جامعة سطيف2

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

مجلة

الآداب و العلوم الاجتماعية

مجلة دورية علمية محكمة

العدد 16

السداسي 02 /2012

ISSN : 1112-4776

الايداع القانوني : 650 - 2004

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

مدير المجلة

أ.د. الخير قشي
رئيس الجامعة

رئيس التحرير

أ.د.ميلود سفاري عميد
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

اللجنة العلمية

أ.د. لحسن بوعبدالله	جامعة سطيف2
أ.د.محمد الصغير شرفي	جامعة سطيف2
أ.د.فضيل دليو	جامعة قسنطينة
أ.د السعيد كسكاس	جامعة سطيف2
أ.د. النواري سعودي	جامعة سطيف2
أ.د.عبد المالك بومنجل	جامعة سطيف2
أ.د. عزالدين صحراوي	جامعة باتنة
أ.د.زين الدين مصمودي	جامعة أم البواقي
أ.د. نصرالدين جابر	جامعة بسكرة
أ.د. رشيد زرواتي	جامعة برج بوعريريج
أ.د.بوبة مجاني	جامعة قسنطينة
أ.د. الهاشمي لوكيا	جامعة قسنطينة
أ.د. محمد علي المكاوي	جامعة القاهرة
أ.د. ساعد خميسي	جامعة قسنطينة
أ.د. أمحمد عزوي	جامعة سطيف2
Pr H.Haroun	Univ. Marseille France
Pr.H.Cellier	Univ.Paris10.Nanterre France
د.كمال قادري	جامعة سطيف2
د.يوسف عيبش	جامعة سطيف2
د. نادية عيشور	جامعة سطيف2
د. صلاح الدين تيغليت	جامعة سطيف2
د. حسان راشدي	جامعة سطيف2
د. علي لونيس	جامعة سطيف2

قواعد النشر

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

- أن يكون المقال أصليا وجديدا، لم يسبق نشره في نشريات أخرى مهما كانت.
- أن تكون المقالات مصحوبة بملخصين أحدهما بلغة المقال والثاني بإحدى اللغتين. الملخص بالعربية ضروري في كل الأحوال.
- أن ترسل نسختان ورقيتان لا يقل عدد صفحاتهما عن 10 صفحات ولا يزيد عن 25 صفحة.
- أن يكون المقال مطبوعا على الكومبيوتر وفق برنامج Word، ومسجل في قرص صلب بحيث يكون حجم الصفحة cm23.5 X cm15.5 والهوامش بـ cm 1.5 والتذيل والرأس cm1 اما مقاس الكتابة فيكون ، بخط Traditional Arabic حجم 13 بما في ذالك رقم الصفحة **اذا كانت لغة المقال العربية** اما اذا كانت فرنسية او انجليزية فالحجم 12 بخط Times New Roman ويحدد الفاصل ما بين الاسطر بـ pt 19
- يكتب عنوان البحث واسم المؤلف، ورتبته العلمية، والمؤسسة التي يعمل فيها على صفحة منفصلة، ثم يكتب عنوان البحث مرة أخرى على الصفحة الأولى من البحث دون ذكر الاسم.
- أن توضع المراجع في نهاية المقال مع ذكر أرقامها في المتن. إذا كان المرجع مقالا تذكر أسماء المؤلفين، اسم المجلة، ورقمها، سنة النشر بالنسبة للكتب يذكر في إحالة المرجع، اسم المؤلف، عنوان الكتاب، اسم الناشر، مكان النشر، سنة الطبع، رقم الصفحة.
- أن تخضع البحوث المقدمة **للتحكيم العلمي** قبل نشرها، لا ترد البحوث التي تلقتها المجلة إلى أصحابها، نشرت أو لم تنشر. الدراسات التي تنشرها المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.
- يستفيد الباحث من نسختين من المجلة من العدد الذي نشر فيه مقاله.
- ترحب المجلة بالدراسات النقدية التي تتناول المنشورات الجديدة والتعريف بها في حدود 2000 كلمة.

المراسلة والاشتراك : ترسل جميع المراسلات إلى السيد:

رئيس التحرير : كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية – جامعة سطيف 2

الهاتف : 036661112 . 036661114

البريد الالكتروني: revue-shs@univ-setif.dz

فهرس المحتويات

أ. كمال قادري	مبادئ لسانية في التراث النحوي العربي كتاب الخصائص لابن جني- نموذجا مقاربة تأصيلية في ضوء المنهج البنوي الأوربي	08
د. خليفة بوجادي	التّفكير اللّغوي التّداولي عندَ العرب؛ مصادرُه ومجالاتُه	32
أ. مسايل السعدي	سحر الرّمز الصوفي في ترجمان الأشواق "لابن عربي"	41
حسين ترّوش	السيرة الذاتية العربية بين فعل الكتابة وفعل إدراك الذات	55
أ. عبد السلام يحي	تعديل سلوك الطفل مقاربة سيميائية لقصة نصيحة أم لعمر جيدة.	75
أ. رشيدي السعيد	جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة دراسة ميدانية بالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي قسنطينة	82
أحميد حسينة	الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات.	92
نعيمة ستر الرحمان	التكوين الاندماجي واقع ممارس أم حلم إصلاح	103
إلياس شرفة	تحليل المعطيات وقراءتها كيفيّا (منهج تحليل المضمون)	117
رجم جنات	المرأة الماكثة في البيت والإشهار التلفزيوني دراسة استطلاعية بمدينة "سطيف"	126
أ. نور الدّين كوسة	إشكاليّة المصطلح في الدّراسات الأنثروبولوجيّة رصد للتّمظهرات ومساءلة في علل الاضطراب – التّجربة الجزائريّة نموذجا	139
د. عيبش يوسف	مجتمع بلاد المغرب في نهاية التاريخ القديم	150
أ. سمايلي محمود	دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية	179
زرقان ليلى	إصلاح التعليم العالي الراهن (LMD) ومشكلات الجامعة الجزائرية	192
معارشة دليلة	نظام LMD، وضرورة إعداد عضو هيئة التدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائرية	213
عبد الحميد بوطة	الحكم الرشيد واستراتجيات الإصلاح التربوي	222
عبد الرزاق بلعقروز	المساءلة النَّقدية لأنماط العقلانية لدى أركون والجابري نموذج طه عبد الرحمن	232
ركح عبد العزيز	جنتيلي والأصول الفلسفية للفاشية بقلم: جان توسان دوزانتي	247
عبد الله بوصنوبرة	نحو مدخل نظري لفهم الواقع الاجتماعي العربي	255
خيواني عماد الدين	حوار الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا نحو فك التمركز	270
قنيفة نورة	الإشكال الهوياتي اللغوي الجزائري..أو إشكالية أزمة الإنتماء	281
فيروز زرارقة	الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث المراهق	294
حليمة لطرش	البيئة والتربية البيئية وأثرها على الموهبة والطفل الموهوب	318
شويشي زهية	البيئة في الجزائر التأثير على الأوساط الطبيعية واستراتيجيات الحماية	332

الصالح بوعزة	واقع الإشراف التربوي في الجزائر من وجهة نظر الهيئة الإشرافية والتدريسية	346
مسالتي عبد المجيد	ملخص عن اشكالية النقل والعقل عند الصوفية	362
Hichem SOUHALI	Literary Research, Science Fiction and Society: Elements of Methodology	379

كلمة العدد

عدد جديد من مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية نضعه بين يدي القارئ الكريم مع بزوغ فجر العام الهجري الجديد 1434، آملين أن يجد فيه الباحث المتخصص كما القارئ العادي ما يروقه ويمتعه، لما حمله بين طياته من أفكار لعدد من الأساتذة والباحثين من مختلف الجامعات من داخل الوطن ومن خارجه.وكسابقه جاء العدد السادس عشر (16) جافلا بالمواضيع المتنوعة بين مختلف التخصصات من اللغة والأدب العربي إلى الفلسفة أم العلوم وإلى علم النفس وعلوم التربية وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا إلى التاريخ وعلوم الاتصال وهي في مجملها تغطي أغلب التخصصات في العلوم الاجتماعية، بعضها يدور حول مناقشات نظرية والبعض الآخر يمثل خلاصة أو نتائج دراسات ميدانية والبعض الآخر يطرح قضايا منهجية.

ففي مجالي اللغة والأدب العربي تراوحت المواضيع بين اللسانيات في التراث النحوي العربي **لكمال قادري** في ضوء معالجته لكتاب الخصائص لابن جني وهي مقاربة تأصيلية في ضوء المنهج البنيوي الأوروبي.إلى البحث في التّفكير اللّغوي التّداولي عندَ العرب **لخليفة بوجادي** الذي يرى أن مفكري العربية الأوائل كانوا يمارسون المنهج التداولي منذ قرون عدّة، في علوم مختلفة: النحو، البلاغة، النقد، تفسير القرآن الكريم. أما **أ. السعدي مسايل** فقد تناول بنية سحر الرّمز الصوفي في ترجمان الأشواق "لابن عربي، باعتبار أنّ الرّمز من المركبات الأساسية في التجربة الشّعرية بصفة عامة، والتجربة الصوفية بصفة خاصة،وقد تناولها من الناحيتين الفكرية والفنية والتغلغل في أعماق التجربة العرفانية. مقال **أ– حسين تروش** حول السيرة الذاتية العربية بين فعل الكتابة وفعل إدراك الذات يقرر فيه أن الأنواع الأدبية على اختلاف طرائقها تسعى إلى فهم الذات ودورها في الحياة، وذلك من خلال فعل الكتابة الذي يعتبر مترجما للأفكار والمشاعر، والنص الجميل الخالد هو الذي يستطيع أن يصور هذه العلاقة الجدلية بين (الذات والكتابة). **أ/ يحي عبد السلام** من جهته يقدم مقاربة سيميائية لقصة نصيحة أم لعمر جيدة حول تعديل سلوك الطفل الذي يتخلى في هذه القصة عن السلوك الذي يرفضه العرف والأخلاق وتتشكل لديه القناعات والحدود. أما **هشام سوحالي** في مقاله باللغة الإنجليزية: البحث الأدبي، علم الخيال والمجتمع : عناصر منهجية؛ فيعالج الإشكالية المنهجية المتعلقة بالأدب' والخيال العلمي بصفته فرعا مهمشا على الرغم من رؤيته الإستشرافية، مع توضيح مدى صعوبة البحث في هذا المجال وتحديدا الخيال العلمي السياسي من خلال مقاربة تقوم على تعدد التخصصات وتكاملها من حيث المنهجية والرؤية.

أ. السعيد رشيدي بحث في جمعيات الأحياء بهدف الكشف عن الخصائص الاجتماعية لممثلي جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة، بالإضافة إلى الوظائف التي تؤديها، فوجد أن هذه الجمعيات يغلب عليها العنصر الرجالي من فئة الكهول الذين لديهم استقرار اجتماعي واقتصادي.

أ. حسينة أحميد بحثت في الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات. مبرزة أن مهمته من هذا المنظور ترتكز على ضبط سيرورة التعلّم، وعلى بناء مشكلات متزايدة التعقيد، كما تتطلب من المعلم تغييرات جوهرية في هويته المهنية.من جهتها **أ. نعيمة ستر الرحمان** تتساءل إن كان التكوين الاندماجي في

الجزائر واقعا ممارسا أم هو مجرد حلم إصلاح، خاصة وأن النظام التربوي الجزائري يتبنى إصلاحات منذ 2003 وفق مقاربة التدريس بالكفاءات والتي تنسجم مع بيداغوجيا الإدماج التي تهدف إلى بناء مجموعة كفاءات مهنية عند المعلم ستقوده نحو ممارسات مهنية معقلنة وناجعة .

يرى **أ. لياس شرفة أن** تحليل المعطيات يحمل شقّين، فقد يكون وفقا للتحليل الكمّيّ أو الرقميّ أو الإحصائيّ، كما يمكن أن يكون تحليلا كيفيّا نوعيّا، وهو ما يعرف بتحليل المضمون،

نقدم لنا **أ. رجم جنات** كيفية استقبال ومشاهدة المرأة الماكثة بالبيت للإشهار التلفزيوني، وتأثيراته على القيم وترسيخه للنمط الاستهلاكي الذي يخدم مصلحة المعلنين وليس مصلحة الجمهور.أما . **أ . نور الدّين كوسة** عالج في مقاله إشكاليّة اضطراب المصطلح في الدّراسات الأنثروبولوجيّة في الجزائريّة، من خلال رصد بعض النّماذج المصطلحيّة المتداولة في هذه الدراسات، والوقوف على أبعادها الإبستيمولوجيّة .من الأنثروبولوجيا إلى الآثار قدم أ. يوسف عيبش صورة عن مجتمع بلاد المغرب في نهاية التاريخ القديم.

أما **أ. سمايلي محمود** فقد بحث في دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية مبينا إن التعليم العالي هو انعكاس للسياق الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.ويواجه تحديات نشأت عن المتغيرات العالمية ، الأمر الذي تطلب البدء في برامج شاملة للتطوير والتحديث على المستويين التعليمي والإداري. **أ. زرقـان ليلى** تناولت موضوع إصلاح التعليم العالي في ظل نظام (LMD) من خلال البحث في المشكلات التي تواجه الجامعة الجزائرية وهي: التحجيم، التمويل، التأطير، الهياكل والتجهيز بهدف الكشف عن مدى استجابة إجراءات وسياسات هذا الإصلاح الجديد لمعالجة هذه المشكلات **أ.معارشة دليلة** ترى أنّ الجامعة الجزائرية أمام وضع يفرض عليها بذل جهد كبير للتكيف مع المتغيرات العميقة التي طرأت على محيطها ورفع التحديات الناجمة عنها،وذلك بتبنيها لنظام LMD ، وضرورة إعداد عضو هيئة التدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائرية. **أ.عبد الحميد يوطة** عرض في دراسة مقارنة بين التجربة الجزائر والنموذج الأمريكي في الحكم الرشيد واستراتجيات الإصلاح التربوي مشيرا إلى أن المؤسسة التربوية بالجزائر لا تزال خاضعة للتسيير بالتعليمات الفوقية

في الدراسات الفلسفية بحث .أ.**عبد الرزاق بلعقروز** إشكالية العقلانية في الفكر العربي المعاصر تحت عنوان: المساءلة النَّقدية لأنماط العقلانية لدى أركون والجابري نموذج طه عبد الرحمن، حيث يشير إلى اتجاهات ثلاثة في الموضوع: الموقف الرّافض للعقلانية، والموقف ألانخراطي فيها، والموقف النّاقد لها، ومركزا على مفهوم طه عبد الرحمن كأحد الذين بلوروا مفهوما للعقلانية. أما **أ. عبد العزيز ركح** قام بترجمة محاضرة للفيلسوف الفرنسي جان توسان دوزانتي حول موضوع " الفاشية ". والتي حاول فيها الكاتب إبراز الجذور الفلسفية لإيديولوجيا النظام الفاشي في إيطاليا ما بين الحربين من خلال أعمال واحد من كبار منظري هذا النظام هو الفيلسوف جيوفاني جنتيلي. وعلى مستوى الأبحاث النظرية دائما يرى **أ. عبد الله بوصنوبرة** في مقاله إن النظريات التي تدرس في أقسام علم الاجتماع في جامعاتنا العربية مصدرها البيئة الغربية؛ وهي تتصف بالبعد عن الواقع، مما افقد الباحثين الذين يتبنونها، صدق النتائج والفهم الواضح والتفسير الصحيح لمشاكل العالم

العربي القديمة منها والجديدة ولهذا فهو يقترح تبني مدخل نظري لفهم الواقع الاجتماعي العربي يستند إلى الواقع المحلي وخصوصياته التاريخية والثقافي.أما الموضوع الذي تناوله **أ. عماد الدين خيواني** فيتمركز حول البحث عن صلة الإبستيمولوجيا بالسوسيولوجيا، وذلك للكشف عن العلاقة الخفية ذات التأثيرات المتبادلة داخل الفعل السوسيولوجي وعلاقته وبقية الحقول المعرفية الأخرى.

أ. نورة قنيفة تطرح قضية الإشكال الهوياتي اللغوي الجزائري مركزة على متغيرات لغوية اجتماعية أساسية أبرزها – سقوط – اللغة الفرنسية كوسيلة تعبير تاريخية والفشل في اكتساب ثقافة لغوية عربية. أما أ. **فيروز زرارقة** فتبحث في العلاقة بين الأسرة والانحراف، بهدف التعرف على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تعيشها أسر الأحداث والتي قد تكون سببا في تعرضهم للانحراف. وتناولت **أ. حليمة لطرش** موضوع العلاقة بين البيئة والتربية البيئية وأثرها على موهبة والطفل محاولة الكشف عن الدور الكبير الذي تلعبه البيئة السليمة في تنمية الموهبة والإبداع لدى الطفل مع محاولة وضع إستراتيجية لوسط بيئي يسمح بتطوير وتنمية الموهبة ورعايتها. **أ. زهية شويشي** تناولت البحث حول البيئة في الجزائر من خلال الحديث عن التأثير على الأوساط الطبيعية واستراتيجيات الحماية كقضية أساسية تسيطر على اهتمام الباحثين والمفكرين.

مبادئ لسانية في التراث النحوي العربي
كتاب الخصائص لابن جني- نموذجا مقاربة تأصيلية في ضوء المنهج البنوي الأوربي

ب. كمال قادري
جامعة سطيف 2

الملخص:

تأتي أهمية الحديث عن مظاهر التقابل بين التفكير اللساني عند علماء العربية وعند علماء اللسانيات البنوية من الأوربيين، لرصد جهات التقارب والاختلاف بينهما في الأسس والمبادئ. ولعل كتب أصول النحو، في تراث العربية، هي خير ما يمثل هذا المجال، ويقرب الصورة التقابلية أو المقارنة بينهما، لما تناولته من أصول تم من خلالها استقراء كلام العرب واستنباط قواعده. فكانت بمثابة الأسس التي استند إليها التفكير اللغوي، عند العلماء، والمبادئ التي تحددت من خلالها موضوعات النحو ومسائله، وتبنيت معالم منهجه.

résumé:

L importance primordiale que revêt l'étude des aspects d antithèses se situant entre les pensées linguistiques des savants Arabes et les linguistiques structurales Européennes s'inscrit dans le cadre de rassembler les divers aspects de convergence et de divergence entre les deux courants. Le patrimoine Arabe en la matière est très riche, et diversifie, et peut assurer amplement des études comparatives dans le domaine. A ce propos l œuvre d'Ibn djinni «ElKhassaiss» occupe la place prépondérante dans ce genre d'études linguistiques

النحو العربي– النشأة والمنهج:

مصطلح النحو: ظهر مصطلح (النحو) منذ وقت مبكر من بداية الاهتمام بالظاهرة اللغوية على يد أبي الأسود الدؤلي (ت69هـ) استنادا إلى مقولة:انح هذا النحو، إلى جانب عدد من المصطلحات التي سادت خلال القرن الأول الهجري: **العربية**، و**الكلام**، و**اللحن**، و**الإعراب** و**المجاز**. وقد أخذ استخدامه في الانتشار مع بداية القرن الثاني الهجري على يد عبد الله بن أبي إسحق الحضرمي (ت117) بالمعنى الاصطلاحي الذي ساد خلال القرون اللاحقة في مقولته المشهورة ليونس بن حبيب: "عليك بباب من النحو يطرد وينقاس" والتي تشير أيضا إلى ريادته في التأسيس للأصول النحوية، من سماع وقياس وتعليل[1]؛ بحيث

هيمن استعماله على باقي المصطلحات، ثم تكرست دلالته العلمية على يد الخليل، ولقي استحسانا على ألسنة دارسي العربية بعد ذلك من قدماء ومحدثين.

وهو رغم ما في لفظه من سهولة ويسر، وفي دلالته من وضوح وجلاء، في ثقافتنا العربية إلا أنه لا يخلو من غرابة في الوضع الاصطلاحي؛ حيث إن معانيه المعجمية لا تشير بأي حال من الأحوال إلى معنى العلم باللغة أو بشيء آخر منه، لتباعد الحقلين الدلاليين للفظي النحو والعلم. وفضلا عن ذلك فإن هذه المعاني لا يتوقع منها عند نقلها إلى لغة أخرى أن يكون من بينها التعبير عن العلم باللغة.

ومن هنا تبرز مسألة الفرق الجوهري بين مصطلحي **النحو** و**اللسانيات**، من الناحية الموضوعية. وهو فرق يعود في الواقع إلى الأساس المعرفي لكلا المصطلحين، على اعتبار أن الأول شغل أكبر حيز في مساحة الاستعمال من تاريخ علوم العربية-وما يزال كذلك-بينما لم يستخدم الثاني إلا في العصر الحديث. وحتى إذا حاولنا المقارنة بين مصطلح **علوم اللسان** بمفهومه القديم ومصطلح **اللسانيات** فإن الفرق بينهما يبقى قائما، من الناحية المفاهيمية موضوعا ومنهجا.كما أن مصطلح **علم اللغة** الذي يضعه كثير من الدارسين المحدثين في مقابل اللسانيات يقتضي تحديد دلالته الاصطلاحية ضمن سياق استعماله لدى القدماء؛إذ لم يكن يتجاوز غالباً العلم بمفردات اللغة، في مقابل مصطلح النحو الذي هو-غالبا- العلم بالتراكيب أو الجمل لديهم.

فابن فارس (ت395هـ) يقسم **علم العربية** إلى قسمين: **أصل**؛ وهو النحو. ويتعلق بالقول على وضع اللغة وأوليتها ومنشئها وعلى رسوم العرب في مخاطباتها، وما لها من الافتنان تحقيقا ومجازا. و**فرع**؛ وهو علم اللغة، ويتعلق بمعرفة مفردات اللغة من أسماء وصفات. وهو ما عبّر عنه أبوحيان (ت745هـ) بقوله: "والفرق بين علم النحو وبين علم اللغة أن علم النحو موضوعه أمور كلّية، وموضوع علم اللغة أشياء جزئية."[2]

وقد كان لظروف نشأة النحو العربي، لدى علماء البصرة ثم الكوفة، أثره البالغ في تزايد الاهتمام بالعربية؛ حيث وجد معلمو القرآن الكريم والعربية أنفسَهم أمام تحدّيين كبيرين. أحدهما يتمثل في ظهور بوادر فساد السليقة العربية بانتشار اللحن على ألسنة العرب في الحواضر، وثانيهما مطلب تعليم الأعاجم العربية باعتبارها لغة الكتاب. ومن هنا ارتبط النحو العربي في ظروف نشأته بجملة من العوامل. غير أن عامل اللحن، بوصفه ظاهرة لسانية، وباعتباره تغييرا وانحرافا عن مجاري العرب في كلامها يبقى أبرزها تأثيرا وأقواها تبريرا في نظر علماء العربية. فكان البحث في ميادين الفصاحة لتخليص التعبير من العجمة واللحن والفساد جراء تكاثر الظواهر الناشزة في اللغة.[3]

معيار الاحتجاج ومفهوم الفصاحة: انطلاقا من ضرورة تحديد النص المرجعي في الاستدلال اللغوي من الناحية المنهجية راح العلماء يحددون بحذر شديد- بحكم اتساع رقعة اللهجات العربية- مقاييس الفصاحة في لغة الاحتجاج، لضبط آليات تدوين كلام العرب الذي كان يتداول مشافهة. وعليه تحدد مفهوم الاحتجاج اللغوي باعتباره إثباتا لصحة استعمال كلمة أو تركيب بدليل نقلي من القرآن الكريم، ومما صح سنده إلى عربي فصيح سليم السليقة. فارتبط بذلك مفهوم الاحتجاج بمفهوم الفصاحة، وتداخل معناهما في المنهج النحوي.

ذلك بأن مشكلة الفصاحة ظهرت في تاريخ العربية منذ أن تحسس العرب أخطار العُجمة واللحن تهدد لغتهم، فراحوا يتعقبون تلك الأخطار بتحصين العربية وحمايتها وفق معايير الفصاحة، وتمييز ما هو لحن أو دخيل أو أعجمي مما له الأصالة والنسب العريق.[4] فالمعيار النمطي أخذ يضغط بثقله، من جهة، لمقاومة حركة التغيير، ويشدها بقوة ليمنع عن نظام اللغة أي تبديل، وراح من جهة أخرى، يحرص على تكريس هذه النمطية لأغراض التنشئة اللغوية اجتماعيا وتعليميا. وهو ما ينطبق على جميع الألسنة، في هذا الشأن، وتشهد له تعليمية اللغات.[5]

ويضاف إلى هذا عامل آخر له تأثيره العميق في العربية بشكل خاص هو الوازع الديني[6] الذي جعل من الفصحى نموذجا مفروضا ومثلا أعلى يحتذيه كل كاتب عربي، حتى صار-كما يقول هنري فليش- من العسير بمكان أن تحصل على صورة واضحة للنمو والتطور (التغيير) الذي أصاب العربية ككل لغة حية.[7]

تداخل الوصفية والمعيارية: نشأ النحو منذ البداية نشأة فيها قدر كبير من التداخل موضوعاً ومنهجاً بين الوصفية والمعيارية، وفيها نزوع حاد نحو الاعتراض على الظاهرة الطبيعية للغة القائمة أساسا على مبدأ التغيير تبعا للصيرورة الزمانية.[8]

ولئن أمكن لهذين المعيارين، في واقع الأمر، أن يحدثا أثرا جليا في الحد من ظاهرة اللحن، في أوساط الأفراد من المتعلمين، فإنهما لم يحدثا الأثر نفسه في مقاومة اندفاع اللسان اجتماعيا نحو التغيير الذي فعل فعله على المدى الزمني البعيد، وصولا بالعربية الفصحى إلى أواخر القرن الثاني الهجري في الحواضر وأواخر القرن الرابع في البوادي[9] وزوالها من الاستعمال الاجتماعي تدريجيا بعد ذلك.

وقد بلغ علماء العربية بالنحو من الدقة والضبط في استنباط قواعد اللغة واستكشاف نظامها ما جعله يتحول من مجرد معرفة عامة إلى صناعة علمية محكمة، حين توفرت له خصائص العلم المضبوط، من موضوعية وانسجام وشمول؛[10] فتحددت أصوله بأواخر القرن الأول مع الحضرمي واتضحت معالم منهجه وتطبيقاته قبل نهاية القرن الثاني مع الخليل ويونس وسيبويه والأخفش والرؤاسي والكسائي والفراء وغيرهم. و"في كل ذلك لم يحتاجوا إلى كتب أجنبية ولا إلى ألفاظ ومصطلحات أعجمية".[11]

فالنحاة انطلقوا انطلاقة وصفية[12] علمياً- وإن كان الهدف لديهم معيارياً في الأساس تقويماً وتعليماً- وبذلوا جهودا عظيمة في سبيل استكشاف نظام اللغة العربية في مختلف مستوياتها خاصة النحوي منها؛لأنه مدار الاهتمام في تمييز الخطأ من الصواب الذي استلزمه الانحراف الحاصل عن الجادة فيما عرف باللحن. وهو ما وثّق الصلة بين المعرفتين العلمية والتعليمية.

ومما زاد من التباس مفهوم الوصفية بمفهوم المعيارية في نحونا العربي التداخل الصريح الذي حصل لدى النحاة بين المنهجين في استكشاف منظومة القواعد العرفية للغة وصفياً، وتحولها إلى آلية لضبط الصياغة اللغوية لدى المتكلمين العرب بغرض تقويم ألسنتهم معيارياً، وتلقينها للوافدين على العربية من الأعاجم تعليمياً. وهو ما صبغ النحو بصبغة المعيارية.

فاللغة بالنسبة للمتكلم منظومة عرفية اجتماعية ذات طبيعة معيارية- وهو ما يبرر عرفيتها في الأصل- حيث يستعمل المتكلم لغة المجتمع الذي نشأ فيه بالخضوع لمعايير اللغة في استخدام أصواتها وصيغها ومفرداتها وتراكيبها حسب أصول استعمالية معيّنة يحذقها بالمشاركة في التخاطب ويمرن عليها ويطابقها دون تفكير في جملتها أو تفصيلها؛ لأن الغرض لدية هو مطابقة العرف اللغوي عن طريق صحة الاستعمال، وسلامة الأداء.

غير أن الموقف بالنسبة للنحوي مختلف تماما؛ إذ الغرض لديه هو فهم طبيعة اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية لابد أن تدرس بالملاحظة والاستقراء ثم استنباط القواعد التي تتحكم في إنتاج الكلام اعتمادا على النماذج الفردية للمتكلمين، مما يجعل جوهر العمل لديه وصفيا بطبيعته. وعلى أساس من هذا فإن شبهة المعيارية التي وسم بها نحونا العربي منذ بدايته مردها موضوعيا إلى الأمرين اللذين ذكرناهما سابقا، وهما مطلب علاج مشكلة اللحن، ومطلب تعليم الأعاجم العربية، ويضاف إلى ذلك مسألة الخلط منهجيا بين عمل المتكلم وعمل النحوي. ومع ذلك فقد قدم أوائل النحاة وصفا دقيقا لنظام اللغة العربية اعتمادا على الاستقراء؛ لأنهم تعاملوا مع الشواهد، بينما تعامل المتأخرون مع القواعد. (أصول تراثية في اللسانيات الحديثة15) وهو ما زاد من مسألة الخلط بين الآراء العلمية والآراء التعليمية المتقدمة والمتأخرة.

اللغة بين الثابت والمتغير: والواقع أننا لو تتبعنا مواضع اعتراض النحاة على كلام المتكلمين، بما في ذلك عصر الاحتجاج النحوي، فإننا سنجد أن المعايير التي استندوا إليها كانت في كثير من جوانبها نسبية تفتقد إلى صفة الشمول بل والعموم الذي تقتضيه صناعة النحو ذاته. ومرد ذلك إلى عدة أسباب منها ما هو منهجي كالاعتماد على الاستقراء الناقص، وتعدد اللهجات العربية واتساع رقعتها، فضلا عن طبيعة النظام اللغوي الذي يقوم على جملة من الثوابت والمتغيرات. فالثوابت أطر دائمة لا غنى للنظام عنها؛ لأنه لا يقوم بدونها، وأما المتغيرات فلا تتصف بالدوام، وإنما تخضع لظروف تدعو إلى تحوّلها في حدود أطر الثوابت وبشروطها.

ويمكن حصر ثوابت النظام النحوي العربي في أمور ثلاثة هي: (أمن اللبس في المعنى) و(طلب الخفة في المبنى) و(الاطراد[13] أو التعميم: وينتج عادة عن اجتماع العاملين الأولين). فإذا لم يتحقق ذلك يتم اللجوء إلى مبدأ العدول عن الأصل، وعنه تنبثق المتغيرات التي حفلت بها كتب النحو. ويتضح جليا من خلال النظر في قواعد النحاة وبشكل خاص التعليمية منها، مدى حرصهم وتمسكهم بمبدأ الاطراد في سبيل تحديد نظام اللغة العربية ضمن إطار الثوابت، وبعيدا عن مظاهر الاختلاف التي تفرزها المتغيرات التي تدعو إلى التقعيد للرخص والشواذ والضرورات؛ ولذلك أحاطوا هذا المبدأ بجملة من الأصول الفرعية، كأصل الوضع، وأصل القاعدة، وأصل الاشتقاق وأصل القياس، ومراعاة الأولى، والوجوب والجواز، والاتساع، وغيرها.

ومع ذلك فإن مظاهر موافقة الكلام لمتطلبات النظام بثوابته المحكومة في تصورهم بمعيار الصواب لم تعبّر عن عمق المعالجة النحوية لدى النحاة بقدر ما عبّرت عنه معالجتهم لمظاهر متغيرات العدول والمخالفة المحكومة بمعيار الخطأ.[14] وهو ما تدل عليه محاولاتهم المستميتة لتعليل هذه المخالفات وتبريرها بسيل من المسوّغات

والاستثناءات بهدف إعادتها إلى حيز الصواب وإبعاد شبهة اللحن والخطأ عنها، فضلا عن إقرارهم بسعة العربية وغزارة ألفاظها، واختلاف مسالك القول فيها، بما جعلهم يخلصون إلى مقولة أن من عرف لغة العرب لم يكد يخطّئ أحدا.

فعلم العربية نبع من القرآن الكريم ولأجله فهماً وأداء -باعتباره نصا مقدسا وهو-لسانيا -خطاب موجه للعالمين كافة بلسان عربي مبين، بل وداعيا للتحدي اللساني بإعجازه لفظا ومعنى- إلا أن ذلك لم يمنع من الاهتمام باللغة في ذاتها ولذاتها في ثنايا الدرس اللغوي وكان من أبرز مظاهرها التفريق بين الفصيح وغير الفصيح، والمفاضلة بين لغات العرب مما يحتج به وما لا يجوز الاحتجاج به. أما اللسانيات فقد نبعت من الاهتمام باللغة في ذاتها ولذاتها، ودون مفاضلة بين لهجات اللغة الواحدة أو التمييز بين جيّدها ورديئها ومنطلقة من المكتوب إلى الملفوظ.

وقد تطرق اللغويون والنحاة والأصوليون لهذه المسألة في سياق معالجتهم لقضية اللفظ والمعنى، بحيث لم يختلفوا بشأن الاصطلاح في وضع الألفاظ المفردة بإزاء المعاني في اللغة؛ لأنها أيسر وأفيد وأعم[15] في التعبير عن حاجات الإنسان المادية والمعنوية، ولكنهم اختلفوا في المركَّبات أهي اصطلاح أم لا؟ وقد نقل السيوطي في المزهر بعض آرائهم.

فمذهب الزركشي والفخر الرازي أن المركّب ليس بموضوع؛ لأن واضع اللغة لم يضع الجمل كما وضع المفردات، وإلا لتوقف استعمال الجمل وفهم معانيها على النقل عن العرب كالمفردات، ولوجب على أهل اللغة أن يتتبعوا الجمل ويودعوها كتبهم كما فعلوا ذلك بالمفردات.

وذهب ابن مالك إلى أن دلالة الكلام (التراكيب) عقلية لا وضعية. فلو كان الكلام دالا بالوضع لم يكن لنا أن نتكلم بكلام لم نُسبق إليه، كما لم نستعمل في المفردات إلا ما سبق استعماله.

وذهب أبو حيان إلى أن التراكيب كالمفردات في الوضع. والأمور الوضعية تحتاج إلى سماع من أهل ذلك اللسان. ويعزى لابن الحاجب القول بأن العرب حجرت في التراكيب كما حجرت في المفردات، واستدل على ذلك بقرينة التمييز بين الخطأ والصواب في الكلام. فمن قال: إنّ قائم زيدا، فليس من كلامنا، ومن قال: إنّ زيدا قائم، فهو من كلامنا. ومن قال: في الدار رجل، فهو من كلامنا، ومن قال: رجل في الدار، فهو ليس من كلامنا، إلى ما لا نهاية له في تراكيب الكلام. وذلك يدل على تعرضها بالوضع للمركّبات. وليس الغرض من الوضع هنا إفادة المعاني المفردة، بل إفادة المركّبات والنّسب بين المفردات، كالفاعلية والمفعولية وغيرهما؛ إذ يفسر الزركشي ذلك بأن العرب وضعت أنواع المركّبات، أما جزئيات الأنواع فلا؛ فوضعت باب الفاعل لإسناد كل فعل إلى من صدر منه، أما الفاعل المخصوص فلا. وكذلك باب (إن وأخواتها) أما اسمها المخصوص فلا. وكذلك سائر أنواع التراكيب. وأحالت المعنى على اختيار المتكلم. وهذا ما يفسر قولهم بأن دلالة التراكيب على معانيها عقلية لا وضعية. فمن عرف مسمى(زيد) وعرف مسمى (قائم) وسمع (زيد قائم) بإعرابه المخصوص فهم بالضرورة معنى هذا الكلام، وهو نسبة القيام إلى زيد. ومن هنا يغلّب أكثر اللسانيين

مبدأ وضعية واصطلاح التراكيب بما يعني عرفية اللغة في مستوى المفردات والتراكيب؛ لأن للغة مجرى تجري فيه.

فاللغة بالنسبة للمتكلم منظومة عرفية اجتماعية ذات طبيعة معيارية –وهو ما يبرر عرفيتها في الأصل– حيث يستعمل المتكلم لغة المجتمع الذي نشأ فيه بالخضوع لمعايير اللغة في استخدام أصواتها وصيغها ومفرداتها وتراكيبها حسب أصول استعماليه معيّنة يحذقها بالمشاركة في التخاطب ويمرن عليها ويطابقها دون تفكير في جملتها أو تفصيلها؛لأن الغرض لدية هو مطابقة العرف اللغوي عن طريق صحة الاستعمال، وسلامة الأداء.

ومن هنا تأتي أهمية الحديث عن مظاهر التقابل بين التفكير اللساني عند علماء العربية وعند علماء اللسانيات البنوية الأوربيين، لرصد جهات التقارب والاختلاف بينهما. ولعل كتب أصول النحو، في تراثنا، هي خير ما يمثل هذا المجال، ويقرب الصورة التقابلية أو المقارنة بينهما. ويأتي بهذا الشأن كتاب (الخصائص) لابن جني في مقدمة هذه الكتب، لخصوصية تصنيفه، وتميز تأليفه.

فهو كتاب أراده صاحبه –كما ورد في مقدمته– أن يكون في أصول النحو[16] على مذهب أصول الكلام والفقه. وهو أول كتاب اختص بجمع أشتات ما تناثر في كتب المتقدمين من أصول تم من خلالها استقراء كلام العرب واستنباط قواعده، فكانت بمثابة المبادئ التي استند إليها التفكير اللغوي، عند علماء العربية، والأسس التي تحددت من خلالها موضوعات النحو ومسائله، وتبينت معالم منهجه.

وكما تشير إلى ذلك عبارات المؤلف، فإن هذا الكتاب هو حصيلة تجربة علمية عميقة كان ابن جني يدرك تماما أنه أقدم فيه على مجال علمي مختلف ومتميز مما عرفه العلماء من قبله فيما سمي بـ (النحو) واستجابةٌ لإلحاح بعض طلابه، إذ يقول: "ثم إن بعض من يعتادني، ويلمّ لقراءة هذا العلم بي، ممن آنس بصحبته لي وأرتضي حال أخذه عني، سأل فأطال المسألة، وأكثر الحفاوة والملاينة، أن أمضي الرأي في إنشاء هذا الكتاب."الخصائص، ص 3 في إشارة منه إلى أنه علم قائم بذاته. وقد وصف عمله فيه بقوله: "كتاب لم أزل على فارط الحال، وتقادم الوقت، ملاحظا له، عاكف الفكر عليه، منجذب الرأي والروية إليه... واعتقادي فيه أنه من أشرف ما صنّف في علم العرب، وأذهبه في طريق القياس والنظر... وأجمعه للأدلة على ما أودعته هذه اللغة الشريفة من خصائص الحكمة، ونيطت به من علائق الإتقان والصنعة." الخصائص، ص1. ولعل هذا ما يفسّر سبب تسميته بـ (الخصائص).

وأخذا بالمبدأ العلمي في هذا الشأن فقد ذكر من سبقه في هذا المجال. كابن السراج في كتابه (**الأصول في النحو**) إذ يقول عنه: "وأما كتاب أصول أبي بكر فلم يلمم فيه بما نحن عليه إلا حرفا أو حرفين في أوله." (3/1)– وذلك رغم ما يبدو على عنوانه من تناول مسألة الأصول، حيث لم يحد فيه عن مسار أبواب النحو ومسائله الإعرابية المعهودة في كتب المتقدمين. وذكر صنيع الأخفش أيضا في المقاييس، على أنه كتيب صغير.

كما أن كتب النحو– على كثرتها، بل ووفرتها الغزيرة، في تراث العربية– لم تعرض لخصائص المنهج النحوي ومبادئه بقدر عرضها لقواعد النحو وأحكامه في أبوابه ومسائله التي أحاط بها الإعراب من كل جانب. وهو

ما جعل ابن جني ينحو في تصنيفه له منحى مختلفا عما استنفد النحاة من قبله جهدهم فيه، وهو الإعراب؛ حيث يقول مبرزا خصوصية هذا اللون من التصنيف في عبارة يبدو عليها من الوضوح ما لا يحتمل التأويل: "وليكون هذا الكتاب ذاهبا في جهات النظر، إذ ليس غرضنا فيه الرفع، والنصب، والجر، والجزم؛لأن هذا أمر قد فُرِغ في أكثر الكتب المصنّفة فيه منه. وإنما هذا الكتاب مبني على إثارة معادن المعاني، وتقرير حال الأوضاع والمبادي وكيف سرت أحكامها في الأحناء والحواشي."[17]

فهو لا يريد لكتابه هذا أن يكون كسائر كتب النحو المعتادة؛ حيث عرض فيه لجهات النظر في جوانب التفكير اللغوي، ونأى به عن الانغلاق على الظاهرة الإعرابية التي استقطبت أكثر جهود النحاة في علم العربية، وكان الغرض منه جليا بإثارة مسألة قوانين وأوضاع مباني اللغة ومعانيها التي عبّر عنها بالأوضاع والمبادي في إشارة إلى البحث في الأصول والأسس والمبادئ التي توزعتها أبواب الكتاب.

ومن هنا يأتي عملنا هذا ليكشف عن جانب مهم من جوانب التفكير اللغوي في تراث العربية. فقد كان لهذا الكتاب أثره البارز والمميّز في مصنفات الأصول من بعده، بدءا ب:**لمع الأدلة في أصول النحو، والإغراب في جدل الإعراب** للأنباري (ت577) (ت577هـ) ومرورا ب: **المغني** لابن هشام (ت761) في بابه الثامن، ووصولا إلى: **الاقتراح في أصول النحو وجدله** للسيوطي (ت911) الذي اكتملت فيه صورة هذه الأصول ملخّصة في مجملها أسس ومبادئ التفكير النحوي بشكل خاص، والتفكير اللساني العربي بشكل عام، والتي يضع كثير من الدارسين المحدثين- استنادا إلى بعض مفاهيم النظريات اللسانية الحديثة ومصطلحاتها- استفهاما بشأنها، ففي غياب النصوص التي تحدد الأطر النظرية للعمل النحوي خضعت هذه المسألة لاجتهادات هؤلاء الدارسين جنح فيها كثير منهم للإنكار تعسفا وإجحافا بحقها. مع العلم بأن اللغات جميعها-كما قال ابن جني نفسه- متماثلة في اشتراك العلوم اللغوية واشتباكها وترامیها إلى الغاية الجامعة لمعانيها، (243/1)

بين النحو واللسانيات:

يربط الدكتور المسدي بين اللسانيات والنحو بشكل لا يعبر في حقيقته عن اتصالهما ولا عن انفصالهما؛ إذ يقر بأن النحو أسبق إلى اتخاذ اللغة مادة للعلم من اللسانيات وإن شاركته فيها، ولكن بمنهج مختلف. وهو ما أكسبها شرعية العلم المستقل بذاته، فوجودها متوقف على وجوده؛ إذ لا معنى للبحث اللساني إذا لم يستنبط النحو نظام اللغة. غير أنه سرعان ما ينقض هذا الترتيب بقوله:النحو قائم على ما يجب أن يكون واللسانيات قائمة على ما هو كائن. ويضيف معتبرا النحو سفيرا للمعيارية اللغوية إلى الإنسان، بينما يمثل اللحن سوسيولوجيا اللغة، بخروجه عن النمط وتجاوزه للمرسوم وعدوله عن القاعدة السكونية إلى السنة المتحركة المتغايرة.[18]

ولا يخفى ما في هذا القول من مراهنة على الفرق الذي اصطنعه بين النحو واللسانيات، فضلا عن التجني على الواقع في الجمع بين مفهوم اللحن ومفهوم الخروج عن النمط والتجاوز والعدول وهي مظاهر لغوية مباحة

في اللغة على تفاوت بين مستويي النثر والشعر عند علمائنا. كما أنها تختلف كليا عن اللحن بمفهومه المتعارف لديهم؛ حيث لم يجرؤ أحد من أئمة اللغة والنحو على نسبة العدول إلى اللحن، بل إنهم كانوا حريصين على تفسير مظاهره أوتعليلها أو تأويلها لتسويغها. ويزيد المسدي الطين بلة حين يذكر بأن قضية اللحن تعود في جوهرها إلى الإقرار بشذوذ الموقف المعياري من الظواهر الطبيعية المواكبة للغة، كما أن اللحن يمثل تشهيرا بنشاز التسلط التحكمي على حيوية المتكلم.بما يجعل اللسانيات إقرارا للنحو وتجاوزا له في الوقت نفسه.[19] وهو كلام يثير العجب ويدعو للاستغراب حيث يصبح اللحن، وهو الخطأ، إقرارا بشذوذ الموقف المعياري الذي هو المطرد والصواب. وفي ذلك تجن واضح على الواقع اللغوي وعلى الحقيقة العلمية. وذلك رغم ما أبداه في الفصل الأول من كتابه محددا طبيعة اللسانيات باعتبارها تنبذ كل موقف معياري في اللغة، وتمسك عن التقييم وإصدار الأحكام مدحا أو قدحا، ولا تستند إلى تصنيفات الصواب والخطأ أو الحسن والقبح، ولذلك قام منهجها على المعاينة والوصف.

ومع أنه يذكر بأن حقيقة الوصفية والمعيارية قد خفيت عن فقهاء اللغة وعن كثير من اللسانيين أنفسهم-وهو واحد منهم- باعتبارهما مقولتين لا تنتميان إلى منطلق مبدئي واحد، ولا إلى نفس الحيز التصوري، فإنه ينسى بأن اللسانيات تعتمد على ما يقدمه لها النحو من وصف لنظام اللغة، علما بأن مساحة التغيير نسبية في جميع اللغات بما في ذلك العربية. وقد تصل بها مظاهر التحول والتغيير حد الاختلاف شبه الكلي عما كانت عليه في أصولها التاريخية كما هو الشأن بالنسبة لكثير من لغات العالم، بينما حافظت العربية الفصحى على نظامها القديم إلى اليوم بفعل الوازع الديني لوجود النص القرآني بلسانها، مما جعلها تحظى برعاية متميزة وعناية خاصة من المسلمين على اختلاف ضوابطها المنهجية التي تأسس عليها نحونا العربي، بمستوييه العلمي التجريدي والتعليمي التطبيقي، من الناحية النمطية المتمثلة في اللغة الفصحى التي هي مدوّنة الاحتجاج اللغوي والنحوي، وفي مقدمتها القرآن الكريم.

أما من ناحية الاستعمال الاجتماعي فقد خضعت العربية لما خضع له غيرها من اللغات من تغيّر وتبدّل طال جميع مستوياتها الصوتية والصرفية والتركيبية والدلالية، وتباينت لهجاتها بين عامية ودارجة على امتداد انتشار الناطقين بها في البلاد العربية. وعلى أساس من هذا ازدادت مسافة البعد بين النحو واللسانيات في الوقت الذي ازدادت فيه مسافة القرب بين فقه اللغة واللسانيات خاصة بالنسبة للعربية التي لا يكاد يشعر فيها الدارس بضرورة الحاجة إلى دراسة نحو العامية أو الدارجة لفقدان الدافع النفسي، وغياب القناعة بأهمية ذلك. وهو ما نلمسه لدى دعاة العامية من الدارسين المحدثين الذين يفتقدون لعامل الوازع الديني تجاه القرآن الكريم خاصة، في الوقت الذي اجتمع لنشأة النحو عند القدماء جملة من العوامل- كما ذكرنا-كل واحد منها بحد ذاته كاف لتبرير هذه النشأة.

وإذا كان هذا شأن العلاقة بين النحو واللسانيات في اللغة العربية فإن الأمر في اللغات الأخرى مختلف تمام الاختلاف بالنظر إلى طبيعة التأثير العميق الذي تحدثه فيها مظاهر التغير والتبدل؛ حيث يمكن للنحو أن

يتتبع هذه المظاهر باعتماد المنهج الوصفي آنيا ثم المنهج التاريخي تعاقبيا في رصد مجمل هذه التحولات وتفاصيلها، ومرجع ذلك إلى سيادة لغة الاستعمال الاجتماعي المتغير وافتقادها للنمط الاحتجاجي الثابت والمستقر في هذه اللغات. وقد شهدت العربية هذا النوع من الاهتمام بمسارها الاستعمالي خارج دائرة الاحتجاج عند القدماء أنفسهم، وفي مقدمتهم ابن جني من خلال استئناسهم بأمثلة وشواهد من شعر أبي تمام والبحتري وابن الرومي والمتنبي.[20]

ومن هنا يأتي مقالنا هذا ليلقي الضوء على مسألة مبادئ الدرس اللساني عند ابن جني الذي يعد من أبرز اللغويين الذين تركوا بصماتهم مخلدة في تراثنا العربي، وبخاصة كتابه المتفرد في تصنيفه: الخصائص.

فاللسانيات بمفهومها العلمي عند الدارسين المحدثين من البنويين تعنى باقتفاء النظام العلامي للغة في حركته الآنية synchronique والتزامنية (التعاقبية)diachronique وفقا لمنهج وصفي في الأول، وتقييمي (تاريخي) أو منهج مقارن، في الثاني لمختلف جوانبها من صوت وصيغة وتركيب ودلالة. وكذلك النحو العربي باعتباره مصطلحا مقصودا به العلم بالعربية لا يختلف عن هذا المدلول إلا من جهة مبدأ الربط بين سكونية اللغة الآنية افتراضا، وبين حركيتها الزمانية واقعا.

فقد وجد علماء العربية أنفسهم منذ البداية أمام مفارقتين إحداهما موضوعية والأخرى منهجية تمثلتا في ضرورة الاهتمام برصد خصائص لغتهم في حركتها الآنية ضمن حدود زمانية ومكانية معلومة ليس في سبيل معرفة مظاهر التغير ضمن حركتها الزمانية بل على العكس من ذلك تماما، في سبيل الحيلولة دون حصول هذه التغيرات والوقوف عند آنية معينة، مدفوعين إلى ذلك بالخوف على العربية لارتباطها بالنص القرآني من حركية التغيير التي يمثلها الشطر الثاني من المعادلة اللسانية. وذلك في محاولة منهم لكبح اندفاع حركة التغيير فيها. وقد كان خوفهم في الواقع مبررا بطبيع عوامل التغيير التي طالت العربية. ذلك بأن ظاهرة اللحن التي لاحظوا زحفها على العربية كانت نتاج عوامل خارجية أي دخيلة على العربية، ممثلة في تكاثر العنصر الأعجمي في البيئة العربية، وتأثير ذلك سلبا على الواقع اللغوي. فالتغير إذا لم يكن بفعل عوامل داخلية، من صميم المجتمع العربي. ولذلك سارع العلماء إلى تدارك الأمر بجمع الكلام العربي وتدوينه قبل ضياع نسخته الأصلية المواكبة لنزول القرآن الكريم. فكان عملهم هذا شبيها بعمل المصوّر الفتوغرافي الذي يلتقط صوره في زمان ومكان محدّدين ليجعل منها شاهدا على الحال. فقد أرادوا للنسخة اللغوية الاجتماعية الاستقرار في الاستعمال كما استقر القرآن الكريم في التنزيل.

وقد يبدو سلوكهم هذا مخالفا للطبيعة وللمبدأ العلمي في اللسانيات، لكن الغرض لديهم كان مقصودا لذاته؛ إذ في الوقت الذي كانت فيه مجالس العلماء بمثابة ورشات كبرى من الناحية اللغوية، لتجميع أشتات كلام العرب المتداول مشافهة من ألسنة المتكلمين، وصياغة النمط النموذجي للغة العربية في إطار ما عرف بحملة تدوين اللغة، ومن الناحية المعرفية لاستنباط نظامها اللغوي، كانت عجلة التغيير تدور وتفعل فعلها في اللسان الاجتماعي. وهو ما جعل ظاهرة اللحن باعتبارها أبرز وأخطر مظاهر التغيير في اللغة تأخذ طريقها إلى

اللسان العربي وتستشري فيه غير مكترثة بما كان يجري في حلقات الدرس لدى العلماء، وازدادت وتيرتها تسارعا إلى أن وصلت بالعربية إلى ما هي عليه اليوم، وستظل حركة التغيير مستمرة عملا بمبدأ التغير الطبيعي في الأشياء.

ويضاف إلى هذا حكم النحاة على اللحن، وهو مظهر من مظاهر التغير اللغوي بالسلبية، وهي نظرة قيمية لا تتفق والموضوعية العلمية في المنظور المجرد؛ حيث يسعى اللساني إلى رصد الظاهرة دون الحكم عليها بالحسن أو القبح، وبالإيجاب أو السلب غير أن هدف النحاة وغرضهم كان واضحا في اتجاهه أساسا إلى الحفاظ على لغة القرآن الكريم وحمايتها وصونها عن التغيير. وهو مبدأ عقيدي له خصوصيته الذاتية في العربية بمعزل عن موضوعية العلم المجردة. وهو ما يمكن أن نفسر به ما حصل في الواقع؛ حيث كان عمل النحاة بحد ذاته ظاهرة علمية-بغض النظر عن النوايا الذاتية- بينما كان اللحن ظاهرة لسانية اجتماعية؛ ولذا سار كل منهما في طريقه دون أن يكون لأحدهما سلطة على الآخر بالمعنى الفعلي. فلا النحاة أوقفوا اللحن، ولا اللحن أخرج النحاة من دائرة الآنية (الزمانية والمكانية) التي أغلقوها على أنفسهم، وظلوا ينشطون داخلها على مدى القرون المتتالية.

وبهذا المنظور يكون نحاة العربية قد أنجزوا شطرا من المعادلة اللسانية، وتركوا الشطر الثاني عن قصد منهم لعدم الحاجة إليه في تقديرهم، وذلك بعدم متابعة ما طرأ على العربية من تغير خلال القرون اللاحقة، حتى صار من العسير-كما قال هنري فليش- أن تحصل على صورة واضحة للنمو والتطور (التغيير) الذي أصاب العربية ككل لغة حية. (العربية ص14)

ومن هنا يتضح الفرق الجوهري في مفهوم مصطلح اللسانيات linguistique وفقا لحمولته الدلالية عند انتقاله من لغة إلى أخرى؛ إذ ليس من المنطق التعسف في الحرص على مطابقة الشحنة الدلالية للمصطلح من اللغة المنقول عنها إلى اللغة المنقول إليها، بالنظر إلى الخصوصية المعرفية والثقافية الحاصلة له في كل لغة. ولكي لا يتجرأ أحد على نحاة العربية بالقول إنهم لم يكونوا موضوعيين، ولم يكن عملهم علميا بالمعايير المحددة لمصطلح اللسانيات، حين انطلقوا من أساس معرفي ديني أو سياسي أو قومي.[21]

المبادئ الأساسية للسانيات:

ويقصد بالمبادئ هنا المنطلقات الأساية التي يبدأ منها التفكير اللساني. وتتحدد عند البنويين وعلى رأسهم دو سوسير De Saussure باعتباره رائد الدرس اللساني الحديث انطلاقا من تحديد المبادئ النظرية، والأسس المنهجية، والمفاهيم الاصطلاحية التي أمكن من خلالها لدراسة اللغة أن تتخذ لنفسها طابع الصرامة العلمية لتغدو علما قائما بحد ذاته، على غرار باقي العلوم الدقيقة والتطبيقية؛وذلك بالإجابة على عدد من التساؤلات التي أفرزها الدرس اللساني. وقد تفرّع عن هذا الأمر عدد من التقابلات أو الثنائيات اللسانية التي كانت أساس التفكير اللساني الحديث، وفي مقدمتها: اللغة والكلام، والآنية والتعاقبية، والمادة والشكل،

والعلامة والقيمة، والتركيب والاستبدال. ولا نسعى هنا إلى إسقاط هذه المصطلحات ومفاهيمها على تراثنا اللغوي، واتخاذها معيارا لنقد وتقويم الفكر النحوي بقدر ما نسعى إلى الكشف عن جهات التقارب أو التباعد بينها وبين ما ورد في هذا التراث من أصول ومبادئ.

فغياب المصطلح لا يعني بالضرورة غياب المفهوم، كما أن وجوده لا يعني اتحاد المفهوم بينهما. ذلك– كما قال ابن جني نفسه– لاشتراك العلوم اللغوية – واشتباكها وترامیها إلى الغاية الجامعة لمعانيها.[22] وهو يقصد هنا جميع اللغات؛ بما يجعل هذه المقولة بحد ذاتها مقدمة لإدراكه مسألة ما يعرف اليوم باللسانيات العامة، وكذلك مسألة القواعد الكلية.

اللغة والكلام:

يشكل هذان المصطلحان قطبي الرحى في الدرس اللساني الحديث، بما لهما من أثر في تحديد موضوع الدراسة ورسم منهجها.فاللغة عند دو سوسير حدث اجتماعي وفردي في آن معا. وهي نظام مستقر ومتطور في آن معا. وهي تعاقد بين الأصوات والأفكار.[23] وهي تواضعات ملحّة يتبناها الجسم الاجتماعي لتسهيل ممارسة الملكة اللسانية لدى الأفراد. محاضرات 21 وفي مقابل ذلك لا نكاد نلمس أي فرق جوهري بين هذا المفهوم وبين ما ذكره ابن جني بشأن تعريفه للغة في قوله: "حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[24] وهو تعريف يبدو على قدر كبير من التوافق مع مفهوم اللغة عند اللسانيين المحدثين، غير أن ابن جني هنا لا يكاد يعير اهتماما للفرق بين اللغة والكلام باعتبار الفرد المتكلم لدى علماء العربية نموذجا اجتماعيا، يعتدّ به وهو مصدر الاحتجاج اللغوي. بل إن تعريفه هذا إنما ينطبق على الكلام باعتباره أداء فرديا لولا كلمة (قوم) التي تشير إلى الصفة الاجتماعية للغة. ومرجع ذلك إلى رؤيته في الأساس إلى طبيعة الكلام بوصفه صورة أدائية للنظام.

ففي الوقت الذي أغرق فيه دو سوسير في تجريد مفهوم اللغة إلى الحد الذي يجعل وجودها ذهنيا محضا ونتيجة للحكمة الاجتماعية–كما يقول شارل بالي[25]– فإن ابن جني أيضا أغرق في تجريد مفهوم الكلام باعتباره نموذجا لغويا؛ إذ يقول: "أما الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون بالجمل."[26] والجمل قواعد الحديث، كما يقول في موضع آخر؛مما يعني بأن مفهوم الكلام هنا لا يقصد منه الجانب العضوي لأداء اللغة لدى الفرد، بل هو مجموع الآليات والقوالب التي يتشكل الكلام على أساسها؛ أي النظام. وهو ما يفهم من معنى اللغة عند دو سوسير. وكما قال (لوسيان تينيار): إن الكلام لا يقولب في أوعية منطقية لكنه يختص بقوانينه التنظيمية المخصوصة، وهي المقصودة في الاكتشاف.[27]

والإشكالية التي تواجه أي دارس لساني هنا تتعلق بتحديد المادة الموضوعية التي ينبغي أن تكون مدار الدرس اللساني، إما اللغة وإما الكلام، وإما هما معا.إذ من الناحية العضوية الفزيائية لا وجود للغة فعليا إلا في أذهان المتكلمين بها؛ لأنها ذات طبيعة اجتماعية، وإنما الموجود عمليا هو الكلام؛ لأنه ذو طبيعة فردية فزيائية في أدائه. وأما ما يبدو على الكلام من سمة الاجتماعية فمرده إلى صفة التعميم الناتجة عن اشتراك أفراد المجتمع

عرفيا في لغة واحدة، من خلال تماثل كلامهم أداءً وتشابهه في الخصائص والسمات الصوتية والبنوية والتركيبية والدلالية لارتباطهم بلسان واحد- وهو ما ذهب إليه ابن جني- في تعريفه النحو بأنه انتحاء سمت كلام العرب؛ أي السير على طريقهم والنسج على منوالهم.

والحقيقة التي غفل عنها الدارسون العرب المحدثون في معرض تناولهم لمسألة الفرق بين اللغة والكلام هي أن البنويين ينطلقون من هذه المسألة باعتبارها نقطة جوهرية، من حيث المبدأ، في تحديد موضوع الدراسة اللسانية انطلاقا من مبدأ نظري موحد. وما دام الموضوع غير ملموس منذ البداية، ولا يبرز للملاحظ البسيط، وإنما يعرف على أساس رؤية نظرية فإن وجهة النظر لدى دو سوسير هي التي تخلق الموضوع. وهذا الموضوع هو اللغة. فهو يميز بين لسانيات اللغة ولسانيات الكلام.[28]

ويتضح هنا جليا أنه يقر منذ البداية بكون اللغة شيئا مجردا غير ملموس، وإنما يتم خلقه بالافتراض والتصور النظري. وهو ما يتعارض مع المطلب الموضوعي لمادة الدراسة العلمية، ولكنه وجد للمسألة مخرجا من مأزق اللغة بمعناها الاجتماعي المجرّد باللجوء إلى الكلام بمعناه الفردي المجسّد.فالأفراد الذين يشتركون في لسان واحد إنما يعيدون ويكررون بشكل تقريبي العلامات ذاتها مرتبطة بتصورات واحدة. فلو استطعنا جمع الصور الشفوية المختزنة لدى الأفراد للمسنا الرابط الاجتماعي الذي يشكل اللغة. فهي كنز يدخره الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعة واحدة عبر ممارسة الكلام، وهي منظومة نحوية موجودة بالقوة في كل دماغ، وعلى وجه التحديد في أدمغة مجموعة أفراد، إذ إنها لا توجد كاملة تامة عند الفرد، وإنما لدى المجموعة.(محاضرات ص24 و25). وهو ما عبّر عنه كوليولي بقوله: "إن الكلام نظام لكنه نظام منفتح"نقلا عن مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ص144.

فمع أن وجود اللغة في منظور دو سوسير هو محض افتراض عقلي إلا أنه تمكّن من تحديد موضوع الدراسة اللسانية بشكل مقنع أرضى كثيرا من الدارسين من بعده. وذلك عن طريق الاتجاه إلى دراسة اللغة كنظام موجود في نقطة معينة، وفي زمن محدد عبر المدونة الكلامية.

وأما ابن جني فقد عالج المسألة من زاوية النظر إلى الكلام في معرض التفريق بينه وبين القول لا على أنه طرف في إشكالية هذه الثنائية، بل على أنه الصورة النهائية الأدائية للغة، والمظهر الأساسي لها؛ بما يعني أن اللغة عبارة عن مادة خام تتمازج فيها مجموعة من النظم الفرعية والمكونات المتداخلة، بينما يشكل الكلام إنجازا فرديا، وباجتماع الصور الفردية تتشكل النسخة الاجتماعية المتكاملة للغة. وهو ما يجعل من قول ابن جني بأن الكلام في لغة العرب عبارة عن الألفاظ القائمة برؤوسها المستغنية عن غيرها، وهي التي يسميها النحاة الجمل على اختلاف تركيبها، يفهم منه على أن الكلام هو نموذج التعبير، والمتكلم يتواصل بالجمل والعبارات لا بالحروف والمفردات. وهو ما يتفق تماما مع ما ذكره دو سوسير من أننا لا نتكلم بعلامات منعزلة، وإنما بمجموعة علامات، وبكتل منظمة هي نفسها علامات. (محاضرات، ص156)

يميز دو سوسير بين لسانيات اللغة ولسانيات الكلام. (محاضرات ص31) وكذلك فإن التفريق بين اللسان واللغة هو أمر ينطوي على قدر من المبالغة والتعسف في تحديد كل منهما، إذ لا نكاد نلمس بينهما أي فرق في الأساس، خاصة في العربية التي استعمل فيها اللسان للتعبير عما يراد باللغة. وفضلا عن ذلك فإن لفظ لغة لم يرد في القرآن الكريم، بل ورد لفظ لسان وبنفس المعنى المراد من اللغة.

يشبه دوسوسير اللغة بسنفونية واقعها مستقل عن طريقة عزفها، والأخطاء التي قد يرتكبها العازفون لا تؤثر أبدا في هذا الواقع. ص31. ومع أن الإخلال بالنوتة الموسيقية في أداء السنفونية سيؤدي حتما إلى النشاز وعدم التناغم، فإن سلمها الموسيقي يبقى سليما. تماما كاللغة، حين يخطئ المتكلم في أدائه. فالخطأ يصيب تطبيق النظام، ولا يصيب النظام بحد ذاته.

ولذلك يمكن تشبيه اللغة، بشكل تقريبي، بنظام المرور، كما يمكن تشبيه الكلام بحركة المرور؛ حيث لا تؤثر أخطاء السائقين والمارة في طبيعة النظام ذاته، ولكنها تحدث خللا في تطبيقه، تماما كالذي يحدث عند اللحن في الكلام.إذ ينبغي لمستعمل الطريق احترام قواعد السير انسجاما مع ضوابط النظام، بينما يمكن التغاضى عن بعض المخالفات الاضطرارية التي تشكل استثناء بحكم الضرورة فتصبح مباحة ضمن إطارها المحدد، كسيارة الإسعاف أو الإطفاء مثلا، فإنها تصبح جزءا من النظام وضوابطه الاستثنائية. وهو ما نجده أيضا في تغاضي النظام اللغوي عن بعض مظاهر العدول الكلامية لأغراض مختلفة ومتنوعة. فهذه الانزياحات لا تعد لحنا في ظل المسوغات التي تبرر إباحتها، ومنها الضرورة الشعرية مثلا- وأما في حال غياب هذه المسوغات التي تبرر الخروج على ضوابط النظام فإن أي مخالفة لقواعد المرور سيترتب عليها خطأ يقتضي الجزاء، لما يحدثه من إرباك في حركة السير، وأي مخالفة لقواعد اللغة سيترتب عليها لحن يقتضي التصويب، لما يحدثه من خلل في عملية التواصل.

-الآنية والتزامنية:

يعتبرمبدأ الآنية- وهو مصطلح ذو دلالة زمنية لغةً- الإطار المنهجي والموضوعي الذي يحدد الحيز الزماني والمكاني للظاهرة اللغوية، كما أنه المِفصَل الأساسي في عِلمية الدرس اللساني عند دو سوسير، بما يتطلبه من ضرورة حصر-ولو من قبيل التصور النظري الافتراضي- العينة اللغوية المراد وصفها، باعتبارها- كما يقول مارتينيه- نقطة استقرار قصيرة لا وجود لها في الواقع.[29]

ففي ظل واقع لغوي متغير بتغير الحياة الاجتماعية يصبح التمايز اللغوي الحاصل من هذه التغيرات بدوره محطة أخرى للدراسة التاريخية المقارنة؛ بحيث يقتضي كل طرف في هذه الثنائية منهجا علميا مناسبا للدراسة اللسانية موضوعيا ومنهجيا. إذ بمقتضى هذه الثنائية تكون التزامنية (التعاقبية) حصيلة لتراتب الآنيات بما يجسّد مبدأ التغير اللغوي مع مرور الزمن. وعليه فإنه كلما كانت هذه الآنية أكثر انحصارا زمانا ومكانا كانت مظاهر التغيير أقل حدوثا، وكلما طالت ازدادت وتراكمت بحكم توالي التغيرات والتبدلات في أداء الأفراد وانتشارها في الاستعمال بحكم التداول الاجتماعي.

ولعل هذه الثنائية التي أثارها دو سوسير من أكثر الثنائيات اصطداما بواقع الدرس اللغوي العربي القديم، ليس من ناحية المبدأ أو دلالة مفاهيم المصطلحات، أي **الآنية** وما تفترضه من استقرار أو **التزامنية** وما تعكسه من تغير وتطور، بل من ناحية الأهداف والغايات فقد كان الغرض لدى دو سوسير واتباعه من تحديد المجال اللغوي آنيا، في الزمان والمكان هو الحصول على نموذج لغوي مستقر- ولو افتراضا- استنادا إلى أهداف علمية محضة لاستكشاف نظامه اللغوي، ثم تتبع مظاهر التغيير فيه بتعاقب الآنيات. وفي كلتا الحالتين تبقى الدراسة اللسانية علمية في منطلقاتها وغاياتها. مع العلم بأن مبدأ التحديد هذا يرتبط بمعيار السلامة اللغوية، بحيث قد تظل اللغة لمدة طويلة نسبيا دون تغير ملحوظ، خاصة في المستوى التركيبي الذي يكون أكثر ثباتا وأقل عرضة للتغيير، خلافا لمستوى المعجم والمفردات.

أما علماء العربية فقد كانت منطلقاتهم متصلة أساسا بأسباب وغايات تتداخل فيها جملة من العوامل التي أدت إلى نشأة الدرس اللغوي لديهم؛ بحيث امتزج فيها الديني بالعلمي فجاء مبدأ الحفاظ على لغة القرآن الكريم، بمحاربة اللحن، وعصمة اللغة منه، على رأس أولوياتهم. فقد كان عملهم الذي أنجزوه ابتكارا وإبداعا في تجسيد جملة من خصائص المنهج العلمي التي إن لم تكن مقصودة لذاتها فهي على أقل تقدير حصيلة للتفكير العلمي السليم منطقيا، وجهد خالص في البحث عن المعرفة العلمية. بدليل وضعهم لمصطلحات عربية الأصل والمنبت، علما بأن التجربة الإنسانية أثبتت بأن أي نهضة حضارية في بدايتها لدى أي أمة من الأمم لابد أن تستعين بجهود الأمم الأخرى في مجال المعرفة. وهو ما تخالفه مصطلحات القدماء في علم العربية، وتتفق معه مصطلحات الدارسين العرب المحدثين، وما يعترضها من مشكلات الوضع والترجمة.

وإذا رجعنا إلى ابن جني بشأن ثنائية الآنية والتزامنية فإننا يمكن أن نستخلص موقفه من خلال تتبع عدد من المقولات التي عبر عنها في حديثه عن الأصول النحوية. ومن ذلك ما سبق أن أشرنا إليه من تحديد علماء العربية الأوائل للغة الاحتجاج زمانا ومكانا، وفقا لمبدأ السماع الذي يشير إلى اعتمادهم اللغة المنطوقة في سبيل الوصول إلى اللغة المكتوبة، بينما سارت اللسانيات الغربية في اتجاه معاكس انطلاقا من اللغة المكتوبة لتصل إلى اللغة المنطوقة. وهو ما يعد، من ناحية المبدأ، سبقا علميا مشهودا لعلم العربية، وإجراء منهجيا مبتكرا ينطبق تماما على ما يقصد به في اللسانيات الحديثة بالآنية وإن كان المدى الزماني- والمكاني أيضا- قد امتد إلى حدود تربو على ثلاثة قرون من الاستعمال اللغوي، في الاحتجاج النحوي. وهي مدة لا شك أنها طويلة جدا لا تتفق مطلقا مع ما ذكره دي سوسير بشأن نقطة الاستقرار القصيرة القائمة أساسا على التصور الافتراضي.

فتصور مقطوعة آنية يعد أمرا ضروريا، وهو نقطة استقرار قصيرة لا وجود لها إلا في البعد النظري داخل نظام متنام؛ بحيث يطرح الإشكال الآتي: كيف يمكن لنظام مثالي مستقر في التصور النظري أن يكون نقطة انطلاق للتطور الذي يعني التغيير؟[30] بحيث قد يبدو على هذا المبدأ شيء من التعارض منطقيا، بجعل الحالة السكونية منطلقا للحالة المتغيرة.

وفي مقابل ذلك فقد شملت المدونة اللغوية العربية القرآن الكريم بخصوصيته المتفردة، ومادة غزيرة من كلام العرب الفصيح شعرا ونثرا، مما نقل عنهم سماعا حتى منتصف القرن الثاني في الاحتجاج النحوي، ووصولا إلى أواخر القرن الرابع في الاحتجاج اللغوي. وقد سلك ابن جني في ذلك سبيل التفريق بين اللفظ والمعنى في إقرار صحة الاحتجاج بكلام القدماء لفظا ومعنى، وكلام المحدثين والمولّدين بعد القرن الثاني معنى فقط؛ لأن المعاني يتناهبها المولّدون كما يتناهبها المتقدمون. (الخصائص 24/1 وفي اصول: 16)

وبذلك تبدو المدونة اللغوية محكمة الغلق من جهة اللفظ، ممثلا في هياكله النظامية، سلسة الفتح من جهة المعنى، ممثلا في الأغراض والدلالات- وإن كان القصد في الغالب باللفظ هنا نظام التركيب النحوي- غير أن ابن جني أسبغ على هذا الجانب قدرا من المرونة، بحيث لم يكن يخفي إعجابه بشعر المحدثين المعاصرين له كالمتنبي مثلا، مستأنسا بمعانيهم وأغراضهم. و لم يقف عند هذا الحد بل إنه في تصوره الافتراضي يرى بأن المدونة يجب أن تبقى مفتوحة لو تسنى للمتكلمين المحافظة على صحة العربية وفصاحتها؛ إذ يقول عن مسألة الأخذ عن أهل البادية، وترك الأخذ عن أهل الحاضرة:وعلة امتناع ذلك، ما عرض للغات الحاضرة وأهل المدر من الاختلال والفساد والخطل. ولو علم أن أهل مدينة باقون على فصاحتهم، ولم يعترض شيء من الفساد للغتهم لوجب الأخذ عنهم كما يؤخذ عن أهل الوبر. وكذلك أيضا لو فشا في أهل الوبر ما شاع في لغة أهل المدر من اضطراب الألسنة وخبالها، وانتقاض عادة الفصاحة وانتشارها لوجب رفض لغتها وترك تلقي ما يرد عنها.[31]

فالمسألة عنده إذاً تتعلق بمبدأ النموذج اللغوي المشروط بخاصية الفصاحة ضمن المعايير التي حددها النحاة باستقراء كلام العرب. وأعتقد هنا أنه يقصد النظام اللغوي للفصحى؛إذ المطلوب من المتكلم أن يجري كلامه على مجاري العرب في كلامهم ويحذو حذوهم وينتحي سمتهم.فإذا فعل ذلك كان منهم. وقد لخّص ذلك في تعريفه للنحو بقوله: هوانتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب وغيره...ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها ردّ به إليها.[32]

لم تكن المسألة لديهم إذاً تتعلق بمطلب منهجي مجرّد ممثّل في عصر الاحتجاج والوقوف عنده زمانا ومكانا، كما قد يُتصور، بقدر ما تتعلق بشرط توفر الملكة اللسانية لدى المتكلم بما يثبت مقدرته اللغوية على احتذاء كلام العرب أداءً. فابن جني يؤكد حرصه على إثبات وجود عاملين متميزين في هذه المسألة، أحدهما يتعلق بنظام اللغة ذاتها، وثانيهما يتعلق بمقدرة المتكلم اللغوية. ويورد قول أبي عثمان المازني أن "ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب؛ألا ترى أنك لم تسمع اسم كل فاعل ولا مفعول، وإنما سمعت البعض فقست عليه غيره.فإذا سمعت:قام زيد، أجزت: ظرُف بشر، وكرُم خالد."[33] والسماع يفضي إلى القياس.

فعملية إنتاج الكلام ترتبط أساسا بمبدأ القياس على الأنماط والنماذج النحوية المسموعة؛ ولا مجال إذاً للتغيير فيها، من ناحية الشكل والبناء، لاجتماع العرب على لغتها في الأصول، كرفع الفاعل ونصب المفعول والجر والنصب والجزم بالحرف. وأما الخلاف فهو في شيء من الفروع يسير، كإعمال(ما) الحجازية وترك ذلك في

التميمية، وهو على الوجهين قياس، لتداخل لغات العرب وتركُّبها، وأحوالهم في ذلك مختلفة في تلقي الواحد منهم لغة غيره. فمنهم من يخفّ ويسرع في قبول ما يسمعه، ومنهم من يستعصم فيقيم على لغته ألبتة، ومنهم من إذا طال عليه تكرر لغة غيره عليه لصقت به، ووُجِدت في كلامه. وكذلك ما أعرب من أجناس الأعجمية قد أجرته العرب مجرى أصول كلامها كقولهم: طاب الخُشكُنانُ؛ لأنك بإعرابك إياه قد أدخلته كلام العرب. الخصائص243/1 و244 و275 و283.

ومع ذلك يذكر ابن جني بأن مبدأ القياس هنا يستمد شرعيته من العرب لا من الإعراب، حيث يقول: "إذا تركت العرب أمرا من الأمور لعلة داعية إلى تركه وجب اتباعها عليه، ولم يسَعْ أحدا بعد ذلك العدول عنه." (الخصائص262/1 و275) كما يذكر أيضا أن العربي إذا قويت فصاحته، وسمت طبيعته تصرّف وارتجل ما لم يسبقه أحد قبله به. وإن كان التصرّف ضمن حدود أقيسة المسموع. وهو يأخذ برأي أبي علي الفارسي فيما وافق كلام العرب وفيما عُدل به عنه في قوله: "كما جاز أن نقيس منثورنا على منثورهم، فكذلك يجوز لنا أن نقيس شعرنا على شعرهم. فما أجازته الضرورة لهم أجازته لنا، وما حظرته عليهم حظرته علينا." (الخصائص323/1 و324-329)

ومن هنا لم يفرق النحاة العرب في الفصحى بين القرآن واللهجات، بل بين اللهجات ذاتها، مما أدى إلى اختلاف الآراء، كما أدى جمعهم بين لغة الشعر ولغة النثر-رغم إشارتهم إلى تمايزهما- إلى قواعد فرعية كثيرة.

كان لابد إذاً لمعرفة مقاييس العربية أن يدوّن كلام العرب ضمن حدود شروط الفصاحة التي استوثق منها علماء العربية المتقدمون، على أنه كما قال أبو عمرو بن العلاء: "ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقلّه، ولو جاءكم وافرا لجاءكم علم وشعر كثير." (الخصائص386/1) وفضلا عن ذلك فإن هذه المدوّنة تتصف بقدر كبير من المرونة في قابليتها للنمو عموديا، بزيادة الثروة اللغوية مفردات وتراكيب، قياسا على ما هوكائن من النماذج، اطرادا أو عدولا؛بحيث تستوعب اللغة كل جديد ومحدث في حياة المجتمع وبأدوات وآليات النظام اللغوي نفسه.

ومن خلال عرض آلية عمل الأصول النحوية-خاصة- السماع والقياس، في تراثنا العربي يتضح جليا أنه لا فرق جوهريا بين ما ذهب إليه ابن جني، وبين ما دعا إليه دو سوسير في تحديد طبيعة اللسانيات باعتبارها علما وصفيا لا اختصاصا تقعيديا. (مبادئ في قضايا اللسانيات، ص18) وهو مبدأ ينطبق على اللغات عموما، نظرا لعدم استقرار نظمها، واستمرار تغيرها، مما يعطي مسألة الآنية قيمتها الحقيقية، ويجعل من الضروري جدا تطبيق المنهج الوصفي عليها، ثم عقد المقارنة تاريخيا بين الآنيات المتعاقبة لرصد حركية التغيرات فيها.

أما نحاة العربية فقد اتجه حرصهم منذ البداية إلى استقراء المدونة اللغوية لعصر الفصاحة على طول امتدادها زمانا واتساعها مكانا. واستكشاف نظام العربية الذي بقي سائدا منذ ذلك التاريخ إلى اليوم بشواهده وأمثلته، بينما طرح ما خالفه جانبا ولم يُعبأ به، وتُرك لمجالات علمية أخرى كفقه اللغة الذي يمكن أن يعنى بغير

الفصحى من اللهجات. غير أن اتساع الرقعة المكانية، بحيث ضمت قبائل عربية ذات لهجات متعددة، واتساع المدى الزمني ليصل ثلاثة قرون يجعل من مسألة الآنية هنا موضع نظر. ذلك بأن اللغة تكون قد عرفت جملة من التغيرات المتراكمة خلال هذه المدة الزمنية الطويلة. ويدل على ذلك كثرة مظاهر العدول التي يحفل بها النظام اللغوي للعربية، والتي عُدّت من مزاياه ومن محاسن انفتاحه، بما يتيحه للمتكلم من مساحات تعبيرية واسعة تضمن له الانسجام مع النظام، والبقاء دائما في حيّزه.

العلامة اللسانية:

يستند مفهوم العلامة عند دي سوسير إلى ثنائية الدال والمدلول؛ ردا على التعريف التقليدي للكلمة باعتبارها لفظا يربط بين اسم وشيء، حيث ذهب إلى أنها تربط مفهوما أو تصوّرا concept بصورة سمعية image acoustique وليس المراد هنا الصوت المادي الفيزيائي بل ما يمثله في ذهن المتكلم والسامع من تصوّر نابع من الحواس، ويمثل لذلك بحديث الإنسان لذاته دون النطق كاستظهار عبارة ما. فالعلامة لديه هي كيان نفسي ذو وجهين، أحدهما التصور، ويسميه المدلول 'signifie والثاني الصورة السمعية، ويسميها الدال signifiant وباتحادهما تنشأ العلامة اللغوية. ويكتسي هذا المفهوم بعدا سيميائيا أكثر مما هو لساني؛لأن السيمياء تدرس طبيعة العلامات اللغوية وغير اللغوية كالكلمات والحركات والصور وإشارات المرور وأضواء الملاحة البحرية والجوية وقوانينها المتحكمة في أبنيتها ووظائفها. (المبادئ اللسانية ص77)

فباتحاد الدال والمدلول تنشأ علاقة عرفية اجتماعية يحكمها مبدأ المواضعة؛ إذ لا صلة طبيعية غالبا بين التصور(المعنى)وبين الصورة السمعية(اللفظ)نحو:حجر، إذ لو كان الأمر كذلك لما اختلفت اللغات الإنسانية؛ مما يجعل صفة الاعتباطية والجزافية تقع على الاختيار لا على العلاقة الناتجة عنه. وهو ما يبرر اختلاف اللغات (المبادئ اللسانية ص79) ومبدأ الاعتباطية هنا ينطبق على أصل الوضع واختيار مبنى ما لمعنى ما في البداية ثم نشوء علاقة عرفية بالاستعمال؛ بحيث تصبح العلاقة بين الدال والمدلول عرفية مع أن الاختيار في الوضع كان اعتباطيا. ويسمي بنفنيست العلاقة هنا بالتلازم الذي يحصل في أذهان الناطقين باللسان الواحد من انطباق علامة ما دون غيرها على شيء ما دون غيره. (problemes de linguistique generale p52 والمبادئ اللسانية ص80 ومبادئ في قضايا ص22)

ويربط دو سوسير مسألة الاعتباطية هذه بمبدأ العلية في تفسير الظاهرة مميزا بين نوعين منها: اعتباطية جذرية مطلقة تتعلق بأصل الوضع في العلامات اللغوية مما هو غير قابل للتعليل في النسبة الغالبة من العلامات. واعتباطية نسبية تتعلق ببعض العلامات القابلة للتعليل كالألفاظ المحاكية للأصوات، وهي نوع من الألفاظ قليل، ولا يملك القدرة على الصمود أمام قوة واطراد مبدأ الاعتباطية غير المعلّلة في كل اللغات.

وقد أسس هذا الاعتقاد لنوع من القطيعة بين اللغة والفكر. ففي غياب العلاقة السببية التي يمكن أن تفسر العلاقة الذهنية بين الدال كشكل لغوي والمدلول كتصور عن الكيان المادي في العالم الخارجي حدث هذا الانفصال، واتجه الاهتمام إلى البحث في خصائص النظام. فلفظ (قلم) باعتباره مكونا لغويا تختلف خصائصه

الشكلية من صوتية وتصريفية وتركيبية ودلالية عن خصائصه المادية الطبيعية. ويبرر البنويون انغلاق النظام بعدم التطابق بينه وبين عالم الأشياء. غير أن بعض هذه المكونات الشكلية ذات الدلالات التجريدية كالضمائر قد تلجئ النظام أحيانا للانفتاح على العالم المادي لتفسير دلالاتها المرجعية في الخطاب، مما يستوجب تفاعلا بين نظام اللغة والعالم الخارجي. وفي غياب ذلك فإن النظام يقف عاجزا عن الوفاء بمطالب التفسير، معبرا بذلك عن عدم كفايته التفسيرية.

ويذهب ابن جني إلى أبعد من ذلك فيربط مشكلة اللفظ والمعنى بمسألة نشأة اللغة. فالتفكير في أصل اللغة بين الوضع (الاصطلاح) وبين الوحي (الإلهام) هو مقدمة للبحث في طبيعتها، ولذلك كان هذا من أوليات البحث اللساني. ولعل أهم ما يميز تفكيره بهذا الشأن هو التردد والتذبذب الذي يمكن أن ينتاب أي باحث عن أصل اللغة الأول في تاريخ لغات البشرية. وهو ما حمله على القبول والمزاوجة بين الموقفين. قال: "قد تقدم في أول الكتاب القول على اللغة أتواضع هي أم إلهام؟ وحكينا وجوّزنا الأمرين جميعا، وكيف تصرّفت الحال؟ وعلى أي الأمرين كان ابتداؤها؟ فإنها لابد أن يكون وقع في أول الأمر بعضها ثم احتيج فيما بعد إلى الزيادة عليه لحضور الداعي، فزيد فيها شيئا فشيئا، إلا أنه على قياس ما كان سبق منها في حروفه وتأليفه." (الخصائص145/2 و146).

فأصل اللغة في البدء إذاً كان وحيا وإلهاما، ولاستحالة وقوع الاصطلاح على أول اللغات من غير معرفة من المصطلحين بعَيْن ما اصطلحوا عليه. (المزهر27/1) لقوله تعالى: (وعلّمَ آدَمَ الأسماءَ كُلَّها)البقرة:16. ثم تلاه الوضع العرفي بعد ذلك. وقد فسر ابن جني معنى (الكل) هنا على أنه جميع اللغات من عربية وفارسية وسريانية وعبرانية ورومية وغيرها، فكان آدم عليه السلام وولده يتكلمون بها، ثم تفرّقوا في الدنيا وعلِق كل منهم بلغة من تلك اللغات فغلبت عليه، واضمحل عنه ما سواها لبعد عهدهم بها. 40/1 والحقيقة أنه حين يصدركلام من هذا القبيل من عالم متميز في تراثنا اللغوي كابن جني فإنه يدعو للاستغراب؛ لأنه إذا كان منطقيا وطبيعيا أن يُتصوّر ظهور اللغة في البدء وحيا وإلهاما من الله تعالى بالنظر إلى الوجود الاستثنائي لآدم خارج الإطار الاجتماعي الذي يؤهله ويمكنه من آلة التواصل فإن ما لا يسنده المنطق والعقل هو احتمال تواصله مع ولده بجميع اللغات ثم نسيانهم إياها بعد ذلك بفعل التفرق. وهذا ضرب من الخيال. والأقرب للحقيقة العلمية أنه عُلّم لغة واحدة وحياً وإلهاماً هي اللغة الأولى الأم التي انبثقت عنها كل اللغات بعد ذلك بفعل التفرّق.

ومع كل ذلك فقد حاول ابن جني في أبواب متفرقة من كتابه كـ "تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني" و"إمساس الألفاظ أشباه المعاني" معالجة هذه المسألة من خلال تناوله لقضية اللفظ والمعنى في العربية مُقلِّبا وجوه النظر في ثناياها وأنحائها لما كان يقدح في ذهنه من خواطر، ويتوارد على فكره من لمحات تكاد تقنعه بوجود المناسبة بينهما. إذ يقول في باب تصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني: "هذا غور من العربية لا يُنتصف منه ولا يكاد يحاط به، وأكثر كلام العرب عليه-وهو ما يختلف هنا ما ذكرناه عن دو سوسير بشأن تفريقه بين الاعتباطية الجذرية، وهي الغالبة، والاعتباطية النسبية، وهي القليلة- وإن كان غُفلا مسهوا عنه... ومن ذلك قوله سبحانه

وتعالى: (ألم ترَ أنَّا أرسَلْنا الشَّياطينَ على الكافِرينَ تَؤُزُّهُم أزّا) أي تزعجهم وتقلقهم. فهذا في معنى تهزهم هزا. والهمزة أخت الهاء. فتقارب اللفظان لتقارب المعنيين، وكأنهم خصوا هذا المعنى بالهمزة لأنها أقوى من الهاء، وهذا المعنى أقوى في النفوس من الهز؛لأنك قد تهز ما لا بال له كالجذع وساق الشجرة، ونحو ذلك. ومنه العسْفُ والأسف، والعين أخت الهمزة، كما أن الأسف يعسف النفس وينال منها، والهمزة أقوى من العين، كما أن أسف النفس أغلظ من التردد بالعسف، فقد ترى تصاقب اللفظين لتصاقب المعنيين.

ويقول في ذلك أيضا: "فأما مقابلة الألفاظ بما يشاكل أصواتها من الأحداث فباب عظيم واسع، ونهج متلئب عند عارفيه مأموم. وذلك أنهم كثيرا ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبّر عنها فيعدّلونها بها ويحتذونها عليها، وذلك أكثر مما نقدّره وأضعاف ما نستشعره. "ومن ذلك قولهم:خضم وقضم. فالخضم لأكل الرطب كالبطيخ والقثّاء وما كان نحوهما، والقضم للصلب اليابس، نحو:قضمت الدابة شعيرها. فاختاروا الخاء لرخاوتها للرطب، والقاف لصلابتها لليابس، حذواً لمسموع الأصوات على محسوس الأحداث. (157/2). (الخصائص149/2و150)

وفي عبارة له واضحة وجلية في هذا الشأن من تقرير علاقة اللفظ بالمعنى يقول: "وذلك أنهم جعلوا هذا الكلام عبارات عن المعاني، فكلما ازدادت العبارة شبها بالمعنى كانت أدل عليه وأشهد بالغرض منه." 154/2 ومن ذلك أنهم جعلوا تكرير عين الفعل دليلا على تكرير الفعل، نحو كسّر وقطّع وفتّح وغلّق. فلما جعلوا الألفاظ دليلة المعاني خصّوا أقوى اللفظ لأقوى المعاني. وكذلك الأفعال لما كانت دليلة المعاني كرروا أقواها وجعلوه دليلا على قوة المعنى المحدّث به، وهو تكرير الفعل، كما جعلوا تقطيعه في نحو صرصر وحقحق دليلا على تقطيعه. وفسّر ذلك بمساوقة الصيغ للمعاني. 155/2

ولا يخفى ما في عمله هذا من محاولة البحث عن جهات اتصال اللفظ بالمعنى في أصل الوضع، ولم يدخر جهدا في سبيل إقناعنا بوجود ذلك الخيط الرفيع من العلاقة المنطقية والصلة العقلية بينهما والذي يبرز ظاهرا أحيانا، ويكاد ينطمس أحيانا أخرى. بل إنه يصل حدا يستغرب فيه أن يبقى لأحد بعد ذلك شبهة، أو أن يعرض له شك فيه.

فالمسألة إذاً من ناحية المبدأ تشكل ظاهرة لغوية لها امتدادها في جذور اللغات الإنسانية على تفاوت بينها نسبيا.حيث نلاحظ هذا التفاوت الكبير بين ما ذكره ابن جني بشأن تعميم هذه الظاهرة على العربية، إلى الحد الذي يكاد يجعل فيه العلاقة بين اللفظ والمعنى سببية ومعلّلة يمكن للعربي أن يتحسسها، كما يمكن للأعجمي أن يستشعرها أيضا، إيمانا منه بأنه يقف وراء هذا التقارب العميق بين السمات الصوتية والملامح الدلالية للفظ إحساس مرهف يقوم بنسج لحمة المعنى على سداة اللفظ. خلافا لما ذكره دو سوسير بشأن تمييزه بين الاعتباطية الجذرية المطلقة، وهي النسبة الغالبة المطردة من العلامات في اللغة، وبين الاعتباطية النسبية المحدودة انطلاقا من مبدأ العلية، في فهم الظاهرة. إذ لو كان الأمر على ما ذكر ابن جني لما اختلفت اللغات، ولكانت لغة إنسانية واحدة.

غير أن ابن جني في الحقيقة لم يكن يهدف إلى التعليل لهذه العلاقة بقدر ما كان يسعى إلى تفسير الظاهرة بالبحث عن خبايا الحس الفطري المشرب بروح العقلانية لدى واضعي العربية منذ القدم. فاعتباطية العلامة إذاً تتعلق لديه بالدلالة المعجمية التي هي نتاج العرف الاجتماعي، والناتج بدوره عن الاستعمال والتداول. وهو أمر لا خلاف فيه بين اللغات. وأما ما يمكن أن نسميه بدلالة الحس اللغوي للفظ فهي تتأتى من أصل وضعه، لجعلهم-كما قال- الألفاظ دليلة المعاني، بحيث تكون مساوقة لها قوة وضعفا. قال: "وهذا أمر تراه محسوسا محصّلا"163/2. غير أن تحصيل هذا الإحساس إنما يتأتى في الواقع من ملكة اللسان. فلا يبعد أن يكون وضع الألفاظ في أي لغة من اللغات نابعا من حس داخلي لا يدرك كنهه إلا العارفون بأسرار تلك اللغة، فضلا عما كان ابن جني نفسه يشعر به من تقدير عميق للعربية باعتبارها لغة القرآن الكريم. ولعل ذلك ما جعله يغوص في أعماقها مرددا البحث عن هذه الميزة، ومستعرضا خصائصها من كل جانب.

ولعل ابن جني هنا كان يبحث عن هذا الرابط العميق بين اللغة والفكر حتى وإن لم يكن ظاهرا في العلاقة العرفية الاجتماعية بين اللفظ والمعنى. خلافا للبنويين الذين لا يرون وجود هذه الصلة أو أنهم يرجعون ذلك إلى الاعتباطية. حيث كان تركيزهم على استكشاف النظام، مع إهمال الأداء والإنجاز الفردي، سعيا للوصف الدقيق لتحقيق صفة العلمية للسانيات، الأمر الذي أدى إلى انغلاق النظام بداعي الصرامة العلمية والالتزام بالوصف والتصنيف دون محاولة التفسير. وحتى إن وجدت فقد بقيت حبيسة الشكل مغفِلة كل ما لا يمكن تمثيله في التركيب كالمستوى النحوي، وكالمعنى، فاقتصرت دراستها للجملة على الدلالة الشكلية (دكتوراه 782)

وكان تحليل النحاة للجملة يجمع بين الشكلية والوظيفية وبين معطيات النظام وما هو خارج النظام استنادا إلى نظرية العامل بما تنطوي عليه من افتراض ما هو غير ممثل في التركيب أحيانا، بينما حلل البنويون الجملة على أساس منطلقات تركيبية تتصل بتقسيم الكلمة ولا تنفصل عنه، وبصورة تجزيئية تصنيفية، بالإضافة إلى مسألة انغلاق النظام التي حدت من قدرتهم على تناول بعض الظواهر التي عالجها تلامذة هذا الاتجاه فيما بعد. ونسب نحاة العربية والبنويون للبنية الصرفية وظائف تركيبية، حيث تفرق كثير من ملاحظاتهم الصرفية على أبواب النحو (ولعل ذلك ما يفسر التداخل الذي نجده في التراث النحوي بين مباحث الصرف ومباحث النحو، إلى الحد الذي أصبح معه علم النحو يتضمن الصرف) يمكن القول إن النظام عند النحاة العرب منفتح لأنهم بحثوا في مسائل نصية كالمقام والمخاطب وسياق القول والحال وبعض الظواهر كالفصل والوصل والإحالة وغير ذلك.

وهو ما لم يتح للبنويين الذين قيدوا أنفسهم بصرامة المنهج مما وسم أعمالهم بالقصور. ومع أن أبرز خدمة قدمها البنويون للسانيات هي أنهم جعلوا منها علما محدد الموضوع والمادة وانتهجوا فيها منهج العلوم الدقيقة. لكنهم حولوها إلى عمل آلي عجز عن تفسير كثير من الظواهر التركيبية. كما عزلوا اللغة عن الكلام في البحث لتركيزهم على النظام دون الأداء الفردي والإنجاز.

وهو ما يضع نصا متميّزا كالقرآن الكريم أمام إشكالية معالجته لسانيا بين كونه كلاما أي إنجازا فرديا، باعتباره صادرا من الله تعالى الواحد الأحد، وبين كونه نصا نموذجيا، ونسخة مطابقة لواقع الكلام المتداول اجتماعيا على نطاق واسع من البيئة التي نزل فيها، والتي كان الرسول (ص) أحد أفرادها، مما يجعل من هذا النص نسخة من اللسان العربي، كما في قوله تعالى: (وما أَرسَلْنا من رسُولٍ إلاّ بلِسانِ قَومِه ليُبيِّنَ لهَم) إبراهيم4 وقوله: (وهذا لِسانٌ عَربيٌّ مُبين) النحل 103 وقوله (إنّا أَنزَلناهُ قُرآناً عَربياً) يوسف 2 ثم وصفه بالاستقامة (قُرآناً عَربياً غَيرَ ذِي عِوَجٍ) الزمر28 ومعنى العوج هنا أنه لا يحتمل الخطأ بجميع أصنافه، أي اللحن بمعيار الخطأ الفردي في الكلام، من تعارض أو تناقض أو اختلاف أو سهو ونسيان أو قصور في التعبير، بل على العكس من ذلك فقد شكل هذا النص معجزة لسانية بهرت الإنس والجن كما في قوله تعالى: (فقَالُوا إنّا سَمِعنا قُرآناً عَجَبا) الجن 1 وعجزوا أن يأتوا بسورة من مثله.

إن تباين الخلفيات المعرفية لكلا المنهجين أثّر بشكل أساسي في اختلافهما، بحيث كان لهدف الدراسة من ناحية المبدأ أثر عميق في رسم منهجها. فالمنهج اللساني البنوي الأوربي فقد بني من الأساس على الفصل بين ما هو اجتماعي وما هو فردي في سعيه لتحديد النسخة الاجتماعية ممثلة في اللغة وبين النسخة الفردية ممثلة في الكلام. ولذا كان التركيز لديهم على النظام، أي على ما هو اجتماعي، ومن ثم الحكم على مدى مطابقة الفرد لمطالب النظام. وهو ما يعبّر عن مدى تأثير التيار السوسيولوجي لدوركهايم في تفكير دي سوسير وتيار علم النفس الاجتماعي لتارد tarde بتغليب الوعي الجمعي على الوعي الفردي. فالدراسة النحوية كانت تهدف لخدمة القرآن الكريم والحفاظ على لغته من اللحن (التغير) وتمكين المسلمين من أدائه دون خطأ، مما استوجب عليهم انتقاء المادة (الشكل) اللغوية وتحديد الزمان والمكان المرتبطين أساسا بزمان نزول القرآن الكريم دون تجاوز ذلك مهما تقدم الزمن وطال، ثم وصف ذلك وتفسيره والارتقاء من دراسة الشكل إلى دراسة المعنى، ومن دراسة الجملة إلى دراسة النص، واستعمال التأويل والقول بالحذف ومراعاة عناصر خارج التركيب(781) فضلا عن تأثر منهجهم أيضا بخلفيات معرفية أخرى كالمنطق خاصة عند المتأخرين منهم، وما أحدثه التعليم أيضا من أثر في منهجهم من تداخل في الأهداف بين العلمية والتعليمية فبلغ بهم الأمر أحيانا حد قياس أمثلة ليتدرب عليها المتعلمون، ولم يكن لها نظير في كلام العرب، كما قال ابن السراج.[34] فضلا عن روح القداسة الذي يتميز به القرآن الكريم، ومن ثم المدوّنة اللغوية من كلام العرب، والتي شكّلت رافدا لغويا له، حيث حازت هي الأخرى قدرا من التقديس في بنائها اللغوي-بغض النظر عن مضامينها الدلالية- باعتبار القرآن الكريم قد صيغ صياغة إلهية ولكن وفقا لموازين كلام العرب، أي طبقا لنظام اللغة العربية التي كانت متداولة اجتماعيا. وهو ما حفظته لنا نصوص العربية من أشعار وخطب وحكم وأقوال كانت سائدة قبل نزول القرآن الكريم وبعده بزمن ليس يسيرا- امتد إلى حوالي قرنين بعد الهجرة نحويا وأربعة قرون لغويا- وقد عُدّ ذلك وسيلة أساسية في تدبّر آيات القرآن الكريم وضمانة للفهم السليم له.

فاستحضار المادة اللغوية الأولية بدءا بالأصوات التي هي المادة الخام للتشكيل اللغوي، والمفردات بدلالاتها المعجمية والسياقية، والتراكيب بأنماطها ونماذجها وأساليبها، فضلا عن الاستعانة بسياقي المقام والمقال، وما سمي بأسباب النزول، كل ذلك كان الوسيلة الضرورية لفهم الخطاب القرآني، وبدون ذلك لا يمكن الاطمئنان إلى أي محاولة في عالم تدبّر القرآن الكريم؛ لأن ذلك سيكون مجازفة فكرية لا تستند إلى أي أساس موضوعي أو منهجي. ومن هنا برزت في تراثنا مسألة أهمية المدوّنة اللغوية منذ بداية بزوغ ملامح التفكير العلمي واللغوي في تاريخ علوم العربية، وفي مقدمتها مسألة فهم القرآن الكريم.

[1] – طبقات النحويين واللغويين،ص32،والمصطلح النحوي نشاته وتطوره، ص7–21 وتطور مشكلة الفصاحة، ص22.

[2] – المزهر1/4–6 و43

[3]– منها الديني والقومي والسياسي. انظر:الأصول،د. تمام حسان، ص 22– 29 وتطور مشكلة الفصاحة،ص8.

[4] – تطور مشكلة الفصاحة، ص 19.

[5]– إذ تعتمد التعليمية على النموذج النمطي بتحديد المستوى اللغوي الذي يراد تقديمه للمتعلمين، من خلال ضبط منظومته الصوتية والصرفية والنحوية ورصد ذخيرته اللغوية معجميا ودلاليا.

[6]–حيث تنفرد العربية بين سائر اللغات بتداخل العامل الديني والعامل اللساني وانسجامهما في الدرس العلمي إلى الحد الذي لا يمكن معه الفصل بينهما بأي حال من الأحوال؛ونتج عن ذلك تكريس جملة من المفاهيم التي لم يعد ممكنا فهمها أو استيعابها خارج هذا المعطى الفكري، كمفهوم اللحن ذاته، ومفهوم الفصاحة، فضلا عن تعلق مجموع المبادئ والأصول النحوية بهما، من سماع وقياس وغيرهما.

[7]– العربية (هنري فليش) ص14.

[8]– الخلاصة النحوية ص15 والثوابت والمتغيرات ص8.

[9]–وبالنظر إلى سعة رقعة انتشار العربية وتواصل استعمالها على مدى قرون– منذ الجاهلية حتى أواخر القرن الرابع الهجري فإن هذا بحد ذاته يعد معجزة لسانية إذا ما قيس بالمعايير العلمية الحديثة التي تحدد النموذج اللغوي السكوني ضمن إطار مكاني محدود تماما وزماني قد لا يتجاوز عقدا من الزمان، بالنظر إلى تسارع حركية التغيير وفقا لحاجات المجتمع.

[10]–الأصول:تمام حسان،ص14–17والخلاصة النحوية،ص15و16ودراسات في علم اللغة صلاح حسنين،ص28

[11] – الفصحى لغة القرآن، ص 62.

[12] – اللغة بين المعيارية والوصفية، ص10و11و15و16.

[13] – الخلاصة النحوية، ص 15.

[14] – ينظر:ظاهرة التطابق النحوي في اللغة العربية ص25.

[15] – ذكر السيوطي أنها:أيسر باعتبارها أصواتا عارضة للهواء الخارج بالتنفس الضروري الممدود من قبل الطبيعة دون تكلف اختياري،وهي أفيد لأنها موجودة عند الحاجة معدومة عند عدمها، وهي أعم لأنها تصلح لتعبر عن الأشياء الحسية والمعنوية خلافا لغيرها، بحيث لا يمكن أن يكون لكل شيء نقش، أو حركة أو إشارة. انظر: المزهر 38/1

[16] – رغم ما أشيع عنه في دراسات المحدثين بأنه كتاب في فقه اللغة، لاحتوائه موضوعات تندرج في دراستها ضمن مجالاته.

[17] – الخصائص32/1

[18] – وهو يقصد هنا اللسانيات. انظر: اللسانيات وأسسها المعرفية، ص41.

[19] – المرجع نفسه، ص42. وتعقيبا على ذلك يمكن القول بأن هذا ما يبرر قبول النقاد المعاصرين تأثرا منهم بمقولات اللسانيين لكثير من مظاهر الانزياح اللغوي التي قد تقع من المنظور النحوي ضمن دائرة الشذوذ أو اللحن.

[20] – ونذكر من الدارسين المحدثين المستشرق برجشتراسر في كتابه: **التطور النحوي للغة العربية**، و**دراسات في العربية** لمجموعة من المستشرقين حررها وولف ديتريش فيشر.

[21] – وهو ما نكاد نلمسه في تصور بعض اللسانيين العرب المحدثين كالذي ذكرناه عن الأستاذ المسدي.

[22] – الخصائص243/1.

[23] – مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ص18.

[24] – الخصائص33/1.

[25] – انظر:مناهج البحث في اللغة، ص 45 و64،وفي رأيه إن هناك صراعا دائما بين كلام الأفراد والنظام اللغوي الاجتماعي.

[26] – الخصائص17/1.

[27] – ينظر كتابه: مبادئ في التركيبية البنوية المعاصرة، ص 62، تعريب المنصف عاشور.

[28] – ينظر: محاضرات في اللسانيات العامة، ص31 ومبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ص 18.

[29] – مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ص18.

[30] – مبادئ في قضايا اللسانيات المعاصرة، ص20.

[31] – الخصائص 5/2.

[32] – الخصائص 34/1 والمصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى نهاية القرن الهجري، ص7

[33] – الخصائص357/1 و114/1.

[34] – الأصول لابن السراج65/1.

التّفكير اللّغوي التّداولي عندَ العرب؛ مصادرُه ومجالاتُه

د. خليفة بوجادي
جامعة سطيف 2

ملخص

تُعدّ اللسانيات التداولية ملتقى يجمع العديد من البحوث الفلسفية واللسانية، والتي تشترك جميعا في مبدإ أن اللغة تُعرف أثناء الاستعمال. ولقد كان مفكرو العربية الأوائل يمارسون المنهج التداولي منذ قرون عدّة، في علوم مختلفة: النحو، البلاغة، النقد، تفسير القرآن الكريم... بل انّه يمكن أن نسجل هاهنا بأن الإنتاج اللساني العربي يقوم في مجموعه على المبادئ الوظيفية، نحو: اللغة وسيلة اتصال، العلاقة بين البنية ووظيفتها... إلخ.

Résumé

On peut considérer la pragmatique comme un carrefour des recherches philosophiques et linguistiques, qui ont en commun de faire l'hypothèse qu'un sujet ou une langue se définit par l'usage des gens.

les anciens penseurs arabes pratiquaient la méthode pragmatique, depuis plusieurs siècles dans les différents sciences: grammaire, rhétorique, critique, explication du coran,... Et on peut signaler aussi que la production linguistique arabe, se pose en générale, sur les principes fonctionnels comme: la langue est un moyen de communication, les relations entre la structure et sa fonction,... etc.

إنّ الحديث عن موضوع اللسانيات التداولية في التراث العربي ليس تأصيلا للمفاهيم المعروضة في اللسانيات الحديثة، بقدر ما هو ضروري لبيان الامتدادات المعرفية للمدونة العربية، وتقديم جانب من الأفكار الرائدة التي عرضها علماء العربية قديما، وإن لم تكن تحظى بالاحتفاء أحيانا من لدن بعض الدارسين، احتفاءَهم بكل وافد حديث من المقولات الغربية. وإن حاجة البحث اليوم إلى مقولات الدرس الغربي الحديث وكشوفاته، لا تلغي بأية حال حاجتَه القائمةَ إلى التراث العربي والإنساني على اختلاف مشاربه، لتحديد رؤاه، وضبط أصول المعرفة الإنسانية، لئلا تكون معزولة عن أي مرجع، كما هو واقع في كثير من المجالات.

1- في مصادر التفكير التداولي العربي:

لن يتناول هذا المقال جميع ما يرتبط بالدرس التداولي، بعدّه مفترقَ طرق الأبحاث الفلسفية واللسانية، ولكنه يعرض بعض قضايا (التداولية اللسانية) بشكل خاص، لحصر مجالها في كل ما يرتبط بالتواصل اللغوي من

الاهتمام بالسامع واعتبار المخاطب، وبيان دور المتكلم في صياغة الخطاب وإنتاجه، والإلمام بالعناصر الفاعلة في الإبلاغ، ومعيار الصدق والكذب في الأساليب وفي الشعر، والمطابقة مع الواقع وعدمه؛ ذلك أن دراسة اللغة في التراث العربي، ميزتها بعض السمات التي هي من أهم المبادئ التداولية الحديثة؛ فقد تناول الدارسون القدماء مثلا [1]:

- أن التكلم يتم لغايات أو إشباع حاجات، أو الحصول على فائدة.
- تُستعمل اللغة للأغراض والمآرب ذاتها.
- يُضفي المتحاورون على الملفوظات دلالات أخرى غير ظاهرة.
- لم تُغفل البلاغة العربية ذلك، بل إنها تعتمد مبدأ: "لكل مقام مقال".

وقد تعددت أشكال الاهتمام بدراسة الخطاب والإقناع عند العرب, فتناولوا نص الخطاب في ذاته ودرسوا ما يرتبط بالمخاطِب وطريقة أدائه, والمخاطَب وطريقة تلقيه, ومطابقة الخطاب لمقتضى الظاهر ومخالفته... إلى غير ذلك من المسائل التي يمكن أن يجمعها موضوع التداولية اللسانية، والتي يمكن أن تمثل مبادئ رائدة للتفكير التداولي اللغوي عند العرب.

وعن أسبقية العرب لمعرفة أصول هذا الاتجاه, يقول (سويرتي): "إن النحاة والفلاسفة المسلمين, والبلاغين والمفكرين مارسوا المنهج التداولي قبل أن يَذيع صيتُه بصفته فلسفة وعلما, رؤية واتجاها أمريكيا وأوربيا, فقد وُظف المنهج التداولي بوعي في تحليل الظواهر والعلاقات المتنوعة."[2]

ومن أهم مصادر التفكير التداولي اللغوي عند العرب, علم البلاغة, علم النحو, والنقد, والخطابة, إضافة إلى ما قدمه علماء الأصول الذين يمثلون -إلى جانب البلاغيين- اتجاها فريدا في التراث العربي, يربط بين الخصائص الصورية للموضوع وخصائصه التداولية [3]... وغيرها من المجالات الأخرى التي تتعدى مجال التداولية المحدد في الجانب اللساني فقط في هذا المقال.

ولقد عدّ (أحمد المتوكل) الإنتاجَ اللغوي العربي القديم يؤول في مجموعه (نحوه وبلاغته وأصوله وتفسيره) إلى المبادئ الوظيفية [4], ومن أهم ملامح ذلك:

- تخص العلوم المذكورة سابقا القرآنَ الكريم, وهو موضوع دراستها. وبذلك فالوصف اللغوي آنذاك لم يكن منصبا على الجملة المجردة من مقامات إنجازها, بقدر ما نظر إلى النص بعدِّه خطابا متكاملا.
- بالنظر إلى طبيعة الموضوع المتناول, كان الوصف اللغوي يربط بين المقام والمقال, وبين خصائص الجمل الصورية وخصائصها التداولية.
- يميَّز في الدراسات القديمة بين قسمين من البحوث؛ قسم يعتمد على الاهتمام بالخصائص التداولية تأويليا؛ مطابقة المقال لمقتضى الحال, نحو (مفتاح العلوم) للسكاكي. والآخر يعتمد على الاهتمام به توليديا؛ بمعنى أن الخصائص التداولية ممثَّل لها في الأساس ذاته, نحو(دلائل الإعجاز) للجرجاني.

– يبرز في هذا المجال اهتمام النحاة والبلاغيين بدراسة أغراض الأساليب, من الدلالة الحقيقية إلى دلالات أخرى يقتضيها المقام, وسيأتي بيان ذلك لاحقا.

ومن القضايا التي اهتم بها علماء الأصول, دراسة العلاقة بين اللفظ وما يحيل عليه [5]؛ حيث نظروا إلى العبارات اللغوية مثلا: من حيث إفراد المحال عليه وتعدده, وميزوا بين عبارات عامة تحيل على معان متعددة, نحو (إنسان, كل، مَنْ الموصولة...)، وعبارات خاصة تحيل على معنى مفرد, نحو: (رجل, قلم...).

ونظروا إليها من حيث تعيين المحال عليه أو عدم تعيينه. وميزوا بين عبارات مطلقة لا يتعين فيها المحال عليه, وعبارات مقيدة تحيل على معنى معين, وهي الفكرة نفسها التي يعرضها اللغويون في باب إطلاق الألفاظ وتقييدها [6].

وهناك بعض نقاط التلاقي بين ما تناوله العلماء العرب القدامى وبين ما يقترحه الوظيفيون المحدثون وفلاسفة اللغة العادية, نحو:

– دراسة ظواهر الإحالة, أو تحليل العبارات اللغوية حسب نوع إحالتها.

– الاهتمام بدراسة أفعال الكلام.

– تحدِّد الوظيفةُ -جزئيا على الأقل- البنيةَ، ممّا يستدعي ربط خصائص البنية بالأغراض المستهدف إنجازها باللغة.

– دراسة مجالات الترابط بين البنية والوظيفة.

وأقل ما تعنيه مجالات اللقاء هذه بين الفكر العربي اللغوي القديم, وبين ما يقدَّم حديثا من بحوث في المجالات نفسها, أنه لا يمكن التأريخ لتطور الفكر اللغوي بإغفال حقبة من حقبه, ودون ذكر ما أسهم به اللغويون العرب في هذا التطور.

ويذكر (المتوكل) في موضوع آخر أهمّ المبادئ المنهجية في الفكر اللغوي العربي القديم, أهمها [7]:

– اللغة وسيلة تواصل للتعبير عن الأغراض. وبذلك عرّفها ابن جني: "أما حدّها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[8]، وهذا التعريف غني بالقيم التداولية, وأهمها: أن اللغة ذات قيمة نفعية, تعبيرية.

– ربط البلاغيون والأصوليون بين البنية والوظيفة في دراسة اللغة، ودرسوا وظائف: التخصيص, التقييد, التوكيد.. وميزوا بين بنية جملة (في الدار رجل) وبنية (رجل في الدار), تمييزا وظيفيا.

– يمكن استخلاص أن القدرة اللغوية لدى علماء العربية تحكمها ثلاث معارف:

معرفة لسانية (تقتضي معرفة الدلالات والمعاني)، معرفة لغوية (تقتضي امتلاك المتكلم لقواعد لغته)، ومعرفة خطابية (تقتضي أن يملك قواعد إنتاج الخطاب), وكل منها تقتضي الأخرى.

وهي لا تختلف عن شروط التداول اللغوي التي يقترحها (طه عبد الرحمن) للمحاورة بأبعادها التواصلية, حيث يجمعها في الشروط النطقية، الاجتماعية, الإقناعية والاعتقادية.[9]

ومما ينبغي الاحتفاءُ به في هذا المجال أن الأصوليين ميّزوا بين دلالة أصلية مطلقة تتقاسمها جميع اللغات, ودلالة تابعة، خاصة بلغة بعينها,[10] والأولى فقط هي التي تقبل النقل والترجمة. كما أن علماء الأصول والبلاغيين يُجمِعون على أن موضوع الدراسات اللغوية هو دراسة خصائص البنية وعلاقتها بالمقامات المنجزة فيها.

وعن قيمة المنهج التداولي عموما، يجعله (طه عبد الرحمن) أهمّ ما يُستند إليه في تقويم الدراسة التراثية, لما يتميز به من قواعد محددة, وشرائط مخصوصة وآليات صورية, [11] فيقول: "لا سبيل إلى معرفة الممارسة التراثية بغير الوقوف على التقريب التداولي الذي يتميز عن غيره من طرق معالجة المنقول، باستناده إلى شرائط مخصوصة, يفضي عدمُ استيفائها إلى الإضرار بوظائف المجال التداولي, فضلا عن استناده إلى آليات صورية محددة".[12]

هذا، وينبغي أن لا تُغفَل جهود المفسرين في كثير من المواضع؛ حيث قدموا وقفات أمام آيات قرآنية, عكست تصوراتهم اللغوية, والتي ما إن جُمعت مع أفكار البلاغيين واللغويين وغيرهم, تقترب بوضوح من رؤية اللسانيات التداولية الحديثة إلى اللغة بعدِّها نشاطا تداوليا.

ومن وقفاتهم تلك, نذكر ما أورده الزمخشري في تفسير قوله تعالى: "أُدْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالحِكمَةِ وَالمَوْعِظَةِ الحسَنةِ وَجَادِلْهُمْ بِالتِي هيَ أَحْسَن".[13] والدعاء (بالحكمة)؛ "بالمقالة المحكمة الصحيحة، وهي الدليل الموضِّح للحق المزيل للشبهة، (الموعظة الحسنة) وهي التي لا يخفى عليهم أنك تُناصِحُهم بها وتقصد ما ينفعهم فيها,؟... (وجادلهم بالتي هي أحسن) بالطريقة التي هي أحسن طرق المجادلة من الرفق واللين من غير فظاظة ولا تعسّف..."[14]. فقد قدم وصفة شارحة لأحوال التواصل, وتوضيح مقامات الدعوة بالحكمة والموعظة, وفق أغراض الحديث ومقاصده, وذلك هو مجال اللسانيات التداولية الحديثة.

2- في المجال المفهومي لمصطلح (تداولية) في العربية:

لقد عدَل هذا المقال عن استخدام (تعريف) بمصطلح التداولية, إلى استخدام المجال المفهومي للمصطلح: لأن التداولية في ذاتها، لا تنحصر في مجال معين فتكتسب تعريفا محددا, ولكن بتعدد مجالاتها, وامتداد اهتماماتها, اكتسبت تعدد مفهوماتها. ولذلك فإن تعبير (المجال المفهومي) سيكون مقاربا بشكل ما لاتساع دلالتها, وموحيا, من ناحية أخرى بهذا الاتساع والامتداد. وسنقتصر هنا على دراسة المجال المفهومي للمصطلح من الناحية اللغوية, لأن الموضوع في مجموعه لا يتعدى التداولية اللغوية أو اللسانية.

أ- في المفهوم المعجمي ل (التداولية):

يرجع المصطلح إلى مادة (دَوَل), وقد وردت في (مقاييس اللغة) على أصلين: "أحدهما يدل على تحوّل شيء من مكان إلى آخر, والآخر يدل على ضعف واسترخاء، فقال أهل اللغة: اِنْدَالَ القوم, إذا تحولوا من مكان إلى مكان. ومن هذا الباب، تداولَ القومُ الشيء بينهم: إذا صار من بعضهم إلى بعض. والدَّولة والدُّولة

لغتان. ويقال بل الدُّولة في المال والدَّولة في الحرب, وإنما سميا بذلك من قياس الباب, لأنه أمر يتداولونه, فيتحول من هذا إلى ذاك, ومن ذاك إلى هذا"[15]

فمدار اللفظ لغةً هو التناقل والتحول، بعد أن كان مستقرا في موضع ومنسوبا إليه, وقد اكتسب مفهوم التحول والتناقل من الصيغة الصرفية (تفاعل) الدالة على تعدد حال الشيء، كما ينتقل المال من هذا إلى ذاك أو الغلبة في الحرب من هؤلاء إلى هؤلاء...

ولا تكاد المعاجم الأخرى تخرج عن هذه الدلالات: جاء في (أساس البلاغة): "دالتْ له الدولة, ودالت الأيام بكذا. وأدال الله بني فلان من عدوهم: جعل الكثرة لهم عليه. وعن الحَجّاج: إن الأرض ستُدال منا كما أدلنا منها (...) والله يداول الأيام بين الناس مرة لهم ومرة عليهم, والدهر دُوَل وعُقَب ونُوب. وتداولوا الشيء بينهم". [16] وفي معاجم أخرى، الدَّولة: انقلاب الزمان من حال إلى حال, الدُّولة: العقبة (النوبة) في المال. وتداولوه: أخذوه بالدول. [17] أي نُوبا, وتداولته الأيدي, أخذته هذه مرة, وهذه مرة. [18]

وخلاصة هذا المفهوم المعجمي, أن من مجالات لفظ (دول):

-الاسترخاء للبطن بعد أن كان في حال أخرى غيرها (اندال البطن).

- التحوّل من مكان إلى مكان (القوم).

- التناقل من أيدي هؤلاء إلى أيدي هؤلاء (المال).

- الانتقال من حال إلى حال (الحرب).

ومجموع هذه المعاني: **التحول والتناقل** الذي يقتضي وجود أكثر من حال, ينتقل بينها الشيء, وتلك حال اللغة؛ متحوِّلة من حالٍ لدى المتكلم إلى حال أخرى لدى السامع, ومتنقلة بين الناس يتداولونها بينهم. ولذلك كان مصطلح (تداولية) أكثر ثبوتا -بهذه الدلالة- من المصطلحات الأخرى الذرائعية, النفعية, السياقية... وغيرها.

ومن مجالاته المفهومية بالنسبة إلى اللغة:

- التناقل والتحول في المال أو الحرب بما يحقق الملكة أو الغلبة... وكذلك اللغة تظهر آثار مستخدميها وكأنهم مالكون لها, وتبدو الغلبة في الحديث بينهم, وكأن اللغة نوع من المساجلة.

- الاشتراك في تحقيق الفعل: وكذلك اللغة بمعناها الاجتماعي؛ حين يستخدم الشيء الواحد من قِبل الجماعة.

ولقد تناول (طه عبد الرحمن) هذا المفهوم لتقديم منهج التقريب التداولي للتراث الإسلامي، باقتراحه مفهوم المجال التداولي، وممّا ذكره: "أن الفعل (تداول) في قولنا: (تداول الناس كذا بينهم)، يفيد معنى (تناقله الناس وأداروه بينهم"[19]. وجعله قسيما للفعل (دار) الذي من دلالته نقل الشيء وجريانه، نحو قولنا: دار على الألسن؛ جرى عليها، ليخلُص إلى أن المعنى الذي يحمله الفعل هو"التواصل"، ومقتضى التداول -إذا- أن

يكون القول موصولا بالفعل [20].

ومن شواهد استخدامه في القرآن الكريم، قوله تعالى: "مَا أَفَاءَ اللّهُ على رسولِهِ منَ اَهْلِ القُرى فلِلّه وللرّسُولِ ولذِي القُربى واليَتامَى والمسَاكين وابْنِ السّبيل كيْ لا يَكونَ دُولةً بينَ الأغنياءِ منكمْ"[21] وبيانها: " (كي لا يكون) ذلك الفيء (دولة) يتداوله الأغنياء منكم بينهم، يصرفه هذا مرة في حاجات نفسه، وهذا مرة في أبواب البر وسبل الخير."[22]، وفصّل تفسيرَها الزمخشريّ، قائلا: "كي لا يكون الفيء الذي حقّه أن يُعطى الفقراءَ ليكون لهم بُلْغَة يعيشون بها... بين الأغنياء يتكاثرون به، أو كي لا يكون دولة جاهلية بينهم، ومعنى الدولة الجاهلية أن الرؤساء منهم كانوا يستأثرون بالغنيمة لأنهم أهل الرياسة والدولة والغلبة..."[23].

وشرح في موضع آخر (الدُّولة) بـ "ما يتداول..."؛ يعني كي لا يكون الفيء شيئا يتداوله الأغنياء بينهم ويتعاورونه فلا يصيب الفقراء... والدَّولة بالفتح بمعنى التداول؛ أي كي لا يكون ذا تداول بينهم أو كي لا يكون إمساكُه تداولا بينهم لا يخرجونه إلى الفقراء..."[24].

فمجال دلالة (الدُّولة) العام، هو التداول: أن يكون مرة لدى هؤلاء، ومرة لدى آخرين. ولعل أهم معنى يستأثر به هذا اللفظ هو معنى المشاركة، وتعدد مواضع التداول، وهو المعنى الذي تأخذه إحدى اشتقاقاته في قوله تعالى: "ولا تأكلوا أموالَكم بينَكُم بالباطل، وتُدْلوا بها إلى الحكّام..."[25]؛ أي "ولا تلقوا أمرها والحكومة فيها إلى الحكام لتأكلوا بالتّحاكم"[26]. ومنه أيضا، قوله تعالى: "وتلكَ الأيّامُ نداوِلها بين النّاس..."[27]، وما ذكره صاحب الكشاف بشأنها: "...نداولها: نُصرّفها بين الناس، نُديل تارة لهؤلاء وتارة لهؤلاء؛ كقوله: وهو من أبيات الكتاب: فيوما علينا ويوما لنا ويوما نُساء ويوما نُسرُّ

... يُقال داولتُ بينهم الشيء فتداولوه."[28]

ب- في المفهوم الاصطلاحي لـ (التداولية):

تأسيسا على المفهوم العام لـ (Pragmatique) في الدرس اللساني الغربي الحديث، وهو دراسة اللغة حالَ الاستعمال؛ أي حينما تكون متداولة بين مستخدميها، فقد اختار (طه عبد الرحمن) مصطلح (التداوليات) مقابلا لـ: (Pragmatique)؛ يقول: "وقد وقع اختيارنا منذ 1970 على مصطلح "التداوليات" مقابلا للمصطلح الغربي (براغماتيقا)، لأنه يوفي المطلوب حقه، باعتبار دلالته على معنيين "الاستعمال" و"التفاعل" معا، ولقي منذ ذلك الحين قَبولا من لدن الدارسين الذين أخذوا يدرجونه في أبحاثهم"[29]، ثم يحدد المعنى الاصطلاحي "للتداول"، قائلا: "هو وصف لكلّ ما كان مظهرا من مظاهر التواصل والتفاعل بين صانعي التراث من عامة الناس وخاصتهم"[30].

وكثيرا ما يشكو الدارسون حديثا من قلة الاهتمامات بالدراسات التداولية في الثقافة العربية الحديثة بشكل عام [31]، مع بروز جهود جادّة في هذا المجال، نحو جهود (طه عبد الرحمن)، لا سيما في كتابه (في أصول الحوار وتجديد علم الكلام)؛ حيث يستند إلى المنطق والفلسفة واللسانيات في دراسة التراث، وينطلق

من أن الخطاب في حقيقته لغة تبليغية تدليلية توجيهية [32]، واللسانيات في نظره ثلاثة مجالات [33]:

- الدّاليات: تشمل الدراسات العاكفة على الدال الطبيعي، وتمثلها العلوم الثلاثة: الصوتيات الصرفيات والتركيبيات.

- الدلاليات: تشمل الدراسات الواصفة لعلاقات الدوال ومدلولاتها، سواء أكانت تصورات ذهنية أم أعيانا في الخارج.

- التداوليات: تشمل الدراسات الواصفة لعلاقة الدوال الطبيعية ومدلولاتها مع الدالين بها، وأبواب هذا القسم ثلاثة: أغراض الكلام ومقاصد المتكلمين وقواعد التخاطب.

إلى جانب ما قدّمه (أحمد المتوكل) في العديد من كتبه، وخلاصته أن التحليل التداولي للغة يقتضي الاهتمام بتحديد طبيعة الوظائف التداولية في اللغة العربية التي سبق ذكرها. وأهم ما يميز دراساته الوظيفية للغة أنها تستند إلى التركيب، الدلالة والتداولية [34].

وخلاصة ما تقدَّم أن أهم ما يميز الدرس اللغوي العربي القديم أنه يقوم على دراسة اللغة أثناء الاستعمال منذ بدايته؛ ومثال ذلك ما يذكره السيوطي في اللغة أنها تؤخذ استعمالا لا قاعدة، وجعل مخرج كتابه (الاقتراح في علم أصول النحو) هو ما نطقت به العرب بعدِّه الأصل في كل ظاهرة؛ يقول: "إذا أتاك القياس إلى شيء ما، ثم سمعت العرب قد نطقت فيه بشيء آخر على قياس غيره، فدع ما كنت عليه"[35]. ويظهر من خلال ذلك قيمة الاستعمال وما تتداوله العرب في اللغة، وأهميته في تحديد أساليبها وطرق أدائها.

وإذا ما نظرنا إلى علوم تراثنا العربي من نحو، بلاغة، فقه وأصول، تفسير وقراءات، بعدِّها وحدة متكاملة في دراسة اللغة، يمكن أن نميز من اتجاهاتها ما يهتم بوجه استعمال اللغة، وما يتصل بها من قرائن غير لفظية، نحو: منزلة المتكلم وعلاقته بالسامع، وحالة كل منهما النفسية، الاجتماعية والأدائية (حركة، صمت، ظروف التواصل، الزمانية والمكانية... وغيرها)، مما يقدم دراسة تداولية شاملة عرفتها الدراسات اللغوية العربية القديمة، وهي جديرة ببحوث مستقلة تعرض الاهتمامات التداولية في مختلف علومها.

الإحالات:

1- ينظر: محمد سويرتي: اللغة ودلالاتها، تقريب تداولي للمصطلح البلاغي (مقال)، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، مج 28، ع3، يناير/ مارس 2000، ص 30.

2- المرجع نفسه، ص30-31.

3- ينظر: أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية، مدخل نظري, منشورات عكاظ, المغرب, 1989, ص35.

4- المرجع نفسه، ص35.

5- ينظر: المرجع نفسه, ص 35 وما يليها.

6- ينظر مثلا: ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، حققه وقدّم له مصطفى الشويمي, مؤسسة.أ. بدران

للطباعة والنشر, بيروت, لبنان, 1963، ص194.

7- أحمد المتوكل: اللسانيات الوظيفية, ص 84 وما يليها.

8- ابن جني: الخصائص، تحقيق عبد الحكيم بن محمد، المكتبة التوفيقية، سيدنا الحسين، 1418هـ، ج1 ص44

9 - طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام, المركز الثقافي العربي, الدار البيضاء, المغرب, ص2000/2, ص37-38

10- يُنظر: المتوكل: اللسانيات الوظيفية, ص 87.

11- طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث, المركز الثقافي في العربي, المغرب, 1993, ص 16 و243.

12- المرجع نفسه, ص 16.

13- النحل/125.

14- الزمخشري: الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التنزيل, دار المعارف للطباعة والنشر , بيروت لبنان, د-ت ج 2ص 435.

15- ابن فارس معجم مقاييس اللغة, تحقيق وضبط عبد السلام محمد هارون, دار الجيل ط2, 1991 ج 2ص314.

16- الزمخشري: أساس البلاغة, تحقيق عبد الرحيم محمود, عرف به أمين الخولي, دار المعرفة للطباعة والنشر, بيروت, لبنان, 1982, ص139.

17- ينظر مثلا الفيروز أبادي: القاموس: المحيط, دار الجبل, بيروت, لبنان,(د.ت), ج4, ص42.. والرازي: مختار الصحاح, دار الجيل, بيروت, لبنان, 1987, ص 215. والزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع, بيروت, لبنان, 1994, م-ج 14, باب اللام, ص 245. وابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، د.ت، مادة (دول)، مج11ص252-253.

18- الرازي: مختار الصحاح, ص 215.

19- طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، ص243.

20- ينظر المرجع نفسه، ص 243-244.

21- الحشر /07.

22- القرآن الكريم وبهامشه مختصر من تفسير الإمام الطبري، مذيّلا بأسباب النزول للنيسابوري، والمعجم المفهرس لمواضيع آيات القرآن الكريم لمروان العطية، قدّم له وراجعه مروان سوار، دار الفجر الإسلامي، ط7، 1995، ص 546.

23- الزمخشري: الكشاف، ج4، ص82.

24- المرجع نفسه، ج4، ص82.

25- البقرة / بعض الآية 188.

26- الزمخشري: الكشاف، ج1، ص340.

27- آل عمران/ بعض الآية 140.

28- الزمخشري: الكشاف، ج1ص466.

29- طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص27.

30- طه عبد الرحمن: تجديد المنهج في تقويم التراث، ص244.

31- ينظر مصطفى غلفان: اللسانيات العربية الحديثة، دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية, سلسلة رسائل وأطروحات رقم (04), جامعة الحسن الثاني, عين الشق, كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مطبعة فضالة المحمدية, المغرب, 1998، ص 249.

32- طه عبد الرحمن: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص27.

33- ينظر: المرجع نفسه، ص28.

34- ينظر مثلا: أحمد المتوكل: - الوظائف التداولية في اللغة العربية، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر, الدار البيضاء, المغرب, ط1, 1985. و- اللسانيات الوظيفية.

35- السيوطي: الاقتراح في علم أصول النحو، تحقيق محمد حسن إسماعيل الشافعي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998، ص116.

سحر الرّمز الصوفي في ترجمان الأشواق "لابن عربي"

أ. مسايل السعدي
جامعة سطيف 2

الملخص:

تتصدى هذه المقالة إلى دراسة بنية الرّمز الشّعري الصوفي، في ديوان ترجمان الأشواق لمحي الدين بن عربي، باعتبار أنّ الرّمز من المركبات الأساسية في التجربة الشّعرية بصفة عامة، والتجربة الصوفية بصفة خاصة، فتناولت خصائص الكتابة الصوفية وأردفتها بالوقوف على سحرية الرّمز الشعري سواء من الناحية الفكرية أو الفنية والتغلغل في أعماق هذه التجربة العرفانية.

Résumé:

Cet article traité le symbole poétique soufis dans **Diwan Torjoman El-Achwak** de **IBN ARABI**. Le symbole et l'un des constituants principaux dans l'expérience poétiques en générale et l'expérience soufis en particulier j'ai parlé des caractéristiques de l'écrit soufis et de l'esthétique du symbole poétique

1. خصائص الكتابة الصوفية:

إنّ من خصائص الكتابة الصّوفية الإستعارة، فأغلب علاماته مستعارة من المعجم العاطفي الحسّي التي يتداولها الغزليون من الشّعراء، يتخذها الصوفية قوالب لهم جاهزة للدّلالة على أحوالهم الصوفية[1].

يقول: (من الرمل)[2]

واحربا من كبدي واحربا واطربا من خلدي واطربا
في كبدي نار جوى محرقة في خلدي بدر دجى قد غربا
با مبسما أحببت منه الحبا ويا رضابا ذقت منه الضربا

ويقول ابن الفارض: (من الرمل)[3]:

آه وأشواقي لضاحي وجهها وظما قلبي لذياك اللّمى
فبكلّ منه والألحاظ لي سكرة واطربا من سكرتي

فالمعاني في هاتين القصيدتين لا تكشف عن هويتها مباشرة، بل تحتجب خلف الأستار ولا تبدو إلاّ في هذه الصورة المجازية، التي تخفي وراءها مدلولات متعددة فالأشياء تتجرد من تشيئها والألفاظ تتجرد من لحائها لتكتسي دلالات جديدة مشرقة ويبقى المجاز احتمالي لأنّه لا يؤدي إلى تقديم أي جواب قاطع ذلك أنّه في ذاته مجال لصراع المتناقضات الدّلالية وهكذا لا يولّد المجاز إلا مزيدا من الأسئلة[4].

ومن هنا يقتضي منا تشريح البنى العمقية للنص للكشف عن المعنى الحقيقي المستتر، فالدلالة السطحية المباشرة للنص الصوفي تدور حول الغزل العذري أو الحب العفيف الذي يذكرنا بغزليات قيس بن الملوّح وجميل بثينة وكثير عزة وهذا الحب يستعذب الشّاعر في سبيله الآه والألم.

أمّا الدّلالة فتنطوي على قيمة رمزية خاصة تشير إلى الحب الإلهي الذي يجتاح الشّاعر، ويفضي به إلى شوق وحنين جارفين إلى دوام حالة السّكر والتجلي الإلهي، وممّا يقوي دلالة الرمز في القصيدة الصوفية، استخدام الشّاعر لمفردات المعجم الصوفي، التي أرى أنّها حكر على المتصوفة فقط، يتواصلون بها فيما بينهم ولا يفهمها إلا الذي عاش حالاتهم الخاصة، ومن بين المصطلحات التي يستعملها ابن عربي مثلا الصحو فيعرفه: "رجوع إلى الإحساس بعد الغيبة بوارد قوي"[5].

وليس هذا الوارد القويّ إلا التجلّي الإلهي، الذي يحاول الشّاعر الكشف عنه في تجربته، "غير أنّ الكشف هنا لا يعني زيادة في جلاء المعنى ولا يعني نقله من حالة غياب إلى حالة حضور بل يعني تخفيفا من شدة ظهور لتمكن رؤيته فكلّما ازدادت الشّمس إشراقا وسطوعا قلّت إمكانية التحديق فيها أي خفيت عن العين"[6].

وهكذا تصبح الصورة الفنيّة في القصيدة الصوفية أشبه بالسحابة الرقيقة الشفافة التي تستر الشّيء كي يمكن النظر إليه والتحديق فيه دون أن نخشى الإحتراق. وبمعنى آخر نقول أنّ الصورة في القصيدة "سحاب يغطي شمس المعنى لكنّها في الوقت ذاته طريق إليها، إنّها الظّاهر الذي يشير إلى الباطن، ولهذا فإنّ من يكتفي بالنظر إليها ضمن حدود الظاهر الحسّي، يرى المعنى ظلمة ويكون مرتبطا بالظلام غير أن من يتجاوزها وينفذ إلى باطنها يرى المعنى في نوره الحق ووجوده الحق"[7].

ومن خصائص الكتابة الصوفية أيضا استعمال المعجم الخمري، "وما في حكمه من علامات كالمدام والخمر الصرف والشّم والذوق والشرب والري والنهل والنشوة والسكر والصحو، وآنية كالكأس والقوارير والأباريق وما في حكم ذلك... وهي في أغلبها من الألفاظ النواسية التي يتداولها أهل الشرب والتهتك ومعاقرة الخمر المادية يأخذها الصوفية علامات لهم جاهزة للدلالة بها على أحوالهم الصوفية العالية وقت الحضور والتجلّي"[8].

ولذلك ما كان لهم أن يلجأوا إلى الشّعر الخمري لو أنّه لم يكن يوافق عندهم حالة من أحوالهم الصوفية، فاتّخذوه رمزا وإشارة مثلما اتّخذوا شعر الغزل، ولمعرفة ذلك التوافق كان لابّد من عقد موازنة بين الخمر المادية ومجّانها وبين الخمر الروحية ومريديها، وإبراز العلائق بينها، لنكتشف بوضوح لم اتّخذ المتصوفة الشعر الخمري المادي رمزا يعبرون من خلاله عن بعض أحوالهم؟.

فقد نقرأ نصّا صوفيا مغرقا في رمز الخمرة فتبدوا مضامينه حسّية في وصفها إلاّ أنّها تقع في تماس مع مدلولات تجربة الشّاعر المتشعبة بالفيض الصوفي فتتحول الخمرة إلى "موضوع مقدس يطوف به العارفون ويستلمون دنّه غير متحرجين من عيب أو دنس"[9].

فالشّاعر إذن يجمع في شعره بين طابع التجريد الميتافيزيقي والطابع الحسي العيني.

ولذلك يمكن القول أنّ في الشّعر الصوفي غموضا يكاد أن يكون سمة ملازمة لكل ما أنتجه شّعراء المتصوفة من شعر أحاط بتجربتهم الوجدانية والدليل على ذلك ما لمسته من غموض في ديوان ترجمان الأشواق.

2- الرمز:

لقد بدا لي قبل الحديث عن الرّمز في شعر ابن عربي، أن أعرفه لغة واصطلاحا، إذ اتفقت المعاجم العربية على أن المادة "رمز" تعني لغة "الإشارة والإيماء" غير أنّ الاختلاف فيها يقع في وسيلة الإشارة والإيماء أتكون باللّفظ؟ أم تكون بأحد الجوارح أم بغيرها من الأشياء؟ فالزمخشري يذهب إلى أنها تكون "بالشفتين والحاجبين" وضرب مثلا حيث قال:

"دخلت عليهم فتغامزوا وترامزوا"[10] وفي موضع آخر كلمة "رمز" في قوله تعالى: "قال ربّ اجعل لي آية قال آيتك ألاّ تكلم النّاس ثلاثة أيام إلاّ رمزا..."

بالإشارة أيضا ولكن في تفسيره "كما يكلّم النّاس الأخرس"[11] دليل على أن الإشارة عنده لا تكون مصحوبة بصوت يزيل بعض إبهامها وخفائها.

في حين يتوسع الفيروز أبادي[12] أكثر من الزمخشري حين يجعل "الإشارة والإيماء" بالشفتين أو العينين أو الحاجبين أو الفم أو اليد أو اللّسان، ولم يوضّح – مع ذلك- الإشارة باللّسان هل تكون بصوت أو بدونه؟

ويرى الجاحظ أن الإشارة –زيادة على الجوارح- يمكن أن تكون كذلك "بالمنكب إذا تباعد الشخصان وبالثوب وبالسيف"[13]

والواقع أنّ ابن منظور كان أوضح منهم جميعا بسبب توسعه رغم أنه لا يخرج عن كون "الرمز" هو"الإشارة" بأحد الجوارح أو غيرها من الوسائل المتاحة، إذ يرى أنّ الإشارة تكون أيضا "تصويتا خفيا كالهمس ويكون تحريك الشفتين بالكلام غير المفهوم من غير إبانة بصوت إنما هو إشارة بالشفتين وقيل الرّمز إشارة وإيماء بالعينين والحاجبين والشفتين والفم والرّمز في اللّغة كل ما أشرت إليه مما يبان بلفظ"[14]

والخلاصة ممّا سبق، أنّ الرّمز بمعناه اللّغوي هو الإشارة وأنهما صنوان يغني أحدهما عن الآخر –من حيث الدلالة اللّغوية- عما في المكنون، وقد أورد أحد الباحثين[15] هذه الأبيات للدلالة على أنّ الرّمز والإشارة بمعنى واحد (من البسيط):

وقال لي برموز من لواحظه أنّ العناق حرام قلت في عنقي

وقال آخر (من الطويل):

رمزت إلى مخافة من بعلها من غير أن تبدي هناك كلاما

مثلما قال آخر في دلالات الإشارة (من الطويل)

أشارت بطرف العين خيفة أهلها إشارة مذعورة ولم تتكلّم

فأيقنت أنّ الطرف قد قال مرحبا وأهلا وسهلا بالحبيب المتيم"[16]

لنستنتج أنه لو وضعت لفظة "أشارت" محل كلمة "رمزت" أو العكس لما حدث تغيير في المعنى المقصود.

الرمز بمعناه الاصطلاحي:

لقد عرف العرب التعبير الرمزي في أدبهم قبل الإسلام وبعده، إذ كانوا يتذوقونه بمعناه لا بلفظة الصريح وعرفوه بعد الإسلام مصطلحا نقديا متداولا أحيانا وبما ينوب عنه من المصطلحات في أكثر الأحيان كالإشارة والمجاز والبديع.

وإذا كان الرّمز بمعناه الاصطلاحي الحديث هو: "الإيحاء أي التعبير غير المباشر عن النواحي النفسية المستترة التي لا تقوى على أدائها اللّغة في دلالتها الوضعية"[17]

فإن امرئ القيس قد استخدم هذا اللون من التعبير الإيحائي المستتر في معلقته عندما يصف الليل، يقول (من الطويل)[18]:

"وليل كموج البحر أرخى سدوله علي بأنواع الهموم ليبتلي
فقلت له لما تمطى بصلبه وأردف أعجازا وناء بكلكل
ألا أيّها اللّيل الطويل ألا أنجل بصبح وما الإصباح منك بأمثل"

فالشاعر هنا لا يقصد ظواهر الألفاظ وما تشير إليه من دلالات معروفة متداولة وإنّما يصور حالة من حالاته النفسية المضطربة وعاطفة من عواطفه المنفعلة لما نزل عليه من هموم الدنيا لتختبر قدرته على التّحمل.

فهو هنا لم يلجأ في التعبير عن كل هذا إلى المباشرة، ولكنه لجأ إلى المجاز والإيحاء إذ أوردت هذه المقطوعة ومثيلاتها كثيرة للدليل على أن أدباء العرب عرفوا التعبير الرمزي كذوق علمي، ولكنّهم لم يعرفوه كمصطلح إلاّ بظهور الإسلام وظهور حركة نقدية وبلاغية عل يد مجموعة من الباحثين أمثال ابن المعتز، قدامة بن جعفر، أبو هلال العسكري، ابن رشيق، عبد القاهر الجرجاني، ابن الأثير...

وقد تطور الرّمز على يد المحدثين تطورا ملحوظا يقول أدونيس: "اللّغة التي تبدأ حين تنتهي لغة القصيدة أو هي القصيدة التي تتكون في وعيك بعد قراءة القصيدة إنّه البرق الذي يتيح للوعي أن يستشف عالما لا حدود له"[19].

فالرّمز الذي لا ينقل القارئ بعيدا عن حدود القصيدة ونصّها المباشر لا يمكن القول أنّه الرّمز الذي هو في الأصل معنى خفي وإيحاء وامتلاء وقد مجده شعراء الغرب وعلى رأسهم بودلير "Boudlér" الذي يرى: "كلّ ما في الكون رمزا وكل ما يقع في متناول الحواس رمزا يستمد قيمته من ملاحظة الفنّان لما بين معطيات الحواس المختلفة من علاقات"[20].

ولذلك يمكن القول أنّ الرّمز ينبثق من المجاز اللّغوي نفسه حين يضغط الشّاعر على بعض الألفاظ في القصيدة ضغطا مركّزا يتجاوز كثيرا حدّ الإشارة، المهم من كلّ هذا أنّ مصطلح الرّمز قد تعرض لكثير من

التعريفات التي لم استطع أن أحصرها في هذا المقام، ولكن ما يجب الإشارة إليه هو ما مدى أهمية الرّمز في التشكيل اللّغوي؟.

لقد اتّخذ الشّعراء من الرّمز أداة للتعبير، بدعوى أن اللّغة العادية عاجزة عن احتواء التّجربة الشعورية وإخراج ما في اللاّشعور وتوليد الأفكار الكثيرة في ذهن القارئ فبالرّمز تستطيع اللّغة نقل هذه التجربة واجتياز عالم الوعي في عالم اللاّوعي فتلد وتوحي وتتساقط على ذهن القارئ مثل المطر، لذلك بات من الواضح أنّ القصص الرّمزية والحكايات المبطّنة والإشارات الخفية التي لا يفهمها إلاّ من كان على درجة عقلانية رفيعة تهدف إلى فهم أفكار عرفانية، تتفاعل وتتكون في مخيلة الكاتب، لتجسيد آراء ربما يخاف من إطلاقها صريحة لما يحيط به من عوامل سياسية أو دينية، ومن كل هذا فالرّمز الشّعري له ارتباط وثيق بالتجربة الشعورية التي يعانيها الشّاعر لأنّ طبيعة الرّمز غنية ومثيرة.

وما تجدر الإشارة إليه أن الرّمز لا يتأتى، للجميع لأنّ هناك صعوبات تكمن في اقتناص الرّمز وفهم مدلوله مضافا إليها اختيار الموقع المناسب له ومدى استجابة بقية العناصر الجمالية له، ومن هنا فإنّ العملية الرّمزية لا تحقق هدفها ما لم تكن الرّموز مبنية بناء فنيا جميلا، فإذا أحكم الشّاعر رموزه الشعرية، وتكمن من إخضاعها لتجربة استطاع أن يوقع المتلقي في ذلك الفضاء السّحري الذي وقع فيه، وهنا تكمن وظيفة الرّمز إذ"ليست وظيفة الرمز أن ينقل إليك أبعاد الأشياء وهيئاتها كاملة ولكنّ وظيفة الرّمز أن يوقع في نفسك ما وقع في نفس الشّاعر من إحساسات"[21].

لما رجعت إلى ترجمان الأشواق وجدته غاصّا بالرّموز التي استلهمها ابن عربي من مظاهر البيئة والطبيعة ومن الشّعر العربي القديم ومن مختلف الثقافات والفلسفات وقبل أن أوضح هذه الرّموز رأيت أنّه لابدّ من الإشارة إلاّ أنّ نظرة ابن عربي إلى الرّمز في ديوانه لا يعدّه ديدنا، يريد من ورائه تحقيق الجمال الفنّي والأدبي وتوسيع الفضاء الشّعري وخلق المتعة الأدبية، وإنّما نظر إلى الرّمز على أنّه وسيلة لتثبيت الفكرة وتعميقها وإعطائها البعد الحقيقي الذي لا يقف عليه إلاّ من تبحر في العلم.

"وليس الرّمز الصوفي إلاّ فكرة مبينة، ومذهبا يذهبه الصوفي ثم يضيفه مقحما على الأشياء، أمّا الإستعمال الفني، فيكون فيه الرّمز ابن السياق وأباه معا ولا يعرف الرّمز الفنّي تبييت الأفكار في خارج القصيدة"[22] وابن عربي في مقدمة ديوانه يشير إلى أنّ الرّموز الموظفة في القصائد كالأطلال والرّياح والسّحاب والرياض والحمام... الخ.

ما هي سوى إشارات لمعان صوفية باطنية عرفانية، ولذلك وجب على القارئ أن يصرف النظر عن المعنى الظاهر وهو نفسه يقول في مقدمة ديوانه (من الرمل)[23]:

"كلّ ما أذكره من طلل وكذا إن قلت هي أو قلت يا
وكذا إن قلت هي أو قلت هو وكذا إن قلت قد انجد لي

وكذا السحب إن قلت بكت كلّما أذكره مما جرى
منه أسرار وأنوار جلت أصرف الخاطر عن ظاهرها جاء فيه
أو ربوع أو معان كلّ ما وإلاّ وإن جاء فيه أو أما
أو هموا أو هن جمعا أو هما قدر في شعر أو اتّهما
وكذا الزّهر إذا ابتسما ذكره أو مثله أن تفهما
أو علت جاء بها ربّ السما واطلب الباطن حتّى تعلما

ليظهر للقارئ أنّ ديوان ترجمان الأشواق، هو صورة للمحبوبة وهي صورة لها قوتها الرّمزية الضّاربة في ما وراء الطبيعة، فالطبيعة ممثلة في صورة الجمال الإنساني والتي يسميها ابن عربي حكم الإشفاق وهي ضرورية للعبور إلى ما وراءها.

وبعد كلّ هذا سأحاول استخراج طائفة من الرّموز وردت بكثرة وسأعتمد على ترتيبها كما وردت في الديوان:

اللفظة	رمزها الصوفي	الصفحة
بلقيس	حكمة إلهية تحصل للعبد في خلوته فتقتله	15
طنافس	البر والإكرام	15
البزّل	الإبل المسمنة وهي رمز للأعمال الظاهرة والباطنة	15
طواويس	رمز للأرواح في حسنها	15
إدريس	مقام الرفعة والعلو	16
توراة	إشارة إلى النور	17
قسيس	رمز للانجيل	18
حبر	إشارة إلى التوراة	18
ماء	موطن الحياة وسرها إذ كان من الماء كلّ شيء حي	20
الحادي	الشّوق الذي يحدو بالهم إلى منازل الأحبة	22
أحمر	رمز للجمال والشّهوة	22
أبيض	رمز للنزاهة عن الشّهوة النكاحية	23
سلمى	حالة سليمانية واردة من مقام سليمان	25
ظلام الليل	رمز لحجاب اللّيل	26
البان	رمز للعبد والنّور والشّوق والتنزيه	30
ريح	رمز للأنفاس الشّوقية	31
قلب	مقام التلوين والتحول من حال إلى حال	31
صخرات	القوالب المحسوسة التي تحوي بداخلها المعاني النفسية	33
رعد	إشارة على المناجاة الإلهية	37

سحاب	رمز للأحوال التي تنتج المعارف	37
خميلة	قلب الإنسان بما يحمله من معارف إلهية	37
القباب الحمر	إشارة إلى الجمال واللّذة ورمز القبة هو اللاّمنتهي بسبب شكلها الكروي	38
زهر	رمز للخلق	39
حمام	واردات التقديس والرضا والنّور والتّنزيه	40
برقع	حالة العارفين النفسية المجهولة التي تسترهم عن بقية النّاس	42
ظبي	اللّطيفة الإلهية والظباء رمز للحكم الإلهية	42
ظبي مبرقع	الحكمة الإلهية محجوبة بحالة نفسية وهي أحوال العارفين المجهولة	42
روضة	فنون العلوم الإلهية	44
ذو سلم	اسم موضع يشير من خلاله إلى الجمال الطبيعي	45
شموس	رمز للأنوار الإلهية	45
خيام	مقامات الحجب والغيرة والصدق	50
غراب	رمز للسبب الموجب للفراق	51
شرق	موضع الظهور الكوني (عالم الحس والشهادة)	54
ترب	رمز للموطن الطبيعي الصّوري	54
سكر	المرتبة الرابعة في التجليات (ذوق، شرب، ري، سكر)	55
دمى	المستترات في الخدور وهي إشارة للمعارف	62
خدور	رمز للتكاليف والأعمال كونها تحتوي على أسرار العلوم	62
فتاة عروب	هي الصورة الذاتية (الإلهية) التي هي مطلب العارفين	66
راعي النجم	رمز لحافظ ما تحمله العلوم	66
راقد الليل	رمز للمشغول عن الحق والمتغافل عنه	66
العيس	رمز للهمم وهي الإبل	68
وادي	رمز الواد المقدس الذي ظهرت فيه المعارف الإلهية	69
منازل	المقامات التي ينزلها العارفون بالله في سيرهم إلى ما لا يتناهى من علمهم بمعبودهم	71
يباب	رمز لمقام التّحريد لأن اليباب هو الخراب	71
ربوع دراسة	آثار العارفين بالله وسماها دراسة لأنّها متغيرة	71
زرود	إشارة إلى عدم الثبوت لأن الرمل تنقله الرياح دائما	72
جبال	السبل التي يهدينا الحق إليها بعد الجهاد	73
أغوار	المواضع الغيبية	73
مرضى	رمز للميل	78
الكواكب	الحكم الإلهية واللّطائف والإشارات العلوية	80

غزلان	رمز للعلوم الشوارد التي لا تنضبط	83
ثنايا	هي مقام المناجاة الذي محله الفم	87
الندى	رمز للمعارف التي تنزل على قلوب فيها جهالات	88
الهادي	رمز الآتي بالإنس والملاطفة والوعد الجميل	89
ركائب	هي رمز للسّحاب والركائب هي الإبل	90
برق	رمز إلى رؤية الحق في الخلق وهو مشهد ذاتي	90
خرّد	إشارة إلى العلم الإيمائي الذي يحصل بالوهب والكشف ويكون نتيجة الإيمان الحقيقي	91
دمقس	رمز للذي تصبغ بلون غير لونه الذي خلق عليه وفيه إشارة إلى التنزيه	92
سحر	رمز لموضع الفصل بين الحقائق الليلية الهيكلية (حقائق الجسد) والحقائق النورية (حقائق الروح)	95
ورد	هو رمز لمقام الحياء	101
الديار	إشارة إلى المقامات	101
الطلول	رمز إلى آثار منازل الأسماء الإلهية بقلوب العارفين	101
بلقع	هو الخراب ويشير به إلى أثر المجاهدات والمعارف والتجليات	101
فلك	رمز للصورة التي يقع بها التحلي وهي تختلف باختلاف المعتقدات والمعارف وهي حضرة التبدل والتحول	106
تاج	رمز الزينة الإلهية	107
تبر	رمز شريف غير مدنس	107
فنون	رمز لأنواع المعارف	109
قمرية	إشارة إلى نفس عارف مثله فوهت بأمر علوي	111
جزع	رمز إلى العواطف الإلهية لأنه منعطف الوادي	112
البيت العتيق	قلب العارف التقي النقي الذي وسع الحق حقيقته	115
بدور	رمز للأسماء الإلهية والحقائق المقدسة	146
خليلي	إشارة على عقله وإيمانه	148
شفق	إشارة إلى مقام الحياء	168
حسان	رمز المعارف الحاصلة من التجليات الذوقية	191

الاستنتاج: من خلال هذا الزحم الكبير من الرّموز الصوفية فقد بدا لي أنّ ترجمان الأشواق جاء مليئا بهذه الروح الرمزية، التي تحاول أن تعبر عن اللاّمحدود وتحاول أن تتخطى اللّغة وما تحتويه من معجم بات عاجزا عن احتضان رؤى هذا الشّاعر المتصّوف حتى النخاع.

ما تبين لي أنّ كل الرّموز التي استخدمها الشّاعر في شحطاته الصوفية واجتهاداته قد اقتبسها من الملاحظة العينية أي ما وقعت عليه عيناه مثل: الغزلان، الظبي، العيس، الورد، الثياب، الخيام، الأطلال، الحمام، الغراب، السحاب، الرياض... إلخ، وفي هذه النقطة بالذات أسجل مدى توفيق وقدرة ابن عربي على توظيف

الرمز فيأتي الدال الرّمزي مطابقا للمدلول مثال ذلك: إدريس الذي جعله رمزا إلى الرفعة والعلو إذ أنّ الله تعالى وضع نبيه إدريسا في مقام عال قال تعالى: "وإدريس رفعناه مكانا عليا" كذلك لفظة قلب التي رمز بها إلى مقام التلوين لأنّ القلب اتخذ في الواقع اسمه من تقلباته المتعددة إذ لا يدوم على حالة واحدة فمرة يحب ومرة يكره وثالثة يشفق وهكذا، ولفظة غراب التي رمز بها إلى السبب الموجب للفراق وهذا لكون الغراب في التراث العربي نذير شؤم وأي دار نعق فيها غراب إلاّ وكان مآلها الانهيار والزوال.

وإذا كان ابن عربي قد استلهم رموزه الصوفية مما شاهده في الطبيعة فقد تعدى ذلك واستلهم أيضا رموزه من ثقافته الواسعة التي شملت الديانات والفلسفات والشّعر والأدب.

وتبين لي أثناء دراسة الرّمز في ترجمان الأشواق أنّ ابن عربي قد وظف الرّمز الأسطوري، الذي يستخدم فيه القصص الإسلامية والتي يحوّلها بفضل تحويراته إلى أساطير[24] إذ نراه يجمع بين شخصيتين وردا ذكرهما في القرآن الكريم وهما شخصيتان متباعدتان تاريخيا فبلقيس ملكة سبأ تتمشى فوق صرح الزجاج في شكل شمس على فلك حجر إدريس وهي قاتلة بلحظها لتظهر معجزة نطقها الذي هو عيسى قال (من البسيط)[25].

من كلّ فاتكة الألحاظ إذ تمشّت على صرح الزجاج ترى
تحي إذا قتلت باللّحظ منطقها خالها فوق عرش الدرّ بلقيسا
شمسا على فلك في حجر إدريسا كأنّها عندما تحي به عيسى

ومن هذه الأبيات تظهر بلقيس بوصفها محبوبة ابن عربي يتأمّل صفاء ساقيها المرمريتين المضيئتين فيجلس أمامها تلميذا يتلو ويدرس كأنّه موسى (من البسيط).

توراتها لوح ساقيها سنا وأنا أتلو أدرسها كأنّني موسى[26]

إضافة إلى الرّمز الأسطوري هناك رمز آخر في الترجمان يسمى بالرمز الصوتي، إذ يكتسب صفة الرّمزي من صوته مثال ذلك لفظة منى التي يرمز إلى التمني لأنها اسم مكان يطرقه الحجيج، ومن شروط هذا المقام الطّهارة وحاجر مقام الحرمة، لأن التحريم حجر ومنع. وخروج لفظتي منى وحاجر على هذا الرّمز الصوفي العميق إنّما جاء نتيجة للطاقة الصوتية التي يحملانها.

يقول (من المتقارب)[27]

مني بمني نلتها تولعت من لعلع بالتي رمت رامة صبت بالصّبا وشامت بريقا على بارق
تدوم إلى الزمن الأخر تريك سنا القر الزاهر وحجرت الحجر بالحاجر بأسرع من خطر الخاطر

وفي الديوان أيضا رموز صوتية أخرى مثل:

لفظة فنن هي رمز لأنواع المعارف، والفنن هو الغصن وأورده نظرا لما في اللّفظة من فنون وكذلك جزع التي تشير إلى العواطف الإلهية، لأن اللّفظة في الأصل هي منعطف الوادي ولاحظ ما بين كلمة المنعطف والعواطف من علاقة صوتية وعن هذا الرّمز الأخير يقول ابن عربي (من الطويل)[28]:

بالجزع بين الأبرقين الموعد فأنخ ركائبنا فهذا المورد
لا تطلبن ولا تنادي بعده يا حاجر يا بارق يا ثهمد

وما تجدر الإشارة إليه أن الرّمز الصّوتي، لا يحمل قيمة إلاّ أنّه ضروري لصوفي يرى تقلب الصور كلمح البصر، وإذا عرفنا ما يحققه هذا الرمز من قيمة صوتية موسيقية تأتي في جمل متنوعة فيما بينها، فإنّنا سوف نقف على القيمة الجمالية والحقيقية لهذا الرّمز.

كما استنجت من دراسة الرمز عند ابن عربي استعماله لنوع ثالث من الرّمز وهو الذي يستخدم فيه الكناية يقول الشاعر[29]:

ثم زيدا من حاجر وزرود خبرا عن مرابع الغزلان

فمرابع الغزلان اكتسب صفة الرّمزية بالكناية لأنّ الغزلان كناية عن النساء الجميلات، وهي في الوقت نفسه رمز لعلوم الشاردة التي لا تنضبط، ومعروف أنّ الصوفي يوظف المرأة رمزا صوفيا عرفانيا، إذ تكثر هذه الصور في ديوان ابن عربي فيغدو كل ما هو جميل كناية عن الجمال يقول في قصيدة طنب الحسن (من مجزوء الرمل)[30]:

باثيلات النقا سرب قطا ضرب الحسن عليها طنبا

نلاحظ أنّ سرب القطا كناية عن المرأة أو كناية عن مجموعة من النساء، وهذه الأخيرة أيضا هي رمز صوفي.

إضافة إلى أنواع هذه الرّموز هناك ضرب رابع استقرأته من الديوان ويتعلق بالرّمز الأسطوري، الذي أذكر منه على سبيل التمثيل لا الحصر شخصية قيس الذي جن بسبب حّبه لليلى، ويصبح لشدة لما توحي به اللّفظة صوتيا فقيس تحيلنا مباشرة إلى القسوة فيقول ابن عربي (من الطويل)[31]:

لنا أسوة في بشر وهند وأختها وقيس وليلى ثم مي وغيلان

وما يجب الإشارة إليه في الحديث عن الرّمز، هو أنه لا يمكن تفكيك كل الرّموز الواردة في ترجمان نظرا لخصبها وغناها، ولكن قد لفت انتباهي رمز أكثر الشاعر من ذكره حتى صار موتيفا، ألاّ وهو الريح وما له من علاقة رمزية بالمحبوب فالرّيح حسب الشّاعر هو رمز للأرواح أي عالم الأنفاس لا رياح ذلك العالم الطبيعي هذا في حالة حملها لأخبار المحبوب[32]، وقد وردت الرّياح في الترجمان في المواضع الآتية:

في قصيدة لا عزاء ولا صبر (من الطويل)[33].

فقلت للريح سيري والحقي بهم فإنّهم عند ظل الأيك قطان

فالريح في هذا البيت هي رمز لعالم الأنفاس الشوقية.

في قصيدة: رعود بين الضلوع (من الكامل)[34]:

فجرت مدامعها وفاح نسيمها وهفت مطوقة وأورق عود

فالنسيم هو رمز لمحبوب الواردات

في قصيدة رواية الصّبا (من الطويل)[35]

روته الصّبا عنهم حديثا معنعنا عن البث عن وجدي عن الحزن عن كربي

والعنعنة هنا تأكيد الإسناد إلى الريح لأنها قد تكذب

في قصيدة تناوحت الأرواح (من الطويل)[36]

تناوحت الأرواح في غيضة الغضا فمالت علي بأفنان فأفناني

ويشرحها ابن عربي بقوله: الأرواح جمعه روح وإذا أراد جمع ريح فأنه يريد عالم الأنفاس

في قصيدة قف بالمنازل (من الكامل)[37]:

فقفوت أسأل عنهم ريح الصّبا هل خيموا أو استظلوا الضالا

فقالت تركت على زرود قبابهم والعيس تشكوا من سراها كسلالا

قصيدة قف بالطلول الدراسات (من الكامل)[38]:

وسألتها لما رأيت ربوعها مسرح الرّياح الذاريات الأربع

هل أخبرتك رياحهم بمقيلهم قالت نعم فقالوا: بذات الأجرع

فهو هنا يضيف الرياح على الأحبة

قصيدة واحربا من كبدي (من الكامل)[39]:

ريح صبّا يخبر عن عصر صبا بحاجر أو بمنى أو بقبا

فريح الصّبا هي نسيم روح المعارف الإلهية من جانب الكّشف، فكأنّ هذه الريح تخبر عن أوان الميل بالأعطاف الإلهية.

قصيدة طلب الحسن (من الرمل)[40]:

أيّ ريح نسمت ناديتها يا شمال يا جنوب يا صّبا

هل لديكم خبر مما نبا لقد لقينا من هواهم نبا

أسندت ريح الصبا أخبارها عن نبات الشّيح عن زهر الربى

إن من أمرضه داء الهوى فليعلل بأحاديث الصّبا

ثم قالت: يا شمال خبّري مثل ما خبرته أو أعجبا

قالت الشّمال: عندي فرج شاركت فيه الشّمال الأزيبا

كل سوء في هواهم حسنا وعذابي برضاهم عذبا

فنلاحظ في هذه الأبيات تواتر الحوار بين الرياح التي هي رمز للأنفاس التي ترتقي بالعارف إلى المقامات الرحمانية.

قصيدة الدليل الطيب[41]:

ما تستدل ما تمت خلفهم إلا بريحهم من طيب الأثر

فالريح جاءت مضافة إلى الضمير الذي هو رمز للأحبة، وتصبح بذلك رمز لأنفاس الأحبة.

قصيدة حرب الهوى (من البسيط)[42]

ما عسعس اللّيل إلا جاء يعقبه تنفس الصبح معلوم من الحقب

ولا تمر على روض رياح صبا تحوى على كاعبات خرد عرب

إلا أمالت ونمت في تنسمها بما حملن من الأزهار والقضب

يقول ولا تمر أرواح التجليات على روض القلوب الحاوي على الحكم اللّطيفة والمعارف الحسية الحاصلة من مقام الحياء والجمال

قصيدة تاج كالعذراء (من الكامل)[43]

والرّيح تلعب بالغضون فتنثني فكأنّه منها على ميعاد

قصيدة اللقاء السّري (من الطويل)[44]:

ألا يا نسيم الريح بلّغ مها نجد بأنّي على ما تعلمون من الجهد

قصيدة ألم بمنزلهم (من البسيط)[45]:

استنشق الريح من تلقاء أرضهم شوقا لتخبرك الأرواح أين هم

وهنا تصبح الرّيح رمزا للأرواح

وبعد هذا الحشد المكثف لرمز الريح، هذا الدّال الذي أخرجه ابن عربي من مدلوله المتعارف عليه، إلى مدلول استلهمه من فكرة الصّوفي، ليصبح رمزا للأرواح وتكون الرّياح هنا كناية وتعبير غير مباشر عن الروح، ويبدو لي أيضا أنّ الشّاعر قد وفق في اختيار هذا الرمز ووفق أيضا في الإكثار منه، أولا لذلك التوافق بين الريح والروح، وهنا يكون الرمز صوتيا وثانيا لطبيعة وماهية الروح والرياح، فكلاهما إسمان لا يمكن إدراكهما بالعين ولكن قد نحسها إحساسا باطنيا"فالروح جسم طبيعي فيه كثافة إذ رآه المريد المبتدئ، أنفاسا رحمانية.

فلم ير إلاّ كثافته أما ابن عربي كشيخ متمكّن فإنه يرى وجه الله في كل شيء كما أنّه يرى كل شيء في الله"[46]. وهنا تصبح الطبيعة أداة طيعة في يد الشاعر يوظفها كيفما شاء ويسقط عليها من عرفانياته ما شاء.

كما أسجل في ختام هذه النقطة قدرة ابن عربي على التلاعب بالألفاظ وذلك من خلال الرّموز التي يسبغها عليها مثال ذلك:

- سلمى رمز إلى الحكمة السليمانية الواردة في مقام سليمان
- هند إشارة إلى الهند التي هي مهبط آدم.
- انجدوا إشارة إلى منطقة نجد ومرة يحولها إلى منجد أو نجد.
- اتهموا إشارة إلى منطقة تهامة ومرة يحولها إلى متهما أو تهام.

- الفنون جمع فنن وهي لأنواع المعارف.
- الشيح الذي هو رمز للميل لأنه مشتق من الفعل أشاح بمعنى مال.

و خلاصة القول فإنّ ابن عربي كان يعتمد في شرح رموزه على القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وذلك ليشفع لرأيه، لذلك فقد وفق أحيانا في إيراد رموزه التّي أضفت على القصيدة مسحة جمالية فنّية ارتقت بالنص الشّعري إلى أسمى صور البلاغة، ولكنه بالمقابل فشل أحيانا في توظيف الرّمز ليس من الناحية المعرفية بل من الناحية الجمالية إذ لم يضف الرّمز أية قيمة جمالية بحيث لا ينسجم أبدا مع نغم القصيدة.

قائمة المصادر والمراجع:

1- مختار جبار: (سيميائية الخطاب الشعري عند الصوفية)، مجلة تجليات الحداثة، ص 49.
2- ابن عربي: ترجمان الأشواق، ص 104.
3-ابن الفارض: الديوان، مطبعة حجازي، القاهرة، د ت، ص 65.
4- أدونيس: الصوفية والسوريالية، دار الساقي بيروت، ط1، 1992، ص 144.
5- زكي المبارك: التصوف الإسلامي في الأدب والأخلاق، ص 61.
6- أدونيس: الصوفية والسوريالية، ص 146.
7- المرجع نفسه، ص 147.
8- مختار جبار: سيميائية الخطاب الشعري عند الصوفية، ص 49.
9- عاطف جودت نصر: الرمز الشعر عند الصوفية ص 374.
10- الزمخشري: أساس البلاغة، كتاب الشعب، 1960، ص 251.
* آل عمران الآية 41.
11- الزمخشري: الكشاف ج1 –القاهرة- 1343هـ، ص 429.
12- الفيروز أبادي: القاموس المحيط، القاهرة مطبعة بولاق، (د.ت) ج 2، ص 177.
13- الجاحظ: البيان والتبيين: ج1، ص 57.
14- ابن منظور: لسان العرب-دار صادر- بيروت 1955- ج5 ص 356.
15- درويش الجندي: الرمزية في الأدب العربي، ص 42.
16- الجاحظ: البيان والتبيين، ج 1، ص 57.
17- غنيمي هلال: الأدب المقارن، دار العودة -بيروت-، ط3، 1983، ص 398.
18- يوسف بن سليمان الشمنتري: أشعار الشعراء الستة الجاهلين، ص 54.
19- أدونيس زمن الشعر –دار العودة بيروت- ط3، 1980، ص 160.
20- ينظر: فتوح احمد –الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، دار القاهرة، ط3، 1984، ص 112.
21- فتوح أحمد: الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، ص 241.
22- مصطفى ناصف: الصورة الأدبية –دار الأندلس- بيروت، ط2، 1981، ص 155.
23- ابن عربي: مقدمة ديوان ترجمان الأشواق، ص 9.
24- ينظر سليمان العطار: الخيال والشعر في تصوف.
25- ابن عربي ترجمان الأشواق، ص 15.
26- المصدر نفسه ص 16.

* الرمز الصوتي رمز يعتمد على التورية والألغاز والإيقاع المتقارب بين الكلمات.
27- ابن عربي: ترجمان الأشواق، ص 139.
28- المصدر نفسه، ص 112.
29- المصدر نفسه، ص 86.
30- المصدر نفسه، ص 132.
31- المصدر نفسه، ص 44.
32- ينظر: سليمان العطار: الخيال والشعر في تصويف الأندلس، ص 238.
33- ابن عربي: ترجمة الأشواق ص 30.
34- المصدر نفسه، ص 37.
35- المصدر نفسه، ص 54.
36- المصدر نفسه ص 40.
37- المصدر نفسه ص 71.
38- المصدر نفسه ص 104.
39- المصدر نفسه، ص 102.
40- المصدر نفسه ص 130.
41- المصدر نفسه، ص 152.
42- المصدر نفسه، ص 187.
43- المصدر نفسه ص 168.
44- المصدر نفسه ص 189.
45- المصدر نفسه ص 197.
46- سليمان العطار: الخيال والشعر في تصوف الأندلس، ص 240.

السيرة الذاتية العربية بين فعل الكتابة وفعل إدراك الذات

أ- حسين ترّوش
جامعة سطيف 2

الملخص:

إن تنوع الأشكال الأدبية وتعدد طرائق الخطاب السردي أدى إلى تنوع الموضوعات المطروحة وتشعبها كتشعب الحياة ذاتها، ولكن هذه الأنواع الأدبية على اختلاف طرائقها تجتمع في بوتقة واحدة، فكلها تسعى إلى فهم الذات ودورها في الحياة وذلك من خلال فعل الكتابة الذي يعتبر مترجما للأفكار والمشاعر، والنص الجميل الخالد هو الذي استطاع أن يصور هذه العلاقة الجدلية بين (الذات والكتابة)

ولعل فعل الكتابة الذي حقق ذلك بجدارة هو السيرة الذاتية فارتباطها بالذات جلي من خلال الأنا الساردة التي تمثل الأنا الفاعلة في النص. فالذات – إذن - هي المدار الشمسي الذي تسبح في فلكه كل جزئيات السيرة الذاتية، وهي الجذر الموضوعاتي الذي تنمو وتتفرع عنه موضوعات متعددة تخرج عن نطاق تصوير الذات إلى تصوير علاقة الذات بالوجود

RESUME:

La diversité des formes littéraires et la multiplicité des méthodes de discours narratif conduit à une diversité des sujets qui représente la complexité de la vie elle-même, mais ces genres littéraires avec leurs modalités différentes vivent dans un même pot, elles cherchent tous à comprendre le(MOI) et son rôle dans la vie et à travers l'acte d'écrire, qui est un traducteur d'idées et de sentiments, et le texte immortelle qui a su dépeindre cette relation dialectique entre(le soi-même et l'écriture)

Et je croix que l'acte d'écrire qui a bien traduit cette relation c'est L'AUTO-BIOGRAPHIE parce que la présence de l'auteure qui est lui-même le narrateur est très claire dans le texte et parce que le MOI est l'écliptique, que nage les particules de L'AUTO-BIOGRAPHIE au tour de son l'orbite, et elle est la racine qui croissent et se ramifient sur divers sujets en dehors du champ de l'auto-photographie pour représenter la relation de soi avec l'existence

مقدمة:

السيرة الذاتية بمفهومها المتعارف عليه ترقى لأن تكون فنا من فنون الخطاب المعاصرة له خصوصياته، سواء من حيث تقنيات الكتابة، أو من حيث طرائق الطرح، أو من حيث الموضوعات التي تتناولها.

ولعل ما يميز السيرة الذاتية العربية عن نظيرتها الغربية هو أن أغلب كتابها هم من كبار الأدباء والشعراء والمفكّرين الذين رأوا الحياة بعين الفرد العادي وبعين المبدع الخلاّق، بعين الفيلسوف المفكر والفنّان الحلم، بعين السياسي الفاعل والعامل البناء، فكانت حياتهم نضالا فكريا وسياسيا وعلميا وعمليا جعل من سير حياتهم مناهج ينبغي على الناشئة أن يتمثلوا بها في حياتهم، وأن يأخذوا منها العبر والدروس.

والسّيرة الذّاتيّة تُكتب مرّة واحدة لا تتكرّر ولذلك يكون النصّ السير ذاتي عند صاحبه الّذي كتبه وكان في الوقت نفسه موضوعا له نصّا مهمّا في حياته الأدبيّة والاجتماعيّة، بوساطته يتوّج تجربة حياة، وهو يعلم أنّه لن يعود إليها مرّة أخرى. لأنّ الحياة قد لا تسعفه بالوقت الكافي ليعيد كتابة سيرة حياته الشّخصيّة وإن أسعفته فإنّ ما أراد أن يقوله قد قاله.

والسيرة الذاتية تجربة إبداعية فريدة، ذلك أنّ المبدع في هذه الوضعيّة يتعرّى أمام نفسه وأمام الآخرين ليقول ما كان يخفيه في صدره زمنا طويلا.

إنّ فعل الكتابة في هذا الجنس الأدبي هو فعل استحضار للذّكريات واستعادة لماض بعيد وهو فعل عسير ولكنّه يبعث ضربا من اللذّة الفنيّة لا يتوفّر في مجالات إبداعيّة أخرى، في هذا الجنس الأدبي يعيش المؤلّف لحظتين زمنيتين، لحظة الحاضر بكل تفاعلاته، ولحظة الماضي بكل ذكرياته، لحظة الشيخوخة والعجز واقتراب الرحيل، ولحظة الفتوة والشباب الغائبين، ولكن في كلا اللحظتين انفعال نفسي يربط بين الكاتب والقاريء.

وانطلاقا من هذا التفاعل بين الذات والزمن والقاريء تنشأ السيرة الذاتية التي لا يمكن أن تتوقف عند مجرد سرد لأحداث الماضي أو استحضار لذكريات الطفولة والشباب وذكريات العمر، بل هي بحث عن معنى جديد لوجود الكاتب من خلال التفاعل بين الذات والكتابة.

وهذا التفاعل المتبادل بين هذه الأطراف المتعددة (الذات/الزمن/ الكتابة/القاريء) يعطي السيرة الذاتية مجالا واسعا للتعبير تتعدد فيه الموضوعات وتتنوع فتجعل من السيرة الذاتية نصا مفتوحا على القراءة والتأويل.

والسير الذاتية التي اتخذتها هذه الدراسة مجالا للتحليل هي :

* **الأيام لطه حسين**:كانت في البداية مجموعة مقالات نشرت في مجلة الهلال بين عامي 1926 و1927، ثم جمعت ونشرت في الجزء الأول عام 1929 صور فيه صباه حتى سن الثالثة عشرة، ثم نشر الجزء الثاني في العام نفسه صور فيه صدر شبابه وحياته في الربع مع طلاب الأزهر وشيوخه. وقد كتب طه حسين مذكراته في عشرين مقالا في جريدة آخر ساعة وجمعت ونشرت عام 1967.

* **سبعون لميخائيل نعيمة**: وتحمل سيرة السنوات السبعين التي عاشها منذ 1889 إلى غاية 1959 في ثلاثة أجزاء تمثل مراحل حياته، تمتد المرحلة الأولى بين(1889- 1911) والثانية بين (1911-1932) والثالثة بين(1932-1959).

* **خارج المكان لإدوارد سعيد**: وهي سيرة حياة مليئة بالمتناقضات، كتبها صاحبها كما يقول في حياض الموت بعد أن أصيب بمرض عضال لا شفاء منه، وقد نشرت باللغة الإنجليزية، ثم العربية.

* **الخبز الحافي لمحمد شكري**: عبرت هذه السيرة الذاتية الروائية كما سماها صاحبها عن الوضعية الاجتماعية الصعبة التي يعيشها المجتمع المغربي وإدراك الكاتب لذاته منذ الطفولة وسط هذه الوضعية.

وهذه النصوص مثلت فن السيرة الذاتية العربية عبر مسيرتها الطويلة بداية بكتاب"الأيام"لطه حسين ومرورا بمرحلة المهجر مع إيليا أبي ماضي، وصولا إلى الأدب الفلسطيني في المنفى مع إدوارد سعيد، وانتهاء بالخبز الحافي وتأثير الفقر للمغربي محمد شكري.

هذه المجالات الأربع التي أثّرت في نشأة كتّاب السيرة الذاتية العربية، وأثّرت في تطوّر هذا الفن.

1- مفهوم السير الذاتية وعلاقتها بالرواية:

أصبحت السيرة الذاتية فنا من فنون الخطاب المعاصر له أسسه الفنية والإجرائية التي تلتقي في بعض جزئياتها مع الفنون الخطاب الأخرى كالرواية مثلا، ولكنها تحمل خصوصية تجعل منها كيانا مستقلا يستحق الدراسة والتحليل.

أ- ماهية السيرة الذاتية:

جاء في لسان العرب: السير: الذهاب، سار يسير سيرا وتسيارا ومسيرة وسيرورة ... والتسيار تفعال من السير وسايره أي جاراه فتسايرا وبينهما مسيرة يوم وسيره من بلده: اخرجه واجلاه وسيرت الجل عن ظهر الدابة: نزعه عنه والسيرة: الضرب من السير، والسيرة: الكثير السير. والسيرة: السنة، والطريقة يقال: سار بهم سيرة حسنة، والسيرة: الهيئة، وفي التنزيل العزيز: "سنعيدها سيرتها الاولى"، وسير سيرة: يحدث احاديث الاوائل[1]

وجاء في القاموس المحيط: السير: الذهاب كالمسير والتسيار والمسيرة والسيرورة والسيرة: الضرب من السير، والسيرة بالكسر: السنة والطريقة والهيئة[2]

والسيرة في تعريفها العام بحث يستعرض فيه الكاتب حياته احد المشاهير، مبرزا من خلاله المنجزات التي تحققت في مسيرة حياته او حياة المتحدث عنه[3]

اما فقن السيرة في التعريف الادبي فهو نوع من الادب يجمع بين التحري التاريخي والاتباع القصصي، ويراد به درس حياة فرد من الافراد ورسم صورة دقيقة لشخصيته وقد ظهر مصطلح سيرة ذاتية الى حيز الوجود لاول مرة، في القرن التاسع عشر، في معجم اوكسفورد الانجليزي الذي يرجع تاريخه الى عام 1809م ذالك في مقال لـ "روبرت ساوثي" عن حياة المصور البرتغالي "فرانسيسكوا فييريرا"[4]

والسيرة الذاتية هي "أن يكتب المرء بنفسه تاريخ نفسه، فيسجل حوادثه وأخباره، ويسرد أعماله وآثاره، ويذكر أيام طفولته وشبابه وكهولته وما جرى له فيها من أحداث"[5]

ولكن هل يمكن أن نعتبر السّيرة الذّاتيّة جنسا أدبيّا مستقلاّ وقائما بذاته؟. فمنذ سنة 1970 أعلن جون ستاروبنسكي (Jean Starobinski) أنّه "ينبغي أن نتجنّب الحديث عن أسلوب أو حتّى عن شكل مرتبطين

بالسّيرة الذّاتية، إذ لا وجود في هذه الحالة لأسلوب أو لشكل ينبغي الالتزام بهما"[6]، ومع ذلك سعى منظروا الأدب إلى رسم هذه الحدود الفاصلة بين السّيرة الذّاتيّة والأجناس السرديّة القريبة.

وقد اختصّ الإنشائي الفرنسي فيليب لوجون (Philippe Lejeune) في البحث في السّيرة الذّاتيّة فقد أصدر كتابه"الميثاق السير الذّاتي (Le Pact autobiographique) عام 1975 وكان من قبل قد أصدر مؤلّفه الهام"السّيرة الذاتيّة في فرنسا (L' autobiographie en France) عام 1971 ثمّ أصدر كتابين آخرين هما أنا هو آخر (Je est un autre) عام 1980 و"أنا أيضا" (Moi aussi) عام 1986 [7]. وقد عرّب المغربي (عمر حلي) فصلين من كتاب "الميثاق السير ذّاتي". وهما (الميثاق السير ذّاتي) و(السيرة الذاتيّة والتّاريخ الأدبي) وأصدرهما في كتاب عنوانه (السّيرة الذاتية – الميثاق والتاريخ الأدبي)، لكنّ فضل (فيليب لوجون) إلى جانب الجهد العلمي الّذي بذله يتمثّل في أنّه خرج بتعريف علمي للسيرة الذّاتيّة مفاده أنّها "حكي استيعادي نثري يقوم به شخص واقعي عن وجوده الخاصّ وذلك عندما يركّز على حياته الفرديّة وعلى تاريخ شخصيّته بصفة خاصّة"[8]

ومهما كان الأمر فإنّنا نعتقد أنّ السّيرة الذّاتيّة باعتبارها جنسا حديثا مفهوما ومصطلحا لم يتعاطها العرب إلاّ في عشرينات القرن العشرين ويعدّ كتاب "الأيّام" لطه حسين النصّ الأدبي الأوّل المتمثّل لمفهوم السّيرة الذّاتيّة. فقد كان إلمامه بالثّقافة الغربيّة ولا سيّما الثقافة الفرنسيّة عاملا مساعدا على تأليف النصّ. وعلى العموم فقد تأثرت السيرة الذاتية العربية الحديثة "بالدراسات النقدية للنصوص، والنظريات النفسية والبيولوجية، وأصبح أكثرها أقرب إلى المظهر العلمي منه إلى المظهر الأدبي، وقلت الرغبة في تأريخ الحياة نفسها، وأصبح الحديث عن الأشخاص تأريخا لآرائهم إن كانوا أدباء، أو توضيحا لدورهم السياسي وعلاقاتهم الاجتماعية"[9].

وفي الختام "يلاحظ جورج ماي أن السيرة الذاتية جنس حديث وربما كانت حداثته في أصل الخلاف الملحوظ بين الباحثين والمهتمين الأوربيين حول إيجاد تعريف للكتابات التي قد تدخل في معنى الجنس السير ذاتي، وتراه يؤكد أن الاهتمام المتزايد بالكتابات الذاتية ورسوخ تقليدها الثقافية عبر الزمن هو الذي يحمل القارىء عادة على القبول بالخصائص المكونة التي ساهمت في ظهورها وتطورها"[10]

فالسيرة الذاتية هي خطاب إبداعي جديد موضوعه الذات الساردة نشأ في أحضان الأدب الأوربي، وقد بدأت بوادر انتقاله إلى الأدب العربي مع الرواد الأوائل الذين اتصلوا بالأدب الغربي، وهو اليوم يحاول ترسيخ وجوده في الأدب العربي.

ب– السيرة الذاتية والرواية: كانت بداية الرواية سيرا ذاتية مثلت حياة أصحابها في أشكال أدبية هامة تعود إلى العصور القديمة كما يوضح ذلك (باختيين)، وتظلّ العلاقة بين السّيرة الذّاتيّة والرّواية أكثر التباسا فكثيرا ما ننظر إلى الرّواية على أنّها في وجه من وجوهها جنس سير ذاتيّ. وظهرت أجناس وسيطة بين الرّواية والسّيرة الذّاتيّة شأن رواية السّيرة الذّاتيّة (roman autobiographique) والسّيرة الذّاتيّة الرّوائيّة (auto romanciée biographie).

وهي جميعها توظّف أساليب سرديّة متشابهة سعى منظّروا الأدب إلى البحث عن الحدود الفاصلة للتّمييز بينها. ويظلّ ميثاق القراءة المعيار الأساسي للتّمييز بين الرّواية والسّيرة الذّاتيّة فالميثاق الروائي يظهر في لبوس الخيال ويظهر الميثاق السير الذّاتي في لبوس الحقيقة[11] تتأتّى كلّ الإشكاليات والقضايا الّتي تطرحها السّيرة الذّاتيّة باعتبارها جنسا قائما بذاته ذا إنشائيّة خاصّة من حداثة هذا الجنس في الأدب العالمي. فهو باعتباره جنسا سرديّا قد ظهر بعد الرّواية وبالتّالي قد استفاد من إنجازات الرّواية الفنيّة استفادة كبيرة ممّا أحدث تداخلا بين الجنسين بلغ حدّ الالتباس لدى بعض كتّاب السّيرة الذاتية وهو جنس أدبيّ ارتبط بالثّقافة الغربيّة، بل قل إنّه نتاجها وثمرتها رغم النّصوص التّراثيّة الّتي يشير إليها بعض الدّارسين العرب بحثا عن أصول عربيّة إسلاميّة لهذا الجنس الأدبي المستحدث[12].

وهناك ملاحظتان أساسيتان يمكن تقديمهما حول بنية الرواية وبنية السيرة الذاتية:

- السيرة الذاتية بنية مغلقة ومنتهية، لأنها تنتهي مع حياة كتابها، وبهذا فهي لا تمتد في المستقبل وتلغي كل بعد في هذا الاتجاه، ومن حيث البناء فهي تشبه الأسطورة والملحمة.

- أما الرواية فتبدو بنيتها منفتحة على كل الأزمنة فهي تصور حياة متطورة ونامية ويشهد القاريء أهم اللحظات في حياة الشخص وهي تتطور أمامه على صفحات الكتاب.

* من هنا نلاحظ أن السيرة الذاتية تحاول كبح وتيرة تطور الشخصية في حين أن الرواية الجديدة / الحديثة مالت إلى محاكاة "الأنا" ووضعه موضع تساؤل، وفي بعض الأحيان إلى تشييئه.[13]

وقد حفل أدبنا العربي الحديث بالسير الذاتية المصوغة في قالب روائي "توسع الكُتَّاب في إفراغ أزماتهم النفسية والفكرية والعاطفية في هذا القالب الذي يتطلب من الكاتب براعة فنية قد لا تتاح لكثير من الكتاب، إذ يمزج الكاتب هنا الحقيقة التاريخية المتعلقة بحياته بالصياغة الفنية المستعملة في الرواية"[14]

2-السير الذاتية وفعل إدراك الذات:

السيرة الذاتية تختلف عن باقي الفنون الأدبية في ارتباطها المعلن عنه بالذات (صاحب العمل) ارتباطا وثيقا، فالقاريء يدخل عالم السيرة الذاتية وهو يعلم أن مدار الحديث سيكون عن هذا الأنا الحقيقي دون ريب حتى ولو ظهر في السيرة غائبا أو بضمير الغائب، أو حاول الكاتب أن يوهم القاريء أن المسرود عنه قد يكون بعيدا عن هذه الذات التي بتمثلها القاريء في مخيلته.

ولكن إذا كان القاريء متأكدا أن الأنا في السيرة هو نفسه الكاتب، فإن الكاتب لا يستطيع الجزم بأن من في السيرة الذاتية يعبر عنه لأن الحديث عن الذات وعن أحداثها الماضية وما عرفته في مسيرتها الطويلة من الصعوبة بمكان ولأن معرفة الذات تتطلب إدراكا لهذه الذات ومعرفة حقيقية لها وإدراكا بما يحيط بها من زمان ومكان وأنا ظاهرة وأنا خفية إدراكا بالوجود وبالدور في الحياة.

أ- مفهوم الإدراك:

يعرفه أندريه لالاند (A_ LALANDE) في معجمه الفلسفي بأنه "الفعل الذي ينظم به الفرد إحساسا ته الحاضرة مباشرة ويفسرها ويكملها بصور وذكريات ومبعدا عنها بقدر الإمكان طابعها الانفعالي أو الحركي مقابلا نفسه بشيء يحكم عليه تلقائيا بأنه متميز عنه وواقعي ومعروف لديه"[15].

والفرق بين الإحساس والإدراك أن الأول يحدث نتيجة تنبيه الخلايا الحسية، أما الإدراك فهو الوظيفة العقلية التي تعطي لهذه الإحساسات صورتها المتميزة ومعناها الخاص، وتشارك في الإدراك مختلف الوظائف العقلية كالذاكرة والتخيل والإرادة وغيرها، ولذلك فالإدراك عملية عقلية بالغة التعقيد

ب- أنواع الإدراك الذاتي:

يشعر الإنسان في مراحل حياته الأولى بذاته من خلال جسمه وحاسة اللمس لديه ومداعبة الأم له دون أن يشعر بنفسه داخليا إذ يحتاج إلى فترة أطول ليدرك خلجاته النفسية وتتكون لديه الأحلام، وتصبح لديه القدرة على التخيل، ويحتاج إلى فترة أطول قد توازي مرحلة الإدراك النفسي ليدرك موقعه داخل المجتمع الذي يعيش فيه. لذلك فكل إنسان يمر بثلاثة أنواع من الإدراك هي:

١- الإدراك الجسماني: لكل فرد ميزته الخاصة التي تميزه عن باقي الأفراد وتتعلق بأبعاد الجسم من طول أو قصر ة قوة أو ضعف وصحة أو مرض، إلى جانب ملامح الوجه الخاصة. والعلاقة بين الجسم والذات علاقة تأثير متبادل وعن هذا التأثير ينتج السلوك الفردي.

٢- الإدراك النفسي: يمثل الجانب النفسي إدراكنا لذاتنا وإدراكنا لحياتنا النفسية المستمرة، وبقدر ما تتأكد وتثبت الهوية النفسية بقدر ما تتأكد ذاتنا، وهي هوية مرتبطة باستمرار الذكريات وتداخلها، وبناء على ذلك يكون سلوكنا مرتبطا بواقعنا النفسي الذي عشناه وبذكرياتنا، وبمعنى آخر بماضينا الفردي الخاص.

٣- الإدراك الاجتماعي: إذا كانت الذات تتكون من الجانب الجسمي والجانب النفسي اللذين يجب إدراكهما وإدراك علاقة الذات بهما، فالجانب الاجتماعي رغم أنه خارج عن الذات إلاّ أنه أحد مكوناتها الأساسية التي لا تتم إلاّ بها، وبالتالي وجب إدراك علاقة الذات بالمجتمع وهو إدراك وجودي بالقالب الاجتماعي المكون من الأسرة والمدرسة والحي والمدينة ومكان العمل وغيرها.

ج- مراحل إدراك الذات:

لا يدرك الإنسان ذاته ووجوده في هذه الحياة دفعة واحدة بل يمر بعدة مراحل تتطور تبعا لنموه الجسمي والعقلي والتخييلي، وتبعا لعلاقاته الاجتماعية والإنسانية مع أقرانه من بني البشر، وهذا الإدراك لا يتساوى بالشكل نفسه عند جميع البشر، فالإنسان العادي لا يمكن أن يدرك ذاته بالشكل الذي يتأتى للمفكرين والعلماء والأدباء، فهؤلاء ملكوا تجربة في الحياة تفوق ما لغيرهم وبالتالي ففهمهم لمواقعهم في الحياة ودورهم في الوجود هو أعمق من غيرهم، وعملية إدراك الذات عملية معقدة تبدأ منذ الطفولة المبكرة وتتطور مع نمو الإنسان، وتمر بمراحل ثلاث هي:

١- مرحلة اللاتمايز: وهي المرحلة التي تلي الولادة والأشهر الأولى من حياة الشخص، ويكون إدراك الرضيع لذاته في هذه المرحلة محصورا بين الإحساسات السطحية التي لا ترقى إلى مستوى الأنا الذي يدرك مصدر وحقيقة هذه الإحساسات، ويسمي بياجيه Piaget **هذه** المرحلة بـ "مرحلة عدم التمييز المطلق بين الأنا والمحيط"[16]

٢- مرحلة الأنا الجسماني: الملاحظ أن تبلور إدراك الأنا الجسماني يخضع لمدى نضج المراكز العصبية بحيث يصبح الإنسان قادرا علي الربط بين مختلف الإحساسات وعلي توجيه حركاته الإرادية التي كان عاجزا عن ضبطها من قبل.

٣- مرحلة الشعور بالذات: وهي مرحلة متطورة من الوعي والإدراك بوجود الذات حيث يدرك الإنسان أنه إضافة ألي حياته الخارجية فهو يمتلك حياة داخلية أغنى بكثير، بل هي عالم من الإدراكات المتنوعة للذات الواحدة وفيها يعتمد علي الخيال والذاكرة والأحلام وغيرها.

د-إدراك الزمان والمكان:

إضافة إلى الإدراك الجسماني والنفسي والاجتماعي، يدرك الإنسان بشكل متفاوت وفي مراحل متعددة من حياته أمرين هامين متعلقين بوجوده هما الزمان والمكان، فالزمان يحمل سمات الحركة والتغير والديمومة والسيرورة، ويحمل سمات الموت وحتمية النهاية، أما المكان فيدل على التملك والحضور والاتساع والجمال، وكل من الزمان والمكان يحملان دلالة الوجود، وعلاقة الزمان والمكان بالذات تتحدد بإدراكهما وسنقدم الزمان على المكان رغم أن إدراك الإنسان يبدأ بوجوده المكاني قبل وجوده الزماني، ولكن علاقة الزمان بالذاكرة وعلاقة هذه الأخيرة بالسيرة الذاتية –كما سيظهر في فصل لاحق - استوجبت هذا التقديم:

١-إدراك الزمان أو التعاقب: يقول بول فريز Paul frays "عندما يلاحظ الإنسان أنه يعيش في الزمان فإنه يؤكد ببساطة أنه رهن لمختلف التغيرات، وليست سيكولوجيا الزمان سوى دراسة جميع السلوكيات المتعلقة بالتغير... والتغيرات التي نتحدث عنها مثل ما هي تغيرات الوسط الفيزيائي والاجتماعي الذي نعيش فيه هي أيضا تغيرات عضويتنا "[17].

بمعنى أن إدراك الزمان لا يكون إلا في الحالات التي يحدث فيها تغير أو ما يسمى عند الرياضيين بالتعاقب، فإدراك الأشياء الثابتة يكون من حيث تحديدُ أبعادها، أما إدراك الذات فيكون من حيث التعاقب والحركة.

أما في السيرة الذاتية فزمن الأحداث مختلف عن زمن الكتابة فزمن المقام هو الحاضر وزمن الأحداث هو الماضي الممتدّ في الزّمان. ولذلك إذا أردنا أن نحدّد ما نسمّيه بزمن المقام السّردي فيمكن أن نلاحظ أنّ السّارد (المؤلّف) لا يمكنه أن يحكي ويروي إلاّ بواسطة زمنين هما الماضي أو الحاضر. لأنّ السّرد لا يكون إلاّ لاحقا للمقام ومتواقتا معه. وهي ملاحظة عامّة تعمّ كلّ الكتابات السّرديّة التي هي من قبيل السّيرة الذّاتية[18].

٢- إدراك المكان: إذا كان إدراك الزمان هو إدراك للتعاقب والتغير من حول الذات، فإن إدراك المكان هو إدراك للذات نفسها داخل الحيز والفضاء اللذين يحيطان بها واللذين يتميزان بالثبات أو لنقل بالتغير البطيء الذي لا يلاحظ بسهولة، وبالتالي فإدراك المتغير أسهل من إدراك الثابت.

والمكان يتميز بالامتداد أي أنه يمتد في حيز معين يمكن للإنسان ملاحظة وجوده "فجميع الأشياء الموجودة بجميع خصائصها ومميزاتها ندركها في هذا الإطار الذي يبدو على نحو امتداد، ويعني هذا أننا أثناء إدراكنا للعالم الخارجي الموضوعي نقابل بين ذاتنا والعالم الخارجي الموضوعي، فكأن ذاتنا منفصلة عن الأشياء الممتدة في المكان"

ولكن المنهج الظاهراتي لا يقبل بفكرة أن الزمان متغير وأن المكان ثابت فهوسرل (HUSREL) يرى أن"إدراكنا للأشياء ليس إدراكا ثابتا فالثابت هو الأشياء نفسها، فالأشياء موجودات مادية لها طبيعتها الثابتة سواء كنا مدركين لها أم لم نكن، بيد أن إدراكنا الذي يتألف من شعورنا الراهن بإدراك شيء ما لا يلبث أن يتغير وتبعا لذلك يتغير الإدراك المتألف من هذا الشعور نفسه... فأنا أرى بال انقطاع هذه الطاولة، سوف أخرج وأغير مكاني ويبقى عندي بلا انقطاع شعور بالوجود الجسمي لطاولة واحدة هي نفسها لطاولة هي في ذاتها لم تتغير، إن إدراكي لها لاما فتيء يتنوع، إنه مجموعة متتابعة من الإدراكات المتغيرة"[19].

هـ- إدراك الذات في السيرة الذاتية بين الأنا الوجودي والأنا التلفظي : الذات في السيرة الذاتية لها حضور فاعل على مستويات النص السير ذاتي السطحية والعميقة جميعا، ولا يجدر بالعملية النقدية أن تغفل هذا الجانب لأن أهميته في التحليل أساسية إذا ما علمنا أن مركز النصوص السير ذاتية على خلاف النصوص الإبداعية الأخرى هو الذات "فالمتكلم في السيرة الذاتية يتمثل حضوره ككاتب، لأنه يقوم بفعل النطق والصياغة ويستحضر في الآن نفسه حضوره الآخر، أناه المتعدد الأبعاد والمستويات، وهي تنهض كعلامة على الوجود والتطور والفعل من خلال التطورات والأحداث والسياقات المروية"[20]

والذات في السيرة الذاتية عادة ما تنقسم إلى ذات مصدرها الوجود الفعلي للكاتب أو حتى لبطل السيرة الذاتية، وتنقسم كذلك إلى ذات تلفظية مصدرها النص ذاته لا الواقع الوجودي، وهذا التعدد في أشكال الذات لا يعني الانفصال بينها، بل هي متكاملة.

١- الأنا الوجودي: فالأنا الوجودي "يتضمن الإحساس بالكينونة والصيرورة في الوقت نفسه"[21]، بمعنى أنه المعبر عن القيم الذاتية المتعلقة بالذات ككائن وجودي له خصوصيته الفردية المتعلقة بأزمنة وأمكنة وأحداث معينة تتحول وفق صيرورة الحياة من شكل إلى شكل آخر.

"غير أن هذا الوضع الوجودي يبدو صامتا أو هو لا يستظهر واقعه وتحولاته إلا من خلال وضع آخر يمكن تسميته بالوضع التلفظي (الأنا التلفظي)، أي من خلال اللغة نحوا وتركيبا"[22].

ومن الأسباب التي جعلت كثيراً من نقاد السيرة الذاتية ينهجون منهج البحث عن الذات هو ضمير المتكلم الذي يوحي بالتطابق بين المؤلف وبطل السيرة، وهي تقنية سردية يوظفها كتّاب السيرة الذاتية لإكساب نصوصهم مصداقية وواقعية من خلال الإيهام بأن النص يروي سيرة الراوي البطل، لكن بعض النقاد لا يدركون أو يتجاهلون الفرق بين أن تكون السيرة الذاتية المروية بضمير المتكلم سيرة للبطل وبين أن تكون سيرة للمؤلف.

ولكن حضور الذات في دلالتها على الفردانية هو –كذلك– أمر له أهميته إذا ما علمنا "أن امتلاك ضمير الأنا المتكلم للتعبير عن الوجود الفردي ليس صيغة نحوية للدلالة على الحضور وقت النطق فقط، كما لا يمكن النظر إليه كمقولة تقوم بوظيفة التواصل على مستوى التلفظ حصرا، بل هو كذلك وعي بالتشكل المعنوي الذي يضفي على الذات صفات خاصة ليست لغيرها وإحساسا بالتميز لا يشاكله التباس، وهوية مستقلة تتأسس على الفرادة المصطفاة بين الجواهر الفردية الأخرى"[23].

٢– الأنا التلفظي: أما علي المستوى اللساني نلاحظ توحد الدال بالمدلول والذات بالموضوع فالأنا هو دال ومدلول في الوقت نفسه فإذا أخذنا الملفوظ التالي "أجري" فإننا نلاحظ أنه يمكن تحليله من مستويين: الأنا يحكي ثم الأنا يقوم بفعل الجري، أي أن البطل يقوم بالفعل والراوي يحكيه، والسيرة الذاتية تجمع بين البطل والراوي من خلال الجمع بين وظيفتيهما داخل النص:

- البطل=الأنا الفاعلة التي تقوم ببناء شفرة النص
- الراوي=الأنا الموضوع ودورها فك هذه الشفرة

والملاحظ أن الأنا حاضرة لتمثيل البطل والراوي معا، أو الكاتب والمكتوب عنه وبالتالي"فالمتكلم في السيرة الذاتية يتمثل حضوره ككاتب لنه يقوم بفعل النطق والصياغة ن ويستحضر في الآن نفسه حضوره الآخر، أناه المتعدد الأبعاد والمستويات وهي تنهض كعلامة على الوجود والتطور والفعل، من خلال الأحداث والتطورات والسياقات المروية"[24].

وخلاصة الحديث عن الأنا الوجودي والأنا الملفوظ، أن الأول يظهر في السيرة الذاتية كشكل من أشكال الوعي بالذات ووعيها بنفسها كذات متميزة ومستقلة[25]. أما الثاني فيستعرض ذاته بطريقة شعرية عند الحديث عن سيرته ليثير لدى المتلقي الإحساس بالجمال، إذ يتحول من ذات متكلمة إلى ذات موضوع الكلام.

3– إدراك الذات في السيرة الذاتية العربية:

في السير الذاتية العربية يمتزج (الأنا الوجودي) بـ (الأنا التلفظي) ويتطابق السارد والمسرود عنه في النص، ويتحقق عبر عملية التذكر نوع جديد من الإدراك، إنه إدراك لحقيقة الذات كما هي في الحياة الواقعية، لا كشخصية سردية خاضعة للخيال ولمتغيرات الواقع السردي في النص.

ولعل مرحلة الطفولة هي المرحلة التي لم يتشكل فيها إدراك فعلي للذات وللوجود أثناء عيشها، ولكنها تمثل اللبنة الأولى لبناء الشخصية، لذلك يعود كتّاب السيرة الذاتية إليها لمحاولة التعرّف على ذواتهم عبر التعرّف على هذا (الأنا الآخر):

أ- الأنا والأنا الآخر في "الأيام" لطه حسين:

سيرة طه حسين "الأيام" التي يعتبرها أغلب الدارسين والنقاد أول سيرة ذاتية متكاملة سواء من حيث الشكل الفني أو من حيث طريقة السرد، ولكن الذي يلفت الانتباه في هذه السيرة هو "الذات المتكلمة" التي تعددت في النص بشكل يدعو إلى الوقوف عند هذا التعدد والتنوع في بروز الأنا وفي علاقة هذا التنوع بالحالة النفسية لصاحب السيرة.

خصص طه حسين الجزء الأول من كتابه "الأيام" لمرحلة الطفولة، وهذا الجزء هو في اعتقادي الأهم في هذه السيرة الذاتية لن "الطفولة –كما يرى يوسف مراد – تفسر كثيرا من مظاهر الاكتمال أو الاختلال في الإنسان، إذ أنها تترك أثرها في شخصيته الخاصة إذا كانت طفولته تعيسة عانى خلالها من تنازع أفراد الأسرة، وعدم الوفاق بين الوالدين"[26]

ومرحلة الطفولة هي من أصعب مراحل حياة طه حسين وأكثرها تأثيرا في نفسه، وفي تشكيل مستقبله، فكل الأفكار التي تكونت لديه في هذه المرحلة أصبحت أسسا تدعم فلسفته في الحياة. وقد ظهر طه حسين الطفل بأوجه ثلاثة:

١- الطفل الأعمى: إن أهم ذكريات طه حسين هي تلك المتعلقة بالفترة التي أصيب فيها بالعمى، فهو وإن كان في سن صغيرة يستعصي فيها على غيره تذكر الأحداث والوقائع، إلا أننا نجد لطه حسين عذره في رسوخ هذه المرحلة في فكره ووجدانه، فكل ما يحيط به في بيئته الريفية الفقيرة وفي منزله وبين إخوانه وأخواته يدعوه إلى التأثر بتلك العاهة المريعة التي أصابت الطفل وهو في ريعان الصبا "جعلته يحرم ألوان من الطعام واللعب على نفسه وكان لا يزال صبيا لما يتجاوز السادسة أو السابعة من عمره إثر ضحك إخوته منه لأنه تناول اللقمة بكلتا يديه، ثم غمسها في الطعام ورفعها إلى فمه، لكن أمه تبكي وأباه يعلمه كيف يتناول اللقمة، ومن ذلك الوقت تقيدت حركاته بالخوف والحياء"[27].

ثمّ يذكر عاهته ذكرا يثير الشّفقة عندما يشبه نفسه بأوديب الذي مضى في طريقه بلا بصر "رأيتك ذلك اليوم تسمعين هذه القصّة مبتهجة من أوّلها ثمّ أخذ صوتك يتغيّر قليلا قليلا. وما هي إلاّ أن أجهشت بالبكاء وانكببت على أبيك لثما وتقبيلا، وفهمت أمّك وفهم أبوك وفهمت أنا أيضا أنّك إنّما بكيت لأنّك رأيت أوديب الملك كأبيك مكفوفاً لا يبصر"[28] إنّها إشارات قليلة ولكنّها ذات أهميّة قصوى لأنّها تطرح العلاقة الممكنة بين السّارد والشّخصيّة والمؤلّف وتحديد هذه العلاقة يتّصل أساسا بتحديد جنس هذا الكتاب.

فمثل هذا الاستهزاء كان تأثيره شديدا على الصبي الصغير في هذه المرحلة الحرجة من عمر الطفولة مما جعل الصبي يتخذ مواقف لا نستطيع أن نصفها بالصبيانية بل هي من القرارات التي يتخذها الكبار حيث

"حرم على نفسه ألوانا من الطعام لم تبح له إلا بعد أن جاوز الخامسة العشرين، حرم على نفسه الحساء ة الأرز وكل الألوان التي تؤكل بالملاعق لأنه كان يعرف أنه لا يحسن اصطناع الملعقة وكان يكره أن يضحك إخوته أو تبكي أمه أو يعلمه أبوه في هدوء حزين"[29]، "ثم حرم على نفسه من ألوان اللعب والعبث كل شيء إلا ما لا يكلفه عناء ولا يعرضه للضحك أو الإشفاق"[30].

والملاحظ لهذا الالتزام الذي طبقه الصبي طه حسين على نفسه وفرضه لتلك القسوة الكبيرة، يعلم أن ما كان يحاول تفاديه كان أكثر قسوة وأشد إيلاما.

٢- الطفل الساخط: لقد ولدت المواقف السابقة وغيرها سخطا كبيرا في نفس الطفل الأعمى الذي رأى أن الظلم يحيط به من كل جانب حتى من والديه أعز الناس لديه، فهذا أبوه يحرمه من ارتداء العمامة والجبة والقفطان بعد أن أتم حفظه للقرآن الكريم، فحال بينه وبين أن يصبح شيخا أزهريا، فأحس بظلم شديد "وأن الإنسان ليظلمه حتى أبوه، وأن الأبوة والأمومة لا تعصم الأب والأم من الكذب والعبث والخداع"[31].

و لم يتوقف الظلم الذي سبب له هذا السخط الكبير عند الوالدين بل تعداهما إلى الأخ الأكبر الذي يفترض به أن يكون معينا له في غربته في الأزهر الشريف فإذا به كان أشد وطأة من وحشة البعد.

٣- الطفل المتعالي: طه حسين الطفل، الأعمى، الساخط عانى في صباه معاناة كبيرة كانت لتجعل من أي طفل في مثل سنه عاجزا يستجدي عون الآخرين، ولكن طه حسين واجه مشاكله بالتعالي عليها، وبالتعالي على كل المحيطين به، فكان سلاحه في مواجهة الآخر هو الزهو بالنفس إلى درجة الغرور "وهو نفسه يعترف بأن غروره كان شديدا منذ أن كان صبيا يحفظ القرآن في الكتّاب"[32].

وهو يخبر ابنته ذلك بصريح العبارة يقول: "ألست ترين أن أباك خير الرجال وأكرمهم، ألست ترين انه كان كذلك خير الأطفال وأنبلهم"[33].

ولعل هذا الزهو بالنفس والتعالي على الغير هو رغبة من الطفل في لفت الانتباه، فهو يروي حادثة رجوعه من الأزهر الشريف بعد أن قضى به سنة كاملة ولم يهتم أحد من أهل القرية به، ولم يلق من أحد عناية أو سؤالا. ويصرح بأن إعراض الناس عنه على هذا النحو قد آذى غروره، وبأنه لم يطق صبرا على هذا الإعراض الذي لقيه من أهل القرية فقد احتمل منهم ما كان يحتمل قديما لذلك بيت نية التمرد، فتكلف وعاند وغلا في الشذوذ فسخر من سيدنا ومن أحاديثه كما سخر من أبيه وأنكر عليه قراءة دلائل الخيرات حتى ذاع أمره بين أهل القرية وتناقلوا إنكاره لبعض ما يؤمنون به، وبذلك استطاع أن يشغل الناس بالحديث عنه والتفكير فيه وحملهم كما حمل أسرته على تغيير نظرتهم إليه[34].

ب – الأنا في "سبعون" لميخائيل نعيمة:

لم يكتب ميخائيل نعيمة سيرته الذاتية لمجرد الكتابة أو لتخليد نفسه وذكراها، بل لتصحيح حساباته مع نفسه وللبحث عن ذاته كما فعل العقاد "و معرفة الذات لديه لم تكن أمرا يسيرا بل هي غاية شاقة مضنية لم

يتوصل إليها إلا بعد معاناة ومكايدة خاض في سبيلها ضروبا من الصراع"[35]. وهو صراع هدفه معرفة الذات معرفة حقيقة:

١- البحث عن الذات: لو طرح الإنسان على نفسه السؤال الذي طالما شغل فكر الفلاسفة والعلماء، من أنا؟ لما تمكن من إقامة حد بينه وبين أي شيء آخر "أو ليس يرى الإنسان أنه إذا شرب قطرة من ماء فكأنه شرب البحار كلها لأن لكل قطرة في كل بحر صلة بالقطرة التي يشربها، وإذا ما أكل ثمرة فكأنه أدخل إلى جوفه الحياة بأسرها لأن كل ما في الحياة قد تعاون في تكوين تلك الثمرة"[36].

وهذه الوحدة بين أشياء الطبيعة تدفع ميخائيل نعيمة إلى التفكير في وحدة الإنسانية "وإذا ما صافح إنسانا فكأنه صافح كل إنسان، من آدم حتى آخر آدمي أطال على هذه الأرض، إن كل إنسان يحمل في نفسه كل الناس، وهكذا، فكيفما انقلب الإنسان وجد أنه في كل شيء، وأن لك شيء فيه، وأنه لا يحصره مكان ولا يحده زمان، فإذا كان وهو مقيد بحواسه يعتذر عليه أو يقيم فاصلا بين محسوس ومحسوس، فكيف به لو انطلق من عالم الحس إلى عالم الروح"[37]

٢- حيرة الذات والتأمل الصوفي: اتخذ ميخائيل نعيمة من تجارب حياته وسيلة إلى التأمل والتفكر، وقد نشأ فكره الصوفي من نظرته إلى الكون والحياة، وسيرته الذاتية "تتميز بين الترجمات الذاتية في أدبنا العربي الحديث بأنها هي وحدها التي تقوم على فكرة رئيسية بعينها"[38]، وهي فكرة التأمل في الحياة.

ولكن حتى هذا التأمل قد يقوده إلى حيرة أكبر، وإلى تفكير أعمق في كل ما يحيط بهذه الذات الحائرة"و ما هي إلاّ دقائق حتى يغيب عني كل شيء وأراني كالماشي في نفق مظلم تحت الأرض ففي داخلي أصوات لا تنفك تسألني من أين كل ذلك وإلى أين ولماذا، من الله وإلى الله... وبغتة ألمح بصيصا من النور، إنه ضئيل، ضئيل، بعيد، بعيد، ولكني أشعر في الحال بانفراج في صدري وفي النفق وفي الظلمة يزداد الانفراج فيغدو شبه غبطة، وأحس كأن أبوابا كثيرة مغلقة في داخلي أخذت تتفتح"[39]، ولعل زوال هذه الظلمة عن عين نعيمة لم تكن إلاّ بفضل التفكير والتأمل الصوفيين اللذين منحاه الطمأنينة والسلام.

٣- البحث عن الكمال والخلود: يرى ميخائيل نعيمة أن الإنسان يبحث دوما عن الكمال الموجود في صور الطبيعة المتنوعة حتى يستطيع أن يتحد بهذه الطبيعة وأن يحقق في داخله ذلك الصفاء البلوري الموجود في الكون حوله "فالإنسان الطامح على الانفكاك من جميع القيود والحدود والسدود، وإلى فهم الحياة مجردة من أكسيتها وعلى الاتحاد بها... يحلم بأن يصبح روحا صافيا كما هي الحياة التي في داخله، روح صاف لا يحصره زمان ولا يحده مكان"[40].

وبهذا الاتحاد مع الطبيعة والكون فإن الإنسان "ينمو ويتطور نحو الكمال الرباني"[41]، فيخلد ولا يموت أبدا إذ"كيف يموت ويدفن من تجلت فيه الحياة ولو لمحة من الزمن إلا إذا ماتت الحياة ودفن الزمن"[42]. والكمال الذي وصل نعيمة إلى رؤيته رؤيا العين هو الكمال الروحي "فالحياة بالروح وحده هي الكمال، وهي الخلود، وحين يحيا الإنسان حياة روحية بعد بلوغه تلك المعرفة الروحية يكتمل ويخلد فلا يدنو منه الموت"[43].

٥- الذات والموت: لم يعد للموت في حياة ميخائيل نعيمة أهمية كبيرة ما دام هو والكون المحيط به وحدة واحدة، وما دام قد وصل إلى المعرفة الشاملة التي فتحت أمامه سبل فهم الحياة على حقيقتها لا زائفة كما يراها الكثير من الناس اليوم فقد وعى تمام الوعي بأن حياته في هذه الأرض "ليست سوى غفلة يكتنفها ضباب الموت، وأن أجمل ما فيها حلم يخترق ضباب الموت إلى يقظة الحياة المثلى ويرفع الإنسان إلى ما فوق الخير والشر"[44].

فالموت هو مجرد وسيلة عبور إلى عالم الحقيقة المثلى التي يمكن للإنسان أن يراها في حياته الدنيا من خلال التأمل والتفكير وإذا استطاع الإنسان تحقيق ذلك فقد صار من الذين "يستيقظون على غبطة المعرفة الكاملة والحرية التي لا تحد"[45].

والذي عاش في هذه الحياة وحقق المعرفة فكأنه لم يمت "فكيف يموت ويدفن من تجلت فيه الحياة ولو لمحة من الزمن إلاّ إذا ماتت الحياة ودفن الزمن"[46].

لقد عاش ميخائيل نعيمة حالما، متصوفا، مفكرا في العلاقة بين الذات والوجود، باحثا عن الصورة المثلى لذات مثالية، تعلم دورها في الحياة وتعتبر الموت مجرد انتقال إلى عالم الحقيقة.

ج- الذات "خارج المكان" عند إدوارد سعيد:

تتّخذ السّيرة الذاتيّة الّتي كتبها إدوارد سعيد "خارج المكان" شكل الرّسم الذّاتي (portrait auto). في هذه السّيرة الذاتيّة يميل السّارد إلى رسم ملامح شخصيّته المتطوّرة عبر رحلة الحياة الّتي عاشها. ولذلك لا تتباعد الحكايات القصيرة الّتي يرويها عن الحكاية المركزيّة أي حكاية السّارد الخاصّة[47].

وقد كُتب هذا الكتاب في "حياض الموت" بمعنى ما. فقد شرع المؤلّف في كتابة سيرته الذّاتيّة عندما علم أنّه مصاب بمرض عضال سيضع حدّا لحياته إنّ آجلا أو عاجلا. وترقّبا للموت كتب إدوار سعيد سيرته الذّاتيّة: "هذا الكتاب هو سجّل لعالم مفقود أو منسيّ. منذ عدّة سنوات، تلقّيت تشخيصا طبيّا بدا مبرما فشعرت بأهميّة أن أخلّف سيرة ذاتيّة عن حياتي في العالم العربي."[48].

تتمثّل هذه السّيرة الذّاتيّة عودة إلى الأصل من الخارج إلى الدّاخل إذ استطاع إدوارد سعيد أن يحقّق الحلم الفلسطيني بالعودة ولكنّها عودة عبر الكتابة وإعادة اكتشاف الذّات.

١- المرض وقلق الموت: الموت كما يرى الفيلسوف مارتن هيدجر (HIDIGER) "هو وحده الكفيل بالكشف عن طبيعة المستقبل، وهو تلك النهاية التي يستطيع الموجود البشري من خلالها أن يصبح كلا، وأن القلق هو الذي يكشف لنا عن طابع وجودنا باعتبارنا موجودات متناهية قد جُعلت للموت، وليس الإنسان هو الموجود الوحيد الذي يعرف أنه فان فحسب، بل إن الإنسان هو الموجود الوحيد الذي يدخل الموت في صميم كينونته"[49]

وإدوارد سعيد كتب سيرته الذاتية انطلاقا من هذه العلاقة بين الموت والقلق، يقول: "كتبت معظم هذا الكتاب خلال فترات من المرض أو العلاج، أحيانا في منزلي في نيويورك وأحيانا أخرى حين كنت أنعم بضيافة

أصدقاء أو مؤسّسات في فرنسا ومصر. بدأت العمل عليه في أيار 1994، خلال فترة نقاهة على أثر ثلاث وجبات أوّليّة من العلاج الكيميائي لمرض سرطان الدّم بعطف وصبر مبذولين بلا حساب... وخلال السّنوات الخمس الّتي استغرقها تأليف هذا الكتاب، تحمّل معي أفراد عائلتي مريم ووديع ونجلاء نوبات المرض والغيابات والعلاجات بالإضافة إلى تحمّلهم حالتي العامّة الصّعبة الاحتمال أصلا"[50]. فموضوع الموت نفسه ليس هو المسيطر على ذهن الكاتب بل القلق الذي يسببه لأفراد أسرته، خاصة أبناؤه الثلاثة.

ولكن ورغم ذلك فإن فكرة الموت القريب تبقى حاضرة في الذهن وإن حاول تناسيها كما يقول: "والآن تشاء مفارقة شيطانيّة أن أصاب بسرطان الدّم العنيد الغادر فأحاول طرده من ذهني كليّا على طريقة النّعامة، ساعيا بنسبة معقولة من النّجاح، إلى أن أعيش حياتي وفق نظامي الميقاتي، فإذا أنا أكدّ ويطاردني التأخّر وترزح عليّ وطأة المواعيد النّهائيّة، ويسيطر ذلك الإحساس بالإنجاز غير الكافي.. أجدني أتساءل في سرّي ما إذا كان نظام الواجبات والمواعيد النّهائيّة سوف ينقذني الآن، مع أنّي أدرك أنّ مرضي يزحف زحفا على نحو غير منظوّر.."[51]. هذا الإحساس بأن الموت يقترب جعل الكاتب يحس بأنه لم يحقق الأشياء التي كان يصبو إلى تحقيقها مما يجعل من الكتابة وسيلته الفضلى لتحقيق هذا الغرض، فيصبح فعل كتابة السيرة الذاتية فعل مواجهة للموت.

٢- فعل الكتابة ومقاومة الموت: إذا كان كاتب السّيرة الذّاتيّة يرغب في الانتصار على الموت من خلال توثيق حياته الماضية وإخراجها من الإهمال والنّسيان، فإن إدوارد سعيد يؤكّد فعلا أنّه استطاع أن يغلب الموت، والكتابة عن الذات ليست كالكتابة عن الآخر، فكاتب السيرة عندما يدوّن حياة شخصيّة أدبيّة أو فكريّة أو سياسيّة يقدّم الدّليل على أنّ ذكرى تلك الحياة الّتي عاشها قد استمرّت بعد فناء الجسد، أما كاتب السّيرة الذاتية وهو يكتب سيرته يظلّ منسجما انسجاما فكريّا كاملا إذ لا يعيش الإشكاليّة الزّمنيّة الّتي يتعرّض لها كاتب السّيرة بين حاضر الشخصية وماضيها، ذلك أنّ كاتب السّيرة الذّاتيّة وهو يكتب يظلّ يسبح عكس مجرى حياته إذ يعود إلى الماضي البعيد وأمواج الحاضر المتلاطمة تعترض سبيله في حين يظلّ كاتب السّيرة قادرا على ترتيب حياة صاحب السّيرة ويخضعها لمعايير موضوعيّة تفصل بين المراحل وتزيح المواجهة بين الماضي والحاضر.

يبين إدوارد سعيد الظروف الّتي أحاطت بكتابة هذه السّيرة الذّاتيّة وهي ظروف المرض الّذي لا أمل من الشّفاء منه وما تخلّلها من بعض الأعمال العاديّة الّتي تتقاطع مع كتابة السّيرة الذّاتيّة، قائلا: "هذه التّفاصيل مهمّة لأنّها الوسيلة الّتي أفسّر بها لنفسي وللقارئ مدى ارتباط زمن هذا الكتاب بزمن مرضي، بحقباته وطلعاته ونزلاته وتقلّباته كافّة... ولما كنت خلال أعمالي الأخرى كتابة المقالات وإلقاء المحاضرات والتّدريس والمهمّات الصّحفيّة أعبر المرض مؤقّتا تلك الأعمال، بما يشبه القسر بواسطة مواعيد التّسليم ودورات بدايات النّصوص ومتونها والنّهايات إذا أنا في هذه السّيرة، تجرفني فترات العلاج والإقامات في المستشفيات والألم الجسدي والكرب الذّهني وتتحكّم بكيفيّة الكتابة وموعدها ودوامها ومكانها.."[52]

في "خارج المكان" لإدوار سعيد، يؤدّي الاستحضار دورا يتعدّى ذلك الإحساس باللّذّة الفنيّة إلى ضرب من العلاج النّفسي سلّحه بقدرة على مقاومة المرض الّذي يستعصى الشفاء منه"لعبت ذاكرتي دورا حاسما في تمكيني من المقاومة خلال فترات المرض والعلاج والقلق الموهنة. ففي كلّ يوم تقريبا، وأيضا فيما أنا أؤلّف نصوصا أخرى، كانت مواعيدي مع هذه المخطوطة تمدّني بتماسك وانضباط ممتعين ومتطلّبين معا. ومع أنّ كتاباتي الأخرى وتدريسي أبعدتني كثيرا عن العوالم والتّجارب المختلفة الّتي ينطوي عليها هذا الكتاب. فالأكيد أنّ الذّاكرة تشتغل بطريقة أفضل وتجربة أكبر عندما لا تفرض عليها الأساليب أو النّشاطات المعدّة أصلا لتشغيلها"[53]

د الذات وثلاثية الألم والرحيل والضياع في"الخبز الحافي"لمحمد شكري:

سيرة محمد شكري "الخبز الحافي" تتحدث عن هجرة الطفل واسرته من الريف الى المدينة هروبا من المجاعة، وبحثا عن الخبز الكثير، ولكم اسرته لم تجد ما تحلم به، فخاب ظنها وهذا ما حفز الطفل على اقتحام عالم الكبار لاهثا وراء الطمأنينة المفتقدة.

امتهن الطفل حرفا وضيعة، فعمل خادما فبائع جرائد، ثم انتقل ليساعد امه في بيع الخضار ثم ماسح احذية، فحمالا فمهربا، متنقلا بين طنجة ووهران. كان يشفق على امه، ويكره اباه لانه قاس فظ يجبره على العمل للاستفادة من اجرته في اشباع نزواته الشخصية.

وهذا الربط بين الموت والفقر منذ البداية يوحي بأثرهما البالغ في سيرة حياة هذا الكاتب.

١ الذات والألم: يبدأ ألم الذات منذ مرحلة الطفولة، حيث يتعلم الطفل (البكاء) يقول: "أبكي موت خالي والأطفال من حولي يبكي بعضهم معي لم اعد ابكي فقط عندما يضربني احد او حين افقد شيئا، أرى الناس أيضا يبكون المجاعة في الريف، القحط والحرب" وهذا البكاء يرتبط بالموت، ولكنه يرتبط بالفقر الذي يبكي الفلاحين الفقراء.

إنّ الطفل لا يحس بمرارة الموت في هذه المرحلة، ولكنه يعلم أنه يسبب الألم، هذا الألم الذي سيتطور مع تطور الذات.

والألم الذي ترك أثره في حياة هذا الطفل كان سببه الأب الذي يقول عنه: "إنّ أبي وحش عندما يدخل لا حركة، لا كلمة إلاّ بإذنه... يضرب أمي بدون سبب أعرفه"[55]، ولكن الألم الأكبر الذي سببه الأب كان بسبب جريمته الشنيعة فقد قتل ابنه الأصغر فقط لأنه بكى الجوع: "أخي يبكي يتلوى، يبكي الخبز، يصغرني، أبكي معه، أراه يمشي إليه، الوحش يمشي إليه، الجنون في عينيه، لا أحد يقدر أن يمنعه، أستغيث في خيالي، وحش مجنون امنعوه، يلوي اللعين عنقه بعنف، أخي يتلوى الدم يتدفق من فمه"[56]، لقد قتل الأب الوحش فلذة كبده وجعل بينه وبين الكاتب هوّة كبيرة جعلت الابن يفكر في قتل أبيه: "إذا كان من تمنيت له الموت قبل الأوان فهو أبي، أكره أيضا الناس الذين يشبهون أبي، في الخيال لا أذكر كم مرة قتلته، لم يبق لي ألاّ أن أقتله في الواقع"[57].

إنّ هذه الأحاسيس المتناقضة في قلب هذا الفتى الصغير ستجعل من العلاقات الطبيعية بين أفراد الأسرة الواحدة تضمحل لتحل محلها أحاسيس جديدة، لذلك لن تكون الحياة طبيعية بعد الآن.

٢ الذات والرحيل: يمثّل الرحيل في حياة هذه الذات المتألمة سبا آخر للألم، فالرحلة الأولى في حياته كانت من الريف إلى المدينة بحثا عن الخبز وعن لقمة العيش، ومثلت في خيال الطفل الصغير الجنة الموعودة، ولكنها انتهت بخيبة أمل كبيرة: "في طنجة لم أر الخبز الكثير الذي وعدتني به أمي، الجوع أيضا في هذه المدينة، لكنه لم يكن جوعا قاتلا"[58].

لذلك كانت صور هذه الرحلة الراسخة في ذهنه والتي يتذكرها من حين لآخر مقززة: "في طريق رحلتنا مشيا على الأقدام رأينا جثث المواشي تحوم حولها الطيور السوداء والكلاب، روائح كريهة، أحشاء ممزقة، دود ودم وصديد"[59].

ولكنّ رحلة أخري في حياة هذا الطفل كان لها وقع أشد في نفسه لأنها أبعدته عن مصدر للحب والحنان كان بديلا للحنان الضائع في أسرته، فقد أُبعد عن امرأة كانت تحنو عليه وتطعمه رغم أنه حاول سرقة بيتها "قبل رحيلنا بيوم رأيت الفتاة التي حررتني من الحبس وأعطتني الخبز المعسّل، أخبرتها برحيلنا إلى تطوان، أخذتني إلى منزلها، أكلت الخبز الأسود بالعسل الدافيء والزبد، غسلت لي وجهي وأطرافي، كنت أخاها الأصغر، ابنها"[60]، وكأنها أم ثانية له، وكأنها وهي تغسل وجهه تطهره من آلامه، وتزرع في قلبه المليء بالغضب الحب والطمأنينة.

٣ الذات والضياع: إنّ الألم والاغتراب سببا إحساسا عميقا بالضياع لهذه الذات التائهة: "في يوم رحيلنا تذكرت قبر أخي، سيظل بلا سقي، بلا ريحان، بلا بناء، قبر أخي سيضيع كما تضيع الأشياء الصغيرة وسط الأشياء الكبيرة"[61]، فالأخ الأصغر كان يمثل البراءة المفقودة وسط هذا الألم متعدد الأوجه بين الجوع والفقر، وبين الأب الظالم والمجتمع.

لينتهي الكاتب في نهاية هذه السيرة الذاتية إلى الإعلان عن ضياع النفس "أخي صار ملاكا وأنا سأكون شيطانا، هذا لا ريب فيه، الصغار إذا ماتوا يصيرون ملائكة، والكبار شياطين، لقد فاتني أن أكون ملاكا"[62]، فلكي تصير ملاكا عليك أن تموت، وإذا عشت فمصيرك أن تغرق وسط الزحام.

الخاتمة:

إن تنوع الأشكال الأدبية وتعدد طرائق الخطاب السردي أدى إلى تنوع الموضوعات المطروحة وتشعبها كتشعب الحياة ذاتها، ولكن هذه الأنواع الأدبية على اختلاف طرائقها تجتمع في بوتقة واحدة، فكلها تسعى إلى فهم الذات ودورها في الحياة وذلك من خلال فعل الكتابة الذي يعتبر مترجما للأفكار والمشاعر، والنص الجميل الخالد هو الذي استطاع أن يصور هذه العلاقة الجدلية بين (الذات والكتابة).

ولعل فعل الكتابة الذي حقق هذه ذلك بجدارة هو السيرة الذاتية فارتباطها بالذات جلي من خلال الأنا الساردة التي تمثل الأنا الفاعلة في النص. فالذات – إذن - هي المدار الشمسي الذي تسبح في فلكه كل جزئيات السيرة الذاتية، وهي الجذر الموضوعاتي الذي تنمو وتتفرع عنه موضوعات متعددة تخرج عن نطاق تصوير الذات إلى تصوير علاقة الذات بالوجود.

والسير الذاتية التي درست في هذا البحث تحمل في طياتها نضجا فكريا واجتماعيا، كما تحمل فلسفة حياة هؤلاء الكتاب والمفكرين التي يريدون نقلها إلى الآخر بعد أن تحققت لهم الكينونة الذاتية الأكثر اكتمالا سواء في ذاتها أو في علاقتها بالوجود، وسواء في علاقتها بالدواخل النفسية أو بالعالم الخارجي. وقد خلصت الدراسة إلى أن:

الذات تظهر في النص وخارج النص عبر مجموعة من الاستراتيجيات النصية أولها (الراوي) وثانيها (الكاتب)، والرابط بينهما يكون عادة (الضمير أو اسم العلم) والسيرة الذاتية هي الهوية المتكاملة التي يبحث الكاتب عن تحقيقها في النهاية من خلال الجمع بين العناصر السابقة كلها، فالراوي هو الكاتب ولكن في زمنين مختلفين، والضمير هو الصورة الخفية لاسم العلم، والكل يمثل الذات.

وحضور الذات في السيرة الذاتية يتعدى مجرد الحديث عنها في مراحل متعاقبة من حياتها إلى تكوين تصور شامل عن الأنا في الماضي والذي يحمل شخصية منفصلة عن الذات الكاتبة على الأقل على المستوى الضمني.

والسيرة الذاتية، إضافة إلى أنها فعل كتابة، هي فعل إدراك للذات من خلالها يتعرف الكاتب على ذاته، ويبرزها من خلال جعلها بؤرة الخطاب والمدار الذي تدور حوله الأحداث والمحكيات ولا تظهر الشخوص النصية إلاّ من خلال ارتباطها بهذه الذات، أي أنها المتحكم في مصير الوجود النصي بكل تمفصلاته.

والملاحظ في السير العربية الحديثة والمعاصرة هو التركيز على مرحلة الطفولة، فرغم صعوبة استرجاع ذكريات تلك المرحلة إلاّ أن كل السير المدروسة عمل أصحابها على التركيز على هذه المرحلة معتمدين على التذكر أو على رواية الوالدين والأهل، ومنهم من لم يتعد هذه المرحلة إلاّ إلى الشباب الأول أمثال طه حسين، ولعل الاهتمام بهذه المرحلة يعود إلى ارتباطها –كما يرى علماء النفس- بتكوين شخصية الإنسان مستقبلا.

وإن كانت السيرة الذاتية هي رسم لعالم الطفولة الضائع، فإنها ليست حنينا إليه دائما فطه حسين يرفض هذه المرحلة ولا يتمنى أن يعيش أبناؤه مثلما عاش وأن يروا ما رأى في صباه، أما أحمد أمين فيحن إلى تلك المرحلة التي تميزت بالسعادة.

والسيرة الذاتية انبعاث متجدد للذات وتحد الموت، أي أن الكتابة السير ذاتية هي تعبير عن قلق وجودي هو الزوال أو الموت وهي الحقيقة التي تظهر أمام الذات ولكنها تتغاضى عنها وتحاول من خلال الكتابة السير ذاتية أن تلغي هذا الموت الذي يتربص بالذات، وأن تعطي لها من خلال الأحداث الماضية صورة متكاملة،

وهذا ما ظهر جليا في سيرة إدوارد سعيد "خارج المكان" فالموت يتربص بالذات في كل لحظة والمرض ينخر جسم الكاتب الذي لم يعد يقوى على المواجهة إلاّ بالقلم.

والسيرة الذاتية في الختام هي- كما يرى يحي إبراهيم عبد الدايم- (عملية تذكر رمزي) تمنح حياة الكاتب الماضية شكلا إبداعيا لا يتوقف عند سرد الأحداث سردا تعاقبيا، بل يتعداه إلى منح الذات في مراحلها المتعددة شخصية جديدة تتغير بتغير الوقائع، وتتطور بتطورها، وتنمو لتصبح ذاتا متكاملة

الإحالات:

(1)- ابن منظور : لسان العرب. دار صادر، بيروت، ط 3، 1994، مادة سير.

(2)- الفيروز أبادي : القاموس المحيط،، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط 2، 1987، مادة سير.

(3)- عبد النور، جبور : المعجم الأدبي، دار العلم للملايين، لبنان، ط 2، 1984، ص 143.

(4)- شرف، عبد العزيز : أدب السيرة الذاتية، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، مصر، 1992، ص 42.

(5)- محمد عبد الغني حسن: التراجم والسير: دار المعارف، القاهرة، ط 3(دون تاريخ)، ص 23

(**6**) **-** JEAN STAROBINSKI L'autobiographie, Gallimard , Paris 1970 p. 84**:**

(7)- محمّد الباردي:عندما تتكلّم الذّات السّيرة الذّاتيّة في الأدب العربيّ الحديث، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق 2005. ص 10

(8)- المرجع نفسه، الصفحة 11

(9)- إحسان عباس: فن السيرة، دار الثقافة، بيروت – لبنان، (د، ت)، ص 58

(10)- جورج ماي: "السّيرة الذّاتيّة، تعريب عبد الله صولة ومحمّد القاضي، بيت الحكمة 1992، ص 147

و ينظر: **1979** Georges May, L autobiographie, P U F Paris -

(11)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

(12)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها

(13)- حسين خمري: فضاء المتخيل(مقاربات في الرواية)، منشورات الاختلاف(سلسلة كريتيكا) الجزائر، ط 1، 2002، ص 227-226

(14)- يحي إبراهيم عبد الدّائم: "التّرجمة الذّاتيّة"في الأدب العربي الحديث"دار إحياء التراث العربي، بيروت – لبنان، (دون تاريخ)، ص 79

-**15**))ANDRE LALANDE: Vocabulaire critique et technique de la philosophie PUF , v 162 , 1985. P 2.

-(**16**) PAUL FRAISE et JEAN PIAGET: traite de psychologie expérimentale VI la réception , PUF , 5 , 2e ed 1967 P 133

IbID. p 133- (**17**)

(18)- محمّد الباردي: عندما تتكلّم الذّات السّيرة الذّاتيّة في الأدب العربيّ الحديث، ص 112

(**19**) - EDMOND HOSREL: idée directrice pour une phénoménologie traducteur Ricœur.Edition Gallimard. PARIS. P 131

(20)- عبد القادر الشاوي: الكتابة والوجود(السيرة الذاتية في المغرب)، ص 88

(21)- المرجع نفسه، الصفحة 89
(22)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها
(23)-المرجع نفسه، الصفحة 88
(24)- المرجع نفسه، الصفحة نفسها
(25)- حسين خمري: فضاء المتخيل(مقاربات في الرواية)، 233.
(26)- يوسف مراد: مباديء علم النفس العام، دار المعارف، القاهرة، ط 2، 1853، ص 371
(27)- طه حسين: الأيّام، دار المعارف، القاهرة – مصر، ج 1، 1966، ص 19
(28)- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(29)- المصدر نفسه، الصفحة نفسها.
(30)- المصدر نفسه، الصفحة 23.
(31)- المصدر نفسه، الصفحة 37.
(32)- يحي إبراهيم عبد الدّائم: "التّرجمة الذّاتيّة"في الأدب العربي الحديث"، ص 410.
(33)- طه حسين: المصدر السابق، ص144
(34)- المصدر نفسه، ج2، ص 130 – 131
(35)- يحي إبراهيم عبد الدّائم: "التّرجمة الذّاتيّة"في الأدب العربي الحديث"، ص 310
(36)- ميخائيل نعيمة: سبعون حكاية عمر، المرحلة الثالثة(1932 – 1952)، دار صادر للطباعة والنشر ط2، 1966، ص 60
(37)- المصدر نفسه، الصفحة 60-61.
(38)- يحي إبراهيم عبد الدّائم: "التّرجمة الذّاتيّة"في الأدب العربي الحديث"، ص 309
(39)- ميخائيل نعيمة: سبعون حكاية عمر المرحلة الأولى(1889 – 1911)، دار صادر للطباعة والنشر ط2، 1962، ص 250
(40)- المصدر نفسه، الصفحة 131
(41)- المصدر نفسه، الصفحة 161.
(42)- المصدر نفسه، الصفحة 158.
(43)- يحي إبراهيم عبد الدّائم: "التّرجمة الذّاتيّة" في الأدب العربي الحديث"، ص 317
(44)- ميخائيل نعيمة: سبعون حكاية عمر، المرحلة الثالثة(1932 – 1952)، ص 173
(45)- المصدر نفسه، الصفحة 86.
(46)- المصدر نفسه، الصفحة 107.
(47)- محمّد الباردي: عندما تتكلّم الذّات السّيرة الذّاتيّة في الأدب العربيّ الحديث، ص 108
(48)- إدوارد سعيد: خارج المكان، ترجمة: فواز طرابلسي-منشورات دار الآداب-بيروت-عام 2000- ص 19
(49)- زكريا إبراهيم: دراسات في الفلسفة المعاصرة، دار مصر للطباعة(د، ت)، ص 436
(50)- إدوارد سعيد: خارج المكان، ص 17.
(51)- المصدر نفسه، الصفحة 143
(52)- المصدر نفسه، الصفحة 33
(53)- المصدر نفسه، الصفحة 19
(54)- شكري، محمد : الخبز الحافي، دار الساقي، بيروت، ط 4، 1996، ص 9.

(55)- المصدر نفسه، الصفحة 11
(56)- المصدر نفسه، الصفحة 12
(57)- المصدر نفسه، الصفحة 89
(58)- المصدر نفسه، الصفحة 10
(59)- المصدر نفسه، الصفحة 10
(60)- المصدر نفسه، الصفحة 27
(61)- المصدر نفسه، الصفحة 27
(62)- المصدر نفسه، الصفحة 228

تعديل سلوك الطفل
مقاربة سيميائية لقصة نصيحة أم لعمر جيدة.

أ. عبد السلام يحي
جامعة سطيف 2

ملخص:
يكشف هذا المقال عن النظام المؤسساتي, وما يفرضه من منطق أخلاقي أو اجتماعي ووجوب تطبيقه, وإن عدم الامتثال له يعرّض صاحبه للخطر الجسيم؛ وهذا يعني وجود جزاء وعقاب لكل سلوك, وبذلك تنبئ كل جناية بالجزاء الذي تلزمه وتستلزمه, وأثر ذلك في تحديد السلوك وتشكيل المفاهيم, وهكذا يتخلى الطفل عن السلوك الذي يرفضه العرف والأخلاق وتتشكل لديه القناعات والحدود.

Résumé:

Cet assai aspire à découvrir l'ordre institutionnel et ses implications éthique et sociales et l'obligation impérieuse de leurs application effectives dans la société pour parer à tout débordement car il y a les récompenses et châtiments selon tout acte commis et leurs influences sur les comportements de l'enfant et la formation des concepts se qui constitue chez ce dernier ainsi que l'appropriation des convictions et les limites coercitives dans tous les domaines de la vie.

يركز المختصون في مجال أدب الطفل بعامة على توجيه الأطفال, وإعادة تقويم سلوكهم وتعديله من منظور مؤسساتي ينبني على ما هو اجتماعي أو أخلاقي أو ديني ويهدف من خلاله الكبير إلى توجيه الصغير الوجهة التي تريدها تلك المؤسسات وفق منطقها وتصورها للأشياء, وتصبح تلك القوانين والأحكام ذات قيمة قارة توجب الجزاء والعقاب للخارج عنها؛ لأنها نتاج للتجارب والمتعارف عليه وما سنّه القانون كما أنها ترتبط بالماضي والحاضر وهي بذلك صالحة للمستقبل.

وإذا كان الطفل في مراحل نموه الأولى كثيرا ما يتم توجيهه إلى سلوك معين بالمنع أو بالسماح, وبالتالي فهو يعمل "بنظام التعليمات يجب أن تفعل هذا أو ذاك أو لا يجب أن تفعله"[1], ويصبح ذلك هو القانون المتحكم في أفعاله وسلوكه, غير أن للصغير بتقدمه في سن الطفولة تصورا آخر للأمور, فقد لا يقيم وزنا لتلك القوانين ولسلطة الكبير, ويرفض ذلك النظام من التعليمات العرفية والسلوكية, مما يؤدي بالكبير للحكم على سلوكه حكما خاصا, فيسعى إلى إقناعه طوعا أو كرها, وبيان ما يتبع ذلك من جزاء وعقاب, والسعي

إلى إيجاد السّبل التي تدفع الطفل إلى قبول ذلك, وهم بهذا الفعل يسوّونه في كثير من الأحيان مع الكبير أمام ما ينجر عن القانون, ويأتي هذا المقال محاولة لبيان ذلك من خلال قصة "نصيحة أم".

إذا كان الطفل الصغير يقبل بذلك دون اعتراض؛ فإنه مع تقدمه في السن قد يصبح رافضا لذلك، وله منطقه الخاص وتقديره للأشياء, ويجد نفسه أمام "نظام وتعليمات سلوكية تستلزم القبول والرفض, ويأخذ بعين الاعتبار إمكان الانتهاك ويقحم أوامر وتنازلات وينفتح على الإمكان: فهو حساب من نوع موجه, وبالفعل لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال أنظمة من المنطق الأخلاقي أو من منطق الفعل انطلاقا من قواعد متماسكة"[2] من خلال المسموح والممنوع المحجور, ففي نظام تشييد بيوت الأرانب في قصة "نصيحة أم"مثلا؛ فإن المعمول به؛ وبالتالي المسموح والواجب تنفيذه هو أن يكون للبيت بابان, والممنوع وما هو غير معمول به؛ وبالتالي الممنوع هو أن يكون للبيت باب واحد, تقول الأم لولديها: "إن بهذه الغابة حيوانات مفترسة تبطش بالأرانب وتفتك بها وأشرسها الثعلب الماكر... ولكي تتقيا شر هذا الحيوان اللئيم عليكما أن تجعلا لبيتكما بابين وأن لا تبتعدا عن البيت"[3], فالواجب فعله هو جعل بابين للبيت, وعدم الابتعاد عنه نظرا لوجود الثعالب التي تفتك بالأرانب, وزيادة على هذا التخويف من المخاطر الموجودة في الغابة, تضيف الأم إلى ذلك حجة من المفروض أن يقبلها الطفل, وهي كبرها في السّن؛ تقول: "أنا الآن أصبحت عجوزا ولا يمكنني أن أؤمن لكما كل ما تحتاجانه"[4], وإضافة إلى كل ذلك لم تعد قادرة على تأمين كل شيء.

وبذلك يلجأ الكبير من خلال القصة إلى تشكيل اعتقادات وقناعات لدى الطفل من خلال عملية القص وعبر رموزها اللغوية, ويتحول الطفل من مجرد نقل الخبر إليه إلى التصديق به بعد تجريبه في القصة, فقد أخبرت الأم ابنيها بأنه: "يجب على كل واحد منكما أن يعتمد على نفسه في حياته، فقال "عنيد" لماذا يا أمي كل واحد يعتمد على نفسه ونحن سعداء في بيتنا هذا... نمرح ونلعب ونتجول في الغابة وأنت تؤمنين لنا الطعام والشراب"[5]؛ إنها دعوة صريحة من الأم بوجوب الاعتماد على النفس وفق فلسفة استمرارية الحياة في مقابل رأي آخر لابنها لا يؤمن من خلال التساؤل بما تدعوه إليه أمه وهو سعيد بما هو فيه.

وتسرب ذلك إلى البنية اللغوية "افعل ولا تفعل بين الأمر والنهي والنفي والإثبات" من قبل الأم، والرفض والمعاندة من قبل الطفل "عنيد", وذلك ما تكشف عنه صيغة تكرار جملة "يجب عليكما"[6] كثيرا في القصة ويفسر الطبيعة الاعتباطية للمنظومة اللغوية بين فعل "يجب" وعدم تنفيذه.

ومع ذلك لم يقتنع الابن "عنيد" بذلك ليظل سلوك العناد والتواكل يشكلان لديه قناعة خاصة, ومن خلال ما حدث له في قصة "نصيحة أم" حين هاجمه الثعلب, فقد: "فر هاربا ولاحقه الثعلب حتى دخل إلى بيته، فدخل وراءه وأغلق الباب خلفه، فوجد "عنيد" نفسه محاصرا وتأكد أنه هالك لا محالة"[7]؛ إن وجود "عنيد" محاصرا مع عدم إمكانية الهرب لعدم إقامة بيت جديد و"بقائه في البيت القديم"[8] الذي انهار جزء منه

وانسد أحد أبوابه"[9], هو نوع من العقاب له لعناده وعدم تنفيذه الوصية ولاتّكاله وتكاسله, مع عدم نجاح خطة الهرب التي عول عليها في البداية.

واستنادا إلى ما سبق يبرز في القصة نوعان من السلوك: واحد إيجابي والآخر سلبي، وهو ما حدّده القانون الأخلاقي والعرف الاجتماعي من قواعد وأحكام على السلوك بأنها إيجابية أو سلبية ويمكن بيان السلوكين لكل من "مطيع" و"عنيد" من خلال التقابل الخاص بالخضوع الإيجابي عند الأول والخضوع السلبي عند الثاني فيما يلي:

يعتبر خضوع "مطيع" لنصيحة الأم وما قام به خضوع إيجابي؛ لأنه قام بتنفيذ وصية الأم ولم يعرض نفسه للخطر, ومن جهة أخرى نجّا أخاه "عنيدا" من خطر الثعلب وبالتالي هو مثال للاحتذاء, وكان الحكم على هذا الفعل والسلوك بأنه إيجابي لأن القائم به يقوم بالفعل حتى وإن لم يكن قادرا على ذلك ولم يكن واجبا عليه, ويعتبر فعل وسلوك "عنيد" خضوعا سلبيا؛ لأنه كان معارضا لنصيحة الأم وعرّض نفسه للخطر, وقد كان معاندا يرى أن ما قالته الأم يعّد لا واجبا وبالتالي لا يريد أن يفعل حتى وإن كان قادرا على الفعل، وكان ذلك واجبا عليه؛ فهو متكاسل معاند وبالتالي عطّل الإرادة والفعل وأصبح في وضع من اللاإرادة واللافعل, وشكل كل ما حدث له قناعة أخرى, وتحولت النصيحة من مجرد خبر إلى فعل مجرّب, وأصبح هناك فعل تحول: معادلة فعلية لمعادلة خبرية [10].

إنّ ما أصاب "عنيدا" هو الذي جعله يقرر الإقلاع عن سلوكه, ويدرك ما كان واجبا عليه, ويتغير بذلك مفهومه لما قالته الأم وتصوره للحياة بعد أن أنقذه أخوه "مطيع" فقد: "أسرع عنيد خلف أخيه مطيع وهو لا يصدق بالنجاة قاسما لأخيه أنه أدرك قيمة نصيحة أمه وسوف يتخذها درسا ومنعرجا في حياته"[11], فقد حصل فعل الإنقاذ بفضل أخيه "مطيع" الذي كان مبادرا إلى تنفيذ الوصية وبناء البيت، يقول "مطيع" أما أنا فسوف أعمل بنصيحة أمي, وبعد أيام كان مطيع قد انتهى من بناء بيته الجديد وفقا لوصية أمه"[12], كما أن فعل "خلف" ينم بعد الذي حصل على الإتباع والإذعان وعدم العناد.

ومن خلال ما وقع لعنيد فإن ذلك يجعل الطفل يقتدي به, وبالتالي يعرف مفهوم الواجب والمسموح به والمرفوض والمحظور؛ وعندما يفعل ذلك "فإن شكلنة الحسابات تأخذ بعين الاعتبار حالة العالم والتغيير الذي ينجرّ عنها بفعل عمل الفاعل أو حسابات تأخذ بعين الاعتبار فعلا بخصوص القواعد الأخلاقية أو القانونية"[13], ويعرف بأنه قام بانتهاك وصية الأم من خلال ما قابلها من جزاء جرّاء عدم الالتزام بها؛ أي بالقانون الأخلاقي والاجتماعي، وتصبح العلاقة ليست بين فعل وفعل آخر بين فعل الثعلب وما فعل "عنيد" بل بين الاعتراف بانتهاك التزام واحترام آخر, أو "بعبارة سيميائية السلوك: تنبئ كل جناية بالجزاء الذي تلزمه وتستلزمه"[14].

وما حدث للأرنب الصغير كان علامات دالة تم فهمها كما ينبغي من قبل الطفل, وأفضت إلى معرفة أفضل بالسنن الاجتماعي والأخلاقي لسلوك العناد، ووجوب الاعتماد على النفس, ولما قالته الأم. فالتجربة الاجتماعية والفعلية هي التي مكنت الأم والابن "عنيد" من تحديد الأول لسلوك أخلاقي وعلى فهم الثاني لذلك السلوك، ووجوب التحول من سلوك إلى آخر؛ مما كان مقتنعا به إلى ما لم يكن مقتنعا به وهي وصية الأم, واستنادا إلى ذلك يشكل ما قالته الأم كفاءة فكرية مصدرها التجربة والعرف الاجتماعي المرتبط بالحياة العامة لعالم الأرانب؛ وتلك "الكفاءة الفكرية التي تشرع معرفة الصّح تؤدي بدورها إلى أداء خاص (فعل تفسيري) يؤدي إلى الفعل الفكري أي الحكم"[15] من قبل "عنيد" وتفسيره الوصية وفهمها والإقلاع عن السلوك السابق.

وكل ذلك يكشف عن التناقض الحاصل بين فكر الكبير وتصوراته, وفكر الصغير وقناعاته فلا تطابق بين الموضوعات من حيث المنظور والتصور؛ فقد قالت الأم: "أنا اليوم أصبحت عجوزا ولا يمكنني أن أؤمن لكما كل ما تحتاجانه... فضحك عنيد وقال: أنا لا أفهم هذه الفلسفة يا أمي"[16]؛ فالضحك كان علامة دالة على الاستهزاء, ويخفي سلوك اللامبالاة, ويعتبر ما قالته الأم فلسفة ليس في مقدوره فهمها والأمر بالنسبة إليه أهون من ذلك.

وينتج عن ذلك بناء على الاستدلال الذي قام به "عنيد" منظوران وتصوران مختلفان للسلوك الواحد يكون الصحيح خطأ والعكس؛ ففي البداية كان توجيه الأم "لعنيد" من وجهة نظره شيئا لا قيمة له, وفعلا لا يجب فعله, وأن أمه قد تكون مخطئة لذلك ضحك من قولها, وأنه على صواب فلم يقم ببناء بيت جديد ليكتشف في النهاية أن تصرفه كان خطأ وأن الأم كانت على صواب.

وهذا ما يجعل الشيء غير المعلوم عند الطفل معلوما, واستنادا إلى ذلك فإنه كلما اختلفت مقومات تفسير الأشياء اختلفت معها الاستنتاجات وتحولت إلى براهين دامغة, ليتشكل للطفل من وراء فهم "عنيد" بطلان سلوك العناد ومفهومه وتصوراته عنه قناعات تجعله هو الآخر يقلع عن مثل هذا السلوك مصداقا لما تجيء به المنظومة الاجتماعية والأخلاقية من سنن وقوانين.

وبذلك يتحقق كيان جديد وتتشكل مفاهيم وقناعات جديدة من خلال وجود جديد في مستوى الفعل الخاص بالذات, وفهم وجود آخر للوصية في مستوى الدلالة والرمز اللغوي, ولما قالته الأم وقاله "عنيد" من "أنه أدرك قيمة النصيحة"، وبناء على ذلك تشكلت المنظومة الأخلاقية لتصبح عبارة عن نظام مؤسساتي خاص بالطفل وبإلغاء تصور ما عن الشيء يكون ذلك كافيا لإخراجه من صورة إلى صورة أخرى لم يكن الطفل يتصورها ويدركها جيدا.

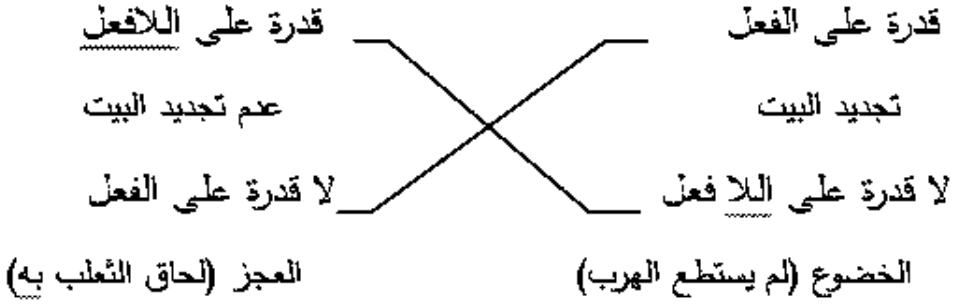
ومن خلال قياس الطفل لتصرفات "عنيد" وما حدث له تتشكل لديه القناعات, وتتحدد له الواجبات وإرادة الأفعال والتحول من قيم إلى أخرى, ومن فعل إلى آخر, ويكتسب بذلك إرادة الفعل والإقلاع عن

قناعة، وتبنّي ما كان مرفوضا لديه, وهذه التقابلات في تصور الأشياء والموجودة في القصة يمكن الكشف عنها من خلال مربع القدرة ومربع الأخلاق, وذلك ما سيبين كيفية التحول في السلوك والاقتناع بالقانون المؤسساتي.

فقد ظهر الأرنب "عنيد" في قصة "نصيحة أم" في حال من عدم إرادة الفعل, وذلك بعدم حفر بيت جديد, ومن بعد الحادثة التي وقعت له مع الثعلب؛ فإنه تحول لإرادة الفعل بقبول النصح ليصبح له كيان نقيض لما كان عليه، فهو لا يفعل ولا يريد أن يفعل؛ لا يستمع إلى النصيحة فلا يجدد البيت, ولا ينفذ ما نُصح به فيجد نفسه عاجزا أمام الثعلب حين حاصره في الغار, وحين أراد الفعل بعد أن أجبر عليه لم يتمكن من تحقيق ما أراده والتخلص من الثعلب من خلال محاولة"عنيد"الفرار, وما بذله من جهد وسرعة, ولكن الثعلب لحق به لأن البيت كان له باب واحد, وهذا يدل على رغبة الفاعل في الفعل ولكن لا يقدر على تحقيقه, وهنا يكون محكوما بين السعي ومحاولة الفعل, وبين عدم التمكن, ويتجلى ذلك في مربع القدرة على الفعل من عدمها[17], على النحو التالي:

يوضح هذا المربع وضعيتين مختلفتين؛ الوضعية الأولى: تكون فيها القدرة على الفعل, وتكون البداية باختيار الفعل المناسب, وذلك يؤدي بالفاعل إلى الاقتناع بفعله, وبتقرير مصيره, والسعي إلى القيام بالفعل والمثابرة عليه, ويقع في هذا الركن فعل تشييد البيت وتنفيذ الوصية.

أما الوضعية الثانية: يكون فيها الخضوع, ويؤطرها في الغالب الاتكال والتكاسل أو الخوف أو العناد, فعدم إرادة الفعل تجعل القدرة في موضع اللافعل, ومن خلال إلغاء الذات لإرادتها, أو فرض قيود

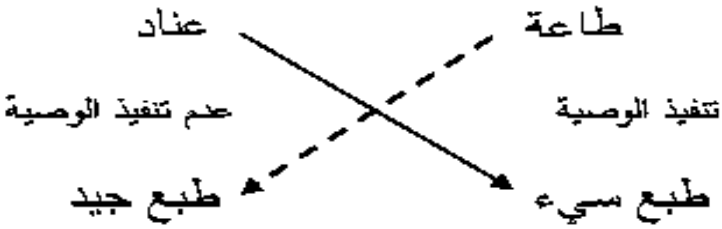


عليها, وبتعطيل القدرة, وشل حركة الفعل يصبح الفاعل في حال من اللاقدرة ومن اللافعل, ويقع في هذا الركن فعل عدم جعل بابين للبيت, وعدم تنفيذ الوصية.

وهكذا يتم تعرف الأطفال على المسؤولية برؤيتهم الفاعل يتحمل مسؤولية أفعاله، فيصبح المهم بالنسبة للفاعل والطفل هو البحث عن موضوع القيمة, واتخاذ ما يكون مناسبا للمواقف, وذلك ما حصل "لعنيد" ولأخيه "مطيع" في قصة "نصيحة أم" فقد قام الثاني بتجديد بيته وبتنفيذ النصيحة, في حين بقي الأول بالبيت القديم ولم ينفذ الوصية؛ فعرضه ذلك للخطر؛ وكان الأجدر به أن يقوم بما قام به أخوه "مطيع".

ليكون مسعى الملفوظات السردية خلق معادلات موضوعية لدى الفاعل بدفعه من جهة إلى الإقدام على الشيء, ومن جهة أخرى إبعاده عن آخر, ويصادف ذلك عند الطفل ما يشجع قدراته النفسية فيغير سلوكه، ويكوّن ذاته, ويمكّنه ذلك من اتخاذ القرار, والإقدام على الفعل بعد التأكد من صحته, والخضوع لما أثبتته تجربة الكبار, والإقبال على نصائحهم وتوجيهاتهم, وبالتالي ما أقرته السلطة الاجتماعية والأخلاقية, والتخلي عن كل ما هو خلاف ذلك.

وقد كان تحول "عنيد" من سلوك أخلاقي واجتماعي من خلال التحول في المكان وهندسته؛ أي الانتقال إلى بيت أخيه؛ إلى بيت ببابين وليس بباب واحد, وكان ذلك مصحوبا بتحول في الطباع وفهم للنصيحة, أي من الرفض إلى القبول, ومن عدم الالتزام إلى الالتزام بما هو مؤسساتي؛ فقد أقسم لأخيه "أنه



أدرك قيمة نصيحة أمه وسوف يتخذها درسا ومنعرجا في حياته"[18], وبناء على ذلك فإن الانتقال في المكان يؤدي إلى الانتقال في القيم والمواضيع, ويؤسس ذلك لمقابلة على صعيد الدلالة الأساسية (بيت بباب ضد بيت ببابين), وعلى صعيد الخطاب انتقال الأرنب "عنيد" فينتقل من عدم التنفيذ إلى التنفيذ, ومن العناد إلى الطاعة التي تحلى بها أخوه "مطيع" بتجديده البيت وتنفيذه الوصية, ومن خلال معرفة تصرفات كل منهما يمكن توزيع ذلك على النحو التالي بالاعتماد على محور التصور الأخلاقي catégorie éthique[19] لجيد وسيء:

فهذا التصور للسلوك الأخلاقي -الذي يركز عليه المختصون في قصص الأطفال- يتم تقديمه من خلال نصيحة تخفي وراءها قيمتين أخلاقيتين, ومن خلال الفعل تتحدد المسؤولية, ليتم ترجيح القيمة الأحسن والأفضل بالنسبة للطفل, وذلك ما يجعل الفاعل في قصص الأطفال في كثير من الأحيان ينتقل من حال إلى أخرى مغايرة أو مختلفة, كتحول "عنيد" من طباع سيّئة إلى أخرى جيدة.

خاتمة:

إن الذي سبق يكشف عن النظام المؤسساتي, وما يفرضه من منطق أخلاقي أو اجتماعي ووجوب تطبيقه, وأن عدم الامتثال له يعرض صاحبه للخطر الجسيم؛ وهذا يعني وجود جزاء وعقاب لكل سلوك, وبذلك تنبئ

كل جناية بالجزاء الذي تلزمه وتستلزمه, وأثر ذلك في تحديد السلوك وتشكيل المفاهيم, وهكذا يتخلى الطفل عن السلوك الذي يرفضه العرف والأخلاق وتتشكل لديه القناعات والحدود.

1- أمبرتو إيكو: السيميائية وفلسفة اللغة, ت: أحمد الصمعي, المنظمة العربية للترجمة, ط1, 2005, ص: 426.
2- أمبرتو إيكو: السيميائية وفلسفة اللغة, ص: 426, 427.
3- عمر جيدة : نصيحة أم, منشورات سيراغرافيك، دط، 1991، ص : د ر.
4- المصدر نفسه, ص: د ر.
5- المصدر نفسه, ص: د ر.
6- ينظر عمر جيدة : نصيحة أم, ص: د ر.
7- المصدر نفسه، ص: د ر.
8- المصدر نفسه، ص: د ر.
9- ينظر:المصدر نفسه، ص: د ر.
10- ينظر:ألجيرداس جوليان غريماس: في المعنى, ص: 141.
11- عمر جيدة : نصيحة أم, ص: د ر.
12- المصدر نفسه، ص: د ر.
13- أمبرتو إيكو: السيميائية وفلسفة اللغة, ص: 427.
14- المرجع نفسه, ص: 428.
15- ألجيرداس جوليان غريماس: في المعنى, ص: 138.
16- عمر جيدة : نصيحة أم, ص: د ر.
17- Joseph Courtés: La Sémiotique Narrative et Discursive, Hachette, PARIS, 1976.p: 116.
18- عمر جيدة: نصيحة أم, ص: د ر.
19- Joseph Courtés: La Sémiotique Narrative et Discursive, p:144.

جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة
دراسة ميدانية بالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي قسنطينة

رشيدي السعيد
جامعة قسنطينة

الملخّص:
تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن ملامح الخصائص الاجتماعية لممثلي جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي، بالإضافة إلى الوظائف التي تؤديها، مع إبراز طبيعة علاقاتها وأنماط تفاعلها.
وخلصت الدراسة إلى أن جمعيات الأحياء يغلب عليها العنصر الرجالي من فئة الكهول الذين لديهم استقرار اجتماعي واقتصادي وإن كان مستواهم التعليمي متوسط، وهي في الغالب لها مهام خدماتية خيرية ومطلبية، نتج عنها تعدد علاقاتها، مع اتصافها بالسطحية في مجملها وتحكم المصالح الشخصية فيها.

Abstract:
The objective of this study is to reveal the features of social characteristics of city association's delegates in the new urban agglomeration ALI MENDJLI, in addition to their functions. It also aims to show the nature of their interrelation ships and their kinds of interaction.
The study ends in, city associations consist mainly of elderly men who are socially and economically stabilized and have average educational level. They often have services, charity, and petition roles that lead to many superficial relations which are governed by own interests.

مقدمة

من مميزات المجتمع الحديث وجود كم هائل من الجماعات وإن كانت تختلف من حيث طبيعة تكوينها، علاقاتها، وسائلها، أساليبها وأهدافها فإنها تشترك في محاولة تحقيق أكبر قدر من متطلبات وحاجيات أفرادها وذلك من خلال قيام مجموعة ثابتة من المبادئ والقيم والمعايير وتقسيم للعمل، وهذا باعتبارها وسيلة لتحقيق كثير من الأهداف الاجتماعية والفردية، باعتبار أن للبشر ميلا نحو الاجتماع، وأنهم يقومون به عند وجود منافع متوقعة ومشتركة فيما بينهم، وهذا ببذل الجهود وتقديم التنازلات، وقبول قيود على سلوكهم من اجل الحصول على مبتغاهم.

ومع التحولات المجتمعية التي مر بها المجتمع الجزائري وخاصة أحداث أكتوبر 1988 وظهور التعددية وقانون 31/90 برزت إلى الوجود العديد من الجمعيات الاجتماعية والثقافية والرياضية والسياسية ونحن نجد جمعيات الأحياء هذه من بينها وذلك باعتبارها همزة وصل بين السكان والجهات الوصية.

فالتجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي عرفت العديد من جمعيات الأحياء وفي مرحلة وجيزة من إسكانها، وشدت إليها الانتباه من قبل الكثير من المهتمين متسائلين عن جدواها، وأسباب انتشارها بهذه الكثرة، حيث أن تواجدنا في هذه التجمعات الحضرية الجديدة بعلي منجلي الوحدة الجوارية 7 هيئ لنا سبل معايشة نشاطاتها وردود الأفعال اتجاهها، حيث شكل عدم إنجاز الأهداف وكثرة المناوشات والملاسنات الكلامية أمام باب الحي الإداري بين ممثلي الجمعيات مظهرا مألوفا، لأجل ذلك سجل تذمرا كبيرا وعدم رضا الجميع فأين يكمن الخلل يا ترى؟!

- ما هي طبيعة علاقات جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي؟
- ما نوع تفاعل جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي؟
- ما هي أيضا الأسس والخلفيات التي تقوم عليها هذه العلاقات؟
- ما هي الوظائف الجديدة لجمعيات الأحياء؟

أسباب الدراسة: من أهم الأسباب التي دفعت لدراسة هذا الموضوع ما يلي:

أولا الدور الفعال لجمعيات الأحياء، وهذا من خلال مساهمتها في تحقيق الاستقرار، وترقية الأحياء وسكانها. وثانيا اعتقاد الباحث أن هناك أسباب تدفع جمعيات الأحياء هذه لمثل هذا السلوك والمتمثل في عدم التفاهم، وعدم انجاز الأهداف المسطرة.

أهمية الدراسة: تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما تحاول الوقوف عليه، وهو التعرف على جمعيات الأحياء، وتنبع كذلك أهمية الدراسة من الأهمية التي توليها الدولة للحركة الجمعوية عموما حيث نص المشرع الجزائري على اشتراك أفرادها في تسخير معارفهم ووسائلهم من أجل ترقية الأنشطة ذات الطابع المهني، الاجتماعي، العلمي، الديني، التربوي، الثقافي والرياضي. ومما يزيد في أهمية هذه الدراسة؛ الدعوة التي أثارتها كثير من الدراسات والمقالات الصحفية حول التحولات الراهنة التي تمر بها الجمعيات.

أهداف الدراسة: لأي بحث علمي جاد أهداف يسعى للوصول إليها من خلال الكشف عن الحقائق التي ترتبط بانشغالات المجتمع، أو أهداف علمية تساهم في وضع تصور حول وقائع الظاهرة أو موضوع البحث، وتتبع مسارها ومحاولة التنبؤ بمستقبلها وعليه فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحقيق جملة من الغايات وهي: محاولة الكشف عن ملامح الخصائص الاجتماعية لممثلي جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة وكذلك محاولة معرفة وتحديد دور جمعيات الأحياء، والوقوف على طبيعة علاقاتها وأنماط تفاعلها.

I تحديد مصطلحات ومفاهيم الدراسة:

1 جمعيات الأحياء: هذه الجمعيات هي في الأساس جزء من المجتمع العام، وهذا ما ذهب إليه روسو الذي أكد أن هذه الجمعيات هي مجتمعات جزئية (جزء من مجتمع قائم بحد ذاته).[1] وتعتبر جماعة اجتماعية باعتبارها متكونة من ثلاثة أو أكثر من الأفراد، والمبنية على النشاطات الاجتماعية وليس على الواجبات والتي تساعد الناس على تنمية هويتهم وذواتهم، وأغلب الناس ينتمون إلى أكثر من جماعة اجتماعية.[2] إذا حدث بينهم طراز محدد من الاندماج يمكن تحديد درجته."[3] كما ينظر إليها على أنها "تنظيم اجتماعي يعكس بداخله نوع من التفاعل الاجتماعي قصد تحقيق هدف معين، وأن هذا الهدف يعكس بحد ذاته نوع من الإرادية بين هؤلاء الأفراد."[4] وتناولها قانون1جويلية1901، المنشأ للجمعيات في فرنسا[5] وكذا القانون الجزائري انطلاقا من كونها "اتفاقية تخضع للقوانين المعمول بها ويجتمع في إطارها أشخاص طبيعيون أو معنويون على أساس تعاقدي ولغرض غير مربح."[6] وعلى ذلك يتحدد مفهوم جمعية الحي في دراستنا هذه على أساس كونها وحدة اجتماعية مستقلة تحكمها القوانين، وتتكون من عدد من الأفراد تربط بينهم علاقات اجتماعية وعلى أساس تعاقدي ولغرض غير مربح، قصد تحقيق أهداف مشتركة.

2 – التجمعات الحضرية الجديدة: تذهب مريم أحمد مصطفى إلى اعتبارها "مجتمع له مقومات المجتمع القديم من حيث بناء النظم الإجتماعية والإقتصادية والسياسية اللازمة لبقائه، أنشئ من خلال إرادة سياسية مخططة لتحقيق أهداف اقتصادية واجتماعية في المحل الأول، وذلك للتغلب على المشاكل التي طرحها المجتمع القديم."[7] كما يذهب المشرع الجزائري إلى اعتبارها هي "كل تجمع بشري ذي طابع حضري ينشأ في موقع خال أو يستند إلى نواة أو عدة نوى سكنية موجودة وهي تشكل مركز توازن اجتماعي واقتصادي وبشري بما يوفر من إمكانيات التشغيل والإسكان والتجهيز."[8] على أننا في دراستنا هذه سنأخذ بالتعريف الذي جاء به المشرع الجزائري، باستثناء كوننا لا ننظر إليها على أنها مدن جديدة وإنما هي تجمعات حضرية جديدة فقط.

3 التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي: ظهرت فكرة إنشاء التجمعات الحضرية الجديدة هذه في إطار توجيهات المخطط العمراني الرئيسي PUD لسنة 1982 الذي يشمل قسنطينة الكبرى.[9] و"تقع التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي على سطح عين الباي هذا الأخير يقع إلى جنوب قسنطينة بحوالي 13 كلم بالنسبة إلى وسط المدينة... ومتموضع على سطح بلديتي الخروب وعين السمارة."[10] موزعة على5 أحياء رئيسية مقسمة هي الأخرى إلى وحدات جوار. ووجهت إلى تنظيم توسع التجمعات المشكلة فقسنطينة تعرف عدد كبيرا من المشاكل والتي لم يوجد لها حل إلا من خلال خلق مدينة تابعة كبيرة"[11]

II الإجراءات المنهجية:

1 – المنهج: استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي باعتبار أن الدراسة استطلاعية استكشافية وصفية تهدف إلى استكشاف ووصف طبيعة العلاقات القائمة بين جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي وكذا أنماط تفاعلها.

2 – العينة: إن هذه الدراسة الموسومة ب: جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة تستند في معرفة علاقات جمعيات الأحياء في هذه التجمعات الحضرية إلى رؤساء هذه الجمعيات وممثلي الجهات الوصية إلى جانب ساكني هذه التجمعات الحضرية، ونظرا لصعوبة القيام بالدراسة الميدانية على كافة مجتمع البحث فإنه تم اختيار عينة من هذا المجتمع، ومن هذه المنطلقات تم استخدام نوعين من العينات:

أ– العينة القصدية (العمدية): اعتمدت هذه الدراسة في جزئها الأول على العينة القصدية (العمدية) حيث تمحورت دراسة هذه الفئة حول حالات محددة عمديا وبطريقة مقصودة تحقق الغرض من الدراسة، حيث اختيرت العناصر القيادية لأنهم الأقدر على تصور وبلورة طبيعة هذه العلاقات التي تربطهم بغيرهم من الجمعيات الأخرى، وذلك بحكم المعايشة والمساهمة في خلق وتوجيه هذه العلاقات. وبالإضافة إلى أقدميتهم ومدى مساهمتهم في تأسيس هذه الجمعيات، وكذا لكون رؤساء الجمعيات وكذا ممثلي الجهات الوصية يمثلون فئة صغيرة في مجتمع الدراسة الشيء الذي جعلنا نطبق عليهم كلهم أداة جمع البيانات (المقابلة) وتمثلت هذه العينة في رؤساء الجمعيات الستة المعتمدة بالوحدة الجوارية 7 علي منجلي ممثلة في رئيس جمعية الوفاق، الأمل، فسحة الأمل، الإخلاص، الوئام، المستقبل.

وبالنسبة لممثلي الجهات الوصية الذين لهم علاقة بنشاط جمعيات الأحياء بالوحدة الجوارية 7 لدينا مندوب القطاع الحضري وعضوي لجنة الشؤون الاجتماعية ورئيس مكتب الجمعيات بمديرية التنظيم والشؤون العامة للولاية بالإضافة إلى مدير دار الشباب عز الدين مجوبي ومدير القاعة المتعددة الرياضات.

ب – العينة العشوائية المنتظمة: أما دراسة الفئة الثانية فقد تمحورت حول دراسة حالات محددة من ساكني هذه التجمعات الحضرية الجديدة بطريقة عشوائية منتظمة للحصول على معطيات عامة حول طبيعة العلاقات بين هذه الجمعيات، على اعتبار أن تواجدهم في الميدان يمكنهم من الإطلاع على بعض المعطيات والخفايا التي يمكن أن لا يطلع عليها رؤساء الجمعيات وممثلي الجهات الوصية بحكم انشغالهم المستمر، وقد أخدنا نسبة 5,53% وهو ما يعادل 102 مفردة من مجموع ساكني الوحدة الجوارية 7 والبالغ عددهم 2928 ساكن. وهذا في محاولة منا للمقارنة بين إجابات كل من الجهات الثلاث.

3 – الأدوات: إن الغرض من الدراسة هو الكشف عن طبيعة العلاقات وأنماط التفاعل بين جمعيات الأحياء فإن طبيعة الموضوع وأهدافه فرضت علينا استخدام الأدوات التالية:

31. – الملاحظة: هي"عبارة عن معاينة مباشرة لأشكال السلوك الذي ندرسه."[12] وقد تم استخدامها لأنها كانت أمرا ضروريا، إذ سمحت لنا عند النزول إلى الميدان وإجراء الدراسة الاستكشافية بالوحدة الجوارية7

ملاحظة ترشح اثنين من رؤساء هذه الجمعيات إلى انتخابات المجلس الولائي وترشح أعضاء جمعيات أخرى في المجالس البلدية خاصة ببلدية الخروب. إلى جانب تركيز هذه الجمعيات على الدور الاجتماعي الخيري عن طريق توزيع قفة رمضان وتوزيع الألبسة والأدوات المدرسية على المحتاجين. هذا وتجدر الإشارة إلى أننا استخدمنا الملاحظة بنوعيها، الملاحظة بالمشاركة من خلال حضورنا للقاء تقييمي خاص بالمخطط الأزرق لبلدية الخروب لسنة 2006 وكذا عملية توزيع وصولات الرحلات لممثلي الأحياء السكنية ولاحظنا ردات الفعل سواء أثناء اللقاء التقييمي أو أثناء معرفة حصة كل حي من الرحلات وظهور الاستياء وعدم الرضا وذلك من خلال الملاحظة بغير المشاركة في العملية الثانية، فبالإضافة إلى ملاحظة الأدوار التي يؤدونها، لاحظنا أيضا صلاتهم وتفاعلاتهم مع بعضهم ومع الجهات الوصية، كما قمنا بتسجيل الملاحظات الخاصة بالهيئة الخارجية وملامح الوجه وردود الفعل والانفعالات أثناء الحديث، مما يساعدنا هذا على تحليل الإجابات المعطاة وإعطائها معناها وبعدها الحقيقي. وللإشارة فإن عملية الملاحظة تمت على مراحل وفي فترات متتالية حيت ارتبطت أولا باختيار موضوع البحث من خلال ملاحظاتنا للملاسنات والمناوشات الكلامية بين الجمعيات عموما وجمعيات الأحياء على درجة الخصوص عند مدخل الحي الإداري علي منجلي ثم ارتبطت الملاحظة بعد دلك بالأنشطة التي تقوم بها الجمعيات من جهة والجهات الوصية من جهة ثانية وفي مناسبات معينة.

32. – المقابلة: وتجدر الإشارة هنا إلى أن "إبراز الجوانب التي يمكن أن تفيد فيها كل أداة من الأدوات المختارة"[13] عملية مهمة باعتبار أن المقابلة هي "عبارة عن محادثة موجهة يقوم بها فرد أو عدة أفراد آخرين، وهدفها استثارة أنواع معينة من المعلومات، لاستخدامها في بحث علمي، والاستعانة بها على التوجيه والتشخيص والعلاج."[14] ولذا فقد عمد الباحث إلى استخدام مقابلة نصف موجهة من خلال مقابلة كل من رؤساء لجان الأحياء الستة بالوحدة الجوارية 7، بالإضافة إلى مقابلة ممثلي الجهات الوصية الستة. وفق دليل مقابلة مستوحى من أسئلة البحث ومقسم إلى ستة محاور رئيسية موجه لرؤساء الجمعيات وآخر إلى ممثلي الجهات الوصية بنفس المحاور مع تغيير في توجيه الأسئلة.

حيث لاحظنا في بداية الأمر التخوف الظاهر من هويتنا وطبيعة عملنا ثم لوحظ بعد ذلك التخوف والتهرب من بعض الأسئلة وخاصة السياسية منها كما لاحظنا تفاعلهم واندفاعهم في الكلام عند الحديث عن الميزانية وعلاقتهم مع الإدارة.

أما بخصوص الجهات الوصية وخاصة منهم عضو لجنة الشؤون الاجتماعية فالملاحظ انه أجاب بارتياح مع تكلمه في بعض الأحيان بنرفزة خاصة عندما تتطرق للضغوط التي مورست عليه من قبل الجمعيات والسكان خاصة بمناسبة قفة رمضان وشكاوى السكان المتكررة والمتواصلة وعدم تمكنه من مغادرة مكتبه

بسبب العدد الكبير من المحتاجين والمتذمرين حيث تطلب الأمر استدعاء الشرطة كم من مرة لإبعادهم عن المدخل، وذكر لنا أنه حتى رئيس جمعية معينة تعرض للضرب بسبب عدم إدراج أحد المشتكين في القائمة.

33. – الاستمارة: تعد الاستمارة أداة أساسية من أدوات جمع البيانات يتطلبها البحث الميداني، فعلى ضوء السؤال المحوري للدراسة وأهدافها، فقد احتوى الاستبيان على عدة أسئلة متضمنة في ستة محاور موجهة لسكان الوحدة الجوارية7 بمجمعاتها السكنية الخمسة. وقد قام الباحث على إثرها بتجريبها على عينة صغيرة تتكون من خمسة أفراد وهذا لقياس درجة وضوح الأسئلة، إذ تبين له أن بعض الأسئلة لم تكن واضحة فتم تغيير الألفاظ وخاصة لفظة لجنة حيكم إلى لجنة الحي.

III – نتائج الدراسة ومناقشتها:

هذه الدراسة اهتمت بجمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي قسنطينة، وكان الهدف من الدراسة هو الكشف عن ملامح الخصائص الاجتماعية لممثلي هذه الجمعيات وكذا وظائفها بالإضافة إلى طبيعة علاقاتها وأنماط تفاعلها، فإنه ومن هذا المنطلق وضعنا تساؤلات ونحاول الآن الإجابة عنها من خلال النتائج التي تم التوصل إليها من بيانات الدراسة الميدانية، وفيما يلي النتائج المستخلصة من هذه الدراسة.

1 ملامح الخصائص الاجتماعية لممثلي الجمعيات: إن الفئة العمرية السائدة في تشكيلة جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة بعلي منجلي هي من فئة الكهول وترتبط بطبيعة السكان المرحلين إلى هذه الأحياء، ذلك أن عامل السن له دور كبير في تحديد مطالب وأهداف واحتياجات الأفراد وتوجههم إلى العمل التطوعي في جمعيات الأحياء. وبالإضافة إلى ذلك فإن مجموع رؤساء جمعيات الأحياء هم من الرجال وهو ما يدعم خصوصية ذهنية الفرد الجزائري والذي ينظر إلى عمل جمعيات الأحياء على أساس أنه عمل رجالي بحث وهو من اختصاصاته التي لا تنازعه فيها المرأة، وهو نفس الاعتقاد السائد عند النساء المستجوبات من السكان عينة الدراسة ذلك أن أغلبيتهن لا يعرفن ولا يسمعن بجمعيات الأحياء ولا يعرفن حتى أنها موجودة، بحكم أنهن منشغلات بالأمور المنزلية الداخلية أكثر.

وإلى جانب هذا يتضح أن نشاط جمعيات الأحياء يتطلب الاستقرار الاجتماعي وفي مقدمته الزواج، ذلك أن الإنسان يبدأ بتحقيق حاجياته الضرورية أولا من مأكل ومشرب ومسكن، ثم بعد ذلك يستمر في تحقيق حاجياته الكمالية من الرغبة في المكانة وفي تحقيق الذات إلى أعمال البر والخير، وهو الأمر الذي ذهب إليه أبراهام ماسلو إذ استند في نظريته على أن هناك مجموعة من الحاجات التي يشعر بها الفرد، وتعمل كمحرك ودافع للسلوك، وقسم الحاجات الإنسانية إلى خمس مجموعات رتبها على شكل هرم وتدرجت من الحاجات الفسيولوجية في قاعدة الهرم وهي الحاجات الأكثر إلحاحا إلى حاجات تحقيق الذات في قمة الهرم وهي الحاجات الأقل إلحاحا.[15] فالإنسان بالنسبة له كائن يشعر باحتياج لأشياء معينة، وهذا الاحتياج يؤثر على

سلوكه، وان هذه الحاجات لا بد من إشباعها إذا أردنا إحداث تغيير أو تأثير في سلوك الفرد أو دفعه نحو التقدم والتطور.[16]

من جهة أخرى يتضح لنا أن المستوى التعليمي للسكان في هذه التجمعات الحضرية الجديدة هو المستوى المتوسط، وهو ما يتناسب والوضعية الاجتماعية والاقتصادية لهذه الأحياء، وبالرجوع إلى رؤساء جمعيات الأحياء والمتأتية من هذه الأحياء نفسها نجد أن المستوى التعليمي هو الابتدائي.

وإنه ليس من نافلة القول أن الأفراد الذين لديهم استقرار اجتماعي واقتصادي هم الذين يقومون بالنشاط في جمعيات الأحياء، ذلك أن هذا النشاط هو في حقيقته نشاط تطوعي قائم أساسا لخدمة الحي وسكانه ومن ثم فليس من المعقول أن يقوم به المحتاجون أنفسهم والذين هم في أمس الحاجة إلى العون والمساعدة، ولكنه في نفس الوقت لا يقوم به الأغنياء، ولم يبقى إذا إلا أن تقوم به الطبقة المتوسطة.

2 دور وأهمية جمعيات الأحياء: إن أهمية جمعيات الأحياء ومن خلال كل ما طرح لا يرقى إليها شك، ذلك أن المشرع الجزائري تناول الجمعيات وتطرق إلى ضرورة تحديد أهدافها.[17] حتى تؤدى عملها على أكمل وجه، ذلك أن المجتمعات العصرية تتميز بوجود أكثر لظواهر التجمعات أين التنظيمات الاجتماعية تلعب أدوارا محدودة والتي تختلف وتحدد على حسب نوعية وساطتها بين الحكومة والسوق.[18] فمن خلال الدور الذي يتصوره المبحوثين من عينة الدراسة تتضح أهمية دور جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة، ففي حين نجد رؤساء الجمعيات يعطونها أهمية كبيرة انطلاقا من كونها تعمل على الترقية، التنظيم والتوعية للحي وسكانه، نجد الجهات الوصية تنظر إليها على أساس أنها تعمل على التكفل بالانشغالات وتقديم الاقتراحات والتعاون على تنفيذها باعتبارها همزة وصل، نجد وأن السكان يذهبون إلى كونها خدماتية خيرية ومطلبية.

هذا وإن اختلفت وجهات النظر بعد ذلك حول طبيعة الخدمات المقدمة من طرف جمعية الحي تبعا لخلفيات المشاركة في هذه الجمعيات، وكذا لخلفيات التصور عن جمعية الحي ومهامها وكذا الأدوار التي تقوم بها في الواقع، وكل هذا في ضوء قلة الإمكانيات وعدم الاستجابة من قبل الجهات الوصية وكذا عدم تقبل الأمر الواقع من قبل المواطنين، خاصة في ظل تدني الوعي وطغيان المصالح الخاصة، وفي ضوء كل هذا جاء الإجماع على الوظائف التالية وترتيبها على النحو التالي: الوظيفة الاجتماعية ثم الثقافية ثم السياسية.

3 علاقة جمعيات الأحياء بالسكان: الجمعيات تسير وفق محور الدعم والمساندة والتشجيع والتطوير الاجتماعي والسياسي والتنمية... وهذا يتطلب مساهمة الأفراد داخل تركيبتها للمشاركة في الحياة العامة بالنظر في القضايا التي تصيب مجتمعاتهم (تجمعاتهم).[19] وعليه فهذا القطاع... يضع كهدف أساسي الرفاهية والصحة الجيدة وراحة المجتمع وهذا الاهتمام باحتياجات الناس (متطلبات الناس) وترقية المشاركة الاجتماعية.

وبالاعتماد على الدور الذي أنشئت من اجله فإنها تطبق مهمة التواصل بين الناس بالاعتماد على قواعد ومبادئ المجتمع مثل التضامن، الثقة والتبادل للامتيازات.[20]

ولذلك فمجمل علاقة جمعية الحي بالسكان تتحدد في ضوء طبيعة الأهداف المحددة سلفا والمسطرة من قبل الطاقم المسير وفي ضوء التشريع المعمول به، على أننا نلحظ أن هناك إجماع حول التعاون بين جمعية الحي والسكان من قبل المبحوثين، ولكن في نفس الوقت هذا التعاون لا يلغي التعارض بين المصالح المختلفة للأطراف، ذلك أن السكان من طبيعتهم حل مشاكلهم بأنفسهم ولا يلجئون إلى جمعية الحي إلا في القليل النادر، وحتى هذا القليل النادر في مجمله له علاقة بشكل أو بأخر بأعضاء جمعية الحي، ذلك أن أغلب السكان لا يمولون ولا يشاركون في تمويل جمعية الحي، ولكنهم يعتقدون بأن علاقة جمعية الحي بالسكان من الممكن أن تكون حسنة في مجملها.

4 علاقة جمعيات الأحياء بالجهات الوصية: يذهب البعض إلى أن الجمعيات الوسيطة تعد الآن القوة الموازية لسلطة وقوة الدولة فهي تعد مدارس للمواطنة والمسؤوليات الاجتماعية وهي تعبير عن التعددية في المجتمعات الحرة فأحد المنظرين المعاصرين للمجتمعات المدنية قال "إذا كان القرن العشرين بمثل اندثار المجتمعات المدنية من خلال الإقصاء والتهميش فان القرن الواحد والعشرين هو إعادة بعث وإحياء هذه المجتمعات المدنية" لكن هناك وجهات نظر مختلفة واقل تأييد للجمعيات التي تنتمي للثقافة السياسية للغرب. هذه المفهوم المغاير للجمعيات ناتج عن فكرة الاهتمامات أو المصالح الخاصة التي تؤدي إلى تحطيم (تفكيك) الجماعة والمسار الديمقراطي الذي من خلاله تجسد الاهتمامات والمصالح العامة وبالنظر لهذا المفهوم فإن الدولة تكون ضد هذه الجماعات الطموحة من المواطنين والذين يهدفون إلى تحقيق مصالح خاصة على حساب الصالح العام.[21] وبهذا الحال فعلاقة المجتمع المدني (بما فيه من جمعيات) مع الدولة هي علاقة غير مستقرة بطبيعة الحال وهي بالتالي متغيرة والحدود بينهما قابلة للزحزحة من وقت لأخر وفقا لمعالم الحقل السياسي الذي ينظم علاقة المجتمع بالسلطة السياسية الحاكمة.[22]

ومن ثم يمكن القول بأن علاقة جمعيات الأحياء بالجهات الوصية مرتبطة أساسا بالميول والمصالح الشخصية، وهي سيئة في غالب الأحيان، وأن التعاون الموجود بينهما هو تعاون مناسباتي بحسب الأنشطة المقامة والتي هي في مجملها بطلب من الجهات الوصية، ومن ثم يتبين طبيعة التنسيق المناسباتي القائم بينهم، في حين تتابع هذه الجمعيات أنشطة المرافق الإدارية المختلفة بحكم ارتباطها الوثيق بالحياة اليومية للمواطن، وذلك من خلال الاتصال والتنبيه إلى مواطن القصور والخلل، ذلك أنه لا يوجد تمويل، ولا توجد إمكانيات كافية لهذه الجمعيات، وما هو موجود هو توجيه للأنشطة والبرامج لأحياء معينة من حيث النظافة مثلا حيث يتم التركيز على مراكز الأحياء وترك الأخرى.

5 علاقة جمعيات الأحياء بالأحزاب السياسية: بادئ ذي بدء المجتمع المدني بما فيه من جمعيات هو مجال أوسع بكثير للنشاط الإنساني من المجال السياسي فهو يضم جميع المؤسسات التي يعبر الأفراد من خلالها عن مصالحهم وقيمهم، خارج مجال عمل الحكومة وبشكل مميز عنها.[23] وبخصوص علاقة جمعيات الأحياء بالأحزاب السياسية أجمع الكل على أنه من أهم الصعوبات التي تواجه نشاط جمعيات الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة بعلي منجلي هو هذا الخلط بين النشاط الجمعوي والنشاط السياسي، فالكل يجمع على وجود علاقة بين جمعيات الأحياء والأحزاب السياسية وإن كانت هذه العلاقة بينة وواضحة للعيان في معظم الأحياء عند البعض نجدها مستترة عند البعض الأخر، فالبعض من أعضاء جمعيات الأحياء يخفي ميوله السياسية ويظهر ميوله الإيديولوجية والبعض الأخر على العكس من ذلك، بحيث يخفي ميوله الإيديولوجية ويظهر ميوله الحزبية.

6 علاقات جمعيات الأحياء فيما بينها: ما يمكن ملاحظته كذلك هو نفي وجود علاقة بين جمعيات الأحياء فيما بينهم، وإن كان البعض من رؤساء هذه الجمعيات يؤكدون وجود نوع من العلاقة، على أنها في مجملها سطحية محكومة بالعلاقات الشخصية، فالعلاقة ما فيما بين جمعيات الأحياء، وإن لم تكن بين الكل في نفس الوقت، إلا أنها موجودة على أرض الواقع وتكون بحسب الظروف، فهي علاقة حياد أحيانا، وعلاقة تعاون أحيانا أخرى، وقد تكون علاقة تنافس بين البعض أو حتى علاقة صراع في بعض الأوقات الأخرى، ولكن في الوقت نفسه توجد بين البعض منها علاقة تعاون وتشاور وتبادل لوجهات النظر وتنسيق في بعض الأحيان وحتى بين الجمعيات المتنافسة والتي تختلف في الميول السياسية والحزبية، فالمعيار هنا هو المصلحة وفقط.

الخاتمة: إن ملامح الخصائص الاجتماعية لممثلي لجان الأحياء في التجمعات الحضرية الجديدة علي منجلي تتمثل في سمات بارزة أهمها أن رؤساء هذه الجمعيات هم من الذكور من فئة الكهول الذين لديهم استقرار اجتماعي واقتصادي أما عن مستواهم التعليمي فهو منخفض(ابتدائي).

كما بينت الدراسة الميدانية التنوع والتباين في مفهوم المستجوبين وتصورهم لأدوار هذه الجمعيات، وكذا الأهداف المنيطة بها والمرجوة منها. ومع ذلك جاء تأكيدهم على الوظيفة الاجتماعية لهذه الجمعيات وكذا طغيان المصالح الشخصية.

وفيما يخص علاقاتها فالكل يؤكد وجود نوع من العلاقة مع مختلف الأطراف في محيط التجمعات الحضرية الجديدة، ولكنها في مجملها سطحية مناسباتية ومحكومة بالعلاقات الشخصية

---

[1] Grey Hill, Rousseau's theory of human association, (New York, Palgrave MacMillan, 2006), p.45.

[2] Melanie Hammoud, define social groups, http://www.ehow.com/facts_5498978_defin-group.html ehow, le 24/07/2010, 21.44h.

[3] نخبة من الأساتذة، معجم العلوم الاجتماعية، (الهيئة المصرية العامة للكتاب، 5197)، ص.211.

[4] Albert Meister, la participation dans association, (paris : éditions ouvrières, 1974), pp13.14.

[5] F. Lemeunier, Associations Création. Gestion. Évolution, 8Édition (encyclopédie Delmas, 2000), p.12.

[6] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون 31/90، الخاص بالجمعيات، المادة:2، الصادر في1990/12/04، ص.02.

[7] مريم أحمد مصطفى وعبد الله محمد عبد الرحمان، علم اجتماع المجتمعات الجديدة، (الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية، 2001)، ص.50.

[8] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، قوانين خاصة بالتعمير، عدد34، 14 ماي 2002، ص.5.

[9] Urbaco, Plan D'occupation des Sols, premier tranche, rapport d'orientation, juin 1994. p16..

[10] Ibid.

[11] Urbaco, op.cit, p.15.

[12] عبد الباسط عبد المعطي، البحث الاجتماعي، (مصر: دار المعرفة الجامعية، 5198)، ص.261.

[13] علي غربي، (خطة نموذجية للبحث الاجتماعي)، في فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، (قسنطينة: منشورات جامعة منتوري، 1999)، ص.53.

[14] عبد العزيز بودن، منهجية وتقنيات البحث في علم الاجتماع الحضري، (قسنطينة: مطبوعات جامعة منتوري، 2004)، ص.200.

[15] عبد القادر بوخمخم، إدارة الموارد البشرية، (قسنطينة: مطبوعات جامعة منتوري، 2001)، ص.118.

[16] عامر عوض، السلوك الإداري التنظيمي، ط1، (عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، 2008)، ص.89.90.

[17] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، القانون 31/90، الخاص بالجمعيات، المادة:23، الصادر في1990/12/04، ص.03.

[18] Jacqueline Butcher, Mexican solidarity, (New York, Springer, 2010), p.3.

[19] Jacqueline Butcher, op.cit, p.3.

[20] Jacqueline Butcher, op.cit, p.4.

[21] Grey Hill, Rousseau’s theory of human association, (New York, Palgrave MacMillan, 2006), p.45.

[22] عاطف أبو سيف، المجتمع المدني والدولة(قراءة تأصيلية مع إحالة على للواقع الفلسطيني)، ط1،(عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2005)، ص.42.

[23] دون إي. إيبرلي وآخرون، بناء مجتمع من المواطنين (المجتمع المدني في القرن الحادي والعشرون)، ترجمة هشام عبد الله، ط1، (عمان: الأهلية للنشر والتوزيع، 2003)، ص.60.

الأدوار الجديدة للمعلم من منظور المقاربة بالكفاءات.

أ. أحميد حسينة
جامعة سطيف 2

ملخص المقال:

مهمة المدرس الجديدة من منظور مقاربة التدريس بالكفاءات لا تقوم على ارتجال دروس ولكنّها ترتكز على ضبط وتسوية سيرورة التعلّم، وعلى بناء مشكلات متزايدة التركيب والتعقيد، كما تتطلب منه تغييرات جوهرية في هويته المهنية. فمن الطبيعي أن تقتصر وظيفته الجديدة على دور التخطيط والتنشيط وتوجيه المتعلمين وتحفيزهم بتوريطهم في بناء تعلماتهم.

Résumé:

la profession d'enseignant ne se limite plus à la détention du savoir mais après un riche requis socioculturel, et psychopédagogique ce dernier doit étendre et/ ou extrapoler sa profession en aidant les élèves à construire leurs savoirs afin d' installer leurs compétences par des stratégies adéquates à cette dernière approche (pédagogies: différenciée, du projet, et la résolution du problème).

تسعى مناهج الإصلاح إلى ترسيخ كفاءات حقيقية لدى المتعلمين وهذا يستدعي بالضرورة إثارة نقاش واسع ومستمر بين مختلف الفاعلين والمتدخلين حول ا لإجراءات العملية المصاحبة للإصلاح على مستوى التنفيذ من حيث العدة البيداغوجية وطرائق البناء والتقويم والمتابعة داخل الفصول الدراسية لتحسين المردودية وتحقيق الجودة في المدرسة الجزائرية.

لقد دخلت مهنة التدريس مع تطبيق المقاربة بالكفاءات طورا جديدا أقل ما يصطلح عليه هو عصر المهنية أو إرادة تمهين وظيفة التدريس، والملاحظ أنّها "مهنة لها علاقة بمهن الإنساني، لأنها تواجه وضعيات اجتماعية معقدة ترتبط بالمؤسساتي والشخصي"[1].

فالمعلم يعتبر قطب المدرسة وعامل جذب أو نفور للمتعلمين وللاضطلاع بمهمته على أحسن وجه، عليه من جهة إدراك تحديات مدرسة اليوم والغايات التي تصبو إليها ومن جهة أخرى إتقان الكثير من الكفاءات المهنية الصفية واللاصفية.

إذ ينبغي على المعلم إدراك الرهانات الكثيرة التي توجد المدرسة تحت رحمتها فالاقتصادي الذي يطالب المدرسة بتقديم تعليم نافع وبراغماتي، والسياسي الذي يدعو إلى تعميم التعليم الأساسي وتمهينه، والبيداغوجي الذي ينادي بتغيير الممارسات التقليدية للمدرسة على مستوى علاقة المدرس بمتعلميه وبالمحتويات المعرفية

وبالعدة الديداكتكية التي سيعتمدها وبالتقويم وإجراءاته وبالدعم ومعالجة الثغرات، دون إهمال الرهان التكنولوجي وظهور شبكات الاتصال وتنوعها التي أصبحت تشكل مصادر أخرى تنافس المعلم الذي كان في وقت قريب المصدر الأساسي للمعرفة.

إنّ ترسيخ الكفاءات المستهدفة- في مناهج الإصلاح- خلال مرحلة التمدرس القاعدي، يفترض تغييرا جوهريا لعلاقة المعلم بالمعرفة، ولطرائق انجازه لمهامه ولكفاءاته المهنية الخاصة، فحسب فيليب ميريو، صار الهدف المرصود من مدرسة اليوم هو إقرار مهنة جديدة، رهانها الأول هو تعليم التلاميذ وليس تدريسهم، فالتعليم بواسطة الكفاءات يقوم في جانب كبير منه على مبادئ بيداغوجية عامة مثل التركيز على شخصية المتعلم وعلى البيداغوجيا التفريدية ومراعاة الفروق بين المتعلمين، وعلى الطرائق النشيطة وعلى جعل التدريس دالا بالنسبة لهم من خلال إدماجهم فيه، وتدريبهم على بيداغوجيا حل المشكلة.

لا تقوم مهمة المعلم الجديدة على ارتحال الدروس ولكنّها ترتكز على ضبط وتسوية سيرورة التعلّم، وعلى بناء مشكلات مركبة ومتزايدة التعقيد، وهذا يتطلب منه تغييرا جوهريا في هويته المهنية. فمن الطبيعي أنّ وظيفته الجديدة أصبحت تقتصر على التوجيه والتحفيز دون أن يحل محل المتعلم، وإذا كان دوره في مقاربة المحتويات هو تقمص دور العالم، فإنّ بناء الكفاءات وترسيخها تقتضي منه امتلاك بعض هذه الكفاءات قبل كل شيء. "ستتحول وظيفة المدرس كليا في منظور دعاة المهنية حيث سيصبح المدرس هو المنظم والمرافق والمصاحب والمقوم والوسيط والمعدل والمنشط"[2]

يعتبر التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلّم وليس برنامجا للتعليم، تعلّم يهدف إلى إكساب المتعلّم كفاءات تربطه بالحياة الحاضرة والمستقبلية، تتميز هذه البيداغوجيا بالدينامية فهي تفسح المجال واسعا للممارسة التعليمية، حيث تعطي المعلم مجالا واسعا للتصرف والإبداع، كفاعل مشارك مساعد ومنشط للتعلّمات، ولا يستقيم هذا التدريس إلاّ مع التزام المعلم بأدواره الجديدة الآتي ذكرها:

1/ مساعدة المتعلم على تحويل المعارف إلى موارد يحسن استغلالها بفعالية:

إنّ الفرد لا يتعلم إلاّ ضمن وضعية ولا يمكن أن تكون المعارف مواردا تجند لحل المشكلة إلاّ لحظة انبثاقها بشكل جاهز وفي الوقت المناسب، كي تنخرط بفعالية في سياق الوضعية التي اختارها المعلم وأنتجها.إنّ المتعلم الذي يعجز عن استحضار الموارد بمهارة في وضعية تقتضي تدخلا لحلّها

لن يكون أفضل من جاهل، فدور المعلم في هذه الحالة لا يقتصر على إنتاج وضعيات جيّدة بل على التدريب المستمر للمتعلم على استثمار موارده في حل وضعيات متكافئة لوضعيات التعلم والإدماج.

الانتقال من منطق التدريس إلى منطق التدريب: تحولت مهنة المدرس من بيداغوجيا التلقين والحشو إلى بيداغوجيات نشيطة تقوم على هندسة الوضعيات التعلمية وتنشيطها، وهذا يتطلب طاقة كبيرة وتكوين ديداكتيكي عميق وبحث متواصل ليتمكن من ترجمة الأهداف المعرفية إلى أهداف تعلّمية ومن توريط المتعلمين

في البحث وتبرير إجاباتهم وإثارة الرغبة في التعلُّم لديهم كذلك تسوية سيرورة التعلم، من خلال بناء مشكلات متدرجة التعقيد، كل هذا يتطلب ثورة ثقافية صغرى تغير الذهنيات الحالية.

لا ينبغي أن يتخلى المعلم عن كل تدريس منظم خاصة إذا كان المتعلمون صغارا بل يحاول تصور انسجام بين منطقين مختلفين: منطق التدريس لتمكين المتعلمين من الحدود الدنيا من المعارف، ومنطق الفعل لحل المشكل بإتباع سيرورة تفكيرية معينة.

تركيز المعلم على وظيفة التدريب التي لا تقوم على عرض المعارف والوضعيات وضبط وتصميم الدرس ومطالبة التلاميذ التحكم في مكوناته، والمحافظة على بنيته الهيكلية ولكن على اقتراح وإقامة روابط بين المعارف والوضعيات المناسبة لها، وتصبح المهمة الجديدة للمعلم هي التوجيه والتخطيط والتحفيز، دون أن يحل محل المتعلم.

2/ الانطلاق في التدريس من مشكلات مطروحة:

يؤكد الديداكتكيون أنّ اكتساب المتعلمين للكفاءات العالية يتحقق عند المواجهة المستمرة والمكثفة لمشكلات تتميز بكثرتها وتعقيدها وتنوعها وواقعيتها تسمح ببلوغ الهدف المرصود منها واتخاذ القرارات المناسبة إزاءها ومن ثم يظل التدريس المنظم حول مشكلة ضروريا.

لا يخلو مفهوم المشكلة من الغموض إلاّ أنّ تدريب المعلم عليها وإعدادها لأهداف ومقاصد محددة يزيل الغموض عندما تتم محاصرة جوانب الموضوع وضبط العوائق المعرفية التي يريد أن يضع المتعلمين فيها.

يتعين على المعلم استحضار أصناف مختلفة من الوضعيات المشكلات كمرحلة أولى ثمُ تشغيل القدرات بشكل واقعي وحي كلُما تعذر بناء وضعية مشكلة. "فالمشكلة الجديرة بالحل هي التي تنبع من اهتمام واضح بها، والتي تعطي المتعلم أكثر من حل واحد لها"[3]

لا تعتبر الوضعية المشكلة مجرد وضعية ديداكتكية عادية، لأنها تنتظم حول عائق ينبغي التغلب عليه، ويستحسن أن يكون واضحا ومحددا، ويتميز بالمقاومة الكافية، التي تحفز المتعلم على استثمار مكتسباته السابقة وتصوراته بكيفية تقود إلى مساءلتها وإعادة النظر فيها وإلى وضعه في سلسلة من القرارات التي ينبغي أن يتخذها لبلوغ الهدف.

يعد العائق المحور الرئيسي للعمل البيداغوجي، ولأهميته يطلق عليه الباحثون "الهدف العائق"، "فمهمة المعلم تتمثل في إيقاظ الرغبة للتعلم من خلال تلغيز المعرفة، من خلال تصور وضعيات صعبة قابلة للحل"[4] وحتى يساعد المتعلمين على التعرف عليه وكشف جوانب صعوبته، يُضِّمن المدرس المشكلة بعض المؤشرات المساعدة على تلمس سيرورة الحل، تفاديا لأحاسيس الإحباط والعجز وقضاء وقت طويل في محاولاتهم التلقائية.

لا يخلو العمل بالوضعيات المشكلات من الإيجابيات لكن بلوغها يقتضي تغييرا في هوية وكفاءات المدرسين ومن ذلك:

1/2: إنّ إبداع وضعيات ديداكتكية يقتضي نقلا ديداكتكيا مركبا، يأخذ من الممارسات الاجتماعية من جهة، ومن المعارف العالمة من جهة أخرى لأمر الذي يستوجب من المعلم تكوينا بيداغوجيا متخصصا، حتى يتمكن من التمثل السليم للكيفيات التي يواجه بها المتعلمون المشكلات التي تصادفهم في حياتهم الواقعية، كما أنّ امتلاك المعلم للقدرة على التطوير والتغيير تجعل الوضعيات التي بناها محفزة ومشجعة على العمل والبحث المستمرين.

2/2 تحقيق الأهداف المرصودة من الوضعية المشكلة يتطلب من المعلم إلماما بمحتويات المنهاج من حيث الكفاءات المستهدفة بالبناء عند المتعلم، والتمشي الديداكتيكي المناسب لبناء ودمج التعلمات والطريقة التي يعمل بها، والتحكم بمحتوى المادة التي يقدمها والأسئلة التي يطرحها المضمون وعلاقة الأنشطة ببعضها البعض لبناء علاقات بين محتوياتها تحقيقا لإدماجها.

3/2 يستدعي بناء العائق في وضعية مشكلة من المعلم قدرة كبيرة لتحليل الوضعية والمهام والسيرورات الذهنية للمتعلمين، وقدرة على التجرد من ذاتيته، ونسيان خبراته الخاصة حتى لا يؤثر على حل المتعلمين أو أن يأخذ مكان المتعلم لفهم ما يعوقه، كما تستلزم قدرات تسييرية للفصل الدراسي والصعوبات التي تعترض العمل الجماعي أو الفردي منها ما هو ابستمولوجي، أو بيداغوجي كصعوبة ضبط الوقت الذي سيستغرقه حل المشكلة أو نفسي يرتبط بقوة أو ضعف دافعية المتعلمين لتجاوز العائق وحل المشكلة

3/ ابتكار عدة ديداكتكية جديدة:

يحتاج المعلم لابتكار وضعيات مستقلة مفيدة وملائمة، تراعي الكفاءات المستهدفة بالبناء والمعارف المجندة لذلك وسن المتعلمين والحصص المتوفرة عليها، فكراسات التمارين المحضرة لم تعد تفي بالغرض في إطار التدريس بالكفاءات.

يصعب على المعلم في حالات كثيرة ابتكار عدة وضعيات لتغطي أنشطة يوم واحد خاصة إذا كانت توكل إليه مهمة تنشيط خمس أنشطة في اليوم كما هو الحال بالنسبة لمعلم السنة الخامسة ابتدائي، ولذلك يتعين على المصالح البيداغوجية والديداكتكية، أن تزوده بأفكار ومقترحات حول الوضعيات الممكنة، وبتوجيهات منهجية، ومن الضروري أن تتجاوز الشكل التجاري وأن تكون من متخصصين في المقاربة بالكفاءات لا من المتطفلين عليها، خاصة إذا علمنا أنّ الجهد الديداكتيكي للمعلم له محدوديته أمام الفئات المتباينة المستوى من المتعلمين.

ولتجاوز مشكلة نمطية الوضعيات والوصفات التدريسية الجاهزة ينبغي على المعلم أن:

* يستقل عن سوق الوسائل التعليمية الجاهزة، وعلى تحريرها من توجهاتها الرسمية إن احتاج أن يتبناها.

* أن ينتج وضعيات مشكلات حسب الكفاءة المرصودة انطلاقا من المعطيات المتوفرة لديه وأن يحدد الأدوار والوظائف ويوزع المقاطع على الحصة وأن يبتكر الوسائل التعليمية الملائمة خاصة وأنّ البرامج المعلوماتية متوفرة وسهلة لأداء المعلم.

4/ التفاوض حول مشاريع المتعلمين وتوجيههم لحل الوضعية الإدماجية:

إنّ العمل بمقاربة الكفاءات يتنافى والعلاقة الأحادية التسلطية من المعلم حيث لا يمكن تصور أنّ المعلم وحده هو الذي يحدد سيرورة حل الوضعية المشكلة، مهمته الجديدة أضحت التحفيز وتقديم مقترحات من خلال التفاوض حولها، فتصبح دالة تستقطب اهتمام المتعلمين، ويعتبر التفاوض صيغة دالة عن احترام آرائهم ووسيلة لإشراكهم في العمل بعد إعداد الوضعيات المناسبة.

1/4 اقتسام السلطة مع المتعلمين وإرساء قواعد الديمقراطية وممارسة ذلك عن قناعة، وإشراكهم في المسئولية.

2/4 معرفة كافية بخصائص وشروط العمل التعاوني وبدينامية الجماعات الصغيرة وباستيراتيجية المشروع.

3/4 القدرة على التواصل والتفاعل وتنشيط المناقشات، وتحليل المهام وتوزيع الأدوار، يؤكد فيليب برينو إلى أنّ "دور المتعلم في بيداغوجيا الوضعيات المشكلات يكمن في الإشراك والمساهمة في مجهود جماعي لإنجاز مشروع وبناء كفاءات جديدة وله الحق في المحاولة والخطأ وهو مدعو للإفصاح عن شكوكه، وإظهار استدلالاته، والوعي بطرائقه في الفهم والحفظ والتواصل"[5].

5/ اعتماد تصميم ديداكتيكي مرن عند التخطيط:

يرتكز التدريس بواسطة الكفاءات على العمل بوضعيات ثرية وقوية وهادفة، تتمحور حول معارف مهمة وتنتج عنها تعلّمات مرصودة، وحتى يتمكن من حسن اختيار المحتويات الضرورية لحل الوضعية على المعلم أن يتميز بما يلي:

* التحلي بالمرونة والهدوء وضبط النفس عند التخطيط.

* القدرة على بناء الكفاءات المستعرضة كلّما أمكن ذلك وعلى خلق التفاعل بين الأنشطة تحقيقا للتدرج المتنامي في المنهاج التعليمي.

* الوعي الكافي بأهداف المنهاج وبالكفاءات السنوية والعمل على اختيار الوضعيات المشكلات المناسبة مع مراعاة المحتويات الهامة التي تحتاج إلى مجهودات أكبر.

* القدرة على قراءة المضامين قراءة نقدية واستخلاص المهم منها بالرجوع دائما إلى المصادر المنقول منها والتي تكشف عن كفاءة المعلم في اختيار المعارف حسب الخلفية التي تصدر منها والقدرة على فهم الواقع والبعد الإبستمولوجي للمعرفة.

6/ اعتماد عقد بيداغوجي جديد مع المتعلم:

يختلف دور المتعلم في بيداغوجيا الوضعيات عن دوره السابق إذ يقطع صلته بالفردية وروح التنافس ليتحول إلى الانخراط في روح العمل الجماعي والمشاركة في تحقيق المشروع، والعمل على بناء كفاءات جديدة، عقد يتمتع خلاله بالمحاولة والخطأ، وإظهار شكوكه، وتصوراته وطرائق الحل الخاصة، والبرهنة على الكيفيات التي توصل بها للحل والفهم، فهو متعاون وممارس ومفكر في مجموعة الصف. "فالمواقف المشكلية الحقيقية ذات المعنى تدفع التلاميذ للقيام بالاستقصاء والاكتشاف من خلال العمل مع بعضهم البعض مماً يزيد من دافعيتهم لأداء المهام ويزيد من فرص المشاركة والحديث لنمو التفكير والمهارات".[6]

إنّ هذا التغيير في العلاقة الديداكتكية يتطلب مجهودا خاصا من المعلم وقطيعة مع الثقافة المهنية الفردية، ولبناء هوية مهنية جديدة تستجيب في توجهاتها لبيداغوجيا الوضعيات المشكلات، يحتاج المعلم حسب محمد حمود للكفاءات المهنية الآتية:

* القدرة على التوجيه وتشجيع المحاولات التجريبية للمتعلمين.

* قبول أخطاء المتعلمين باعتبارها مؤشرا جوهريا للضبط والتقدم، شريطة العمل على فهم وتحليل تلك الأخطاء."تساهم الأخطاء وبطريقتها الخاصة في تطور واكتساب المعرفة، وتمثل نقطة انطلاق ومعبرا ضروريا لقيام معرفة علمية بالمعنى الصحيح. ولهذا لا ينبغي الاعتراف بحق المتعلم في الخطأ فحسب بل ينبغي العمل بكل جدية لاكتشاف مصدر الخطأ."[7].

* تثمين وتعزيز التعاون مع المتعلمين عند أدائهم لمهام صعبة ومعقدة

* القدرة على توضيح مكونات ومواصفات العقد الديداكتيكي، وعلى الانتباه للمقاومات التي يبديها المتعلمين، بهدف أخذها بعين الاعتبار.

* القدرة على الانخراط الشخصي في العمل، وعلى تجاوز وضعية الحكم أو المقوم.[8]

7/ اعتماد التقويم التكويني عند تقويم الكفاءات:

يقوم التقويم التكويني على التغذية الراجعة ومصدرها المتعلم والمعلم والواقع الذي يمكن أن ينفي أو يؤكد التوقعات التي حددها المعلم في وضعية الانطلاق.تعتبر ل علال التقويم التكويني عنصرا أساسيا في التكوين الذاتي للمتعلم، يساعده على تصحيح مساره التكويني ويمده بالثقة في نفسه من أجل تحقيق هدف التعلم "تتطلب ممارسة المدرس تغيير تصوراته على مستوى وضعية التعلم والأهداف وإيقاعات التعلم وأنشطة التكوين والتفريد ومشاركة التلاميذ والتقويم والضبط، وأشكال المراقبة وتفسير نتائجها وضبط الأهداف ونجاح الدرس."[9]

ينطلق المعلم من وضعية مشكلة تضم هدفا (عائقا) يكون عاما في البداية ثمّ تفريديا خاصا بكل متعلم لأنّه لا تعترضهم نفس العوائق، ولا يواجهون نفس المهام، ولا يمكن أن يتم التقويم إلاّ من خلال ملاحظة المعلم لأداء المتعلم وانجازه بشكل فردي.

يعتمد المعلم في ممارسته اليومية على التقويم التكويني الذي يجعله يعدل عن وظيفته التأديبية للتقويم ممّا يكسب المتعلم ثقة أكبر وقبول الإنجازات الجماعية يذيب روح الفر دانية والتنافس والغرور.

يتخلى المعلم عن توحيد التقويم النمطي لتباين مستوى التحكم في الكفاءات بين المتعلمين واختلاف سيرورات حلّهم لوضعية المشكلة التي اقترحها عليهم ممّا لا يسمح بوضع سلم تنقيط واحد وإنّما يركز خلال التقويم على الخبرة في الحكم من جهة وعلى اعتماد معايير مستقلة عن بعضها البعض.

8/ كسر الحواجز المصطنعة بين المواد والتخصصات:

إنّ الهدف الحقيقي للمدرسة هو تكوين المتعلم تكوينا متكاملا وهذا يتطلب رؤية ابستمولوجية دقيقة لمختلف المواد التي يدرسها، تتجاوز النظرة الضيقة للمواد بفصل الواحدة عن الأخرى، فمسعى التدريس بالكفاءات يركز على انفتاحها على بعضها لإدراك عمقها التكويني والقواسم المشتركة المساعدة على فهم العالم المحيط بالمتعلم.

لتجاوز مشكلة الفصل بين المواد يشترط من المتعلم:

* ضرورة إحساس المعلم بمسئوليته عن التكوين الشامل لكل متعلم.
* السعي للاستفادة من زملائه ذوي الخبرة، كلما سمحت الفرصة العلمية بإثارة الحديث حول قضايا منهجية أو ابستمولوجية ذات علاقة بالكتابة والمعرفة والبحث.
* ضرورة إدراك وتقدير حجم التداخل الموجود بين المواد الدراسية وبين الأنشطة الديداكتكية لتخصصات مختلفة.
* استحضار محتوى أكثر من مادة عند انجاز المشروع.

9/ اطلاع المتعلمين على المبادئ والمواصفات التي يتطلبها منهم مسعى الإصلاح:

يتطلب العمل في منظور التدريس بالكفاءات تحليل التغيرات التي تطرأ على وضعية وأدوار المتعلم كونه شريكا أساسيا في العملية التعلّمية التعليمية، حيث ثبت أنّه كلّما كان المتعلم مطلعا على معنى العمل والمعارف المدرسية يأخذ موقفا ايجابيا إزاء مدرسه وينخرط بتلقائية لتفعيل العقد الديداكتيكي المقترح عليه حيث ينشط ويبدع ويتعاون مع معلمه ليبتكر وضعيات مشكلات ملائمة يندمج معها.

10/التوجيه:

"يرتبط بأهم أدوار المعلم حينما يوجه أنظار المتعلمين إلى أخطائهم ونواحي قوتهم وضعفهم وتعريفهم بأفضل أساليب الأداء"', يتيح التوجيه للمتعلم المشاركة والانخراط في بناء المعرفة وإنتاجها وذلك بتفاعله الدائم والمستمر مع أشكالها وأنواعها بما يتطلبه ذلك من ربط لموضوعات التعلم باهتماماته ومتطلباته وحاجياته ليكون تعلمه أكثر دلالة.

"تتطلب البيداغوجيا الموجهة من المتعلم يقظة كبيرة من المعلم تجعله يقوم بوظيفة المنشط المشارك المتواصل المثير للغز المراقب دون أن يشعر متعلموه بذلك، حيث يجعلهم في وضعية بحث واكتشاف يتجهون فيها لطرح الأسئلة طرحا جيّدا قبل الإجابة عنها، خاصة وأنّ فن التفكير هو فن الطرح الجيّد للأسئلة."[10]

11/ التحفيز:

تؤكد معظم الأبحاث أنّ التحفيز عامل من العوامل الأساسية لتحقيق تعلّم فعّال، باعتباره يؤدي إلى تعزيز التعلّم وإلى تقدم ملموس في بناء الكفاءات، ويفسح المجال واسعا لتنشيط وإثارة الدافعية للتعلّم والإنجاز.

يمكن للمعلم أن يلجأ لإستراتيجيات عملية تمكنه من تحفيز التعلّم نذكر منها:

* التعرف على خصائص المتعلمين وأنواع حوافزهم والحوافز الملائمة لهم.

* الاستجابة البنّاءة لميولهم وحاجاتهم لهذه المرحلة العمرية لإثبات ذواتهم وتحقيقها.

كما يمكنه استخدام تقنيات لتنشيط الحوافز منها:

* ربط الدرس بالتجربة اليومية للمتعلّم.

* ملاءمة المحتوى لمستوى النمو الذهني والوجداني للمتعلّم.

* توضيح الفائدة من تعلم محتوى معين.

12/ الاعتراف بالأدوار البنائية الجديدة للمتعلم والعمل على تشجيعه عليها:

من بين الأدوار التي تساعد المتعلم على الانخراط والانسجام مع متطلبات الإصلاح:

12/ 1 المسئولية: "يتقمص المتعلم دور العالم الصغير المكتشف لما تعلمه من خلال ممارسته للتفكير العلمي، فهو باحث عن معنى لخبرته مع مهام التعلّم، بالإضافة إلى أنّه بان لمعرفته ومشارك في مسئولية إدارة التعلّم والتقويم".[11]

تغيرت وظيفته من المستمع والمستجيب لأسئلة المدرس، وتحولت إلى الانخراط والمشاركة في العمل الجماعي خلال انجاز المشروع وبناء الكفاءات المرصودة من الوحدة، فمهمته أن يبادر، أن يغامر، أن يسأل، أن يخطئ، أن يحاجج حول دلالة ما يقوم به حتى يشعر بمسئوليته في بنائه، وبلذة اكتشافاته، ممّا يكسبه ثقة في قدراته على ترجمة مؤهلاته في انجازات مسئولة من خلال أنشطة حقيقية تساعده في تنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات سعيا لتحقيق الأهداف التعلّمية.

"إنّ العقد البيداغوجي الذي يجمع بين المعلم ومتعلميه يفترضان أن يمتلك المعلم القدرات الآتية:

* القدرة على تشجيع وقيادة المحاولات التجريبية.
* القدرة على إبراز وإحكام العقد الديداكتيكي، والقدرة على الإنصات على مقاومات التلاميذ ومراعاتها.
* القدرة على الانخراط الشخصي في العمل دون الاكتفاء بدور الحكم أو المقوم، دون أن يكون ندا لهم".

13/ التعاون:

يستدعي العمل بالوضعية المشكلة أو بالمشروع استحضار كافة الكفاءات التي يمتلكها المتعلمون، والعمل التعاوني الجماعي لحل المشكلة يتم من خلال توزيع الأدوار والتنسيق بين أفراد الجماعة، وهذا الإجراء يسمح بتخلص بعض المتعلمين من السلبية والخجل لتعوض بالحماس والمثابرة وروح الاجتهاد، "فالتعلّم ألتشاركي هو شكل تفاعلي لتنظيم العمل داخل الفصل. يتعلم بواسطته التلاميذ من بعضهم البعض...تستدعي السمة الإدماجية للتعلمات في بيداغوجيا الإدماج منهجية مزدوجة لبناء المعرفة، منهجية فردية وأخرى جماعية يبني المتعلم معرفته بشكل خاص من خلال تفاعلاته داخل المجموعة."[12]

التحرر من تبعية المعلم: يشجع العمل وفق مقاربة الكفاءات المتعلم على الكشف عن سيرورات حل المشكلة وطرق التفكير وكيفيات التصرف حيث يظهر خلالها المتعلم أكثر تحررا وثقة فالهدف هو تقدم العمل الجماعي القائم على معيار توزيع الأدوار وليس على المنافسة والفردية. "فاقتراح عمل على المجموعة يعني التقاء شخصيات مختلفة تتجاهل أحيانا، تحتقر وأحيانا يكره بعضها البعض الآخر، فالهدف هو خلق مناخ وظيفي، مريح يشارك التلاميذ فيه بوجاهة ويستمعون بشغف، يجاوبون دون عدوانية، ويقومون بأنفسهم أسباب الفعالية والنجاح، فقد تجاوزوا فرديتهم لمنفعة مشتركة"[13]

أمّا المعلم فينبغي أن يتفهم متعلميه حتى يتمكن من توفير الظروف المناسبة وقد ترتكز

هذه الأنشطة على مشكلة يسمح لهم من خلالها بالتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم بكل شفافية وحرية، ويحترم خصوصيات كل متعلم وكيفية التعامل مع الموضوع، وأصبح مطالبا بالتواصل معه ليعرف منه الإستراتيجية التي اختارها للحل مع تبريرها والتمشي الذهني الذي تبناه وأضحى الاهتمام بتتبع مسار تكوين المتعلم هو الأهّم، من أجل احترام إيقاعات المتعلم المختلفة التي يتميز بها عن أقرانه.

نخلص من كل ما سبق إلى القول بأنّ نجاح النموذج المتبنى في الإصلاح مرهون إلى أقصى حد بتكوين مدرسين أكفاء "فالكفء هو القادر على التصرف والنجاح بكفاءة في وضعية عمل (نشاط ينجزه، موقف يواجهه، مشكل يحله، مشروع ينفذه) أي وضع ممارسة مهنية وجيهة بتجنيد توليفي للموارد من معارف، اداءات، سلوكات"، [14] فأولى على المسئولين التركيز على التكوين المستمر، لأنّ الكفاءات المهنية من أهم متطلبات الممارسة التعليمية لدى المعلمين القائمين على التدريس "فالمهنية هي مدخل للقدرة على حل المشكلات المعقدة والمتنوعة دون إتباع إجراءات مفصلة يصنعها الغير. إنّها المسئولية والاستقلالية."[15]

يرى المتخصصون في الديداكتيك أنّ امتلاك هؤلاء للمهارات والمعارف والقيم أمر أساسي، يستوجب أن تسهر برامج التكوين على ضمانها وترسيخها لدى المدرسين من أجل تأهيلهم للقيام بدورهم بفعالية، فقد أثبتت معظم الدراسات والبحوث التي تناولت جودة التدريس أو التي تطرقت إلى المدرس الكفء أنّ أهمية اكتساب الكفاءات المهنية أمر لا يجادل في، وما زكّى هذه الأهمية وجود فروق بين المدرسين تعزى لعامل المؤهل العلمي".فالمهني هو من يعرف كيف يشغل كفاءاته في جميع الوضعيات، إنّه رجل الوضعية القادر على التفكير وهو يشتغل وعلى التكيف والهيمنة على كل وضعية جديدة."316 P

قائمة المراجع:

Leopold paquey, Marguerite Altet, Evelyne Charlier,Perrenoud « former des /1 enseignants professionnels: quelles stratégies ? quelles compétences ? 3éme édition , De bock, 2006, p 121.

2/ الحسن اللحية"نهاية المدرسة ,,,,,,,,

3/ جودت أحمد سعادة، مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى , ص 477.

4/ كارل رجرس"حرية التعلم"عرض عزيز كعبوش، مجلة عالم التربية، العدد الأول شتاء 1996.ص 91.

5/ فيليب برينو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، ترجمة لحسن بوتلاي، الدار البيضاء، مطبعة النجاح، المغرب. 135

6/ الجندي أمنية السيد، أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس ابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية، مجلد 6، العدد 1، مارس 2003.ص 10.

7/ محمد شرفي، مقاربات بيداغوجية: من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية، إفريقيا الشرق، 2010 المغرب. ص 135.

8/ محمد حمود، مهام المدرس بالكفايات، مقال بمجلة التربية، منشورات الجمعية المغربية لمفتشي التعليم الثانوي، الطبعة الأولى، المغرب. ص 76.

9/ روجيرس رومانفيل ومن معه، بيداغوجيا الإدماج الإطار النظري: الوضعيات والأنشطة، إعداد وترجمة لحسن بوتلاي، المغرب. 2005. ص 70.

10/ فرانسواز كليرك، التدريس بالمجزوءات الثانوي والعام والتقني، ضمن عبد الكريم والبشير اليعكوبي، المجزوءات استيراتجية للتربية وتكوين الكفايات، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2003، الرباط.ص123.

: أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني اقفلي، مكتبة المدارس، الطبعة الأولى. المغرب.

11/ زيتون حسن، زيتون كمال، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الأولى، 2003، القاهرة. ص 190.

12/ كزافيه روجيرس، بيداغوجيا الإدماج: أنظمة التربية والتكوين في قلب مجتمعاتنا، ترجمة نصر الدين الحافي وحماني اقفلي، مكتبة المدارس، الطبعة الأولى. المغرب.ص 64.

13/ Estelle Mathey et Florence Merillou, travailler et faire travailler en équipe. Edition d'organisation /http/ www. Master class. Fr

14/Léopold paquey, Marguerite Altet ibid. 15/ Guy Le Boterf , repenser la compétence pour dépasser les idées reçues: 15 propositions, édition d'organisation, paris. P 21.

16/ Leopold paquey, Marguerite Altet, Evelyne Charlier,Perrenoud « former des enseignants professionnels: quelles stratégies ? quelles compétences ? 3éme édition , De bock, 2006, p 3.

التكوين الاندماجي واقع ممارس أم حلم إصلاح

أ. نعيمة ستر الرحمان
جامعة سطيف 2

ملخص:
يتبنى النظام التربوي الجزائري إصلاحات بدء من سنة 2003 تمس هذه الإصلاحات المناهج التي تبنى وفق مقاربة بيداغوجية جديدة هي مقاربة التدريس بالكفاءات والتي تنسجم مع بيداغوجيا الإدماج بتناغم ذلك أن قاطرة الإدماج هي الكفاءات ويؤسس لتوجه تكويني مهني جديد هو منظور التكوين الإندماجي الذي يهدف إلى بناء وتطوير مجموعة كفاءات مهنية عند المعلم والتي ستقوده نحو ممارسات مهنية معقلنة وناجعة. يفعل جهاز لهذا الغرض بدء من جانفي 2007 لتحضير المفتشين والمعلمين للمنتظر والمرغوب تشكل نواة وطنية على مستوى كل ولاية تتكفل بتأطير عمليات تكوينية لفائدة المفتشين بدء من جانفي 2008 وبعد مضي هذه الفترة نتساءل أين نحن حقيقة من منظور التكوين الإندماجي؟ هل هذا النوع من التكوين قائم فعلا في مؤسساتنا ومقاطعاتنا أم هو حلم ينتظر التحقيق.....

Résumé:

Le système éducatif algérien adopte des réformes dés l'année 2003.ces réformes toucheront les curricula qui seront élaborés selon une nouvelle approche pédagogique dite l'approche par les compétences et qui s'articulera avec la pédagogie d'intégration alors une nouvelle modalité de formation professionnelle va s'instaurer et qui est la formation intégratrice qui va s'accommoder avec la nouvelle approche. Elle aura pour objectif l'installation d'un ensemble de compétences professionnelles chez l'enseignant qui va l'orienter et le mener vers des pratiques professionnelles réfléchies pertinentes. Un dispositif d'action est mis en marche dés janvier 2007 pour préparer les inspecteurs et les enseignants au voulu et le désiré. un noyau national est constitué au niveau de chaque wilaya dont la tache sera d'encadrer les inspecteurs dés janvier 2008. Et la en 2012 on se pose la question ou on est-en vraiment à la formation intégratrice ? Existe – elle réellement au niveau de nos établissements et nos circonscriptions pédagogiques ou tout simplement c'est un rêve à réaliser …

أصبح التطور في قلب كل الوظائف الإنسانية، ومنها الوظيفة التربوية.فعالم التربية يعيش تطورا سريعا ومتزايدا ويدخل في أنماطتسييرية وتقويمية جديدة غير معروفة أو غير مطبقة من طرف العديد من الأنظمة والحكومات التي تتبنى فكر منظمتيومنجمنتي.

فالقوانين المالية الجديدة والهندسة الجديدة للميزانية والضغوط التي تفرضها، مع الاقتراحات والاطروحات العديدة التي تقدمها توجهنا إلى عالم يتحرر وينفتح على التعاون والشراكة، وبهذا فإطار الأنظمة السياسية يتبنى النظريات الاقتصادية في سياساته التربوية والتعليمية وخاصة ما يرتبط بالرأسمال البشري ومبدأ العرض والطلب، وبالتالي فالأنظمة التربوية تتجه أكثر نحو الديمقراطية وتربط بين التربية والقطاعات الأخرى الاقتصادية والاجتماعية، بالتركيز على ادوار الجماعات والشراكة وهذا من اجل إثارة تعاون بين المدرسة والمنظمات المهتمة من جهة، ولإيجاد أجوبة على اكبر تحدي يواجهها في عصر العولمة وهو كيفية تسيير تنوع اختلاف جمهورها من جهة أخرى.

في هذا السياق العالمي الجديد، ورهانات الغد والمستقبل يرفع التحدي لانطلاقة اقتصادية صحية ومدروسة ودقيقة وتحرير المدرسة من الأنماط التقليدية ومن الكونفورميزم نحو أفق ومنحى معلم – متعلم معرفة "لتفعيل وتطوير النظام التربوي ومن اجل نوعية وجودة شاملة"[1].

استثمار أفضل وتكوين أفضل لجعل الطفل مواطن وأحسن شريك ومساهم في التطور الاقتصادي والاجتماعي، هذا التحدي تواجهه الكثير من الأنظمة التربوية لكن ما هي السبل لرفع هذا التحدي.

النظريات؟ التخطيط؟ الوسائل المادية؟

كل هذه تعد وسائل داعمة ومصاحبة، إماأداة وقلب التطور والتغيير فالكل يعرفه انه "المعلم"... فنوعية التعليم التي تحدد مكتسبات المتعلمين، ترتبط بنوعية المعلمين ونوعية التكوين الأولي والتحسين المهني الذي يتلقونه كما ترتبط بنوعية الطرائق المتبناة من طرفهم، والمحيط التربوي الذي يتواجدون فيه وبذلك يصير المعلم دعامة التطور والإصلاح وتصير كفاءاته قلب تطور المدرسة.

لذا تشهد النظم التربوية في العديد من دول العالم إصلاحات شاملة لإبعاد العملية التربوية فيها والهدف هو الارتقاء إلى مستوى يجعلها أكثر مواءمة لمتطلبات التغير السريع والمقترن بموجات العولمة وثورة الاتصالات وتفجر التقنية المتسارع.

وطرحت حركات الإصلاح هذه عددا من التوجهات التي من شانها أن تنهض بنوعية التربية والتعليم المدرسية، وكان من أبرزها توجيه عملية التعليم والتعلم نحو[2] إكساب المتعلم طرائق عمل متجددة المسالك الذهنية والمعرفية، واستقلالية في بناء التعلمات وتشجيع المبادرات وتبني سيرورة تأخذ الاختلافات والطموحات الشخصية بعين الاعتبار على نحو يتيح لجميع المتعلمين النمو في فاعليتهم الذاتية والاجتماعية، تحقيقا لمبدأ العدل والمساواة الاجتماعية.

ومما لا شك فيه أن تحقيق هذا المخرج النوعي يستلزم ربط التعليم بالتكوين، بحيث ينبني هذا الأخير كممارسة على ملامح وسمات مميزة تهدف إلى نحت مواصفات ومقاسات للشخص موضوع التكوين، كي يستجيب لمعايير معينة فإذا كان التكوين تعلم، فهو تطور للمعارف بإعادة نظمها وتركيبها وزيادة في المخزون المعرفي

وإعادة النظر في التمثلات وبنائها هذه الآلية أكيد أنها تحتاج إلى تحديد للأهداف ثم توجيها لمسار التكوين ثم تقويما من اجل قياس المكتسبات والفوارق المسجلة بين المستوى المدخل والمستوى المخرج أو المفترض أو المتوقع[3].

مهمة موكلة إلى جهاز الإشراف التربوي، الذي يسعى في كل إبعاده وامتداداته إلى الرفع من جودة منظومة التربية والتكوين عن طريق ضبط آليات اشتغال هذه المنظومة وضمان التنظيم الفعال والحكام الجيدة لمختلف مستوياتها ومكوناتها.

ولا شك في أن مهنة الإشراف التربوي من المهن ذات الخصوصية التي يصعب تدقيق مكوناتها ومجالاتها وامتداداتها الأفقية والعمودية عبر النظام التربوي، وهذا راجع أساسا إلى طبيعة هذه المهنة والى الدينامية والتحول اللذين يطبعان أدوارها ووظائفها، حيث تتغير بتغير السياقات التربوية الوطنية والدولية وتوجهات وأولويات المشاريع الإصلاحية التي يراد تنفيذها ميدانيا[4].

إذا فهيئة الإشراف التربوي هي من يؤمن الربط المباشر بين آمال وتطلعات الإصلاح التربوي والفعل التربوي المتجسد ميدانيا، وذلك عبر إعطاء الدينامية والحيوية المنشودة لاشتغال المؤسسة التعليمية.

وحتى يفلح المشرف التربوي في ذلك لا بد من تملكه لمنظومة كفاءات مهنية تتجسد أساسا في القدرة على التواصل والمصاحبة والتفاوض والبحث والإقناع والمبادرة والمرونة، والتشبع بروح الفريق وامتلاك الحس المنهجي، وبلورة المشاريع التربوية إعدادا وتنفيذا وتقييما[5].

وتلعب كفاءة البحث دورا بارزا في تفعيل نشاط المشرف التربوي، حيث تسهل عليه اختيار وانتقاء معارف وإجراءات التكوين المهني فيحدد العلاقة نظرية تطبيق مهنية التي يمكن أن نتناولها وفق مقاربات أربعة حسب جيل فري[6]:

- المقاربة الوظيفية التي تحدد أهداف التكوين من خلال تحليل منصب عمل المعلم داخل المدرسة حاضرا.
- المقاربة العلمية والتي تأخذ شرعيتها من مجهودات المعرفة على التربية.
- المقاربة التكنولوجية والمرتبطة بتقدم التقنية
- أخيرا مقاربة تطور الممارسات السيكوسوسيولوجية، التي تجعل إمكانية التركيز على علاقة المعلمين المتكونين بالوضعيات التربوية المعاشة.

يجب أن يدرك المشرف التربوي انه لا يمكن تحديد تكوين المتعلمين دون اعتبار للمتطلبات المهنية لحاضر المهنة للمعارف العلمية التي توضح الفعل للتقدم التكنولوجي الحاصل وللمميزات السيكوسوسيولوجية للوضعيات التربوية بما فيها وضعيات التكوين.

حتى يسير في توجه تكويني مهني سليم، على المشرف التربوي أن يدرك مجموعة الكفاءات المهنية المستهدفة بالبناء والتطوير عند المعلم، وهي كما يعرضها نموذج دوني وشارلي 1990، في تحديد مفهوم المعلم المهني الذي يجب أن يكون قادرا على:

- تحليل وضعيات معقدة بالرجوع إلى شبكات قراءة متعددة.
- اختيار الاستراتيجيات المناسبة للأهداف بكيفية معقلنة واعية وسريعة.
- البحث الحقيبة المعرفية والتقنية والادواتية عن الوسائل المناسبة وهيكلتها في جهاز.
- تكييف مشاريعه بسرعة وفقا لتجربته وخبرته.
- تحليل موضوعي لممارساته ونتائج هذه الممارسات.
- التقويم المستمر والتعلم مدى مساره المهني.

قائمة الكفاءات هذه تبين بان المهنية عند المعلم لا تتميز فقط بالتحكم في المعارف المختلفة(مدرسية تطبيقية شبكات وضعيات)، بل التحكم كذلك في مخططات ذهنية (إدراك تحليل اتخاذ قرار تخطيط تقويم). التي تسمح له بتجنيد معارفه في وضعية ما، ولا ننسى أهمية الاتجاهات الضرورية للمهنة كامتلاك القناعة حول ضرورة التربية، احترام الآخر، معرفة تصوراته، التحكم في انفعالاته، العمل والتنسيق مع الآخرين والتوجه المهني الاحترافي[7].

وجب على المشرف التربوي الوعي بان تكوين معلمين لبناء وتطوير كفاءات مهنية ليس بالأمر السهل، خاصة إذا أراد لممارساته التكوينية أن تكون معقلنة واعية ومؤسسة، وهذا يستوجب منه طرح ثلاث أسئلة:

- ما هي طبيعة الكفاءات عند المعلم المهني؟
- كيف تبنى هذه الكفاءات المهنية؟
- كيف نكون لبناء هذه الكفاءات المهنية؟

ويقدم فيليب بيرينو عشرة تحديات للمشرف التربوي أو المكون إذا تجاوزها وتغلب عليها توصل وساهم في تكوين معلمين مفكرين:

1. العمل على إعطاء معنى وكفاءات للمدرسة دون غلو أو مبالغة.
2. العمل على إيجاد هوية مهنية دون ترسيخ نموذج امتياز.
3. العمل على الإبعاد اللامعقلنة للفعل وعلى العادات الروتينية دون تجاهلها.
4. العمل على الإنسان وعلاقته بغيره دون التحول إلى معالج.
5. العمل غلى تناقضات المهنة والمدرسة دون التشاؤم.
6. الانطلاق من الممارسات والتجربة دون لانغلاق فيها بهدف المقارنة التفسير والتنظير
7. المساعدة على بناء كفاءات وممارسة تجنيد المعارف.

8. محاربة المقاومات اتجاه التغيير والتكوين دون احتقارها.
9. العمل على الديناميات الجماعية والمؤسساتية دون إهمالالأشخاص.
10. ربط المقاربات المستعرضة والديداكتيكية والمحافظة على النظرة النسقية[8].

كما تقدم سوزان نادووكلودينبلونشار عشرة حجاج لضرورة تكوين المعلمين وتدريبهم حول التفكير في ممارساتهم وهي:

- تعويض ثغرات التكوين المهني الأولي.
- منح امتياز تكديس المعارف التطبيقية والخبراتية.
- التحضير للتكفل بالمسؤولية السياسية والأخلاقية.
- السماح بمواجهة التعقيد المتزايد للمهام.
- المساعدة على مواجهة مهنة مستحيلة.
- إعطاء وسائل اكتشاف الذات.
- التشجيع على التصدي لنقائص وعيوب المتعلم.
- السعي إلى التنمية المهنية.
- السعي إلى التعاون والشراكة بين الزملاء.
- الزيادة من قدرات التجديد والإبداع[9].

هذه التوجهات في تكوين المعلم المهني ذي الممارسات المعقلنة الواعية المؤسسة، تستلزم من هيئة الإشراف التربوي إن تتخذ من التكوين عقيدة جديدة وأداة فعالة للتكيف المستمر مع التغيرات الحادثة، والنظر للراشد المعني بالتكوين على انه شخص يحمل معه معارف ومواقف وتجربة ميدانية مهنية وتمثلات كامنة حول مختلف متغيرات التكوين. كما أن له آفاق انتظار سيعمل على قياس مدى استجابة برنامج التكوين لها، فيصبح التكوين بهذا المعنى ينحو منحى إعادة الترتيب وتفكيك البنية القائمة وذلك بخلق وضعيات معرفية ومهارية تستهدف النواة الصلبة للتمثلات القبلية بواسطة عدة حجاجية مستندة على اطر نظرية، تروم الانساق المفتوحة والقادرة من خلال التفاعل على هدم العوائق وإعادة بناء **تمثلاتأو** تصورات جديدة من جهة[10] من جهة أخرى، أن يدرك المشرف التربوي أن التكوين وإعادة التكوين مرتبط بالمجتمع من حيث اختياراته، حيث انه يخلق الشروط الثقافية والاقتصادية والسياسية والتشريعية التي تجعله يصبح مشروعا مجتمعيا يستطيع إدخال توجهات وممارسات مؤسسية جديدة حسب الإطارات المرجعية التي تم اختيارها، فالتكوين يستمد ديناميته من جدلية المنتوج المشروع في تاريخ المجتمعات، ومن ثمة يتم تعميم المنتوج على كافة شرائح المجتمع[11]

والمنظومة التربوية الجزائرية وهي تؤسس لإصلاح 2002 أدركت هذا التوجه وان كفاءات المعلمين ومؤهلاتهم تشكل قلب تقدم وتطور المدرسة. لذا وهي تعزز لمستقبل هذه المدرسة بتبني مقاربات الامتياز والتنافس، حددت هدفين للإصلاح هما:

- تحجيم التعليم وتسيير تمدرسالأطفالمن 6-16 سنة، وتطوير هياكل الاستقبال للتعليم الثانوي.
- وارتبط الهدف الثاني بضرورة رفع المؤهلات من خلال إصلاح البرامج التعليمية وتضمينها التطورات والمسالك المهنية الناتجة عن التطور المعرفي والتكنولوجي، وأيضا ضمان مؤهلات نوعية للمعلمين وجهاز الإشراف من خلال سياسة جديدة للتكوين سواء كان أوليا أو أثناء الخدمة أو عن بعد.

وأوكل التكوين الأولي للمدارس العليا التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وأوكل التعليم عن بعد لوزارة التربية الوطنية بصيغ جديدة وأهداف معلن عنها... وأوكل التكوين أثناء الخدمة للمفتشين وطولبوا وفق مناشير محددة برسكلة المعلمين، وتهيئتهم لمقاربة التدريس بالكفاءات المقاربة البيداغوجية، التي اعتمدت في بناء المناهج من مرحلة التعليم التحضيري حتى مرحلة التعليم الثانوي.

وبرمجت وزارة التربية الوطنية سلسلة من العمليات الإعلامية والتكوينية مع مطلع سنة 2004 لسلك المفتشين، مست 460 مفتشا للتربية والتكوين، و1561 للتعليم المتوسط والابتدائي. مستعينة بخبرات وكفاءات أجنبية تمثل منظمة اليونسكو في إطار برنامج تعاون وشراكة عرف بـ: PARE I إي برنامج دعم المنظومة التربوية، حيث برمجت عدة ملتقيات لمفتشي التعليم المتوسط (لغة عربية رياضيات علوم فيزياء) يمثلون 48 ولاية، وكان الهدف من هذا التكوين حمل هؤلاء المفتشين على وصف وتحليل الممارسات الميدانية القائمة وتقديم الوضعيات الديداكتيكية المقترحة في المناهج الجديدة تحضيرا لمهام المعلم الجديدة والمستقبلية.

وفي ظل التوجهات الكبرى للإصلاح، حددت محتويات واستراتيجيات التكوين في ضوء التيارات الكبرى المرتبطة بنظريات المعرفة، وبناء التعلمات وشكل برادغم المعلم وتكوينه أولوية الأولويات.

- وجاء مشروع PARE II ليحدد توجه هذا التكوين، ويؤسس لما يعرف اليوم بالتكوين الناجع، وهو التكوين الذي ويدار وفق المنظور الاندماجي، منظور ينطلق من أن كل إصلاحأو تجديد ينبغي أن يؤدي إلى تغيير قابل للملاحظة على ارض الواقع، وذلك بالعمل وتنمية مستويات أربعة بطريقة متناسقة وهي:
- أولا: ضمان اندماج المدرسين في مسارات التغيير.
- ثانيا: بتطوير نظرتهم للعمل الذي يقومون به.
- ثالثا: بتنمية مهارات التدريس ورابعا الارتقاء بالمؤشرات التي تقيس نوعية النظام التربوي.
- ويسعى هذا التكوين إلى تنمية مجموعة من الكفاءات لدى المعلمين قصد تأهيلهم لتغيير ممارساتهم البيداغوجية ويقوم على أسس نذكر منها:

- إشراك المدرسين أو فريق منهم في ضبط التوجهات الكبرى للتكوين، وذلك بالتعرف على حاجات المدرسين ثم تحليلها مع إضافة مسائل يراها إطار الإشراف والتسيير ذات أولوية في التكوين.
- ضبط كفاءتين مهنيتين أو ثلاث على أقصى تقدير قصد تنميتها لدى المعلمين خلال الدورة التكوينية.
- الانطلاق في التكوين من معالجة وضعية مشكلة أو دراسة حالة.
- مساهمة المعلمين في تعلمهم بطريقة استقرائية، وذلك بالتزامهم بأنشطة ضمن أفواج صغيرة وإنجاز أعمال داخل الورشات تفضي إلى إنتاج شخصي، مع ضرورة إعادة الأعمال إلى أصحابها.
- حيز العروض النظرية قصير وضيق لايتجاوز 20 دقيقة.
- دعوة المشاركين إلى إنتاج عمل ذي طابع مركب، خلال الدورة التكوينية أو قبيل إنتهائها تشهد على اكتساب الكفاءات المهنية المستهدفة.
- اعتماد ثلاثة أنواع من التقويم:
- التقييم خلال السيرورة لغايات تهم ضبط التعلمات.
- تقييم الكفاءات المكتسبة في ختام التكوين.
- تقييم النقل إلى الميدان.
- فيما بعد اختتام التكوين ذلك أن الحكم بنجاح التكوين يجب أن يقترن بملاحظة تغير ملموس على مستوى الممارسات خلال الأسابيع أو الأشهر التي تلي التكوين.
- تحليل الحاجات وفق هذا المنظور يتبنى مقاربتين اثنتين[12]:
- مقاربة موضوعية: ترى بأن الخبير أو المفتش هو الذي يقرر كفاءات التكوين بعد معاينة الميدان، دون الرجوع إلى المعلمين. وتسعى هذه المقاربة إلى تحديد الفوارق بين الوضع القائم والوضع المنشود.
- مقاربة بنائية: تتضمن تحديد المتكونين لحاجاتهم، ويعمل المكون على تقليص الفوارق بين الوضع القائم والوضع المنشود، استنادا إلى تصور المشاركين.
- والملاحظ أن كلتا المقاربتين تتكاملان وفق المنظور الاندماجي، حيث تتحدد الكفاءات المهنية المستهدفة استنادا إلى حاجات التكوين النابعة من الواقع والتي ترتبط بممارسات جديدة أقرها النظام التربوي في إصلاحاته، وما يعبر عنه المعلمون[13] باعتبارهم أصحاب خبرة ميدانية وما هم مستعدون للاندماج فيه بصورة عملية.
- التكوين وفق المنظور الاندماجي هو تكوين مبني على تحقيق النتائج، أي كل تغيير يلاحظ لدى المتكون وهو داخل الدورة التكوينية أو بعدها، وله علاقة مباشرة أو وثيقة بالتكوين ومن خصوصيات النتائج المستهدفة أن تكون محددة بوضوح ودقة من خلال الكفاءات المهنية المقرر تنميتها.

• نتائج تتحقق على المدى القصير والمتوسط ثم المدى البعيد، ذلك أن خير النتائج هي ما يعاينه المدرسون وأصحاب القرار على أرض الواقع، وتكون على المدى القصير وعلى المدى المتوسط اعتبارا إلى أن:

– النتائج التي تبرز على المدى القصير تقيم العلاقة بين التكوين والممارسات الميدانية.

– النتائج التي تبرز على المدى القصير وعلى المدى المتوسط تهيئ الأرضية لتغيير يدوم.

– نتائج متأصلة وثابتة ترتبط بممارسات المعلم اليومية ولا تكون ممارسات ظرفية.

– نتائج قابلة للقياس بطريقة مباشرة كمعاينة التغيير الذي يطرأ على ممارسات المعلم داخل الفصل أو بطريقة غير مباشرة من خلال خطاب المعلم حول ظاهرة تربوية معينة[14].

ويحدد المنظور الإندماجي زمن ومسمى هذه النتائج فهي نتائج متوقعة قبل الشروع في التكوين، وهي إنتاج أو منتوج التكوين عند الانتهاء من التكوين، وهي أثر التكوين إذا عاد المعلم إلى فصله وهي مفعول التكوين إذا مضى على التكوين زمن معين (أشهر)[14].

• منظور التكوين الإندماجي يلزم المكون ضرورة التحكم في جملة أدوات وتقنيات تنشيط تسهل عليه توجيه المعلمين المتكونين نحو بناء الكفاءات المهنية المستهدفة:

– كتقنية حل المشاكل أو دراسة الحالة.

– تقنية العرض الحواري.

– تقنية لعب الأدوار.

– تقنيةعمل المجموعات.

– تقنية الثلاثيات..... وغيرها.

والمكون الخبير هو الذي يتوصل إلى تشكيل توليفة بين تقنيتين أو أكثر أثناء الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية بما يحقق الكفاءات المستهدفة.

ممارسة الطرائق النشيطة في التكوين هل يعني تبني تصور اندماجي؟ الأمر يبدو صحيحا لكن الحقيقة غير ذلك، هنا بسب أن هذا المنظور يلزم المتكون أي المعلم بإنتاج شخصي مركب، أي أن هناك فعلا في السيرورات التكوينية وذلك من خلال موضعة المتكون في مركز التعلمات بالإضافة إلى الفعل في الإنتاجان التي تبرهن على تملك الكفاءات المستهدفة من التكوين.

تقسم الكفاءات المهنية الأساس والمراد بناؤها وتملكها وتطويرها عند المدرس إلى خمس فئات:

• كفاءة التخطيط: ترتبط بالقدرة على تخطيط التعلمات بمفهوم الإدماج، الذي يقتضي التنظيم في الإطار الزمني للتعلمات، والتعلمات اللحظية وتعلمات الإدماج، وذلك في أفق تيسير اكتساب الكفاءات الأساسية المرتبطة بها، ويكون التخطيط على مستويين:

– تخطيط عام على المستوى المركزي، ويكون توجيهيا أو إرشاديا بالنسبة للمدرس.

– تخطيط على مستوى المعلم يرتبط بالتنظيم الملموس للتعلمات اللاحقة خلال سنة دراسية أو خلال ثلاثي. وبيداغوجيا الإدماج تعطي الأفضلية للتخطيط السنوي الذي يتيح موضعة التعلمات اللاحقة المرتبطة بكفاءة تمتد على طول سنة دراسية، مع ضرورة تحديد الدرجة أو العتبة المستهدفة خلال كل وحدة إدماج.

• كفاءة إدماج المكتسبات: وتتضمن بناء وضعية هدف الذي يبقى مفهومها مركزيا أو أساسيا بالنسبة لبيداغوجيا الإدماج، وهي تعني بناء المعلم لوضعيات مركبة تدفع المتعلم إلى إدماج مكتسباته أو تعلماته لحل وضعية مشكلة ويتعلق الأمر بالدراياتوالإتقانات وحسن التواجد[14]. المكون مطالب بدفع المتكون إلى بناء هذه الوضعيات والتحكم فيها، من خلال تقديم وضعيات مستوفاة لخصائص وشروط الوضعية الهدف مع التركيز على الرابط الذي يربط بين الوضعية والكفاءة، والطابع الاندماجي للوضعية وطابع الدلالة السياقية الاجتماعية. كما يحرص المكون على إغناء الإنتاجات في هذه الوضعيات من منطلق أن كل متكون أو معلم مطلوب منه إنتاج وضعيات تشهد على تملكه لكفاءة بناء وضعية هدف من جهة، وحتى يتشكل على مستوى كل مؤسسة أو مقاطعة تربوية بنك وضعيات يوضع تحت تصرف الجميع مع ضرورة تجديده وتفعيله.

• كفاءة إدماج المكتسبات: تتضمن كذلك تدبير وحدة إدماج، أي الوحدة التي يتم فيها تثبيت التعلمات اللحظية والمتعلقة بالموارد، وهذا التدبير يستلزم تخطيط مضمونه، تحديد عدد الوضعيات المراد تقديمها لبناء الكفاءة مع تحديد وظيفتها، هل هي للتمرن أي تعلم الإدماج، أو للتقييم التكويني أو للمعالجة.

إذا استغلت الوضعيات لأهداف تمرينية وجب تحديد نمط تنظيم الفصل الدراسي أي ستحل الوضعية بكيفية مفردنة أم في إطار عمل أفواج، تحديد عدد أعضاء الفوج أفواج متجانسة أم غير متجانسة تحديد دور كل عضو داخل الفوج.

إذا استغلت الوضعيات لأهداف بنائية تكوينية، فالحل يكون فرديا والوضعية يجب أن ترتبط بعائلة الوضعيات المحققة للكفاءة وأن تتسم هذه الوضعية بالجدة التصحيح، هل يكون من طرف المعلم أم المتعلم؟ وكيف؟ وهل يجب تقديم نقطة أو علامة؟

إذا استغلت الوضعيات للمعالجة نقطة البدء هي التشخيص الدقيق ثم توفير الأدوات الضرورية للمعالجة.

• كفاءة التقييم وتشمل: كفاءة تصحيح ورقة المتعلم وكفاءة بناء اختبار للتقييم مع شبكة التصحيح، وجديد التكوين وفق المنظر الإندماجي هو أن هذا المنظور يزود المعلم المتكون بممارسات تسهل عليه أجرأة الأهداف والكفاءات، فعند إجراء اختبار أي بناء وضعية هدف تبنى معها شبكة التصحيح التي تكون متضمنة لمجموعة معايير، أهمها معايير الحد الأدنى التي تظهر درجة التحكم في الكفاءة وتخضع لقاعدة "ثلاثة من أربعة"، ولا بد من أجرأة هذه المعايير إلى مؤشرات تكون قابلة للملاحظة والقياس وحتى تحدد عتبة التحكم (أقصى أدنى جزئي لا تحكم) إضافة إلى العمل بقاعدة "اثنين من ثلاثة" أي وجب إعطاء للمتعلم ثلاث فرص في كل

معيار، ويعتبر المعيار محققا إذا توصل المتعلم إلى الإجابة على فرصتين من الثلاث والجداول التالية تبين ذلك[15]:

إعداد شبكة تصحيح انطلاقا من وضعية إدماج (هدف).

01-معايير الحد الأدنى:

1-01 الوجاهة (الملاءمة):

تفسير المعيار	المؤشرات
مدى ملائمة المنتوج مع الوضعية الإدماجية	-

سلم التنقيط

تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكم
3/3	3/2	3/1	3/0

الاستعمال السليم لأدوات المادة:

تفسير المعيار	المؤشرات
الاستعمال السليم لأدوات المادة.	

سلم التنقيط

تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكم
3/3	3/2	3/1	3/0

معيار الانسجام:

تفسير المعيار	المؤشرات
استخدام خطة منطقية. احترام الترابط والوضوح. عقلانية النتائج.	

أسماء التلاميذ	معايير الحد الأدنى												م ج	م غير م
	المعيار1 (الملائمة)				المعيار2 (الاستعمال السليم لأدوات المادة)				المعيار3 (الانسجام في الإنتاج)					
	ت أق.1	ت أد.	ت.ج	إ.ت	ت.أق	ت.أد	ت.ج	إ.ت	ت أق	ت أد	ت.ج	إ.ت		
التلميذ 1	X						X					X		2-3
التلميذ 2	X						X				X			2-3
التلميذ 3			X				X			X				1-2
التلميذ 4	X					X					X			3
التلميذ 5		X					X				X			2-3
التلميذ 6	X					X						X		3
التلميذ 7	X					X					X			3
التلميذ 8	X					X				X				/
التلميذ 9		X					X				X			2-3
التلميذ 10	X					X					X			3
التلميذ 11	X					X					X			3
التلميذ12		X					X				X			2-3
التلميذ13	X					X					X			3
التلميذ14		X					X					X		2-3
التلميذ15	X					X					X			3
التلميذ16	X					X					X			3
التلميذ17		X				X				X				/
التلميذ18		X					X				X			2-3
التلميذ19	X				X						X			3
التلميذ20	X				X				X					/
فشل/ المعيار														

سلم التنقيط

تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكم
3/3	3/2	3/1	3/0

معيار الإتقان (الأصالة والإبداع):

تفسير المعيار	المؤشرات
جودة العرض. شكل الورقة ونظافتها. الخط الجميل والأصالة.	

سلم التنقيط

تحكم أقصى	تحكم أدنى	تحكم جزئي	لا تحكم
2/2	½	2/0.5	2/0

شبكة التصحيح هذه تسمح برصد صعوبات وثغرات المتعلم بشكل دقيق وموضوعي ما يجعلنا ننتقل إلى أخر كفاءة وهي:

كفاءة التشخيص والمعالجة: معروف اليوم أن الخطأ وارد في السيرورة التعليمية، وهو مؤشر دال على الصعوبات أو التصورات الخاطئة التي تعيق المتعلم في بناء معرفته، وبالتالي بناء الكفاءة المرصودة للتملك والتكوين وفق المنظور الاندماجي. يساعد المعلم على بناء جهاز للمعالجة انطلاقا من خطوة أولى هي خطوة التشخيص التي تكون دقيقة لأنها تبدأ بفحص والتركيز على معايير الحد الأدنى، أي المعايير الضرورية لتملك الكفاءة، ثم خطوة المعالجة التي تتضمن عاملين رئيسين هما المعايير المتسمة بالقصور في التمكن والعناصر الفاعلة في سيرورة المعالجة.

بالنسبة للمعايير المتسمة بالقصور على مستوى التمكن يستلزم هذا الأمر مباشرة معالجة تتخذ طابع الاستعجال والدقة والعمق بمعية كل التلاميذ أو مجموعة منهم، وذلك تبعا لطبيعة ودرجة التبعات التي يمكن أن يولدها هذا اللاتمكن والذي يعيق تملك الكفاءة، وعلى المعلم أن يقدم وضعية جديدة مركبة للمتعلم للحكم على مدى قدرته في استثمار نتائج المعالجة:

جدول التحسيس بالمعالجة:

ت أق: تحكم أقصى. ت أد: تحكم أدنى. ت ج: تحكم جزئي.

إ ت: انعدام التحكم. م.ج: معيار الجودة. م.غير م: معيار غير مكتسب.

بالنسبة للعناصر الفاعلة في عملية المعالجة فتتقيد بوضعنة جهاز المعالجة فالمدرس هو من يحدد دور الفاعلين تلميذ بمفرده أو تلميذ مع زميله (الوصاية) أو المدرس هو الفاعل

تتمحور سيرورة المعالجة حول أربعة أساسية هي:

- تشكيل مجموعات مستويات انطلاقا من الثغرات المحددة والتي ترتبط بحاجيات مشتركة.
- التعرف على الأولويات أي الانطلاق من الثغرات التي تشكل أولويات في بناء التعلمات وتملك الكفاءة.
- اختيار استراتيجيات للمعالجة والتي تلائم الوضعية والصعوبة والخطأ ويقترح ديكيتيل وشارل باكي سلسلة من الإستراتيجيات نذكر أهمها فمثلا المعالجة بالتغذية الراجعة والمعالجة بالتكرار أو عن طريق أعمال تكميلية المعالجة باستخدام طريقة جديدة للتعلم.
- بناء أدوات للمعالجة وتكون متنوعة في شكل تمارين متضمنة في كتب مدرسية أو تكون من وضع وبناء المعلم أو في شكل حوامل معلوماتية[16].

أسست المنظومة التربوية الجزائرية لهذا المنظور التكويني الجديد إصدار ومنشور وزاري يحمل رقم 10 والمؤرخ في: 22 أكتوبر 2007، والذي يلزم كل من مديريات التربية بتشكيل نواة وطنية من المتكونين في مجال المقاربة بالكفاءات في إطار برنامج التعاون مع اليونيسكو PAREII، تخضع لتكوين على يد خبراء أجانب دوليين مدته 21 يوم، لتتكفل هي بدورها أي هذه النواة بتاطير عمليا تكوينية تشمل المعلمين والأساتذة والمفتشين ورؤساء المؤسسات على مستوى كل ولاية خلال سنتي 2007-2008.

و انطلقت هذه العمليات التكوينية لتؤسس لما يعرف اليوم بالتكوين الإندماحي وكان الهدف من ذلك هو تغيير الممارسات وجعلها تقترب من المهنية والاحترافية للقضاء على مشكلات التسرب والفشل المدرسي، ولرفع نسب النجاح وذلك بعقلنة الأفعال والممارسات التربوية من منطلق نظري يؤسس لوضعية تعلم، وضعية إدماج، وضعية هدف، شبكة تصحيح، جهاز معالجة.

لكن واقع الميدان يبين أن ممارسات المدرسة الجزائرية تتخبط في مقاربات ثلاث، فهناك من المعلمين من يزال يعمل بمقاربة المضامين، وهناك من يتشبث بمقاربة الأهداف، وهناك من يسعى للعمل بمقاربة الإصلاح، لكن تنقصه الأدوات المعرفية والمنهجية الديداكتيكية لانعدام التكوين في هذا المنظور، أو لهشاشته بحكم مقاومة التغيير وانعدام سياسة تكوينية واضحة علمية محددة الأهداف والملامح.

فإذا أريد رفع نسب النجاح بشكل موضوعي صريح وجبت عقلنة الممارسات المهنية بحيث تخضع لجملة الكفاءات المهنية الأساس من تخطيط دقيق خطي للتعلمات من منظور إدماجي ثم التدريب على بناء وضعيات تستهدف التمرين، فالتقويم، فالمعالجة. ووجب العمل بشبكات التقويم لتشخيص الإختلالات والصفات والتي هي جل التطبيق في المناسبات التقويمية الوطنية وبناء أجهزة معالجة فعالة تعدل مسارات التعلم الخاطئة وتهيئ للتعلمات اللاحقة والكفاءات المنتظرة.

التغيير سنة كونية تحتاج في الألفية الثالثة إلى عدة حجاجية قوية قاعدتها جمهور المعلمين والمفتشين وقمتها قرارات سياسية حكيمة مستمرة.

الهوامش:

1-elizabeth kadri.2005.construire, un avenir pour l'école , le rôle, clé de la formation enseignante, in la refonte de la pédagogie en Algérie, bureau de l'Unesco. p 178

2- محمود المساد، توجهات عالمية في التدريب التربوي، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية سلسلة منشورات المركز، العدد 39، ص 45

3- عبد الرحيم الضايقة، 2002، الجودة في التعليم والتكوين، منشورات صدى التضامن، ص 54.4-عبد العزيز سنهجي، التكوين المستمر لهيئة التفتيش التربوي ولهيئة التدريس مقاربة أولية للحكامة من خلال دعم وتفعيل العمل المشترك، العدد 20، يناير 2009، ص 344، 345 ,

5- عبد العزيز سنهجي، مصدر سابق، ص 346. -

6-helenehensher ,1993 , la recherche en formation des maitres détour ou passage obligatoire vers la professionnalisation ,édition CRP université de Sherbrooke, p14.
7-Marguerite Altet ,1994,in former des enseignants professionnels , de Boeck université , 3édition , p14.
8-Philippe Perrenoud , 2001 ,développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, ESF éditeur , p 159 ,172.
9-Suzanne Nadot,Claudine Blanchard , 2000, malaise dans la formation des enseignants , harmattan, p 46.

.- عبد الرحيم الضايقة، 2002، مصدر سابق، ص 1059
عبد الرحيم الضايقة، 2002، نفس المرجع، ص55.-11
_عبد الكريم غريب، 2011، بيداغوجيا الإدماج نماذج وأساليب التطبيق والتقييم منشورات عالم التربية، الطبعة2، ص 94 12
.كزافيي روجيرس، الطاهر العامري، 2007، دليل المكون، مشروع دعم المنظومة التربوية، ص36-13
عبد الكريم غريب، 2011، مصدر سابق، ص96.-14
كزافيي روجيرس، الطاهر العامري، 2007، مصدر سابق ص15.-15
عبد الكريم غريب، 2011، مصدر سابق، ص137.-16

تحليل المعطيات وقراءتها كيفيّا (منهج تحليل المضمون)

د. إلياس شرفة
جامعة سكيكدة

الملخّص:
تحليل المعطيات يحمل شقّين، فقد يكون وفقا للتحليل الكمّيّ أو الرقميّ أو الإحصائيّ، كما يمكن أن يكون تحليلا كيفيّا نوعيّا، وهو ما يعرف بتحليل المضمون، هذا الأخير الذي أثير حوله الجدل من طرف باحثين وأساتذة جامعيّين إن كان يعتبر منهجا أو تقنية؟ ومتى نقول منهجا؟ ومتى نقول تحليلا؟ وما الفرق بين المنهج والتحليل؟ وهل ينقسم هذا المنهج أو هذا التحليل إلى تقنيات؟ وكيف توظّف هذه التقنيات؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في البحث الاجتماعيّ؟ إذ سوف نحاول في هدا المقال الإجابة عن كلّ هذه الأسئلة.

Résumé:

L'analyse des données est double, selon l'analyse quantitative, numériques ou statistiques et analyse qualitative peut être qualitative, connu comme l'analyse du contenu, soulevé controversée par les chercheurs et les professeurs C'était l'approche ou technique ? Et quand nous disons un ? Et lorsque nous disons une analyse ? Et quelle est la différence entre les programmes d'études et d'analyse ? Cette approche ou les diviser cette techniques d'analyse ? Et comment employer ces techniques ? Comment peut être utile dans la recherche sociale ? Nous allons essayer dans cette intervention pour répondre à toutes ces questions.

1 المناهج الكمّيّة والمناهج الكيفيّة:

من المتّفق عليه، على مستوى الإجراءات، أن نميّز في بحوث العلوم الإنسانيّة بين تلك التي تهدف إلى قياس الظواهر عن تلك التي تسمح بأخذ معطيات كيفيّة لا يمكن قياسها أو عدّها. لهذا تتطلّب المناهج الكيفيّة والكمّيّة مجموعة من الإجراءات المختلفة.

إنّ المناهج الكمّيّة تهدف في الأساس إلى قياس الظاهرة موضوع الدراسة، وقد تكون هذه القياسات من الطراز الترتيبي (ordinales)، مثل: "أكثر من أو أقلّ من"، أو عدديّة وذلك باستعمال الحساب. إنّ أغلبيّة البحوث في العلوم الإنسانيّة تستعمل القياس، وكذلك الأمر حينما يتمّ استعمال المؤشّرات، النسب، المتوسّطات أو الأدوات التي يوفّرها الإحصاء بصفة عامّة. إنّنا نستنجد بالمناهج الكمّيّة أثناء محاولة معرفتنا، مثلا، تطوّر أسعار الاستهلاك منذ عشر سنوات، نية التصويت في الانتخابات القادمة، الارتباط بين درجة التحضّر ونسبة المواليد.

أمّا المناهج الكيفيّة فتهدف في الأساس إلى فهم الظاهرة موضوع الدراسة. وعليه ينصبّ الاهتمام هنا أكثر على حصر معنى الأقوال التي تمّ جمعها أو السلوكات التي تمّت ملاحظتها. لهذا يركّز الباحث أكثر على دراسة الحالة أو دراسة عدد قليل من الأفراد، فعندما يحاول الباحث معرفة أطوار تعلّم الطفل، أو الأحداث التي طبعت عشريّة زمنيّة، أو تصوّرات الحبّ في بلدان مختلفة، فإنّه يستعين في ذلك بالمناهج الكيفيّة.

لقد ظلّت المناهج الكمّيّة ومنذ زمن طويل مناوئة للمناهج الكيفيّة. تعتمد المناهج الكمّيّة على صيغ رياضيّة للواقع، ونظر لاستعمالاتها العادية والمتكرّرة من طرف علوم الطبيعة فقد اعتبرت منذ البداية أنّها أكثر صرامة وعلميّة من المناهج الكيفيّة، حيث أدّى هذا بالعلوم الإنسانيّة إلى الاعتقاد ولمدّة طويلة أنّ نموّها ومصداقيّتها مرهونان باستعمال أكثر للتكميم في بحوثها. لقد استعانت بعض تخصّصات فروع العلوم الإنسانيّة، مثل الاقتصاد، الجغرافيا، علم الاجتماع، علم النفس وعلوم الإدارة، بالرياضيات في دراستها للظواهر، لأنّ طبيعة موادّها ومواضيعها تتقبّل ذلك بكلّ سهولة. مع ذلك، فإنّه لا يمكن إخضاع الظواهر الإنسانيّة دائما للتكميم. لذا فهي ملزمة أيضا باستخدام المناهج الكيفيّة التي تستعين أكثر بالأحكام، وبدقّة ومرونة الملاحظة أو بفهم التجارب التي يعيشها الأفراد.

إضافة إلى ما تقدّم فإنّ الظواهر الإنسانيّة ومهما كانت دقّة القياسات الكمّيّة المستعملة في قياسها، ستظلّ محتفظة ببعدها الكيفيّ. فعندما يتحدّث المرء، مثلا، عن درجة الرضى عن العمل، أو درجة النزعة المحافظة (conservatisme) لدى مجموعة بشريّة ما، أو الازدهار في دولة ما، وهي كلّها ظواهر لها قياسات حسابيّة، فإنّ المصطلحات المستعملة هي من طبيعة كيفيّة، وتعود إلى حقائق إنسانيّة لا تستجيب أبدا للقياسات الكمّيّة التي تمّت تهيئتها من أجل ذلك. فالرضى والنزعة المحافظة والازدهار مصطلحات تشير أصلا إلى تقدير الواقع، ويبقى الحساب ليس أكثر من مجرّد تكميم[1].

2 بناء فئات التحليل:

2-1 الفئات المستعملة عادة: تعتبر الفئات بمثابة عناصر دالّة في الوثائق التي نريد تسجيلها. قبل تثبيتها نهائيّا، يمكننا أن نستعين أوّلا بالاطّلاع على الفئات المستعملة عادة لتحليل المحتوى. لكي نكوّن فكرة عمّا هو ممكن استخلاصه من وثيقة ما، نلجأ إلى الأصناف الستّة الموالية من الفئات والتي تستخدم عادة في تحليل المحتوى:

- المادّة أو المواضيع المعالجة، مثل برنامج حزب معيّن، التكنولوجيات الحديثة، البيئة...
- اتّجاه الاتّصال، أي كلّ موقف من مواقف مؤلّف أو مؤلّفي الوثيقة بالنسبة إلى المواضيع: هل هو مؤيّد، غير مؤيّد، لا يرى فرقا؟ بعبارة أخرى، ما هي المواقف المأخوذة فيما يخصّ كلّ موضوع؟ القيم التي تحملها الوثيقة إمّا بصفة واضحة، أي أنّنا نتحدّث بكلّ صراحة عن المنافسة، السعادة، النجاح أو نمط الحياة، مثلا، وإمّا بصفة ضمنيّة، بمعنى أنّ القيم غير معبّر عنها بشكل واضح وظاهر. بعبارة أخرى، ما هي القيمة المراد إبرازها من خلال الاتّصال؟

- الوسائل، أي ما الذي يقترحه المؤلّف أو المؤلّفون من طرق عمل لبلوغ هذه القيمة أو تلك؟ تهديد، إقناع، قوّة، حوار... بكلمة أخرى، كيف نعمل للوصول إلى هذه القيم؟

الفاعلين أو شخصيات الاتّصال، أي الاطّلاع على خصائصهم الاجتماعيّة، السنّ، الجنس، الديانة، الأصل العرقي، التمدرس، مجموعة الانتماء، الأصل الاجتماعي... بتعبير آخر، على من نتكلّم في الاتّصال؟

- المراجع، أي ما يميّز مصدر تواجد الاتّصال، من أين تأتي الوثيقة (الفترة الزمنيّ'، الكاتب، المكان، ...)؟ نوعها (منشور، خطاب، جريدة، حصة بالمذياع أو التلفزة، ...) أو تزكياتها (المؤلفين المذكورين، الأخصائيين المعتمدين، التأكيدات الأساسيّة...)، بعبارة أخرى، ما هي طبيعة الاتّصال الذي نريد معالجته؟[2]

2-2- وحدات الدلالة: تسمح الفئات المختارة بأخذ وحدات الدلالة (المعنى) من الوثائق، أي أخذ مقاطع من مادّة الاتّصال. قد تتمثّل وحدت الدلالة فيما يأتي:

- كلمات
- مواضيع منتشرة عبر سطرين أو أكثر أو عبر صفحة أو أكثر
- شخصيات أو أشخاص، وذلك حسب نوع الوثائق
- عناصر أخرى متنوّعة، مثل طرق التعبير، أصناف الأدبيّات أو أيّ عنصر آخر يسمح بتصنيف أجزاء الوثيقة

بعد تجزئة محتوى الاتّصال إلى وحدات الدلالة، يبقى التفكير في تحضير الطريقة التي سيتمّ من خلالها القياس، قد يتمّ ذلك إمّا بطريقة كمّيّة أو بطريقة كيفيّة.

3-2- حساب الوحدات: إنّ طريقة العمل المعهودة هي من النوع الكمّيّ. إنّنا نتحدّث في هذه الحالة عن وحدات العدّ. إنّ وحدات العدّ تحدّد بدقّة وتضبط طرق حساب العناصر المنتقاة من الفئات. سنأخذ في الاعتبار عند حسابنا لها التكرار والكمّ. فيما يتعلّق بالتكرار، تكمن العمليّة في تسجيل عدد مرّات ظهور هذه الوحدة أو تلك. ينبغي أن نتأكّد أنّ كلّ وحدة تتضمّن نفس الوزن والدلالة بالنسبة إلى مشكلة البحث، وإلاّ فإنّ الحساب، الذي يقترح أو يفرض وحدات قابلة للمقارنة، يصبح مجرّد عمليّة خياليّة. أمّا فيما يخصّ الكمّ، فنشير، فيما يتعلّق بكلّ ظهور لوحدة الدلالة، إلى المكانة التي تحتلّها هذه الأخيرة. يستعمل هذا الإجراء بصفة خاصّة أثناء دراسة وسائل الإعلام. هكذا نستطيع حساب المساحة (الحيز) التي يحتلّها موضوع معيّن في جريدة ما (بعدد الأسطر أو بالأعمدة)، أو المدّة أو الوقت (بالدقائق مثلا) الذي يمنحه أو يخصّصه الراديو أو التلفزيون لنفس الموضوع.

4-2- تقدير الوحدات: إنّنا نسجّل أيضا وحدات الدلالة في ميدان البحث الكيفيّ، لكن ليس بطريقة كمّيّة. نتحدّث في هذا السياق إذن عن وحدات الوصف. تسمح لنا وحدات الوصف هذه باستخراج وإبراز العناصر ذات المعنى والدلالة الموجودة في الوثيقة بصيغة أخرى غير القياس. هكذا نستطيع ملاحظة:

- حضور الفئة أو غيابها. في هذا الإطار، فإنّ التحليل سيقع بين ما هو كمّيّ وما هو كيفيّ، فتحليلنا لغياب الفئة قد يساعدنا على اكتشاف، مثلا، ما لم يُقَلْ، أو المعنى الخفيّ للوثيقة، وذلك عندما نريد دراسة المحتوى المستتر. يمكن أن نبحث أيضا على ما لا يظهر إلاّ نادرا أو استثنائيّا، لكن يكتسي في نفس الوقت أهمّيّة بالغة.
- القيام بإعداد نمطيّة نموذجيّة (typologie) لوحدات الدلالة. في هذا الإطار، نستخرج من الوثيقة نماذج من ردود الأفعال، السلوكات، خصوصيّات متميّزة. مثلا، إقامة صور كاملة نموذجيّة للرجال والنساء الذين تستدعيهم التلفزة للتمثيل في أفلامها الإشهاريّة.
- الحكم على شدّة فئة ما. في هذا الإطار بالذات، فإنّنا سنأخذ بعين الاعتبار التأكيد على إبراز عناصر خاصّة. هكذا، في الإعلانات الإشهاريّة قد يكمن ذلك فيما هو ظاهر بشكل بارز، أو فيما يراد منه مخاطبة الذاكرة، أو في ذلك الذي وضع أو أشير إليه بصفة واضحة وجليّة.

5-2- صفات التفيئة الجيّدة: لكي يكون استعمال الفئات المختارة سهلا ويتطابق تماما مع أهداف البحث، يجب أن تحمل تفيئتها بعض الصفات أو الخصائص الأساسيّة وهي: الشموليّة، الوضوح، الحصر والتوازن.

1-25- الشموليّة: إنّنا نتكلّم عن الشموليّة عندما تكون هذه الفئة أو تلك تحمل كلّ مؤشّرات البحث، وبالتالي التأكّد من أنّ عمليّة السحب تغطّي أو تتضمّن كلّ ما يسمح بالإجابة عن هدف البحث وتقييم الفرضيّة المعروضة أو المقترحة. هكذا، في مجال التمييز الجنسي (sexisme) ضمن الإشهار المتلفز، فإن كنّا لا نريد فقط قياس ظهور هذا الجنس أو ذاك في الإعلانات، بل وكذلك الأوضاع والأدوار التي يوضع فيها الفاعلون (الممثّلون)، فيجب علينا أن نقوم بإعداد فئات كيفيّة من أجل وصف صفاتها وأدوارها.

2-25- الوضوح: يجب علينا أن نحدّد بدقّة معنى كلّ فئة لكي نجد بسهولة الوحدات التي تحتوي عليها الوثيقة، وذلك حتّى تكون كلّ الفئات معروفة ومفهومة من طرف كلّ المرمزين في حالة تولّي فرقة من الباحثين القيام بالبحث. هكذا، إذا كنّا نريد، في إطار بحث حول التمييز الجنسي، ترميز مدّة الظهور في الإعلان أو الإشهار، فيجب على المرمز أو المرمزة أن يعرف، في الحالة التي تظهر فيها امرأتان في نفس الوقت في مقطع إشهاري، إن كان يجب عليه، مثلا، مضاعفة وقت الظهور في فئة النساء أو أنّه سوف لا يأخذ بعين الاعتبار سوى عامل الجنس. إنّ التحضير بمثل هذه الدقّة هو أساسيّ لوضوح الفئات. كما يمكننا التفكير حتّى في الأدوار المؤدّاة، وفي هذا الإطار يمكن تقديم أو طرح أمثلة وصفيّة ممكنة نشير من خلالها إلى أصناف الحوادث أو الأفعال التي سننقلها أو نرويها. إذا ما وجدت مواضيع أخرى بإمكانها إعطاء الفرصة لتأويلات أخرى مختلفة، فهنا أيضا لا بدّ من تقديم توضيحات حتّى نتفادى أيّ انتقاد قد ينجم عن عدم تجانس الفئات ومحتواها، وبالتالي يتمّ رفض العمل لاحقا. بالفعل، من الصعب علينا معرفة ما يجب عمله إزاء معطيات مبعثرة ومستمدّة من فئات غير محدّدة بصفة جيّدة.

3-25- الحصر: تعتبر الفئة حصريّة إذا كانت الوحدات المختارة من الوثائق تتعلّق بها فقط. بعبارة أخرى، إذا ما أخذنا في الاعتبار مثال التمييز الجنسي السابق ذكره، فإنّ ما يخصّ فئة الرجال لا يمكن إطلاقا أن يخصّ فئة النساء أيضا. إذا كان التمييز في هذه الحالة يبدو واضحا وبديهيّا، فإنّه ليس دائما كذلك بالنسبة إلى فئات أخرى. لو افترضنا، مثلا، أنّه كان لزاما علينا استخراج ما تشجّعه الخطب السياسيّة فيما يخصّ السباق نحو التسلّح أو عكس ذلك، ما تهدف إلى منعه. إذا كانت وحدات المعنى المطلوب تسجيلها في هذه الفئة أو تلك هي الخطاب بأكمله، فقد نجد تشجيعا سواء من هذا الاتّجاه أو من الاتّجاه الآخر، وذلك حسب المقطع المأخوذ من النصّ أو حتّى حسب الغموض المقصود من طرف المؤلّف. لهذا لا بدّ علينا من التفكير في إعداد التفيئة بكيفيّة أخرى، وذلك بهدف جعلها حصريّة حقيقيّة أو أن نستعدّ لقبول هذا التصنيف المزدوج "عندما يتضمّن نفس التصريح أكثر من معنى واحد معبّر عنه بوضوح من طرف المبحوث نفسه"[3]

3 خطوات منهج تحليل المضمون: ما يمكن قوله عن هذا المنهج، والذي أرى أنّه منهج وتحليل في نفس الوقت، أو ما يسمّى بالمنهج التحليليّ لأنّه يهدف إلى اتباع خطوات منهجيّة تؤدّي إلى قراءة تحليليّة للخطابات السوسيولوجيّة، وهذا وفق مجموعة من المراحل تساعد على فهم هذا المنهج وتسهيل عملية تطبيقه على كلّ نصّ أو مضمون، فقد حدّد العالم «Bernard Berlson» بعض الشروط في تحليل المضمون:

* يجب أن يكون تحليلنا تحليلا موضوعيّا، وهنا يعني أنّنا نعيد اختبار ذلك التحليل من طرف باحثين آخرين بحيث لا يستعملون نفس الإجراءات والأدوات، فنصل إلى نفس النتيجة شريطة أن تكون في نفس الظروف، بعبارة أوضح أن يتسنّى لباحثين آخرين بنفس التقطيع ونفس التجزئة والجدولة، والابتعاد في تحليل الخطاب عن ذاتيّة الباحث.

* أن يكون التحليل منتظما، أي بطريقة منهجيّة، والمقصود هنا أنّ الباحث مرغك كل ما هو في المضمون له علاقة بالمشكلة المدروسة حتّى يتفادى أيّ اختيار تعسّفيّ أو نتعامل فقط مع الفئات الموافقة مع أطروحة الباحث.

إنّ الالتزام بهذه الخاصيّة الثانية شيء مهمّ جدا خاصّة عندما يهدف تحليل المضمون لاختبار فرضيّات معيّنة، حتّى إن تعثّر الباحث خلال تحليله وواجه عناصر مفنّدة خلال فرضيّاته، ويجب عليه أن لا يتجاوزها ويتجاهلها.

* ولا بدّ أن نتعامل مع المضمون أو المحتوى البيّن والظاهر، وهذا من أجل أن نتجاوز الأحكام والقوالب الفكريّة الجاهزة، أي لا بدّ أن نتعامل بما هو ظاهر وبيّن حتّى لا نخلط وحتّى نتفادى الوقوع في اللامضمون، أي: يجب أن نتعامل مع النصّ في ذاته ولذاته، والتحليل لا يعني أنّنا نتخلّى عن التقدير الاستقرائيّ للاّمقوليّ واللامفكّر فيه، وكما يقول "زعيم الوجوديّة": "يجب أن نفكّر في اللامفكّر فيه" "pensé impensable".

والتحليل يكون عبر مراحل، وحتّى لا يسقط الباحث منذ البداية في الخطأ، لا بدّ أن يمرّ على الظاهر إلى الباطن الخفيّ، أي: يجب أن ندرس ما في السطور إلى ما تحت السطور[4].

وكبقيّة التحاليل، ينطلق منهج تحليل المضمون من عدّة مراحل حدّدها لنا "Bernard Berlson":

3-1) تحديد أهداف البحث: حيث أنّ تحليل المضمون ما هو إلاّ وسيلة وليس غاية في حدّ ذاته، ومثلا في تحليل الخطاب بتقسيمه إلى أجزاء وأقسام، ومن ذلك يرى برلسون أنّه لا بدّ أن نحدّد هدف البحث حتّى يساعدنا على المادّة التي نحلّلها، وتسمّى العينة في تحليل المضمون"بالمدوّنة"أي مدونة الخطابات وأجزائها، فنجد أنه يقول: إذا لم نحدّد هدف البحث، قد نخلط في جميع تحليل المضمون كالعلائقي والتداعوي...

3-2) تشكيل المدونة أو المد «Corpus»: أي المادة التي نحلل من خلالها الخطاب، حيث اختيار المدونة شرط أساسيّ في التحليل، فكلّما كان اختيار المدونة صحيحا، كان تحليل المضمون جيّدا. فتحديد المضامين ضرورة وجود موضوعيّة في تحديدها، مثال: أخذ جريدة معيّنة بها عدّة مضامين، هنا لا يسمّى اختيار مضمون واحد في صفحة واحدة أو صفحتين ممثله للخطاب ككلّ، وهنا قد حددنا "مدونتنا"، وتحليل الأرشيف يعتمد على الوثائق مثلا، ففي حالة اعتمادنا على تحليل وثيقة واحدة أو اثنتين، نضع في الهامش بعد التحليل أنّنا قد اعتمدنا على وثيقة واحدة ونضعها في المراجع.

3-3 تقطيع المدونة في شكل وحدات: وهذه النقطة مشتركة في جميع التحاليل، أي تجزئة النص وتقطيعه إلى وحدات وعناصر مكوّنة للنصّ، والوحدات يجب أن تكون أصغر صغيرة قدر الإمكان نثري التحليل. هذا التقسيم للمضمون هو تقسيم منوع وليس أحاديّا، وهو يفرض نفسه من الوهلة الأولى، وهي وحدات، خطاب الرئيس يتكلم عن الجزائر، ثمّ يقول في المكسيك نجد كذا طبيعة مستقلة، فقد تكون كلمات أو جمل أو فقرات أي لا تغيّر شيئا، ويمكن أن نجعل لها قراءة لوحدها، المشكل يمكن أن تشكّل عائقا في التحليل المقارن، أي في خطابات عن المكسيك دائما[5].

3-4 تقطيع الحجم أو الأعمدة: أي القيام بمقارنة وتقطيع عمودي للجريدة، مثلا: نجد في جريدتين حول موضوع معيّن كالوئام المدنيّ تكلّم في جريدة ما بخمسة أعمدة وفي جريدة أخرى بثلاثة أعمدة، يمكن حسابها بالمساحة، ويمكن حسابها كذلك بالسطور وعددها. نأخذ الأعداد التي تكلّمت في كلّ مرّة عن الوئام وكم من مرّة مقارنة أخرى أو جرائد، ثمّ نأخذ صفحة مثلا أو خطابا في صفحات موضوعات فنجد خطاب الرئيس من البداية إلى المنتصف يتكلّم عن الوئام، منتصف الخطاب في 20 سطرا عن البطالة، وبعده في 50 سطرا عن أزمة السكن حتّى النهاية. ثمّ نأخذ هذه التقسيمات ونجعل منها مضامين.

3-5 تقسيم الوحدات والرموز والكلمات: إذ نأخذ خطابات معيّنة نقسّمك أقلّ جزء ممكن إلى كلمات وأجزاء، فنجد الكلمات الأساسيّة والطوطاميّة تكشف لنا عن مركز الاهتمام وعن الإيديولوجيّات الخفيّة، كما قد تكون مباحث في فقرة وفي جملة مختلفة من الخطاب.

3-6) مسألة الشخوص «personnages»: هناك عالم فرنسيّ «Chambord de Lowe» حيث درس الشخوص في صحافة الأطفال أي جعل الطفل في موروث ثقافيّ للطفل، أي ما هي الشخوص التي نقدمها والموجودة في قصص الأطفال، مثلا: كأن نقدّم أبطالا تاريخيّين نرغب في أن يكونوا قدوة للأطفال دائما.

ويمكن أن تكون وحدات مجارية في صفحة أعمدة وزمنيّة، فمثلا نجد أنّ المترشّح مرّ في التلفزيون 100 ساعة زمنيّة أثناء الحملة الانتخابيّة، منها 50 ساعة تكلّم عن الوئام، و20 ساعة عن البطالة، و10 ساعات عن أزمة السكن، هذا التقسيم في الكلام هو مبرمج وليس اعتباطيّا.

3-7) تقسيم الوحدات والأجزاء إلى فئات: قامت "فيولات موران" الفرنسيّة في عمليّة تقسيم الوحدات والأجزاء، مثال على ذلك: عندما زار "خرتشوف" الرئيس الروسيّ السابق لفرنسا، أخذ هذا الخبر صدى عاما لدى الجماهير والصحافة الفرنسيّة، لذلك عمدت هذه الباحثة إلى جمع صحف أسبوعيّة ويوميّة وجعلت بذلك مدونة قسّمتها إلى 8522 وحدة إخباريّة، ثمّ جعلت هذه الوحدات الإخباريّة في شكل فئات أو موضوعات، وأصبحت تجمع 69 فئة مثل:استقبال خرتشوف في باريس (فئة لوحدها)، والصداقة الروسيّة الفرنسيّة (فئة لوحدها كذلك).

مثلا: نأخذ الوحدات التي تدخل في الخطابات مثل: (مثال عن تقسيم الوحدات) مسار ديمقراطي، وحدة قواعد ديمقراطيّة، وحدة الخيار الديمقراطيّ، وحدة التعدّديّة الديمقراطيّة، وحدة التيوقراطيّة، وحدة الديمقراطيّة الحق، وحدة المشاركة الديمقراطيّة، وحدة ولادة ديمقراطيّة، نجد في هذا الخطاب أنّه يتكلّم عن ديمقراطيّة واحدة، لكن تجزئتها جاءت دقيقة، وبالتالي التحليل الدقيق المجزّء يعطينا تحليلا جيّدا، لذلك عملت فيولت إلى تحليل الخطاب إلى وحدات إخباريّة مثل: نأخذ مواضيع، نحلّل المواضيع ونقسّمها إلى أجزاء، وهذه الأجزاء نقسّمها كذلك لوحدات، مثل ما ذكرناه سابقا عن موضوع الديمقراطيّة "كما أنّ المدونة لا تحدّد لنا طريقة التحليل بل التحليل هو الذي يحدد المدونة وهدف البحث ليس الحجم الذي يملي علينا التحليل"، مثل: التحليل التداعوي يفيد في الكشف عن إيديولوجيّة الخاطب والتحليل المعجمي يبحث عن معجمية الخطيب.

وبذلك، هناك عدّة مقاييس يجب مراعاتها:

* أنّ التصنيف يجب أن يكون شاملا لكلّ المحتوى الذي قرّرنا دراسته، وهذا لتفادي الذاتيّة/ حيث نأخذ كلّ المدونة.

* نخصّص فئة للمهملات لا تدخل ضمن هذا ولا ضمن ذاك (fortous) تقصي من التحليل لا معنى وإذا تكرّرت

* أنّ الفئات لا تكون استبعاديّة، أي الفئة لا تتكرّر، نجد فئة العلاقة بين روسيا وفرنسا مرة واحدة، إذا تكرّرت تقصى.

* مقاييس التصنيف محدّدة بدقّة ومتماشية مع الأهداف[6].

بالإضافة إلى كلّ ما رأيناه، فمنهج تحليل المضمون هو منهج تركيبيّ بمعنى أنّه يحوي مجموعة من التقنيات ترتبط كلّ واحدة منها في عملية التحليل بالمراحل التي حدّدها لنا (Berlson) خاصّة فيما يتعلّق بالمرحلة الأولى وهي: تحديد أهداف البحث، ويمكن أن نتطرّق لهذه التقنيات باختصار وهي:

* التحليل المعجمي: وهناك البعض يسميّه بالتحليل الدلاليّ، والغاية منه هو معرفة معجميّة المتكلم أو صاحب النص المضمون المراد تحليله.

* التحليل التواتريّ: الذي يهدف إلى البحث عن الكلمات المتواترة أو المكرّرة ومعرفة سبب تواترها أو تكرارها.

* التحليل التقييميّ: والذي يهدف لقياس اتّجاهات المتكلّم تجاه المواضيع التي يتكلّم عنها، مثال: مفهوم العولمة التي يتحدّث عنها جورج بوش غير مفهوم العولمة التي يتحدّث عنها صدام حسين.

* التحليل المبحثيّ أو الموضوعاتيّ: والذي يهدف إلى تقسيم المدونة أو مدونة النص المراد تحليله إلى مباحث أو موضوعات نبني بها فقرات، وهذا حسب المواضيع التي تناولها كلّ مبحث.

* التحليل التواورديّ: والذي يسعى ويهدف إلى إيجاد العلاقة بين عناصر الخطاب، وهي الوحدات الدالة والوحدات غير الدالّة، وهي ليست عناصر الخطاب، والوحدات الدالة نقصد بها الكلمات الأساسيّة التي لها وقع في الخطاب.

* التحليل المؤسساتي: هذا التحليل الذي يعتبر حديثا نوعا ما، ظهر عام 1961 من طرف العالم (Fellix Guattani) ويهتمّ بالدرجة الأولى بتحليل ومعالجة خطابات ومضامين عمال المؤسسات الذين يعانون من مشاكل اجتماعيّة ونفسيّة[7].

الخاتمة:

ختاما، ما يمكن قوله أنّ منهج تحليل المضمون يعتبر من أصعب المناهج في العلوم الاجتماعيّة وعلم الاجتماع خاصّة لأنّه يتطلّب تطبيقا جيّدا في الميدان وحيادا وموضوعيّة في التحليل لأجل الوصول لنتائج ومعطيات علميّة.

قائمة المراجع المعتمدة:

1) Deslauriers Jean Pierre, recherche qualitative, guide pratique, Montréal, Mc Graw-hill, p: 142.

2) موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانيّة (تدريبات عمليّة)، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص: 278.

3) موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي، مرجع سابق، ص: 281.

4) محمود زيدان ,الأستقراء والمنهج العلمى ,مؤسسة شباب الجامعة.الأسكندرية ص: 122

5) قان دالين بـ ديويولد ,مناهج البحث فى التربية وعلم النفس ,ترجمة محمد نبيل نوفل وأخرون ,مكتبة الأنجلو مصرية.القاهرة ص: 96

6) قان دالين ب د يو يولد ,مناهج البحث فى التربية وعلم النفس, مرجع سابق ص: 101

المرأة الماكثة في البيت والإشهار التلفزيوني

دراسة استطلاعية بمدينة "سطيف"

أ. رجم جنات
جامعة سطيف 2

ملخص:

تستعرض هذه الورقة نتائج دراسة استطلاعية استهدفت معرفة كيفية استقبال ومشاهدة المرأة الماكثة بالبيت بمدينة "سطيف" للإشهار التلفزيوني، وذلك في إطار تنامي الأفكار والبحوث التي تؤكد التأثيرات السلبية البعيدة المدى للإشهار على القيم والسلوكات وترسيخه للنمط الاستهلاكي الذي يخدم مصلحة المعلنين وليس مصلحة الجمهور خاصة إذا كان هذا الجمهور جمهور النساء الماكثات بالبيت واللواتي لديهن بطبيعة الحال متسع من الوقت لمشاهدة الإشهار التلفزيوني، وقد جاءت هذه الدراسة لبحث نقطتين أساسيتين هما:

- عادات وأنماط مشاهدة المرأة الماكثة بالبيت للإشهار التلفزيوني: وذلك من أجل الوقوف على حجم، تكرار، وكثافة التعرض وعادته.

- آراء المرأة الماكثة بالبيت ونظرتها لمحتوى الإشهار من حيث المنتجات المفضلة، أساليب الإشهار، الوقت المخصص له بالإضافة إلى مدى الفهم والأحاسيس الناجمة عن المشاهدة ومدى تأثر السلوك الاستهلاكي بهذه المشاهدة.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها أن هناك مشاهدة دائمة للإشهار التلفزيوني أغلبها دون قصد، وذلك من خلال التعرض للبرامج التي تفضل النساء مشاهدتها، ومن أهم الأحاسيس الناجمة عن هذه المشاهدة الغيرة والنقص والحرمان.

Résumé:

Dans ce document nous allons exposer les résultats d' une étude prospective pour savoir comment les femmes au foyer setifiennes reçoivent et regardent elles les publicité à la télévision et ce la dans le contexte du développement d'idées et de recherche qui soulignent à long terme les influences négatives de la publicité sur les valeurs et les comportements et aussi l'implantation du mode de la consommation qui sert l'intérêt des annonceurs et non pas le public surtout si se public des femmes au foyer ayant suffisamment de vide pour voir la publicité à la télévision.

La présente étude a pour but d'étudier les deux points suivants:

1) les habitudes et mode dont la femme au foyer reçoive elle la publicité

2) les opinions de la femme au foyer et sa vision sur le contenu du message publicitaire.

الإشكالية:

إن الوظائف التقليدية للإشهار التلفزيوني تعرف تطورا كبيرا وأدوارا جديدة فرضتها مقتضيات اقتصادية واجتماعية وثقافية وفكرية، فوظيفة الإشهار اليوم أصبحت ذات علاقة مباشرة بالمستهلك الذي يمثل العنصر الأهم في العملية الإشهارية التي تستهدف التأثير عليه وإقناعه ثم تغيير طريقة تفكيره ونمط حياته من أجل مزيد من الشراء للسلع والمنتجات المعروضة، ونلاحظ اليوم أن هناك اندفاعا كميا كبيرا للإشهار عبر مختلف القنوات التلفزيونية سواء كانت أرضية أو فضائية وسواء كانت عامة أو خاصة بحيث لا يكاد يخلو أي برنامج تلفزيوني من الومضات والفواصل الإشهارية.

ويتضح جليا من خلال معظم هذه الإشهارات حضور المرأة بشكل كبير سواء من حيث كونها مقدمة للسلع والخدمات المعلن عنها خاصة وأن إعلانات اليوم تسعى لجذب المشاهد المستهلك نحوها بإقحام المرأة في الإشهار لأسباب قد تكون موضوعية أو غير موضوعية، أو من حيث كونها المستهدفة من هذه المنتجات المعروضة.

وحضور المرأة في الإشهار من حيث استخدامهم لها في تقديمه يطرح إشكالية أخلاقية من حيث الصورة التي تظهر بها المرأة، وفي هذا الصدد يرى "J.Boudrillard" أنه "إذا كانت الومضات الإعلانية التلفزيونية تعتمد أساسا على المرأة فذلك يستدعي بالضرورة التركيز على جسدها كي يتحول إلى أجمل مادة قابلة للاستهلاك"[1] وهو الأمر الذي أثبتته معظم الدراسات التي تناولت موضوع استخدام المرأة في الإشهار سواء كانت هذه الدراسات عربية أو أجنبية*.

ومن جهة أخرى فإن حضور المرأة في الإشهار من حيث كونها جمهورا مستهدفا له ومحاولة التأثير على سلوكها الاستهلاكي وقراراتها الشرائية يطرح إشكالية أخرى تتمثل في مضمون الإشهار من حيث تأثيره على القيم ومساهمته بشكل كبير في صياغة وإعادة صياغة أفكار وعادات وقيم المجتمع، وفي هذا الصدد يقول "عبد الله محمد عبد الرحمان" أن "الإعلان يحرك الرأي العام ويعتبر نوعا من الدعاية التجارية التي تستخدم الكثير من البواعث والدوافع السيكولوجية لحمل الجمهور على تغيير أنماط السلوك الفردي، وتكون نتائج هذا التغيير ذات طابع ايجابي أو سلبي على نوعية القيم والعادات والتقاليد والاتجاهات المحافظة"[2] والسبب في ذلك يكمن في القيمة المضافة التي يستطيع الإشهار وحده أن يضفيها على السلعة فيشتريها الناس ليس من أجل الحاجة إلى استخدامها ولكن من أجل المعاني التي تثار لديهم عند مشاهدة الإشهار، ومنه فإنه ومن خلال التركيز على الخصائص غير الملموسة للمنتج ينجح الإعلان في دفع المستهلك نحو شراء سلعة ما حتى إذا كان سعرها أغلى من مثيلاتها غير المعلن عنها[3] على حد تعبير "نادية العارف".

و استهداف المرأة بالإشهار التلفزيوني يرجع إلى كونها أهم شرائح المجتمع وكونها معنية بالكثير من المنتجات المعلن عنها سواء الخاصة بها كمنتجات العناية الشخصية أو تلك الخاصة بشؤون البيت والأسرة ككل ومنها

المواد الغذائية، مواد التنظيف، الأدوات الكهرومنزلية، الأثاث المنزلي بالإضافة إلى المنتجات الخاصة بالأطفال وذلك طبعا بحكم أنها ربة المنزل ومديرة الأسرة ويمكن أن يكون لها تأثير كبير على قرارات الشراء المتعلقة بهذه المنتجات, وهو ما يؤكده كل من E.Chapus وA.Ancelin من أن صورة المرأة يستغلها مصممو الاشهارات لسببين رئيسيين وهما قدرتها على شراء وقدرتها على الاغراء,فالمرأة تملك اليوم قدرة كبيرة على الشراء مثل مواد التجميل التي تتوجه اليها بالاضافة الى أغلب المنتجات الاستهلاكية اليومية تشتريها المرأة,كما أن مصممو الاشهارات يستخدمون جسد المرأة من أجل قيمته الجمالية,فالاشهار عندما يأخذ منحى اغرائيا فان جمال المرأة يصبح حجة للبيع,وهذا ان كان مقبولا في بعض منتجات الجمال والعطور فانه أحيانا يطرح مشكلة عدم التطابق بين المنتوج وحصور المرأة,فهل هناك علاقة بين القهوة والمرأة العارية مثلا ومنه فان المرأة أصبحت موضوعا للرغبة هدفها اثارة انتلاه الرجل[4].

والمرأة من خلال مشاهدة الإشهارات الخاصة بهذه المنتجات وإن كانت تستفيد منها من حيث معرفة جديد السلع والخدمات وخصائصها وكيفية استخدامها فإنها سوف تكتسب بعض الأفكار والمعتقدات والسلوكات ونمط الحياة الذي قدمت من خلاله هذه المنتجات ولو كان هذا التأثير وهذا الاكتساب بطريقة غير مباشرة أو على المدى البعيد، ويزداد الأمر تعقيدا في المجتمعات التي يغيب فيها الوعي حول موضوع التأثيرات السلبية للإشهار التلفزيوني بسبب نقص المعلومات وعدم مناقشة الموضوع وتناوله إعلاميا وبالتالي تنعدم الأنظمة الدفاعية الذاتية بسبب نقص المعلومات، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالمرأة الماكثة بالبيت فربما يكون لها متسع من الوقت لمشاهدة التلفزيون ومنه تكون فرص التعرض للإشهار التلفزيوني والتأثر به أكبر، وهو ما دفعنا إلى إجراء هذا البحث الاستطلاعي الذي تساءلنا فيه عن كيفية مشاهدة المرأة الماكثة بالبيت للإشهار التلفزيوني وكانت مدينة"سطيف"نموذجا، وأدرج ضمن هذا التساؤل الإشكال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما هي عادات وأنماط مشاهدة المرأة الماكثة بالبيت بمدينة"سطيف"للإشهار التلفزيوني؟
- ما هي آراؤها حول محتوى هذه الإشهارات؟
- كيف يؤثر الإشهار التلفزيوني على مستوى الأحاسيس والسلوكات الاستهلاكية للمرأة الماكثة بالبيت؟

تحديد المفاهيم:

1- **الإشهار[**]التلفزيوني**: تعرفه "إيناس محمد غزال" أنه: "عبارة عن مجموعة من الرسائل الفنية المتنوعة المستخدمة خلال الوقت المباع من قبل التلفزيون إلى الجمهور قصد تعريفه بسلعة أو خدمة أو فكرة بالشكل والمضمون الذي يؤثر في معلوماته وميوله وقيمه وسلوكه الاستهلاكي وأفعاله وسائر المقومات الثقافية الأخرى"[5]

2- **المرأة الماكثة بالبيت**: يعرف "Andrée Michel" ربة البيت أنها"المرأة التي تختص بنوعية عمل معينة داخل المنزل، بدءا بالترتيب والتنظيف والطبخ وصولا إلى تربية الأولاد وخدمة أفراد العائلة خاصة الزوج"[6] وهي

المرأة المتزوجة غير العاملة في قطاعات أخرى، تهتم فقط بالعناية ببيتها وبشؤون أسرتها وإدارة أمور حياتهم وفقا لما تراه مناسبا.

3- **التأثير**: يعرفه "محمد منير حجاب" أنه "التغير الذي يطرأ على مستقبل الرسالة كفرد فقد تلفت الرسالة انتباهه ويدركها وقد تضيف إلى معلوماته معلومات جديدة وقد تجعله يكون اتجاهات جديدة أو يعدل اتجاهاته القديمة وقد تجعله يتصرف بطريقة جديدة أو يعدل سلوكه السابق، فهناك مستويات عديدة من التأثير ابتداء من الاهتمام إلى حدوث تدعيم داخلي للاتجاهات إلى حدوث تغيير على تلك الاتجاهات ثم في النهاية إقدام الفرد على سلوك علني"[7]

الإجراءات المنهجية للدراسة:

1- نوع الدراسة والمنهج المستخدم: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة كيفية استقبال المرأة الماكثة بالبيت بمدينة"سطيف"للإشهار التلفزيوني ومواقفها إزاء محتواه، لذلك كانت هذه الدراسة استطلاعية وصفية وذلك باعتماد منهج البحث الميداني*** الذي يعرفه "موريس أنجرس" بأنه "المنهج الذي يتم اللجوء إليه عادة لدراسة ظواهر موجودة في الوقت الراهن والمتعلقة بمجموعات كبيرة"[8].

2- **عينة الدراسة**: بما أن الجمهور المستهدف من الدراسة هو المرأة الماكثة بالبيت بمدينة "سطيف" فإن المجتمع البحثي هنا غير متجانس ويصعب الوصول إلى مفرداته، وبالتالي كان لزاما اختيار عينة بحثية ممثلة لهذا المجتمع، ولعل أنسب العينات في مثل هذه الحالة هي العينة الغرضية وهي عينة من العينات غير الاحتمالية يتم اختيار مفرداتها عن طريق الصدفة من قبل الباحث نظرا لصعوبة الحصر وما يتطلبه من إمكانيات ووقت وجهد، كما أن غياب إطار مضبوط وواضح يجعل اختيارنا للمفردات بالطريقة العشوائية أمرا غير ممكن.

أما عن حجم العينة رأينا أن اختيار مئة مفردة هو عدد كاف بحكم وجود الجمهور المستهدف في إطار جغرافي واحد هو مدينة "سطيف"، إضافة إلى سعينا للحصول على معلومات ونتائج دقيقة أي اهتمامنا بالجانب النوعي وذلك طبعا في حدود الإمكانيات المتوفرة.

3- **أدوات جمع البيانات**: اعتمدنا في دراستنا هذه على استمارة الاستبيان كأداة من أدوات جمع البيانات من العينة المبحوثة والإجابة على التساؤلات المطروحة، حيث تم توزيعها عن طريق المقابلة أي عن طريق الطرح الشفوي للأسئلة، ويرجع استخدمنا لهذا النوع على الرغم مما يتطلبه من جهد ووقت إلى احتمال عدم فهم الأسئلة من طرف بعض المبحوثات خاصة إذا كان مستواهم التعليمي محدود أو لا يملكون معلومات سابقة حول الموضوع.

نتائج الدراسة الميدانية:

أولا: **خصائص أفراد العينة**: إن النساء الماكثات بالبيت واللاتي تم اختيارهن عن طريق الصدفة يتميزن بما يلي:

- أعمارهن مختلفة ولكن أغلبهن ضمن الفئة العمرية من 25 إلى 34 سنة وذلك بنسبة 31%، ثم فئة النساء اللواتي تتراوح أعمارهن بين 35 و44 سنة بنسبة 27%، وهناك من النساء من لم يتجاوز عمرهن 24 سنة بنسبة 21% باضافة إلى النساء الفئة العمرية 45 – 54 بنسبة 19%، أما النساء اللاتي فاق سنهن 55 سنة فكن امرأتين فقط.

- معظم أفراد العينة من النساء متعلمات وإن اختلفت مستوياتهن التعليمية حيث نجد 28% منهن مستواهن ثانوي و32% منهن جامعيات و10% من ذوي المستوى الابتدائي، 9% من المستوى المتوسط بالإضافة إلى 6% لهن تكوين فيما بعد التدرج وبنفس النسبة لهن تكوين مهني، أما النساء اللاتي لا يقرأن ولا يكتبن كانت نسبتهن 15% من إجمالي مفردات العينة.

- أغلب أفراد العينة من النساء الماكثات بالبيت متزوجات وذلك بنسبة 88%، ومع ذلك فهناك 8% منهن مطلقات و4% منهن أرامل.

- الوضعية المادية وحسب تقييم النساء أفراد العينة لها كانت حسب أغلبهن متوسطة وذلك بنسبة 74%، في حين اعتبرت 11% منهن وضعيتها المادية جيدة، أما 15% منهن فاعتبرتها دون المتوسط، وطبعا تلعب الوضعية المادية دورا مهما في قرارات الشراء داخل الأسرة وفي إمكانية الاستجابة للرسائل الإشهارية لأن وفرة المال تساهم في كثرة المشتريات أما قلة المال فتؤدي إلى تفكير كبير قبل عملية الشراء.

- اختلف عدد الأولاد داخل أسر المبحوثات، ولكن أغلب الأسر لديها ولدين وذلك بنسبة 35% وهو ما قد يرجع إلى حداثة أعمار هؤلاء النسوة، بالمقابل فإن 32% من هذه الأسر لديها خمسة أو ستة أطفال وهو عدد كبير نسبيا، في حين نجد 22% من الأسر لديها ثلاثة أو أربعة أولاد وهو العدد المتوسط، ومع ذلك هناك ستة أسر لديها سبعة أو ثمانية أولاد وخمسة أسر لديها أكثر من ثمانية.

إن وجود الأولاد في الأسرة يلعب دورا مهما في التأثير على المشاهدة التلفزيونية من جهة، وعلى قرارات الشراء من جهة أخرى وفي هذا الصدد يقول "طلعت أسعد عبد الحميد" وزملاؤه أنه "مهما كانت الاختلافات في عدد الأولاد إلا أن عدد من الدراسات تعرضت للدور الهام الذي يلعبه الأولاد في التأثير على الاستجابة السلوكية والشرائية للأم، حيث بينت الدراسات إمكانية التأثر الكبير للأم سواء في آرائها أو في قراراتها الشرائية بأطفالها، كما أن وجود الأولاد من عدمه يلعب دورا في عملية تصنيف الأسرة في مرحلة معينة من مراحل دورة حياتها والتي تلعب دورا مهما في تقسيم السوق إلى قطاعات ما يساعد على التخطيط الإعلاني"[9].

ثانيا: عادات وأنماط تعرض النساء الماكثات بالبيت للإشهار التلفزيوني:

- معظم الماكثات بالبيت يشاهدن التلفزيون بصفة دائمة وذلك بنسبة 60%، ويشاهدنه أحيانا بنسبة 40%، ويعتبر ذلك دافعا وسببا للتعرض للإشهار التلفزيوني.

- 80% من أفراد العينة يشاهدن الإشهار عبر التلفزيون في حين أن 20% منهن لا يشاهدن الإشهارات التلفزيونية.

- بالنسبة للنساء اللواتي يشاهدن الإشهار التلفزيوني أغلبهن من ذوات الأعمار الصغيرة والمتوسطة، حيث أظهرت النتائج أنه كلما كان سن المرأة أكبر قلت نسبة المشاهدة، بالإضافة إلى ذلك فمستواهن التعليمي مرتفع ويتعلق الأمر بمن لديهن مستوى ثانوي وجامعي حيث أنه كلما قل المستوى التعليمي قلت نسبة المشاهدة، إضافة إلى ذلك فإن متغير عدد الأولاد يلعب دور في المشاهدة بحيث أن النساء اللاتي لديهن عدد قليل من الأولاد أكثر مشاهدة للإشهار التلفزيوني.

- تشاهد النساء الماكثات بالبيت أفراد العينة الإشهار التلفزيوني بصفة دائمة ولكن عن طريق الصدفة وذلك لدى أغلبهن وذلك بنسبة 47.05% منهن، في حين أن نسبة 23.52% منهن يشهدن هذه الاشهارات التلفزيونية في بعض الأحيان دون الأخرى ولكن عن طريق الصدفة وبطريقة قصدية بنفس النسبة أيضا، في حين أن 5.88% منهن يشاهدن الإشهار التلفزيوني بصفة دائمة وبطريقة قصدية.

ومنه نستنتج أن هناك مشاهدة دائمة للإشهار ولكن أغلب هذه المشاهدة عن طريق الصدفة، وغير دائمة تكون أحيانا قصدية وأحيانا غير قصدية، ويعود ذلك إلى طبيعة الإشهار في التلفزيون حيث يتخلل أغلبية البرامج المعروضة ويقتحم أجندة المشاهدة الأمر الذي يؤدي بشكل أو بآخر إلى التعرض لهذه الإشهارات.

- إن البرامج التي تشاهد النساء الماكثات بالبيت من خلالها الإشهار التلفزيوني يمكن ترتيبها حسبهن على النحو التالي:

1- المسلسلات بنسبة 24.42%.

2- الأفلام بنسبة 18.89%.

3- برامج الطبخ بنسبة 17.51%.

4- البرامج الفنية الغنائية بنسبة 11.52%.

5- البرامج الدينية بنسبة 10.13%.

بالإضافة إلى برامج أخرى كالبرامج الإخبارية (8.75)، الرسوم المتحركة (5.99)، البرامج الرياضية (1.84) والبرامج الصحية (0.92). إن مشاهدة أغلب النساء للإشهار من خلال المسلسلات يرجع إلى طبيعة هذا النوع من البرامج من حيث وقته المحدد والثابت والذي يتيح للمرأة فرصة التأقلم خاصة أوقات الظهيرة والليل، وهي النتيجة المؤكدة من خلال إجابات السؤال المتعلق بأوقات المشاهدة حيث أن 43.22% من أفراد العينة يشاهدن الإشهار أثناء الليل و42.37% يشاهدنه أثناء فترة بعد الظهر في حين أن 14.40% يشاهدنه في الفترة المسائية، والأكيد أن فترة الظهيرة والليل هي الفترات التي تقل فيها الأعمال المنزلية وعن هذه الظاهرة يقول د.عبد القادر بن الشيخ أن الظاهرة ليست جديدة بل هي اليوم أكثر من الأمس مجذرتا في ممارسات

وخطة كل مؤسسة والمسلسلات تمثل الموقع المحوري للرأية البرمجية وخاصة خلال شهر رمضان ثم ان كل مؤسسة حريصة على تأكيد حضورها واكتساب أكبر نسبة من المشاهدين وكأن الدرامة والمسلسلات خاصة تمثل اليوم باعتلار مضامينها الفكرية والفنية احدى مقومات الشخصية الوطنية... والمعلنون على وعي بأهمية هذا الموعد فيستهدفونه لتمرير الرسائل الاشهارية [10].

ثالثا: توجهات المرأة الماكثة بالبيت نحو محتوى الإشهار التلفزيوني:

- تفضل المرأة الماكثة بالبيت مشاهدة بعض الإشهارات دون غيرها وذلك على النحو التالي:

1- مستحضرات التجميل، 2- المواد الغذائية، 3- الأجهزة الكهرومنزلية، 4- مواد التنظيف والغسيل، 5- الأثاث المنزلي بالإضافة إلى الإشهارات المتعلقة بالهواتف والاتصالات، لعب الأطفال، السيارات والأماكن السياحية.

- إن اهتمام المرأة بمستحضرات التجميل يعود إلى أن هذه المواد تلعب دورا أساسيا في حياة المرأة، كون هذه الأخيرة تسعى دوما للمحافظة على جمالها وأناقتها والظهور بأحسن صورة إرضاء لنفسها ولغيرها، ويركز المعلنون كثيرا على هذه الحاجة الملحة لدى المرأة في تقديم معظم المنتجات المتعلقة بها وفي هذا تقول "منى سعيد الحديدي" و"سلوى إمام على" أن أغلب إعلانات مستحضرات التجميل تعتمد على وتر الحاجة للصحة والجمال خاصة في الإعلانات الموجهة للمرأة[11] والملاحظ بالنسبة بهذا النوع من الاشهارات أنها في أغلبها اشهارات أجنبية لمنتوجات أيضا أغلبها أجنبية وهو ما يطرح اشكالية الاشهار المعولم ذلك أن العولمة في مجالات الاعلام والاتصال تعني تركيز وسائل الاعلام كحافز الاستهلاك على النطاق العالمي وأسلوب الاعلان الغربي ومضمون الاعلام يدفع الى التوسع العالمي لثقافة الاستهلاك عبر ادخال قيم أجنبية تطمس أو تزيل الهويات القومية أو الوطنية[12].

- أما المواد الغذائية فتعد أيضا من المنتجات ذات الأهمية بالنسبة للمرأة بحكم طبيعة حياتها كامرأة ماكثة بالبيت تمتهن الاهتمام بشؤونه، ولعل أحد أهم هذه الشؤون هو تحضير وإعداد الطعام، وهو ما يفسر اهتمامها بالاشهارات المتعلقة بهذه المواد والتي توحي لها أحيانا بالعديد من الأفكار، وفي هذا الشأن يقول "طلعت اسعد عبد الحميد" وزملاؤه "إن المواد الغذائية من المواد التي تدخل ضمن منطقة ربة البيت منفردة وهذه المنطقة هي التي يتم اتخاذ القرار الشرائي بشأنها من قبل الأم فقط وبشكل منفرد لذلك تفضل ربات البيوت مشاهدة الإعلانات الخاصة بها لكي تتخذ القرار الصائب بشأنها"[13].

- الأجهزة الكهرومنزلية: هي الأخرى تعد من أكثر المنتجات التي تتطلع المرأة للحصول عليها لأنها تساهم بشكل كبير في تسهيل العمل المنزلي وتوفير الكثير من الوقت والجهد، والملاحظ على الإشهارات الخاصة بهذه المنتجات أنها تركز على وتر الحاجة إلى الراحة وبذل أقل جهد ممكن وهو ما تؤكده أيضا "منى سعيد الحديدي" و"سلوى إمام على" في معرض حديثهما عن الأوتار الاقناعية في الإعلانات التلفزيونية حيث

تشيران إلى أن "الإعلانات تركز على وتر الراحة وبذل أقل جهد ممكن لإقناع الجمهور المستهدف على الإقبال على شراء المنتجات موضع الإعلان من خلال التأكيد على ما تحققه من راحة وبذل مجهود صغير وكسب لوقت، وخير مثال على ذلك إعلانات الأدوات المنزلية الحديثة لاسيما الكهربائية التي بشرائها يوفر مستخدموها ومقتنوها الجهد والوقت"[14].

بصفة عامة وفيما يتعلق بالمنتجات التي تفضل المرأة الماكثة بالبيت مشاهدة الإشهارات الخاصة بها يمكن القول أنها تفضل بعض المنتجات التي تعنيها بالدرجة الأولى، وهو ما يدل على وجود رغبة في المشاهدة وإن كانت هناك رغبة فلابد أن يكون هناك سلوك لتلبية هذه الرغبة والذي يتمثل في عملية المشاهدة التي تكون باهتمام وبالتالي احتمال أكبر للتأثر بمضمون تلك الإشهارات وهو ما يثير الكثير من التساؤلات حول القيم المتضمنة فيها.

- تركز النساء محل الدراسة في مشاهدتهن للإشهارات التلفزيونية عل الشكل أو الأسلوب الذي تقدم به السلعة وذلك بنسبة 70.58% مقابل 29.42% من النساء اللاتي يركزن على السلعة في حد ذاتها، والاهتمام بالأسلوب الإعلاني يعود إلى التطور الحاصل في شكل الإعلانات وعناصر الجذب التي تحتويها من ديكور، موسيقى، ألوان واعتماد الرموز والإيحاء في تقديم السلع والخدمات.

فالمؤثرات الصوتية مثلا حسب "السيد بهنسي" تلعب دورا خاصا في تعميق الإحساس بمشاعر معينة تجاه المرئيات وهو دور لا يقل عن أهمية المرئيان نفسها[15] وفي نفس الشأن يقول "احمد عادل راشد" أن "التكوين الفني للإعلان التلفزيوني عامل هام من العوامل الرئيسية التي يمكن من خلالها تحقيق نجاح وفعالية الإعلان، حيث يتضمن التكوين الفني تلك المجهودات الخاصة بتنسيق محتوياته المختلفة حتى يصيرا إعلانا ملفتا للنظر ومثير للرغبات بالنسبة للمشاهد من جمهور المستهلكين الحاليين والمرتقبين في السوق"[16] واهتمام معظم النساء بالأسلوب الإشهاري هو دليل آخر يزيد من احتمال التأثر بمضمون الإشهار لأن الأسلوب في حد ذاته يحتوى الكثير من الرسائل الضمنية التي قد تكون ايجابية أو سلبية ذلك أن اعجاب الناس في الاعلان يرفع احتمال الاقتناع به الى مرتين بالمقارنة بمن يشعرون بالحياد تجاه الاعلان وأن الشخص الذي يحب الاعلانات يشعر أنه مرتبط بها وهذا الشعور يكون له التأثير على زيادة درجة الاقتناع بالاعلان[17] ويظيف الباحث جلال الخشاب في نفس السياق أن طرق الخطاب الاشهاري في حقيقة الأمر هي طرق خطاب متميز ان لم نقل متمردا نظرا لخصائصه التركيبية وبنيته المتفردة عن سائر الخطابات الأخرى وكذلك الشأن داخل الدائرة الخطابية الاشهارية نتيجة التعدد والتنوع الذي تشهده الساحة الاشهارية بين الحين والأخر.. فالطريقة التعبيرية التي يسلكها مبدع الخطاب طريقة مرنة تحمل طول الدرب والممارسة اللغوية والتمكن الواضح من أساليب التسويق المتداولة لأجل الاقناع والتأثير والاستمالة,لذلك فالاشهار عامة بشكل من أشكال الاتصال يقوم

على استراتجية لغوية واقتصادية واضحة المعالم تدغدغ عواطف المستهلك مع مراعاة اهتماماته ودراسة حاجاته من خلال خطاب يضع مكانة المتلقي في الحسبان انطلاقا من الاثارة والترغيب[18].

- إن الوقت المخصص للإشهار التلفزيوني وحسب معظم أفراد العينة يعتبر طويلا وذلك بنسبة 82.23% أما باقي أفراد العينة فيعتبرنه متوسط، والملاحظة تؤكد أن الزمن المخصص للفواصل الإشهارية في التلفزيون سواء كان في المسلسلات أو الأفلام أو البرامج الأخرى يعتبر طويلا خاصة تلك البرامج الأكثر مشاهدة في بعض القنوات الأكثر مشاهدة أيضا، حيث يقطع البرنامج عدة مرات لتمرير تلك الومضات الإشهارية وهو ما قد يبعث على التذمر والملل خاصة إذا كانت مكررة، في حين أن هذا التكرار قد يزيد من احتمال التذكر والتأثر لصالح الإشهار وهو ما تؤكده "هناء عبد الحليم سعيد" حيث تشير إلى أن تكرار نفس الإعلان عن سلعة واحدة لعدة مرات يؤدي إلى تثبيت الرسالة الإعلانية في ذهن المستهلكين وسهولة تذكرهم لها ويدفعهم تدريجيا لتقبل المنتج المعلن عنه بالإضافة إلى إتاحة الفرصة لعدد أكبر من المستهلكين لمشاهدة الإعلان[19]

تجدر الإشارة إلى أن طول الفترة الزمنية المخصصة للإشهار التلفزيوني يعود من جهة إلى وجود عدد ضخم من المنتجات المتنافسة، ومن جهة أخرى يعود إلى أهمية وفعالية التلفزيون كوسيلة إعلانية.

- في مقارنة بين الإشهارات الجزائرية والعربية فإن النساء محل الدراسة يفضلن الإشهارات العربية بنسبة 88% مقابل 12% للإشهارات الجزائرية، وهو ما يدل على أن عوامل الجذب في الإشهارات العربية أفضل من تلك التي تميز الإشهارات الجزائرية والتي بالرغم من تطورها إلا أنها لم ترقى بعد إلى المستوى المطلوب حسب رأيهن.

- معظم أفراد العينة من النساء يستطعن فهم الإشهار التلفزيوني بصفة دائمة وذلك بنسبة 51.47% ومع ذلك نجد بالمقابل 45.58% من النساء يفهمنها في بعض الأحيان دون الأخرى، كما أن 2.94% منهن نادرا ما يفهمن هذه الإشهارات، ويمكن إرجاع صعوبة الفهم لسببين: الأول يتعلق بالمستوى التعليمي حيث أنه كلما قل المستوى التعليمي قلت نسبة الفهم والعكس صحيح، والسبب الثاني يكمن في تطور الأساليب التي تقدم من خلالها الإشهارات بحيث أصبحت أكثر تعقيدا وإيحاءا خاصة وأن الإيحاء يعتبر حسب "هناء عبد الحليم سعيد" أسلوبا للتأثير على المستهلك ودفعه إلى التصرف، ومع ذلك ينبغي عدم الإكثار أو المبالغة في استخدام العوامل الشاذة في الإعلان الواحد حتى لا يتشتت ذهن المعلن إليه وتضيع الفائدة من التركيز على العناصر المهمة في الإعلان، وعليه يجب أن يحتوى الإعلان على عنصر واحد شاذ فقط[20].

- هناك العديد من الأحاسيس الناجمة عن مشاهدة مفردات العينة للإشهار التلفزيوني، ويمكن ترتيب هذه الأحاسيس حسبهن على النحو التالي:

1- الشعور بالغيرة: وهو ما عبرت عنه نسبة 25.22% من النساء محل الدراسة، وهو الأمر الذي تؤكده العديد من الدراسات وقد أشار "عبد الفتاح محمد دويدار" إلى أن "هناك نقطة لا يراعيها المعلنون في إعلاناته وهي أن إعلانهم يصل إلى ربة البيت وهي في فترة راحتها مقدما في فكرة إمرأة غارقة في السهرة وبكامل

أناقتها وهو ما يخلق الشعور بالغيرة"[12] ويقول أيضا أن "الأناقة وسيلة تعوض بها المرأة بعض النقاط الحساسة بالنسبة لها ومن واجب الإعلان هنا أن يتجنب إثارة هذه الحساسية لدى المرأة أو أي انفعال سلبي لديها"[22] وهي نفس الفكرة التي يؤكدها "Mintnisky" من حيث أن "الإعلان يدفعنا إلى تدمير أنفسنا بشكل غير ظاهر فالصور والرسائل التي يروج لها الإعلان تجعلنا في بحث مستمر ودائم عن الكمال، والحقيقة أنه لا يمكننا الانتصار على الوسخ ولا يمكننا الحصول على تلك البضاعة ولا شيء من الكمال الذي يصوره الإعلان لنا"[23]

2- الشعور بالاستمتاع: وهو ما عبرت عنه 23.42% من النساء وهو ما يؤكد ما جاء سابقا من حيث تركيز النساء في المشاهدة على الأسلوب الذي يقدم من خلاله الإشهار بدلا من التركيز على السلعة في حد ذاتها، ذلك أن مصممي الإشهارات التلفزيونية يسعون إلى خلق الاستجابة الملائمة نحو السلعة أو الخدمة باستخدام كافة الطرق والوسائل والأساليب الإخراجية والفنية والتقنية ومختلف الأفكار الإبداعية والأساليب الاقناعية الملائمة والمؤثرة حسب طبيعة الجمهور وطبيعة المنتوج بالإضافة إلى التطور الهائل في مجال الأشكال الإخراجية التي يقدم من خلالها الإشهار.

3- الشعور بالنقص والحرمان بنسبة 16.21% وكذا الشعور بالعجز لدى 13.51% وتعتبر من أكثر الأحاسيس سلبية نظرا لوجود عقبات مادية أو ثقافية تحول دون تحقيق النمط الحياتي الذي يقدمه الإشهار وفي هذا الصدد ترى "Genévrière Rochard" أن "البحث عن الرفاهية يكاد يحل محل البحث عن السعادة، حيث أن المفهوم الإعلاني للرفاهية يقصد به فقط كل ما يساعد على العيش في راحة ومنه فقد أرفقت أعداد هائلة من المنتجات بعلامات توحي بالرخاء المادي والبحث عن الكماليات وهذه الرسائل موجهة بصفة عامة للمرأة في كل مرحلة من مراحل حياتها وحياة من يحيط بها فتبدو فيها المرأة دائما مرتاحة منشرحة حركتها مدروسة وكأنها تملك وقتها"[24] وفي نفس السياق يرى "Mintnisky" أن "جميع الأفراد تستهويهم حوافز الراحة والكسل والتحرر من المتاعب، فربة البيت عندما تشتري مكنسة كهربائية فهي لا تذكر أنها اشترت محركا قويا وأن هذه المكنسة مصنوعة من مادة معينة بقدر ما تمتلكها فكرة التخلص من عبئ التنظيف المنزلي"[25] وتؤكد "Rochard" الأمر ذاته بقولها أن "الإعلان يخاطب فئة النساء الراغبات في تحقيق العيش الأفضل لأزواجهن وكذا المحافظة على البيت الزوجي والسعي لبلوغ سعادته باعتبار الزوجة المستهلكة رقم 01 في مملكتها فتظهر وهي تقول مثلا: طاولتي، سريري... وغيرها من الألفاظ الموجهة للزوجة بالدرجة الأولى والتي تندرج من غريزة حب التملك فهذه النزعة تستمر مع المرء حتى نهايته والمرأة بتصويرها كزوجة تظهر وكأنها تملك كل ما يحيط بها فهي سيدة المملكة التي تعيش فيها مع زوجها"[26] وهو الأمر الذي يؤكد ما توصلت إليه الكثير من الدراسات العربية والغربية من أن الإشهار التلفزيوني يقدم نمطا حياتيا غير واقعي وصعب المنال اضافة الى الشعور بالانزعاج بنسبة 4.50% والشعور بالملل بنسبة 2.70% وعدم الشعور بأي شئ لدى 14.41%.

خلاصة:

من خلال النتائج المتوصل إليها يتضح بأن الإشهار التلفزيوني يحتل مكانة هامة في فضاء المشاهدة التلفزيونية لدى النساء الماكثات بالبيت، وإن كانت هذه المشاهدة غير قصدية في الكثير من الأحيان وذلك نظرا لخصوصية الإشهار ولتخلله للبرامج التي تفضل المرأة عادة مشاهدتها، وقد أبدت النساء الماكثات بالبيت ميولا لمشاهدة اشهارات معينة دون غيرها ويتعلق الأمر خاصة ببعض المنتجات التي تعنيها خاصة وتعني شؤون بيتها، وهنا يمكن القول أن بعض الإشهارات تلبي حاجياتهن إلى معرفة كل ما هو جديد في تلك المنتجات، إلا أن ذلك قد ولد لديهن بعض الأحاسيس السلبية وعلى رأسها الغيرة بالإضافة إلى النقص والحرمان والعجز نتيجة نمط الحياة الفاخر الذي تقدمه هذه الإشهارات والصورة الجميلة للمرأة التي تقدم الإشهار والتي إضافة إلى كونها جميلة وشابة فإنها تنعم بالراحة والسعادة وتقيم علاقات ايجابية وناجحة مع المحيطين بها.

ومنه فإن هذه الدراسة الاستطلاعية توحي بمؤشرات هامة في دراسة تأثير الإشهار التلفزيوني على المرأة، ويتعلق الأمر بالتعرض غير القصدي وتفضيل مشاهدة اشهارات معينة دون الأخرى، إضافة إلى الأحاسيس المتولدة عن مشاهدة هذه الاشهارات وخاصة السلبية منها كالشعور بالنقص والغيرة، إن هذه المؤشرات تقتضي ضرورة دراسة محتويات الإشهار الذي تشاهده المرأة خاصة ما تعلق بجانب القيم والسلوكيات ونمط الحياة الذي تقدمه هذه الإشهارات، وذلك في محاولة للوصول إلى إجابة محددة وواضحة حول ما تكتسبه المرأة من قيم من خلال مشاهدتها للإشهار التلفزيوني وما هي انعكاسات ذلك على حياتها اليومية، وهو سؤال ملح نظرا لدور المرأة ومكانتها داخل الأسرة والتنشئة الاجتماعية من جهة، ومن جهة أخرى نظرا لدور ومكانة الإشهار اليوم والذي أصبح يحتل مساحة هامة في البث التلفزيوني وفي غيره من وسائل الاتصال الجماهيرية الأخرى وكذا نظرا لاعتماده على أساليب واستراتجيات علمية ودقيقة لتحقيق أهدافه التأثيرية على الجمهور المستهدف.

المراجع:

(1) J. Boudrillard**: La société de consommation: ses mythes et ses structures**, Gallimard, Paris, 1970, p13.

* من هذه الدراسات: دراسة د.هناء صالح الترك بعنوان: **المحجبات في إعلانات الفضائيات**، جامعة قطر, 2007.

(2) عبد الله عبد الرحمن: **سوسيولوجيا الاتصال والإعلام**، دار المعرفة الجامعية، 2002، ص157.

(3) نادية العارف: **الإعلان**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1993، ص264.

(4) Emilie chapus ; Amandine Ancelin: l'image de la femme dans la publicite: sur le site: www.dea –dtcen.u-paris 2.fr/cours-2006/hazan/pub_2006_image_femme.pdf

** اعتمدنا في هذه الدراسة على مصطلح الإشهار للدلالة على نفس مدلول مصطلح الإعلان.

(5) إيناس محمد غزال: **الإعلانات التلفزيونية وثقافة الطفل: دراسة سيكولوجية**، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، 2001، ص134.

(6) Andrée Michel: **Femme, sexisme et société**, Ed, PUF, France, 1977, p172.

*** يعرف أيضا هذا المنهج ب"المنهج المسحي"حيث يعرفه"عامر مصباح"أنه"أسلوب لجمع البيانات، يتم من خلاله الحصول على المعلومات مباشرة من الأفراد الذين يتم اختيارهم ليكونوا بمثابة أساس للوصول إلى استنتاجات عن المجتمع البحثي موضع الدراسة، وتتيح البحوث المسحية الحصول على خمسة أنواع من المعلومات عن المبحوثين: حقائق، إدراك، آراء، اتجاهات وتقارير سلوكية"

(7) محمد منير حجاب: **المعجم الإعلامي**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، 2004، ص114.

(8) موريس أنجرس: **منهجية البحث في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية**، ترجمة: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص106.

(9) طلعت اسعد عبد الحميد، ياسر عبد الحميد الخطيب وآخرون: **سلوك المستهلك: المفاهيم العصرية والتطبيقات**، مكتبة الشقري، 2006، ص86.

(10) عبد القادر بن الشيخ: الاعلانات عبر المسلسلات ومقاطعة المشاهدة ,مجلة الاذاعات العربية ,العدد 1 ,2005 ص 125

(11) منى سعيد الحديدي، سلوى إمام على: **الإعلان في التلفزيون المصري**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1987، ص62.

(12) فاطمة القليني محمد شومان: الدعاية والاعلان بعد أحداث 11 سبتمبر ,دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع القاهرة 2006 ص 139

(13) طلعت اسعد عبد الحميد، ياسر عبد الحميد وآخرون، مرجع سابق، ص76.

(14) منى سعيد الحديدي، سلوى إمام على، مرجع سابق، ص62.

(15) السيد بهنسي: **ابتكار الأفكار الإعلانية**، عالم الكتاب، القاهرة، 2007، ص272.

(16) احمد عادل راشد: **الإعلان**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت، 1981، ص200.

(17) سامي عبد العزيز وأخرون: فن الاعلان,مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح,2002 ص 130.

(18) جلال خشاب: تجليات الموروث في الخطاب الاشهاري العربي متاح بالموقع: www.Adablabo.net/s5/khachabe.pdf

(19) هناء عبد الحليم سعيد: الإعلان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1881، ص 200.

(20) نفس المرجع ص 204.

(21) عبد الفتاح محمد دويدار: **سيكولوجيا الإعلام والاتصال، الإعلان، الدعاية والعلاقات العامة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996، ص305.

(22) نفس المرجع، ص 306.

(23)Andrée Mintnisky: **Psychologie de la publicité**, édition Retz, Paris p18

(24)Genévrière Rochard, **soi belle et achète la publicité et la ferme**, 1er , édition collection grand Fort ferme ,Paris 68p120.

(25)Andrée Mintnisky, op cit, 18.

(26) Genévrière Rochard, op cit, p 146.

إشكاليّة المصطلح في الدّراسات الأنثروبولوجيّة رصد للتّمظهرات ومساءلة في علل الاضطراب - التّجربة الجزائريّة نموذجا-

أ. نور الدّين كوسة

جامعة سطيف 2

الملخّص:

تأتي هذه المداخلة لإبراز تجلّيات ومظاهر اضطراب المصطلح الأنثروبولوجي في الأبحاث والدّراسات الأنثروبولوجية في الجزائر، من خلال رصد بعض النّماذج المصطلحيّة المتداولة في هذه الدراسات، والوقوف على أبعادها الإبستيمولوجيّة، من خلال استعراض علل هذا الاضطراب، بمساءلة الخلفيّات التّاريخيّة والمعرفيّة، التي أثّرت بأشكال مختلفة ومن زوايا متعدّدة في خلق هذا الاضطراب والتّضارب على مستوى المنظومة المصطلحيّة المتداولة في هذه الدّراسات.

Résumé:

L'objectif que nous visons à travers cette communication est de faire ressortir les disfonctionnements et les lacunes de la terminologie anthropologique; et ce, à partir d'exemples de termes utilisés dans les études anthropologiques algériennes. Nous proposons aussi de faire un arrêt sur ses dimensions épistémologiques, puis un exposé de ces disfonctionnement en interrogeant les données historiques ainsi que les causes objectives qui ont influencer et contribuer sous différents aspects à l'apparition et au développement de tels disfonctionnements au niveau du système terminologique utilisé dans ces études.

مقدّمة:

على اعتبار أنّ الدّراسات الأنتروبولوجية في الجزائر تعد من ضمن التخصّصات العلميّة المستحدثة في المنظومة التّعليميّة الجامعيّة بفعل مجموعة من العوامل الأكاديمية والتنظيمية، ولكون الأنثروبولوجيا كتخصّص علمي قائم بذاته بما تشتمل عليه من نظريّات وأنساق معرفيّة ذات منشأ غربي محض، من خلال الإسهامات المعرفيّة الأمريكيّة والبريطانيّة في المرحلة الأولى وبقيّة البلدان الأوروبية في مرحلة لاحقة، فان دخول الدّراسات الأنتروبولوجية إلى حيز الممارسة العلميّة في الجزائر بعد الاستقلال جاء متأثّرا بالقوالب الأكاديميّة الغربيّة الجاهزة، بما تشتمل عليه من طروحات نظريّة ومنظومة مصطلحيّة.

وقد كان لهشاشة التّجربة الجزائريّة في هذا الحقل العلمي الجديد- الأنتروبولوجيا- بالإضافة إلى كون المتخصّصين المحليّن على قلّتهم قد تأثّروا بالتّوجّهات النّظرية للجامعات الغربيّة التي تتلمذوا فيها، الأنجلوفونية الممثّلة في بريطانيا والولايات المتّحدة الأمريكيّة، والفرانكفونيّة الممثّلة على وجه الخصوص في فرنسا، حيث كان لهذه العوامل الآنفة الذكر دور لا يستهان به في تشعّب المنظومة المصطلحيّة المتداولة في الدّراسات الأنتروبولوجية في الجزائر.

وفي هذا الإطار تأتي هذه المداخلة كمحاولة نسعى من خلالها إلى إبراز تجليّات ومظاهر الاضطراب والتضارب في المصطلح الأنثروبولوجي، من خلال رصد بعض النّماذج والأمثلة المصطلحيّة المتداولة في الدّراسات الأنثروبولوجيّة الجزائريّة، والوقوف على أبعادها الإبستيمولوجيّة، ثم استعراض علل الاضطراب بمساءلة الخلفيّات التّاريخية والأسباب الموضوعيّة التي أثّرت بأشكال مختلفة ومن زوايا متعدّدة في خلق هذا الاضطراب والتّضارب على مستوى المنظومة المصطلحيّة المتداولة في هذه الدّراسات.

وقبل الخوض في الحديث عن هذه الإشكاليّة يجدر بنا التّطرق بشيء من الاختصار إلى مسالة تحديد وترجمة المصطلحات في العلوم المختلفة، بالتّركيز على العلوم الإنسانية والاجتماعية على وجه الخصوص، والوقوف على نتائج وتداعيات تحيّز مصطلحات هذه العلوم، ثم الانتقال إلى الحديث عن واقع التّجربة الجزائريّة في مجال الدّراسات الأنتروبولوجيّة، باستعراض خلفيّات تأخّر اعتماد هذا التخصّص في المنظومة التعليميّة الجامعيّة، وصولا إلى إبراز المجهودات المتّبعة لتدارك هذا التأخّر.

1- إشكاليّة تحديد وترجمة المصطلحات في العلوم المختلفة:

يكتسي موضوع المصطلحات أهمّية كبرى في مختلف العلوم، وبفعل هذه الأهمّية صار علما قائما بذاته والّذي يعرف بالمصطلحيّة أو علم المصطلحيّة - terminologie -[1]، والذي يهتم بالمصطلحات المتخصّصة في مجال علمي معين، على اعتبار أنّ التّفاهم بين الأفراد والجماعات حول مختلف القضايا العلميّة والعمليّة إنما يتمّ وفق مجموعة من المصطلحات التي يبنون عليها تواصلهم، ومن هذا المنطلق فإنّه لا يمكن إهمال العناية بتحديد أو ضبط المصطلحات في شتّى المجالات العلمية والعملية، لما لها من أثر مباشر في تنظيم وضبط التّعامل والتّواصل في الحياة العمليّة، ومن إسهامات فعّالة في صيّاغة النّظريّات وبناء المناهج والنّماذج في الحياة العلميّة.

ولعلّ من الملاحظات التي تسترعي الانتباه ضمن هذا السّياق أن العلوم الطبيعيّة والدّقيقة لا يشكو المنتمين إلى تخصّصاتها من التّضارب في تحديد وضبط المصطلحات أو ترجمتها من وإلى لغات أخرى، نظرا لخصوصيّة هذه العلوم بحكم عدم تأثير عامل الانتساب الثّقافي وما يشتمل عليه من إبعاد نفسية وخصوصيّات اجتماعية وحضاريّة للمتخصّصين فيها في تشكيل المنظومة المصطلحيّة لهذه العلوم، بالإضافة إلى كون التّجارب والنّظريّات في العلوم الطّبيعيّة والدّقيقة مضبوطة إلى حد كبير مقارنة بالعلوم الأخرى، لذا فإن ضبط

مصطلحاتها أو نقلها إلى لغات أخرى يعدّ من المسائل اليسيرة، والتي لا يترتّب عنها خلاف إبستمولوجي أو جدل ثقافي كبير، وبرغم ذلك لا يمكن التّهوين من بعض العقبات التي تعترضها أحيانا، فهي عمليّة محفوفة بالمخاطر والمزالق[2].

وبخلاف العلوم الطّبيعية والدّقيقة فإن العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة لا تخضع لنفس المنطق، إذ تشكو هذه الأخيرة من تمايز حاد في تحديد المصطلحات المتعلّقة بها، سواءا من حيث البناء أو من حيث التّوظيف أو خلال التّرجمة من وإلى لغات أخرى، ومن ضمن الإشكاليّات المطروحة بحدّة ضمن هذا السّياق على وجه الخصوص ما يتعلق بتحيّز مصطلحات العلوم الإنسانية والاجتماعية، حين تتمّ ترجمتها من اللّغات الأجنبيّة إلى اللّغة العربيّة، وقد أثارت هذه المسألة جدلا كبيرا بين المشتغلين والمهتمّين بالمصطلحيّة في الوطن العربي، من خلال محاولة البحث في الأسباب المباشرة لها واستظهار التّداعيات والمزا لق المعرفيّة المترتّبة عنها.

إن قضيّة تحيّز مصطلحات العلوم الإنسانية والاجتماعية المترجمة إلى اللّغة العربيّة المقصود بها هو تلك التّحيّزات الكامنة في كثير من المصطلحات المستخدمة في هذه العلوم، بل وفي إدراكنا للكون ووصفنا لواقعنا وذروته تكمن في هيكل هذه المصطلحات وتوجّهها العام[3]، ويبدو أن احد الأسباب المباشرة لها هو استخدام مصطلحات نحتها الغير من وجهة نظره، والتي تعبّر عن رواية ومنظور ومفاهيم غربيّة، إذ يعكف الكثير من الدّارسين والباحثين في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة إلى استيراد مصطلحات من الخارج دون إعمال فكر أو اجتهاد ودون فحص أو تمحيص، ويمكن الوقوف على تداعيات ونتائج هذا التحيّز في المصطلحات الغربيّة وما يترتّب عن استعمالها واستعارتها أو نقلها المباشر من خلال التّرجمة إلى اللّغة العربيّة ضمن نقطتين أساسيّتين:

أ- التّبعية الفكريّة: تشكّل التّبعيّة الفكريّة إحدى أهم تداعيات توظيف واستعارة مصطلحات الآخر- الغرب- ضمن العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة للدّلالة على معطيات ومفاهيم متّصلة بواقعنا، لكون المصطلحات تحمل مضامين ورسائل فكرية معبّرة عن الانتماء الحضاري للبيئة التي نشأ فيها، ومن هنا فإنّ توظيف مصطلحات الطّرف الأقوى في المعادلة الثقافيّة والذي يخضع لمنطق الغالب والمغلوب هو شكل من أشكال التّبعيّة والتي تعدّ إحدى مظاهر العولمة الثّقافية، من خلال هيمنة ثقافة القوي سياسيّا واقتصاديّا وذوبان جميع الثّقافات الأخرى فيها، وبمعنى آخر فرض نموذج ثقافي موحّد على كل المجتمعات[4].

ب- العجز على قراءة الواقع ومتغيّراته: مادامت المصطلحات المنقولة إلى اللّغة العربيّة قد نشأت في مناخ سوسيو ثقافي مغاير للطّرف المنقول إليه، بحيث تعكس تصوّرات ومفاهيم المجتمع والبيئة الحضاريّة الأصليّة له، فانّ هذه المصطلحات دون شك سوف تناقض الواقع السوسيو ثقافي للبيئة الاجتماعية المستقبِلة بما ينطوي عليه هذا الواقع من أسس وإبعاد نفسيّة واجتماعيّة، مما يؤدّي حتما إلى "فقدان السيطرة على هذا الواقع والمقدرة على التّعامل معه بكفاءة"[5]، بل العجز على فهم متغيّراته نظرا للبعد المحوري الذي تشكّله

المصطلحات من حيث ضبطها للتّعامل في الحياة العلميّة، وبناء النّظريّات والمناهج وقراءة الواقع ومتغيّراته الاجتماعيّة والثّقافيّة.

2- واقع التّجربة الجزائريّة في مجال الدّراسات الأنتروبولوجيّة:

من الملاحظات التي تسترعي الانتباه من خلال الإطّلاع على التّجربة الجزائريّة في ميدان الدّراسات الأنتروبولوجيّة على وجه الخصوص، أنّ هذا النّوع من الدّراسات يشكو من قلّة المتخصّصين فيه نظرا لحداثة وقصر المدّة الزّمنيّة له –الدّراسات الأنتروبولوجيّة- ضمن الممارسة العلميّة الأكاديميّة داخل الجامعة الجزائريّة في إطار بحوث وأعمال أكاديميّة منظّمة، وكذلك على مستوى الدّراسات والأبحاث وحتّى التآليف الفرديّة المستقلّة في المحيط الثّقافي العام خارج الجامعة، إذ لم تزد المدّة الزمنيّة التي صارت فيها الأنتروبولوجيا كتخصّص علمي قائم بذاته يُدرّس في الجامعة الجزائريّة عن ربع قرن.

وقد جاء الاعتراف بهذه المادّة الدّراسيّة مع تنصيب أول معهد وطني للثّقافة الشّعبيّة بجامعة تلمسان[6]، وذلك بناء على مرسوم صادر في 18 أوت 1984 [7]، وتجدر الإشارة أن اعتماد الأنتروبولوجيا لم يتم منذ البداية مع تنصيب معهد الثّقافة الشّعبية، بل جاء تتويجا لعدد من الخطوات والمراحل التي قطعها هذا المعهد، ففي البداية أوكلت له مهمّة الاهتمام بالثّقافة الشّعبيّة بشكل عام كتخصص أوّلي، ثمّ جاء الاعتراف سنة 1990 بالأدب الشّعبي كاختصاص قائم بذاته، لينتهي الأمر بالاعتراف بشعبة الأنتروبولوجيا[8].

وقد عرفت الدّراسات الأنتروبولوجيّة في الجزائر مع بداية هذا القرن وثبة وانتعاشا مُميّزين بعد مرحلة التردّد التي واكبت فترة الإقلاع خلال عقد التّسعينيّات من القرن الماضي، حيث كان هذا التخصّص مقتصرا على جامعة تلمسان دون غيرها من الجامعات الأخرى، وتُوّج هذا الانتعاش بفتح أقسام ما بعد التدرّج – ماجستير والدّكتوراه – في كل من جامعتي وهران وقسنطينة، ثم تلتها خطوات أخرى تمثّلت في اعتماد أقسام مستقلّة في مرحلة التدرّج في كل من المركزين الجامعيين بخنشلة وتبسّة، وبالمركز الجامعي بالبيّض في مرحلة لاحقة.

ويمكن إرجاع الخلفيّات التي وقفت وراء تأخّر اعتماد الأنتروبولوجيا في الجامعة الجزائريّة بعد الاستقلال إلى عاملين أساسيين:

أ) **الاهتمام بالعلوم الدّقيقة على حساب العلوم الاجتماعيّة بفعل الحاجة إلى التّنمية:** لقد اتّجهت الجامعة الجزائرية بعد الاستقلال بفعل الحاجة إلى التّنمية – وبحسن نيّة – نحو العلوم الدّقيقة والعلوم الطّبيعيّة، في حين تمّ إهمال العلوم الاجتماعية والإنسانية ومنها الدراسات الأنتروبولوجية على وجه الخصوص، إذ لم تحض بنفس العناية والاهتمام الذي حضيت به العلوم الدّقيقة وهو ما انعكس سلبا على مردودها ومستواها، فجزائر الاستقلال ورثت عن الاستعمار الفرنسي اقتصادا منهكا ومجتمعا متخلّفا وحصيلة ثقيلة من المظاهر السّلبية

على جميع الأصعدة والمستويات، إضافة إلى النّقص الفادح في الإطارات العلميّة المؤهّلة للنّهوض بمشاريع التّنمية وهيكلة الاقتصاد المنهك.

ووفق هذه الظروف كانت الحاجة إلى التّنمية الاقتصاديّة بالدّرجة الأولى وما يترتّب عن ذلك من ضرورة الإسراع في تحسين الأوضاع تقتضي إقحام الجامعة في هذه العمليّة، لأنّها تمثّل ركيزة أساسيّة في بناء الأفراد الفاعلين، من خلال إعداد الإطارات الفنيّة والكفاءات العلميّة، وقد انعكس ذلك بشكل مباشر على برامج التّكوين، إذ حضيت التخصّصات ذات الصّلة بالعلوم الدّقيقة والطّبيعة برعاية خاصة من قبل الهيئات القائمة على الجامعة، في حين كان يبدو أنّ التخصّصات ذات الصّلة بالعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة ومنها الانتروبولوجيا ليست ذات أولويّة، إذ لم تنل الاهتمام كمادّة دراسيّة في الجامعة الجزائرية "وبقيت كامنة لا تظهر إلا في مقاربات ثقافيّة لدراسة الظّواهر السّوسيولوجيّة"[9].

اقتران الأنثروبولوجيا بالتّوجّه الاستعماري: إنّ فكرة اقتران الانتروبولوجيا بالتّوجّه الاستعماري تعدّ من ضمن العوامل الأساسيّة التي أسهمت في تأخّر اعتماد الانتروبولوجيا كتخصّص علمي ضمن المنظومة التّعليمية في الجامعة الجزائريّة، إذ أنّ من المفارقات الأساسيّة التي يمكن تسجيلها ضمن هذا السّياق هو وجود تشابك وتقاطع بين اهتمامات الدّراسة الأنتروبولوجيّة من جهة والأهداف الاستعماريّة من جهة أخرى، لكون إحدى أساسيّات "البحث الأنثروبولوجي تكمن في دراسة الآخر، أو ما يعرف بالبحث في الغيريّة "altérité" [10].

ولعلّ هذا ما جعل المتصفّحين للكتابات والدّراسات الأنتروبولوجيّة يلمسون ذلك التّلازم بين الانتروبولوجيا والتوجّهات الاستعمارية، وهكذا فقد تضمّنت أغلب الكتابات إشارة إلى هذه الجدليّة أي التّلازم بين الأنتروبولوجيا والاستعمار[11]، على اعتبار أن مجالها هو البحث في الخصوصيّات الثّقافية والاجتماعيّة، وهذا الأمر قد يثير مشاكل وحساسيّات قد تعيق مسيرة التّنمية، حيث أصرّت الهيئات العلميّة القائمة على الأمور الأكاديميّة في الجزائر بعد الاستقلال التي كانت حاملة لهذا التّصور السّلبي عن الأنتروبولوجيا من حيث كونها علم استعماري على استبعادها من المنظومة التعليمية الجامعية.

حيث ورد في توصيّات الملتقى الدّولي حول "إصلاح وتقنيّة تعليم العلوم الاجتماعيّة وإشراكها في التّطور الاقتصادي وإعادة هيكلتها"، المنعقد في الجزائر في شهر مارس 1971 على ضرورة: "أن تتخلّص العلوم الاجتماعيّة في البلدان التي أُستعمرت في القديم من مَنازعات الماضي الاستعماري، فقد أُستعملت العلوم الاجتماعية – المقصود هو الأنثروبولوجيا – في هذه البلدان بطريقة علمية لِتستعبِد وتَستَلِب وتُزيل الهويّة"[12].

3) رصد لتجليّات اضطراب المصطلحات الأنتروبولوجيّة:

إنّ الإشكاليّة التي نحن بصدد الكشف عن حيثيّاتها تكمن في إبراز تجليّات ومظاهر الاضطراب والتّضارب في توظيف المصطلحات في الدّراسات الأنتروبولوجيّة في الجزائر من خلال رصد بعض النّماذج والأمثلة من هذه المصطلحات المتداولة، والوقوف على السيّاقات التي يتجلّى من خلالها هذا الاضطراب، حيث تطرح عملية التّرجمة أو تعريب مصطلحات الأنتروبولوجيا أو توظيفها المباشر علامات استفهام تلفُّ مسألة ملائمة هذه المصطلحات للمعنى الحقيقي والسياق التّداولي للمصطلح في اللّغة الأصلية، بالموازاة مع مراعاة مسالة السّلامة النّحويّة والدّلالة الاشتقاقيّة والرّصانة المعرفيّة في اللّغة العربيّة المترجمة إليها.

وسوف نقتصر هنا على ثلاث مصطلحات أساسيّة وهي **الإثنوغرافيا، الإثنولوجيا** و**الأنثروبولوجيا**، والتي تعدّ من المصطلحات المفتاحيّة في الدّراسات الأنتروبولوجيّة، إذ عندما يبلغ الأمر هذه المصطلحات الثّلاثة على التّوالي- **الإثنوغرافيا، الإثنولوجيا، الأنثروبولوجيا**- فانّ المسألة تضحى اشدُّ تعقيدا، والكلمة العربيّة الملائمة أصعب منالا أو أعصى على الفهم أو مفتقدة للدقّة العلميّة أو المفهوميّة، ويبدو أن تجلّيات اضطراب هذه المصطلحات في الدّراسات الأنتروبولوجيّة في الجزائر تتمظهر في ثلاث صيغ أساسية:

فبالنسبة **للصّيغة الأولى** يُوظِّف كثير من الباحثين الجزائريّين بعض المصطلحات المعرّبة كمقابل لهذه المصطلحات السّابقة، فمصطلح "**الإناسة**" يستعمله البعض ويقترحه البعض الآخر كمقابل **للأنثروبولوجيا**، كما ينسجوا على منواله مصطلحي"**سُلالة**"و"**عَراقة**"ليكونا مقابلين على التّوالي لكلّ من **الإثنولوجيا الإثنوغرافيا**، وما يلفت انتباه القارئ أنّ توظيف هذه المصطلحات السابقة – إناسة، سلالة، عراقة– كبديل للمصطلحات الأصليّة الأنتروبولوجيا الإثنولوجيا والإثنوغرافيا، ليس مقصورا على الباحثين الجزائريين في مجال الدّراسات الأنتروبولوجية وحسب، بل نجد عدد من المترجِمين العرب لبعض الكتب المتخصّصة في الأنتروبولوجيا وكذلك الكتب الخاصّة بالمنهجيّة يأخذون بهذا التّوظيف[13].

وان كان ذالك يعتبر من ضمن المحاولات الجريئة التي تعكس جدّية هؤلاء الباحثين ورغبتهم في إضفاء الدّقة العلميّة واللّغوية على هذه المصطلحات من جانب، وتعكس من جانب آخر الإمكانيّات التي تتمتّع بها اللّغة العربيّة من حيث قدرتها على تصوُّر المصطلحات وإيجاد الدّلالات الملائمة لها من جانب آخر، فإنّه من الجدير بالباحثين أن يتريّثوا في اعتماد هذه المصطلحات وأن يُخضعوها إلى مزيد من التّمحيص والمناقشة قبل اتّخاذ مبادرة توظيفها واعتمادها بصورة نهائيّة، والتأكّد إذا ما كانت هذه المصطلحات ملائمة علميّا ومفهوميّا ودلاليّا.

ولعلّ من السّلبيّات المترتّبة عن عملية توظيف هذه المصطلحات بالصّيغة المذكورة سابقا، هو وقوع غموض والتباس كبيرين خلال ورودها-هذه المصطلحات- في النّصوص والكتابات، مُعَرَّفة بالألف واللاَّم، حيث ترد بلفظ الإناسة والسُّلالة والعَراقة، ويزداد الأمر غموضا أكثر بالنّسبة للمصطلحين الأخيرين – **السُّلالة والعَراقة**

– وعلى سبيل المثال أن نقول "تهتم السُّلالة بدراسة السلالات البشريّة" أو"تهتم العراقة بالدّراسة الو صفيّة للأعراق"، أو "تعدّ الأعراق من اهتمامات السّلالة"، وغيرها من الأمثلة.

وهناك **صيغة ثانية** يميل بعض الباحثين الجزائريين إلى اعتمادها وهي تقديم المصطلحات الثّلاثة المذكورة آنفا- **إناسة، سلالة، عراقة**- بإضافة كلمة "**علم**" حيث ترد بصيغة "علم الإنسان" مقابل الأنتروبولوجيا و"علم السلالات" و"علم الأعراق" ليكونا مقابلين على التّوالي للأثنولوجيا والأثنوغرافيا، غير أن اعتماد هذه المصطلحات بهذه الصّيغة الأخيرة قد ترتّب عنه إشكال جديد حيث يُوحي كل مصطلح من هذه المصطلحات الثّلاثة وفق هذه الصّيغة بأنّه يمثّل علم قائم بذاته ويؤدّي إلى تصوّر استقلاليّة هذه المصطلحات بعضها عن بعض، وهو ما يخلّ بالمضامين النّظريّة والمنهجيّة للأنتروبولوجيا كتخصّص علمي قائم بذاته.

على أساس أنّ هذه المصطلحات – الإثنوغرافيا، الإثنولوجيا، الأنتروبولوجيا – لا تعتبر علوم مستقلّة عن بعضها البعض، بل هي متكاملة وواقعة تحت مضلّة البحث الأنتروبولوجي مثلما يشير إلى ذلك الأنثروبولوجي الشّهير كلود ليفي ستروس بقوله: "لا تشكّل الإثنوغرافيا والإثنولوجيا والأنتروبولوجيا، ثلاثة فروع علمية مختلفة، أو ثلاث تصوّرات مختلفة لنفس الدّراسات، إنّمافي الواقع ثلاث مراحل أو ثلاث لحظات في البحث نفسه، وتفضيل هذا التّعبير أو ذاك، إنّما يعكس فقط إنشداد الانتباه ناحية نمط من الأبحاث دون استبعاد النّمطين الآخرين مطلقا"[14].

فالإثنوغرافيا هي المرحلة الأولى من البحث الأنتروبولوجي ويغلب عليها طابع الوصف، في حين أن الإثنولوجيا تمثّل المرحلة الثانية وهي مرحلة المقارنة، وتأتي الانتروبولوجيا في المرحلة الثّالثة والأخيرة وهي مرحلة التّحليل[15]، وبرغم اختلاف المدارس الأنتروبولوجيّة الغربيّة حول مسألة اعتماد أيّا من هذه المصطلحات، فإنها بمقابل ذلك لا تعتبرها علوما مستقلّة عن بعضها البعض.

أما الإشكال الثّاني فيتعلق بكلمة "**علم**" المضافة إذ يبدو بالنّسبة لمصطلح **علم الإنسان** كمقابل **للأنتروبولوجيا** أنه مجرّد ترجمة حرفيّة لها، هذه الأخيرة – الأنتروبولوجيا-التي تستمدّ تسميتها من أصول يونانية والمركّبة من مقطعين هما: (أنثروبوس anthropos)، ومعناه الإنسان و(لوغوس logos)، ومعناه العلم[16]، ولكن الأنثروبولوجيا في حقيقتها ليست علم الإنسان بل هي علم عنه، وهنا يكمن الخلل والحال نفسه بالنّسبة لمصطلحي **علم السلالات وعلم الأعراق**.

وحينما نتساءل عن حقيقة هذا العلم وعن ماهيّته وميادينه يتراءى في أذهاننا الجواب وتتشكّل إمام نظرنا الصّورة، دون القدرة على إيجاد العبارة الملائمة بين ما نراه وماذا نسمّيه، ولا يمكن أن تكون اللّغة هي العاجزة هنا، بل ربّما يعود الأمر إلى عدم ووضوح الأبعاد الإبستيمولوجيّة لهذا التخصص ذي الأصول الغربيّة، ومن هنا يحقُّ لنا أن نتساءل مرة أخرى هل يمكن اعتماد مصطلح علم الإنسان كمقابل للأنتروبولوجيا وعلم السّلالات وعلم الأعراق على التّوالي مقابل الإثنولوجيا الإثنوغرافيا؟.

أما الصيغة الثّالثة والأخيرة فهي استعارة هذه المصطلحات الثّلاثة أي– الأنثروبولوجيا، الإثنولوجيا، الإثنوغرافيا– وتوظيفها بشكل مباشر دون ترجمة أو تعريب، من خلال الحفاظ على سيّاقها التّداولي الأصلي الذي استعيرت منه، ولكون هذه المصطلحات تشكو من الاختلاف والتّباين فيما بينها، تبعا للتّوجّهات العامّة للمدارس الأنتروبولوجيّة بفعل الدّوافع النّظريّة التي بنيت عليها هذه المصطلحات، فقد ترتّب عنها تضارب على مستوى السّياق التّداولي داخل الفضاء الثّقافي الجديد الذي انتقلت إليه هذه المصطلحات.

فما يسمّى إثنولوجيا وفق التّقاليد الفرنسيّة يسمّى أنثروبولوجيا لدى البريطانيين والأمريكيين، وما يُطلق عليه أنثروبولوجيا اجتماعيّة بريطانيّة مستقلّة وقائمة بذاتها، يعتبر في العرف الأكاديمي الأمريكي جزء لا يتجزّأ من الأنثروبولوجيا الثّقافيّة، والأمر نفسه بالنسبة للإثنولوجيا والإثنوغرافيا من خلال اعتبارهما مرحلتين من مراحل البحث الأنتروبولوجي لدى كثير من الباحثين الأنثروبولوجيين، بمقابل إدراجهما كفرعين من فروع الأنثروبولوجيا الثّقافية وفق التّقاليد الأنثروبولوجيّة الأمريكيّة وهكذا[17].

4–مساءلة في علل الاضطراب:

بعد إبراز الصّيغ التي يتجلّى من خلالها اضطراب المصطلح في الدّراسات الأنثروبولوجيّة في الجزائر من خلال استعراض بعض النماذج والأمثلة، ننتقل إلى مساءلة علل هذا الاضطراب والبحث في أهم الأسباب والخلفيّات التي تقف وراء ذلك، والتي يمكن إدراجها ضمن العناصر الآتية:

أ- **غيّاب مؤسّسات أكاديميّة مهتمّة بحقل المصطلح**: إنّ من ضمن الأسباب التي تقف وراء اضطراب المصطلح في الدّراسات الأنتروبولوجيّة في الجزائر، إنّما يعود في جانب رئيسي منه إلى غياب مؤسّسات أكاديميّة متخصّصة ومهتمّة بحقل المصطلح في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة بشكل عام، والدّراسات الأنثروبولوجيّة على وجه الخصوص، وذلك لكون أغلب الأعمال المنجزة والدّراسات المترجمة في بالأنثروبولوجيا لم تتم تحت وصاية مؤسّسات أكاديميّة متخصّصة في حقل المصطلح، إنّما هي ثمرة لمجهودات فرديّة لمجموعة من الباحثين كل على حدة.

ومن هنا تأتي الحاجة إلى مثل هذه المؤسّسات المهتمّة بحقل المصطلح والتي تضمّ نخبة من الباحثين الأكفاء والمتخصّصين في المسائل اللغوية وقضايا التّرجمة، بحيث تتبنّى هذه المؤسّسات عمليّة وضع وتصنيف المصطلحات أو ترجمتها، وفق خطّة وبرنامج عمل مدروس يراعي المسائل اللّغوية والتّقنية للمصطلح، وكذا الأبعاد المعرفيّة للمادّة المترجمة.

أ– **التّبعية في مجال التّصوّرات النّظريّة**: تقف مسألة التّبعيّة في مجال التّصوّرات النّظريّة الخاصّة بالدّراسات الأنثروبولوجيّة في الجزائر، وراء تضارب واضطراب المصطلح الأنتروبولوجي، ولاشكّ أن التّبعيّة في مجال التّصوّرات النّظريّة المتعلّقة بالدّراسات الأنتروبولوجيّة بشكل خاص والعلوم الاجتماعيّة بشكل عام ليست مشكلة تخصُّ بلد كالجزائر وحسب، بل الأمر يتجاوز الحدود الإقليميّة الضّيقة ليشمل البلاد العربيّة ككل،

ومادامت الانتروبولوجيا تعدّ من العلوم الغربيّة الحديثة، فإنّ انتقالها إلى بقيّة البلدان الأخرى ومنها الجزائر، ودخولها إلى حيّز الممارسة العلميّة قد جاء متأثّرا بالقوالب النّظريّة الجاهزة للمدارس الغربيّة.

إنّ هذا التأثّر يتمثّل في محاولة فهم المجتمع الجزائري انطلاقا من نظريّات غربيّة قائمة على النزعة التّطورية والانتشارية، التي تحاول تفسير المجتمع في علاقته وتأثّره بالثّقافة الأوروبيّة[18]، ووفق هذا المنحى فإن الباحثين المحليّين يقرؤون مجتمعاتهم وخصوصيّاتهم الثّقافيّة والاجتماعيّة بأعين غيرهم، مما يؤدّي إلى اهتزاز نتائج هذه الدّراسات وإلى هشاشتها، إذ تتماشى ظهور النّظريّات الاجتماعيّة عامّة ونظريّات علم الاجتماع والأنثروبولوجيا خاصّة مع الأحوال الاجتماعية والسّياسيّة التي وجدت فيها الشّعوب الأوروبيّة[19].

ولاشكّ أنّ التّبعيّة في مجال التّصوّرات النّظريّة من خلال محاكاة النّظريّات الغربيّة في الدّراسات الأنتروبولوجيّة المحليّة، قد ترتّب عليها توظيف شامل للمنظومة المصطلحيّة التي تقوم عليها هذه النّظريّات بما تشتمل عليه من أدوات ومفاهيم إجرائيّة.

ج- الميول الفكريّة للباحثين الأنثروبولوجيين في الجزائر: إنّ الباحثين الجزائريّين في ميدان الأنتروبولوجيا على قلّتهم[20]، قد تأثّروا بالتوجّهات النّظريّة للمدارس الأنتروبولوجيّة الغربيّة، بما تنطوي عليه من أبعاد منهجيّة ومنظومة مصطلحيّة، سواءا من خلال الدّراسة بالجامعات الغربيّة أو من خلال الإطّلاع على تيّاراتها الفكريّة والنّظريّة وأعمال روّادها، عن طريق الكتابات أو الاحتكاك المباشر بالباحثين الغربيين من خلال الملتقيات الدّولية والتربّصات التّكوينيّة بالخارج.

إنّ التّمايز والاختلاف الذي وقع على مستوى المدارس الغربيّة لاختيار المصطلح الأنثروبولوجي الملائم، وفق ما ينطوي عليه من دلالات نظريّة تعكس الخلفيّات الإبستيمولوجيّة لكل مدرسة من هذه المدارس، كان له انعكاس مباشر على مستوى المنظومة المصطلحيّة المتداولة في الدّراسات الأنتروبولوجيّة في الجزائر، بفعل محاولة الباحثين استعارة المصطلحات الخاصّة بمدرسة معينة، أو انتقاء بعض منها وفق إرادة الباحثين وميولهم الفكريّة لإحدى هذه المدارس، والممثّلة على وجه الخصوص في المدرسة الاجتماعيّة البريطانيّة والمدرسة الثّقافيّة الأمريكيّة والمدرسة الفرنسيّة التي ظهرت متأخّرة عن سابقتيها ومتأثّرة بعلم الاجتماع.

الخاتمة:

في نهاية هذه الورقة العلميّة وكخلاصة لما سبق استعراضه من أفكار متعلّقة بإشكاليّة المصطلح في الدّراسات الأنتروبولوجيّة في الجزائر، جدير بنا أن نشير إلى مجموعة من النّقاط التي تمثّل حصيلة هذه المعالجة:

- إنّ الأبعاد المترامية التي بلغتها الأنتروبولوجيا في البلدان الغربيّة، وما تبعها من تبلور في اهتماماتها، بمقابل حداثة هذا التخصّص في البلدان العربيّة ومنها الجزائر على وجه الخصوص يلقي بتبعات إضافيّة في انتقاء المصطلحات المحيطة بتلك الأبعاد.

- ينبغي أن تتفتّح اللّغة العربيّة على المصطلحات الأجنبيّة حتى تضمن مواكبة التخصّصات العلميّة الحديثة، وتتجنّب الانغلاق على مفرداتها الكلاسيكيّة خوفا عليها من الاندثار، إذ لا يشكّل اعتماد المصطلحات الأجنبيّة كما هي حرجا بالنّسبة للّغة العربيّة، بدليل أن اغلب لغات العالم الحيّة تستقبل وتستوعب وتتمثّل التّسميّات والمصطلحات القادمة من لغات العالم الأخرى، الأمر الذي يضمن ثراء المخزون المعرفي لهذه اللّغات وتنوّع مصادره ومواكبته للتّطورات والمستجدّات العلميّة.

- بعيدا عن التّبنّي المطلق أو الرّفض النّهائي لهذا المصطلح الأنتروبولوجي أو ذاك، فان معالجة هذه الإشكاليّة إنما يتم بطرح التّساؤلات المناسبة عن مدى ملائمة أيّا من هذه المصطلحات، وإحاطتها الشّاملة أو التّفصيلية بالعلم المعني، لتجنّب التّداعيات السّلبيّة التي قد تعصف بالتّعريفات النّهائيّة لها، وما تستبطنه من اطر وأبعاد نظريّة ومنهجيّة.

الهوامش:

(1)- للتعمّق أكثر في المسائل المتعلّقة بعلم المصطلحيّة والعلاقة بين المفاهيم والمصطلحات انظر على سبيل المثال لا الحصر:

- leart (pierre), les langues spécialisées, puf, Paris, 1995.

2))- المسيري (عبد الوهاب) وآخرون، فقه التّحيّز، المعهد العالي للفكر الإسلامي، فرجينيا، ط3، 1998، ص97.

(3)- المرجع نفسه، ص67.

(4)- حول مسالة العولمة والهيمنة الثّقافيّة انظر:

- العسكري (سليمان إبراهيم)، استحالة الهيمنة ثقافيّا، مجلّة العربي، الكويت، العدد562، سبتمبر2005، ص10، 11.

(5)- المسيري (عبد الوهاب) وآخرون، المرجع السابق، ص67.

(6)- حاج مراد (مولاي)، مكانة التّحقيق الميداني في الدّراسات الأنتروبولوجية، أعمال الملتقى الوطني"**أي**مستقبل للأنثروبولوجيا في الجزائر"، تيميمون، 24، 23، 22 نوفمبر1999، منشورات المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثّقافية، وهران، 2002، ص23.

(7)- سنوسي (صليحة)، إحصاء مناقشات رسائل الدّكتوراه والماجستير بقسم الثّقافة الشّعبيّة بجامعة تلمسان، مجلّة التّراث، المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعيّة والثّقافيّة، هران، العدد الخامس، 2005، ص86.

(8)- المرجع نفسه، ص86.

(9)- حاج مراد (مولاي)، المرجع السابق، ص22.

(10)- ارني (بيار)، إثنولوجيا التّربية، ترجمة عدنان الأمين، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1992، ص41.

(11)- للتّعمّق أكثر في جدليّة التّلازم بين الانثروبولوجيا والاستعمار انظر على سبيل المثال لا الحصر:

-Bonte (piérre)et Izard(Michel),dictionnaire de l’ethnologie et de l’anthropologie , puf, paris,2édi, 2002,p160-161. -Lombard (jaque), introduction à l’ethnologie, Armand colin, paris, 1999, p18-23 (12)-Lucas (Philipe)et vatin (Jean claud),l’algerie des anthropologues, François maspéro, paris, 1975,p278.

(13)- من ضمن هذه النّماذج على سبيل المثال نجد كل من:

- ليفي ستراوس (كلود)، الإناسة والبنيانية، ترجمة قبيسي حسن، المركز الثّقافي العربي، بيروت، ط1، 1995.

– غراويتز (مادلين)، مناهج العلوم الاجتماعية، ترجمة سام عمار، المركز العربي للتّعريب والترجمة والنشر، دمشق، ط1، 1993.

(14) – ارني (بيار)، المرجع السابق، ص164.

(15)-Lombard (jaque),op,cit,p9-10.

(16)- Bonte (piérre) et Izard (michel),op ,cit,p794-795.

(17)– للإطّلاع أكثر على السّياق التّداولي لمصطلح الأنتروبولوجيا في المدارس الغربيّة انظر:

Lombard (jaque), op, cit, p10-13.-

(18)– حاج مراد (مولاي)، المرجع السابق، ص24.

(19)– حدّاد (مهنا يوسف)، غياب التصوّرات الأوّليّة لدى الباحثين في علم الاجتماع والأنثروبولوجيا في البلاد العربيّة، مجلّة عصور، دارالمرّيخ للنّشر، الرّياض، المجلّد الثّامن، الجزء الثّاني، 1993، ص341.

(20)– سبقت الإشارة إلى حداثة التّجربة الجزائريّة في مجال الأنتروبولوجيا.

مجتمع بلاد المغرب في نهاية التاريخ القديم

د. عيبش يوسف
جامعة سطيف 2

ملخص:

تحاول هذه الدراسة تسليط الضوء على طبيعة البناء الاجتماعي لبلاد المغرب عشية الفتوحات الاسلامية، وذلك من خلال مساءلة المصادر التاريخية والأثرية، أولا حول درجة حضور العنصر البيزنطي ومدى تفاعله مع المجتمع المغربي، وثانيا مكانة المور أو العنصر المحلي من تطورات نهاية التاريخ القديم.

Résume:

L'étude en question tente d'éclairer une phase importante de l'histoire du Maghreb, qui est l'antiquité tardive. En questionnant les sources historiques et archeologiques sur cette présence 'Byzantine', son integration dans la société maghrebine. Ainsi que la position des Maures dans cette période de transition.

عن أي مجتمع نتحدث؟

تطرح دراسة الأوضاع الاجتماعية لبلاد المغرب في نهاية التاريخ القديم صعوبة من نوع خاص، ففضلا عن عقم المصادر وعدم عنايتها بطبيعة المجتمع وأصنافه، تطرح المصادر التشريعية التي طالما شكلت مادة مرجعية جد هامة بالنسبة لهذا الموضوع، خاصة في الفترة الرومانية، صعوبة أخرى في ضبط وتحديد الظواهر الاجتماعية، بإعتبارها إعتنت بإعادة تنظيم هياكل الإدارة أكثر من أي أمر آخر. وبالرغم من كون النظام البيزنطي قد أعتمد في تشريعاته على القوانين الرومانية بإعتباره الوريث الشرعي لها، الأمر الذي يجعل بديهيا أن نبحث عن تحديد الوضعيات الاجتماعية والشخصية في ضوء نفس القوانين التي ظلت تضبط وضعية الفرد داخل المجتمع. فإن خصوصية المقاطعة الإفريقية بعد تقهقر الإدارة المركزية وما عقبها نتيجة الاحتلال الوندالي، قد ترتب عنها نوع من الغموض والإضطراب، فبات من الصعب تصنيف هذه الفئات الاجتماعية وفقا للمقاييس القانونية. كما إتضح أن هذه التشريعات لم تصنف سوى من يعترف بهم القانون ضمن الأطر الإدارية. وأن ضعف الإدارة المركزية وبعد مسافتها قد جعلها تحاول التأقلم مع الواقع المغربي بتوظيف حلول ميدانية وإستحداث مواقف آنية. وبالتالي فالغموض الكبير يعود إلى كون هذه التشريعات قد ظلت تستند إلى الموروث القانوني الروماني، في مواجهة أوضاع مستجدة. ورغم أن النصوص الإمبراطورية المتعلقة بكيفيات جمع الضرائب، تسمح بتحديد عدد من شرائح المجتمع، إلا أنها تظل غير كافية لرسم صورة حقيقية للمجتمع الإفريقي خلال

فترة الإحتلال البيزنطي. لكونها كانت تقتصر على شرائح محددة دون أخرى، رغم أن المصادر الأدبية قد سمحت بالوقوف على مكانتها في المجتمع.

كما نجد أنفسنا أمام إشكالية أخرى عند معالجة هذا الموضوع: هل يمكن تصنيف الأهالي من بين الفئات الاجتماعية التي عايشت الكيان البيزنطي؟ أم أن صيرورة هذه القبائل ظلت تخضع لمنطق البدواة والتنقل؟ وأن حركيتها قد ظلت خارج دائرة التاريخ[1]؟ هل تسمح نماذج الإمارات المورية برصد صورة نموذجية لهذا المجتمع، أم يمكن القول أن صورة الثائر في الأدبيات المسيحية واللاتينية ليست في واقع الأمر إلا تكريس لصورة يوغرطة أوتكفاريناس دون الوقوف على خصوصيات المرحلة في الزمن والجغرافيا؟

وبالتالي فرغم الأهمية السياسية التي أعطتها القسطنطينية لإفريقيا الشمالية، يبدوأن واقع المقاطعة الإفريقية، قد ظلت تتجاذبه مؤثرات اجتماعية واقتصادية داخلية أكثر فاعلية، فقد تجلى في متاسبات كثيرة هشاشة الإدارة ميدانيا بالمقارنة مع شعاراتها الدعائية[2]. وبالنظر إلى حجمها أصلا في بلاد المغرب، من الناحية العددية، وإلى التركيبة البشرية المشرقية التي كانت تسير الشؤون الإفريقية والتي لم تكن سوى أقلية محدودة[3]، وإقتصارها على الهياكل العليا للإدارة العسكرية والمدنية[4] وإرتكاز الإدارة المحلية في أيدي أفارقة، سواء كانوا ملاكين أورجال الكنيسة[5]. فنحن نتساءل عن إمكانية إستمرار نفس الهيكلة الاجتماعية التي كانت سائدة خلال نهاية الفترة الرومانية؟ بل ما مكانة مصطلح إفريقية البيزنطية إذن من هذا الواقع الاجتماعي؟ هل أصبحت حقا بيزنطية في هيكلتها الاجتماعية، أم أنها فعلا قد كشفت عن مغربيتها أكثر من وقت آخر؟

وعموما تبرز المصادر الأفارقة عشية الحملة البيزنطية، كعنصر أساسي في تفاعلات الأحداث، فالمهاجرين منهم للقسطنطينية، كانوا لا يتوانون في التعبير عما وصلت إليها بلادهم من حالة الإضطهاد والظلم الوندالين[6]، والمقيمين لم يبخلوا بتقديم المساعدة للجيش البيزنطي[7]، فمثلا تحدث بروكوب عن سلوك الأفارقة عندما فتحوا أبواب قرطاج ونزعوا السلاسل من الميناء[8]، رغم أنه سجل احتجاج مجموعة من التجار والسكان الذين يقطنون على مقربة من البحر، على عمليات السلب التي قام بها جنود بليزاريوس[9]. وحفظت النصوص الأثرية دور عدد من الشخصيات في تشييد القلاع والحصون[10]. كما أورد كوريبوس صورا مختلفة عن هذه التركيبة التي تصرخ ألما من خطر المور[11]. بينما أطنبت الكنيسة في الحديث عن معاناتها من الإضطهاد الوندالي[12]. وهوما يجرنا إلى التساؤل عن التغيرات التي حبلت بها هذه "العودة" للإمبراطورية؟

التشريعات الإمبراطورية الخاصة بالحياة الاجتماعية:

ركز الإمبراطور جستنيان على حد تعبير ديل Diehl في تشريعاته الأولى على ضرورة إرجاع الصورة الحقيقية للإدارة الرومانية بالنسبة للسكان، مثلما عرفوها في السابق[13]، وقد ظلت عملية التذكير بالخلفية التاريخية تتكرر في أغلبية التشريعات[14]، إلا أن التركيبة الاجتماعية التي ورثتها المقاطعة الإفريقية من الفترة الوندالية، لا يمكن معالجتها بهذا الحنين للعهد الروماني فقط[15]، وهوما تؤكده تطورات الأحداث التي ميزت القرنين السادس والسابع ميلاديين[16]. بل يجب الإشارة إلى أن النوايا الإمبراطورية نفسها لم تكن بريئة، لأنه بمجرد أن نتجاوز

النصيين الإمبراطوريين الأوليين، واللذان يبرزان الانتصار البيزنطي كنصر من الله، واللذان يؤكدان على ضرورة العناية بالمجتمع الإفريقي، فاننا نتحسس بداية تطبيق سياسة قد تكون أكثر واقعية أوحقيقية، تتعامل مع القضايا المطروحة وفقا لاستراتيجيات طبقت أيضا في المشرق[17].

وقد حاول العديد من الباحثين تفسير عدم قدرة بيزنطة التحكم في منطقة بلاد المغرب_ والتي أقل ما يقال عنها أنها لم تكن تدين لها بالولاء التام_ من خلال إعتماد هياكل الإدارة المدنية على طبقة الأعيان والقساوسة[18]. وقد نتصور أن تقلص نفوذ المجالس المحلية وما أصبحت تعانيه من صعوبات في تسيير نطاقها، جعل من الطبيعي أن يتم اللجوء إلى فئة كبار الملاكين ورجال الكنيسة كعنصر إضافي لدعم هذه الإدارة المحلية والإشراف خاصة على عملية جباية الضرائب. إلا أن نفوذ هذه العناصر قد تضاعف أكثر بعد وفاة جستنيان سنة 565، بينما ظلت الفئات الوسطى والفقيرة تعيش على هامش المؤسسة الإدارية، بل تعاني من سياستها بمرارة[19].

وهوما أكدته لنا دراستنا لتطور الحياة العمرانية حيث تجلت مكانة القساوسة في المحيط العمراني مما كرس ارتقائهم إلى قمة الهرم الاجتماعي[20]، في نفس الوقت الذي ظلت فيه الخلفية القانونية ترتكز على الموروث الروماني بعيدة عن معايشة الواقع الإفريقي. ومع ذلك فقد سمحت العديد من النصوص الأثرية، رغم طابعها الرسمي، وتكريسها للفعل الإمبراطوري في عمليات تشييد القلاع والحصون، بتوفير سند إضافي لتحسس جوانب أخرى من الأوضاع الاجتماعية، خاصة في الحالات التي تسمح فيها بإحداث مقابلتها بالمصادر الأدبية[21]. كما صدرت تشريعات بشأن الضرائب، إلا أنها لم تتطرق لبقية الجوانب المرتبطة بالحياة الاجتماعية، إلا في المقاطعات الشرقية، ورغم أنني حاولت إحداث الاسقاطات الضرورية بين هذه المقاطعات وبلاد المغرب القديم، من خلال دراسات باتلايجن[22] Patlaegan وكابلا [23] Caplan أولومارل[24] Lemerle، فيجب أن أذكر بصعوبة بل بخطورة هدا المسلك، لأنه إذا كان مصدر التشريعات هونفسه، فالموروث الاجتماعي والواقع المحلي كانا يختلفان بين منطقة وأخرى، وبالتالي فقد تفاديت الإجابة عن تساؤلاتي من خلال مصادر بعيدة عن الواقع الإفريقي.

تعاقب مراحل الصراع:

أورد بروكوب في كتابه السري أن مرحلة الاحتلال البيزنطي، زمن جستنيان وحدها قد كلفت بلاد المغرب حوالي 5 مليون قتيل، بما فيهم الوندال، المور والأفارقة[25]. وأن مراحل الصراع ضد المملكة الوندالية من جهة، والكيانات المورية من جهة اخرى،كانا كفيلين بالتأثير سلبا على السكان[26]. وهوما يفتح شهية الباحث لمحاولة تقييم سلسلة الحروب والمعارك. إلا أن انعدام وسائل القياس تجعلنا بقدر ما نتفادى الخوض في عملية حسابية ساذجة لأرقام عدد القتلى في مختلف المعارك، بقدر ما نقر عمليات الانصهار والتداخل في العناصر السكانية، فالانقراض الوندالي بعد الاحتلال البيزنطي، كانصهار الأفارق في التركيبة المغربية بعيد الفتوحات الاسلامية، فضلا عن ثقل الحروب والمعارك، كلها عناصر مشكلة ومغيرة لطبيعة التركيبة البشرية المغربية في

هذه المرحلة من التاريخ القديم. وإن كنا نقر باستحالة المغامرة في أية دراسة تاريخية كمية أوعددية، لحد الآن على الأقل.

إن ذلك لا ينفي امكانية الوقوف على بعض المعالم الاجتماعية التي أفرزتها مرحلة الانتقال إلى فترة الاحتلال البيزنطي، والتي من شأنها إضاءة بعض جوانب المجتمع المغربي، مثل مشكلة إعادة تملك الأرض أوإقرار الهيمنة الاجتماعية لطبقة الملاكين وما ينجم عنها من تحول اجتماعي للطبقة السياسية المحلية، نتيجة عزفها عن مواصلة أداء نفس الدور التقليدي في المجالس البلدية، وتنازلها تدريجيا عن مكانتها لصالح المؤسسة الكنسية من جهة، أوأصحاب الملكيات العقارية الكبرى من جهة أخرى. ويجب الاشارة إلى أن الاكتفاء بهذه الظواهر الاجتماعية، لايعني أبدا، اقتصار مراحل التحول على ذلك، وانما فقط لكونها، العينات التي تسمح بها المصادر التاريخية لحد الآن.

1. مشكلة الأرض :

شكلت الأرض، محور الصراع الاجتماعي الذي ميز المقاطعة الإفريقية طيلة القرن السادس ميلادي[27]، حيث طرحت إشكالية استرجاع الممتلكات العقارية والفلاحية التي يفترض أنها صودرت خلال الفترة الوندالية، كخطوة أساسية في تكريس التحرر من ضيم الوندال والإحساس بنعيم العودة إلى الخريطة الرومانية بالنسبة للأفارقة، وبالفعل فقد أصدر جستنيان تشريعات عديدة، سواء تعلق الأمر بطبيعة التملك أوبتنظيم العمل والاستغلال داخل هذه الضيعات، فكان القانون الأول في بداية سنة 534، يمنع المزارعين من مغادرة الأراضي التي ولدوا بها[28]، وبالرغم من أن هدف القانون هومنع المزارعين من التنقل فهوأيضا يحدد وضعية اجتماعية معينة، تتمثل في تركيبة المعمرين. كما صدر قانون ثان في 1 جانفي 535، حول نفس الموضوع، يسمى بقانون المتجددات"novella 36" [29] . وحسب هذين النصين، فإن الطبقة العقارية بما في دلك رجال الكنيسة، قد أصبحت على أهبة استرجاع ممتلكاتها، إلا أن الخصوصية القانونية البيزنطية قد حددت فترة الملكية التي تعطي حق المطالبة بالحقوق، وهي فترة خمس سنوات كمرحلة أولى[30]. وقد يبدوهدا التحديد غريبا، إلا أنه يمكن قراءته في ضوء الاضطرابات الاجتماعية التي شهدتها بلاد المغرب بعد سقوط الكيان الوندالي، مثلما أشار إلى دلك بروكوب[31]، وبالتالي إلى صعوبة معالجة هدا الموضوع، وأن القوانين الأولى التي صدرت لم تكن مبنية على معرفة حقيقية لواقع بلاد المغرب، كما يمكن أن نضيف فرضية أخرى أشار إليها موديران Moderan وهي رغبة الإمبراطور في الاستيلاء على هذه الممتلكات، بعد حصر قائمة المستفيدين من عمليات استرجاع الممتلكات من أيدي الوندال[32]. وهوما أكده أيضا بروكوب في كتابه التاريخ السري متهما جستنيان بأنه استولى على أملاك المدن لصالح الخزينة[33]، وأن الإمبراطور قد حول مداخيل المدن لصالح رواتب الجند[34]. وبالفعل يبدوأن السياسة الإمبراطورية، سرعان ما أيقنت أن التشريعات التي صدرت في هدا الاتجاه قد فتحت في الواقع أبوابا كثيرة للاحتجاجات والفوضى في أوساط المجتمع، حيث أصبحت المحاكم، من دون شك، تغص بالقضايا، وهوالأمر الذي كرسته بعض النصوص التشريعية التي صدرت لاحقا[35].

وعموما فالقيام بعملية حسابية لانعكاسات هذه النصوص الجديدة، تجعلنا نقف على خلفية مهمة في هذه التشريعات وهي محاولة ابعاد عدد كبير من الملاكين، سبق وأن سمح لهم النص القانوني الأول بالحصول على ممتلكاتهم، ويمكن البحث عن خلفية هدا التحول الإمبراطوري في ضوء تلميحات بروكوب في كتابه السري، برغبة الإمبراطورية في الاستيلاء على هذه الأراضي وإقصاء ورثتها[36]، ولعل دلك لم يكن دون انعكاسات اجتماعية وسياسية[37]. فبروكوب نفسه قدأكد في كتاب الحروب، أن الجنود البيزنطيين، بما فيهم عدد من الحرس الخاص لسولومون، قد انضموا إلى الحركة التمردية التي قادها ستوتزاس Stotzas طمعا في الاستيلاء على الأراضي[38]. مما يجعلنا نتصور أن مرحلة إعادة التملك هذه قد ترتب عنها تداخلات بشرية كثيرة، سمحت بسعي الكثير من الجند أوالإداريين لمحاولة التسرب في طبقة الملاكين.

مشكلة المعمرين:

حظيت هذه المشكلة أيضا باهتمام امبراطوري كبير، حيث صدرت عدة قوانين ما بين سنوات 552 و558. [39] وبالنظر إلى حجم هذه القوانين بالمقارنة مع بقية المسائل، لنا أن نفترض أن الصراع الاجتماعي بين طبقة الملاكين والمحاكم المحلية، الذي يعود مصدره إلى فترة الاحتلال الوندالي، سرعان ما احتل الساحة من جديد. فبعد أن أصدر جستنيان مع فرحة الانتصار على الوندال، أنه يسمح لكل من ضيع ممتلكاته خلال الفترة الوندالية الحق في استرجاعها[40]. فيبدوأن الواقع قد كان أكثر تعقيدا، لأنه اضطر لمحاولة ضبط تشريعاته من جديد، فأصدر سنة 552 "...المعمر الذي غادر الملكية، في زمن الهيمنة الوندالية، وأقام بين الأشخاص الأحرار، لا يمكن المطالبة بارجاعه إلى الضيعة، ولا إجباره على العودة إلى وضعية المعمر. فاننا نريد أن يبقى على حاله مثلما كان في الفترة الوندالية، وفي نفس الوقت فاننا نأمر كل من تخلى على أرضه وهاجر إلى أرض الغير، أن يعود إلى مكانه الأول.."[41]. وقد نفهم من هذا النص، أن تركيبة المعمرين قد ظلت موجودة ومصنفة في القانون البيزنطي[42]. وأن القانون البيزنطي يقر حالة التغيرات الاجتماعية التي عرفتها خلال الفترة الوندالية، إلا أن الإمبراطور جستنيان فضل الابتعاد عن الخوض في الصراعات الاجتماعية التي أحدثتها هذه المرحلة، بوضعه حدا للمطالبة بحق استرجاع هذه التركيبة البشرية من طرف الملاكين الكبار[43]. وبالتالي فقد طبق سياسة العفوعن الماضي إلا فيما تعلق باستغلال ممتلكات الغير، وبالتالي فقد نتصور أن عدد هؤلاء المعمرين الذين أقاموا بالمدن، قد بلغ من الكبر ما جعل الإمبراطور يفضل مواجهة الملاكين الكبار، على أن يخلق أزمة اجتماعية داخلية، لا سيما وأن اندماج هذه التركيبة ضمن السكان الأحرار ومحاولة تمسكها بدلك يجعلنا نفترض أنها نجحت في الانخراط في العجلة الاقتصادية.

وهذا ما يبرر إصداره المرسوم الثاني، المؤرخ في 22 سبتمبر 558: "الإمبراطور فلافيوس جستنيان...إلى جون، حاكم بطريرقية إفريقيا، علمنا أن في المقاطعة الأفريقية، يوجد من لم ينتظر قوانيننا حول إمكانية المطالبة باسترجاع المعمرين، ولا زالوا يصيرون على تقديم القضايا للمحاكم، للمطالبة بالمعمرين أوالفلاحين، أوأبناءهم، والذين قد هاجروا ضياعهم قبل وصول جيشنا.....ونعلم أننا أصدرنا بصدد الموضوع قوانين مقدسة، نحدد

فيها فترة تقديم الاحتجاجات للمطالبة بالفلاحين. ونأمر بأن توقف فخامتكم هذه الشكاوي غير المؤسسة، في الأراضي الإفريقية، وأننا لا نسمح متابعة المعمرين، عن طريق العدالة، سواء كان الأمر بالنسبة للرجال أوالنساء، أوحتى أبناءهم، إلا ابتداء من الفترة التي، كما ذكرنا، تمكن فيها جيشنا المبارك، بفضل الله، من ضم إفريقيا لإمبراطوريتنا...."[44]. مما يجعلنا نتحسس حقيقة الأزمة الاجتماعية التي ولدتها هذه القضية. واضطرار الإدارة وضع حد للمحاكمات والمتابعات التي أثقلت هيكل الإدارة. كما يمكن أن نستنتج خصوصية المقاطعة الإفريقية، بالنسبة لعودة الملاكين الكبار وإصرارهم على استرجاع ممتلكاتهم، وأساليب استغلالهم وفقا للعرف والقانون المعمول به منذ الفترة الرومانية، بل إصرارهم على استرجاع هيمنتهم وامتيازاتهم الاجتماعية، ودلك بتمسكهم بحق استرجاع المعمرين والفلاحين الذين كانوا في حوزتهم قبل فترة الاحتلال الوندالي. لكن أيضا رغبة الإمبراطور في الحفاظ على التوزيع الاجتماعي والاقتصادي الجديد، أوعلى الأقل عدم مجارات الطبقة الأرستقراطية في تنفيذ كل مطالبها، وحماية طبقة المعمرين من المتابعات القضائية. وقد دهب البعض إلى اعتبار هدا الموقف دليل على نية الإمبراطور في الحد من نفود طبقة الملاكين الكبار والتقليص من هيمنته[45].

و يمكن أن نتتبع نفس المسألة في عهد خلفاء جستنيان، فبينما أقر هذا الأخير أن من يولد من أم حرة واب "معمر" Adscriptitius، يعتبر حرا[46]، فقد عدل هذا الأمر بالنسبة لمقاطعة ايلليريا، ملزما إياه المكوث بنفس الأرض والارتباط بها مثل واده، وذلك سنة533[47]، إلا أنه لم يطبق على المقاطعة الإفريقية، باعتبارها حظيت بعناية خاصة. فيبدو أن هذا الإجراء القانوني قد تم إحياؤه زمن الإمبراطورين جستين الثاني Justin II وموريس[48]Maurice، ودعم ثانية في عهد الإمبراطور تيبريوس Tiberius [49]. وفي اعتقادي لا يمكن فهم هذا التحول والتشدد في إلزام طبقة المعمرين في البقاء في الأراضي المنتجة، إلا في ضوء تحالف بين طبقة الملاكين الكبار والسلطة الإمبراطورية أملته الحاجة المتزايدة للمصادر الفلاحية والاقتصادية.

2. مشكلة النساء الونداليات

أوضح بروكوب في حديثه عن أسباب حركة التمرد التي شهدتها المقاطعة الإفريقية بزعامة ستوتزاس Stotzas، خلفية إجتماعية أخرى تتمثل في زواج عدد كبير من الجنود البيزنطين بالنساء الونداليات واستيلائهم على الممتلكات الوندالية، بما فيها الأرض، المساكن والعبيد. وأن هؤلاء النساء قد أقنعن أزواجهن الجدد من عناصر الجيش البيزنطي، بأنهن كن يتمتعن بهذه الأملاك في الفترة الوندالية وأنه من غير المعقول بعد أن أصبحن زوجات الجيش المنتصر أن يفقدن دلك[50]. قد نضيف صورة أخرى أوردها هدا المؤرخ عن الجنود أنفسهم والذين كانوا في فقر كبير ثم سرعان ما وجدوا أنفسهم يمتلكون ثروات وضياع كبيرة[51]. وبالتالي أصبح يبدو أن هذا الارتقاء الاجتماعي قد كان على حساب طبقة الملاكين الأفارقة. ولعل الوضعية الأمنية المتمثلة في تفاقم الخطر الموري، قد جعلت هؤلاء الجنود أكثر ثقة في تمسكهم بامتيازاتهم الجديدة. رغم محاولة بلزاريوس إقناعهم بأنه إذا كان من حقهم الحفاظ على الغنائم التي حصلوا عليها بما في دلك العبيد، فالأرض تظل من نصيب الإمبراطورية ويجب أن تعود إلى الخزينة العامة[52]. وبالتالي لنا أن نتصور الإشكال الذي أصبح يواجه

الإمبراطورية بين الوفاء لوعودها بضرورية تلبية مطالب طبقة الملاك الأفارقة، والرضوخ لتجاوزات الجيش البيزنطي.[53]

3. مشكلة هجرة طبقة الأعيان من المناصب المحلية

تحفظ التشريعات البيزنطية مشكلة واجهتها الإدارة المركزية، ليس فقط في إفريقيا بل في أغلبية مقاطعات الامبرطورية، وتتمثل في فرار طبقة الأعيان من الالتزامات المتعلقة بمسؤولية المجالس المحلية، نظرا لما كان يترتب عنها من أعباء مادية والتزامات تجاه هذه الإدارة. وفي دراسة لهذه الطبقة السياسية التي طالما شكلت نواة الحضارة العمرانية في التاريخ الروماني، ما بين القرنين الرابع والسابع[54]، تبين أن ضغط الإدارة البيزنطية كان ثقيلا، إلى درجة أن صدرت عدة قوانين تلزم هذه الفئة بالبقاء في مناصبها إلا في حالات يحددها القانون. وقد تبين أن عددا كبيرا من هؤلاء الأعيان قد وجدوا في الحياة الكنسية ما يحررهم من الأعباء المدنية، ويعفيهم من الضرائب في نفس الوقت الذي يسمح لهم فيه بالاحتفاظ باملاكهم[55].

وبالتالي فقد أصبحت جاذبية الكنيسة كبيرة ليس فقط للاعتبارات الدينية، بل لما توفره من حماية ومكانة لهذه التركيبة[56]. الأمر الذي يبرر مجموعة القوانين والتشريعات التي حاولت أن تحد من هذه الظاهرة، سواء بفرض شروط تعجيزية مثل التجريد من الأملاك أو فرض نسبة 1/3 من ممتلكات الشخص كغرامة على انتقال ملكيته بعد انخراطه في السلك الكنسي[57]، أو المنع النهائي مثل ما يتجلى من بعض مراسلات القديس جيرجوار الكبير St.Grégoire، الذي أشار إلى قانون كان ساري المفعول في عهد الإمبراطور موريسMaurice، يمنع كلية الانخراط في سلك الرهبنة والحياة الكنسية لكل من مارس وظائف إدارية، أوأشرف على جهاز الضرائب[58].

وعموما إذا كانت قائمة هذه التشريعات، تكرس رغبة الإمبراطور في إحياء المجالس المحلية وضمان استمرارها، وسهرها على جباية الضرائب وتسيير الأملاك العمومية، فيبدوأنها عجزت على أن تنفخ فيها الحيوية والنشاط المعروفين في المدن الإفريقية[59]، ولعل هدا أيضا ما يبرر لجوء الادارة المركزية إلى الحلول المحلية الجديدة، والمتمثلة في تجنيد الملاكين الكبار للسهر على المهام المحلية الهامة[60]، بما في دلك القساوسة ورجال الدين[61]، كجمع الضرائب والاشراف على بعض المنشآت الدفاعية، دون أن تكون لهم وظائف يحددها القانون، كما جرت العادة في الادارة الرومانية[62].

ما طبيعة المجتمع الذي وجده البيزنطيون بعد انهيار الوندال؟

قد نتساءل على إثر التشريعات التي تطرقنا إليها، وطبيعة المشاكل التي تمكننا من رصدها، عن شكل المجتمع الذي وجده البيزنطيون، هل يمكن إسقاط صورة المعمرين الذين غيروا كلية وضعيتهم القانونية والاجتماعية واندمجوا في تركيبة الأحرار القاطنين في المدن، أم أن هذه النماذج تظل محدودة في تعدادها ومناطق تواجدها؟ وما حجم الانخراط الاجتماعي في سلك الرهبنة والحياة الكنسية؟ وإذا عممنا هذه

الصورة، فهل فعلا كانت المدينة مركز الكثافة السكانية، أم أن الملكية الفلاحية هي التي أصبحت مركز النفود من خلال طبقة الملاكين؟

يجب الإشارة إلى أن عمليات المصادرة الوندالية لم تمس كل الأراضي الافريقية، بل استمرت الضياع الكبرى في أغلبية المقاطعات. وأن عددا من الأفارقة قد ساهموا في التعاون مع الكيان الوندالي[63]، كما أن عددا كبيرا من هؤلاء الملاكين قد هللوا للانتصارات البيزنطية وتعاونوا مع الجيش في دلك. ولعل تتبع حياة القديس فيلجانس St.Fulgence تسمح لنا بضبط صورة عائلة ثرية، قد تعرضت لعملية النفي والعودة أيضا، إلا أن حضورها ظل مستمرا في الولاية البروقنصلية[64]. كما يفترض ان الضياع الصغيرة لم تتعرض لعمليات المصادرة بصورة شاملة، بل ظلت أغلبية الملكيات الصغيرة والمتوسطة على حالها، خاصة في مقاطعتي نوميديا والمزاق، البعيدتين عن التمركز الرئيسي للوندال، وبالتالي فالتغيير السياسي لم يمس سوى الطبقة الأرستوقراطية الكبرى. ومع ذلك فصورة بلاد المغرب لم تبق ثابتة، ويوجد أكثر من دليل على هذا التحول.
وإذا كان يصعب علينا الخوض في المعطيات الديموغرافية[65]، والحديث عن عدد سكان المدن أوالأرياف. فما تسمح به المصادر هو، انتشار بعض الأسماء المشرقية ضمن قائمة التسميات الافرقية[66]، مثل اسم فيكتور أو.... كما تجلى أن أغلب الأشخاص الذين يحملون أسماء مشرقية هم من التركيبة العسكرية، أومن الطبقة الأرستوقراطية العليا، حيث تبقى الاستثناءات محدودة جدا، مثل ما تدعو إليه نقيشة الشاب تيودوس Theodose المتوفي في هيبون، والتي تفترض أنه ينتمي لعائلة متاجرة قادمة من الشرق، استقرت بالقرب من الميناء[67]. وعموما فملف النصوص الأثرية يؤكد على النسبة المحدودة للعنصر المشرقي، واقتصارها على المناصب العليا إدارية كانت أم عسكرية، رغم أن نماذج من هذه العناصر قد تركت بصمات استقرارها المطول، وربما اندماجها في المجتمع المغربي، مثل ما نعرفه عن يوحناJean، الحاكم العسكري لموقع عين البرج[68] Tigisis، أوزيبر Ziper حاكم روسنياي (البرج البحري) [69] Ruguniae، أوالنقيشة الجنائزية للحاكم العسكري موريسيوس Mauricius الذي دفن رفقة ابنتيه في نفس المكان أين مارس سلطته لمدة 12 سنة[70]. أما إذا تفحصنا ملف القوائم الكنسية وأسماء القساوسة[71]، فرغم تسرب العديد من التسميات المشرقية مثل المؤثرات المذهبية المشرقية[72]، يبدوجليا أن الأسماء الإفريقية المعهودة قد ظلت تشكل القاعدة، وهونفس الأمر الذي كرسته النصوص الجنائزية المسيحية لعدد من هذه الشخصيات[73]. وبالتالي فما استخلصه دورليا من ارتكاز الإدارة المحلية على العنصر الإفريقي، ليس إلا تأكيدا على الحضور المحدود للعنصر المشرقي[74].
مما يجعلنا نتوجه للبحث عن مسببات هذا التحول الاجتماعي، داخل المقاطعة الإفريقية نفسها، بعيدا عن منطق التحولات الجذرية المفاجئة، أوالتفسير المرتبط بالتحقيب الزمني. والأخذ بعين الاعتبار سلسلة التراكمات الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية والسياسية، التي كرستها هذه الفضاءات الاجتماعية، داخل المحيط العمراني خاصة.

التحولات العمرانية : بين الريف والمدينة

لقد سمحت لنا محاولة قراءة الخريطة العمرانية التي أنجبتها الفترة البيزنطية، والمورفولوجية الجديدة للمدن، ومحاولة الوقوف على مدى استمرار المدينة في حفاظها على التقاليد الرومانية، المعروفة في النظام البلدي وتسيير شؤون المواطنين، باستخلاص ظاهرتين أساسيتين يمكن إضافتهما إلى الطابع الدفاعي الذي تميزت به الخريطة العمرانية البيزنطية:

1. ظاهرة تمسيح المدينة:

إن التحول الذي أدخلته المسيحية في المجتمعات القديمة لا يتمثل في المعتقد وتغير الدهنيات فحسب، بل نتج عن دلك سلوكا اجتماعيا واقتصاديا جديدين على مستوى المدينة، فتشييد كنيسة أومعمدية هو فعل اقتصادي مثلما هواجتماعي، لآن عملية التشييد تتطلب جمع الأموال وتنظيما معينا كما تطلبت العناية بتسيير شؤون هذه الكنيسة هيكلة جديدة لم تكن موجودة في المدن الرومانية التقليدية[75]. وإذا كانت أساليب الإهداءات العمرانية قد سمحت للطبقة الأرستوقراطية بتخليد فعلها على مستوى المدن، فيبدوأن الكنيسة قد بدأت تحتضن هدا النشاط، ليصبح القس أورجل الذين هوالشخصية الأكثر حضورا في هذه النصوص الأثرية[76]. وبالتالي فهدا النفوذ الاقتصادي المتعاظم للمؤسسة الكنسية[77]، لم يكن وليد عملية إنتاجية للمصادر المادية، وإنما هونتيجة تحويل المصادر المادية التي كانت تصب في مجالات عمرانية أخرى، الأمر الذي انعكس على الهياكل العمرانية التي يمكن وصفها بالوثنية مثل المعابد، الحمامات ...الخ[78] . وعموما يمكن استخلاص أن الكنائس لم تعوض المعابد في نفس المساحة العمرانية، وانما لعبت دورا أساسيا في إعادة هيكلة المدينة وإعادة ترتيب مراكزها: فمثال مدينة جميلة أوسطيف، يكرسان هذه الرغبة في نقل مراكز التجمع السكاني من الساحات التقليدية إلى الحي المسيحي[79]. أوتيمقاد التي ظلت هياكلها الوثنية قائمة تحولت الجاذبية فيها إلى الكنائس الجديدة[80]. كما يمكن الإشارة إلى الدور الكبير الطي لعبه الخطاب المسيحي في نقل الثروات من المجالس المحلية أوالعائلات الأروستقراطية إلى الكنيسة، حيث أصبحت عملية توزيع الثروات والرعاية الاجتماعية، تتم ضمن هياكل الكنيسة أكثر من الأطر البلدية التقليدية[81].

2. ظاهرة ترييف المدينة:

سمحت العديد من الدراسات الأثرية، والمتمثلة في البحث عن المعالم العمرانية خارج المدن، بالوقوف على كثافة الأرياف وحيويتها، وذلك من خلال دراسات لوفو Ph. Leveau حول منطقة شرشال، والتقنيات التي أجراها بيراس J.Peyras بجانب من حوض مجردة، فضلا عن الأبحاث التي يقوم بها الأمريكي Hitchner . حول منطقة قصرين Cillium. وإذا كانت هذه النماذج من الدراسات قد أثمرت بأن المناطق الريفية لم تكن أقل أهمية من المدن من حيث الكثافة والإستقرار الساكنين، فقد أكدت على عقم فرضية كورتوا Courtoisحول إرتفاع عدد سكان المدن بالنسبة للأرياف. كما أكدت الدراسات أنه رغم استمرار

النشاطات العمرانية في المدن، إلا أنها بعد القرن الخامس، قد شهدت تقلصا ملحوظا بالمقارنة مع الحركية العمرانية للقرن الرابع ميلادي[82]، وإذا كان طبيعيا أن فترة الجمود الوندالية وما عقبها من اضطرابات، قد أثرت على سير المدن، وقلصت من امكانيات المجالس المحلية في مواصلة تقاليدها الرومانية. يضاف إلى دلك ظاهرة هجرة الطبقات الأرستوقراطية نحوالضياع وهروبها من إلتزاماتها المحلية[83]. كل دلك ساهم في تقلص المساحة العمرانية لأغلبية المدن، وانتقال الحيوية الاجتماعية نحوالريف. مما جعل أغلبية هذه المدن تفقد جانبا كبيرا من خصوصياتها، وتتحول على رأي غيو Guillou إلى قرى أومدن صغيرة[84]. حيث أورد أنه " رغم أن المدن قد استمرت تحتضن المؤسسات الرسمية مثل الحصون أوالأسوار، فقد تضاعف عددها وتقلصت مساحتها، أى أنها أيضا أصبحت تحتوي على الحدائق والبساتين، بل حتى الحقول، فضلا عن تربية الحيوانات، بما فيها العاصمة"[85]. وإذا كانت مرحلة التشييد التي أشرف عليها الإمبراطور جستنيان، قد خلدت اسمه، وجعلته يتقمص الفعل العمراني الذي كان من خصوصيات المجالس المحلية، فيبدوأن سبب دلك هوغياب هذه المؤسسات المحلية، أوعجزها على اتخاد المبادرات الضرورية كما حرت العادة في التاريخ الروماني[86].

3. ظاهرة عسكرة المدينة:

من البديهي أن ظاهرة التحصين التي تميزت بها المدن البيزنطية، قد ساهمت في التحول العمراني، وفي التعبير عن هاجس الخوف التي تؤكدها المصادر الأدبية، حيث تؤكد المصادر الأثرية، وعملية مطابقة المخططات العمرانية لهذه المدن، حجم التحولات التي عرفتها خلال هذه الفترة من الناحية التنظيمية والهيكلية، إلى درجة التساؤل هل فعلا تقلصت إلى مجرد قلاع، وهل إقامة القلاع داخل النسيج العمراني من شأنه التأكيد على التراجع وتقلص مساحة المدن؟ وإذا كان من البديهي الاقرار بأن المدن البيزنطية ببلاد المغرب لم تبق تحافظ على نفس المؤسسات والوظائف الحضرية المعروفة في العهد الروماني[87]. ففي انتظار معاجة الملف بفضل دراسات أثرية شاملة، يظل التساؤل قائما حول مدى تأثير هدا التحول على الحياة الاجتماعية والاقتصادية، كما يجعل من الصعوبة بمكان معالجة المجتمع الحضري منفصلا عن المجتمع الريفي.

وانطلاقا من هذه التحولات، أصبح في اعتقادي، من غير المعقول إحداث تقسيم واضح بين المجتمع الحضري والمجتمع الريفي، إلا من خلال بعض الأصناف الاجتماعية، فالطبقة الأرستوقراطية وإن كانت تسكن العواصم الكبرى لا يوجد ما يؤكد أنها لم تكن مستقرة بالضياع الإمبراطورية أوضياعها الخاصة، ونفس الأمر بالنسبة لطبقة الملاكين الكبار التي كانت تجمع بين الاستقرار في المدن وممتلكاتها، في حين لاحظنا أن عددا كبيرا من المعمرين قد هجروا ضياعهم، واندمجوا مع السكان الأحرار بالمدن. وقد أكد غيو **Guillou** أن هذه الصورة لم تكن تخص المقاطعة الافريقية فقط، بل كانت تشمل أغلبية المقاطعات البيزنطية ابتداءا من القرن السادس ميلادي.[88]

طبقات المجتمع الإفريقي خلال فترة لاحتلال البيزنطي

1. الطبقة الأرستوقراطية:

تتمثل في طبقة البطارقة والحكام الذين حكموا المقاطعة الافريقية، وتميزوا بعلاقة ما مع القصر الإمبراطوري. وتكرست مكانتها الاجتماعية والادارية من خلال النقائش والنصوص الأثرية، ويمكن مقاربة هذه التركيبة من خلال النمادج التالية، رغم أن أغلبية النصوص الأثرية تكرر دوما الخطاب الرسمي لعمليات التشييد:

1) سولومون:

لا نعرف عنه سوى أنه ولد بدارا Daras وأنه تعرض لحادث جعله يصبح خصي، كما لاتوجد إشارة إلى أنه ينتمي لعائلة أرستوقراطية بالشرق. بل تشكل ترقيته في مثل هدا المنصب أحد نمادج التركيبة البشرية التي أصبحت على رأس المقاطعة الافريقية، انطلاقا من كفاءاتها العسكرية فقط. يبرزه بروكوب كنائب للجنرال بليزاريوس في منطقة أرمينية، باسم[89] Domesticus، عين على راس الوحدات العسكرية بعد عودة القائد بليزاريوس إلى الشرق، ثم الإدارة المدنية كبطريق المقاطعة الافريقية [90] دلك في الفترة ما بين 534–536، ثم ما بين 539–544 وهوتاريخ مقتله في الصراع مع القبائل المورية،[91] ورغم أن ترقيته تعود أساسا لمكانته العسكرية فيبدوأنه استغل نفوده هدا في دعم أفراد عائلته في التسرب للطبقة الارستوقراطية الافريقية، فقد كان له أخ يسمى باخوس Bachus، يبدوأنه تقلد مناصب هامة[92]. إلا أن معلوماتنا حول أبناء أخيه تعتبر أكثر، حيث تبرزهم المصادر على أنهم تقلدوا مناصب كبيرة، فالأول كيروس Cyrus أصبح دوقا لقرينة Cyrénaique[93]، وسرجيوس Serigius، الذي نعرف عنه أكثر من الأول، بفضل تورطه في مقتل الوفد اللواتي، وهوحاكم للولاية الطرابلسية، بل يبدوأنه أصبح بطريقا للمقاطعة الافريقية[94]، أما الثالث فقد اعتقل في الحملة الأخيرة التي نظمها سولومون ضد المور، دون أن نعرف مصيره فيما بعد، رغم اقتراح أحد الباحثين العثور على بصماته في جزيرة نيسوس ومنطقة بلغاريا[95].

2) جرمانوس:

يعتبر من أقارب الإمبراطور جستنيان[96]، أبن أخ الإمبراطور جستين الأول، تم تعيينه على رأس المقاطعة الافريقية خلفا للجنرال سولومون، لاخماد حركة التمرد التي تزعمها ستوتزاس سنة 536. إلا أنه استدعي بعدها للقسطنطينية مباشرة[97]539. وقد عين أيضا على رأس قيادة الجيش بإيطاليا في حدود 550، كما تبرزه المصادر أنه تزوج الأميرة القوطية ماتاسونتاMathasunta، بعدما نقلت إلى القسطنطينية[98]. ومن قم فعلاقته بإفريقية ظلت فقط في إطار مهمته العسكرية.

3) غينياديوس:

يعود أصله إلى منطقة تراسيا Thrace، عين على رأس المقاطعة الإفريقية كبطريق في الفترة ما بين 578 إلى تاريخ 591 حيث يبدو أنه واكب الاصلاحات التي أدرجتها الإمبراطورية البيزنطية بإحداث هيكلة جديدة للقيادة يتميز هدا المنصب بالطابع العسكري لكن أيضا بوجوده على قمة هرم الإدارة البيزنطية ببلاد المغرب،

تجعل منه المراقب والمشرف على الإدارة المدنية والعسكرية في نفس الوقت[99]. ولعل دلك ما جعله يحضى بعدد كبير من النقائش التي تخلد مساهمته في النظام الدفاعي البيزنطي.[100]

4) هرقليوس

تبرز المصادر شخصية هرقليوس في سن الستين سنة عندما عين على رأس المقاطعة الإفريقية[101]، رفقة أخيه جريجوار[102] Grégoire. ودلك سنة 608، في عهد الإمبراطور موريس Maurice، الذي كانت تربطه به علاقات حميمية، خاصة بعد مشاركته في الحروب ضد الفرس، فضلا عن كونه من عائلة أرستوقراطية أرمينية[103]. ولعل الأهم في هذه الشخصية هومشاركته في حركة الثورة ضد الإمبراطور فوكاس سنة 610، ودلك بإرساله ابنه "هرقليوس" على رأس أسطول من المقاطعة الإفريقية[104]، وهوالذي سرعان ما يصبح امبراطورا بيزنطيا[105]. وقد تكون ترقيته السريعة هذه نتاج تقاسم الكراهية بين مختلف المجموعات الضاغطة في المقاطعات البيزنطية، لكن لا يمكن إهمال مكانة المقاطعة الافريقية في تطورات الإحداث هذه[106]، ولعل ما يؤكد دلك أكثر هواستمرار نفس الحنين لهذه المقاطعة، فنتيجة تفاقم الضغط والمخاطر الفارسية على القسم الشرقي، لم يجد هدا الإمبراطور سوى فكرة نقل العاصمة البيزنطية نحوالقسنطينية، وهوما باشره، ولولا عواصف المتوسط التي أعطت الحجة لمعارضي هدا المشروع، لتغيرت صيرورة التاريخ[107].

5) جريجوار:

يظل شخصية مجهولة الجوانب، وعرضة لعدد من الفرضيات التاريخية، ولعل دلك يعود أصلا إلى المرحلة الانتقالية التي عايشها، فهل هوجرجير المصادر الإسلامية؟ أم أنه مثلما اقترح دورليا[108]، احد عناصر عائلة حكمت أكثر من 45 سنة، لكن ما يثير في هذه الشخصية هوتكرار فكرة الانفصال معتمدا في دلك على ما يبدوعلى طبقة الأفارقة[109]، وبالتالي امتزاج مصالحه بمصلحة المقاطعة وسكانها. ويقترح المنصوري فكرة مغرية، مفادها أن نهاية النفود البيزنطي لم تكن في الواقع بسبب الفتوحات الاسلامية وانما من طرف ما يمكن تسميتهم ببيزنطيي إفريقيا[110]. وبالتالي يمكن اعتبار محاولات الانفصال التي عرفتها المقاطعة، في زمن جريجوار ما هي إلى نموذج لهذه المصلحة المشتركة بين هذه الطبقة والأفارقة[111].

كما أشار بروكوب إلى صنف آخر من أصناف هذه الطبقة، والمتمثل في الأفارقة الذين ارتقوا إلى مناصب عليا، ليس بروما وانما بالقسطنطينية، حيث تحدث عن شخصية يولينوس الإفريقي Junilus الذي عينه جستنيان مكلفا بالحسابات على مستوى القصر الإمبراطوري، سنة 529. وهومن أصل ليبي: " نصب في هذه المسؤولية جولينيوس، من أصل ليبي، شخص لم يسمع أصلا عن القوانين، فلم يكن خطيبا، وأنه لا يعرف سوى اللاتينية، أما فيما يخص الإغريقية، فهولم يدخل حتى المدارس الابتدائية، فلم يكن إذن بامكانه حتى الحديث بفصاحة، وكثيرا ما كان موضوع السخرية عند محاولته التلفظ بكلمات إغريقية، وكان أيضا جشعا لا أخلاق له، لم يكن يستحي حتى من بيع المراسيم الإمبراطورية، بعملة من الذهبي، بل لم يكن يتوان في مد يده لأول قادم"[112]

وعموما إذا كانت النصوص الأثرية تؤكد أن نسبة العنصر الأجنبي أوالمشرقي[113]، قد ظلت محدودة بالنسبة للسكان المحليين، فيبدوأن مصير هذه الطبقة الأرستوقراطية كان مغايرا في بلاد المغرب عما عرفته في كل من مصر وإيطاليا[114]، حيث تمكنت من الاقتراب من المجتمع الافريقي، وتبني خصوصياته، بينما شهدت الارستوقراطية المستقرة في إيطاليا حركة إبعاد من الطبقة المحلية[115]. فإذا كانت مراحل الاحتلال البيزنطي الأولى قد تميزت باستقدام موظفين ورجال الجيش أوحتى تجار من الشرق البيزنطي[116]، فيبدوأنه مع نهاية القرن السادس، بدأ الأفارقة بدورهم يرتقون إلى هذه المناصب العليا، ويشكلون الأغلبية[117]، هدا إلى جانب استقرار هؤلاء الوافدين واندماجهم في المدن التي أشرفوا على تسييرها أوحمايتها، ولعل قائمة النصوص الجنائزية لهذه الشخصيات التي لم تبخل في التذكير بمناصبها، دليل على دلك[118].

طبقة الملاكين الكبار .

تبدوصورة هدا النوع من الأفارقة في المصادر[119] في شكل طبقة، تستمد ثرواتها من تسيير الضياع الكبيرة، وقد تميزت بهذه الخصوصية الإفريقية المتمثلة في الجمع بين تسير الضياع والإشراف على عملية جباية الضرائب فضلا عن المساهمة في حركية العمران وتشييد الدفاعات البيزنطية[120]، وتؤكد النصوص الأثرية مكانة هذه الطبقة من خلال ما كانت توصف به: **potentes Nobilis, Possessores** . مستفيدين من امتيازات كثيرة، مثل الأراضي التي وزعتها الإمبراطورية سنة 570 بعد انتزاعها من الوندال، فضلا عن استفادتهم من الناحية الادارية بحصولها على حق المشاركة رفقة رجال الكنيسة في تعيين حكام الأقاليم[121]، والذين يكونون عادة من الملاكين أومن بين قدماء ضباط الجيش[122]، وعموماكانت الأراضي الخصبة والضياع الكبرى من نصيب الملاكين الكبار بما فيهم رجال الكنيسة[123]، مما جعل البعض يعتبر أن الريف كان أكثر حيوية من المدينة باعتبار ان هذه الأخيرة قد شهدت هجرة مكثفة من الطبقات المحرومة[124].

وقد اقترح العديد من الباحثين فكرة مفادها أن عجز الإدارة المركزية على ضمان السير الحسن على المستوى المحلي جعلها، تستعمل هدا الأسلوب الذي يعفيها من جهة على السهر على إقامة الهياكل الإدارية ومن جهة أخرى ضمان أكبر مردودية مالية في ميدان الضرائب[125]. وهو ما يسمح بتصور المكانة التي ارتقت إليها هذه الطبقة، فكثيرا ما كانت توصف بعبارات الشرف والتبجيل، بل يمكن اعتبار عملية الإصرار في إدراج أسمائها في النقاش الرسمية تأكيد لهذه الشرعية الإدارية التي اكتسبتها، خاصة وأن أغلبية النقائش البيزنطية تكرس الفعل العمراني باسم العائلة الإمبراطورية. كما يبدو أن هذه الطبقة قد شكلت أغلبية عناصر الإدارة الإقليمية، مدنية كانت أم عسكرية وبدرجة أخص القساوسة ورجال الذين، الذين سمحت لهم مكانتهم الاجتماعية، الدينية والاقتصادية من التعويض التدريجي للإدارة المحلية.

ولعله من الضروري الإشارة إلى المكانة الاقتصادية التي أصبح يتميز بها القساوسة، حيث يبدو أن فرار أغلبية أفراد الطبقة الأرستقراطية المحلية من أعباء الالتزامات المادية التي تتطلبها الوظائف البلدية، جعلتهم يتحولون تدريجيا إلى الكنائس والحياة الذرية التي تعفيهم من كل هذه الواجبات، مما سمح في نفس الوقت لهذه المؤسسة

الدينية من تعاظم نفودها المادي وقدراتها الاقتصادية، يضاف إلى دلك مؤهلاتها الإدارية واللغوية، وبالتالي أصبح القس هو الشخصية المحلية الأكثر قدرة على تمثيل مدينته وسكانها بفضل هذه الثنائية المادي والأخلاقية. فقد أورد القديس أوغسطين مثالا مهما حول شخصية أوبتات **Optat** من تيمقاد، ما بين 388 و398، الدوناتي المذهب. والذي كان بفضل دعم الدوق قيلدون**Gildon**، قد شكل ميليشيا خاصة سمحت له ببسط نفوذه على مدينته وما جاورها، والاستيلاء على الأراضي وتحويل المواريث إلى جانب تجاوزات كثيرة أخرى. ورغم صورة الخارج عن القانون التي يتركها القديس أوغسطين، كون هذا القس دوناتيا، إلا أنه يجب أن ننظر له من زاوية أخرى[126]. أي كمثال لنموذج جديد لتملك الأرض وتوسيع الملكيات العقارية، وهذا ما جعل تركيبة رجال الذين قد أصبحت ترتبط أكثر فأكثر بطبقة الأعيان، بل أصبح الأثرياء هم أحسن العناصر ترقية في المناصب العليا للكنيسة، رغم ان أهداف المؤسسة الكنسية كانت تختلف عن الأعيان أنفسهم، باعتبارها ترفع مبدأ مساعدة الضعفاء شعارا، إلا أن ذلك لم يمنع أن تختلط المصالح بين الفئتين بل تندمجان تدريجيا[127].

وفي حوزتنا العديد من الأمثلة التي تكرس هدا الطرح: فمثلا تشيد النقيشة رقم[128] **CIL 08, 02389** ، بدور حاكم تيقيسيس جون **Jean**في عملية بناء كنيسة بتيمقاد، ليس باعتباره مسؤولا، لأن مسؤوليته كانت بمدينة مجاورة وإنما باعتباره من ملاكي منطقة مدينة تيمقاد[129]. وهونفس الأمر الذي كان قام به الإخوة ماكسيميانوس**Maximianus**، إستيفانوس **Istefanus** ومللوسوس **Mellosus**، الذين شيدوا أحد القلاع في سياق تسديد الضرائب الملزمين بها[130]. كما يمكن الإشارة أيضا إلى الدوق موريس الذي أشرف على ترميم وإصلاح كنيسة روسينا**Rusigunae**[131]، أوعائلة أكوينوس **Aequinus** التي شيدت معمدية بمدينة قليبية[132].

وبالنظر إلى ملف النقائش التي سجلت تدخلا في عمليات البناء أوالترميم، ليس بالصيغة الرسمية التي تثبت إشراف الخزينة العامة على دلك، يمكننا أن نتصور أيضا أن القيادات العسكرية والمدنية التي كانت غالبيتها من العناصر المشرقية في بداية القرن السادس ميلادي، قد تكون قد اندمجت تدريجيا في المجتمع الإفريقي[133]، فضلا عن ارتقاء الأفارقة أنفسهم إلى هذه المناصب، مما جعلهم يفتخرون بمكانتهم التي لا يمكن أن يكون لها معنى إلا في شكل إنجازات في مدنهم الأصلية وليس في المناطق التي يسيرونها. وبالتالي فالاعتبارات الاقتصادية، جعلت هذه الفئة تسجل مكانتها المادية في الخريطة العمرانية، دون أن تكون لها سلطة سياسية معينة في الهرم الإداري، كما لعبت الاعتبارات الذينية، من دون شك، دورا كبيرا في تجسيد هدا الحنين إلى المدينة الأصلية، لا سيما عندما يتعلق الأمر بعمليات ترميم الكنائس وخاصة دفن الرفاة.

ويمكن الإشارة إلى شخصية بيداتينوس Pudentius لمعرفة مدى نفوذها، فبروكوب يقدمه على أنه من سكان المقاطعة الإفريقية[134]، بدون الإشارة إلى أي وظيفة يشغلها، فقط أنه تمكن من تنظيم السكان وإعلان الثورة على الوندال، والاستنجاد بجستنيان سنة 533. بينما يشير في كتاب المنجزات أن القبائل "لواته"

Ilaguas قد تمكنت من السيطرة على لبده Lepcis Magna وذلك عشية الاحتلال البيزنطي[135]. كما يقدمه ثانية رفقة الدوق سرجيوس Sergius حيث لعب دورا مهما في إقناعه بطريقة الاستقبال للوفد "اللواتي" وربما كذلك اغتيالهم فهومن دون شك من الملاكين الكبار، الذين حاولوا الاستيلاء على "الإرث الروماني"[136]، والوقوف أمام تفاقم نفوذ القبائل الطرابلسية، بإعلان الثورة على الوندال سنة 533 والانفصال عنهم، وبالتدبير لحرب 543–548م فيما بعد. ويمكن إضافة سبب آخر هوالمجاعة التي عرفتها الإمبراطورية عموما سنة 543 والتي امتدت حتى إفريقيا، وإذا كان بروكوب قد تحدث على نتائجها في أوساط السكان والجيش البيزنطي، فقد تكون سببا في انتهاك البيزنطيين للأراضي المورية[137]. وبالتالي فيبدوأن مقتل الوفد "الموري" لم يكن من قبيل الصدفة، بل من شأنه أن يوضح أن حدة الضغط الذي كان يمارسه الملاكين. فإذا افترضنا أن هؤلاء الملاكين قد استولوا على الأراضي التابعة للقبائل "الطرابلسية" فقد تسببوا بذلك في نقض الاتفاقيات التي التزمت بها الإدارة البيزنطية . فإن احتجاج هذه القبائل وعلى رأسها كل من "لواته" و"الإستريايني" كان أولا بطريقة سلمية . إلا أن إدارة المقاطعة الطرابلسية –تحت ضغط الملاكين الكبار– بادرت بتفجير الوضع، هذه المبادرة التي سرعان ما تحولت إلى يد القبائل الليبية بمجرد إعلان الحرب سنة 544م،

كما أن الإمبراطورية كانت في حاجة إلى مصادر إقتصادية تعوض مصاريف الحملة العسكرية، وتمول مشاريعها العمرانية، وبالتالي أضحى برنامجهاأكبر من مجرد إرجاع الضياع لأصحابها، بل ضرورة جمع أكبر قدر من الضرائب[138]. وبالتالي يمكن تصور حالة التشنج الكبيرة بين هذه الطبقة التي ظل نفودها يتعاظم، ومصالحها تكبر، خاصة بعد أن أصبحت تضطلع بما عجزت عنه الادارة المحلية، وما انجر عنه من مضاعفة امتيازاتها. وبين إصرار الإدارة المركزية للحصول على المزيد من المصادر المالية.

1. الطبقة العامة:

تظل النسبة الأكبر من سكان المدن والأرياف غير معروفة وغير مصنفة إلا من خلال بعض المهن أوالوظائف، فلا نعرف عددها أوخصوصياتها، سوى أنها فقيرة ليس بامكانها ترك نقائش تخلد أسماءها، وانطلاقا من ما أشارت إليه المصادر حول طبقة الملاكين، يمكننا أن نتصور طبقة وسطى كانت تقوم بتنفيد الأعمال التي يفتخر بتشييدها الملاكون الكبار أوحكام الولايات، مثل الحسابات الحاصة بجمع الضرائب، أوتسيير الأبرشيات في المدن الصغيرة والمواقع الريفية، فضلا عن المهن اليدوية الضرورية في عمليات البناء والصيانة أوالوظائف اليومية العادية لسير المجتمع مثل الخبازون، وبقية المهن,,,,,

وقد ظل العامة ينعتون بعبارات لا تكرس فقط مكانتهم الاجتماعية بل أيضا وضعيتهم المادية: Humiliores, Pauperes pénéres. حيث يبدوأن للسياسة الجبائية اثارها على هذه التركيبة، بإثقال كاهلها بالضرائب، وتجريدها من أية إمكانية تسمح لها بالرقي الاجتماعي. فمن الناحية القانونية لم يكن ممكنا لهؤلاء الفلاحين الصغار أن يرتقوا إلى وضعية أحسن، فلم يكن يسمح لهم إلا بأداء الخدمة العسكرية

والواجب الجبائي، مهما كانت طبيعة الأرض وتواجدها- ص 29- ويبدوأيضا أنه كان عليهم التكفل بتزويد الحاميات العسكرية بما تحتاجه من مؤونة. كما تسمح لنا ألواح ألبرتيني من أن نفترض أن درجة الضيم قد أجبرت هدا العدد من الملاكين الصغار لبيع والتنازل على ممتلكاتهم وتحولها إلى ملاكين كبار[139]. أومن مكانة المرأة في هذه الطبقة، حيث تبرزها دوما رفقة زوجها في عمليات البيع والشراء أو أرملة، ربة بيت مثل أدوداتا Adeudataأوسيدينا Siddina، فوتا Fotta أوبرييكتا Preiecta، تمتلك ضياعها وضياع أبنائها[140]. ويمكن الوقوف على نمادج من هذه الطبقة العامة، من خلال الأصناف التالية:

1. الفئات الريفية:

يمكن اعتبار صغار الملاكين بالإمبراطورية البيزنطية، العماد الأساسي للاقتصاد، مما جعلها تسعى لحماية ملكيتهم من الذوبان، للحد من نفوذ الملاكين الكبار، لكن أيضا للحفاظ على مصادر الضرائب بالنسبة للدولة، وهوالأمر الذي جعل العديد من المؤرخين يعتبرون أن الإمبراطورية البيزنطية في مراحلها الأولى كانت امبراطورية الملكية الصغرى[141]، لكن هل يمكن إسقاط هذه الصورة على الواقع الإفريقي، وهل يمكن الوقوف على معالم هذه السياسة بهذه المقاطعة البعيدة؟

يتجلى من موقف جستنيان، عندما بعث بأعوان مختصين في قياس الأراضي لتقدير المساجات الزراعية، وفرض الضرائب على ضوء هذه التقديرات دون مراعاة للواقع السياسي والاجتماعي المتدهورين[142]، فقد كانت المحاصيل الزراعية — سواء بالنسبة لكبار الملاكين أوصغارهم- محور العلاقات الاجتماعية والاقتصادية، وقد نتج عن السياسة البيزنطية في الميدان الزراعي، انتشار ظاهرة فرار الملاكين الصغار عن أراضيهم والتجائهم في أحيان كثيرة إلى المدن — مما نتج عنه تزايد عدد المعوزين في المدن[143]. لكن هل استمر هذا الثراء ؟ وهل انعكست السياسة الجبائية بنفس الأسلوب على كلتا الطبقتين الاجتماعية, وهل يمكن الوقوف على مظاهر الصراع بينهما؟ هل يمكن قراءة سياسة التحصينات من هذا المنظور؟ بعيدا عن الإمارات المورية؟

2. الفئات الوسطى "الحضرية"

يتجلى من خلال دراسة الحياة العمرانية وتطورها في بلاد المغرب أن حيوية جديدة قد ميزت الفترة البيزنطية، ومن دون ان انتعاشها قد صاحبته حيوية في المجال البشري[144]، ولنا أن نتصور ما يمكن أن تدره حركية التشييد والبناء التي ميزت بداية القرن السادس، رغم خصوصية المورفولوجية العمرانية في هذه الفترة. وإذا كانت المصادر الأدبية تتحدث عن حركة تشييد جديدة، وهوما تكرسه أيضا النقائش الأثرية، وقد استعمل المهندس المعماري مول Moll، في دراسته للقلعة البيزنطية بتبسة، طريقة حسابية غريبة لكنها مثيرة لاستخراج متوسط عدد الأيام واليد العاملة التي يفترض أنها سهرت على إقامة القلعة[145]، ومهما كانت مرجعية المؤلف التاريخية، فقد اعتبر أن إعادة بناء القلعة من أساسها قد تطلب متوسط 800 إلى 850 عاملا قد سهروا لمدة سنتين، مستنتجا أن هذا الانجاز، إذا ما قوبل بسلسلة المنشآت العسكرية يجعل من المستحيل تقبل فكرة أن يكون فقط من طرف رجال الجيش، وانما يجب تصور عدد هائل من الورشات المعمارية التي كانت تصاحب فيالق

الجيش أوتوظف في عين المكان. ومن جهة أخرى فقد تجلى من خلال دراسة هدا المحور أن أغلبية هذه المدن أصبحت تتميز إما بالصبغة العسكرية (حصون أوقلاع) او بالطابع المسيحي لتصبح في غالب الاوقات مجرد أبرشيات، فضلا عن قوائم المدن والتي توحي بانكماش خريطة الهيمنة البيزنطية، فمثلا لا تسمح قائمة جورج القبرصي إلا بالوقوف على عدد محدود من المدن لا يتجاوز 32 مدينة[146].

تبدوالفئات الوسطى الحضرية فئات غير متجانسة من حيث التركيبة،إذ نجد الموظفين الاداريين أورؤساء المناطق الحضرية الجهوية مثل Preases وهؤلاء الموظفين وان كانوا مرتبطين اجتماعيا بالفئات الوسطى فهم في تبعية مباشرة لقواد الجيش ورجال الكنيسة وكبار الملاكين الذين يساهمون في تعيينهم أوفي اختيارهم[147]. بينما تظل معلوماتنا حول فئة التجار والحرفيين محدودة، فالرويات التاريخية لا تذكرها إلا بصورة عرضية، في حين لم يوجد نص قانوني ينظم هذه الحرف الا في حدود القرن التاسع، لكن يبدو انه يحاول تقنين الحرف القائمة منذ العهود السابقة[148].

وإذا تميز أصحاب المهن النفيسة بالثراء، مما سمح لهم بالارتقاء إلى الطبقة الأرستوقراطية، فقد ظل اصحاب المهن المتواضعة مثل الخزف والنسيج والشموع، الخبز يتميزون بامتلاك وسائل الإنتاج، إلا أنهم عرضة لتقلبات الأوضاع، أوالتقهقر والانحدار الاجتماعي[149]. وقد تجلى دور هذه الطبقات الوسطى في الصراعات الاجتماعية التي عرفتها إفريقيا من خلال الصراع المذهبي، والتي كثيرا ما اعتبرت بمثابة رد فعل على حالة الفوضى التي أصبحت تعيشها إفريقيا منذ تقهقر الإمبراطورية الرومانية، ودلك بإثقال كاهل هذه التركيبة البشرية بالضرائب المجحفة، ولعل ذلك ما جعل نسبة كبيرة تنخرط في حياة الرهبنة هروبا من عسف الادارة وجور الجباة. ويبدو أن الإمبراطورية قد شجعت هذه الظاهرة، تحت تأثير الكنيسة، رغم أن نتائجها كانت وخيمة بالنسبة للدولة، حيث بدأت تتجمع الثروة تدرجيا في يد هياكل الكنيسة من جهة وكبار الملاكين من جهة أخرى، فضلا عن تقلص مصادر الجباية، مما أحدث انقلابا في موازين القوى سواء في مركز الدولة أوفي أطرافها[150]. ويتجلى هذا الوضع في بلاد المغرب عشية الفتوحات الاسلامية، إذ استطاع حاكم الولاية في حدود سنة 646 اعلان انفصاله عن الإمبراطورية بمساعدة كل الأطراف الاجتماعية بالمنطقة, (رجال الذين، كبار الملاكين، الطيقة المتوسطة)

3. الفئات الفقيرة:

تشير النصوص القانونية البيزنطية إلى وجود فئات فقيرة معدمة تحتل الدرجات السفلى في المجتمع على الأقل في مجال القوانين المدنية وذلك عند الحديث عن الزواج، إذ تقر القوانين البيزنطية وجود نوعين من الزواج: زواج الأعيان وأعضاء مجلس الشيوخ والموظفين السامين والتجار، الذي يفضي إلى حق الأبناء في الحياة المدنية والمشاركة في الوظائف الرسمية على اختلاف أنواعها. وزواج الفقراء والجنود والمزارعين وهي آخر الفئات في السلم الاجتماعي، ويبدوأن هذا الزواج لم يكن يعطي للأبناء الحقوق المدنية التي قد تسمح لهم بالانخراط في سلك الوظائف الرسمية[151].

كما وردت الإشارة إليهم في مجال القوانين الجنائية، حيث تميزالقانون الجنائي البيزنطي بالنظر إلى الناس حسب وضعياتهم المادية، فالغني يعاقب ماديا كدفع غرامة مالية أوفقدان بعض الامتيازات الاجتماعية، في حين يعاقب الفقير بدنيا[152]، بينما كانت القوانين الرومانية تعتمد ما يسمى بالعقوبة الموحدة (عقوبة مادية أوبدنية) في حالة حدوث جنائة ما . دون النظر إلى الوظعية المادية للمذنب[153]. وبمكن القول ان القانون البيزنطي الذي أقر بوجود فئات معدمة، قد أخرجها أيضا من دائرة التسيير الاداري والعسكري وحرمها من المشاركة الاقتصادية باعتبار أن من ينتمي لهذه الفئات لا يحق له دفع تعويضات مقابل ارتكابه لجريمة ما[154].

4. العبيد:

بالرغم من أن المصادر لا تسمح بتتبع هذه التركيبة البشرية ونسبها بالنسبة للمجتمع عموما، فإنها ظلت تشكل نسبة كبيرة من الطبقات العامة طيلة التاريخ القديم[155]، وهوما يتجلى في العديد من المصادر الأدبية، مثل أبيلي المادوري **Apulée de Madaure**[156]، أوأسعار لوحة زراي التي تقر ممارسة تجارة العبيد.[157]كما تعرضت بعض مراسلات القديس أوغسطين ليس فقط إلى استمرار هذه الظاهرة بل إلى تجار العبيد الذي كانوا يقومون بعمليات الخطف وشحن هؤلاء خارج المقاطعة الإفريقية[158]. وهوما نتحسسه أيضا من خلال إشارة بروكوب عقب هزيمة الحرب المورية التي قادها..... [159] وعموما فأغلب المعطيات تدعولتصور تفاقم هذه الظاهرة، فالقوة التي اكتسبتها طبقة الملاكين الكبار تفترض أنها ترتكز على الجانب العقاري مثلما ترتكز على حجم اليد العاملة التي تخضع لها، خاصة إذا تصورنا أن بعض المجموعات قد أقدمت على تحويل ضياعها على شكل حصون مدججة بالقلاع. يضاف إلى ذلك حجم الحروب التي عرفتها فترة الاحتلال البيزنطي والتي كثيرا ما كانت تنتهي بعمليات سبي وأسر، تكون نهايتها في أسواق العبيد .

المسكن والحياة اليومية:

تسمح لنا أحد مراسلات القديس أوغسطين[160]، بتصور حالة المسكن، من خلال الصورة التي تركها حول أحد القساوسة الشباب في موقع فوسالة **Fussala** بالقرب من مدينة هيبوريغوس، حيث اتضح أن البناية استعملت مواد البناء المستهلكلة، من خشب، حجارة أوقرميد، إلى درجة أن يعلق القديس أوغسطين نفسه، بأن لا شيء يؤكد في هذه البناية أنها تعود لهذه المنطقة ولا مصادر موادها. وقد اعتبر لانسيل **Lancel** أن هذه الشهادة لا يمكن أن تنطبق على فوسالة وحدها بل يمكن أن تعمم على المساكن الخاصة في أغلبية المناطق الريفية، وأن عملية توظيف مواد البناء المستعملة قد أصبح القاعدة في عمليات البناء[161]. وهوما تجلى في قرطاج، حيث كشفت الحفريات البريطانية التي جرت بالقرب من السور الجنوبي، أن المساكن الخاصة قد أقحمت بطريقة فوضوية، وأنها فقدت أغلب مظاهر رونقها، خاصة وأن أعمال الترميم والصيانة لم تصبح إلا ترقيعية وبطريقة جد ساذجة. بل أن فضلات هذه المساكن أصبحت تغطي عددا كبيرا من المعالم العمرانية العمومية، مما يفترض توقف استغلالها نهائيا[162]. وهي نفس الخلاصة التي بلورتها الحفريات الأمريكية في مسكن

« **des Auriges** » حيث تم استغلال هذا المسكن إلى ما بعد القرن السادس، بينما لوحظت عمليات ترميم وتوسيع مساحة المسكن باتجاه الشرق لتضم الرصيف وجزء من الطريق المحاذي[163]. ومع ذلك فيمكن الحديث عن المساكن الراقية، ففي مراسلات القديس أوغسطين وردت الإشارة إلى الضياع الكبيرة والمساكن الضخمة[164]. كما سمحت التقارير الأثرية من الوقوف على عدد من المساكن التي يفترض أنها كانت قائمة طيلة القرن السادس ميلادي، مثل مسكن باخوس **Bachus** بكويكول[165]، والذي اعتبر ت مساحته، ومكوناته المعمارية دليل على استمرار الذوق المعماري في نهاية التاريخ القديم، كما اقترح ربطها بشخصية كريسكونيوس **Cresconius** المعروف من خلال المصادر المسيحية للقرن السادس[166]. كما أقر تيبير **Thebert** في حوصلة لدراسة كبيرة حول الحمامات الإفريقية، أن المعطيات الأثرية تشجع على إبعاد فرضية الانهيار التام لمثل هذه المنشآت، حيث استمر عدد كبير منها في النشاط، رغم أن المدن لم تعد قادرة على الحفاظ على وتيرة الترميم وصيانة الهياكل الضخمة والمعالم الكبيرة وهذا ما يفسر الميل إلى نوع من الاختزال العمراني[167].

وباء القرن السادس

تنقل المصادر وقوع وباء يبدوأن المقاطعة المصرية كانت نقطة انطلاقه، ودلك في خريف 541، ثم انتشر في حوض البحر الأبيض المتوسط، ليصل إلى إفريقيا في حدود سنة سنة **168** 542 . ويبدوأنه كان شديد التاثير على أوضاع المدن، كتقلص الحركة العمرانية وعدد السكان لا سيما بالمدن الساحلية والواقعة على الطرق الرئيسية[169]. فقد اعتبره بروكوب اهم اسباب الفقر بالمنطقة[170]، كما اعتبره كوريبوس السبب الرئيس للثورات المورية التي شهدتها المنطقة ابتداء من سنة 543 **171**، مضيفا أن الفقراء، ومن لم يصبهم المرض، أصبحوا يتصارعون في المحاكم، أويسعون للزواج من الأرامل الثريات لتجاوز حرمانهم[172].

---

1 ظلت العديد من الدراسات لا تتجاوز المصطلح الإفريقي للتركيبة البشرية المرومنة، مكرسة بذلك النظرة الإستعمارية الحديثة، و الحديث عن المجتمع الأهلي في سياق الصراع والمقاومة

2 يوسف عييش، الاحتلال البيزنطي لبلاد المغرب، دراسة للأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية، *بهاء الدين،قسنطينة وعالم الكتب الحديثة الأردن.2* 009

3 E.W.Kaegi, Society and Institutions in Byzantine Africa, in Ai confini dell'impero. Storia, arte e archeologia della Sardegna bizantina. (Cagliari, Sardinia, Italy: M & T Sardegna, 2002) pp. 15-28.Ibid. _Army, Society and Religion in Byzantium. London, 1982.

4 C.Zuckerman, la Haute Hiérarchie militaire en Afrique Byzantine, Ant.Tard. 10. 2002. P.169-171

5 J.Durliat, les grands propietaires, 533-709 , Cah. Tun. T XXIX, N° 117-118., 1981 pp.521-523

6 أكد فيكتور الفيتي أن الكنيسة الإفريقية لم تتوانى في البحث عن مواساة لهمومها في مناطق الشرق

Victor de vita, Historia persecutionis Africanae. trad. S.Lancel, les Belles Lettres, 2002. III,68 ,p ;209-210

7 Procope,B.V.I,8,22-24 ; I,XVI,8-9

8 Procope,B.V.I,XX,3

9 Procope,B.V. I,18,22

10 مثلا الحصن الذي شيد بقصر لمسة من طرف الإخوة الثلاثة CIL VIII 12. O35 ، أوالحصن الذي شيده ماستيكانا بهنشير بوسبع، ولاية البروقنصلية:CIL VIII n°2.079

11 V. Zarini, Bérberes ou Barbares, recherches sur le livre second de la Johannide de Corripe,Nancy, 1997, pp.17-33 ; cf. A.Cameron, Byzantine africa, The litterary evidence, in Exacations at Carthage, VII, 1982, p.534-539 ;Ibid., 'Corippus' Johannis,Epic of Byzantine Africa,Papers of the Liverpool Latin Seminar, 4, 1983, p173-180

12 يعتبر كتاب الإضطهادات الوندالية للكنيسة الإفريقية أحسن مثال على الدعاية التي شنتها الكنيسة ضد السياسة الدينية الوندالية، مثل كتاب فيكتور التونيني : Victor de Tonnennensis, Chronica,ann534 ,p.198. أنظر فصل الأوضاع الدينية، أنظر أيضا:

Y.Moderan, la chronologie de la vie de St.Fulgence de Ruspe et ses incidences sur l'histoire de l'Afrique vandale,MEFRA,T .105,1993,I,p.135-188 ; Ibid. les églises et la reconquista byzantine a l'Afrique, dans Histoire du christianisme des origines à nos jours, Dir. J.M. Mayeur, Ch. Et L. Pietri et..TIII, les églises d'Orient et d'occident, pp699-717

13 Diehl, Justinien et l'administration byzantine au VI e siecle, Paris,1901,p 284 ; Ibid.Afr.Byz. p. 116

14يمكن الوقوف على نفس الفكرة – أي اعتبار إحتلال إفريقيا – بمثابة مكافأة إلهية في العديد من النصوص التشريعية الأخرى مثل:

Novellae,Pref ;ed….. 8,10,2 ;28,41 ;30,11,2 ;36 ;37 ;69,ep ;70,1. novelle de 541

15كثيرا ما اعتبرت رغبة الإمبراطور جستنيان في إرجاع التقاليد الرومانية، ومد النفوذ البيزنطي إلى أقصى الحدود القديمة، أو" استرجاع" المقاطعة الإفريقية. وكأنها تعكس نفس الرغبة الإفريقية. أنظر:

16 Y.Moderan, La Découverte des Maures par les Byzantins, p218

17 S.Puliatti, Ricerche Sulla legislazione Régionale di Giustiniano, p.74 ; E.W.Kaegi, Society and Institutions in Byzantine Africa, op.cit. pp15-28.

18 أنظر الفصل الخاص بالإدارة

J.Durliat ,Les Grands propriétaires Africains et l'Etat Byzantin, pp514-531

19 محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي 533 709، المغيبون في تاريخ تونس الاجتماعي، إعداد مجموعة من الباحثين تنسيق د. الهادي التيمومي، المجمع التونسي للعلوم والأداب والفنون، وزارة الثقافة، بيت الحكمة قرطاج، ص 23

20 Cl.Lepelley, le patronat épiscopal aux IV et V siècles : continuité et ruptures avec le patronat classique, pp 17-33, dans l'éveque dans la cité du IVe au Ve siècle, image et autorité, actes de la table ronde organisé par E.Rebillard, EFR,1998

21 لدينا ملفين، الأول يتعلق بملف النصوص الأثرية العسكرية أوالمرتبطة بالتحصينات والقلاع

J.Durliat, les dédicaces d'ouvrages de défense dans l'Afrique byzantine, Rome, 198; D.Pringle, The Defence of Byzantine Africa....op.cit

والثاني مرتبط بالنصوص الجنائزية المسيحية والمكتشفة بطريقة اقل تركيزا، إلا أنها تسمح بقراءة اجتماعية ، أنظر:

Y.Duval, Loca sanctorum Africae, le culte des Maryrs en Afrique du IV auVII siécle, II T,EFR 1982 ; N.Duval, et F.Prévot, Recherches archéologiques à Haidra, I, Les

inscriptions chrétiennes, EFR, 18: Rome 1975 ; A. Mandouze, dir. Prosopographie chrétienne du Bas empire,I,Afrique(303-533), Paris, 1992.

22 E.Patlangean, Recherches sur les pauvres et la pauvreté dans l'Empire romain d'Orient IV-VIIe siecles,Lille, 1974

23 M.Kaplan, la terre et les hommes à Byzance du VI au XI siècle, Paris,1992

24 P.Lemerle, Esquisse pour une histoire agraire de Byzance, Sources et Problèmes, Revue historique, T.219, 1958,pp.33-37

25 Procope, Histoire sécrète, Trad,P.Maraval, Paris 1990 , XVIII,1-9

26 يكفي الإشارة إلى أنه عقب الانتصار البيزنطي على التحالف الموري بزعامة قبيلة لواتة، أصبح سعر الطفل الموري الأسير بقدر سعر الخروف Procope,B.V.II,12,27

27 A.Guillou, la civilta byzantina dal IV Al IX Secolo Corsi di studi I,1976Universita Degli studi du Bari, Bari, 1977,pp355-405

28 رغم ضياع نص هذا القانون، إلا أن الإشارة التي تضمنتها ديباجة المرسوم رقم 36، تحوصل موضوع التشريع المتعلق بحق المطالبة باسترجاع ما افتقده الأفارقة خلال الفترة الوندالية، ما جعل إغلبية الباحثين يقرون أنه صدر بالموازاة مع النصين المشهورين لتنظيم المقاطعة الإفريقي، وبالتالي في بداية سنة 534، أنظر

Ch. Saumagne, Observations sur deux lois Byzantines relatives aux colonat, dans l'Afrique du Nord, dans Congrés de Tlemcen, T2, 1936, Rev. Afr. 1936, pp485-494 ; Y. Moderan, l'établissement des Vandales, p113.

29Novelle XXXVI. ed.schoell et Kroll.1895, .p243-244.

30 " إننا نريد الحفاظ على قوة هدا القانون، لكن حسب توجيها معينة وحدود مضبوطة، حتى لا يسمح للأفارقة، بعد كل هده السنوات التي مضت، بإعادة إحياء أحقاد قديمة، وقضايا تكاد تكون قد نسيت، وبإحداث اضطرابات مدنية لهدا السلم. لهدا نقرر بفضل هدا القانون، أنه إدا ادعى أي كان لأن هده الأملاك، كانت ملكه أوملك والده أم جده، بينما يمتلكها الآن آخرون غير شرعيا وضد قوانيننا، فيمكن لهم استرجاعها، ودلك بتقديم الأدلة المتعارف عيها قانونا، إما بتقديم العقود القانونية، أوبتقديم شهود عدل يوافق عليهم القاضي، يمكن بعدها مباشرة محاكمة قضائية. ونقرر أن تطبيق هده القوانين يمتد فقط إلى الآباء والأجداد، وليس إلى درجة أعلى."

31 Procope,B.V.II,8,9-22

32 Y. Moderan, l'établissement territorial des vandales en Afrique, p 114

يعتمد هدا الباحث على نص لبروكوب حاول فيه التأكيد على أن حركة التمرد التي شارك فيها العناصر المتبقية من الجيش الوندالي تعود أهم أسبابها إلى هده المرحلة من التأميمات الإمبراطورية Procope,B.V.II,4,3

33 Procope, Histoire secrète,XXVI,6-11

34 Procope, Histoire secrète, XVIII,9

35 لقد حاولنا معالجة هدا الموضوع في الفصل الخاص بالحياة الاقتصادية، أنظر:

Corpus juris civilis, III, Novelle,IX Appendix novellarum Justiniani, ed.schoell et Kroll.1895,.p.799, 803 ; Procope, Histoire secrète, XVIII,10

36 Procope, Histoire secrète, XVIII,9,10

37 اعتبر ديل أن الإدارة البيزنطية قد انتهت في نهاية الأمر بإثقال كاهل السكان بممارساتها وحجم الضرائب التي فرضتها.

Ch.Diehl, Afr.Byz.p.383

38 Procope,B.V.II,14,6-11 ;II,14,23

39 ch. Saumagne, Observations sur deux lois byzantines relatives au 'colonat. pp. 485-490 ; P.Collinet, la politique de Justinien à l'égard des colons, in Atti del V congresso internazionale di studi Bizantini,1939,I,pp.600-611

40 يفترض أنه صدر بالموازاة مع القانونين المشهورين لإصلاح الإدارة البيزنطية وتنظيمها، قانونا آخر بشأن الممتلكات المحلية، بما فيها الكنيسة، وهذا ما يفهم من ديباجة القانون الجستنياني الذي صدر بتاريخ 1 جانفي 534، والذي يقر "ما أعلنه" بشأن حق الملاكين في استرجاع ممتلكاتهم، إلا أنه يعدل من الفترة الزمنية التي لذلك، والتي سبق وأن حددها بخمس سنوات. أنظر:

Corpus juris civilis, III, Novelle,XXXVI, ed.schoell et Kroll.1895, .p.243

41 Corpus juris civilis, III ,Novelle,VI, Appendix novellarum Justiniani, ed. G.Schoell et R.Kroll,Berlin, 1895, p.799(06 septembre 552)

42 نعثر في نصوص القديس أوغسطين على إشارات تؤكد حالة الضيم التي تعيشها هذه الفئة إلى درجة بيع أبنائها.

Les Lettres de saint Augustin découvertes par Johannes Divjak, coll.des études Augustiniennes, Paris,1983, 10,6,p. 49,23

كما تسمح لنا مرة أخرى ألواح ألبرتيني يتأكيد سلوك هده الطبقة من المعمرين، والتي كانت تخضع بدورها إلى ما يسمى بأملاك ماكيانا،أوقوانين التملك الماكيانية، حيث تجلى أن هؤلاء المعمرين يفترض أنهم تصرفوا في الضياع التي تملكوها بحكم هده القوانين التي تنازلت لهم عن حقوق استغلالها، وتوريثها، إلا أن عملية البيع يبدوأنها الطريقة الأمثل لتحررهم من قيود الالتزام بهده التركة، من إتاوات والتزامات قانونية، وبالتالي لنا أن نتصور أن الفترة الوندالية كانت فرصة للتحول الاجتماعي في الطبقة الفلاحية الفقيرة والمتوسطة، وهوأمر بلغ من الانتشار ما جعل جستنيان يتعامل معه كأمر واقع، ويتفادى أي اضطراب اجتماعي.

Ch .Saumagne, Observations sur deux lois byzantines relatives au ‘colonat’ dans l’Afrique, p485-490

43 M .de Dominicis, A prposito di due leggi bizantine sul colonato nelle regioni africaine, dans RIDA, 1964, pp139-158

44 Corpus juris civilis, III ,Novelle IX,Appendix novellarum Justiniani, ed. op.cit, p.803

45محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي 533. 709، المغيبون في تاريخ تونس الاجتماعي، إعداد مجموعة من الباحثين تنسيق د. الهادي التيمومي، المجمع التونسي للعلوم والأداب والفنون، وزارة الثقافة، بيت الحكمة قرطاج،ص 34 .

Moderan,l’établissement territorial des vandales en Afrique, Ant.Tard. p111-114

46 *Codex Justinianus*, ed., P. Krueger, Berlin, 1877, XL.48.XXIV p. 988

47 Novelle, Just.LCXII,2

48 Novelle,Just. XXII,17,CIV,1 ; Codex,Just.XCVIII,24.

49 Novelle,Just.XIII.

50 Procope,B.V.II,14,8-11

51 Procope,B.V.II,4,3

52 Procope, B.V . II,14,6-11,II,14,23

53 Procope, B.V . II,14,6-11,II,14,23

54 Avshalon Laniado, recherches sur les notables municipaux dans l’empire protobyzantin, collége de France,Paris 2002

55 Cl. Lepelley, Cl.Lepelley, le patronat épiscopal aux IV et V siécles op.cit. p ???

56 صدرت عدة قوانين بشأن مراقبة ظاهرة هروب الأعيان إلى الكنيسة، فكانت تشريعات جستنيان في مرحلتها الأولى تقر هدا التحول مع فرض بعض الشروط، مثل ضمان الاستخلاف (C.J.I,3.52.4) لكنها تحولت فيما بعد لتفرض نهائيا هدا التحول لكل من مارس وظائف محلية في الإدارة، الضرائب، الديوان... .(C.J.I,3.52.1). ويوجد نص مشهور للامبراطور جستنيان يعتبر أن الكنيسة إنما تحرر العبيد والمعمرين وليس الأعيان من واجباتهم المحلية (Nov.123.1 ; 137,2)

57 C.J.I,3,52,11 ; Nov.38,pr.4,1-2 ; Procope, Histoire secréte,XXIX,20,p.177, p.137-138

58 Grégoire le Grand, lettres,III,61,T.1,p 209 ; III, 64,T.1,p.214

59 J.Durliat, les grands propriétaires, p522

60 يحفظ لنا الملف الأثري، لا سيما النقائش الأثرية البيزنطية، أسماء عدد من الملاكين الكبار الدين تدخلوا في عملية تحصين المدن، أوالإشراف على جمع الضرائب. أنظر:

J.Durliat , recherches sur l'histoire sociale de l'Afrique byzantine,le dossier épigraphique. pp.

61 Y.Moderan, les églises et la reconquista byzantine. P.708-709

62 رغم ما تجده هذه الأطروحة من معارضة من طرف المختصين

63 C.Courtois,V.A, p.256-259

64 Y.Moderan,la chronologie de la vie de saint Fulgence de Ruspe et ses incidences sur l'histoire de l'Afrique vandale, dans MEFRA,T.105,1993,I,p.135-188.; G.Lapeyre, Vie de saint Fulgence de Ruspe, Paris,1929,p67

65 إقترح كورتوا Courtois نسبة 60% من الحضريين من مجموعة السكان. وذلك بعد ما توصل في ضوء الدراسة التي قدمها بلوخ J.Beloch بأن عدد سكان بلاد المغرب يقدر بحوالي 04 ملايين نسمة، إلا أن هذه الأرقام قد تضاءل في رأيه بنسبة 1/4 ليصبح فقط 03 ملايين ساكن مع نهاية العهد الإمبراطوري. إلا أن هذه الفرضية لم تحض بالإجماع بل سرعان ما تم التخلي عنها، حيث إقترح ستين

E.Stein,Histoire du Bas Empire, T1,1959 pp2-3

أن شمال إفريقا عرفت نموا ملحوظا خلال القرن 3م، وأن مدنه كانت غاصة بالسكان. واعتبر بيكار G.Ch.Picard أن سكان بلاد المغرب قد بلغ عددهم حوإلى 5,6 مليون نسمة في بداية القرن 3م، مقترحا أن عددهم قد تضاعف منذ عهد الإمبراطور كلوديان. كما كانت إستنتاجات لاسير:

J.-M. Lassere, 1977. "Ubique populus" peuplement et mouvements de population dans l'Afrique romaine, de la chute de Carthage a la fin de la dynastie des Severes 146 a.C.-235 p.C. Paris: Editions du C.N.R.S.

من خلال تحليل إحصائيات شواهد القبور والأنصاب المختلفة، طيلة حوالي 250 نسمة، مطابقة لأراء بيكار:

G.Ch. Picard, la civilisation de l'Afrique Romaine, Paris, 6, 1959. pp45-59

رغم أنه لاحظ بأن نسبة وفيات الاطفال كانت مرتفعة فقد إقترح بأن الزيادة كانت تقدر بحوالي 75%. أنظر:

A.Lezine, sur la population des villes Africaines, Ant.afr.T.3,1969.p69-82 .

66أنظر الجدول رقم .... المتعلق بقائمة الأسماء من خلال المصادر البيزنطية

67 فضلا عن الطابع اللغوي المزدوج للنقيشة (لاتينية–إغريقية) فقد ذكرت أن الطفل تيودوسيوس المتوفي في سن العاشرة، زمن الإمبراطور موريس، هومن عمره، هومن كونوس Caunos بليسيLycie ، أنظر:

E .Marec, Monuments chrétiens d'Hippone, ville episcopale de saint Augustin, Paris,1958,p.97,101 ; J.Durliat, Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine, le dossier épigraphique,II,pp.276-280

68أنظر بطاقية عين البرج رقم (CILVIII,17822 ; I.L.C.V.N°1832(

69 CILVIII 20849 ;I.L.S.2812 ;I.L.C.V.442,

وهي نقيشة القائد زيرZiper الذي توفي في تيقزرت بعد ما قضى 12 سنة بهذا المنصب، وقد أفترض أنه بسبب كلمة numerus التي وردت في النقيشة، يمكن أن يكون من الوحدات العسكرية التي حددها المرسوم الجستنياني، رغم أن كوريبوس قد تحدث عن نفس الإسم ضمن جيش جون تروجليتا في حدود 547(Iohan.III,2 ;...) ، وعموما فتعتبر هذه النقيشة أحد الدلائل على ظاهر استقرار التركية البشرية الوافدة وانماجها في النسيج السياسي المحلي

70 أنظر بطاقية تيقزرت رقم ()

Dessau.S.9217 et E.Diehl, dans I.L.C.V.234 cf Chardon, dans B.C.T.H.1900,p144-146

71 N.Duval, une nouvelle édition des listes épiscopales africaines, in REAug,20,1974,pp313-322

72 Y.Duval, Loca Sanctorum, p

73 N.Duval, Observations sur l'onomastique dans les inscriptions chrétiennes d'Afrique, in Actes du Colloque sur l'onomastique latine,Paris,1977,p.447-458 ; Ibid., Inscriptions byzantines de Sbeitla (Tunisie), III,in MEFRA, 83, fasc. 2,1971,p423-443

74 J.Durliat , Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine, le dossier épigraphique…pp.153-158

75 لعل أغلب النقائش الأثرية التي تركتها هده المدن ما هي إلا تأكيد على العلاقة الوطيدة بين الفعل العمراني ونوع من الإشهار اللتان تغطيات طبيعة المصالح المادية التي تجنيها هده الطبقة، أنظر:

J.Andrau, les financiers romains entre la ville et la campagne, Richesses, p.179

76 J.Durliat, L'Administration religieuse du diocese Byzantin d'Afrique (533- 709)", Rivista du studi Bizantini e Slavi, T4, 1984.pp150-178.

اعتبر المؤلف أن السلطة في هذه المدن كانت محتكرة منذ بداية القرن السادس في يد عناصر محدودة بدأ نفوذها يتفاقم منذ نهاية القرن الرابع. وعلى رأسهم الملاكين الكبار والقساوسة، ص 522. وإذا كان يصعب علينا تتبع ميكانيزمات الهيكلة الإداريى وكيفية توزيع السلطات داخل المجلس البلدي، أم خارجه، فاننا نجد أنفسنا أمام ظاهرة جديدة تتجلى فيها المصاريف باسم هذه التركيبة مما يجعلنا نفترض حتى لوأنها كانت مجرد هبات مجانية فمن الطبيعي أن تجني بدورها امتيازات اجتماعية وثقافية، ولما لا مالية. ص54

77 N.Duval, Influences sur la civilisation chretiénnes de l'Afrique du Nord", Rev. des études Grèques, T.LXXXIV, 1971, pp XXVI-XXX

78 J.M.Speiser La christianisation de la ville dans l'antiquité tardive,Ktema,N° 11,1986

79 Y.Allais,le quartier chrétien…. P.-A. FÉVRIER, Notes sur le développement urbain en Afrique du Nord, op. cit., p. 13-24 ;Zidane

80 Février (P.A), "Approches récentes de l'Afrique Byzantine" , R.O.M.M., 36, 1983, 1, p31 . Cf., J ;Lassus, Thamugadi,op.cit.p.

81 J.M.Speiser La christianisation de la ville dans l'antiquité tardive,Ktema,N° 11,1986

82 Anna Leone, l'inumazione in 'spazio urbano' a Cartagine tra V e VII secolo d.c, Ant.Tard

83 J.Durliat, les Grands propriétaires,op cit pp520-521

84 A.Guillou, Régionalisme et independance,p ?

85 A.Guillou, Régionalisme et independance, p ?

86 J . Durliat , Les Dedicaces d'Ouvrages de defense

87 ¨P.A. Février, Approches récentes de l'Afrique Byzantine, R.O.M.M., 36, 1983, 1, pp25-53. Cf J. Durliat , Les Dedicaces d'Ouvrages de defense ,pp 93-105

88 A.Guillou, Régionalisme et independance

89 Procope,B.V.I ;11 ;5-6

90 لم تتحدث النقائش الأثرية إلا على وظيفة واحدة بالنسبة لسولومون و هي البطريرقية، باعتبار أن لقب القائد العام للجيش magister militum هو تسمية فخرية ليس أكثر، و مع ذلك فهو ينعت بألقاب شرفية أخرى:

gloriosissimus, excellentissimus, magister militum, exconsul

91 Procope, B.V. II,21

92 Procope, II,21,1 ;19 ;22,16-17

93 Procope,B.V.II,21,1

94 Theophane, ed. De Boor,T.1,p.208 ; Procope,DeAed.V,28-33

يظهر ابتداءا من سنوات 543–544 رفقة عمه سولومن، ويبرزه بروكوب في كتابه التاريخ السري بأنه كان يحظى بالرعاية الشخصية للامبراطورة تيوديورا، كما يبدوأنه عقب سلسلة الأخطاء التي ارتكبها قد استدعي للعودة إلى بيزنطة.

95 H.Grégoire, Recueil des inscriptions grecques-chrétiennes d'Asie Mineure,fasc.1,Paris,1922,n°47

96 P rocope,B.V. II,16,1,3-7

97 Procope, B.V. II,16,1-25

98 Martindale,III, B, p851

99 P.Goubert, Byzance avant l'Islam, T.II,207-209 ; Durliat, les dédicaces, pp69-70 ; Martindale,pIII A, p.509-510

100 إنني على أبواب نشر نقيشة جديدة اكتشفت مؤخرا بمنطقة أولاد تبان، تذكر غينياديوس في سياق الحديث عن تحصين المنطقة والدفاع عنها.

101 Nicéphore le patriarche, Breviarum, éd.De Boor, Leipzeig,1880 ; trad.C.Mango,Washinton,1990,p.3 ; Théophane Chronographoa, ed. De Boor, I,Leipzig, 1883-1885 ; Trad.C.Mango, Oxford,1997.,3,1,1. Ch.Diehl, Afr.Byz.p.517 ,

102 يبدوأنه كان مكلفا بقيادة القوات العسكرية، وتذكره المصادر باسم جريجوراس، Gregoras، أنظر: Nicéphore de Boor…,p3

103 Théophane,3,1,1 ; P.Goubert, Byzance avant l'Islam, T.II,214-218

104 Theophanes, Chronographia, éd.C.de Boor, Leipzig,1883 p458-460

105 Martindale,III a,p584-586

106 يدكر جون نيكيوأنه " عندما أصبح هرقليوس امبراطورا، كان سكان افريقيا يتداكرون خصائله، ويكررون أنه سيصبح مثل أغسطس:

Jean de Nikiou, Chronique, ed.trad.H.Zotenberg, dans Notices et extraits des manuscrits de la bibliotheque Nationale,t.24,Paris,1883 p552

107 Goubert,Byzance avant l'islam, p.215

108 J.Durliat,Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine….pp 159

109 J.Durliat, les grands proprietaires, p.528

110 يقترح دورليا أن شخصية هرقليوس تجسد نموذج التقارب بين طبقة الملاكين الكبار والسلطة البيزنطية، في نهاية القرن السادس ميلادي، وهوما انتهى بتزعمه أصلا لهذه الحركة الانفصالية، شأنه في ذلك شأن جريجوار . أنظر ايضا : محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي، المرجع السابق

111 Le patrice pierre(exarque :durliat Tome II,181- Y.Duval Ant.Afr.5.1971.209-214 الهادي سليم،حول البطريق جريجوار

112 Procope, Hist.Arcana, XX,17.

اقترح مارينذال Martindale مطابقة هذه الشخصية بشخصية فيلجانتيوس يولينوس، الذي يفترض أنه ترك نسخة مترجمة من إنجيل بولس، مما يجعل شهادة بروكوب في كتابه السري حول إتقان اللغة الإغريقية تفتح فرضية المعارضة المشرقية لامكانية تسرب عناصر من المقاطعات في المستويات العليا للإدارة البيزنطية. أنظر:

J.R.Martindale, Prosopography of the Later Roman Empire, III,A,Cambridge,1992, Iulinus, p.742

113 J.Durliat , Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine, le dossier épigraphique , Thése de 3éme cycle , Dir A.Guillou, Paris, 1977

لدينا ايضا أمثلة عن بعض المدن مثل حيدرة، حيث كشفت بها التقارير الأثرية عن قائمة لأسماء وندالية في عدة قبور، إلى جانب التحولات الكبيرة التي عرفتها مع بداية الفترة البيزنطية، وذلك باستقرار عدد كبير من لشخصيات الدينية البيزنطية، أنظر:

Duval (N),Les Eglises de Haidra III :La citadelle,CRAI,1971,p.136-166 ; Ibid. Recherches Archeologiques à Haidra les Inscriptions chrétiennes, Coll. EFR 1975; Ibid, Topographie et urbanisme d'Ammaedara (actuellement Haidra, Tunisie) in ANRW,II,10,2,1982,p.663-671.

114 A.Guillou,Régionalisme et indépendance dans l'empire byzantin au VII siècle, l'Exemple de l'Exarchat et de la pentapole d'Italie,Instuto storico italiano per il medio evo ; Studi storici,74-76,Rome,1969,p.149-163,188-190 ; J.Durliat , Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine….p 157

115 يكفي الحديث عن نموذجي هيراكليوس Heraclius وجرجير Grégoire للوقوف على ارتباط هذه العناصر بالأمقاطعة الآفريقية، ومحاولتهم تصور مستقبلهم السياسي من خلالها، أنظر

116 Durliat (J), Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine, le dossier épigraphique , Thése de 3éme cycle , Dir A.Guillou, Paris, 1977.pp152-157

117 يمكن أن نتحسس هذه الظاهرة من خلال تتبع أسماء الشخصيات التي تركت نقائش جنائزية، وذلك من خلال مقابلة ملفي كل من دوريليا ، وإيفات دوفال. حيث اكتفلا الأول بالحديث عن الطبقة الأرستوقراطية العليا، بينما سمحت دراسة ديفال تبجيل القديسين أن العنصر المشرقي برغم حضوره فهولم يطغى على العنصر الإفريقي. أنظر:

J.Durliat, Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine….pp 157-158

118يحفظ لنا ملف النقائش المسيحية قائمة طويلة لمسؤولين وقادة الجيش الدين دفنوا في المدن التي أشرفوا على حمايتها

J.Durliat, Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine….pp 157-158

119 أغلب مصادرنا في هذا الموضوع هي النصوص الأثرية

120 J.Durliat, les grands proprietaires…pp.517-531

121 J.Durliat, les attributions civiles des éveques Byzantins: l'exemple du Diocése d'Afrique(533-709), dans Jahrbuch der Osterreichischen Byzantinistik,32,2,1982,pp.73-84

122 J.Durliat, les grands proprietaires…p 521

123 Ch.Diehl ,Afr.Byz. pp 403-405

124 محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي، المرجع السابق، ص29، مستشهدا بيروكوب وكوريبوس الذين وصفا مناطق الشمال الغربي المتميزة بالثراء أنظر هامش 41 مثلا كتاب الحروب ص 29 " لقد مررنا بمدن سلقطة وحضرموت ووصلنا إلى مدينة قراس,,,, وتبدوهذه المناطق وكأنها جنة بالنسبة للمناطق التي نعرفها، تجري بها قنوات من الماء العذب لري البساتين، تحيط بها غابات كثيفة,,,

125 J.Durliat, les finances publiques de Dioclétien aux Carolingiens 284-889,Sigmaringen,1990, pp40-59 ;

Ibid., les finances municipales africaines de Constantin aux Aghlabides, in BCTH,19B,1985,pp

126 St.Augustin, traités anti-donatistes,III,Paris,1967(Bibliotheque Augustinienne,30),P757-760

127 Cl.Lepelley, le patronat épiscopal aux IV et V siécles : continuité et ruptures avec le patronat classique, pp 17-33, dans l'éveque dans la cité du IVe au Ve siécle, image et autorité, actes de la table ronde organisé par E.Rebillard, EFR,1998

128 CIL 08, 02389 = CIL 08, 17822 = ILCV 01832 :

In Temporibus Constantini Imperatori(S) Bel(Licio?) Gregorio Patricio / Ioannes Dux De Tigisi Offeret Domum Die Armenus

129 CIL VIII, 17822 ;I.L.C.V.,N°1832 ; H.Tauxier, le patrice Grégoire, Rev. Afr. T29 , 1885, p284-303 ; Ch.Diehl, A .B.1896,p494, 554

130CIL VIII,12035 ; ILCV,n°793

[*In] nomine d(omini)ni.Edifibimus turr(im) tempori(bus) D(omi)ni M[a]uricii i(m)p'e)r(atori)s,sub part(i)c(i)o Gennazio et Ioanni perfecto./Edifikberunt III f(raters) Maximianus, Ist(e)fanus et Mellosus*

131 ILCV,n°234 a.b.c.

اكتشفت بهذه المدينة 03 نقا\ش جنائزية للقائد العسكري موريسMauricius ، المتوفي في سن 55 سنة، وابنتيه كونستانتينا Constantina المتوفية في حدود 605، وباتريسيا Patricia. وفضلا عن الوظيفة الرسمة التي أصر موريس تثبيتها، فيبدوأنه اندمج في التركيبة الأرستوقراطية المحلية، وهذا ما انعكس من عملية ترميم الكنيسة، وحصوله على شرف أن يدفن رفقة عائلته داخل الكنيسة نفسها،

132 تخلد هذ النقيشة مناسبة تبليط أحد أحواض الكنيسة بفسيفساء، من طرف عائلة أكوينوسAquinius، زوجته يوليانا Iuliana وأبنائه فيلا Villa وديوغراتياسDeogratias، تحت رعاية القس سبيريان Cyprien ومساعدة القس أدلفيوس Adelfius، وقد أرخت بمنتصف القرن السادس. أنظر:

N.Duval, Episcopus unitatis,à propos de trois inscriptions chrétiennes d'Afrique, dans BSNAF,1958,p.147-150

133 لدينا نموذج Zipper زيبر، حاكم روسينغاي الدي يفترض أنه أقام بالمنطقة حوالي 12 سنة مما جعله يفضل أن يدفن بكنيستها، أنظر النقيشة رقم:.....؟

134 Procope,B.V.I,10,22-24 ; 11,22 ;II,5,10 ;21,3 et 13-14 ;22,15.

135 Procope, B.V.I, 10, 22-24. de Aed., VI, 4,6

136 Procope, B.V. II, 5, 10; 21, 3; 13-14

137 Victor de Tonnena, a. 542. p. 201. Corippus, Joh. III, 362, 388-389. Ch. Diehl, Afr.Byz., p. 339

138 J.Durliat, les finances publiques de Dioclétien aux Carolingiens 284-889,Sigmaringen,1990, pp40-59 ;

Ibid., les finances municipales africaines de Constantin aux Aghlabides, in BCTH,19B,1985,pp

139 Tablettes Albertini p207

140 Tablettes Albertini p207

141 M.Kaplan, les Hommes et la terre à Byzance du VI au XIe siècle, Propriété et exploitation du sol, Paris, Byzantina Sorbonensia.10.1992

142 M.T.Mansouri, recherche sur les relations entre byzance et l'Egypte,Tunis,1992 ; cf préface ducellier

143 J.Durliat, les Grands propriétaires,op cit pp520-521

144 cf les études de Lepelley, Durliat, les dedicaces, belkhodja///

145 Moll, RSAC,1860,207

146 G.de Chypre,op.cit

147 J.Durliat, ls grands proprietaires. Lepelley, les cites T1pp231-232

148 R.Guilland, la politique sociale des empereurs byzantins, paris 1959 pp 76-79, cf aussi le codex théodosien…

149 Kh.Belkhodja, l'Afrique Byzantine a la fin du Vie et au début du VIIs, R.O. M.M. n°spécial ,1970, p56.

150 محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي، المرجع السابق، ص34

151 Patlagean,Pauverauté économiqe et pauvereté sociale p16-17

152 Patlagean,Pauverauté économiqe et pauvereté sociale ,p16

153 I Patlagean,Pauverauté économiqe et pauvereté sociale ,pp12-13-16

154محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي، المرجع السابق، ص36

155 اعتبر غزيل أن نسبة العبيد في الأرياف تعتبر أكبر من المدن، لعلاقة ذلك بالأرض.

St ,Gsell, Esclaves ruraux dans l'Afrique romaine, dans Melanges offerts à Gustave Glotz, Paris, 1932, p.397-415[Etudes surl'Afrique antique- Scripta varia,Lille,1981,p.253-415] cf. aussi Cl.Lepelley, La crise de l'Afrique romaine au début du Veme siècle,in Aspacts de l'Afrique romaine, pp 372-374

156 كان يفرق بين نوعين من الممتلكات الفلاحية، الأولى تستغل بواسطة العبيد، بينما الثانية بواسطة كراء اليد العاملة من المزارع المجاورة. ويبدوأن زوجته بيدانتيلا Pudentilla قد سلمت لأبنائها 400 عبد يشتغلون في المزارع بينما حافظت على 15 لتسيير مسكنها الفخم في طرابلس.أنظر:

Apulée Apologie, 17 ,93 ; cf. H.Pavis d'Escurac, Pour une étude sociale de l'Apologie d'Apulée, Ant. Afr. 8, 1959, p.89-101.

157Ch. Picard ; la civilisation de l'Afrique ro maine

158 St Augustin, Ep.10,2-8,p.46-51;24,1,p.126,15-16. Dans les lettes de saints Augustins découvertes par Johannes Divjak. Cf Cl.Lepelley, La crise de l'Afrique romaine au début du Veme siècle, pp372-374 ; cf. F. Decret, ,Augustin d'Hippone et l'esclavage. Problèmes posés par les positions d'un évêque de la Grande Eglise face à une réalité sociale dans l'Afrique de l'Antiquité tardive, Dialogues d'histoire ancienne, 1985,11, 1, p. 674 - 685

159

160 St.Augustin, lettre 20….,

(S)Lancel (1984). Etudes sur la Numidie d'Hippone au temps de saint Augustin. MEFRA. Rome, EFR. 96: 1085-1113.

161 Ibid,1110Ibid.p

162

163 T.D.Barnes, Aspects of the background of the City f God, dans l'Afrique romaine, les conferences Vanier 1980, Ottawa University,1982.pp69-85

164 Maison vandalessss

165 M.Blanchard.lémée, dans les Jardins de Djemila,Ant.Afr. T.34.185-197

166 P.A.Fevrier, le développement urbain en Afrique du Nord, Les exemples comparés de Djemila et de Sétif, Cah.arch.14, 1964,p.14-17.

167 Y.Thebert, l'évolution urbaine, p120

168 Victor de Tonnena,Chronicon, à l'année 542, éd.th.Mommsen,MGH.,TXI,1,Berlin,1893,p.201.

169 Ch.Diehl,Afr.Byz. p339

170 Procope , Bell.Pers.,2 ,22,6-8,p250 ; J.Durliat, la peste du VI^{e} siècle, op cit,p 117.

171 Corippus, Iohannidos,III,345-392

172 Corippus, Joh. III,345 ; E.Stein, Histoire du Bas-Empire,T.2,Paris-Bruxelles-Amsterdam,1949,p.759, J.Durliat, la peste du VI siècle

دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية

أ. سمايلي محمود
جامعة سطيف 2

الملخص

تُعتبر إدارة الجودة الشاملة (Management Total Quality) من أهم الأساليب الحديثة التي استحوذت على اهتمامات العديد من الممارسين والباحثين الأكاديميين، كإحدى الأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة في الفترة الحالية، بوصفها مفهوما عصريا.

إن التعليم العالي مثله كأي نسق تعليم نظامي، ما هو إلا انعكاساً للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام. وليس بالمستغرب أن يعاني التعليم العالي بمختلف مؤسساته من مشكلات كبيرة، خاصة في البلدان النامية بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات التي غيّرت شكل العالم وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد على العلم والتطوير التكنولوجي، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث على المستويين التعليمي والإداري.

و من هنا فإننا نهدف من خلال هذا المقال إلى مناقشة دور إدارة الجودة الشاملة في تسير التعليم العالي من خلال تحديد:

1- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية وتطبيقاتها.

2- مبررات اللجوء إلى أدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

3- دور إدارة الجودة الشاملة في ضمان نوعية العملية التعليمية بالجامعة الجزائرية

Resumé*:*

Le concept de «management par la qualité totale» (en anglais «Total Quality Management»), désigne la mise en oeuvre d'un projet d'entreprise reposant sur une démarche qualité mobilisant tout le personnel, c'est-à-dire une stratégie globale par laquelle l'entreprise tout entière met tout en oeuvre pour satisfaire ses bénéficiaires en qualité, coût et délai. L'objet du management par la qualité totale passe ainsi nécessairement par le développement d'un «esprit qualité"partagé par tous.

L'enseignement supérieur en tant que système d'organisation reflète les contextes social et économique. A cet égard, l'enseignement supérieur et ses institutions connaissent des problèmes capitaux face aux défis imposés par la mondialisation et le

nouvel ordre international,ces derniers caractérisés par l'évolution du savoir, la technologie et des techniques hautement développées. L'ébauche de cette article est de traiter le rôle du management par la qualité totale dans la gestion de l'enseignement supérieur:

1- Le concept du management par la qualité totale et ses utilisations ;

2- La situation de l'enseignement supérieur en Algérie ;

Rôle du management par la qualité totale dans l'amélioration du rendement de l'université algérienne

مقدمة:

تعد إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) مركز اهتمام معظم دول العالم فهي تمثل النموذج الحديث والعصري للإدارة الجديدة الذي يرتكز على جملة من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة والذي يقوم على المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة والفاعلة التي تتيح له مسايرة التحديات والمستجدات العالمية

والمحلية (عولمة الاقتصاد، انتشار تقنية المعلومات، شبكات المعلومات Internet، منظمة المواصفات العالمية ISO، منظمة التجارة العلمية WTO... الخ).

إن تطبيقات إدارة الجودة الشاملة تعتمد أساسا على أساليب متقدمة تهدف إلى التحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى المستويات المهمة في الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات خاصة في الميادين التجارية والصناعية، وكنتيجة لهذه الموجة التي استحوذت على اهتمامات العديد من الممارسين الاقتصاديين والباحثين الأكاديميين ظهرت العديد من المفاهيم حول إدارة الجودة الشاملة ركزت معظمها حول ثلاث محاور أساسية هي مراقبة الجودة وضمان الجودة وإدارة الجودة.

و على الصعيد التعليمي فإن جودة التعليم تعد من التحديات الكبيرة التي تواجهها جميع المؤسسات التعليمية وبالخصوص الجامعية منها الأمر الذي دفع العديد منها لتبني مفاهيم إدارة الجودة الشاملة (TQM) وتطبيقاتها كنسق تعليم نظامي يعكس السياق الاجتماعي والاقتصادي العام بهدف رفع مستوى التعليم والتعلم (Teaching and Learnin) والتركيز على الكفاءة النوعية (Competence Quality) لمخرجاته وتزويدهم بالمهارات اللازمة وتطوير مواهبهم إلى جانب رفع كفاءة العاملين به بما يضمن الحصول على خريجين لديهم المعارف الأساسية التي تؤهلهم إلى التنافس في كافة المجالات العملية بكفاءة عالية على المستوى المحلي والعالمي والمساهمة في بناء الاقتصاد المبني على المعرفة، ولتحقيق هذه المواصفات فقد توصلت العديد من الدراسات إلى نتيجة مفادها أن إدارة الجودة الشاملة هي النموذج القادر على توفير أدوات وأساليب متكاملة تساعد مؤسسات التعليم العالي على تحقيق نتائج مرضية وخلق ثقافة جديدة داخل المؤسسة التعليمية تنظر إلى الجودة على أنها تمثل هدفها الأول.

و الجامعة الجزائرية كباقي جامعات العالم مطالبة هي الأخرى في ظل الاهتمام المتزايد بنموذج إدارة الجودة الشاملة (TQM) ونجاحاته في شتى المجالات بالتوجه نحو هذا المفهوم كفلسفة إدارية حديثة تحاول من خلاله توفير وإيجاد بيئة العمل المناسبة داخل الجامعة تمكنها من تجاوز التناقضات التي تتخبط فيها، فمن غير المعقول أن يكون الإعداد الاكاديمي للطالب خلال دراسته ناقصاً وهو المتوقع منه أن يكون الإطار المستقبلي في مادة تخصصه.

و عليه فإن إي محاولة للتغير الشامل في نظم وسياسات مؤسسة التعليم العالي في نظر العديد من الباحثين من اجل الارتقاء بقدرتها التنافسية لا يمكن أن يتحقق إلا في ظل نظم إدارية تحقق ذلك يطلق عليها إدارة الجودة الشاملة (TQM)، ومن هذا المنطلق فإن موضوعنا سيعمل على التعريف بماهية إدارة الجودة الشاملة، وبيان أسلوب تطبيقها في التعليم العالي، إلى جانب توضيح مرتكزات تطبيق الإدارة الشاملة في الجامعة الجزائرية وذلك بعد عرض وتحليل وضعية التعليم العالي في الجزائر.

1- مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM).

يعتبر مفهوم إدارة الجودة من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من المبادئ والأفكار التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن وبالرجوع إلى التطور التاريخي لهذا المفهوم نجد أن الفضل في استخدام هذا المفهوم يعود إلى مساهمات العديد من العلماء اليابانيون والأمريكيون من أمثال: إدوارد ديمنج، جوزيف جوران، فيليب كروسبي وايشيروايشي كاوا.

و نظرا لحداثة المفهوم فقد ظهرت تعريفات مختلفة لإدارة الجودة الشاملة للعديد من الباحثين والهيئات المختصة، فقد عرّفها ف. كروسبي (P. Crosby) وهو أحد المؤسسين ل TQM بأنها "تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقاً حيث أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري التنظيمي الأمثل في الأداء باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة عالية"[1]. فيما يعرفها ريلي RILEY على أنها "تحول في الطريقة التي تُدار بها المنظمة، والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكل العمليات والوظائف، وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، حيث إن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل"[2].

أما روبرت بنهرد R. Benhard فقد عرّف إدارة الجودة الشاملة بأنها "خلق ثقافة متميزة في الأداء، تتظافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء، وذلك بالتركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت"[3].

بينما يعرفها معهد الإدارة الفيدرالي على أنها "تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت، مع الاعتماد على تقديم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء"[4].

أما من وجهة نظر منظمة الجودة البريطانية (BQA) فتعتبرها "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً".

أما وجهة النظر الأمريكية فتعرف إدارة الجودة الشاملة (TQM) بأنها "فلسفة وخطوط عريضة ومبادئ تدل وترشد المنظمة لتحقيق تطور مستمر وهي أساليب كمية بالإضافة إلى الموارد البشرية التي تحسن استخدام الموارد المتاحة وكذلك الخدمات بحيث أن كافة العمليات داخل المنظمة تسعى لأن تحقق إشباع حاجات المستهلكين الحاليين والمرتقبين"[5].

انطلاقا من هذه التعاريف يمكننا تحديد أهم المرتكزات الفكرية والفلسفية التي ترتكن إليها إدارة الجودة الشاملة في تطبيقاتها عند الشروع في استخدام هذا الأسلوب في مختلف المنظمات بالرغم من تباينت آراء هؤلاء المفكرين والأكاديميين في شأن تحديد أولويات وأهمية هذه المرتكزات من باحث لآخر، غير انها من حيث المنطلق الفكري لا زالت تشكل المنعطف الحاسم في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتتمثل هذه المنطلقات في:

- التركيز على حاجات العميل.
- الاعتماد على الإدارة التشاركية ومساهمة جميع العاملين ALL the Employees بكافة مستوياتهم في العملية الإدارية وإسهامهم المباشر في تأكيد الجودة في النتائج.
- اعتماد نظام التحفيز.
-التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي.
- تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال والالتزام بالموضوعية والصدق في عرض البيانات والمعلومات.
- توكيد نظام الجودة والتحسين المستمر Continuous Improvement باعتباره المذهب والمعتقد الأساسي لTQM، فلابد أن يكون هدف الإدارة والقيادة في الجودة الشاملة تعزيز وتطوير المخرجات باستمرار، وليس المحافظة على المستوى المقبول من الانجاز فقط.
- الاعتماد في اتخاذ القرارات على الحقائق الواقعية
- الوقاية من الوقوع في الأخطاء وليس مجرد كشفها.

2 –ماهية إدارة الجودة الشاملة في السياق التعليمي: اخذ مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المدارس التعليمية في الظهور بعد النجاح الذي حققه الإنتاج الياباني بغزوه الأسواق الأمريكية وبروزه كقوة اقتصادية تنافسية جديدة في الأسواق العالمية، ومحاولة المؤسسات الأمريكية تنفيذ وتطبيق إدارة الجودة في مصانعها والتي بأت بالفشل بسبب ميزات المجتمع الأمريكي القائمة على قيم التنافس والفردية والحواجز الموجودة بين العاملين وقيادة وإدارة المصنع التي تتناقض مع قيم الجودة المبنية على التعاون والتسامح وروح الفريق وتلاحم العاملين مع قياداتهم، مما اضطرهم إلى محاولة تغيير القيم لدى العاملين في المصنع إلى ما يلائم

تطبيق الجودة ولتغيير هذه القيم لجأت إلى تطبيق إدارة الجودة في المدرسة وغرس القيم الجديدة المتلائمة معها(الجودة الشاملة)وبدأت عمليات التجريب تأخذ مكانتها في المراحل الدراسية المختلفة من الابتدائية إلى التعليم الجامعي[6].

ومنذ تلك الفترة برزت عدة أراء ومواقف حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد أورد كلاسر Glasser موقفاً تربوياً حول جودة العمل في التعليم يقول فيه "متى ما نشأ اختلاف ما بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين إذ أنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أو الطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون إذ أن الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة"[7].

أما بونستنكل Bonstingl يرى "إن المدرس والمدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة، والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقدمهم. وإن المستفيد الثانوي من خدمات المدرسة هم الآباء وأولياء الأمور والمجتمع الذين من حقهم توقع نمو مدارك وقدرات ومهارات أبنائهم الطلاب وتطور شخصياتهم ليكونوا نافعين لذويهم ومجتمعهم"[8].

كما تشير الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التربوي إلى "مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية"[9]. كما تشير أيضا إلى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع) ورضاه التام عن المنتج (الخريجون) بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعنى مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول (المجتمع) من وجود المؤسسات التعليمية[10].

فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لا يعني جعل المؤسسات التعليمية وخصوصا الجامعات منشات تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ولكن ما ينبغي أن يستفاد من تطبيقاتها في التعليم هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقا لجودة المنتج، وسعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وأفراده في مجال التعليم[11]

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك اختلاف في رؤية المؤسسات والباحثين حول تعريف مفهوما دارة الجودة في سياقه التعليمي فقد عرفته وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي (QAA) بالمملكة المتحدة على أنه "أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمواد والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوي المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس، كيفية تعليم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث"[12].

أما تعريف الخطيب فيرى في جودة التعليم العالي هي "التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوي الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة[13].

ويعرفها **أحمد درياس** بأنها "أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا[14].

أما رودس Rhodes فيعرفها بأنها "عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة"[15].

من التعاريف السابقة نستنتج أنه من الضروري بمكان تسخير كافة الإمكانيات المادية والبشرية ومشاركة جميع الجهات والإدارات والأفراد في العمل كفريق واحد وإن الالتزام الكلي بتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها، واستراتيجيات تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها ويجب التعرف على حاجات المستفيدين (الطلبة) أي ما هي نوعية التعليم والإعداد التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباتهم.

وعليه يمكن أن نعرف إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تظافر جهود كل العاملين في مجال التربية.

3- وضعية التعليم العالي في الجزائر: إن التنمية الشاملة في أي بلد تقع على عاتق التعليم بصفة عامة وبشكل أساسي على الجامعة باعتبارها الأداة الأهم والأكثر فاعلية في العملية التنموية، فعليها يقع عبء تطوير أجهزة الدولة ومؤسساتها وتوجيه نشاطاتها الوجهة الصحيحة التي تخدم أهداف التنمية الوطنية الشاملة.

والجامعة بوصفها المؤسسة المؤهلة لتزويد مختلف هذه القطاعات بالإطارات المسيرة وبآخر التطورات في حقول المعرفة وتدريبها على أحدث التقنيات، بفضل توفرها على هيئة أكاديمية على صلة دائمة بمصادر المعرفة العالمية، وبفضل ما تجريه من بحوث علمية تستفيد من نتائجها وتطبيقاتها جميع المؤسسات الوطنية.

غير أن الواقع وللأسف في بلادنا غير ذلك بالرغم من المحاولات المتعددة لتجديد وإصلاح مناهج التعليم العالي باعتماد برامج وطرق حديثة تساير التغيرات والتحديات وأكثر تكيفا مع المعطيات الاقتصادية والاجتماعية الحالية. غير أن العديد من الباحثين والخبراء يجمعون على أن مؤسسات التعليم العالي بالجزائر يعاني العديد من المشكلات والسلبيات التي تعيق نموه وتطوره وتحد من كفاءته وفعاليته وجودته، منها عدم قدرتها على استيعاب الملتحقين الجدد من التعليم الثانوي بالجامعة، ونمطية الخطط والمناهج والسياسات التعليمية التي كثيرا ما تجد مقاومة شديدة من طرف الطلبة أو الأساتذة أنفسهم بسبب عدم توافقها مع واقع التعليم في الجامعة الجزائرية بسبب تبني نماذج مستوردة للتعليم العالي، وانعدام الموازنة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات التنمية، وعدم التوازن بين النمو الكمي والإعداد النوعي لطلاب الجامعة، وضعف الكفاءة الداخلية (ارتفاع معدل التسرب) والكفاءة الخارجية (اختلال في تناسب مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل)، وأخيرا عدم فعالية أجهزة التوجيه.

1- تدني نوعية التكوين الجامعي: يركز التكوين الجامعي في الجزائر على معطيات قديمة وتقليدية نظرا لعدم توفر المراجع الحديثة فهذا الأسلوب من شأنه أن يدعم ثقافة الامتثال والانصهار، ويحارب الابتكار والإبداع، ويمجد فكرة الحصول على الشهادة لا إلا، ولا يشجع على التعلم الحقيقي الهادف والاعتماد على النفس.

- عدم التركيز على الجوانب الأدائية والتطبيقية في التكوين إذ أن الغالبية المطلقة من برامج التكوين الجامعي ترتكز على قاعدة خاطئة مؤداها أن الطالب الذي يعرف يمكن أن يوظف معارفه في الميدان العملي وبالتالي تركز تلك البرامج على الجوانب المعرفية النظرية وتهمل الجوانب التطبيقية.

- افتقار برامج التكوين إلى أهداف واضحة ومحددة وافتقادها إلى إطار تطوري للتكوين يؤطر ممارسته ونشاطاتها[16]

2- ضعف معايير التقويم وجودتها: تفتقد الجامعة الجزائرية إلى رقابة علمية فعملية تقويم الطلبة تركز غالبا على التقويم التحصيلي والإفراط في استعماله من دون اللجوء إلى أنواع التقويم الأخرى مما ولد انتشار ظاهرة الغش وإهدار الوقت في طول الامتحانات على حساب البرامج التكوينية الأمر الذي ساهم في تدني جودة التعليم ومخرجاته.

3- ضعف مناهج التعليم وقدمها: تعاني المناهج والمقررات التعليمية بالجامعة الجزائرية من الغموض وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور الدراسية، كما أنها عادة ما تكون غير قادرة على تغطية جميع المهارات الأساسية للتعلم لعدم تطابقها مع الحاجات التنموية للمجتمع. إلى جانب انعدام التنظيم والتخطيط السليم

للبرامج المتبعة في التعليم العالي والاعتماد فقط على النقل الحرفي لمقررات وبرامج المواد الدول المتطورة والتي لا تتوافق ومستوى الطالب الجزائري وبيئته التعليمية وهذا ما سعت إليه الجامعة الجزائرية في السنوات الأخيرة من خلال نظام L.M.D في إطار الإصلاحات التي مست جميع الأطوار التعليمية هذا النظام الذي يلقى خاصة معارضة شديدة من طرف المجموعة الجامعية.

4- ضعف عملية التأطير: لعل من أسباب تدني نوعية التعليم في بلادنا هو عدم توفر اغلب الأساتذة على تأهيل في طرائق التدريس والتقنيات التربوية الحديثة فالقدرة على البحث لا تعني القدرة على التدريس، كما أن إسناد بعض المقاييس إلى أساتذة ليسوا في التخصص يولد عدم القدرة على تطبيق المناهج

والمقررات الدراسية زد على ذلك فإن معظم الجامعات الجزائرية تعتمد على عدد معتبر من الأساتذة المؤقتين الذين يفتقدون للخبرة الكافية، إلى جانب ضعف عملية الاختيار والتوظيف يضاف إلى ذلك نوعية طرق التدريس المتبعة والتي هي عبارة على إملاء للمحاضرات يحفظها الطلبة ويعيدون كتابتها على ورقة الامتحان.

5- ثقافة التعليم السلطوية: إن الارتباط الكيفي للتعليم العالي في الجزائر بمراحل التعليم الأخرى (الابتدائي، المتوسط والثانوي) في ثقافته وهياكله ومناهجه وأساليبه جعلت ثقافة التعلم في الجامعة تقوم على سلطوية الأستاذ الذي يلقي ويلقن وسلبية الطالب الذي يتلقى إلى جانب تكدس الطلبة داخل الأقسام أدى إلى تباعد المسافة بين الطلبة والأساتذة وانعدام الرعاية الأكاديمية بين الأستاذ والطالب فلا يخصص للطالب ساعات للمناقشة والاستشارة حول مواضيع معينة وعادة ما تكون هذه الاستفسارات في اتجاه واحد داخل الصف أو عند الخروج منه.

6- **عدم التوازن بين النمو الكمي والإعداد النوعي لطلاب الجامعة**: ترتكز السياسة التعليمية في الجزائر على الكم لا على الجودة بسبب التزايد غير المحسوب لأعداد الطلبة الملتحقين بالتكوين الجامعي حيث أصبح قبول الطلبة وسيلة تلجأ إليه الجامعة لاستجلاب الترضية الاجتماعية كما يعبر عليه تقرير التنمية البشرية لسنة 2003، حيث وصل عددهم 423000 طالب من بينهم 89000 طلبة جدد للسنة الدراسية 2000/1999 يؤطرهم مجموع 17130 أستاذ من بينهم 15.04% فقط يمثلون أساتذة تأطير من الصنف العالي أي لكل 152 طالبا أستاذ محاضر واحد لكل[17]

7- ضعف الإنفاق على التعليم العالي وانعدام مصادر التمويل: تكتسي عملية الإنفاق على التعليم العالي أهمية بالغة في تحديد نوعية مخرجات التعليم فبالرغم من المجهودات التي بذلتها الجزائر من اجل النهوض بالتعليم العالي بالزيادة في مستوى الإنفاق عليه لا تزال هذه السياسة لم تبلغ أهدافها المسطرة بعد لكون النسبة العظمى من الميزانية توجه مباشرة نحو التسيير والتجهيز (الخدمات الجامعية، الرواتب وغيرها) الأمر الذي ينعكس على التطوير النوعي للتعليم العالي خاصة ما تعلق بتجديد المختبرات العلمية ومحتويات

المكتبات الجامعية التي تعاني من نقص شديد في المصادر والوثائق خاصة المتخصصة وقد كانت ميزانية الإنفاق على التعليم العالي من سنة 1999 إلى سنة 2002 كمايلي:

السنوات	1999	2000	2001	2002
ميزانية التسيير للقطاع	25.77 مليار دج	35.06 مليار دج	37.71 مليار دج	47.12 مليار دج
ميزانية التجهيز للقطاع	10.97 مليار دج	11.27 مليار دج	10.85 مليار دج	18.53 مليار دج
الميزانية العامة للقطاع	36.74 مليار دج	46.34 مليار دج	48.56 مليار دج	65.65 مليار دج

– جدول يوضح ميزانية الإنفاق على التعليم العالي في الجزائر[18]

أما بالنسبة للمعدل السنوي للإنفاق على الطالب الجامعي فقد بلغ سنة 1999 مبلغ 3600 دج وهو ضعيف جدا لتكوين إطار ذو مواصفات عالمية مقارنة بالمعدل السنوي لإنفاق على طالب واحد في دول الاتحاد الأوروبي المقدر 6500 دولار[19].

كما أن نمط التسيير المركزي للجامعة الجزائرية لا يسمح لها من تنويع مصادر التمويل ويحد من علاقاتها بالمؤسسات الاقتصادية سواء العامة أو الخاصة التي يمكن أن تكون مصدر مهم في تمويل الجامعة مقابل تزويدها بالطلبة المتخرجين أو المشاركة في عملية التكوين والتدريب لإطارات هذه المؤسسات في شكل بحوث تعاقدية ونشاطات إنتاجية...

8– **عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل**: تعاني الجامعة الجزائرية من عدم توافق مضامين التعليم العالي وبين متطلبات سوق العمل فالمهارات والقدرات التي يحتجها سوق العمل خاصة تلك المتعلقة بالتقنيات التكنولوجية والمعلوماتية لا توفرها الجامعة، وإن وجدت فهي ليست بالكفاءة المطلوبة زد إلى ذلك فالتوجيه نحو هذه التخصصات ضعيف لأن معظم اتجاهات الطلبة تتجه نحو تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية أو الطبيعية والطبية مقابل نسبة ضعيفة توجه نحو التخصصات التقنية والتكنولوجية

و كنتيجة لهذه الوضعية فإن سوق العمل يجد نفسه مجبرا على صرف النظر عن مخرجات التعليم العالي لأنها مكلفة وتتطلب إعادة التأهيل.

4– دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي: لا يزال دور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي غير واضحا مقارنة بالمؤسسات التجارية والصناعية التي عرفت هذا الأسلوب منذ أمد بعيد مكنها من بناء ثقافة تنظيمية تنافسية خاصة بها، ففي سنة 1993 لم يزد عدد المؤسسات التعليمية في التعليم العالي الآخذة به على 220 كلية وجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، أما في العالم العربي فحسب حسين محمد العلوي فإنه "يصعب التكهن بعدد الجامعات العربية التي تطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مع العلم أن هناك عددا من الجامعات العربية من بدأ بأخذ بهذا المفهوم في برامجه وسياساته وأهدافه التعليمية[20].

أما عند الحديث عن إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين نوعية التعليم العالي ينبغي الإشارة إلى المعايير والمرتكزات الأساسية التي تقوم عليها لأن تطبيقها يتطلب أرضية معينة ومناخ مناسب ترتكز عليها كافة البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المؤسسة وخارجها، بحيث توفر لإمكانية التطبيق.

4-1:المرتكزات الفكرية لإدارة الجودة الشاملة في تطوير العملية التعليمية في الجامعة

- إرساء قناعة التامة لدى قيادة المؤسسة الجامعية عند تبني أسلوب إدارة الجودة وجعله في مقدمة استراتيجيات فريق القيادة والعمل على نشر هذه القناعة في أوساط الشركاء الآخرين والتفهم الكامل والالتزام بين الجميع.

- تحديد الأهداف بشكل واضح ودقيق حتى يتم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق هذا النظام وتحديد الإجراءات التنظيمية والنوعية للعملية التعليمية، وذلك بإيجاد نشرة ارشادية وتعريفية تحتوي على رؤية ورسالة وأهداف القسم ومدى التزامه بها[21].

- إشاعة الثقافة التنظيمية Organization culture) (والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في المؤسسة التعليمية بحيث يشعر فيها الأفراد بحرية المشاركة بأفكارهم والمشاركة في حل المشاكل واتخاذ القرار، اعتبارها بمثابة قاعدة أساسية في العمل تتوافق ومبادئ إدارة الجودة بوصفها النموذج والإطار المفاهيمي الذي يحكم عمل الجامعة ككل ويعطي للنظام الجامعي المعنى والصيغة العامة له.

التوافق بين الأهداف والمناهج بحيث يجب أن لا تنفصل المناهج التعليمية عن الأهداف المحددة ويجب تعزيزها من خلال ربطها بتوجهات وسياسات المؤسسات التعليمية[22].

- تحديد إستراتيجيات التعلم المناسبة باعتماد خطط تعليمية توافق وتواكب التطورات التكنولوجية الحديثة وتنمي الكفايات الضرورية للعمل.

- تركز إدارة الجودة على متطلبات سوق العمل وذلك بجعل العملية التعليمية منفتحة على محيطها الاجتماعي والاقتصادي بحيث تعمل دائما على جعل المضامين والبرامج التعليمية تساير متطلبات سوق العمل وجعلها تساير التغيرات المتسارعة في سوق العمل.

- استمرارية التطوير والتحسين بحيث لا تتوقف مفاهيم إدارة الجودة الشاملة عند مخرجات العملية التعليمية والالتزام بالمفهوم الكمي للمنتوج (الخريج) بل تواصل استمراريتها في البحث على أفضل الطرق والمناهج التي تضمن لها الاستمرار والمنافسة (التعلم مدى الحياة Long learning for live)[23]

4-2: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية العملية التعليمية في الجامعة.

التطوير المستمر لرسالة الجامعة وأهدافها من خلال إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار وجعلها تتوافق ومتطلبات التنمية.

– توفر الاستثمار الأمثل للإمكانيات المالية والطاقات البشرية إذ أن موارد الجامعات إما أن تكون عاجزة عن تحقيق متطلباتها وتنفيذ برامجها أو إن هذه الأموال تهدر في مجالات لا تخدم العملية التعليمية بصفة مباشرة، ولذا فان تطبيق معايير الجودة يحقق الأسلوب الأمثل لاستخدام الموارد المالية بصورة صحيحة.

– رفع كفايات العاملين في مجال التعليم العالي إذ أن معايير الجودة الشاملة تشترط على العاملين في أوساط المؤسسة مستويات عالية من الكفاءة المهنية سواء كانوا في مجال التدريس أم في المجال الإداري، ولذا فان عمليات مثل التدريس المستمر والاستخدام الأمثل للوسائل التقنية الحديثة وتوفر المهارات القيادية والقدرة على التحليل وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه العمل، جميعها مواصفات تتطلبها الجودة الشاملة في العاملين بمجال التعليم العالي، ولا شك في أن توفر هذه المواصفات سينعكس على أداء وإنتاجية المنتوج التعليمي مما يسهم في تطويره وتقدمه.

– تحقيق الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي، إذ أن رسالة هذه المؤسسات لا تتوقف عند رسالتها الأكاديمية فقط بل تتجاوز ذلك إلى محيطها الأوسع وهو الدور المجتمعي والإنساني. ولا شك أن جودة التعليم العالي ستؤثر بصفة مباشرة في المجتمع من خلال مخرجاتها من الطلبة والطالبات ومن خلال أدوارهم الاخري مثل البحث العلمي وتقديم الاستشارات العلمية ودعم القرار واقتراح حلوله للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصناعية وغيرها، إذ أن عجز بعض الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عن قيامها بهذا الدور يعود إلى مونها لا تمتلك تلك الأدوات أو بسبب ضعف المستوي العلمي أو لأن المجتمع قد تطور أسرع منها وبدأ يبحث عن حلول لمشكلاته وتلبية متطلباته بعيداً عن الجامعة.

– تساعد في انفتاح الجامعات على محيطها الاجتماعي والاقتصادي وتغير الرؤية التي لا يزال كثير من مؤسسات الأعمال والصناعة تنظر إلى الجامعات باعتبارها مؤسسات موجهة للإنتاج التعليمي فقط. لذا فان تطبيق معايير الجودة سيجعل من الجامعات ممولا لهذه المؤسسات المجتمعية في تلبية حاجاتها من البحوث والدراسات والاستشارات وكذلك من الكفاءات البشرية.

– تحقيق جودة المستفيدين من التعليم العالي أو ما يصطلح عليه بـ (جودة المنتج) وهو الطالب وتدعيم وضعه والارتقاء به عن طريق تنمية مواهبه الفكرية وكفاءاته العقلية بما يسمح له بالنظرة النقدية لخبرته ولنفسه كما يري ذلك أن التعليم الجيد يوفر للطالب مهارات وإمكانيات لا تتيسر له في كثير مما يتلقاه في مختلف مراحل الحياة عوض السعي نحو تحصيل الشهادة فقط.

– تلعب إدارة الجودة دورا مهما في إيجاد أسواق للجامعات والمنافسة فيها عن طريق تفعيل دور الموارد البشرية من أساتذة وإدارة في إيجاد أسواق لنشاطاتهم خارج الجامعة باعتماد أسلوب سلسة الجودة* في العمل وبالتالي توفير مصادر جديدة لتمويل نشاطاتهم دون الاعتماد عن المصادر الحكومية فقط[24].

خاتمة

إن الأنماط التقليدية للتسيير والتعليم المعتمدة في الجامعات الجزائرية ساهمت بشكل كبير في ضعف العملية التربوية والتعليمية بفعل عدم إسهام مخرجات التعليم بفاعلية في تنمية المجتمع وعدم الارتباط بين تخصصات التعليم ومتطلبات سوق، وارتفاع تكلفة التعليم في ضعف مستوى المنتج التعليمي في المؤسسات التعليمية فقد أصبح الخيار الاستراتيجي الوحيد في ظل التحديات المعاصرة التي يواجهها التعليم العالي في الجزائر هو تغير النمط التقليدي في إدارته، واعتماد أسلوب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساته وكلياته وفق متطلبات وخصائص هذا الأسلوب باعتماد عدداً من الأسس التي من خلالها يمكن تطويع مبادئ الجودة الشاملة بما يناسب واقع التعليم الجامعي في الجزائر، والمتمثلة في الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى جميع المستويات الإدارية والعلمية بالجامعة، وتحديد أهداف واضحة ومحددة للجامعة يشارك في صنعها جميع العاملين كل على قدر إسهامه بحيث يكون لهذه الأهداف توجه مستقبلي في المدى القريب والبعيد، واستخدام مدخل المشكلة في تنفيذ الجودة والتغلب على المعطيات التي تواجهها وتصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، واختيار الأساليب التعليمية المناسبة في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل، وتحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة على مدى سنوات الدراسة في مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم العالي، والاستخدام الرشيد لتكنولوجيا المعلومات وتفعيلها في مختلف الأنشطة التعليمية، وانفتاح الجامعة على البيئة المحيطة بمؤسستها المختلفة، وتطبيق مبادئ التعليم المستمر، والتدريب المتواصل للعاملين على عمليات الجودة الشاملة، والاعتماد على الرقابة الذاتية والتقويم العلمي، فجميع هذه العمليات من شأنها أن تساهم في تحسين مردود العملية التعليمية وتحقق منتج

تعليمي معاصر يتوافق ومتطلبات التنمية المحلية والدولية.

المراجع

1- رياض رشاد البنا، إدارة الجودة الشاملة، مفهومها وأسلوب إرسائها/

http://www.education.gov.bh/conferences/con21/w4.doc 03/04/2008

2- احمد الخطيب، الإدارة الجامعية – دراسات حديثة – ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن، 2001.ص15.

3- محمد عوض الترتوري، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي/

http/www.almualm.net 25/03/2008

4- سالم سعيد القحطاني، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الحكومي، مجلة الأردن العامة، عدد 78، افريل 1993، ص 31.

5- أحمد الخطيب، مرجع سابق، ص27.

6- محمد علي عبد العزيز حلواني، مفهوم الجودة الشاملة http/www.alyasseer.net 02/04/2008

7- رياض رشاد البنا، مرجع سابق.

8- محمد زياد مسعد، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية /

http://www.drmosad.com/index306.htm 28/03/2008

9- محمد عوض الترتوري، مرجع سابق.
10- رياض رشاد البنا، مرجع سابق.
11- عبد الحميد السجاد، الجودة في التعليم العالي / http www.jeeran.net02/04/2008
12- محمد عوض الترتوري، مرجع سابق.
13- احمد الخطيب، مرجع سابق، ص 56
14- احمد سعيد درياس، إدارة الجودة الكلية – مفهومها وتطبيقاتها – رسالة الخليج العربي، المجلد 4، عدد 50، جوان2002 ص 15.
15- محمد زياد مسعد، مرجع سابق.
16- لحسن بوعبد الله، العيد بن عيسى، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، عدد1، الجزائر، 2004، ص269.
17- محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي، بين الضياع وأمل المستقبل، دار الجبل، بيروت، 2000، ص 33.
18- عمار عماري، ليلى قطاف، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، المرجع نفسه، ص100.
19- حسين محمد العلوي، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مركز النشر العلمي، جدة، 1998، ص16.
20- ورين حاج قويدر، واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر مع الإشارة إلى حالة ماليزيا ومقومات نجاحها/ http://www.ulum.nl/3.htm26/03/2008
* سلسلة حلقات الجودة وهي ستة:
الحلقة الأولي: طور جودة العمل والإنتاج
الحلقة الثانية: تخفيض التكلفة نسبة لان الهدر سوف يقل وينخفض عدد الأخطاء
لحلقة الثالثة: النتيجة تحسن في الإنتاجية
الحلقة الرابعة: السيطرة على السوق بواسطة جودة أفضل وأسعار اقل
الحلقة الخامسة: الاستمرار في العمل (لا تفقد وظيفتك وينقص دخلك)
الحلقة السادسة: خلق وظائف جديدة ووظائف إضافية
21- وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي البريطانية http:/www.mohe.gov.jo01/04/2008
22- m.martin&a.sttela , assurance qualité externe dans l’enseignement supérieur.unesco, pais,p77
23- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي http:www.undop.org/rbas 5/04/2008
24- عبد الحميد السجاد، مرجع سابق.

إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية

دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس - سطيف-

زرقان ليلى
جامعة سطيف 2

الملخص:

اهتمت الدراسة الحالية بالتجربة الأخيرة لإصلاح التعليم العالي في ضوء المشكلات الأربعة التي تعرفها الجامعة الجزائرية وهي: التحجيم، التمويل، التأطير، الهياكل والتجهيز. وهذا **بهدف** الكشف عن مدى استجابة إجراءات وسياسات هذا الإصلاح الجديد للمشكلات المذكورة أنفا للجامعة الجزائرية؛ بمعنى مدى مساهمته في الحد منها من خلال فلسفته الجديدة. ومن أجل **تحقيق هذا الهدف** ميدانيا تم اعتماد مجموعة من الأدوات أهمها الاستمارة التي تكونت من 28 سؤال مغلق و3 أسئلة مفتوحة، وزعت على عينة تكونت من 34 فرد منهم 6 عمداء و28 رئيس قسم إضافة لعدد من المقابلات غير المقننة مع عدد من أطراف الأسرة الجامعية. وبعد التحليل والمعالجة الكيفية والكمية للدراسة خلصت لجملة من **النتائج** أهمها: - ضرورة وأهمية إصلاح التعليم العالي تماشيا والتغيرات الحاصلة على مختلف الأصعدة محليا ودوليا.

- خلصت الدراسة لأهمية الكثير من إجراءات هذا الإصلاح التي من شأنها المساهمة في حل مشكلات الجامعة الجزائرية شرط أن يتم التطبيق والمتابعة الفعلية لهذا الإصلاح مع التقييم المستمر وتوفير الإمكانيات اللازمة.

ومنه تحقق الفرضية العامة بشكل جزئي. مما سمح بتقديم عدد من المقترحات والتوصيات في ضوء هذه النتائج.

Résumé:

Notre étude a accordé une attention particulière aux expériences menées en relation avec la dernière réforme de l'enseignement supérieur à la lumière des quatre problèmes recensés qui affectent l'université algérienne et qui sont: la massification, le financement, l'encadrement, les infrastructures et leurs équipements.

Nous avons mené une enquête sur le terrain dont l'objectif est de dévoiler la fiabilité, l'efficacité et la pertinence des procédures envisagées par la réforme en vue de la résolution des problèmes posés. Autrement dit, Il s'agit de vérifier à quel point cette réforme a contribué à mettre fin aux contradictions constatées de la nouvelle

philosophie de la réforme.

Pour mener à bien cette enquête nous avons privilégié ***un questionnaire*** qui comprend 32 questions dont 28 fermées et 3 ouvertes distribuées à 34 enquêtés comprenant 6 doyens de faculté et 28 chefs de département et des ***entretiens non directifs*** avec certains universitaires représentant la plupart des sensibilités à l'université.

Après la collecte, l'analyse et l'interprétation des données quantitatives et qualitatives, nous avons abouti aux résultats suivants:

-Nécessité et obligation d'un réaménagement de l'enseignement supérieur conformément aux différents changements internes et externes ;

-Importance de la plupart des procédures qui pourraient contribuer à la solution des problèmes de l'université algérienne à condition que l'application, le suivi et l'évaluation des amendements soient effectifs et opérationnels sur le terrain. La réussite de cette réforme requiert des moyens conséquents.

D'autre part, l'étude des données a confirmé la plupart des hypothèses formulées, ce qui m'a encouragé à suggérer certaines recommandations

مقدمة:

نظرا للتحولات والتغيرات الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، العلمية والتكنولوجية، التي طرأت على المستوى الدولي بشكل عام والعربي بشكل خاص، فقد أدركت هذه الدول أن هناك تداخل كبير بين التعلم العالي والبحث العلمي من جهة والتنمية من جهة أخرى. مما استدعى حصول تحول كبير في رسالة التعليم العالي، حيث أصبح مطلوبا منه مواكبة هذه المستنجدات ومواجهة التحديات والرهانات واستيعابها.فقد بات مطلوب من الجامعات المساهمة في حل المشكلات اليومية للمحيط والمجتمع في شتى المجالات، بما تحتويه من مصادر الطاقة البشرية المميزة علميا والقادرة على التفاعل ايجابيا مع جميع التغيرات، وبذلك أصبح العنصر البشري أداة فعالة للتغير والتنمية الشاملة.

لهذا فقد أخذت دول العالم المتقدم والنامي تتفحص أنظمتها التربوية بحثا عن مواقع الخلل والاضطراب. فتولدت قناعة مؤداها أن الجامعة بصورتها التقليدية لم تعد قادرة على الاضطلاع بمسؤوليتها وأدوارها الجديدة التي أفرزتها المتغيرات العالمية. وبالتالي على تلبية الاحتياجات التنموية مما يستوجب مراجعة جذرية وشاملة لدمجها في سياق هذه التحولات.

لقد قاد الاعتقاد بأهمية التربية اليوم في التنمية الشاملة إلى إعادة النظر في واقع التعليم العالي في الجزائر خاصة في هذه المرحلة وما يشهده العالم من تحولات كبرى في مجالات العلم والمعرفة الاقتصاد والسياسة...الخ إضافة إلى حجم التحديات والمشكلات التي بات يواجهها والتي قد تتفاقم إن لم تجد علاجا مناسبا لها، إذ أضحت عملية تطوير التعليم العالي ضرورة ملحة في ظل ما تشهده الجامعة الجزائرية من انخفاض في مستوى

الكفاءة والنوعية والازدياد المطرد لعدد الطلبة وكلفة الإنفاق، مقابل الانخفاض في عدد المؤطرين والهياكل وما صاحبها من اختلالات عديدة ومتشعبة على المستوى البيداغوجي والعلمي. لهذا عملت الجزائر ومنذ الاستقلال على تجاوز النظام التعليمي الموروث ولا سيما التعليم العالي من خلال إصلاحات متعددة لتكييفه مع الواقع ومستجدا ته وآخرها ما يعيشه اليوم من إصلاح جديد تجلت مرحلته الأولى في ما اصطلح عليه بنظام LMD (ليسانس، ماستر دكتوراه) الذي شمل هيكلة التعليم ومحتويات البرامج وطرق التوجيه والتقويم والانتقال وتسيير مختلف الهيئات البيداغوجية بغية تصحيح مختلف الاختلالات من خلال خلق تلاوم بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية التعليم وضرورة الوصول لتكوين نوعي وإعطاء معنى حقيقي لمفهومي الأداء والمناقشة كما جاء في فلسفة وإجراءات هذا الإصلاح، وهذا ليكون للتعليم العالي وزنا ثقيلا، ومساهمة فعالة في التنمية. فجل مشاريعها تشهد تحولا في التنويع الاقتصادي والنمو المطرد السريع لرأس مال بشري يقود عمليات التنمية ذلك أن التقدم الاقتصادي لا يمكن أن يتحقق دون توفر القوى العاملة المؤهلة والمتخصصة، وهذا لا يأتي إلا من خلال تطوير التعليم العالي وإصلاحه وفق نظرة شاملة لكل جوانبه ومكوناته. وضمن هذا المنظور جاءت الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة هذا الإصلاح الجديد ومدى استجابته ومساهمته في حل مشكلات الجامعة الجزائرية للخروج بها من الأزمة، ومسايرتها لعجلة التنمية وفق ما يعرفه العالم من مستجدات ومتطلبات، وما يعرفه المجتمع الجزائري من تحولات وخصوصيات تجعله ينسجم مع هذا النظام.

– مشكلة الدراسة:

يتزايد الاهتمام بالتعليم كإستراتيجية قومية لكل الشعوب، وأداة فعالة للتحول الاجتماعي ومدخلا طبيعيا لأية تنمية.لهذا اعتنت معظم الدول بالنظم التربوية وعملت علي تطويرها وإصلاحها، فالواقع والتاريخ يعكس ما عرفته هذه النظم من تغيرات شملت جميع مراحل التعليم ومستوياته، دعت لذلك أسباب اقتصادية، اجتماعية، سياسية، ثقافية، علمية وتكنولوجية. وهو ما يعرف اليوم بظاهرة الإصلاحات التربوية وتبني استراتيجيات تعليمية جديدة كظاهرة مميزة لمختلف السياسات التربوية، مما استقطب اهتمام الباحثين والخبراء والمهتمين في مجال التربية الاقتصاد، علم الاجتماع والسياسة، حيث تزايدت القناعة بأنه لا يمكن للجانب الاقتصادي والاجتماعي أن يؤديا دورهما ويطورا مجالاتهما بعيدا عن إصلاح وتطوير قطاع التربية والتعليم، نظرا لارتباط هذا الأخير بحركية المجتمع.

ويعد التعليم العالي في نطاق السياسات التربوية الشاملة من الأدوات الأساسية لتنمية المجتمع وتحديثه، كونه قمة الهرم التعليمي، والرصيد الاستراتيجي الذي يغذيه بمختلف الكوادر البشرية، ويوفر الرؤية العلمية لمختلف القضايا، ويسهم في نشر المعرفة وتطبيقها في حل المشكلات من خلال البحوث والدراسات.إلا انه وفي ظل تطور العلوم والمعارف والمهن، والتوجه نحو الاقتصاد الحر، عرف عدة مشكلات دعت لإعادة إصلاحه للخروج به من أزمته، فالتعليم العالي واجه ويواجه مشكلات وتحديات توجب مراجعة فلسفته وعلاقته

بالمجتمع، ومعالجة مشكلاته حتى يتماشى والتغيرات الحاصلة على مستوى البني الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتحديات الجديدة في ضوء الظروف المحلية والخصوصيات الثقافية لكل مجتمع وهو ما عرفته كثير من جامعات دول العالم.

و الجزائر كغيرها من الدول النامية التي شهدت منظومتها الجامعية جملة من الإصلاحات استجابة لما كانت تعرفه من تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية، وما كانت تعانيه من مشكلات بعد خروجها من الاستعمار وتوجهها لإعادة تنظيم تعلمها، فكان إصلاح 1971 من أهم الإصلاحات التي جاءت تلبية لاحتياجات البلاد التنموية، وإعطاء صبغة جديدة للجامعة الجزائرية للخروج بها من دائرة التبعية والموروثات الاستعمارية. فأعطى بذلك دفعا قويا لها تجلي فيما عرفه من تطور نوعي وكمي ملحوظ.إلا انه ورغم ما عرفه التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا من تطورات أدت لنتائج ملموسة خاصة من الناحية الكمية كارتفاع عدد الهياكل، عدد الطلبة تنوع الفروع والتخصصات، أعضاء هيئة التدريس، ويشهد على ذلك توسع الشبكة الجامعية 56 مؤسسة موزعة على 38 ولاية، التعدادات الطلابية 750.000طالب، عدد الخريجين يفوق 700.00 طالب. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي سنة 2004 إلا أن نموا سريعا كهذا طرح عدة اختلالات على مستوى نوعية التكوين ومردود يته تمثلت في أربع مشكلا أساسية:مشكلة التحجيم: ويقصد به النمو المتزايد لعدد الملتحقين بالتعليم العالي سنويا مقارنة بعدد الأساتذة وإمكانيات الاستيعاب، وهو ما يعرف أيضا (بالتدفق الطلابي). مشكلة التمويل: وتعني التكلفة أو المصاريف الجارية على التعليم العالي والمقصود بهذه المشكلة هنا هو: ضعف الميزانية الموجة للتعليم العالي والبحث العلمي مقارنة بباقي القطاعات والدول المتقدمة، إضافة لسوء توزيعها، وانعدام مصادر جديدة للتمويل بخلاف التمويل الحكومي.مشكلة التأطير: ويقصد بها نقص أعضاء هيئة التدريس وقلتهم مقارنة بعدد الطلبة سواء من حيث الكمية أو النوعية.الهياكل والتجهيز: (البنية التحتية): ونعني بذلك ما يتكون منه التعليم العالي من جامعات ومعاهد، إقامات كليات، ... بمختلف تخصصاتها، وتوزيعها، وما تحتويه من مقاعد بيداغوجية، وتجهيزات ووسائل، مخابر

و هو ما جعل الجامعة الجزائرية لا تتلاءم والتغيرات العميقة التي تعرفها البلاد على مختلف المستويات، وغير قادرة على الاستجابة للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور السريع للعلوم والتكنولوجيا، عولمة الاقتصاد والاتصال. وفي سياق التكيف مع هذه التغيرات والتحديات المحلية والعالمية، أصبح وضع منظومة التعليم العالي في دينامكية إصلاحات جديدة أمر لا مناص منه.

فعلى ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل، تتمثل مرحلته الأولي في وضع هيكلة جديدة للتعليم العالي عرفت بـ (ل، م، د)مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية، شرع في تطبيقه بالعديد من الجامعات الجزائرية ابتداء من سنة 2004.

بعد سلسلة من اللقاءات تضمنت جملة من الأهداف والإجراءات والسياسات على مختلف المستويات (Commission nationale de réforme des systèmes éducatifs ,2002).

و ضمن هذا المنظور تسعى الدراسة الحالية لدراسة وتحليل هذه الإجراءات في ضوء المشكلات المطروحة آنفا للجامعة الجزائرية للكشف عن مدى استجابة هذه الأخيرة لهذه المشكلات ومساهمتها في الحد منها. ومنه يطرح التساؤل التالي:

- هل تستجيب سياسات الإصلاح الجديد للتعليم العالي (ل.م.د) لمشكلات الجامعة الجزائرية؟

بمعنى أخر:هل ستساهم إجراءات الإصلاح الجديد للتعليم العالي (ل.م.د) في الحد من مشكلات الجامعة الجزائرية؟ ويندرج ضمن هذا التساؤل أربع تساؤلات فرعية وهي:

- هل ستساهم الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي (ل.م.د) في حل مشكلة التحجيم على مستوى الجامعة الجزائرية؟

- هل ستساهم الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي (ل.م.د) في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية؟

- هل تستجيب الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي(ل.م.د) لمشكلة التاطير على مستوى الجامعة الجزائرية؟

- هل ستساهم السياسات التوجيهية لإصلاح التعليم العالي (ل.م.د) في الحد من مشكلة الهياكل والتجهيز علي مستوي الجامعة الجزائرية؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن مدى استجابة الإجراءات الخاصة بهذا الإصلاح للمشكلات الأربعة للجامعة الجزائرية المذكور آنفا، من خلال آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام حول هذه الإجراءات ومدى مساهمتها في حل هذه المشكلات والتي تمت صياغتها من خلال الوثائق والملفات الخاصة بإصلاح التعليم العالي الجديد الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

3 التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث:

* **التعريف الإجرائي للإصلاح**: هو عمليات وتدابير الانتقال بنظام تعليمي من وضعية تقليدية لوضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل من مناهج تقنيات، أساليب، وممارسات جديدة وعصرية، وهو ما يجعلها مرتبطة بالقطاعات الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية بما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة.

* **التعريف الإجرائي للتعليم العالي**: هو قمة الهرم التعليمي وأعلى مستويات يتوج المراحل السابقة. يتم على مستوى المؤسسات الجامعية المختلفة، من أجل إعداد مختلف الإطارات الأزمة للتنمية، له فلسفته، أهدافه، بناؤه ومتطلباته.

* **التعريف الإجرائي للجامعة**: الجامعة مؤسسة تربوية في قمة النظام التعليمي تجمع بين مختلف التخصصات لها دور أساسي في نشر المعرفة وتكوين مختلف إطارات التي يحتاجها المجتمع للتطور والتنمية في كل الميادين. لها بنائها وميزانيته، وأهدافها التي تتوافق وأهداف المجتمع وسياساته وما يحدث من مستجدات وتطورات.

التاطير النظري للدراسة:

1-المحور الأول/الإصلاح التربوي:

شغلت مسالة الإصلاح التربوي فكر واهتمام رجالات التربية، وصناع القرار السياسي دوليا وعربيا منذ عقود خلت كرد فعل لمواجهة مختلف المشكلات التي واجهت الأنظمة التربوية والمجتمع في مراحل مختلفة. وانطلاقا من هذا أصبح الإصلاح التربوي ضرورة ملحة تفرضها متغيرات العصر ومتطلبات التنمية، فالإصلاح التربوي مسالة اجتماعية ثقافية سياسية تتزامن مع إصلاح مجتمعي، ولهذا فان أي عملية إصلاح لابد أن تمر بمجموعة من الخطوات والاستراتجيات وهي:

1-مرحلة ما قبل لاعداد:وتشمل اختيار الأشخاص الفنيين الذين يعدون الخطة الإصلاحية إعدادا فنيا أوليا وفق معايير محددة وصفات وسمات خاصة.

2-مرحلة الإعداد:و من أهم مميزات هذه المرحلة معرفة الأغراض الإصلاحية لان الأهداف أو الغاية من أهم شروط العملية الإصلاحية، لأنها تضفي صفة الوعي والعمق والجدة والفعالية وكل ذلك عن طريق التقييم.

3-مرحلة التبني:بعد إعداد الخطة لابد من عرضها على المواطنين لإخضاعها للملاحظة والنقد والتقييم، فكلما عرضت علىالافراد ولقيت القبول والنقد البناء كلما سهل تبنيها ونجاحها.فان تحققت هذه الشروط فان عملية التطبيق تكون سهلة. محمد منير مرسي، 1999، ص37

4-مرحلة التطبيق: وهنا يشرع في تطبيق الخطة تدريجيا مع المتابعة وتعميمها في ضوء ما كشف عنه التطبيق الأولي) عباس مدني، 1987، ص3-6.(ولهذا فان مصادر هذه الإصلاحات تتعدد وتختلف ولعل أبرزها هي:

* البحوث التربوية: من خلال ما تقدمه من اقتراحات وممارسات واختيار لها مع النقد والتقويم لمدى فعاليتها وشروطها

* المعلمون والموجهون والممارسون للعمل التربوي:لأنهم الأقرب إلى واقع العملية التربوية ومشكلاتها، وأساس نجاحها.

* التربية المقارنة:انطلاقا من وظيفتها وأهميتها يمكن اعتبارها مصدرا هاما للإصلاح وذلك إن لدراسة المقارنة لجوانب الإصلاح توقفنا علي الاتجاهات العالمية المعاصرة في التطوير والإصلاح وتزودنا بمختلف التجارب العالمية.

* المستحدثات والإصلاحات في مجالات أخرى:إن العلوم بطبيعتها متداخلة ومتشابكة مما يجعلها مجال تبادل ومنفعة خاصة في عملية الإصلاح. محمد منير مرسي.1999.ص28.35.3.

رغم اتفاق الباحثين على إن الإصلاح التربوي يمس كل جوانب التربية إلا أنهم اختلفوا في تصنيفها وسنكتفي بالتصنيف التالي:

- الإصلاح في مجال البني التربوية وتطويرها
- الإصلاح في مجال محتوى التربية ومضمونها
- الإصلاح في مجال الإدارة التعليمية والتربوية
- الإصلاح في مجال نشر التعليم لتحقيق المزيد من الديمقراطية
- الإصلاح في مجال التعليم الجامعي محمود عزت عبد الموجود. 1993ص.27.31

2-المحور الثاني /إصلاح التعليم العالي) نظام LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية:

مرالتعليم العالي في الجزائر بمجموعة من التطورات تخللتها جملة من الإصلاحات تماشيا ومتطلبات التنمية ومتغيرات العصر من اجل الوصول إلى جامعة نموذجية تتماشى وخصوصيات المجتمع الجزائري، وقد تمثلت المرحلة الأولى فيما بعد الاستقلال إلى غاية 1970حيث عاشت الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة جو من التململ والتبعية للنظام الاستعماري سواء في أشكالها التربوية أو في مضامينها وأصبحت تعيش حالة اغتراب عن المجتمع الجزائري)محمد مدني توفيق 1988، ص75. (أما المرحلة الثانية وهي السبعينيات التي شهدت أول إصلاح عرف بإصلاح 1971 الذي جاء ليقطع الصلة بكل ما هو موروث من أساليب التكوين والبرامج وتعديلها لما يستجيب لواقع البلاد واحتياجات التنمية من القوى البشرية فقد جاء للربط بين الجامعة وسوق العمل ولتكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات بأقل التكاليف رابح تركي 1990.ص153. أما في مرحلة الثمانينات فقد شهدت الجامعة الجزائرية تطورا كميا هائلا في عدد الطلبة 100.000طالب سنة 87-88 وهي بداية الأزمة وظهور مشكلة التحجيم الذي يشكل اليوم تحديا للجامعة الجزائرية، إضافة إلى ظهور ظاهرة بطالة الخريجين وقد اتسمت العلاقة بين الجامعة والمحيط بالفتور، مما دعا الوزارة إلى اعتماد مشروع الخارطة الجامعية من أجل التخطيط للتعليم العالي لآفاق سنة 2000 معتمدة على احتياجات الاقتصاد الوطني بوفلجة غياث 1992 –ص64.كما شهدت مرحلة التسعينيات انفجارا معرفيا هائلا في مقابل اضطرابات سياسية في الجزائر انعكست على مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية مع تغيير في توجهات السوق، مما دفع بالمنظومة الجامعية لإعادة النظر في سياسات التكوين وإدخال تعديلات على

البرامج وبذل مجهودات في سبيل إعداد الأساتذة الجامعيين وظهور العديد من الدراسات لتقييم نظام التكوين الجامعي (ابر هيم توهامي 2003.ص47.48) في هذه المراحل. وعلى الرغم مما عرفه التعليم العالي في الجزائر من تطورات وإصلاحات استهدفت تقويم الاعوجاج وتحقيق التكامل بين البرامج والتوجهات التكوينية والتنموية إلا أن هذه الإصلاحات شخصت في كثير من الأحيان بالفاشلة من طرف كثير من الدارسين المجتهدين في هذا المجال لأنها لم تستجب لاحتياجات المجتمع الجزائري لبعدها عن واقع الجامعة الجزائرية ومشكلاتها، إضافة لعدم تكيفها والتقصير في تطبيقها، خاصة ما تعلق بنوعيه التكوين لأنها كرست طوال هذه السنين مبدأ الكم على حساب الكيف، زد إلى ذلك ارتفاع عدد الخريجين والبطالين الأمر الذي نجم عنه أيضا نقص في التأطير سواء من حيث الكمية، النوعية، ضعف في طاقات الاستيعاب والتمويل. وغيرها من المؤشرات لظواهر أعمق تشكل في جوهرها عدد من المشكلات المهمة التي تواجهها الجامعة الجزائرية اليوم التي يمكن تحديدها في:

1 –مشكلة التحجيم: تشكل مشكلة التحجيم تحديا مخيفا للجامعة الجزائرية منذ الثمانينات، ويعكس لنا هذا التدفق الأرقام المسجلة في كل دخول جامعي، حيث يصل العدد إلى مليون طالب حسب وزارة التعليم العالي والبث العلمي ويرتبط هذا المشكل حسب مختلف المصادر بمجموعة من العوامل نوجزها فيما يلي:

* مبدأ تساوي فرص الالتحاق بالتعليم العالي.
* النمو الديمغرافي الذي تشهده الجزائر وتوسع عددا لملتحقين بالأطوار الابتدائية الثانوية.
* زيادة حاجات المجتمع لليد العاملة المؤهلة لمسايرة المستجدات الاقتصادية ومتطلبات سوق العمل.
* الطلب المتزايد علي التعليم العالي نتيجة الوعي الثقافي ولاعتبارات اقتصادية واجتماعية تربط بتحسين الدخل والمستوي المهني في إطار الحراك الاجتماعي ومواجهة شبح البطالة.
* العوامل المرتبطة بسياسات القبول والتقويم. ومركزية التوجيه والتقويم.
* مجانية التعليم العالي. وإهمال النوعية بسبب نقص الموارد التمويلية والمؤطرين والهياكل
* مشكلات الإعادة والتسرب والتحويل.

Omar) (Sakhri.1999.p73,CNRSE.2001,p396,Bouzid Nabil 2002.p190

كل هذه العوامل أدت إلى تفاقم هذه المشكلة التي انجرت عنها مشكلات أخرى أعاقت تطور التعليم العالي وارتبطت:

* بزيادة الحاجة للتمويل لمواجهة الزيادة المطردة في عدد الطلبة من حيث المقاعد البيداغوجية والهياكل، ميزانية التسيير البحث العلمي، التأطير.

نجد أيضا مشكلة الإطارات اللازمة كما وكيفا. وهنا نسجل ضعفا في هذا الجانب اضطر الجامعة لتوظيف أساتذة، عمال إدارة.. بعيدا عن المقاييس الموضوعية والعلمية.

* زيادة بطالة الخرجين التي أصبحت ظاهرة معروفة في المجتمع الجزائري نتيجة ضعف الشهادات وقلة المناصب المفتوحة.
* نقص الفعالية والحافز عند الطلبة والأساتذة.
* إهمال البحث العلمي.
* هجرة الأدمغة بحثا عن وضع أفضل، واستثمار أحسن لقدراتهم وتحسين تكوينهم.

ويعد إهمال نوعية التكوين من النتائج المهمة التي نجمت عن الاهتمام بالتوسع الكي علي حساب الكيف خاصة في ظل تسارع المعارف والعلوم. ومما هو متعارف عليه في ميدان التربية أن العلاقة عكسية بين عدد الطلبة والمردود التربوي فهو ينخفض بارتفاع العدد والعكس صحيح. (خراط رشيد، 1993، ص12).

إن الجامعة الجزائرية تواجه اليوم صعوبة استيعاب هذا التدفق، وهو ما دعا إلى إعاة النظر في التعليم العالي وإصلاحه، فهل تستجيب إجراءات الإصلاح الجديد لنظام- ل.م.د- لهذه المشكلة؟.

2-**مشكلة صعوبات التمويل**: وتعد من المشكلات المطروحة بقوة لدى كثير من الدول العربية والغربية، فقطاع حساس كقطاع التعليم العالي يحتاج إلى ميزانية كبيرة وتسيير عقلاني وتوزيع عادل خاصة وأنه يعتمد علي التمويل الحكومي.إلا انه في الجزائر رغم ماتخصصه من ميزانيتها للتعليم العالي إلا أن هذه الزيادة يضعف تأثيرها بسبب زيادة عدد الطلبة وارتفاع التكاليف وتضخم الأسعار ومتطلبات جودة التعليم العالي، خاصة ما تعلق بالبحث العلمي والأجور مما يضعف دورا البحث العلمي في دعم وتمويل التعليم العالي الذي يعد في كثير من الدول من أهم مصادر التمويل. وتجمع مختلف المصادر علي أن هذا المشكل يعود إلى:

* مشكلة التسيير اللاعقلاني واستعمال الموارد المادية والبشرية المتوفرة بفعالية.
* تنامي الحاجة للموارد المحلية لتمويل التعليم العالي بسبب المنافسة من مختف القطاعات بمعنى زيادة الحاجة للموارد المالية الحكومية من القطاعات الأخرى.
* نقص تفتح الجامعة علي المجتمع والبيئة الاقتصادية الوطنية والعالمية للبحث عن مصادر جديدة للتمويل.
* بعد البحوث العلمية عن المجتمع وعدم ارتباطها بمشكلات التنمية.
* مجانية التعليم وغياب سياسة تدعم مشاركة الطالب في نفقات التعليم.
* تزايد عدد الطلبة أدي لصعوبات مالية ولا توازن.
* تناقص الدعم الحكومي لقطاع التعليم العالي.

(Bouzid Nabil.2002.p187,Bouzid Nabil.2003p205.206.)

ومما لاشك فيه أن مشكل التمويل أضحى تهديدا كبيرا للتعليم العالي وتطوره فالإيداعات المالية لا تسمح بالوقوف في وجه هذا الطب المتزايد، وهو ما خلق عدة إختلالات وتحديات أضعفت التكوين والبحث العلمي، ولعل من أبزرها نقص الهياكل وبروز ظاهرة الاكتظاظ داخل الأقسام والمدرجات، مما شكل ضغطا

كبيرا علي الطالب والأستاذ، أضف إلى ذلك نقص الوسائل والتجهيزات العصرية المسايرة للمستجدات خاصة في ظل التطور الهائل للمعارف والعلوم والتكنولوجيات.كما أن التوزيع غير العادل لها بين الجامعات خلق تباينا كبيرا في المستويات والإمكانات اللازمة للتكوين والبحث الجيد.

3مشكلة التاطير: يعرف عالم اليوم بالتطورات السريعة والمبتكرات التي يعجز الإنسان عن ملاحقتها بالأعداد الهائلة للملتحقين بالتعليم العالي، ومن ثمة فلا بد من ملاحقة هذا العصر وإعداد أجيال قادرة على المشاركة فيه وتطويره، وهذا يعني أننا بحاجة إلى أستاذ جامعي يمتلك العديد من الكفايات والمؤهلات ليكون باحثا ومدرسا. (أحمد حسين اللقاني.1993.ص55). لكن الملاحظ اليوم في الجزائر ورغم ما عرفه التعليم العالي من تطور منذ الاستقلال إلى يومنا هذا إلا انه يتجلي النقص الكبير في عدد المؤطرين خاصة في المراتب العليا مقارنة بعدد الطلبة وبالمعدلات العالمية، إذ نجد مثلا أن عدد الطلبة وصل إلى حوالي 429 طالب لكل أستاذ تعليم عالي سنة 1999 -2000 ووصل إلي 916.6 طالب في جامعة فرحات عباس- سطيف- بينما يصل المعدل العالمي 253.طالب لكل أستاذ تعليم عالي. (الحولية الإحصائية رقم 29.ص 29-137).

إن مشكل التاطير يرهن البحث العلمي الذي يعد الوظيفة الأساسية للجامعة بعد التكوين، إلا أننا نواجه اليوم تحديا مخيفا وهو أن عدد الأساتذة الدائمين وحسب اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي سنة 2002 هو 17.567 ألف أستاذ، 2248 في صف الماجستير، 120استاذ مؤقت ومشارك، في حين أننا بحاجة 35 ألف أستاذ دائم (CNRSE.2002, p235.) خاصة في ظل التوزيع غير العادل للكفاءات رغم الزيادة المعتبرة في سنة 2004-2005 المقدرة بـ 25.229 أستاذ ويرتبط هذا المشكل بعدة عوامل ومؤشرات نوجزها فيما يلي:

* التوسع الكبير في التعليم العالي، مما نتج عنه أعداد هائلة من الملتحقين بالتعليم العالي لا تتناسب وعدد المؤطرين.
* نقص التأهيل العلمي والبيداغوجي لطلبة الدراسات العليا، وعدم وجود برامج تدريبية للأستاذ الجامعي.
* سوء الظروف المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي مع غياب الحوافز.
* سياسات توظيف غير واضحة.
* معايير غير واضحة ومعقدة في الترقية.
* تراجع الإمكانات البحثية بفعل سياسات الحد من الإنفاق وعدم استقلالية الباحثين.
* ضف الدافع لإجراء البحوث لعدم وجود مستفيدين. (ليلى قطاف، عمار عماري.سنة2004.ص108 (
*التاخرفي رجوع الأساتذة المكونين بالخارج مع هجرة الكفاءات العالية.
*ضعف التكوين في الدراسات العليا.

4 مشكلة الهياكل والتجهيز:

يعتبر تزايد عدد الطلبة والصعوبات المالية للتعليم العالي من العوامل الرئيسية لنقص ضبط الهياكل والتجهيز، فقد أصبحت ظاهرة الاكتظاظ هي السمة الملازم لكل الجامعات الجزائرية رغم الزيادة الملاحظة في الكثير من الجامعات، ورغم ذلك فهي لا تفي بحاجات الطلب المتزايدة سنويا والتي ترجع لانعدام التخطيط والإستراتيجيات الجادة.إضافة لهذا نجد نقصا في التجهيزات والوسائل الحديثة التي تعد اليوم الأداة الرئيسية لاكتساب المعارف واللحاق بالركب، وربط ما هو نظري بما هو تطبيقي، هذا مع نقص المراجع خاصة الحديثة منها وقاعات الانترنت وان وجدت فسمتها الاكتظاظ، إضافة لتدني الخدمات الجامعية مما لا يسمح بالتكوين الجيد (محمد بوعشة سنة2000ص60.67)، خاصة في الدخول الجامعي (2004-2005)الذي تزامن مع الإصلاح الجديد، حيث شهدت الجامعة الجزائرية نقصا في المقاعد البيداغوجية وصعوبة التأطير740000 طالب يؤطرون بـ: 25300 أستاذ مع تدفق قدر بـ: 200.000 طالب (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي2004)، أمام هذه المعطيات الراهنة والشواهد نتساءل أي تكوين نريد من جامعتنا؟ وأي نوع نصبوا إلى تكوينه؟ وأي منتوج ننتظره؟.

وفي إطار الإرادة الساعية لتحسين المردود الجامعي والنهوض بهذا القطاع جاء الإصلاح الجديد LMD والذي تضمن هيكلة جديدة للتعليم العالي ومحتويات البرامج وطرق التقويم والتوجيه والانتقال وتسيير مختلف المهيآت البيداغوجية ويمكن تحديد ملامحه في:

* ضمان تكوين نوعي وفعال. مع الاستجابة للطلب علي التعليم العالي.
* تحقيق تلاؤم وتفاعل مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي عن طريق التفكير في ميكانيزمات مرنة للاتصال.
* تطوير التخصصات لتتكيف مع تطور وتنوع الحرف والمهن.
* تعزيز القيم الثقافية لرسالة الجامعة كونها أداة لمواكبة التطور.
* الانفتاح علي التطور العالمي علميا وتكنولوجيا.
* خلق تبادل في إطار التعاون الدولي بين الجامعات ومراكزالبحوت.
* ترسيخ أسس تسيير ترتكز علي التشاور والمشاركة وتعتمد هيكلة هذا النظام على 3مراحل تكوينية تتوج بشهادة جامعية كما يلي

- مرحلة أولى: شهادة الباكالوريا +3 سنوات تتوج بشهادة ليسانس.
- مرحلة ثانية: شهادة الباكالوريا+5 سنوات تتوج بشهادة الماجستير.
- مرحلة ثالثة: شهادة الباكالوريا+8 سنوات تتوج بشهادة الدكتوراه ملف إصلاح التعلم العالي2004.

وتأسيسا على ما سبق، فإن مسألة الإصلاح تعد اليوم من الموضوعات الهامة والحيوية في مختلف القطاعات استجابة لما يعرفه العالم من تغيرات ومستجدات على مختلف الأصعدة، والتعليم العالي كغيره من القاطعات الحساسة للنمو الاقتصادي، فهو أكثر من مجرد فضاء للتعليم بل هو المفتاح الرسمي للرفاهية والتنمية من خلال

الاستثمار الأمثل في الموارد البشرية، ولهذا فالجامعة الجزائرية مطالبة وفي كل مرحلة بمواجهة ضغوطات وتحديات العولمة والإنفجارالمعرفي من خلال مراجعة أهدافها وبرامجها، فلسفتها بما يتوافق والتحولات الدولية والمحلية والخصوصيات المجتمعية، لأن الإصلاح عملية متكاملة ونتاج لتغيرات وحراك اجتماعي دولي ومحلي نابع من واقع هذه التنظيمات، وما تعرفه من مشكلات، .فهل يستجيب الإصلاح الجديد لمشكلات الجامعة الجزائرية؟

ثانيا– الجانب الميداني:

قسم إلى محورين يتعلق الأول بالإجراءات المنهجية للدراسة، ونظرا لطبيعة هذه الدراسة الاستطلاعية الوصفية فقد تم اعتماد:

1- **المنهج التاريخي**: لتتبع وتحليل ونقد لأهم التطورات والإصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية.

2– المنهج الوصفي: تم استخدامه لاستطلاع آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام النهائية بجامعة سطيف حول إجرءات الإصلاح الجديد ومدى مساهمتها في حل المشكلات الأربعة للجامعة الجزائرية، ومناقشة تحليل هذه الآراء في ضوء ما تمت صياغته من فرضيات ودراسات سابقة.

3–عينة الدراسة: تمثلت في عمداء الكليات ورؤساء الأقسام بجامعة فرحات عباس – سطيف- حيث تم اعتماد طريقة المسح الشامل لكل وحدات البحث وعددهم 34 فرد وهم (6 عمداء و28 رئيس قسم) بصفتهم إداريين وبالتالي مسؤولين على مختلف الكليات والأقسام ومشرفين على تطبيق هذا الإصلاح، إضافة لكونهم أساتذة ولديهم خبرة وإطلاع على واقع الجامعية الجزائرية ومشكلاتها.

4–**أدوات الدراسة**: تم اعتماد الاستمارة كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات، التي تمت صياغتها بعد تحليل التراث النظري والعلمي للدراسة، خاصة ما تعلق بالوثائق والسجلات والملفات الرسمية الخاصة بالإصلاح الجديد والصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تكونت من 5 محاور، تم التحقق من صدقها بطريقتين وهما: **صدق المحكمين** الاختبار الميداني. وللحصول على معلومات أكثر تنوع، وبهدف جمع آراء مختلف أطراف الأسرة الجامعية قمنا بمجموعة من المقابلات مع 5 أفراد وكل فرد يمثل طرف من الأسرة الجامعية.

أما المحور الثاني: فقد تم فيه عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات المشابهة، حيث تم من خلال هذا العنصر عرض ومناقشة نتائج كل فرضية على حدى وتفسير أهم النتائج المحصل عليها، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، ثم عرضا مفصلا لأهم النتائج المتوصل في الدراسة النهائية.

6-**عرض النتائج**:

تشمل صحيفة الاستمارة على 28 بندا موزعة على أربع محاور يربط كل محور بين إجراءات الإصلاح الجديد، وكل مشكلة من مشكلات الجامعة الجزائرية وهي مشكلة التحجيم، التمويل التأطير، الهياكل والتجهيز.

وفيما يلي عرضا تحليليا لإجابات المبحوثين (عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام) على بنود الاستمارة حسب المحاور ومناقشة الفرضيات الأربعة للدراسة.

المحور I: مدى مساهمة إجراءات الإصلاح الجديد في حل مشكلة التحجيم على مستوى الجامعة الجزائرية.

-جدول رقم(1) يمثل التكرارات والنسب المأوية لاستجابات أفراد العينة علي كل بنود المحور الأول للاستبيان.

الرقم	الفقرة	نعم		ت	
		ت	%	ت	%
1	مدى مساهمة الهيكلة الجديدة للتعليم العالي في التكفل بالتدفق الطلابي.	14	5.14	20	7.35
2	مدى مساهمة إجراء مراجعة الرزنامة الجامعية في التخفيف من مشكلة التحجيم.	23	8.48	11	4.04
3	مدى مساهمة سياسات القبول للنظام الجديد في الحد من مشكلة التحجيم.	22	8.08	12	4.41
4	مدى مساهمة سياسات التوجيه للنظام الجديد في الحد من مشكلة الرسوب.	26	9.55	08	2.94
5	مدى مساهمة سياسات التوجيه للنظام الجديد في الحد من مشكلة الحبس.	24	8.82	10	3.67
6	مدى مساهمة سياسات التقييم للنظام الجديد في الحد من ظاهرة الرسوب.	22	8.08	12	4.41
7	مدى مساهمة سياسات التقييم للنظام الجديد في الحد من ظاهرة الحبس.	24	8.82	10	3.67
8	مدى مساهمة خلق نماذج حديثة في التكوين (التعليم عن بعد، التعليم المفتوح) في التكفل بمشكلة التحجيم.	22	8.08	12	4.41
المجموع	%100	177	64.48	95	34.49

يوضح الجدول رقم (6) الذي يكشف عن إجابات المبحوثين على بنود المحور الأول من الاستبيان أن 64.48% من أفراد العينة أجابوا بالإيجاب مقابل 34.99% بالسلب، حيث نجد نسبة 7.35% كأكبر نسبة ممن يرون أن الهيكلة الجديدة للتعليم العالي لن تساهم في التكفل بالتدفق الطلابي، في حين لم تزد نسبة الذين يرون العكس عن 5.14% حسب بيانات الجدول. وتشير النتائج المتبقية إلى ارتفاع نسبة الموافقين على باقي البنود وبنسب متفاوتة، إذ يحظى البند رقم (4) بأكبر نسبة من الموافقة 9.55% فيما يخص سياسات التوجيه للنظام الجديد والتي تعطي للطالب حرية اختيار مساره التكويني، ثم تليها باقي البنود ونسب متقاربة لكل بند كالتالي: 8.82% بالنسبة للبند (7، 5) والمتعلقة بسياسات التقييم، 8.48% بالنسبة للبند (2) فيما يخص مراجعة الرزنامة الجامعية، 8.08% بالنسبة للبند (8، 6، 3) فيما يخص سياسات القبول والتقييم وعلاقتها بظاهرتي الرسوب والإعادة المتكررة وإحداث نماذج جديدة للتكوين. وهذا مقابل نسب تراوحت بين (4.41%، 4.04%، 3.67%، 2.94%) بالسلب بالنسبة للبنود (4، 7، 5، 8، 6، 2، 3) مما يدل على أهمية هذه الإجراءات في تجاوز مشكلة التحجيم، رغم وجود اختلاف في استجابات المبحوثين خاصة بين الكليات، وقد يعود هذا لدرجة معاناة كل كلية من هذه المشكلة وكذا بالنسبة لشروع بعض الكليات في

تطبيق هذا الإصلاح. وهذا ما أكده حساب الفروق الإحصائية لإجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول للاستبيان حسب متغير الوظيفة والكلية.

المحور II: مدى مساهمة إجراءات الإصلاح الجديد للتعليم العالي في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية.

–جدول رقم (2) يمثل التكرارات والنسب المأوية لاستجابات أفراد العينة على كل بنود المحور II للاستبيان

الرقم	الفقرة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	مدى مساهمة إجراء فتح التعاون بين مؤسسات التكوين والإنتاج في خلق مصادر جديدة للتمويل.	31	11.39	3	1.10
2	مدى مساهمة عقود الاتفاق بين الجامعة ومختلف القطاعات في فتح المجال لتمويلها.	29	10.66	5	1.83
3	مدى مساهمة المسار التكويني للإصلاح الجديد (LMD) في الحد من مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية.	16	5.88	18	6.61
4	مدى مساهمة استقلالية المؤسسات الجامعية في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية.	23	8.45	11	4.04
5	مدى مساهمة مشروع الجامعة في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية.	30	11.02	4	1.47
6	مدى مساهمة إجراء فتح التخصصات المهنية في جعل الجامعة مركزا منتجا وجذابا لمختلف القطاعات.	32	11.76	2	0.73
7	مدى مساهمة المخابر الدولية القائمة على الشراكة في دعم الجامعة الجزائرية.	34	12.50	0	/
8	مدى مساهمة التعاون الدولي في جعل الجامعة الجزائرية تمول نفسها بنفسها.	24	8.82	10	3.67
المجموع	%100	219	80.48	53	19.45

يشير الجدول رقم (11) إلى أن أغلب بنود أو فقرات المحور الثاني من الاستبيان قد حظيت بنسبة كبيرة من الموافقة من طرف المبحوثين، حيث نجد وحسب مجموع التكرارات أن نسبة 80.48% ممن أجابوا بنعم مقابل 19.45% بلا، حول مساهمة هذه الإجراءات في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية مع اختلاف طفيف في هذه النسب بين كل بند، إذ نجد البند رقم (7) والمتعلق بإجراء مخابر دولية قائمة على الشراكة سيدعم الجامعة الجزائرية وذلك بنسبة 12.50%، ثم البند رقم (1) والإجراء المتعلق بفتح التعاون بين مؤسسات التكوين والإنتاج بنسبة 11.39%، مع البند رقم (5) فيما يخص إجراء فتح تخصصات مهنية لجذب مختلف القطاعات للجامعة وجعلها إنتاجية واستثمارية وذلك بنسبة 11.76% من الموافقة، إضافة إلى الإجراء المتعلق بعقد الاتفاقيات بين الجامعة ومختلف القطاعات والذي يعود على الجامعة بالفائدة وتبادل المنافع بنسبة 10.66% للبند رقم (2)، تليها بقية البنود بنسب أقل مثل البند رقم (8) الخاص بإجراء فتح التعاون الدولي ومساهمته في تمويل الجامعة الجزائرية بنسبة 8.82%، ثم البند رقم (4) حول إجراء منح

الاستقلالية للمؤسسات الجامعية ودوره في حل مشكلة التمويل بنسبة 8.45%، وأخيرا البند رقم (3) بنسبة 5.88%، فيما يخص مساهمة المسار التكويني الجديد (LMD) في التخفيف من مشكلة التمويل أما بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بالسلب، فقد قدرت أعلى نسبة بـ 6.61% ثم 4.47% بالنسبة للبند رقم (4، 3) والمتعلق بالمسار التكويني، ومساهمته في التخفيف من مشكلة التمويل وكذا إجراء منح الاستقلالية، وبنسب ضعيفة بالنسبة للبنود المتبقية (6، 1، 2، 5، 8)، (3.67%، 1.47%، 1.83%، 1.10%، 0.73%) في حين لم يحظى البند رقم (7) بأية نسبة، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أن أغلبية أفراد العينة يوافقون على هذه الإجراءات ومساهمتها في تجاوز مشكلة التمويل خاصة ما تعلق بفتح التعاون بين الجامعة والمحيط المحلي والإقليمي والدولي.

وهذا ما أكده حساب الفروق بالنسبة للمحور الثاني

المحور III: مدى مساهمة إجراءات الإصلاح الجديد في حل مشكلة التأطير على مستوى الجامعة الجزائرية.

–جدول رقم (12) يمثل التكرارات والنسب المأوية لاستجابات أفراد العينة على كل بنود المحور الثالث للاستبيان.

الرقم	الفقرة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	مدى مساهمة مخطط تكوين المكونين في التخفيف من مشكلة التأطير.	23	9.66	11	4.62
2	مدى مساهمة سياسة التكوين مدى الحياة في التخفيف من مشكلة التأطير.	29	12.18	5	2.10
3	مدى مساهمة الإجراءات التحفيزية لجذب الأساتذة المقيمين بالخارج في حل مشكلة	15	6.30	19	7.98
4	مدى مساهمة مشاركة الإطارات غير الأكاديمية في العملية التعليمية في الحد من	27	11.34	7	2.94
5	مدى مساهمة نماذج التكوين الحديثة (التعليم عن بعد، عبر الانترنت...) في التخفيف	23	9.66	11	4.62
6	مدى مساهمة إجراء فتح مدارس للدكتوراه في تحسين نوعية التأطير.	27	11.34	7	2.94
7	مدى مساهمة إجراء إنشاء جامعات مختلطة في الحد من مشكلة التأطير.	32	13.44	2	0.84
المجموع	%100	176	73.92	62	26.04

حاولت الدراسة من خلال هذا المحور التعرف على رأي المبحوثين من الإجراءات المتعلقة بمشكلة التأطير ومدى مساهمتها في حل هذه المشكلة على مستوى الجامعة الجزائرية. وفي ضوء بعض المتغيرات التي طرحتها الدراسة للكشف عن هذا الهدف، جاءت إجابات عينة الدراسة تعكس أهمية هذه المتغيرات حسب أولويتها. وكما يشير لذلك الجدول رقم (14) على النحو التالي: إذ نجد أن نسبة 73.92% من عينة الدراسة ممن أجابوا بالإيجاب على كامل بنود المحور الثالث مقابل 26.04% بالسلب، حيث تختلف النسبة من بند لآخر، فيأخذ البند رقم (7) والمتعلق بإجراء إنشاء جامعات مختلطة بنسبة 13.44% ثم البند رقم (2) الذي يرى من خلاله المبحوثين أن سياسات التكوين مدى الحياة من شأنها المساهمة في حل مشكلة التأطير وهذا بنسبة 12.18%، مع البند رقم (5، 4) بنسبة 11.34% فيما يخص مشاركة الإطارات غير الأكاديمية في التأطير وإجراء فتح

مدارس للدكتوراه، تليها البنود رقم (5، 1) بنسبة 9.66% المتعلقين بـ مخطط تكوين المكونين، وخلق نماذج حديثة للتكوين وأخيرا البند رقم (3) الخاص بالإجراءات التحفيزية لجذب الأساتذة المقيمين بالخارج بنسبة 6.33% كذلك هو الحال بالنسبة للمجيبين بالسلب اختلفت النسب والتي كانت ضعيفة حيث نجد أكبر نسبة هي 7.98% بالنسبة للبند رقم (3)، و4.62% لكل من البند رقم (5، 1)، ثم 2.94% لكل من البند (2، 4، 6) وفي الأخير البند رقم (7) بنسبة 0.84%. وهي مؤشرات إحصائية تعكس موافقة أغلبية أفراد العينة على مساهمة هذه الإجراءات في حل مشكلة التأطير، رغم الاختلاف في درجة الاتفاق أو الرفض. وهو ما أكده حساب الفروق

جدول رقم (15) يمثل التكرارات والنسب المأوية لاستجابات أفراد العينة علي كل بنود المحور الرابع للاستبيان.

الرقم	الفقرة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	مدى مساهمة ما تم إنشاؤه من هياكل في التكفل بالطلب على التعليم العالي.	14	6.86	20	9.80
2	مدى تغطية المكتبات المتواجدة لاحتياجات الطلبة والأساتذة الباحثين على مستوى	4	1.96	30	14.70
3	مدى استيعاب المقاعد البيداغوجية للتدفقات الطلابية على مستوى جامعة سطيف.	15	7.35	19	9.31
4	مدى استجابة ما تتوفر عليه جامعة سطيف من أجهزة للإعلام الآلي والانترنت	6	2.94	28	13.72
5	مدى استجابة ما تحتويه جامعة سطيف من مخابر وتجهيزات لضمان تكوين نوعي.	1	0.49	33	16.17
6	مدى الحاجة إلى تحسين قدرات المسئولين في تسيير الهياكل والتجهيزات.	30	14.47	4	1.96
المجموع	%100	70	34.04	134	65.66

يشير الجدول رقم (17) إلى رأي عينة البحث حول مدى مساهمة السياسات التوجيهية للإصلاح الجديد في حل مشكلة الهياكل والتجهيز.فجاءت إجابتهم على النحو التالي:

أجاب 65.66% بلا مقابل 34.04% بنعم، وتتوزع هذه النسب على عدد البنود، حيث نجد أن أكبر نسبة 16.17% يحظى بها البند رقم (5) فيما يخص كفاية المخابر والتجهيزات لضمان تكوين نوعي، ثم البند رقم (2) بنسبة 14.70% والمتعلق بمدى تغطية المكتبات لاحتياجات الطلبة، الأساتذة والباحثين، 13.72% بالنسبة للبند رقم (4) والخاص بمدى استجابة أجهزة الإعلام الآلي والانترنت لاحتياجات الطلبة والأساتذة والباحثين، 9.31% بالنسبة للبند رقم(3) فيما يخص المقاعد البيداغوجية ومدى استجابتها للتدفقات الطلابية وقبلها البند رقم (1) المتعلق بمدى تكفل ما تم إنشاؤه من هياكل بالطلب على التعليم العالي بنسبة 9.80% وبأقل نسبة للبند رقم(6) وهي 1.96% وهذا مقابل نسب ضعيفة على التوالي 14.47% للبند رقم (6).ثم 7.35% للبند رقم (3)، 6.86% للبند رقم (6)، 2.94% للبند رقم (4) 1.96% للبند رقم (2)، 0.94% للبند رقم (5)، ومن خلال هذه المؤشرات الإحصائية يمكن الخلاص إلي أن السياسات التوجيهية للإصلاح الجديد غير كافية لتجاوز مشكلة الهياكل والتجهيزات، ويعكس لنا هذا إجابات المبحوثين التي بلغت

65.66% بالسلب حول مدى تماشي ما تم توفيره وانجازه من هياكل وتجهيزات والإصلاح الجديد. وهذا ما أكدته الفروض الصفرية.

2-التعليق علي الأسئلة المفتوحة:

السؤال الأول: ما هو تعليقكم حول هذه الإجراءات الإصلاحية؟

- أجمع أغلب المبحوثين على أنها إجراءات محتشمة، ولابأس بها من الناحية الفلسفية والنظرية وبإمكانها التخفيف من حدة هذه المشكلات. لكن يبقى المشكل على مستوى التطبيق الفعلي والإمكانات اللازمة لهذا الإصلاح.

- في حين يرى البقية أن هذه الإجراءات لا تستجيب لواقع المجتمع الجزائري الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي.، خاصة من حيث الإمكانات.

السؤال الثاني: هل ترون أن الجامعة الجزائرية لها من الإمكانات بما يستجيب لمتطلبات هذا الإصلاح؟.

- يرى أغلب المبحوثين أنه ورغم ما تملكه الجامعة لجزائرية إلا أنها تظل تفتقر للإمكانات خاصة من حيث الهياكل والتأطير. صنف إلى ذلك سوء الاستغلال والتسيير العقلاني للموجودة منها. وذلك في جامعات دون أخرى.

السؤال الثالث: ماذا تقترحون كحلول لتجاوز هذه المشكلات والأربعة للجامعة الجزائرية والخروج بالتعليم العالي من أزمته؟.

- بالنسبة لهذا السؤال تم جمع أغلب الاقتراحات ضمن اقتراحات وتوصيات الدراسة.

وبعد المعالجة الكمية والكيفية للبيانات أسفرت الدراسة على جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

***نتائج الدراسة**:

1 - تحقق الفرضية الجزئية الأول بنسبة كبيرة، حيث عبر وبنسبة 64.48% من المبحوثين أن الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي ستساهم في حل مشكلة التحجيم على مستوى الجامعة الجزائرية، وهذا ما أكدته أيضا الفروض الصفرية.

2 – تحقق الفرضية الجزئية الثانية، حيث عبر المبحوثين وبنسبة 80.48% على أن الإجراءات الجديدة للإصلاح التعليم العالي ستساهم في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية، وهذا ما أكدته أيضا الفروض الصفرية.

3 – تحقق الفرضية الجزئية الثالثة حيث عبر المبحوثين وبنسبة 73.92% على أن الإجراءات الجديدة للإصلاح التعليم العالي ستساهم في حل مشكلة التأطير على مستوى الجامعة الجزائرية وهذا ما أكدته أيضا الفروض الصفرية.

4 – عدم تحقق الفرضية الجزئية الرابعة إذ أكد المبحوثين وبنسبة 65.66% على أن السياسات التوجيهية للإصلاح الجديد لا تستجيب لمشكلة الهياكل والتجهيز، وهذا ما أكدته الفروض الصفرية. ومنه تحقق الفرضية العامة بنسبة كبيرة.

كنتيجة عامة للدراسة: يمكن وصف هذه الإجراءات بأنها:

– إجراءات مشجعة من شأنها تجاوز المشكلات الأربعة للجامعة الجزائرية، وهذا ما أكدته الفرضيات الجزئية والصفرية، كما يمكن القول بأنها إجراءات مقبولة من الناحية النظرية، وضرورة ملحة في ظل التغيرات والضغوطات المحلية والدولية.

وأخيرا وفي ضوء ما تم التعرض له في الجانب النظري والنتائج المتوصل لها في الجانب الميداني يمكن القول أن ما تعيشه جامعاتنا اليوم من إصلاحات هي تجربة فرضتها متغيرات العصر وتحدياته التنموية نظرا للدور الذي أصبح يلعبه التعليم العالي، والأهمية التي يحظى بها، وهو مشروع طموح لكن يبقى تحققه مرهون بالنقاط التالية:

– التطبيق الفعلي والتقييم المستمر لهذا المشروع.

– الدراسة المعمقة لهذا الإصلاح في ضوء خصوصيات المجتمع الجزائرية بتكييفه مع الواقع السوسيو اقتصادي للمجتمع الجزائري والجامعة.

– توفير الإمكانيات اللازمة لهذا المشروع مع الوقت والإدارة الصادقة في الإصلاح وتوضيح الرؤية والمعالم للأسرة الجامعية، لأن الإصلاح عملية متكاملة وشاملة، تندرج ضمن فلسفة عامة وواضحة حتى تؤدي العلمية على أكمل وجه، وإلا فإن هذا الإصلاح سيكون كسابقيه سرعان ما يتم التخلي عنه، أو تطبيق بعض أجزاءه كما هو معناه في كثير من الإصلاحات وعلى مختلف المستويات.

8–الاقتراحات والتوصيات:

في ظل ما تم طرحه نظريا وما خلصت له الدراسة ميدانيا، يمكن الخروج بجملة من الاقتراحات والتوصيات فيما يخص التعليم العالي في الجزائر والوطن العربي بصفة عامة.إن مواجهة متغيرات العصر التي تأتي العولمة في مقدمتها، ضرورة لابد منها، لهذا كان لا بد للتعليم العالي أن يكيف نفسه وتلك المتغيرات، سواء من حيث أهدافه أو بناءه ومحتواه، ومنه فالتعليم العالي في الجزائر لا بد له من:

– توثيق العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي وعالم العمل، مما يقتضي إعادة النظر في التخصصات الدراسية المطروحة للتقليل مما لا يطلبه سوق العمل، والعمل على تأهيل الطالب القادر على خلق فرص العمل.

- التوسع في نشاطات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني لمساعدة الطالب على رسم مساره التكويني، وتوقع ما يقوم به في سوق العمل، للتخفيف من البطالة، وتضخم التخصصات غير المطلوبة.

- ضرورة الأخذ بالأساليب المستحدثة في التدريس والتقويم، مع توفير التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس لممارسة تلك الأساليب، توجيه الطلاب في الوقت نفسه إلى أسلوب التعليم الذاتي.

- ضرورة انفتاح مؤسسات التعليم العالي على المحيط للمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات التي تتصل بتخطيط البرامج الدراسية، وتقييم الأداء، وتقديم العون المادي والمعنوي، وتمويل البرامج والمشروعات البحثية.

- توفير ميزانية مناسبة للبحث العلمي، بحيث لا تقتصر على التمويل الحكومي بل تتعداه للمؤسسات العامة، القطاع الخاص، وباقي الجهات التي لها علاقة بالعملية التعليمية.

- تحديد أولويات البحث العلمي في ضوء حاجات ومشكلات المجتمع، وتطوير النشر العلمي في المجلات، الدوريات.

- انطلاقا من مسؤولية الدولة عن بناء رأس المال الإنساني بكافة أشكاله، فإنه يقترح أن تستمر الدولة في توفير فرص التعليم العالي للمواطنين المؤهلين للالتحاق به. ولا يعني هذا أن تكون مؤسسات التعليم العالي حكومية فقط، لأن أهم مقوم للإصلاح الجذري لمؤسسات التعليم العالي هو تحريرها من سيطرة الحكومة، وأن تقوم عليها مجالس إدارة مستقلة تمثلها (الدولة، قطاع الأعمال، المجتمع المدني، الأكاديميون)

- العمل على رفع كفاءة استغلال موارد مؤسسات التعليم العالي، المجتمعي، واعتماد نظام مراقبة جادة لمؤسسات التعليم العالي. وتعظيم العائد المعرفي.

- توجيه الدراسات العليا للبحث في المسائل المتعلقة بالمستجدات العالمية، والاحتياجات القومية.

- إعداد وتأهيل الأساتذة، الباحثين، وتنمية مهاراتهم البحثية، وهو ما يتطلب إعادة النظر في برامج الجامعات، وخاصة الدراسات العليا التي يجب أن ترتكز على إعداد الطلاب لإتقان مهارات بحثية.

- العمل على الحد من هجرة العقول باعتبارها نزيفا للكفاءات العلمية في المجتمع العربي، وذلك بتوفير الظروف المواتية للبحث والدراسة والإبداع.

- استحداث أنواع جديدة من التعليم تواجه التغيرات الجديدة بغية زيادة فعاليته في التنمية الشاملة. كفتح مراكز التعليم المفتوح، التعليم عن بعد لمن لم تمكنهم ظروفهم من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

- مرونة الأنظمة التربوية بحيث تزيد فيها نقاط التداخل والتواصل وتسمح للمتعلمين بالانتقال والالتحاق بالتخصصات التي تلاؤمهم.

- دعم التكوين المستمر للأساتذة، ووضع قانون خاص بالأستاذ الجامعي مع سلم ترقيات وفق معايير موضوعية.

– التخطيط المستمر للتحكم في التدفقات الطلابية بالتدقيق في التكوين في مختلف الأطوار مع التركيز على النوعية.

– الحرص على تكوين مهندسين وتقنيين للحد من مشكلة الصيانة وحفظ الهياكل، مع السهر على التسيير العقلاني والحد من البيروقراطية.

– إنشاء لجان مختصة تسهر فعليا على متابعة وتطبيق وتقويم هذا الإصلاح في كل مراحله.

– تعيين خبراء وباحثين مختصين في شتى المجالات بإعادة تقييم المنظومة الجامعية، ووضع خطط مستقبلية سواء فيما يخص التسيير، التأطير، التموين، التجهيز، التكوين...

قائمة المراجع:

1–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي.سنة 2004.

2-Commission nationale a réforme du système éducatif,juin 2002.

3-Bouzid Nabil, formation universitaire et préparation des étudiants au monde du travail et emploi, thèse doct. État en psychologie université constantine. 2002-2003.

4–عمار عماري, قطاف ليلى:الجامعة الجزائرية الواقع والأهداف، سلسلة إصدارات مخبر الموارد البشرية، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، ع1، سنة 2004

5–محمد بوعشة:أزمة التعليم العالي بالجزائر والعالم العربي، دار الجيل، ط1، ماي2006

6– الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الحولية الإحصائيات رقم 29.

7 –بوفلجة غياث: التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، دون طبعة سنة 1992.

8–رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر سنة 1990.

9– محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي، العصر الحديث، عالم الكتب، دون طبعة، القاهرة، سنة 1999.

10 –خراط رشيد: "المنظومة التربوية واقع وتطور"، جريدة المدرسة والحياة، العدد الرابع والعشرون، الجزائر سنة 1993.

11–عباس مدني: "التربية المقارنة وحاجة النظم التربوية للإصلاح"، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، العدد الثالث، الجزائر سنة 1987

12 –محمد عزت عبد الموجود: "التعليم العالي وإعداد وأعضاء هيئة التدريس"، دراسات تربوية، المجلد الثالث، الجزء الحادي عشر، القاهرة، سنة 1988.

13– مدني محمد توفيق: اختيار الفرع في جامعة الجزائر وتمثلان الطلبة تجاه دراستهم، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، سنة 1988.

14– إبراهيم توهامي: "أي جامعة تحتاج الجزائر في ظل عولمة القرن الحادي والعشرين"مجلة الباحث الاجتماعي، العدد الرابع، جامعة قسنطينة، أفريل، سنة 2003.

نظام LMD، وضرورة إعداد عضو هيئة التدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائرية.

أ. معارشة دليلة
جامعة سطيف 2

الملخّص:

إنّ الجامعة الجزائرية أمام وضع يفرض عليها بذل جهد كبير للتكيف مع المتغيرات العميقة التي طرأت على محيطها ورفع التحديات الناجمة عنها، وذلك بتبنيها لنظام LMD (السيانس ماستر دكتوراه) والذي يهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق نوعية التكوين الجامعي إلاّ أنها لقيت بعض الصعوبات نأخذ منها وضعية الأستاذ الجامعي بين حاجاته التدريبية ومدى تكيفه مع متطلبات هذا النظام الجديد.

Abstract:

The Algerian university is in front of a situation in whitch, it must expend a tremendous effort to adapt with deep changes that has occurred in its environment. In order to confront the changes. The university must enhance challenges by taking into account the L.M.D system (licence- master – doctorate),which aims in the first place to obtain university training quality, however the university is facing some difficulties: the teacher's situation and his adaptation with the demands of this new system.

مقدمة:

أبرزت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم العالي في تقريرها النهائي نقائص نظام التعليم العالي، وكذا مجموع من التوصيات التي ينبغي أخذها في الحسبان لتمكين الجامعة من أن تؤّدي الدور الذي ينبغي أن تكون عليه في عملية التنمية التي تخوضها بلادنا وأن يتكيّف نظامها التعليمي والتكويني مع متطلباته، وقد صادق مجلس الوزراء المنعقد يوم 30 جانفي 2002 على مخطط لوضع توصيات اللّجنة الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي موضعا للتنفيذ. وقد تبنّت الجامعة الجزائرية نظام LMD في سبتمبر 2004 رغم أنّ الأرضية لم تعدّ له بالصورة المطلوبة خاصة فيما يتعلق بالعنصر المكون لهذا النظّام وهو عضو هيئة التدريس الذي له الدّخل الأكبر في نجاح التظّام من عدمه.هذا بالضّبط ما سنحاول الإشارة إليه في هذه الورقة البحثية.

أولا:نظامLMD، الاهداف والخصائص:

1_**مفهوم LMD**: إنّ النظام LMD ليس له غاية في حدّ ذاته، بل هواستجابةلما ينتظره المجتمع ويطمح إليه JossetteSoulas (2005), P1) وعليه فإنه من شأنه أن يدعم طابع المرفق العام للمؤسسة الجامعية

ويحفظ ديموقراطية التعليم العالي ويسمح للجامعة الجزائرية بضمان تكوين نوعي يستجيب للمقاييس الدولية ويسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في المحيط الاجتماعيوالاقتصادي ويؤسس على التكوين المتواصل(تكوين مدى الحياة)، لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيّف مع التطورات المستمرة والتي نذكر منها:

ديموقراطية التعليم على الصعيد السياسي، العولمة على الصعيد الاقتصادي، بروز مجتمع المعرفة على صعيد المعارف والمهارات وتطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2004) من إصلاح التعليم العالي ص 05)

ويعد LMD أيضا تتالي تدريجي لشهادات ثلاث هي: ليسانس- ماستر- دكتوراه.

(ليسانس=بكالوريا+ 3سنوات) (ماستر=بكالوريا+ 5سنوات)

(دكتوراه=بكالوريا+ 8سنوات)

2- أهداف نظام LMD حسب الجامعة الجزائرية: إن الأزمة التي تمر بها حاليا الجامعة الجزائرية من اختلالات وصعوبات باتت تفرض علينا ضرورة ايجاد حل مستعجل لإخراج تلك الأخيرة من محنتها.

وللتخفيف من حدة الازمة ومحاولة حل بعض مشاكل الجامعة الجزائرية، قامت الوزارة الوصية والتي نقصد بها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتطبيق مجموعة من الاصلاحات منها نظام LMD والذي سعى لتحقيق ما يلي:

السعي إلى تحقيق الجودة والنوعية في التكوين:

وهذا من خلال التجديد في محتويات البرامج التكوينية وهذا وفق التطورات والتجديد التكنولوجي، وكذلك تقوية تعزيز استعمال التكنولوجيات ووسائل الاعلام والاتصال. وأيضا من خلال التجديد البيداغوجي في مناهج التعليم مثل: تقليص مدة التكوين- تغيير الشهادات الممنوحة- ظهور فروع وتخصصات جديدة- الاعتماد على مبدأ الارصدة وإن مثل هذه التغيرات في التعليم العالي الجزائري سوف يحسن من مردودية التكوين بالجامعة الجزائرية (www.univer-ouragla,dz.)

ترقية الحركة التمهينية في التكوين:

وهذا بفتح قنوات الاتصال بين الجامعة والمحيط، إذ تحاول الجامعة الجزائرية جاهدة تحقيق متطلبات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، وهذا من خلال توفير يد عاملة مدربة ومؤهلة وبالتالي تحقيق الكفاءة المهنية. ويكون هذا عن طريق جعل محتوى البرامج التكوينية نابّجة من احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة أي كما جاء في اقتراحات CNRE 2001 أن التكوين يجب أن يأخذ أحد مراجعه أو بالأحرى من أهم المراجع الأساسية التيّ تؤخذ في الحسبان هي طلب السوق وعليه ينبغي أن يحدّد محتوى البرامج والمراجع انطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستعملين والإطارات المهنية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2001) -

مديرية التعليم والتكوين-إعادة تنظيم التعليم العالي-اقتراحات ص1 وللتأكد من أنّ الكفاءات وبرامج التكوين مطابقة وذات نوعية ينبغي إشراك من هم على دراية بالواقع اليومي للحياة المهنية وكذلك عن طريق خلق فرص العمل للخريج الجامعي.

إضفاء الصيغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر:

وهذا من خلال تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية، إنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين وكذلك من خلال الاعتراف المتبادل بين الشهادات المقدمة.

المرسوم التنفيذي (2004)

تسهيل الحركية الطلابية بين مختلف الجامعات الوطنية والدولية

ترقية القيّم العالمية التي يعبّر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التعاون- المنافسة.....

تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيواقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة وعالم الشغل.

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2004)- ملف إصلاح التعليم العالي ص 06)

3)**– خصائص LMD**: يعتبر LMD تعديل للنظّام الكلاسيكي في:

– المستوى الأوّل الليسانس: هنا تم تحويل مجمل الاعتمادات التي كانت في النظام الكلاسيكي مثل:

مدة التكوين: حيث أصبح مجمل مدة التكوين في النظّام الجديد 6 سداسيات على مدى 3 سنوات وكل سداسي يحتوي على وحدات تعليمية مختلفة على عكس النظّام القديم الذي كانت مدة التكوين في مستوى التدرج تفوت 3 سنوات

منهجية التدريس: هنا بصفةعامة يكون التكوين في العامين الأوّلين تكوين مشترك وهذا على مدى أربع سداسيات بعدها يليها سداسيين أي الخامس والسادس تكوين في التخصص

((Déclarationcommune des ministres Européens de l'éducation(1999)

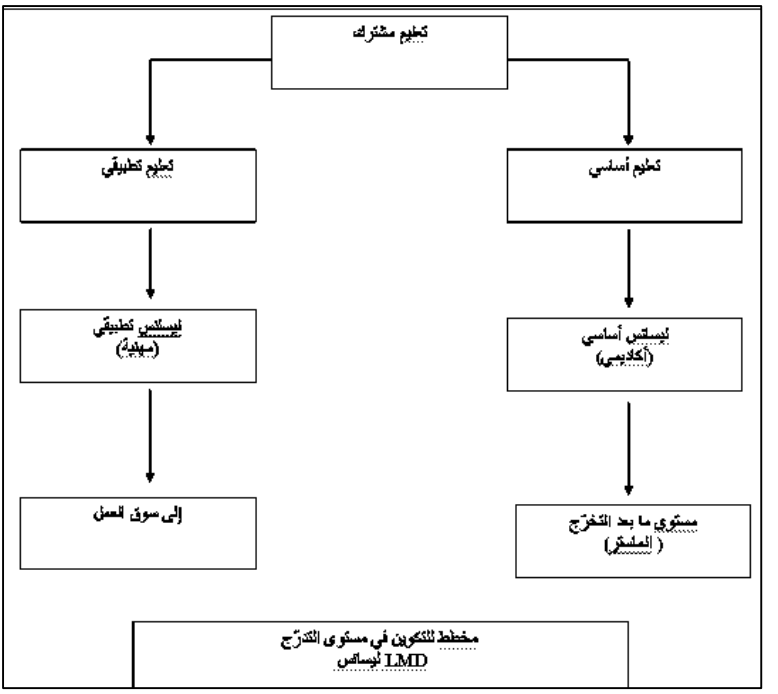
حتى تكون السنة الثالثة متنوعة إمّا تعليم أساسي التي في النهاية يتوّج صاحبها مواصلة الدراسة في المستوى الثاني (الماستر).

وإمّا تطبيقي والذي ينتهي بصاحبه إلى سوق العمل والبرنامج في السنة الثالثة للتعليم التطبيقي يكون على صلة مع القطاع المشغل (صحة، تعليم، ثقافة، إقتصاد، زراعة، عدالة....)

نوعية الشهادات: قد تغيّرت الشهادات المقدمة من قبل المؤسسات الجامعية في مرحلة التدرّج(ليسانس- الدراسات الجامعية التطبيقية...) إلى شهادة ليسانس إمّا:- ليسانس مهنية.

- ليسانس أكاديمية

(système LMD a l'universitémontouri,2004 p17) والمخطط التالي يوضح ذلك



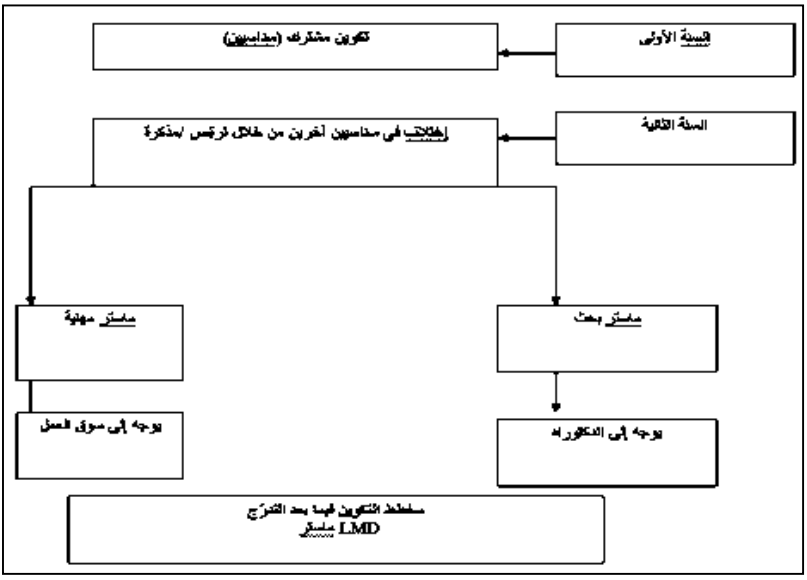
المستوى الثاني (الماستر):

مدة التكوين: وتكون مدة التكوين فيها عامين أي أربع سداسيات حيث نجد التكوين في العام الأول يكون تكوين مشترك في بعض الوحدات التعليمية لكلا المسارين من الماستر (المهني- البحثي)

أما العالم الثاني: من الماستر فإنه يكون مختلف بين مساري التكوين وذلك من خلال التربّص أو (المذكرة) يتوّج في نهاية كلمسار تكويني بشهادة إمّا:

ماستر مهني

ماستر بحث (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2006) ص 21-30) والمخطط التالي يوضح ذلك: (Annick cartron, 2002.p05)



المستوى الثالث: (**دكتوراه**)

مدة التكوين فيها ثلاث سنوات على عكس النظام الكلاسيكي الذي تكون مدتها من خمس فما فوق، وهنا يكون التكوين فيها أساسي (أكاديمي) لاأكثر.

(Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2003). P15

4– متطلبات وآفاق نظام LMD:

أهّم المتطلبات التي ظهرت بعد ثلاث سنوات من تطبيق هذا النظّام:

نقص الفهم لهذا النظّام.

صعوبة تكيّف المدرس مع متطلبات هذا النظّام خاصة فيما يتعلق بالتكوين الذّاتي ونقص درايته بآليات تطبيق هذا النظام بفعالية.

استمرار العلاقة الضعيفة بين الجامعة وعالم الشغل.

كثافة عدد الطلبة صّعب من تحقيق بعض العمليات.

سياسة تستدعي عملا أكثر حول التحسين وتنظيم ممارسات بيداغوجية جديدة والتقرّب من القطاع الاقتصاديوالاجتماعي عن طريق إقامة هياكل جديدة قد تكون مفيدة في تذليل هذه الصعوبات.

ثانيا:أستاذ نظام LMD:

تجاوزت مهام الأستاذ الجامعي في نظام LMD ماكانت عليه في الكلاسيكي.

إذ يقوم الأستاذ بمجموعة من المهام الجديدة ضمن هذا النظام ومطالب بممارسة مجموعة من الأنشطة البيداغوجية والتي نذكر منها:

1-اللّجنة البيداغوجية للمادة: تجتمع اللّجنة بترخيص من المسؤول المشرف على المادة على الأقّل قبل كل امتحان، يطلب الأساتذة أو الطلبة إذا اقتضت الحاجة. لهذه اللّجنة مهمة متابعة التسيّير البيداغوجي للمادة (التقدّم في الدروس- استيعابالطلبة...) تتكون هذه اللّجنة من:

مسؤول المادة المعيّن من طرفنظرائه في حالة وجود عدة مجموعات (Sections) للطلبة.

الأساتذة المكلّفين بالمحاضرات- الأعمال الموّجهة- الأعمال التطبيقية لهذه المادة.

ممثّل الطلبة لكل فوج في الأعمال التطبيقية أو الأعمال الموّجهة.

2-الفرقة البيداغوجية: للفرقة البيداغوجية مهمة تسيّير وحدة التعليم، ونعني بمهمة التسيّير مايلي:

متابعة تدريس المحاضرات- الأعمال الموّجهة- الأعمال التطبيقية – المناقشة- التربّص...للمواد المرتبطة بوحدة التعليم

مراقبة مواظبة الطلبة.

تنظيم المساعدة البيداغوجية الإرشاد...

تنظيم مراقبة المعارف (استجوابات أو امتحان الأعمال التطبيقية)

(الامتحان النهائي والامتحانالاستدراكي)

تحويل نقاط وأوراق الامتحان إلى القسم البيداغوجي المعني.

تحضير حوصلة السداسي.

وتتكون هذه الفرقة من:

رئيس وحدة التعليم المعيّن من طرف نظرائه.

الأساتذة المكلّفين بالمحاضرات- الأعمال الموّجهة والأعمال التطبيقية لمواد وحدة التعليم.

ممثل عن الإدارة البيداغوجية.

ممثل عن الطلبة لكل فوج الأعمال التوجيهية والأعمال التطبيقية ولكل مادة (المركز الجامعي العربي بن مهيدي، 2004).

فرقة التكوين: هناك فرقة تكوين لكل مسلك لها مهمة:

تنظيم الدّعم البيداغوجي والإرشاد.

مسؤولية إجراء تقيّيم التدريس.

التنسيق البيداغوجي والبنيوي للتعليم والأساتذة.

تنسيق الفرق البيداغوجية.

القيام بنظام تعليم مؤهّل والرفع من مستوى التعليم وتكوين المكّونين

تحضير الحوصلة السنّوية للنشاط البيداغوجي.

السّعي للربط بين مختلف المسالك وتقييمها.

ويكمن دور فرقة التكوين في السعي لإندماج الأساتذة الجدد في المسلك والعمل معهم على تطوير مسلك الليسانس- الماستر- الدكتوراه

لجنة التقيّيم:

أ- في جميع الحالات:يتّم تنظيم المداولات لكل وحدة تعليم (الفرقة البيداغوجية) في نهاية كل سداسي.

- تقييم نتائج السداسي تكون من طرف فرقة التكوين التي تجتمع وتنسّق العمل ولها دور لجنة المداولات.

ب- السداسيات السابقة للسّنة الحالية:

تجتمع اللّجان في نهاية كل سداسي بعد نتائج امتحاناتالاستدراكوالنتائج النهائية للسداسينتقوم الفرق البيداغوجية بمراقبة نتائج حجز النقاط، ضبطها.

ج- سداسيات السنّة الجارية: تكون المداولات في نهاية كل سنّة جارية بعد امتحاناتالاستدراكتقوم الفرق البيداغوجية لهذه المداولات بمراقبة نتائج حجز النقاط

د- المداولات النهائية للمرحلة: من السداسي الأوّل إلى آخر سداسي منجز، تنظّم في آخر السّنة وتحسب كل نتائج المسلك.

(عبد الكريم حرز الله وكمال بداري (2008)، ص 79)

وبالتالي هذا ما تطلب أن يكون الأستاذ مدربا ومكونا تكوينا يؤهله فعلا لممارسة مهامه التدريسية ضمن هذا النظّام وضرورة أن يشتمل التدريب على مجموعة من الحاجات التدريبية التي نوجزها فيمايلي:

1- **التخطيط** (**الحاجات التخطيطية**):(داود ماهرمحمد (2006) ص 53)

ضرورة أن يشمل التكوين على تطوير المهارات التخطيطية لدى الأستاذ الجامعي وفق نظام LMD كما يلي:

أن يأخذ بعين الاعتبار، الهدف العام للتكوين وفق نظّام LMD وهو إعداد وتخريج عمال لشغل مواقع عمل.

محاولةانتقاء الدروس ذات الطابع العصري أي متلائمة مع متطلبات التغيّر المستمر.

محاولة إحداث التوازن بين الكم والكيف وربط كل المعارف النظّرية بالمجال التطبيقي.

2-**الحاجات التنفيذية**:

ضرورة أن يتبع الأستاذ ضمن نظام LMD طرائق تدريسية فعّالة (أسلوب التعليم التعاوني- أسلوب حل المشكلات...)

ضرورة إخضاع العملية التكوينية لمبدأ العرض والطلب في التكوين ومحاولة تكوين الأستاذ وفق هذا البعد.

ضرورة أن يقدم الأستاذ برامجا ودروسا ذات طابع نفعي للطلاب إضافة إلى اتصافها بالنّجاعة والمرونة أيضا.

ضرورة كذلك أن يقوم الأستاذ على تطبيق المقاربات الابتكارية في التكوين الجامعي، وكل ذلك يتطلّب تكوينا للأستاذ فيه.

3- **الحاجات التقويميّة**:

ضرورة أن يتّبع الأستاذ استراتيجيات تقويميّة متنوعّة تقيس جميع مستويات التفكير حسب تصنيف بلوم وخاصة منها المستويات العليا (التحليل- التركيب- التطبيق).

ضرورة أن يهدف التقوّيم الذي يتبعه الأستاذ إلى قياس إمكانية التكّيف مع عالم الشغل للطالب.

ضرورة أن تختلف أساليب التقوّيم حسب طبيعة كل وحدة تعليمية (أساسية- استكشافية...) وأن تكون موافقة للطريقة التدريسية المعتمدة.

ضرورة أن يتمكن الأستاذ من تثمين العمل الفردي للطالب بكل دقّة.

4- **حاجات الإدارة الصفية**:

ضرورة تكوين الأستاذ حتى يتمكّن من مزاولة المرافقة البيداغوجية للطلبة على أكمل وجه (tutorat)

ضرورة إتقان الأستاذ الجامعي لمهارات التوجيه والإرشاد خاصة ضمن هذا النظّام الجديد الذي لازال يخيّم عليه الغموض من طرف الطلبة والأساتذة وحتى الإدارة.

ضرورة تكوين الأستاذ على مهارات الإدارة الصّفية المبدعة (لأن التفكير الإبداعي يتطلب إدارة صّفية مبدعة أيضا) (داود ماهر محمد (2006)، ص55)

5- **حاجات البحث العلمي**:

ضرورة إتقان الأستاذ لمهارات صياغة برامج تدريسية تنظّم في شكل تخصصات (مراعاة لخصائص نظام LMD)

ضرورة تدريب الأستاذ ليتمكن مع وضع عروض التكوين والبحث في مشاريع تكمل المسارات التكوينية للطلبة (ماستر- دكتوراه)

ضرورة أن يكيّف الأستاذ نشاطاته البحثية ضمن هذا النظّام وذلك في مخابر بحث، لأنّها أساس تحديد فعالية هذا النظّام مستقبلا.

وكخلاصة: التأثير المتبادل بين الكفاءات ونظام LMD:

لما كانت المقاربة بالكفاءات تعمل على استقلالية عمل الطالب عن طريق المشاريع، وتنّمي فيه القدرة على التكيّف المتواصل واستعمال التكنولوجيات الجديدة، وتبيّن النّظرة التكاملية بين المواد المتشابهة وتضع الجسور بين الشعب والمسارات لتسهيل التوجيه وتكافح التسرب المدرسي، فإنّ تلاميذ التعليم العام (ما قبل الجامعي) سوف يتكيّفون مستقبلا مع نظام LMD بسبب تبنية كل هذه الصفات.لاشّك أنّ التوافق بين المقاربتين يستمد جذوره من كون أسس كل منهما يرجع إلى النموذج البنائي الاجتماعي للتعلم وإلى بيداغوجية التعاون

وبيداغوجية التميّز لذا بات من الضروري جدا تكوين الأستاذ الجامعي وفق هذا النظّام مع مراعاة حاجاته التدريبية.

قائمة المراجع المعتمدة:

أوّلا:باللّغة العربية:

داود ماهر محمد (2006)، التدريس والتدريب الجامعي، ط1، مكتبة الفلاح، دمشق.

عبد الكريم حرز الله وكمال بداري (2008)، نظّامLMD.ديوان المطبوعات الجامعية:الجزائر

المرسوم التنفيذي رقم 04- 371المؤّرخ في08 شوال 1425 الموافق ل 21 نوفمبر 2004.

المركز الجامعي العربي بن مهيدي لأم بواقي (2004)، الإضبارة الإعلامية الخاصة بنظّام LMD.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2004) ملف إصلاح التعليم العالي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2001) مديرية التعليم والتكوين- إعادة تنظّيم التعليم العالي- إقتراحات.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار 116 مؤّرخ في 20 أكتوبر 2005 المتضمن تحديد قائمة مؤسسات التعليم العالي المؤّهلة لضمان تكوينات عليا لنيل شهادة الليسانس LMD للسّنة الجامعية 2005- 2006.

ثانيا: بالغة الاجنبية:

1- Annick Cartron (2002)LMDàl'universitéRené Descartes (paris5),France

2-Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, 15 juin 1999,13 Bologne

3- jossetteSoulas (2005), la mise en place du LMD

4- le système LMD a l'universitémontouri (2004), Constantine

5- ministère de l'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique, dossier reformes des enseignementsSupérieur. Juin2003

- www. Univer- ouragla.dz

الحكم الرشيد واستراتجيات الإصلاح التربوي
دراسة مقارنة بين التجربة الجزائر والنموذج الأمريكي

عبد الحميد بوطة
جامعة سطيف 2

الملخص:

لا تزال المؤسسة التربوية بالجزائر خاضعة للتسيير بالتعليمات الفوقية فقط، وفي ظل التحولات الديمقراطية، توجب إعادة النظر في أساليب الإدارة المدرسية، في ظل التشخيص الشامل للمشكلات بالتركيز على الشفافية والمشاركة وإعمال مبدأ المحاسبة والإنصاف وحكم القانون، لتحقيق الفعالية المنشودة التي تكفل ترشيد الأمة وإلحاقها بركب الأمم المتطورة والحكم الرشيد هو السبيل لذلك، بغض النظر عن كونه مخترع"محلي"أو عالمي، رغم علمنا بأن في موروثنا الحضاري من القيم والتجارب ما يعزز ترشيدنا لكل مناحي الحياة.

Résumé:

Toujours l'établissement d'enseignement en Algérie soumis à la conduite des métadonnées des instructions seulement, et à la lumière des transitions démocratiques, a dû revoir les méthodes de l'administration scolaire, en vertu de la destruction de diagnostic des problèmes en mettant l'accent sur la transparence et la participation et la réalisation du principe de la responsabilité, l'équité et la primauté du droit, pour atteindre les objectifs d'efficacité pour s'assurer que la rationalisation de la nation et d'ajouter avec les pays développés et la bonne gouvernance est le chemin à lui, quelle que soit d'être l'inventeur du «local» ou universelle, même si nous savons que le patrimoine de nos valeurs culturelles et des expériences qui favorisent la rationalisation de tous les horizons de la vie

مقدمة:

شهد العالم في ظل العولمة تغيرات اقتصادية وسياسية واجتماعية وتنظيمية، عملت على قلب موازين القوى على المستوى العالمي، مؤثرة على مختلف المؤسسات والأنظمة القطرية والوطنية، خاصة ما تعلق منها بدول العالم الثالث كظاهرة التحول الديمقراطي المحدود في شمال افريقية عامة والجزائر على وجه الخصوص، وقد كان لهذا التحول اثر على المؤسسات الوطنية وعلى رأسها المؤسسات التربوية استجابة لما تمليه المرحلة الراهنة من توجهات.

ففي ظل هذه التغيرات وجدت المؤسسة التربوية نفسها تتخبط في عدة مشاكل كان أبرزها.

شهد العالم في ظل العولمة تغيرات اقتصادية وسياسية واجتماعية وتنظيمية، عملت على قلب موازين القوى على المستوى العالمي، مؤثرة على مختلف المؤسسات والأنظمة القطرية والوطنية، خاصة ما تعلق منها بدول العالم الثالث كظاهرة التحول الديمقراطي المحدود في شمال افريقية عامة والجزائر على وجه الخصوص، وقد كان لهذا التحول اثر على المؤسسات الوطنية وعلى رأسها المؤسسات التربوية استجابة لما تمليه المرحلة الراهنة من توجهات.

ففي ظل هذه التغيرات وجدت المؤسسة التربوية نفسها تتخبط في عدة مشاكل كان أبرزها.

- ❖ مشكلة طغيان الكمية في مقابل النوعية.
- ❖ مشكلة ضعف التأطير وعدم مسايرته لمختلف التغيرات الجديدة في مجال المعرفة والعلم والتكنولوجيا.
- ❖ عجز البرامج التعليمية وعدم نجاعتها.

و لتجاوز هذه المشاكل تبنت وزارة التربية إستراتيجية مشروع لإصلاح التعليم، يتركز بالأساس على إصلاح البرامج التعليمية وإعداد برامج لتكوين وتأطير المكونين للرفع من كفاءة الأداء ولأجل تجسيد هذه الإصلاحات جاء مشروع المؤسسة التربوية كمنهج تربوي بيداغوجي هدفه التسيير الجيد من اجل تحسين مردودية التعليم وظروف عمل المجموعة التربوية وجعلها تستجيب للمتطلبات والحاجيات الخاصة للتلاميذ وذلك بتكييفها مع المعطيات الخاصة للمؤسسة في إطار احترام الأهداف والغايات الوطنية.

وحيث أن ترشيد تسيير المؤسسة التربوية دعامة أساسية لبلورة سياسة الحكم الراشد كون مخرجات المؤسسة التربوية هي أفراد المجتمع عامة وكوادره المستقبلية خاصة في المجال التربوي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي؛ وفي ذلك يقول عبد الحميد بن باديس "صلاح النفس هو صلاح الفرد وصلاح الفرد هو صلاح المجموع".[1] ويقول السيد قطب في التربية "هي منهج متكامل لا يترك صغيرة ولا كبيرة يشمل النفس الإنسانية بجذافيرها ويشمل الحياة البشرية بالتفصيل فقد كان من أثره تلك الأمة التي غدت تعمل وتبني وتقيم مثلا أخلاقية وإنسانية غير معهودة من قبل ولا من بعد ونشر النور والهدى وتنشأ الحياة بإذن ربها من جديد فكانت امة فريدة في التاريخ".[2]

و الأسئلة الملحة:

ما الحكم الرشيد وما مقوماته؟

ما مشروع المؤسسة التربوية المزمع تطبيقه في الجزائر؟

و ما معالم الرشد فيه مقارنة بأمم سبقتنا في خوض تجارب الإصلاح وأرست بها معالم الحكم رشيد؟

I- **الحكم الرشيد ومقوماته**: ارتبط الاهتمام بمسألة الحكم بالاهتمام المتزايد بالتنمية البشرية المطردة، كون نوعية الحكم وإدارة شؤون المجتمع والدولة شديد الصلة بنجاح التنمية أو فشلها، ومفهوم الحكم لا يقتصر

على الحكومة أو الدولة بل يشمل القطاع الخاص والمجتمع المدني، كونه يتعلق بمباشرة السلطات والصلاحيات السياسية والاقتصادية والإدارية كما يتناول الآليات والعمليات والعلاقات والمؤسسات التي تمكن الأفراد والجماعات من التعبير عن حقوقهم والتمتع بها وأداء التزاماتهم وتسوية خلافاتهم.

لذلك فان مفهوم الحكم يركز على بناء وتحسين القدرات على مستوى الهيئات التشريعية والتنفيذية والقضائية، وعلى مستوى الحكم المحلي ومنظمات المجتمع المدني والقطاع العام والخاص[3].

وفي سياق التوجهات الليبرالية الجديدة أعيد النظر في قضية الحكم ودور الدولة في التنمية

–خاصة في الدول النامية – حيث أصبح مصطلح أسلوب الحكم بارزا في خطاب المؤسسات الدولية المانحة بل إن مساعداتها المالية صارت مشروطة بالحكم الرشيد.

فما مفهوم كل من أسلوب الحكم، والحكم الرشيد؟ وما هي مقوماته؟

1/ مفهوم أسلوب الحكم: ورد في أدبيات البنك الدولي سنة 1989 استعمال مفهوم أسلوب الحكم انه ممارسة السلطة لإدارة شؤون الدولة[4].

وفي الدراسات التي أجراها البنك عام 1992. حددت ثلاث أبعاد للمفهوم هي:

- شكل النظام السياسي.
- أسلوب إدارة الموارد الاقتصادية والاجتماعية للدولة لتحقيق التنمية.
- مدى قدرة الدولة على صياغة وبلورة وتنفيذ السياسات والقيام بالوظائف المكلفة بها[5].

وفي أدبيات منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي سنة 1995 عرف أسلوب الحكم انه "استخدام السلطة السياسية وممارسة السيطرة على المجتمع في إدارة الموارد لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية"[6].

كما جاء في البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة أن أسلوب الحكم "ممارسة السلطة الاقتصادية والسياسية والإدارية، لإدارة شؤون الدولة، على كافة المستويات ويشمل ذلك، الآليات والعمليات، والمؤسسات التي يمكن للأفراد والجماعات من خلالها التعبير عن مصالحهم، وممارسة حقوقهم القانونية، والوفاء بالتزاماتهم وتسوية خلافاتهم."[7]

2/ مفهوم الحكم الرشيد: جاء في البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، تعريفا للحكم الرشيد أو الجيد بأنه "الحكم القائم على المشاركة والشفافية والمساءلة ودعم سيادة القانون، ويضمن هذا النوع من الحكم، وضع الأولويات السياسية والإجتماعية والاقتصادية، حسب احتياجات الأغلبية، المطلقة في المجتمع كما يضمن التعبير عن أكثر الأفراد فقرا، وضعفا عند اتخاذ القرار حول تخصيص موارد التنمية"[8]

3/ مقومات الحكم الرشيد: طبقا للبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة فان من أهم مقومات الحكم الرشيد ما يلي:

أ- المشاركة: وتعني إتاحة الفرصة لكل أفراد المجتمع في عرض قضاياهم والتعبير عن مصالحهم، وإبداء رأيهم في النتائج المتوقعة من قرارات معينة وإعطائهم فرصة حقيقية، للتأثير في عملية صنع القرارات.

ب- الشفافية: وتعني توفر قاعدة معلومات صحيحة، ودقيقة، وشاملة، مع تمكين المواطن منها.

ت- المحاسبة: وترمي إلى خضوع الموظفون العموميون للرقابة والمساءلة عن ممارساتهم للسلطة الممنوحة، مع تقبل تحمل المسؤولية ولو جزئيا عن الفشل، أو عدم الكفاءة، أو الغش، مع استجابتهم للنقد، وما يلزم عنه من تعديل في القرارات.

ث- حكم القانون: أي توافر سياسات تقنن ممارسة الأفراد والجماعات وأهل الحكم، وممارستهم لصلاحياتهم في كل المجالات، مع كفالة المساواة أمام القانون للجميع، من خلال التمتع بفرض الحماية القانونية لحقوقهم أم للتعرض للعقاب بمقتضى القانون الساري، وحكم القانون من الشروط الضرورية لإعمال مبدأ المحاسبة.

ج- الفاعلية: وتعني التوصل إلى أفضل استخدام للموارد، استجابة للحاجيات الجماعية وهذا يتطلب القدرة والكفاءة، من جانب مؤسسات الحكم فضلا عن تحسس هموم الناس ومصالحهم لدى هذه المؤسسات.

ح- الإنصاف: ويعني كفالة معاملة عادلة وغير متحيزة للجميع فضلا عن التوزيع العادل لثمار التنمية وأعمالها[9].

و تعمل المقومات السابقة متضافرة فيما بينها، متفاعلة ومتكاملة لتكفل جودة الحكم وترشيده، كذلك فان التعريفات التي أوردناها حول أسلوب الحكم والحكم الرشيد، لا تعني أن هذه المفاهيم تعلن عن مولد لنموذج حكم لم تكن له سابقة في التاريخ، بل إن مقومات الرشادة قد توافرت في العديد من نماذج الحكم على مر التاريخ، إلا أنه يمكن اعتبار هذه المفاهيم وصفة غربية للدول النامية –مشروطة التطبيق– من أجل تجاوز معوقات التنمية ذات العلاقة الوطيدة بنظام الحكم السيئ في الدول النامية، ونجد في قول برهان غليون، ما يوضح هذه المعوقات وهو يصف طبيعة السلطة العربية فيقول: "تشكل ظواهر انعدام آليات التداول الطبيعي للسلطة واحتكار مراكز القيادة من قبل نخبات لا تتمتع في أغلب الأحيان بالحد الأدنى من الأخلاق المدنية، والكفاءة المهنية وغياب الحريات العامة، وتفاقم الانتهاكات اليومية لحقوق الإنسان وفرض المراقبة السياسية، والفكرية على الأفراد، وهيمنة السلطة الشخصية من النمط الأبوي، والخلط الغامض بين الدولة والحزب الواحد والقبيلة والطائفة وتعميم إجراءات التعسف السياسي والقانوني. والتمييز المكشوف بين المواطنين والقمع والعقاب الجماعيين، كل هذه الظواهر التي لا يمكن أن تخفى على عين أي مراقب، تشكل الحقيقة اليومية للسلطة في المجتمعات العربية وتعكس القطيعة التي لا تكف عن التفاقم بين الدولة والمجتمع[10]

II- قراءة في مشروع ترشيد المؤسسة التربوية بالجزائر

1- مفهوم مشروع المؤسسة:

في إطار إصلاحات النظام التربوي جاء مشروع المؤسسة كمنهجية لمواكبة التغير وتوجيهه بغية ترشيد المنظومة التربوية وإصلاحها من خلال ترشيد عمليه تسيير المؤسسة التربوية وحسب القاموس الحديث للتربة مشروع مؤسسة "هو عمل جماعي حول موضوع يختاره الفريق التربوي أو عبارة عن هدف شامل لنتائج سطرته المؤسسة التربوية"[11]

"يعتبر مشروع المؤسسة نهج تربوي بيداغوجي أو إستراتيجية بيداغوجية هدفها التسيير الجيد من اجل تحسين مردودية التعليم وظروف عمل المجموعة التربوية وجعلها تستجيب للمتطلبات والحاجيات الخاصة للتلاميذ الذين يعتبرون مركز الاهتمام والمحور الهام للمشروع وذلك بتكييفها مع المعطيات الخاصة للمؤسسة واحترام الأهداف والغايات الوطنية".[12]

و حسب وزارة التربية فهو "تقنية حديثة لتحسين التسيير ومعاجلة مشاكل المؤسسة وذلك بوضع إستراتيجية لتحقيق أهداف حددتها كل مؤسسة لنفسها وفقا للأهداف الوطنية والنصوص التشريعية الجاري بها العمل من جهة ولخصوصيتها الجغرافية والحضارية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة ثانية بحيث يكون التلميذ فيه محور كل الانشغالات ومحل كل الجهود قصد تحقيق أفضل مردود ممكن بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة"[13]

و بالتالي يتميز مشروع المؤسسة باللامركزية في التخطيط والحرية في تسطير الأهداف حسب أولويتها بمراعاة المشاكل الخاصة بكل مؤسسة في ظل العمل الجماعي بعيدا عن الممارسات اللاديمقراطية بشكل يضمن للمؤسسة استقلالية في اختيار الطرائق البيداغوجية لمعالجة المشاكل.

2- أهداف مشروع المؤسسة:

ا/ تكييف البرامج الوطنية مع حالات محلية: يعمل الأساتذة لتحقيق هذا الهدف كفريق متعاون في تطبيق البرامج مع الأخذ بعين الاعتبار مستويات ومتطلبات التلاميذ.

ب/ العمل على شكل مجموعة من الأنشطة بيداغوجية وتربوية: انطلاقا من تحليل حالة المؤسسة والمشاكل التي تعانيها تسطر الأهداف حسب الموارد المالية والبشرية المتاحة ثم تتخذ قرارات، تعطي معنى للمسؤولية الفردية والجماعية وهذا يخلق الحركية بفتح مجال المبادرة أمام الجميع.

ج/ الكشف عن الإمكانات والقدرات: يسمح مشروع المؤسسة بالكشف عن الإمكانات والقدرات المتاحة والاستفادة منها لترشيد المؤسسة التربوية

3 - شروط نجاح المشروع:

لكي ينجح المشروع توجب توفر بعض الشروط وهي:

ا- تحسيس الفريق التربوي بأهمية المشروع

ب- توفير الجو الملائم للمبادرات الفردية والجماعية وقبولها

ج- التركيز على المشاركة في تسيير المشروع والحفاظ على روح الفريق
د- تنسيق الجهود في اتجاه تحقيق الأهداف المسطرة
هـ- تخطيط العمل وتسطير النتائج المراد تحقيقها والطرق المتخذة في ذلك[14]

يعتبر مشروع المؤسسة نمط من التسيير بالمشاركة حيث يعمل الفريق التربوي على القيام بالوظائف التسييرية التي كان يضطلع بها مدير المؤسسة في السابق من خلال التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه على مدخلات المؤسسة التربوية إذ أن مشاركة الفريق التربوي في اتخاذ القرارات من شأنه أن يحفزه على تقاسم الأعباء لتحسين التسيير وبالتالي مردودية المؤسسة ويعتبر مدير المؤسسة المسؤول الأول في إعداد المشروع من خلال توفيره للوسائل وتنمية روح المبادرة وتوفير شروط نجاح المشروع وتطوير جو ملائم لتطوير العلاقات مع المحيط في حين لا يتوقف دور المعلمين على تحضير وإلقاء الدروس بل تتجاوز مهامهم إلى تقديم مساعدات في الميدانين البيداغوجي والنفسي. كما أن مشاركة التلاميذ مهمة من خلال تكليفهم بجمع الإحصائيات والاتصال بمختلف مؤسسات المحيط وإنشاء فرق متخصصة في النشاطات الثقافية لتنمية فكرهم وتفتحهم على المحيط ولا يستثني المشروع أولياء التلاميذ من خلال مساهمتهم في تحليل وضعية المؤسسة مما يساعد في اتخاذ القارات اللازمة وكذلك بناء علاقات فعالة مع المدرسين.

و يساهم مساعدو التربية من خلال الإمداد بمعلومات قيمة على سلوكات التلاميذ داخل وخارج القسم حيث يعلمون عن ظهور أي مشكل وبالتالي تتضافر جهود كل الأطراف من اجل ترشيد تسيير المؤسسة التربوية والبلوغ بها الملمح المطلوب القائم على تحفيز التفكير الايجابي وديمقراطية الإدارة التربوية.

4- خطوات إعداد مشروع المؤسسة:

إن إعداد مشروع مؤسسة شبيه إلى حد بعيد بعملية بحثية ويمر بخطوات هامة هي:

ا/ **مرحلة التحليل**: وفيها يتم حصر المشكلات (بيداغوجية، تربوية، اجتماعية...) وترتيبها حسب أولويتها في الحل.

ب/ البحث عن الحلول: ونراعي في هذه الخطوة توفر الوسائل والانسجام ثم تصاغ الأهداف المراد تحقيقها.

ج/ مرحلة النقاش والتشاور: حيث تعد وثيقة المشروع وتوضح النقاط المطروحة للنقاش والتشاور ثم يعطي القرار المتخذ من المجلس الإداري.

د/ مرحلة التنفيذ: إذا تم الاتفاق على المشروع يوضع تحت تصرف لجنة تحقيق مشاريع المؤسسة ويتم تخطيط وبرمجة وتوزيع المهام على العاملين والتلاميذ حيث يتم تنفيذ النشاطات المقررة.

هـ/ مرحلة التقييم: من خلال متابعة تنفيذ المشروع والكشف عن النقاط الايجابية والسلبية في المشروع وهذا سيؤدي إلى إعداد مشروع آخر[15]

II- قراءة في مشروع ترشيد التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

1- **مشروع أمة في مقابل مشروع مؤسسة**: لا شك أن المؤسسة التربوية هي الخلية الأساسية التي يتم بموجبها ترشيد باقي انساق المجتمع (اقتصادية، اجتماعية، سياسية، ثقافية...الخ) غير أن السعي لترشيد المؤسسة التعليمية لن يتحقق بسن قوانين تنضر لمشاريع دون الأخذ في الحسبان الظروف الاجتماعية والقيمية والثقافية السائدة في المجتمع لما لها من عظيم الأثر في انجاز وإفشال الإصلاحات المستهدفة الشيء الملاحظ في التجربة الأمريكية كما جاء في تقرير حول حتمية إصلاح التعليم واعتبر هذا التقرير من أهم الاتجاهات العالمية الحديثة في الإصلاح التربوي بعنوان يشحذ الهمم ويستنهض كل طاقات المجتمع وشرائحه حيث كان موسوما بـ "امة معرضة للخطر" وقد قدم هذا التقرير من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية.

2- **عمل اللجنة وتوسيع المشاركة**: في سنة 1981 شكل وزير التربية "تيريل بال" Terrel Bell لجنة من ثمانية عشر عضوا لدراسة نظام التعليم لإصلاحه بهدف تحقيق مستوى رفيع من التفوق لهذا التعليم حيث تضم اللجنة أعلاما من الشخصيات التربوية وقادة الصناعة والشخصيات العامة كما قامت اللجنة بدراسة العديد من تقارير الخبراء والبحوث التي تناولت تقويم التعليم وتلقت اللجنة مقترحات من الهيئات والمنظمات المهنية والعلمية والمعنية بشؤون الاقتصاد.

وقد عقدت ندوات ومؤتمرات على طول الولايات المتحدة لإتاحة الفرصة أمام كل ولاية للاشتراك في الحوار حول خطة التطوير وقد استغرق الأمر ثمانية عشر شهر من العمل المتواصل.

ثم عرض ما توصل إليه على الشعب الأمريكي على مدار ساعات وأسابيع متواصلة سواء على مستوى التلفاز بمحطاته المختلفة وفي الإذاعات وفي مختلف الولايات وفي الصحافة المحلية والفدرالية[16]

3- **حصر وتحديد المشاكل**: كان جوهر التقرير حصر لأهم الإشكالات ونلخصها فيما يلي:

أ- إن هدف الامتياز والتفوق لم يعد محرك التعليم في الولايات المتحدة

ب- تنامي اتجاهات متزايدة نحو التحصيل الأقل جودة

ت- قبول مستويات متدنية من أداء الطلاب وإجازتها

ث- إن هذا الأمر يهدد الشعب الأمريكي بفقد مكانته عالميا وتفوقه علميا وصناعيا وضياع أسواقه اقتصاديا

هـ- وهن ثقافته وقيمه وبنائه الاجتماعي وتماسكه[17].

4- خطاب امة في مقابل خطاب مؤسسة

كان التقرير موجه للأمة بأسرها يستنفرها جميعا للمناقشة والاهتمام وقد صدر التقرير الختامي للجنة في افريل 1983 وتناولته وسائل الإعلام والكتابات التربوية ومراكز البحوث بالمناقشة والحوار كتقرير قومي عن التعليم وتوسع نطاق الخطاب ليشمل

أ- كل الشعب الأمريكي لمواجهة الخطر وحتمية التغيير
ب- يخاطب المسؤولين عن الشعب وقادته
ت- المربين في الجامعات والمدارس والمعاهد
ث- رجالات المال والاقتصاد
ج- الجمعيات والهيئات الأكاديمية والمهنية والعلمية
ح- أفرد للآباء نداء خاص
خ- إلى الطلاب مباشرة يدعوهم ويشرح لهم مخاطر تدني مستوى التعليم بالنسبة لهم ولأمتهم[18].

لقد أدرك المشتغلون في مجال إصلاح المنظومة التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية، أنه لا يمكن مواصلة تسيير مؤسساتهم بالطرق التقليدية، وأن سبيل التغيير هو الأنجع؛ وكون المشكلة تتعلق بمصير ومستقبل أمتهم تم طرح المشاكل العالقة، بشفافية، وبمشاركة كل الأطراف المعنية؛ كهدف مرحلي ضروري، وكان الوقوف على حقيقة مخرجات المؤسسة التربوية، ومحاسبة الذات هي أول خطوة نحو التغيير الفعال، لتحقيق الهدف الاستراتيجي المنوط بخلق الفعالية التي تستجيب للضغوطات الاقتصادية، من أجل تلبية الحاجات الملحة في سوق البضائع والتشغيل ومواكبة الحركة المتسارعة للتطور العلمي والتكنولوجي.

في المقابل لا تزال المؤسسة التربوية بالجزائر خاضعة للتسيير بالتعليمات الفوقية فقط، وفي ظل التحولات الديمقراطية، توجب إعادة النظر في أساليب الإدارة المدرسية، في ظل التشخيص الشامل للمشكلات بالتركيز على الشفافية والمشاركة وإعمال مبدأ المحاسبة والإنصاف وحكم القانون، لتحقيق الفعالية المنشودة التي تكفل ترشيد الأمة وإلحاقها بركب الأمم المتطورة والحكم الرشيد هو السبيل لذلك، بغض النظر عن كونه مخترع "محلي" أو عالمي، رغم علمنا بأن في موروثنا الحضاري من القيم والتجارب ما يعزز ترشيدنا لكل مناحي الحياة.

خاتمة

لكم هي شبيهة "المشكلات التي كانت تعاني منها المنظومة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1981 بالمشكلات التي تعاني منها منظومتنا اليوم بل تكاد تتطابق غير أن مايهمنا في عقد هذه المقارنة هو الإشارة لمنهجية التغيير والترشيد المتبعة في دولة استطاعت أن تنجح في صياغة حكم رشيد انطلاقا من ترشيد نظامها التربوي" من خلال تبنيها لإستراتيجية شاملة في التغيير معتمدة في ذلك على كل أنساقها الاجتماعية في المقابل تظل دول العالم الثالث ومن بينها الجزائر في البحث عن الحلول الجزئية واعتماد منهجية سريعة التغير بعيدا عن مشاركة كل الأنساق الاجتماعية الفاعلة وبعيدا عن الشفافية لتي تسمح بانخراط كامل الأمة في عملية إنجاح الإصلاحات التربوية المنشودة فكثير من أسرة التعليم لا يعلم بجوهر الإصلاحات وليس لهم من حافز يدعوهم ويشحذ هممهم لإنجاحها ناهيك عن باقي الأمة.

و لا شك أن مقومات الحكم الرشيد تنعكس على المؤسسات التربوية، وفي مشاريع الإصلاح التربوي خاصة وقد لمسنا حضورها في مشروع ترشيد التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث: (المشاركة، والشفافية، والمحاسبة، وحكم القانون والفاعلية، والإنصاف) في المقابل تضل هذه المقومات إما غائبة أو مغيبة في مشاريع إصلاح منظومتنا التربوية.

لقد أدرك المشتغلون في مجال إصلاح المنظومة التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية، أنه لا يمكن مواصلة تسيير مؤسساتهم بالطرق التقليدية، وأن سبيل التغيير هو الأنجع؛ وكون المشكلة تتعلق بمصير ومستقبل أمتهم تم طرح المشاكل العالقة، بشفافية، وبمشاركة كل الأطراف المعنية؛ كهدف مرحلي ضروري، وكان الوقوف على حقيقة مخرجات المؤسسة التربوية، ومحاسبة الذات هي أول خطوة نحو التغيير الفعال، لتحقيق الهدف الاستراتيجي المنوط بخلق الفعالية التي تستجيب للضغوطات الاقتصادية، من أجل تلبية الحاجات الملحة في سوق البضائع والتشغيل ومواكبة الحركة المتسارعة للتطور العلمي والتكنولوجي.

في المقابل لا تزال المؤسسة التربوية بالجزائر خاضعة للتسيير بالتعليمات الفوقية فقط، وفي ظل التحولات الديمقراطية، توجب إعادة النظر في أساليب الإدارة المدرسية، في ظل التشخيص الشامل للمشكلات بالتركيز على الشفافية والمشاركة وإعمال مبدأ المحاسبة والإنصاف وحكم القانون، لتحقيق الفعالية المنشودة التي تكفل ترشيد الأمة وإلحاقها بركب الأمم المتطورة والحكم الرشيد هو السبيل لذلك، بغض النظر عن كونه مخترع "محلي" أو عالمي، رغم علمنا بأن في موروثنا الحضاري من القيم والتجارب ما يعزز ترشيدنا لكل مناحي الحياة.

الهوامش:

[1] [2]حسين لوشن، "إستراتيجية إصلاح التعليم في العالم العربي والإسلامي"الإحياء ص 530 كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية. العدد الثامن 2004

[3]، [4]، [5]، [6] راوية توفيق، الحكم الرشيد والتنمية في إفريقيا، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات الإفريقية ط1، 2005 ص ص (27، 28).

[7] إبراهيم العيسوي، التنمية في عالم متغير، دار الشروق، القاهرة مصر، ط1، 2000 ص (37).

[8] فؤاد إبراهيم التنمية المستقلة...قراءة أولية في عوامل الإخفاق وشروط النجاح. الكلمة العدد 11، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث بيروت لبنان سنة 1996 ص 74.

[9] إبراهيم العيسوي، مرجع سابق ص ص (37، 38).

[10] نفس المكان

[11] عائشة بالعنتر، حبيبة بوكرتوتة، مشروع المؤسسة، سلسلة من قضايا التربية. العدد 12 ط 2، 2005. ص5

[12] المرجع السابق، ص ص (9، 10)

[13] وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام

[14] عائشة بالعتنر حبيبة بوكرتوتة المرجع السابق ص (7)

[15] المرجع السابق ص 14
[16]"أمة معرضة للخطر"ترجمة وعرض يوسف عبد المعطي، مستلة من مجلة رسالة الخليج، العدد الثامن عشر مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض، المملكة العربية السعودية ص ص (10، 11)
[17] المرجع السابق ص 12
[18] المرجع السابق ص ص (15، 14)

المساءلة النَّقدية لأنماط العقلانية لدى أركون والجابري نموذج طه عبد الرحمن

د. عبد الرزاق بلعقروز
جامعة سطيف 2

ملخّص المقال:

تدور هذه المقالة حول إشكالية العقلانية في الفكر العربي المعاصر، حيث انشطر الموقف منها "أي من العقلانية" إلى اتجاهات ثلاثة: الموقف الرّافض للعقلانية، والموقف ألانخراطي فيها، والموقف النّاقد لها، وطه عبد الرحمن كأحد الذين بلوروا مفهوما للعقلانية، وجّه نقدا للنّموذج العقلاني الذي طوّره محمد أركون، حيث بدت عقلانيته عقلانية منفصلة ومقولاتها تضرب بجذورها ضمن نسق معرفي آخر، أمّا المفهوم الذي بلوره طه عبد الرحمن فيقوم على العقلانية التّكاملية في ملكاتها، وعلى الأساس الأخلاقي والغاية الأخلاقية كذلك في مقاصدها.

Résumé:

Le présent article se veut un questionnement de la conception de la rationalité dans la pensée arabe contemporaine, celle-ci étant dominée par trois grand courant a savoir, le courant contestataire, le courant défenseur et le courant critique de cette rationalité. Nous tacherons aussi de montrer que les critiques élaborées par Taha Abderrahmane a l'encontre du paradigme rationaliste de Mohamed Arkoun se résume en somme sur le fait que celui-ci s'enracine dans un système épistémique étranger a la culture musulmane, e par conséquent il n'a

وما تهافتت دعوى مثل تهافتها بقلب دليلها عليها""

طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 151.

مُفتتح: في أن الخوض في ماهية العقل ليست مستحدثة

ليست مسألة الخوض في العقل وماهيته وحُدُوده، بالمشكلة المستحدثة في مسائل الفكر العربي والإسلامي المعاصر، إنما تضرب بجذورها في التراث المعرفي الإسلامي وبمختلف أنساقه وفروعه المعرفية؛ فقد حدث اختلاف في بيان ماهية العقل، بين الطَّرح الفلسفي المتأثر بالمورث اليوناني، وبين الطَّرح المقابل الذي ينتهل من مصادر متعدّدة؛ منها ماهو فقهي؛ ومنها ما هو كلامي، ومنها ما هو عرفاني صوفي، إلا أن هذا التَّعدُّدَ يجوز لنا حَصْرُه في تحديدين للعقل هما: التَّحديد الجَوهراني الماهوي، والتَّحديد الفعّالي القَلْبِي. ففيما يتصل بالمستوى الأول؛ ثمة هيمنة للمفهوم اليوناني للعقل على شعب المعرفة في التراث المعرفي الإسلامي المتأثرة بنظريات العقل عند اليونان، أي القول بالدَّلالة الجوهرانية لقوى النفس الإنسانية، فهذا الكندي (ت252) يعرف العقل بأنه

"جوهر بسيط مُدرك للأشياء بحقائقها"...[أما الفارابي] فإن فعل العقل عنده "العناية بالحيوان الناطق، والتماس تبليغه أقصى مراتب الكمال، الذي للإنسان أن يبلغه وهو السَّعادة القصوى؛ وذلك بأن يعبر الإنسان في مرتبة العقل الفعال، بأن تحصل مفارقا للأجسام غير محتاج في قوامه إلى شيء آخر مما هو دونه من جسم أو مادة أو عرض"[1]

وواضح من خلال هذه النَّماذج بماهي نماذج يتحدَّد فيها العقل في سياق الدَّلالات الجوهرانية، واضح أن المفردات المركزية المهيمنة هي الجوهرانية والمفارقة وسياسية النَّفس وتجاوز البدن، فضلا عن خلع المواصفات اليونانية في قسمته إلى عقول كثيرة وتوطين نظرية فيض العقول التي جاءت من الصُّوفيات اليونانية، هذه القسمة التي تجد أصلها في تعدد الآلهة عند اليونان ملمح خطير على تداخل البعدين الديني والفلسفي في التراث المعرفي اليوناني، وغياب هذه الحقيقة عن أكثر متفلسفة العرب المتأثرين بهذه النّظرة.

وبخلاف هذه النّظرة المتأثرة بالموروث اليوناني في بيان ماهية العقل، فإن ثمة نظرة أخرى لا تنساق خلف هذه المفاهيم بقدر ما تُبصر فيها عدم مُطابقة بين مُقتضيات اللّغة والمعنى القرآني للعقل، وقد طوّرت هذه الرُّؤى الدَّلالة القلبية لمفهوم العقل، وهي دلالة في مجموعها تنفي أوصاف الجسمية والصُّورية والجوهرانية عنه، وهذا قصده ابن الجوزي في كتابه "ذم الهوى" بعد أن سرد جُمل التعريفات المتداولة عند الناس، "كالقول بأن العقل هو "ضرب من العلوم الضّرورية". أو هو غريزة يتأتّى معها درك العلوم أو هو قوة يُفضَّل بها بين حقائق المعلومات... والتحقيق في هذا يُقال: العقل غريزة، كأنها نور يُقذَف في القلب، فيستعد لإدراك الأشياء، فيعلم جواز الجائزات، واستحالة المستحيلات، ويتلمّح عواقب الأمور. وذلك النور يقل ويكثر، وإذا قوي ذلك النور قمع –بملاحظة العواقب– عاجل الهوى... وأكثر أصحابنا يقولون محله القلب، وهو مروي عن الشافعي رضي الله عنه. ودليلهم قوله تعالى "فتكون لهم قلوب يعقلون بها" (الحج 46)، وقوله (إن في ذلك لذكرى لمن كان له قلب (ق73) قالوا "المراد، لمن كان له عقل، فعبّر بالقلب عن العقل، لأنه محلّه"[2].

وواضح هنا في هذه الدّلالة صرف المعنى من الدلالة الجوهرانية والمفارقية والتحيُّزية إلى الفاعلية الإدراكية الخاصة بالقلب، والقلب كما يُفهم هنا، ليس هو الجانب الجسمي الصّنوبري الموجود في الجهة اليسرى من الصّدر، إنّما هو لطيفة روحانية ربّانية موصولة بعالم الأمر الإلهي. من هنا فإن مفهوم العقل كما يتحدّد في سياق الممارسة الفلسفية الإسلامية يُطلق بالإشتراك على معان متعدّدة تجمع بين: المعنى المعرفي والمعنى الأخلاقي مؤطّرين وفق مقاصد الوحي الإسلامي، وليس جوهرا مفارقا. ويبدو أن المعنى الذي يتبنّاه طه عبد الرحمن في العقل ينتهل من هذه المصادر التُّراثية التي بدورها تقبل بدلالة العقل القلبية والفاعلية، وترفض الدّلالة الجوهرانية المأخوذة من التراث اليوناني، ومن رؤية أخرى، فإن هذا الفهم القلبي للعقلانية هو الأداة التي توسّل بها طه عبد الرحمن في نقده لمفهوم العقلانية عند أركون والجابري، والذين برأيه تبنّيا المفهوم الجوهراني وما يتشعّب عنه من دلالات وأفكار.

1. مفهوم العقلانية عند طه عبد الرحمن: من مضائق التّجريدية إلى كمالات التأييدية

إن اللاّفت للانتباه فيما حدّث به طه عبد الرحمن عن العقلانية هو تعدُّد دَلالاتها وتكاثر مفاهيمها، وتباين تصنيفاتها، والسّبب الكامن وراء هذه المواصفات، المفهوم الذي يتبنّاه طه عبد الرحمن للممارسة العقلية، بما هي ممارسة لا تنطلق من اعتبار العقل جوهر ثابت قائم بالإنسان، محلّه عضو مخصوص، إنّما العقل ممارسة لا تستقل بنفسها، إنما يجوز أن تكون محلّ تقويم من غيرها، وهذا التقرير احتراز جَليّ من طه عبد الرحمن، يجد مُسوّغه في مجانبة القول بالجوهرانية أو التّشيئية أو النّظرة التّجزيئية التي تقسّم وحدة الإنسان إلى جواهر منفصلة ومتفاضلة في القيمة، فالإقرار باستقلالية العقل وتخصيصه بالمعرفة على النّحو الذي أدخله أرسطو إلى شعب المعرفة الفلسفية اليونانية، لا يستسيغه الذّوق الطّاهائي، ذلك أن أرسطو هو من أجرى هذه الصياغة المفهومية للعقل وجرى نقلها إلى شعب المعرفة الإسلامية، وأُخْرجت بعض معارفها وفق هذه الصياغة المفهومية.

يقول أرسطو في "كتاب النّفس": "ذلك أنّنا نميّز من جهة العقل الذي يُشبه الهيولي، لأنّه يصبح جميع المعقولات، ومن جهة أخرى العقل الذي يشبه العلّة الفاعلة لأنّه يُحدثها جميعا... وهذا العقل **هو المُفارق اللاّمنفعل غير المُمتزج، من حيث إنه الجوهر فعل**، لأن الفاعل دائما أسمى من المنفعل، والمبدأ أسمى من الهيولي... ولا نستطيع القول إن هذا العقل، يعقل تارة ولا يعقل تارة أخرى، وعندما يفارق فقط، يصبح مختلفا عمّا كان بالجوهر، وعندئذ فقط يكون خالدا وأزليا"[3].

إن مدار اعتراض طه عبد الرحمن على التَّحديد الماهوي للعقل، هو انغراس هذا التّحديد في التربة التّجزيئية والتّشيئية: "تشييئية لأنّها تُجمّد الممارسة العقلانية بأن تُنزل عليها أوصاف الذّوات مثل: "التحيُّز" و"التشخُص"و"الاستقلال" و"التّحدُّد بالهوية" و"اكتساب الصّفات والأفعال"... وتجزيئية لأنّها تقسّم تجربة العاقل الانساني المتكاملة إلى أقسام مُستقلّة ومتباينة، ذلك أن تخصيص العقل بصفة"الذّات"يجعله مُنفصلا عن أوصاف أخرى للعاقل لا تقل تحديدا لماهية الانسان ك "العمل" و"التَّجربة" مثلا، إن لم تكن أقوى تحديدا لهذه الماهية. فلوجاز التَّسليم بـ "جوهرية العقل، فلأن يجوز التّسليم"بجوهرية" العمل و"جوهرية" التجربة أولى"[4]. إلا أن مَقْصِدَ طه عبد الرحمن يتعدّى هذا المستوى النّقدي، إلى المستوى البنائي أو التأسيسي، أي محاولة تطوير مفهوم آخر للعقل والعقلانية، يختلف عن المحدّدات اليونانية قديما وتجلياتها في الثقافة الغربية حديثا، وأيضا المناحي التي تَأثّرت بفكرة جَوهرانية العقل في المعرفة الفلسفية الاسلامية. إن الدّلالة الجديدة للعقل والعقلانية هي الدّلالة الأخلاقية والتصور الفعالي لهما، بحيث يصبح العقل فعلا من الأفعال ووصف من الأوصاف على مقتضى التصور الإسلامي وليس على مُقتضى التصور اليوناني "فعلى هذا، لايعدو العقل أن يكون فعلا من الأفعال أوسلوكا من السلوكات التي يطّلع بها الإنسان على الأشياء في نفسه وأفقه، مثله في ذلك مثل البصر بالنسبة للمُبصرات، فالبصر ليس جوهرا مُستقلا بنفسه، وإنّما هو فعل معلول للعين، فكذاك العقل هو فعل معلول لذات حقيقية، وهذه الذّات التي تميّز بها الإنسان في نطاق الممارسة الفكرية الإسلامية العربية، ألا وهي القلب؛ فالعقل للقلب كالبصر للعين"[5]. ولا يخفى علينا هنا، أن الرُّؤية الإسلامية نسقا وإنتاجا فكريا،

هما الموجّهتان لهذا التصور الفعالي للعقل، وبيان ذلك رفض العُلماء المسلمين التصوُّر الجَوْهراني للعقل واعتراضهم على مقدّماته، يقول الإمام الماوردي" وهذا القول في العقل بأنه جوهر لطيف فاسد من وجهين:

أحدهما: أن الجواهر متماثلة فلا يصحّ أن يوجب بعضها مالا يوجب سائرها.

ولو أوجب سائرها ما يوجب بعضها لاستغنى العاقل بوجود نفسه عن وجود عقله.

والثاني: أن الجوهر يصحُّ قيامه بذاته.

فلوكان العقل جَوهرا لجاز أن يكون عقل بغير عاقل كما جاز أن يكون جسم بغير عقل فامتنع بهذين أن يكون العقل جوهرا"[6]، ويتوكّأ الماوردي على الدّلالة اللّغوية من أجل الانتقال إلى الرؤية القرآنية التي ينبجس فيها التصوُّر الفَعّالي للعقل ورفض التصور الجوهراني" وسمّي بذلك تشبيها بعقل النّاقة، لأن العقل يمنع الانسان من الإقدام على شهواته إذا قبحت، كما يمنع العقل النّاقة من الشرود إذا نفرت... وقد جاءت السنة بما يؤيد هذا القول في العقل وهو ماروي عن النبي صلى الله عليه وسلّم أنه قال "العقل نور في القلب يفْرِقُ بين الحق والباطل"، وكل من نفى أن يكون العقل جوهرا، اثبت محلّه في القلب، لأن القلب محل العلوم كُلّها. قال الله تعالى "أَفَلَمْ يَسِيروا فِي الأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلوُنَ بِها" (الحج 46).

فدلّت هذه الآية على أمرين: أحدهما: أن العقل علم، والثّاني: أن محلّه القلب.

وفي قوله تعالى: "يعقلون بها"، تأويلان: أحدهما: يعملون بها، والثاني: يعتبرون بها"[7].

وارتكازا على هذه الرؤية في النّظر إلى الأمور، يسلك طه عبد الرحمن مسلك التأسيس الأخلاقي للفاعلية الإدراكية المعرفية، رافضا في الوقت نفسه تلك الثنائية التي أدخلها الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط إلى حقول المعرفة الفلسفية؛ أي التفرقة بين العقل النّظري والعقل العملي، وتخصيص الأول بالوظيفة المعرفية، والثاني بالوظيفة التشريعية للأخلاق.لكن مع طه عبد الرحمن يستحيل العقل عقولا، والفعل الإدراكي مراتب لايقيم على حال واحدة، بقدر ما يتجدّد على الدّوام ويتقلّب بغير انقطاع، ويرتقي في مراتب الكمال بقدر ما يكون متعلّقا بأفق الرُّوح، يقول طه عبد الرحمن في مقام الحديث عن مقاصده في تبنّي التصور الفعالي للعقل "وقد كان قصدي أن أبيّن كيف أن العقل ليس مرتبة واحدة، وإنّما مراتب متعددة بعضها أعقل من بعض، بحيث يكون أدناها عقلا ماكان موصولا بالرتبة الأخيرة من رُتب الحس، لأنّه ما زال يحمل بعضا من خشونته وكثافته، ويكون أعقلها جميعا ما أشرف على الرّتبة الأولى من رُتب القوة الروحية، إذ يكون قد لاح له مطلع من رقّتها ولطافتها، فانطبع به، إن كثيرا أو قليلا"[8].

هكذا إذن، يكون مقصود طه عبد الرحمن في تبنّيه للتصوُّر الفعالي للعقل، والتوجيه القيمي له إقرار الحقائق المتوالية:

1- التّوجيه الروحي للفعّالية العقلية، أو قوة تأثير العمل في النّظر، وأن فعل التجربة الرُّوحية أشد تأثيرا من التّجربة الحسية، وهذا الإقرار له قيمة توجيهية تعبدية، ذلك أن العمل يخصّب الممارسة العقلية ويفتح آفاق الإدراكات الجديدة، ف "المريد لابد له من الترقيّ... وأصلها كُلّها الطّاعة والإخلاص، ويتقدّمها الإيمان

ويُصاحبها، وتنشأ عنها الصّفات والأحوال ثمرات، ثم تنشأ عنها أخرى وأخرى إلى مقام التّوحيد والعرفان... لأن حصول النتائج من الأعمال ضروري وقصورها من الخلل فيها كذلك"[9].

2- الصّلة التّكاملية بين الملكات الإنسانية وإنهاء التّعارض بينها، "بحيث ليست هناك قوة حسّية خالصة ولاقوة عقلية خالصة ولاقوة روحية خالصة، بل في القوة الحسية بعض من العقل كما في القوة العقلية بعض من الرُّوح، والعكس صحيح، ففي القوة الرُّوحية من أثر العقل ما يضاهي مافي القوة العقلية من أثر الحس؛ وإذا جاز وجود هذا الاتصال بين مختلف القوى الإدراكية، جاز أن تكون التَّجربة الرُّوحية مكمّلة للنّظر العقلي، لا منقطعة عنه، ولا بالأولى مفسدة له كما زعم بعضهم عن باطل"[10].

ولا يقتصر هذا المنظور التكاملي على الملكات الإنسانية؛ إنما يجوز خلعها فضلا عن هذه، على مصادر المعرفة لدى الإنسان، فالمعرفية الإسلامية يتكامل فيها الحس والعقل والوحي من أجل إنجاز وحدة الحقيقة، والمثال الذي نستجلي به هذه الحقيقة، نستخرجه من تاريخ الفلسفة نفسه، فسقراط مثلا كان همُّه عالم الإنسان وحده وكان يرى بأن المعرفة الحقَّة تنطلق من النّظر في الإنسان نفسه، دون التأمُّل في عالم النَّبات والهوام والنُّجوم

"وما أشد هذا مخالفة لروح القرآن، الذي يرى في النّحل على ضآلة شأنه، محلاً للوحي الإلهي، والذي يدعو القارئ دائما إلى النَّظر في تصريف الرياح المتعاقب، وفي تعاقُب اللَّيل والنّهار والسُّحب، والسّماء والنّجوم، والكواكب السابحة في فضاء لا يتناهى. وكان أفلاطون وفياّ لتعاليم أستاذه سقراط، فقدح في الإدراك الحسي، لأن الحسّ في رأيه، يفيد الظنّ ولايفيد اليقين، وما أبعد هذا القول عن تعاليم القرآن الذي يعد (السمع) و(البصر) أجلّ نعم الله على عباده، ويُصرّح بأن الله جل وعلا سوف يسألهما في الآخرة عمَّا فعلا في الحياة الدنيا"[11].

3- تعدُّد مراتب العقلانية وتفاضلها؛ فالفعل الإدراكي الحسي وفق هذه النّظرة يكون في الرتبة الأخيرة، ويترقّى في معراج الحقيقة من الكثافة والخشونة إلى الرُّتبة الأعلى من مراتب العقلانية، أي رتبة الرّقة واللّطافة والقوة الروحية، وما إجراء القِسمة بين العقل المجرّد والعقل المسدّد والعقل المؤيّد، سوى أمارة على ترسيخ مبدإ تفاضل الفعاليات العقلية، والمتخلّق بأخلاق الدين وحده "من يُحصّل رتبة العقلانية المسدّدة، ثم كيف أنه يرتقي منها إلى رتبة العقلانية المؤيّدة متى اتقى الآفات التي قد تدخل على عمله وكيف أن واجبه هو أن يعمل جاهدا من أجل الارتقاء إلى هذه الرتبة الثالثة التي تجعل له عقلا كاملا، يُدرك مالايدرك غيره، ويُصيب حيث لايصيب"[12].

4. تحرير الفكر العربي من التبعية لعقلانية الغير، التي ليست سوى تجلّ من تجليات الممارسة العقلية، وليست مبدأها أو مثالها الأسمى، وفي المقابل حفز الهمم نحو الاجتهاد في تطوير عقلانية من لدن هذا العقل العربي، وتجديد العطاء الفكري المنقطع، منذ اللّحظة التي جرى فيها ترسيخ النموذج العقلانية (الكوني).

جلي إذن، استنكاف طه عبد الرحمن عن الأخذ بالتصوُّر الجوهراني للممارسة العقلية، والأخد بالتصور الفعالي القلبي بمراتبه المتفاضلة، وهذا التصوُّر الجَوهراني الذي ناهضه، هو الذي وجده من جديد ومرة أخرى؛ مبثوثا في شُعب الإنتاجية الفِكرية المهيمنة على الواقع العربي الرّاهن، وهي على كثرتها، ليست واعية بحدود هذه العقلانية المجرّدة والمنفصلة عن التوجيه القيمي، هذا ما دفع بطه عبد الرحمن إلى التّصدي إلى هذا النّموذج العقلاني بخاصة على النّحو الذي تبدّى في المدونة الفكرية الخاصة بمحمد أركون.

2. **مسألة العقل في الخطاب العربي المعاصر: مظاهر التَّجزيئية والتّشييئية** :

إن مساءلة مسألة العقل في الخطاب العربي المعاصر لها أكثر من مرّر، سواء في سياق حديثنا عن نظرة طه عبد الرحمن لمسألة العقل ونقده لأنماط العقلانية المنتشرة، أو في سياق حديثنا عن الكيفية التي عاش بها الخطاب العربي صلته بالعقل كأداة ومرجع وفعالية. وفضلا عن ذينك المبرّرين؛ فإنّ الحقيقة السّاطعة التي لا يُنكرها قلق الارتيابي "أن العلاقة بمسألة العقل والعقلانية مازالت علاقة مضطربة في الفكر العربي، والوعي بها مازال وعيا لاتاريخيا حتى الآن"[13]، والعرض الأوضح على هذا الاضطراب، انشطار الخطاب العربي المعاصر في تعامله مع مسألة تحدّي العقل والعقلانية إلى فرق متباينة، وتصورات متصادمة، تنتهل من مرجعيات فكرية هي الأخرى متباينة، وتتشارك هواجس التحضّر والإصلاح والتحديث، وقد حصرت بعض الدّراسات هذه الفرق في تعاطيها مع مسألة العقل إلى فرق ثلاثة:

1- الرّفض النّكوصي للعقل.

2-الانغماس الشامل في نظامه.

3. التَّحليل النّقدي له.

الفرقة الأولى يتصدّرها الاتجاه السّلفي، يستهجن العقل، من باب احتسابه جوهرا لحضارة مادية هي الحضارة الغربية "وبدعة مدسوسة لآداء وظيفة إزاحة المقدّس وتهميش الروّحي وتنمية نظام قيم مادي غرائزي عار من كل وازع أخلاقي [أما الفرقة الثانية فيتقاسمها كل من الإتجاه اللّبرالي والإتجاه الماركسي] وهم على اختلاف أجيالهم وحقول اشتغالهم ينتظمهم رابط مشترك هو الوعي بكونية الحضارة الإنسانية المعاصرة، وكونية العقل الذي هو جوهرها، وأساس حركة التقدّم التي طبعتها. ولقد ذهبوا جميعا إلى أن الفكر العربي والمجتمع العربي يحتاجان إلى جراحة حقيقية لزرع قيم العقل والعقلانية لتنمية روح التاريخ والتطور التاريخي فيهما، , وإخراجهما من الفوات والتقليد. [أما الفرقة الثالثة] فتقوم على فضح العقلانية المركزية الغربية كغلاف للقمع الإيديولوجي والاستغلال والتهميش العاديين، والتسلّط السياسي للدولة اللّيبيرالية على الحرية، والبرمجة الآلية لإنسانية الإنسان، والقولبة الاجتماعية للممارسة الحياتية... إنها نص يدافع عن الاختلاف ضد المطلقية Absolutisme والشمولية أو الكلّيانية Totalitarisme التي يمثّلها العقل في تجلّياته الفكرية والمادية: الإجتماعية والسياسية والاقتصادية"[14].

وفضلا هن هذا، التقسيم للكيفيات التي عاش بها الفكر العربي المعاصر مع العقل كأداة ووظيفة ومرجع؛ فإن ثمة بعض الاجتهادات الأخرى التي تتبنّى تقسيما مغايرا، يكتفي برصد إتجاهين رئيسيين هما الاتجاهيين المهيمنين : العقل التراثي والعقل الوضعي؛ والملمح الجوهري المراهن عليه من أجل مجاوزة هذين الإتجاهين هو: العقل التكاملي:

"فمهمتنا في حقيقة الأمر تقديم نموذج لعقل تكاملي مُغاير في بعض أُسسه، وكثير من تفاصيله، للنّموذجين السآئدين في عالمنا اليوم: العقل الوضعي والعقل التراثي، لذلك فإن جهدنا لا يتوقف على تحديد الأسس الكلية والثوابت المبدئية للعقل البديل الذي يتكامل فيه فقه الهداية والتنزيل وفهم الطبيعة والتاريخ، بل يتضمّن أيضا عملية تفكيك وتركيب لثوابت العقلين السآئدين والمهيمنين"[15].

إن اللافت للنّظر هنا، أن قلق مسألة العقل في الخطاب العربي الاسلامي المعاصر، لم تُحسم بشكل واضح ودقيق، لا في منشئها التاريخي الذي أفرز ظواهر التّوفيق والتّقريب ولا في عودتها المكرورة التي أفرزت ظواهر الرّفض التّكوصي والتبنيّ التّرحيبي؛ إن هذه كلّها جميعا أعراض على مرض في الخطاب العربي الاسلامي المعاصر، وطه عبد الرحمن لم تخفى عليه هذه الظاهرة بخاصة وأنّه أدرك تكاثر الكلام في العقل: "لقد كثر الكلام عن"العقل" و"العقلية" و"العقلانية" و"المنهج العقلي" و"السلوك العقلاني" و"العقلنة" و"التعقل" و"التعقيل" في الكتابات الإسلامية والعربية منذ القرن الماضي، ومازال الخطاب الدّاعي إلى العقلانية والمطالب بتقويم التراث الإسلامي العربي بمقتضى المنهج العقلي مسيطرا على توجهات الباحثين وعلى هموم المناضلين، حتى إن بعضهم يدّعي القدرة على تنقية هذا التراث وإرسائه على مبادئ وقواعد عقلانية راسخة ونهائية، يتساوى في ذلك من أخذته الغيرة الدّينية على الحالة المتردّية للأمة الإسلامية، ومن ساورته الحمية العربية المتطلّعة إلى النّهوض بالواقع المتخلّف للعالم العربي"[16]، ومن أجل مُجاوزة أعراض هذا المرض في مشكلة العقل، سعى طه عبد الرحمن متوسّلا بمفهومه المخصوص للعقل الذي جرت الإشارة إليه سابقا، إلى تشخيص هذه الأعراض، ومطبقا على نموذج هو محمد أركون في بقائه متوسّلا بالمُفهوم التقليدية للعقل والمصادمة لمقتضيات المجال التداولي الذي يتحدّد فيه العقل بدلالة أخرى ووظيفة أوسع.

3.محمد أركون وحُدود دعوى شرعانية العقل الإسلامي:

يمُوضِعُ طه عبد الرحمن المباحث الفكرية حول العقل في الخطاب العربي المعاصر، ضمن دائرة فكرية تنتظم داخل قياس منطقي يلخّص مقدّماتها ونتائجا في صيغة دعاوى تميّزت بالقول بـ:

وجود "عقل" خاص بالتراث "العربي" و"الاسلامي".

وقوف "هذا العقل" الخاص، حائلا دون قيام التراث بأسباب العلم والتقدم.

ضرورة تجاوز هذا "العقل" والأخذ بغيره"[17].

ولقد جرت ألسنة جمهور المثقفين، بهذه الدَّعاوى إلى مستوى تعذّر إمكانية تصورما يُخالفها، وترتّب عنها تصورين رائجين هما: التّصوُّر الذي يصِف العقل العربي بالصّفة البيانية، والجابري في طليعة هؤلاء، والتصوُّر الثاني يصف العقل الإسلامي بالصّفة الشّرعانية وأركون في طليعة هؤلاء.

إن القول بالصّفة الشّرعانية للعقل الإسلامي، جاءت نتيجة لتأثر أركون أو بالأقوى افتتانه بالإنتاجية المنهجية التي بلغتها العلوم الإنسانية المعاصرة (كالتّحليل اللّغوي، والمنهجية النّشوئية الجينالوجية، والملاحقة الأركيولوجية لأصول الأشياء، والتحليل النفسي للمعرفة، التّفكيك...) على اختلاف فروعها وتعدّد مجالاتها، هذا التأثر أخرج خلاصات معرفية تضم مشروع أركون بأكمله، ويذكر منها طه عبد الرحمن:

– تمييزه بين مُكونات النّظر الإسلامي ومكونات النّظر الحديث.

– مقابلته بين خصائص الخطاب القرآني وبين معايير العقلانية، معالاحتكام في تقويمه لهذه الصّفات القرآنية إلى "العقلانية"، دون الاحتكام إلى القرآن حين وصف "العقلانية".

– اعتبار مذاهب الفقهاء ومدارس المتكلّمين مجرّد حركات، من جهة تساند تناحر الجماعات السياسية للهيمنة في مجال السّلطة، ومن جهة أخرى تساهم في التنكر لمقتضيات التاريخ، سواء ما تعلّق منها بتعاقب الأحداث أو ما ارتبط بتجدد أحوال الإنسان.

– إنكاره على "الفكر الإسلامي" التّوجيه الدّيني لتصوراته وأنساقه النّظرية"[18].

وبالفعل، فالمتفحّص للإنتاجية الفكرية الأركونية يُدرك مدى الحضور المكثّف لهذه المواصفات، منها تخصيصا الدّمج بين المعرفة والسّلطة كوحدة تحليل في فهمه للتراث المعرفي الإسلامي، أي أن ثمة رهانات سياسية تسكن العقائد الإيمانية، . إن أركون يُدخل إرادة القوة هذه مفهومة بالمعنى الذي نعثر عليه في تاريخ هيمنة النّظم اللاّهوتية السياسية وتأويلها للعالم وفق منظوريتها، يدخلها كأداة تحليل تفكيكي وأداة نقد تاريخي للإنتاجية المعرفية التراثية الإسلامية ولمفهوم الحقيقة المطلق الذي ترفعه الأديان اللاّهوتية "فالدين يقع في خدمة الفاعلين الاجتماعيين الذين يتوزّعون على الفئات المتنافسة من أجل ضمان السيطرة على الأملاك الرّمزية التي لايمكن اقتناص السلطة السياسية أو ممارستها بدونها. وما يقدمه لنا الفكر اللاّهوتي على هيئة "أرثوذكسية" دينية يعرّيه لنا علم الاجتماع الديني أو الأنثربولوجيا الدينية بصفته إيديولوجيا كل فئة اجتماعية تحاول فرض هيمنتها...[إنها] رهانات محسوسة ولكنّها محجوبة بواسطة مفردات المعجم الديني"[19].

وطه عبد الرحمن يرفض هذه الدّعاوى رفضا، ويبصر فيها موقفا غير مستند إلى البعد المنهجي الذي تخلّق في إطاره العلم الإسلامي، فضلا عن استناده إلى رؤية متحيّزة تنطلق من رؤية معرفية تبيح لنفسها أوصاف العلمية وتحرّمه على غيرها، وبيان ذلك كالتالي:

3. 1. **مفهوم العلم عند الفقهاء وقصور تصور أركون له**: إن الدّلالة التي يخلعها أركون على مفهوم العلم لا تنسجم والدّلالة التي بلغتها جهود الفقاء، فالعلم يطلق بالاشتراك على: الجهد المعرفي الذي يبذله شخص أو مؤسّسة في حقل من حقول المعرفة، كما يقصد به المنهج الذي المتوسل به من أجل الحصول على المعرفة، أو

هو نظام منهجي يمتلك وحدات مخصوصة، لأن العلم هو روح المعرفة وجوهر الحضارة. إن الأهم إذن، بناء على هذا، لا يتعلّق بالمحتوى أو المضمون المعرفي الذي أنتجه الفلاسفة والعلماء، إنما اتباع المسيرة والمنهج، فالعلم دون بيان طريقة تحصيله يستحيل إلى مجرد خطرات وأفكار انتقائية، من هنا كانت الحاجة إلى الضابط المنهجي ذات أهمية قصوى بما هو أي الضابّط المنهجي "القانون الفلسفي أو المبادئ الفلسفية النّاظمة بتحديد واضح للأفكار، فالمنهجية تقنين للفكر، ودون هذا التّقنين للفكر يتحوَّلُ الفكر إلى تأمُّلات وخطرات انتقائية، قد تكون عبقرية ومشرقة جدا، وذات جدوى في كثير من الأحيان، وتصلح للمواعظ والمجادلة الحسنة، ولكنها لا تكون منهجية، فمنهجية الأفكار أو تقنينها بالمنهج تماثل حالة توليد القوانين من الطبيعة"[20]. والمعنى الثّالث للعلم يراد به أيضا جُملة المعارف المكتسبة، بما تحتويه من نظريات ومناهج وتصوُّرات تحقق أحد أوصاف العلم وهي صفة التّراكمية. وبرأي طه عبد الرحمن "أن محمد أركون يميل إلى المعنى الأخير، فيفهم من العلم كل العلوم، سواء تلك التي استكملت مقوماتها أو التي لازالت تتلمّس طريقها، فيطالب في النّظر إلى الإنتاج الفكري "الاسلامي"، بالاستفادة من كل هذه العلوم على تعدّدها واختلاف مناهجها"[21]، وهذا الاعتراض المبدئي ذو دلالة جليّة، هي عدم القَبول بالإتيان بجميع مكتسبات المعرفة الإنسانية والاعتراض على كونيتها، إنها دعوة إلى عدم تقديس النموذج المعرفي الغربي، "وعدم المبالغة في الإنبهار بعقله الذي حقّق المنجزات، والتزام مبدأ المسافة أو الوسط في الأخذ عن الغير؛ مع الشك في هذا المنقول حتى تثبت صحّته، ويتأكّد جدواه بعد إخضاعه للتّجربة والإجراء"[22]. وليس هذا الموقف تعبيرا عن نزعة إرتكاسية منجذبة نحو ذاتها مهما كانت حالها، أو نداء لرفض منجزات المعرفة الحداثية، والصّد عن مناهجها ومذاهبها ونظرياتها النّقدية، ذلك "أن مسألة الاستعارة من الغير والاستنارة بنموذجه الحداثي، هي قضية لا غنى عنها يمليها الواقع ويفرضها. بل إن شرعيتها ليست قصرا على العقل العربي وحده، فهي حاجة ملحة وضرورية لكل عقل أوثقافة، كثقافة العالم الثاني أو الثالث السّائر على طريق النمو والتطور- يريد أهلها أن يخوضوا معركة ضد الخرافة والتفكير الخرافي من أجل ترسيخ التفكير العلمي وسيادة العقل. ولكن التَّحديث والاستعارة من الغير باعتبارهما ضرورة حضارية وحلا مفروضا شيء، وأن يتحوّل التحديث إلى حداثة مستنسخة: تستعير النموذج الغربي وتستعيره وتقلّد فكره الجاهز؛ وتتبع آثاره الثقافية في تنميط وتقديس شيء آخر، سيما وأن الحداثة الغربية ذاتها، تراجع نفسها، وتقف على مواطن الخلل وعلى الأماكن الفارغة من أجل ملئها. وتدارك النَّقص والأخطاء التي أوصلت العقل الغربي إلى الحائط المسدود"[23] وإدخال هذه التفرقة بين ضرورة الاستفادة وعدم الاستغراق الكلي في منتجات المعرفة الغربية هي التي سلكها طه عبد الرحمن في آليات تعامله مع المنقول الفكر الغربي، ومن أجل إتقان هذه الوظيفة التشغيلية يضع طه عبد الرحمن شروط يجب أن يستوفيها خطاب الاستفادة من العلوم الغربية هي تواليا:

1- أن يُعيّن المستفيد طريقا لتركيب هذه العلوم فيما بينها تركيبا متكاملا.

2- أن يبني نظرية للإستفادة من هذه العلوم.

3- أن يُحدّد نموذجا يحقّق قضايا هذه النّظرية"[24].

ووضع شروط الاستفادة هذه من العلوم المعاصرة، يدفع بنا إلى تسليط الضّوء على مدى حضور أو غياب هذه القواعد في توظيف أركون للعلوم الإنسانية المعاصرة. برأي طه عبد الرحمن أنه لم يستوفي لهذه الشروط حقّها، رغم أن افتتاحاته دائما تطالعنا بالكثافة المنهجية وتحديد المناهج التي سيسلك وفق مقتضياتها، ولما أنه لم يوف بهذه الشروط ف "لن تكون أحكامه إلاّ دعاوى مبنية على مذهب" توفيقي "لا على مسلك "تحقيقي"؛ بينما تصور الفقهاء للعلم ليس هذا التصور التلفيقي، وإنما يتصل بالمعنى الثّاني الذي ذكرناه وهو المنهج لتحصيل المعرفة، فالعلم هو الإحاطة بمسائل الشرع وقواعد استنباط فروعه من أصوله. وهذا مطلب معقول وقابل للتّحقيق"[25].

جلي إذن، كيف يفتقر خطاب أركون إلى الدَّلالة المنهجية للعلم، واقتصاره فقط على الدّلالة التراكمية، أو جملة العلوم المكتسبة، فضلا عن لجوئه إلى الإبقاء على البنية الصّوتية أثناء ترجمته للمصطلحات واختياره للرّسوم العربية المطابقة لها صوتيا مثل: "الأنثربولوجيا" والإستتراتيجي "والإبستيمي"، والصّواب بخلاف هذه الطّرائق، "ذلك أن ترجمة مصطلح أجنبي بمصطلح عربي يكون أصليا في اللّغة العربية وليس غريبا عنها، يجعل القارئ يدرك مباشرة وبعفوية مدلولها كما يتحدّد داخل المنظومة اللّغوية العربية التي هي المجال التداولي الأصلي لهذه الكلمة. لأن العبارة من حيث هي مدلول تحمل داخل منظومتها اللّغوية خصائص رؤية أهلها للعالم وتصوراتهم وطرق تفكيرهم. وهي عمليات فكرية تقع بكيفية آلية وخفية ولاواعية، ولكن هذا المنزلق الفكراني لا يكون دافعا إلى منزلق فكراني آخر أشد خطرا، وإنما يستوجب ضرورة البحث في تأصيل المفاهيم والمناهج"[26].

وهذا بخلاف فلاسفة الإسلام القدامى عندما تعرّفوا على المنطق الأرسطي، حيث "ناقشوا موضوعات لم يعتن بها أرسطو مثل علاقة المنطق بعلوم اللّغة، وشارك الفقهاء والمتكلمون الفلاسفة في العناية بمناهج التفكير وكثيرا ما وجهوا النّقد لمنطق أرسطو... وناقشوا نظريات أرسطو في المقولات والتعريف ومالوا إلى رفض التعريف الأرسطي للماهية بالجنس والفصل، وأدخلوا التعريف بالرّسم الذي يصف الجزئي...[رغم هذا] فالمسلمين كان لديهم مناهج في دراسة أصول الفقه وكان علم الأصول بمثابة المنطق في المشكلات العملية التي صادفت مفكّري الإسلام"[27]، أي أن اهتمامهم كان أكثر موصولية بالوظيفة المنهجية التي يحققها منطق أرسطو، ولم يكن دائرا على محتوى الفكر، وهذه المسلكية شبيهة تماما بعلوم النحو، حيث يهتم النحوي بالقواعد أكثر من اهتمامه بالجمل المكوّنة.

3. 2. **إنكار محمد أركون المزايا العلمية التي أتى بها الفقهاء**: يظهر لنا القلق الثاني في خطاب محمد أركون، بخاصة في مسألة إنكاره على الفكر الإسلامي التوجُّه الدّيني لأنساقه النّظرية ومسالكه الاستدلالية، من اتهامه للفقهاء بالتنكُّر للمُلابسات التّاريخية وإضفاء المشروعية على المؤسّسة الحاكمة، والمنافحة عن رؤية خطية أُحادية ترسّم لها وتسوغ لها أيضا، لذلك وتبعا لمستلزمات المقاربة الأركونية من الأجدى "أن نعلم أن

الأنظمة اللاّهوتية تعكس إرادات القوة والتوسُّع والهيمنة فيما تخلع عليها القدسية والمشروعية والطقوس الشعائرية ولم تنفك إرادة القوى هذه في التّصارع والتحارب... إنها [أي الأنظمة اللاَّهوتية] أنظمة ثقافية ذات عقلنة ظاهرية تنبذ بعضها بعضا لكي تؤكد على ذاتها وترفع من قيمتها إلى مرتبة الدّور التاريخي بصفتها المؤتمن الوحيد والموثوق على الوحي"[28].

إن الفقهاء يلجأون على ضوء هذا الاقتباس إلى الاستخدام الرّمزي للنّصوص الإسلامية الدّينية، وذلك ليس سعيا وراء الحقيقة، إنما استجابة لخيارات سياسية، وتعتقد في استجابتها لهذه الخيارات أنها تقدّم القراءة الصّحيحة والمطابقة لمرادات النّص الأصلي، إلا أن طه عبد الرحمن ينفي عن الدّرس الفقهي مثل هذه التّحليلات المتأثّرة بدورها بنظرية وحدة المعرفة والسلطة عند فوكو وروافدها الأصلية ممثّلة في إرادة القوة والمعرفة عند نيتشه *[29]، لأن هَمَّ الفقهاء كان "هو بناء نسق نظري يستعان به على ضبط استخراج الأحكام المستجيبة لكل ما استجد من الأحوال... فالعلم عندهم يستجيب لشرطين أساسيين هما: الاستدلال والتَّعليل؛ فقد وضعوا قواعد لاستنباط الفروع من أصول الشريعة، وحدّدوا مسالك التّعليل المختلفة؛ ولهذا جمعوا بين الشَّرط العقلاني للعلم الصُّوري والشّرط العقلاني للعلم الطبيعي، ولا عجب في ذلك مادام مجال الشريعة هو مجال يجمع بين العلم والعمل"[30].

إذن فالموجّه الحقيقي ليس دوافع حيوية لتكريس هيمنة فئة سياسية على غيرها، إنما دوافع معرفية منهجية، والدّليل على ذلك أنه لوكانت غايتهم هي تلك المذكورة (أي التّسويغ المنطقي لإرادات القوى والاستجابة للخيارات السياسية المحايثة لها)، لكانت أحكامهم أحكاما متقلّبة بتقلّب أهواء السّاسة، وموصوفة بما هي موصوفة به الممارسات السّياسية من عفوية وعدوانية وتلقائية، بخاصة وأن وقائع التاريخ السياسي للعالم الإسلامي تقلّبت بتقلّب إرادات الهيمنة والاستقواء وفيها ما يتظاهر لتقوية هذه الفكرة. إن أبنيتهم المنهجية لا تخالف الشروط الواجب توفرها في كل نسق منطقي وعلى رأس هذه الشروط: الاتساق والبساطة والكفاية.

والشواهد المنهجية التي طوّرها وابتكرها الفقهاء وعلماء الأصول تعكس البعد المنهجي العميق في تفكيرهم، والمعبر عن روح الحضارة الإسلامية، هذا البعد المنهجي يستمد عمقه من ثنائية الإبداع التي اختص بها: الأولى، تنصب بنقد علماء الأصول بخاصة الشافعي والمتكلّمون والفقهاء بخاصة ابن تيمية نقدهم للمنطق الأرسطوطاليسي، فعلماء الأصول رفضوه في تبنّيه لفكرة المماثلة بين اللّغتين اليونانية والإسلامية، وقيام المنطق الأرسطوطليسي على خصائص اللُّغة اليونانية، وعلماء الكلام رفضوه من منطلق مخالفته لعلم الإلهيات الإسلامي، من هنا اعتبروه وثيق الصّلة بالميتافيزيقا وكثير من أصوله تتصل بأصولها، أما الفريق الثالث فهو فريق الفقهاء، يقدمهم في ذلك ابن تيمية، "وقد ذكر ابن تيمية العلّتين اللّتين ذكرهما الأصوليون والمتكلّمون من قبل وتوسّع فيهما، ثم أضاف إليهما الأسباب الآتية:

أولا: المنطق الأرسطوطاليسي يقيّد الفطرة الإنسانية بقوانين صناعية متكلّفة في الحد والإستدلال.

ثانيا: اتجاه الإسلام إلى الوفاء بالحاجة الإنسانية المتغيّرة بينما المنطق الأرسطوطاليسي يعتبر قوانينه كلية وثابتة.

ثالثا: عدم اشتغال الصّحابة والأئمة بهذا المنطق الأرسطوطاليسي مع توصّلهم إلى كل نواحي العلم"[31].

وبهذا الإجراء الكاشف عن حقيقة الإنتاجية الفقهية في الحضارة الإسلامية، يتبدّد القول بانغراس المعرفة الإسلامية في الخيارات السّياسية واختزالها في ذلك المحدّد، هذا فضلا عن أن هذا الاختزال للعلوم إلى نزاعات القوى السياسية ينفي عن هذه القراءة صفة العلمية، لأنها ترتكز على السَّلطة كوحدة تحليل وتحولت ثنائية المعرفة والسلطة بدورها إلى سلطة معرفية تمارس نوعا من الهيمنة والغطرسة والطغيان المعرفي على غيرها من المعارف التي لا تتماثل معها.

3. استناد تحليلية أركون إلى شرعانية أخرى:

من المنطلقات الأساسية التي يبني عليها أركون مقاربته للتراث المعرفي الإسلامي كما جاء في بداية هذا النّص، القول بشْرعانية العقل الإسلامي، وإقامة المقابلة بينه وبين وصف العلمية التي يموضع مقارباته ضمن نسقها: "ينبغي علينا **كباحثين علميين**، أن نعود إلى تاريخ كل مجتمع من هذه المجتمعات وثقافته الخاصة إذا ما أردنا أن يكون التَّحليل دقيقا ووافيا. وفي ما يخص مسألة الفضاء المتوسّطي، فإنه من المهم أن نحدّد **العقبات الإيديولوجية** التي تؤخّر من دراسته أو تطمس أهميته بالنسبة للاستفادة النّقدية الحديثة لتاريخ الأديان والفلسفة والثقافات"[32]. وواضح من خلال هذا النّص تلك المقابلة المكرورة بين ما هو علمي دقيق وماهو إيديولوجي متحيّز. لكن وكما جاء في النّقد السابق أن أركون إما أنه بنى أحكامه على أسس علمية حقيقية، وإما أنه يستند إلى إيديولوجية أو شرعانية مخصوصة، أما وأن طه عبد الرحمن بيّن أن المنهج الذي يدّعي العمل به هو منهج تلفيقي لا تحقيقي، فيترتّب عن ذلك سقوطه في الشرعانية أو الفكرانية، "ولما كان يعترض على الشرعانية الإسلامية، فقد سقط إمكان نسبته إليها، فلا يبقى إلا أن نقول بدعوى استمداده من "شرعانية أخرى". فما أجراه إذن من حكم على "العقل الإسلامي" أولى أن يُجرى على ادّعائه، وما تهافتت دعوى مثل تهافتها بقلب دليلها عليها"[33].

هذا، ومن الأعراض الدالّة على وقوعه في متاهات الشّرعانية، اعتماده مسلك التَّعددية المنهجية، بخاصة إذا كانت هذه التعدّدية لاتقتصر على تقنيات إجرائية، بقدر ما تختلف باختلاف رؤاها للعالم أو أن اختلافها اختلافا بنيويا أصوليا "وقد وقع أركون في هذا النوع من الخطأ [مثلا] عندما جمع بين فلسفتي فوكو وهابرماس، وهو ما أوقعه في الخلط ومن ثم إحداث كثير من الثّغرات والفراغات في خطابه النّاقد للعقل الإسلامي... هكذا كان في التجائه مثلا، إلى هابرماس يستحضر متقبلا مغايرا عن المتقبل الذي استحضره أثناء اعتماده حفريات ميشيل فوكو، لقد كان بالنسبة إلى الأول يرضي الضّمير الإسلامي عندما حافظ على محسوسية الحقيقة، ولكنه وقع في الوقت نفسه في تضارب معرفي مع فوكو حين راح يرضي الضّمير العلمي في الغرب، إن ذلك... إخلال بشروط الانسجام العلمي للخطاب. وبذلك جعل أركون خطابه عرضة لتسرب الفكرانية والأعراض والفراغات، فإعطاء النُّقاد مفاتيح النقد والنفاذ إلى فراغات الخطاب: خطاب الإسلاميات التَّطبيقية باعتبارها المنهج الذي أرتآه أركون لنقد العقل الإسلامي"[34].

هكذا إذن، يقع خطاب محمد أركون في إحراجات اللاّعلمية والتوكأ على الشّرعانية والإيدلوجية في مقاربته للتراث المعرفي الإسلامي، إنها الأوصاف نفسها التي خلعها على بنية المعرفة والعقل الإسلاميين، وفضلا عن هذا فيما يرى طه عبد الرحمن كما هو الشأّن مع نماذج أخرى كالجابري مثلا، أن أركون يتبنّى المفهوم السُّكوني للعقل والمارسة العقلانية، المفهوم الذي يجمّد العقل ضمن نموذج وإطار مرجعي متأثر بدوره بنظرية العقل عند اليونان، باعتباره جوهر قائم بالإنسان يفارق به الحيوان ويستعد بواسطته لتلقّي المعرفة، وكان من الأجدى والأقوى الخروج من هذا المفهوم التثبيتي الذي يتأسّس على فكرة كونية العقل؛ والاستناد إلى التصور الوظيفي والتحولي الذي يقضي بأن تكون العقلانية فعّالية إدراكية لا جوهرا ثابتا، وأن الفعاليات الإدراكية بدورها تختلف باختلاف الزمان والمكان والمعايير والمقاصد التي توجهها، وما المفهوم الغربي للعقل وإنتاجاته سوى تجليا من تجليات العقلانية الوَظيفية والتحوُّلية.

هذا ومن منحى تحليلي آخر، يعتقد أركون بأن الحدود والمسافات جلية بين العقلانية واللاّعقلانية "وهذا أمر ينقضه واقع تطور المعارف الإنسانية، بحيث لا نجانب الصواب إن قلنا بأن "العقلانية" و"اللاّعقلانية" إن هما إلا طرفان متقابلان لسلّم واحد بينهما مراتب لا حصر لها تتزايد أو تتناقص فيها درجة العقلانية، أو "اللاّعقلانية"... والعقلانية تقتضي منا أن نعمل بالأحكام المتناقضة إذا توافرت لنا الأسباب لقبول كل واحد منها، ولم تمهلنا الضّرورة العملية إلى أن نكتشف سبيلا لحذف بعض عناصر هذه الأحكام حتى يرتفع التناقض ويحصل الاتساق"[35].

وبالفعل، فالإتجاهات الفكرية المعاصرة، لم تعد تبصر في العقل مسلكها الآمن نحو تحقيق التقدم والاستقلالية، بقدر ما أضحى سلطة هيمنة وطاغية يجري توظيفه بما ينسجم والأنظمة المهيمنة التي تتجه نحو تكوين الإنسان الاستهلاكي الذي يتحرّك وحيا من غرائزه، فضلا عن أن نتائج الدّرس الأنثربولوجي قد أوحت بخلاصة غير معهودة فيما يتصل بالبنية التّكوينية للثقافات الإنسانية. إن العقلانية التي يجرى الدّفاع عنها والتبشير بمعاييرها، إن هي إلا العقلانية المتخلّقة ضمن أنساق الثقافة الأوروبية؛ وعدم قَبُول الثّقافات الأخرى لهذه النّموذج التّحديثي الأوروبي، ليس بسبب تخلّفها أو بسبب ميكانيزمات فطرية في تفكيرها، إنما بسبب أنها تمتلك معقوليتها الخاصة التي تتحدّد انطلاقا من رؤيتها للعالم ومرجعيتها المعرفية في تأويل العالم ورسم منظومة القيم لديها، وليس غريبا بعد هذا، أن تتراجع العقلانية التي صاغتها ثقافة القرن التاسع عشر، وصارت الفعّالية العقلية تعترف بما كان لاعقلانيا كالبحوث التي نشهد عودتها في الدّرس الصوفي ومباحث الأسطورة والتفكيرات اللاّعلمية.

---

1 أوردها، رضوان السيد، مسألة العقل وسلطته في النقاشات الإسلامية القديمة، مجلة التسامح، العدد 16، 2006، ص 11-12.

2 ابن الجوزي، ذم الهوى، تحقيق خالد عبد اللّطيف السبع العلمي، بيروت، دار الكتاب العربي، ط1، 2004، ص 61-62.

3 أرسطو، كتاب النّفس، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة: دار إحياء الكتب العلمية، ط1، 1949، ص 112. ويقول أرسطو في مقام آخر "ويظهر على كل حال، أن هناك قوتين محرّكتين، النُّزوع والعقل، هاتان القوتان، النزوع والعقل، محرّكتان بحسب المكان، أعني العقل الذي يستدلُّ لبلوغ الغرض، وأعني العقل العملي، الذي يختلف عن العقل النّظري بالغاية، وكل نزوع فهو من أجل غاية، لأن موضوع النّزوع هو مبدأ العقل العملي، ونهاية التفكير هي بداية العمل ".

طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط2، 1997، ص 18. 4

المرجع نفسه، الصفحة نفسها. 5

6 الإمام الماوردي، أدب الدّنيا والدين، الجزائر: الشركة الجزائرية اللّبنانية، ، ط1، 2006، ص 12.

المرجع نفسه، ص 12. 7

طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنّشر، ، 2011، ص 140. 8

ابن خلدون، المقدّمة، اعتناء ودراسة، أحمد الزعبي، بيروت: دار الأرقم بن أبي الأرقم،2001، ص 518. 9

طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، مرجع سابق، ص 139. 10

محمد إقبال، تجديد التفكير الديني في الإسلام، سوريا: النّاقد الثقافي، ط1، 2008، ص 31. 11

12 طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق(مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية)، بيروت: المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،ط2000،1، 76.

13 عبد الإله بلقزيز، أسئلة الفكر العربي المعاصر، سوريا: دار الحوار، ط1، 2001، ص 72.

المرجع نفسه، صص 61, 62. 14

لؤي صافي، إعمال العقل من النّظرة التّجزيئية إلى الرُّؤية التكاملية، سوريا، دار الفكر، ط1، 1998، ص 16. [15]

[16] طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، مرجع سابق، ص 15.

[17] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المغرب، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط 3، 2007، ص 145.

طه عبد الرحمن، المرجع نفسه، ص 149. 18

أركون، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، ترجمة هاشم صالح، بيروت، دار الساقي، ط1، 1990، ص 105. 19

20 محمد أبو القاسم حاج حمد، منهجية القرآن المعرفية- أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية بيروت، - دار الهادي، ط1، 2003، ص 33.

21 طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص 150.

سمير حميد، خطاب الحداثة، قراءة نقدية، الكويت، روافد "سلسلة آفاق"، ط1، 2009، ص 35. 22

المرجع نفسه، ص 36 23

طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 150. 25

مختار الفجاري، نقد العقل الإسلامي عند محمد أركون، بيروت، دار الطّليعة، ط1، 2005، ص 60. 26

أميرة حلمي مطر، الفكر الإسلامي وتراث اليونان، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، 2010، صص 43، 44. 27

28 محمد أركون، الفكر الأصولي واستحالة التأصيل (نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي)، ترجمة هاشم صالح، بيروت، دار الساقي، 1999، ص 313.

* يقول فريديريك نيتشه في هذا المقام "" ما المعرفة في التّحليل الأخير ؟ إنها تأويل؛ استثمار لمعنى، فهي في أغلب الحالات لا تفسر؛ إنّها تأويل جديد لتأويل قديم أضحى غير صالح ولا منتفع به، ولم يعد سوى مجرد علامة، لا توجد هناك حالة واقعية، كل شيء في سيلان، يستحيل المسك به، والأكثر دواما هي آراؤنا" Nietzsche,la Volonté de puissance tom 1, Trad.G. Bianquis, Gallimard, N.R.F.1948. t §133 p 239.

طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص 151. 30

31 علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، مصر، دار السلام، ط1 لدار السلام، 2008، ص 288.

محمد أركون، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، مرجع سابق، ص 43. 32

طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 151. 33

مختار الفجاري، نقد العقل الإسلامي عند محمد أركون، مرجع سابق، ص 63. [34]

35طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص 152.

جنتيلي والأصول الفلسفية للفاشية
بقلم: جان توسان دوزانتي

أ. ركح عبد العزيز
جامعة سطيف 2

ملخص:

النص عبارة عن ترجمة لمحاضرة ألقاها الفيلسوف الفرنسي ج.ت دوزانتي في الندوة التي نضمتها جامعة باريس الثامنة- فانسان الفرنسية حول موضوع "الفاشية". ويحاول فيها الكاتب ابراز الجذور الفلسفية لإيديولوجيا النظام الفاشي في إيطاليا ما بين الحربين متناولا بالتحليل أعمال واحد من كبار إيديولوجيي هذا النظام هو الفيلسوف جيوفاني جنتيلي، مبينا أن كتابات هذا الأخير هي عبارة عن عملية تجميل حذقة تتخفى وراء خطاب فلسفي بريء ومعقد القصد من ورائه إضفاء شرعية على الممارسات الديكتاتورية والتجاوزات الأمنية لسياسة موسوليني الفاشية.

Résume:

Le texte ci-dessous est une traduction de la conférence professée par le philosophe français J.T Desanti lors du séminaire organise a l'université Paris 8 - Vincennes sur le thème du fascisme. L'auteur s'y force de montrer le terrain philosophique dans lequel s'est formé le discours politique de l'Italie fasciste en analysant les écrits de l'un des plus éminents idéologistes du système totalitaire italien à savoir le philosophe G. Gentile

لم يسبق لي إلى يومنا هذا أن تعاملت مع فكر جنتيلي إلا من خلال كتاباته كمؤرخ للفلسفة.لقد ظللت دائما أكّن لأعماله في هذا المجال كل الاحترام. وسنجد اليوم أيضا فائدة كبيرة في قراءة ما نشره حول فكر النهضة، بالمقابل لم يكن لي اهتمام كبير بكتاباته الدوغمائية، التي كانت تبدو لي دائما كشكل ضعيف وفض من أشكال المثالية الفختية ومنه، لمن تناول فيخته، لا تستحق عناء القراءة المنهجية.

غير أنه تعين لي مؤخرا الإذعان لهذه القراءة، وأعترف لكم أنني لم أطلع على الأجزاء الثمانية والعشرين التي تشكل مجمل أعماله، بل بعضا منها فقط. ولسوف أرجع بالدرجة الأولى إلى طبعتها الأخيرة التي نشرت بعنوان (Genesi e strutura della societa)[1] حررت في سنة 1943 ونشرت سنة 1946 بعد وفاة الكاتب. هذا النص يجمع ويعالج مواضيع أخلاقية وسياسية وضعها جانتيلي ابتداء من سنة 1936).

لكم فركت عيناي خلال هذه القراءة لأتبين إن كنت يقظا أم نائما أحلم بوجود شخصية وخطاب كهذين، كيف كان بالإمكان نسج بكل جدية وبأسلوب خطابي أجوف مثل هذا التركيب من التجريدات الفارغة؟ لكن حياة جنتيلي والخصوصية الملموسة لممارسته السياسية والبيداغوجية وضعاني أمام الواقع القاسي. هذا المثالي الصامت والأكاديمي كان أحد منضمي الإضطهاد الذي مارسه المذهب الفاشي ضد شعب بأكمله. إن هذه التجريدات التي تبدو جوفاء ومسالمة (الأنا، الفعل، الدولة...الخ) لم تكن الهيات صالون أدبي. إن ما كان يبدو لي أنا فارغا ووهميا كان قد استقبل، أعيد، أثري على أنه إنتاج مفكر مندمج في هذه اللحظة من تاريخ بلده، الى درجة أنه تأسست حوله أكثر من مدرسة، نوع من الإجماع، من المؤكد أنه إجماع خاص بالفاشيين فقط، إلا أنهم وجدوا فيه تبريرا لعنفهم ومسوغا لأنظمتهم الأمنية. إن هذا من الصحة بحيث نجد اليوم بعض الإيطاليين يعانون من التخلص من الحمل الذي وضعه جنتيلي على ثقافة بلدهم، وهم يفكرون، كما يقال، في إعادة تقييمه وإعادة ادماجه في تاريخ لم يعد تاريخ الفاشية.

لقد كانت دهشتي كبيرة عندما قرأت (بعد إلقائي لهذه المحاضرة بوقت قصير) في جريدة كورييردي لا سيرا Corrire della serra مقالا ل ف. ماتيو V.Mathieu يحاول فيه الكاتب أن يجعل من جنتيلي (فيلسوف الفعل philosophe de l'acte) رائدا لأحداث سنة 1968.

إن تصور الفعل مبهم جدا بحيث يمكننا التصرف فيه كيف شئنا. ولكن أن نقوم بهذا التصرف بالضبط، فهذا ما يبدو لي دليلا على الصعوبة الموجودة اليوم في اقتلاع جنتيلي من جوهر الثقافة الإيطالية.

وهذا ما يميزهذا الأخير (الذي يمكننا وصفه ابتداء من 1923 كمكفرالمذهب الفاشي) عن رجل مثل روزنبرغ[2] مثلا، الذي كان مفكر النازيين.

لقد كان جنتيلي مندمجا بعمق في تاريخ الفكر الإيطالي. ووصل إلى الفاشية وفق مسار خاص كان يشعر بأنه متجذرأساسا في ثقافة عصره، والذي اعتقد فيه أقصى درجات تطور كل التاريخ الإيطالي منذ الوحدة الإيطالية (risorgimento)[3]. وسوف يصبح فا شيا في نفسه وإلى النهاية بثبات وإصرار رجل مافيا. هذا ما يلون بعنف التجريدات الشاحبة التي ضمنها خطاباته. رغم أن بدايته لم تكن سيئة. فقد ولد سنة 1875 وكان قد نشر سنة 1899 عملا خصصه لماركس الذي كان يطلق على فلسفته، متبعا في ذلك تقليدا يرجع إلى لابريولا[4] فلسفة البراكسيس، هذا العمل الذي جلب اهتمام لينين والذي قدم بخصوصه تقييما ايجابيا: "إن الكاتب – يقول لينين- يذكر بعض المظاهر الهامة لجدلية ماركس المادية لا ينتبه إليها عادة الكانتيون والوضعيون."

يبدو لي مفيدا التفكير في المعنى الذي كان يعطيه هذا الشاب الجامعي الإيطالي في نهاية هذا القرن (وايضا معاصره كروتشه (5)) للإهتمام بماركس، لقد كانت هناك طرق متعددة لدراسة الفلسفة والنجاح فيها في إيطاليا في تلك الفترة. فقد كان بالإمكان الإندماج في الفسلفة التقليدية التي كان لها نفوذ في الجامعات والتي كان يتقاسمها التوماويون، الميتافيزيقيون الأفلا طونيون والكانطيون الجدد، فكان الإنتماء اذن إلى مدرسة

مامياني، كانتوني وفيورنتينو[6]، وكان الهدف هو العمل، في الإطار الجامعي، على ابقاء الفلسفة الدائمة (la philosophie eternelle). أما من كان مهتما بالعلوم الوضعية، حريصا على إ حياء الأ فكار القديمة فقد كانت وجهته نحو الوضعيين أتباع سبنسر أكثر من كونت، أي نحو أرديغو! وإذا كان مؤرخا فإنه يتجه نحو فيلاري[7]. لكن التيار الفلسفي النابض حقا بالحياة، والذي تنعقد عليه آمال وأفكار النهضة الإيطالية فهوالمسمى التيار النابوليتاني الذي ينتمي إليه سبافنتا[8]، دو سانكتيس[9] ثم فيما بعد لابريولا. في هذه الفلسفة كان من المفروض أن يتكون بنديتو كروتشه وأيضا جانتيلي الذي كان في مدينة بيزا تلميذا ل سبافنتا. لم تعد الفلسفة هنا معتبرة كممارسة بعيدة عن الواقع بل أصبحت في مواجهة الإيديولوجيا البابوية، لقد كانت آلة حرب.

كان ينتظر منها، بعد أن تتحقق، أن تساهم في تجذير المشروع الوطني للشعب الإيطالي، وأن تمنحه التعبير النظري المستقل، في شكل حركة سعوا إلى ربطها في آن معا بجيوبرتي [01] وهيزل. وفي إطار الهيغلية أعيد تقييم رواد حركة الوحدة الإيطالية ولذلك فقد طرحت أسئلة ثلاث على الساحة الفلسفية: مسألة قيمة التاريخ، مسألة طبيعة الدولة ومسألة الدين منظورا إليه (على طريقة جيوبرتي) كوسيلة لتحقيق الحرية والإستقلال السياسي للشعب الإيطالي، في الإطار الوطني الذي يتطلع إليه.

هذه المواضيع هي في صلب الفلسفة الهيغلية، ولكن أيضا (خاصة بالنسبة للمسألتين الأولى والثانية) في صميم المادية التاريخية، كذلك عندما نشر لابريولا، بدعوة من كروتشه، محاولته حول التصور المادي للتاريخ في 1895-1896 أ صبحت النظريات الماركسية (لفترة من الزمن) بالنسبة لهذين الفيلسوفين الشابين، كروتشه وجنتيلي، الموضوع المفضل للنقاش الفكري.

نعلم أنه إذا أردنا أن نبحث عن امتداد ل لابريولا فإننا سنجده عند غرامشي[11] وليس أبدا عند كروتشه ولا بالأحرى عند جنتيلي. سينفصل كروتشه نهائيا عن الماركسية إبتداء من 1908. أما جنتيلي (وهذا شعوري على الأقل عند قراءة محاولته سنة 1899) فإنه انفصل عنها منذ أن تناولها.

فقد كان بالفعل يعرف فلسفة ماركس ك "واحدية مادية (monisme materialiste) تتميز عن كل مذهب آخر مشابه لها في تصور البراكسيس المطبق على المادة."

من هنا فهو يسعى لوضع منطق داخلي من خلاله كان "يجب على الفلسفة حسب رأيه، أن تبقى وفية، غير أن ماركس لم يواصل حتى النهاية، الشيء الذي جعله يقع في تناقضات يصعب نظريا تجاوزها.إن بداية إعادة البناء هذه هي: مفهوم المادة. ينظر ماركس إلىالمادة، كما يرى جنتيلي، ليس فقط كجوهر ثابت (مجموعة من الحتميات الذهنية، بلغة هيغل) ولكن كوا قع حركي وفي صيرورة. لا شيء يقال حول هذه النقطة. ونفهم لماذا أشار لينين إلى الفرق بين هذا التأويل (الذي يفضل الأطروحات حول فويرباخ[12]) والتأويلات الوضعية التي تفهم تصور المادة بطريقة الواحديين الماديين في القرن 19. وتتعقد الأمورأكثرعندما يتساءل جنتيلي: "ما معنى ممارسة وأين نجد مبدأ الممارسة؟" يجيب على هذا السؤال: "بأن هذا المبدأ لا يمكن

أن يوجد إلا في الممارسة الملموسة للإنسان ومنه يستنتج بأن حركة المادة يجب أن تكون متأصلة في حركة الإنسان، وعليه سيكون في استطاعة المذهب الماركسي أن يعيد التفكير في ذاته داخل فينومينولوجيا الروح بعد أن تكون قد اختزلت في أشكال للحياة والوعي. الأمر الذي يسمح بضمان شرعية المادية التاريخية. غير أن ماركس لم يكن وفيا لهذا المنطق. فقد صحح في لحظة ما مطلقية المادة فنتج عنه تناقض عسير التجاوز. إذ أنه إذا كانت المادة موجودة في استقلال عن كل حركة إنسانية فإنها لا يمكن أن تكون إلا جامدة. إذن، إما أن نضع البراكسيس كأساس ونلغي الوجود المستقل للمادة وإما أن نسلم بهذا الوجود، ولكن لن يكون هنا ك براكسيس.

يمكننا التساؤل عن أ صل مثل هذا التأويل. إنه ينبني على افتراض من طبيعة أنطولوجية: هذا الإفتراض يقوم على أن وحدة الوعي والفعل وحدها تستطيع أن تشكل الأساس الملموس للتكفل بكينونة الأشياء. نقول إذن أن جنتيلي لا يرى في الماركسية (و خصوصا في الأطروحات حول فويرباخ) إلا ما كان ينتظر بداية أن يجده فيها، وما سينكشف له ما من شأنه قابل للتأصيل في مشروعه الفلسفي. فبالكاد كان يسمع جمل البيان[13] الشهيرة: "كل التاريخ ليس إلا تاريخ الصراع الطبقي." "يا عمال العا لم اتحدوا."

كان كل هذا في نظره هامشيا. ذلك أنه بالنسبة له، كما هو شأن كروتشه ولكن بدرجة أقل، تبقى الفلسفة بالدرجة الأولى قضية وعي وطني. وعلى المشروع الفلسفي أن يجد سبيلا لتحقق إيطالي خاص في إطار إجماع وطني ينبغي إيجاده فوق الطبقات، وذلك بدمج الخصوصيات داخل شكل من الوعي الموحد.

ليس غريبا إذن أن يفضل جنتيلي في قراءته للأ طروحات حول فويرباخ ما يمكن أن نسميه اللحظة النظرية (moment thétique)، اللحظة الموحدة في الظاهرأين يتحدد الإنسان، بما هو ذات مجسدة في وظيفته الأنطولوجية والمكونة، كمنتج للتاريخ وللمعرفة. إنها قراءة بلا خطر على النظام الإجتماعي، ولكنها تعزز الدورالذي ينيط به المثقف ذاته: استشراف مستقبل الأمة، إرشاد الموا طنين نحو الطريق الذي يقود إلى هذا الشعورالموحد بالإنتماء، في كنف الدولة، إلى الشعب نفسه.

من المؤكد أننا لسنا بعد بصدد الفاشية، ولكن لنقل أرضيتها الأخلاقية. من المهم أن ندرك أن التوجهات التي ارتسمت، نهاية هذا القرن، انطلاقا من هذه الأرضية ظلت دائما مترددة. لكن ربع قرن بعد ذلك تمت اللعب. فقد أصبح جنتيلي فاشيا تماما ابتداء من سنة 1923. في سنة 1929 في مجموعة من المقالات بعنوان المذهب الفاشي وأصوله، يصف هذا الأخير بأنه نهضة جديدة وفية لروح مازيني[14] وجيوبرتي. كما كان يرى في الدولة والإديولوجيا الفاشية لحظة انتصار للشعب الإيطالي لشكل ومحتوى الوعي بالذات، لحظة تحقق الوحدة التي لطالما بحث عنها، هو ذاته، فبين الفلسفة والدين والسياسة، ظل هدفه منذ البداية هو الفاشية.

لقد سبق وأن قلنا أن "بداية جنتيلي لم تكن سيئة" ولكن كثيرين غيره لم تكن بدا يتهم سيئة، بمن فيهم موسوليني ذاته. غير أن تجربة الحرب، ثورة أكتوبر، اشتداد الصراع الطبقي في إيطاليا، عجل بانقشاع الغيوم فوجد كل واحد من المثقفين نفسه مجبرا على اختيار معسكره.

سأقرأ إذن، عبر التجريدات التي أنتجها جنتيلي، عملية التجميل النظري للممارسة الفاشية، هذا ما يهمني إظهاره الآن وذلك بتتبع خيط كتابه الأخير "تكوين وبنية المجتمع".

لا تشكل نقطة البداية أي خطر فهي مجرد تذكير بالأطروحات الجوهرية "للفعلية". Actualisme [15].

نقرأ ونقول في أنفسنا: "ها هو ذا انسان يريد (و هو شأنه في النهاية) أن يعيد مغامرة فيخته الفلسفية (فيخته مهيغلا). في مركز هذه الفلسفة جدلية الأنا كفعل. فعل يعني تركيب أصلي، هوية المتقابلين (ذات، موضوع). أنقل: "اغتراب الذات في الموضوع الذي هو غيرها، ومنه عودة الذات إلى ذاتها. وبهذه الطريقة أكون أنا ذاتي، أكون إنسانا، الكائن الوحيد القادر على أن يقول "أنا". كتب هذا سنة 1943 (التفكير فيه كان قبل هذا بكثير) وهو ليس سيئا بل يدعو للضحك. لكن لا نعجل بالضحك. فعن طريق سلسلة من الإنتقالات ستفضي نقطة البداية هذه إلى عملية تجميل منهجية للممارسة الفاشية للترهيب.

الإنتقال الأول: من الأنا- الفعل إلى الفرد. إذا كان صحيحا أن الذات هي وحدة الذات والموضوع فإن الفرد لا يمكن أن يقال عنه أنه موجود إلا في اللحظة التي يتعرف فيها على ذاته بما هو كذلك، بأن يضطلع بالمطلق وبنهائية الذات.

ليس الفرد أبدا موضوعا، إنه دائما ذات. (بمعنى أنه دائما ذاتا بغض النظر عن الحتميات الحاضرة).

ممتاز؟ لا سوء بوجه خاص في هذا. إنها استعادة "للحركات الجدلية" الجد مستعملة.

و لكن بأي ذات يتعلق الأمر؟

في هذه النقطة سيظهر انتقال ثان للفرد نحو الإجتماعية. سنعيد على الفرد جدلية الأنا (في شكلها). إن الفرد هو ذات متوسطة. تماما كما هو الأنا وحدة الذات والموضوع، فكذلك الفرد هو وحدة الذات والآخر، إنه يحمل في ذاته إجتماعية الكلي في حركة تربطه بالذات وتحققه كذات. فالمجتمع إذن ليس مكونا من أفراد أحرار، إنه بصفة جوهرية (متعالية، كان سيقول جنتيلي) حاضر في كل شخص، وكل شخص ليس هو ذاته إلا بما هو حضور الجميع فيه. وهكذا يزول كل اختلاف وتندمج كل مصلحة فردية. إن الجماعة محايثة للفرد وتشكل قانونه. ويرى جنتيلي في هذه المحايثة ما يسميه صوت الجميع vox populi أي صوت الله vox dei. وهنا لا يجب أن نضحك لأنه سوف يشرح: "كل إيطالي بناء على هذا، يريد أن يكون هكذا، سيتكلم نيابة عن كل الإيطاليين، والشخص نيابة عن كل الناس، الأب نيابة عن كل الأباء، الإبن نيابة عن كل الابناء، المقاتل نيابة عن كل المقاتلين، الخ، الخ... وكل واحد نيابة عن الجميع". أعجب من احتراسه في الترقيم ومن اللفظ المحتشم "الخ"... سأترك لكم عناء إكمالها، بذكر شخصيات أقل شرفا، تكون الجماعة محايثة لهم هم أيضا...

هنا يكمن الإنتقال الحاسم، والذي نصل من خلاله إلى عملية تجميل وتطهير للفاشية في ممارساتها الأكثر وحشية". فأن يكون المجتمع "متعاليا"، أن يكون كما يقول جنتيلي في داخل الإنسان (ininteriore homine) باقيا بكليته في رابطة جدلية للأنا والأخر، للغيري Alter والهوّي Ipse، فهذا ما يضع المجتمع في جوهره، كفعل نظري متجانس ومؤسس لذاته. منذ هذه اللحظة لن يكون للفوارق الإجتماعية، وللكينونة الفعلية والتاريخية للمجتمع، إلا حقيقة أمبريقية منحطة.

من الإجتماعية المتعالية إلى الدولة الملك (l'etat roi) (و هذا هو الإنتقال الأخير) لا توجد إلا مسافة صغيرة. معيدين فعليا جدلية الأنا (دائما في شكلها). إن الحركة التي من خلالها يثبت كل فرد ذاته، يريد، يستمر، يرغب، الخ، هي ذاتها التي بواسطتها تتشكل الجماعة المتعالية فيها. هذه الإرادة التي يثبتها الفرد كما لو كانت إرادته، هي في حقيقتها إرادة كلية، أي إرادة الجماعة، إنها الإرادة التي يسميها جنتيلي الدولة.

بهذا المفهوم، الذي يتوجّب علينا التوقف عنده، يظهر الإنتقال الأخير، وعملية تجميل الفاشية الإيطالية.

لنلاحظ أولا، (و قد أشار غرامشي إلى هذا في passato et presente , p.32[16]) أنه بتلاشي الفوارق في محايثة الدولة (التي هي ملك وروح معا) يتلاشى كذلك التفريق بين المجتمع المدني والمجتمع السياسي. وبناء عليه تبدو أجهزة الحكومة كمشارك جوهري للدولة. ومن ثم على أنها تحقق وحدة الإرادة الفردية والإرادة الجماعية. هكذا تكون سلطة الدولة هي الحضور الدائم لهذه الإرادة، وبدون أية واسطة غيرها، في كل نقطة من الجسم الإجتماعي. يعبّر غرامشي عن ذلك إذ يقول: "يصبح إذن من المتعذر التمييز بين السيطرة Hégémonie والديكتاتورية."

في هذه الحالة تعتبر الصراعات الطبقية، والصراعات النقابية، بل وجود النقابات ذاتها كمظاهر لإنحلال الجسم الإجتماعي، يستوجب على النظام أن يحاربها لأنها غير طبيعية (من حيث أنها تشكل نفيا لوحدة الإرادة الكلية والإرادة الفردية).

وحدها الدولة قادرة على تحقيق كل ما يريد الفرد أن يكونه، وحدها الدولة حرة، وحدها الدولة أخلاقية. وتشكل إرادتها الجوهر الأخلاقي للمجتمع. في مثل هذه الشروط فإن كل جمعية تحقق مصالح تحالفية (حتى وإن قامت على التقسيم الفعلي للعمل) لا يمكن إلا أن تهدد وحدة الجسم الأجتماعي، مادامت غير مندمجة في هذه الوحدة، ولا تعبر في اختلافها عن الإرادة الموحدة للدولة. إن النقابة العمالية تقوم على تصور ذري (و مادي، يضيف جنتيلي) للمجتمع، هذا الأخير معتبرا كاجتماع عرضي للأ فراد، الذين هم أ فراد معنويون، أو من النقابات التي هي مجرد تجريدات خالصة. تجريدات تقود، يضيف جنتيلي (ص 66): "إلى حرب الكل ضد الكل". وحدها النقابية الفاشية قادرة على دمج المجتمع المدني في الدولة الذي هو مادتها، كما أنها تشكل في وحدة نسقية وروحية اللحظات الضرورية لتقسيم العمل.

ولكن لنذهب أبعد من هذا. فعلى مستوى تصور الدولة هذا سنكرر (دائما في شكلها) الجدلية ذاتها (المميزة للفعلية الجنتيلية). إن محايثة الدولة كإرادة مطلقة لا تشكل طبيعة ثابتة ودائمة.

هذه الإرادة ذاتها، في محايثتها، تنقسم. وتتأسس الدولة إذن، فوق ممارساتها، كفكرة، كتعال. وتتمظهر بين الدولة المجسدة وفكرتها المتعالية هوة وتوتر. في هذه الهوة تحيا الدولة وتصنع تاريخا، نقدا ذاتيا (نعم!) وثورة (بالطبع!). ثورة غريبة، بواسطتها يترقى، يثرى ويتقوى الوعي بالذات للجماعة خطوة بخطوة مثل "قطرة الماء التي تستنفذ الصخر" كما يقول جنتيلي. لنترجم: لن يكون هناك ثورة إلا استبدادية، ذلك أنه لا إرادة خارج الدولة. لن تكون هناك ثورة إلا محافظة بعمق (في الإطار الفاشي بالطبع). إن القوانين الدستورية مؤقتة غير أن النظام الفاشي الذي يقرها، والذي يعبر عن الجوهر الروحي للرابطة الإجتماعية، فسيبقى دائما حقيقتها. بهذا المعنى يكون التاريخ الحقيقي كاستمرارية للإرادة الإجتماعية في ذاتها.

توشك عملية التجميل على الإنتهاء. إن ما تريده الدولة أريده أنا ذاتي وأتعرف في ذاتي على أنني أريده، فإن مارس عليّ (أو على غيري) هذا العنف الذي يخنقني، فنعما، لأنه عنف مقدس. إنه الروح ذاته الذي يتكّشف هنا كفعل، ينقسم، ويعاد في أبدية وفي داخل الإنسان. في داخل الإنسان كما قال جنتيلي، ويجب حمل هذا محمل الجد، فهو يعني أن لا شيء مما أستطيع – أنا، الفرد – التفكير فيه، معرفته أو رغبته، يكون خارج إرادة الدولة. (أي أن يفلت خارج الكلية المكونة والبا طنية للرابطة الإجتماعية).

وبالأخص ما أسميه ثقافتي، وثقافة غيري...لن يكون لها وجود فعلي إلا مندمجة ومعاد إنتاجها في إطار هذا المصير الجماعي (هذا ما يسمى توتاليتارية). غير انه بحركة جدلية أخيرة يمتص جنتيلي ويهضم الكلية، فهي، كما يقول لا تثقل كسلطة خارجية، إنها، بالنسبة للفرد، إرادته الخاصة.

إنها كيمياء مفاهيمية مذهلة! (و جد مضحكة): "الأنا معاد إلى ذاته، بعد أن اغترب في الموضوع". شكلت هذه الجملة غير المؤذية (و جد المضحكة) قالبا لسلسلة من الإنتقالات.

في آخر حلقة تظهر الدولة الفاشية (تاريخية، مؤقتة، نعلم ذلك، وواقعية أيضا) ليس فقط في عيني جنتيلي ولكن في أعين كثير من الممثقفين الإيطاليين أيضا على أنها حقيقة (بالمعنى الهيغلي) كل التاريخ الإيطالي، على أنها الحل الجدلي لمآزق المجتمع الليبرالي.

هوامش:

*- جيوفاني جنتيلي Giovanni Gentile (1875-1944) فيلسوف إيطالي وأحد كبار مؤرخي الفلسفة في أوربا. تعتبر فلسفته التي يطلق عليها اسم"الفعلية actualisme "شكلا من أشكال المثالية التي تأخذ جذورها من فلسفة ديكارت، كانط، هيغل وأيضا فلاسفة عصر النهضة الإيطاليين فيليسيو، فيكو وكامبانيلا. تقلد جنتيلي منصب وزير التعليم العام (1922-1924) في ضل الحكم الفاشي لإيطاليا، وكان أحد إيديولوجيي هذا النظام البارزين. من مؤلفاته الرئيسية كتاب"فلسفة ماركس"الذي هاجم فيه الماركسية وكتاب "ا صلاح الجدل الهيغلي". (المترجم)

**- النص عبارة عن محاضرة ألقاها الفيلسوف الفرنسي جان توسان دوزانتي في الندوة التي نظمتها جامعة باريس الثامنة- فانسان الفرنسية حول موضوع"الفاشية والفاشية الجديدة"خلال الموسم الدراسي1974- 1975. ويشكل في الوقت ذاته الفصل الخامس من كتاب:

.Elements pour une analyse du fascisme / 1. Séminaire de Maria-A.Macciocchi
. 127- pp. 115 . Paris. 1976.18/Coll.10

***- Jean Toussaint Desanti (1914- 2002) فيلسوف فرنسي.

1-"تكوين وبنية المجتمع".

2- Alfred Rosenberg (1893 -1946) . سياسي ألماني وأحد منظري النازية، طور في كتابه"أسطورة القرن العشرين"نظرية عرقية تقوم على"حقيقة الدم النازي"التحق بالحزب النازي بعد لقائه بهيتلر في 1919. شغل منصب وزير الأراضي المحتلة الشرقية خلال الحرب. حكم عليه بالإعدام في نورمبرغ. (المترجم)

3- تعني الكلمة"Risorgimento"في اللغة الإيطالية"النهضة"ولكنها تستعمل أكثرللتعبير عن مجمل المسار السياسي والعسكري والدبلوماسي الذي نشأت، نتيجة له، المملكة الإيطالية الموحدة سنة 1861. (المترجم)

4- Antonio Labriola (1843- 1904). من أوائل الفلاسفة الإيطاليين الذين اعتنقوا الماركسية، أثر كثيرا في انطونيو غرامشي خاصة من خلال كتابه "بحث المفهوم المادي للتاريخ".(المترجم)

5- Benedito Croce (1866- 1952). فيلسوف ومؤرخ إيطالي اعتنق الماركسية بتأثير من لابريولا، ثم تحول عنها إلى المثالية الهيغلية، اشتهرت فلسفته بفلسفة الروح. كان خصما للفاشية. (المترجم)

9- Francesco De Sanctis(1811- 1883). أديب ورجل سياسة إيطالي، أثرت نظرياته حول الفن في عدد من المفكرين الإيطاليين مثل كروتشه الذي نشر بعض أعماله. (المترجم)

11-1937 Antonio Gramsci (1891 - (. من المؤسسين البارزين للحزب الشيوعي الإيطالي ومنظر ماركسي مشهور، كانت معارضته للديكتاتورية الفاشية سببا في توقيفه وسجنه سنة 1926. له كتاب"رسائل من السجن"الذي طور فيه تصوره للماركسية باعتبارها فلسفة البراكسيس. (المترجم)

12-"Les thèses sur Feuerbach"كتاب لكارل ماركس نشره انجلز سنة 1888 كملحق لكتاب"لودفيغ فويرباخ ونهاية الفلسفة الكلاسيكية الألمانية"وفيه يحلل ماركس الفهم العلمي للممارسة انطلاقا من تصور مادي للتاريخ يقوم على أن الحياة الإجتماعية عملية في الأساس، وأن الإنسان نتاج عمله هو، وأنه في جوهره اجتماعي بطبعه. (المترجم)

13-Le manifeste du parti communiste"أولى الوثائق التي كتبها ماركس وانجلز ونشر في سنة 1848 وفيه يثبت المؤلفان أن التاريخ هو تاريخ الصراع الطبقي وأن سقوط الرأسمالية حتمي، كما أوضحا فيه دور الطبقة العاملة ومهمة الحزب الشيوعي والهدف المباشر للشيوعية، وينتهي البيان بالشعارالمعروف"يا عمال العالم اتحدوا".(المترجم)

14- 187Giuseppe Mazzini (1805-2). وطني وثوري إيطالي ناضل من أجل الوحدة الإيطالية، أسس سنة 1931 حركة إيطاليا الفتاة(Giovine Italia) التي تهدف إلى توحيد إيطاليا وإقامة نظام جمهوري ديمقراطي. يعتبر لنشاطه هذا، من أبرز رموز القرن التاسع عشر في إيطاليا. (المترجم)

15-"Actualisme"الفعلية". تعني في نظر جنتيلي أنه يمكن اختزال كل الواقع إلى مجرد أفعال خالصة للروح، وأنه لا يوجد ما هو أكثر فعلية من فعل التفكير ذاته. (المترجم)

16-"الماضي والحاضر".

نحو مدخل نظري لفهم الواقع الاجتماعي العربي
- المجتمع المدني والعمل الجمعوي نموذجا -

أ. عبد الله بوصنوبرة
جامعة قالمة

الملخص

إن النظريات التي تدرس في أقسام علم الاجتماع في معظم جامعاتنا العربية اليوم، ذات مصدر واحد وهو البيئة الغربية؛ حيث تتصف بالتعميم والتجريد والبعد عن الواقع، مما افقد الباحثين الذين يتبنونها في كثير من الأحيان، صدق النتائج والفهم الواضح والتفسير الصحيح لمشاكل العالم العربي القديمة منها والجديدة.

وتجلى ذلك أكثر عندما ظهرت مفاهيم حديثة كالمجتمع المدني وما ترتب عنه من مفاهيم مرتبطة به، كالحركة الجمعوية والمنظمات غير الحكومية والعمل الجمعوي...، وهي كما يرى الكثير من المفكرين والباحثين ذات جذور غربية؛ حيث فرضت نفسها في الوسط العملي والأكاديمي العربي، وتحتاج إلى صياغات من الواقع المحلي وخصوصياته التاريخية والثقافية.

فهل توجد آثار لهذا المفهوم في تاريخنا؟، وكيف يمكن لنا فهمها وتفسيرها في السياق العربي العام؟، وهل يمكننا الاستفادة من النظريات الغربية أم يجب أن نتخلى عنها ونطرح بدائل لها؟ هذا ما ستحاول هذه الورقة مناقشته.

Résumé

La seule source des théories enseignées dans les départements de sociologie du monde arabe d'aujourd'hui, est l'environnement occidentale, ces théories sont caractérisée par une généralisation, abstraction et éloignement de la réalité des sociétés arabes, par la suite, les chercheurs ont perdus la validité des résultats et la compréhension claire et l'interprétation correcte des problèmes anciens et nouvelles du monde arabe.

Les concepts modernes tels que la societees civile, le mouvement Associatif, les organisations non gouvernementales et le travail Associatif sont tous dorigines Occidentales, ils se sont imposée dans les milieux Arabes pratiques et académiques. les chercheurs doivent s'adaptes avec les réalités locales et les particularités historiques et culturelles.

Alors y a t-il des traces de ces concepts dans notre histoire?, comment pouvons nous comprendre ces concepts dans le contexte général arabe?,

C'est ce que cet article va essayer de discuter.

مقدمة

من الضروري أن ترتبط النظرية بالواقع الاجتماعي الذي تدرسه والعكس صحيح، وإلا انحرفت إلى تشخيص وتحليل وقائع أخرى منفصلة، وبالتالي لا تكون لنتائج البحث أي فائدة ترجى منه في سياق المجتمع الذي توجد فيه، ومن جهة أخرى يلاحظ غياب النظرية من العديد من البحوث الاجتماعية، فلا تظهر في الإشكالية أو المفاهيم أو في النتائج، لتنظيمها وتأطيرها في نمط أو نموذج معرفي وتفسيري منسجم، وقد تظهر عدة نظريات بدون وعي من طرف الباحث فيقع في تناقضات فكرية تنقص من قيمة بحثه العلمية.

إن الهدف الذي يتوخاه الباحث من دراسته هو أن يفهم الواقع ويفسره، من خلال مدخل سوسيولوجي ملائم لطبيعة وخصائص الوقائع وبيئتها، وأن يتواصل مع أبحاث ودراسات أخرى لإضافة معارف علمية جديدة، أو تصحيح الخاطئ منها، والحقيقة أن النظريات التي تدرس في معاهد وأقسام علم الاجتماع في معظم جامعاتنا العربية اليوم ذات مصدر واحد وهو البيئة الغربية؛ بحيث تتصف بالتعميم والتجريد والبعد عن الواقع، مما افقد الباحثين الذين يتبنوها في كثير من الأحيان صدق النتائج والفهم الواضح والتفسير الصحيح لمشاكل العالم العربي القديمة منها والجديدة، وقد ظهرت مفاهيم حديثة كالمجتمع المدني وما ترتب عنه من مفاهيم مرتبطة به كالحركة الجمعوية والمنظمات غير الحكومية والعمل الجمعوي...، وهي كما يرى الكثير من المفكرين والباحثين ذات جذور غربية؛ حيث فرضت نفسها في الوسط العملي والأكاديمي العربي، وتحتاج إلى صياغات من الواقع المحلي وخصوصياته التاريخية والثقافية. فكيف يمكن تفسيرها؟، وهل توجد آثار لهذا المفهوم في تاريخنا العربي؟ هذا ما ستحاول هذه الورقة مناقشته.

1 – حول النظرية والمدخل النظري

تعددت مفاهيم النظرية السوسيولوجية وتشعبت معها المداخل النظرية والمنهجية، فوجد المهتم بهذا المجال الدراسي صعوبات كثيرة في ما يخص تصنيفها وتحديد مجالات ومستويات تحليلها للوقائع والظواهر، ويرجع هذا الاختلاف إلى التمايز في المنطلقات الفكرية والمعرفية من جهة وإلى تداخلها وتشابكها من جهة أخرى. كما أدت صعوبة الإلمام بكل النظريات والأفكار السوسيولوجية التي تظهر باستمرار إلى عدم ضبط مفهوم وتصنيفات النظرية بدقة (حجازي، 1998، ص59)، ويرى كل من **سيد مان وواجنر** أن أهم عوامل الخلاف بين علماء الاجتماع، وبالتالي عدم اتفاقهم على نظرية واحدة تفسر ظاهرة ما هي مشكلة العلاقة بين العلم الاجتماعي والمعايير الأخلاقية (حجازي، 1998، ص212).

وبالعودة إلى تحديد مفهوم النظرية السوسيولوجية، نجد أنه رغم الاختلاف الفكري والإيديولوجي بين علماء الاجتماع، إلا أنهم اتفقوا على أن النظرية مجموعة من القضايا أو المفترضات أو العبارات العلاقية (المرتبطة في علاقة ما) النظرية (خاطر، 2004، ص58)، فهذا **روس** يعرفها بأنها: "بناء متكامل يضم مجموعة تعريفات واقتراحات وقضايا عامة تتعلق بظاهرة معينة؛ بحيث يمكن أن يستنبط منها منطقيا مجموعة من الفروض القابلة للاختبار" (خاطر، 2004، ص59). تظهر في ثنايا هذا التعريف أهمية النسق والتكامل في بناء القضايا

والتعريفات المتعلقة بالواقعة، مع إمكانية اختبار النظرية بواسطة الفروض المستخرجة منها، وبالتالي تعمل على تأطير البحث وتقديم النموذج التفسيري لنتائجه.

ويذهب في نفس الاتجاه **جيبز** الذي يعتبر النظرية "مجموعة من القضايا التي ترتبط منطقيا في ما بينها في صورة تأكيدات أمبريقية، تتعلق بخصائص مجموعة محددة من الأحداث أو الأشياء" (جلبي، دون سنة نشر، ص26)، كما قدم **بلالوك** تعريفا بسيطا واضحا للنظرية بكونها: "تحتوي على قضايا أشبه بقوانين تربط بين متغيرين أو أكثر في نفس الوقت" (لطفي، 1999، ص20). ويضيف **كينلوش** تعليقا على تعريف **بلالوك** بأن هذا الأخير لا يعتبر أن النظرية تشمل على أطر تصويرية أو نماذج فقط، بل أن معظمها يشتمل على قضايا تشبه القوانين، وهي بالتالي محكمة الصياغة ودقيقة التفسير للظواهر التي تقصدها، كما أنها تقيم روابط علاقية بين المفهومات المتغيرات (جلبي، بدون سنة نشر، ص26)، بينما يرى **جيب** بأن النظرية "مجموعة من الأحكام المترابطة منهجيا لتأكيد مشاهدات واقعية تفسر خصائص معينة من الأحداث والأشياء" (لطفي، 1999، ص20). من هذين التعريفين يظهر الاختلاف كذلك في زاوية اهتمام وتركيز كل منهما، فالأول يهتم بمحتوى وبنية النظرية وتركيبها، أما الثاني فيركز أكثر على الغاية من النظرية وهي الهدف التفسيري لأسباب حدوث الظواهر.

من جهة أخرى تذهب تعريفات أخرى إلى تأكيد الصلة بين النظرية والواقع الاجتماعي الأمبريقي، ومدى أهمية مبدأ الاختبار في الميدان والتنبؤ بالوقائع المستقبلية وفهمها وتفسيرها، والتي تتعسف في تعميمها، ومن ذلك التعريف الذي يعتبر النظرية الاجتماعية "مجموعة من القضايا المترابطة والمتناسقة منطقيا في تفسير ظواهر المجتمع ونظمه ومشكلاته، على أساس من التجريد وقوانين المنطق والربط بين العلاقات القائمة بين الظواهر الاجتماعية، بهدف تأكيدها أو رفضها أو تعديلها طبقا للمشاهدات الواقعية في الواقع الاجتماعي الملموس لبيئة معينة " (لطفي، 1999، ص21)، أي أن النظرية من هذا المنطلق يجب أن تكون انعكاس حقيقي ونموذج للواقع الاجتماعي، علما أن ذلك التطابق ليس ضروريا أن يكون بصورة كلية، بل على الأقل أقرب ما يمكن؛ نظرا لطبيعة العلم الاجتماعي المختلفة عن العلم الطبيعي.

وعلى العموم لن نستعرض كل التعريفات حول مفهوم النظرية، فهي كما قلنا كثيرة جدا ومتداخلة وصعبة التصنيف، إلا أنه يجدر أن نذكر أن هناك مفهوم أشمل للنظرية، وأبعد من مجرد قانون أو مجموعة قوانين تحكم سيرورة ظاهرة معينة أو عدة ظواهر اجتماعية، ذلك المفهوم والدلالة ترفع النظرية إلى اعتبارها مدخلا منهجيا وإطارا تصوريا عاما، يستند إلى منطلقات إيديولوجية وفكرية وعقائدية في التحليل، أي في علاقة الباحث بالبحث الاجتماعي ورؤيته للإنسان والمجتمع والوجود، ويمكن تسمية هذا المدخل بالنموذج التفسيري أو المشروع التصوري حسب رأي **ريلي ماتيلد وايت**، وهو الذي يرشد البحث السوسيولوجي ويوجه الباحث كما سنرى في العنصر الثاني.

فالمدخل النظري بعبارة أخرى هو الحدود المنهجية العامة، كما يذهب إلى ذلك **ريمون بودون** الذي قسم المنهج إلى منهج عام وآخر خاص، فالأول يعني تصور الموضوع المدروس كمعطى باعتباره كلا أو مجموعة من العناصر، وبالتالي فالمنهج في هذه الحالة يعتبر موجها عاما أو مقاربة نظرية، أما المنهج بمفهومه الخاص فيعني مجموعة الخطوات التي تؤدي للوصول إلى المعرفة العلمية (بقورة، 2002، ص55)، ومن الخطأ الفصل بين المفهومين، فالنظرية قواعد ومبادئ عامة ونظام من الأفكار المنسقة والمنطقية، تشكل كما يقول **خير الله عصار** خلفية نظرية أو إطارا عاما يساعد الباحث على فهم مشكلة بحثه فهما علميا - أي حسب النظريات العلمية المقبولة - كما يساعده على تحقيق انسجام بين المشكلة وأسئلة الاستمارة والنتائج وتفسيرها (عصار، 1982، ص79)، وبالتالي يتجنب الخلط بين المذاهب النظرية والمنهجية، فالالتزام النظري والمنهجي للباحث إزاء موضوع بحثه يعني أنه يختار المفاهيم من ذلك المدخل إضافة إلى مقولاته ومسلماته وأنساقه المعرفية وأطره التفسيرية (سفاري، 1999، ص77)، ومن هنا فالمدخل النظري تفرضه الضرورة المنهجية للاتساق بين مركبات وخطوات البحث الاجتماعي.

ويمكن إعطاء أهم الخصائص المشتركة للنظرية الاجتماعية وتلخيصها في الخصائص التي حددها **جراهام كينلوش** في كتابه "**نظرية علم الاجتماع، تطورها ونماذجها الرئيسية**" وهي: التجريد والمنطقية والقضايا والتفسيرات والعلاقات وموافقة الدوائر العلمية عليها (جلبي، بدون سنة نشر، ص26)، ويشترط في هذه الخصائص المشتركة للنظرية الدقة والصياغة الواضحة والترابط المنطقي لقضاياها ومتغيراتها، مع قدرتها على تصوير الواقع الذي تتناوله، إضافة إلى الإسهام في التراكم المعرفي.

وقد سيطرت على التراث السوسيولوجي نماذج نظرية مختلفة وكثيرة، لا يمكن تحديدها والسيطرة عليها في أربع أو خمس مداخل نظرية ومنهجية كبرى، كما يعد الفصل بينهما عملا تعسفيا وأهم هذه المداخل ما يلي:

أ - المدخل الوظيفي

ب- مدخل الصراع

ج- مدخل التفاعلية الرمزية والدور

د- مدخل التبادل (تيرنر، 1999، ص16). وهناك من يضيف مداخل أخرى أو يطلق على المداخل السابقة تسميات مغايرة، بينما لها الخصائص نفسها ومن بينها مثلا: المدخل الوضعي، المدخل الاثنوميتودولوجي، المدخل النقدي، المدخل التطوري، المدخل البنيوي، وما بعد البنيوي، والحداثة وما بعد الحداثة...الخ، وهذا التنوع هو ما يطلق عليه بعض العلماء والمفكرين أزمة علم الاجتماع وقصور نظريته في تفسير الظواهر الاجتماعية بموضوعية، مما دعا **بوان كاريه** إلى وصف علم الاجتماع بقوله المشهور أنه "ذلك العلم الذي يضم أكبر عدد من المناهج وأقل عدد من النتائج"، وهو وصف قابل للمناقشة طبعا والرد عليه، لكون موضوعه هو الإنسان والمجتمع، وهو موضوع يختلف عن موضوعات علوم المادة. لهذا فالمزيد من

الأبحاث الأمبريقية الإستراتيجية المنهجية الملائمة في إطار التصورات النظرية هي ما يرتقى بالسمات العلمية والموضوعية لعلم الاجتماع وبقية العلوم الاجتماعية الأخرى.

2- ثنائية النظرية – البحث الاجتماعي

لا تزال العلاقة بين النظرية والبحث الاجتماعي حتى اليوم تثير إلى حد ما جدلا بين علماء الاجتماع، فمنهم من يعطي أهمية بالغة للنظرية في تحديد معالم البحث، وبلورة تصور علمي للباحث حول موضوع دراسته من البداية إلى النهاية، بهدف الوصول إلى تأكيد أو نفي أو تعديل النظرية ومن ثم التعميم، وهناك من يرفض أو يقلل من أهمية دور النظرية والفرضيات في البحث الاجتماعي، لأنها تغرق الباحث في أحكام مسبقة وأفكار إيديولوجية وقيم تتنافى مع الموضوعية والحياد العلمي المطلوبين في البحث العلمي، كما يذهب لذلك الوضعيون الذين يتمسكون بكل ما هو أمبريقي قابل للملاحظة والقياس والتجريب.

وقد ارجع **نيقولا تيماشيف** في كتابه "**نظرية علم الاجتماع**" سبب تقليل بعض علماء الاجتماع خاصة الأمريكيين من أهمية النظرية والتنظير بعد الحرب العالمية الأولى وحتى الخمسينات، إلى وجود اعتقاد خاطئ مفاده أن الدراسة النظرية ارتبطت بالفلسفة، وان الاهتمام بالتحليلات النظرية يعتبر شيئا مجردا بعيدا عن دراسة الواقع ويتصف بالتأمل العقيم، وأن الدراسات الأمبريقية هي الأكثر موضوعية (عبد الرحمن، 2003، ص58)، وقد أدى هذا الاعتقاد الخاطئ إلى اعتبار أن كل ما هو نظري هو غير واقعي وخيالي أو مثالي.

لكن رغم هذا الاختلاف فإن الكثير من علماء الاجتماع أكدوا على مكانة الإطار أو المدخل النظري الموجه للبحث، حتى لا يقع الباحث أثناء دراسته لظاهرة اجتماعية ما في خطر الاقتصار على جمع البيانات وتركها مجزأة منفصلة عن بعضها البعض، ولهذا دعوا إلى الربط بين التراث النظري والبحث الاجتماعي حتى يسهم كل منهما في تحقيق التراكم المعرفي، وإمكانية الوصول إلى نظرية عامة أو مدخل سوسيولوجي قريب من الواقع، يزيد في فهم الإنسان لمشاكله المتعددة والمتزايدة وتفسيرها والقدرة على التنبؤ بها.

إن العلاقة بين النظرية والبحث الاجتماعي هي علاقة تفاعل وتبادل مستمر للتأثير، أي أنها علاقة ذات اتجاهين أو مسارين تؤثر النظرية في البحث الأمبريقي والعكس، فالبحث المستند إلى الواقع الملموس يسهم في توضيح النظرية، يقول **ميرتون** أن "النظرية ليست هي دائما الضوء الكاشف الموجه للبحث الأمبريقي، فالآية تنعكس أحيانا فيقود البحث خطوات النظرية، لذلك يجب أن تسير النظرية والبحث الأمبريقي يدا في يد" (غيث، 1972، ص32)، فالمعرفة العلمية تتجلى في إطار نظري كلي باتجاه الواقع الأمبريقي، ومن ثم ترتد إلى ذلك الإطار النظري مرة أخرى للحكم عليه صالحا أو غير صالح، وقد ينطلق الباحث في بعض الأحيان من نظرية معينة دون وعي منه وهذا غير سليم، وعليه فإن المعرفة التجريبية الصرفة مرفوضة، لأن المعرفة ليست كومة من المعلومات الجافة أو الصامتة، دون خلفية نظرية تستند عليها وتكملها وتمنع التناقض عن المشكلة المدروسة وعن تفسير النتائج المتوصل إليها (عصار، 1982، ص96)، كما أن النظرية تنمو وتتطور بفضل المعارف بالوقائع التي تتجدد وتتغير باستمرار، فتظهر قضايا جديدة لم تكن معروفة من قبل، فمثلا نظرية

كينز العامة في الاقتصاد السياسي لم تكن لتظهر لولا وجود البطالة الدائمة في انجلترا طيلة سنوات الثلاثينات (آرون، 1983، ص21).

وإذا خصصنا الكلام حول دور النظرية ووظيفتها بالنسبة للبحث الاجتماعي، وأهمية البحث الأمبريقي في تطوير النظرية وفي التنظير، فإننا نعتبر أن البحوث لا بد لها من إطار تصوري كما تمت الإشارة إليه من قبل، فالوقائع غير معزولة عن سياقها العام، "وكل معنى يتعين فهمه في ضوء تاريخ نشوئه وتكوينه وفي السياق الأصلي للخبرة المعاشة التي تشكل خلفيته وفي السياق الجمعي" (جلال، 1995، ص157)، ولهذا فالقوانين والنظريات السوسيولوجية "**هي قوانين ذات اتجاه**" كما يذهب إلى ذلك **غاستون بوتول** في كتابه **تاريخ علم الاجتماع**، أي أنها ذات مدى محدد في المكان والزمان، ومرتبطة بواقعها الأصلي ولا يمكن تعميمها بالضرورة على كل المجتمعات، فهي تتغير حسب الأنماط الثقافية والفكرية السائدة والنظم والبناءات الاجتماعية المسيطرة، وعليه فكل من ينظر عليه أن يجيب على الأسئلة التالية: أين؟ متى؟ وفي أي الظروف؟ (غيث، 1972، ص38).

إن فوائد البحث الأمبريقي من النظرية أو من اختيار مدخل نظري ملائم كثيرة إذا؛ حيث تقوم النظرية بتحديد جوانب الموضوع التي تستحق الدراسة من طرف الباحث (غربي، 1999، ص86)، أو توجهه نحو المواضيع المهمة وذات الإلحاح الاجتماعي أو العلمي، ويرى كل من **جود وهات** أن دور النظرية في البحث يتمثل فيما يلي:

1- تحدد للباحث مجالا للتوجيه يستطيع في ضوئه أن يختار من المعلومات والبيانات ما يصلح للتجريد.

2- تقدم الإطار التصوري الذي ينظم ويصنف الظواهر ويعين العلاقات المتبادلة بينهما، أي فهم هذه الظواهر في صورتها الكلية والشاملة.

3- تلخص الوقائع في صورة تعميمات تجريبية من جهة، وفي نسق منطقي يضم طائفة من هذه التعميمات من جهة أخرى (خاطر، 2004، ص60).

فدور النظرية إذا شامل ومستمر في كل مراحل البحث، بدءا من اختيار الموضوع وصياغة الإشكالية والفرضيات وتحديد المفاهيم المتماشية مع طبيعة الموضوع، إلى المنهج الملائم وأدواته في جمع البيانات، وصولا إلى تحليل النتائج والتفسيرات. فالنظرية لا تعتبر تقييدا للباحث وحرمانا له من الموضوعية والحياد العلمي، وليست قالبا جاهزا للتفسير وعاملا من عوامل الأحكام المسبقة المرفوضة علميا. ذلك أن الالتزام الأخلاقي للباحث بالإطار التصوري والمنهجي الملائم للوقائع المدروسة، يعد مقوما علميا للوصول إلى الحقائق العلمية لتلك الوقائع، كما أن إهمال التراث النظري السابق يؤدي إلى قطع الصلة بين الباحثين من جهة، وبينهم وبين مجتمعاتهم من جهة أخرى، وبالتالي تنهار أي إمكانية للتراكم المعرفي المتسق (لايدر، 2000، ص26)، وتزول فرص نمو وتطور النظرية السوسيولوجية فتصاب المعرفة بالجمود والركود.

فالباحث الاجتماعي كما يرى أغلب علماء الاجتماع المعاصرون لا يستطيع المشروع في بحثه وهو محايد من الناحية النظرية بدعوى الموضوعية، ولكن عليه السيطرة على مدخلات البحث من نظريات ومناهج سابقة يريد الاستعانة بها، حتى لا يتأثر مسار بحثه، بمعنى آخر أن الباحث لا يمكنه إخلاء ذهنه من الأفكار والافتراضات النظرية العلمية، كما أن الإدراك المنتظم لهذه الافتراضات تسهل عليه التوصل إلى تفسيرات أكثر قوة وملاءمة للبيانات الامبريقية (لايدر، 2000، ص118)، وعدم الالتزام النظري يقود الباحث إلى استخدام مفاهيم مستمدة من عدة نظريات بوعي أو بدونه وبلا ترابط منطقي بينها، مما يوقعه في تناقضات فكرية ونظرية وتتأثر نتائج بحثه، كما لا تؤدي إلى تحقيق النمو المعرفي.

إن أفضل مخرج لهذه الأزمة في علم الاجتماع هو الحوار بين النظرية والبحث الاجتماعي، أي التفاعل بين التصوري والامبريقي، لأن هذا الحوار هو الذي يعطي للنظرية أكثر قوة وصلابة وتتعزز قوتها التفسيرية بشكل أحسن، لأن فروضها ستصبح أكثر قابلية للقياس الدقيق في ضوء الشواهد الواقعية، كما يستفيد البحث الامبريقي من الأشكال الدقيقة في التحليل والتفسير، مما يجعل إمكانية التعميم والتطبيق أكثر تجسيدا (لايدر، 2000، ص50)، فيتحقق الفهم العلمي للحياة الاجتماعية باعتبارها مكونة من عناصر ذاتية وعناصر موضوعية وعامة.

كما أن علاقة النظرية بالبحث تتعدى مجرد التأطير الفكري والأخلاقي إلى التأثير في المنهج المتبع في الدراسة، إذ هما ليسا منفصلان أو منعزلان عن بعضهما، فالجانب المنهجي يتبع الإطار النظري المختار بل ويخضع له، فهي نابعة من حقل معرفي متميز، واستجابة لرؤية نظرية معينة لدى الباحث حيث تخضع لعدة عوامل اجتماعية وثقافية خاصة، لهذا يجب تكييف التقنيات البحثية مع الوسط الاجتماعي والثقافي، بل وإبداعها في حالات كثيرة (دليو، 2004، ص20، 21)، فلا تبقى أسيرة الرؤى والنظريات الغربية التي هيمنت على العلم والبحث في ظل ظروف التخلف والتبعية التي سادت مجتمعاتنا العربية.

3- النظريات الغربية المهيمنة والبيئة العربية

اتضح لنا من خلال ما تم عرضه أهمية المدخل النظري التصوري في تأطير وتنظيم البحث فكريا ومعرفيا ومنهجيا، كما أوضحنا درجة التعقيد الكبير في النظرية السوسيولوجية، وتداخل عوامل بنائها وصعوبة تصنيفها وتعريفها، الأمر الذي أدى بالباحث إلى أن يصاب بنوع من الاغتراب أو الاضطراب عند شروعه في المقارنة بين هذه النظريات والاستفادة من إحداها في تفسير واقع معين (عبد المعطي، 2004، ص95).

إن معظم النظريات الغربية المهيمنة على التراث النظري والطرق المنهجية للبحث في علم الاجتماع وبقية العلوم الاجتماعية والإنسانية الأخرى لغاية اليوم، لها سياقاتها الاجتماعية والفكرية والإيديولوجية الخاصة ببيئة نشأتها، تمتد جذورها في الواقع الاجتماعي الغربي إلى جانب سياق الحياة الشخصية لصاحب النظرية، حتى وإن ادعى التزام الحياد والموضوعية، لهذا فمن التعسف العلمي تعميمها على باقي المجتمعات، وإن كانت نظريات شاملة تحاول التوسيع من قدرتها التفسيرية لجميع المجتمعات كالوظيفية والماركسية.

وقد اعترض الاتجاه النقدي في علم الاجتماع على الهيمنة النظرية والمنهجية المطلقة للغرب، وفضح مركزيتها واستعلاءها على الثقافات الأخرى ذات الخصوصيات التاريخية المختلفة، كما انتقد فكرة الحياد الأخلاقي لدى علماء الاجتماع الغربيين (لايدر، 2000، ص18)، وفي هذا المنحى يذهب **نيسبت** إلى أن الأفكار الأساسية لانطلاقة علم الاجتماع الأوربي ترجع إلى ردود الأفعال حول مشكلة النظام والاستقرار والتوازن، في بداية القرن ال 19 في أعقاب انهيار نظام التصنيع القديم وفي ظل ضربات الديمقراطية الثورية والرأسمالية؛ حيث بحث رواد علم الاجتماع عن الوسائل الكفيلة بتحقيق النظام والمحافظة عليه، ومن هنا تبرز أهمية وضرورة خضوع التراث السوسيولوجي لإعادة تقييم عميقة، وأهمية فحصها من جديد من وجهة نظر العصر الحاضر (كرو، 2002، ص25).

إن العلاقة بين النظريات الكبرى والخلفيات والمنطلقات الاجتماعية لبيئة النشأة أمر واضح، فهي نتاج ملاحظات ودراسات حول المجتمعات الغربية المتقدمة كما رأينا، والتي تختلف عن البيئة العربية بشكل كبير، لذلك قد يصلح بعضها إلى حد ما لتنظير بحوثنا، وقد لا يصلح أكثرها (عصار، 1982، 96)، كما قال **ليفي لبلوند** "لا يمكن لأي نبتة مفيدة أن تنمو وتزدهر في جميع المناطق الجغرافية والظروف المناخية" (دليو، 2004، ص22).

فالعلوم الاجتماعية الغربية المهيمنة النابعة من حضارة مختلفة المرجعية والأسس العقائدية، تنظر إلى بقية الثقافات بوصفها بدائية وتقليدية ومتخلفة، لهذا ظهر علم الانثروبولوجيا لبحثها ودراستها لتسهيل السيطرة عليها. وقد هيمنت النظريات الغربية بفعل التقدم المالي والتكنولوجي إضافة إلى السيطرة الاستعمارية التي كرست تخلفنا العلمي وتبعيتنا لهم، وهذا ما قصده **ابن خلدون** بقوله أن المغلوب مولع دائما بتقليد الغالب.

وانطلاقا من الرؤى السابقة، التي تعتبر أن علم الاجتماع الغربي له نظريات ومفاهيم لا تعبر بشكل أساسي إلا على ظروف المجتمعات الغربية، يمكن القول باستحالة أو على الأقل صعوبة تعميم النظريات والقوانين الاجتماعية الصادرة منها، مع غياب الصدق الامبريقي في حالة تطبيقها على مجتمعات وثقافات غير غربية (سفاري، محاضرة غير منشورة)، رغم كون المنظومة المعرفية الغربية تعمل على تقديم علومها الإنسانية بمثابة علوم حيادية عالمية لتضفي عليها صفة العلمية (دليو، 2004، ص26).

من هنا ظهرت حركة علمية تقويمية تنتقد الأطر النظرية الغربية في الغرب نفسه، مركزة على أهمية الاعتبارات الواقعية للمجتمعات غير الغربية؛ حيث انتقدت الانفصال الكبير بين الواقع والقيم في البحوث تحت ستار الموضوعية والدقة والمنهجية وصعوبة دراسة القيم دراسة كمية (الحسيني، 1985، ص19). كما ظهرت محاولات من داخل المجتمعات العربية لإيجاد مدخل نظري خاص، ولكنه ليس معزول عن السياق العام لعلم الاجتماع، أي أن يكون متسقا معه، إلا أن هذه المحاولات لا زالت معزولة وغير مستمرة، نظرا لرسوخ الرواسب المعرفية والنظرية الغربية القائمة على قدسية الفصل (التعسفي) بين ما هو موضوعي وما هو ذاتي، بين المادي والروحي (مثل الوضعية عند **كونت** وشيئية الظواهر عند **دوركايم**)، فظهرت بعض الإسهامات من

اجل توطين أي تأصيل أو أسلمة علم الاجتماع لكي يتماشى مع واقع المجتمعات العربية، وقد طالب مؤيدو هذا المدخل الجديد بضرورة إصلاح العلوم الاجتماعية وإعادة صياغتها في ضوء التصور المنهجي الإسلامي الذي يتميز بالمبادئ العلمية التالية:

1- إن نظريات ومناهج العلوم الاجتماعية الحديثة ومسلماتها الرئيسية فيها الكثير مما يتعارض أو يتناقض مع التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع، وبالتالي مع واقع المجتمعات العربية التي تتبنى ذلك التصور.

2- يترتب عن ذلك التناقض قصور في الوصول إلى فهم وتفسير صحيحين للسلوك الفردي أو للظواهر الاجتماعية والتغير في العالم العربي والإسلامي.

3- توجد حاجة ماسة إلى إعادة النظر في تلك النظريات والمناهج والمسلمات الغربية وصياغتها في إطار التصور الإسلامي (رجب، موقع الكتروني).

فأوجه الاختلاف إذا بين المنطلقين الغربي والعربي الإسلامي عديدة – رغم وجود بعض نقاط الالتقاء – لان المعرفة الغربية تحصر طرق العلم ومصادره في المحسوس والملاحظ، وتلغي كل الأفكار والقيم المستمدة من الوحي أو النقل، ولهذا لها عدة خصائص من بينها:

1- تعتبر الوجود كله ناتج عن الطبيعة التي أوجدت نفسها، وأن الإنسان والمجتمع جزء منها.

2- العلاقة بين الإنسان والطبيعة هي علاقة صراع دائم.

3- العقل هو الطريق الأوحد للمعرفة والمحسوس هو مصدرها.

4- القيم ولمفاهيم الأخلاقية عبارة عن ظواهر ووقائع طبيعية أفرزتها المجتمعات بنفسها، ولهذا فهي متطورة عبر الزمن.

أما التصور الإسلامي للمعرفة فيعتبر الإنسان تركيبة من أربعة عناصر هي: الجسد والروح والعقل والنفس، وأن سلوكاته انعكاس لفطرته التي خلقها الله تعالى، ولفهم الإنسان وتفسير سلوكاته يجب أخذ هذه العناصر الأربعة بعين الاعتبار، كما أن قوانين المجتمع نفسه هي تعبير عن فطرة الاجتماع وليست مكتسبة من البيئة أو بهدف تحقيق مصالح فقط.

ومن هذا المنطلق تظهر ضرورة خضوع البحوث التي تدرس الواقع الاجتماعي العربي للتصورات والمسلمات التي تحكمه، وليس للتصورات أو النظريات الأخرى التي نشأت في بيئة مختلفة، حتى يتحقق الفهم العلمي الصحيح للظواهر التي تتغير باستمرار، ومن ذلك ظاهرة المجتمع المدني والعمل الجمعوي التي نشأت بالغرب بمقومات خاصة، فهل نجد لها أثرا في تاريخ المجتمعات العربية وحاضرها؟.

4- المجتمع المدني بين المقومات العالمية والخصوصية العربية

ارتبط ظهور مفهوم المجتمع المدني بصيغته الحديثة بنشوء البورجوازية في أوربا في القرن ال 17، عندما بدأت هذه الطبقة تكتسب الثروة والاستقلال، فزادت مطالبها بالحقوق والحريات رغم أنها كانت عملية بطيئة

(ماريو، 2000، ص42)، ولهذا ألتصق المفهوم بحرية النشاطات الاقتصادية والسياسية أي باقتصاد السوق والديمقراطية وحرية التعبير، وزادته العولمة اليوم تأكيداً وحيوية.

تناوله في الماضي عدة مفكرين وفلاسفة وإن كان بتعبيرات وتسميات مختلفة، ومنهم **أرسطو وأوغسطين وهيجل وماركس وتوكفيل**، مروراً بفلاسفة العقد الاجتماعي (**هوبز، لوك وروسو**)؛ حيث كانوا يبحثون عن الفضيلة والعدالة والحرية والرفاهية للمواطنين وتنظيم المجتمعات بشكل مغاير لما كان سائدا من قبل، أي القطيعة مع النظام الإقطاعي والحكم الاستبدادي الذي كان يربط بين السلطة والقداسة، واعتبار السلطة مطلقة في يد الحاكم الذي يستمد شرعيته من الحق الإلهي (الصبيحي، 2000، ص18)، ففصلوا بين السلطات، الأمر الذي مهد للأنظمة الدستورية والديمقراطية ودولة القانون، باعتبار السلطة المطلقة تفضي حتما إلى الاستبداد وانتهاك الحقوق (الحامد، 2004، ص40).

وقد حدد **هيجل** مجال المجتمع المدني في الحيز الاجتماعي والأخلاقي الواقع بين الأسرة والدولة، حيث يتكون المجتمع من الأسرة والمجتمع المدني والدولة (الصبيحي، 2000، ص22)، كما وضع **تالكوت بارسونز** عدة شروط ومحددات لقيام المجتمع المدني وهي:

1- ضرورة انتمائه للأمة فكرا وأهدافا.
2- استقلاليته عن الدولة.
3- قيامه على مبدأ الطوعية وحرية الانتماء إليه.
4- اعتماده على إجراءات تنظيمية وإدارية حول كيفية اتخاذ القرارات وطرق تنفيذها.
5- المساواة بين الأعضاء في الحقوق والواجبات.

إضافة إلى عدم استهدافه للربح المادي من خلال خدماته التي يقدمها، وعدم محاولة السيطرة على الآخرين.

إن الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها المجتمع المدني والعمل الجمعوي، هي أن يكون الممثل والأداة لمشاركة المواطنين في إدارة الحكم، والوسيط بين المجتمع والدولة الذي يغطي بعض نقائصها وأماكن العجز فيها، ويكملها في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، خاصة بالتكفل بالفئات المحرومة في المجتمع، بتقديم الخدمات الصحية والتعليمية والرعاية الاجتماعية، إلى جانب الدفاع عن حقوق الإنسان والحفاظ على البيئة...الخ، والاحتجاج لتحسين ظروف حياة المواطنين.

أما في الوطن العربي فيرى العديد من الباحثين أن مفهوم المجتمع المدني وما يرتبط به، قد تم نقله واستيراده من الغرب لتطبيقه على المجتمعات العربية، فمن جهة كونه عامل توفيق بين الإبداع والنشاط الفرديين، وبين ضرورة تجسيد التكافل الاجتماعي ودعم الجماعة، هو مفهوم عام وصحيح بل وضروري لكل مجتمع، ويجب أن تحاول المجتمعات العربية الاستفادة منه، وفي نفس الوقت مراعاة تراثها التاريخي وخصوصيتها الثقافية (حمودي، 1998، ص11). وفي هذا الصدد يرى المفكر **محمد عابد الجابري** أن الباحثين قد عانوا من القلق الفكري في الستينات والسبعينات من القرن الماضي والحاضر كمقولات الإقطاع والبورجوازية والصراع

الطبقي... فلم ينجحوا في العثور على مضامين واضحة لها، مما أنتج تناقضا بين النظرية الماركسية والواقع العربي، وقد عبر التوتر والقلق الفكري عن نفسه أحيانا كثيرة بالاستثناءات والتحفظات، إلى درجة افتقدت معها دراساتهم إلى الوضوح الدلالة، وهذا ما يتكرر اليوم كذلك مع محاولة تطبيق مفهوم المجتمع المدني على الواقع العربي (الجابري، 1998، ص40)؛ حيث يعتمد معظم الباحثين العرب على المرجعية الغربية في فهم وتفسير المجتمع المدني وزيادة دور الجمعيات الأهلية، كظاهرة حديثة في المجتمعات العربية، ويضيف **الجابري** انه من غير الممكن أن نهمل دلالات المفهوم كلية من التاريخ العربي، ولكن يجب معالجته بأكبر قدر من الاستقلالية، وتبقى المرجعيات الأوروبية في الموضوع استشارية فقط وليست نموذجا مهيمنا على الفكر والرؤية.

إن الظروف التاريخية لانبثاق المجتمع المدني في أوروبا قد تميزت بما يلي:

1- ميراث إقطاعي نتج عنه مشروع مفهوم الحقوق الفردية.

2- ديانة مسيحية تقبل الفصل بين الديني والسياسي نتيجة الصراع القديم بين الكنيسة والمجتمع.

3- تجمعات مستقلة يمكن اعتبارها مختبرات للتجديد والابتكار السياسي (حمودي، 1998، ص66)، وهذه الصفات لا توجد في تاريخ وتراث الوطن العربي. وانطلاقا من هنا انقسم الباحثون العرب إلى فريقين.

- الفريق الأول: يرى أن مفهوم المجتمع المدني نشا في أوروبا التي تتميز بمنظومة من القيم الليبرالية والعلمانية والعقلانية عن طريق طلائع البورجوازية، وعلى أساس فصل ما هو ديني عما هو مدني، أي فصل السلطة الدينية عن السلطة الزمنية، بينما الإسلام هو دين شامل (الصبيحي، 2000، ص41)، مما أدى إلى القول باستحالة إيجاد مجتمع مدني في الثقافة العربية ماضيا وصعوبة زرع المفهوم فيها حاضرا، وبالتالي عدم إمكانية تحقيق تحول ديمقراطي وحداثي دون إجراء تغيرات في القيم، لتصبح شبيهة بالقيم الغربية، وعليه يرى **متروك الفالح** عدم جدوى أو فاعلية فكرة ومقولة المجتمع المدني العربي، وان الأقرب للصواب هو "**المجتمع الأهلي**"، الذي يمثل حقيقة الواقع العربي الريفي والمدينة المتريفة ويمكنه أن يستوعب ثقافتها (الحامد، 2004، ص57)، فالمجتمع المدني هو أولا مجتمع المدن، ومؤسساته إرادية وطوعية في الانتماء إليها وليست مؤسسات طبيعية أو وراثية، كما في المجتمع البدوي الذي تسوده القبيلة أو العشيرة، ويجد فيها الإنسان نفسه مجبرا على الانتماء إليها دون إرادته (الجابري، 1998، ص45)، ويؤيد هذا الطرح كذلك الباحث **مجدي عبد الغني** بقوله: "إن المجتمع المدني يجد أساسه الإيديولوجي من تفاعل ثلاثة نظم من القيم والمعتقدات وهي الليبرالية والرأسمالية والعلمانية، وهذه القيم الثلاث بجوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لا تتفق مع القيم الإسلامية السائدة في الأقطار العربية " (أبو حلاوة، بدون سنة، ص154).

كما يرى **إميل خدوري** انه لا توجد ثقافة سياسية عربية تتوافق مع النماذج الدستورية والديمقراطية في الحكم (حمودي، 1998، ص67).

ومما سبق يتبن أن أهم نقاط الاعتراض على وجود مجتمع مدني في البلاد العربية فكرا وممارسة حسب رأي الفريق الأول ما يلي:

1- بنية المجتمعات العربية المتميزة بالقيم التقليدية كالقبلية والعشائرية والجهوية والطائفية المبنية على أساس وراثي.

2- صعوبة الفصل بين الدين الإسلامي والحياة المدنية والسياسية للمجتمع؛ حيث يعترض بعض الإسلاميين من التيار السلفي على فكرة الديمقراطية ويعتبرون مبدأ سيادة الشعب الدستوري تعديا على الحق الإلهي في الحكم.

3- اختلاف التجربة التاريخية بين المجتمعات العربية والغربية، أين ظهر النظام الإقطاعي والطبقة البورجوازية التي علمت على تهديم النظام القديم وفصل الكنيسة عن السياسة.

4- السلبية السياسية للمواطنين العرب؛ حيث لا يهتمون بالمشاركة في أمور الحكم ومساءلة المسؤولين نتيجة أوضاعهم الحياتية السيئة.

إن هذا الرأي الذي يؤكد على افتقاد المقومات العالمية للمجتمع المدني في الوطن العربي، لا يعترف بحق التنوع والاختلاف في خصوصيات وظروف كل من المجتمعين العربي والأوروبي، وحق كل منهما في أن يعيش تجربته وفقا لتلك الخصوصيات، فالمجتمع المدني في أوروبا له أسلوبه الخاص، والوطن العربي كذلك له أسلوب ونمط خاص يجب أن يدرس ويبحث كما هو، فليس ضروري تشابه البنيات ولكن يجب تحليل ما هو موجود فعلا.

الفريق الثاني: دافع عن وجود مقومات ومبادئ أو بوادر للمجتمع المدني في التاريخ العربي، وإن وجدت بأشكال مغايرة، وأول مرجعية لهذا الرأي هو ما جاء في القرآن الكريم من قيم وأحكام تنظم حياة الناس وعلاقاتهم داخل المجتمع، كالشورى والعدل والتسامح الديني والمسؤولية الفردية مهما كانت مكانة الإنسان، إضافة إلى أن الإسلام يحث على القيام بالأعمال الصالحة والتكافل الاجتماعي والتضامن والعمل الخيري والتطوع، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه إذا كان الدين الإسلامي قد كفل حرية المعتقد لغير المسلمين وهو أمر خطير، فكيف لا يسمح بحرية ممارسة السياسة والحق في الاختلاف في مناهج الحكم المدنية وأمور الدنيا (الصبيحي، 2000، ص43)، ولهذا كانت للشورى قيمة كبيرة حتى عدت ركنا من أركان التشريع بعد القرآن والسنة، كما أن للأمة الحق في محاسبة الحاكم إذا خرج عن الاتفاق أو العقد الاجتماعي المتمثل في البيعة.

ومن المؤشرات الأخرى التي يستدل بها هذا الفريق حول وجود المجتمع المدني في التراث العربي، هو تغيير الرسول (ص) اسم "يثرب " إلى اسم "المدينة " كرمز للروح المدنية والتعايش والوحدة الاجتماعية والسياسية، بعيدا عن روح التعصب القبلي والجاهلية، فوضع لسكان المدينة بمختلف فئات سكانها وقبائلها: عربا ويهودا ووثنيين وأنصار ومهاجرين... دستورا قائما على مبدأ عدم الاعتداء وشرعية وجود الأخر والتعايش السلمي، وقد سمي ذلك الدستور "بوثيقة المدينة".

لكن بعد فترة قليلة ضعفت درجة التسامح الديني والمذهبي، وظهر الاستبداد في التاريخ بشكل عام نتيجة بطش الدولة بهدف حماية نفسها من الأعداء المتربصين، وأفرز المجتمع الإسلامي أشكالا من التنظيم يدافع بها

عن مصالح أعضائه، ويحقق حاجاتهم الأساسية، وإن كانت بأشكال تقليدية، وهي قوى محلية وطبيعية أساسا، عملت على الحد من سلطة الدولة وتعسفها، وتمتعت بنوع من الاستقلالية الواسعة؛ حيث كانت لها عدة وظائف اجتماعية كالتربية والتعليم والعلاج وتقديم الخدمات والمساعدات للمحتاجين (أبوحلاوة، بدون سنة، ص105). ومن أهم المؤسسات التقليدية للمجتمع المدني والتي لعبت هذا الدور المسجد بعلمائه وفقهائه ذوي الشخصية القوية، والزكاة والأوقاف والزوايا أو الطرق الصوفية وشيوخ القبائل والأعيان، فكان لهذه المؤسسات والبنى خاصة أثناء فترات غياب الدولة وسوء أحوال المجتمع، دورا هاما في إعادة التوازن له من خلال العمل التطوعي، ومن هنا فإنه بالإمكان حسب رأي الدكتورة **أماني قنديل** القول بوجود مجتمع مدني عربي من زاوية مشاركة المواطنين في التنظيمات والمؤسسات الأهلية (قنديل، 1994، ص07).

و في هذا العصر فإن المجتمع المدني العربي رغم حداثة نشأته وفق المعايير الغربية بفعل التأثيرات الخارجية، فانه لازال يعاني من الضعف، مشكلا صورة حقيقية لأوضاع المجتمعات العربية من النواحي السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، فالواقع العربي يميزه التخلف والفقر والبطالة والأمية، إلى جانب التضييق على الحريات الذي تمارسه النظم السياسة العربية في معظمها، فتحد من حرية تأسيس الجمعيات والأحزاب والنقابات المستقلة، وتحاول تدجينها وترويضها أو تهميش تلك التي لا تسير في خطها وتنفذ برامجها وأجندتها، وبالتالي تقوم الدولة العربية المعاصرة بقتل جوهر المجتمع المدني وهو الاستقلالية وحرية المبادرة.

من خلال استعراض وجهتي النظر هاتين، يظهر أن الأخذ بمقومات المجتمع المدني الإنسانية التي تلائم طبيعة الإنسان السليمة كالعدل والاحترام وحق الاختلاف والتعاون والتعايش السلمي... وتوليفها مع العناصر الذاتية، القيمية والأخلاقية للمجتمعات العربية من حيث بنيتها ومكونها الديني وتاريخها وواقعها وطموحاتها المستقبلية هو أفضل تحديد لمفهوم مجتمع مدني عربي متجانس مع كل هذه الخصائص الموضوعية والذاتية.

فالباحث الاجتماعي عليه أن يأخذ اختلاف تجربة كل من المجتمعات العربية عن المجتمعات الغربية، وجعل المرجعية هي الواقع العربي المحلي وليس التجربة أو المرجعية الغربية، التي تبقى مجرد مرجعية استشارية فقط كما يرى المفكر **عابد الجابري**، فلا يمكن إهمال البنية القبلية والبيئة الصحراوية للواقع العربي وما فيه من بداوة وبساطة في الحياة، بل يجب استيعاب مفهوم المجتمع المدني لمفاهيم القبيلة والعشيرة وليس للقيم القبلية والعشائرية والجهوية، وهي قيم سلبية غير مدنية. فالقبيلة لها الحق في التعبير عن نفسها بالطرق السلمية وفي إطار قبول الأخر (الحامد، 2004، ص43)، كما أن تفعيل مؤسسات المجتمع المدني في ظل الدولة العادلة التي تحمي الحقوق والممتلكات هو الكفيل بتعزيز قيم الديمقراطية وتصحيح ممارستها على مستوى القاعدة الاجتماعية والسياسية (الأنصاري، 2002، ص56)، في انتظار زوال كل أو معظم رواسب التقاليد البالية المعرقلة للتقدم في مجتمعاتنا العربية.

الخاتمة

إن الباحث أو الدارس للمواضيع الاجتماعية في العالم العربي، والذي يهدف إلى إخراج العلوم الاجتماعية من دائرة التخلف والتبعية للغرب المتقدم، سيجد لا محالة التباين الواضح في خصائص كل طرف والقيم والأسس التي بني عليها، ومن ذلك اختلاف ظروف الظواهر والمشكلات المدروسة، مثل مفهوم المجتمع المدني والعمل الجمعوي والتنظيمات التمثيلية المختلفة، مما يفرض على الباحث ضرورة التخلص من التبعية للنظريات الغربية، واعتماد المداخل التصورية النظرية المحلية، المستمدة من الواقع الاجتماعي العربي، فلا يمكن للباحثين الاجتماعيين العرب أن يركنوا إلى استخدام الأدوات والمناهج التي تكرس التبعية والتتلمذ الدائم على يد الآخرين، في نفس الوقت الذي يبحثون فيه عن التأصيل أو التوطين للمعارف والعلوم الإنسانية التي تختلف بطبيعتها من بيئة لأخرى.

ومن منطلق عجز النظريات الغربية بما فيها من عناصر إيديولوجية مختلفة، عن فهم وتفسير واقعنا الاجتماعي العربي، تظهر الحاجة الماسة إلى قيام مدخل نظري سوسيولوجي أو علم اجتماع يستمد أصوله النظرية والمنهجية من التراث العربي وعمقه الاجتماعي المحلي، مع عدم إهمال النظريات الغربية والتعامل معها بروح نقدية بناءة.

المراجع

1- أبو حلاوة، كريم، نشأة مفهوم المجتمع المدني وتطوره وتجلياته في الفكر العربي المعاصر، رسالة دكتورا غير منشورة، جامعة دمشق، بدون سنة.

2- الأنصاري، عبد الحميد إسماعيل، نحو مفهوم عربي إسلامي للمجتمع المدني، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.

3- آرون، ريمون، المجتمع الصناعي، ترجمة فكتور باسيل منشورات عويدات، بيروت، ط3، 1983.

4- بغورة، الزواوي، "البنيوية منهج أم محتوى"، **مجلة عالم الفكر**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 04، أفريل – جوان 2002.

5- جلبي، علي عبد الرزاق، الاتجاهات الرئيسية في نظرية علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، بدون سنة نشر.

6- جلال، شوقي، التراث والتاريخ، سينا للنشر، القاهرة، ط1. 1995.

7- الجابري، محمد عابد، "المجتمع المدني، تساؤلات وأفاق"، مقال منشور في وعي المجتمع بذاته، عمل جماعي تحت إشراف عبد الله حمودي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

8- دليو، فضيل، علم الاجتماع المعاصر، ثنائياته النظرية والمنهجية، مؤسسة الزهراء، قسنطينة.

9- الحامد، أبو بلال عبد الله، ثلاثية المجتمع المدني، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2004.

10- الحسيني، السيد، نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.

11 حجازي، أحمد مجدي، علم اجتماع الأزمة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.

12- حمودي، عبد الله، وعي المجتمع بذاته، عن المجتمع المدني في المغرب العربي، عمل جماعي تحت إشراف عبد الله حمودي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

13- كرو، جراهام، الاجتماع المقارن والنظرية الإجتماعية ما بعد العوالم الثلاثة، ترجمة حمال محمد أبو شنب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

14- لايدر، ديريك، قضايا التنظير في البحث الإجتماعي، ترجمة عدلي السمري، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000.

15- لطفي، طلعت إبراهيم، الزيات، كمال عبد الحميد، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب، القاهرة، 1999.
16- ماريو، روبرت، المجتمع الأهلي في تاريخ الأفكار وفي التاريخ الأوربي، ورقة مقدمة لندوة عمان حول"دور المنظمات غير الحكومية في تطوير المجتمع الأهلي"، منتدى الفكر العربي عمان، 2000.
17- قنديل، أماني، المجتمع المدني في العالم العربي، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1994.
18- تيرنر، جوناتان، بناء نظرية علم الإجتماع، ترجمة محمد سعيد فرح، منشأة معارف، الإسكندرية، 1999.
19- سفاري، ميلود، "البحث العلمي، ضوابط واحترازات "، مقال منشور في: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1999.
20- عبد العاطي، السيد وآخرون، نظرية علم الإجتماع – الرواد – دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004.
21- عبد الرحمن، عبد الله محمد، النظرية في علم الإجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.
22 – عصار، خير الله، محاضرات في منهجية البحث الإجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
23- الصبيحي، أحمد شكر، مستقبل المجتمع المدني في الوطن العربي مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2000.
24- غيث، محمد عاطف، الموقف النظري في علم الإجتماع المعاصر دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، 1972.
25- غربي، علي، "أهمية المفاهيم في البحث الإجتماعي بين الأطر النظرية والمحددات الواقعية"، مقال منشور في أسس المنهجية في العلوم الإجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1999.
26- خاطر، أحمد مصطفى، طاحون، عدلي علي، النظرية الاجتماعية المكتب الجامعي لحديث، الإسكندرية، 2004.
27- من محاضرات الأستاذ د/ ميلود سفاري في مقياس علم الاجتماع الإسلامي لطلبة السنة الثانية علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1992.
28- الموقع الالكتروني: رجب، إبراهيم عبد الرحمان، التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية- معالم على الطريق.
http. // www Ibrahimra gab.com / aessavs-9 (08/02/2006)

حوار الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا نحو فك التمركز

أ. خيواني عماد الدين
جامعة سطيف 2

ملخص:

من خلال هذا المقال نحاول مقاربة العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا، وذلك للكشف عن العلاقة الخفية ذات التأثيرات المتبادلة داخل الفعل السوسيولوجي وعلاقته ببقية الحقول المعرفية الأخرى، والأزمة المعرفية التي تعيشها السوسيولوجية الغربية، بعيدا عن أوهام المركزية والتفوق العلمي. إن علم الاجتماع كجزء من تلك المنظومة المعرفية المتطورة والتي تخضع لمراقبة إبستمولوجية مستمرة، نشأ وتطور في ظروف تاريخية معقدة

Résumé:

Par cet article nous essayons d'aborder la relation entre épistémologie et la sociologie, afin de détecter la relation cachée des influences mutuelles dans la Loi et ses relations avec le reste de la connaissance sociologique des autres domaines, et la crise cognitive qui frappe la sociologique Occidental, à l'abri des illusions de l'excellence centrale et scientifiques. La sociologie dans le cadre de ce système de connaissances acquises et sont soumis à une surveillance constante épistémologique, grandit et se développa dans les circonstances historiques complexes

تمهيد:

نحاول من خلال هذا المقال مقاربة العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا، بتركيباته التاريخو-معرفية، وذلك للكشف عن العلاقة الخفية ذات التأثيرات المتبادلة داخل الفعل السوسيولوجي وعلاقته ببقية الدوائر المعرفية الأخرى، والأزمة المعرفية التي تعيشها السوسيولوجية الغربية، بعيدا عن أوهام المركزية والتفوق العلمي. إن علم الاجتماع كجزء من تلك المنظومة المعرفية المتطورة والتي تخضع لمراقبة إبستمولوجية مستمرة، نشأ وتطور في ظروف تاريخية معقدة، فالسوسيولوجيا تحاول أن تحلل، تفسر، تفهم الواقع الاجتماعي الذي نشأت فيه، إذ تجد "الذات السوسيولوجية الباحثة" نفسها أمام إشكاليات مركبة؛ فمن ناحية تعقد الواقع الاجتماعي يفرض عليها نوعا من اليقظة العلمية المستمرة لرصد تطوراته وأزماته، ومن ناحية أخرى تعتبر هذه الذات جزء من ذلك الواقع فهي تتأثر بحقائقه وتطوراته، إن هذه العلاقة الجدلية بين الواقع والذات العارفة كان- في الحقيقة- حجر الزاوية في تطور السوسيولوجية، والأزمات المعرفية التي صاحبت هذا التطور، والأزمات التي صاحبت هذا التطور.

مدخل:

إن العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا، ليس علاقة أحادية التأثير، بل هي علاقة جدلية تبادلية بأتم معنى الكلمة، إذ يتعلق الأمر بتعاون مشروع بين العلمين، يتبادلان الخدمات «ولا يمكن للإمبريالية أن تدخل بينها، فهما يترصدان بعضهما ويستحثان بعضهما للعمل، إنها مواجهة مقلقة، لكنها مثمرة، فهنا يفرض نفسه التآخي وسياسة اليد الممدودة، وهذا الأمر لا يستبعد مع ذلك كل انصهار وكل التباس بين هذين العلمين، الذين يفترض بهما أن يظلا مستقلين...

1. مفهوم الإبستيمولوجيا:

أ–لغويا: « "Epistémologie"؛ مصطلح يوناني يتألف من شقين: "Epistme"وتعني [معرفة] علم، و"Logos" وتعني: نقد، دراسة، نظرية... ومن ثم فالابستومولوجيا في اللغة تعني نقد العلم أو نظرية العلم»[1].

ب–اصطلاحا: يعرفها **لالاند** (A.Lalande) * على أنها «تعني هذه الكلمة فلسفة العلوم، ولكن بمعنى أكثر دقة [...]، إنها بصفة جوهرية الدراسة النقدية للمبادئ والفرضيات والنتائج العلمية.الدراسة الهادفة إلى بيان اصلها [...] وقيمتها الموضوعية»[2].

إن الإبستيمولوجيا–انطلاقا من تعريفها– تهتم بالدراسة النقدية لقضايا "العلم"، القديمة والحديثة، فهي في حوار فلسفي ومنهجي مستمر مع القضايا العلمية ومبادئ العلوم المختلفة، تحاول أن تكتشف المشكلات والأزمات داخل النسق الفكري للعلم، وخارجيا في اكتشاف العلاقات المختلفة التي تربط مختلف المعارف وفق تصور فلسفي معين، ينطلق من الحقيقة ليعود إليها في جدال وحوار مستمر بحثا عنها.

2– علاقة الابستيمولوجيا بالعلوم الأخرى:

تطرح إشكالية الإبستيمولوجيا في العصر الحديث المفهومية والمنهجية وحتى الموضوعاتية (الموضوع) لارتباطها بعدة مباحث، تتقاطع معها في طرح قضية المعرفة والعلم كنظرية المعرفة، علم المناهج، فلسفة العلوم، تاريخ العلوم والتي تشترك جميعها في معالجة مسألة المعرفة والعلم من زوايا مختلفة، لكنها تقترب وتشترك في كثير من التفاصيل.

تعد نظرية المعرفة "Théorie de la connaissance" أقرب المباحث من الإبستمولوجي والتي تعد الإبستيمولوجيا اشتقاقا منها، فنظرية المعرفة تهتم ب«دراسة المشكلات التي تثيرها العلاقة بين الذات والموضوع»[3]، فنظرية المعرفة تثير البعد الميتافيزيقي للمعرفة في إشكالياتها النقدية، وذلك عن طريق تجريد الذات والموضوع من التأثيرات الأخرى، «فالإبستيمولوجيا تتناول مشكلات وقضايا خاصة بالمعرفة العلمية فقط»[4] ولذلك فلكل علم أو اختصاص إبستمولوجيته: كالإبستمولوجية الرياضية والفيزيائية والنفسية والاجتماعية والتي يدرسها أهل الاختصاص من علماء، عكس نظرية المعرفة التي تعالج موضوعاتها فلاسفة، والتي لا تقتضي إلماما بالعلم أو الاختصاص المدروس.

من جهة أخرى يرتبه علم المناهج "Méthodologie" بالإبستيمولوجيا في القضايا المنطقية للعلمين، فعلم المناهج «يقوم بتتبع خطاهم وطرقهم [العلماء] في الكشف عن الحقيقة والبرهنة عليها، فيعمل لكي وصفها وتحليلها وحتى مناقشتها»[5]، وهو العمل الذي تقوم به الإبستيمولوجيا حين معالجتها النقدية لمناهج العلوم وأساليبه وأدواته التي تستعملها الذات العارفة وعليه «تلتحق الميتودولوجيا منطقيا بالإبستيمولوجيا»[6]، وهذه العلاقة يعبر عنها **بياجي** بقوله «إن المناسبات التي يظهر فيها دائما التفكير الإبستيمولوجي هي الأزمات التي يمر بها هذا العلم أو ذاك، وأن علة هذه الأزمات هي التغيرات المتعلقة بالمناهج التي تستخدم في هذه العلوم، وأن تجاوز هذه الأزمات مشروط باختراع مناهج جديدة»[7]، فالتفكير الإبستيمولوجي داخلي يبحث عن التركيبات والأسس الداخلية لنسق المعرفة.

يعتبر تاريخ العلوم مبحث ضروري للتفكير الإبستيمولوجي، هذا الأخير يحاول أن يبحث في تأسيس المعرفة العلمية، وذلك لا يكون إلا بالرجوع إلى تاريخ المعرفة بصفة عامة، وتاريخ العلم خاصة، فيعتبر "**كونغليم**" "Conguilham" «تاريخ العلوم مخبرا للإبستيمولوجيا أين تقوم بتحقيق فرضياتها ونتائجها»[8]، «فهو بمثابة المحكمة التي تحاكم فيها الفرضيات والإبستيمولوجيا هي القاضي»[9]. وبذلك تكون مهمة تاريخ العلم الكشف عن العلاقات المنطقية التي تربط الحقيقة بالعلم عبر المراحل التاريخية المختلفة، والتي تمد الإبستيمولوجيا بالعناصر الأساسية والضرورية لتحليلاتها ونقدها للمعرفة العلمية، «ذلك أن ضبط سياقات تكون المعارف ونموها يقتضي بالضرورة العودة إلى تاريخها وتلك وظيفة المنهج التاريخي-النقدي»[10].

مما سبق يمكن القول أن التفكير الإبستيمولوجي تركيبي، حيث يباشر عملية نقد الأسس والمبادئ التي تقوم عليها المعارف عن طريق تحليلها في سياقاتها التاريخية، وهو بذلك يكون قد تجاوز بقية العلوم في مستوى التحليل ومناهج البحث."يعتبر ظهور الإبستيمولوجيا كنوع معرفي قائم بذاته ومستقل عن باقي الفروع المعرفية المتخصصة إحدى النتائج الأساسية لتفتت التصور الأحادي للعالم الذي كان سائدا في القرون الوسطى في أوربا، كما أنها ثمرة لاكتشاف التنوع الهائل في وجهات النظر نحو أنساق الوجود»[11] فالإبستمولوجيا قدمت نفسها على أنها الناقدة للإنتاج العلمي، بإبراز أسسه المعرفية التي ينطلق منها، ومراجعة مقولاته ومفاهيمه ونظرياته، بالتالي إبراز عوائقه وأزماته والقطيعات التي تحدث خلال مسيرته، وبذلك اعتبرت الإبستيمولوجيا حدثا تاريخيا، غير ميكانزمات التفكير التقليدي، يقول **كارل مانهيم** (Kalr Mannheim): «عملت الإبستيمولوجيا على إنهاء الشك باعتمادها على نقطة انطلاق لا تستند إلى تلقين وثوقي لنظرية الوجود، ولا إلى نظام كوني يستمد مصداقيته من نوع متعال من المعرفة، لكن تعتمد على تحليل الذات العارفة»[12]

3-الإبستيمولوجيا ومشروع تفكيك المعرفة السوسيولوجية:

لأول مرة وبظهور التحليل الإبستيمولوجي، أصبح من الممكن بل من الواجب التساؤل حول طبيعة وأصل المعرفة، وبذلك بدأت أسطورة الفرد المنعزل والمكتفي ذاتيا تنهار، وأصبحت الذات المركزية المفكرة

موضوع مساءلة وتحليل, وذلك» من خلال معرفة أصول التمثل الإدراكي، يمكننا بلوغ فكرة معينة عن دور ودلالة الذات بالنسبة لفعل المعرفة وكذلك مدى قيمته ومصداقيته الإنسانية عامة»[13]، إن إهمال وتجاهل دور الذات في إنتاج المعرفة هو إهمال للإطار الاجتماعي، النفسي، الثقافي الذي تتحرك من خلاله هذه الذات وتطور خبراتها وقدراتها، وبذلك تختفي حلقة التحليل الأساسية، فالشرط الاجتماعي والنفسي لإنتاج المعرفة أساسي في التحليل الإبستيمولوجي لواقع السوسيولوجيا، يهدف إلى الكشف التاريخي لتطور هذا العلم على مستويين؛ المؤسساتي الوظيفي والنظري المعرفي، فالمستوى الأول، يهتم بمقاربة الممارسة السوسيولوجية من خلال المؤسسات الأكاديمية التي يتحرك من خلالها الفعل السوسيولوجي بأشكاله وتمظهراته المختلفة، أما المستوى الثاني من التحليل يحاول تفكيك النسق النظري السائد في سوسيولوجيا، والتأثيرات المتبادلة بين مستويات الفعل والممارسة السوسيولوجيين، ومن خلال هذين المستويين من التحليل يمكن المقاربة الإبستيمولوجيا.

تبدو المقاربة الإبستيمولوجية للممارسة السوسيولوجية لأول -وهلة واضحة، إلا أننا ومن خلال المحاولات الأولى سنكتشف مستوى آخر من الصعوبة المعرفية، فالحديث عن سوسيولوجيا عربية أو جزائرية يشير إلى تأزم هذه السوسيولوجيا؛ أزمة ذات باحثة، تنطلق من "الآخر- الغربي" لفهم وتفسير "الأنا" بطرح توفيقي ساذج يزيد من صعوبة التحليل، فينكشف عجز الفكر الذاتي في إنتاج خطاب سوسيولوجي متميز يتجاوز المظاهر ليغوص في التحليلات والتفكيكات الإبستمولوجية، التي تتجاوز المستوى الشكلي إلى البحث عن الشروط الإبستيمية الداخلية والخارجية لقيام المعرفة، وهنا تظهر أهمية الإبستمولوجية لإنجاز هذه المهمة.

إن سوسيولوجيا "الأنا " تعيش حالة أزمة فكرية، متميزة تاريخيا، ثقافيا ... عن أزمة "الآخر-الغربي"، إن الذات العارفة مدعوة إلى الغوص في أعماق هذا الواقع والبحث عن اللحظة التاريخو-إبستمية، لحظة الوعي الإبستمي للفكر بذاته، إنها محاولة مراجعة التراث وقراءته بفكر يقظ، بحثا عن الذات في ركام التاريخ.

تتحدد مهمة النقد الإبستمولوجي عند **محمد وقيدي** في ثلاث مراحل «أ- إبراز القيم الإبستمولوجية التي أدى إلى بروزها إنتاج علمي قائم منذ عقود من السنوات. ب-التوقف عن مظاهر التعطل والنكوص في ممارسة العملية في مجال العلوم الإنسانية من أجل معرفة العوائق الإبستمولوجية التي أدت إلى هذا [...]، وذلك عن طريق الكشف عن لاوعي الممارس العلمي فيها. ج- أن يتجه النقد الإبستمولوجي إلى النظرية في العلوم الإنسانية في العالم العربي من أجل البحث في وضعيتها وإبراز مشكلاتها»[14].

فمهمة التحليل الإبستمولوجي لسوسيولوجيا "الأنا" ستكشف عن أزمات هذه المعرفة، وبالتالي إمكانية تجاوزها، وبدون ذلك «تظل الممارسة العلمية نظرية غير واعية بشروط وجودها، غير واعية بالقيم الإبستمولوجية التي تصدر عنها هي ذاتها، وغير واعية بالصور المختلفة التي تظهر بها عوائق إبستمولوجية ينبغي تجاوزها»[15]، فهذا اللاوعي المعرفي أو الغفلة الإبستيمية تؤدي بالذات العارفة إلى ممارسة الأزمة وإعادة إنتاجها، وبالتالي تبقى حبيسة الدائرة المتأزمة التي تكرر مسارها بلا نهاية، فاليقظة الإبستمولوجية تجعل الذات

العارفة في حالة مساءلة مستمرة داخلية وخارجية، مساءلة للفكر المنتج والواقع الذي يشكل نقطة البداية والنهاية في عملية الفهم.

4-أدوات التدخل الإبستيمولوجي: العائق والقطيعة

إذا كانت الإبستيمولوجيا تعني الدراسة النقدية والتي تهتم بالبحث عن شروط إنتاج المعرفة العلمية ونقدها وتتبع مراحلها، إن هذه الشروط التي ينشأ من خلالها العلم ويتطور تنتمي إلى منظومات وانساق فلسفية معينة، تتموقع من خلالها لتبرز كفعل معرفي علمي موضوعي ومستقل، إن هذه الإشكالية من أهم الموضوعات التي بحثتها الإبستيمولوجيا بالكشف عن ما وراء الفعل المعرفي، ومنه يرى **باشلار** ضرورة طرح مسألة المعرفة العلمية بلغة العوائق، «بالنسبة للعقل العلمي تعتبر كل معرفة جوابا عن مسألة، فإذا لم يكن ثمة مسألة لا يمكن أن تكون معرفة علمية، لا شيء ينطبق بداهة لاشيء معطى، كل شيء مبني»[16]، فقيمة العائق والقطيعة على المستوى الإبستمولوجي تظهر في تسهيل فهم تاريخ العلوم وعلاقتها بالإبستيمولوجيا، فعن طريق اكتشاف العوائق والتوقفات والاضطرابات في تاريخ التفكير الإنساني يمكننا كشف عن الشروط النفسية التي يتطلبها كل تقدم علمي، «ففي صميم المعرفة بالذات تظهر التباطئات والإضرابات كنوع من الضرورة الوظيفية»[17]، فعند اكتشاف العائق التاريخي تظهر القطيعة معبرة عن قفزات كيفية التي يشهدها العلم، والتي تضع الفصل بين المعرفة القديمة والمعرفة الحديثة، إننا لا نعني هنا حدوث طفرة مفاجئة، إنه تشكيل نظام جديد لإدراك وفهم الواقع والحقيقة كان مجهولا من قبل، فالتاريخ الإبستمولوجي يمكننا من القراءة الدقيقة والواعية لتطور التفكير العلمي عبر الأزمنة.

5-أبعاد التحليل الإبستمولوجي للمعرفة "تجاوز النظرية الذرية":

إذا كان علماء الاجتماع اختلفوا في كل شيء، فإنهم جميعا –باختلاف مذاهبهم وإيديولوجياتهم يتفقون في شيء واحد، أن المعرفة المنتجة لها منطقها الذي ينتجها، ذو أبعاد اجتماعية، ثقافية، فلسفية تنخرط داخل الأطر الاجتماعية التاريخية لظهور ذلك المنتوج الفكري، فهذا عالم الاجتماع **كارل بيكر** يؤكد في "مدينته الفاضلة": «أن ما نملكه حجة من قوة الإقناع أو عدمه لا يتوقف على المنطق الذي تعرض له بقدر ما يتوقف على الجو الفكري الذي نجد فيه قوام حياتها»[18]، ثم يعطي **بيكر** مثالا على ذلك بحجية المفكر **دانتي** أو **القديس توماس** والتي تبدو لنا الآن أنها عديمة المعنى والدلالة، فهذا الحكم الذي نصدره على هذه الأفكار هو خاطئ لعدم انتباهنا للجو الفكري الذي ساد العصور الوسطى، والذي ارتبط بنسق فكري تصوري معين، «فإذا أردنا أن نعرف علة عجزنا عن متابعة الرجلين بين حجمها يلزمنا أن نفهم بالقدر الذي نستطيع طبيعة الجو الفكري في العصور الوسطى" (نفس المرجع: ص55)، تتضح هذه الفكرة أكثر في التفكير الماركسي، الذي يصرح بأن «ليس وعي الناس هو الذي يحدد وجودهم، بل بالعكس من ذلك، إن وجودهم الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم» [19]، ف **ماركس** يؤكد أولوية البنية الاقتصادية على البنية الاجتماعية الثقافية، والتي تحرك الصراع. من جهة أخرى يعتقد السوسيولوجي **ماكس فيبر** في "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية": «إن

الكالفيني يتحكم في نفسه ويخشى غرائزه وأهواءه وهو مستقل ولا يثق إلا في نفسه، إنه يحسب ويفكر قبل العمل كما يفعل الرأسمالي»[20]، ف **فيبر** رغم تفنيده لاقتصادية **ماركس**، إلا أنه يؤكد على دور العامل الديني الماقبلي في تحديد الأفكار والممارسة العملية ويؤكد هذه الفكرة **نيقولا برديابيف** في كتابه "منابع ومعنى الشيوعية الروسية"، ونجد معنى لهذه الأفكار والمسلمات في التفكير الغربي انطلاقا من المذهب الماركوزي إلى المذهب الدوركايمي المقدس للضمير الجمعي، إلى البنوية مرورا بالتجريبية الجدلية، ويمكن أن نطيل القائمة بدون صعوبة، فكل المذاهب الفلسفية وبعدها السوسيولوجية الغربية تؤكد تأثر الإنتاج الفكري، وبالتالي المفكرة بالأطر الاجتماعية الثقافية التاريخية التي تعيش فيها وتتحدث من خلالها.

إن العلاقة واضحة بين الواقع الاجتماعي والمعرفة العلمية، ولا يمكن تجاوزها أو نفيها، وأي عمل فكري يحاول القيام بعكس ذلك يكون قد انخرط في مسارات تفسيرية مثالية وطوبوية بعيدا عن الحقيقة الواقعية، ويكون لا شعوريا يدافع عن مسبق فلسفي مفاده أن عدم التفلسف هو في حد ذاته تفلسف.

6- علاقة الإبستيمولوجيا بالسوسيولوجيا: "نحو فك التمركز"

إن العلاقة بين الإبستيمولوجيا والعلوم الاجتماعية علاقة جدلية تبادلية، لذا كانت النقد الإبستمولوجي للمعرفة الاجتماعية يسمح بتوفير المبررات الضرورية للمعرفة التي تعالجها وفق تصورات منهجية تشكل في النهاية البنية التأسيسية لمعرفة علم اجتماعية, فإذا كانت هذه الوظيفة الإبستمولوجية داخل النسق المعرفي للعلوم الاجتماعية، فإن هذه الأخيرة تمد التفكير الإبستمولوجي بالبعد الاجتماعي في عملية إنتاج المعرفة انطلاقا من المبادئ والأحكام التي تصل إليها خلال ممارستها للفعل السوسيولوجي داخل المجتمع, «ذلك أن المعرفة الإنسانية عموما والمعرفة العلمية بشكل خاص تنمو وتتطور خلال سيرورة الممارسة المجتمعية التي تسعى لتقديم حلول معقولة وفعالة للمشكلات التي تفرزها الحياة الاجتماعية»[21]، فمن خلال هذا التبادل الوظيفي يبقى التفكير الإبستمولوجي يستجيب للتطورات التاريخية التي تمس البنية المعرفية للمعرفة العلمية والذي يعطي المصداقية للنقد الإبستمولوجي والذي بدوره يعطي الشرعية التأسيسية العلمية لهذه العلوم.

إن أهمية النقد الإبستمولوجي داخل النسق المعرفي للعلوم الاجتماعية يبدو أكثر إلحاحا وأبعد أثرا، لأن هذه الممارسات الاجتماعية لا تخلو من التوظيفات اللاعلمية الإيديولوجية السياسية التي استغلت التفكير السوسيولوجي«من أجل الهيمنة على المؤسسات الاجتماعية، ولذلك فإن العلوم الإنسانية لم تساهم في غالب الأحيان في إنتاج معرفة علمية، بل أنتجت خطابا إيديولوجيا تبريريا، كما أنها لم تنتج مثقفين نقديين بل أنتجت شريحة من المثقفين العضويين الذين خدموا السلطة السياسية ومشاريعها»[22].

إن الظروف التاريخية التي أدت إلى نشأة التفكير السوسيولوجي الحديث جاءت في مرحلة متميزة، مليئة بالأزمات والصراعات الاجتماعية والسياسية (في أوربا خاصة)، وبعد أن عجزت المنظومة الفلسفية في إقناع وإخماد الثورات المتلاحقة، جاء التفكير السوسيولوجي كوسيلة جديدة «ابتكرتها الارتيابية والعدمية لكي ترمي رداء العجز على كل معرفة [...لذلك] يبدو لنا أن الأسباب العميقة لأزمة سوسيولوجيا المعرفة الراهنة تكمن

في ممكن آخر في التبعية الشديدة، حتى لا نقول العبودية، التي يعيشها علم اجتماع المعرفة تجاه الموقف الفلسفي المسبق، المعلن أو المضمر»[23].

فالعلاقة بين المعرفة السوسيولوجية والنسق الإيديولوجي منذ البداية، علاقة واضحة وعضوية، ولعبت الفلسفة دور الوسيط بين هذين النسقين للاقتراب أكثر والتعاون أفضل.

يحدد جورج غرفتش في كتابه "الأطر الاجتماعية للمعرفة" العلاقة بين السوسيولوجيا والأصولية [1] فمن خلال «وجود معارف جماعية يطرح على الأصولية مسائل جديدة:

أ-مسألة الفعلة الجماعيين، وصلاحية أعمالهم المعرفية وقيمتها بالنسبة إلى المعارف الفردية.

ب-مسألة الرموز الاجتماعية، الفكرية (ذات الصياغة المفهومية المتنوعة)، ومدى صحتها.

ج-مسألة الإشارات الاجتماعية المعرفية غير الرمزية (كالروائز من كل نوع) ومسألة فاعليتها»[24] فمن خلال هذا الإطار المشترك يمكن للإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا التعاون من أجل الإحاطة بالمعرفة الاجتماعية والمتميزة عن الأشكال المعرفية الأخرى، فيتحدد من خلال المنظور الإبستمولوجي الإطار العام للمعرفة السوسيولوجية (الموضوع)، والذي يسمح بتفسير وفهم الظاهرة السوسيولوجية بعيدا عن الخلط والتداخل مع أطر معرفية أخرى.

من جهة ثانية تطرح السوسيولوجيا على الإبستيمولوجيا «مسألة صحة الكثرة شبه اللامتناهية لمنظورات المعرفة، وعلى الأصولية أن تحل بوسائلها الخاصة مسألة ما إذا كانت هذه المنظورات (أكانت "أيديولوجية" أم "طوبوية" أم "أسطورية"...الخ) صالحة كلها، أم إذا كان بعضها أقل صلاحا من البعض الآخر»[25].

لهذه الأهمية الكبرى، انكب جميع مؤسسي السوسيولوجيا على دراسة الإبستيمولوجيا ومن خلالها علم اجتماع المعرفة، من **أوغست كونت** إلى خصميه **برودون** و**ماركس** (المتخاصمين بدورهما)، وزعيمهم **سان سيمون**، واهتم الجيل الثاني من علماء الاجتماع بذلك (**دوركايم**، **لفي بريل**، **ماكس شللر كارل مانهايم**، **سوركين**)، فيؤكد «**كوندرسيه** على وجود توافق تام بين الواقع الاجتماعي والنسق المعرفي فلا مجال للارتياب بصحة كون المعرفة ظاهرة اجتماعية [...] أما **سان سيمون** ذلك المعارض الشديد لمثالية **كوندرسيه** العقلانية..لكنه يؤكد من جهته على وجود توافق ثابت في كل العصور ولدى جميع الشعوب ما بين المؤسسة الاجتماعية والأفكار»[26].

واستمر هذا الاهتمام المتزايد في تحديد العلاقة بين السوسيولوجيا والإبستيمولوجيا ويظهر ذلك بقوة عن **دوركايم**، الذي كان يأمل أن يساعد علم الاجتماع الإبستيمولوجيا على تطوير نظرية سوسيولوجية للمعرفة، فالعلاقة والرابطة بين الذات والبنى الاجتماعية - عند **دوركايم** –والمعارف متغيرة بعامل العنصر البشري.

في الجهة المقابلة تظهر العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا عن الماركسيين كأساس للنظرية الماركسية التي تنطلق أن الوجود الاجتماعي هو الذي يحدد الوعي، فعلى خلاف «علم اجتماع الذي أنشأه **أوغست كونت** وسار في خطاه علماء الاجتماع البورجوازيين، وجوهر هذا الاختلاف يكمن في أن **ماركس** يربط

المسائل المعرفية المطروحة بمسائل الوعي الطبقي والإيديولوجية الطبقية المتنوعة» [27]، فعلم الاجتماع الماركسي هو محصلة للإبستيمولوجيا المادية التي تسلم بأن المعرفة (مهما كانت) ما هي إلا انعكاسا للوجود، فيقول **انجلز** في ذلك: «ليس العقل ذاته سوى إيديولوجية البورجوازية المنتصرة[...] إن علم اجتماع المعرفي الماركسي يولي ثقة ساذجة لإزالة الارتهان المعرفي في المجتمع اللاطبقي، أي لزوال المعامل الاجتماعي المعرفي»[28]

يعتبر **جورج غريفتش** أن علم الاجتماع المعرفي لدى **ماكس شللر**، و**سوركين** و**مانهايم** هو ردود فعل اتجاه أزمات ومصاعب النسق السوسيولوجي الماركسي، حيث «تمثل تصورات **كارل مانهايم** ومفاهيمه محاولة التوفيق بين علم اجتماع المعرفي الماركسي عند **شللر** وعلم الاجتماع عند البراغماتيكي الأمريكي **ديوي** [...] يشدد **مانهايم** على الدور الإيجابي المعطى لكثرة المنظورات السوسيولوجية المعرفية، وعلى السمة التحريرية للعقل الذي يحلق بكل حرية ويتجسد في النخبة المثقفة»[29]

إن العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا- كما أوضحنا من قبل، ليس علاقة أحادية التأثير، بل هي علاقة جدلية تبادلية بأتم معنى الكلمة، إذ يتعلق الأمر بتعاون مشروع بين العلمين، يتبادلان الخدمات «ولا يمكن للإمبريالية أن تدخل بينها، فهما يترصدان بعضهما ويستحثان بعضهما للعمل، إنها مواجهة مقلقة، لكنها مثمرة، فهنا يفرض نفسه التأخي وسياسة اليد الممدودة، وهذا الأمر لا يستبعد مع ذلك كل انصهار وكل التباس بين هذين العلمين، الذين يفترض بهما أن يظلا مستقلين»[30]

إن هذه المواجهة بين السوسيولوجيا والإبستيمولوجيا تطرح مسألة الخصوصية بشكل عميق، لذلك فتحليل سوسيولوجيا "الآخر، الأنا" يجب أن ترتبط «بدعوة أخرى إلى ضرورة بعث فكر إبستمولوجي أصيل، يصوغ المبادئ والمعايير الخاصة بتحليل وتقييم المعارف المحققة في تلك العلوم بعد توطينها...، وهذا بالطبع يشكل دعوة إلى إخضاع مناهج البحث وتقنياته وكذلك الأطر المفاهيمية لنظرة نقدية فاحصة من أجل تطويعها وتطويرها»[31]

7. مشكلة التفسير في علم الاجتماع نموذجا (العلاقة بين الذاتي والاجتماعي):

إن صعوبة التفسير في علم الاجتماع يعود في الأصل إلى العلاقة التي نشكلها بين "الكل" و"الأجزاء"، حيث كانت هذه العلاقة منذ بداية التفكير الاجتماعي، ترسم مسارات التفكير ومناهجه، فاعتبر **جون جاك روسو** بوجود ذات بشرية فردية سابقة عن كل وجود جماعي، «تتمتع هذه الذات بكل القدرات العقلية والخلقية من معارف وأخلاق وعادات وتقاليد وقيم وخبرات [...]، إضافة إلى براءتها من كل خطيئة وكل الشرور والآثام لأنها خبرة بالفطرة»[32].

فالفرد وفق هذا التصور يشكل الجزء الأساسي المشكل لبقية الأجزاء، وهو بالتالي مصدر الحقيقة المطلقة، إن هذه النزعة النفسية الذاتية وجدت صدى لها في النظريات الترابطية والذرية «حيث يشتركون في تفسير الجملة أو المجموع على أساس أنه مجموعة من الأجزاء والذرات ذات خصائص معينة، وباجتماعها تكون الكل الذي لا يحمل هو الآخر إلا الصفات الموجودة في الأجزاء»[33]

يعلن **بياجي** عن مشكلات علم الاجتماع بقوله: «المشكلة التي طرحت من طرف التفسير الاجتماعي تتعلق منذ البداية باستعمال مفهوم الجملة، فالفرد يمثل العنصر والمجتمع يمثل الكل. كيف تتخيل الجملة التي تعدل العناصر التي تكونها دون أن تستعمل شيئا آخر غير تلك الأدوات المستمدة من تلك العناصر نفسها» [34].

في الجانب المقابل تعتبر المدرسة الاجتماعية، وعلى رأسها **دوركايم** «أن الحوادث الاجتماعية تتولد من الاجتماع البشري الذي يؤلفه الأفراد، لكن دون أن ترتبط بما يجري في مشاعر الأفراد ونفسياتهم»[35] فالكل الاجتماعي مستقل عن الأجزاء التي تشكله ولا يحمل صفاتها، فهذا الكل مختلف عن الأجزاء ويمارس قهرا وإلزاما على مستوى التفكير والسلوك على تلك الأجزاء.

إن القيم والقواعد والرموز التي تحملها هذه الذات المتفاعلة، تشكل المسارات الطبيعية لتطور التفكير الإنساني، ف «كل حركة فكرية أو اجتماعية في تاريخ البشر قامت على أساس هذه المبادئ الثلاثة حيث تقوم لتدافع وتطالب بتحقيق قواعد وقيم معينة عن طريق رفض قواعد وقيم أخرى، وذلك عن طريق استعمال جملة من الرموز والإشارات للدلالة على غرضها»[36]

إن الهدف من طرح مشكلة التفسير في علم الاجتماع كنموذج هو الاستدلال على تأثر الذات العارفة المفكرة بالسياقات النفسية، الاجتماعية، القيمية, الرمزية الداخلية والخارجية عند إنتاجها للمعرفة، فهذه الذات (الغربية بالخصوص) التي تدعي النزاهة والموضوعية العلمية، وتطرح القضايا الفكرية والاجتماعية بأسلوب نهائي يكاد يكون هو الحقيقة لا يقبل التشكيك، إن هذه الذات ما هي إلا نتاج تاريخي ثقافي معين، تشبعت بمجموعة رموز وقيم تحاول الدفاع عنها وتحقيقها؛ بمسميات وأساليب مختلفة حاول الدرس الإبستمولوجي– التكويني الذي اقترحه جون بياجي موضوعا جديدا لعلم الاجتماع هو علم اجتماع النسبي، حيث يصبح التفاعل ممكنا بين الجملة وعناصرها، والمجتمع والفرد-المفكر مثلا- وبالتالي دراسة كل المتغيرات المأثرة في هذه الجملة من قواعد وقيم ورموز، فعن طريق التحليل الإبستمولوجي التكويني للبنيات الفكرية والاجتماعية تظهر العلاقة الترابطية متأثرة بسياقات التكوين والنشأة والتطور.

خلاصة:

إن المقاربة الإبستمولوجية للممارسة السوسيولوجية بمختلف أطرها تعاني أزمة؛ والتي تشير إلى حالة من غياب الحل، حالة اضطراب النسق الفكري وعدم تجانس وحداته، في وضعية تشبه الشلل التام، إن هذه الأزمة كما يكشف التحليل الإبستمولوجي لها مستويين: خارجي؛ يتعلق أساسا بالظروف التاريخية، الاجتماعية، الثقافية والسياسية التي تنتج من خلالها المعرفة (السوسيولوجية)، والتي دفعت ووجهت بشكل أو بآخر عملية التفكير والممارسة إلى مآلات وأهداف مسبقة، ومستوى داخلي؛ يتعلق بالذات السوسيولوجية المفكرة والممارسة، وتأثرها بالعوامل المعرفية والنفسية الشعورية واللاشعورية التي تشكل نسق تفكيرها وخياراتها.

هوامش البحث:

1 الجابري عابد، مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، بيروت:مركز دراسات الوحدة العربية، ط 3،، 1994ص18.

(*) أندري لالاندر (Andrie lalande) (1867-1903): فيلسوف فرنسي، أشهر أعماله – المعجم الموسوعي في الفلسفة (Vocabulaire Technique et critique de la philosophie).

2 وقيدي محمد، "النقد الإبستمولوجي، ضرورته ومستوياته"، مجلة دراسات عربية، بيروت: منشورات مركز الدراسات العربية، 1983.ص9.

3 . A.Koyré, Etudes d'histoire de la pensée scientifique, paris:Alexendre Galtimard, 1973 p171

4 عابد الجابري، مرجع سابق:ص 22.

5 نفس المرجع: ص23

6 عبد الحميد حسن، دراسات في الإبستمولوجيا، مصر: المطبعة الفنية الحديثة، ط1، 1992. ص54

7 Paiget Jeans, logique et connaissance scientifique, Paris: Gallimard (Encyclopid), 1967 p08

8 ف. فولغين، فلسفة الأنوار، بيروت: دار الطليعة،، 1981 ص08.

9 نفس المرجع، ص09.

10 j.piaget, op-cite: p 15

11 العياشي عنصر، نحو علم اجتماع نقدي: دراسات نظرية وتطبيقية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999 ص16.

12 :p11 Raymand, Boudon,la crise de sociologie, paris:Ed.Dalloz,1971..

13 Ibid:p 25

14 وقيدي محمد، "النقد الإبستمولوجي، ضرورته ومستوياته"، مجلة دراسات عربية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، عدد 1، 1983.:ص55

15 المرجع نفسه: ص57

16 باشلار غاستون، تكوين العقل العلمي، ترجمة: خليل أحمد خليل، بيروت: المؤسسة الوطنية للدراسات والنشر، ط1، 1981.ص 14

17 نفس المرجع:ص13

18 نفس المرجع: ص55

19 Karl Marx, F.Engels, Œuvres choisis en trois volumes, termes, Moscou: Ed.du progrès, 1978. p 100

20 Raymand, Boudon,la crise de sociologie, paris:Ed.Dalloz,1971:p 112

21 عنصر العياشي, مرجع سابق: ص 22

22 نفس المرجع: ص23

23 جورج غرفتش، مرجع سابق:ص44

(1) الأصولية: مفهوم يطلقه جورج غرفتش على الإبستيمولوجيا، فهي علم الأصول، علم العلم معلومية، أصولية، لأنها تبحث في الأصول الأولى لنشأة المعرفة أنظر: جورج غرفتش، الأطر الاجتماعية للمعرفة، ترجمة: خليل أحمد خليل، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1983، ص 25

24 نفس المرجع: ص25

25 نفس المرجع:ص 27
26 نفس المرجع:ص 56
27 نفس المرجع:ص 63
28 نفس المرجع:ص.ص، 63-66.
29 نفس المرجع:ص 69.
30 نفس المرجع:ص27.
31 عنصر العياشي، مرجع سابق:ص25.
32 عبد المعطي عبد الباسط، "في استشراف مستقبل علم الاجتماع في الوطن العربي: بيان التمرد والالتزام"، مجلة المستقبل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1986.:ص177
33 فرديريك معتوق، تطور علم اجتماع المعرفة، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1982:ص55.
34 *J.Paiget* ,op-cite:p200
35 Foulquie paul, dictionnaire de la longue philosophique, paris: PUF, 1969p68 ،
36 *J.Paiget*, po-cite :p204.

الإشكال الهوياتي اللغوي الجزائري..أو إشكالية أزمة الإنتماء

د. قنيفة نورة
جامعة أم البواقي

ملخص المقال:

سنحاول في هذا المقال طرح مجموع إشكالات بحثية أبرزها التناقض اللغوي الإجتماعي الآمتجانس في الكثير من مضامينه وأحيانا كثيرة الغيرّ مستوعب من قبل الفرد الجزائري في مقابل فقدان لغة تعايش يمكن اعتمادها كسبيل ومنهج للحوار الأسري والإجتماعي بعيدا عن أي تعصب أو تطرف لغوي.. بل والأخطر من ذلك حالة الصمت اللغوي المعتمدة عند الكثير من الأسر الجزائرية أمام هيمنة المضامين اللغوية الإعلامية المرئية والتي جعلت الفرد الجزائري يتجاوب معها لدرجة إعتماد بعض المفردات الدخيلة مرئيا مثل اللبنانية أو التركية في تفاعلاته الأسرية والإجتماعية....

يحدث هذا في ظل متغيرات لغوية إجتماعية أساسية أبرزها – سقوط - اللغة الفرنسية كوسيلة تعبير تاريخية – طبعا بعيدا عن أي إيديولوجيا فكرية أو ثقافية أو أي حكم مسبق- والفشل في اكتساب ثقافة لغوية عربية....تعدد اللّهجات وتنوعها في انتقالنا من مجتمع محلي إلى آخر....إفتقاد لغة تواصل مشتركة....إعتماد مفردات لغوية متناقضة بل وأيضا طبقية....المحاولة الدائمة للحفاظ على المفردات الأبوية..

فهل يمكن الحديث عن أزمة لغوية حادة في المجتع الجزائري لم تسمح لحد الآن بتحقيق ثقافة حوار أسري وإدماج إجتماعي..؟؟؟

Summury:

In this article we will try to put the total problematic notably social homogeneous linguistic contradiction in many of its contents, and often non-container by individuals, as opposed to the loss of language coexistence can be adopted as a means and a method of family and social dialogue away from any intolerance or extremism of language.. And even more seriously, the silence of language adopted in many Algerian families in front of dominance of visual media content and language that made the Algerian individual respond with implications for the degree of adoption of some of the exotic vocabulary is visible, such as Lebanese or Turkish in the family and social interactions...

This happens in the light of linguistic variables to basic social, notably - the fall -of the French language as a historical expression - of course, far from any intellectual or cultural ideology or prejudice - and the failure to acquire Arab language culture....

multiple dialects and diversity in our transition from a local society to an oher.... the lack of a common language.... continue the adoption of vocabulary, and even contradictory class.... also try to maintain a permanent parental vocabulary…. Is it possible to talk about a severe crisis of language in the Algerian family did not allow yet to achieve a culture of family dialogue and thus a social?

مقدمة:

في إطار الطرح الفلسفي التحليلي للعولمة، وبنظرة خاصة أكد المفكّر العربي **علي حرب** أن العالم اليوم لم يعد كما كان عليه بعد النسق الإتصالي الجديد وثورة المعلومات.. فمع الدخول إلى العصر الكوني يبرز فاعلون جدد على المسرح أبرزهم العاملون في مجالات المعلومة والإعلاميون الذين يشتغلون في إنتاج الصورة وصناعة المشهد..إنها ثمرة الطفرات والإنفجارات والتحولات المتسارعة والكاسحة التي تضع المجتمعات البشرية أمام التحدّيات الجسيمة والخطيرة.. فإن لم نحسن التعامل معها إستحالت أزمات ومآزق وربما ترجمت مزيدا من الخسائر والكوارث.. لذلك فالأجدى الإنخراط في لغة الخلق والتداول والشراكة والإسهام. وبما أن العولمة ثمرة من ثمرات العصر وتحولاته الحضارية والتقنية فمن لا يحسن لغة العصر لا يحسن المشاركة في صناعة العالم وتفوته الفرص وتهمشه الحوادث والمتغيرات...[1]

فالعالم اليوم يعيش مرحلة متميزة من تاريخه بفعل الدمج القسري الذي تمّ للأمم المختلفة والثقافات المتباينة في بوتقة النموذج الغربي الوافد والمتفوق. ولقد كان لآليات العولمة دور كبير في التأرجح الجبري الذي تعرفه الشعوب المغلوبة اليوم بين عالمين مختلفين:عالم ترى فيه نفسها وهويتها، وآخر يغزوها ولا تجد عنه محيداً ممثَّلاً في وسائل الإتصال العاتية التي تمثل اللغُة أُسَّها الركين... ومن المتداول بين المختصين في علم اللغة الإجتماعي أن الأمم ذات الثقافات المترسّخة لا تستطيع النهوض دون الإعتماد على لغاتها، وأن للغة دوراً بارزاً في عملية النهوض وأثراً بالغ الوقع في التنمية بمفهومها الشامل.فكلما اتسعت قاعدة استعمال لغة ما، وتداولها بين صفوف متكلميها كانوا أقدر على الفهم والإفهام، وأكثر وَعْياً بالأشياء والأفكار، وأسرع إلى الإختراع والإبتكار. ويتأيد هذا الزعم بتجارب بعض الأمم الحاضرة التي سلكت هذا السبيل في النهوض ولذا يظهر أن بين اللغة والمجتمع رحماً موصولاً وتعاضداً لا غنى لأيٍ منهما عنه..[2]

و لعل الحديث عن اللغة وأهميتها في تقدّم المجتمعات يقودنا بالتأكيد إلى طرح أبرز مؤطر ومحدّد لها والذي يتجسد في الهوية بمحتواها الثقافي المتجدّد الشكل والظهور، واعتبارها مطلبا مهمّا ينبغي النضال من أجله وتنمية الإحساس به وتقوية العلاقة بمحتويات تحركها من صورة جامدة – تقليدية إلى صورة عصرية من خلال استيعاب التغيرات والإنجازات التي أتت بها العولمة، وتكييفها وفق حاجاتنا ومصالحنا..[3]

يرى أحد الباحثين أن شعوب العالم موحدة من موقع كونها بشرا لهم آمال وأحلام ومشاكل، ولكنها متمايزة من موقع هوياتها. بعبارة أخرى، إن للانسان هوية خاصة به تميزه عن غيره، وبالتالي «هوية» خاصة بالمجموعة

البشرية التي هو أحد أعضائها وتميزها عن بقية المجموعات البشرية الأخرى في هذا العالم. من جهة أخرى، إن هذه «الهوية» هي الرباط الرئيسي الذي يجمع ويوحد أناس هذه المجموعة.. وفي الثقافة الغربية عرّف أحد الباحثين الهوية بأنها تنظيم الإنسان لعلاقاته وخصائصه ورغباته وتوجّهاته السابقة واللاّحقة والتي تعبّر عن ذاته وعن إتجاهاته نحو الناس. وعرفها باحث آخر بأنها ليست عملية عقلية قائمة بذاتها، وإنما هي أيضا نتاج التفاعل بين الإنسان والمؤسسات الاجتماعية التي يعيش في إطارها كالأسرة والطبقة الإجتماعية والمجموعة الإثنية والمحيط الثقافي والأيديولوجي ويعرفها باحث ثالث فيقول إن الهوية إحساس الإنسان بالإستمرارية عبر الحياة وإحساسه بالولاء والإنتماء إلى فئة ما أو فكرة ما..[4]

هذا يعني أننا أمام أكثر وأهم محددات الوجود الإنساني الإجتماعي، ولعل الإشكال الأخطر حين نبحث عن هوية ثقافية لغوية تمكّننا من التواصل الإجتماعي الإيجابي داخل المجتمع نفسه، وأمام التغيرات العولمية الإتصالية المحيطة بنا والتي تدفعنا إلى تحقيق تناسق وتكامل إتصالي هوياتي إجتماعي متفق عليه لاسيما وأن تحقيق ذواتنا الإجتماعية من أكثر المسائل أهمية في ظل العولمة الإتصالية الحالية المهيمنة بشكل أو بآخر علينا.. مما يقودنا إلى التأكيد على الحاجة إلى تحديد هوية لغوية جماعية واجتماعية... فاللغة في اعتقادنا من أهم العناصر التي تميز الكائن البشري إن لم نقل أنها أبرز سمة تصنع تفرد البشر عن باقي المخلوقات، وقد بات معلوما في الأوساط العلمية إلى أي حد تؤثّر على الفكر ومن ثم على السلوك.هي أيضا نظاما معقدا من الرموز التي تحمل في طياتها مختلف المعاني والمدلولات التي تساعد أي باحث على الولوج إلى عمق الثقافة والبيئة الاجتماعية، والتي تعكس في النهاية مجموع حقائق إنسانية..

يضيف أحد الباحثين وبعبارة موجزة أن معظم المقولات اللغوية السائدة حالياً تؤكد أن العالم مصنوع بشكل ما من اللغة..[5]

تعد اللغة نوعاً من أنواع التعبير الكلامي الذي يؤديه الإنسان، ساعياً بواسطته إلى الفهم والإفهام وإلى التوصيل والأداء. وتتخذ اللغة الإنسانية حيزاً مهمّاً في منظومة التواصل المتعدد الأقنية التي تربط المجتمعات البشرية في عصرنا الحالي. واللغة بأشكالها الإشارية والمنطوقة والمكتوبة تمثّل الوسيلة الأقدم للتواصل البشري..فهي في نهاية المطاف صورةَ المجتمع، تعكسُ أولياته وكيفيات تعبيره عن ذاته، وطرائق فهمه لعلاقته بأفراده وبالآخرين وبالعالم. بيدَ أنها لا يتصلُ معناها الشمولي بالمجتمع وبصورته عن نفسه فحسب، بل يتصلُ أيضاً بالتطور الثقافي الإجتماعي ووعي هذا المجتمع بذاته ومهماته وأولوياته، وتَوْقِهِ إلى الاتصال بالحضارات الإنسانية الأخرى والتفاعل معها دون التخلي عن الخصوصيات الثقافية لأبنائه..[6]

و تدعيما لذلك نضيف مقولة الأنثروبولوجي الأمريكي **ميسيا لاندو** أن اللغة ليست مجرد وسيلة لتوصيل الأفكار عن العالم، بل أداة لجعل العالم موجوداً في المقام الأول... ليس الواقع ببساطة "معاشاً" أو "معكوساً" في اللغة، بل هو بالفعل محدَد بواسطة اللغة...."[7]

و إذا كان الفرد في المجتمع البشري يكتسب موقعه وسلطته من قدرته على تكوين الرموز وبراعته اللغوية ونسبة تأثره بقيم الجماعة، حيث يكون لطلاقة التعبير وأنواع الجمل التي يفتتح بها الحديث دور في تكريس قيمته الإجتماعية؛ فإن ذلك كله يعود إلى أن نظام الرموز الإتصالية واللغة على وجه الخصوص لها دوران أساسيان متضادان كشفت عنهما العلوم الحديثة التي تعنى بماهية هذه الوسائل ووظائفها وآثارها أبرزها ربط تطوّر الوعي البشري بتنمية عقل الإنسان التي ساهمت فيها قدراته الفريدة اللغوية والرمزية، واستخدامه للأدوات، وقدرته على تخزين المعلومات بتسلسل تعاقبي، وأنه لم ينتج عن ذلك خلق الحضارة فقط بل التاريخ أيضاً...[8]

هذا يعني أن للغة أهمية كبيرة جدا، بل وقدرة على الخلق والإبداع والتواصل الفكري والإجتماعي، غير أنه وأمام ما تقدم طرحه عن أهمية اللغة، وفي الوقت الذي اعتمدت فيه العولمة الإعلامية وسائلها الإتصالية لنشر لغتها، بل وأمام القدرة الإعلامية للدول والمنظمات الداعية لفرض ظاهرة العولمة بالعمل على استثمار منجزات ثورة الإتصالات والتقدم التكنولوجي في نشر ثقافة واحدة وبقوالب محددة عمودها الفكر الإستهلاكي لا نزال نعيش صراعا لغويا أساسيا مبدأه رفض الإختلاف اللغوي لدرجة الآتعايش، التعصب للهجة دون الأخرى، التطرف اللغوي، وغيرها من المظاهر السلبية...

إننا ندرك جيدا التعددية والتنوع الثقافي اللغوي وتأثيراته على حياة الفرد الجزائري، لكن وفي مقابل هذا التنوع نحن فعلا بحاجة إلى توحيد مفرداتنا حتى نتواصل إيجابيا بعيدا عن أي أفكار أو إتجاهات إيديولوجية غالبا ما تكون ردود أفعال شخصية أو مصلحية لم تتمكن من فرض مقاييس لغوية موحدة بقدر ما ساهمت في نشر ثقافة الإختلاف اللغوي، وربما أيضا وفي أحيان كثيرة ثقافة التطرف والتعصب مثلما هو ملاحظ واقعيا متجاهلة خطورة الوضع في ظل عولمة القرن الواحد والعشرين..

هذه الحالة الإجتماعية الثقافية في بعدها اللغوي تحتاج منّا إلى أكثر من وقفة تأملية تحليلية، لذا فإن محاولتنا هذه نعتبرها نقطة انطلاق لعرض أهم الإشكالات التي تمّ الوصول إليها من خلال ملاحظاتنا الدائمة والمستمرة لواقع لغوي جزائري خاص، ويبقى المجال البحثي في هذا الموضوع بالذات مفتوحا للطرح والمناقشة والتحليل نضرا لأهميته الكبيرة من جهة، ولخطورة تأثيراته المتعددة الأبعاد لاسيما الأيديولوجية منها من جهة أخرى...

الإشكال الأول::الواقع الجزائري ومؤشرات انفصام الذات اللغوية....:

فلأن اللغة الأداة الرئيسية التي تمكّن الكائن البشري من تنظيم تواصله بل وإنتاجه، كما تشكل أيضا قناة مقتصدة لنقل المعارف والأفكار والمشاعر، ووسيلة مثلى لحفظها ونقلها جيلاً بعد جيل. زد على ذلك أنها تعد معياراً للتنمية الاجتماعية والعلمية، فإننا نضيف قوة اللغة في تحقيق إدماج إجتماعي وهو نقطة الإنطلاق في تحليل هذا الإشكال ذلك أن طرح البعد اللغوي التواصلي الجزائري للنقاش قد يقودنا إلى التأكيد على أن الخطاب اللغوي في الجزائر حسب أحد الباحثين " قد دأب في تأسيس أطروحاته على نوعين رئيسيين من

الإعتبارات: إعتبار الحداثة واعتبار الهوية، فالخطاب الناطق بالفرنسية يستند بصورة جوهرية على المطلب الأول، بينما الخطاب الناطق بالعربية يؤسس مشروعيته على المطلب الثاني من غير أن ينفي عن نفسه طابع النجاعة، أي الحداثة. أما النظر إلى اللغة بوصفها عنصرا أساسيا للإدماج الإجتماعي للأفراد فقد ظل طرحا غائبا في هذا النقاش..[9]

و لعل هذا الواقع اللغوي هو ما دفعنا إلى محاولة طرح هذا الإشكال لاسيما وأن ملاحظاتنا الكثيرة على إشكالية التواصل اللغوي بمضامينها المتنوعة، المختلفة، الغريبة، وربما أيضا الإغترابية تدعو فعليا إلى تحليل مشكلة الإدماج الاجتماعي عن طريق لغة مشتركة في الفضاء الجزائري الذي يتفاعل فيه الأفراد مع الآخر أو الآخرين المختلفين في الكثير من الرؤى والمحددات اللغوية بحكم الانتماءات الأسرية والاجتماعية والمجتمعات المحلية...

فلأن اللغة الوسيلة الوحيدة لتواصل الفرد الجزائري مع الآخرين على اختلاف بيئاتهم، ولأنها أرقى مصادر القوة والتفرّد، هذا بالإضافة إلى اتساعها للتعبير عن المكنونات الداخلية والتجارب والمعارف، فإننا نعتبر المفردات اللغوية في حياة الفرد الجزائري مكونا أساسيا لشخصيته ولذاته الاجتماعية انطلاقا من مجموع الصور الذهنية التي يكتسبها في طفولته عن مفاهيم الآخر أو المجتمع بشكل عام... ولعل الأسرة أو العائلة الممتدة هي أول من يوكل لها هذا الدور الهام والأساسي المشكّل للهوية الثقافية للفرد، وباعتبار اللغة أحدى مكوناتها، فهذا يعني أنه يعيش مرحلة تأسيس لغوي هوياتي يُرسّخ من خلالها إنتماءه الأسري والاجتماعي بمعية مجموع نشاطات تربوية تنشيئية أساسها لغة مشتركة تقود في النهاية إلى تحديد هوية الفرد الثقافية...

لقد طُرحت - ولا تزال- إشكالية التعددية اللغوية في الجزائر – ليس بالمعنى العلمي لكلمة اللغة فقط، وإنما أيضا بالمعنى الإجتماعي المعتمد في التفاعلات الإتصالية الأسرية والإجتماعية- في الوقت الذي أجمع العديد من الباحثين على فكرة مؤداها أننا فعلا نعيش وضعا لغويا متأزما عاجزا عن مسايرة التقدم الحاصل في ظل العولمة، وفي ذات الوقت عاكسا لأفراد متأزمون هوياتيا لم يتمكنوا لحد الآن من تحديد معالم ذواتهم الإجتماعية ومسايرة التغيرات الإتصالية العالمية... ولعل الأخطر في كل هذا العجز الحقيقي عن التموضع ضمنها – أي التغيرات – ليعيشوا حالة انفصام لغوي أدى إلى صراع إجتماعي لغوي دائم التواجد بين ما يريدون...، ما يطمحون إليه...، وما يريده الآخر المختلف عنهم لغويا..

هو الرهان اللغوي الذي فشل المشروع السياسي في كسبه بعد الإستقلال ليتحول إلى أزمة لغوية حقيقية جعلت من التواصل اللغوي شتاتا من المفردات التي تُجمع من هنا وهناك، بل وأحيانا كثيرة مزيجا من المفردات اللغوية للعربية، الدارجة، الفرنسية، واللهجات البربرية لدرجة جعل التواصل اللغوي في الكثير من المناطق الجغرافية محدودا لعدم القدرة على استيعاب المفردات اللغوية، في مقابل المحاولة الدائمة للبحث عن المشترك لغويا عند البعض، الهيمنة اللغوية في نضر الآخرين، والإغتراب اللغوي لدى البعض الآخر..لنصل إلى عجز

لغوي وبالتالي ثقافي غالبا ما يطرح في شكل أزمة هوية ثقافية عكست عدم القدرة على تحقيق ما يصبو إليه المجتمع من تقدّم فكري كغيره من المجتمعات الأخرى...

و لعل العجز الحقيقي في تشكيل هوية وطنية جزائرية موحدة اللّغة مردّه بالأساس إلى عدم الإتفاق الجماعي على تحديد أيّ اللغات أكثر تماشيا مع هذا الزخم اللغوي المكتسب، والتقوقع في الإصرار على الأنا اللغوية الخاصة في الإتصال والتعامل لتصل حد النرجسية...فبين العربية والعروبيون، الفرنسية والفرنكفونيون، البربرية والبربريون، تمزقت الذات اللغوية الجزائرية ونُعتت بأبشع الصفات في مواقف كثيرة أبرزها صفة البربرية barbareو الهمجية..

و هو نفس الرهان الذي كثيرا ما عمدت النخبة السياسية على قوقعته في مبدأ متفق عليه جماعيا- وربما سياسويا أكثر- وهو: "اللغة العربية..لغة الأمة الجزائرية" والذي أخذ تجسيده واقعيا طابع الذات السياسية- الإجتماعية – التربوية المنتقمة أكثر من الذات الواعية بأهمية التعددية اللغوية وقدرتها على تكوين شخصية وطنية فاعلة، ليتحول في اعتقادنا إلى مسبّب رئيسي في عدم القدرة على إتقان - بل وحتى اكتساب- الأبجديات اللغوية العربية السليمة التي لا تزال متعثّرة تربويا وتعليميا وبالتالي إجتماعيا وثقافيا...، بالإضافة إلى فقدان الأبجديات اللغوية الفرنسية، وأخيرا التعصّب وربما أيضا التطرّف اللغوي البربري..

لقد عرفت اللغة العربية إنتشارا تدريجيا في المجتمع الجزائري منذ القرن السابع بعد الميلاد... تزامن هذا و انتشار القبائل العربية إلى شمال إفريقيا، كما بقيت نسبة معتبرة من القبائل المحلية غير معنية، وكما هو معلوم أيضا توطّن العرب بالمدن والمناطق الساحلية تاركين المناطق الجبلية بالنظر إلى تضاريسها الوعرة والعراقيل المجالية التي كانت تفرضها هذه الأخيرة..لتعرف بعد ذلك انتشارا واسعا بعد الاستقلال، وتم التأكيد على ترسيمها في مختلف المواثيق الجزائرية، وأصبحت اللغة الرسمية والوطنية والوظيفية في مجالات عدّة، وعليه فهي غير مستعملة كوسيلة اتصال في الخطاب اليومي..

إن الواقع السوسيولغوي يُظهر أن العربية المحلّية هي اللغة الأم لأنها ممارسة من طرف الأغلبية الساحقة، وعليه فلها تواجد خاص ومكانة خاصة في الإنتاج الثقافي، فهي حاملة للقيم المجتمعية وحاضرة في كل زمان ومكان، ومزودة بمكانة رمزية.. ورغم تداولها في الخطاب اليومي العائلي والمحلّي إلا أنها مُرتّبة في أسفل الهرم اللغوي..[10]

أما الدارجة فهي مخصّصة للإستعمالات الشفهية المقولبة langue stéréotypée وهذا ما يستدعي التمييز بين العربية المستعملة في المجال الرسمي والأخرى المستعملة في الخطاب اليومي العادي.

وصف **جون لوتز** اللغة على أنها "الرابط الذي يكوّن المجتمع" لنتساءل عن وظيفة اللغة الدارجة في إطار هذا المنظور باعتبارها الأكثر تداولا في مختلف جهات الوطن فيما يخص الوظائف الشفوية للغة، ولكونها تتميز بسهولة الاكتساب، وبالتالي القابلية على الانتشار، مما جعل منها ذلك أداة اتصال مشترك بين الجزائريين..فإذا سلمنا بأن الإدماج الاجتماعي هو أحد وظائف اللغة، فإن هذا الدور تضطلع به الدارجة

أساسا حسب الباحث إبراهيم سعدي فيما يخص المجال الشفوي المعتمد خارج نطاق المؤسسات الرسمية بمختلف أنماطها. لكن هذا يعني أيضا أن وظيفتها التواصلية تقتصر على فضاء التبادل اللغوي العام، أما على مستوى الفضاء الخاص، أي النخبوي، فلا تلعب أي دور..فاللغة الدارجة ظلت دوما مقصاة من الخطاب السياسي والديني والإعلامي بالرغم من أنها تعبّر عن الخصوصية الجزائرية أحسن من غيرها. ومن نافل القول التأكيد بأن الأمر لا يتعلق بدعوة إلى استعمال هذه الأخيرة كلغة الكتابة والعلم والمعرفة، فوظيفتها تقتصر على المبادلات الشفوية أساسا، وهي مبادلات ذات أهمية على أكثر من صعيد، لكنها للأسف مجهولة أو غير معترف بها..[11]

وعلى غرار الدارجة واللغة العربية إنتشرت اللغة الفرنسية في مرحلة الإستعمار الفرنسي، وتركزت بالخصوص في منطقة القبائل الكبرى حيث احتلت مكانة مميزة بعد الإستقلال، ولا تزال تستعمل كلغة شفهية لدى بعض الفئات الإجتماعية..أما الأمازيغية فمكانتها خاصة في الواقع السوسيولغوي لأنها متنوعة حسب المناطق المنطوق بها (منطقة القبائل، الشاوية، الميزاب، توارق الصحراء) معتمدة كآداة اتصال لفترة طويلة..[12]

غير أن نفس هذا الواقع اللغوي المختلف والمتنوع يعكس تواجدا لغويا لا متجانسا، ففي الوقت الذي تصر فيه الذات الجزائرية المعرّبة على تعليم الطفل اللغة العربية – بدءا من كلمة **أمي– أبي**، ثم الإصرار على مواصلة التفاعل اللغوي في المسجد على يد أبرز الجمعيات هيمنة في هذا الإطار وهي جمعية "الإرشاد والإصلاح" (ذات توجّه سياسي إسلامي) خوفا على الهوية اللغوية والدينية للطفل، والتي ارتبطت بشكل أساسي باللغة العربية وحتمية ممارستها، ورفض أي لغة مغايرة لاسيما الفرنسية لدرجة أنه يمكن وصف هذا الموقف التربوي بالإيديولوجي أو بالأحرى المتعصب من خلال النضرة للغة العربية في بعدها المعياري، وبأنها قادرة على الوفاء باحتياجات أبنائهم في جميع قطاعات الحياة، وأنّ لديها من الخصائص ما يجعلها مرنة، وهكذا في ظل الشعور المتزايد عن أصحاب هذا الموقف بشدة الهجمة وشراستها وتسارع عملية المسخ، تزداد نظرتهم هذه تطرفاً بمرور الأيام وتطالب بالتشبث باللغة العربية إذ هي الضمان الأوحد للحفاظ على الهوية..

فإنه وفي مقابل هذه العصبية اللغوية يقف على النقيض تماما فئة المفرنسين الرافضين لهذا الواقع العروبي والمتمسكين بالذات المختلفة، المتميّزة.. وربما أيضا المؤدلجة التي تعتمد في تواصلها الأسري والإجتماعي على مفردات لغوية فرنسية في تعليم الطفل بدءا من papa وmaman، ثم الإنتقال إلى المرحلة الثانية المتمثلة بالخصوص في حديقة الأطفال jardins d'enfants لتحاول قدر الإمكان مواصلة تعليمه أبجديات اللغة الفرنسية حتى التأكد من نطقها على الأقل وتعلّمها لاحقا..

إن استعمال اللغة الفرنسية عند هذه الفئة يمتثل حسب ما يبدو إلى عاملين: من جهة الحاجة إلى الإتصال، ومن جهة أخرى الميل إلى الإنفراد أو أكثر من ذلك إلى التميّز الإجتماعي، إنها تتغير حسب الأوساط..هذه الوضعية الشفهية للفرنسية أدى بها إلى التأثير على العربية الدارجة والأمازيغية.."[13]

ضمنيا يعتبر الكثير من أصحاب هذا الموقف أن العربية لغة ينبغي أن يقتصر دورها على الدين والمناسبات الإجتماعية بشكل عام، فبحكم طبيعتها لن تفي باحتياجات العصر العلمية التكنولوجية؛ خاصة أن المصطلح العلمي لا يعرف لغة معينة ومن ثم لا يهم مصدره. كما أن استخدامها في التعليم قد يؤدي إلى منع الطلاب من إتقان لغة أجنبية مما يقيم بينهم وبين العلم والحضارة الحديثين حاجزاً قويّاً. زد على ذلك أن حركة التطور السريع للعلوم وللمعارف المصحوبة، وبطء حركة التعريب تجعل الوفاء بكل ما يحتاجه الطالب والمدرّس من مصطلحات أمراً غير ميسور، ويزداد الأمر سوءاً إذا ما أضفنا إلى ذلك فوضوية وضع المصطلح وتباينه من قطر إلى آخر ومن باحث لآخر، وما يؤدي إليه ذلك من بلبلة وتشويش ذهن المعلم والمتعلم...

و قد يعود السبب في تواجد هذا الواقع اللغوي الخاص إلى أن الثنائية (عربية/فرنسية) المنجرّة عن تدمير البنية الثقافية الأصلية للمجتمع الجزائري من جراء الوجود الكولونيالي هي أساس المشكلة اللغوية المعيشة منذ الاستقلال.إنها سبب ظهور إنقسام اجتماعي على أساس ثقافي لاسيما على مستوى النخب. فالإنقسام الثقافي المتأتي من ممارسة لغوية قائمة على ثنائية تنازعية أدى إلى اهتزاز المرجعيات المشتركة للمجتمع..لتتحول إلى أداة توتر اجتماعي وثقافي، أو إلى وسيلة منتجة لسوء الانسجام في المجتمع"[14]

يضيف في هذا الإطار الباحث الجزائري **علي غربي** "أن المتتبع لواقع الثقافة الجزائرية لاسيما في بعدها اللغوي يلاحظ أنها ذات أبعاد مختلفة فهي عربية إسلامية أمازيغية..متوسطية..إفريقية..عالمية.. ورغم ذلك تضعف فيها أبعاد معينة وتقوى أخرى على مستوى الانفتاح الثقافي والثقاقف... ففي الوقت الذي ينتظر فيه الإستفادة من جميعها نلاحظ غلبة التوجه المتوسطي فيها والفرنسي بالخصوص.. ولهذا يحتدم الصراع بين معربين ومفرنسين.. والذي نستشف منه الأزمة اللغوية في الجزائر..[15]

و قد يبدو الوضع أكثر تأزما بالنسبة للذات البربرية التي تصرّ على تعليم الطفل كل الأبجديات لهدف واحد هو استمرارية تواجد مجموع لهجاتها اجتماعيا، وربما أيضا من باب التميّز الإجتماعي المسيّر بنرجسية فاعليها أو المسيّس في الكثير من المواقف بفعل تأثيرات عديدة لاسيما في بعدها التاريخي الذي تحاول من خلاله التأكيد على هويتها الثقافية اللغوية...

قد يصدق هنا الطرح العلمي القائل "بوجود مجتمعات تربى أبناؤها على الثقافة الشفاهية؛ فهؤلاء يكونون عادة إسميين، يعرفون الكلمة أو أسماء الأشياء لا الأشياء ذاتها. ويكون همّ هؤلاء الحفاظ على اللغة –الرمز– الكلمة، برسمها ومبناها من دون تغيير بدعوى الحفاظ على الهوية...لأن اللغة هي الهوية اللاّزمانية واللاّتاريخية المجردة من الفعل، ولأن اللغة هي الخاصية الحضارية، من دونها يغدو الوجود في نظر هؤلاء صفراً من كل شيء، كأن الحضارة هنا رسوم أو صياغة كلامية ومضامين تقليدية لا تاريخية الدلالة، وليست الحضارة فكراً وقيماً ونشاطاً إبداعياً وتعبيراً لغوياً يجسّد الفكر والفعل مرحلياً وأن هذا كله مجتمعاً يؤلّف معاً الإنسان أو خطاب

الإنسان مع الطبيعة والمجتمع، ويمثّل طبيعة إضافية متجدّدة، ومعارف وثقافة ننظر ونتعامل عبرها مع الوجود، وترثها الأجيال للتطوير وإضافة
المزيد....[16]

هي إذا أزمة هوية لغوية حقيقية نابعة من مبدأ رفض الآخر أو محاولة إلغائه، وعاكسة لثنائية فشلت كل السياسات في تحقيقها هي ثنائية: اللغة/الهوية الوطنية في المجتمع الجزائري، لتتواصل إجتماعيا إنطلاقا من رفض مبدأ الإختلاف الذي يبدو وأنه مبدأ لغوي ديمقراطي بامتياز..

فالإختلاف حسب المفكر الجزائري "الزواوي بغورة" يؤدي حتما إلى صناعة ما يجعل الشيء المختلف مختلفا ومتميّزا، أي ما يصنع هويته، وهذا ميل لا يمكن أن يغفل عنا خطر العزلة والإنطواء أو الرفض لكل ما يشكله الآخر وخاصة في زمن العولمة والإتصالات التي يشهدها عصرنا، لذا فإن الإختلاف يجب ألاّ ينسينا ضرورة ربط الهوية بالطبيعة البشرية، لذا وجب تفكيكها إلى عناصرها المختلفة، بحيث تصبح حصيلة لعبة الإختلافات والتشابهات لا نتيجة تشابه أصلي، وبحيث تبدو المغايرة مقوّم من مقوّماتها...[17]

تمزقت هذه الذوات المختلفة والمتصارعة، وأثّرت بشكل سلبي كبير على تعليم اللغات بالجزائر وعلى تكريس التعددية اللغوية انطلاقا من مبدأ التعايش السلمي والإدماج الاجتماعي لتنتج هوية ممزّقة فعليا وواقعيا، بل وأيضا هويات فرعية تعيش صراعا اجتماعيا متعدد الأبعاد والسمات ضحيته الأولى الفرد الجزائري الذي لم يتمكن لحد الآن من إتقان أي لغة متفق عليها اجتماعيا... ولأن التشويه وعدم القدرة على التواصل تخطّى طابع المرحلية إلى الدائم والمستمر، فإن مظاهر هذه الأزمة اللغوية أنتج أزمة هوياتية فقدت أبرز معلم في تأسيسها وهو "الخطاب اللغوي الأسري الإجتماعي السلمي" وأدت إلى حالة من الإنفصام اللغوي...

الإشكال الثاني: لغويات ثابتة رغم كل شيء...:

إن ما يميز الإنسان ويعطيه خصوصية وجودية هو القدرة التي يملكها على عقل الأشياء وإنشاء الرموز و شبكة المعاني، فالعيش بالرموز وتوظيفها فعالية إنسانية بكل امتياز، بها يعيش الإنسان ويؤثث وجوده ويبني عالمه المادي والمعنوي، ويرسي نظام الأشياء والعلاقات بينه وبين الآخرين من الناس. ودلالة الأشياء والعلاقات لا تدرك إلاّ من خلال استعمالاتها ومما تتضمنه من معنى في حياتهم ومما تتّخذه من دلالة في متخيلهم الجمعي..[18]

إن طبيعة اللغة وجوهرها لا يمكن أن يفهما بوضوح إلاّ من خلال الدور الذي يؤديانه في حياة الإنسان و حياة الجماعة اللغوية الواحدة، وقد عبّر أحد الباحثين المحدثين عن هذه الحقيقة بقوله: إذا أردنا أن ندرس الفكر والنتاج الفكري فالواجب أن ندرس اللّغة، وإذا أردنا أن ندرس اللّغة فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع...

لقد تطورت الأسماء إلى رموز ونقلت المجتمعات إلى أنساق رمزية تسيطر على أطر تفكيره، وتمنع العقل من التعامل المباشر مع الأشياء بسبب إحلال تلك الأنساق بدلاً منها، وهذا ما دعا **ماكس فيبر** إلى إطلاق إحدى مقولاته الشهيرة: الإنسان ينتج رموزاً ويتشبث بها...ليشتد عود خطاب الهوية في مرحلة لاحقة ويطرح نفسه بوصفه خصوصية، على المجتمع في صيرورته أن يحافظ عليها، وعلى الآخر ألاّ يهددها أو يعمل على اختراقها، فتصبح الهوية بذلك بنية مصمتة غير قادرة على التواصل والمثاقفة، على اعتبار أن الآخر دوماً راغب في محو ثقافتها، وجادّ في العمل على تغيير حضارتها ومعالم وجودها....(19)

فاللغة تستجيب أساساً لضغوط المجتمع الذي يمثّل سلطة على كل من المنشئ والمتلقي ضمن القوانين السائدة في النصوص الراقية، مما تسمى "الذوق العام"، أو قوانين الإستخدام الخاضعة للأعراف في اللّغة العادية...

مجرّد إسقاط بسيط لما طرح مسبقا في إطار هذا الإشكال الخطير نقول: لغويات رمزية ثابتة إجتماعيا رغم كل شيء، تلك التي اعتمدها الفضاء الأسري – العائلي- الجزائري الذي احتفظ بمفرداته اللغوية الأبوية وبرموزها ومعانيها الاجتماعية، بل إن الاحتفاظ بها لا يزال مستمرا وبامتياز رغم التغيّر والتغيير الاجتماعيين، فحين لا تزال تنعت الفتاة المتأخرة في الزواج بمصطلح "**البايرة**" في كل الفضاءات الإجتماعية الجزائرية المتعددة اللغات الإتصالية الأسرية، بل والمختلفة... والمتناقضة.. والمتصارعة أيضا... فهذا يعني في اعتقادنا الإيمان المطلق للأسرة الجزائرية ولأفرادها بضرورة إستمرارية منتوج لغوي رمزي تقليدي ثابت يحمل طابع الحتمية التعارفية من طرف الفرد، والتداولية أيضا بمنطق لغوي

أبوي ذكوري معبّر عن مكانات إجتماعية ومراكز أفراد داخل الأسرة وخارجها..

في مقابل هذا قد نتبادل أو نتحاور في العائلة وبالكثير من المفردات التي تحمل دلالات ومعاني متفق عليها أسريا – وليس بالضرورة إجتماعيا- ولكن مفردات الجسد والجنس تحمل خصوصية مميّزة جدا يطبعها في الغالب الطابع الرمزي أو بالأحرى طابع الإستعمال المحرّم أسريا واجتماعيا لأنها من الرموز الذكورية التي لا يصح ذكرها...، بل وقد تحتاج إلى بحث خاص لطرح مضامينها وتأثيراتها النفسية والإجتماعية...

هي متخيّلات "imaginaire" لغوية رمزية مُنتجة إجتماعيا لنعيش بها، وتُبنى من خلالها رموزها وصورها عن نفسها وعن الأشياء والعالم، وبواسطتها تُحدّد أنظمة عيشها الجماعي ومعاييرها الخاصة...(20)

إنه وفي الوقت الذي نفتقد فيه إلى لغة تواصل مشتركة ومؤسّسة لإدماج إجتماعي نلمس اشتراك الفرد الجزائري في مصطلحات ومفردات لغوية رمزية إجتماعية أساسية تعكس تقليدية مضامينها وهيمنة فكر رمزي تقليدي شعبوي لا يزال يسيطر على الأذهان الفردية والإجتماعية مثل تلك المفردات اللغوية الخاصة بالهوية الذكورية أو الأنثوية، وبتمثُّلات représentations وتصوّرات ماثلة في وعي الفرد تنعكس جليا على ممارساتهم اليومية أو الخاصة.. وقد نؤكد أيضا في هذا الإطار على بعد ثان وهام جدا رغم حجم التغيرات الإجتماعية التي هزّت مجتمعنا وهو إستمرارية مفردات تعكس إنتماءات طبقية أو حضرية (من المدينة أو مجتمع المدينة مثل

"بلدي" "دوّاري" وغيرها من المفردات التي تحمل الكثير من الدلالات الرمزية العنيفة) رغم التكنولوجيا المؤثرة في حياة الفرد الجزائري، وبعد إقتناء الأنترت، واعتماد القنوات الفضائية كوسيلة تعبيرية أساسية متنوعة اللهجات، والمصطلحات والإيديولوجيات، وحتى المرجعيات الدينية في الأسرة الجزائرية... والتي باتت عنصرا أساسيا في الحياة الإجتماعية الخاصة والعامة، ومساهما فعّالا في تنشئة الفرد أسريا واجتماعيا...فهل يعقل أن نعيش هذا الواقع اللغوي الثابت والرافض لأي نوع من أنواع التغيير بل والموروث أيضا في ظل العولمة؟؟؟

الإشكال الثالث:لغة الآخر ومنطق العجز عن التواصل...:

في الوقت الذي تعرف المجتمعات الأخرى تقدّما إتصاليا رهيبا بلغة عالمية متفق عليها، وبمنطق لغوي إنساني إجتماعي هدفه الأساسي إيصال رسائل إعلامية والتأثير على الآخر (مهما كان الهدف المراد تحقيقه) لا نزال نعيش صراعات مفردات لغوية لم تمكننا من الوصول إلى مرحلة فهم الآخر المختلف عنا

في نفس الفضاء الإجتماعي، المتعالي، الرافض لاختلافنا، والمتعصب لذاتيته اللغوية...

ففي خضم التحولات المتسارعة التي يشهدها المجتمع الجزائري تبقى الثقافة بذلك محل مراجعة ونظر متواصلين للوقوف عند ميكانزمات إشتغالها، ومحاولة تفسير عوامل تخلفها، وعجزها عن تجاوز الإشكالات القديمة كالفصل في المسألة اللغوية والتي ظنت الدولة الوطنية أنها فصلت فيها وتجاوزتها، ولكن إفرازات الجزائر الحالية تثبت العكس، حيث بقيت اللغة أداة للإنتقاء والتوظيف والولاءات المختلفة.. وربما للهيمنة أيضا..[21]

إن إشكالية اللغة تعكس صراعا لغويا عقيما، والذي يعني بالضرورة الحاجة إلى تفعيل أداة لغوية مشتركة بعيدة عن أي شكل من أشكال التزمت أو الرفض أو الإنسلاخ.. فالخطورة أننا لم ولن نتمكن من تحقيق تواصل لغوي بمنطق الثقافة اللغوية السائد الذي قدّس العربية وبامتياز، رفض الفرنسية وبامتياز أيضا، وعجز عن تعلّم الإنجليزية اللّغة العلمية العالمية المتفق عليها وبامتياز أيضا...

هي إذا أزمة لغوية حادّة تعكس تناقضا وصراعا فشلت كل السياسات في تحديد أبعاده والتحكّم بها في المجتمع الجزائري لتتواصل اجتماعيا إنطلاقا من رفض مبدأ الإختلاف الذي يبدو وأنه مبدأ لغوي ديمقراطي حقيقي..لقد تمزقت هذه الذوات اللغوية الإجتماعية الجزائري، وخدمت مصالح إيديولوجية خاصة، بل وأدت إلى تواجد عجز كبير في الإلتحاق بالتقدم العلمي والمعرفي الذي يعيشه عالم اليوم إنطلاقا من فقدان القدرة على التواصل باللغة العالمية المتفق عليها، والتي باتت لغة نخبة مثقفة قليلة جدا أدركت مبكّرا أهميتها.. وهو أيضا واقع سوسيولغوي جزائري لا يزال يعكس صراعا إجتماعيا متعدد الأبعاد والسمات، ومن ثم، وإلى حد كبير فشل السياسات اللغوية في الجزائر التي تُطرح وبحدّة، والتي أدت إلى استلاب لغوي حقيقي أمام ما نلتمسه واقيا من ضعف في التواصل والتحاور، هذا الإستلاب إنعكس بالخصوص في ظاهرة الصمت اللغوي والعجز عن التعبير والحوار وتبادل الرأي، ولعل انتشار الكثير من مظاهر العنف الإجتماعي في الجزائر، وبالأشكال المطروحة حاليا، يعكس إلى حد كبير هذه الأزمة اللغوية...

وهو ما أكد عليه الفيلسوف **الزواوي بغورة** في تناوله لموضوع الهوية والعنف في الخطاب الجزائري حين أكد أن طرح الهوية الجزائرية في صورة الثوابت بالمقدّس والرمزي اللغوي والديني واستبعاد كل إمكانية لفتح الهوية على الآخر والمختلف والمغاير أدى إلى سلسلة من أشكال العنف المضاد الذي ظهر في ثمانينيات القرن الماضي وما يزال مستمرا...[22]

إن حالة الضياع والشعور بالاّإنتماء لفضاء إجتماعي متجانس أبرز منتجات هذا العنف أو بالأحرى هذه الأزمة... وقد نستدعي في هذا الإطار تأكيد **ماسلو** على أن "الانتماء من أهم الدوافع الخارجية التي تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين.." **فإذا لم نعترف بذوات الآخرين المختلفين عنا لغويا فنحن إذا نعيش أزمة هوية لغوية إجتماعية جزائرية حقيقية...**

إن التفكير في الجزائر يتطلب ترقية ثقافة الإدماج دون أن يعني ذلك الإقصاء أو الانغلاق على الذات؛ فالمجتمع المتماسك داخليا هو وحده القادر على التفتح على الآخر في الحقيقة، ثم إن الديمقراطية لا يمكن أن تزدهر إلا في مجتمع يملك مرجعيات ثقافية مشتركة...لاسيما وأنها مرغمة على التكيف مع مقتضيات الحياة العصرية والتفتح على العالم.فقد حاولنا طرح بعض الإشكالات التي لا تزال بحاجة إلى أكثر من دراسة للتحليل المتعمق لأن الأمر في اعتقادنا ليس بالبسيط بقدر ما هو مؤثر وبشكل كبير على التماسك والإدماج الإجتماعي في المجتمع، ولأن الإيديولوجيات الخاصة والمتطرفة في الكثير من الأحيان أدت بنا إلى التأكيد أن الظاهرة اللغوية في الجزائر تحتاج إلى أكثر من دراسة لتحديد أبعادها والتحكم في تأثيراتها التي قد تكون سلبية في زمن العولمة.

مراجع المقال:

1-علي حرب:زمن الحداثة الفائقة(الإصلاح-الإرهاب، الشراكة)، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2005

2-يحي بن البراء:اللغة والهوية وآفاق التنمية على:www.altasamoh.net/Article.asp?Id=88

3- حبيب الجنحاني:العولمة والفكر العربي المعاصر، دار الشروق، القاهرة، 2002

4- مصطلحات أنثروبولوجية:الهوية على:http://www.annabaa.org/nbanews/62/503.htm

5- دور اللغة في التنميط والتعصب للهوية، البحث منشور في مقاربات في اللغة والأدب (2) الصادر عن قسم اللغة العربية بجامعة الملك سعود، 2007م.

6-ناذر سراج: تجاذبات اللغة والثقافة والإنتماء على:www.altasamoh.net/Article.asp?Id=90

7- R. Lewin: In the Age of Mankind. New York: Smithsonian Institution, 1988, p. 80

8- تيرنيس ماكينا: طعام الآلهة (البحث عن شجرة المعرفة الحقيقية)، ترجمة: سمية فلو عبود، تالة للطباعة والنشر، 2005

9-د/إبراهيم سعدي:في إشكالية التواصل اللغوي:الجزائر نموذجا على:
www.arabegyfriends.com/vb/archive/index.php/t-48750.html

10- عثمان فكار:مكانة اللغات في الواقع السوسيولغوي الجزائري، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 3 دار منشورات، جامعة البليدة، الجزائر، أكتوبر 2008

11- ابراهيم سعدي، نفس المرجع السابق ذكره

12-عثمان فكار، نفس المرجع السابق ذكره
13- عثمان فكار، نفس المرجع
14-ابراهيم سعدي، نفس المرجع
15-علي غربي، الثقافة الوطنية وتحديات العولمة، في:العولمة والهوية الثقافية، مخبر علم إجتماع الإتصال للبحث والترجمة، جامعة قسنطينة، الجزائر 2010
16-ميشيل توما سيللو: الثقافة والمعرفة البشرية، ترجمة: شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد 328، يونيو 2006
17-الزواوي بغورة:الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003
18- منصف المحواشي:الطقوس وجبروت الرموز:قراءة في الوظائف والدلالات ضمن مجتمع متحول، في مجلة إنسانيات عدد 49، سبتمبر 2010، الجزائر، ص 15
19- دور اللغة في التنميط والتعصب للهوية، نفس المرجع السابق ذكره
-20 Pierre ansart:idéologie ,conflits et pouvoir, paris, puf, 1977,p 21
21-علي غربي نفس المرجع السابق ذكره
22-الزواوي بغورة، نفس المرجع السابق ذكره

الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث المراهق

د. فيروز زرارقة
جامعة سطيف 2

ملخص:

إن الدراسة الحالية والتي تدور حول الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث المراهق، تبحث في العلاقة بين الأسرة والانحراف، وتهدف إلى التعرف على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تعيشها أسر الأحداث والتي قد تكون سببا في تعرضهم للانحراف، والتعرف أيضا على الحالة النفسية للأحداث باعتبارهم مراهقين ويمرون بفترات وحالات نفسية متناقضة وغامضة في بعض الأحيان، والتي قد تكون دافعا لمحاولة القيام ببعض السلوكات الانحرافية، إلى جانب محاولة توجيه الاهتمام سواء للأسرة أو مؤسسات التنشئة الاجتماعية لضرورة العناية ومتابعة الأبناء (من خلال العينة الضابطة) قبل تعرضهم للانحراف

Résumé:

l'étude suivante qui concerne la famille et sa relation avec la déviance du délinquant adolescent, cherche dans la relation entre la famille et la déviance, en veut dire par la relation, l'ensemble des interactions sociales et psychologiques qui existent entre le déviant et son environnement social qui constitue la plate-forme adéquate du début de sa déviance socialement, cette étude se base sur le délinquant adolescent qui n'a pas commis de délits que la loi sanctionne, donc les jeunes exposés au danger de déviance et qui se trouvent dans les centres de rééducation, avec pour but de les protéger car le danger est que le jeune exposé à la déviance, commette des crimes dans l'avenir, et cette spécificité nécessite des mesures qui peuvent éviter cette menace et se protéger.

L'interrogation essentielle de cette étude se présente comme suit: existe t-il une relation entre la famille et le comportement déviant du jeune adolescent

1- مقدمة وأهمية الدراسة

تعد ظاهرة الانحراف من الظواهر القديمة والمنتشرة في كل المجتمعات، ولكنها تختلف مع ذلك في الدوافع والأسباب المؤدية إليها، تبعا لاختلاف محددات السلوك والمعايير والقيم السائدة في المجتمع، وكذلك الوضع الاقتصادي والثقافي.

وقد اتفق علماء الاجتماع أن ظاهرة الانحراف تعد من المعوقات الوظيفية للنسق الاجتماعي، حيث تتضح خطورتها وأهمية دراستها، من خلال تعدد الجوانب المرتبطة بها، خاصة إذا تعلق الأمر بالأطفال الذين لم يبلغوا بعد سن الرشد، وتورطوا في قضايا منافية للعرف والمعايير والأخلاق والقانون، حيث أصبحت ظاهرة انحراف

هؤلاء الأطفال (الأحداث)، مشكلة اجتماعية خطيرة سواء تعلق الأمر بالحدث نفسه أو بالمجتمع المحيط به، فهو يشكل خطرا على نفسه عندما يتعرض لمقاومة المجتمع والأسرة وعدم تقبل سلوكاته، الشيء الذي يعرضه لمشكلات نفسية خطيرة تزيد من إحباطه وشعوره بعدم التقبل من الآخرين، وهو خطر على المجتمع لأنه أصبح يشكل مصدرا للقلق والاضطراب لمؤسسات المجتمع ونظمه وأفراده أيضا، كما تتمثل خطورة هذه الظاهرة في عدم قدرة الحدث على إقامة علاقات سليمة مع الغير لإحساسه الدائم بأنه منبوذ وغير مرغوب فيه من طرف جماعته الأولية (الأسرة) أو في المجتمع الكبير.

والمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات عرف هذه الظاهرة منذ القديم، إلا أنها في تزايد مستمر خاصة في الفترة الأخيرة، نظرا للتناقضات والصراعات التي عرفتها البلاد نتيجة الأزمة السياسية والاقتصادية والثقافية كالتحول نحو اقتصاد السوق المرافق للتعددية السياسية، الذي يفتقد لميكانيزمات واضحة ومحددة لهذا التحول، إلى جانب عدم مسايرة الثقافة اللامادية للمجتمع الجزائري لمثل هذه التغيرات وبروز التفاوت الطبقي بين أفراد المجتمع بعد أن كان مستترا منذ الاستقلال.

فقد جاء في تقرير لجنة السكان والاحتياجات الاجتماعية، التابعة للمجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، أن الهيئات المعنية بمشكل الانحراف لا توليه الأهمية الضرورية رغم أنه يعرف انتشارا رهيبا، حيث تشير الأرقام الإحصائية إلى أن 45126 حدث تورطوا في سنة 2200، في جنح وجرائم متفاوتة الخطورة كالسرقة والضرب والجرح العمدي، واستهلاك المسكرات التعدي على الأملاك العامة والخاصة، وتشكيل جماعات أشرار. (إحصائيات الكناس CNES*)

وتتجلى أهمية الدراسة من خلال طبيعة الموضوع نفسه وأهمية عدم الاستقرار الأسري الذي تسببه ظاهرة الانحراف، حيث يعد من المواضيع الهامة خاصة في هذه المرحلة التي يمر بها المجتمع الجزائري، والتي تميزت في معظمها بالعنف والإرهاب الذي دمر البنية التحتية والفوقية للمجتمع، ولذلك تتضح خطورة ظاهرة انحراف الأحداث وأهمية دراستها من تعدد الجوانب المرتبطة بها، ومن معرفة أنواع السلوك التي يقوم بها الأحداث ذلك أن ظاهرة انحراف الأحداث تمثل مشكلة اجتماعية خطيرة سواء تعلق الأمر بالحدث نفسه أو بالمجتمع المحيط به، حيث يمثل هؤلاء الأحداث خطرا على حياة الآخرين من حيث أنهم مصدر للقلق والاضطراب، وذلك حين يقوم كل منهم بعملية سطو أو اعتداء أو حتى مجرد تخويف للآخرين، كما أنهم يمثلون خطرا على أنفسهم عندما يجدون مقاومة من طرف المجتمع والأسرة، وعدم تقبل سلوكاتهم، الشيء الذي يجعلهم عرضة لمجموعة من العمليات النفسية التي تزيد من إحباطهم وشعورهم بعدم التقبل من الآخرين، مما قد يجعل منهم في النهاية شخصيات عدوانية وإجرامية حاقدة على المجتمع وقواعده، كما تتمثل خطورة هذه الظاهرة في عدم قدرة الحدث على إقامة علاقات سليمة مع الغير، لإحساسه الدائم بأنه منبوذ وغير مرغوب فيه، وبالتالي لا يحس بأهمية الجماعة وتأثيرها أو الارتباط بها والحاجة إليها، وهذا ما يزيد في عدوانه اتجاهها ونحو الإضرار بها.

كما أن أهمية هذه الدراسة تتجلى في ارتباط هذه الظاهرة بعمليات النمو والتنشئة الاجتماعية، ذلك أن عدم فهم الأسرة أو المؤسسات الاجتماعية الأخرى لهاتين العمليتين الهامتين في حياة الفرد قد تؤدي إلى خلق أطفال غير أسوياء ويكونون عرضة للانحراف وارتكاب المخالفات.

2- الهدف من الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تعيشها أسر الأحداث والتي قد تكون سببا في تعرضهم للانحراف، كما تهدف أيضا إلى محاولة التعرف على الحالة النفسية للأحداث باعتبارهم مراهقين ويمرون بفترات وحالات نفسية متناقضة وغامضة في بعض الأحيان، والتي قد تكون دافعا لمحاولة القيام ببعض السلوكات الانحرافية، إلى جانب محاولة توجيه الاهتمام سواء للأسرة أو مؤسسات التنشئة الاجتماعية لضرورة العناية ومتابعة الأحداث قبل تعرضهم للانحراف أي ضرورة إشعار الأسرة، كل هذه المؤسسات والجهات المختصة عندما تعجز عن تربية أبنائها أو السيطرة عليهم، ذلك أن الوقاية خير من العلاج.

3- مشكلة الدراسة

وتتبلور مشكلة الدراسة حول تساؤل رئيسي يتمثل:

هل توجد علاقة بين الأسرة والسلوك الانحرافي للحدث المراهق؟.

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- هل للعلاقات الأسرية تأثير على انحراف الحدث المراهق؟.
- هل لمرحلة المراهقة وتغيراتها الفيزيولوجية والنفسية تأثير على سلوك الحدث داخل الأسرة وخارجها؟.
- هل هناك علاقة بين الوضع الاقتصادي للأسرة والسلوك الانحرافي للحدث المراهق
- هل هناك علاقة بين المستوى التعليمي والثقافي للوالدين والسلوك الانحرافي للحدث.

4- فرضيات الدراسة

- الفرضية الرئيسية

توجد علاقة بين الأسرة والسلوك الانحرافي للأبناء المراهقين. ويتفرع هذا الفرض إلى فرضيات فرعية تتمثل في:

الفرضيات الفرعية

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة داخل الأسرة وبين السلوك الانحرافي للحدث المراهق.

- تلعب مرحلة المراهقة دورا هاما في تغيير سلوك الابن والتأثير على انفعالاته وأفعاله التي قد يكون البعض منها سلوكات انحرافية.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوضع الاقتصادي للأسرة والسلوك الانحرافي الذي يقدم عليه الابن المراهق.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الثقافي والتعليمي داخل الأسرة والسلوك الانحرافي للابن المراهق.

5- مفاهيم الدراسة

- الأسرة: وقد عرفها مصطفى بوتفنوشت باعتبارها "إنتاجا اجتماعيا يعكس صورة المجتمع الذي توجد وتتطور فيه، فإذا اتصف بالثبات اتصفت الأسرة بالثبات، وإذا اتصف بالحركة والتطور، تغيرت الأسرة بتغير ظروف تحول هذا المجتمع"[1]

ويعرفها برنار بربار B.BARBER بأنها "المؤسسة التي ينتمي إليها الطفل وتضع الجذور الأولى لشخصيته وخبراته التي تستمر طوال حياته"[2]، فالأسرة عبارة عن مؤسسة اجتماعية تتكون من الزوج الزوجة والأبناء لها وظائف تهدف إلى نمو الطفل نموا اجتماعيا ونفسيا، ولا يمكن أن يتحقق هذا الهدف إلا عن طريق التفاعل اليومي المستمر بين أفرادها والذي يلعب الدور الكبير في تكوين شخصية الطفل وتربيته وفقا للقيم والقواعد والمعايير السائدة في المجتمع.

- العلاقة: العلاقة تعني السياق الموجود بين المعاني الأصلية والمعاني المرادفة في علم البيان، والعلاقة من الناحية الاصطلاحية "هي رابطة بين شيئين أو ظاهرتين تستلزم تغير إحداها تغير الأخرى، وأن مبدأ العلاقة هي أحد مبادئ التفكير لأن العمل الذهني في جملته محاولة ربط بين طرفين أحدهما بالآخر"[3].

وفي هذه الدراسة تتمثل العلاقة في عملية التفاعل المستمر بين الأسرة (الأولياء، الإخوة، وغيرهم من الأقارب وكل من يحيط بالحدث)وبين الحدث المراهق المعرض للانحراف الذي قام بسلوكيات غير مقبولة ترفضها الأسرة والمجتمع ويعاقب عليها القانون بطرق مختلفة.محاولة منها التعرف من المسؤول عن انحراف الأبناء.

الانحراف: من التعريفات الشائعة في علم الاجتماع عن الانحراف نجد تعريف "كوهن" "COHEN" الذي يقول أنه "سلوك يخالف التوقعات النظامية، أي التوقعات المشتركة والمعترف بها باعتبارها شرعية في نسق اجتماعي معين"[4]، أما "كلينارد" "CLINARD " فيرى بأن الانحراف، هو تلك المواقف التي يكون السلوك فيها موجها توجيها مستهجنا من وجهة نظر المعايير، ويتميز بأنه قد وصل إلى درجة كبيرة من تجاوز حدود التسامح في المجتمع"[5].

إن الدراسة الحالية سوف تقتصر على دراسة الانحراف باعتباره سلوكا أو جنوحا عن القواعد المجتمعية وسوف يتم التركيز على أولائك الأحداث المعرضون للانحراف أو كما يسميهم القانون "الأحداث" الذين هم في خطر معنوي وذلك لأن سلوكاتهم وتصرفاتهم بدأت تحيد عن ماهو متعارف ومتوافق عليه، والذين تم إيقافهم وإيداعهم في مراكز إعادة التربية بطلب من أوليائهم أو مدرسيهم أو وجدتهم الشرطة مشردين في الطرقات ويمارسون أفعالا غير مقبولة اجتماعيا وقانونيا.

- الحدث: جاء في المادة 244 من قانون الإجراءات الجنائية في التشريع الجزائري أن الحدث هو "صغير السن الذي يقل عن الثمانية عشرة 18 عاما، وبوصول الصغير إلى هذه السن يكون قد بلغ سن الرشد الجنائي"[6].

– أما من الناحية النفسية والاجتماعية فينظر إلى الحدث على أنه "الصغير منذ ولادته وحتى يتم له النضج الاجتماعي والنفسي وتتكامل له عناصر الرشد، أو هو الصغير الذي يستجيب لعدم التوافق بدرجة خطيرة ومتزايدة وبوسائل عدوانية "[7]

إن الدراسة الحالية تركز على دراسة الحدث الذي لم يرتكب فعلا أو سلوكا أدى إلى أضرار مادية بالآخرين استوجب عليه العقوبة، وإنما تركز على دراسة الحدث الذي بدأت سلوكاته وتصرفاته تحيد عن القواعد التي حددتها الأسرة والمجتمع وأصبح في نظر أهله والمجتمع في خطر الانحراف أو أن إمكانية انحرافه أصبحت واردة ومحتملة في كل لحظة، وقد اتفق علماء النفس والاجتماع على أن الفرد منذ ولادته يمر بمراحل مختلفة تتداخل فيما بينها ومن الصعب فصلها، إلا أنهم اختلفوا في تقسيم تلك المراحل باختلاف الأسس التي اتخذوها لإقامة كل تقسيم"[8].

– المراهق: ويعرفها هول HULL بأنها "فترة من العمر تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواطف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة والشديدة، فهي إذا مرحلة البحث عن الذات وتحقيقها وبداية تكامل الشخصية ونضجها"[9].

"ويشاع عن فترة المراهقة أنها فترة من القلق والاضطراب، تمتد قبل البلوغ وحتى العشرين من العمر وهي فترة حتمية يمر بها كل إنسان"[10]، "وهناك من يعتبر مرحلة المراهقة، طور البحث عن المثل العليا والاكتفاء الذاتي واتساع العلاقات الاجتماعية فيزداد الاهتمام بالآخرين ويظهر لدى الفرد القدرة على النقد والتحليل، وتفهم الأمور والقيم التي قد لا تتوافق مع نموه المفاجئ وخبراته المحدودة"[11].

إن مرحلة المراهقة هي الخط الفاصل بين الطفولة والرشد بالرغم مما قد يعتريها من اضطرا بات وتوترات ومشاكل وتبقى لها مركز ا خاصا بين سائر المجتمعات، أي أن المراهقة هي الجسر الذي يربط الإنسان بين مرحلة طفولته ونضجه وتتميز بجملة من التحولات والتغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية السريعة.

6– الإطار النظري

عرفت المجتمعات الغربية ظاهرة انحراف الأحداث مع بدايات الثورة الصناعية، على إثر خروج المرأة للعمل وتشغيل الأطفال واستغلالهم في أعمال تفوق إمكاناتهم البدنية، إلى جانب ازدياد المطالب وتخلي الأسرة تحت الضغوط الاجتماعية والاقتصادية عن وظيفتها التربوية، أو عدم الرغبة في تكوين الأسرة أصلا، وهكذا وجدت الطفولة نفسها إما في أسر تعاني من العجز عن تلبية حاجاتها الاقتصادية، وإما في أسر مفككة لا رقيب تربوي وعاطفي لها، وإما مشردين دون مأوى، إلى جانب المغريات التي قدمتها الثورة الصناعية في الكسب السريع والمنافسة الحرة دون ضوابط وقيود أخلاقية تحددها، وكذلك بحكم القيم الجيدة التي فرضتها مرحلة التطور والتقدم التكنولوجي بصفة عامة، وهو الشيء الذي أدى إلى تأصل ظواهر الانحراف بشكل خطير في تلك المجتمعات بشكل أعجزها عن إيجاد الحلول المناسبة بالرغم من توفر الإمكانيات المادية.

و لقد عرف قضاء الأحداث في الغرب عدم الاستقرار بين الاتجاه الذي يرى ضرورة عقاب الوالد عن جرم ابنه وتحميله المسؤولية الجزائية، والإصرار على إصلاح الصبي الجانح، وقد أفرز الاتجاه الأول خلافا حادا بين مختلف الأطراف المتخصصة في القانون والسياسة نتيجة الأحكام القضائية التي كانت تصدر ضد الأولياء عن أفعال أبنائهم، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة أنشأت محكمة خاصة بالأطفال الجانحين وخصته بإجراءات ومعاملة تليق بسنه ونفسيته، وكان للدكتور "فريدريك وينز" الدور الأكبر في إنشاء أول محكمة خاصة بالأحداث عام 9918 بمدينة شيكاغو لتنتشر في كل أمريكا وأوروبا الغربية مع الإشارة إلى أنه وفي بريطانيا سنة 9081 منع الأطفال من دخول السجن بسبب ارتكابهم لسلوكيات مخالفة للقانون، وصدر بهذا الخصوص سنة1 933 قانون الأحداث الذي نص على أنه يجب على كل محكمة يحضر أمامها ولد جانح هو في حاجة إلى الرعاية والعناية، أن تراعي مصلحته الحقيقية وتتخذ من الإجراءات ما يضمن إصلاحه ويكفل تعليمه وتهذيبه، وبهذا اتخذت محاكم الأحداث الأمريكية فيما بعد الاتجاه الإصلاحي وأصرت على الإصلاح والعلاج دون العقاب، أما في فرنسا فقد ارتفع عدد الأحداث المنحرفين الذين مثلوا أمام محاكم الأحداث بشكل ملفت للنظر، وأن السرقة هي أكثر الجرائم انتشارا بينهم، ثم تحطيم الممتلكات واستعمال العنف الجسدي ضد الأشخاص، ثم الهروب من المنزل، وتتوزع فئات الأعمار في هذه الانحرافات كالتالي: 25.9% (13سنة-16سنة) و56.6% (16سنة-18سنة)، من مجموع الأحداث المحولون إلى المحاكم"[12]، أما نسب المخالفات فقد وزعت كما يلي سنة 2002:

81.7% مخالفات التعدي على الممتلكات.

31% سرقة السيارات.

42% استعمال العنف والتعدي.

و هناك فرق كبير بين الأرقام الإحصائية المسجلة وما يقع فعلا، لأن معظم الأولياء لا يبلغون عن أطفالهم، خاصة فيما يتعلق بالانحرافات داخل الأسرة أو المدرسة، "أما في بريطانيا فقد تضاعف عدد المنحرفين في الفترة الممتدة ما بين سنة1991إلى 2000 سبعة عشرة 17 مرة، مما دفع بالجهات المعنية إلى وضع الأحداث في سجون الكبار، متجاوزة بذلك تشريع 1969 الخاص بالطفولة والمراهقة، الذي ينص على عدم إلى إرسالها إلى أحياء القصر في السجون، أو مؤسسات إعادة التربية، إذ أدخل إلى هذه الأماكن 8000 حدث سنة 1995و 4793 أرسلوا إلى مركز الحجز و2854 أرسلوا إلى مراكز إعادة التربية" (13)، وتبقى السمة المميزة لانحراف الأحداث في المجتمعات الغربية هي استهلاك المخدرات بشكل مثير لدى الأحداث، بل تعدته عند البعض إلى الإدمان، ففي سنة 1996 بلغت الحالات المخدرة حتى الموت في مدينة "نيس" الفرنسية وحدها ما بين 3000 و6000 حالة، وفي باريس توفي بسبب المخدرات المؤدية إلى الموت نحو402 حدث من الجنسين، وفي الدول العربية، لا تقل درجة الاهتمام بالطفولة المنحرفة عنها في المجتمعات الغربية وإن اختلفت الإمكانيات المادية "فإذا كانت نسبة الشباب في المجتمع العربي تمثل أكثر من55% من مجموع السكان، فلا

شك أن الأمر يصبح في غاية الخطورة، لأن حدث اليوم هو رجل الغد، وما يعترض تنشئته من خلل تنعكس آثاره على مستقبله ومستقبل مجتمعه"[14].

أما الجزائر فقد اهتمت بعد الاستقلال بموضوع الأحداث وأنشأت أقساما خاصة بالمحاكم المكلفة بالنظر في قضايا الأحداث، وفقا لإجراءات تأخذ بعين الاعتبار شخصية الحدث، لذلك نص قانون الإجراءات الجزائية، على أنه لا يمكن أن يتخذ في حق الحدث الذي لم يبلغ 18 سنة إلا تدابير الحماية أو التهذيب، ويمكن أيضا وضع الحدث الذي تعدى 13 سنة من عمره في مؤسسة للتهذيب والتربية الإصلاحية"[15]

وفي المجتمع الجزائري المعاصر، وبعد الأزمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الحادة التي واجهها في العشرية الماضية، فقد أدى ذلك إلى انتشار مجموعة من المظاهر السلوكية الانحرافية، أهمها ظهور وانتشار ظاهرة العنف الاجتماعي والسياسي أو كما يطلق عليه اسم الإرهاب، والاختلاس والرشوة والانحرافات الأخلاقية وغيرها من السلوكات الانحرافية، التي أدخلت البلاد في دوامة من الفوضى وعدم الاستقرار وجرفت معها أطفال مراهقين لم يدركوا بعد نواتج أفعالهم أو الهدف من قيامهم بها، حيث نجدهم يتاجرون بالمخدرات ويمارسون أعمال العنف داخل أسرهم أو في المدارس، وفي أماكن أخرى، وهذا كله قد يرجع لافتقادهم للضوابط والقيم الاجتماعية ولانعدام الرقابة الأسرية والاجتماعية وعدم متابعتهم نفسيا واجتماعيا التي تردعهم لمجرد التفكير أو القيام بالفعل.

إن تفسير السلوك الانحرافي، لا يجب أن يتم بمعزل عن بيئة الفرد ومحيطه الاجتماعي الذي يعيش ويتفاعل فيه، فالإنسان ابن بيئته فهي التي تطبعه بطابعها وتشكله حسب ما يمليه الواقع الاجتماعي، كذلك فالإنسان الفرد له شخصيته المستقلة عن الآخرين وهو مسؤول عن تصرفاته وأفعاله مادام لا يعاني من أمراض عقلية.

و يمكن القول أن ظاهرة الانحراف لا يمكن تفسيرها أو إرجاعها إلى عامل واحد منفرد من العوامل، وإهمال العوامل الأخرى فلا يمكننا القول بأن العامل البيولوجي الوراثي وحده هو سبب رئيسي في ارتكاب السلوك الانحرافي دون غيره من العوامل، فالفرد يعيش في مجتمع يؤثر ويتأثر به، فحتما هناك عملية اكتساب لبعض السلوكات الانحرافية، وكون أن الإنسان له عقل يفكر به، فإنه أيضا بمثابة الحاكم الذي يقوم بإصدار الأوامر لأعضاء الجسم، ومنه على القيام بالسلوك أو عدم القيام به، ولا يمكننا أن ننسى ما للجانب الثقافي والاجتماعي من أهمية في تكوين الشخصية وأنماط السلوك وذلك بما يحويه من عادات وتقاليد وأعراف اجتماعية.

ومنه فإن العوامل كلها تتكامل فيما بينها، ونقصد بالعوامل هنا العوامل الاجتماعية والنفسية والبيولوجية والاقتصادية وتؤثر على سلوك الفرد من الناحية السلبية أو الإيجابية، فلا يمكننا الاعتماد على عامل دون الآخر، بل يجب الاعتماد عليها كلها ومجتمعة إذا أردنا تقديم تفسيرات حقيقة وعلمية عن أسباب إقدام بعض المراهقين على سلوكات وتصرفات انحرافية، ترفضها الأسرة والمجتمع، كما ينبغي للتشريع القضائي أن يأخذ بعين الاعتبار كل الظروف والأوضاع المحيطة بالحدث قبل الوقوع في خطر الانحراف، وبطبيعة الحال لا

يمكننا في هذا المجال سوى القول أن الشريعة الإسلامية بنظرتها الشمولية والمتكاملة في محاولة استأصال ظاهرة الانحراف والجريمة من جذورها من خلال النواهي والتحذيرات التي حددها الله عز وجل في القرآن الكريم، قد قدمت تفسيرا دقيقا وشاملا عن أسباب ظاهرة الانحراف، إلى جانب تقديم الحلول الناجعة والعلاج الشافي من هذه المشكلة.

7- الإطار الميداني

أداة الدراسة: لقد تم تصميم إستبانة شملت على مجموعة من الأسئلة تصل إلى 90 سؤالا موزعة على خمسة محاور وهي كما يلي:

- المحور الأول ويتعلق بالبيانات الشخصية وقد شمل على الأسئلة من رقم 01 إلى رقم 08.
- المحور الثاني ويهدف إلى الوقوف على العلاقات الأسرية وأثرها انحراف الحدث وتشمل على الأسئلة من رقم 9 إلى رقم 35.
- المحور الثالث ويتعلق بأثر مرحلة المراهقة على انحراف الأحداث وقد شمل على الأسئلة من رقم 35 إلى رقم 57.
- المحور الرابع وقد عالج علاقة الوضع الاقتصادي بانحراف الحدث وقد ضم الأسئلة من رقم 58 إلى 73.
- المحور الخامس وقد اهتم بالتعرف على علاقة المستوى التعليمي والثقافي بانحراف الحدث، وقد ضم الأسئلة من رقم 74 إلى 90.

7- صدق وثبات الأداة

بعد أن تم تصميم الإستبانة بصورتها الأولية، تم التحقق من مدى صدقها عن طريق عرضها على عدد من الأساتذة المشتغلين بعلم النفس وعلم الاجتماع لاستشارتهم في صحتها، وكذلك تمت استشارة بعض المختصين في رعاية الأحداث، وذلك لتنقية المعنى الذي تحمله هذه المفردات، وزيادة تحديده ووضوحه وتم فعلا تنقيحها وتصويبها، بحيث أصبحت واضحة ومحددة المعنى وقصيرة تعبر كل منها عن فكرة واحدة لا لبس فيها ولا غموض، وحسبت درجة الثقة في الاستمارة من إيجاد النسبة بين عدد جميع الأسئلة المتعادلة التي أجاب عليها المبحوثون إجابات موحدة وعدد الأسئلة المتعادلة في الاستمارة كلها، حيث أن:

$$\text{نسبة الثقة} = \frac{\text{عدد الأسئلة المتعادلة ذات الإجابة الموحدة}}{\text{عدد الأسئلة المتعادلة كلها}}$$

ولقد وجدت هذه النسبة مساوية إلى 0.85 و0.82، وهي نسبة مقبولة إلى حد كبير وتدل على صدق الاستمارتين في نظر الباحثة.

8- عينة الدراسة

إن العينة المستخدمة في هذه الدراسة تتكون من 174 فردا وهي تتكون من عينتين:

– **العينة التجريبية**: في الحقيقة أن العينة الأولى هي عبارة عن مسح شامل، شمل كل الأحداث الذين هم في خطر معنوي والمتواجدون بمركز إعادة التربية لولاية سطيف، وهي تضم 46 فردا تتراوح أعمارهم بين 15 و18سنة.

– **العينة الضابطة**: وهي تضم 110 فردا وهي عينة عشوائية منتظمة، تتشكل من تلاميذ ثانوية عمر حرايق وعمار خلوفي، في المستويات الثلاث أي السنة أولى ثانوي، السنة الثانية والثالثة على اعتبار أن أعمارهم تكون محصورة بين 15 و18 سنة وهذا حتى يكون مجال المقارنة العمرية متجانسا وقد تم اختيار مفردات هذه العينة بطريقة العدد العشوائي حيث تم تسجيل قائمة أسماء التلاميذ الذكور للمستويات الثلاث وترقيمها ترقيما متسلسلا تصاعديا من 01 إلى 876.

وقد تم اختيار العينة بنسبة 12.5% أي أن عينة الدراسة تتكون من 110 تلميذا من بين 876، في حين تتكون عينة الأحداث من46 حدثا.

العينة = المجتمع المدروس × النسبة المأخوذة / 100 = 876 × 12.5 / 100 =110

أما عن كيفية اختيار إطار العينة فقد تم بطرقة العدد العشوائي وهي الطريقة التي ضمت قائمة مفصلة بأسماء تلاميذ الثانويتان وهذه الأسماء رقمت ترقيما متسلسلا تصاعديا من 1 إلى 876 حيث تم تحديد مسافة الاختيار على النحو التالي:

حجم المجتمع المدروس 876/110=8

حجم العينة

إن العينة المستخدمة في هذه الدراسة تتكون من 174 فردا وهي تتكون من عينتين رئيسيتين.

9– منهج الدراسة

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التجريبية التي تحاول تشخيص واقع معين أو ظاهرة ما، وفي هذه الدراسة يهدف المنهج الوصفي إلى تحديد وفهم بعض مظاهر المشكلات الأسرية وحالة عدم الاستقرار بين أفرادها، والتحاق أحد أبنائها بمركز إعادة التربية بسبب انحرافه عن القوانين الاجتماعية، ولجمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها واستخلاص دلالاتها وإصدار اقتراحات وتفسيرات بصدد الظاهرة المدروسة، والتي تتمثل في علاقة الأسرة بانحراف أبنائها المراهقين، ووفقا لأهداف البحث تم **استخدام المنهج التجريبي** حتى تسهل عملية اكتشاف العوامل المتسببة في الانحراف بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ومحاولة استخدام **الطريقة المقارنة** التي تعتبر من الطرق المستخدمة في العلوم الاجتماعية وخاصة في إطار استخدامات المنهج التجريبي، ذلك أنه وفي هذه الدراسة ينبغي إجراء بعض المقارنات بين متغيرات المجموعتين الضابطة والتجريبية، حتى نتمكن من الكشف عن العوامل المسببة لظاهرة انحراف الأحداث المراهقين، كما استعانت الباحثة ببعض الأساليب الإحصائية، ومن الأدوات المستخدمة نجد الملاحظة البسيطة، المقابلة الحرة والاستمارة.

10- تحليل النتائج ومناقشتها

حيث أن هذه الدراسة هي محاولة الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في مقدمة الدراسة، فسوف يتم تناول ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج طبقا لترتيب محاور الاستمارة، وذلك على النحو التالي:

1- **العلاقات الأسرية وانحراف الحدث المراهق**

جدول رقم 01: يبين ما إذا كان الوالدان على قيد الحياة

الإجابة	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
	الأب		الأم		الأب		الأم	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
نعم	106	97	109	99	60	94	64	100
لا	04	03	01	01	40	60	-	-
المجموع	110	100	110	100	64	100	64	100

تشير الأرقام الإحصائية إلى أن معظم وحدات العينة التجريبية والديها على قيد الحياة حيث لم نسجل سوى أربعة حالات تفتقد إلى الوالد، وهذا يدعونا إلى القول أن معظم الأحداث لا يعانون من مشكل اليتم، وخاصة اليتم الأموي، حيث تعد الأم المصدر الرئيسي للحب والرعاية، مما يجعلنا نقول أنه هناك عوامل أخرى غير فقدان الوالدين هي التي دفعت بالأحداث إلى الانحراف، وإلا فبماذا نفسر وجود 03% من التلاميذ يفتقدون إلى الوالد و01% للوالدة، مقابل 6% بالنسبة للعينة التجريبية التي فقدت الوالد ولم نسجل أية حالة بالنسبة للأم.

- العلاقة بين الوالدين والأبناء

جدول رقم02: يبين ما إذا كان الوالدين يعيشان معا أم مطلقين

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
يعيشان معا	103	94	52	81	6.33
مطلقان	70	60	12	19	
المجموع	110	100	64	100	

النظام الزواجي هو كل علاقة تحدث بين رجل وامرأة، ويعتبر هذا النوع من العلاقة من أهم العلاقات الاجتماعية، ذلك أنه على أساسه يتحدد وضع الأسرة، أسرة مستقرة هادئة أم أسرة متصدعة ومهددة بالتفكك، فإذا كانت العلاقة بين الوالدان يسودها الحب والتفاهم والانسجام والتعاون، أدى ذلك إلى جو

أسري يساعد على نمو شخصية الطفل نموا متزنا سويا، بينما تؤدي الخلافات الزوجية والشجار الدائم بين الزوجين، وخاصة الطلاق إلى تنشئة الطفل تنشئة غير سوية ونمو نفسي غير سليم ينعكس على سلوكاته وشخصيته في مرحلة المراهقة، لذلك تعد الحالة الاجتماعية من أهم العوامل المساعدة على الاستقرار النفسي والاجتماعي للأبناء، وما تبين من خلال الدراسة الميدانية أن 94% من وحدات العينة الضابطة يعيشون مع الوالدين، مقابل 81% من وحدات العينة التجريبية، ذلك أن الوضعية التي يكون فيها الأولياء معا تساعد بالتأكيد على المشاركة في تربية الأبناء ومتابعتهم في المدرسة والبيت وفي الشارع ولو بالشيء القليل، في حين نجد أن نسبة 19% منهم يعانون من حالة الطلاق، في مقابل 6% من وحدات العينة الضابطة.

وباستخدام معامل الارتباط كا مربع الذي وجد مساويا إلى 6.33، عند مستوى معنوية 0.01 ودرجة حرية (1) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

وتلعب العلاقات الجيدة بين الوالدين دورا كبير في خلق الاستقرار النفسي العاطفي بين الأبناء، ويظهر ذلك على وجه التحديد في المشاركة الزوجية، ونعني بها مشاركة الطرفين في كل ما يخص شؤون البيت من رعاية وحب ومتابعة وإنفاق، إلى غيرها من الأمور.

وقد تبين فيما يخص هذا الجانب أن معظم آباء المجموعة التجريبية لا يشركون زوجاتهم في قراراتهم بنسبة 66%، وقد يكون ذلك في الحالات الخاصة التي قد تمر بها الأسرة وأن 08% منهم ليست لهم دراية بهذا المجال، وهذا قد يدل على أن الحدث لا يهتم بما يجري في محيط أسرته ولا يأبه بالعلاقات الأسرية، كما يؤكد عدم وجود تفاهم قوي داخل أسر الأحداث وخاصة بين الوالدان، أو لتسلط الأب، وهو ما يدعونا إلى القول أن سبب الانحراف قد يعود إلى الجو الأسري المشحون بالصراعات والشجارات مما يدفع بالابن إلى قضاء معظم وقته خارج المنزل، وإلى توتر العلاقات الأسرية، حيث تلعب هذه الأخيرة دورا كبيرا في ضبط وتهذيب سلوك الابن، خاصة في مرحلة المراهقة، وأن 14% منهم يشركونهم أحيانا، في حين أن 12% منهم يشركون زوجاتهم في قراراتهم، في مقابل ذلك نجد أن63%من وحدات المجموعة الضابطة يشرك الآباء زوجاتهم في قراراتهم، و25% أحيانا، وهذا يدل على درجة التفاهم والمشاركة في الحياة الزوجية اليومية بين الزوجين، وأن 11% لا يشركونهن، وهذا قد يرجع إلى توتر العلاقة بين الزوجين من حين لآخر، في حين أن 01% فقط لا يعلم ما إذا كان الوالد يشرك الأم في قرارته أم لا.

– العلاقة بين الوالدان والإخوة

وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية، أن أغلب وحدات المجموعة الضابطة ليست لديها مشاكل مع أفراد الأسرة، حيث سجلنا 53% من التلاميذ علاقتهم جيدة مع الأب و97% مع الأم و79% مع الإخوة، وهذا يدل على مدى الترابط والانسجام الموجود في محيط الأسرة، وأن 36% منهم علاقتهم عادية مع الأب و3% مع الأم 16% مع الإخوة، وأن 11% منهم علاقتهم سيئة مع الوالدين و5% مع الإخوة، وقد يرجع ذلك إلى

حالات الطلاق أو لوجود بعض المشاكل الأسرية من حين إلى آخر أو إلى معاملة أو تدخل بعض الأطراف في تربية الأبناء.

وعلى العموم يمكن القول أن العلاقة بين وحدات المجموعة الضابطة وأفراد الأسرة هي علاقة جيدة إلى حد بعيد، وهذا ينعكس بطبيعة الحال على الحالة النفسية والاستقرار العاطفي للتلميذ، مما قد يشجعه على الإنصات وإتباع النصائح سواء على المستوى الدراسي أو التربوي والأخلاقي، وفي مقابل ذلك نجد أن 55% من الأحداث علاقتهم سيئة مع الأب 22% مع الأم و33% مع الإخوة، وأن 42% منهم علاقتهم عادية مع الأب، 70% مع الأم و59% مع الإخوة، في حين لم نسجل سوى 3% من الأحداث علاقتهم جيدة مع الأب و8% مع الأم، و8% مع الإخوة وهي نسب ضئيلة جدا مقارنة مع المجموعة الضابطة

وباستخدام معامل التوافق تبين أن هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث أن توافق المجموعتين لا يتعدى 0.62، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم03: يبين العلاقة بين وحدات المجموعتين والوالدان والإخوة

نوع العلاقة	المجموعة الضابطة						المجموعة التجريبية						معامل التوافق
	الأب	%	الأم	%	الإخوة	%	الأب	%	الأم	%	الإخوة	%	
جيدة	51	53	100	97	87	79	02	03	05	08	05	08	0.62
عادية	35	36	03	03	18	16	25	42	45	70	38	59	
سيئة	10	11	00	00	05	05	33	55	14	22	21	33	
المجموع	96	100	103	100	110	100	60	100	64	100	64	100	

– معاملة الوالدين لأبنائهم

و قد أوضحت بيانات الدراسة الميدانية أن 38% من أولياء المجموعة التجريبية يعاملون أبنائهم معاملة قاسية، و34% معاملتهم عادية، 90% جيدة و07% لينة، في حين سجلت نسبة 12% لا يهتمون بأبنائهم، في مقابل ذلك نجد أن نسبة 37% من أولياء المجموعة الضابطة يعاملون أبناءهم معاملة عادية، 02% معاملة قاسية، 25% لينة، و36% معاملة جيدة، أي أن أساليب التربية الخاطئة أكثر انتشارا لدى أولياء المجموعة التجريبية مقارنة مع أولياء المجموعة الضابطة، حيث يتضح أن أولياء المجموعة التجريبية يفتقدون إلى أساليب التربية الصحيحة في معاملة أبنائهم المراهقين، وعدم فهم حالتهم النفسية ومطالبهم الاجتماعية، ذلك أن الطفل في هذه المرحلة يحاول إبراز ذاته والقفز إلى مرحلة الرجولة، إلا أنه يصطدم بتلك المعاملة القاسية وعدم الاهتمام، الشيء الذي قد يدفعه إلى التمرد على سلطة الأب أو الأم، والانتقام منهم من خلال السقوط في عالم الانحراف.

وباستخدام معامل التوافق تبين وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم 04: يبين معاملة الوالدين لأبنائهم

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		معامل
	ع	%	ع	%	
عادية	82	37	43	34	0.52
قاسية	40	20	48	38	
لينة	56	25	90	70	
جيدة	80	36	12	90	
عدم الاهتمام	10	.440	15	12	
المجموع	223	100	127	100	

جدول رقم 05: يبين ما إذا كانت تقع شجارات داخل البيت ومع من كانت تقع؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		معامل التوافق
	ع	%	ع	%	
نعم	15	14	61	95	0.76 كا^2 101.73
لا	95	86	03	05	
المجموع	110	100	64	100	

وقد اتضح ومن خلال الدراسة الميدانية أن هناك شجارات دائمة داخل أسر المجموعة التجريبية، حيث سجلت نسبة 95%، وهذه النسبة تعكس طبيعة العلاقات السائدة بين أفراد الأسرة، حيث تتسم بالتوتر وعدم الاستقرار النفسي والاجتماعي للأبناء، في مقابل 14% من أسر المجموعة الضابطة التي تعاني من الشجارات، وتكثر الشجارات بين الوالدان بالنسبة للمجموعة التجريبية بنسبة 59% في مقابل 14% بالنسبة للمجموعة الضابطة، بينما تكثر الشجارات داخل أسر المجموعة الضابطة بين الوالدان والإخوة، وقد يرجع ذلك إلى المتابعة المستمرة والمراقبة الدائمة لتصرفات وسلوكات الأبناء خاصة فيما يخص المسار الدراسي، وتقل هذه الشجارات عند المجموعة التجريبية وذلك بنسبة 26%، و27% من هذه الشجارات كانت تقع بين الإخوة بالنسبة للمجموعة الضابطة و15% لدى المجموعة التجريبية. وباستخدام كا^2 وجد أنه =101.73 وهذا يدل على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية، عند درجة معنوية=(0.001) ودرجة حرية =(1).

جدول رقم06: يبين سبب الطلاق

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
تسلط الأب	01	14	03	25	2.78
تسلط الأم	–	–	01	08	
الشجار الدائم بينهما	05	72	04	33	
إدمان الأب على المسكرات	01	14	04	33	
المجموع	07	100	12	100	

و يتضح من خلال الجدول أن السبب الرئيسي للطلاق هو الشجار الدائم بين الوالدان والذي قد يكون السبب الرئيسي فيه هو سوء الاختيار الزواجي، وعدم قدرة الطرفين على تحمل ظروف وطباع الطرف الآخر، حيث سجلت أعلى نسبة 73% بالنسبة للمجموعة الضابطة و33% بالنسبة للمجموعة التجريبية، ثم يأتي السبب الثاني وهو تناول الأب المسكرات، وما ينجر عنه من مشكلات نتيجة عدم إدراك المتعاطي لأفعاله وأقواله والحالة التي يكون عليها وهو في حالة سكر، وتأثيرها على الزوجة والأبناء خاصة من الناحية النفسية.

وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية أن الحدث وبعد طلاق الأب أو الوفاة أصبح يتمتع بحرية أكثر وتتمثل هذه الحرية على وجه الخصوص في الدخول والخروج من البيت دون مراقبة من طرف الأهل، وفي اختيار الأصدقاء، الذين غالبا ما يشجعونه على عصيان الأهل والتمرد على سلطة من يقيم معهم، إلى جانب الحرية في ارتداء الملابس التي يفضلها والتي غالبا ما تكون باهضة الثمن، وقد يتطلب شراءها القيام بسلوك منحرف، إن عدم مراقبة الابن من طرف من يكفله، يجعله يسرف في استخدام هذه الحرية، لدرجة أن يقوم ببعض السلوكات الانحرافية غير المقبولة اجتماعيا، قد تهدد سمعة أسرته، والمجتمع بصفة عامة، وخاصة منها الاعتداء والسرقة والسطو على ممتلكات الغير للحصول على الغرض.

و قد اتضح من خلال بيانات الدراسة الميدانية أن 27% من آباء المجموعة يتناولون المسكرات، وأن 73% منهم لا يتناولون، في مقابل 98% من آباء المجموعة الضابطة لا يتناولون المسكرات.

وباستخدام كا^2 وجد أن قيمته =25.46 وهي تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى (1) وبدرجات حرية (0.001).

جدول رقم 07: يبين ما إذا كان الوالد يتناول المسكرات؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
نعم	02	02	17	27	25.46
لا	108	98	47	73	
المجموع	110	100	64	100	

ومن أهم الأسباب التي تولد حالات نفسية متوترة نجد الشجار داخل المنزل وخاصة بين الوالدين، حيث اتضح من خلال الجدول 48 أن 59% من وحدات المجموعة التجريبية كانوا يشعرون بالقلق والتوتر عندما كانت تحدث شجارات داخل الأسرة وهذا ما قد يجعل الحدث يهرب من البيت وقد يلجأ إلى الأقارب أو الأصدقاء أين يجد مطلق الحرية للقيام بالسلوكات التي قد تتنافى وقواعد وضوابط المجتمع.

في مقابل ذلك نجد 50% من وحدات المجموعة الضابطة تعاني من القلق والتوتر عندما يحدث الشجار داخل الأسرة، وهذا ما قد ينعكس على المستوى التحصيلي للتلاميذ والقيام ببعض التصرفات غير التربوية داخل

المؤسسة التعليمية أو خارجها، كما أن 21% منهم يشعرون بالضجر والانزعاج، بينما يلجأ19% منهم إلى الانطواء ومحاولة الهروب من الجو الأسري المتوتر، في حين 12% منهم لا يهتمون بما يحدث من شجارات داخل أسرهم ويفضلون الاهتمام بدراستهم، في مقابل ذلك نجد أن 20% من وحدات المجموعة التجريبية لا يهتمون بما يحدث من شجارات داخل الأسرة، وهذا قد يدعونا إلى القول أن هؤلاء الأحداث لا يقضون معظم أوقاتهم في البيت، لذلك ليسوا على دراية بما يحدث.

2- تأثير مرحلة المراهقة على سلوك الحدث داخل الأسرة وخارجها

جدول رقم 08: كيف تشعر عندما يحدث شجار داخل الأسرة؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
الضجر والانزعاج	23	21	10	15	9.32
القلق والتوتر	55	50	38	60	
الانطواء	20	19	03	05	
لا تهتم للأمر	12	12	13	20	
المجموع	110	100	64	100	

إن طبيعة المعاملة تتحدد بناءا على السلوك الصادر من الأشخاص الذين نتفاعل معهم، حيث نجد أن 92% من وحدات المجموعة التجريبية يعاملون معاملة تختلف عن معاملة زملائهم داخل الأقسام الدراسية، وهذا قد يرجع إلى السلوكات غير التربوية التي تصدر منهم داخل القسم، مما جعل الأستاذ يعاملهم معاملة مختلفة عن بقية زملائهم، كما أن عدم الاهتمام بالدرس قد يكون السبب الرئيسي في وقوع سوء التفاهم بين التلميذ والأستاذ، ومنه حدوث الفوضى داخل القسم أو بعض المشاحنات الكلامية.

في مقابل ذلك نجد أن 13% من وحدات المجموعة الضابطة تعتقد أنها تعامل معاملة مختلفة عن الآخرين، وقد يرجع ذلك إلى سوء السلوك داخل القسم، وعدم الاهتمام بالدراسة وإزعاج الزملاء أثناء الدرس.

إن معطيات الدراسة الميدانية تبين أن لمرحلة المراهقة وتغيراتها الفيزيولوجية والنفسية ومع قيام المراهق بسلوكات منافية لعرف المؤسسة التعليمية، وعدم احترام الأستاذ أو الزملاء، ما هي إلا نتاج لصراع داخلي ناجم عن عقدة إبراز الذات وحب التميز والاختلاف عن الآخرين، والتخلص من أي سلطة تتحكم في سلوكاته، سواء كانت السلطة الأسرية أو المدرسية.

وتنتشر **مشكلة التغيب** عن المدرسة بكثرة عند فئة المراهقين وخاصة منهم من يكون سنه يتراوح ما بين 12 و17 سنة، والتغيب عن المدرسة هو قضاء ساعات الدراسة خارج المدرسة وكذلك خارج البيت، وذلك حتى ينتهي الدوام، وإذا تكررت هذه الظاهرة كثيرا تصبح مشكلة خطيرة، تهدد مسار التلميذ الدراسي.

وفي حقيقة الأمر أن التغيب غير المبرر عن المدرسة وخاصة في مرحلة حساسة وهامة كمرحلة التعليم الثانوي أصبحت من أكبر المشكلات التي توليها الدول أهمية كبرى "ففي نيويورك مثلا يوجد أكثر من 200ألف

مدرسة بها أكثر من 101 مليون طالب يتغيبون عن المدرسة يوميا، منهم 6000 طالب تغيبوا بسبب المرض والباقون كانت غياباتهم غير مبررة ونسبة كبيرة منهم توقفوا نهائيا عن الذهاب إلى المدرسة"[16]

وقد اتضح من خلال الدراسة الميدانية وعن مسألة التغيب العمدي عن المدرسة، أن معظم وحدات المجموعة الضابطة لا يتغيبون كثيرا عن الدراسة، حيث تم تسجيل 10% من مجموع وحدات هذه المجموعة، في مقابل 83% من وحدات المجموعة التجريبية، منهم 40% تغيبوا عن المدرسة أكثر من ثلاث مرات، مقابل 09% من وحدات المجموعة الضابطة الذين تغيبوا عن المدرسة أكثر من ثلاث مرات، وهذا يدل على عدم الانضباط والانتظام في الدراسة بالنسبة للأحداث، مما جعلهم ينساقون وراء عالم الانحراف، والابتعاد عن القيم والضوابط المجتمعية، وهو ما يفسر تواجدهم داخل مراكز إعادة التربية، إن تغيب التلميذ في هذه الحالة ليس ناتج عن النفور من الدراسة، بقدر ما هو الخوف من توبيخ الأولياء.

وباستخدام كا^2 الذي وجد مساويا 7.24عند درجة حرية (3) ومستوى معنوية (0.10)، تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص عدد مرات التغيب.

جدول رقم09: هل تتغيب عن المدرسة؟.

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
نعم	11	10	53	83	92.24
لا	99	90	11	17	
المجموع	110	100	64	100	

3- هناك علاقة بين الوضع الاقتصادي للأسرة والسلوك الانحرافي للحدث المراهق

جدول رقم 10: يبين نوع السكن الذي يعيش فيه وحدات الدراسة.

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
شقة في عمارة	71	64	32	50	24.57
بيت عادي	13	12	24	37	
فيلا	26	24	02	03	
المجموع	110	100	64	100	

أوضحت بيانات الجدول أعلاه أن 50% من وحدات العينة التجريبية يسكنون في شقق، وأن 37% منهم يسكنون في بيوت عادية، في حين يسكن 03% في سكن من نوع فيلا، في مقابل ذلك نجد أن 64% من وحدات العينة الضابطة يسكنون في شقق، و24% منهم يسكنون في فيلا، بينما يسكن 12% منهم في بيوت عادية وهذا الجدول يعكس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع الجزائري، والذي هو في عمومه متوسط، حيث وباستخدام كا^2 الذي وجد أنه يساوي 24.57، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، فيما يتعلق بنوع السكن، وذلك عند مستوى معنوية 0.001وبدرجة حرية (2).

وفيما يتعلق بعدد أفراد الأسرة فقد تبين أن 31% من وحدات العينة التجريبية يبلغ عدد أفراد أسرها 08 أفراد، وأن 21% من وحدات المجموعة الضابطة يبلغ عدد أفرادها 08.

وقد تم إيجاد المتوسط الحسابي للمجموعتين فيما يخص عدد أفراد الأسرة ب08 أفراد كما يتضح من خلال جدول الفروقات فإن المجموعتين متقاربتين في عدد أفراد الأسرة، حيث سجلت أعلى النسب في الفئة المحصورة بين 7 و10 أفراد، حيث أن كا^2=4.20 وهو يعني عدم وجود فروق بين المجموعتين عند درجة حرية (2) ومستوى معنوية (0.50)

ويمكن القول من خلال هذه البيانات أن عدد أفراد الأسرة لا يمثل عاملا مؤثرا وحاسما في انحراف الأبناء بدليل تقارب المجموعتين في عدد أفراد وهو حال الأسرة الجزائرية على العموم.

جدول رقم 11: يبين مهنة آباء وحدات الدراسة.

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
موظف	42	38	09	14	36.12
معلم	12	11	-	-	
مهن حرة	32	29	42	66	
طبيب	03	03	-	-	
متقاعد	05	04	03	05	
متوفى	14	13	04	06	
لم يبين	02	02	06	09	
المجموع	110	100	64	100	

يلاحظ من خلال الجدول رقم 70 أن أغلب آباء وحدات المجوعة التجريبية يمارسون أعمالا حرة، وذلك بنسبة 66%، ويدخل ضمن هذه المهنة الميكانيكي والتاجر والبائع المتجول والحرفي...إلخ، مقابل 29% من آباء وحدات المجموعة الضابطة من يمارس هذه المهنة.

بينما بلغت نسبة من يعمل موظفا 38% بالنسبة لآباء المجموعة الضابطة، مقابل 14% بالنسبة للمجموعة التجريبية، وباستخدام معامل الارتباط كا^2 الذي وجد مساويا إلى 36.12 عند درجة حرية (6) ومستوى معنوية (0.001)، تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص المهنة.

وما يمكن ملاحظته أيضا من خلال هذا الجدول هو عدم وجود أية حالة من وحدات المجموعة التجريبية من يمارس والدها مهنة التعليم أو الطب، وهو ما قد يعبر عن المستوى التعليمي والثقافي للأب وما قد يقدمه من أساليب صحيحة للتربية والتوجيه والإرشاد.

إن ممارسة المهن الحرة قد يكون عاملا مهما في تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة، إذا كان الوالد صاحب تجارة ورأس مال مهيمن، وقد يكون سببا في أن يكون الأبناء عرضة لخطر الوقوع في المفاسد خاصة تعاطي أو المتاجرة بالمخدرات والممنوعات، في حين أن أكثر من يمارس هذه المهنة يكون دخله منخفضا ولا يحقق له كل متطلبات الحياة الاجتماعية، مما قد يدفع بالأبناء للبحث عن مصادر أخرى للحصول على المال.

جدول رقم 12: يبين الدخل الشهري بالآلاف لعائلات المجموعتين.

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
10 - 6	-	-	09	14	25.60
15 -11	22	20	24	38	
20 -16	48	44	19	30	
25 -21	23	21	08	12	
25- فأكثر	17	15	04	06	
المجموع	110	100	64	100	

اعتمدنا في قياس المستوى المعيشي أو الاقتصادي للأسرة على الدخل الشهري للعائلة مقدرا بالآلاف، والدخل الشهري هو دخل رب العائلة سواء كان الأب أو الأم أو أي شخص آخر يكفل الأسرة، حيث سجلت الدراسة الميدانية أن أعلى نسبة من الدخل محصورة بين 16 و20 ألف دينار بالنسبة للمجموعة الضابطة، وبين 11 و15 ألف دينار بالنسبة للمجموعة التجريبية.

ولإعطاء صورة حاسمة عن مستوى الدخل عند أسر كلا المجموعتين، تم حساب المتوسط الحسابي للدخل الشهري، حيث يتراوح بين 16 و20 ألف دينار عند المجموعة الضابطة، بينما يتراوح بين 11 و15 ألف عند المجموعة التجريبية.

وباستخدام كا^2 تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص الدخل الشهري، عند درجة حرية (4) ومستوى معنوية (0.001).

ومن خلال الدراسة الميدانية تبين أن 72% من وحدات المجموعة التجريبية صرحت بأن الدخل لا يكفي في تلبية حاجات الأسرة، مقابل 10% من وحدات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن أسر المجموعة التجريبية

تعاني من الناحية الاقتصادية من تدني المستوى المعيشي خاصة إذا علمنا أن متوسط عدد أفراد الأسرة هو 07 أفراد، وهذا يعني: كثرة عدد أفراد الأسرة← نقص وعدم كفاية الدخل الشهري.

ويتضح من خلال البيانات الميدانية أن 50% من وحدات المجموعة التجريبية يحصلون على المصروف، وإن كان 22% منهم أجابوا بأن هذا المصروف ليس دائما، وإنما أحيانا، وبمجرد التصريح بالحصول على المصروف، فهذا يعني أن الحدث كان لديه المال، بينما لا يتحصل النصف الآخر أي 50% من وحدات المجموعة التجريبية على المصروف اليومي تماما، وهذا قد يرجع إلى عدم كفاية الدخل الشهري للأسرة وكثرة عدد أفرادها وحاجاتهم المختلفة، في مقابل ذلك نجد أن 64% من وحدات المجموعة الضابطة يحصلون على المصروف اليومي وأن 09% منهم يحصلون عليه أحيانا بينما بلغت نسبة من لا يحصلون على المصروف اليومي 27%، إن مجرد منح المصروف اليومي لا يعبر عن كفايته في إشباع حاجات المراهق، فقد يكون في نظره غير كاف، وهذا ما سوف يبينه الجدول التالي من الوحدات التي أجابت بأنها تأخذ المصروف يوميا وأحيانا.

والغالبية الإحصائية تؤكد عدم كفاية المصروف، حيث سجلت نسبة 53% لا يكفيها المصروف من وحدات المجموعة الضابطة، بينما 47% يكفيها هذا المصروف، في مقابل ذلك نجد أن 89% من وحدات العينة التجريبية لا يكفيها المصروف وأن 11% يكفيها.

إن عدم الحصول على المصروف اليومي وكذلك عدم كفايته، قد يدفع بالفرد، وخاصة في مرحلة المراهقة التي تتميز بالاندفاع وحب التميز سواء في المظهر الخارجي كاللباس، أو في تحقيق المكانة الاجتماعية إلى الحصول على المال عن طريق العمل (طريق مشروع)، أو عن طريق السرقة (طريق غير مشروع).

جدول رقم 13: يبين كيفية حصول وحدات الدراسة على المال؟

الإجابة	المجموعة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
المصروف اليومي	80	64	18	22	82.66
أخذ المال من البيت دون علم الأهل	08	06	33	40	
أخذ المال من الجيران دون علمهم	-	-	04	05	
الاقتراض من الأصدقاء والأقارب	29	24	06	07	
أخذا المال من الأصدقاء دون علمهم	08	06	21	26	
المجموع	125	100	82	100	

وعن سؤال كيف تحصل على المال في حالة ما لم يكن لديك المصروف، أجاب معظم وحدات المجموعة الضابطة 64% أنهم يحصلون عليه من خلال المصروف اليومي، كما أن 24% منهم يحصلون عليه من خلال الأصدقاء والأقارب، بينما نجد أن 06% منهم على التوالي يأخذونه من البيت ومن الأصدقاء دون علمهم وهو ما ينذر بخطورة الحالة التي تشير إلى بداية الانحراف، وضرورة متابعة الأهل والمربين لمثل هذه الحالات،

ذلك أن المنحرف ليس فقط الشخص المتواجد بالمركز، وإنما المنحرف هو الشخص الذي يخالف ما تعارف عليه المجتمع وما حدده من ضوابط وقواعد للسلوك، أما وحدات المجموعة التجريبية فقد كانوا يحصلون على المال من خلال أخذه من البيت دون علم الأهل) السرقة المنزلية)، وذلك بنسبة 40% والأخذ من الأصدقاء دون علمهم بنسبة 26%، وهذا ما يشير إلى بداية تعود المراهق على أخذ الأشياء من الآخرين، وخاصة داخل البيت، وبعد تعوده على هذا الفعل ينتقل إلى أصدقائه وزملائه في الدراسة، وهذه مؤشرات لبداية انحرافه

4- هناك علاقة بين المستوى التعليمي والثقافي للوالدين والسلوك الانحرافي للحدث

يلعب المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين دورا كبيرا في تحديد أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية للأبناء حيث أظهرت بيانات هذه الدراسة أن أغلب أولياء وحدات الدراسة في كلا المجموعتين لديها مستوى تعليمي محدود، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم14: يبين المستوى التعليمي للوالدان بالنسبة للمجموعتين

الإجابة	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				دلالة الفروق
	الأب		الأم		الأب		الأم		
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	
أمي	21	20	23	21	31	52	55	86	14.55
ابتدائي	21	20	35	31	19	32	06	06	
اكمالي	41	39	48	44	08	14	03	05	
ثانوي	20	18	03	04	02	02	02	03	
جامعي	03	03	-	-	-	-	-	-	
المجموع	106	100	109	100	60	100	64	100	

ما يلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول هو ارتفاع نسبة الأمية فيما يخص أولياء وحدات المجموعة التجريبية، حيث بلغت أعلى نسبة لدى الأمهات بـ 86% والآباء بـ 52%، في حين بلغت نسبة الأمية لدى أمهات المجموعة الضابطة بـ 20% و21% بالنسبة للآباء، وهي نسبة منخفضة مقارنة مع وحدات المجموعة التجريبية، بينما بلغت نسبة من لهم مستوى جامعي 03% من آباء المجموعة الضابطة، ولم نسجل أية نسبة فيما يخص المستوى الجامعي لوالدي المجموعة التجريبية، لتنحصر باقي النتائج بين الإكمالي الذي سجل أعلى نسبة بالنسبة للعينة الضابطة بنسبة 39% و44% للأمهات والآباء على التوالي، ثم الابتدائي والثانوي.

جدول رقم 15: كيف كانت تتصرف والدتك إزاء بعض المسائل التي تهم الأسرة؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
سلبية وغير مبالية	03	03	28	44	0.03
عادية	21	19	21	33	
فعالة وحازمة	79	72	15	23	
لم يجب	07	06	-	-	

	100	64	100	110	المجموع

الملاحظ أن المستوى التعليمي والثقافي للأولياء يلعب دورا كبيرا في تحديد وتنظيم أنماط ونماذج السلوك، سواء التي يقوم بها الوالدان، أو التي يغرسانها في أبنائهم، ومن خلال معطيات الجدولين 93 و94 اتضح أن 72% من أمهات المجموعة الضابطة هن حازمات في بعض القضايا التي تهم الأسرة، وتتمثل على وجه الخصوص في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية وضبط سلوكات الأبناء، وهناك 07 حالات من المجموعة الضابطة لم تجب عن هذا السؤال، وذلك بسبب وفاة الأم، في مقابل ذلك نجد أن 44% من أمهات المجموعة التجريبية هن سلبيات وغير مباليات في تربية أبنائهن، مقابل 03% من أمهات المجموعة الضابطة.

كما أن 58% من آباء المجموعة الضابطة هم فعالون وحازمون في تربية أبنائهم وتعديل سلوك أبنائهم، وأن 21% منهم يتعاملون مع هذه القضايا بشكل عادي، بينما 08% منهم لا يبالون وسلبيون في التعامل مع أبنائهم، كما أن 13% منهم لم يجيبوا عن هذا السؤال، وذلك بسبب وفاة الأب، في مقابل ذلك نجد أن 48% من آباء المجموعة التجريبية سلبيون ولا يبالون بالقضايا والمسائل التي تهم الأسرة، لانشغالهم الدائم بشؤون المنزل الخارجية فقط دون الاهتمام بتربية الأبناء ومتابعتهم مدرسيا واجتماعيا، كما أن 38% منهم عاديين في التعامل معهم، بينما سجلنا 08% فعالون وحازمون، ولم يجب عن هذا السؤال 06% من وحدات المجموعة التجريبية وذلك بسبب وفاة الأب، لا ريب أن اهتمام الأب والأم بمختلف التصرفات والسلوكات التي تصدر عن أبنائهما تسمح لهما بمتابعة ومراقبة الحياة السلوكية للأبناء وما قد يصيبها من حين لآخر من اضطراب أو انحراف، مما يتيح لهما سهولة تهذيبها وضبطها وإعادتها إلى مساراتها الصحيحة.

جدول رقم 16: كيف كان يتصرف والدك إزاء بعض المسائل التي تهم الأسرة؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
سلبي وغير مبالي	09	08	31	48	57.78
عادي	23	21	24	38	
فعال وحازم	64	58	05	08	
لم يجب	14	13	04	06	
المجموع	110	100	64	100	

والملاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن معظم وحدات المجموعة الضابطة تعتقد بأنه لا توجد بعض الصفات السيئة في الأم والتي قد يراها فيها الأب، وذلك بنسبة 95%، في مقابل ذلك سجلنا نسبة 78% من وحدات المجموعة التجريبية من ترى أنه هناك بعض الصفات السلبية التي يراها الأب في الأم، والتي من أهمها الغيرة بنسبة 38% تليها الشجار الدائم بنسبة 23%، وقد يرجع ذلك إلى الغياب الدائم للأب من البيت، وعدم اهتمامه بزوجته وأبنائه والسؤال عنهم، والشجار الدائم بسبب الوضعية الاقتصادية المادية التي تعيشها الأسرة، وعدم تلبية وإشباع حاجاتها المختلفة، وقد يرجع ذلك أيضا إلى انعدام الثقة والتفاهم والانسجام في الطباع بين الزوجين، في مقابل ذلك نجد أن من أهم الصفات السيئة التي لا تحبها الأم في الأب بالنسبة للمجموعة

الضابطة 50% سرعة الغضب و33% الشجار الدائم، أما بالنسبة للمجموعة التجريبية فنجد 25% الشجار الدائم و22% سرعة الغضب، بينما 10% لا تحب كل الصفات المذكورة في الجدول رقم 94، وقد يرجع ذلك أيضا إلى عدم التوافق الفكري والتعليمي، أو بسبب الإرهاق المهني خاصة إذا كانت الأم تعمل في بعض المجالات التي تتطلب جهدا فكريا وعضليا كبيرا، أو بسبب الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

جدول رقم 17: هل ترى الأم في الأب بعض الصفات السيئة بحيث تسبب عدم السعادة الزوجية

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
نعم	03	03	28	44	54.48
لا	107	97	36	56	
المجموع	110	100	64	100	

جدول رقم 18: ماهي هذه الصفات؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
سرعة الغضب	03	50	13	22	4.56
الأنانية	–	–	11	19	
الغيرة	01	17	06	10	
الشجار الدائم	02	33	15	25	
كثرة الشكوى	–	–	08	14	
كل ما سبق	–	–	06	10	
المجموع	06	100	59	100	

11- النتائج والخلاصة

فيما يخص نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات فقد جاءت مؤكدة الفرض الأول، حيث أنه كلما كانت العلاقات الأسرية سواء بين الوالدان أو بينهم وبين أبنائهم مشحونة بالتوتر وعدم التفاهم، وكلما تكرر الزواج، كلما زاد احتمال وقوع الأبناء وخاصة في مرحلة المراهقة في خطر الانحراف ومنه توجد علاقة طردية بين طبيعة العلاقات الأسرية والانحراف.

كما أن لمرحلة المراهقة تأثير كبير على تغير سلوكات الأحداث والتأثير على انفعالاته بالرغم من أن المجموعة الضابطة تشترك معهم في نفس المرحلة العمرية، غير أن غياب الرعاية الأسرية واهتمامها بأبنائها كان عاملا مساعدا في تشجيع الأحداث على التمادي في الانحراف والوقوع فيه.

إن الفرضية القائلة بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوضع الاقتصادي للأسرة والسلوك الانحرافي الذي يقدم عليه الابن المراهق قد تحققت إلى حد ما، ولذلك يمكن اعتبار العامل الاقتصادي عاملا أساسيا في انحراف الابن المراهق، وذلك لوجود كثير من الاختلافات بين الظروف والأوضاع الاقتصادية لمجموعة الأحداث والتلاميذ.

وكلما كان المستوى الثقافي وعدم التوافق الفكري والعلمي بين الوالدين كبيرا، كلما زادت إمكانية الوقوع في أخطاء في التربية السليمة والمتابعة المستمرة لسلوكات الأبناء ومنه تجنب الوقوع في خطر الانحراف.

لقد أثبتت الدراسة الميدانية تظافر كل العوامل المساهمة في دفع الفرد نحو الانحراف، لكن العامل الاجتماعي التربوي والاقتصادي للأسرة، بدا ومن خلال هذه الدراسة أكثر تأثيرا وأقوى فاعلية في دفع الأحداث نحو الانحراف، فقيام الأفراد بسلوكات معينة، لا ترجع إليهم كأفراد، بل تعود إلى وسطهم الاجتماعي، الذي يعيشون ويتفاعلون معه، خصوصا الأسرة فهي المسؤول الأول عن التنشئة الاجتماعية للأبناء، وتوجيه وتحديد الأنماط السلوكية وفقا للتوجهات الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع، ولها أيضا تناط مهمة التصدي لكل من يخالف ضوابط المجتمع وقواعده، باعتبارها المؤسسة الأولى التي يتفاعل معها الفرد.

وعليه ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية يمكن حصر علة السلوك الانحرافي والأسباب الظاهرة والكامنة للانحراف، في الأسرة وتفاعلاتها المختلفة مع الوسط الاجتماعي أي التعامل بتحفظ وحذر مع الوسط الاجتماعي الفاسد، ومحاولة تحصين أبنائها دينيا وأخلاقيا بالمبادئ والقيم التي تحدد وتضبط السلوك، وهو ما ذهب إليه الاتجاه الإسلامي، حيث أنه لم يركز كثيرا في البحث عن دوافع وأسباب الانحراف، بقدر ما قدم العلاج لهذه الظاهرة، ذلك أن المسلم الحقيقي الملتزم بتعاليم الدين الإسلامي، لا يمكن أن يقع بأي شكل من الأشكال في عالم الانحراف والجريمة، مهما كانت الدوافع والمغريات.

وفي الأخير يمكن القول أن هناك علاقة طردية بين الأسرة بمختلف

أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتغيرات

مرحلة المراهقة، على انحراف الحدث المراهق.

المراجع:

1-Mustapha Boutefnouchet ; La Famille Algérienne: Evolution et caractéristiques récentes ; ALGER, SNED, 1980 p 19

2- B.BARBER; Social Stratification: A, comparative analysis of structure and process (n, y) Harcourt brace world; 1975; p267

3- عبد الفتاح مراد: موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجي الإسكندرية مصر، 1998 ص217

4- R.K.MERTON; social problems & sociological theory; New York Harcourt; brace world; 1961.p 687

5- RICHARD JESSOR; society; personality; & deviant behaviour; Holt; Rinehart & Winston; Inc; 1968 pp23, 24

6- المادة 244 من قانون الإجراءات الجنائية، رقم 66 عام 9661.

7- أنور محمد الشرقاوي: انحراف الأحداث، ط2، مكتبة الأنجلو-مصرية، مصر 9861، ص79

8- أحمد محمد زكي: الرعاية الاجتماعية للأحداث الجانحين، مطبعة الإنشاء، دمشق 1980ص 38

10- محمد حامد ناصر وخولة درويش: تربية المراهق في رحاب الإسلام، ط1، دار الحزم للطباعة والنشر العربية السعودية، 9971 ص20

11- أحمد محمد الشامي: المعجم الموسوعي للمصطلحات والمعلومات، دار المريخ، سوريا، دون تاريخ، ص 315

12- learte Jacque; qu'est ce que la délinquance des enfants de moins de 13ans ; « in sauvegarde de l'enfance » ; paris: janvier- février ; 2003 ; p 36 (Internet)

13-voir ; revue international de l'enfance, suisse ; n°333,p05 ; (Internet-)2001)

14- مصطفى العوجي: الأمن الاجتماعي، مقوماته وتقنياته، وارتباطه بالتربية المدنية، مؤسسة نوفل، لبنان، 1983، ص 204

15- **جريدة الصحافة**: الطفولة الجانحة، العدد 923، فيفري 2000، ص15

16- شيفر وملمان: سيكولوجية الطفولة والمراهقة ومشكلاتها، أسبابها وطرق حلها، ترجمة سعيد حسني الغرة، دار الصبح للطباعة، لبنان، 1999، ص337

البيئة والتربية البيئية وأثرها على الموهبة والطفل الموهوب

أ. حليمة لطرش
جامعة سطيف 2

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الدور الكبير الذي تلعبه البيئة السليمة والصحية في تنمية وصقل الموهبة والابداع لدى الطفل مع ابراز أثر التربية البيئية في توعية وتربية الطفل الموهوب لنخلصفي الأخير إلى الاستراتيجية الناجعة لوسط بيئي سليم يسمح بتطوير وتنمية الموهبة ورعايتها

Résumé:

Cette recherche visé à étudier le rôle de l'environnement sanitaire dans le développement et l'épanouissement des capacités de l'enfant et la démonstration de l'effet de la culture environnemental sur la sensibilisation et l'éducation de l'enfant surdoué. Et cela pour arriver en fin a une stratégie pertinente pour un environnement sain permettant le développement du don.

مقدمة:

زاد في الآونة الأخيرة الاهتمام بالمورد البشري وبما لديه من قدرات عقلية للاستفادة منه على أمل إيجاد أفراد متفوقين وموهوبين، والذين يعتبرون الثروة الحقيقية في أي مجتمع بل كنوزه الفعلية، فعن طريقهم يتوفر لكل مجتمع ما يحتاجه من رواد الفكروالعلم والفن للاستفادة منهم في شتى مجالات التطور والحياة (**زحلوق مها، 2001. ص 65**)[1]، وقداتجهت الدول المتقدمة الآن إلى هذا المجال واهتم كثير من علماء النفس والتربية بدراسة هذه الفئة.(**الفقي حامد 1983. ص 101**)[2].

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في بيان أهمية التربية البيئية للطفل الموهوب، ودور البيئة السليمة في تنمية ورعاية الموهبة والتعرف على المشكلات البيئية المصاحبة للتلوث وتأثيرها على الطفل حتى يتسنى التفكير في وضع إستراتجية يمكن أن توضع على مستوى البيئة الأسرية، الشارع البيئي.. وهكذا نسعى إلى:

– بيان ماهو دور التربية البيئية للطفل في التحسيس بأهمية البيئة؟

– هل هناك تأثير للبيئة على الطفل الموهوب؟

أسباب إجراء البحث

* الأهمية القصوى للبيئة والحد من التلوث في تنمية الموهبة

* الأهمية القصوى لرعاية الموهوبينوتقديم التربية البيئية المناسبة.

هدف البحث: وضع إستراتيجية مناسبة لرعاية الموهوبين في الجزائر

أهمية البحث:

يمثل الاهتمام بالموهوبين والتعرف عليهم منذ الصغر ورعايتهم في الصغر وتوفير البيئة والإمكانات اللازمة لهم ضرورة حتمية لأي مجتمع يريد التقدم والتطور والنمو في ميادين العلم والمعرفة الإنسانية في عصر لا يعرف إلا التفوق في العقل والإبداع في الفكر..

الاطار المفاهيمي:

1- **البيئة**: وهي مجموعة العوامل والمكونات والظروف التي تتفاعل معها الكائنات الحية ضمن حيز معين وتؤثر في العمليات الحيوية التي تقوم بها الكائنات الحية.

2- **تلوث البيئة**: هي أي تغير في خواص البيئة مما يؤدي بطريق مباشر أو غير مباشر إلى الأضرار بالكائنات الحية أو المنشآت أو يؤثر على ممارسة الإنسان لحياته الطبيعية (**برنار فواذ 1996.ص50**)[3]

3- **التربية البيئية**: هي التربية التي تساعد الناس على العيش بنجاح على كوكب الأرض، وتربيتهم على التفاعل الايجابي والتحسيس والتوعية بأهمية البيئة

4 – الموهبة: هي ظاهرة فريدة اختص بها الإنسان دون غيره من المخلوقات ولها القدرة على الخلق والإبداع والابتكار لمواجهة تحديات الطبيعة، وهي كل استعداد فطري لدى الفرد مثل الموهبة الفنية، الموسيقية، اللغوية، الحسابية... وهي أساس للقدرات الخاصة، (**برنا رد فواذ، نفس المرجع.ص 96**)[4]، وتعرف بجوانبها: القدرة العقلية العالية القدرة على القيام بمهارات متميزة، (**سعيد عبد العزيز، 2005. ص9**)[5].

5– تعريف الموهوبين:

يعرفهم مارلاند Marland: "هم الأشخاص المؤهلين ذوي قدرات والقادرين على الأداء العالي والسامي، هؤلاء هم الأطفال الذين يتطلبون برامج تعليمية متنوعة وخدمات على خلاف هؤلاء المزودين ببرامج عادية لكي يدركوا إسهاماتهم بالنسبة لأنفسهم ولمجتمعاتهم (**طارق عبد الرؤوف عامر، 2005، ص 52**)[6]

كما تجدر الإشارة إلى أن الموهوب يختلف عن العبقري وعن المبدع، فالموهوب هو الذي يملك قدرة عقلية عالية أما المبدع فيتسم بالإنجازالأصيل ذي القيمة الابتكارية، فالموهبة تفوق في الحواس والإدراك العقلي إلى حد الابتكار والاختراع وينتج ما يتكون في العقل الباطن من صور وخيالات يقوم الموهوب بتجسيدها في الحقيقة وخلقها حتى تتكون صورة ملموسة وهي تحتاج من يرعاها.

أولا: لمحة تاريخية عن الموهبة ومشكلاتها

في بداية القرن 19 اتجه الاهتمام إلى الأطفال المعجزة وأسس "**جالتون**" الأمريكي علم الأطفال الموهوبين فوصف طباعهم وإهتم بمنشأ العبقرية ونموها، و"**كار ل ويت**" الذي كانت جامعة "لايبرغ" قد استقبلته دكتورا للفلسفة وهو في 14 من عمره أو "**كريستيان هنرينج هنيكان**" الأعجوبة الذي توفي في 4 من

عمره وكان يقرأ الألمانية ويعرف الفرنسية ويحفظ 500 حكمة لاتينية، أو "**اللورد كلفن**" الفيزيائي الشهير الذي دخل جامعة "فلاسكور" في 10 من عمره وفاز بألقاب جامعية في 12 من عمره (**أنور طاهر رحنا.عدد 293. ص9**)[7].

إن أي أسرة تتمنى أن يكون طفلها أو طفلتها موهوب، فالطفل الموهوب هو أثمن عطية يمنحها الخالق، وهؤلاء الأطفال الموهوبين يتحدثون عن اهتماماتهم وميولهم وأنشطتهم ومطامحهم وينصتون إلى الآباء والمعلمين بحماس عندما يقومون بمناقشة أمورهم إذا تحرو الصدق فيما يقولونه لهم، ومما يخلق المشكلة أن المدرسة قد لا تأخذ في اعتبارها عادة عند تقرير مناهجها إلا الطفل المتوسط أو فوق المتوسط، أما الموهوب فلا يخطر على بال واضعي مناهج المدارس ولذا نجد أن الموهوب لا يكترث بما يشيع من أنشطة في المدرسة، مما قد يجلب بعض المتاعب له لأنه شخص يهوى جلب المتاعب، لذا لابد من أخذ الفروق الفردية بين القدرات العقلية بعين الاعتبار،

إذن فقد أدركت المجتمعات منذ زمن بعيد أهمية الكشف عن ذوي القدرات العالية المتميزة من أفرادها وتنميتها ولقد كان للمسلمين دورهم منذ ظهور الإسلام في تحري القدرات الخاصة، نسبه الإسلام إلى أهمية النبوغ ورعايته (**مرسي 1992.ص 98**)[8]، وقد أثبتت البحوث والدراسات أن هناك من 2 إلى 5% من الناس يمثلون المتفوقين والموهوبين، والذين اعتمدت البشرية عليهم منذ أقدم العصور (**القاطعي وآخرون 2000.ص 41**)[10]

وقد بدأ الاهتمام بإرشاد الموهوبين متأخرا ويعود الفضل في ذلك إلى الباحثة "**هولينغوريث** Hollinworth في و.م.ا وأسهمت دراساتها في تسليط الضوء على هذه الفئة كإحدى الفئات التي تنتمي إلى ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنذ 1950 بدأ تأسيس مدارس خاصة بهذه الفئات، وبدأت حملات الإرشاد لهم ولعائلاتهم بـ و.م.ا وقد بدأ الاهتمام يزداد منذ الثمانينات من ق 20 مع ازدياد التقدم في برامج تعليمهم ورعايتهم، خاصة وان هذه الفئة هي الأكثر عرضة للمشكلات التي يقابلها العاديون كما اشرنا سابقا.

إضافة إلى ذلك هناك المشكلات والاحباطات البيئية التي يواجهها الموهوب تعرقل نمو استعداداته وتكفها لذلك لا بد من تسليط الضوء على هذه المشكلات ولفت انتباه المفكرين والجمعيات إلى ضرورة تهيئة البيئة المنزلية والمدرسية وتحسين خدماتهم وطرائق تعاملهم مع الطفل الموهوب، (**د.محمد بن عليثة الاحمري. 2005. ص99**)[11]

ثانيا:أهمية رعاية الموهوبين:

إن رعايتهم في الجزائر غير كافية بالمقارنة بالدول المتقدمة، فالمتفوق والموهوب لا يدرس في المدرسة العادية فهي لا توفر له الميزات الكافية لاستثارة قدراته الكامنة، فلا بد من توفير مدارس خاصة تعتني بجوانب شخصيته التي تضمن سلامته الجسمية وتوفير الظروف الثقافية والاجتماعية والنفسية التي تشجع المتفوق على

التفوق والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي ينشده التقدم ومواكبة التطورات تستدعي الاستفادة من الإمكانات العقلية غير العادية لأبنائه والتي لا توجد لدى الأفراد العاديين، فهذه الإمكانات لدى المتفوقين هي القادرة على الإنتاج المتميز والإبداع واكتشاف ما هو مفيد للفرد وللمجتمع ولا بد من الاهتمام بهذه الطاقات والقدرات المتميزة للعقل البشري منذ الصغر من خلال تقديم البرامج التربوية المناسبة للمتفوقين ورعايتهم في جوانب النمو المختلفة يعد نوع من الاستثمار للطاقات البشرية، ففي دراسة **تيرمان** (1921) على عينة 1528 طفل متفوق عقليا لحاصل ذكاء كل واحد منهم 140 درجة باستخدام مقياس تيرمان تبين أن86 من أفراد العينة قد وصلوا إلى المهن الراقية ومراكز رئيسية في المجتمع، كما تمكن 66 من الذكور و>60 من الإناث من متابعة دراستهم العالية في الجامعة.

فالمجتمعات التي تأخذ بإستراتيجية معينة لتربية الموهوبين والمتفوقين تركز على أن ينهي الموهوب دراسته في أقل وقت بالنظر إلى أقرانه، وهذا يوفر نفقات على الدولة. لذا اهتمت بهم الدول المتقدمة ليتمكنوا من تقديم أفضل العطاء لأنفسهم ولمجتمعهم مما يساهم في دفع عجلة التطور العلمي والاقتصادي والاجتماعي. (احمد محمد الزغبي 2003.ص 46-47)[12]

يؤكد الباحث "**لويس تيرمان**" أن الطفل الموهوب هو الذي لا يقل ذكاءه عن 140 في القياس، فالطفل الموهوب لابد أن يتمتع بدرجة من الذكاء، وقد يكون الطفل ذكيا لكنه محروم من المواهب بفعل الظروف المحيطة به، أما العبقرية فتاتي نتيجة الذكاء الحاد وتخلق بتربية مناسبة، خاصة بالعباقرة، والعبقري هو الذي تتوفر فيه الطمووح، الثقة بالنفس، الرغبة في التفوق، التركيز الشديد، ومن سيناتها الإبداع، أمثال **ألبرت انتشين** (توفي 1955)

و الموهوب يتميز بالقدرات الابتكارية والإبداعية، وهذه القدرات لا تنمى إلا في ظل بيئة مناسبة وتربية بيئية سليمة. يتأثر الطفل بالأجهزة المحيطة به (التلفزيون الكمبيوتر..) منذ المراحل العمرية الأولى فهي تتضمن ميراث غنية وكثيفة للطفل وهي متغيرة بسرعة من أفلام ورسوم.هذه الأخيرة التي تشد أنظار الأطفال لما فيها من خيال وحركة وألوان زاهية وهذا كله يؤدي إلى تنمية الابتكار لدى الطفل، وفي عمر الروضة تزداد الميزات ويزداد الخيال والتفكير وتوسيع بيئته في سن المدرسة الابتدائية بما يتعلمه وتحتل الحكايات لدى الطفل مرتبة خاصة لتغذية خيالهم، وفي فترة المراهقة تتوسع بيئتهم وتتميز بالاهتمامات الجديدة وتتكون الهوايات وتتطور، وتتطور الصداقات ويكون تأثيرهم كبير على الفرد. والمراهق يتعلم ويمتص القيم والمعاييرمن الأشخاص المهمين في حياته (الوالدين، المعلمين، القادة والعلماء..)، وهذا التعلم والامتصاص مهم أن أولى المجتمع عناية بالابتكار والإبداع، ويحب المراهقين أن يشاركهم الآخرون في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار، والمراهقين المبتكرين يتميزون بدافع قوي إلى حب الاستطلاع والبحث عن ميزات جديدة والكشف عن ماهية الاسمرار التي تحيط بهم، ويدخل المراهقون الجامعة في المرحلة المتأخرة من المراهقة وينمو تفكيرهم وينمو معهم

التفكير المبدع والمنطقي، وبسبب التطور المعرفي والتكنولوجي حصل الطالب اليوم على فيض من المعلومات ووسائل الإعلام تؤثر فيهم كثيرا، خاصة منها الانترنيت، وبعدما يدخل مرحلة الشباب ويزاول المهنة ويصل إلى التوازن في نضجه الجسمي والعقلي والعاطفي والاجتماعي وكلما كبر في السن تراكمت الخبرات لديه، ومع الزيادة في العمر وتأثير المجتمع وعاداته وتقاليده يقل الخيال لدى الشباب ويميلون إلى الواقعية.فالابتكار ينمى بتوفير التربية وطرق التدريس والبيئة الاجتماعية والطبيعية المناسبة، (وفيق صفون مختار، 2005. ص30)[13]

ثالثا: البيئة والطفل الموهوب:

تشمل البيئة على كل ما يحيط بالإنسان وما يقع على حواسه من مؤثرات، ويمكن تمييز شقين من البيئة احدهما مادي أو جغرافي (فيزيقي) ويشتمل على: المناخ، الطقس، التضاريس، العمران، البحار والمحيطات، الأنهار.. والثاني يشتمل على البيئة الاجتماعية وتتضمن بدورها كافة الجماعات البشرية التي ينخرط فغيها الفرد (الأسرة، الأصدقاء، رفقاء العمل، الجيران..)

إلى جانب ذلك هناك المعايير والأعراف والقيم والعادات وأنماط السلوك والعرف والعلوم والدين واللغة وكل مظاهر الثقافة والبيئة بشقيها تؤثر على وتتأثر بالإنسان، فهي تؤثر في سلوكه ونموه وأفكاره وسمات شخصيته، فالبيئة التي تصقل وتنمي تلك القدرة البشرية الطبيعية ذات القيمة المتميزة (الموهبة).

رابعا: مكونات البيئة:

يؤكد مؤتمر ستوكهولم 1972 أن البيئة هي كل ما يحيط بالإنسان ومن خلال هذا المفهوم الواسع يمكن تقسيم البيئة إلى قسمين رئيسيين:

– **البيئة الطبيعية**: هي كل ما يحيط بالإنسان من ظواهر حية وغير حية وليس للإنسان اثر في وجودها وتشمل: التضاريس، المناخ، التربة، النباتات والحيوانات، وهي مختلفة

– **البيئة البشرية**: ويقصد بها الإنسان وانجازاته التي أوجدها داخل البيئة الطبيعية، والإنسان يختلف في عدده وكثافته وسلالاته ودرجة تحضره وتقدمه العلمي، مما يؤدي إلى تباين البيئات البشرية والتي تنقسم إلى:

1– البيئة الاجتماعية: وتتشكل من الأفراد والجماعات في تفاعلهم وأنماط التنظيم الاجتماعي وجميع مظاهر المجتمع (أنماط العلاقات الاجتماعية القائمة بين الإفراد والجماعات)

2- **البيئة الثقافية**: الوسط الذي خلقه الإنسان لنفسه بمافيه من منتجات مادية وغير مادية، في محاولاته الدائمة للسيطرة على الطبيعة (عادات وتقاليد) وكل ما يتوارث من جيل إلى آخر (راتب السعود.2007. ص18-19)[14] والبيئة الثقافية المناسبة للطفل الموهوب تتحدد من خلال مجموعة من المتغيرات نذكر منها:

– مستوى ثقافة الوالدين.

– مدى توفرالكتب والمجلات والصحف في المنزل في متناول الطفل

– مدى توفر المذياع والتلفاز والفيديو في المنزل

– مدى توفر المتاحف والمسارح والمعارض والرحلات وغيرها مما يعد وسائل لنقل الأفكار والمعارف والمعلومات للإنسان

– مدى توفر المؤسسات التربوية كرياض الأطفال، المدارس والجامعات في البيئة التي يعيش فيها الطفل

– مدى توفر برامج تعليم غير نظامي في البيئة التي يعيش فيها الإنسان. (راتب السعود، 1989.ص145)[15]

إن البيئة بصفة عامة تشمل الكوكب وبيئة الحياة التي يستمد منها الإنسان قوته وأسباب نموه الفكري والمادي والاجتماعي والروحي.

ولكن المشكلات البيئية الحديثة كالتلوث بأنواعه وضعف طبقة الأوزون والإمطار الحامضية وندرة المياه وقلة الغذاء قياسا بالانفجار لسكاني الهائل باتت تشكل عوائق بيئية ضخمة تنذر بكارثة والإنسان هو المسبب الرئيسي لهذا الخلل الكبير في توازنها الطبيعي.

خامسا: التلوث ومؤثراته:

تضم الملوثات كل المواد أو الميكروبات أو الأمواج الصوتية أو الكهرومغناطيسية التي تلحق الضرر بالإنسان أو بمكونات بيئته أو تسبب الأمراض أو تؤدي به إلى الهلاك، ومنها الملوثات الطبيعية كالغازات والأتربة التي تقذفها البراكين واكاسيد النيتروجين التي تتكون في الهواء نتيجة التفريغ الكهربائي وحبوب لقاح بعض النباتات الزهرية والجراثيم وغيرها، أما الملوثات المستحدثة فتتكون من ملوثات التقنيات وما ابتكره الإنسان وما ينتج عن الصناعات والتفجيرات النووية ووسائل ومواصلات وما ينتج من نفايات ناتجة عن أنشطة البشر. ومن حيث طبيعته فهي تصنف إلى ملوثات بيولوجية، كيميائية وفيزيائية.

فالبيولوجية هي الأحياء التي تسبب الإمراض للإنسان والنبات والحيوان، أو تستهلك قدرا كبيرا من النبات والحيوان، فحبوب اللقاح التي تنتشر في أزهار بعض النباتات في الربيع كالصفصاف تسبب عددا من أمراض الحساسية بالجهاز التنفسي فهي تؤذي الانسان عامة كما هناك بعض الفيروسات في الهواء تسبب أمراض مختلفة مثل الزكام والأنفلونزا والحصبة والشلل عند الأطفال في الإنسان وداء الكلب الحمى القلاعية وطاعون الدجاج في الحيوان والبكتيريا التي تنتشرأنواع منها في الماء والهواء تسبب أمراضا للإنسان كالسل وأمراض الرئة والجراد عندما يزحف يهلك الأخضر واليابس...

و **الملوثات الكيميائية** وهي المبيدات بأنواعها والغازات المتصاعدة من الحرائق والسيارات والمصانع والبراكين والبترول ومشتقاته والرصاص والزئبق، وما ينتج من مصانع الاسمنت والاسبست والكيماويات السائلة وهي تؤثر على صحة الإنسان ونباتاته وحيواناته، والهواء الذي يستنشقه والماء الذي يشربه والطعام الذي يأكله، كما تنتج المصانع ثاني أكسيد السيلكون الذي يؤثر على الرئتين حيث تصاب بالتلف، لذا لا يجب أن يعيش الطفل بالقرب من المصانع.

كما أن المبيدات فهي كيماويات صنعها الإنسان لمقاومة الآفات والأعشاب الضارة التي تهدد سلامته ومحاصيله الزراعية، حيث يتسرب إلى الإنسان عن طريق الطعام ويتركز في الطبقات الذهنية، لذا ينصح بالغذاء الصحي الخالي من المبيدات للطفل (**راتب السعود 2007. ص 54**)[16]

أما الملوثات الفيزيائية تشمل الضوضاء والتلويث الحراري والإشعاعات بأنواعها وما ينتج من المفاعلات النووية وتجارب الانفجارات النووية، فالضوضاء تؤثر على الإنسان فسيولوجيا ونفسيا كما أن التلوث الحراري يؤثر على المناخ، والتفجيرات النووية والخطورة الناتجة عن الغبار المنبعث منها وتلوث التربة والماء منها وتؤثر على الإنسان حيث تتسبب في أمراض منها (سرطان الدم، أو الجلد والعظام أو الغدد)، والأشعة تؤثر في الصيفات الوراثية فتؤدي إلى منع الإخصاب وموت الأجنة وتؤثر على المرأة الحامل (**محمد صباريني ورشيد الحمد. 1994 ص 133**)[17]، يؤثر الرصاص على الطفل خاصة ويسبب أمراض التخلف العقلي وكبر حجم الرأس وبروز العينين وفتح الفم وعندما يصل الرصاص إلى تركيزات معينة يحدث الإصابات لا يمكن علاجها علاوة على عوارض الإسهال والتعب والحالات العصبية والنفسية (**احمد رمضان ومديحة حجازي ومها دسنان وأمين عبد الله.1991 ص 70**)[18]

أضرارها

– الإصابة بسرطان الجلد. وبمرض المياه البيضاء في العيون.

– حدوث تلف في الحامض النووي DNA المركز في نويات الجلد الموجودة تحت البشرة الخارجية وهذا الحامض هو المسؤول عن نقل الصفات الو راثية.

– حدوث أمراض في الجهاز التنفسي وضعف جهاز المناعة عند الإنسان

سادسا: التربية البيئية:

تنبه العالم إلى تلك المشكلات البيئية التي أصبحت تهدد أشكال الحياة على كوكب الأرض، نظرا للإهمال لجوانب التنمية البيئية، من هنا بدا التفكير في وضع خطط تنموية تراعي البيئة ومتطلباتها وتحد من مشكلات البيئة، وتمخض عن هذه الجهود مفهوم جديد للتنمية يعرف بالتنمية المستديمة صاحبه ظهور مفهوم التربية البيئية، والذي فرض نفسه على التربية وعلى حركة الفكر التربوي وتطبيقاته وهذا بفضل التطور والتغيرالعلمي والتكنولوجي الكبير وآثاره التي أسهمت في إدخال هذا المفهوم، والذي يعنى بتربية الفرد وتهذيب سلوكه وترشيده نحوالبيئة التي يعيش فيها أوحيال الكون الواسع والشامل، فيستثمر إمكاناته ويتعامل معها برفق وتحضر لكي تكون قادرة على الاستمرار في العطاء مما يوفر حياة هنيئة للإنسان في الحاضر والمستقبل، من هنا أصبحت التربية البيئية محور اهتمام العديد من المؤسسات والهيئات والندوات العالمية والسياسات التربوية.

والإنسان في تعامله مع البيئة ينتج بعض المشكلات عن تفاعلاته غير السوية معها فالإنسان يستثمر طاقة الشمس ويستخدم الماء والهواء والتربة والثروة الحيوانية والمعادن والبترول والغاز الطبيعي، إذن فالبيئة تقدم كل

شيء للإنسان وتشبع رغباته ولكن في ظل الانفجار السكاني الكبير تزايدت الضغوط على البيئة فاستنزفت مواردها، وطغى التلوث بشكل كبير مما اثر على صحة الإنسان وخاصة الطفل.

لذا جاءت التربية البيئية كلغة مشتركة بين مختلف الدول ومنذ 1987 تاريخ نشر أول تقرير للجنة العالمية للبيئة والتنمية "مستقبلنا المشترك، بدأت الدول تصنع برامج من شانها أن تمارس التربية البيئية في المدارس والمعاهد والتي يدور محور اهتمامها حول ما يجري بين الإنسان والبيئة من تفاعل، فان كان تفاعلا ايجابيا كان الاستثمار أفضل للبيئة وتنجح التربية البيئية إذا اهتمت بتدريس القيم البيئية، فالبيئة هي كل ما يحيط بنا وهي تؤثر في حيلتنا وصفاتنا، كما نؤثر نحن أيضا في صفاتها وأشكالها، والتربية البيئية هي عبارة عن التعليم والتثقيف والتوعية من اجل معرفة الطريقة الصحيحة التي يجب أن يتعامل بها الإنسان مع البيئة المحيطة، ولا يجب أن يقتصر الإنسان على التربية البيئية التي يتلقاها بل يجب أن يسعى إلى مرحلة أسمى وأوسع هي مرحلة التثقيف البيئي.أصبح الجميع يدرك أن التلوث البيئي هو من اكبر وأهم المشاكل التي يعاني منها الكائنات الحية وخاصة الإنسان، لذا يجب أن يكون هناك قانون معين لتنمية وتكوين المهارات والقيم لمعرفة واحترام العلاقة التي تربطهم بالبيئة

إن التعليم هو الأساس المتين للعمل التطوعي والشبابي لذا يجب أن يكون هناك تعليم بيئي في جميع المدارس الحكومية والخاصة تنشأ جيل واع بأهمية البيئة السليمة ودورها في خلق الإبداع وتنمية المهارات والقدرات لتحقيق تنمية دائمة.

إذن فالتربية البيئية بالمدارس تعمل على توثيق علاقة مناهج التعليم المدرسي بالبيئة والتي توجه وتنمي الطفل جسميا وعقليا، وبالتالي ينمو الطفل وهو يحمل معلومات وسلوكات بيئية صحيحة، وأن التربية البيئية للأطفال عموما والموهوبين خصوصا تهدف إلى تحسين البيئة الصحية في المجتمع، وطرق المحافظة على صحة الفرد والأسرة والمحيط عموما، فالأطفال عموما هم الأكثر تأثرا بالبيئة لذا يجب أن تعطى بيئة الطفل الكثير من الرعاية والاهتمام، فالروضة والمدرسة والمنزل والحديقة كلها بيئة الطفل المحببة والتي يجب أن تكون سليمة ونظيفة.

لقد حدد مؤتمر ستوكهولم 1972 الأهداف الأساسية للتربية البيئية

- تشجيع تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات المتصلة بالتربية البيئية بين الدول
- تشجيع تطور مناهج تعليمية وبرامج في حقل التربية البيئية وتقويمها
- تشجيع تطوير نشاطات البحوث المؤدية إلى فهم أفضل لأهداف التربية البيئية ومادتها وأساليبها.
- تشجيع وتدريب وإعادة تدريب القادة المسؤولين عن التربية البيئية لكل المخططين والباحثين والإداريين والتربويين
- توفير المعونة الفنية للدول الأعضاء لتطوير برامج في التربية البيئية

وعليه تسعى التربية البيئية إلى إعداد الإنسان البيئي إلمام بالمفاهيم الايكولوجية الأساسية والمبادئ المرتبطة بها. وتبني القيم اللازمة للممارسة البيئية العقلانية والمسؤولة لا بد من:

– التعلم عن البيئة والإلمام بالقواعد الأساسية لجوانب المعرفة العلمية التي تستخدم في تفسير الظواهر المتشابكة في البيئة والعلاقات القائمة بين المكونات الحية وغير الحية وأثر الإنسان في بيئته.

– التعلم من البيئة والتفاعل بين مكونات البيئة الحية وغير الحية.

– التعلم من أجل البيئة والمحافظة عليها والإبقاء عليها سليمة نقية

سابعا:أثر التربية البيئية والتلوث على الطفل الموهوب:

البيئة تؤثر على الأحوال النفسية والصحية والسلوكية للطفل فإذا عاش في بيئة سليمة حيث الهواء النقي والمياه العذبة والأرض الطبيعية نشأ خال من الأمراض، أما إذا كانت البيئة فاسدة وملوثة فإنه ينشأ مريضا صحيا ونفسيا وذهنيا، هناك دراسات عديدة أكدت أن تأثير البيئة على ذكاء الأطفال قد يكون أكثر تأثيرا من عامل الوراثة، ورحم الأم هو البيئة الأولى للطفل فإذا هيئ بطريقة صحية ونفسية جيدة يؤدي إلى تطور ونمو العوامل والصفات الوراثية، فالذكاء والموهبة تعتمدان على عدة أسس منها فيزيولوجية وأخرى عصبية وأخرى نفسية ووراثية فالبيئة هنا لها دور كبير لأنها تتفاعل مع جميع هذه العوامل والعناصر وبما أن السنوات الخمس الأولى من عمر الأطفال هي الأساس المتين في تكوين نمو الطفل الجسمي والنفسي والعقلي والصحي، لا بد من تهيئة بيئة سليمة أي البيئة الأولى للطفل (البيت) مما يساهم في تكوين سليم لشخصيته وبناء متين لفكره وجسده.

لقد وهب الله لنا نعمة العقل كي نبدع ونفكر من خلاله فعن طريقه يصنع الإنسان نفسه ويتقدم في حياته، وإن الإبداع والذكاء وأيضا العقل تتأثر عند الإنسان وخاصة الطفل بالتلوث الاجتماعي والايكولوجي الذي يحيط به أي البيئة المحيطة، فإما أن تنمي الفكر والإبداع إن كانت سليمة وإما تقتله إن كانت ملوثة.

حسب تقارير برنامج الأمم المتحدة وبرنامج حماية البيئة الصادر في نيروبي حول الأطفال وحماية البيئة في 1991 يقول أنه: حوالي مليار وسبعمائة ألف طفل في العالم مهددين بخطر تلوث البيئة من بينهم مليار وأربعمائة ألف طفل في دول العالم الثالث، حيث يسبب التلوث وفاة ما يقارب 14 مليون طفل سنويا وإصابة 3 ملايين آخرين بإعاقات خطيرة تتراوح أعمار الأطفال الذين يؤثر عليهم التلوث دون سن الخامسة بسبب استنشاق عنصر الرصاص، حيث أن التقدم الصناعي وشغف الإنسان في بناء المصانع والمعامل التي تملأ البلاد وهذه المصانع تستخدم كميات من الوقود سواء غاز طبيعي أو فحم أو بترول عندما تحترق تنتج غازات سامة ملوثة تتصاعد في الهواء على شكل دخان محمل بالشوائب والسموم منها غاز أول أكسيد الكارتون وغاز ثاني أكسيد الكاربون وغاز الكبريت والأزوت وقد يكون محمل بالرصاص، حيث أن كل طن فحم يحترق ينتج عنه 1 كلغ من الرصاص الذي يشكل خطرا على حياة البشرية فالإنسان يتنفس حوالي 22 ألف مرة في اليوم

والأطفال يمارسون عملا مجهدا يحتاجون إلى قدر أكبر من الهواء 15 ألف مرة كل يوم إذن فالإنسان يحتاج إلى الهواء أكثر من الغذاء والماء في اليوم الواحد من 1.5 – 2 كلغ يوميا وهذا دليل على أن الإنسان باستطاعته الاستغناء على الطعام ليوم أو عدة أيام لكن من المستحيل أن يستغني عن الهواء ولو لبضع دقائق فخطر الرصاص الذي يدخل صدور أطفالنا وشبابنا إن تواجد بنسب قليلة في الهواء قد لا يؤثر على الصحة الجسمية بشكل مباشر وواضح لكنه بكل تأكيد يؤثر على الجهاز العصبي المركزي والذي هو أساس الذكاء والدماغ مما يتسبب في التأثير بشكل كبير على الوظائف النفسية والسلوكية والفكرية وهذا ينعكس سلبا على قدرة العقل في التركيز والتفكير فتلوث الهواء بمادة الرصاص يؤدي إلى وفاة بعض الأطفال التسبب في الإعاقة الجسمية لبعضهم ويؤثر سلبا على عقول وتفكير وذكاء الأطفال خاصة لأنهم الأكثر حساسية عن غيرهم، ولأن عقولهم وأجسادهم في مرحلة النمو لذا من حقهم علينا توفير بيئة سليمة وصحية ونظيفة خالية من أي تلوث ليكونوا أصحاء جسديا وفكريا وعقليا فالجسم السليم في العقل السليم فإذا كان القليل من التلوث يسبب الأذى للطفل في بطن أمه فإن الذكاء والإبداع والتفوق لا يمكن أن يكبر وينمو في بيئة ملوثة،

إن التأثير البيئي والنفسي والاجتماعي والاقتصادي والجو الأسري (بيئة الطفل الأولى) وأيضا المدرسة (البيئة الثانية) حيث يرتبط أطفال الأسر الفقيرة بالعيش في أماكن ذات فوضى بيئية، في ظروف سيئة وهذا ما يبرر أنهم أقل قدرة على التعليم وأقل ممارسة للنظام، فغالبا ما يكونون قليلي الذكاء يفضلون قوة البدن والجسد على قوة العقل والذكاء فأفقهم الاجتماعي يكون ضيقا واحتكاكهم بأهل العلم والأدب ضعيف وهذا يحد من تفكيرهم وذكائهم وإبداعهم وأيضا إذا كانا الأبوين غير سليمين صحيا وجسديا ولا تكون تغذيتهم صحية (سوء التغذية) وبالتالي جسد متعب فلا يستطيعون إعطاء أبنائهم الوقت والجهد لتنمية ملكاتهم العقلية وتعليمهم ناهيك عن الطفل الذي ينشأ في أسرة كبيرة يكون ذا تنبيه ذهني محدود ويكون أقل ذكاء من الذين يعيشون في أسر ميسورة ماديا وأبوين متعلمين في أسرة صغيرة فيأخذ حقه من الرعاية والاهتمام، ومنه فالبيئة هي أساس للإبداع والذكاء لدى الأطفال، فالقدرات العقلية تترعرع في البيئة السليمة التي تصنع منهم مبدعين أو مخترعين يساهمون في بناء مجتمعهم الذي أعطاهم بيئة صحية نمو فيها وأن يوجه هذا الذكاء والإبداع إلى حماية البيئة من خلال التكنولوجيا الخالية من التلوث والإسهام في حل المشكلات البيئية، ومنه فالتربية البيئية السليمة هي أساس الرقي والتقدم العلمي والصحي وهي جزء من التربية العلمية والدينية.

إن مخاطر البيئة كبيرة فهناك الغازات المنبعثة من محركات الوقود الملوث والمستخدم في المطبخ والتدفئة داخل المنزل حيث يصاب الطفل بالإسهال الذي يقتل 1.3 مليون طفل سنويا فيما تقضي أمراض الملاريا على مليون طفل آخر، حيث صرحت الدكتورة جارود هارلم المديرة العامة لمنظمة الصحة العالمية انه بالإمكان التقليل من الوفيات من خلال تطبيق الاستراتجيات المناسبة للتغلب على المخاطر التي تهدد صحة الطفل ولابد من تطبيق هذه البرامج، فكل طفل له الحق في النمو في منزل صحي ومدرسة ومجتمع نظيف لان التطور

مرتبط بالصحة الجيدة، لذلك وجب التقليل من الأخطار البيئية لضمان المستقبل المناسب لأطفالنا، لذا لابد من توعية الأم والأسرة ومتابعة البيئة المدرسية وتوعية الأطفال بدورهم في حماية البيئة وهذه مسؤولية كل مؤسسات المجتمع، كي لا يكون أطفالنا فريسة للأمراض النفسية والجسدية الناتجة عن التلوث، فالأطفال يشكلون 50% من مجموع سكان العالم، والقلق على صحتهم يزداد بفعل التلوث البيئي المنتشر (**عربيات مزاهرة، بشير محمد وأيمن سليمان، 2004، ص 54**)[19]

ثامنا: كيف نربي الطفل بيئيا في المنزل؟

– لابد من تعويده على النظافة الشخصية وأن يتبع عادات صحية سليمة ومنها:عادة مص الأصبع والتي تبدأ منذ الولادة وتزول عادة في شهر وان استمرت فإنها تعبر عن توتر نفسي له عدة أسباب منها التهاب اللثة والفم والتوتر الناتج عن البيئة المحيطة ويمكن علاجها بدهن أصبع الطفل بمادة مرة.

– قضم الأظافر وهي تسبب بعض الأمراض نتيجة تلوث الأظافر مثل التهاب الأمعاء والرئتين.

– اللعب في الشوارع، فاللعب ينمي جسد الطفل ويعلمه ويكشف مهاراته لكن ليس في الشارع.

– اللعب بالأنف وهي مضرة للطفل وعليه أن يتعلم طريقة مناسبة لنظافته الشخصية لكي لا يتعرض للجراثيم.

– لمس العين بيد ملوثة وابتلاع التراب والصابون والشعر فلا بد من المراقبة وتعليمه الطرق الصحية وان لا يسمح للطفل باستعمال أدوات تنقل الجراثيم مثل فرشاة الأسنان. ويجب تعليمه غسل اليدين قبل الطعام وغيرها كي ينشا نشأة بيئية وتعليمية ونزرع فيه حب النظافة، ومن المخاطر البيئية التي قد يتعرض لها الطفل الجروح، والرعاف والتسمم السقوط عضات الحيوانات ولسعات الحشرات وأخطار أخرى يقول صلى الله عليه وسلم: "تخللوا فإنه نظافة والنظافة تدعوا إلى الإيمان والإيمان مع صاحبه في الجنة"، وإن أساس نظافة البيئة عامة هي مرتبطة بمفهوم الطهارة (النظافة الشخصية: الجسد، الأسنان، الشعر.) فالإنسان عنصر من عناصر البيئة ثم المحافظة على نظافة المدرسة والحديقة ومنه البيئة الخارجية من تربة وهواء وماء وأشجار ثم المجتمع كله.. بالتالي لا تكن أيها الطفل من المساهمين في تلويث البيئة.

التربية البيئية في المراحل العمرية الأولى للطفل وعلاقتها بتنمية الموهبة (من خلال اللعب):

– من عمر شهر إلى أربعة أشهر: وهنا يكتشف الطفل الأصوات والألوان وينتبه لحركة الأشياء وميلها فمن الأفضل شراء الخشخيشة ذات المقبض كي يمسكها الطفل بسهولة ونشتري له التماثيل لحيوانات مختلفة تعلق على سريره.

– من خمسة أشهر إلى ثمانية أشهر: وهنا يبدأ الطفل باستخدام يديه بكل الأشكال (الشد السحب، الحك..الخ) وعليه أن يلعب بالحيوانات المصنوعة من الكاوتشو وتصدر أصوات موسيقية وتأثر على عواطفه

من خلال الموسيقى التي تصدرها، وهو في هذه المرحلة يبدأ بالحبو، فعليك أيتها الأم مساعدته كي ينمو صحيا وعقليا.

– من تسعة أشهر إلى سنة: هنا يحاول رمي الأشياء من أجل رؤية المكان الذي تصل إليه، فلا تعطه ألعاب قابلة للكسر.

– من سنة إلى ثمانية عشر شهر: يبدأ بخطواته الأولى فعليك أن تعطيه لعبة متحركة لتمنحي له الأمان في أولى خطواته، كي يحاول الحصول عليها بالحبو أو المشي.

– من ثمانية عشر شهر إلى سنتين: يبدأ يمسك كل شيء يراه ويبدأ بالركض في كل مكان فنعطيه مثلا حصانا خشبيا تجره عجلات أو قطار يجره بخيط وهي أصعب من الدفع ويجب أن نعطيه شيئا يمارس به هواياته، مثل البراميل البلاستيكية أو علبة مثقوبة يمكن أن يعمل منها أشكالا هندسية وهو يمتاز في هذه المرحلة بالفضول وهنا يبد أفي الاستكشاف.

– من سنتين إلى سنتين ونصف: يطلب الذكر الألعاب الخاصة مثل الطائرات والفتاة كذلك وإن طلب الذكر لعب الفتاة عليك تلبية طلبه فورا دون تعليق بأنها لعب فتاة.

– من سنتين إلى ثلاث سنوات: يبدأ بتقليد ما يراه من تصرفات كأن يرد على الهاتف أو يقود السيارة.

– من السنة الثالثة: يمتاز الطفل بخيال واسع ويتقمص شخصيات من المجتمع كدور الممرضة أو المعلمة أو دور السائق بالنسبة للذكر أو الجندي، وعموما في هذه السن يفضل الأطفال ألعاب الذكاء (الفك والتركيب).

– السنة الرابعة: يمارس الأطفال كل تصرفات الكبار وألعابهم كما يهتمون بالرسم والتلوين لكن عندما يصل الطفل سن الروضة يبدأ اللعب بالصلصال وورق القص والألوان التي يرسم بها، وهكذا يمكن أن يفجر المهارات والمواهب لديه، فالمراحل العمرية الأولى مهمة جدا لنمو الطفل النفسي وتوفير البيئة المناسبة داخل المنزل وبالتالي يساهم في بلورة الموهبة وتنميتها، فالمسكن هو المكان الذي يقضي طفلك فيه معظم أوقاته، لذا يجب أن يكون هناك مساحات مناسبة للعب لأن اللعب هو مفتاح النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي للطفل، وأن تكون هناك شروط الوقاية وتوفير بيئة صحية لنموه، أما الحضانة أو الروضة فيجب أن تكون مكملة لنمو الطفل الجسدي والعقي والنفسي، وأن تكون مباني الروضات منعزلة وفي مكان بيئي بعيد عن الضوضاء وفيه تهوية مناسبة وهادئ، وأن تكون المربيات على مستوى علمي وثقافي عالي، أما الشارع البيئي فهو النزهة في الأماكن النظيفة الصحية مع الطفل سيرا على الأقدام لأن الربو منتشر جدا بسبب الأعمال الكثير للسيارات لذا لا بد من أن نترك استقلالية للطفل في السير وأن نعلمه آداب الطريق والشارع فهم من مكونات البيئة

– أولى الإسلام اهتمام كبير بمحيط الإنسان حيث حث الرسول عليه الصلاة والسلام على غرس الأشجار والمحافظة على المياه فقال —**ص**: "ولا تقطعن شجرا مثمرا ولا تخربن عامرا ولا تعقرن شاة ولا بعيرا إلا لمأكله

ولا تحرقن نخلا ولا تغرقنه "وقال أيضا – ص–: "ما من مسلم يغرس غرسا أو يزرع زرعا، فيأكل منه طائر أو إنسان أو بهيمة إلا كان له به صدقة" فالإسلام أولى عناية كبيرة واهتم بمشكلة التلوث والماء الذي هو مصدر الحياة قال تعالى: "وجعلنا من الماء كل شيء حيا". كما حث الإسلام على الاقتصاد في الشراب والطعام، حيث أثبت العلم الحديث الآن أن الإسراف في المأكل والمشرب له تأثير كبير على صحة الإنسان وبهذا فالإسلام يدعو إلى توفير بيئة نظيفة ومناسبة لنمو أطفالنا السليم.فالجو الطبيعي المليء بالأشجار يسهم بتوفير الجو الهادئ لنمو الطفل العقلي (**عبد الهادي محمد احمد 2003 م. ص 897**)[20]

أن خطر التلوث البيئي امتد النفايات الصناعية التي تهدد البيئة بعد حرقها حيث تثير الاحصائيا ت انه في فترة اقل من 4 سنوات ستغرق اليابان في نفاياتها الصناعية ولن يكون لها مكان لتصريفها.

فالمنزل والمدرسة والمجتمع إحدى المجالات الثلاث للتعليم البيئي، فيبدأ التعلم بالمنزل وينمو الوعي في المدرسة والمؤسسات الأخرى فالبيئة الداخلية للمنزل من حرارة وإضاءة...جميعها تؤثر في الحالة الجسدية والنفسية والعقلية للقاطنين في المنزل. (**وائل إبراهيم الفاعوري 2007، ص 120**)[21].

خاتمة وتوصيات:

إن التوجه الجديد يرى أن جميع الأطفال مبدعين وموهوبين، لكن المدرسة الآن والبيئة الاجتماعية عامة هي التي تدمر هذه القدرة الطبيعية، وعليه لابد من وجود علماء ومفكرين وإنشاء مراكز بحث علمي وتوفير الظروف اللازمة لحماية الموهوب والوسط البيئي الذي ينميه، كما لابد من سن قوانين لحماية البيئة. ورفع مستوى الوعي البيئي لدى الناس وإدخال البعد البيئي ضمن مناهج التعليم في رياض الأطفال والمدارس والجامعات.. والتأكيد على أهمية البيئة في تشكيل اهتمامات الموهوب فأغلب الأدباء والعلماء نمو في بيئة سليمة ساعدتهم في تقوية اهتماماتهم في الاستمرارية والتدريب لتنمية قدراتهم.

قائمة المراجع:

1 – زحلوق مها: الأطفال الموهوبون في الروضة والعناية بهم. الفيصل. عدد 303 دمشق السنة (26) 2001.

2 – الفقي حامد: الموهبة العقلية بين النظرية والتطبيق. مجلة العلوم الاجتماعية. السنة (11) عدد 3، 1983.

3 – برنارد فواد: نمو الذكاء عند الأطفال. ترجمة د منيرة العصرة. دار النهضة العربية القاهرة. 1996. 4 – برنارد فواد: نفس المرجع.

5 – سعيد عبد العزيز: إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط 1. القاهرة 2005.

6 – د، طارق عبد الرؤوف عامر: دراسات عن المتفوقين والموهوبين. الدار العالمية للنشر والتوزيع. ط 1. 2005..

7 – أنور طاهر رضا: كيف يثار الابتكار لدى الصغار والكبار. مجلة الفيصل. عدد 293. السعودية.

8–مرسي كمال إبراهيم:رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس.دارالقلم للنشر.الكويت.1992

9 – القاطع عبد الله – صالح موسى – الجوهرة سليمان وآخرون: برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض. 2000.

10 - محمد بن عليثة الأحمدي: مشكلات الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان الأردن. 2005.
11 – احمد محمد الزغبي: التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم. دار الفكر ط 1. دمشق سوريا. 2003.
12 – وفيق صفوت مختار: سيكولوجية الأطفال الموهوبين. خصائصهم. مشكلاتهم. أساليب رعايتهم. دار العلم والثقافة. ط1 مصر. 2005.
13 – راتب السعود: الإنسان والبيئة دراسة في التربية البيئية.دار الحامد للنشر. عمان الأردن. 2007.
14 – راتب السعود: دور التربية في التنمية جامعة مؤتى. محاضرات الموسم الثقافي الخامس.1989.
15 –راتب السعود: 2007 مرجع سابق.
16 – محمد صباريني ورشيد الحمد: الإنسان والبيئة (التربية البيئية). اربد مكتبة الكتاني 1994.
17 – احمد رمضان ومديحة حجازي، سهاد سنان وأمين عبد الله: دراسة التلوث بالرصاص في محطات أوتوبيسات حلوان القاهرة. جريدة الأهرام. 1991.
18 – عربيات مزاهرة، بشير محمد وأيمن سليمان: التربية البيئية. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان 2004.
19 – عبد الهادي محمد احمد: اثر البيئة والتلوث على ذكاء وإبداع الأطفال. أيترك للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة 2003.
20 – وائل إبراهيم الفاعوري: التربية البيئية للطفل. مركز الكتاب الأكاديمي. عمان الأردن. ط1 2007.

البيئة في الجزائر التأثير على الأوساط الطبيعية واستراتيجيات الحماية

شويشي زهية
جامعة سطيف 2

ملخص:

إذا كان لكل عصر من العصور قضية أساسية تسيطر عليه وتستحوذ على إهتمام باحثيه ومفكريه فتجبرهم على البحث عن الحلول المناسبة له.

فيمكننا أن نعتبر دون عناء أن مسألة البيئة وتعرضها لمخاطر التلوث قضية من أهم وأضخم القضايا التي يعاني منه هذا العصر حيث يشكل تعرضها لمخاطر التراجع والتلوث أولوية خاصة تستدعي البحث والدراسة بغية الوصول إلى الحلول الملائمة للحفاظ عليها خاصة وأنها تمس حياة واستقرار الكائنات الحية وخاصة الإنسان.

المحتوى:

أصبحت البيئة مؤخرا موضوع إهتمام متزايد من قبل المجتمعات المتقدمة منها والمتخلفة على حد سواء، مع تباين درجة الاهتمام وفقا للخصوصية التاريخية والثقافية والاقتصادية لكل مجتمع.

ففي المجتمعات الأكثر تصنيعا ظهر الاهتمام بقضايا البيئة نتيجة الأعراض الجانبية للتطور العلمي والتكنولوجي المستعمل في عمليات التنمية والاستخدام المفرط للعناصر الطبيعية والهادف إلى تحقيق أقصى معدل للنمو الاقتصادي العام والثراء الفردي الخاص، أما المجتمعات الأقل تصنيعا فهي تعاني من مشاكل بيئية مرتبطة أكثر بأوضاعها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المتخلفة ... [1]

وفي ظروف المجتمع الجزائري يتعرض الوسط البيئي لمخاطر وتحديات كبيرة ناتجة عن تراجع الأداء التنموي وتدهور الأوضاع الاجتماعية المتخلفة، ولعل أبرز هذه المخاطر هدر الأراضي الزراعية، حرائق الغابات، تلوث المياه، التلوث الصناعي، انتشار البرك ورمي القاذورات.

وإذا كانت معظم الدول المتقدمة طورت ترسانة من القوانين والبنود لحماية البيئة والتي رافقتها حملات توعية إعلامية شاملة بدعم من جمعيات الأهلية والأحزاب السياسية البيئية فإن الجزائر ما زالت تعاني من تأخر واضح في هذه المجالات وخاصة المتعلقة بتشجيع الاهتمام والوعي الجماهيري بمخاطر هذه الظاهرة (الخطيرة).

فلم يحظى البعد البيئي بالإهتمام الكافي على صعيد التنمية الجزائرية، ما أسفر عن إفرازات خطيرة من شأنها تهديد توازن البيئة الطبيعية ونوعية الحياة البشرية والحيوانية، حيث تعرض المجال البيئي في الجزائر لمخاطر مختلفة

كانت بمثابة عنصر هدم للخصائص البيئية الطبيعية والذي أدى إلى مزيد من الضغط على الوسط الطبيعي، والإخلال بالتوازن الإيكولوجي، وهذا في غياب دور الدولة في المحافظة وحماية المجال الحيوي.

فما هي البيئة :

على الرغم من التفاوت في استخدام مصطلح البيئة إلا أنه يتراوح أساسا بين التضييق والتوسيع، لأن كلمة بيئة في حد ذاتها لا تثير في الدهن العام سوى الوسط الذي يعيش فيه الإنسان لكن محاولة تحديد عناصر هذا الوسط الذي يؤدي إلى الغموض نتيجة تعددها وتداخلها.

ولأن البيئة لها عناصر طبيعية خلقها الله وأتامها للإنسان "كالماء، الهواء، التراب، المعادن، النباتات، الحيوانات"، لها أيضا عناصر اجتماعية وثقافية وحضارية أي البيئة المشيدة بما تشتمل عليه من علاقات ومؤسسات ونظم وعادات وتقاليد وقيم.

ونتيجة لكل هذه المعطيات فقد تبنى مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة التي عقد في مدينة استوكهولم عام 1972 المفهوم الموسع للبيئة بجانبيه الطبيعي من جهة، والاجتماعي والثقافي من جهة ثانية، وذلك بعد ما تبين أن التخلف والفقر مثله مثل التقدم التقني يؤدي إلى تدهور البيئة، ومن تم فقد عرفت البيئة على أساس أنها " رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته "...[2].

ومع ذلك فالشائع لدى عامة الناس المعنى الضيق للبيئة والتي تشمل كل ما يحيط بالإنسان من العناصر الطبيعية والحياتية التي توجد حول وعلى وداخل سطح الكرة الأرضية...[3]

رغم ذلك لم يحظى البعد البيئي بإهتمام كافي في التنمية الجزائرية مما أسفر عن إفرازات خطيرة هددت توازن البيئة الطبيعية ونوعية الحياة البشرية والحيوانية حيث تعرض المجال الطبيعي الجزائري لتحديات مختلفة كانت بمثابة عنصر هدم وتخريب للخصائص البيئية في غياب أي إهتمام يذكر لدور الحماية والمحافظة.

الشيء الذي إلى المزيد من الضغوط على الوسط الطبيعي والإخلال بالتوازن والاستقرار الايكولوجي، ومسار الغلاف الحيوي، وقد اقتصرت حماية البيئة في الجزائر على جملة محدودة من عمليات حماية الممتلكات البيئية في منظور التنمية المستدامة للتقليل من المخاطر المتصاعدة، ودون مواءمة المتطلبات الاقتصادية مع الاشتراطات البيئية لترشيد استغلال النظم البيئية والمحافظة عليها لضمان إستمراريتها لفائدة الأجيال القادمة.

فتدهور البيئة خطر ليس فقط على مردود التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولكنه مؤشر على استنزاف لا يمكن استدراكه للموارد الطبيعية، ولصحة السكان بفعل التلوث بأشكاله المختلفة كتلوث الهواء جراء عوادم السيارات وأدخنة المصانع، إضافة إلى تدنيس البيئة الطبيعية من خلال الاستعمال المتزايد للمدخلات الكيماوية لرفع المردود، كذلك تلوث المياه والمجاري المائية وما ينتج عنه من أمراض متنقلة، التعرية الغابية والتصحر، تحت ضغط التزايد السكاني، التلوث بفعل المواد الثقيلة المخلفات الصلبة، تدهور التنوع البيئي...كل هذه المظاهر لها تأثيرات ضارة على البيئة الطبيعية والتي تنذر بعواقب وخيمة ما لم تحظى البيئة الطبيعية بالحماية والتسيير العقلاني والترشيد.

– وقد ظهر الاهتمام بقضايا البيئة الطبيعية بشكل محتشم في الثمانينات وبصورة شبه رسمية مع صدور الإطار القانوني لحماية البيئة عام 1983م. لكن هذا ليس معناه أن السلطات العمومية أقصت تماما هذا البعد من اهتماماتها، حيث أنه قبل هذا التاريخ أرست الدولة دعائم عدة برامج منها ما يتعلق بتشجير مساحات واسعة في البلاد لتعويض تدهور الغطاء النباتي والغابي، خلال مرحلة الاستعمار الفرنسي وبسبب الحرائق والرعي الجائر إضافة إلى برنامج مكافحة التصحر من خلال مشروع السد الأخضر لتشجير المناطق السهبية وشبه صحراوية للحد من زحف الرمال، هذه البرامج وغيرها، تطلبت تعبئة موارد وإمكانات هامة، لكنها لم تحقق الأهداف المخطط لها، حيث لوحظ تزايد تدهور البيئة في الجزائر جراء تضافر ثلاثة عوامل أساسية مرتبطة بعضها ببعض، وهي تصاعد النمو الديموغرافي، تسارع وتيرة التحضر وتطور التصنيع وهي العوامل التي كان لها تأثير سلبي تمثل في تزايد استهلاك الثروات الطبيعية والضغط على الأنظمة البيئية الحساسة وكذا الإسراف في تلويث البيئة بالمخلفات الناتجة عن المواقع الصناعية والتجمعات العمرانية.

– وهكذا فإن عوامل تدهور البيئة الطبيعية في الجزائر عديدة ومتنوعة وهي نتاج غياب كامل لإستراتيجية تنمية راشدة تندرج في اهتماماتها الأبعاد البيئية المتعلقة بالمياه والغطاء النباتي والحيواني والوسط البحري والغلاف الجوي والتصحر والتربة وهو ما أدى إلى الحالة المزرية للبيئة في بلادنا.

بعض مظاهر التدهور البيئي

تحتل الصناعة مركزا حيويا في اقتصاديات المجتمعات الحديثة وتعد محركا من محركات النمو، كما يعد القطاع الصناعي قطاعا ديناميكيا سريع التطور وهذا التطور ساهم بشكل مباشر في ازدياد كميات التلوث في العالم، إذ يساهم لوحده بـ: ¾ من التلوث الإجمالي المتسبب في التدهور البيئي.

ونظرا لارتباط الصناعة بشكل مباشر بالاقتصاد فهذا يعني أن التدهور البيئي ما هو إلا مجرد وجه سلبي للاقتصاد والثورة الصناعية والتكنولوجية وهذا التدهور ناجم عن تزايد المكتشفات التقنية دونما أي دراسة لآثارها على النظم البيئية وبالأحرى على الإنسان، وتعاني كثيرا من البلدان التي تتسم بتزايد سكاني كبير من مشكلات بيئية نتيجة سوء خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وذلك لعدم مراعاة القضايا البيئية المتعلقة باستغلال المصادر الطبيعية. مما أدى غالبا إلى خلق مشكلات بيئية، كان بالإمكان تفاديها مسبقا وهذا يدل على تشعب المشكلة البيئية، وسبب هذا التشعب هو صعوبة وضع سياسات مسطرة حيز التنفيذ وهذه الصعوبات إما أن تكون مالية أو تكنولوجية أو اقتصادية، أو أن تكون مجتمعة في نفس المكان والزمان... (4).

ومهما كان الأمر فإن الخطر البيئي قد تجاوز مرحلة الوعي والتفكير ليصل إلى مرحلة العمل الميداني الذي من خلاله يتم السعي إلى تسطير البرامج الرامية إلى حماية البيئة ووضعها حيز التنفيذ، هذه البرامج وإن كانت تحتاج إلى أموال وتكنولوجية عالية الدقة، فإنها في العديد من الأحيان الأخرى تمر عبر تنمية الوعي والتحسيس بأهمية وخطورة تدهور الأوضاع البيئية بالنسبة للمجموعات الوطنية ولدى المواطنين بصفة خاصة كذا

المؤسسات والهيئات الوطنية صاحبة القرار وذلك عن طريق ترقية الحياة الجمعاوية ولأن التوازن البيئي يرتبط بشكل مباشر بمكونات البيئة فحدوث اختلال في إحدى مكونات البيئة في إطار توازنها المباشر بدورات طبيعية تضمن بقاءها يعد شكل خطير للقضاء على الكائنات الحية والتي تتدخل مجموعة من العوامل في التأثير عليها مثل الظروف الطبيعية، من أمثلة ذلك التصحر أو الجفاف الذي يؤدي إلى موت النباتات وهلاك الكثير من الحيوانات والكائنات الأخرى ويلاحظ في كثير من الأحيان أن هذه الظروف تكون نتيجة تدخل غير مباشر للإنسان في توازن البيئة ويعتبر هذا التدخل السبب المباشر في اختلال التوازن البيئي ذلك أن الإنسان يتصرف وكأنه يجهل حقائق التوازن الطبيعي بين مكونات البيئة ويعتقد أنه مهما كانت هناك مشكلات بيئية فإن ميكانيزماتها ستبقى تعمل وفق النظام ومن أمثلة اعتداء الإنسان على الطبيعة:

- استعماله للمبيدات الحشرية لمقاومة الآفات الزراعية التي وان حققت للإنسان هدفه والنتائج التي يرجوها فإنها أدت إلى ظهور آفات زراعية أخرى.
- إلقاء الفضلات في البحار والأنهار والمجاري ما أدى إلى تسمم واسع قضى على العديد من الكائنات المائية التي كانت جزءا من الطبيعة والمنظومة البيئية.
- الصيد الجائر للحيوانات والطيور النادرة وكذلك الاستهلاك المفرط للمنتجات الطبيعية وإزالة وحرق الغابات التي تخفض نسبة الرطوبة وتؤدي إلى زيادة التقاط الأرض للحرارة الشمسية.
- الإسراف في استخدام الملوثات الصناعية كاستعمال البترول ومشتقاته والغاز والفحم التي تؤدي إلى اختلال في التوازن بين الأكسجين وثاني أوكسيد الكربون.

دور التهيئة الحضرية في حماية البيئة:

أصبح الاهتمام بالأبعاد البيئية في التهيئة الحضرية يحتل صدارة الاهتمامات على الصعيد العالمي، كرد فعل على المطالب المتزايدة من الرأي العام وجمعيات حماية البيئة والأحزاب السياسية لإدماج قضايا البيئة في التنمية الحضرية بعد أن تحولت إلى رهان سياسي واجتماعي مؤثر في صناعة القرار. عند رسم السياسات العمرانية على المدن والسكان، مما يهدد مفهوم التنمية المستدامة للمجتمع البشري.

وهكذا أخضعت مخططات التهيئة والتعمير في معظم مدن العالم إلى احترام المقاييس البيئية في التنمية الحضرية، على اعتبار أن مستقبل الحياة في المدن واستمرارها مرتبط أساسا بتحقيق التوازن بين الطبيعة والنمو العمراني والاقتصادي.

وتستهدف التنمية الحضرية تحقيق التوازن الضروري بين متطلبات النمو الحضري والاقتصادي ومقتضيات حماية البيئة والمحافظة على إطار معيشي مناسب للسكان حيث يوجد اقتناع راسخ لدى المختصين في هذا المجال بأن البيئة الطبيعية تؤثر في السلوك الإنساني بالدرجة التي تؤثر في النظام الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

والواقع يثبت أن مشاركة سياسات التهيئة والتعمير الجزائرية في جهود حماية البيئة والارتقاء بإطار الحياة في المدن كان متواضعا ومحدود التأثير لأن تشريعات وأدوات التهيئة والتعمير في وضعها الحالي وأشكالها التنظيمية ومهامها لا يمكنها بأي حال من الأحوال مواجهة التحديات المطروحة.

1- **البيئة الحضرية في التشريعات المتعلقة بالبيئة**:

أهم التشريعات المتعلقة بالبيئة في الجزائر هي قانون رقم 08/83 والمتعلق بحماية البيئة والقانون07/83 المتعلق بالمياه والقانون رقم 12/24 المتعلق بالغابات...[5]

ما يميز هذه التشريعات أنه يغلب عليها الطابع العام وهي تركز عموما على عامل الحماية والوقاية للمحيط الجوي والمياه والغابات والصحة والنفايات والضجيج، ولا توجد فيها تفصيلات لقضايا تحسيس إطار المعيشة ونوعيتها، رغم أن المادة الأولى من القانون المتعلق بحماية البيئة يؤكد على هذا الموضوع، كما أنها تفتقر إلى منظور معالجة خصوصيات قضايا البيئة في المدينة وبالتالي فإنها لا تتلاءم مع المقياس الحضري.

2- **البيئة في تشريعات التهيئة والتعمير**:

يشكل القانون رقم 29/90 المتعلق بالتهيئة والتعمير والمرسوم التنفيذي رقم 175/91 المتعلق بالقواعد العامة للتهيئة والتعمير....[6]، المرجعية التشريعية الأساسية للتهيئة والتعمير في الجزائر في الجزائر. والملفت للنظر أن أشكال أن أشكال الاستجابة لقضايا البيئة في هذه التشريعات محدود جدا، والإشارة القليلة المخصصة لها تركز على مشاكل التلوث وحماية الأرض الزراعية، في حين غيبت تماما الأبعاد المرتبطة بنوعية الحياة، رغم وجود شعور عميق لدى السكان والمسؤولين بتدهور إطار الحياة وتدني مستوى رفاه المدن الجزائرية.

فالقانون رقم 29/90 يخصص ثلاث مواد فقط من بين 81 مادة يتضمنها إلى قضايا البيئة، حيث تحدد المادة الأولى منه أهداف التهيئة والتعمير في "وقاية المحيط والأوساط الطبيعية والمناظر والتراث الثقافي والتاريخي" كما تلزم المادة 11 من نفس القانون البلدية" بوقاية النشاطات الفلاحية وحماية المسافات الحساسة والمواقع والمناظر".

أما المرسوم التنفيذي رقم 175/91 فهو يشير في ثلاث مواد فقط من جملة 49 مادة فيه إلى البيئة حيث تذكر المادة 05 منه "منح السلطات البلدية سلطة رفض رخصة البناء أو التجزئة، إذا كانت الأعمال المبرمجة لها عوائق ضارة بالبيئة، أو أن تمنحها شريط تطبيق التدابير الضرورية لحماية البيئة، طبقا لأحكام المرسوم178/90 المتعلق بدراسة التأثير على البيئة".

تنص المادة 18 منه على "وقف منح رخصة البناء للمؤسسات الصناعية وعلى قرض حتمية معالجة ملائمة لتصفية الملوث والمواد الضارة بالصحة العمومية والضجيج".

3- **البيئة في أدوات التهيئة والتعمير**:

إن تحليل أدوات التهيئة والتعمير الجزائرية ممثلة في المخطط التوجيهي للتهيئة والتعمير PDAU ومخطط شغل الأرض POS، يوضح ضعف الاهتمام بالبعد البيئي في دراسة ومنهجية إعدادها، وذلك لأن القضايا المرتبطة

بمعالجة مشاكل الإسكان والمرافق، تؤثر في عملية اتخاذ القرارات وفي تحديد أولويات التهيئة والتعمير بالنسبة لصور استغلال الأرض واستعجالات تنفيذ البرامج.

4- البيئة في صلاحيات الجماعات المحلية:

يتضمن القانون رقم 08/90 المتعلق بالبلدية... [7] بعض المواد ذات العلاقة بالبيئة والتي تندرج في صميم صلاحيات البلدية، حيث تنص المادة رقم 24 منه على "إمكانية تشكيل لجان دائمة أو مؤقتة للمجلس الشعبي البلدي، تهتم بالقضايا الحساسة للبلدية" وهو ما يوفر إمكانية إنشاء لجنة خاصة بالبيئة، إلا أن معظم المجالس البلدية الجزائرية لا توجد بها لجان خاصة بالبيئة كما أن المصالح الإدارية المكلف بها في الهيكل التنظيمي للبلديات تابعة لمديريات أخرى وليس لها هوية إدارية وهذا مؤشر صارخ لعدم إدراك الجماعات المحلية والقائمين على التهيئة والتعمير بضرورة إدراج وتنفيذ البرامج البيئية في عمليات التهيئة، مما يرفع من مستوى أدائها وكفاءاتها، كما المادة رقم 90 تضع ضمن صلاحيات البلدية الأساسية "حماية الطبيعة وعقلنة استغلال المجال" وفي المادة 93 تحمل البلديات "مسؤولية المحافظة على المواقع الطبيعة والآثار، وحماية الطابع الجمالي والمعماري كما أن المادة 107 تؤكد على تكفل البلدية "بمكافحة التلوث وحماية البيئة".

لكن الواقع الميداني يوضح قلة اهتمام الجماعات المحلية بقضايا البيئة بالنظر لصعوبات التسيير والتهيئة والتكفل بأزمة المدينة وهذا يعكس عجزها في مواجهة مهامها المعقدة واخفاقها في بعث روح المواطنة الحضرية التي تسمح بالارتقاء بذهنية المجتمع الحضري والاستجابة لمطالبته في حق العيش في مدينة متوازنة.

التهيئة الحضرية والمساحات الخضراء:

تمثل المساحات الخضراء رئة المدينة وهي بالنظر لحساسيتها ومولرفولوجيتها المكون الحضري الأكثر صعوبة في التسيير، لأنها أهم معيار يحدد مدى التوازن بين الإنسان والبيئة ومؤشر بالغ الدلالة على نوعية الحياة ودرجة الرفاه في المدن كما تعد أيضا من أكثر الأبعاد البيئية فعالية في التهيئة الحضرية والتعمير.

ويتضح تأثير المجالات الخضراء في انعكاساته الإيجابية على حياة الأفراد ونوعية الوسط بالنظر لوظائفها المتعددة التي تؤديها في خدمة السكان، ولمساهمتها في عدة فعاليات تعتبر من صميم أهداف المنفعة العامة فمن الناحية الاجتماعية والثقافية توفر المساحات الخضراء إطار يثمن ويشجع النشاطات الإجتماعية والترفيهية والثقافية ويحفز العلاقات الجوارية والحميمية بين السكان ويقوي من شعورهم بالانتماء والألفة لمناطق إقامتهم، زيادة على ترقية أذواقهم وحسهم المدني وثقافتهم البيئية.

-من الناحية الجمالية ترتبط صورة المدينة عموما بهندسة مساحتها الخضراء وحدائقها لما تضيفه عليها من لمسات جمالية بنباتاتها المختلفة وأشكال تهيئتها وتجهيزاتها مما يخلق التوازن والانسجام بين مختلف صور استخدام الأرض، ويوفر إطار حياة وظيفي مريح، كما يمكن استخدامها في تغطية المناظر البيئية في المدينة.

أما من الناحية البيئية، فهي تعمل على تلطيف الجو وتنقية الهواء وتوفير الظل والتخفيف من الضوضاء، إضافة إلى دورها في حماية المناطق الحساسة، كالأراضي المعرضة للانزلاق والتعرية والانجراف.

لهذه الأسباب تعطي مخططات التهيئة والتعمير لمدن العالم اهتماما خاصا بالتخضير كمحاولة للتصالح مع الطبيعة في شكل حدائق ومنتزهات وحظائر تتناسب مع مواقع السكن والمنشآت العامة ومساحة المدن، كما تقوم الجماعات المحلية المشرفة على إدارة المدن بإعداد مخططات خاصة لتنمية الرقعة الخضراء تعرف باسم "المخطط الأخضر".

لكننا في الجزائر بعيدون جدا عن المطابقة مع المقاييس العالمية التي تكرس مكانة المساحات الخضراء في المجال الحضري وتعتبرها من صميم عمليات التهيئة والتعمير وليس مجرد إجراءات ظرفية لتجميل المحيط.

أ) **المساحات الخضراء في تشريعات وأدوات التهيئة والتعمير**: إن قلة الاهتمام بالبيئة في التشريعات وأدوات التهيئة والتعمير الجزائرية، ينعكس على المساحات الخضراء التي هي الأقل عناية لغياب القوانين والنظم التي تضبطها وتحدد أنواعها ومعاييرها، فالقانون 29/90 المتعلق بالتهيئة والتعمير في مادته الأولى، يحصر مبادرة إعداد أدوات التهيئة والتعمير في صلاحيات رئيس المجلس الشعبي البلدي وهذا يسمح له من الناحية النظرية إدراج مشاريع التخضير ضمنها كما أن المادة 31 من القانون تؤكد على أن مخطط شغل الأرض pos يحدد حقوق استخدام الأراضي والبناء ومن ضمنها المساحة العمومية والخضراء" كما أن المادة 20 من هذا القانون تضع تصنيفا واضحا للمساحات الخضراء يبرز الأنماط التالية "مساحات خضراء، حدائق، وفسحات وغابات حضرية".

أما المرسوم التنفيذي رقم 178/91 المتعلق بإجراءات إعداد مخطط شغل الأرض فيلزم في مادته 18 بوضع لائحة تنظيم تتضمن شروط شغل الأرض المرتبطة بالمساحات الفارغة والمغارس، كما ينص في المادة 30 على "منح البلدية سلطة رفض رخصة البناء في حالة التعدي على المساحات الخضراء، إذا كانت تمثل أهمية كبيرة، أو إذا كان إنجاز مشروع ينجر عنه، هدم عدد كبير من الأشجار، كما يمكن للبلدية منح رخصة البناء شريطة إنشاء وتهيئة مساحات خضراء متناسبة مع أهمية وطبيعة المشروع....[8].

ب) **المساحات الخضراء في صلاحيات البلدية**: يضع القانون على عاتق المجلس الشعبي البلدي مهمة تأمين حاجيات السكان من المساحات الخضراء وتخصيص المواقع الملائمة لها، حيث يحصر إنشاءه في صلاحيات البلدية وحدها في حين أن القانون 30/90 المتضمن الأملاك الوطنية، يدرج في المادة 16 ضمن قائمة الأملاك الوطنية العمومية الاصطناعية، الواجب حمايتها من الجماعات المحلية "الحدائق المهيئة والبساتين العمومية".

أما بالنسبة للمكانة التي تحتلها المساحات الخضراء في الهيكل التنظيمي للبلديات فيلاحظ أنها تحتل أقساما فرعية، تتبع مصلحة البيئة البلدية، التي لا ترقى في معظم الحالات إلى رتبة مديرية مستقلة ضمن هيكل إدارة البلديات، وهي تعاني من عجز كبير في الموارد المالية وفي نقص فادح في العمالة المؤهلة.

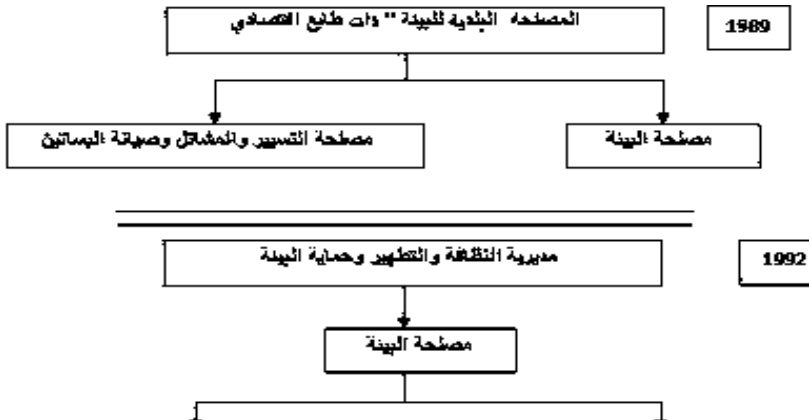
ويمكن تشخيص هذا الوضع

– عبر تحليل وضع المساحات الخضراء لبلدية قسنطينة كنموذج على ذلك حيث تعاني المساحات الخضراء فيها من تعقيدات كبيرة في التسيير والإدارة بسبب عدة عوامل، من بينها تعدد الأجهزة المشرفة على تسييرها، حيث تقوم بهذه المهمة مصالح متعددة إلى جانب البلدية مثل محافظة الغابات التابعة لوزارة الفلاحة والتي تخضع لوصاية البلدية، وهي غير ملزمة بتنفيذ توجهاتها وبرامجها في هذا المجال وهي تتولى الإشراف على الغابات الحضرية في البلدية التي تغطي مساحة 1,625 هكتار موزعة على مقاطعات غابية داخل تراب البلدية، وهناك أيضا مؤسسة تسيير هياكل التسلية التي تشرف على حضيرة جبل الوحش التي أنشأت عام 1985 بعد انفصالها عن مصلحة الغابات والتي تم حلها عام 1997.

- إلى جانب هذا التداخل في الاختصاص، تعاني مصلحة المساحات الخضراء في البلدية، من تعاقب عملية التغيير في هيكلها التنظيمي في مراحل متعددة حيث يوضح المخطط رقم 1 مراحل هذه التغيرات التي تترجم عدم أخذ البلدية على محمل الجد، الاهتمام بهذه المصلحة بما يخدم البيئة والسكان.

- ومما يزيد في تعقيد وضع المصلحة مشكل الميزانية الذي لا يتجاوز مبلغ 2 مليون دينار، وهو مبلغ زهيد لا يمكنه أن يفي بمتطلبات الصيانة والتطوير.

مخطط رقم (1) تطور المصالح المكلفة بالبيئة والمساحات الخضراء في الهيكل التنظيمي لبلدية قسنطينة



المساحات الخضراء في قسنطينة:

تتفاعل وتتظافر العوامل الطبيعية والعمرانية في التأثير على المجالات الخضراء في قسنطينة بدرجات متفاوتة، بحيث تشكل محفزا لنموها وتطويرها أو قوى معيقة لانتشارها وتخطيطها.

العوامل الطبيعية:

الطوبوغرافيا:يغلب على سطح بلدية قسنطينة طابع العوائق الطبوغرافية مثل الأودية والتلال والهضاب وهي عوامل طبيعية شديدة الحساسية والتعقيد بالنسبة للتنمية الحضرية بالنظر للأخطار الطبيعية الناجمة عنها كالانجراف والانزلاقات التي تزداد بسبب عوامل أخرى كالمناخ والتوسع العمراني الفوضوي على المناطق الحساسة ومناطق الردم المختلفة عن أعمال التسوية القديمة خاصة في الكوديا والمنظر الجميل إضافة إلى ارتفاع نسبة شبكة المياه والصرف الصحي، مما يزيد في تسريع هده الأخطار التي تهدد نحو 80% من مساحة البلدية.

وتعد التربة من أهم العناصر المتحكمة في المساحات الخضراء، وتوضح المعطيات الخاصة بالتربة في قسنطينة " بأن 53% من أراضي البلدية ضعيفة الخصوبة يغطيها العمران وبعض الغابات الحضرية في حين أن النسبة الباقية 47% تتراوح درجة خصوبتها بين الجيدة والمتوسطة. وهي غير مستغلة في العمران ويمكن توسيع الرقعة الخضراء عليها وخاصة حواف الأودية.

المناخ:وله دور أساسي في تفعيل المساحات الخضراء، حيث مناخ قسنطينة بالإعتدال لنمو المساحات الخضراء وذلك لوجود فترة رطبة تمتد بين أكتوبر وماي تحتكر 89% من جملة التساقط السنوي وهي مناسبة

لنمو النباتات، أما فترة الجفاف فتمتد 4 أشهر، التساقط فيها ضعيف ما يعمل على رفع معدلات التبخر وبتالي تبرز الحاجة لتدخل الإنسان لحماية النباتات.

المياه: تعاني قسنطينة من نقص مواردها المائية بحيث تعجز عن تلبية حاجيات السكان وهذا ما يجعل المساحات الخضراء بحاجة إلى موارد مائية كبيرة.

العوامل العمرانية: إن معالجة مشاكل النسيج العمراني الحضري وإعادة هيكلته وتجديده، ويمكن أن يوفر للمساحات الخضراء طاقات مهمة للتوسع.

في مناطق الأكواخ والجيوب العمرانية الشاغرة ومناطق الارتفاقات، وتحويلها إلى مساحات خضراء تحميها من التعديات المختلفة.

وقدرت مساحة هذه المناطق بنحو 200 هكتار عام 1998 منها 100 هكتار تقريبا فوقها الأحياء القصديرية على أرض غير صالحة للتعمير و99 هكتار هي مساحة الجيوب العمرانية التي من شأنها في حالة الإزالة أن ترفع من نصيب الفرد في المساحات الخضراء.

أنماط المساحات الخضراء في قسنطينة:

تبلغ المساحة الإجمالية للمساحات الخضراء بمختلف أنماطها في بلدية قسنطينة 86 هكتار، وتتوزع أنماط هذه المساحات على الأنواع التالية:

الحدائق العامة: تمثل الحدائق أهم أشكال المجالات الخضراء المخططة والمجهزة بالبلدية لارتباطها بخدمة السكان، ويبلغ عددها 16 حديقة، نصفها يعود تاريخ إنشائها إلى مرحلة الاحتلال الفرنسي ويتراوح إجمالي مساحتها بين 0.1 و1 هكتار تغطي مساحة 11هكتار وتمثل 0.06% من جملة مساحة البلدية.

وتعاني هذه الحدائق من مشاكل عديدة أهمها قلة الوعي البيئي لدى السكان وغياب الحراسة والصيانة والتجهيزات اللازمة كالمقاعد وأماكن اللعب والمياه والكهرباء والمراحيض بسبب نقص الميزانية وقلة العمالة المؤهلة في هذا الميدان.

كل هذه الأسباب حولت الحدائق إلى مناطق طاردة للسكان بسبب ارتيادها من طرف المنحرفين والذين يتعاطون المخدرات ما أدى إلى غلق معظمها في وجه الزوار وبهذا يكون عدد الحدائق العامة التي تؤدي خدمة فعلية لسكان قسنطينة 7 حدائق من جملة 16 حديقة، مع افتقارها إلى أبسط المواصفات الوطنية والدولية ما أفقدها مصداقيتها.

حدائق الألعاب: وعددها 7 حدائق 2 منها في قطاع سيدي مبروك و3 في قطاع المنظر الجميل و2 في القنطرة، وهي مساحات غير محروسة وتعاني من إهمال كبير مما أدى إلى تدهور تشكيلاتها النباتية وإتلاف تجهيزاتها.

الغابات الحضرية: بلغت مساحتها سنة 1998 - 51 هكتار وتتوزع على 6 مقاطعات للغابة العمومية تشرف عليها محافظة الغابات. هذه الغابات في فترة الستينات كانت ذات قيمة إلا أنها إلى استنزاف كبير

وهجمة غير معقولة أدت إلى اقتطاع 66% من مساحتها الأصلية في أقل من 20 سنة، بسبب إنجاز مشاريع عمرانية وكذا توسيع المنطقة العسكرية الخامسة (المنصورة) وما تبقى من هذه الغابات الحضرية يعاني من درجة تدهور عالية، لكبر سن تشكيلاتها الشجرية والرعي الجائر، والأمراض النباتية والتعديات المتكررة ورمي الأوساخ، زيادة على الحرائق التي تنال من مساحتها كل سنة.

هذه المعطيات والحقائق تؤكد الوضع الحرج الذي أل إليه المجال الأخضر في بلدية قسنطينة، ومدى تدهوره مما يؤثر سلبا وبقوة قي قدرات وإمكانات بيئة البلدية، ويؤثر على استمرار تصاعد وتيرة الاستنزاف مستقبلا في غياب كلي لإجراءات واضحة تحد من هذا التدهور الخطير كأحد أهم مقومات البيئة الطبيعية في قسنطينة.

وهذا يدل على وضع المجالات الخضراء في بلدية قسنطينة والذي يدعو للقلق، بسبب السلبيات المتراكمة عن ارثها التاريخي وخصوصيات موضعها وإستراتيجية التعمير فيها.

ولتفاقم حجم العجز المسجل فيها مقارنة بالمواصفات الوطنية والعالمية المعمول بها إضافة إلى أحوالها السيئة، وعدم توازن توزيعها، وفي غياب إستراتيجية واضحة لتأهيلها وإعطائها المكانة اللازمة ضمن التهيئة الحضرية.

وقسنطينة اليوم في حاجة ماسة إلى مخطط أخضر يعيد لها الانسجام ويصالحها مع الطبيعة. ويضع قضايا البيئة في قلب أهداف التهيئة والتعمير بما يرفع من مستوى المردود البيئي والجمالي والاقتصادي بها خاصة أنها تتوفر على مكونات هامة تحفز على تطوير الاستخدام.

استراتيجيات الجزائر في حماية البيئة من التدهور:

إن مواجهة الأخطار البيئية بالنظر لما لها من تأثير سلبي على مستقبل الإنسانية ليست وليدة النصف الأخير من القرن العشرين كما كان يعتقد، بل ظهرت مند عام 1866 على يد العالم الألماني أرنست هيكل من خلال تطرقه إلى المشكلات الايكولوجية، واتسع مجال هذه المحاولات بعد ظهور الثورة الصناعية ليفرز فرعا علميا يتمثل في العلوم البيئية تهتم بالمحيط الذي يعيش فيه كل الكائنات ويشمل هذا التخصص العوامل الطبيعية والاجتماعية والثقافية والإنسانية. ومع تطور أصبحت البيئة محل اهتمام الإنسان على أساس أن ما يلحق من تغيرات بيئية يؤدي بصفة تدريجية إلى التأثير السلبي على بقاء الجنس البشري.هذا ما أدى إلى تزايد الوعي لدى الشعوب الذي يتطلب تدارك الوقت لحماية البيئة ووضعها حيز التنفيذ...[9].

ولأن الجزائر لا تملك القدرة العلمية والأموال الكافية وكذا التقنية المتطورة لحماية البيئة فإنها عمدت إلى سن قوانين عديدة تهدف إلى حماية البيئة وذلك بالاعتماد على طرق قانونية منها الجنائية ومنها غير جنائية.

أما غير الجنائية: فاعتمدت شكلين للحماية البيئة يمكن أن نصنفها على النحو التالي:

1-2- الحماية المستمدة من تقنيات القانون الإداري: التي تعتمد على نشاط الهيئات الإدارية وتحوز هذه التقنيات على مجموعة من القوانين مثل 83-03 المؤرخ في05-02-83 المتعلق بحماية البيئة....الذي شكل الإطار العام للمجهود التشريعي الرامي إلى وضع الخطوط العريضة والمحاور الرئيسية للسياسة البيئية في الجزائر سلوكا وقانونا وقد نصت المادة الثامنة من هذا القانون على أنه " تعد كل من حماية الطبيعة والحفاظ على

فصائل الحيوانات والنباتات والإبقاء على التوازنات البيولوجية والمحافظة على الموارد الطبيعية من جميع أسباب التدهور التي تهددها أعمال ذات مصلحة وطنية يتعين على كل فرد السهر على الحفاظ على الموارد الطبيعية وبما أن الإدارة تمتلك السلطة التي خولها لها القانون التنظيمي فهي تقوم مقام الرقيب والحامي الرئيسي للبيئة وذلك بتدخلها للحيلولة دون كل ما من شأنه إلحاق الضرر بكل مقومات البيئة وذلك عن طريق محاربتها التصرفات التي تأثر في البيئة من طرف الإنسان "حرق، اقتلاع نباتات أشجار، تبذير المياه، رمي القاذورات" وتمارس الحماية الإدارية عن طريق الضبط الإداري من خلال نشاط الوزير المكلف بالبيئة والوالي ورئيس المجلس الشعبي البلدي...[10]

2-2- الحماية عن طريق القانون المدني: في غياب الأحكام الإدارية التي تستوجب الجبر والتعويض في حالة حدوث منازعات متعلقة بالأفعال المنصوص عليها في التشريعات البيئية تطرح مثل هذه المنازعات أمام الجهات القضائية العادية وهو القسم المدني، غير أن أحكام الجهات القضائية المدنية تكونه غير مجدية كأساس للحماية القضائية لذلك تبقى الحماية المدنية مهما كان سندها القانوني مجرد مجهودات فر دية تهدف إلى جبر الأضرار الناجمة عن التصرفات الضارة.

هذه الحماية تبقى وسيلة ضعيفة للاستجابة إلى أهمية حماية المكونات البيئية التي تعد ملكا مشتركا للمجموعة الوطنية وهذا ما يبرر تدخل القانون الجنائي على اعتبار أن القانون المدني يفتقر إلى الطابع الردعي ومنه ضرورة اللجوء إلى تجريم الأفعال التي تلحق ضررا بالمكونات البيئية.

2-3 الحماية الجنائية: في سياق الحماية القانونية المقررة للمكونات البيئية وعلى أساس أنها تشكل مكونات اجتماعية مشتركة لم يكتفي المشرع الجزائري بالحماية المقررة بموجب أحكام القانون الإداري ولا تلك الحماية المنصوص عليها في أحكام القانون المدني بل ذهب إلى أبعد من ذلك وأقر الحماية الجنائية للبيئة بهدف قمع الأفعال التي ترتكب في حق المكونات الايكولوجية للمجتمع والتي تهدد سلامته، والعقوبة الجنائية تتطلب إثبات الناحية الإجرائية للضرر من خلال تقديم الشكاوى ومعاينته من طرف محضر قضائي وإبلاغ الجهات المكلفة بأعمال المتابعة القانونية. وتماشيا مع مبدأ الحماية الجنائية تضمنت جميع النصوص المتعلقة بحماية البيئة أحكاما جزائية تطبق بشأن المخالفين....[11].

مع العلم أن الحماية الجنائية للبيئة حقيقة قائمة ومجسدة في التشريع الجزائري لكن فاعليته لا تطبق إلا عن طريق الجانب العقابي والذي يتماشى مع قانون العقوبات الجزائري من جزاءات، وهكذا أقرت جل النصوص العقابية في مجال حماية البيئة عقوبتي الحبس أو الغرامة معا وإن كان الثابت أن الجهات القضائية الجزائية لا تنطق بعقوبة الحبس عندما يتعلق الأمر بالأفعال التي تشكل خرقا للتشريعات البيئية مكتفية بعقوبة الغرامة...[12]

دور الإعلام في حماية البيئة :

إضافة إلى الدور القانوني في حماية البيئة عمدت الصحافة الجزائرية إلى وصف وتحليل جرائم البيئة باعتبارها إحدى الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها التوعية الإعلامية في مجال التربية البيئية والمساهمة في صيانة البيئية الجزائرية والمحافظة عليها وتنميتها لصالح الجيل الحالي والأجيال القادمة.

وتعتبر وسائل الإعلام الجماهيرية من أهم الوسائل الفعالة في تعزيز الوقاية من الجرائم البيئية لأن التعرض لها أصبح حتمية حياتية لكل فرد. وتعد الصحافة المكتوبة من كبرى موجهات الرأي العام في هذا المجال من خلال لعبها دورا هاما في تكوين مفهومات الفرد واتجاهاته السلوكية نحو الوسط البيئي، كما تلعب الصحافة المكتوبة دورا هاما في المجال القانوني سواء في مرحلة إعداد القوانين الجنائية الخاصة بجرائم البيئة حيث تمارس الحملات الصحافية تأثيرات على المشرع الذي يسن تلك القوانين أو عندما تنشر الصحف أخبار الجرائم وتقوم بوصف تفصيلي لها...[13].

قائمة المراجع

1- محمد رابح:البيئة المنسية مشاكل البيئة في الجزائر غداة الألفية الثالثة.الجزائر، مطبعة مرينور.1999، ص 199.

2- بخيش:مرحلة جديدة في تطور القانون الدولي للبيئة اتفاقية التصحر في RGDIP 9971، ص ص 7-44.

3-خيري حسن أبو السعود: الإرشاد الزراعي وبعض قضايا التنمية.ندوة الإعلام وقضايا البيئة في مصر والعالم العربي.كلية الإعلام1992ص 16.

4-روضة محمد بن ياسين:منهج القران في حماية المجتمع من البيئة ج1. المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريبية، الرياض 1992، ص 30.

5- قانون رقم 07/83 مؤرخ في 83/02/16 متعلق بالمياه.
قانون 08/83 مؤرخ في83/02/05 متعلق بحماية البيئة.

6- قانون رقم 08/90 مؤرخ في 08/04/07 متعلق بالبلدية.

7- مرسوم رقم 178/91 مؤرخ في 91/05/28 يحدد إجراءات إعداد مخطط شغل الأرض.

8- غرابيية سامي، يحيى فرحان: مدخل إلى العلوم البيئية. دار الشروق، عمان1991، ص 13.

9- نسيم باجي: البيئة وحمايتها. منشورات دار علاء الدين، دمشق.1997، ص 113.

10- مصطفى كراجي: حماية البيئة.نظرات حول الالتزامات والحقوق في التشريع الجزائري.إدارة مجلة المدرسة الوطنية للإدارة.العدد 2.1997، ص 47.

11-عبد الفاتح عبد النبي:الإعلام وجرائم البيئة الريفية.دار الإعلام البيئي.القاهرة العربي للنشر وللتوزيع، 1992، ص 45.

12-رمسيس بهنام: الجريمة والمجرم في الواقع الكوني.ترجمة.أ.فخري.مركز دلتا للطباعة.أسبورتنج، منشأة المعارف.الإسكندرية 1995، ص 170.

13-محمد أبو العلا عقيدة:أصول علم الإجرام.القاهرة.دار الفكر العربي.1994، ص16.

واقع الإشراف التربوي في الجزائر من وجهة نظر الهيئة الإشرافية والتدريسية –دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة بولاية سطيف–

أ. الصالح بوعزة
جامعة سطيف 2

الملخص :

تهدف الدراسة إلى التعرف على ممارسات الإشراف التربوي التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مدارس التعليم المتوسط من وجهتي نظر الأساتذة والمفتشين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية سطيف ، كما تسعى هذه الدراسة أيضا إلى اختبار صحة فروض الدراسة المتعلقة بالفروق بين المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية . ولتحقيق اهداف الدراسة تكون المجتمع الأصلي للبحث من الأساتذة ، والمفتشين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية سطيف ، وأخذت عينة الأساتذة من المجتمع الأصلي حيث بلغ عدد أفراد عينة الأساتذة 151 ، بينما كان عدد عينة المفتشين 19 مفتشا. قام الباحث بإعداد استبيان يتعلق بالممارسات الإشرافية للمفتش في مجالات الإشراف المختلفة انطلاقا من الدراسات السابقة ، حيث اشتمل الاستبيان على 50 فقرة صنفت في ثمانية مجالات هي : القيادة التربوية ، النمو المهني والعلمي للمدرسين ، التلاميذ ، المناهج ، طرق التدريس ، الوسائل التعليمية ، النشاط المدرسي، المجتمع المحلي ،.وللتأكد من مدى شموليته وموضوعيته وصدقه تم عرضه على لجنة التحكيم ، واعتمد الباحث في تطبيق الأداة على طريقة الاتصال المباشر. ولأغراض التحليل ومناقشة النتائج افترض الباحث أن النسب المئوية للاستجابات التي تساوي أو تزيد على 50% تعتبر مؤشرا إلى أن هذه الممارسة موجودة .أما النسب المئوية للاستجابات التي تقل على 50% فتعتبر مؤشرا لعدم وجود الممارسة . استخدم الباحث النسب المئوية و(ك^2) والبرنامج الإحصائي ستاتيستيكا

Résume :

Réalité de la supervision éducative en Algérie du point de vue des leaders (inspecteurs) et enseignants. L'objectif de cette étude réside dans le détermination des pratiques de l'encadrement éducationnel susceptible d'être donner actuellement à l'ensemble des enseignants de l'enseignant moyen, selon le point de vue des enseignants et inspecteurs de la wilaya de setif, travaillant dans le secteur de l'éducation, aussi, cette étude à pour objectif de tester une série d'hypothèse(évaluation des pratiques d'encadrement)relatives aux différences individuelles entre enseignants et inspecteurs. A ce fait, et afin d'atteindre les objectifs de l'étude, l'échantillon de cette dernière est de l'ordre de 170 sujets dont 151 enseignants choisis aléatoirement et 19 inspecteurs pris dans leur totalité.

Le questionnaire établi pour étude comporte 50 items repartis selon huit domaines (leadership

éducationnel, l'évolution professionnelle et scientifique de l'enseignant, les élèves, les méthodes, les méthodes d'enseignement, les outils d'apprentissage, l'activité scolaire et la population actuelle).

أولا : الخلفية النظرية للدراسة

1مصطلحات الدراس

الإشراف التربوي : أن الإشراف التربوي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس، والعمل على تهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكريا وعلميا واجتماعيا وتحقق لهم الحياة السعيدة في الدنيا والآخرة .[1]

الهيئة الإشرافية (المفتشون) :

هم مفتشو التربية والتعليم المتوسط الذين يمارسون مهامهم في المدارس الإكمالية تحت السلطة الرئاسية لمدير التربية وتحت إشراف مفتش التربية والتكوين للمقاطعة من حيث تنشيط أعمالهم وتنسيقها وتقييمها .[2]

الهيئة التدريسية (المعلمون) :

هم الأشخاص المعلمون والمكونون والمدربون للتلاميذ في غرفة الصف بالشكل الذي يمكنهم من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية . ونعني بهم في دراستنا الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط .

2– أهمية الدراسة :

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية :

– تبرز أهمية الدراسة من خلال نتائجها في أنه يستفيد منها المشرفون التربويون لمعرفة أفضل أنواع السلوك الإشرافي والذي يحقق أهداف العملية التعليمية ، ومن ثم زيادة فاعلية وتحسين أداء المشرفين في المدارس .

– توفير المعلومات التي ربما تسهم في الإطلاع على الأدوار الإشرافية المختلفة للمفتشين والجوانب التي يركزون عليها في الأنماط الإشرافية السائدة في مدارس الطور المتوسط الأمر الذي قد يساعد على التنبؤ بسلوكهم ومحاولة تغيير مساره لخدمة العملية التعليمية .

– تفيد هذه الدراسة في التحفيز على القيام بدراسات علمية في ميدان الإشراف التربوي بما يؤدي إلى تطويره .

–تقديم بيانات لمراكز البحوث حول واقع العملية الإشرافية في المدارس ومدى تحقيقها للأهداف التعليمية العلمية .مما يساعد في رسم سياسة لكيفية إعداد المشرفين التربويين وتدريبهم على ممارسة السلوك الإشرافي الفعال والمأمول .

3– مشكلة الدراسة

لكي يكون الإشراف التربوي أداة فعالة في تحسين العملية التعليمية ، لا بد أن تتوفر المقومات التي تجعله قادرا على تحقيق هذا التحسن بالفعل .لكن الإشراف التربوي في مرحلة التعليم المتوسط ببلادنا يعاني على ما يبدو نقصا في العنصر البشري المعد مهنيا ، ويواجه صعوبات يكاد يتفق على أغلبها المفتشون أنفسهم .كما يوجه له المدرسون وبعض رجال التعليم انتقادات كثيرة من بينها : الزيارات المباغتة والقصيرة للمدرسين ، وعدم القدرة على التقييم الموضوعي لعملهم وجهودهم ، والتسلط في الآراء والأحكام . وأنه يعتمد على عنصر المفاجأة اعتقادا بأن هذا الأسلوب يساعد في الكشف عن العيوب والأخطاء ، كما أن جهود المشرف (المفتش) من أجل التحسين تقتصر في كثير من الأحيان على مجرد اقتراحات تدون في السجلات المدرسية

وهذا يؤدي بالمدرسين إلى الشعور بالموقف الحرج ، وبالاضطراب والقلق ، وعدم الاطمئنان على وضعهم المهني . ومثل هذه المعطيات تبين مدى الحاجة إلى إجراء دراسات حول موضوع الإشراف التربوي ودوره في العملية التعليمية في بلادنا ، بحيث تساعد هذه الدراسات المشرفين (المفتشين) والأساتذة المدرسين وغيرهم من رجال التعليم على تطوير الخدمات والممارسات الإشرافية وكذا تطوير سلوك الإشراف التربوي للانتقال به من أسلوب التفتيش إلى أسلوب الإشراف التربوي الحديث .

وهي مشكلة في نظرنا تستحق الدراسة،وتتضمن التساؤلين التاليين:

أ- ما هي الممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا لأعضاء الهيئة التدريسية وبالفعل من وجهة نظر الأساتذة المدرسين والمفتشين في المدارس المتوسطة بولاية سطيف ؟

ب- هل تختلف استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي يتم تقديمها حاليا للأساتذة في مجالاتها المختلفة ؟

ثانيا : إجراءات الدراسة الميدانية وأدواتها ونتائجها

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات موجه إلى كل من الهيئة الإشرافية والتدريسية في المرحلة المتوسطة بولاية سطيف لتقييم مهام المفتش – وفقا لمجالاتها الثمانية- من خلال استجابات أفراد العينة. تم بناء الأداة من خلال الأدب التربوي والدراسات السابقة التي مكنتنا من تحديد مجالات الممارسات الإشرافية المبينة في المجالات التالية : القيادة التربوية – النمو المهني والعلمي للمدرسين- المناهج- طرق التدريس- الوسائل التعليمية- النشاط المدرسي- المجتمع المحلي .

ولما أصبح كل من الاستبيانين بشكله النهائي، ويشتمل على خمسين فقرة رتبت الإجابة عن كل فقرة منها وفق ميزان من التقدير ثنائي التدريج : (موجودة ، غير موجودة). وطلب إلى المستجيب أن يؤشر بعلامة (×) أمام الاختيار الذي يرى صحته .

أما فيما يخص الخصائص السيكومترية للأداة فتم الاعتماد على الصدق الظاهري ومعامل الثبات بمفهوم الاستقرار. وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين فيما يتعلق باستبيان الممارسات الإشرافية لعينة

الأساتذة (0.91).و(0.96) بالنسبة للمفتشين .أما الأدوات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات فهي ا STATISTICAالنسب المئوية و(ك2) والبرنامج الأخصائي ستاتيستيكا

وللتحقق من صدق فروض الدراسة استخدم الباحث (ك^2) لمجموعتين مستقلتين وسيتم عرض النتائج الخاصة بكل فرض من فروض الدراسة للتحقق من صحتها ، وفيما يلي توضيح ذلك :

1- مجال القيادة التربوية:

جدول رقم (1) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال القيادة التربوية

ك^2 المحسوبة	ك^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
24.69	6.63	1	0.01	دالة

1- السؤال البحثي الأول :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال القيادة التربوية .

بناء على نتائج الدراسة وحسب الجدول رقم (1) لمسنا وجود تضارب في النتيجة بين الأساتذة والمفتشين فيما يتعلق بتمكينهم من قيادة الاجتماعات المدرسية ويرجع ذلك إلى اختلافهم في تحديد معايير ومؤشرات التمكين ، فقد يرى المفتش أن من حق الأساتذة أن يمكنوا من قيادة بعض الاجتماعات المدرسية فقط دون غيرها على اعتبار أن البقية ليست من شأنهم ولا من اختصاصهم ،أما الأساتذة فقد يرون أنه من حقهم واختصاصهم قيادة كل الاجتماعات دون استثناء . وأن مجموعة الأساتذة الذين وافقوا على أن المفتشين يمكنونهم من قيادة الاجتماعات المدرسية نسبة لايستهان بها لأنها تقارب النصف (39.73%) ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء ممن لديهم قدرات ومهارات وكفاءات إدارية وبيداغوجية ويتوفرون على الخبرة الميدانية والأقدمية وغيرها .أما فيما يتعلق بتنمية العلاقات الإنسانية بين الأساتذة وغيرهم فقد أقرتها أكثرية المفتشين وأنكرتها أكثرية الأساتذة وهذا ما يدل على النظرة السلبية لدى الأساتذة للمفتشين ،وهذا ما أكدت عليه دراسة عبد الرحمان الحسون وقد يكون ذلك ناتجا عن بعض الممارسات الإشرافية السلبية لدى بعض المفتشين من الذين يركزون على أخطاء الأساتذة أكثر من التركيز على الايجابيات ، دون الأخذ بعين الاعتبار مجال العلاقات الإنسانية. في حين نجد نسبة (36.42%) أي أكثر من الثلث من الأساتذة تقر بقيام المفتشين بتنمية هذه العلاقات ، ونفهم من هذا أن هؤلاء الأساتذة استفادوا من هذه العلاقات وهي شهادة لنسبة من المفتشين بنجاحهم في هذه المهمة ، والملاحظ أن الأساتذة الذين شهدوا للمفتشين بقدرتهم في تمكينهم من المشاركة في قيادة الاجتماعات المدرسية بلغت نسبتهم (39.73%) وهي تكاد تكون النسبة نفسها للأساتذة الذين شهدوا للمفتشين بتنمية العلاقات الإنسانية بين الأساتذة وغيرهم (36.42%). وترى نسبة 56.30% من الأساتذة بأن المفتشين لا يسمحون بالمشاركة في اتخاذ القرارات على عكس ما يصرح به المفتشون (89.47%) وهذا معناه أن الأساتذة قد لا يكون من حقهم قانونيا وإداريا إصدار بعض القرارات ويعتقدون

من جهة أخرى أنه من حقهم ذلك ،كما يمكن أن يكونوا ممن لم يحظوا إلا بزيارة تفتيشية واحدة خلال السنة الدراسية مما يجعل الدقة في الحكم على أداء الأستاذ غير كاف وهذا ما أكدت عليه دراسة اللحيدان ، ومن جهة أخرى فان كثرة الأساتذة المشرف عليهم (أكثر من 200 أستاذ لكل مفتش) – حسب التقرير التربوي للمفتش (انظر قسم الملاحق) – يصعب من مهمة تقييمهم ومعرفة مدى قدرتهم من عدمها على اتخاذ القرارات ، فيبقى تحفظ المفتش قائما من هؤلاء.

كما أنه من الممكن أن سلوك المفتش هذا سببه الأساتذة أنفسهم فقد لا تتوفر فيهم الشروط الموضوعية والكفاءة المهنية لاتخاذ القرارات .والدليل على ذلك أن نسبة لا يستهان بها من زملائهم قرابة النصف (43.70%) أقرت بأن المفتشين يسمحون لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات . ويرجح أن يكون هؤلاء المفتشين من الجدد في مهنة الإشراف ممن تلقوا دروس وتوجيهات في مجال العلاقات الإنسانية المهنية.

أما النوع الأول من المفتشين فقد يكونوا من أتباع المدرسة التقليدية في التفتيش (التايلورية) فيركزون على الجانب الشكلي الحرفي في تطبيق للنصوص القانونية المحددة لمهام كل من المفتش والأستاذ والتي لا ينبغي الخروج عنها ويجانبون التطور الحاصل في ميدان الأشراف التربوي خاصة من الناحية السلوكية (مدرسة العلاقات الإنسانية) هذا يعكس حتما التناقض الحاصل بين ما يراه المفتشون وما يمارسونه في الميدان وأنه يسود الأسلوب التقليدي في التفتيش ، وهذا ما توصلت إليه دراسة تايلور نظرا لعدم مواكبة النصوص التشريعية في الميدان التربوي للتطور الحاصل في الفكر التربوي. وهذا ما يعكس التأثر الذي لا يزال قائما بنظام التفتيش الذي ساد فترة طويلة من الزمن والذي يستند في تنظيمه إلى المركزية والنظرة البوليسية السلطوية واعتبار أن الإنسان كسول بطبعه ولا يعمل إلا تحت الضغط والرقابة والتهديد والعقاب . أما تقييم المفتش بصورة عابرة للأساتذة يرجع في اعتقادنا إلى كثرة المدارس الواقعة في خطته حيث لاحظنا من خلال التقرير التفتيشي الذي يعده المفتش إشرافه على ما يزيد على (160 أستاذ) في المقاطعة الواحدة كما أن بعد الكثير من المدارس وقلة وسائل النقل والظروف الاجتماعية الصعبة لا تمكن المفتش من القيام بمهامه على وجه أكمل فيلجأ إلى التركيز على الشكليات الإدارية في زيارته وعلى الأخطاء ، وهذه المظاهر لا تزال موجودة وينبغي التغلب عليها ولا نحمل المفتشين المسؤولية الكاملة حول سلبيات هذه الممارسات قي ظل نظام تعليمي وإشرافي ما زال بعيدا عن متطلبات الحداثة والتطور في جانبه المعرفي والتربوي والنفسي والتشريعي .

وحسب الجدول نفسه فإن المتتبع لاستجابات الأساتذة يلاحظ كذلك أنه توجد جوانب أخرى ما يزال اهتمام المفتش بها قليلا مثل تنمية العلاقات الإنسانية والسماح الأساتذة بالمشاركة في اتخاذ القرارات وتمكينهم من المشاركة في قيادة الاجتماعات المدرسية ،حيث يرى ما بين 56.30% و63.58% من الأساتذة بأن هذه الممارسات غير موجودة في سلوك المفتشين التربوي ويتفق مع الأساتذة ما بين 10.52% و26.32% من المفتشين حول عدم وجود هذه الممارسات الإشرافية وهذا يدل – على الرغم من التطور الحاصل في الميدان التربوي – أن هناك نقص في الاهتمام بهذه المجالات من طرف المفتشين وهذا ما يعكس المفهوم السلطوي

المركزي للتفتيش في بلادنا الموجود في أذهان الكثير من المفتشين من ذوي الأقدمية وكذا الجمود التشريعي القانوني المنظم للعلمية التربوية ككل ولذلك لابد من مسايرة التوجه الديمقراطي في بلادنا .حيث أكد بيلز 1972 في دراسة له أن المناخ الديمقراطي أظهر درجة عالية من الرضا كما أدى إلى زيادة في الإنتاج .

/2– مجال النمو المهني:

جدول رقم (2) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال النمو المهني

ك^2 المحسوبة	ك^{2}الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
39.16	6.63	1	0.01	دالة

2– السؤال البحثي الثاني :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال النمو المهني

من خلال استجابات العينة وانطلاقا من الجدول رقم (2) تبين أن الأكثرية المطلقة من الأساتذة بنسبة 75.50% يرون أن المفتشين لا ينقلون آرائهم البيداغوجية إلى الوصاية. ونفهم من هذا أن هذه النسبة من الأساتذة قد لم يقوموا بتقديم اقتراحات للمفتشين أصلا لعلمهم مسبقا بمركزية (المناهج والبرامج) وبالتالي لا جدوى من تقديم اقتراحات لا يؤخذ بها خاصة في مجال المناهج والبرامج على مستوى الوزارة أو نظرا لمركزية بعض القرارات التربوية على مستوى الولاية (مديرية التربية).كما قد يكون الأساتذة يجهلون مسألة تقديم المفتش لاقتراحاتهم البيداغوجية من عدمها إلى الوصاية وبالتالي فيلجأون إلى اتهام المفتش بالتقصير.

وفي حقيقة الأمر قد يكون المفتش قام بنقل الاقتراحات إلى الوصاية دون علم الأساتذة بذلك وهذا أيضا يدل على تقصير المفتش في إعلامهم بنقل هذه المقترحات ، فيمكن هنا أيضا توجيه الاتهام إلى الوصاية بدلا من توجيهه إلى الأستاذ أو المفتش والدليل على ذلك أن 63.15% من المفتشين يذكرون أنهم ينقلون الاقتراحات .فمدير التربية ما هو إلا أداة لتمثيل وتطبيق القرارات المركزية ،لكن من جهة أخرى هناك بعض المديرين يضعون لأنفسهم نظاما مركزيا سلطويا على مستوى الولاية.ومن هنا فإن بعض الاقتراحات الحساسة التي من المحتمل أن تهدد هنا مناصبهم أو نفوذهم تعد مرفوضة، وهناك قرارات أخرى يقابلونها باللامبالاة.

ومن المفتشين من أقروا بأنهم لا ينقلون فعلا هذه الاقتراحات ويمثلون أكثر من الثلث 36.85% وهذا يعني أن هناك ثلاث احتمالات في هذه المسألة :فإما أنها قطيعة أو خلل مع الأساتذة من ناحية العلاقات المهنية البيداغوجية ويكتفي في ذلك بالجانب الرسمي.وإما وجود خلل أو قطيعة مع مديرية التربية. وإما بخلل أو قطيعة مع الأساتذة والوصاية معا.فالقطيعة مع الوصاية قد تكون بسبب تقليل الوصاية من أهمية الاقتراحات على اعتبار أن المفتش أكثر خبرة وتجربة من الأستاذ فهو المطالب بتنقيح مقترحات الأساتذة وتلخيصها ثم تقديمها في صيغة خاصة، كما أنه من الممكن وجود فتور في العلاقات الإنسانية بين المفتشين والوصاية.

أما فيما يتعلق بالخلل مع الأساتذة في عدم نقله اقتراحاتهم فبسبب كبرياء المفتش ولا مبالاته في بعض الأحيان ،فيقلل من شأن المقترحات ويراها تافهة ،لكن لا يوجه الاتهام كله إلى المفتشين بالتقصير

لأنه لا تظهر المقترحات الفردية لأصحابها بعد دمجها وتلخيصها مع مقترحات أساتذة آخرين ثم تقديمها للوصاية (وهذه طريقة بيداغوجية معمول بها لدى المفتشين).

وهذا ما يفسر نقص في عملية الاتصال بين أطراف العملية التعليمية، ولذلك فلا بد من الاهتمام بمبدأ العلاقات والتفاعل لضمان زيادة العائد من العملية والتخلص من الصراعات داخل المؤسسة التعليمية.وهذا ما توصلت إليه دراسة أحمد إبراهيم أحمد 2000 م .أما فيما يتعلق بتنظيم المفتش لتبادل الزيارات بين الأساتذة لتبادل الخبرات يرى الأكثرية من الأساتذة (60.27%) أن المفتشين لا يقومون بهذه المهمة .فقد يكون السبب في ذلك أن هذه النسبة من الأساتذة لهم خبرة وأقدمية في التعليم وبالتالي لا يرغبون في زيارة أساتذة يماثلونهم في الخبرة والتجربة ، كما أنه من المحتمل أن يكون هؤلاء من النمط الذي يقاوم التغيير والتطور نظرا للتعود على الروتين، كما أن من الممكن اعتبار هذه الزيارات لا فائدة منها حيث لا تدر عليهم فوائد مادية أو امتيازات اجتماعية وأن الأغلبية من الأساتذة من الممكن – في اعتقادهم – أن مثل هذه الزيارات تعكس ضعف مستواهم العلمي وخبرتهم التدريسية ، كما قد تكون الأسباب مالية أو إدارية خارجة عن نطاق الهيئة التدريسية.ومن الممكن أيضا أن المفتشين يقومون بتنظيم مثل هذه الزيارات للأساتذة الجدد في التعليم فقط وهي ما تدل عليه 39.73% من الذين يقرون بوجود مثل هذه الزيارات وهي نسبة تقترب من النصف وبالتالي لا تستفيد الأكثرية من هذه الزيارات ،كما أنه من الممكن أن تتم مثل هذه الزيارات بناء على المحسوبية نظرا لارتباطها ببعض الامتيازات ،لكن من المحتمل أن المفتش فعلا لا ينظم هذه الزيارات حسب رأي الأساتذة وهذا ما تؤكده نسبة 42.11% من المفتشين أنفسهم. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الكثير من المفتشين يعتبرون أنفسهم هم وحدهم أصحاب الخبرة والتجربة ، أوأنهم لا يعطون الناحية البيداغوجية ما تستحقه من العناية أو تنقصهم الخبرة النظرية والميدانية فيما استجد في ميدان الإشراف التربوي وبالتالي يخشون مواجهة انتقادات من بعض الأساتذة الخبراء في ميدان التعليم. بل قد يكون الكثير من المفتشين لا يفهمون أدوارهم جيدا ويعتقدون أنها من مهام مدير المتوسطة مثلا أو مدير التربية لارتباط المسألة بكثير من الجوانب الإدارية والمالية.

أما فيما يتعلق بمتابعة المفتش استعمال الزمن وإسناد الفصول 60.26% تنكر هذه المتابعة وقد يكون الأساتذة محقين في ذلك على اعتبار أنهم اقرب إلى الواقع التربوي في المؤسسة من المفتش لكونهم دائمين بينما هو زائر . فقد يرون إسناد بعض المواد لغير أهلها كأن تسند مادة الرياضيات لأستاذ متخصص في الفيزياء أو إسناد بعض المستويات التعليمية لغير أهلها كان يسند قسم الثالثة متوسط لأستاذ جديد في المهنة أو مستخلف أما الأساتذة فان أكثر من الثلثين يرون بان هذه العملية من مهام مديرالمدرسة ويعتبرونها قضية إدارية وقد تكون هذه النسبة من استجابات الأساتذة تعبر عن عدم درايتهم بمهام المفتش

بشكل مفصل ، وفي بعض الأحيان يكون للأستاذ أقدمية ومؤهلات وخبرة في التعليم لا تتوفر للمفتش نظرا لكونه تم اختياره لمهنة التفتيش على معايير غير علمية كالبيروقراطية والمحسوبية والرشوة .بينما نجد الأغلبية من المفتشين بنسبة 78.94% يفيدون بأنهم يتابعون استعمال الزمن ويسندون الفصول إلى الأساتذة ومعنى هذا أن هذه النسبة قد تعبر عن دفاع المفتشين عن عملهم والظهور لمظهر القوة أمام الأساتذة .

3- مجال التلاميذ:

جدو رقم (03) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال التلاميذ

ك^2 المحسوبة	ك^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
40.84	6.63	1	0.01	دالة

3- السؤال البحثي الثالث :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال التلاميذ

أما بخصوص مجال التلاميذ وحسب الجدول رقم (03) يرى الأساتذة بأن المفتش لا يشترك معهم في بحث مشكلات التلاميذ وإيجاد الحلول لها بنسبة 52.99% وهذا يعني أن هؤلاء الأساتذة إما ليست لهم مشكلات نظرا لقدرتهم على تجاوزها أو لا يقومون بعرض هذه المشكلات على المفتش مخافة تقييمه لهم تقييما سلبيا ، ويعبر معظم المفتشين على أنهم يقومون بإشراك الأساتذة في بحث مشكلات التلاميذ البيداغوجية رغم نفي الأساتذة لذلك ، وهذا معناه أن المفتشين يبالغون في مدح أدائهم الوظيفي ، ومع ذلك يقر مجموعة من المفتشين بنسبة 15.78% بأنهم لا يقومون بهذه المهمة وهذا يعني أنهم يحملون أفكار المدرسة التقليدية في الإشراف .

أما فيما يتعلق بمراجعة المفتش مع الأساتذة أسئلة الاختبارات والامتحانات التي تجرى للتلاميذ فان الأكثرية الساحقة من المفتشين يزعمون أنهم يقومون بهذه المهمة أو الممارسة بنسبة 84.21% ، وبالمقابل نجد أكثرية الأساتذة يرفضون هذا الزعم بنسبة 72.85% والفرق بين النسبتين لا يتجاوز 12% فمن نصدق إذن؟ وباستقراء النسب الأخرى الشاهدة على القولين نجد أن 27.15% من الأساتذة يعترفون للمفتشين بأداء واجبهم ، بينما نجد نسبة 15.78% من المفتشين يؤكدون أن هذه الممارسة غير موجودة ، فما نسبة الفرق بين الشهود؟ إنها 12% لصالح المفتشين ، وهذا ما يدل على أن المفتشين لا يقومون إلا بجزء بسيط من المهمة . وهذا يعني أن الأساتذة محقين في عدم وجود هذه الممارسة والواقع يؤكد ذلك . والملاحظ أن المفتشين هنا يعطون أعلى التقديرات للأدوار الممارسة من قبلهم ، بينما الأساتذة يعطون يعطون أقل التقديرات للممارسات الإشرافية .والى هذا المعنى أشارت نتائج دراسة كل من خليل يوسف الخليل ونور الدين عقيل عثمان في الأردن

/4- مجال المناهج:

جدول رقم (04) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال المناهج

$ك^2$ المحسوبة	$ك^2$ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
12.10	6.63	1	0.01	دالة

4– السؤال البحثي الرابع :

توجد فروق في استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال المناهج

من خلال استجابات المفتشين على بنود المجال نجد أنهم يميلون إلى تضخيم منجزاتهم ، حيث أن استجاباتهم تفوق بكثير استجابات الأساتذة وهذا قد يعكس غرورهم واستعلاءهم واعتقادهم بأنهم يؤدون مهامهم على الوجه الأكمل نجد أنهم موافقون بنسبة 100% ليثبتوا أنهم يشجعون الأساتذة على إبداء رأيهم الخاص بتنظيم الكتاب المدرسي والأساتذة لا يقرون لهم بذلك إلا بنسبة 67.54% فالفارق هو الثلث ومن الأساتذة بنسبة 32.45% من الذين يتهمون المفتشين بأنهم لا يشجعونهم على إبداء آرائهم بمعدل أستاذين موافقين في مقابل واحد مخالف على أن الرأي المخالف عادة ما يكون أقلية.و يزعم المفتشون أنهم يشاركون الأساتذة في توضيح أهداف المناهج بنسبة 100% وهي نسبة غير معقولة وغير مقبولة في مجال العلوم الإنسانية ، وهذا ما يؤكده الدليل من أن 12.59% من الأساتذة ينفون ذلك تماما . ويرى الباحث أن المشرف يمكنه أن يلعب دورا أكبر في تحسين المنهج والكتاب المدرسي. ويتأتى له ذلك من خلال زياراته للمدرسين في الصفوف الدراسية، ومناقشته لهم ، أثناء اجتماعه بهم حيث يبين لهم نقاط القوة ونقاط الضعف ثم إبراز أثرها في نمو التلاميذ نموا متكاملا.وكذلك بإتاحة الفرص للأساتذة للتعبير عن آرائهم في المناهج والكتب المدرسية بأسلوب موضوعي وعلمي قائم على التطبيق والملاحظات الميدانية ،وعن طريق احترام الرأي يمكن للأستاذ أن يساهم بعملية تحسين المنهج ،كما يمكن للمفتش أيضا أن يتدارس مع الأساتذة المدرسين الكتب المدرسية ،وبحث المواصفات الخاصة لهذه الكتب ،ثم إحالتها إلى اللجان المتخصصة للاسترشاد بها ،وبذلك يتم تطوير الكتاب المدرسي ، ويستطيع المفتش تمكين الأساتذة من التعرف على الكتب والبحوث الحديثة في مجال المنهاج ،و إرشادهم إلى المقالات والمجلات التي تبحث في المناهج للإطلاع عليها والاستفادة منها. ويرى الباحث أن المساهمة الفعلية من قبل المفتش في وضع المناهج وتحسينها ومراجعتها تتطلب الإعداد اللازم للمفتش في حقل المناهج وأساليب وضعها،و تزويده بالمعرفة الشاملة بنظريات التعلم وإعداد المعلم ، وطرق التدريس، وكذلك المبادئ النفسية للعمل مع الجماعات وقيادتها.وقد أكدت دراسة العدواني 1981 على ضرورة إشراك المشرف والمدير في تطوير المناهج المدرسية وتطوير برامج الإشراف التربوي وتقويمها ، وتعزيز العلاقة بين المشرف والمعلم خدمة للأهداف التعليمية.بينما أشارااللحيدان 1990 في دراسة له إلى ضرورة أن يكون المشرف مؤهلا ولديه معرفة تامة بالسياسة التعليمية وبالمناهج وبالبيئة المدرسية والخصائص والصفات الطلابية .

/5- مجال طرق التدريس :

جدول رقم (05) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال طرق التدريس

ك^2 المحسوبة	ك^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
6.20	6.63	1	0.01	غير دالة

5- السؤال البحثي الخامس :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال طرق التدريس .

بناء على نتائج الاستجابات وكذا النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول (05) والتي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في مجال طرق التدريس ، بمعنى أن هناك اتفاق بين أفراد العينة على اعتبار عمل المفتش ايجابيا . فيفيد المفتشون بأنهم يشجعون الأساتذة على تجريب طرق تدريس جديدة ويوافقونهم على استخدام أكثر من طريقة تدريس يرى الأساتذة فائدتها ويطلبون في نفس الوقت من الأساتذة تطبيق طريقة التدريس التي يقتنع بها المفتشون كما يطلبون منهم التحضير للدروس باستمراروقد تراوحت استجاباتهم بين 73.68% و100% ويوافقهم الأساتذة على ذلك بنسب تتراوح بين 64.90% و92.71% وكان الاختلاف فيها بينهم متمثلا في نسب الاستجابات فقط.وهذا يعكس وجهة نظر الأساتذة والمفتشين المتقاربة في مجال طرق التدريس.ويدل هذا على اهتمام المفتشين بهذا المجال اهتماما بالغا على اعتبار أنهم يركزون إشرافهم وتوجيههم في الغالب في غرفة الصف.ويسمحون في ذلك بتعدد طرق التدريس وتجريب الجديد منها وهذا تماشيا مع الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ من جهة ومن جهة أخرى تدريب المدرس على الإطلاع والبحث والإبداع في مجال تخصصه. لكن أحيانا يرى المفتش -باعتباره خبير بأساليب التعليم وطرقه وبمستوى الأساتذة المدرسين ومستوى التلاميذ- استخدام طريقة تدريس إجبارية تناسب الموقف التعليمي وهذا ما أشارت إليه النظرية الموقفية لفدلر. وعلى العموم فان هناك تطور واضح في هذا المجال لدى المفتشين،حيث اعتبرت دراسة ستورجز 1977 أن أهم هدف للإشراف التربوي هو مساعدة المعلمين على تحسين طرائقهم التعليمية سواء كان ذلك عن طريق تدريبهم أثناء الخدمة أو توجيههم التوجيه المباشر.

/6- مجال الوسائل التعليمية:

جدول رقملا(06) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال الوسائل التعليمية

ك^2 المحسوبة	ك^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
28.78	6.63	1	0.01	دالة

6- السؤال البحثي السادس :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال الوسائل التعليمية

من خلال نتائج الجدول رقم (06) ومن خلال الخلاصة الإحصائية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين والأساتذة ، فنسبة 68.42% من المفتشين يزعمون أنهم يشاركون مع الجهات المختصة في توفير الأدوات والوسائل التعليمية في الوقت المناسب بينما أكثرية الأساتذة بنسبة 59.61% تنفي هذا الادعاء ومن هنا يمكن أن نفهم أن المفتشين قد أدوا واجبا تهم مع الجهات المختصة ، حيث يوجه الاتهام إلى هذه الجهات التي لم تقم بواجبها في توفير هذه الوسائل ، وقد تكون هذه الجهات هي نفسها ضحية للوصاية .ومن جهة أخرى من الممكن أن يكون المفتشون مقصرين في هذه المسالة وهذا ما اعترف به 31.57% من المفتشين أنفسهم . ومهما يكن من أمر فان رأي الأساتذة قد يكون صحيحا لأنه نابع من الواقع ولا حاجة لهم في إنكار الوسائل الموجودة ، لكن يبقى حكمهم ليس على إطلاقه لان بعضهم بنسبة 40.39% يفيدون أن المفتشين يشاركون في توفير الوسائل مع الجهات المختصة.فان الأكثرية الساحقة من المفتشين 84.21% يرون أنهم يتعاونون مع الأساتذة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس ، وهذا ما ينفيه قرابة ثلثي الأساتذة 55.63%. وهذا يدل على مبالغة المفتشين في تقييمهم لإنجازاتهم ، ولم يوافقهم سوى 44.37% من الأساتذة على زعمهم ، ويعني هذا أن نسبة القيام بهذه الممارسة لم تتعد النصف.وما يؤكد هذا التفسير هو أن 15.87% من المفتشين اعترفوا بأنهم لا يقومون بهذه الممارسة أما فيما يتعلق بالبند (38) فان 68.42% من المفتشين يزعمون أنهم يشتركون مع الأساتذة في صنع وابتكار الوسائل التعليمية . بينما نجد النسبة نفسها تقريبا من الأساتذة ترفض هذا الادعاء كلية وهم 63.58% وهذا معناه أننا لا نستطيع الوقوف إلى جانب الأساتذة ولا إلى جانب المفتشين في آرائهم ، ويتوجب علينا أن نبحث في أدلة أخرى،حيث نجد ثلث المفتشين 31.57% يعترفون بأنهم لا يقومون بهذه المهمة ونجد ثلث الأساتذة 36.42 % هم الذين قاموا بهذه الأعمال مع المفتشين وعند مقارنة نسبة المفتشين الذين يدعون قيامهم بهذا العمل 68.42% مع نسبة الأساتذة الموافقين لهم 36.42% . ومنه فان هذه الممارسة لا تتعدى النصف من المصرح به من المفتشين .وتجدر الإشارة إلى أن برامج التنمية المهنية للعاملين في الميدان التربوي تتطلب التعرف على الاحتياجات الفعلية لهم من واقع ممارساتهم الميدانية بقصد تطوير برامج إعدادهم وتطويرهم لصالح العمل التربوي.وفي هذا السياق جاءت دراسة سعاد عبد العزيز الفريح 1997 لتؤكد على ضرورة استخدام الحاسوب، إنتاج أفلام الفيديو وإجراء دراسات عن أهمية الوسائل التعليمية لتحسين أداء المعلمين .

/7– مجال النشاط المدرسي :

جدول رقم (07) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال النشاط المدرسي

$ك^2$ المحسوبة	$ك^2$ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
56.24	6.63	1	0.01	دالة

7- السؤال البحثي السابع :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال النشاط المدرسي .

بناء على نتائج المجال وما هو مبين في الجدول رقم (07) يوجد اختلاف بين الأساتذة الذين ينكرون قيام المفتشين بمشاركتهم في القيام بالأنشطة والتعاون معهم في التنسيق بين أنواع الأنشطة المختلفة . وقد تراوحت استجاباتهم ما بين 64.23% و77.48% بينما يفيد المفتشون بأنهم يقومون بكل الممارسات المتعلقة بمجال النشاط المدرسي حيث . تتراوح نسب استجاباتهم ما بين 63.15% و89.47% وتفسر استجابات الأساتذة (52.31%) حول عدم قيام المفتشين بتدارس الفوائد التربوية الناتجة عن الأنشطة المدرسية ، مع الأساتذة على أن ذلك معقول جدا ، حيث أن أغلبية المفتشين لا يحضرون إلا للتقييم إن أمكن ذلك وليس لديهم من الوقت ما يجعلهم يشاركون في الأنشطة أو توزيع التلاميذ عليها أو التنسيق بين أنواع هذه الأنشطة ، ومرد ذلك أيضا كثرة المهام الإدارية الموكلة إلى المفتش والمشار إليها في المراسيم الوزارية ثم إن البعض من المفتشين يعتبرون ذلك انتقاصا لقيمتهم حين يعملون مع الأساتذة جنبا إلى جنب .وهذا ما يفسر بقاء بعض الذهنيات تركن إلى النظام التقليدي في التفتيش ، متجاهلين كل تطور ، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات المحلية مثل دراسة بوحفص مباركي ودراسة على الصباغ .وتمثل النسبة الإجمالية لاستجابات الأساتذة على بنود مجال النشاط المدرسي 33.27% بينما نسبة المفتشين تصل إلى 77.63% .

/8- مجال المجتمع المحلي:

جدول رقم (08) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال المجتمع المحلي

$ك^2$ المحسوبة	$ك^2$ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
13.33	6.63	1	0.01	دالة

8- السؤال البحثي الثامن :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال المجتمع المحلي .

. حسب نتائج الجدول رقم 08: وانطلاقا من المعالجة الإحصائية للبيانات والتي تم من خلالها التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية المقدمة للأساتذة في مجال المجتمع المحلي،نلجأ إلى تفسير هذه الفروق كما يلي :

يرى المفتشون أنهم يعملون على تمكين الأساتذة من استغلال خامات البيئة في التدريس ويشاركون الأساتذة في تقديم خدمات عامة للمجتمع المحلي فقط وقد تراوحت النسبة 57.89% في كلا الممارستين بينما نجد الأساتذة يعبرون عن عدم وجود هاتين الممارستين بنسب مرتفعة مقارنة بنسبة المفتشين حيث تتراوح ما بين

67.54% و78.14% وهذا يدل على عدم جود الممارسة وان هناك تقصير واضح في هذا المجال تؤكده نسبة 42.10% من المفتشين أنفسهم فهم يعترفون بعدم قيامهم بهاتين الممارستين لاعتقاد الكثيرين منهم بأنها أعمال لا فائدة منها وتعتبر مضيعة للوقت وربما تكون من وجهة نظرهم من اختصاص المشرف التربوي المقيم (مدير المدرسة) والأساتذة باعتبارهم أكثر العناصر اتصالا بالبيئتين الاجتماعية والطبيعية ، وهذا يعكس غموض المهام لدى الكثيرين من أطراف العملية التعليمية نظرا لتداخل مهامهم من جهة وهذا ما أشارت إليه دراسة أحمد ابراهيم أحمد ومن جهة أخرى فان الكثير من الأنشطة والمهام التفصيلية لم تتطرق إليها النصوص القانونية بالنظر إلى مرونة العملية التربوية .

– خلاصة نتائج الدراسة :

يتبين من نتائج هذه الدراسة انه توجد أوجه اتفاق ، وأوجه اختلاف بين وجهتي نظر العينة ،

فبالنسبة للهدف الأول من أهداف النتائج أن استجابات الأساتذة والمفتشين كانت متباينة حول الممارسات الإشرافية التي تقدم للأساتذة في الوقت الحاضر . ولأغراض التحليل ومناقشة النتائج افترض الباحث أن النسب المئوية للاستجابات التي تساوي أو تزيد على 50% تعتبر مؤشرا إلى أن هذه الممارسة موجودة .أما النسب المئوية للاستجابات التي تقل على 50% فتعتبر مؤشرا لعدم وجود الممارسة .

أ– أوجه الاتفاق : أفاد الأساتذة والمفتشون بأن عددا من الممارسات تعتبر موجودة ويقوم المفتشون بتقديمها في الوقت الحاضر ، وبلغ عدد هذه الممارسات 31 ممارسة في مختلف مجالات الإشراف أي نسبة 62% من مجموعة الممارسات .ففي مجال القيادة التربوية يقوم المفتشون بتشجيع الأساتذة على تحمل المسؤولية ورفع الروح المعنوية عندهم ، والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم وان كانت مخالفة لرأي المفتش واحترام آراء الأساتذة المخالفة لرأيه ومفاجأته للأساتذة بزيارته لهم في الصفوف وتركيزه على أخطائهم وتقييمهم بصورة عابرة وغير دقيقة.وتراوحت نسب استجابات الأساتذة عليها ما بين 50.33 %و 90.72%. أما المفتشون فأفادوا جميعا بوجود هذه الممارسات.وتراوحت نسبهم بين 57.89% و94.73% .

وفي مجال النمو المهني يشارك المفتشون بأمور منها : زيادة النمو المهني للأساتذة وتصحيح الخطأ الذي قد يحصل منهم ، وزيادة كفاءتهم في القيام بدورهم الوظيفي ،وتقدير جهود المعلم المبدع ، ومتابعة تنفيذ التعليمات والجدول المدرسي وإسناد الفصول للأساتذة ، وتزويدهم بالمعلومات والخبرات الجديدة، والمشاركة في دورات التقوية التي تقام لرفع مستواهم والتعاون معهم في إيجاد الحلول للمشكلات التعليمية وتشجيعهم على المشاركة في تخطيط البرامج والقيام بالبحوث والدراسات التربوية . أما في مجال التلاميذ فان عمل المفتشين يبدو انه اقتصر على تمكين الأساتذة من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتزويدهم بمهارات وخبرات جديدة وتقييم مستوى التحصيل عندهم بالتعاون مع الأساتذة ،وهذا التقييم قد يفتقد إلى الأسس والمقاييس العلمية المتعارف عليها،إذ انه يتم بصورة عابرة ومن خلال الزيارات القصيرة التي يقوم بها المفتشون للمدارس كما اتفق على ذلك الأساتذة والمفتشون في مجال القيادة التربوية.

مجال المناهج فان عمل المفتشين يكون بدراسة المناهج وتحسينها وتوضيح أهدافها والاستماع إلى آراء الأساتذة حولها وتشجيعهم على إبداء رأيهم الخاص بتنظيم الكتاب المدرسي وتطويره ولعل هذا العمل المطلوب من كل مشرف لان هذه الأبعاد في مجال المناهج لا يستطيع الأساتذة إدراكها والإلمام بها ما لم يتوفر لهم إشراف تربوي .أما في مجال طرق التدريس فان المفتشين يشجعون الأساتذة على تجريب طرق تدريس جديدة،ويسمحون لهم باستخدام أكثر من طريقة تدريس يرى الأساتذة فائدتها، ويطلب إليهم تطبيق طريقة التدريس التي يقتنع بها المشرفون فقط، كما يطلب منهم التحضير للدروس باستمرار.

وفي مجال الوسائل التعليمية اقتصر عمل المفتشين على المشاركة في تدريب الأساتذة على استخدام الوسائل التعليمية الجديدة والتعاون معهم في اختيار الوسائل التعليمية الملائمة للدرس .

و في مجالي النشاط المدرسي فقد اتفق أفراد العينة على تدارس المفتش مع الأساتذة الفوائد التربوية الناتجة عن الأنشطة المدرسية .

أما في مجال المجتمع المحلي فقد اتفق الأساتذة والمفتشون على أن المفتش لا يعمل على توثيق الصلة بين الأساتذة وأولياء أمور التلاميذ ولا يتعاون معهم في تمكين التلاميذ من زيارة المؤسسات الاجتماعية والإنتاجية الموجودة بالبيئة .

ب– أوجه الاختلاف : بلغ عدد الممارسات التي لم يتفق على وجودها الأساتذة والمفتشون 19 في مختلف المجالات ، أي بنسبة 38% من مجموعة الممارسات الواردة في الاستبيان .فبينما يذكر المفتشون على أنهم يقومون بهذه الممارسات يفيد الأساتذة بأن هذه الممارسات لا تقدم لهم .وهي تنقسم إلى :

ا_ممارسات يفيد المفتشون في وجودها أما الأساتذة فيذكرون عدم وجودها وقد بلغ عددها 17 وفيما يلي بيانها :

ففي مجال القيادة التربوية يذكر المفتشون بأنهم يقومون بتمكين الأساتذة من المشاركة في قيادة الاجتماعات المدرسية،وتنمية العلاقات الإنسانية فيما بينهم،والسماح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات.وبلغت نسب استجاباتهم عليها 73.68% و89.47% أما الأساتذة فبلغت نسب استجاباتهم على نفس الفقرات ما بين 36.42% و43.70% على أساس أن هذه الممارسات غير موجودة . أما في مجال النمو المهني فيذكر المفتشون بأنهم يقومون بنقل رأي الأساتذة المهني، وتبادل الزيارات بين الأساتذة لتبادل الخبرات، ومتابعة المفتش الجدول المدرسي وإسناد الفصول للأساتذة . وكما هو معروف فقد بلغت نسب استجابتهم على هذه الممارسات ما بين 57.89% و78.94%. أما الأساتذة فكانت نسب استجابتهم على نفس الفقرات ما بين 60.27% و75.50% وفي مجال التلاميذ فان المفتشين أفادوا بأنهم يقومون بمشاركة الأساتذة في بحث مشكلات التلاميذ ، ومراجعة أسئلة الاختبارات والامتحانات التي تجرى للتلاميذ ، وتدارس أسباب رسوبهم في الامتحانات ، وتراوحت نسب استجاباتهم على ذلك ما بين 73.68% و84.21%. أما نسب استجابات الأساتذة فكانت ما بين 50.34% و72.85% مشيرة إلى عدم وجود مثل هذه الممارسات. وفي

مجال الوسائل التعليمية فان المفتشين أفادوا بأنهم يعملون على صنع وابتكار الوسائل التعليمية ،وتوفير الوسائل والأدوات التعليمية في الوقت واختيار مع الأساتذة المناسب منها للدرس.وتراوحت نسب استجاباتهم ما بين 68.42% و84.21% أما استجابات المعلمين فكانت ما بين 55.63% و63.58%. وهي تفيد بعدم وجود هذه الممارسات وفي مجال النشاط المدرسي أوضح المفتشون في هذه الدراسة بأنهم يقومون بالاشتراك مع الأساتذة في القيام بالأنشطة المدرسية المختلفة وتوزيع التلاميذ على أنواع النشاط المدرسي وفقا لميولهم وقدراتهم ، والتنسيق بين أنواع هذه الأنشطة ، وتراوحت نسب استجاباتهم ما بين 63.15% و84.21%. أما الأساتذة فكانت نسب استجاباتهم على نفس الفقرات ما بين 64.23% و77.48% مفيدين بان المفتشين لا يقومون بهذه الممارسات. وفي مجال المجتمع المحلي أفاد المفتشون بأنهم يقتصرون على المشاركة في تمكين الأساتذة من استغلال خامات البيئة في التدريس ، والمساهمة في تقديم خدمات عامة للمجتمع ، وبلغت نسب استجاباتهم بالخصوص 57.89% . أما الأساتذة فكانت نسب استجاباتهم على نفس الفقرات تتراوح ما بين 67.54% و78.14% وهي تفيد بعدم وجود هذه الممارسات من وجهة نظرهم .

ج- ممارسات تقدم بصورة قاصرة : إن الأساتذة يقولون بان المفتشين يفاجئونهم أثناء زيارتهم لهم في الصفوف ، وأنهم يركزون على أخطائهم ،ويقيمون عملهم بصورة عابرة وغير دقيقة.وبلغت نسب استجابات المعلمين على هذه الأمور ما بين 50.33% و90.72%. وهي نسب مرتفعة جدا. أما استجابات المفتشين فقد تراوحت ما بين 57.89% و78.94% تفيد بحدوث ذلك فعلا.

أما فيما يتعلق بصدق فروض البحث تبين أنه توجد فروق بين الاستجابات في مجالات الإشراف السبعة ما عدا مجال طرق التدريس.وأن هذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى (01،0) ودرجة حرية (1) وهو ما يبين أن المفتشين يقيمون الممارسات في هذه المجالات بصورة أكثر ايجابية من الأساتذة .

خاتمة :

بناء على نتائج الدراسة واستنادا إلى بعض الدراسات المحلية حول واقع العملية الإشرافية في بلادنا تم الوقوف على كثير من النقائص والسلبيات سواء على المستوى الفني أو العلائقي، دون إنكار محاولات للتحديث ومواكبة المستجدات في الميدان التربوي والإشرافي ، لكنها تبقى محاولات بدون فلسفة واضحة المعالم من طرف الوزارة ، مما خلق فجوة كبيرة بين التخطيط والتنفيذ. ولذلك على الوزارة المعنية أن تعمل على إحداث ثورة من أجل تغيير الذهنيات والمفاهيم والقوانين والاستراتيجيات والآليات والوسائل بغية اللحاق بركب التطور والتكيف مع المستجدات التكنلوجية العالمية .

المراجع :

1-إبراهيم بن عنبر العلي www.riyadhedu.gov.sa

2 –القرار الوزاري 1/5/ 177 المؤرخ في 1993 م) في : عبد الرحمن بن سالم المرجع في التشريع المدرسي . دون طبعة . مطابع عمار قرفي باتنة . دون سنة ص 54

3- بلوم وآخرون 1983 ص 126 في : رياض ستراك ، دراسات في الإدارة التربوية ، ط1 ، دار وائل للنشر عمان ، الأردن ، 2004 ، ص346

4- رياض ستراك / أحمد علي المنصور : بناء برنامج تدريبي لتطوير عملية الاتصال الإداري للعاملين في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء كفاياتهم الإدارية ، ص182

اشكالية النقل والعقل عند الصوفية

مسالتي عبد المجيد
جامعة منتوري قسنطينة

الملخص:

المتصوفة متفقون على أنّ المعرفة الإلهية لا تتم بطريقة دلائل العقل ولا شواهد النقل فحسب، بل بالذوق أيضا. يبدو أن "الغزالي" باعتباره صوفيا، وفي نفس الوقت متكلما أشعريا، كانت ردة فعله خاصة، والأشاعرة عامة معاكسة لما اعتُبِرَ مبالغة من طرف المعتزلة في تبجيل وتقديم للعقل.

أما موقف "ابن عربي" من قضية العقل والنقل هو أنّ العقل محدود والنص كامل، والنص في غنى عن العقل، ولكن ليس بشكل مطلق لأن النص لا معنى له إذا لم يتلقاه عقل، كما أنه بطبيعته معقول، في حين أنّ هذا الأخير يفتقر إلى الأول.

Résumé

Parmi les principes sur les quelles les mystiques s'entends, c'est que la connaissance divine, est non seulement prouvée par la raison et argumentée par les textes religieux, mais aussi par le goût. Apparemment les propos personnels d'« el GhazalI » autant que mystique et théologien dialectique acharite, et ceux des acharites en général, viennent à l'encontre des moutazilites qui sanctIfIent la raIson.

Tandis que les propos d' « Ibn arabi »vis-à-vis à la question (raison et coran) montre la limitation de la raison par apport au texte qui sont intègres, en même temps, le texte religieux peut s'en passer de la raison mais pas définitivement, car le texte n'a pas de sens si toute fois, la raison ne l'acquiert pas, Bien que ce dernier à besoin du premier « le texte ».

الشائع أنّ معظم المتصوفة[1] متفقون على أنّ المعرفة الإلهية لا تتم بطريقة دلائل العقل ولا شواهد النقل فحسب، بل بالذوق، ولهذا فتجاوز النظر والبرهان مقدمة ضرورية في طريق التتلمذ كما يرى "عماد الدين الواسطي ""ت 711 هـ /1311 م". وعليه فالذوق الفردي . لا الشرع، ولا العقل . هو وحده وسيلة المعرفة ومصدرها، معرفة الله تعالى وصفاته، وما يجب له. فالذوق هو الذي يُقَوِّم حقائق الأشياء، ويحكم عليها بالخيرية أو الشَّرِّية، بالحسن أو القبح، بأنها حق أو باطل[2]. ويعتبر "ابن عربي" –كما يبدو لي– العلم الوهبي لا الكسبي جوهريا لإدراك الحقائق المطلقة، ولذلك يقول: «من لا كشف له لا علم له»[3]. ولم يقل من لاعقل له ولا نقل له لا علم له.

وبناء على ما سبق ذكره، هل الصوفية فعلا ترفض العلوم الكسبية، وبذلك تتجاوز العقل والنقل معا، وتكتفي بأن تعرف مباشرة من مصدر العقل والنقل، ألا وهو الله تعالى أو ما يُعرف بالعلوم الوهبية ؟ وهل هي علومٌ حقا بكل ما تحمله الكلمة ؟

يقول "الحارث المحاسبي" (170هـ،243هـ) أحد أعلام التصوف في القرن الثالث الهجري،: «لكل شيء جوهر وجوهر الإنسان عقله، وجوهر العقل توفيق الله»[4]،يعني لا يمكن أن يتم توفيق الله تعالى إلاّ بالعقل، الذي هو هوية الإنسان وحقيقته، إذْ أن الشيء الثابت في الإنسان والذي لا يتغير هو العقل ولذلك يعرف الإنسان عند "أرسطو" بأنه حيوان ناطق. ويقول نفس الصوفي في نفس المعنى: «واعلم أنّه ما تزيَّن أحد بزينة كالعقل، ولا لبس ثوبا أخمل من العلم، لأنه ما عرف الله إلاّ بالعقل، ولا أطيع إلاّ بالعلم »[5]. فالعقل ضروري لمعرفة الله تعالى كما أن طاعته لا تتم إلاّ بالعلم، الذي يكون بالعقل. ويقول "الحارث المحاسبي" أيضا: « ومن أراد الله به خيرا وهب له العقل، وحبب إليه العلم »[6]. لذلك كان يسميه بعض المتصوفة بعقل الهداية وفي هذا الصدد يقول "سهل التستري" 200هـ–283هـ: «إنّ الله تعالى أمرهم أن يتقوه على مقدار طاقات العقول التي خصت بنور الهداية والقَبُول»[7].

لذلك يرى "محمود قاسم" (1949) أن الصوفية اهتدوا إلى نظرية سيكولوجية حديثة عندما وصفوا العقل بأنه غريزة تنمو مع التجارب فهم يقولون: «العقل نور الغريزة، مع التجارب يزيد ويقوى بالعلم والحِلْمِ»[8].

أما "الحكيم الترميذي" "845/230 – 320 /932" فيرى أن العقل يمنع النفس عن متابعة الهوى كما يمنع العقال الدابة من مرتعها ومرعاها، أما "ذو النون المصري" 179هـ –245هـ" فيقول: «ما خلع الله تعالى على عبد من عبيده خلعةً أحسن من العقل، ولا قلّده قلادة أجل من العلم به»[9]، ويرى كذلك ذو النون أنّ مفتاح العبادة الفكرة، والفكرة عن هذا العقل تكون[10].

ويعني العقل عند الصوفية كذلك البصيرة والتي لا تكون إلاّ مع الإيمان وبذلك يصبح عقل البصيرة، عقلا عن الله I أو بصيرة عنه. ويفرق الصوفية بين العقل الغريزي أو الفطري وعقل البصيرة أو العقل عن الله تعالى، فالأول بصير بأمر الدنيا، وُجِد لدى جميع الناس، مِنْ عمله الفطنة والكياسة، تكون عنه هداية الطبع، مَنْ حُرِم منه كان أحمقا أو مجنونا. أما العقل عن الله تعالى أو عقل الفطرة فهو بصيرٌ بأمر الآخرة، يوجد لدى المؤمنين دون غيرهم، تكون عنه هداية الإيمان، يتفاوت المؤمنون في درجته[11]. والعقل الفطري إذا توفر له الإيمان والخوف تحوّل إلى عقل عن الله تعالى أو عقل البصيرة. فكلما زاد إيمان الصوفي أَنَالَهُ الله تعالى معرفته، بمعنى أن إجابة العلم تزيد في العقل، ويضربون مثلا توضيحيا للعلاقة بين الإيمان والعقل والعلم، فالعقل مثل الفتيلة، والعلم مثل النار، والمريد مثل الزيت، فعلى قدر المريد من الله تعالى، يعطي له النور وعلى قدر الإيمان يكتسب العقل[12]. وفي هذا الصدد يقول حسن الشرقاوي في كتابه معجم ألفاظ الصوفية: «أنّه لا خِلاف بين الصوفية في أنّ العقل يختص بالنظر والتلقين والتمييز بين الخطأ والصواب والأمر والنهي، ولكنه قد يصيب ويخطئ حسب كماله وصدقه، أما إذا اتفق مع القلب وهو الباطن في رأيهم كان الشخص ظاهره كباطنه،

عقله كقلبه، شريعته كحقيقته، فلا تمييز بينهما ولا فرق بين العقل والقلب بهذا المعنى»[13]. يعني أنه لا تناقض بين أدلة العقل وإيمان القلب فهما كما يقول "عبد الرزاق قسوم" (1933): « فالعقل والقلب وجهان لعملة واحدة، وهما في لقائهما أشبه ما يكونان باليدين تغسل إحداهما الأخرى»[14].

غير أنّ الصوفية يُبعدون العقل الفطري عن المعرفة الصوفية باعتباره ليس وسيلة أو أداة لها، بل يدَّعون أنهم يسيرون بالله تعالى مستدلين في ذلك بقول النبي صلى الله عليه وسلم عن ربه، أنه قال: « لاَ يَزَالُ عَبْدِي يَتَقَرَّبُ إِلَيَّ بِالنَّوَافِلِ حَتَّى أُحِبَّهُ، فَإِذَا أَحْبَبْتُهُ كُنْتُ سَمْعَهُ الَّذِي يَسْمَعُ بِهِ، وَبَصَرَهُ الَّذِي يُبْصِرُ بِهِ، وَيَدَهُ الَّتِي يَبْطِشُ بِهَا، وَرِجْلَهُ الَّتِي يَمْشِي بِهَا، وَلَئِنْ سَأَلَنِي لأُعْطِيَنَّهُ، وَلَئِنِ اسْتَعَاذَنِي لأُعِيذَنَّهُ »[15].

وسأقتصر على نموذجين من المتصوفة كذلك، وهما "أبو حامد الغزالي"، و"ابن عربي"، لأبين موقفهما من اشكالية النص والعقل.

أ–إشكالية النص والعقل عند أبي حامد الغزالي:

إذا ذكرنا "الغزالي" دون شك لا يخطر ببالنا رجل واحد بل رجال متعددون لكل واحد قدره وقامته، "فالغزالي" الأصولي، الفقيه الحر، المتكلم إمام السنة، الفيلسوف المناهض والكاشف عما فيها من زخرف وزيف، والصوفي الزاهد[16]...

وما يهمنا هو "الغزالي" الصوفي وبالتحديد ما هو موقفه من إشكالية العقل والنقل؟

يعتقد أغلب الصوفية أنّ العقل الإنساني عاجزا عن إدراك كلام الله تعالى إلاّ إذا تفضل الله نفسه على أحِبائه، «فنظروا بنور هداية كلام الرب . جلَّ ذكره . وواضح دلائله إلى ما خفي عن الغافلين المؤثرين لأهوائهم على استيضاح كتاب ربهم[17]، فهتكوا بنوره حجاب كل ظلمة وكشفوا بتبيانه غطاء كل ظلالة وبدعة، لأنّه الصراط المستقيم الذي جعله الله تعالى للناس إماما ورضي به بينهم حاكما»[18]. ومن حرمه الله تعالى نوره ظل يتخبط في هلاكه بعقله. ومثال ذلك أنّ "سهل بن عبد الله التستري "عندما سئل عن ذات الله تعالى، قال: «ذات موصوفة بالعلم. غير مدركة بالإحاطة ولا مرئية بالأبصار في دار الدنيا. وهي موجودة بحقائق الإيمان من غير حد ولا حلول. وتراه العيون في العقبى ظاهرًا في ملكه وقدرته. وقد حجب سبحانه وتعالى الخلق عن معرفة كُنه ذاته، ودلّهم عليه بآياته، فالقلوب تعرفه، والأبصار لا تدركه، ينظر إليه المؤمنون بالأبصار من غير إحاطة ولا إدراك نهاية»[19]. نلاحظ في هذا النص أنّ "التستري" يُقِر بدور العقل ولكن بشكل محدود: «غير مدركة بالإحاطة » و«من غير حد ولا حلول» مقارنةً بالإيمان الذي به نعرف الله تعالى «فالقلوب تعرفه » وقد قال باسكال بليز "pascal balaise"[20]: «إننا ندرك الحقيقة لا بالعقل وحده بل بالقلب أيضا، فالقلب يدرك حقائق مطلقة ومبادئ أولى»[21]. فالصوفي كما يزعم، يدرك الله تعالى عن طريق حدسه الصوفي الذي من خلاله ينتقل من حقائق بسيطة . جزئية مادية محسوسة . إلى حقائق مطلقة كالله والجنة والنار....

والمعرفة الصوفية تمر بثلاث مراحل متصاعدة:

1–المحاضرة: وهي حضور القلب باستلاء سلطان الذكر رغم البعد وراء الستر.

2-المكاشفة: وهي حضوره بنعت البيان غير مفتقر في هذه الحالة إلى تأمل الدليل، وتطلب السبيل ولا مستجير من دواعي الريب ولا محجوب من نعت الغيب.

3-المشاهدة: وهي حضور الحق من غير بقاء تمة أي شبهة، والحق على حد تعبير "القشيري" هو أن حق المشاهدة هو وجود الحق مع فقدانك أي فناؤك عمّا سواه، يقول "القشيري":«فصاحب المحاضرة مربوط بآياته، وصاحب المكاشفة مبسوط بصفاته، وصاحب المشاهدة ملقى بذاته. وصاحب المحاضرة يهديه عقله، وصاحب المكاشفة يدنيه علمه، وصاحب المشاهدة تمحوه معرفته»[22].

وبذلك فاليقين: «هو العلم الذي لا يداخل صاحبه ريب على مطلق العرف، ولا يطلق في وصف الحق سبحانه، لعدم التوقيف»[23]. يميز الصوفية بين علم اليقين، عين اليقين وحق اليقين . رغم أن هذه العبارات الثلاث في اللغة الفاصل بين معانيها هو علم وعين وحق، لكن الاختلاف بينها إشارة إلى تفاوت القوة فيها، أو قل هي على ثلاث مستويات أو درجات: فعلم اليقين على موجب اصطلاح الصوفية ما كان بشرط البرهان وهو لأرباب العقول، وعين اليقين ما كان بحكم البيان أي بطريق الكشف وهو لأصحاب العلوم أي الذين ثبتت علومهم وتوالت على قلوبهم حتى استغنوا عن البرهان، وحق اليقين ما كان بنعت العيان أي بطريق المشاهدة وهو لأصحاب المعارف. وهم الذين غلب على قلوبهم ما شغلهم عن ذكر غير الله تعالى[24].

يقدم "أبو حامد الغزالي" مثالا على يقينية المعرفة الصوفية فيقول: «رجل قال لك: إنّ عندي زيد، فقد حصل لك علم أنه عندي. غير أنّ هذا العلم غير يقين لأنه يجوز أن يكون قد اشتبه عليه أو يكون قد كان عندي ثم خرج وهو ليس الآن عندي...ثم تأتي إليّ فتسمع كلامه من وراء حجاب، فقد علمت الآن أنه عندي إلاّ أنّ العلم هذا غير دقيق، لأنّ تشتبه...، ثم إنك تدخل إليّ الآن فتشهده جالسا لا حجاب بينك وبينه، فهذا هو يقين المعرفة...وهذا هو الذي عاين فقطع، فقد شهد له الرسول صلى الله عليه وسلم بالمزيد فقال: ليس الخبر كالمعاينة[25] وليس المخبر كالمعاين»[26].

تُرى ما هي مراتب المعرفة بالغيب التي هي الإيمان؟

يحدد "الغزالي" ثلاث مراتب وهي: - الرتبة الأولى: إيمان العوام وهو إيمان التقليد المحض وهو لا يوصل إلى الحقيقة، قال الغزالي:« علمت أنّ كل ما لا أعلمه على هذا الوجه ولا أتيقنه هذا النوع من اليقين، فهو علم لا ثقة به ولا أمان معه، وكل علم لا أمان معه فليس بعلم يقيني »[27].

-المرتبة الثانية: إيمان المتكلمين ودرجته قريبة من درجة العوام كما يرى الغزالي.

-المرتبة الثالثة: إيمان العارفين، وهو المشاهد بنور الله وهي أفضل مرتبة عند الغزالي. والرؤية كدليل على أنّ هناك وسيلة للمعرفة تتجاوز الحس والعقل، فعن طريق الرؤية يمكن للنائم أن يدرك ما سيكون من الغيب، وبذلك فقد أعطى الله للإنسان خاصية النبوة. كما أن الله تعالى يبين أنّ التقوى مفتاح الهداية والكشف:﴿ وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ قَلْبَهُ﴾[28] وقوله تعالى: ﴿ أَوَمَنْ كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَنْ مَثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا﴾[29] وقوله: ﴿ أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ﴾[30].

ويستشهد "الغزالي" "بالخضر"الذي لم يكن علمه علما حسيا أو عقليا بل كان علما لَدُنِيًا[31].

تأمل "الغزالي" في المحسوسات وانتهى إلى عدم التسليم باليقين فيها، ثم تأمل العقليات، وكانت نفس النتيجة الخاصة بالمحسوسات، فانهارت العقليات[32].

ولكن هل هذا يعني أنَّ "الغزالي" وقف موقف سلبي من العقل، وانحاز إلى المغالين من المتصوفة؟

يبدو أن "الغزالي" باعتباره صوفيا، وفي نفس الوقت متكلما أشعريا، كانت ردة فعله خاصة، والأشاعرة عامة معاكسة لما اعتُبِرَ مبالغة من طرف المعتزلة في تبجيل وتقديم للعقل. ولذلك يرى "الغزالي" أنّ العقل مصدر العلم، به نعرف صدق الشرع ونفهمه، والى هنا يبدو لي تطابق بين "الغزالي" والمعتزلة، ولكنه يختلف عنهم لأنه يعتبر العقل محدود في إدراك الحقيقة الدينية فالله يعلم ويعلِّم ما يفوق طور العقل،﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾[33]، وقوله تعالى: ﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾[34]. لذلك عندما تثار مشكلة دينية وجب البحث عما يعلّم الشرع أوّلاً، البحث عن الآيات، وتفهم النصوص، وأخيرا نستشهد العقل رأيه في نفس المشكلة، فإن رأى تعليم الشرع مناقضا لما يراه مستحيلا، وجب تأويل الشرع ليوافق العقل.- والتأويل عند "أبي حامد الغزالي" «هو عبارة عن احتمال يعضده دليل يصير به أغلب على الظن من المعنى الذي يدل عليه الظاهر، ويشبه أن يكون صرفا للفظ عن الحقيقة إلى المجاز»[35].- وإذا علّم الشرع ما يفوق مدارك العقل، وجب على العقل أن يذعن ويؤمن، لماذا؟ لأن العقل محدود، وهناك طور وراءه وهو النبوة[36].

من هنا نستنتج أنّ "الغزالي" يدعونا إلى الاهتداء بالشرع والعقل معا، وأنّ الذي يقتصر على أحدهما دون الآخر غبي، لن يهتدي ولن يصل إلى الحقيقة، وفي هذا المعنى يقول الغزالي: « كيف يهتدي للصواب من اقتفى محض العقل واقتصر، وما استضاء بنور الشرع ولا استبصر؟...أو لا يعلم أن العقل قاصر وأن مجاله ضيق منحصر؟...فالمعْرِض عن العقل، مكتفيا بنور القرآن، مثاله المتعرض لنور الشمس مغمض الأجفان، فلا فرق بينه وبين العميان، فالعقل مع الشرع نور على نور»[37]، يعني أنه مادامت الشمس لا تنفع في الرؤية إذا كان الفرد أعمى، كذلك الدين وحده لا ينفع دون عقلٍ، فالشمس كالدين والعين كالعقل.

ولهذا فهو يدعو كغيره من الأشاعرة إلى التوفيق بين العقل والنقل، والاستعانة بالأول مادام قادرا على إدراك نفسه وإدراك غيره، وليس هذا فحسب بل أن العقل بإمكانه إدراك الأشياء على حقيقتها إذا تخلص من غشاوة الوهم والخيال، ورغم هذه الإمكانية التي يتمتع بها العقل حسب رأي "الغزالي"، إلاّ أنه محدود عكس النقل الذي يتمتع بالقدرة على تجاوز حدود العقل[38]. وفي هذا المعنى يقول "أبو حامد الغزالي": « العقل لا يهتدي إلى تفاصيل الشرعيات، والشرع تارة يأتي بتقرير ما استقر عليه العقل وتارة بتنبيه الغافل وإظهار الدليل حتى يتنبه لحقائق المعرفة، وتارة بتذكير العاقل حتى يتذكر ما فقده، وتارة بالتعليم وذلك في الشرعيات وتفصيل أحوال المعاد »[39]. وما دام الشرع كذلك فإنه نظام كامل في الاعتقادات الصحيحة التي لا يمكن أن يتسرب إليها شك، وهو أيضا نظام الأفعال المستقيمة الدالة على مصالح الدنيا والآخرة، يعني أنّ الشرع عقيدة

وشريعة كاملين ومطلقين، ومن زاغ عن الشرع فقد انحرف عن الصراط المستقيم[40]. ولهذه الأسباب اعتبر "الغزالي" العقل والشرع فضل ورحمة من الله تعالى﴿ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا﴾[41]، ويقصد بالقليل حسب راي "الغزالي" المصطفين الأخيار.

يرى "الغزالي" أنّ في القرآن والحديث نصوصا تفيد غير معانيها الظاهرية مثل الآيات التي توهم بظاهرها تجسيم أو تشبيه ذات الله تعالى أو صفاته وأنّ له ما للإنسان من صفات كاليد والعين، وأنه يتحرك ويتنقل، ويجلس على العرش، وأنه كما جاء في الحديث ينزل إلى السماء الدنيا... ولذلك أجاز تأويلها، ولتجسيد هذا الغرض وضع رسالة تسمى"قانون التأويل"، كما تناول هذه المشكلة بالبحث في رسالة أخرى هي "إلجام العوام عن علم الكلام". فالعوام يجب أن يصدقوا بهذه الآيات والأحاديث مع الاعتراف بالعجز عن فهمها والتسليم فيها لأهل المعرفة القادرين على تأويلها وإدراك المراد منها، والعامة عند "الغزالي" تضم الأديب والنحوي والفقيه والمتكلم والمحدث، أو قل كل عالم عدا "المتجردين لعلم السباحة في بحار المعرفة" أي المتصوفة.

ولهذا أظهر "الغزالي" في كتابه "المنقذ من الضلال" أنَّ الطريق السليم الموصل إلى إدراك ما تصبو إليه نفسه من كشف للحقيقة ومعرفة اليقين هو التصوف الذي يعتمد على القلب في إدراكه للحقائق الإلهية بالذوق والكشف دون البرهان العقلي. ومن هنا تكون المعرفة اليقينية والسعادة الحقيقية[42]. لماذا تتم هذه المعرفة عن طريق الذوق والكشف وتحصل السعادة واليقين؟ لأن "الغزالي" يعتقد أنّ سلوكات الصوفية مقتبسة من نور مشكاة النبوة الذي ليس وراءه على وجه الأرض نور يستضاء به، حتى ولو جُمِعَ عقل العقلاء، وحكمة الحكماء، وعلم الواقفين على أسرار الشرع من العلماء[43].

إذا كان "ابن رشد" لم يخرج من العامة إلاّ الفلاسفة، فإنّ "الغزالي" لم يخرج من العامة إلاّ المتصوفة أهل الغوص في بحر المعرفة، القادرين على الوصول إلى "الدر المكنون والسر المخزون"، التي هي- أي المعاني الخفية في النصوص القرآنية والحديثية – ليست خفية على الرسول صلى الله عليه وسلم ولا على الصحابة، بل يُلحق بهم "الغزالي" الأولياء والعلماء الراسخون، أي أن "الغزالي" أجاز التأويل يعني استخدام العقل لمن هو أهل لمعرفة ظاهر هذه النصوص السابقة الذكر[44].

يبدو لي أنّ "الغزالي" كغيره من الأشاعرة لم ينجحوا فيما يدَّعُون أنهم فرقة وسط بين أهل النص والمعتزلة، وأنهم فرقة توفيقية بين النص والعقل لأنها في الأصل فرقة تسبيقية –كالفرقتين السابقتين المعتزلة وأهل الحديث– تُسَبِّقُ النص على العقل وتضع حدودا لهذا الأخير، هذا من جهة ومن جهة أخرى يبدو لي غموض في موقف "الغزالي" في مشكلة العقل والنقل، فهو تارة يبين تظاهر العقل والشرع «فالعقل مع الشرع نور على نور»[45]، ويدعي أنه من الفرقة المحِقة الخامسة من الفرق التي حاولت البحث فيما بين المعقول والمنقول من تصادم في أول النظر وظاهر الفكر فيقول:«والفرقة الخامسة: وهي الفرقة المتوسطة الجامعة بين البحث عن المعقول والمنقول، الجاعلة كل واحدٍ منهما أصلاً مهماً، المنكرة لتعارض العقل والشرع وكونه حقاً، ومن كذَّب العقل فقد كذَّب الشرع، إذ بالعقل عُرف صدق الشرع، ولولا صدق دليل العقل لما عرفنا الفرق بين النبي والمتنبي،

والصادق والكاذب. وكيف يكذب العقل بالشرع، وما ثبت الشرع إلا بالعقل؟ وهؤلاء هم الفرقة المحقة وقد نهجوا منهجا قويما إلاّ أنهم ارتقوا مرتقى صعبا»[46].ثم يقول: « التصوف الذي يعتمد على القلب في إدراكه للحقائق الإلهية بالذوق والكشف دون البرهان العقلي، هو الذي يوصلنا إلى المعرفة اليقينية والسعادة الحقيقية»[47]. وهنا يبدو لي تذبذب آخر في فكر الغزالي، فبعد أن رأى تظاهر العقل والشرع، راح يقول بالكشف والذوق دون البرهان العقلي.

والمعرفة حسب الصوفية مستويان: مستوى من قبيل المدارك المحسوسة أو المعقولة تضبطها قوانين وتحويها كتب ومتضمنة في عبارات. وهذه علومٌ كسبية. ومستوى آخر بخصائص أخرى متميزة عن الأولى بحيث تعرف عند الصوفية بالعلوم الوهبية، ليست من المدارك المحسوسة أو المعقولة، بل هي أمور ذوقية وجدانية لا يستطيع الصوفي ضبطها بالقوانين العلمية ولا بالمبادئ العقلية، فهي ميتا عقلية، تعجز اللغة الاصطلاحية الوضعية على حملها لذلك يعرف الصوفيون بشطحاتهم ويتهمون في الغالب بالزندقة والخروج عن الدين.

والفرق بين المعرفتين، هو أنّ المعرفة الكسبية العقلية الاستدلالية، تتخذ العقل وسيلة لبلوغ الحقيقة التي قد لا تكون دينية، بينما المعرفة الوهبية، تتم بمنهج مغاير، وتصل إلى غاية أخرى، فأما المنهج أو الطريقة فهي المجاهدة ومحو الصفات المذمومة، وقطع كل علاقة مع غير الله تعالى، والإقبال بكنه الهمة على الله تعالى، وبذلك تحصل الغاية المتمثلة في أنّ الله نفسه يصبح هو المتولي لقلب عبده، والمتكفل له بتنويره بأنوار العلم[48].

لما سُئل صلى الله عليه وسلم عن قوله تعالى: ﴿ أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ ﴾[49]ما هذا الشرح ؟ فقال: «هو التوسعة إنّ النور إذا قُذف به في القلب اتسع له الصدر وانشرح»[50]. إذن فالكشف لا يحصل إلاّ إذا تمّ مغالبة الدنيا وتطهير القلب من كل عرض. قد يقول قائل كيف يتم اللقاء بين العارف والله تعالى وهل هناك وحي بعد القرآن؟

يدلل المتصوفة على ما يدعون بالحجج النقلية المتمثلة في الآيات والأحاديث، ومنها قوله تعالى: ﴿ إِنّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلائِكَةُ أَلاّ تَخَافُوا وَلا تَحْزَنُوا وابشروا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ﴾[51]، فهذه الآية تبيّن إمكانية اللقاء بين عالم البشر وعالم الملائكة الذين هم أعلم بالله تعالى وبأسراره من البشر. فالغاية إذن هي المعرفة والوسيلة هي الإيمان والاستقامة ﴿ إِنّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا﴾. وقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا وَيُكَفِّرْ عَنْكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ﴾[52]. ويستدل المتصوفة كذلك في اللقاء بين العارف والله تعالى، بما حدث مع "أبي بكر الصديق " رضي الله عنه و"حنضلة الاسيدي"، حيث شعر هذا الأخير بأنه منافق بحجة أنه عندما يكون أمام الرسول صلى الله عليه وسلم وكأنه يرى الجنة رأي العين ولكن عند خروجه ينسى كثيرا[53].

والصوفية يفسرون الفرقان بمعنى النور الذي يقذفه الله تعالى في قلوب المتقين أو "أهل الله" كما يسميهم "نصر حامد أبو زيد"، فيبلغون اليقين الذي يمكنهم من التمييز بين الحق والباطل[54].

إن المتصوفة خارج طبقات الفكر الإسلامي بشأن التأويل الفكري، لأنهم ينأون بأنفسهم عن العقل والنقل معاً، ويعتمدون في حلتهم المعرفية على البصيرة، لا على الفهم، منطلقين من أهمية الإنسان الكامل في الوجود، بوصفه خليفة الله تعالى، وموضع نظر الحق. ويتتبع الباحث التأويل . في منظور المتصوفة . بالمعرفة الإشرافية، وبفعل مكابدة النفس، وتصفية الباطن بما يشرق على قلب الصوفي، الذي يُؤَوِل الأشياء في إدراكها تأويلاً ذوقياً، قاصداً بذلك تصفية النفس وتحصيل المعرفة المؤدية إلى الذات الإلهية[55].

هذا يعني أنّ المعرفة الصوفية ليست كالمعارف الأخرى الفلسفية أو العلمية ذلك أنّ المعرفة الصوفية تعتمد على أدلة وجدانية لا برهانية. فهي غارقة في الذاتية، في حين أنّ الموضوعية شرط ضروري للعلم وبالمقابل الذاتية عائق إبستمولوجي، تحول دون وصول العالم إلى الحقيقة، غير أنّ الذاتية عنصر جوهري أساسي لدى الصوفية، لأنّ المعرفة الصوفية تجربة يعيشها العارف مع الله تعالى وعليه لا تستطيع اللغة أن تعبر تعبيرا دقيقا عن هذه التجربة المعاشة، حتى وإن حاول العارف صياغة ما يعيشه في قالب لغوي يظهر جليا عدم التناسب بين الأفكار الصوفية واللغة وهذا يبدو جليا في شطحات الصوفية التي تُتّهمُ بالزندقة والكفر، وفي الغالب يدفع ثمنها العارف فيُقتل.

كما أنّه إذا كان هدف الفيلسوف أو العالم هو الحصول على معارف أو معلومات، فإنّ هدف العارف هو امتلاء كينونته بالقرب من الله تعالى.

فإذا كنّا لا نستطيع أن نقيس الطول باللتر، والوزن بالمتر، لاختلاف المعايير أو المقاييس، فكذلك لا نستطيع أن نحكِّم المقاييس المنطقية العقلية في التجربة الصوفية، ولا أن نحكم على المعارف العقلية وفق مقتضيات القلب أو الإيمان.

رغم أنّ علماء الكلام والفلاسفة من جهة، والصوفية من جهة أخرى يُؤَوِلون الوحي ولا يقفون عند ظاهر آياته، لكن هل المناهج والآليات والوسائل والأهداف واحدة أم تختلف ؟

لقد أتاح التأويل للمفكرين أن يجتهدوا في فهم النصوص، ويُعمِلوا العقل في النص لاستنباط معانيه. وبذلك تعددت التأويلات والأفهام. لكن رغم ذلك كان هناك بالإضافة إلى الاتجاه العقلي مع أهل الرأي، اتجاه القلب أو أهل الباطن.

إنَّ الاتجاه الأول يعتبر أن العقل هو الكفيل بإدراك حقائق الوحي وهو الوحيد القادر على أن يصل إلى مقاصد النص، وهو أيضا الوسيلة الصالحة لبلوغ المعرفة.

لكن الاتجاه الثاني، وهو ما نريد أن نعالجه في هذا العنصر، وهو الصوفية التي ترى أن الطريقة الأسلم في المعرفة تكون بالإعراض عن العقل أو تجاوزه واعتماد التجربة الروحية التي تكون بعد تصفية النفس وتطهيرها وتزكيتها وصقل مرآة القلب كي تعلق به المعارف اللدنية الإلهامية . يستثنى فئة قليلة من المتصوفة التي لم تلغِ العقل ولكنها قيَّدته وجعلته تابعا، أي بعد الكشف . وهذا ما نجده عند "ابن عربي".

أ–إشكالية العقل والنص عند "ابن عربي":

إنّ الصوفية "كالغزالي" و"ابن عربي" و"النابلسي" كانوا يعترفون أن تأويلهم للنص القرآني لا يلغي معناه الظاهري المعتمد على فهم اللغة وتراكيبها، فهُم بذلك يختلفون عمّن اتخذ التأويل أساساً للفهم والعمل من أصحاب المذاهب الأخرى...ولذلك كان يصرح "ابن عربي" دائما بأن هذا من باب الإشارة لا من باب التفسير[56]. وضع "ابن عربي" للعقل حدودا لا يجب تجاوزها كما أنه . أي العقل . منفعل لا فعال في عالم الغيبيات، يستقبل المعرفة من الكشف ولا ينتجها. «إن العقل محدود بحدود الإنسان، لأنه مادام الإنسان حادثا والعقل ملازما له، إذن فهو حادث، ومادام حادثا فهو محدود مهما تنوعت معارفه وتعددت.وكون العقل ذا معارف تحتمل الصواب والخطأ، فهذا يعني أن هناك قوة أعلى منه إما لتقومه أو لتحل محله، حينئذ يتحول هو إلى أداة قابلة للمعرفة دون طلب لدليل أو برهان، معارف يتلقاها عن طريق الأنبياء والرسل، أو ما يصل إليه عن طريق الكشف، فالنص والكشف معا هما المصدقان لما يقره العقل أو المثبطان لسلطته قصد تجنب الخطأ والخوض فيما لا طاقة له به »[57].

ترى كيف ينظر "ابن عربي" لقضية العقل والنقل ؟ هل نصل إلى الحقائق الدينية باعتماد النص فقط أم العقل فقط ؟ هذا إذا كانا متناقضين. أم يمكن الاعتماد عليهما معا إذا كانا متفقين؟

تعددت مواقف "ابن عربي" من قضية العقل والنقل بتعدد الحالات التالية:

ففي موقفه الأول يأخذ بالنص دون العقل، باعتبار أنّ القرآن صادر عن المطلق وهو تام: ﴿ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾[58]بينما العقل ناقص، وهو عرضة للخطإ والزيغ، فوجود الأنبياء والرسل دليل قاطع على نقصه وعجزه، فلو كان كاملا ما كنا في حاجة لشرع أو دين. كما أنّ القرآن كلام الله الحق، ﴿ لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾[59].

ولما كان العقل كذلك لاحظ "ابن عربي" أنّ ما يتوصل إليه الفلاسفة وعلماء الكلام في ميدان العقائد متضارب يصل إلى حد تكفير بعضهم بعضا، وفي هذا يقول "ابن عربي": «العقلاء أصحاب الأفكار اختلفت مقالاتهم في الله على قدر نظرهم. فالإله الذي يعبد بالعقل مجردا عن الإيمان كأنه بل إله موضوع بحسب ما أعطاه نظر ذلك العقل، فاختلفت حقيقته بالنظر إلى كل عقل وتضاربت العقول، وكل طائفة من أهل العقول تجهل الأخرى بالله، وإن كانوا من النظّار المتأولين فكل طائفة تكفر الأخرى»[60].بالمقابل نجد الرسل كل واحد منهم مصدِّقا لمن قبله ومبشرا بمن بعده، لا لشيء إلاّ لكونهم يعبرون عن عقيدة واحدة نابعة من ربٍ واحدٍ وهنا يقول "ابن عربي": « والرسل –صلوات الله عليهم– من آدم عليه السلام إلى محمدٍ ε، ما نُقل عنهم اختلاف فيما نسبوه إلى الله تعالى من النعوت، بل كلهم على لسان واحد في ذلك، والكتب التي جاءوا بها كلها تنطق في حق الله تعالى بلسان واحد ما اختلف منهم اثنان، يصدق بعضهم بعضا، مع طول الأزمان وعدم الاجتماع، ومع ما بينهم من الفرق المنازعين لهم، وما اختل نظامهم »[61].

ومنه يصل "ابن عربي" إلى موقفه الثاني الداعي إلى انصياع العقل للشرع لأن الأول في حاجة للثاني حتى تتوحد الآراء في المعتقدات[62]. وهنا يمكن أن نطرح التساؤلات الآتية: هل يمكن أن نقارن بين الرسل

والفلاسفة وعلماء الكلام؟ أو بين الفلسفة وعلم الكلام وكلاهما منتوج ثقافي إنساني محدود يعبر عن عقل محدود، والشرع الصادر عن الله المطلق الكامل ؟ وحتى إن اقتدينا بما طلب منا "ابن عربي" فهل يمكن لأي كان مهما كانت صفته أن يصل إلى مكانة الرسول ؟ وباختصار لا مجال للمقارنة.

ثم إنّ العقل عندما يؤول النص ليست غايته رفضه بل محاولة فهمه، ومن ثمة تتعدد التأويلات لا يعني تعدد الحقائق في النص بل تعدد الفهوم واختلاف العقول.

الموقف الثالث ل"ابن عربي" في مسألة العقل والنقل تتمثل في الجمع بين العقل والنقل في تأويل النصوص الشرعية من أجل تدعيم الإيمان والدخول في حكم الخاصة وبالتالي إمكانية إدراك الذات الإلهية. كما أنّ استخدام العقل إلى جانب النقل حسب رأي "ابن عربي" يقنع غير المؤمن بالنصوص الشرعية أو من آمن بها ثم انحرف عن سواء السبيل لأنّ المؤمن أو الراجع إلى الإيمان «بالبرهان أصح إسلاما من الراجع بالسيف »[63].

وفي هذا الصدد يقول "محمد الغزالي"(1917، 1996): « الإكراه على الفضيلة لا يصنع الإنسان الفاضل، كما أن الإكراه على الإيمان لا يصنع الإنسان المؤمن»[64]. ونحن لو تأملنا ديننا الحنيف، لوجدناه مبنيا على الحرية وليس الإكراه. ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ...﴾[65]، وقوله تعالى: ﴿ لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ﴾[66] وقوله تعالى: ﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ...﴾[67].

نلاحظ في المواقف الثلاث التي ذكرها "ابن عربي" في مسألة النقل والعقل، أنه يمكن جمعها في موقفٍ واحد وهو أنّ العقل محدود والنص كامل، والنص في غنى عن العقل، ولكن ليس بشكل مطلق لأن النص لا معنى له إذا لم يتلقاه عقل، كما أنه بطبيعته معقول، في حين أنّ هذا الأخير يفتقر إلى الأول[68].

والسؤال المطروح: أصحيح أن النص كاملٌ لأنه صادر عن كامل وبذلك لا يحتاج للعقل، والعقل ناقص لأنه صادر عن ناقص وبالتالي يحتاج للنص ؟

لكن يحتاج العالم أو الفيلسوف للعقل لفهم النص وتنزيله على الواقع و«الفهم يهدف إلى تحصيل صورة المراد الإلهي في الأوامر والنواهي التي تتعلق بأجناس الأفعال المجردة، والتنزيل يهدف إلى جعل ذلك المراد الإلهي الذي حصلت صورته في الذهن قيّما على أفعال الناس الواقعة بحيث تصبح جارية على مقتضاه في الأمر والنهي»[69]. ولذلك فالنص لفهمه وتنزيله، يحتاج الإنسان لعقل راجح سليم... وإن لم يكن كذلك بقي النص مثلما هو عليه الآن يُتلى على الأموات وفي الجنائز. وإلاّ كيف نفسر تأخر المسلمين وتقدم غيرهم ؟ ولماذا ساد أسلافُنَا الأمم ؟ ولم نترك نحن من خلفنا أمةً واحدة رغم أنّ الدين واحد ؟ الجواب يكمن في فشلنا في التوفيق بين العقل والنقل. ومن مظاهر هذا الفشل، تحجيم دور العقل بدل توجيهه وضبطه، بحجة أنّ هناك أداة أخرى وهي الكشف قادرة على تحقيق ما عجز عنه العقل.

والكشف في اللغة يعني رفع الحجاب وفي الاصطلاح هو الاطلاع على ما وراء الحجاب من المعاني الغيبية والأمور الحقيقية وجودا وشهودا[70]، وهذا ما قال به "ابن عربي": «المكاشفة هي طي الحجب»[71]. وبالكشف يرى "ابن عربي" إمكانية الوصول إلى اليقين المطلق والحقيقة الكاملة بل إنه يعتقد أنّ الذي لا يملك كشفا لا

يملك علما[72]، وكأن الكشف عند "ابن عربي" هو الوسيلة المعرفية الضرورية والكافية.وهذا يتناقض مع ما ذكره في العقل والنقل معا، وكأنّ الكشف أرقى من النص لأنه بالكشف تنجلي لنا كل الحقائق.ولهذا يقول "عبد الرحمن الوكيل" (1913–1971)[73] في وسيلة المعرفة عند الصوفية:« ويدين الصوفية ببهتان آخر يدمغها بالمروق عن الإسلام، ذلك هو اعتقادها أنّ الذوق الفردي . لا الشرع، ولا العقل . هو وحده وسيلة المعرفة ومصدرها. معرفة الله تعالى وصفاته، وما يجب له، فهو. أي الذوق . الذي يُقَوِّم حقائق الأشياء، ويحكم عليها بالخيرية أو الشَّرِّية، بالحسن أو القبح، بأنها حق أو باطل»[74].

إنّ المنهج الكشفي عند "ابن رشد" خاص بفئة خاصة الخاصة ولا يمكن تعميمه بخلاف النظر أو المنهج العقلي الذي يشترك فيه كل إنسان، ويتحدث "ابن رشد" عن الكشف وأفضلية العقل عليه بقوله: « ونحن نقول أن هذه الطريقة وإن سلمنا بوجودها فإنها ليست عامة للناس بما هم ناس، ولو كانت هذه الطريقة هي المقصودة بالناس لبطلت طريقة النظر ولكان وجودها بالناس عبثا، والقرآن كله إنما هو دعاء إلى النظر والاعتبار، وتنبيه على طرق النظر»[75].

وإذا كان "ابن عربي" يغلب الكشف على العقل نظرا لعجز هذا الأخير عن الوصول إلى الكمال في مقابل قدرة وأهلية الكشف لذلك، فإننا نتساءل عن أي كمال يتحدث "ابن عربي" ؟ كمال العلم والمعرفة، كمال الأخلاق، كمال النفس...؟ إنّي لا أعرف إلاّ كاملا واحدا وهو الله تعالى الذي أثبته النظر العقلي في آياته المسموعة وآياته المبصَرَة، ومن ثمة فإنّ أهلية وأحقية وأفضلية الإنسان على باقي مخلوقات الله تعالى، كانت لكونه عاقلا، بل أنّ التكليف ما كان ليقع لو لم تكن نعمة العقل من الله تعالى. فهذا شرف للإنسان وذلك بأنه خُيِّر من بين كل المخلوقات وحتى الملائكة لكي يكون خليفة لله في أرضه، قال الله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾[76].

ومنه نستنتج أنَّ طريق العقل حتى وإن كان محدودا فهو أضمن إذا ما قُورِن بالكشف لأنه يعتمد على قواعد عامة وكلية عكس الكشف الذي هو منهج ذاتي يعتمد على الممارسة ودرجة صفاء النفس التي قد يعرفها صاحبها وقد يخطئُ فيها مادام شعورنا ليس دائما صحيح فقد نتوهم أننا على صواب ونحن لسنا كذلك.

يشير "إريك جوفروا"، في مقال له: " تجاوز العقل عند الصوفية «أنّ متصوفة الإسلام في أكثر من موقف يعتبرون العقل البشري ضعيف، ويلحون بالتذكير أن مصطلح "عقل" عند العرب يعني في الاشتقاق العقال أو القيد الذي يوضع في رجل الناقة كي لا تجمح. بل عمد أحد متصوفة الشام في القرن السادس عشر إلى التأكيد بأن الفقهاء معقولين بعقولهم»[77].

كما اعتبر "الغزالي"، أنّ "علم المكاشفة" هو الوسيلة في تحقيق العيان الذي لا يُشَكُّ فيه في هذه الحقائق. وجعل "ابن تيمية" – وهو بالنسبة لكثيرين الخصم اللدود لعقائد التصوف – المكاشفة «جنس من العلم الخارق» معتمدا في ذلك على تعبير "خرق العادات". إنه يعتقد أن الشيوخ الميّالين إلى المكاشفة يصيبون طورا ويخطئون أطوارا أخرى، على غرار العلماء الذين يعتمدون التأمّل والاستدلال في عملهم الاجتهادي فيصيبون

تارة ويخطئون تارة أخرى. . يخالف تماما ما ذهب إليه "ابن عربي" في كون الكشف يوصلنا إلى حقائق يقينية لا يُشَك فيها . بل حتى علماء التجربة فهم يخطئون كثيرا لذلك رأى "غاستون باشلار" Gaston Bachelard أن تاريخ العلم هو تاريخ أخطائه[78].

إن حقيقة الكشف تتأتّى بشكل دقيق من جهة انتفاء كل حجاب بين المتصوف وبين الله تعالى، أو كما تقول رابعة العدوية: «...كشفك للحجب حتى أراك»[79]. إن العقل أو التفكير المنطقي لا يمثل بالنهاية أدنى هذه الحجب، كما قال "علي الخوّاص": «إن العلماء الحقيقيين لا يلتجئون لا إلى الفكر ولا إلى النظر. إنهم يغترفون مباشرة من نبع التعريف الإلهي»[80].

يبدو لي أنّ هذا الكلام لا يقبله عاقل، ولذلك يقال أنّ الصوفي رومانسي حالم، يحيا خارج الذات، وخارج حقائق العالم، وهو مع ذلك يؤكد أن على المبتدئ أن يرتقي بالتفكر حتى يبلغ درجة من الكمال، عندها يتلقى بالكشف ما سلك إليه بالعقل. وهنا يتحدى "البسطامي" "ت261هـ" الفقهاء الذين يعتمدون على العقل في الاجتهاد قائلا: «أخذتم علمكم عن علماء الرسوم ميتا عن ميت، بينما أخذنا علمنا عن الحي الذي لا يموت»[81]. أراد الشيخ "أبو يزيد البسطامي" أن يشير في هذا القول إلى الفرق بين العلوم الكسبية وبين العلوم التي سماها الإمام "الغزالي" بعلوم المكاشفة وتسمى أيضا بالعلوم الوهبية.

إن مختلف المعاني ما فوق العقلية التي يوظفها المتصوّفة، من كشف وإلهام ويقين، تبقى مجردة بالنسبة لنا. إلا أنها قد تؤسس لأرضية وجودية وروحانية نهائية عند بعض الصوفية: لنأْخُذَ هنا باختصار صنفين من المتصوفة المسلمين يمثّل تجاوز العقل لديهم حجر الزاوية في نوعية روحانيتهم:

الصنف الأول: الشيخ الأمّي[82]، الذي يستمد اسمه من كلمة الأم، لأنه ظل كما ولدته أمه. وحالة الطفولة التي يتميّز بها تأتي من كون هذا المتصوف بقي تماما على الفطرة. فحالة الطفولة هذه تسمح للأمّي بتلقي علم لا يرقى إليه العلماء، أو على الأقل أولئك الذين عجزوا عن تجاوز علومهم المكتسبة.و مثالهم الروحي هو النبي الأمي الذي كان لا يعرف القراءة والكتابة. وحسب رأي الصوفية أنّ الشيخ الأمي يغترف مباشرة من اللوح المحفوظ ويطلق عليه اسم أم الكتاب كما يؤكد ذلك "البسطامي".

ويشكّل "المجذوب"[83] الصنف الثاني من حالات ما فوق العقل عند الصوفية. ويشترك "المجذوب" مع "الشيخ الأمي" في العديد من الصفات، مثل "الحالة الطفولية"، والولوج إلى عالم اللغة الأم، والميل الشديد إلى الكشف. ويسمّى المجذوب كذلك، لأن عقله منجذب إلى الله تعالى، وغالبا ما يحدث ذلك بشكل مباغت. يبدو المجذوب أنه شخص مجنون في معاملاته وفي لباسه فما يميزه هو عدم اكتراثه للأعراف الاجتماعية والدينية. وتُجمِعُ كل كتب التراجم على أن هذه الشخصية تتمتع بغرابة تتجلى خاصة في المظهر الجسدي، إذ من المألوف أن يعمد المجذوب إلى التعري الكامل أو الاكتفاء بتغطية عورته. إن هذا العري يعبّر عن الفطرة، والبراءة التي تحدثنا عنها في حالة "الأمّي". وبشكل عام، فإن المجذوب لا يعير أي اهتمام لملابسه، ويحافظ

على نفس الملابس حتى تهترئ. والمجذوب الحقيقي حسب رأي "ابن عربي" ليس معتوها بل إنّ عقله محبوس وموقوف لله تعالى، فالتأمل الإلهي يشغل مجال وعيه أو شعوره بشكل متواصل[84].

كما أنّ "البسطامي" يعترف بأنه تجاوز ثلاث درجات من الجنون. وقوله التالي يعبر فعلا عن جنون:« غبتُ في الجبروت، وخضت بحار الملكوت، وحُجُبَ اللاهوت، حتى وصلتُ إلى العرش، فإذا هو خالٍ، فألقيت نفسي عليه، وقلت: سيدي أين أطلبك؟ فكشف، فرأيت أني أنا، فأنا أنا، أوّلي فيما أطلب، وأنا لا غيري فيما أسير»[85]. وقال عندما تجلى له هذا النور، أي نور وحدة الوجود: « سبحاني ما أعظم شأني».**86** نُسِب إلى "البسطامي" شرح هذه العبارة، ومفادها أنه وهو في غمرة تجلٍ من تجلياته الصوفية، نزّه الله بعبارة "سبحان الله" فاعترض عليه في سره الله تعالى، أنْ نزِّه نفسك أولا، لأن الله تعالى لا عيب فيه يحتاج إلى أن ينزه عنه، ومن ثم راح "البسطامي" يتعالى عن الرذائل ويتحلى بالفضائل حتّى صار يقول«سبحاني ما أعظم شأني من باب التحديث بالنعمة »[87].

هذا التبرير لا يرقى إلى ما وضعه كبار المتصوفة من شرح وتأويل لعبارة "البسطامي" «سبحاني ما أعظم شأني» فأقرب المتصوفة إليه زمنا "الجنيد" (ت.297هـ) يقول عنها بأنها تعبير عما شاهده في مقام الفناء، حيث غاب عن ذاته ولم يعد يرى سوى الله وجلاله، يقول "الجنيد": «...الرجل مستهلك في شهود الجلال، فينطق بما استهلكه، أذهله الحق عن رؤيته، فلم يشهد إلا الحق، فنعته»[88]. أردت أن أبيِّن من خلال حديثي عن "البسطامي"، أنّ الصوفي كما يدعي يمكنه أن يتجاوز العقل، أنه يغترف مباشرة من اللوح المحفوظ، وأنّه يبدو مجنونا ولكنه ليس كذلك، لأنّ عقله محبوس وموقوف لله تعالى، كما يرى "ابن عربي".

والتدبر في العالم اللامرئي الذي يستغرق فيه المجذوب يجعل منه "عرّافا" يخترق نظرُهُ الحجب، لذلك فقد اعتبر أحد "المجاذيب" –الذين التقاهم "ابن عربي"– جمعا غفيرا كان يخاطبهم عميانا، لأنهم كانوا يعتقدون أن الأعمدة هي التي تمسك السقف، في حين كان يرى من يمسك بالسقف هم رجالٌ يسبّحون الله تعالى. ولذلك فإن عالم الغيب يبقى مجهولا، أو ما لا تبلغه المعرفة، وإدراك الناس**89**. فعلا إنها معارف ميتا عقلية، ميتافيزيقية، لا ندري إن كانت حقيقة حتى ولو كانت ميتافيزيقية أم أنها مجرد أوهام ليس إلاّ ؟

أعتقد أنّ قضية العقل والنقل في الفكر الإسلامي، يمكن أن تطرح طرحا صحيحا، إذا ما كانت داخل نسق عقائدي، يتناول بالتحليل قيمة وغاية ومنزلة ومهمة الإنسان في هذا الكون. إذ أن العقل أو النقل ليسا إلاّ وسيلتين لغاية واحدة وهي الحقيقة[90] – هذا في سياق بحثنا–. وكل مَنْ حاول أن يجعل إحداهما وسيلة وثانيهما غاية. فلن يضيف إلاّ تأزيما للموضوع. فالعقلنة حينما تستجيب لحاجة النص تعمل على إقصاءه، والتيار النقلي عندما يتجاهل هذه الحاجة أو يضعها في حدود ضيقة يحوِّل النص إلى أداة لتجميد العقل وتجريده من طاقته الأصلية على الجدال والحوار.

[1] أردت ذكر بعض الصوفية قبل "الغزالي" وبشكل مختصر جدا حتى أبيِّن الإرهاصات الأولى للصوفية، ونظرتهم لعلاقة العقل بالنقل، وأن نظرة "الغزالي" لم تكن من عدم. و"الغزالي" نفسه يقول: « فابتدأت بتحصيل علمهم من مطالعة كتبهم» و يقصد بهم "أبي طالب المكي" (ت.386هـ)، و"الحارث المحاسبي"، و"الجنيد"، و"أبي يزيد البسطامي" وغيرهم من المشايخ"الغزالي"، المنقذ من الضلال، تح جميل صليبا وكامل عياد، دار الاندلس للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د–ط)، (د–ت)، ص ص132،130.

[2] عبد الرحمن الوكيل، هذه هي الصوفية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط 3، 1979، ص 21

[3] ابن عربي، الفتوحات المكية، تح تق، عثمان يحي،، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ج03، ط02، 1985م،ص335.

[4] الحارث المحاسبي، العقل وفهم القرآن، ص96 نقلا عن د.محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل، دار الجيل،بيروت،و مكتبة الزهراء بحرم جامعة القاهرة، ط 1، 1995 ص151

[5] الحارث المحاسبي،رسالة المسترشدين،حققه وخرجه أحاديثه وعلق عليه الشيخ عبد الفتاح أبو غدة،مكتبة المطبوعات الإسلامية، حلب،سوريا، ط1، 1964 ص 97

[6] المرجع نفسه، ص 166.

[7] سهل التستري، تفسير القرآن العظيم، دار السعادة، القاهرة، مصر، ط1، 1907، ص 23

[8] محمود قاسم، دراسات في الفلسفة الإسلامية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 5، "د–ت"، ص ص280–281.

[9] محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل،دار الجيل،بيروت،و مكتبة الزهراء بحرم جامعة القاهرة، ط 1995،1،ص167.

[10] المرجع نفسه، ص167

[11] المرجع نفسه، ص171

[12] الحكيم الترميذي أبو عبد الله محمد بن علي ، معرفة الأسرار، تح محمد إبراهيم الجيوشي، دار النهضة العربية، "د ط"، 1977، ص65.

[13] حسن الشرقاوي، معجم ألفاظ الصوفية، مؤسسة مختار للنصر والتوزيع،القاهرة، مصر، ط1987،1،ص 212

[14] عبد الرزّاق قسوم، المسلم المعاصر بين عقيدة الفلاسفة وإيمان العجائز، مجلة العالم،البلد، العدد، 280، 1989، ص33.

[15] رواه البخاري تحت رقم: 6137.

[16] سليمان دنيا، الحقيقة في نظر الغزالي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، 1980،ص ص9–10.

[17] ربما يقصد المؤوِلون للنص وفق ما تراه عقولهم،أي إخضاع النص للعقل وليس العكس.

[18] محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل، ص263

[19] عبد الحليم محمود، سهل بن عبد الله ألتستري "حياته وآراؤه"، دار المعارف، القاهرة، مصر، "د ط"، 1994، ص ص 40–41

[20] باسكال بليز"Pascal Blaise رياضي وفيزيائي وفيلسوف وكاتب فرنسي "1623_1662"،

-petit Larousse illustré 1984 librairie Larousse, paris, 1980,

[21] 277 pascal balaise، pensées، Les bordas،Paris،6619،Section IV p

[22] القشيري "أبو القاسم عبد الكريم"، الرسالة القشيرية،الجزء الأول، تح محمود عبد الحليم ومحمود بن الشريف، دار المعارف، القاهرة، مصر، "د–ط"، 1994 ص184

[23] المرجع نفسه، ص 199

[24] المرجع نفسه، ص199.

[25] ونحن نقول في تراثنا الشعبي: « ليس من رأى كمن سمع » ونقول كذلك:« عندما ترى العين، تترك السؤال »

[26] أبو حامد الغزالي،إحياء علوم الدين،ج1، دار المعرفة، بيروت، لبنان، "د-ط"،1982،ص 238

[27] أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال، ص82

[28] سورة التغابن الآية11.

[29] سورة الأنعام الآية122

[30] سورة الزمر الآية22

[31] أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال، ص41

[32] المرجع نفسه، ص ص84-85.

[33] سورة الإسراء الآية85.

[34] سورة يوسف الآية 76.

[35] محمد المصطفى عزام، المصطلح الصوفي بين التجربة والتأويل، مطبعة فيديرانت، الرباط،المغرب، ط1، 2000، ص73.

[36] يوحنا قمير، الغزالي، دراسة-مختارات، ج2، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط4، 1970،ص9

[37] أبو حامد الغزالي،الاقتصاد في الاعتقاد،ص 4.

[38] إبراهيم مذكور، في الفلسفة الإسلامية، ج2، المكتب المصري للطباعة والنشر، مصر، ط2، 1968،ص52

[39] أبو حامد الغزالي، معارج القدس في مدارج معرفة النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1988، ص74

[40] المرجع نفسه، ص 74.

[41] سورة النساء الآية 83.

[42] توفيق الطويل، في تراثنا العربي الإسلامي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، "د-ط" 1985 ص159،

[43] أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال، ص139

[44] محمود يوسف موسى، بين الدين والفلسفة، دار المعارف المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1968، ص ص138-139.

[45] ابو حامد الغزالي،الاقتصاد في الاعتقاد،ص4

[46] أبو حامد الغزالي، المستصفى في علم الأصول،ج1، تح محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، "د-ط"،1992،ص 383.

[47] توفيق الطويل، في تراثنا العربي الإسلامي، ص159،

[48] أبو حامد الغزالي،إحياء علوم الدين،ج3، دار المعرفة، بيروت، لبنان، "د-ط"،1982،ص 25

[49] سورة الزمر، الآية22

[50] حديث سئل عن قوله تعالى أفمن شرح الله صدر للإسلام الحديث وفي المستدرك من حديث ابن مسعود وقد تقدم في العلم، رقم الحديث: 2597، انظر: أبو الفضل ، زين الدين عبد الرحيم بن الحسين العراقي، تخريج أحاديث الإحياء، برنامج منظومة التحقيقات الحديثية – المجاني – من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية.

[51] سورة فصلت، الآية 30

[52] سورة الأنفال، الآية 29

[53] محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل، ص 222

[54] محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل، ص220

[55] عبد القادر فيدوح، نظرية التأويل في الفلسفة العربية الإسلامية.
http://draqader.jeeran.com/archive/2007/11/3/817.html

[56] عبد الإله نبهان، التأويل الصوفي للنص . /1997www.dahsha.com

[57] ساعد خميسي، نظرية المعرفة عند محي الدين بن عربي،مخطوط رسالة ماجستير في الفلسفة،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، قسم الفلسفة،1996 ص ص40-41

[58] سورة المائدة، الآية 3

[59] سورة فصلت، الآية42

[60] ابن عربي،الفتوحات المكية ج03، تح وتق عثمان يحي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة،، ط02، 1985م، ص337

[61] ابن عربي، الفتوحات المكية، ج03،ص337

[62] ساعد خميسي، نظرية المعرفة عند محي الدين بن عربي، مخطوط رسالة ماجستير في الفلسفة،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، قسم الفلسفة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، -1996،ص75

[63] ابن عربي، الفتوحات المكية،ج01، تح وتق عثمان يحي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة،، ط02، 1985م،ص157

[64] محمد الغزالي،خُلُقُ المسلم،دار الريان للتراث، القاهرة، مصر، ط01، 1987،ص 28.

[65] سورة البقرة الآية256

[66] سورة الكافرون الآية06

[67] سورة الكهف الآية 29

[68] يحتاج العقل دائما للنص

[69] عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين الوحي و العقل، ص115.

[70] الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان،ط1983،1، ص184،انظر إلى كتاب جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج02، ص230.

[71] ابن عربي، تحفة السفرة إلى حضرة البررة، تح وتع محمد رياض المالح، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط01، "د.ت"ص180.

[72] ابن عربي، الفتوحات المكية ج03،ص335

[73] وكيل جماعة أنصار السنة المحمدية

[74] عبد الرحمن الوكيل، هذه هي الصوفية، ص 21

[75] ابن رشد، الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة، ص59

[76] سورة الإسراء الآية 70

[77] إريك جوفروا، تجاوز العقل عند الصوفية/www.science-islam.net/article.php3/2010/11/27

[78] احمد الطالبي، فصل المقال في ما بين الديمقراطية و الشورى من انفصال ، **"2011/04/6"** http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=253756

79 المرجع نفسه،ن ص.

[80] المرجع نفسه، ص ن.

81 المرجع نفسه، ن ص.

82 الأمي لغة: من لا يقرأ ولا يكتب، والأمية: جهالة أو غفلة "ابن منظور، لسان العرب، ص105 .

في الاصطلاح الصوفي: الشيخ الأكبر ابن عربي يقول: « الأمية عندنا: من لم يتصرف بنظره الفكري وحكمه العقلي في استخراج ما تحوي عليه من المعاني والأسرار، وما تعطيه من الأدلة العقلية في العلم بالإلهيات، وما تعطيه للمجتهدين من الأدلة الفقهية والقياسات والتعليلات في الأحكام الشرعية. فإذا سلم القلب من علم النظر الفكري شرعاً وعقلا، كان أميا، وكان قابلا

للفتح الإلهي على أكمل ما يكون بسرعة دون بطء، ويرزق من العلم اللدني في كل شيء ما لا يعرف قدر ذلك إلا نبي أو من ذاقه من الأولياء ».ابن عربي، الفتوحات المكية، ج 2، ص 644

[83]المجذوب: من اصطفاه الحق لنفسه، واصطفاه بحضرة أنسه، وأطلعه بجناب قدسه، ففاز بجميع المقامات والمراتب بلا كلفة المكاسب والمتاعب " الجرجاني، كتاب التعريفات، ص213

[84] إريك جوفروا، تجاوز العقل عند الصوفية/www.science-islam.net/article.php3/2010/11/27

85 عبد الرحمان بدوي، شطحات الصوفية،ج1،أبو يزيد البسطامي، وكالة المطبوعات،الكويت،"د-ط"، د- ت" ص:164، وانظر: أبو يزيد البسطامي، المجموعة الصوفية الكاملة،تح وتق، قاسم محمد عباس، دار المدى للثقافة والنشر،دمشق، سوريا، ط1، 2004، ص 50

86 أحمد بن محمد بن عجيبة الحسني، إيقاظ الهمم،تقديم ومراجعة محمد أحمد حسب الله،دار المعارف،القاهرة،مصر، "د-ت"،ص156، وانظر: أبو يزيد البسطامي، المجموعة الصوفية الكاملة، ص49

87 نهاد خياطة: دراسة في التجربة الصوفية، دار المعرفة، دمشق، ط1، 1994، ص96.

[88] التفتازاني "أبو الوفا الغنيمي":مدخل إلى التصوف الإسلامي،دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، "د-ط" 1988،ص121.

[89] إريك جوفروا، تجاوز العقل عند الصوفية/www.science-islam.net/article.php3/2010/11/27

[90] عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين الوحي و العقل، ص ص34-35

Literary Research, Science Fiction and Society: Elements of Methodology.

Hichem SOUHALI University of Batna

Résumé:

Cet article est une réflexion théorique autour des problèmes méthodologiques relatifs à la recherche en littérature. Les notions de littérature et société deviennent complexe lorsqu'il s'agit d'aborder la science fiction: genre marginal et pourtant si visionnaire. Nous avons soulevé la difficulté d'investir un genre fantasmagorique, utopique et souvent illusoire. Dans cet article, il est question d'éléments de recherche en science fiction, et plus précisément de la science fiction politique. Robert A. Heinlein fut choisi pour illustrer une démarche pluridisciplinaire autour de l'objet et de la méthode.

ملخص:

يعد هذا المقال محاولة تنظيرية للإشكالية المنهجية المتعلقة بالأدب' حيث أصبحت مفاهيم الأدب والمجتمع معقدة وشائكة بالنسبة للخيال العلمي بصفته فرعا مهمشا على الرغم من رؤيته الاستشرافية ونود هنا توضيح مدى صعوبة البحث في نوع استعاري خيالي مستمد من فكرة المدينة الفاضلة (يوتوبيا) و.يتعلق الأمر هنا بعناصر بحث في الخيال العلمي وتحديدا الخيال العلمي السياسي .أما اختيارنا لروبار .ا هينلين فهو مقاربة تقوم على تعدد التخصصات وتكاملها في هذا المجال من حيث المنهجية والرؤية.

Introduction

Literature has been responsible of a great number of social and cultural changes all over the world, at different ages. All over, wherever there is a glimpse of liberticidal temptations (the muting of press, the imprisonment of intellectuals, or the persecution of dissidents), literature emerges as a mythical savior to counter-act all forms of obscurantism, and further, awaken the people to the surrounding threats: threats that are not forcibly seen the common mortals.

Literature is predicated on a set of ideological principles that overshadow rhetoric and aesthetic considerations. These principles are united in one idea; the concept of subversion. The majority of literary authors endorse creative writing to out-speak a certain discontent. A great majority adopt a taboo-breaking posture for egocentric or altruistic reasons. Authors

evolve in an iconoclast, rebellious, and insolent manner for the sake of deploring ostensible injustice, and trying to figure out solutions to end it.

Taboos include a wide range of areas running the gamut from religion, to sexuality, passing by morals, political doctrines, and economy. In politics Noam Chomsky describes the indispensable role of literature in what he calls "Orwell's Problem". That is a state apparatus, adopted by dictatorships, to inseminate an ensemble of beliefs within the social unconscious in order to manipulate their outlooks on such fundamental things as: lifestyles, thought, language, and culture. Chomsky undertakes an insightful meditation on the power of literature to harass people onto changing their minds, and questioning their certainties about society and history:

> *"...I've been always resistant consciously to allowing literature to influence my beliefs and attitudes with regard to society and history. There are things I resonate to when I read, but I have a feeling that my feelings and attitudes were largely formed prior to reading literature.* (…)*Literature can heighten your imagination and insight and understanding, but it surely doesn't provide the evidence that you need to draw conclusions and substantiate conclusions. I can think of things I read that had a powerful effect on me, but whether they changed my attitudes and understanding in any striking or crucial way, I can't really say. People certainly differ, as they should, in what kinds of things make their minds work.I don't really feel that I can draw any tight connections "*[1]

[1] Noam Chomsky. *The Chomsky Reader, biographies, etc*. Online excerpt from: Google books. December 2007.

The underlying affirmation displayed in the above excerpt presents a series of obsessions over absolutism and propaganda. It can act as an anti defamation tool: an alternative to the casual discourse formatted by politicians. It does a certain work of simulation on reluctant brains. It acts on the anesthesia provoked by propaganda, and endows people with extra-lucid vision of their environment in its full ugliness and anomalies. Literature and writing in general, cannot be dissociated from political protest. Even apolitical works are the definition of politicization, as not writing about politics is a political move. There is (in literature) a constant endorsement of strong attachment. The Latter binds literature to some political discourse. The main motives gravitate around the vague idea that writing nourishes outstanding political resolution, and ongoing (disturbing) philosophical corpuses, as well.

1. Science Fiction and Politics

Beside non fiction, Science Fiction monopolized the exploration of consistencies and inconsistencies; actions and reactions; the "self" and the "other" altogether in imaginary, but politicized contexts. Science Fiction is concerned with the search of an absolute truth. But the irony lies in its predication on the unreal, or the not-yet-real. Out of this confrontation, a formidable stylistic figure is born. The genre manifests peculiar defiance towards propaganda (including all literary genres), but employs propagandist schemes to oppose the mainstream propaganda: fear, sensationalism, subliminal imagery…and so on.

This risky position of Science Fiction made of it the object of despise of all forms of literary expressions. The "serpent-de-mer" of SF being political struggle, drove confrontation with other genres on political grounds, involving the supremacy and hierarchy of one genre in comparison to others, and the burning question of literary legitimacy and respectability. Each genre (Roman Noir, Heroic Fantasy, and Erotic Literature, for instance) claims a deem "natural" right to rule of genre-specific literature. Historically (time being the maturation factor to genres), it was SF which triumphed over the other genres, merely because of its crystal clear affiliation with political matters. The

engagement in political discourse comforted SF in its relentless quest for legitimacy.

In its laborious mutation, SF fiction established frail criteria; a sort of genre standards; compulsory for academic recognition. These high standards provide that the only receivable works would be those which blend high aesthetic exigencies with (more or less) punctual reference to political questions. A failure to observe the golden rule, would result in a degradation of a work down to the category of leisure, and entertainment. The place given to propaganda and counter-propaganda is similar to Smith's (1939) own conception:

> *'Propaganda' is not used here as an invidious term. It is used to describe works consciously written to have an immediate and direct effect upon their readers' opinions and actions, as distinguished from works that are not consciously written for that purpose or which are written to have a remote and indirect effect. It is possible that conventional critics have learned by now that to call a literary work 'propaganda' is to say nothing about its quality as literature. By now enough critics have pointed out that some of the world's classics were originally 'propaganda' for something*[2].

SF and Literature in general consented to play with/against propaganda to contribute in creating a social effect. The latter can be a commentary, a manifest, or a call for revolt. Excessively paranoid (some would say schizophrenic), literature began to render the imperceptible fluctuations of communication schemes; calling for scandal every time there is a smell of propaganda.

[2] Bernard Smith, Forces in Literary Criticism, 1939. Online excerpt. Source Eng.wikipedia.org. December 2007. Second Source: Barnes & Nobel free readings. Retrieved on November 2007.

Literature and power enticed a necessary question on the possible co-existence of the tow of them in the public sphere. Despite their seduction-flirt-rejection relationships, literature and politics score mutual accusations ranging from lobbyism and blackmailing to persecution and even annihilation attempts. The "serpent-de-mer" shows again in the form of a legitimate question: can there be literature without politics?

2. Literature and politics: A necessary relationship?

Modern literature (1914-1945) had been deeply marked by the teachings of the two World Wars; specters of totalitarianism and dangerous drifts occupied the minds, and works of writers – with one question: how come? In the aftermath of WWII, literary men questioned the rapidity with which humanity descended so promptly on the threshold of apocalypse.

Accusative fingers pointed political propaganda as the first diffusion, and convincing mode. Mistrusted and suspicions prevailed over politics, language, and communication in general. The decade of McCarthyism confirmed those fears; paranoia ruled. People started to question the truthfulness of political discourse, and the veracity of historical facts.

> *"Now, it is clear that the decline of a language must ultimately have political and economic causes: it is not simply due to the bad influence of this or that individual writer."*[3]

Orwell expertly hooks the major problematic of literature and political power. He points the weakness of language[4] when it becomes the hostage of demagogic political intentions. Orwell accuses lobbies, corporations and oligarchies of several things. The gravest one is the perturbation of the logical order, onto the "fascization" of the world via the manipulation of words. The only rampage would be the instinctive

[3] George Orwell, "Politics and the English Language". Google Books. Retrieved on December 2007. Second Source: voidspace.org. July 2007.
[4] See Ludwig Wittgenstein.

vigilance of writers; able to detect and assaults the drifts premises.

Modern writing expects devoted rejections of inhumane thoughts: despotism, fanaticism, injustice…etc. Moreover, a tacit belief in the necessity of vigilance vis-à-vis power and its representatives was created. Another handy move was the deliberate deconstruction of iconic imagery surrounding cult figure (Hitler, Mussolini, Mao, Peron…etc). The cult for evil, and evil representation were definitely demonized; the very little sympathetic thought towards despots is reprehensible by a feeling of guilt.

André Malraux[5], the color-bearer of this modern thought has achieved a considerable intellectual contribution. He rendered an on-the- spot testimony of the post-war social horrors and the distortion of reality, within modern democracies, when it comes to endangering the political interests of any given country. Imitated by Hemingway (*For Who the Bell Tolls*), Jones (*The Thin Red Line*) and others, Malraux has forced everyone to look into the troubled relationships politics have with literature, causing, all the way, some conceptual lash backs to the notions of truth, evil, acceptance, adjustment and iconoclasm.

The politicization of literature and fictionalization of politics have blurred the considerations of literary theory and helped the emergence of Science Fiction; an apparently harmless apolitical genre, but which can be perverted to the maximum. Modern writers[6] (from which came the greatest Science Fiction minds) consider themselves and society as being in psycho-historical crisis. Through essays and novels, they dramatically depict what dangers can ensue when history is forgotten and neglected.

More accurately, literature – as one formidable expression of human genius- contains fertile grounds for intellectual debate. One can merely question of the role of literature in achieving progressiveness. How many human/humane advances did literary creations help to settle? Or, from a universal perspective, what are the effects of writing on the development of mass ideologies and thinking systems? Obviously, a look at the monotheist religions (Judaism, Christianity and Islam), at political pamphlets (*Mein Kampf, The Communist Manifesto*) or any 1990's

[5] See La *Condition Humaine.*

[6] Those who, in the 1920s and 1930s, witnessed the rise of totalitarianism.

nihilistic fiction (*American Psycho, Generation X)* would confirm the view that writing (Fiction/ Non-fiction) is generative of thought, debate, behaviour and ultimately models, religions, social and moral to name only a few.

Science-fiction as genre was tremendously liberating for authors and incontrollable minds. Freed from the conventional restrictions (logic, coherence, authenticity), SF gave birth to the best and worst portrayals of the future of the future; mankind, technology, power and other aspects of human activity. In the vast realm of sci-fi production, appears elite made of much respected authors, who were hailed, not only for the delightful entertainment they supply, but also for the subtle and pertinent views they expose. Jules Verne, Frank Herbert, Philip Dick, and H.G. Wells have earned cults status. Furthermore, they set basis of nowadays SF bases and myths.

3. Heinlein A Special Case

Robert Heinlein is a separate example of a particular controversial author. This immensely rich oeuvre is ambiguously considered by critics as one insightful vision of the future. Whereas for others, it is the work a twisted mind. The heating conflicts around Heinlein are centred on his Novel: *Starship Troopers*. But what in position does Heinlein situate his view of Utopia in front of two monuments of dystopian fiction: *Nineteen Eighty-four* and *A Brave New World.*

The most sensitive part of *Starship Troopers* is its fascistic resonance. Indeed this anticipation fiction narrates the heroic crusade of an army of multiracial young men and women against the devastating danger of ravenous "Bugs". A threat - menacing the planet –, and the world (USA) as a strong, mesmerizing confederation holds the keys for salvation. This Utopian depiction of power issues in the future contrasts sharply with the usual pessimism of two sci-fi novels (*1984* and *Brave New World),* which, statically, tend to foresee the future as a darkly oppressive logical consequence of men's past and present deeds.

As it is described, in Heinlein's novel, humanity finally overcame basic conflicts (religion, race natural, natural richness, cultural differences…) and focused on one meaningful and universal enemy: the bugs. The

idyllic image would barely stimulating questioning save that the Heinlein Utopia is intrinsically based on authoritarianism, self-abnegation, monolithically structured thought, militarism, and ultimately holistic thinking. In The Novels of Huxley (Inspired by the Hitler[7] model) and Orwell (Inspired from the Stalinian[8] model), Fascism is attacked, and shown as the greatest wickedness man has ever created and performed.

Yet, Fascism remains a galvanizing term, often misused, confused or simply mistaken. Thus, we approached these multifaceted issues from different angles, political, philosophical, anthropological, educational and aesthetic. As a matter of fact, the enumerated aspects of the *Starship Troopers* Federation are essentially those of any fascistic regime. Furthermore, the ambiguous personality of Heinlein (often libertarian) makes this pamphlet highly misleading. There is a crypto-fascist subtext that contrasts with the emancipating discourse of *Stranger in a Strange Land*. On the other side (*Brave New World* and *1984*), the stigmata of WWII and the Red Scare, are back-lashes reminding the current world of how (more) horrible the planet would be under the rule of totalitarian dictators. Thus, *Starship Troopers*' value lays in the reception of that work. Heinlein readers can be confused as to the inconsistency of the author's editorial line.

4. Object and Method

On the uses of studying Utopian SF, one must bear in mind that literature, as a timeless and edgeless artistic expression, magnetizes readers in a whirlpool of emotional and intellectual challenges; confronting them to different levels of complex issues – dealing with society, unspeakable feelings, and the joy of identification and understanding. Heavily communicative, literature installs a sort of intimacy between the creation and the reader to reach a quasi-orgasmic aim, consisting in understanding the intention of the writer via a seductive game of encoding and decoding.

[7] Genetic selection and race selection.
[8] Denial of pluralism, and the rooting of the "pensée unique".

The pleasure ratio gets increased and magnified when a reader gets in contact with science fiction. This genre is predicated on constant renewal and the creation of possible worlds[9]. Through embodiments of teleological speculations (what could, should, would, or must be), this artistic experience endows writers with dissection tools to explore the depths of human nature, in surreal future frameworks.

1984, for instance, enabled Orwell to question the tensional connections, existing between abusive power and logical rules (freedom, love, and existence) inside a totalitarian simulacrum of a state. Orwell, thus, unleashed a set of stylistic communicative structures, loaded with allegories, to defend a personal position against full-all despotic regimes. He composed, using science fiction, a genre that is not restrained by logic and rational (common in classical literature), and justifies this use by the capacity of science fiction to venture in creative areas, the access of which is restricted to other genres.

Science fiction gets a noticeable distinction, from other genres, in its imaginative and speculative resources. It has the technical audacity and analytical intelligence that arouse gigantesque potential for criticism and aesthetic expressivity. Regardless of its temporal choices (past or future), science fiction proves to be a ruthless expert-eye-tool in dissecting culture, ethnical tensions, class clash and so on. Its projections into the future enable us to preview the pace of evolution, and the possible drifts. By anticipating the unknown, it comforts men and women in a secure and alert expression mode.

This article is predicated on the study of the Fascist Utopia in science fiction. Studying *Starship Troopers* may serve as an insightful and inspirational handbook in non-literary issues? Topics of education, patriotism and youth – seen from the scope of a piece of prose – are considered into material life exigencies for the present world.

Put in intertextual and interdisciplinary backgrounds, two questions interpolate the legitimacy of this methodology: the first one wonders about the feasibility of submitting to analysis something which did not come to exist. The second deals with the validity and reliability of

[9] This is called the 'exploration' or 'heuristic' thesis

criticism of science fiction discourses and their interpretability within the context of a changing world. A third element invites itself adjacently between the two issues; the opposition of culture (text) and nature (context): both of them are randomly either constant or relative (emphasis must be made on the fact that culture is more relative than nature).

The clash between these methodological certainties, ironically, leads the constitution of an intellectual dead zone. The latter is generally studied under interdisciplinary paradigms. The multiplication (and overlapping) of disciplines grants researchers the possibility to investigate "non-droit" zones; those in which providing answers would not be the real objective, but rather the dexterity of the method.

The set of non-answers, unspeakable issues, cul-de-sacs and failure confessions are the strength attributes of interdisciplinary studies. In this field, failure is not a sign of weakness, but rather precious contributions in the concept of incommunicability. This theme has appeared in Science fiction with the birth of Cyberpunk[10]. The novels we chose to study have been release before the rise of Cyberpunk, but the re-readings of Orwell, Huxley and Heinlein cannot be done aside from the Cyberpunk prism. Heinlein's novel is to disperse the interpretative paradigms. The two other novels may serve as a theoretical background. Triangulation of several research methods may ensure a full coverage of the topic's complexity.

[10] In Cyberpunk, future is associated with global corruption of mega-corporations. The increasing rise of technology and the cities has led to irreversible environmental damage and the increasing isolation of the powerless individual. The twisted individual has to stand against the forces of greedy politicians. The influent philosophical doctrine under which a scholar should approach any SF text has to be dark, prophetic and cynical. Gibson's *Neuromancer* has predicted a high-tech hyper state and predicted two decades earlier the 09/11 tragedy. The three books under scrutiny contain a considerable and substantial amount of political ideas which take significance in the post 09/11 USA. One collateral consequence of the research is the construction of parallels between the books' content and the current foundations of the mainstream educational and political philosophy. Our work is meant to transcend the novel: fruit of the golden Sci-fi age, and go into the core of the political corpus in order to reveal the genius of an author or his insanity. Furthermore, the regard of the subtext is a way to consider alternatives for the future of youth-related education. Our exploration of the future does not confine itself into the study of texts, but rather into the studies of ideas, leading further to the political projections found in each.

5. Complimentary Intellectual and methodological framework

Our research has been strongly influenced by Gadamer's methodology. The German intellectual has cleansed a great deal of the methodological doubts encompassing literary research, when started drafting the Utopian deconstruction out of three novels. In his legendary book *Truth and Method,* he stressed the incongruent incompatibility between "truth" and "method". Not only has he doubted in the abilities to reach relatives truths, but he further extended the same skepticism to natural sciences. In fact the main reproach he formulates toward humanities is their obsessive self-imposed calk of natural sciences methodologies:

> *Because the human sciences prompt this question and thus cannot be fitted into the modern concept of science (...) the idea of science and knowledge on the natural sciences and seeking the distinctive feature of the human sciences in the artistic element (artistic feeling, artistic induction)... inductive have done more to advance the methods of logic than all the professional philosophers*[11]

His research in literature and art endorses intellectual distance from The German Classical criticism (Friedrich Schleiermacher and Wilhelm Dilthey) which defines the texts interpretation as a speleological dive in search of the original meaning.

> *"... The human sciences have their own logic [they are predicated on] showing that the inductive method ... is the only valid method ... Human science is too concerned with establishing similarities, regularities, and conformities ... which would make it*

[11] *Truth and Method.* Ch 1 The significance of the humanist tradition for the human sciences (a) The problem of method. P7

> *possible to predict individual phenomena and processes...in the field of moral and social phenomena, the use of the inductive method is also free from all metaphysical assumptions and remains perfectly independent of how one conceives of the phenomena that one is observing. One does not ascertain causes for particular effects. Thus it is quite important whether one believes, say, in the freedom of the will or not - one can still make predictions in the sphere of social life*[12]*."*

Gadamer suggests an antagonistic approach to research in humanities, in which the affect is not evicted. Historical perspectives offer a uterine context which enables the growth and diversification of semantic directions. Gadamer tolerates a 'historically affected consciousness' into a semi-chemical process of fusion: the marriage of the researcher's cultural and historical background with the text(s)' folklore. Therefore, he sees no need in seeking cold objectivity, as far as the object itself is not seeking, and demanding objectivity.

Temperamentally, *Truth and Method* is not a sacrosanct scripture, it possess a set of limitations. In front of complex oeuvres, it displays shortcomings in relation with classical works (those gathering consensus). Yet, it remains a high-quality methodological guide to researchers; a least those who encounter u-turns in anti-academic research. Gadamer legitimizes all approaches, as far as they maintain a logical sense of argumentation

In literary research one may face several conflictive issues. One was finding the utilitarian delicacy and tact to approach the question of utopia from a semi-scientific viewpoint:

> [Gadamer] *defended the epistemological independence of the human sciences, what is called the method in modern science remains the same everywhere and is only displayed in an especially exemplary form in the natural sciences. The human sciences [including literature and art] have no*

[12] Ibid.p.5.

> *method of their own. Yet one might ask, with Helmholtz, to what extent method is significant in this case and whether the other logical presuppositions of the human sciences are not perhaps far more important than inductive logic. Helmholtz had indicated this correctly when, in order to do justice to the human sciences, he emphasized memory and authority, and spoke of the psychological tact that here replaced the conscious drawing of inferences...*[13]

We opted for the above-stated inductive method as more suitable research type for literature and art topics from a sociological outlook. Inspired by Gadamer's belief in the necessity of free-minded research, we opted for a slightly anti-academic approach, bearing in mind the urge for plausible argumentation scheme to sustain our affirmations and denials, as well:

> *"The involvement of free decisions - if they exist - does not interfere with the regular process, but itself belongs to the universality and regularity which are attained through induction*[14]*"*

This idea brought forward the ideal of a universal research, tainted with regularity in argumentation, serenity in the approach of the object(s), and humanism. The latter is an actual revolution in the field of humanities methodology. The classical critical schools emphasize on the detachment of the subject from the object. Gadamer evokes the need for personal fusion into the object for the sake of attaining humanism. In his own words, Gadamer stipulated a new perspective: humanities have to mark

[13] Ibid p.4
[14] Ibid. p8

their difference with natural sciences, by overwhelming the regular inferiority complex

> *(...) the human sciences are a long way from regarding themselves as simply inferior to natural sciences. Instead possessed of the intellectual heritage of German Classicism, which overcame the outmoded baroque ideal of taste and of Enlightenment Rationalism; it had also given the idea of humanity, and the ideal of "cultivating the human" (Bildung zum Menschen)[15]"*

All in all, the efforts of Gadamer permitted the appeased approach of literary objects, in total accord with historical affect, and the mutual interaction between the text, context, intention of the writers, and the researcher's humanistic tendencies – non-dissociable with research in human sciences. Gadamer was the intellectual guarantee we sought to adopt, in this science fiction studies, and prevent awkwardness and speculative risks.

The endorsement of Gadamer's' views facilitation the imbrications of the other research methods (like futurology) with intertextuality and semantic partitioning. Gadamer's ideas were easy-to-transplant methodological hints, into interdisciplinary studies. His backing suppleness all imaginable combinations of disciplines coming across this work, ranging from history, to literary theory; anthropology and futurology; semantics and semiotics; psychology and sociology; political theory; moral and educational philosophy.

6. Methodological and Ideological problems: Starship Troopers Morals

[15] Ibid p4.

Concerning *Starship Troopers*, there are several critical areas of potential conflict. The first one deals with the complexity of providing solid theoretical foundations, while being unable to verify the concrete applications: futurology remains a human science overshadowed by inconsistencies and approximations. The reader of this article may feel that it does not contain enough information to sustain a full implementation of the need for authority and militarism. This is, in fact, absolutely accurate – it does not. There are two reasons for this: (1) this study was focused on providing a framework for debate, and providing a solid theoretical foundation for further in-depth studies, and (2) one of the findings of this study is that absolutism does not function when one attempt to build think tanks on issues regarding human nature. If this study has taught us anything it is that approaching undefendable and unsustainable theses is source of intellectual turmoil. Reaching perfection, when it comes to dissert on humanities and human nature, what is expected from any research is just approximation.

The purpose of research is to explore further the relationship between Utopia, Authority and their impact on fictional characters and the meanings of outdoor the societal messages sent about people's involvement in political activities. The second aspect of our research consists in deriving meaningful ideological patterns exposed in *Starship Troopers* into philosophical concerns. In other words, the two basic signifiers of the novel: philosophy of education and philosophy of youth would serve for an utter analysis of what the future of education might be, given that the solutions provided in the book are not systematically failing; on the contrary, they offer valid alternatives to laissez-faire education patterns

A second order of collateral problems would be on the significance of the quasi-judiciary defence we operate on the Heinlein case. The American writer trucks a reputation of fascist writer. Whether right or wrong, this work is likely to give the impression that we are pleading for the rebirth of authoritarianism and brutality in education. This sentiment is reinforced by the number of pages attributed to the topic, as well as the advertising of the political ideas in the book. The fact is we were aiming at rehabilitating Heinlein by softening the fascist connotations, and

displacing the litigious attention from the Godwin law to the possible positive teachings, unseen to casual readers. Indeed, the vehemence of the demonstration is not meant for Heinlein ideas, but rather for the sake of proving the prominence of futurology and interdisciplinary studies.

Back to the marginalization of Orwell and Huxley, not only have we invoked the will to avoid dispersion and dissolution, but also the exhaustive nature of the novels. Everything has been written on these novels, so we felt that the cameo appearance of these should offer a bifurcation from the casual dystopian fiction, towards a more assumed and self-conscious dystopia. Page after page, we realized that the relative originality of our work consisted in defending what is generally undefendable.

7. Interrelated problems: organization and priority

This study was conducted from an interpretive paradigm that resulted in qualitative data related to youth's perceptions of meanings found in post-modern societies. The theories of Gadamer, Futurology, and the interdisciplinary theory were useful guiding frameworks because this perspective provided alternative viewpoints to the current thought. The three novels were analyzed through constant comparison. The subsequent readings resulted in decoding patterns with continual comparisons among the intertextual transcripts. This decoding process led to the development of themes. Therefore, *Starship Troopers* was established as a challenging work. We preferred not to get unglued in a constant redundant comparative scheme and elect the most daring work as the object of in-depth attention. Exemplary quotes and excerpts were selected to provide the approach to support the theories of the study. They were picked up from books, and on-line books.

The intertextual approach was applied to *Starship Troopers* and its film adaptation. We attempted to prospect the boundaries between the text and image, and shed light on the misleading, confusion and camouflage. We tried to avoid the comparison hazards by drawing an editorial guideline. The latter starts from literary materials (with special focus on Heinlein's book), and moves toward a multi-directional

semiotic study, involving the major themes and signifiers of the novel and film. This is what anthropologists[16] call the holistic approach,

Conclusion

In regard to the encyclopedic nature of literature, a cross-disciplinary approach is recommended. In other words, there is a need of making meta-literary matters resurface. The imbrications of history, philosophy, education and psychology were utilized to innocent Heinlein for the excessive attacks, and normalize academic discussions on nonliterary issues that are part of a work of literature. Therefore, literary criticism got metamorphosed from linguistic and literary methods to mainly anthropological. Literary studies and anthropology studies merge and intersect in this case.

Bibliography

Chomsky, Noam. The Chomsky Reader, biographies, etc. Online excerpt from: Google books. December 2007

De Beauvoir, Simone. Force of Circumstances translated by Richard Howard. Penguin, 1968

De Beauvoir, Simone. The Second Sex.Vintage Books.1973), p. 301

Gadamer. Truth and Method. 2nd ed. London: Sheed and Ward, 1989.

Lacan, Jacques. Some reflections on the Ego,_____ 1953

Nabokov,Vladimir. Lectures on Literature. Routldge _____ chap. L'Envoi p.381

Orwell, George.Politics and the English Language. Google Books. Retrieved on December 2007. Second Source: voidspace.org. July 2007

Poyatos, F (Editor). Literary anthropology. A New Interdisciplinary Approach To People, Signs And Literature. A'dam 1988. Foreword.

Smith,Bernard. Forces in Literary Criticism, 1939. Online excerpt. Source Eng.wikipedia.org. December 2007. Second Source: Barnes & Nobel free readings. Retrieved on November 2007

[16] See POYATOS, F. (ED.) Literary anthropology. *A New Interdisciplinary Approach To People, Signs And Literature*. A'dam 1988. Foreword