنوف لوبي *Villeneuve-Loubet* " بفرنسا بإسم الحفاظ على النظام والأمن العام، مع أنها في نفس الوقت، أي فرنسا، سمحت للراهبات المسيحيات بالتواجد على شواطئ البحر وهن ملتحفات زيّهن الديني. أو في الحالات التي مُنعت فيها مآذن المساجد في سويسرا وهي أيضا شكل من أشكال التعبير الديني. وربما يكون أفضل المتاح هو الرجوع إلى المحاكم الوطنية أو الآليات التي تتيحها منظومة حقوق الإنسان العالمية أو المحكمة الأوربية لحقوق الإنسان استنادا إلى حق كل شخص في التعبير عن نفسه وإبداع أعماله ونشرها باللغة التي يختارها وحريته في إظهار دينه ومعتقداته، وأيضا استنادا إلى مبادئ عدم التمييز.

لقد أثار إقدام كل من بلديتي " نيس" و " فيلنوف لوبي" على منع ارتداء لباس البحر الإسلامي (البوركيني) بإسم الحفاظ على الأمن والسلامة العامة جدلا كبيرا في الساحة الفرنسية. وبعيدا عن الجدال السياسي، كانت الكلمة العليا لسلطة القضاء الحامي للحقوق والحريات، فبعد الدعوى التي رفعت من طرف كل من رابطة حقوق الإنسان وجمعية الدفاع عن حقوق الإنسان الجماعي ضد الإسلاموفوبيا في فرنسا ضد قرار بلدية " فيلنوف لوبي"، أصدر مجلس الدولة الفرنسي بتاريخ 26 أوت 2016 قراره بإلغاء قرار البلدية على أساس أن البلدية المذكورة لم تقدم الأدلة الكافية لإثبات التهديد الذي يمثله ارتداء هذا اللباس على الأمن العام، وخلص المجلس إلى اعتبار قرار البلدية انتهاكا خطيرا للحقوق والحريات الأساسية، وبالذات حرية الدخول والخروج وحرية الضمير والحرية الشخصية[29].

إلى جانب المحاكم الوطنية، يضمن القانون الدولي لحقوق الإنسان حق كل فرد في حرية التعبير، وحرية إظهار دينه ومعتقداته كيفما يشاء، وهذه الحريات تمتد إلى مظهر المرء وما يختاره لنفسه من الثياب، وعليه فلا يجوز للدول فرض شروط وقيود واجبة التطبيق على الجميع مما يلزم النساء بارتداء أو عدم ارتداء ثيابهن على نحو أو آخر. وإذا كان القانون الدولي لحقوق الإنسان يجيز فرض قيود معينة على ممارسة الحق في حرية التعبير، بما في ذلك التعبير عن العقائد الدينية ومظاهرها، ولكن ذلك مرهون بتوافر شروط ثلاثة وهي:1) أن يكون منصوصاً عليها في القانون ؛ 2) أن تلبي غرضاً مشروعاً ومحدداً يجيزه القانون الدولي ؛ 3) إثبات ضرورتها وملاءمتها لذلك الغرض[30].

والأغراض المشروعة المسموح بها هي ضمان احترام حقوق الآخرين أو حماية مصالح عامة معينة (الأمن الوطني أو السلامة العامة أو النظام العام أو الصحة أو الآداب)، على أن تتم إقامة الحجة على ضرورية أي قيود من هذا القبيل لتلبية الغرض المنشود على نحو ما ذكرته المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان حينما فرضت أن تكون تلك القيود ملبّية لـ "حاجة اجتماعية ملحة". وينبغي أيضا أن تكون تلك القيود أقلّ تدخلاً أو مساساً بحقوق الإنسان، ولا ينبغي أن تكون تمييزية ولا يجوز أن تؤدّي إلى تقويض الحق ذاته. وارتداء رمز أو لباس ديني أو تقييده كلاهما قد يؤثر بطرق عديدة ومختلفة على ممارسة طائفة من حقوق الإنسان، ومن ثم فإن تقييم مشروعية أي قيود يقتضي دائماً إمعان النظر في كل حالة على

حدة، مع الاعتداد بالحقائق الثابتة لا الافتراضات أو التكهّنات[31].

وإذا كان فرض بعض القيود المحددة تحديداً واضحاً على ارتداء النقاب الذي يغطي الوجه بالكامل لأغراض تتعلق بالسلامة العامة أمرا مشروعا، ولكن في غياب أي دليل على وجود صلة بين ارتداء النقاب ومخاطر السلامة العامة، لا يجوز فرض قيود على حرية التعبير والدين على نحو ما ينطوي عليه الحظر التام لارتداء النقاب في الأماكن العامة. كما لا يسوغ فرض قيود على ارتداء الحجاب بدعوى أن نسبة من الناس يعترضون عليه، ولقد ذكرت المحكمة الأوروبية لحقوق الإنسان مراراً وتكراراً أن الحق في حرية التعبير يتضمن أشكال التعبير "المثيرة لاستياء أو استنكار أو انزعاج الدولة أو أي فئة من الناس"[32].

المطلب الثاني: إمكانية تعارض أحكام اتفاقية اليونسكو مع قانون المنظمة العالمية للتجارة

يطرح تنفيذ اتفاقية اليونسكو صعوبات خاصة على أطرافها الذين يكونون في نفس الوقت أطرافا في المنظمة العالمية للتجارة. وتتمثل المشكلة المثارة في إمكانية تعارض إلتزامات الدولة بموجب اتفاقية اليونسكو عن التزاماتها بموجب قانون المنظمة العالمية للتجارة (الفرع الأول)، وكيفية حل هذا التنازع (الفرع الثاني).

الفرع الأول: أوجه التعارض بين اتفاقية اليونسكو وقانون المنظمة العالمية للتجارة

أبرزت اتفاقية اليونسكو أن أحد أهدافها هو تكريس الاعتراف بالطبيعة المتميزة للأنشطة والسلع والخدمات الثقافية بوصفها حاملة للهويات والقيم والدلالات (المادة 1/ز). وعلى أهمية هذا المبدأ، فإن تعبير الأنشطة والسلع والخدمات الثقافية يتقاطع مباشرة باتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة التي تنظم الجوانب التجارية لهذه الأنشطة. والواضح أن اتفاقية اليونسكو استرسلت في هذا الجانب مبيّنة في ديباجتها أن الأنشطة والسلع والخدمات الثقافية الحاملة للهويات والقيم والدلالات تتسم بطبيعة مزدوجة اقتصادية وثقافية، وبأنها يجب ألا تعامل على أنها ذات قيمة تجارية فقط (الديباجة/ 18). وفي سعيها لتحقيق هذا الهدف تتمتع اتفاقية اليونسكو بنطاق واسع إلى حدّ ما في مجال التطبيق، وهو ما أبرزته المادة الثالثة بنصها على: "تطبق هذه الاتفاقية على ما تعتمده الأطراف من سياسات وتدابير تتعلق بحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي". بما تشمله من أشكال التعبير الناشئة عن إبداع الأفراد والجماعات والمجتمعات والحاملة لمضمون ثقافي (المادة 3/4)، ويقصد بعبارة "المضمون الثقافي" المعاني الرمزية والأبعاد الفنية والقيم الثقافية المستمدة من الهويات الثقافية أو المعبرة عنها (المادة 2/4).

وبالنظر إلى الصياغة التي حملتها الاتفاقية على النحو السالف، أعرب بعض أعضاء المنظمة العالمية للتجارة عن قلقهم بشأن هذه التعاريف الواسعة والشمولية، والتي قد تمتد لنطاق غير محدود من المنتجات بما في ذلك "ألعاب الكمبيوتر وتصميم الأشياء والخدمات المعمارية والخدمات الطبية والخدمات السياحية والسيارات والفولاذ والمنسوجات والنحاس، بل وحتى المنتجات الفلاحية كالأرز. وبالتالي فإن اتفاقية اليونسكو يمكن أن تؤثر سلبا على العديد من المجالات التي تنظمها اتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة مثل الاتفاقية العامة للتعريفة الجمركية والتجارة (الجات *GATT*) لعام 1994، والاتفاقية العامة لتجارة الخدمات (الجاتس *GATS*)، واتفاقية الجوانب المتصلة بالتجارة من حقوق الملكية الفكرية (تريبس *TRIPS*)[33]. وربما يجد هذا الطرح دعما له بالنظر إلى مدلول السلع والخدمات الثقافية الذي تبنته اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، فقد بيّنت اللجنة أن هذا المدلول يشمل: " ... هو وجود السلع والخدمات الثقافية المتاح لكل فرد التمتع بها والإفادة منها، بما فيها المكتبات والمتاحف والمسارح ودور السينما والملاعب الرياضية؛ والآداب، بما في ذلك الفولكلور، والفنون بجميع أشكالها؛ والأماكن المفتوحة المشتركة الضرورية للتفاعل الثقافي، مثل المنتزهات والميادين والجادات والشوارع؛ وهبات الطبيعة، مثل البحار والبحيرات والأنهار والجبال والغابات والمحميات الطبيعية، بما في ذلك النباتات والحيوانات الموجودة فيها، التي تعطي الأمم طابعها وتنوعها البيولوجي؛ والسلع الثقافية غير المادية، مثل اللغات والعادات والتقاليد والمعتقدات والمعارف والتاريخ، وكذلك القيم، التي تشكل هوية الأفراد والمجتمعات وتسهم في تنوعهم الثقافي . وهناك، من بين كل السلع الثقافية، سلعة

ثقافية ذات قيمة خاصة هي التقارب المثمر بين الثقافات الذي يحدث حيثما يتسنى للجماعات والأقليات والمجتمعات المختلفة تقاسم نفس الأرض بحرية"[34].

يتمثل جوهر اتفاقية اليونسكو في بعض "المبادئ التوجيهية" في أوردتها المادة الثانية ، ومن بينها مبدأ احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية (المبدأ 1)؛ ومبدأ السيادة الذي يتيح للأطراف الحق السيادي في اعتماد تدابير وسياسات لحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي على أراضيها (المبدأ 2)؛ ومبدأ الانفتاح والتوازن الذي يلزم الدول لدى اعتماد أي تدابير لدعم تنوع أشكال التعبير الثقافي بأن تسعى إلى تشجيع الانفتاح على الثقافات الأخرى في العالم ، وأن تضمن اتفاق تلك التدابير مع الأهداف التي تتوخاها هذه الاتفاقية (المبدأ 8).

وتم تكريس هذه المبادئ العامة من خلال سلسلة من الأحكام الموضحة لحقوق والتزامات الأطراف ، كتلك الواردة في المادة 6 التي تجيز لأي طرف أن يعتمد في إطار سياساته وتدابيره الثقافية تدابير ترمي إلى حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي داخل أراضيه (الفقرة 1)، ومن بينها التدابير التي ترمي إلى تقديم مساعدات مالية عامة وتدابير توفير الفرص للأنشطة والسلع والخدمات الثقافية الوطنية التي تتيح لها أن تجد مكانها بين مجمل الأنشطة والسلع والخدمات الثقافية المتوافرة على الأراضي الوطنية ، فيما يتعلق بإبداعها وإنتاجها ونشرها وتوزيعها والتمتع بها (الفقرة 2/ ب). ومثل هذه التدابير المتاحة للدولة يمكن أن تتعارض مع مبدأ المعاملة الوطنية الوارد في اتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة [35]. والمقصود بهذا المبدأ هو منح الخدمات الأجنبية ومورّديها من الدول الأعضاء ميزات لا تقل عن المعاملة التي تحظي بها الخدمات الوطنية ، وينص هذا المبدأ على أنه يجب معاملة المنتج المستورد بعد دفع الرسوم الجمركية نفس المعاملة التي يلقاها المنتج الوطني المماثل ، أي أنه ينبغي عدم التمييز عند فرض الرسوم مثلا بين السلع المستوردة والسلع المماثلة المنتجة محليا[36].

وثمة مشكلة محتملة تثيرها المادة 8 من اتفاقية اليونسكو التي تسمح للدولة باتخاذ تدابير لحماية أشكال التعبير الثقافي إذا كانت هناك أوضاع خاصة تكون فيها أشكال التعبير الثقافي الموجودة على أراضيها معرضة لخطر الاندثار أو لتهديد خطير أو تتطلب بصورة ما صونا عاجلا ، فهذه الإجراءات قد تتعارض أيضا مع مبدأ المعاملة الوطنية وفقا لاتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة. وذات المشكلة قد ترتبط بتنفيذ المادة 7 من اتفاقية اليونسكو التي تنص في فقرتها الأولى على إلتزام الدولة بتهيئة بيئة في أراضيها تشجع الأفراد والفئات الاجتماعية على القيام بإبداع أشكال التعبير الثقافي الخاصة بهم وإنتاجها ونشرها وتوزيعها والوصول إليها ، مع إيلاء العناية الواجبة للظروف والاحتياجات الخاصة بالنساء وبشتى الفئات الاجتماعية ، بما في ذلك الأشخاص الذين ينتمون إلى الأقليات وإلى الشعوب الأصلية ؛ وأيضا توفير سبل الوصول إلى أشكال التعبير الثقافي المتنوعة التي أبدعت في أراضيهم وفي سائر بلدان العالم. وحكم من هذا النوع من شأنه أن يتعارض مع مبدأ المعاملة الوطنية وفقا لاتفاقيات منظمة التجارة العالمية.

وقد ينشأ تعارض من نوع آخر مع مبدأ الدولة الأولى بالرعاية وفقا لشروط اتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة ، وهذا حال ما تضمنته المادة 12 من اتفاقية اليونسكو التي تنص على أن: " تسعى الأطراف إلى توطيد التعاون الثنائي والإقليمي والدولي فيما بينها من أجل تهيئة الظروف المواتية لتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي ... بغية تحقيق ما يلي على وجه الخصوص ... التشجيع على إبرام اتفاقات للإنتاج المشترك والتوزيع المشترك". وهو حال أيضا المادة 16 من ذات الاتفاقية التي تنص على أن: " تيسّر البلدان المتقدمة المبادلات الثقافية مع البلدان النامية بمنح معاملة تفضيلية ، من خلال الأطر المؤسسية والقانونية الملائمة ، لفنّاني هذه البلدان وسائر مهنيّيها والعاملين بها في مجال الثقافة ، وكذلك لسلعها وخدماتها الثقافية". ومثل هذه النصوص الواسعة المعنى قد تشجّع أعضاء المنظمة العالمية للتجارة على فرض تدابير تتعارض مع مبدأ الدولة الأولى بالرعاية العامة المنصوص عليه في اتفاقيات المنظمة بحيث لا تكون مسموح بها في أي بند من بنود المنظمة الخاصة بالمعاملة الخاصة والتمييزية لفائدة البلدان النامية[37].

الفرع الثاني: حل التنازع المحتمل بين التزامات اتفاقية اليونسكو والتزامات المنظمة العالمية للتجارة

بخصوص حل التنازع المحتمل بين التزامات اتفاقية اليونسكو والتزامات المنظمة العالمية للتجارة ، يبدوا أن

نصوص اتفاقية اليونسكو لن يكون بإمكانها التصدي للمشكلة (أولا)، وبالمقابل قد يكون استخدام الاستثناء الثقافي المنصوص عليه في اتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة بديلا فعالا في هذا الصدد (ثانيا).

أولا: عجز نصوص اتفاقية اليونسكو على حل النزاعات المحتملة لصالح حماية التنوع الثقافي

تنص المادة 20 من اتفاقية اليونسكو، والمعنونة بـ" العلاقة مع الصكوك الأخرى: الدعم المتبادل، والتكامل، وعدم التبعية"، على ما يأتي:

1-تقرّ الأطراف بأن عليها أن تفي بنية حسنة بالالتزامات التي تفرضها هذه الاتفاقية وجميع المعاهدات الأخرى التي تكون أطرافاً فيها. وعليه، ودون اعتبار هذه الاتفاقية تابعة إزاء الاتفاقيات الأخرى، فإنها:

(أ) تشجّع الدعم المتبادل بين هذه الاتفاقية والمعاهدات الأخرى التي تكون أطرافاً فيها؛ (ب) تضع الأحكام ذات الصلة من هذه الاتفاقية في اعتبارها، لدى تفسيرها وتطبيقها المعاهدات الأخرى التي تكون أطرافاً فيها أو لدى ارتباطها بالتزامات دولية أخرى.

2-لا يجوز تفسير أي حكم في هذه الاتفاقية على أنه يعدّل من حقوق الأطراف والتزاماتها بموجب المعاهدات الأخرى التي تكون أطرافاً فيها.

لم يكن اعتماد هذه المادة بالهيّن، فقد استغرقت صياغتها العديد من المفاوضات والمباحثات الطويلة والشاقة، فمجوعة المفاوضون الذين كانوا يرون في اعتماد الاتفاقية محاولة خفيّة لإبعاد الثقافة عن المنظمة العالمية للتجارة، ما كان يرضيهم سوى التنصيص الصريح على استبعاد ترجيح أحكام هذه الاتفاقية على الاتفاقيات التجارية تحت أي ظرف من الظروف، أما بالنسبة للغالبية العظمى من المفاوضين، فكان الرأي لديهم أن تجد الهواجس الثقافية مكانا لها كغيرها من الهواجس التجارية أو غيرها، ولذا ينبغي التأكيد على عدم تبعية هذه الاتفاقية لأي صك قانوني آخر[38].

وقد جاءت صياغة المادة على النحو الوارد أعلاه، موفّقة بين وجهتي النظر المثارة بشأنها، ففي حين جاءت الفقرة الأولى من المادة 20 متوافقة مع طرح الأغلبية التي تبنت الانشغالات الثقافية كموضوع وحيد للاتفاقية، قدّمت الفقرة الثانية بالمقابل ترضية للفريق المهتم بالانشغالات التجارية[39].

إن قراءة الفقرة الأولى من المادة 20، تبرز أول الأمر تذكيرا لأطراف الاتفاقية بضرورة تنفيذ الالتزامات المتضمنة فيها بحسن نية، وهو أمر لا يعدوا مجرد إعادة التأكيد على مبدأ من مبادئ القانون الدولي هو مبدأ حسن النية[40]. لتسترسل المادة في طرح ثلاثة عناصر كلها مرتبطة بالانشغالات التجارية، تناول العنصر الأول منها إبراز عدم تبعية الاتفاقية لغيرها من الصكوك والمواثيق الدولية، وجاء العنصر الثاني داعيا إلى تشجع الدعم المتبادل بين هذه الاتفاقية والمعاهدات الأخرى التي تكون أطرافاً فيها، وألزم العنصر الثالث الأطراف بمراعاة الأحكام ذات الصلة من هذه الاتفاقية لدى تفسيرها وتطبيقها المعاهدات الأخرى التي تكون أطرافاً فيها أو لدى ارتباطها بالتزامات دولية أخرى. وفي الواقع إن العناصر الثلاثة ترتبط ببعضها البعض، وهي تحمل ذات الغاية وهي حماية تنوع أشكال التعبير عن التنوع الثقافي وإيلاءه الأهمية التي يستحقها مثله مثل الانشغالات التجارية.

وقد أثير التساؤل حول ما إذا كانت الصياغة التي صيغت بها الفقرة الثانية توحي بأن ثمة تبعية لاتفاقية اليونسكو لاتفاقيات أخرى، وبالذات الاتفاقيات التجارية. وكانت الإجابة على هذا التساؤل تستند إلى المادة 30 من اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات، والتي نصت في فقرتها الثانية على ما يلي: " 2- إذا نصت المعاهدة على أنها خاضعة لأحكام معاهدة أخرى سابقة أو لاحقة، أو أنها لا ينبغي أن تعتبر غير منسجمة مع مثل هذه المعاهدة فان أحكام المعاهدة الأخرى المعنية هي التي تسود"، وليس هذا حال الفقرة الثانية من المادة 20 من اتفاقية اليونسكو، فلم يرد نص على تبعية هذه الأخيرة لأي اتفاقية أخرى، أو أنها لا ينبغي أن تتعارض مع اتفاقية أخرى، فما تضمنته ليس إلا تأكيد على أنها لا تعدّل من حقوق والتزامات الأطراف بموجب اتفاقيات أخرى تكون أطرافا فيها. ولدى قراءة الفقرتين معا، يتضح أن الاتفاقية تقف على قدم المساواة مع غيرها من الاتفاقيات، وليس هناك مجال لترجيحها على غيرها من الاتفاقيات أو العكس[41].

وإذا اتفقنا بشأن عدم تبعية اتفاقية اليونسكو لغيرها من الصكوك والمواثيق الدولية، وبالذات الاتفاقيات التجارية، ولا ترجيحا لها على هذه الأخيرة، فإن هذا لا يلغي

التأثير والتأثر المتبادل بينهما، وهو ما أوردته صراحة الفقرة الفرعية (أ) من الفقرة الأولى من المادة 20، فيما أسمته بـ "الاعتماد المتبادل" بين الاتفاقية وغيرها من الاتفاقيات. وهذا ما يعنى أنه يقع على الأطراف السعي بقدر المستطاع نحو مراعاة الانشغالات الثقافية مع الانشغالات التجارية سواء بسواء، دونما اختزال أو استبعاد لهذا الانشغال أو ذاك. وإذا ما طرأ أي نزاع بهذا الشأن، وجب تسويته ضمن سياق توفيقي بين الإنشغالين، وربما هذا ما أبرزته الفقرة الفرعية (ب) حين ألزمت الأطراف بالأخذ بعين الاعتبار للأحكام ذات الصلة من هذه الاتفاقية، لدى تفسيرها وتطبيقها المعاهدات الأخرى التي تكون أطرافاً فيها أو لدى ارتباطها بالتزامات دولية أخرى.

وقد يفيد في هذا الصدد الاستعانة بالمادة 21 من اتفاقية اليونسكو التي تبرز أهمية التشاور والتنسيق على الصعيد الدولي، وتلزم الأطراف بالترويج لأهداف هذه الاتفاقية ومبادئها في المحافل الدولية الأخرى[42]. وتزداد أهمية التشاور والتنسيق عندما تكون المسألة مثار ردود فعل معارضة على مستوى محافل دولية أخرى كالمنظمة العالمية للتجارة أو غيرها، كحالة المادة 16 من الاتفاقية بشأن المعاملة التفضيلية للبلدان النامية على النحو الذي أوردناه سالفا، أو غيرها من المواد.

ومع أهمية التشاور كأداة ودية لحل النزاعات المحتملة التي تنشأ بين التزامات الدولة بموجب اتفاقية اليونسكو والتزاماتها بموجب قانون المنظمة العالمية للتجارة، فإنه لن يكون كافيا وفعالا، وهذا ما تثبته مختلف تطبيقات هذه الآلية في حل النزاعات الدولية عموما، ولن يكون بإمكاننا الخروج بتصور واضح حول كيفية حل المنازعات الثقافية التجارية، وليست هذه الآلية التي يمكن أن تغلّب الالتزامات الثقافية على التجارية، وعليه ينبغي البحث عن الحل من خارج نصوص اتفاقية اليونسكو.

ثانيا: الاستثناء الثقافي: بديل ممكن في نصوص اتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة

طرح مفهوم "الاستثناء الثقافي" من طرف فرنسا في نهاية مفاوضات دورة أوروجواي عام 1993، للحفاظ على "هوية ثقافية" بمعزل عن النظام الاقتصادي المسيطر الذي ما وضعت اتفاقات المنظمة العالمية للتجارة إلا من أجل تكريسه، باعتبار أن السلع الثقافية والخدمات الثقافية والصناعات الثقافية لها وضع متميز يحول دون إخضاعها للقواعد التي تخضع لها التجارة فحسب، حتى لا تفقد ميزتها التنافسية. ويتضمن الاستثناء الثقافي عنصرين أساسيين لحماية المحتوى الثقافي المحلي (*Domestic Content*)، أولهما بفرض نسبة ثابتة لصالحه في السوق المحلي (*Domestic Content Requirement*) وثانيهما بتقديم الدعم والحوافز للإنتاج المحمي ليظل قادرا على المنافسة.[43]

قانونيا، لا يوجد نص صريح في قانون المنظمة العالمية للتجارة يتضمن ما يسمى بالاستثناء الثقافي كأداة لتعطيل أحد أحكام الاتفاقية لحماية المنتجات الثقافية، ولكن هناك بالمقابل ما يسمى ببنود "الاستثناءات العامة" كآلية مناسبة لإثارة قضايا حقوق الإنسان داخل المنظمة العالمية للتجارة في أي حالة تجد فيها دولة عضو نفسها خرقت القواعد الرئيسية لاتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة ذات الصلة، وتوفر هذه البنود الآلية التي من خلالها يمكن إبراز مصالح الدولة والتزاماتها الهامة بما فيها التزاماتها وسياساتها الثقافية التي قد لا تتوافق مع اتفاقيات المنظمة العالمية للتجارة.

وفي الحقيقة، هناك ثلاثة من الاستثناءات العامة التي يظهر أن لديها القدرة على استقطاب طائفة واسعة من القضايا الاجتماعية، بما فيها السياسات الثقافية، فهناك الاستثناء الذي يسمح للدول باتخاذ التدابير المناسبة لحماية الأخلاق العامة، والاستثناء الآخر هو ذلك الذي يسمح باتخاذ تدابير لحماية النظام العام، وهناك أيضا الاستثناء الذي يسمح باتخاذ تدابير لحماية حياة وصحة الإنسان والحيوان والنبات، ولأغراض دراستنا سوف نتوقف عند الاستثنائين الأولين دون الثالث.

1/ القيم الأخلاقية العامة

يعرف قاموس *Universal dictionary of the English Language* مصطلح "أخلاقي (*Moral*)" بأنه ما "يتصل، أو يتعلق بالفرق بين الصواب والخطأ في الأمور المتعلقة بالسلوك". أما قاموس *Webster's international new dictionary* " فيعرف هذا المصطلح بما "يطابق معيار ما هو حسن وصواب"[44].

لم يكن هناك في الواقع أي نقاش حول معنى المادة 20 (أ) من الاتفاق العام بشأن التعريفات الجمركية والتجارة

(GATT) خلال المفاوضات التي جرت من أجل إبرام الاتفاق العام بشأن التعريفات الجمركية والتجارة، والتفسير الأرجح لذلك هو أن المفاوضين التجاريين كان لديهم فهم مشترك لما يعنيه مصطلح "القيم الأخلاقية العامة"، ذلك أن المادة 20 ارتكزت على أحكام شاع إدراجها في اتفاقيات تجارية سابقة، ويمكن اعتبار هذه الاتفاقيات "أعمالا تحضيرية" لأغراض تفسير مصطلح "القيم الأخلاقية العامة" وبالتالي أداة صالحة للتفسير. وعلى أساس تحليل هذه الاتفاقيات السابقة والأسلوب الذي جاءت به المصطلحات ذات الصلة، قيل فيما يخص الاتفاق العام بشأن التعريفات الجمركية والتجارة (جات) بأن: "مجموعة السياسات التي تغطيها المادة 20(أ) (استثناء القيم الأخلاقية العامة) تشمل على الأقل العبودية والأسلحة والمخدرات والخمر والمواد الإباحية والدين والعمل الجبري"[45].

وهذا يعني أن "الاستثناء الأخلاقي" في الاتفاقيات التجارية يتضمن تاريخيا سلسلة من التدابير المتنوعة القائمة على فرضيات قيَمية منتقاة تخص قضايا مهمة بالنسبة لكل مجتمع على حدة في حينها، وبعض هذه الأمور مثل التحرر من العبودية أو العمل الجبري أصبحت معتبرة اليوم حقوقا من حقوق الإنسان. وبالنسبة للأمور الأخرى مثل التعامل مع الكحول فلكل مجتمع مساحة واسعة من الحرية لتحديد عتباته الأخلاقية بهذا الشأن[46].

2/ النظام العام

يرجع أصل مفهوم "النظام العام" إلى التعبير الفرنسي *Ordre Public* وقد كان يستخدم في القانون الفرنسي كسبب منطقي لإبطال العقود أو المعاملات الخاصة التي يُرى أنها تتعارض مع الأحكام الأساسية للقانون المحلي أو بعبارة أخرى "يُرى أنها تسيء إلى النظام العام"[47]. وهو الآن مفهوم راسخ في عدد من الاختصاصات القانونية الداخلية، كما أنه موجود في كثير من الاتفاقيات الدولية.

ورد في الحاشية 5 للمادة 14 (أ) من الاتفاق العام بشأن التجارة في الخدمات "جاتس" النص الآتي: "لا يمكن الاعتداد بالاستثناء المتعلق بالنظام العام إلا عند وجود تهديد حقيقي خطير فعلا لإحدى المصالح الأساسية للمجتمع". وإذا كان الأمر كذلك، فإنه سوف يكون من الصعب على هيئات تسوية المنازعات بالمنظمة العالمية للتجارة القول بأن قاعدة من قواعد حقوق الإنسان، ترد في معاهدة دولية لحقوق الإنسان تشارك فيها أطراف دولية كثيرة، لا تشكل مصلحة أساسية للمجتمع وبأن أي تهديد لهذه القواعد لا يكون خطيرا، إذا استخدمت القاعدة لحماية سكان الدولة التي تحتج بالاستثناء. وكما قيل، فإن "النظام العام ليس قيمة في حد ذاته، لكنه مذهب قانوني تعلو فيه القيم الأساسية التي ينبني عليها النظام القانوني على أية قوانين معينة تتصل بها، وبما أن حقوق الإنسان تمثل فعلا وبدقة مثل هذه القيم الأساسية، فلا ينبغي لأية قيود على استثناء النظام العام أن تمس باستخدام الاستثناء للاحتجاج بحقوق الإنسان[48].

وبشأن الإلتباس الذي قد يحدث بين مفهومي الأخلاق العامة والنظام العام، بيّن فريق التسوية في قضية "مرافق الميسر والقمار في الولايات المتحدة،" بأن "القيم الأخلاقية العامة " تصف "معايير السلوك الصحيح والخطأ المصون من قِبَل أو باسم المجتمع أو الأمة"، في حين أن "النظام العام" يحيل إلى "الحفاظ على المصالح الأساسية للمجتمع، كما تنعكس في السياسة العامة والقانون. ويمكن أن تتعلق هذه المصالح الأساسية، من بين أمور أخرى، بمعايير قانونية وأمنية وأخلاقية ". وفضلا عن ذلك، رأى فريق التسوية أن "القيم الأخلاقية العامة" و"النظام العام" هما مفهومان متباينان، لكن قد يكون بينهما بعض التداخل بما أن كلاً منهما يهدف إلى حماية قيم متشابهة بشكل كبير. ومن المناسب أيضا الإشارة إلى رأي فريق التسوية المبيّن بأن مصطلحي "القيم الأخلاقية العامة" و"النظام العام" يمكن أن يتغيرا في الزمان والمكان، حسب القيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية والدينية السائدة، وبأنه "ينبغي أن يُمنح أعضاء المنظمة العالمية للتجارة فرصة لتحديد هذين المفهومين وتطبيقهما على إقليم كل عضو حسب نظامه ومعاييره للقيم"[49].

خاتمة

يمكن في خاتمة هذه الدراسة حصر مختلف نتائجها فيما يأتي:

- تمثل حماية أشكال التعبير الثقافي وسيلة أساسية لحفظ التنوع الثقافي وإبراز الخصوصيات الثقافية لأي مجتمع من المجتمعات أو أية أقلية أو مجموعة بشرية، وعبر

حماية أشكال التعبير تلك يجد مفهوم الخصوصية الثقافية تكريسا له.

- رافقت مفاوضات إعداد الاتفاقية صعوبات ذات طابع سياسي واقتصادي، وهذا يدل على أنه ليس هناك شأن ثقافي خالص منفصل عن غيره من الشؤون السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

- يمثل إعتماد اتفاقية اليونسكو نصرا في حد ذاته لما يمثله من تعزيز وتأكيد لمفهوم الخصوصية الثقافية الذي يوفر فرصا لحوار مثمر، والتخلي عن فكرة أن الاختلاف يمهّد للصراعات والنزاعات الداخلية في الدولة.

- يمثل الإقرار بالحق السيادي للدولة في تبنّي سياساتها الثقافية ضمانة ودعامة للتكريس القانوني للخصوصية الثقافية، ذلك أن الدولة أقدر على فهم هوية المجتمع الذي تمثله وخصوصياته الثقافية، فهي في النهاية أقدر على وضع السياسات المناسبة.

- تفاديا لأي انحراف من جانب الدولة في ممارستها لحقها السيادي في تبنّي السياسات الثقافية المحلية، أوجدت اتفاقية اليونسكو مجموعة من الضوابط التي على هديها تُبنى تلك السياسات، ولعل أهمها ضرورة التقيد بأحكام القانون الدولي لحقوق الإنسان.

- يشكل التعاون الدولي عاملا مهما في تحقيق غايات الاتفاقية، ولكن بالنظر إلى الصيغ التي حوتها مواد الاتفاقية ذات الصلة، يلاحظ غياب صرامة القانون التي تفرض "الإلتزام" الذي يرتب المسؤولية في حالة الإخلال به، ويبقى تنفيذ تلك الأحكام مرهون برغبة أطراف الاتفاقية، وهو أمر قد ينعكس بالسلب على تحقيق غايات الاتفاقية، خصوصا إذا تم تنفيذ تلك الأحكام وفقا لمعايير انتقائية قد تبنى على الولاءات السياسية والتبعية الثقافية.

- يمثل غياب آلية إلزامية فعالة لتسوية المنازعات التي تنشأ بين أطراف اتفاقية اليونسكو أحد أهم المآخذ عليها، فبدون توافر هذه الآلية الإلزامية لن يكون تحقيق غايات الاتفاقية أمرا يسيرا، إذ قد تتعمد بعض الدول الأطراف عدم التقيد بالتزاماتها مادامت لا توجد آلية منازعاتية تضمن جبرها على الوفاء بتلك الالتزامات.

- إذا كان بإمكان أطراف اتفاقية اليونسكو غير المنضمين للمنظمة العالمية للتجارة أن تتبنّى سياسات حمائية لمنتجاتها الثقافية، إلا أن الأمر يبدو صعبا للغاية بالنسبة لأولئك المنضمين للمنظمة، فغالبا ما تصطدم تلك التدابير الحمائية بالتزاماتهم التجارية المنبثقة عن قانون المنظمة، ولن يكون الاعتماد على مواد اتفاقية اليونسكو كافيا لتبرير انتهاكهم لقانون المنظمة العالمية للتجارة، وليس لهم في هذه الحالة سوى الاعتماد على أحكام الاستثناءات العامة الواردة في قانون المنظمة لتمرير تلك السياسات.

- المقترحات:

بالنظر إلى مجمل ما ورد في الدراسة ونتائجها، نقدم بعض المقترحات التي قد تمكّن من تفعيل اتفاقية اليونسكو وتعزيز حماية الخصوصية الثقافية وحفظ التنوع الثقافي، وهي:

- ضرورة تطوير آلية تسوية المنازعات، ولما لا إنشاء آلية قضائية على غرار تلك المنشأة بالمنظمة العالمية للتجارة. مع الحاجة إلى إتاحة فرصة وصول الأفراد والأقليات والمجتمعات التقليدية إلى آليات التسوية تلك، لأن تصور الاعتداء على الخصوصية الثقافية لا يكون مرتبطا بالضرورة بعامل خارجي، بل قد يكون من جانب الدولة نفسها التي ينتمي إليها هؤلاء.

- إدارة عملية التفاوض بشأن النزاعات التي قد تنشأ بمناسبة تنفيذ أحكام الاتفاقية على مستوى منظمة اليونسكو، ومن شأن ذلك إضفاء الشفافية على العملية التفاوضية، وتجنب أي حلول تنجم عن أي ضغوط قد تمارس على الدول النامية من جانب الدول المتقدمة.

- تمكين اللجنة الدولية الحكومية المنشأة بموجب المادة 23 من اتفاقية اليونسكو من القيام بأدوار الوساطة أو التوفيق أو المساعي الحميدة في إطار فض المنازعات التي قد تنشأ بين أطراف الاتفاقية.

الهوامش

1. تتمثل الدول العربية التي صدقت على اتفاقية اليونيسكو في: الجزائر (2009)، مصر (2007)، الإمارات العربية (2012)، العراق (2013)، الأردن (2007)، الكويت (2007)، المغرب (2013)، موريتانيا (2015)، سلطنة عمان (2007)، فلسطين (2011)، قطر (2009)، سوريا (2008)، السودان (2008)، تونس (2007). أنظر الموقع الرسمي لليونسكو:
(http://www.unesco.org/eri/la/convention.asp?KO=31038&language=F&order=alpha)

2. اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي ، المؤتمر العام لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ، باريس ، 20 أكتوبر2005 ، المادة 4. متوفرة على الموقع: (http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002462/246264a.pdf)

3. اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، التعليق رقم 21 ، حق كل فرد في أن يشارك في الحياة الثقافية (الفقرة 1/ أ من المادة 15 من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية)، وثيقة الأمم المتحدة رقم: E/C.12/GC/21 ، 2009 ، الفقرة 22.

4. إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي ، اعتمد من طرف المؤتمر العام لليونسكو ، الدورة 31، 2 نوفمبر 2001 ، المادة 4. متوفّر على الموقع:**(http://www.ohchr.org/AR/ProfessionalInterest/Pages/CulturalDiversity.aspx)**

5. اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي ، الديباجة.

6. Sabine von Schorlemer , Peter-Tobias Stoll, The UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions, Springer , Berlin, 2012, p. 105.

7. اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي ، المادة 2 ، المبدأ 2.

8. S. von Schorlemer , P. Stoll, op. cit., p. 173.

9. Ibid., pp. 175-176.

10. Ibid., p. 176.

11. جدير بالذكر أن هذه الإمكانية ذكرتها ديباجة الاتفاقية ، حيث أقرت بضرورة اتخاذ تدابير لحماية تنوع أشكال التعبير الثقافي ، بما تنطوي عليه من مضامين ، لا سيما في الأوضاع التي تكون فيها أشكال التعبير الثقافي مهددة بأن تندثر أو معرضة لأن تلحق بها أضرار جسيمة.
أنظر: اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي ، الديباجة.

12. المبادئ التوجيهية التنفيذية ، اعتمدها مؤتمر الأطراف لليونسكو خلال دورته الثانية (باريس ، 15-16 جوان2009)، ثم خلال دورته الثالثة (باريس 14-15 جوان 2009)، ثم خلال دورته الرابعة(باريس ، 11-13 جوان 2013)، ثم خلال دورته الخامسة (باريس ، 10-12 جوان 2015)، **في:** منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ، النصوص الأساسية لاتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير عن التنوع الثقافي لعام 2005 ، منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ، فرنسا ، طبعة 2015 ، ص 30.

13. مؤتمر الأطراف في الاتفاقية الدولية لحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي ، الدورة العادية الخامسة ، باريس ، مقر اليونسكو ، 10-12 جوان 2015 ، وثيقة الأمم المتحدة رقم: CP/4.5/5CE/1 ، الصادرة بتاريخ: باريس ، 6 ماي2015 ، فقرة 32 ، ص 6-7.

14. المرجع نفسه ، فقرة 26 ، ص 5.

15. المرجع نفسه ، فقرة 257 ، ص 34.

16. المرجع نفسه ، فقرة 31، ص 6.

17. العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، اعتمد وعرض للتوقيع والتصديق والانضمام بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة 2200 ألف (د-21) المؤرخ في 16 ديسمبر 1966 ، تاريخ بدء النفاذ: 3 جانفي 1976.

18. اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، التعليق رقم 21 ، الفقرة 40.

19. اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي ، المادة 2 ، المبدأ 2.

20. S. von Schorlemer , P. Stoll, op. cit., p. 173.

21. ميثاق الأمم المتحدة ، وقّع في 26 حزيران/يونيه 1945 في سان فرانسيسكو في ختام مؤتمر الأمم المتحدة الخاص بنظام الهيئة الدولية ، دخل حيّز النفاذ في 24 تشرين الأول/أكتوبر 1945.

22. S. von Schorlemer , P. Stoll, op. cit., p. 173.

23. اتفاقية حماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي ، المادة 2 ، المبدأ 8.

24. كيريباتي أو رسميًا جمهورية كيريباتي (بالكيريباتية Ribaberiki Kiribati) هي دولة جزيرة تقع في المحيط الهادئ الأوسط الاستوائي ، العاصمة هي جنوب تاراوا. أصبحت كيريباتي مستقلة عن المملكة المتحدة في عام 1979 ، وأصبحت عضوًا كامل العضوية في الأمم المتحدة في عام 1999.
أنظر: ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، كيريباتي. https://ar.wikipedia.org/wiki/

25. محمد حسام محمود لطفي ، "التنوع الثقافي والملكية الفكرية: دراسة في اتفاقيتي »يونسكو" للتراث الثقافي غير المادي وحماية وتعزيز تنوع أشكال التعبير الثقافي" ، المجلة الدولية للملكية الفكرية ، جامعة البحرين ، المجلد 2 ، العدد 1 ، جانفي 2014 ، ص 28.

26. المرجع نفسه ، ص 26- 27.

27. المرجع نفسه ، ص 25-26.

28. المرجع نفسه ، ص 29.

29. Conseil d'Etat, statuant au contentieux, Nos 402742,402777, Ligue des Droits de l'Homme et autres –Association de Défense des Droits de l'Homme Collectif Contre l'Islamophobie en France, Ordonnance du 26 août 2016.

30. منظمة العفو الدولية ، "منع النقاب انتهاك للقانون الدولي لحقوق الإنسان" ، رقم الوثيقة:POL 30/005/2010 ، متوفر على الموقع الإلكتروني الآتي: http://www.amnestymena.org/ar/magazine/Issue16/Hijab.aspx?articleID=1021&media=print (تاريخ الاطلاع: 10 أوت 2016).

31. المرجع نفسه.

32. المرجع نفسه.

33. Tania Voon, Cultural Products and the World Trade Organization, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 2007, p. 186.

34. اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، التعليق رقم 21 ، الفقرة 16/أ.

35. T. Voon, op.cit., p. 186.

36. حشماوي محمد ، الاتجاهات الجديدة للتجارة الدولية في ظل العولمة الاقتصادية ، رسالة دكتوراه ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير ، جامعة الجزائر ، 2006 ، ص 125.

37. T. Voon, op.cit., p. 187.

38. إيفان برنييه ، "اتفاقية اليونيسكو حول تنوع أشكال التعبير الثقافي: وثيقة ثقافية على ملتقى طرق القانون والسياسة" ، متوفرة على الموقع الإلكتروني الآتي:
http://www.diversite-culturelle.qc.ca/fileadmin/documents/pdf/carrefour-du-droit_arabe.pdf (تاريخ الاطلاع: 5 جويلية 2016).

39. المرجع نفسه ، ص 21.

40. اتفاقية فيينا لقانون المعاهدات ، اعتمدت من قبل المؤتمر الأمم المتحدة بشأن قانون المعاهدات الذي عقد بموجب قراري الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 2166 المؤرخ في 5 ديسمبر 1966 ، ورقم 2287 المؤرخ في 6 ديسمبر 1967 ، وقد عقد المؤتمر في دورتين في فيينا خلال الفترة من 24 مارس إلى 26 ماي 1968 وخلال الفترة من 9 أفريل إلى 22 ماي 1969 ، واعتمدت الاتفافية في ختام أعماله في 22 ماي 1969 ، وعرضت للتوقيع في 23 ماي 1969 ، ودخلت حيز النفاذ في 27 جانفي 1980 ، المادة 26.

41. إيفان برنييه ، مرجع سابق ، ص 22.

42. المرجع نفسه ، ص 23.

43. محمد حسام محمود لطفي ، مرجع سابق ، ص 11.

44. نقلا عن: مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان ، حقوق الإنسان واتفاقيات التجارة الدولية: استخدام أحكام الاستثناءات العامة من أجل حماية حقوق الإنسان ، الأمم المتحدة ، 2005 ، ص 10.

45. المرجع نفسه ، ص 18.

46. المرجع نفسه ، ص 19.

47. المرجع نفسه ، ص 21-22.

48. المرجع نفسه ، ص 22.

49. Panel Report, United States - Measures affecting the cross-border supply of gambling and betting services, WTO Doc. WT/DS285/R, 10 November 2004, paras. 6.461 and 6.465-6.468.

روح التفلسف عند أبي الوليد ابن رشد – بحث في الدلالة والأبعاد-

The spirit of philosophy from the point of view of Averroes - Look for sense and dimensions –

تاريخ الارسال:03/03/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

نبيلة العمزاوي، جامعة محمد لمين دباغين -سطيف2
lamzaouiNnlamzaoui@gmail.com

الملخص

يحاول هذا البحث طرح مكانة التفلسف عند الفيلسوف القرطبي أبي الوليد بن رشد من خلال دراسة تحليلية لكتابه "فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال"، كاشفا دور هذه الروح في أفق تمثلاتنا الإسلامية، ببيان البعد الدلالي الوظيفي للفلسفة والبث في شرعيتها، قصد ردم الهوة بين المعرفي اليوناني والإسلامي وتَجاوز المساعي التقريبية لفلاسفة الإسلام من منطلق أنموذجه الفكري، والبحث في منتهاه وقف عند أبعاد هذه الروح وعلاقتها بالدين في الفكر العربي من خلال المطارحة العلمانية للمفكر اللبناني فرح أنطون. بُغية الخروج من نمطية الفهم التلفيقي إلى فهم أكثر وعيّ للمتن الرشدي في سياق داخلي يخدمه النص وخارجي مرتبط بالتاريخ.

الكلمات المفاتيح: الفلسفة، الحكمة، التأويل، النموذج الأرسطي، النموذج الكلامي.

Résumé

La présente étude tend à dévoiler le statut de la philosophie chez le philosophe Averroès (Abû Walid Muhammad Ibn' Rushd), à travers une analyse de son livre « Fasl Al Maqual»(Le Discours décisif) qui met en évidence les marques de sa philosophie dans nos représentations islamiques, en démontrant le concept fonctionnel de la philosophie. Ainsi, l'interstice créé suite au contact avec la pensée grecque est réduit et les démarches approximatives de certains philosophes penchées sur l'Islam, sont dépassées. La présente étude met à la fin l'accent sur les proportions de cet esprit philosophique et la relation entre la philosophie et la Charia dans la pensée arabe et ce à travers la thèse laïque du théoricien libanais Farah Antoine. Cette démarche a donc pour objectif d'échapper à la compréhension superficielle et de s'imprégner d'une conscience approfondie dans un contexte idéologique entretenu par le texte et le contexte externe lié à l'Histoire.

Mots clés : Philosophie, Sagesse, Interprétation, Paradigme d'Aristote, Paradigme théologique. La laïcité.

Abstract

The present study tends to reveal the status of the philosophy from the point of view of the philosopher Averroes (Abû Walid Muhammad Ibn ' Rushd), through an analysis of his book "Fasl Al Maqual" (The decisive Speech) which highlights the marks of his philosophy in our Islamic convictions, so that demonstrating the functional concept of the philosophy through the notion of interpretation. So, the gap created further to the contact with the Greek thought is reduced and the rough initiatives of many other philosophers are overtaken. The present study focuses in the end on the proportions of this philosophic spirit and the relation between the philosophy and the Sharia in the Arabic thought and through the laic theory of the Lebanese theorist Farah Antoine. This approach thus aims to escape the superficial understanding and to become impregnated with a consciousness gone deeper into an ideological context maintained by the text and context connected to the history.

Keywords: Philosophy, Wisdom, Interpretation, Aristotle's paradigm, Theological paradigm. Secularism.

فاتحة: بحث في سياق الإشكال

إن المتأمل في الدراسة التي خصّها أبو الوليد ابن رشد **Abû Walid Muhammad Ibn' Rushd** بمسمى **فصل المقال** تثير الكثير من التساؤلات، ولعل أبرزها التساؤل حول السياق الذي جاء فيه إشكال فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال، وضمن أيّ شروط برز؟ سؤال يحمل الكثير من الارتياب اعتبره فيلسوفنا سؤالا مشروعا لا يشكل إهانة إلى الشريعة، بل أراد من ذلك أن يُسائل الشرع، مثل أي شيء آخر قابل للمساءلة. هذه المساءلة التشكيكية قادت أبو الوليد نحو البحث في تراث الخطاب الشرعي، وتقديم قراءة واسعة لحجم الخصومات الفكرية والفلسفية وطبيعتها المحركة، تلك الخصومات التي تصدى لها أبي حامد الغزالي **Abi Hamid alghazali** بما صاغه من فكر سنّي لازم الأشعرية، رام به طرد الفكر الفلسفي ليتلمس مشروعية هذا الفكر داخل القول الشرعي بحثا عن الحق الذي لا ينكشف إلا من خلال التأويل.

ومن هذا السياق؛ كان التفكير الفلسفي في إطار الشريعة إحدى المسائل الكبرى في الثقافة الإسلامية والمعلم البارز لجدل الأنا بالآخر، التي تعدّ علاقة ملتبسة وجدّ معقدة، يكمن التعقيد فيها كون الغير الذي هو الحكمة بمثابة الجزء المريب المهدد لذاتيتنا الإسلامية، ليكون بذلك هذا الإقرار بمثابة إلزام أنطولوجي ناتج عن قابلية الأنا الإسلامي الذي وقع تحت وطأة الغير الذي يهاجمه، وهنا نقترح في هذا السياق تبيان حقيقة هذه الروح المغايرة في أفق تمثلاتنا التي يؤطرها الشرع، وقد أخذ هذا الإشكال ثلاث مناحي الأول؛ منحى الدمج. والثاني؛ منح الفصل. والثالث؛ منحى_الفصل مع وحدة الغاية وهو ما وقف عليه ابن رشد شرحا وتفصيلا في كتابه الفصل، لنتساءل على ضوء هذا التحليل مع ابن رشد:" **هل روح الحكمة مبثوثة في ثنايا الشريعة ولها ما يبررها أمّ لا؟ وللإجابة عن ذلك اقتضى التحليل تبيان العناصر الآتية:**

- روح التفلسف؛ من منطق المفهوم إلى منطق الوظيفة.
- روح التفلسف في الشريعة: في بيان حدود الاتصال والانفصال.
- الأبعاد الفكرية لإشكال حضور الحكمة في الشريعة عند ابن رشد في الفكر العربي.

أولا: روح التفلسف؛ من منطق المفهوم إلى منطق الوظيفة.

هدفنا في هذا المقام تبيان دلالة التفلسف عند أبو الوليد ابن رشد (1) والخصوصية التعريفية التي خصّه بها ضمن السّياق العام للثقافة اليونانية والإسلامية، فمفردة الفلسفة Philosophie بالفرنسية والإنجليزية Philosophy وباللاتينية Philosophia مشتقة من اليونانية وأصلها فيلا سوفيا ومعناه محبة الحكمة، وتطلق على العلم بحقائق الأشياء والعمل بما هو أصلح (2). وقد أبان الأصالة اليونانية للمفهوم أبو نصر الفارابي **Abu Nasr al farabi** (3) حين قال أن: ‹‹ **اسم الفلسفة يوناني وهو دخيل في العربية، وهو على مذهب لسانهم فيلسوفا ومعناه ايثار الحكمة. وهو في لسانهم مركب من فيلا ومن سوفيا، ففيلا الايثار وسوفيا الحكمة. والفيلسوف مشتق من الفلسفة، وهو على مذهب لسانهم فيلو سوفوس. فان هذا التغيير هو كتغيير كثير من الاشتقاقات عندهم، ومعناه المؤثر للحكمة. والمؤثر للحكمة عندهم هو الذي يجعل الوكد من حياته وغرضه من عمره الحكمة**›› (4). وهو ما أبرزه فيلسوفنا أبو الوليد في الحدّ التعريفي للفلسفة محافظا بذلك على دلالتها اليونانية الأرسطية وهي: ‹‹ **علم الوجود بما هو موجود**›› (5). وصيغة بما هو موجود تجرد الموجود وتعريه من كل صفاته **غير جوهرية** عندما يُعرض أمام الفيلسوف. وعليه فإن هذا العلم المسمى في المدونة الأرسطية حكمة هو: ‹‹ **الذي يفحص عن الحق بإطلاق**›› (6). والعلم الذي ارتضاه في ذلك ابن رشد في هذا المقام هو العلم بمعناه الأرسطي لعلم الفلسفة، وهو معرفة الكلي والشامل والضروري بإدراك علل الأشياء وأسبابها، غير أن ما يؤخذ على تعريف ابن رشد للتفلسف من منظور"محمد المصباحي" **(Mohamed Ali Mesbahi**[7] (هو ربطه الفلسفة بالبرهان؛ هذا الربط الذي أدى إلى تصور الفلسفة علما خالصا ممّا أبعدها عن الجدل والسفسطة والخلق وأغلقها في التفسير(8). وإن كان ابن رشد قد وازن بين الفلسفة أي علم الوجود بما هو موجود وحكمتي الجدل والسفسطة لا من باب الغاية والموضوع وإنما من باب اهتمامها وتعاطيهما للموجود العام، والنظر له نظرة كلية، وإذا عقدنا مقارنة بين الجدل والحكمة مثلا نقول؛ أن الحكمة تسعى إلى معرفة الموجودات بأقصى أسبابها خلاف الجدل

الذي على النقيض من ذلك يسعى للغلبة، موضوعها -أي الفلسفة كما قلنا سابقا -الموجود بإطلاق خلاف الجدل الذي لا موضوع خاص به ويُنظر له من باب الشهرة فقط (9).

بهذا النحو، يظهر أن التفلسف هو الشريعة الخاصة بالحكماء خلاف الشريعة العامّة (الدين) التي حددها الوحي الإلهي، والتي وُضعت بين **دفتي المصحف**، وعلى هذا: ‹‹ **وجب لها التعظيم لأنها دالة على اللفظ المخلوق لله وعلى المعنى الذي ليس بمخلوق**›› (10). وهو ما صرح به في كتابه "تفسير ما بعد الطبيعة" قائلا: ‹‹ **إن الشريعة الخاصة بالحكماء هي الفحص عن جميع الموجودات إذا كان الخالق لا يعبد بعبادة أشرف من معرفة مصنوعاته التي تؤدي إلى معرفة ذاته سبحانه على الحقيقة الذي هو أشرف الأعمال عنده واحظاها لديه**›› (11). نجد هنا أن ابن رشد يبين المعنى الخاص للشريعة كمقابل للمعنى العام ويمكن تلمس هذه الشريعة الخاصة بالعودة إلى نظرية العقل، التي تعكس لنا محاولة العقل الإنساني (العقل منّا) أي الإنسان الفيلسوف في الوصول إلى الذات المطلقة (الإلهية)، عبر مجاهدة عقلية بالصعود من المحسوس إلى المعقول ليصل الفرد إلى الله. ويقتضي هذا الاتصال امتلاءً معرفيا: ‹‹ **فما أظلم بين الإنسان وبين العلم الذي هو طريق إلى حصول هذا الكمال**›› (12). وهنا نصل إلى أن الفلسفة هي: الشريعة الخاصة بالعلماء الناظرة في معطيات العالم انطلاقا من العقل خلاف الشريعة العامّة (الدين) التي هي تسليم وانقياد وخضوع لمعطيات النص المنزل بصورة بسيطة محضة.

ويمكن تحديد الدور المناط للتفلسف من خلال جملة من التصريحات التي قدمها ابن رشد والتي ترصد لنا الممارسة المعرفية للفلسفة، لا الممارسة الدلالية التي تقف بنا عند مستوى النص، لا مستوى الواقع، إذ هي هنا: ‹‹ **رغبة في معرفة الأشياء والواقع عن طريق قضايا وأحكام، أي أنها بحث في ضروب التطابق بين الأقوال والأشياء من أجل الوصول إلى الحقيقة لا إلى المعنى كما هو في الممارسة الدلالية**›› (13). والأول نستهله من كتابه الفصل الذي أشار فيه إلى فعل الفلسفة الذي هو ‹‹ **النظر العقلي في الموجودات**›› (14). وعليه فالخطاب الفلسفي عند ابن رشد يشتغل على الكلي والنظري والمعقول والمطلق، قصد إدراك المبادئ الأولى والقصوى واهتمام ابن رشد بالمستوى النظري كان لهدف تأسيس قول علمي في ثنايا بعض الرؤى الإسلامية:" الرؤية الكلامية" التي حرمّت الطبيعة والعقل من أي فعل خاص بهما، وهو ما مثله موقف الغزالي(15) بعدم حاجة العالم الإسلامي للعلوم الوضعية إلاّ في حدود ضيقة للغاية، عندما تصبح فيها هذه العلوم خادمة للعلوم المتعلقة بالعبادة والمعاملة، وهو ما يظهر في إنكاره لمبادئ كالذاتية والسببية، مقابل القول بالعرضية والإمكان، إن من شأن هذه الرؤية الكلامية للعالم أن تنسف كل إمكانية لقيام علم عام للوجود، وعلوم خاصة بالطبيعة والعقل (16).

كما أن المنظور الكلامي في صيغته السينوية -ابن سينا **Ibn sina**/ **Avicenne**[17] - (على المستوى المعرفي والأنطولوجي قام بتوسيع صلاحيات العقل الفعال- الوجودية والمعرفية- إلى درجة أن صار هذا العقل واهبا للصور بالمعنيين الأنطولوجي والمعرفي، وهو ما يفضي إلى تعطيل الطبيعة والإنسان وسلبهما فعلهما ومعقوليتهما الذاتية، فتصير الطبيعة مجرد مناسبة لتدخل صورة، والعقل البشري مجرد مُطّلع وقارئ في مرآة العقل الفعال (18). كما أن القول الصوفي ناحية أخرى يذهب للإقرار بإمكانية الوحدة بالمبدأ الأول أو حتى إمكانية إدراكه إدراكا مباشرا في هذه الحياة، وهي بذلك لا تقر بالسير الذاتي للطبيعة، وبقدرة الإنسان على كشف قوانينها، وإنما يرى في الطبيعة تجليا من تجليات الإله أو آية من آياته لا يجوز المساس بها أو العمل على فك أسرارها ورموزها بالوسائل العقلية[19]. ولقد نبه ليو ستروس **Léo Strauss** (20) إلى هذا المعنى وهو تفرد الفلسفة العربية واليهودية بكونهما تنظران دائما إلى الحقيقة وتحكم عليها من جهة الشريعة‹‹ **فبالنسبة لليهودي والمسلم، ليس الدين، كما عند المسيحي، أي قبل كل شيء الإيمان المصاغ في مبادئ اعتقادية، وإنما هو الشريعة، والناموس من أصل إلهي وكذلك وبالمثل فإن العلم الديني أو المذهب ليس هو اللاهوت الدوغماطيقي Théologia revelata، وإنما هو علم الشريعة halaka أو الفقه**›› (21). ما يعني أن الفلسفة خلاف الشريعة تنحو للنظر العقلي لا إلى التدبير العملي للمجتمع والمنزل والسياسة والقانون وهو ما يشير له في كتابه التهافت: ‹‹ **فإن الحكماء من الفلاسفة ليس يجوز عندهم التكلم ولا الجدل في مبادئ الشرائع، وفاعل ذلك عندهم محتاج إلى الأدب الشديد. وذلك أنه لما كانت كل صناعة لها مبادئ،**

وواجب على الناظر في تلك الصناعة أن يسلم مبادئها، ولا يعرض لها بنفي ولا إبطال، كانت الصناعة العملية الشرعية أحرى بذلك. لأن المشي على الفضائل الشرعية هو ضروري عندهم، ليس في وجود الإنسان بما هو إنسان بل وبما هو عالم. ولذلك يجب على كل إنسان أن يسلم مبادئ الشريعة، وأن يقلد فيها›› (22). فكل الفضائل العملية تؤخذ بالعبادة أي تسليماً وتقليدا من الشريعة.

لكن لا ينبغي أن نفهم من هذا الشأن الوظيفي للشريعة أنها مجرد أحكام أخلاقية أو نصائح عملية وتدبيرات سياسية، بل هي أيضا نظام من المعتقدات والأحكام النظرية، التي تكوّن رؤية معينّة للعالم للعالم، غير أن الشريعة لا تعرض جوانبها النظرية عرضا صريحا متماسكا على نحو برهاني، وإنما تشير إليه على شكل تنبيهات، التي تعتبر من الخواص الذاتية للقول الشرعي، تارة على صورة تضاد بين نفس الجنس من الآيات وتارة على شكل تقابل بين جنسين مختلفين من الآيات، أي الآيات المحكمات والآيات المتشابهات، وأحيانا ترد على هيئة اختلاف في الاصطلاح بين اللغة الشرعية واللغة الفلسفية، كاستعمال الشريعة لمصطلحي الفطور والخلق بدل الحدوث، وأحيانا أخرى على شكل تعارض بين المنطوق الشرعي والنظر البرهاني (23). من هنا وجب الاهتمام بصلة الشريعة بالفلسفة فالمبادئ العملية تكفل تدبير المدينة، أيّ تدبير العلاقة بين مؤسسات الدولة والمجتمع قصد توفير العدالة السياسية والاجتماعية، والمبادئ الأخلاقية تقوم بتدبير العلاقات الفردية قصد تأمين الفضيلة، وبدونهما لا يمكن للمدينة وبالتالي للفلسفة أن تقوم، من هنا كان على القول الفلسفي أن ينظر في هذين الضربين (العملية والأخلاقية) نظرة فلسفية من أجل اكتشاف الجامع بين الشريعة والفلسفة، هكذا ينضاف الشعور بأهمية المدينة بالنسبة لوجود الفلسفة بالإضافة إلى وجود الإنسان كأحد العوامل العوام التي توجب على الفيلسوف القيام بالتأويل البرهاني (24).

إن العدوان الممنهج ضد الفلسفة كان حسب صاحب البرهان نتيجة منطقية لترسبات الفهم التغليطي للفلسفة كما طرحها الشيخ ابن سينا، والمقاربة التكفيرية التي قدمها الغزالي ضدها وضد منتحليها، ناهيك عما تناوله المتكلمون من موضوعات في أصول الدين بطرق جدلية سوفسطائية.

ومعنى هذا أن مبادئ الشرائع عند ابن رشد يجب أن تؤخذ كما هي، مثلها مثل الأصول والمسلمات في العلوم النظرية، يقرر فيلسوف قرطبة هذا المعنى في مناسبات عدّة ففي مجال حديثه عن المعجزات يقول: ›› **...ولذلك لا نجد أحدا من القدماء تكلم في المعجزات مع انتشارها وظهورها في العالم، لأنها مبادئ الشرائع، والشرائع مبادئ الفضائل؛ ولا فيما يقال فيها بعد الموت، فإن تمادى به الزمان والسعادة إلى أن يكون من العلماء الراسخين في العلم، فعرض له تأويل_في مبدأ من مبادئها ففرضه ألا يصرح بذلك التأويل**››(25). ما يشير إلى التأويل في مبادئ الشرائع له ضوابطه ومحكّاته التي لا ينبغي تجاوزها حتى لا يتم تشويه الدين من طرف الفهم العامي له نتيجة تصريحات الخاصّة لما يوجد في الدين من أمور مضمرة لا ينبغي نقلها إلى هذه الفئة أي العامّة التي لا تدرك إلاّ الظاهر.

ثانيا: روح التفلسف في الشريعة؛ في بيان حدود الانفصال والاتصال.

بعد هذه الإشارات المفهومية والوظيفية لروح التفلسف عند فيلسوفنا، ندنو الآن من تحديد علاقة التفلسف بالشريعة والتي صيغت في كتابه ››**الفصل**‹‹ بسؤال منهجي يورد الغرض المرجو منه مفاده الآتي: ›› **هل النظر في الفلسفة وعلوم المنطق مباح بالشرع آم محضور** (26) **أم مأمور به إمّا على جهة الندب وإمّا على جهة الوجوب**›› (27). والذي يُظهره القول السابق أن ابن رشد بت في شرعية الفلسفة من داخل المعرفي (28) الشرعي لا من موقع المعرفي الفلسفي الذي يتلمس وسيلةً للدفاع عنها، وبذلك فهو يقدم فتوى استئنافية حول شرعية الفلسفة يصدرها قاض متمرس ومجتهد نحو منكريها(29)، ولرفع هذا الخلاف فقد أبنا سابقا؛ أن فعل الفلسفة ليس سوى ››**حث النظر في الموجودات**‹‹[30] وعليه يسقط الحضر لهذه الممارسة في ثنايا الشريعة، ويكون بذلك فعل التفلسف في أفقها إمّا واجب أو مندوب إليه (31). ومن الأدلة التي يوردها ابن رشد حول شرعية هذا التفكير قوله عز وجل﴿**فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ**﴾ (32). وقوله أيضا ﴿**أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ**﴾ (33) فالآية الأولى تحث على ضرورة النظر في الموجودات والثانية على استعمال القياس العقلي والشرعي(34).

وبذلك فالشرع قد أوجب النظر بالعقل في الموجودات واعتبارها وكان الاعتبار: ‹‹ **ليس شيئا أكثر من استنباط المجهول من المعلوم واستخراجه منه وهذا هو القياس، أو بالقياس، فواجب أن نجعل نظرنا في الموجودات بالقياس العقلي**›› (35). ومادام الشرع أقرّ بالنظر العقلي الذي هو قوام التفلسف يسقط بذلك ما يسمى بالهوية الهجينة التي تستنفرها الأنا المُستقبلة إلى هوية حقّة تسعى إلى نفس المقصد، وهو طلب الحق وعلى هذا التسليم فإن: النظر في كتب القدماء سواء مشاركين لنا في الملّة أو لا لا ضرر فيه وهو ما صرح به فيلسوفنا بالقول الآتي: ‹‹ **وكان كل ما يحتاج إليه من النظر في أمر المقاييس العقلية قد فُحص عنه القدماء أتمّ فحص، فقد ينبغي أن نضرب بأيدينا إلى كتبهم، فننظر فيما قالوه من ذلك، فإن كان كله صوابا قبلناه منهم وإن كان فيه ما ليس بصواب نهينا عنه**›› (36). وبالتالي فحفظ مقصد الحقيقية لن يُضر بالشريعة، وأن الرأي فيها الذي أُعتقد أنه مخالف للحكمة هو رأى إمّا مبتدع في الشريعة لا من أصلها، وإمّا رأى خطأ في الحكمة، أعنى تأويل خطأ عليها، كما عرض في مسألة علم الجزئيات وفي غيرها من المسائل (37). فإن الزلل من هذا النحو يمس الناظر في الممارسة الفلسفية ‹‹ **إمّا من قبل نقص في فطرته، وإمّا من قبل سوء ترتيب نظره فيها، أو من قبل غلبة شهواته عليه، أو من قبل اجتماع هذه الأسباب فيه أو أكثر من واحد منها؛ أن نمنعها عن الذي هو أهل فيها. فإن هذا النحو من الضرر الداخل من قبلها، هو شيء لحقها بالعرض لا بالذات**›› (38)، فإدعاء ضرر النظر الفلسفي ومنع الحكمة من طرف قلّة من الناس شبيه بحال من: ‹‹...**منع العطاش من شرب الماء البارد العذب حتى ماتوا من العطش لأن قوم شرقوا به فماتوا، فإن الموت بالشرق أمر عارض وعن العطاش أمر ذاتي وضروري**›› (39) ولذلك أُضطر كما ذكرنا سابقا ابن رشد أن يقف عند أصول الشريعة، فإن أصولها إذ تؤملت وجدت أشد مطابقة للحكمة ممّا أول فيها.

والشرح السابق يوضح لنا أن ابن رشد رغم **تأكيده** على التفلسف وإدراجه في خانة الأمر إما ندبا أو وجوبا، لا يعني أن الفلسفة لا تقع أو تدخل في قسم المحظور المكروه فإنه مثلها مثل باقي الأنشطة التي يأتيها البشر، ذلك إذا تعاطى لها من هو غير أهل للنظر فيها لسبب أو جملة أسباب يترتب عنها ضرر وهو ما وُضح سابقا أنه شيء يلحق بالعرض لا بالذات، أي بلغة الفقهاء ‹‹**بأمر خارج عنها**›› (40). والفيلسوف الذي يتعاطى لقضايا الشريعة يكون أمام سجل قولي مختلف عن سجل قوله الفلسفي، من أجل ذلك سيكون مضطرا للتقريب بين السجلين على مستوى طريقة تبليغ معانيه وحقائقه، من هنا كان التأويل هو الأداة المناسبة لهذا الانتقال بين حقليين متباينين على الأقل في الظاهر وبالفعل عند ما كان ابن رشد يقوم بفعل تأويل النص الشرعي لم يكن يتطلع إلى كشف معناه داخل حدوده، وبأدواته الخاصة، وإنما كان ينظر إليه من خلال النص الفلسفي وبأدواته (41). والدليل على هذا تأكيد أبي الوليد على النظر العقلي بدراسة أنواع القياس البرهاني وشروطه وعناصره، أي ضرورة معرفة المنطق الذي يؤطر الفكر وينظمه في قوانين كلية، فهو الآلة التي توصلنا إلى اعتبار الموجودات ومن ثمّ إلى معرفة صانعها.

بهذا النحو تكون إستراتجية التأويل عند ابن رشد قائمة كما سبقت منّا الإشارة على ردّ الوحي إلى العقل بناء على النص الشرعي الذي ينطوي على حقيقة غير قابلة للتعدد عند تجردها من غلافها الدلالي. وعليه فالتأويل هو فعل لتعديل معاني الألفاظ بالانفصال عن معانيها الأصلية نحو معاني مغايرة لها رغبة في التطابق معها، بعبارة أخرى ؛ إذا كان التفسير يسعى إلى المطابقة مع النص بالحفر في ثنايا دلالاته، فإن التأويل يريد الاختلاف مع النص، أي صرف معناه الظاهر والحسي إلى معناه الخفي والعقلي، و لا يتعلق الأمر إذن بمسعى لربط لفظ بشيء أو تقييد لفظ بمعناه، وإنما بنقل اللفظ من معناه الظاهر إلى معناه الباطن، كي يساير المطلب الفلسفي، و هكذا يجري الاتصال بين الشريعة والفلسفة في الخفاء (42)، وهو ما يفيد معنى التأويل عند ابن رشد الذي هو: ‹‹ **إخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية إلى الدلالة المجازية، من غير أن يُخل ذلك بعادة لسان العرب في التجوز**›› (43).

هنا يكون مفهوم التأويل المدخل الرئيس في ضبط العلاقة بين الحكمة والشريعة وتبيان حدودهما، والداعي لذلك الشرع نفسه وهو ‹‹**اختلاف فطر الناس وتباين قرائحهم في التصديق**››(44) الذي مرده للظواهر المتعارضة فيه، قصد تنبيه الراسخين في العلم (الفلاسفة) على التأويل وهنا تبرز تلك الثغرة المعرفية بين خطاب العامة الذي يمثله

الخطابيون والجدليون والخاصة الذي تمثله فئة الفلاسفة:‹‹ **فالأشياء لخفائها لا تُعلم إلا بالبرهان فقد تلطف الله لعباده اللّذين لا سبيل لهم إلى البرهان، إمّا من قبل فطرهم وإمّا من قبل عاداتهم وإمّا من قبل عدمهم أسباب التعلم بان ضرب لهم أمثالها وأشباهها ودعاهم إلى التصديق بها بالأدلة المشتركة للجميع، أعني الجدلية والخطابية**›› (45).و يعكس تصنيف هذه الدلائل إلى حجج برهانية وأخرى جدلية و خطابية، نظرية يونانية بحتة ، فالفلاسفة المسلمين وابن رشد بخاصة ؛ لم يُظهروا مع ذلك تفردا وأصالة بمحاكاة هذا التصنيف للحجج، تصنيفا للعقول مناسب لهم لحل هذه المشكلة الخطيرة: اتفاق الدين والفلسفة (46). وهو ما يجعلنا نقر أن عملية رد الشريعة إلى الحكمة كان وفق شروط وآليات خارجية أرسطية لا داخلية.

ومن هنا فإن سعادة الفلاسفة تقتضي تحويل تلك التنبيهات الشرعية إلى نظريات فلسفية، أي إخراج ما هو موجود بالقوة في الشريعة إلى الفعل الفلسفي، هكذا تصبح الشريعة بالقوة تلزم أهل البرهان إخراجها إلى الوجود بالفعل، ، وهذا هو معنى وجوب تأويل التعليم الشرعي بالتعليم الفلسفي، وبهذا التقدير يصبح التأويل البرهاني محركا لقوة الفلسفة الكامنة في التشريع لكي تخرج إلى الفعل، غير أن هذا لا يعني أن للفيلسوف الحق في أن يؤول الشريعة كيفما شاء ومتى شاء ولو بدون تنبيه منها، فالتأويل الشرعي له خطوطه الحمراء التي لا ينبغي تجاوزها (47). والسبب في ذلك أن ‹‹ **التأويل يتضمن شيئا من إبطال الظاهر وإثبات المؤول، فإن بطل الظاهر عند من هو من أهل الظاهر، ولم يثبت المؤَول عنده، أداه ذلك إلى الكفر إن كان في أصول الشريعة**›› (48). ومعنى هذا أن القول بتأويل الشريعة لا يعني أن جميع النصوص الدينية يجب أن يطالها التأويل، ولهذا المعنى أجمع المسلمون على أنه ليس يجب أن تُحمل ألفاظ الشرع كلها على ظاهرها، ولا أن تخرج كلها على ظاهرها بالتأويل، واختلفوا في المُؤول منها من غير المؤول (49).

والمشروع التقريبي بين الحكمة والشّرعة عند فيلسوف قرطبة كما يُظهره كتاب الفصل وتَبِعَاته على مستوى إشكالات أخرى كالتأويل والبرهان، لولا المقاربة الغزالية لما برز، وإن عُدّ هذا الهاجس الداخلي المضمر محركا لمضمون الخطاب المعرفي الرشدي، حيث انطلق من الشروط التي وضعها أبو حامد الغزالي وهي النص الديني، ليصل خلاف ما قال به الغزالي الذي فهم التفلسف ضمن أفق الخروج عن الملّة وإدراجه ضمن دائرة الكفر ما عبر عنه في كتابه: ‹‹ **فيصل التفرقة بين الإسلام والزندقة**›› الذي رسم فيه حدّ الكفر المتمثل في الممارسة الفلسفية بقوله:‹‹ **إن أردت أن تنتزع هذه الحسكة فخاطب نفسك وصاحبك وطالبه بحدّ الكفر؛ فإن زعم حذّ الكفر ما يخالف مذهب الأشعري أو مذهب المعتزلي ومذهب الحنبلي أو غيرهم فأعلم أنه غير بليد قد قيّده التقليد، فهو أعمى من العميان؛ فلا تضيع وقتك بإصلاحه الزمان**›› (50). وعليه نجد أن غرض الغزالي ليس الوصول للحق بقدر ما هو إطاحة بالفلاسفة ومشروعية خطابهم. لقد استغل ابن رشد في سياق حديثه عن ظاهر الشرع وباطنه، التقسيم الذي خصّه أبي حامد الغزالي لمراتب الوجود (51) فالأصناف التي يصدق فيها زوج ظاهر/ باطن هي أربعة ‹‹ **الحسي والخيالي والعقلي والشبهي**››، إذ هي التي تكون موضوع ضرب الأمثال فيكون هناك ظاهر وباطن، أما الوجود الذاتي فالتعبير لا يكون بالمثال بل يكون مباشرا كقولك السماء وأنت تقصد المعنى الحقيقي لهذه الكلمة أي وجودها الذاتي، ذلك هو معنى عبارة ابن رشد لا كما تخيله بعض المحققين (52). على هذا النحو ؛ نفهم أن اتصال الحكمة بالشريعة لا يجب أن يُفهم على أنه دمج أو توفيق بقدر ما يجب أن يُفهم على أنه لا يجب أن تُفهم على أنها دمج أو توفيق بقدر ما يجب أن تُفهم على أنها تقريب بمفردة ابن حزم Ibn **hazm** (53) وهو ما تشير إليه الدلالة التأثيلية (54) اللّغوية لمادة قرب التي تنفى التماهي المطلق، وعليه يكون التقريب ‹‹ **هو سوق الدليل على وجه يستلزم المطلوب؛ فإذا كان المطلوب غير لازم، واللازم غير مطلوب لا يتم التقريب**›› (55).

وإذا تقرر هذا، فمن الواجب أن نصرف القول إلى ما هو غرضنا من هذا البيان، فنقول أن توفيقية ابن رشد بين الشريعة والحكمة من خلال مفهوم التأويل أُعتبر من الجهة المضادة، والتي مثلها موقف الغزالي سابقا، مدخلا للخروج عن الدين وعن شرعه، وتبديله من دين لآخر لا يعرفه .وذلك مردّه أن:‹‹ **فلسفة المتكلمين قائمة على فكرة جوهرية هي حفظ الدين من حدوث خرق فيه بواسطة التأويل**›› (56) ومن التحليلات السابقة يبدو لنا تأثير النموذج الكلامي واضحا

عند **ابن رشد** في كتابه "الفصل" أكثر من تأثير النموذج الفلسفي الأرسطي ، في بيان طريقة الاستدلال على الصانع ولا أدل على ذلك من إشارة ابن خلدون **Ibn Khaldon** (57) إلى الفارق الذي يفصل المتكلم عن الفيلسوف في النظر إلى طبيعتي الوجود والموجود حيث نجده يقول:‹‹ **فقوام المتكلم الإقرار بالعجز عن إدراك أسباب وتفويض ذلك إلى الخالق وإرجاع الظواهر إليه**›› **(58)**. وبالتالي فنظره في الوجود إنما يكون من حيث أنه يدلّ على المُوجد. أما نظر الفيلسوف كما يؤكد أرسطو نظر بإطلاق ينظر للوجود من حيث أنه يتحرك ويسكن.

ثالثا: الأبعاد الفكرية لإشكال حضور الحكمة في الشريعة عند ابن رشد في الفكر العربي فرح أنطون نموذجا.

تطمح هذه المحاولة إلى تبيان كيف تم تبني جدل علاقة الشريعة بالحكمة المطروحة في المدونة الرشدية على مستوى الفكر العربي من خلال مقاربة **المفكر اللبناني فرح أنطون** الذي أوّل هذه العلاقة في صورتها الانفصالية ، وهو ما يبرز في تلك الدعوة التي صرح بها في مقدمة كتابه الموسوم:‹‹**ابن رشد وفلسفته**›› يورد فيها الغرض المرجو من الكتاب بقوله: ‹‹ **إن النبت الجديد في الشرق قد صار كثيرا، ونريد بالنبت الجديد أولئك العقلاء في كل ملّة وكل دين في الشرق، الذين عرفوا مضمار مزج الدنيا بالدين في عصر كهذا العصر، فصاروا يطلبون وضع أديانهم جانبا في مكان مقدس محترم ليتمكنوا من الإتحاد اتحادا حقيقيا ومجاراة تيار التمدن الأوروبي الجديد، لمزاحمة أهله وإلاّ جرفهم جميعا وجعلهم مسخرين لغيرهم، فإلي هذا النبت الجديد في الإسلام والمسيحية وغيرهما نهدي هذا الكتاب**›› **(59)**. وعلى ما تبين من هذا التقديم فإن فرح أنطون بنى رؤيته العلمانية بعودته إلى التراث الرشدي واثبات مشروعيته من خلال الجدل الذي أقامه فيلسوف قرطبة بين الدين والفلسفة ، لتكون صورة ابن رشد عند أنطون أنموذج العقلانية السّاعي لبناء صرح علمي نقيضا لصورة الغزالي الذي انتصر فيها للدين على حساب تكفير الفلسفة ، فالجانب الأبرز القادر على فهم التحولات المعرفية الراهنة هو الجانب الفلسفي ، وبالتالي فالمقاربة العلمانية لا تهتم بتداخل الفلسفة بالدين بقدر ما يعنيها استقلالها عنه ، بهذا جرّد أنطون ابن رشد من مكونه الديني و تأكيد أرسطيته البحتّة ، ومعنى هذا ؛ أن فلسفة ابن رشد الحقيقية هي شروحه لأرسطو وهو بذلك يسترشد بموقف **أرنيست رينان Ernest Renan** (60) الذي: ‹‹ **عدّ (ابن رشد) مبدعا لمذاهب لم يصنع غير عرضها عرضا أكمل مما صنع أسلافه....وأن ابن رشد لم يطمح إلى مجد غير مجد الشارح**›› **(61)** ولكن هذا لا يعني أن فيلسوف قرطبة لم يحاول أن يبحث عن استقلاله الفكري بتقريب النص الأرسطي للديني ، لكن هذه المحاولة أدت إلى الانحراف به عن أرسطو ومعناه حسب ما يذكره ما يذكره أرنيست رينان ‹‹ **أن العلم الفلسفي قد تمّ في نظر ابن رشد، وأنه لم يبق غير تسهيل تحصيله**›› **(62)**. فالمهم عند صاحب البرهان هو جعل العلم يتوافق مع الشرع الذي يجد فيه فيلسوفنا من منظور **أنطون** العلم أمر من صميم الشرع نفسه وتأييد العلم لما جاء به الشرع.

ولإعطاء المشروعية لرؤيته الانفصالية ونزوعه للقول العلمي أبان دعاوى الفصل وهي على النحو الآتي:

أولا: أن هذه الرؤية تكفل للعقل الإنساني الحرية في خدمة مستقبل الإنسانية ، ذلك أن غرض السلطة الدنيوية ‹‹ **الحكومات المدنية**›› يتمثل في حفظ الأمن بين الناس بحفظ حرية كل شخص ضمن دائرة الدستور ، محترمةً كل جديد غير مبالية بما يسمى الحقيقة المطلقة ، باعتبار أن العقل الإنساني لم يصل إلى حدّه ومزال رضيعا ، خلافاً للحكومة السماوية التي تمثل الحقيقة المطلقة ، هذه الإطلاقية تشرع السيطرة على الإنسان ، وليس أدل على ذلك ما حدث من اضطهاد العلماء والفلاسفة في الإسلام والنصرانية **(63)**.**ثانيا**: الرؤية العلمانية تضمن المساواة بين أفراد الأمة بقطع النظر عن مذاهبهم ومعتقداتهم ، وعليه فالحق البشري الذي أُقيم للدفاع عنه غير منُوط بالأديان بل فوق الأديان ، ومادام أن هذه الأخيرة تعتقد بأن قواعدها وتعاليمها هي الحق الأبدي الذي لا يداخله أقل شك ، وما عداه فكفر وضلال ، فمن الخطأ تسليمها رعاية قوم غير قومها ، فيسقط الحق الإنساني الذي ذكرناه وتُبطل فضيلة التساهل كما يجب أن تكون كما وضعها الله **(64)**.

ثالثا: إنّ السلطة السماوية هدفها التشريع للآخرة لا التدبير لشؤون الدنيا ، فالجمع بين السلطة المدنية والدينية سيؤدي إلى جفاف ينابيع الذكاء والحياة في الأمّة ، على اعتبار أن السلطة الدينية تسعى إلى مجاراة العامّة وهو ما يشكل

مصدر ضعفها، بسعيها نحو مرضاتهم حتى وان كان ذلك مضرا لهم فهدفها حفظ كيانها لا تقدم شعبها، وتأكيدها دائما على الوحدة واجتناب الشقاق الديني ([65]). **رابعا**: يجب على السلطة الدينية أن تتجنب الولوج لهذا العالم الدنيوي حتى لا تتعرض مبادئها المقدسة لأحوال السياسة وذّلها وكذب مفاسدها ف:‹‹ **دخولها في هذا المضمار لن تخرج منها سليمة المبدأ وهو ما سيؤدي إلى اختلاط الحكومة الدينية بوحل الحكومة المدنية ذلك أنها ستستند إلى الرياء والأكاذيب لمحاربة الكذب والرياء الموجود وعليه فالسياسة من هذه الناحية تضر بالدين ومبادئه ضررا عظيما**›› ([66]).

خامسا: استحالة الوحدة الدينية وهو أكبر الأسباب التي دعت إلى الفتن والاضطرابات في الإسلام والمسيحية، ذلك فالرئيس في الشريعة هو مرجع السلطة في كل البلاد، وبحكم سلطته يفرض رؤيته دون مراعاة لخصوصية المذاهب وهنا يظهر التعصب الديني على حساب الوطن بأشد مظاهره([67]).

وعلى نحو هذا الفصل في مستواه السّياسي يُدرج العلم ضمن العقل السياسي لا الديني وهنا فإن: ‹‹ **العلم يجب أن يوضع في العقل لأن قواعده مبنية على المشاهدة والتجربة والامتحان، وأما الدين فيجب أن يوضع في دائرة القلب لأن قواعده مبنية على التسليم بما ورد في الكتب من غير فصل في أصولها**›› ([68]). وهذا المعنى يتوافق مع المعنى الباسكالي ([69]) للإيمان ما يشير إلى ضرورة الأخذ بالثقافة الانفصالية في أبعد حدودها، فبالعلم يمكن تحقيق التمدن والإنسانية والقراءة التاريخية لتطور الأفكار تَلحظ مثل هذا الدور، فمثال الأندلس يوضح فيه قدرة العقل والفلسفة على صناعة هذا التمدن: ‹‹ **فهذا الانصراف إلى العلم والأدب إلى نتيجة من أبدع النتائج التي يجب تترنّم بذكرها الأقلام. فإن العناصر الثلاث اليهود والمسلمين والمسيحيين تصالحوا في الأندلس تحت كنف العلم والفلسفة والسلطنة الأندلسية تصالحا أزال كل ما كان بينهم من أسباب الشحناء، ولا غرابة حسبه (فرح أنطون) في ذلك ولا عجب فإن من خواص الفلسفة أن تُريَّ الإنسان ضعفه وعجزه وظلمة الأبدية التي حوله. ومتى رأى الإنسان هذا الضعف والعجز والظلمة أصبح أكثر تساهلا وتسامحا في رأيه ومعتقده لأنه يترك الاعتقاد بأن الحقيقة محصورة في يده وحده**›› ([70]).

يفضي التحليل السابق إلى القول أن روح التفلسف عند ابن رشد **تسعى** لتأصيل القول العلمي في سياق انفصالي بين الدين والدنيا، ويمكن تلمس هذه الرؤية العلمية عند ابن رشد في الكثير من القضايا المرتبطة بالمباحث الدينية كمسألة الخلق حيث ينحو فيلسوف قرطبة إلى تأكيد الموقف العلمي من هذه المسألة بقوله: ‹‹ **أن المادة أزلية أي لا بداية لها، ونشأة الكون إنما هي من تحول دقائق هذه المادة بقوتها الخاصة تحولا ترتقي به من حالة إلى حالة أسمى. وذلك يقتضي وجود طبيعة ثابتة ونواميس ووجوب الوجود وعقل تبنى عليه النواميس وفناء الإنسان في الكل الذي أخذ منه مع الاعتقاد بوجود خالق ولكن اعتقادا مبهما**›› ([71]) مخالفا بذلك الرؤية الكلامية:‹‹ **التي ترى بأن المادة حديثة، وأن الخالق متصرف في الكون مختار في تصرفه وأن الأسباب موجودة فيه لا في الطبيعة، وأنه متى حدث حادث فلا يلزم عن حدوثه أن يكون ناشئا عن حادث سبقه، لأن الله يخلق ما يشاء وان العالم قد يكون بصورة أخرى غير الصورة المصورة بها الآن – إن هذا القول كله إنما قيل لتقديس ذات الخالق وتنزيهه عن كل قيد وجعله كلّي القدرة في الكون** ›› ([72]).

وإذا تقرر هذا؛ فإن فلسفة أبو الوليد ابن رشد تقوم على العلم، منطلقةً من النظر الأرسطي في الطبيعة، لتأسيس منطلق جديد يشكل ركيزةً لرؤيته للعالم فأقواله في العلم الطبيعي وبراهينه تضع حدا فاصلا بين تصوره للعالم وتصور الفلاسفة المتكلمين السابقين عليه، وبخاصة عند ابن سينا الذي لا يفصل بين العلم الطبيعي والعلم الإلهي، ولا يبرهن عليها؟ وليس من اختصاصه ذلك، بل الفلسفة الأولى هي التي تضع مبادئ الفيزياء وتنمُّ هذه النظرة عن تصور اختزالي للعلاقة بين العلمين، تكون فيه الأولوية للاهوت على الوجود، في حين أن القول الرشدي يذهب إلى تقويم هذه النظرة الاختزالية التي تُنصف الفيلسوف الحكيم ممّا يعبر عن سوء فهم للنص الأرسطي، فالعلاقة في نظر ابن رشد تتأسس على أولوية الأنطولوجي Ontologique على الثيولوجي **Théologique**، أي أولوية الوجود الطبيعي كمعطى أولي ثابت بأسبابه الأربعة التي تشكل لبنة وقوام العالم ([73]).

تؤكد التعقيبة التحليلية السابقة ؛ أن الدين علاقة خصوصية بين الخالق والمخلوق وإذا كان الله تعالى يشرق شمسه في هذه الأرض على الصالحين وعلى الأشرار معا ، فيجب على الإنسان أن يتشبه به ولا يضيق على غيره لكون اعتقاده مخالفا لمعتقده ، فليس إذا على الإنسان أن يهتم بدين أخيه الإنسان أيًا كان ، لأن هذا لا يعنيه والإنسان من حيث هو إنسان فقط ، أيّ بقطع النظر عن دينه ومذهبه صاحب حق في كل خيرات الأمة ومصالحها ووظائفهما الكبرى والصغرى حتى رئاسة الأمّة نفسها (74). فلا تدّخل للدين في العلم فما أن خطر أن يضغط عليه حتى يصيح العقل صيحة تتضعضع لها كل الدعائم قائلا:‹‹ **دعني وشأني فإنني لا أعتقد بالشيء ولا أعتبره حقيقيا إلاّ متى شاهدته بعيني وجربته مع باكون(75) تجربة ايجابية وسلبية، وأدى إلى نتيجة واحدة والقلب أو الدين ينفر من هذه القاعدة المادية الجافة، فراره من أعدى أعدائه وأكبر أضداده لأن هذه القاعدة تهدم كل الأديان على السواء**›› (76) فالذي يضمن كرامة كل منهما يقتضي توظيف منطق الاتصال إذ يجعل لكل واحد منهما دائرة يتحرك فيها بحرية كما يشاء دون أن يكون أحدهما تابعا للآخر.

على هدّي هذا التحليل ؛ نتلمس خصائص الرؤية الانفصالية في صورتها العلمانية عند فرح أنطون (77):

1/ الموقف الحقيقي من الفلسفة الرشدية هو التزامها الأرسطية ، وإذا كان هناك خروج عن الأرسطية فهو خطأ في الفهم الرشدي للنص الأرسطي. **2**/ التركيز على علمية ابن رشد بمعنى آخر ، إظهار الجانب العقلي والعلمي في فلسفة ابن رشد وإغفال ميول ابن رشد اللاهوتية والشرعية ، وهو ما يعني تغليب الجانب الأنطولوجي عند فيلسوف قرطبة على حساب الجانب الثيولوجي. **3**/ حصر الأخلاق بمفهوم الأخلاق الطبيعية وبما تقتضيه العلاقات الإنسانية. **4**/ التركيز على عالمية هذا الفيلسوف من جهتين: الأولى ؛ تأكيده طلب الحقيقة أينما كانت حتى وإن كانت من الأمم الغير المشاركة لنا في الملّة ، ومن هذه الجهة أصبح يشكل أحد الأسس الرئيسية التي تدعم التوجه إلى الآخر والاستفادة منه قدر الإمكان علميا ، أما الجهة الثانية ؛ بوصفه (ابن رشد) يشكل أحد اللّبنات الأساسية في عصر التنوير إذا لم يكن المهد الحقيقي له ، وهذا يعني تسليط الضوء على الرشدية اللاتينية.

إن قراءة فرح أنطون لإشكال اتصال العقل بالدين والإقرار بضرورة الفصل بينهما والانزياح لخطاب العلم والعقل يتوافق مع مقتضيات الواقع الفكري العربي آنذاك ومعطياته التاريخية ، أيّ في فترة عجزت فيه المنهجية الإسلامية على مجاراة معطيات الوضع الموجود ، ما عزز الاختراق الثقافي الفكري ، ومحاصرة الدين من طرف العلوم الحديثة ، وهو ما أدى إلى تدهوره والتشكيك في قدرته على بناء المجتمعات.

استنتاجات

إن النظر في إشكال الفلسفي والديني عند ابن رشد كما حللته الورقة البحثية قد أفضى بنا إلى مجموعة من النتائج:

- **على الصعيد المفهومي**؛ يحتل المفهوم في الممارسة الفلسفية الرشدية مكانة هامّة باعتباره مدخلا رئيسيا في تصور أبو الوليد ابن رشد الوجودي ضمن الثنائية الوجودية اليونانية والإسلامية.
- **على الصعيد المضموني**؛ نحا فيلسوف قرطبة إلى التّحديد الوظيفي لكل من الفلسفة (العقل النظري نحى فيلسوف قرطبة إلى التّحديد الوظيفي لكل من الفلسفة (العقل النظري) والشريعة (العقل العملي)، بأن أناط للفلسفة مهمة بناء الصرح العلمي النظري ، خلاف الشريعة التي تسعى لتدبير شؤون الحياة في بعدها الأخلاقي والسياسي والتربوي...الخ ، ولكن بالرغم من هذا الفصل الوظيفي ، فإنه مجرد فصل منهجي لا يحيل إلي انعدام وشائج التواصل والدعم بين الرؤيتين الفلسفية والدينية ، وهو ما يؤكده أبو الوليد من موقع الفقيه لا من موقع الفيلسوف ، حين رد الشريعة إلى العقل ، وأن التفكير الفلسفي له ما يبرره في ثنايا الشريعة ، وعليه فإن الجدل الذي أقامه ابن رشد بين الفلسفة والشريعة قد أخرج النص الرشدي من أفق زمانه إلى أفق الفكر الحديث والمعاصر بتوظيف ثنائية الديني و الفلسفي عل مستوى المقاربات الفكرية كمطارحة العلمانية أنموذجا.

الهوامش

1. أبو الوليد ابن رشد: هو **أبي الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن رشد** فيلسوف عربي ، ولد في قرطبة (الأندلس) سنة **520هـ/ 116م** وتوفي في 9 صفر **596هـ**/10 كانون الأول **1198**م في مراكش (المغرب)، ينتمي إلى أسرة لها مكانة مرموقة في العلم حيث كان أبوه وجده من قضاة الشرع في قرطبة ، تكّون ابن رشد تكوينا علميا حيث درس الفقه القرآني والكلام والفلسفة ، وقد ساعده وضعه السّياسي نتيجة احتكاكه بالخليفة أبو يعقوب يوسف وورثه يعقوب المنصور ، الاحتكاك والانفتاح بالمعرفي اليوناني من خلال تقديم شروحا للمدونة الأرسطية ، غير أن الوضع لم يدم طويلا بحكم ضغط العناصر السلفية المناوئة للفلسفة في زمن الخليفة يعقوب المنصور وذلك بسجنه **592هـ/1195م**، ليتم الإفراج عنه بعد ذلك ليُمضي عاميه المتبقين بمراكش حيث توفى بها. ومن آثار أبو الوليد ابن رشد الفكرية شروحه في شكل جوامع ، وتلاخيص وسطى وكبيرة لكتب أرسطو في النفس ، وما بعد الطبيعة ، والسماء والعالم الخ ، ومؤلفاته الخاصة في علم الكلام ؛ كتهافت التهافت ومناهج الأدلة في عقائد الملة ، وفي المنهج ؛ فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال وفي الفقه ؛ بداية المجتهد ونهاية المقتصد. جورج طرابيشي ، **معجم الفلاسفة** ، ط3 ، دار الطليعة للطباعة والنشر ، بيروت لبنان ، 2006م ، ص24.

2. جميل صليبا ، **المعجم الفلسفي** ، ج2 ، د.ط ، الشركة العالمية للكتاب ، بيروت لبنان ، 1994م ، ص160.

3. أبو نصر محمد الفارابي: 874م(260هـ) - 950م (339هـ) ، فيلسوف مسلم لقب بالمعلم الثاني ، أشهر كتبه الجمع بين رأى الحكيمين ؛ أراء أهل المدينة الفاضلة وإحصاء العلوم. جورج طرابيشي ، **معجم الفلاسفة** ، المرجع السابق ، ص450-451.

4. ابن أبي أصيبعة ، **عيون الأنبياء في طبقات الأطباء** ، تحقيق نزار رضا ، د. ط ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت لبنان ، 1999م ، ص604.

5. أبو الوليد ابن رشد ، **تفسير ما بعد الطبيعة (مقالة الجيم)** ، ج1 ، تحقيق موريس بويج ، ط2 ، دار المشرق ، بيروت لبنان ، **1973**م ، ص298.

6. المصدر نفسه ، **(مقالة الباء)**، ص4.

7. محمد المصباحي: مفكر مغربي من مواليد 1945 ، مهتم بالدراسات الرشدية ، من مؤلفاته: مقولات في تاريخ الوجود والعقل-دلالات وإشكالات ، الوجه الآخر لحداثة ابن رشد.

8. محمد المصباحي ، **الوجه الآخر لحداثة ابن رشد** ، ط1 ، دار الطليعة ، بيروت لبنان ، 1998م ، ص73.

9. أبو الوليد ابن رشد ، **شرح البرهان لأرسطو (السؤال العلمي)**، تحقيق عبد الرحمان بدوي ، ط1 ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، **1415**هـ-1984م ، ص328.

10. أبو الوليد ابن رشد ، **الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة** ، تقديم محمد عابد الجابري ، ط1 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت لبنان ، 1998م ، ص 132.

11. أبو الوليد ابن رشد ، **تفسير ما بعد الطبيعة** (الألف الصغرى)، ج1 ، مصدر سابق ، ص 10.

12. رشيدة السمين ، **الجسد في فلسفة ابن رشد**، ط1 ، دار نقوش عربية ، تونس ، 2016م ، ص 174. نقلا عن: أبو الوليد ابن رشد ، **مقالة في الاتصال** ، تحقيق الأهواني ، ص124

13. محمد المصباحي ، **الوجه الآخر لحداثة ابن رشد** ، المرجع السابق ، ص73.

14. أبو الوليد محمد بن رشد ، **فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من اتصال** ، تقديم محمد عابد الجابري ، ط1 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت لبنان ، 1997 م ، ص85.

15. أبو حامد الغزالي: 1059م(451هـ) -1111م(501هـ) ، فيلسوف ومتكلم وفقيه ومتصوف من مؤلفاته: المنقذ من الضلال ؛ إحياء علوم الدين. جورج طرابيشي ، **معجم الفلاسفة** ، المرجع السابق ، ص **429**.

16. محمد المصباحي ، **مع ابن رشد**، ط1 ، دار توبقال للنشر ، الدار البيضاء المغرب ، 2007م ، ص 174.

17. أبو على الحسن بن عبد الله بن سينا: 970م(370هـ) -**1037**م(428هـ) ، من مؤلفاته: كتاب الشفاء والكليات في الطب. جورج طرابيشي ، **معجم الفلاسفة** ، المرجع السابق ، ص26-27.

18. المرجع نفسه ، ص 174.

19. المرجع نفسه ، ص 175

20. ليو ستروسن: 1899-1973م ، فيلسوف أمريكي يهودي من أصل ألماني ، من مؤلفاته تاريخ الفلسفة السياسة.

21. على بن مخلوف ، **"التصديق والحقيقة في التقليد العربي في القرون الوسطى"** ، ضمن كتاب الحقيقة من أجل حوار بين الثقافات ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء المغرب ، 2005م ، ص 14 نقلا عن:

léo Strauss. **La renaissance du rationalisme politique classique**. Gallimard tr. 1993. ch. 9 intitulé" pour commencer à étudier la philosophie médiévale" p.298.

22. أبو الوليد محمد ابن رشد ، **تهافت التهافت** ، تقديم محمد عابد الجابري ، ط1 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت لبنان ، ص510.

23. محمد المصباحي ، **مع ابن رشد** ، المرجع السابق ، ص127.

24. المرجع نفسه ، ص128.

25. أبو الوليد ابن رشد، **تهافت التهافت** ، المصدر السابق ، ص510-511.

26. عرض **ابن رشد** في مقدمة كتابه ‹‹ **بداية المجتهد ونهاية المقتصد**›› أقسام الحكم الشرعي كما يلي: إما أمر بشيء وإما نهى عنه وإما تخيير فيه ، والأمر إن فُهم منه الجزم وتعلق العقاب بتركه سمى واجبا ، وإن فُهم منه الثواب على الفعل وانتفى العقاب مع الترك سمى ندبا ، والنهي أيضا إن فُهم منه الجزم وتعلق العقاب بالفعل سمى محرما ومحظورا ، وإن فُهم منه الحث على تركه من غير تعلق عقاب بفعله سمى مكروها ، فتكون أصناف الأحكام الشرعية خمسة: واجب ، ومندوب ، ومحظور ومكروه ، ومخير فيه وهو المباح. أبو الوليد ابن رشد ، **بداية المجتهد ونهاية المقتصد** ، تحقيق محمد صبحي حسن خلاف ، ط1 ، مكتبة ابن تيمية ، القاهرة مصر ، 1415هـ ، ص25.

27. أبو الوليد ابن رشد ، **فصل المقال**، المصدر السابق ، ص85.

28. المعرفي هو كل ما يتناول الصيغ الكلية والنهائية للوجود الإنساني‹‹ **وكلمة كلي تفيد الشمول والعموم بينما النهائية تفيد نهاية الشيء وغايته وآخره وأقصى ما يمكن أن يبلغه الشيء**››. عبد الوهاب المسيري ، **الدفاع عن الإنسان**، ط1 ، دار الشروق ، مصر ، 2003م ، ص304. كما عرفه في مقدمة إشكالية التحيز ‹‹**أن خلف كل نموذج معاييره الداخلية التي تتكون من معتقدات وفروض ومسلمات وإجابات عن أسئلة كلية ونهائية تشكل جذوره الكامنة وأساسه العميق وتزوده ببعده الغائي**›› المرجع نفسه ، ص 304. وعليه فالمعرفي متعلق بثلاث محاور: 1/**علاقة الإنسان بالطبيعة**: ما موقع الإنسان من الطبيعة بمعنى أ هو جزء لا يتجزأ منها أم هو جزء يتجزأ منها له استقلال نسبي عنها ؟ 2/ **الهدف من الوجود**: هل هناك هدف من وجود الإنسان في الكون ؟ أهناك غرض في الطبيعة ، أم أنها مجرد حركة متطورة نحو التقدم أم أنها حركة خاضعة للصدفة ؟ 3/ **مشكلة المعيارية**: هل هناك معيارية أساسا ؟ ومن أين يستمد الإنسان معيارته: من عقله المادي أم من أسلافه ، أم من جسده ، أم من الطبيعة /المادة ، أم من قوى متجاوزة لحركة المادة. عبد الوهاب المسيري العلمانية **الجزئية والشاملة** ، ج2 ، ط1 ، القاهرة مصر ، دار الشروق ، 2002م ، ص446 ،445.

29. محمد عابد الجابري ، **ابن رشد سيرة وفكر** (دراسة ونصوص) ، ط1 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت لبنان ، 1998م ، ص95.

30. أبو الوليد ابن رشد ، **فصل المقال** ، المصدر السابق ، ص 85

31. المصدر نفسه ، ص 86.

32. سورة الحشر: الآية 3.

33. سورة الأعراف: الآية 185.

34. أبو الوليد ابن رشد ، **فصل المقال** ، المصدر السابق ، ص86.

35. المصدر نفسه ، ص87.

36. المصدر نفسه ، ص91.

37. أبو الوليد ابن رشد ، **مناهج الأدلة في عقائد الملة** ، المصدر السابق ، ص 152-153.

38. أبو الوليد ابن رشد ، **فصل المقال** ، المصدر السابق ، ص 94.

39. المصدر نفسه ، ص95.

40. محمد عابد الجابري ، **ابن رشد سيرة وفكر** ، المرجع السابق ، ص 98.

41. محمد المصباحي ، **مع ابن رشد** ، المرجع السابق ، ص123.

42. المرجع السابق ، ص123 ، 124.

43. أبو الوليد ابن رشد ، **فصل المقال** ، المرجع السابق ، ص97.

44. المصدر السابق ، ص98.

45. المصدر السابق ، ص109.

46. - Voir: L, Gauthier ، **la théorie d'Ibn rochd** (Averroès sur les rapports de la religion et de la philosophie)، Ernest Leroux , Paris, 1909, p 45.46.

47. محمد المصباحي ، **مع ابن رشد** ، المرجع سابق ، ص126.

48. أبو الوليد محمد ابن رشد ، **فصل المقال** ، المصدر سابق ، ص 119.

49. المصدر نفسه ، ص98.

50. إن مراتب الوجود عند أبو حامد الغزالي خمس وهي: **الوجود الذاتي** ؛ هذا الوجود يقع خارج الحس والعقل ولكن يأخذ عنه الحس والعقل صورة فيسمى أخذه إدراكا وهذا كوجود السماوات والأرض والنبات وهو ظاهر ، بل هو المعروف الذي لا يعرف للوجود معنى سواه. وأما **الوجود الحسي** وهو يتمثل في القوة الباصرة من العين مما لا وجود له خارج العين فيكون موجودا في الحس ولا يشاركه غيره. وذلك كما يشاهده النائم بل كما يشاهده المريض المتيقظ إذ تتمثل له صورة. ولا وجود لها خارج حسه. **والوجود الخيالي** وهو صورة هذه المحسوسات إذ غابت عن حسك فإنك تقدر أن تخترع في خيالك صورة فيل وفرس وإن كنت مغمض عينيك حتى كأنك تشاهده وهو موجود بكمال صورته في دماغك ، لا في الخارج. في حين **الوجود العقلي** أن يقبض على معنى الشيء وروحه دون أن يثبت صورته في خيال أو حس أو خارج ، كالقلم مثلا له صورة محسوسة ومتخيلة كما أنه له معنى وهى حقيقته التي تكمن فيما تنقش به العلوم ، وهذا المعنى يتلقاه العقل من غير أن يكون مقرونا بصورة قصب وخشب وغير ذلك من الصور الخيالية والحسية وأخيرا **الوجود الشبهي**: وهو أن يكون نفس الشيء موجودا لا بصورته ولا بحقيقته لا في الخارج ولا في الحس ولا في الخيال ولا في العقل ولكن يكون شيئا آخر يشبهه في خاصة من خواصه وصفة من

صفاته ويمثل الغزالي ذلك بالغضب والفرح والصبر وغير ذلك مما ورد في حقه تعالى فإن الغضب مثلا حقيقته أنه غليان دم القلب لإرادة التشفي...فمن قام عنده البرهان على استحالة ثبوت نفس الغضب لله تعالى ثبوتا ذاتيا وحسيا وخياليا وعقليا نزله على ثبوت صفة أخرى يصدر منها ما يصدر من الغضب كإرادة العقاب.أبو حامد الغزالي ، **فيصل التفرقة بين الإسلام والزندقة**. تقديم محمود بيجو ، د.ط ، د.د.ن ، د.م.ن ، 1993م ، ص28-31.

51. المرجع السابق ، ص 19.

52. أبو الوليد ابن رشد ، **فصل المقال**، المصدر السابق ، ص110.

53. أبو محمد على بن سعيد بن حزم: 994م(383ه) -1064م(488) ، عالم وشاعر وفيلسوف عربي من مؤلفاته: كتاب الفصل في الملل والأهواء والنحل. جورج طرابيشي ، **معجم الفلاسفة** ، المرجع السابق ، ص 21.

54. إن مصطلح التأثيل كما هو متعارف في اللغويات واللسانيات‹‹ **هو العلم الناظر في أصول المعاني وأزمانها وأطوارها**›› واستعمل المفكر المغربي طه عبد الرحمان لفظ التأثيل اللغوي كمقابل للمفردة الأجنبية الإيتمولوجيا **étymologie** ومقابلا كذلك لمفردة المعنى اللغوي عند القدماء. وإن كان القدماء قد تفطنوا لهذه الدلالة أي المعني اللغوي في إطار وضعهم لمفاهيم جديدة قصد تبين معالم المناسبة بينه وبين المعنى الاصطلاحي أو تقرير قواعد العلاقة بينهما. فإذا كان التأثيل يعني لغويا "**أن نجعل لشيء أصلا ثابتا يبنى عليه**" فإن التأثيل اللغوي مقايسة على هذا المعنى أن نجعل للمعنى الاصطلاحي أصلا لغويا يبنى عليه فيزوده بإشكالاته ، والدلالة من علم التأثيل اللغوي لا تُفهم إلا ببيان العلاقة بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي ، طه عبد الرحمان ، **فقه الفلسفة** (القول الفلسفي-المفهوم والتأثيل) ، ط2 ، الدار البيضاء المغرب ، 2005م ، ص 135.

55. الجرجاني على بن محمد السيد الشريف ، **معجم التعريفات**، تحقيق محمد صديق المنشاوي ، د. ط ، دار الفضيلة ، القاهرة مصر ، د. ت. ن ، ص 67.

56. فرح أنطون ، **ابن رشد وفلسفته** ، تقديم طيب تيزني ، ط1 ، دار الفارابي ، بيروت لبنان ، 1988م ، ص93.

57. - أبو زيد عبد الرحمان بن محمد بن خلدون: 1322-1406م ، عالم اجتماع ومؤسس لفلسفة التاريخ من مؤلفاته كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في معرفة أيام العرب والعجم والبربر. جورج طرابيشي ، **معجم الفلاسفة** ، المرجع السابق ، ص 22.

58. - عبد الرحمان ابن خلدون ، **المقدمة (الباب السادس)** ، تحقيق علي عبد الواحد وافي ، ج3 ، ط7 ، دار نهضة مصر للنشر ، مصر ، 2014م ، ص1315.

59. فرح أنطون ، **ابن رشد وفلسفته** ، المرجع السابق ، ص 41.

60. أرنيست رينان جوزيف: 1822-1892م ، كاتب وفيلسوف فرنسي ، من مؤلفاته: مقالات في الأخلاق والنقد وكتاب ابن رشد والرشدية. جورج طرابيشي ، **معجم الفلاسفة** ، المرجع السابق ، ص 340-339.

61. إرنيست رينان ، **ابن رشد والرشدية** ، ترجمة عادل زعيتر ، د.ط ، دار إحياء الكتب العربية ، القاهرة ،1957 م ، ص 105.

62. المرجع نفسه ، ص 106.

63. فرح أنطون ، **ابن رشد وفلسفته** ، المرجع السابق ، ص 248.

64. المرجع نفسه ، ص 249-251.

65. المرجع نفسه ، ص251-252.

66. المرجع نفسه ، ص 252-253.

67. المرجع نفسه ، ص 254

68. المرجع نفسه ، ص210

69. بسكال بليز:1623-1662م ، رياضي وفيلسوف فرنسي ، من مؤلفاته: خطابات في انفعالات الحب ، رسالة المثلث الحسابي.جورج طرابيشي ، **معجم الفلاسفة**، المرجع السابق ، ص**178-179.**

70. المرجع نفسه ، ص58-59.

71. المرجع نفسه ، ص95.

72. المرجع نفسه ، ص97.

73. العلوي رشيد ، **مشكلة الجوهر عند ابن رشد** (بين العلم الطبيعي وعلم ما بعد الطبيعة) ، د ط ، مكتب حسن العصرية ، بيروت لبنان ، 2016م ، ص 32 ، 33.

74. فرح أنطون ، **ابن رشد وفلسفته** ، المرجع السابق ، ص 243-244.

75. بيكون فرنسيس: 1561-1626م ، فيلسوف ورجل دولة إنجليزي ، من مؤلفاته: التجديد الأكبر ، مقدمات للتاريخ الطبيعي والتجريبي جورج طرابيشي ، **معجم الفلاسفة** ، المرجع السابق ، ص 226-227.

76. المرجع نفسه ، ص211.

77. على عبد الهادي عبد الله ، **النص الرشدي في القراءة الفلسفية العربية المعاصرة** ، ط1 ، دار الهادي ، بيروت لبنان ، 2005م ، ص15 ، 16.

طرق ترجمة القرآن الكريم من منظور الدراسات الترجمية الحديثة

Methods of Translating the Holy Qur'an from the Perspective of Modern Translation Studies.

تاريخ الارسال:10/04/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

عبد الحفيظ طيبي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف 2
a.taibi.targumannum@gmail.com

الملخص

لقد استقطبت ترجمة القرآن الكريم اهتمام الكثير من الباحثين والدارسين في حقل الدراسات القرآنية واللغوية والترجمية على حد سواء ، وبين صعوبة المأمورية وضرورتها في آن واحد ، كان معظم الجدل منحصرا بين مشروعية وعدم مشروعية نقله إلى لغات أجنبية غير العربية من جهة ، وبين ترجمته حرفيا أو معنويا من جهة أخرى. نسعى من خلال هذه الدراسة المقتضبة إلى تجاوز الجدل الكلاسيكي حول مشروعية الترجمة والتعامل مع الواقع الصريح بوجود ترجمات عديدة للقرآن الكريم ، وبشتى لغات العالم لنسلط بعض الضوء على طرق ترجمته من منظور الدراسات الترجمية الحديثة.

الكلمات المفاتيح: القرآن الكريم ، ترجمة ، ترجمة حرفية ، ترجمة معنوية ، دراسات الترجمة.

Résumé

La traduction du Saint Coran a toujours été le centre d'intérêt des chercheurs dans les domaines d'études coranique, linguistique et traductologique, et entre la difficulté d'une telle tâche et sa nécessité en même temps, le débat s'est souvent limité à la légitimité ou non de traduire le Saint Coran en langues autres que l'Arabe, d'un côté, et entre une traduction littérale ou traduction libre (du sens) de l'autre côté. Nous aspirons, à travers cette étude succincte de dépasser la polémique classique autour de la légitimité et l'illégitimité de traduire le Saint Coran, et de faire avec le fait que plusieurs traductions du Saint Coran existent déjà en différentes langues du monde, en jetant la lumière sur les méthodes de traduction du texte sacré de l'Islam sous l'angle de la traductologie moderne.

Mots-Clés : Saint coran, Traduction, Traduction littérale, Traduction libre (Du Sens), Traductologie.

Abstract

The translation of the Holy Qur'an has always been at the center of interest of researchers in the fields of qur'anic, linguistic and translation studies, and between the difficulty of such a task and its necessity at the same time, the debate has often been limited to the legitimacy or not of translating the Holy Qur'an into languages other than Arabic on the one hand, and between literal translation or free translation (of meaning) on the other hand. Through this brief study, we aspire to overcome the classic controversy over the legitimacy and illegitimacy of translating the Holy Qur'an, and to deal with the fact that several translations of the Holy Qur'an do already exist in different languages of the world. By shedding light on the methods of translating the sacred text of Islam from the perspective of modern translation studies.

Keywords: Holy Qur'an, Translation, Literal translation, Free translation (of meaning), Translation studies.

مقدمة

لطالما ارتبط الحديث عن ترجمة القرآن بالحديث عن جوازها أو تحريمها ، لكن في المقابل هناك من اهتّم بطرق ترجمة هذا القرآن ومدى نجاعتها. على الرغم من إقرار البعض باستحالة كلية لنقل هذا الكتاب العزيز انطلاقا من جملة الخصاص التّي تميّزه عن غيره من إيقاع ونظم وإعجاز...إلخ:

"أجمع العلماء في جميع العصور على استحالة ترجمة القرآن ، ويعنون بذلك: محاكاة الأصل في نظمه وترتيبه ، مع الاحتفاظ بما يتضمنه من الدلائل القريبة والبعيدة ، والأصلية والتبعية ، وسائر ما يمتاز به من الإيقاع والتأثير."[1]

إلاّ أنّ الغاية النبيلة من وراء هذه الترجمة ، قد جعلت آخرين يتبعون طرقا تساعدهم على ترجمته ترجمة صحيحة إلى حدّ ما وبأقلّ تضحيات ممكنة ؛ لأنّ نقل النص الأدبي أمر في غاية الصعوبة سواء تعلّق الأمر بالشعر أو بالنثر ، فما بالك بالكلام المعجز ظاهره وباطنه وشكله ومضمونه.

ترجمة القرآن الكريم

1-مفهوم ترجمة القرآن الكريم

جعلت الغاية النبيلة من وراء ترجمة القرآن الكريم المختصّين يفكّرون في ضبط تعريف لهذا النوع من الترجمة ، فكان الاتّفاق على تعريفها بأنّها عملية نقل للمعاني التّي تضمنتها الألفاظ المذكورة في القرآن الكريم ؛ وذلك باستعمال ألفاظ من اللّغة الهدف تحمل الدلالات نفسها التّي حملتها ألفاظ اللّغة العربية ، إذ يقول محمد عبد العظيم الزرقاني:

"ويمكننا أن نعرّف ترجمة القرآن بهذا الإطلاق تعريفا مضغوطا على نمط تعريفهم فنقول: هي نقل القرآن من لغته العربية إلى لغة أخرى. ويمكننا أن نعرّفها تعريفا مبسوطا فنقول: ترجمة القرآن: هي التعبير عن معاني ألفاظه العربية ومقاصدها بألفاظ غير عربية ، مع الوفاء بجميع هذه المعاني والمقاصد."[2]

ومن هنا فهي تخضع لمعايير الترجمة الأدبية لكنّها تفوقها في درجة الحرص على المعاني والأفكار.

2-أهمية ترجمة القرآن الكريم

تجدر الإشارة إلى أنّ الحاجة إلى ترجمة القرآن لم تقتصر على اللّغات الأجنبية فحسب ، بل تعدتها إلى تأويله في اللّغة العربية نفسها ؛ لأنّ بعض الكلمات الواردة في القرآن الكريم لم تكن واضحة للمسلمين المتكلّمين باللّغة العربية باعتبارها ليست من أصول عربية. هذا ما أدّى إلى ظهور محاولات لتبسيط ألفاظ القرآن الكريم وجعلها في متناول المسلمين تجنّبا للفهم الخاطئ أو حتّى الناقص لكتاب الله تعالى:

"لكن حتّى أغلب المفردات الثقافية في القرآن لم تكن من أصل عربي...فواجه المسلمون بدورهم مشكل التعقيد لهذه الألفاظ الأجنبية ؛ ولأنّها تظهر على الفور ، اضطروا لخوض مهمة تأويل كتابهم المقدّس (القرآن)."

« but also most of the cultural vocabulary of the Qur'ãn is of non- Arabic origin…Muslimsthemselves were confronted with the perplexing problem of these foreign words, for it presented itself immediately they were called upon to face the task of interpreting their Scripture. »[3]

تفترض مواكبة التطورات والاختراعات التّي يشهدها العالم في الآونة الأخيرة انفتاحا على الآخر وخروجا من الانغلاق على الذات ، وذلك لن يكون إلاّ بجعل ما أُنجز وابتُكر معروفا لدى الأمم الأخرى ، والأمة العربية على وجه الخصوص. ويتأتّى ذلك عن طريق تعريبها:

"لقد وعى هؤلاء الروّاد أهميّة دور اللّغة في البناء الجديد للمجتمع ، فحاولوا أن يقيموا في معاقل المعاجم. ولما لم تكن هذه الإقامة كافية للتعبير عن العصر ، وجدوا أنّ الحاجة تستدعيهم إلى الخروج من هذه المعاقل متبصرّين الحقائق في ضوء التطورات العالمية الجديدة. لقد وجد الطهطاوي صعوبة في التعبير عن هذه الحقائق ما لم يمض في اتجاهين مهمين: الأوّل تطويع اللغة...والثاني: التعريب ، ليس فقط المصطلحات بل محاولة تعريب الحياة العصرية وتقديمها كنماذج لم تكن معروفة في دنيا العرب."[4]

ولجعل دنيا العرب معروفة لدى غيرهم ، وجب النقل من اللغة العربية إلى اللّغة المستهدف مجموع متكلميها. وأهمّ ما يميّز حياة المجتمع هو الدّين الذي هو عليه ؛ وبما أنّ الإسلام هو أكثر الديانات انتشارا بين العرب وغير العرب ، ظهرت أهمية التعريف به بلغات أجنبية متعدّدة. والغرض من ذلك طبعا هو استقطاب أكبر عدد من الأشخاص لاعتناقه:

"وكان سبيل المسلمين إلى نشر الإسلام والدعوة إليه —وفي تفقيه المسلمين الجدد في دينهم-في هذه العصور ، هو تفسير القرآن وشرح السنة والسيرة بمختلف اللّغات ، أو بلغات البلاد التّي وصل إليها الإسلام."[5]

وهنا تلعب الترجمة دورا رياديا في التعريف بالديانة الإسلامية. لا يهدف هذا التعريف إلى اعتناق الإسلام من طرف غير المسلمين فقط ، وإنّما تساهم هذه الترجمة حتّى في توجيه المسلمين الذين لا يتحدثون العربية بل حتى الذين لا يتقنونها بالشكل الكافي وجعلهم على دراية أكبر بمضامين القرآن ومقاصده ، وهذا ما ذهب إليه كل من جون دوليل و جوديث ووتسوورث حين قالا:

"لا تهدف الترجمة إلى جعل من هم غير مسلمين يعتنقون الإسلام ، وإنّما توجيه هؤلاء المسلمين بدورهم مع تعزيز انتمائهم إلى المجتمع الإسلامي."

« Les traductions ne visent pas à convertir les non-musulmans à l'Islam, mais plutôt à guider les musulmans eux- mêmes et à consolider leur appartenance à la communauté islamique. »[6]

إنّ خصائص الأسلوب القرآني من نظم ووقع وإلمام بالبيان والبديع قد لا يتمكن من يجهل اللّغة العربية من التمتّع بها لتقوية إيمانهم بسعة قدرة منزّله الله جلّ وعلا ، فالترجمة تلعب دورا مهما في التعريف بهذه الخصائص بلغات غير اللّغة العربية:

"رفع النقاب عن جمال القرآن ومحاسنه لمن لم يستطع أن يراها بمنظار اللّغة العربية من المسلمين الأعاجم ، وتيسير فهمه عليهم بهذا النوع من الترجمة ، ليزدادوا إيمانا مع إيمانهم."[7]

3-طرق ترجمة القرآن

لقد فكرّ معشر المختصين في الطريقة الأمثل لنقل هذا الكتاب الكريم إلى اللّغات الأخرى ، فتأرجحت الاقتراحات بين اتّباع الترجمة الحرفية أو التفسيرية:

"ثم إن لوحظ في هذه الترجمة ترتيب ألفاظ القرآن ، فتلك ترجمة القرآن الحرفية أو اللفظية أو المساوية ، وإن لم يلاحظ فيها هذا الترتيب ، فتلك ترجمة القرآن التفسيرية أو المعنوية."[8]

سواء لجأ مترجم القرآن إلى هذه الطريقة أو تلك ، فإنّه يجد نفسه مجبرا على العودة إلى الترجمة -كفرع-بشقّيها النظري والتطبيقي علّه يجد ضالته فيها.

يوجد في الشّق النظري العديد من المقاربات الترجمية —التّي تربط الترجمة دوما بعلم قائم بذاته كالمقاربة اللّسانية التّي تربط الترجمة باللّسانيات بمختلف فروعها كاللسانيات الاجتماعية والأسلوبية المقارنة وغيرها- ، كما يوجد العديد من النظريات التّي تهتّم بوصف وشرح عملية الترجمة كالنظرية التأويلية والنظرية الغائية. أمّا في الشّق التطبيقي فكلّ ينقل تجربته مع الأنواع المختلفة من النصوص التّي حاول نقلها إلى لغة أو لغات أخرى. لكن ما ينبغي أن نشير إليه هو حقيقة أنّ هذه التجارب بما فيها من ملاحظات وتعليقات كانت تنقل عمّن لم يكونوا من تخصّص الترجمة ، كما يؤكد ذلك أنطوان برمان:

"على الرغم أنّ العديد من المترجمين قد كتبوا عن مهنتهم ، إلاّ أنّه لم يكن بالإمكان إنكار حقيقة أنّ عددا كبيرا من هذه النصوص كتبها من لم يكونوا مترجمين."

« Bien que de nombreux traducteurs aient écrit sur leur métier, il était jusqu'à présent indéniable que la grande masse de ces textes émanait de non-traducteurs. »[9]

تجدر الإشارة إلى أنّه مهما اختلفت النظريات والمقاربات التّي يلجأ إليها المترجم ، يجد نفسه أمام مُهمَتَّين على قدر كبير من الصعوبة. أن يهتّم بالنّص الأصل فيعكف على فهمه وفهم مقاصد الكاتب ، إضافة إلى احترامه للّغة الأصل ؛ أي تراكيبها وقواعدها وبيانها وبديعها ، وأن يهتّم بالقارئ الهدف وبالتالي اللّغة الهدف بكلّ قواعدها وتراكيبها وبيانها وبديعها:

"لقد كان **فرنز روزنزونغ** يكتب بأنّ الترجمة هي أن تخدم سيدين اثنين...فتخدم المؤلّف والمؤلِّف واللّغة الأجنبية (وهو السيّد الأوّل)، وأن تخدم الجمهور ولغته الخاصة (وهو السيّد الثاني). وهنا يظهر ما يمكن تسميته مأساة المترجم."

« Traduire, écrivait Franz Rosenzweing, c'est servir deux maîtres…Il s'agit de servir l'œuvre, l'auteur, la langue étrangère (premier maître), et de servir le public et la langue propre (second maître).

Ici apparaît ce qu'on peut appeler le drame du traducteur. » [10]

3-1-الترجمة الحرفية للقرآن الكريم

تمثّل الترجمة الحرفية أوّل طريقة يفكّر المترجم في اللّجوء إليها عند تعامله مع أيّ نوع من النصوص ؛ ما لم يكن هناك أيّ عائق يجعل منها غير قادرة على تحقيق ما يصبو إليه. غير أنّ هذا لا يجعلنا نعتبرها أسهل طريقة بل هي الأخرى بها صعوبات جمّة ؛ لأنّ الترجمة الحرفية لا تعني مجرد تجاور للألفاظ كما يرى بيتر نيومارك:

"أعتبر الترجمة الحرفية الإجراء الترجمي الأساسي سواء تعلّق الأمر بنصوص تواصلية أو دلالية ؛ فالترجمة تبدأ منها. بيد أنّه ، وفوق مستوى الكلمات ، تزداد صعوبة الترجمة الحرفية. وأينما وُجد أيّ نوع من المشاكل الترجمية ، عادة وليس دائما ما نستبعد الترجمة الحرفية."

« I believe literal translation to be the basic translation procedure, both in communicative and semantic translation, in that translation starts from there. However, above the word level, literal translation becomes increasingly difficult. When there is any kind of translation problem, literal translation is normally (not always) out of the question. »[11]

كثيرا ما نقع في خلط لمفهومين مختلفين ، ألا وهما الترجمة الحرفية والترجمة كلمة بكلمة. ولإزالة هذا اللُبس ، يتعيّن علينا تقديم تعريف موضّح لكلّ منهما من جهة ، وفاصل لهما من جهة أخرى. يتّم في الترجمة كلمة بكلمة نقل لقواعد اللغة الأصل ، وكذا نحافظ على ترتيب الكلمات على النحو الذي وردت عليه في النص الأصل ؛ حيث يمتنع المترجم عن التقديم والتأخير. بالإضافة إلى ذلك لا يهتّم بالمعنى الحقيقي للّفظ ؛ فإن استعمل الكاتب "ورقة" مثلا في: كتب الوزير ورقة للشعب ، قاصدا بها رسالة. يترجمها ب: une feuille غير مبال بمعناها الحقيقي في هذه العبارة. في حين أنّ الترجمة الحرفية تعير هذا الجانب الأخير اهتماما ، حيث أنّنا نقدّم المقابل الذي يتماشى مع ذلك السياق متجاهلين المعنى الأوّل لذلك اللّفظ:

"تنقل الترجمة كلمة بكلمة إلى الترجمة قواعد اللّغة الأصل وترتيب الكلمات ، وكذا المعاني الأولى لكلّ كلمات اللّغة الأصل. وطبعا يصلح ذلك مع الجمل الحيادية البسيطة والمختصرة...بيد أنّه مع الترجمة واحدة بواحدة...لكلّ كلمة في اللّغة الأصل كلمة مقابلة في اللّغة الهدف ، غير أنّ معانيها الأولى (مفصولةً) قد تختلف."

« word- for- word translation transfers SL grammar and word order, as well as the primary meanings of all the SL words, into the translation, and it is normally effective only for brief simple neutral sentences…In one- to- one translation…each SL word has a corresponding TL word, but their primary (isolated) meanings may differ. »[12]

ففي هذه الحرفية تعبير عن اهتمامنا بالنص الأصل ورغبتنا في الحفاظ على كلّ ما يتعلّق بلغته وثقافته. هذا هو التيار الذي يُدعى ب"التيار المصدري" وهو توّجه يعطي دوما الأولوية للنّص المصدر ، وأهم روّاده أنطوان برمان: AntoineBerman

" يهتّم المترجمون الذين يعطون الأولوية للّغة المصدر (أو بالأحرى المصدريون) بإظهار التعدّد اللّغوي ، هذا هو الموقف الذي تبنّاه أنطوان برمان...الذي أكّد على فكرة أولوية اللّغة."

« les traducteurs qui donnent la primauté à la langue d'origine (plutôt « sourciers ») accordent plus d'attention au rendu du plurilinguisme. C'est la position d'Antoine Berman…qui affirmerait en somme « toujours la primauté d'une langue ». » [13]

والمقصود بتعدّد اللّغات هو جعل القارئ الهدف يلاحظ أنّ النّص الذي هو بصدد قراءته ليس بالأصل وإنّما كُتب بلغة أخرى وهذه ترجمته. فالمترجم بذلك يحافظ على غرابة النص في اللّغة المنقول إليها.

إنّ الارتباط الوثيق بين الشكل والمعنى ، قد جعل الشك يحوم حول إمكانية ترجمة هذه النصوص المقدّسة. وهذا ما عبر عنه ميشال بالار في قوله:

"لقد ولّد الاقتناع بوجود رابط قوّي بين الشكل وما ينقله شعورا بالشكّ حول الترجمة في مجال النصوص

المقدّسة...فأوّل حلّ اقتُرح لحل مشكلة الأمانة ومجابهة مخاطر الخسائر هو النسخ."

« Cette conviction qu'un rapport étroit existe entre la forme et ce qu'elle véhicule a bien entendu généré une attitude de méfiance envers la traduction dans le domaine des textes sacrés…La première solution proposée pour résoudre le problème de fidélité et parer aux risques de pertes est le calque. »[14]

فالنقل عبارة عن تقنية من التقنيات الحرفية التّي اقترحاها جون بول فيني وجون داربلني **J. P.Vinay et J. Darbelnet** في كتابهما الموسوم ب" الأسلوبية المقارنة للفرنسية والإنجليزية"؛ حيث تحدّثا فيه عن تقنيات سبع للترجمة، أربع تقنيات غير مباشرة وهي التعديل والابدال والتصرّف والتكافؤ، وثلاث منها مباشرة أو حرفية وهي الاقتراض والنقل والترجمة الحرفية. فالنقل أحد هذه التقنيات الثلاث الحرفية، فهو اقتراض من نوع خاص؛ فإن كان الاقتراض يتعلّق بكلمات كالكمبيوتر computer، فإنّ النقل يكون على مستوى العبارات والتراكيب، حيث ننقل التركيب عن اللّغة الأصل ولكن نترجم الكلمات المكوّنة له حرفيا:

"يعدّ النقل اقتراضا من نوع خاص؛ فنقترض من اللّغة الأجنبية المقطع ولكن نترجم حرفيا العناصر التّي تركبّه."

« Le calque est un emprunt d'un genre particulier : on emprunte à la langue étrangère le syntagme, mais on traduit littéralement les éléments qui le composent. »[15]

•تقييم الترجمة الحرفية للقرآن الكريم

لقبول الترجمة الحرفية للقرآن الكريم، وضع المختّصون شرطين أساسيين، تمثّل الأوّل في توّفر اللّغة المنقول إليها على ألفاظ مكافئة لألفاظ النص الأصل، والثاني هو توّفر اللّغة الهدف على أدوات ربط مكافئة لتلك الموجودة في اللّغة العربية؛ حتّى إذا لجأ إليها المترجم توّصل إلى معنى قريب من المعنى الأصل، يقول الزرقاني:

"ثم إنّ الترجمة الحرفية تتوقف...على أمرين آخرين:

أحدهما: وجود مفردات في لغة الترجمة مساوية للمفردات التّي تألّف منها الأصل حتّى يمكن أن يحّل كلّ مفرد من الترجمة محلّ نظيره من الأصل، كما هو ملحوظ في معنى الترجمة الحرفية

ثانيهما: تشابه اللّغتين في الضمائر المستترة، والروابط التّي تربط المفردات لتأليف التراكيب، سواء في هذا التشابه ذوات الربط وأمكنتها. وإنّما اشترطنا هذا التشابه لأنّ محاكاة هذه الترجمة لأصلها في ترتيبه تقتضيه."[16]

ومن هنا نستخلص أنّنا، وبهذين الشرطين، نبحث عن لغة تطابق اللّغة العربية في مفرداتها ونظمها، غير أنّه أمر صعب إن لم نقل مستحيل؛ فإن وجدنا ألفاظا مماثلة في اللّغة المنقول إليها، فإنّها لن تحمل الدلالات الواسعة التّي حملتها المفردة في اللّغة العربية وستعجز هذه اللّغة حتما عن الإتيان بالنظم نفسه؛ وذلك لأنّ هذا النص معجز أوّلا وقبل كلّ شيء بواضعه الله جلّ وعلا:

"ثم إنّ هذين الشرطين عسيران، وثانيهما أعسر من الأوّل. فهيهات أن تجد في لغة الترجمة مفردات مساوية لجميع مفردات الأصل. ثم هيهات هيهات أن تظفر بالتشابه بين اللّغتين المنقول منها والمنقول إليها في الضمائر المستترة وفي دوال الروابط بين المفردات لتأليف المركبات.

ومن أجل هذه العزة والندرة قال بعضهم: إنّ الترجمة الحرفية مستحيلة. وقال آخرون: إنّها ممكنة في بعض الكلام دون بعض."[17]

وحتّى بعيدا عن سياق القرآن، هناك من أنكر أهميّة وصحّة الترجمة الحرفية؛ من باب انعدام تطابق مفردتين من لغتين مختلفتين من الناحيتين الشكلية والمعنوية في الوقت ذاته. فإن وُجد هذا غاب ذاك:

"أدّى الاعتقاد السّائد إلى رفض الترجمة الحرفية كإجراء صحيح، ولذلك يقرّ **نوبرت** (1983) بندرة وصعوبة وجود كلمة من نص اللّغة الأصل تطابق كلمة أخرى من اللّغة الهدف وذلك من الناحية الدلالية والقواعدية."

« the prevailing orthodoxy is leading to the rejection of literal translation as a legitimate translation procedure. Thus Neubert (1983) states that one word of an SL text and a TL word in the

translation, rarely correspond semantically and grammatically hardly ever. »[18]

إنّ القصور الذي أثبتته الترجمة الحرفية ، قد أدّى إلى البحث عن طريقة بديلة يحقّق بها المترجم مراده.

3-2-الترجمة المعنوية للقرآن الكريم

لقد اقترح الدارسون ترجمة القرآن بالاهتمام بنقل معانيه نظرا للقصور الذي تشهده الترجمة الحرفية ، فلجأوا إلى النظرية التأويلية أو نظرية المعنى.

-نظرية المعنى أو نظرية التأويل: La théorie du sens ou théorie interprétative

إنّ المشاكل التّي تواجه المترجم الممارس للترجمة والتّي تمنعه من الوصول إلى ترجمات تُقنعه ، قد جعلت ثلّة من المهتّمين بها يتخصّصون في الجانب التنظيري بعرضهم لمجموعة من المقاربات والنظريات التّي تُسهم في التقليل من المشاكل وتساعد المترجم على الحصول على ترجمات صحيحة إلى حدّ ما. على رأس هؤلاء المنظرين نجد **دانيكاسلسكوفيتش DanicaSeleskovitch** من المدرسة العليا للمترجمين والمترجمين الفوريين ، وهو ما يطلعنا عليه دانيال جيل:

"تعّد دانيكاسلسكوفيتش ، وهي من المدرسة العليا للمترجمين والمترجمين الفوريين بباريس ، من أوائل منظرّي الترجمة الذين اهتموا بمعرفة الترجمة."

« One of the first translation theorists to become interested in the cognition of translation was Danica Seleskovitch of ESIT ; Paris. »[19]

حيث أنّ اسمها قد ارتبط بنظرية أسّست لها مع **ماريان ليديرار Marianne Lederer** ، فاستقطبت اهتمام الكثير من الدارسين والممارسين للترجمة ؛ حيث اعتمدوها رغبة في تسهيل عمل المترجم. تُعرف هذه النظرية باسم "نظرية المعنى":

"تعّد النظرية المسّماة "نظرية المعنى" أبرز مثال توضيحي ؛ حيث إنّها مدرسة كوّنتها وقادتها دانيكاسلسكوفيتش بالمدرسة العليا للمترجمين والمترجمين الفوريين بباريس ، وذلك مع ماريان ليديرار."

« The most prominent case in point is the so-called *théorie du sens*, the school of thought formed and led by DanicaSeleskovitch at ESIT in Paris in conjunction with Marianne Lederer. »[20]

فحاولت من خلال هذه النظرية التّي استقتها من تدريسها للترجمة التعاقبية في مدرسة باريس ، أن تبيّن الطريقة التّي يكون عليها عمل المترجم:

"وبما أنّها قد جمعت بنفسها تجربتها في التأويل حسب النموذج التعاقبي على وجه الخصوص ، فقد ركزّت **سلسكوفيتش** على هذا النموذج وطوّرت أوّلا نموذجا نظريا حول الكيفية التّي يعمل بها في نظرها. لقد كانت النتيجة النظرية المعروفة "نظرية الانسلاخ اللّغوي" أو نظرية المعنى"."

« As Seleskovitch herself had mainly amassed her interpreting experience in the consecutive mode, she focused on that mode and developped a first theoritical model of how, in her opinion, it worked. This resulted in her well- known theory of deverbalisation or *théorie du sens*. »[21]

وكما أشرنا سابقا ، فإنّ **ماريان ليديرار** قد أسهمت هي الأخرى في هذه النظرية ، ولكن وبعدما كان تركيز **سلسكوفيتش** على الترجمة التعاقبية ، ركزّتهيعلى الترجمة الفورية:

"لقد بدأ العمل على يد **سلسكوفيتش** بتركيزها على التأويل التعاقبي ، ليطوَّر فيما بعد على يد **ماريان ليديرار** التّي كانت دراستها تجريبية وشاملة للتأويل التزامني مكوّنة نموذجا لعمليات ذهنية تتضمن المهمة."

« The work begun by **Seleskovitch** with a focus on consecutive interpreting was developed further by **MarinneLederer**, who carried out a comprehensive empirical study of simultaneous interpreting and formulated a model of the mental operations comprising the task. »[22]

فهذه المدرسة تهتّم اهتماما شديدا بنية المتحدّث أو الكاتب ، فيجب على المترجم أن يقوم بأيّ شيء للتوّصل إلى نيّته ومختلف مقاصده من وراء ذلك القول. فنجاح التواصل بالنسبة لهم رهين قدرة المترجم على التوّغل في مقاصد الكاتب أو المتحدّث كما يوضح ماتيو غيدار:

"ترى مدرسة باريس أنّ التواصل يعني ترجمة غرض المتحدّث."

« Pour l'Ecole de Paris, communiquer revient à traduire le « vouloir- dire » du locuteur. » [23]

تؤّكد المدرسة الباريسية على ضرورة انسلاخ المترجم لغويّا عن اللّغة المترجَم منها ؛ أي ألاّ يتقيّد بالأمور التّي قد تختلف جذريا من لغة إلى أخرى وخاصة عندما يتعلّق الأمر بلغتين من أصلين مختلفين كالعربية والفرنسية. فالدارس لقواعد اللّغتين ونحوهما وصرفهما ، يجد أنّ الاختلاف واضح. علّ أبرز مثال على ذلك هو ترتيب عناصر الجملة ، ففي حين يتوّجب الاستهلال بالفاعل ثم الفعل في اللّغة الفرنسية ، يتوّجب علينا –في أغلب الحالات-الاستهلال بالفعل ثم نتبعه بالفاعل.

وعليه يجب على المترجم أن يراعي الاختلافات بين اللّغات ؛ وذلك بابتعاده قدر المستطاع عن الجانب اللّغوي للّغة الأصل والاهتمام بالمعنى الذي أراد الكاتب أو المتحدّث نقله للقارئ ، ليقوم بعدها بالتعبير عن هذا المعنى نفسه متبّعا قواعد ونحو وصرف اللّغة الهدف:

"يعبّر المؤوّل عن رسالة المتكلّم ، ويترك جانبا وبإرادته الناقل الأساسي وهو كلمات الأصل كي لا يبقي إلاّ على المعنى الذي يعبّر عنه بطريقة طبيعية في اللّغة الهدف ، إذ يتحرّر من قشرة لغة الوصول."

« l'interprète exprime le message de l'orateur en laissant volontairement de côté son vecteur initial, les mots de l'original, pour n'en retenir que le sens. Celui- ci se laisse ensuite exprimer tout à fait naturellement dans la langue d'arrivée, libéré de la gangue de la langue de départ. » [24]

لقد أسهمت هذه المعطيات في تطوير نظرية المعنى التّي غدت نظرية تأويلية للترجمة:

"انطلاقا من هذه النتائج ، يمكن تطوير نظرية المعنى التّي صارت نظرية تأويلية في الترجمة."

« A partir de ces constats, la théorie du sens, devenue la théorie interprétative de la traduction (TIT), peut se développer. » [25]

حيث تؤكّدليديرار في مؤلّفها **"الترجمة اليوم"** « **la traduction aujoud'hui**» **على** أهميّة التأويل في كلّ عمل ترجمي. وبما أنّها قد استقت نتائجها من الترجمة في المؤتمرات فالتأويل هنا يمّس الجانب الشفهي المعروف بالترجمة الفورية التّي نراها في المنتديات والاجتماعات السياسة ، وكذا التأويل الذي عادة ما يسبق الترجمة ؛ إذ أنّنا نقوم بتحليل معمّق للنّص رغبة في الوصول إلى أهداف ومقاصد الكاتب ، تقول ماريان ليديرار:

"ينبغي أن نقول هنا بأنّه لا يمكننا الترجمة دون تأويل وأن نؤكّد على أنّ أسس النظرية التأويلية للترجمة قد وُضعت بفضل ملاحظة التأويل في المؤتمرات. وبالتالي ، كان إراديا منّي أن ألعب على المفهومين الخاصين بكلمة "تأويل" التّي تشير في الوقت نفسه إلى الطريقة التّي يعمل بها التراجمة في المؤتمرات وإلى الفهم المعمّق وتوضيح النص الأجنبي."

« Il s'agira ici de dire qu'on ne peut pas traduire sans « interpréter » et de rappeler que les bases de la théorie interprétative de la traduction ont été jetées grâce à l'observation de l'exercice de l'interprétation de conférence. C'est donc volontairement que je joue sur les deux acceptions du mot « interpréter » qui renvoie à la fois à la façon dont opèrent les interprètes de conférence et à la compréhension en profondeur et à la restitution en clair d'un texte étranger. » [26]

ومن هنا ، مهما كانت طبيعة الترجمة (شفوية أو كتابية)، تعتبر المشافهة أساس تعليمها. فالترجمة الفورية تقتضي الإلمام بقواعد ومراحل المشافهة ، والترجمة الكتابية تقتضي هي الأخرى اللّجوء إلى الترجمة الشفوية كمرحلة أولى للترجمة رغبة في الفهم المعمّق لمقاصد الكاتب:

"ترى كلّ من **سلسكوفيتشوليديرار** أنّ الترجمة الشفوية أساس تعليم المترجمين والتراجمة."

« Seleskovitch and Lederer (1986) regard oral translation as the foundation of translator and interpreter education. »[27]

وبما أنّ هذا التأويل يُسهم في تحقيق ترجمة صحيحة من حيث نقلها للمعنى الحقيقي الذي قصده الكاتب، فإنّ الفهم هو العمليّة الأساسية في الترجمة بنوعيها. فهذا التأويل نابع من الفهم المعمّق وتحليل الأفكار التّي يتضمنّها النّص المراد ترجمته:

"يعدّ الفهم بالنسبة **لسلسكوفيتش** عملية أساسية، كما أنّ تحليل ما قاله الكاتب يمكّن المؤوّل من الوصول إلى نيّة الكاتب أو الكاتبة."

«For Seleskovitch (1975), comprehension is the crucial process, and analysis of what speaker has said should enable the interpreter to find out what his/ her intention is.» [28]

الأفكار التّي ترفضها مدرسة باريس

لا ترى نظرية المعنى أو النظرية التأويلية أهمية في دراسة الجانب اللّغوي للنّص، فالانسلاخ اللّغوي يجعل المترجم يفصل البنية اللّغوية للّغة الأصل عن البنية اللّغوية للّغة الهدف نظرا لما بينهما من اختلافات قد تكون جذرية إذا ما تعلّق الأمر بلغتين من أصلين مختلفين. فكما أشرنا سابقا فإنّ التركيز يكون على المعنى الذي قصده كاتب النّص المراد ترجمته:

"وبالتالي، فأنصار 'نظرية المعنى' يرفضون دراسة أساليب فك الترميز والترميز على المستوى اللّساني."

« En effet, les tenants de ‘la théorie du sens’ refusent d’étudier au plan linguistique les modalités de décodage et de codage. » [29]

الجدير بالذكر أنّ النّص المتّحصل عليه بعد الترجمة ليس مبتغى النظرية التأويلية، وإنّما اهتمامها ينصّب على الطريقة والمراحل التّي يتّبعها المترجم لنقل نص من لغة أولى هي اللّغة الأصل إلى اللّغة الثانية وهي اللّغة الهدف؛ إذ يحصل من خلالها انتقال من ثقافة (بما فيها العادات والتقاليد وأنماط التفكير) إلى أخرى، ومن حضارة إلى أخرى:

"لكي نبدأ، تحدّد النظرية التأويلية هدفها -من وراء التنظير الذي تمّ في مجال الدراسات الترجمية البعيد عن النتيجة المتحصّل عليها، وهو ما يُدعى عادة بنص اللّغة الهدف (أو لغة الوصول)- فهو يتمثّل في العملية الترجمية؛ أي العمليّة التّي يتحوّل بها النص المكتوب من لغة معيّنة إلى لغة أخرى وبيئة أخرى."

« Pour commencer, la théorie interprétative précise que l’objet de la théorisation effectuée, dans le domaine de la traductologie, n’est pas le résultat obtenu, ce qu’on appelle couramment le texte en langue cible (ou langue d’arrivée), mais l’opération traduisante, c’est- à- dire le processus par lequel un texte écrit dans une langue donnée est transformé en texte dans une autre langue et un autre environnement. » [30]

فالمترجم لا يهتّم بالتطابقات اللّغوية بين اللّغتين المنقول منها والمنقول إليها، فلا يضطر إلى ترجمة الاسم بالاسم؛ إذ قد يحوّل الاسم فعلا أو صفة في اللّغة الهدف. كما قد يتصرّف في ترتيب الجمل الحاملة لأفكار بما يخدم اللّغة الهدف، فالجمل الاعتراضية —على سبيل المثال- تعطي المترجم الحريّة في التصرّف؛ فقد يبدأ بها المترجم عبارته أو يضعها في الوسط، أو يختم بها. فتحرّره من القيود اللّغوية يجعله يتصرّف في النّص بحريّة أكثر:

"لا يبحث المترجم عن تحقيق التطابقات اللّغويّة بين البنى المصنّفة والتّي تتمثّل في الكلمات والجمل والترتيب التركيبي."

« le traducteur ne cherche pas à établir des *correspondances* linguistiquesentre les structures classifiées que sont les mots, les phrases et les agencements syntaxiques. » [31]

تستبعد ممثلّة المدرسة الباريسية **سلسكوفيتش** الترجمة كلمة بكلمة معتبرة إيّاها نوعا من الترجمة الحرفية،

فهي بعيدة عن التأويل الذي يكون فيه التركيز على الانسلاخ اللّغوي والتحرّر من البنى اللّغوية الخاصة بلغة الانطلاق:

"اعتبرت سلسكوفيتش (1968) أنّ هذا[32] هو التأويل الصحيح المؤسَّس على الانسلاخ اللّغوي ، في حين أنّ اللّجوء إلى الكلمة بكلمة هو ترجمة حرفية وليس تأويلا بالفعل."

« Seleskovitch (1968) regarded this as interpreting proper based on deverbalisation, whereas proceeding word- for- word was transcoding and not really interpreting. »[33]

وممّا سبق ذكره ، يتّضح لنا جليّا أنّ ما رفضته المدرسة الباريسية كان مناقضا لهدفها من التنظير للعمليّة الترجمية. فالاهتمام بالمعنى أوّلا وأخيرا هو ما تنادي به النظريّة التأويلية ، أمّا الجانب اللّغوي فليس إلاّ قالبا يساعد على التعبير على هذا المعنى في لغة الوصول.

تقييم نظرية المعنى أو النظرية التأويلية

لا أحد ينكر أنّ هذه النظرية قد عُدّت متكئا نظريا للعديد من الدراسات في مجال الترجمة بنوعيها:

"لقد تمّ تبجيل المقاربة التّي كانت رائدتها سلسكوفيتش...مدّة تقدَّر بحوالي عقدين من الزمن ، فقد كانت أساسا نظريا لعدد معتبر من المنشورات الأكاديمية حول التأويل (والترجمة)."

« The approach championed by Seleskovitch…was held in high esteem for about two decades and has served as the theoritical foundation of a considerable number of academic publications on interpreting (and translation). »[34]

بيد أنّ هذه السيادة التّي شهدتها هذه الرؤية الترجمية ، لم تمنع من تعرّضها لانتقادات المهتمّين بالترجمة. فأبرز انتقاد هو الاهتمام بالتأويل بمعنى الفهم المعمّق للنّص ؛ فبما أنّ هذا الفهم نسبي وليس مطلقا فقد يوصلنا إلى المعنى الحقيقي لهذا النص أو يوصلنا إلى معنى خاطئ. كما أنّ الفهم باعتباره أمرا يتعلّق بالقدرات الذهنية للمترجم ويخضع للتوجّهات الإيديولوجية له ، فهو أمر شخصي وفردي يختلف من شخص إلى آخر ، فيمكن أن نحصل على ترجمات متعدّدة بتعدّد المترجمين لهذا النّص. لكنّ كثرة الترجمات لا يشكل مشكلا وإنّما المشكل هو التضارب المحتمل لهذه الترجمات. بتعبير آخر ، هناك من يستنكر هذه النظرية باعتبارها قائمة على تكهنّات وتخمينات فقط:

"لقد صار اسمها يكتسب سمعة سيئة كلّ مرة أكثر ؛ إذ غدا يرتبط ب "التكهّن الشخصي"."

« it increasingly acquired a bad name and came to be referred to as « personal speculation ». »[35]

بعد ما تمّ عرضه حول النظرية التأويلية أو نظرية المعنى ، يتّضح لنا أنّه باهتمامها بجانب المعنى فهي تهتّم بقارئ النّص المترجم ؛ لذلك اعتبرت نظرية هدف وليس نظرية مصدر:

"باختصار ، تعدّ النظرية التأويلية للترجمة نظرية هدف باعتبار أنّها تهتّم كثيرا بالقارئ الهدف وبوضوح الترجمة المتحصّل عليها ، وكذا بمقبوليتها في الثقافة المستقبلة."

« En somme, la théorie interprétative de la traduction est cibliste en ce sens qu'elle accorde une attention particulière au lecteur cible, à l'intelligibilité de la traduction produite et à son acceptabilité dans la culture d'accueil. »[36]

أهميّة الترجمة المعنوية للقرآن الكريم

للترجمة المعنوية أهميّة كبيرة للمسلمين العرب والمسلمين العجم على حدّ سواء ؛ حيث أنّ وجود الترجمات المشوّهة –قصدا-للقرآن الكريم قد أسهم في ابتعاد غير العرب عن دين الإسلام وربطه دائما بالتصرّفات السيّئة التّي تحدث في دول العالم. ولذا فترجمة معاني القرآن الكريم وسيلة تردع هذه الشبهات وتضع لها حدا:

"دفع الشبهات التّي لفّقها أعداء الإسلام وألصقوها بالقرآن وتفسيره كذبا وافتراءً ، ثم ضلّلوا بها هؤلاء المسلمين الذين لا يحذقون اللّسان العربي في شكل ترجمات مزعومة للقرآن ، أو مؤلفات علمية وتاريخية للطلاب ، أو دوائر معارف للقراء ، أو دروس ومحاضرات للجمهور ، أو صحف ومجلات للعامة والخاصة."[37]

من المعروف أنّ الدول التّي لا تعتنق الإسلام كديانة أولى كالدول الأوربية تتميّز بميزة بجّلها الإسلام ألا وهي "العدل" وهي ميزة ناجمة عن اتبّاع الحق ، فمن المنطقي أن

تستنكر أيّ ديانة لا تعمل بهذه الميزة. فالمنشورات الكاذبة عن الإسلام والنبّي ﷺ قد منعت هذه الأمم من الاطلاع على هذه الديانة واعتناقها ؛ فالترجمة تضع حدا لهذه العوائق وتزيل الغشاوة على حقيقة الإسلام:

"إزالة الحواجز والعواثير التّي أقامها الخبثاء الماكرون للحيلولة بين الإسلام وعشاق الحق من الأمم الأجنبية. وهذه الحواجز والعواثير ترتكز في الغالب على أكاذيب افتروها تارة على الإسلام ، وتارة أخرى على نبّي الإسلام."[38]

تسهم الترجمات المبنية على نقل المعنى في تبليغ القرآن بلفظه ومعناه بالشرح والتفسير ، فكما يقول السيوطي وابن بطال والحافظ ابن حجر وغيرهم من العلماء:

"إنّ الوحي يجب تبليغه. ولكنّه قسمان: قسم تبليغه بنظمه ومعناه وجوبا ، وهو القرآن. وقسم يصح أن يبلغ بمعناه دون لفظه ، وهو ما عدا القرآن. وبذلك يتّم التبليغ."[39]

خاتمة

لقد اقترح العلماء والمختّصون في القرآن الكريم طريقتين لنقل ألفاظ ومعاني هذا القرآن للغات أخرى لأغراض ساميّة: الترجمة الحرفية ، وهي أوّل طريقة تحدثّوا عنها ، وفيها نهتّم بالقرآن في لغته التّي نزل بها ؛ أي اللّغة العربية فنبيّن للقارئ أنّ هذا النّص الذي هو بصدد قراءته ليس النّص الأصل ؛ فيأخذ بعين الاعتبار (إن كانت نيّته اعتناق الإسلام أو التعرّف على حقيقة هذا الدّين) أنّه قد توجد أخطاء من الجانب اللّغوي أو الجانب المعنوي. فالترجمة الحرفية مصدريّة من جهة ، وتؤكّد على غرابة النّص من جهة أخرى ، هذا ما قد يجعلنا نقتنع بنجاحها وصدقها. غير أنّ حقيقة انعدام لغة تكافؤ اللّغة العربية من حيث الخصائص الأسلوبية التّي تعرّضنا إليها من نظم وإيقاع وغيرها ، يجعلنا نتراجع عن هذا الرأي ونحاول أن نجد ضالتنا في الطريقة الأخرى والأخيرة التّي اقترحها أهل الاختصاص.

تتمثّل الطريقة الثانية في الترجمة المعنويّة ؛ فاقترحنا **النظريةالمعنوية** التّي غدت تُدعى التأويلية لتركيزها على التأويل بمفهوميه (الجانب الشفوي للترجمة والفهم المعمّق للنّص والذي يسبق ترجمته). فمن يتّبع "**نظرية المعنى**" يحصر اهتمامه في المقصود من تلك الآية المراد ترجمتها ولا يعير الجانب اللّغوي أيّ اهتمام (فيمكنه أن يعبّر عن الاسم بفعل في اللّغة الأخرى) ؛ لأنّه ليس إلاّ قالبا يصاغ فيه المعنى. يأخذ المترجم بعين الاعتبار اختلافات البنى اللّغويّة من لغة إلى أخرى ، فينسلخ لغويا من بُنى اللّغة المصدر لينقل المعنى فقط في قالب يتناسب مع اللّغة الهدف.

هذا إضافة إلى الترجمة التفسيرية للقرآن الكريم ، والتّي نلجأ فيها إلى الهرمنوطيقا التّي يمثلّها **فريديريك شلايرماخر وهانس غادامير وبول ريكور** وغيرهم.

الهوامش

1- زرزور ، محمد عدنان ، **علوم القرآن وإعجازه: وتاريخ توثيقه** ، دار الإعلام ، الأردن ، ط1 ، 2005 ، ص. 382.

2- الزرقاني ، محمد عبد العظيم ، مناهل العرفان في علوم القرآن ، ت: فواز أحمد زمرلي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ج2 ، ط1 ، 1995 ، ص. 114.

3- Jeffery, Arthur, **The Foreign Vocabulary of the Qur'ān**, Brill, Boston, 2007, p. 2.

4- المعيش ، سالم ، **دور اللغة العربية في بناء المجتمع العربي وتطوره** ، مؤسسة الرحاب الحديثة ، لبنان ، 2015 ، ص. 43.

5- زرزور ، محمد عدنان ، **م. س** ، ص. 373.

6- Delisle, Jean et Woodsworth, Judith, **Les traducteurs dans l'histoire**, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Editions UNESCO, Canada, 1995, p. 181.

7- الزرقاني ، محمد عبد العظيم ، م. س ، ص. 110.

8- زرزور ، محمد عدنان ، **م.س** ، ص. ن.

9- Berman, Antoine, **L'Epreuve de l'Etranger**, Gallimard, France, 1984, p. 11.

10- Ibid, p. 15.

11- Newmark, Peter, **A Textbook of Translation**, Shanghai Foreign Language Education Press, New York/ London/Toronto/Sydney/Tokyo, Edt 1, 1988, p. 70.

12- Ibid, p. 69.

13- Sciarrino, Emilio, **Le plurilinguisme en littérature** : Le cas italien, Editions des Archives Contemporaines, France, 2016, p. 121.

14- Ballard, Michel, **De Cicéron à Benjamin : Traducteurs, traductions, réflexions**, Presses Universitaires de Septentrion, France, 2007, p. 34.

15- Vinay, J- Paul et Darbelnet, J, **Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais : Méthode de Traduction**, Nouvelle Edition Revue et Corrigée, Didier, Paris, 1972, p. 47.

16- الزرقاني ، محمد عبد العظيم ، م. س ، ص. 93.

17- م. ن ، ص. ن.

18- Newmark, Peter, Op. Cit, p. 68.

19- Gile, Daniel, **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**, John Benjamins Publishing Company, Revised Edition, Amesterdam/ Philadelphia, 2009, p. 252.

20- Gile, Daniel, **getting started in Interpreting Research: Methodological Reflexions, personal accounts and advice for beginners**, John Benjamins Publishing Company, Amesterdam/ Philadelphia, 2001, p. 201.

21- Dorte, Andres and Behr, Martina, **To know how to Suggest...: Approaches to Teaching Conference Interpreting**, Frank &Timme , Berlin, 2015, p. 22.

22- Pochhacker Franz and Shlesinger, **The Interpreting Studies Reader**, Routledge, London and New York, 2002, p. 97.

23- Guidère, Mathieu, **La communication Multilingue : Traduction Commerciale et Institutionnelle**, Groupe De Boeck, Paris, 1ére edt, 2008, p.16.

24- Widlund- Fantini, Anne- Marie, DanicaSeleskovitch : **Interprète et Témoin du XXe siècle, L'Age d'Homme**, Lausanne, 2007, p. 189.

25- Ibid.

26- Lederer, Marinne, La traduction aujourd'hui : **le modèle interprétatif**, Hachette, France, 1ére edt, 1994, p. p 15. 16.

27- B. Sawyer, David, **Fundamental Aspects of Interpreter Education Curriculum and Assessment**, John Benjamins Publishing Company, Amesterdam/ Philadelphia, 2004, p. 36.

28- Dorte, Andres and Behr, Martina, Op. Cit.

29- Gile, Daniel, **Regards sur la Recherche en Interprétation de Conférence : Etude de la traduction**, Presses Universitaires de Lille, Paris, 1995, p. 185.

30- Henry, Jacqueline, **La traduction des jeux de Mots**, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2003, p. p 64. 65.

31- Ibid, p. 65.

32- في حديثها عن أهميّة الفهم في العمليّة الترجميّة والذي تحدّثنا عنه في فقرات سابقة.

33- Dorte, Andres and Behr, Martina, Op. Cit.

34- Gile, Daniel, **Getting started in Interpreting Research**, Op. Cit.

35- Ibid.

36- Guidère, Mathieu, **Introduction à la traductologie**, Groupe de Boeck, 2eme edt, Paris, 2010, p. 71.

37- الزرقاني ، محمد عبد العظيم ، م. س ، ص. ص 110. 111.

38- م. ن ، ص. 111.

39- م. ن ، ص. ن.

الحماية القانونية للمرأة ضد العنف الجنسي في ضوء القانون 15/19

The legal protection of women against sexual violence in the light of 15/19 act

تاريخ الارسال:22/10/2017 تاريخ القبول: 20/12/2018

سهام بن عبيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
benabidsihem@yahoo.fr

الملخص

أمام تزايد الاعتداءات الجنسية ضد المرأة في الجزائر مع اختلاف صورها كان من اللازم تعزيز الحماية الجنائية ، وقد كرس التعديل الأخير لقانون العقوبات القانون 19/15 هذه النظرة من خلال توسيع النطاق التجريمي من جهة ، وانتهاج سياسة عقابية صارمة ومشددة لقمع والحد من هذه الجرائم من جهة أخرى.

تهدف هذه الدراسة لقياس درجة تطبيق هذه الإجراءات والصعوبات الناجمة عن ذلك في حماية المرأة من الاعتداءات الجنسية.

الكلمات المفاتيح: عنف جسدي ، عنف معنوي ، عنف جنسي ، اغتصاب ، عنف زوجي ، التحرش الجنسي ، مضايقة أنثى.

Résumé

Face à la montée des agressions sexuelles sous toutes leurs formes faites aux femmes en Algérie ; le renforcement de la protection pénale est devenu plus qu'une nécessité.

Le dernier amendement du code pénal loi 15/19 a concrétisé cette vision par l'élargissement du contexte criminel et la mise en place d'une politique répressive des plus rigoureuses pour punir et mettre fin à de tels crimes.

Cette étude vise à évaluer le degré de réussite et les difficultés d'application de cette loi dans la protection de la femme contre les violences sexuelles.

Mots clés : Violence physique, Violence morale, Violence sexuelle, Viol, Violence conjugale, Harcèlement sexuelle, Harcèlement de rue.

Abstract

With the rise of sexual assaults in all their forms against women in Algeria, the strengthening of criminal protection has become more than a necessity. The amendment of the penal code (15/19) has made this vision a reality by widening the criminal context and setting up a highly rigorous repressive policy to punish and put an end to such crimes.The purpose of our study is to evaluate the degree of success of this policy and the difficulties facing women protection against sexual violence

Key Words: Physical abuse, Moral abuse, Sexual violence, Rape, Domestic violence, Sexual harassment, Street harassment.

مقدمة

تبوأت المرأة مكانة هامة على الصعيد المهني، العلمي والإجتماعي فأصبحت تنافس الرجل في أصعب المهن، وفي المقابل لا زلنا نسجل انتهكات خطيرة تمس المرأة في جسدها حياتها وحرمتها الجنسية، رغم جهود المجتمع الدولي بداية بالمؤتمر الدولي الأول لسنة 1919 لمناهضة العنف ضد المرأة وتوالت بعد ذلك الاتفاقات الدولية المنددة به، دون أن ننسى جهود الدول على الصعيد الداخلي من خلال إرساء قوانين تحمي المرأة بما يتلاءم مع طبيعة المجتمع ومنظومة القيم السائدة به.

فقد حاول المشرع الجزائري من خلال التشريعات التي سنها على مدى العشريتين الماضيتين؛ ضمان كرامة المرأة والحفاظ على إنسانيتها من مختلف أشكال العنف، ولكن لم تترجم هذه القوانين بممارسات واقعية باعتبار جرائم العنف الجنسي من الطابوهات في مجتمعنا.

واستجابة لهذه الانشغالات فإن لقانون العقوبات والنصوص المكملة له دور فعال في حماية المرأة من هذه الظاهرة السلبية، ونظرا لأن عنوان دراستنا يقتصر على الجوانب القانونية فإننا نخص منها قواعد قانون العقوبات، لاسيما وأنه في إطار تدعيم السياسة الجنائية عدل المشرع قانون العقوبات بموجب القانون 15/19[1] الذي تضمن تعديلات جدية تركزت حول حماية المرأة من أشكال العنف.

ومع اتساع الجانب التجريمي للجرائم التي تمثل عنفا جنسيا ضد المرأة، كان لابد من التمييز بين الجرائم الجنسية بطبيعتها التي ترتكب برضا مرتكبيها كجريمة الزنا، وتلك التي تمثل عنفا جنسيا والتي هي موضوع دراستنا كجرائم الاغتصاب، التحرش الجنسي، الفعل المخل بالحياء ...ألخ.

وأمام تعدد صور العنف الجنسي المجرمة وغير المجرمة منها ستقتصر الدراسة، على جرائم العنف الجنسي المعدلة والمستحدثة بموجب القانون 19/15، وهي جريمة الاغتصاب وفي هذا الإطار سنوضّح موقف المشرع الجزائري من تجريم الاغتصاب الزوجي، جريمة التحرش الجنسي، جريمة مضايقة أنثى وكل اعتداء يرتكب خلسة أو بالتهديد أو الإكراه مس الحرية الجنسية للمرأة.

وتهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتقييم أهم الإضافات التي جاء بها القانون 19/15 السابق ذكره في ميدان حماية المرأة ضد العنف الجنسي، وتحقيقا لهذه الغاية تطرح الاشكالية الرئيسية التالية:

ما مدى نجاعة التعديلات التي جاء بها القانون 19/15 لتعزيز الحماية القانونية للمرأة ضد العنف الجنسي؟

وهذه الاشكالية الرئيسة تقودنا لطرح الأسئلة الفرعية التالية:

ماهي أهم صور العنف الجنسي المجرمة بموجب القانون 19/15، وماهي معالم السياسة العقابية والتجريمية المنتهجة للقضاء على صور هذا العنف؟ وماهي صعوبات تطبيقه؟

سأجيب على هذه الإشكالية من خلال مطلبين، الأول يتضمن مفهوم العنف الجنسي ضد المرأة وصوره، في حين يتضمن المطلب الثاني السياسة العقابية المنتهجة وصعوبات تطبيق هذا القانون.

في حين تم الاعتماد لدراسة هذا الموضوع على المنهج التحليلي، وذلك من خلال تحليل النصوص القانونية المتناولة لهذا الموضوع.

المطلب الأول: مفهوم العنف الجنسي ضد المرأة وصوره

سنحاول من خلال هذا المطلب توضيح جميع النقاط المتعلقة بمفهوم العنف الجنسي ضد المرأة، وكذا مختلف صوره التي مسّها التعديل الأخير لقانون العقوبات.

الفرع الأول: مفهوم العنف الجنسي ضد المرأة

قبل تناول صور العنف الجنسي ضد المرأة المعالجة بموجب القانون 19/15، سنشير أولا إلى كل من التعريف اللغوي والاصطلاحي، ثم سنعرض تعريفه من منظور أحكام بعض الاتفاقيات الدولية، ولقد استثنيت من هذا الطرح التعريف القانوني لبعض القوانين الوضعية التي غالبا ما تقتصر على تجريم أشكال العنف الجنسي دون إعطاء تعريف صريح له.

أولا: تعريف العنف الجنسي لغة واصطلاحا

سنقوم بتعريف مصطلح العنف الجنسي لغة، ثم سنوضح مفهومهما في التعريف الاصطلاحي.

1-التعريف اللغوي: العنف الجنسي كلمة مركبة من لفظين العنف والجنس

عَنُفَ:عنفا وعنافة بالرجل وعليه: لم يرفق به وعامله بشدة.

عَنَّفَ: تعنيفا عامله بشدة ، لامه بشدة ، عتب عليه.

العُنْفُ ضد الرفق ويعني الشدة والقسوة[2].

الجنْسُ: الضربُ من كل شيء ، ويقال هذا يُجانس هذا أي يُشاكله ، الجنس أعم من النوع ومنه المجانسة والتجنيس[3].

2-**التعريف الاصطلاحي**

يعرف العنف الجنسي بأنه أي علاقة جنسية ، أو محاولة للحصول على علاقة جنسية ؛ أو أية تعليقات ، أو تمهيدات جنسية أو أية أعمال ترمي إلى الاتجار الجنسي بالأشخاص أو أعمال موجهة ضد جنسه باستخدام الإكراه يقترفها شخص آخر ، مهما كانت العلاقة القائمة بينهما وفي أي مكان ، ويشمل العنف الجنسي الاغتصاب[4].

كما يعرف العنف الجنسي أيضا بأنه أي فعل ذو طبيعة جنسية يرتكب ضد شخص خاضع لظروف قسرية ، ولا يشترط لقيامه ارتكاب فعل مادي أو ايذاء بدني عنيف ضد المجني عليه بل يكفي لقيامه وجود الشخص في ظل ظروف تقهره على الخضوع لإرادة الجاني ، فالعنف الجنسي يشمل كل أشكال الاتصال الجنسي المفروضة تحت الإكراه وضد رغبة الآخر وكذلك مختلف الممارسات الجنسية التي تحدث ضرر لطرف العلاقة[5].

ثانيا-تعريف العنف الجنسي ضد المرأة وفقا للاتفاقيات الدولية

لقد شدّد المؤتمر العالمي لحقوق الانسان والذي صدر عنه ما يعرف بإعلان وبرنامج عمل فيينا 1993 [6]على أهمية العمل من أجل القضاء على العنف ضد المرأة في الحياة العامة والخاصة والقضاء على جميع أشكال المضايقة الجنسية والاستغلال والاتجار بالمرأة والقضاء على التحيز القائم على الجنس في إقامة العدل وإزالة أي تضارب يمكن أن ينشأ بين حقوق المرأة والآثار الضارة لبعض الممارسات التقليدية أو المتصلة بالعادات والتعصب الثقافي والتطرف الديني.

كما عرّف إعلان بشأن القضاء على العنف ضد المرأة[7] في مادته الأولى العنف ضد المرأة بأنه أي فعل عنيف تدفع إليه عصبية الجنس ويترتب عليه ، أو يرجح أن يترتب عليه أذى أو معاناة للمرأة ، سواء من الناحية الجسمانية أو الجنسية ، بما في ذلك التهديد بأفعال من هذا القبيل أو القسر أو الحرمان التعسفي من الحرية سواء حدث ذلك في الحياة العامة أو الخاص.

في حين أشارت الوثيقة الصادرة عن المؤتمر العالمي الرابع للمرأة في بكين 1995[8] ، إلى أن العنف ضد المرأة يمثل عقبة أمام تحقيق أهداف المساواة والتنمية والسلم ، وينتهك وينال على حد سواء من تمتع المرأة بحقوق الانسان والحريات الأساسية أو يبطلها ، فالعنف ضد المرأة هو ايذاء جسدي ونفسي وجنسي يتعدى حدود الدخل والطبقة والثقافة.

كما وضحت بإسهاب أشكال العنف الجنسي الذي تتعرض له المرأة من تحرش جنسي ، اغتصاب ، اعتداء جنسي وإكراه على البغاء.

وما يلاحظ مما سبق عرضه أن إعلان بشأن القضاء على العنف ضد المرأة قدم تعريف واضح وشامل للعنف ضد المرأة وأدرج خلاله تعريف العنف الجنسي ، ويعتبر هذا الأخير من أخطر أشكال العنف فهو انتهاك جسدي ونفسي لكرامة المرأة ، فقد يكون جسديا إذا طال الاعتداء جسد المرأة ومحاولة لمسها ، كما قد يكون لفظيا بلجوء الجاني إلى استخدام ألفاظ جنسية تهتك حياء المرأة في الشوارع والأماكن العامة ، كما يرتكب أيضا في إطار الأسرة من قبل الأهل أو الشريك ، كما يمارس ضد المرأة في العمل والأماكن العامة.

الفرع الثاني: صور العنف الجنسي ضد المرأة

لقد ذكرت المادة الثانية[9]من إعلان بشأن القضاء على العنف ضد المرأة السابق ذكره أشكال العنف الجنسي ضد المرأة على سبيل المثال لا الحصر ، وهو أمر منطقي خاصة أن العنف الجنسي يختلف من مجتمع لآخر كجريمة ختان الاناث التي لا نجدها في المجتمعات الغربية ، كما تختلف أيضا حسب مكان ارتكابها فقد ترتكب في إطار الأسرة أو في الأماكن العامة أو أماكن العمل ، في حين يتميز العنف الجنسي تبعا لصفة الجناة والضحايا كجرائم التحرش الجنسي بالأطفال واغتصاب قاصر ضّف إلى ذلك طبيعة العلاقة التي تربط الضحية بالجاني كالمحارم والوصي ....ألخ التي قد تزيد من حّدة وخطورة العنف.

أولا: جرائم الاغتصاب

بعد التطرق إلى جريمة الاغتصاب بصفة عامة ارتأيت تناول الاغتصاب الزوجي خاصة أمام الجدل الكبير القائم حول تجريم هذا الفعل من عدمه.

1-جريمة الاغتصاب بوجه عام

تعتبر جريمة الاغتصاب ، إحدى أشد الجرائم الجنسية التي يتم فيها الاعتداء على جسد المرأة من خلال ممارسة أفعال جنسية عن طريق الإكراه ، فهي اعتداء صارخ على شرفها وجرح لكرامتها وفيه مساس لحرية جسدها ولحرمتها الجنسية[10].

فعل الاغتصاب لا يكون إلا من ذكر على أنثى ؛ ولا يكون إلا باستعمال العضو الذكري للرجل في مكان عفة المرأة [11] ، وتقوم هذه الجريمة بفعل المواقعة بين الرجل والمرأة بإيلاج عضوه الذكري في المكان المعد له عند المرأة فكل عبث بجسم المرأة لا يرقي إلى درجة هذا الفعل لا يعد وقاعا فلا تقوم جريمة إغتصاب[12].

وقد جرم المشرع الجزائري فعل الاغتصاب في المادة 336 من قانون العقوبات ، وعدّلت بموجب القانون 01/14[13] المؤرخ في 2014/04/04 مصطلح هتك العرض بمصطلح الاغتصاب وهو المصطلح الأصح الذي يعبر بشكل دقيق على هذه الجريمة.

وعلى العكس من ذلك وسع المشرع الفرنسي من مفهوم جريمة الاغتصاب (المواد 222-23 إلى المادة 222-26) [14] من قانون العقوبات الفرنسي ، فقد تكون من رجل على إمرأة ، أو العكس ودون النظر إلى الوسيلة التي يتم بها الإيلاج.

كما يشترط عدم رضا الضحية لقيام هذه الجريمة ، فعلى القاضي الجنائي أن يتأكد من وجود الرضا من عدمه بشكل لا لبس فيه ، وإذا لم يقم دليل على استعمال القوة فالمفروض أن المواقعة حصلت بالموافقة مالم يثبت استعمال الغش أو الحيلة ، ومسألة الموافقة هامة جدا وعلى القاضي تقدير الظروف التي حصلت فيها لإمكان اعتبارها دفاعا للمتهم من عدمه ، فالمرأة البلهاء أو المريضة عقليا لا يمكن اعتبارها قادرة على تقدير طبيعة الاعتداء ؛ وموافقتها في هذه الحالة لا تعتبر دفاعا إذا علم المتهم وقت الحادثة بالمرض العقلي للمجني عليها[15] وحصول المتهم على موافقة المجني عليها بطريق الغش كأن يتمثل بالزوج ، كما لا يعتد بالموافقة المبنية على الخوف الناشئ من التهديد ولا يتحتم أن يكون التهديد موجها إلى نفس المجني عليها بل قد يكون موجها ضد طفلها أو ضد أي شخص آخر عزيز لديها ، كما يمكن أن يكون التهديد أدبيا كالتهديد بإفشاء سر[16].

كما قد يتصاحب الاغتصاب بعنف مادي يقع مباشرة على جسم الضحية فيشل مقاومتها وهي مسألة تتغير حسب شخصية الضحية ، وظروف الزمان والمكان فهي تخضع للسلطة التقديرية لقاضي الموضوع حسب كل قضية[17].

وفي هذا الإطار أقر المشرع حماية جنائية خاصة للقاصر الذي يتعرض للإغتصاب ، بإعتباره الطرف الضعيف في هذه الجريمة فهو ناقص الإرادة والأهلية لا يدرك إدراكا كاملا لماهية ونتائج التصرفات الجنسية التي يقوم بها ، فقد يتم التلاعب بمشاعره لتلبية الرغبات الجنسية للجاني ، فتشدد العقوبة إذا كان الضحية قاصرا فتقدر العقوبة بالسجن من 10 إلى 20 سنة.

كما جرمت المادة 334 و337 من قانون العقوبات الجزائري[18] الفعل المخل بالحياء ضد قاصر دون عنف وهي جريمة أقل من الإغتصاب حيث لم تشترط العنف لقيام الجريمة باعتبار القاصر الطرف الضعيف كما أشرنا سابقا.

ويعد عمر الضحية الركن الأساسي في هذه الجريمة واختلفت القوانين في تحديد سن القاصر فقد حددها المشرع الجزائري بـ 16 سنة في حين رفع المشرع المصري في المادة 269 [19] سن القاصر إلى 18 سنة ، أما المشرع الفرنسي فقد خفض سن القاصر وحدده بـ 15 سنة ، والملاحظ أن المشرع الجزائري حدّد الحد الأعلى لسن الضحية دون أن يحدِّد حد أدنى باعتبار الطفل والصبي غير المميز لا إرادة له وأي فعل جنسي يقع عليه يعتبر واقعا بعنف.

2- **الإغتصاب الزوجي:** اختلفت الآراء الفقهية والتشريعات الوطنية في تجريم العنف الجنسي الذي يمارسه الزوج ضد زوجته هل يعتبر إغتصابا زوجيا أم أن مشروعية فعل الوطأ بسبب عقد الزواج تنفي قيام هذه الجريمة ؟

يجب الإشارة أولا إلى أن إعلان بشأن القضاء على العنف ضد المرأة السابق ذكره ، أدرج الإغتصاب الزوجي ضمن أشكال العنف الجنسي طبقا المادة 2 منه ، في حين لم يقدم المشرع الجزائري على تجريم هذا الفعل رغم تجريمه العنف المادي والمعنوي للزوج ؛ ولعل سبب هذا الإغفال راجع إلى خصوصية المجتمع الجزائري الذي يهدف أساسا للحفاظ على

الأسرة وهو ما يؤكده المشرع كل مرة في نظرته للجرائم الأسرية كجريمة الزنا والعنف الزوجي فصفح الزوجة يوقف المتابعة الجزائية.

فانقسمت الآراء الفقهية بين مؤيد ورافض، فاتجه الرأي الأول للقول بأن مواقعة الرجل زوجته دون رضاها لا يعتبر إغتصاب لأن عقد الزواج أصلا أساسه هو إباحة العلاقات الجنسية بين الزوجين[20]، وهو ما أكده المشرع اللبناني طبقا للمادة 503 [21]: "**من أكره غير زوجته بالعنف والتهديد على الجماع عوقب بالأشغال الشاقة لمدة 5 سنوات على الأقل**"، وهو نفس الحكم الذي أخذ به المشرع الأردني في المادة 292 [22]، والتي تشترط أن تكون المواقعة غير مشروعة حتى تقوم جريمة الإغتصاب.

ويفهم مما سبق أن هناك بعض التشريعات استثنت صراحة الاغتصاب الزوجي من نطاق التجريم دون أن تترك أي مجال للتأويل، فحسب هذا الرأي تكون المواقعة مشروعة إذا كانت في نطاق نظام اجتماعي يعترف للرجل بالحق بمواقعة زوجته ويفرض عليها الالتزام بقبوله وهو نظام الزواج.

ولكن إذا تجاوز الزوج حدود حقه في التأديب، فيكون مسؤولا عن هذه الجريمة ويظل للزوج حق الاستمتاع بزوجته رغم إرادتها ولو كانت مطلقة طلاقاً رجعياً، بل إن مواقعة الزوج لزوجته أثناء عدتها في الطلاق الرجعي يعد منه مراجعة لها تستأنف بها الحياة الزوجية، أما إذا واقعها وكان الطلاق بائناً وواقعها دون رضاها تتحقق جريمة الإغتصاب[23].

وفي المقابل ومن الجانب الديني، فإن أساس العلاقة بين الرجل والمرأة في الدين الإسلامي هو المودة والرحمة وهو الهدف من الحياة الزوجية لقوله تعالى:" **وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**"[24].

فالهدف من الزواج هو بناء أسرة وحل استمتاع كل من الزوجين بالآخر ولكن هذا لا يعني السماح للزوج باستعمال العنف ضد زوجته لإرغامها على الجماع، فإذا حدث خلاف بين الزوجين حول هذا الموضوع؛ فهناك الطرق الشرعية فإذا رفضت الزوجة لأي سبب تراه أن تسمح لزوجها معاشرتها فمن حقه تطليقها[25].

ولكن السؤال الذي يطرح في غياب نص صريح من قبل المشرع الجزائري هل يمكن تطبيق نص المادة 336 من قانون العقوبات المتعلقة بجريمة الاغتصاب أو تطبيق نصوص المواد 266 مكرر و266 مكرر1 من القانون 19/15السابق ذكره المتعلقتين بالعنف الزوجي.

أ- يمكن تطبيق المادة 336 باللجوء إلى التفسير القانوني على ضوء الالتزامات الدولية العامة للدولة، وطبقا للمادة 150 من الدستور الجزائري [26] المعاهدات الدولية المصادق عليها تعلو القوانين الداخلية، وفي هذه الحالة على القاضي الإستناد مباشرة على مضمون إتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة [27]، وتأسيس حكمه القضائي عليها في حالة تناقض بين نصوص داخلية ودولية وذلك لعدم إثارة المسؤولية الدولية[28]، ولقد أكدت الجزائر في ردها[29] على قائمة القضايا التي ينبغي تناولها في تقريرها الجامع للتقريرين الدوريين الثالث والرابع، إلى اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة، الدورة51 المنعقدة بتاريخ 2012/01/09 حيث جاءت في فقرتها 34:"**....تجدر الملاحظة فيما يتعلق بمسألة الاغتصاب الزوجي أنه بالرغم من عدم ورود تعريف الإغتصاب في المادة 336 من قانون عقوبات الجزائري، فإن المحاكم تعتبر كل فعل جنسي يرافقه عنف جسدي أو نفسي تتعرض له أنثى على أنه جناية هتك العرض، وهذه المسألة في فقه القانون لا تستثني إغتصاب الزوج لزوجته....**"[30].

ب-رغم دعوة الجزائر[31]، إلى تعديل قانون العقوبات والنص بشكل صريح على الإغتصاب الزوجي، إلا أن التعديل الأخير لم يلبي هذه المطالب الدولية بالشكل اللازم رغم تجريم العنف الزوجي المادي بموجب المادة 266 مكرر[32] من القانون 19/15 السابق ذكره، فكل من يحدث عمدا جرحا أو ضربا لزوجه يتم عقابه حسب درجة جسامة الضرر المادي الذي لحق بالزوجة فقد تصل العقوبة إلى المؤبد إذا أدى الاعتداء إلى الوفاة.

كما جرمت المادة 266 مكرر 1 من القانون 19/15 السابق ذكره العنف المعنوي أو اللفظي الذي يلحقه الزوج بزوجته والذي يمس كرامتها ويؤثر على سلامتها النفسية، وحسنا فعل المشرع حين وسع في نطاق التجريم حين ألغى شرط إقامة الزوج مع زوجته، كما وسع المشرع في صفة الجاني لتوفير حماية أكبر للزوجين لأنه قد تبقى هنالك مشاكل عالقة بعد الإنفصال خاصة إذا كان بينهما أطفال[33]

،كحالة الزوج السابق الذي قد يمارس أفعال عنف ضد طليقته والتي لها صلة بالعلاقة الزوجية السابقة، فعلى القاضي الجزائري الإعتماد على نص المواد 266 مكرر و266 مكرر 1 من قانون 19/15 السابق ذكره في غياب تجريم صريح للإغتصاب الزوجي استنادا إلى مبدأ الشرعية المنصوص عليه في المادة الأولى من قانون العقوبات المعدل والمتمم :"لاجريمة ولا عقوبة ولا تدابير أمن بغير قانون ".

ثانيا-جرائم التحرش الجنسي

يعتبر التحرش شكل آخر من أشكال العنف الجنسي، الذي تعاني فيه المرأة العاملة من أطماع بعض من يستغلون مراكزهم المهنية والوظيفية، لتحقيق شهواتهم الجنسية على النساء المتواجدات تحت سلطتهم باستخدام أوامر وأساليب الضغط والتهديد.

ولقد جرم المشرع الجزائري هذه الأفعال لأول مرة بموجب القانون 15/04[34] المؤرخ في 2004/11/10 الذي استحدث المادة 341 مكر ر [35] والتي عدلت بموجب القانون 19/15السابق ذكره.

في الأساس تقوم هذه الجريمة في إطار علاقة تبعية ؛ أي علاقة رئيس بمرؤوسه، ولكن بعد تعديل الأخير تم توسيع في نطاق التجريم فتتضمن جريمة التحرش أيضا التحرش بالغير بكل فعل أو لفظ أو تصرف يحمل طابعا أو إيحاء جنسيا، وبالتالي قد يكون التحرش من زميل في العمل.

وتعتبر عبارة "وظيفة" على شمولتيها تتسع لكل الأنشطة بصرف النظر عن إطارها، فقد تكون إدارة أو مؤسسة عامة أو جمعية، أما "المهنة" فيقصد بها على الخصوص الوظائف المنظمة مثل الطب، القضاة، المحاماة، الهندسة، الفلاحة والصناعة[36].

أما المشرع الفرنسي فقد ألغى شرط العلاقة التبعية المهنية وحذف الطرق التي يتم بها التحرش بموجب المادة 222-33 من قانون 2002-73 [37]المؤرخ في 2002/01/17، قبل إلغاء هذا النص كليا بموجب قانون 2012/05/04 [38]من طرف المجلس الدستوري بسبب عموم عباراته، وقد عاد المشرع الفرنسي من جديد إلى تجريم التحرش الجنسي بموجب قانون 2012/08/06 [39] كما جرم إلى جانب التحرش الجنسي، التحرش المعنوي Harcèlement moral في المادة 1 -1152 [40]من قانون العمل الفرنسي، ولا يتمثل الفرق بين الجريمتين في هدف المتحرش بل في نتيجة التحرش، فالتحرش المعنوي يهدف إلى الحرمان من شروط العمل القابلة لإلحاق ضرر بحقوق العامل أو بكرامته أو بصحته الجسدية أو العقلية أو مخاطرة بمستقبله المهني[41]، فتختلف الجريمتان من حيث الوسائل والهدف:

أ-**من حيث الوسائل المستعملة** تقوم جريمة التحرش باستعمال أوامر وتهديدات، ضغوطات أو إكراه، أما التحرش المعنوي فيتم بوسائل مذكورة على سبيل المثال أهمها الرمي بالسهام ومعناه الانتقاد الشفوي غير المباشر، ويدخل ضمنه إثارة إشاعات كاذبة حول العامل كذلك وضع العامل نصب العينين، والمبالغة بتكليفه بأعمال مهينة وإلحاق الضرر بالصحة البدنية أو النفسية.

ب-**من حيث القصد من الجريمة**، التحرش الجنسي الهدف منه الحصول على مزايا ذات طابع جنسي سواء تحقق الهدف أو لم يتحقق، أما التحرش المعنوي فهدفه إرغام العامل على الإستقالة[42].

يتحقق الركن المادي لجريمة التحرش الجنسي بسلوك يقوم به الجاني عن طريق استغلال سلطة وظيفته أو مهنته، عن طريق استخدام وسيلة من وسائل العنف المادي أو المعنوي كإصدار الأوامر للغير أو بالتهديد أو الإكراه أو بممارسة ضغوط عليها قصد اجبارها على الاستجابة لرغباته الجنسية.

-**إصدار الأوامر:** ويقصد به ما يصدر من الرئيس الى المرؤوس من طلبات تستوجب التنفيذ، سواء كان الأمر كتابيا أو شفويا كأن يطلب المدير من إحدى موظفاته غلق الباب وخلع ثيابها.

-**التهديد**: ونقصد هنا كل أشكال العنف المعنوي، ويستوي أن يكون التهديد شفويا أو بواسطة محرر أو مجرد حركات أو إشارات كأن يطلب المدير من مستخدمته قبول الاتصال به جنسيا وإلا فصلها عن العمل.

-**ممارسة الضغوط**: هذه الضغوط قد تكون بفعل ايجابي وقد تكون بفعل سلبي كأن يقوم الجاني بزيادة العمل على المجني عليها أو محاسبتها بدقة أو إهمالها أو عدم اعطائها أي عمل نهائيا وجعلها في حالة من الضياع.

-**الإكراه:** قد يكون ماديا ويقصد به استعمال القوة الجسدية أو وسيلة مادية كالسلاح ، وقد يكون الإكراه معنويا كتهديد المستخدمة بإفشاء سر قد يضر بها.

وتعتبر جنحة التحرش الجنسي جريمة مقصودة متعمدة تقتضي توافر القصد العام لدى الجاني ، ويتمثل في علمه بأنه يقوم بأفعال تحرش جنسي ويكون ذلك بإرادة حرة غير معيبة ، كما يتعين أن يتوفر قصد خاص لدى الجاني ، وهو أن يكون الباعث وراء ارتكاب الجريمة إشباع رغباته الجنسية دون غيرها من البواعث التي تغير مسار القضية وتعطى لهذه الجريمة وصفا آخر[43].

ثالثا-جريمة مضايقة أنثى في مكان عمومي

لقد جاء التعديل الأخير لقانون العقوبات باستحداث جرائم أخرى للعنف الجنسي ، أمام تزايد المضايقات اللفظية والجسدية في الشوارع والأماكن العمومية ؛ فالمرأة لم تعد تحس بالأمان لا داخل أسرتها ولا حتى عند الخروج إلى المجتمع.

حيث جرمت المادة 333 مكرر 2 [44]من القانون 19/15 السابق ذكره فعل مضايقة الأنثى في مكان عمومي ، ويتمثل مصطلح مضايقة في إزعاج المرأة ، بكل فعل أو لفظ أو إشارة تخدش حياءها ، في حين عرفت هذه الجريمة في القانون المصري بالتحرش في الأماكن العمومية حيث عرف المركز المصري لحقوق المرأة التحرش بأنه:" أي سلوك غير لائق له طبيعة جنسية يضايق المرأة ويعطيها إحساسا لعدم الأمان والتحرش يتم بصورة يومية في الأماكن العامة"[45].

وتقوم هذه الجريمة بتوفر عناصر تميزها عن باقي الجرائم الجنسية ، ويتمثل العنصر الأول في إزعاج المرأة باستخدام أقوال أو أفعال تخدش حياءها فليس كل قول يوجه إلى أنثى يخضع لنص المادة 333 مكرر 2 ؛ فبعض الأقوال تندرج تحت وصف السب والقذف والمقصود هنا كل قول يخدش حياء المرأة ، ولا يشترط أن يكون القول مستحسنا أو مستهجنا أو أن يلاقى قبولا ورضا من الأنثى أو رفض ففي كلتا الحالتين هو جريمة معاقب عليها ، وأما الأفعال المقصودة في جريمة مضايقة هي الأفعال التي لا تلامس جسد المرأة أو الأنثى والتي تعد في ذاتها فعلا فاضحا مما ينطبق عليه قوانين جرائم أخرى[46].

أما العنصر الثاني فهو وجوب أن تتم هذه الأقوال أو الأفعال في مكان عمومي والذي ينقسم إلى:

1-**الأماكن العامة بطبيعتها**: كل مكان يكون للجمهور حق ارتياده أي دخوله أو المرور فيه في أي وقت كان كالطرق والشوارع.

2-**المكان العام بالتخصيص**: هو كل مكان يكون لفئات معينة من الجمهور حق ارتياده في مناسبات خاصة ، مثل دور العبادة والمدارس والمستشفيات ، ذلك أن تلك الفئات غير محددة بذوات أفرادها فهي مجموعات مفتوحة.

3-**المكان العام بالمصادفة:** هو كل مكان سمح للجمهور عامة بارتياده ولكن في فترات عارضة أي في أوقات محددة ، كالمحلات التجارية ووسائل النقل وغيرها ؛ وهذه الأماكن تعتبر عامة في فترات ارتياد الجمهور لها وتعتبر أماكن خاصة في غير تلك الأوقات[47].

رابعا-جريمة الإعتداء خلسة أو بالعنف يمس بالحرمة الجنسية للضحية

استحدث القانون 19/15 جريمة جديدة تتسم باتساع صياغتها ومن الملاحظ أن المشرع جرمها في حالة عدم إمكانية تكييف فعل اعتداء جنسي مع صور العنف الجنسي التي تتميز بخطورتها كالإغتصاب والفعل المخل بالحياء والتحرش الجنسي ، ونثمن هذا التوجه للمشرع الذي كان أكثر احترازا حتى لا يفلت الجاني من العقوبة وفيه تدعيم لحماية المرأة ، فتطبق نص المادة 333 مكرر3 [48]من القانون 19/15 السابق ذكره إذا كان فعل الاعتداء الجنسي لا يكيف أو لم يشكل جريمة أخطر ، وتقصد هنا جريمة الاغتصاب والفعل المخل بالحياء بعنف أو بدون عنف إذا كان الضحية قاصرا بالإضافة إلى جريمة التحرش فهنا يتم تطبيق مضمون هذه المادة.

وما يميز هذه الجريمة في صياغتها أنها أضافت مصطلح (خلسة) وهو تصريح من المشرع باعتبار الجرائم الجنسية ترتكب عادة في سرية تامة ، ولكن الإشكال الذي يطرح هو صعوبة إثبات الاعتداء الجنسي الذي يتم بعيداً عن الأنظار وهو من أهم صعوبات التي تعاني منها الضحية ، كما يجرم أيضا كل اعتداء يتم باستخدام العنف أو الإكراه أو التهديد الذي أشرنا إليه سابقا ، وما يفهم أن إكراه المعني في هذه الجريمة هو أقل جسامة من الإكراه الذي يمارس في

جريمة الإغتصاب والفعل المخل بالحياء بعنف وهي مسألة تخضع لتقدير القاضي الجزائي.

العنصر الثاني لقيام الجريمة هو المساس بالحرمة الجنسية للضحية وهو مصطلح واسع ، فحرمة المرأة تتضمن حرمة جسدها وحرمة شرفها وكرامتها وحمايتها من أي اعتداء لفظي يخدش حياتها.

ويتوافر القصد الجنائي باتجاه الجاني بإرادة حرة غير معيبة إلى ارتكاب الفعل عالما بأنه اعتداء خلسة أو بعنف يمس الحرمة الجنسية للضحية ليحقق من خلاله رغباته الجنسية.

المطلب الثاني: السياسة العقابية المنتهجة وصعوبات تطبيق القانون 19/15

لقد انتهج المشرع من خلال تعديله الأخير لقانون العقوبات سياسية عقابية تهدف لتعزيز الحماية القانونية للمرأة ضد كل أشكال العنف الجنسي خاصة مع تزايد حالات الإعتداءات الجنسية سواء داخل الأسرة أو في أماكن العمل أو في الأماكن العمومية ، ولكن في المقابل هناك بعض الصعوبات في التطبيق الفعال لهذا القانون.

الفرع الأول: السياسة العقابية المنتهجة في القانون 19/15

لقد حاول المشرع من خلال أحكام القانون 19/15 السابق ذكره إضافة إلى تعزيز الجانب التجريمي ، إتباع سياسة عقابية رادعة وصارمة تتميز بتشديد عقوبة جرائم العنف الجنسي ، تطبيق حالة العود والعقوبات التكميلية وأخيراً تكريس ظروف تشديد العقوبة:

أولا/تشديد عقوبة جرائم العنف الجنسي:

من أهم مظاهر السياسة العقابية المنتهجة من قبل المشرع الجزائري تشديد عقوبة جرائم العنف الجنسي وذلك تبعا لجسامتها كمايلي:

1-نظرا لخطورة وجسامة بعض صور العنف الجنسي مقارنة مع غيرها تم تشديد عقوبة بعض الجرائم نظرا لعجز الردع العقابي في الحد من انتشارها ، وفي هذا الإطار شددت عقوبة جريمة التحرش الجنسي فمن الحبس من شهر إلى سنة ارتفعت إلى الحبس من سنة إلى ثلاث سنوات ، نفس الشيء بالنسبة للعقوبات المالية فمن 50.000 دج إلى 100.000 دج ارتفعت الغرامة إلى 100.000 دج إلى 300.000 دج ، ولعل تدخل المشرع لتعديل أحكام المادة 341مكرر راجع لزيادة حالات التحرش رغم غياب إحصائيات بهذا الخصوص ، فهي من الجرائم المسكوت عنها فكان من اللازم مضاعفة العقوبات إضافة إلى الإجراءات الردعية المطبقة في أماكن العمل.

2-كما قررت عقوبة مشددة لجريمة اعتداء الذي يرتكب خلسة أو بالعنف أو بالإكراه أو التهديد ويمس بالحرمة الجنسية للمرأة ، وهي الحبس من سنة إلى 03 سنوات.

3-رغم تشديد العقوبات المقررة لجرائم العنف الجنسي ضد المرأة ومع تكريس ظروف تشديد العقوبة ، لكن في المقابل نلاحظ أن المشرع لم يراع خصوصية هذه الجريمة ، فلم يستثني جرائم العنف الجنسي من تطبيق ظروف المخففة وهذا يشكل خطرا على ضمان حقوق المرأة ، فهو يعطي للقاضي السلطة التقديرية والحق في إقامة هذه الظروف مالم يوجد مانع قانوني صريح بهذا الشأن.

ثانيا/حالة العود

طبقا لما جاء بالمادة **57 فقرة 06** [49]من قانون العقوبات فإنه في حالة ارتكاب جريمة التحرش الجنسي أو الفعل المخل بالحياء دون عنف أو الفعل العلني المخل بالحياء أو اعتياد التحريض على الفسق وفساد الأخلاق ومساعدة على الدعارة ، أي الجرائم من نفس النوع ، بعد حكم نهائي عن جريمة سابقة وصدور حكم سابق نهائي على أن لا تتجاوز المدة الفاصلة بينهما خمس سنوات ، فإن العقوبة هنا تصبح مضاعفة طبقا للمادة **54مكرر 3** [50]من قانون العقوبات ، أي من سنتين إلى ستة سنوات وغرامة من **200.000** دج إلى **600.000** دج في حالة عادية ، لتصل من أربع سنوات إلى عشرة سنوات وغرامة من **400.000** دج إلى **1.000.000** دج إذا ارتكبت الجريمة ضد قاصر دون **16** عشرة سنة أو بسبب ضعف الضحية أو إعاقتها أو بسبب الحمل طبقا الفقرة الأخيرة من المادة 341 مكرر السالفة الذكر .

وحسب المادة **54 مكرر10** [51]من قانون العقوبات ، فإنه يجوز للقاضي أن يثير حالة العود تلقائيا إذا لم يشر إليها في إجراءات المتابعة ، وإذا رفض المتهم محاكمته على هذا الظّرف المشدّد فإن القاضي ينبهه بأن له الحق في طلب مهلة لتحضير دفاعه ، وينوّه في الحكم عن هذا التنبيه الذي قرره

القاضي ، وكذا إجابة المتهم بشأنه. وإذا استعمل المتهم هذا الحق منحت له مهلة ثلاثة أيام على الأقل لتحضير دفاعه.

وتجدر الإشارة هنا أن المشرع الجزائري قد انفرد بتطبيق أحكام العود على جريمة التحرش الجنسي مقارنة مع المشرع الفرنسي والتونسي ، وإن كانت كل مبادرات المشرع مرتبطة بضرورة اتخاذ موقف ايجابي من الضحية بالامتناع عن التكتّم والسكوت الغير مبرّر قانونا.

ثالثا: العقوبات التكميلية

هي عقوبة تضاف إلى العقوبة الأصلية بهدف الحصول على مزيد من الردع والإصلاح ، وكذلك بهدف الوقاية من الجريمة مستقبلا [52] ، ونظرا لخطورة جرائم العنف الجنسي وأثارها السلبية على ضحية يظهر أهمية تطبيق العقوبات التكميلية التي لها دور رادع ، منها المنع المؤقت من ممارسة مهنة أو نشاط إذا ثبت للجهة القضائية أن للجريمة التي ارتكبها صلة مباشرة بمزاولتها طبقا للمادة **16 مكرر** من قانون العقوبات وهذا المنع لا يمكن أن يتجاوز 05 سنوات في حالة الإدانة ، خصوصا بالنسبة لجريمة التحرش الجنسي فمن غير المقبول ترك المتحرش يعمل في نفس المكان الذي ارتكب به جريمته.

بالإضافة إلى أن نشر أو تعليق حكم أو قرار الإدانة له دور في التشهير بمرتكب جرائم العنف الجنسي وإعلام الكافة بدناءة فعله فهو إجراء رادع يدفع المجرم للتفكير قبل ارتكاب هذه الممارسات.

رابعا/تكريس ظروف تشديد العقوبة

كرس التعديل الأخير تطبيق ظروف تشديد العقوبة بشكل واضح مقارنة مع القانون السابق ، فهناك بعض الفئات الإجتماعية خصها المشرع بحماية خاصة نظرا لإعتبارات واقعية وإجتماعية ، تتعلق بضعفها وسهولة استغلالها وتختلف هذه الظروف حسب كل جريمة وخصوصيتها ومدى خطورتها.

1-ظروف شخصية متعلقة بالمجني عليه

لقد أولى المشرع أهمية وحماية مضاعفة لبعض الفئات من الضحايا لإعتبارات متعلقة بوضعهم الصحي ، البدني وأخرى متعلقة بعمر الضحية ، فهي تتميز بضعفها وعجزها العقلي والبدني للدفاع ضد أي إعتداء جنسي ، فهي الأكثر عرضة للإستغلال الجنسي نصت عليها المواد 266 مكرر و266 مكرر 1 ، 341 مكرر ، 333 مكرر2 ، 333 مكرر 3 (السابق ذكرها) ويمكن إجمال هذه الظروف في ما يلي:

أ-**ضعف الضحية:** يأخذ مصطلح ضعف الضحية مفهوما واسعا ، فيمكن أن يقصد به الضعف الجسدي ، كمرض أو إعاقة تجعل الضحية عاجزة عن المقاومة الجاني الذي يفوقها من حيث البنية الجسمانية [53] ، كما يمكن أن يعني الضعف المعنوي الذي تحس به الضحية تجاه الجاني ، وهذا ما نلاحظه مثلا في جريمة التحرش الجنسي ؛ ذلك أن الضحية تكون في وضعية أقل وفي حالة ضعف تجاه رئيسها الإداري الذي يستغل سلطته ونفوذه لتهديدها وإكراها لتلبية رغباته الجنسية ، فتتعرض الضحية لضغوطات نفسية كبيرة خوفا من فقدان عملها من جهة وخوف من الفضيحة من جهة أخرى.

ب-**الوضعية الصحية للضحية:** تشدد العقوبة أيضا إذا استغل الجاني أو سهل ارتكابه للجريمة مرض الضحية أو إعاقتها البدنية أو الذهنية. ولقد عُرفت الاعاقة بموجب المادة الأولى من اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الاعاقة [54] كل من يعانون من عاهات طويلة الأجل بدنية أو عقلية أو ذهنية أو حسّيَة ، قد تمنعهم لدى التعامل مع مختلف الحواجز من المشاركة بصورة كاملة وفعالة في المجتمع على قدم المساواة مع الآخرين.

الإعاقة الذهنية هي شكل من أشكال انخفاض العمل الوظيفي الذي يؤثر على مستوى الذكاء الشخص وقدرته على التكيف مع ظروف الحياة اليومية ، وهناك درجات مختلفة من الإعاقات الذهنية فالمعاق ذهنيا لا يستوعب خطورة اعتداءات الجنسية التي يتعرض لها كما لا يتعرف على هوية المعتدي خصوصاً في الإعاقات الذهنية الشديدة كالجنون وأيضا بسبب سهولة انقيادهم.

أما الإعاقة الجسدية هي عجز الضحية عن الحراك والدفاع عن نفسها ، فالمعاق إعاقة بصرية لا يرى الشخص المعتدي وكذا المعاق إعاقة سمعية لا يكون قادرا على النطق والإفصاح عن تعرضه للعنف ، كما أولى المشرع حماية خاصة للمرأة الحامل التي تعتبر في حكم المريضة وضعيفة.

ج-**سن الضحية:** يعتبر عمر الضحية سببا هاما لتشديد عقاب الجاني ، فالقاصر دون السادسة عشرة يعاني إضافة إلى الضعف الجسماني من عدم النضج العقلي وقلة

خبرته وضعف إدراكه يجعله لا يتحكم في ارادته [55]، كما يكون أكثر احتمالية للوقوع في الجريمة مقارنة مع غيره، فالجاني يُقْدِمُ على الاعتداء دون أن يخشى فشله في ذلك، فتعزيز الحماية الجنائية للأحداث وإعطاء حياة آمنة ينعمون فيها برعاية صحية ونفسية واجتماعيه كما يكفل لهم الأمن على حياتهم وعلى سلامتهم البدنية وتصون لهم أعراضهم وأخلاقهم.

2-ظروف تتعلق بشخصية الجاني

إن من يسأل عن جريمة معينة قد تزداد حسب خطورته على المجتمع أو تقل بتوفر صفات معينة لدى الجاني تفترض إخلالا بواجب التزام أو خيانة لثقة وضعت لديه دون سواه أو إساءة لسلطة خولت له وحده، وتعتبر صفة الجاني مجرد ظرف مشدد خاص تلحق بعض الجرائم وهو نكرانه للجميل أو استغلاله لثقة الموضوعة فيه من قبل المخدوم أو رب العمل[56].

ولقد شددت العقوبة إذا كان أحد محارم الضحية هو الجاني، كما تشدد عقوبة الأب إذا استخدم أو مارس العنف الزوجي المادي أو المعنوي ضد زوجه بحضور الأبناء أو بتهديد بالسلاح.

الفرع الثاني: صعوبات تطبيق القانون 19/15

تتعد صعوبات تطبيق القانون 19/15 والتي تحول دول تفعيل دوره وتتمثل في:

1-الجهل بتجريم بعض أشكال العنف الجنسي، وهذا راجع لنقص التوعية والتحسيس خاصة مع كثرة القوانين مما يجعل الأمر صعبا للعلم بجميع القوانين وتعديلاتها، هنا يظهر دور جمعيات المجتمع المدني "الجمعيات النسوية المناهضة للعنف الممارس ضد المرأة"، بالإضافة إلى وسائل الإعلام في تسليط الضوء عليها.

2-صمت ضحايا العنف الجنسي وعدم التبليغ عن هذه الممارسات، وهو راجع أساسا إلى ضغوط المجتمع والتقاليد ولخوفها من الفضيحة والمساس بسمعتها.

3- صعوبة تكوين دليل إثبات، فالمتحرش أو من يعتدي لفظيا على امرأة في مكان عمومي غالبا ما يلجأ لإتخاذ إحتياطات لمحو أي أثر لجريمته، ولكن المشرع لم يرسم

2-تطبيق عقوبات صارمة ومشددة على مرتكبي التحرش الجنسي وكذا تشديد العقوبة إذا كانت الضحية ضعيفة أو معاقة أو صغيرة دون 16 عشرة سنة وكانت من محارم الجاني.

للقاضي كيف يشكل معادلاته الذهنية في مجال تقدير الأدلة ليصل من خلالها إلى الحقيقة فالجهد الاستنباطي الذي يبذله القاضي من خلال نشاطه العقلي المكون لقناعته ينصرف إلى استخلاص الحقيقة من الدليل محل تقديره، وخلاصة هذا النشاط العقلي يرتكز في ضرورة التوصل إلى أعمال القاعدة القانونية محل التجريم على الوقائع، وما دام من العسير والمتعذر أحيانا الحصول على اليقين المطلق في مسألة إثبات الأفعال كان لابد أن يعتمد القضاء على ما يسمى باليقين المعنوي الذي يعتمد فيه القاضي على الاستدلال القضائي ويبني عليه قناعته الشخصية خاصة في مثل هذه القضايا[57].

لذلك يجب رسم سياسة قانونية تجريمية عقابية وإجرائية متكاملة، وذلك بالاهتمام بتكوين القضاة وتزويدهم بالآليات اللازمة للتعامل مع هذا النوع من القضايا والتي تتميز بخصوصيتها مقارنة مع غيرها من الجرائم.

أيضا يجب تسهيل عملية الإثبات بالاكتفاء بشهادة الشهود والتسجيلات الصوتية والرسائل المكتوبة بالإضافة تسجيلات الفيديو المسجلة في الأماكن العمومية في حدود مالا يضر بحقوق المتهم.

الخاتمة

تميز قانون 19/15 المعدل لقانون العقوبات الجزائري بخصوصية أساسها ضمان الأمن للمرأة من كل صور العنف التي تهدد حياتها الجسدية والنفسية، تلبيةً لـ"مطالب الجمعيات النسوية "وتنفيذاً للالتزامات الدولية وتمثل الهدف الأساسي لهذا التعديل معالجة بعض النقائص موجودة في القانون السابق، فتضمن في مجمله سياسة جنائية وعقابية أساسها تعزيز حماية المرأة وهذه أهم نتائج هذه الدراسة:

1-توسيع النطاق التجريمي من خلال استحداث المادة 333 مكرر2 المجرمة لفعل مضايقة أنثى في الأماكن العمومية، كما نصت المادة 333 مكرر 3 على عقوبة أكثر تشديد ما لم يشكل الفعل جريمة أخطر ضد كل اعتداء يرتكب خلسة أو بالعنف يمس الحرية الجنسية للمرأة، حيث جاءت صياغتها واسعة تمنح للقاضي سلطة تقديرية واسعة في تكييف الاعتداءات الجنسية وهذا حتى لا يفلت الجاني من العقاب.

3-لقد بينت السياسة الجنائية والعقابية قصورها وعجزها في مكافحة الجريمة والحد منها ، لأنها تكتفي بتحديد الأفعال المجرمة ، والعقوبات المحددة لمرتكبيها ولا يكون التدخل إلا بعد اقتراف الجريمة.

فصمت الضحية أدى إلى زيادة العنف الممارس ضدها مع اختلاف أشكاله ، خاصة مع العراقيل التي تواجهها الضحية لإثبات الجرم ، لذلك كان من الضروري إصلاح الأحكام التشريعية واعتماد إطار قانوني وتنظيمي شامل وواضح لمكافحة العنف الجنسي ضد المرأة.

اقتراحات

1-رغم اختلاف الآراء بين مؤيد ورافض لقانون 19/15 إلا أن المشرع نجح لحد ما في تدعيم نصوص قانون العقوبات لحماية المرأة ، إلا أنه أغفل تجريم بعض صور العنف الجنسي ، كالاغتصاب الزوجي أو ختان الإناث.

ورغم تنديد البعض أن تجريم العنف الزوجي سيؤدي إلى التفكك الأسري ؛ إلا أن السكوت على الاعتداء الجنسي أو الجسدي أو النفسي الذي تتعرض له الزوجة ليس هو الحل ، بل يجب معالجة هذا الإشكال بما يتناسب مع خصوصية المجتمع الجزائري.

2-لا يمكن تحقيق الهدف من القانون 19/15 وتعديلاته ، مالم يتم تطبيقه بالشكل المطلوب ويتعزز تنفيذه بتدريب القضاة تدريبا منهجيا حساسا للإعتبارات الجنسانية ، وكذا تكوينهم على كيفية التعامل مع قضايا العنف الجنسي المتميزة بخصوصيتها.

3-أهم معوقات التطبيق الفعال لقانون العقوبات 19/15 هو صعوبة إثبات بعض أشكال العنف الجنسي التي لا تترك أثر مادي لذلك على المشرع توسيع طرق تكوين دليل إثبات بما يتناسب وطبيعة الجرائم الجنسية مع توفير حماية خاصة للشهود ، لذلك أقترح ضرورة استصدار تشريع قانوني لحماية الشهود والمُبلغين ، كما يحمى خصوصية معلومات وبيانات المُبلغين والمُبلغات ، وكذلك الشهود في الجرائم الجنسية ، نظرًا لأنَّه في بلاغات التحرش الجنسي أو مضايقة أنثى في أماكن العمومية وغيرها عادة ما يقوم أهالي المتحرشين بأخذ عناوين المُبلغات وزيارتهن في منازلهن للضغط عليهن بعدم المُضي قُدُمًا في الإجراءات القانونية المعنية ، نتيجة السماح للمحامين الخاصين بالمتهمين بالإطلاع على المحاضر الخاصة بالبلاغات والتي تكون عناوين المُبلغات مُدرجة بها على الرغم من تحرير محاضر بعدم التعرض.

4-إلغاء صفح الزوجة الضحية من نص المادة 266مكرر فعادة ما تكون الضغوط الأسرية والمجتمع هي سبب في صفح الزوجة ، وهذا سيكون سببا في تعرض الزوجة للتعنيف بشكل مستمر بداعي المحافظة على أسرتها.

5-يجب الاهتمام بالجانب التحسيسي والتوعوي للمرأة بأهمية التبليغ على العنف الذي تتعرض له للحد من هذه الممارسات ، وبوجود نظام تجريمي وعقابي صارم مع توفير إعانة قانونية واقتصادية وإجتماعية للمرأة المعنفة.

6-لابد من الإهتمام بالسياسة الوقائية وذلك من خلال إصلاح الوسط الاجتماعي الذي من شأنه إبعاد الأشخاص عن إرتكاب الأفعال المجرمة وبالتالي الوقاية من الإجرام في المجتمع وذلك بمنع أسباب العنف الجنسي الممارس ضد المرأة كالتحرش الجنسي والاغتصاب وغيرها ، فالوضع الاقتصادي السيئ والفقر يقلل فرص الشباب في الزواج ، كما تؤثر النشأة الأسرية في سلوك الأفراد وفي انحراف رغباتهم الجنسية فالأطفال الذين تعرضوا إلى للاعتداء الجنسي يصبحون أكثر عرضة لارتكاب جرائم جنسية من غيرهم.

وللوقاية من التحرش الجنسي لابد من الاهتمام بتطبيق إجراءات قانونية وقائية على مستوى الإدارات العمومية والمؤسسات في القطاع الخاص لتجنب كل الممارسات الجنسية التي تمس الموظفة في شرفها وكرامتها من خلال توعية الموظفات بأهمية التبليغ عن أفعال التحرش ، وكذا تحسيسها للتعرف على الممارسات التي تشكل تحرش وعن طرق إثباته ، وذلك بتعليق النظام الداخلي للمؤسسة وبتضمينه العقوبات المقررة للمتحرش.

الهوامش

1-القانون 19/15 المؤرخ في 2015/12/30 يعدل ويتمم الأمر رقم 156/66 المؤرخ في 8 يونيو 1966 والمتضمن قانون العقوبات، **جريدة رسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**، العدد 71 الصادرة بتاريخ 2015/12/30.

2-**المنجد الأبجدي**، الطبعة الأولى، دار الشروق، بيروت، 1967، ص719.

3-صالح العلي الصالح، أمنية الشيخ سليمان الأحمد، **المعجم الصافي في اللغة العربية**، بدون دار نشر، 1979، ص103.

4-منال محمود المشني، **حقوق المرأة بين المواثيق الدولية وأصالة التشريع الإسلامي**، الطبعة 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص128، 127.

5-حامد سيد محمد حامد، **العنف الجنسي ضد المرأة في القانون الدولي**، الطبعة 1، المركز القومي للإصدارات القانونية، القاهرة، 2016، ص29، 30، 31.

6-أنظر الفقرة 38 من إعلان وبرنامج فيينا 1993 الصادر عن المؤتمر العالمي لحقوق الانسان، المنعقد بفيينا خلال الفترة من 14 إلى 25 حزيران يونيو1993.

7-اعلان بشأن القضاء على العنف ضد المرأة تم المصادقة عليه من قبل الجمعية العامة بموجب قرار 104/48-01ديسمبر 1993.

8-المؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة المنعقد في بيكين المنعقد من 4 إلى 15 أيلول سبتمبر1995.69

9-نص المادة 2 **من** اعلان بشأن القضاء على العنف ضد المرأة: "يفهم بالعنف ضد المرأة انه يشمل على سبيل المثال لا على سبيل الحصر، ما يلي:

أ-**العنف البدني والجنسي والنفسي الذي يحدث في إطار الأسرة:** بما في ذلك الضرب والتعدي الجنسي على أطفال الأسرة الإناث، والعنف المتصل بالمهر، واغتصاب الزوجة وختان البنات وغيره من الممارسات التقليدية المؤذية للمرأة، والعنف غير الزوجي والعنف المرتبط بالاستغلال.

ب-العنف البدني والجنسي والنفسي الذي يحدث في إطار المجتمع العام: بما في ذلك الاغتصاب، والتعدي الجنسي والمضايقة الجنسية والتخويف في مكان العمل وفي المؤسسات التعليمية وأي مكان آخر، والاتجار بالنساء وإجبارهن على البغاء.

ج-العنف البدني، الجنسي والنفسي الذي ترتكبه الدولة أو تتغاضى عنه أينما وقع."

10-محمد أحمد المشهداني، **شرح قانون العقوبات القسم الخاص في القانون الوضعي والشريعة الإسلامية**، الطبعة 1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص 138-139.

11-عرف الاغتصاب في قرار المحكمة العليا صادر عن الغرفة الجنائية بتاريخ 2007/10/06 الفاصل في الملف رقم 0530158 (غير منشور) وقد جاء فيه مايلي:

-لكن حيث طرح سؤال واقعة هتك العرض كالآتي: هل المتهم مذنب لقيامه بهتك عرض الضحية ب ن فمثل هذه الصياغة سليمة باعتبار ان هتك العرض يعني قانونا الممارسة الجنسية الكاملة على المرأة دون رضاها ودون حاجة لابراز العنف، فيكون النعي غير مؤسس.

12-أبو بكر عبد اللطيف عزمي، **الجرائم الجنسية وإثباتها مع مبادئ وأصول علم الأدلة الجنائية في مجال إثباتها**، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية، 1995، ص 192.

13-المادة 336من القانون 01/14المؤرخ في 2014/04/04 المعدل والمتمم للأمر 156/66المتضمن قانون العقوبات، **جريدة رسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** رقم 07 الصادرة بتاريخ 2014/02/16، والتي نصها: **"كل من ارتكب جناية الاغتصاب يعاقب بالسجن المؤقت من خمس (5) سنوات إلى عشر (10) سنوات.**

إذا وقع الاغتصاب على قاصر لم يكمل الثامنة عسر (18) سنة فتكون العقوبة السجن المؤقت من عشرة (10) سنوات إلى عشرين (20) سنة."

-14loi n°92/684 du 22/07/1992 portant réforme des dispositions du code pénal relatives à la répression des crimes et délits contre les personnes ;JORF n°169 du 23 juillet 1992.

15- وهو ما أكدته الغرفة الجنائية بتاريخ 2013/06/20 الفاصل في الملف رقم 0883140(غير منشور) وقد جاء فيه:" الوجه الوحيد للطعن مأخوذ من مخالفة القانون بدعوى أن جناية هتك العرض لا تقوم إلا بتوافر ركنين وهما فعل الجماع الذي يقصد به الوطء الطبيعي بإيلاج العضو الذكري في فرج الأنثى، وثانيا استعمال العنف الذي يعد جوهر الجريمة، وبتوافر ذلك كلما وقع الفعل بغير رضاء الضحية، ويثبت ذلك بشهادة ذلك بشهادة طبية تبرز آثار العنف وهو ما لم يتوفر في القضية المعروضة لأن تصريحات الضحية توحي بأنها لم تقاوم الجاني طوال الفعل الاجرامي المزعوم، والقرار المطعون فيه لم يبين نوع العنف الممارس على المطعون ضدها وثبوت ممارسة الجنس عدة مرات عليها إلى أن ظهرت أعراض الحمل لذلك يجب نقض القرار المطعون فيه .

-ولكن حيث أنه يتضح من وثائق الملف ومن أسباب القرار المطعون فيه أن الضحية ط ع مصابة بإعاقة ذهنية ولا تتمتع بكامل قواها العقلية وأن نسبة عجزها مقدرة بـ90 بالمئة وهذه الاعاقة تؤثر على قدراتها وتصرفاتها حسب تقرير الخبرة الطبية المعد من الطرف الطبيب المختص في الأمراض العقلية والعصبية الشيخ صالح قاسم بتاريخ 2012/04/22.

-وحيث أن الخبرة المذكورة تجعل من الضحية رغم كونها بالغة سن الرشد، فإنها فاقدة للتمييز والإرادة ولا يعتد برضاها لكونها تعتبر في حكم القاصر.

-وحيث أن قضاة غرفة الاتهام قد ذكروا في معرض تسبيبهم للقرار المطعون فيه القرائن التي اعتمدوا عليها في تبربر احالة المتهم على محكمة الجنايات ومنها الخبرة العقلية المذكورة، والخبرة الطبية المحررة من قبل الخبيرة أيت عامر ليلى، وتصريحات الطرفين، وتصريحات الشهود، فجاء القرار المطعون فيه مسببا بما فيه الكفاية، ويجب رفض الوجه المثار ومعه رفض الطعن."

16-أحمد أبو الروس ، **جرائم الإجهاض والاعتداء على العرض والشرف والاعتبار والحياء العام والأخلاق بالآداب العامة من الوجهة القانونية والفنية** ، المكتب الجماعي الحديث ، إسكندرية ، 1997 ، ص 647.

17-نجيمي جمال ، **جرائم الآداب والفسوق والدعارة في التشريع الجزائري** ، دار هومة ، الجزائر ، 2014 ، ص 276.

18-الأمر رقم156/66 المؤرخ في 08 يونيو 1966 المتضمن قانون العقوبات المعدل والمتمم ، **جريدة رسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** رقم49 الصادرة بتاريخ 11 يونيو 1966.

19-انظر المادة 269 من القانون رقم 58 لسنة 1937 المعدل والمتمم لقانون العقوبات المصري ، نشر في الوقائع المصرية عدد 71بتاريخ 1937/8/5.

20-منجي كمال ، المرجع السابق ، ص 285.

21-المرسوم الاشتراعي رقم 340 الصادر في 1943/03/01 المعدل والمتمم لقانون العقوبات اللبناني ، الجريدة الرسمية عدد 4104المنشور بتاريخ 1943/10/27.منشور على موقع www.legallaw.ul.edu.lb consulter le 21/10/2017

22-القانون رقم 16 المؤرخ في1960/01/01 المعدل والمتمم بالقانون رقم 2011/08 والمتضمن قانون العقوبات الأردني ، المنشور في الجريدة الرسمية رقم5090 الصادرة بتاريخ 2011/05/02.

23-فخري عبد الرزاق الحديثي ، خالد حميدي الزعبي ، **شرح قانون العقوبات القسم الخاص-الجرائم الواقعة على الأشخاص** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، 2009 ، ص 220 ،219.

24-سورة الروم الآية 21.

25-منجمي كمال ، المرجع السابق ، ص 286.

26-دستور الجزائري المعدل بموجب القانون رقم 01/16 المؤرخ في 2016/03/06 ، **جريدة رسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** رقم 14 الصادرة بتاريخ 2016/03/07.

نص المادة 150منه:"**المعاهدات التي يصادق عليها رئيس الجمهورية، حسب الشروط المنصوص عليها في الدستور، تسمو على القانون**"

27-صادقت الجزائر على إتفاقية بتحفظ ودخلت حيز التنفيذ ، بموجب المرسوم الرئاسي رقم96/51 المؤرخ في 1996/01/22، **جريدة رسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** رقم 06 الصادرة بتاريخ 1996/01/24.

28-سفيان العيدلي ، "الاغتصاب الزوجي على ضوء القوانين الوطنية (الجزائري والفرنسي) والاتفاقيات الدولية لحماية حقوق الإنسان" ، **مجلة الجنان لحقوق الإنسان** ، عدد 8 حزيران ، يونيو ، 2015 ، ص 137.

29-أنظر الأمم المتحدة ، اللجنة المعنية بالقضاء على التمييز ضد المرأة ، الدورة الحادية والخمسون ، ردود الحكومة الجزائرية على قائمة القضايا التي ينبغي تناولها في تقريرها ، الجامع للتقريرين الدوريين CEDAW/C/DZA/Q/3-4/Add.1.36 . مارس 2012 ، ص 36/8

30-سفيان عيدلي ، المرجع السابق ، ص 141.

31-أنظر الأمم المتحدة الجمعية ، مجلس حقوق الإنسان ، الدورة 17 ، رشيدة مانجو ، تقرير حول تعزيز حماية جميع حقوق الإنسان المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، بما في ذلك الحق في التنمية ، A/HRC/17./26.3.Add.2011 ، ص 26.

32-أنظر المادة 266 مكرر من القانون 19/15السابق ذكره.

33-زوليخة رواحنة ،"الحماية الجنائية للمرأة من العنف اللفظي والنفسي في ضوء قانون 19/15" ، **مجلة اجتهاد القضائي**، جامعة بسكرة ، العدد 13 ، ديسمبر 2016 ، ص 281.

34-القانون 15/04المؤرخ في 10نوفمبر 2004 المعدل والمتمم للأمر 156/66 المتضمن قانون العقوبات ، **جريدة رسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية** رقم71 الصادرة بتاريخ 10نوفمبر 2004.

35-نص المادة 341 مكرر منه على مايلي: "**يعد مرتكبا لجريمة التحرش الجنسي ويعاقب بالحبس من سنة (1) إلى ثلاث (3) سنوات وبغرامة من 100.000دج إلى 300.000دج، كل شخص يستغل سلطة وظيفته أو مهنته عن طريق إصدار الأوامر للغير أو بالتهديد أو الإكراه أو بممارسة ضغوط عليه قصد إجباره على الاستجابة لرغباته الجنسية.**

يعد كذلك مرتكبا للجريمة المنصوص عليها في الفقرة السابقة ويعاقب بنفس العقوبة، كل من تحرش بالغير بكل فعل أو لفظ أو تصرف يحمل طابعا أو إيحاء جنسيا.

إذا كان الفاعل من المحارم أو كانت الضحية قاصرا لم تكمل السادسة عشرة أو إذا سهل ارتكاب الفعل ضعف الضحية أو مرضها أو إعاقتها أو عجزها البدني أو الذهني أو بسبب حالة الحمل، سواء كانت هذه الظروف ظاهرة أو كان الفاعل على علم بها تكون العقوبة الحبس من سنتين (2) إلى خمس (5) سنوات وبغرامة من 200.000 دج إلى 500.000 دج.

في حالة العود تضاعف العقوبة."

36-أحسن بوسقيعة ، **الوجيز في القانون الجنائي الخاص** ، الجزء الأول ، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ، الجزائر ، 2009 ، ص 144.

-37loi n°2002-73 du 17/01/2002 du modernisation sociale ;JORF n°1 du 18/01/2002.

-38Conseil constitutionnel français، Décision n° 2012-240 QPC du 4 mai 2012 ;Définition du délit de harcèlement sexuel.

-39loi n° 2012-954 du 06/08/2012 relative au harcèlement sexuel ; JORF n° du 07/08/2012.

-40loi n°2008/67 du 01/01/2008 relative au code de travail ; JORF n°0018 du 22/01/2008.

41- Michel Veron, droit pénal spécial, édition 11, Dalloz, Paris, 2006, p 74.

42-لقاط مصطفى ، جريمة التحرش الجنسي في القانون الجزائري والقانون المقارن ، مذكرة لنيل الماجستير في القانون الجنائي والعلوم الجنائية ، كلية الحقوق بن عكنون ، جامعة الجزائر ، 2012-2013 ، (رسالة منشورة) ، ص 59.

43-أحسن بوسقيعة ، المرجع السابق ، ص145.

44-المادة 333 مكرر 2 "**يعاقب بالحبس من شهرين إلى ستة أشهر وبغرامة مالية من 20.000 دج إلى 100.000 دج أو بإحدى هاتين العقوبتين كل من ضايق امرأة في مكان عمومي بكل فعل أو قول أو إشارة تخدش حيادها**".

45-فوزية نعيم شلالا ، **دعاوي التحرش والاعتداء الجنسي** ، الطبعة 1 ، منشورات الحلبي ، بيروت لبنان ، 2010 ، ص 59.

46-علاء الدين زكي مرسي ، **نظم القسم الخاص في قانون العقوبات-جرائم الاعتداء على العرض**- ، الجزء الثاني ، الطبعة 1 ، المركز القومي للإصدارات القانونية ، مصر ،2013 ، ص 301.

47-نبيل صقر ، **الوسيط في جرائم الأشخاص** ، دار هومة ، الجزائر ،2009 ، ص 254-255.

48-نص المادة 333 مكرر3: "**ما لم يشكل الفعل جريمة أخطر، يعاقب بالحبس من سنة (1) إلى ثلاث (3) سنوات وبغرامة من 100.000 دج إلى 500.000 دج، كل اعتداء يرتكب خلسة أو بالعنف أو الإكراه أو التهديد ويمس بالحرمة الجنسية للضحية.**

وتكون العقوبة الحبس من سنتين (2) إلى خمس (5) سنوات إذا كان الفاعل من المحارم أو الضحية قاصرا لم تكمل السادسة عشرة أو إذا سهل ارتكاب الفعل ضعف الضحية أو مرضها أو إعاقتها أو عجزها البدني أو الذهني أو بسبب حالة الحمل سواء كانت هذه الظروف ظاهرة أو كان الفاعل على علم بها".

49-انظر المادة 57فقرة 6 من قانون العقوبات السابق ذكره.

50-انظر المادة 54مكرر3من قانون العقوبات السابق ذكره.

51-انظر المادة 54 مكرر 10 من قانون العقوبات السابق ذكره.

52-فرج القصير ، **القانون الجنائي العام** ، مركز النشر الجامعي ، تونس ، 2006 ، ص 247.

53-قفاف فطيمة ، جريمة التحرش الجنسي وفقا للقانون 19/15 ، **مجلة الاجتهاد القضائي** ، العدد الثالث عشر ، ديسمبر 2016 ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، ص 273.

54-اعتمدت اتفاقية حقوق الأشخاص ذوى الإعاقة وبروتوكولها الاختياري بموجب قرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم 106/61 المؤرخ في 13 كانون الأول/ديسمبر 2006 ودخلت حيز النفاذ في 3 أيار /مايو 2008.

55-قفاف فطيمة ، المرجع السابق ، ص 273.

56-نفس المرجع ، ص272.

57--محمد أعراب ، "التحرش الجنسي في الجزائر من الطابوهات المسكوت عنها إلى التجريم القانوني" ، **مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية** ، جامعة فرحات عباس سطيف ، العدد 8 الصادر بـ8 ماي 2009 ، ص467.

فلسفة الزمن في رواية التبر لـ إبراهيم الكوني

The Phylosophy of time in AL-Tiber's novel by Ibrahim EL-Kawni

تاريخ الارسال:26/04/2018 تاريخ القبول: 2018/12/20

موسى مبرك، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02
moussa.mebrak.m@gmail.com

الملخص

شهد الفضاء الأدبي والنقدي فعالية إبداعية نشطة ، كشف في أحد أركانها التجريب الروائي ، وبرز النص السردي العربي مزيجا من الرؤى المتخيلة ، التي تتميز بخصوصيتها المحلية ، وتعرض ذاتها للقراءة ، لذا جاء هذا المقال ليحاول أن يتخلل رواية عربية (التبر) لإبراهيم الكوني ، لتميزت بمحليتها. حيث تناولت الصحراء وعلاقة الإنسان بحيوان الجمل ، علاقة تعد منحى موضوعيا لم يبادر إليه من سبقه ، فقد جاء في صيغة سردية ، كان الزمن مدارها ومحورها ، وأساس الفكرة فيها ، يمتاح السارد في زمن الصحراء ، الزمن المفقود تحكمه أحلام وأساطير ، يرتبط الزمن في الرواية بالبلية والعذاب والحيرة ، وهناك تيمة بين الزمن وبقية عناصر السرد تتعانق في شكل مميز.

الكلمات المفاتيح: زمن ؛ زمكان ؛ سرد ؛ تيمة ؛ رواية.

Résumé

L'espace littéraire et critique a connu une créativité efficace et active qui a permis de découvrir l'expérimentation romancière. Le texte narratif arabe est apparu dans un mélange de vision imaginaire qui se caractérise par ses propriétés locales, en s'exposant pour la lecture. Ce discours est relaté à travers le roman arabe (Al tibr) d'Ibrahim Elkouni, qui se défini selon un aspect local. El tibr à considérer le désert et la relation entre l'homme et le chameau, comme une relation oblique, logique et primordiale. Sa structure narrative considère aussi le temps comme sa sphère et son pivot. Le narrateur a besoin du Sahara, comme une époque perdue, qui était prise d'où il est emprisonné par des rêves et des légendes. Reliant ainsi, le temps aux drames, aux Tortures et à l'inquiétude. Enfin, le temps s'attache aux divers éléments de la narration dans une forme spécifique.

Mots clés **:** Temps, Espace-temps, Récit, Propriété.

Abstract

The literary and criticism world has seen an effective and active action, revealed in one of its corners, in what we call novel experimentation, the Arabic narrative text is appeared as a mixture of fictional visions, distinguished by its local Characteristic, showing itself to be read. That's why this article is coming to show something of an Arabic novel (At-tibre) written by Ibrahim Elkouni distinguished by being local, it takes the desert and shows the relationship between the human being and the camel, a relationship that is considered as a new objective way, he was the first one to do it as a narrative work, time was the orbit and the axis and the principal idea, the narrator dives in the desert time, the lost time ruled by dreams and legends, the time in the novel is related to the pain, torture and confusion, thus there was an ultimate relation between that time and the other elements of narration embracing each other in a spectacular way.

Key words : Time, Space-time, Narration, Ultimate.

مقدمة

ينفرد السرد ابتداءً متلازما مع الوجود الإنساني ، وأسلوبا يمارسه فكرا وخطابا ، هذا التلاحم حمل توصيف الإنسان بأنّه: "كائن سارد"[1]، وفكرة الوجود مرتبطة أساسا بالزمن ، لذا يعدّ موضوع الزمن من أبرز انجازات الرواية ، كما يمثل وجوده ضرورة فنية في عمليات التخييل ، ومنه كانت الرواية فضاءً زمانيا ، تجتمع فيه بقيّة عناصرها ، فهو يمثّل على مستوى الحياة اليومية "واحدا من أهمّ المقومات الأساسية في تجربة الإنسان"[2]. وحكاية الإنسان أصلا جوهرها الزمن" السرد يوجد حيثما يوجد بحث في التتابع الذي ندعوه بالزمان"[3]. والزمن هو الحركة التي تنبني عليها الرواية فيكون بذلك "شرطا لازما ويصبح هو ذاته موضوع الرّواية"[4]. فإمكانية المعرفة تتم بالزمن من خلال تلمّس مظاهر انبنائه انطلاقا من رؤية زمانية يحددها الروائي ، ينتج عنها إيقاعية في صيغ بناء الزمن ، وقدرته على تغيير المعنى وتشكيله.

يمثّل الزمن محور الرواية ولبّ تكوينها ، لذا فهي ترتبط به انطلاقا من كيفية معالجتها له ، لأنه تعبير عن الرؤية تجاه الكون والحياة والإنسان" فن زماني يلتقي مع الموسيقى عامة ، على خلاف الفنون المكانية مثل الرسم والنحت ، وليس المقصود بزمنية الرواية زمنها الخارجي ، وإنّما المقصود كذلك ـ بل ربما أساسا ـ زمنها الباطني المحايث المتخيل الخاص"[5].

يتلون شعور الإنسان بنبض الزمن وإيقاعه من عصر إلى آخر " وإذا كان الزمن بخاصة في عصرنا الذي يتميز بإيقاعه السريع أصبح يشكل للإنسان مشكلة نفسية خطيرة ، كان لابد أنْ تتأثر الأعمال القصصية بهذا الحس الزمني القلق ، تأثرا بالغا وتأسيسا على ما تقدم فإننا كثيرا ما نجد أن الرّواية الحديثة لم تعد تركّز على تصوير الشخوص ، أو الأحداث بقدر ما تهتمّ بإبراز المتغيرات النفسية التي تحدث داخل الإنسان ؛ نتيجة إحساسه القلق بإيقاع الزمن" [6].

يكون الوعي بالزمن هو المنبع الذي كوّن الرواية تعبيرا وخطابا ، جاء انطلاقا من أسلوب التفكّر في الوجود الإنساني ، هنا يصبح الزمن بسرعته وبطئه وفاعليته إيقاعا فالسرد زمن ، والوقفة الوصفية زمن ، والحوار زمن ، والحدث زمن ، والخلاصة زمن والحذف زمن ، فالزمن هو " المحور الإحساس المميز للنصوص الحكائية بشكل عام ، لا باعتبارها الشكل التعبيري القائم على سرد أحداث تقع في الزمن فقط ، ولا لأنّها كذلك فعل تلفظي يُخْضِع الأحداث والوقائع المروية لتوال زمني ، وإنّما لكونها بالإضافة لهذا وذاك تداخلا وتفاعلا بين مستويات زمنية متعددة ومختلطة ، منها ما هو خارجي ومنها ما هو داخلي" [7].

يتحدّد الزمن كونه حقيقة مجردة مفعولة على بقيّة عناصر الرواية ومكونة لها " هو صيرورة الأحداث الروائية المتتابعة ، وفق منظومة لغوية معينة بغية التعبير عن الواقع الحياتي المعيشي وَفق الزمن الواقعي أو السيكولوجي"[8]. ويتحدّد شكل الرواية انطلاقا من معالجة عنصر الزمن ، وعليه يجد القارئ أنّ بعض الروائيين ذهب إلى عنونة روايته بصيغة زمنية (*).

ظهر التناغم مع فكرة الزمن في الرواية عند الشكلانيين الروس ، الذين أدرجوا موضوع الزمن في نظرية الأدب ، وأضفوا نوعا من الممارسة على الإعمال الروائية المختلفة ، كما درس البنيويون الزمن الروائي إثر تناولهم لموضوع الحكي ، فالنص السردي عندهم يحتوي أزمنة: زمن الحكاية (temps de l'histoire)، وزمن الكتابة (temps de lécriture)، وزمن القراءة (temps de lecture)، "عندما نصل إلى حقل الرّواية ، ينبغي لنا تكديس ثلاثة أزمنة على الأقل ، زمن المغامرة وزمن الكتابة ، وزمن القراءة."[9]. أخذ زمن الحكاية (المغامرة) نصيبه من البحث حيث يتم التعبير عنه بواسطة تقنيات سردية.

كما ميّز البنيويون بين زمن الحكاية ، وزمن السرد لأن التماثل بينهما غير متوفر ، فزمن الحكاية متنوّع الأبعاد ، في حين زمن الحكي زمن خطي ، ففي الواقع يمكن لأحداث عديدة أنْ تتجسّد في الآن ذاته ، لكن نظام السرد مجبر على ترتيبها ترتيبا متتابعا. يأتي الحدث منها منفرا ثم يأتي بعده الحدث الثاني ثم الثالث ... والروائي لا يعود إلى هذا التتابع الطبيعي ؛ ذلك لأنه يستخدم الانحراف الزماني لإغراض جمالية.

أولا: الزمن الكوني عند الكوني

تنوس حركة الزمن الكوني عند الكوني في امتدادات مثيولوجية وفضاء إنساني متجذر ، زمن ملحمي مرتبط

بالإنسان الأول إنسان لم يلتحف بمدنية المدينة، إنّه الزمن المفقود الذي من خلاله راح الروائي يبحث عن القيم مثل الحرية الرجولة وغيرهما، ليعيد تشكيل الذاكرة البعيدة، ذاكرة الصحراء بكل حيثياتها.

تتوالى معلومات تخصّ ذاكرة السارد وتتقدم إشارات إلى أحداث مهمة، تمّت قبل بدء زمن المحكي الأول، زمن السرد المسترجع على استقلاليته، وتوافر صِلات تربط بينه وبين المحكي، لهذا لا يتحقّق السرد دون مرونة الزمن، " لأن الماضي يظل مدفونا في أعماق ووجدان الشخصية الروائية إلى أنْ يأتي قاسم مشترك بينه وبين الحاضر، فيذكرها بشكل عفوي"[10]. وعليه ينساب الزمن السردي، مرنا يتحرّك إلى الأمام وفي لحظة ما يسترجع الماضي أو يستشرف المستقبل. والرّواية ليست بنية ثابتة التشكيل "وإنّما هي صيرورة تحول، وشكلها في صيرورة فكما أن الزمان في مختلف تجلياته متجدد ومتحول فأنّ الرواية التي هي خطاب الزمان بامتياز، بنية تلتقط التحولات، وهي نفسها بنية تحويل."[11].

كما يشكّل الزمن السردي في الرّواية أهمية فنية؛ كونه عنصرا أساسيا في تشكيل البناء السردي، فهو سابق قبل السرد لذا يسعى النص لتخليده من خلال حصره داخل منظومة الكلمات "سابقا منطقيا على السرد أي صورة قبْلية تربط المقاطع الحكائية فيما بينها في نسج زمني."[12].

يسترجع السارد الزمن الكوني استرجاعات لا تجيء هكذا دون اضاءات، يصوّر فيها رؤيته، إنّها لحظة الوجود الإنساني لحظة سقوطه، بدل صعوده " في تلك اللحظة الصغيرة الفاصلة بين الحجر والماء الأسفل، مر دهر كالأبد ... دهر أبعد من الميلاد، بل رأى ميلاده في تلك اللحظة. رأى نفسه وهو يسقط من رحم أمّه إلى الهاوية "[13]. زمن كوني مرتبط بالهاوية فالسارد يتصوّر أنّ زمن ميلاد الإنسان وخروجه إلى الكون إنمّا هو سقوط في الهاوية.

وظّف السارد الزمن الكوني الممثل للوجود الإنساني بشكل هرمي مقلوب، فهذه المفارقات الزمنية الممثلة في الاسترجاعات تمثّل ترابطا يمكن أنْ يشكّل شبكة دلالية ذات صِلات متناغمة، الزمن عنده حركية باتجاه الأسفل " الإنسان لا يهنأ لحظة واحدة منذ أنْ يطلّ من بطن الأم. لا يطوى بليّة حتىّ يستقبل أخرى، من حرب الجرب إلى حرب الطليان، ومن ألم العطش إلى عذاب الجوع، ومن تقريع الوالد إلى كراهية الزوجة. من كراهية الصحراء إلى قرحة المعدّة" [14].

يتكون الزمن الكوني من خلال ما يقدّمه السارد من رؤية هذا الواقع المعيش، ورِبْقة الماضي المثقل وحاله المأساوي، زمن البلايا والحرب، واسترجاع الزمن التليد في الحاضر السردي ما هو إلا وضعيّة كامنة في أطار التجريب، يبين السارد وعيه بالزمن ويكشف رؤيته للكون " إنّ الذكرى لا تعلم دون إسناد جدلي إلى الحاضر، فالذكرى تعيد وضع الفراغ في الأزمنة غير الفاعلة إنّنا حين نتذكر بلا انقطاع إنّما نخلط الزمان غير المجدي وغير الفعال بالزمن الذي أفاد وأعطى"[15].

تتلوّن الأحداث الماضية ففي مجال تجربة الحاضر الجديدة بدلالات جديدة، ناتجة عن حركية الزمن، فالأحداث كلما نأت تحوّل مدلولها، لكن الحاضر هو الذي يلبسها المدلول الجديد، أو يقرّب معناها البعيد، عندما يجعل القارئ المماثلة بين الماضي الخارجي والحاضر السردي، لاستنباط معالم التحوّل ومواضع التغيّر . " كما يقول الجميع هكذا وجدنا آباءنا يفعلون الآن فهم معنى هذه الآية عندما سمعها من الشيخ موسى وحفظها، لم يكن يدري أنّه يسير في نفس الطريق، قوم إبراهيم يصرون على عبادة الأصنام لمجرد أنّهم ورثوا التقليد أبا عن جد. وهو تزوّج وأنجب وصنع مكانا للعار في قلبه" [16]. يتكئ السارد هنا على الزمن الممتد في التاريخ، حيث قوم إبراهيم (عليه السلام) ليستكمل صورة الشخصية، التي تتضح معالمها من خلال هذه الحركة الزمنية .فالآية لم يفهمها (أوخيد) [(**)] وهو في طفولته، بل أدرك مدلولها بعد زواجه، وهنا يتناص السارد مع قوله تعالى ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا إِلَى مَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَإِلَى الرَّسُولِ قَالُوا حَسْبُنَا مَا وَجَدْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْلَمُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾.المائدة 104، تحذر الفكرة من الإتباع غير المدروس للآباء. كما تدلّ على ضرورة التبصر، والتقصي بغية الحصول على الحرية، كونها غاية سامية في الحياة.

إذا كان الاستباق يؤدي دورا في تشكيل الزمن السردي، فهو تقنية يستند إليها السارد لنسجها مع بقية عناصر الحكاية ففي رواية (التبر) يختار السارد الأنساق المنبعثة من الزمن الكوني، بمحوره وفق مفهوم اللعنة، هذه التي إن

لحقت أحدهم في الصحراء فإنّه سيمحى من الذاكرة " وإذا لحقت لعنة العار أحدا في الصحراء فإنّه يمحى من الذاكرة النّاس، ليته يمحى، ولكن يكتب عليه وعلى نسله الاحتقار"[17]. زمن الاندثار مرتبط برؤية هرمية نازلة ن متوافقة مع واقع معيش مثخن بالمآسي "عاره لن يمحوه الدم، لن يمحوه حتى الموت، ستطارده اللعنة حتى بعد الممات، حكم عليه بالعزلة إلى الأبد، لن يجرؤ على التحدّث إلى أي مخلوق. لن يجسر على النظر في عيني إنسان. في اللعنة خلاص عندما تكون أبدية، لأنّها تدفع إلى المنفى والنجاة في المنفى"[18].

لا يدع الساردُ المتلقي لوحده، بل يشفع وجوده ببعض الدلائل، بغية أنْ يكمل معه بقيّة الحكي" القفز على فترة معينة من زمن القصة، ويتجاوز النقطة التي وصلها الخطاب لاستشراف مستقبل الأحداث، والتطلع إلى ما سيحصل من مستجدات الرواية"[19].

ثانيا: الزمكانية عند الكوني

في رواية (التبر) يكون مبتغى الماضي هو الركيزة التي تبنى عليها أركان الحكاية، فهذا الحنين إلى الماضي يكون لنا الصحراء، والصحراء هي المكان الذي يختزن أزمنة متعاقبة، فهي الماضي ذهنيا، والحاضر معيشيا، والمستقبل سرديا، الصحراء رديفة للأبدية فهي عين الزمان وهي كبد المكان " نحن غير ناظرين للأشياء التي ترى، ولكن للأشياء التي لا ترى، لأنّ الأشياء التي ترى وقتية أمّا الأشياء التي لا ترى فأبدية، والصحاري هي الرديف أو القرين للأبدية دائما، ومحنة التعبير عن الأبدية هي محنة التعبير عن الصحراء، لذا صعبة الكتابة عن الصحراء، لأنّها العدم، لأنها الكتابة عن العدم، ولكن العدم الذي يبدع الظاهرة وليس العدم الذي ينفى الوجود"[20].

الزمن والأبدية، والرحلة مفردات ينوع بها السارد موضوعه، لذا تمتزج هذه الفكرة بالمكان امتزاجا يصعب التمييز بينهما في ثنائية اندمجت لتكوّن صورة واحدة " الصحراء وحدها تغسل الروح، تخلو تتفرغ تتفضى، فيسهل أنْ تنطلق لتتّحد بالخلاء الأبدي، بالأفق بالفضاء المؤدي إلى مكان خارج الأفق، وخارج الفضاء، بالدنيا بالأخرى بالآخرة نعم بالآخرة هنا فقط هنا في السهول الممتدة في المتاهة العارية، حيث تلتقي الأطراف الثلاثة : العراء ـ الأفق ـ الفضاء لتنتج الفلك الذي يسبح ليتصل بالأبدية بالآخرة، هذا الالتحام السماوي، التحام الثالوث المقدس هو الذي ينشر الطمأنينة وينسج خيوط السكينة ويزرع الصمت والهدوء في القلب"[21].

يساهم وصف المكان في رواية (التبر) إلى جانب الزمان في تشكيل السرد، لذا تملك الزمكانية السردية قوة مطلقة، ففيه يستشف القارئ مدلول الانتماء، من خلال ربط الفضاء المكاني بالوجود الزماني، فالفضاء الخارجي يؤثث الزمان الداخلي النفسي، ويترك تأثيره فيه، فينجلي فعل المكان في الرواية ليعتلي ادوار الشخصيات أحيانا " ملامحه خفية تنطق بعبادات آلاف السنين، الأحجار التي تعوّدت أنْ تتلقى التوسلات أمدا طويلا، تكتسب هذه الملامح فقط خليطا بين اللين والقساوة الرحمة والانتقام، الحكمة والكبرياء، العين اليمنى أكلتها رياح القبلي المحملة بالحصى والغبار، رياح آلاف النين، أكلت العين اليمنى، وجزء من الوجه، أمّا الناحية اليسرى فمازالت تنطق بتاريخ الصحراء الحزين، تتّجه صوب الجبل الشمالي، تنظر إلى أعلى نحو القمة الملفوفة بعمامة خفيفة زرقاء"[22] . هنا يصبغ السارد مجالا للمكان من خلال الوصف ويمزجه بالزمان ويضفي عليهما بعدا دلاليا يتماشى مع السرد فيوسّع من دائرة إدراك القارئ، ومدى فهمه لهما.

يستقلّ الوصف عن السرد لخلوّه نهائيا من الزمن، لكن في رواية (التبر) نادرا ما يخلو الوصف من الزمن، ممّا يحيل إلى القول إنّ ثنائية الوصف والرد في رواية (التبر) تكاد تنعدم، لأنّ الوصف أصبح مزمّنا "في مدخل الجبلين المتقابلين في خلاء لا ينتهي وقف نصب المجوس في صدر ربوة وحيدة، في الزمان القديم لم يظنوا أنّه صنم، كان الضريح مزارا للجميع... قال إن اللقب لإله صحراوي قديم، توصّل إلى فكّ الشيفرة في أبجدية التيفيناغ، فوق الصدر ارتفع الرأس فتمّ الاستغناء عن الرقبة "[23]، يحضر الزمن هنا في هذا المشهد الوصفي، من خلال لفظة الزمن القديم ومن خلال الأفعال : (وقف يظنوا، قال، توصل، رفض يبوح، ارتفع، ثم، كان)ممّا يغلب طابع السرد على الوصف، فيتكوّن في بنية المكان " سرد موصوف وليس وصفا مزمنا"[24]

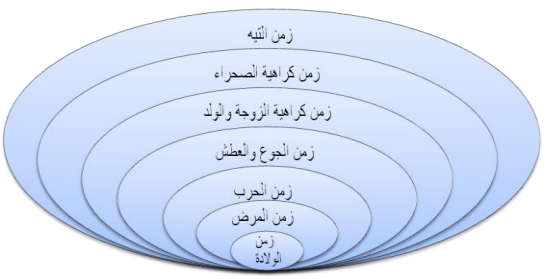
يعمد السارد في رواية (التبر) إلى مزج المكان بالزمان، ليكوّنا لحمة معتّقة ينبلج من خلالها المعنى لدى القارئ، وفي لغة السرد هنا ينزاح السرد موصوفا والوصف مزمنا، الزمن في الرواية رحلة الوجود في الحياة تشكّل فيها الوصف بهذه الطريقة "من أمتعته كلّها لم يبق سوى اللجام، كوّره حول معصمه، وعزم أنْ يخفيه كتذكار لتلك الرحلة هذا الخيط البديع المضفور بعناية الموسوم بالوشم والنقوش والمثلثات والمربعات، هذا الخيط الجلدي كان صلته الوحيدة بالحياة، كان صلته التي أعادته من برزخه ... فربط مصيره بمصيره وعاد وشده عليه في الرحلة الثانية "[25]. يلجأ السارد إلى هذا التناغم بين الوصف والزمن في شكل جمع فيه بين تراث الصحراء وعبق تاريخها، فعطّر أشياءها بطقوس ونشوة صوفية، حوّلت الوصف إلى تكثيف لمدلولات الأشياء فهي ظلّ للحقيقة واستعارة للوجود المطلق ورمز للروح، وصنو للحرية ورديف للطهر.

أصبحت الصحراء تمثّل معادلا موضوعيا في لغة السارد، فقد اكسب السرد حين مزج المكان والزمان في ثنائية متجانسة متواكبة مع الحدث، هذا الزمن اللولبي يتجانس مع المكان غير المستقر، فالمكان رحلة دائبة مستمرة مع عمر الإنسان، أكسب السارد مفهوم الهجرة والرحلة مدلولا مميّزا، فهو الانتقال روحا وجسدا، والهجرة سبيل لتغذية هذا الشعور، والتجربة الحياتية امتحان لكلّ باحث عن الحقيقة، ومداومة الرحلة بدل إدمان الحِلّ والاستقرار يخلّص النفس من اسر المكان، لأنّ الاستقرار يورث عبودية المكان، والهجرة والاغتراب متزامنين مع العمر بحثا عن السكينة والحرية " فمن في الصحراء لم يذق الجدب؟ من لم يهاجر؟ من لم يغترب؟ هذه الأشياء قدر الصحراء، وكلّ أغاني الصحراء تعبير عن الشجن والجدب والاغتراب، الاغتراب الأبدي والحنين الدائم، للعودة إلى السكينة والأصل، حنين إلى تلك الواحة الرحيمة، التي لا وجود لها ... الواحة الأصلية"[26]. فالأمان إذن مشروط بالتخلّص من كلّ القيود، قيود الزمان والمكان، هذه تيمة الرواية ومعنى السارد الذي لا يصرح به في متن هذه الحكاية البديعة، لذا اختار العلاقة بين الإنسان وحيوان الجمل، "هذا ما عانت منه القبيلة في الواحة، وما يعاني منه إنسان المدينة، فأين الأمان؟ لا أمان في أيّ مكان، الأمان في الحركة في الهرب في الجري عبر الخلاء"[27].

يتعانق المكان والزمان في رواية التبر ليشكّلا نسقا أو شكلا هرميا، في كلّ طبقة دائرة موصولة بالتي هي أسفل منها بخيط رفيع، المكان رغم صحرائه واتّساعه يظلّ مكانا مغلقا، فيأخذ الشكل الهرمي، بدءً من أصغر وحدة مكانية دائرية فيه، والتي هي الجسد بالنظر إليه بداية المكان، تتّضح هرمية الحركة حين تتشكل الحركة الزوبعية متزامنة مع هرمية الزمن، الكلّ يتشكّل في إطار دائري موصول بفعل ما، فدائرية المكان في الصحراء انطلاقا من التشكّل الكثباني غير المستقر الذي يأبي القرار، تماثله حركية الرياح بزوابعها، فكلّ شيء يحاصر كلّ شيء، يحاصر المكانَ المكانُ، فتتشكّل دوائر متداخلة تكاد لا تنتهي " فم العين مطوّق بحزام كثيف من أشجار مختلفة، حلقة الأشجار تترك منفذا واحدا يفضي إلى الصحراء الشرقية، من خلال هذا المدخل تبدو التلال الرملية، أمّا الفوهة فدائرية واسعة"[28].

تمثّل هرمية المكان في تماثله مع هرمية الزمان وهرمية الحركة في رواية التبر تيمة، بجدر بالبحث أنْ يكتشف بعض مقارباتها يتناغم الكلّ في حركة هرمية متناغمة مع حركة الكون أو الفضاء، فمهما اتّسعت حركة الإنسان لابدّ أنْ تنتهي حيث بدأت هنا أسّ الفكرة، وتيمة الموضوع " شيوخ الطريقة في قدامس يقولون العلم عند ربي إن كلّ شيء يعود إلى الأصل في النهاية. العشبة تنمو إلى رتمة، والرتمة تزهر، والزهرة تتحوّل إلى ثمرة، والثمرة تعود بذرة، وتسقط إلى الأرض، إذا كان اللون أبْلق في الأصل فلا بدّ أنْ يعود مع الوقت إلى هيئته"[29]. وهذا اقتباس من قوله تعالى ﴿كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُودُونَ﴾ [30].

نهاية



بداية

مخطط يمثل فلسفة الزمن في رواية التبر لإبراهيم الكوني.

المكان دائري رغم فضاء الصحراء الواسع، مرورا بدوائر شتّى، حتىّ الدرب الذي يسلكه الإنسان تمّ تشكيله وفق تيمة الموضوع درب دائري ملتفّ حول الغابة " جنوب الواحة في العراء المجاور لأحراش النخيل الملاصقة لكوخه، تعمّد أنْ يسلك الطريق الذي يلتفّ حول الغابة، ويدور خارج الطريق الأخضر"[31]. هذه الحركة الدائرية لم تشمل المكان والدرب والإنسان بل شملت أيضا حيواناتهم، إنّها الشخصية البطلة المرافقة لبطل الحكاية (أوخيد). إنهّا دائرية الجمل الأبلق " فعاش أوخيد في هذه المسافة القصيرة الفاصلة بين العراء الممتد غربا حتّى حلقة النساء في الوسط دهرا من السعادة ... حتّى بلغا الحلقة ودار حول حلقة النساء، لم ينحرف يمينا ويلحق بقرينه وإنّما رفس حلقة الصبية، وفقد وقاره تماما، اخترق حلقة النساء"[32]. فبين زمن الولادة وزمن التيه تعتصر فلسفة الوجود، فمن زمن التيه يتم الإدراك.

ثالثا: **زمن الانعتاق عند الكوني**

ينفهم انتظام النسيج الروائي بكينونة الزمن، تتجلّى فيه الأحداث وتتوافق الحكايات، هذا الانتظام في ظاهره فوضوي النمط غير أنّ التجريب الروائي يتحقّق انطلاقا من هذا النسيج، هنا يقص السارد الكلام فيبتر الرواية، ليترك الباب مفتوحا أمام حكاية ثانية تلج الفضاء، أو لمواصلة حكاية قد بدأت.

يلج السارد الزمن الحالم ليعمل على إنتاج دلالة الالتباس، المتسقة مع دلالة الحكي نفسه، إنّها متواليات لأزمنة تغاير الواقع النصي المراد، إذ استند السارد هذه المرّة على غياب الشخصية عن الواقع السردي " ثلاث ليال متتالية رأى البيت المهدم...هذا الحلم ليس جديدًا. في طفولته عذّبه كثيرًا. في السنوات الأولى من شبابه"[33]، كيف وظّف السارد الزمن في الرواية كونه تقنية في خلق المعنى، والدلالة في النسيج السردي؟ المقاربة الزمنية المعتمدة في نظام السرد أعادته إلى زمن الطفولة وزمن شبابه إنها لحظة تلج الأحلام فضاء الحكاية، ليمتزج الواقعي بالحلم، وتختلط رتابة الواقع بسرعة الحلم، وليعمد خطاب الحلم في تشكيل مسار السرد، ويساهم الحلم في تشكيل مرادفات الرواية، ليتمّ التخييل، ولتصبح الحكاية أوضح وإلى قلب القارئ أوثق.

يتكئ السارد قليلا على الحلم ليهشّ به على رتابة الحكي، وليصير السرد أقرب منه إلى الواقع المتخيل " هل البريق إشارة؟ الإشارة يجب الانتباه للإشارة، كما في الحلم، كما في الرؤيا الخفية، الإشارة لغة الله مهملها سوف يُلعن في الدنيا من أهملها نال القصاص"[34]. لا يتوقّف السارد لحظة في تبليغ الحلم، وإنزاله عتبة الحقائق النصية، هذا الانبناء في نسق الحكي يحول الحلم إلى أيقونة تكشف ذاتها، وتبرز نفسها كونها تقنية زمنية سريعة، يلتجئ إليها السارد، ليستريح من عناء واقع معيش، وليشرك القارئ في فعاليات التخييل الممتعة، عبْرَ أيقونات الحلم والإشارة " وتتابع الحلم ثلاث ليال متتالية، والآن. والآن وفقط بعد عودة الحلم رأى بوضوح الثالوث الغامض الذي يخيفه في الرؤية: الظلمة والسقف المهدد بالانهيار والكائن المجهول"[35]. عبر تقنية الحلم يوظّف السارد الزمن "نسي في لحظة واحدة الحمل الذي ورثه عن الآباء: الزوجة والولد والعار، غاب الحلم الجميل وجاءت الحقيقة القاسية البشعة، توارى الوحي وحلّ الواقع، تبدّدت الحرّيّة وجاءت الأصفاد"[36]. يظلّ توظيف الحلم في رواية (التبر) ممزوجا بالزمن سمة خاصّة، يرى القارئ من خلالها كيف يمتزج الواقع المعيش بالحلم، إذ ينتقل السارد من وصف أحلام النوم إلى تشكيل مرادفات لها في الواقع العياني، وعندها يتحوّل الحلم مقرونا بالزمن إلى ممارسة فعالة، تساهم في إبراز المشهد السردي.

وظّف السارد في رواية (التبر) خطابا مكثفا بين الرؤيا والكشف والحلم مقرونا بالزمن " إنّ أوخيد يهرب إلى الحلم أو الحلم يأخذه إليه، حين مواجهة الموت، إنّ الخاتمة هي الحلم الذي عذّب أوخيد منذ طفولته وصباه، وعرَفه قبل أنْ يرى بيتا مبنيا، قبل أنْ يزور الواحة في طفولته عذبه كثيرا، في السنوات الأولى من شبابه أيضا، في ذلك الوقت لم يزر الواحات يعذ وبرغم ذلك يزوره البيت المظلم الكئيب"[37].

تمنع أيقونات أخرى تحقّق أيقونة الحلم في تواصلها، هنا يتدخّل السارد ليبتر الحلم، ويفتح بابا للجوع الذي يمنع النوم المسبب للحلم، السارد يتكئ على تقنية الخلاصة في تقديم بعض الأحداث السردية، التي يستغرق وقوعها زمنا طويلا، داخل حيّز نصي ضيق من مساحة الحكي " أي السرد في بضع فقرات، أو بضع صفحات لعدّة أيام، أو شهور، أو سنوات من الوجود دون تفاصيل أعمال أو أقوال."[38].

يلتفت السارد إلى موضوع هام إنّه الجوع، هذا الزاحف على الأجساد لا يتركها تهنأ، يأتي في زمن الحرب "عاند الأرق طوال زمن الجوع. الجوع يسرق النوم."[39]. يختصر السارد الإحداث داخل هذه الأزمنة لغلبة السرعة السردية على التصريح بها وفي المقابل هناك أحداث لا يذكرها السارد، فإذا كانت الخلاصة تقوم باختزال أحداث الحكاية فإنّ الحذف يلغي هذه الأحداث في فترات زمنية معينة "يكون جزء من القصة مسكوتا عنه في السرد كلية، أو مشارا إليه فقط بعبارات زمنية تدلّ على موضع الفراغ الحكائي، من قبيل: (ومت بضعة أسابيع)، أو (مضت سنتان....)."[40].

استعان السارد بهذه التقنية موظّفا موضوع تسريع الزمن والتعبير عنه برؤية فكرية بل ربما فلسفية، إنّه الزمن الذي يتلخّص في مجيء حسناء أوخيد مع أقاربها هربا من الجدب "جاءت الحسناء من آير مع أقاربها هربا من الجدب الذي حاق بتلك الصحراء في السنوات الخمسة الأخيرة."[41]. يجمع السارد وفق تقنية الحذف بين الجمال والجدب، كثنائية يمكنها أنْ تتوفر في فضاء الصحراء، الذي يتّعس لكلّ التقابلات، وبالتقنية نفسها يرفع السارد درجة التمكن في ضم متلازمات مرتبطة بذاتها مسببة لوجودها (الحرب، والجوع، والمقايضة) "ولكن استمرار الحرب صعّد الجوع، وجعل الفلاحين يرفعون أسعار الغلال والتمر. وفي الشهور الأخيرة أخفوها في المطامير السرية، ورفضوا البيع أو المقايضة."[42].

تتوارد تقنية تسريع الزمن في النص الحكائي، ليبلور السارد فكرة ذكرها مرّات عدّة، وكرّرها في مشاهد مختلفة، لخّص فيها الرحلة الخالدة، التي ترافق فيها البطل (أوخيد) مع جَمَلِه (الأبلق). فتفرّد هذه الرواية بمضمونها يعطيها حقّ البحث في مكنونها وتميّز الموضوع بعلاقة الإنسان بالحيوان في شكل سردي، وحدود ما يمكن أنْ تصل إليه هذه العلاقة الحميمة، التي صوّر فيها هذا التناغم العميق بين إنسان الصحراء المحاط بكلّ عذاباته (أوخيد)، الباحث عن الحرية في فضاء الرؤية الواسعة، وبين حيوان الجمل (الأبلق) جعل العمل السردي مغر وذاهب في الدهشة. "فالبلاء الذي وحّد بينهما في الماضي، وختم على حياتهما برباط أبدي أقوى من تلك المجاعة التي تحاول اليوم أنّ تقطّع هذا الرباط، إذا كانا في رحلتهما الخالدة تلك من مضارب القبيلة إلى قرعات ميمون، ومن القرعات إلى البئر ومن هاوية البئر إلى فوهته مرة أخرى، قد اشتريا حياتهما بذلك الثمن القاسي إذا اشترياها. الألم لا يعدله إلا الموت، إذ اشتريا الحياة بالموت وبعثا من جديد، فكيف يسمح له اليوم أنْ يخون هذه الهبة الإلهية التي ربطت مصيرهما"[43]. هنا يتناغم السرد في رواية (التبر) لـ (إبراهيم الكوني) فالحكايات في الرواية هي حكاية نموذج طرحة السارد يتشارك مع غيره في المعاناة، يأتي البناء السردي ليعرض نفسه ويبيّن كيفية تشييد زمن القص، فجدل الحاضر مع الماضي بصورة متكرّرة ومفتوحة على آفاق المستقبل، من خلال الوقوف على عتبات الزمنين الكرونولوجي والنفسي، دلالة تنبثق من هذا الوقوف المعبر عن استمرارية الماضي في الحاضر، وتكرارية الحدث عبر التاريخ، فليس إرجاع الزمن الماضي في الحاضر السردي مجرد عملية زمنية فقط ؛ بل هي عملية يكشف من خلالها السّارد ومن ورائه الرّوائي عن وعيه بالزمن.

خاتمة

تبدّى الزمن مخزونا من الدلالات النفسية والتاريخية والانثروبولوجية، يحمله سرد الغرض منه التعبير عن رؤى وأفكار الروائي حول الصحراء، والعلاقة بين الإنسان والحيوان، وفي السياق نفسه تبدو الرواية ذات صياغة زمنية متناظرة، فهناك خليط بين الماضي البعد، الذي يندلح في العصور القديمة ، وبين الحاضر المرتحل والمستقبل البعيد، عبّر السارد فيها عن إشكالية الوعي بالزمن ودلالته، وخاصة الماضي وتأثيره في الحاضر لصنع المستقبل، فكأنما هناك وحدة كونية على مستوى الزمن، توّحد بين الأزمنة المتعاقبة، الدنيوية والأخروية، الواقع والحلم، الحقيقة ووالأسطورة، لتستحيل لحظة السرد حينئذ صورة للوحدة المفترضة بين الحلقات المختلفة للذاكرة، تتجلّى عبرها وحدة على لمستوى الإنساني والحيواني، ووحدة بين الكائنات العيانية والخفية، لذلك لا ينفك الزمن يميس بين هذا الأبعاد المختلفة القيمية التي يحملها السرد، تتعانق الشخصيات بأحداثها وحركاتها في زمانها مشكّلة هندسة لولبية أو هرمية، لخّصها السارد ابتداء من لحظة الميلاد إلى لحظة البعث، الكلّ متناغم في هذه الحركة الكونية. تقنية المفارقات وتسريع الزمن وإبطاؤه كان

موضوعها أكل النبتة الأسطورية التي تكون نتيجتها الجنون ، ثمّ الهجرة نتيجة الاحتلال ثمّ الموت العائلات بسبب المجاعة ، وونهب الثروات الحيوانية والثروات المعدنية ، كثرة المقايضة والارتهان ، ومنه الاستيلاء على الممتلكات حتىّ يصل الأمر نتيجة الضغط إلى تطليق الزوجات بغية تزويجهن للأصحاب المال والذهب (التبر).

الهوامش

1. محمد بوعزة: هيرمينوطيقا المحكي ، النسق والكابوس في الرواية العربية ، مؤسة الانتشار العربي ، ط1 ، بيروت لبنان 2007 ، ص 39.
2. شلوميت ريمون كنعان: التخييل القصصي ، الشعرية المعاصرة ، (ترجمة: لحن حمامة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، المغرب ، 1995 ، ص 69.
3. بول ريكور: الزمان والسرد ، الزمان المروي (ترجمة: سعيد الغانمي)، دار الكتاب الجديدة ، طرابلس ، ليبيا ، 2006 ، ط1 ج3، ص3.
4. رولان بورنوفوريال أونيليه: عالم الرواية ، (ترجمة: نهاي التكرلي ومحسن الموسوي)، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد العراق ،1991 ، ص118.
5. محمود امين العالم: الرواية بين زمنيتها وزمنها (مقاربة مبدئية عامة)، مجلة فصول ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة مصر ، م12 ، ج2 ، ع1 ، ص13.
6. نبيلة إبراهيم: نقد الرواية من جهة نظر الدراسات اللغوية الحديثة ، مكتبة غريب ، القاهرة ، مصر ،1978 ، ص31.
7. عبد العالي بوطيب: اشكالية الزمن في النص السردي ، مجلة فصول ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، مصر ، م12 ع2 ، ص129.
8 ـ مراد عبد الرحمان مبروك: بناء الزمن في الرواية المعاصرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ط1 ، القاهرة ، مصر ، 1998م ، ط1 ص10.

بعض عناوين الروايات المرتبطة بالزمن " نهاية الأمس لعبد الحميد بن هدوقة ، زمن الخيول البيضاء لإبراهيم نصر الله ، زمن الأخطاء :(*) لمحمد شكري ، مئة عام من الحب في زمن العزلة لغابريل غارسيا ماركيز ، البحث عن الزمن المفقود لمارسيل بروست ، ليلة في الظلام لمحمد زراع عقيل ، رسائل في زمن العاصفة لعبد النور مزين ، ليلة العشق والدم لإبراهيم عبد المجيد ، سنوات الضياع لغالب حمزة أبو الفتوح ، ألف ليلة وليلتان "لهاني الراهب ، ليلة الحب لمحمد عبد المالك ، ليلتان وظل إمرأة لليلى الأطرش...

9 ـ ميشال بورتو: بحوث في الرواية الجديدة (ترجمة: فريد أنطونيوس)، منشورات عويدات ط3، بيروت ، لبنان ، 1986م ط3، ص101

10 ـ شاهين سمير الحاج: لحظة الأبدية (دراسة الزمن في أدب القرن العشرين)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ط1، بيروت لبنان ، 1980م ، ص.95

11 ـ محمد براده: أسئلة الرواية أسئلة النقد ، منشورات الرابطة ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب 1996م ، ص.61

12 ـ حسن بحراوي: بنية الشكل الروائي (الفضاء ، الزمن ، الشخصية)، المركز الثقافي العربي ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب 1990م ص.117

13 ـ إبراهيم الكوني: التّبر ، دار التنوير للطباعة والنشر ، ط3، بيروت ، لبنان ، 1992م ، ص.50

14 ـ الرواية ، ص.86

15 ـ غاستون باشلار: جدلية الزمن ، (ترجمة: خليل أحمد خليل)، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع ، ط3، بيروت لبنان ، 1992م ، 47.

16 ـ الرواية ، ص127.

(**): أوخيد هو بطل الرواية ورجل الصحراء ، ارتبطت حياته بحيوان المهري (الأبلق) فهو جليسه ونبع حكمته

17 ـ المصدر نفسه ، ص.110

18 ـ الرواية ، ص.144

19 ـ حسن بحراوي: بنية الشكل الروائي ، ص.132

20 ـ الرواية ، ص.133

21 ـ المصدر نفسه ، ص.35

22 ـ المصدر نفسه ، ص.134

23 ـ المصدر نفسه ، ص.130

24 ـ المصدر نفسه ، ص.133

25. المصدر نفسه ، ص .55

26 ـ المصدر نفسه ، ص.68

27 ـ المصدر نفسه ، ص.156

28 ـ المصدر نفسه ، ص.140

29 ـ المصدر نفسه ، ص.54

30. سورة الأعراف الآية: .29

31 ـ المصدر نفسه ، ص.139

32 ـ المصدر نفسه ، ص ص .10.11

33 ـ المصدر نفسه ، ص.133

34 ـ المصدر نفسه ، ص.92

35 ـ المصدر نفسه ، ص.134

36 ـ المصدر نفسه ، ص.130

37 ـ المصدر نفسه ، ص.133

38 ـ جيرار جينت: خطاب الحكاية (بحث في المنهج)، (ترجمة: محمد معتصم ، عبد الجليل الأزدي ، عمر حلمي)، الهيئة العامة للمطابع الأميرية ، ط2 ، بولاق ، مصر ، 1997 م ، .109

39. الرواية ، ص .92
40. حسن بحراوي: بنية الشكل الروائي ، ص.156
41. الرواية ، ص .67
42. المصدر نفسه ، ص.78
43. المصدر نفسه ، ص 98.

سياسات الدول الأوروبية وأزمة الحراك المغاربي: دراسة في الثورتين التونسة والليبية

European contry's policy toward Maghreb cresis: study of Tunisian and Libian revolution.

تاريخ الارسال:10/04/2018 تاريخ القبول: 2018/12/20

جعفر عدالة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
Addala.djaafar@yahoo.fr

الملخص

فرضت وضعية الاتحاد الأوروبي بفضل مكانته في المنطقة المتوسطية والمسؤولية التي ينطلق منها في تفسير أدواره في حوض البحر الأبيض المتوسط ومنطقة شمال إفريقيا. خصوصا بانشغاله بالتفاعلات والأحداث علي مستوى منطقة جنوب المتوسط ، لا سيما الدول الأوروبية المواجهة للبحر المتوسط. ويعكس هذا التفاعل الجيو سياسي حجم شراكته والتصورات التي يقترحها علي شركائه في المنطقة. حيث شكلت الثورتان التونسية والليبية فيما اصطلح عليه بثورات الربيع العربي بارومترا لقياس أهمية المنطقة المغاربية في سياسات الدول الاوروبية الواقعة جنوب القارة العجوز.

الكلمات المفاتيح: السياسة الأوروبية ، الحراك المغاربي ، تونس ، ليبيا.

Résume

La position de l'Union européenne a été établie en raison de sa position dans la région méditerranéenne et de la responsabilité qui en découle de l'interprétation de ses rôles en Méditerranée et en Afrique du Nord. Notamment a travers les interactions des pays européens faisant face à la Méditerranée, par rapport aux événements connus à sa rive sud. Cette interaction géopolitique reflète le poids de son partenariat et les perceptions qu'elles proposent à ses partenaires de cette région. Nous considérons les révolutions de la Tunisie et de la Libye, ou ce qu'on appelait les révolutions du printemps arabe, comme un Baromètre de mesure de l'importance du Maghreb dans la politique des pays européens situés au sud du vieux continent.

Mots clés : politique Européen, Maghreb Mobilité, Tunisie, Libye.

Abstract

The European union imposed their position to the middle area, and the responsibility which get off to the explanation role in the middle, and north Africa especially become busy to the European union through the interaction and events on the level of southern Mediterranean Especially European countries near to this later, and this interaction reflected the geopolitical of European region on the one hand. And effective partnership in the other hand and provide perceptions which suggest on the partnership in the south of the middle region, the two revolutions Tunisia and Libya have formed the revolution of Arab spring parameter the importance measurement in the Maghreb region to the policies of European region located south of old continent.

Keyword : European Policy, Mobility Maghreb, Tunisia, Lybia.

مقدمة

يحظي المتوسط بأهمية كبيرة في السياسات الأوروبية بحكم طبيعتة وخصوصيته الجغرافية والجيوسياسية والحضارية ، التي تجعل منه منطقة بالغة الأهمية والحساسية لأي تهديد ، سواء لأمن دوله المشاطئة له أو لمصالح المجموعة الدولية في المنطقة ، ولعل من أكثر مناطق المتوسط خصوصية هي قسمه الغربي بضفتيه الأوروبية والمغاربية ، فهذا الجزء من المتوسط بقدر ما تجمع أطرافه من قيم وقواسم مشتركة ، بقدر ما يسجل من التمايز والتناقضات ، علي عدة أصعدة متعددة ، فهناك التقاء حول بعض مدركات التهديد كالإرهاب والجريمة والتهريب...وبالمقابل تسجل المنطقة تباينا صارخا في بعض جوانب ومستويات التنمية والتطور السياسي ،الاقتصادي والاجتماعي ،التي تشكل تهديدا لدول الجنوب كما لدول شمال غرب المتوسط. وكان لأحداث ما يسمي بثورات الربيع العربي في المنطقة المغاربية خصوصا ما حدث في تونس وليبيا تأثيرا مباشرا علي السياسات الأوروبية في المنطقة خصوصا منها السياسة الفرنسية التي تعد قاطرة السياسة الأوروبية في دول المغرب العربي نظرا لاعتبارات تاريخية وإستراتيجية.

فماهي الدوافع التي حكمت سياسة الدول الأوروبية في تونس وليبيا في إطار ما عرف بالربيع العربي ؟

وماهي الدول الرئيسية التي لعبت دروا محوريا في تحديد سياسات الدول الأوروبية تجاه تونس وليبيا ؟

ولماذا الاندفاع الأوروبي لرسم هذه السياسات في دول المنطقة المغاربية ؟

أولا: أهمية المغرب العربي بالنسبة لأوروبا

تحظى دول المغرب العربي بأهمية جيوسياسية بالغة الأهمية بالنسبة لدول الاتحاد الأوروبي ، لا سيما بالنسبة لدول أوروبا المتوسطية وفي مقدمها فرنسا وإيطاليا وإسبانيا ، كما أن بريطانيا ورغم قيامها بالتصويت لصالح «بريكست» ، إلا أنها تظل تحتفظ بعلاقات استراتيجية قوية مع دول المغرب العربي لأسباب عدة تتعلق في المقام الأول بالملفات الأمنية والاقتصادية.

وماتزال السياسة الخارجية والأمنية للاتحاد الأوروبي تعتبر بمثابة محصلة لتوافق بين أعضائها الثلاثة الكبار ، الذين تقلص عددهم مؤخراً إلى اثنين بعد خروج بريطانيا من الاتحاد الأوروبي ، وذلك ما يجعل ألمانيا المنشغلة بملفات وسط وشرق أوروبا ، تمنح تفويضاً واسعاً لفرنسا من أجل رسم معالم السياسة الخارجية لأوروبا تجاه المغرب العربي ، لأسباب تتعلق في مجملها بالماضي الاستعماري لفرنسا في هذه المنطقة ؛ وعليه فإن باريس تقوم بإجراء مشاورات مع الدول الأوروبية الأخرى مثل إيطاليا وإسبانيا اللتين تملكان أيضاً روابط تاريخية قوية بدول المنطقة ، وتحديداً مع ليبيا بالنسبة لإيطاليا ومع شمال المملكة المغربية بالنسبة لإسبانيا التي ما زالت تحتل المدينتين المغربيتين سبتة ومليلية.

كما تأخذ علاقات المغرب العربي بأوروبا أهميتها انطلاقاً من حاجة كلا الجانبين الملحة لمواجهة مجموعة كبيرة من التحديات ، فهناك بالنسبة للاتحاد الأوروبي مسائل كثيرة تتعلق بالأمن الطاقوي وبالهجرة السرية ومحاربة الإرهاب والتحديات الجيوسياسية التي يفرضها القرب الجغرافي مع الضفة الجنوبية للبحر الأبيض المتوسط ؛ وهناك أيضاً حاجة ملحة بالنسبة لدول المغرب العربي ، من أجل تطوير مبادلاتها مع الاتحاد الأوروبي الذي يملك سوقاً واسعة ومتنوعة قادرة على استيعاب منتجاتها سواء كانت زراعية كما هو الشأن بالنسبة لتونس والمغرب أو طاقوية كما هو الحال بالنسبة للجزائر وليبيا أو حتى طبيعية تتعلق بالثروة السمكية التي تزخر بها سواحل المحيط الأطلسي في كل من موريتانيا والمغرب.

تكمن أهمية منطقة المغرب العربي أكثر في القرب الجغرافي لأوروبا ، الأمر الذي يسهل عملية تمرير المشاريع السياسية الأوربية في المنطقة[1] خاصة الفرنسية منها.

فالتقارب الجغرافي الموجود بين القارة الأوربية ، خاصة الجزء الجنوبي منها ، ومنطقة شمال إفريقيا ، يسمح للاتحاد الأوربي أن يمارس ، وبسهولة تأثيرا على دول شمال إفريقيا في ميادين مختلفة ، ويؤكد MARC BOUNEFOOS على الأهمية الجيو-إستراتيجية للمنطقة ، إذ يقول إن المتوسط يفصل بن ضفتن ، في الشمال مجموعة غنية بنظم وقيم ديمقراطية[2] ،وفي الجنوب شعوب فقيرة غالبا ما تكون معرضة للنزاعات والانشقاقات ، أزمات الجنوب وتهديداته تمس مصالحنا ، وأحيانا مصالحنا الأمنية ، فالمغرب العربي لا يبعد عن أوربا من الجنوب الغربي إلا بأربع عشرة كيلو مترا عن اسبانيا ، وبمائة وأربعين كيلو مترا عن ايطاليا ، ومنه وجب علينا أن نحرص على ألا يقع هذا الإرث تحت رقابة أي خصم محتمل [3].

وهذا يؤكد وبصورة مباشرة الأهمية الجيو- إستراتيجية لمنطقة المغرب العربي، وذلك نتيجة قربه من أوربا، كان المقصود في هذا القول في الخصم "الولايات المتحدة الأمريكية" التي أصبحت تسعى إلى ربط هذه المنطقة، أي المغرب العربي، بإستراتيجيتها، بحكم التصور الذي يقول بأن المنطقة ذات نفوذ فرنسي، فإن كل تعامل أوربي مع الجزائر، تونس، المغرب يجب أن يكون مبنيا أساسا على توجيهات.

تعتبر فرنسا منطقة المغرب العربي، بوابتها نحو العمق الاستراتيجي الإفريقي، حيث المصالح التقليدية لفرنسا الموروثة من العهد الاستعماري، وقد لعب المغرب وموريتانيا دورا هاما للإستراتيجية الفرنسية في إفريقيا، وقد عمدت فرنسا إلى انتهاج سياسة تهدف إلى:

- الحفاظ على التوازن الاستراتيجي بين الدول المغاربية.
- المحافظة على قنوات التعامل مع الدول المغاربية.
- مراقبة توازن التدفق التجاري، الاقتصادي والديموغرافي[4].

ثانيا: سياسة الجوار الأوروبية

مثلث سياسة الجوار الأوروبية الركيزة الأساسية التي قامت عليها سياسة الاتحاد الأوروبي تجاه المنطقة العربية بعد ثورات الربيع العربي 2011، لكن هذه السياسة واجهتها العديد من العوائق التي حدت من فعاليتها في المنطقة بالنظر لكون هذه السياسة أكدت غياب رؤية إستراتيجية موحدة للدول الأعضاء نتيجة اختلاف مصالحها وهو مانستشفه من خلال كون أن سياسة الجوار الأوروبية:

-تعكس هذه سياسة الفجوة ما بين الأهداف المعلنة للاتحاد الأوروبي في التعامل مع المنطقة وما بين السياسات المطلقة والجهود الفعلية المبذولة كما أن غياب رؤية إستراتيجية موحدة للدول الأعضاء الناتجة عن اختلاف مصالحها يقف حائلا أمام تحقيق هذه السياسة للأهداف المرجوة منها. فعلى سبيل المثل، يأتي الملف الأمني على قمة أولويات فرنسا وبريطانيا في المنطقة العربية، في حين تتصدر قضية الهجرة أولويات إسبانيا وإيطاليا، بينما يحتل التحول الديمقراطي الحيز الأكبر من اهتمام دول كبولندا والسويد وهولندا. فعدم القدرة على توحيد الأولويات يحد من قدرة المنظمة على التأثير في المنطقة. ومن ناحية أخرى هناك التعقيدات التقنية والبيروقراطية داخل الاتحاد الأوروبي بشأن الدعم المقدم لدول المنطقة، وعدم الاتساق ما بين الأهداف المعلنة ومتطلبات عملية التحول الديمقراطي في كل دولة. ضف إلى ذلك ضعف النخب الحاكمة في الدول المتلقية للدعم وعلى الرغم من بعض التغيرات التي طرأت على سياسة الجوار في الفترة الأخيرة، من خلال المبادرات والاتفاقات الثنائية مع دول المنطقة، إلا أن هذه التطورات المحدودة لا تعبر عن تغير حقيقي، أو تحول في الرؤية الأوروبية لعلاقتها مع دول المنطقة[5].

- بروز ملامح مشكلة باتت تهدد الأمن الأوروبي مؤخرا، ألا وهي مشكلة المقاتلين الأوروبيين العائدين من سوريا، وكان المركز الدولي لدراسة التطرف (icsr) قدر في جانفي 2015، التابع ل: كينغز كوليج في لندن، واعتمد فيه علي1500 مصدر معلومات، أن ما يقارب من2000 شخص من أوروبا الغربية قد سافروا إلى سوريا للانخراط في القتال. وان هذا العدد يزداد بسرعة، بعد أن كانوا لا يتجاوزون440قبل نهاية العام 2011 وكانوا في تلك الفترة يمثلون 11% من إجمالي المقاتلين غير السوريين[6].

وكانت فرنسا أكثر دولة خرج منها مقاتلون حتى نهاية شهر ديسمبر 2012، حيث تجاوز عددهم 412 مقاتل، تليها بريطانيا ب 366 مقاتلا ثم بلجيكا ب296 مقاتلا وألمانيا ب240 مقاتلا[7].

هذا التطور دفع بالمسئولين الاوروبين خاصة البرلمان الأوروبي للتصريح بمخاطر مشاركة المقاتلين الاوروبين في القتال إلى جانب الجماعات المسلحة في سوريا، لما لذلك من انعكاسات على أمن أوروبا، خاصة مع احتمالية عودة هؤلاء المقاتلين إلى بلدانهم الخمسة عشر التي جاءوا منها، ومدى إمكانية مشاركتهم أو إشراكهم في عمليات انتحارية. وشدد منسق شؤون مكافحة الإرهاب في الاتحاد الأوروبي جيل دي كيرشوف، في ماي 2015، الي ضرورة التشديد لوقف تزايد أعداد الأوروبيين الذاهبين إلى سوريا للقتال مع الجماعات المسلحة، واصفا ذلك بالمشكلة الخطيرة وفي الفاتح أوت 2015، طالبت تسع دول، هي فرنسا وبلجيكا وألمانيا وايطاليا ولكسمبورغ وهولندا وبولندا وبريطانيا والسويد البرلمان الأوروبي إنشاء قاعدة بيانات تسمح بتتبع المقاتلين الأوروبيين في سوريا[8].

وأبدت هذه الدول مخاوف من عودة مواطنيها إلى بلدانهم وشن هجمات في أوروبا. وأن عودة هؤلاء من سوريا تهديد كبير للغاية لجميع دول أوروبا.

ثالثا: فرنسا وتونس: من مساندة نظام بن علي إلي سياسة تصحيح صورة الدبلوماسية الفرنسية.

أحرجت الثورات العربية دبلوماسيات القوى الغربية التي وجدت نفسها مضطرة للتكيف مع الوضع الجديد وكانت هذه حالة فرنسا الدولة الاستعمارية التقليدية في شمال إفريقيا والتي لها مصالح كبيرة مع دول المغرب العربي ،والتي تعتبر كذلك حلقة الوصل في السياسات الأوروبية في منطقة شمال إفريقيا ، التي كان عليها أن تغير وزير خارجيتها في خضم العاصفة التونسية مباشرة بعد سقوط نظام بن علي الذي لم تفتأ تسانده ؛ فالرعب من تولي الإسلاميين للسلطة في تونس أو الجزائر ظل يبرر دعم أنظمة سلطوية كانت تُعتبر بمثابة درع ضد التهديد الإسلامي. لكن "ثورة الياسمين" فرضت نظرة مغايرة فبات على فرنسا أن تتأقلم مع فكرة مؤدَّاها أن الأنظمة المستبدة بعيدة عن شعوبها ولا مستقبل لها. وهكذا حاولت فرنسا تدارك أمرها لئلاّ تضيع عليها فرص تاريخية.

ترتبط فرنسا بعلاقات وطيدة مع العالم العربي وخاصة المنطقة المغاربية التي لها فيها مصالح اقتصادية ولغوية معتبرة. وقد اتبعت مختلف الحكومات الفرنسية ، يمينية كانت أو يسارية ، دبلوماسية تخدم مصالح الشركات الفرنسية وتعزز موقفها التنافسي أمام نظيراتها الأوربية ، خاصة وأن العالم العربي يُعتبر ، نظرًا لما يزخر به من مواد خام وعلى رأسها النفط ، سوقًا في أوج التوسع تستقطب منافسًا جديدًا هو الشركات الصينية.

ولم تدخر باريس على المستوى الرسمي جهدًا في سبيل الحفاظ على علاقات ثقة متبادلة تبلغ حد المجاملة مع الأنظمة المغاربية. وقد جسَّد هذه السياسة خطاب جاك شيراك الذي أكَّد فيه أثناء زيارة رسمية لتونس عام 2003 بحضور مضيفه زين العابدين بن علي أن "أول حقوق الشعوب هو حق الأكل". وكان يرد ضمنيًّا على المنظمات غير الحكومية الناشطة في مجال حقوق الإنسان التي كانت تتهمه بحماية دكتاتور يقمع معارضيه بقسوة بالغة. وكان شيراك يرى أن استقرار تونس الاقتصادي حجة كافية لتبرير غض الطرف عن خروقات حقوق الإنسان التي يرتكبها نظام بن علي الذي كان يُعتبر في نظر فرنسا آنذاك - درعًا ضد "الخطر الإسلامي."[9]

وبلغت المجاملة حدًّا أكبر عندما زارت رسميًّا وزيرة الخارجية السابقة ميشل آليو ماري في آخر شهر ديسمبر 2010 تونس في خضم الثورة الشعبية. وتم تمديد الزيارة بإقامة عائلية خاصة تلبية لدعوة من رجل أعمال تونسي مقرَّب من الرئيس الأسبق بن علي. وتحت صدمة القمع الذي أفضى إلى قتل عشرات الأشخاص اتهمت السيدة آليو ماري بدعم نظام بن علي الذي كان يقمع مظاهرات سلمية. ولما جاءت الوزيرة إلى الجمعية الوطنية للدفاع عن نفسها قالت: إن على فرنسا أن تساعد أجهزة الأمن التونسية التي ينقصها الاحتراف في مهمة الحفاظ على الأمن العام[10]. وكان معنى هذا بوضوح أن على فرنسا أن تساعد الأنظمة الاستبدادية على معرفة طرق قمع المعارضين والمظاهرات.

عندما أدرك الرئيس الفرنسي الأسبق ساركوزي باقتراب سقوط نظام بن علي استبدل السيدة آليو ماري بآلين جوبيه ، وناط به مهمة تصحيح صورة فرنسا لدى العرب ؛ ولهذا الغرض قام الوزير الجديد السابق بزيارة لتونس لتأكيد دعم فرنسا للشعب التونسي "الناضج للديمقراطية" بعد سقوط بن علي الذي رفضت فرنسا منحه اللجوء السياسي. كما أدانت نظام حسني مبارك لقسوته مع المتظاهرين. وعشية سقوط الرئيس المصري سارع آلين جوبيه بالسفر إلى القاهرة وزار ميدان التحرير وآثار المواجهات بين أجهزة أمن النظام السابق وبين المتظاهرين قائمة[11].

واستيعابًا للدرس التونسي كان الرئيس الأسبق نيكولا ساركوزي أول رئيس أوربي يستقبل في باريس ويشجع المتظاهرين الليبيين لدى انطلاق الانتفاضة. وقام بتعبئة الحلفاء وخاصة ألمانيا التي كانت مترددة من أجل إدانة نظام القذافي من قبل مجلس الأمن الذي فوَّض حلف شمال الأطلسي لحماية السكان المدنيين. وعندما ثارت بنغازي أحس ساركوزي بأنه بالإمكان التخلص من القذافي الذي يُكِنُّ له الفرنسيون والإنجليز حقدًا دفينًا نتيجة تفجير الطائرتين فوق النيجر ولوكيربي. وقد تبينت فاعلية الإستراتيجية التي اعتمدها ساركوزي في منع القذافي من استخدام طائراته ومدرعاته ضد المتظاهرين عليه[12].

ظلت الدول الأوروبية الأساسية تتعاطى مع الانتفاضات بأسلوب دبلوماسي ، غير أنها في الحالة الليبية ، أظهرت أن البعد عبر أطلسي هو بوابتها الوحيدة للتعاطي مع الأزمات في باقي المتوسط ، كشف الوضع بذلك أن الطموحات السياسية الأوروبية أكبر من قدراتها الإستراتيجية والعسكرية.

يتمثل التعاون عبر أطلسي في ربط تدخل بعض القوى الأوروبية في المتوسط بالولايات المتحدة الأمريكية ، لإدارة أزمات ذات بعد إقليمي باعتماد النهج العسكري ، وفي

الوقت نفسه تأكيد القيمة الإستراتيجية للناتو في حوض البحر الأبيض المتوسط.

رابعا: التعامل العسكري الأوروبي لإدارة الأزمة الليبية

كانت العمليات العسكرية لقوى أوروبية متوسطية كفرنسا في ليبيا، كافية لإظهار أو إعادة تأكيد الأهمية الأمنية عبر أطلسية لتدخلها في ليبيا، ومن ثم تعميق البعد الأورو أطلسي للأمن المتوسطي بشكل عام، وأمام دينامية إقليمية غير مسبوقة في جنوب وشرق المتوسط كان على القوى الأوربية التصرف وفق سرعتين، بين دول مندفعة ولها مصالح وتوقعات لما بعد الانتفاضات، ودول محافظة رأت في العمليات العسكرية اعادة لخطاب التدخل في العالم الإسلامي مثل ألمانيا، غير أن هذه الأخيرة انخرطت في النقاش حول مستقبل ليبيا، وتبنت دبلوماسية الى جانب شركائها الأوروبيين للضغط على سوريا وتشجيع سياسات "فعالة" إزاء الأزمة السورية التي امتدت لوقت أطول، أثبتت العمليات العسكرية في ليبيا عدم إمكانية التعاطي الإنفرادي للقوى الأوروبية مع أزمة على حدود أوروبية وفي جنوب المتوسط، كما لا يمكن لها في الإتحاد الأوروبي المنقسم على نفسه، وبحدود سياسته الأمنية المشتركة إدارة أزمة من هذا الحجم، ومن ثم إعادة التركيز والتموقع من جديد عبر الفاعل الرئيس الذي هو حلف الشمال الأطلسي [13].

كان التدخل في ليبيا عبر القرار 1973 الصادر عن مجلس الأمن في إطار الفصل السابع المتعلق بإقامة منطقة حظر جوي وحماية المدنيين ومنع دخول السلاح، بمثابة أهم رد فعل أوروبي إزاء التحولات السريعة في الضفة الجنوبية للمتوسط، استطاعت هذه الدول وضع موطأ قدم لها حقيقي في الخريطة الإستراتيجية للمتوسط بعد الانتفاضات إثر القيام بعملية فجر الأوديسا من فرنسا وبريطانيا والولايات المتحدة الأمريكية[14].

تم تحويل القيادة بعد ذلك الى حلف الشمال الأطلسي، أظهرت العمليات العسكرية الهشاشة الأوروبية داخل الحلف، حيث لم تشارك كل الدول الأوروبية الأعضاء في الحلف في هذه العمليات، كما أن أهميتها كانت محدودة باستثناء فرنسا وبريطانيا وأهمية القاعد الإيطالية، ورغم أن فرنسا وبريطانيا قامتا بقيادة الأغلبية الساحقة من الطلعات الجوية، مع مساهمة بسيطة من طرف حوالي ست دول أخرى، غير أن المنشآت العسكرية الأمريكية كانت ضرورية للعمليات، لعبت القدرات الصاروخية الأمريكية في بداية الحملة دورا مركزيا في إقامة منطقة حظر جوي، إضافة لقدراتها فيما يتعلق بأنشطة التخابر والاستطلاع والتزويد بالوقود.[15] أثار التدخل في ليبيا وتعاطي الناتو مع الأزمة الليبية بعض الغموض، وذلك لتداخل هذه العملية مع سياق إقليمي اتسم بالانتفاضات ضد أنظمة قديمة من جهة، ومن جهة ثانية في البحث الأوربي والأمريكي في إيجاد موطأ قدم في بنية جيوسياسية مرشحة للتغيير إن لم يكن قادرا التأثير فيها من البداية، ومن جهة ثالثة للفراغ الأمني في جنوب المتوسط مقارنة مثلا بشرق المتوسط، الذي ساهم في تأخير عملية دولية ما ضد سوريا، وربما في استبعادها، تعامل الغرب حسب بعض الملاحظين مع الأزمة الليبية بشكل منفصل عن الواقع الجيو سياسي المتحرك في مناطق تشمل الخليج والمشرق وشمال إفريقيا.[16]

ساعدت بعض العوامل في تسريع التعاطي مع الأزمة الليبية، مثل الطابع الديكتاتوري والشمولي لحكم القذافي، والعزلة الإقليمية لحكمه، إضافة إلى الهشاشة الإقليمية لليبيا، ساعدت هذه العوامل على قرار الأمم المتحدة، وعبرت بعض المقالات عن تساؤلات حول أهداف هذه الحرب، وعما إذا كانت لمصالح الغرب أم لمصالح دعم مُوجة الدّيمقراطية[17]، بل "أحدثت تداخلا بين الآراء الأكاديمية والمواقف الدبلوماسية، بين عمليات الغرب المرفوضة مثلا في أفغانستان وبين العملية العمليّة اللّيبية التي واكبت تحرُّكاً إقليمياً".[18]، ويُفترض الرّبط في هذه الحالة بين دعم النفوذ الإقليمي وتأمين المستقبل من جهة ومسايرة الموجة والتحولات التي هي في الطريق من جهة أخرى، اذ يبدو أن أي فصل بينهما يجعل سلوك الناتو في ليبيا أو حتى في المناطق المجاورة الأخرى عصيا عن التفسير الابربطه بالمصالح.

كشفت الأزمة الليبية من الناحية الإستراتيجية عن صعوبة تفسيرها، فهل هي مجرد حرب حمائية للمدنيين، أم هي حرب وقائية ضد احتمال نشوب نقطة اضطراب حساسة مجاورة للغرب، أو مناسبة إستراتيجية حقيقية لتجريب وتمرين الدور الأورومتوسطي في جنوب المتوسط، ولم لا فرض واقع علمي لأداء حلف الشمال الأطلسي في شمال إفريقيا وفي المتوسط بشكل عام؟

خامسا: اختلافات الدول الأوروبية بشأن الأزمة الليبية

اختلف الأوروبيون حول إدارة الأزمة الليبية، وذلك حسب درجة اهتمامهم بالمتوسط، تراوح الموقف بين اندفاع فرنسي بتعاون بريطاني من جهة مع تحفظ ألماني من جهة ثانية، وكشف الواقع صعوبة رسم سياسة خارجية أوربية موحدة، وكذلك عدم قدرة الأوروبيين للعمل سريعا لحل أزمة تقع في جوارهم، يظهر أن درس البلقان مع مطلع التسعينيات من القرن العشرين لم يحقق النتائج المرجوة، ولم تستطع السياسة الأوروبية للأمن والدّفاع[19]أن تكون كافية لإدارة أزمة ذات تداخل دولي حقيقي، كشف هذا الواقع-حسب المُتتبّعين- عدم قُدرة الإتّحاد على الأُوروبي على إدارة الأزمات الإقليمية[20]، وأنه استراتجيا سيظل في أمس الحاجة للغطاء الأمريكي.

لم يشارك سوى عشر دول فقط من أصل 21 دولة أوروبية في الناتو في عمليات الناتو في ليبيا، تحملت فرنسا والمملكة المتحدة 50% من التكلفة[21] .وكان بذلك الدور الأوروبي مميزا بالتحالف بين باريس ولندن المستندتين إلى اتفاقهما العسكري الذي أبرماه في نوفمبر عام 2010، ومن ثمة، يعني انتظار أداء الاتحاد الأوروبي تأخرا في أداء دور مركزي لهاتين الدولتين في هذه القضية، ثم في مقابل ذلك التعاون مع واشنطن ذات القدرات العسكرية الكبيرة لإدارة أزمة عسكرية[22]، يصف الباحثون في هذه الحالة بالسيادية الوطنية والأطلسية الملحة.[23]

يحتمل أن تؤثر مرحلة التدخل الأورو أطلسي في الأزمة الليبية، وما تبع تلك الأزمة من تطورات إقليمية أخرى ساهمت في طرح سؤال هوية الناتو في المنطقة على عناصر جديدة نسبيا، إذ يمكن أن يعيد التفكير في مقاربة أمنية شاملة، قد ترتبط بإطار مشترك، تحتاج القوى الأوروبية إلى إعادة مناقشة أرضياتها الإستراتيجية إذا ما كانت تسعى إلى تجديد قدراتها في المنطقة وتمديد حضورها، يعني تجاهل ذلك ضغوطا أكبر على مرونة حركتها في المتوسط، ولا يتوقف الأمر فقط على القوى الأوروبية بل على الإطار التنافسي داخل الأطلسي الذي يمكن ان يشجع على تطوير سياسة أمنية مشتركة متوسطية.

يصعُبُ إيجاد أرضيّة لهذا التّعاوُن الأمني في إطار توافُق مُتوسّطي، ممّا يعني البحث في صيغة أكبر مقبولية، تُنصّب على السّياسي والاقتصادي كما هُو الشّانُ للشّراكة الأورومتوسطية، وتسعى لدمج عناصر أمنيّة أكثر قُوّة من تلك التي تضُمُّها الشّراكة الأورومتوسطية وأُخرى عسكريّة أقوى من تلك التي يُعنى بها النّاتو في الحوار المُتوسّطي، تبدو هذه الصّيغة صعبة ومُعقّدة وتتطلّبُ قُدُرات كبيرة وعملاً كبيراً من هذه الأطراف، وتبقى رغم ذلك غير مُستحيلة، يُفترضُ أن تكون هذه السّياسات بدعمٍ أمريكي أو بمُشاركة منها، إذْ لا يبدو أنّها ستقبلُ بحُدوث ذلك وهي التي تُحافظُ على أهمّ التّوازُنات في المجال المُتوسّطي، تنظُرُ دولة كروسيا بحذر شديد إزاء مثل هذا العمل، وستُؤثّر عنها بشدّة سياسات جديدة من هذه النّوعية يكونُ فيها للنّاتو أدوارٌ جديدة، كما سيكونُ "للإسلام السّياسي" الصّاعد للحُكم في هذه المنطقة أثرٌ في تفسير المُشكلات الأمنية في الأورومتوسط، وأثرٌ آخر على هُويّة النّاتو.[24]

أظهرتْ القُوّى الأطلسيّة اختلافاً في وُجُهات النّظر حول المسألة، المملكة المُتّحدة وفرنسا المُؤيّدتان للتحرُّك، والولايات المُتّحدة الأمريكية الأقلُّ حماساً،[25] قلّة الحماس هذه التي أبدتها الإدارة الأمريكية هي تعبير عن ترك دور أساسي لحُلفائها الأوروبيين على ما يبدو، هذا بالإضافة إلى عدم رغبة الإدارة الأمريكية في الانخراط في أزمة أُخرى، بالنّظر لوجودها في مناطق أُخرى، إضافة إلى التّكلُفة الجديدة التي يفرضُها مثلُ هذا التدخُّل، وأظهر الأمريكيون مُرونة كبيرة في التّعامُل مع الأزمة اللّيبية، من حيثُ إنّهُم عرفوا مُنذُ البداية أنّ الدّور الأمريكي يظلُّ مطلوباً، ومن النّاحية العسكرية فهي الأقدر، فقيادة الأُسطول السّادس تتمُّ من نابولي (إيطاليا)، وتتحكّمُ في القيادة الجنوبية لحلف الشّمال الأطلسي في أوروبا، كما تُعُدُّ الولايات المُتّحدة الأمريكية نفسها الطّرف الوحيد الذي يملكُ مصالح في مجموع البحر الأبيض المُتوسّط، بينما يُمكنُ التّسجيل بشأن فرنسا -رغم أهمّيتها العسكرية- ضُعف تجربها في إدارة أزمة من هذا الحجم، وتبقى الولايات المُتّحدة الأمريكية قُطب التّحالُف الأساسي.[26]

أصبحت ليبيا مُهمّة للولايات المُتّحدة الأمريكية، مُنذُ تخلّت عن برنامج أسلحة الدّمار الشّامل وانخرطت في حل أزمة لوكربي، وتقعُ في تقاطُع سياساتها في إفريقيا والشّرق الأوسط، كما يُتيحُ ذلك التدخُّل في ليبيا الحدّ من الحُضور الصّيني المُتزايد، واعتراض إمكانات تمدُّدها في المجال المُتوسّطي الإفريقي، ويُمكنُ أن يسري هذا التّحليل على مجموع منطقة شمال إفريقيا.

انخرط الأمريكيون في إدارة الأزمة، وتحمّلوا جانباً من المسؤولية، بل جعلوها من المهام المرحليّة الأساسية، كما

عبّر باراك أُوباما إثر تعيين الجنرال مارتن ديمبسي Martin Dempsey على رأس أركان الجيش في 30 ماي 2011، ظهرت المصالح الإستراتيجية الأمريكية في ليبيا بالغة الأهمّية، فمن النّاحية الجُغرافية هي جارة لمصر وللجزائر، وليست بعيدة عن إسرائيل، ومن النّاحية الاقتصادية تستثمرُ شركات أمريكية في البترول اللّيبي، ومن النّاحية الجيوسياسية سيتنامى دورُ الصّين في ليبيا مُستقبلاً باعتبارها بوّابة نحو أوروبا وإفريقيا، بساحل مُتوسّطي بالغ الأهمّية يُمكنُ أن يستقطب موانئ تجارية مُهمّة.[27]

أضفى التّوافقُ الأمريكي-الفرنسي-البريطاني في إدارة الأزمة اللّيبية، على العلاقات عبر أطلسية مزيداً من التّوافُق والاستمرار، لقد أخذ شُركاء أمريكا زمام المُبادرة في هذه الأزمة بما يستجيب لطُمُوحاتهم بالخُصوص منها الفرنسية، مع تقديم أمريكا لدعمها الدّبلوماسي اللاّزم، سواء من حيثُ دعم موقف تنحية القذّافي، وإبعاده أو التّعاطي مع المجلس الانتقالي، وهذا الدّورُ كُلُّه لم يكُن خارج حلف الشّمال الأطلسي.

إن خصوصية المغرب العربي في سياسة دول الاتحاد الأوربي، تحتاج إلى قراءة واضحة للتاريخ وللجغرافيا، ودراسة انعكاسات المعطيات السياسية الاقتصادية والثقافية... إمكانية استيعاب الواقع الدولي في ظل المستجدات الدولية وأثرها في المسرح الدولي، فكل ذلك أدى وسيؤدي إلى بقاء منطقة المغرب العربي مطمعا اقتصاديا لكافة القوى الدولية، حيث نتج من ذلك ازدياد الأهمية الإستراتيجية لمنطقة المغرب العربي في سياسة دول الاتحاد الأوربي، خاصة في فترة ما بعد الحرب الباردة، وفي ظل الأفاق الجديدة التي ترسم للمنطقة خلال القرن الواحد والعشرين، في ظل التحولات الدولية الجديدة التي يشهدها النظام الدولي[28].

ختاما

يمكن القول إن سياسة دول الاتحاد الأوروبي ما زالت تتميز حتى الآن بعدم الوضوح وغياب الانسجام نتيجة لاختلاف الأجندات السياسية بالنسبة لدول الاتحاد الأوروبي، حيث نلاحظ أن الدول الأوروبية غير المتوسطية لا تعير اهتماماً كبيراً لعلاقاتها مع دول المغرب العربي، وتتابع في أحايين كثيرة شؤون المشرق أكثر من متابعتها لملفات المغرب العربي، بالنظر للتأثيرات الكبيرة التي باتت تمثلها قضايا الشرق الأوسط، خاصة ما تعلق بملفات الديمقراطية وحقوق الإنسان والحرب علي الإرهاب على السلم والاستقرار في العالم.

ومن خلال ما أفرزته الثورتان التونسية والليبية علي الساحة المغاربية والمتوسطية فان العلاقات المغاربية - الأوروبية ليست مرشحة للتطور في المدي القريب والمتوسط، ولن يمكنها بالتالي فتح آفاق جديدة أمام دول المنطقة لا سيما في هذا السياق الجيوسياسي الراهن البالغ الصعوبة، الذي يدفع جميع الدول إلى التركيز على المسائل الأمنية التي ازدادت خطورتها بعد انهيار مؤسسات الدولة في ليبيا.وبالنظر للجمود الذي أصاب هياكل الاتحاد من أجل المتوسط ،فانه بات لزاما علي دول ضفتي المتوسط تطوير العلاقات ما بين الدول الواقعة في الجهة الغربية للبحر الأبيض المتوسط، وبخاصة في سياق المجموعة التي بات يطلق عليها اسم خمسة(البرتغال، إسبانيا، فرنسا، إيطاليا، مالطا) زائد خمسة(موريتانيا، المغرب، الجزائر، تونس، ليبيا)، التي سبق لها أن عقدت الكثير من الاجتماعات الأمنية، وهي مجموعة يرى هؤلاء المتابعون أنه بالإمكان توسيع دائرة اهتمامها لاحقاً، لكي تصبح قادرة على التكفل بملفات اقتصادية من شأنها دعم مشاريع التنمية المستدامة في دول المغرب العربي، وذلك في حال نجاح المساعي الدولية والإقليمية الهادفة إلى إعادة الأمن والاستقرار إلى ربوع ليبيا.

الهوامش

1. بيرم فاطمة ، أبعاد السياسة الخارجية الفرنسية تجاه المغرب العربي بعد الحرب الباردة ، مذكرة ماجستير علوم سياسية ، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة الحاج لخضر باتنة ،2010/2009 ، ص93.

2. علي الحاج ، سياسات دول الاتحاد الأوروبي في المنطقة العربية بعد الحرب الباردة ، ط1 ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ،2005 ، ص ،161.

3. مصطفي بخوش ، حوض البحر المتوسط بعد نهاية الحرب الباردة ، ط1 ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة 2006 ، ص109. [1]

4. بيرم فاطمة ، المرجع السابق ، ص95.[1]

5. سلام الكواكبي ، أوروبا ، دولا واتحادا: موقعها من الأحداث الجارية في المنطقة العربية ، مجلة شؤون عربية ، العدد 72 ، ربيع2017 ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، ص7.

6. وحدة التحولات الداخلية ، الخطر المزدوج: آليات مواجهة تهديدات العائدين من بؤر التطرف ، حالة الإقليم ، العدد 23 ، نوفمبر /ديسمبر2015 ، المركز الإقليمي للدراسات الإستراتيجية ، القاهرة ، ص21.

7. نفس المرجع ، ص22.

8. محمد محمود السيد ، الأمن أولا: لماذا تغيرت إجراءات مكافحة الإرهاب في الدول الغربية ، حالة الإقليم ، العدد 23 ، نوفمبر /ديسمبر2015 ، المركز الإقليمي للدراسات الإستراتيجية ، القاهرة ، ص28.

9. عاطف ابو سيف ، الولايات المتحدة والاتحاد الأوروبي والثورات العربية: الديمقراطية أم الأنظمة ، مجلة سياسات ، العدد 19-2012 ، معهد السياسات العامة ، رام الله /فلسطين ، ص146.

10. -Khadija mohsen-finan,le prentemps arabe reconfigure l'environement du maghreb,Observatoire du mutations politiques dans le monde arabe,septembre2014,IRIS,Paris,p7.

11. ايمانويل والرشتاين ، الجيو بولتيك السياسي للاضطرابات العربية ، ترجمة: موسي الحلول ، تقارير ، مركز الجزيرة للدراسات ، 2012.علي الرابط التالي:.studies.aljazeera.net/ar/reports/archive/2012.html

12. -Antonin Tesseron(ed)، L'Union Européenne et le Maghreb quel engagement un an après le printemps arabe ?institut thomas more ,Paris,2012,p19.

13. كريم مصلوح ، التعاون والتنافس في المتوسط ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، ط1 ، بيروت ، لبنان ،2013 ، ص331.

14. -Jean-Pierre Marichy,l'avenir des operations exterieures dans la politique de defense de la france,Pastel-la revue-juin 2013,Paris,p23.

15. وليد عبد الناصر ، المعادلات الجديدة: تحولات موازين القوي في النظام الدولي ، مجلة السياسة الدولية ، العدد 187 ، جانفي2012 ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، ص86.

16. كريم مصلوح ، "الإدارة الأمريكية الأوروبية للأزمة اللّيبية أثناء الثّورة" ، مجلّة دراسات شرق أوسطية ، مركز دراسات الشّرق الأوسط ، العدد 58 ، عمان ، 2012 ، ص 55.

17. نفس المرجع ، ص56.

18. كريم مصلوح ، الإدارة الأمريكية الأوروبية للازمة الليبية أثناء الثورة ، مرجع سابق ، ص61.

19. تمّ وضع السّياسة الأُوروبية للأمن والدّفاع ضمن الفصل الخامس لاتّفاقية نيس للإتّحاد الأُوروبي في 26 فبراير 2001 ، تهدفُ إلى دور أكثر أهمّية للإتّحاد الأُوروبي في إدارة النّزاعات الدُّولية والوقاية من الحُروب ، وهي جُزء من السّياسة الأُوروبية للخارجية والأمن المُشترك **PESC**.

20. أحمد دياب ، الاتحاد الأوروبي وتطورات الربيع العربي ، مجلة شؤون عربية ، العدد 157 خريف2013 ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، ص51.

21. —نفس الرجع ، ص52.

22. - Abderrahim El maslouhi, "l'Europe communautaire à l'épreuve du "printemps arabe". Crise ou renouveau du multilatéralisme européen", 15 septembre 2011, P.3. Consulté sur le site de la Commission des etudes euro-méditerranéenne EUROMESCO :

http://www.euromesco.net/images/briefs/euromescobrief11.pdf

23. Idem.

24. كريم مصلوح ، التعاون والتنافس في المتوسط ، مرجع سابق ، ص334.

25. عبير بسيوني ، السياسة الخارجية الأمريكية في القرن الحادي والعشرين ، دار النهضة العربية ، ط1 ، 2011 ، القاهرة ، ص61.

26. أماني القرم ، السياسة الأمريكية تجاه شرق أوسط متغير ، مجلة سياسات ، العدد 28،2014معهد السياسات العامة ، رام الله ، فلسطين ، ص146.

27. كريم مصلوح ، التعاون والتنافس في المتوسط ، مرجع سابق ، ص335.

28. على الحاج ، مرجع سابق ، ص 160.

رهان العلوم الإنسانية لدى ميشال فوكو ﴿Michel Foucault﴾

Human the sciences of stake at Michel Foucault

تاريخ الارسال: 10/04/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

رايس زواوي، جامعة سيدي بلعباس
rais1111@yahoo.fr

الملخّص

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تناول إحدى الإشكاليات الراهنة ، والمتعلقة بمسألة العلوم الإنسانية والتي بدأت مع أحداث ماي 1968 بفرنسا ، المتوطنة في واقع المفكِّر المعاصر ، الفلسفي والفكري ، والتي طرحت بقوَّةٍ في علاقتها بالتمثيل.

من هنا أصبح سؤال التحدي الأكبر ، هو الرهان الذي يُفرضُ على هذه العلوم من الخارج ، لتصحح مسارها الفكري والفلسفي والسياسي والاجتماعي ، والمتمثل في طابعها الإشكالي الأبرز حينما يتعلّق الأمر بالرهان.

على هذا الأساس ، تراهن العلوم الإنسانية على تحديد خطاب عقلاني-نقدي يدعو إلى الاختلاف والتنوُّع ، وضمن هذا السياق الإشكالي تحاول هذه الورقة البحثية الإجابة عن الإشكالية المحورية التالية: هل استطاعت العلوم الإنسانية في رهانها المطروح أن تجعل مشروع الحداثة موضوعاً لإعادة قراءته ؟

الكلمات المفاتيح: الرهان والعلوم الإنسانية ، إعادة قراءة الحداثة ، الإنسان مجرّد مفهوم ، أحداث الطلبة.

Résumé

Ce document vise à répondre à l'une des problématiques actuels, concernant la question des sciences humaines, depuis les événements du Mai 1968 en France, endémique dans la réalité de vie du l'intellects contemporain philosophique et scientifique, évoquée avec puissance dans sa relation de la Représentation.

De là, la question du grand défit, est devenue l'enjeu qui s'impose aux ces sciences de l'extérieur pour qu'elles reformulent son parcours philosophique, politique et social, qui se caractérise par son caractère problématique quand elle s'adjoint au l'enjeu philosophique.

Sur cette base, les sciences humaines misent sur un discours rationnel- critique qui fait appel à la différence et la diversité. Dans ce contexte, notre recherche tente de répondre au problème crucial suivant : Les sciences humaines ont-elles pu faire du projet de la modernité un sujet de relecture ?

Mots Clés : L'enjeu et les sciences humaines, La relecture de la modernité, L'homme va devient juste un concept, Les manifestations des étudiants.

Abstract

This paper aims to address one of the current problems concerning the issue of human sciences, which began with the events of May 1968 year in France, and endemic in the living reality of contemporary philosophical and scientific intellect, which has been posed that power in its relation with representation.

For here, the question of the great challenger is the issue, which juxtaposed on its sciences of the outside for to reformulate it is scientific, philosophical, political and social course about that we have singled out by its problematic character when it is assistant to the philosophical challenge.

For the reason, the humane sciences finced the limitation on a relational-critical discourse that called for difference and diversity. In this context, our research attempts to solve the following crucial problem: can the human sciences *be able to pose statute of modernity as a project of proofreading.*

Keywords: Stake and the human sciences, *Amazing* to modernity, Conception just the man, Students of the events.

مقدمة

انطلاقا من العملية الاستقرائية التي تتبعناها لكتب وأعمال ميشال فوكو (Michel Foucault)، لمسنا أنّ تفكير الواقع (Penser l'actuel)، كان ديدانه من خلال العمل على المؤسسات التي تشتغل على الثنائيات منها: السلطة/ المعرفة، الذات/ الموضوع، المرئي/ اللامرئي، الفعل / ردّا لفعل، فباتت السلطة تشتغل على ممارسة تقنيات إصلاح المجتمع والفرد وليس قوة ردع.

إنّ الإشكالية التي نتطلّع إلى مقاربتها مع هذه الدراسة من المقال حول مفهوم الرهان (Enjeu)، عند فوكو، هو حصرها في التساؤلات التالية:

- هل استطاعت الثقافة الجديدة التي حملها الفكر الغربي مع فوكو بالتحديد إلى إحداث ارتجاج في العقل الغربي؟
- ما هو المنهج الذي حاول فوكو العمل عليه لتشريح مفهوم الرهان؟

كل هذه التساؤلات شكلت أساس عمل هذا المقال.

1- إلى غاية كانط (Kant).

كان لا يزال الخطاب الفلسفي مرتبط بالتمثيل[1] من خلال اللغة والقدرة على التعبير والتواصل، تواصلا داخليا لمخاطبة الذات لنفسها، وانعكاسه خارجيا لمخاطبتها المنفتح والمختلف عنها، بحيث عرض لنا/ فوكو /بدايةٌ لخطاب عدمي يستأصل القديم ويستحدث آليات للتخاطب، تكون من السلطة محل الدليل إلى ممارستها، لرصد منطقة اللامفكر فيه (L'impensée)، حيث التفكير في الجانب النفسي للإنسان يجعل الانتباه مركزا على ثنائية الجسدي/ الذاتي، فـ:" **المقصود بالكوجيتو الحديث هو الإبقاء على أكبر مسافة ممكنة تفصل وتربط مقاييس الفكر الحاضر لذاته، وما يتجذر من الفكر في اللامفكر، وعليه وهو لهذا السبب عمل دائب ومستمر أكثر مما هو اكتشاف حقيقة بديهية أن يعبر ويضاعف ويحرك بشكل صريح تمفصل الفكر على ما ليس فكرا فيه وحوله وتحته، وليس مع ذلك غريبا عنه، وذلك وفق خارجانية لا يمكن تغييرها أو تجاوزها**"[2] بارتباط آخر، هو لثنائية القرب/ البعد بقراءة عدمية للفكر القائم وتحديد المسافة بينه وبين اللامفكر[3] الذي لا يتوانى أن يكون هو كذلك فكراً بطرحه لمسألة القدرات في شكلها المنفتح بخلاف الخبرات الديكارتية ذات المنحى اللاشعوري/ النفسي[4]، وهو تناقض يتجاوزه فوكو، ليُحدِّد طبيعة القدرات لخلق التغيير، بجعله ممكنا فقط من الخارج بخلاف الخبرات التي تحدث عنها ديكارت (Descartes) من الداخل، مما نرى في هذا التباعد بينهما إشارة إلى اختفاء الإنسان كلما تراوح وجوده بين القريب/ البعيد، الخبرات/القدرات بطرحه للزمن واللغة، لأنّ التفكير في اللامفكر فيه، هو ضرب لإثبات الزمن المستغرق من اللغة المتحدثة مع ذاتها في التفكير في لاشيء من خلال الكينونة لتصبح علامةٌ على موت الإنسان في زمنٍ مشتت إلى لحظات لا تدرك لكنها شعورية، وبالتالي يصبح اللامفكر فيه واردا في الحضور ويستحق التفكير.

ويزيد اهتمام فوكو بـ: كانط خصوصا بتناوله له في كتابه: الكلمات والأشياء لقول الزواوي بغورة:" **حيث حلّله ضمن ابستمية التمثيل أو التصوير أو ابستمية العصر الكلاسيكي، وكذلك في ابستمية الإنسان أو العصر الحديث، ...**"[5]، وجه آخر للإقصاء، لكن هذه المرّة هو إدراج المريض في قائمة المنحرفين، والذي يجب معالجته بعيدا عن المجتمع، لتكون تحليلات العلماء الذيناهتموا بالعلوم الإنسانية وخصوصاً الأمراض الإنحرافيةكتمثلات لإسقاطات لمواضيع ثقافية، بمثابة إجراء تغيير في تحليل الموضوع حول الإنسان الكائن ونعته بالانحراف.

ويُشدِّدُ فوكو بالنسبة للمؤلف ألان بروسات(Alain Brossat) أنّ:" **الرهان هو أكثر من اعتباره اجتماعي** "[6]، فيتحدث ماشيري (Machery)على ضرورة إعادة البحث في الأصول الأنطولوجية الخفية للعلوم غير المفكر فيها كعلم النفس والطب والطب العقلي، والتي بالإمكان أن تحدد طبيعتها، إذاً، هناك ما يُعرف بالتجربة التاريخية للجنون والحجز والإقصاء خلال القرن الثامن عشر أدى إلى اللاقرارالحكم[7] بظهور لعلم الإجرام والطب العقلي، ما مكنّ العلوم الإنسانية أن تُعيد النظر في مواضيعها عدمياً.

2-الكائن من داخل التمثيل

على الرغم من الجانب الداخلي الذي حَكم الكائن ومنه قبليا الإنسان، إلاّ أنّ تشكيله كان من الخارج، تضمّنه الداخلي كان فقط في اللامفكر فيه (اللاوعي)، كان في صمت اللغة، كان في الجنون، إلى أن أسهم في إقصائه أمام لحظة واحدة من الزمن وسط التمثيل الكلاسيكي من لغة وحياة وعمل، فكان موته أولا من الأشياء، لأن اللغة باتت تشغل الحواف من التفكير داخل خطاب تمثيلي (Représentatif):"

فبينما كان هذا الفكر يبحث دون كلل من ناحية الحياة أو العمل عن موضوع له أو عن صيغه المفهومية، أو عن أرضيته الحقيقية الأساسية، لم تعد اللغة إلا انتباها هامشيا، واهتمت خاصة بإزالة العوائق التي كانت اللغة تقيمها أمام مهمته، فكان من الضروري تحرير الكلمات من المضامين الصامتة التي ترتهنها"[8]. هذا التحوُّل من كائن ضمن الكائنات إلى ذات بين الموضوعات، من خلال اعتباره حقلاً للتجارب الأخرى من داخل الثنائيات المناقضة، والتي تشكِّل اللاقيمة الكائن الإنسان أمام هذا التضاد من إنتاج المعرفة، بحيث ربْطُ الإنسان بالحداثة هو أقل شأنا، ضف إلى ذلك، أنّ العلوم الإنسانية لا تستطيع أن تصبح علوماً عادية كما نظر إليها مؤلفا [9]كتاب - مسيرة فلسفية- لأنها حبيسة لمختلف الازدواجيات.

لازال صمت الإنسان من خلال الحروف والكلمات المستعملة رهان يفرض على الإنسان للتحرر من عوائق اللغة وعلاماتها فكان الانكفاء على الأشياء مهمة سبقية من اللغة وإغراءاتها، فيشير صمت اللغة إلى وجودها الهامشي من النصوص الصرفية والنحوية والتي تضمنت موت الإنسان نتيجة الإعجاب بها.

يمثل القرن التاسع عشر المنعرج لحلحلة مثل هذه الخطابات لتمثيلها عتبات أمام الفكر الفلسفي في علاقته بالسطوح الثلاث، وليس النص أو اللغة هي سبب هذا الانقطاع، وإنما هي الكلمة بحدّ ذاتها، فـ:" **أدّت طموحات وتطلعات فوكو البنيوية به، إلى أن يلغي البشر والأشياء حبا في الكلمات، إلى أن يقصي الواقع، بمكوناته، ويستبعد كل فعالية إنسانية"[10]**، فعندما بدأ بنيويا في تحليله للنسق وللتمثيل، كان من أجل بيان تحليل التاريخ والنسق[(11)] والمنظومات المعرفية لعصر التمثيل أركيولوجياً، لأنّأزمة العلوم الإنسانية هي فراغ العالم من كل محتوى، ولاسيّما من كل معنى للإنسان لأنّه:" **لا يعتبر ببساطة التمثيل أمرا خاصا بالعلوم الإنسانية فهو كما سلف معرفته، كذلك حقلا للعلوم الإنسانية، بعكس منظور التفكير المعاصر الذي لم يحط بأولويات التمثيل، فهو في المقابل يظم هذه العلوم"[12]**.

لا شك، أنّ مفهوم اللغة وإغراءاته على الخطاب حول الإنسان يمثل نسقاً يصعب التمكن منه لقوته على التأثير، جعل نيتشه يتساءل: *من المتكلم؟ أو من المعني؟*

لقد وقع المفكر ضحية أفكاره حول السلطة، وهي جنون الفكرة الواحدة المتسلطة (La Monomanie) عندما جعل من العلوم الإنسانية باختصار عنوانها: الوضعيات التجريبية أو بالأحرى مضامين المعرفة حول الإنسان بالوقوف على القواعد التي حكمت اللغة، وعلى الرغبة التي تسيطر وتسيّر الإنسان وبيولوجيته وبالقانون الذي يحكم الاقتصاد.

كانت لعبة التناهي والآخر، بالتوهم بضرورة اعتماد التخصصات كالتحليل النفسي والإثنولوجيا لاكتشاف دواخل المعرفة حول الإنسان، قد وقع معرفته حول الإنسان على الحواف، لاشك لوجود مناعة داخلية يصعب دواخلها ليكتشف الفيلسوف في تحليلاته حول التخصصين ما قوامه أنّ:" **فكرة أنثروبولوجية تحليلية نفسية، فكرة لطبيعة الإنسان، لاسترجاع ملكيته بمعية الأنثربولوجيا ما هي إلاّ رغبات (أماني) (vœux) بالطاعة (pieux) ليس فقط بالانتقال إلى مفهوم الإنسان، لكن لا يمكن لهما الانتقال من خلاله، إنهما يهتمان دائما بما يشكّل الحدود الخارجية".[13]** فهو قد تحدث عن خطاب الإنسان الأعلى، بحيث لا نرى إيثاره لفعالية اللغة إلاّ عندما يستخدم دلالات لمعنى ذاك [14]، ذلك والأكثر لمعنى الإشارة للقريب.

دور العلم الوضعي في فرض سلطة ما، كان فيها الإنسان قاب قوسين كنتاج للسطوح الثلاث، حدثَ هذا داخل تمثيل العصر الكلاسيكي أو تمثيل آخر حُبك فيه الإنسان فكان مُعيَّنا من الخارج، فـ:" **بالنسبة للفكر الكلاسيكي، فإن الذي وجد التمثيل لأجله، والذي يتمثل نفسه فيه متعرفا على ذاته في الصورة أو الخيال، إن الذي يحبك كل خيوط (التمثيل على لوحة) إن ذلك الشخص، لا يمثل هو نفسه أبدا داخل اللوحة لم يكن هناك وجود للإنسان قبل نهاية القرن الثامن عشر، ولا لزخم الحياة أو خصوبة العمل أو كثافة اللغة التاريخية، إنه مجرد مخلوق حديث أبدعه العلم منذ أقل من مأتي سنة، لكنه ما لبث حتى هرم بسرعة فائقة"[15]**. فحتى داخل إنتاجاته الفكرية والخطابية، فهو غير موجود، لهذا كان إقصاؤه، ووضعه على هامش المضامين من لغة وحياة وعمل، ثم تعريته من خصائصه والنظر إليه كآلة.

3-مضامين العلوم الإنسانية

لا شك، أنّ ضعفه قد أتاح إمكانية تجاوزه خارج الهامش، بتكالب مضامينه عليه، فهو غير موجود لا داخل اللوحة ولا خارجها، لقد أضعف من قبلها، لتحسيسه بأنه مجرد مخلوق سرعان ما يختفي[16]، فقط لأنه لم يملك قط

تقنيات لفرض ذاته ولا موضوع يؤسس عليه دراساته ولا نتائج توصل إليها بمفرده سوى بإيعاز من العلم الوضعي فكان كائنا تجريبيا، ولم يمثل قط كونه ظاهرة، كونه لم يكن متميزا بتفوق، فهو مجرد كتابة خطية لمصطلح نسميه - إنسان -.

يُحَمِّلْ فوكو تبعة المسؤولية لاختفائه إلى العلم التجريبي نتيجة فرضه للنظام والمعيار، ومنه أنّ التمثيل كان فرصةً وإن كان سلبيا لتفكير حول اختفاء الإنسان وتدحرجه من الفرد إلى صنف الكائنات، كما يجب كذلك ذكر أن للحداثة، والعولمة، وما بعد الحداثة، وغيرها دور في تفعيل التمثيل، لكنه الآن من ضرب آخر، هو سيطرة هذه السُلط المفاهيمية على فكره، وبالتالي انمحائه، "..**وبذلك لم يعد التمثيل بالنسبة للأحياء والحاجات والكلمات ذا قيمة، بصفته مكان منشأ حقيقتهم ومركزها الأعلى، ولم يعد بالنسبة إليهم، ومنذ ذلك الحين، سوى انعكاس مشوش في الوعي الذي يمسك بهم ثم يردهم، ليس على تمثيلنا الذي نصنعه للأشياء بعد الآن أن ينشر في حيز سيد لوحة تنسيقها، إنه، من جانب ذاك الفرد التجريبي الذي هو الإنسان، هو الظاهرة، بل أقل من ذلك، أيضا، هو مظهر**"[17]، وإن كان محور الظواهر التجريبية، فهو لا يمثل إطلاقا ظاهرة، ولا يمكن اعتباره سوى مظهر، لأنه تشكُّل خارجي، نعم، لكنه لم يكن متميزا، أتعلم لماذا؟ لأنه نشأ من ترسبات، لا يعلم مصدرها، فهي خليط من كل شيء، إذاً، التمثيل، أتاح هو كذلك لإظهاره كما باختفائه لقد انخدع بغيره أمام قهقهات مضامينه، نتيجة سذاجته بالوهم بوجوده. فسذاجته كانت باستغلال- الغير- إياه بأنّه كان محور التجارب لإنتاج فضاء معرفي لكنه هجين، لأنه الكائن الوحيد الذي يتكلم ويعمل ويعيش، لكن ليس بقدر، فهو:

- يعمل حتى سُلب منه وجوده، وعيه وإن كان ظرفيا.
- يتكلم تحت لمعان كلماته فكان موته تحت الإغراء والغواية لكثرة ثرثراته المتكررة.
- يعيش، لإحياء حياة الآخر وديمومتها، الم نقل أنه كان محل تجارب متكررة؟ نعم. فمفهوم النسق عند الكاتب، لا يخلو من التفسير البنيوي لمعنى اللغة، لأنّ الإنسان هو اللغة، لكن فاته أن يذكر بأنّ مكملات الإنسان هي سطوحه معا وليس اقتصارا على اللغة دون الحياة والعمل، فـ: فوكو لم يُلغ أي منها على الأخرى، بل يجعل الأولوية للغة أنها علامة على اختفائه، لكن الآن ليس من التمثيل من داخل السطوح الثلاث بل من النسق، لقد بدأ كل شيء وكأنّه منظّم، بحيث استهوى الآخر، لا يحتاج إلى تفحص ميادينه إلى أن اكتشفت لعبة التناهي من حول الوضعيّات التجريبية.

لاشك أنّ خطاب العصر الكلاسيكي، كان قد حَبك تقنيات جعل من اللعبة حول الإنسان تبدو منظمّة لسطوة السلطة من التحكم في مجريات اللعبة وميكانيزماتها، حيث يندهش الأخر ليس من التنظيم، بل من المنع والإقصاء اللذان مورسا في العصر الكلاسيكي:" **ومن هنا تنشأ هذه اللعبة اللامتناهية من الإنسان ذات المضاعفة: إذا كانت معرفة الإنسان محدودة، فلأنه عالق، دون أمل في التحرر، في المضامين الوضعية للغة والعمل والحياة**"[18]، لأنّ معرفة هذه اللعبة يكون بمعرفة عمل هذه المضامين لفهم أكثر لثنائية المتناهي واللامتناهي من خلال الانكفاء لدراسة فهم التجريبية الوضعية داخل حيز التمثيل أنتج خطابا حول ميتافيزيقا لكنها من نوع تجريبي الآن، بعد أن قوَّضت الميتافيزيقا التوليدية، إذاً، هي لعبة، لم يع الإنسان تلاعبها فسقط في رهان اللاتناهي.

لقد أضحى الإنسان المضحّى به لأخطاء لم يرتكبها، بل أسهم في تخطيئها فكان تأسيس المعرفة، الخطاب، العلم على حسابه، وفوق جثته، بحيث لا زال يموت كل يوم مراراً، ولم يستفد من الدروس، لافتتانه المتناهي فـ:" **كان خطاب ثقافة العصر الكلاسيكي منظما بحيث لم يترك في فضائه كما يقول فوكو، أي حيز خاص بالتساؤل عن الشروط التي تسمح بإمكان المعرفة نفسها وتجعل التمثلات ذاتها ممكنة، وباختصار لم يترك ذلك الخطاب أي مجال للتساؤل عن الذات التي تتوحد فيها تلك التمثلات**"[19].

فتحت أحادية الخطاب المُعنون بالأوليات التاريخية، حدد المجال المعرفي للعصر الكلاسيكي بتأسيسه على التنظيم الخدَّاع لأنّه لا مكان فيه للذات العارفة والفاعلة والواعية، فُكلاً من التمثيل والتنظيم خلقا خطابا حول إقصاء الإنسان والتعامل مع اللاوعي، أي مع الفرد، لأنه:" **في أساس كل الوضعيات التجريبية وكل ما يبرز من حدود في وجود الإنسان، يكتشف التناهي ذاته: فهو يتمثل في حيزية(La spatialité) الجسد، وفي انفتاح الرغبة، وفي زمن اللغة، لكنه بالرغم من ذلك مختلف تمام، فلا تظهر الحدود هنا مفروضة على الإنسان من خارج (لأن لديه طبيعة وتاريخا)، بل كتناه أساسي لا يرتكز إلا على وجوده، وينفتح على وضعية كل حد ملموس**"[20]. لا نرى في الإنسان سوى مظهر

ظرفي، لا يمثل أساسا ظاهرة متميزة، باعتباره تشكيل للوضعية التجريبية من مضامين ثلاث، فهو يعيش ويتكلم ويعمل ضمن حيّز، هو نفسه أغري بها أمام انسياب متكرر، بل يجد نفسه يقوم بها ألياً لاعتياده على ممارستها، لتُحصر معنى الرغبة في العيش وهذا انتقاص، كونها تشير كما نرى إلى الممارسة الجنسية والتي تبلغ بالإنسان مرتبة النشوة الظرفية فيكتشف ذاته فيها في أنه لا يتميز عن الكائنات إلاّ في المدّة والشدّة والوضعية، لكن الكل سواء، وهذه رابعة تنضاف إلى السطوح الثلاث لتصبح مضامين أربع، لدى لا نعتبره ظاهرة، فقط لكونه غير متميز، فهو قد ارتكن إلى حيّز مشكل يحدد تناهيه.

إنّ تموضع الإنسان داخل الازدواجيات قد خلق خطابا موضوعه ليس الإنسان، بل هو الذي حرك لثقافة جديدة أصبح عنوانها الإنسان دراسة للبحوث وللوضعيات التجريبية، قد مكن في آن واحد، من الانكفاء على هذه الازدواجيات والعلوم على حساب الإنسان، فهو لم يكن يوما موضوعا ولا ذاتا لمضامينه ولعلومه، كون ؛ "**...إن نمط وجود الإنسان كما تكوّن في الفكر الحديث يسمح له بالقيام بدورين: فهو الأساس الذي تستمد منه كل المعارف إمكانيات وجودها، وهو كذلك حاضر، بكيفية لا يمكن اعتبارها خطوة أو امتيازا، كموضوع من بين باقي الموضوعات التجريبية**"[21] فعندما توجهت الأنظار إلى الإنسان أعتبر ذاتا للبحث عن الحقيقة، وأنّه بات موضوعه تجريبي بتشييئه دائما، فكان القرن التاسع عشر، عصر الإنسان، لأنّ فيه ظهر وفي نهايته تلاشى، ظهوره كان بموجب فرض لخطابه على الآخر وسط تباين الخطابات، لأنه ؛" **وحسب فوكو دائما، إنّ كل خطاب لا يزال يعمل على إعادة إنتاج أحد تلك الأزواج، لابد أن ينتهي بالضرورة إلى المأزق نفسه، لأنه يتأسس على قبول ضمني للفكرة الحديثة عن الإنسان**"[22].

نعتقد أنّ وجود الإنسان داخل هذه **الازدواجيات**يجعله آيلاً إلى التقهقر إلى أن يموت. لذا، وجب عليه أن يُغيّر من مناهجه وموضوعاته بما يتناسب معه لخلق خطاب آخر يحول عن اختفائه، فبمجرد الاستغناء عنها، يجعله يفقد هويته وذاته، هو يريد تأسيس لفكر الثقافة الجديدة.

في تحليله لخطاب موت الإنسان يربط بين السطوح الثلاث من لغة وعمل وحياة وبين الازدواجيات الثلاث بأنها معلم على تقهقر الإنسان وأنّه لم يبق من خطابه إلاّ هذه الذات المختزلة إلى فرد بتحميله للثنية سبب نهاية الإنسان ونشوء الإنسان الكائن حيث: " **ليس المشكل، بالنسبة للحفريات، هو نفي تلك الظواهر، ولا الرغبة في التقليل من فائدتها، بل اختبارها وقياس مداها، ما الذي يجعل ألوانا من الاستمرار والتكرار كتلك توجد، وكيف حدث أن وجدت ألوان من التسلسل الطويل أو الإنحاء التي تتجاوز الزمن**"[23]، فيُبرز منهجه الأركيولوجي ليُعيّن الاختلافات في ممارسة خطاب العصر الكلاسيكي حول الإنسان داخل ثقافة جديدة لم يتوان الفيلسوف عن تفكيكها لتحديد عمل الآليات التي اختزلت الذات من خلالها.

كتابه- حفريات المعرفة - هو بمثابة البحث في الطبقات لعمل الخطاب. لذا، نجده في أكثر من موضعٍ لا يُلغي الأشياء على الكلمات، بل يؤسس الكلمات على حساب الأشياء والبشر، فهو بهذا، قد انخدع بالكلمة والمعنى لاختزال الأشياء والإنسان، أي ما تعلق به من عمل وحياة.

يظهر فوكو في كتاباته ومنها خصوصا، حفريات المعرفة أنّ خطاب المركز بات يتقهقر شيئا فشيئا والذي كفى استحواذه على مرّ عصورٍ سادت، " **في ميدان يُسقِط الذات من حسابه**"[24] ليكشف عن أكبر جريمة هي التخلص من دور الذات كانت من إنتاج الثقافة الجديدة.

يتحدث عن الخطاب، وعن الفراغ، والأكثر نهاية العلوم الإنسانية دون تحديد تكملة لملء الفضاء، ربما هو يتحدث عن تحقيق الوعد الذي أخذته الأركيولوجيا لتحليل الكائن اللغة، الندرة والمنطوقات والفضاء، لأنّ: "**العلوم الإنسانية لم تكن إطلاقا مثبتة، ما دام أننا لا نجدها في أي وجه آخر، لكن نجدها في فجوات الاختصاصات الأخرى**"[25]، فمن التصنيف إلى التنظيم للكائنات الحية، هي التحولات التي عرفتها الخطابات حول الطبيعة، جرى هذا مع كوفييه (Cuvier) لتحديد الاستعمال لهوية الخطاب انطلاقا من مفهومي هما العضو والوظيفة، فجعل هذه الأخيرة تتخطى وظيفتها التصنيفية إلى التنظيم[26] في طرحه لنظام الاستمرارية والانقطاعات كما يظهر في علم التشريح المقارن.

إنّ المنطوق وإن كان لا يساوي الوحدة في الخطاب، لكنه يُماثل الحدث الخطابي لاستعمالاته الكثيرة داخل الممارسات الخطابية، فـ: فوكو لم يضع قواعد للخطاب بل أراد تفكيك التعاملات الخطابية بالوقوف على مختلف أشكاله.

ذِكره لأعمال كوفييه كان انطلاقا من الممارسة الخطابية التي عرفتها البيولوجيا إلى غاية القرن التاسع عشر

للوقوف على التطور في الخطاب[27] ضف إلى ذلك ، أنّ ظهور الإنسان كموضوع للمعرفة كان بإيعاز من الزمن لأنّه:" **بهذا المعنى، الإنسان كان مهيمنا من العمل، الحياة واللغة، فوجوده الحسي انطلاقا من هذه المضامين قد حددت تناهيه، ولا نحصل على وصوله إلى هذا، إلا من خلال كلماته، أجهزته، مواضيعه التي صنعها**"[28]ممّا يجعل من وجوده من خلال الزمن ، أنه مُحدَّد بنهايته.

عادة تكون المنطوقات باسم العبارة وعادة باسم التصرف لكن مهما يكن وجدت لوصف تبعثر الموضوعات ، التمكن من الفجوات داخل الموضوعات ، قياس المسافات بداخلها ، وتشكيل قانون للتوزيع ، يذكرنا هذا برأينا بفكرة هيجل المؤسسة على الفكرة وتداولها ، ثم المرور منها إلى النقيض منها ، ثم التركيب بينهما:" **وهي ليست وحدة (Unité)، ولا تهتم باللغة ولا بالمعنى، بل هي وظيفة تقف على علاقاتها مع وحدات الخطاب، فتعمل نفسها على إظهار الاختلافات**"[29] وهي الطريقة التي تظهر بها الخطابات لتعلقها بقانون الندرة [30] عندما حَلَّ الاقتصاد السياسي محل تحليل الثروات في دراسته لآدم سميث((Adam Smith وريكاردو(Ricardo) للعمل والإنتاج والريع ، ومن خلال هذه المجالات المعرفية الجديدة ، نشأت العلوم الإنسانية (Geisteswissenschaften)[31] فهي ؛" **كمجموعة من المعارف لكن حتى هاته العبارة قد تكون أقوى مما يجب، لنقل بالأحرى، لنبقى دون تحيز، هذه المجموعة من الخطابات التي موضوعها الإنسان بما له من خاصية تجريبية**"[32] ، إذاً ، فهو نتاج نقد العقلانية التجريبية ومنه وجد داخل الوضعيات التجريبية في تاريخ الثقافة الغربية.

علاوةً على ذلك ، ما يجعل من صعوبة تموضع العلوم الإنسانية أنّها قد تشكلّت ضمن مختلف إبستيميات عصر التمثيللللعلوم الطبيعية والتجريبية وحتى الفلسفية ، ممّا يجعل من الصعب تحديد موضعها ، لذا ، عدم ثباتها هو وارد من داخل الإبستيميات.

لقد ذكرنا في البدء- التشكيلات الخطابية- لتكَوُّن العلوم الإنسانية ، مما يجعلها تُكوّن قرابة مع إبستيمية العصر الحديث من خلال مضامين الإنسان الثلاث ، غير أنّ ما ذكره فوكو هو نوع من اللاإرتقاء للتسلسل ، لأننا أمام إبستيميات منها القرون الوسطى ، عصر النهضة ، العصر الكلاسيكي والعصر الحديث خلق منها مصادرة يصعب الانتهاء منها ، وكل مرة يحاول فيها الإنسان أن يستقل بنفسه وبعلومه يجد نفسه قد بدأ من نقطة الصفر.. ما يجعل من تطوره مستحيل ، فيسمي بغورة بأنّ وجودها كان ضمن ميدان وضعي للمعرفة أي برأينا حقل للتجارب لتأسيس المؤسسة.

4-مشروع الثقافة الجديدة

لا شك ، أنّ ارتباط التاريخ بالمضامين الثلاث ، قد حدّد الإنسان في مجال ضيّق ضمن فكرة تناهيه ، ورغم هذا ، قُربه من الاختفاء هو وارد لكنّه غير مُحتمل ، «**لأنّ المشروع ذاته لا يزال خاضعًا لعقلانية الخطاب اللامتناهي، لا يزال ميتافيزيقيًا كلاسيكيًا..**»[33]على الرغم من الحداثة التي عرفها الفكر الغربي.

بات دور الأركيولوجيا هو بناء المتقطع من الخطابات حول الإنسان وحداثته ، لإتاحة للمسكوت عنه الإفصاح عن الضمني وعن المُتبقى والهامشي ، هي دراسةٌ للمفاهيم[34] كالمتناهي ، اللامتناهي ، موت الإله ، موت الإنسان ، بقاء الإنسان الأقوى المحدد للآخر ولخطاباته ولتاريخه ، ومنه فداخل هذه الشبكة المعقّدة من الأنظمة المعرفية ، كان هو الإنسان المقتول (الشهيد) مع فلسفة الحداثة فـ:« **بالنسبة لينتشه أخيرًا، موت الإله يعني نهاية الميتافيزيقا، لكن المكان يبقى شاغرًا، وليس الإنسان مطلقًا هو الذي يتعرش مكان الإله**»[35]، وبالتالي ما يهم الفلسفة حول العلوم الإنسانية ليس ملأ الفراغ ، وإنّما إتاحة الإمكان للتفكير من هذه الفُسحة ، ليكون فوكوآخر حلقة فيمشروعنيتشه.

لقد أدرج نيتشه منعرجاً آخر أساسياً ، هو الثقة الغائبة والتي سحبها الفيلسوف الألماني من الإنسان بمجرد موت الإله. لذا ، هي بداية لتأسيس خطاب ما فوق الإنسان أو الإنسان الأعلى.

تحكم الإنسان ثنائية هي متمفصلة بين الخارج المتعلق بإبستمولوجيات العلوم كالبيولوجيا والاقتصاد السياسي واللسانيات ، ومن الداخل المنفتح على عامل الندرة ممّا يجعل من إمكانية التحقق متعذرة ، ليكون الخارج كله فراغاً قاتلاً ومُميتاً ، يتعذر تحقق شكل الإنسان فيه أمام حيّز نادر لقوى الداخل هو تمزّق هذا الكائن.

يُقيم صفدي خطاب العلوم الإنسانية على أنّها رهنُ التناهي كمفهوم إجرائي تقني يفصل الداخل عن الخارج ، ليكون تشكيل كلّ من ، الداخل ، الخارج ، السلطة والمعرفة فضاءًا معرفيًا للمتناقضات حول تناهي الإنسان وتميّزه المعرفي بدءًا بعصر الحداثة.

نتحدث عن وجود إنسان داخل إنسان، لكنه يُعاني التمزّق جرّاء عدم مطابقته لقوى الخارج، فهو موضوع الحيّز، لقوّة قوى الخارج عليه وبالتالي، الداخل المتمثل في ذاته المكوّنة من: التخيل، الفكر، الذاكرة، نجدها لا تُعبر عن نفسها إلى الخارج، ما يجعل من أنّ الإنسان مَا وُجد أصلاً ولن يوجد أبدًا، ومنه القاعدة التي يتطلب الارتكاز عليها لتحقيق الداخل لقيت ممانعة من الإبستمولوجيات المعرفية لعلوم الاقتصاد، البيولوجيا واللغة.

إذن، موت الإنسان وإن كان قد تحقق ضمن الثنية، فهو أكثر قد بدأ من الداخل نتيجة مخْيال الفرد الجنوني قد أدى به دومًا إلى الزهو(La vanité) بذاته نتيجة كبريائه، ولاسيّما عُجْبه المتزايد بمركزيته، لقول مونتاين (Montaigne):«..**إنّه الإنسان، وما يتعلق بكبريائه [...] وبالعُجب لنفس المِخْيال بِتَسَاوي بالإله**»[36]، لكون التمثيل أصبح رمز الغواية للفكر المعاصر من خلال ما حكم النزعة الإنسانية أثناء سُبات أنثروبولوجي خلّف وراءه الإيمان بالمآل (الإجراء) داخل العقل التحليلي المؤسس على الطبيعة مع القرن السابع عشر، وللفكر الجدلي مع القرن السادس عشر حدث هذا دائمًا داخل التاريخ، الفرد والمجتمع، لكن مثل هذا التصرّف للفكر الجدلي والعقل التحليلي أنّهما كثنائية لم يصلا إلاّ إلى جزء ثانوي من معرفة الإنسان، ليكون إدراك الإنسان غير وارد ضمن هذا التداخل لحقل المعرفة.

يذكر هابرماس(Habermas) أنّ بممارسة الفيلسوف لـ: التاريخ الرسمي للجنيالوجيا (Historiographie généalogique) قد نزع الطابع السري أو الغامض الذي ظل لعصور يكتنف مجال العلوم الإنسانية. مفهوم الطمي قد شكل مجموع المعارف غير المرغوبة، والتي سبق أن أُلقيت ضمن هذه الكُوّة على الهامش، لأنّها بنظر السلطة أضحت مرفوضة، لكن عندما نستنطق هذه الحقبة من تغييب الإنسان، نجد بأنّها كانت تُشكّل بحق منازعاً للسلطة الكلاسيكية (الشمولية والأحادية) حيثالنظر إليها كترسبات يعني الطاعة للمرئي من السلطة ؛ "**بعد أن كانت آلة للمعاناة [...] ولم تعثر على قوتها إلاّ في الخشونة التي فرضتها والذي منه تكون مقاومتها لكل من يحتويها**"[37]، فيذكر هابرماسب أنّ تفتيش الطبقات المتراصة(Strates) كان بممارسة منهجه في البحث وهو التاريخ الرسمي للجنيالوجيا، ما ساعد على ترسيخ التفكير في ضرورة إجراء فض المدنّس وتحليل اللامرئي من المؤسسة(السلطة) بأنّ المشروع يكون في خلق تصور جديد للإنسان، وبالفعل جاءت انتفاضة 1968[38] بفرنسا لتبيّن فشل مشروع الحداثة.

لا شك أنّ الاحتباس الفكري للعلوم الإنسانية قد تأتى من عجزها عن الاهتمام بنفسها وبإيجاد أرضيَّةً خصبَّةً للإنتاج المعرفي حول الإنسان، حول الوعي، الحرية، التحوّل، كل هذا حال عن تقدمها لأنّها غير مُمنهجة، فوسط هذه الفوضى، إنبجس الإنسان.

لو مَسَحْنَا علم النفس وغيره من العلوم الاجتماعية، نجد أنّ البحث في الخطاب كان من الخارج، فعلم النفس وإنْ كان لم يهتم بقوةٍ بالمشاكل النفسية والحالات الإنسانية، إلاّ أنّه سَلطَّ الضوء على وجودها والأكثر على وجود ما نسميه " الإنسان"، لقولفوكو: «**نتحدث اعتياديا عن فقر الفكر الفلسفي، عن حكم مُستوحى من المفهوم الرَجْعي (Dépassés)**»[39]، بحيث استقر الأمر على أنّ النزعة الإنسانية هي هَجينٌ من العلوم. لذا، نجدها فقيرةُ المنهج والموضوع رغم التنوّع الآتي من الخارج نجَم هذا عن عدم تحديدها لدراسة معمّقة للخطاب حول عمق الإنسان.

بداية التفكير ضمن هذا السّياق، لا يكون إلاّ بتَحْميل الميتافيزيقا تَبعّة المسؤوليّة الناتجة عن هذا الاعتياد الجاف جعل منها علومًا بوريّة، حيث لا يتقاعس عن تحديد مجال خطابي آخر هو مشكّلٌ من الإثنولوجيا، اللسانيات وعلم النفس، والمتزامن بنقده المفاهيم السابقة.

5-هل العلوم الإنسانية، هي علوم الإنسان؟

لقد ذهبفوكوأبعد في البحث عن معالم للنزعة الإنسانية في كل العلوم السياسية، الأدبيّة والتاريخية وحتى الاجتماعية حتى يتسنى الربط بينها وبين أحقية النزعة الإنسانية، لكن هذا لم يدُم إلاّ برهّة فقط، تَحتم البحث عن خطاب آخر يُقصي الإنسان، فنجده قد رفض كل إبستومولوجيا مؤسسة على الإنسان أو التاريخ والواقع، فتفضيله للأركيولوجيا كدراسة ومنهج تبحث في القطائع والتمفصلات لتحديد نسبيّة المعارف الحقلية لكلّ حقبة تاريخية، فهي تمثل البحث عن الشروط القبلية والتي جعلت المعرفة ممكنة أثناء توظيفها للخطابات والممارسات الثقافية، فهدفها تحديد القواعد التي تحكم الخطابات.

تبيّن لنا موت الإنسان أنّه كان نتيجة التغيّر في ميكانيزم الخطاب، وكيف انتقل هذا الخطاب من المدح

للنبلاء والتأريخ لهم إلى خطاب آخر للمجابهات وفضح هذه الأوهام من حقيقتها خلال القرن الثامن عشر ، لقوله ؛ "**يتعلق بتكتيك الخطاب، وجاهزية معرفية وسلطوية، وبوصفه كذلك، تحوّل إلى قانون لتشكّل المعارف، والشكل المشترك**"[40].

أوّل إخفاق كان للإنسان الكائن ، هو ملؤه للفراغ بعد انسحاب موت الإله ، فكان تراجعا في شكل الهوية عندما ارتبطت العلوم الإنسانية باللغة من خلال اللاشعور فـ: " **في موت الإله أخذ يتكلم، يفكر ويوجد، بما أن قاتله نفسه اعترف بموت آلهة جدد، استحوذت نفسها على أفاق المستقبل: الإنسان سيختفي**"[41]، بحيث لازال الإنسان إبداع لمضامينه من لغة ، حياة وعمل وربما للرغبة ، والآن بدأ يأخذ إثبات فساد اللاتناهي الأقنوم (الإنسان) لم يعد يتحدث لأنه فقط يثرثر ولا يعلم ما يقول لأنه يقول أشياء كثيرة ، أما عمله لا يدل على وجوده لأنه جُرّد من كيانه وهويته ، وأما هذا الجسد المتحرك هو لا يعني ذاته ، فهو الكائن الآلة ، ونرى في الرغبة أنها مجرد توهم بعموم المنفعة ، لكنه يستعمل من الآخر (احتوائه).

إنّ فهم مضامين الإنسان من خلال سطوحه الثلاث يتوقف على وعي ظهور الإنسان ضمن هذه الثلاثية من لغة وحياة وعمل بالرجوع إلى أعلام هذه التخصصات ، لأنه بدايةً ، تشكيل البيولوجيا كان بالاهتمام بالتصنيف والترتيب مع كوفييه كبوادر لتشكيل العلوم الإنسانية المرتبطة بالتنظيم والقواعد والتصنيف والتي هي بدورها خلقت تمييزا بين المتفوق بيولوجيا والأدنى وراثيا ، سمح هذا بخلق العنصرية بزيادة تغذيتها وهذا ضمن عنصر التطور والارتقاء ومنه إلى الإقصاء ، " **هناك إذا، بالنسبة لداروين حقيقة، هي الفرد وحقيقة ثانية هي الاختلافات (Variativité)، قدرته على التغيُّر**"[42] في طرح داروين (Darwin)[43] للتغيرات التي تطرأ على النوع وخصوصا الإنساني ، فيوظف الفيلسوف نظرية التطور لرصد الاختلافات في تطور الخطاب ، وهو عرض لرؤية كوفييه في البيولوجيا والتي تأسست على عتبتين ابستمولوجيتين هما:

- أنطولوجية الكائن من خلال تطوره البيولوجي.
- ابستمولوجية الصنف.

فوقوفه على هاتين العتبتين ، كان بقصد تحليلهما ليبيّن تموضع الخطاب وتغيراته فبالنسبة إليه:" **مستوى وقوفه على— الخطاب- ليس من منظور المفاهيم، النظريات وإنما رصد العمليات والتي منها يتحدد الخطاب العلمي، لمواضيع يمكنها الظهور، مفاهيم بإمكانها أن تؤخذ محمل العمل ولنظريات يمكن أن تبنى**"[44]، فنجده ينتقي للمصطلحات أقرب إلى اللغة المتخصصة لميدان بحثه ليجمل معنى ما يحوم حول العلوم الإنسانية.

تتحدد طريقته في التحليل على كل ما يتعلق بخطاب حول الإنسان من مثل: التغيرات ، الاختلافات ، العمليات ، الترتيب ، القواعد ، العتبات الإبستمولوجية ، ليس بغرض الوقوف التاريخي للبيولوجيا ، بل هو أكثر ، الاهتمام بنوعية الخطاب ، إذاً ، هو المفكر التمفصلي لفعل الممارسة الخطابية الذي يُجزأ الثنية المركبة من الخارج والداخل لعمل العضو ، ولتركيبه عمليا لعله يقف على القطائع البيولوجية أكثر.

لقد بيّن دريدا(Derrida) بالاعتماد على الكلمات والأشياء لتحليل السطوح الثلاث أنّ تَشكُّل الإنسان كمجرد كائن كان من الطبيعة ، وأنّ العمل قد تشكَّل من دونه بقرون عديدة ، أما لغته فجُرّد منها.

6-تموضع الإنسان من خلال خطاب الندرة

ننظر إلى فكره من خلال قانون الندرة والكثرة ، فهي ندرة ، لأنّ اقتحامه لهذه المواضيع حول العلوم الإنسانية ، يجعلها متميزة وبالتالي تنوع مجالاتها لارتباطها بوقائع نادرة[45].

إنّ ربط البيولوجيا بالكائن الفرد أوقفه على تحديد عمل ميكانيزم التاريخ والجنسانية والموت من خلال دخوله كخطاب مفاجئ (Irruption) في القرن التاسع عشر ، لتحتضن الفلسفة هذه التغيرات بقوة ضمن خطاب تجديدي ، تأهيلي من داخل العلوم الإنسانية ، لتشريح سلطة البيولوجيا والوراثة بكشف عملها في خلق الإقصاء والمنع.

نعود إلى مفهوم الثنية الذي تكرر في خطاب العلوم الإنسانية لدى الفيلسوف ، والمؤدي إلى اختفاء الإنسان كلما تعلق بها ، حيث ؛" **كوفييه بيّن من أي الطرق تم توظيف لشروط الوجود، الفرد في وجوده الواقعي، في حياته، ليس شيء آخر أكثر من جملة من الأبنية في آن لعلم التصنيفات وللتشريح، الفيزيولوجي، هي نفسها حاضرة بشكل أو بآخر في الفرد، في داخل الواقع المعطى**"[46]. فتوظيف التصنيف والترتيب بالنسبة للفلسفة البيولوجية لـ: كوفييه سمح لفوكو بفهم طبيعة الخطاب الجمالي لأعضائه الداخلية والخارجية ، والمتأتي في علاقة الفرد بوسطه الطبيعي الخارجي خلق بنية عضوية لها علاقة بالتصنيف ، والترتيب والتنظيم وحتى

القواعد لمساهمتها لفهم الفرد فرديته ، هنا ، تظهر بوادر نشوء وتشكيل العلوم الإنسانية من الخارج بالاعتماد على طرفين لتأسيس معرفته هما:

- العلوم المتحجرة (Paléontologie) التي تجعل الفرد في سلّم ما تحت الفردية لنشوء أعضائه.
- دراسة العضو وتشكيله وجماليته (Anatomie comparée) بالاهتمام بالتصنيف والترتيب والتنظيم من خلال الموقع الذي يوجد فيه.

يتابع فوكو حديثه بعمق حول القطائع التي حددتها معرفتنا الخاصة من خلال بداية المعرفة الخاصة لتأسيس بداية المعرفة العلمية لـ: (Genre) ذات المعنى الأنطولوجي بخلاف (Espèce) كحقبة ابستمولوجية. فيظهر بالمفكك والمحلّل للقطائع وللمعرفة لتحديد نوعية الخطاب ، فهو يرجع دائما إلى كل العلائق التي تربط الإنسان بمعرفته وفرديته من خلال بناء وإعادة بناء وتفكيك فقط ليحدد تموضع العلوم الإنسانية من العلوم الأخرى[47]، لنجد أنّ تحليله للخطاب قد أوقعنا نحن كذلك في غواية الخطاب الفوكوي الذي يحلل ويفكك ويعتمد على العلوم القريبة والبعيدة ذات العلاقة الوثيقة بالإنسان ، فتعد البيولوجيا ضمن التصنيفات المرتبة عند أُوغست كونت (A. Compte) لقرب الظواهر التي تدرسها من الإنسان ، مما يحيل إلى أنّه كلما اقتربت الدراسة الوضعية من الإنسان كلما وجدت نفسها أمام ظواهر أكثر تعقدا.

عندما تحدثنا عن إشكالية موت الإنسان ، حددناها انطلاقا من تصورنا لمسألة الموت أنّه ليس مُعطى نصّي ولا تصريح علني في تحليلات ميشال *فوكو* سواء في كتابيه - المراقبة والمعاقبة-أو-الكلمات والأشياء-لأنّ اهتماماته كانت - للحظة-التي طالما دأب الفيلسوف عن البحث بداخلها لأنّها شكلّت المسكوت ، كما تمثل المساحة لإعادة التفكير. فباختفاء عصر الأنثربولوجيا حلَّ التمثيل وسط الاضطراب باختفاء الذات واختزالها ، كان هذا من داخل الثنية لذا إعادة التفكير في تشكيل إنسان المعرفة أصبح غير ممكن سواء من الداخل أو حتى الخارج لأنّ الأخلاق التي أسست لنهايته ، هي نفسها التي تُراهن بعودة الإنسان الأعلى (لكن الآن بأخلاق الأقوياء...).

فمفهوم الهزات عند الفيلسوف هي بمثابة المحرك لهذا الاضطراب الذي سوف يؤدي إلى تبني الحدث كبنية تحكمه. لذا ، وجوده مرهون باختزال الإنسان الكائن إلى ذات ومنه إلى إلغائها.

خاتمة.

إنّ تعشيق (Emboiter) فوكو بين الإبستيميات المعرفية لظهور الإنسان واختفائه كان ضمن تحليل معنى – الحلقة المفقودة – التي كونّت العلوم الإنسانية ، ولا شك أنّ معنى الحلقة ، هي إتاحة الرجوع لمعنى البنية ، لكن على شاكلة تحليل أدوات بناء الخطاب بالرجوع إلى ثقافة الإنسان الغربي ومؤسساته ، حيث ممارسة الموت الاجتماعي انطلاقا من المؤسسة ومن مضامينه هو تصميمٌ متميّز للسلطة البرجوازية ، فقد تكلم الفيلسوف عن أخطاء السلطة بجرأة فائقة لتصحيح الإنسان من داخل الثقافة الغربية.

لقد اتخذ الفيلسوف من تحليل رهان العلوم الإنسانية والتحدي المفروض عليها من الخارج من العلوم التفسيرية بالأخص يمثل من وجهة نظرنا ملامسة ساحة الاهتمامات بالعلوم الإنسانية والرهان الذي يُفرض عليها لتغيير مناهجها ومنظوماتها المعرفية.

إذن ، هل استطاع بناء نظام معرفي يكون فيه الخطاب حول العلوم الإنسانية ممكناً؟ وهل يمكن العمل على مشروع فوكو في الدول العربية بتنبؤ عملي حول استبدال ثقافة الريع ، بثقافة الندرة؟ لقد أبان الفيلسوف عن فشل الفكر الغربي لتحقيق الإصلاحات خصوصا أحداث ماي 68 ، وهو بداية لمنعرج تاريخي حول التشكيك في النظام وفي فشل الحداثة ، وهذا يصلح أن نقول أنّ أركيولوجية العلوم الإنسانية تستطيع تفكير مساحة الماحدث والمايحدث في الدول العربية كما حدث في تونس 1969 وفي الثورة الإيرانية 1979.

الهوامش

1- و:" في **فترةٍ من تاريخ تكوُّن الثقافة، هناك إبستيمية واحدة حدّدت الشروط الممكنة لكال معرفة "** ،

Cf. Pierraggi Henri Ange, Représentation, Stéfan Leclercq, ABéCéDAIRE , édition : Sils Maria, Belgique, Mai 2004, p.159 .

من خلال المراحل التي مرّت بها الثقافة ، فإلى غاية نهاية القرن السادس عشر كان التشابه (La Ressemblance) هو المُكوِّن للمعرفة ، حيث التمثيل أُعطِي كتكرار دون تحديد الاختلاف بين أشكال المعرفة.

CF. Foucault Michel, Les mots et les choses, Nrf,Gallimard, Paris, 1966, p.32.

أما خلال القرن السابع عشر ، بدا الحقل المعرفي يأخذ شكله من مستوى التشابه إلى معنى التماثل و:" **.. بدون تقارب الأشياء فيما بينها..**".

CF. Foucault Michel, Ibid., p.69.

وهنا تشكلت ثقافة جديدة لكل عصر وخاصة بكل فترة زمنية ، ما أعطى للتمثيل خاصية الهوية والاختلاف ، حيث عُدَّ التشابه جوهر التمثيل في عمليةٍ أُعطي فيها التفسير والتأويل للنصوص شيء كبير ، وسرعان ما عرفت العلوم الإنسانية هذه القفزة النوعية من مستوى الكيف إلى مستوى الكم بانتقالها إلى أنْ تصبح علماً دقيقاً ، وهنا يظهر تحدي (Le Défi) العلوم الإنسانية ، ولكنها في كل مرحلةٍ تحاول فيها أن تصبح علما دقيقا تكون قد فقدت حلقة من حلقاتها وهي الكيف.

يمثل التمثيل شكل من أشكال تبادل الأدوار واستمرارها داخل معنى النظام والتصنيف والترتيب ، وهذا من داخل الرياضيات ن وهنا تكون العلوم الإنسانية من محاورها الثلاث وهي: اللغة والعمل والاقتصاد غير محتواه داخل هذا النسق ، بل أنّ ظهورها كان بطريقةٍ غير واعية.

2— فوكو ميشال ، الكلمات والأشياء ، تر: مطاع صفدي وآخرون ، د.ط ،د.س.ن ، ص 268.

*- اللامفكر هو البعيد والقريب وهو الخارج (Le Dehors) لأنه الأقرب من العالم الداخلي نفسه وهو البعيد من الخارج نفسه.

- أن تفكر يعني تجد تطابق بين الداخل والخارج في قصيدته.

**- لم يتجاوز فوكو مصطلح اللاشعور ، وإنّما بيّن تناقضه إلى حدِّ اعتباره مرتبط بالكيفية التي أختزل فيها الإنسان داخل العلوم الإنسانية منها: التحليل النفسي- الطب العقلي- اللغة.. بخلاف ديكارت الذي رأى في اللاشعور أنّ الإدراك يتجلى في الطابع النفسي للإنسان أي يماثل النفسي للروحي ، وهذه منقصةٌ عبرت بنظر فوكو عن نوعٍ من الكوجيتو المعرفي الديكارتي الذي كبّل الإنسان داخل كثافة من الترسبات هي أقرب إلى: الإشارة- العلامة- اللغة في شكلها الكثيف.. وهي لا تؤدي إلى تأكيد الكائن.لقول فوكو في كتابه: Les Mots et les Choses

" Le cogito ne conduit pas à une affirmation d'être, mais il ouvre justement sur toute une série d'interrogation ou il est question de l'etre . "

CF. Michel Foucault, Ibid., p.335.

3- بغورة الزواوي ، " مكانة الانطولوجيا التاريخية في الفلسفة الكانطية " ، مجلة التدوين- تصدر عن مدرسة الدكتورالية للعلوم الاجتماعية والإنسانية- جامعة وهران ، العدد 04 ، ديسمبر 2012 ، ص24- 36.

4—Brossat Alain, Les Hommes De Poussiére, At-TADWIN, Revue Annuelle Publliée par l'école Doctorale en sciences sociales et humaines- Université d'Oran, Numéro 04, Décembre 2012, p.13 — 23.

5- Cf. Foucault Michel, Moi, pierre Rivière, ayant égorgée, ma mère, ma sœur et mon frère, éd : Gallimard / Julliard, 20 octobre 1981.

6-فوكو ميشال ، المصدر السابق، ص 254.

7-Cf. Dreyfus. H et Rabinow. P, Michel, Foucault : Un parcours philosophique, trad : Fabienne Durant. Rogeart, Nrf: Editions Gallimard.

8- الدُوي عبد الرزاق ، موت الإنسان في الخطاب الفلسفي المعاصر ، دار الطليعة للطباعة والنشر- بيروت ،د.ط ، د.س.ن ، ص 152.

***- هي بمثابة الوقائع الخطابية وهي الحدث ، يعترف فوكو بأن ظهور البنيوية كان بارزا على فكره ، من خلال ضرب من الإغراء الذي عشناه ، وهو ما يخترقنا في الصميم ، ما يوجد قبلنا ، وهو الذي يشدنا بقوة داخل تاريخية جامدة هي الزمان والمكان ، لذا ، فلسفة فوكو هي الحدث ، وهي لا تختلف عن البنيوية إلا في إقصائها للتاريخ ، في إفراغها للعلوم الإنسانية من الحدث ، لهذا ، موت الإنسان كان حدثا أتاحته العلوم الإنسانية لرصد التحولات التاريخية للحدث وللنسق وللإنسان وللذات وللأشكلة (Dispositif) وللجنس وللممارسات الخلقية: (أنظر أكثر الفصل الخاص بالممارسات الجنسية لإنتاج الخطاب وظهور مؤسسة التحليل النفسي).

- Cf. Foucault Michel, Naissance de la clinique, édition Quadrige, Paris, 1997, p. XIII.

9-Foucault Michel, Les mots et les choses, Idem., p. 375.

10- Ibid., p. 390.

11-يتحدث فوكو عن علوم إنسانية على وشك التبعثر قريبا ، عندما يستعمل دلالة اسم الإشارة للقريب "***ذالك***" ، في حين يستعمل هيدجر اسم "الإشارة" للبعيد "***ذالك***" لتضمن فعل المنفتح والكينونة على الآخر.

12- فوكو ميشال ، المصدر السابق ، ص 257.

13- تُحدثُنا لوحة المينين(Ménines) بأنّ الوجود المجهول لكاتب اللوحة ومرتسمها ، قد أقصى نفسه بذاته عندما جعلها مندمجة مع روحه ووعيه ، وبالتالي تعذر استنطاق اللامفكر فيه ، لأنه أصلا كيف يكون تفكيرا ، وهو عدم ، وهو قابل لمفكراته.

14- فوكو ميشال ، المصدر السابق ، ص 260.

15- المصدر نفسه ، ص 263.

16- الدُوي عبد الرزاق ، المرجع الأسبق ، ص 161.

17-فوكو ميشال ، المصدر السابق ، ص 261.

18- المصدر نفسه ، ص 335.

19-الدُوي عبد الرزاق ، المرجع السابق ، ص 165.

20-فوكو ميشال ، حفريات المعرفة ، تر: سالم ياقوت ، ط1 ، الدار البيضاء (المغرب) ، المركز الثقافي العربي ، 1986 ، ص 166.

21- المصدر نفسه ، ص 175.

22—Marietti Angèle Krimer, Michel Foucault : Archéologie et généalogie, Paris ,éd : Seghers, 1985, p.13.

23- Cf. Foucault Michel, Les mots et les choses, ibid., pp. 275-276.

24- فعلى يد لامارك ((Lamarck تم إقصاء التاريخ الطبيعي المؤسس على تصنيف الكائنات على عكس البيولوجيا التي اتخذت من التنظيم تأسيسا لها مع كوفييه.

25-Foucault Michel, Ibid., p. 290.

26-Foucault Michel, L'Archéologie du savoir, Nrf, éd ; Gallimard, Avril 1996, p.121.

27- تعني أن الكل الذي لم يبحث بعد.

28- والتي تطورت لاحقا إلى علوم الفكر ، فهي تبحث في الثقافات ، المؤسسات ، السلوك الفردي.

29- فوكو ميشال ، الكلمات والأشياء ، ص 283.

30-المصدر نفسه ، ص 08.

31- أنظر أكثر:

صفدي مطاع ، نقد العقل الغربي ، الحداثة وما بعد الحداثة ، مركز الإنماء القومي — لبنان ، د. ط ، 1990 ، ص270. لقوله:" **ذلك أنّ الأركيولوجيا همها أساساً الكشف عن علاقات القوى، ومطاردة الأقنعة التي تخفي السلطة وراءها وجهها الحقيقي خلف الوجه المعرفي**" ، فنجد أنّ فوكو يربط بين الأركيولوجياوتحليل الخطاب فهو يتخذ منه لتفكيك عمل الخطاب وبناء مستمّر بآليات نرى فيها أنّ الإنسان وجوده منها هو هامشي ومستبعد على الدوام حتى في عصر يُعرف بالأكثر تطوُّراً.

يُعد فوكو مخاطباً للنصوص حول الخطاب بأنّ تستنطق نفسها من خلال جعل النص يتحدث بما فيه من رموز ولغة تعبران عن قيمة الإنسان بداخله ، بالكشف عن الظاهرة في تطبيقاتها لأنّها:

تُمارس لإذلال الإنسان وإهانته من خلال حمله على الاعتراف بخطئه أو عدمه.

حول الآخر يعي أنّ لا خطاب سوى خطاب السلطة.

تحليل خطاب العنف والتعدي واللاإنساني في النظر إليه كصنف كائن.

اللاعدالة الطبيعة في إقصائه من خلال الممارسات التي فيها إهانة.

السلطة ديكتاتورية مرئية ، يُمارسها الإنسان الكائن المُكلّف على مثله من الأصناف.

لقد ثبت أنّ السلطة لا تُحبذ المختلف حتى ولو بالرأي ، فكان هو"**الواحد الذي لا مركز له، ويُفضل الهامشية على المجتمع**" فكان نكرة لكونه درأ فجأةً ، فنشأ هامشياً ، فهو خارج نظامه المعرفي لأنّه فقط أراد أن يكون مُتناهياً مثلهم يُحدد الخطاب كما يحددونه ، ويُمارس سلطته كما يراها هو على شاكلته وتحت لا تاريخيته ، فكان هو الشخص ، لا ذاتاً ولا فرداً.

أنظر:

صفدي مطاع ، المرجع نفسه ، ص290.

32- Foucault Michel, Dits et écrits : 1954-1969, in Daniel Defert, François Ewald et Jacques Lagrange, Tome I, Paris, Nrf: Gallimard, 1994, p.553.

33- Foucault Michel, Histoire de la folie à l'âge classique, Gallimard, 1972, p. 44.

34- Foucault Michel, ibid., p. 332.

35-تعد أحداث السبعينيات بمثابة الثورة ضد السلطة ، لذا تم إبداع - **جمعية التدخل للسجون** - (G. I.P) ، فـ فوكو ليس مصلح ولا مشرّع ، وإنما مُنَطق للسجن ، لذا يَعُده أداة للقمع.

36- Foucault Michel, tome I, ibid., p.552.

37- فوكو ميشال ، يجب الدفاع عن المجتمع ، تر: الزواوي بغورة ، دار الطليعة- بيروت ، ط1 ، أكتوبر 2003 ، ص 192.

38-Foucault Michel, Les mots et les choses, ibid., p. 396.

39-Foucault Michel, Dits et écrits, ibid., p. 30.

40-تعرض لداروين نتيجة تطور الأجناس ، فمارسه الفيلسوف على الخطاب خصوصا أنه يحددها من الخارج.

41-Foucault Michel, Dits et écrits, Ibid., p. 58

42-فالتوظيف الفعلي للخطاب يرتبط بسؤال الحقيقة التي هي بالنسبة له دائما فاغوسيتي (Phagocytée) أي أنّ تحليل الميكانيزم يرتبط بتحليل أشياء أخرى ويتوقف عليها من خلال رهان السلطة.

-Cf,Abélès Marc, Michel Foucault et l'anthropologie, Foucault, Derrida, Deleuze Pensées Rebelles, in Scienses humaines, n°3, mai- juin 2005, p. 44.

43-Foucault Michel, Ibid., pp. 34 - 35.

44-CF. Foucault Michel, Les mots et les choses, ibid., p. 276.

النص بين القراءة الحرفية والقراءة التأويلية عند علماء الكلام

"The text between the literal reading and interpretive reading of scientists "elkalam

تاريخ الارسال:24/05/2018 تاريخ القبول: 2018/12/20

عبد المجيد مسالتي، جامعة محمد بوضياف المسيلة
magique.messalti@gmail.com

الملخص

لا تزال ثنائية العقل والنص في الفكر الإسلامي ، هذه المشكلة القديمة المتجدّدة ،تثير في راهنيتن جدلاً منهجيًا ، يمكن اعتباره ، المحك الذي على أساسه يتّم تصنيف اتجاهات الفكر الإسلامي ، بل إنّه الميزان العقلي الذي يتّم الفرز من خلاله. فهل يمكن اعتبار البعد عن جوهر الإسلام وروحه يقوم على أساس البعد عن النّص واعتماد العقل ، أم أنّ الارتباط بالنّص وإتباعه حذو النعل بالنعل هو الفيصل الوحيد في الحكم على مدى أصالة المعتقد وتأصيل الانتماء؟ فأهل النص يرفضون إخضاع النص الديني للعقل بحجة أنّ النص الديني مقدس ومطلق وهو أعلى وأشرف من الذي يَدَّعِي الدفاع عنه. فتشدد أنصار هذا الاتجاه في التفسير ولم يجرأ أحد منهم على تفسير آية ما لم يرد فيها قول للنبي أو للصحابة ، يرون أن النص الديني لا يفسره إلاّ نصا دينيا. ومن هنا بدأت معاناة الفكر الاعتزالي بالذات ، وهو الذي يولي أهمية خاصّة للعقل كأداة منهجية فعالة لفهم النّص الدّيني الإسلامي من جهة واتخاذه وسيلة لمجادلة خصوم الإسلام واستنباط الحجج المقنعة لغير المسلمين ما داموا يرفضون أساسًا مبدأ الوحي والتنزيل. أما موقف الأشاعرة فهو يتأرجح بين موقف المعتزلة وأهل السلف ، لأن العقل المستقل عن الوحي عاجز عن معرفة الشؤون الإلهية وما هو إلاّ أداة أو وسيلة لفهم الوحي المنزّل. ورغم أن العقل هو الداعي إلى الإيمان ، غير أنّه لا يوجب شيئًا على أحد ولا يرفع عنه ، ولا يمكنه أن يحلل أو يحرّم ، ولا أن يحسن أو يقبّح ، بل كل ما سبق ذكره من وظائف هي من المهام المنوطة بالشرع.

الكلمات المفاتيح: العقل ، النص ، التأويل ، أهل النص ، المعتزلة ، الأشاعرة.

Résumé

Le dualisme de l'esprit et du texte de la pensée islamique, ce vieux problème récurrent, soulèvent un argument méthodologique, qui peut être considéré comme une base de classement des tendances de la pensée islamique sont classées. Est-il possible de considérer la dimension de l'essence de l'Islam et de son esprit sur la base de l'éloignement du texte et de l'adoption de la raison, ou est-ce que l'application du texte est le seul paramètre de l'originalité de la conviction et l'enracinement de l'appartenance ? Les "Salafs" refusent de soumettre refusent le texte religieux à la raison sous prétexte que le texte religieux est sacré et absolu et qu'il est plus élevé et plus honorable que celui qui est appelé à le défendre. Les partisans de cette tendance n'ont réussi d'expliquer aucun Verset tant qu'il n'a pas été interprété par le Prophète ou Ces Compagnons. Ils considèrent que le texte religieux ne doit être expliqué que par un texte religieux. D'où les hésitations de la pensée "Mu'tazilit" elle-même, qui attache une importance particulière à l'esprit, comme un outil méthodologique efficace de compréhension du texte religieux islamique. Elle le considère comme un outil de débats des opposants à l'islam, tant qu'ils rejettent fondamentalement le principe de la révélation. Quant à la position des "Ashaira", elle oscille entre la position du Mu'tazil et celle des "Salafs", justifiant que l'esprit indépendant de la révélation est incapable de connaître les questions divines, plutôt il n'est qu'un outil ou un moyen de compréhension de la révélation. Bien que l'esprit soit celui qui appelle à la croyance, il n'exige rien de personne et ne l'en dispense, il ne l'autorise ni le proscrit, ni le considère comme bon ou mauvais, toutes ces fonctions sont des tâches confiées à la charia

Mots clés : La raison, Le texte religieux, L'interpétation, Des "Salafs", "Mu'tazilah", "Ashaira".

Abstract

The bilateral of mind and transfer in Islamic thinking, this old and renewable problem, it still raising at the present time, a methodological controversy which can be considered not only as a criterion on which we classify the Islamic thinking trends but a mental balance as well So, can we consider getting far from the essence of Islam and its spirit, which means getting far from the text (Quran and Hadith), follow it word by word,and take it as the only criteria in the judgment of the originality of the belief and the belonging? Those who are in favour of the text refuse to subject the religious text to the mind arguing that the religious text is so sacred, higher, and more honour dole that it doesn't need to be defended. They didn't even dare to interpret or explain any verse which has no interpretations from our prophet or his companions, as previously note, the religious text can be interpreted only by another religious text.From this point, Almoutazila's thinking suffering started. This trend, which gives too much importance to the mind and consider it as the only effective means to understand the religious text on one hand and take it as a means to refute the opponents of Islam or the other land. In addition to this, we can deduce the convincing proofs or arguments for non-Muslims since they totally refuse the idea of revelation. However, the "Ashaira", s point of view is swinging between "Al moutazila" and the ancestors because the mind, which is independent of revelation, is unable to know Devine affairs and it is just a means to understand the revelation. Although the mind pushes us to faith, it can't oblige anything on anyone; it doesn't relieve him and it can't allow or forbid, it doesn't improve or condemn. But all that have been mentioned is among the functions or tastes of "sharia"..

Keywords: The Mind, The religious text, The interpretation, "Salafs", "Mu'tazila", "Ashaira".

مقدمة

انقسم المسلمون إلى فرق، فريق وقف خلف النقل يتشبث بألفاظ النصوص، باعتبار أن آيات القرآن بيّنة، ﴿ وَلَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكَ آيَاتٍ بَيِّنَاتٍ وَمَا يَكْفُرُ بِهَا إِلَّا الْفَاسِقُون ﴾[1]، وفريق وقف وراء العقل، فدخل هذا الفريق في متاهات كان في غنى عنها، نظرا لما قدمه الله تعالى له من خلال الوحي، فتجاوزَ حدود العقل بل حتى حدود الشرع. «فأما الفريق الأول فيعرف بالنصيين أو الحرفيين وهم الذين وقفوا عند ظواهر النصوص فوقعوا في التشبيه والتجسيد وعجزوا عن الارتقاء إلى آفاق التنزيه والتجريد. وأما الفريق الثاني فهم الذين غالوا في التأويل فزعموا أنّ لكل آية ظاهرا وباطنا ولكل تنزيل تأويلا».[2]

وكان هذا من بين الأسباب غير المباشرة في ظهور ما يسمى بالتعارض بين العقل والنقل، ومنه نشأ في الفكر الإسلامي لون جديد من البحوث والدراسات يقوم على تأويل ما يبدو أنه يتعارض أو يتناقض مع العقل من نصوص الكتاب أو السنة[3]. وفي هذا يصور "ابن حزم" (994، 1064) فتنة الأقدمين بالعقل فيقول: «هما طرفان: أحدهما أفرط فخرج عن حكم العقل. والثاني قصّر فخرج عن حكم العقل، ولا نعلم فرقة أبعد من طريق العقل من هاتين الفرقتين، إحداهما التي تبطل حجيج العقول جملة، إن صحة ما أوجبه العقل عرفناه بلا واسطة وبلا زمان ولم تكن بين أول أوقات فهمنا وبين معرفتنا بذلك واسطة البتة»[4].

في هذه الظروف ظهر علم الكلام، كما يعرفه "ابن خلدون" بأنه «علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية، والرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة»[5]. وهذا يعني أن لعلم الكلام وظيفة تتمثل في إثبات العقائد الدينية بالأدلة العقلية، ورد الشبهات التي يوردها المبتدعة على العقائد بالأدلة العقلية. أو الدفاع عن العقائد الدينية التي أتي بها الشرع. وقد اعتمد علماء الكلام منهجين لتحقيق هذه الغاية السابقة الذكر: منهج نقلي، وآخر عقلي. المنهج النقلي هو الذي كان فيه القرآن والسنة المصدر الأساسي الذي استمد منه المسلمون تصوراتهم العقدية. والمنهج العقلي هو الذي أصبح فيه المسلمون إبتداءً من منتصف القرن الثاني يواجهون في عقيدتهم هجومات تجاوزت الاستدلالات النصية إلى استدلالات عقلية قائمة على قواعد فكرية عامة وقوالب منطقية معينة.

إنّ قضية "العقل والنقل"، أو "العقل والسمع"، أو ما تعرف حاليا بقضية "العقل والنص" تُمشكل، وفي كثير من الأحيان تُؤشكل، في الظروف التي يواجه فيها المسلمون الحضارات القائمة على العقل، في صدر الإسلام عندما تُرجم الفكر اليوناني إلى اللغة العربية، وفي العصر الحديث عندما غزت الحضارة الغربية الحديثة المجتمعات الإسلامية.[6]

ومن هنا نصل إلى طرح الإشكالية التالية: كيف كان التحول من القراءة الحرفية (أهل الحديث) إلى القراءة التأويلية (أهل الرأي) وما خصائص وحجج كل من القراءتين ؟

التحليل

أ-القراءة الحرفية للنص عند أهل الحديث[7] أو أهل النص:

إذا كانت المعتزلة كما نعرف لا تقول بالتناقض بين النص والعقل و"أبو حامد الغزالي" الأشعري الذي يقول بأولوية النقل على العقل، وكونه من أهل الصوفية، فمن المفروض أنه يتجاوزهما[8] — العقل والنقل - إلى الكشف والذوق لكنه يصرح بوضوح عن تكاملهما بقوله: «إن أهل السنة قد تحققوا أن لا معاندة بين الشرع المنقول والحق المعقول، وعرفوا أن من ظن وجوب الجمود على التقليد وإتباع الظواهر، ما أُتوا به إلا من ضعف العقول وقلة البصائر»[9]. ويقصد هنا "الغزالي" الحشوية الذين تمسكوا بالتقليد فجمدوا عقولهم. ثم قال: «وأن من تغلغل في تصرف العقل حتى صادموا به قواطع الشرع، ما أُتوا به إلا من خُبث الضمائر»[10] ويقصد بهم الفلاسفة وغلاة المعتزلة، يواصل القول: «فميل هؤلاء إلى التفريط، وميل أولئك إلى الإفراط، وكلاهما بعيد عن الحزم والاحتياط»[11]. الفئة الأولى هم الحشوية أما الفئة الثانية فهم الفلاسفة وغلاة المعتزلة الذين كانوا دوغماتيين في ثقتهم التامة في العقل. يحكم عليهم "الغزالي" بالغباوة التي لا تختلف عن العمى بقوله: «فمثال العقل: البصر السليم عن الآفات والأذاء، ومثال القرآن: الشمس المنتشرة الضياء، فأخْلِق أن يكون طالب الاهتداء المستغنى إذا استغنى بأحدهما عن الآخر في غمار الأغبياء، فلا فرق بينه وبين العميان. فالعقل مع الشرع نور على نور»[12].

إذن الحديث عن التعارض بين العقل والنقل ما هو إلا أثر من آثار الغلو في أحدهما، تفريطًا أو إفراطًا. وعليه لماذا كانت فرقة أهل الحديث أو النص في صراع فكري وحتى عقدي

مع المعتزلة وصل إلى حد التكفير وتجاوز في أوقات ما حدّ التطاحن واستعمال القوة الجسدية لكلتا الفرقتين ؟

فرقة أهل الحديث هي الاتجاه ذو البعد الواحد ، النص والنص فقط. لذلك يمكن أن نخرجه من دائرة علم الكلام ، لماذا؟ من خلال تعريف "ابن خلدون" لهذا العلم: «هو علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية ، والرد على المبتدعة المنحرفين في الاعتقادات عن مذاهب السلف وأهل السنة»[13]. وانطلاقا من هذا التعريف فأهل النص يرفضون إخضاع النص الديني للعقل بحجة أنّ النص الديني مقدس ومطلق وهو أعلى وأشرف من الذي يَدَّعِي الدفاع عنه ، أما العقل الإنساني فهو محدود ونسبي ، عُرضة للزيغ ، فقد يعتقد ما هو خطأ وباطل وهو ليس كذلك ، كما قد يعتقد ما هو صواب وحق وهو ليس كذلك ، وفي هذا يقول "الفارابي" (874 ، 339):«إنَّ قوما من المتكلمين يرون أن ينصروا الملل بأن يقولوا إنّ آراء الملل وكل ما فيها من الأوضاع ليس سبيلها أن تُمتحن بالآراء بالروية والعقول الإنسية ، لأنها أرفع رتبة منها: إذْ كانت مأخوذة عن وحي إلهي ، ولأنّ فيها أسرارا إلهية تضعف عن إدراكها العقول الإنسية ولا تبلغها...»[14].

ولذلك فالنص الديني لا يفسره إلاّ نص ديني آخر ، وبتعبير آخر القرآن المنَزَّل على نبيّنا محمد ﷺ يفسره هذا الأخير قولاً أو فعلاً باعتبار أن السنة هي المصدر الثاني في التشريع الإسلامي. وبما أن الرسول صل الله عليه وسلم قال: «أصحابي كالنجوم بأيّهم اقتديتم اهتديتم»[15]. لذلك هناك من يتبعها بأقوال الصحابة وأهل البيت والتابعين. هذا من جهة ، ومن جهة أخرى يصف الفيلسوف الفرنسي هنري "كوربان" علم الكلام الإسلامي بالفلسفة المدرسية في الإسلام وأنه جدل عقلي صرف ، يتناول المفاهيم اللاهوتية فهو لا يتطرق إلى البحث في«العرفان» الصوفي ، ولا في «علم القلب» الذي كان الأئمة الشيعة أول من تحدث عنه بالإضافة إلى أن المتكلمين كما أشار بذلك الفلاسفة من "الفارابي" و"ابن سينا" حتى الملا "صدرا الشيرازي" (1572 ، 1640) كانوا يستخدمون جدلهم وحججهم في الدفاع عن الدين ولم يتعلقوا بالحقائق الثابتة أو التي يمكن إثباتها بقدر ما كانوا يدافعون بمختلف وسائل جدلهم اللاهوتي عن المبادئ الإسلامية التي يقوم عليها الإسلام[16].

إلاّ أنّ أهل الحديث بعيدون كل البعد عما وصفه "كوربان" (1903 ، 1978) من كونه جدلاً عقلياً صرفاً. لكن إذا عرضنا تعريف "الفارابي" لعلم الكلام وهو: «صناعة الكلام ملكة يقتدر بها الإنسان على نصرة الآراء والأفعال المحدودة التي صرّح بها واضع الملة وتزييف ما خالفها بالأقاويل»[17]. بهذا يمكننا أن نعتبر أهل الحديث ضمن علماء الكلام ، رغم أنهم يُغيّبون العقل ، أو بمعنى آخر لا يستعملون المنهج العقلي ، لأنه وحسب "الفارابي" ، علم الكلام يتبع أساليب متعددة في نصرة الدين ، وليس الأسلوب العقلي فحسب ، لذلك فعلم الكلام بمفهوم "الفارابي" متعدد المناهج والأساليب في الدفاع عن الدين ، فهو يضيف الممارسات ولا يقتصر على العقائد كما ذهب إلى ذلك "ابن خلدون"[18]. إذن تعريف "الفارابي" جامع ، يجمع كل الفرق الكلامية ، ومانع لغيرهم. عكس "ابن خلدون" الذي كان تعريفه مانعا لكنه ليس جامعا لكل الفرق الكلامية لأنه -وكما أشرنا سابقا- لا يدخل أهل الحديث في هذا التعريف. وقد كانت فعلا هذه المدرسة في بداية تشكّلها رافضة لعلم الكلام نفسه وللقضايا التي بحثتها الفرق الكلامية كالمعتزلة والأشاعرة [19]. وفي هذا يقول "أحمد بن حنبل"(855،780): «لا يفلح صاحب الكلام أبدا ، ولا تكاد ترى أحدا نظر في الكلام إلاَّ وفي قلبه دغل»[20]. وعليه فهي رافضة لكل تأويل مادام أن التأويل قراءة عقلية للنص ، ورد المتشابه إلى المحكم ، بل إنّ التأويل محدود جدا عندهم ، وفي هذا يقول "محمد عمارة": «ليس هناك فريق من أهل الإسلام إلاّ وهو مضطر إلى التأويل ، حتى من كان منهم غير ممعن في النظر العقلي ، "كأحمد بن حنبل" -رحمه الله- فلقد صرح بتأويل ثلاثة أحاديث فقط ، أحدها قوله ﷺ: «الحجر الأسود يمين الله في الأرض»[21] والثاني قوله ﷺ:«قلب المؤمن بين أصبعين من أصابع الرحمن»[22] والثالث قوله ﷺ: «إني لأجد نَفَس الرحمن من قبل اليمن»[23] حيث قام البرهان عنده على استحالة ظاهره[24]. ولهذا قال أصحاب هذه الفرقة إنّ مَنْ حرّك يده عند قراءته الحديث: «قلب المؤمن بين أصبعين من أصابع الرحمن»[25] وجب قطع يده وقلع أصبعيه[26].

وهنا نجد الغموض في موقفهم؟! فالمعنى الظاهر يوحي بوجود أصابع للرحمن وهذا ما رفضته المعتزلة لذلك لجأت إلى التأويل. وأهل الحديث أو أهل النص لا يميلون إلى التأويل وفي نفس الوقت يرفضون ظاهر نص الحديث السابق ، فهم أمام خيارين إما الوقوف عند ظاهر النص وهذا سيغرقهم في التشبيه الذي يرفضونه ، أو يلجؤون إلى التأويل حتى يكون حكمهم بقطع اليد أو قلع الأصابع مشروعا ، ولكنهم رأوا أن التأويل يظل دائما ظنيا ، ومن ثمة فالقول في صفات الله تعالى بالظن غير جائز لأنه قد تُؤول آية بخلاف ما

يريده سبحانه وتعالى، فيبتعد المؤول عن الصواب أو عن مقصد الشارع. وللخروج من هذا الإحراج أو هذا المأزق سلّموا عِلْمَه إلى الله تعالى وآمنوا بظاهره وصدّقوا باطنه، وقالوا لسنا مكلفين بمعرفة ذلك إذْ ليس ذلك من شرائط الإيمان وأركانه[27]. ولذلك تشدد أنصار هذا الاتجاه في التفسير ولم يجرؤ أحد منهم على تفسير آية ما لم يرد فيها قول للنبي أو للصحابة لأنه كما سبق وأن أشرنا، يرون أن النص الديني لا يفسره إلاّ نص ديني.

ومن الأمثلة على ذلك كما قال صاحب العقيدة والشريعة في الاسلام: أن "الأصمعي 121هـ740م/216هـ831م" -مع علمه الواسع باللغة - كان شديد الاحتراز في تفسير الكتاب والسنة، فإذا سئل عن شيء منها يقول: العرب تقول معنى هذا كذا، ولا أعلم المراد منه في الكتاب والسنة أي شيء هو"[28]. حتى أنَّ أمثال "الأصمعي" حكموا مسبقا على المُؤَوِلِ بالخطأ ولو كان على صواب، وفي هذا قال فقهاء الحديث في فقهاء الرأي: «من تكلم في القرآن برأيه فأصاب، فقد أخطأ»[29]، أو كما قال الإمام "الشافعي" (766م، 820م): «الكلام علم إن أصاب المرء فيه لم يؤجر وإن أخطأ فيه كفر»[30].

حاول هؤلاء الفقهاء أن يبينوا غِيرتهم على القرآن أكثر من صاحب القرآن نفسه أو المُوحَى إليه وهو رسول الله ﷺ، فإذا كان الله تعالى يأمرنا بتدبر القرآن، ولن يكون ذلك إلاّ إذا فهمناه، وهو القائل تعالى: ﴿كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُولُو الْأَلْبَابِ﴾[31]. ولهذا «يُتهم الإسلام عقيدة وشريعة ومنهاجا بأنه المسؤول عن تخلُّف المسلمين، وتعطيل عقولهم وجهودهم»[32]، وإذا كان "الغزالي" مُحِقاً فيما دعا إليه، وهو إلجام العوام عن علم الكلام، فإنه لا يحق لهؤلاء الفقهاء أن يلجموا العلماء عن الكلام في القرآن، خاصة أنهم ورثة الأنبياء، هذا من جهة، ومن جهة ثانية إنَّ تفسير الرسول صل الله عليه وسلم وصحابته لم يكن يشمل كل آيات القرآن الكريم بل تفسيرا لبعض ما غمض، فأقبل المشتغلون بالتفسير بإكمال ما نقص من تفسير الآيات المتبقية معتمدين في ذلك على ما عرف من لغة العرب وأساليبهم، وما ورد في التاريخ من أحداث في عصر النبي صل الله عليه وسلم. ومن جهة ثالثة أنّ العربية لم تعد سليقة لكثير من الناس وخاصة أهل الحضر، كما أنّ الأمة الإسلامية لم تعد تشمل العرب الأقحاح في جنوب الجزيرة العربية فحسب، بل أصبحت هذه الأمة تشمل شعوبا وقبائل متعددة الأعراف والأعراق واللغات، ولا تعرف من اللغة العربية إلاّ النزر القليل، وهذا ما يجعل وجوب وجود المفسرين لكتاب الله تعالى أمرا لا مفر منه.

لكن أهل الحديث رأوا أن الدخول في تفصيل الآيات المتشابهات والجدال فيها لا يخدم مصلحة المسلمين، ولذلك سمحوا للعلماء أن يعتمدوا على عقولهم لفهم وتفسير النصوص لنفوسهم وليس للجمهور، وقد جاء في الحديث: «حدثوا الناس بما يعرفون أتريدون أن يكذب الله ورسوله »[34]. والسؤال المطروح هو: هل يكتب العلماء لعامة الناس؟ وهل ينزل العالم للعامة أو يسعى لرفع مستواهم؟ وهل الكاتب عامة والعالم خاصة مسؤول عن الفهم الخاطئ من العامة لما يكتب؟ أعتقد أنّ الحديث الشريف وُضِع من طرف أهل الحديث في غير محله.

كما رأوا- أهل الحديث- أنّ الله تعالى وصفاته أمور لا يدركها عقل الإنسان المحدود النسبي، فلا يمكن للعقل النسبي أن يستوعب المطلق إذْ "فاقد الشيء لا يعطيه"، يقول "ابن تيمية"(661هـ، 728هـ): «ولهذا لما سئل "مالك بن أنس" وغيره من السلف عن قوله تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى 35﴾ قالوا الاستواء معلوم والكيف مجهول والإيمان به واجب والسؤال عنه بدعة. وقال كذلك "ربيعة" - شيخ مالك - قبله: «الإستواء معلوم والكيف مجهول ومن الله البيان وعلى الرسول البلاغ وعلينا الايمان»[36].

"مالك بن أنس"(715م، 796م) كما تعتقد جماعته أنّ الله تعالى عندما أنزل القرآن واصفا فيه ذاته بالتنزيه المطلق من خلال آيات كثيرة صريحة ليس فيها تأويل، كما أن الرسول ﷺ وصحابته والتابعين كانوا يفسرون هذه الآيات على ظاهرها لذلك وجب علينا تفسيرها على ذلك النحو، كما كان الرسول وصحابته يفعلون. وفي هذا يقول "ابن خلدون" في مقدمته: «وقضوا بأنَّ الآيات من كلام الله تعالى، فآمنوا بها ولم يتعرضوا لمعناها بِبَحث ولا تأويلٍ. وهذا معنى قولِ الكثير منهم: اقرؤوها كما جاءت، أي آمنوا بأنها من عند الله تعالى. ولا تتعرضوا لتأويلها ولا لتفسيرها»[37].

وعلى هذا الأساس قالوا أنّنا عرفنا بمقتضى العقل أن الله تعالى لم يكن له كفؤاً أحد، لكننا لم نعرف معنى اللفظ الوارد في آياته كقوله: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى﴾[38]وقوله: ﴿خَلَقْتُ بِيَدَيَّ﴾[39]وقوله: ﴿وَجَاءَ رَبُّكَ﴾[40]وغيرها من الآيات المتشابهة التي تفيد في ظاهرها التجسيم، قالوا كلفنا بأن نعتقد بأن الله تعالى واحد ليس

كمثله أحد وذلك أثبتناه يقينا ، أما تفسير الآيات السابقة الذكر أو تأويلها فلم نكلف بذلك. أما المتأخرين من السلف فقد أبقوا على رفض التأويل لكنهم قالوا لابد من إجرائها على ظاهرها والقول بتفسيرها كما وردت ، يعني الأوائل من السلف رفضوا التأويل والتفسير معا ، لكن المتأخرين منهم رفضوا التأويل وقالوا بالتفسير.

فنجم عن ذلك وقوعهم في التشبيه الصرف[41]. وعلى هذا الأساس يقول "الشهرستاني" (1086م ، 1152م): «فأجازوا على ربهم الملامسة ، والمصافحة ، وأنَّ المسلمين المخلصين يعانقونه في الدنيا والآخرة ، إذا بلغوا في الرياضة والاجتهاد إلى حد الإخلاص والإتحاد المحض»[42] ، وهذا ما تقول به الصوفية. كما يصدق هذا القول أيضا على قوم من النسّاك — ليسوا موضوع بحثنا - الذين يزعمون أن الله تعالى يُرى في الدنيا على قدر الأعمال كما جوّزوا على الله تعالى المعانقة والملامسة والمجالسة في الدنيا[43].

إذن أهل النص- الاتجاه ذو البعد الواحد: النص والنص فقط- يفضلون الوحي على العقل الإنساني ، وهم الذين يتبعون كما يرى "أحمد ابن حنبل" كتاب الله تعالى وسنة نبيّه وصحابته والإيمان بكل ما جاءت به الرسل واتباع سنة النجاة ، في هذا قال الإمام "أحمد بن حنبل" في نبذة عن العقيدة: «ثم بعد كتاب الله ، سنة النبي صل الله عليه وسلم ، والحديث عنه ، وعن المهديين أصحاب النبي صل الله عليه وسلم والتصديق بما جاءت به الرسل ، وإتباع سنة النجاة ، وهي التي نقلها أهل العلم كابرا عن كابر»[44] ، لأنَّ الشرع قول المعصوم الذي لا يخطئ عكس قول علماء الكلام والفلاسفة الذي يبدو متناقضا ومختلفا فيما بينهم لذلك فقولهم مردود ما لم يُؤكد صحته الشرع. وهذا ما قصده "ابن تيمية" في قوله: «فإنَّ الشرع قول المعصوم الذي لا يُخطئ وخبر الصادق الذي لا يقول إلاّ حقاً ، وأما آراء الرجال فكثيرة التهافت والتناقض ، فأنا لا أثق برأيي وعقلي في هذه المطالب العالية الإلهية... فنحن لا نقبل قول هؤلاء إن لم يُزَكِّ قولهم ذلك المعصوم خبر الصادق المصدوق ، ومعلوم أن هذا الكلام أولى بالصواب ، وأليق بأولي الألباب»[45]. وهو نفس الرأي الذي قال به تلميذ "ابن تيمية" "السيوطي" (1445م ، 1505م) عندما اعتبر أنَّ أهل الحق ، ويقصد بهم أهل النص ، الذين اعتبروا الكتاب والسنة معيار الحقيقة ، ولذلكّ ما وصلوا إليه عن طريق العقل عرضوه - كما قال "ابن تيمية"— على الكتاب والسنة فما وافقهما أخذوا به وما عارضهما تخلوا عنه ، وفي هذا المعنى يقول: «وأما أهل الحق فجعلوا الكتاب والسنة إمامهم ، وطلبوا الدين من قِبَلِهما ، وما وقع لهم من معقولهم وخواطرهم عرضوه على الكتاب والسُنة ، فإن وجدوه موافقا لهما قبِلوه ، وشكروا الله عزَّ وجلَّ حيث أراهم ذلك ووقفهم عليه ، وإن وجدوه مخالفا لهما تركوا ما وقع لهم وأقبلوا على الكتاب والسُنة»[46].

نلاحظ أن معيار أهل النص مختلف تماما عن الأشاعرة التي أخذت بالشرع قبل العقل ، وبشكل مختلف تماما عن المعتزلة التي عرضت الشرع على العقل ، بل إن الشرع لا نعرف صحته إلاّ بالعقل. وهنا الفرق كما صرّح "السيوطي": «واعلم أنَّ فصل ما بيننا وبين المبتدعة هو مسألة التعقل ، فإنهم أسسوا دينهم على المعقول وجعلوا الإتباع والمأثور تبعا له ، وأما أهل السُنة فقالوا: «الأصل في الدين الإتباع »[47]. ونحن نقول: إن كان ولابد الإتباع في الدين وهذا لا ينكره عاقل ، فأيهما أفضل وأصلح وأضمن ، إتباع بتعقل وروية وبصيرة أم إتِبَاعٌ عن حرف؟ فشتان بين الذي يؤمن عن قناعة والذي يؤمن دونها والله تعالى ذاته يقول: ﴿... قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾[48].

نلاحظ أنّ ما حدث من تغير في منهج الأشاعرة ، من ميلٍ نوعا ما عن الوسط بين النقل والعقل إلى العقل ، وهذا ما شاهدناه عند "الإيجي" (1281م ، 1355م) مقارنة بزعيم الأشاعرة " أبو الحسن الأشعري"(260هـ، 324هـ) الذي كان أقرب من أهل النص — وهو الملقب بشيخ أهل السنة والجماعة - منه إلى المعتزلة رغم أنه كان معتزليا في بداية عهده ، قبل إعلانه المشهور في المسجد الخروج عن فرقة المعتزلة.

نجد هذا يتكرر عند أهل النص الذين كانوا يعتبرون المشتغل بعلم الكلام فاشلا وقلبه مليئا بالدغل أو كما يقول "أحمد بن حنبل": «لا يفلح صاحب الكلام أبدا ، ولا تكاد ترى أحدا نظر في الكلام إلاَّ وفي قلبه دغل»[49]. فتتحول هذه الفرقة - أهل النص- إلى قابل للأخذ بالعقل ولو بشكل محدود جدا ، إذْ نجد هذا عند شيخ الإسلام "ابن تيمية" الذي قال بموافقة صريح المعقول لصحيح المنقول في كتابه المعنون بنفس العبارة. حيث يقول "ابن تيمية": «إن كثيراً مما دل عليه السمع يعلم بالعقل أيضاً ، والقرآن يبين ما يستدل به العقل ويرشد إليه وينبه عليه كما ذكر الله تعالى ذلك في غير موضع. فإنه سبحانه وتعالى بين من الآيات الدالة عليه وعلى وحدانيته

وقدرته وعلمه وغير ذلك مما أرشد العباد إليه ودلهم عليه، فهذه المطالب هي شرعية من جهتين: من جهة أن الشارع أخبر بها، ومن جهة أنه بين الأدلة العقلية التي يستدل بها عليهما»[50]، فالنقل في نظره الذي يشمل أساسا نصوص القرآن والسنة لا يفتقر للمعقول. والمعقول في الإسلام ينبع من النص وتتركز حوله وهي في الجوهر عقلنة النص، لأن القرآن نفسه يدعونا إلى التعقل والتبصر والتدبر والتفكير. وهو الموقف نفسه الذي نجده في الحديث النبوي الشريف: «إنَّ هؤلاء لا يعقلون، إنما يجمعون الدنيا»[51]، فالحديث يصف الذين تلهيهم الأعراض الدنيوية عن حقائق الأشياء بعدم الإدراك والفهم[52]. فالنص يمثل المحور الرئيسي الذي تدور حوله جميع بحوث علماء الكلام، فهم ينطلقون إلى فهم القرآن من خلال رؤية فكرية ويتعمقون في فهم الحقائق التي تدل عليها غير بعيدين عن مرجعية الوحي أو الشريعة.

وكما لا تستقيم الحياة إلاّ بضياء الشمس ونور القمر، فإن حياة البشرية لا تستقيم إلا بضياء العقل ونور العلم، في هذا يقول " أبو ذر الغفاري": «يا جاهل تعلم فإن قلبا ليس فيه شيء من العلم كالبيت الخراب الذي لا عامر له»[53].

ولكن على العموم فأهل النص كما هو ظاهر من تسميتهم يولون النص كثيرا ولكنهم يناهضون المعقول بشدة. ولذلك كفّروا كل من تصور أمراً بغير قرينة نصّية، أو فسّر آية إلى تصور آخر بالتأويل كما عند الأشاعرة أو المعتزلة خصوصا. فالأساس الإبيستمولوجي وحتى الأكسيولوجي الذي تنطلق منه هذه الفرقة هو النص، سواءً كان قرآنًا، أو حديثًا، أو أثرًا عن الصحابة، أو التابعين.

ب- القراءة التأويلية للنص عند المعتزلة

شغلت المعتزلة بال الكثير من مؤرخي الفكر الإسلامي، لِمَا اتصفت به من جرأة في الطرح وشجاعة في مناقشة قضايا كلامية بأسلوب جعل أغلب مؤرخي المعتزلة يصفونها بأنها فرقة عقلية، بل مبالِغة في إعمال العقل والثقة به، فإلى أي مدى يصح هذا الحكم؟ وما دور العقل في النقل وما دور هذا الأخير في الأول؟ وهل يصح أن يُنعت المعتزلة ببروتيستانتيي الفكر الإسلامي؟

عرّف القاضي عبد الجبار العقل بقوله: «إنّه عبارة عن مجموعة من العلوم المخصوصة، أي العلوم الضرورية التي إن حصلت في المكلف، صح منه النظر والاستدلال، والقيام بما كُلف، ولكي يكون عقلا، لابد أن تجتمع فيه هذه العلوم، أما إذا تفرقت عن بعضها فهي ليست كذلك»[54]. أي لا تكون علوما ضرورية.

ويتساءل القاضي عبد الجبار «إن قال قائل ما تلك العلوم؟ أتقولون فيها أنها علوم محصورة بعدد أو تحصر بصفة دون العدد؟ أم لا يصح حصرها أصلا؟ قِيل له هي محصورة بعدد ولا معتبر فيها بعدد»[55]. والعلم الضروري هو: «علم يلزم نفس المخلوق لزوما لا يمكنه الخروج عنه ولا الانفكاك منه ولا يتهيّأ له الشك في متعلقه ولا الارتياب به»[56].

ورغم أن النظر حسب رأي المعتزلة قد يولد علما ومعرفةً، كما قد يترتب عنه جهلا أو ظنا أو شكًّا[57].إلاّ أنّهم يجعلونه في المرتبة الأولى من حيث التعويل عليه، لماذا؟ لأنّ العقل لديهم قبل السمع ودليلهم في ذلك أن الناس كانوا يحتكمون إلى عقولهم قبل نزول الشرائع، ومادام النظر حسب رأي المعتزلة عامة والقاضي عبد الجبار خاصة واجبا فإنَّ التقليد دون شك يكون فاسدًا ومن ثمة مرفوض[58].

وإذا كان المعتزلة اتفقوا على ريادة العقل على جميع مصادر المعرفة، فإنهم لم يتفقوا على رأي واحد بالنسبة للحواس. ذلك أن القاضي عبد الجبار يرى أنّ الحواس أبواب المعرفة وهذا ما يدل على وجوب الثقة بها. بالمقابل يقول " الجاحظ"(159هـ، 255هـ): «لا تذهب إلى ما تُريك العين، واذهب إلى ما يُريك العقل، وللأمور حُكمان، حُكمٌ ظاهر للحواس، وحُكم باطن للعقل، والعقل هو الحجة»[59].

اعتمد المعتزلة على العقل وعوّلوا عليه كل التعويل لدرجة أنهم جعلوا العقائد والسُنة في خدمة العقل وليس العكس، على حد تعبير "أحمد بن حنبل"[60]، أما النص فيعرّفه القاضي عبد الجبار بقوله: «وأما مذهبنا في ذلك، فهو أنَّ القرآن كلام الله تعالى ووحيه، وهو مخلوق محدث، أنزله الله تعالى على نبيّه ليكون علما ودالا على نُبُوَتِه، وجعله دلالة لنا على الأحكام لنرجع إليه في الحلال والحرام»[61].

وهنا يحدد القاضي عبد الجبار مفهوم النص من خلال ماهيته أوَّلاً إذْ «القرآن كلام الله تعالى ووحيه، وهو مخلوق محدث»[62]. ثانيا من الناحية العملية: «أنَّ القرآن دلالة لنا على الأحكام لنرجع إليه في الحلال والحرام»[63]. والكلام حسب تعريفه هو: «ما انتظم من حرفين فصاعدا»[64]. ومن ثمة فالنص القرآني كلام مكون من مجموعة حروف منسجمة تدل على معانٍ، إن كلام الله تعالى لا يجوز أن يعرى عن الفائدة، حتى لا يجوز أن يخاطبنا بخطاب ثم لا يريد به شيئًا أو يريد به غير ظاهره، ولا يبينه، لأنّ ذلك يتنزل في القبح منزلة مخاطبة

الزنجي بالعربية والعربي بالزنجية ، فكما أنَّ ذلك لا يحسن بل يعدُّ من باب العبث ، كذلك في مسألتنا. فحصل من هذه الجملة ، أنَّ كلام الله تعالى إنما يكون نعمة إذا كان على الحد الذي ذكرناه[65].

ومعنى هذا أن القرآن كلام مُشكل من حروف منظمة دالة على معانٍ ، يفهمه الإنسان إذا ما رده إلى ما تواضع عليه العرب في لغتهم ، ومن ذلك يكتسب النص القرآني صفة المعقولية ، ومن هنا تكون العلاقة جدلية بينهما . أي بين النص القرآني والعقل .وكما أشرنا سابقا فإن وظيفة العقل هي النظر المؤدي إلى العلم ومنه العلم بصحة الكتاب ، أو كما يقول القاضي عبد الجبار: «وما يقولون من أنّ النظر لا يوجب الثقة ، والوحي يقتضيها ، فيجب التعلق به ، غلط. لأنّ النظر لو لم يولد إلى العلم ، لما عرفنا صحة الكتاب أصلاً»[66]. ويعتبر النظر المؤدي إلى معرفة الله مشروعا وينبغي تحقيق العلم بجملة معارف عقلية يجب تحصيلها قبل إثبات صحة العقل.

يبدو أن هناك فرقا بين ما يعتقده القاضي عبد الجبار أو المعتزلة عموما ، وبين ما يؤمن به ويدافع عنه أنصار النص إذْ يَدْعُون إلى إبطال العقل والرجوع فيما يقع فيه الشارع إلى الكتاب ، لأنّ الله تعالى أنزل قرآنه واضحا لا لبس فيه إذ قال تعالى:﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تِبْيَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ ﴾[67] وقوله تعالى ﴿مَا فَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ﴾[68]. لكن الله تعالى ذاته قد بيَّن في كتابه العزيز وجوب النظر ، ونبّه عليه بقوله: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ ﴾[69]، وقوله تعالى ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴾[70]، وقوله تعالى ﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾[71]، وقوله تعالى ﴿أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ﴾[72] إلى غير ذلك مما يكثر من آيات دالة على إعمال العقل.

ونحن نتساءل لماذا أمرنا تعالى التدبر في آياته المسموعة "القرآن" وآياته المرئية "ملكوت السموات والأرض"؟ أليس من أجل معرفته؟ أو كما قال "ابن رشد": «وذلك أنه يظهر ، من غير ما آية من كتاب الله تعالى ، أنّه دعا الناس فيها إلى التصديق بوجود البارئ سبحانه بأدلة عقلية منصوص عليها فيها»[73]. ومنه عندما يثبت العقل من كون الوحي هو «كلام عدلٍ حكيم لا يكذب ولا يجوز عليه الكذب »[74]، يُصدِّق بالرسول ويؤمن بالكتاب الذي جاء به ، وفي هذه الحالة يكون الإيمان بالنص فرعا عن معرفة الله تعالى بتوحيده وعدله الذي هو حسب رأي القاضي عبد الجبار أصلا. أما لو عكسنا القضية كما يدَّعي ويدعو إلى ذلك أهل النص ، وعرفنا الله تعالى بتوحيده وعدله من خلال كتابه أو سنة رسوله كنّا كما يقول القاضي عبد الجبار: «مستدلين بفرع للشيء على أصله ، وذلك لا يجوز»[75]. فلا يمكن الاستدلال بالفرع على الأصل ، بل العكس هو الصحيح أي نستدل بالأصل على الفرع ، لأنه «لولا صحة النظر لم يفد الكتاب ولا السنة ولما صح أن يعرف صحتهما»[76]. هذا لا يعني كما فهم البعض أنّ العقل هو الذي يعطي للنص المصداقية بل إن النظر العقلي يولد العلم بصحة الكتاب ، يعني أنّ النظر العقلي يترتب عنه العلم بماذا؟ العلم بصحة الكتاب وليس كما فُهِم ، يترتب عنه صحة الكتاب.

إذن النظر العقلي يفضي إلى الإيمان الفعلي ، أو قل من "باب ليطمئن قلب " القاضي عبد الجبار والمعتزلة عموما. وبالمقابل يأخذ القاضي عبد الجبار بالنص كمرشد للعقل عندما يعجز ، ذلك أنه «لما لم يمكنّا أن نعلم عقلا أنّ هذا الفعل مصلحة وذلك مفسدة ، بعث الله تعالى إلينا الرسل ليعرّفونا ذلك من حال هذه الأفعال ، فيكونوا قد جاؤوا بتقرير ما قد ركبه الله تعالى في عقولنا ، وتفصيل ما تقرر فيها»[77]. إذن فالنص يُعَدُ تبيانا للشريعة «التي يمكن أن يدركها العقل»[78]. والنص ذاته الذي جاء به سيدنا محمد صل الله عليه وسلم هو الذي يحمل صِيغ الأمر والنهي ، لأنه هو الذي من خلاله ، يحرم الله ويُحلِّل ، وفي هذا الصدد يقول القاضي عبد الجبار: «فكلام الله تعالى المنزل على رسوله أدخل في باب النعمة ، لأنه به يعرف الحلال والحرام ، وإليه يرجع في الشرائع والأحكام»[79]. ثم إنّ هذا النص لابد أنه يحمل مقاصد ويجب على المسلم أن يعرفها حتى يسعى لتنفيذها ، أو بتعبير آخر يُنَزِّل النصوص الشرعية على الواقع المعيش ولا يمكن أن يتأتى هذا إلاّ من خلال إعمال العقل في فهم النص. لذلك يقول القاضي عبد الجبار: «إنّ كلام الله تعالى لا يجوز أن يعرى عن الفائدة ، حتى لا يجوز أن يخاطبنا بخطاب ثم لا يريد به شيئًا أو يريد به غير ظاهره ولا يُبَيِّنُه»[80]، لهذا وجب التأويل الذي يعني ببساطة قراءة النص قراءة عقلية أو كما يقول القاضي عبد الجبار: «لابد فيه من تأمل ليعرف به المراد»[81]. وهنا نطرق قضية التأويل والتفسير للآيات القرآنية ، ترى ما الفرق بينهما؟

التأويل في اللغة هو العودة إلى المعنى الأول الجذري في الأصل. و«التأويل هو ترجيح المراد ، بخلاف التفسير فإنه الجزم بالمراد. وقيل التأويل بيان أحد محتملات اللفظ ،

والتفسير بيان مراد المتكلم»[82]. ومصطلح التأويل في ثقافتنا العربية يعود ظهوره إلى "الطبري " (838م ،923م) باعتباره مفسرا للقرآن. فكان التأويل معه بمعنى فهم القرآن فهما مستقيما سويا ، وهو إعداد العدة اللغوية والمفهومية للوصول للمعنى الدقيق الواضح ، وللوقوف على معنى الآيات القرآنية ، بمعنى أن التأويل كان ضربا من التفسير ، ولكنه أرقى أنواع التفسير[83]. يقول "نصر حامد أبو زيد" (1943 ، 2010): «إن المؤوّل لابد أن يكون على علم بالتفسير يمكنه من التأويل المقبول للنص ، وهو التأويل الذي لا يُخضع النص لأهواء الذات وميول المؤول الشخصية والإيديولوجية ، وهو ما يعتبره القدماء تأويلا محظورا مخالفا لمنطوق النص ومفهومه»[84].

وعليه فالتفسير يتناول المدلول اللغوي القريب الذي يُعنى بشرح المعنى وتفسير آيات الأحكام ، أما التأويل فهو عملية عقلية أو ذوقية إلهامية تسمو إلى إدراك المقاصد الخفية والعميقة ، مما لا يدركه سائر الناس ، ولذلك يميز "القشيري"(376هـ ، 465هـ)، بين التفسير والتأويل ، فيجعل التأويل للخواص وتفسير التنزيل للعوام[85]. أما " الماتريدي أبو منصور""ت 333 هـ 944م" فقد جعل التفسير خاصاً بالقَطْع بأن مراد الله تعالى كذا ، أما التأويل فهو ترجيح أحد المحتملات دون قطع[86].

تُرى ما هي أسباب ظهور هذا المعنى الاصطلاحي للتأويل ؟ إنّ من بين هذه الأسباب:

- النظر إلى القرآن نظرة إشكالية ، إذ فيه آيات تدل على التنزيه المطلق ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ﴾[87] وفيه آيات تدل على التشبيه ﴿وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾[88] ﴿يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ﴾[89].

- ظهور طرائق في النظر ونظريات واحتكاك بفلسفات لم يكن للعرب المسلمين عهد بها قبل ذلك. كان الرائد فيها إما للعقل والبرهان أو القلب والوجدان ، فلم تكن بالضرورة متطابقة مع النص القرآني. كان لا بد من اجتهاد كلا الفريقين لتطويع المعنى القرآني في ضوء تلك المستجدات الثقافية الحادثة انطلاقا من مسلمة في الفكر الإسلامي ، وهي أن الحقيقة واحدة وأن القرآن الكريم هو الذي ينطوي عليها.

—الفرق التي كانت تتجادل حول هذه القضايا بحثاً عن شرعية دينية لأفكارها ، ولا يمكن ذلك إلا إذا كان لها سند من الدين[90].

ولهذا طفت إلى ساحة ثقافتنا قضية التأويل والتفسير عندما نشأت مشكلة الظاهر والباطن ، مع ظهور الاعتقاد بأن للقرآن ظاهرا وباطنا ، فاختص التفسير بالمعنى الظاهر ، بينما اختص التأويل بالمعنى الباطن أو المعنى البعيد والخفي ، فالتأويل لا يستهدف المعنى اللغوي وإنما يبتغي الوصول إلى معنى باطن ، وراء ظاهر اللفظ ، وكأنه ينظر إلى لغة القرآن بأنها لغة تحتاج إلى من يفك رموزها لكي يصل إلى المعنى الخفي والمقصود ، الذي لا يصل إليه ، إلاّ الخاصة وخاصة الخاصة. «فالتأويل في المنهج الإسلامي —كما يقول "محمد عمارة "(1931)- سبيل من سبل وعي الإنسان المسلم ومعرفته بصور عالم الغيب التي جاءت بها السمعيات ، وقصرت قدرة اللغة الدنيوية المحدودة عن تبيان كنه حقيقتها»[91]. وما ركز عليه هذا العلم من قضية المجاز ، هو تجاوز المعنى اللغوي الظاهر إلى ما هو أعمق منه دلالة.

كل هذا فتح الباب عريضا أمام التأويل ، فلغة القرآن لم تعد أداة تواصل وخطاب فحسب ، بل صارت تستدعي الحل ، وبذلك اتسعت دائرة التأويل. فهذا المنهج التأويلي سيطر على فهم النصوص الدينية في ثقافتنا سواء عند الفلاسفة ، أو المتكلمين ، أو المتصوفة ، فلا نكاد نستثني إلا الظاهرية أو الحشوية. لكن ما الذي يميز التأويل عند المعتزلة عامة والقاضي عبد الجبار خاصةً عن غيره من علماء الكلام ؟

لقد اعتبر المعتزلة كغيرهم من الفرق الإسلامية . كل الآيات التي توافق آراءهم ، آيات محكمات ، أمّا الآيات التي تبدو في ظاهرها تختلف عمَّا يعتقدون فهي آيات متشابهات ، ولذلك أوّلوا كل الآيات التي يظهر فيها الجبر أو التجسيم أو التشبيه ، وكل ما يوحي أنّ الله تعالى في السماء ، لذلك أوّلوا الاستواء والعرش ، كما أوّلوا الآيات التي تُخبر برؤية الله تعالى من طرف عباده[92] ، مثل قوله تعالى ﴿وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ نَاضِرَةٌ إِلَى رَبِّهَا نَاظِرَةٌ﴾[93] أوّلوها إلى معنى الانتظار وليس النظر أو الرؤية بالعين. بالمقابل يعتبرون الآية: ﴿لَا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ﴾[94]، آية محكمة لأنها توافق رأيهم. ولهذا فالتأويل حسب القاضي عبد الجبار هو: «حمل خطاب الله تعالى على ما تقتضيه حقيقة اللغة ومجازها»[95]. وبما أنّ الآيات فيها ما هو متشابه وأخرى محكمات ، وجب على المُؤَوِل ولكي يكون تأويله صحيحا «أن يحمل المتشابه على المحكم »[96] يفسر القاضي عبد الجبار الآية ﴿مِنْهُ آيَاتٌ مُحْكَمَاتٌ هُنَّ أُمُّ الْكِتَابِ وَأُخَرُ مُتَشَابِهَاتٌ﴾[97]، بقوله إن

المحكم هو ما تكون دلالته في ظاهر لفظه ، والمتشابه هو ما يشتبه بظاهره ، ومرجعه ومرده إلى المحكم.

وهذا يعني أنّ المؤوِل يحاول أن يجد قرينة سمعية تمكنه من فهم المقصد من الآية المتشابهة ، أي يبحث عن الآية المحكمة كي يحمل عليها الآية المتشابهة ، «فالمتشابه المحتاج إلى تأويل ، هو الذي ينبه المحكم أو الاستدلال العقلي على المتشابه»[98]. لكنه قد لا يجد هذه القرينة السمعية ، فما عساه أن يفعل ؟ حسب رأي القاضي عبد الجبار يجب على المؤوِّلِ في هذه الحالة أن يؤول المتشابه وفق دلالة العقل ، وكأن التأويل للمتشابه بهذه الكيفية يجعل القرآن كله محكم لأنَّ التأويل يرد المتشابه إلى المحكم ، ويرجع بالفروع إلى الأصول[99]. والغاية من ذلك ألاّ يبدو القرآن يحمل تناقضات ، وهو في الأصل ليس كذلك. يشترط القاضي عبد الجبّار في المفسِرين[100] جملة من الشروط التي تؤهلهم للتفسير ، كاللغة العربية والفقه وعلم أصوله ، والكتاب والسنة والإجماع والقياس ، والعلم بتوحيد الله وعدله[101].

وهؤلاء الذين تتوفر فيهم هذه الشروط هم الراسخون في العلم الذين يعلمون تأويل القرآن ، فالقاضي عبد الجبار يميل إلى الطائفة التي ترى أنّ «الرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ »[102] معطوفة على ما تقدم "الله" ، ودليله في ذلك أنهم لو كانوا لا يعرفون تأويله لكانوا مثل غيرهم ولما كانوا متميزين عنهم[103]. وهذا يبيّن أنّ المعتزلة لم يكونوا عقلانيين بمفهوم العقلانية المعاصرة التي لا تعترف إلاّ بسلطة العقل والعقل وحده ، كما هو الشأن لدى "ديكارت " (1596 ، 1650) والديكارتية. بل كانت عقلانية لا تقصي النص الديني ، «فالتأويل الإسلامي هو السبيل إلى طمأنينة الإيمان الديني وليس سبيل تفريغ الدين من الإيمان»[104].

ولذلك ردّ القاضي عبد الجبار على من يتخذ الشريعة العقلية كبديل عن شريعة اللهتعالى [105]: «بَطُل قول من قال: إنّ هؤلاء الرسل إن أتوا بما في العقل ففي العقل كفاية عنهم ، وإن أتو بما يخالفه فيجب أن يكون قولهم مردودا عليهم ، غير مقبول منهم ، لأنّ ما تأتي به الرسل والحال كما قلنا ، لا يكون إلاّ تفصيل ما تقرر جملته في العقل»[106] ، وهذا يعني بوضوح أن لا تناقض بين العقل والنقل.

نلاحظ أنَّ المعتزلة تجادل الفرق الإسلامية من خلال قراءتها الاعتزالية . وفق منهج عقلي . للنصوص الدينية ، أما بالنسبة لجدالها للخارجين عن الدين الإسلامي من أنصار ديانات أخرى ، فإننا نجد المعتزلة تستعمل الحجج العقلية الصرفة. وهذا ما استعمله القاضي عبد الجبار عندما أبطل فكرة الأقانيم الثلاثة عند النصارى ، فإذا اعتبرنا هذه الأقانيم الثلاثة آلهة ، ومن ثمة فهي قديمة وقادرة ، فالمشارك في القدم بالضرورة مشارك في القدرة ، ويترتب عن هذا تمانع الإرادات بينهما في الإيجاد والإعدام ، فإن اتفقا في إيجاد المعدوم أو لا ، فإذا اتفقا في إيجاد المعدوم ترتب عنه اجتماع إرادتين على مؤثر واحد وهذا يجعل إرادة كل واحد محدودة بإرادة الآخر وهذا لا يجوز أن يتصف به الإله. أمّا إذا لم يتفقا على إيجاد المعدوم بحيث أحدهما يريد إيجاده والآخر لا يريد ذلك ، فتحقيق إرادة أحدهما ينجر عنه عجز إرادة الآخر ومنه يثبت عدم قِدمه لعدم مشاركته في القدرة وهذا ما يسمى بدليل التمانع[107]. نلاحظ أنَّ القاضي عبد الجبار لا يستعمل الحجج النقلية "النصوص" في منازلة أهل الديانات الأخرى من مجوس ويهود ونصارى ، ودعوتهم للإسلام ، بل يعتمد على الأدلة العقلية المنطقية.

إذن فالمنطلق الابستمولوجي وحتى الاكسيولوجي للمعتزلة هو العقل "العقل قبل ورود السمع" -كما تقول - بل إنّ العقل انطلوجيا أوّل وأوّلي للدين ، هو الأوّل لأنه وكما يرى القاضي عبد الجبار كان الإنسان عاقلاً فأنزل الله عليه الوحي ، وإن لم يكن كذلك ، لماذا لم يخص غيره بالدين ، وبالخلافة. والعقل أوّلي للنقل ، لأنّه -كما تعتقد المعتزلة- به نفهم ونفسر ونؤول النص ، وننزله على أرض الواقع.

ج - القراءة التأويلية للنص عند الأشاعرة

مما سبق ذكره عن إشكالية النص والعقل ، بين المعتزلة وأهل النص ، بدا لنا بوضوح أنّ هناك تناقضا صارخا بينهما ، يجعلنا نتصور بمنظور جدلي هيغلي ، أنّ أحدهما يمثل القضية والآخر يمثل نقيضها ، لكن أيُّ فرقة كلامية كانت وسطا أو تركيبا بينهما ؟ إنها وكما سجل مؤرخو الفكر الإسلامي فرقة الأشاعرة بزعامة " أبو الحسن الأشعري".

كما هو معروف فإنَّ "أبا الحسن الأشعري "نشأ منذ شبابه على مذهب الاعتزال إلى غاية 300هـ، ما يعني أنّه بلغ في هذا التاريخ 30 سنة ، ومن ثمة يكون قد كوّن تصورا معمقا عن المعتزلة ، وبعد المناقشة المشهورة بينه وبين أستاذه "الجبائي" حول حكم الزاهد والكافر والطفل الصغير بعد الموت وبعد توقف الأستاذ عن الإجابة واتهام التلميذ — الأشعري — بالجنون... تخلى " أبو الحسن الأشعري" عن فرقة المعتزلة وأسس فرقة يدعي فيها أنه يدافع عن عقيدة

السلف[108]. فهل فعلا استطاعت الأشاعرة أن تكون وسطية كما يتصف الإسلام بذلك؟ وهل كانت حقا تركيبا بين المعتزلة وأهل النص أم أنها تجاوزتهم في إشكالية النص والعقل؟

يعرّف " أبو الحسن الأشعري" العقل بقوله: «هو العلم ببعض الضروريات التي سميناها العقل بالملكة»[109]. فالعقل هو العلم المخصوص، أي العلم الضروري، فالأشعري يعتقد أن هناك تلازما بين العقل والعلم، فلا يمكن أن يكون أحدهما دون الآخر فلا عقل دون علم، ولا علم دون عقل، إذْ يقول: «إذ يمتنع عاقل لا علم له أصلاً أو عالم لا عقل له»[110]. أما العقل عند "الإيجي" فلا يخرج عن وظيفتين هما: النظر وإدراك الكليات والحكم بينها، واستنباط الصناعات الفكرية ومزاولة الرأي والمشورة مما ينبغي أن تفعل أو تترك[111]. أما النص فهو عند "الإيجي" الوحي، وهذا يعني أن النص مصدره النبي الذي أوحي إليه ويسميه السمع لأن النص أصبح تعاليم مسموعة لا من قِبل الرسول ﷺ فحسب بل من قِبل الناس خاصة بعد تدوينه، وقد روعي في تسميته قرآنا كونه متلوًا بالألسن، كما روعي في تسميته كتابا كونه مدونا بالأقلام، فكلتا التسميتين من تسمية الشيء بالمعنى الواقع عليه.

والنص عند عامة الأشاعرة كلام الله تعالى وهو المعنى القائم بالنفس الذي وصل إلى الرسول ﷺعن طريق الوحي، وبلغنا نحن بألفاظ تعبر عنه[112]، ولا يمكن للألفاظ أن تعارض العقل لان هذا الأخير هو الذي يثبت النقل وحسب رأي "الإيجي" لو أنّ النقل عارض العقل، لبطل الأصل بالفرع، وفي إبطال الأصل بالفرع، إبطال للفرع أيضا[113]. رغم ادعاء الأشاعرة الوسطية إلاّ أنهم في هذه القضية أقرب للمعتزلة، إذْ لا فرق بين "الإيجي" والقاضي عبد الجبار الذي يقول: «وما يقولون من أنّ النظر لا يوجب الثقة، والوحي يقتضيها، فيجب التعلق به، غلط. لأنّ النظر لو لم يولد إلى العلم، لما عرفنا صحة الكتاب أصلاً»[114]. وكل نص بدا في ظاهره انه يعارض العقل وجب تأويله حتى لا يعارضه، لأن القاعدة الاشعرية تنص على انه لا يمكن للنقل أن يعارض العقل البتة، لان ذلك سيؤدي إلى إبطال العقل والنقل معا كما سبق وأن أشرنا.

إذن موقف الأشاعرة يتأرجح بين موقف المعتزلة وأهل السلف، لأن العقل المستقل عن الوحي عاجز عن معرفة الشؤون الإلهية وما هو إلاّ أداة أو وسيلة لفهم الوحي المنزّل[115]. ورغم أن العقل هو الداعي إلى الإيمان، غير أنّه لا يوجب شيئًا على أحد ولا يرفع عنه، ولا يمكنه أن يحلل أو يحرِّم، ولا أن يحسن أو يقبّح، بل كل ما سبق ذكره من وظائف هي من المهام المنوطة بالشرع، ثم إن الله تعالى فرض علينا إتباع دينه، وهو القائل: ﴿وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾[116].

والدين منه ما هو معقول، ومنه ماهو غير معقول. ومثل ما هو غير معقول، الخوارق والمعجزات التي يجب علينا أن نسلم بها، لأننا عاجزون على البرهنة أو الاستدلال عليها. فهل يمكننا أن نفسِر عقليا حادثة الإسراء والمعراج؟ أو حادثة موسى عليه السلام وشقه للبحر بعصاه...الخ.

يفرق " أبو الحسن الأشعري" بين حصول معرفة الله تعالى وبين وجوبها، فالتحصيل بالعقل والوجوب بالسمع[117]. وفي هذا الصدد يقول "أبو حامد الغزالي": «ندَّعي أنه لو لم يرد الشرع لما كان يجب على العباد معرفة الله تعالى وشكر نعمه خلافا للمعتزلة حيث قالوا: العقل بمجرده موجِب. وبرهانه أن نقول: العقل يوجب النظر وطلب المعرفة لفائدة مرتبة عليه أو مع الاعتراف بأنّ وجوده وعدمه في حق الفوائد عاجلا أو آجلا بمثابة واحدة »[118].

نلاحظ أنّ استدلالات الأشاعرة تركز أكثر على النص، رغم أنها لا تهمل العقل، أو قل إن الفرق بينهم وبين المعتزلة هو أن هذه الأخيرة تنطلق من العقل وتؤكد بالنقل أما الأشاعرة فينطلقون من حجج نقلية ثم يدعمونها بحجج عقلية.

لقد اتفق أئمة الأشاعرة على القول بحدود العقل ونسبيته، وتتمثل هذه المحدودية في: نسبية القيم، نفي العلّية، إنكار وجود الكليات، وهي أسس يحتج بها الأشاعرة لتجريد العقل من كل إمكانية للحكم اليقيني المطلق، أي جعله قاصرا على امتلاك الحقيقة بنفسه دون ورود النقل. كما أن هذه الميزة للعقل تضع حدودا لما يمكنه القيام به في فهم النقل. فلا يمكن لدليله مهما كانت قوته أن يبطل أو يُشكك فيما هو صريح بالنص: فإذا كان النص يتضمن أمورا يتقبلها العقل ويسلم بها فإنه بالضرورة يتضمن ما يعلو على العقل وما يمتنع عليه.

وهذا ما يظهر في كتاب "أبي الحسن الأشعري ""اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع"، الذي يقدم فيه الدليل النقلي والعقلي لجواز إعادة الخلق، فيقول: «فإن قال قائل: ما الدليل على جواز إعادة الخلق. قيل له الدليل على ذلك أن الله سبحانه خلقه أولاً لا على مثال سبق فإذا خلقه أولاً لم يُعْيِيه أن يخلقه خلقاً آخر وقد قال تعالى: ﴿وَضَرَبَ لَنَا مَثَلاً وَنَسِيَ خَلْقَهُ قَالَ مَن يُحْيِي العِظَامَ وَهِيَ رَمِيمٌ قُلْ يُحْيِيهَا الَّذِي

أَنشَأَهَا أَوَّلَ مَرَّةٍ وَهُوَ بِكُلِّ خَلْقٍ عَلِيمٌ﴾[119]. إذن القدرة على النشأة الأولى دليلٌ على جواز النشأة الآخرة»[120]، ثم قال تعالى: ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُم مِّنَ الشَّجَرِ الأَخْضَرِ نَاراً فَإِذَا أَنتُم مِّنْهُ تُوقِدُونَ﴾[121] فجعل ظهور النار على حرها ويبسها من الشجر الأخضر على ندارته ورطوبته دليلاً على جواز خلقه الحياة في الرمة البالية والعظام النخرة وعلى قدرته على خلق مثله، ثم قال تعالى: ﴿أَوَلَيْسَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ بِقَادِرٍ عَلَى أَن يَخْلُقَ مِثْلَهُم﴾[122] وهذا هو المعول عليه في الحجاج في جواز إعادة الخلق.

وهذا هو الدليل أيضاً على صحة الحجاج، والنظر لأن الله تعالى حكم في الشيء بحكم مثله، وجعل سبيل النظير ومجراه مجرى نظيره، وقد قال تعالى: ﴿اللَّهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ﴾[123]، وقوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ وَهُوَ أَهْوَنُ عَلَيْهِ﴾[124] يريد وهو هين عليه فيجعل الابتداء كالإعادة[125]. وبما أن الله تعالى أنشأ العظام أول مرة فهو قادر على إنشائها مرة أخرى، وبما أنه خلق السماوات والأرض فلا يعجزه خلقها من جديد، نلاحظ أن "أبا الحسن الأشعري "يرتكز في أدلته على النصوص الدينية ومنها ينتقل إلى الأدلة العقلية.

ويؤكد هذا المنهج أشعري آخر وهو "الباقلاني" في مسألة التعديل والتجوير[126] بقوله: «إن قال قائل: فهل يصح على قولكم هذا أن يؤلم الله تعالى سائر النبيين وينعم سائر الكفرة والعاصين من جهة العقل قبل ورود السمع؟ قيل له: أجل له ذلك، ولو فعله لكان جائزا منه غير مستنكر من فعله. فإن قال قائل: فما الذي يؤمنكم من تعذيبه المؤمنين وتنعيمه الكافرين؟ قيل له: يؤمننا من ذلك توقيف النبي ﷺ، وإجماع المسلمين على انه لا يفعل ذلك. وعلى انه قد أخبر إخبارا علموا قصده به ضرورة إلى أنَّ ذلك لا يكون. ولولا توقيف هذا الخبر لأجزنا ما سألت عنه.»[127] وهنا يظهر أن "الباقلاني" يعطي الأولوية والأفضلية للنص على حساب العقل فإن أقر النص حكم فلا يمكن لعقل سويٍّ تقبله فالعقل تابع لا متبوع. وهذا ما يؤكده "البزدوي" (ت.482هـ) في كتابه "أصول الدين" عندما قال: «لا يجب على العاقل أداء شيء ما إلاّ بالخطاب من الله تعالى على لسانٍ واحد من عباده، وكذا لا يجب عليه الاقتناع عن شيء إلاّ به، وبه قال الأشعري»[128].

يبدو لي أن "الباقلاني" جوَّر الله تعالى ولم يقل بعدله وفعله الأصلح، فهل يمكن أن يكون الله تعالى الذي هو ليس عادلا فحسب بل مصدر العدل نفسه، أن يؤلم سائر النبيين وينعم سائر الكفرة والعاصين ؟! فإذا كان الله تعالى ذاته في كتابه العزيز يقول: ﴿مَنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِلْعَبِيدِ﴾[129]،فكيف يمكن أن يظلم عباده عامةً وسائر أنبيائه الصالحين خاصة ؟. يبدو لنا أنّ "الباقلاني" في قضية التعديل والتجوير كان موقفه لا يتماشى والنقل كما انه لا يؤكده العقل، «ف"الباقلاني" لا يستعمل اصطلاحات المنطق الأرسطي ولا اصطلاحات المنشغلين بالفلسفة على غرار "الفارابي" وغيره، مما يدل على جهله التام بالفلسفة»[130].

كما يكرر برهان التمانع .الذي يؤكد على أن الله واحد. الذي جاء به " أبو الحسن الأشعري" والذي يرجع في الأصل إلى قوله تعالى:﴿لَوْ كَانَ فِيهِمَا آلِهَةٌ إِلَّا اللَّهُ لَفَسَدَتَا﴾[131]، وقوله أيضا: ﴿... وَمَا كَانَ مَعَهُ مِنْ إِلَهٍ إِذًا لَذَهَبَ كُلُّ إِلَهٍ بِمَا خَلَقَ وَلَعَلَا بَعْضُهُمْ عَلَى بَعْضٍ﴾[132]وملخص هذا البرهان: «أن الاثنين يصح أن يختلفا ويريد أحدهما ضد مراد الآخر.فلو اختلفا وأراد أحدهما إحياء جسم وأراد الآخر إماتته، لوجب أن يلحقهما العجز أو واحدا منهما، لأنه محالٌ أن يتم ما يريدون جميعا لتضاد مراديهما. فوجب أن لا يتما، أويتم مراد أحدهما دون الآخر، فيلحق من لم يتم مراده .العجز، لا يجوز أن يكون عاجزا»[133]. نلاحظ أنّ هذا البرهان يقول به الأشاعرة كما يقول به المعتزلة[134].

إن الأشاعرة كما يصنفهم المؤرخون ذووا نظرة وسطى بين الاعتزال الذين أفرطوا في استخدام العقل حتى صادموا به قواطع الشرع وأخضعوا النقل للعقل واحترزوا التشبيه فوقعوا في التعطيل، وبين أهل السلف الحشوية والظاهرية الذين يرون الجمود على التقاليد، وإتباع الظاهر، والقول بالتشبيه مخافة الوقوع في التعطيل، وبذلك سمي الأشاعرة بأصحاب الطريقة الوسطى[135].

وفي نفس السياق يرى إمام الحرمين " الجويني" (419هـ،478هـ) أن النظر في الشرع واجب شرعي، أما القضايا الخارجة عن العقيدة فيمكن للعقل أن يصل فيها إلى حقائق يقينية فيقول: «العقل لا يدرك على حسن شيء ولا قبحه في حكم التكليف، وإنما يتلقى التحسين والتقبيح من موارد الشرع وموجب السمع وأصل القول في ذلك لا يحسن لنفسه وجنسه صفة لازمة له، وكذلك القول فيما يقبح وقد يحسن في الشرع ما يقبح مثله المساوي له في جملة إحكام صفات النفس»[136].

ولذلك فالأشاعرة ينفون أن يكون الفعل في حد ذاته خيرا أو شرا، فليس الفعل خيرا في حد ذاته أو خيرا لأنه خير، بل هو خير لان الشرع جعله خيرا، فالحسن ما ورد الشرع بالثناء على فاعله، والقبيح ما ورد الشرع بذم فاعله. والعقل ما هو إلا مُخبِر عما بينه الشرع. وهذا ما يؤكده أيضا أحد الأشاعرة "أبو حامد الغزالي" عندما اعتبر معرفة الله تعالى وطاعته واجبة شرعا[137].

لاحظنا في ما سبق ذكره عن المعتزلة أنّ علاقة النص بالعقل تبدو بوضوح أكبر في الجانب النظري التنظيري، وذلك من خلال تحديد مفهوم التأويل وفي الجانب الإجرائي العملي والمتمثل في التأويل منهجا وتطبيقا وأعني تطبيقا أي تنزيل النص على الواقع، بمعنى أن نؤول المتشابه لنفهمه قصد ممارسته عمليا. وهذا ما قامت به الأشاعرة عندما حددت مفهوم التأويل بأنّه لا يخرج عن القراءة العقلية للنص الديني، وفي الظاهر يبدو أن مفهوم التأويل عند المعتزلة لا يختلف عنه عند الأشاعرة، لكن من حيث المضمون هناك هوة شاسعة بينهما والسبب في ذلك يعود إلى نظرة كل منهما إلى سلطة العقل، فالعقل عند المعتزلة ذو سلطة أوسع ولذلك يجب خضوع النص للعقل بشكل أكبر، أما العقل عند الأشاعرة فهو تابع للنقل لذلك يجب عليه أن يذعن للنص الديني ولا يجب تجاوزه إلاّ ضمن شروط[138]. وقد وضع "أبو حامد الغزالي" رسالة تضمنت قانون التأويل حيث حدد فيها معالم هذا القانون عندما قال: «ليس هناك فريق من أهل الإسلام إلاّ وهو مضطر للتأويل، حتى من كان منهم غير ممعن في النظر العقلي»[139] وهو يقصد "أحمد ابن حنبل".

ولا تختلف الأشاعرة عن المعتزلة في تأويل الآية المتشابهة أيضا ﴿... وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ﴾[140] فيعتبرون الواو أداة عطف ومن ثمة «الراسخون في العلم" معطوفة على الله تعالى، ومنه فالله تعالى والراسخون في العلم يعلمون جميعا الآيات المتشابهات. والمتشابه حسب رأي الأشاعرة يحتوي على مجازات عن معاني ظاهرة، وبذلك فكل آية متشابهة وجب تأويلها من معنى ظاهر إلى معنى مجازي، أو بتعبير آخر كل آية متشابهة تحمل معنى مجازي، فاليد مجاز عن القدرة، والاستواء مجاز عن الإستلاء، والوجه عن الوجود، والعين عن البصر...

وهكذا يرى سلف فرقة الأشاعرة وجوب الإيمان بهذه الآيات والأحاديث كما وردت وترك بيان المقصود منها لله تعالى فهم يثبتون اليد والعين والاستواء والضحك والتعجب...وكل ذلك بمعاني لا يدركونها، ويتركوا الله تعالى الإحاطة بعلمها. أما الخلف من نفس الفرقة يرون أن معاني هذه الألفاظ والأحاديث لا يراد بها ظواهرها، وعلى ذلك فهي مجازات لا مانع من تأويلها[141].

كما أنَّ التأويل عند "الإيجي" يجيزه الشرع رغم أنه ناتج عن فعل العقل في النص، إذ لو تُرِكت النصوص ظنية الدلالة دون تأويل بحجة أن التأويل كما يرى أهل النص غير مجدٍ، ويدخلنا في متاهات قد تؤدي بنا إلى الكفر والزندقة، لفات الإنسان المكلف معرفة ما أُمِربه وما نُهِيَ عنه، ولكان التكليف بالإيمان بالقرآن من باب ما لا يطاق، إذْ يأمرنا الله تعالى بتدبر القرآن وهو يعلم أننا لا نستطيع، ولبطل مقصد التدبر الوارد في الآية: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا﴾[142]، كان هذا الدليل النقلي على تأصيل مفهوم التأويل، أما الدليل العقلي الذي قدمه "الإيجي" فقد استمده من السلف الذين كانوا كلما استعصى عليهم فهم آية ذهبوا إلى الرسول ﷺ، باعتباره لا ينطق عن الهوى، ثم إنه الأقدر على فهم مراد الله[143]. فعن "جابر بن عبد الله" رضي الله عنه قال:«...ورسول الله ﷺ، بين أظهرنا، وعليه ينزل القرآن وهو يعرف تأويله»[144]. ومنه إذا ثبت فعلا أنّ التأويل مورس في زمن الصحابة-رضوان الله عنهم-، فمن ذا الذي يحق له أن يرفضه أو يحرمه؟

ما يلاحظ في منهج "الإيجي" في تأويل المتشابه من الآيات على استثمار المجاز أكثر من اعتماده على النحو والصرف، لذلك نراه يُؤوِل الآيات التالية كما يلي: ﴿الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى﴾[145]، الاستواء تعبير مجازي عن الاستعلاء[146].

﴿وَيَبْقَى وَجْهُ رَبِّكَ ذُو الْجَلَالِ وَالْإِكْرَامِ﴾[147]الوجه هنا مجاز عن الذات وجميع الصفات[148].أما الآية ﴿... يَدُ اللَّهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ...﴾[149] فاليد تعني مجازا القدرة. والآية ﴿تَجْرِي بِأَعْيُنِنَا جَزَاءً لِمَنْ كَانَ كُفِرَ﴾[150] كلمة أعيننا مجاز عن البصر[151]. أما الآية ﴿... وَالسَّمَاوَاتُ مَطْوِيَّاتٌ بِيَمِينِهِ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾[152]لفظ يمينه لا تفيد يمين جسمه بل هي تعبير مجازي عن القدرة التامة[153]. وفي تأويل "الإيجي" للآية ﴿... إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ...﴾[154]يرى أنّ الصعود كناية عن رضا الله عن الكلم الطيب ودليله على ذلك أن الكلم عرض يمتنع عليه الانتقال[155] وحسب رأيه أنّ العقول قررت أن العرض لا ينتقل.

يتضح لنا أن الأشاعرة وإن جعلوا النقل قبل العقل فإنهم لم يهملوا دور العقل ، وفي هذا يقول "الغزالي": «فالذي يقنع بتقليد الأثر والخبر وينكر مناهج البحث والنظر لا يستتب له الرشاد ، لأن برهان العقل هو الذي يعرف به صدق الشارع ، والذي يقتصر على محض العقل ولا يستضيء بنور الشرع لا يهتدي إلى الصواب ، ومثل العقل البصر السليم عن الآفات والاذاء ، فالمُعرض عن العقل مكتفيا بنور القرآن كالمُعترض لنور الشمس مُغمضا للأجفان فلا فرق بينه وبين العميان. فالعقل مع الشرع نور على نور»[156]. وها هو "الإيجي" الأشعري يُغَلِب في تأويلاته الخطاب العقلي على حساب الخطاب البياني.

وبذلك يظهر أن الأشاعرة جاءت كتركيب بين اتجاهين متطرفين احدهما وقف عند ظاهر النص مُبعِدا الرأي والنظر العقلي في النصوص الدينية وهم أهل الحديث ، وبين جاعلٍ العقل أصلا للنقل - وهم المعتزلة- بل إنه المتقدم في مصادر التشريع ، إذْ أن العقل هو السلطة الآمرة للخير والشر وهو مصدرهما ، وبه نعرف الكتاب والسنة بل أن الله خاطب الإنسان دون غيره لا لشيء إلاّ لأنه عاقل ، وفي هذا المعنى يقول القاضي عبد الجبار: «لان به يميز بين الحسن والقبح ، ولان به يعرف أن الكتاب حجة ، وكذلك السنة والإجماع ، وربما تَعَجَبَ بعضهم من هذا الترتيب فظن أن الدلالة هي الكتاب والسنة والإجماع فقط ، أو ظن أن العقل إذا كان يدل على أمور فهو مؤخر ، وليس الأمر كذلك لان الله تعالى لم يخاطب إلا أهل العقل»[157]. وهذا تعبير صريح على تقديم العقل عن النقل ، أو كما هو معروف عند المعتزلة " العقل قبل ورود السمع".

خاتمة

أعتقد أنّ قضية العقل والنقل في الفكر الإسلامي ، يمكن أن تطرح طرحا صحيحا ، إذا ما كانت داخل نسق عقائدي ، يتناول بالتحليل قيمة الإنسان وغايته ومنزلته ومهمته في هذا الكون. إذ أن العقل والنقل- في سياق مقالنا- ليسا إلا وسيلتين لغاية واحدة وهي الحقيقة[158].

وكل مَنْ حاول أن يجعل إحداهما وسيلة والثانية غاية ، فلن يضيف إلاّ تأزيما للموضوع. فالعقلنة حينما تستجيب لحاجة النص تعمل على إقصائه ، والتيار النقلي عندما يتجاهل هذه الحاجة أو يضعها في حدود ضيقة يحوّل النص إلى أداة لتجميد العقل وتجريده من طاقته الأصلية على الجدال والحوار.

وعليه يمكن القول أنّ كل فرقة من الفرق السالفة الذكر ، كانت صحيحة -نوعا ما- فيما ذهبت إليه ، ولكنها كانت خاطئة -بشكل كبير- عندما أنكرت رأي من خالفها من الفرق.

فمنطلقات الفرق الاسلامية متباينة ولذلك كانت المآلات متباينة كذلك ، فالمعتزلة تبجل العقل على أساس إجرائي وليس تفضيلي. بالمقابل أهل النص تنظر لهذا الأخير من حيث الشرف ، وأنه غاية في حد ذاته.

الهوامش

1. سورة البقرة الآية 99
2. محمد عمارة ، النص الإسلامي بين التاريخية والاجتهاد والجمود ، ط1 ، شركة نهضة مصر ، القاهرة ، مصر ، 2007 ، ص3
3. عبد المجيد النجار ، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل ، ص17
4. نقلا عن عبد المجيد النجار ، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل ، ط2 ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، هيرندن - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية ، 1993 ، ص16
5. عبد الرحمن بن خلدون ، المقدمة ، ط 3 ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، 1967 ، ص821.
6. عبد المجيد النجار ، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل ، ص32.
7. وتسمى أهل السنة والجماعة ، وأصحاب الحديث ، وهم أهل الحجاز بزعامة أحمد بن حنبل ومالك بن أنس. "عبد المنعم الحفني ، موسوعة الفرق والجماعات والمذاهب الإسلامية ، ط1 ، دار الرشاد ، القاهرة ، مصر ، 1993 ص45."
8. في كتابه المنقذ من الضلال ، اهتدى إلى الحقيقة في التصوف ، ولم يجدها في الحواس أو العقل أو علم الكلام والفلسفة والباطنية.
9. أبو حامد الغزالي ،الاقتصاد في الاعتقاد ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ،لبنان ، 1983 ،ص3.
10. المرجع نفسه ، ص3.
11. المرجع نفسه ، ص3.
12. المرجع نفسه ، ص4.
13. عبد الرحمان بن خلدون ، المقدمة ، ط3 ، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ، لبنان ، 1967 ، ص821.
14. أبو نصر الفارابي ، إحصاء العلوم ، تح وتق عثمان أمين ، ط3 ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر ، 1968 ، ص ص132 - 133.
15. بحثت في الكتب التسعة ولم أجده لكن وجدت حديثا قريبا جدا له في المعنى وهو «اقتدوا باللذَيْنِ من بعدي من أصحابي أبي بكر وعمر واهتدوا بهدي عمّار وتمسكوا بعهد ابن مسعود» سنن الترميذي ، الكتاب المناقب عن رسول الله ، الباب مناقب عبد الله بن مسعود ، رقم الحديث 3741.
16. هنري كوربان ، تاريخ الفلسفة الإسلامية ، ط2 ، عويدات للنشر والطباعه ، بيروت ، لبنان ، 1998 ، ص 170.
17. أبو نصر الفارابي ، إحصاء العلوم ، تح وتق عثمان أمين ، ص131.
18. ساعد خميسي ، أبحاث في الفلسفة الإسلامية ، "د-ط" دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، 2002 ، ص14.
19. رواء محمود ، مشكلة النص والعقل في الفلسفة الإسلامية ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2006 ، ص45.
20. أبو حامد الغزالي ، كتاب قواعد العقائد من إحياء علوم الدين ، مج1 ، تقديم رضوان السيد ، ط1 ، دار اقرأ للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر ، "د-ت" ، ص90
21. فتح الباري شرح صحيح البخاري - كتاب الحج - ما ذكر في الحجر الأسود ، ص 541.
22. مسند أحمد - مسند الشاميين رقم الحديث 17178.
23. صَحَّحَ الحديث الشيخ الألباني بعد تراجعه عن تضعيفه قال: «إني لأجد نفس الرحمن من قبل اليمن. الضعيفة 1097. والحديث في الصحيحة 3367 بلفظ: «إني لأجد نفس الرحمن من هنا - يشير إلى اليمن -». وقال الشيخ تحته: «واعلم أن هذا الحديث قد جاء في بعض طرقه زيادة أخرى بلفظ: «عقر دار المؤمنين بالشام» وكنت خرجته في المجلد الرابع 1935 ، فأعدت تخريجه هنا لحديث الترجمة مستدركا به على تخريجي إياه في الضعيفة 1097 ، لكن من حديث ابي هريرة ، فهذا شاهد قوي له من حديث سلمة بن نفيل أوجب علي تخريجه هنا والتنبيه على أن الحديث صار به صحيحا والحمد لله على توفيقه وأسأله المزيد من فضله»
24. محمد عمارة ، النص الديني بين التأويل الغربي والتأويل الإسلامي... ص45.
25. مسند أحمد - مسند الشاميين رقم الحديث 17178.
26. الشهرستاني "أبو الفتح محمد" ، الملل والنحل ، ج1 ، تح محمد سيد كيلاني ، ط2 ، دار المعرفة ، بيروت ، لبنان ، 1975م ص104.
27. المرجع نفسه ، ص104.
28. جولد تسهير ، العقيدة والشريعة في الإسلام ، ترجمة محمد يوسف موسى وآخرون ، ط2 ، دار الكتب الحديثة ، مصر ، 1946 ، ص129.
29. المرجع نفسه ، ص129.
30. المرجع نفسه ، ص129.
31. سورة ص الآية 29.
32. السيد قطب ، خصائص التصور الإسلامي ومقوماته ، ط12 ، دار الشروق ، بيروت ، لبنان ، 1992 ، ص27.
33. عبد المجيد النجار ، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل ص19.
34. يقول الشيخ المحدث العلامة محمد ناصر الدين الألباني رحمة الله علينا وعليه في مثل هذا الحديث: «حدثوا الناس بما يعرفون أتريدون أن يكذب الله ورسوله». تخريج السيوطي: "فر" عن علي مرفوعا وهو في "خ" موقوف. تح الألباني: "ضعيف" انظر حديث رقم: 2701 في ضعيف الجامع .
35. سورة طه ، الآية 5.
36. ابن تيمية ، مجموع الفتاوى ، ج2 ، ص218.
37. عبد الر حمن "ابن خلدون" ، المقدمة ، ص831.
38. سورة طه الآية 5.
39. سورة ص الآية 75.
40. سورة الفجر الآية 22.

41. الشهرستاني "أبو الفتح محمد "، الملل والنحل، ج1، تح محمد عبد القادر الفاضلي، "د-ط"، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، 2003، ص73.
42. المرجع نفسه، ص ص 83-84.
43. الأشعري (أبوالحسن علي بن اسماعيل)، مقالات الإسلاميين، ج1، تح محمد محي الدين عبد الحميد، ط02، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، 1969، ص 344.
44. أحمد بن حنبل، الصلاة وما بها نبذة عن العقيدة، (د-ط)، الدار السنة، (د-ت)، ص 42.
45. ابن تيمية، موافقة صحيح المنقول لصريح المعقول، ج1، ط01، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1985، ص110.
46. جلال الدين السيوطي، صون المنطق والكلام عن فن المنطق والكلام، تح علي سامي النشار وسعاد علي عبد الرازق، ط1، مجمع البحوث الاسلامية، الاسكندرية، 1947، ص116.
47. المرجع نفسه، ص182.
48. سورة الزمر الآية 9.
49. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، مج1، تقديم رضوان السيد، ط1، دار اقرأ للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، "د-ت"، ص90.
50. نقلا عن: محمد بن عبد الهادي المصري، معالم الانطلاقة الكبرى، ط4، دار الإعلام الدولي، 1992، ص28، 29.
51. البخاري، الجامع الصحيح المختصر، ج2، تح مصطفى ديب البغا، ط3، دار ابن الكثير، بيروت، لبنان، 1987، ص510.
52. عبد المجيد الجوزي، مكانة العقل في فلسفة " الجاحظ"، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير فلسفة، جامعة الجزائر، قسم الفلسفة، 2004، ص24.
53. نظير الخزرجي، العقل والنقل: جدلية الصراع المعرفي المزمن بين منهجين، .http //imarahrebuilding.jeeran.com/nadir10.html. 2011/02/11، 11سا 23د.
54. عبد الكريم عثمان، نظرية التكليف آراء القاضي عبد الجبار الكلامية، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1971، ص 74، وانظر أيضا:القاضي عبد الجبار، المغني ج11، التكليف، تح محمد علي النجار وعبد الحليم النجار، الدار المصرية للتأليف والترجمة والنشر، القاهرة مصر، 1965، ص375.
55. القاضي عبد الجبار، المغني، ج11، التكليف، ص379.
56. "الباقلاني"، التمهيد، تح محمد محمود الخضيري ومحمد عبد الهادي أبو ريدة، (د-ط)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1947، ص 35.
57. القاضي عبد الجبار، المغني، ج12، النظر والمعارف، تح ابراهيم مذكور، مطبعة دار الكتاب المصرية، مصر، 1962 ص، ص، 115، 104.
58. إبراهيم مذكور، مقدمة تحقيقه للمغني في التوحيد والعدل، القاضي عبد الجبار، ج12، الصفحة د.
59. الجاحظ" أبو عثمان عمرو بن بحر"، الحيوان، ج01، تح وشرح عبد السلام محمد هارون، ط03، دار الكتاب العربي، بيروت، 1969، ص207.
60. علي سامي النشار، نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام، ج1، ط5، دار المعارف، مصر، سنة 1971، ص327.
61. القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة، حققه وقدم له عبد الكريم عثمان، ص 528.
62. المصدر نفسه، ص528.
63. المصدر نفسه، ص528.
64. المصدر نفسه، ص 529.
65. المصدر نفسه، ص 531.
66. القاضي عبد الجبار، المغني مج12، النظر والمعارف، ص169.
67. سورة النحل الآية 89.
68. سورة الأنعام الآية 38.
69. سورة النساء الآية 82.
70. سورة الغاشية الآية 17.
71. سورة الذاريات الآية 21.
72. سورة الأعراف الآية 185.
73. "ابن رشد" أبو الوليد، مناهج الأدلة في عقائد الملة، تقديم وتح محمود قاسم، ط2، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، مصر، 1964، ص 134.
74. القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة، حققه وقدم له عبد الكريم عثمان، ص88.
75. المصدر نفسه، ص88.
76. القاضي عبد الجبار، المغني مج12، النظر والمعارف، ص169.
77. القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة، ص 565.
78. صلاح إبراهيم، العقل ومسألة الأخلاق عند المعتزلة، مجلة الفكر العربي، عدد64، معهد الإنماء العربي، بيروت، أفريل، 1991، ص206.
79. القاضي عبد الجبار، شرح الأصول الخمسة، ص ص530-531.
80. المصدر نفسه، ص531.
81. القاضي عبد الجبار، المغني مج12، النظر والمعارف، ص169.
82. محمد فريد وجدي، دائرة معارف القرن العشرين، المجلد الأول، ط3، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1971، ص 778.

83. محمد بالطيب ، التأويل عند الصوفية ، / http://forums.naseej.com archive/index.php/t- 123884.html 14 /04/ 02:17، 2008
84. "نصر حامد أبو زيد" ، مفهوم النص: دراسة في علوم القرآن ، ط3 ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء 1996 ، ص234.
85. "القشيري" عبد الكريم بن هوازن بن عبد الملك ، لطائف الإشارات ، مج3 ، تح عبد اللطيف حسن بن عبد الرحمان ، ط 3 ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2007 ، ص21.
86. علاء الدين عبد العزيز بن أحمد البخاري ، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي ، ج1 ، " د-ط" دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، "د-ت" ص45.
87. الشورى:11.
88. الشورى:11.
89. سورة الفتح ، الآية 10.
90. محمد بالطيب ، التأويل عند الصوفية ، في http://forums.naseej.com /archive/index.php/t-123884.html ، 14/04/ 02:17، 2008
91. محمد عمارة ، النص الإسلامي بين التاريخية.. والاجتهاد.. والجمود ، ط01 ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ، مصر ، 2007 ، ص11.
92. عبد الحميد خطاب ، الغزالي بين الدين والفلسفة ، "د-ط" ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر ، 1984 ، ص 174.
93. سورة القيامة ، الآية 22-23.
94. سورة الأنعام ، الآية 103.
95. القاضي عبد الجبار ، شرح الأصول الخمسة ، ص238.
96. القاضي عبد الجبار ، المغني مج12 ، النظر والمعارف ، ص176.
97. سورة آل عمران ، الآية 07.
98. محمد عمارة ، قراءة النص الديني بين التأويل الغربي والتأويل الإسلامي ، ط01 ، مكتبة الشروق الدولية ، القاهرة ، مصر ، 2006 ، ص35.
99. المرجع نفسه ، ص37.
100. يبدو أنَّ القاضي عبد الجبّار في كتابه "شرح الأصول الخمسة" ص606 ، لا يميل إلى التمييز بين التفسير والتأويل
101. القاضي عبد الجبار ، شرح الأصول الخمسة ، ص606.
102. سورة آل عمران ، الآية 7.
103. محمد عمارة ، قراءة النص الديني بين التأويل الغربي والتأويل الإسلامي ، ص35.
104. المرجع نفسه ، ص37.
105. "أبو بكر محمد بن يحيى بن زكريا الرازي "عالم وطبيب فارسي"250 هـ- 311 " كتب في مجال الأديان التي انتقدها بشدة ، ورأى أن النبوة إن أتتنا بما يوافق ما جاء به العقل فنحن في غنى عنها ، لأن العقل وحده يكفي ، وإن جاءت بما يخالف العقل فنحن ملزمون برفضها ومحاربتها لأنها مخالفة لما استقر في العقل ، والنبوة إمّا أن توافق أو تعارض العقل وفي كلتا الحالتين نحن في غنى عنها. "تيسير الفارس العفيشات حضارة النص ، http://www.elaphblog.com /posts.aspx?u=3128&A=37723" بتاريخ:10/20/2010 /13سا04د.
106. القاضي عبد الجبار ، شرح الأصول الخمسة ، ص ص564 -565.
107. القاضي عبد الجبار ، المجموع المحيط بالتكليف ، ج1 ، جمع الشيخ أبي محمد الحسن بن احمد بن متويه ، تح عمر السيد عزمي ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر ، مصر ، "د-ت" ص ص217-218.
108. محمد علي أبو ريان ، تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام ، ط02 ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 1973 ، ص199.
109. "الإيجي" عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد ، كتاب المواقف ، ج10 ، تح عبد الرحمن عميرة ، (د-ط) ، (د-ت) ، ص185.
110. المرجع نفسه ص 285.
111. المرجع نفسه ، ص 437.
112. المرجع نفسه ، ص496.
113. المرجع نفسه ، ص79.
114. القاضي عبد الجبار ، المغني مج12 ، النظر والمعارف ، ص169.
115. "الباقلاني" ، الإنصاف فيما يجب اعتقاده ولا يجوز الجهل به ، تح محمد زاهد الكوثري ، ط 2 ، مؤسسة الخانجي ، مصر ، 1963ص 13.
116. سورة آل عمران الآية 85.
117. الشهرستاني ،نهاية الإقدام في علم الكلام ، حرره وصححه ألفرد جيوم ، "د-ط" ، مكتبة المثنى ، بغداد ، "د-ت " ص370.
118. ابوحامد الغزالي ، الاقتصاد في الاعتقاد ، ص 118.
119. سورة يس ، الآيتين 78 ، 79.
120. " أبو الحسن الأشعري" ، اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع ، نشر وتصحيح الأب يوسف مكارثي ، "د-ط" ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت ،1953 ، ص22.
121. سورة يس ، الآية 80.
122. نفس السورة الآية 81.
123. سورة الروم الآية 11.
124. سورة الروم الآية 27.
125. " أبو الحسن الأشعري" ، اللمع في الرد على أهل الزيغ والبدع ، ص22.

126. معنى التجوير هو نسبة الجور إلى الله والحكم له بأنه جائر" سميح دغيم، موسوعة مصطلحات علم الكلام الإسلامي، ج1، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 1998، ص298.
127. "الباقلاني" أبو بكر، كتاب تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل، تح الأب ريتشارد يوسف، "د-ط"، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، 1957، ص343.
128. البزدوي، أصول الدين، تح هانز بيترلنس، "د-ط"، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، مصر، 1963، ص207.
129. سورة فصلت الآية 46.
130. عبد الرحمان بدوي، مذاهب الإسلاميين، "د-ط"، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1997، ص598.
131. سورة الأنبياء الآية 22.
132. سورة المؤمنون الآية 91.
133. أبو بكر "الباقلاني"، كتاب تمهيد الأوائل وتلخيص الدلائل، ص 25.
134. ولقد تمت الإشارة اليه من قبل عند الحديث عن القاضي عبد الجبار ونقده للنصارى.
135. محمد علي ابوريان، تاريخ الفكر الفلسفي في الإسلام، ص 212.
136. الجويني، الإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد، تح محمد يوسف موسى وعلى عبد المنعم عبد الحليم، "د-ط"، مكتبة الجانحي، مصر، 1950، ص258.
137. أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، قواعد العقائد، تقديم الدكتور رضوان السيد، ط1، دار أقرأ، بيروت، لبنان، 1983، ص30.
138. عبد الحميد خطاب، الغزالي بين الدين والفلسفة، ص207.
139. أبو حامد الغزالي، قانون التأويل، تح زاهد الكوثري، "د-ط"، مطبعة الأنوار، 1976، ص 32.
140. سورة ال عمران الآية 07.
141. حمد السِنان، فوزي العنجري، أهل السنة الأشاعرة، جمع وإعداد، "د-ط"، دار الضياء للنشر والتوزيع، "د-س"، ص 191.
142. سورة النساء الآية 82.
143. عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد الإيجي، كتاب المواقف، ج10، ص59.
144. صحيح مسلم - كِتَاب الْحَجِّ - باب حَجَّةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ.
145. 2137 بَاب حَجَّةِ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ .
146. سورة طه الآية 05.
147. الإيجي، كتاب المواقف، ج10، تح عبد الرحمن عميرة، ص501.
148. سورة الرحمن، الآية 27.
149. الإيجي، كتاب المواقف، ج10، تح عبد الرحمن عميرة، ص501.
150. سورة الفتح الآية 10.
151. سورة القمر الآية 14.
152. الإيجي، كتاب المواقف، ج10، تح عبد الرحمن عميرة، ص502.
153. سورة الزمر الآية 67.
154. الإيجي، كتاب المواقف، ج10، تح عبد الرحمن عميرة، ص502.
155. سورة فاطر الآية 10.
156. الإيجي، كتاب المواقف، ج10، تح عبد الرحمن عميرة، ص473.
157. أبو حامد الغزالي، الاقتصاد في الاعتقاد، ص4.
158. القاضي عبد الجبار وآخرون، فضل الاعتزال وطبقات المعتزلة، اكتشفها وحققها فؤاد سيد، "د-ط"، الدار التونسية للنشر، 1979، ص139.
159. عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين الوحي والعقل، ص ص34-35.

الضمانات الدستورية والقانونية لنزاهة عملية التسجيل في القوائم الانتخابية في الجزائر

Constitutional and Juridical Guarantees for the integrity of the registration process on the electoral lists in Algeria

تاريخ الارسال:15/04/2018 تاريخ القبول: 20/12/2018

توفيق بوقرن، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
yousri87@hotmail.com

الملخص

تجسد الانتخابات الوسيلة الديمقراطية الأمثل لمشاركة المواطنين في تسيير شؤونهم العامة وتعبيرهم عن قناعاتهم وخياراتهم بكامل حرية واستقلالية ، ويظهر ذلك خصوصا من خلال عملية انتخابية نزيهة شفافة بكامل مراحلها ، يتم فيها احترام الضوابط والنصوص القانونية المنظمة لإجرائها من كافة الأطراف. ومرحلة التسجيل بالقوائم الانتخابية هي واحدة من أهم إجراءات العملية الانتخابية ، والتي تنعكس آثارها وطريقة تنظيمها على كافة المراحل اللاحقة ، كما أنها شرط شكلي ضروري لممارسة الحق في الانتخاب إلى جانب الشروط الموضوعية الأخرى المحددة قانونا. وإدراكا من المشرع بحساسية هذه المرحلة وأهميتها ، فقد أحاطها بمجموعة ضمانات دستورية وقانونية ، تدعمت من خلال التعديل الدستوري 2016 والقانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات ، وتهدف أساسا لحمايتها من كافة أشكال التلاعب والتزوير التي قد تشوبها ، ما يؤثر على سلامة ونتيجة العملية الانتخابية بأكملها ، ويمس بإرادة الناخبين وتوجهاتهم.

الكلمات المفاتيح: العملية الانتخابية ، القوائم الانتخابية ، الضمانات الدستورية ، الضمانات القانونية.

Résumé

Les élections restent le meilleur moyen démocratique qui assure aux citoyens de participer à la gestion de leurs affaires générales et exprimer leurs choix et leurs convictions, en toute liberté et indépendance. Elles se confirment par sa transparence au cours des divers étapes, tout en respectant la réglementation par tout les participants. Les inscriptions dans les listes électorales constituent une des plus importantes étapes de ces élections. Elles conditionnent l'acte d'exercice du droit électifs. Le législateur à accordé une grande importance à cette étape très sensible en donnant des garanties constitutionnelles et juridiques, renforcées par la dernière rectification constitutionnelle 2016, et la loi 16-10 concernant la réglementation des élections, dans le but de la protéger de la fraude, ou de tout autre acte qui pourra dévier la volonté, le choix des électeurs et le résultat des élections.

Mots clés : L'opération électorale, Les listes électorales, Les garanties constitutionnelles, Les garanties juridiques.

Abstract

The elections are the best democratic way for the citizens to participate in the management of their daily life and business and therefore to express themselves and their choice and convictions with freedom and independence. All these could be done and realized by a clean and transparent election all along its steps by respecting the laws by everyone. One of the most important steps of these elections is the step of inscription in the electoral lists. It is one of the conditions which permits to the citizens to exercise their elective rights besides other conditions. That's why, the law-maker has given a great importance to this step which is very sensitive by giving constitutional and judicial warranties which were reinforced during the last rectification of 2016 and the organic law 16-10 which concerns the regulations of the elections in order to protect it from the fraud and from any other act which may change the choice, the will of the electors.

Keywords: Electoral operation, Electoral lists**,** Constitutional guarantees, Juridical guarantees.

مقدمة

يجسد الانتخاب الوسيلة الديمقراطية الأمثل التي تمكن أفراد الشعب من اختيار السلطات العامة التي تحكمه وتسير شؤونه وتعمل لتحقيق صالحه العام، ويظهر ذلك خصوصا إذا تم بصفة نزيهة وبشكل دوري عام ومتساو، وبتصويت سري وفقا لمعادلة تضمن حرية التصويت[1]، وضمان ذلك يكون من خلال عملية انتخابية تجرى وفق مراحل متسلسلة متكاملة، ووفقا للنصوص التي تحدد إجراءاتها وآلياتها بصفة دقيقة ومضبوطة.

فالعملية الانتخابية مجموعة مركبة متسلسلة من الإجراءات الدستورية والقانونية، فهي تتكون من مراحل بعضها تمهيدي سابق، وبعضها متزامن مع العملية الانتخابية بمفهومها الضيق، ومراحل لاحقة مكملة لسابقتها، إذ تبدأ باستدعاء الهيئة الناخبة وتنتهي بإعلان النتائج والطعون، بحيث تتوقف نزاهة وسلامة هذه الأخيرة على سلامة الإجراءات التمهيدية[2].

ومرحلة التسجيل بالقوائم الانتخابية واحدة من أهم الإجراءات الممهدة للعملية الانتخابية، والتي تنعكس آثارها وطريقة تنظيمها على كافة المراحل اللاحقة، كما أنها شرط شكلي ضروري لممارسة الحق في الانتخاب إلى جانب الشروط الموضوعية الأخرى المحددة قانونا[3].

فاستيفاء المواطن للشروط الموضوعية لعضوية هيئة الناخبين لا فائدة منه ولا جدوى إذا لم يتبعه التسجيل في القوائم الانتخابية الرسمية، وتفريعا على ذلك فلا يمكن ممارسة الحق الانتخابي إذا لم يكن المواطن مسجلا فيها، ومن ثم لا يجوز له المشاركة بإدلاء صوته حتى ولو كان مستكملا لكافة الشروط الأخرى التي يتطلبها القانون لاكتساب صفة الناخب[4].

ونظرا لحساسية هذه العملية، كونها من أهم صور المساواة بين الأفراد في ممارسة الحقوق السياسية[5]، وباعتبارها إجراء جوهريا للعملية الانتخابية برمتها، قد يصل إلى درجة قلب النتائج كاملة إذا لم يتم في ظروف شفافة ونزيهة، ووفقا للنصوص القانونية المنظمة لذلك، فالمشرع عمل على إشراك كامل أطراف العملية الانتخابية في رقابة هذه المرحلة الهامة، وذلك من خلال التنصيص على مجموعة ضمانات دستورية وقانونية، تهدف أساسا إلى الحرص على إجراء وسير مرحلة التسجيل في القوائم بشكل يضمن حقوق جميع المواطنين ويحقق المنافسة الديمقراطية الشريفة بين مختلف التيارات السياسية.

وعليه فدراستنا تتمحور حول الإشكالية التالية:

ما مدى مساهمة الضمانات الدستورية والقانونية التي نصّ عليها المشرع الجزائري في تكريس نزاهة وشفافية عملية التسجيل في القوائم الانتخابية في الجزائر؟

وسنحاول الإجابة على هذه الإشكالية من خلال ثلاث مطالب رئيسية، نتناول في الأول الإطار المفاهيمي للقائمة الانتخابية، بحيث نتطرق إلى أهم تعاريفها ومبادئها في الفرع الأول ثم إلى شروط التسجيل فيها في الفرع الثاني، وفي المطلب الثاني نناقش الضمانات الدستورية لنزاهة عملية التسجيل في القوائم الانتخابية وذلك في فرعين، الأول نخصصه لرقابة الأحزاب السياسية والمترشحين على القائمة الانتخابية، والثاني لرقابة الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات على القائمة الانتخابية، وفي المطلب الثالث نناقش الضمانات القانونية لنزاهة عملية التسجيل في القوائم الانتخابية في فرعين، الأول للطعن الإداري أمام اللجنة الإدارية الانتخابية، والفرع الثاني للطعن القضائي أمام الجهات القضائية، لنختم دراستنا بنتائج وملاحظات تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

المطلب الأول: الإطار المفاهيمي للقائمة الانتخابية

نناقش في المطلب الأول الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة وذلك في فرعين اثنين، الأول لأهم تعاريف القائمة الانتخابية التي أوردها الفقه، والمبادئ التي تحكمها، والفرع الثاني للشروط القانونية المطلوبة للتسجيل فيها.

الفرع الأول: تعريف القائمة الانتخابية ومبادئها

من خلال هذا العنصر نحاول أن نبين أهم تعاريف القائمة الانتخابية والمبادئ التي تحكمها.

أولا: تعريف القائمة الانتخابية

بداية ينبغي الإشارة إلى أن معظم القوانين الانتخابية لمختلف الدول لم تتطرق إلى تعريف القائمة الانتخابية، بل اقتصرت على تبيان مختلف جوانبها التنظيمية القانونية فقط، وهو أمر مستحسن كون المشرع يتعين عليه النأي عن وضع تعريفات تكون محل انتقادات مهما بذل من دقة وعناية في

صياغتها ، وعليه تولى الفقه مهمة تعريف القائمة الانتخابية بحيث اختلفت وتعددت ، فمنه من عرفها أنها " كشوف تدرج بها أسماء الأشخاص الذين لهم حق الانتخاب في الأقسام الإدارية للدولة.....وهي قوائم قاطعة في دلالتها يوم الانتخاب على اكتساب عضوية هيئة الناخبين ، بحيث لا يجوز حينذاك إثبات عكس ما جاء فيها"[6] ، كما عرفت بأنها " كشوف تمثل إجراء جوهريا يتضمن قيد الأشخاص الذين سيدلون بأصواتهم يوم الانتخاب ، على أن تتوافر بهؤلاء الشروط القانونية التي يحددها القانون"[7] ، كما عرفت أنها " عبارة عن قوائم رسمية تضم المواطنين الذين استوفوا الشروط القانونية - لحظة التسجيل – الخاصة بصفة العضوية في هيئة الناخبين ، فمن خلالها يتحدد الناخب والنائب ، إذ يعتبر التسجيل بالقوائم الانتخابية شرطا إلزاميا لممارسة حق الانتخاب والترشح ، إذ لا يستطيع أي شخص وان كان مستوفيا لكافة الشروط اللازمة للانتخاب أن يدلي بصوته في جميع الانتخابات والاستفتاءات ، ما لم يكن اسمه مدرجا في القائمة الانتخابية "[8].

ثانيا: مبادئ القوائم الانتخابية

الأهمية البالغة للقوائم الانتخابية وتأثيرها الكبير على سير ونزاهة العملية الانتخابية ، بكونها المرحلة الممهدة للإجراءات اللاحقة كلها ، وارتباط سلامة الأخيرة بمدى الانضباط والتقيد بالنصوص القانونية المنظمة للقوائم الانتخابية ، جعل الفقه والمشرع يحيط عملية إعدادها بمجموعة مبادئ تضبطها وتضمن عدم استغلالها بطرق تشوه المسار الديمقراطي وتمس بحق الاختيار الحر لأفراد الشعب ، واهم هذه المبادئ هي:

1-مبدأ شمولية التسجيل في القوائم الانتخابية

يقصد به أن يكون التسجيل في القوائم الانتخابية متاحا لكافة الأفراد الذين تتوفر فيهم الشروط القانونية المنصوص عليها ، بحيث يتمكن الكل من المشاركة في العملية الديمقراطية دون اعتماد أي وسائل واليات إقصائية تمنع الأشخاص من التسجيل الرسمي ، فالقوائم الانتخابية تعبير عن حجم القوة التصويتية في المجتمع ، وعليه يجب أن تكون شاملة عامة لكل الأفراد الذين يشكلون الهيئة الناخبة دون تمييز أو تخصيص بالسلب أو الإيجاب ، بمعنى عدم حرمان أي مواطن تتوافر فيه شروط الانتخاب من التسجيل ، ومن جانب آخر عدم إضافة أي شخص محروم قانونا من التسجيل[9].

2-مبدأ وحدة القوائم الانتخابية

ويقصد به وجود قائمة انتخابية واحدة في الدولة صالحة لكل الاستحقاقات الانتخابية[10] ، وبالتالي فلا ضرورة لتعددها ، كون الجهة المشرفة عليها داخل الدولة واحدة ، مع خضوعها للرقابة على أعمالها ، وهذا يساهم في اقتصاد الوقت والجهد والتكاليف ، كما أن وحدة القائمة الانتخابية في الدولة يمنحها استقرارا وسلامة أكثر ، ويحميها من التناقض والتعارض في محتواها ، بسبب تعددها وتعدد الجهات القائمة عليها ، مع الإشارة إلى أن اعتماد اللامركزية في تنظيمها وإنشائها لا يمس بمبدأ وحدة القائمة[11] ، كونها مركزية لتبسيط إجراءات التسجيل على المستوى المحلي فقط ، وفي الأخير يتم تجميعها في قائمة انتخابية وطنية واحدة ، وغاية المبدأ هي إلزام الإدارة والأشخاص بعدم تكرار التسجيل أكثر من مرة في كامل القائمة الانتخابية على المستوى الوطني ، وهنا يظهر دورها الهام في منع الزيادة الصورية للكتلة الناخبة ، وقد أكد المشرع الجزائري هذا المبدأ بنص المادة 8 من القانون العضوي 16- 10 المتعلق بنظام الانتخابات.

3-مبدأ دوام القوائم الانتخابية

يعني أن التسجيل في القائمة الانتخابية لا يعد من اجل استحقاق انتخابي واحد ثم يلغى ، وإنما يستمر خلال الانتخابات القادمة ، فتسجيل الأفراد ينشئ قرينة على استمرار تمتعهم بحقهم ما لم يطرأ مانع قانوني يؤدي إلى فقدهم ذلك وشطبهم من القائمة الانتخابية[12] ، كما أنه يعني أن القائمة معدة مسبقا لكي تكون مستمرة دون أن تشكل هذه الخاصية عائقا أمام التعديلات والإضافات التي يمكن أن تُدخل عليها خلال الآجال القانونية ، وذلك بتسجيل ناخبين جدد استوفوا شروط ممارسة الحق في الانتخاب ، أو حذف أسماء من اختلت إحدى شروطهم[13] ، فالديمومة لا تعني جمود القائمة الانتخابية ضد أي تعديل أو تحوير ، بل قد تعرف مراجعة جزئية تحت إشراف الهيئة المختصة تبعا للتغيرات التي تحدث للنمو البشري بالدولة[14] ، وهذا ما أكده المشرع الجزائري في المادة 14 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بالانتخابات.

الفرع الثاني: شروط التسجيل في القوائم الانتخابية

رغم نص المؤسس الدستوري أن كل المواطنين متساوون أمام القانون[15]، واعتماده مبدأ الاقتراع العام[16]، الهادف لإشراك أوسع فئة ممكنة من الأفراد في رسم السياسة العامة للدولة واختيار ممثليهم الذين ينوبونهم في تسيير الشؤون العامة، إلا أن المشرع الجزائري لم يأخذ بهذا المبدأ على إطلاقه، بل نص على مجموعة شروط يجب توفرها في المواطنين أصحاب حق التسجيل في القائمة الانتخابية وبالتبعية ممارسة الحق في التصويت.

أولا: شرط الجنسية

من الخصائص العامة للحقوق السياسية وحق الانتخاب خصوصا أنها تقتصر على المواطنين الذين يتمتعون بجنسية الدولة فقط، ومعنى ذلك أنهم الفئة الوحيدة التي يحق لها التسجيل في القوائم الانتخابية، ومرده انه لا يمكن منح الحق في الانتخاب إلا للأشخاص الذين يرتبطون ارتباطا مباشرا بوطنهم بشكل يجعلهم يحرصون على مصلحته ويقيمون له الولاء الكامل، ويجسد شرط الجنسية الرابطة التي تقوم بين مباشرة حق التصويت وصفة المواطنة[17]، وهي سمة وتعبير حقيقي عنها[18].

فالأجانب لا يتمتعون بحق التسجيل في القائمة الانتخابية، ومن ثم الاقتراع، لأنهم ضيوف يخضعون لقوانين البلد المضيف، دون أن يكون لهم حق الاشتراك في وضع قوانينه أو تحديد سياسته العامة، وهو توجه متفق عليه في معظم أنظمة العالم[19]، حتى وان اتجهت بعض الدول إلى التفريق بين "الجنسية الأصلية" و"الجنسية المكتسبة"، بحيث لا يتمتع المواطن المجنس بحق التسجيل في القائمة الانتخابية إلا بعد فترة زمنية معينة تكون أشبه بفترة التجربة لإثبات الولاء [20].

ثانيا: شرط السن

تحديد المشرع لسن معين حتى يتمكن الفرد من المشاركة في الحياة السياسية التي من أوضح صورها ممارسة الحق الانتخابي، هو أمر منطقي سليم، فإذا كان بلوغ سن قانوني هو شرط للتمتع بالأهلية المدنية الكاملة لسلامة وصحة التصرفات القانونية المدنية، فيكون من الطبيعي كذلك أن تشترط دساتير وقوانين الدول سنا معينا للتمتع بالحقوق السياسية، فليس من المقبول عقلا منح الأطفال الصغار إمكانية التسجيل في القوائم الانتخابية والذهاب إلى مراكز الاقتراع للإدلاء بأصواتهم واختيار ممثليهم[21]، وذلك بسبب نقص مستواهم الثقافي ووعيهم السياسي وعدم إدراكهم قيمة ووزن المهمة التي يقومون بها.

والمشرع الجزائري اخذ بهذا الاتجاه واشترط بلوغ المواطن "ثمانية عشرة سنة كاملة يوم الاقتراع " حتى يكتسب صفة الناخب ويتمكن من التسجيل في قائمة الدائرة الانتخابية التي ينتمي إليها[22]، وهو بهذا قد اعتمد سنا اقل من السن المشترطة لتمام الأهلية المدنية والتي حددها بتسعة عشرة (19) سنة[23]، وغايته في ذلك توسيع رقعة المشاركة السياسية وإشراك أكبر عدد من المواطنين في الاستشارات الانتخابية المختلفة، إدراكا منه بأهمية الرأي العام ودوره في صنع السياسية العامة[24].

ثالثا: شرط التمتع بالأهلية الأدبية والعقلية

اكتساب المواطن عضوية هيئة المشاركة والتمتع بحق التصويت، تشترط إلى جانب توفر شرطي الجنسية وبلوغ السن القانونية أن يكون خاليا من أي مانع من موانع التصويت، والتي تؤدي إلى استبعاده من الإدلاء برأيه في الانتخابات والاستفتاءات العامة[25]، وقد نص المشرع الجزائري على انه لاكتساب صفة الناخب يجب أن يكون المواطن متمتعا بكامل حقوقه المدنية والسياسية، وان لا يكون في حالة من حالات فقدان الأهلية المنصوص عليها قانونا، بمعنى انه اشترط سلامة الأهلية الأدبية والعقلية.

1-الأهلية الأدبية

يقصد بها ألا يكون الشخص قد وقع في أفعال مجرمة تجعله غير جدير بالشرف والاعتبار[26]، بحيث لا يصح معها دعوته للمساهمة في إدارة شؤون الدولة، لان صوته أصبح مشكوكا بشكل يجعل غير الممكن أخذه بعين الاعتبار[27]، وقد حدد المشرع الجزائري الحالات التي تعتبر موانع للتسجيل في القائمة الانتخابية في المادة 5 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات وتتمثل في:

- كل من سلك سلوكا مضادا لثورة التحرير الوطني
- كل من حُكم عليه في جناية ولم يرد اعتباره
- كل من حُكم عليه في جنحة بعقوبة الحبس والحرمان من ممارسة الحق في الانتخاب والترشح للمدة المحددة تطبيقا للمادة 9 مكرر 1[28] والمادة 14[29] من قانون العقوبات.

- كل من أُشهر إفلاسه ولم يرد اعتباره.

2-الأهلية العقلية

والمقصود بها ألا يكون الشخص مصابا بأمراض عقلية تؤثر على قدراته الذهنية وتمس بكفاءته في الاختيار والتمييز ، وتجعله غير مدرك للقرارات والتصرفات التي يقوم بها ، وهو أمر غير مناف لمبدأ التصويت العام[30]، وتشمل عدم الأهلية العقلية الأشخاص المحجوز عليهم قضائيا والمحجور عليهم[31]، وهم أشخاص لا يمكنهم الاشتراك في الحياة السياسية لعدم مقدرتهم على تسيير شؤونهم الخاصة[32].

رابعا: الموطن الانتخابي

حرصا من المشرع على نزاهة العملية الانتخابية وضمان تعبيرها السليم على إرادة الناخبين وتوجهاتهم ، فقد اشترط إلى جانب الشروط السابقة والمتعلقة بشخص طالب التسجيل في القائمة الانتخابية ، ضرورة أن يكون التسجيل في القائمة الانتخابية البلدية لموطنه[33]، بمفهوم المادة 36 من القانون المدني[34].

وغايته تجنب حالات التسجيل المتكرر في مختلف القوائم الانتخابية البلدية ، بالنسبة للأشخاص الذين يملكون عناوين إقامة متعددة ، وذلك بإلزامهم باختيار محل إقامة انتخابي واحد ، يمارسون على مستواه حقهم في الاقتراع ، حتى لا يختل مبدأ التوازن في أعداد الناخبين بين الدوائر المختلفة ، وكذا مبدأ المساواة بين المواطنين في مباشرة حق الانتخاب[35].

المطلب الثاني: الضمانات الدستورية لنزاهة عملية التسجيل في القوائم الانتخابية في الجزائر

وعيا من المؤسس الدستوري بأهمية عملية التسجيل في القوائم الانتخابية ، وحرصا منه على توفير الضمانات اللازمة لإجرائها في نزاهة وشفافية ، وبالشكل الذي يبعدها عن كافة أشكال التلاعب والاستغلال الذي يشوه إرادة الناخبين وسلامة اختيارهم ، ويمس بمبدأ المساواة في التنافس بين كامل الأطراف المشاركة في العملية الانتخابية ، فقد نص على إخضاع القوائم الانتخابية لرقابة كل من الأحزاب السياسية والمرشحين ورقابة الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات.

الفرع الأول: رقابة الأحزاب السياسية والمترشحين على القوائم الانتخابية

ضمانا لشفافية مرحلة التسجيل في القوائم الانتخابية ونزاهتها ، لم يكتف المشرع الجزائري بمنح صلاحية رقابتها للجهات الإدارية والقضائية فقط ، بل تجاوز ذلك إلى احد الأطراف الفاعلة والأساسية في اللعبة الانتخابية ، وهي الأحزاب السياسية والمترشحين ، فأعطاها حق رقابة هذه المرحلة والتأكد من احترام القواعد والقوانين المنظمة لها.

فنزاهة التسجيل في القوائم الانتخابية هي حفاظ على أصوات الناخبين ، وحماية لمصالح المترشحين والأحزاب السياسية ، التي هدفها الأساسي من دخول المعترك الانتخابي هو الحصول على أكبر نسبة من الأصوات التي تسمح بحيازة العدد الأكبر من المقاعد التمثيلية ، وبالتالي تمتعها بقدر كاف من السلطة يمكنها تحقيق وعودها وخططها المحددة في برامجها الانتخابية التي تبنتها ووعدت بتجسيدها.

أولا: الإطار الدستوري لرقابة الأحزاب السياسية والمترشحين على القوائم الانتخابية

تدعيما لضمانات الحفاظ على نزاهة العملية الانتخابية بكل مراحلها بما فيها مرحلة التسجيل في القوائم الانتخابية ، وإشراكا لكل فواعل العملية الانتخابية ، نص المؤسس الدستوري الجزائري على آلية هامة لصالح الأحزاب السياسية والمترشحين تمكنها تكريس رقابتها على الانتخابات منذ بدايتها ، هذه الآلية هي الحصول على نسخة من القائمة الانتخابية عند كل استحقاق انتخابي.

ودُسترت هذه الضمانة بموجب القانون 16-01 المؤرخ في 6 مارس 2016 المتضمن التعديل الدستوري ، حيث نصت المادة 193 فقرة 1-2منه على " **تلزم السلطات العمومية المكلفة بتنظيم الانتخابات بإحاطتها بالشفافية والحياد. وبهذه الصفة، توضع القوائم الانتخابية عند كل انتخاب، تحت تصرف المترشحين**"، وأكدتها المادة 22 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات بقولها " **تلزم السلطات المكلفة بتنظيم الانتخابات بوضع القائمة الانتخابية البلدية بمناسبة كل انتخاب تحت تصرف الممثلين المؤهلين قانونا للأحزاب السياسية المشاركة في الانتخابات والمترشحين الأحرار**"، وذلك حرصا من المؤسس الدستوري على محاربة أي تلاعب بأسماء الناخبين بالزيادة أو

النقصان، بما يرجح الكفة لصالح تيار سياسي على آخر، خاصة بسبب الاحتجاجات والنقاشات الكثيرة التي تثار حول عملية التسجيل عند كل انتخاب من طرف المترشحين والأحزاب السياسية التي دائما ما تشكك في سلامتها وتتهم الهيئات المشرفة عليها بعدم احترام النصوص القانونية المنظمة لها، والامتناع أو عرقلة تسليمها نسخا من القوائم الانتخابية لفرض رقابتها عليها[36].

ورغم أن ضمانة " **تسليم القوائم الانتخابية للأحزاب السياسية والمترشحين** " منصوص عليه في مختلف القوانين العضوية المتعلقة بالانتخابات بما فيها القانون العضوي 97-07[37] والقانون العضوي 12-01[38] والقانون العضوي 16-10[39]، إلا أن المؤسس الدستوري رقاها إلى مصاف القواعد الدستورية التي لا يمكن معارضتها أو الامتناع عن تطبيقها تحت أي حجة أو مبرر قانوني يُنافي النص الدستوري.

فالمؤسس الدستوري بنص المادة 193 من القانون 16-01 المتضمن التعديل الدستوري اعتبر حصول الأحزاب السياسية والمترشحين على نسخة من القائمة الانتخابية وسيلة هامة لضمان شفافية ونزاهة السلطات العمومية المخولة تنظيم العملية الانتخابية، كما اعتبرها أيضا رقابة على مدى التزامها بالحياد وعدم الانحياز لأي طرف، خاصة عند تنظيمها لعملية التسجيل في القوائم الانتخابية.

وقد أحالت المادة 193 السالفة الذكر كيفية تطبيقها إلى القانون العضوي المتعلق بنظام الانتخابات.

ثانيا: إجراءات حصول الأحزاب السياسية والمترشحين على نسخة من القائمة الانتخابية

نصت المادة 22 من القانون العضوي 16-10 على ضرورة التزام السلطات المكلفة بتنظيم الانتخابات بتسهيل عملية تمكين وتسليم القائمة الانتخابية البلدية بمناسبة كل انتخاب للممثلين المؤهلين قانونا للأحزاب السياسية والمترشحين، وهذا تجسيدا لنص المادة 193 من التعديل الدستوري 2016.

كما نص المرسوم التنفيذي 17-16 المؤرخ في 17 يناير 2017 الذي يحدد كيفيات وضع القائمة الانتخابية تحت تصرف المترشحين والهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات واطلاع الناخب عليها، بأن إجراء وضع القائمة الانتخابية البلدية تحت تصرف الأحزاب السياسية والمترشحين الأحرار تكون وفقا للحالات التالية[40]:

أ- بالنسبة لانتخابات أعضاء المجالس الشعبية البلدية: القائمة الانتخابية للبلدية التي تم الترشح فيها.

ب- بالنسبة لأعضاء المجالس الشعبية الولائية وأعضاء المجلس الشعبي الوطني: القائمة الانتخابية للدائرة الانتخابية التي تم الترشح فيها.

ت- بالنسبة لانتخابات رئيس الجمهورية: القائمة الانتخابية لجميع بلديات الجمهورية

كما اشترط المشرع أن تسليم القوائم الانتخابية للاطلاع عليها ومراقبة مدى سلامتها وصحة أسماء المسجلين فيها، يكون فقط للممثلين المؤهلين قانونا للمترشحين ولقوائم المترشحين المقبولين نهائيا للمشاركة في الانتخابات[41]، كونهم المعنيون أساسا بنتيجة الانتخابات، ما يجعلهم الأكثر حرصا على سلامتها ونزاهة كافة مراحلها، أما الأحزاب السياسية الغير المشاركة أو الغير المقبولة ملفات ترشحها، فنتيجة الانتخابات اقل مساسا بها كونها غير متنافسة أصلا.

ومن خلال القانون العضوي 12-01 المتعلق بنظام الانتخابات يتضح أن المشرع كان يشترط إرجاع الأحزاب السياسية والمترشحين للقوائم الانتخابية التي تحصلوا عليها في غضون العشرة (10) أيام الموالية لإعلان نتائج الانتخابات[42]، غير أن القانون العضوي 16-10 ألغى هذا الإجراء، ربما إدراكا من المشرع أن إرجاع النسخة الأصلية لا يمنع استنساخها والاحتفاظ بقائمة مطابقة، خاصة مع التطور التقني والتكنولوجي الكبير في مجال المعلوماتية.

وحماية لخصوصيات الناخبين وضمانا لعدم استخدام معلومات القوائم الانتخابية لأغراض خارج المنصوص عليها قانونا من طرف المترشحين أو الأحزاب السياسية، فقد نص المشرع على عقوبات جزائية تمثلت في الحبس من سنة (1) إلى ثلاث (3) سنوات وبغرامة من 4000 دج إلى 40.000 دج لكل مترشح أو ممثل قائمة مترشحين استعمل القائمة الانتخابية البلدية لأغراض مسيئة[43].

الفرع الثاني: رقابة الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات على القوائم الانتخابية

اعتبارا أن الانتخابات هي الآلية الأكثر تجسيدا للديمقراطية وحكم الشعب ودولة القانون ، والتعبير والسليم عن إرادة الناخبين وخياراتهم ، ومشاركتهم في صناعة وتسيير شؤونهم العامة عن طريق ممثليهم المنتخبين بشفافية ونزاهة ، فان الأنظمة القانونية المختلفة حرصت على توفير ضمانات واليات تساهم في إجرائها وفقا للضوابط القانونية والدستورية المحددة ، وتسهر على توفير كامل الظروف الملائمة لتحقيق غايتها الأساسية المتمثلة في التصويت الحر المعبر عن توجهات الناخبين بكل حياد ومساواة.

وعليه اتجهت هذه الأنظمة إلى إسناد مهمة الإشراف والرقابة على العملية الانتخابية إلى هيئات مستقلة بشريا وماديا عن كافة السلطات الأخرى ، وبشكل يجعلها حيادية اتجاه كامل أطراف العملية الانتخابية ، ما يمكنها اتخاذ قراراتها بكامل إرادتها وسلطتها دون تدخل أو ضغط[44] ، الأمر الذي من شانه تكريس المساواة في ممارسة الحق في الانتخاب والترشح ، والتمكين من الحفاظ على الإرادة العامة وتحقيق رغبتها في اختيار ما تراه مناسبا من سياسات أو أشخاص لتسيير شؤون الدولة.

وتأكيدا لذلك ؛ ونتيجة للنقائص والملاحظات التي سجلت حول الهيئتين الرقابيتين المنشأتين بموجب القانون العضوي 12-01، وهما اللجنة الوطنية للإشراف على الانتخابات ، والهيئة السياسية المستقلة لمراقبة الانتخابات ، سواء ما تعلق بصلاحياتهما أو علاقتهما ببعضهما[45] ، استحدث المؤسس الدستوري بموجب تعديل 2016 آلية رقابية جديدة تمثلت في الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات ، حيث نصت المادة 194 فقرة 1 من الباب الثالث ، الفصل الثاني المعنون بمراقبة الانتخابات على " **تحدث هيئة عليا مستقلة لمراقبة الانتخابات** " ، يُتوخى من خلالها توفير أقصى درجات الحياد والرقابة الفعالة على كافة إجراءات العملية الانتخابية ، وبشكل يضمن المساواة بين كل أطرافها.

فالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات هي هيئة رقابية تتمتع بالاستقلالية المالية والاستقلالية في التسيير[46] ، تسهر على شفافية الانتخابات الرئاسية والتشريعية والمحلية والاستفتاء ، منذ استدعاء الهيئة الناخبة والى غاية إعلان النتائج المؤقتة للاقتراع[47] ، وتتولى التأكد من احترام جميع المتدخلين في العملية الانتخابية من هيئات ومؤسسات إدارية وأحزاب سياسية ومترشحين وناخبين لأحكام القانون العضوي المتعلق بالانتخابات[48] ، فهي لا تتبع أي جهة كانت سواء التنفيذية أو التشريعية أو غيرها ، وأعضاؤها لا يخضعون لأي هيئة أخرى أثناء أداء مهامهم ، ما يجعلهم بعيدين عن كل أنواع الضغوط[49].

والمؤسس الدستوري فوض الهيئة العليا ممارسة دورها الرقابي على كامل مراحل العملية الانتخابية دون استثناء ، إدراكا منه لأهمية نزاهة وشفافية كل منها وتأثيرها على سلامة نتائج الاقتراع ، وهو بذلك يوسع صلاحياتها مقارنة باللجنة الوطنية للإشراف على الانتخابات المستحدثة في القانون العضوي 12-01 المتعلق بنظام الانتخابات ، والتي اقتصر دورها على رقابة العملية الانتخابية ابتداء من مرحلة الترشيحات إلى نهاية العملية الانتخابية[50] ، مستثنيا من مجال مراقبتها مراحل هامة أهمها التسجيل في القوائم الانتخابية[51].

ونتيجة لحساسية عملية التسجيل في القوائم الانتخابية ، كإجراء من الإجراءات الممهدة للعملية الانتخابية ، وانعكاسها على العملية الانتخابية ، والنقاشات والملاحظات المثارة بشأنها عند كل موعد انتخابي ، فقد ركز المؤسس الدستوري على ضرورة ممارسة الهيئة العليا لرقابتها عليها بكل استقلالية وسلطة ، لضمان صحة الأسماء المقيدة فيها ، تجنبا لأي تضخيم أو إقصاء في التسجيل يخل بمبدأ المساواة في الانتخاب ، وعليه فقد خص رقابة مرحلة التسجيل في القوائم الانتخابية باستثناء كافة المراحل الأخرى بنص دستوري من خلال المادة 194 فقرة 6 بقوله " **تسهر اللجنة الدائمة للهيئة العليا على الخصوص على ما يأتي : الإشراف على عمليات مراجعة الإدارة للقوائم الانتخابية ....**" ، وهو تأكيد على الدور الهام الذي يجب أن تلعبه الهيئة العليا في سلامة هذه المرحلة.

أولا: تشكيل الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات وسير أعمالها

حددت كل من المادة 194 من التعديل الدستوري 2016 والقانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا المستقلة للانتخابات ونظامها الداخلي ، تشكيلتها وهياكلها وطرق سيرها.

1- تشكيل الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات

على خلاف لجان مراقبة الانتخابات المنشأة في قوانين الانتخاب التي سبقت القانون العضوي 16- 10 المتعلق بنظام الانتخابات، فالمؤسس الدستوري اعتمد فيما يخص تشكيلة الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات أسلوبا جديدا اعتمد أساسا المزاوجة بين السلك القضائي والشخصيات الوطنية المستقلة، منطلقا في ذلك من مبدأ ضرورة حياد أعضاء الهيئة وعدم انحيازهم إلى أي طرف، وهذه الميزة أكثر وضوحا عند الفئتين السابقتين، كون التشكيلة القضائية تضمن الكفاءة والاستقلالية والنزاهة، وتشكيلة الشخصيات الوطنية تضمن بالإضافة إلى الميزات السابقة التنوع والتمثيل الشامل لمختلف أطياف المجتمع بما يضمن الحرص على المصلحة العامة من خلال الحفاظ على نزاهة العملية الانتخابية وشفافيتها.

وحسب المادة 194 من التعديل الدستوري 2016 يترأس الهيئة شخصية وطنية يعينها رئيس الجمهورية، وهو بذلك منح الأفضلية في الرئاسة للكفاءات الوطنية المستقلة على القضائية، كما انه عمد إلى إشراك الأحزاب السياسية في اختياره، بالزام رئيس الجمهورية باستشارتها، ورغم أن الأخذ بها غير إلزامي، إلا أنها تشكل رقابة أدبية يعتد بها لإضفاء القبول والتوافق على شخص رئيس الهيئة.

كما نصت نفس المادة على أن الهيئة العليا تتكون من عدد متساو من القضاة وكفاءات وطنية مستقلة ممثلة للمجتمع المدني، يعينهم رئيس الجمهورية.

وحدد عدد أعضاء الهيئة العليا ب (420) عضوا مقسمون بالتساوي إلى 210 قضاة يقترحون من طرف المجلس الأعلى للقضاء، و(210) كفاءة مستقلة من المجتمع المدني، تقترح من طرف لجنة خاصة يرأسها رئيس المجلس الاقتصادي والاجتماعي[52].

والمشرع بالنسبة لفئة القضاة لم يشترط شروطا محددة لعضويتهم في الهيئة العليا، سوى اقتراحهم من طرف المجلس الأعلى للقضاء، أما الكفاءات المستقلة فحددت شروط عضويتهم في المادة 7 من القانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا وتتمثل في:

- أن يكون العضو ناخبا
- أن لا يكون محكوما عليه بحكم نهائي لارتكاب جناية أو جنحة سالبة للحرية، ولم يرد اعتباره باستثناء الجنح غير العمدية
- أن لا يكون منتخبا
- أن لا يكون منتميا لحزب سياسي
- أن لا يكون شاغلا وظيفة عليا في الدولة

وترمي هذه الشروط إلى توفير اكبر قدر من الحياد في الكفاءات المستقلة، لضمان أداء دورها بنزاهة وشفافية كاملة، فاشترط المشرع الأهلية الانتخابية باكتسابه صفة الناخب، والأهلية الأدبية بأن يكون ذو سلوك محترم في المجتمع، ويظهر ذلك في عدم ارتكابه جناية أو جنحة سالبة للحرية وصدور حكم نهائي بذلك، ولتأكيد الاستقلالية اشترط أن لا يكون متوليا مهمة تمثيلية انتخابية مهما كان نوعها، وان لا يكون مناضلا في حزب سياسي، وان لا يكون إطارا ساميا في الدولة، وهذا يسمح له باتخاذ قراراته والحسم في مختلف القضايا بدون الخضوع لضغوط أو مساومات.

2- سير أعمال الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات

لضمان السير الحسن للهيئة العليا نص القانون على مجموعة هياكل تتشكل منها هي:

أ- رئيس الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات

يعين رئيس الهيئة العليا من طرف رئيس الجمهورية من الشخصيات الوطنية المستقلة، بعد استشارة الأحزاب السياسية، وأوكلت له صلاحيات واختصاصات متعددة منصوص عليها في المواد 27 إلى 29 من القانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات، وتتمثل أهمها في:

- ترأس اللجنة الدائمة والمجلس وتنسيق أعمالهما.
- تمثيل الهيئة العليا أمام مختلف الهيئات والسلطات العمومية وهو الناطق الرسمي لها.
- تعيين نائبي الرئيس من بين أعضاء اللجنة الدائمة بالتساوي بين القضاة والكفاءات المستقلة.
- تعيين أعضاء مداومات الهيئة بالتساوي بين القضاة والكفاءات الوطنية ومنسقيها من بينهم.
- توقيع قرارات الهيئة وتبليغها ومتابعة تنفيذها، وإخطار الجهات المعنية بشأنها.

ب-مجلس الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات

نظم المشرع التفاصيل القانونية لمجلس الهيئة العليا المستقلة بموجب المواد 30 إلى 33 من القانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات، ويتكون من مجموع أعضاءها البالغ عددهم 410، لعهدة مدتها خمس (5) سنوات قابلة للتجديد مرة واحدة، وفي حالة تزامن نهاية عهدة المجلس مع استدعاء الهيئة الناخبة تمدد عهدة المجلس تلقائيا إلى غاية إعلان نتائج الاقتراع، ويجتمع في دورة عادية عند كل اقتراع بناء على استدعاء رئيسه، كما يمكن أن يجتمع في دورة استثنائية بناء على طلب 3/2 أعضائه.

ويختص مجلس الهيئة أساسا بما يلي:

- انتخاب أعضاء اللجنة الدائمة بالتساوي.
- المصادقة على النظام الداخلي للهيئة.
- المصادقة على برنامج العمل الذي تعده اللجنة الدائمة.
- المصادقة على التقرير النهائي لتقييم العمليات الانتخابية الذي تعرضه عليه اللجنة الدائمة.
- مناقشة المسائل ذات الصلة بالعمليات الانتخابية التي يعرضها عليها رئيس الهيئة.

ت-اللجنة الدائمة للهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات

حسب المواد 35 و36 من القانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات، تتكون اللجنة الدائمة من عشرة (10) أعضاء موزعين بالتساوي بين القضاة والكفاءات المستقلة، ينتخب أعضاء اللجنة الدائمة من طرف نظرائهم في مجلس الهيئة، بمعنى أن 210 قاض ينتخبون خمسة (5) من بينهم و210 كفاءة مستقلة ينتخبون خمسة (5) أيضا.

وتختص اللجنة الدائمة أساسا ب:

- إعداد برنامج التوزيع الزمني لاستغلال وسائل الإعلام الوطنية من طرف الأحزاب السياسية والمترشحين.
- تنسيق أعمال المداومات ومتابعتها تحت إشراف رئيس الهيئة.
- تتخذ كل تدبير يندرج ضمن مهام الهيئة العليا، تطبيقا لأحكام القانون العضوي 16-11.
- تعد اللجنة تقارير مرحلية وتقريرا نهائيا تقييميا عند كل عملية انتخابية.

ث- المداومات

نصت المواد 40 إلى 43 من القانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات، على تقسيم أعضاء الهيئة العليا بمناسبة كل انتخاب إلى مداومات داخل الوطن وخارجه، وتتكون كل مداومة من ثمانية (8) أعضاء على الأقل تقسم بالتساوي، ويرأسها منسق يعينه رئيس الهيئة.

تتولى المداومات مراقبة الانتخاب من بدايته إلى إعلان النتائج، وتكلف بالقيام بكل التحقيقات اللازمة وطلب كل الوثائق الضرورية من الجهات المعنية.

الفرع الثاني: صلاحيات الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات

نتناول صلاحيات الهيئة في مجال الرقابة على القوائم الانتخابية أولا ثم نتطرق للصلاحيات العامة ثانيا.

أولا: صلاحيات الهيئة العليا في مجال الرقابة على القوائم الانتخابية

حساسية عملية التسجيل في القوائم الانتخابية وانعكاسها على شفافية العملية الانتخابية، كونها المرحلة المحددة للوعاء الانتخابي الذي يحق له ممارسة حق التصويت والتعبير عن رأيه، بما يجعل أي تضخيم أو تقليص فيه يخل بنتيجة الانتخاب ويمس بتعبيرها عن التوجه الحقيقي للناخبين، جعل المؤسس الدستوري وبموجب المادة 194 فقرة 5 يخول الهيئة العليا صلاحية اتخاذ كل الإجراءات اللازمة للحفاظ على شفافية ونزاهة العملية الانتخابية، ليؤكد في المادة 194 فقرة 6 أن اللجنة الدائمة للهيئة العليا تتولى الإشراف على عمليات مراجعة الإدارة للقوائم الانتخابية، بمعنى أن دورها رقابي على مرحلة التسجيل في القوائم، وذلك عن طريق التأكد من احترام الإدارة لإجراءات المراجعة المنصوص عليها في القانون العضوي للانتخابات، وفي سبيل ذلك تتأكد الهيئة من حياد الأعوان المكلفين بالعمليات الانتخابية وعدم استعمال أملاك الدولة ووسائلها لخدمة أحزاب أو مترشحين معينين، كما تتأكد من مطابقة القوائم الانتخابية الموضوعة تحت تصرفها للقانون العضوي للانتخابات، وتتأكد الهيئة أيضا من احترام الإجراءات القانونية

لوضع القوائم الانتخابية تحت تصرف الممثلين المؤهلين قانونا للأحزاب السياسية المشاركة في الانتخابات والمترشحين الأحرار[53].

وترجع هذه الصلاحيات الكبيرة للهيئة في مجال الرقابة على القوائم الانتخابية إلى كون الأخيرة واحدة من التحديات التي تواجهها في رقابتها على العملية الانتخابية، وهذا بغرض تحقيق التوازن اللازم بين مشاركة الجميع، وبين إجراء انتخابات حرة عادلة ونزيهة تتحقق فيها المساواة[54].

ثانيا: الصلاحيات العامة للهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات[55]

تختلف صلاحيات الهيئة العليا في مراقبة الانتخابات باختلاف مرحلة الاقتراع

1- المرحلة التمهيدية للانتخاب

للهيئة العليا صلاحية مطابقة الترتيبات الخاصة بإيداع ملفات الترشيح للقانون العضوي للانتخابات، وتعمل على توزيع الهياكل المعينة من قبل الإدارة لاحتضان تجمعات الأحزاب والمترشحين، وكذا الأماكن المحددة لإشهار قوائمهم، كما تسهر على تعليق قائمة الأعضاء الأساسيين والاحتياطيين لمكاتب التصويت وتسليمها للأحزاب السياسية والمترشحين ومتابعة الطعون المحتملة في ذلك، كما تسهر على التوزيع المنصف والمتساوي للحيز الزمني في وسائل الإعلام طبقا للتشريع والتنظيم المعمول به، وتتأكد الهيئة من تمكين الأحزاب والمترشحين من تعيين ممثليهم في مكاتب ومراكز التصويت، كما تراقب مدى احترام إجراءات تعيين الممثلين المؤهلين قانونا للأحزاب السياسية والمترشحين لاستلام نسخ المحاضر على مستوى اللجان الانتخابية، وتقوم بتعيين أعضاء اللجان الانتخابية البلدية طبقا للقانون العضوي للانتخابات، كما تتبع الهيئة العليا مجريات الحملة الانتخابية وتسهر على مطابقتها للتشريع الساري المفعول وتقوم بتدوين كل التجاوزات.

2- المرحلة المعاصرة للانتخاب

تتأكد الهيئة العليا خلالها من اتخاذ كافة الإجراءات للسماح لممثلي الأحزاب والمترشحين بحضور علمية التصويت في مكاتب ومراكز الاقتراع، وتعليق قائمة أعضاء مكتب التصويت الأساسيين والاحتياطيين في مكتب التصويت المعني يوم الاقتراع، وتراقب مدى احترام ترتيب أوراق التصويت المعتمد في مكتب التصويت، وتتأكد من توفر كافة متطلبات الانتخاب من أوراق وعوازل وغيرها، كما تراقب مدى الالتزام بمواعيد فتح وغلق مكاتب ومراكز التصويت، ومدى مطابقة عملية التصويت للنصوص الجاري العمل بها.

3- المرحلة اللاحقة للانتخاب

تسهر الهيئة العليا على احترام إجراءات الفرز والإحصاء والتركيز وحفظ أوراق التصويت المعبر عنها، كما تتأكد من احترام الإجراءات القانونية لتمكين الممثلين المؤهلين قانونا للأحزاب السياسية والمترشحين من تسجيل احتجاجاتهم في محاضر الفرز، ومن تسليم نسخ من المحاضر المختلفة لممثلي الأحزاب السياسية المشاركة في الانتخابات والمترشحين.

كما نص المشرع على أن للهيئة صلاحية أخرى[56] تتمثل في استلام مختلف العرائض من الأحزاب، وإخطار السلطات والهيئات والأحزاب بكل إجراء تم اتخاذه، ويمكنها طلب أي وثائق أو ملفات تحتاجها لمهامها أو للتحقيق والتحري من مختلف الجهات القضائية أو المدنية أو الإدارية[57]، كما يمكنها إخطار هيئة ضبط السمعي البصري أو حتى النيابة العامة بكل التجاوزات التي ترى أنها تدخل ضمن اختصاصهما، أو تسخير القوة العمومية لتنفيذ قراراتها على أساس أن كل أطراف العملية الانتخابية ملزمة باحترامها[58]، ويمكنها كذلك الاستفادة من خدمات المؤسسات الإعلامية السمعية البصرية الوطنية.

كما تجدر الإشارة أن المشرع أعطى الهيئة العليا حق إصدار قرارات محصنة من كافة أشكال الطعن أو الإلغاء، وهو توجه يُخشى أن ينعكس سلبا على حقوق وحريات أطراف العملية الانتخابية[59]، فكان الأفضل تحديد مجالات للطعن في قرارات الهيئة أمام جهات تتميز بالكفاءة والحياد كالقضاء أو المجلس الدستوري، حتى يضمن عدم تعسفها في استعمال سلطاتها.

المطلب الثالث: الضوابط القانونية لنزاهة عملية التسجيل في القوائم الانتخابية في الجزائر

أهمية عملية التسجيل في القوائم الانتخابية وحساسيتها في الحكم على نزاهة وشفافية العملية الانتخابية، نظرا لدورها في حصر مجموع الأشخاص الذين يستشارون في

المناسبات الانتخابية، ويكون رأيهم الفاصل في تحديد الممثلين الموكلة لهم مهمة تسيير شؤون الدولة ومؤسساتها لفترة زمنية معتبرة سواء في المجالس المحلية أو التشريعية أو الرئاسة، أو إعطاء قرارهم في القضايا المصيرية خلال الاستفتاءات، جعل المشرع الجزائري لا يكتفي بتنظيم الجوانب الإجرائية المختلفة للقوائم الانتخابية ولا بالضمانات الدستورية المنصوص عليها، بل وضع ضمانات قانونية أخرى من خلالها أعطى للأفراد الحق برقابة صحة التسجيلات في القوائم الانتخابية، وذلك عن طريق الطعن أمام اللجنة الإدارية الانتخابية المكلفة بإعداد القوائم أولا، وفي حال عدم الاقتناع بقرارها مُنح المواطن ضمانة ثانية هي الطعن أمام الجهات القضائية المختصة.

الفرع الأول: الطعن الإداري أمام اللجنة الإدارية الانتخابية

نناقش الجهة المكلفة قانونا بإعداد القوائم الانتخابية، ثم إجراءات الطعن الإداري في صحة القوائم الانتخابية

أولا: لجنة إعداد القوائم الانتخابية في الجزائر

تختلف الجهة التي يقع على عاتقها إعداد القوائم الانتخابية باختلاف الدول وأنظمتها السياسية، فبعضها يقوم بتشكيل لجان إدارية للقيام بهذه المهمة، والبعض الآخر يجعل من بين أعضاء اللجنة ممثلا للسلطة القضائية، وجانب آخر يحيل عملية التسجيل إلى هيئات مستقلة لمراقبة الانتخابات[60].

والمشرع الجزائري بناء على اعتباره الإدارة المسؤول الأول عن العملية الانتخابية، مع تأكيده على ضرورة التزام الأعوان المكلفين بها بالحياد الكامل اتجاه أطرافها، فقد أوكل مهمة إعداد ومراجعة القوائم الانتخابية للجنة يغلب على نشاطها الطابع الإداري؛ هي اللجنة الإدارية الانتخابية، وجاءت تشكيلتها حسب القانون العضوي 16-10 مطابقة لما نص عليه القانون العضوي 12-01 المتعلق بنظام الانتخابات[61] وهي:

- قاض يعينه رئيس المجلس القضائي المختص إقليميا، رئيسا
- رئيس المجلس الشعبي البلدي، عضوا
- الأمين العام للبلدية، عضوا
- ناخبين اثنين (2) من البلدية يعينهما رئيس اللجنة عضوين

والملاحظ عدم تحديد النظام القضائي الذي ينتمي إليه القاضي ما يجعل ممكنا انتماؤه إلى القضاء الإداري أو العادي، كما أنه رغم الطبيعة الإدارية للجنة إلا أن أعمالها تخضع لنوع من الإشراف القضائي بعضوية ممثل للسلطة القضائية فيها[62].

أما بالنسبة للمواطنين الجزائريين المقيمين بالخارج، فاللجان الإدارية الانتخابية المكلفة بتسجيلهم في القوائم الانتخابية بالنسبة للانتخابات الرئاسية والتشريعية تتشكل من[63]:

- رئيس الممثلية الدبلوماسية أو رئيس المركز القنصلي يعينه السفير رئيسا.
- ناخبين اثنين مسجلين في القائمة الانتخابية للدائرة الدبلوماسية أو القنصلية يعينهما رئيس اللجنة عضوين.
- موظف قنصلي عضوا.

ثانيا: إجراءات الطعن الإداري أمام اللجنة الإدارية الانتخابية

بعد انتهاء اللجنة الإدارية من مراجعة القوائم الانتخابية وتعليق الجدول التصحيحي الذي يتضمن أسماء الناخبين الجدد أو الذين مس مركزهم القانوني الانتخابي تعديل، يُفتح المجال للناخبين لأجل الاعتراض عليها، كإجراء رقابي هام يضمن التأكد من سلامتها وصحة أسماء المسجلين وتوفر الشروط القانونية اللازمة فيهم.

فإمكانية الاحتجاج والطعن أمام اللجنة الإدارية تشكل دعامة هامة للديمقراطية، وتمثل صورة من صور الرقابة الشعبية عليها، والتي تزداد أهميتها في ظل التعددية الحزبية[64] التي تعتمد أساسا على مشاركة المواطنين واهتمامهم بشؤونهم العامة وخاصة الانتخابية منها كونها تمس مصالحهم وأوضاعهم بشكل مباشر، وعلى هذا الأساس وسع المشرع من أصحاب الحق في التظلم، واعتمد شرط المصلحة بمفهومه العام دون الخاص، كون سلامة القائمة الانتخابية تمس الشأن العام حتى لو لم تمس الشخص بشكل مباشر[65].

فالمشرع الجزائري بموجب القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات نص انه يجوز لكل مواطن تقديم

تظلمه أو اعتراضه على القائمة الانتخابية في الحالتين التاليتين[66]:

1- لكل مواطن أغفل تسجيله أن يقدم تظلمه إلى رئيس اللجنة الإدارية الانتخابية.

2- لكل مواطن مسجل في إحدى قوائم الدائرة الانتخابية تقديم اعتراض معلل لشطب شخص مسجل بغير وجه حق أو لتسجيل شخص مغفل في نفس الدائرة.

ويعتبر التظلم أو الاعتراض المقدم من طرف المواطن في هذه الحالة عبارة عن طعن إداري، كون المشرع أضفى على اللجنة التي يقدم أمامها الطعن الصفة الإدارية، رغم تشكيلتها المختلطة المتضمنة قاض، وبالتالي فالتصرفات الصادرة عنها ومنها قرارات الرد على التظلمات والاعتراضات التي يقدمها الناخبون ذات طبيعة إدارية تقبل الطعن أمام الجهات القضائية[67].

وأوجب المشرع تقديم التظلمات في اجل أقصاه عشرة (10) أيام من تاريخ تعليق اختتام المراجعة العادية للقوائم الانتخابية، ليقلص هذا الأجل إلى خمسة (5) أيام في حالة المراجعة الاستثنائية، لتحال على اللجنة الإدارية لتفصل فيها بقرار في اجل أقصاه ثلاثة (3) أيام، وألزم كذلك رئيس المجلس الشعبي البلدي أو رئيس الممثلية الدبلوماسية أو القنصلية تبليغ قرار اللجنة الإدارية إلى الأطراف المعنية في اجل أقصاه ثلاثة (3) أيام[68]، دون تحديد وسيلة معينة للتبليغ ما يجعل كل الوسائل القانونية متاحة[69]، مع عدم اشتراط إرفاق القرار المراد تبليغه بالأسانيد والمبررات، إذ جاء النص مؤكدا على التبليغ الكتابي وبالموطن فقط[70].

وعليه فالملاحظ أن المشرع الجزائري لم يتجه إلى إنشاء لجنة مغايرة للبت في تظلمات واعتراضات المواطنين على صحة القوائم الانتخابية بل أوكل المهمة إلى اللجنة الإدارية الانتخابية نفسها[71]، وهو بذلك جسد صورة الطعن الولائي واستثنى الاعتماد على الطعن الرئاسي[72]، ولعل الأمر يرجع لكونها اللجنة التي أصدرت القرار الأول وبالتالي فهي الأدرى بخباياه وأسبابه، ما يسهل ويسرع عملية الرد والتصحيح إن وجد خطأ.

الفرع الثاني: الطعن القضائي أمام الجهات القضائية

تدعيما للضمانات الدستورية والقانونية المنصوص عليها حفاظا على نزاهة القوائم الانتخابية، نص المشرع الجزائري إلى جانب أحقية المواطنين بالتظلم والاعتراض أمام اللجنة الإدارية الانتخابية على صحة أسماء المسجلين في القوائم، انه يمكنهم اللجوء إلى طريق الطعن أمام الجهات القضائية المختصة وذلك لإلغاء القرارات الصادرة عن اللجنة الإدارية سواء برفض التسجيل أو برفض إلغاء اسم احد الأشخاص المسجلين بغير وجه حق، وهو توجه سليم لان الجهات القضائية هي الأقدر والأجدر للفصل في مختلف النزاعات كونها الأكثر خبرة وكفاءة من غيرها من الهيئات[73].

ونص المشرع أن الأطراف المعنية بالقرار الصادر عن اللجنة الإدارية الانتخابية في حال عدم الاقتناع يمكنها اللجوء للطعن أمام الجهات القضائية المختصة في ظرف خمسة (5) أيام من تبليغها قرار الجنة، وفي حال عدم تبليغها يمكنها الطعن في ظرف ثمانية (8) أيام من تاريخ تسجيل الاعتراض[74]، وذلك على أساس الثلاث (3) أيام المحددة للفصل في التظلم من طرف اللجنة الإدارية والمنصوص عليها في المادة 20 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخاب، والخمسة (5) أيام المحددة للطعن في حالة التبليغ بقرار اللجنة.

ويسجل الطعن بمجرد تصريح أمام أمانة الضبط لدى المحكمة المختصة إقليميا أو محكمة الجزائر بالنسبة للجالية الجزائرية المقيمة بالخارج، ويجب أن تفصل في اجل أقصاه خمسة (5) أيام من التسجيل مع الإعفاء من كافة مصاريف الإجراءات، ويرسل إلى الأطراف المعنية بموجب إشعار عاد في اجل أقصاه ثلاثة (3) أيام.

وحكم المحكمة الفاصل في النزاع نهائي غير قابل لأي شكل من أشكال الطعن، وتتولى الأمانة الدائمة للجنة الإدارية تنفيذ قرارات القضاء فور تبليغها.

ويثار الإشكال حول الجهة القضائية المختصة في النظر في منازعات التسجيل في القوائم الانتخابية، نظرا لان المشرع جاء بموجب المادة 21 من القانون العضوي 16-10 بعبارة عامة تحتمل التأويل وهي " **يسجل هذا الطعن بموجب تصريح يسجل أمام أمانة الضبط ويقدم أمام المحكمة المختصة إقليميا....**" ولم يوضح صراحة الجهة التي تنظر الطعن، وعليه انقسمت الآراء إلى اتجاهين، الأول يرى أن القرارات الصادرة عن اللجنة الإدارية هي قرارات إدارية وبالتالي فهي من اختصاص القضاء الإداري حسب المادة 800

من قانون الإجراءات المدنية والإدارية، وعليه فالقاضي الإداري يملك صلاحية التدخل لإلغاء قراراتها[75]، في حين يرى اتجاه آخر أن المشرع تراجع عن التوجه الذي أقره بموجب المادة 25 من القانون العضوي 04-01 المعدل للأمر 97-07 المتضمن قانون الانتخاب والتي نص فيها صراحة على اختصاص القضاء الإداري بنظر منازعات التسجيل في القوائم الانتخابية بقوله " **...يرفع هذا الطعن بموجب التصريح لدى الجهات القضائية الإدارية المختصة ...**" ليتراجع بموجب القانون العضوي 12-01 والقانون العضوي 16-10ويعتمد عبارة " **المحكمة المختصة إقليميا** "[76]، كما أن منازعات القوائم الانتخابية يغلب عليها قضايا من صميم القانون الخاص كالجنسية والموطن، قد لا يتحكم فيها القاضي الإداري بكفاءة[77]، وبناء عليه يرى الاتجاه الثاني باختصاص القضاء العادي.

خاتمة

تحرص الأنظمة الانتخابية المختلفة على توفير أكثر قدر من الضمانات والآليات القانونية لتكريس شفافية ونزاهة العملية الانتخابية، وحمايتها من كافة صور التزوير والتلاعب التي تمس إرادة الشعب وحقه في الاختيار الحر والمشاركة الفعالة في تسيير الشؤون العامة، باختيار السياسية والبرامج والأشخاص الذين يخدمون مصلحته ويُحَسنون جودة حقوقه.

ومن المراحل الأهم في العملية الانتخابية والتي تنعكس ظروف إجرائها على كافة المراحل اللاحقة، مرحلة التسجيل بالقوائم الانتخابية، التي تتطلب التزاما صارما بالضوابط القانونية المحددة لإجراءات سيرها، وحرصا من كافة الفاعلين من ناخبين وأحزاب سياسية ومترشحين وإدارة وهيئات رقابية على سلامتها، لتجنب تسجيل أي شخص لا تتوفر فيه الشروط القانونية.

والمشرع الجزائري إدراكا منه بحساسية مرحلة التسجيل في القوائم الانتخابية، فإنه إضافة إلى الضمانات القانونية المنصوص عليها في القوانين العضوية المختلفة، نص بموجب التعديل الدستوري 2016 على ضمانات جديدة ترقى إلى درجة الدستورية، وتتمثل في رقابة الأحزاب السياسية والمترشحين عن طريق الحصول على نسخة منها، ورقابة الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات على عمليات مراجعة القوائم الانتخابية.

غير أن هذه الضمانات وإن كانت ايجابية وتعتبر تطورا هاما في مجال الرقابة على مرحلة التسجيل بالقوائم الانتخابية، فإنها تحتاج إلى دعم أكثر، سواء بالنسبة لدور الأحزاب السياسية والمترشحين الذين تبقى رقابتهم مشوبة ببعض النقص، أمام عدم نص المشرع على الإجراءات القانونية الممكن اتخاذها في حال اكتشاف تجاوزات في عملية التسجيل وإضافة أشخاص لا تتوفر فيهم الشروط القانونية، كون النص الدستوري أو القانون العضوي 16-10 يمنحهم فقط حق الاطلاع دون تحديد آثاره القانونية.

كما أن دور الهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات رغم أهميته وتأثيره في نزاهة عملية التسجيل في القوائم الانتخابية، إلا انه لا يرقى إلى تنظيم عملية التسجيل في حد ذاتها، بل يبقى إشرافا على اللجنة الإدارية المكلفة بالقيد، وبالتالي فالأحرى ولغلق كافة منافذ التلاعب في القوائم الانتخابية منح الهيئة العليا صلاحية تنظيم عملية التسجيل كاملة وتدعيمها بالإمكانيات اللازمة.

أما بالنسبة للضمانات القانونية من طعن إداري وقضائي، فيبقى التنصيص القانوني هو جزء من الحل الذي يجب أن يقترن بالممارسة، خاصة من الناخبين الذي أوكل لهم المشرع جانبا هاما من الدور الرقابي على هذه المرحلة، بإفرادهم بحق تفعيل آلية التظلم الإداري أمام اللجنة الانتخابية الإدارية أو الطعن أمام المحكمة القضائية المختصة، لكن ذلك يحتاج زيادة الوعي وضرورة تحسيسهم بأهمية لعب دورهم في حماية القوائم الانتخابية، والتخلص من اللامبالاة السياسية الانتخابية التي أصبحت السمة البارزة للمجتمع، وإقناع المواطنين أن انعكاسات نتائج الاقتراع ستمسهم بالدرجة الأولى.

الهوامش

1. - رائد علاء الدين نافع زعيتر ، الرقابة على الإجراءات الممهدة للانتخابات النيابية: دراسة مقارنة ، أطروحة دكتوراه في القانون العام ، كلية الدراسات القانونية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن ، 2009 ، غير منشورة ، ص18.

2. - احمد بنيني ، الإجراءات الممهدة للعملية الانتخابية في الجزائر ، أطروحة دكتوراه دولة في العلوم القانونية ، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة الحاج لخضر ، باتنة ، الجزائر ،2006/2005 ، غير منشورة ، ص2.

3. - L-DUGUIT, Traite de droit constitutionnel, Tom4 ,2EME Edition, 1924, P38 et suit.

4. - محمد فرغلي محمد علي ، نظم وإجراءات انتخاب أعضاء المجالس المحلية في ضوء القضاء والفقه ، دار النهضة العربية ، مصر ، 1998 ، ص415.

5. - فريدة مزياني ، الرقابة على العملية الانتخابية ، مجلة المفكر ، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر ، العدد الخامس ، مارس 2010 ، ص 73.

6. -محمد فرغلي محمد علي ، المرجع السابق ، ص 416-417.

7. - حكيمة جعيد ، المرجع السابق ، ص 140.

8. -احمد بنيني ، المرجع السابق ، ص39.

9. - علي إبراهيم إبراهيم شعبان ، منظمات المجتمع المدني ودورها في الرقابة على الانتخابات ، دراسة تطبيقية مقارنة ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية ، مصر ، 2016 ، ص 282.

10. - جمال الدين دندن ، آليات ووسائل ضمان العملية الانتخابية في التشريع الجزائري ، دار الخلدونية ، الجزائر ، 2014 ، ص 35.

11. - توفا وانغ ، تسجيل الناخبين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا ، مختارات من دراسة حالة ، المعهد الديمقراطي الوطني ، ترجمة ناتالي سليمان وسوزان قازان ، واشنطن ، الولايات المتحدة الأمريكية ، دون دار نشر ، 2015 ، ص14.

12. - علي إبراهيم إبراهيم شعبان ، المرجع السابق ، ص282.

13. -هشام عبد الصافي محمد بدر الدين ، النظام القانوني لتشكيل المجالس المحلية المصرية في ضوء دستور 2014 والقوانين المنظمة للانتخابات ، دار النهضة العربية ، مصر ، 2017-2018 ، ص 102.

14. - محمد زين الدين ، المرتكزات القانونية والسياسية لإنجاح العملية الانتخابية ، المجلة المغربية للإدارة المحلية والتنمية ، المغرب ، عدد 53 ، 2003 ، ص 123.

15. -المادة 32 دستور 28 نوفمبر 1996 المعدل بموجب القانون 16-01 المؤرخ في 6 مارس 2016 جريدة رسمية رقم 14 مؤرخة في 7 مارس 2016.

16. - المادة 62 دستور28 نوفمبر 1996 المعدل بموجب القانون 16-01 ، المرجع السابق.

17. - داود الباز ، حق المشاركة في الحياة السياسية ، دراسة تحليلية للمادة 62 من الدستور المصري مقارنة مع النظام في فرنسا ، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية ، القاهرة ، 2006 ، ص 159.

18. - Jean Marie Cotteret , Claude Emeri ,les système électoraux,7 ém édition, PARIS , Puf, 1999,P 9.

19. - طه حسين العطيات ، دور الطعون الانتخابية في تحقيق سلامة انتخاب البرلمان ، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في القانون ، دراسة مقارنة ، كلية القانون ، جامعة عمان العربية ، الأردن ،2011 ، غير منشورة ، ص 40.

20. - محمد فرغلي محمد علي ، المرجع السابق ، ص 159.

21. - داود الباز ، المرجع السابق ، ص 174.

22. -المادة 3 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.

23. - المادة 40 من الأمر 75-58 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975 المتضمن القانون المدني.

24. - حمودي محمد بن هاشمي ، الضمانات القانونية لحق الانتخاب في الجزائر ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في القانون العام ، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة أبو بكر بلقايد ، تلمسان ، الجزائر ،2015-2016 ، غير منشورة ، ص20.

25. - داود الباز ، المرجع السابق ، ص ص 185 ، 186.

26. -محمد فرغلي محمد علي ، المرجع السابق ، ص 168.

27. - وائل منذر البياتي ، الإطار القانوني للإجراءات السابقة على انتخابات المجالس النيابية ، المركز القومي للإصدارات القانونية ، القاهرة ، مصر ، د س ن ، ص 29.

28. - تنص المادة 9 مكرر 1 من القانون 66-156 المؤرخ في 8 يونيو 1966 المتعلق بقانون العقوبات " يتمثل الحرمان من ممارسة الحقوق الوطنية والمدنية والعائلية في: .....2- الحرمان من حق الانتخاب والترشح ومن حمل أي وسام ...."

29. -تنص المادة 14 من القانون 66- 156 ، المرجع السابق " يجوز للمحكمة عند قضائها في جنحة ، وفي الحالات التي يحددها القانون ، أن تحظر على المحكوم عليه ممارسة حق أو أكثر من الحقوق الوطنية المذكورة في المادة 9 مكرر1 ، وذلك لمدة لا تزيد عن خمس (5) سنوات. وتسري هذه العقوبة من يوم انقضاء العقوبة السالبة للحرية أو الإفراج عن المحكوم عليه ".

30. - محمد فرغلي محمد علي ، المرجع السابق ، ص 167.

31. المادة 5 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.

32. -داود الباز ، المرجع السابق ، ص 206.

33. - المادة 4 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.

34. - نص المادة 36 من الأمر 75-58 المؤرخ في 26 سبتمبر 1975 المتضمن القانون المدني " موطن كل جزائري هو المكان الذي يوجد فيه مقر سكناه الرئيسي ، وعند عدم وجود سكنى يحل مقر الإقامة العادي محل الموطن ، ولا يجوز أن يكون للشخص أكثر من موطن في نفس الوقت ".

35. - هشام عبد الصافي محمد بدر الدين ، المرجع السابق ، ص 98.

36. - احمد بنيني ، الإجراءات الممهدة للعملية الانتخابية ، ص77.

37. - المادة 21 من القانون العضوي 97-07 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.

38. - المادة 18 من القانون العضوي 12-01 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.
39. - المادة 22 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.
40. - المادة 3 من المرسوم التنفيذي 17-16 المؤرخ في 17 يناير 2017 ، الذي يحدد كيفيات وضع القائمة الانتخابية تحت تصرف المترشحين والهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات واطلاع الناخب عليها ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية رقم 03 مؤرخة في 18 يناير 2017.
41. - المادة 4 من المرسوم التنفيذي 17-16 ، المرجع السابق.
42. - المادة 18 من القانون العضوي 12-01 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.
43. - المادة 167 من القانون العضوي12-01 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.
44. - يوسف سلامة حمود المسيعدين ، دور الهيئة العليا للإشراف على الانتخابات في نزاهة العملية الانتخابية في الأردن ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت ، العدد 1 ، 2017 ، ص 209.
45. - بلحاج جيلالي ، اللجنة الوطنية لمراقبة الانتخابات ، مجلة الفقه والقانون ، المغرب ، عدد 12 ، أكتوبر 2013 ، ص ص 203-205.
46. - المادة 2 من القانون العضوي 16-11 المؤرخ في 25 غشت 2016 يتعلق بالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية المؤرخة في 28 غشت 2016 ، عدد 50.
47. - المادة 194 فقرة 5 من التعديل الدستوري 2016 ، المرجع السابق.
48. - المادة 2 من النظام الداخلي للهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات ، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية المؤرخة في 26 فيفري 2016 ، عدد 13 ، ص 3.
49. - يوسف سلامة حمود المسيعدين ، المرجع السابق ، ص 213.
50. - المادة 169 من القانون العضوي 12-01 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.
51. - عادل معتوق ، النظام القانوني الجديد لانتخابات المجالس المحلية في الجزائر ، مذكرة ماجستير حقوق ، كلية الحقوق ، جامعة الإخوة منتوري ، الجزائر ، 2016-2017 ، ص105.
52. - المادة 4 والمادة 6 من القانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات ، المرجع السابق.
53. - المادة 12 من القانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات ، المرجع السابق.
54. - يوسف سلامة حمود المسيعدين ، المرجع السابق ، ص 218.
55. - المواد 12 إلى 14 من القانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات ، المرجع السابق.
56. - المواد 15الى 24 من القانون العضوي 16-11 المتعلق بالهيئة العليا المستقلة لمراقبة الانتخابات ، المرجع السابق.
57. - يوسف سلامة حمود المسيعدين ، المرجع السابق ، ص 219.
58. - عادل معتوق ، المرجع السابق ، ص 110.
59. - لرقم رشيد ، نظم الانتخاب ودورها في عملية التحول الديمقراطي ، دراسة مقارنة الجزائر- مصر ، أطروحة دكتوراه علوم ، كلية الحقوق ، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة ، 2016-2017 ، ص 288.
60. - وائل منذر البياتي ، المرجع السابق ، ص ص 37-38.
61. - المادة 15 من القانونين العضويين 16-10 و12-01 المتعلقين بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.
62. - سماعين لعبادي ، المنازعات الانتخابية ، دراسة مقارنة لتجربتي الجزائر وفرنسا في الانتخابات الرئاسية والتشريعية ، أطروحة دكتوراه علوم ، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر ، 2012-2013 ، ص 19.
63. - المادة 16 من القانونين العضويين 16-10 و12-01 المتعلقين بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.
64. - سماعين لعبادي ،المرجع السابق ، ص 33.
65. - فاطمة الزهراء عربوز ، تسوية منازعات القوائم الانتخابية في ظل القانون16-10 ، مجلة جيل للأبحاث القانونية المعمقة ، مركز جيل البحث العلمي ، عدد 11 ، الجزائر ، 2017 ، ص 50.
66. - المادة 18- 19 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات ، المرجع السابق.
67. - لرقم رشيد ، المرجع السابق ، ص 117.
68. - المادة 20 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخابات.
69. - شوقي يعيش تمام ، الطعون في انتخابات المجالس النيابية في دول المغرب العربي (الجزائر ، تونس ، المغرب)، أطروحة دكتوراه ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر ، 2013-2014 ، ص 113.
70. -بنيني احمد ، الإجراءات الممهدة للعملية الانتخابية ، المرجع السابق ، ص 73.
71. - حمودي محمد بن هاشمي ، المرجع السابق ، ص 157.
72. - شوقي يعيش تمام ، المرجع السابق ، ص 110.
73. - DEBBASCHE Charles, Contentieux administratif Dalloz, Paris, 1975, p. 771-772.
74. - المادة 21 من القانون العضوي 16-10 المتعلق بنظام الانتخاب ، المرجع السابق.
75. - BRETON Bailleul, l'efficacité comparée des recours pour excès de pouvoir et de plein contentieux, objectif, en droit public Français LGDJ, Paris, p 2002.
76. - فاطمة الزهراء عربوز ، المرجع السابق ، ص 51.
77. - بن سنوسي فاطمة ، المنازعات الانتخابية ، أطروحة دكتوراه علوم ، كلية الحقوق ، جامعة الجزائر 1 ، الجزائر ، 2011-2012 ، ص147.

Année 2018 Vol 15 N° 28 p p 357-366

Exploring the Students' Perception and Uses of Facebook as an Academic Tool

Date de réception : 08/04/2018 Date d'acceptation : 20/12/2018

Zahia Mebarki, Université de Sétif 2
z.mebarki@gmail.com

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude exploratoire pour évaluer l'utilisation de 10 étudiants post graduant d'un outil de réseaux sociaux - Facebook- spécifiquement créé pour des raisons d'études. L'étude comporte une analyse quantitative et qualitative des messages sur la page Facebook et un questionnaire développé par le chercheur et vise à explorer les modèles d'utilisation de Facebook en général et le potentiel pédagogique de la page. Les résultats ont démontré que les étudiants, en créant cet espace personnel et en l'utilisant pour communiquer avec leurs pairs et leurs enseignants, ont non seulement un fort sentiment d'engagement communautaire - les étudiants ont utilisé une grande variété d'outils de communication pour communiquer avec leurs pairs. Mais aussi une plus grande satisfaction de ce média comme outil efficace dans le développement de leur compétence socio-pragmatique via une interaction linguistique authentique.

Mots Clés : Réseau Social, Facebook, Sens De La Communauté, Compétence Pragmatique

Abstract

This paper reports on the use of Facebook page created by 10 post-graduate students for educational purposes. The study involves a quantitative and a qualitative analysis of data obtained from postings on the Facebook page and from a questionnaire developed by the researcher. The study aims at exploring students' usage patterns and perceptions of the value of this social networking tool and uncovering its potential role in an educational environment. The results showed that students, by creating this personal space and using it to connect with their peers and their teachers, not only have a strong sense of community involvement students have used a wide variety of communication tools to communicate with their peers, but also greater satisfaction of this medium as an effective tool in developing their socio-pragmatic competence via authentic linguistic interaction.

Key words: Social networking, Facebook, Sense of community, Pragmatic competence

الملخص

تقدم هذه المقالة دراسة استكشافية عن استخدام صفحة الفيسبوك التي أنشأها 10 طلاب الدراسات العليا لأغراض تعليمية. تضمنت الدراسة تحليلًا كميًا ونوعيًا للبيانات التي تم الحصول عليها من المنشورات على صفحة الفيسبوك ومن استبيان أعده الباحث. تهدف الدراسة إلى استكشاف أنماط استخدام الطلاب وتصوراتهم حول قيمة أداة التواصل الاجتماعي هذه وكشف دورها المحتمل في بيئة تعليمية. أظهرت النتائج أن الطلاب ، من خلال خلق هذه المساحة الشخصية واستخدامها للتواصل مع أقرانهم ومعلميهم ، ليس لديهم فقط شعور قوي بالمشاركة المجتمعية. فقد استخدم الطلاب مجموعة واسعة من أدوات التواصل للتواصل مع أقرانهم ، ولكن أيضا المزيد من الرضا من هذه الوسيلة كأداة فعالة في تطوير الكفاءة الاجتماعية والبراغماتية من خلال التفاعل اللغوي الحقيقي.

الكلمات المفاتيح: شبكات التواصل الاجتماعي ، الفيسبوك ، الإحساس بالانتماء للمجتمع ، الكفاءة البراغماتية

1. Introduction

This paper reports some of the results from a research project to evaluate 10 post-graduate students' experience of utilizing a group Facebook page as an academic tool to connect with each other as well as with their teachers. The focus of the study is the pedagogical potential that this social network tool has with a group of users that share similar educational interests in regard to building a sense of community as well as developing socio-pragmatic competence through authentic language interaction.

1 Review of Relevant Literature

The last decades have witnessed much research on emerging computer-mediated communication and social networking tools and their potential impact on fostering the sense of community among students in educational contexts in general and language classrooms in particular. This section reviews some of the related literature and sheds light on importance of implementing such tools as Facebook into the L2 classroom.

1.1 Computer Mediated Communication and Social Networking

Computer-mediated communication (CMC) is defined as "the process by which people create, exchange, and perceive information using networked telecommunications systems that facilitate encoding, transmitting, and decoding messages" (Romiszowski and Robin Mason, 2004, p. 398). According to Toliver (2011, p. 65), the value of social networking lies in "the collective power of community to help inform perspectives that would not be unilaterally formed - e.g., the best thinking comes from many not one."

Research on CMC focuses largely on the social effects of different computer-supported communication technologies involving Internet-based social networking such as MySpace, Facebook, Cyworld, Twitter, Nexopia, and Bebo which attract millions of users. These sites can be oriented towards work-related contexts (e.g., LinkedIn.com), romantic relationship initiation (the original goal of Friendster.com), connecting those sites with shared interests such as music or politics (e.g., MySpace.com), or the college student population (the original incarnation of Facebook.com) (Ellison, Steinfield & Lampe, 2007).

1.2 Using Social Network Sites for Educational Purposes

Social Networking Sites (SNSs) could be defined as "virtual communities which allow people to connect and interact with each other on a particular subject or just hang out together online" (Dogruer, Menevis, & Eyyam, 2011, p. 2642). They allow individuals to: (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to site. (Boyd & Ellison, 2008, p.211)

Because of the profileration and growing popularity of SNSs, researchers have begun to investigate the educational applications and outcomes of this technology (Huang, Yoo, and Choi (2008; Karpinksi and Duberstein, 2009, cited in Ophus & Abbit, 2009), more particularly in relation to language learning because it provides opportunities for language learners to practise their language. In one of several early studies, Warschauer (1996) analysed the nature of CMC and its potential in fostering collaborative language learning. According to him, CMC brings together the concepts of expression, interaction, reflection, problem solving, critical thinking, and literacy. These notions "are tied together through various uses of talk, text, inquiry, and collaboration in the classroom" (Romiszowski and Mason, 2004, p. 405).

However, the potential benefits of these technologies to positively affect student learning remain questionable (Ophus & Abbit, 2009). In other words, the questions are to what extent and how students learn through them and thus to what extent these tools should be formally encouraged and used in learning across higher education (Coutts et al., 2007, cited in Murphy &Webster, 2008)

Attitudes to using social network sites for educational purposes are diverse. Critics such as Junco (2001) question the efficacy of such tools, stating that they are a distraction which results in a decrease in academic performance. The same view is further supported by other researchers such as Kirschner & Karpinski (2010) who reported a negative relationship between FB use and academic achievement in a survey study involving Facebook use as measured by self-reported grade point average (GPA) and hours spent studying per week. In other words, the survey showed that Facebook users reported having lower GPAs and spend fewer hours per week studying than nonusers. Other researchers expressed concerns related to identity presentation, and privacy (e.g., Gross & Acquisti, 2005; Stutzman, 2006). According to Gross and Acquisti (2005), social network user may be putting themselves at risk both offline (e.g., stalking) and online (e.g., identify theft) by disclosing private and identifiable information in their profiles.

On the other hand, technology proponents have responded by endorsing other studies supporting the notion of using social network sites in education. For example, O'Sullivan et al., 2004 noted that, "students who viewed an instructor' s website with high levels of mediated immediacy, including forms of self-disclosure, reported high levels of motivation and effective learning, indicating positive attitudes toward the course and the teacher" (p.2). Another survey by Hewitt & Forte, 2006, showed that two-thirds of the students surveyed were "comfortable" with faculty on Facebook. Another study by Fischman (2008, cited in Muñoz & Towner, 2009) showed that 39% of college students surveyed wanted regular on-line discussions with faculty. In sum, advocates of technology use see social media 'as a necessary tool for student engagement to promote learning and development, both within and outside of the classroom' Mercer (2012).

Regarding this study, we argue that CMC in an educational setting could foster learning and promote a strong sense of learning community.

1.3 Pedagogical Practices of Facebook

Facebook was originally designed for college students in the United States (Harvard) in early 2004; it has become a social networking website of choice by university students and a significant part of college experience. Facebook connects students with other students, indirectly creating a learning community – a vital component of student education (Baker, 1999, cited in Muñoz & Towner, 2009 pp: 4-5).

1.3.1 Community building via Facebook

The term "sense of community" (SOC) is defined in a variety of ways. McMillan & Chavis (1986) define *SOC as* "a feeling that members have of belonging, a feeling that members matter to one another and to the group, and a shared faith that members' needs will be met through their commitment to be together" (p 9). According to them, SOC consists of the following four characteristics: (i) Membership, boundaries, belonging, and group symbols; (ii) Feelings of influence: Feelings of having influence on, and being influenced by the community; (iii) Integration and fulfillment of needs i.e. exchange of support among members; and (iv) Shared emotional connections among members. Thus, SOC is treated as having the following dimensions 'mutual interdependence among members, connectedness, trust, interactivity and shared expectations and goals'. These positive characteristics give members of a group 'an intrinsically rewarding reason to continue participation in such a group' (Kuo, 2003;

Whitworth & De Moor, 2003, Cited in Blattner and Fiori, 2009, p20).

1.3.2 Development of socio-pragmatic competence via Facebook

According to Crystal (1997, p. 301), pragmatics refers to "the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction, and the effects their use of language has on other participants in the act of communication." In similar fashion, Kasper & Rose (2001, p. 2) define pragmatics as "the study of communicative action in its sociocultural context." On the other hand, pragmatic competence refers to both the knowledge and the ability of the speaker to engage in appropriate communicative actions with the right people in the rights places and at the right times (Belz, 2007).

Walther (1996) argues that 'CMC relationships are as deeply relational as those that occur face-to-face (F2F)' and claims 'that in comparison to F2F communication, CMC interaction is not different in kind, but typically mediates a slower rate of social information exchange' (Walther, 1996, p. 10, as cited in Thorne 2003) and that "as goes [F2F], so goes CMC, given the opportunity for message exchange and accompanying relational development" (p. 11). Thorne (2003) states that when language learners are placed in a broader context of important relationships such as those provided by internet-mediated partnerships, learning outcomes in the field of pragmatics are considerably improved.

1.3.3 Pedagogical advantages of Facebook

According to Towner, VanHorn, and Parker (2007), there are a plethora of positive reasons to integrate Facebook into the classroom. Because of its inexpensive nature, Facebook can provide various pedagogical benefits to both teachers and students.

The ease of education-related interactions and exchanges between students facing the common problem of accomplishing their degree courses is seen as one of the primary educational assets of Facebook (Selwyn, 2009). As Smith and Peterson (2007, p.278) put it, "knowledge is not constructed in an individual vacuum, but in the communication and exchanges embedded in social networks" (Cited in Selwyn, 2009). In particular, social networking sites, such as Facebook, offer users a more active and participatory role and "mirror much of what we know to be good models of learning in that they are collaborative and encourage active participatory role by the user" (Maloney 2007, p.26). As Smith and Peterson (2007, p.279) further add, "By telling another classmate what the professor covered in class, the student has an opportunity to further process the information, even restructuring it within their thoughts. Repetition and restructuring both improve learning". Another study by Hamann and Wilson (2002, as cited in Muñoz & Towner, 2009) showed that students who participated in a web-assisted class performed better than those students in a traditional lecture format. Facebook also intensifies both teacher-student and student-student interaction in the form of web-based communication. Teacher-students interaction may involve the communication of upcoming events, useful links, and samples of work outside of the classroom. Student-student interaction, on the other hand, may relate to issues related to communicating class assignments or examinations and cooperating on assignments and group projects in an online environment. (Muñoz & Towner, 2009).

2. Methodology

The current study is exploratory; it aims at exploring students' usage patterns and perceptions of the value of Facebook and uncovering its potential role in Algerian university environment. This would be the basis for developing teaching and learning activities that would accommodate social networking tools in a manner compatible with student expectations and perceptions of value,

enhance teaching pedagogy, and deepen our general theoretical understanding of web-based collaboration and social interaction for language learning. Specifically, this study seeks to address the following questions.

2.1 Research Question

1. To what extent did the group Facebook page succeed in providing constructive pedagogical educational outcomes?

a. To what extent did it impact the development of the sense of community?

b. To what extent did it develop the students' socio- pragmatic competence?

c. To what extent did it enhance the level of interaction between the students and their teachers?

2.2 Research Method

With the above research question in mind, the present paper reports on a systematic study of the Facebook postings of 10 postgraduate students, studying at Sétif University during six months. Access to the group was limited to Facebook members that have been exclusively invited by the students. The researcher was invited to join the group alongside other teachers – setting up a Facebook account under her real name within the students' page. She was, thus, participating and interacting directly with the students. In this participant role, the researcher logged onto facebook almost on a daily basis. She systematically archived exchanges between students from their various Facebook 'walls', observing and noting the characteristics and qualities of other content as it developed.

In addition to the data gathered from the facebook postings, a questionnaire was administered to the students in order to gather information about their use of Facebook in general and the pedagogical potential of the page in particular. The sixteen-item questionnaire comprised three sections; the first section (Q1-Q8) is introductory; it contains a set of personal data (gender, age) and addresses whether the participant has Facebook account or not, the frequency of using Facebook, the purpose/purposes for which he/she uses Facebook. The second section (Q9-Q11) reflects different aspects in which a student uses the Facebook page; 3-point Liker scale was used to range the responses of such questions; where 3= agree, and 1= do not. The third section (Q12 & Q16) contains questions that involve the students to evaluate the current use of the page and propose any further suggestions. Below is a selection and analysis of some of the questions.

3.3. Results

This section will display the results of the facebook postings, the results of the questionnaire, and then compare the results of the two tools.

3.3.1 Facebook postings

When the postings were analysed, two main themes emerged from the data, that is student-student exchanges, and teacher- student exchanges. Student-student exchanges involve exchange of practical information like: lectures schedule, course-related links (audio and video files), comments for the rest of the class to see. Student- teacher exchanges, on the other hand, involve: the place and time of the class, assignments, announcements, and documents, ebooks and educational links.

3.3.1.1 Quantitative analysis

The quantitative analysis involves the total number of publications from December, 24th, to June, 14th which reached 188 postings. This gives us an average of 31.33 publications per month. The detailed distribution per month is given in the table below.

Table 01: Distribution of Facebook Postings

Month	Postings	Percentage
January	**90**	47.88 %
February	19	10.10 %
March	26	13.82 %
April	25	13.30%
May	17	09.05%
June	11	05.85%
Total Number	188	100%

From the above table, one can notice the declining number of postings from January to June. This can be explained by three factors: Firstly, the first month (January), receiving the highest percentage of publications (47.88%), was mostly dedicated to inviting members to join the group, publishing timetables, and posting reading lists given by some teachers. Secondly, the heavy work load (assignments were set up right at the start of the different courses) leaving little time to the students to log onto Facebook. Thirdly, the use of email accounts both for sending/ receiving reading/research assignments and for other notifications. To take but one example, the teacher/ researcher has exchanged 72 individual and grouped emails in the same period. In this respect, we can assert the complementarity between the two web tools.

3.3.1.2 Qualitative analysis

The quantitative analysis involves the types of publications that the members used to interact between one another. Globally, these publications were categorised into five rubrics as follows: (i) Interaction and feedback, (ii) Sharing information and keeping updates, (iii) Posting course-related links, (iv) Posting assignments, and (v) Posting photos. Below is a detailed account of these publications in terms of number of occurrences and percentage.

Table 02: Types of Facebook Postings

Type of publication	Number	Percentage
Interaction and feedback: adding comments , answering requests, thanking, sending feedback on the links, sending supportive statements)	131	69.68
Sharing information, keeping updates: notifications , lectures schedules, making requests, updating schedules, adding new members)	33	17.55
Posting Course-related links	18	09.57
Posting assignments	02	01.06
Posting photos	04	02.12
Total	188	100%

3.3.2 Questionnaire

This section presents the results of the questionnaire. Regarding the question of whether or not they possess an account on Facebook, the totality of the students said that they possess a Facebook account. As for the time spent logged on Facebook, 62.5% of the students say that they log on a daily basis. As for the purposes behind using Facebook, 62.5% of the respondents say that use it more for social uses (to stay in touch with friends, to share / tag photos, to engage in social activism) and 37.5% use it more for academic purposes, more specifically for getting information.

When asked about the reasons for creating the page, the participants gave various reasons that are displayed in the table below.

Table 03: Reasons for creating the Facebook Page

Reason	Number	Percentage
to keep in touch with post graduate students in sétif and throughout Algeria as well as with teachers	06	75%
to get *updated* of the latest news as to study scheduled sessions	03	37.5%
to *share information* and exchange benefits	03	37.5%
To *share new links* being brought about that have to do with useful topics to ESP generally and Business English in particular	02	12.5%
To upload assignments (12.5%)	02	12.5%

The participants were also asked to rate how much they agreed with 13 statements about the use of the Facebook page on a three-point scale (agree, don't agree, don't know). The results confirmed the importance of the group Facebook page in creating a

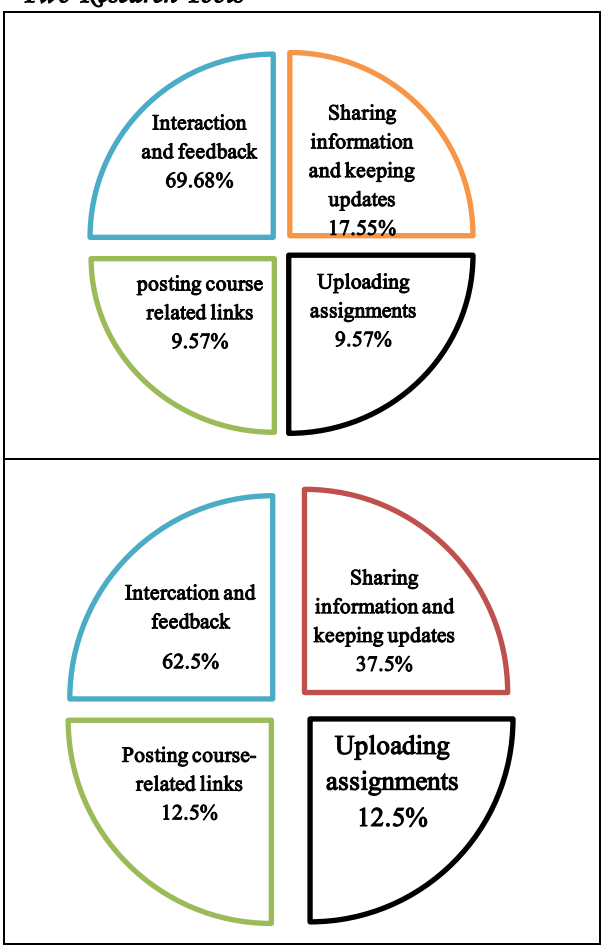
community of learners in educational environment with 87.5% of the respondents who agreed that the page enhances a sense of belonging and group commitment and developing a sense of community (*Research Question2*). Another 87.5 % of the respondents agreed that page is beneficial for the students' pragmatic development (language use in specific contexts such as apologizing, greeting, formulating requests among other illocutionary acts.) (*Research Question 3*). The same percentage (87.5%) of respondents also agreed that the page provides immediate, individualized opportunities to interact with peers, and instructors. (*Research Question 4*); however, 62.5% of them disagree with the statement that the Facebook page offers authentic language interaction. Interestingly, there were no significant results regarding the role of the page in providing constructive pedagogical outcomes, or enhances involvement with academic programs. (*ResearchQuestion1*). This last finding may be explained by the fact that only two teachers (out of seven) were members of the group, and the latter's contribution was relatively poor compared to the students' contribution.

3. 3.3. Comparison of the Results of the Two Research Tools

A close look at the Facebook postings shows that the highest percentage (69.68%) goes to the rubric that we named '*interaction and feedback'* and relates to the primary role that Facebook was developed for, that is building bonds between users that share a common interest or activity and keeping them connected socially and academically. This positive characteristic is particularly rewarding in the sense that it encourages the members to continue participation in such a group (Kuo, 2003; Whitworth & De Moor, 2003). This finding is consistent with the results of the questionnaire where 62.5% of the respondents said that they use Facebook more for social than academic uses and where another 75% stated that the particular reason for creating the page was to keep in touch with colleagues in sétif and throughout Algeria, as well as with teachers.

In the second position comes the '*Sharing information and keeping updates'* rubric with 17.55% of the total number of postings. This is also consistent with the results of the questionnaire with these two purposes coming in the second position, but receiving higher percentages (37.5% each). *Posting Course-related links and uploading assignments ca*me in the third and fourth positions with 9.57% and 2.12% respectively (Facebook postings); whereas, in the questionnaire answers they came in the third position, with 12.5 % each. Overall, we can say that both research methods revealed consistent and very close results. The above information is displayed in the figure below.

Figure1: Comparison of the Results of the Two Research Tools



Facebook Postings Questionnaire Answers In sum, the above data suggests that Facebook has been established as an important place where students can familiarise themselves with the 'identity politics' of being a student (Selwyn, p.19).

4. Conclusion, Recommendations, and Limitations

This study proved highly revealing about the benefits and the necessity to integrate technology in our classes. Furthermore, it may be considered as a pilot study, which would offer awareness to the educational institutions to use Facebook in the academic setting. Because technological innovations are undeniable, administrators, faculty, and policy makers must recognise and accept this important evolution in societal communication standards. In addition, instructors should extend their 'pedagogical portfolio' and adapt their pedagogical stance to integrate useful and versatile electronic tools that will improve the quality of their classrooms, guide learners to use various tools for academic purposes, and create a dynamic learning environment (Blattner and Fiori, 2009). On the other hand, researchers should continue to explore these alternative teaching tools to determine whether

.

"the benefit of creating cyber learning communities to complement the traditional classroom experience is worth the cost of retooling and restructuring" (Muñoz & Towner, 2009, p.9-10). An extensive program of research is also needed to gain a better understanding of the social, affective, and cognitive processes involved in computer-mediated collaborative learning. Last, but not least, student perceptions of these e-tools will be crucial to their success and will help researchers develop effective teaching strategies. Effective teaching practices are discussed, because, as Prensky (2006) accurately states: "it's time for education leaders to raise their heads above the daily grind and observe the new landscape that's emerging". (Blattner and Fiori, (2009, p18)

Finally, issues of the generalisability of these findings for subjects other than the post graduate students represented in our study remains to be reviewed. A large scale study with more participants would provide more data, and therefore a more reliable view. There is a need and a necessity to conduct further studies in this context that would target the key variables that impact the acceptance of Facebook as a part of the virtual educational environment

References

Belz, J.A. (2007). The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence. Annual Review of Applied Linguistics, 27, 45-75.

Blattner, G. & Fiori, M. (2009). Facebook in the language classroom: Promises and possibilities. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 6*(1). np. http://itdl.org/journal/jan_09/article02.htm

Boyd, D, M., & Ellison, N.B. (2008). 'Social Network Sites: Definition , History, and Scholars hip' Journal of Computer-Mediated Communication 13 (2008) 210—230, International Communication Association

Crystal, D. (ed.). (1997). *The Cambridge encyclopedia of language* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Dogruer, N., Menevis, Ipek & Ramadan Eyyam. (2011). What Is the Motivation for Using Facebook? Procedia Social and Behavioral Science, 15, 2642-2646. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.162

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *12*(4), article 1. http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/ellison.html)

Gross, R., & Acquisti, A. (2005). Information revelation and privacy in online social networks (the Facebook case). ACM workshop on Privacy in the Electronic Society (WPES). http://www.heinz.cmu.edu/~acquisti/papers/privacy-facebook-gross-acquisti.pdf

Hewitt, A. & Forte, A. (2006). Crossing boundaries: Identity management and student/faculty relationships on the Facebook. Presented at the Computer Supported Cooperative Work Conference, Banff, Alberta, Canada.

Junco, R. (2001) Too much face and not enough books: the relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance, 2011 in 'Computers in Human Behaviour' Volume 28, Issue 1, 187- 198).

Kasper, G., & Rose, K. (2003). Pragmatics development in a second language. Oxford, UK: Blackwell.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior, 26*, 1237—1245. doi:10.1016/j.chb.2010.03.024

McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.

Mercer, B. (2012). Social Media: No longer a distraction in the classroom, but a need. http://socialmediapaper.blogspot.com/2012/04/social-media-no-longer-distraction-in.html#!/2012/04/social-media-no-longer-distraction-in.html

Munoz, C. & Towner, T. (2009). Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom. In I. Gibson et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (pp. 2623-2627). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved from http://www.editlib.org/p/31031.

Murphy, D., Webster, L. (2008) 'Enhancing learning through technology — Challenges and responses', in P. Tsang, R. Kwan, R. Fox (eds.) *Enhancing Learning through Technology — Research on Emerging Technologies and Pedagogies*, Hong Kong: World Scientific Publishing.

Ophus , J. D. & Abbit, J.T. (2009) 'Exploring the Potential Perceptions of Social Networking Systems in University Courses' *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, Vol. 5, No. 4 December 2009, 639- 648

O'Sullivan, P. B., Hunt, S. K., & Lipper t, L. R. (2004). Mediated immediacy: A language of affiliation in a technological age. Jour nal of Language and Soc ial Psycholog y , 23 , 464 - 490.

Stutzman, F. (2006) "An Evaluation of Identity-Sharing Behavior in Social Networking Communities," iDMAa Journal 3(1). http://www.units.muohio.edu/codeconference/papers/papers/stutzman_track5.pdf

Romiszowski, A. J., & Mason, R. (1996). Computer-mediated communication. In D. Jonassen (Ed.), Handbook of research for educational communications and technology (2nd edition), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 397-432.

Selwyn, N. (2007) 'Screw Blackboard… do it on Facebook!': an investigation of students' educational use of Facebook' London Knowledge Lab - University of London, Institute of Education, UK, paper presented to the 'Poke 1.0 - Facebook social research symposium', University of London, 15th November 2007.

Thorne, S. (2003). Artifacts and cultures-of-use in international communication. Language Learning and Technology, 7(2), 38-67

Toliver, F. (2011). My students will Facebook me but won't keep up with my online course: The challenges of online instruction. *American Communication Journal, 2011 SPRING (Volume 13, Issue1)*, 59- 81

Towner, T. L., VanHorn, A., & Parker, S. L. (2007). Facebook: Classroom Tool for a Classroom Community? Midwestern Political Science Association, (pp. 1-18).

Walther, J. (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction. Communication Research, 23(1), 3-43.

Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. CALICO Journal, 13(2/3), 7—26.

Année 2018 Vol 15 N° 28 p p 367-378

La construction de l'ethos dans l'entretien avec des ecrvains
The construction of the ethos in the interview with writers

Date de réception : 03/10/2017 Date d'acceptation :20/12/2018

Meriem Belamri, Université Les Frères Mentouri, Constantine1,
belamrimeriem@yahoo.fr

Résumé

L'intervieweur de l'entretien littéraire exerce, de par ses questions et interventions, un impact majeur sur le discours de son ou de ses interlocuteurs en se distinguant principalement par le rôle d'assurer le maintien de l'échange verbal. À partir d'une étude de cas de ce genre particulier, notre attention est portée essentiellement sur l'étude de la construction de « l'ethos» et ce dans le but de comprendre les comportements discursifs des acteurs sociaux avec l'hypothèse que les images identitaires du couple discursif « intervieweur/ interviewé » se construisent en miroir.

Mots- clés : **G**enres discursifs, Entretien avec des écrivains, Interaction, Corpus dialogal, Ethos, Images Identitaires.

Abstract

The interviewer of the literature interview practice throws his questions and interventions a real impact on the his interlocutors by distinguishing itself throw him role of keeping the maintenance of the verbal exchange. From an exam of a particular case of this interview, our attention is essentially oriented to the exam of the construction of the «ethos » with the hypothesis that the images of the identities of the interviewer and the interviewed are built in the mirror.

Keywords : Discursive genres, Interview with writers, Interaction, Dialogal corpus, Ethos, Identity images.

الملخص

يؤثر المحاور الناشط في الحواري الادبى بصفة فعاله على الحوار بواسطة اسئلته ومناوراته مع احتفاظه بتميزه بدوره المتمثل في حرصه على تفعيل الحوار. انطلاقا من دراسة حاله خاصة من الحوار الادبي ، ركزنا اهتمامنا على دراسة المظاهر. وهدا بهدف فهم السلوك الخطابي للمحاور والمحاور مع فرطيه ان صور الهوية تتشكل بصفة موازية.

الكلمات المفاتيح: ا نواع خطابة ، تفاعل ، حوار مع كتاب ، احظار مقارب مظاهر صور اعلاميه.

Introduction

Quand il s'agit d'interviewer des écrivains, une dynamique de partage s'opère fréquemment opposant de ce fait une culture dite médiatique à une autre demeurant livresque. Ainsi, l'entretien littéraire est considéré, dans le contexte de notre recherche, comme une co-construction du discours interactif (Vion : 1992) permettant, de prime abord, une interaction entre deux types de discours : le type journalistique et le type littéraire, et ce au sein du même champ d'investigation.

Dans la perspective langagière de l'entretien avec des écrivains, chaque intervieweur compose, en effet, un « ethos singulier » (Amossy : 2010) lui permettant de se positionner d'une manière particulière par rapport au discours de son interlocuteur. L'interview d'écrivains suppose, de ce fait, une négociation ancrée, d'une part, sur les modalités de l'interaction (Kerbarat-Orecchioni : 2005) et, d'autre part, sur les enjeux qui découlent du face à face médiatique.

Précisons que si l'intervieweur évolue dans l'espace interactif en vertu d'une finalité, il est amené à interagir en la faveur de l'entretien qui peut s'inscrire dans des champs et des genres discursifs potentiellement divergents. Notre réflexion s'inscrit dès lors dans une approche comparative de deux genres distincts de l'entretien littéraire : le genre radiophonique et le genre télévisuel. Notre intérêt s'est porté alors sur les émissions animées par le chroniqueur littéraire Youssef Saïah qui sont « Expression livre » et « Papier bavard », lesquelles demeurent organisées sur le modèle de l'entretien avec des écrivains. Nous nous demandons, ainsi, quelles sont les constructions possibles opérées par l'intervieweur Youssef Saïah et de ses interviewés de leurs propres images identitaires, dans et à travers leur discours médiatique ?

Pour répondre à notre problématique, nous convoquerons dans un premier temps des éléments définitoires de « l'ethos » à la lumière des différentes théories en analyse du discours en interaction. Puis, nous présenterons notre méthodologie d'analyse, pour mieux appréhender la notion de l'ethos dans notre corpus dialogal. Enfin, nous tenterons de nuancer les différentes constructions des images identitaires « affichés » et « attribuées » par l'intervieweur Youssef Saïah et par ses interviewés, dans « Expression livre » et dans « Papier bavard » tout en revenant sur les concepts de « l'ethos dit » et de « l'ethos visé ». Nous analyserons, en effet, « l'ethos dit » dans le discours et « l'ethos montré » par le discours et aussi par les comportements des participants de l'entretien littéraire.

1.*Présentation du corpus*

Notre corpus est constitué de plusieurs extraits enregistrés et transcris composant deux émissions qui s'inscrivent dans la tradition de l'entretien littéraire. « Expression livre » et « Papier bavard »

Appartiennent, en effet, à deux genres différents du discours médiatisé : la première émission développe un discours médiatique télévisuel tandis que la deuxième régit un discours médiatique radiophonique. Les émissions concernées par l'analyse sont, d'ailleurs ; animées tout particulièrement par le même et l'unique intervieweur : Youssef Saïah.Précisons que, dans le cas de notre analyse, le genre s'établit comme un espace d'interaction soumis à plusieurs types de contraintes.

Nous présenterons maintenant les données de notre corpus afin de définir le « cadre interactif » (Vion : 1992) des émissions soumises à l'analyse constituant ainsi que le cadre social dans lequel auront lieu les constructions des images identitaires. Notons, d'ailleurs, que l'espace interactif de « Papier bavard » et « d'Expression livre » n'est pas considéré du point de vue du cadre relationnel, mais il demeure représentatif des contraintes du genre exercées sur les participants de l'entretien littéraire.

Ceci dit, les séquences soumises à l'analyse et qui sont extraites des émissions choisies nous permettront, de par leurs divergences, d'examiner les mécanismes de la construction des images discursives de l'intervieweur et de ses écrivains interviewés dans « des dispositifs variés » comme l'exige notre hypothèse de travail.

1.1. *« Expression livre »*

« Expression livre » reflète un univers culturel foisonnant. En effet, les invités de cette émission télévisuelle (généralement le face à face s'accompli avec un seul interviewé) sont souvent des écrivains qui viennent de différents horizons. D'ailleurs, le titre de l'émission est suffisamment connotatif et représentatif des finalités de l'entretien littéraire télévisuel. Il reflète, ainsi, une image culturelle du dispositif médiatique de l'interaction. Nous sommes, ici, en face d'un croisement entre le monde littéraire et le monde médiatique qui s'explique par le choix du titre de l'émission «

Expression livre ». Un choix très judicieux qui constitue un véritable point d'ancrage du processus de séduction.

Il convient de préciser que « Expression Livre » est diffusée, depuis plusieurs années, chaque mercredi de 11h à 12h sur canal Algérie. Elle n'est pas considérée comme une émission de talk- show où le spectacle prime sur la qualité du discours. Elle reflète, cependant, une parfaite atmosphère conviviale et bien articulée d'une interview d'écrivain autour d'une thématique littéraire. L'objectif premier de l'intervieweur est de participer donc à la coordination et à la construction d'un discours médiatique cohérent et ce en cherchant à informer et à satisfaire les téléspectateurs de l'émission.

« Papier bavard »

L'émission radiophonique sujette à notre analyse se déroule dans un site prévu à cet effet qui est le studio d'enregistrement de la Radio Nationale algrienne. Ce site est d'ailleurs marqué par le caractère complémentaire des échanges verbaux entre l'intervieweur est ses invités. « Papier bavard » est une émission hebdomadaire diffusée chaque mercredi de 22h à 23h sur les ondes de la Radio Alger Chaine Trois. Cette dernière embrasse un monde culturel parfaitement mis en avant par le choix des invités, qui sont des écrivains, dont la vocation est orientée principalement vers l'univers littéraire. Le caractère dialogique de l'émission se traduit, ainsi, par la co-présence physique d'une seule personne interviewée sur le site d'enregistrement en plus de l'intervieweur qui est Youssef Saiah. Les acteurs co-présents de l'interview assurent de ce fait une proximité discursive qui se traduit inévitablement par une situation dialogale, autrement dit- il s'agit d'une situation interlocutive immediate.

Ceci dit, notre corpus est composé de plusieurs séquences enregistrées puis transcrites d'un épisode de l'émission radiophonique (diffusée le 21/01/2015) avec l'écrivaine Nacera Belloula, invitée pour parler de son roman « Terre des femmes : 2014 », en plus d'un autre épisode de l'émission télévisuelle (diffusée le 16/06/2015) avec l'écrivaine Anya Mérimèche, interviewée dans le but de présenter son roman *Nos âmes* (2014).

1.2. *Méthode d'analyse*

Pour mener à bien cette recherche, nous nous sommes focalisée sur l'analyse des différents faits liés à l'ethos. Terme polysémique, l'ethos, désigne « l'image que l'orateur donne de lui- même à travers son comportement verbal, sa tenue, son élocution » (Barbéris, 2001:112). Notre objectif est de faire de l'ethos un élément d'analyse pertinent puisé dans l'analyse du discours au regard du genre et de la situation particulière dans laquelle il est produit. Cela dit, les marqueurs de l'ethos demeurent de nature très diverse et sont particulièrement polysémique. Ainsi, un même fait discursif ne peut pas être interprété forcément comme étant un marqueur de l'ethos. D'après Maingeneau (2002: 59) « l'ethos visé n'est pas nécessairement l'ethos produit ». Au contraire, certains faits produisent parfois des effets aux dépens de leur nature. Selon Charaudeau (2005:129), « les moyens discursifs à l'aide desquels est mis en scène l'ethos ne résultent pas tous d'une intention et d'un calcul volontaire de la part du sujet parlant». C'est pourquoi, il reste recommandé d'interpréter méthodiquement les marqueurs de l'ethos les plus pertinents.

Précisons que la construction de l'ethos n'est pas un fait isolé dans le discours mais il reste régi par les contraintes du genre en plus du type du discours employé.

Ainsi, pour analyser l'ethos dans notre corpus, nous faisons appel à la distinction proposée par Chaney et Kerbarat-Orecchioni (2007 :314), entre « image affichée » et « image attribuée » car les marqueurs opérés pour construire les images identitaires de l'intervieweur et l'interviewé sont différents.

1.3. *Analyser l'ethos*

«L'ethos», en analyse du discours, est indissociable du genre de discours dans lequel il se révèle. Nous retenons, de ce fait, la définition d'Amossy (2002: 239) qui explique que « chaque genre du discours comporte une distribution préétablie des rôles qui détermine en partie l'image de soi du locuteur ». En effet, lorsque l'intervieweur prend la parole à l'intérieur du genre de l'entretien littéraire, qu'il soit radiophonique ou télévisuel, cela implique que ce dernier adopte une certaine position tout en accordant à ses interviewés une position corrélative. Cette position se révèle primordiale car l'image construite par le locuteur dans son discours médiatique est fortement déterminée par les attentes discursives et métadiscursives[ii] de l'interlocuteur.

«L'ethos » dans cette réflexion sera analysé dans un corpus dialogal, pris dans une perspective

interactionniste. Il est considéré donc comme une « construction à la fois dynamique et collective » (Chanay et Kerbarat-Orecchioni 2007 :311). Nous nous intéressons ici à la construction de l'image de l'intervieweur et de ses deux interviewés (partenaires de l'interaction) dans deux genres différents de l'entretien littéraire. En ce sens, nous pouvons considérer que «l'ethos» est co-construit : « L'ethos en interaction se construit sur deux plans : l'image **projetée** [iii]ou (affichée) par le locuteur vient se frotter et conforter à celle qui lui est **attribuée** par ses partenaires d'interaction ». (*Ibid*.)

Ainsi, pour étudier «l'ethos» dans « Expression livre » et dans « Papier bavard », nous prenons en considération l'ethos « dit » et l'ethos « montré » par le discours et aussi par le comportement. D'après Maingueneau (2002:65) :

L'ethos d'un discours résulte d'une interaction entre divers facteurs : ethos prédiscursif, ethos discursif **(ethos montré**), mais aussi les fragments du texte où l'énonciateur évoque sa propre énonciation (**ethos dit**) […]. **L'ethos effectif**, celui qui construit tel ou tel destinataire, résulte de l'interaction de ces diverses instances dont le poids respectif varie selon les genres de discours.

Nous montrons, dans ce qui suit, comment «l'ethos» est construit par l'intervieweur Youssef Saïah et par ses deux interviewées : Anya Mérimèche et Nacerra Belloula, dans leur discours médiatique

Par l'effet miroir, qui fait que l'image de chaque participant de l'entretien littéraire est confrontée à celle que lui inflige son partenaire discursif. Nous nous proposons d'analyser "l'ethos discursive" et "l'ethos comportemental", et de les interpréter au regard de ce que nous savons de leur "ethos prédiscursif". Précisons, d'ailleurs, que l'interprétation reste conditionnée par le genre du discours, par le contexte de l'entretien, par les images préalables à l'échange des interactants et par celles développées dans leurs propre discours.

1.4. *l'ethos affiché*

L'ethos affiché correspond à l'image que le locuteur construit de lui-même. Ceci dit, l'objectif de Youssef Saïah, dans le contexte de notre recherche, est de diriger l'interaction médiatique tel un expert et ce, en affichant une image positive d'un intervieweur habile. Les invités de Youssef Saïah se trouvent également dans l'obligation d'adapter leur conduite discursive en se pliant aux exigences du genre de l'entretien et en coopérant au jeu de questions-réponses livré par le journaliste.

Pour ce faire, les participants de « Expression livre » et de « Papier bavard » se trouvent contraints de développer des stratégies discursives pour élaborer un « ethos d'identification » (Charaudeau 2005 : 85). Ces derniers, bénéficient, ainsi, de plusieurs moyens qui sont à leur disposition : à travers l'explication, tout d'abord, de l'image qu'ils veulent donner (image affichée dans le discours, qui correspond à « l'éthos dit »), également, via la construction de cette image par le contenu de leur discours (image affichée par le discours ou « l'ethos montré ») et enfin à travers la manière dont ils se comportent (image affiché par le comportement qui convient également à

« L'ethos montré »).

1.5. *L'ethos affiché dans le discours*

L'ensemble du discours de l'entretien littéraire, qu'il soit radiophonique ou télévisuel, est axé sur une volonté de faire parler l'écrivain interrogé tout en le poussant à dire qui il est, comment et pourquoi il écrit. Ainsi, l'indiscrétion nous semble être un attribut majeur de l'image affichée par Youssef Saïah dans « Expression livre » et dans « Papier bavard » afin d'assurer un bon déroulement des deux émissions qu'il anime, c'est ce que nous remarquons très clairement dans les deux séquences suivantes :

1.6. *Extrait de l'entretien radiophonique avec l'invité Nacera Belloula :*

A : (bah) **vous citez beaucoup (…)** je n'sais pas si c'est (euh) pa'c'que (.) je n'les connais pas malheureusement (euh) des des des noms (euh) **y a y a des noms que vous avez inventés** (euh) évidemment p'ac'que il y a un bandit d'honneur (euh) qui est l'un (..) qui est l'un des personnages du roman de votre rom

I : non les bandits d'honneur existaient/

1.7. *Extrait de l'entretien télévisuel avec l'invité Anya Marimèche :*

A : et puis **nous allons parler de** votre (euh) dernier roman (XXX) **I** : oui/

A : Nos Ames toujours chez ce même éditeur Dar El Maarifa (..) alors dites moi (euh) 17- 18 ans c'est ça ?

I : [RIRE] (bah) écoutez (.) j'ai eu beaucoup de chance c'est surtout ça/

A : dans dans dans (…) l'écriture c'est vrai qu'il y a beaucoup de chance mais il y a beaucoup de travail aussi/

Ces deux extraits nous montrent une facette de l'image que Youssef Saïah se fait de lui-même en tant que journaliste. Il s'agit ici d'une prestation explicite de son "ethos affiché". Ce dernier, en voulant interroger les deux écrivaines a établi, en effet, une image pondérée et juste d'un intervieweur curieux et indiscret. L'indiscrétion est considérée, dans le cas de notre analyse, comme une marque de « l'ethos affiché » par l'intervieweur, dans son discours journalistique, qui sert donc à enquêter sur l'objet de l'entretien tout en visant à faire parler les écrivains interviewés.

« Nous allons parler de », « vous citez beaucoup… » et « y a y a des noms que vous avez inventés… » sont des formules que le journaliste a employées, dans les extrais suscités, constituant de ce fait des formes particulières d'un questionnement indiscret adressé aux interviewées. L'indiscrétion de l'intervieweur demeure ainsi conforme à une logique de confession à laquelle les deux écrivaines acceptent de coopérer en participant au genre de l'entretien littéraire.

Il nous semble d'ailleurs que la coopération exprimée par Nacera Bellouma et Anya Mérimèche à l'égard du questionnement indiscret de Youssef Saïah confirme que ces deux interviewées affichent un "ethos positif" en réaction à l'image que l'intervieweur veut construire d'elles en les interrogeant.

L'invitée de l'entretien télévisuel a répondu, en effet, de manière agréable à la requête du journaliste : « [RIRE] (bah) écoutez j'ai eu beaucoup de chance », tandis que l'interviewée de l'entretien radiophonique a réagi de manière plus ferme : « non les bandits d'honneur existaient ». Nous considérons ainsi la coopération comme étant la marque de l des interviewées de Youssef Saïah dans leur discours journalistique.

Nous signalons que dans l'entretien littéraire, même si l'intervieweur assure son rôle locutif, il contribue souvent à donner un "ethos affiché" à ses invités. Ainsi, entre indiscrétion et coopération, les images des participants des entretiens littéraires radiophoniques et télévisuels semblent se développer inéluctablement dans leur discours.

Evoluant dans un espace interactif hétérogène, l'intervieweur se trouve souvent contraint de faire preuve d'un "ethos affiché". Autrement dit, l'intervieweur opère souvent un savoir-faire impliquant nécessairement la mise en œuvre d'un style journalistique particulier. Nous rappelons que dans un entretien avec des écrivains, interroger un écrivain entraine inévitablement une manière particulière de se positionner par rapport au discours littéraire que l'invité incarne. A travers l'analyse de « l'ethos affiché » par le discours, nous tentons maintenant de comprendre si l'intervieweur de « Expression livre » et de « Papier bavard » arrive vraiment à négocier une position singulière au sein d'un champ discursif combinant à la fois plusieurs types du discours.

Cela dit, nous avons remarqué, dans notre corpus, que la construction de l'espace interactif des émissions concernées par l'analyse est régie par des moments de cooperation ou de contestation qui contribuent davantage à en assurer une dynamique conviviale. En effet, le couple discursif (intervieweur/ interviewé) coopèrent ensemble pour produire un discours cohérent visant tout particulièrement à montrer qu'ils sont compétents. Pour cela, ces derniers usent souvent de « l'ethos de compétence » qui exige une bonne maitrise du savoir et du savoir-faire. Charaudeau (2005:96) explique, d'ailleurs, que: « l'ethos de compétence » demande: « […] une connaissance approfondie du domaine particulier dans lequel il exerce son activité, mais il doit également prouver qu'il y a les moyens, le pouvoir et l'expérience nécessaires pour réaliser concrètement ses objectifs en obtenant des résultats positifs».

Il va sans dire que le discours littéraire que développent les écrivains interviewés par Youssef Saïah, durant les entretiens analysés, reste conditionnée par les exigences de la scénographie médiatique dont la fonction principale est d'assurer la production d'un discours médiatisé cohérent et satisfaisant. En effet, l'interview des écrivains reflète souvent un univers discursif de divertissement qui est basé particulièrement sur le respect de l'écrivain interviewé. Nous rappelons également que la compétence de l'intervieweur dans le genre de l'entretien littéraire est doublée d'une compétence de communication. Le genre de l'entretien est construit, de ce fait, sur cette double contrainte. Le traitement médiatique du discours journalistique et du discours littéraire dans l'entretien d'écrivains exige ainsi une forme de familiarité qui apparait sous forme d'une

contribution interactive. Prenons cet exemple :

A : Houria Aichi alors ?

I : ah Houria Aichi qui a fait un magnifique travail (euh) et qui a fait connaitre le champ des femmes des Aurès à travers le monde entier

A: absolument alors on va l'écouter

A : voilà Horia Aichi [iv] dans **un de ses chants** (euh) de femmes des Aurès (euh) et puis nous sommes avec (euh) c'est un autre type de chant en fait et oui (euh) [RIRE] **c'est un chant graphique** (euh) de Nacera Belloula pour Terre des femmes roman paru chez Chihab Edition alors (euh) toujours en toile de fond (euh) à travers tous tous (…) vos personnages féminin c'est l'avancée (euh) des troupes coloniales françaises (euh)

I: qui sont arrivées qui sont (XXX) arrivées (ah) à Batna qui n'était pas une ville à l'époque il faut le dire (euh)

A travers l'extrait ci-dessus, relevé de l'entretien radiophonique avec Nacera Belloula, nous remarquons que Youssef Saïah enrichi son discours journalistique par des attributs du discours littéraire. Avec l'usage d'une métaphore « chant graphique », Youssef Saïah accentue sa notoriété de journaliste tout en contribuant à afficher un « ethos de compétence » qui ne demeure pas forcément attendu par l'écrivain. L'intervieweur articule ainsi son discours avec assurance tout en se montrant naturel, et, sans pour autant, entraver la libre expression de l'écrivaine interviewée.

D'autant plus que, dans notre corpus, nous avons remarqué que le discours journalistique de Youssef Saïah est parsemé d'explications, de répétitions, d'exemplifications et d'énumérations. Voici un exemple :

(T1) A : mais généralement (..) les adolescentes et les adolescents **(T2) I** : oui/

(T3) A : ce n'est pas un âge où on a beaucoup la nostalgie de son enfance

(T4) I : je n'sais pas (euh) personnellement si on me donnait le choix j'y reviendrais volontiers

(T5) A : ah oui mais c'est l'un ou l'autre (..) soit on passe à l'âge adulte soit on revient vers (euh) l'enfance (.) mais l'adolescence c'est (euh) devenue un chaos **parce que** à votre époque **par exemple** vous dites vous viviez à cent kilomètres à l'heure c'est ça ?

Dans cette séquence, Youssef Saïah explicite sa requête en (T5) en employant un connecteur argumentatif « parce que » suivie d'une illustration. Cette formule est très fréquente dans l'entretien littéraire car elle relève du dialogisme interlocutif[v]. La question posée par l'intervieweur nous semble être, en effet, plus « rhétorique » que « directe ». En d'autres termes, l'écrivaine interrogée Anya Mérièche est censée savoir de quoi parle le journaliste puisque ce dernier vise principalement, à travers sa question, les téléspectateurs. Son objectif premier est de développer l'image d'un locuteur claire et précis soucieux de satisfaire la compréhension de son public.

L'intervieweur de « Expression livre » et de « Papier bavard » développe ainsi un « ethos pédagogique » (Chanay et Kerbarat-Orecchioni, 2007:320) lui permettant de produire un discours journalistique compréhensible et particulièrement accessible à son public. Youssef Sayeh a construit volontairement son discours en prenant en considération ses auditeurs/téléspectateurs et affiche de ce fait par son discours l'image d'un journaliste compétent et bien veillant.

1.8. *L'ethos affiché par le comportement*

Si l'entretien littéraire affiche a priori une grande volonté de récolter des confessions des écrivains interviewés, il n'en demeure pas loin qu'il reste soumis aux exigences du genre médiatique (instruire et plaire). Dans cette perspective, pour informer l'auditoire, Youssef Saïah, doit proposer inévitablement du spectacle pour plaire aux téléspectateurs et aux auditeurs des émissions qu'il anime. L'interviewé, de son coté, est amené à collaborer avec l'animateur, en produisant avec sa conduite discursive, des éléments du spectacle. La double finalité du genre impose, de ce fait, aux écrivains interviewés d'attribuer à leur image une attitude plaisante pour satisfaire et contribuer au succès du spectacle. C'est pourquoi, le style sérieux et le manque de charisme peuvent vite ennuyer

Placées sous la houlette d'un animateur qui assure le rôle d'un « directeur d'acteurs » (Brasey 1987:160-161), l'espace canonique de « Expression livre » et de « Papier bavard » est souvent soumis aux contraintes du médium, en plus des conditions d'improvisation propre à l'intervieweur Youssef Saïah. Ainsi, la diégèse de ces émissions est nourrie des intrigues dramatiques des

œuvres des invités écrivains dont le dénouement est très attendus pas les téléspectateurs et les auditeurs.

"L'ethos attribué" par le comportement de Youssef Saïah est celui d'un animateur d'un spectacle littéraire qui doit satisfaire un public avide et curieux. L'intervieweur tente tout au long du face-à -face médiatique de mettre en place une atmosphère comparable à celle de l'œuvre de ses invités afin d'en tirer des révélations susceptibles de frapper l'imaginaire du public. Les informations récoltées, par Youssef Saïah, au travers de l'entretien constituent dès lors une forme "d'ethos prédiscursif" qui est mis au service du récit des ouvrages présentés.

En côtoyant de près l'univers fictif des écrivains, l'intervieweur de l'entretien littéraire, radiophonique soit-il ou télévisuel, coopère avec ses invités à inventer une existence factuelle aux personnages de papier. Dans ses émissions, Youssef Saïah récite fréquemment, de manière synthétique, des passages des œuvres de ses interviewés tout en les pilotant vers une nouvelle signification souvent inattendue.

D'ailleurs, en observant notre corpus, il nous a été donné de constater que Youssef Saïah, expose dans « Expression livre » et dans « Papier bavard » une image plaisante d'un animateur courtois, aimable et souvent agreeable.

Il nous semble en ce sens, que ces traits identitaires, sont considérés comme étant des marques de « l'ethos affiché » de l'intervieweur par le comportement. Ainsi, à travers la magie de l'image, nous pouvons apercevoir, dans les entretiens télévisuels, les expressions de son visage qui montrent explicitement des sourires, beaucoup de rires, une posture décontractée et non pas crispée, et une attitude plaisante vis-à-vis de ses interviewés. Les anecdotes comiques partagées entre l'intervieweur et ses deux invités, la mise en scène de l'humour ne peuvent qu'accentuer l'image attribuée à Youssef Saïah d'un animateur divertissant, comme le montre fortement cet exemple:

A : alors bon c'est votre personnage est canadienne (euh) vous la situer au départ à Vancouver d'accord mais je présuppose que (euh) son caractère je dis pas que vous aviez du prendre quelques parties de son caractère ou de sa situation (euh) que vous connaissez (..) c'est-à-dire vous en tant que jeune algérienne et adolescente

I: oui d'ailleurs chaque personnage de Nos Ames à quelques choses de moi j'ai laissé ça un p'tit peu partout

A: oui (…) ou d'amis à vous de connaissance

I: exactement là l'environnement joue beaucoup pa'ce que (euh) j'ai la tendance j'ai la manie d'observer beaucoup les gens d'ailleurs mes amis se méfient maintenant [RIRE]

A : vous êtes **l'entomologiste** des des des âmes et des caractères de vos amis dis donc vous les épingler de temps en temps ? ils vont être contents quand ils vont regarder l'émission [RIRE]

I: ils vont être contents [RIRE]

Il est interessant de constater, en observant cette séquence que la dynamique des échanges est axée sur la volonté de faire plaire. En effet, dans notre corpus, nous avons remarqué que les deux écrivaines interviewées se présentent en tant que sujets interlocutifs pertinents face à un intervieweur agréable. Elles se montrent volontaires de répondre aux questions posées tout en se distinguant par une conduite discursive aussi amusante que celle adoptée par Youssef Saïah. Donc, au travers de la mise en scène de l'humour, dans un entretien avec des écrivains, "l'ethos vise" l'emporte souvent sur "l'ethos produit".

1.9. *l'ethos attribué*

Dans l'entretien littéraire, la négociation des images identitaires par l'intervieweur et ses interviewés se construit, de manière continue. Le locuteur qui coupe, par exemple, sans cesse la parole de son interlocuteur peut refléter, dans ce genre de face à face, soit une image positive d'un interactant combatif, soit une image négative d'un débattant agressif et impoli. Pour interpréter ces images appréhendées par le locuteur de son interlocuteur, nous nous intéressons maintenant à l'étude de la construction de "l'ethos attribute" dans et par le discours médiatique.

1.10. *L'ethos attribué dans le discour*

Nous avons expliqué, plus haut que, dans son discours médiatique, Youssef Saïah affiche l'image d'un intervieweur indiscret. De leur côté, ses interviewées: Nacera Beloula et Anya Mérimèche ont montré, dans leur discours, la posture d'interlocutrices coopératives. Cependant, l'indiscrétion de Youssef Saïah peut être interprétée comme une atteinte à son propre "ethos

discursive". Ainsi, l'insistance de ce dernier peut basculer vers une forme d'impertinence. Considérons cet extrait de l'entretien radiophonique avec l'invité Nacera Belloula:

[…]

(T1) I: ça na rien avoir avec la prostitution (euh) c'est des courtisanes (…) qui étaient là qui apprenaient le chant qui apprenait la dance et tout

(T2) A: et elles choisissent aussi leurs amants/

(T3 I: (bah) oui/

(T4) A: mais (…) c'est ça qui est important elles choisissent leurs amants (euh) pa'c'que à un moment donné d'ailleurs un amant (euh) un un des amants est conduit (euh) il est jaloux c'est elle qui l'a tué (XXX)

(T5) I: (ah) oui (…) tout à fait (euh)

(T6) A: donc (euh) on voit bien que c'est c'est (euh) elles vivaient comme elles entendaient

(T7) I : comme elles entendaient (..) mais elles avaient aussi (…) elles avaient un code d'honneur pa'c'que ce ce (…) cet amant dont (euh) (.) ce n'est pas un amant il n'est pas devenu amant dont dont elles n'en voulaient pas (euh) quand je dis pa'c'que (euh) il sait (euh) il est devenu un soldat français (euh)

(T7) A: c'est ça/

Nous remarquons, dans cette séquence, que Youssef Saïah distribue la parole de l'entretien littéraire de manière à se montrer poliment insistant. En effet, les interventions du journaliste et notamment ses relances lui permettent de s'approprier la parole, et de prendre de ce fait l'avantage sur son interlocutrice. En se montrant indiscret et insistant, Youssef Saïah risque d'être considéré par Nacera Belloula comme un intervieweur impertinent qui cherche à la dévaloriser en insistant sur des détails forgés à partir de l'œuvre présentée par cette dernière: « A : donc (euh) on voit bien que c'est c'est (euh) elles vivaient comme elles entendaient ». L'interviewée est ainsi amenée à attribuer une image négative à Youssef Sayeh, celle d'un intervieweur insistant et insolent.

En effet, l'interprétation des comportements des personnages de l'écrivaine interrogée cristallise la volonté du journaliste d'inscrire le discours de l'entretien dans une mouvance de critique littéraire. Les interventions réactives de l'interviewée se résumant à des assertions conclusives : « (bah) oui, (ah) oui tout à fait (euh) » l'ont beaucoup encouragé à manifester la posture de critique. L'insistance s'avère donc être payante puisque l'intervieweur emporte l'adhésion de son interlocutrice et se voit se vêtir de la posture d'un expert.

Dans cette perspective, nous signalons que, dans notre corpus, l'indiscrétion de Youssef Saïah permet de lui attribuer une image positive d'un expert et peut être aussi considérée comme l'indice d'une image classique d'un journaliste qui tente d'accomplir sa tâche discursive. Prenons cette séquence extraite de l'entretien télévisuel avec l'écrivaine Anya Mérimèche :

(T1) A : alors évidemment vous êtes jeunes vous êtes une adolescente donc (euh) vous écrivez (..) dans Nos âmes surl'adolescence ? **JOURNALISTE**

(**T2) I**: oui exact même (euh) à partir du premier roman j'écrivais essentiellement sur ça vue que c'est tout ce que je peux communiquer avec honnêteté vue que c'est tout ce que je connais donc

(T3) A: c'est bien ça déjà/

(T4) I: voila si je parlais d'un adulte il y aurait un part de mensonge pa'c'que je n'sais pas ce que c'est d'être adulte [RIRE]

(T5) A : c'est très bien d'avoir cette éthique et cette honnêteté intellectuelle (XXX) alors par contre ce qui est étonnant mais (euh) pac'que généralement (euh) la plus part des romans algériens je n'dis pas tous (euh) la plus part des romans algériens se situent (euh) sur notre territoire national (euh) il est assez rare que (euh) il y en a eu je n'dis qu'il n y a pas mais c'est assez rare que (euh) on aille hors territoire national (euh) et c'est assez fixé je dirais Alger (euh) pour beaucoup mais vous non vous avez décidé (euh) de situer dans deux pays votre (euh) vos idées d'histoire d'adolescence le Canada (…) et particulièrement une ville **EXPERT**

(T6) I : Vancouver/

Les quatre premiers tours de parole nous renseignent déjà sur une première image pouvant être attribuée à Youssef Saïah. En effet, l'indiscrétion de Youssef Saïah en (T1) se traduisant par une question directe posée à l'écrivaine stimule une forme potentielle de gaieté discursive se traduisant par la réponse plaisante de l'écrivaine interviewee.Youssef Saïah était donc pertinent d'où le caractère amusant qui a dépeint l'attitude réceptrice de l'interviewée. L'image attribuée d'Anya Mérimèche à son interlocuteur est, sans doute,

celle d'un journaliste éventuellement pertinent. La conduite discursive des participants de l'entretien, dans les quatre premiers tours de parole, témoigne, ainsi, d'une grande complicité entre l'intervieweur et son invitée.

Toutefois, la réponse d'Anya Mérimèche dans le (T4) peut sembler un peu courte (voila si je parlais d'un adulte il y aurait une part de mensonge pa'c'que je n'sais pas ce que c'est d'être adulte [RIRE]). C'est pourquoi, Youssef Saïah a préféré rebondir sur l'intervention de l'écrivaine interrogée afin d'initier une nouvelle requête et basculer en même temps le discours de l'entretien dans le cadre de la critique La critique de Youssef Saïah dans le (T5) n'est pas frontale. Elle ne vise pas directement l'interlocutrice. D'ailleurs, les attaques de ce genre ne sont pas très fréquentes dans notre corpus, car l'effet voulu peut se retourner contre le journaliste. La critique frontale de l'écrivain interrogé, dans un entretien, peut conduire à une dévalorisation de l'intervieweur si ce dernier bascule dans l'insolence. La critique, dans cet extrait, demeure néanmoins dirigée sur l'objet de l'entretien afin de valoriser la posture d'un expert attribuée à l'intervieweur.

En somme, l'interprétation des images attribuées dans le discours, aux participants d'un entretien littéraire, semblent varier selon le cadre référentiel du face à face médiatique et reste a priori conditionnée par la conduite discursive des écrivains interrogés.

1.11. *L'ethos attribué par le discours*

Pour analyser les images attribuées par le discours dans l'entretien avec des écrivains, nous nous pencherons davantage sur l'étude de « l'ethos de crédibilité » (Charaudeau 2005), développé par chaque interactant, qui vise principalement à contester la compétence discursive de l'interlocuteur. Pour ce faire, l'intervieweur et/ou l'écrivain interviewé mobilisent souvent un ensemble de stratégies discursives impliquant l'attribution d'une image négative à leur interlocuteur afin de s'approprier, par un effet de miroir, une image positive.

Ainsi, l'étude des séquences suivantes nous montre comment l'intervieweur Youssef Saïah fait basculer son identité discursive entre le rôle de journaliste, d'un côté et le rôle de débattant, d'un autre coté en vue de déstabiliser son partenaire :

Extrait (1) de l'entretien radiophonique avec Anya Mérimèche :

(T1) A : Alors Alexandre aux enfers (..) le titre est un peu (euh) dur [RIRE] qui est paru conjointement à à à à (euh) attendez aux Editions El Ikhtilaf que nous saluons

(T2) I: oui exactement ils font un excellent travail/

(T3) A: qui est une association également (euh) qui édite et qui aide énormément des jeunes auteurs aussi bien jeunes filles que jeunes hommes

(T4) I: et beaucoup aussi dans (euh) dans la branche scientifique et psychologique

(T5) A: exact

(T6) I: deuxième ouvrage La nuit aux deux soleils ça c'est Dar El Maarifa

L'observation de la séquence soumise à l'analyse nous semble être très représentative, car elle nous indique que l'enjeu essentiel de l'entretien littéraire, qui est de susciter la parole de l'écrivain, n'est pas souvent respecté par Youssef Saïah. En effet, par son rôle de journaliste, Youssef Saïah a introduit certes le thème de discussion en (T1) et a orienté habilement l'échange verbal en (T5). Mais, nous remarquons que Youssef Saïah n'a pas assuré convenablement l'alternance des tours de parole dans le (T3) puisqu'il a empêché son invité de conclure son tour de parole. Le journaliste devrait ainsi laisser parler son invité et non pas monopoliser la parole en la privant ainsi de se confesser. A partir du moment où Youssef Saïah empêche l'interviewée de répondre et préfère exposer son propre point de vue, ce dernier contribue donc à transgresser son rôle d'intervieweur. Il reflète donc l'image identitaire d'un « locuteur-énonciateur »[vi]. Bien qu'il ait respecté la tradition de l'entretien qui consiste à formuler une interrogation initiale en fonction de l'objet de l'interaction suivie d'une question adressée à son invitée, la requête du journaliste n'a donc pas abouti convenablement.

Dans la suite directe de la séquence qui va suivre, nous pouvons remarquer que le journaliste continue parfois, dans l'acte même de questionner, de tenir un discours argumentatif et polémique sous-jacent qui ouvre la voie à une ébauche de débat :

Extrait (2) de l'entretien télévisuel avec l'invité Anya Mérimèche:

(T1) A: Vancouver pourquoi Vancouver ? Vous allez nous dire ce choix et ensuite (euh) la France mais dans une région où (euh) même en France peut d'écrivains (ah) écrivent sur la région de (euh) [chevauchement] c'est la Bretagne

(T2) I: exact [RIRE]

(T3) A: alors c'est pa'ce 'que vous connaissez ces deux régions ? ou pas du tout ?

(T4) I: **non non pas du tout** c'est pa'ce'que (euh) c'est l'instinct qui 'a mené là en fait je me souviens que j'avais pris (euh) je voulais que ça soit la Bretagne obligatoire

(T5) A : pourquoi ?

(T6) I : c'est le climat en fait c'est pluvieux (euh)

Il nous semble que la question posée par le journaliste en (T1) « Vancouver pourquoi Vancouver ? » est chargée de préjugés polémiques. La question est, en effet, particulièrement subordonnée à un argumentaire exprimé comme préalable à l'interrogation formulée « vous allez nous dire ce choix et ensuite (euh) la France mais dans une région où (euh) même en France peut d'écrivains (ah) écrivent sur la région de (euh) [chevauchement] c'est la Bretagne ». Ceci nous indique que le rôle de Youssef Saïah, dans l'entretien littéraire, oscille parfois entre celui d'un intervieweur (celui qui interroge) et celui de débâtant (celui qui argumente).

Nous remarquons également que l'écrivaine interrogée, qui ne semble pas être prête à jouer le rôle de débattant, se trouve obligée, ici, d'opposer un désaccord ferme dans le (T4): « non non pas du tout ». Le désaccord exprimé par Anya Mérimèche résonne familièrement car il s'agit d'une phrase d'accroche relative à une confrontation d'idées dans un débat. Nous signalons que, dans un entretien, l'interaction est censée être à fortiori complémentaire, mais dans la séquence soumise à l'analyse, nous constatons que l'entretien semble prendre la forme d'une interaction symétrique proche de celle du débat. Nous avons donc affaire ici à ce qui ressemble à la une deuxième phase d'un débat, à savoir « la confrontation directe ». D'ailleurs, Youssef Saïah s'approprie presque autant de temps de parole que son interlocuteur, alors qu'il est censé juste se limiter à l'acte de questionner, ce qui renvoie au « principe d'égalité » propre au genre de débat.

Cette stratégie suivie par Youssef Saïah, dans « Expression livre » et même dans « Papier bavard » fonctionne donc du point de vue de la construction d'une double image publique et discursive attribuée par le discours. En effet, le journaliste se positionne dans l'entretien tout en respectant les conventions d'une bonne conduite conversationnelle. Ces identités attribuées servent au final à valoriser le statut d'un journaliste-énonciateurchevronné.

Conclusion

Au terme de cette analyse, la construction dialogique du discours médiatique de l'entretien avec des écrivains, qu'il soit radiophonique ou télévisuel, imlique que la gestion des images identitaires de l'intervieweur et des écrivains interviewés se construit en miroir. Nous arrivons, en effet, à la conclusion que l'indiscrétion, le spectacle et la compétitivité sont des marques de « l'ethos » qui dessine les contours des images affichées et attribuées à l'intervieweur Youssef Saïah. Tandis que le naturel en plus de la coopération sont des indices de « l'ethos » qui détermine la construction des images affichées et attribuées aux interviewées de Youssef Saïah et ce dans et par le discours.

Finalement, il nous a été donné de constater que Youssef Saïah organise le discours journalistique des entretiens radiophoniques et télévisuels qu'il anime sous forme d'interviews-confession. Les émissions animées par ce dernier participent, en effet, à inaugurer « un genre nouveau : la mise en spectacle d'un art de la conversation autrefois réservé aux élites intellectuelles et aux lettrés » (Ducas, 2003 :82). « Expression livre » et « Papier bavard » sont élaborés, ainsi, sur le plan formel, à partir d'un modèle livresque, permettant la cristallisation de « l'ethos affiché » et de « l'ethos attribué » de chaque participant. L'intervieweur initie, en effet, fréquemment les entretiens comme s'il s'agit d'une « préface » et achève souvent ses émissions par l'énumération des ouvrages de ses invités à la manière d'une bibliographie de fin d'étude. La succession des thèmes abordés, la dynamique des dialogues nous indiquent également une volonté de composer ces deux émissions en imitant l'objet considéré dans les entretiens littéraires qui demeure, principalement, le livre.

Références bibliographiques

Amossy, R. (2002) « Ethos » in P. Charaudeau &D. Maingueneau (dir.), Dictionnaire d'analyse du discours, Paris, *Seuil.*

Barbéris, J.-M. (2001), « Ethos », *in* C. Détrie, P. Siblot et B. Verine (dir), *Termes et concepts pour l'analyse du discours,* Paris, Honoré Champion. Brasey, E. (1987), *L'effet Pivot,* Paris, Ramsay.

Butler, J. (1997), *The Psychic Life of Power*, Routledge. Traduit par Charlotte, N. & Vidal. J. (2004), *Le Pouvoir des mots. Politique du performatif*, Paris, Edition Amsterdam.

Charaudeau, P. & Mainguneau, D. (dir) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours,* Paris, Seuil. Charaudeau, P. (2005), *Le discours politique,* Paris, Vuibert.

Chanay, H. de & Kerbarat-Orecchioni, C. (2007), « *Le français parlé des médias : actes du colloque de Stokholm,* 8-12 juin 2005, Stokholm, Université de Stokholm (Acte Universitatis Stokholmiensis ; 24).

Ducas, S. (2003), « A défaut de génie…: la panthéonisation de Bernard Pivot », in :

Communication et langages, n°135, 1er trimestre 2003. Dossier : Littérature et trivialité. Kerbarat-Orecchioni, C. (2005), *Le discours en interaction,* Paris, A. Colin.

Vion, R. (1999), *La communication verbale. Analyse des interactions,* Paris, Hachette.

Bibliographie des écrivaines interviewées :

Mérimèche, A. (2012), *Alexandre, la chute aux enfers*, Ed El ikhtilaf. Mérimèche, A. (2013), *La nuit aux deux soleils,* Ed El Maarifa.

Mérimèche, A. (2014), *Nos âmes,* Ed. El Maarifa.

Belloula, N. (2014), *Terre des femmes*, Ed. Chihab.

Annexe

Les conventions de transcriptions

- A : animateur
- I : interviewé (e)
- T : tour de parole
- (.), (..), (…) indiquent des pauses de durée variables
- Les soulignements indiquent des chevauchements de paroles
- (XXX) indique des paroles inaudibles
- Les annotations entre [*crochets droits*] informent des réalités non verbales
- Les MAJUSCULES indiquent que le locuteur élève la voix
- Les / en fin de phrase indiquent une intonation montante
- [RIRE] indique un rire

[i] Le dialogisme est une notion introduite par le théoricien russe de la littérature, Mikhaïl Bakhtine (1895-1975), selon lequel la langue se considère comme un rapport de sens dans une situation d'échange entre individus sociaux. S. Moirand présente d'ailleurs le dialogisme comme "un concept emprunté par l'analyse du discours au Cercle de Bakhtine et qui réfère aux *relations* que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires. (*2002 : 175.)*. Ainsi la dynamique discursive de l'entretien avec des écrivains découlent forcément des enchainements dialogiques entre le discours du journliste et le discours de l'écrivain interviewé.

[ii] Nous supposons que L'intervieweur et l'écrivain interviewé (es) mobilisent, durant l'entretien littéraire, des savoir-faire intériorisés qui constituent le résultat de leur expérience discursive reflétant par conséquent l'historicité des pratiques de communication. Ces procédés linguistiques et interactionnel nous semblent émergés dans et par le discours médiatique et peuvent être ainsi considérés comme constituant d'un savoir-faire professionnel.

[iii] Le caractère gras est celui de l'auteur.

[iv] A la difference de l'émission télévisuerlle, l''émission radiophonique se caractérise par la presence d'une pause musicale intervenant juste au milieu de l'entretien. Ainsi, dans le cas de l'interview avec Nacera Belloula, la pause musicale a été marquée par le chant chaoui de la chanteuse Houria Aichi.

[v] Le dialogisme interlocutif permet de prendre en considération la nature construite du discours en fonction d'une cible prédéterminée à laquelle il s'adresse. Il permet aussi de saisir les interpellations du lecteur à travers les divers artifices. D'après Sophie Moirand, le dialogisme interlocutif est une notion " emprunté [e] par l'analyse du discours au Cercle de Bakhtine et qui réfère aux *relations* que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires. (*Ibid.)* (*2002 : 175.)*

[vi] Terminologie emprunté à Alain Rabatel (2006) permettant de préciser le fait que le journaliste est à la fois *locuteur,* autrement dit, producteur déclaré de son énoncée, et *énonciateur*, c'est-à-dire qu'il est aussi à la source d'un point de vue.

Learner Autonomy: English Teachers' Beliefs and Practices

Date de réception : 06/02/2018 Date d'acceptation : 20/12/2018

Madiha Senouci, Université Mohammed Lamine Debaghine, Setif2
madiha_senouci@yahoo.fr

Résumé

*Cet article vise à explorer les croyances des enseignants d'*Anglais *de l'autonomie de l'apprenant et de leurs pratiques pédagogiques pour promouvoir l'apprentissage autonome dans la classe. Les participants sont 33 enseignants d'Anglais à l'université de Setif2. Pour la collecte des données, un questionnaire adapté est utilisé et analysé quantitativement et qualitativement. Les résultats révèlent que la majorité des enseignants comprennent le concept de l'autonomie de l'apprenant et son rôle dans l'apprentissage des langues. Cependant, ils ont émis des réserves sur l'utilité de certains principes de l'autonomie de l'apprenant, comme la participation des apprenants à la prise de décisions sur les objectifs du cours, l'évaluation de l'apprentissage et la gestion de la classe. En outre, les enseignants affirment fournir aux apprenants des stratégies visant à améliorer leur apprentissage autonome. Certains défis pour la promotion de l'autonomie de l'apprenant sont également abordés, ainsi que certaines des implications pédagogiques pour les enseignants, les apprenants et les décideurs.*

Mots clés : L'autonomie de l'apprenant, Croyances des enseignants, Enseignants d'anglais, Les pratiques en classe.

Abstract

This paper aims to explore EFL teachers' beliefs of learner autonomy and their teaching practices to promote autonomous learning in the classroom. The participants are 33 English teachers at Setif2 University. For data collection, an adapted questionnaire is used and analyzed quantitatively and qualitatively. The findings reveal that the majority of teachers understand learning autonomy and its influential role in language learning. However, they are negative about the feasibility of some of learning autonomy principles such as involving students in decision-making about objectives of the course, learning assessment and classroom management. Although teachers are cautious about their roles in promoting learning autonomy, they report that they actually provide learners with a range of opportunities to enhance their autonomous learning inside and outside the classroom. The paper reveals and discusses some of the challenges for promoting learning autonomy along with the pedagogical implications for teachers, learners and policy makers.

Key words: Learner autonomy, Teachers' beliefs, EFL teachers, Classroom practices.

الملخص

لقد أصبح دور الأستاذ في تطوير استقلالية المتعلم مجالا مهما من مجالات البحث في تعليم اللغة وتعلمها. تهدف هذه المقالة إلى استكشاف معتقدات اساتذة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول استقلالية المتعلم وممارساتهم التعليمية لتعزيز التعلم المستقل في اللغة الانجليزية. تحقيقا لهذا الغرض ، تم اخذ عينة مكونة من 33 أستاذا في قسم اللغة والأدب الانجليزي بجامعة محمد لمين دباغين سطيف-2. لجمع البيانات ، تم استخدام استبيان وتحليله كميا وكيفيا. وقد كشفت النتائج أن غالبية اساتذة الانجليزية على دراية بمفهوم استقلالية المتعلم ودورها المؤثر في تعلم اللغة. غير انهم اظهروا تحفظهم حول جدوى بعض مبادئ استقلالية التعلم ، مثل مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات حول أهداف الدرس وتقييم التعلم وإدارة الصف. وقد جاءت الدراسة بنتيجة ان الاساتذة يقدمون للمتعلمين مجموعة من الفرص لتعزيز التعلم المستقل داخل وخارج الفصول الدراسية. كما تم الكشف عن بعض التحديات التي تواجه تطوير استقلالية المتعلم ، بالإضافة الى بعض النصائح التربوية للأساتذة والطلبة لتعزيز التعلم المستقل.

الكلمات المفاتيح: استقلالية المتعلم ، معتقدات الاساتذة ، معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ، الممارسات الصفية.

1. Introduction

In today's rapidly developing world, instant decision-making is necessary for a successful functioning. In the foreign language educational setting, helping learners become independent decision makers is a direct way for maximizing their chances for success in life. The concept of "learning autonomy" (LA) has emerged under the heading of communicative approach for promoting the role of the learner as the key agent in the language learning process, and the shift from the teacher-centered classroom towards a learner-centered system. In the Algerian higher education context, the License, Master Doctorate (LMD) system, which was implemented in 2004, seeks to develop learner autonomy as one of the major goals of university teaching. Under this system, teachers are required to support their learners through developing the skills that allow them to control and take responsibility of their learning. With reference to the fact that teachers' beliefs are of great effect on their teaching practices, this study aims to explore the beliefs of a group of Algerian EFL teachers about LA and their teaching practices to promote it.

1.1 Emergence of Learning Autonomy

Since the 1970s, the word autonomy, which means law in Greek, has entered the vocabulary of language research and taken a growing importance in the field of language learning. Galileo was among the first to hint to the importance of autonomy with his famous saying: "You cannot teach a man anything; you can help him find it within himself" (Galileo Galilei, in Benson, 2001, p.23). This notion was largely associated with individual's independency in all aspects of his daily life. Then, in the early 1980's, the idea of autonomy first appeared in language teaching and learning thanks to Holec (1981), the pioneering figure in LA, contributed to the development of autonomy in the field of language learning. His work is an initiation to implementing LA in language teaching and learning, which aimed at providing the learner with opportunities and skills for lifelong learning. Furthermore, Holec (1981) took leadership of "Centre de Recherches et d' Applications en Langues" (CRAPEL), at the university of Nancy, France, which emphasized the application of the theory of autonomy in adult education (Benson, 2001, p. 9). The publications and works of CRAPEL paved the way for autonomy to prosper and be integrated in the field of education and research. New researchers and educators have benefited a lot from CRAPEL and used its ideology and documents to further research in the area and experiment the notion of autonomy in learning, which resulted in a considerable amount of works around autonomy in relation to different aspects of learning and its huge importance in language learning.

1.2 Definition of Learner Autonomy

When it comes to the field of education, autonomy has acquired specific interpretations as related to the teaching and learning process. In this respect, Holec (1981) defines autonomy as "the ability to take charge of one's own learning", which he then explains as the ability "to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning" (p.3). Trebbi (1996) adds that "taking charge of one's own learning' is a tautology and a prerequisite as no learning occurs unless the learner is in charge" (p.290). In this respect, Crabbe (1993, p.443) argues that the essence of learner autonomy lies in the learners' rights to exercise his or her own choices in learning and freedom from the choices imposed by social institutions. From these definitions, we understand that autonomy is related to being independent. However, "Independence […] is not the absence of guidance, but the outcome of a process of learning that enables learners to work with such guidance […] getting their needs considerable insightful planning and action." (Knight, 1996, p.35). According to Aktas (2015, p.2), autonomy is not context-free: the extent to which it can be practiced is influenced by a number of factors such as learners' personality, motivation, learning needs and the educational environment, within which learning is taking place. In addition, autonomy is not a steady

state achieved by learners, for autonomous learners might be autonomous in one situation, but not in another, and they may need teacher's guidance and direction at certain level in their learning process.

1.3 Definition of Learning Autonomy in Language Learning

When it comes to the more specific concept of language learning autonomy, Macaro (2008, p.59-60) defines autonomy of language learning as learner's decisions about their own language learning as the language learner or user taking control of the language being learnt and the goal and purpose of that learning. This type of autonomy entails being able to say what you want rather than producing the language of others, because the ultimate objective of foreign language learning is not the acquisition of ready-made given knowledge, but the ability to say what one wants to say in a different language. Sinclair (1999) adds that "that autonomy in language learning is principally concerned with providing learners with situations and opportunities for exercising a degree of independence" (p.310). In other words, these kinds of situations and opportunities might range from activities in the classroom, which provide students with chances to choose what they want to learn, to allowing them to participate in out-of-class project work and cooperative learning.

Furthermore, according to Benson and Voller (1997, p.2), the term language learning autonomy can be used in five ways:

- for a situation in which learners study entirely on their own;
- for a set of skills which can be learned and applied in self-directed learning;
- for an inborn capacity which is suppressed by institutional education;
- for the exercise of learners' responsibility for their own learning;
- and for the right of learners to determine the direction of their own learning.

Similarly, Oxford (2003) proposed a comprehensive definition of learning autonomy which:

Integrates four perspectives: a technical one focused on the physical situation, a psychological one focused on characteristics of learners, a socio-cultural one focused on mediated learning and a political-critical perspective focused on ideologies, access, and power structures (cited in Martinez, 2008, p.106)

The technical aspect of learner autonomy includes the technical skills such as learning strategies and task completion, which are easy to be promoted in education. The psychological aspect of learner autonomy refers to innate capacity and the cognitive attitudes and beliefs affecting learning. The socio cultural aspect entails knowing how to make use of others as interlocutors and source of information within cultural context. The political version of autonomy refers to control over learning content in relation to power in learning and teaching.

Overall, since its emergence to the present time, autonomy has proven its positive impact on the learning process with the teacher as the key element for the successful implementation of autonomy in EFL classroom. In this respect, the field of autonomy is not a separated field but a social and mental system, which is open to changes, developments and various stages, and cannot be developed without the support and guidance of an instructor.

1.4 Teachers' Beliefs

Learner autonomy is related not only to the learner, "but also to the teachers' own learning and teaching experiences and their beliefs about autonomy" (Lamb 2009, p. 1). Teachers' beliefs are those "beliefs that they have about education, teaching, and learning which conduct their actions and behaviors as teachers" (Salimi & Ansari, 2015, p. 1108). The importance of teachers' beliefs is highlighted by Tobin, Tippins, and Gallard (1994), who say that:

future research should seek to enhance our understanding of the relationships between teacher

beliefs and education reform […] Many studies reviewed suggest that teacher beliefs are a critical ingredient in the factors that determine what happens in classrooms (cited in Tarman, 2012, p.1965)

In this respect, the belief teachers have about LA is a determinative component of their teaching behaviours and practices, which in turn affect their willingness to adopt new teaching methods or strategies relevant to LA. Therefore, understanding teachers' beliefs about LA helps designing appropriate language activities that target the promotion of autonomous learning within EFL learners.

1.5Previous Studies on Teachers' Beliefs on Learner Autonomy

Recently, teachers' beliefs have been the subject of inquiry to clarify how beliefs affect teachers' practices. Many studies are conducted to uncover the beliefs and practices of teachers in relation to LA. To start with, Balcikanli (2010) explores teachers' beliefs about LA in 112 Turkish EFL teachers in Gazi University. The results reveal that teachers have positive beliefs about LA principles. They feel the need to include students in decision-making process (e.g., objectives of course, classroom management, homework task and selecting materials). However, they are cautious and reluctant about including students in decision making of time, place and textbook of course. Another study by Borg & Al Busaidi (2012), exploring the beliefs and practices of LA of 61 EFL teachers at Sultan Qaboos University in Oman, indicate that teachers hold a range of different positive beliefs about LA. The latter is mostly perceived as involving learners to have freedom and ability to make choices and decisions about how they learn. Besides, teachers have different beliefs about the degree of LA, which is perceived to be low and does not reflect the level of university learners, who are supposed to have high degree of LA. On the other hand, teachers agree that LA has positive effect on EFL learning. In addition, teachers are more positive about the desirability of involving learners in language course decisions and less positive about its feasibility. This latter is more salient in relation to selecting materials, topics and activities in contrast with objectives and assessment. Another finding entails that teachers feel they promote LA through different activities and strategies; and that they face challenges in promoting LA. All of these findings make teachers theoretically positive and practically cautious.

Al- Asmari (2013) tries to explore the beliefs of 60 teachers from different countries about LA. The results reveal that teachers expect learners to work independently and to be involved in taking decisions about language learning. It is also stressed by the researcher that teachers show willingness to promote autonomous learning and should be provided with appropriate training for the application of LA principles. The study of Duong (2014) aims to investigate teachers' beliefs of the promotion of LA and teaching practices in 30 EFL teachers at Thai University. The findings indicate that teachers are aware of the concept of LA and teacher's role in autonomous language learning. However, they report encountering some difficulties in promoting LA due to the gap between their beliefs of LA and its practical implementation in the classroom. A further study by Salimi & Ansari (2015) explores LA beliefs of 35 Iranian EFL teachers. The results indicate that teachers have positive beliefs of LA and its effect on EFL success; and that teachers should help their learners develop autonomy. Promoting LA is perceived to be achieved through working alone at the library and inside and outside classroom using the internet, making decision about learning materials, activities, and assessment. Alibakhshi (2015), through in-depth interviews, investigates the challenges faced by 23 Iranian EFL teachers when trying to promote LA. The results reveal the existence of three areas of challenges. First, institution-related challenges, such as the fact that the ministry of education makes all decisions and teachers are forced to follow the prescribed policies with no room for teachers or learners to make changes in objectives, types of materials used and the method of evaluation.

Second, learners-related challenges, such as students' de-motivation and total dependence on the teacher, poor language level within crowded classrooms. Finally, teacher-related challenges, such as the lack of relevant sources, lack of teacher autonomy, lack of experience with implementing LA and the fear of losing authority while promoting LA.

Alhaysony (2016) duplicates the study of Borg & Al- Busaidi (2012). She explores the beliefs of 77 EFL teachers about LA at Saudi Arabia. The results indicate teachers' positive beliefs about LA and its importance for language learning. Participants report that learning autonomy means responsibility, control, choice, motivation and decision. However, there exists a gap between LA desirability and feasibility, as teachers were negative about the extent to which learner autonomy can practically be promoted. Teachers claim that students should be given opportunities to set goals, objectives and choose topics and activities. They differ in their beliefs about learners degrees of autonomy. Some teachers think that their learners are autonomous as they are aware of their strengths and weaknesses and have the right to comment on their learning; others think that their learners are not autonomous because they lack motivation, rely on teacher, are unaware of strengths and weaknesses, unwilling to take responsibility of learning and lack of motivation. Another study by Meisani & Rambet (2017) explores the belief of one Indonesian teacher about LA and the practices that the teacher used to enhance it. The results of the questionnaire reveal that LA is perceived as both teachers and learners sharing responsibility with, teachers being responsible for supporting and promoting LA. This latter is claimed to be promoted through giving learners opportunities to work on projects inside and outside the classroom and choose learning methods, materials and assessment procedures.

Similarly, many other studies have been conducted to explore teachers' beliefs and practices of LA and they all share the major findings and conclusions with slight differences in relation to cultural differences (Joshi, 2011; Yoldirim, 2012; Duong & Seepho, 2014; Al-Zeebaree & Yavuz, 2016; Cakici, 2017; Harati, 2017). Despite the existence of this intensive research about the topic, very few studies have tackled teachers' beliefs and practices within the Algerian higher education context (Ghout, 2015). Therefore, this study comes to bridge the gap by further exploring Algerian EFL teachers' beliefs and practices towards LA.

1.6 Purpose of the Study

The purpose of the study is to explore EFL teachers' beliefs of learner autonomy and to identify the desirability and feasibility of implementing learner autonomy within teaching practices. In addition, it aims to determine the extent to which Algerian EFL teachers are practically implementing LA principles while teaching.

2. Methodology

2.1 Research Questions

This study aims to answer the following questions:

1- What does 'learner autonomy' mean to EFL teachers at Mohamed Lamine Debaghine University?

2- What are teachers' beliefs of the desirability and feasibility of promoting learner autonomy?

3- To what extent do teachers believe their learners are autonomous?

4- To what extent do teachers believe they actually promote learner autonomy in their EFL classes?

2.2 Participants

This study was conducted with 33 teachers from the department of English language and literature at Mohammed Lamine Debaghine University, Setif2, Algeria. They are 28 females and 5 males with teaching experience that varies between 1 to 25 years and educational qualification that ranges from License to Doctorate.

2.3 Instrument

The instrument used for data collection is an adapted questionnaire from Borg & Al-Busaidi (2012) with some modifications. The modifications

are: 1) omitting "statement 21" of the second section about "*Learner autonomy is promoted by independent work in a self-access centre*", since this latter is not available at the target's population university; 2) reordering the numbering of sections; 3) and omitting irrelevant questions to the present study. The final version of the questionnaire consists of four major sections (cf. Appendix). The first one is about the background information of participants. It contains 4 statements about age, gender, highest qualifications and teaching experience respectively. The second section is about different beliefs of LA. It consists of 36 statements that can be measured on a five point Likert-scale, structured as "strongly disagree, disagree, unsure, agree, and strongly agree". The 36 statements are derived according to the following constructs:

1. Different belief on learner autonomy [Technical (2-6-31), Psychological (11-28-31-33-36), Social (3-16-19-24-29), and Political (4-7-14-21-26)].

2. The role of the teacher in promoting learner autonomy (34-18-23-8).

3. The effect of cultural contexts on learner autonomy (13-22).

4. The effect of age on learner autonomy (1-20-10).

5. The effect of proficiency on learner autonomy (9-25-33).

6. The effect of learner-centered methodology and learner autonomy (27-15-17).

7. The benefits of learner autonomy for language learning (35-12-5).

The third section aims to elicit teachers' beliefs about both desirability and feasibility of including learners in different language course decisions (e.g. deciding about assessment or setting objectives), and developing in learners certain LA skills and abilities (e.g. identifying their own strengths or weaknesses). It consists of 14 statements in the form of Likert-scale items.

Section four consists of two questions concerning the extent to which teachers think their learners are autonomous and whether they try to promote LA through their teaching practices. For both questions, teachers were asked to explain and exemplify to support their answers. The internal reliability of the questionnaire calculated by Cronbach's alpha was at $\alpha = .80$ that is superior to .70, which means that the tool is reliable in terms of its consistency over time.

2.4 Procedure

The data for the study was collected in November 2017. The participants of the study all participated in the research voluntarily. A total of 45 questionnaires were handed to teachers or sent to them via email attachment. Due to the participants' busy timetable, the questionnaires were collected a week later. Thirty (33) teachers completed the questionnaire.

For data analysis, the close-ended questions of the collected questionnaires were analyzed quantitatively using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS .22) to calculate the descriptive statistics (e.g. mean, frequency and percentages). The answers to the open-ended questions were analyzed qualitatively through thematic analysis in which common themes are identified and categorized.

3. Results and Discussion

The findings were analyzed under four main sub-headings related to the four research questions: teachers' understanding of learner autonomy, teachers' beliefs of the desirability and feasibility of promoting learner autonomy, teachers' beliefs of the autonomy of their learners and teachers' beliefs of their practices in promoting learner autonomy.

3.1Teachers' Understanding of Learner Autonomy

This section is to provide the answer to the first research question about teachers' understanding of learner autonomy. For better understanding, the data will be presented in subsections corresponding to seven constructs in accordance with the ten constructs of LA suggested by Borg & Al-Busaidi (2012, p.10). The first construct in the current research includes the first four constructs of the original study.

3.1.1 Different beliefs on learner autonomy

This subsection comprises four main constructs about LA: technical, social, psychological and political. The overall results of teachers' beliefs are presented in figure1.

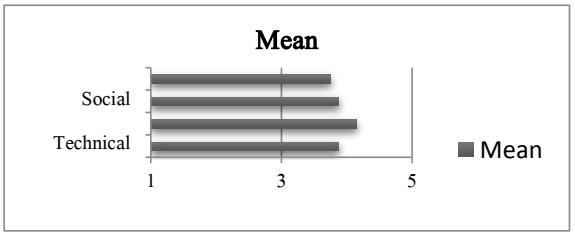


Figure1. Mean levels of support for four orientations to learner autonomy.

Figure 1 reveals teachers' significant support of all the four orientations. The psychological orientation comes first with a mean value of 4.15, followed by the social and technical orientations with mean values of 3.88 and 3.87 respectively; while the political orientation comes last with mean value of 3.75. Next, a detailed presentation of the results will be revealed.

3.1.1.1 Psychological orientations on learner autonomy

Table 1. Mean levels of support for the psychological orientations to learner autonomy.

N°	*Items*	*Mean*	*Percentage (Rank)*	*Response Level*
1	Confident language learners are more likely to develop autonomy than those who lack confidence	**4,09**	**81,81 (4)**	**Agree**
2	Learning how to learn is key to develop learner autonomy	**4,21**	**84,24 (1)**	**Agree**
3	The ability to monitor one's learning is central to learning autonomy	**4,12**	**82,42 (3)**	**Agree**
4	Motivated language learners are more likely to develop learner autonomy than learners who are not motivated	**4,30**	**86,06 (2)**	**Agree**
5	To become autonomous, learners need to develop the ability to evaluate their own learning.	**4,03**	**80,60 (5)**	**Agree**
Total Degrees		**.154**	**83**	**Agree**

This psychological orientation is the most supported by teachers. The results indicate that the majority of teachers agree upon the statement "*Motivated language learners are more likely to develop learner autonomy than learners who are not motivated*" and "*Learning how to learn is a key to develop learner autonomy*". The mean values for these statements are 4.30 and 4.21 respectively; followed by the statements about the ability to evaluate learning, being confident learner and the ability to monitor learning as the major psychological attributes for being autonomous. This finding confirms the findings of Duong (2014), Duong & Seepho (2014) Salimi & Ansari (2015), Alhaysony (2016) and Meisani & Rambet (2017). In general, teachers agree that motivated, self-confident students are more likely to develop LA when equipped by study skills and strategies for monitoring and evaluating their learning.

3.1.1.2 Social orientations on learner autonomy

Table 2. Mean levels of support for the social orientations to learner autonomy

N°	*Items*	*Mean*	*Percentage (Rank)*	*Response Level*
1	Learner autonomy is promoted through regular opportunities for learners to complete task alone	**3,85**	**76,96 (4)**	**Agree**
2	Learner autonomy is promoted through activities which give learners opportunities to learn from each other	**4,06**	**81,21 (1)**	**Agree**
3	Learner autonomy is promoted by activities that encourage learners to work together	**3,64**	**72,72 (5)**	**Agree**
4	Co-operative group work activities support the development of learner autonomy	**3,88**	**77,57 (3)**	**Agree**
5	Learning to work alone is central to the development of learner autonomy	**3,97**	**79,39 (2)**	**Agree**
Total Degrees		**3.88**	**77.6**	**Agree**

Teachers agree that LA is a matter of knowing when and how to learn alone or with others. They favor the statements of "*Learner autonomy is promoted through activities which give learners opportunities to learn from each other*" and "*Learning to work alone is central to the*

development of learner autonomy" with mean value of 4.06 and 3.97 respectively. Teachers believe that giving students opportunities to learn cooperatively or to complete tasks alone are both central to the development of LA. Similar findings are reported by Al Asmari (2013), Duong (2014) Ghout (2015) Salimi & Ansari (2015), Alhaysony (2016), Alzeebaree & Yavuz (2016) and Meisani & Rambet (2017), and refuted by Borg & Al-Busaidi (2012), whose participants are unsure about the importance of cooperative group work in promoting LA.

3.1.1.3 Technical orientations on learner autonomy

Table 3. Mean levels of support for the technical orientations to learner autonomy.

N°	*Items*	*Mean*	*Percentage (Rank)*	*Response Leve*
1	Independent study in the library is an activity which develops learning autonomy	4,15	83,03 (1)	Agree
2	Autonomy can develop most effectively through learning outside the classroom	3,67	73,33 (3)	Unsure
3	Out of class tasks which require learners to use the internet promote learner autonomy	3,79	75,76 (2)	Agree
Total Degrees		3.87	77.4	Agree

The results for this orientation indicate that the statement of "*independent study at the library is an activity which develops learner autonomy*" is the most supported by teachers, with a mean value of 4.15. It is followed by the statements of "*out of class tasks which require learners to use the internet promote learner autonomy*", and "*autonomy can develop most effectively through learning outside the classroom*", with mean values of 3.79 and 3.67 respectively. The majority of the participants agree upon the fact that learning autonomy is about learning outside the classroom through independent study at the library or doing out of class tasks using the internet. This finding supports the previous research of Borg & Al-Busaidi (2012), Duong (2014), Salimi & Ansari (2015) and Alhaysony (2016).

3.1.1.4 Political orientations on learner autonomy

Table 4. Mean levels of support for the political orientations to learner autonomy.

N°	*Items*	*Mean*	*Percentage (Rank)*	*Response Level*
1	Autonomy means that learners can make choices about how they learn	4,03	80,60 (1)	Agree
2	Involving learners in decisions about what to learn promotes learner autonomy	3,91	78,18 (2)	Agree
3	Learner autonomy is promoted when learners have some choice in the kinds of activities they do	3,67	73,33 (4)	Unsure
4	Learner autonomy is promoted when learners are free to decide how their learning will be assessed	3,36	67,27 (5)	Unsure
5	Learner autonomy is promoted when learners can choose their own learning materials	3,79	75,75 (3)	Agree
Total Degrees		3.75	75	Agree

This political orientation of LA scores as the least favored by teachers with mean value of 3.75. The results indicate that though teachers are cautious, they agree that students should be involved in decision making about their learning and be given opportunities to make choices about the learning materials, the kinds of activities and to a less extent the learning assessment. This finding is supported by results of Borg &Al-Busaidi (2012) Salimi & Ansari (2015) and Alhaysoni (2016).

3.1.2 The Role of the teacher in promoting learning autonomy

In this subsection, teachers' beliefs about the role of the teacher in promoting learner autonomy are revealed. Table 5 presents the major finding in this area.

Table 5. The role of the teacher in promoting learner autonomy

N°	Items	Mean	%	Rank	Response Level
34	Learner autonomy means learning without a teacher	2,88	57,57	2	Unsure
18	Learner autonomy cannot develop without the help of the teacher	3,33	66,66	1	Unsure
23	Learner autonomy requires the learner to be totally independent of the teacher	2,73	54,54	3	Disagree
8	The teacher has no important role to play in supporting learner autonomy	2,00	40	4	Disagree
Total Degrees		2.74	54.8	Unsure	

From table 5, it is noticed that the total mean value of teachers' answers indicates 2.74, which makes teachers unsure and reluctant about their roles in enhancing LA. They disagree upon the statements of "*Learner autonomy requires the learner to be totally independent of the teacher*" and "*The teacher has no important role to play in supporting learner autonomy*", with mean value of 2.72 and 2, respectively, which entails that, teachers admit the important role of the teacher in promoting LA with cautious beliefs of that role. They are unsure about the extent of their roles in helping students become autonomous. From their answers, it can be deduced that learners should be given some independence and not be dependent on the teacher, who plays the role of a guide. This finding is different from the ones of Joshi (2011), Al Asmari (2013), Duong (2014), Duong & Seepho (2014) Ghout (2015), Salimi & Ansari (2015) and Alhaysony (2016) Alzeebaree & Yavuz (2016), which rev-eal that the majority of teachers had a clear understanding of the important role they play in promoting learner autonomy.

3.1.3 The effect of cultural contexts on learning autonomy

In this subsection, teachers' beliefs about cultural universality of LA are revealed.

Table 6. The effect of cultural contexts on learner autonomy

N°	Items	Mean	%	Rank	Response Level
13	Learner autonomy can be achieved by learners of all cultural backgrounds	3,61	72,12	1	Unsure
22	Learner autonomy is a concept which is not suited to non-Western learners	2,18	43,63	2	Unsure
Total Degrees		2.89	57.8	Unsure	

As displayed in table 6, the mean value of teachers' responses indicates 2.89. This means that teachers are not sure about the cultural universality of LA. They cannot confirm whether Algerian learners, with their Algerian cultural background, can achieve LA or not, for the latter might be considered to belong to Western culture. This finding contradicts the findings of Salimi & Ansari (2015), Alhaysony (2016), and is similar to Borg & Al-Busaidi's (2012).

3.1.4 The effect of age on learning autonomy

In order to uncover teachers' beliefs about the relation between age and developing LA, items 1, 10 and 20 were employed to elicit teachers' beliefs in this area.

Table 7. The effect of age on learner autonomy

N°	Items	Mean	%	Rank	Response Level
1	Language learners of all ages can develop learning autonomy	3,12	62,42	2	Unsure
20	It is possible to promote learner autonomy with both young language learners and with adults	3,70	73,94	1	Unsure
10	Learner autonomy is only possible with adult learners	2,27	45,45	3	Unsure
Total Degrees		3.03	60.6	Unsure	

Table 7 summarizes teachers' beliefs of the relation of age to developing LA. Teachers favored the statement about "*It is possible to promote learner autonomy with both young language learners and with adults*" with mean score of 3.81, followed by "*Language learners of all ages can*

develop learning autonomy" and "*Learner autonomy is only possible with adult learners*" with mean values of 3.12 and 2.27 respectively. From these data, teachers believe that age has no significant influence on learners' ability to develop autonomy. For the majority of teachers, learners of all ages, young or adults, have the potential to develop LA. This finding is identical to the results from Borg & Al Busaidi (2012), Salimi & Ansari (2015), Alhaysony (2016) and Meisani & Rambet (2017).

3.1.5 The effect of language proficiency on learning autonomy

In this subsection, teachers' beliefs of the potential effect of language proficiency of the learner on his ability to develop LA are gauged.

Table 8. The effect of language proficiency on learner autonomy

N°	*Items*	*Mean*	*%*	*Rank*	*Response Level*
9	It is harder to promote learner autonomy with proficient language learners than it is with beginners	2,70	53,94	3	Unsure
25	Promoting autonomy is easier with beginning language learners than with more proficient learners	2,94	58,79	2	Unsure
33	The proficiency of language learner does not affect their ability to develop autonomy	3,39	67,88	1	Unsure
Total Degrees		3.01	60.2	Unsure	

As displayed in table 8, most teachers agree with the statement about "*The proficiency of language learner does not affect their ability to develop autonomy*", followed by "*Promoting autonomy is easier with beginning language learners than with more proficient learners*" and "*It is harder to promote learner autonomy with proficient language learners than it is with beginners*" respectively. From these responses, it is clear that teachers do not perceive any connection between learner language proficiency and learning autonomy for they think that all language learners, beginners or proficient, have the ability to develop LA. This finding is identical to Borg & Al Busaidi (2012) and Alhaysony (2016).

3.1.6 The effect of learner-centeredness methodology and learning autonomy

The following table summarizes teachers' beliefs of the effect of learner centeredness on promoting learner autonomy.

Table 9. The effect of learner-centeredness methodology and learner autonomy

N°	*Items*	*Mean*	*%*	*Rank*	*Response Level*
27	Learner autonomy cannot be promoted in teacher-centered classroom	4,12	82,42	2	Agree
15	Learner autonomy implies rejection of traditional teacher-led ways of teaching	3,39	67,88	3	Unsure
17	Learner centered classrooms provide ideal conditions for developing learner autonomy	4,15	83,03	1	Agree
Total Degrees		3.89	77.8	Agree	

When it comes to teachers responses in relation to learner-centeredness and LA, the majority of teachers agree with the statements of "*Learner centered classrooms provide ideal conditions for developing learner autonomy*" and "*Learner autonomy cannot be promoted in teacher-centered classroom*" with high mean values of 4.15 and 4.12 respectively. This means that teachers perceive the importance of the learner-centered classroom for the promotion of LA, since the traditional teacher-led and centered classrooms are not helpful and should be rejected for better and easier LA promotion. This result is in line with previous research including Balcikanli (2010), Borg & Al Busaidi (2012), Alhaysony (2016) Alzeebaree & Yavuz (2016) and Meisani & Rambet (2017).

3.1.7 The benefits of learning autonomy for language learning

This subsection is devoted to the last part to answer the first research question. It uncovers teachers' beliefs of the importance of learner autonomy for language learning.

Table 10. The benefits of learner autonomy for language learning

N°	Items	Mean	%	Rank	Response
34	Individuals who lack autonomy are not likely to be effective language learners	3,39	67,88	3	Unsure
35	Learner autonomy allows language learners to learn more effectively than they otherwise would	4,09	81,88	2	Agree
36	Learner autonomy has a positive effect on success as a language learner	4,30	86,06	1	Agree
Total Degrees		3.93	78.60	Agree	

Table 10 presents the results about teachers' beliefs of the benefits brought to language learning by LA. It is clear that the mean value for teachers' responses range from 3.39 to 4.30. It is a strong indication to teachers' agreement on the great contribution of LA to the field of language learning. They believe that learning autonomy is a key element to a more effective and successful language learning. This finding supports the ones of Balcikanli (2010), Borg & Al Busaidi (2012), Salimi & Ansari (2015), Ghout (2015), Alhaysony (2016) and Alzeebaree & Yavuz (2016).

3.2 Teachers' Beliefs of the Desirability and Feasibility of Promoting Learner Autonomy

In this section, the second research question, -What are teachers beliefs of the desirability and feasibility of promoting learner autonomy? - will be addressed. This question covers two main areas. First, teachers' beliefs about the desirability and feasibility of involving students in decision making about language learning (e.g., the objectives of the course, the materials used, the learning assessment). Second, teachers' beliefs of the desirability and feasibility of developing "learning to learn" skills in students for better autonomous learning (e.g., identifying their strengths and weaknesses, monitoring their learning, learning cooperatively).

3.2.1 Desirability and Feasibility of Student Involvement in Decision Making

Table 11 summarizes the main findings regarding teachers' beliefs of the desirability and feasibility of students' involvement in decision-making.

Table 11. Desirability and feasibility of students' involvement in decision- making

Items		Desirability				Feasibility			
		Mean	%	Rank	Response level	Mean	%	Rank	Response level
Learners are involved in decisions about									
1	The objectives of course	2,52	62,88	5	QD	1,88	46,97	6	SF
2	The materials used	3,09	77,27	3	QD	2,30	57,58	3	SF
3	The kinds of tasks/activities they do	3,21	80,30	2	QD	2,55	63,64	2	QF
4	The topics discussed	3,45	86,36	1	VD	2,91	72,73	1	QF
5	How learning is assessed	2,15	53,79	7	SD	1,82	45,45	7	SF
6	The teaching method used	2,67	66,67	4	QD	2,12	53,03	4	SF
7	Classroom management	2,24	56,06	6	SD	2,00	50,00	5	SF
Total		2.76	69.05	QD		2,23	55,63	SF	

QD: Quite desirable; ***VD:*** Very desirable; ***SD:*** Slitghtly desirable; ***SF:*** Slightly Feasible;

QF: Quite Feasible

The findings in table 11 indicate that in all cases, teachers are more positive about the desirability of involving students in decision making than they are about its feasibility. On one hand, students' involvement in decision-making is perceived to be most desirable about the topics discussed, the kinds of tasks and materials used and least desirable with the teaching method, the objective of the course, classroom management and learning assessment respectively. This finding is identical to the ones of Yildirim (2012) and Alhaysony (2016). On the other hand, students' involvement in decision-making is seen to be most

feasible with the topics, the activities and materials used and least feasible with the objective of the course and the assessment of learning. This finding supports Borg & Al-Busadi (2012), Yildirim (2012), Duong(2014), Duong & Seepho (2014), Salimi & Ansari(2015), Ghout (2015), Alhaysoni(2016) findings, but contradicts Balcikanli (2010), Cakici(2017) and Harati(2017) who claim that teachers are positive about involving students in decisions about the objectives of the lesson, teaching methodology and classroom management.

3.2.2 Desirability and feasibility of "Learning to Learn" Skills in Students

Table 12 summarizes the main findings regarding teachers' beliefs of the desirability and feasibility of students' "learning to learn" skills.

Table 12. Desirability and feasibility of "learning to learn" skills in students

	Items	*Desirability*				*Feasibility*			
		Mean	*%*	*Rank*	*Response levels*	*Mean*	*%*	*Rank*	*Response levels*
Learners have the ability to									
1	Identify their own needs	**3,39**	**84,85**	**4**	**VD**	**2,76**	**68,93**	**2**	**QF**
2	Identify their own strengths	**3,55**	**88,64**	**1**	**VD**	**2,76**	**68,93**	**2**	**QF**
3	Identify their own weaknesses	**3,52**	**87,88**	**2**	**VD**	**2,79**	**69,69**	**1**	**QF**
4	Monitor their progress	**3,30**	**82,58**	**5**	**VD**	**2,52**	**62,87**	**6**	**QF**
5	Evaluate their own learning	**3,09**	**77,27**	**7**	**QD**	**2,15**	**53,78**	**7**	**SF**
6	Learn Co-operatively	**3,27**	**81,82**	**6**	**VD**	**2,73**	**68,18**	**4**	**QF**
7	Learn Independently	**3,52**	**87,88**	**2**	**VD**	**2,73**	**68,18**	**4**	**QF**
Total		**3.38**	**84.42**	**VD**		**2,63**	**65,80**	**QF**	

QD: Quite desirable; ***VD***: Very desirable; ***SF:*** Slightly Feasible; ***QF:*** Quite Feasible

The findings, illustrated in table 12, indicate that in all cases, the difference between teachers' beliefs of the desirability of students developing autonomous abilities is significantly higher than its feasibility. This finding goes hand in hand with the one of Borg & Al-Busadi (2012). Teachers are most positive about the desirability of students' developing the ability to identify their own strengths and weaknesses and learn independently, and least positive about learners' ability to learn cooperatively, monitor and evaluate their own learning. In terms of feasibility, identifying needs, strengths and weaknesses are perceived as the most feasible abilities with monitoring learning and evaluation leaning as the least feasible confirming the findings of Duong (2014) and Alhaysony (2016).

3.3Teachers' beliefs of the autonomy of their learners

In this section, the answer to the third research question, about the extent to which teachers believe their students are autonomous, will be presented. Justifications for teachers' answers are to be classified and discussed as well.

The results show that the majority of teachers (26) believe that their students are not autonomous. Among the 7 other participants, 6 were unsure and only one participant believes his students are autonomous. This finding contradicts the ones of Joshi (2011) Duong (2014) and Alhaysony (2016) who reported the majority of their participants as perceiving their students to be autonomous.

Teachers are provided with an open-ended part of the question to justify their answers for not perceiving their students' autonomy. Teachers explain their beliefs to be due to a number of reasons. First, the Algerian educational system encourages the teacher-centered classrooms and the spoon-feeding methods of teaching, which makes students passive and completely rely on the teacher as the only source of knowledge. This leads to students reaching college with no previous experiences for learning autonomy. On the other hand, learners lack self-awareness and decision making, lack of responsibility for their learning and

progress, lack of motivation, self-confidence, and interest are reported to be the major reasons for students lack of learning autonomy. Similiar findings are reported by Borg & Al Busaidi (2012), Yildirim (2012), Al Asmari (2013), Alibakhshi (2015) and Alhaysony(2016) .

Teacher's beliefs are against most of the teachers' expectations as they claim that university students are expected to be independent and rely on their own. Teachers do not mention any element about the effect of culture on developing LA, which confirms Borg & Al-Busaidi (2012)'s finding about the cultural universality of LA.

3.4Teachers' beliefs of their role in promoting learner autonomy

In the last part of the questionnaire, teachers are asked about the extent to which they believe they promote LA with teaching practices. Then, they are asked to provide examples of the activities and strategies they used for LA promotion if they do; or reasons for not considering it if they do not. Their answers will be discussed to answer the fourth research question.

The results reveal that the majority of the participants (25 out of 33) claim that they try to promote LA while teaching English, 2 teachers are unsure and 6 disagree. This result is similar to those of Borg & Al-Busaidi (2012) and Alhaysony (2016).

Teachers who feel they promote LA provide a range of activities and strategies they use in EFL classroom. Among these are the following examples:

- Raising students' awareness of the importance of LA since the LMD system requires autonomy for more effective learning.
- Designing activities and materials, which encourage LA in relation to students' needs, interests and preferences, and giving students the opportunities to decide about what and how they want to learn under the guidance of the teacher.
- Engaging students in activities, which foster their LA and make them aware of the study skills and strategies of autonomous learning such as problem solving.
- Encouraging students to monitor and evaluate their learning through providing feedback to check their progress and make self-assessment (e.g., downloading applications for learning assessment).
- Encouraging group work activities to develop independent work with others (e.g., work cooperatively and assess each other's works)
- Encouraging out of class activities through assigning home works to be worked on outside the classroom and to do projects and research.

Similar findings are reported by previous research such as Balcikanli (2010), Joshi (2011), Borg & Al-Busaidi (2012), Duong & Seepho (2014), and Ghout (2015) Alhaysony(2016) Harati(2017) Meisani & Rambet (2017).

On the other hand, the small number of teachers who are not sure or disagree that they promote LA while learning mention a number of factors and constraints. Among these are the dominance of the traditional public education, which is controlled by the centralized government with its prescribed curricula and materials leaving no room for any educational programs for the promotion of autonomy, despite the fact that the LMD system is meant to enhance LA. Other factors such as the crowded classrooms, learners total reliance on the teacher, learners lack of motivation and interest in being autonomous and teachers' lack of training in LA are all cited as the main obstacles in implementing LA principles in teaching practices. These findings support the ones of Balcikanli (2010), Borg & Al-Busaidi(2012), Al Asmari (2013), Duong & Seepho (2014), Alibakhshi(2015), Alhaysony (2016), Cakici(2017) and Harati (2017).

4. Conclusion

The purpose of the current study is to investigate teachers' beliefs about LA in language learning. The results of the questionnaire reveal valuable information about teachers' understanding and practices of LA in the EFL classroom. The teachers show understanding of the notion of learner

autonomy and its importance for effective language learning. Their definitions be summarized as follows: 'Learner autonomy is a notion that can be developed by motivated, self-confident learners, who are given freedom for decision making about their learning under the guidance of the teacher within a learner-centered classroom'. Accordingly, learners need to be provided with appropriate skills for monitoring and evaluating their learning, and opportunities to work cooperatively and outside the classroom. This leads to more effective language learning, by successful autonomous learners. When it comes to the issue of desirability and feasibility of involving students in decision making and learner abilities, the results indicate a significant gap between the extent to which teachers feel the desirability of engaging students in decision making about their learning and teachers' beliefs about its feasibility. They limited learners' responsibility to choosing topics, activities and materials. A similar gap exists between the teachers' beliefs of the desirability and feasibility for students to develop certain abilities related to LA. In this respect, teachers prove to hold positive belief about LA, with negative attitudes towards its practical implementation in the classroom. On the other hand, teachers are negative about the autonomy of their students, providing some reasons for their students not being able to develop features for LA, such as the lack of motivation, self-confidence, lack of previous experiences of autonomous learning and total reliance on the teacher. Finally, the majority of teachers believe they promote LA while teaching and mentioned a number of pedagogical strategies such as raising learners' awareness of the importance of learner autonomy, encouraging cooperative activities and individual out of class language learning activities.

.

5. Pedagogical Implications

With regard to the results of this study, a number of pedagogical implications should be highlighted. First, in order to promote learner autonomy, teachers are required to introduce the concept of LA to learners and equip them with the necessary strategies and learning opportunities to develop and practice LA. Second, policy makers need to consider addressing LA when designing the educational programmes, which makes it easier for the teacher to provide appropriate learning opportunities for learners to practice and develop their abilities for autonomous learning. Finally, the administration needs to consider providing healthy educational conditions for effective autonomous learning such as minimizing the number of students per class

References

Al Asmari, A. (2013). Practices and prospects of learner autonomy: Teachers 'perceptions. *English Language Teaching*, 6(3), (pp. 1–10).

Alibakhshi, G. (2014). Challenges in promoting EFL learners' autonomy: Iranian EFL teachers' perspectives. ILT Journal, 4(1), (pp. 79-98).

Alhaysony, M. (2016). An investigation of EFL Teachers' Beliefs and Practices of Learner Autonomy. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJESLL)*, 4 (12), (pp.45-59).

Aktas, D. (2015). Teaching Language to Generation Y: Learner Autonomy. *Weber Educational Research and Instruction Studies*, 1 (1), (pp. 87-89).

Alzeebaree, Y., & Yavuz, M. (2016). Learner Autonomy: Iraqi EFL Teachers' Beliefs. *European Scientific Journal*, 12(31), (pp. 59-71)

Balcikanli, C. (2010). Learner autonomy in language learning: Student teachers' beliefs *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), (pp.90–103).

Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Pearson Education.

Benson, P. & P. Voller. (eds). (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman.

Borg, S., and Al-Busaidi, S. (2012). Learner autonomy: English language teachers 'beliefs and practices. London: British Council.

Cakici, D. (2017). An Investigation of Learner Autonomy in Turkish EFL Context. *International Journal of Higher Education*, 6(2), (pp.89-99).

Crabbe, D. (1993). Fostering autonomy from within the classroom: The teacher's responsibility. *System*, 21 (4), (pp. 443-52).

Duong, T. (2014). EFL teachers 'perceptions of learner autonomy and their classroom practices: A case study. *I. J. Education and Management Engineering*, 2, (pp. 9–17).

Duong, T. M. & Seepho, S. (2014). Promoting learner autonomy: A qualitative study on EFL teachers' perceptions and their teaching practices. *Proceedings of the International Conference: DRAL 2 / ILA*, (pp.129-137).

Ghout, L. (2016). EFL Teacher Cognition and Learner Autonomy: an Exploratory Study into Algerian Teachers' Understanding of Learner Autonomy, Fostering Learner Autonomy - learners, teachers and researchers in action, University of Antwerp, 2016. Belgium: IATEFL lasig conference.

Harati, M. (2017). Teachers' Perceptions on Learner Autonomy in the EFL Educational Context in Iran. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 7 (8), (pp.200-207).

Holec, H. (1981). Autonomy and foreign language learning. Oxford: Pergamon: Strasbourg: Council of Europe.

Joshi, K. (2011). Learner perceptions and teacher beliefs about learner autonomy in language learning. *Journal of NELTA*. 16 (12), (pp. 13–29).

Knight, P. (1996). Independent Study, independent studies and 'core skills' in higher education, in Tait, J. and Knight, P. eds. (1996) *the management of independent learning*. London: Kogan Page in association with SEDA.

Lamb, T.E. (2008) 'Learner and teacher autonomy: synthesizing an agenda', in Lamb, T.E. and Reinders, H. (eds) *Learner and teacher autonomy: concepts, realities and responses.* Amsterdam: John Benjamins: 269-284.

Macaro, E. (2008). *Learning strategies in foreign and second language classrooms.* London: Continuum.

Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and responses* (pp. 103-124). Philadelphia, PA: John Benjamins.

Meisani, D. R. & Rambet, D. B. (2017). Teachers' Beliefs Regarding Language Learner Autonomy and Practices of Project-Based Education: A Case Study of an Indonesian EFL Teacher. *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching,* 8 (2), (pp. 141-149).

Salimi, A., and Ansari, N. (2015). Learner autonomy: Investigating Iranian English teachers 'beliefs. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), (pp. 1106–1115).

Sinclair, B. (1999). Survey review: Recent publications on autonomy in language learning. *ELT Journal,* 53(4), (pp. 309-329).

Tarman, B. (2012). Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession. *Educational Sciences : Theory & Practice*, 12(3), (pp. 1964-1973)

Trebbi, T. (1996). Apprentisage auto-dirige et enseignement secondaire : un centre de ressource au college. *Melanges Pedagogiques Crapelle* 22. Universite Nancy 2.

Yıldırım, Ö. (2012). A study on a group of Indian English as second language learners' perceptions of autonomous learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *3*(2), (pp. 18-29).

Appendix

Questionnaire

Dear participants,

The following questionnaire is submitted to you in order to collect information about your perceptions of learner autonomy in EFL classroom. The information and results obtained are for research purposes only.

Section One: Personal Information

1. **Age: -25** ☐ **25-30** ☐ **30-40** ☐ **40-50** ☐ **50+** ☐
2. **Gender: Male** ☐ **Female** ☐
3. **Highest Qualifications:**

Licenec ☐ **Master** ☐ **Doctorate** ☐ **Othes** ☐

4. **Years of experience as an English language teacher:**

0-4 ☐ **5-9** ☐ **10-15** ☐ **15-19** ☐ **20-24** ☐ **25+** ☐

Section Two: Learner Autonomy:

Please give your opinion about the statements below by ticking ONE answer for each.

	Statement	Strongly disagree	Disagree	Unsure	Agree	Strongly agree
1	Language learners of all ages can develop learning autonomy					
2	Independent study in the library is an activity which develops learning autonomy					
3	Learner autonomy is promoted through regular opportunities for learners to complete task alone					
4	Autonomy means that learners can make choices about how they learn					
5	Individuals who lack autonomy are not likely to be effective language learners					
6	Autonomy can develop most effectively through learning outside the classroom					
7	Involving learners in decisions about what to learn promotes learner autonomy					
8	Learner autonomy means learning without a teacher					
9	It is harder to promote learner autonomy with proficient language learners than it is with beginners					
10	It is possible to promote learner autonomy with both young language learners and with adults					
11	Confident language learners are more likely to develop autonomy than those who lack confidence					
12	Learner autonomy allows language learners to learn more effectively than they otherwise would					
13	Learner autonomy can be achieved by learners of all cultural backgrounds					
14	Learner autonomy is promoted when learners have some choice in the kinds of activities they do					
15	Learner autonomy cannot be promoted in teacher-centered classroom					
16	Learner autonomy is promoted through activities which give learners opportunities to learn from each other					
17	Learner autonomy implies rejection of traditional teacher-led ways of teaching					
18	Learner autonomy cannot develop without the help of the teacher					
19	Learner autonomy is promoted by activities that encourage learners to work together					
20	Learner autonomy is only possible with adult learners					
21	Learner autonomy is promoted when learners are free to decide how their learning will be assessed					
22	Learner autonomy is a concept which is not suited to non-Western learners					
23	Learner autonomy requires the learner to be totally independent of the teacher					
24	Co-operative group work activities support the development of learner autonomy					
25	Promoting autonomy is easier with beginning language learners than with more proficient learners					
26	Learner autonomy is promoted when learners can choose their own learning materials					
27	Learner centered classrooms provide ideal conditions for developing learner autonomy					
28	Learning how to learn is key to develop learner autonomy					
29	Learning to work alone is central to the development of learner autonomy					
30	Out of class tasks which require learners to use the internet promote learner autonomy					
31	The ability to monitor one's learning is central to learning autonomy					
32	Motivated language learners are more likely to develop learner autonomy than learners who are not motivated					
33	The proficiency of language learner does not affect their ability to develop autonomy					
34	The teacher has no important role to play in supporting learner autonomy					
35	Learner autonomy has a positive effect on success as a language learner					
36	To become autonomous, learners need to develop the ability to evaluate their own learning.					

Section Three: Desirability and Feasibility of Learner Autonomy

Below there are two sets of statements. The first gives examples of decisions **LEARNERS** might be involved in; the second lists abilities that learners might have. For each statement:

a. First say how **desirable** (i.e. ideally), you feel it is.

b. Then say how **feasible** (i.e. realistically achievable) you think it is for *the learners you currently teach*

You should tick **TWO** boxes for each statement — one for desirability and one for feasibility.

	Desirability					Feasibility			
	Undesirable	Slightly desirable	Quite desirable	Very desirable		Unfeasible	Slightly feasible	Quite feasible	Very feasible
Learners are involved in decisions about:									
The objectives of course									
The materials used									
The kinds of tasks and activities they do									
The topics discussed									
How learning is assessed									
The teaching method used									
Classroom management									
Learners have the ability to:									
Identify their own needs									
Identify their own strengths									
Identify their own weaknesses									
Monitor their progress									
Evaluate their own learning									
Learn Co-operatively									
Learn Independently									

Section Four: Your Learners and Your Teaching

This section contains two open-ended questions. These are an important part of the questionnaire and give you the opportunity to comment more specifically on your teaching.

1. To what extent do you agree with the following statement? Choose ONE answer:

In general, the students I teach English most often have a fair degree of learner autonomy.

Strongly disagree ☐ Disagree ☐ Unsure ☐ Agree ☐ Strongly agree ☐

Please comment on why you feel the way you do about your students' general degree of autonomy:

2. To what extent do you agree with the following statement? Choose ONE answer:

In general, in teaching English, I give my students opportunities to develop learner autonomy.

Strongly disagree ☐ Disagree ☐ Unsure ☐ Agree ☐ Strongly agree ☐

Please comment. You may want to explain why and how you promote autonomy, if you do, or to explain why developing learner autonomy is not an issue you focus on in your teaching:

Thank you very much for your collaboration!

Teachers' e-feedback (e-mails) for EFL students' academic writing development

Date de réception : 30/05/2017 Date d'acceptation :20/12/2018

Soraya Zidani, université Batna2
soraya.zidani@yahoo.fr

Résumé

Le but de cet article est de se concentrer sur l'effet de la rétroaction électronique des enseignants (e-mails) pour améliorer les compétences d'écriture des étudiants de deuxième année LMD à l'université de Batna 2. Les données ont été recueillies par une recherche qualitative semi-expérimentale. Basé sur les conclusions, le chercheur a constaté qu'il y avait un effet positif d'utiliser la rétroaction électronique (les e-mails) en amélioration de l'écriture académique des étudiants. En général, la rétroaction électronique comme une pratique pédagogique fraîche et moderne était efficace de beaucoup de façons comme l'établissement de l'environnement d'apprentissage positif différent de l'environnement traditionnel et classique, qui a augmenté la participation d'étudiants. Ainsi, la présente étude recommande que les enseignants doivent se concentrer plus sur l'utilisation de rétroaction électronique particulièrement l'e-mail dans le fait de répondre sur les écritures d'étudiants. De plus, le chercheur recommande aux décideurs d'organiser des ateliers pour entraîner des enseignants dans ce nouvel instrument éducatif.

Mots Clés : Rétroaction électronique. E -mail, Compétences d'écriture, Etudiants de deuxième année LMD, La recherche qualitative semi-expérimentale.

Abstract

The aim of the current study is to shed light on the potential of e-feedback in a form of e-mails for improving second year LMD students' academic writing at Batna 2 University. Data were collected through a semi-experimental qualitative research. Based on the findings, the researcher found that there was a positive effect of using e-feedback (e-mails) on improving students' academic writing. In general, e-feedback as a fresh and modern pedagogic practice was effective in many ways as providing positive learning environment various from the physical rigid classroom environment, which increased students' participation. Thus, the present study recommends that teachers should focus more on the use of e-feedback particularly e-mail in responding on students' writings. Moreover, the researcher recommends decision makers to arrange workshops for training teachers in this new educational tool.

Keywords: Electronic Feedback, E-mails, Second year LMD students, Academic writing skills, *S*emi-experimental qualitative research,

الملخص

تهدف الدراسة الحالية الى التركيز على مدى تأثير ردود فعل وتعليقات الأساتذة في شكل رسائل البريد الإلكتروني على تحسين مهارات طلاب السنة الثانية نظام) ال ام دي (بجامعة باتنة في كتابة اللغة الإنجليزية. وقد تم جمع البيانات من خلال دراسة شبه تجريبية. واستنادا إلى النتائج ، وجد الباحث أن هناك تأثير إيجابي لاستخدام هده الوسيلة على تحسين الكتابة الانجليزية الأكاديمية لدى الطلاب. وبالتالي ، توصي الدراسة الأساتذة بالتركيز أكثر على استخدام هذه الوسيلة لتصحيح ومراجعة ما يكتبه الطلاب. علاوة على ذلك ، توصي الدراسة. صناع القرار بتنظيم ورش عمل لتدريب الاساتذة في هذه الأداة التعليمية الجديدة التي تعتبر الآن كوسيلة تحد للطريقة القديمة المعتمد عليها سابقا.

الكلمات المفاتيح: ملاحظات الإلكترونية ، البريد الإلكتروني ، طلاب السنة الثانية نظام ال ام دي ، مهارات الكتابة ، دراسة شبه تجريبية..

Introduction

In the field of teaching and learning the foreign language, some issues are pivotal from the learning process. One of them is improving students' academic writing. As far as academic writing is the matter of debate, responding to students' writing should be the focus. The reason is that responding on students' writing is the way in which they can recognize their errors and then revise them.

Feedback is the most important aspect in teaching writing skill because it helps students to improve, refine and shape their writing ability. Thus, the use of technology in education has removed educational limits, both students and teachers can collaborate in real time using advanced educational technologies so that e-feedback seems to be an effective way of responding ***to*** students' writing. Exchanging e-mails can be an enjoyable and useful strategy for both teachers and students in terms of improving academic writing skills. The present study deals with e-feedback in a form of e-mails of the essay-writing course for second year students of English at Batna 2 University.

1. Literature Review

With the development of technology and the use of it in education, teachers now can respond to their students' writing, electronically, through either e-mail or text editing programs. E-mailing comments to students is an appropriate way for students as they work at their computers, they can incorporate the comments that their teacher is providing, or reply questions that are being asked. "These new channels of written feedback offer teachers greater flexibility in their responding practices, but ultimately convenience is likely to be the deciding factor in which are used" (Harmer, 2001, p. 183). In a clearer way, this new way that follows the use of technology in classrooms can help teachers in the process of responding on students' papers.

It is essential for teachers to recognize the nature of feedback in order to reach the appropriate use of e-feedback in assessing students' writing. Assessment is a very important aspect in knowing what teachers can expect students to achieve and the type of assessment has its effects on students' learning too (Brown et al 1997). Moreover, if teachers did not assess a certain lesson' element, students will probably not learn it (Ashcroft & Palacio, 1996). So that assessment is a core for measuring students' achievement, but the feedback of the assessment is more important. Probst (1989) stated that feedback deemed as a way for in building the importance of students' responses in shaping new meanings.

Many qualities of using e-feedback on developing students' writing have mentioned. Thus, many researchers as (Braine, 1997; MacLeod, 1999; Hewett, 2000; DiGiovanni&Nagaswami, 2001; Tuzi, 2004; Guardado& Shi, 2007; Beauvois, 1992; Kelm, 1992; Kern, 1995) have stated the importance of using computers in encouraging foreign language learning and developing student-to-student interaction. In the same respect, researchers as (Chun, 1994; Florez-Estrada, 1995; Ittzes, 1997; Van Handle & Corl, 1998) were as consciously aware of the advantages of e-feedback ***on*** developing students' performance in academic writing.

E-mail is a pivotal means of social interaction. It belongs to what social constructivism theory calls for as creating an enjoyable way of learning. Social constructivism followed Vygotsky's (1978) work stated that knowledge is first constructed in a social context and is then transmitted to individuals. E-mail is an essential means of motivation and interest, and it supports students to create what we call collaborative work in which they share their thoughts with their teachers particularly in their academic writing skill.

With e-feedback, students takes an active role in their learning. It is a collection of oral and written feedback which is featured by the informality and immediacy of oral communication, the permanency of written communication, the availability at any time, and being a means for encouraging group knowledge and student participation (Warschauer& Ware, 2006). Moreover, it is a kind of feedback that makes students rely on themselves in correcting their errors. It also provides students with more democratic

power structures, and reduces risk environment and transparency (Selfe, 1992), thus e-feedback creates audience awareness (Ware, 2004)

2. Background of the study

The present section discusses and provides a general background to the three key concepts around which the present article revolves: writing, e-feedback and e-mails.

2.1 Writing skill: The definition of the term "writing" as a concept, as an act and as a skill has changed in relation to the changes writing has known. Different definitions describe writing from a distinct perspective; they vary from broad assumptions to narrow descriptions.

It is not easy to take one single view of what is writing; however, the following statement can be considered as a general definition that is valid in any situation: writing is "an act that takes place within a context, that accomplishes a particular purpose, and that is appropriately shaped for its intended audience" (Weigle 2002, p. 19). This means that writing is a means of communication per se in which writers go through such a complex process to achieve a number of purposes.

2.2 Electronic feedback: According to Tuzi (2004), Electronic feedback (E-feedback), is a feedback on numeric, written form and transferred through the web: transfers the concepts of oral response in the electronic arena. It is a form of on-line Conferencing, which helps students to be an active in the process of learning thus, e-feedback is a hybrid of oral and written feedback (Hyland & Hyland, 2006).its main concern is interactive textual exchange and greater student participation (Guardada & Shi 2007)

2.3 what is e-mail? E-mail was founded by VA Shiva Ayyadurai- an Indian-born American scientist. Email, short for "electronic mail," is one of the most widely used elements of the Internet, along with the web. It permits its users to send and receive messages to and from anyone with an email address. E-mail now allows any users to become registered users of the site. When you configure an email account, you must write your email address, password, and the mail servers used to send and receive messages. Fortunately, most webmail services show your account automatically, so you just write your email address and password.

3. The study

3.1 Problem of the Study

Casual observation and analysis of students' papers showed that most students face problems in their writing. Moreover, those students did not consider their teachers' comments in fixing their writing as a result, the present study is an attempt to look for means to improve the students' revision of their writing as they lack writing perfectly as mentioned above and improving the way teachers respond to students' paper . Thus, the problem of the current study is to examine the effectiveness of using teachers' e-feedback in a form of e-mails as a new educational tool in responding to students' academic writing.

3.2 Research question/Hypothesis

In attempting to investigate the effectiveness of teachers' e-feedback on students' writing development, it is necessary to answer the following question:

- How effective was electronic feedback in a form of e-mails as a new pedagogic practice on students' writing development?

Based on the assumption that e-feedback is an effective tool in improving students' academic writing, we hypothesized that if teachers provide e-feedback on students' writing, their academic writing is likely to improve.

3.3 Aims of the Study

The present study aims at achieving a number of purposes; first, it aims at incorporating technology in providing feedback on students' writing. Second, it seeks to examine students' attitudes towards using e-feedback in developing their quality of writing. Third, it looks for discovering the effect of using e-mails on students' writing development. Finally, it aims at finding out if there are any remarkable differences in

students' development in writing because of using e-feedback particularly e-mails on their achievement in writing.

3.4 Research design

The present study is in the form of semi-experimental qualitative research. The aim is to examine the effects of providing teachers' e-feedback on improving students' achievement in academic writing in second year LMD students at Batna 2 University during the first semester of the academic year 2016/2017. To achieve the current goal, and in an attempt to answer the research question mentioned above, a semi-experimental research design was held. The independent variable of the study was providing e-feedback (e-mails) versus no e-feedback. The researcher collected data through analyzing and evaluating students' writing performance that was classified into four domains, each of which dealt with sub writing skill (Grammar, vocabulary, mechanics and content) which was transformed into numbers of scale.

The study employs experimental and control groups together with a pre-test/post-test design to focus on differences in learning (writing performance) rather than differences in understanding or investigating attitudes. Thus, to test if e-feedback (e-mails) would have a significant effect on developing students' academic writing production.

3.5 The sample

Because the researcher could not work with the whole population, the sample was from a large population consisting of fifteen groups. It was randomly selected because this would enable the research to give all students an equal chance to be chosen.

Second-year LMD students at the department of English language at Batna 2 University are fifteen groups of about 59 students each. Two groups were taken at random with no specific criteria, and the choice of these two groups was also random since the administration chooses which groups a given teacher would teach. Forty students from those groups: twenty from one group and the other half from another group were taken as a sample of the present study.

3.6 Instrument

The researcher used a writing test, which classified into a pre-test and post- test. The pre- test was applied before using e-feedback and the post- test was applied after using e-feedback. The students received intensive training for correcting their mistakes and giving some suggestions to improve writing in terms of different aspects through a group on an e-mail page, containing twenty students as an experimental group. The researcher's task was to administrate the whole work, including correcting, commenting and giving suggestions for writing in a better way.

3.7 Procedures of the Study

The researcher used a diagnostic pre-test for evaluating the level of the students and a post- test for looking out the difference in the students' writing development. The post- test was applied to both groups, the experimental group and the control group. The study was conducted according to the following procedures:

- Identifying the study sample.
- Applying the pre-test to the students before using e-mail group and providing e-feedback.
- The same text was used for the pre-test and the post-test. The researcher kept the same test for the following reasons: First, to ensure the objectivity of the results obtained in the two tests. Second, to confirm that the students' results in the post-test would not be effected by external factors related to the test itself like the level of difficulty of the topic, and finally, to see whether the participants were interested enough to check the answers and learn from their mistakes.
- Preparing the study tool, which was creating an email group of twenty students, who were the experimental group exposing them to extensive training on correcting their writing. The researcher created the e-mail group and decided with the students in the experimental group to meet each Thursday for an hour on the created e-mail group to responding to their writing.

- Applying the post-test to the students' writing skills after using e-feedback (e-mail).
- Student of the experimental group were asked to participate in the study by exchanging e-mails. This e-mail exchange process was based on student teachers writing of several e-mails that contain various written essays of teachers' choice. These e-mails were then sent to their teachers to obtain e-feedback on them. The e-mail exchange process lasted for a whole semester.

3.8 Data Analysis and discussion

The aim of the experiment is to see whether the electronic feedback that teachers provide before final drafts were taken into consideration by the students or not. Thus, students' consideration of such feedback is directed in the present study, by the number of times the comments occur in final drafts as opposed to first drafts. As have previously mentioned, feedback integration in the present study is determined by the proportion of comments on the final piece of writing compared to first one. However, the comparison of the students' first and final piece of writing detected some interesting observations that are worth mentioning.

After correcting students' piece of writing in the pre-test, the researcher found that the results of them were so identical, and the comparison of those findings has shown that it was a close test in the sense that differences in students' results was not significant. The variation of degrees of proficiency of the participants has also proved that the students of the sample are at the same level. Moreover, the control group was randomly chosen and the remaining group was designated as the experimental group.

Concerning the effects of using e-feedback in a form of e-mails on improving the students' academic writing, the table 1 below showed that the total average of the post-test of the experimental group is higher than the total average of the post-test of the control group. Moreover, the total average of both pre- test and post-test of the experimental group was higher than the total average of the control group, which signifies that the students in the experimental group are affected and influenced more than the students in the control group influence influence influence.

Table 1: The total average of the Pre-Test and the Post-Test Grades Distributed by the Experimental Group and the Control Group

Control Group			Serial	Experimental group			Serial
avarege	posttest	Pretest		average	Posttest	Pretest	
10	10	10	21	14	15	13	1
11,5	12	11	22	14	15	13	2
09,5	10	09	23	11,5	13	10	3
09.5	10	09	24	15	16	14	4
09	10	08	25	10,5	12	09	5
10,5	11	10	26	10	11	09	6
08,5	10	07	27	09	10	08	7
13	13	13	28	12,5	14	11	8
14	14	14	29	13	14	12	9
12	12	12	30	09,5	12	07	10
09	11	07	31	09	11	07	11
08	09	07	32	14	15	13	12
08,5	10	07	33	14	15	13	13
08	08	08	34	10,5	12	09	14
12	11	13	35	14,5	15	14	15
13,5	14	13	36	10	13	07	16
14	14	14	37	09,5	11	08	17
08	07	09	38	09,5	12	07	18
13	13	13	39	11	13	09	19
10,5	12	09	40	12	14	10	20
10,60	11,05	10,15	average	11,65	13,05	10,15	avarage

Results revealed that there was a positive effect of using e-feedback on improving the students' academic writing. The total average of the pre-test for the experimental group was (10,15) and the total average of the pre-test for the control group was (10,15) which ensured the balance in performance between the two groups before receiving a teachers' e-feedback. Furthermore, the total average of the post-test for the experimental group was (13,05) while, the total average of the post- test for the control group was (11,05) which means that the students of experimental group outperformed the students in the control group, and they did a remarkable development in their writing.

As far as the first drafts are concerned, all of the students showed approximately the same path towards writing their first paper. They all made errors in vocabulary (especially, word choice and spelling); mechanics (many errors in punctuation) and grammar (subject-verb agreement, verb tense, and article use). Content. However, when writing the final drafts that are, after teachers' e-feedback in a form of e-mails for the experimental group and traditional teachers' written feedback for the control group, fewer errors were identified in the experimental group hence, less written comments were provided compared to first drafts. Concerning the degree of students' writing development, it was higher in the experimental group than the control one.

Comments types	First drafts (Experimental and control group)	final drafts Experimental group
Grammar	I felt .....that can be deeled with..... friendship have many benefit Childhood is the emotional social and physical development of the human holds will found weather As	I fell aspect that can be dealt with... Friendship has many benefits. Childhood is the emotional, social, and physical development of the human. held willl find whether us
Vocabulary	I advice her ... So they have to give carenes firstable to those who ... Immigration is unexpectably to happen unless with poor conditions ...	I advise her... So, they must first of all pay attention to those who..... Immigration is unlikely to happen without poor conditions.
Mechanics	leave their country for good	Leave their country for better condition.
Content	Poor argumentation Poor sentence /paragraph linking	Better content. Using various types of conjunctions.

The aforementioned observations are clarified using extracts from the participants' first and final piece of writing in the following table.

Table 2: Students' Response to Teachers' e-feedback and written feedback

Statistically speaking, in the total of first drafts of the experimental group (20 essays); there were a total of 410 comments. On average, there were 20.5 comments per essay. However, there were 412 comments of the control group. On average, there were 20.6 comments per essay. The proportion of the comments in the students' first attempt writing is shown in the table below.

groups	Number of comments in the first drafts	Proportion of comments per essay
Experimental group	410	20.5
Control Group	412	20.6

Table 3: Proportion of Written Feedback in First Drafts Distributed by the Experimental Group and the Control Group

However, after the teacher indicated the errors, send suggestions for improving the pieces of writing, and gave the students a time to deal with the e-feedback (emails) they had received, the previous statistics changed remarkably. The total number of comments on the final drafts, reduced to 145. On average, there were 7.25 comments per essay. While the total number of comments on the final drafts in the control group decreased to 299. On average, there were 14.95 comments per essay as table 4 below mentioned so that, as was hypothesized by the researcher, a considerable proportion of the e-feedback comments that had been received on first drafts were taken into account by the students of the experimental group. Only about 35% of the written comments were overlooked and 65% were dealt by

the participants resulting in writing development in the subsequent drafts.

groups	Number of comments in the final drafts	Proportion of comments per essay
Experimental group	145	7.25
Control Group	299	14.95

Table 4: Proportion of Written and e-feedback in Final Drafts Distributed by the Experimental Group and the Control Group

3.9 Summary

The findings of the semi-experimental research showed that there are not remarkable differences between the writing developments of both participants from both groups before applying the treatment. It detects the homogeneity of the groups. The process is that given the same environment and treatment, they performed at the same level.

The findings proved that using technology, particularly e-feedback in a form of e-mails considered as a passionate technique that had a positive effect on developing the students' academic writing skills more than traditional teachers' feedback. This development also ***represents*** that students in such kind of feedback take the active role than the passive one. Through using e-mails, they achieved a better results and being enthusiastic in the process of correcting and revising their errors and producing a new piece of writing which being indicated by their teachers' e-feedback.

According to Tuzi (2004), students who get training will improve quality responses, which contain more specific suggestions for improving a text. Sometimes students face problems in dealing with teachers' e-feedback in terms of knowing how to revise a text after receiving feedback. Tuzi (2004) stated that the use of e-feedback had a greater impact on students' writing-level units. Thus, he added that e-feedback has an enthusiastic effect for both teachers and students for responding and receiving feedback that can students use it in their papers' revision. However, some of the disadvantages of e-feedback belongs to students' misuse the computer system and technical problems might occur.

Liu & Sadler (2003) stated that when students use computers, they would receive too many comments on both the local and global levels compared to those in the traditional group. Moreover, responding to students' academic writing through e-feedback helps students to edit focused responses. These responses influenced the revision in students' development later in their writing drafts (Sullivan & Pratt, 1996).

Conclusion

As a conclusion, the e-feedback in a form of e-mails proved to be as an effective way in teaching and learning academic writing skills for second year LMD students of English language at Batna 2 University. Students revealed an improvement in their writing skills as they used a new technological tool in writing, which made them more motivated and active than the traditional one. ***Besides,*** teachers' e-feedback proved successful and useful as they managed to respond to students' academic writing via email.

The current study adds to previous research in investigating some of the features that distinguish teachers' e-feedback via email from that produced in traditional in-classrooms. These are: (1) a greater students' acceptance for the idea; (2) higher level in students' writing development; (3) students' active role in the process and their enthusiasm towards their teachers' comments through e-mails; (4) more student-initiated interactions

Limitations of the study

The present study is limited in three noteworthy ways. Firstly, it was carried out in the first semester of the academic year 2016-2017. Secondly, the sample of the study consisted of only forty students from both groups experimental and control group because of the reason that mentioned above. Thirdly, the study covered the second year LMD students of English language in one University in Algeria, which is Batna 2 University.

Recommendations of the study

Based on the findings of the study, the following points are proposed and recommended to all members of the teaching learning process:

- Teachers should provide their students with the way they are going to assess their academic writing.
- Teachers should consider the significance of using e-mails in teaching learning process particularly students' writing improvement.
- Teachers should create new and enthusiastic methods of correcting students writing so that e-feedback (e-mails) can be the suitable method.
- Teachers should reward their students by showing the progress in their writing to their classmates on the e-mail group account.
- Students should appreciate the use of technology as emails for enhancing their academic writing.
- Computer anxiety can be one of the aspects that impede the use of electronic feedback (Liu& Sadler, 2003; Matsumura & Hann, 2004; Tuzi, 2001). Therefore, decision makers should arrange trainings to practice teachers how to teach writing perfectly through e-mails.

Suggestions for Further Research

As any study, different issues for further research have been suggested as developing activities for teaching academic writing through e-mails as writing research papers, curriculum vitae…etc. In addition, investigating the effect of using e-feedback in a form of emails on improving students' reading comprehension skills.

References

- Ashcroft, K. & Palacio, D. (1996). *Researching into assessment and evaluation* London: Kogan page
- Beauvois, M. H. (1992). *Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom*: *Conversation in slow motion*. Foreign languages annals, 25 (5), 455-464.
- Braine, G. (1997). *Beyond word processing*: *Networked computers in ESL writing classes*. Computers and composition 14(1), 45-58.
- Brown, G., Bull, J. & Pendlebury, M (1997). *Assessing student learning in Higher Education*. London: Routledge, 1997.
- Chun, D. M. (1994). *Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence*. System, 22(1), 17-31.
- Di Giovanni, E. & Nagaswami, G. (2001). *Online peer review: An alternative to face-to-face?* ELT Journal, 55 (3), 263–272
- Florez-Estrada, N., (1995). *Some effects of native-nonnative communication via computer e-mail interaction on the development of foreign language proficiency*. Dissertation abstracts international, 56 (9), p. 3570A.
- Guardado, M & Ling S. (2007). *ESL Students' Experience of Online Peer Feedback*. Computers and Composition, 24(4), 443-461. Web.
- Hamp-Lyons, L. & Kroll, B. (1997). TOEFL (2000) — *Writing: Composition, community, and assessment*. (TOEFL Monograph Series Report N°. 5). Princeton, NJ: Educational Testing Service. In Weigle, S. C. (2002). Assessing writing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English language Teaching*. Harlow: Pearson Education Ltd.
- Hewett, B. (2000). *Characteristics of interactive oral and computer-mediated peer group talk and its influence on revision*. Computers and composition, 17, 265–288
- Hyland, K. &Hyland, F. (2006). *Feedback on second language students' writing* .Language Teaching, 39(2), 83-101.Cambridge University Press
- Ittzes, Z., (1997). *Written conversation: Investigating communicative foreign language use in written form in computer conference writing and group journals*. Dissertation abstracts international 586, p. 2179 A.
- Kelm, O. (1992). *The Use of synchronous computer networks in second language instruction*: A Preliminary report. foreign language annals, 25 (5), 441-454
- Kern, R. (1995). *Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production*. The Modern language journal, 79 (4), 457-476.
- Liu, J. & Sadler, R. (2003). *The effect and effect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing*. Journal of English for Academic Purposes, 2, 193–227.
- MacLeod, L. (1999). *Computer-aided peer review of writing*. Business Communications Quarterly, 623, 87–94.
- Matsumura, S. & Hann, G. (2004). *Computer anxiety and students' preferred feedback methods in EFL writing*. The Modern Language Journal, 88(3), 403-415.
- Probst, E. (1989). *Transactional theory and response to student writing*. In C. Anson (ed.), Writing and response. Urbana, IL: NCTE, 68–79.
- Selfe, C. (1992). *Computer-based conversations and the changing nature of collaboration. In:* J. Forman, Editor, New visions of collaborative writing, Boynton/Cook Heinemann, Portsmouth, NH (1992), (pp. 147–169).
- Sullivan, N. & Pratt, E. (1996). *A comparative study of two ESL writing environments:* A Computer assisted classroom and a traditional oral classroom. System 24 (4), 491–501.
- Tuzi, F. (2001). *E-feedback's impact on ESL writers' revisions*. Retrieved Thursday, November 16, 2006 from the ERIC database.
- Tuzi, F. (2004). *The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course*. Computers and Composition, 21 (2), 217–235.
- Van Handle, D., & Corl, K. (1998). *Extending the dialogue: Using electronic mail and the Internet to promote conversation and writing in intermediate level German language courses*. CALICO Journal, 15(1-3), 129-143.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA, Harvard University Press.
- Ware, P. (2004). *Confidence and competition online: ESL student perspectives on web-based discussions in the classroom*. Computers and Composition, 21 (4), 451–468.
- Warschauer, M. & Ware, P. (2006). *Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda*. Language teaching research, 10(2), 157-180
- Weigle, S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Approche pluridisciplinaire de l'autobiographie Démarche psychocritique et considérations génériques
Multidisciplinary Approach to Autobiography Psycho-critical approach and generic considerations

Date de réception : 07/02/2018 Date d'acceptation 20/12/2018

Ali Zaidi, Faculté des Lettres et des Langue université Sétif2
ali_zaidi_02@yahoo.fr

Résumé

L'approche psychocritique de l'autobiographie, doit-elle se focaliser sur l'homme et interroger son imaginaire ou sur l'œuvre et jauger de l'efficacité et de la fiabilité de sa mémoire ? La prise en charge de l'œuvre et de ses contenus est rentable dans la mesure où elle révèle les failles et les ressorts de la mémoire. L'étude de l'homme l'est encore plus : elle permet de sonder son moi et de déployer les étapes de la constitution et de l'évolution de sa personnalité.

L'approche autobiographique doit tirer profit des théories psychologiques, car tout lecteur en attente de signes à déchiffrer, requiert de tout écrivain de ''se faire'' langage. En s'y prêtant, ce dernier ''se dissout'' dans son verbe pour en être le véritable sujet pour le lecteur.

Mots clés : Autobiographie, Psychocritique, Psycholinguistique, Mémoire, Langage

Abstract

Should the psycho critical approach of autobiography focus on man and question his imagination or the work, and gauge the effectiveness and reliability of his memory?

The management of the work and its referential contents is profitable insofar as the faults and the resilience of the memory, the study of man is even more profitable, inasmuch as it allows one to probe one's self and to deploy the stages of the constitution and evolution of one's personality. The critical approach of autobiography must take advantage of psychological theories because, any reader waiting for signs to be deciphered, requires any writer to 'get' language. By lending itself, the latter "dissolves" in its verb to be the only real subject for the other, the reader.

Keywords: Autobiography, Psycholinguistics, Psycho critical, Memory, Language

الملخص

المقاربة النقدية للكتابة الذاتية لها ان تفصل بين المامها بالكاتب (المولد الحياة والتطور) او انشغالها بالكتاب ومدى مطابقة محتواه للواقع ومدى قدرة ذاكرة الكاتب على تخزين وتحيين هذا الواقع.

التطرق للمحتويات الدلالية في السير الذاتية يسمح للناقد التعرف عن دور الذاكرة في ايفاد الكاتب او في عرقلة سرده للاحداث كونها معرضة للنسيان

اما التطرق للكاتب (الرجل) ان لم نقل دراسته فهي باهمية بمكان حيث تمكن الناقد من التطلع الى ذاته المحجوبة (انا العميق) وكذا المامه بمراحل تكوين شخصيته وتطورها. كما معرفة مدى اخلاصه في سرد المعلومات على حقيقتها

في النهاية لا بد للمعالجة النقدية للكتابة الذاتية ان ترتكز على المقاربة البسيكولوجية الان التعبير في حد ذاته هو الكينونة امام الاخر الذي بمجرد المثول امام الشخص يعجل بظهور التعبير كوجه مشخص لهذا الفرد.

الكلمات المفاتيح: الكتابة الذاتية ، النقد الادبي البسيكولوجي ، علم النفس اللغوي الذاكرة ، اللغة

''Le langage n'est pas un phénomène surajouté à l'être-pour-autrui, il EST originellement l'être-pour-autrui, c'est-à-dire le fait qu'une subjectivité s'éprouve comme sujet pour l'autre. […] *Le surgissement de l'autre en face de moi comme regard fait surgir le langage comme condition de mon être''.*

Sartre J-P. (1943). ''*L'être et le néant*'', Paris, Gallimard, p.422-423

Introduction

Une étude psychologique efficiente de l'autobiographie est celle qui permet de poser la problématique en des termes qui, à la fois, préviennent et tiennent compte des failles et des ressorts de la Mémoire, de la dimension induite par une personnalité en construction et des errements de l'autoanalyse. On pourrait, ce préalable satisfait, envisager de répondre affirmativement et sereinement à la question focale des auteurs de l'article *Autobiographie* de *L'Anthologie littéraire du XIX*^{ème} *siècle* qui s'interrogent : « *L'autobiographie est-elle possible ?* » Se voulant plus explicites, ils s'interrogent : « *Sachant que l'écrivain interroge son passé à travers sa propre sensibilité et qu'il est en quelque sorte prisonnier de sa vision exclusive des faits, que devient la vérité dans l'autobiographie ?* » (Horville, E. (2006). *Larousse*)

Ce questionnement est au centre des études du genre autobiographique, et le travail universitaire méritoire, réalisé en Suède par Vivi-Anne Lennartson et intitulé ''*L'effet sincérité*'' (Sous-titré : ''*L'autobiographie à travers la critique journalistique*''), est exemplaire et illustratif d'une problématique majeure de la littérature autobiographique. En effet, elle cite Serge Doubrovsky qui, en synthétisant la réflexion de Jean Starobinsky intitulée ''*Le style autobiographique*'' (in *Poétique* N°3, 1970), souligne les deux tendances dont il y est fait acte.

La première pose « *le style, entendu comme ''une forme ajoutée à un fond'' et qui sera jugé en fonction de son infidélité à une réalité* ». En revanche, la deuxième tendance pose *« le style comme écart* [et] *apparaît surtout dans une relation de fidélité à une réalité présente* […]. *Dans ce cas,* […] *l'expression procède de l'expérience sans discontinuité aucune, comme la fleur résulte de la poussée de la sève ou du jet de la tige* ». (Doubrovsky *S.*, 1980 : 87)

Notre réflexion, qui tient compte des considérations génériques particulières à ce type d'écrits, met en œuvre une démarche d'analyse de l'autobiographie qui interroge des aspects fondamentaux dans cette écriture littéraire et se focalise ainsi sur la mémoire, l'imaginaire, le moi, l'égotisme, etc. : c'est ce que nous avons appelé démarche psychocritique

L'autobiographie entre mémoire et imaginaire

Quand on se penche sur l'étude de l'autobiographique en général, on baigne, de fait, dans une problématique littéraire très générale où l'imagination le dispute à la mémoire quant aux sources et à l'émanation de la littérature. En effet, pratique des *Belles Lettres* et partant des *Belles Idées* (humanisme, générosité, amour, tolérance, etc.), cette dernière est caractérisée par un certain nombre de singularités de divers ordres.

Si nous nous arrêtons au moins à cette double inscription à l'origine de sa singularité, nous remarquons qu'en amont de son entreprise, le littérateur, comme tout prosateur se sentant investi d'une mission (dire, informer,…), peut prendre la parole, parfois de façon quelque peu autoritaire, pour s'inscrire dans l'ordre du discours et présider ainsi à son fonctionnement social. Il peut aussi le faire parce que mu par des mobiles personnels, voire narcissiques (s'exprimer, s'émouvoir,…). Dans les deux cas, selon M. Foucault, dans l'introduction à *L'ordre du discours* (Gallimard. 1971), il fait son entrée dans cet ordre du discours de façon problématique.

En aval, l'auteur de l'œuvre (ou du produit) littéraire aura investi un ordre du discours qui, quelques utiles que soient ses retombées, n'en reste pas moins définissable et défini par son esthétique, si ce n'est par sa contingence. De fait, l'action, voire l'intention littéraire –ludique et non utilitaire dans

son principe- présuppose, à la conception et à l'exécution, un auteur –tel un joueur- respectueux des règles et des lois des genres mais aussi jouissant d'une liberté imprescriptible de dire et de non dire, de faire et de défaire.

De ludique, l'exercice peut donc évoluer en lucratif. En effet, l'auteur d'un roman de fiction, par exemple, crée ou compose des situations et des personnages imaginaires, vraisemblables, allégoriques ou fictifs. Il n'en demeure pas moins qu'étant membre à part entière d'un groupe social (classe, corporation, ethnie,…) dont il emprunte la langue, il est le produit de son espace et de son temps et est, en tant que tel, influençant et influençable et assurément influencé. Ainsi, quand bien même il respectera les règles narratives et l'organisation textuelle conformément au genre pratiqué, il se distinguera par des touches personnelles qui le révèleront à travers son style et sa vision du monde.

Des limites de la mémoire et du prisme du langage

Un projet d'écriture d'une fiction a aussi, en plus du carcan de règles génériques et discursives à respecter, ses soubassements '' *réaliste*'' (héritage social) et '' *subjectif* et *individuel*'' (héritage psychologique). Car, du réel transformé en allégorique et transfiguré par la fiction, et du contexte pris dans l'absolu (général et donc arbitraire) au texte particulier (individuel et motivé), c'est-à-dire de ''*Il*'' (= ''*On*'') de la narration à ''*Je*'' (=''*Nous*'') de l'énonciation, les frontières sont minces, poreuses et très souvent franchies. Par conséquent, la confusion de ces instances est prévisible, et les velléités de les mêler sont réelles, voire inévitables.

Par ailleurs, peut-on affirmer que, de son côté, un auteur de romans non fictionnels, un autobiographe par exemple, ne crée pas des personnages et des situations ? Parce que, pourrait-on arguer, il les prend dans la réalité, il en décrit les décors et l'ambiance et en relate les actions. Cela est valable en théorie, dans le principe et parfois même seulement par la sincérité de l'intention. Car, à l'arrivée, le produit de cette opération et les résultats du projet mis en œuvre sont parfois aux antipodes de l'intention de départ. En tout cas, ils sont très souvent, et dans les cas les plus réussis, entachés des empreintes personnelles de celui qui tient la plume.

A l'arrivée donc, la relation des faits réels, qui est censée constituer '' *un récit d'événements se déroulant sans aucune intervention du narrateur*'' (selon le dictionnaire *Le Petit Robert*), se trouve largement compromise par (ou malgré) ce même narrateur et par l'auteur qui l'a délégué à cet effet. L'essentiel des faits narrés sortiront ''*déformés*'' du fait de ce prisme, de ce vecteur intermédiaire de leur passage de faits observés dans la réalité, à impression de faits à leur perception par l'agent scripteur, à leur expression textuelle.

La narration des faits ''réels'', comme celle de ceux ''fictifs'' d'ailleurs, présente des failles et des incomplétudes où s'introduit – parfois à son corps défendant – le narrateur/auteur de telle sorte qu'un seul et même événement n'est jamais raconté identiquement deux fois. L'agent scripteur étant pour beaucoup dans la sélection du fond et la détermination de la forme de l'œuvre produite, le recours à un outil approprié pour l'identifier et l'expliquer serait indiqué.

Il est évident que l'autobiographie peut constituer une source sûre d'une information et d'un référent historique, psychologique et culturel utiles pour la bonne intelligence de la vie de l'humain et de son évolution. Elle est, en conséquence, investie par les sciences sociales et les sciences humaines dans ce sens. En retour, en tant qu'objet d'étude, sa nature de phénomène de civilisation, d'acte personnel et d'objet esthétique, a rendu nécessaires les approches s'appuyant sur l'histoire, la psychologie et la poétique pour rendre compte des tenants et des aboutissants de ce genre d'écrit.

Psychologie, psychanalyse : outils efficaces ou panacées

Sans revenir sur les objections quant à la validité de la référence à la psychologie et à la psychanalyse en étude littéraire, et sans être tenté de confondre une œuvre littéraire, même intimiste, avec

le monologue d'un analysé, il reste utile cet éclairage psychanalytique de qualité qui, en aucun cas, n'explique le ''*génie*'' littéraire, lequel ''génie'' dont l'approche requiert des théories littéraires (rhétorique, sémiotique, narratologie,…). En effet, nous avertit Francis Pasche, *« on n'a pas le droit de soutenir que tout est déchiffrable par* [ce] *moyen et sera tôt ou tard déchiffré* », pas plus que de « *postuler qu'une explication existe à coup sûr qui, découverte, réduira sans reste l'acte, la parole, l'écrit, la pensée à un schéma intégral de l'ensemble du système* ». (Cité dans Fayolle, 1978 : 181)

Ainsi, l'étude psychologique du genre autobiographique, qui n'a pas la prétention de tout expliquer par des schémas réducteurs, n'aura pas non plus, selon Roger Fayolle, à « *réduire l'originalité des œuvres à la banalité des complexes,* [et] *la richesse de la vie intérieure à la pression de la sexualité infantile* », par exemple. (1978 :181)

Et, même si cela pourrait s'avérer d'une utilité certaine, voire salutaire quand il s'agit d'élucider des ''*énigmes*'' ou des ''*complexités*'' dues à des phénomènes communs à toute vie humaine, cela risque d'éloigner de l'imprégnation (la plus naturelle et la plus indiquée pour leur parfaite réception) des œuvres de l'esprit. Cela dévoierait ainsi les conditions naturelles de leur avènement. Parce que, s'il est très important de déconstruire ces ''*énigmes*'' et ces ''*complexes*'' structurants (à l'instar de la constitution du *Mythe personnel* et de son rôle dans la création artistique chez les écrivains en général et les autobiographes en particulier), il est encore plus essentiel de ne pas passer outre ou de dénaturer l'objet de l'étude en se focalisant sur le prétexte plutôt que sur le texte.

Toujours est-il que l'approche psychologique ou psychanalytique du discours autobiographique, pour peu qu'elle n'occulte pas le texte, est très efficiente. En effet, son efficacité dans l'investigation et la compréhension du fonctionnement des instances et notions de la *personnalité*, de la *mémoire* et de la *sincérité* est d'un rendement sûr dans le déchiffrement des autobiographies. Ainsi, l'analyse de la *personnalité* (de l'auteur ou de ses personnages), de sa construction et de son évolution, l'explication des mécanismes de la *mémoire*, des étapes de sa constitution, des conditions de son entretien et de sa réactivation et la démonstration du critère de *sincérité* comme fondement du genre autobiographique, sont d'une rentabilité certaine pour la lecture des textes relevant de ce genre.

C'est dans ce sens que Roger Fayolle avance que l'œuvre d'art « *en tant que manifestation du désir dans l'imaginaire* » intéresse la psychanalyse. (1978 :181) Freud, lui-même, nous dit Rosolato dans son *Essais sur le symbolique* (1969), « *a magistralement esquissé l'interprétation psychanalytique de la fonction de l'art comme apportant des satisfactions substitutives en compensation des plus anciennes renonciations culturelles* ». (Cité dans Fayolle. 1978 : 182)

Cela devrait intéresser les études littéraires, et la critique de façon générale surtout, car en ''*révélant*'' ce qu'on a tendance à considérer comme tenants et aboutissants des œuvres littéraires, en ''*renseignant*'' sur leur genèse et leur finalité (si tant est qu'elles en aient d'exclusifs et de définitifs), elle éclaire d'un jour nouveau l'objet-texte sur lequel s'exerce cette lecture critique, à fortiori si cet objet-texte relève du genre autobiographique.

En effet, développant une réflexion générale sur ''*Le phénomène esthétique comme manque surmonté*'', Guy Rosolato, dit en substance :

L'art recueille le souvenir de cette inéluctable répression que la société impose […]. *Il permet de retrouver dans la jubilation devant l'œuvre un rappel –heureux cette fois- de ce que la réalité a fait admettre de sacrifices anciens dans l'ordre du plaisir. La tonalité nostalgique de la contemplation, de la recherche d'un temps perdu, en dérive probablement.* (Cité dans Fayolle. 1978 : 182)

Le psychologique est donc utile, ne serait-ce que pour maintenir présent devant son regard et à l'attention du critique littéraire (plus préoccupé par l'aspect linguistique et les configurations formelles), la dimension psychique incontournable des instances, dont celle auctoriale. Le psychanalytique l'est encore plus car, nous instruit J. Green, en

appliquant ce ''*traitement*'' « *au discours conscient qui recouvre le discours inconscient, l'interprétation psychanalytique l'explore* […] *en le reliant au désir, et elle découvre dans le texte littéraire* […] *un ''noyau de vérités''.* » (Cité dans Fayolle. 1978 : 183)

La prétention ''*analytique*'' s'arrête là car l'objectif ultime n'est pas l'explication psychanalytique, encore moins la thérapie, mais la réunion des meilleures conditions possibles pour la lecture d'un texte marqué par l'intime. En effet,

Si la psychanalyse apporte une aide précieuse au lecteur d'autobiographies, ce n'est point parce qu'elle explique l'individu à la lumière de son histoire et de son enfance, mais parce qu'elle saisit cette histoire dans son discours et qu'elle fait de l'énonciation le lieu de la recherche (et de la thérapeutique). (Lejeune 1975 : 8)

Tout projet autobiographique, quel que soit le degré de l'ambition littéraire ou de l'intention référentielle de l'autobiographe, est un processus très complexe qui met en branle un mécanisme d'écriture onéreux. Car, si en aval de son accomplissement, en plus de la compétence linguistique, ce processus requiert le respect de la contrainte formelle, il implique et mobilise, en amont, la connaissance du *topique* du narrateur/auteur, c'est-à-dire des lieux à partir desquels il délivre ses assertions/confessions « *caractéristique*[s], *typique*[s], *qui se rapporte* [nt] *exactement au sujet dont on parle* ». (*Le Petit Robert* DLF, 1979 ; entrée *topique*)

Ainsi, dans cette configuration, l'homme (l'autobiographe) supplante l'œuvre, et sa connaissance s'avère déterminante pour l'accès aux sens contenus dans les replis de son texte. Mais, l'écueil qui guette le critique ici est d'un autre ordre car, s'il ne prend pas la tangente ouvertement, en se focalisant sur l'homme au détriment de son œuvre, il risque de tomber dans les rets de l'auteur en participant au surdimensionnement de son ego et à la flatterie de son Moi et partant, être abusé par les problèmes qui leurs sont pendants.

Procès du moi : égotisme ou égocentrisme ?

Mais d'abord, qu'est-ce que c'est cette activité intimiste dite ''*écriture de soi par soi*'' et que serait ce produit langagier tout autant intime et personnel, dit ''*écrit du moi*''?

« *Ce moi* [qui] *fait l'objet de l'attention des écrivains depuis le XVI*ème *siècle, époque où l'humanisme a provoqué la prise de conscience de l'existence de l'individu* » (Castex, P et Sirer, 1946), qui est-il ou qu'est-ce que c'est ? Qu'a-t-il à exprimer de si important, qui attire l'attention et suscite études et réflexions ?

Si à l'origine, dans la pensée occidentale en particulier, ''*les conceptions du moi se sont d'abord appuyées sur la pensée antique et sur le christianisme*'' (Bénichou, 1948 : 317), le Moi est, pour la psychanalyse, « *la conscience qu'un être humain a de son individualité, de sa personnalité* ; [c'est] *la forme que prend et par où s'exprime une personnalité* […]. *Il est la fonction psychique intermédiaire entre le ''ça'' et le monde extérieur ; grâce à la perception, il assure l'adaptation à ce monde, à la réalité* ». (Leif. J, *vol.4-*, 1974 : 175)

De fait, on pourrait admettre que le Moi - comme « *conscience individuelle en tant qu'elle est attentive à ses intérêts, à ne considérer que soi* » (Bénichou, 1948 : 318)- est '' *haïssable*'', selon le mot de Pascal. En effet, un réquisitoire en règle est dressé, qui ''incrimine'' cette tendance en partant de morale religieuse, des règles de bienséance ou même au nom de certaines vertus sociales qui, non observées et non honorées, empêcheraient le dévouement et la charité, excluraient de la catégorie ''*d'honnête homme*'' et diminueraient civisme et engagement envers autrui, en encourageant l'individualisation, comme on pouvait le lire dans le *Manuel des études littéraires* (Castex P. et Surer P. 1946 : 318)

Dans l'écriture autobiographique, le ''*Moi*'' est manifeste dans toutes les formes, à des degrés divers. Il est manifesté, d'un côté, suivant les objectifs que peut s'assigner l'auteur *de* l'information auto référentielle qu'il consent à partager, et de l'autre, selon la conception qu'il a du

socle choisi comme contenant (qu'il sent ou pense être adéquat au contenu à développer), c'est-à-dire le type ou la forme de l'autobiographie.

On citera, à ce propos et en guise d'illustration, les trois principales tendances imprimées par les dictées du Moi à la substance autobiographique.

Cela peut être d'abord un ''*désir de témoigner''* irrésistible ; un témoignage qui se manifestera dans « *une sorte de document qui serve à étudier avec objectivité les problèmes de la personnalité à travers des faits auxquels on laisse leur caractère personnel et particulier* ». (Castex P. et Surer P. 1946 :319). Jumelée à une tendance toute naturelle qui consiste à tout redimensionner à sa propre mesure, cette sorte de témoignage permet à l'auteur d'apprivoiser ces faits et d'en être le sujet au lieu d'en être un simple médiateur.

La deuxième dictée incompressible du Moi, c'est l'expression d'un ''*lyrisme subliminal*'', lequel requiert de mobiliser pour sa saisie, plus qu'un organe de sens. Ce lyrisme restituera, par évocation et par suggestion, l'environnement d'une personnalité inquiète, en proie aux tourments de la vie. Ces inquiétudes et ces tourments sont par ailleurs indicibles par le truchement d'une expression ordinaire, car nous dira Jean Lecarme, « *dans certaines situations tragiques, la poésie est bien la seule voie praticable pour le récit personnel* ». (1995 : 46, vol.18-19)

Enfin, ''*l'envie de parler de soi*'', dans un élan d'extériorisation de l'intime et de son exposé au regard d'autrui, ne peut être étouffée. A défaut et dans l'impossibilité donc de le réprimer, l'autobiographe essaie de le gouverner à sa guise. En effet, parler de soi répond généralement à un souci (le plus souvent tu et rarement avoué) de se justifier.

Il peut s'agir aussi, pour certains autobiographes, et surtout à une certaine période de l'histoire, d'une tentative d'autoanalyse pour se connaître et même parfois, *selon le Guide des études littéraires, «d'un plaisir, (d'un caprice) de s'entretenir de soi, qui confine au narcissisme et traduit une haute idée de sa personne* ». (2005 :319) En effet, expliquera Jean Leif dans son *Philosophie de l'éducation* :

« Par référence à Narcisse, personnage de la mythologie qui s'éprit de lui-même, le narcissisme est contemplation de soi, attention exclusive apportée à soi. […]»

Le narcissisme s'observe rarement chez l'enfant dont la manifestation caractéristique est l'égocentrisme, jusqu'à 7 ans.

Chez l'adolescent, le narcissisme peut être : culte du moi sous une forme intellectualisée […], *par une concentration consciente sur soi ; effort pour se connaître en se prenant soi-même comme objet d'analyse, de réflexion, d'étude, non pas en considérant le moi comme un modèle mais comme un exemplaire privilégié de l'humanité*. (1974 : 185)

Ceci étant dit, est-il nécessaire du moins utile, pour un écrivain, de parler de soi ?

Cela est-il possible ? Est-ce rentable et esthétiquement productif ? En un mot, doit-on ''lâcher la bride'' au *Moi* ?

Si cela n'est pas de l'ordre du dilemme, il s'avèrera problématique. Il relèvera de la dialectique de la *subjectivité* et de l'*impersonnalité en art*, où il est question, ici de livrer des œuvres « *en liaison avec son moi et ses aventures personnelles* » et où il est indiqué là, de « *ne livrer que des œuvres paraissant vivre par elles-mêmes* » (Jean Rohou, 2005 : 319-320)

Les autobiographes s'inscrivent-ils dans la première ou dans la deuxième posture de l'alternative ? A priori, ils produisent et livrent des œuvres qui portent la marque, très visible, de leur épanchement. Seulement, cette ''évidence'' trouve, parmi les critiques, des partisans et des opposants.

Les opposants d'abord, qui n'arrivent pas à juguler cette ''*expressivité indécente''* malgré leurs arguments moraux, se font les avocats du lecteur qui ne trouverait pas d'intérêt à des '' *détails personnels* '' ou qui serait agacé par ''la *prétention''* des écrivains à se trouver uniques et intéressants. Ils rappellent, qu'en disant '' *je* '', les symbolistes (Mallarmé, Baudelaire, etc.) Ne pensent « *qu'à '' un moi absolu'', pur de toute détérioration et, par*

conséquent, dépouillé de tout ce qu'il a de personnel ». (Rohou, 2005 : 320)

A l'opposé, les partisans de l'expression du moi intime par l'écrivain, dans un texte même destiné au grand public, reconnaissent, ce faisant, l'impossibilité de se départir totalement de son moi, dans cet ordre du discours en particulier, car, sournoisement, à l'insu de l'écrivain, un inconscient (toujours en activité) imprègne le texte d'un tel relent que seul nierait un auteur hypocrite. Mieux, ils ne préconisent et ne reconnaissent qu'une seule manifestation de la ''*véritable authenticité''* : elle est dans l'expression de son moi par l'auteur.

Arbitrer et départager ces deux positions n'est pas aisé. Mais, si contredire la première au nom de la révolution morale est soutenable, réserver le même verdict pour la seconde serait fermé l'œil sur une réalité manifeste parce que, comme il n'y a pas de fumée sans feu, il ne peut y avoir d'énoncé sans l'ombre d'un énonciateur.

Or, quand bien même il prétend présider à son énoncé, cet énonciateur peut-il se targuer d'en avoir les moyens requis ? Compte-t-il, pour cela sur son intelligence et sa perspicacité ou sur sa mémoire ?

La mémoire : constitution, entretien et réactivation

L'éclairage, pour ne pas dire l'approche psychologique de l'autobiographie, doit, pour dégager une information utile, s'atteler d'abord à jauger, pour les considérer à leur juste mesure (ou à une mesure raisonnable ou convenue), les écueils objectifs qui peuvent entraver, sinon dévoyer, l'entreprise. Nous citerons la mémoire –principal écueil -, la construction de la personnalité, la connaissance du moi et l'auto- analyse, comme projets sous-jacent à l'entreprise d'analyse de l'autobiographique.

D'abord, les problèmes liés à la mémoire : l'autobiographie étant une mise en texte d'un référent réel (historique ou personnel), ancré dans un passé (récent ou lointain), le rôle de la mémoire dans la mémorisation et la réminiscence de ce référent est primordial et déterminant. Pour la quasi-totalité des formes du genre, la mémoire s'avère être la source, le dépôt et le principe organique et moteur de toute cette activité, même si cela pose un problème d'un autre ordre (car ayant trait à la maîtrise des aspects techniques, de code et d'encodage). Il reste néanmoins vrai que dans certaines formes autobiographiques, la mémoire trouve dans l'écriture, un moyen, un auxiliaire sûr d'accès à certaines vérités auxquelles elle n'aurait pas pu accéder autrement.

L'importance du rôle de la mémoire étant soulignée, qu'est-ce que, justement, ce concept recouvre-t-il dans l'expression de l'autobiographique ? Quelles sont les facultés de la mémoire ? Quels sont ses problèmes ? En quoi et comment peut-elle favoriser l'action autobiographique ? Pourquoi et comment peut-elle la défavoriser ?

Premiers et véritables écueils de l'exercice autobiographique, les zones d'ombres de la mémoire. Elles peuvent déteindre sur le produit fini (l'autobiographie) et poser ainsi un autre problème : celui de la ''vérité'' et/ou de la ''réalité'' censées être relatées, peintes et représentées dans les écrits autobiographiques. En effet, peut-on lire dans *L'Anthologie littéraire du XIX* ème *siècle*, « *l'ambiguïté du projet autobiographique est contenue dans une volonté de* sincérité *totale qui se trouve exposée aux accidents de la* mémoire *et au mensonge littéraire exigé par la mise en texte. De même elle* [l'ambiguïté] *s'affiche dès que l'on évoque le principe de l'objectivité.* » (Horville, R. et Hal, A-E., 1994 :77)

Le problème de la *mémoire*, et celui de l'*oubli* –son corollaire-, se posent de façon objective dans l'acte autobiographique car, compter sur une hypothétique infaillibilité de la mémoire, ou même sur une prétentieuse perspicacité de la lecture des notes d'un journal intime, par exemple (notes écrites dans un passé bel et bien révolu), c'est tout simplement poursuivre une chimère. La mémoire, dans beaucoup de cas, tisse et construit ses propres indices et repères ; elle trace des signes et des balises de reconnaissance et de délimitation qui finiront, par le temps, par s'estomper ou devenir

''*impénétrables*'' pour celui-là même qui aura échafaudé cette stratégie de remémoration. En lieux et places des faits ''*logés*'' dans la mémoire, on risque de trouver des souvenirs totalement indépendants du cadre objectif de leur ''*inscription*''.

Pour définir la *mémoire*, il importe de distinguer celle qu'on qualifie de perceptive de celle qu'on nomme impressive où les souvenirs se caractérisent, pour la première, « *par sa valeur sensorielle, visuelle* », tandis qu'ils sont dans la seconde, « *désincarnés, dévitalisés, fétiches de l'intellect plutôt que fragments vibrants* ». (Chauvin A. 1997 :36)

De façon plus pédagogique, Pierre Fedida fait recours, dans le *Dictionnaire de le Psychanalyse*, aux concepts de ''*topique*'' et d' ''*économie*'' et explique :

Si l'on tient à ce que la psychanalyse a apporté à la psychologie de la mémoire et de l'oubli, on s'aperçoit que la mémoire se définit selon la double référence à une topique (en terme de systèmes) et à une économie qui impliquent qu'elle soit replacée dans un rapport aux systèmes perception-conscience et inconscient. La mémoire est à la fois ensemble de systèmes stratifiés, sur lesquels une trace vient s'inscrire, et condition de construction d'un événement, de son oubli et de sa réactivation. (1977 : 176)

Ainsi, la *mémoire* n'est donc jamais tout à fait vierge, ni n'est un réceptacle épousant la forme de ce qu'on y stocke : les faits y ''*déposés*'' viennent composer avec un état des lieux dont ils doivent épouser les contours. De même, le processus de ''*transcription*'' des faits dans la mémoire se fait, quelque consciente que soit sa perception, de façon inconsciente le plus souvent et en grande partie. Mieux, de par le potentiel qu'elle offre (mais aussi de par ses limites objectives) et qui préside à l'inscription du fait-souvenir, à sa perte ou à sa résurrection, la *mémoire* s'avère le pivot autour duquel s'articule toute écriture qui se veut référentielle, autobiographique.

Mais, au-delà des écueils induits par les limites de la mémoire, l'autobiographie compose aussi avec les deux principales dimensions de cet acte hautement personnel (écrire sa vie), à savoir : le problème de la construction de la personnalité et la tentation de l'auto-analyse, car, si elle n'en est pas franchement entachée, elle en est sûrement imprégnée.

La personnalité : construction et évolution

Il est évident qu'en ressuscitant des pans de sa première enfance, de son adolescence, jusqu'à sa jeunesse (au moins), l'autobiographe nous donne à lire une courbe de l'évolution de sa vie, relatée par ses soins. Il nous dessine du moins un tracé qui figure une mise en perspective d'actes et de faits ayant émaillé sa vie passée. C'est là autant de jalons qui préfigurent le processus de la construction de sa personnalité (le segment le plus important, en fait).

Nous nous trouvons en face de la problématique posée par l'acte d'écriture autobiographique : ''le *problème*'' de la construction de la *personnalité*. En amont du processus de production, cela agit comme élément régissant la reconstitution par l'auteur du fonds référentiel à réinvestir dans l'autobiographie, et partant, sa mise en forme, c'est-à-dire l'écriture même. En aval, ce procès de construction de la *personnalité* agit comme matière constituant ce même fonds, laquelle matière est prise en charge à ce titre, par l'étude de l'œuvre autobiographique.

L'objet de l'autobiographie, « *est*, selon Philippe Lejeune, *d'essayer de* saisir *sa personne dans sa totalité, dans un mouvement récapitulatif de synthèse du moi* ». (1971 : 17) Or, la personnalité de l'auteur n'est pas figée, fixe ; elle évolue en constituant ce que le discours spécialisé appelle ''*étapes* ou *stades*'', dont les célèbres stades de Freud ou, selon ''*la théorie classique, le stade du miroir* de Lacan ou *les étapes de l'homme*'', comme souligné par Erikson dans le *Dictionnaire de la psychanalyse* de Charles Rycroft (1972 : 93, version française, entrée *Etapes de l'homme*).

Selon ce dernier, il y a *Huit Etapes de l'Homme* (*Stages of man*) durant lesquelles peuvent apparaître « *des qualités du moi, des critères par lesquels l'individu démontre, à un stade donné, que*

son Moi est assez fort pour intégrer le développement de l'organisme avec la structure des institutions sociales.» (Erik Erikson, 1972 : 95)

Nous reproduisons, sous forme de tableau, les *Huit Etapes de l'Homme* ; étapes dégagées par Erik Erikson en 1957. (C'est nous qui mettons en grille que nous numérotons I).

Etape de...	Dite aussi de...	Correspond à/au (x)...
1-Confiance	Méfiance fondamentale	Stade Oral dans la Théorie Classique
2-Autonomie	Honte et doute	Stade Anal
3-Initiative	Culpabilité	Stades Phallique et Œdipien
4-Travail	Infériorité	Période de latence
5-Identité	Diffusion de rôle	Adolescence et début de l'âge Adulte
6-Intimité	Isolement	La " *force de l'âge*"
7-Générativité	Stagnation	Maturité
8-Intégrité personnelle	Désespoir	La *"vieillesse"*

La sixième des *Huit étapes de l'homme* selon Erikson est celle qui, dans notre étude du fait autobiographique, se présente comme la plus importante car la plus potentiellement ''*structurante*'' de la personnalité de l'autobiographe. En effet, on peut lire dans le même *Dictionnaire de la psychanalyse*, à l'ouverture de l'article ''*Intimité ou bien isolement*'', que

C'est au cours de ce stade que l'individu en bonne santé atteint le niveau Génital de la psychanalyse classique [...] *et devient capable d'amour intime et de travail Créateur ; cela s'étend apparemment de l'âge de 20 ans environ jusqu'à l'âge mur. Le risque de ce stade est '' la crainte de perdre l'Identité dans les situations qui exigent cet abandon'' et le sentiment d'isolement qui en résulte*. (1972 : 135-136)

N'est-ce pas cette ''*crainte*'' qui, chez les écrivains - particulièrement les intimistes- est ''*fondatrice*'' de cette forme d'écriture, du moins de cette orientation ? Est-ce pour ne pas se perdre, en perdant son *Identité*, qu'on estime utile de consigner ce qui avait constitué le socle d'une personnalité et d'une identité auxquelles on semble tenir ?

Il ne pouvait qu'en résulter ce '' *sentiment d'isolement''* affligeant mais souvent salutaire et inespéré pour les intimistes qui trouveront en la circonstance, du temps pour réfléchir et pour écrire et qui, surtout, bénéficieront d'un recul apprécié comme une distanciation requise pour ce type d'exercice.

Cela est aussi à l'origine de cette ''*angoisse*'' dont parlent les existentialistes et qui est symptomatique d'une évolution qualitative (en l'homme même qui la couve et qui est) déterminante d'une conscience morale en formation et d'une personnalité en crise ou bien aux prises avec un environnement nouveau (le plus souvent hostile).

Comme il est aisément décelable, et on peut en convenir, les six premières années de la vie de toute personne déterminent, dans une large mesure, le profil de la personnalité du futur adulte. S'agissant d'un écrivain, et à plus forte raison d'un autobiographe, des traits indélébiles sont déjà nettement accusés et des options sont largement prises quant à la forge du caractère et partant à la construction de la personnalité future. En effet, la gestion du *Complexe d'Oedipe*, par exemple, et l'assurance qu'il peut inspirer (s'il est harmonieusement dépassé) ou, dans le cas contraire, les séquelles qu'il peut occasionner (s'il est mal géré) sont pour beaucoup dans les tendances vers lesquelles penchent les désirs et les gestes du futur auteur.

Avec *Le rôle du stade du miroir dans la formation du '' Je''* de Jacques Lacan (1966 : 89-97), nous comprenons avec plus de clarté que tout se joue à un très bas âge (correspondant plus ou moins au *Stade Anal de la Théorie Classique*) car, le plus souvent, avant même d'atteindre les 4/5 ans (du *Stade Phallique*), l'enfant est quasi- conscient de son existence individuelle, de son ''*être*'' singulier, si on se fie essentiellement les travaux de Mélanie Cleane.

L'étude du *stade du miroir* qui, en analyse psychanalytique, permet « *une approche nouvelle des psychoses de l'enfant (et une interprétation plus radicale de la schizophrénie)* », risque de nous intéresser par le fait qu'elle *« éclaire le processus fondamental par lequel se construit le sujet* », comme on peut le lire dans le dictionnaire *EDMA* (*La Psychanalyse*, 1978 : 192).

Jacques Lacan y décrit un stade de développement, celui de *l'unité ou de résolution du*

''fantasme de la dissociation du corps''. C'est un processus qu'il présente en trois moments distincts.

Les trois phases de ce stade selon Lacan sont ici présentées, par nos soins, sous forme de tableau, le 2ème, et avec un titrage (en gras) explicatif :

Premier moment	Deuxième moment	Troisième moment
Situation : L'enfant échappe à l'angoisse du corps morcelé en prenant conscience de l'unité de son corps.	**Situation** : L'enfant tente de saisir cette image.	**Situation –Bilan** : L'enfant comprend que non seulement l'autre du miroir est une image mais que cette image est la sienne.
Ecueil : Ce corps est perçu comme un objet extérieur et étranger.	**Ecueil** : Il reconnaît qu'il n'y a rien derrière la glace et que le "*je" reflétant – reflété* ne renvoie à aucun terme extérieur.	**Conséquence** : Il renonce par là même à vouloir échapper à l'angoisse par l'identification au corps de la mère et commence à conquérir sa condition de sujet.

Symboliquement, par l'accès au langage des adultes et en se soumettant à son ordre et à son autorité (code linguistique), l'enfant vit ses premières expériences de l'altérité du principe de laquelle il s'imprégnera et se conformera à l'ordre (code social). Du discours de l'Autre, de son discours à l'Autre, il déduit sa Vérité propre, et d'abord celle de son être effectif, de son existence.

Une approche des textes littéraires, la critique thématique en l'occurrence, prône l'exigence de la plus grande attention quant à la prise en considération du premier âge des créateurs. Elle pose que c'est surtout à cet âge (l'enfance) que naissent et prennent forme, dans l'imaginaire des futurs créateurs, leurs grands penchants, en un mot, leurs mythes personnels.

L'autre problème ou obstacle auquel s'est toujours trouvé confrontée toute lecture critique des œuvres autobiographiques -et qu'il incombe à une étude psychologique d'aplanir- est (en plus des problèmes soulevés par la mémoire et en parallèle à ceux inhérents à la construction de la personnalité de celui qui écrit le texte autobiographique en instance d'être étudié), celui posé par une tendance velléitaire, organiquement sous-jacente à toute écriture intimiste : l'autoanalyse. Car, en parallèle ou en aval de la construction de la personnalité et de ses incidences dans le texte, on assiste très souvent, dans l'autobiographie, à une auto-analyse en filigrane, souvent implicite, ou de façon parfois assumée. C'est là une tentation quasi-irrésistible (ou difficile à juguler) dans l'écriture intime, sinon un projet qui, même s'il ne dit pas son nom, est sous-jacent à la pratique dans son ensemble : se dire, s'écrire.

Néanmoins, l'étude psychologique, préalable à toute approche efficiente de la littérature autobiographique, doit aussi dépasser l'écueil de l'autoanalyse et mesurer, pour l'apprécier à sa juste valeur, '' la *présomption analytique''* de l'autobiographe. Car, en plus du fait que cette pratique submerge et voile l'intention (auto) référentielle, elle pourrait aussi procéder d'un '' *mécanisme de défense''*. En effet, peut-on lire dans le *Dictionnaire de Psychanalyse* « *cette forme d'analyse* […] *sauvage peut* […] *apparaître comme l'un des symptômes les plus importants de la résistance du malade et de l'homme normal à la vérité de l'inconscient.* » (*EDMA*, 1978 : 62)

Nous nous retrouvons aux prises avec un écran qui rend difficile, voire même aléatoire, sinon illusoire, tout accès à une information biographique fiable et ''*dénotative*'' d'un vécu effectif ou relatant les événements qui ont réellement meublé la vie de l'auteur. Selon Pierre Fedida, l'auto-analyse, littéralement ''*analyse de soi par soi''*, est généralement apparentée à l'introspection psychologique ; c'est un exercice que l'on emploie « *à expliciter pour (*soi*) et pour les autres, ce qui sous-tend* [nos] *sentiments et* [nos] *pensées : cette attitude d'analyse de soi caractérise un aspect de la fonction narcissique du Moi* ». (1977 : 43)

Il importe donc, tout naturellement, d'éviter cet écueil ou, du moins le contourner en en étant pleinement conscient pour, dans un premier temps, déjouer le mécanisme de défense et de diversion mis en œuvre (mis dans l'œuvre, parfois à l'insu de l'auteur) et, dans un second temps, ''*séparer le vrai de l'ivraie''* parmi les informations brassées par l'autobiographe.

Si l'autoanalyse a ses limites objectives et présente donc des insuffisances somme toute ''*ordinaires*'', « *l'abîme qui sépare l'inconscient du conscient* (est) *si profond qu'il est impossible de*

parvenir à une élucidation véritable des rêves et des fantasmes qui relèvent de cette instance » (*EDMA, Psychanalyse* 1978 : 62) ; elle requiert avant tout la nécessité de son exercice par une personne tierce et qualifiée : l'analyste.

Donc, à la lumière de ces données, l'écrivain ne serait pas le mieux placé pour, parallèlement à sa fonction première (mise en texte ; mise en forme) prétendre mener à bien une autre, au-delà de ses compétences : s'auto analyser, c'est-à-dire, accomplir « *une investigation de soi par soi (*qui*, à travers les rêves et les associations libres,* […] *s'efforce d'atteindre les couches profondes de l'inconscient.* » (*EDMA,* 1978 : 62) C'est là un travail de spécialistes, qui requiert des compétences es qualité. Son importance est telle que « *pour comprendre la vie psychique* », Freud préconise qu'on accorde « *moins d'importance à la conscience. Il faut*, dira-t-il, *voir dans l'inconscient le fond de toute vie psychique. L'inconscient est pareil à un grand cercle qui enfermerait le conscient comme un cercle plus petit. Il ne peut y avoir de fait conscient sans préparation inconsciente, tandis que l'inconscient peut se passer de stade conscient* ». (Cité dans Fayolle R. 1978 : 182)

Il s'agirait probablement pour l'autobiographe, moins d'un monologue intérieur pour « *une exploration (par l'auteur) de sa pensée intime en formation* » (*EDMA,* 1978 : 63), que d'une simple analyse de ses sentiments intimes qu'il croirait mieux comprendre avec le recul et l'expérience qu'il aurait accumulée dans la vie et dans l'écriture.

Pour autant, le lecteur critique se doit-il de lui accorder sa confiance la plus totale ?

La sincérité peut-elle être feinte ?

On peut facilement en convenir, en matière de lecture des textes autobiographiques, dira Lennartson (in *Etudes romanes de Lund*, 2001), un problème de fond restera toujours posé : il s'agit du « problème *central de l'évaluation littéraire, de la sincérité dans l'écriture et des critères de jugement en la matière.* » C'est ce que confirme Simone de Beauvoir dans sa préface de *La Bâtarde* (1964) où elle affirme que « *tout écrivain qui se raconte aspire à la sincérité : chacun a la sienne qui ne ressemble à aucune autre* », corroborant les appréhensions ci-dessus formulées.

Comme on peut raisonnablement le comprendre et l'accepter, la problématique de la sincérité se pose, particulièrement en rapport avec les écrits autobiographiques où '' *les écrivains se racontent*''. Cette sincérité est définie comme « *la volonté de ne pas tromper autrui ou soi-même sur ce qu'on éprouve ou qu'on pense authentiquement* ». (Bénac H., 1988 : 463). Elle peut être caractérisée par un certain nombre d'aspects que nous qualifions de moraux et de techniques.

Moralement, l'autobiographe se doit surtout d'être sincère vis-à-vis du ''monde extérieur'' qu'il ne doit ni travestir (embellir ou enlaidir), ni dévoyer et dissoudre dans un magma de conventions. Il doit d'abord être sincère envers lui-même en n'écrivant que sous la dictée de son observation en particulier et de ses sens en général, tout en étant en harmonie avec ses convictions. Encore faut-t-il, pour cela, qu'il ait véritablement vocation d'écrire.

Techniquement, voire poétiquement, l'auteur d'un récit de vie ''*s'épanchera*'' dans ses confidences et dans ses confessions ; il ''*gèrera*'' une expressivité lyrique qu'il devrait avoir à fleur de peau. En entreprenant une recherche *de, dans* et *sur* soi, il tâchera de mieux se connaître et d'arriver à ''*sa vérité*'', tel André Gide « *pour qui chaque récit est une prise de conscience des possibilités de son être,* [tel] *Montaigne, pour qui les Essais sont à la fois prise de conscience et formation de soi* ». (Bénac H., 1988 : 465) Enfin, par l'éloignement de l'emphase et de l'outrance, l'expression de l'autobiographe gagne en sincérité par la pondération et la concision.

Il reste que la problématique de la sincérité dans l'écriture autobiographique est difficile à poser à partir du moment où ni l'auteur ne peut parfaitement se connaître, ni son écrit n'est censé s'y prêter idéalement, ni même le lecteur (critique) ne peut jamais durablement superposer l'homme et l'œuvre, parce que '' l'œuvre reste'' tandis que ''l'homme change''.

Cependant, par le fait même qu'elle paraît inutile et artistiquement impossible, « *l'œuvre d'art est un beau mensonge* » dira Stendhal : les velléités et la propension à la sincérité sont transcendantes en ce sens qu'elles redéfinissent la sincérité de l'expression et de la vision des êtres et des choses comme « *libération de toute convention, qui permet de peindre le réel dans son objectivité* » (Bénac H., 1988 : 466). Elles suscitent, par ailleurs, une sympathie et une entente entre auteurs et lecteurs, lesquelles (*entente* et *sympathie*) permettent aux œuvres « *d'éveiller la sincérité du lecteur au lieu de lui fournir une occasion de se dérober à soi-même ou de s'évader de soi* ». (Bénac H., 1988 : 466)

Conclusion

Il est à déduire, au terme de cette réflexion sur une approche pluridisciplinaire de l'autobiographie, que la question reste entière tant l'analyste ne peut ignorer l'homme et manquer d'interroger son imaginaire et que le critique se doit de se focaliser sur l'œuvre et de jauger de l'efficacité et de la fiabilité de la mémoire de son auteur.

En fait, la prise en charge de l'œuvre et de ses contenus référentiels par la critique littéraire est rentable dans la mesure où les failles et les ressorts de la mémoire, qui en est la source, sont considérés dans ce qu'ils peuvent apporter ou en quoi ils entravent la configuration générique autobiographique de cette œuvre.

L'étude de l'homme (pour ne pas dire son analyse), c'est-à-dire son approche psychocritique, est encore plus rentable tant elle permet de sonder son moi et de décrire les étapes de la constitution et de l'évolution de sa personnalité.

Il va sans dire que, toute médaille ayant son revers, d'un côté, les approximations dans l'appréciation du degré de sincérité de l'auteur de l'autobiographie révèlent les limites d'une critique littéraire mal outillée, voire subjective. D'un autre côté, la détermination et la quantification, par l'analyste, de la part de l'autoanalyse de l'auteur dans son œuvre, permet de prévenir des errements d'une lecture psychocritique aléatoire. Il est, en effet, très rare de réunir dans le même profil scientifique les compétences du critique littéraire et de l'analyste.

En définitive, l'approche critique de l'autobiographique doit, pour tirer profit des théories psychologiques et/ou psychanalytiques, s'y investir davantage car, nous instruit Sartre,

Le langage n'est pas un phénomène surajouté à l'être-pour-autrui, il EST originellement l'être-pour-autrui, c'est-à-dire le fait qu'une subjectivité s'éprouve comme sujet pour l'autre. […] *Le surgissement de l'autre en face de moi comme regard fait surgir le langage comme condition de mon être*. (Sartre J-P., 1943 : 422-423)

En d'autres termes, tout lecteur en attente de signes à déchiffrer pour accéder au sens, requiert de tout écrivain de ''*se faire*'' langage. En s'y prêtant, ce dernier ''*se dissout*'' dans son verbe pour en être le seul véritable sujet pour l'autre, le lecteur. C'est là l'essence de la psychocritique sartrienne qui permet d'accéder avec efficacité aux recoins ombragés de l'autobiographie.

L'autobiographie a été, est et reste une tendance forte de l'écriture littéraire. Ses différentes manifestations -des Confidences, aux Mémoires et Journaux, des Romans autobiographiques aux Autobiographies cachées, à l'Autofiction- requièrent des critiques d'être vigilants et de mobiliser le maximum d'outils théoriques pour percer le secret de cette tendance forte de l'écriture littéraire.

Références bibliographiques

Œuvres

- Bénac, H. (1988). Guide des idées littéraires, Paris : Hachette (Livres)
- Bénichou, P. (1948). *Morales du Grand Siècle*, Paris : Gallimard,
- Chauvin. A. (1997). *Leçon littéraire sur W ou le souvenir d'enfance* de G. Pérec, Paris : PUF
- Doubrovsky, S. (1980). *La relation critique*, Paris : Seuil
- Fayolle, R. (1978). *La critique,* Paris : Armand Colin
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours,* Gallimard.
- Horville, R.et Hal, A-E. (1994) *Anthologie : Littérature du XIXe siècle* -Chapitre *Autobiographie*, Paris : Larousse
- Lacan, J. (1966). *Ecrits I*, Paris : *Seuil*. (*Points*)
- Lejeune, Ph. (1975). *Le pacte autobiographique*, Paris : Gallimard
- Lejeune, Ph. (1971). *L'autobiographie en France*, Paris : Armand Colin
- Rey P-L. (1993). La *Littérature française* du *XIX*e *siècle*, Paris : Armand Colin
- Rosolato, G. (1969). *Essais sur le symbolique*, Paris : Gallimard
- Sartre, J-P. (1943). *L'être et le néant,* Paris : *Gallimard*
- Castex, P. et Sirer, P. (1946). *Manuel des études littéraires françaises*, Paris : Hachette

Articles

- Lecarme, J. (1995). ''Un horizon de l'autobiographie : de l'autofiction à la non-fiction'', in Itinéraires et contacts de cultures, vol.18-19, Paris : Le Harmattan
- Leif. J. (1974). Philosophie de l'éducation, vol.4- Vocabulaire, Paris : Librairie Delagrave
- Starobinsky, J. (1970). ''Le style autobiographique'', in Poétique N°3, Paris : Seuil p.257-265
- Lennartson, V-A. (2001). ''L'effet-sincérité'', in Etudes romanes de Lund (Suède) sous-titre : ''L'autobiographie littéraire à travers la critique journalistique''

Dictionnaires

- Dictionnaire de la psychanalyse (1974). Paris : Larousse
- Fedida, P. (1977). Dictionnaire de la psychanalyse, Paris : Librairie Larousse
- La psychanalyse (1978). EDMA (Encyclopédie Du Monde Actuel), Paris : Ch-H. Favrod
- Le Petit Robert 1. DLF (1979). Paris : Dictionnaires Le Robert
- Rycroft. Ch. (1972). Dictionnaire de la psychanalyse, Paris : Librairie Hachette

Culture Presentation in the Algerian English Foreign Language Classroom: The Case of Setif Secondary Schools, Algeria

Date de réception : 16/05/2018 Date d'acceptation :20/12/2018

Mouloud Ait Aissa, University of Mohamed Lamine Debaghine Setif 2
aitaissamouloud7@gmail.com

Résumé

La présente étude porte sur l'évaluation de la présentation de la culture dans la classe d'Anglais comme langue étrangère dans le cycle secondaire algérien. Elle vise à comprendre les opinions des enseignants à l'égard de l'enseignement de la culture, à évaluer les connaissances des apprenants en matière de culture et à explorer les types et les catégories de culture dans les manuels scolaires. L'étude est menée à travers des approches qualitatives et quantitatives. Des questionnaires ont été remis aux enseignants et aux apprenants et une analyse de contenu a été faite sur les trois manuels scolaires"*At the Crossroads*", "*Getting Through*" et "*New Prospects*". Les résultats montrent que la présentation de la culture ne permet pas aux apprenants de communiquer dans des situations de communication interculturelle. De ce fait, des recommandations sont suggérées pour remédier aux lacunes.

Mots Clés : *Culture, Langue Et Culture, Grand "C" Culture, Petit "C" Culture, Culture Ciblée, Culture Source*

Abstract

The present paper is concerned with the evaluation of the Culture Presentation in the Algerian EFL secondary school classroom. It aims at comprehending teachers opinions about culture teaching, assessing learners' knowledge in culture, and exploring the types and categories of culture in the textbooks. The study is conducted through qualitative and quantitative approaches. Questionnaires are administered to both teachers and learners while a content analysis is operated on the three textbooks "At the Crossroads" for first year level, "Getting Through" for second year level and "New Prospects" for third year level. The results show that the Culture Presentation does not help learners to communicate in intercultural communication situations and henceforth recommendations are suggested to remedy the deficiencies.

Key words: *Culture, Language and Culture, Big "C" Culture, Small "c" Culture, Target Culture, Source Culture*

الملخص

تتعلق هذه الدراسة بتقييم طريقة عرض المحتوى الثقافي في قسم اللغة الإنجليزية في الطور الثانوي في الجزائر حيث تهدف هذه الدراسة إلى فهم أراء الأساتذة في تدريس الثقافة ، تقييم معرفة المتعلمين الثقافية ، وتفحص الأنواع والفئات الثقافية في الكتب المدرسية اعتمدت الدراسة على منهج نوعي وكمي لمعالجة البيانات المشتقات من العينات. حيث أن الدراسة اعتمدت على طريقة الاستبيان للأساتذة والمتعلمين وتحليل المحتوي الثقافي مع الكتب المدرسية. أظهرت النتائج على أن طريقة عرض المحتوى الثقافي لا تساعد المتعلمين في التواصل في محيط تتعدد فيه الثقافات. وفي ضوء نتائج الدراسة أورد الباحث عدد من التوصيات لمعالجة أوجه القصور.

الكلمات المفاتيح: الثقافة ، الثقافة واللغة ، الثقافة الكلية ، الثقافة الجزئية ، الثقافة المستهدفة ، الثقافة المحلية

Introduction

In the world of today, there are many people who live in between cultures and languages and they interact over both cultural and linguistic borders. These new circumstances make all the educational systems recognize the importance of culture integration in the English Foreign Language "EFL" including Algeria. In other words, nowadays it is widely known that the process of EFL teaching and learning cannot be reduced to the direct teaching of linguistic skills. So the contemporary models of the communicative competence show that there is much more to do for teaching and learning a foreign language, and they include the vital component of culture integration (Bachman 1990; council of Europe, 2001 cited in Zofia, 2008: 10).

The National Curriculum for English as a Foreign Language in Algeria issued by the National Ministry of Education encourages both teachers and learners to reach a fruitful interaction by bringing the real world situations into classroom environment under what is called Competency-Based Approach (Benarbia, Z. et al., 2005). With this in mind, the research assumes that Algerian educators have realized that structural approaches to EFL teaching and learning have produced structurally competent but communicatively incompetent learners because traditionally EFL has been taught in isolation from its communicative contexts. Additionally, there has been a growing awareness that linguistic competence does not ensure an adequate level of successful communication (Hu, 2002: 22). So, educators in Algeria have made a shift from linguistic approaches to communicative approaches as it is recognized that through the process of EFL in classroom, learners are encouraged to get involved in the construction of the world around them (Saez, 2002: 3).

Based on the aforementioned contexts related to the developments of EFL teaching and learning which shape every moment the process of culture teaching and learning, the research problem came as a response to the researcher's professional experience in the field of EFL teaching and to the factual data collected from a pre-questionnaire and informal interview with the teachers, learners and textbooks. In regard to this situation, the researcher aims to explore into depth of culture in the Algerian secondary school EFL classroom in relation to teachers' opinions, learners' knowledge, and textbooks contents. In relation to this idea, the present paper aims to develop the CP in the Algerian EFL secondary school classroom. More specifically, it aims to give an overview of the culture teaching in EFL teaching environment. Secondly, it seeks to provide an overview of the culture learning in EFL learning environment. Finally, to give an overview of the CP in the three in-use textbooks in terms of the relevant cultural materials that textbooks can provide and the cultural objectives that they can encourage.

In this line of description, this study has generated three research questions for EFL teachers, EFL learners and EFL textbooks. So, it attempts to answer the following questions;

- What are the teachers' opinions towards CP in the Algerian EFL teaching classroom?
- What are the learners' opinions towards CP in the Algerian EFL learning classroom?
- What are the types and categories of CP used in the three EFL in-use textbooks?

1. Literature Review

1. 1. Definition of Culture

The notion of culture occupies a central position in the field of human and social sciences. According to Hollins (2008: 18), "culture simply is a learned pattern of thought and behavior that are passed from one generation to another and are experienced as distinct to a particular group". So it is a simultaneously action and a state of being towards everything around us as. Hollins also (2008: 18) points out that "culture is derived from understandings acquired by people through experience and observation about how to live together as a community, how to interact with the physical environment, and knowledge or beliefs about their relationships or positions within the

universe". So culture is about the question of who we are and how we exist in the world.

The most basic words that best define culture is that all the trends of defining culture seem limitless and perfectly working definition is that one best fits one particular purpose. The aim of stating all the previous definitions is to keep the process of defining culture as clear, simple, and meaningful as possible. It is imperative to organize thought and define culture according to those definitions that are pertinent to the context of CP in the Algerian EFL classroom setting. Since many EFL, teachers and learners are expected to have some personal, academic, and professional experience of dealing with more than one culture. As an example, at least, everyone has intentions to interact, deal, and communicate with people of other cultures other than theirs through the medium of English language.

1. 2. Language and Culture or Culture and Language

According to (Jing, 2010: 8) "language and culture are closely linked because language and culture are both integral parts of human life for communicating as supported by many scholars". The nature of the relationship between language and culture is that; language determines thought and culture; language influences thought and culture; culture influences people's language; and finally language and culture influence each other. He again advocates that language and culture are highly interrelated and suggest that language cannot be studied without incorporating its culture and culture cannot be studied in isolation from the language in which they are spoken. In this line, Jing (2010: 1) adds that they are inseparable and this state of affair is always taken into consideration when the question of English is raised.

According to Han (2010) "culture is something like making bread with butter in. it is named as butter bread. If butter is spread on the top of the bread, it is not butter bread" and "culture and language are twins, look very much like each other. People cannot easily distinguish who is who". Brown (2000: 177) says more about language and culture "a language is a part of a culture, and a culture is a part of a language; the two are intricately interwoven so that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture". In other words, since language is regarded as a means of communication, this implies that it is the responsible one for cultural content's transmission.

(Ibid), states that the relationship between language and culture is a diverse and complex one. He believes that culture is an embodiment of the language and without cultures languages would not exist. The development of languages to their present form has been possibly only in close contact with the development of cultures. Nieto (2010: 146) comments more on this role and states that language is implicated with culture and it is an important part of it. In this respect, Kramsch (1993) states that culture as information caused by the language and the center of culture is an essential part of language proficiency. So, there is plenty of space to say about the relationship between language and culture.

1. 3. Types of Culture

1. 3. 1. Big "C" Culture

Great emphasis is put on distinguishing between cultural themes based on particular criteria. For Peterson (2004: 24), cultural themes can be ranked into two levels according to the importance scale. Big "C" culture is "the culture which represents a set of facts and statistics relating to the arts, history, geography, business, education, festivals and customs of the target speech community (Laohawiriyanon, 2012: 85). So any culture which focuses on the products and contributions to a society and its outstanding individuals, is often referred to as Large/Big/Capital/Macro "C" culture including politics, economy, history, literature, fine arts, sciences and geography (Jing, 2010: 5). (Lafayette, 1997) indicates those that fit the Big "C" category include recognizing geographical monuments, historical events, major institutions, and major artistic monuments. Wintergerst and Mcveigh

(2010) support Brooks' view and maintain that the domain of big "C" culture is for the highly educated people. This social class has the power to understand big "C" culture themes because their nature implies a kind of intellectual efforts.

1. 3. 2. Small "c" Culture

Small "c" culture is another aspect of cultural themes. It refers to the daily aspects of life that embody everything as a total way of life (Laohawiriyanon, 2011: 85). For Lee (2009: 78) this type of culture is "the invisible and deeper sense of a target culture" including attitudes and assumptions. Peterson (2004: 24-25) defines little "c" culture as the culture focusing on common or minor themes. It includes themes of the two types; the first one is the invisible culture such as popular issues, opinions, viewpoints, preferences and tastes, certain knowledge (trivia, facts). The second type is the visible culture such as gestures, body posture, use of space, clothing style, food, hobbies, music, etc. According to Lafayette (1997), the Little "c" culture includes recognizing and explaining everyday active cultural patterns such as eating, shopping and greeting people; every passive pattern such as social stratification, marriage and work; and acting appropriately in common everyday situations (Jing, 2010: 5).

So small "c" culture is not restricted to any particular social class but it is intended for all categories and individuals within any society. Little "c" cultural knowledge is essential for intercultural communication situations because it affects the ways of thinking and using a language. The socio-cultural values, norms, beliefs and assumptions entailed in small "c" culture assists members of a particular culture or society to use "appropriate and polite" language within the target society.

1. 4. Categories of Culture

Regarding culture related teaching-learning materials in EFL classroom in relation to textbooks, teachers and learners; the current research postulates that the CP in terms of categories of culture plays a crucial role in EFL classroom. This research is in agreement with Cortazzi and Jing (1999) models about the types of cultural materials with very slight modifications. They provide a novel look at the sources of cultural information and classify them as follows:

1. 4. 1. Source Culture

The source culture category refers to the learners' native culture. It is represented in the present study by the Algerian National culture; Islamic and Arabic Nations culture altogether. Generally speaking, this category is produced at a national level for a particular given country. According to Jing (2010: 16), in seeking to learn EFL; learners generally expect that they will need to become familiar, more conscious, and understand their own culture. In the case of EFL Algerian learners, most of them have to pay attention to the culture of Algeria, Islamic North Africa and Islamic nation as one entity. This assumption generates a debate among scholars on whether the EFL teaching and learning should be related only to target culture or to other cultures. It appears that this debate would seem to warrant some degree of caution when using categories of culture in certain teaching and learning contexts. This situation raises this important question; is it fair to use one culture category at the expense of others?

The introduction of the source culture into the EFL classroom is as important as other cultures. According to Laohawiriyanon (2013: 84), the germane of source culture is to cultivate learners' knowledge of their own culture. It is worth to mention that through the source culture, students will have a chance to learn about topics, themes, and vocabularies which are related to their native background in the target language so that they can interact successfully with people from different cultures. Though it is an important category, it is often criticized as there is no attempt to understand other cultures.

1. 4. 2. Target Culture

This category usually focuses on one or two target cultures, such as the U K and U S A. It is represented in this study by the cultures of the U S A and U K which are the countries where the target language is spoken as a first language "any English-speaking countries where English is spoken as a first language" (Ibid). It is also considered as the most popular instruction materials in EFL classroom Jing (2010: 16). They have focused on the use of the target language culture as a vehicle for teaching the language in classrooms and suggest that it is not really possible to teach a language without embedding it in its authentic cultural context.

The rationale for integrating target culture into EFL classroom lies in the fact that learning a target culture will enhance students' motivation and develop their attitudes toward language learning. In addition, the use of target culture in the EFL classroom makes it possible for learners from different societies to make best use of the same cultural materials in such a context.

1. 5. Chronological Developments of the Aims of EFL Teaching and Learning

During the past hundred years a shift in emphasis in the overall aim of EFL education has taken place. Before the educational reform at the end of the ninetieth century, it was considered enough to have knowledge about a language. The changes occurring in the past century were slow. (Larzen, 2005: 32), the study of languages in the first third of the twentieth century, was closely linked to the field of philology. The language of text was the object of careful explication and interpretation in terms of the age and culture to which it belonged. Since language, literature and culture were closely connected, one could say that philology represented a genuinely interdisciplinary approach to the study of text.

Later on, the four language skills were highlighted as every language learners has to learn. Interestingly enough, these are still today listed as objectives in curricular documents. Meanwhile, however, the integration of the social dimension of language was still missing (Ibid) refers to such conditions as setting, communicative intention and the relationship between the interlocutors, as not significant to language education under the structural approach to language.

Later on, there was a new paradigm to language education which entailed a shift in the overall aim of EFL instruction from linguistic competence over socio-linguistic competence to communicative competence. Educators realized that it was not enough for the EFL learners to be able to produce structurally correct phrases and sentences if they lacked the skills of using and producing phrases and sentences in real communicative context. This was, thus, the time when language structures were replaced by lists of language functions in curricular texts (Ibid). These new circumstances gave birth to the "Communicative Competence". This term is derived from Hymes (1972), but it has been applied into EFL education by introducing six partial competences which are linguistic, sociolinguistic, discursive, strategic, social, and socio-cultural competence

Van EK (1986) stresses that any EFL speaker cannot be regarded as communicatively competent unless he or she possesses a certain insight into the socio-cultural context which every language is an integrated part of, and which he adds to the list of CC. The latter concept consists of a set of knowledge and skills related to communication. The "communicative turn" in language teaching and learning, particularly in EFL, has in fact been criticized by Byram and among others, for emphasizing speech acts and discourse competence rather than cultural competence. However, the understanding of culture now starts to gain recognition as an important component of EFL studies.

As far as cultural dimension into EFL education is concerned, in the beginning, the term used for the cultural dimension was "background", because the idea was to give learners some

additional information about the target countries they were studying. Many attempts to teach and learn culture were followed by what was called "4-F approach", focusing on folk-dances, festivals, fairs, and food (Larzen, 2005: 33). Step by step, the integration of culture into EFL education changed its focus from historical, geographical of sociopolitical bits and pieces about specific nations to a deeper analysis of ideas and values shared by the members of social groups.

They stress that the outcomes of teaching and learning languages and cultures should be the ability to see how different cultures relate to each other in terms of differences and similarities, and to act as mediators between them, or rather between people socialized into them. It is a question of being able to understand the perspective of others as well as to question one's own perspectives. This mediation, according to Byram & Zarate (1997), also means being able to look at oneself from an "external" perspective when interacting with others and to analyze one's own behavior as well as hidden values.

1. 6. Culture in Relation to Teachers, Learners and Textbooks

Researches about the topic of teachers' variable in EFL classroom suggest that a teacher should be a philosopher, geographer, historian, philologist, and literacy critic. To Altman (1981: 11-13), the teacher functions as a "skillful developer of communicative competence in the classroom", dialectologist," "value clarifier," and "communication analyst". And with reference to Kane's (1991: 245-247) impressive "Taxonomy of Cultural Studies Objectives", the teacher needs to be anthropologist and ethnographer, intercultural educator, and, of course, comparative sociolinguist mastering the both ins and outs of culturally determined linguistic variation. The empirical researches on the teacher's role suggest that it is important for the teacher, within or outside of the classroom environment, to explicitly take on the role of culture educator and deliberately assist learners with their process of cultural analyses.

In this respect, they argues that "positive attitudes" as the willingness of learners to seek out speakers of the target culture. In addition, researches on learners' attitudes seem to gravitate around the notion of "contact" and its role in the embryonic stage of intercultural development and more studies show that "contact" improves attitudes rather than vice-versa. In this sense, it appears that favorable contact leads to the discovery of cultural similarities at particular and of the common humanity at large. In short, the working question within the learners' variable in EFL culture-based contents then becomes how to help EFL learners move beyond this still ethnocentric stage of intercultural development and into the intercultural stages where acceptance of cultural differences are the norm of behavior.

It is agreed upon the idea that textbooks used in culture teaching-learning generally present a certain way of looking at the world, that is, through the cultural lens of the textbooks designers. Prior to the 1940s, many textbooks were written on the basis of mono-cultural perspectives. For Kramsch (1993), cultural elements were incorporated on the basis of their comparable importance in the home culture of the authors. Within the advent of the functional and communicative proficiency approaches in the 1970s, and all through 1980s, the textbooks viewed as snapshot, and only one of many, through which the culture could be understood (Ibid). The target culture was entering the classroom context via "authentic cultural materials." Nonetheless, the main findings of studies concerning culture's place in textbooks, in many respects, they still a problematical questions.

2. Research Methodology

2. 1. Research approach

In order to maximize the chance of collecting more reliable data and to minimize the chance of biased findings, it is nearly always best to try to use more than one method, participant, and approach. For this sake the present paper makes use of both qualitative and quantitative approaches. The latter

method is a process in which the research uses two or more research methods to investigate the same phenomenon. On the other hand, data collected through triangulation can be seen as that process which uses multiple sources of data. An example of cross-checking data which have been collected using different methods is the comparison of questionnaire data with analyzed published documents. This research collects data from multiple sources in all classrooms' elements "teachers, learners and textbooks". To conclude, these two methods are used together as an effort to provide a complementary view of what is actually happening in the area of CP in the Algerian EFL secondary school classroom. Neither a quantitative nor a qualitative method in isolation would describe in depth what is really taking place in the context of the present study. The current research further chooses to include qualitative aspects to confirm the quantitative findings and provide deeper understandings.

2. 2. Research Instruments "Questionnaires and Content Analysis"

In order to answer the first and second research questions of the paper, a ***questionnaire*** *was employed to collect data from EFL teachers and EFL learners. The questionnaire is one of the common tools which are used to gather and describe the characteristics and opinions of the participants of the study. So it is the most appropriate tool since it can be administered and can gather sufficient and relevant data t the same time (Brown et al,. 1999: 99). The questionnaire were designed in terms of the relevant demographic information, participants' opinions towards culture, cultural themes and categories, teaching and learning methods and objectives, and the intercultural dimension. Furthermore, Cortazzi and Jin (1999) framework helps to the construction of the learners' questionnaire in relation to the categories of culture. Also Chen's (2004) framework used also to construct questions which contribute to assess the learners' knowledge in relation to types of culture.*

Content analysis *is the second research tool used in the present study. It can be described as the scientific study of content of documents. The term "content" denotes what is contained while the term "analysis" denotes breaking down the content into its components so that the organizational principles may be understood for evaluating the analyzed content (Denscombe, 2007: 236). So this tool addresses the culture presentation in the "At the Cross Roads", "Getting Through", and "New Prospects" textbooks.*

2. 3. Samples Selection Procedures "Teachers, Learners and Textbooks"

Reaching the aim of "generalization" cannot be possible without providing some demographic information about the participants. In other words, the selecting process of the respondents must be done in terms of arriving at a group of EFL secondary school teachers, learners and textbooks that would be heterogeneous within possible certain variables. To accomplish a strategic selection, the present paper has chosen the professional experience and training in culture as the main variables of the selection procedures. So the teachers' participants are 60 out of 300 EFL teachers from Setif secondary schools.

Concerning the learners' participants' selection procedures, to maximize the range of perspectives on current secondary learning practices in Algeria, the learners' survey is elaborated. Participants in the present survey are 120 Algerian secondary school EFL learners from three different secondary schools in setif, Algeria. There are 30 of them from the New Secondary School of Beni Mouhli, 35 of them from Arezki Kettab "Beni Chabana" and 55 from Ain Trick New, Setif. The sample selection procedures in terms of learners and schools were selected randomly. As for the selection of the learners' population, the researcher believes that the participants can offer a better picture of the situation of CP in the Algerian EFL secondary school classroom. They are all Algerians and they all come from different socio-economic backgrounds.

They are all learning English as one of the subject matters.

The three in-use EFL textbooks for the secondary school levels represent the sampling population of the content analysis survey. The following three EFL textbooks "At the Crossroads", "Getting Through", and "New Prospects" are written by Algerian authors who are appointed by the Algerian National Ministry of Education. They are designed in order to reflect the Algerian personality and aspirations. The present study intends to evaluate them in terms of the distribution of the CP to see whether it meets the likely outcomes or not. They are also divided into "5", "8", and "6" units respectively and each textbook is divided into "language outcomes", "skills and strategies outcomes". The selected textbooks are referred to in the table of data classification in relation to frequencies and percentages as follows: "T1 for At the Cross Roads, T2 for Getting Through and T3 for New Prospects".

2. 4. Data Collection Procedures

The questionnaire surveys of the present thesis are a group-administered questionnaire. The EFL teachers and learners are brought together at a common place and time, and each respondent is asked to complete the questionnaire. The respondents take their questionnaire's sheet and they made free to enter their responses independently. This procedure is convenient for the researcher, and high response rates assured (Bhattacherjee, 2012: 74). This procedure is conducted with the help of an EFL inspector and teachers who takes in charge the process of explaining and handling the questionnaires. The researcher has chosen this procedure because; first, it saves more time ad efforts. Second, it is done instead of visiting each secondary school and handling questionnaires teacher by teacher. Finally, it facilitates the process since both the inspector and teachers have a direct contact with the samples of EFL and at the same time they have good relationship with them which, in return, makes the samples helpful.

2. 5. Data Analyses Procedures

The study produced both qualitative and quantitative data through questionnaires and content analyses. Frequencies and percentages were used to calculate ach question and item in order to describe the macro and micro pictures of how EFL teachers, EFL learners and EFL textbook rate the CP in the Algerian secondary school EFL classroom. The obtained data were analyzed as follows:

- ***Data classification:*** *in this step the data are ordered in tables and figures according to each question and item. The data also were organized on the basis of similar answers according to the nature of each question and item. This step helps the researcher to find ways of how to summarize the meaningless data and start to give some little meaning to them.*
- ***Data description:*** *this step involves the process of reading the data depicted in the tables and figures through frequencies and percentages. In short, this step is about explaining the data using words, expressions and statements instead of numbers and symbols. It joins the previous steps with the subsequent steps and contributes to add some more meaning to the data. In addition, in order to further describe the data, the researcher combines throughout the study the scale range "strongly agree with agree" to indicate the samples' positive opinions and "strongly disagree with disagree" to indicate the samples' disagreement, and keeps "undecided" for neutrality.*
- ***Joining the data with the research problem and questions:*** *in this step, the data re connected with the research problem and questions by explaining the quality of the questionnaires' questions and their items and their possible relationship to the data collected. This step examines whether the nature of the data contribute to answer the research questions or not. So it states the appropriateness of the questions and the research problem with the obtained data. All in all, this step adds more meaning to the dat.*

- ***Looking for justifications to the data:*** *after defining relations among the data and the search steps, they will be connected with the main theory that gets from the theoretical framework. In this step, the multiple justifications of the data and how they agree or disagree with the previous research done in the dame area are sought. By this step, it can be considered that data are meaningful and are the right answers tot eh research questions and problem.*
- ***Writing the report:*** *it involves all the previous steps such as writing the raw data, putting them in the right columns, describing frequencies and percentages, and analyzing them until they have clarity and meaning. The latter must always be checked with the main subjects of the research.*

3. Data Analyses

3. 1. Data from EFL Teachers

This section deals with the data generated by means of the questionnaire. It is an attempt to identify EFL teachers' opinions, and attitudes towards culture presentation in the EFL classroom in relation with the act of teaching. It starts with the ways they interpret culture; their understandings to culture, what culture themes, types and categories they prefer to teach, what techniques they use, what teaching objectives assigned to culture and finally their attitudes towards the intercultural-based teaching.

Most detailed analyses were provided through five integrated sections; the first section was about a general picture of EFL teachers' profile "professional experience" and "training in culture teaching along language teaching". The second section dealt with data around teachers' interpretations towards culture integration into EFL classroom. The data and analysis showed that most teachers hold positive attitudes towards culture teaching. Concerning the presentation of culture in EFL textbooks, the discussed data revealed that a clear preference that the distribution of culture does not correspond with the aspirations and hopes assigned to culture teaching. In the same line of description, the majority of the respondents viewed culture only through big "C" themes at the expense of small "c" themes.

The data and analysis showed that the teachers prefer to integrate the culture of English speaking countries with some more focus on big "C" cultural themes. Within this idea in mind, they support the claim that language teaching is about target culture teaching. At the same claim, a great number of teachers seemed to pay their attention to the source culture, and henceforth, support the claim that culture teaching should also reflect the native culture which reflects the philosophy of the educational system to which it belongs and that EFL teaching and training should enable learners to express themselves on topics related to their culture. To sum up, the teachers' views about the right culture category revealed an important fact with EFL classroom which looks into how to elevate the level of learners' cultural achievements by distributing the cultural categories in order to make learners able to understand and to be understood when they are engaged in intercultural communication situations.

The data concerning teaching methods, techniques, and objectives towards culture showed that teachers support more conventional approaches to EFL teaching. They are truly reflective of the current situation in EFL secondary school classrooms in Algeria. The informants clearly demonstrated that they teach culture only through the medium of the textbooks. This is the situation in Algeria where the textbook is the law code for teachers to follow and it seems to be the most available material for culture teaching. Consequently, the EFL teaching process is limited to the classroom environment, and henceforth, the action of brining the real-life situations into the classroom setting under the CBA are still ignored. Concerning the presence of culture in exams and evaluation process, most of the data revealed negative opinions on the basis that evaluation is based on grammar and vocabulary items; teachers have little freedom to select the contents of exams since they are strictly attached to the syllabus and

the evaluation process is the likely outcome of the teaching process. In regard with the data related to the teachers' attitudes towards the intercultural-based teaching, it is apparent by now that similar conclusions with the previous question can be drawn. There was always a presence of contradiction between theory and practice when most of them defended the idea of their willingness but with some constraints that would hinder the introduction of such a dimension.

On the basis of the findings, it can be assumed that the teachers' answers exhibit more evidence that they understand well that culture teaching is a necessary issue to deal with but with a lot of practical obstacles. As a consequence, the researcher noticed a kind of dilemma that teachers face under this situation. Some teachers mentioned the lack of culture teaching materials, equipments, and crowded classes, limited time for culture, tests and exams requirements. These constraints should urge the National Ministry of Education to rethink deeply of how to reconsider the question of balance between the culture- based content and language-based contents in the EFL classes. By and large, it seems that the first main research question and its sub-questions are answered to some extent. Now it is time to consider the second research question with the analyses of the learners' data.

3. 2. Data from EFL Learners

The previous section dealt with the teachers' survey data. It provided a detailed classification, description, and analysis of the data. Within this section, it is time to consider also the range of steps used with the learners' data through the second questionnaire collected with 120 learners selected randomly form 03 secondary schools in Setif, Algeria.

The data are dealt with in terms of: (1) covering the organization of the data in tabulation and figures by using frequencies and percentages; (2) explaining the questions in terms of reasons and purposes; (3) describing of the data; (4) and analysing of the data. The first section was about a general picture of EFL learners' in relation to the basic school learners' profile "gender, region, and secondary school'. The second one describes learners' opinions towards culture learning. Concerning the first question which is about language versus culture, the findings revealed that the learners were more interested in learning cultural aspects of the target language rather than learning about linguistic structures. In the same line of description, learners' showed a more interest to learn culture with language and henceforth they recognize the connection between language and culture. So it seemed that they understood the process of learning English as learning about English Speaking Countries.

As far as learning strategies, the data demonstrated that the act of listening to the teacher when he speaks about culture is considered as the most used strategy. In this respect, the teachers' role seemed to be of great importance for them. The teachers' knowledge and experience about different cultures is widely used in culture learning because it is expected that teachers have heard and read about foreign cultures through other channels and, henceforth have become as one of crucial sources for learners to know about foreign cultures. Despite of the fact that the group of teachers do not have firsthand experience of other cultures and little chance to go abroad to experience foreign cultures themselves and do not have much to tell the learners (teacher data), they still capture learners' confidence and satisfy them since they are the only professional people who are available in front of the learners to feed them with the cultural needs. Consequently, the action of brining the real-life situations under the competency based approach has not yet reached.

The data related to the learners' knowledge about big "C" culture in relation to both target and non-target culture aimed to get into the participants' opinions towards culture learning in the EFL learning environment. This section examines learners' knowledge about politics, significance of flags, meanings of geography, space science, society norms, historical accounts, literary works, and national symbols. The data collected were analyzed

in terms of surface and deep meanings of culture. The findings revealed that the scope of knowledge of most of the participants in the present survey is acceptable. The data analysis showed that most of the learners' scores were above the average. This situation can be justified by the macro orientations of the National Education System of English teaching and learning in Algeria and the intervention of the traditional teaching methods over the newest ones. To conclude, the action of learning EFL in Algeria seemed to be more subjective in the case the question of big "C" themes of culture is considered.

The data related to the learners' knowledge about small "c" culture in relation to both target and non-target culture aimed to get into the participants' opinions towards culture learning in the EFL learning environment. This section examines learners' knowledge about food habits, eating patterns, culture of holidays, living styles, significance of time appreciation, quality of punctuality traits, and dealing with the invitation. The data collected were analyzed in terms of surface and deep meanings of culture. The findings demonstrated that the scope of knowledge of most of the participants in the present survey is less than average. The data analysis showed that most of the learners' scores were limited. The data showed that it is necessary to grant small "c" input more attention in the process of English teaching and learning. This is because the little input devoted for small "c" themes and topics offered by the Algerian National Ministry of Education did not help them to use their knowledge at intercultural communication situations. In which the latter takes place across a broad range of situations, from world-wide political issues on the international levels at large to ordering dishes on the individual levels at particular. By and large, it seems that the second main research question and its sub-questions are answered to some extent. Now it is time to consider the third research question and its sub-questions with the analyses of the textbooks' data.

3. 3. Data from EFL Textbooks

The previous section dealt with the learners' survey data. It provided a detailed classification, description, and analysis of the data. Within this section, it is time to consider also the range of steps used with the textbooks' data through the content analysis method dealt with the three textbooks in use. (See the following table for more details.

Type of	Theme Of Culture	Target Culture						Non-Target Culture					
		Frequency			Percentage "%"			Frequency			Percentage "%"		
		T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3	T1	T2	T3
C	Education	22	12	22	22	08.63	09.82	11	11	21	11	07.91	07.91
	Architecture	05	/	/	05	/	/	/	/	05	/	/	/
	Society N	03	04	04	03	02.87	01.78	03	02	05	03	01.43	01.43
	Government	/	07	03	/	05.03	01.33	01	11	08	01	07.91	07.91
	History	05	03	03	03	02.15	01.33	02	/	25	02	/	/
	Literature	08	15	08	08	10.79	03.57	07	04	05	07	02.87	02.87
	Music	/	04	04	/	02.87	01.78	/	/	/	/	/	/
	Economy	02	12	18	02	08.63	08.03	03	14	33	03	10.07	10.07
	Geography	10	06	11	10	04.31	04.91	05	09	11	05	06.47	06.47
c	Beliefs	02	02	05	02	01.43	02.23	/	03	07	/	02.15	02.15
	Hobbies	03	01	/	03	00.71	/	02	01	01	02	00.71	00.71
	Gestures	01	/	/	01	/	/	01	02	/	01	01.43	01.43
	Food	01	01	08	01	00.71	03.57	01	02	06	01	01.43	01.43
	Customs	/	/	/	/	/	/	/	04	01	/	02.87	02.87
	Living S	/	01	02	/	00.71	0.89	02	06	06	02	04.31	04.31
	Holiday	/	/	01	/	/	0.44	/	02	01	/	01.43	01.43
	16	**62**	**68**	**89**	**62**	**48.84**	**39.65**	**38**	**71**	**135**	**38**	**51.16**	**51.16**

1. Distribution of Categories and Types of Culture throughout the Textbooks

The last section presents the range of steps of data analyses used with the textbooks survey. It deals with the data generated by the means of the content analysis tool. The sources of the data are the three EFL Algerian secondary school in-use EFL textbooks. The data of the present study were dealt with through four steps. This section is composed of three main sections. The first section dealt with the data generated from the T1 "*At the Crossroads*" about the distribution of the types and categories of culture. The obtained data were analyzed by both micro and macro analyses procedures. The second section was about the data collection, description, and analyses found in T2 "*Getting Through*" about the distribution of the types and categories of culture. The last one discussed data classification, description and Analyses of the T3 "*New Prospects*" about the distribution of the types and categories of culture. In short, this section aimed to answer the third research question about the CP in the three in-use textbooks. So the likely conclusions will shed light on the extent of inclusion or exclusion of the types and categories of culture in the target textbooks. The data analysis process is mainly done according to the types and categories of culture. In addition, each type of culture was analyzed according to a number of topics. The analysis process was quantified using frequencies and percentages to provide support to the data.

Concerning the data of the textbook 1, the above table indicates the CP throughout all the units of the "T1". It represents the frequency and percentage of 16 themes related to the Big "C" and small "c" culture. Concerning types of culture, the frequency and percentage of big "C" culture and small "c" culture are 85.00% and 15.00%, showing a strong higher percentage of big "C' culture than small "c" culture. Concerning the categories of culture, the percentages of target culture and non-target culture are 62.00% and 38.00%, showing a higher percentage of target culture than non-target culture.

The same table also presents the CP in terms of types and categories of culture throughout the "T2". It demonstrates all the findings through frequencies and percentages of 16 themes of culture related to the Big "C" and small "c" culture. As far as types of culture are concerned, the frequency and percentage of big "C" culture and small "c" culture are 81.87% and 18.13%, showing a higher percentage of big "C' culture than small "c" culture. Concerning the categories of culture, the percentage of target culture and non-target culture are 48.84% and 51.16%, showing a slightly higher percentage of non-target culture than target culture.

Again the same table depicted the CP in terms of types and categories of culture in all the units of the T3. It summarizes all the findings using frequencies and percentages of 16 cultural themes related to the Chen model of analysis adopted in the current study. As far as types of culture are concerned, the frequency and percentage of big "C" culture and small "c" culture are 94.73% and 05.27%, showing a higher percentage of big "C' culture than small "c" culture. Concerning the categories of culture, the percentage of target culture and non-target culture are 39.65% and 60.35%, showing a higher percentage of non-target culture than target culture.

The common steps of data analyses in relation to all the three textbooks demonstrate that the issue of CP seemed to be less suitable in regard to the types and categories of culture. In regard to the categories of culture, it was found that the source of CP gained a slight higher percentage than target culture. Based on the slight difference in the percentage among categories of the CP; it is evident that the CP in terms of categories of culture are designed with twofold aim. The first one is to enhance the learners' cultural knowledge about English Speaking Countries. So, it intends to help EFL learners to be more prepared to act successfully in real life situations if they have an occasion to interact with people from the target cultures. For example,

one of the 16 themes, "History", was observed by presenting topics such as some famous American presidents, slavery issues, social justice, etc, all related to the U S A. The second aim was to teach and prepare learners to talk about their own culture to visitors. So, it intended to help learners to become aware of their cultural identity and to encourage EFL learners to do familiar things through the medium of the EFL textbooks by making them see members of their own cultures speaking English. This fact is not in agreement with the question of textbook's suitability in terms of the categories of culture. The analyzed textbooks were overloaded with cultural materials of the non-target culture and it contributes in a way or another to respond to the learners' needs. This is not acceptable to teach particular cultural category at the expense of others. This is because most studies who examined the same area of interest concluded that most of the textbooks were heavily overloaded with the cultures of English speaking countries by which learners are prepared to encounter other foreign cultures. Furthermore, the textbooks proved to have a remarkable deficiency in the topics devoted for small "c" culture. This deficiency might be a powerful reason to that hinders the participants to communicate successfully with others who are culturally different from them, and henceforth, have a low competence in intercultural interactions. In this respect, according to the theories of big "C" and small "c" culture "Wintergerst and Mcveigh, 2010", points out that small "c" cultural themes and topics play a more significant role in daily communication across cultural boundaries than big "C" cultural themes and topics because learners need to have the ability to communicate about the daily actions, practices, thoughts, behaviors and private life when they encounter real-life intercultural situations ahead. Furthermore, even the Upper-Case Cultural topics are valuable information; it is limited in its utility. One can know a lot about the history of a particular culture and still not be able to communicate with an actual interlocutor from that culture. Understanding big "C" culture may create knowledge, but it does not necessarily generate competence. In other words, micro cultural topics and themes are more effective and important for intercultural communication in the target cultures than macro cultural topics and themes. By and large, it seems that the third main research question and its sub-questions are answered to some extent. Now it is time to present the different results, pedagogical implications, and recommendations for further research.

4. Results, Pedagogical Implications, and Recommendations

The present section presents the results, pedagogical implications, and recommendations. It brings together all the related results. In fact, it summarizes the essential ideas and conclusions of the current study. So, the possible concluding remarks of the three surveys are as follows:

4. 1. Results

The three empirical surveys showed a number of striking conclusions. Some of them are as follows:

- Traditional approach versus competency-based approach: the traditional approaches to EFL classroom are still the dominant over the competency-based approach according to the teachers', learners' and textbooks' data. This contradiction can be seen when the learners relied completely on the teachers and textbooks to learn about culture. In this respect, teachers' and textbooks' role seemed to be of great importance. Teacher's knowledge and experience about different cultures is the law code for learners to follow. So the learning process is limited to the classroom setting, and henceforth, the action of brining the real-life world situations to the classroom learning environment under the CBA have not yet reached.
- Examination orientations versus communication orientations: all the samples agreed upon the idea that EFL is taught and learned just in

order to pass national exams while the communicative purposes have not yet reached. So, the examination-oriented instruction system may affect the types of CBCs. All the samples demonstrated that both teachers and learners are expected to use the linguistic knowledge instead of cultural knowledge to fill the contents of exams.

- Linguistic learning versus culture learning: even the data revealed that the majority of the samples considered that the action of learning culture is important; the teaching and learning practices seemed to be limited to the linguistic ones. In this respect, it can be seen that language objectives are the central elements in the process of EFL teaching and learning while culture's objectives are seen as peripheral in such a process. This uncomfortable situation can be justified by a number a factors such the lack of training, dominance of language forms over culture's items, lack of materials, equipments, crowded classes, limited time, exams and context's influences.

- Big "C" culture versus small "c" culture: all the samples responses revealed that much more attention has been given to big "C" culture over of small "c" themes. Consequently, this slight portion of small "c" culture may be insufficient for the communicative outcomes. The inclination to big "C" culture does not contribute effectively to achieve intercultural communicative aims. Regarding types of culture, this means that communication among people from different cultures does not only happen among the people who are in a high political, economic, and social positions, but it takes place across a broad range of situations among ordinary people, daily life, and living routines. So an equal combination of the big "C" and small "c" is the only procedure by which intercultural communication aims can be reached. Furthermore, it is not acceptable to teach particular cultural themes at the expense of others because both of them are integrated parts for intercultural communication since they affect the ways of thinking, behaving and using a language appropriately and politely. So macro cultural knowledge does not constitute the real needs and aspirations of the participants. In other words, the EFL classroom CBCs should reflect the national Algerian aspirations through both big "C" and small "c" cultures.

- Target culture versus non Target culture: The statistics related to the samples have shown a higher percentage of non-target culture than target culture. More than half of the overall cultural topics devoted to the non-target culture. This fact is not in agreement with the question of EFL classroom's suitability in terms of the CBCs. This is not acceptable to teach particular cultural category at the expense of others. This is because most studies who examined the same area of interest concluded that most of the textbooks were heavily overloaded with the cultures of English speaking countries by which learners are prepared to interact with.

- Objectivity versus subjectivity: the inclination to big "C" culture over small "c" culture is more subjective than objective. It seemed that the design of CBCs are done on the basis of some subjective reasons such as the macro political orientations of the nation educational system which count more on the tendency towards macro cultural issues through big "C" culture. In other words, it is through the education system in which the arguments of what English as a subject matter should emphasize on and kinds of learners should produce.

- Theory versus practice: theoretical perspectives in the curricula and syllabi documents show something while the classroom practices show something totally different. These remarks are considered as a knock on the bell in order to urge the National Ministry of Education to pay attention to the EFL policy in terms of identifying the areas of change.

4. 2. Pedagogical Implications

The conclusions of the current study can, to a certain extent, provide some useful information for EFL classroom. This study suggests a number of pedagogical implications which are as follows:

First, more specifically, the current practices of EFL teachers and learners at the

Algerian EFL classroom has shown that they should reconsider the question of balance between linguistics' competence and culture's competence with emphasis on communicative outcomes. Even though the EFL teachers and learners focus on linguistic competence with a reference to multiple of reasons, a closer attention should be paid to cultures items along with linguistics items. So, all the people who are concerned about EFL teaching in Algeria should reconsider the process of teaching and learning EFL. In that way they would not deal with EFL as an end in itself but as a means for communicative purposes.

Second, the findings of the current study suggest that the samples' preference is directed towards learning EFL with its culture. However, there are some pertinent matters about culture learning alongside language which should be reconsidered by all the people who are concerned in Algeria. The areas of change must cover the following concerns; the heavy dependence on the teachers' knowledge and textbooks' contents do not contribute to enhance learners' CC in intercultural communication situations. So, they must be acquainted with a number of strategies such as watching the videos and films, listening to songs, reading poems, listening to radio programs, reading newspaper articles, doing projects out of the classroom environment, and enjoy authentic intercultural situations. Consequently, this attention should be modified by giving equal attention to the distribution of both categories and types of culture.

4. 3. Recommendations for Further Studies

The current study addresses the issue of CP in the Algerian EFL classroom. This domain contains plenty of interesting topics and ideas that manipulate the different classroom practices. In order to catch up these recent concerns, the researcher thinks that a more research work is probably needed to develop both the theoretical principles and practical strategies that make it possible to put the new ideas into effect when they come to incorporate culture in the EFL classroom.

Conclusion

To conclude the different stages of this study, it is worth to mention that the issue of culture in any EFL classroom is an intereseting, compelex and worth to be investigated at the same time. This importance is stemmed from the fact that culture is a very diverse term and any attemept to integrate culture in language teaching and learning will certainly raise plenty of questions concerned with the right topic, type and category of culture should be integrated. At last the idea of harmony between theory and practice is another compulsory point within the discussion of culture presentationn in EFL classroom.

References

Altman, H. B. (1981). *What is Second Language?* New York: Oxford University Press.

Benarbia, Z. et al. (2005). *Allegement du Contenu du Programme d'Anglais. Deuxieme Langue Etrangere*. Minstere de l'Education National. Alegria.

Bhattacherjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. University of South Florida. U.S.A.

Brown, K. W & Cozby, P. C. & Kee, D. W. Worden, P. E. (1999). *Research Methods in Human Development*. Second Edition. Mayfield Publishing Company, California, 94041

Brown, H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. N. Y.: Longman.

Byram, M. & Zarate, (1997). Definitions, Objectives, and Assessment of Sociocultural Competence. Council of Europe Publishing.

Chen, H. S. (2004). *Intercultural Team Teaching. A Study of Foreign and Local EFL Teachers in Taiwan*, University of Durham, England.

Cortazzi, M., & Jing, L. X. (1999). *Cultural Mirrors: materials and method in the EFL classroom*. Cambridge University Press.

Denscombe, M. (2007). *The Good Research Guide fro Small-Scale Social Research Project*. Third Edition. England. Open University Press.

Han, H. (2010). *An Investigation of Teachers' perception of Culture Teaching in Secondary Schools in Xinjiang*, China. Durham University.

Hollins, R. E. (2008). *Culture in School Learning. Revealing the Deep Meaning*. Second Edition. Routledge. New York and London.

Hu, H. C. (2002). *The Chinese Concepts of "Face*". American Anthropologist.

Hymes, D. (1972). Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach. Universtiy of Pennsylvania Press.

Jing, X. (2010). *Cultural Content of an in-use EFL Textbook and English Major Student's Attitudes and Perceptions towards Culture Learning at Jiangxl University of Science and Technology*, China.

Kane, L. (1991). *The Acquisition of Cultural Competence: an Ethnographic Framework for Cultural Studies Curricula*. England.

Kramsch, C. (1993*). Context and Culture in Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lafayette, F. (1997). *The Cultural Revolution in Foreign Languages: A Guide for Building the Modern Curriculum*. Lincolnwood. Oxford Program Press.

Lappalainen, T. (2011). *Presentation of the American Culture in EFL Textbooks. Analysis of the Cultural Content of Finnish EFL Textbooks for Secondary and Upper Secondary Education*. University of Jyvaskyla.

Laohawiriyanon, C. (2012). *Cultural Content in EFL Listening and Speaking Textbooks for Chinese University Students*. International Journal of English Language Education. Vol. 1, No, 1. Prince of Songkla University.

Laohawiriyanon, C. (2013). *Cultural Content in EFL Listening and Speaking Textbooks for Chinese University Students*. International Journal of English Language Education. Vol. 1, No, 1. Prince of Songkla University.

Larzen, E. (2005). *In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching. Exploring cognitions among Finland—Swedish comprehensive schoolteachers*. Abo Akademi University Press.

Lee, K. Y. (2009). *Treating Culture: What 11 High School EFL Conversation Textbooks in South Korea*. English Teaching: Practice and Critique, V 8.

Nieto, S. (2010). *Language, Culture, and Teaching. Critical perspectives*. Second edition. New York: Routledge.

Peterson, B. (2004). *Cultural Intelligence. A Guide to Working with People from other Cultures*. United States of America.

Saez, F. T. (2002). *Towards Interculturality through Language Teaching: Argumentative Discourse*. Journal of Applied Linguistics. No, 25. University of Granada, Spain.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Language Learning*. V. 1. Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.

Wintergerst, A. C., & McVeigh, J. (2010). *Tips for Teaching: a Practical Approach to Intercultural Communication*. White Plains, NY: Pearson Longman.

Zofia, C. (2008). *The intercultural approach to EFL Teaching and learning*. English teaching forum. Number 4. Poland.

Année 2018 Vol 15 N° 28 p p 435-442

Le Roman Historique contemporain face à « la scotticité ».
The contemporary historical novel against "the scotticity".

Date de réception : 21/12/2017 Date d'acceptation : 20/12/2018

Soundous Chouar, Université Les Frères Mentouri Constantine 1
chouarsoundous@gmail.com

Résumé

Depuis longtemps l'Histoire est considérée comme une source commode où l'écrivain use de sa richesse pour donner naissance à des œuvres qualifiées d'historiques.

Le roman historique doit beaucoup à Walter Scott, un écrivain écossais célèbre par sa série Waverley Novels. Cet article propose de voir l'étendue et l'influence de ce précurseur dans le roman historique contemporain à travers la recherche des critères de la scotticité dans Alger ville blanche de Régine Deforges, l'étude s'appuie sur les analyses de Louis Maigron dans essai sur l'influence de Sir Walter Scott et George Lukacs dans Le Roman Historique, elle détermine aussi le statut de l'Histoire dans la littérature.

Mots clés : *Roman Historique, Walter Scott, « la scotticité », les critères de l'historicité de l'œuvre.*

Abstract

The History is considered like a convenient source for writers, it gives them the chance to write novels qualified by the term "historical novels". The historical novel owes a lot at Walter Scott, Scottish writer famous by his "Waverley Novels". This article would like to show the influence of Sir Walter Scott on the modern literature. We have chosen "Algiers, white Town" like a corpus of our study which focuses on the research and projection of criterions constituted the historicity of a novel, these criterions are elaborated by Louis Maigron in "assay about the influence of Sir Walter Scott" and George Lukacs in " The Historical Novel". The article determines also the statute of History in literature.

Keywords: *The historical novel, Walter Scott, The scotticity, criterions of the historicity in novels.*

الملخص

لطالما أُعتبر التاريخ مصدرا للروائيين إذ يمنحهم ثراء أحداثه فرصة كتابة روايات نصنفها اليوم بالروايات التاريخية. يعود فضل إنشاء الرواية التاريخية كنوع أدبي لوولتر سكوت، كاتب سكوتلندي مشهور بمجموعته " روايات وافرلي". هذا المقال يتناول دراسة حول مدى تأثير وولتر سكوت على كتابة الرواية التاريخية الحديثة. الدراسة تقوم على البحث عن معايير السكوتيسية ، أي طريقة وولتر سكوت في الكتابة، وإسقاطها على رواية "الجزاير المدينة البيضاء" للكاتبة ريجين دوفرج ، هذه المعايير تم استخراجها من تحليلات لويس ميغران في كتابه " دراسة حول تاثير وولتر سكوت" و تحليلات جورج لوكاكش في كتابه " الرواية التاريخية". المقال يرمي أيضا الى تحديد مكانة التاريخ في الرواية الأدبية.

الكلمات المفاتيح: الرواية التاريخية ، وولتر سكوت ، السكوتيسية ، المعايير المحددة لتاريخية الرواية.

Introduction

A la fin du XVIII[e] siècle, début du XIX[e] siècle, l'Europe s'élève de sa dormance assoiffée de savoir et en pleine envie de conquérir le monde. Cet esprit de s'ouvrir sur l'Autre n'était qu'une conséquence d'une situation politique qui a ébranlé tout un continent et comme la littérature est un miroir de la société, l'écho des événements européens s'est reflété sur plusieurs textes écrits sous des registres littéraires différents, souvent inspirés des règles classiques.

L'arrivée de Walter Scott a chamboulé les critères de création littéraire en imposant une nouvelle typologie qui a donné naissance à des œuvres qualifiées d'historiques. Depuis *Waverley*, l'historicité de l'œuvre se mesure par la conception scotienne qui tient en compte plusieurs éléments. Louis Maigron et George Lukacs déterminent les critères de cette création dans : *essai sur l'influence de Sir. Walter Scott* et *Le Roman Historique*.

Avec sa saga *la Bicyclette Bleue,* Régine Déforges a tissé plusieurs œuvres historiques dont les péripéties se sont déroulées dans plusieurs pays du Tiers Monde ; l'Algérie a eu l'aubaine de figurer dans deux tomes, le huitième porte le titre : *Alger Ville Blanche* et le onzième : *Les généraux du crépuscule*.

Comme ces œuvres prennent l'Histoire comme toile de fond, notre questionnement se focalise sur leurs conformités avec « la scotticité », autrement dit : dans quelle mesure Régine Deforges était imprégnée de Walter Scott ?

Cet article propose de voir l'étendue et l'influence de Walter Scott dans le roman historique contemporain à travers la recherche des critères de la scotticité dans *Alger ville blanche*, cette démarche nous permettra de mesurer le poids de Walter Scott dans le monde littéraire et déterminer la place de l'Histoire dans le panthéon littéraire qu'est le roman.

1- Qu'est- ce qu'un roman historique ?

Tout d'abord, le terme « roman » apparait en 1140, il vient du mot « romane » qui signifie la langue courante et populaire, le roman est un récit imaginaire qui s'est écrit en vers au Moyen Âge et puis en prose à partir du XVIII[e] siècle où il était devenu le genre privilégié des courtiers de la modernité littéraire. L'hagiographie et les livres de chevalerie étaient les formes romanesques les plus répandues avant l'arrivée de Walter Scott, cet écrivain écossais (1771-1832) a innové la maquette littéraire, en donnant un nouvel élan aux romans de chevalerie et de guerre avec sa série *Waverly* Novels[1].

La magie de ce précurseur, Scott, réside dans sa façon de « *ressusciter poétiquement les êtres humains qui ont figuré dans des événements historiques* »[2].

Lukacs, philosophe marxiste et spécialiste en littérature hongroise, a réalisé une étude approfondie autour du roman historique assemblée dans un ouvrage intitulé *Le Roman Historique.*

Pour Lukacs, le roman historique est « *la reproduction artistique fidèle d'une ère historique concrète »* [3] son succès est dû bouleversements idéologiques, historiques et sociologiques opérés par les guerres napoléoniennes ainsi qu'au statut de l'Histoire, constituée au XIX[e] siècle comme discipline autonome. Il justifie la propagation du genre par le lien étroit qu'entretiennent l'imaginaire et le réel, c'est-à-dire, le côtoiement merveilleux de la littérature et de l'Histoire car la première « *marche à l'effraction, à la transgression. Elle dit l'inavouable, le non visualisable, le tabou, la dissonance, le dysfonctionnement, la béance, le trou dans le social.* » [4] tandis que la deuxième vise la vérité en établissant une démarche scientifique et en traçant des frontières disciplinaires, « *elle a tendance à marcher à la certitude, à la clôture du sens* »[5]

La signification du mot roman citée ci-dessus et la vision de Lukacs nous permettent de déduire que le roman historique est un rassembleur de concepts contradictoires, une entreprise binaire de fiction et de réalité.

Gille Nélod, pseudonyme de Gilbert Vandercoilden, professeur et critique littéraire définit le roman historique dans son Panorama comme suit : « *La narration où les éléments fictifs se mêlent à une proportion plus ou moins forte*

d'éléments vrais (historiques), l'auteur ayant l'intention de ranimer des personnages mémorables, un esprit de temps, des aspirations d'hommes du passé, des événements anciens, en un mot, une époque. » [6]

Avant d'aborder la typologie scottienne minutieusement, nous ouvrons une brèche sur le milieu dans lequel a grandi le précurseur.

Il est évident que le cerveau humain développe ses capacités en fonction du milieu social et culturel, *Scott* à l'instar d'autres écrivains était influencé par des devanciers en littérature, en philosophie et en Histoire notamment Maria Edgeworth (1767-1849) une romancière anglo-irlandaise dont les écrits étaient destinés aux enfants. Cette écrivaine avait l'intention de semer le nationalisme et les bonnes mœurs dans les générations qui l'ont suivie, son roman *Castle Rackrent* a connu la crête du succès et lui a valu une renommée européenne, elle est reconnue comme la créatrice du genre « historico-régionaliste ».

Scott apprécie l'écrivaine et établit avec elle une relation d'amitié et de correspondance, il lui rend hommage dans sa préface de 1829 ; l'idée de vulgariser la culture écossaise lui vient de *Castle Rackrent.*

Ecrire un roman n'était pas une obsession pour Scott, il excelle mieux en poésie qu'en prose, il entama la rédaction d'un roman en 1805 et l'abandonna pendant cinq ans pour reprendre l'écriture en 1810 après avoir lu les romans de Maria Edgeworth qui ont stimulé son aptitude prosaïque, lui-même a annoncé dans sa préface : « *I felt that something might be attempted for my own country, of the same kind with that Miss Edgeworth so fortunately achieved for Ireland* ». [7] Robert Surtees était un ami de Walter Scott, il connait bien ses penchants pour les soulèvements jacobites qui ont eu lieu entre 1715-1745, il l'encouragea dans plusieurs lettres à ressusciter sous sa plume ces événements marquant l'Ecosse. Walter Scott apprécia les encouragements de son ami et poursuivit l'écriture de son manuscrit qui a été publié en 1814 sous le titre *Waverley.*

1.1 Waverley ou l'Ecosse, il y a soixante ans

Waverley ou l'Ecosse, il y a soixante ans est considéré par Louis Maigron comme le premier « vrai roman historique », par Lukacs comme « le premier roman historique de forme classique » et par Goethe comme « ce qui a été écrit de meilleur au monde ». Bien que les romans qui l'aient précédé possèdent une genèse historique mais la spécificité de l'écriture scottienne réside dans sa manière de réactualiser un évènement oublié à travers des personnages qui ne font pas l'Histoire mais qui la subissent tout en représentant une catégorie sociale bien déterminée. Lukacs écrit à ce propos : *«(Scott) s'efforce de figurer les luttes et les antagonismes de l'histoire au moyen de personnages qui, dans leur psychologie et dans leur destin, restent toujours des représentants de courants sociaux et de forces historiques. »* [8]

L'essence de la création scottienne revient à l'érudition de l'écrivain en Histoire, il s'est documenté avant d'esquisser l'intrigue de son roman, il a bien assimilé l'entourage des jacobins à travers « *A Compleat History of the Rebellion (1746)* de James Ray et *History of the Rebellion in the Year 1745 (1802)* de John Home, plus connu comme auteur de la tragédie à succès Douglas (1756) » [9].

Le cadre historique et géographique dans lequel se développe l'intrigue de *Waverley* était assez exacte, Scott a gommé les frontières entre la réalité et la fiction, sa manière d'écriture a ébloui les critiques de son époque au point où *John Wilson Croker* a commenté dans *Quarterly Review* : « *The interest and merit of the work is derived, not from any of the ordinary qualities of a novel, but from the truth of its facts, and the accuracy of its delincation* » [10].

La réception de l'œuvre atteste son unicité et révèle sa dimension divertissante ; bien que le but de Scott soit plus pédagogique qu'esthétique du fait qu'il a insufflé son idéologie et sa réflexion sur les causes de la défaite jacobite et les conséquences de cette défaite sur la communauté écossaise mais la

fusion des éléments tel que le style, l'idéologie, la réalité et la fiction font naître le pittoresque littéraire.

2. Le Canevas romanesque scottien:

Revivifier un passé lointain tout en prenant l'Histoire comme toile de fond est le premier critère constaté dans les œuvres de Scott, la période entre la publication de l'œuvre et le temps de l'histoire dépasse soixante ans et parfois elle s'étend à des siècles. Cette rétrospection que pratique l'écrivain nécessite le retour à l'Histoire dans sa conception historiographique.

Le nationalisme, ou ce que Louis Maigron appelle dans son essai sur Walter Scott « la couleur locale » est dominante dans le roman scottien : « *On voit la place que doit nécessairement occuper la couleur locale. Elle constitue le roman lui-même. […] Walter Scott ayant apporté aux décors de ses récits une attention particulière. […] Que de tableaux caractéristiques, que de scènes expressives, pour ne pas parler de ses peintures de l'Ecosse, dont l'exactitude s'explique par d'autres raisons, que de netteté et de relief* » [11].

Les châteaux et les endroits cités dans les romans de Scott sont considérés aujourd'hui comme des monuments historiques, Scott fait l'éloge de l'Ecosse et vulgarise sa beauté et ses paysages selon l'époque que sa plume choisit, il a ressuscité les mœurs, le décor, les costumes et tout ce qui fait de son intrigue originelle, vraisemblable et plausible. Louis Maigron apprécia sa qualité minutieuse d'écriture, il a écrit dans son essai : *« Tout ce qui est intelligence historique, divination et résurrection du monde antique, ses mœurs et ses costumes, ses coutumes et ses lois, les voluptueuses cités païennes aussi bien que les mystérieuses forêts gauloises toutes frissonnantes d'horreur sacrée le prestigieux enchanteur a tout évoqué, tout fait revivre. C'est comme un monde nouveau qui lentement se lève devant les yeux éblouis, et l'on ne sait ce qu'il faut le plus admirer dans ces tableaux, ou de leur vérité profonde, ou de leur prodigieuse variété ».*[12]

L'opposition des camps est le pivot de chaque roman scottien, Lukacs dans son *Roman historique* a insisté sur cet élément, il a écrit « *Il [Scott] s'efforce de figurer les luttes et les antagonismes de l'histoire au moyen de personnages qui, dans leur psychologie et dans leur destin, restent toujours des représentants de courants sociaux et de forces historiques.* » [13].

Nous avons aussi remarqué que le personnage principal est en relation avec les deux camps, il est souvent fictif, il établit le contact avec des figures historiques, même ces figures connues sont esquissées comme « *des êtres humains avec des vertus et des faiblesses, de bonnes et de mauvaises qualités* » [14].

Les structures sociales dans les romans de Scott sont conformes avec la réalité de temps, la société européenne était féodale, elle se subdivise en trois classes : le clergé : les gens de l'église, les chevaliers : ceux qui combattent et les paysans : ceux qui travaillent.

Le héros scottien appartient le plus souvent à la catégorie des chevaliers, c'est un être de papier, fils de l'imagination de l'écrivain, *Waverley, Ivanhoé, Quentin Durward, Henry Morton et* autres, Scott fait de ses protagonistes des médiums entre les deux camps, leur parcours est souvent interculturel et parfois ils les font évoluer sous un système d'acculturation, l'exemple le plus illustrant est celui de Waverley, Edouard a changé complétement de camp, il était hanovrien combattant dans les rangs des dragons et il est devenu jacobin, soldat dans les rangs des highlanders sachant que ces deux groupes sont des ennemis qui se concurrencent pour le trône.

Quoique les personnages évoluent dans un contexte de guerre mais il est toujours régi par la morale. Dans les romans *Waverley, Old Mortality* et *Quentin Durward* considérés comme des chefs-d'œuvre par excellence, les trois héros, Edward Waverley, Henry Morton et Quentin Durward sont grands et courtois, ils ne sont fidèles qu'à leurs principes de rectitude et d'honnêteté ; Scott, comme Lukacs l'avait signalé, possède un projet didactique et n'écrit pas fortuitement. « *Son dessein dans Waverley était d'ordre didactique. Faire revivre l'insurrection jacobite de 1745 lui permettait de s'interroger sur la nature même de cette entreprise,*

d'en dégager les tenants et les aboutissants et tout en donnant libre cours à son imagination de conteur, de faire œuvre de penseur et d'accéder au sens de l'Histoire » [15].

Le respect des valeurs humaines que véhicule Scott dans ses romans jaillit de l'idée du progrès, son talent de revivre le passé national de son pays s'inscrit dans le nationalisme qui aspire toujours à une identité digne et une nation essoreuse. Tel était le canevas du roman historique primaire, dans ce qui suit nous allons projeter *Alger, ville Blanche* sur ce canevas pour voir dans quelle mesure ce roman répond à la scotticité.

3 - Ce que Régine Deforges doit à Walter Scott :

3.1 Cas d'Alger ville Blanche :

Alger, ville Blanche est le huitième tome d'une saga intitulée *la bicyclette bleue*, constituée de onze romans, Régine Deforges poursuivit les aventures de François Tavernier et Léa Delmas dans les pays du Tiers monde en choisissant Alger de 1959 et la France comme des espaces convenant à la construction de son intrigue. Le roman paru en 2001 alors que ses événements ont eu lieu en 1959, c'est-à-dire, il répond au premier critère de la scotticité « la reconstitution d'un passé lointain ». Dans ce qui suit nous allons extraire des passages qui confirment l'espace-temps du roman :

« Cet été 1959 était exceptionnel. Les journaux commentaient le chiffre record de neuf cents heures de soleil sur Paris durant les mois de juin, juillet et août, et ceux des récoltes sans pareilles enregistrées en matière de blé et de pommes de terre. Les femmes portaient des robes légères, les terrasses des cafés ne désemplissaient pas et les marchands de glaces faisaient fortune. On se bousculait à la piscine Deligny, où les corps se couvraient d'un hâle digne de la Côte d'Azur »[16].

« Une voiture attendait François Tavernier à sa descente d'avion ; à l'intérieur se trouvait Georges Pompidou. Les deux hommes se serrèrent cordialement la main. […] Pompidou avait pu les rencontrer par l'entremise de maîtres Popie et Morinaud, deux avocats algérois réputés libéraux, lors d'un discret séjour à Alger, en mars 1959 ; sa qualité de fondé de pouvoir à la banque Rothschild lui avait permis de circuler dans les milieux d'affaires sans trop attirer l'attention. Ce voyage avait été pour lui l'occasion de préparer une prochaine entrevue avec maître Ahmed Boumendjel, un important représentant du FLN. » [17]

« Mon amour, Paris, le 18 octobre 1959

Il me semble qu'il y a des mois que tu es parti, tant le temps s'écoule lentement. J'aurais dû insister pour t'accompagner : je ne connais pas l'Algérie, c'était l'occasion... Mais je t'entends déjà bougonner : « Ah, elle choisit bien son moment ! Toujours à vouloir aller là où il ne faut pas...L'aventure cubaine ne lui a pas suffi... Madame recherche les sensations fortes... Elle aime l'odeur de la poudre, celle de la sueur des combattants... Gourgandine, va ! » [18]

Ces trois passages affirment l'espace-temps du roman, la date 1959 figure en tête d'une lettre écrite par Léa Delmas à François Tavernier, la présence du pronom démonstratif « cet » prouve que le temps de la narration n'est pas ultérieure mais synchrone.

Le lecteur aurait l'impression qu'il est en 1959 le recours à la description aiguise la rétrospection en la rendant introspective et cet aspect est purement scottien, il était affirmé par Louis Maigron : « *Dès l'instant que la description précise et, si possible, la résurrection du passé, deviennent l'unique souci et l'ambition exclusive du romancier, il suit d'abord, et nécessairement, que c'est d'une intrigue véritablement historique que le récit tirera le meilleur de son pathétique et de sa force.* » [19]

Un épisode de l'Histoire d'Algérie a été repris par Régine Deforges dans *Alger Ville Blanche*, le roman nous rappelle le concept « la mémoire collective » car l'Histoire d'Algérie de 1830 jusqu'à 1962 est aussi l'Histoire de France, les deux pays partagent un passé commun voire « une mémoire collective ». Ce concept est développé par Halbwachs dans son livre *Les cadres sociaux de la mémoire*, et il désigne l'ensemble des

événements et des localisations que partage un groupe donné.

Dans les romans de Scott, Walter fait l'éloge de l'Ecosse et met en lumière son poids dans l'Europe et dans l'Angleterre, cette procédure donne aux romans scottiens une dimension interculturelle ; Régine Deforges n'a pas négligé ce point, le respect de la réalité historique rend le roman fourmillant de races et de cultures, Alger des années cinquante était cosmopolite, le recours de la France au Nato qui était la seule bouée de sauvetage devant cette guerre menée par « indigènes » exergue l'aspect de multiculturalité, ces passages affirment notre point de vue :

« Vous répétez bêtement ce qu'on vous a appris en classe. Depuis plus de cent ans que la France occupe l'Algérie, elle l'exploite. Parlons-en, du développement ! Seuls les Européens en profitent : Français, mais aussi juifs, Maltais, Italiens, Corses, Espagnols ! Quant à l'école, elle ne nous fait sentir que plus durement encore à quel point nous ne comptons pas. On nous éduque juste assez pour devenir de bons esclaves sachant lire et calculer pour les besoins du maître ! » [20]

« Mais ici, dans cette Algérie sous domination française depuis plus de cent ans, des liens s'étaient tissés avec les colons venus d'Europe : Français, bien sûr, mais aussi Espagnols, Portugais, Turcs, Italiens, Grecs... sans parler des communautés juives, installées dans le pays dès avant la conquête » [21].

Les communautés citées dans ces passages ne vivent pas en cohabitation, l'opposition des camps est l'axe qui articule *Alger ville Blanche*, le thème de la guerre est le plus dominant : *« La guerre d'Algérie n'est pas la guerre des Arabes contre les Européens, ni celle des musulmans contre les chrétiens. Elle n'est pas non plus la guerre du peuple algérien contre le peuple français. C'est la guerre d'une nation qui se bat pour son indépendance, pour vivre librement sur la terre de ses ancêtres, en êtres humains et non en esclaves. Vous autres, Français, vous avez connu cela il n'y a pas si longtemps, Une grande partie de l'humanité a récemment tremblé devant le déferlement du nazisme »*[22].

Les personnages sont élaborés à la scottienne, la société dans laquelle évoluent ces personnages répond aux exigences du cadre temporel de l'histoire, les structures sociales du roman sont compatibles avec celles de la société européenne du XIX[e] siècle, nous préférons dans ce qui suit les cerner tout en usant le vocabulaire de la socio-histoire dont beaucoup de termes reviennent aux théories de Norbert Elias.

Dans son ouvrage *introduction à la socio-histoire*, Gisèle Noiriel a déterminé les concepts de la socio-histoire en variant les sources : « La configuration » désigne une compétition entre des personnes ayant une activité commune.

« Le groupement » est un ensemble d'individus ayant des activités en commun mais qui ne se connaissent pas, ils respectent un règlement précis et ont un représentant. « Le groupement » et « la configuration » sont interdépendants, certains membres occupent des positions dominantes d'autres dominées. Le terme « communauté » s'applique sur les individus ayant des relations d'interconnaissance : « *Pour désigner les ensembles d'individus qui résultent de l'intervention croissante de l'Etat dans la vie économique, le socio-historien utilisera les termes « groupes socioprofessionnels » ou « catégories socioprofessionnelle » (employés, cadre, ouvriers, chômeurs), lorsque ces groupements ne sont pas la conséquence d'une mobilisation des acteurs directement concernés mais imposés par le pouvoir bureaucratique, on parlera de « catégorie socio administrative »* [23]

Toutes ces classes sociales se trouvent dans *Alger ville Blanche.* « *La configuration* » s'incarne à travers l'opposition des camps (France/ Algérie) les uns se battent pour l'Algérie française, les autres pour l'Algérie algérienne.

Les groupements sont nombreux surtout du côté algérien, les combattants ne connaissent pas leurs responsables, le militant reçoit une mission imposée par le FLN sans connaître son dirigeant,

Les enfants ont joué un rôle important dans la transmission des informations et la distribution des missions, le système est régi par des mots clés, les partisans du FLN utilisent des

pseudonymes, nous prenons Al-Alem comme un exemple illustrant magnifiquement ce groupement : « *Une de ces bandes avait pour chef un Kabyle de petite taille, qui ne devait pas avoir plus de treize ans. Nul ne savait d'où il venait, il ne parlait jamais de sa vie antérieure et ne répondait pas aux questions. Chose surprenante, il savait lire. En échange d'un coin où dormir, il faisait la lecture des journaux qu'il avait volés à un public composé de ses comparses ou de femmes analphabètes de la Casbah. »*[24]

A l'instar de Scott, Régine Deforges possède un projet idéologique et une vision à transmettre, Léa Delmas a travaillé au compte du FLN, elle était porteuse de valises et elle a soigné une militante ; les actions qu'attribue Régine Deforges à Léa Delmas reviennent peut-être à un sentiment de repentance car elle était à l'époque contre l'indépendance de l'Algérie comme la majorité des français, son personnage femme n'était que l'incarnation d'une frustration.

La rectitude même à l'égard des positions fautives de nos pays et la satisfaction de nos consciences et de nos « fin fonds » tel était le projet didactique et les principes que prônent Régine Deforges, elle a ainsi embelli l'image d'une minorité française qui était contre la situation algéro-française, lors d'une interview mise à la fin de ce roman, édition France Loisir, Régine déclara : « *J'étais très jeune et l'on oublie souvent que pour la majorité des Français, l'Algérie c'était la France, c'était un département français. Et il a fallu un peu de temps pour que les gens s'habituent à l'idée que l'Algérie puisse être indépendante. Très tôt, j'ai rejoint ce point de vue car j'étais libraire et j'avais lu la Question dès sa sortie en 1958, le fait que l'Armée française puisse se livrer à de tels actes m'avait horrifiée. À la réflexion, je trouve que les français qui ont aidé les algériens ont fait preuve de courage et de bon sens et ont eu une attitude très chrétienne dans le sens où beaucoup de prêtres ont aidé le FLN. »* [25]

Le respect de la morale conduit au progrès, quoique l'idée du progrès dans le roman de Deforges jaillisse de la réalité car la France a levé le drapeau blanc lorsqu'elle était convaincue que la perpétuité de la guerre d'Algérie démolissait l'économie française et faisait reculer un pays dont la renommée et la puissance sont internationales.

« François, l'imitant, s'était levé ; le président de la République lui fit signe de se rasseoir et prit place dans un fauteuil près du sien : « Il vaut mieux, pour la France, une Algérie algérienne au sein de la Communauté qu'une Algérie française au sein de la France, qui nous mettrait à plat pour toujours. Si l'Algérie restait française, on devrait assurer aux Algériens le même standard de vie qu'aux Français, ce qui est hors de portée. S'ils se détachent de la France, ils devront se contenter d'un niveau de vie très inférieur ».[26]

Conclusion

Depuis longtemps l'Histoire d'Algérie est considérée comme une source commode où l'écrivain use de sa richesse pour donner naissance à des œuvres qualifiées d'historiques.

Avec une plume talentueuse, Régine Deforges ressuscita dans *Alger ville Blanche* un épisode de la guerre d'Algérie en insistant sur ce qui s'est passé en 1959 dans le camp français à Alger, avec sa plume fluide et dense Deforges réussit la fusion entre l'Histoire et la fiction, son œuvre est qualifiée d'historique par excellence. Cette historicité est mesurée par la conformité de l'œuvre avec les critères de la création scottienne déjà élaborés par Lukacs dans *le Roman historique* et Louis Maigron dans *Essai sur l'influence de Sir. Walter Scott.*

La projection de *Alger ville Blanche* sur ces critères ou ce que nous avons appelé le canevas romanesque scottien nous a fait déduire que la scotticité est perpétuée jusqu'aux temps modernes.

Références

1. Waverley Novels est une série de romans rédigés par Walter Scott, les Waverley sont considérées comme les œuvres le plus lus en Europe au XIXe siècle.
2. Luckas, G. Le Roman Historique, 1965, Paris. Payos. P. 35.
3. Ibid, p. 65.
4. Robin Régine. L'Histoire saisie, dessaisie par la littérature ? In : Espaces Temps, 59-61, 1995. Le temps réfléchi. L'histoire au risque des historiens. pp. 56-65
5. Ibid, 1995, p.61.
6. Nélod,Gille. Panorama du roman historique. Paris : Bruxelles, société générale des éditions, 1996. P. 118.
7. Scott, W. (1814). Waverley ou l'Ecosse il y a soixante ans. Ebook. p.53
8. Lukacs, George. Le Roman Historique, Paris, Payot, 1965.p.34
9. Thévenot-Totems Marie-Hélène. La représentation de l'histoire dans Waverley (1814). In : XVII-XVIII. Bulletin de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles. N°47, 1998. p.119
10. John Wilson Croker, in Quarterly review, N0 11. 1814. P. 377.
11. Maigron Louis. Le Roman historique à l'époque romantique, essai sur l'influence de W. Scott. Paris : Librairie Ancienne Honoré Champion, 1970. p. 45.
12. Ibid, p.45.
13. Luckas, G. Le Roman Historique, Paris. Payot. 1965. P. 35.
14. Ibid, p. 47.
15. Thévenot-Totems Marie-Hélène. La représentation de l'histoire dans Waverley (1814). In : XVII-XVIII. Bulletin de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles. N°47, 1998. p. 121.
16. Régine Deforge. Alger Ville Blanche. France loisirs. 2001. p. 45
17. Ibid, p. 261.
18. Ibid, p. 65
19. Maigron Louis. Le Roman historique à l'époque romantique, essai sur l'influence de W. Scott. Paris : Librairie Ancienne Honoré Champion, 1970. P.39
20. Deforges Régine. Alger, ville Blanche. France loisirs.2001. p 67.
21. Deforges Régine. Alger, ville Blanche. France loisirs.2001. p89-90.
22. Ibid, p. 52
23. Noiriel, Gisèle. Introduction à la socio-histoire. La découverte.2006. p.3
24. Deforges Régine. Alger, ville Blanche. France loisirs.2001. p144.
25. Ibid. p.508
26. Ibid. p. 42

Références Bibliographiques :

1. Deforges, Regine. *Alger Ville Blanche Tome 8*. Paris : Editions France loisirs, 2001.
2. Lukacs, George. *Le Roman Historique*. Paris : Payot, 1965.
3. Maigron, Louis. *Le Roman historique à l'époque romantique, essai sur l'influence de W. Scott.* Paris : Librairie Ancienne Honoré Champion, 1970.
4. Nélod,Gille. *Panorama du roman historique*. Paris : Bruxelles, société générale des éditions. 1996.
5. Noiriel Gisèle. Introduction à la socio-histoire. Paris : La découverte. 2006
6. Robin Régine. *L'Histoire saisie, dessaisie par la littérature ?* In : Espaces Temps, 59-61, 1995. Le temps réfléchi. L'histoire au risque des historiens. pp. 56- 65
7. Scott, W. Waverley ou l'Ecosse il y a soixante ans. Ebook. 1814.
8. Thévenot-Totems Marie-Hélène. *La représentation de l'histoire dans Waverley (1814).* In : XVII-XVIII. Bulletin de la société d'études anglo-américaines des XVIIe et XVIIIe siècles. N°47, 1998. pp. 113-129.