الجامعة وصورتها في المجتمع
ما مدى مساهمة الجامعة في ميلاد الوعي الاجتماعي؟
(ما وظيفة الجامعة في تنمية الوعي الاجتماعي؟)

***

د. ڤواسـمي مـراد /جامعة مستغانم

مقدمة[•]:

"لقد انفصلت الفلسفة عن العلم حين طرحت هذا السؤال: ما معرفة العالم والحياة التي تجعل من وجود الإنسان أسعد وجود؟ ولننظر إلى ما حدث داخل المدار السقراطية: لقد أدّى تبني مفهوم السعادة إلى خنق البحث العلمي ولايزال الأمر كذلك إلى يومنا هذا"[1].

ينهض مضمون المقولة الفلسفية السالفة التي يعرضها نيتشه ضد التوجّهات العشوائية الميتافيزيقية التي كانت سببا في تراجع قيمة النظر إلى العلم والبحث العلمي بعيدا عن الحياة بمختلف توجّهاتها، وما الفلسفة إلا واحدة من مجالات الحياة، غير أنها أصبحت بعيدة عنها حينما راحت تفكّر في كلّ ما يبعد عنها، عن المجتمع وعن الحياة، والحالة هذه، فإنه لابدّ أن نحذر من وقوع الجامعة فيما وقعت فيه الفلسفة التي لازالت تعاني من عواقب هفوة ارتكبها السابقون إذ إن فاتورتها لازالت

• - **Abstract:** The university is the integrated space that، despite its diversified disciplines، aims at one objective، which is tightly linked to the social life، and the measurement of its consciousness. Both of the university and society، invest in one another in relation to the duty and the aim: even from the side of language، both of them aim at the process of combining، which is a common point between the verbal image of both of them: University and Society. For this reason، the analogy between the triad " education، scientific research and the social consciousness aims at combining these notions under one heading that communicates the same message، a humane message that hinges on the fact that education is a will to acquire knowledge and curricula instructed in a conscious way، a liberal way grounded on the views of the freedom in creating progarammes by the university stuff ; this means a freedom of pedagogical planning that meets the needs of a the soul of the society that interacts with the soul of the current world. This would permit the formation of free and constructive society (that starts، at least from the category of students); while the scientific research is epitomized in the privacy that the university gets from it، in relation to epistemological function. In other words، it is the one which evaluates the educational duty of the university as it launches a project of a society and perspectives in social consciousness which goes back to the university backgrounds، and therefore the social trait. Hence، on behalf of this triad، this paper aims at providing a vision about the complementary functions that should be created in relation to the university and society that are grounded on the previously mentioned triad. In other words، the study explores the link between two different institutions that aim at achieving a completion between knowledge- based grounds and the social ones، from a common engine that relates to combining consciousness of both the university and the society.

[1]Nietzsche (F)، Humain trop humain، traduction de A-M Desrousseaux et H.Albert، Revue par AngèleKremer-Marietti، introduction et notes par Angèle Kremer-Marietti، Librairie générale française، Paris، 1995، §7، P38.

تُسدَّد لحد اليوم بأغلى الأثمان. فلنحذر من أن يزدري المجتمع جامعاته ويناهض كلّ الجامعيين كما هو حال الازدراء السائد تجاه الفلسفة !!

يبدو أن السؤال الذي لابدّ من طرحه قبل الولوج إلى صلب الموضوع في حدّ ذاته هو ما يتأسس عليه الموضوع نفسه، إنّه سؤال ما الجامعة ؟(Qu'est ce que l'université ?)* "إنها هيئة مستقلة تستطيع بفضل كلياتها (وهي جماعات مختلفة باختلاف الفروع الرئيسة للعلم التي يتقاسمها العلماء الجامعيون فيما بينهم): أن تقبل طلاب المدارس الدنيا التي تطمح إلى دخولها، أو تمنح معلّمين أحرارا (أي ليسوا منها) درجة معترَفًا بها اعترافا عاما، عقب أداء امتحان. ويتولى التدريس فيها أساتذة هم بمثابة مستودعات للعلم ويؤلّفون هيئة علمية هي هيئة أساتذة الجامعة"[1].

يحمل هذا التحديد للجامعة تصورا مرتبطا، فقط، بما هو أكاديمي أو بالأحرى يقدّم الجامعة بوصفها مستودعا للطلبة إذ تحتويهم لأجل توزيعهم على مختلف كلياتها التي تتوفّر عليها والتي تستقبلهم وفقا لمؤهلاتهم كما أنها تختص، أيضا، بمهمة أخرى ماثلة في تقديم الشهادات العلمية بعد إجراء امتحان رسمي يحمل اعترافا منها بأنّ الممتحن أهلٌ لهذه الشهادة أو تلك، ولكن هل تكمن وظيفة الجامعة، وفقا لهذا التصوّر، فقط في أنها تحوّلت (أي الجامعة نفسها) إلى هيئة لتقديم الشهادات وصدرا رحبا للاعتراف بالقدرات فقط ؟ ألا يمكن الحديث عن تجربة الجامعة من حيث هي فضاء لتحقيق غاية أسمى من ذلك، وموقع جدير بتبليغ مهمة إنسانية شاملة تتجسّد في التوعية الاجتماعية وممارستها قبل أن تنوّه بها ؟ وإن أمكن تحقق ذلك فكيف يمكن له أن يكون ؟

يعني هذا بأنّ الجامعة هي المؤسسة الأولى بامتياز، فهل هذا صحيح ؟ لا يرى نيتشه ذلك لأنّه لابدّ وأن تكون الجامعة موضع تحكيم من طرف جهة أخرى هي مؤسسة المجتمع، مؤسسة أخرى قد تكون خارج الجامعة ولكنها لا تنفصل عنها أبدا، هي وطيدة العلاقة بها نظرا لأن كلّ منهما يتخذ شكلا اجتماعيا له يؤدّي وظيفته المنوطة به، فمن المهمّ أن تكون هناك محكمة عليا خارج الجامعة[2]، وهو ما يؤدّي إلى ضرورة الاعتراف بأنّه توجد مؤسسة أخرى تضاهي الجامعة في ريادتها، من حيث إنّها تقوم على عملية "الإشراف" و"الرقابة" والمحاكمة "الثقافية" إذ يتمّ عرض منتوجها (أي الجامعة) على هذه المحكمة التي تنتقي وتقيّم وفقا لقناعاتها ووجهات نظرها من منظور الثقافة الرسمية* التي تروّج لها الدولة.

---

* - يعتبر هذا السؤال كانطيا، بالدرجة الأولى، إذ كان طرحه لأوّل مرّة بالنسبة لصاحبه في ما يتعلّق بـ"النزاع بين الكليات الجامعية" والذي يتألّف من أقسام ثلاثة إذ يجيب في أولاها عن هذا السؤال المطروح.

[1] - بدوي (عبد الرحمن)، إمانويل كانط فلسفة القانون والسياسة، (ب ط)، وكالة المطبوعات، الكويت، (ب ت).

[2] -Voir : Nietzsche (F)، Considérations inactuelles III، Schopenhauer éducateur، textes variantes établis par : G. Colli et M. Montinari، traduit de l'allemand par Henri-Alexis Baatsch، Pascal David، Cornélius Heim، Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy، folio، France، 1992.

*- لابدّ من التمييز هنا ما بين نوعي الثقافة فهناك الرسمية منها التي تفرضها الدولة على الجامعة، كما هناك الثقافة بالمعنى العام أو الثقافة الحرة من حيث إنها لا ترتبط إلاّ بالشخص الذي يعنى بها.

لابدّ إذن، وحتى نحصل على صورة الجامعة الحقيقية، بما هي مشروع مجتمع، من أن تكون هي نفسها في مقام التخلّي عن سلطتها المركزية لصالح المجتمع فلا يذهب الاعتقاد أبدا إلى أنّ سلطة الجمع، جمع العلوم والتخصصات، تخوّل لها فرض نفسها على خيارات المتنمين إليها، أي أنه لابدّ من ضرورة الاعتقاد بديمقراطية التعليم فيها واتخاذ القرار بدلا من النزعة السلطوية الأشبه باللاهوتية منها، فالأمور تقاس بمقياس الحرية والإبداع، والوعي أحد هذه الأمور، فحتى الجامعة ذات السلطة لابدّ أن تخضع لسلطة أخرى إما موازية لها أو غير ذلك، ومثال هذا ما واجهه بيار بورديو(Pierre Bourdieu) من انتقادات وجّهت له من قبل الإعلامي دانيال شنيدرمان(Daniel Chneiderman) فـ"في الجامعة (...) وإذا كان الجامعيون علماء وبحّاثة، يخضعون للنقد والتشريح، مختلف المجالات والقطاعات أو السلطات (...) فلا ينبغي لعملهم النقدي أن يبقى هو بمنأى عن النقد، لأنّ النقد هو في النهاية سلطة..."[1].

تتحقق ماهية الجامعة، عبر مسألة إنتاج المعرفة وإعادة إنتاجها بما هي مؤسسة علمية، الأمر الذي يتفق فيه معظم الفلاسفة والمفكرين وعلى رأسهم الألمان من مثال: شلينغ (Schelling)، فيخته (Fichte)،هومبولدت(Humboldt)،وبنهاور(Schopenhauer)هيغل(Hegel)، يتشه (Nietzsche) ، هيدغر (Heidegger)، والفرنسيين دريدا (Derrida) ولوك فيري (Ferry).

تفتح المؤسسة الجامعية فضاءاتها على مهمة توحيد المعارف وجمع شملها في إطار الاعتراف باختلافها وتعددها، أي ما يمكن تسميته وفقا للفكرة الكانطية "الكلية النسقية لما هو متعدد"[2]، وهذه الفكرة نفسها تتّفق مع جوهر الجامعة لدى شلينغ الذي يرى بأنها تستمدّ تسميتها مما يمكن لمّ شتاته في شكل حياة عضوية لكلّ أجزاء المعرفة أو الفكر النسقي الذي يسعى لأن يتجسّد فيها، فالأمر الجامع يتّفق فيه الغرب مع العَرَب الذين يفيد لسانهم اشتقاق لفظ "الجامعة" من "الجمع"، و"الأمر الجامع هو الذي يجمع الناس، وأجمع أمره أي عزم عليه ولم يدعه منتشرا وجعله جميعا بعدما كان متفرّقا"[3]، وبالتالي سواء تعلّق الأمر بالفهم الفلسفي أو اللغوي للجامعة فإنه يلتقي عند نقطة واحدة هي "الشمولية والتأسيس"[4].

بناء على هذا، فلا مفرّ من اعتبار هذه المؤسسة فضاء انتظام للمعارف والعلوم المختلفة وتطوّرها في إطار رؤية تكاملية توحّد بين مختلف المضامين الدّراسية من حيث المضمون والشكل، لتتجسّد هذه الأخيرة في صورة كيان نظامي ذو أعراف وتقاليد وقوانين علمية يمكن من خلالها تأصيل المعرفة بصورة أرقى وأبسط، نظرا لأنّ الواقع الإنساني، مثلما يذهب إليه هيدغر، ينبني

---

[1] - حرب (علي)، أصنام النظرية وأطياف الحرية، (نقد بورديووتشومسكي)، ط1، سلسلة سياسة الفكر (II)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-بيروت، 2001، ص 65.

[2] -Voir : Ferry (L) et Renault (A)، Philosopher à 18 ans،، Grasset ، 1999، P200.

[3] - ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دون تاريخ، المجلّد الأوّل، حرف الجيم، ص ص 498-500.

[4] - الخطابي (عزّ الدين)، أسئلة الحداثة ورهاناتها (في المجتمع والسياسة والتربية)، ط1، منشورات الاختلاف، بيروت، 2009، ص 213.

على المعارف المبعثرة التي تحتاج إلى ما يجمعها. باختصار، إنها الجامعة: لوغوس الفكر، فاللوغوس في الأخير هو ما يجمع الأمور المبعثرة.

تسمى المؤسسة الجامعية بهذه التسمية لأنها تقوم على وظيفة جمع شمل شتات المعارف وتهدف للتأثير على أفراد متباعدين لتوحّد فيما بينهم والذين يمكن أن نطلق عليهم تسمية: مجتمع الجامعة، أو مجتمع المعرفة والمجتمع الواعي، أيضا، يتجلى بذلك أثر المعرفي على الاجتماعي من خلال اكتساب الجامعة آليات التفكير والعمل القائمة على احترام الفكر الحر حرية مصحوبة بالإبداع الفكري، وحتى تتجسّد بما هي موطن الفكر الحر.

يقوم جوهر الجامعة على التوحيد واللقاء والتلاقي العلمي الذي يجسّده جمع المتفرّق ووحدة المتعدد وفقا لما يتجه إليه هيدغر في أثره الفكري "ما الميتافيزيقا ؟" أي أنه لابدّ من أن تبقى المعارف مبعثرة فإن الجامعة تقوم على لمّ شملها وتلكم وظيفة معرفية لها، وليست مؤسساتية فقط، نظرا لأن هذه الأخيرة تكمن في مستوى منح الشهادات وتأهيل أشخاص قابلين للاندماج في الحياة الاجتماعية، ما يجعل منها هيئة متعالية من هيئات إنتاج المعرفة تمنح لنفسها سلطة تشكيل عجينة الفكر وفقا لمخططات مسبقة تخدم المجتمع، ومن بين أولى أهداف هذه المخططات يمكن الحديث عن مسألة تشكيل الوعي الاجتماعي، بما أن إجراء الجمع بين التخصصات يعني في الآن معا الجمع بين مختلف مجالات الحياة.

لقد تمّ تأسيس مفهوم "الجامعة" بالمعنى الحديث مع بدايات القرن 19م لدى تدشين جامعة 1809 التي كان يشرف عليها ويليام فون هومبولدت وذلك بعدما كان اسم "الجامعة" في القرون الوسطى وتحديدا منذ القرن 13م مرتبطا بتدريس اللاهوت على غرار "ما كان سائدا في السربون، أكسفورد وجامعة بولونيا، وحتى جامعة القرويين في المغرب"[1]، بحيث لم تكن هذه الجامعات على قناعة بمسألة الحرية في التعاطي مع المعرفة اكتسابا أو إنتاجا، الأمر الذي يسدّ نطاق وآفاق البحث العلمي المبدع في إطار تأدية مهمته الاجتماعية.

يتضمن ذلك بأنّه مالم يكن هناك اعتقادا بليبيرالية البحث العلمي والمؤسسة الجامعية فلن يكون هناك إبداع في هذا المستوى، إذ يشترط الأمر أن تكون للأستاذ الباحث حريته في تأديته مهامه، وبطبيعة الحال، أن تكون هذه الحرية واعية تماما بحاجات الحياة الاجتماعية ومتطلباتها، أي أنه لابدّ من أن تكون البرامج والمناهج الجامعية وحتى مضامين وحدات البحث والمخابر العلمية، أيضا، كلّها مستقاة من واقع اجتماعي صرف، يتطلّب حلّ إشكالاته سواء بالقياس إلى التراث العربي أو الغربي منه، ما يعني ضرورة الوعي الكلّي المتحقّق في هذا المجال والمثال في أنّه لابدّ من أن يكون هناك نوعا من الوعي التام بفرضية التفتح الكلّي على كلّ مجالات التراث الإنساني، ولا يوجد محفّز أكثر واقعية، والحالة هذه، من البحث العلمي الذي يؤدّي مهامه سواء تعلّق الأمر بالأستاذ أم الطالب الجاد، في الكشف عن المستور وتعرية كل الجذور، فـ"التعليم

[1] - الخطابي (عزّ الدين)، **أسئلة الحداثة ورهاناتها**، نفسه، ص 214.

العالي" هو حقل التجريب والتجربة، على أن يكون مجال البحث العلمي حقل "تجسيد المحاولات المؤسسة علميا بحيث يستفاد مما تمّ اكتسابه في مرحلة التكوين الجامعي، ما يعني بأنّ لحظة التكوين، في حقيقة الأمر، لحظة بناء جيل من الباحثين المتميّزين الذين تتشكّل لديهم صورة ما عن واقع المجتمع الرّاهن وكأنهم يستعدّون للدخول إلى مضمار البحث العلمي الحقيقي بعدما شربوا من معين المعرفة النظرية ومنظوراتها للواقع الاجتماعي في مرحلة التمرّن الجامعي، ومن هنا تتحوّل الجامعة إلى مصنع أو منشأة للباحث الواع بواقع مجتمعه.

ولعلّ من باب التأكيد عل قيمة وأهمية البحث العلمي خصوصا الأساسي منه ضرورة التنويه بأهمية الجامعة في تنمية القدرات الخاصة به، ذلك أنّه يبدأ أساسا بالتعلّم، وهي وظيفة التعليم: إكساب المعرفة والإصرار على تلقيها في مقاعد الدراسة، زيادة على عملية تكرار التجارب، الأمر الذي يسمح بتربية عادات الاستطلاع والمغامرة والقدرة على الإبداع والملاحظة الدقيقة ودقّة التفكير، بحيث تسمح هذه العملية للطلبة بتنشيط مواهبهم، أي أنهم يجدون فرصة معايشة البحث العلمي في مضاميره، وهذا حتّى تتمكّن الجامعة من أن تكون رائدة في مجال البحث سواء النظري منه أو العملي.

تلتقي تجربة التعليم العالي، بهذا المعنى، مع لحظة أهم القرارات المصيرية التي يتّخذها الطالب في حقّ نفسه ومجتمعه لأنه إن أساء الاختيار فلا شكّ في أنه سيكون عبئا على هذا المجتمع الذي سيتأخّر بتأخرّه، فما بالك بمجتمع مثقلٌ كاهلُهُ باختيارات غير صائبة ولا مسؤولة من طرف أصحابها، خيارات غير مصوّبة في أهدافها.

من هذا المنظور، لابدّ من تشكيل لجان ومجالس لا تقوّم حسن الاختيار وتسديده في البلاد بناء على رموز رقمية قد تتدخّل فيها معطيات خارج النطاق والرّغبة إلى إعادة الاعتبار للعوامل الذاتية من حريّة، رغبة وإرادة ومحبّة وولع وشغف في أداء هذه المهمة أو تلك وفي دراسة هذا المجال أو ذلك من منطلق التوعية الاجتماعية شريطة أن تكون برامج هذه التوعية سليمة النوعية، قائمة على أسس معرفية وموضوعية لا على أسس ذاتية وتلقائية ومستهلكة*، وعليه فإنّ المجتمع الذي يخلو من قيم الإنسان وقيم الحياة الاجتماعية التي تنبع من خيارات أفراد جامعيين صالحين واعين هو مجتمع غير مؤسس.

يصبو إليه التعليم العالي، ضمن أبرز أهدافه، إلى تحقيق التكوين الأساسي والمسمى تهيئة الطالب باعتباره أحد أطراف العملية الاجتماعية، طرف فعال في المجتمع، الأكثر قابلية للتأثير الإيجابي في الحياة العملية والعمل على توسيع نطاقات المعرفة، فالتعليم أو المهمّة البيداغوجية ليس مجرّد إجراء آلي بين الطالب والأستاذ في تلقين جملة من المقرّرات وإنّما هي عملية معقّدة ومتكاملة ذات

---

*- المقصود هنا وبالتحديد موقف المجتمع عموما من العلوم الاجتماعية وعدم وعيه بقدرتها على تغيير أداء عجلة التقدّم، لأنّ المجتمع الذي يخلو من الإيمان بالفن والجمال والمحبة والقيم عموما، أي المجتمع الصناعي المحض، هذا إن كنّا قد وصلنا إلى مستواه أصلا، هو مجتمع قائم على الخواء بلا دعامات إنسانية قيمية.

أطراف مختلفة أساسها التفاعل ما بين: الأستاذ، الطالب والمعرفة بتراكماتها والتخلّص من الأحكام المسبقة لأجل تكوين عادات واتّجاهات وممارسات جديدة فكريا وعمليا من خلال تنميتها عقليا، نفسيا، خلقيا واجتماعيا، الأمر يؤدّي إلى أنّ الجامعة تقوم بمهام هي التالية:

- تكوين الطالب لأجل تحصيل المعرفة العالية في صورة المعرفة الأساسية أو التكوين المتواصل.
- إنتاج المعرفة انطلاقا من أنّ الجامعة مؤسسة معرفية بالدرجة الأولى، وعلى هذا فإنّ الأستاذ الجامعي لا تنحصر مهمته فقط في التدريس وإنما تمتد إلى مستوى البحث العلمي الذي يعتبر بمثابة رأس القاطرة الموجّهة نحو تقدّم المعارف.
- إكساب الطلبة مؤهّلات غرضها الاندماج في الحياة العملية وإيجاد مكانة لهم فيها وفقا لمتطلّباتها وهو ما يفترَض أن يكون نتيجة للتنسيق فيما بين التكوين النظري والجانب العملي الذي يسعى إلى تشكيل أفراد: أطرا ونخبا تتحمّل مسؤولياتهم في المؤسسة العمومية والخاصة على حد سواء[1] وبالتالي جعل الطالب فردا مساهما في تنمية الوطن والمجتمع من خلال تأسيسه على خلفية الوعي الاجتماعي الذي لا يخرج أبدا عن أنّ المهمة الموكلة إليه إنما هي مهمة واجب أداؤها لأجل الارتقاء بالوطن والأمة والتاريخ الذي ينتمي إليه.

من بين المهام التي تتكلّف الجامعة بتأديتها تكوين الإطارات التي يحتاج لها المجتمع معرفيا، فكريا أو فنّيا، صناعيا تكنولوجيا أو اقتصاديا.... في إطار عملية تخطيط وطني. علاوة على أنها تساهم وبصورة أكبر في "تطوير البحث وتنمية الرّوح العلمية"[2]، وهو ما يفرض عليها صورة منهجية العمل على إكساب الطالب، الذي هو مشروع إطار دولة وباحث علمي، مختلف المناهج البحثية، بغرض الإشراف على تعليم عال في مستوى التخصصات المقصودة والمطلوبة، لأجل ترقية الثقافة الوطنية والإنسانية بما يتّفق مع الكفاءات المتوفّرة، إذ إنّ تلك نقطة حساسة لابدّ من الوعي بمدى خطورتها لأنّ الشخصية الوطنية للمجتمع لا تنعكس إلا فيه من حيث إنّه ضروري عليها توظيف واستثمار التراث والثروة الوطنيين على مستويات أرقى عالميا بحيث يمكن لهذه الشخصية الوطنية للمجتمع أن تبرز وتحدث لنفسها موقعا ومكانة في العالم، أي أن تصبح عالمية هي الأخرى، بحيث إنّ ذلك لن يتحقّق إلاّ بتحقيق التوازن ما بين التعليم والبحث العلمي وتطويرهما، حذو النعل بالنعل، وتأثير البحث على مستوى التعليم والبيداغوجيا بالأخص، ما يرفع أداء الجامعة، نفسها، الذي يميّزها عن المدرسة وعن مؤسسات التكوين الأخرى، فالمهمة تقع على كاهلها، بالأخص عند درجة التوعية والتكليف بمهمة النهوض بالمجتمع والوطن، نظرا لأنّ الجامعة تطرق باب التخصصات العلمية، وخصوصياتها لا فقط عمومياتها، ما يفرض تطوير المهارات البيداغوجية في التحصيل العلمي المتخصص، وعلى هذا فإنّ الوقوف على آليات التعليم، التدريس وأداء المهام البيداغوجية ليس بالأمر الهيّن وإنما هو القاعدة التي تحمل القمّة الشامخة، ولا تظهر

---

[1] - أنظر الخطابي، نفسه، ص 211.

[2]- بوخلخال (عبد الله)، **الملتقى الوطني حول البيداغوجيا في الجامعة**، ضمن حوليات جامعة الجزائر، عدد 7، 1993، الجزائر، ص 90.

في الوقت نفسه، فأفضل طرق التّحصيل والتكوين هي علّة أفضل نوعيات الإنجازات العلمية والعملية.

بتحقق هذه الخطوة يحصل تطابق ما بين مقاصد الجامعة وغايات البحث العلمي، إذ يذهب لوك فيري إلى أنّ الجامعة الحديثة قد "تأسست لمواجهة إيديولوجيا المنفعة التي كانت تجسّدها المدارس المختصة والجامعات القديمة، وقد عملت على الرّبط بين مجال المعرفة الخالصة (البحث عن الحقيقة) مع إدراج الجانب العملي من خلال القناعة التي مفادها أنّ المعرفة تساهم في التكوين، وعلى هذا الأساس فإنّ التكوين الجامعي كتكوين من أجل المعرفة يتطابق مع تكوين المعرفة الذي يسمح بالتكوين عن طريق المعرفة"[1] وبهذا يمكن أن يتشكّل مجتمع المعرفة الذي يولي قيمة كبرى لصناعة العلم والفرد صناعة قائمة على ما هو معرفي، دون النفعي، نظرا لأنّ الفارق ما بين هاتين الصورتين هو الفارق ما بين الزّائل والدّائم، فالبحث عن الحقيقة يؤسس وأمّا البحث عن المنافع إنّما هو استغلال ظرفي لعوامل مؤقتة سرعان ما تزول بزوال ما في المقصود من فائدة.

لا ينطبق، التحليل هنا، على مستوى الحياة الاجتماعية فقط بل يمتدّ لصالح كلّ تخصص، كلٌّ بما ينظر إليه، فالفيلسوف ينظّر وعالم النّفس يشخّص وعالم الاجتماع يمحّص الظواهر، وهذا بناء على أنّه لا وجود لفارق جوهري ومسافة زمانية ونوعية بين هذه المجالات وغيرها حيث إن التعليم الأساسي لا ينبغي أن يؤمن بوجود تلك الفجوة بينه وبين التعليم التطبيقي، أو بالأحرى ما يتجلى لاحقا في صورة البحث الأساسي والبحث التطبيقي، لأنّ الأزمة كلّها في الفصل ما بين هذين النمطين، والحال أنّه يكفي أن يتكوّن باحث اليوم، الذي كان طالب الأمس، على هذه الرؤية القائمة على إجراء التواصل والاستمرارية، فالعلوم والتخصّصات كلّها متصلة ببعضها البعض والعلم واحد سواء كان نظريا أم عمليا، إبستيمولوجيا أم تكنولوجيا، وهو ما ينبغي على الدّولة، أي المسيّر الأوّل للجامعة الإيمان به، ما يعني بأنّ رجال هذه الدّولة هم أيضا بحاجة إلى توعية اجتماعية مفادها ضرورة الإيمان بأنّ مهمة الجامعة واحدة لا تتجزّأ، أي لا وجود لتخصّصات وعلوم لها أهمية وأخرى غير ذات أهمية، وإذا كانت الجامعة والدولة المعنية بها ذات مسعى للرفع من شأنها وتنمية قدراتها فإنّه لا ينبغي عليها الكيل والنظر من العين الضيقة لبعض العلوم وإنما لابدّ من الاتّزان والعقلانية، لأنّ أزمة العلوم التقنية لا تحلّها إلاّ العلوم الاجتماعية والإنسانية والنظرية، أي أنّ العودة إلى العقلنة والوعي بمدى ضرورة وأهمية هذه العلوم مسألة تحقق ماهية الجامعة من حيث إنها تسعى لأن تجمع شمل أبنائها الذين يعيشون حاليا في شتات وفكاك، بغية استرجاعها لهيبتها، لتكون مشروعا بل واقع مجتمع ناجح وواع، أمله الارتفاع إلى مصاف المجتمعات الراقية فكرا وعلما وأدبا وفنّا ومعرفة على سبيل الشمولية التي تفترضها هذه الجامعة النظرية.

يغلب الظن على أنّ مسألة الوعي الاجتماعي تتحدّد بدءً من لحظة التيه التي يعيشها الطالب بصدد مسألة اختياره مجال تخصّصه، والحال أن إجراء مثل هذا الاختيار ليس بالأمر الهيّن، فهو ما

[1]- Ferry et Renault، ibid. P 266.

يتأسس عليه مستقبل جيل بكامله، أو بالأحرى هو مشروع أمّة ووطن، مشروع مجتمع واع وناجح يدرك حسن وأهمية قراراته وقدرته على دقة اختياراته.

يصبح التعليم، وفقا لما سبق، مهمة ذات بعدين أساسيين أولاهما أن يكون خدمة وثانيهما استثمارا، بحيث يكون مفروضا على كلّ فرد تأديته، فيكون الفرد بصدد القيام بواجب وطني يتمثّل في إنجاح مشروع "ديمقراطية التعليم" في بلاده، الأمر الذي يجعل منه مؤهّلا لتمثيل هذا البلد في صورة الجمع[1]. كما يكون أيضا استثمارا للدّولة فيما تملك من موارد بشرية بصورة أخص، فلا يُنظَر إليها بما هي مصدرا للموارد المادية التي يتمّ تحميلها منها بصورة آلية في شكلها الخام ويعاد بعد ذلك تصديرها إليها مصنّعة بأثمان باهظة، وإنما لابدّ من انتباه هذه الدّولة إلى قدراتها البشرية التي تزخر بها وتوظّفها أحسن توظيف، على الأقل، بدلا من أن تستورد موارد بشرية غريبة عنها باسم التخصّص والدقّة العالية في مجالاتها العلمية. أَوَليس حريّا بهذه الدول أن تستنفذ أموالها في استثمار طاقاتها البشرية المحلية عن طريق تكوينها بصورة جيّدة في جامعاتها بدلا من أن تستنزفها موارد الآخر وتستغل خزائنها التي تحتاجها في يوم من الأيام؟ !

لنتأمل وضعية الدول الرّائدة في العالم التي لا تسمح بهجرة رؤوس أموالها الرمزية، عقولها وأدمغتها، حتى تتمكّن، أكثر الإمكان، من استغلال طبيعياتها وأوّلياتها بدلا من اللجوء لمنطق التبعية والنزعة الاستهلاكية والاستيراد الذي ليس، والأمر أكيد، حلاّ لازدهار الوطن، علما بأن طريق التعامل والوعي بالزمان (الوقت) هي أيضا استثمار يجهله الكثير من مسيّري الدّولة المعنية، وعليه فلابدّ من التساؤل كيف يمكن لجامعة أن تخرّج طلبة ناجحين وباحثين لا يحسنون استغلال موردَيْن أكثر أهمية من الموارد الطبيعية هما: مورد الزمان وضرورة التفاعل مع الواقع المعيش والمتأزّم، واقع الذات بامتياز.

يتجلى الأمر واضحا، إنها مسألة وعي المجتمع في كليته المرتبطة أساسا بتكوين الجامعة للطالب بحيث إنه من اللازم أن تُدَرَّس وفي كل قسم من أقسامها وكل تخصص من تخصصاتها وفي كلّ مسار من مساراتها التعليمية مقاييس متعلّقة براهن التقدّم العلمي: فلسفيا، فكريا، اجتماعيا وتكنولوجيا لأن المسألة مرتبطة بمعرفة الذات، أي أنّه لابدّ على طالب اليوم، باحث المستقبل، أن يكون على وعي كلّي بالمهمة التي يُنتَظَرُ منه تأديتها وذلك وفقا لاستراتيجية متابعة الدّولة للثغرات الكامنة في مواقع مختلفة، إذ لابدّ من تكليف وسطاء بين الجامعة والحياة الاجتماعية، مكلفين بالبحث لأجل أن يعيّنوا مَوَاطِنَ الخلل سواء في مناهج التعليم وبرامجه أو في مَوَاطِنِ النقص على مستوى الحياة العملية أو في أجندات وحدات البحث العلمي نفسه، وهذا لأجل انتداب أشخاص بعينهم يقومون على أداء هذه المهام أحسن قيام، ومن ثمة يتمّ استثمار التعليم الجامعي والاستثمار فيه باسم التفاعل ما بين الجامعة والمجتمع الذي لازال لحدّ الآن يعيش بعيدا عنها بمسافات من الزّمان طويلة كما لو أنّها لا تتواصل معه إلاّ في القليل النادر وتلكم هي أزمة

[1]- بوخلخال (عبد الله)، **الملتقى الوطني حول البيداغوجيا في الجامعة**، ضمن حوليات جامعة الجزائر، عدد 7، 1993، الجزائر، ص 89.

التواصل بينهما: بين الجامعة والمجتمع، وبالتالي لابدّ من إعادة تحيين (Actualisation) هذه العلاقة بين طرفي مؤسستين للحياة العملية والنظرية.

تكمن ضرورة وجود هذه الآليات في رفع ميزتي الثبات والجمود اللتين لا تتحدّد ماهية العلم بهما، بل إنها تقوم على الحركية والصيرورة المتدفّقة، بما أن العلمَ كائن تتغيّر أحواله: ترتقي وتتدنّى بفعل الحركية والحيوية التي يمنحها إياه الباحث العلمي الذي لا يمكن أن يسكن سوى موطن الجامعة، أو على الأقل يولد منها، بما هي معقل له، نظرا لأن الجوّ فيها (الجامعة) لابد وأن يتميّز بروح الدّفع والحرية نحو الأمام، وهو ما يجعل منها حرما من الضرورة بمكان أن يحج إليه الباحث من حيث أتى، وأمّا البحث العلمي الذي يراه "فانيفار بوش" على أنه : مسيرة "تجري دونما اهتمام أو نظر إلى أهداف عملية...فهو يفضي إلى معرفة جديدة...تعمل على تكوين رأسمال علمي"[1]، أي ما يمكن تسميته بالبحث الأساسي، فمثلما أنّ للاقتصاد رأسمال مادي لابدّ وأن يكون للمعرفة رأسمالها الرمزي: الباحث العلمي من حيث تميّزه بقدرته العقلية على التساؤل المشروع حول جواهر الأمور والدافع لإيجاد أجوبة عنها، بينما البحث العلمي التطبيقي فذلك المرتبط أساسا بـ"حلّ لمشكلة عملية أو إنمائية أو تكنولوجية"[2]، شريطة التأكيد على ضرورة البحث الأساسي بما هو سيرورة تعرف ميلادها من الجامعة لا غير، فالبحث التطبيقي لوحده أو الفصل فيما بينه وبين الأساسي منه لا طائل منه.

لا يفيد، في المقابل، الصراع بين هذين المجالين والأرجح قطع كلّ قول فيه مثلما قام بذلك كُلاَيْن. ففيما يرويه أوبنهايمر "كان العالم الرياضي"هلبرت" من أكثر الحريصين على الرياضة المجرّدة في جامعة غوتنغن، بينما "كلاين" فإنه كان يرى في الرياضة قيامها على الأمور العملية، على خلاف هلبرت، وهو ما يؤكّده موقف هذا الأخير بعدما استخلفه كلاين في إلقاء كلمة خاصّة، نظرا لمرضه، مع توصيته إياه بالتأكيد على مسألة التناقض فيما بين هذين الطرفين (الرياضة المجرّدة والعملية)، إلا أن كلاين راح يصرّ على موقفه ويصرّح بما يلي: "كثيرا ما نسمع في هذه الأيام عن العداء القائم بين العلم والتكنولوجيا، ولكن هذا غير صحيح. أيها السيدات والسادة ليس صحيحا على الإطلاق"[3].

تكمن في تصريح كلاين دعوة دائمة إلى ضرورة النظر الفكري في مفاهيم البحث العلمي لأمور تجعل منه يتوافق وحاجيات الحياة الاجتماعية بدلا من بقائه في حياة النظر في المواجهات والصراعات الناتجة عن اختلاف جنسهما (كون الأول نظري والثاني تطبيقي)، ولذلك أوّل ما تبدأ هذه المهمة فإنها تنطلق من "التنقيح المعرفي المستمر للنظريات والمناهج، وتنقيح الإضافات التي تلحق بها، وتنقيح تطبيقاتها، ووضعها على الدّوام في مواجهة تجارب ومشكلات وتطبيقات

---

[1]- تشينغتشيونغوو، **البحث العلمي في جامعة المستقبل**، ضمن: الجامعة وإنسان الغد، منشورات العيد المئوي، الجامعة الأمريكية في بيروت، 1976، ص92.

[2]- نفسه.

[3]- نفسه.

جديدة"[1]. هذا ما يُظهِرُ ضرورة التعامل مع البحث العلمي من منظور الحياة الاجتماعية العملية، ما يعني بأنّ أمور هذه الأخيرة هي التي تحدّد مسائل التنظيم والتمويل، أي أن النظريات والمناهج التي لا تخدم دراسة هذا المجتمع أو ذاك فإنّه لابدّ من التخلص منها أو وضعها في الأرشيف وعلى قارعة الطريق، ومن هنا فهي دعوة مباشرة لأن يضع الباحثون كلّ اهتماماتهم المتعلّقة بالبحث الأساسي في صلب الاهتمامات الاجتماعية التطبيقية، فَمَعلُومٌ أنه لن يتحقّق مدى نجاح العلم والبحث العلمي إلا إذا كان على وعي تام بمدى علاقته بالحياة الاجتماعية، ولكن في الوقت نفسه ينبغي ألا ينغمس الباحث كلية في الأمور الحسية للمجتمع لأنّ "القيام بأبحاث علمية بحتة شرط ضروري لخلق شروط ملائمة تساعد على تقدّم العلم"[2]، أي العلم النظري، وهي نفسها المهمة الابستيمولوجية للنقد العلمي، نقد نظري لعلم عملي، بغية احترام خصوصية كل من توجّهي البحث الأساسي والتطبيقي منه، فالهدف من الأوّل اكتشاف نظريات ومناهج جديدة بناء على مدى نجاح التطبيقي منه أو فشله وذلك بعد تقييم أهمية ودور النظريات والمناهج المطبَّقَة وبالتالي العمل على تصليحها وتنقيحها أو اكتشاف غيرها، ولعل هذه الفكرة هي التي تبرز أهمية الموقف الذي يدعو لإعطاء الاعتبار لمختلف أشكال الجامعة وعلى رأسها الشكلين المتمثّلين في "الجامعة النظرية"(L'université philosophique) و"الجامعة المقاوِلة" (L'université entreprise) من حيث إنّ المجتمع يحتاج إليهما معا، فهما تمثّلان صورتا البحث الأساسي والتطبيقي، وأيضا العلم النظري والعملي، نظرا لأوجه الاشتراك فيما بينهما إذ نجد بأنّ مهمة الجامعة التأملية والفلسفية تهتم بنقد العلم والعمل على تطويره بينما تقوم الجامعة المقاولة بمهمة البحث عن أحسن إجراءات وظروف تطبيق النظريات والمناهج المتوصَّل إليها، ما يعني بأنّ هناك تكاملا فعليا بينهما، وذلك من سمات وعي الرّاهن الجامعي الحديث الذي يعبّر بصورة واعية عن حياة المجتمع في حين لن يكون المجتمع إلا صورة ناجحة من مخططات الجامعة، وبالتالي فالعلاقة التي تربطهما هي علاقة مدى الوعي الذي يتمتّع به المجتمع بأهمية دور الجامعة في تحصيل أفضل الظروف لتحقيق تطوّره.

تتضح، بذلك، صورة الجامعة العصرية التي تتوافق مع المجتمع المعاصر، في إطار الوعي بالضرورات الاجتماعية الحالية، فمن دون الاعتراف بالانفتاح على الحياة الاقتصادية وخدمة المواطن بما هو كائن اجتماعي، سياسي وحقوقي أيضا، لا يمكن أن يتّفق الأمر مع أفكار الحداثة والديمقراطية الاجتماعية[3]، قصد تجسيد الجامعة المندمجة في المجتمع، والتي تؤمن بليبرالية البحث وأداء مهمة اجتماعية يكون فيها الأستاذ الباحث بمثابة خبير ومقاول يقدّم خبراته للمتعلّمين لا أستاذا فقط عالِماً يحاور من موقع الحقيقة المطلقة، وهذه الجامعة "لا تتضمّن الاعتراف بمبدأ

---

[1] - إبراهيم (عبد الله)، **البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-بيروت، 2008، ص22.

[2]- نفسه.

[3] - أنظر الخطابي (عز الدين)، نفسه، ص 222.

الحرية الأكاديمية بل بحرية الاقتراح والمساءلة اللامشروطة، وعلاوة على ذلك الحق في المطالبة بما يحتاجه البحث والمعرفة والبحث عن الحقيقة"[1].

بيبليوغرافيا عامة:

1-إبراهيم (عبد الله)، البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-بيروت، 2008.

2- ابن منظور، لسان العرب، المجلّد الأوّل، بيروت، دون تاريخ.

3- الخطابي (عزّ الدين)، أسئلة الحداثة ورهاناتها (في المجتمع والسياسة والتربية)، ط1، منشورات الاختلاف، بيروت، 2009.

4- بدوي (عبد الرحمن)، إمانويل كانط فلسفة القانون والسياسة، (ب ط)، وكالة المطبوعات، الكويت، (ب ت).

5- بوخلخال (عبد الله)،الملتقى الوطني حول البيداغوجيا في الجامعة، ضمن حوليات جامعة الجزائر، عدد 7، 1993، الجزائر.

6- تشينغتشيونغوو، البحث العلمي في جامعة المستقبل، ضمن: الجامعة وإنسان الغد، منشورات العيد المئوي، الجامعة الأمريكية في بيروت، 1976.

7- حرب (علي)، أصنام النظرية وأطياف الحرية، (نقد بورديووتشومسكي)، ط1، سلسلة سياسة الفكر (II)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء-بيروت، 2001.

1-Derrida (J)، L'université sans condition، Galilée، Paris، 2001.

2- Ferry (L) et Renault (A)، Philosopher à 18 ans، Grasset، 1999، P 200.

3- Nietzsche (F)، Considérations inactuelles III et IV، Schopenhauer éducateur et Richard Wagner à Bayreuth، textes variantes établis par : G. Colli et M. Montinari، traduit de l'allemand par Henri-Alexis Baatsch، Pascal David، Cornélius Heim، Philippe Lacoue-Labarthe et Jean-Luc Nancy، folio، France، 1992.

4- Nietzsche (F)، Humain trop humain، traduction de A-M Desrousseaux et H.Albert، Revue par AngèleKremer-Marietti، introduction et notes par Angèle Kremer-Marietti، Librairie générale française، Paris، 1995.

[1]- Derrida (J)، L'université sans condition، Galilée، Paris، 2001، P 10.

أحادية اللغة وهيمنة الهوية
ترميم الأصل وتفسير التحول في فلسفة جاك دريدا

***

د. بن يمينة كريم محمد / جامعة سعيدة

«أنا **أحادي اللغة** Monobilingue، وأحاديتي هذه كانت وستبقى بيتي، هكذا أحسبها، وهكذا أسكنها وتسكنني، وهكذا ستبقى- إن الأحادية التي أتنفسها هنا هي بمثابة العنصر الحاسم في حياتي، عنصر لا هو بالطبيعي، ولا هو يمثل شفافية الأثير، بل إنه وسط بين هذا وذاك [...] هذه **الأنانة** Solipsisme التي تعد بمثابة معين لا ينضب هي أنا ذاتي قبل أن أكون أنا وقبل أن استقر».
جاك دريدا-أحادية الآخر اللغوية-ص143.

استهلال*:

تشكل **الهوية** استقطابا مرجعيا لكل ممارسة خطابية وتواصلية، وأصلا تراثيا يستمد أنطولوجيته من الانتماء إلى الدين والسياسة، والثقافة والأيديولوجيا والأخلاق، و**اللغة** في أشكالها الرمزية، وتأويلاتها التوهيمية، وتفاعلا سوسيولوجيا في أوساط معينة، وبيئات معلنة، وكذا استقلالية سيكولوجية تميز كل فرد في نفسه عن غيره، لتشكل فكرا منظوماتيا فريدا، وسياقا نظاميا متفردا، لكن كل هذه التخوم لم تحرر الهوية من مشكلاتها الابستيمية كأزمة الأصل (الجينيالوجيا) ومنطق التحولات (البراكسيس) في ظل التفسيرات المعاصرة، وترميمات العولمة نشوءًا وارتقاءً.

يصرح جاك دريدا *Jacques Derrida* (1930-2004) بأنه يملك لغة واحدة [الفرنسية]، وهي ليست لغته، فهو فرنسي الجنسية، جزائري الولادة، ويهودي الأصل. «لا أمتلك إلاّ لغة وهي ليست ملكي، لغتي "الخاصّة"، هي لغتي غير القابلة للانحلال. لغتي الوحيدة التي أتفاهم بها وأسمع بها، وهي ناطقة، هي لغة الآخر». هذا التيه الذي رافق دريدا في حياته وكتاباته الفلسفية، ولغته الأدبية وخصوصياته النفسية... ورغم أنه أضاف إلى هذه اللغة الغريبة عنه الكثير من هويته التي

*-**Abstrac:** The identity Constitutes a polarized reference for each rhetorical and communicative exercise، and originally heritage derives Ontologith of affiliation to religion، politics، culture and ideology، ethics، and language in the forms of symbolism، and interpretations Altohemeh، and interactive sociology in certain circles، and environments declared، as well as the independence of the psychology of excellence of each individual in the same from others، systemic thought to form a unique، systematic and context unique، but all of these boundaries was not edited identity of its problems as a crisis epistemological origin (genealogic) and the logic transitions (Albrksys) in light of contemporary interpretations، and globalization renovations and upgrading.

Keywords: unicity - language - identity - originally - belonging - speech - difference - other - Ego - alienation

علمته التماهي في عوالم التجذير، والانفلات من هستريا الجدموز، إلا أنه كان يشعر بالاغتراب خارج هذه اللغة وداخلها، مثلما كان يحن (نوستالجيا) إلى هويته الصامتة.

يتكرر هذا البراديغم الأحادي بشكل افتراضي (مفروض=مفضوح).. تحت وطأة الصراعات وظروف التنشئة، وقضايا التربية، والتعليم، والمصير .. والوطنية، والقومية لتتشكل جملة من التساؤلات، من بينها : لماذا نحيا الاغتراب اللغوي مع حضور الهوية بكل أبعادها ومفاهيمها؟ وكيف يبدع الإنسان بلغة أحادية، يتواصل بها مع الآخر الذي يتمثل أمامه اختلافا ماهويا، ويخالفه الهوية والإنتماء؟ وهل تكفي الهوية لتعويض ما فات الإنسان من "اللغة الأم" (لفظا ودلالة)؟ أم أن الهوية تسع كل الخطابات، وهي تنوع يرحب بكل تواصلية؟ وما هي طبيعة الأزمة التي تلازم الهوية في جدلها مع المنطوقات والكلمات ذات المنعطفات الأحادية في الفلسفة المعاصرة عموما، وفلسفة جاك دريدا تحديدا؟

الكلمات المفتاحية : الأحادية - اللغة - الهوية - الأصل - الانتماء - الخطاب - الاختلاف - الآخر - الأنا - الاغتراب.

أولا = هيمنة الهوية [بين سيادة المفهوم وسلطة الإنتماء]:

تكتسب "**الهوية**" (***Identité***) أفهوماتها حين تستقطب الهوى (*Passion*) في نزوعه، كما تتلاشي مع الـ"هو" (*Soi*) في هوس (*Manie*) أو هلوسة (*Hallucination*) أو هاوية (*abîme*) لما تتيحه الهوة (*Gouffre*) من مفارقات ومقاربات لأستمة منظومة، هذا الـ "هو" (*Soi*) بسياقه الآخر، أو الـ"هو" (ça/Id) بنسقه الـ"غير"، و«يدل مفهوم الهو (*Le ça*) أو الهذا على الصراع بين الأنا والنّحن/الأنتم، في نطاق التشكل الافتكاري، يعني الهو: 1- لا يوجد فاعل، أنا مسيطر على أواليات فعله، 2- لا يوجد وعي خليق بأكتناه ذاته، 3- أنّ الأنا (*Le moi*) لغز، نتاج لعبة فكرّية حقيقية، لا أصل هذه اللعبة ولا أساسها» [1]، وتمنح الهويةُ الأنا (*Moi/Ego*) هيمنة (سيطرة=*Domination*) وهيئة (مظهر=*Apparence* *Aspect/*) وسيادة، فبين مركزية/أنوية "الأنا" الذات المتعالية، يؤول الأنا الاختياري إلى الركونية (≠الكينونة) مقابل "الأنا الأعلى" (*Le Sur-moi*)، فمثلما تحيل الهوية إذا ذاتها، فهي تُقبل على غيرية متناهية في صراع بين أطراف الصيغ وأجزاء العبارات.

تتخذ الهوية مرتكزاتها في استقراء المعنى، واستنتاج المدلولات بكيفيات اعتباطية، فـ «... ليس ثمة ما هو أقل تحديدا، وأكثر تشتتا مما هي هوية كل واحد؛ ليس ثمة ما يصعب أن نحرزه أكثر من وجهنا حين لا تكون موجودة مرآة تعكس صورته. إذا حاولت أن أتطلع في ذاتي، معرّضًا نفسي للخطر، لا أعثر إلا على ليل، وضباب وهاوية»[2] فمثلما تمكننا الهوية من تحديد هويتها بدقة، فإنها

---

[1] - خليل أحمد خليل (د)، مفاتيح العلوم الإنسانية، معجم عربي، فرنسي، إنكليزي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1989، ص 447 (هو).

[2] - جان فرانسوا ماركيه، مرايا الهوية "الأدب المسكون بالفلسفة"، ترجمة: أكميل داغر، مراجعة: د.لطيف زيتوني، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص15.

تستجيب لكل خصوصية في شمولية تسع كل مقصد بلا احتراز، ولا تجاوز، فصعب عندئذ الاتفاق على تمثل ملازم، أو مفهمة مدركة باحترافية النسج القاموسي والنسق الاصطلاحي، في انغلاق مقعد، وكذا انفتاح معقد.

يشكل الفكر بمعية الهوية ثنائية تتسع لاحتمالات موغلة في يتم المعنى، وتخوم الانزياح، لأن «.. الهوية المتداخلة في ذاتها تخضع لحركة الشعور في انتقاله من جهة إلى أخرى ومن قطب إلى آخر. فالهوية البحتة المغلقة على ذاتها والتي تكوّن وحدة منطقية لا يمكن أن تكوِّن في أساسها مبدأ للمفكِّر ومبدأ للمفكَّر. فالفكر الذي يفكر ذاته، أي الفكر الذي ينعكس على ما فيه لا يمكن أن يبدأ من هوية بحتة، إذ هو فكر منقسم منذ البداية وهو بعودته إلى ذاته يكون متعددًا لا وحدة فيه لأن الموضوع الذي يقصده يكوِّن خارجيته من حيث ماله من تصورات فلسفية»[1]، فبين تداخل المنطوقات المستمدة من التفكير الخاضع لاعتقاد الهوية، وبين تراجع الملفوظات المستدامة والمرافقة لهويات مقترحة عند بدء الفكرة، تؤول كل مناسبة فلسفية إلى أدلوجات تقود الخطاب وتؤسس لوحدة تشوبها الدوغمائية من كل صوب.

تحيل العقلانية الهوية إلى مستويات ابستمولوجية متداخلية، بين سيمياء التأويل وبراكسيس الواقع، لتتخذ منحى ميتودولوجيا مفتوحا «.. فالتصنيف أمر ليست له قيمة كبيرة، بكل تأكيد، ولكن الهوية على العكس. والأكثر أهمية واسترعاء للانتباه هو أن قدرة تصنيف معين على أن يولّد بصورة معقولة شعورًا بالهوية أم لا أمر لابد أن يعتمد على الظروف الاجتماعية ... ولهذا لابد أن يتجه التفكير في اختيار الهويات ذات الصلة إلى تجاوز ما هو ذهني خالص إلى أهمية اجتماعية طارئة ممكنة. فليس العقل فقط مرتبطا باختيار الهوية. ولكن التفكير لابد وأن يلاحظ السياق الاجتماعي والأهمية العارضة أو الممكنة لأن يضع الإنسان نفسه في فئة أو أخرى»[2]، فاللاهوية تعد هوية، لأنها تتحدد برفض كل انتماء، وهو في حد ذاته انتماء خالص ودقيق.

يؤكد عبد الكبير الخطيبي على أهمية استقلال مفهوم الهوية عن باقي الممارسات المعرفية والتطبيقات الحياتية، إذا سعينا لاستشراف مستقبليات ممكنة، لأنها قد تفقد إرادتها عند تداخلها مع باقي المركبات، فـ«.. لا يمكن للهوية الأصلية، التي تقوم على الأصول اللغوية والدينية والأبوية أن تحدد وحدها العالم العربي؛ فهذه الهوية قد تصدعت وتمزقت بفعل الصراعات والتناقضات الداخلية»[3]، فبين تصعيد الغرب، وتصدع التراث، تؤوب الهوية إلى اختلاف شرس، وتنوع كاذب، يفجر العنف والحرب .. ليتأكد بأن « فكر الخطيبي هو بشكل أساسي سؤال عن الهوية والاختلاف، فكر يريد للسؤال أن يمتد إلى كل الميادين، على اعتبار أن هذا السؤال ملغى في

---

[1] - سامي أدهم، فلسفة اللغة تفكيك العقلي اللغوي، بحث ابستمولوجي أنطولوجي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1993، ص55.

[2] - أمارتيا صن، الهوية والعنف "وهم المصير الحتمي"، ترجمة: سحر توفيق، سلسلة عالم المعرفة، العدد: 352، يونيو 2008، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ص41-42.

[3] - الخطيبي عبد الكبير، **النقد المزدوج**، دار العودة، لبنان، بيروت، 1980، ص9.

الثقافة الإسلامية؛ لأن الفلسفة العربية في نظره كانت تعرف على طريقتها ما نتعلمه الآن من الغرب، لقد نسينا ألف باء مسألة الموجود والوجود والهوية والاختلاف، ونتابع الثرثرة بلا حياء حول استعادة الهوية وحول الولادة العربية الثانية»[1]، فالتمسك بالهوية دون إرادة لتخييرها أو لتغييرها يقودنا إلى الهاوية، فالخوف لا يتعلق بضياع الهوية، إنما بامتلاك هوية مدمرة، غير قابلة للنقد (القراءة) والهدم والبناء (التفكيك).

يشتكي الإنسان من خطورة ضياع الهوية واستلابها منه، وذلك لحبه الطبيعي والغرائزي لأواصر الانتماء وأواصل الاجتماع، والتحديد الذي يبدأ بالتسمية والترميز والوشم والتعيين والمكان ... والامتلاك، وعن سؤال حول الحق في الهوية نصه: "هل تريد القول إنك لا ترغب في امتلاك هوية؟"، يجيب جاك دريدا: «- بلى، أرغب في ذلك ككل الناس. لكنني حينما أحوم حول شيء مستحيل وأصمد أمامه كذلك، يمثل الـ "**أنا**" شكل الصمود نفسه. كلما اتضحت **هذه الهوية**، حُصِرْتُ في انتماء ما، يصرخ، إذا صدّ القول، أحد ما أو شيء ما: حذار الفخ، ستسقط في الشرَك فلتتخلّص. التزامك ليس هنا. الأمر ليس طريفًا»[2]، فالرغبة في تخطي وتجاوز الغربة، وإظهار، وعن سؤال آخر يتعلق بالمباحثة في الهوية نصه: "هل العمل الذي تقوم به بحث عن هذه الهوية؟" يجيب دريدا: «-بلا شك لكن الحركة التي تحاول البحث عن ذلك تُبعد المرء عن نفسه فيبتعد أكثر. يجب التوصل إلى تقعيد قانون هذه المسافة التي يتعذر بلوغها. إن التماثل هو تباين مع النفس، تباين النفس مع النفس. إذن مع ودون النفس وحدها. ليس لحلقة الرجوع إلى الولادة إلاّ أن تبقى مفتوحة كفرصة وكدليل على الحياة وكجرح. وإذا انغَلَقَتْ على اكتمال الملفوظ أو المعرفة التي تقول "وُلدتُ" سيكون الموت» [3]، تنفتح الهوية على التوازن مع النفس والجسد والبيئة والناس والولادة والانتهاء، مع سيمياء القول، وكيمياء الفعل في تناغمية (*Harmonieux*) محكمة تؤكد على صدق الهوية وسلامتها وتماسكها.

تغادر الهوية روحانية الشهادة وحدسية المشاهدة حين تستسلم لغلبة الأنا أو لقهر الهو.. ضد الآخر، ضد "اللاشبيه"، في تصارع مع "المختلف" .. فـ «.. الهوية التي تزعم الدفاع عن وحدتها والانغلاق داخل سياجها والتشديد على انتمائها وجذورها إنما تغدر ببنيتها الاختلافية وتتنكّر للتنوّع الذي يغمرها ويخترقها. **ما الهوية؟** لغة الكثرة والتنوّع في سياق الوحدة والتماسك. إنها إذا جاز لنا التعبير بالقول المجازي والصوفي: الكثرة المشهودة في الوحدة المعقولة»[4]، وإن كنا نريدها

---

[1] - محمد نور الدين أفاية، **الهوية والاختلاف**، نقلا عن د. أحمد عبد الحليم عطية، جاك دريدا والتفكيك، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص48.

[2] - مجموعة من الكتاب "جاك دريدا"، مسارات فلسفية، ترجمة: محمد ميلاد، دار الحوار للطباعة والنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ط1، 2004، ص69.

[3] - السابق،ص69.

[4] - محمد شوقي الزين (د)، سياسات العقل "صدمة الواقع ومستويات القراءة"، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، ط1، 2005، ص90.

"الوحدة المنشودة" التي تسع الجميع، وتحافظ على استقلالية كل فرد، دون أن يؤثر ذلك في انتمائه أو تؤدي إلى اختزال حضوره، والانتقاص من كرامته، ومن معتقداته ... ومن لغته الأحادية.

ثانيا = أحادية اللغة [بين احتباس اللسان وتشظي الخطاب]:

يحدثنا جاك دريدا عن "أحادي اللغة" بأنه الشخص الذي: « ... يتحدث لغة معيّنة [و] هو في الحقيقة محروم منها، إنها ليست لغته وهي الفرنسية. ولأنه حرم من كل اللغات، ولأنه لا يمكنه في الوقت ذاته الالتجاء -لا إلى العربية، ولا إلى البربرية (الأمازيغية)، ولا إلى العبرية، ولا لأية لغة من اللغات يكون أجداده قد تكلموها- ولأنه، أي هذا الأحادي اللغة، هو بشكل من الأشكال **محبوس لسانه** *aphasique*»[1]، فهو لا يستطيع ممارسة الكتابة لأنه لا يحسن إلا لغة واحدة، ولا يقدر على قراءة الآخر .. لأنه ليس مطلعها على لغات أخرى.. لتمكن من تفسير النصوص وفهم الخطابات.

تسهم **اللغة** (*Langage*) في تعيين دلالات الواحد (*Mono*)، والواحد (*Un*)، والأحد (*Unique*) لتقف عند ازدواجيات غائبة، ومثاقفات صارمة، وإمكانات محذوفة، .. يضيف **جاك دريدا** التباسا أبديا حين يتحدث عن نفسه «... أما فيما يخصني، فإن اللغة التي رافقتني منذ مولدي وسترافقني حتى مماتي هي الفرنسية. وللحقيق أقول، إنني لا أجد ما أقوله هنا، بل إنني لم أجد دائما ما أقوله: فهل كان اختياري هذا جيّدًا أم أنه كان سيّئًا؟ كل ما يمكنني قوله هو أنه كان كذلك وإلى الأبد»[2]، فحين يكون الإكراه اختيارا لسانيا، يغدو التحدث بلغة واحدة "الفرنسية" بطريقة جيدة، وخالصة، أفضل بألف مرة من الابتعاد عن هذه اللغة بدعوى العصبية أو العدوانية أو حتى رفضها مقارنة بلغات قد نعتقد أننا نستطيع أن نفكر بها، ونتحدث بها، ونتواصل بها، ونكتب بها .. فهذا الكم من الكلمات لا يشفع لنا ضعف الألسن ولا بأن ننتسب إلى مشافهة حبيسة تفكير بلا اختلاف ولا تنوع .. لأن «.. **دريدا**، ودولوز أكدا نسبيًا صعوبة التفكير في الاختلاف داخل اللغة بالرغم من أن فكرهما يتموضع ضمن إشكالية الاختلاف ذاتها. لقد انتهى **دريدا** إلى القول بأن الاختلاف بالذات لا يمكن صياغته من خلال الفكر أو اللغة؛ لأنه ليس حضورًا ولا غيابًا، إذًا، الاختلاف يتقدم ويظهر ولا يمكن إخضاعه لمنطق البرهان والتمثل»[3]، فنعمة الاختلاف تكون مع اختيار التراث وليس مع سياسات العقل، إذ كيف يتمتع العقل بالاختلاف وهو لا يبرح لغة ... ينكرها .. ويستخدمها .. معا.

ترافق أحادية اللغة "اللغة المعطاة" أزمنة شريدة تقتضي التمفصل بحثا عن الإنعتاق والانفتاح على لغات جديدة، وقد يبدو **دريدا** غريبا حين ينكر أصل اللغة ثم يدعو إليه .. وهذا وليد القهر الذي رافقه منذ طفولته فيصرح :«.. في الواقع، وبالرغم من أنني غالبًا ما استخدمت العبارة التالية "اللغة

---

[1] - جاك دريدا، **أحادية الآخر اللغوية "أو في الترميم الأصلي"**، ترجمة وتقديم: د.عمر مهيبل، الدار العربية ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2008، ص124.

[2] - السابق، ص128-129.

[3] - أحمد عبد الحليم عطية (د)، **جاك دريدا والتفكيك**، دار الفارابي، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص48.

المعطاة" في حديثي عن اللغة الأحادية الموجودة، كالفرنسية على سبيل المثال، فإنه لا توجد لغة معطاة، فهناك بالأحرى شيء اسمه اللغة، هناك هبة تتعلق باللغة ... فاللغة هي ليست معطاة، لأنها في حقيقة الأمر لا توجد أصلا. فهي عندما تستدعي كالضيف الذي يبدأ ضيافته قبل أن يتلقى دعوة الضيافة، وبما أنها ألزمت، فإنها تبقى هكذا لكي تكون معطاة، بحيث سيصبح ذلك شرط وجودها، أي أن تبقى لكي تكون معطاة »[1]، فإنكاره لـ "اللغة المعطاة" محاولة منها للتحرر من هيمنة هذه الأحادية التي تسلبه كل شيء.

تستمد **اللغة** سلطتها من سيادتها وانتشارها، لتغدو أصلا لسانيا لكل مناقشة وحوارية تحت طائل الأيديولوجيا، والسياسة وحتى الاقتصاد، ليصبح المجتمع سؤالا سيميولوجيا لا يقبل التعدد، اللغة (اللعنة) الأم أبويتها من أحاديتها و« ... خلال مناقشة حادة، حبكت مباحث أخرى: الاستبهام القائم في أفق "اللغة الأم (الأصلية)"، الهيمنة الأحادية بما هي "سياسة محورها اللغة"، كولونيالية المدرسة والثقافة، شعرية الترجمة، الممنوع المتمحور حول ماهية الكلام، التاريخ القديم، والحديث، والوحيد ليهود -الجزائر- الفرنسيين، المقدمات والآفاق المستقبلية للحرب التي تحمل اسمًا واحدًا، الفوارق الموجودة في لغة الضيف بين السفارديم والاشكيناز، وأخيرا "الأدب الفرنسي" عندما يتحول إلى مثال يقتدى به مراهق معيّن، فإنه سيصبح أيضًا، وبدون شك، المثال المستحيل، ولغة الآخر التي لا يمكن تصورها»[2]، فاعتراف **جاك دريدا** بهيمنة اللغة في أحاديتها تظهر تمسكه بهويته في تعددها .. وتفضيله اللغة التي يحسن التعامل معها باحترافية الأديب، وبجرأة المتفلسف، في غياب اللغة الأم، والهوية الأصلية .. رغم الحسرة التي يبديها كلما تحدث عن اللغة الواحدة بأحادية لغوية .. لا تضيف شيئا جديدا .. إلا ما يمكن أن يضيفه هو من خلالها « ... والآن لنعد مرة أخرى إلى تلك العبارة قليلة الحكمة "نحن لا نملك أبدًا إلا لغة واحدة"، ولنُعمل نظرنا فيها مرة أخرى لنستنطقها ونخرج منها ما لم تعرف إخراجه أو قوله، ولنتركها تتكلم علها تصل إلى قول أشياء لم تقلها بعد»[3]، وقد يزداد الوهم حين يتحول غبن اللغة الواحدة إلى حلم باستنطاق كل مكوناتها وإرغامها على الفضح والتحرر، وتطويعها ... وتوليدها من نفسها.

يستطرد **جاك دريدا** في مناقشة أحادية اللغة الأصلية .. قائلا: « ... لقد ألمحت [...] إلى أن الكاتب العربي باللسان الفرنسي محجوز عليه داخل عبارة محددة، عبارة متأرجحة بين الاغتراب واللااغتراب (في كل ما يوحي به استخدام هذين المصطلحين): فهذا الكاتب لا يكتب لغته الخاصة، ولكنه ينقش اسمه المحول فقط لأنه لا يستطيع تملك أي شيء (على كل قد يتملك لغة ما)، فهو لا يملك لا لغته المحكية الأم (الأصلية) لأنها لا تكتب أصلاً [لابد من الإشارة هنا إلى أنه إذا كان هذا الكاتب لا يمتلك لغته الخاصة المحكية الأم (الأصلية) لجهة أنها لا تكتب، فإنه على

---

[1] - جاك دريدا، **أحادية الآخر اللغوية "أو في الترميم الأصلي"**، مصدر سابق، ص26.

[2] - نفسه، ص132.

[3] - نفسه، ص132-133.

الأقل "يمتلكها" كلغة "محكية"، وهذه ليست هي حال يهودي الجزائر الذي نجد أن لغته المحكية الأم (الأصلية) لا تمتلك لا الوحدة، ولا العصر، ولا القربى المفترضة في لغة محكية أم (أصلية)، بما أنها هي أصلا لغة الآخر، لغة الكولون (المستعمِر) الفرنسي غير اليهودي]، ولا اللغة العربية المكتوبة التي هي محل اغتراب، وموضوع إنابة، ولا تلك اللغة الأخرى المعلومة والتي ترمي إليه بإشارات مفادها أن يتخلص منها وأن يمحوها من ذاكرته. إنها لمعاناة لا نظير لها، يعانيها ذلك الكاتب الذي لا يستطيع أن يضطلع بمسؤوليات هذه الهوية المخدوشة في وضوح فكري ينتصب وسط هذه العبارة، وهذه النفسية»[1]، فالانتساب إلى لغة واحدة في غياب لسؤالات الأصل، يربك الهوية، يضعف من الاعتقاد بأصالة هذه اللغة .. التي تنتهي إلى أسماء وكلمات .. بلا روح ولا مكاشفة.

ثالثا = سؤال "الهوية واللغة" عند جاك دريدا [نحو لا "مركزية" الفلسفة]:

يرى **عمر مهيبيل** (د) أن السؤال المحوري [السؤال المغلق] الذي شغل **جاك دريدا** في كتابه "أحادية الآخر اللغوية" يرتبط حول علاقة اللغة بالهوية قائلا: « .. هل يمكن للغة أن تكون أساسا للهوية، ومن ثمة أساسًا للمواطنة؟ وهل في مقدور اللغة لحالها أن تشكل ماهية الهوية والمواطنة؟ على حد سواء؟»[2]، إذ يشكل سؤال انفصال اللغة عن الهوية جزءا من مفهوم الهوية، فحين يعترف **جاك دريدا** «... نعم، أنا لا أملك إلا لغة واحدة، ومع ذلك فهي ليست لغتي *"Oui، Je n'ai qu'une langue، ce n'est pas la mienne or* " »[3]، يؤكد ذلك الشعور بالتعالي حين يفصل بين اللغة وبين الهوية، حتى وإن شعر بمأساة هذا الانفصال، الذي لا يحرمه من التفكير بلغة أحادية في هوية ضائعة .. مسلوبة.

ويستطرد **جاك دريدا** في مكان من كتابه قائلا:«كيف يمكننا الإقرار بأننا نملك لغة واحدة ونقر في الوقت ذاته بأنها ليست لغتنا؟ ومن ثمة ما هو السبيل لمعرفة ذلك، وكيف يمكننا الإدعاء بأننا نعرف ذلك؟ بل إننا لنتساءل: ما الحكمة الكامنة وراء محاولتنا اقتسام هذه المعرفة مع غيرنا ما دام أن هذا الغير ذاته ... هو أيضًا لا يعرف، ولا يستخدم إلا لغة واحدة؟»[4]. يحاصر كل باحث في ثنائية "الهوية واللغة" كما هائلا من الأسئلة المضمرة .. والتي تحضر أيضا حتى ولو لم تمكن من تحديد الهوية بما يتناغم مع أصل اللغة .. فيجوز في حق كل مفكر أن يفصل الهوية عن اللغة ... سعيا منه لإيجاد مفاهيم متقابلة غير متداخلة، في فصل تام بين اللغة والاعتقاد ... وبين الأصل والكلام.

يواصل **دريدا** سرد بداياته التي تكشف تلك الظروف التي أدت إلى وجوده خارج اللغة الأصلية ليعوضها بلغة أخرى لم يخترها، ولا يبتغي أن تشكل له هوية ما ... «.. إن تعلقي بالفرنسية يأخذ

---

[1] - السابق، ص 127.

[2] - نفسه، ص10.

[3] - نفسه، ص24.

[4] - نفسه، ص26.

أشكالاً أقدّر في بعض الأحيان أنا ذاتي بأنها أشكال "عصابية". فأنا أشعر بالضياع خارج اللغة الفرنسية. في حين أن اللغات الأخرى، كتلك التي أستطيع أن أقرأها ولكن بصعوبة بالغة، أو تلك التي أحاول فك رموزها، أو أن أتكلمها أحيانًا، فإنها لغات لا أستطيع أن أسكنها أبدًا. ذلك أن مقر "السكنى" يعني، بالنسبة لي، البداية الحقيقية لإمكانية القول وسأبقى كذلك. إنني وأنا خارج اللغة الفرنسية لا أشعر فحسب بأنني تائه تمامًا، خائر القوى ومذموم، ولكن أشعر أيضًا بأنني أعمل على تشريف أو خدمة كل الألسن المتكلمة، وبكلمة واحدة، أنا أكتب بطريقة "أجمل" وأنا أشحذ همة المقاومة الموجودة في فرنسيتي و"الصفاء" الذي يطبعها، فرنسيتي التي أتكلمها بصوت عالٍ، ومقاومتها المستبسلة للترجمة: على كل اللغات بما في ذلك الفرنسية المغايرة لفرنسيتي»[1]، لذا فإن فرنسية دريدا تنم عن براغماتية جريئة، فهو أكثر فرنسية لسانيا من غيره .. لكنه هويته أقل بكثير من كل فرنسي أو يهودي أو جزائري، فأحادية اللغة لا تضع أمامه خيارات أخرى.

يلازم التفكيك في اللغة .. تفكيكا للهوية، محاولة لتجريد اللغة من هويتها، والبحث عن هوية ضائعة (صامتة)، لا تحسن اللغة استنطاقها .. نحو لغة واصفة، مثلما يقودنا التفكيك إلى اعتقاد بوجود ظواهر منفصلة وأخرى قابلة للتشذي .. إذ تظهر لنا مقولة **جاك دريدا** بأنه «..أعتقد دائمًا أن من الضروري أن أوجه اهتمامي أولاً إلى الظواهر اللغوية وظواهر التسمية والتاريخ وإلى هذا القهر على التكرار (البلاغي والسحري والشاعري في آن واحد). وأن أوجه اهتمامي إلى مغزى هذا التكرار وإلى ما يترجمه أو ما يخونه. لا لكي ننغلق في اللغة كما يحاول المتعجلون إقناعنا بذلك وإنما، على العكس من هذا، من أجل أن نحاول أن نفهم على وجه الدقة ما يحدث فيما وراء اللغة وما الذي يدفع إلى هذا الترديد اللانهائي: "11 سبتمبر، 11 سبتمبر، *September eleventh*" دون أن نعرف عَمَّ نتحدث، حيث يلمس كل من اللغة والمفهوم تخومهما»[2]، ينبثق الفهم من تركيبات جاهزة وملفوظات حاضرة .. تصعب من استقلالية الحكي واستقامة المعنى.. فلا حرية وسط لغة أحادية .. بعدها الصمت والموت.

تعود الذاكرة بجاك دريدا إلى مراحل من التسميات الأولى .. في البدء «.. عندما ولد **دريدا** (وهذا اسم عائلته أو كنيته) سُميّ باسم **جاكي** *Jackie* وكمُعظم الجزائريين كان لدريدا اسم آخر غير رسمي (أي غير مُسجّل في دوائر الدولة والأحوال الشخصيّة) وهو اسم **إليْ** *Elie* كان هذا حاله في الجزائر، لكن ومع قدومه إلى فرنسا بعمر 19 سنة، أراد دريدا أن يصبح "فرنسيا حقيقيًّا" فقرّر أولاً تغيير لهجته التي كان يمكن أن تفضح أصله الجزائري حيث كان دوي الأقدام السوداء (وهو الاسم الذي أُطلق على الفرنسيين العائدين من الجزائر) يُعاملون من قبل الفرنسيين المقيمين مُعاملة فيها شيء من الاحتقار. هل كان لهذا الحرج من اللهجة عند دريدا علاقة ما لتفضيله الكتابة

---

[1] - نفسه، ص107-109.

[2] - جاك دريدا، **ما الذي حدث في 11 سبتمبر؟**، ترجمة: صفاء فتحي، مراجعة: بشير السباعي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص55.

(الصامتة) على الصوت (الذي يُمكن أن يفضح الأصل)؟ سؤال على السؤال»[1]، فسؤال الأصل إمكان لغوي بامتياز ... بكل ما يحمله من هوية وكينونة وصراع .. أو أنه عائق بامتياز أيضا ... لكل مجاهرة شجاعة.

ينتهي صراع ثنائية "**اللغة والهوية**" إلى سؤال علاقة "صراحة التفكير بصدق الإنتماء".. إذ «.. أراد دريدا أن يُلغي كل ما يفصح انتماءه، وبالأحرى كان يريد أن يتحلل من كل انتماء ومن أي هويّة ممكنة. لم يكتف دريدا بتغيير لهجته لتُصبح لهجة فرنسية خالصة، بل وباريسيّة وإنما قام أيضًا بتغيير اسمه الأول عندما بدأ ينشر أولى مقالاته. هكذا سيختار **جاكي** أو **إلي** اسم **جاك** ليُعرف به ككاتب وكفيلسوف. كان دريدا يُريد من جديد أن يتخلص من هوية أخرى، فباختياره لاسم **جاك**، يختار دريدا اسمًا فرنسيًا مسيحيا بل وكاثوليكيا سيعفيه من حرج سؤال الهوية اليهودية التي كان يمكن لجاكي أو لإلي أن يفصحاها. باتخاذه اسم جاك يُشبه دريدا نفسه بأولئك اليهود الذين يعتنقون الكاثوليكية في الظاهر مُداراة ومسايرة للواقع. ولكن كان أولئك اليهود يعتنقون المسيحية في الظاهر خوفًا أو مسايرة لواقع الحال بينما يحافظون على عقيدتهم اليهودية في السّر، فلا شك أن دريدا لم يتخل عن هويّة دينية كانت أم اسمية لينشئ هوية أخرى، وإنما هي محاولة انعتاق من مكونات هويّة مُسبقة وعدم الانتماء الحقيقي والصادق للهوية الجديدة ... فهل لهذا التنكُّر للهوية والرغبة في التنصُّل من كل ما يُحدّد الانتماء جذرٌ في لا وعي دريدا الذي سيتجلى لاحقًا في تفكيكيته التي ستحاول أن تعمل على إلغاء مفهوم الهوية أو انتشارها وتعدُدها وتفكيك مفهوم الأنا؟ وهذا سيقودنا إلى التساؤل. من هو دريدا إذن؟ ما هي هويته وراء هذا التعدّد الاسميّ؟ ثم هل هناك رابط يحدّده اللاوعي بين التعددية الاسمية لدريدا وبين عمله كفيلسوف على اسم العلم "*le nom propre*" الذي محوَّر سؤاله الأساسي حول: "من الذي يتكلّم؟" من يحجب من إذن حاكي أم إلى أم حاك؟ مَنْ مَنْ هؤلاء يُمسك بالقلم ويكتب؟»[2]، تشكل الأسماء [التسميات] هويات [هوايات] مغلقة .. ومنفصلة .. بقدر ما تحمله من أحاديات .. واختلافات .. غير أنها تؤول إلى أصل موحد .. ماهوي .. وإلغاء لكل ثنائية تمهد لتعاون لساني أو تطابق بياني ... أو محادثة مثمرة.

تقودنا تيمات الهوية إلى الاشتغال بسؤالات الأصل في محاولة لتجاوز طمس المعنى، ورتابة الحكي، فلا إمكان لتطابق الصورة مع الأصل، وإذا كانت اللغة تمثل الصورة التي تسرد الهوية لتطابقها، فحسب **دريدا** الذي يبدو «.. أكثر من مشغول بهاجس المعرفة تلك التي اختزنت في تركيبها ما يبقيها في حالة غياب، بمعنى (**الهوية**) القائمة على المطابقة، كما نقول هنا وهناك (صورة طبق الأصل)، وهذا غير ممكن، حيث الأصل يبقى أصلاً، والصورة تكون مختلفة عن الأصل، وعلى الصعيد المعاملاتي، نجد اختلافًا بينًا بين الصورة غير المعترف بها، إلا بعد التوقيع عليها لتأكيد

[1] - النبواني خلدون، **في بعض مفارقات الحداثة وما بعدها "دراسات فلسفية"**، دار المدى، دمشق، سورية، ط1، 2011، ص19-20.
[2] - نفسه.

أنها نسخة (كوبي) عن أصل، مع ختم معلوم، ومن خلال التدقيق جيدًا، كون المعتبر أصلاً قد يكون شبهًا لشبه، أي نسخة مصورة، تزويرا (سيمولاكر)، فما بالك، ونحن نصدد قضايا معرفية لا حدود تسورها، أو تبلورها»[1]، فتعد مقولة "نسخة طبق الأصل" خرابا، واحتيالا وخيانة وتزويرا لأصل، ومحاولة للارتقاء بالنسخة المصورة التي لا تحمل هوية إلا أنها تشبه الأصل، هل هو بحث عن الهويات داخل اللغة، بين الاختزان والاختزال، وتعد **الترجمة** خيانة تنسف هوية اللغة، وقضية التأويل والتفسير والفهم.

يعتبر **ريتشارد رورتي** بأن فلسفة **جاك دريدا** [في بنائها اللغوي] هي لغة داخل لغة ... هوية أحادية لشخص واحد هو جاك دريدا وسط مجموعات من الشخوص الدريدرية المتداخلة، الغائبة هوية، الحاضرة لغويا فحين «يشير **دريدا** إلى الفلاسفة المتمركزين لوجوسيًا، فلاسفة يتشبثون بهذا الأمل في المباشرة: "لست أحادية المعنى سوى جوهر اللغة أو على الأصح هي الغاية من اللغة، وما من فلسفة كان بقدرتها التخلي عن هذا المثل الأعلى الذي يعود إلى أرسطو. وما الفلسفة سوى هذا المثل الأعلى ... ولن يتحقق التحرر من هذا التراث المتمركز لوجوسيًا إلا بالكتابة والقراءة على نحو يتخلى عن هذا المثل الأعلى. كما أن تدمير هذا التراث لن يتم إلا برؤية أن كل النصوص التي يُنتجها تخدع نفسها بنفسها؛ ذلك أنها تدأب على استخدام اللغة لعملٍ ما لا تقدر اللغة على عمله. واللغة نفسها إنْ جاز التعبير تُصيب بالضلال أيةَ محاولة لتجاوزها (الكتابة)»[2]. ينوب التعالي (الأعلى) عن سؤال الهوية (الأصل)، في رصد التفكير الشريد الذي يكسب الفلسفة مثاقفة تتناسب مع الإشكالات المعاصرة في زمن العولمة والحضارات .. وانقراض الهويات .. أو تناسخها، وتداخل اللغات .. أو توحدها.

استنتاج:

تغدو الهوية مناسبة للتنوع والاختلاف، واللغة سبيلا للتواصل والتفاهم، لكن حين تتحول الهوية إلى انفعال، واللغة إلى رد فعل لهذا الانفعال، وحين يغيب الاختيار في هيمنة لأحادية اللغة باكتساب أو بإرغام .. يبدأ التفكير خارج اللغة بما هو متاح منها .. لذا ساير جاك دريدا التفكيك في اللغة والفلسفة مثلما عاش تشتتا في الهوية، فهو لا يبتغي أن يتفكك لوحده [ذاتيا] .. بل ترصد أن يعيش المأساة [التراجيديا] بكل تفاصيلها وإيقوناتها حتى يمارس التفكيك في وحدة أنطولوجية عامة وتامة، فحين يحرم اللسان من هويته .. له أن ينتسب إلى هوية أخرى تعطيه الحق في الكلام .. الحق في التعالي.. الحق في الحضور .. في ممارسة الاختلاف بإرادة واقتدار.. بعيدا عن صراع الأسماء .. والهويات التي لا تختلف كثيرا عن صراع حول الدمى التي سنكسرها ذات يوم حين نمل من اللعب بها.

---

[1] - إبراهيم محمود، **من مقدمة جاك دريدا**، انفعالات، ترجمة: عزيز توما، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سورية، ط1، 2005، ص20-21.

[2] - رامان سلدن، **موسوعة كامبردج في النقد الأدبي "من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية"**، مراجعة وإشراف: ماري تريز عبد المسيح، المشرف العام: جابر عصفور، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، مصر، ط1، 2006، مج 4-8، ص284.

درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر طلابها

****

د. عبد الله غازي الدعجاني العتيبي/كلية التربية بالدوادمي - جامعة شقراء المملكة العربية السعودية

أولاً: مقدمة الدراسة*: تعتبر مبادئ الأخلاق من أهم ركائز الحياة، وهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعملية التربوية؛ وذلك بهدف تنظيم السلوك الإنساني، فالأخلاق الفاضلة هي الدعامة الأولى لحفظ المجتمع، وعليها حثت الديانات السماوية، والقوانين الوضعية،(يالجن، 1997م).

وتعتمد الأخلاق في أهميتها في العملية التعليمية، والتربوية من خلال كونها طرفاً رئيساً في التفاعل الإنساني، والديناميكي بين الطالب، وعضو هيئة التدريس، والذي يعمل على غرس قيم النظام، والتعاون، والمثابرة، والإخلاص في العمل، وتلك قيم يحرص المجتمع على التزام أفراده بها، (السيد، 1998م).

*- **Abstract** :This study aims to، identifying the degree of commitment of faculty members in the College of education in Dawadmi with the ethics، from the perspective of students، by answering about the main question "What is the degree of commitment of faculty members in the college of education in Dawadmi with the ethics from the perspective of students?"The Researcher used the descriptive and resolution as a searching tools. The searching community consists of 749 students. After field application seeker، 439 identifying valid statistical analysis obtained The results obtained from the Study are concluded in the following:

1 -All members agree to commitment to the field ethics with average of 3.92 out of 5.00 such as :

-Field ethics related to personal behavior of stuff members with average of 3.98 out of 5.00

2-This study cleared that، there are statistical difference in academic level variable go towards to first level till fourth level، otherwise for specialist level variable، the differences go towards to that have Arabic specialist.

Key words: College of education - Dawadmi - the ethics

ويعد عضو هيئة التدريس العنصر الفاعل في تحقيق وظائف الجامعة الثلاث الرئيسة: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وبما يقدمه من إنتاج علمي، وبما يقوم به من مشاركة في اتخاذ القرارات، والإشراف على نشاطات الطلاب وامتحاناتهم، وقيامه بالأدوار المتعددة منه، فهو القدوة، والمثل الأعلى لطلابه، (الثبيتي، والقرني 1993م).

تتصف البيئة التعليمية التي تتصف بالبعد الإنساني هي البيئة التي توفر المناخ الأخلاقي الإيجابي الذي يعزز استمراريته في الدراسة الجامعية، وتنمية أخلاقه، وتعليمه، وهو يتأثر تأثراً كبيراً بأستاذه، واتجاهاته الفكرية، والاجتماعية، ويتأثر أيضاً باتجاهات الأستاذ نحو الموضوع الذي يدرسه، وبمدى اهتمامه بمتابعة المعرفة المتجددة، وحرصه على التحضير المسبق، والمنظم، والمخطط للحصة الصفية كما يتعلمون مهارات الاتصال التي يستخدمها عضو هيئة التدريس، والسلوك الديمقراطي الظاهر في احترامه لطلابه، وتقبله لوجهات النظر، والاختلافات الفكرية، والتنوع، والانفتاح على آراء الآخرين، وهذه الأمور ترفع من فاعليته كعضو هيئة تدرس، وتقوي علاقته مع طلابه،(الرشيد 2004م، إسماعيل2000م، المضوي 1995م).

ولعضو هيئة التدريس دور حيوي، وبارز في تحسين صورة الجامعة، وتنمية مخرجاتها؛ حيث أنه العنصر الأساس في فاعلية التدريس، والمحفز للطلاب، والمثير للدافعية، والمؤثر في الاتجاهات السلوكية، وردة فعلهم،(شحادة، وأبو عميرة1994م).

وتبرز خطورة دور عضو هيئة التدريس من خلال الخصوصية التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في الجامعات، وتتمثل في الاستقلالية، والحرية الأكاديمية شبة المطلقة، فالأستاذ الجامعي داخل قاعة المحاضرات هو صاحب القرار الأول، والأخير أيضاً، ولا يخضع لأي ضوابط خارجية غير ما يؤمن به من أخلاقيات تؤسس سلوكه في عملية التدريس، والتعامل مع الطلاب، (الشيخلي،1998م).

فقد يكون الأستاذ الجامعي -ودون قصد- معول هدم لكثير من القيم الاجتماعية، ويمكن أن يكون له دور في غاية الفعالية في التأثير الايجابي البناء، حيث تتعلق كلماته بأذهان الطلاب لسنوات طويلة، وتشكل فكر رجال الغد، فهو يستطيع أن يرسخ كثيراً من المعاني، والأخلاق الفاضلة في عقول، وصدور طلابه،(السيوفي،2015 م).

وقد ذكر الخوالدة، وآخرون (2013م) أن التغيرات المتلاحقة، والسريعة التي أصابت مناحي الحياة المتعددة، والتحديات التي يشهدها التعليم الجامعي أدت إلى شيوع كثير من السلوكيات التي تتنافى، وأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي مثل التأخر عن المحاضرة، وعدم تصحيح الامتحانات، وتجريح الطلاب أمام زملائهم، واستخدام الهاتف النقال أثناء المحاضرة، وإرسال الرسائل، واستقبالها، وعدم السماح للطلاب بإبداء وجهة نظرهم، وتقديم مقترحاتهم وآرائهم.

وقد أوصت الكثير من الدراسات كدراسة العمايرة (2013 م)، ودراسة العموش (2013م)، وكذا دراسة طناش (2007م) على ضرورة إجراء دراسات للكشف عن التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بأخلاقيات المهنة؛ لما له أثر فعال على البيئة الجامعية، والتعليم العالي بشكل عام.

وحيث أن كلية التربية تحمل رسالة سامية عالية المنزلة كونها تعد، وتخرج المعلمين الذين على عاتقهم إعداد وتنمية طلاب التعليم العام تعليمياً، وتربوياً، والذي يكونون بمجملهم جيل الغد، وساعد المستقبل؛ لذا فأنه يجدر بنا إكسابهم القيم، والمبادئ الأخلاقية التي تمكنهم من أداء رسالتهم على الشكل الأمثل، وحيث أن الباحث أحد أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالدوادمي، ومن خلال مشاهدته للمواقف، وملاحظته فأنه وجد من الضروري الوقوف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر طلابها؛ لأنهم الأقرب لعضو هيئة التدريس، وهم محور العملية التعليمية، والتعرف على ممارسات أعضاء هيئة التدريس، واستعمالهم المهني لسلطاتهم، وصلاحياتهم التي مُنحت لهم، فيما يتصل بتعاملهم مع الطلاب الذين يطلبون خدماتهم المهنية، أملاً في التعرف على نقاط القوة وتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف الموجودة ومعالجتها. ويمكن بلورة مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي:

ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر طلابها ؟

ثانياً: أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة من موضوعها الذي تناوله، وهو أخلاقيات المهنة، فالتعليم لا يمكن أن يقوم دون أخلاق؛ ولذا أولت الدول هذا الجانب بالغ الأهمية لانعكاساته على جميع مناحي الحياة، ويؤمل الباحث أن يستفيد من نتائج الدراسة ما يلي:

1- أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء بشكل عام، وكلية التربية بالدوادمي على شكل الخصوص؛ من خلال معرفتهم درجة التزامهم بأخلاقيات المهنة.

2- القيادات الأكاديمية في جامعة شقراء بشكل عام، وكلية التربية بالدوادمي على شكل الخصوص من خلال الوقوف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة.

3- الباحثون في المجال بما تقدمه من نتائج، وسيتيح لهم إجراء المزيد من البحوث، والدراسات في هذا المجال.

4- إثراء المكتبة التربوية بموضوع حيوي وهام يتعلق بأخلاقيات مهنة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس، ومدى ممارستهم لها.

ثالثا: أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الى الوقوف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر طلابها في ضوء متغيري التخصص، والمستوى الأكاديمي.

رابعاً: أسئلة الدراسة: سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الأتية:

1- ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر طلابها ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر طلابها تعزى للتخصص لدى عينة الدراسة ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر طلابها تعزى للمستوى الأكاديمي لدى عينة الدراسة؟

خامساً: حدود الدراسة:

أ-الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة على التعرف درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر طلابها.

ب-الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام 1437/14136 هـ.

ج – الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة على كلية التربية بمحافظة الدوادمي التابعة لجامعة شقراء.

سادساً: مصطلحات الدراسة:- استخدم الباحث عدداً من المصطلحات التي تناسب توضيح مقصده منها إجرائياً:

أ- درجة الالتزام: وهي درجة تمثل درجة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي لمجموعة من المعايير المحددة في أداة الدراسة " الاستبانة"، والتي يمثلها استجابة الطلاب على فقرات الأداة المعدة لذلك.

ب- أخلاقيات المهنة: المبادئ، والقيم، والمثل التي يمارسها أفراد المهنة ويلتزمون بها تجاه أنفسهم، ومن يتعاملون معه؛ وذلك حفاظا على مستوى المهنة، وحقوق المنتسبين لها على أن يتفق مع عادات وتقاليد المجتمع المحلي، ولا يتعارض مع أنظمة وتعليمات الجامعة التي يعملون بها.

سابعاً: الاطار النظري: ويتكون الاطار النظري من عدة محاور هي:

1- أخلاقيات المهنة:

يقول الخرابشة، والربابعة (2008م) أن كل مهنة لها دستوراً أخلاقياً قد يكون مكتوباً، وقد يكون غير مكتوب، من شأنه أن يوجه سلوك الأعضاء خصوصاً الجدد في المهنة، ويحدد مستوى مسؤولياتهم عما يقومون به تجاه أنفسهم، واتجاه الآخرين، وعن النتائج المترتبة على القيام بذلك قانونياً، وأدبياً.

2- مفهوم أخلاقيات المهنة:

ذكر عبدالحميد، والحياري (1994م، ص63) أنها المبادئ، والمعايير التي تعد أساساً للسلوك المستحب لأفراد المهنة، والتي يتعهد أفراد المهنة بالالتزام بها.

وعرفها بطاح (2006م، ص 92) بأنها جملة الأسس والمبادئ والمثل التي يلتزم بها أفراد المهنة عند ممارستهم لمهنتهم، وذلك حفاظاً على مستوى المهنة، وعلى حقوق المنتسبين لها.

ويعرفها الباحث بأنها: المبادئ، والقيم، والمثل التي يمارسها أفراد المهنة ويلتزمون بها تجاه أنفسهم، ومن يتعاملون معه؛ وذلك حفاظا على مستوى المهنة، وحقوق المنتسبين لها على أن تتفق مع عادات وتقاليد المجتمع المحلي، ولا يتعارض مع أنظمة، وتعليمات الجامعة التي يعملون بها.

3- مصادر أخلاقيات المهنة:

لأخلاقيات المهنة مصادر عدة لعل أبرزها ما ذكره البكري (1999م)، وعاشور (1987م)، الغامدي(2002م)، وناصر(2006)، والعوبثاني (2016 م)، وهي:

المصدر الأول: -المصدر الديني: تستمد أخلاقيات مهنة التعليم في البلدان العربية الإسلامية من القرآن الكريم، وتستمد أيضاً من السنة النبوية الشريفة، فقد جاءت لتحل كل ما يتعلق بالجوانب الإنسانية للفرد في الحياة، وتنظم العلاقات بين أفراد المجتمع، ومع بقية المجتمعات.

المصدر الثاني:- القوانين والانظمة والتشريعات التي تضعها الدولة صدراً مهماً من المصادر الأخلاقية، فهي تحدد للموظفين في مهنة التعليم الواجبات الأساسية المطلوب تنفيذها والتقيد بها.

المصدر الثالث:- الثقافة السائدة في المجتمع، وما يفعله الآخرون.

المصدر الرابع:- الأدب التربوي هناك الكثير من آراء العلماء، والتربويين، وأساتذة الجامعات من مدونات، وآراء حول أخلاقيات مهنة التعليم، أو الأخلاق التي يجب أن يتحلى بها المعلم، ويلتزم بها.

ثامناً: الدراسات السابقة:

1- دراسة العموش، وآخرون(2013 م) بعنوان: درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة آل البيت بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب. وهدفت إلى تعرف درجة التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلبة. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للبحث، وقد تكونت عينة الدراسة من 271 طالباً وتكونت أداة الدراسة من ثلاث مجالات هي: مجال العلاقات الانسانية مع الطلبة، ومجال التعليم والتعلم، ومجال الصفة الشخصية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الكلي لدرجة التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلبة جاء بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الكلي 3.87 وجاء ترتيب المجالات من وجهة نظر الطلبة على النحو التالي: مجال العلاقات الانسانية، مجال التعليم والتعلم، مجال الصفة الشخصية، وبدرجة مرتفعة في المجالات الثلاث، وقد جاءت عبارة يحرص عضو هيئة التدريس أثناء المحاضرة على الالتزام بآداب الحديث والمناقشة في المرتبة الأولى في مجال العلاقات الإنسانية، أما مجال التعليم والتعلم فقد جاءت عبارة يبين عضو هيئة التدريس نظام توزيع الدرجات على المقرر ومتطلباته، أما مجال الممارسات الشخصية فقد جاءت فقرة يظهر عضو هيئة التدريس بمظهر يدل على أنه يؤدي رسالة سامية بالمرتبة الأولى، وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تصورالطلبة لدرجة التزام أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة ال البيت بأخلاقيات مهنة التعليم لمتغير السنة الدراسية، وكان لصالح السنة الثانية فأكثر. وقد أوصت الدراسة بضرورة توجيه نظر الباحثين إلى ضرورة إجراء دراسة للكشف عن التزام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، والخاصة.

2- دراسة المطيري(2009) بعنوان: درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بأخلاقيات التعليم من وجهة نظر الطلاب، وهدفت إلى التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بأخلاقيات التعليم من وجهة نظر الطلاب، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للبحث، وقد تكون مجتمع الدراسة من كافة الطلبة المسجلين في جامعة حائل في المملكة العربية السعودية خلال العام الدراسي2008-2009م، والبالغ عددهم 4178 طالباً، وتكونت عينة الدراسة من 811 طالباً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات مهنة التعليم الجامعي من وجهة نظر الطلاب على المستوى الكلي، ومستوى كل مجال جاءت بدرجة متوسطة، وقد احتل مجال العلاقات الانسانية المرتبة الأولى، وجاء بالمرتبة الثانية مجال التعليم والتعلم، واحتل مجال الصفات الشخصية المرتبة الثالثة، والأخيرة، ووجدت فروق ذات دلالة احصائية في تقديرات الطلبة لدرجة التزام أعضاء هيئة التدريس بأخلاقيات التعليم الجامعي تعزى لمتغير الكلية، وكان لصالح طلاب الكليات العلمية، ووجود

فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلبة تعزى لمتغير التقدير، وكانت الفروق لصالح الطلبة ذوي التقدير الأعلى.

3- دراسة أبو نمر (2008م) بعنوان: مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم، وسعت إلى تعرف درجة تمثل المعلمين بمواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الاسلامية، ومدى تمثلها لدى محاضري الجامعات (الإسلامية، والأقصى، والأزهر) في غزة من وجهة نظر طلبتهم. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استبانة أعدها الباحث لأغراض الدراسة تكونت من (54) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: المهنية، والشخصية، والايمانية، وطبقت الأداة على عينة مكونة من (342) طالباً، وطالبة من المستوى الأول، والرابع في الجامعات الثلاث. وكان من أهم نتائجها: احتل الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو القيم الخلقية، والتحلي بالخلق الحسن مع طلبته (85%) من مجال المواصفات الايمانية، كما احتل استخدام الالفاظ المهذبة، واهتمام المعلم بحسن المظهر والهندام (83%) ولم تكن هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في درجة تمثل اعضاء الهيئة التدريسية بمواصفات المعلم تعزى لمتغير الجنس، أو المستوى الدراسي.

4- دراسة كيم(2004م) بعنوان: تأثير قيم المعلمين على قيم طلابهم، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير قيم المعلمين على قيم طلابهم، وكيف تعمل قيم المعلمين على تطوير قيم طلابهم، والتعرف على أهم العوامل المؤثرة في قيم المعلم والطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الدراسة الاستبانة، واشتملت عينة الدراسة على (1352) طالباً، و(52) معلمًا من مدارس الصين في بيئات مختلفة (بكين، شنغهاي)، وكان من أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة: تأثر قيم الطلاب بقيم معلمهم بشكل كبير في مجالات القيم الأخلاقية، والنظرية، والعملية، والاقتصادية، وأكدت النتائج على أهمية العلاقة الوجدانية بين المعلم، والطالب في تعلم القيم، وحددت أهم العوامل المؤثرة في قيم المعلم، وطلابه، منها نوعية الطلاب، وجنسيتهم، وطبيعة المدرسة، والخلفية الاجتماعية والحضارية للمجتمع .

5- دراسة إسماعيل(2000م) بعنوان: أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة. وقد سعت إلى التعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعة الأردنية، وجامعة اليرموك، والجامعة الهاشمية بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلبة. وتوصلت الدراسة إلى أن الفقرات التي تعبر عن درجة التزام أعضاء هيئة التدريس بخُلقيات التعليم، والتي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي: يحرص على مراقبة الطلبة خلال الامتحانات لمنع ظاهرة الغش، ويحرص على أداء المحاضرات في مواعيدها بكل جدية، ويحرص على عدم إفشاء أسرار زملائه أمام الطلبة، ويتعاون في تحديد المادة العلمية بدلالة الأهداف، ويحرص على استعمال التعابير، والمصطلحات المهذبة، واللائقة عند حديثه مع الطلبة. أما الفقرات التي حصلت على أدنى متوسط حسابي فهي:

يعالج ظاهرة القصور، والإهمال عند الطلبة بحكمة، ويحرص على أخذ آراء الطلبة في المادة الدراسية وتطويرها، ويتحلى بالرقة، واللين في شخصيته، ويراعي الموضوعية عند تقييم الطلبة، ويراقب أحوال الطلبة، ويعمل على توجيههم، وإرشادهم فكرياً، وسلوكياً، ويتعامل مع الطلبة بالعدل، والمساواة بغض النظر عن معتقداتهم، أو اتجاهاتهم الفكرية.

التعليق على الدراسات السابقة:

1. ركزت الدراسات السابقة على أخلاقيات مهنة التعليم، ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس.
2. أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن درجة الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس متفاوتة.
3. استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة بحث.
4. أوصت أكثر الدراسات السابقة بالاهتمام بأخلاقيات مهنة التعليم والتزام أعضاء هيئة التدريس بها.
5. استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وتحديد المعالجات الإحصائية المناسبة.
6. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في بعض المتغيرات، وفي الزمان، وفي المكان الذي طبقت به الدراسة.

تاسعاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها

1- مجتمع وعينة الدراسة : يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب كلية التربية بالدوادمي والبالغ عددهم (749) طالباً منهم (265) طالباً في قسم اللغة العربية، و(484) طالباً في قسم التربية الخاصة وذلك خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1437/1436هـ، وقد اتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل، وذلك بتطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبعد التطبيق الميداني حصل الباحث على (439) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، وهي ما تمثل ما نسبته 58.6% من إجمالي مجتمع الدراسة.

2- أداة الدراسة :تم اعتماد أداة الاستبانة كأداة لجمع بيانات الدراسة، وقد تم تصميمها بالاستفادة من الإطار النظري، والدراسات السابقة، وبعد تصميمها تم اتباع الخطوات صدقها، وثباتها.

3- صدق أداة الدراسة:

أ – الصدق الظاهري للأداة: للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المختصين، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

ب – صدق الاتساق الداخلي للأداة : بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وعلى بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية:

الجدول رقم (1)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.672	6	**0.768
2	**0.752	7	**0.666
3	**0.775	8	**0.778
4	**0.764	9	**0.745
5	**0.734	10	**0.633

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

الجدول رقم (2)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.615	8	**0.755
2	**0.719	9	**0.707
3	**0.714	10	**0.746
4	**0.712	11	**0.784
5	**0.783	12	**0.757
6	**0.810	13	**0.772
7	**0.798	14	**0.698

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

الجدول رقم (3)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.769	6	**0.844
2	**0.824	7	**0.794
3	**0.824	8	**0.807
4	**0.830	9	**0.837
5	**0.821	10	**0.823

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجداول (1 – 3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

4- ثبات أداة الدراسة : لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (4) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (4)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب	10	0.8998
أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بمجال التعليم والتعلم	14	0.9370
أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس	10	0.9437
الثبات العام	34	0.9668

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (0.9668)، وهذا يدل على أن الاستبانة تمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة .

1- **أساليب المعالجة الإحصائية:** لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز، وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي؛ ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى(5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي :

- من 1.00 إلى 1.80 يمثل (بدرجة قليلة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 إلى 2.60 يمثل (بدرجة قليلة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 إلى 3.40 يمثل (بدرجة متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 إلى 4.20 يمثل (بدرجة عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4.21 إلى 5.00 يمثل (بدرجة عالية جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية :

1. التكرارات، والنسب المئوية.
2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)" Weighted Mean".
3. المتوسط الحسابي " Mean".
4. الانحراف المعياري "Standard Deviation"
5. اختبار ت: Independent Sample T-test.

عاشراً : تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

ثانيا : النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة :

السؤال الأول: ما درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة؟

للتعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (5)

استجابات أفراد الدراسة على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب	3.92	0.794	2
درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم	3.87	0.803	3
التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس	3.98	0.916	1
درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة	3.92	0.758	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة بمتوسط (3.92 من5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة عالية على أداة الدراسة، وهذا يتفق مع دراسة العموش، وآخرون (2013 م)، وأبرز ملامح أخلاقيات المهنية التي التزم بها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي تمثلت في التزامهم بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس بمتوسط (3.98 من 5) يليها التزامهم بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب يليها التزامهم بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم، وهذه النتيجة تخالف دراسة العموش، وآخرون(2013 م)، ودراسة المطيري (2009 م) فقد كان ترتيب أبعاد الدراستين بالعلاقات الإنسانية أولاً، ثم التعليم والتعلم، وأخيراً الصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس.

وفيما يلي النتائج التفصيلية لإلتزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة :

المجال الأول: درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب:

للتعرف على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (6)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات مجال درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الرقم	مضمون الفقرات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا			
10	يمدح عضو هيئة التدريس مشاركة الطالب المتميزة أمام زملائه ويثني عليه	ك	213	150	49	12	15	4.22	0.984	1
		%	48.5	34.2	11.2	2.7	3.4			
2	يستمع عضو هيئة التدريس للطلاب في أثناء إبداء آرائهم	ك	189	157	63	23	7	4.13	0.955	2
		%	43.1	35.8	14.4	5.2	1.6			
5	يقيم عضو هيئة التدريس علاقات طيبة مع طلابه أساسها التقدير والاحترام	ك	200	128	87	12	12	4.12	0.998	3
		%	45.6	29.2	19.8	2.7	2.7			
4	ينمي عضو هيئة التدريس عند الطلاب الشعور بالمسئولية	ك	186	140	84	23	6	4.09	0.971	4
		%	42.4	31.9	19.1	5.2	1.4			
1	النظر إلي طلابه بعين الرحمة والتعامل معهم على أساس من اللين	ك	188	84	135	24	8	3.96	1.058	5
		%	42.8	19.1	30.8	5.5	1.8			
9	ينمي عضو هيئة التدريس مستويات الطموح لدى طلابه	ك	175	134	83	30	17	3.96	1.100	6
		%	39.9	30.5	18.9	6.8	3.9			
7	يتجنب عضو هيئة التدريس ذكر عيوب الطالب أمام زملائه	ك	184	103	92	26	34	3.86	1.243	7
		%	41.9	23.5	21.0	5.9	7.7			
8	يعالج عضو هيئة التدريس مشكلات طلابه بطرق عملية سليمة	ك	163	119	96	41	20	3.83	1.161	8
		%	37.1	27.1	21.9	9.3	4.6			
3	يشارك عضو هيئة التدريس الطلاب أفراحهم	ك	137	105	94	67	36	3.55	1.293	9
		%	31.2	23.9	21.4	15.3	8.2			
6	يحرص عضو هيئة التدريس على استمرار علاقته مع طلابه بعد تخرجهم	ك	144	92	90	50	63	3.46	1.414	10
		%	32.8	21.0	20.5	11.4	14.4			
المتوسط العام								3.92	0.794	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب

بمتوسط (3.92 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة عالية على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تباين في موافقة أفراد الدراسة على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب ما بين (3.46 إلى 4.22) وهي متوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى الموافقة (بدرجة عالية – بدرجة عالية جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التباين في موافقة أفراد الدراسة على درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على واحدة من ملامح التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب تتمثل في العبارة رقم (10) وهي" يمدح عضو هيئة التدريس مشاركة الطالب المتميزة أمام زملائه ويثني عليه " بمتوسط (4.22 من 5) .

بينما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على تسعة من ملامح التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب أبرزها تتمثل في العبارات رقم (2، 5، 4، 1، 9) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (2) وهي" يستمع عضو هيئة التدريس للطلاب في أثناء إبداء آرائهم" بالمرتبة الأولي من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (4.13 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (5) وهي" يقيم عضو هيئة التدريس علاقات طيبة مع طلابه أساسها التقدير والاحترام " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (4.12 من 5).

3- جاءت العبارة رقم (4) وهي" ينمي عضو هيئة التدريس عند الطلاب الشعور بالمسئولية " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (4.09 من 5).

4- جاءت العبارة رقم (1) وهي" النظر إلي طلابه بعين الرحمة والتعامل معهم على أساس من اللين " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.96 من 5).

5- جاءت العبارة رقم (9) وهي" ينمي عضو هيئة التدريس مستويات الطموح لدى طلابه " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.96 من 5)، وهذه النتيجة تخالف نتيجة دراسة إسماعيل (2000م)، فقد حصلت هذه العبارة فيها على متوسط حسابي متدني.

المجال الثاني: درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم :

للتعرف على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (7)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات مجال التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الرقم	مضمون الفقرات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا			
1	يلتزم عضو هيئة التدريس بالأوقات المخصصة للمحاضرة	ك	219	125	75	14	6	4.22	0.934	1
		%	49.9	28.5	17.1	3.2	1.4			
3	يتمتع عضو هيئة التدريس بقدرة عالية على إدارة الصف	ك	173	140	102	20	4	4.04	0.944	2
		%	39.4	31.9	23.2	4.6	.9			
2	يوضح عضو هيئة التدريس أهداف المقرر ومحتوياته وخطته ومراجعة ومتطلباته	ك	175	119	113	24	8	3.98	1.020	3
		%	39.9	27.1	25.7	5.5	1.8			
14	يشتمل تقويم عضو هيئة التدريس لطلابه على ما تم تدريسه في المقرر	ك	158	150	102	21	8	3.98	0.974	4
		%	36.0	34.2	23.2	4.8	1.8			
4	يقدم عضو هيئة التدريس المادة العلمية بصوت واضح ومسموع	ك	179	116	111	20	13	3.97	1.054	5
		%	40.8	26.4	25.3	4.6	3.0			
12	يلتزم عضو هيئة التدريس بتنفيذ الخطة الدراسية المقررة	ك	161	142	93	33	10	3.94	1.041	6
		%	36.7	32.3	21.2	7.5	2.3			
13	يعتمد عضو هيئة التدريس في تقويمه للطلاب على الموضوعية بعيدا عن الذاتية	ك	155	124	123	26	11	3.88	1.041	7
		%	35.3	28.2	28.0	5.9	2.5			
8	يراعي عضو هيئة التدريس	ك	154	116	123	2	19	3.82	1.112	8

	الفروق الفردية بيم الطلاب				7				
		%	35.1	26.4	28.0	6.2	4.3		
5	يوجه عضو هيئة التدريس الطلاب نحو مضار المعرفة ومراجع المقرر	ك	164	109	103	38	25	3.79	1.195	9
		%	37.4	24.8	23.5	8.7	5.7			
10	يثير عضو هيئة التدريس اهتمام الطلاب بوسائل متعددة	ك	147	123	113	38	18	3.78	1.124	10
		%	33.5	28.0	25.7	8.7	4.1			
11	يوظف عضو هيئة التدريس مصادر التعلم المختلفة تبعا للمواقف التعليمية	ك	142	113	128	36	20	3.73	1.133	11
		%	32.3	25.7	29.2	8.2	4.6			
9	يتجنب عضو هيئة التدريس في أثناء شرحه للمادة الدراسية التحدث في مواضيع خارج موضوع الدرس	ك	149	104	127	37	22	3.73	1.161	12
		%	33.9	23.7	28.9	8.4	5.0			
6	يستخدم عضو هيئة التدريس استراتيجيات تدريس متنوعة	ك	144	105	116	52	22	3.68	1.190	13
		%	32.8	23.9	26.4	11.8	5.0			
7	يعدل عضو هيئة التدريس من طريقة التدريس في ضوء التغذية الراجعة	ك	126	118	129	49	17	3.65	1.122	14
		%	28.7	26.9	29.4	11.2	3.9			
المتوسط العام								3.87	0.803	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم بمتوسط (3.87 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة عالية على أداة الدراسة.

ومن خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم ما بين (3.65 إلى 4.22) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتان تشيران إلى الموافقة (بدرجة عالية/ بدرجة عالية جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على التزام

أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على واحدة من ملامح التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم تتمثل في العبارة رقم (1) وهي" يلتزم عضو هيئة التدريس بالأوقات المخصصة للمحاضرة " بمتوسط (4.25 من 5)، وهذا يتفق مع دراسة إسماعيل(2000م) .

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على ثلاثة عشر من ملامح التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بمجال التعليم والتعلم أبرزها تتمثل في العبارات رقم (3، 2، 14، 4، 12) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

1- جاءت العبارة رقم (3) وهي" يتمتع عضو هيئة التدريس بقدرة عالية على إدارة الصف " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (4.04 من 5).

2- جاءت العبارة رقم (2) وهي" يوضح عضو هيئة التدريس أهداف المقرر ومحتوياته وخطته ومراجعة ومتطلباته " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.98 من 5)، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العموش، وآخرون (2013م).

3- جاءت العبارة رقم (14) وهي" يشتمل تقويم عضو هيئة التدريس لطلابه على ما تم تدريسه في المقرر " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.98 من 5).

4- جاءت العبارة رقم (4) وهي" يقدم عضو هيئة التدريس المادة العلمية بصوت واضح ومسموع " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.97 من 5).

5- جاءت العبارة رقم (12) وهي" يلتزم عضو هيئة التدريس بتنفيذ الخطة الدراسية المقررة " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (3.94 من 5)، وهذه النتيجة تخالف نتيجة دراسة العموش، وآخرون (2013م).

المجال الثالث: التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس :

للتعرف على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (8)

استجابات أفراد الدراسة على عبارات مجال التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

الرقم	مضمون الفقرات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا			
1	يعتبر عض وهيئة التدريس قدوة حسنه لطلابه	ك	236	124	51	18	10	4.27	0.975	1
		%	53.8	28.2	11.6	4.1	2.3			
8	يظهر عض وهيئة التدريس بالمظهر اللائق وأنيق في هندامه	ك	208	127	64	29	11	4.12	1.074	2
		%	47.4	28.9	14.6	6.6	2.5			
3	يحترم عض وهيئة التدريس اللوائح والأنظمة الجامعية	ك	208	114	80	23	14	4.09	1.071	3
		%	47.4	26.0	18.2	5.2	3.2			
2	يتسم عض وهيئة التدريس بالتواضع أمام طلابه	ك	191	146	61	23	18	4.07	1.073	4
		%	43.5	33.3	13.9	5.2	4.1			
4	يصدق عض وهيئة التدريس في وعده لطلابه	ك	195	128	72	29	15	4.05	1.087	5
		%	44.4	29.2	16.4	6.6	3.4			
5	يتحلى عض وهيئة التدريس بالجدية بالعمل	ك	182	145	70	31	11	4.04	1.041	6
		%	41.5	33.0	15.9	7.1	2.5			
6	يبتسم عض وهيئة التدريس في وجه طلابه	ك	167	136	87	31	18	3.92	1.107	7
		%	38.0	31.0	19.8	7.1	4.1			
7	لا يغضب عض وهيئة التدريس ولا ينفعل بسرعة	ك	156	129	88	33	33	3.78	1.220	8
		%	35.5	29.4	20.0	7.5	7.5			
10	يعامل عض وهيئة التدريس طلابه بالمساواة والعدل	ك	175	107	70	46	41	3.75	1.326	9
		%	39.9	24.4	15.9	10.5	9.3			
9	يتجنب عض وهيئة التدريس التباهي بنفسه أمام طلابه	ك	169	108	73	44	45	3.71	1.340	10
		%	38.5	24.6	16.6	10.0	10.3			
المتوسط العام								3.98	0.916	

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة

التدريس بمتوسط (3.98 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة عالية على أداة الدراسة.

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن هناك تفاوت في موافقة أفراد الدراسة على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس ما بين (3.71 إلى 4.27)، وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الرابعة، والخامسة من فئات المقياس الخماسي، واللتان تشيران إلى (بدرجة عالية/ بدرجة عالية جداً) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد الدراسة على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس حيث يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية جداً على واحدة من ملامح التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس تتمثل في العبارة رقم (1) وهي" يعتبر عضو هيئة التدريس قدوة حسنه لطلابه " بمتوسط (4.27 من 5)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة أبو نمر (2008 م)، ومع نتيجة دراسة أحمد (2000م).

ويتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة عالية على تسعة من ملامح التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس أبرزها تتمثل في العبارات رقم (8، 3، 2، 4، 5) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (8) وهي" يظهر عضو هيئة التدريس بالمظهر اللائق " أنيق " في هندامه " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (4.15 من 5) وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة أبو نمر (2008 م).
2. جاءت العبارة رقم (3) وهي" يحترم عضو هيئة التدريس اللوائح والأنظمة الجامعية " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (4.10 من 5) .
3. جاءت العبارة رقم (2) وهي" يتسم عضو هيئة التدريس بالتواضع أمام طلابه " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (4.07 من 5).
4. جاءت العبارة رقم (4) وهي" يصدق عضو هيئة التدريس في وعده لطلابه " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (4.04 من 5).
5. جاءت العبارة رقم (5) وهي" يتحلى عضو هيئة التدريس بالجدية بالعمل " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية بمتوسط (4.04 من 5).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 تعزى لمتغير التخصص لدى عينة الدراسة

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص تم استخدام اختبار ت: Independent Sample T-test "، لتوضيح دلالة الفروق، بين إجابات أفراد الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (9)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب	لغة عربية	172	4.07	.8200	3.359	*0.001 *
	تربية خاصة	267	3.82	.7610		
أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بمجال التعليم والتعلم	لغة عربية	172	4.09	.8470	4.776	*0.000 *
	تربية خاصة	267	3.73	.7400		
أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس	لغة عربية	172	4.18	.9660	3.755	*0.000 *
	تربية خاصة	267	3.85	.8600		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول رقم (9)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05)، فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب، أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بمجال التعليم والتعلم، أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس) باختلاف متغير التخصص لصالح الذين تخصصهم لغة عربية، ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة المشاعر التي يحملها طلاب قسم اللغة العربية نحو أعضاء هيئة التدريس بالقسم حيث أن أغلبهم من السعوديين، أما قسم التربية الخاصة فَجُل أعضاء هيئة التدريس به من المتعاقدين غير السعوديين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 تعزى لمتغير المستوى الأكاديمي لدى عينة الدراسة

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة، طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى الأكاديمي تم استخدام اختبار ت: Independent Sample T-test "، لتوضيح دلالة الفروق، بين إجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (12)

نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المستوى الأكاديمي

المحور	المستوى الأكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب	من المستوى الاول الي الرابع	165	4.15	.8260	4.846	**0.000
	من المستوى الخامس الي الثامن	274	3.78	.7420		

أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بمجال التعليم والتعلم	من المستوى الاول الي الرابع	165	4.08	.8540	4.228	**0.000
	من المستوى الخامس الي الثامن	274	3.75	.7450		
أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس	من المستوى الاول الي الرابع	165	4.21	.9560	4.143	**0.000
	من المستوى الخامس الي الثامن	274	3.84	.8640		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه بالجدول رقم (10)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0،05)، فأقل في اتجاهات أفراد الدراسة حول (أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالعلاقات الإنسانية مع الطلاب، أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بمجال التعليم والتعلم، أخلاقيات عضو هيئة التدريس المتعلقة بالصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس) باختلاف متغير المستوى الأكاديمي، لصالح الذين مستواهم التعليمي من الأول إلى الرابع.

توصيات الدراسة:

1- البحث عن الأسباب التي تجعل عضو هيئة التدريس في كلية التربية في الدوادمي يحرص على استمرار العلاقة مع طلابه بعد تخرجهم.

2- العمل على تعزيز العوامل التي تجعل عضو هيئة التدريس في كلية التربية في الدوادمي يشارك طلابه أفراحهم.

3- توفير فرص التدريب، والتأهيل التي تعزز من تطوير عضو هيئة التدريس في كلية التربية في الدوادمي من مهاراته في استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة.

4- توفير الحوافز التي تشجع على التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة.

5- إقامة الندوات العلمية للبحث في كيفية تعزيز التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة.

6-إجراء تقويم دوري لواقع التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالدوادمي بأخلاقيات المهنة.

المراجع

1- أبو نمر، عاطف سالم(2008م)، مواصفات المعلم القدوة في ضوء التربية الإسلامية ومدى تمثلها لدى أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر طلبتهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

2- إسماعيل، محمد صبحي(2000م)، أخلاقيات مهنة التعليم ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في جامعات أردنية من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

3-البكري، سونيا محمد(1999) نظم المعلومات الإدارية، المفاهيم الأساسية، الإسكندرية، مصر.

4- السيد، محمود أحمد(1998 م)، معجزة الإسلام التربوية، دار البحوث العلمية للنشر والتوزيع، الكويت.

5- الثبيتي، سليمان، والقرني، علي(1993 م)، طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء ورؤساء الأقسام، مجلة جامعة الملك سعود، العدد 5، ص 37 – 55 .

6- الخرابشة، عمر محمد، والربابعة، جعفر كامل(2008م)، مدى التزام أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الطالبات، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد50، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن.

7- السيوفي، علاء، (2006)، الدليل الألمعي لأخلاق الأستاذ الجامعي، http://www.islamonline.net/Arabic/In_Depth/BackToAllah/Articles/2006/02/05.SHTML، تاريخ الدخول 5\11\2015

8- الشيخلي، عبد القادر(2000 م)، أخلاقيات الأستاذ الجامعي، بحث مقدم لمؤتمر التعليم العالي بالأردن بين الواقع والطموح 12 – 14 صفر 1421 هـ، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

9- الحوراني، غالب صالح، وسلامة يوسف طناش (2007 م)الأخلاقيات الأكاديمية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 34، العدد 2، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

10-عبد الحميد، رشدي، والحياري، محمود(1994 م)، أخلاقيات المهنة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

11- العموش، نايف، والسرحان، خالد، وبني خالد، خلف(2013 م)، درجة التزام أعضاء هيئة التدريسية في جامعة آل البيت بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 40، الملحق 2، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن.

12- الغامدي، حمدان أحمد (2002)، ميثاق مقترح لأخلاقيات مهنة التعليم في دول الخليج العربي، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية.

13- المطيري، ناصر (2009 م)، درجة التزام أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر الطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

14- مقدم، سعيد (1997 م)، أخلاقيات الوظيفة العمومية، د راسة نظرية تطبيقية، ط 1 الجزائر، دار الأمة للطباعة والترجمة والنشر.

15- ناصر، إبراهيم (2006)، التربية الأخلاقية، ط1، دار وائل للنشر، عمّان، الأردن.

16- يالجن، مقداد (1977)، التربية الأخلاقية الإسلامية، مكتبة، الخانجي، القاهرة، مصر.

1- Ki ،Eugene Paul (2004): "Social learning of values and teacher-student interactions in a transitional socialist China" PhD، university of California، loss Angeles

2- Laband، D. N. and Piette، M.J. 2000. Perceived Conduct and Professional Ethics among College Economics Faculty (Electronic Version). American Economist، 44 (1): 24-33

تقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية

****

د. نايف بن عبد العزيز المطوع، جامعة شقراء، المملكة العربية السعودية

مقدمة الدراسة*:

* - **Abstract:** The present study aimed to identify the reality of teachers' preparation programs at faculties of education in Prince Sattam Ibn Abdulaziz، Almajmaah، and Shaqra Universities in the light of The National Commission for Academic Accreditation standards in Kingdom of Saudi Arabia. To achieve this aim، the researcher used a questionnaire contained (45) items as a study tool for his study.

The study sample consisted of (111) members of teaching staff. The arithmetic means and the standard deviations of the grades of the study sample in the questionnaire were extracted، the T-test was used with two independent groups to compare between the grades of the study sample according to the sex and the field of specifications variables respectively، the one-way analysis of variance (ONE-WAY-ANOVA) was used to compare between the responses of the study sample to the study tool according to the university variable.

لم يعد الحديث عن المعلم ودوره المهم في العملية التعليمية التعلمية محط اختلاف لآراء التربويين، حتى مع تزايد حركة التقدم في إستراتيجيات التدريس التي تركز على التعلم والمتعلم بدلاً من تركيزها على التعليم والمعلم.

ومع الاتفاق على أهمية دور المعلم في العملية التعليمية إلا أنه لا يسلم من الانتقاد كلما ظهرت شكوى من هذه العملية أو نشأت حاجة لتطويرها. (طعيمة،1999م).

إن من يبحث في شأن المعلم يجد نفسه أمام مهمة صعبة للغاية لكون المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ويشكل العمود الفقري للنظام التربوي الذي يُحكم على نجاحه من خلال ما أوصله المعلمون إليه من درجة. (شوق، سعيد،1995م).

لهذا ذكر علماء التنمية البشرية أن المعلم يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للمجتمع، من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، وتنظيم الحجم الهائل لمخزون المعرفة، الذي عبرت عنه نظرية رأس المال البشري بأنه كلما نجح المعلم في رفع مستوى التعليم كلما ارتفعت مستويات المعرفة، الأمر الذي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الإنتاج بما ينعكس إيجاباً على زيادة دخل الفرد ويحقق له الرفاهية. (غنيمة،1998م).

لقد اهتمت الجامعات في العالم ببرامج إعداد المعلم وجعلتها تعكس مستقبلها الحضاري بل إن بعضها اهتم بالوضع الاقتصادي والاجتماعي للمعلم بعد تخرجه وأثناء أداء عمله: مثل: اليابان التي تعتبر المعلم عنصراً جوهرياً في نجاح التجربة اليابانية. (Cynthia،1987) .

وقد ظهرت الكثير من الاتجاهات المتطورة في مجال برامج إعداد المعلم والتي تؤكد على أهمية ضرورة أن تتضمن برامج إعداد المعلم ما يلبي احتياجات المجتمع التنموية، وما يتماشى مع متطلبات المجتمع وسوق العمل. (أسود، 2010م).

كما أصبحت برامج إعداد المعلم تشكل قضية أساس تتصدى لها البحوث العلمية خلال القرن الواحد والعشرين حيث صدر خلال هذا القرن العديد من الدراسات العلمية التي أثبتت أن اكتساب الحقائق والمبادئ العلمية لا يتم بالمهارة فقط إنما بالطريقة المنظمة، الأمر الذي يحتم أن

The findings of the present study showed that: the 4th standard was practiced highly with (3.72) arithmetic mean. The study also showed that، there were significant statistical differences between the grades of the study sample according to the sex variable in favor of females، there were also significant statistical differences in the grades of the study sample according to the university variable in favor of Sattam Ibn Abdulaziz University، and Almajmaah University، while there were no significant statistical differences between the grades of the study sample according to the field of specification variable. The study concluded a number of recommendations most important of which was: Attention should be given to the course reports، convenient facilities for self study should be provided، the graduate students views should be taken into account and conducting more researches about the teachers' preparation programs in the other universities.

Keywords: Faculties of Education، Teachers، standards، Evaluation.

تكـون بـرامج إعـداد المعلـم متوازنـة بـين المجـالات النظريـة والعمليـة فـي الإعـداد التربـوي. (الحراحشة،2010م).

وبالنظر لمسيرة تطور إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية نجد أن هنالك تخطيطاً سليماً ومتوازناً مع متطلبات التغيرات السريعة للمجتمع السعودي، وأن هنالك خطوات جادة نحو تطوير هذه البرامج لتحقق الاهداف المرجوة منها. (الزهراني،1995هـ).

إن تطوير النظم التعليمية الذي أصبح من أهم سمات العصر الحاضر، ليعتمد على تقويم الواقع بهدف الكشف عن نقاط القوة والضعف وما يعترضه من مشكلات للوصول الى الحلول العلمية التي تؤدي الى تطوير هذا الواقع، ولكن هذا التطوير لا يتحقق مالم يكن التقويم قد تم وفق معايير محددة. (شوق، سعيد،1995م).

ونظراً لحداثة برامج إعداد المعلمين في الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية التي أسست بموجب أمر ملكي عام 1430هـ وهي جامعة الامير سطام بن عبدالعزيز، وجامعة المجمعة، وجامعة شقراء ولوجود عدد من المعايير التي تبنتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي في المملكة العربية السعودية، وكون تخصص الباحث في المجال التربوي فقد رأى القيام بهذه الدراسة من خلال تقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمي والمتمثل في معيار التعليم والتعلم الذي ينتمي لتخصص الباحث.

مشكلة الدراسة:

في ضوء المقدمة السابقة يتضح أن هنالك اهتماماً كبيراً ببرامج إعداد المعلم، وأن هنالك حاجة لتقويمها من أجل تطويرها وحل مشكلاتها، على أن يكون هذا التقويم وفق معايير محددة، ورغبة من الباحث في المشاركة في تطوير البرامج التعليمية في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، لذا قام بدراسة علمية بعنوان " تقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية". ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير التخصص؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الجامعة؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية وذلك من خلال تطبيق استبانة تحتوي على مؤشرات الأداء للمعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية ومن ثم تحليل البيانات ومعرفة واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوئها في الوقت الحالي، وكذلك معرفة التباين في استجابات عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، والجامعة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

1- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية برامج إعداد المعلمين وحاجتها المستمرة للتطوير الذي يُبنى على دراسة الواقع والكشف عن جوانب القصور والعمل على معالجتها.

2- ستسهم هذه الدراسة – بإذن الله - في توضيح واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

3- تزويد الجامعات المتضمنة في الدراسة بنسخة من هذه الدراسة لكي يستفاد من نتائجها في وضع الخطة المناسبة لتطوير برامج كليات التربية.

4- تعتبر هذه الدراسة - حسب علم الباحث - من أوائل الدراسات والأبحاث التي تناولت واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة المجمعة، وجامعة شقراء بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

تقتصر الدراسة على التعرف على واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية:

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الجامعي 1436- 1437هـ.

الحدود المكانية:

طبقت هذه الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الأمير سطام ابن عبد العزيز بالخرج، وجامعة المجمعة، وجامعة شقراء بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. وهي جامعات تم تأسيسها بأمر ملكي عام 1430هـ، وتقع في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية ويطلق عليها جامعات ناشئة.

مصطلحات الدراسة:

التقويم: يعرف التقويم بأنه إصدار حكم على مدى مناسبة معايير نظام تقويم الأداء المدرسي الشامل من خلال المؤشرات التي تنتمي للمعايير. (عبد الكبير، 2011 م).

ويعرفه(شحاته، 1991م) عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير لبيانات أو معلومات غير ظاهره بقصد الاستفادة منها في إصدار حكم أو قرار.

ويعرفه (جابر، 1996م) بأنه عملية جمع للبيانات وتحليلها بطريقة منظمة لكي تحدد مدى تحقق الأهداف.

التعريف الإجرائي : يعرف الباحث التقويم بأنه عملية تشخيصية تهدف إلى إصدار حكم على مدى توافق برامج إعداد المعلمين في كليات التربية مع متطلبات المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

المعايير: تعرف المعايير بأنها مستوى المتطلبات والشروط التي يجب توافرها في المؤسسة أو البرنامج؛ لتستطيع الحصول على الاعتماد من الجهات ذات الاختصاص.CHEA،(2000).

ويعرف الباحث المعايير إجرائياً بأنها: مجموعة من الشروط والمواصفات ومؤشرات الأداء التي وضعتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، يتم في ضوئها منح الاعتماد الأكاديمي البرامجي والمؤسسي .

المعيار الرابع: هو أحد معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية ويختص بالتعليم والتعلم.

الجامعات الناشئة: جامعات حكومية تم تأسيسها بأمر ملكي عام 1430هـ وتقع في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وسميت جامعات ناشئة لحداثة إنشائها، حيث كانت في السابق كليات تتبع لجامعتي الملك سعود والإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة

معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية:

قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بوضع مجموعة من المعايير؛ لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي واعتمادها. وتغطي هذه المعايير أحد عشر مجالاً عاماً لأنشطة هذه المؤسسات، وهي:

المعيار الأول: الرسالة والغايات والأهداف.

المعيار الثاني: السُلطات والإدارة.

المعيار الثالث: إدارة ضمان الجودة وتحسينها.
المعيار الرابع: التعلم والتعليم (المعيار الذي تم تنفيذ الدراسة في ضوئه).
المعيار الخامس: إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة.
المعيار السادس: مصادر التعلم.
المعيار السابع: المرافق والتجهيزات.
المعيار الثامن: التخطيط والإدارة المالية.
المعيار التاسع: عمليات التوظيف.
المعيار العاشر: البحث العلمي.
المعيار الحادي عشر: علاقات المؤسسة التعليمية بالمجتمع

وسوف يتم استعراض المعيار الرابع بمزيد من التفصيل لكونه المعيار المستهدف في هذه الدراسة وذلك وفق التالي:

المعيار الرابع: التعلم والتعليم (المعيار الذي تم تنفيذ الدراسة في ضوئه).

يجب أن يكون لدى المؤسسة التعليمية نظام فعال لضمان أن جميع البرامج العلمية فيها تحقق المستويات العالية للتعلم والتعليم عند الموافقة الأولية عليها، ومن خلال متابعة الأداء وتقديم الخدمات المساندة على مستوى المؤسسة. كما يجب أن تكون نواتج (مخرجات أو حصيلة) تعلم الطلبة محددة بدقة، ومتسقة مع "الإطار الوطني للمؤهلات" وذلك في جميع البرامج العلمية، أما في البرامج المهنية فينبغي أن تتسق نواتج التعلم أيضاً مع متطلبات التوظيف أو ما تتطلبه ممارسة المهنة. كما يجب أن يتم تقييم مستويات التعلم والتحقق منها من خلال عمليات ملائمة، وأن تتم مقارنتها بنقاط (معايير أو مستويات) مرجعية خارجية مناسبة وذات مستوى رفيع. ويجب أن يكون أفراد هيئة التدريس مؤهلين بصورة مناسبة ولديهم الخبرة اللازمة للقيام بمسؤولياتهم التدريسية، وأن يطبقوا إستراتيجيات تدريسية ملائمة للنواتج التعليمية المختلفة، وأن يشتركوا في الأنشطة المناسبة لتحسين كفاءاتهم التدريسية. كما يجب أن يتم تقويم جودة التدريس وفاعلية البرامج من خلال تقييمات الطلبة، ومن خلال استطلاعات آراء الخريجين وأصحاب الأعمال، مع أهمية استخدام الأدلة والنتائج المستخلصة من هذه المصادر كأساس لخطط التحسين. وفي حالة تقديم البرامج في أقسام مختلفة للطلبة والطالبات، فإنه ينبغي أن تكون المستويات المطلوبة هي نفسها في القسمين، ولا بد من توفير الموارد بشكل متكافئ، كما يجب أن يتضمن التقويم بيانات لكل من أقسام الطلاب والطالبات.

المتطلبات:

4- المراقبة المؤسسية لجودة التعلم والتعليم:

1- يجب أن يكون لدى المؤسسة التعليمية نظام فعال لضمان تحقيق مستويات (معايير) عالية للتعلم والتعليم في جميع البرامج المقدمة، ولدعم تحسينها. ويجب أن يكون لدى المؤسسة الإجراءات اللازمة للمراقبة ورفع التقارير التي تبين أن المتطلبات المنصوص عليها في معيار التعلم

والتعليم تم تحقيقها في جميع البرامج التي تقدمها المؤسسة. كما يجب أن يتم اتخاذ الإجراءات المناسبة من قبل المؤسسة للتعامل مع أي مشكلات تطرأ، ولتقديم الدعم للتحسينات من خلال استراتيجيات عامة للمؤسسة أو من خلال دعم المبادرات ضمن نطاق الوحدات التنظيمية التي تحتاج لمثل هذه المبادرات.

5- نواتج تعلم الطلبة:

2- يجب أن تكون نواتج (مخرجات أو حصيلة) تعلم الطلبة المستهدفة متسقة مع "الإطار الوطني للمؤهلات"، ومع المستويات (المعايير) المقبولة في حقل التخصص المعنيّ، بما في ذلك متطلبات المهن التي يتم إعداد الطلبة لممارستها. كما يجب أن يتم التخطيط للبرنامج بشكل يضمن إسهام كل مقرراته الدراسية في تحقيق نواتج تعلم البرنامج بصورة متسقة.

4- عمليات تطوير البرامج:

3- يجب أن يتم تخطيط البرامج في شكل حزم متكاملة من الخبرات التعليمية حيث تسهم كل المقررات، وبطرق مخطط لها، في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج المعني.

4- عمليات تقويم البرامج ومراجعتها:

4- يجب أن تتم عملية مراقبة جودة كل من مقررات البرامج والبرامج ككل بشكل منتظم من خلال آليات مناسبة للتقويم، كما يجب تعديلها حسبما يتطلب الأمر مع إجراء عمليات مراجعة شاملة بشكل دوري.

4- تقييم الطلبة:

5- يجب أن تكون عمليات تقييم الطلبة مناسبة لنواتج التعليم المستهدفة، وأن يتم تطبيقها بفاعلية وعدالة مع التحقق المستقل من المستوى الذي تم تحقيقه.

4- المساعدات التعليمية للطلبة:

6- يجب أن يكون لدى المؤسسة التعليمية أنظمة فاعلة لمساعدة الطلبة على التعلم من خلال الإرشاد الأكاديمي، والمرافق الدراسية، ومن خلال متابعة التقدم الدراسي للطلبة، وتشجيع الطلبة ذوي الأداء العالي، وتقديم المساعدة للأفراد الذين يحتاجون لها.

4- جودة التدريس:

7- يجب أن يكون التدريس على درجة عالية من الجودة مع استخدام إستراتيجيات مناسبة للفئات المختلفة من النواتج (المخرجات) التعليمية.

4- دعم التحسين في جودة التدريس:

8- يجب على المؤسسة التعليمية تطبيق إستراتيجيات مناسبة لدعم التحسين المستمر في جودة التدريس.

4- مؤهلات هيئة التدريس وخبراتهم:

9- يجب أن يكون لدى هيئة التدريس المؤهلات والخبرات اللازمة للقيام بمهامهم التدريسية.

4- أنشطة الخبرة الميدانية:

10- في البرامج التي تشمل أنشطة للخبرة الميدانية يجب أن يتم التخطيط لهذه الأنشطة وتطبيقها بوصفها من المكونات المكملة للبرنامج، وأن تكون لها نواتج تعلم محددة، وأن يُعدَّ المشرفون على التدريب ضمن فرق التدريس، ويتم تنفيذ التقويم المناسب والإستراتيجيات المناسبة لتحسين المقررات. (تتضمن الخبرة الميدانية كل الأنشطة المبنية على العمل مثل فترة الامتياز، والتدريب التعاوني، والتطبيقات العملية، والتدريب في أماكن العمل العيادي أو غيرها من الأنشطة في مكان العمل أو الممارسة العيادية تحت إشراف موظفين في ذلك المكان).

4- ترتيبات الشراكة مع مؤسسات أخرى:

11- في الحالات التي تقوم فيها المؤسسة التعليمية المحلية بطرح برامج تعليمية من خلال ترتيبات للشراكة (أو التوأمة) مع مؤسسة أخرى، يجب أن تكون هذه الترتيبات محددة بوضوح، وقابلة للتنفيذ وفق قوانين المملكة العربية السعودية، كما يجب أن تلبي كافة متطلبات طرح البرامج العلمية في المملكة.

ويجب ألا تُستخدم البرامج أو المقررات التعليمية التي تقدمها المنظمات الدولية، بما في ذلك التعلم الإلكتروني أو غيره من برامج أو مقررات التعليم عن بعد، إلا إذا كانت معتمدة أو مضمونة الجودة وتمت الموافقة عليها من قبل وكالة ضمان جودة تعليمية ذات صلة، مصرح لها من الحكومة في بلد المنشأ. ويجب تكييف أي من هذه البرامج حسب الحاجة لتناسب احتياجات الطلاب في هذا البلد، ويجب أن تفي بجميع متطلبات المملكة العربية السعودية بغض النظر عن المكان الذي صممت فيه المواد المقدمة وعَمن صممها.

وفي الحالات التي تقدم فيها المؤسسات برامجَ تستخدم فيها مواد تعليمية وضعتها مؤسسة أخرى، يجب أن تتحمل المؤسسةُ التي تمنح الشهادة الأكاديمية المسؤوليةَ الكاملة عن جودة جميع جوانب هذا البرنامج بما في ذلك المواد المستخدمة، والتعليم، وغير ذلك من الخدمات المقدمة.

ويجب أن تفي المؤسسة الأجنبية، التي مقرها في بلد آخر وتقدم برامجها في المملكة العربية السعودية من خلال وكيل سعودي أو مؤسسة محلية تمنح الشهادة الأكاديمية باسمها، بجميع متطلبات المملكة الخاصة بمعايير تقديم التعليم والخاصة بتقديم التعليم العابر للحدود لديها.

الأدلة ومؤشرات الأداء:

يمكن الحصول على الأدلة والبراهين على جودة التعلم والتعليم من التقديرات التي يقدمها الطلبة والخريجون وأرباب العمل عن جودة البرامج، ومن إحصاءات إتمام المقررات والبرامج، ونتائج توظيف الخريجين، ونسب الطلبة إلى هيئة التدريس، وإحصاءات مؤهلات هيئة التدريس. ويمكن أن تشتمل المصادر المهمة للأدلة على نصائح الخبراء المستقلين حول ملاءمة إستراتيجيات التدريس وأساليب التقييم المستخدمة لمجالات التعلم المختلفة الواردة في "الإطار الوطني للمؤهلات". كما ينبغي أن تتوفر أدلة حول نتائج المقارنة المرجعية لمستويات (معايير) نواتج التعلم مع النقاط (المعايير أو المستويات) المرجعية الخارجية المناسبة. ويمكن أن يتم ذلك بعدة طرق مختلفة، من بينها مراجعة التصحيح لعينات من أعمال الطلبة، والتقييمات المستقلة

لمستوى أسئلة الاختبارات وإجابات الطلبة عنها.

ويتطلب اختيار مؤشرات الأداء لجودة التعلم والتعليم استخدام البيانات في شكل يمكن حسابه كمياً، واستخدامه في إجراء المقارنات بين جميع برامج المؤسسة التعليمية، والمقارنات مع مؤسسات أخرى، ومع الأداء السابق. (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، 2009 م).

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء يعرض الباحث بعض الدراسات السابقة، والتي تناولت تقويم برامج إعداد المعلم، وقد التزم الباحث بترتيبها تنازلياً حسب تسلسل تاريخ تنفيذها، وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة عوض،(2015م) إلى تقويم برنامج إعداد معلم التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث تكونت عينة الدراسة من(46) طالباً وطالبة، ورئيس برنامج التكنولوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة، وقد توصلت الدراسة إلى توافر (70) معياراً من وجهة نظر رئيس البرنامج، ووفقاً لوجهة نظر الطلاب والطالبات فقد حصل معيار طرائق التدريس على الترتيب الأول ثم جاء معيار أعضاء هيئة التدريس في المرتبة الثانية أما معيار الإعداد الأكاديمي والمهنى التربوي والثقافي فقد جاء في المرتبة الثالثة.

كما هدفت دراسة حمادنه، (2014م) إلى معرفة درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك، حيث تكونت عينة الدراسة من (79) طالباً وطالبة من الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم التربية الابتدائية في كلية التربية، بجامعة اليرموك، وقد توصلت الدراسة إلى توافر جميع معايير ضمان الجودة بدرجة متوسطة حيث كان معيار مجال التربية العملية في المرتبة الأولى، ومعيار مجال المرافق والتجهيزات في المرتبة الثانية بينما جاء معيار مجال تقويم الطلبة في المرتبة الثالثة.

ونفذت الرمحي،(2013م)، دراسة هدفت إلى تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناءً على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من الطلاب الملتحقين بالبرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية بدرجة متوسطة لعينة الدراسة على أغلب محاور الدراسة.

أما العبدلي،(2013م) فقد نفذ دراسة هدفت إلى تقويم برامج كلية التربية للبنات في الجامعة العراقية في ضوء معايير اتحاد الجامعات العربية، حيث تكونت عينة الدراسة من (9) من عميدة الكلية ووكيلاتها ورؤساء الأقسام وقد توصلت الدراسة إلى توافر كل من الرؤية والرسالة والأهداف والتنظيم الإداري والمالي بدرجة عالية، بينما توافر مجال البرامج الاكاديمية وطرائق التدريس وخدمة المجتمع بدرجة متوسطة.

كذلك هدفت دراسة نفذها برزنجي (2013م) إلى تحديد واقع برامج إعداد الطالب المعلم بقسم التربية الفنية بكلية التربية بجامعة طيبة في ضوء معايير الاعتماد الاكاديمي حيث توصلت الدراسة

إلى أن مقررات قسم التربية الفنية لا تحتوي على عدد كبير من معايير الاعتماد الأكاديمي من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والتقويم.

وهدفت دراسة العتيبي والربيع،(2012م) إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير المجلس الوطني لاعتماد إعداد المعلمين(NCATE)، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وقد توصلت الدراسة إلى توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جداً، وتوافر كل من معايير العمادة، الموارد، البرامج المقدمة، الخبرات الميدانية، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية ونظام التقييم والتقويم بدرجة كبيرة، وكانت درجة توافر معيار التنوع متوسطة.

أما دراسة السبع وغالب، (2010م)، فقد هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث تكونت عينة الدراسة من (9) من أعضاء هيئة التدريس و(71) طالباً، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية والطلاب، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى جيد.

وهدفت دراسة دلشاد (2010)، (Dilshad،2010) إلى معرفة درجة توفر مؤشرات الجودة في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في الجامعات الباكستانية الحكومية، حيث تكونت عينة الدراسة من (372) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة توفر مؤشرات الجودة بدرجة متوسطة.

وأخيراً هدفت دراسة قامت بها ريوسيل (2009م)،(Russell،2009) إلى تقويم برنامج إعداد المعلم في جامعة Cardina Stritch حيث تكونت عينة الدراسة من المعلمين الجدد ومديري المدارس وقد توصلت الدراسة إلى أن قدرة المعلم الجديد على التفاعل مع البيئة المدرسية محدودة وأقل من المستوى المطلوب، وكذلك عدم قدرته على تحديد أولويات العمل المدرسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة أن أغلبها أجري في ضوء معايير محددة مع اختلاف مسمياتها (معايير الجودة، معايير ضمان الجودة، معايير الاعتماد الأكاديمي، معايير التقويم والاعتماد) وهذا يؤكد ما ورد في مقدمة هذه الدراسة بأن التقويم الصحيح هو الذي يتم في ضوء معايير محددة. كما يلاحظ أن هذه الدراسة اتفقت مع عدد من الدراسات السابقة في عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) وبعضها أشرك الطلاب في العينة. وقد اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة بتبنيها للمعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

كما اتفقت هذه الدراسة في نتائجها مع بعض الدراسات مثل دراسة العتيبي والربيع (2012م)، ودراسة السبع وغالب (2010م) حيث توصلت لتوافر المعايير بدرجة عالية، بينما اختلفت مع دراسة حمادنة (2014م)، ودراسة الرمحي (2013م)، ودراسة دلشاد (2010م) حيث كان توافر المعايير بدرجة متوسطة. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فيما يتعلق بتحديد مشكلة الدراسة، وبناء أداتها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي عن طريق الحصول على المعلومات وتحليلها من عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، وجامعة المجمعة، وجامعة شقراء للفصل الدراسي الثاني للعام 1437/1436هـ والبالغ عددهم (371) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (111) عضواً من أعضاء هيئة تدريس في كليات التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالخرج، وجامعة المجمعة، وجامعة شقراء. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من كل جامعة.

خصائص عينة الدراسة:

1- توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس.

جدول رقم (1) يمثل توزيع عينة الدراسة وفق متغير الجنس

جدول (1)

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
مذكر	57	51.4
مؤنث	54	48.6
المجموع	111	100.0

2- توزيع عينة الدراسة وفق متغير التخصص:

جدول رقم (2) يمثل توزيع عينة الدراسة وفق نوع متغير التخصص.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	14	12.6
أدبي	97	87.4
المجموع	111	100.0

3- توزيع عينة الدراسة وفق الجامعة.

جدول رقم (3) يمثل توزيع عينة الدراسة وفق نوع متغير الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة المئوية
الأمير سطام بن عبد العزيز	41	36.9
المجمعة	30	27.0
شقراء	40	36.0
المجموع	111	100.0

أداة الدراسة :

قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وفق الخطوات التالية:

1- الاطلاع الشامل والمراجعة الدقيقة لأدبيات الموضوع (الإطار النظري والدراسات السابقة)، ومتطلبات تحقيق المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

2- قام الباحث بتحديد فقرات الاستبانة وفق مؤشرات الأداء للمعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

3- تم إعداد الاستبانة في صورتها الأولية.

4-خرجت الاستبانة في صورتها النهائية، بعد عرضها على عدد من المحكمين حيث تكونت من جزأين تضمن الجزء الأول : البيانات الأولية لمتغيرات الدراسة: (الجنس، التخصص، الجامعة). وتضمن الجزء الثاني (45) فقرة.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق عرضها على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة الأكاديمية، والتربوية، جلهم أعضاء هيئة تدريس في الجامعات، وقد بلغ عددهم (6) محكمين، ومن خلال ملاحظاتهم وآرائهم تم تعديل بعض فقرات الاستبانة وكذلك استبعاد عدد من الفقرات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من (45) فقرة.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الصدق الداخلي باستخدام معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الاستبانة، بالدرجة الكلية:

جدول رقم (4)

معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية

(العينة الاستطلاعية: ن=20)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.7646**	16	0.8377**	31	0.7458**
2	0.8339**	17	0.8423**	32	0.6828**
3	0.8236**	18	0.8258**	33	0.6577**
4	0.7321**	19	0.8697**	34	0.7584**
5	0.5470*	20	0.8252**	35	0.8872**
6	0.6849**	21	0.8374**	36	0.8661**
7	0.8976**	22	0.8906**	37	0.8370**
8	0.8510**	23	0.7791**	38	0.5639**
9	0.7997**	24	0.9032**	39	0.8309**
10	0.6898**	25	0.4440*	40	0.6419**
11	0.7794**	26	0.7097**	41	0.8162**
12	0.6751**	27	0.7633**	42	0.7152**
13	0.7087**	28	0.8688**	43	0.8168**
14	0.7496**	29	0.7828**	44	0.8854**
15	0.7772**	30	0.8295**	45	0.8150**

* دالة عند مستوى 0.05

** دالة عند مستوى 0.01

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا، وفق الجدول رقم (5)

جدول رقم (5)

معامل ثبات ألفا كرونباخ لاستبانة مدى توافر ممارسات

المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي

(العينة الاستطلاعية: ن=20)

المتغير	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
استبانة مدى توافر ممارسات المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي	45	0.98

يتضح من الجدول رقم (5) أن معامل الثبات بلغ (0.98) .

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات التالية:

1 - الجنس، وله مستويان (ذكر، أنثى).

2 - التخصص، وله مستويان (علمي، أدبي).

3 - الجامعة ولها ثلاثة مستويات (جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، جامعة المجمعة، جامعة شقراء)

إجراءات تطبيق الدراسة:

-توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة.

- تجميع المسترجع منها.

-تفريغ البيانات في ذاكرة الحاسب الآلي، وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

-استخراج النتائج ومناقشتها.

- وضع التوصيات والمقترحات.

المعالجة الإحصائية:

لتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (بدرجة عالية جداً=5، بدرجة عالية=4، بدرجة متوسطة=3، بدرجة قليلة=2، بدرجة قليلة جداً=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (6)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
بدرجة عالية جداً	5.00 – 4.21
بدرجة عالية	4.20 – 3.41
بدرجة متوسطة	3.40 – 2.61
بدرجة قليلة	2.60 – 1.81
بدرجة قليلة جداً	1.80 – 1.00

- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة :

س1 : ما واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية؟ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة.

- للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة:

س2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة

الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الجنس؟ استخدم الباحث اختبار (ت) (t-test) للمقارنة بين العينات المستقلة تبعاً لمتغير الجنس.

-للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة:

- س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير التخصص؟ استخدم الباحث اختبار (ت) (t-test) للمقارنة بين العينات المستقلة تبعاً لمتغير التخصص.

-للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة:

س4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الجامعة؟ استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY- ANOVA) للمقارنة بين استجابة العينات المستقلة تبعاً لمتغير الجامعة.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

1- ما واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة حسب وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس. ويبين الجدول (7) ذلك.

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول مدى توافر ممارسات المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي

	المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	اقتراح البرامج الأكاديمية تم وفقاً للإجراءات العلمية السليمة من اللجنة العليا بالجامعة.	4.05	0.83
2	يتم عقد لقاءات تعريفية للطلاب تسبق تنفيذ التربية الميدانية.	4.04	0.94
3	يتضمن وصف المقررات إعلام الطلاب وبصورة كاملة بجميع متطلبات المقرر.	4.03	0.95
4	يوجد توافق بين تدريس المقررات مع المفردات المعطاة للطلاب في توصيف المقررات.	4.01	0.83
5	يتوافر في الكلية أعضاء هيئة تدريس ذو ومؤهلات علمية مناسبة للمقررات التي يدرسونها.	4	0.94
6	يوجد معايير علمية لتقييم أدوار الطلاب في التربية الميدانية.	3.94	0.9

	المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
7	تتم التغييرات الجوهرية في البرامج الأكاديمية على مستوى اللجان العليا بالجامعة.	3.94	0.91
8	يتم اختيار مدارس التربية الميدانية بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة منها.	3.93	0.94
9	توجد آلية واضحة لتظلم الطلاب ضد نتائج تقييمهم.	3.92	0.89
10	يقوم أعضاء هيئة التدريس بالزيارات الكافية للطلاب في المدارس.	3.92	0.94
11	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بإستراتيجيات التدريس والتقييم الواردة في توصيف البرامج والمقررات.	3.89	0.89
12	يحرص أعضاء هيئة التدريس على توضيح إجراءات التقويم مع بداية تدريس المقررات.	3.88	0.89
13	تتضمن عملية تقويم الطلاب جميع النواحي النظرية والتطبيقية.	3.86	0.93
14	يوجد لدى أعضاء هيئة التدريس الدراية الكافية بمهامهم في الإشراف على التربية الميدانية.	3.86	1.01
15	يتوفر برامج لمراقبة العبء الدراسي للطلاب وفقاً لمعدلاتهم التراكمية.	3.86	1.03
16	يستطيع أعضاء هيئة التدريس تنفيذ الإستراتيجيات المرسومة في توصيف البرامج والمقررات.	3.85	0.99
17	يوجد برامج إرشادية منفذة لجميع طلاب الكلية.	3.84	0.92
18	تتوافق عمليات تقويم الطلاب مع أهداف التعلم المطلوب تحقيقها.	3.8	0.89
19	يهتم توصيف المقررات بالتنسيق بين المحتوى والإستراتيجيات التدريسية.	3.77	1.04
20	توصيف البرامج الأكاديمية يتم بصورة تتضمن عمليات تقويم البرامج.	3.75	0.98
21	المؤهلات التي تمنح للخريجين متوافقة مع الإطار الوطني للمؤهلات.	3.72	0.91
22	يحتوي توصيف المقررات على خطط تقويمها.	3.71	1.02
23	تتوفر مصادر تدريس كافية لضمان تحقق نواتج التعلم المطلوبة.	3.7	0.95
24	يتم الرد على تساؤلات الأقسام والكلية حول البرامج الأكاديمية.	3.66	1.12
25	تتوفر المراجع والكتب الحديثة التي تتضمن آخر التطورات في مجال البرنامج الأكاديمي.	3.65	0.96
26	توجد آليات مناسبة لتهيئة الطلاب للدراسة في بيئة التعليم العالي.	3.65	0.99
27	يوجد استخدام فعال للتقنية الحديثة والمتطورة.	3.65	1.07
28	يقدم الطلاب تقارير عن تنفيذ التربية الميدانية في نهاية الفصل الدراسي.	3.65	1.15
29	تتضمن تقارير تقويم البرامج معلومات كافية حول مدى تحقق نواتج التعليم المستهدفة.	3.64	0.92
30	يعطى الطلاب تغذية راجعة حول أدائهم ونتائج تقييمهم كل فصل دراسي.	3.64	1.01
31	يتم تشجيع أعضاء هيئة التدريس على حضور البرامج التدريبية في مجال تنمية مهارات التدريس والتقويم.	3.63	1.18
32	يوجد توصيف واضح للتربية الميدانية في المدارس.	3.62	1.11
33	يشارك أعضاء هيئة التدريس بالكلية في عمليات التقويم المتنوعة للبرامج الأكاديمية.	3.61	1.07
34	مراجعة البرامج الأكاديمية تتم بشكل دوري.	3.59	0.96
35	يتوفر في الجامعة خطة لتطوير البرامج الأكاديمية عند الحاجة لذلك.	3.59	1.08
36	تطوير البرامج الأكاديمية يتم وفقاً لتقارير المقررات.	3.59	1.12
37	يتم إجراء تقويم شامل للبرامج الأكاديمية بالكلية على الأقل كل خمس سنوات.	3.58	0.97

	المتطلب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
38	يتم تدريب أعضاء هيئة التدريس على تقويم الطلاب في جميع الجوانب النظرية والتطبيقية.	3.55	1.11
39	التغييرات الطفيفة في البرامج الأكاديمية تتم على مستوى الكلية.	3.52	1.09
40	تحتوي عملية التقويم الذاتي للبرامج الأكاديمية كل سنتين أو ثلاث سنوات.	3.46	1.09
41	يتوفر لدى الجامعة هيئات استشارية لتقديم المشورة فيما يتعلق بالبرامج الأكاديمية.	3.42	1.12
42	توجد آليات يستطيع من خلالها عضو هيئة التدريس التأكد من قيام الطلاب بتنفيذ الأعمال بأنفسهم.	3.4	1.12
43	يتم إدخال التعديلات المناسبة على خطط تدريس المقررات بناء على ما تُظهره تقارير المقررات.	3.4	1.15
44	تتوفر مرافق مناسبة للدراسة الفردية.	3.25	1.25
45	ينفذ تقييم البرامج الأكاديمية من خلال استطلاع آراء الطلاب المتخرجين.	3.18	1.22
	المتوسط* العام	3.72	0.68

*** المتوسط الحسابي من 5 درجات.**

يظهر من الجدول رقم (7) أن المتوسط العام لتوافر ممارسات المعيار الرابع كان (3.72) وهو يعتبر متوفراً بدرجة عالية. حيث كان أفضل الممارسات تحققاً " اقتراح البرامج الأكاديمية تم وفقاً للإجراءات العلمية السليمة من اللجنة العليا بالجامعة" بمتوسط حسابي قدره (4.05)، تليها الممارسة " يتم عقد لقاءات تعريفية للطلاب تسبق تنفيذ التربية الميدانية" بمتوسط حسابي قدره (4.04)، ثم الممارسة " يتضمن وصف المقررات إعلام الطلاب وبصورة كاملة بجميع متطلبات المقرر" بمتوسط حسابي قدره (4.03). بينما كانت أقل الممارسات تحققاً الممارسة "ينفذ تقييم البرامج الأكاديمية من خلال استطلاع آراء الطلاب المتخرجين" بمتوسط حسابي قدره (3.18)، سبقتها الممارسة " تتوفر مرافق مناسبة للدراسة الفردية" بمتوسط قدره (3.25)، وقبلها الممارسة " يتم إدخال التعديلات المناسبة على خطط تدريس المقررات بناء على ما تظهره تقارير المقررات" بمتوسط قدره (3.4) . وقد تشابهت نتائج هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة العتيبي والربيع (2012م)، ودراسة السبع وغالب (2010م) حيث توصلت لتوافر المعايير بدرجة عالية، بينما اختلفت مع دراسة حمادنة (2014م)، ودراسة الرمحي (2013م)، ودراسة دلشاد (2010م) حيث كان توافر المعايير بدرجة متوسطة. ويرى الباحث أن هنالك اهتماماً من كليات التربية ببرامجها مع وجود قصور في التواصل مع الخريجين قد يكون سببه عدم تفعيل دور وحدة متابعة الخريجين. وكذلك قصور في توفر المرافق المناسبة للدراسة الفردية ويعود سبب ذلك لكون بعض المباني مستأجرة تنقصها بعض التجهيزات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم الباحث اختبار (ت) (t-test) للمقارنة بين العينات المستقلة تبعاً لمتغير الجنس.

جدول رقم (8)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باختلاف نوع العينة.

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
ذكر	57	3.54	0.70	2.94	0.004	دالة عند مستوى 0.01
أنثى	54	3.90	0.61			

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (ت) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، تعود لاختلاف نوع جنس العينة، وكانت تلك الفروق لصالح عينة الإناث. ويعزو الباحث ذلك لكون كليات التربية في الجامعات (عينة الدارسة) كانت في أصلها كليات تربية للبنات فقط ويدرس فيها أعضاء هيئة تدريس (إناث فقط) وتتبع لوزارة التربية والتعليم سابقاً، وضمت للجامعات بعد تأسيسها مما وفر خبرة أكثر للإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية لمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدم الباحث اختبار (ت) (t-test) للمقارنة بين العينات المستقلة تبعاً لمتغير التخصص.

جدول رقم (9)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
علمي	14	3.60	0.65	0.69	0.490	غير دالة

أدبي	97	3.73	0.69			

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باختلاف التخصص.

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة (ت) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة.

ونظراً لصغر حجم مجموعات الدراسة لذا فضل الباحث كذلك استخدام الأساليب الإحصائية اللابرامترية والمتمثل في اختبار مان – وتني كما في الجدول رقم (10)

جدول رقم (10)

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باختلاف التخصص

يتضح من الجدول رقم (10) أن قيمة (ز) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار

الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة. ويمكن للباحث أن يعزو ذلك نظراً لكون الإجراءات المتبعة في برامج إعداد المعلمين في التخصصات العلمية والأدبية تتم بطريقة متشابهة وفقاً للنظام المعمول به في الجامعة.

التخصص	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
علمي	14	48.75	682.50	0.90	0.367	غير دالة
أدبي	97	57.05	5533.50			

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.05) في تقديرات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية لمتغير الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدام الباحث تحليل التباين الأحادي (ONE-WAY-ANOVA) للمقارنة بين استجابة العينات المستقلة تبعاً لمتغير الجامعة

جدول رقم (11)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باختلاف الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	11.05	2	5.53	14.92	0.000	دالة عند مستوى 0.01
داخل المجموعات	40.00	108	0.37			

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، تعود لاختلاف الجامعة التي يعمل بها أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق

جدول رقم (12):

جدول رقم (12)

اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في ضوء المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي باختلاف الجامعة

الجامعة	المتوسط الحسابي	جامعة الأمير سطام	جامعة المجمعة	جامعة شقراء	الفرق لصالح
جامعة الأمير سطام	3.87			*	جامعة الأمير سطام
جامعة المجمعة	4.05			*	جامعة المجمعة
جامعة شقراء	3.31				

*** تعني وجود فروق دالة عند مستوى 0.05**

يتضح من الجدول رقم (12) وجود فروق دالة عند مستوى 0.05 على النحو التالي:

1- توجد فروق دالة بين استجابات عينة الدراسة في جامعة (شقراء)، وبين استجابات عينة الدراسة في جامعة (الأمير سطام)، وذلك لصالح عينة الدراسة في جامعة (الأمير سطام).

2- توجد فروق دالة بين استجابات عينة الدراسة في جامعة (شقراء)، وبين استجابات عينة الدراسة في جامعة (المجمعة)، وذلك لصالح عينة الدراسة في جامعة (المجمعة).

وقد يعزو الباحث ذلك لتوفر بعض المميزات لجامعتي الأمير سطام والمجمعة من حيث الموقع الجغرافي وصغر المساحة الجغرافية التي تغطيها خدمات الجامعة وتوفر المباني التعليمية المناسبة.

ملخص النتائج:

1- توافر ممارسات المعيار الرابع في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بدرجة عالية.

2- وجود بعض القصور في إعداد تقارير المقرر.

3- قلة الاهتمام بآراء الطلاب الخريجين.

4- وجود نقص في توافر قاعات الدراسة الذاتية

5- وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

6- وجودة فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجامعة لصالح جامعة الأمير سطام، وجامعة المجمعة.

7- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن للباحث أن يوصي بما يلي:

1- زيادة الاهتمام بتقارير المقرر.

2- توفير المرافق المناسبة للدراسة الفردية.

3- الأخذ بعين الاعتبار آراء الطلاب الخريجين في تقييم البرامج الأكاديمية.

4- توفير هيئة استشارية لتقديم المساعدة فيما يتعلق بالبرامج الأكاديمية.

5- وضع آليات لضمان قيام الطلاب بتنفيذ الأعمال المطلوبة منهم بطريقة سليمة.

6- تنفيذ دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بتقويم البرامج الأكاديمية.

7- إجراء المزيد من الدراسات حول برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1- أسود، محمد، (2010 م). إعداد المعلم وتقويمه، ورقة عمل مقدمة للقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، 5-6/ يناير.

2- برزنجي، وليد، (2013م). تقويم برنامج إعداد الطالب المعلم بقسم التربية الفنية بجامعة طيبة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

3- جابر، جابر، عبد الحميد، (1996م). التقويم التربوي والقياس النفسي، دار النهضة العربية، الطبعة الثانية، القاهرة.

الحراحشة، محمد، (2010م). إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير، كلية التربية، جامعة حلوان، 28-29مارس.

4- حمادنة، همام، (2014م). درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الثالث لتكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن.

5- الرمحي، رفاء، (2013م). تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناءً على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية، المؤتمر العربي الثالث لضمان جودة التعلم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية 2-4 أبريل.

6- الزهراني، سعود، (1995م). المعلم السعودي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الطبعة الأولى، الرياض.

7- السبع، سعاد، غالب، أحمد، (2010م). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية بكلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، العدد الخامس، ص ص 96-130 .

8- شحاته، حسن، (1991م). أدب الطفل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

9- شوق،محمد، سعيد، محمد، (1995م). تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى، الرياض.

10- طعيمة، رشدي، (1999م). المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبة)، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

11- عبد الكبير، صالح وآخرون، (2011م). نظام تقويم الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، 12- مركز البحوث والتطوير التربوي، فرع عدن، الجمهورية اليمنية.

13- العبدلي، حسام، (2013م). تقويم برامج كلية التربية للبنات في الجامعة العراقية في ضوء معايير اتحاد الجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء هيئة القيادات الجامعية، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الانسانية، العدد الثالث، ص ص 36-72 .

14- العتيبي، منصور، الربيع، علي، (2012م). تقويم يرامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد الأول، العدد التاسع، ص ص 559-586 .

15- عوض، منير، (2015م). تقويم برنامج إعداد معلم التكنلوجيا في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والتقنية، المجلد الثالث والعشرون، العدد الاول، ص ص 239-271 .

16- غنيمة، محمد، (1998م). سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثانية، القاهرة.

17-الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، (يونيو 2009م)، مقاييس التقويم الذاتي لبرامج التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

ثانياً المراجع الأجنبية:

- Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (2000). The competency Standards Project: Another Approach to Accreditation to Review. Retrieved from; www.

at 15/3/2014.،Chea.org/pdf/Competency_Aug2000. Pdf#search="standard means"

، D. C،Y.S. De- Partment of Education ،: Japanese Education Today، Hearn . (ed)،Cynthia P.18.،1987

- Muhammad.(2010). Quality Indicators in Teacher Education programmers. ،Dilshad p 401-411 .، 30(2)،Pakistan Journal of Social Sciences

- Ranee (2009). A program evaluation of Cardinal Stritch university undergraduate ،Russell Cardinal Stritch university.،teacher educat ion program. Ph.D. Dissertation

*** ملاحظة: تم ازالة ملحق أدوات الدراسة نظرا لكثافة حجم المقال.**

أثر العولمة في الأسرة العربية

***

أ. د قحطان أحمد الظاهر/ جامعة العراق

مقدمة[•]:

[•] - **Abstract :** The aim of the study was at investigating the effect of globalization on Arabic family . The research population consisted of (96) individuals (57 males and 39 females) (45 with Bachelor degree, 25 with master degree ,26 with Phd degree)with different ages between 22-65 years in Alahliyya Amman University and Al Essra Hospital . A questionnaire for the effect of globalization on Arabic family was built and applied, after its validity and reliability were verified . Statistically, means and standard deviation , T test, Anova were used .

The research revealed the following results :

1- The level of effect for positive items of globalization was high while the level of negative items was low .

2- There were no significant differences on the level of a ≤ 0.05 for positive items of globalization ,while There were significant differences on the level of a ≤ 0.05 for negative items according to gender .

3 - There were no significant differences on the level of a ≤ 0.05 for positive and negative items of globalization according to educational level.

تعد العولمة ظاهرة حديثة العهد أثارت حوارات ونقاشات مستفيضة على مختلف الأطر السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والدينية، وقد اختلف الناس فيما بينهم في قبول أو رفض هذه الظاهرة فالبعض يعدها ظاهرة ايجابية بشكل عام وأخرى تعدها سلبية والبعض ينظر إليها بأنها ظاهرة لها ايجابيتها وسلبياتها.

وقد يتأثر الموقف وفق البعد الذي تتناوله العولمة فالجانب الاقتصادي قد يختلف عن البعد الديني أو الاجتماعي أو التربوي أو الفكري أو النفسي، وتعتبر الأسرة هي النواة الأساسية لأي مجتمع من المجتمعات، ولا يمكن أن تنفصل الأسرة بأي حال من الأحوال عن الأطر التي اشرنا إليها.

ابتداء، لابد من القول أن هذه الظاهرة تأثرت إلى حد ما بالزمان والمكان، فمن استقراء الواقع أصبحت هذه الظاهرة أكثر قبولا من الزمن الماضي، كما قد تكون في ذات الوقت أكثر قبولا في مكان من مكان آخر فالمجتمعات الغربية التي احتضنت العولمة بشكل أساس أكثر قبولا وتمسكا بها من المجتمعات الشرقية وذلك لاختلاف العادات والتقاليد والأعراف والقيم وخصوصا الدينية منها، فعلى سبيل المثال توصل الدليمي(2002) في دراسته إلى نتائج منها أن العولمة تسعى إلى تفكيك الأسرة وإفساد الأفراد واختراق وعيهم وإفساد المرأة والمتاجرة بها واستغلالها في الإشباع الجنسي وإشاعة الفاحشة في المجتمع .

وتسعى الأسر في كل دول العالم تربية أبنائها وفق القيم والتقاليد والأعراف السائدة. ولكن هل الأسرة مستقلة تماما في تنشئة أبنائها وفق رؤيتها الخاصة دون تأثير من ثقافة العولمة الجديدة، ولا يمكن لأي عاقل أن ينكر ذلك، وقد تختلف درجة التأثير وفق متغيرات كثيرة منها أساليب التربية الوالدية، المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والديني للأسرة، الأسرة هل ضيقة أو ممتدة، هل تعيش في أماكن قديمة تكون لها ارتباطات وثيقة مع جيرانها لا يمكن الانسلاخ عنها، أو في أماكن حديثة لا يوجد فيها ذلك الارتباط.

وقد أكد الغرايبة(2008) في هذا الصدد في دراسته عن أطفالنا والتنشئة الاجتماعية في عصر العولمة إلى ضرورة توفير الأجواء الديمقراطية للأبناء وضرورة مشاركتهم في القرارات التي تخصهم والسماح لهم في التعبير عن أفكارهم وإبداء مشاعرهم واتجاهاتهم.

وفي هذا السياق يمكن القول أن للعولمة تأثيرا كبيرا في الهوية العربية إذ أصبحت الهوية العربية بشكل عام هوية هجينة لأن جزء منها تشكل وتجذر من خلال التنشئة الأسرية الأولى، وجزء من الهوية العربية تأثر بالهوية الثقافية العالمية.

إن الشباب العربي بشكل عام قد كون شعورا من الانتماء إلى الثقافة العالمية من خلال الوعي بالأحداث العالمية، والفنون وأساليب الحياة والمعلومات الانفجارية، فقد أسهمت وسائل الإعلام

4- There were no significant differences on the level of a ≤ 0.05 for positive and negative items of globalization according to ages.

وخصوصا الانترنت والقنوات المرئية في عملية التواصل لأي مكان في العالم فأصبح العالم قرية صغيرة الأمر الذي لعب دورا هاما في تطور الهوية العالمية.

وبالرغم من أن لا أحد ينكر الهوية العالمية فما زال الكثير في المجتمع العربي يحاول الحفاظ على الهوية العربية من خلال ارتباطه بالأسرة والأصدقاء والمجتمع المحلي.

لذلك قد تخلق الهوية العالمية حالة من الحيرة والارتباك وخصوصا في المجتمع الشرقي إذ تجذرت فيه القيم والمعتقدات منذ تنشئته الأولى ونحن نعرف أن السنوات الخمس الأولى مصيرية في رسم الملامح الأساسية لتشكيل شخصيته.

فبالرغم من أن الكثير عالميا يتكيف للتغير السريع الذي حدث في العالم كنتيجة للعولمة ويستجيب للهوية العالمية إلا أن البعض قد يجدها غريبة لا تتماشى مع القيم والمعتقدات التي نشأ عليها، وقد تكون بعيدة للتطبيق.

وقد يخلق هذا الحال شعورا بالغربة والانعزال نتيجة لعدم الاستقرار والتمازج بين الهوية المحلية والهوية العالمية وخصوصا عندما لا تكون هناك توجيهات من قبل القائمين على الشباب في كيفية الموازنة بين الهوية المحلية والهوية العالمية.

وإذا لم يحدث ذلك قد يؤدي أحيانا إلى الانسلاخ عن الواقع الأمر الذي قد يؤدي إلى الاكتئاب أو الانتحار أو استخدام المؤثرات العقلية.

وقد تؤدي العولمة إلى الاختيار الذاتي للثقافة وتشكيل مجموعات أصولية رافضة لقيم الثقافة العالمية تلك الثقافة التي تركز على الفردية واقتصاد السوق الحر والديمقراطية وتتضمن حرية الاختيار والحقوق الفردية.

وقد يختلف الحال وفقا لحالة الأسرة هل هي ضيقة (نووية) أو ممتدة، ويمكن أن تكون الأولى أكثر تقبلا للعولمة من الأسر الممتدة التي يتواجد فيها كبار السن والذين لا يقبلون بما هو جديد ويتمسكون بالعرف والتقاليد والقيم التي عاشوا عليها وتشربوا بها .

لقد هيئت العولمة فرص مشاركة المرأة في ميدان العمل أسوة بالرجل بعد أن كان حكرا على الرجل مما أثر ايجابا في استقلاليتها وثقتها بالنفس بعد أن كانت مستغلة في السابق اجتماعيا واقتصاديا.

إن التطور التكنولوجي والتقني حل محل الكثير من العمال بحيث أصبح هناك فائض من العمال لأن المآكنة الالكترونية قد تقوم مقام عدد من العمال الأمر الذي زاد من عدد العاطلين والمتشردين مما فتح الباب إمام الأشرار استغلال هذه الشرائح .

لقد تغيرت بنية الأسرة نتيجة العولمة والتحديث من أسرة ممتدة إلى أسرة ضيقة(Kumar,2012) ولم يكتف التغير على الهيكلة الأسرية وإنما أصبح هناك تغير في الوظيفة الاجتماعية والثقافية إن قنوات الاتصال الحديثة قد شاركت بشكل كبير في التنشئة الأسرية إذ تأثرت أساليب التنشئة الاجتماعية نتيجة هيمنة الثقافة العالمية على الثقافة المحلية.

وفي هذا السياق أشار شهاب (2005) إلى ان وسائل التكنولوجيا المتطورة خلقت نمطاً جديداً من العلاقات، يقوم على فرض علاقات حميمة بدرجة ما مع إنسان كون بعيد جغرافياً، يحمل قيماً وعادات مختلفة وأحياناً متناقضة تماماً، مع ما يحمل الفرد الأخر، وفي الوقت ذاته ساهمت هذه الوسائط، في تخفيض "درجة التآلف" في العلاقات الأسرية بالصورة التي يمكن وصفها بأن الغريب جسدا بعيد نفسيا وفكريا والبعيد جسدا قريب جدا روحيا وسلوكيا في أحيان كثيرة ، فقد خلقت هذه التكنولوجيا أسرة جديدة تفتقد إلى العاطفة والروح.

ومن خلال ما تقدم يهدف البحث إلى عملية تقييم أثر العولمة في الأسرة والتنشئة الأسرية بشكل موضوعي وعلمي بعيدا عن التحيز.

مشكلة البحث : إن العولمة ليس حدثا عابرا وإنما هي ثورة تغيير في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية والفكرية والدينية أثرت بشكل كبير في مجالات الحياة المختلفة ومن ضمنها الأسرة والتنشئة الأسرية. لذلك يتعرض البحث لتأثير العولمة في الأسرة العربية وعملية التنشئة .

أسئلة البحث:

- تأثير ظاهرة العولمة في الأسرة العربية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($a \leq 0.05$) وفق متغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$)وفق متغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) وفق متغير العمر؟

أهمية البحث

- يتطرق البحث إلى موضوع في غاية الأهمية شغل العالم في مجالات مختلفة وهو جدير بالبحث والتقصي.
- إن الأسرة هي العمود الفقري لأي مجتمع من المجتمعات لذلك فهي أهل للدراسة والبحث.
- إن للأسرة دورا كبيرا وبالغ الأهمية في تنشئة الأبناء فهي بشكل عام ترسم الملامح الأساسية لما سيكون عليه الأطفال مستقبلا.
- أثارت العولمة الجدل الكبير والواسع من أوساط مختلفة وفي كافة المجالات لذلك فهي جديرة بالبحث.
- يمكن الاستفادة من البحث كخلفية نظرية للباحثين مستقبلا

حدود البحث.

أجرى البحث في العام الجامعي 2014/2015 على حملة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه في جامعة عمان الأهلية ومستشفى الإسراء.

تعريف العولمة: لغة : إن الفعل المجرد للعولمة هو (علم) وعولمة نسبة إلى (العالم) وهو الخَلْق كلُّه أو الكون، وعولم على وزن (فوعل) وهو متصل بمعنى الفعل الذي يدل على وجود فاعل بفعل وهي في اللغة الإنجليزية(globalization) وهي تعني صياغة العالم من جديد.

أما تعريف العولمة فليس سهلا أن نجدا تعريفا مقبولا من جميع المهتمين لأنه مصطلح واسع يتسم بالشمولية له تأثير في جوانب متعددة من الحياة الفكرية والثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والتجارية، فمثلا أشار نورمان جيفان إلى أن العولمة هي مجموعة شاملة من العمليات الاقتصادية والسياسية والإيديولوجية، ويوجد عند أساسها الاقتصادي تدويل التمويل والإنتاج والتجارة والاتصالات الذي تقوده أنشطة الشركات العابرة للأوطان، واندماج أسواق رأس المال والنقود وتضافر تقنيات الكومبيوتر والاتصالات السلكية واللاسلكية (النشار، 1999).

وهناك من عرف العولمة بأنها اتجاه تقوده الرأسمالية بهدف إضفاء طابع كوني عالمي على أنماط العلاقات والتفاعلات في المجتمع الدولي بمظاهرها السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية والثقافية، والإعلامية، والمالية (شدود، 2002).

ويرى الفيلسوف الفرنسي روجيه غارودي العولمة بأنها نظام يمكن الأقوياء من فرض الدكتاتوريات اللاإنسانية التي تسمح بافتراس المستضعفين بذريعة التبادل الحر وحرية السوق .

أما قاموس "Webster"فقد عرَّف العولمة"Globalization "بأنها : إكسابُ الشيء طابعَ العالمية، وبخاصة جعل نطاق الشيء، أو تطبيقه، عالميا.

وقد ينظر البعض إلى العولمة من جانب واحد بعيدا عن الجانب العقلي والموضوعي فينقل صورة سوداوية قاتمة عنها فهذا طحان له ثلاثة كتب عن العولمة الأول أطلق عليها عولمة الإرهاب عام (2003) والثاني عولمة الكراهية (2003) والثالث عولمة الفجور (2005) .

ويرى العولمة على إنها اتجاه ذو نزعة مذهبية غربية تهدف إلى صياغة العالم من جديد، يتجاوز القيم والمعايير الاجتماعية في العالم، يرافقه دعم اقتصادي مادي، بوصفه عملاقاً عظيماً يحكم على القيم والمعايير الاجتماعية في العالم، ويحكم بالفقر والجوع على الخلق، وسيحول العالم إلى سوق تصدر إليه بضائع الدول الصناعية الكبرى، ويميت الإنتاج في الدول الضعيفة والفقيرة، ولهذا العملاق الاقتصادي أنياب، يطعن بها تمثلت بالقوة العسكرية الجبارة التي أخذت تضرب في كل مكان من الأرض، ولا ننسى القوة الإعلامية التي غزت العقول والنفوس بعد أن دخلت إلى جميع البيوت.

ويرى الباحث أن الكم الهائل المتوفر في وسائل الاتصال الحديثة قد باعد أو قلل في العلاقات بين الآباء والأبناء من جهة وبين الأبناء أنفسهم وهذا ما يلمس من خلال الواقع المعاش.

خصائص العولمة:

إن أهم السمات التي تتصف بها العولمة هي:

1- التحرر(Liberalization): وتعني حرية رجال الأعمال والصناعة في تأسيس تجارته وصناعته أينما يريد سواء في بلده أو في الخارج. وهذا يؤسس للتبادل الحر لرؤوس الأموال والسلع والخدمات والتكنولوجيا بين البلدان .

2- التجارة الحرة(Free Trade): التحرر من الرقابة الحكومية المفرطة على التجارة.

3- عولمة النشاط الاقتصادي (Globalization of Economic Activities): ويتمثل بالسيطرة على الأنشطة الاقتصادية من خلال السوق المحلية والسوق العالمية والتنسيق والتعاون بين الاقتصاد المحلي والاقتصاد العالمي .

4- الاتصال(Connectivity): الاتصال مع العالم الخارجي من خلال كسر القيود المحلية، وتعزيز الروابط بين مجتمع وآخر وبين بلد وآخر عن طريق نقل المعرفة العالمية والأدب والثقافة والإعلام.

5- عالم بلا حدود(Borderless Globe): وذلك من خلال كسر القيود الوطنية وخلق الترابط المشترك.

6- العولمة عملية متعددة الأبعاد(A Multi-dimensional Process).

اقتصاديا: وتعني انفتاح الأسواق المحلية نحو الأسواق العالمية والتجارة الحرة بين الدول والتكامل الاقتصادي بين المحلي والعالمي.

سياسيا: وتعني التحديد من سيطرة وهيمنة الدولة، ومزيد من الحقوق والحريات الممنوحة للفرد وتعزيز القطاع الخاص.

ثقافيا: تبادل القيم الثقافية بين المجتمعات والأمم.

فكريا: تعني انتشار الليبرالية والرأسمالية.

7-العولمة عملية من الأعلى إلى الأسفل (A Top-Down Process): أي تبدأ من الدول المتقدمة والشركات متعددة الجنسية المؤسسة لها . وتأتي التقنيات ورأس المال والخدمات من الدول المتقدمة إلى الدول النامية، وعلى الأخيرة القبول والتكيف معها. ونتيجة لذلك تتجذر قيم ومعايير الدول المتقدمة تدريجيا في الدول النامية، وهذا ما يؤدي إلى الأحادية أي طغيان ثقافة الشمال (الدول المتقدمة) على دول الجنوب (الدول النامية) الأمر الذي يؤدي إلى تآكل وفقدان الهوية الوطنية .

8-العولمة عملية مركبة (A Composite Process): التكامل بين الدول القومية في جميع العالم عن طريق العلاقات الاقتصادية والتجارية والسياسية والثقافية والتكنولوجية وإنشاء نظام عالمي جديد بلا وجود حدود وطنية .

9- الدولة العالمية مقابل المجتمع المدني العالمي (Global State vs Global Civil Society) (Kumar,2011) الأسرة: تعني الأسرة لغويا كما جاء في لسان العرب الدرع الحصن. ولا يختلف الحال في القاموس المحيط إذ جاء ت بمعنى الدرع الحصين كذلك.

الأسرة اصطلاحا : هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تؤسس وتشكل السمات الأساسية الشخصية للأطفال، تتأثر الأسرة بالعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية للمجتمع . ويفترض أن تكون الأسرة وحدة متماسكة مترابطة كل واحد فيها يوثر في الجميع .

وقد يتأثر تعريف الأسرة هل هي نووية أو ممتدة فعندما نقول أن الأسرة متكونة من الوالدين وأطفالهم يعيشون معا كوحدة ' هذا التعريف يتماشى مع الأسرة النووية وليس الممتدة إذ الأولى تتكون من الزوجين وأطفالهم وهما يتحملان المسؤولية في التربية والمعيشة، أما في الأسرة الممتدة فهي متكونة إضافة إلى ما ذكر في النووية الجدان والأقارب وكبير الأسرة كالجد وهو في الغالب يتحمل المسؤولية الاقتصادية . والأسرة النووية تساعد أبنائها عند الزواج للاستقلال في بيت مستقل، بينما في الأسرة الممتدة تسمح للأبناء الزواج والبقاء في نفس البيت . وقد ساعدت العولمة في التحول من الأسر الممتدة إلى الأسر النووية.

وفي هذا السياق يشير بياس (Pais,2006) إلى أن العولمة أثرت في تمزق الأسرة وزيادة العنف الاجتماعي والأسري، كما وشجعت الأسر الانتقال من المناطق الريفية إلى المدن .

وقد تتأثر درجة قبول العولمة بأساليب التربية الوالدية فالأسلوب الديمقراطي الذي يتبعه الآباء يجعل الأبناء أكثر طواعية لقبول العولمة إذا ما قورن على سبيل المثال بالأسلوب القسري أو الاستبدادي، ويكون الحال كذلك في الأسلوب المتهاون وأسلوب الحماية الزائدة حيث يكون الأسلوب الأول أكثر طواعية لقبول العولمة من الأسلوب الثاني .

ويرى الكاتب في هذا الصدد إن التغيير السريع قد يؤدي إلى ردة فعل بالتمسك بالأصولية والرغبة في الماضي ألأمر الذي يؤدي إلى تكوين مجموعات سلفية ترفض الإيديولوجيات الحديثة التي أفرزتها العولمة.

الدراسات السابقة:

أجرى الصعيري(2001) دراسة هدفت إلي إبراز التحديات في المجال الاقتصادي والتعليمي والقيمي ودور التربية الإسلامية في مواجهة تلك التحديات.

ودلت النتائج علي بروز تحديات العولمة في المجال القيمي وتمثلت في عولمة بعض القيم تحت مظلة الأمم المتحدة ومنها قيم حقوق الإنسان والديمقراطية، كما ضعفت العلاقات الاجتماعية حيث قلت جلسات الأسرة مع بعضها، وجلسات الأصدقاء مع بعضهم، بالإضافة إلي نمو قيم الإسراف في الاستهلاك الذي تدعمه وسائل الدعاية عبر وسائل الإعلام.

وفي المجال التعليمي يواجه هذا المجال القيمي مجموعة من التحديات بفضل التقدم التقني الذي يقدم مجموعة من المعارف والمهارات لم يقدمها الأسلوب التعليمي التقليدي، لذا ينبغي علي الدول النامية والإسلامية خاصة أن تضع استراتيجيات للتعليم تتناسب وتلاحق المتغيرات الحديثة التي يشهدها العالم اليوم .

وتوصل آرنت (Arnett ,2002) إلى ما أفرزته العولمة بما يلي:

- تطوير هوية ثنائية الثقافة أو ما يسمى ثقافة هجينة، أي أن جزء من هوية الشخص متجذر من الثقافة المحلية، بينما جزء آخر يرتبط بالثقافة العالمية.
- إن ما أفرزته العولمة هو ارتباك الهوية للأفراد من الثقافات غير الغربية كرد فعل للعولمة، ففي الوقت الذي نجد أن بعض الأشخاص يتكيفون مع التغيرات التي تحدث في العالم لتكون هويات هجينة، يكون الأمر صعبا لآخرين للتغير السريع في العالم.
- ومن التغيرات الناجمة عن العولمة هو نمو الاختيار الذاتي للثقافة والتي تعني أن يختار تشكيل مجموعات مع أشخاص يماثلون تفكيرهم ليكونوا الهوية التي لا تكون ملوثة بالثقافة العالمية وقيمها.

وأجرت وطفة، والعبد الغفور(٢٠٠٣) دراسة هدفت الى التعرف على دور الثقافة العربية الإسلامية إزاء تحديات العولمة وفرصها. وهي دراسة ميدانية تم فيها إعداد إستبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت. أسفرت النتائج عن اختلاف آراء أعضاء هيئة التدريس الذكور عن الإناث، والكويتيين عن غيرهم، والكليات العلمية عن الكليات الأدبية، بين تأييد أو رفض لقيم العولمة مع اتفاق عام على مناهضة العولمة فيما يتعلق بأثرها في القيم بلغت نسبته ٤٤%، أو عدم توافقها مع القيم الإيجابية لتراثنا بلغت نسبته ٣٧% مع عدم موافقة ٥٠% من العينة على تهديد العولمة لقيمنا الإسلامية العربية. ولقد كانت الإناث أكثر تأييداً للعولمة من الذكور، والكليات العلمية أكثر تأييداً من الكليات الأدبية، وكان الكويتيون أكثر رفضاً للعولمة من زملائهم غير الكويتيين.

وتوصل يانك ونيل (Yank &Neal.2006) إلى أن النمو الاقتصادي السريع للصين في السنوات الأخيرة له آثار غير مباشرة على علاقات الذكور / الإناث وعلى الأسرة الصينية. تطلبت الدراسة إجراء مقابلات معمقة مع (55) امرأة في منتصف العمر الذين يعيشون في المناطق الحضرية. مع زيادة التركيز على الأفضلية الشخصية والاختيار العقلاني، توصلت الدراسة إلى حدوث تغيرات جذرية في العلاقات الحميمة خلال فترة قصيرة نسبيا من الزمن. وقد رافق الرخاء الاقتصادي والحرية الشخصية زيادة في الطلاق، الخيانة الزوجية، والمعاشرة، والنشاط الجنسي قبل الزواج.

وقام دارلنك وتوركي (Darling & Turkki,2009) باستطلاع زملائهم من أربع منظمات مهنية دولية والتي تعمل مع الأسر لكي تختبر اهتمامات الأسرة عالميا ودور التربية الأسرية من منظور النظام البيئي. شملت عينة المسح (6) قارات و(50) دولة . تعلق المسح بجوانب العولمة التي لها العديد من التأثيرات على العلاقات الأسرية، والتغيرات المستمرة واضحة في الاقتصاد، والتحولات البيئة، والتكنولوجيا، والهجرة .أما أبرز القضايا المتعلقة بالأسر على المستوى العالمي التي توصل إليها المسح، وأعلى خمسة قضايا هي:

1- تعاطي المخدرات والكحول 2- شيخوخة 3-العنف الأسري 4- صحة المراهقين5-بطالة

أما أدنى القضايا المتعلقة بالأسرة فهي

1- العقم 2- تبني 3- التشرد 4- هيكل الأسرة 5- تعايش

أما كومار (Kumar,2012) فقد توصل في بحثه إلى أن هناك تغيرات عديدة حدثت في المجتمع البنغالي كنتيجة لأثر العولمة وبشكل أساس في بنية الأسرة، مع حدوث بعض التغيرات البسيطة في وظيفتها . وأصاب المجتمع شيء من الإرباك فهو لم يعد قادرا على الالتزام بالممارسات التقليدية بشكل كامل، ولا يقبل التحديث بشكل تام . كما توصل الباحث إلى أن القيم التقليدية أخذت تتضاءل بشكل تدريجي وتفقد أهميتها لتحل محلها القيم الحديثة، ويمكن أن يشار إليها بالمرحلة الانتقالية .

وأجرى محمود، ياسين، أحمد، نوازوعماير (Mahmood, Yasin.Ahmed, Nawaz and Umair,2014) دراسة بعنوان تأثير الحالة الاجتماعية الاقتصادية للعولمة على النساء العاملات في ساركوضا بالباكستان. تكونت عينة الدراسة من (154) امرأة عاملة. طورت استبانه وطبقت على العينة المذكورة. توصلت الدراسة إلى أن العولمة قد فتحت مدخلا لاختيارات متعددة للعمل، وإعدادهم للحياة الذي جعلهم أكثر قدرة على اتخاذ القرار، كما تحسنت قدراتهم اللغوية .

تتفق جميع الدراسات السابقة بأن للعولمة تأثير في الأسرة بكل متغيراتها بعضها يركز على الجانب السلبي كدراسة دارلنك وتوركي (Darling & Turkki,2009) وبعضها أشار إلى ظهور جوانب ايجابية لكنها اكتنفت بجوانب سلبية كالطلاق والخيانة الزوجية كدراسة يانك ونيل (Yank &Neal.2006)وأظهرت دراسة وطفة وعبد الغفور ايجابيات وسلبيات العولمة. تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها دراسة منهجية اتبعت الأسلوب العلمي الموضوعي بعيدا عن التحيز، لذلك تطرقت الأستبانة إلى الجوانب الإيجابية والسلبية لتأثير العولمة في الأسرة العربية في الجوانب الاجتماعية والفكرية والاقتصادية والنفسية. واختارت عينة على مستوى عال من الوعي الثقافي والفكري والاجتماعي وأكثر ميلا إلى التقييم العلمي الموضوعي.

الإجراءات

- منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف طبيعة ظاهرة العولمة موضوع البحث.

- عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (96) فردا من حملة شهادة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه لأنهم أكثر استيعابا لظاهرة العولمة . والجدول الأتي يوضح أعداد العينة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والعمر

جدول(1) العينة وفق تغيرات الجنس المؤهل العلمي والعمر

الجنس	العدد	المؤهل العلمي	العدد	العمر	العدد
ذكور	57	البكالوريوس	45	اقل من (25) سنة	16
إناث	39	الماجستير	25	من 26-35 سنة	33
		الدكتوراه	26	من36-45 سنة	18
				من 46-55 سنة	14
				أكثر من 55 سنة	15

- أداة البحث:

تطلب البحث تطوير استبانة تتعلق بتأثير العولمة سلبا أو إيجابا في الأسرة اعتمادا على الدراسات السابقة والخبرة الذاتية .

- صلاحية (صدق) الأداة:

لقد تم عرض الاستبانة الأولية وعدد فقراتها (38)على مجموعة من المحكمين أغلبهم ممن يحملون الأستاذية من حملة درجة الدكتوراه من أعضاء هيئة التدريس للتحقق من صدق المحتوى وذلك من خلال تقدير مدى تمثيل وانتماء الفقرات للموضوع واستبعاد الفقرات غير الملائمة منها، وإبداء أية ملاحظات أخرى من ناحية مدى سلامة لغة الفقرات. ومن ثم أعيد النظر في الاستبانة في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون، حيث تم استبعاد (4)فقرات، وكذلك تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وقد بقيت الفقرات التي اتفق عليها90% من المحكمين وأصبحت عدد الفقرات (34) فقرة.

- موثوقية (ثبات) الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي بطريقتي التجزئة النصفية، وكرونباخ ألفا، حسب معامل الاتساق الداخلي بطريقتي كرونباخ ألفا حيث بلغ معامل الثبات (0.897)، والتجزئة النصفية معامل الارتباط بين الجزأين = 0.729 .

ومعامل الارتباط المصحح بمعادلة سبيرمان بروان = 0.843 وهو معامل ثبات مرتفع.

- إجراءات تصحيح الأداة.

استخدم مقياس ليكرت الخماسي في تصحيح الاستبانة وكالآتي (أوافق جدا وتأخذ 5 درجات) و(أوافق وتأخذ 4 درجات) و(لا أوافق ولا أعارض وتأخذ ثلاث درجات) و(أعارض وتأخذ درجتين) و(أعارض بشدة وتأخذ درجة واحدة) إذا كانت الفقرة ايجابية وتعكس إذا كانت سلبية.

وقد حددت نقاط القطع بين وحدات التدرج للأبعاد ذات التدرج الخماسي (5-1=4÷3= 1,33) .

وبالتالي يكون وزن الفقرة أقل من 2,33 منخفضة وما بين 2,34-3,66متوسطة وأكثر من3,67 مرتفعة .

- المعالجة الإحصائية:

1-حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الاستبانة للسؤال الأول.

2- اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية وفق متغير الجنس.

3- تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لمتغيري المستوى التعليمي والعمر.

- نتائج ومناقشة البحث

بعد التحقق من صدق وثبات الإستبانة تم تطبيقها على أفراد البحث .

- فيما يتعلق بالسؤال : ما تأثير ظاهرة العولمة في الأسرة العربية ؟

جدول (2) الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التأثير للفقرات الايجابية تنازليا حسب الوسط الحسابي

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
ساعدت العولمة على الانفتاح العالمي	4.26	.771	مرتفعة
أصبحت المرأة أكثر استقلالية في عصر العولمة .	4.18	.871	مرتفعة
ازدادت ثقة النساء بأنفسهن في عصر العولمة	4.06	1.024	مرتفعة
ازداد الأسلوب الديمقراطي للآباء في تعاملهم مع الأبناء	3.98	.929	مرتفعة
العولمة فتحت آفاق التجديد والإبداع .	3.94	.960	مرتفعة
ازدادت ثقافة الأسرة من خلال انفتاحها على الثقافات العالمية الأخرى .	3.81	.937	مرتفعة
تضاءل التفكير الخرافي في عصر العولمة	3.58	.924	متوسطة
العولمة لها تأثير ايجابي على أجور عمل النساء .	3.52	1.124	متوسطة
ازدياد الميل نحو تحديد النسل .	3.43	1.131	متوسطة
ازداد وعي الأسرة في تنشئة الأطفال في عصر العولمة	3.34	1.204	متوسطة
هناك تحول سريع في بنية الأسرة من الممتدة إلى النووية (الضيقة) .	1.79	.962	منخفضة
المجموع	3.8272	.56060	مرتفعة

يظهر من خلال الجدول أن للعولمة تأثير ايجابي إذ كانت معظم الفقرات الايجابية ذات تأثير مرتفع وخصوصا في البعد الفكري، كما هو واضح من الفقرات السابقة وهذا يعكس تأثير وسائل الاتصال الفاعلة في التأثير وخصوصا الانترنت والقنوات المرئية العالمية بحيث أصبح العالم قرية صغيرة الأمر الذي أثر ايجابا من الناحية الفكرية، ويمكن القول أن ما يشاهد ويسمع له تأثير ايجابي في التطور اللغوي وهذه النتيجة توافق مع ما توصلت اليه دراسة محمود، ياسين، أحمد، نوازوعماير(Mahmood, Yasin.Ahmed ,Nawaz and Umair,2014) علما أن هناك علاقة وثيقة بين اللغة والتفكير ولا يمكن الفصل بينهما، ولذلك يمكن أن نستنتج أن العولمة قد أثرت إيجابا في التطور اللغوي والذهني .

جدول (3) الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة التأثير للفقرات السلبية تنازليا حسب الوسط الحسابي

الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التأثير
أصبحت الهوية الثقافية مركبة ومشتتة في عصر العولمة	4.26	.879	مرتفعة
أثرت العولمة على نفسية الشباب سلبا .	3.67	1.074	مرتفعة
ازدادت حالة الانتحار كنتيجة للصراع الداخلي بين الهوية المحلية والهوية العالمية	2.53	1.046	متوسطة
ازداد التفكك الأسري في عصر العولمة .	2.37	1.592	متوسطة
إن العولمة قللت من سلطة الأب القيمي كنموذج يحتذى	2.24	.915	منخفضة

ازداد الفقر في العالم نتيجة للعولمة	2.21	1.104	منخفضة
ازداد استخدام المؤثرات العقلية كنتيجة للصراع الداخلي بين الهوية المحلية والهوية العالمية.	2.18	.975	منخفضة
ازدادت نسبة البطالة في عصر العولمة	2.06	.993	منخفضة
ساعدت العولمة في عزوف الشباب عن الزواج .	2.04	.807	منخفضة
تكنولوجية المعلومات أدت إلى التبلد والجمود العاطفي في التنشئة الاجتماعية .	2.04	.972	منخفضة
ازدادت معدل الجريمة في عصر العولمة	1.95	.922	منخفضة
تقنيات الاتصال الحديثة قد تتدخل في تشكيل ميول ومعتقدات واتجاهات النشء الجديد .	1.92	.937	منخفضة
اهتز دور الوالدين في عصر العولمة .	1.85	.984	منخفضة
تراجع الانتماء للأسرة بالمقارنة إلى الزمن الماضي	1.82	.790	منخفضة
أصبح الشباب بهوية هجينة نتيجة للعولمة .	1.80	1.022	منخفضة
ازدادت نسبة الطلاق في عصر العولمة .	1.80	.854	منخفضة
تراجع الضبط الاجتماعي نتيجة لوسائل الاتصال العالمية	1.78	.876	منخفضة
ازدادت الهجرة من القرية إلى المدينة في عصر العولمة	1.77	.854	منخفضة
ازداد الجشع المادي في عصر العولمة .	1.66	.765	منخفضة
زيادة كماليات ونفقات الأسرة في عصر العولمة .	1.63	.837	منخفضة
سيادة النزعة المادية على النزعة الروحية في مرحلة العولمة .	1.53	.794	منخفضة
المجموع	2.1114	.36719	منخفضة

يتضح من الجدول السابق أن درجة تأثير العولمة للفقرات السلبية المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية والنفسية كان منخفضا كما هو واضح من الجدول إلا في أربع فقرات اثنتين منها مرتفعة واثنتين متوسطة.

وبالرغم من أن لا أحد ينكر تأثير هذه الفقرات في الأسرة والتنشئة الاجتماعية، لكن انخفاض درجة التأثير مقارنة بالفقرات الايجابية قد يدلل على مدى التزام الأسرة العربية بالقيم والأعراف والتقاليد والارتباط الوثيق بمبادئ الدين الإسلامي الحنيف، بحيث يسمو الإنسان العربي المسلم بشكل عام عن الجوانب المادية فضلا عما يفرزه الدين الإسلامي من راحة وطمأنينة الأمر الذي يقلل من الإرهاصات النفسية، كما يأمرنا الإسلام بعدم الإسراف في حين فتحت العولمة أبواباً واسعة للإسراف المادي، كما أن الأعراف والتقاليد والقيم السائدة متجذرة فينا، ويمكن القول في هذا السياق ومن خلال استقراء الواقع هيمنة الذات الاجتماعية، وليس الذات الذاتية(الخاصة) وقد يكون الحال غير ذلك إذا ما طبق في بلد غير عربي، ومسألة هيمنة الذات الاجتماعية ليست ايجابية على حد الإطلاق وهي ممكن أن تثير الجدل الطويل والعميق.

- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $0.05 \geq a$)وفق متغير الجنس ؟

جدول (4) الفروق في درجة التأثير وفق متغير الجنس على الفقرات السلبية والايجابية

الفقرات	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
ايجابية	ذكور	57	3.7860	.60162			
	إناث	39	3.9282	.48987	94	1.224	.224

سلبية	ذكور	57	2.1808	.37029			
	إناث	39	2.0100	.33950	94	2.187	.024

يظهر من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس فيما يتعلق بالفقرات الايجابية إذ بلغت قيمة (ت)(1.224) وهي غير دالة إحصائيا، بينما ظهر فرق دال إحصائيا وفق متغير الجنس للفقرات السلبية ولصالح الذكور، وقد يكون ذلك لأن عدد الذكور(57) أكثر من الإناث (39) وعدد الفقرات السلبية (23) فقرة أكثر من الفقرات الإيجابية (11) . وبالرغم من عدم وجود دلالة إحصائية فيما يتعلق بالفقرات الايجابية الإ أن الوسط الحسابي للإناث (3.9282) أعلى من الوسط الحسابي للذكور(3.7860) وهذا يدلل على أن الإناث أكثر تقبلا للعولمة من الذكور وخصوصا وجود فقرات ايجابية تتعلق بالمرأة (أصبحت المرأة أكثر استقلالية في عصر العولمة، العولمة لها تأثير ايجابي على أجور النساء، ازدادت ثقة النساء بأنفسهن في عصر العولمة) ويتوافق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة وطفة، والعبد الغفور(٢٠٠٣) ودراسة محمود، ياسين، أحمد، نواز وعماير (Mahmood, Yasin.Ahmed ,Nawaz and Umair,2014) .

إن وسائل الاتصال المتعددة فتحت الأبواب على مصراعيها في معرفة الحقوق والواجبات وخصوصا المرأة حيث أصبحت أكثر وعيا بحقوقها ورفضها لعوامل الاستغلال والابتزاز ولها الحق أن تكون عضوا فاعلا في المجتمع من خلال اختيار العمل المناسب لها جسديا ونفسيا وذهنيا. وأضحت أكثر استقلالا عن السابق إذ كانت على مر السنين تابعة فاقدة لإرادتها. لذلك فهي أكثر تاثرا في الفقرات الإيجابية للعولمة من الذكور وأقل تأثرا في الفقرات السلبية كما هو واضح من الوسط الحسابي .

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($0.05 \geq a$) وفق متغير المؤهل العلمي

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستويات التعليمية

الفقرات	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ايجابية	البكالوريوس	45	3.9578	.51057
	الماجستير	25	3.7840	.60186
	الدكتوراه	26	3.7038	.58342
	المجموع	96	3.8438	56060
سلبية	البكالوريوس	45	2.0899	.37440
	الماجستير	25	2.0104	.32202
	الدكتوراه	26	2.2458	.36912
	المجموع	96	2.1114	.36719

يظهر من خلال الجدول أن هناك تأثرا بدرجة مرتفعة للفقرات الايجابية المتعلقة بالعولمة للمستويات الثلاث (البكالوريوس، الماجستير، الدكتوراه) ولكن يتضح أن حملة البكالوريوس أكثر تأثرا من المستويين الآخريين كما هو واضح من الوسط الحسابي (3.9578) كما أن حملة

الماجستير أكثر تأثرا بقليل من حملة الدكتوراه، وقد يعود ذلك إلى الفارق في المؤهل العلمي إذ أنهم أكثر وعيا وعقلا وعلمية بشكل عام في الحكم على الأمور. بينما كان تأثر المستويات الثلاث للعولمة منخفضا للفقرات السلبية كما هو واضح من الوسط الحسابي(2.1114) إلا أن موقف حملة الدكتوراه أكثر تأثرا بالفقرات السلبية من المستويين الآخرين حيث كان الوسط الحسابي(2.2458) أعلى من الماجستير والبكالوريوس، وقد يكون ذلك لأن حملة الدكتوراه يتميزون بالتفكير العلمي والموضوعي والمنطقي والعقلاني بشكل عام أكثر من المستويين الآخرين فضلا عن أنهم في الغالب المسؤولون ماديا ويدركون تماما أثر العولمة في الجانب الاقتصادي فعلى سبيل المثال ومن خلال ما لمسه الباحث من خلال المشاهدة والنقاش مع طلبة الجامعة أنهم تواقون لشراء آخر مبتكرات الهاتف النقال بينما يقبل الأب الهاتف الذي يؤدي الوظيفة الأساسية له، وهذا يشكل عبئا اقتصاديا على الكثير من الآباء . وهذا ما تجسده بشكل أساسي فقرة (زيادة كماليات ونفقات الأسرة في عصر العولمة).

جدول (6) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة التأثير الايجابي والسلبي تبعا للمؤهل العلمي

الفقرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
ايجابية	بين المجموعات	1.183	2	.592	1.919	.153
	داخل المجموعات	28.673	93	.308		
	المجموع	29.856	95			
سلبية	بين المجموعات	.746	2	.373	2.874	.062
	داخل المجموعات	12.063	93	.130		
	المجموع	12.808	95			

لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية الثلاث إذ كانت قيمة ف(1.919) للفقرات الإيجابية وهي غير دالة، أما الفقرات السلبية فلم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية لمستوى ($a \leq 0.05$) بالرغم من أن قيمة ف (2.874) أعلى من قيمة ف للفقرات الايجابية. وهذا يؤشر على التقارب بشكل عام في الآراء حول الجوانب الايجابية والسلبية للعولمة بالرغم من وجود فروق بسيطة بينهم كما اشرنا إلى ذلك في الجدول السابق وما أظهرته المتوسطات الحسابية وخصوصا في الجوانب السلبية التي كأن حملة الدكتوراه أكثر تأثرا بها .

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) وفق متغير العمر

جدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق متغير العمر

الفقرات	العمر	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ايجابية	اقل من (25) سنة	16	4.0063	.43737
	من 26-35 سنة	33	3.7091	.58765
	من36-45 سنة	18	3.9111	.40131
	من 46-55 سنة	14	4.0071	.59026
	فأكثر سنة55	15	3.7333	.70778
	المجموع	96	3.8438	.56060

سلبية	اقل من (25) سنة	16	2.1114	.35106
	من 26-35 سنة	33	2.1621	.34188
	من36-45 سنة	18	1.9396	.32472
	من 46-55 سنة	14	2.0590	.36916
	سنة فأكثر 55	15	2.2251	.43845
	المجموع	96	2.1114	.36719

يتضح من خلال الجدول أن هناك تأثرا بدرجة مرتفعة للفقرات الايجابية المتعلقة بالعولمة لمختلف الأعمار كما هو واضح من الوسط الحسابي لمجموع الفقرات (3.8438) وكانت درجات الوسط الحسابي لمختلف الأعمار متقاربة. بينما كان تأثر الأعمار المختلفة للعولمة منخفضا للفقرات السلبية كما هو واضح من الوسط الحسابي لمجموع الفقرات (2.1114) إلا أن أعمار (55) فما فوق أكثر تأثرا للفقرات السلبية من الأعمار الأخرى حيث كان الوسط الحسابي(2.2251) وقد يعود ذلك إلى كونهم أكثر ارتباط وتجذرا بالأعراف والتقاليد والقيم الأسرية ويعتزون بها، وأقل قبولا لعملية التغيير، كما أنهم في الغالب هم المسؤولون عن الجانب الاقتصادي في الأسرة، وكان لتأثير العولمة على الجانب الاقتصادي كبيرا حيث ازدادت المصاريف والكماليات نتيجة للعولمة مما ازداد العبء الاقتصادي الذي يدركه ويحس به المسؤول عن مصروف الأسرة سواء ذلك في الأسرة الممتدة أو الأسرة النووية. كما أنهم أكثر إدراكا لما أفرزته العولمة فيما يتعلق باهتزاز دور الوالدين والتفكك الأسري والبطالة والفقر والجوانب النفسية وتعاطي المؤثرات العقلية، وعلى سبيل المثال التدخين بالنسبة للبنت الذي كان يعد سلوك مرفوضا، أصبح الآن يمثل وجاهة اجتماعية للبعض أو الكثير من الفتيات .

جدول (8) تحليل التباين الأحادي للفروق في درجة التأثير الايجابي والسلبي تبعا العمر

الفقرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ف	مستوى الدلالة
ايجابية	بين المجموعات	*1.659*	4	.415	1.339	.262
	داخل المجموعات	*28.197*	91	.310		
	المجموع	29.856	95			
سلبية	بين المجموعات	.854	4	.241	1.850	.126
	داخل المجموعات	11.844	91	.130		
	المجموع	12.808	95			

لم يظهر من خلال الجدول فروق ذات دلالة إحصائية سواء في الفقرات الإيجابية أو الفقرات السلبية حيث بلغت قيمة ف للفقرات الايجابية (1.339) وهي غير دالة إحصائيا، وبلغت قيمة ف للفقرات السلبية (1.850) وهي غير دالة إحصائيا. وهذا يشير إلى تقارب الآراء فيما يتعلق بالجوانب الايجابية للعولمة، بينما يكون هناك فروق فيما يتعلق بالجوانب السلبية بالرغم من أنها لا ترقى إلى مستوى الدلالة الإحصائية وهذا ما تشير إليه قيم ف الايجابية والسلبية.

التوصيات

- تحسين الجانب الإقتصادي من شانه تقليل حالات الانتحار أو الطلاق أو تعاطي المؤثرات العقلية والاكتئاب والبطالة والفقر وعزوف الشباب عن الزواج .
- الانفتاح العقلاني على الجوانب الإيجابية للعولمة مع الحفاظ على القيم العربية المشرقة للأسرة.
- انفتاح الأسرة مع الأبناء من خلال المناقشة الموضوعية والعلمية والمنطقية في عملية التنشئة ليكون الأبناء على أرض صلبة لا تتأثر بالرياح الصفراء العاتية الآتية من الخارج .
- حرية المرأة يفترض أن تكون منضبطة دون الانغماس في الحرية المتطرفة التي تبتعد عن القيم العربية الأصيلة كالعفة والشرف واحترام الأبوين والزوج والأمومة الصالحة.
- أن يأخذ الإعلام دوره الكبير في تجسيد التلاحم والتكاتف الأسري والتقليل من الارهاصات النفسية .

مقترحات بحثية

- أثر العولمة في ذوي الاحتياجات الخاصة .
- اثر العولمة في الإبداع .
- أثر العولمة في التطور اللغوي والذهني.

المراجع

-ابن منظور لسان العرب 141 ضمن أسر
-الدليمي، إبراهيم مصعب.(2002). الأسرة والتنشئة الاجتماعية للطفل العربي في ظل العولمة، العراق، مجلة الآفاق، العدد9 ، ص7
-غارودي، روجيه(1998). العولمة المزعومة – الواقع – الجذور – البدائل . صنعاء: دار الشوكاني، ص[17]
-شدود، ماجد. (2002).، العولمة، مفهومها ومظاهرها وسبل التعامل معها، سورية،دمشق : دار الأوائل للنشر، ص23
-شهاب، احمد.(2005). تأثير العولمة على الوضع الاقتصادي للمرأة .الكلمة للدراسات والأبحاث، العدد36، السنة الثانية عشرة .
-طحان، أحمد (2003) . عولمة الارهاب . بيروت : دار المعرفة .
-طحان، أحمد (2003) . عولمة الكراهية . بيروت : دار المعرفة
-حان، أحمد (2005) . عولمة الفجور . بيروت : دار المعرفة
-الصعيري، أحمد عبد االله (2001). التربية الإسلامية وتحديات العولمة . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1422هـ .
-الغرايبة، فيصل، محمد . (2008). التنشئة الاجتماعية وتحديات العولمة في المجتمع العربي . مجلة الطفولة، العدد9 ، ص86
-الفيروزآبادي القاموس المحيط، ج1 ن347

-وطفة، علي أسعد، العبد الغفور، محمد (2003) . الثقافة العربية الاسلامية ازاء تحديات العولمة وفرصها : آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت . مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد 41 صفر 1424 هـ .

-النشار، مصطفى (1999). ضد العولمة . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

-Arnett, J. J. (2002). The Psychology of Globalization. American Psychologist 57(10): 774–783

-Darling ,C.A., Turkki, A.(2009). Global family concerns and the role of family life education: An ecosystemic analysis . Family Relations :58,1,14-27

-Kumar,A.(2011).What are the characteristics of globalization. www,preservearticles.com /2011100314528/what are the characteristics of globalization-

Kumar,A.(2012). The impact of globalization on family–structure: a sociological study (In reference to the 300 bengali families situating in Udham Singh nagar district of Uttarakhand). Journal of Experimental Sciences, 3(1): 10-13.

-Kumar , A.(2012). The impact of globalization on family–structure: a sociological study (In reference) to the 300 bengali families situating in Udham Singh nagar district of Uttarakhand. Journal of Experimental Sciences 2012, 3(1): 10-13

- Mahmood ,N.,Yasin,G.,Ahmad,U.,Nawaz,Y and Umair,A.(2014). Social –Economic effect og globalization on working women in Sargadha city in Pakistan. Metyiterrean Journal of Social Sciences ,5,3 ,561-567 .

-Pais , Shobha(2006). Globalization and its impact on families. http://www.bildungsmanagement.ac.at/download/Konferenz%202006/- Websters New Collegiate Dictionary ,1991

-Yank,R.& Neal,A.G.(2006).The impact of globalization on family relationship in China .International Journal of Sociology of the Family,32,1.

دعم الشعور بالفعالية الذاتية لتنمية كفاءات المتعلمين

***

د.آمنة ياسين• / جامعة وهران02

تمهيد*:

يستخدم علم النفس في ميادين شتى ذات العلاقة بالإنسان بغية مرافقته وتدعيم تطوره وإحداث التنمية الشاملة لديه، حيث تتنوع البرامج والمخططات في هذا الشأن.

وقد استعانت المنظومات التربوية بهذا العلم في فهم شؤون المتعلمين والدارسين بها من خلال وضع سياسات تربوية وبرامج تنموية بغية مرافقة التلاميذ في مسارهم الدراسي بهدف تحسين مردودهم التعليمي والوصول بهم إلى تحقيق النجاح.

•– عضو في مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية- جامعة وهران 02-.

* -**Abstract**: Many studies confirm that effective private beliefs have significant impacts on the level of commitment of school learners and their results, and the formative path. So, this article is trying to draw attention to a technic which has a significant level of honesty and efficiency, which can be used in the school and to develop effective skills and a sense of personal escort to the learners for careers in school. And bring them to get the academic success, the vocational and academic choice and have a personal identification of projects.

So what is the role of Self-efficacy during the learning? What are the sources of acquisition of this feeling? What are the types of educational interventions to assist learners in refined?

This is what this article is trying to answer it, to get in the end to highlight the importance of the exploitation of "Self-efficacy" in achieving the goals of education.

Keywords: Self-efficacy - Learners - competencies

ولأجل ذلك نجدها تسخر مختصين تربويين يرافقون المتعلمين في مشوارهم الدراسي (مرشدين، مستشارين وأساتذة) يقومون على توجيههم ومساعدتهم في تحديد مشاريعهم الشخصية والقيام بالاختيار الدراسي والمهني.

عمليات المرافقة هذه اتخذت أشكالا كثيرة واعتمدت على تقنيات مختلفة، ومن أكثر ما ذكر منها: تقنية تطوير الإحساس بالفعالية الذاتية لدى المتعلمين، المستنبطة من صميم علم النفس الاجتماعي المعرفي؛ فقد أشارت نتائج دراسات نشرت في أعداد مختلفة من مجلة "كراسات البحث في التربية والتكوين" الصادرة عن « girsef et cpu »[1] إلى أن الاعتقادات الخاصة بالفعالية لها تأثيرات لا يستهان بها على مستوى التزام المتعلمين ونتائجهم المدرسية وعلى مسارهم التكويني. وأشارت في عمومها إلى أنه من الممكن دعم وتطوير الكفاءات والشعور بالفعالية لدى المتعلمين، حتى ولو كان الحد الأصلي لكفاءاتهم جدّ منخفض[2].

الإشكالية:

إذن كانت هذه الاعتقادات ولا زالت محل أبحاث كثيرة، وستحاول الباحثة التركيز على هذه الاعتقادات بالفعالية في المجال المدرسي والتعلم، وكيف يمكن إحداث التنمية لدى التلاميذ؛ فما دور الشعور بالفعالية أثناء التعلم؟ ما هي مصادر اكتساب هذا الشعور؟ وما هي أنواع التدخلات التربوية لمساعدة المتعلمين في بلورته؟ وبصفة عامة كيف يمكن استغلال علم النفس من خلال تطوير "الشعور بالفعالية الذاتية" في إحداث تنمية شاملة لدى المتعلمين؟

تأثيرات الإحساس بالفعالية الشخصية:

يشترك مصطلح الإحساس بالفعالية الشخصية مع معظم التصورات الحالية الخاصة بالتحفيز في مجال التكوين، حول فكرة أن الاعتقادات التي يحملها المتعلم حول قدراته على النجاح تلعب دورا جوهريا في التزامه وفي جدّيته[3].

وللتعرف على معنى هذا الشعور فإنه ذاك الحكم الذي يطلقه الشخص على مدى قدرته على تنظيم واستخدام مختلف النشاطات المرتبطة بعملية تحقيق عمل أو مهمة واجب تنفيذها[4]. بتعبير آخر، فإن الأمر يتعلق باعتقادات الناس المتعلقة بكفاءاتهم في إنجاز مهمة أو عمل بنجاح[5].

---

[1] Girsef est le groupe inter facultaire de recherches sur les systèmes d'éducation et de formation / CPU est la chaire Unesco de Pédagogie Universitaire

[2] - GALAND, benoit et VANLEDE, marie, le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. *Les cahiers de recherche en éducation et formation, 29*. CPU. 2004,septembre. 2–15.

[3] - Bong,M.& Skaalvik, E.M. Academic Self-concept and Self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review. 15*. 2003. 1-40.

[4] - Bouffard-Bouchard, T & Pinard,A. Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology*, 23. 1988. 409-431.

[5] - Miller, R.B, Greene. B.A, & others. Engagement in academic work : the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology, 21*. 1996. 388-422.

مصطلح الإحساس بالفعالية الشخصية[1] مستمد من نظرية الفعالية الذاتية[2] لألبير باندورا[3] حيث يذكر في هذا الشأن أنّ: "الفرد يخوض في الفعل عندما يكون مقتنعا بأنه يستطيع التأثير على محيطه"[4]. وعندما يتعلق الأمر بالمتعلم، فإن الإحساس بالفعالية الشخصية هو أساس تحفزه للعمل وللمواظبة والمثابرة[5].

فمفهوم الفعالية الذاتية المطور من قبل "باندورا"، يخص اعتقادات الفرد حول قدرته على الفعل والتحرك لبلوغ أهداف معينة. هذا الشكل من أشكال الثقة بالنفس يشكل قاعدة أساسية للتحفيز والتحرك نحو هذه الأهداف، إذ أنّ مستوى الجهد المستثمر يكون بحسب النتائج المنتظرة؛ فالفرد الذي لديه شعورا مرتفعا بالفعالية الشخصية، سيميل مثلا إلى الخوض في أنشطة لتحسين صحة جسمه، إذا أصيب بمرض معين؛ لأنه يعتقد أنه قادر على التحصل على نتائج، وبالمقابل إذا كان لدينا شخص لديه إحساس ضعيف بفعاليته الشخصية، فسيميل أكثر إلى الشعور بنقصه وعجزه[6]

وتعتبر فعالية الذات حسب باندورا أحد محددات التعلم المهمة والتى تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية، وتمثل مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم فى البيئة (محمد أبو هاشم حسن: 7). كما يتفق كل من "باندورا، كار وزيمارمان" (Bandura, 1997, Carre, 2001, Zimmerman, 2002) على أن الإدراكات المتعلقة بالفعالية الشخصية تتنبأ لنا بالإمكانيات المستقبلية في مجال التعلم[7].

تقنيات مرافقة المتعلمين لبلورة الشعور بالفعالية لديهم:

أ- مصادر الإحساس بالفعالية الشخصية:

بعد أن توضح عبر النتائج المختلفة لدراسات متعددة أن الفعالية الشخصية عامل ذي أهمية في تكوين المتعلمين، يجدر بنا الإشارة إلى مصادر اكتساب وتكوين هذا الإحساس، وكيف يمكن للقائمين على أمور التربية استثمار هذا الفعل في تحسين قدراتهم ونتائج تعلمهم.

---

[1] -Le sentiment d'efficacité personnelle / self-efficacy

[2]- La théorie de l'auto-efficacité

[3]- : Albert BANDURAعالم نفس كندي معروف بنظريته "التعلم الاجتماعي" أو النظرية الاجتماعية المعرفية التي يحتل فيها مصطلح الفعالية الذاتية مجالا محوريا. هو حامل شعار "سأصل... j'y arriverai »

[4]-D'après une rencontre avec A.Bandura, publiée sur le site : http://www.scienceshumaines.com

[5] - Confiance en soi et atteinte d'objectifs : le sentiment d'efficacité personnelle.Retrieved on 2008, November from: http://www.psychomedia.qc.ca

[6] - VERNET, julien. (2003). Vers un renforcement du sentiment de compétence en formation d'adultes. Retrieved november, 2008. from: ftp://ftp2.uco-bs.com/ucobs/colloque/actes_pdf

[7] - Skaalvik, E.M & valas,H. Relations among achievement, self-concept, and motivation in Mathematics and Language arts. *The Journal of Experimental Education, 67.* 1999. 135-149.

في هذا الشأن أوضح "باندیرا" (1997)[1] أن هذا الإحساس يتحدد بأربعة مصادر للمعلومات: التجربة والخبرة الذاتية – ملاحظة تجارب الآخرين[2] - القناعة الكلامية – العوامل الفيزيولوجية والعاطفية.

أ.1 التجربة والخبرة الذاتية:

أوضحت دراسات مختلفة أسردت في مؤلف "شالفيك وفالاس[3]" أن الإمكانيات الدراسية السابقة للأفراد ومسارهم التكويني وكذا تاريخهم الدراسي، يكون لها تأثيرا فاصلا على اعتقاداتهم بالفعالية. ونفس الشيء أشارت إليه الدراسات التي اهتمت بعواقب التكرار المدرسي، حيث تم تسجيل ما للتكرار من تأثير سلبي دائم على ما يظهر من كفاءات التلاميذ[4]. كما تم التنويه بما لإشراك المتعلم في الفعل التربوي كتحديد الأهداف والتحكم في ما سيتعلمه من آثار إيجابية على التعلمات المختلفة التي يكتسبها.[5]

ويضيف باندورا (1989) أن إدراك الأفراد لفعاليتهم الذاتية يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها فالذين لديهم إحساس مرتفع بالفعالية يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفعالية أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، ذلك أن الإحساس المرتفع بالفعالية ينشئ أبنية معرفية ذات أثر فعال فى تقوية الإدراك الذاتي للفعالية[6]. ويقول مولتون وآخرون Multon & et al (1991) في إشارة للعلاقة بين فعالية الذات والتوقعات الأكاديمية، أن الفعالية الذاتية للفرد تقف خلف: طموحاته وتوقعاته، وسلوكياته وأفعاله، وجهوده ومثابرته، وردود أفعاله الانفعالية أو الوجدانية، وعلى ذلك فإن النواتج المعرفية للعقل ترتبط على نحو موجب باعتقادات أو إدراكات الفعالية الذاتية للفرد[7].

من خلال ما سبق، يتبين أن أول مصدر يغذي إحساس المتعلم بالفعالية هو التجارب والخبرات التي يمر بها في مشواره الدراسي؛ فأنواع النجاح أو أنواع الفشل وإمكانياته الدراسية السابقة تزيد أو تنقص من ذاك الإحساس، فالنجاح يرفع شعوره بأنه سيكون قادرا وفعالا، والفشل ينقصه..

أ.2 ملاحظة تجارب الآخرين:

---

[1] - psychomédia site, mai 2008 / (B.Galand & M.Vanlede, 2004) .

[2] - Les expériences vicariantes

[3] - Crahay, M. Peut-on lutter contre l'échec scolaire? Bruxelles : De Boeck. 1996

[4] - Crahay, M. L'école peut-elle être juste et efficace? Bruxelles : De Boeck. 2000

[5] - Schunk D.H. Participation in goal setting: Effects on Self-efficacy and achievement. *Journal of Reading Behavior*, *19*. 1985. 285-302.

[6] - محمد أبو هاشم حسن. مؤشرات التحليل البعدىMeta- Analysis لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا. ص7.
faculty.ksu.edu.sa/70810/DocLib1/فعالية%20الذات2011/08/11 retirer le: .doc

[7] - محمد أبو هاشم حسن. مؤشرات التحليل البعدىMeta- Analysis لبحوث فعالية الذات فى ضوء نظرية باندورا. ص8.
faculty.ksu.edu.sa/70810/DocLib1/فعالية%20الذات2011/08/11 retirer le: .doc

أو هي "القولبة"[1] كما سماها "باندیرا". فرؤية شخص آخر ينجح في تحقيق هدفه يرفع من إحساس الفرد الأول بأنه يستطيع هو أيضا أن ينجح[2] .خاصة إذا كان هذين الفردين يشتركان أو يتشابهان في بعض الأوجه مثل: السن، النمط، المستوى الدراسي... إلخ[3]. وبالتالي يمكن مساعدة المتعلم على إدراك هذه الحقيقة، ليقوم باستثمار تجارب الغير ويضفي عليها نظرته الخاصة، لتشكل دعما قويا لإحساسه بنجاعته الشخصية. لكن "القولبة" ليست هي السبيل الوحيد الذي عن طريقه تؤثر إمكانات وقدرات الآخرين على الاعتقادات بالفعالية؛ فهذه الأخيرة تبنى كذلك عن طريق مقارنة الإمكانيات الذاتية مع إمكانيات الآخر في ظل بناء اجتماعي معين[4]. ما يجعل المعلومات المستقاة من ملاحظة إمكانات الآخر، تتأرجح بين النقيضين: فيمكنها من ناحية توجيه الفرد نحو التطور والتحسن، ومن ناحية أخرى يمكن لها أن تشكل تهديدا على مستوى فعاليته[5].

أ.3 القناعة الكلامية (اللفظية[6]):

يتدعم الإحساس بالفعالية لدى المتعلمين أيضا بما يوجه لهم من تقدير لفظي: مثل كلمات الإطراء، النقد، آراء الآخرين، التقويم المعتمد على التغذية-الرجعية، التشجيعات، النصائح والإرشادات. فالأفراد حساسين في إدراكهم لكفاءاتهم، عندما تعكسها لهم تقديرات وأقوال أوليائهم، أو رفاقهم أو مكونيهم، بل وحتى تقييمهم الذاتي[7]، هذا الإدراك يصل إليهم بطريقة لفظية.

فيتبين هنا أن للأسرة دورا وبالنسبة للأساتذة كذلك، لأنهم يدفعون بالمتعلمين للنجاح أو الفشل. وعلى العموم فإنقاص الإحساس بالفعالية الشخصية عند الفرد أكثر سهولة من تطويره والاستزادة فيه[8]. هذا الأمر يكشف عن خطورة دور هؤلاء الأطراف في عملية التعلم لتوخي الحذر عند استخدام التوبيخات والتجريحات التي تنقص من شأن المتعلم وبالتالي تنقص من إدراكه لإمكانياته الحقيقية، فتؤثر على إحساسه بفعاليته الذاتية.

---

[1] -modelage

[2] - Confiance en soi et atteinte d'objectifs : le sentiment d'efficacité personnelle .Retrieved on 2008, november from: http://www.psychomedia.qc.ca

[3] - Schunk D.H. & Hanson, A.R. Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology,77*. 1985. 313-322.

[4] - Miller, D.T. & Prentis, D.A. The construction of social norms and standards In E.T Higging & A.W. Kruglanski (eds). *Social psychology*: Handbook of basic principles (pp. 799-827). New-York; the Guiford Press.1996

[5] - Blaton,H & others. When better-than-others compare upward: choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. Journal of personality and social psychology, 76 *(3)*. 1999. 420-430.

[6]- La Persuasion verbale.

[7] - Cole, D.A & others. Reflected self-appraisals: strenath and structure of the relation of teacher, peer, and parent ratings to children's self-perceived competencies. *Journal of Educational Psychology*, *89*. 1997. 55-70

[8] - Confiance en soi et atteinte d'objectifs : le sentiment d'efficacité personnelle .Retrieved on 2008, november from: http://www.psychomedia.qc.ca

أ.4 الوضعيات الفسيولوجية والعاطفية[1]:

فالأفراد يعتمدون على وضعياتهم العاطفية والفسيولوجية للحكم على قدراتهم. فهم يترجمون ردود أفعالهم تجاه مختلف الضغوط وأنواع الإجهاد بأنه رمز للضعف. وحتى المزاج يؤثر على الحكم الذي يصدرونه على فعاليتهم الذاتية.

عندما يكون الشعور بالفعالية الشخصية أعلى بشكل واضح من القدرة الحقيقية للفرد، بمعنى أنه عندما يخطئ الفرد في تقييم إمكانياته؛ أي يعطيها قدرا أكبر مما هي عليه في الواقع، فإن هذا الفعل يؤسى عليه. وفي حالة العكس، بمعنى إذا كان هذا الشعور أقل من القدرة الحقيقية، فإن الشخص لا يطور ولا يحسن كفاءاته إلا بصعوبة.

ب- كيفية تطوير الإحساس بالفعالية الشخصية:

عمدت الباحثة إلى مجموعة من الإجراءات الميدانية، بالتحقيق في أوساط بعض المتعلمين وهم طلبة بجامعة وهران، باستخدام تقنية "سيرة حياة" يجيب فيها الطالب على مجموعة من الأسئلة وعددها سبعة، تدور حول التصورات المتعلقة بالشعور بالفعالية الذاتية وكيفية استثماره لتحسين كفاءاته التعليمية (أنظر في الملحق).

عدد المفحوصين بلغ 10 حالات يتابعون دراستهم في تخصص علم النفس في التدرج وما بعد التدرج، تتراوح أعمارهم من 20 إلى 22 سنة، وأجري الفحص في الفترة من 13 إلى 17 نوفمبر 2011.

وقد كانت إجاباتهم كما يلي:

1- فيما يتعلق بإمكانية تأثير التاريخ الدراسي والمسار التكويني والإمكانيات السابقة على الاعتقادات بالفعالية الذاتية، أم لا، فقد أكد جميع أفراد العينة أن لها تأثير، حيث يعود ذلك إلى (أمثلة توضحية):

. المشاركات المستمرة في القسم، وإبداء الآراء الشخصية.

. الخبرة في المجال الدراسي.

. النجاح والانتقال من سنة إلى أخرى.

. طموحات منذ الصغر.

. أول تفوق في الدراسة رغم الصعاب (التنقل من مدرسة إلى أخرى ومن مدينة إلى أخرى)

. رفع تحدي مع النفس وكسبه في الأخير.

. التعلم المستمر و/أو تعلم أمور جديدة.

. الحوافز المعنوية.

. مواجهة المشاكل.

اعترافات الآخرين وشهاداتهم بمقدرة الطالب (مدير/معلمين)

[1] -Les états psychologiques et émotionnels.

2- ما عدا طالبتين، صنف بقية الطلبة أنفسهم من بين الذين يشعرون بإحساس مرتفع بالفعالية، حيث يدفعهم ذلك إلى وضع خطط دراسية ناجحة، ويعللون على ذلك، بأنه شعور يدفع إلى النجاح لا محالة، ويضربون أمثلة من مثل:

. التخطيط للتفوق في مادة غير مرغوب فيها (في مرحلة دراسية سابقة).

. التخطيط للمتابعة في تخصص جامعي (علم النفس) منذ مرحلة التعليم المتوسط؛ من خلال اختيار الشعبة الدراسية الملائمة والإصرار عليها، والاستمرار فيها، رغم انتقادات الآخرين (زملاء الدراسة).

. التخطيط للنجاح في البكالوريا.

3-عبر 20% من المفحوصين أنهم يشعرون بعدم فعاليتهم حيث أدى بهم ذلك إلى وضع خطط فاشلة والتعرض للإخفاقات المتكررة، ذلك أن خططهم اصطدمت بواقع مختلف عن الجو المدرسي الذي ترعرعوا فيه. في حين أجزم 80% من المفحوصين أنهم ليسوا ممن يشعرون بعدم فعاليتهم، لأنهم عندما يريدون يستطيعون، ويداومون على تكرار المحاولات، ويبذلون دائما المزيد من الجهد.

4- فيما يتعلق بالسؤال الرابع، أكد جميع المفحوصين أن الشعور بالرضا يرتبط طرديا بالتقديرات اللفظية والتشجيعات، والتقويم المرتكز على التغذية الرجعية، والنصائح والإرشادات التي تقدم لهم، ويزيد في نجاهم الدراسي، ويشرحون الأمر، أن التأثير يحدث عندما يأتي الإطراء والتقدير من أناس ذوي خبرة أو عندما يكونون من أهل الاختصاص. أو حينما تصدر الإرشادات ممن يقدرهم المفحوص ويعجب بهم ويعتبرهم مهمين بالنسبة إليه. فالتقديرات تحفز على العمل، الانتقادات تدفع إلى تصحيح الأخطاء، والآراء تفيد في حل المشكلات، وكل ذلك يزيد في النجاح الدراسي. ولكن نبه أحد المفحوصين أن الانتقادات والآراء السلبية يمكن لها أن تنقص من الشعور بالفعالية، ما يدل على الارتباط الطردي بينهما سواء بالإيجاب أو بالسلب.

5- عن السؤال الخامس، الذي يطلب من المفحوصين تبيان من خلال تجربة شخصية، مدى تأثير رؤية نجاح الأقران على تنمية الإحساس بالقدرة على النجاح، حيث ذكروا في هذا الشأن:

. رؤية إحدى المفحوصين صديقة لها التي نجحت وتفوقت في مسابقة جهوية، وتحصلت بذلك على منحة دراسية للصين، فتشجعت هي وشاركت في مسابقة الماجستير بكل ثقة، وكانت النتيجة أن احتلت المرتبة الأولى على قائمة المترشحين لنفس المسابقة.

. رؤية مفحوصة أخرى لأحد إخوتها وهو ينجح باستمرار في دراسته، النتيجة أنها انتهجت مسار أخيها.

. الرغبة في التشبه بالصديقة الناجحة (مصدر تحفيز)

. رؤية بعض الزملاء ينجحون رغم ظروفهم الصعبة (غير المواتية)

. رؤية أخ ينجح في امتحان البكالوريا، رغم تخوف المفحوص، الأمر الذي جعله يقول لنفسه: أنا أيضا أستطيع النجاح مثل أخي.

6- وبخصوص مدى اعتقاد المفحوصين بأن يكون شعورهم بالفعالية أقل من قدرتهم الحقيقية، عبر 60% عن تردد هذا الشعور لديهم، ويحدث بسبب اللامبالاة، أو بسبب الأهداف المتواضعة التي يرسمونها. وهذا يسبب صعوبة في تحسين كفاءات 10% فقط، ولكن يستدرك 30%منهم وضعهم بحيث أنهم لا يجدون أية صعوبة في تحسين كفاءاتهم، ويحدث ذلك من خلال مثابرتهم والمطالعة المتواصلة، ولأنهم يقولون لأنفسهم "نستطيع".

7- وبخصوص آخر سؤال، والمتعلق بكيفية استثمارهم للشعور بالفعالية من أجل تحسين كفاءاتهم، يجيبون بأنه يكون بالمثابرة المستمرة وعدم فقد الأمل أو الاستسلام للفشل.وهنا يعبر المفحوصون بصورة واضحة أن دعم كفاءاتهم يتم بطرقهم الخاصة، وأن لا برنامج مدرسي موجه لهذا الغرض من مثل أساليب المرافقة الخاصة لدعم الشعور بالفعالية الذي يزيد في الكفاءات.

استنتاج:

توضح مما سبق أن الاعتقادات بالفعالية لها آثار لا يستهان بها في مجال التعلم والتكوين، حيث أظهرت إجابات الطلبة على أن اعتقاد الفرد في فعالية ذاته يجعله أكثر اهتماماً بالأعمال والأنشطة المختلفة، والاستغراق فيها، كما أجزمت به الدراسات السابقة حول الموضوع، ويدفعه ذلك لأن يضع لنفسه أهدافاً بعيدة المدى، ويبذل الجهد فى مواجهة الفشل، وينظر إلى المهام الصعبة على أنها مصدر للتحدي، وأكثر مرونة في تعاملاته، وينسب نجاحه لذاته، بينما ينسب الفشل إلى عدم كفاية المعلومات أو المجهود المبذول، وهي نتيجة تتوافق مع دراسة محمد أبو هاشم حسن. كما توضحت جليا المصادر التي يمكن للمتعلم أن يستقي منها المعلومات والتي بدورها تغذي اعتقاداته بفعاليته. وبالتالي يمكن القول أنه وارتكازا على جملة من الدراسات مما ذكر سالفا، إضافة إلى دراسة محمد أبو هاشم حسن التي تؤكد وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتحصيل الأكاديمي، وتؤكد عدم وجود اختلاف في نوع هذه العلاقة باختلاف بعض المتغيرات: كمجال الفعالية والمرحلة التعليمية وحجم العينة، فإنه إذا أردنا تدعيم التزام المتعلمين، يجب الاهتمام بنجاحهم، وبعمليات التقويم الذاتي الذي يرافق ذلك النجاح. ولكن الأثر الرجعي[1] للنجاح لا يكفي لضمان إحساس مرتفع بالفعالية الشخصية. فبعض أنواع الفشل وبعض ردود أفعال المحيط (مكونين، رفاق..) يستطيعون التأثير سلبا على اعتقادات المتعلم بالفعالية. بالمقابل يمكن لبعض التدخلات البيداغوجية أن تحفز تطوير الثقة الدائمة في التحكم في التعلم، حتى لدى أولئك الذين يعانون صعوبات فيه.

إذا حاولنا استخدام تعليمات موجهة للمتعلمين في شكل أهداف واضحة لتطوير الكفاءات لديهم فإنه أفضل بكثير من أن يطلب منهم تقديم إنتاجات أو الوصول إلى مستوى معين من القدرات. ومن الأفضل عدم تقديم الأعمال المقترحة في شكل منافسة أو مقارنة بين الأشخاص، وإنما يتعلق

[1]- Le feed –back.

الأمر بإيصال المتعلمين إلى الاهتمام بالتطورات المحققة لديهم وليس الاهتمام بتقييم هذا الصف مقارنة بالبقية.

في الأخير نشير إلى المعطيات المستقاة من الميدان أكدت مثلما أكدت عليه مجمل الدراسات السالفة الذكر أن الإحساس المرتفع بالفعالية الشخصية يدفع بالمتعلم إلى بذل مجهودات أكبر وبشكل متواصل. وعلى العموم يميل الأشخاص (المتعلمين) ذوو الإحساس المرتفع بالفعالية إلى النظر أكثر في الوضعية في مجملها لأجل اختيار أفضل السبل للنجاح.

خاتمة.

من العرض السابق يتضح أن إدراج نظريات من علم النفس في المجال التربوي، يفيد في الاعتناء بالمتعلمين من خلال اعتماد البرامج التدريبية والأنشطة التي تهدف إلى تعزيز الثقة بالذات وتزيد من اعتقاد المتعلم في فعالية ذاته الأمر الذي يجعله أكثر اهتماماً بالأعمال والأنشطة الصفية ومواجهة الصعاب منها، ووضع أهدافا شخصية لتطوير الذات، ومواجهة أنواع الفشل خلال المسار الدراسي، وهذا يدفعه لأن ينسب نجاحه لذاته، بينما ينسب الفشل إلى عدم كفاية المعلومات أو المجهود المبذول. فعلم النفس هو في خدمة التربية وأهدافها، حيث يرقى بالمتعلمين ويحدث فيهم التنمية الشاملة المرغوب فيها.

*** ملاحظة: تم ازالة ملحق أدوات الدراسة نظرا لكثافة حجم المقال.**

الكسابة: الوجه الآخر للعلاج النفسي الجماعي للاضطرابات النفسية للمرأة
دراسة نفسية- أثنوغرافية تحليلية بمدينة مستغانم

***

د. كريمة علاق•/جامعة مستغانم

مقدمـــــــــة:*

•– عضو في مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية- جامعة مستغانم-.

• - **Abstract:** The aim of our research is to study the impact of 'el kessabah' as popular belief and practice purely feminine celebrated in early spring, especially in March 21 each and its influence on the psychological health of mostaganem's women, To disclose the mysteries of these ritual practices, we adopted the approach ethnological 'which is based on the analysis and description of this phenomenon based on the descriptive method and using the following tools: Participatory observation,The Interview, photography and video and voice recording area on a sample that is : " any woman who is at the scene of the practice of 'el kessabah' " Successful we have the following results:

1. 'el kessabah' is one of the rites of luck for unmarried girls are whatever age.

تعد "المعتقدات والخرافات الشعبية منفذا من المنافذ الأساسية لدراسة عقلية الشعوب ومدخلا مهما من أجل اقتحام فظاءاتها العقائدية والفكرية وممارساتها الطقوسية الباطنية والمختلفة منها والظاهرة الجلية، فهي تترجم أيضا مستويات التفكير الشعبي وحركيته داخل فضاءات مادية وروحية خاصة" (سعيدي، 1995، 76)

وجاء في قاموس مصطلحات الإثنولوجيا والفلكلور أن العادات الشعبية "هي أساليب الشعب وعاداته، بمعنى القواعد المستترة للسلوك، التي يؤدي خرقها إلى الصدام مع ما يتوقعه رأي الجماعة" (هولتكرانس، 1973، 246)، وتدخل هذه العادات الشعبية فيما يسمى أيضا بالتراث الشعبي وهي كلها مفاهيم تندرج تحت علم الأنثروبولوجيا والإثنولوجيا.

ويشير اسم التراث الشعبي إلى أننا نتناول هنا تراثنا شفهيا فينتقل من جيل إلى جيل داخل الشعب. (جلاله، 2001)،كما يتضمن التراث الشعبي أيضا "اعتقادات متنوعة منها الاعتقاد بالكائنات العلوية والسفلية كالجن والعفاريت والهواتف وأرواح الموتى وأرواح الأشياء وكيفية تفاعلها مع الإنسان حلولا به أو خروجا منه (عبد الغني،ب.ت،11).

وأصبحت المعتقدات الشعبية على رأي نجلاء خليل (2006) "موروثات احتلت عقول الناس وشغلت حياتهم، وشغفت بها نفوسهم وملكت قلوبهم وصارت معتقدات، وأضحى التسليم بها والخضوع لحكمها، من المسلمات والبديهيات التي لا يمكن أن يرقى إليها الشك، وقد أخذت هذه المعتقدات سبيلها إلى قلوب الناس ونفوسهم، عامتهم وخاصتهم، منذ بداية عمرها الطويل، في تعاقب الأجيال وتداول الأزمنة حتى رسخت في الوعي وأصبحت جزءاً هاماً من الوجدان الشعبي. (عبد العظيم، 2013) إلى درجة أن الشخص المعتقد قد" لا يعرف نسق الاعتقاد كله، بل يعرف فقط قشوراً من عنصر بسيط منه، وعليه أن يلتزم به، سواء كان على علم به أو دون علم" كما ذكر ذلك علي المكاوي (1982) (عبد العظيم، 2013).

1. إشكالية الدراسة: غالبا ما يكون الزواج كل شيء بالنسبة للمرأة، ويعتبر شيئا بالنسبة للرجل، وعليه، فإن هذا النوع من المشكلات يؤكد لنا أن المرأة الجزائرية تماما كما المرأة العربية مازالت محصورة في الأدوار التقليدية، وهي التي لها الغلبة، فدور الزوجة هو الدور الأول في حياة المرأة، وهو دور تعد له منذ أن كانت طفلة صغيرة.(عبد الباقي، 1981، بتصرف). فعملية التنشئة الاجتماعية التي تحيط الفتاة الجزائرية وعلى وجه التحديد الفتاة المستغانمية، هي من أهم العمليات تأثيراً عليها في مختلف مراحلها العمرية، لما لها من دور أساسي في تشكيل شخصيتها وتكاملها،

---

2. 'El kessabah' is a special collective rite to / for women as symbols translate group therapy to reduce mental disorders that knows the unmarried girl suffering from anxiety due to the specificity of Mostaganem's society in part ; and the other part as a cathartic method associated with purification rituals groupal to sublimate their stress by pleasure.

Keywords: Popular belief, practice rituals; psychological disorders; group therapy; psychology of women

وهي تعد إحدى عمليات التعلم التي عن طريقها تكتسب الفتاة العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتها الاجتماعية التي تعيش فيها.(دروس ومحاضرات في علم الاجتماع، جامعة القاضي عياض مراكش،2012، بتصرف). كما تحظى الفتاة بتربية مختلفة عن تلك التي يحظى بها أخوها الذكر، حيث تحاط منذ أن تكون طفلة بنوع من الاهتمام، وتلعب المرأة (الأم) دورا هاما في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة حيث تعتبر بمثابة الحارس للقيم والتقاليد الاجتماعية، ويتمثل دورها في عملية الاستنساخ الثقافي(الحاج، 2011)، فتقوم بتحضير ابنتها منذ نشأتها حتى تصبح عروسا، وينعكس هذا على ما تقوم به أيضا من تحضير لجهاز ابنتها، وتخزين ما هو غالى ونفيس من لباس ومصوغات، كما تقوم بتحضيرها نفسيا لأن تكون جميلة ومرغوبا فيها، فهي تحضر لها ثيابها الخاصة للحمام منذ أن تبدأ في المشي، وهي نسخة من ثياب العروس لكن بشكل مصغر، وترافقها في خرجاتها العائلية وعند رفيقاتها سواء في الأفراح أو في الجنائز، وتحمسها على إبداء زينتها وتحرص على تجميلها،"كما تعلّم الفتاة الأعمال والأشغال المنزلية في سن لا يزال سن اللعب بالنسبة للذكر، وبالتالي تلتحق بجماعة النساء في سن مبكّرة وبصفة عفوية،(..) وكثيرا ما تحلم الفتاة في ظل هذا الوضع بالزواج معتقدة بأنه هو الحل لوضعيتها، ووسيلة لإبراز شخصيتها، فالمرأة التي تتزوج في تقاليد الأسرة المستغانمية هي الأوفر حظا للحصول على منزلة أفضل في نظر عائلتها وجيرانها، بل تحسد من طرف قريناتها على هذا الوضع، لذلك أضحت المرأة العانس وصمة عار في الأسرة والمجتمع، وهي عرضة لمختلف الاتهامات، ويصطلح على تسمية "بَايْرَة" كل فتاة تجاوزت سنا معينا دون زواج،(الحاج،2011، بتصرف).مما يدخلها في قلق داخلي وتوتر خارجي في وسطها العائلي ومحيطها الاجتماعي عند بلوغها السن المتعارف عليه للزواج، فتبقى في حيرة من أمرها، لماذا لم تتزوج لحد الآن؟،على اعتبار أن "القَاعْدَة في الدَّارْ عَارْ"، وهي العبارة التي تطلق على كل من لم تتزوج سواء كانت عاملة أو ماكثة بالبيت، وحتى بالنسبة للتي أنهت دراستها الجامعية وتعمل وليس هناك ما يعطلها، ذلك أن القعود بالبيت لا يعني المكوث فيه وعدم الخروج منه فعليا ولكنه التعريف الكامن لكل من بقيت دون زواج، فالمرأة التي يرضى عنها المجتمع المستغانمي هي المرأة المتزوجة، أو "اللّي دَارَتْ لَفْرِيضَة" ويقصد بالفريضة هي الزواج.

وقد ذكرت الدراسة التي أجراها مركز الدراسات الاجتماعية في مصر وجد أن ظاهرة تأخر الزواج عند الفتيات تشكل (35%) من فتيات البحرين والإمارات والكويت وقطر، وبلغت في الجزائر نسبة(61.8%) وانخفضت في ليبيا حيث بلغت (30%) بينما بلغت (20%) في كل من السودان والصومال وسلطنة عمان والمغرب في حين إنها لم يتجاوز في كل من سوريا ولبنان والأردن (15%) وكانت في ادني مستوياتها في فلسطين (عرفات،2011)، وهكذا تشهد المرأة بالموازاة مع تقدمها في السن دون زواج اضطرابات نفسية وسلوكات متفاوتة في الدرجة يصعب فهمها عند تجاهل أهمية الزواج في تحقيق توازن شخصيتها، كإحساسها بالدونية وشعورها بالحيرة والتهميش والصراعات النفسية رغم نجاحها في حياتها المهنية .

ويأتي طقس "الكسّابة" ضمن الطقوس النسائية بامتياز على أساس أن من تقوم بإحيائه هن نساء مستغانم، في موعد محدد يكون كل بداية ربيع، فتقوم الكبيرات في السن من الجدات والأمهات ممن لديهن أو بقيت في أسرهن بنات دون زواج أو ممن تأخر زواجها، إلى التوجه فجر الحادي والعشرين من مارس (21 مارس) من كل سنة إلى محيط ضريح الولي الصالح سيدي المجدوب، وفي نية كل واحدة منهن قطف باقة من "الكسّابة"،وهي عبارة عن نبتة صغيرة ذات لون أصفر تشبه زهرة الياسمين الأصفر لكنها أصغر منها بكثير، ولها سيقان رقيقة، وليست ذات رائحة واضحة ولا عبقة، تزهر في الشهر الثالث من كل عام، وتنصح الممارسات ممن يحافظن على هذا الطقس أنه من الضروري قطف النبتة تلك بخاتم من ذهب يكون ملكا للبنت المقصودة بنية الزواج، تحملها الجدة أو الأم لتنزل بعدها إلى شاطئ سيدي المجدوب وبالضبط عند مكان يعرفه سكان مستغانم "بالڤلتة"، وهي مكان محيط بالصخور يشبه المستنقع، لتبدأ في التوغل إليه، وطبعا لا يمكنها ألا تتبلل بفضل عمل الأمواج من مد وجزر، حتى تصل إلى منطقة كثيرة الصخور المتآكلة بفعل الأمواج، تشبه المغارة في شكلها، وتقوم بإشعال الشموع ورمي الحناء والسكر مع التمني بزواج البنت المقصودة، لتطلق أثناءها زغاريد الفأل الحسن، ثم تعود إلى اليابسة بعد وضع النبتة في القطن مع التمر والحناء ويحتفظ بها في جهاز الفتاة غير المتزوجة أو في صندوق الذهب حتى يدور عليه الحول، إما بزواج الفتاة في تلك السنة أو بالعودة بنية أخرى وهي الإنجاب للتي تزوجت في السنة الفائتة، والكل يجمع أن كل من قام بقطف "الكسّابة" إلا وتحققت أمانيه،(علاق،مناد،2014،بتصرف)، فمن خلال ما سبق تتبادر إلى أذهاننا التساؤلات التالية:

1.أية علاقة تربط الكسّابة كطقس اجتماعي وزواج الفتاة في مستغانم؟

2. إلى أي حد يمكن "للكسّابة" كمعتقد شعبي وممارسة طقوسية أن تكون من استراتيجيات العلاج الجماعي لحل الأزمات النفسية وعلاج الاضطرابات النفسية عند الفتاة المستغانمية غير المتزوجة أو المتأخر زواجها؟ بعبارة أخرى ما هي المظاهر النفسية- الاجتماعية التي يتم استخدامها عند ممارسة هذا الطقس؟

3. دواعي اختيار الموضوع: بعد اكتشافنا لهذه الظاهرة ودراستها من الناحية الاجتماعية -النفسية في بحث سابق (علاق ومناد،2014) راعى انتباهنا ما يلي:

1- تجلي بعض مظاهر الغموض وراء ممارسة هذا الطقس.

2- هناك من العناصر التي تواجدت في هذا الطقس والمرتبطة بالمرأة توحي بتناقض واضح بين ظاهر الطقس وهو استقبال الربيع وبين تفريغ الشحنات الإنفعالية والتنفيس عن الاضطرابات النفسية الكامنة التي لم تفصح عنها مبحوثاتنا، وهو ما شدنا إلى إعادة دراساتها من الناحية العيادية هذه المرة محاولين الكشف عن نوعها وعن تأثيراتها على الفتاة المستغانمية غير المتزوجة أو ممن تأخر زواجها.

4. أهمية الدراسة: وتبينها النقاط التالية:

1.الأهمية النظرية: تتناول هذه الدراسة ظاهرة طقسية يعرفها المجتمع المستغانمي منذ عصور، لكن لم يتم التطرق إليها من الناحية العلمية سواء الاجتماعية أو التاريخية أو الثقافية أو الأنتروبولوجية ولا حتى الإثنوغرافية من قبل، ما عدى الدراسة التي أنجزتها الباحثتين كريمة علاق ومناد سميرة حول الموروث الشعبي والهوية الوطنية لمستغانم،(علاق ومناد،2014).

2.الأهمية التطبيقية: وتكمن في النتائج التي ستسفر عنها هذه الدراسة حيث ستساهم في معرفة ما يلي:

أ. البعد النفسي الأكثر ارتباطا بممارسة النساء المستغانميات عموما والفتاة غير المتزوجة أو من تأخر زواجها خصوصا لطقس الكسّابة.

ب. الفوائد الثانوية *(Bénéfices secondaires)* التي يمكن أن تحصل عليها كل فتاة ممارسة لطقس الكسّابة، سواء كانت ممن لم تتزوج بعد أو ممن تأخر زواجها والمتمثلة في المشاركة الجماعية،التي تؤخذ مأخذ العلاج الجماعي عن طريق التفريغ وإسقاط المكبوتات.

ج. الوعي الجمعي للنساء الممارسات لطقس الكسّابة سواء ممن لم تتزوج بعد أو ممن تأخر زواجها، والذي يعني"مجموع المشتركات المعرفية المتواجدة في ذلك الطقس" وهو عبارة عن الأفكار والتصورات والمعتقدات والخبرات في علاقة تبادلية تخدم كل واحدة منها الأخرى.

5. أهداف الدراسة: ونلخصها في مايلي:

محاولة التحقق من صحة أو نفي ما افترضناه.

أ- محاولة الكشف عما بقي مجهولا في مجتمعنا من طقوس وممارسات ومعتقدات اجتماعية ودراستها دراسة علمية.

ج.التعرف على دوافع هذه الممارسات واستنباط الخفي منها وتأثيراتها على ممارسيها..

د- تسليط الضوء على المواضيع النفسية-الأنثروبولوجية التي يمكن أن يكون لها الأثر في عرقلة العمل السيكولوجي في مجتمعنا.

هـ. إعادة النظر في واقع التطبيق النفسي في مجتمعنا من خلال التمحيص في معتقدات أفراده وتحليلها مع دراسة أثرها عليهم للعمل على تغييرها أو تعديلها.

ز- الكشف العلمي لأشكال الممارسات النسوية الجماعية وتحليل عوامل تشكيل هذه الظاهرة محل الدراسة من الناحية الإثنوغرافية-العيادية.

6. التعاريف الإجرائية :وتتمثل في المفاهيم التالية:

1.مفهوم الكسّابة: هي طقس من الطقوس النسوية الجماعية التي تمثل مخزون الذاكرة الشعبية للمجتمع التي يحملها الناس عبر الأجيال لتخزين تراثهم المشترك واستحضاره عند الضرورة، فهي كما عرفها قاموس الأساطير الجزائرية (2005) "القصة التي تروى في شكل واقعي أو خيالي يصدقه الراوي أو لا يصدقه، من أجل التأسيس لعقيدة أو عادة أو طقس أو كلها معا، من أجل تبرير ضروب السلوك والقيم وتفسير أصول الشعوب والجماعات والمؤسسات أو الظواهر الاجتماعية والطبيعية تفسيرا لا ينتمي إلى التفسير التاريخي أو العلمي كما نفهمه اليوم،على أن

تكون في منطقة أو أكثر من مناطق القطر الجزائري" (بوزيدة وآخرون، 2005، 14) والتي تهدف كل امرأة من خلال ممارستها إلى جلب السعد أو فارس الأحلام لكل غير متزوجة أو عانس والتي يتم إحياؤها كل سنة في الواحد والعشرين (21) من مارس بشكل جماعي.

2.العلاج النفسي الجماعي: ونتبنى التعريف الذي أعطاه المركز الفلسطيني للإرشاد بأنه" علاج موجه لمجموعة من الأشخاص يعانون من مشكلة أو اضطراب نفسي واحد أو يشتركون في اهتمامهم بموضوع معين، وهو علاج يوفر جوا من المؤازرة والدعم للشخص الذي يعاني من مشكل أو اضطراب نفسي معين من خلال الانخراط مع مجموعة من الأشخاص الذين يواجهون نفس المشكلة.وعادة ما يعمل بالإضافة لعلاج المشكلة على العلاقات بين الأفراد وإكسابهم مهارات أساسية في التكيف مع الأوضاع الضاغطة والاتصال فيما بينهم"(المركز الفلسطيني للإرشاد،2015).

3.الاضطرابات النفسية للمرأة: وهي اضطرابات تكون إما نفسية أو نفسية جسدية مرتبطة بالوضعية النفسية للمرأة جرّاء الأحداث الحياتية التي تعيشها كل امرأة وتكون إما مؤقتة أو مزمنة حسب الحالة وتتمثل في اضطراب القلق العام، اضطرابات النوم، اضطراب العادات الغذائية، تقلبات في المزاج، بالإضافة إلى استخدام الآليات الدفاعية اللاشعورية المعبرة عن عدم التكيف النفسي للمرأة.

7. منهجية الدراسة: ولعل المنهج الذي يتناسب ودراستنا هو:

أ. المنهج الإثنوغرافي، الذي يعرّف على أنه "منهج لوصف الواقع، واستنتاج الدلائل والبراهين من المشاهدة الفعلية للظاهرة المدروسة، ويتطلب هذا المنهج من الباحث معايشة فعلية للميدان أو الحقل موضوع الدراسة، وفيه يكون الباحث الإثنوغرافي من النوع المشاهد المشارك، ما يجعل البحث الإثنوغرافي واقعا بين حدود البحث الكيفي السوسيولوجي والسيكولوجي لمجرد الفهم، والبحث الإجرائي الذي يستهدف الفهم والمشاركة والتغيير نحو الأفضل"، (السلطان،ب.ت،11،بتصرف)، فهو"وصف لثقافات وحياة الشعوب" على اعتبار أن مفهوم *Ethnographie* بالفرنسية أو*Ethnography* بالإنجليزية، مشكّل من مقطعين: *Ethno* وتعني جنس أو شعب و*graphie* وتعني وصف (Le Robert ;2016). فهي دراسة كيفية في عالم طقسي، دفعنا التوغل فيه من أجل جمع معطيات البحث، ويكون بحثنا عمليا وصفيا من أجل حصر السلوكات الفعلية لممارسة طقس الكسّابة من قبل مبحوثاتنا.

ب- المنهج الوصفي: الذي يتناسب وطبيعة دراستنا، حيث يستطيع "الإثنوغرافي من خلال الدراسة الوصفية أن يعطي وصفا مفصلا للظاهرة الاجتماعية، وأن يحلل علاقتها بالأخلاق والمعتقدات والنظام الاجتماعي للشعب المدروس" (جعفر، 1989، 34) و" لأنه يعتمد على وصف الظواهر وصفا دقيقا من كل الزوايا ويسعى لجمع بيانات من أفراد المجتمع لمحاولة تحديد الحالة الراهنة للمجتمع في متغير واحد أو متغيرات وهو يقوم على حقائق مرتبطة".(اللحلح، أبو بكر،2002، 54)

8. أدوات الدراسة: يعتمد كل باحث على جملة من الأدوات التي تتلاءم ومنهج بحثه، وقد وجدنا أنفسنا نستخدم أكثر من أداة فرضها علينا منهج الدراسة الإثنوغرافية من جهة وطبيعة الموضوع من جهة أخرى نذكر أهمها:

أ- الملاحظة بالمشاركة: وهي من أهم أدوات المنهج الوصفي والذي تعتمدها أيضا الدراسات الإثنوغرافية والأنثروبولوجية والاجتماعية، إذ يعتمد هذا النوع من الملاحظة على اشتراك الباحث في حياة الأفراد المعنيين بالدراسة، فيقوم بملاحظتهم في وقت يكونون منشغلين بنشاطاتهم، فهي محدودة، إذ ترتبط بزمان ومكان النشاط، وتعرف بأنها:" تلك الملاحظة التي يقوم بها الباحث بمشاركة واعية منظمة، حسبما تسمح به الظروف في نشاطات الحياة الاجتماعية وفي اهتمامات الجماعات بهدف الحصول على بيانات تتعلق بالسلوك الاجتماعي وذلك عن طريق اتصال مباشر يجريه الباحث من خلال مواقف اجتماعية محددة ". (عباد،2006، 128، بتصرف) والهدف منها هو التقرب والاحتكاك قدر ما يمكن من واقع الحدث، من خلال إثارة الاتصال العفوي والشخصي والتفاعل مع جموع الحاضرات من الفتيات والنساء اللائي جئن خصيصا لممارسة طقس الكسّابة.

ب- المقابلة: وهي أداة لا تقل أهمية عن الأولى حيث اخترنا المقابلة غير الموجهة التي اعتمدها "كارل روجرس" 1942، "لأنها تشجع المبحوث على الإجابة الحرة والتلقائية والعفوية وتظهر فيها الاستجابة طبيعية وحرة، لكونها تهدف إلى معرفة الشكل بطريقة موضوعية" Blanchet ;et (09; 1985; Autres) والهدف منها هو الدخول في حوارات تلقائية وعفوية بعيدة كل البعد عما يظهرها أنها موجهة أو تدخلا في حياة المبحوثة، حيث حاولنا أن تتصف مقابلاتنا بالبساطة والعفوية قدر الممكن .

ج- التصوير الفوتوغرافي وبالفيديو: استعنا بالكاميرا التصويرية لالتقاط بعض الصور عن المكان وعن عملية قطف زهرة الكسّابة، وكذا عن الشاطئ وتوغل النساء به حتى وصولهن إلى "القلتة"، كما قمنا بتصوير حيّ لكل ما يتعلق بالطقس منذ قدوم الفتيات والنساء إلى محيط ضريح سيدي المجدوب حتى انتهائهن من الطقس. وقد تمت الاستعانة بطالبات للقيام بذلك حتى لا ينكشف أمرنا ونحن نقوم بالبحث.

د- التسجيل الصوتي: وتم باستخدام مسجل صوتي غير مرئي، والهدف منه التقاط الحوارات التي دارت بيننا وبين مريدات طقس الكسّابة.

9. عينة الدراسة ومواصفاتها: وفقا لمتطلبات الدراسة ومتغيراتها وتماشيا مع أهدافها التي نسعى إلى تحقيقها، اعتمدنا في اختيارنا على **العينة المكانية** من مريدات طقس الكسّابة يوم 21 مارس، من اللاتي هن في سن الزواج أو ممن تأخر زواجهن، حيث تم جمع حوارات (20) عشرين امرأة وفتاة تراوحت أعمارهن بين 21 و47 سنة مختلف المستويات العلمية.

10. مواصفات العينة: هي حالات تعاني صاحباتها من مشاكل شخصية أو علائقية أساسها تأخرهن عن الزواج (التثقاف أو التعطيل) ولم يجدن جوابا لتلك المعاناة إلا بممارسة هذا الطقس الذي سمح لهن من إعطاء معنى لمعاناتهن وطلب العلاج الأنسب، وتتحدد مواصفاتها كما يلي:

أ- أن يكن ممن هن في سن الزواج أو ممن تأخر زواجهن،
ب- أن لا يوجد لديهن عيب صحي ظاهر أو خفي (الصحة والجمال) أو مادي، فمنهن من تعمل ومنهن من توفر لهن العائلة كل الماديات.
ج- أن يكُنّ ممن لديهن إقرار بوجود "شيء غير طبيعي" بخصوص عدم زواجهن
د- أن يكن ممن طلبن المساعدة من الراقي أو غيره.
هـ- أن يكنّ ممن لمسن نتائج إيجابية من هذا الطقس على ممارسات سابقات من الصديقات والأقارب.
و- أن يكنّ ممن تدخل شخص ما لتوجيه طلب العلاج (صديقات أو جارة..)
ز- أن يكون لديهن طابعا اضطهاديا لمعاناتهن، يرجعنه إلى قوى خارقة أو فوق طبيعية مما يفسر لجوءهن إلى هذا الطقس.

11. حدود الدراسة: منها:

أ- الحدود المكانية: محيط ضريح الولي سيدي المجدوب وشاطئ "القلتة ".

ب- الحدود الزمانية: 21 مارس 2015 من حوالي11.00 صباحا وحتى 16.00 عصرا.

ج-الحدود البشرية: وتتمثل في مريدات طقس الكسّابة من الفتيات اللائي لم تتزوج بعد أو تأخر زواجهن.

12. الإجابة على التساؤلات:

1. أية علاقة تربط الكسّابة كطقس اجتماعي وزواج الفتاة في مستغانم؟

لا يمكننا التطرق إلى الإجابة عن هذا السؤال دون المرور على معنى هذا الطقس وأهدافه، ثم بالاعتماد على المقابلات مع مريدات الطقس وتحليل رموز الطقس تكون نتائجنا كما يلي:

أ. التعريف بطقس الكسّابة: كلمة "الكسّابة" من الناحية اللغوية مشتقة من الفعل كسب، وجاءت في بحثنا بصيغة المبالغة أي الكسب غير المحدود. ويعرفه (لسان العرب) "لابن منظور" كما يلي: الكَسْبُ طَلَبُ الرِّزْقِ، والكَسْبُ الطَّلَبُ والسَّعْيُ في طَلَبِ الرزق والمَعيشةِ. إذن فالكسب مرتبط بالسعي للحصول على رغبة ما تكون إما رزقا أو ولدا أو علما..إلخ. (ابن منظور،(ج1)، 716-717) وفي "قاموس Larousse" باللغة الفرنسية فإن فعل كسب يقابله إما *acquérir* والتي تعني الحصول على شيء، وإما *Devenir possesseur* وتعني أن يصبح الشخص كاسبا لشيء ما، أو*obtenirGagner* , والذي يعني الحصول على شيء مرغوب فيه. أما في قاموس المعاني عربي انجليزي فقد جاء الفعل *To acquire* بمعنى أَجْلَبَ – كَسَبَ أو أَوْجَدَهُ مَطْلُوبَهُ، كما نستنتج من الناحية اللغوية والدلالية أن الكلمة جاءت بالإجماع وفي اللغات الثلاث، بمعنى الكسب وإيجاد المطلوب، لمبتغى يبقى كامنا لدى الطالب، حيث يكون إما مالا أو ولدا أو رزقا.(علاق ومناد، 2014، بتصرف)

ب. المفهوم التاريخي لكلمة الكسّابة: يعود أصل "الكسّابة" كما في معظم الطقوس إلى عقود طويلة، لم نتمكن من تحديد تاريخه بالضبط، غير أن جميع من تم سؤالهن من النساء

المستغانميات، أجمعن أنها عادة قديمة،"الكسّابة معروفة من عند الجدود" تقول إحدى المبحوثات، وارتبطت بالزواج، واقترنت بأول يوم من أيام الربيع أي في الـ21 مارس من كل سنة. (علاق ومناد، 2014، بتصرف)

وتنسب "الكسّابة" في الأصل إلى ثلاث روايات غير موحدة، فهناك روايات تقول إن "القَلْتة"[1] وهي المكان الذي يمارس فيه الطقس،هي من تعنيها تسمية "الكسّابة"، وهناك من تقول إن "الكسّابة " تعني زهرة صفراء يدور حولها الطقس، وهناك من يقول بأن العادة كلها أي منذ قطف الزهرة حتى العودة بها إلى البيت هي من تعني "الكسّابة". (علاق ومناد، 2014، بتصرف)

ويرجع طقس "الكسّابة" حسب الرواية الشائعة إلى زهرة صفراء اللون تنبت في محيط ضريح سيدي المجدوب، تقوم النساء الكبيرات في السن من الجدات أو الأمهات بقطفها بواسطة خاتم من ذهب يكون ملكا للفتاة التي يُرغب في تزويجها، بعد أن ينزلن قبيل طلوع شمس يوم 21 من مارس في سُكون وتستّر رغبة في قضاء الحاجة، وبعيدا عن الإشاعة، فاستحضار النية واجب عند قطفها بالرغبة في أن تتزوج صاحبة الخاتم، ثم تنزل النسوة بعد قطفها إلى شاطئ سيدي المجدوب حيث بداية الشاطئ المحيطة بالصخور في شكل شبه دائري يطلق عليه أصحاب المكان "بالقلتة"، وتدخل النسوة البحر بثيابهن محاولة التوغل فيه مشيا تارة ومتسلقة الصخور تارة أخرى حتى تصلن إلى المكان المحيط بالصخور الذي يشبه شكله مغارة مفتوحة، ولا يهم إن كان البحر هائجا أم هادئا، فالمهم هو الوصول إلى الهدف، وهناك تقمن بإشعال الشموع وإطلاق الزغاريد ورمي الحناء والسكر في المكان المخصص تبركا وتكملة للطقس حتى يتم القبول، ويزيد تلاطم الأمواج لهؤلاء النسوة وهن يتممن خطوات الطقس حماسة بأن "أسياد المكان" ويقصد بهم "الجن" أو "الجنون" بالعامية قد قبلوا النذور، ثم ترجع النسوة إلى الشاطئ مبللة الثياب، لكن لا يمكنها مغادرة المكان دون أن تمر بضريح الولي سيدي المجدوب بعد أن تلف النبتة في القطن مع قطعة سكر وحبة تمر وقليل من الحناء لتحفظها في صندوق الحلي، أو في جهاز الفتاة للبركة إلى العام المقبل، حيث تعود النسوة في نفس اليوم أي 21مارس، لتحمل كل واحدة معها الزهرة القديمة بعد أن تستخرجها من الصندوق لتعيدها إلى المكان الذي تم قطفها منه في السنة الماضية، لتعاود قطف واحدة أخرى بنفس الطقوس، ولكن بنية تزويج فتاة أخرى هذه المرّة، وهكذا تتكرر العملية كل سنة، وتعاد نفس مراسيم الطقس.... (علاق ومناد، 2014، بتصرف)

ومع مرور السنين، انحرفت ممارسة هذا الطقس عن هدفها الأول وهو إزاحة التعطيل عن الزواج، ليصبح الطقس مقصدا لكل من تعطلت أموره أو استعصت مشاكله ليجد في المخزون التراثي للمجتمع ملاذه وأمله الأخير، ولم تعد هذه الظاهرة تمارس في الخفاء بعيدا عن الأنظار ومن قبل كبيرات السن أو الجدات تحديدا كما جرت عليه العادة قديما،بل أصبحت الفتيات ممن هي في سن الزواج أو من اللاتي تأخر زواجهن من مختلف الأعمار هن من يقمن بممارسة الطقس

[1] - وهي كلمة عامية تقابلها في اللغة كلمة "المستنقع "وتعرف في مناطق الوسط والشرق الجزائري "بالمرجة"

بدلا عنهن، كما لم تعد تستقطب فئة الأميين وضعيفي الدخل من الفتيات فقط، بل تعدت إلى النخبة المتعلمة وحتى إلى الفئة الميسورة، حيث تواجدت كل المستويات العلمية والاجتماعية والاقتصادية مجتمعة دون تمييز، (علاق ومناد، 2014، بتصرف) لكننا ركزنا في دراستنا هذه فقط على فئة محددة من الفتيات اللائي هن في سن الزواج أو ممن تأخر زواجهن. وقد تم بناء معنى هذا الطقس على أسطورة تدور حولها حكاية خرافية ذكرها المسرحي "ولد عبد الرحمن كاكي" في مسرحيته "كل واحد وحكْمُو" التي كتبها سنة 1967،حيث تسرد أحداثها حكاية شعبية قديمة متداولة في منطقة مستغانم ويقال عنها إنها واقعية، وهي حكاية " الجوهر"[1] ذات الأربع عشرة (14) ربيعا، التي تحب جارها الشاب الفقير والعاطل عن العمل، والتي تقدم لخطبتها عجوز هرم متزوج بثلاث نسوة وله اثنا عشرة ولدا، عجوز غني ذا صيت وجبروت ومال يدعى الشيخ " جبّور"[2] مستغلا ديون والدها المتراكمة لديه وضعف أهلها أمامه والذين لم يجدوا بدّا سوى الرضوخ لمطلبه وتزويجها غصبا، في حين رفضت هي الاقتران به، وجاء اليوم الموعود، وزفت "الجوهر" عروسا إلى بيت زوجها العجوز.. وكما جرت العادة عند أهالي مستغانم فلا بد من زيارة ضريح الولي الصالح سيدي المجدوب الذي يتخذ مكانا مهما فوق تلّة مطلة على البحر، للتبرك به والحصول على" التسريح"، وهي الفرصة التي استغلتها "الجوهر" لتفر من مرافقاتها وترمي بنفسها في البحر، وتفضّل الانتحار حفاظا على حبها لمن تهواه ورفضا لزواجها بمن لا تحبه، ولا تنتهي الحكاية هنا.. بل تنتقل الأحداث إلى عالم الجن والأرواح الخفية من جنس العفاريت التي قامت بإنقاذ الفتاة والاعتناء بها بعيدا عن أهلها الذين فعلوا المستحيل للعثور عليها، ويعلم الشيخ "جبّور" بأنها في عالم الجن، ويحاول التقرب منهم ليستعيد عروسه، لكن محاولاته كلها باءت بالفشل خصوصا بعد إصرار الفتاة على الرفض وفضلت أن تموت انتصارا لحبها، وبرفضها العودة إلى عالم الأحياء اختارت "الجوهر" الموت من أن تتزوجه.. وفي النهاية يموت الرجل العجوز وبعد وفاته بأيام وُجد جسد الفتاة مرميا على شاطئ البحر...(كاكي،1967) .

انطلاقا من هنا تتضح مقاربة البحث عن الزواج وطقس الكسّابة، فالحفاظ على الحب وتولي العفاريت زمام الأمور، هو من حرك ترقية هذه الحكاية إلى طقس يمارس كل سنة ويتم إحياءه عند قدوم كل ربيع، بل واستحدثت الزائرات في تقديسهن لهذا المكان في السنوات الأخيرة عادات لم تكن تتداول من قبل من قبل النساء، حيث راحت بعضهن ترمى في "القلتة" اللحم النيئ وأشياء أخرى إلى جانب الحناء والسكر بعد إيقاد الشموع، والسبب في ذلك يعود حسب مبحوثاتنا إلى هدايا الطالبات، فالمكان حسبهن مسكون "بجنية البحر"، ويقصدن بذلك روح "الجوهر" التي رمت بنفسها في ذلك المكان، وأن الجن يحب أكل اللحم النيئ، وأجابت الممارسات لهذا الطقس عن سؤالنا لماذا يرمى اللحم ولمن؟ "أنه عندما تتحقق الأمنيات تنفذ

[1]- اختار عبد الرحمن كاكي تسمية بطلة الأسطورة ب" الجوهر" أي اللؤلؤ، نسبة إلى نقاءها وغلائها الرمزي

[2] - ويرمز اسم جبّور إلى الجبروت والطغيان

النذور وأن أسياد البحر هم من يستهلكون هذه النذور" ويقصد بأسياد البحر في هذا السياق هم الجن. (علاق ومناد، 2014،بتصرف)

ج. الهدف من هذا الطقس: ارتبطت ممارسة طقس "الكسّابة" بالخرافة التي حكيت عن "الجوهر" البطلة العاشقة والمحافظة لحبها والتي رفضت تلطيخه بزواجها من شخص آخر لا تحبه، ثم بشاطئ سيدي المجدوب الذي يعتبر المكان المقدس الذي جرت أحداث القصة الخرافية فيه ثم حوله، والذي يقع شرق مدينة مستغانم، فللمكان تقديس خاص في المجتمع المستغانمي، فهو من جهة مكان ضريح الولي الصالح سيدي المجدوب1، وهو المكان الذي تسكنه روح بطلة الأسطورة التي لها علاقة وطيدة بسكان الشاطئ الذين يعرفون ب"الأسياد " أو "الجنون" الذين أنقذوا الفتاة وحافظوا عليها ونفذوا رغبتها، ولهذا ربطت الممارسات لهذا الطقس علاقة القوة الخارقة لأسياد المكان وتحقيق الأمنيات، وأصبح الطقس مطلبا مهما عند المرأة المستغانمية وهو التمني من أسياد البحر تحقيق أمنية الحصول على زوج المستقبل تماما كما حققوا أمنية "الجوهر" بالحفاظ عليها وحمايتها إلى غاية وفاتها،وهي الأمنية التي بقيت تحافظ عليها كمطلب أساس،وبهذا تحولت هذه البطلة إلى "والية" تقدسها النساء وتحولت قصتها إلى حب أزلي وربطت في زيارة مكان وفاتها ارتباطا عاطفيا قبل أن يتحول إلى ملاذ الباحثات عن عرسان طال انتظارهم.

ونجد أن الرابط في طقس الكسّابة الذي تعقد عليه النيّة هو "الأمل". والأمل في اللغة العربية كما ذكر في معاجم اللغة هو الرجـاء. وكثر استعماله في حصولهِ، وجمع أمل هو" آمال". فالأمل هو عكس اليأس (معجم المعاني) و"هو ذلك الشعور أو العاطفة التي يشعر معها الإنسان بالتفاؤل والإيجابية تجاه ذاته وتجاه الآخرين، وهو الشعور الذي يجعله قادراً على التفاعل والتكيف مع المحيطين به ويدفعه بمنأى عن العزلة، وهو أيضاً الشعور الذي يرجو معه الإنسان نتائج إيجابية مهما كانت الحوادث السلبية التي يمر بها حتى لو كانت هذه النتائج الإيجابية صعبة أو مستحيلة الحدوث.(أبو حامد،2015)

ويرتكز الأمل في هذه الحالة على التركيز بالتفكير على الأشياء التي تجعل المرأة تشعر بالامتنان لأنها تتوافر لديها معلومات عن صحة وصدق الكسّابة في تحقيق الأماني،ثم الاتصال بالنساء الأخريات والتفاعل معهن لمحاربة حياة الخوف والعزلة، ليصبح الطقس بممارساته طقس مشاركة الجميع أحلامهن التي تغذي آمالهن. والأهم في ذلك، هو الاحتفاظ بالرسالة التالية دوماً في قلب وعقل كل مريدة للطقس وعدم نسيانها على الإطلاق، والمتعلقة بالسعي وراء تحقيق المطالب والرغبات مستعينات بالمقولة التالية: "أسْعَى يَا عَبْدي وأنا نَسْعَى مْعَاكْ" وهو ما يعني أن البحث عن الأسباب أمر واجب، وأنه سيلاقي معونة الخالق عز وجل. ويأتي هذا بعد أن يحدد

[1] - سيدي عبد الرحمن بن عياد المعروف بالمجذوب، صاحب الأحوال العجيبة، والكرامات الغريبة وصاحب الرباعيات التي عرف بها والمسماة رباعيات المجدوب (التليدي،2003، 167)

المقصود، لتنتقل المرأة من مرحلة التعرف والترقب إلى مرحلة العمل الفعلي وتحقيق الأهداف، ولعل ممارسة الطقس تعد مسعى عمليا لتحقيق الأمنيات.

ثم تأتي النيّة بتبييت القصد والعزم على تطبيق الطقس تحقيقا للأمنية التي تُسرّ بها كل مريدة للطقس، وتكتمها في قلبها طلبا لتحقيقها،وهي التي تحدد هدف العمل الذي ستقوم به الفتاة، فتنوي كل واحدة في قلبها تطبيقا للمقولة الشعبية "النِّيَّة حْبِيبَةْ الله" كما تقول إحدى المبحوثات وهي منتقاة من قول الرسول صلى الله عليه وسلم "إنَّما الأعمال بالنيَّات، وإنَّما لكُلِّ اِمرئٍ ما نوى" والنية كما يعرّفها كمال غزال هي" عملية عقلية واعية في الأساس وتتركز على محور أو فكرة معينة تعبر عن رغبة لدى صاحبها وقد تحمل في بعض الأحيان عواطف أو شحنات شعورية سواء أكانت سلبية أم إيجابية" (موقع ويكيبيديا). فكثير من الفتيات اللائي تحدثنا معهن، كن ممن لا يثقن في أنفسهن من جهة وهن بعيدات كل البعد عن تحصين أنفسهن بالعلم والقيم الإسلامية السمحة لكونهن مهتمات كل الاهتمام بما يُرى فقط، أي ظاهر الأشياء وأهمها أن تكون لهن مكانة في المجتمع، ولا يتأتى لهن تحقيق هذه الأخيرة سوى بالزواج، "كُلْ شِي غْلَى النِّيَّة" تقول إحدى مبحوثاتنا، وتضيف "إلى مَا عَنْدَكْشْ النيّة، حَاجَة مَاتَصْدَقْ لَكْ" أي إذا لم تكن لديك النية في الطقس فسوف لن يتحقق لك أي شيء. وقد اتفقت جميع مبحوثاتنا أن كل شيء متعلق بالنية في الحالة التي تريد المريدة أن تحقق أمنيتها.

ويأتي الاستعداد لتطبيق الطقس بأيام قبل موعد 21 من مارس،إن لم نقل بشهور، فهناك من تحضر للطقس وتسجل التاريخ في أجندتها وتنتظر بفارغ الصبر اليوم الموعود، تقول إحدى المبحوثات" أنَا مَارْكِيتْ *la date* نْتَاعْ اليُومْ في *portable* بَاشْ مَا نْسَاشْ وزدْتْ خَبّرْتْ صَاحَبْتِي بَاشْ هِيَّ تَانِي تْجِي مْعَايَا"، وأخرى تقول "أنا كْتَبْتَهَا وْحَطِّيتْهَا عْلَى *frigo* بَاهْ مَا نَنْسَاشْ" والملاحظ أن الاستعداد يصاحب النية في تطبيق الطقس. وتقول أخرى "أنا رُحْتْ شْرِيتْ الحَنَّة والشَّمَعْ وْدَرْتْ مْعَاهُمْ السُّكَّرْ وْبَيَّتْهُمْ تحْتْ رَاسِي بَاشْ نْزَيَّنْ النِّيَّة" أي أنها قامت بشراء الحنة والشمع ووضعت معهم السكر ووضعتهم تحت وسادتها ليلا لتبيّت النية.

والملاحظ أيضا أن هذه النية وهذا الاستعداد لا يأتيان من عدم، فقد وجدنا عند مبحوثاتنا الكثير من التأثيرات النفسية المصاحبة لممارسة الطقس، وهي تأثيرات آتية بإيحاء من القريبات من الفتاة غير المتزوجة أو التي لديها حاجة أخرى تريد تحقيقها واللائي ربطن المسألة بطقس الكسّابة، وهو في جوهره يشير إلى لون من ألوان التأثير الانفعالي، ويعمل عمل الحث الإيجابي أو ما يسمى بـ"تركيز التنبيه" والذي يعمل على استدعاء حالة الانبعاث النفسي والإحساس بالفرح.

كما أن أن الرغبة في الزواج أمر ملح عند مبحوثاتنا، فهن ينتظرن اليوم المخصص لهذا الطقس حتى تستطعن الحضور والمشاركة، فالتحضير النفسي لممارسة الطقس يلعب دورا فعالا في جعل الفتاة تحضر نفسها بشكل إيجابي بحيث تركز فقط على الدعم النفسي الذي يمكن أن تستفيد به من هذه العادة وتجعلها بواسطة آلية التنفيس أقل قلقا لأنها ستجعل كل الضغوط وما يحيط بها من قلق وما ينجر عنه من اضطرابات نفسية أو جسدية تصرف بشكل جماعي، فالمبحوثات أتين إما

زرافات أو زوجين، وكأنه عملية لدعم الخوف وتعزيز للقلق الداخلي بعد أن ترى كل واحدة أنها ليست وحدها من بقيت عانسا، وأن ما تفعله لا يخرج عن العادة ما دام الكل حاضرا من أجل نفس الهدف ولو أن الأمنيات قد تختلف عند البعض، تقول إحدى المبحوثات "أَنَا رَانِي مَخْلُوعَة في *le nombre* نْتَاعْ النَّسَا اللّي جَاوْ الْيُومْ، حَسِّيتْ بللّي قَاعْ *mosta* هوْدَتْ هْنَا" أي أنها تفاجأت بعدد النساء اللائي أتين إلى الضريح. وتضيف صديقتها " أَنَا جَبْتْ صَحّبْتِي مْعَايَا بَاشْ تَعْطِينِي *courage*، هِيَّ دَارَتهَا الْعَامْ اللّي فَاتْ وْرَاهِي مَخْطُوبَة، وْهِيَّ اللّي كُورْجَتْنِي بَاشْ نْجِي وَنْدِيرْهَا". وحين علمنا أن مبحوثتنا لها من العمر 26 سنة، قلنا لها أنها مازالت لم تصل مرحلة الخطر مادام هناك من هن أكبر منها ولم يتزوجن، فردت وهي تضحك " لاَ مَاتْقُولِيشْ هَكَّا، أَنَا خَصْنِي نْدِيرْ دَارْ وَوْلِيدَاتْ،وْرَانِي في *la limite* هَكْذَا نَتْهَنّى وْمَا نَبْقَاشْ جَرْسُونَة عَنْدْ نْسَا لَخُّوتْ" ويمكننا أن نلمس هنا أن أسطورة الكسّابة "لم تنشأ عن رغبة مجردة ولدت من فراغ، وإنما كانت استجابة لحالة موضوعية تضافرت في إيجادها عوامل متنوعة ومتفاعلة على نحو جدلي، فكل عامل يؤثر ويتأثر نتيجة التفاعل بين طبيعة الإنسان وطبيعة الحياة، ولزاما علينا ألا ننسى المجتمع الذي نشأت فيه هذه الفتاة وسلوكها، فالاستعداد النفسي أو تنظيم الطاقة النفسية أهمية قصوى في حياة الفتاة كونها لا تخلو بالدرجة الأولى من القلق والتوتر وفقدان الثقة بالنفس والانفعال وغيرها من المؤثرات السلبية المعيقة، طالما تواجهها بعض المشكلات التي يصعب عليها حلها أثناء محاولاتها تحقيق أهدافها، وبالتالي التأثير على سلوكها، خاصة عند اللائي لا يملكن القدرة على التحكم والسيطرة على درجة الإنفعال. (راتب،1997،بتصرف)

ويذكر جمال عباس (2008) أن هناك نوعان من الدافعية، دافعية داخلية *intrinsèque*ودافعية خارجية*extrinsèque* ،(عباس، 2008، 41-42، بتصرف). وتدخل الدافعية هذه بنوعيها في تطبيق طقس الكسّابة، فالدافعية الداخلية وتضم المتعة والفرح بعد القيام بمهمة الطقس عن آخره، كما أن المشاركة الجماعية تقوي من الدافعية وتنمي الجدارة، وتدخل الدافعية الخارجية حين تنتظر الفتاة المكافأة الخارجية بعد إنجازها لطقس الكسّابة والمتمثلة في الوصول إلى تحقيق الرغبة في الزواج، والتعلق بالأمل حتى تحقيقه، وهي دافعية تؤدي إلى التنشيط والفاعلية والشعور الدائم بالإحساسات والانفعالات الإيجابية.

ونستنتج أن مبحوثاتنا من الفتيات ممن هن في سن الزواج أو اللائي تأخر زواجهن، ربطن طقس الكسّابة بتنحية التعطيل أو العاكس عنهن رغبة في الوصول إلى تحقيق الزواج، وقد تدعمن بالنية وصدقها والاستعداد النفسي لممارستها، كما أن الدعم النفسي الذي لقينه من قبل القريبات والصديقات اللائي نجحن في تحقيق أحلامهن بواسطتها زادهن إرادة وإصرارا على تطبيقها هن أيضا.

ومهما اختلفت الأسباب عند مبحوثاتنا ممن لم تتزوج بعد أو ممن تأخر زواجها واللائي قمن بتطبيق الطقس كما هو متعارف عليه أو ممن قامت بإضافة أشياء أخرى إليه كرمي اللحم النيئ مثلا، فإن كل ذلك جاء أولا لاحتوائها طقس الكسّابة كطقس نسوي أو نسائي1 من جهة والذي تحاول من خلاله توصيل خطاب خاص يؤكد حضورها الذاتي ويميزه، ويعود هذا ربما لحاجاتهن أو عجزهن عن تحقيق حلمهن بالزواج، أو عن إيجاد من يوصل صوتهن أو يسمعهن، فالملاحظ أنها دوافع لا حصر لها جعلت الفتاة المستغانمية سواء تلك التي هي في سن الزواج أو ممن تأخر زواجها ترى في طقس الكسّابة وسيلة من الوسائل التي يمكن أن تساعدها على مواجهة مشاكل الحياة أو الحصول على بعض الأمل والاطمئنان، وهي التي لا تملك حلولا أخرى، وربما إيمانا منها بأنها وحدها تلك القوى الأخرى الخفية الخارقة تستطيع مواجهة نظرة المجتمع إليهن بعين النقص، واللائي ينظرن إلى أنفسهن أنهن ضحايا في هذا المجتمع الذي يعجزن عن تغييره، وانتزاع حقهن بالبحث أو طلب المعونة على الرضوخ إلى العنوسة وتقبل النقص، نساء من مختلف الأعمار ومختلف الأوساط، أميات ومتعلمات، فقيرات وغنيات،كلهن اندمجن في عالم يزج فيه المتخيل بالواقع وصولا إلى تطبيق طقس الكسّابة وتكملته في " الثلتة" أي مكان تواجد روح بطلة الكسّابة وطلب المعونة من "الأسياد"، إذ يتشبع هذا الطقس بالعديد من الرّمزيات التي تحيط به من كل الجوانب والتي تدخل كلها في البحث عن تقريب فكرة التفريج بتطبيق الطقس عن طريق وسائل تدور كلها حول محور واحد وهو بلوغ الحصول على زوج المستقبل. وعليه فإن" الكسّابة" يعد طقسا من طقوس جلب السعد بامتياز للفتاة غير المتزوجة سواء تلك التي هي في سن الزواج أو ممن تأخر زواجها.

2. إلى أي حد يمكن "للكسّابة" كمعتقد شعبي وممارسة طقوسية أن تكون من استراتيجيات العلاج الجماعي لحل الأزمات النفسية وعلاج الاضطرابات النفسية عند الفتاة المستغانمية التي هي في سن الزواج أو المتأخر زواجها؟ للإجابة عن هذا السؤال اعتمدنا على تحليل الرموز المصاحبة لتطبيق الطقس ودلالاتها لدى الفتاة التي لم تتزوج بعد أو تأخر زواجها حيث استطاعت الفتاة عن طريق ممارسة طقس الكسّابة أن تبوح بما يختلج في نفسها من كوامن أفكارها ورغباتها المكبوتة حول قضية حساسة بشكل يبرز التمرد الجريء على سلطة المجتمع بأشكاله المتعددة، سواء أكانت داخلية أم خارجية، بآليات تعبير خاصة بها، لتعكس واقعها المأزوم اجتماعيا وإنسانيا، مستغلة اللغة الطقوسية لتتوارى خلفها وتحمل رموزها مهمة البوح والتعويض عما تريده، وتفرغ من خلالها ما توالى عليها من كبت واستدخال لترسبات يومية ولروتين سلبية المجتمع. فطقس الكسّابة ملئ بالرموز الظاهرة والباطنة، تحاول النسوة من خلاله توصيل صوتها بطريقة مباشرة وغير مباشرة، على شكل شفرات رمزية تدور كلها حول رغباتها.

---

[1]- أما لفظة نسائي ونسوي، فالنسوة والنساء جمع المرأة وكلا المفردتين صالحة لأداء المعنى المقصود، لكن المعجم يضيف إلى معنى لفظ النساء إضافة ترجع عليها مفردة " النسوة" ذلك أن النساء يكون جمعا للمرأة إذا كثرت النساء (عبد المطلب،2006، 10-11)

فالرمزية من منظور التحليل النفسي بمعناها الواسع "هي أسلوب من التصوير غير المباشر والمجازى لفكرة أو صراع أو رغبة لا واعية، بهذا المعنى يمكننا عد كل تكوين بديل رمزي" (Encyclopedia Americana 1966 ;161-162في (حامد، 2011)، ووفقاً لهذا التعريف يجوز اعتبار أن المرأة الممارسة لطقس "الكسّابة" تعد في حد ذاتها إسقاطا لبعض التعابير الرمزية ولرغبات ترتبط بصور ذهنية عن ذكريات كامنة في لاوعيها، كما قد تكون نتاج حتمية ترابطية تجسّد حدثاً يرتبط بالرغبات الكامنة عندها. فالرمز هنا رغم تجليه عنصراً أبكماً لا واعياً لا يستطيع المرء صياغة تداعياته ويحيله إلى حقل المُرمّز "حقل الهوامات" بتعبير فرويد، والذي يرى في الرمز تمثيلاً لمواد مكبوتة لا شعورية في العادة، أو إلى "حقل النماذج الأثرية واللاوعي الجماعي" بتعبير يونغ الذي يعرف الرمز بوصفه "مصطلحاً أو اسماً أو صورةً يمكن أن تكون مألوفة في الحياة اليومية، وتتميز بمعنى ضمني إلى جانب معناها الواضح المباشر، وينطوي على أشياء مبهمة غير معروفة أو مخفية. (علاق ومناد، 2014،بتصرف)

وتذكر حامد أمال النور(2011) مقولة يونغ "لعل الممارسة الطقوسية تمثل من هذا المنطلق أموراً مكبوتة يتم التعبير عنها في التماهي والتسامي من خلال اللجوء إلى تطبيق كل الخطوات الخاصة بهذا الطقس عن طريق الحركات الوجدانية التي ربما تشير إلى حالات نفسية فاعلة". وما يؤكده "يونغ" أيضا أن هناك إدراكا واعياً ولا واعياً للواقع، فالتعامل مع ظاهرة حقيقية (أصوات، منظر..) يمكننا من ترجمة الظاهرة من عالم الواقع إلى عالم العقل، وتتحول في العقل إلى أحداث نفسية، طبيعتها النهائية غير معروفة طالما أن النفس لا تدرك مادتها النفسانية، بالتالي فإن كل تجربة تحتوى على عدد غير محدد من العوامل تصبح غير المعروفة (علاق ومناد، 2014،بتصرف)

ولعل الممارسة الجماعية الطقوسية "للكسّابة" تمثل شكلاً من أشكال إتاحة الفرصة لتفريغ تلك الميول بشكل جماعي، وهو ما اصطلح "يونغ" على تسميته "القنوات الانسيابية للطاقة *energy canalisation*". وفي هذا الصدد يرى "كالفن وآخرون" أن الرمز بالنسبة لـ "يونغ" هو أكثر من مجرد إخفاء أو خداع للرمز، فالرموز هي تحولات لدوافع بدائية، إنها قنوات انسيابية لتفريغ الغرائز الليبيدية بقيم روحية وثقافية.(علاق ومناد، 2014،بتصرف)

وتروي إحدى المبحوثات التي جاءت رفقة اثنين من صديقاتها، أن "مشاكلهن الأسرية لم تعد تحتمل، وأن أسبابا قاهرة هي التي دفعتهن لطرق هذا الباب بحثا عن مخرج، فهذه تقول إنها لم تعد تحتمل العيش كخادمة عند زوجات الأخوة "أنَا مَاطُقْتَشْ تَبْقَى بُونِيشَة عنْدْ نْسَا لخّوةْ، خُوتِي قْاَعْ دْزَوْجُو وَتْقِيتْ عِي أنا"، وتقول رفيقتها : أنها تخطت الثلاثين، ولم تتزوج رغم كثرة خطابها، وقد تمت بالفعل خطبتها عدة مرات ولكن تفشل الخطوبة لأسباب غير معروفة في آخر لحظة؛ لهذا حضرت "للكسّابة" بحثا عن الحل أو السبب في هذا النحس." أما الثالثة فتقول "إنها أتت فقط لترافق صديقتيها وترى النتيجة".

من هنا نستنتج أن أسباب طلب الزواج تختلف من فتاة إلى أخرى وذلك باختلاف اعتقادات الفتاة وتكوينها وتنشئتها وغيرها من المحددات الأخرى، بحيث يرى «بومان» أن الناس يتزوجون

لعديد من الأسباب مجتمعة أو لسبب واحد أو أكثر وتتمثل هذه الأسباب إما لبحث عن الحب أو الأمان الاقتصادي، أوالرغبة في حياة المنزل، أو الأمان العاطفي، أو تحقيق رغبة الوالدين، أو الهروب من الوحدة، أو الهروب من أوضاع غير مرغوب فيها في منزل الأسرة، أوتحقيق مركز اجتماعي معين، أو المغامرة والفضول لما في الزواج، أو إكمال نصف الدين (باشيخ، 2014، 129، بتصرف)

فما يميز الإنسان ويعطيه خصوصية وجودية حسب منصف المحواشي (2010)،هو القدرة التي يملكها على عقل الأشياء وإنشاء الرموز وشبكة المعاني، فالعيش بالرموز وتوظيفها فعالية إنسانية بكلّ 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 وممّا تتضمّنه من معنى في حياتهم وممّا تتخذه من دلالة في متخيّلهم الجمعي. وكما قال "بيار أنصار" فإنّ المجتمعات سواء الحديثة منها أو التقليدية أو تلك المسمّاة بلا كتابة، تنتج دوما متخيلات "*des imaginaires*" لتعيش بها وتبني من خلالها رموزها وصورها عن نفسها وعن الأشياء والعالم، وبواسطتها تحدد أنظمة عيشها الجماعي ومعاييرها الخاصّة" (المحواشي، 2010)

ونتفق هنا مع ما طرحه المحواشي (2010) على لسان محمد صبور(1993) عن الأسئلة التي ترافق الفعل الطقسي حيث يرى أنه" من زاوية نظر جدلية ثمّة أسئلة أخرى وجيهة تطرح أيضا، أليست الفعل الطقسي لصيقا بكل الأفعال الاجتماعية وأنّ الاحتفالات الطقسية مناسبات للتعبئة وتجييش الوعي الجمعي بطاقات من المعنى في مجتمعات تتغيّر بسرعة وتعيش أزمة كينونة؟ أفلا تنهض الممارسات الطقوسية بوظائف اجتماعية حاسمة فتشبع حاجات كامنة في حياة الجماعات وتدخل في مبادلاتهم المادية والرمزية؟ ألا توظّف ممارسات الطقوس بوصفها وسائل رمزيّة لتأسيس السلطات والمراكز الاجتماعية (*les statuts sociaux*) وإضفاء الشرعية *(légitimer)* على السلطات وأشكال التمايز القائمة بين الأفراد والجماعات؟ ألا تندرج تلك الممارسات ضمن المساعي الفردية لتعزيز ملكية الثروات الرمزية في سوق الشرف والمحترمية (*respectabilité*) بحسب تعبير بيار بورديو؟(المحواشي، 2010)

والملاحظ أن طقس الكشابة كغيره من الطقوس متوقف على آلية التكرار في علاقتها بالزمن،" فأن نكرر ونعيد الأفعال الطقوسية (بحسب القواعد المتعارف عليها) يعني أن نحيي زمنا ماضيا ونقاوم تجدد زمن حاضر، أو على الأقل نكسر نزوعه إلى الحركية الرتيبة" (المحواشي، 2010) مما يعني التحكم في الزمن رمزيا، والتزوّد بالمعنى من خلال عمل السيكودراما العلاجي.

ويدخل طقس الكشابة بما يعرف "بالموسم" والذي يعتبر فضاء طقوسيا مركبا من موضوع يشكل محور الاحتفال الطقوسي وإطارا اجتماعيا محددا، ثم زمكاني، وأخيرا أنشطة جماعية ذات طابع طقوسي (....) فزمن الموسم يحيل إلى زمن أصلي، قدسي، لذلك يتم داخل الموسم فعل التحيين، وهو ما يجعل الفضاء الطقوسي للموسم متمفصلا بشكل كبير عن البعد الميتي.(الزاهي، 2005،52) ومن رموزه ما يلي:

1. **الحكاية:** فالأصل أن الحكاية أنثى، تنتجها المرأة وتعيش فيها وبها، ولعل حكاية ألف ليلة وليلة أصدق الأدلة على أن الحكاية كائن أنثوي (الغدامي،1998، 24-25)،وحكاية الكسّابة حكاية أنثوية دون منازع، أنتجتها أنثى وهي " الجوهر" بطلة الحكاية، وتعيش بها وفيها المرأة من خلال ممارسة حيثيات طقوسها تقمصا بفصولها بدءا من قطف الزهرة حول محيط ضريح سيدي المجدوب ونزول البحر عبر الشاطئ ووصولا إلى "القلتة" ومخاطبة أرواح المكان وتقديم الهدايا ثم الخروج والعودة إلى الشاطئ.

2. الزمان: يرجع توقيت ممارسة طقس الكسّابة في الأصل إلى فجر وصباح أول يوم من أيام الربيع أي صباح كل 21 من مارس من كل سنة، وتقول الكبيرات في السن أن ممارستها تحبذ قبل طلوع الشمس، لكن أصبحت الزائرات حاليا يطبقنه طول اليوم أي في الصباح والمساء حتى العصر، والأهم في ذلك أنه مازال تقليدا سنويا يقام في نفس اليوم من كل سنة.(علاق ومناد، 2014، بتصرف)

3. المكان: شاطئ سيدي المجدوب، ويقع شرق مدينة مستغانم، وهو مرتبط بالولي الصالح سيدي المجدوب المطل على البحر، والذي يعتقد المستغانميون أنه حامي البحر والبر، حسب تعبير المبحوثات، وهو مكان مرتبط بطقس الزواج، من حيث تخصيصه من قبل العامة من الناس ليكون مزارا للعرسان قبل الدخول.(علاق ومناد، 2014، بتصرف) وهو المكان الذي تم فيه خرق التابو بعد أن حوّلته النسوة إلى مكان خاص يؤكد حضورهن الذاتي ويميّزنه بفعل تصعيد الرغبات وممارستها علنا أمام الملأ مكسّرة قوانين الممارسة التي كانت تطبق سرا وحوّلتها إلى ممارسة معلنة وفي وضح النهار.

4. المرأة: يقتصر تمثيل هذا الطقس في الأصل على المرأة الكبيرة في السن دون غيرها، وغالبا ما تكون الجدة، إذ ما هو متعارف عليه أن الصغيرات في السن لا يحق لهن الخروج رفقتهن، لتفوّض الجدة لتنفيذ الطقس مكان المعنية بالأمر عن طريق حمل خاتمها. ولكن تغيرت الأمور الآن وأصبحت الفتيات من مختلف الأعمار هن من تقمن بكل تفاصيله كتعبير عن محاولتهن فرض أنفسهن وأخذهن زمام الأمور دون تفويض، ومن ثمّ تحقيق ذواتهن دون مساعدة أحد.

5. الدعاء: لا يتم طقس الكسابة دون تبييت النية والدعاء، ويدور عادة حسب مبتغى كل زائرة، ويتنوع حسب العمر، تقول إحدى المبحوثات "نَطْلُبْ رِبّي يَفْتَحْ عْلِيَّا الزّْواجْ منْ اللّي رَانِي باغْيَاتَهْ"، وتقول أخرى "مَا رَانِي طَالْبَة وَالُو، نَطْلَبْ رَبّي وَالْكَسَّابَة بَاشْ مَا نَبْقَاشْ هَاكَّا، مَا تَعَّزْفِيشْ وَاشْ مَعْنَتْهَا قَاعْ خُوتَكْ يَتْزَوْجُو، وْنَّانِي قَاعْ صْحَابَاتَكْ..تْحَسّي بَللّي فِيكْ *la guigne* "وتقول رفيقتها"احْنَا مَتْوَالْفِينْ نْدِيرُوهَا وْتَصْدَقْلْنَا، أَخْتِي دَارَتها وتْزَوْجَتْ لْعَامْ اللّي فَاتْ، وأنا جِيتْ نْدِيرْهَا هَذا الْعَامْ" . ومن الواضح أن طقس "الكسّابة" من الطقوس التي لا تشكل نماذج لما يعتقد الناس فحسب، بل هي من النماذج لتحصيل الإيمان أثناء تمثيله؛ إنها تولد قناعة تطابق المفاهيم الدينية للواقع، حيث تقوم الأنشطة الرمزية "بصهر العالم المعيش بالعالم المتخيل" (الشقيري، ب.ت، 5) وهو ما كرسته الممارسات لهذا الطقس عن طريق تقمص الأدوار بطريقة السيكودراما.

6. خاتم الذهب: وللخاتم قدسيته في هذا الطقس ولا يمكن أن ينجز دونه نظرا لارتباطه بالزواج، فهو رمز لارتباط رجل وامرأة برباط شراكة مدى الحياة، وهو المطلب الأساسي لمريدات الكسّابة، مما يعكس أهمية قطف الزهرة الصفراء بالخاتم. تقول إحدى المبحوثات "لاَزم تَقْلْعِيهَا بخَاتمْكْ تاَعْ الذّْهَبْ ولاَّ مَا تَصْدَقْلَكْشْ" (أي يجب قطف الزهرة بخاتم من ذهب يكون ملكا للمرأة المعنية وإلا لن يتحقق المطلب) (علاق ومناد، 2014، بتصرف)

7. رمزية الماء: إن أغلب معاني الماء الرمزية حاضرة في طقس الكسّابة، كون الماء قوة تطهيرية، فرمزية الماء هي "الأوسع والأشد تعقيدًا"إذ ارتبط الماء في طقس الكسابة برمزية التطهير من الذنوب، وإعلان عن ولادة جديدة أحسن وأنبل من سابقتها. (علاق ومناد، 2014، بتصرف)، فحضور الصورة المائية التي تدور حولها أسطورة طقس الكسّابة تشكل مرآة تعكس الحالة النفسية للفتاة الممارسة لها، حيث تأثير الفضاء الاجتماعي على الفضاء الطبيعي. ويرتبط هذا الفضاء أي الماء المالح وبالأخص ماء البحر في المجتمع الجزائري بطقوس أخرى أهم، نراها تلتقي مع رموز هذا الطقس وهي الشفرة التي تحل عقدة الزواج أو "التعكاس" عند من تأخر زواجها والمتمثلة في فك "المربوط" والذي يعرف عند العامة بـ" التثقاف أو التثقات"، وبالتالي إبطال السحر أو ما يسمى بـ "حل الرباط "، وتتم إما بشرب الماء من سبع موجات، أو عن طريق الغطس كلية في ماء البحر، حتى تتطهر الفتاة ويزول عنها ما تحمله من "تعطيل" أو سحر وهو الفعل الذي يرتبط أيضا بمصطلح "التطهير" الذي يستعمل في أغلب لغات العالم بلفظه اليوناني (كاتارسيس)[1] والذي يترجم أحيانا إلى مفاهيم تحمل معنى التطهير والتنقية أو التنظيف، ولعل القيام بالدخول وسط الأمواج للوصول إلى "الثلتة" والتي تعتبر من شروط إتمام "مراسيم الكسابة" على أتم وجه، لا نراه إلا تفسيرا لذلك، حتى تكون الحاجة "مقضية" كما تقول المبحوثات. (علاق ومناد، 2014، بتصرف).

8.مكانة الجسد في طقس الكسابة: يظهر الجسد الطقوسي خلال الخطوات التي تنفذ الطقس، وهو الذي يقوم بفعل التماهي والمحاكاة، وهو جسد حاكي وسارد، وطريقة حكيه مبنية على المحاكاة، إنه يحكي عبر، وفي، ومن خلال المحاكاة عن المسافة بين لحظة الأصل القدسية ولحظة التحيين التي تعيشها الفتاة من خلاله، وبالتالي يصعب قراءته، لأنه ينقل الحكايات المقدسة من طبيعتها اللسانية إلى أصلها الجسدي ومتحولا معها إلى أدنى الدرجات السيميوطيقية (الزاهي، 2007، 52-53)

وهنا تتضح وظيفة الإشباع التي تحققها الممارسات الطقسية في حياة الجماعة المحلية، بحيث تستحيل احتفالاتها متنفّسا تعبّر من خلاله عن مكبوتاتها اللاشعورية، فهو طقس يكسر رتابة اليومي، ومن خلاله تتحرك الجماعة النسوية وتلتقي، أي يتم الإنتقال من الزمن اليومي إلى الزمن الجماعي الذي تتحدد فيه الروح، ويتوحدن جميعهن حول هدف واحد وحكاية واحدة ومتنفس

[1] - والكلمة اليونانية *Katharsis* بالأساس من مفردات الطب وتعني التنقية والتطهير والتفريغ على المستوى الجسدي والعاطفي.

واحد، يشتركن من خلاله في الزمان والمكان ويعالجن مشكلة واحدة جئن من أجلها بشكل جماعي" فالطقس ينتج حالات ذهنية جماعية تنتج عن حدث اجتماع الجماعة"(الكيلاني،1998، 128-129)

إن طقس الكسابة لا يعد ممارسة فوضوية بقدر ما يعد فعلا جماعيا، فلو قمنا بتحليله "على مستوى التحليل الوظيفي يمكن أن نتبيّن كيف تتخذ الأنشطة الطقوسية فعاليّة ونجاعة خاصّتين، وتملأ وظائف كامنة في حياة الجماعة المحلية، فتضمن لمُمارِساتِها نوعا من العلوّ والسموّ لا تستطيع رتابة الحياة اليومية في الحقيقة أن تمنحهم دوما إياه، كما تتيح لهن الدخول ولو مؤقّتا في حالات ذهنية سارّة(..)وندرك عندئذ دلالة إقبال الفئات الاجتماعية المختلفة وخصوصا تلك المهمومة بكينونتها ووجودها على حد تعبير "جون دوفينيو" فارتباط المرأة بهذا الطقس من الدلائل التي لا بد أن تحرك في المختص النفسي الشعور بحاجة هذه الأخيرة إلى المساعدة والوقوف إلى جانبها، خصوصا وأن العديد من الدراسات والأبحاث الإكلينيكية والملاحظات العلمية أثبتت خصوصية اضطرابات المرأة، وأنه " نظرا لأن لها فيسيولوجية خاصة ونفسية خاصة تتميز بها، فقد تقع فريسة للعديد من الإضطرابات النفسية، بل وبصورة واضحة وجلية، وتكون النتيجة لصالحها (غانم،13) ويترتب على هذا الإختلاف بينها وبين الرجل وجود بناء نفسي للمرأة يختلف عن ذلك البناء النفسي للرجل (غانم،21).

والملاحظ أن هناك تفاعلات تخلق أثناء الطقس تدخل ضمن ديناميكية الجماعة وتتمثل في:

أ. جو الجماعة: ويتضمن توحيد الفئة المستهدفة من الطقس وهي كل متأخرة عن الزواج، ثم الحالة المزاجية للجماعة أو الشعور الذي يتخلل الجماعة، فالجماعات النسوية التي تحضر الطقس نجدها تتعاون فيما بينها في إعطاء النصيحة والمعونة، ويشتركن في النزول إلى "الڤلتة" حتى وإن كنّ لا يعرفن بعضهن،فما يجمعهن هو الهدف الموحد الذي أتين من أجله، ثم إتمام خطوات الطقس.

ب. المشاركة: وهي تفاعل الفتيات عقليا وانفعاليا في موقف الجماعة، بشكل يجعلهن يتشجعن على المساهمة في تحقيق سيرورة الطقس.

ج. وحدة الهدف: وهو الشعور الموحد بإتمام مراسيم سيرورة الطقس، وأن ما جمعهن في هذا اليوم بالذات قاسم مشترك بينهن، ظاهره طقس الكسّابة وباطنه هم تحقيق الرغبة بالزواج.

د. حجم الجماعة: ولحجم الجماعة دخل في إتمام مراسيم الطقس على أكمل وجه، حيث يلعب صغرها عملا إيجابيا سواء من الناحية النفسية أو الاجتماعية على الفتاة، كما يصبح لكبرها تأثير سلبي سواء على خصوصيته كطقس نسوي من جهة وعلى الفتيات اللائي جئن لتنفيذ الممارسة، حيث أن تجمهر الناس من كل الأعمار وحضور الجنس الآخر من الذكور بعد الظهر كان له تأثير سلبي جدا على الفتيات لما لاقينه من استهزاء وتجريح وإفساد لتنفيذ الطقس.

إن التأخر عن الزواج قد يشعر الفتيات بالفشل والشعور بالاضطهاد وضعف العلاقات الاجتماعية وفقدان الصلات العاطفية والشعور بقلق المستقبل (الهويش،92،2015) ومن **الاضطرابات**

النفسية التي وجدناها تشترك فيها الفتيات الممارسات للطقس نجد أن **القلق** كان في مقدمة الترتيب، فهو يعد الملمح الأساسي في حياة الأنثى، لكنه قلق عرضي مرتبط بالحالة النفسية للفتاة، تقول إحدى المبحوثات "أنا جِيتْ الْيُومْ مَاشِي بَاشْ نْطْلَبْ الْكَسّابَة، جِيتْ بَاشْ نْزُورْ عْلَى خَاطَرْ دَرْتْ الْكَسّابَة هَذُو ثَلْثْ سْنِينْ، عْلَى خَاطَرَشْ مَاتْزَوَّجْتَشْ بَكْرِي، وكِي فَتْ الثَّلاثِينْ جَابْنِّي وَاحْدَة جَارَتْنا، و*même* اللّي كُنتْ شَابّة مَاكَّاشْ عَنْدِي الزْهَرْ، مَاخْطَبْنِي حتىَ وَاحَدْ، وَتْأَمّنِي كْرِهْتْ وْقُلْتْ أَنَا قْاَعْ مَا نَتْزَوَّشْ، بَصَحْ الرّاجَلْ كِيمَا دَعْوَة ْالشَّرْ تَلْحَقْ تَلْحَقْ، ومَلّي جِيتْ وَطْلَبْتْ الكسّابة كِلّي حْيِيتْ، وْمَا طَوّلْنَشْ وْجَابْ لي رَبّي مَكْتُوبي،وْعَرْسِي مُورَا الْعِيدْ لَكْبِير، وأَنَا جِيتْ اليوم بَاهْ نْقِيسْ السُّكَّرْ والحنَّة وْنْقْلَعْ الكسّابة عي بَاهْ نَتبَرّكْ بِيها عْلَى خَاطَشْ قَالْ شْبَابْ"، ونتبيّن من هنا أن مبحوثتنا هذه، مرت بقلق المستقبل خصوصا حين تجاوزت سن الثلاثين، مع أنها كانت تملك كل مكونات المرأة المقبولة، من هنا تعلقت بالأمل مع استخدامها لطقس الكسّابة، خصوصا وأنها مرت بمرحلة إحباط كبير، وشعرت بأنها لن تتزوج أبدا، وتحقق أملها بخطبتها، وما زيارتها في الموعد المحدد إلا اعترافا بالطقس وتحيين لمشاعر الأمل في نفسها.فالمرأة المقبولة اجتماعيا هي المرأة المتزوجة، والعانس تلاحقها دائما علامة استفهام، ونظرا لأهمية الزواج فإن الفتاة التي لم تلق "مكتوبها" بعد، تخضع دائما لصراعات نفسية واجتماعية يفرضها عليها المجتمع ويلاحقها بها دائما كما تلاحق اللعنة صاحبها، على رأي المثل الشعبي القائل" تْزَوْجي لا يْقُولُو بَايْرَة، وَوَّلْدي لا يْقُولُو عَاقْرَة". والملاحظ أن الزواج هنا يكون محاولة لإسكات القائلين من المجتمع وهي الفئة التي تلاحق بنعت كل واحدة لم تتزوج أكثر مما هو تعبير عن رغبة داخلية تريد الفتاة تحقيقها والتي لا مجال للفتاة سوى أن تكون متزوجة، لأن الزواج ضروري لاستمرار الحياة، إذ تقول إحدى المبحوثات "بَايْ نْديرْ حْيَاتي" أي أريد أن أصنع حياتي، وكأن الحياة عند الفتاة تبدأ منذ زواجها لا قبل ذلك.

هكذا نجد الفتاة "البائر" أو العانس تحاول دائما محاربة ضغط تأخر زواجها بالتعويض والاهتمام بلباسها ومظهرها، لعلها تستطيع لفت الانتباه إليها، وحتى لا يقال "لاَلِيّاتْها صْغَاْرْ عْليهَا وطَارُو بالرّجَالْ" على حد تعبير إحدى المبحوثات، أي حتى لا تقع عرضة للسخرية والإستهزاء أمام الملء بأن نظيراتها الأصغر سنا تزوجن قبلا منها وبقيت هي؛ وأمام هذا الوضع تحاول الفتاة أن تتخلص من كل الرواسب الكامنة في عقلها الباطن لأنها أغنى وأخطر من الضغوط التي يمارسها عليها المجتمع، والتي يمكن أن تلمسها بسهولة إذا استخدمت عقلها الواعي، ذلك أن رواسب عقلها الباطن مراوغة وغامضة وزئبقية ومعتمة، وقادرة على وضعها في موقف مضاد لآمالها وطموحاتها دون أن تدري. (راغب، 2003، 661-662).

ويعد طقس الكسّابة أيضا منفذا لتحطيم "المانع" أو العارض الذي يلاحق الفتاة التي وصلت إلى سن الزواج، "باشْ يتْحرّكْ مكْتوبي اللّي راهْ حابسْ"، فمن خلال الممارسة التعبيرية لطقس "الكسّابة" نجد أنها تحمل في طياتها أنماطاً مختلفة من الرمزية، كما يجوز عدها رموز اتصال غير ناطقة، فهناك قطف الزهرة الصفراء، والخاتم، والنزول إلى الشاطئ، والدخول في ماء البحر،

والوصول إلى القلتة التي تشبه المغارة، وإشعال الشموع، والزغاريد، ورمي الحناء والسكر، ثم العودة إلى الشاطئ والخروج من الماء المالح، مع العلم أن مكان النزول إليها ليس بالأمر السهل حيث كثرة الصخور المنتشرة في محيطها غالبا ما تجعل الفتيات تسقط في الماء، فتبلل ثيابهن ومنهن من تجرح، وتعتبر هذه العملية بمثابة تطهير المرأة من كل الشوائب والعكوسات التي لحقتها منذ نعومة أظفارها، وهي كلها أشكال تعبيرية مختلفة مقترنة بنماذج لآليات دفاعية من مثل التماهي والتوحد مع شخصية بطلة الأسطورة التي رمت بنفسها في البحر وتقمص دورها، والتي يمكن اعتبارها "عملية نفسية يمثل بواسطتها مظاهر أو خصائص أو صفات شخص آخر، ويتحول كلياً تبعاً لنموذجه" (لابلانش وبونتاليس،1985، 198). فالمكان مخصص لطرد شبح العنوسة عن زائراته والشائع عنه أن" كل من تقصده من الفتيات تتزوج مباشرة" مما يجعله قبلة مختلف الفتيات اللاتي فاتهن سن الزواج لممارسة طقوسه للتخلص من الركود والتعطيل ولعله يكون وسيلة للحصول على زوج مناسب، تنهي به قلقها والصورة المشاعة عنها وبذلك تدخل إلى عالم آخر أو مرحلة مهمة من الحياة والوصول إلى نموذج المرأة المتزوجة.

وما يمكننا استنتاجه أن القلق الذي تعيشه الفتاة التي هي في سن الزواج أو لم تتزوج بعد هو قلق اجتماعي يعود إلى التنشئة الاجتماعية والأسرية المتشبعة بهذه المفاهيم ويقوم المجتمع بصقلها في ذهنها وتسيطر عليها إلى درجة اقتناعها بأن دورها في الحياة لا يتحدد إلا بالزواج والقدرة على الإنجاب. وبناء على ذلك فإنه يتبين أن **"**الكسّابة طقس جمعي نسائي، تدل رموز ممارساته على علاج جماعي للاضطرابات النفسية التي تعاني منها الفتاة المستغانمية لعلاج الضغوط الحياتية اليومية وتنفيسا عمليا للقلق الذي يغرسه المجتمع فيها".

خاتمة:

ما يمكننا استنباطه من هذه النتائج أن طقس الكسّابة طقس نسائي بلا نقاش، ظاهره احتفال بقدوم الربيع وبدء فترة التجدد والخضرة والخير، وباطنه محاولة كسب نسوي لتجديد الحياة لدى الفتاة التي هي في مرحلة الزواج أو من فاتتها المرحلة، فهو تلك القوة المتسلطة التي لازالت تجرّ النساء بمختلف طبقاتهن سواء الثقافية أو الاجتماعية خلفها، وتحفز استعدادهن لتصديق أي شيء يحكي أو يتحدث عنها حتى وإن كان ذلك غير منطقي وغير عقلاني، فهو من الإستراتيجيات الموسعة للتعبير عن طموحات فردية في الباطن، تسر بها كل ممارسة للطقس، وهو تفاوض اجتماعي يشكل لهن مخرجا من قلق وعبء الحياة اليومية، بل إن التقمص بروح جنيّة المكان أو بطلة الكسّابة من خلال تطبيق الطقس يعد تصعيدا للإضطرابات النفسية التي تعاني منها كل فتاة تأخر زواجها في شكل جماعي يشكل نوعا من الدعم النفسي لأنها ستجد نفسها تشترك مع الكثير ممن جئن لممارسة الطقس واستشعارا للراحة النفسية التي تخفف عنها وطأة هيمنة ضغط المجتمع، فاللجوء إلى طقس "الكسّابة" يعد البديل أو التعويض الحقيقي للفشل في تفسير الوضع الذي تعيشه المرأة تفسيرا واقعيا أو في حالة عدم تقبله وإنكاره رغم واقعية التفسير الذي توصل إليه. فهو هروب من واقع لا تستطيع تغييره بطرق واقعية فتلجأ إلى تغييره بطرق غير واقعية. كما

يعتبر أيضا علاجا جماعيا لا محالة يبقى تأثيره ملازما للفتاة التي تأخر زواجها من خلال مراحل ثلاث، قبل الطقس من خلال عقد العزم والاستعداد النفسي وتبييت النية ثم أثناء الطقس عن طريق الحضور الفعلي والقيام بممارسة خطوات الطقس التي تظهر فيها العزم على التغيير والوصول إلى الحل، وأخيرا بعد الطقس حين يرافقها كل من الدعم الموجب والطاقة الإيجابية التي تحملهما الفتاة معها في شكل الزهرة الصفراء، وهي كلها خطوات تشكل علاجا جماعيا نسويا من أجل محاربة القلق بين ما هو موجود وبين ما هو مرجو، وبين ما يمكن نعته بالعقبات والعوارض التي تصادفها الفتاة المستغانمية في واقعها المعاش.

المراجع:

1-ابن منظور، ب.ت: لسان العرب (1 / 716) دار صادر، بيروت

2- معجم المعاني الجامع معجم عربي عربي (معنى أمل)-http://www.almaany.com/ar/dict/ar/

3-لابلانش، جان وبونتاليس، ج.ب، 1985: معجم مصطلحات التحليل النفسي، ط 3، ترجمة مصطفي حجازي، ديوان المطبوعات الجامعية.الجزائر

4-ويكيبيديا الموسوعة الحرة (النية) : https://ar.wikipedia.org/wiki/

5-أبوحامد محمد (2015) جريدة الدستور،العدد 2866، الثلاثاء 15 سبتمبر2015 الموقع:
http://www.dostor.org/893391

6-التليدي عبد الله بن عبد القادر (2003): المطرب بمشاهير أولياء المغرب، ط4، ، الرباط، دار الأمان، ص: 167.

7-الحاج بلقاسم (2011): النظام الأبوي الجزائري ومظاهر تغيّر المكانة الإجتماعية للمرأة .مجلة العلوم الاجتماعية، الموقع:
https://sites.google.com/site/socioalger1

8-الزاهي، نور الدين،(2005): *المقدس الإسلامي*، الدار البيضاء- المغرب، دار توبقال للنشر،ط1.

9-السلطان، فهد بن سلطان (ب.ت): المنهج الإثنوغرافي، رؤية بحثية تجديدية لتطوير واقع العمل التربوي. الموقع:
http ://faculty.ksu.edu.sa/alsultanf/Publications1/%.pdfعوينبتاريخ 2015/10/14

10-الشقيري عبد المنعم (ب.ت): الأسس الثقافية للدين عند كليفورد غيرتز بين طلال أسد وماكس ڤيبر، مؤسسة دار الحديث الحسنية،
http://www.ribatalkoutoub.ma/index.php?view=article&catid=119%

11-الغدامي عبد الله(1998): النص الأزرق، هل الرواية رجل أبيض، مجلة فصول رقم16، العدد4، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

12-الكيلاني شمس الدين (1998): من العود الأبدي إلى الوعي التاريخي-الأسطورة، الدين، الإيديولوجيا، العلم- بيروت. دار الكنوز الأدبية.ط1.

13-اللحلح أحمد عبد الله، مصطفى محمود أبو بكر(2002): البحث العلمي، الدار الجامعية، الأسكندرية.

14-المحواشي منصف (2010): الطقوس وجبروت الرموز: قراءة في الوظائف والدلالات ضمن مجتمع متحوّل ./ Insaniyat ,
إنسانيات, 49 | 2010, mis en ligne le 06 août 2012, [En ligne]
Novembre 2015. URL : http://insaniyat.revues.org/43310 consulté le

15-المركز الفلسطيني للإرشاد(2015):
http://www.pcc-jer.org/new/page.php?page_id=13

16.الهويش،فاطمة خلف،(2015): البناء النفسي للعانس، دراسة حالة إكلينيكية، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة ورقلة، عدد 14 جوان.ص ص 91-106.

باشيخ أسماء (2014): مؤثرات التغير الإجتماعي والواقع الزواجي بالجزائر (سير نحو الفردانية)، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد الثالث، أكتوبر، ص.ص 127-140 الموقع:
http://jilrc.com/wp-content/uploads/2014/10/3-%

17-بوزيدة عبد الرحمن وآخرون(2005) :قاموس الأساطير الجزائرية، منشورات المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، البرنامج الوطني للبحث: السكان والمجتمع.

18-غانم محمد حسن (2011): المرأة واضطراباتها النفسية والعقلية، القاهرة.إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.ط1.

19-جعفر عبد الوهاب(1989): البنيوية في الأنثروبولوجيا وموقف سارتر منها، دار المعارف، السكندرية.

20-حامد أمال النور(2011): الرمزية من منظور التحليل النفسي، موقع الدكتور سليم.
http://www.dernounisalim.com/tag/%

21-دوروس ومحاضرات في علم الإجتماع جميع الفصول جامعة القاضي عياض مراكش (2012): التنشئة الاجتماعية .http://socio-kech.blogspot.com/2012/05/blog-post_16.html

22-راتب أسامة كامل (1997): علم نفس الرياضة، المفاهيم – التطبيقات .ط1 القاهرة .دار الفكر العربي.

23-راغب نبيل (2003): موسوعة النظريات الأدبية. الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1.

24- سعيدي محمد (1995): من أجل تحديد الإطار المعرفي والاجتماعي للمعتقدات والخرافات الشعبية –ظاهرة زيارة الأولياء والأضرحة نموذجا- مطبوعات مركز الأبحاث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، الجزائر.

25- عباد أحمد، (2006): مدخل لمنهجية البحث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

26-عباس جمال (2008): التحضير النفسي الرياضي في ضوء الثنائية الجدلية البدنية- الروحية في الوسط الرياضي النخبوي الجزائري، أطروحة دكتوراه في الإرشاد النفسي الرياضي النخبوي، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

27-عبد العظيم حسني إبراهيم (2013): في سوسيولوجيا المعتقد الشعبي: نظرة عابرة الحوار المتمدن- العدد: 4052 - 2013 / 4 / 4
http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=352738
28-عبد الغني عماد (د.ت): العادات والأعراف والتقاليد والتراث الشعبي في العلوم الإجتماعية.
http://www.tourathtripoli.com/phocadownload/dirasset_fi_3ilm_alijtima3_al3am/al3adet%
29-عبد المطلب محمد (2006) :الأدب النسوي والثقافة، مجلة تايكي، العدد 27
http://www.alghad.com/articles/
30-عبد الهادي جلاله ماجده حسن (2001): المعتقدات الشعبية الشائعة في تنشئه الأبناء دراسة مقارنة بين الأمهات الريفيات الأمهات الحضريات، رسالة ماجستير معهد الدراسات العليا للطفولة "الدراسات النفسية والاجتماعية ماجستير 2001، موقع مركز النظم العالمية لخدمات البحث العلمي
http://www.alnodom.com/index.php/
31-عرفات فضيلة (2011): المرأة ومشكلة العنوسة، موقع كنانة أونلاين:
https://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/posts/240508
32-علاق كريمة ومناد سميرة (2014): "الكسّابة ": من عادات وطقوس استقبال الربيع بمستغانم، دراسة نفسية-اجتماعية عن التراث الشعبي المستغانمي .تأليف جماعي:الموروث الشعبي والهوية الوطنية. دفاتر مخبريّة، تصدر عن مخبر حوار الحضارات، التنوع الثقافي وفلسفة السلم، جامعة مستغانم، الجزائر. ص ص 127-167
33-كاكي عبد الرحمن (1967): كل واحد وحكمو، المسرح الجهوي لوهران.
34-هولتكرانس إيكه (1973): قاموس مصطلحات الإثنولوجيا والفولكلورية، ترجمة: محمد جوهري وحسن السامي، ط2، دار المعارف، القاهرة.
35-Le Robert illustré &internet ; Edition 2016 : (Identifier)
36- Blanchet ; Alain ;et Autres ;1985 : L'entretien dans les Sciences sociales. Bordas. Paris.

مقاربة تحليلية للمنهاج والكتاب المدرسي للغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي نموذجا

***

د. محمد عبد العزيز/جامعة وهران2

1. مقدمة* :

تعتبر اللغات من المواد الدراسية الأساسية والمحورية لكل نظام تعليم وهذا لما لها من تأثير مباشر وقوي على التحصيل الدراسي العام للتلاميذ وعلى تواصلهم مع الآخرين .العوامل المساهمة في التحصيل اللغوي عند المتعلمين هي عديدة ومتفاعلة من عوامل محيطية ومدرسية. من المحيطية يبرز على الخصوص مدى استخدام اللغة المتعلمة في الحياة اليومية . ومن المدرسية نشير على الخصوص إلى مكانة اللغة من مادة أساسية أو ثانوية من لغة تدريس لبقية المواد التعليمية أو لا، مدى كفاءة المعلمين ومدى فاعلية المناهج التعليمية.....هذه العوامل وأخرى تجعل من الصعوبة بمكان ضبط المتغيرات والتحكم فيها وتعميم نتائجها. يحتل كل من المنهاج (curriculum) والكتاب المدرسيين مكانة خاصة في العملية التعليمة وهما جد مرتبطين. حيث يخضع الكتاب المدرسي إلى أهداف ومضامين المنهاج التعليمي. ولأن لغة التدريس هي العربية في المنظومة التربوية الجزائرية، فإن ذلك يعطي للمناهج وكتب اللغة العربية ميزة خاصة مقارنة بتلك المتعلقة بالمواد الأخرى. وفيما يلي تناول مختصر للمفاهيم الأساسية للدراسة.

1.1.المنهاج التعليمي: توسع مصطلح المنهاج بشكل كبير وهو اليوم أكثر استعمالا من مصطلح البرنامج (programme) بالنسبة لـ لا ندشير(De Landsheere, 1979:10) "المنهاج هو مجموعة أنشطة مخططة لإستثارة تعليم : يشمل على تعريف أهداف التعليم، المحتويات، الطرق

* - **ABSTRACT** :The aim of this research is to discover whether the curriculum and the school manual of Arabic language of the 5th year primary school are constructed according to Competency Approach which has been claimed within the last Education Reform of 2003. The analysis of the 2 documents (the curriculum and school manual) has pointed out to many irregularities on both their conceptions and applications. These results allow us to assert that the educational system has not been successful in surpassing the traditional Contents Approach which has been known to be organised on the basis of separate teaching themes and resources. The target competencies are no more than purely teaching objectives which are not in agreement with the requirements of the Competency based approach.

Key Words: School curriculum; school manual; Teaching objectives; Competence, Textual approach.

(بما فيها التقويم)، الوسائل (بما فيها الكتب المدرسية) والكيفيات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين " وفي نفس الإتجاه، يشير دينو(D'hainaut , 1983 :10) مركزا على القيم والغايات الخاصة بالنظام التربوي "عامة يحتوي المنهاج ليس فقط على برامج لمختلف المواد، لكن أيضا تعريفا لغايات التربية المنتظرة، تخصيص لأنشطة التعليم والتعلم التي يتضمنها برنامج المحتويات وأخيرا مؤشرات الكيفية التي سيقوم بها التعليم أو التلميذ "بينما يركز ناضو (Nadeau,1988: 10) الذي يستعمل مصطلح البرنامج كمرادف للمنهاج الذي هو مجموعة منظمة من المرامي، الأهداف، محتويات مقدمة بكيفية مقطعية، وسائل ديتاكتيكية، أنشطة تعلم وكيفيات تقويم لقياس مدى تحقيق هذه الأهداف[...]. مركزا على الجانب المؤسستي، يعرفه لجندر (Legendre) على أنه "عبارة عن وثيقة بيداغوجية رسمية وإجبارية تعرض مجموعة مهيكلة من المقاصد (buts) والمفاهيم التعليمية أو مجموعة من النشاطات تتصل بالتعليم والتعلم المبرمجة لفترة زمنية محددة ".

2.1.المقاربة بالكفاءات (Approche par compétence**)**: تعد المقاربة بالكفاءة المعتمدة من العديد من المنظومات التربوية بما فيها الجزائر في بناء المناهج الحالية وفي جميع أطوار التعليم المقاربة الأكثر تطويرا والمبنية على الإتجاه المعرفي، حيث الفرد من منظوره هو إيجابي ونشط يبني معرفته. يكتسي مفهوم الكفاءة نوعا من الإبهام والتعقيد، هذا ما يبرر تعدد وتباين تعاريفه التي نورد منها تعريف ديكتال (De ketele , 2001) وهذا لشموليته " من منظور قوي، يمكن تعريف مفهوم كفاءة في قدرة شخص على تجنيد مجموعة من الموارد (فكرية، وجدانية، حركية، علائقية) لإنجاز صنف من المهام أو حل عائلة من الوضعيات المشكلة. وبعبارات أكثر بيداغوجية تعرف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من المعارف، حسن التصرف وحسن التكيف لحل عائلة من الوضعيات- المشكلة (وليس فقط تطبيقات بسيطة) **[....] "**

بالنسبة لـ جيلي *(Gillet, 1991)* المؤشرات الأساسية لهذه المقاربة هي :

- لا بد أنه يكون الفرد في مواجهة وضعية – مشكلة[1] يقوم بحلها. حل يمثل منتوجا شخصيا إبداعيا وأصيلا. تكون الوضعية ـ مشكلة مرتبطة بالحياة أو "....بقدر الإمكان الأقرب لتلك المتعلقة للحياة اليومية.

- تحيل الكفاءة إلى مهام لها علاقات تشابه؛ ولتتجلى الكفاءة، فمن الضروري أن يدرك الفرد النقاط المشتركة بين وضعية واحدة أو عدة وضعيات تم حلها سابقا مع الوضعية – المشكلة المطروحة عليه.

---

[1]- " تتمثل الوضعية – المشكلة (situation-problème) في مهمة جديدة غير مألوفة، متضمنة لعدد من الخصائص المشتركة مع وضعيات أخرى من نفس العائلة .- تقترح هذه المهمة على التلاميذ دون أن يكون لأي أحد منهم جوابا جاهزا أو مطابقا(ajustable) وتستدعي معالجتها ممارسة قدرات مشتركة بين المواد يمكن أن تستلزم تجنيد شبكات مختلفة من المعارف " بوترف (Boterf ,1994)، راي (Rey , 1996)، (بيرينو Perrenoud , 1997، روجيرز Roegiers , 2000، جونارت Jonnaert , 2002). (Gérard et Rogiers ,2000)

- تتضمن الكفاءة تجنيد موارد مختلفة مفهمية، أدواتية، فكرية، وجدانية،حركية وعلائقية منظمة وتعمل في تآزر دماز وستروفان (Demeuse , Strauven , 2006 : 76) .

وبناء على هذه المؤشرات والتعاريف العديدة للكفاءة يمكن أن نبرز الخصائص الأساسية التالية للكفاءة والتي هي:

تغطي الكفاءات عدة مواد وتمارس في وضعيات متنوعة.transversalité_ العرضية ()، حيث يتم التحكم contextualisation / décontextualisation_ السياق / اللاسياق في الكفاءة وتقويمها من خلال وضعيات حقيقية، أو وضعيات تكون أقرب بالإمكان إلى الوضعيات المتواجدة في الحياة الإجتماعية.

ـــ التعقيد (Complexité): المهام والوضعيات هي جوهريا معقدة .فهي تجند معارف، حسن التصرف، قدرات، إتجاهات متنوعة لتضع حيز العمل كفاءات .

ـــ الدمج (Intégration): تدمج الكفاءات عدة مواد، عدة أوجه قدرات، اتجاهات، معارف ...). **3.1.الكتاب المدرسي**: يعتبر الكتاب المدرسي كأحد أقدم وأهم الوسائل التعليمية والتعلمية بحق واجهة المدرسة على المجتمع وأداة التواصل معه. وهو عموما يشهد اليوم وفي أغلب المجتمعات الحديثة تطورا ملحوظا على مستوى الشكل، المحتوى والكيفية المقترحة .

يعرف الكتاب المدرسي حسب جرار وروجرز(Gérard et Rogiers ,1993: 03)" يمكن تعريف الكتاب المدرسي كأداة مطبوعة مهيكلة بقصد لسيرورة تعلم بغرض تحسين الفعالية " كما عرفاه أيضا بأنه هو وسيلة مطبوعة مهيكلة لتسهيل التعلمات. ويتطلب الأمر ليقوم الكتاب المدرسي بالوظائف الحديثة المنوطة به احترامه لمجموعة من المستلزمات من مؤسساتية، سيكولوجية، بيداغوجية،

علمية، ثقافية – إجتماعية ومادية – تقنية، نتناول بالشرح للبعض منها:

أ ـ **المؤسساتية** : يرتبط الكتاب المدرسي ارتباطا عضويا بالمنهاج المدرسي بما يتضمن من أهداف وتوجيهات مصاحبة له والمقاربة التعليمية التي هيكل بها عليها المحددة من طرف الوصاية .

ـ **البيداغوجية** : يشمل هذا الجانب عدة جوانب سواء ما تعلق منهابالتلميذ من مستوى تعليمي عام ومكتسبات قبلية...أو ما تعلق بالكتاب بهيكلة تعليمه في مقاطع (sequences) وتدرجها وتقديم المفاهيم وتوضيحها والنشاطات المقترحة للتعلم والتمارين المرافقة لتقويم . بالنسبة جرار وروجرز (Gérard et Rogiers,2000)، يجب أن تسمح الكتب المدرسية باكتساب موارد من معارف وحسن تصرف أساسا، ولكن يجب من جهة أخرى أيضا تمكين تجنيد وإدماج هذه الموارد بمواجهتها مع وضعيات حقيقية، سواء أكان ذلك في وضعية- مشكل خاصة بمادة أو وضعية اتصال .

جـ ـ **العلمية**: يجب أن يقدم الكتاب المدرسي معرفة علمية صادقة تخضع للشروط العلمية وفي نفس الوقت تلاءم مع مستوى الجمهور المستهدف . الأمر الذي يستوجب معالجة تعليمية (traitement didactique) للمعارف المرجعية (savoirs de reference) [1]

وإذا كان الكتاب مخصصا أساسا للتلميذ، فإنه أيضا سند تعليم بالنسبة للمعلم، وهو بهذا يؤدي وظيفتين أساسيتين: تعليمية وتعلمية فيما يخص الوظائف التعليمية المتعلقة بالمعلم نذكر على الخصوص: إعلام علمي وعام، التكوين البيداغوجي المرتبطة بالمادة، وهذا من خلال أنشطة محضرة

مسبقا تسمح بنمذجة كيفيات التعلم، دعم للتعلمات وتسيير الدروس، مساعدة لتقويم المكتسبات. أما فيما يخص الوظائف المتعلقة بالتلميذ، الكتاب المدرسي موجه أساسا للتلميذ لتسهيل تعلماته في مادة معينة وتتمثل وظائفه التعلمية على الخصوص في: توصيل المعلومات من (معطيات خاصة،

أحداث، مفاهيم، قواعد، صيغ، اتفاقيات، مصطلحات)، تنمية القدرات والكفاءات، دعم ودمج المكتسبات. تتحقق هذه الوظيفة انطلاقا من وضع حيز التطبيق مختلف أشكال التقويم.

2.مشكلة الدراسة وسؤالها: في إطار الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية الجزائرية لسنة 2003، وعلى غرار مختلف المواد الدراسية، شهدت المناهج والكتب المدرسية للغة العربية لمختلف الأطوار

التعليمة إصلاحا، حيث تم اعتماد في تصورها المقاربة بالكفاءات كاختيار منهجي والمقاربة النصية كاختيار تعليمي الهدف من هذا المسعى هو دون شك تفعيل تدريس هذه المادة الأساسية والعرضية باعتبارها لغة التدريس الرسمية، الأمر الذي من شأنه رفع مستوى أداء المتعلمين فيها وفي المواد الدراسية الأخرى، وهذا لما للغة من علاقة ووطيدة بالفكر والمعرفة .إلا أن الإطلاع المتواصل للباحث للممارسات التعليمية ولواقع تدريس اللغة العربية وبحكم وظيفته السابقة كمكون للمعلمين والأساتذة من جهة والقراءة الأولية لهاتين الوثيقتين من جهة أخرى توحيان بصعوبة تحقيق المسعى المنشود لكونها ما زالتا تعانيان من نقائص عديدة تحول دون تأديتهما بفعالية للوظائف المنوطة بهما وتفعيل تدريس اللغة العربية وهذا بسبب ما يتضمانه من اختلالات ونقائص على الصعيدين: المنهجي المضمون انطلاقا من هذا، تسعى الدراسة أساسا للإجابة على السؤال التالي: هل المنهاج والكتاب المدرسي مبنيان فعلا وفق المقاربة بالكفاءات كما هو مصرح به من طرف الوصاية ؟

[1]- تتكون المعارف المرجعية للمعرفة المدرسية من المعارف العالمية(savoirs savant) والممارسات الإجتماعية وتهتم المعالجة التعليمية بالتعديلات المرغوب فيها للمعرفة المرجعية بغرض جعلها موضوع للتعلم وفي مستوى المتعلم .

3.أهمية الدراسة وأهدافها: تكتسي هذه الدراسة أهمية لتناولها لمادة اللغة العربية باعتبارها لغة تدريس وتعلم بقية المواد وهذا من حيث تنظيمها المنهجي وهيكلتها في كل من المنهاج والكتاب المدرسي. ويحدد هذا البعدذ والبعد البيداغوجي بشكل كبير فعالية تدريس هذه المادة وهذا على غرار بقية المواد التعليمية الأخرى وهدف البحث إلى:

- القيام بقراءة وتحليل لكل من المنهاج وكتاب اللغة العربية للسنة الخامسة إبتدائي، وهذا لمعرفة ما إن كانتا فعلا مبنيتين وفق المقاربة، كما هو مصرح به في الوثيقتين.
- معرفة مدى الإنسجام بين الوثيقتين وهذا للعلاقة الوطيدة التي تربط كل من المنهاج والكتاب المدرسي.
- معرفة جوانب الاختلال في كل من المنهاج والكتاب المدرسيين.

إفادة اللجان المكلفة بوزارة التربية الوطنية المكلفة بإعداد المناهج والكتب المدرسية بنتائج هذه الدراسة بغرض التعديل والتحسين.

4.مبررات اختيار السنة الخامسة ابتدائي: تم اختيار مستوى السنة الخامسة كآخر سنة من التعليم الإبتدائي كنموذج وهذا للأسباب التالية :

- إن هذا المستوى التعليمي هو متوج لمرحلة التعليمية .
- إن التحكم في آليات وتقنيات أية لغة شفويا وكتابيا كلغة تدريس باقي المواد الدراسية يحدث في مرحلة التعليم الابتدائي، وهو يعد شرطا أساسيا لتطور مكتسباته في هذه المادة وفي بقية المواد الأخرى في المراحل التعليمية اللاحقة وهو حال اللغة العربية في موضوعنا هذا.
- يعد كل من تابع هذا المستوى التعليمي وحسب المعايير الدولية للمنظمة الأممية المتحدة للأطفال (Unicef) من فئة المتعلمين وما دونه من المستويات بعد في فئة الأميين.

5. المفاهيم الإجرائية للدراسة :

المنهاج التعليمي: وثيقة صادرة من طرف الوصاية (وزارة التربية الوطنية) والتي تتضمن ولكل مادة دراسية الأهداف، المحتويات، الوسائل والتقويم مرفقة بالتوجيهات للمعلمين الملزمين بالتقيد بها. وهو أشمل من البرنامج الذي يتضمن فقط قائمة من المحتويات التنعليمية .

الكتاب المدرسي: سند تربوي صادر من طرف الوصاية والذي يتضمن نصوصا متبوعة بنشاطات وتمارين.

المقاربة بالكفاءات: مقاربة منهجية تنظم وتهيكل أهداف المادة التعليمية لإقامة كفاءات لدى المتعلم.

المقاربة النصية: مقاربة تعليمية تتناول تدريس اللغة بمختلف جوانبها (الحروف، المفردات، القواعد، التراكيب والأساليب اللغوية...) ضمن نص.

6.الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية:

1.6.أهداف الدراسة الأساسية: تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة على أسئلة الدراسة، وهذا انطلاقا من جهة من الدراسة النظرية للمفاهيم الأساسية للدراسة ومن جهة أخرى من تعريف الكفاءة

المعتمد من طرف اللجنة الوطنية للمناهج التابعة لوزارة التربية الوطنية الجزائرية الذي تنص على " إنها القدرة على تجنيد الموارد الداخلية والخارجية، قصد معالجة وضعية معقدة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات " منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مارس 2006 :23. "

2.6.منهج الدراسة وأدواتها: المنهج المستخدم هو الوصفي. ولتحليل وقراءة الوثيقتين ومعرفة على وجه الدقة ما إذا كانت الوثيقتان مبنيتين فعلا وفق المقاربة بالكفاءات استخدمت أداتان عبارة عن شبكتين أعدهما الباحث واحدة خاصة بالمنهاج التعليمي والأخرى خاصة بالكتاب المدرسي وهذا انطلاقا من أدبيات البحث واعمال سابقة للباحث.(انظر الملاحق 1 و2).

7. **تحليل وقراءة المنهاج والكتاب المدرسي.**

سمحت لنا قراءة وتحليل كل من المنهاج والكتاب المدرسي لإصلاح سنة 2003 بتسجيل على مستوى التصور ووضع حيز تنفيذهما عدة ملاحظات. ونظرا لتعدد مؤشرات التقويم المتضمنة في كل أداة من الأداتين نقتصر إلى لإشارة ومناقشة الأهم والأبرز منها.

1.7.**المنهاج التعليمي:**

- فيما يخص ملمحا الدخول إلى السنة الخامسة إبتدائي والخروج من السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي. يتضح من قراءة لكل الملمحين أنهما مصاغان في أكثر الأحيان في شكل أهداف تعليمية عوض كفاءات. ومن أمثلة ذلك عبارات : التعرف على وظيفة القواعد اللغوية استظهار جملة من القطع الشعرية، هي أهداف معرفية بسيطة وفق صنافة بلوم، الأمر الذي لا يسمح من تجسيد الغرض المفترض من الملمحين، أي من تحديد التغيرات المنتظرة لدى المتعلمين بعد إنهائهم للتعلمات في شكل كفاءات.

- ما هو معبر بالكفاءات القاعدية هي في مجملها أهداف تعليمية مدرسية محضة وبسيطة . وأن الكفاءة القاعدية هي بمثابة هدف خاص أكثر شمولية. زد على ذلك أن بعضها مبهم يحتاج إلى تدقيق وتوضيح مثل عبارة "يؤدي النصوص أداء جيدا"

- إن عددا من أهداف الموارد التعليمية غالبا ما تنقص في صياغتها إلى الوضوح والانسجام والتكامل. هذا ما يؤدي إلى تأويلات مختلفة، مثل عبارتي " ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل " و" يربط بين معاني الكلمات التي يعرفها والتي لا يعرفها مما ينتمي إلى العائلة نفسها للوصول إلى المعنى " كما أن ارتباط البعض منها مع ما سمي بالكفاءات القاعدية غير واضح وهذا مثل عبارتي "يحفظ ويستظهر نصوصا " و" يعطي معلومات ويطلبها"

- ما عدا المحتويات كمكون مهم من مكونات المنهاج، فإنه الأهداف التعليمية من جهة هي مرصفة دون توضيح وخالية من مؤشرات التقويم التي تكتسي أهمية خاصة والتي يستوجب أن ترافق الأهداف وأن تدمج في الوضعيات . هذا ما يؤدي المعلمين إلى وضع حيز التنفيذ مؤشرات شخصية على مستوى التقويم البيداغوجي أو على مستوى المراقبة . ومن جهة أخرى، فإن بقية عناصر المناهج الأخرى (الطريقة، الوسائل، النشاطات...) هي مقدمة بشكل سطحي وعام لا تفيد المعلمين في شيء.

- إن الدمج كمفهوم جوهري في المقاربة بالكفاءات هو شبه غائب سواء في السنة الخامسة أو في ارتباطها مع المستوى السابق (أي السنة الرابعة). فالترابط وفكرة التطور بين أهداف كل من الملمحين غير بارزة. علما أن الكفاءات تتطور وتبنى تدريجيا عبر مراحل تعليمية وبكيفية حلزونية بهدف نهائي إدماجي والتي تتطلب انتقاء وتجنيد موارد ضرورية لبنائها. هذا ما يشير إليه دماز وستروفان (Demeuse , Strauve , 2006 :87)" تبنى الكفاءات حسب مقاربة حلزونية، بتجنيد بكيفية تدريجية تعلمات سابقة بتطويرها، بإثرائها، بممارستها لحل وضعيات – مشكلة من المعقدة إلى الأعقد " وتهدف بيداغوجية الإدماج " إعطاء معنى للتعلمات، التمييز بين ما هو أساسي وبين ما هو أقل أهمية، تعليم استعمال المعارف في وضعية، إقامة ارتباط بين مختلف المفاهيم المتعلمة "جرار وروجرز (Gérard et Rogiers ,1993) وهو ما يستدعي إلغاء الحواجز بين مختلف وحدات منهاج المادة الواحدة وبين مناهج المواد المختلفة والتنسيق فيما بينها على مستوى أهداف تلتقي لتجسيد كفاءة أو كفاءات مدمجة معينة .الأمر ليس بالهين، وهذا بسبب من جهة إلى التباين الموجود بين المواد المختلفة من حيث طبيعة مفاهيمها وهيكلتها الداخلية ومن جهة أخرى انغلاق المعلمين كل داخل مادتهم .هذا زيادة على عدم تحكم غالبيتهم في التدريس بالمقاربة بالكفاءات كما تؤكده المعاينة الميدانية وشهاداتهم وتقارير مختلفة تجعل من الصعوبة تحقيق الإدماج حتى داخل المادة الواحدة المكونة من وحدات مختلفة لإنجاز كفاءة مدمجة محددة مثل كفاءة المحاورة في اللغة العربية التي تستدعي إدماج مواد مختلفة من نحو، صرف، قراءة، تعبير شفوي وأساليب .... المسعى يكون أصعب إذا ما تعلق الأمر بالإدماج بين مواد تعليمية مختلفة والتي تقتضي إزالة الحواجز فيما بينها.

- المنهاج منظم في موارد ثلاثة من قراءة ومطالعة، تعبير شفاهي تواصل وتعبير كتابي وقواعد (نحوية وصرفية وإملائية) منفصلة عن بعضها البعض وتسير بطريقة خطية وغيرمدمجة. لا تؤدي إلا بشكل ضعيف إلى تجسيد الأهداف المتوخاة والمشاريع المحددة في التوزيع السنوي لمحتوى الكتاب المدرسي. هذا ما يؤكد على أن النظام التربوي ما زال يعتمد أساسا على المقاربة بالمحتوى أي بالكيفية التقليدية المنظمة بالمحاور(Thématique).

- باعتبار هذه المادة كمادة لغوية، فإن وضعيات الإتصال المرتبطة بالحياة اليومية للتلميذ أو التي من المنتظر أن تواجهه في حياته المستقبلية من إجتماعية ومهنية بعد إنهائه التعليم هي نادرة، الشيء الذي يتعارض مع كل من التصريحات المعلن عنها في المنهاج ومع تهدف إليه المقاربة بالكفاءات .

2.7.الكتاب المدرسي:

- لا يتضمن الكتاب وضعيات- مشكلة كمدخل ومنطلق للوحدات التعليمية ونشاطات التلميذ والتي تتلاءم أكثر مع منطق المقاربة بالكفاءات .

- إن أغلبية الدروس مبنية بنفس النمطية (نص متبوع بـ التعرف على معاني المفردات، فهم النص، أعبر ....) تهدف كلها إلى بناء موارد لغوية ولا إلى بناء كفاءات .كما أنها تمتاز بالرتابة وعدم التنوع

في استراتيجيات وطرق عرض المادة التعليمية، الأمر الذي لا يسمح للتلاميذ ببناء معارفهم والتعلم الذاتي .

- إن أهداف ومواضيع جل المشاريع لا ترقى إلى مستوى مفهوم المشروع الذي يتطلب إنجازه مجموعة من الحصص. إنها أهداف تعليمية بسيطة لا يتطلب إنجازها إلا حصة أ وحصتين. كما أنها تقتضي أن يكون للمتعلم مكتسبات قبلية لتجسيدها كمثال لذلك، المشروع الأول الذي عنوانه " أرتب أجزاء القصة". إنه يتطلب معرفة عناصر القصة من مدخل وصلب وخاتمة..كمكتسبات قبلية. زد على ذلك فإن هذا المشروع ومشاريع أخرى مثل أصف شخصية، أصف مكانا في قصة ... لا يمكنها أن تكون إلا أهدافا تقويمية ولا أهدافا تعليمية.

- إن مجموعة المشاريع المتمثلة في" أصف شخصية داخل القصة "، "أعبر عن الأحاسيس"، "أصف مكانا في قصة " إن هي إلا أجزاء أو مقاطع من مشروع واحد متعلق بموضوع الوصف ولا يمكنها أن تنفرد بمشاريع خاصة بها.

- تنظيم المشاريع بالكيفية التي هي عليها بالمحاور والوحدات، هما مفهومان قديمان ينتميان إلى المقاربة بالمحتوى ولا يتلاءمان ومفهوم المشروع . زد على ذلك، فإن بيداغوجية المشروع تتطلب أن تكون النصوص المدرجة مرتبطة بكفاءة المشروع وتخدمها. وعلى سبيل المثال. مشروع" أعبر عن الأحاسيس " والوحدات التابعة له والمتمثلة في فوكس والحماية المدنية، حارس الليل والغزال، وقصة قرية والموارد النحوية والصرفية والإملائية المدرجة تحت هذا المشروع هي منفصلة عنه ولا تخدمه بالضرورة. إنها موارد منظمة بالطريقة التقليدية الخطية.

- ليس هناك في الكتاب المدرسي وقفة تجسد فكرة الإدماج.

- فيما يخص الأنشطة والتمارين المرافقة للنصوص، فإنها تفتقر إلى التنوع والتكامل والترابط، حيث تهدف في أغلبها إلى إثراء الرصيد اللغوي للتلميذ ومعرفة القواعد اللغوية ولا إلى أقامة كفاءات..

- إنه وبالنظر إلى هو ما هو مصرح به في الكفاءة الختامية " أن يكون المتعلم في نهاية السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي قادرا على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط فإن هذا التصريح يكتسي حقيقة أهمية بالغة ولكن وبسبب الإقتصار وفي كل مرة على تعرف التلميذ على نمط النص بدل تزويده بالأدوات التي تمكنه فعليا من إنتاج هذه النصوص والتحكم فيها، فإنه يصعب تحقيق ذلك رغم أنه قد شرع في التعامل معها في السنوات السابقة .

-إن عددا من النصوص لا تحمل مواصفات نمط النصوص المنتمي إليه وعلى سبيل المثال وفي المشروع الأول " أرتب أجزاء القصة " لا يحمل النص "رسالة سلام " مواصفات القصة، إنه نص سردي يروي أحداثا .

- يعتبر الكتاب بهيكلته الحالية وسيلة مفروضة على المعلم .الأمر الذي لا يترك للمعلم باعتباره سيد قسمه مجالا للإبداع وتكييف تعليمه مع مستوى قسمه باستعمال وسائل أخرى بديلة . ثم أن طبيعة نصوص الكتاب الموحدة على مستوى الوطن لا يمكن لها أن تستجيب لحاجيات وانشغالات كل التلاميذ وهذا باختلاف بيئاتهم.

يتبين من هذه القراءة الجزئية للوثيقتين وخلافا لما هو مصرح به أن بناءهما لا يستجيب في عمومه لمنطق وشروط المقاربة بالكفاءات ويصبح تعميق هذه القراءة مرهونا بتطوير وإثراء شبكتي التحليل المعدتين من طرف الباحث.

8.الخاتمة :

إن المنهاج والكتاب المدرسي في صورتيهما الحالية وبما احتوانه من اختلالات على مستوى التصور والتنفيذ وبتنظيمهما الحالي والبعيدان عن مبادئ الإصلاح المخولة لمادة اللغة العربية التي ينبغي أن يتحول يناؤها من المقاربة بالأهداف البيداغوجية إلى المقاربة بالكفاءات وتدريسها من المحاور إلى المقاربة النصية ليس بمقدوريهما المساهمة إلى جانب عوامل أخرى في تحسين تدريس اللغة العربية في هذا المستوى ورفع أداءات التلاميذ فيها ومن ثم في بقية المواد الأخرى وهذا لما للغة من علاقة وطيدة بالفكر والتعلمات . إن مجموعة الإختلالات المشار إليها تجعل العلاقة بين الوثيقتين هزيلة .

ودون شك ستزيد جملة هذه الإختلالات المعلمين الذين لم تتحكم غالبيتهم بعد في التدريس بالمقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية والعمل بالمشاريع في تيههم وحيرتهم . هذا ما يدعو من جهة إلى إعادة النظر في المنهاج والكتاب المدرسي وإعادة بنائهما بما تقتضيه المقاربتان المذكورتين ومفهوم المشروع من مبادئ وشروط.... ومن جهة أخرى توحيد تصور ومصطلحات مختلف مناهج المواد الدراسية المتباينة فيما بينها حاليا . ومما يزيد المشكل حدة ويعمل على سوء استغلال الوثيقتين بنقائصهما هو الغياب شبه الكلي في تكوين المعلمين في هذا المجال بالذات الذي يسمح لهم بامتلاك الأدوات والمفاهيم الضرورية المتعلقة بقراءة وتحليل الوثيقتين وكيفية استخدامها. يقتضي هذا العمل المتواضع مواصلة وهذا بتعميمه على بقية المستويات والمواد التعليمية الأخرى.

المراجع :

باللغة العربية:

1. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، مارس 2006

2. مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين اثناء الخدمة في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة للتكوين، وزارة التربية الموطنية، مديرية التكوين،

3. مارك أندري ناضو، إعداد البرامج، ترجمة وتكييف خديجة حمدان.بدون تاريخ.

باللغة الفرنسية:

1.D'hainaut ,1983 dans Demeuse (M) &Strauven (C), Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006

2.De ketele (J.M), 2001 dans Demeuse (M) &Strauven (C) , Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006

3.De Landsheere , 1979 dans Demeuse (M) &Strauven (C) , Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006

4. Demeuse (M) &Strauven (C) , Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006
5. Gérard (F.M)&Rogiers (X), concevoir et évaluer les manuels scolaires , de boeck université ,1993
.6. Gérard (F.M)&Rogiers (X), pédagogie de l'intégration ,bruxelle , 2000
7. Gillet(P) , Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs, Paris, PUF ,1991.
8-Nadeau ,1988 dans Demeuse (M) &Strauven (C) , Developper un curriculum d'enseignement ou de formation , de boeck , 2006

*** ملاحظة: تم ازالة ملحق أدوات الدراسة نظرا لكثافة حجم المقال.**

فهم المفاهيم الرياضية وعلاقته بالتحصيل مادة الرياضيات
(دراسة مقارنة بين تلاميذ وتلميذات السنة رابعة متوسط)

***

أ.أوراغى فوزية • /جامعة وهران02

تحديد المشكل:

•– عضو في مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية- جامعة وهران 02-.

* - **Summary:** I have tried through this study to identify the relationship between the understanding of mathematical concepts and mathematical achievement , as well as the identification of differences of nationality in the understanding of a whole, has been in the understanding of the levels of the three (Ramsey , practical , phonetic) and in mathematical achievement and using the test to understand mathematical concepts designed by the researcher , this test is applied to a sample of students and pupils fourth year average Bmtosth Anagaz Hawari and has resulted in research on the following results:

- There is a positive relationship between the overall understanding of the mathematical concepts used and mathematical achievement in males and females.
- Associated with the three levels of understanding and positive correlation to the collection of various sports in males and females.
- There is no difference between males and females in the overall understanding of the mathematical concepts used in the three groups is strong, medium and weak.

"تعلّم الرياضيات يتم بصورة حقيقية عندما يوجد الفهم " (أحمد أبو العباس،محمد علي العطروني:36) بمعنى أن الرياضيات كمادة مجردة ولمحة مختصرة تتميز بالدقة البالغة وبالإختيار والتحديد الواضح وبإعتبارها ككيان متكانل وتنظيم موحّد يتطلب مستويات معرفية أرقى أهمها الفهم بمستوياته الثلاثة الرمزي، التطبيقي، اللفظي لما له من علاقة وطيدة بالتحصيل الدراسي بصفة عامة والتحصيل الرياضي بصفة خاصة، ووجود الفهم يعني أن التلميذ يكون لديه قواعد أقل ليحفظها ويتذكرها، ولأن العلاقات بين المهارات المختلفة تكون قد تحققت من تلقاء نفسها، وحين يجد التلميذ نفسه قادرا على استخدام طريقته الخاصة في الحل فإن هذا يعطيه المتعة في أن يعرف أنه تعلم شيئا بنفسه، وبالتأكيد فإنه تكون لديه فرصة أفضل لتذكر أسلوب وجده بنفسه أكثر من تذكر أساليب أجبر على حفظها وتذكرها خارج عن إطار فهمه، فمادة الرياضيات تقوم على جملة من الأساسيات أهمها المفاهيم، المبادئ، القواعد والنظريات، واشك أن التأكيد على المبادئ والمفاهيم التي تشكل هذه المعرفة والتي في ضوئها يمكن فهم العديد من الحقائق الجزئية لمجال معرفي معين وقد أشار برونر" إلى أهمية تعلم المفاهيم وأنها تعدّ خطوة ضرورية لتعلم المبادئ والقوانين والنظريات. "(رمضان صالح رمضان،1987 : 19)

ونظرا لقلة الدراسات التي تناولت فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية خاصة منها الجبرية والهندسية، جاء بحثنا هذا ليساهم في أن تتسع دائرة فهم الرياضيات وأن تمتد لتشمل كل صف على حدا، وكل مفهوم رياضي، ودراستنا هذه تسعى إلى الكشف عن العلاقة بين المفاهيم الرياضية والتحصيل الرياضي، فيما يلي نحاول طرحها في صورة أسئلة حتى نستطيع أن نلم بأجزاء الموضوع والسؤال العام هو كالتالي:

-هل هناك علاقة بين المفاهيم الرياضية والتحصيل الرياضي عند الذكور والإناث؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى عدة أسئلة جزئية نجملها فيما يلي:

-هل هناك علاقة بين مستويات الفهم الثلاثة والتحصيل الرياضي عند الذكور والإناث؟

- هل هناك فرقا بين الذكور والإناث في الفهم الكلي للمفاهيم الرياضية المستعملة في المجموعات الثلاث: قوية، متوسطة وضعيفة؟

- هل هناك فرقا بين الذكور والإناث في مستويات الفهم الثلاث (رمزي، تطبيقي، لفظي) للمفاهيم الرياضية المستعملة في المجموعات الثلاث؟

-هل هناك إختلاف بين الذكور والإناث في التحصيل الرياضي في المجموعات الثلاث؟

- There is no difference between males and females in the three levels of understanding of the mathematical concepts used in the three groups.

- There are no differences between males and females in mathematical achievement in the three groups .

- There is a difference between males and females in the order of three levels of understanding in terms of ease and difficulty among the three groups.

- هل هناك إختلاف بين الذكور والإناث في المجموعات الثلاث في ترتيب المستويات الثلاث للفهم من حيث السهولة والصعوبة؟

فرضيات البحث: تضمن البحث الفرضية العامة التالية:

-هناك علاقة إيجابية بين الفهم الكلي للمفاهيم الرياضية المستعملة والتحصيل الرياضي عند الذكور والإناث.

أما الفرضيات الجزئية فكانت كالتالي:

-ترتبط مستويات الفهم الثلاثة إرتباطا إيجابيا ومختلفا بالتحصيل الرياضي عند الذكور والإناث.

-يتفوق الذكور على الإناث في الفهم الكلي للمفاهيم الرياضية المستعملة في المجموعات الثّلاث: القوية، المتوسطة والضعيفة.

- هناك إختلاف بين الذكور والإناث في مستويات الفهم الثلاثة (رمزي، تطبيقي، ولفظي) للمفاهيم الرياضية المستعملة في المجموعات الثلاث .

- يتفوق الذكور على الإناث في التحصيل الرياضي في المجموعات الثلاث.

- هناك إختلاف بين الذكور والإناث في ترتيب المستويات الثلاثة للفهم من حيث السهولة والصعوبة.

مصطلحات البحث:

لقد إستعملنا مصطلحات في هذه الدراسة يمكن أن تفهم بشكل آخر غير الذي قصدناه وتجنبا لهذا إرتأينا تحديدها كالآتي:

1-المفهوم الرياضي:

" هو أية فكرة أو خاصية مجردة من مواقف مختلفة تشترك في صفة رياضية معينة" (رمضان صالح رمضان،لطفي عمارة مخلوف، 1979 : 57)

عرف رشدي لبيب المفهوم بأنه : "تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو حقائق وعادة يعطي هذا التجريد إسما أو عنوانا، وأن المفهوم ليس هو الكلمة بل مضمون هذه الكلمة وما تعنيه"

(رمضان صالح رمضان،لطفي عمارة مخلوف، 1979 : 24)

يعرف إيزابل المفهوم من حيث أنه تجريد من الخبرات المتضمنة في الأمثلة المعطاة عن المفاهيم (رمضان صالح رمضان،لطفي عمارة مخلوف، 1979 : 72)

والمفهوم في الرياضيات هو فكرة مجردة تمكن الناس من تصنف الأشياء والأحداث وتحدد ما إذا كانت الأشياء والأحداث تعتبر أمثلة أ وليست أمثلة لفكرة مجردة، وتعتبر المجموعات، والمجموعات الجزئية والتساوي وعدم التساوي، المثلث والمكعب، ونصف القطر، والأس أمثلة للمفهومات وبمقدور الشخص الذي تعلم مفهوم المثلث أن يصنف الأشكال إلى مجموعات جزئية من المثلث وغير المثلثات.(فريدريك هـ بل، 1968 : 72)

المفاهيم الرياضية إجرائيا:

هي محتوى الكلمات المقررة في برنامج الرياضيات والتي تم تكرار دراستها في السنة الرابعة متوسط والثالثة متوسط.

الفهم: ذكر البعض على وجه التحديد الفهم من الناحية السيكولوجية هو إدراك العلاقات القائمة في موقف يجابه الفرد

وإدراك ذلك الموقف ككل مترابط (نظلة حسن أحمد خضر: 24)

ومن الناحية العملية هو التكيف الناجع لموقف يجابه الفرد وهذا التكيف الناجع لا يأتي إلا نتيجة لفهم العلاقات القائمة في الموقف وتميز العناصر الرئيسة فيه. (نظلة حسن أحمد خضر: 24)

الفهم يعنى إدراك الموقف ككل،ثم إدراك مدى العلاقة بين العناصر الذاخلية فيه وإختيار العناصر المناسبة وإستبعاد غيرها مع القدرة على التعليل والتفسير وضع العناصر بصورة معينة للوصول إلى الحل م (أحمد أبو العباس ومحمد على العطرونى 1983 :70)

الفهم عند بلوم:

يمثل المستوى الثاني من المجال المعرفي لدى بلوم ويظهر في قدرة التلاميذ على إدراك المعاني والتعبير عن معلوماتهم في عبارات واضحة وهو على ثلاثة مستويات:

الترجمة: بمعنى تحويل المادة من شكل إلى شكل أخر مثال تحويل من اللفظي إلى الرمزي أو العكس

التفسير: يتطلب استخلاص المعنى الرمزي أو الشكلي الموجود.

الاستكمال :بمعنى استخلاص العلاقات التي لم يسبق له دراستها،ولكن يمكن التنبؤ بها من خلال المعلومات والعلاقات المعطاة (رمضان صالح رمضان،لطفي عمارة مخلوف، 1979 : 55)

الفهم إجرائيا:

هو قدرة التلاميذ على إستيعا ب المعنى أو بالتحديد صياغة المادة ذات الطبيعة الرياضية وخاصة المفهوم الرياضي بغرض التفسير والترجمة والتطبيق، بمعنى أن التلميذ الذي فهم المفهوم الرياضي هو الذي يستطيع أن يجسده في الجوانب الثلاث:

-**الجانب الرمزي :** هو صياغة اللغة الرياضية بشكل رمز مثل الإنتماء رمزه $\sum$

-**الجانب التطبيقي :**هو التعبير عن الجانبين الأوليين السالفين الذكر بمثال توضيحي عن طريق رسم مخطط يبين فيه معنى المفهوم.

التحصيل: إختلف علماء النفس والتربية في تعريف مصطلح التحصيل ومن بين العلماء الذين أعطوا تعريفا لهذا المصطلح عبد الرحمن عيساوي الذي يرى أن التحصيل يعني "مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم أو تحصيل عام من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها.(عبد الرحمن عيساوي،1984: 166)

ويعرف سيد خير الله" أنه ما يعبر عنه المجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية"(سيد خير الله، 1981: 76)

ويعرف فاخر عاقل في معجمه مصطلحات علم النفس" أنه معرفة أو مهارة مقتبسة وهو بذلك يختلف عن القدرة وذلك على إعتبار إنجاز أمر فعلي حاضر وليس إمكاناته " (فاخر عاقل، 1977 : 13)

التعريف الإجرائي للتحصيل الرياضي:

هو ذلك المستوى الذي وصل إليه التلاميذ في تحصيلهم لمادة الرياضيات كما يستدل على ذلك من معدلات الثلاثي الأول والثاني للسنة الدراسية2010 / 2011.

تعريف الرياضيات المعاصرة:

ينظر إلى الرياضيات المعاصرة عادة على أنها مادة علمية جديدة دخلت المنهج المدرسي فجعله عصريا يلائم الطور المعاصر، بحيث أصبحت تتجه نحو التجديد والتعميم والتركيز على المفاهيم والمدركات الأساسية حتى يدرك التلاميذ البنية الحقيقية للرياضيات وبالتالي يحفظ أقل ما يمكن ويكتشف بنفسه أكثر ما يمكن والبرامج الجديدة في الرياضيات المعاصرة بدورها تعمل على مساعدة التلاميذ ليتعلموا التفكير المنطقي الخلاق وذلك بأن تجعلهم يكتشفون نظما رياضية تتضمن الأعداد والعلاقات والرموز ليعبر عن أفكاره.

إن الرياضيات المعاصرة من المنظور التربوي تشمل تطور الأهداف، المحتوى وطريقة التدريس وتعني أيضا لغة ذات رموز ومصطلحات جديدة وتشمل أيضا بين طياتها إعادة النظر في بعض مفاهيم الرياضية التقليدية وفي بعض موضوعاتها لتعيد تنظيمها وتؤكد على بعض جوانبها وتجعل بعض مصطلحاتها أكثر دقة، فالرياضيات تبدأ من الحساب البسيط إلى أعلى المستويات المجردة في الجبر، الهندسة، التحليل الرياضي والتو بولوجي وهذا ما يصطلح على تسميته بالرياضيات البحتة، من هذه المواد الأربع الأساسية تتكون العديد من الوسائل الرياضية التي لها تطبيقات في كافة مجالات التعلم والحياة المعاصرة وهذا ما يقصد بتسميتها بالرياضيات المطبقة.

الأهداف العامة لتدريس الرياضيات :

فهم أساسيات الرياضيات: (المفاهيم، القواعد، التركيبات، وطبيعة البرهان)

يرى البعض أن المقصود بفهم أساسيات الرياضيات هو إدراك أو معرفة أو تميز أو ذكر المعلومات الرياضية الأساسية، المفاهيم، العلاقات، القواعد، القوانين واستعمالها وإجراء الحسابات وبرهنة نظريات فيه، كل هذا ضروري لكن ليس كافيا ففهم الأساسيات المختلفة هو عملية تكوين هذه الأساسيات في ذهن الفرد وهو يتطلب معرفة كيف ولماذا أو بالأحرى معرفة أساس ودلالة ما يتعلمه الفرد.

بالنسبة للمفهوم الرياضي:

نأخذ مثال العدد :فالتلميذ الذي يعرف العدد ويميزه عن غيره أو يقوم بالعد لا يدل ذلك على فهمه لمفهوم العدد فالعدد مفهوم مركب يتطلب فهمه معرفة مفاهيم أساسية مثل التناظر الأحادي وعلاقة الترتيب، وعامة عملية الفهم هي عملية تكوين المفهوم في ذهن التلميذ عن طريق تكوين المفاهيم

والعلاقات الأولية الأساسية والتي تبين من أبحاث بياجه " أنها مفاهيم أساسية فى الرياضيات الحديثة

يمكن تكوينها بالطرق التي تساعد على الاكتشاف "(نظلة حسن أحمد خضر: 25)

بالنسبة للقاعدة الرياضية:

نجد أن التلميذ الذي يعرف القاعدة وإستخدامها ويصل بها إلى الإجابة الصحيحة لا يعنى ذلك أنه يفهم ما يعمله أو يكون لديه فكرة عن المفاهيم الأساسية (الأولية) للقاعدة فمثلا عند قسمة كسر على كسر يقوم التلميذ بضرب الكسر الأول في مقلوب الكسر الثانى ويصل إلى الإجابة الصحيحة دون أن يدرى السبب في ذلك ولكن فهم هذه القاعدة يتطلب تكوين القاعدة في ذهن التلميذ عن طريق تكوين المفاهيم الأساسية لها وهى:

-العملية ومعكوسها "عملية الضرب معكوس عملية القسمة" العنصر المحايد في عملية الضرب

-خاصية ضرب بسط كسر في عدد لا يساوى الصفر، لايغير من قيمة الكسر.

وبفهم التلميذ لهذه القاعدة الأساسية نجد أنه لا يقع في خطأ قلب الكسر الأول بدل من الكسر الثاني كما أن لا يستطيع أن يوسع ويطبق معلومات في قسمة وضرب أكثر من كسر ين.

بالنسبة لفهم التركيب الرياضي:

لا يعني معرفة الطالب بالتركيب الرياضي وخصائصه (مسميات، علاقات، عمليات أولية، بديهيات، نظريات مشتقة بحيث تتوفر فيها التآلف الإستقلال والتصنيف) فقط بفهمه لها، ولكنه يلزمه معرفة أهمية ودلالة العلاقة بين مكوناتها وخصائصها، فمثلا يلزمه معرفة أهمية ودلالة العلاقة بين مكوناتها وخصائصها، فمثلا يلومه معرفة ماذا يحدث لو أن النظام غير متآلف أو غير مستقل، أو غير مصنف، وإذا كان غير مصنف كيف نجعله مصنفا وعلى ذلك لا بد أن يفهم التلميذ أساس ما يتعلمه حتى يستطيع أن يوسع ويخلق تركيبات جديدة حتى تساعده على التعميم والتطبيق والتذكر بوجه عام.

بالنسبة لفهم طبيعة البرهان:

لا يلزم التلميذ فقط معرفة طرق البرهنة المختلفة والتميز بينها ليفهم طبيعة البرهان، ولكن فهم طبيعة البرهان يتطلب أيضا معرفة أسسه المنطقية وكيفية تطبيقه، التكامل والاحتمالات فمثلا أن فهم كمية سالبة × كمية سالبة ينتج كمية موجبة أي (نظلة حسن أحمد خضر: 26) لتلميذ المرحلة الإبتدائية، ربما يكون بإعطاء[(-x)× (-y)= +Yx]

معنى ملموس للكميات السالبة والموجبة كاف لأن يستنتج التلميذ القاعدة، أما بالنسبة لسن متقدمة عندما يكون التلميذ مهيئا ومستعدا للإستنتاج المنطقي فإن فهمه لأساس القاعدة أو القانون يتطلب معرفة للبرهان المنطقي من هنا يمكن القول أن الفهم (أو إعادة تكوين الأساسيات في ذهن التلميذ أو إكتشافها) تغير نسبي يتوقف على المفهوم أو الخاصية الرياضية من جهة وعلى مستوى التلميذ من جهة أخرى.

إكتساب المهارات والأساليب الرياضية:

إن إكتساب التلميذ المهارات الرياضية اللازمة للنمو الرياضي هدف أساسي من أهداف تدريس الرياضيات، ونعني بالمهارة الكفاءة في الأداء. ويشمل ذلك إجراء العمليات الحسابية المباشرة والمهارة اليدوية في إستخدام الأدوات الهندسية في الرسم والقياس، وإستخدام أساليب الحل على نمط الأمثلة التي رآها التلميذ في الفصل حتى لو إختلفت في بعض التفاصيل ويعني هذا إستخدام الأسلوب الذي تعلمه أو إستخدام القاعدة ويعني هذا إستخدام الأسلوب الذي تعلمه أو إستخدام القاعدة أو القانون الذي يجب إسترجاعه وتذكره بنفس طريقة الإستخدام التي سبق أن تعلمها وتنقسم المهارة في الرياضيات إلى ثلاثة أقسام هي الفهم، الدقة، السرعة ونوضح كلا منهما فيما يلي :

الفهم:

إن الفهم عملية معقدة ولها مستويات مختلفة تتدرج من البسيط كفهم عملية من العمليات الحسابية إلى المعقد كفهم بعض القوانين والمبادئ الرياضية، ومع ذلك فإن الفهم يعني إدراك الموقف ككل ثم إدراك العلاقة بين العناصر الداخلية فيه وإختيار العناصر المناسبة وإستبعاد غيرها مع القدرة على تعليل وتفسير ووضع العناصر بصورة معينة للوصول إلى حل ما، ولتوضيح مدلول الفهم في أبسط صورة إذا أخذنا المهارة في إجراء العمليات الحسابية، مثلا فإن إدراك وتفسير طريقة إجراء العمليات يدل على مدى فهم التلاميذ العملية، ففي حالة عملية الضرب مثلا إذا فهم التلميذ أن عملية الضرب هي عملية جمع متكررة يكون هذا دليلا على فهمه للعملية وإذا فهم لماذا توضح حواصل الضرب الجزئية بالطريقة الموضحة:

275
×
123

825
55 .
275

عند ضرب 275 × 123 أن بإستخدام الإزاحة منزلة واحدة إلى اليسار في حالة حواصل الضرب الجزئية، فإن هذا يدل على فهم التلميذ لطريقة إجراء العملية أو المهارة فيها (أحمد أبو العباس، محمد علي العطروني :71)، فالفهم إذا يمثل مستوى لأنه يقوم على الإدراك والتفسير والتعليل والتصرف الذاتي بدلا من التكرار الآلي، وفي حالة العمليات الحسابية فإن القصور في الفهم قد يؤدي إلى الخطأ وخاصة إذا نسي التلميذ طريقة الأداء الآلي.

الواقع أن الدراسات القليلة التي أجريت عن تقويم فهم التلاميذ للحساب تشير بوجه عام إلى قصور في الفهم، أي أن المستوى الذي وصل إليه التلاميذ غير مناسب (أحمد أبو العباس، محمد علي

العطروني :71) ويمكن ا نعطي أمثلة للمفاهيم الآتية التي يرتبط بها الفهم بصورة عامة : فهم معنى العدد ومدلوله، مبدأ العدّ، خصائص أساس النظام العشري، معنى كل من العمليات الأربع الأصلية (الجمع، الطرح، الضرب والقسمة)، العلاقات بين حقائق عديدة خاصة مرتبطة بالعمليات الأربع الأصلية، قوانين أو مبادئ الترابط والإبدال والتوزيع في الرياضيات، العلاقات أكبر من، أقل من، وتساوي، المصطلحات والرموز الرياضية التي تستخدم للتعبير عن الأفكار والعلاقات الكمية، فكرة القياس والعلاقات بين وحدات القياس الشائعة، القوانين والعلاقات في مبادئ الهندسة، إستخدامات الحساب في الحياة الإجتماعية اليومية، وفي المهن المختلفة والأعمال التجارية المتنوعة(أحمد أبو العباس، محمد علي العطروني :73)

الدقة:

إن القيام بعمل ما بمهارة يتطلب الدقة عند إنجاز ذلك العمل، وفي الرياضيات تأتي الدقة بعدم الفهم عند إكتساب المهارات وممارسة الأساليب الرياضية والدقة تهدف إلى الوصول إلى الإجابة الصحيحة أو ممارسة الأسلوب الصحيح وهذا بطبيعة الحال يحتاج إلى وقت وتدريب كما يتطلب التوجيه المباشر وذلك لأن ممارسة الأسلوب الخاطئ قد يعوق عملية التعلم ويجعل مخرجاتها وة نتائجها أقل مما يجب، ويعني هذا أن الدقة في إستخدام الأدوات الهندسية في الرسم وفي القياس مثلا أمر لا مفر منه لإكتساب المهارة في تناول هذه الأدوات وكذلك غن الدقة في إجراء العمليات الحسابية وطريقة وضع الأعداد والحواصل الجزئية وغيرها من الأمور الجوهرية للوصول إلى الإجابة الصحيحة، ويجب أن يكون واضحا أن هذا الأسلوب بجب أن يتميز بالإقتصاد في الجهد والوقت وإذا أخذنا المثال السابق في الضرب 275 × 123 فإن الفهم يتطلب إدراك طريقة وضع حواصل الضرب الجزئية، ويتم دلك بأن نعني أولا بوضع حواصل الضرب الحقيقيةن لأننا حين نجري عملية الضرب ندرك أن 123 =3 + 20+ 100، وهذا يعني أننا نضرب في 3 آحاد أي 3 وحدات (3) ثم 2 عشرات أي عشرين (20) وفي واحد مئات أي في مائة (100)

275
×
123

825
55..
275..

33825

عملية الضرب إلى الأسلوب الإقتصادي المألوف والدقة هنا تعني إجراء الضرب بطريقة صحيحة وهذا يعتمد على مدى حفظ الحقائق المرتبطة بالضرب ثم يعتمد على طريقة وضع أرقام حواصل

الضرب الجزئية في مكانها الصحيح وأخيرا إجراء عملية الجمع بطريقة صحيحة، والدقة في هذه المراحل المختلفة عملية مهمة للوصول إلى الإجابة الصحيحة، وذلك لأن الخطأ في أية خطوة يؤدي بطبيعة الحال إلى الخطأ النهائي في الإجابة.

منهجية البحث:

التصميم التجريبي:

العامل الأول هو الجنس والثاني هو نوع الإختبار

إستعمل في هذا البحث التصميم العاملي من نوع 2× 3

الجنس	فهم المفاهيم الرياضية		
الإناث	الذكور	رمزي	تطبيقي	لفظي

العينة: تتكون عينة البحث من (60) تلميذا وتلميذة ينتمون إلى السنة الرابعة متوسط بمتوسطة نقاز الهواري المختلطة بإحدى المؤسسات التربوية بمدينة وهران وكانت عملية إختيار العينة مقصودة من طرف الباحثين إذ إعتمدنا على بعض المعايير التي لها علاقة بالبحث وهي:

-**المرحلة التعليمية** : إختيارنا لتلاميذ السنة الرابعة متوسط راجع إلى كون هذه الفئة وصلت إلى مرحلة العمليات المجردة وفي هذه المرحلة يستطيع التلميذ التعامل مع الرموز والمفاهيم والعلاقات داخل النظم الرياضية المجردة .

-**المستوى التعليمي** : حاولنا أن تكون العينة متجانسة أي تضم (60)تلميذا وتلميذة: (10) ذكور و(10) إناث من المتفوقين ومعدلهم أكثر من (12) درجة، و(10) ذكور و(10) إناث من المتوسطين ومعدلهم يتراوح ما بين 8 و12 درجة، و(10) ذكور و(10) إناث من الضعفاء ومعدلهم أقل من (08) درجات وذلك بالرجوع إلى كشوف النقاط لمادة الرياضيات للسنة الدراسية 2011/2010.

-**عامل الجنس**: حتى تتسنى لنا المقارنة بين الذكور والإناث في المفاهيم الرياضية فلهذا إحتوت على الذكور والإناث.

أداة البحث:

إستعملنا في الدراسة الأساسية نفس أداة البحث التي إستعملت في الدراسة الإستطلاعية بعد تعديلهاأي إختبار فهم المفاهيم الرياضية لكن إستغنينا عن مفهوم الجداء الديكارتي لعدم إجابة التلاميذ عنه، كما حذفنا عبارة " أعطي مثال إذا أردت "في الصف الرابع "لأن تعريفات كل أفراد العينة لم ترفق بمثال مع إضافة أولا (06) مفاهيم هندسية تمّ تكرار دراستها في السنة الرابعة متوسط والثالثة متوسط، فأصبح عددها (15)تتوزع بين مفاهيم جبرية وهندسية وهي : الإنتماء – الإتحاد التقاطع –الإحتواء – العدد الطبيعي –العدد الناطق – القيمة المطلقة- العدد الصحيح –التطبيق –الدائرة –المثلث- القرص- الزاوية الناتئة – المستقيم – الشريط.

وثانيا سؤال حول تدرج صعوبة فهم المفهوم وهو كالتالي:
رتب جوانب المفهوم حسب سهولتها بالنسبة إليك وذلك بإستعمال رقم (01) للسهل ورقم (02) للمتوسط ورقم (03) للصعب.
تمثلت أسئلة الإختبار فيما يلي:
-في الصف الأول ضع (نعم) إذا كنت تفهم معنى الكلمة و(لا) إذا لم تفهمها.
- في الصف الثاني ضع الرمز الذي يدل على الكلمة إذا كان لها رمز.
-في الصف الثالث أرسم مخططا لتظهر ماذا تعني الكلمة.
-في الصف الرابع عرّف الكلمة بكلمات خاصة.

جدول رقم (01)يبين الأسئلة والمثال المرفق يوضح طريقة الإجابة:

المفهوم	نعم	لا	رمز المفهوم	تبين مخططا أرسم الكلمة معنى	المفهوم عرّف خاصة بكلمات
المستقيمان المتوازيان	×		(ق) (ق)	(ق) (ق)′ أو (ق) (ق)′	(ق) المستقيمان يكون إذا متوازيان كان و(ق)′ متطابقان أو منفصلين لا يلتقيان أبدا.

طريقة إجراء البحث:

نودّ في البداية أن نشير أننا اعتمدنا على رخصة رسمية للقيام ببحثنا هذا والتي مكنتنا من الإتصال بالمؤسسة المعنية، وقد تمّ إجراء البحث كالتالي:

-طبق الإختبار في أوقات خارج عن الدراسة.

-قسمت العينة إلى قسمين بحيث كل قسم يضم (30) تلميذا وتلميذة حتى نوفر الجو الملائم لتطبيق الإختبار.

-طلب من المفحوصين كتابة المعلومات العامة الخاصة بهم.

-قراءة الأسئلة وشرحها للمفحوصين مع كتابة مثال توضيحي على السبورة لكيفية الإجابة.

-تمّ ضبطنا عاملي الوقت بحيث كانت المدة ساعة واحدة و10 دقائق.

بعد إنتهاء جميع التلاميذ من الإجابة قمنا بجمع الأوراق وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (02) يبين نتائج جمع الإختبار:

الإختبار	العدد		
الجنس	الإناث	الذكور	المجموع
الموزعة	30	30	60
المسترجعة	30	28	58
الملغاة	00	02	02
المستعملة	28	28	56

إن أوراق الإختبار التي أرجعت لم تبلغ نفس العدد، حيث من بين (60) ورقة تسلمنا سوى (58) وأهملت ورقتين (02) للذكور أما عدد الأوراق الملغاة فكانت (02) بالنسبة للإناث لأنها لم تحمل المعلومات الأساسية المطلوبة لذلك لا يمكن إستغلالها في التحليل الإحصائي، فإذا مجموع الأوراق المهملة والملغاة (04) وبذلك تصبح العينة المستعملة في التحليل النهائي (56) تلميذا وتلميذة أي (09) أقوياء، (09) متوسطين، و(10) ضعفاء بالنسبة للذكور، و(10) أقوياء، (09) متوسطين و(09) ضعفاء بالنسبة للإناث.

كيفية الحصول على الدرجات الخام:

عند تصحيح إختبار الدراسة الأساسية، إستعملنا سلم التنقيط التالي:

-3 درجات لكل مفهوم رياضي.

-درجة واحدة للمستوى الرمزي.

- درجة واحدة للمستوى التطبيقي.

- درجة واحدة للمستوى اللفظي.

حتى يتضح نوعا-ما- الفرق بين درجات المستويات الثلاث للفهم، قمنا بحساب درجة كل مفهوم على حدى، ثم درجة كل المفاهيم وهي الدرجة الكلية التي تمثل درجة فهم المفاهيم الرياضية لأفراد العينة، وبعد ذلك إستخرجت النتائج وكانت أعلى درجة حصل عليها التلاميذ هي [40.25 من أصل 45 بينما كانت أقل درجة هي [09.75 من أصل 45 خمس وأربعين درجة]، وتم الحصول على معدلات أفراد العينة في إمتحانات التحصيل الرياضي الدراسي (نتائج الثلاثي الأول والثاني للسنة الدراسية 2011/2010) وذلك بالرجوع إلى كشوف النقاط، وكانت أعلى درجة هي 19.23 من أصل 20عشرين درجة أي 43.26 من أصل 45 خمس وأربعين درجة]، وكانت أقل درجة هي [0.91 من أصل 20 عشرين درجة أي 02.04 من أصل 45 خمس وأربعين درجة].

-حساب معامل الإرتباط لبيرسون بين فهم المفاهيم الرياضية والتحصيل الرياضي عند الذكور والإناث.

-حساب معاملات الإرتباط بين مستويات الفهم والتحليل الرياضي عند الذكور والإناث.

-إجراء إختبار (ت) للمقارنة بين الذكور والإناث في المستويات الثلاث للفهم أولا، وثانيا في الدرجات الكلية للفهم، وأخيرا في درجات التحصيل الرياضي.

-حساب تحليل التباين في ترتيب المستويات الثلاث للفهم من حيث السهولة والصعوبة الذكور والإناث.

الجدول رقم (03)يبين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للفهم الكلي للمفاهيم الرياضية عند الذكور والإناث:

الجنس	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الذكور	23.71	08.15
الإناث	26.04	07.52

الجدول رقم (04) يبين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستويات الفهم الثلاثة المستعملة عند الذكور والإناث:

المستويات / الجنس	الرمزي		التطبيقي		اللفظي	
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الذكور	08.28	02.73	08.91	02.60	06.50	02.88
الإناث	08.57	02.51	09.45	02.80	08.05	03.11

-نلاحظ من خلال الجدول الأول تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية لفهم المفاهيم الرياضية، كما نلاحظ تجانس في الدرجة الكلية لفهم المفاهيم الرياضية، كما نلاحظ تجانس في الدرجة الكلية للفهم لأفراد العينة كما يوضحه الإنحراف المعياري، لكن يبقى هذا التجانس أكثر عن الإناث.

-تبين من خلال الجدول الثاني تفوق الإناث على الذكور في كل مستويات الفهم كما نلاحظ أن هناك إنسجام في درجات الفهم عند الذكور والإناث كما يوضحه الإنحراف المعياري.

الجدول رقم (05) يبين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفهم المفاهيم الرياضية للمجموعات القوية، المتوسطة والضعيفة للذكور والإناث:

المستويات / الجنس	الرمزي		التطبيقي		اللفظي	
	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الذكور	31.00	05.27	20.91	04.62	19.67	08.42
الإناث	32.18	05.79	26.75	04.32	18.58	04.38

الجدول رقم (06) يبين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمستويات الثلاثة للفهم للمجموعات القوية، المتوسطة والضعيفة للذكور والإناث:

الجنس	المستويات / المج	الرمزي		التطبيقي		اللفظي	
		الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الذكور	القوية	09.88	02.84	11.58	01.27	09.52	01.72
	المتوسطة	07.88	02.33	07.16	01.73	05.86	02.25
	الضعيفة	07.20	02.27	8.10	02.24	04.37	01.69
الإناث	القوية	10.90	01.30	10.65	02.89	10.63	02.53
	المتوسطة	08.22	01.68	10.36	01.62	08.16	02.26
	الضعيفة	06.33	01.94	07.22	02.28	05.03	01.18

- يتضح من الجدول الأول تفوق مجموعة الإناث بما فيها القوية والمتوسطة على مجموعة الذكور القوية والمتوسطة، أما المجموعة الضعيفة فنلاحظ تفوق ضعيف للذكور عن الإناث وكما يبدو من الإنحرافات المعيارية فإن هناك تجانس في درجات الأفراد في المجموعات الثلاث عند الذكور والإناث ماعدا مجموعة الذكور الضعيفة التي يبدو أن هناك تفاوت في درجات أفرادها.

-يظهر من خلال الجدول الثاني أن التفوق لصالح الإناث في المجموعات الثلاث في المستويات الثلاثة للفهم ماعدا المستوى التطبيقي الذي كان فيه التفوق للذكور وهذا في المجموعة القوية والضعيفة، كما نلاحظ بأن هناك إنسجام في درجات المستويات الثلاثة لفهم المفاهيم الرياضية لدى المجموعات الثلاث ذكورا وإناثا.

الجدول رقم (07) يمثل المقارنة بين الذكور والإناث فى المستويات الثلاثة للفهم (رمز،تطبيقى، لفظى) للمجموعات الثلاثة: قوية متوسطة والضعيفة بإستعمال إختبار (ت).

مستويات	المجموعات	المتوسطات الحسابية		القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة
		الذكور	الإناث		
رمزى	القوية	9.88	10.90	0.966	غير دال إحصائيا
	المتوسطة	7.88	8.22	0.334	غير دال إحصائيا
	الضعيفة	7.20	6.33	0.844	غير دال إحصائيا
تطبيقى	القوية	11.58	10.65	0.841	غير دال إحصائيا
	لمتوسطة	7.16	10.36	3.809	دال إحصائيا عند0.01
	الضعيفة	8.10	7.22	0.802	غير دال إحصائيا
لفظى	القوية	9.52	10.63	1.043	غير دال إحصائيا
	لمتوسطة	5.86	8.16	2.038	دال إحصائيا عند 0.05
	الضعيفة	4.37	5.03	0.920	غير دال إحصائيا

يتبين من خلال هذا الجدول أن ليس هنالك فروقا بين الذكور والإناث في الجانب الرمزي لذى المجموعات الثلاثة،أما بالنسبة للجانبين التطبيقي واللفظي،فتفرق المجموعة المتوسطة لذى عينة الإناث ظاهرا،ولكن بالنسبة للمجموعة القوية والضعيفة فليست هنالك فروق بين كلا الجنسين.

الجدول رقم(08) يمثل المقارنة بين الذكور والإناث في درجات التحصيل الرياضي للمجموعات الثلاثة (قوية،متوسطة،ضعيفة) بإستعمال إختبار (ت).

المجموعات	المتوسطات		القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة
	الذكور	الإناث		
القوية	33.40	34.31	0.3908	غير دال إحصائيا
المتوسطة	21.85	21.07	0.4808	غير دال إحصائيا
الضعيفة	10.34	6.25	2.7555	دال إحصائيا عند 0.01

الجدول رقم(09) يمثل المقارنة بين الذكور والإناث في درجات التحصيل الرياضي بإستعمال إختبار (ت)

المتوسطات الحسابية		القيمة المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	الإناث		
21.45	21.09	0.1161	غير دال إحصائيا

يتبين من خلال الجدول رقم(08) أن القيمة المحسوبة غير دالة إحصائيا لدى المجموعتين القوية والمتوسطة،وهذا يدل على أن ليس هنالك فروق بين الذكور والإناث فى درجات التحصيل الرياضى،لكن يبقى الفرق واضحا عند المجموعة الضعيفة.

يتضح من الجدول رقم(09) أن القيمة المحسوبة غير دالة إحصائيا وهذا يدل على أن الفرق يبقى ظاهريا وليس جوهريا اى أن ليس هنالك فروق بين الذكور والإناث فى درجات التحصيل الرياضيات.

الجدول (10) يبين نتائج تحليل التباين للمستويات الثلاثة للفهم الرياضي، عند المجموعات الثلاثة للذكور.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط التباين	م	مستوى الدلالة
بين المستويات	6.57	2	3.28	5.96	دال عند 0.01
بين المجموعات	1.68	2	0.84	01.32	غير دال إحصائيا

التفاعل م*ج	7.68	4	1.84	5.4	دال عند.05 0
الخطأ	41.95	75	0.55		

الجدول (11) يبين نتائج تحليل التباين للمستويات الثلاثة للفهم الرياضي، عند المجموعات الثلاثة للإناث.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط التباين	م	مستوى الدلالة
بين المستويات	13.46	2	6.73	12.09	دال عند0.01
بين المجموعات	1.68	2	0.84	1.58	غير دال إحصائيا
التفاعل م*ج	2.41	4	0.6	1.13	غير دال إحصائيا
الخطأ	40.13	75	0.53		

يتضح من الجدول رقم(10) أن تباين التفاعل ذال وهذا يعني أن أداء اللأفراد داخل المجموعة يختلف من مستوى إلى أخر،بحيث أن كل مجموعة إتبعت نمط إدراكي معين،وحيث نجد المجموعةالقوية ترى أن الجانب الرمزى سهل ثم يليه الجانب اللفظي ثم التطبيقي،أما المجموعة المتوسطة فترى أن الجانب الرمزى سهل ثم يليه الجانب التطبيقي فالجانب اللفظى وأخيرا المجموعة الضعيفة ترى الجانب التطبيقي سهل ثم يليه الجانب الرمزى ثم الجانب اللفضى .

- يظهر من الجدول رقم(11) أنا الأثر العام للمستويات ذال إحصائيا، وهذا يعنى أن هنالك فرقا في سهولة والصعوبة بين المستويات الثلاثة في المجموعات الثلاث، ولكن الأثر العام للمجموعات لم يكن ذالا، وهذا يعني أن المجموعات الثلاثة يدركون سهولة وصعوبة كل مستوى بشكل متشابه، أما تباين التفاعل فلم يكن ذال، وهذا يعنى أن ليس هنالك تفاعل بين المجموعات والمستويات.

مناقشة النتائج:

الفرضية الأولى: هنالك علاقة إيجابية بين الفهم الكلي للمفاهيم الرياضية المستعملة والتحصيل الرياضي عند الذكور والإناث.

إن المعطيات التجريبية التي حصلنا عليها تبين تحقق هذه الفرضية،أى هنالك علاقة إيجابيةبين الفهم الكلي للمفاهيم الرياضية والتحصيل الرياضي عند الذكور والإناث،وهذا يؤكد على أن الإستعاب والفهم الجيد لمايقدم لتلميذ من معلومات وحقائق فى إيطار المادة الدراسية، يكسبه القدرة على الإحتفاض بها وإستخدامها إيجابي وجيد وصحيحا في المواقف المختلفة،خاصة إذاعلمنا أن تلك المفاهيم المستعملة قد ثم تكراردراستها،فهذا يساعد على التحصيل الجيد للمادة وهذاما ذلت عليه النتائج يبين صحة مانقوله فالفهم عند الذكور يساهم بنسبة 70بالمئة فى التحصيل الرياضي، أماعند الإناث فيشارك 58 بالمئة، أما لدى أفراد العينة يشارك بنسبة 60 بالمئة والباقي النسبة تتدخل فيها عوامل مختلفة منها، الميل والرغبة فى المادة، طريقة عرض الدروس، الكتاب المدرسي لتكوين الأستاذ.

الفرضية الثانية: ترتبط مستويات الفهم الثلاث إرتباط إيجابي ومختلف بالتحصيل الرياضي عند الذكور والإناث.

تشير النتائج التى توصلت إليها الدراسة أن هنالك إرتباط إيجابى ومختلف عند المستوى 0.01 بين المستويات الثلاثة للفهم والتحصيل الرياضى لدى الذكور والإناث بحيث نسبة مشاركة المستوى اللفظي في التحصيل يقدر ب 66بالمئة وهذه النسبة تختلف عن المستوي التطبيقي الذي يشارك بنسبة 39بالمئة، وتختلف أيضا عن المستوى الرمزي الذي يساهم بنسبة27بالمئة فى التحصيل عند الذكور،أما الإناث فالإرتباط بين المستوى اللفظي والتحصيل الرياضي يقدر بنسبة 56 بالمئة يليه المستوى الرمزى 46بالمئة وأخيرا المستوى التطبيقي بنسبة 35بالمئة،من خلال هذه المؤشرات يمكن أن نستنتج أن المستوى اللفظى يتصدر بقية المستويات فى التحصيل الرياضى سوى عند الذكور أ والإناث أو أفراد العينة بنسب مختلفة طبعا، وهذا يؤكد أن اللغة ضرورية للتكوين الكامل لمعظم المفاهيم والمبادئ، وفى حجرة الدراسة الرياضيات نجد أن أحدى الطرق لأضهار التلاميذ لمعلوماتهم وفهمهم الأفكار الرياضية هي أستخدام اللغة،وفى هذا الصدد أجريت العديد من الأبحاث لتحديد أثر عوامل اللغة على تعلم الرياضيات، وتشير الأبحاث إلى أن إختيار اللغة والمصطلحات يؤثر بالفعل فى إتقان التلاميذ للرياضيات (فريدريك 102)، وهدا يتفق مع أبحاث نكولسون 1977 الذى قام بتحديد إلى أي مدى يكون نقص اللغة الرياضية عائقاللتلاميد اللدين يمتلكون استعداد للتعلم الرياضي،فوجدان أكثر من 50 بالمئة من ذوى القدرات المختلفة معاقين بسبب ضعف اللغة الرياضية عندهم كما وجد (ماكنمارا:1967) أن الاطفال من إيرلندا وأطفال من الفلبين أن إزدواجية اللغة يؤثر بشكل أو أخر على النمو قدرات الطفل في حل النشكلات ولكن ليس في العمليات الحسابية الأولية م A.w.bell .j.costello.1984.145

كل هذه الدراسات تشير ألى أهمية الفهم اللغوى المحدد والمضبوط للمفاهيم الرياضية والمصطلحات المستعملة فى التعابير الرياضية،يلى المستوى اللفظى والرمزى بنسب وترتيب مختلف عند الذكور والأناث، أما لدى أفراد العينة فيأخدان نفس النسبة التي تقدر ب36بالمئة ونستنتج أن العلاقة بين المستويات الثلاثة للفهم والتحصيل الرياضى تنقص أو تنعدم كما قسمت العينة إلى مجموعات متفرقة،متوسطة والضعيفة،أى كلما صغرت العينة .

الفرضية الثالثة: ليس هناك فرقا بين الذكور والإناث في الفهم الكلي للمفاهيم الرياضية المستعملة في المجموعات الثلاث قوية، متوسطة وضعيفة.

أن المعطيات التى حصلنا عليها تبين أن هذه الفرظية لم تتحقق حيت كانت الباحتة تتوقع أن يتفوق

الذكور على الإنات فى الفهم الكلى للمفاهيم الرياضية إعتمادا عاى دراسات سابقة حيت لوحظ "أن البنين يتفوقون بصفة عامة عاى البنات فى العاوم الرياضية "(محمد محمود مصطفى:54،1988)

لكن النتائج أظهرت أنه لا توجد فروق بين الذكور والإنات فى المجموعات القوية والضعيفةإستثناء المجموعة المتوسطة التى ظهر عليها الفرق ضعيفا بين كلا الجنسين لصالح الإنات، وعندما جمعنا

المجموعات التلاتة فى عينة واحدة سواء عند الذكور أو الإناث وحاولنا المقارنة بينهما بينت النتائج أن ليس هنالك فرقا بين الذكروالأناث فى درجات فهم المفاهيم الرياضية .ودراستنا هذه تتماشى مع بعض الدراسات الجديتة التى تقرر ان هنالك إنحرافات أولا توجد فروق على الإطلاق (أرمتوونج:54،1981) كما تقررأن أكبر الفروق بين الجنسين وأعظمها كان فيما يتعلق بالمهام ذات مستوى معرفى العالى متل تطبيق الرياضيات فى مواقف الحياة الحقيقية أو لحل المشكلات فقد أكد كل من(بنبو، ستاتلى وماك كوبى وجاكلين ك56،1981) ان هذه الفروق تبدو على وجه الخصوص فيما بين الطلاب ذوى القدرات العالية وغالبا ما تغزى الفروق فى الاداء ألى فروق بين الجنسين فى إختبارات القدرة المكانية)" محمد محمود مصطفى: 54،1988

الفرضية الرابعة: ليس هناك إختلاف بين الذكور والإناث في مستويات الفهم الثلاث للمفاهيم الرياضية المستعملة في المجموعات الثلاث.

لقد تبيت من خلال التحليل الإحصائي عدم تحقيق هذه الفرضية أى ليست هنالك إختلاف بين الذكور والإناث فى مستويات الفهم التلاتة للمفاهيم الرياضية المستعملة فى المجموعات التلاتة،إلا أنه إتضه وجود فروقا بين كلا الجنسين لصالح الإناث لدى المجموعة المتوسطة فقط فى الجانبين التطبيقي واللفظي،من خلال ماسبق ذكره في الفرضية التالتة وإستناد إلى الفرضية الرابعة يمكن أن نستنتج ان المجموعة المتوسطة للإناث لا تتفوق فقط على الذكور في درجة الفهم الكلية وإنما كذلك في مستوياته التطبيقي واللفظي وذلك من خلال المقرنة المجموعات التلاتة فيما بينهافي درجة الفهم المفاهيم الرياضية لذى عينة الذكور، فروقا بين المجموعة القوية والمتوسطة،المجموعة القوية والالضعيفة بينم لم يظهر هذا الفرق لذى المجموعة المتوسطة والضعيفة وقد يكون راجع الى التقارب مستؤى الفهم بينهما،أما عند عينة الإناث فكان الفرق واضح لدى المجموعات التلاتة.

وبصفة عانة يمكن أن نستنتج ان المجموعة القوية في الفهم الرياضى هي نفسها المجموعة القوية فى التحصيل الرياضى،ونفس الشيى للمجموعة المتوسطة والضعيفة وهذا دليل قاطع على اهمية الفهم الرياضي في تحصيل مادة الرياضيات.

الفرضية الخامسة: ليس هناك فروقا بين الذكور والإناث في التحصيل الرياضي في المجموعات الثلاثة.

من خلال النتائج المحصل عليها تبين لنا ان هذه الفرضية لم تتحقق اى ليس هنالك فروقا بين الذكور والإناث في التحصيل الرياضي في المجموعات التلاتة ماعدا المجموعة الضعيفة التى ظهر فيها التفوق لصالح الذكور،لكن عندما قرننا النتائج الكلية لعينة الذكور مع عينة الإناث إتضح أن ليس هنالك فروقا بين كلا الجنسين في درجات التحصيل الرياضي، ودراستناهذه تتعارض مع دراسة ماكوبي وجاكلين التي بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الرياضيات بين الجنسين لصالح البنين وحتى الأنتؤكد الدراسات على أنه بالرغم من عدم ملاحظة فروق منتظمة في أداء الرياضيات بين الجنسين إلا أنه في مرحلة الطفولة المتأخرة يتجاوز البنون على البنات في العديد من المهام الرياضية ن وأنه بنهاية المرحلة التانوية تزول الفجوة بين البنين والبنات (محمد

محمود مصطفى :54،1988) والتعارض هذا قد يرجع حسب راى الباحتة إلى الإختلاف طبيعة الاختبارات المطبقة،فأختبار دراستنا يركز بالدرجة الأولى على اللغة الرياضية، عكس إختبار ماكوبى وجاكلين اللذان حاولا قياس الأداء الرياضى وقد يكون راجع ايضا إلى الأختلاف فى أختيار المستوى التعليمي للعينة وأيضا للاهداف المتوخاة من الاختبار.

الفرضية السادسة: هناك إختلاف بين الذكور والإناث في ترتيب المستويات الثلاث للفهم من حيث السهولة والصعوبة لدى المجموعات الثلاث.

أشارت نتائج البحت إلى تحقق هذه الفرضية أى هنالك إختلاف بين الذكور والانات في ترتيب المستويات التلاتة من حيت السهولة والصعوبة لذى المجموعات التلاتة بالنسبة لمجموعة عينة الذكور حيت إتبعت نمط إدراكي معين في ترتيب المستويات التلاتة للفهم، حيت نجد أن المجموعة القوية ترى الجانب الرمزى سهل تم يليه الجانب اللفظي، فالتطبيقي أما المجموعة المتوسطة فترى أن الجانب الرمزي سهل تم يليه الجانب التطبيقي،فاللفظي وأخيرا المجموعة الضعيفة ترى ان الجانب التطبيقى سهل،تم يليه الجانب الرمزى فاللفظي، أما بالنسبة لعينة إإنات فتدرك السهولة والصعوبة بشكل متشابه،فالمجموعتين القوية والضعيفة إتبعت نفس الترتيب أى المستوى الرمزى تم التطبيقى فاللفظى،أما المجموعة المتوسطة فلإتبعت نمط إدراكي مختلف حيت أن المستوى الرمزى الاول فيليه اللفظى تم التطبيقي.

ومن بين النتائج الهامة التى تمخض عنها البحت هو عدم فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية حيت ان حوالى 60بالمئة من الذكور و50 بالمئة من الانات لم يحصلو على المعدل، اى أن اكتر من نصف العينة لم يفهموا المفاهيم الرياضية رغم تكرار دراستها،وعدم الفهم هدا يؤدى إلى تراكم الدروس وبالتالى العجز عن تتبع دروس أخرى وخاصة أنه لاتوجد استقلالية في المواضيع الرياضية، كما بينت النتائج أ، 40بالمئة ذكور وانات لم يتحصلو ا على المعدل فى المستو الرمزى و47بالمئة دكورا و18بالمئة انات لم يتحصلو على المعدل فى المستوى التطبيقى، أما المستوى اللفظى فحوالي 61بالمئة ذكورا و41بالمئة إناتا لم يتحصلو على المعدل، وهذه المتائج بصفة عامة تبين ان المستوى اللفظى منخفض ويرجع السبب الى أن معظم الأساتذة يقومون بالتدريس الرياضات كمجموعة من العمليات الالية،يسير تبعا لها تلاميذتهم ولايهتمون بمدى فهمهم، وكذلك طبيعة الإختبارات المدرسية عندما تركز على الناحية التطبيقية اكتر من تركيزها عاى فهم المفاهيم الرياضية وتذكرها، وقد يكون راجع ايضاإلى صعوبة لغة الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات وفي دراسة تحليلية للمضطلحات الرياضية فى الكتب المدرسية فى المرحلة الابتدائية وجد برسون 1978 أن عملية الجمع مقدمة فى أكتر من 18 طريقة، وفى أغلب الأحيان أن 14 إلى 18 طريقة مستعملة فى ورقتين متتاليتين متابعتين مما يصعب عل التلميذ فهم واستعمال الكتاب المدرسى :كما أشارت برستون إلىأن هذا العرض للمصطلحات الرياضية لايتماشى مع النمو العادى للغة وبالتالى تكون له إنعكاسات سلبية على الجانب المعرفى والوجدانى المرتبط بالمادة وبينت لنا النتائج هذا البحت ان النسبة الذين لم يحصلو على المعدل لدى عينة الذكور تقدر بحوالي

60بالمئة، اما عينة الانات فتقدر 41بالمئة وهذه النتيجة تبين أن الانات أجسن من الدكور فى المستو ى اللفضي وهدا يتماشى مع الدراسات السابقة التى أظهرت تفوق الانات على الذكور فى القدرات اللفضية ومن بين هذه الدراسات دراسة أيكن 1971 ووردلين 1961 التى أثبتت ان فى المتوسط البنات يميلن الى الحصول على درجات عالية على البنين فى اختبارات القدرة اللفظية والاساليب الرياضية والحفظ .(محمد عبد القادر عبد الغفار 1981، 96)

المراجع:

- أبوزينة،فريد كامل،عبابنة،عبد الله يوسف (2007) مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى،دار المسيرة،ط1،الأردن .

- زيادة خالد (2005) صعوبات تعلّم الرياضيات،إيتراك للطباعة والنشر،ط1،القاهرة،مصر.

- سلامة،حسن على (1995) طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيقية،دار الفجر،ط1،القاهرة،مصر.

- أحمد أبو العباس ومحمد على العطروني (1983) تدريس الرياضيات المعاصرة بالمرحاة الابتدائية الطبعة التانية دار القلم الكويت .

- أكلى سلونى واخرون (1987) الرياضيات السنة التاسعة من التعليم الاساسى كتاب التلميذ المعهد التربوي الوطني الجزائر .

- نظلة حسن احمد خضر (1984) اصول تدريس الرياضيات الطبعة التالتة دار العالم القاهرة مصر

سميرة أحمد السيد (1986) الطفل وتكوين المفاهيم ودور الروضة والمدرسةالإبتدائية - مجلة العلوم الإجتماعية،المجلد14،العدد03 الكويت .

- محمد محمود مصطفى وأخرون(1981) الإبتكار فى الرياضيات مجلة كلية التربية بالمنصورة العدد03 الجزء الثانى

-reisman ,f et kauffman , s (1980);teaching mathematics to children with special needs,Columbus,Charles E, merrill .

ألان باديو**ALAIN BADIOU**
بين الأنطولوجيا الرياضية والماركسية السياسية

****

أ. زهير قوتال/ جامعة سطيف 02

مقدمة[*]:

" إن الفيلسوف أكثر سعادة من كل الأشخاص الذين نعتقد أنهم سعداء أكثر منه، كالأغنياء وأهل المتعة والسلاطين، وهذا يعني بصفة واضحة: أن الفيلسوف يختبر داخل حياته ماهية الحياة الحقة ."[1]

[*] - **Abstract:** The main and fundamental concept of Badiou's ontology is multiplicity: where Cantor has sought to develop a mathematical theory of multiple , but Badiou transposed it, while adapting this theory in the field of his ontology research .So the result was reached to a new hypothesis which is: "there is no existence of one." But We should'nt reasoning from some substance, principles (the One God ...) or primordial units (eg, atoms) which its combination lead to a formation of multiplicities. The process is reversed here. "There is no existence of One ", which means that one is nothing else just an "operational"concept, according to some kind of product that is elaborated from the first "raw material" is multiple.

For Badiou, another fundamental concept is the one which mean; prevent the whole or –ensemble- to occur, and permanently exceeded it and shaking it : event is the second system plan ,which can escape from human being ontology in its self . Badiou's ontology is reduced and diminished one: because that event is constringed human being ontology, because his being is multiple, and his structured is also exceeded shape.

In a particular speaking,we can say that , event doesn't exist: it happens, it has a place,but Unknown one ,through unpredictable essence that is irreducible from any anticipatory knowledge,and holding such Characteristics of chance, new, and unheard .

Key-words : Badiou--- multiple --- mathematical ontology---political philosophy--- event

[1] - Alain Badiou et Fabien Tarby, La philosophie et l'événement éd Germina, Paris 2010.p.150

يعتبر ألان باديو **ALAIN BADIOU** من الفلاسفة القلائل بعد هيجل، صاحب النسق المكتمل، الذين يمتلكون فكرا نسقيا كلاسيكيا بالمعنى الذي يتوفر فيه، وفق تصاعد ملحوظ على مجموعة من الأفكار الثابتة من البدايات الأولى[1]، بالرغم التيار الذي يقوده نيتشه بعد هيجل والذي يتحامل فيه على كل الأنساق وعقولها.

يقوم نسق باديو من جهة أولى على المباحث الرياضية والمنطقية التي تساعد على كشف المسائل الأساسية للفلسفة، ويقوم من جهة ثانية على النظر الأناسي، أي النظر في الإنسان باعتباره حدثا يمكنه الارتقاء إلى شيء آخر، ويفلتُ من قبضة الحتميات الرياضية، والمنطقية ذلك أنه إذا كان الحدث في قلب الواقع الإنساني، فإنه يدخل في علاقة جدلية مع الوجود المتريض والمتمنطق حيث تتواجد الشبكات الأربعة للمفاجئات والإبداعات: العلوم والسياسة والفنون والحب.

ولد **ألان باديو** بالرباط عاصمة المملكة المغربية سنة 1937، وتخرج من المدرسة العليا للأساتذة **E.N.S** سنة1960، حيث تحصل على شهادة الجدارة L'agrégation في الفلسفة، وقد كان متأثرا بوالده الذي كان مولعا بالرياضيات مما دفع بـه إلى دراسة الإختصاص متأثرا بالرياضيين الكبار من أمثال كانتور Cantor وغودل Gödel وغيرهما، هذا فضلا عن تأثره بالأفلاطونية. وبعد تخرجه درّس ألان باديو في بداية الأمر في الثانوي بالتنسيق مع المدرسة العليا ثم التحق بكلية الآداب في جامعة رامس Reims. ثم اندمج بالمركز الجامعي التجريبي في منطقة فاسنان Vincennes في سنة 1968-1969 حيث ساهم في تطوير هذه الجامعة الفتية والتي نقلت بالقوة السياسية والأمنية من فاسنان إلى سان دونيsaint Denis ، وصار يطلق عليها "جامعة باريس8"، أين درس فيها باديو وأشرف على طلاّبها لمدة 30 سنة إلى حين تقاعده سنة 1994. ثمّ بعد ذلك التحق بالمدرسة العليا للأساتذة في باريس حيث يشغل منصب أستاذ كرسي Professeur émérite إلى يومنا هذا.

التحق باديو بصفوف الحزب الاشتراكي الموحد**P.S.U** الذي كان يقوده آنذاك مشال روكار**Michel Roca**rd، وقد كان مناضلا مشاكسا داخل الحزب، حيث طالب من القيادة أن تتبنى الماركسية اللينينية منتقدا النزعات اليمينية داخل الحزب، وبعد ذلك التحق بمجموعة اسبينوزا. Groupe Spinoza الذي أسسه لويس ألتوسير Louis Althuser وذلك عام 1967، ثم ما فتئ أن انفصل عنه سنة 1969حيث أنشأ الإتحاد الشيوعي الفرنسي، الذي كان ذو توجه ماويMaoiste .

ومنذ منتصف الثمانينات يشغل باديو منصب أمين عام لجمعية تطلق على نفسها:**التنظيم السياسي** بالإشتراك مع رفاقيه سيلفان لزاريسsylvain lazarus ونتاشا ميشال Natacha Michel، حيث يقوم هؤلاء من خلال هذه الجمعية بالدفاع عن قضية العمال الأجانب والأقليات التي هي في وضعية غير قانونية وكذا العائلات الموجودة في فرنسا بصفة غير قانونية.

[1] - Ibid p 154

لقد اعتقد الكثيرون، بحسب باديو، أن الفلسفة الماركسية والفكر الشيوعي عموما، قد وُضع في المتاحف وأنه من الخطورة بمكان أن يتجرأ مفكر ما مدعيا بأن الماركسية هي البديل الممكن لما أصاب الشعوب من قهر وإحباط، إن الحل والبديل الأمثل بحسب باديو هو بناء مادية جديدة انطلاقا من العلم الرياضي، حلاّ جعل باديو يقدّم لنا فيلسوفا قديما جديدا، أعتقد الكثير من الناس أنه تم دفن هذا النوع من الفلاسفة مبكرا وقبل الموعد ألا وهو "أفلاطون".

يمكن القول أن باديو هو نتاج فلسفي لعدة توجهات الرياضيات الصورية ضد النزعة الإنسانية لدى ألتوسير، والأخلاق البطولية والإلتزام الماركسي لدى سارتر وأخيرا التحليل النفسي اللاكاني.

له العديد من الأعمال الفلسفية والأدبية والسياسية، من أهم كتبه الفلسفية: نظرية الذات 1982 والوجود والحدث 1988 ومنطقيات العالم 2006 ومن بين كتبه السياسية: الحركة العمالية الثورية ضدّ النقابة 1976 والمعارضة داخل الحزب الشيوعي الفرنسي 1978، كما له العديد من الأعمال الأدبية والمسرحية منها : أحمد الحاذق (مسرحية) 1994 واليقطينيات (مسرحية) 1996 .

1- تاريخ الفلسفة: صراع وخصوم في الفكر

يتبنى باديو قراءة سجالية لتاريخ الفلسفة حيث يرصد داخل هذا التراث الفكري وبصفة منتظمة المجابهات الكبرى أو قل خطوط المجابهة(على عكس دولوز الذي يتبنى خطوط الهروب)بين الفاعلين فيه.

هناك الجبهة الأولى التي تدشّن هذا الصراع الطويل والتي يقابل فيها باديو بين أفلاطون من جهة وأرسطو من جهة أخرى، فالأرسطية بالنسبة إلى باديو ذات نزعة موسوعية تنزع نحو المعرفة وتتغاضى عن الحقيقة، فهمّها هو المعرفة الموسوعية بكل أشكالها من المعرفة المنطقية التي تمرُّ بالتحليل اللّغوي إلى المعرفة الطبيعية والبيولوجية الحيوية التي تهتم بشروط التجربة الحسّية كل ذلك على حساب الحقيقة.

أما أفلاطون، والذي ينتصر له باديو، فإن همّه الفلسفي يقوم على بناء مذهب قائم على المُثل وعلى الحقائق (جمع حقيقة) Les vérités.أما الجبهة الثانية التي يرصدها باديو فهي المرحلة الكلاسيكية والتي تجسد صراع الشكّية Le scepticisme الذي يتزعّمه مانتان Montaine ضد العقلانية بزعامة ديكارت والتيارات الديكارتية التي جاءت من بعده اسبنوزا وليبنتز ومالبرانش.

أما الجبهة الثالثة التي رسم خطوطها باديو هذه المرة في ألمانيا بين القرن الثامن عشر والتاسع عشر، الصراع يدور في هذه المرحلة بين نسقين كبيرين، نسق كانط النقدي ويقابله نُسق هيغل الجدلي، فالنسق الكانطي بحسب باديو يحتوي على ملامح أرسطية ذات النزعة المعرفية

الموسوعية ويضُم إليها نزعة شكّية التي تقول بمحدودية المعرفية في حين فإن النسق الهيغلي ينزع من خلال جدله إلى الحقيقة[1].

ولا يريد باديو، داخل هذه الجبهات والتي قدّم لنا نماذج منها، أن يبيّن أنّ هناك تقدّم ما أو تطور ما داخل تاريخ الفلسفة، كما أنه لا يريد أن يطبّق حفريات المعرفة على هذا التاريخ كما فعل ميشال فوكو، أنّه بالأحرى يريد أن يسيّج ويخندق بين مختلف الحُلفاء والأنساب والورثة Lignées داخل ساحة المعركة أين يتخندق آلان باديو داخل هذه التحالفات والجبهات؟

لاشك أن آلان باديو يصطف كليا ويتحالف وينتسب دون تردد إلى جانب أفلاطون وديكارت وهيغل، هؤلاء الذين إشتغلوا وإنشغلوا بالحقيقة وعلى العكس من ذلك فإن كابوس باديو يأتي من التحالف المخالف والقائم بين التيارات والمدارس التي تشتغل على المعرفة دون الحقيقة أو التي تقوم مذاهبها على الشكّ، والتي تقول بالحدود الذاتية للمعرفة، وكذا المذاهب التي ترفض المثل.

إن باديو يعتبر نفسه في مقابل تحالف يُمثّله موكبا متكاملا ينعتهم بخصوم الفلسفة وبأعدائها (L'antiphilosophie)، مفهوم استعاره من أحد شيوخه ألا وهو جاك لاكان[2]. والعداء للفلسفة ليس جديدا في تاريخ الفلسفة وإنما يظهر في التقاليد السقراطية ضد الأفلاطونية كما يلاحظه باديو لدى بلاز باسكالpascal ، هؤلاء الكتّاب يقودون موكب السخرية من الميتافيزيقا، ويتهكّمون على كل من يزعم بناء نسق ما، وهذا ما نجده بحسب باديو عند كل من كيركغارد، وفيتغنشتاين حيث ينظر هؤلاء إلى الفلسفة على أنها ممارسة وقواعد وليست نظرية، لقد جنّد باديو نفسه لمحاربة هذا التيار المعادي للفلسفة، كما يراه هو نفسه، فدخل في صراع دائم ضدّ أنصار هذا التيار الفلسفي الممزوج والمنجذب إلى قوته الأدبية منذ نيتشه إلى دريدا مرورا بكل من هيدغر وفوكو ودولوز وليوتارد وفتغنشتاين وغيرهم، وهناك تيار لا يقل وقاحة وخطورة على الفلسفة بحسب باديو، حيث وصفه باديو في كتابه"منطقيات العوالم" بالمادية الديمقراطية حيث يدور فكر هذا الخصم حول الصيغة التالية: ليس هناك إلا أجسادا وأقوالا " IL n'ya que des corps et des langages" وهو الّتيار الذي تتزعّمه المدارس الأنغلوسكسونية التي ينطلق فكرها حصريا من استعمالات الأقوال أو اللغات، وكذا المذهب البرغماتي والمادية المبسّطة لعلم النفس القائم على الداروينية الجديدة، وكذلك التيار الكانطي المتواجد على الدوام في الفلسفة السياسية حيث يركّز على الاعتراف بحقوق الأفراد ويختزل السياسة في مسألة التفاهمات بين الذوات لدى هذه الأفراد.

وفي مقابل هذا التيار الأنغلوسكسوني المتعدد الوجوه والمدارس والذي أطلق عليه باديو اسم أو صفة "المادية الديمقراطية" قدّم صاحب" منطقيات العوالم " مفهوما أخر تحت اسم المثالية

---

[1] - Ibid p192.p.306

[2] - Alain Badiou, conditions, éd Seuil, Paris, 1982. p201

الأرسطقراطية أو الجدلية المادية la dialectique matérialiste [1] معتبرا أن الأجساد والأقوال لا يمكن لها أن توجد إلاّ إذا تمفصلت مع الحقائق(جمع حقيقة) تلك الوقائع (الحقائق) الأزلية التي يجب على الفلسفة أن تعيد موضعتها في قلب مسارها البحثي[2] .

كما أن باديو لم يتوانى في محاربة ما أطلق عليهم باسم الفلاسفة الجدد Les nouveaux philosophes من أمثال برنار هنري لفي B.H. L وأندر غليكسمان André Glicksmann وغيرهما حيث يقومون بالدّفاع عن حقوق الإنسان بحجج أخلاقية ومانوي- الخير ضد الشرّ – وهذا حجاج ضعيف جدا بحسب باديو.

2- قوام الفلسفة الباديوية:

بعد أن حدد لنا باديو خطوط المواجهة مع الأعداء، وحدّد لنا مواقعهم ومكامن ضعفهم وكيف يمكن إزاحتهم وهزمهم فما هو نسق باديو الفلسفي؟ وماهي دعائمه؟

تدور الفلسفة بالنسبة لألان باديو بين الأنطولوجيا التي رفعت الفلسفة إلى مصاف الفكر وبين مجموعة الإجراءات التي تنتج الحقائق، والمتمثلة(الإجراءات) بصفة دائمة في أربعة إجراءات ضرورية وهي العلم، الفن، والسياسة، والحب، وحتى تتحقق هذه الفلسفة يجب أن يكون اجتماع هذه الإجراءات ضروري وأكيد [3]؛ ففي قلب نسق باديو هناك أربعة شبكات كبيرة، أربع طرق للحقيقة: العلم والسياسة والفن والحب، وقد حاول باديو أن يجعل من هذا المشروع الفلسفي نسقا حركيا وجدليا، نسقية تجمع بين بعدين متقابلين للعالم: إمكانية الريضنة والتمنطق (نسبة إلى المنطق) من جهة والاستثناء الإنساني من جهة أخرى، أي من جهة أولى هناك الإنسان – الذات – الذي يصدر عنه الحدث، ومن جهة أخرى الوجود الذي هو مبدأ كل شيء؛ لقد قدم لنا باديو فلسفة طموحة جدا فلسفة غايتها القصوى التفكير في الوجود، ذلك أن الفلسفة لا توجد إلا تحت شرط التفكير في الوجود[4]، فلا فلسفة خارج شرط التفكير في الوجود، هذه الفلسفة أراد لها باديو أن تكون متماسكة ومبنية وفق منظومة فكرية تقوم على دعائم وأسس العقلانية المعاصرة وعلى الأخص الأسس الرياضية والمنطقية منها؛ لقد أراد باديو من خلال فلسفته تدعيم النسق الأفلاطوني بالنسق الكانتوري الرياضي، أي أنّه أنقض أفلاطون بالإستعانة بكانتور[5].

وعليه لا يمكن ولا يمكننا أبدا أن نطرح مسألة التهاية وموت الفلسفة، ذلك أن الفلسفة كانت وستظل متميزة بإجراءاتها العملية وهذا ما يميّزها عن العلم أو عن المعرفة عموما. وفي معرض رده على فلاسفة ما بعد الحداثة الذين بحسبه حمّلوا إلى حدّ ما الفلسفة الكوارث التي أصابت العالم

---

[1] - les logiques des mondes, p16

[2] - Ibid p53

[3] - François Wahl .préface le soustractif in Alain Badiou . conditions1 éd seul . Paris. 1992 p15-16

[4] - Ibid. p10

[5] - Ibid. p10

الحديث والمعاصر بفعل ممارسة الفلاسفة للسياسة أو سكوتهم عن ما يحدث، كانخراط هيدغر في الحزب الوطني الاشتراكي النازي في الثلاثينات من القرن الماضي وقبوله منصب العمادة في عهد النازية، بفعل هذه الممارسات وبغيرها اعتقد هؤلاء أن المسؤولية تقع على الفلسفة التي بحسبهم لم تتحمل مسؤولياتها في الحدّ من هذه المصائب واجتنابها.

لقد اعتبر باديو أن هؤلاء حمّلوا الفلسفة ما لم يكن في استطاعتها تحمّله، ولا من مهامها أن تتحمله، فإذا كان ليس في مقدور الفلسفة أن لا تفكر في" إبادة الشعب اليهودي الأوروبي" فذلك ليس من شأنها وليس من واجبها بل ولا في مقدورها أن تفكر فيه؛ إنّ هذا الأمر بحسب باديو يرجع إلى نظام آخر من التفكير يجعله أمرًا متحققا من مثل التفكير التاريخاني أي التاريخ المنظور إليه من وجهة نظر السياسة[1]، فلماذا لا نحمّل العلوم والفنون والآداب تلك المسؤولية؟

في واقع الأمر ليس أبدا من التّواضع بحسب باديو، أن نعلن النهاية أو الاكتمال أو الانسداد الجذري للفلسفة، فإعلان الروايات الكبرى هو كذلك ليس تواضعا باعتبار أن وثوقية هذه الإعلانات بموت الميتافيزيقا ونهاية الفلسفة تدور وتتحرك داخل ميتافيزيقا اليقين.

كما أن القول بتفكيك مفهوم الذات يتطلب مقولة مركزية مثل – الوجود مثلا – حيث تأثير التاريخ وسلطته لا يمكن إزاحتهما[2].

ففي الوقت الذي تحدد فيه رهان الفلسفة والمتمثل في مرض نهايتها، فإننا نترك المكان بحسب باديو لسؤال آخر والمتمثل في سؤال شروطها ses conditions:

لا يدّعي باديو أن الفلسفة ممكنة في كل عصر ومصر[3]، إلا أنها في عصرنا الراهن ممكنة وإمكانيتها ليست على شكل اجتياز لنهاية ما، فالأمر يتعلق على العكس من ذلك بمعرفة الخطوة التي يجب أن تخطوها، خطوة داخل التشكّل الحديث الذي يربط (التشكّل) منذ ديكارت مع شروط الفلسفة المفاهيم الثلاثة الأساسية والمتمثلة في الوجود والحقيقة والذات[4].

لم تكن الفلسفة موجودة في التشكّلات التاريخية جميعها، نعم للفلسفة بداية ما، ذلك أن نمط وجودها هو الإنقطاعات في الزمان كما في المكان وهذا الأمر يفترض توفر شروط خاصّة حتى تتشكل الفلسفة[5]، وبالنظر إلى المسافات التي تبعد بين الدول والأمم منذ الإغريق وإلى يومنا هذا، فإنه يبدو وبشكل واضح أن كل أمل في تحديد شروط الفلسفة انطلاقا من قاعدة موضوعية واحدة لأشكال اجتماعية ما أو حتى انطلاقا من خطابات إيديولوجية كبرى دينية كانت أو أسطورية، هو أمل مآله الفشل[6].

---

[1] - Manifeste pour la philosophe .éd du seuil paris.1989 p8-10

[2] - Manifeste.p11

[3] - Ibid.p11

[4] - Ibid.p12

[5] - Ibid.p13

[6] - Ibid.p13

إنّ شروط الفلسفة بحسب باديو عبارة عن عارضاتTransversales ،إنّها إجراءات وحيدة الشكلuniformes ، يمكن التعرّف عليها من مسافات بعيدة، ثم إن علاقة هذه الشروط وهذه الإجراءات بالفكر علاقة ثابتة وليست متقلبة، والكلمة – الأم[1] Le maitre – mot لتعيين هذا الثبات وعدم التغلب واضحة وصريحة إنها " الحقيقة"[2]؛ والإجراءات التي تدخل في شروط الفلسفة هي إجراءات الحقيقة: الرياضيات(العلم) والإبداع السياسي والفن(والأدب) والحب، كل هذه الشروط الواجب توفّرها في تكوّن الفلسفة كانت ممكنة ومتوفرة في العصر اليوناني، إلا أنّها لم تكن متوفرة بكليتها في جميع المجتمعات والأمم فهناك أمم لم تعرف الرياضيات، كما أن هناك أمم لم يكن لديها انتشار واسع للفنون أ وكان الفن جزء لا يتجزأ من الممارسات والطقوس الدينية، ثم أن هناك شعوبا لم تعرف حقيقة الحب، أو أن الحب لديها كان مختفيا، كما أن هناك شعوب كانت تحب وطأة الدكتاتوريات وحكم الفرد المطلق واستبداده، وبالتالي لم تعرف هذه الشعوب الإبداع السياسي حتى أنّه لم يكن عند هذه الأمم التفكير في السياسة مسموحًا[3]؛ فإن كانت بعض الأمم حازت بعض هذه الشروط فإنه لم يكن من السّهل تواجدها معا في تاريخ الحضارات عمومًا واليوناني خصوصًا، فحضور هذه الشروط جميعًا في فضاء مشترك لم يكن على الدوام ممكنا بالنسبة لباديو، فإذا شهد اليونان ولادة الفلسفة فإن ذلك لا يرجع إلى امتلاك الإغريق للمقدس نتيجة المنبع الأسطوري للشّعر ولا يرجع إلى فكرة حجب الحاضر الذي كان لهم شيئا مألوفا داخل نمط الممارسة صوفية حول الوجود، ذلك أن هناك حضارات وأمم أخرى قديمة عُرفت باستعمالها للمخزون التقديسي للوجود داخل المنطوق الشّعري[4]، إلاّ أن اليونان تميّزوا عن تلك الأمم بعملية القطع مع قصة الأصول بواسطة الطرح الحلّي[5] - اللائكي- والمجرّد وذلك بالنيل من مكانة الشعر بواسطة الرياضيات، وبتصور المدينة – الدولة – كسلطة منفتحة وتنافسية وشاغرة، وبجلب داخل الساحة العامة عواصف الانفعال والحب[6].

فبحسب ألان باديو لا يمكن أن تقوم فلسفة ما إلاّ إذا توفرت تلك الإجراءات الأربعة معًا في حقل فكري محدد أو حقل مفاهيمي واحد، أي أن تتماكن تلك الشروط الأربعة داخل نسق فكر ما. فالتماكن La compossibilité شرط أساسي في قيام فلسفة ما، وأوّل من استوعب هذا الأمر وقام بانجازه هو أفلاطون وذلك عندما أشترط على من أراد الدّخول إلى الأكاديمية الفلسفية أن تتوفّر لديه المعرفة الرياضية :" لا يدخل الأكاديمية إلا من كان رياضي (مهندس)" وعليه أخرج من دائرتها كل من كان الشعر وحده ملكته، باعتبار أن الشّعر من دون الرياضيات يؤدّي بصاحبه

---

[1] - François Wahl préfère ce op.cit.p12

[2] - Manifeste .p13

[3] - Ibid.p14

[4] - Manifeste.p14

[5]- بـ الحلي في كتابه مقدمة درس لغة العربlaïcترجمة الشيخ عبد الله العلايلي لكلمة.

[6] - Manifeste.p14

إلى المحاكاة والمغالطات[1]، وكذلك الشأن لباقي الشروط الحب والسياسة، فموضوع الحب نجده في كتابه "المأدبة" أو في حواره "فيـــدون"، والسياسية نجدها خاصّة في الفصل التاسع من كتاب "الجمهورية"، فلا وجود للفلسفة من دون أن تكون للسياسة وضع واقعي لإبداع ممكن[2].

فلا فلسفة إذن إلا بتماكن تلك الشروط الأربعة، وبنقصان واحدة منها يؤدّي بحسب باديو إلى تبدد الفلسفة ؛ فالشروط الأربعة الرياضيات، والإبداع السياسي، والفن(الشعر) والحب ضرورية معا لكل مشروع فلسفي. وقد أطلق باديو على تلك الشروط الأربعة اسم الإجراءات النوعية للحقيقة procédures génériques فهي المسؤولة على تمييز وتصنيف كل العمليات المحتملة لإنتاج الحقائق(جمع حقيقة)[3]، فلا وجود لحقيقة خارج الحقيقة العلمية الرياضية والحقيقة الفنية والحقيقة السياسية والحقيقة العشقية[4]، وهنا يجب أن لا نخلط بحسب باديو بين إجراءات الحقيقة والتّراكم المَعرفي، فقد تكون هناك معارف متراكمة وخطابات حول المعرفة صحيحة، ولكن دون أن يؤدي ذلك إلى القول أن أصل الحقيقة ومنبعها يعود لنظام الحدث[5].

فالفلسفة بالنسبة لباديو لا تُؤسس لأي حقيقة ولكنها تمتلك مكانا للحقائق فهي تقوم بالتفكير في عصرها من خلال تمكين مشترك لوضعية الإجراءات التي تدخل في شروطها بهذا المعنى، فالسؤال الوحيد الذي يشغل الفلسفة هو سؤال الحقيقة، ليس لأنها لا تنتج حقيقة ما وإنما لأنها تقوم باقتراح – بتقديم – نمط الدُّخول إلى وحدة لحظة الحقائق، إنّه موقع مفاهيمي حيث تتناظر وتتفاكر باعتبارها تماكنات، في الإجراءات النوعية[6].

فإذن ليس من شأن الفلسفة أن تقول الحقيقة ولكنها تقول الظرفLa conjoncture أو قل الالتقاء الفكري الممكن للحقائق[7] ؛ إنّ الذي يحدد فلسفة كبيرة ما ويضع شروطها، بعيدا عن المعارف المؤسسة والصلبة، إنها الأزمات الخارقة والمفارقة للرياضيات، إنّها الهزّات التي تصيب اللغة الشعرية، إنها الثورات والاستفزازات التي تصيب السياسة، إنها في الأخير تقلبات العلاقة بين الجنسين[8].

فإذا كانت الفلسفة بحسب باديو واقعة في دوامة قلقها وترقبها حيث أحاط بها التشاؤم من كل جانب وذلك ربما منذ هيغل؛ فإن هذا الأمر يرجع لوقوعها في شباك تلفيقات شروطها، وخاصة

---

[1] - Ibid.p15

[2] - Ibid.p15

[3] - Manifeste p 16

[4] - Ibid.p16

[5] - Ibid.p17

[6] - Ibid.p18

[7] - Ibid.p19

[8] - Ibid.p19

تلفيقات les suturesلشروطها العلمية والسياسية التي تمنعها من تشكيل تماكنها العام Compossibilité générale[1].

لقد أخذ ألان باديو الوقت الكافي لعرض نسقه الفلسفي بعد كتابه البارز في بداية مسيرته حول نظريّة الذات la théorie du sujet الصادر في 1980، والذي كان متأثرا فيه بقوة وبوضوح بتحليل النفس اللاكاني، يأتي كتابه الكبير الذي يعرض فيه مشروعه الفلسفي وذلك في كتاب حمل عنوان "الوجود والحدث" الذي صدر 1988- كان باديو في الخمسين من عمره- إن فلسفة باديو التي أراد بسطها في كتابه الأساسي تقوم على التمييز بين نظامين كبيرين وهما الوجود – الدائم – والحدث – الجديد – بغية الجمع بين تشخيص الحاضر والتأمل في الأزل.

بداية نبدأ مع النّظام الأول ألا وهو الوجود L'être من المعلوم أن الانطولوجيا من اليونانية أنتوس Ontosتعني الوجودL'être واللوغوس وlogos وتعني الخطاب (أو القول العلمي) Le discours وعليه فإن الانطولوجيا تُعرف بخطاب الوجود باعتباره وجود أو قل هي علم الوجود بما هو موجود، وبالتالي تكون الأسئلة التي تعالجها الانطولوجيا التقليدية هي على النحو التالي: ما الوجود؟ ماذا يمكننا أن نعرف عن الوجود؟ وغيرها من الأسئلة، فهذا النوع من الأسئلة الكبيرة تعد نقطة انطلاق الانطولوجيا نحو أسئلتها الفلسفية أو قل الميتافيزقية.

أما أطروحة ألان باديو الأساسية والمتعلق بالوجود فإنها تتمثل في أن الوجود أو علم الوجود- الانطولوجيا - تتداخل مع الرياضيات فهي الشرط القبلي لكل انطولوجيا ممكنة[2]، فلا خطاب حول الانطولوجيا مقبولا إلا إذا تداخل مع مبحث الرياضيات، مما يعني بحسب باديو أن الواقع ككل هو واقع مُريضن أي منظم رياضيا، وفي الوقت ذاته ممكن ريضنته أي يمكن معرفته بواسطة الرياضيات mathématisable، فبهذه الطريقة يقدّم باديو الإجابة حول المسألة المتعلقة بوضعية الأغراض الرياضية les status des objets mathématiques (فيما إذا كان الأمر يتعلق بمسألة المثل أو التجرد أو البناء....؟): إن هذه الأغراض الرياضية ليست فقط واقعية، بل هي الواقع ذاته وعليه ومن خلال هذا الطرح يكرس بل يُجذر ويُوسع باديو الاعتقاد المشهور الذي صاغه غاليلي في قوله المشهور: " الطبيعة كتاب كُتب باللغة الرياضية " ذاهبا إلى الاعتقاد مع هيدغر ضد هيدغر بكلامه حول النسيان، فإذا كان هناك نسيان حَدَث في تاريخ الانطولوجيا فإنه نسيان العلاقة الوطيدة بين الرياضيات والوجود التي دشنها أفلاطون من خلال فكرة المثل، فأفلاطون هو من وضع أُسس الانطولوجيا المبنية على الرياضيات مستنكرا كل أنطولوجيا مبنية على الشعر(ضد هيدغر)[3].

---

[1] - Manifeste.p45

[2] - Alain Badiou l'etre et événement éd seuil,Paris 1988,p31

[3] - L'etre et l'événement ;p141 ,143

فالرياضيات بالنسبة إلى باديو هي علم الوجود الحقيقي، أما العلم فإنه ممارسة أنطولوجيا بعدية méta-ontologie Une، إنها خطاب حول الرياضيات يساعدها على كشف نفسها؛ والسؤال المطروح الآن بعد هذا الطرح هو عن أي رياضيات يتحدث باديو؟ فإذا كانت الرياضيات بهذه السعة والتنوع والتشعب فما هي الرياضيات التي يتبناها باديو؟ لقد كان باديو محل انتقاد شديد من فلاسفة العلم والرياضيات {كأمثال جان دوسانتي في مقال نشر في مجلة الأزمنة الحديثة في ماي 1990 تحت عنوان بعض الملاحظات حول الأنطولوجية الذاتية لدى ألان باديو (العدد 525)[1] وذلك عندما ساوى بين الأنطولوجيا والرياضيات. فقد تموقع باديو تموقعا جديدًا فيما يخص هذه المسألة ذلك لأنه يرجع إلى مجال خاص من هذه العلوم الرياضية إنها نظرية المجموعات التي تعود إلى كانتور Contor ودودوكند Dedekind؛ فهي الوسيلة أو قل الأداة التي تغدي البناء الداخلي للوجود بحسب باديو والمصاغة بالصيغة الثابتة standard من طرف زرملو وفرانكل (Zermelo et fraenkel)[2]

3- الواحد والكثرة:

لقد حاول باديو أن يستعين بنظرية كانتور المتعلقة بالكثرة حيث نقلها بالصيغةZ.F إلى مجال الانطولوجيا، مما نتج عن هذا التبني أطروحة مفادها أن الواحد لا وجود له على الحقيقة. وبالتالي لا يجب أن نفكر انطلاقا من الجواهر والمبادئ (الواحد، الله،..) أو انطلاقا من وحدات أولية (كالذرات أو الجواهر الفردة) والتي إذا أتحدت فيما بينها تؤدي إلى تشكل المتعدد أو الكثرات، فالعملية بالنسبة لباديو معكوسة، فإذا كان الواحد لا يملك صفة الوجود الفعلي، فهذا يعني في آخر الأمر، أنّ الواحد عبارة عن مفهوم إجرائي لا غير un concept opératoire، إنه نتاج يتكون من مادة أولية متمثلة في الكثرة[3] .

فليس هناك ماهيات أو جواهر فردة بل لا وجود إلا لفرادات (جمع فريد). أو قل هناك كثرات وجودية طبيعية ولكن ليست طبيعة بحد ذاتها، كائنات بشرية ولكن ليس مفهوم الإنسانية أي أن هناك ما صدق دون مفهوم بالتعبير المنطقي.

فالإرث المادي الذي يحوزه باديو يقوده إلى رفض إنشاء كلية أو شموليةtotalité تنفلت وتتجرد من الشيء الذي تجمعه، بمعنى آخر يرفض باديو" كلا" تنفلت منه الأشياء التي تندرج تحته – مثلا المجتمع باعتباره كلا الذي يكون منتوجا إجتماعيا[4] –ذلك أن هذه التجريدات تغلق المجموعة وتجعلها متناهية fini وننسى أن هناك من هذه المجموعة بنيويات يتجاوزه دائما، فالإنسان مثلا لا يتحقق بالنسبة لباديو، إلا إذا انفلت من أفق الموت، من النهاية التي أقحمتها فكرة الشرط

[1] - J.T.Desant, Quelques remarques a propos de l'ontologie intrinsèque d'Alain Badiou.in les Temps Modernes،n°525،Mais 1990

[2] - Ibid,p63

[3] - L'être et l'événement op.cit,p32

[4] - Ibid,p161

الإنساني النوعي والمشترك، فنحن لسنا أناسا مبرمجين بحسب باديو، بل يمكننا أن ننفذ من أقطار السموات والأرض إلى اللا نهائي وإلى المطلق، وإلى ما يتجاوز طبيعتنا المفترضة سلفا، إنها بالذات العلامة الوحيدة للحياة الإنسانية التي تنفلت من الزمن ومن مساره، إنّها ما يتملك فيلسوف المثل بهذا الطرح يتشكل لدى باديو في وصل المادية بالمثالية[1].

4- الحدث:

هناك مفهوم لدى باديو يقوم بتحديد ما يمنع "الكل" من أن يتشكل، وهو الذي يتجاوز هذا الكل ويزعزعه على الدوام، هذا المفهوم هو "الحدث" إنه النظام الثاني من نسق باديو الفلسفي: فالحدث أمر ينفلت من الانطولوجيا أنه يقوم بشق وخلع الوجود، وعليه فالأنطولوجيا عند باديو هي كل منقوص أو قل مسلوب(soustractive) والحدث هو ما سلب من الوجود أو قل ما طرح منه، ذلك أن الوجود وبوصفه كثرة وتعدد، مشكل بطريقة يكون فيها دائما متجاوزا، فالحدث ليس موجودا، أنه يأتي ويحل، أنه يحدث ويتدفق[2]؛ فالحدث يحمل صفة المباغتة وعنصر المفاجئة، إنه منفلت من كل معرفة مسبقة، لا يمكن اختزاله في معرفة قبلية، ولهذا فهو مختوم بطابع الصدفة والجديد والدهشة[3].

وحتى يوضح لنا باديو مفهومه للحدث وعلاقته بالوجود قدم لنا جملة من الأمثلة المحسوسة والتي تحيل إلى الأنظمة الأربعة للفلسفة، العلم والفن والسياسة والحب. فداخل نظام الحب: اللقاء اللا متوقع هو حدث، بين رجل وامرأة في مقهى ما؛ وفي السياسة السلسلات أو قل المنظومات المتحركة والتي تنشئ ثغرة في التاريخ هي أحداث، كالثورة الفرنسية، أو الثورة الثقافية في الصين، أو ماي 1968؛ وفي العلم، التأسيس أو الإمتدادات لاختصاص ما هي أحداث : مثل إبداع غاليلي في الفيزياء الحديثة، أو إدخال الصورية الرياضية من طرف كانتور؛ وفي الفن أخيرا كل عمل يقلب قوانين أو شرائع المجال الجمالي يحدث حدثا، مثلا في الموسيقى، إختراع الموسيقى الكلاسيكية من طرف هيدن haydn أو موسيقى اثني عشر نغمة dodécaphonique من طرف شونبرغ schoenbergفي بداية القرن العشرين[4]. فالأحداث إذن عبارة عن تفردات لا يمكن إختزالها، فهي خارجة عن القانون، إنها وضعيات des situations تجبرنا على الإقرار بطريقة جديدة للوجود[5].

وهكذا يتصدع الوجود بسبب ما يحدث advient، هذا الحدث الذي لا يمكن أن يكون موضوعا لمعرفة ما، والذي لم يكن ممكنا قبل الوجود ولمقاربة هذا المفهوم أي الحدث يمكن أن نعرفه أنه إبداع لإمكانات جديدة، التي شكل ما أطلق عليه باديو اسم " الحقائق " الواقعية:

---

[1] - Ibid,p45,47

[2] - Ibid,p197,199,203

[3] - Manifeste pour la philosophe, p59.

[4] - Manifeste pour la philosophe, p37-38 et p60-65.

[5] - Alain Badiou, L'éthique, essai sur la conscience du Mal ,éd Hatier, Paris 1993, p40

سياسية وعلمية وفنية وعشقية، ثم تأتي الذاتle sujet لتختبر وتُحدثنا عن هذه الحقائق وتتحمل نتائجها، فلقاء الذات بالحقيقة هي أن تواجه الحدث مع إظهار الإخلاص له[1] .

الخاتمة:

وفي الأخير يمكننا القول أن باديو يمتلك مستويين من الخطاب، من جهة يقذف باديو بشعارات slogan سياسية مدوية، وفي الغالب ما تكون هذه الخطابات أو الشعارات تبسيطية تسطيحية simplistes، ومن جهة أخرى يستند ألان باديو على عمل فلسفي تأسيسي معتبرا في الوسط الجامعي والأكاديمي في فرنسا وخارج فرنسا ربما نحن أمام شخصية اعتقادية ذات رجلين منفرجتين أو بتعبير بارمنيدس " ديكارانوا[2]"رجل ذو رأسين، إننا أمام مؤلف فصامي دكتور "ماو" والسيد رياضيات حتى اعتبر من طرف خصومه أحد الميتافيزيقين التائهين في السياسة.

إن باديو ينادي بأعلى الأصوات وأقواها بأن جملة أفكاره حول السياسة أو الفن أو الحب إن هي إلا استمرار مباشر وغير مفصول عن نسقه الفلسفي، فهو يجعل من لقاء المتحابين حدثا un événement، والحدث هو أحد أهم مفاهيم باديو السيادية، داخل نسقه، كما أنه عندما يؤكد على الخيار الشيوعي كما يتصوره هو، فإنه يضع خياره هذا على أسس الوجود المتكثرة أو قل أنطولوجيا الكثرة مما يجعل أصوات خصومه تخفت نوعا ما.

إن نسقية باديو وترسانته المفهومية أنتجها داخل مخبر لفلسفة عالية التأمل، فقراءة أعماله تتطلب درجة عالية من الانتباه وإلمام كبير بالمعارف الرياضية ثم إن أسلوبه يتميز بالمتانة والصعوبة الشديدتين، فهو يجمع في أسلوبه التدليل والتخيل، بين الرياضيات والخيال، وفي الوقت نفسه يمكن وصف كتاباته بالنبوية والمجردة أو قل الرسالية والفلسفية، وإذا ما وُجهت إليه انتقادات فيما يخص كتاباته وأسلوبه على أنها غير متواضعة، فإن إجابته كانت دائما بأن التواضع ليس فضيلة فلسفية بل ربما من الصعوبة أن يكون الفيلسوف طموحا دون أن يصاب بالإدّعاء.

نعم إنّ فلسفة باديو طموحة جدا إلى حدّ الغرور والإدّعاء، إنها فلسفة تنافح فلاسفة كبار كهيدغر مثلا، غايتها القصوى التفكير في الوجود ولكن بخلاف هيدغر الذي أراد أن ينطق الوجود مضفيا عليه قداسة ما وطامعا في الوقت ذاته في ثقب جداره السري الذي ظل محفوظا منذ أكثر من ألفيتين، إلا أن باديو ينظر إلى الوجود نظرة محايثة خالية من المعنى، فالفلسفة كما يراها باديو ضد كل انقطاع وانفصال عن الواقع، حتى فلسفة هيدغر بالنسبة لباديو ليست منقطعة عن الواقع مهما حاولت ذلك، فليس همّ الفلسفة جعل واقعنا مجردا بواسطة لعبة مفهومية مستعصية الفهم تحمينا من مظهره التحكمي والمجهول والخاوي .على العكس من ذلك كل فلسفة تحاول أن تنفصل عن الواقع من اجل الانقطاع عنه لا يمكنها أن تكون فلسفة، فكل فلسفة لا تحدثنا عن العالم ولا تسهل على الإنسان إمكانية فهم نفسه بنفسه وإمكانية فهم العالم، لا يمكنها أن تكون فلسفة .

---

[1] - Ibid. p38-39

[2] - J,T Desanti ,op.cit.

من هنا ليس غريبا أن تكون فلسفة ألان باديو بالرغم من تعقيداتها ومهما قلنا عنها، ليس لها إلا غرضا واحدا وهو الرغبة في جعل واقعنا ممكن الفهم من أجل تحصيل الإنسان سعادته في هذا العالم، ذلك أن الفيلسوف كما يقول باديو هو أكثر الناس سعادة في هذه المعمورة.

فالمسألة الأساسية للوجود ليس كما طرحها هيدغر باعتبارها " نسيانا للوجود" ولاهي البحث عن " أصل ضائع " فإن المعالجة الهيدغرية، بحسب باديو، لمسألة الوجود حصرت النقاش بين التراث والسلعة أو بين التراث والحداثة، ولهذا كان يجب على الفلسفة بعد هيدغر أن توجه النقاش نحو خلق وضعية تحررنا من هذا الخيار باعتبار أن هذا الخيار يسقط من اهتمامه الوجود الفعلي للمشاركة وللتواصل بين أفراد الإنسانية المختبئة داخل إجراءات الحقيقة، فلا يجب أن نتحامل على التقنية ولكن على التوظيفات التي استعملت العلم في سباق هذه النتائج التطبيقية الممكنة وإخضاعها لنمط الإنتاج الرأسمالي.

إن فلسفة باديو والتي تناولها خصوصا في كتابيه الأساسين "الوجود والحدث" و"منطقيات العوالم" تذهب إلى أن الأنطولوجيا مطابقة للرياضيات وبالأخص لنظرية المجموعات وأن الظاهرتية لا تنفصل عن المنطق حيث يربطها باديو بنظرية المواضع في الهندسة la théorie des topos

لقد شكل باديو من خلال هذين الكتابين نسقا ميتافيزيقيا على الطراز القديم حيث يجمع فيه بين خاصيتين اثنتين وهما التركيب والشمول أين دعم نسقه هذا بالنظريات الرياضية الجديدة مثل البنيات الممكنة لدى غودل les constructibles chez Gödel وكذلك بمفهوم الإستقواء le forcing لكوهين وكذلك المنطق الداخلي لنظرية المواضع Logique interne des topos.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

-Alain Badiou : L'Etre et l'événement éd. Seuil. Paris 1988

-Les logique des mondes éd Seuil, Paris 2006

-Condition éd Seuil, Paris 1992

-Manifeste pour la philosophie éd Seuil, Paris 1989

-L'éthique, essai sur la conscience du Mal ,éd Hatier, Paris 1993

- La philosophie et l'événement, entre tiens avec Fabien Tarby, éd Germina,2010

-L'entretien de Bruxelles ,in revue les Temps Modernes n° 526 Mai 1990

المراجع:

- J.T.Desanti , Quelques remarques a propos de l'ontologie intrinsèque d'Alain Badiou.in les Temps Modernes, n°525Mais1990

-Jacques Roncière, A-propos de l'être et l'événement d'Alain Badiou , in cahier du collège international de philosophie, N°8 octobre 1989 paris.

-Tristan Garcia, de quoi Badiou est-il le nom ?,in revue philosophie Mag. N°44,Novembre 2010

المخططات الخماسية التنموية في الجزائر 2001-2014
في مواجهة الفقـــر، البطالـــة والتضخـــم

***

- د. طارق قندوز/ جامعة الجزائر 03
- د. السعيد قاسمي/ جامعة المسيلة
- أ.د ابراهيم بلحيمر/ مركز الجامعي لتيبازة

الإطار العام للمعضلة البحثية:[*]

[*] - **Abstract:** This study aims to describe manifestations of the economy predicament in Algeria in the light of the economic reforms implemented in the past few decades. This paper also sheds the light on the stakes of

بعد أن أظهرت إصلاحات فترة الثمانينات التي تم إدخالها على الاقتصاد الجزائري محدوديتها، اضطرت السلطات في مطلع التسعينيات اللجوء إلى المؤسسات الدولية للحصول على قروض ومساعدات ميسرة لسد العجز الفادح في مخزون البلاد من العملات الأجنبية ومن ثم تحقيق الاستقرار والتوازن الاقتصادي في ميزان المدفوعات لتقليص حجم المديونية الخارجية تمهيدا للانتقال من الاقتصاد الموجه إلى اقتصاد السوق، واشتملت فترات الإصلاح المدعومة من طرف البنك الدولي وصندوق النقد الدولي على أربعة اتفاقيات هي برنامج الاستعداد الائتماني الأول ابتداء من جوان 1989، وبرنامج الاستعداد الائتماني الثاني ابتداء من جوان 1994، وبرنامج الاستعداد الائتماني الثالث أو التثبيت الهيكلي ابتداء من ماي 1994 إلى غاية ماي 1995، وبرنامج التعديل أو التصحيح الهيكلي من ماي 1995 إلى ماي 1998. ففي أفريل سنة 1994 قدمت الجزائر برنامجا شاملا لإعادة هيكلة اقتصادها، حظي بقبول صندوق النقد الدولي لينجز في مرحلتين، المرحلة الأولى عبر إتفاقية تأكيد stand-by لمدة سنة أُمضيت في ماي 1994، وتتضمن تخفيف تسديد خدمات الديون بـ 5 مليار دولار تُسدد بعد 4 سنوات أي سنة 1998 على فترة تمتد إلى غاية سنة 2009، أما المرحلة الثانية فتضمنت إتفاقية للتسهيل المالي الموّسّع قيمتها 1.2 مليار من حقوق السحب الخاصة توّجه لدعم ميزان المدفوعات، وتُطبق خلال ثلاثة سنوات، من مارس 1995 إلى مارس 1998.

وفي الإطار ذاته، يعتبر عقد التسعينيات بمثابة اللبنة الأساسية للإصلاحات الإقتصادية Réformes Economiques، حيث إتخذت السلطات الحكومية مجموعة من الإجراءات المشددة ذات الطابع الإنكماشي للسياسات النقدية والمالية، تشمل:

- إعطاء إستقلالية أكبر للمؤسسات العمومية في التمويل والتسيير، والإنسحاب التدريجي للدولة، وكذلك إخضاعها في عملها لقواعد العرض والطلب والمنافسة والمردودية المالية؛

- التحرير الجزئي للأسعار المحلية للسلع والخدمات، والإلغاء التدريجي للدعم على أسعار المواد الأساسية؛

- إلغاء إحتكار الدولة لعمليات التجارة الخارجية، وكذا إلغاء إحتكارها للأنشطة الإقتصادية، بغرض تشجيع المنافسة وتوسيع نطاق تدخل القطاع الخاص؛

---

shifting to competitive economy from an efficiency, effectiveness and flexibility index requirements perspective and analyzes the gap between unexploited potential prospects and harsh living conditions of the majority of Algerian population.

Economic efficiency and good management are thought to be the missing links in regards to the economy in Algeria. The absence of these elements results in permanent unhealthy phenomena such as unemployment, poverty and inflation.

This paper seeks to identify, study and analyze thoroughly the nature, causes and consequences of such phenomena in order to figure out the right way to address them.

Key words: Economy in Algeria, five-year plans, poverty, unemployment, inflation.

-إصلاح النظام الجبائي وإدخال الضريبة على القيمة المضافة؛
-وضع قانون للإستثمار لجذب الإستثمار المحلي والأجنبي؛
-إصلاح النظام المصرفي والمالي بشكل يؤدي إلى صرامة في إصدار السيولة النقدية، وتخلي الخزينة عن تمويل المؤسسات الوطنية، كما يسمح بإنشاء بنوك خاصة، وكذلك تخفيض قيمة العملة الوطنية (تم إجراء تخفيض كبير في قيمة العملة بنسبة تزيد عن 60% ما بين 1988-1991)؛
- إصلاح القطاع الفلاحي العمومي، بشكل يسمح بإدخال التسيير الخاص في هذا القطاع، ويحرر أسعار المنتوجات الزراعية؛
- إصلاح قوانين العمل باتجاه إدخال مرونة أكبر في عقود العمل، وإلغاء القانون العام للعامل، والسماح بالطرد لأسباب إقتصادية، وتكريس التعددية النقابية والحق في الإضراب.

وكان الاعتقاد السائد لدى مؤسسات بريتون وودز أن تطبيق هذه البرامج التقشفية سيتمخض عنه خفض مستوى الاستهلاك الخاص، وزيادة معدلات البطالة، وزيادة الأسعار وإلغاء الدعم وتدهور الإنفاق الإستثماري العام والخاص، وخفض القيمة الخارجية للعملة لتشجيع التصدير والحد من نمو الواردات ... إلخ، سيؤدي إلى تحقيق وفرة متزايدة في الموارد المالية للدولة وينعكس في زيادة سريعة في حجم الإحتياطات الدولية من النقد الأجنبي، لكن في الواقع العملي وبعد نهاية برامج الإصلاحات الهيكلية لم يتحسن وضع الإقتصاد الوطني من زاوية معدل النمو خارج المحروقات، نصيب الفرد من الدخل الوطني، مستوى التشغيل، القوة الشرائية للدينار، ... إلخ.

وبعد سنة 1998 طبقت الجزائر برامج غير مدعومة بشكل مباشر، ولكنها تسير في إتجاه البرامج المدعومة الأخيرة وخاصة برنامج التعديل الهيكلي، بحيث أنه انطلاقا من سنة 1999 إستعادت الدولة دورها الإقتصادي، والذي تجلى في تسارع معدلات نمو الإنفاق الإستثماري مقارنة بالإنفاق الجاري. وبحلول سنة 2000 تأكد الإتجاه الجيّد لسوق النفط العالمي مما حفز الدولة على صياغة برامج إستثمارية طموحة وطويلة المدى، فبعد سنتين من إنهاء برنامج الإصلاحات الهيكلية التي وعدت بتحقيق الإنعاش في إطار برامج الجيل الأول من الإصلاحات، عادت الجزائر إلى صيغة العمل بالتخطيط من خلال برنامج الإنعاش الوطني خلال الفترة (2001-2004)، ثم برنامج دعم النمو الإقتصادي (2005-2009). وأخيراً برنامج الإستثمارات العمومية (2010-2014)، وهي كلها برامج تسعى إلى دعم النمو خارج الميزانية العامة، وقد تجلت هذه السياسة المرتكزة على التوسع في النفقات العامة.

وفي غضون ذلك، ورغم الإنتقال النوعي والقفزة الراديكالية من النموذج الإقتصادي الإشتراكي الموجه إلى النموذج الإقتصادي الليبرالي الحر Supply & Demand، ورغم تطبيق الحكومة لسلسلة الإصلاحات العميقة فترة التسعينات لتصحيح الإختلالات البنيوية وتحقيق الإستقرار في التوازنات الكلية الكبرى، في إطار برامج التثبيت الهيكلي 1994-1995 والتعديل الهيكلي 1995-1998، المدعومة من طرف صندوق النقد الدولي والبنك العالمي، لتعميق تحرير التجارة

الخارجية، وتدعيم الإستقلالية المالية والإقتصادية للمؤسسات العمومية ....إلخ، ورغم شروع السلطات في تنفيذ برنامج الإستثمار العمومي 2010-2014 بـ 286 مليار دولار كامتداد لبرنامجي الإنعاش ودعم النمو الإقتصادي 2001-2009 بـ 157 مليار دولار، بالإضافة إلى إبرام إتفاقيتي الشراكة مع الإتحاد الأوروبي عام 2005 والمنطقة العربية للتبادل الحر عام 2009، والإنضمام المرتقب إلى الفضاء العالمي للتجارة. بيد أن علاقة الجزائر الإقتصادية المتميزة بالعالم الخارجي في مؤشر الإنكشاف يطبعها النفط إذ ما زال يعاني من تبعية إقتصادية مفرطة ومرعبة متعددة المظاهر والتجليات تتلخص في التالي:

*/ يعتقد الخبراء والباحثين أن نسبة الفقر الحقيقية في الجزائر، تختلف تماما عن تلك المتداولة في الساحة، والتي تظل تحوم حولها الشكوك أصلا لأنها متضاربة ومتناقضة بشكل صارخ بين التصريحات الرسمية المسؤولين في الحكومة، على غرار التقارير الظرفية للمجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي والمركز الوطني للدراسات والتحاليل الخاصة بالسكان والتنمية، وبعض القطاعات الوزارية مثل وزارة التضامن الوطني، وحسب هؤلاء الخبراء والكثير من الأوساط السياسية والنقابية، فإن المعاينات الميدانية ونبض الشارع على أرض الواقع يؤكد حقيقة أن الوضعية الاجتماعية والظروف المعيشية للجزائريين ذات صورة سوداوية قاتمة (ظلم، جوع، حرمان، تهميش، إقصاء). حيث فشلت السياسات الوطنية التنموية فشلا ذريعا في التقليل من حدة الفقر ومحاربته، لبلوغ مرحلة الرفاهية رغم الإمكانيات الاقتصادية للبلاد، في الوقت الذي تملك فيه الجزائر مخزون أمان مالي يفوق 200 مليار دولار نهاية سنة 2011.

*/ خصائص سوق العمل في الجزائر، فمن جهة ارتفاع وتيرة نمو العرض من العمالة، نتيجة ارتفاع نمو القوة العاملة النشطة بمعدلات أسرع من النمو الديمغرافي للسكان، وازدياد نسبة وعدد الأشخاص طالبي العمل والإدماج لأوّل مرة لاسيما في أوساط ذوي الكفاءات من حاملي الشهادات (الجامعيين والتقنيين السامين المتخرجين من معاهد التكوين المهني)، وخاصة الأقل من 30 سنة فهي ظاهرة ضاربة بأطنابها بحوالي 70% إلى 80%، وطول مدة بحثهم، إضافة إلى نقص مستواهم التأهيلي والتدريبي (عجز في الدراية الفنية والمهارات الإحترافية). ومن ناحية أخرى تباطؤ نمو الطلب على العمالة: ضعف معدلات الإستثمار المجدي، وبطء ديناميكية النمو الإقتصادي خارج المحروقات، وسوء التسيير الإداري (تواضع الكفاءة الإنتاجية، وغياب الفعّالية التنظيمية)، أي بعبارة أدق غياب جهاز عرض إنتاجي مرن قادر على إستيعاب وإمتصاص أكبر كمية ممكنة من المعروض البشري المتاح، ومن ثم ضعف قدرة النسيج المؤسساتي على توليد فرص مستديمة للتوظيف.

*/ واقع وأسباب مؤشر السياسة النقدية (معدل التضخم) في الإقتصاد الجزائري، إذ تشكل عملية إستهداف التضخم والسيطرة عليه تحدي صعب ومحك كبير للسياسات الإقتصادية (النقدية والمالية) والإجتماعية في البلاد، إذ يعد أهم المشكلات التي تنال قسطا كبير من الإهتمام من طرف الخبراء والحكومات والمنظمات الدولية لما له من آثار بالغة الحساسية ومتعدية على

باقي متغيرات الإقتصاد الكلي. ويرى المحللين والخبراء الجزائريين أن الأسباب والمصادر الأساسية التي تسهم في صناعة بؤر الضغوط التضخمية متوفرة ومتعددة، ومن أبرز خصائص التضخم بالجزائر الفجوة بين عدم مرونة جهاز العرض الإنتاجي مقارنة مع إرتفاع وتيرة نمو الطلب الإستهلاكي، وهو ما يدفع نحو إرتفاع مؤشر أسعار الإستهلاك بأخذه منحى تصاعدي، فمن ناحية عدم مرونة جهاز العرض الإنتاجي، أي عجز وجمود الجهاز الإنتاجي المحلي المهترئ والمهلهل أصلاً على الإستجابة للإحتياجات الداخلية المتزايدة، رغم ملايير الدولارات التي ضختها الدولة لترقية وتحسين النجاعة التنافسية للمؤسسة الإقتصادية الجزائرية كمحرك للإقلاع، وتشجيع القطاع الخاص وتحفيز الإستثمار الأجنبي وعقود الشراكة المبرمة، فالمجاميع الصناعية والزراعية الوطنية تعاني من ركود مزمن فيما يتعلق بجوانب الإنتاجية والمردودية، فمثلا وجهت الحكومة خلال العشرية الفارطة أزيد من 180 مليار دولار أمريكي إلى قطاع البنية التحتية دون تحسين القدرات الإنتاجية للشركات التي إستفادت من عمليات إعادة هيكلة وتطهير مالي بقيمة 35 مليار دولار. لذلك فالتبعية الغذائية هي ميزة الإقتصاد الجزائري أدت إلى التضخم المستورد وتضاعف تكلفة فاتورة المشتريات الخارجية التي بلغت حدود 50 مليار دولار، نتيجة جنوح الأسعار إلى الإرتفاع في السوق العالمية بسبب مشاكل الجفاف والفيضانات التي ضربت الكثير من مواطن الإنتاج. بالموازاة مع إرتفاع وتيرة نمو الطلب الإستهلاكي من جهة أخرى، أي إرتفاع ضغط الطلب الداخلي نتيجة دفع الأجور للموظفين في إطار الأنظمة التعويضية كمؤخرات، والمطالبة المتواصلة برفعها والتهديد بالتصعيد والدخول في موجة الإضرابات العمالية وشل حركة الإقتصاد، كما أنّ الحكومة ساهمت في تغذية الإرتفاع غير العقلاني لأسعار المواد الأساسية بلجوئها إلى رفع الأجر الوطني الأدنى بقيمة 3000 دينار مرة واحدة، على غرار الإنفاق العمومي الضخم الذي لم يقابله إرتفاع مادي في مستوى الإنتاج الوطني، كما أن تمويل عجز الموازنة يتم من خلال الإفراط في الإصدار النقدي، ولا نغفل على توسع البنوك في منح القروض الإستهلاكية. ينضاف إلى ما سبق، عدم تحكم الحكومة في القطاعات الأساسية خاصة المواد الغذائية والمنتجات الفلاحية وأسعار الأدوية والخدمات الصحية الملحقة، بالموازاة مع محدودية أدوات مراقبة تدفق السيولة النقدية المتداولة في السوق، وأخيراً ضعف الأجهزة الرقابية للدولة على التحكم في حلقات المضاربة وضبط الممارسات الإحتكارية في الإقتصاد الوطني.

المحور الأوّل: برامج الاستثمارات العمومية لإنعاش ودعم النمو الاقتصادي

1- مخطط الإنعاش الإقتصادي 2001-2004

في جوان 2001 تم الإعلان عن مشروع حكومي ذو طبيعة إقتصادية هو برنامج الإنعاش الإقتصادي، الذي حددت مدته بثلاث سنوات بهدف إنعاش المحيط الإقتصادي، لتحقيق النمو الاقتصادي، وبالتالي فهو يعمل على دعم النشاطات المنتجة للثروة والقيمة المضافة الموفرة لمناصب الشغل، والحد من الفقر والبطالة وتحسين مستوى المعيشة، ودعم التوازن الجهوي وإعادة تنشيط الفضاءات الريفية وتدعيم الخدمات العمومية في مجال الري والنقل والمنشات القاعدية وتحقيق التنمية المحلية، ومن ثم فان هذا البرنامج يعمل على تدارك التأخر المسجل على مدار عشر سنوات من الأزمة، والى تخفيض تكلفة الإصلاحات المنجزة، والمساهمة في دفع جديد للاقتصاد واستدامة التوازنات المحققة على مستوى التوازنات الكلية، وسخر له غلاف مالي إستهلك 6.9 مليار دولار تعادل 525 مليار دينار، وأعتبر آنذاك برنامجا قياسيا وذلك بالنظر إلى إحتياطي الصرف المتراكم قبل إقراره والذي قدر بـ 11.9 مليار دولار. ويمكن تقسيم برنامج الإنعاش الاقتصادي إلى أربعة برامج رئيسية كل برنامج يخص قطاع معين، وكل قطاع رئيسي يتكون من قطاعات فرعية، والجدول التالي يوضح المخصصات المالية لذلك (الوحدة: مليار دينار):

	2001	2002	2003	2004	المجموع بالمبالغ	المجموع بالنسب %
أشغال كبرى وهياكل قاعدية	100.7	70.2	37.6	2.0	210.5	40.1
تنمية محلية وبشرية	71.8	72.8	53.1	6.5	204.2	38.8
الفلاحة والصيد البحري	10.6	20.3	22.5	12.0	65.4	12.4
دعم الإصلاحات	30	15	-	-	45.0	8.6
المجموع	205.4	185.9	113.9	20.5	524.7	100

المصدر: المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي http://www.cnes.dz

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن قطاع الأشغال العمومية والهياكل القاعدية بـ 40.1% قد خص بأكبر نسبة من إجمالي المبالغ المخصصة للبرنامج، يدل ذلك على عزم الدولة على تدارك العجز والتأخر الحاصل في هذا القطاع نتيجة لتأثيرات كل من الأزمة الاقتصادية التي شهدتها الجزائر سنة 1986، ونتيجة الإصلاحات البنيوية التي طبقت خلال فترة التسعينات، والتي أجبرت الحكومة على تقليص الإنفاق الحكومي الموجه للإستثمار بغية إستعادة التوازن المالي لميزانية الدولة، ينضاف إلى ذلك أهميته الكبرى في التأسيس لمحيط ملائم لنهوض وتطور النشاط الإقتصادي. ثم يأتي بعد ذلك قطاع التنمية المحلية والبشرية بـ 38.8%، نظرا لما يكتسيه هذا الجانب من أهمية بالغة في تحسين الظروف الإجتماعية وتدعيم سبل التنمية الإقتصادية. ثم الفلاحة والصيد البحري بـ 12.4% (إنشاء صندوق تنمية الجنوب الذي شمل 13 ولاية بغلاف

مالي قدره 25 مليار دينار)، ثم برنامج دعم الإصلاحات بنسبة 8.6% والذي وجه أساسا لتمويل الإجراءات والسياسات المصاحبة لهذا البرنامج التي ترمي إلى ترقية القدرة التنافسية للمؤسسات الوطنية العامة والخاصة. وقد خصصت النسبة الأكبر من قيمة المخطط لسنتي 2001 و2002 بما يقدر بـ 205.4 مليار دينار و185.9 مليار دينار على التوالي، وذلك في إطار سعي الدولة إلى إستغلال الإنفراج المالي، ومن ثم تسريع وتيرة الإنفاق بما يسمح بتحقيق قفزة نوعية في تطور النشاط الإقتصادي.

2- البرنامج التكميلي لدعم النمو 2005-2009

جاء هذا البرنامج كامتداد لمواصلة سياسة التوسع في الإنفاق التي شرع في تطبيقها بداية سنة 2001، خصوصا مع إستمرار الصلابة المالية الناتجة عن تراكم احتياطي الصرف الذي سببته أسعار النفط المرتفعة منذ بداية الألفية الثالثة. واعتبر هذا البرنامج خطوة غير مسبوقة في التاريخ الإقتصادي الجزائري وذلك من حيث قيمته المرتفعة، ففي سنة 2005 تم بعث برنامج دعم النمو الاقتصادي للفترة 2005-2009 ويتضمن محورين، الأول يقوم على بعث برنامج إستثماري رصد له غلاف قدره 55 مليار دولار أي حوالي 4202.7 مليار دينار، وفي هذا الشأن أعطيت الأولوية فيه لتدعيم البنية التحتية وتنشيط القطاعات الإقتصادية ومكافحة البطالة، أما الثاني فيقوم على التحكم في الإنفاق الجاري بالحفاظ على إستقرار كتلة الأجور وتحسين إدارة الدين العام. ومن خلال هذا البرنامج تم بعث عديد المشاريع مع شركاء أجانب، منها الطريق السيار شرق غرب على مسافة 1200 كم، وإنجاز مليون وحدة سكنية، وإمداد الأرياف بالكهرباء والغاز، وتطوير الزراعة ودعمها، وتحلية مياه البحر، ثم طرح برنامج تنمية الهضاب العليا والجنوب. والشيء الملاحظ أنه خلال هذا البرنامج عرف حجم الإستثمار العمومي معدلات نمو جد مرتفعة، بلغت في متوسطها حوالي 27% (806.8 مليار دينار عام 2005 إلى 1926 مليار دينار عام 2009)،

والجدول التالي يوضح المخصصات المالية لذلك (الوحدة: مليار دينار):

القطاعات	المجموع بالمبالغ	المجموع بالنسب %
برنامج تحسين ظروف معيشة السكان	1908.5	45.5
برنامج تطوير المنشآت الأساسية	1703.1	40.5
برنامج دعم التنمية الإقتصادية	337.2	8
برنامج تطوير الخدمة العمومية وتحديثها	203.9	4.8
برنامج تطوير التكنولوجيا الجديدة للإتصال	50	1.1
المجموع	4202.7	100

المصدر: رئاسة الحكومة http://www.premier-ministre.gov.dz

من خلال الجدول، نلاحظ أن برنامج تحسين ظروف معيشة السكان يهيمن على أكبر نسبة من مجموع المبلغ المخصص لبرنامج دعم النمو 40.5%، وبمبلغ أكبر بكثير من المبلغ المخصص في برنامج الإنعاش الإقتصادي، وتحسين المستوى المعيشي للأفراد سواء من خلال تحسين الجانب الصحي، السكني، التعليمي والأمني (توفير السكن وتجهيز مدارس ومطاعم مدرسية إضافية، وكذا تأهيل المرافق الصحية،الرياضية والثقافية). ثم يتبعه برنامج المنشآت القاعدية بمبلغ 1703.1 مليار

دينار باعتباره من أهم العوامل المساهمة في رفع وتيرة معدلات النمو الإقتصادي، والذي يعتبر الهدف الرئيسي والنهائي لهذا البرنامج، وذلك تماشيا مع ما قد تم الشروع فيه من قبل في إطار مخطط الإنعاش الإقتصادي، وذلك في إطار تحديث وتطوير البنى التحتية التي كانت تشهد فيها الجزائر تراجعا حادا نظرا للظروف الأمنية الصعبة التي عاشتها في العشرية الأخيرة من التسعينيات،خصوصا وأنها تمثل دعما وحافزا قويا للإستثمار. ثم يأتي برنامج دعم التنمية الإقتصادية وهو مبلغ ضئيل جدا مقارنة مع متطلبات القطاع الإقتصادي. أما برنامج تحديث وتوسيع الخدمات العامة فخصصت لها الجهات الوصية قيمة 204 مليار دينار نظرا لأهميتها في تطوير كلا من الجانبين الإقتصادي والإجتماعي.

إنَّ القراءة المتأنية والفاحصة لحصيلة إنجازات وحيثيات نتائج برنامج الإنعاش الوطني خلال الفترة (2001-2004)، ثم برنامج دعم النمو الإقتصادي (2005-2009) تؤكد أن مقاربة تنويع بنية الإقتصاد الجزائري لم يطرأ عليها أي تغيير، وأن الثروة البترولية والغازية للجزائر حصريا تمكّنها من مراكمة مبالغ هامة، تحقق التوازن في مؤشرات الإقتصاد الكلي مقارنة بكثير من الدول الأخرى. بيد أن هذه النعمة يجب ألا تتحوّل إلى مسوغ للإنفاق المفرط من دون تحديد مُحكم للأولويات ودراسة متأنية لجدوى المشاريع المبرمجة، ولا وسيلة للثراء غير المشروع لقلّة من المتحكمين في دوائر القرار على حساب فئات عريضة من المجتمع. ومن أجل إحداث القطيعة مع أسلوب البرامج الماضية التي اتسمت بالتبذير وسوء التدبير، كان من اللازم أن تُقدّم الحكومة تقييما مفصلا لما أُنجز وما لم ينجز خلال المدة الماضية قبل الإنخراط في مخطّط جديد. فالحديث الرسمي العام على أن المخطّطين السابقين أتاحا تحقيق مكتسبات هامة وتطورات كثيرة في النواحي الإقتصادية والإجتماعية، غير مقنع. لأن المحك الحقيقي هو منسوب تحسن المستوى المعيشي والقوة الشرائية للمواطنين والتصدير خارج المحروقات والأمن الغذائي.

3- برنامج الإستثمار العمومي 2010-2014

إمتدادا للبرامج التنموية السالفة المعلن عنها منذ مطلع الألفية الثالثة، أعلنت السلطات المركزية إهتمامها وعزمها تخصيص غلاف مالي يناهز 286 مليار دولار أو ما يمثل 222 مليار أورو كتكلفة إجمالية، والتي تعادل ضعفي الناتج الداخلي الحالي للجزائر لتجسيد برنامج الإستثمار العمومي PIP بإطلاق مشاريع جديدة بحشد مبلغ 156 مليار دولار، وإستكمال المشاريع الكبرى الجارية بتعبئة مبلغ 130 مليار دولار. إذ توجد فرص إستثمارية حقيقية، حيث عند قراءة محتوى برنامج المخطط التنموي للخماسي الذي يندرج ضمن دينامية إعادة الإعمار الوطني، يتجلى سعي الحكومة لبلوغ هدف تنويع بنية الإقتصاد الوطني مع برمجة إنشاء 200 ألف مؤسسة صغيرة ومتوسطة محلية لإضفاء ديناميكية جديدة وعصرية بتأهيل وإنعاش هذا النوع من المؤسسات، حيث خصصت 380 مليار دينار (4 ملايير أورو) كغلاف مالي لبلوغ المرامي الإستراتيجية المسطرة (إنشاء قرابة 40 ألف مؤسسة سنويا توفر 1.4 مليون منصب شغل حتى مطلع 2014). وهذه الحركية تأتي في سياق الجهود الحكومية المبذولة من أجل ترقية وتطوير الإستثمار وتجويد

مناخ الأعمال وتسهيل جلب أكبر عدد ممكن من الأجانب للسوق الوطنية، وتفادي التوجه نحو الإستيراد بفاتورته المكلفة (فاتورة شراء قطع الغيار تفوق 3 ملايير أورو سنوياً)، وعن جانب التنمية الزراعية فقد خصص مبلغ 13 مليار دولار تم رصدها لدعم التنمية الفلاحية والريفية حيث بدأت الجزائر من خلال الوزارة الوصية تنفيذ المخطط الوطني للتنمية الفلاحية والريفية PNDA منذ سنة 2000، ويعتمد على إعادة الديناميكية للفضاءات الريفية وتثبيت الأهالي في مناطقهم للتخفيف من النزوح نحو المدن وتحسين ظروف معيشتهم وتنويع نشاطاتهم مع حماية الموارد الطبيعية وإقحام الفلاح في عملية التنمية. ينضاف إلى ذلك مسألة تحسين المنشآت القاعدية للنقل وتوزيع المياه، وكذا يتضمن مشاريع هائلة في قطاعات التعليم والصحة ومجالات السكن الإجتماعي[1].

مما سبق، هل يمكن للخزينة العمومية إستيعاب مبلغ 60 مليار دولار مدخول سنويا للإستثمار 2010-2014، في وقت لم تتمكن من إدارة مبلغ 6.9 مليار دولار خلال مدة 3 أعوام فترة تجسيد مخطط الإنعاش الإقتصادي 2001-2004 ؟!، فهذا يؤشر ويدلل بصفة قطعية على معطى الإرتجالية والعشوائية في إعداد هذه البرامج باهضة الثمن، فهناك شكوك مطروحة ترتبط بظروف وملابسات إعداد هذا البرنامج ومدى إنسجامه مع مقتضيات النمو الإقتصادي والإجتماعي للجزائر. إذ يرى العديد من الأكاديميين والخبراء بالجزائر، على أن التعقيدات

---

[1]- عملية تحليل المعطيات وإستنطاق الأرقام تمت من خلال إستقراء المادة العلمية التالية:

- التقارير السنوية حول الوضعية الإقتصادية والإجتماعية للجزائر، المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي (http://www.cnes.dz)

- البرنامج الخماسي الجزائري: فرصة للإقلاع الاقتصادي أم إستمرار لنهج التبذير؟، مركز كارنيغي للشرق الأوسط، بيروت، لبنان، 2010 (http://carnegie-mec.org)

- الموقع الإلكتروني لوزارة الفلاحة والتنمية الريفية (*http://www.minagri.dz*)

- الموقع الإلكتروني لوزارة الصناعة والمؤسسات الصغيرة والمتوسطة وترقية الإستثمار (http://www.mipmepi.gov.dz)

- الموقع الإلكتروني للوكالة الوطنية لتطوير الإستثمار (http://www.andi.dz)

- Abelmajid Bouzidi: Les Années 90 de l'économie Algérienne, El Watan, Alger, 2001, pp.51-66

http://www.premier-ministre.gov.dz/arabe/media/PDF/TexteReference/TexteEssentiels/ProgBilan/ProgCroissance.pdf (Consulté Le 1-1-2012)

http://www.mipmepi.gov.dz/index_fr.php?page=reforme (Consulté Le 1-1-2012)

http://www.andi.dz/ar/index.php?fc=b_declare (Consulté Le 1-1-2012)

http://www.alquds.co.uk/index.asp?fname=data\2011\07\07-20\20x46.htm (Consulté Le 20-7-2011)

http://www.alquds.co.uk/index.asp?fname=data\2010\08\08-04\04qpt15.htm (Consulté Le 4-8-2010)

http://www.algerie360.com/ar/4131/ (Consulté Le 30-9-2011)

http://www.aljazeera.net/NR/exeres/A18BA154-34E1-40D5-84E9-3472A24ADD80.htm (Consulté Le 25-6-2010)

http://www.eurojar.org/ar/euromed-projects-actions/ (Consulté Le 3-3-2011)

مؤشر الفقر البشري يأخذ شكلين:

- HPI-1: Human Poverty Index (for Developing Countries)

- HPI-2: Human Poverty Index (for OECD Countries, Central and Eastern Europe and the CIS)

والملابسات التي يعيش ويتخبط في كنفها إقتصادنا هو تحصيل حاصل، في ظل القاعدة السائدة بأن النمو الإقتصادي المحقق في الجزائر مرهون بتطورات ووضعية الإقتصاد العالمي في مجال الطلب على الطاقة الأحفورية الناضبة، وأطلق على الإقتصاد الوطني على أنه إقتصاد قائم على سياسة إستنزافية للثروة البترولية والغازية دون مراعاة المسؤولين لمحدودية الإحتياطيات والكفاءة في تخصيص العائدات والعدالة في التوزيع من جهة، وعلى سياسة التوسع في تسويق الموارد على حساب إستراتيجيات تصنيعه من جهة أخرى، فأصبح الاقتصاد الجزائري رهين الإيرادات النفطية، مع سيادة قطاع المحروقات وهذا ما يعرف في الأدبيات بالعقدة الهولندية (أحادية التصدير-مادة أولية).

المحور الثاني: مؤشر الفقر ورهان العدالة في توزيع الثروة القومية

لقد تم تداول مصطلح الفقر في الفترات الأخيرة كثيرا، وكتب في مواضيعه الكثيرين، وهو من القضايا الساخنة التي تثير الكثير من الجدل وتسيل الكثير من الحبر، باعتباره ظاهرة مرضية غير صحية تصيب أكثر الطبقات المحرومة والمتوسطة، ولعنة الفقر متغير تابع لعدة متغيرات مستقلة رئيسية مثل تباطؤ وتيرة معدلات النمو الإقتصادي للبلد، والبطالة (شح مناصب العمل) والتضخم (تقهقر المستوى المعيشي وتآكل القوة الشرائية)، وغياب العدالة في توزيع الثروة القومية بسبب إستفحال الفساد في مفاصل صناعة القرار، الأمر الذي ينجر عنه توسع الفوارق الإجتماعية وتفشي مظاهر الجريمة لما يزداد الغني غنىً والفقير فقراً. وقد تم تناول مسألة الفقر البشري في التقرير الوطني للمجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي حول التنمية البشرية، الذي أعدته الجزائر للمرة الأولى سنة 1999، ويحدد دليل الفقر البشري العجز المسجل في ثلاث ميادين أساسية في الحياة البشرية من حيث نسبة الأفراد المعرضين للوفاة قبل سن الأربعين، ونسبة الأمية لدى الكبار، والعجز المسجل في مجال الخدمات الإجتماعية عموما المقدر بنسبة الأفراد الذين لم يستفيدوا من الخدمات الصحية، والأفراد المحرومين من المياه الصالحة للشرب، ونسبة الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية. وبناءً على المعطيات والإحصائيات المتوفرة ندرج الجداول التالية:

والجدول يوضح تطور معدلات الفقر البشري للفترة 1995-2005

السنة	1995	1999	2000	2004	2005
معدل الفقر (%)	25.2	23.3	22.9	18.1	16.6

Source: Conseil National Economique et Social

والجدول أسفله يوضح الفقر البشري وفقر الدخل في الجزائر Human Poverty Index (HPI-1)

السنة	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2007
قيمة الدليل HPI-1 (%)	24.8	23.5	23.4	22.6	21.9	21.3	21.5	21.5	17.5
عدد الدول	95	90	92	94	95	103	102	108	135
الترتيب العالمي	42	40	39	42	43	48	46	51	71

والجدول أسفله يوضح النسبة المئوية للسكان تحت خط الفقر

السنة	1987-1998	1983-1999	1990-2000	1990-2001	1990-2002	1990-2003	1990-2004	1990-2005	2000-2007
دولار واحد في اليوم (%)	2>	2>	2>	2>	2>	2>	2>	2>	6.8
دولارين في اليوم (%)	15.1	15.1	15.1	15.1	15.1	15.1	15.1	15.1	23.6
خط الفقر القطري (%)	22.6	22.6	22.6	22.6	12.2	12.2	22.6	22.6	22.6

Sources: Population Below Income Poverty Line, http://www.undp.org

من الجداول أعلاه، نلاحظ أن مؤشر الفقر البشري في الأسر الجزائرية التي يتراوح متوسط حجمها ما بين 6.5 إلى 7 أشخاص، في تناقص مستمر خلال الفترة 1995-2010 حيث بلغ نسبة 25.2% سنة 1995 ليتقلص إلى 16.6% عام 2005، وهذا راجع مبدئيا إلى إلى إهتمام الحكومة بظاهرة الفقر، من خلال تخصيص ميزانيات لدعم أسعار المواد الأساسية كالحبوب والحليب والسكر، وضخ مبالغ مالية هامة من أجل تنويع النشاطات والمشاريع الإستثمارية التي فتحت آفاقا كبيرة للتشغيل، وتحسين المصاريف اليومية للمواطنين، علاوة عن زيادة كتلة الأجور والإعانات والمنح الممنوحة للعجزة والمتقاعدين وذوي الدخل المحدود، ومنح التمدرس الممنوحة للتلاميذ. والجدير بالذكر، أن نسبة الفقر مرتفعة بالمناطق الريفية أكثر مقارنة بالمناطق الحضرية.

1- تقرير البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة حول الفقر في الجزائر

يشير تقرير التنمية البشرية أن معدل الذين يقل دخلهم عن دولارين في اليوم أو الشريحة السكانية التي تعتبر في مستوى الخط الأدنى للفقر، قد وصل في الجزائر خلال السنوات 1990-2002 إلى 22.6% من إجمالي عدد السكان، أما نسبة الفقر وفق خط الفقر المحدد بـ 1.25 دولار لليوم لعام 1995 فكانت 14.1% ثم تقلصت إلى 12.1% عام 2000، ثم 5.7% عام 2005. وجاء في التقرير الصادر عن البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة عام 2009، تصنيف الجزائر بين الدول الفقيرة في المرتبة 103 من أصل 173 دولة. ورغم ذلك، فحسب المجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي، فإن الأمم المتحدة قد صنفت الجزائر عام 2010 في المرتبة الـ 84 عالميا، في قائمة الدول التي تسهم بشكل كبير في محاربة ظاهرتي الفقر والبطالة، وذلك من خلال تحقيقها لجل الأهداف الإنمائية المرجوة (2000-2015)، حيث كانت قد إشترطت على كافة دول العالم سنة 2000، تحقيق نسبة 5% في التقليص من حدة الفقر في العالم بحلول عام 2015.

2- تقرير المركز الوطني للدراسات والتحاليل الخاصة بالسكان والتنمية حول الفقر في الجزائر

هذه الدراسة جاءت بطلب من وزارة التشغيل والتضامن الوطني، ومسّت عينة تتضمن 5 آلاف أسرة جزائرية، موزعة على مستوى 34 ولاية بالمناطق الجغرافية الأربع للوطن، وبالمناطق الساحلية والجبلية والصحراوية والسهبية والهضاب العليا. إذ كشفت أن نسبة مستوى الفقر étervuaP ed uaeviN في الجزائر تقلصت بشكل محسوس وملموس إلى أقل من 6% عام 6002، مقارنة مع نسبة الفقر المسجلة خلال العشر سنوات الماضية بعدما كانت سنة 1995 تقدر بـ 22%، و17% عام 1999.

3- دراسة البنك العالمي بالتعاون مع الديوان الوطني للإحصائيات حول الفقر في الجزائر

خصصت هذه الدراسة لإبراز الآثار الإجتماعية للأزمة الإقتصادية التي عرفتها الجزائر في عشرية التسعينات. وحسب الدراسة فإنه يعتبر فقير في الجزائر، كل أسرة ذات دخل سنوي يقل عن 16000 دينار سنويا، أي بما يعادل 1330 دينار شهريا، وحسب معطيات الديوان الوطني للإحصائيات سنة 1995 في إطار دراسة البنك العالمي أن 14% من المواطنين أو ما يعادل أربعة ملايين شخص يعيشون ما دون خط الفقر، وقد كان عددهم حوالي 1.7 مليون شخص سنة 1988، أي أن الفقر بين سنتيي 1988-1995 قد إرتفع، والسبب يعود إلى برامج الإصلاحات الهيكلية، كما لعبت الظروف الأمنية في تلك الفترة دورا هاما في تزايد هذه النسبة بسبب النزوح الريفي وترك الفلاحين للأراضي الزراعية المصدر الوحيد للرزق. إضافة إلى هذا فإنه من بين 4 ملايين فقير في الجزائر يعيشون وضعية فقر مدقع بدخل يساوي 12000 دينار سنويا أو ما يعادل 1000 دينار شهريا. الأمر الذي يطرح مسألة في منتهى الأهمية هي قضية تصنيف الفقر إلى نوعين فقر المجتمع وفقر مؤسسات الدولة، لذلك فالجزائر لا يزال أمامها قطع أشواط كبيرة لمحاصرة بؤر الفقر المغذي للإنحراف الإجتماعي والمهدد للسلم الأمني. إذ تشير التقارير والدراسات والأبحاث الصادرة عن المديرية العامة للأمن الوطني وشبكة ندى للدفاع عن حقوق الطفل، إلى أن أنواع العنف على إختلافها بدءا بالإساءة الجنسية وحتى العنف النفسي واللفظي، تخطت الخط الأحمر في المجتمع الجزائري، حيث تكشف الأرقام والوقائع من سنة لأخرى إرتفاع وتيرة الجرائم بصورة فظيعة ومخيفة تصل إلى حد القتل، حيث تم تسجيل أكثر من 8000 إعتداء ضد الصغار، ومقتل 28 طفلا ضحية (14 قتل عمدي؛ 14 متأثرين بإصابات خطيرة والضرب المفضي إلى الوفاة) وإختطاف 221 خلال عام 2011، مقابل تسجيل 6202 حالة إعتداء وعنف بمختلف الأشكال ضد الأطفال عام 2010 أي بزيادة قدرت بـ 14%. كما أن ملف الخوصصة أدى إلى غلق أكثر من 40 ألف مؤسسة إقتصادية عمومية ترتب عنه تسريحات فردية وجماعية بحوالي 500 ألف عامل، إنضمت عائلاتهم إلى دائرة الفقر. وإعتمادا على النتائج المتوصل إليها في الأبحاث والدراسات العلمية في الندوة الدولية حول تجارب مكافحة الفقر في العالمين العربي والإسلامي، أكد الخبراء والباحثون المشاركون، أن نسبة الجزائريين الذين يعيشون تحت عتبة الفقر لا تقل عن 40%، وأن أكثر من 45% من الأجراء يعيشون تحت الخط الأدنى للفقر.

ويعمق تضارب النسب حول الفقر في الجزائر عدم وجود معايير واضحة للقياس الإجتماعي وغياب دراسات جادّة، وكذا الإختلاف في تحديد دقيق لمفهوم للفقر. وإنتقد الخبراء المعيار العالمي للفقر، الذي يحدد الدخل اليومي لغير الفقراء بما يتجاوز 2 دولار، أي ما قيمته 140 دينار جزائري، التي يبدو جليا أنها لا تغطي الإحتياجات اليومية الأساسية من غذاء، وكذا الحد الأدنى من الإحتياجات الأخرى للعائلة، وأن المعيار الأمثل لتعريف الفقير هو المعيار الإسلامي (الشخص الذي لا يملك قوت يومه)، ففي حالة ترجمة هذا التعريف بالأرقام، فينبغي على رب العائلة أن يتقاضى ما لا يقل

عن 500 دينار في اليوم، فإذا تم تطبيق هذا المعيار على الأجراء في الجزائر نجد أن أغلب العائلات فقيرة[1].

المحور الثالث: مؤشر البطالة والفجوة بين نمو العرض البشري وتباطؤ الطلب على العمالة

إن معدل البطالة Unemployment/Chômage هو نسبة السكان العاطلين إلى القوة العاملة النشطة Main-d'œuvre، ويحسب كالتالي: معدل البطالة= السكان العاطلين/القوة العاملة النشطة. أما معدل التشغيل Emploi فهو نسبة السكان العاملين إلى القوة العاملة النشطة، ويحسب كالتالي: معدل التشغيل= السكان العاملين/القوة العاملة النشطة. إذا من هذه المعادلة يمكن القول، أنّ الحجم المتزايد للسكان النشطين على محور الزمن، يمثل أحد تحديات سياسة التشغيل في الجزائر كما أن معدل البطالة يتأثر بكلا من معدل النمو الإقتصادي ومعدل النمو الديمغرافي. والبطالة ظاهرة عالمية وخطورتها في الجزائر لا تكمن فقط في حجمها بل في تركيبتها، فمثلا شهدت الجزائر عام 2010 ما لا يقل عن تسعة آلاف إحتجاج وإضراب من بين مسبباته الرئيسة البحث عن وظيفة. ومن أبرز سمات سوق الشغل الجزائري الفجوة بين إرتفاع وتيرة نمو العرض البشري مقارنة مع تباطؤ نمو الطلب على العمالة، فالبطالة في الجزائر بنيوية.

1- ميكانيزمات مكافحة ومحاربة ظاهرة البطالة في الجزائر

---

[1]- عملية تحليل المعطيات وإستنطاق الأرقام تمت من خلال التحميل الرقمي من الروابط الإفتراضية وإستقراء المادة العلمية التالية:

- الموقع الإلكتروني للمجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي (http://www.cnes.dz)

- سلطان بلغيث: الآليات الإجتماعية لتفشي ظاهرة الفقر في الجزائر، مجلة دراسات إقتصادية، العدد 11، مركز البصيرة للبحوث والإستشارات والخدمات التعلمية، القبة، الجزائر، 2008، ص.13

- مداخلات الدكاترة كتوش عاشور وفارس مسدور، الندوة الدولية حول تجارب مكافحة الفقر في العالمين العربي والإسلامي، جامعة البليدة، الجزائر، 2010

- الموقع الإلكتروني للمديرية العامة للأمن الوطني (http://www.dgsn.dz)

- الموقع الإلكتروني لشبكة ندى للدفاع عن حقوق الطفل ()

- Projet de Rapport sur la Conjoncture Economique et Sociale du 1ère Semestre, Commission de L'évaluation, Conseil National Economique et Social, 2000

- Le Manuel Scolaire: Aspects Economiques et Sociaux, Commission Population et Besoins Sociaux, 21ème Session Plénière, Conseil National Economique et Social, 2002

- Majid Bouzidi: Les Années 90 de L'économie Algérienne, ENAG, Alger, 1999, pp.114-115

- Ahmed Ben Bitour: L'Algérie au Troisième Millénaire (Défis et Potentialités), Edition Marinoor, Alger, 1988, p.78

http://www.cnes.dz_conj1s00/doc (Consulté Le 1-1-2011)

http://www.cnes.dz_livrev.f/doc (Consulté Le 1-1-2011)

http://www.cnes.dz_conjcture2002/doc (Consulté Le 1-1-2011)

http://www.djazairess.com/echorouk/6727 (Consulté Le 4-8-2006)

http://www.djazairess.com/echorouk/4848 (Consulté Le 7-6-2008)

http://www.djazairess.com/algeriatimes/4532 (Consulté Le 12-3-2010)

http://www.algerie360.com/ar/22845/ (Consulté Le 2-3-2011)

http://www.elkhabar.com/ar/autres/dossiers/285840.html (Consulté Le 6-4-2012)

وفي خضم ذلك، قامت الحكومة بتأسيس جملة من القنوات والآليات، ترمي في مجملها إلى تحريك عجلة سوق العمل، وتقليص الآثار السلبية للإصلاحات الهيكلية، بتمكين الشباب من إكتساب الخبرة المهنية اللازمة لإدماجهم في عالم الشغل بصفة دائمة مستقبلاً من خلال تكوينهم على المدى القصير لصقل موهبتهم وكفاءتهم التشغيلية (مدة العقد مؤقتة يتم تجديدها ثلاث مرات على أقصى تقدير)، حيث في بداية عقد التسعينات تم تنصيب جهاز الإدماج المهني للشباب DIPJ، وصندوق العمل على تشغيل الشباب FAEJ (عُوِّض سنة 1996 بالوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب ANSEJ وهو أكبر جهاز حكومي للتوظيف)، ويضم الجهاز ثلاث أصناف من صيغ العمل هي: الوكالة الوطنية لتطوير الشغل ANDE، التشغيل المؤقت المؤجر بمبادرة محلية ESIL، الوكالة الوطنية للتشغيل ANEM. كما تم إنشاء الصندوق الوطني للتأمين عن البطالة CNAC سنة 1994 يمس الأشخاص المسرحين لأسباب إقتصادية، وتأسيس برنامج المساعدة على إنشاء المؤسسات المصغرة سنة 1997، وفي نفس العام أُطلق برنامج أشغال ونشاطات المنفعة العامة ذات الكثافة العالية لليد العاملة TUPHIMO كإصلاح الطرقات، الغابات، تنظيف المحيط، الري وتطهير القنوات بفتح ورشات كبرى على مستوى الولايات، وعقود ما قبل التشغيل CPE سنة 1998، إضافة إلى الجهود المبذولة من قبل مديريات النشاط الإجتماعي DAS. والشبكة الإجتماعية لحماية الفئات المحرومة بدعم دخولهم بعد رفع الدعم على الأسعار (تعويضات للأشخاص دون دخل ICSR سنة 1992 ثم إستبدالها سنة 1994 بصيغتين جديدتين: المنحة الجزافية للتضامن AFS والنشاط ذو المنفعة العامة IAIG)، على غرار الإمتيازات الجبائية والتسهيلات الإئتمانية من طرف البنوك (القرض المصغر أنشأ سنة 1999) بالإضافة إلى إنشاء صندوق ضمان مخاطر القروض للشباب المقاول، والوكالة الوطنية لضمان القروض المصغرة ANGEM، ... إلخ.

2- تحليل تطور معدلات البطالة في الجزائر 1995-2010

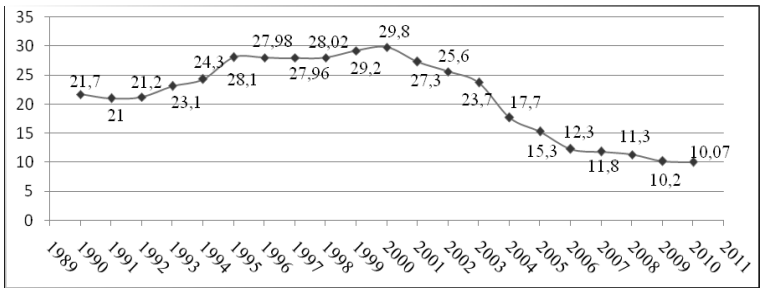
لتوضيح أثر الإصلاحات الإقتصادية المنتهجة على وضعية سوق التشغيل في الجزائر، وبالتالي توضيح حجم الهوة بين المعروض البشري والطلب على العمل، نعرض الجداول التالية، والتي تبرز تطور معدلي البطالة والتشغيل في الجزائر خلال الفترة من 1995-2010:

السنوات	حجم القوى النشطة	إجمالي العاطلين	عدد الأفراد العاملين	معدل البطالة	معدل العمالة
1995	7 561 000	2 125 000	5 436 000	28.1	71.9
1996	7 811 000	2 186 000	5 625 000	27.9	72.1
1997	8 072 000	2 257 000	5 815 000	27.9	72.1
1998	8 326 000	2 333 000	5 993 000	28.1	71.9
1999	8 589 000	2 508 000	6 081 000	29.2	70.8
2000	8 153 000	2 430 000	5 723 000	29.8	70.2
2001	8 568 000	2 340 000	6 228 000	27.3	72.7
2002	8 625 000	2 208 000	6 417 000	25.6	74.4
2003	8 762 000	2 077 000	6 685 000	23.7	76.3
2004	9 469 000	1 677 000	7 792 000	17.7	82.3
2005	9 500 000	1 453 500	8 046 500	15.3	84.7

2006	10 109 000	1 244 000	8 865 000	12.3	87.7
2007	9 968 000	1 177 000	8 791 000	11.8	88.2
2008	10 315 000	1 166 000	9 149 000	11.3	88.7
2009	10 544 000	1 076 000	9 468 000	10.2	89.8
2010	10 812 100	1 089 100	9 723 000	10.1	89.9

المصدر: الديوان الوطني للإحصاء Office National des Statistiques

والشكل يبرز تطور معدلات البطالة في الجزائر خلال الفترة الزمنية الممتدة من 1990 إلى 2010



المصدر: من إعداد الباحث بالإعتماد على البيانات الواردة في الجدول السابق

والجدول يوضح نسبة الفئة العاملة من المجتمع حسب القطاع الإقتصادي والجنس والموقع سنة 2010

	الذكور		الإناث		المجموع	
المناطق الحضرية	العدد	%	العدد	%	العدد	%
الزراعة	268	5.1	19	1.7	287	4.5
الصناعة	673	12.9	301	26.7	974	15.3
أشغال وبناء	1112	21.2	20	1.8	1132	17.8
تجارة-خدمات	3182	60.8	786	69.8	3968	62.4
المجموع	5234	100	1126	100	6360	100
المناطق الريفية						
الزراعة	773	25.5	76	21.8	849	25.1
الصناعة	251	8.3	112	32.2	363	10.8
أشغال وبناء	748	24.7	5	1.5	754	22.3
تجارة-خدمات	1254	41.4	155	44.5	1409	41.8
المجموع	3027	100	348	100	3375	100
التراب الوطني						
الزراعة	1040	12.6	95	6.5	1136	11.7
الصناعة	924	11.2	413	28	1337	13.7
أشغال وبناء	1860	22.5	25	1.7	1886	19.4
تجارة-خدمات	4436	53.7	941	63.8	5377	55.2
المجموع	8261	100	1474	100	9723	100

المصدر: الديوان الوطني للإحصاء Office National des Statistiques

والجدول يوضح معدل مشاركة القوى العاملة (15 سنة فأكثر) المنقح حسب الجنس في الجزائر لعام 2007

نسبة الإستخدام في الزراعة (%)			نسبة الإستخدام في الصناعة (%)			نسبة الإستخدام في الخدمات (%)		
ذكور	إناث	الجنسين	ذكور	إناث	الجنسين	ذكور	إناث	الجنسين
18.80	12.07	17.60	9.19	22.18	11.50	72.0	65.75	70.90

المصدر: مصادر وطنية ورسمية ومنظمة العمل العربية مستندة على البيانات الرسمية المتاحة

والجدول يوضح متوسط إنتاجية العامل من الناتج الصناعي للجزائر (بالأسعار الجارية بالدولار)

2004	2005	2006
16 672	22 604	26 854

المصدر: التقرير الإقتصادي العربي الموحد لعام 2007

جدول يوضح معدلات البطالة في العالم (2005-2010)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
و.م.أ	5.1	4.6	4.6	5.8	9.3	9.6
بريطانيا	4.8	5.4	5.4	5.6	7.5	7.8
اليابان	4.4	4.1	3.8	4.0	5.1	5.1
ألمانيا	10.6	9.8	8.4	7.3	7.5	6.9
فرنسا	9.3	9.2	8.3	7.8	9.6	9.7
إيطاليا	7.7	6.8	6.2	6.8	7.8	8.5

المصدر: صندوق النقد الدولي، قاعدة بيانات آفاق الإقتصاد العالمي

من إستقراء معطيات الجداول والأشكال أعلاه، إضافة إلى مضامين التقارير الصادرة عن الهيئات الوطنية والدولية، يمكن إبداء التصورات وزوايا النظر التالية، عرفت نسبة البطالة تراجعا محسوسا وانحصارا متتاليا خلال طول السلسلة الزمنية المدروسة 1995-2010، حيث إنتقلت من مستوى قياسي بـ 29.8% عام 2000 لتتدحرج بشكل محسوس إلى 10.1% عام 2010 مقابل 28.1% عام 1995. أما معدلات البطالة فالمعدل العام خلال العقود الأربعة السابقة أي الفترة بين 1970-2010 هي 20.23%، وهو معدل بطالة مرتفع نسبيا، حيث شهدت إنخفاضا معتبر خلال السبعينات إذ تقلص من 22.4% سنة 1970 إلى 11.1% سنة 1979، بسبب البرامج التنموية المطبقة في غضون هذه الفترة كالثورة الزراعية وتطوير الصناعات الثقيلة، ولكن في الفترة من 1980 إلى 1999 بدأ يطرح بإلحاح عميق مسألة ارتفاع معدلات البطالة إلى مستويات رهيبة ومأساوية من 15.7% إلى 28.2%، بسبب مأزق تباطؤ الإقتصاد الجزائري خلال الثمانينات خصوصاً مع أزمة إنخفاض أسعار البترول إلى دون 10 دولار للبرميل وتقلص المداخيل من العملة الصعبة عام 1986، والذي أدى إلى تراجع الإستثمارات العمومية، مما انعكس على الإنخفاض المحسوس في مناصب الشغل الموفرة سنويا تبعه تسريح كبير للعمال، إضافة إلى مخلفات ورواسب الفشل الذريع للمخططات السابقة، تلاه مباشرة الغضب الشعبي في أكتوبر 1988. هذا الوضع الإقتصادي المتأزم، جعل صناع القرار يعالجونه بإتخاذ حزمة من الإصلاحات الراديكالية على غرار الخوصصة والتحول النوعي نحو الإقتصاد الحر التحول للنظام الاقتصادي

الحر وتوقف الدولة عن تشغيل الخريجين، التي شُرع فيها منذ مطلع عشرية التسعينات التي شهدت وضعا إجتماعيا خانقا ممزوج بدوامة العنف الدموية كواقع أمني صعب للغاية عامي 1994-1995. أما سنة 2000 إلى 2009، فشهدت إنخفاض نسبي في معدلات البطالة، نتيجة عودة الإنتعاش في أسعار النفط. حيث بلغت مستويات البطالة أعلى وأوّج نسبة لها بـ 29.8% بداية الألفية، وأدنى مستوى 10.1% عام 2010. ويرتقب الطاقم الحكومي أن ترتفع معدلات التشغيل أكثر حيث تكون معدلات النمو الإقتصادي خارج المحروقات مدفوعة بالإنفاق على برنامج الإستثمار العمومي للمخطط الخماسي 2010-2014 وذلك على خلفية العلاقة الطردية التناسبية بين مؤشرات الإنفاق العام ومعدلات البطالة خلال مدة تطبيق المخططين السابقين 2001-2009. وفي ذات الإتجاه التحليلي، شهد حجم السكان النشطين زيادة معتبرة خلال الفترة 1995-2010 تقدر بـ 3251100 شخص يشاركون في النشاط الإقتصادي، وإجمالي عدد المشتغلين فعلا لسنة 2010 فقدر بـ 9723000 عامل، أما عدد البطالين فهو 1089100 عاطل عن العمل. ويتبين من خلال هذه الإحصائيات نستنتج أن عدد السكان الناشطين يتزايد أُسيا من سنة إلى أخرى بـ 2.68%، وهذا نفس الشيء بالنسبة لعدد الأفراد العاملين فهو أيضا في تزايد مستمر بـ 4.92%، بالموازاة مع تدحرج سنوي لنسبة البطالة بـ -3.04%، وهذا يعتبر مبدئيا إنجاز ومكسب هام مقارنة بالسنوات الماضية .

2-1- تحليل سيناريو تغيرات معدل البطالة في الجزائر خلال الفترة 1995-2000

بلغ عدد السكان النشطين 7.56 مليون نسمة يترجم معدل بطالة بنحو 28.1% عام 1995، فالقرارات الملزمة لصندوق النقد الدولي والبنك العالمي لا تهدف إلى البحث عن التشغيل الإجتماعي التام وإنما البحث عن التشغيل الإقتصادي التام، والذي يعني أيضا قبول مستوى من البطالة ونقص في التشغيل، وتكفلت الوكالة الوطنية لتطوير الشغل ANDE بمساعدة الشباب العاطل على إنشاء تعاونيات بلغت سنة 1995 حوالي 10335 تعاونية موزعة على 4 ولايات. وحدث في سنة 1996 هبوط طفيف أين بلغت النسبة 27.9%، وفي هذا السياق فإن المشروطية الخارجية للمؤسسات المالية والنقدية الدولية بشأن التصفية النهائية للمؤسسات العمومية العاجزة والوحدات الإنتاجية المفلسة وإعادة هيكلة تلك التي يمكن إنقاذها، وبالأخص في القطاع الصناعي الذي سجل معدلات نمو سالبة أدت إلى خفض عدد العمال بمختلف الصيغ: التقاعد المسبق، البطالة التقنية، التسريح لأسباب إقتصادية، ولذلك سجل القطاع تراجعا بخصوص مناصب الشغل التي يوفرها مقارنة مع القطاع الزراعي أو البناء والأشغال العمومية والإدارة. وبحلول عام 1997 نجم عن الإصلاح العميق وبرامج التقشف المطبقة من مؤسسات بريتن وودز على الإقتصاد الجزائري، تراجع محسوس في مناصب الشغل والتسريح القسري المكثف لليد العاملة سواء كان ذلك في شكل ذهاب مبكر للتقاعد أو في مقابل تعويض عن الخدمة للذين لم يحن موعد تقاعدهم، يفسر لنا إستقرار معدل البطالة في نفس النسبة تؤكد بقاء معدل البطالة مرتفعا، بالموازاة مع النمو البطيء للتشغيل في القطاع الخاص. وقد شهد عام 1998

إرتفاع هامشي في معدل البطالة ليصل إلى 28% قياسا بالسنة السالفة، رغم الإجراءات التي اتخذتها الدولة في سبيل إسترجاع الإستقرار الأمني، وللعلم فهذه السنة تمثل نهاية برامج الإصلاح (التثبيت والتعديل الهيكليين 1994-1998)، كما عرفت بداية إنتعاش أسعار البترول. وفي تضاعيف هذا الطرح فقد بلغ عدد المؤسسات المصغرة المنشأة سنة 1998 حوالي 3570 مؤسسة توظف 8280 عامل، كما تم غلق 239 مؤسسة و1175 وحدة ما بين 1996 و1998 وتسريح 383 ألف أجير، وإرتفاع متوسط مدة البحث عن الشغل من 30 شهر سنة 1991 إلى 55 شهر، إضافة إلى تزايد بطالة المتعلمين من الجامعيين حاملي الشهادات حيث قدر عددهم بحوالي 100 ألف شخص سنة 1998. **و**عرفت معطيات سنة 1999 عودة الإرتفاع كإستمرار لنزيف اليد العاملة بسبب مواصلة إعادة الهيكلة للقطاع الإقتصاد العمومي الذي تراهن عليه السلطات ليصبح يتواكب مع أبجديات العرض والطلب بأن يكون التشغيل يتوافق مع المردودية ليبلغ معدل البطالة قرابة 29.2% من عدد السكان الناشطين البالغ مجموعهم 8.6 مليون شخص، وإنطلاقا من سنة 1999 استعادت الدولة دورها الإقتصادي والذي تجلى في تسارع معدلات نمو الإنفاق الإستثماري مقارنة بالإنفاق الجاري. ومع مطلع الألفية الثالثة وصلت نسبة البطالة الأوج بنسبة سيئة قاربت حدود 30% وهي أعلى ذروة هرمية تصلها تترجم نسبة 70% من حجم العمالة فقط، والجدير بالذكر ها هنا هو ما يفيد بأن الأولوية خلال هذه الفترة من الإصلاحات إلى غاية عام 2000 لم تعطى للتقليل والتخفيف من حدة البطالة، وتعتبر هذه الأخيرة إنعكاس لمخلفات وتراكمات الخروج من عنق الزجاجة لعقد التسعينات الذي إتسم بالركود (1986-1999)، وإنما الأولوية منحت للبحث عن الإستقرار الإقتصادي من خلال سياسات خفض الطلب الكلي وتدنئة التضخم، وهناك إتجاه عام لزيادة مناصب الشغل في الإدارة (قطاع غير منتج بل تستفحل فيه البطالة المقنعة)، إذا بلغ عدد العمال المشغلون ما بين 1996 و2000 أكثر من 33% من مجموع السكان النشطين، فهي تسهم بتوفير ثلث مناصب الشغل.

2-2- تحليل سيناريو تغيرات معدل البطالة في الجزائر خلال الفترة 2001-2010:

منذ حلول عام 2001 شكّل منعرج نوعي في سوق الشغل بالجزائر من حيث النتائج المحصل عليها، حيث بدأت الإفرازات الإيجابية للإصلاح تظهر جلياً مدعومة بتأكد التحسن الجيد لمستويات أسعار النفط في الأسواق العالمية، الأمر الذي حفز الدولة على الشروع في صياغة برنامج الإنعاش الإقتصادي يمتد إلى غاية نهاية 2004 سمح بامتصاص جزئي للبطالة المتراكمة خلال الفترة السابقة، وفي هذا الإطار عرف معدلها إنخفاضا ضئيلاً ولم يطرأ عليه تقلص ملموس لينزل إلى 27.3% فقط، حيث بلغ عدد حاملي الشهادات الجامعيين البطالين في حدود 140 ألف، مع زيادة دخول المرأة سوق العمل وإنتقلت حصة النساء من مجموع القوة العاملة النشطة البالغة من العمر 15 سنة فأكثر 28.2% سنة 2001، كما سمح برنامج TUPHIMO بتوفير حوالي 22 ألف منصب شغل سنويا ما بين 1997 و2001 بتكلفة 99 ألف دينار لكل منصب، وإستهلاك غلاف مالي إجمالي بـ 4.5 مليار دينار. إنّ الوضعية المالية المريحة المحققة، بدأت تؤتي

ثمارها على شكل تسجيل إنخفاض في معدلات البطالة حيث تدحرجت إلى 25.6% عام 2002، ويلاحظ التطور في القوة العاملة النشطة التي إنتقلت إلى 8.625 مليون نسمة بزيادة قدرها 29% مقارنة بعام 1995 ليعكس الجهود المبذولة في توفير، إذ تمكنت 190340 مؤسسة صغيرة ومتوسطة من توفير 612818 منصب شغل نصفها دائم خلال سنة 2002. وفي ذات الصدد، تعطي الحصيلة الإقتصادية والإجتماعية للحكومة ما بين 1999 و2003 أرقاما بخصوص توفير 175 ألف منصب شغل في الوظيف العمومي، و905 ألف منصب شغل في القطاع الإنتاجي بواسطة المؤسسات المصغرة والصغيرة والمتوسطة أي في حدود 216 ألف منصب شغل سنويا، وهو ما أدى إلى تراجع معدل البطالة إلى 23.7% نهاية سنة 2003، حيث ارتبط عدد مناصب الشغل المنشأة في هذه السنة أساسا بالنفقات العامة ولاسيما المخطط الوطني لتطوير الفلاحة وأجهزة تشغيل الشباب، فتم إنشاء حوالي 800 ألف وظيفة، وبلغ عدد المناصب التي تم إنشاؤها في إطار السياسات العمومية خلال السداسي الأول من سنة 2004 حوالي 537930 منصب شغل توزعت كالآتي: أجهزة التشغيل 348676 منصب، مخطط دعم الإنعاش الاقتصادي 98700 منصب والبرنامج الوطني للتنمية الريفية والفلاحية 90554 منصب. وتجدر الإشارة، إلى أن سنة 2004 سجلت أكبر تدنئة في معدل البطالة بـ 17.7% سنة 2004 بفقدانه مقدار ستة نقاط كاملة، ففي الحالة العادية لا يمكن تحقيق ذلك حتى في الإقتصاديات الأكثر تصنيعا في العالم، وذلك يعزى حسب المصادر الحكومية، تم إضافة مهمة أخرى للصندوق الوطني لتأمين البطالة تتمثل في تأسيس جهاز لتشغيل الشباب ما بين 35 و50 سنة ومساعدتهم لإنشاء مؤسسات مصغرة، ومرصد وطني للتشغيل ومحاربة البطالة. حيث تم إنشاء حوالي 405883 منصب شغل في إطار الصيغ المعمول بها، كما خصص لسنة 2004 حوالي 40 ألف عقد توظيف في إطار عقود ما قبل التشغيل، موزعة على الإدارة العمومية بـ 35558 منصب والقطاع الإقتصادي بـ 7386 منصب، وهو ما يدعم الشكوك حول صحة المعطيات الرسمية، في غياب هيئات رقابية مستقلة بإمكانها التأكد من صحة المعلومات. وعرفت سنة 2005 بعث مخطط تنموي ثاني لدعم النمو الإقتصادي خلال الخماسي الممتد ما بين 2005 إلى غاية 2009 لبناء إقتصاد عصري قوي، إضافة إلى توليد مناصب شغل لشريحة الطاقات الشبابية التي تشكل الأغلبية الساحقة من تركيبة المجتمع الجزائري بحوالي 70%، وبالنسبة لمعدل البطالة فقد واصل إتجاهه التنازلي كمؤشر إيجابي لجدوى الخماسي الأول حيث إستقر في 15.3% نهاية عام 2005. وتفيد بيانات عام 2006 إزدياد التشغيل بشكل ملحوظ وتم إنشاء نحو 81 ألف مؤسسة صغيرة ومتوسطة بمساعدة الوكالة الوطنية لدعم توظيف الشباب التي أنشأت أكثر من 213 ألف وظيفة على الصعيد الوطني. وبعد إنشاء أزيد من 4 ملايين منصب شغل دائم ومؤقت خلال الفترة 1999 إلى نهاية 2007 عرفت نسبة البطالة زيادة ضئيلة مقارنة بعام 2006 إنتقلت من 12.3% إلى 11.8%. وتميز تطور المؤشرات الرئيسية لسوق التشغيل خلال نفس الفترة بإرتفاع السكان النشطين بحيث إنتقل عددهم إلى أزيد من 9.97 ملايين أي إرتفاع بمعدل سنوي يقدر بـ 5.6%. وتم في

هذا عام 2008 إستحداث نحو عشرة آلاف مشروع، وإستمرار في ضخ ملايير الدولارات لتحقيق الإقلاع الإقتصادي المنشود بإغتنام فرصة البحبوحة المالية التي تمر بها البلاد نتيجة تضاعف مخزون الجزائر من العملة الصعبة، وعدم تأثرها كثيرا بتداعيات الأزمة المالية العالمية، والشيء الملاحظ أنه خلال هذا البرنامج عرف حجم الإستثمار العمومي معدلات نمو جد مرتفعة، بلغت في متوسطها حوالي 23% سنويا، هذا ما أدى إلى توفير عدد معتبر من مناصب الشغل، وهو ما يفسر الإتجاه التنازلي لمعدلات البطالة، والتي بلغت 11.3%. إنّ النسبة الإجمالية للفئة النشيطة في المجتمع كقوة عمل قدر نهاية 2009 بـ 10.544 مليون شخص من مجموع 35.4 مليون نسمة، وقد أعلنت منظمة العمل الدولية (ILO) International Labour Organization أن مستويات البطالة في العالم سنة 2009 هي الأعلى على الإطلاق (حوالي 2300 مليون شخص عاطل عن العمل)، كأحد مخلفات الأزمة المالية العالمية التي تسببت في غلق العديد من المؤسسات وطرد العمال. وأن نسبة البطالة في الجزائر عام 2010 إستقرت في حدود 10.1% لتشكل تراجعا قويا مقارنة بالأعوام الفارطة[1].

[1]- عملية تحليل المعطيات وإستنطاق الأرقام تمت من خلال التحميل الرقمي من الروابط الإفتراضية وإستقراء المادة العلمية التالية:

- الموقع الشبكي للمديرية العامة للوظيفة العمومية (http://www.concours-fonction-publique.gov.dz)
- الموقع الشبكي للوكالة الوطنية للتنمية الإجتماعية (http://www.ands.dz)
- الموقع الشبكي للمجلس الوطني الإقتصادي والإجتماعي (http://www.cnes.dz)
- الموقع الشبكي للوكالة الوطنية لدعم وتشغيل الشباب (http://www.ansej.org.dz)
- الموقع الشبكي لمنتدى رؤساء المؤسسات (http://www.fce-dz.org)
- الموقع الشبكي لوزارة العمل والتشغيل والضمان الإجتماعي (http://www.mtess.gov.dz)
- الموقع الشبكي لمنظمة العمل العربي، الكتاب الإحصائي (http://www.alolabor.org)
- الموقع الشبكي لصندوق النقد العربي (http://www.amf.org)
- الموقع الشبكي لمنظمة العمل الدولية (http://www.ilo.org)

- Rapport portant Evaluation des dispositifs d'emploi, Conseil National Economique et Social
- Avis Relatif au Plan National de Lutte contre le Chômage, Conseil National Economique et Social

http://www.ons.dz/them_sta.htm (Consulté Le 12-2-2012)
http://www.ons.dz/-Emploi-et-chomage-.htm (Consulté Le 12-2-2012)
http://www.cnes.dz_dispositif_emploi/doc (Consulté Le 3-3-2012)
http://www.cnes.dz_Chômage/doc (Consulté Le 3-3-2012)
http://www.aenn.tv/evt_keraa.php?id=17 (Consulté le 11-3-2011)
http://www.andi.dz/ar/?fc=demographie (Consulté le 4-3-2011)
http://www.umc.edu.dz/vf/autre/develop07/ADS/arabe/moukadimat.htm (Consulté Le 8-4-2012)
http://www.umc.edu.dz/vf/autre/develop07/ADS/arabe/moulakhas.htm (Consulté Le 8-4-2012)
http://www.mtess.gov.dz/mtss_ar_N/emploi_08.htm
http://www.mtess.gov.dz/mtss_ar_N/salaires_09.htm l
http://www.mae.dz/ma_ar/stories.php?story=11/04/12/0624920 (Consulté Le 12-4-2011)
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_166021.pdf (Consulté Le 6-12-2011)
http://www.ilo.org/global/publications/books/global-employment-trends/WCMS_171571/lang--en/index.htm (Consulté Le 6-12-2011)

ملاحظة مهمة: إنَّ التراجع الظاهري الملحوظ لنسب البطالة على مدى الفترة المدروسة لا يعود إلى التنظيم المحكم لسوق العمل بالجزائر، بل قد تحقق تحت أثر البرامج التنموية التي تم إطلاقها في السنوات الأخيرة، لاسيما المشاريع المسجلة في قطاع السكن والمقاولات، حيث يحتل البناء والأشغال عمومية مرتبة مهمة في إمتصاص البطالة (19.4%) بعد قطاعي التجارة والخدمات (55.2%) إلى جانب النقص الفادح في الصناعة (13.7%) والفلاحة (11.7%) عام 2010، ومن أهم نتائج فشل المشروع الإقتصادي، يجب الإشارة إلى بقاء البطالة في مستوى عال رغم الأموال التي تدفقت من أجل إنشاء مناصب شغل في هذين القطاعين الإستراتيجيين المولدين للثروة الدائمة، وتقول الأرقام الرسمية أن البطالة تراجعت إلى 9.8% عام 2011، وهو مستوى أحسن من الوضع في إسبانيا. لكن الحقيقة تختلف، حتى ولو سلمنا جدلا بأن هذه الأرقام الصماء تعكس حقيقة الجهد الحكومي المنجز، إلاّ أن ما يمكن ملاحظته أن معدلات البطالة في الجزائر تعكس خطورة هذه المشكلة حيث تجاوزت الحد المعقول والمقدر ما بين 5 و7%، ومنه فحتى 10% تعد نسبة مرتفعة، ويشكل الشباب العنصر الأساسي وحجر الزاوية في الإحتجاجات وأعمال الشغب التي تسجل يوميا في الجزائر، ورغم ذلك فإن الحكومة لم تجد المفاتيح التي تسمح لها بامتصاص البطالة التي تمس هذه الفئة بالدرجة الأولى، بسبب تدفق خريجي الجامعات والمعاهد بأعداد تفوق قدرة إستيعاب جهاز الإنتاج الوطني، ينضاف إلى ذلك، توجه حاملي الشهادات بعد إستكمال مسارهم الدراسي إلى البحث عن وظائف في قطاع الوظيفة العمومية، بحثا عن الإستقرار ومسار مهني مضمون من النواحي الإجتماعية والمادية، حيث كشفت إحصاءات رسمية للمديرية العامة للوظيفة العمومية، عن بلوغ عدد الموظفين قرابة 1.7 مليون شخص من دائمين ومتعاقدين، مع عزوفهم عن المهن الحرفية والأعمال الحرة بـ 164 ألف عامل فقط نهاية عام 2010. علاوة على إستمرار المتقاعدين في تقلّد المسؤوليات بالإدارات العمومية، حيث كشفت الأرقام أن 12322 موظف تجاوزوا السن القانونية للتقاعد المقدرة بـ 60 سنة

---

http://www.alolabor.org/final/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=132&Itemid=85&lang=ar (Consulté Le 8-3-2012)

http://www.algerie360.com/ar/31313 (Consulté le 30-11-2010)

http://www.djazairess.com/elmassa/35656 (Consulté le 13-7-2010)

http://www.djazairess.com/alahrar/19613 (Consulté le 20-12-2010)

http://www.djazairess.com/aps/98707 (Consulté le 19-12-2010)

http://www.echoroukonline.com/ara/?news=29280 (Consulté le 1-8-2011)

http://www.aljazeera.net/NR/exeres/ADF089D8-EF23-4782-807C-A9883B308DAE.htm (Consulté le 19-3-2011)

http://www.magharebia.com/cocoon/awi/xhtml1/ar/features/awi/newsbriefs/general/2007/01/25/newsbrief-01 (Consulté le 9-4-2011)

http://www.elwatandz.com/algerie/209.html (Consulté le 9-4-2011)

http://kenanaonline.com/users/ahmedkordy/topics/67771/posts/285307 (Consulté le 30-7-2010)

ودخلوا سن الشيخوخة، لكنهم ما زالوا يشغلون مناصبهم بحجة ضرورة الإستفادة من خبرات الموظفين القدامى.

المحور الرابع: مؤشر أسعار الإستهلاك وبروز بؤر الضغوط التضخمية

1- تحليل تطور معدلات التضخم في الجزائر 1995-2010

يعتمد الديوان الوطني للإحصائيات Office National des Statistiques في حساب مؤشر أسعار الإستهلاك Indice des Prix à la Consommation على صيغة لاسبير في الأرقام القياسية أي المتوسط الحسابي المرجح، وإرتفع معدل التضخم بشكل متسارع خلال الفترة الممتدة بين 1989 إلى 1995 بسبب التحولات العميقة والجذرية التي شهدها الإقتصاد الجزائري (إلغاء ورفع نظام الإعانات على أسعار مستلزمات الإنتاج لأغراض الزراعة ومشاريع الإسكان وأزيلت الضوابط على أسعار التجزئة وعلى هوامش الربح بالنسبة لمعظم السلع والخدمات)، وقبل هذه المرحلة النوعية كان النهج الإشتراكي هو المرجع في صياغة الخطة السعرية المناسبة أين كانت الأسعار محددة إدارياً من خلال الدعم والحماية التي تأخذ في الحسبان التكاليف الإجتماعية لمعيشة المواطنين (بلغت نسبة الدعم الحكومي لأسعار السلع الإستهلاكية 5% من إجمالي الناتج المحلي عام 1994). وفي هذا المقام سنقوم بتحليل تطور معدلات التضخم في الجزائر Taux d'inflation في المدة 1995-2010 إستعانةً بالجدول أسفله (سنة الأساس: 1989):

السنة	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
النسبة (%)	28.4	20.3	6.1	6.2	2.1	0.34	3.5	2.2
السنة	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
النسبة (%)	3.5	4.6	1.9	1.8	3.9	4.4	5.7	3.9

المصدر: تقارير مستقاة من مواقع إلكترونية متخصصة

جدول يوضح معدلات التضخم في العالم (2005-2010)

	2005	2006	2007	2008	2009	2010
و.م.أ	3.4	3.2	2.9	3.8	0.3 -	1.6
بريطانيا	2.0	2.3	2.3	3.6	2.1	3.3
اليابان	0.3 -	0.3 -	0.0	1.4	1.4 -	0.7 -

المصدر: صندوق النقد الدولي، قاعدة بيانات آفاق الإقتصاد العالمي

من إستقراء معطيات ومضامين الجدول أعلاه، يمكن إبداء التحليلات والتصورات وزوايا النظر التالية:

1-1- تحليل سيناريو تغيرات معدل التضخم في الجزائر خلال الفترة 1995-2000

من تقارير بنك الجزائر، نلاحظ أن معدل التضخم في إرتفاع مطرد إلى أن وصل إلى 31.7% كأقصى حد له سنة 1992، ويرجع ذلك إلى عدة أسباب والمتعلقة بالإجراءات التي اتخذتها السلطات النقدية في إطار برنامج الإستعداد الإئتماني الأول والثاني، ثم عرف إرتفاع سنتي 1994- 1995 حيث بلغ أرقام قياسية تضر بالقوة الشرائية للأفراد وصلت إلى 29.04% و28.4% على التوالي، ويعزى ذلك على الخصوص إلى تخفيض قيمة الدينار بنسبة 40.7%،

بالإضافة إلى إرتفاع أسعار البترول سنة 1994 وما نجم عنه من زيادة في الإصدار النقدي، وكذلك ضغوط خدمة المديونية، إذ كانت النتيجة المنطقية والطبيعية لسلسلة الإجراءات الصارمة في إطار الإلتزامات المبرمة مع الهيئات المالية الدولية لمعالجة الإختلالات الهيكلية العميقة بالجزائر، المرتكزة على تحرير الأسعار هو الإرتفاع في معدلات التضخم. أما خلال الفترة 1996-2000 فشهدت معدلات التضخم إنخفاضا مهما من 20.3% عام 1996 إلى أن وصلت إلى أدنى معدل لها 0.34% سنة 2000، ويعود ذلك إلى عدة أسباب منها أن برنامج الإصلاح الهيكلي قد بدأ يعطي ثماره بخصوص التحكم في التضخم، زائد تراجع مستوى الطلب الكلي بسبب زيادة معدلات البطالة حيث بلغت 29.8% سنة 2000، وتحرير الأسعار حيث بقي أقل من 15% فقط من المواد المكونة لمؤشر أسعار الاستهلاك خاضعة لنظام التوجيه بداية من عام 1996. والجدير بالتنويه، أن عام 1996 شهد مستويات إدخار سالبة (-34.6 مليار دينار) أي كان الإستهلاك يفوق مستوى الدخول المتاحة، كما عرفت هذه السنة هبوط في مؤشرات الإستهلاك الحقيقي، حيث تم نزع الدعم شبه النهائي على المنتجات الطاقوية (الكهرباء والغاز) عام 1994، ونزع الدعم تدريجياً على مواد إستهلاكية أساسية مثل حليب الغبرة والدقيق والطحين الموجه للخبازين عامي 1995 و1996. وتميز عام 1997 بأن عرف المستوى العام للأسعار تحسنا ملحوظاً الذي إنخفض إلى 6.1%، بعد شروع الحكومة في تطبيق سياسة مالية ونقدية صارمة بين سنتي 1994 و1996. وفي هذا الإطار، أعادت الحكومة نظرتها تجاه منظومة الأسعار بداية من عام 1989، ففي عام 1997 تم إلغاء الدعم على كافة المواد الغذائية. ثم إستقرت معدلات التضخم بعد ذلك أي عام 1998 لتصل بزيادة طفيفة جداً إلى 6.2% عام 1998، وفي نفس الوقت حُررت كل أسعار المنتجات المشتقة من البترول والغاز وأصبحت تساير الأسعار في السوق العالمية. ثم تدحرج المؤشر العام للأرقام القياسية لأسعار الإستهلاك إلى 2.1% عام 1999، والجدير بالذكر أنّ الإدخار لا يحظى إلاّ على نسبة ضئيلة جداً من الدخل المتاح ففي سنة 1999 قدر الدخل المتاح في الجزائر بـ 1810.5 مليار دينار، 92% منه مخصص للإستهلاك والباقي للإدخار. ومع مطلع الألفية الثالثة سجّل المتوسط السنوي للتضخم إنخفاضا محسوسا جداً مقارنة بالسنوات السابقة واللاحقة، وهو معدل تجاوز حتى ذلك السائد في دول الإتحاد الأوروبي، ويعزى إلى السياسة المتشددة في إدارة الطلب من جهة وضغط العجز الميزاني.

1-2- تحليل سيناريو تغيرات معدل التضخم في الجزائر خلال الفترة 2001-2010

تميزت هذه الكمية الوقتية بعودة الحياة الإقتصادية والراحة المالية للبلد، كنتيجة موضوعية للزيادة في الطلب العالمي على المواد الطاقوية وتسجيل الخزينة العمومية لموارد مالية ضخمة تم ضخ جزء لا يستهان به منها في قنوات الإنتاج والإستثمار، بداية من المخطط التنموي الأول، حيث عاد معدل التضخم ليرتفع قليلا بعد ذلك 3.5% بسبب زيادة الإنفاق العمومي، حيث أصبحت ميزانية الدولة تسهم في تكوين الإدخار الوطني من خلال الفائض الذي حققته بدايةً من سنة 2000 بعد العجز المسجل في سنتي 1998 و1999، كما بلغت إيداعات الخزينة العمومية لدى بنك الجزائر

414.1 مليار دينار نهاية سنة 2001، وهذا يمثل سند مهم لمباشرة برنامج الإنعاش الإقتصادي، ومن جهة أخرى إلى سياسة نقدية تتركز على وضع حدود لنمو الكتلة النقدية وتقييد توزيع القروض للإقتصاد. وفي عام 2002 إنخفض معدل التضخم إلى 2.2% بفضل العوامل الأساسية التي تؤثر على تطور المستوى العام للأسعار وهي التغير في عرض النقود M2 وسعر الصرف الإسمي الفعلي، وتحركات أسعار النفط العالمية الملائمة، أي هناك تباطؤ وتراجع بحوالي ثلاث نقاط رغم إرتفاع الطلب الداخلي وهذا تسويغه يكمن في آثار إصلاح التعريفة الجمركية، حيث تم الإنتقال سنة 2002 من نظام ذو أربعة معدلات لحقوق الجمارك (40%، 25%، 15%، 5%) إلى نظام ذو ثلاث معدلات (30%، 15%، 5%)، وإنخفاض الحق الإضافي المؤقت DAP من 60% إلى 48%، إضافة إلى تكييف العرض مع الطلب من خلال الزيادة المعتبرة في الواردات (+20.2% عام 2002 مقارنة مع عام 2001) وهو ما أثر على أسعار الإستيراد وعلى المؤشر العام للأسعار عند الإستهلاك. وفي الصدد ذاته، عرفت مكافحة التضخم في الجزائر نجاحا بارزا من خلال السعي لتحقيق أهداف نقدية تجسّدت في تراجع معدل التضخم بصفة واضحة من حوالي 30% سنة 1994 إلى 3.5% خلال 1995-2003 وذلك رغم إستكمال تحرير الأسعار، ومواصلة تخلص الخزينة من المديونية الداخلية، وهي عوامل دافعة نحو إرتفاع التضخم، وهنا يمكن القول أن تخفيض التضخم إلى مستويات دنيا كانت تكلفته بطالة مرتفعة بلغت في المتوسط 28% من القوة العاملة النشطة (منطق منحنى فيليبس) ما بين 1989 و2003. كما شهدت هذه السنة فضائح فساد وإختلاس مالي من العيار الثقيل (إفلاس بنك الخليفة، البنك الخارجي الصناعي). ورغم أنّ عام 2004 يمثل نهاية المخطط الخماسي إلاّ أنّ حصيلته كان منها إرتفاع معدل التضخم إلى 4.6%، لذلك فمن الصعب القول أن معدل التضخم سيبقى في حدود دنيا، خاصة مع التوسع في الإنفاق العمومي. ثم عرف بين 2005-2006 تقلصا نسبيا مقارنة بالسنوات 2001-2004 بسبب الصرامة في تطبيق السياسة النقدية، ليستقر في حدود 1.8% ما يعني إستقرار الأسعار في مستويات متقاربة مع دول الجوار، وهذا في حد ذاته يعتبر عامل إيجابي توجت به جهود الحكومة. وعرفت سنة 2005 قفزة نوعية في مجال تخصيص غلاف مالي كبير بـ 150 مليار دولار لدعم النمو، أدى إلى عدم قدرة العرض الكلي على مواجهة الطلب الكلي المغذي لسياسة نقدية توسعية، ظهرت في شكل نزعة تضخمية محسوسة بـ 3.9% عام 2007 و4.4% عام 2008، رغم أن بداية سنة 2008 وصل فيها سعر البرميل إلى سقف 150 دولار ثم إنهار إلى حدود 35 دولار نهاية نفس السنة. كما عرف معدل التضخم إرتفاعا بلغ أوجه خلال عام 2009 ببلوغه نسبة تقترب من 6% وهو أعلى معدل يسجله طوال العشرية الأولى من القرن الحالي، وهذا الإنحراف في وتيرة التضخم هو نتيجة حتمية لنسبة النمو خارج المحروقات التي بلغت 10.5% حققتها الجزائر في سنة 2009 مدفوعة بالنفقات العمومية المكثفة في قطاع البناء والأشغال العمومية، كما يعود السبب إلى إرتفاع التضخم المستورد لاسيما في الدول الناشئة حيث تعرّض الإقتصاد العالمي لأزمة ركود حادة ظهرت تداعياتها بشكل واضح إعتبارا من منتصف

عام 2008. وفي ذات السياق، وحسب صندوق النقد الدولي يرجع إرتفاع معدلات التضخم في مختلف أنحاء العالم في جانب منه إلى الظروف المناخية إلى جانب الصراع بين اليوان الصيني من جهة والدولار واليورو من جهة أخرى، وكذا تأثير الإرتفاع في أسعار المنتجات الطاقوية والسلع القاعدية خاصة المواد الغذائية الأساسية كالحبوب ومسحوق الحليب والزيوت، إذ شهدت إرتفاعا قويا في البورصات الدولية، بلغ على التوالي 41 و44 و18% وانعكست بالسلب على السوق الوطنية. فمثلا إستوردت الجزائر 6.35 مليون طن من القمح بين جانفي وأكتوبر 2011 وهي واردات قياسية إرتفعت بنسبة 40% مقارنة بنفس الفترة من سنة 2010، الأمر الذي جعل السلطات العمومية تصدر تشريعات نابعة من هذه الظروف مع نهاية عام 2009 وبداية عام 2010 كان أهمها المصادقة على قانون المالية التكميلي 2009 القاضي باحتواء ضغوط التضخم من خلال إلغاء كافة القروض الإستهلاكية بما فيها قروض السيارات، أسفر عن تباطؤ المستوى العام للأسعار إلى 3.9% عام 2010، إذ يعزى تراجع الضغوط التضخمية في الجزائر عام 2010 إلى إنكماش مستويات الطلب المحلي وتراجع الأسعار العالمية للسلع الأولية والأساسية والمحاصيل الزراعية والمعادن بدرجة ملحوظة مقارنة بأسعار عام 2008 حيث جاء في التقرير السنوي الصادر عن بنك الجزائر، أن مستوى التضخم المسجل يبقى منخفضا بكثير مقارنة ببلدان منطقة شمال إفريقيا والشرق الأوسط المقدّر عند 6% وفي كافة البلدان الناشئة تعادل 6% (المتوسط العالمي للتضخم=3.74% نهاية عام 2010). وعاودت وتيرة التضخم الإرتفاع بشكل طفيف عام 2011 إلى حدود 4% (3.49% في السداسي الأول، 4.52 في السداسي الثاني) لسببين هم النمو السريع لارتفاع الكتلة النقدية في عام 2011 إضافة إلى المستوى العالي لأسعار المنتجات الفلاحية المستوردة. وفي هذا الإطار، أشار مجمع أكسفورد للأعمال أنه بسبب المستوى المتزايد لتكاليف برنامج الإستثمار العمومي (زخم السيولة) تبقى إحتمالات خطر الموجات التضخمية واردة إلى غاية أفق عام 2014[1].

[1]- عملية تحليل المعطيات وإستنطاق الأرقام تمت من خلال التحميل الرقمي من الروابط الإفتراضية وإستقراء المادة العلمية التالية:
- التقارير السنوية حول التطور الإقتصادي والنقدي في الجزائر الصادرة عن بنك الجزائر (http://www.bank-of-algeria.dz)
- الموقع الإلكتروني لوزارة المالية (http://www.finance-algeria.org)
- الموقع الإلكتروني للديوان الوطني للإحصاء (http://www.ons.dz)
- الموقع الإلكتروني للوكالة الجزائرية لترقية التجارة الخارجية (http://www.algex.dz)
- الموقع الإلكتروني للبنك الدولي (http://data.albankaldawli.org)

http://www.ons.dz/-Prix-a-la-consommation-.html (Consulté le 5-3-2011)

http://data.albankaldawli.org/indicator (Consulté le 5-3-2011)

http://www.alquds.co.uk/index.asp?fname=data\2010\10\10-21\21x43.htm (Consulté le 21-10-2010)

http://www.aenn.tv/evt_keraa.php?id=17 (Consulté le 3-1-2011)

http://www.aenn.tv/keraa.php?type=1&id=475 (Consulté le 11-3-2011)

http://www.algerie360.com/ar/55039/ (Consulté le 11-2-2012)

http://www.algerie360.com/ar/31313/ (Consulté le 4-3-2012)

خاتمة

إنَّ المعضلة المستعصية والمشكلة المزمنة الضاربة بأطنابها التي يعاني منها الإقتصاد الوطني، تتمثل في غياب إستراتيجية إقتصادية واضحة المعالم نابعة من إرادة سياسية تسترعيها رغبة جامحة لتحقيق النهوض والإقلاع المنشود، على خلفية أن الإقتصاد الجزائري يقوم بإثراء باقي العالم وإفقار السوق المحلي، إذ يقوم بتموين باقي العالم بالمواد الأولية غير المتجددة ويودع لديه جزءً مهماً من إيرادات الصادرات في شكل تراكم إحتياطات لا فائدة منها للدولة، أي بكل وضوح إن الإقتصاد الجزائري يتخصص في تحويل إحتياطي غير متجدد إلى إحتياطي متغير، حيث تعتبر المحروقات المورد الرئيسي وصمام الأمان للإقتصاد الجزائري والمرجع الوحيد لتحديد الأهداف السنوية، يجعل إنخفاض سعر النفط الناتج من إنخفاض نمو الإقتصاد العالمي (دالة الطلب) والقدرة الشرائية الدولية للجزائر تتأثر سلبا وإيجابا بتقلبات واضطرابات السوق العالمية والصدمات الخارجية. ومنه فالإقتصاد الجزائري يحمل في طياته بذور فنائه ويحوي في ثناياه عوامل تحطيمه ومعاول هدمه، فالثروة النفطية والغازية تحولت من نعمة إلى نقمة وإنتقلت من منحة إلى محنة، فالإقتصاد الجزائري يسير بوتيرة بطيئة نحو التهلهل والإهتراء والهزال باستثناء الهياكل القاعدية والبنى التحتية، ولولا الحبل السري الوحيد وهو مشيمة المحروقات، لكانت الجزائر تصنف ضمن حظيرة الدول الأكثر بؤسا وفقرا في العالم المتخلف، فمداخيل الجزائر من العملة الصعبة خارج البترول الناضب وغير المتجدد، 60% مصدرها مبيعات النفايات الحديدية ونصف الحديدية (قصدير متآكل من الصدأ) Déchets ferreux et non ferreux بقيمة 580 مليون دولار عام 2011 !.

1- طغيان الطابع القطاعي على حساب المنظور الشمولي، في خضم إعداد المخططات الخماسية التنموية، فباستنطاق مضمونها توحي بوجود ضبابية ومغالطات كثيرة، إذ تركّز الخطابات الرسمية على أرقام صماء كأعداد المدارس، والمستشفيات، ومناصب التوظيف، والمساكن، من دون الحديث عن سياسات كيفية وأهداف نوعية في مجالات التعليم والصحة والسكن والتشغيل أو طبيعة الأنشطة الاقتصادية المستقطبة أو نوعية العمالة من حيث الإحترافية والمهنية. وهي بالمناسبة ميادين تحتاج إلى معالجة كيفية عميقة، لا إلى إضافات كمية، فالرقم 286 مليار دولار

---

http://www.radioalgerie.dz/ar/index.php?option=com_content&view=article&id=13040:-2011-&catid=27:2010-04-29-13-18-26&Itemid=82 (Consulté le 18-2-2012)

http://www.radioalgerie.dz/ar/index.php?option=com_content&view=article&id=7697:-2011&catid=27:2010-04-29-13-18-26&Itemid=82 (Consulté le 15-6-2011)

http://www.aljazeera.net/NR/exeres/2F95EF38-DEF0-4881-932B-0F0E86C27FEC.htm (Consulté le 12-6-2010)

http://www.elkhabar.com/ar/economie/250748.html (Consulté le 11-3-2011)

http://www.djazairess.com/alfadjr/179895 (Consulté le 8-6-2011)

http://www.djazairess.com/echorouk/45804 (Consulté le 2-5-2011)

http://www.algex.dz/content.php?artID=1378&op=141 (Consulté le 9-5-2011)

http://www.algex.dz/content.php?artID=1373&op=85 (Consulté le 9-5-2011)

على خمس سنوات يعني أن حجم الإنفاق الإستثماري العمومية سوف يناهز ثلث الناتج الداخلي للجزائر سنويا. ويُعد هذا الرقم استثنائيا خاصةً في وقت تعاني فيه كثير من الدول من عجز في ميزانيتها وتراكم في ديونها السيادية وتضطر إلى الإنخراط في سياسات التقشف ؛

2- عدم التحكم التقني المسجل في إنجاز المشاريع يفترض أنها إستراتيجية، وغياب مخططات الأعمال والتخطيط الدقيق للمشاريع ونقص المتابعة أفضى إلى تأخيرها عن الآجال المحددة أو بعبارة أدق أفرز فوارق بين التقديرات الأولية للأغلفة المالية المرصودة وتجسيد المشاريع، واللجوء المتواصل للملاحق لتكملة المشاريع، وهذا أمر غير مستساغ وغير مقبول، لأنه يولد دائما ارتفاعا في تكاليف الإنجاز، فمجرد رصد الجهات الوصية مبلغ 130 مليار دولار وهو ما يعادل 45% من الميزانية الإجمالية، لإستكمال إنجاز المشاريع التي سبق أن برمجتها الحكومة في إطار المخطط السابق SCE ولم تنفذ، فيه قرينة واضحة على الإستعجال والتعثر والهدر الكبير للموارد المالية، وبطء ريتم إنجاز المشاريع المبرمجة، والتي تجاوزت السقف الزمني التي حدد لها، وربما يعود السبب في رصد هذا المبلغ الإضافي الضخم إلى أخطاء في تقدير تكاليف المشاريع من زاوية دراسات وأبحاث الجدوى، والجدير بالذكر أن المؤسسات الوطنية هي التي تقوم بتجسيد ثلاثة أرباع المشاريع الإجمالية من مشاريع الهياكل القاعدية، المدرجة في إطار المخطط الخماسي الثالث، وهي مقاولات وطنية (كوسيدار) غير ناضجة تفتقر إلى تكنولوجيات وخبرة الشركات الأجنبية لإستيعاب تلك الأغلفة الضخمة ؛

3- يشكك الخبراء في المنظومة الإحصائية الوطنية، بإعتبار أن مصداقية وشفافية المنهجية المتبعة أو النموذج المطبق من طرف الديوان الوطني للإحصاء، فهذا الأخير هيئة غير مستقلة بل تابعة للسلطات العمومية ما يجعله عرضة للضغوطات الحكومية في الجهاز التنفيذي، والأرقام الصادرة عنه بعيدة عن المعايير الدولية المعتمدة والمتعارف عليها، وبعيدة عن الواقع تهدف إلى التهدئة وتغطية الجوانب السلبية في الأداء الحكومي وتفادي الغضب الإجتماعي وتداعياته، فمثلا يجزم الخبراء بأن نسبة التضخم الحقيقية في الجزائر ما بين 10% و20% أي تفوق بأزيد من ثلاث مرات الرقم الرسمي المعلن عنه من السلطات المركزية، فالوضعية الحقيقة للقدرة الشرائية لـ 70% من الأسر محدودة الدخل التي تستعمل أزيد من 80% من مداخيلها للمواد الغذائية الأساسية فقط ويرون أن نسب البطالة الفعلية غير المعلنة أكبر من ذلك بكثير وربما تتجاوز الخطوط الحمراء وتصل إلى أكبر من 20%، خاصة عند الشباب حيث تتجاوز 30% إذا تم إستثناء مناصب العمل غير الدائمة، والتطور السريع للقطاع الموازي الذي يوظف عدد غير معروف من اليد العاملة، ويعتبر مصدر دخل بالنسبة لهم، وهو ما يجعل إحصائيات العاطلين عن العمل غير دقيقة تماما .

المعاملات التجارية بالمغرب الأقصى من خلال مخطوط" رواج السّكة بالزيادة" لأبي حامد العربي المشرفي

***

د. حمدادو بن عمر/ جامعة وهران01

مقدمة[*]:

[*] - **Abstract** :The study deals with one aspect of the economic history of Morocco where we try to define and demonstrate the mechanisms of the Railway system in Morocco during the end of the 18th century and the beginning of the nineteenth century. As this period is the beginning of change of mechanisms system of monetary exchange due to the effects of the remnants of foreign intervention as the Spanish Douro had become to compete the Moroccan dirham since 1799.

As we tried to highlight the role of the scientists and the scholars and their standing by weight at the limits of the railway use and that a matching assessment by weight . That is what pushed the multiplicity of the jurisprudence corresponding to the achievement of the popularity of the railway and its relationship to the weight.

On this basis, we have chosen the message of the manuscript that dealt with the subject from several angles. The massage of the manuscript in our hands is among the most important sources of the researcher in

تعتبر الرسالة المخطوطة التي بين من بين أهم المصادر التي تفيد الباحث في معالجة العديد من المواضيع التاريخية والفقهية بشيء من العناية والتدقيق، وذلك أن ما تحويه من معلومات قيمة من شأنه أن يسهم في تسليط الضوء على الجوانب المنسية أو المهملة من لدن المؤرخين، كما يمكن أن يساعد على سد بعض الثغرات التي نقف عليها في تآليفهم، أو أثناء محاولتنا لإثارة نقطة من بين النقاط المغيبة أو غير المفهومة في التاريخ والتي تحتاج منا إلى توضيح وتدقيق.

وتميزت الكتابة في السّكة بارتباطها بالمجال الاجتماعي والسياسي في بالمغرب الأقصى وغيرها من الأقطار العربية الأخرى، وأهم ما كتبه المغاربة في مجال رواج السّكة خلال فترة زمنية معينة.

وقبل أن نعطي صورة عامة عن محتوى الرسالة المخطوطة والتعريف بها وبفصولها، لابد من الاشارة إلى حياة المؤلف، التي من خلالها نعرف شخصية هذا العالم الفقيه في أصله، والمغاربي في فكره.

1-حياة المؤلف:

1-1مولده نسبه:

يرى الباحث حسن الفرقان أنّ هناك تضاربا حول تاريخ ولادة العربي المشرفي، وحول اسمه بالكامل، فيما يخص اسمه فقد ورد بصيغ متعددة، أما عن ولادته، فقد وجد كذلك تضارب حولها. فانطلاقا من بعض المعطيات التاريخية، نجد ضمن كتاب صاحب الاعلام "أنّ المشرفي من مواليد أواسط العشرة الرابعة من القرن الثالث عشر الهجري، اعتمادا على مصادفة تاريخ انتهائه من تأليف كتابه الحسام المشرفي سنة (1285هـ/1868م). عن عمر يناهز الخمسين"[1]. ويواصل الباحث حسن الفرقان قوله:" ...فإن المعلومات التي أمكن جمعها من الاشارات المتفرقة تقودنا إلى الحسم بأنّ ولادته كانت قبل هذا التاريخ بمدة تفوق عشرة أعوام على أقل تقدير... والأكيد أنّ العربي المشرفي ازداد بقرية الكرط بضواحي مدينة معسكر"[2].

1-2 نسبه:

---

addressing many of the historical subjects and jurisprudential with some care and scrutiny, that its valuable information would contribute to shed light on forgotten or neglected aspects done by historians and could also help to fill some gaps which stand in the writing, or while trying to raise points among the absent ones or lacking in the history that we need to clarify and scrutinize.

The writing about the railway was linked to the social sphere and the political situation in Morocco and other Arab countries and the most importantly the Moroccans wrote in the popularity of the railway within a given period of time (19 BC).

Commercial Transactions -the Manuscript -Al Mashrafi- the economic history - the railway.

[1]- حسن الفرقان، أدبيات الأوبئة في مغرب القرن19 نموذج أقوال المطاعين في الطعن والطواعين للعربي المشرفي، منشورات دار التوحيدي الرباط المغرب، ط1، 2014، ص:12. . ويراجع كذلك: عبد الحق شرف، العربي بن عبد القادر بن علي المشرفي حياته وآثاره، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، الجزائر، ط1، 2011، ص ص:67-68.

[2]- حسن الفرقان، المصدر السابق، ص ص:11-13. ويراجع كذلك: عبد الحق شرف، العربي بن عبد القادر بن علي المشرفي حياته وآثاره، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، الجزائر، ط1، 2011، ص ص:67-68.

إذا حاولنا أن نعرف أصل العربي المشرفي ونسبه؛ فإننا نجد ذلك واضحا من خلال ما قيده العربي المشرفي بنفسه ضمن كتابه ياقوتة النسب الوهاجة قائلا:" ولابد من ذكر نسبنا المتصل بنسب العرهوبيين، فنقول: نسب جامعه ومقيده محمد العربي بن عبد القادر بن علي، بن محمد، بن مسعود، بن عبد الله، بن يوسف، بن عيسى البوخليلي، بن صالح، بن الحسن، بن أبي القاسم، بن أبي عبد الله، بن محمد، بن الشيخ مولانا يعقوب، بن أبي إسحاق، بن عبد الله، بن أبي عمر، بن موسى، بن الشيخ مولانا صفوان الملقب بلسان القبط عند العجم، بشار بن موسى، بن سليمان، بن يحي، بن موسى، بن عيسى، بن إدريس، بن إدريس، بن عبد الله الكامل، بن الحسن السبط المثنى، بن الحسن السبط، بن مولانا علي بن أبي طالب، وفاطمة بنت رسول الله صلى الله عليه وسلم"[1].

إلى جانب أنّ أصل الأسرة من قرية بوصمغون بالجزائر. والتي حازت الرياسة في العلم والشرف، على حد قول المشرفي نفسه ضمن كتابه ياقوتة النسب الوهاجة:" ولذلك كانت النقابة فيهم لا تتعداهم ولا تخرج منهم، وحصرها فيهم ملوك الأتراك"[2]. لاسيما تلك الظهائر التي عززت حظوتهم ورفعت مكانتهم. إلى جانب امتلاكهم لحظ وافر في التجارة وامتلاك العقارات. وعليه فإنه يتضح لنا من خلال ما سبق ذكره أنّ العربي المشرفي نشأ في بيئة شريفة عالمة توارثن الشرف والعلم والتجارة كابرا عن كابر، ذاع صيتها في الآفاق مشرقا ومغربا.

---

[1]- العربي المشرفي، اليواقيت الثمينة الوهاجة في التعريف بسيدي محمد بن علي مولى مجاجة" ، مخطوط مكتبة القصر الملكي، الرباط، رقم:1534د. و:44ظ.

[2]- المصدر نفسه، و:54و.

1 – 3 النشأة والتكوين:

من خلال المؤلفات العديدة التي خلفها العربي المشرفي، يتضح لنا أن له تكوينا متنوعا شمل مختلف الفنون والعلوم(الفقهية والأدبية والتاريخية و...)، وهذا من خلال رحلاته التي قام بها للحواضر العلمية المعرفة آنذاك داخل الجزائر وخارجها، طالبا للتحصيل العلمي والمعرفي. فقد تلقى أبجديات القراءة والكتابة الأولى على يد والده عبد القادر بن علي المشرفي، الذي كان عالما وفقيها جمع بين الدين والعلم على حدٍّ سواء. التحق المشرفي بعدها بزاوية الكرط أين حفظ القرآن الكريم. درس العربي المشرفي على ثلة من العلماء في فنون مختلفة منهم:

فبمنطقة معسكر تتلمذ المشرفي على ثلة من العلماء أبرزهم:

- سيدي محمد بن عبد الرحمن،
- سيدي عبد الله بن ديدة،
- العربي بوروبة، ومحمد بن عدلة.
- محمد بن عبد الله سقاط المشرفي
- الطيب بن عبد الرحمن
- أحمد بن التهامي
- مصطفى بن أحمد التهامي
- محمد بوسيف العامري التراري
- بن عب بن المصطفى
- الطاهر المشرفي
- عبد القادر بن مصطفى بن الأحمر
- السنوسي بن عبد القادر

أما بمدينة مستغانم فأبرزهم:

- محمد بن صابر
- محمد بن عامر البرجي
- محمد بن يوسف العامري التراري
- محمد بن عاشر
- عبد القادر بن القندوز

أمّا بمدينة تلمسان فمنهم:

- الشيخ الفقيه الحاج الداودي التلمساني،
- والشيخ محمد بن سعد التلمساني،
- وسيدي محمد الفخّار.

أمّا بوهران فمنهم:

- الشيخ أحمد بن التهامي
- عبد الله سقاط
- خليل الفرندي

وقد كان لاحتلال فرنسا للجزائر وقع كبير على حياة المشرفي العلمية، والاجتماعية، وهو ما ترك في نفسه نوع من الحسرة والأسى على فقدان مدن الجزائر الواحدة تلو الأخرى. تذمرا كبيرا حيال مسيرته العلمية. وهو ما جعله بعد الاحتلال يرجع قافلا إلى معسكر، أين تولى تعليم. ومما يمكن الاشارة إليه وهو أنه في كثير من رحلاته كان يزور عددا من الزوايا أبرزها زاوية مجاجة سنة1249هـ/1833م ، الزاوية المختارية بمراكش. ويطلع من خلالها على عدد هائل من المخطوطات النفيسة والقيمة، التي استطاع من خلالها العربي المشرفي من تكوين مكتبة زاخرة بنفائس المخطوطات وذخائرها، وهنا نجد أنّ أبا القاسم سعد الله يرجح من أنّ المشرفي استطاع أن يكوّن "خزانة مهمة من المخطوطات حملها معه عندما هاجر إلى المغرب وأنقذها من الضياع"[1].

إنّ حديثنا عن هجرة العربي المشرفي إلى المغرب واستقراره بفاس، موضوع يستحق أكثر من دراسة وتدقيق وتمحيص في العوامل الأساسية التي دفعت بالمشرفي إلى القيام بذلك. وإلى ضرورة معرفة الوضع العام الذي كان قائما آنذاك؛ وخصوصا وأن ثغور الجزائر كانت قابعة تحت الاحتلال الفرنسي.

إنّ المؤرخ المتمعن في جوهر تلك الحركة الجماعاتية والفردية التي كانت بين الجزائر والمغرب كظاهرة اعتيادية؛ تربط بلدين شقيقين، تجمعهما روابط اسرية وروحية وأطر جغرافية وتاريخية؛ قلّما ترسخت في ذهنيات النخب العالمة آنذاك من الطرفين. وهذا انطلاقا من اختلاف دوافع الهجرة، إمّا بدافع الهروب من الفتن والحروب، واختلال الأوضاع السياسية في الكيان الواحد، وإمّا بدافع الرحلة للاستزادة ف تحصيل العلم والمعرفة، وإمّا بدافع البحث عن الكلأ والمناطق الخصبة زمن الأوبئة والمجاعات. إلى جانب عامل الاحتلال الفرنسي الذي أثر في طبيعة العلاقات السياسية والدينية والاجتماعية بين المغرب والجزائر، وتأثيرها على الجانبين.

4-1 تلامذته:

إنّ عبقرية العربي المشرفي وتبحره في مختلف العلوم والفنون، وتصديه لمختلف الردود والاعتراضات التي كانت تأتيه من عدد من العلماء على اختلاف مناهلهم ومذاهبهم، جعلته يترك وراءه ثلة من التلاميذ النجباء؛ منهم:

محمد بن محمد بن مصطفى المشرفي قاضي الحياينة صاحب الحلل البهية.

---

[1]- حسن الفرقان، المصدر السابق، ص:18. يراجع: أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط1998، ج5، ص:387.

العلامة علي بن الحاج بن موسى الجزائري:
عبد القادر بن البشير، من علماء غريس[1].
أبو العباس السيد أحمد[2].
مدونات العربي المشرفي العلمية:
ترك العربي المشرفي مدونات علمية غزيرة ومتنوعة الحقول المعرفية، وهذا ممّا لاشك فيه يعكس عبقريته وموسوعيته، من خلال خوضه غمار الكتابة والتأليف بلا منازع؛ لاسيما فني الأدب والتاريخ وهما الطاغين في جلّ كتاباته.

أ/ في مجال التاريخ والأنساب والمناقب:

- ياقوتة النسب الوهاجة وفي ضمنها التعريف بسيدي محمد بن علي مولى مجاجة
- تاريخ علماء فاس
- طرس الأخبار بما جرى آخر الأربعين من القرن الثالث عشر للمسلمين مع الكفار، وفي عتو الحاج عبد القادر وأهل دائرته الفجار
- إثمد الجفون في من بعهد الله يوفون
- ذخيرة الأواخر والأول في ما يتضمن من أخبار الدول

ب/ تاريخ المغرب:

- رسالة في أهل البصبور الحثالة
- مشموم عرار النجد والغيطان، المعد لاستنشاق الوالي وأنفاس المولى السلطان
- تاريخ الدولة العلوية
- الآيات والحوادث

ج/ الرحلات:

- رحلة إلى نواحي فاس.
- نزهة الأبصار لذوي المعرفة والاستبصار، تنفي عن المتكاسل الوسن في مناقب سيدي أحمد بن محمد وولده الحسن.
- تمهيد الجبال وما وراءها من المعمور وإصلاح حال السواحل والثغور
- الرحلة العريضة لأداء فريضة حج الفريضة

د/ تآليف السجال والردود:

- جواب على سؤال السند أبي الحسن علي بن طاهر المدني لعلماء فاس

---

[1]- أبو حامد المشرفي، ذخيرة الأواخر والأول ففي ما يتضمن من أخبار الدول، الخزانة العامة بالرباط، المملكة المغربية، تحت رقم:2659ك. و:19ظ.

[2]- المصدر نفسه، و:22و. . ويراجع كذلك: عبد الحق شرف، العربي بن عبد القادر بن علي المشرفي حياته وآثاره، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، الجزائر، ط1، 2011، ص ص:67-68.

- لحسام المشرفي لقطع لسان الساب العجرفي الناطق بخرافات الجعسوس سيئ الظنّ أكنسوس.
- الدر المكنون في الرد على العلامة كنون.
- المشرفي الحمزاوي لقطع فؤاد الخبزاوي.
- عجيب الذاهب والجاني في فضيحة الغالي اللجائي
- الحسام المشرفي للمهاجر المقتفي.
- نزهة الماشي في قبائح العياشي المستغانمي

هـ/ شروح فقهية وأدبية ودواوين شعرية:

- حاشية على شرح المكودي.
- تقاييد على شمائل المصطفى.
- فتح المنان في شرح قصيدة ابن الونان أو المواهب السنية في شرح الشمقمقية.
- الفتح والتيسير في شرح منظومة غوثية البدر المنير السيد محمد بن العربي الوزير.
- كناشة.
- ديوان نظم في من أيقض للدين جفن الوسن مولانا الحسن.

2-تعريف السّكة ومصطلحاتها:

السّكة كلمة لها معاني عدة، يقصد بها تلك القطع النقدية المعدنية على اختلف انواعها وأوزانها ومعادنها التي يتعامل بها الناس في مختلف مجالاتهم التجارية والمالية، وقد كانت تطلق هذه الكلمة على عملية الختم في الدنانير والدراهم، بطابع حديدي تنقش فيه مواضيع معينة كالكتابات او الصور مقلوبة، ويضرب فيها على الدينار والدرهم، كما كانت تطلق على كلمة السّكة وهي الطابع ذاته، واحيانا كان يقصد بها تلك النقوش المضروبة على النقود، ثم توسع مدلول هذه الكلمة فأصبح يطلق بها على الوظيفة.

وفي العصر الحديث أصبحت السّكة علما قائما بذاته كغيره من العلوم، اصطلح عليه بعلم المسكوكات والتي تعني (NOMOS) و(NUMUS) أو علم النميات، نسبة الى كلمة نمى المشتقة من اليونانية واللاتينية النقود المضروبة من المعدن.

3- لمحة عن تاريخ السّكة المغربية:

تعالج هذه الوثيقة موضوعا في غاية الأهمية يتعلق بأحد جوانب التاريخ الاقتصادي؛ وبالخصوص آليات نظام التبادل النقدي بالمغرب أواخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر. إذ أصبح الريال الاسباني يزاحم المثقال المغربي منذ سنة 1799، بعد توقيع المعاهدة المغربية الاسبانية من قبل السلطان مولاي سليمان. حيث أصبح الريال وحدة اساسية لصرف العملة المغربية والتي استمرت إلى غاية 1845.

ثم "إنّ تعدد السكك وتداخلها في الزمان واختلافها في الوزن والصفة والعيار؛ كل ذلك كان يؤدي إلى كثير من المشاحنات والاختلاف في مجال الصرف"[1]. وقد عمد التجار والفقهاء والقضاة وغيرهم بالمغرب منذ القرن الخامس إلى غاية أواخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، إلى اتخاذ الوزن وسيلة من وسائل الاحتكام وحتى التعامل اليومي ضمن ما يعرف بالميدان النقدي. وتؤكد الوثيقة التي بين أيدينا الرؤيا التي قدمها فقهاء تلك الفترة السالفة الذكر.

ومما يمكن الاشارة إليه في هذا المجال أنّ المغرب عرف تحولات نقدية انعكست سلبًا على الحركة التجارية في القرن التاسع عشر، فبعدما عرفت العملة المغربية تألقا إيجابيا من خلال تدفق كمياتها ورواجها وازدهارها بعموم المغرب، عرفت في فترات أخرى نوعا من الانحسار، انعكس سلبا على كمّها وسعر صرفها. بسبب عدة عوامل عامة ونقصد بها الطبيعية مثل(النكبات الطبيعية كالأمراض، والأوبئة والمجاعات والجفاف، وأخرى خاصة منها: الغزو الأجنبي للمغرب ومنافسة العملات الأجنبية للعملة المغربية. كمية النقود المحدودة وضآلة المعادن التي تصنع منها العملة المغربية[2].

لقد كانت هذه العوامل مؤشرا بارزا على تطور أسعار الصرف، وانخفاض قيمة النقود المغربية، على عكس قيمة النقود الأجنبية التي كانت ترتفع بشكل كبير. وقد بدأت محاولات الاصلاح النقدي خلال القرن التاسع عشر مع اصلاحات السلطان مولاي سليمان لسعر الريال الاسباني ومساواته بالمثقال المغربي. فحدد بذلك السعر الرسمي للصرف، كما اضطر السلطان مولاي عبد الرحمن للقيام بإصلاح آخر يعدل فيه السعر الرسمي ليوافق سعر الصرف التجاري، فاصدر ظهيرا سنة1848 حدّد بموجبه سعر الريال الاسباني ب:18 أوقية، والريال الفرنسي ب:17 أوقية، ثم أصدر ظهيرا آخر سنة 1852 يحدد فيه السعر الرسمي للريال الاسباني ب:20 أوقية، والريال الفرنسي ب:19 أوقية[3].

وما يمكن أن نخلص إليه هو أنّ معالم النظام النقدي والأوزان الأساسية والعلاقات الحسابية بين مختلف القطع النقدية الذهبية والفضية والنحاسية المتداولة آنذاك؛ تحتاج إلى دراسة وافية، تميط اللثام عن جوانب مهمة من الاصلاح النقدي الذي باشره سلاطين المغرب خلال القرن التاسع عشر.

4- مضمون الرسالة:

تدخل هذه الرسالة ضمن موضوع السّكة والنقود؛ فمن الناحية الفقهية خصّص العربي المشرفي هذا التأليف، والذي هو في الأصل عبارة عن جواب لسؤال وُجِّه له حول رواج السّكة بالزيادة

---

[1]- عمر أفا، النقود المغربية في القرن الثامن عشر: أنظمتها وأوزانها في منطقة سوس، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية الرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1993. ص:69.

[2]- عمر أفا، التجارة المغربية في القرن التاسع عشر: البنيات والتحولات (1830-1912)، دار الأمان الرباط، ط1، 2006، ص ص:22-225.

[3]- عمر أفا، التجارة المغربية في القرن التاسع عشر: البنيات والتحولات (1830-1912)، ص ص:230-233.

وعلاقته بارتفاع سعر صرف العملة أو السّكة. وقد كان تأليف هذه الرسالة في الثالث صفر من عام 1304هـ الموافق ل الفاتح من شهر نوفمبر 1886م.

حيث نجد أبي حامد العربي المشرفي بعد الحمدلة والصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم، يذكر غرضه من تأليفه لهذه الرسالة بقوله:"...بعد أن سئلت بذل المجهول في كشف القناع عن الرواج بالزيادة في الدرهم المألوف والمعهود، ولم يسعني زمان أطالع فيه المطولات، وأتوسع فيما دوّن في المدونات، فاقتصرت على تسويد ورقات لقصر باعي وقلّة اطلاعي، ولولا السائل من ذوي العقول الراجحة، وممن هو في الدين من ذوي التجارات الرابحة، كسلمان والسيد سراقة، ما سودت للكل عزا ورأفة، إذ الخطب عسير، والاهتمام بالحسنة خير وخير، وأجر كثير"[1].

وهنا يفصّل أبو حامد العربي المشرفي في هذه المسألة مبرزا أسبابها وسياقها التاريخي بقوله:" إنّ جل خصومات هذا الوقت دائرة بين أهلها في شأن السّكة، فإن الناس يتعاملون بالأجل، ويُشهدون على غُرَمَائِهم عددا من المثاقيل، ثم لا يحلّ أجل تلك السلعة أو لا يقضى الدين، إلاّ وقد زاد صرف الريال والبساسيط[2]، وإنما يكتب فيها سكة التاريخ، جريا على المسطرة المألوفة من غير أن يسمعوا ذلك من المتعاقدين"[3].

ويواصل المشرفي تشريحه للمسألة موضّحا أهم التغييرات التي طرأت على سعر صرف المعادن خلال تلك الفترة، ومبينا ذلك بقوله:" ومن المعلوم أنه ليس عندنا بأرض المغرب كلها سكة، يسمّى الشخص الواحد منها مثقالا، لا من الذهب ولا من الفضة، ولا من الفلوس، وإنما يراد به إذا أطلق أحد أمرين متساويين في دلالاته عليهما من غير ترجيح أحدهما على الآخر. أحدهما عدد معلوم من فلوس النحاس، وهو أربعون موزونة، وهذا لم يقع فيه تغيير لا بزيادة ولا بنقصان"[4].

" والمدلول الثاني قدر مخصوص من سكة الفضة، وهذا قد طرأه التغيير مراراً، في وزنه وعدده؛ فطورا يكون مدلول المثقال عشرة دراهم، قد وزن كل كذا، وطورا يكون أقل من ذلك مع اختلاف الوزن، وتارة يكون حزما من الريال كثلثه أو ربعه أو خمسه إلى سبعة. فيقال فيه **يروّج** بكذا من المثاقيل؛ فلا يتقرر على حالة، كما هو مشاهد بالعيان، فإذا وقع نزاع بين صاحب الدين وغرمائه، وترافعوا لمجلس السلطان في ذلك؛ فيجد لفظ المثقال مشتركا، والمشترك من جملة المجمل، كما في جمع الجوامع، ولا يقضى بمجمل إجماعا، فلا نقدر نحن أن نحكم عليه بأداء المثاقيل فضة على حسب صرفها يوم العقد، كما هو غرض صاحب الدين، لأنّ الفلوس ودراهم الفضة متساويان في دلالة لفظ المثقال عليهما، لا رجحان لأحدهما على الآخر"[5]، وراجعنا قول صاحب العمل:

---

[1]- العربي المشرفي، رواج السّكة بالزيادة، مخطوط مكتبة تيطوان المغرب، تحت رقم:343/1. و:2ظ.

[2]- المقصود بها العملة الاسبانية التي تأسست عام 1869.

[3]- المصدر نفسه، و3و.

[4]- المصدر نفسه، و:4و.

[5]- المصدر نفسه، و:5ظ.

والمشتري إن استحالت سكك فبالقديم كلما لا يترك

وما لشارحه سيدي محمد بن قاسم عليه، فلم نجد فيه ما يشفي في النازلة أو يكفي، لأنّ موضوعه أنّ شخصا أثمن كان معينا لا احتمال فيه، ثم تغير إلى زيادة أو نقصان، وقد نصّ الفقهاء إذا تعددت السكك فيقبض البائع ما جاء به المشتري كما في خليل، وأصله لا بن رشد في البيان، وفي شرح الشيخ التاودي للتحفة[1] في بيع الأصول إذا تعددت السكك في البلد ولم يبين، فإن اتحدت رواجا قضاه من أيّما شاء، وإن اختلفت قضاه من الغالب إن كان وإلاّ فسد البيع لعدم البيان الخ، ولا نعلم اسم المثقال مسمّى مخصوص، والغالب إطلاقه على أربعين موزونة، وبعض الفقهاء الذين يفتون اليوم يخالفون، فيما يحكم به القاضي اليوم، صرف الريال بالمثقايل واجبا بحسب سعره وقت العقد، ويحتجّون على ذلك بما لم يقع للنفس به اقناع كتراب العلامة الجزائري السيد محمد عزمان قاضي تطوان، قال بلغنا أنّ العمل عند أهل فاس على ما يراه هذا البعض لا على وجه الأول؛ فلم نجد بدا من إنهاء الأمر في القضية إلى علم العلماء العاملين واستشارتهم فيها، إذ على رايهم العمل، ولأهل العدل غاية المنى ومنتهى الأمل بالمطلوب أن يشرفونا بجوابهم الشافي في النازلة لنستند إليه إن شاء الله "[2].

ونظرا لأهمية هذه المسألة أو النازلة الفقهية كما يصطلح مؤرخو تلك الفترة وحتى الفقهاء على تسميتها، حيث نجد أبو حامد العربي المشرفي مسترسلا في تفصيله لتلك النازلة بقوله:" وإن كان من قبيل المشترك؛ فيطلق على قدر مخصوص من الذهب وهو درهم وثلاثة أسباع درهم، والدرهم ستة دوانق، والدانق قيراطان، والقيراط طسوجان، والطسوج حبتان، والحبة سدس ثمن الدرهم وهو جزء من ثمانية وأربعين جزء من درهم. وعليه اقتصر في القاموس، والمصباح يطلق على قدر مخصوص من الفلوس النحاس وهو أربعون موزونة، والمشترك من قبيل المجمل ولا يقضى بمجمل لكن العرف يبينه في كل محل إذا سلم، إن قول الموثق بعد ذكر المثاقيل دراهم سكة التاريخ من تلفيفه، وإلا اتضح الحال، وان تبع الأشكال والعرف اليوم بفاس أنّ الأشياء الثمينة كالأصول أو نحوها لا تباع بمثاقيل الفلوس النحاس. وإنما تباع بمثاقيل الذهب والفضة والمتوسطة كالدواب والأنعام تباع بمثاقيلها...".

ويشير أبو حامد العربي المشرفي إلى ضرورة التقيد بأحكام العلماء ووثائقهم، فيقول:" عن نوازل الشريف وقال هو أنه الحق الذي لا شكّ فيه أن كثيرا من الأعلام، قالوا إذا لم يعول على ما سطر في الوثائق، لم يكن لها معنى ولا فائدة، وهذا مُسَلّمٌ لكن ينظر قاضي البلد في النازلة إلى عرف الناس؛ فإن الغالب اليوم في الحواضر، فكيف في البوادي يكتبون الوثيقة المسطرة المألوفة ولا

[1]- يقصد بها شرح تحفة الحكام للتاودي.

[2]- رواج الشكة بالزيادة، المصدر السابق، و:7ظ.

يلتفتون لمعاني الألفاظ، ولا يسمعون من المتعارضين معرفة ولا غير ذلك ويتساهلون فعلى القاضي التثبت في ذلك"[1].

وقد انتهى المشرفي في الأخير إلى ذكر حوصلة جامعة شاملة لخّص فيها حيثيات النازلة متمثلة في قوله:" إذا وقع خلل في السّكة فلا تخلو من أن تكون فضة أو ذهبا أو فلوسا، والخلل إما نقصان أو زيادة في الرواج أو بطلان التعامل أو انعدامها في البلد بالكلية، فهي ثلاث صور ضرورية في ثلاث بل أربع. والكل إمّا مماطلة أو عدمها بثمان عشرة صورة لا يتصور عقلا سواها؛ فتبدّل الرواج في الذهب والفضة بزيادة أو نقص، لا خلاف في وجوب مثل ما وقعت به المعاملة في تاريخها، خلافا لمن أجراه فخطأ، إذ لا نصّ لمن يساعده، وكذلك في انقطاع التعامل مع وجودها صرفا، كما أنه لا خلاف في وجوب القيمة عند عدمها. وأما صور الفلوس فعند بطلان التعامل بها يجب مثلها على المشهور خلافا لمن أوجب قيمتها"[2].

وقد ختم المشرفي رسالته هذه بقوله:" وإن أمعنت النظر في الكلّ يتّضح لك جميع ما قلناه فافهم وتفهم تلهم، ما أملاه بلفظه كما أملى من قبله بلفظه، رادّاً العلم لمولاه عبيد المولى العلي أبو محمد العربي ابن علي المشرفي نسبا الغريسي وطنا، ونشأة المالكي مذهبا، الأشعري معتقدا، وفقّه الله في ثالث صفر الخير عام أربع وثلاث ومائة وألف، بلغه الله سؤله آمين، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين"[3].

لقد احتوت الرسالة على فوائد تاريخية هامة، وأخرى فى من قبله بلفظه، يستقي منها الباحث والمهتم بتراث السّكة والمسكوكات العربية وتاريخها العريق. ومدى انعكاس ذلك على الواقع المعاش سياسيا واقتصاديا واجتماعيا على البلد الواحد.

5- أهمية الرسالة:

تكمن أهمية هذه الرسالة كونها توضح لنا وضعية النقود المغربية وأوزانها وأسعار صرفها أواخر القرن الثامن عشر وبداية القرن التاسع عشر، وهذا التفاوت في وضعية النقود ورواجها وقيم صرفها من خلال التعامل بها بزيادة أو نقصان؛ سواء فضة كانت أو ذهبا، يعطينا صورة واضحة عن طبيعة القضايا والنوازل التي كانت ترد على علماء وفقهاء تلك الفترة.

6- مصادر الرسالة:

لقد اعتمد العربي المشرفي في رسالته هذه على عدة مصادر في غاية الأهمية وهي: شرح العمل الفاسي لناظمه عبد الرحمن الفاسي، كتاب البيان والتحصيل لابن رشد القرطبي، شرح تحفة الحكام للشيخ التاودي، كتاب القاموس للفيروز آبادي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للفيومي، كتاب المنهج الفائق والمنهل الرائق والمعنى اللائق بآداب الموثق وأحكام الوثائق لأحمد

---

[1]- المصدر نفسه، و:12و.

[2]- المصدر نفسه، و: 13ظ.

[3]- المصدر نفسه، و:15ظ.

بن يحي الونشريسي، شرح كتاب الفروق للإمام القرافي، كتاب مواهب الجليل لشرح مختصر خليل للحطاب الرعيني، كتاب العقد المنظم للحكام فيما يجري بين ايديهم من العقود والأحكام لابن سلمون، كتاب حاشية الإمام الرهوني على شرح الزرقاني لمختصر خليل، كتاب نور البصر في شرح خطبة المختصر، كتاب حاشية الأجهوري، كتاب صحيح البخاري(باب البيوع).

6- النسخ الخطية:

هذه الرسالة عبارة عن نازلة فقهية يجمع بين الفقه والتاريخ، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، ونظرا لأهميتها، ولاحتوائها على معلومات قيمة عكفنا على دراستها والتنويه والتعريف بها، وهي نسخة مكتبة تيطوان، بالمملكة المغربية، تحت رقم:343/1. ذو خط مغربي أسود، بمسطرة 09/16. بمعدل 19 سكرا في كل ورقة.

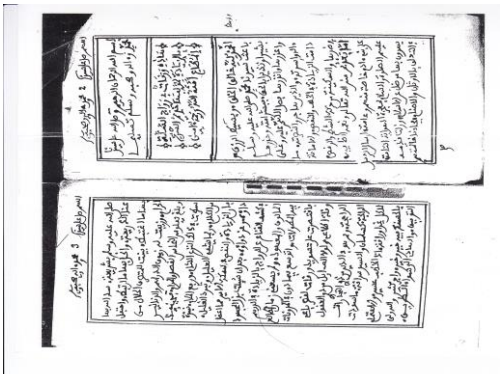
حاولنا قد المستطاع أن نعرف بهذا التأليف الذي نراه عبارة عن دراسة قيمة، قام بها أبو حامد العربي المشرفي أحد علماء القرن الثالث عشر الهجري (التاسع عشر الميلادي)، ضمن حيز جغرافي معروف وهو المغرب الأقصى، ضمن موضوع نازلة تلك الفترة وهي رواج السّكة بالزيادة، التي فصّل فيها وأسهب في تشريحها وتقريب معناها للسائل.

خاتمة:

تعتبر هذه الدراسة مساهمة منا في إبراز جانب مهم من جوانب تاريخ المغرب الأقصى الاقتصادي، وعملية التبادل التجاري التي كانت متداولة آنذاك. إلى جانب معرفة أهم التأثيرات والتي كانت لها انعكاسات على العملة المغربية وأسعار صرفها، مقارنة بالعملة الأجنبية التي كانت تزاحمها.

إنّ هذه الدراسة تحاول إعطاء تصور واضح عن وضعية النقود المغربية وأسعار صرفها ورواجها، والاختلاف في تعاملها إما بالزيادة أو النقصان، وهو الأمر الذي أدى بالمشرفي إلى إعطاء وجهة نظره الفقهية العلمية.

لوحات الرسالة المخطوطة



اللوحة الأولى من مخطوط رواج السّكة بالزيادة لأبي حامد العربي المشرفي
مخطوط مكتبة تطوان المملكة المغربية تحت رقم: 343/1.

اللوحة الأخيرة من مخطوط رواج السّكة بالزيادة لأبي حامد العربي المشرفي
مخطوط مكتبة تطوان المملكة المغربية تحت رقم: 343/1.

قائمة المصادر والمراجع:

1- أبو حامد العربي المشرفي، ورقات رواج السّكة بالزيادة، مخطوط مكتبة تطوان، المملكة المغربية، رقم:1/.343

2- العربي المشرفي، اليواقيت الثمينة الوهاجة في التعريف بسيدي محمد بن علي مولى مجاجة"، مخطوط مكتبة القصر الملكي، الرباط، رقم:1534د.

3- حمد بن محمد مصطفى المشرفي، الحلل البهية في ملوك الدولة العلوية وعدّ مفاخرها غير المتناهية، تحقيق ودراسة إدريس بوهليلة، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، المغرب: ط1، 2005م.

4- ابن سودة، إتحاف المطالع بوفيات أعلام القرن الثالث عشر والرابع، تح: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1417هـ .

5- أحمد الشباني الإدريسي، مصابيح البشرية في أبناء خير البرية، المغرب: ط1، 1987.

6- حسن الفرقان، أدبيات الأوبئة في مغرب القرن19 نموذج أقوال المطاعين في الطعن والطواعين للعربي المشرفي، منشورات دار التوحيدي الرباط المغرب، ط1، 2014.

7- عبد الحق شرف، العربي بن عبد القادر بن علي المشرفي حياته وآثاره، منشورات وزارة الشؤون الدينية والأوقاف، الجزائر، ط1، 2011.

8- عمر أفا، النقود المغربية في القرن الثامن عشر: أنظمتها وأوزانها في منطقة سوس، منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية الرباط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1993.
9- عمر أفا، التجارة المغربية في القرن التاسع عشر: البنيات والتحولات (1830-1912)، دار الأمان الرباط، ط1، 2006.
10- أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط1998، ج5
11- رافت محمد النبراوي، التاريخ الهجري على النقود السلمية، مجلة العصور، المجلد5، 1989.
12- لخضر درياس، جامع المسكوكات العربية السلمية بالمتاحف الجزائرية، الجزء الأول متاحف الشرق الجزائري، 1999.
13- لخضر درياس، جامع المسكوكات العربية السلمية بالمتاحف الجزائرية، الجزء الثاني متاحف الغرب الجزائري، 2000.
14- ناهض عبدالرزاق القيسي، موسوعة النقود العربية والسلمية، دار اسامة، الردن، 2001.
15- حامد العجابي، جامع المسكوكات العربية بإفريقية، المعهد القومي للآثار والفنون، تونس، 1988.
16- صالح بن قربة، المسكوكات المغربية من الفتح السلمي الى سقوط دولة بني حماد، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1986.
17- BOURUIBA.R, Sur Quatre Dinars Aghlabites Récemment Trouvés dans Département de Sétif, Revue d'Histoire et Civilisation du Maghreb, 1967.
18- LAVOIX.H, Catalogue des monnaies musulmanes de la bibliothèque nationale, ARNALDO TOURNI EDITORE, S.P.A, 1977.

مخطوطات مدرسة مازونة
قراءة في التاريخ وجرد لبعض مخطوطاتها

****

الباحث: محمد الأمين بوحلوفة /جامعة وهران 01

مقدمة[*]:

يعتبر العهد العثماني من بين أزهى العصور التي عرفتها منطقة المغرب الأوسط، الجزائر حاليا اذ كان غز والاسبان للسواحل شمال افريقيا ملاحقة للموريسكين المهجرين من اسبانيا نقطة الانعطاف بدخول العثمانيين للمنطقة ودحرهم لتلك الحملات الاسبانية المنظمة، ومن تلك الفترة دخلت الجزائر تحت راية الخلافة العثمانية. عرف اقليم المغرب الأوسط عدة حواضر، ازدهرت فيها اشكال التحضر والتمدن فمن العلوم الى المعرفة وفنون العمارة واللباس ومختلف جوانب الحياة التي اعطت نموذج المدن الحضارية في ذلك الوقت ولعل من بين تلك الحواضر بجاية وتلمسان وجزائر بني مزغنة اضافة الى حاضرة مازونة ووهران في العهد العثماني والتي سيكون لها الاثر البالغ في تحريك الحياة العلمية في بايلك الغرب .

انطلاقا من ذلك يمكن الجزم أن مدينة مازونة تعتبر من أبرز وأهم العواصم التي عرفتها الجزائر واشتهرت اشتهارا بالغا خلال الحكم العثماني حيث كانت العاصمة الاولى لبايلك الغرب قبل وهران ومعسكر، حيث برزت هذه الشهرة من خلال ثنائية العلم والعمران وهي من مقومات الحضارة، فخلال العهد العثماني شهدت حاضرة مازونة انتاجا علميا منقطع النظير لعل من ابرزه تأسيس مدرسة مازونة وهي ما يعرف بـ"مدرسة الترك" بالإضافة الى قائمة طويلة من العلماء ارتبط ظهورهم بوجود مدرسة جامع الترك، وقد سجل لنا التاريخ تضحيات طلبة المدرسة خلال تحرير مدينة وهران من الغز والاسباني .

---

[*] - **Abstract** : This study discusses present Mazouna which is one of the most important metropolises in Algeria, where it formed the centerpiece civilized and characterized by many, especially in Pielke west scientific contribution, the return to school of law is founded by displaced Andalusians, we find that this school drove many scientists in different scientific fields and gave a boost strong activity scientific movement in the region and remained until the late Ottoman period.

بعد فترة الاستعمار الفرنسي وما شهده من اعتداءات طالت الانسان والمكان، لم تسلم نفائس الارث العلمي الذي خلفه علماء المنطقة من النهب، فقد احتوت مكتبة المدرسة على نفائس المخطوطات في مجالات الفنون العلمية المتنوعة، ويمكننا من خلال هاته المقاربة ان نؤسس للإشكالية لتالية: كيف ساهمت مدرسة الترك في بعث الحياة العلمية في بايلك الغرب؟ وما هي اهم الفنون العلوم التي اشتهرت بتدريسها؟ ماهي اهم المخطوطات المتواجدة بخزانة مدرسة الترك؟ وهل تم الاستفادة منها وهل تمت فهرستها؟ هل تعتبر تلك الخزانة بوابة للاطلاع على الماضي المجيد للمنطقة ؟ كيف يمكن اعادة الاهتمام بالمخطوط في المنطقة خاصة اذا علمنا عدد المخطوطات المنتشرة عند اسر واحفاد شيخ المدرسة؟ كل هذا سنحاول الاجابة عنه وفق المنهجية التالية :

المبحث الاول : مدرسة الترك بمازونة–قراءة في التاريخ –

المبحث الثاني: خزانة مخطوطات المدرسة –جرد اهم المخطوطات-

المبحث الثالث: رؤى مستقبيلة لخزانة مخطوطات المدرسة –الفهرسة والتحقيق-

المبحث الاول : مدرسة الترك بمازونة–قراءة في التاريخ –

أ/مدرسة الترك بمازونة : كانت اول مدرسة في مازونة والتي تعد بمثابة معهد[1]، وهي من اشهر المدارس تعليما واقدمها في العهد العثماني، فقد نالت شهرتها بتدريسها مختلف العلوم والمعارف فهي مدرسة متخصصة في تلقين الفقه واصوله والحديث واللغة وغيرها من العلوم الدينية وقد استمدت اصول تدريسها من مدارس الجهة الغربية كتلمسان[2] ويقول ابو القاسم سعد الله " اما مدرسة مازونة فقد كانت على درجة كبيرة من الأهمية في النواحي الغربية من البلاد وكان لها نظام راسخ وتقاليد متينة استمدتها من صلتها بالتعليم في تلمسان والأندلس والمغرب الأقصى..."[3]، وهناك اشارة لاحد المؤرخين الأتراك يذكر فيها المدرسة أنها من اقدم المدارس وقد تميزت بتدريس الفقه والحديث وعلم الكلام[4] .

ب/تأسيس المدرسة: لقد شهدت مازونة قبل تأسيس مدرستها من قبل الشيخ محمد بن شارف المازوني الأندلسي نشاطا علميا لا يقل ضخامة عن ذلك الذي شهدته المدرسة المازونية بداية القرن الحادي عشر ميلادي، يرجع الفضل في ذلك ـ على ما يذكر الباحث بن صديق محمد صاحب كتاب الأبواب المأذونة في بلاد مغراوة ومازونة ـ إلى المدرسة العتيقة التي كانت بالمدينة

---

[1]- Sari Djilali .les villes prècolorides de l'Algérie société national de édition et diffusion Alger 1970.p02

[2]- بلعربي خيرة، مدرسة مازونة دراسة تاريخية ووثائقية خلال القرن 18م/12هـ، مذكرة ليسانس، جامعة وهران، 2010/2009م، ص 02

[3]- ابو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار البصائر، الجزائر، 2007م،ج01،ص 285

[4]- اكمال الدين اوغلي، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، تعريب صالح السعداوي، مركز البحوث للتاريخ والحضارة والثقافة الاسلامية، اسطنبول، 1999م،ص 330

أو ما يسمى مدرسة أبو ماتع ، ولقد شهدت هذه المدرسة الوقفية نشاطا علميا منقطع النظير[1]، ومن أبرز ملامحه:

-بروز العلامة الفقيه أبو عمران موسى المازوني[2] (القرن 9هـ / القرن 15م) وأبو زكريا يحيى بن أبي عمران المازوني المتوفي حوالي 883 هـ ـ 1478 م.

ولد ونشأ بمازونة ودرس بها على والده ثم انتقل إلى تلمسان، وأخذ العلم عن ابن مرزوق الحفيد والقاسم العقباني وغيرهما، تولى القضاء بمازونة وكان من أكبر فقهاء عصره، ألف كتابه المشهور ـ كما ستأتي الإشارة إليه ـ الدرر المكنونة في نوازل مازونة[3].

أبو عبد الله الثابتي كان يسميه صاحب البستان يحيى بن ادريس المازوني كان يحفظ 27000 حديثا[4].

وغير هؤلاء كثير من العلماء الأعلام منهم من بقي بمازونة،ومنهم سافر إلى تلمسان وغيرها من الحواضر الأخرى ببلاد المغرب الإسلامي[5].

محمد الأمير المازوني يقول عنه الباحث ـ محمد بن صديق ـ :" لا ندري إن كان بذاته العلامة الشهير أحمد المغراوي"، فمن فيض علم هذه الشخصية وولايته وصلاحه دان له بمصر كل رئيس ووزير، وكان باشا مصر على ضخامة سلطانه وعلو مكانته يأتيه للتبرك به في العيدين[6].

مدرسة محمد بن شارف المازوني: كانت المدرسة بداية عهدها عبارة عن مسجد، وكان الشيخ محمد بن شارف الذي يعد احد المهاجرين من الأندلس يدرس فيها، وقد بناها الأخير من ماله الخاص، حيث يذكر يحي بوعزيز في كتابه المساجد العتيقة " ان محمد بن الشارف أسس مدرسته من ماله الخاص وذلك انه باع 30 هكتار من أرضه الخاصة واشترى ببعضها الأرض التي أسس عليها المدرسة[7] وكان تأسيس المدرسة سنة 1029هـ، وبقي الشيخ يلقن الفقه والعلوم الدينية الى سنة وفاته سنة 1164هـ[8]، وقد اعتبرت مدرسته محط الطلبة وطلاب العلم، وساهمت بشكل عظيم في تعزيز وجود المذهب المالكي . وتكريما لعلمائها الذين ساهموا في الجهاد ضد الإسبان جدّد الأتراك بناءها مرارا وتكرار، ولعل من مشاهير طلبة مدرسة مازونة نجد:

ـ أبو راس الناصري حيث بلغ عدد أساتذته أكثر من 41 أستاذا جلهم من حاضرة مازونة .

---

[1]- صديق محمد، الأبواب المأذونة في بلاد مغراوة ومازونة، وزارة الثقافة، الجزائر عاصمة الثقافة العربية، وهران، 2009م، ص 93

[2]- موسى بن عيسى بن يحيى المازوني، أبو عمران فقيه، من القضاة نشأ في مازونة وبها تعلم. وهو والد يحيى المازوني صاحب "الدرر المكنونة" له "ديباجة الافتخار في مناقب أولياء الله الأخيار " و"الرائق في تدريب الناشيء من القضاة وأهل الوثائق" و"حلية المسافر وآدابه وشروط المسافر في ذهابه وإيابه "، أنظر/ احمد بابا التنبكتي، نيل الابتهاج، منشورات كلية الدعوة، ليبيا، 1989م،ج2،ص637

[3]- الطاهر جنان : مازونة عاصمة الظهرة، مكتبة الرشاد للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1 ـ 1426 هـ، 2005 م، ص 43

[4]- ابو عبد الله ابن مريم، البستان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986م، ص43

[5]- الطاهر جنان، مرجع سابق، ص 38

[6]- محمد بن صديق، الابواب المأذونة، مرجع سابق، ص 94

[7]- يحي بو عزيز، المساجد العتيقة في الغرب الجزائري، منشورات anep، الجزائر، ط01، 2002م،ص 201

[8]- بلعربي خيرة، مدرسة مازونة، مرجع سابق،ص 04

ـ محمد بن قندوز المستغانمي خريج مدرسة مازونة ثم الأزهر الشريف وتلميذ الدردير .
ـ محمد بن علي السنوسي المجاهري صاحب التآلف في تاريخ المغرب والجزائر[1]
ـ محمد بن عبد المؤمن الرُّماصي الراشدي .
الشيخ الزناتي المغيلي الإدريسي[2]
ـ الشيخ سيدي بوعبد الله المغوفل[3]

يصف أبو راس الناصري[4] الذي زار المنطقة ما كان عليه علماء حاضرة مازونة من الاهتمام بالفقه المالكي دراسة وتدريسا قائلا:"وجدت أولئك الشيوخ بعضهم مشهور بمعرفة الأولى (أي الجزء الأول من مختصرخليل)، والبعض الآخر مشهور بمعرفة الثاني (أي الجزء الثاني من المختصر) والبعض مقصور على الفرائض لا يتعداها ولا يعرف سواها إلا أن المقصور عليها هو حجة فيها "[5]، ويقصد أبو راس الناصري كل من الشيوخ: مصطفى بن هني، والشيخ مصطفى بن يونس، والشيخ محمد بن ابراهيم، والشيخ الزناتي .

ويصف كذلك أبو راس الناصري الشيخ ابن علي المغيلي أحد أعلام حاضرة مازونة قائلا:" إنه صاحب الأصول والفروع في فقه مختصر خليل"، ويروي عن الشيخ صادق بن أفغول أنه: " أكثرهم حفظا وأتقنهم للمصنف ".

كما كانت لأحمد بن محمد بن زكري المازوني (899هـ ـ 1493م) عدة تآليف في مسائل القضاء والفتيا منقولة في معيار الونشريسي[6].

وكان لشيخ الحسن بن محمد بن مصطفى المازوني الذي عاش في القرن الثاني عشر الهجري كتاب تحفة الملوك في حصر أصول الإرث المتروك ومنهاج السلوك في شرح معاني تحفة الملوك أثرى بهما خزانة الفقه المالكي[7]

كما ألف القاضي عبد السلام كتابا رائعا في الفقه والمسائل القضائية التي تتشرف مكتبة مدرسة مازونة (جامع الترك) بحفظه إلى يومنا هذا[8].

---

[1]- مولاي بلحميسي، دور مدرسة مازونة في الحركة العلمية والثقافية في القرن 15 الى منتصف القرن 20، ص 93

[2]- بن صديق محمد، الابواب المأذونة، مرجع سابق، ص 103

[3]- هو ابو عبد الله الملقب بالمغوفل (1023ه) احد اولياء حوض شلف، ينحدر نسبه من عبد السلام بن مشيش وهو من الاشراف الذي سكنوا المنطقة، كان مقيما عن قبيلة بني تغرين البربرية في الونشريس ثم نزح الى بطحاء شلف اين تصوف ونشره واصبح مزارا يتبرك به، له قصيدة مشهور "الفلك الكواكبي" يذكر فيها اولياء وصلحاء شلف، كانت تربطه علاقة جيدة مع السلطة العثمانية، فقد رافق ابناؤه احدى الحملات العثمانية، انظر/ محمد الامين بوحلوفة، مكانة سيدي بو عبد الله في منطقة وادي رهيو، تاريخ منطقة وادي رهيو، دار كفاية، الجزائر، ط01، 2015م،ص 117

[4]- هو محمد أبو راس ناصر المعسكري ولد سنة 1150هـ بنواحي معسكر، أخذ عن والده بمسقط رأسه، ثمهاجر إلى مازونة، وترك ثروة علمية فقهية وعلمية كبيرة جدا، تنيف عن 136 مخطوطا

[5]- أبو راس الناصري: فتح الإله ومنته في التحدث بفضل ربي ونعمته، تحقيق محمد بن عبد الكريم الجزائري، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990، ص 43.

[6]- الطاهر جنان، مرجع سابق، ص49

[7]- المرجع نفسه، ص 43.

[8]- بن صديق محمد، الابواب المأذونة، مرجع سابق، ص 106

ويقول أبو راس الناصري: " سألني الشيخ محمد بن لبنة عن وجهتي، فقلت له : ذاهب إلى مازونة، قال: لم ؟ قلت: لقراءة الفقه، فقال: والقرآن؟ فقلت له : لا نعرفه بأحكامه وأنصاصه وما يتعلق به، فحفظت في مازونة مختصر خليل، وفهمته معنى ولفظا في عامي الأول، ثم قرأت للطلبة الفرائض.

المبحث الثاني: خزانة مخطوطات المدرسة – جرد اهم المخطوطات-

لا شك أن الصعوبات التي يلاقيها الباحث عندما يريد الكشف عن الارث المخطوط في المكتبات الخاصة كبيرة وصعبة، حيث نجد ثقافة المخطوط والتعامل معه مازالت متخلفة في وسطنا الاجتماعي، فالعمل على هذا الجانب يتطلب الصبر والالحاح حتى يخرج البعض من المخطوطات للنور، حيث عندما قررت العمل على إظهار جانب من جوانب مدرسة الترك بمازونة واسهامتها العلمية ظننت في البداية أن الأمر سيكون سهلا كون خزانة المخطوطات التي تحتويها المدرسة لا زالت تحتاج الى فهرسة واهتمام من طرف الاختصاصيين في المخطوط، لكن تبين لي أن أمر الوصول الى تلك الخزانة يكاد أن يكون مستحيلا وفي النهاية وصلت اليها بشق الأنفس وقد وقفت عليها في مدة لم تتجاوز الساعة فقط، فربما هذا الوقت لم يكفي ولن يكفيني لكي أنجز عملا يليق بسمعة هاته المدرسة العلمية التي خرجت كبار العلماء في بايلك الغرب.

يوجد بخزانة مخطوطات هاته المدرسة حوالي 240 مخطوطا تتراوح أغلبها في مجال الفقه كما صرح به السيد هني بن علي[1] المشرف على الخزانة والمدرسة، حيث تتوزع على 90 مخطوط محفوظ في الخزانة المتواجدة في المدرسة مرقمة بشكل عشوائي ولا نعرف على اي أساس تم ترقيم تلك المخطوطات ؟ اما باقي المخطوطات فهي موزعة عند احفاد وورثة عائلة هني وبعض الأسر ذات الأصل التركي والأندلسي، لكن المطالع لخزانة هاته المدرسة يرى الحالة السيئة للمخطوطات والمعاملة الكارثية التي يتعامل بها القائم على الخزانة مع المخطوط حيث أثناء فهرستنا لبعض المخطوطات لاحظنا مدى نقص الخبرة في التعامل مع المخطوط.

بعد معاينة بعض المخطوطات استطعت ان اقوم بجرد بعض اهم المخطوطات وهي على النحو التالي:

1/ القرآن وعلومه: يوجد مصحف وثلاثة تفاسير

اسم المخطوط	رقمه حسب الخزانة	ناسخه	بدايته	نهايته	حالته
المصحف الشريف	11	مجهول	آلم ذلك الكتاب لا ريب...	قل اعوذ برب الناس ...	جيدة مع وجود زخرفة أندلسية في بدايته وخطه مغربي واضح مقروء
تفسير القرآن	53	مجهول	مبتورة	مبتورة	رديئة مع وجود رطوبة أثرت على صفحاته
تفسير القرآن	34	مجهول	/	/	جيدة مع وجود زخارف جانبية على صفحاته وخطه مغربي
تفسير المصحف	53	مجهول	/	/	خطه مغربي واضح مقروء

[1]- أجريت معاينة للخزانة يوم 23 /2016/02م على الساعة 1 و20 زوالا د بمدينة مازونة بحضور المشرف على الخزانة

الشريف					

2/الحديث الشريف: احتوت على عشرة مخطوطات لصحيح البخاري وهي:

اسم المخطوط	رقمه حسب الخزانة	ناسخه	بدايته	نهايته	حالته
صحيح البخاري	06	مجهول	بسم الله الرحمن الرحيم "كفارة الإيمان"	على تم بحمد الله	جيدة مع وجود زخرفة ذهبية في الأعلى وخطه مغربي جيد
صحيح البخاري	لا يوجد	حطاب بن عبد الله	/	/	جيدة وخطه أندلسي جميل مع وجود زخرفة
صحيح البخاري	06	أحمد بن محمد بن المماش غيلان ت1287 ه	بسم الله الرحمن الرحيم صلى الله على سيدنا ومولانا محمد وآله، وقول الله تعالى فكفارته اطعام عشرة مساكين	مبتورة	متوسطة وخطه مغربي مقروء مع وجود اللون الاحمر للعناوين
صحيح البخاري جزء 05	29	الحاج احمد بن الشيخ ابوالحسن علي بن الشيخ عبد الله 204ت	/	/	حسنة مع وجود رطوبة بجوانب الصفحات وخطه أندلسي
صحيح البخاري	03	/	/	/	جيدة مع وجود خرم على الصفحات الاولى، والخط أندلسي واضح

أما النسخ الباقية فهي كلها متشابهة لناسخ واحد وبخط اندلسي وحالتها جيدة مع تجليد مزخرف وتحمل الارقام 03 و05 و04 و30 و26 و29 مكتوبة في شريط لاصق أصفر.

3/ الفقه المالكي : فيوجد اكثر من ثلاثين مخطوطا منها :

اسم المخطوط	رقمه حسب الخزانة	ناسخه	بدايته	نهايته	حالته
فقه	15	مجهول	/	/	مبتور الأوراق الأولى وسيئ مع وجود تآكل على حواف الاوراق ورطوبة
انتصار الفقير السالك لترجيح مذهب الامام مالك لـ:محمد بن محمد بن اسماعيل الأندلسي الشهير بالراعي	45	مجهول	قال العبد الفقير لربه المعترف بتقصيره وذنبه	مبتورة	حسنة وخطه مشرقي واضح مقروء
فقه	35	مجهول، 1277ه	في الجداد ولا يتأخر	عدد معلوم مسمي من الارطال فكلما اخذت شيئا وجب عليه .	حسنة مع وجود تآكل على جوانب الصفحات، خطه مشرقي واضح
الدرر في حل الألفاظ المختصر لـ:سيدي محمد بن براهيم بن خليل التتائي	/	مجهول	باب ذكر فيه احكام البيع وما يتعلق به	فاشهدوا عليهم الآية ليلا تغرموا وهو المشهور	رديئة جدا مع تمزق في الاوراق، وخطه مغربي مقروء مع وجود اللون الاحمر للعناوين

شرح رسالة ابن زيد القيرواني لـ:احمد بن غنيم بن سالم النفزاوي	/	مجهول	مبتورة	مبتورة	حسنة، وخطه مشرقي مقروء مع استعمال اللون الاحمر
التيسير بشرح الجامع الصغير	/	مجهول	/	/	رديئة مع وجود تعليقات لعبد الرؤوف المناوي، خطه مشرقي مقروء
المنح الوفية في شرح المقدمة العزية لـ :سيدي محمد الفيشي المالكي	/	مجهول	مبتورة	مبتورة	متوسطة، وخطه مشرقي وارواقه فيها تآكل على الحواف
فقه، للعلي الصعيدي العدوي على شرح خليل	/	مجهول	مبتورة	مبتورة	سيئة جدا، وخطه مغربي
فقه، محمد بن محمد الحطاب	/	مجهول	/	/	رديئة، خطه مغربي مع خلوها من الزخارف
تحقيق المباني وتحرير المعاني على رسالة ابي زيد القيرواني	46	مجهول	/	/	خطه مغربي وقد أكلت الرطوبة بعضا من أوراقه، حالته رديئة
الخراشي	56	مجهول	مبتورة	مبتورة	خطه مغربي غير واضح مع وجود زخارف على بعض أوراقه الأولى
شرح الرسالة	66	مجهول	أجزاؤها الاولى مبتورة	/	خطه مشرقي مع وجود تشققات جانبية في كل الصفحات
الدسوقي	/	/	/	/	خطه مغربي واضح

لقد احتوت الخزانة ايضا على مجموعة أخرى من المخطوطات في الفقه لم يتسنى لنا تصفحها بسبب تحفظ المشرف على الخزانة واكتفينا بتدوين ارقامها كما هو موجود على غلافها وهي : 20فقه، 47 فقه، 13 فقه، 07 فقه، 25 فقه، 55 فقه، 35 فقه، 01 فقه، 15 فقه، 45 فقه، 12 فقه، 04 فقه، 23 فقه، 37 فقه، 20 فقه، 66 فقه، 31 فقه، 27 فقه، 52 فقه .

كما وجدنا ايضا مخطوطا في العقيدة مبتور الصفحات الاولى ورقمه حسب الخزانة 17 ومخطوطا في النحو وعلم الاعراب ومخطوطا يحمل عنوان جواهر المعاني وكتاب في حياة الحيوان لكمال الدين الدميري ورقمه 16 وقد كان جيد الحالة كانت بدايته: "الحمد لله الذي شرف نوع الانسان بالأصغرين القلب واللسان " اما النهاية فكانت الرطوبة قد محت الكتابة ولم تعد الكتابة مقروءة، خطه مغربي مع وجود اللون الاحمر في العناوين.

بالإضافة لذلك كما اشرنا سابقا على تحفظ مشرف الخزانة وجدنا مخطوطات وحسب المشرف اغلبها في مجال الفقه والحديث وتحمل أرقاما استطعنا تدوينها وهي : مخطوط رقم 69، مخطوط رقم 67، مخطوط رقم 70، مخطوط رقم 01، مخطوط رقم 30، مخطوط رقم 65، مخطوط رقم 77، مخطوط رقم 76، مخطوط رقم 07، مخطوط رقم 80، مخطوط رقم 25، مخطوط رقم 74، مخطوط رقم 23 ـ مخطوط رقم 81، مخطوط رقم 72، مخطوط رقم 64، مخطوط رقم

63، مخطوط رقم 61، مخطوط رقم 60، مخطوط رقم 59، مخطوط رقم 57، مخطوط رقم 56، مخطوط رقم 53، مخطوط رقم 54، مخطوط 41، مخطوط رقم 42، مخطوط رقم 79، مخطوط رقم 46 .

المبحث الثالث: رؤى مستقبيلة لخزانة مخطوطات المدرسة –الفهرسة والتحقيق-

بعد الوقوف على المدرسة والحالة التي وجدنا عليها خزانة المخطوطات يمكن القول ان عملية الفهرسة تتطلب جهدا كبيرا وهذا اولا بسبب حالة المخطوطات التي أصبحت معرضة من اي وقت مضى الى التلف وثانيا تحفظ مشرف الخزانة على العملية بسبب العقلية السائدة عند مختلف المشرفين على الخزائن الشخصية فالكثير يعتقد ان وراء كل عملية فهرسة او تحقيق سيجنى منها اموال ؟ ورغم ذلك عرضت فكرة الفهرسة على مشرف الخزانة والتي تتولاها جهة أكاديمية مثل مخبر المخطوطات لشمال افريقيا بكلية العلوم الانسانية والحضارة الاسلامية بجامعة وهران 01 لكنه رفض الفكرة بحجة عدم المقدرة وفقط .

اما في مجال التحقيق فقد تم تحقيق عدد قليل جدا من محتويات الخزانة بأخذ نسخ ثانية او ثالثة اثناء عملية التحقيق فنذكر مثال ما قام به الاستاذ حساني مختار من جامعة الجزائر في اخراجه لمخطوط الدرر المكنونة في نوازل مازونة لابي زكرياء يحي بن موسى المازوني[1] وقد اعتمد على نسخة من الخزانة، ايضا ما قام به الاستاذ ماحي قندوز من جامعة تلمسان بأخذ نسخة من الخزانة لجزء من مخطوط الدرر المكنونة في نوازل مازونة وايضا ما قام به الاستاذ قموح فريد من جامعة قسنطينة 01 بأخذ جزء من الدرر، فجل الباحثين لم يقوموا بتحقيق لمخطوطات الخزانة بل قاموا بالاعتماد على ما تحتويه من نسخ لمخطوطات اخرى.

ما يمكن قوله هو ان ثقافة المخطوطات اليوم في الجزائر ما زالت تحتاج الى اعادة نظر كون القائمين على هذا الحقل من أمناء خزائن ومشرفين واصحاب مكتبات شخصية لا زالوا يجهلون الارث العلمي لها فلو قارنا ما تعيشه تلك الخزائن مع جيراننا في المغرب لو جدنا ان ثقافة المخطوط تطورت كثيرا فهي متاحة للباحثين بشكل بسيط وسهل فالباحث يشعر مدى الوعي الكبير والرغبة في اخراج الموروث العلمي لمنطقتنا وهذا الذي يجب ان يكون في واقعنا.

خاتمة:

تعتبر مدرسة الترك بمازونة منارة اشعاع علمي كبير خاصة في الفترة العثمانية وساهمت في تطور العلوم الفقهية ونشر مختلف العلوم، اما خزانة مخطوطاتها فهي تقبع في ركن التضييق والتلف ولعل ما يمكن الخروج به من خلال هاته الورقة البحثية هو:

---

[1]- المازوني يحي بن ابي عمران موسى بن عيسى بن يحي المغيلي، قاضي مازونة وفقيها أخذ عن الائمة كابن مرزوق الحفيد وقاسم العقباني وابن زاغو وابن العباس والف في نوازله من فتاوى المتأخرين من اهل تونس وبجاية والجزائر وتلمسان وقد استمد الونشريسي نوازله منها والبرزلي توفي سنة 883هـ /أنظر : لاحمد بابا التمبكتي، الديباج، كلية الدعوة الاسلامية، ليبيا، 1989م، ط01، ص 628، وخير الدين الزركلي وشجرة النور الزكية امحمد مخلوف

- استطاعت مدرسة الترك بمازونة ان تخرج الكثير من العلماء وطلبة العلم ولعل ابرزهم ابوراس الناصري المعسكري

- كانت مدرسة مازونة بمثابة الجامعة الاسلامية خلال الفترة العثمانية فإجازتها العلمية كانت تسمح لطلبتها بان يكملوا دراستهم في الزيتونة والأزهر الشريف.

- لازالت خزانة المدرسة تحتوي على الكثير من المخطوطات في مجالات علمية كثيرة وتحتاج الى التحقيق والصيانة والمحافظة عليها بما يتماشى واهمية المخطوط.

- لا يمكن في الوقت الحاضر اخراج نفائس تلك الخزانة عن طريق التحقيق وهذا بسبب العقلية السائدة لدى المشرف عليها ولهذا لعل عامل الزمن وتغير العقليات هو الذي سيفتح المجال امام الباحثين.

-لا زالت نظرة المجتمع للمخطوط والمشرفين على الخزائن تكتسي طابع خرافي ومادي لا أساس له من الواقع فالكثير يعتقد ان وراء كل عملية تحقيق وفهرسة ربح مالي.

-ان عدم اسراع السلطات الرسمية ممثلة في مديرية الثقافة في جرد واحصاء وفهرسة الخزانة هو انذار بتلف كل ما تحتويه وهذا بسبب ما رأيناه للحالة المزرية التي تعيشها الخزانة.

-لازالت الكثير من المخطوطات تعيش حالة تلف بطيء عند مختلف العائلات في المنطقة ومختلفها نفائس لا تقدر بثمن والوصول اليها يكاد يكون من المستحيل.

المصادر والمراجع:

01 -Sari Djilali .les villes prècolorides de l'Algérie société national de édition et diffusion Alger 1970.p02

02- بلعربي خيرة، مدرسة مازونة دراسة تاريخية ووثائقية خلال القرن 18م/12هـ، مذكرة ليسانس، جامعة وهران، 2010/2009م

03-ابو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار البصائر، الجزائر، 2007م،ج01

04-أكمال الدين اوغلي، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، تعريب صالح السعداوي، مركز البحوث للتاريخ والحضارة والثقافة الاسلامية، اسطنبول، 1999م

05- بن صديق محمد، الأبواب المأذونة في بلاد مغراوة ومازونة، وزارة الثقافة، الجزائر عاصمة الثقافة العربية، وهران، 2009م

06- الطاهر جنان : مازونة عاصمة الظهرة، مكتبة الرشاد للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1 ـ 1426 هـ، 2005 م

07-ابو عبد الله ابن مريم، البستان، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1986م

08-يحي بو عزيز، المساجد العتيقة في الغرب الجزائري، منشورات anep، الجزائر، ط01، 2002م

09-مولاي بلحميسي، دور مدرسة مازونة في الحركة العلمية والثقافية في القرن 15 الى منتصف القرن 20

10 –محمد الامين بوحلوفة، مكانة سيدي بو عبد الله في منطقة وادي رهيو، تاريخ منطقة وادي رهيو، دار كفاية، الجزائر، ط01، 2015م،
11- هو محمد أبو راس ناصر المعسكري ولد سنة 1150هـ بنواحي معسكر، أخذ عن والده بمسقط رأسه، ثمهاجر إلى مازونة، وترك ثروة علمية فقهية وعلمية كبيرة جدا، تنيف عن 136 مخطوطا
12- أبو راس الناصري: فتح الإله ومنته في التحدث بفضل ربي ونعمته، تحقيق محمد بن عبد الكريم الجزائري، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1990 م
13- أحمد بابا التمبكتي، نيل الابتهاج بتطريز الديباج، كلية الدعوة الاسلامية، ليبيا، 1989م، ط01

إشكالية الديمقراطية ورهانات التجربة السياسية
النموذج الماليزي

***

د. إسماعيل نقاز/جامعة سيدي بلعباس

تمهيد[*]:

إن مقاربة الفكر والممارسة، والبرنامج السياسي ومدى فعاليته في الواقع الإجرائي، تعتبر قضية عميقة في بحر المنظومة السياسية التي يتبناها أي توجه سياسي، وهنا في هذا المقام أستدعي التجربة الماليزية في استلهام منحى الإسلام السياسي الحضاري، وإذا كانت الحركة الإسلامية في العالم الإسلامي والعربي تشكل طيفا سياسيا مهما في كل هذه الدول، اقتضى الحديث عنها بكونها تجربة تعد في اعتقاد كثير من الباحثين في الفكر السياسي لا تقل أهمية مما تصبو إليه كثير من التوجهات السياسية المختلفة.

وهنا أسلط الضوء على التجربة الماليزية التي حملت مشروع الديمقراطية خيارا سياسيا، تسطر من خلاله البرامج التي تسير وفقها الحكومة، أمام الإنجازات والتحديات التي واجهت الحزب

[*] - **Abstract:** The approach of thought and practice, the political program and its effectiveness in fact procedural, is a profound issue in a sea of political system adopted by any political orientation, and here in this place Malaysian experience summoned inspired trend of political Islam civilization, and if the Islamic movement in the Muslim and Arab world pose nice no matter how politically in all of these countries, necessary to talk about the experience of being longer in many researchers believe in the political thought of not less important than aspirations of the many different political orientations.

الحاكم أقف في دراسة حفرية معرفية تقوم على النقد، واستدعاء الوعاء الواقعي والاستراتيجي الذي تقوم عليه تجربة الحزب الإسلامي في هذه الدولة.

إضافة إلى إشكالية الانزياح ومقاربة المكان والطبيعة الاجتماعية والنسيج الاجتماعي في المجتمعات العربية، بحيث هل يمكن أن نعتبر أي إنجاز في إطار التجربة السياسية في ماليزيا له مبررات إمكاناته في الدول العربية، ثم ما قيمة إشكالية استنساخ التجربة الماليزيا في وطننا العربي؟ هل لها ما يبررها؟ أم إن المسألة تتعلق ببعد المسافات الثقافية والاجتماعية والملابسات الخارجية في العلاقات الدولية، خاصة رهان الدول القوية المسيطرة على الساحة الدولية.

ما قيمة الإرادة الشعبية في الاستفادة من أي تجربة سياسية خاصة التجربة الماليزية بالنسبة إلى الشعب الماليزي أي ثنائية المجتمع المدني/السلطة الحاكمة؟ أهم إشكال نطرحه؟

كيف يمكن استطاع الحزب الحاكم أن يتجاوز جدلية الدولة المدنية والدولة الإسلامية؟، خاصة مع مدونات الديمقراطية وحقوق الإنسان وحقوق الأقليات، ومسألة الدستور ونظام الحكم وغيرها من الإشكالات التي تعد محور الحكم المعاصر.

هل أصبح هنالك مبرر لفوبيا الإسلام السياسي أمام الحراك الديمقراطي للشعوب الذي بات وأصبح لا يحن سوى لواقع ينأى به صناع قراره نحو التنمية والتحضر، بعيدا عن الإيديولوجيا والخطاب الفوبي والإقصائي؟

هذه وغيرها إشكالات نجيب عليها في دراسة حفرية عميقة يجتمع في السوسيوديني والسيكو سياسي، ومن أجل الوقوف على أهم المرتكزات التي يقوم عليها الحكم في هذه الدولة.

وقد جاءت محاور البحث كالآتي:

- البنية الجيوسياسية في ماليزيا بين المجتمع المدني وأطياف السلطة.
- رؤية عامة عن مختلف الأطياف في الحقل السياسي الإسلامي.
- آليات إدارة الحكم وإشكالية أسلمة الدولة بين التحديات الداخلية والخارجية.

أولا/ البنية الجيوسياسية في ماليزيا بين المجتمع المدني وأطياف السلطة:

تعتبر ماليزيا دولة نامية، وهي تسعى نحو أن تكون ضمن الدول المتقدمة في حدود 2020م، وتدلنا الخريطة الجغرافية على استراتيجية الموقع الذي تحتله الدولة. حيث تقع جنوب شرق آسيا، وتبلغ مساحتها 330 ألف كيلومتر، ومناخها استوائي دائم الأمطار، وتتمتع بثروات طبيعية حيوية مختلفة.

تعتبر التركيبة الفسيفسائية للمجتمع الماليزي خليط من الأجناس والعرقيات والأديان المتعددة. حيث تتكون من ثلاث عرقيات كبيرة وهي الملايو، والصينيون، والهنود. تشير إحصائيات 2010 أن عدد سكان ماليزيا 28مليون و334ألفا، بنسبة 67.4% من الملايو، 24.6%من الصينيين، 7.3% من الهنود، 0.8 من مختلف العرقيات والأجناس الأخرى [1].

[1] Harold Crouch, Government and Society in Malaysia(Singapore:Talisman Pub,1996),p14.

الملايو هم الأغلبية السكانية، وأكثرها تجانسا، فكلهم مسلمون، يتحدثون اللغة الملايوية الماليزية، ويشكل الصينيون المرتبة الثانية في السكان، ويتميزون بالنشاط الاقتصادي والقدرة على التنظيم والعمل.

وحسب إحصائية سنة 2000م، يشكل المسلمون نسبة 60.4%، والبوذيون وغالبيتهم من الصينيين بنسبة19.2%، والمسيحيون بنسبة 9.1%، وأغلبهم من الصينيين، ومعظم الهنود من أتباع الهندوسية حيث يشكلون نسبة 6.2% من مجمل الهنود. وبنسبة 2.6% من الأديان التقليدية الأخرى مثل كل من الكونفوشيوسية، الطاوية....الخ [1].

خضعت ماليزيا لوطأة الاحتلال الغربي لمدة خمسمائة عام تقريبا من (1511م_1957م)، وابتدأ هذا الاحتلال، بالمحتل البرتغالي(1511م_1641م)، ثم الهولندي (1641م_1824م)،ثم البريطاني(1824م_1957م)، كما استولت اليابان على ماليزيا وجميع جنوب شرقي آسيا لمدة أربع سنوات (1941م_1945) في الحرب العالمية الثانية، غير أنه لم يكن لاحتلال اليابان شأن كبير أو تأثير ما في حياة المجتمع الماليزي المسلم[2].

الحكم في ماليزيا ملكي دستوري، ونظام الحكم فيدرالي يجمع 14ولاية ماليزية، وهناك حكومة فيدرالية مركزية يرأسها رئيس الوزراء، الذي يفوز حزبه في الانتخابات على مستوى الدولة، وهو ذو صلاحيات واسعة، كما أن هناك حكومات محلية للولايات، يرأس كلا منها رئيس الوزراء الذي يفوز حزبه في الانتخابات على مستوى الولاية، وقد وفر نظام الحكم مجموعة من الضمانات والإجراءات التي تعطي للدولة صبغة ملاوية، كالملكية ولغة الملايو ودين الدولة الإسلام .

وقد ضمن نظام الملك أن يكون الملك Agong من بين سلاطين الملايو التسعة، والذي يحكم كل منهم بالوراثة إحدى الولايات الماليزية (التي كانت سلطنة قبل الاستقلال). ويقوم مجلس السلاطين باختيار ملك مرة كل خمس سنوات. ولذلك لم يكن غريبا أن يشهد مهاتير محمد، عندما كان رئيسا للوزراء في الفترة 1981م_2003م، عهود خمس ملوك لماليزيا.

وسلطات الملك في ماليزيا أقرب إلى سلطات الملك في بريطانيا، فهو يملك ولا يحكم، ويقوم بسلطات رمزية، وفي معظم الأمور يتصرف بناء على نصيحة الحكومة، وهو القائد الأعلى للجيش. ويحكم ماليزيا منذ 13ديسمبر 2006م، السلطان ميزان زين العابدين، وقد تمكن مهاتير من تقليص صلاحيات السلاطين سنة 1993م عندما تمت الموافقة على رفع الحصانة عنهم، وعلى محاكمتهم قضائيا في محاكم خاصة في حالة اتهامهم؛ كما قللت صلاحياتهم في إعطاء العفو الملكي[3].

---

[1]- Official Website, Population And Malaysia Department of Statistics, Housing Census http://www.statistics.gov.my/english/census/pressdemo.ht 2000.

[2]- الحاج كيا، مسلمو ماليزيا: بين الماضي والحاضر، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس/ليبيا، 1993، ص67.

[3]- خالد التيجاني النور، النهوض الماليزي ...PM 04:53 2011-11-08

http://www.alrakoba.net/articles-action-show-id-11098.htm

القيادة السياسية في ماليزيا:

تهيأ لماليزيا عدد من القيادات السياسية المتميزة منذ الاستقلال وحتى الآن، تميزت هذه القيادات بأنها مثقفة ومتعلمة، وما يدل على طبيعة الاستقرار السياسي في ماليزيا هو تعاقب 06 رؤساء وزراء منذ الاستقلال إلى 2012م خمس وخمسون سنة (1957م_2012م) [1]. وهو استقرار نسبي مقارنة بكثير من دول النامية، فقد كان تنكو عبد الرحمن أول رئيس وزراء، وكان من أبطال الاستقلال، وقد أدرك هذا الأخير أن طريق التنمية والاستقلال لا تكون إلا بتوافق جميع فئات المجتمع الماليزي على اختلاف أعراقهم ودياناتهم، فأقام الائتلاف على مفهوم المواطنة التي تسع الجميع.

ونجح تنكو في بناء التحالف من الأحزاب الثلاثة الكبرى، وبهذا تحدد المسار بنظرية "اقتسام الكعكة" بين مختلف الأطياف السياسية، وعلى أساس هذه النظرية لا زال حكم ماليزيا قائما.

وفي سنة 1970م أصبح تون عبد الرزاق بن حسين رئيسا للوزراء، في إثر الاضطرابات التي عصفت بالبلاد سنة 1969/05/13م، وهي مناوشات عرقية بين الصينيين والملايويين أدت إلى مقتل 143 من الصينيين و25 من الملايو، وجاءت خلفية هذه الأحداث على اجتياح الصينيون السوق الماليزية ودوامة الاقتصاد الماليزية، وصعود نفوذهم السياسي، وهو ما أثار مخاوف الملايويين، وهذه قضية لا زالت مطروحة إلى الآن. فأعاد النظر في التشكيلة السياسية، ووسع التحالف الحاكم تحت مسمى "الجبهة الوطنية"، وهناك قراءات كثيرة تشير إلى أن هذا الأخير استطاع أن يوجه ماليزيا نحو التنمية والتطلع الاقتصادي المشرق، فكانت حقبته صمام أمان للملايويين في الوقوف على حقوقهم، إضافة إلى مراعاة مختلف العرقيات.

ثم جاء حسين بن عون استمدادا لخطة تون عبد الرزاق، واستطاع أن يقرب إلى جانبه مهاتير بن محمد حيث جعله نائبا له، ووزيرا للتربية. أمام هذه التجربة الواسعة لمهاتير بن محمد استطاع أن يقدم لماليزيا أرقى القفزات التي لم تعرفها في تاريخها فكانت حقبته من 1981م/2003م حافلة في مدة 22 سنة، وقد لقب ببطل الازدهار في ماليزيا، حيث قفزت البلد في عهده قفزات هائلة في مختلف الميادين، وقد نجح في مواجهة الأزمة الاقتصادية سنة 1998م.

أما رئيس الوزراء عبد الله أحمد بدوي، فقد تابع خطط مهاتير وسياسته من 2003م/2009م، وقد قدم رؤية للإسلام الحضاري في مواجهة الأحزاب الإسلامية التي نافسته على كسب الأصوات.

وجاء بعده نجيب بن تون عبد الرزاق ليكون سادس الوزراء الذي مروا على حكم ماليزيا في سنة 2009م. فكانت سياسة مهاتير ومن بعده مثالا لنجيب.

الأطياف الحزبية في ماليزيا وسياسة التحالفات:

[1] - محسن صالح، النموذج السياسي الماليزي وإدارة الاختلاف، مركز الجزيرة للدراسات 21 يونيو 2012م، ص04.

تعد ماليزيا مسرحا لمختلف الأحزاب والأطياف التي تشتغل في الساحة السياسية، وذلك على خلفية التنوع العرقي والديني الذي بيناه آنفا. لعل من أهم ما يميز ماليزيا ربما عن كثير من الدول هو السياسة التوافقية عن طريق التكتلات والتحالفات السياسية.

وما يمكن قوله بأن استقرار ماليزيا وتألقها يرجع في شقه الكبير إلى سياسة التكتلات ونظرية "اقتسام الكعكة" [1]. وهذا هو العامل الأساسي في استقرار ماليزيا سياسيا وتطورها اقتصاديا رغم تعددية الأعراق والديانات.

للتعرف على وضع التعددية الحزبية هناك لابد من دراستها على مستويين، أولهما مستوى الأحزاب الشريكة في الائتلاف الحاكم، وهذه لا تقل عن أربعة عشر حزبا، وثانيهما مستوى الأحزاب التي تقف في الجبهة المعارضة وهي الأخرى ضخمة العدد إذ تصل إلى أكثر من ثلاثين حزبا. وقد تعود هذه الزيادة في أعداد الأحزاب السياسية الماليزية إلى الشكل الفيدرالي للدولة، إذ أن كل ولاية لها أحزابها الخاصة بها بالإضافة إلى الأحزاب الأخرى التي تعمل على المستوى القومي، أيضا قد تكون كثرة الخلافات والانشقاقات داخل الأحزاب القائمة سببا في ضخامة العدد، ولنبدأ أولا بالعرض للأحزاب السياسية الشريكة في الائتلاف الحاكم التي تكون في الأساس كوسيلة لتقليل التوترات الإثنية التي قد تتزايد مع ترك الأمر لقاعدة الأغلبية البسيطة، ويعرف هذا الائتلاف الحاكم في ماليزيا باسم الجبهة الوطنية(Barisan Nasional) ، وهي تحالف من الأحزاب الممثلة لأكبر الجماعات الإثنية في البلاد والنواة الأساسية لهذا التحالف هي حزب تنكو عبد الرحمن المؤسس عام 1952 والمعروف باسم "المنظمة القومية للملايويين المتحدين.(UMNU)" [2]. وقد جمع الملايويين والصينيين والهنود، قد تعددت أحزابهم. كما قلنا إلى 14 حزبا.

المستوى الثاني يتمثل في ائتلاف المعارضة، ويسمى بالائتلاف البديل ويضم أربعة أحزاب :

- حزب ماليزيا الإسلامي-حزب العدالة الاجتماعية-حزب العمل الديمقراطي- حزب سرواك الوطني.

وقد وضحنا أن سياسة التحالفات أضحت هي صمام الأمان الذي أعطى استقرارا نسبيا في السياسة الداخلية لماليزيا. وأغلب التيارات الإسلامية كانت في المعارضة رغم أن بعضها خاض تجربة التحالف مع ائتلاف السلطة الحاكمة في عدة مراحل، وسنرى تجربة الحركة الإسلامية ورهانات التجربة السياسية، وآليات التعايش والتحالف مع مختلف الأطياف السياسية إضافة إلى الرؤية الفكرية التي تقوم عليها هذه الأخيرة في تجاوز النظرة الإقصائية، والتعامل مع الديمقراطية ومنجزات الدولة القطرية في أبجديات الدولة المدنية في النظام الغربي، وما يقتضيه ذلك من مسألة

---

[1] - النموذج السياسي الماليزي وإدارة الاختلاف، ص05.

[2] - موقع هنا ماليزيا، http://arab.malaybiz.com جويلية 2012.

الأقليات، ومسألة المواطنة، والحريات، وقضية تطبيق الشريعة،... وغيرها من مفردات هذه القضايا التي تعد جوهرا ودعامة أساسية في أي تحرك سياسي إسلامي.

ثانيا/ رؤية عامة عن مختلف الأطياف في الحقل السياسي الإسلامي:

يعود تاريخ الحركة السياسية الإسلامية في ماليزيا إلى تأسيس حزب المسلمين المعروف بـ(حاميم) في 14 من مارس 1948، وقد تأثرت كافة تيارات الحركة في أطروحاتها الفكرية بحركة الإخوان المسلمين في مصر وحركة ماشومي في إندونيسيا والجماعة الإسلامية في باكستان. ولكن كان عمر هذا الحزب قصيرا بسبب اعتقال قيادته تحت قانون الطوارئ في 18 من يونيو.

1948من جانب الإدارة الإنجليزية المحتلة.

وتتنوع خريطة الأحزاب والحركات الإسلامية في ماليزيا كالتالي [1]:

(1)الحزب الإسلامي الماليزي (باس):

في نوفمبر 1951 دعا القسم الديني في حزب المنظمة الوطنية الملايوية المتحدة "أمنو" إلى تأسيس اتحاد علماء ماليزيا، وتغير فيما بعد اسم هذا الاتحاد إلى الوحدة الإسلامي الماليزي "باس" ككيان مستقل منفصل عن "أمنو"، ونتيجة لخلافات سياسية بين قيادات "أمنو" وبين تنكو عبد الرحمن بترا مؤسس ماليزيا؛ وأول رئيس وزراء لها كما أشرنا سابقا، اتخذ أعضاء اللجنة التنفيذية لحزب "باس" قرارا بعدم الانحياز لأي من الأطراف في هذا النزاع، بل أظهروا موقفا خاصا بهم، وأعلنوا استقلال تكوينهم، وتعين رئيس لهم في نوفمبر 1953، واستمروا في العمل الدعوي والتربوي بجانب المشاركة السياسية في ولايتي كلنتان وترينغانو في شمال ماليزيا 1973–1977.

واستطاع الحزب المشاركة في العمل السياسي خلال حقبتي الستينيات والسبعينيات، وسيطر على ولاية كلنتان لسنوات طويلة، وولاية ترينغانو لفترات محدودة، وتحالف الحزب الإسلامي مع حزب "أمنو" لمدة قصيرة في 1973-1977.

وخلال فترة الثمانينيات حيث توهجت الصحوة الإسلامية في العالمين العربي والإسلامي، زاد الحزب الإسلامي من أنشطته السياسية والاجتماعية، واستقطب قطاعات كبيرة من أساتذة الجامعات وعلماء الدين والمهنيين والطلاب، وتمدد نفوذه في ولايات الشمال والساحل الغربي لماليزيا.

في برنامجه السياسي يدعو الحزب إلى تطبيق الشريعة الإسلامية في كافة مناحي الحياة ويطالب بإصلاحات قانونية وإدارية وتربوية فيما يتعلق بالأغلبية المسلمة، ويعتبر قبول الحزب الإسلامي بالنظام الديمقراطي، وإيمانه بالتداول السلمي للسلطة، ومشاركته السياسة السلمية من أسباب الاستقرار الذي تحظى به ماليزيا، رغم وقوفه في جانب المعارضة، يترأس الحزب حاليا الأستاذ

[1] alhebabi.dahek.net/t14-topic ،04/12/2011.

عبد الهادي أوانج، ويعتبر الشيخ نيك عبد العزيز مرشدا عاما له، وفي نفس الوقت يترأس مجلس وزراء ولاية كلنتان.

(2) حركة الشباب المسلم الماليزي "أبيم:"

تأسست في 6 من أغسطس 1971 وسجلت رسميا في 1972، وعقد مؤتمر "أبيم" الأول في 1972 في كوالالمبور وتكونت نواته الأولى من طلاب وخريجي الجامعات الذين جذبتهم حركة الإخوان المسلمين في مصر والجماعة الإسلامية في باكستان، وكانوا على اتصال بالمنظمات الطلابية الإسلامية داخل ماليزيا وخارجها، وكان الحزب يضم في صفوفه إسلاميين يصفون أطروحات الحزب الإسلامي بأنها تقليدية ولا تستجيب للتحديات المعاصرة في العمل السياسي، وفي 1974 اختير أنور إبراهيم رئيسا للحركة، ولكنه في 1982 استقال من رئاسة الحركة من أجل المشاركة في الحزب الحاكم "أمنو" استجابة لعرض مهاتير بن محمد [1].

مرت الحركة بثلاث مراحل؛ ففي مرحلة السبعينيات كانت الحركة تشكل مجموعة ضغط طلابية كثيرا ما تصطدم بالحكومة، بينما في مرحلة الثمانينيات أضحت أكثر نضجا واتجهت إلى أسلوب حل المشكلات والتركيز على العمل الدعوي بالحكمة، وفي مرحلة التسعينيات عملت الحركة على لعب دور أكثر حيوية وإيجابية وكانت شريكا في بناء الدولة.

ويترأس الحركة حاليا يسري محمد؛ والذي اختير في أغسطس 2006، ويلاحظ في عضوية الحركة أنها تمثل كافة المسلمين الماليزيين دون النظر إلى القومية، ولديها مؤسسات تعليمية وخدمية وجمعيات مدنية عديدة.

[1] محمد نوري الأمين، الحركة الإسلامية في ماليزيا، (الأردن، عمان، ط بدون)، ص76.

(3) حزب العدالة الشعبية [1]:

أسسته السيدة "وان عزيزة وان إسماعيل" زوجة الزعيم الإسلامي "أنور إبراهيم" في أفريل 1998م، إثر الأزمة السياسية العاصفة بين رئيس وزراء ماليزيا السابق "مهاتير محمد"، وزوجها الذي كان نائبا لرئيس الوزراء، والتي أدت إلى عزل "أنور إبراهيم" وأتباعه من مواقعهم الحكومية، وتجريدهم من عضوية التحالف الحاكم، وبذلك يُعد الحزب واجهة سياسية لحركة الشباب المسلم بعد هذه الأزمة.

كانت أهداف الحزب في البداية موجهة نحو دعم قضية "أنور إبراهيم"، واستعادة دور جماعته في الحياة السياسية، ثم ما لبث أن تطور خطاب الحزب ليصبح حزبا قوميا يضم بين أعضائه كافة الماليزيين بغض النظر عن الدين والعرق، وعليه فإن الحزب ينادي بإعادة نزاهة وكفاءة المؤسسات العامة، وحماية الديمقراطية، وحماية حقوق الإنسان، والتوزيع العادل للدخول والثروات، وتطبيق مبدأ تكافؤ الفرص بين الماليزيين، وبعد خروج "أنور إبراهيم" من السجن، وتبرئة ساحته من الجرائم الأخلاقية، أصبح مستشارا للحزب.

هذه أهم الأحزاب الإسلامية التي لها اعتبار جماهيري كبير، وما يلاحظ أنها تقوم على النظرية الإسلامية السياسية في الحكم، وقد تطورت كثيرا عما كانت عليه، خاصة مع المراجعات النقدية الموجهة للحزب الإسلامي الماليزي من طرف حركة الشباب المسلم، حيث كانت كما سنرى خطوة عميقة نحو الإسلام الحضاري.

بعض الذين يكتبون في الحركات الإسلامية في ماليزيا لا يدرجون المنظمة القومية الماليزية التي شكلت تحالفا تحت إمرة مهاتير بن محمد ضمن هذه الحركات، لكن في اعتقادي أن كل من مهاتير بن محمد وأنور إبراهيم كانا من دعاة الإسلام الحضاري، وإن اختلفا في صيغة ذلك، ولذلك فإن تجاهل الحركة الإسلامية لمشروع مهاتير النهضوي في ظل المبادئ الإسلامية يعد طيفا سياسيا لا يقل إسلامية عن الأحزاب الإسلامية التي تسمي نفسها كذلك.

وقد أظهرت النتائج الأخيرة [2]، 2008م تقدم الإسلاميين في المعارضة وقطع الطريق أمام التحالف الحاكم خطوة جريئة وفوزا معتبرا، حيث أحرزت قوى المعارضة الإسلامية في ماليزيا انتصارا غير مسبوق وغير متوقع في الانتخابات البرلمانية الثانية عشرة، حيث حصل تحالف أحزاب المعارضة على 82 مقعدا من جملة 222 مقعدا توزعت بين كل من حزب العدالة الشعبية (إسلامي) 31 مقعدا، والحزب الإسلامي الماليزي 23 مقعدا، وحزب العمل الديمقراطي (صيني) 28 مقعدا.

1- موقع الإسلاميون http://islamion.com / الأحد 3-12-2012 -04:09 PM

2- http://www.sudaneseonline.com/ 03-04-2008, 07:59 AM

وبذلك تكون الأحزاب الإسلامية قد عززت مواقعها بالحصول على 54 مقعدا، وهو ما يُعد نجاحا كبيرا مقارنة بنتائج الانتخابات السابقة في عام 2004 التي لم تزد مقاعده فيها عن 7 مقاعد، حيث حصل الحزب الإسلامي على 6 مقاعد فيما لم يزد ما حصل عليه حزب العدالة الشعبية عن مقعد واحد.

وبفشل تحالف الجبهة الوطنية الحاكم (أمنو) في الحصول على الأغلبية المطلقة - الثلثين- التي تمكنه من إجراء تعديلات على الدستور، وتغيير القوانين الخاصة بالولايات، صارت الأحزاب الإسلامية في وضع يمكنها من وضع برامجها موضع التنفيذ، ومراقبة أداء الحكومة الاتحادية ومحاسبتها بشكل أكثر فعالية، لقد صار هناك ثلاثة من حكام الولايات الخمسة يمثلون الأحزاب الإسلامية- الحزب الإسلامي والعدالة - فيما يحكم الولاية الرابعة صيني من الحزب المعارض الحليف.

وسنرى تداعيات ذلك وأسبابه، إضافة إلى قراءة نقدية إلى برامج الحركات الإسلامية وسعيها نحو الانفتاح السياسي، والتطوير الحداثي نحو تحديث صيغ الأولويات ومقاربة المسألة السياسية الإسلامية.

ثالثا/ آليات إدارة الحكم وإشكالية أسلمة الدولة:

لقد رأينا سابقا بأن الحركة الإسلامية في ماليزيا تسعى نحو الاقتراب من النص التشريعي الإسلامي قصد تطبيقه، وقد رأينا أيضا أن تطور الرؤية الحضارية للفكر السياسي الإسلامي، أعطت للمسألة الحضارية التنموية بعدا عميقا جعلها على سلم الأولويات ودراسة الواقع المعيش والاستجابة لمعطياته.

سوف نقدم مبررات تقدم تحالف القوى الإسلامية المعارضة مع حزب العمل الصيني كيف أعطى نتائج لم تحصل من ذي قبل، حيث دخلت 05ولايات تحت حكم هذه الأخيرة.

وقد رأينا من قبل كيف اختلف مهاتير بن محمد مع نظيره ورفيق دربه أنور إبراهيم في التوجه نحو الإسلام الحضاري، حيث اختلفت رؤية كل منهما في ترجمة ذلك وتجسيده، وفي هذا المقام نذكر أهم المرتكزات التي اعتمدها التحالف الحاكم بقيادة مهاتير في إعطاء دفعة قوية نحو أسلمة الدولة عن طريق مشروع الإسلامي الحضاري، ثم نقوم بقراءة للمعطيات الجديدة التي أطلت بها الأحزاب الإسلامية بعدما تخلت عن تقليديتها، وأصبحت تمارس خطابا أيقضها من سكولا ستيكية الشعاراتية الفارغة. وشكلت تحالفا بديلا بهندسة أنور إبراهيم بعدما أفرج عليه من السجن [1].

1/ قيام الدولة يكون على أساس المواطنة وليس على أساس العقيدة:

[1] - فهد سلطان، الإسلام الحضاري : التجربة الماليزية نموذجاً، 2013/7/29، http://www.freesyrianews.com/news/details-467.html

لقد أعطى هذا المطلب الحضاري لتجربة مهاتير السياسية خطوة نحو التواقف السياسي لمختلف الأعراق والديانات، فكانت المواطنة هي البوتقة التي ينصهر فيها أبناء الوطن الواحد، وقد استطاعت مختلف الأقليات والأعراق أن تستوعب هذه الجدلية، رغم أن دستور ماليزيا الذي يقر بأن الإسلام هو دين الدولة الرسمي، وبناء عليه فقد حددت مادة الدستور من هو الملايو بأنه :" الشخص المسلم الذي يتكلم لغة الملايو، ويمارس عاداتهم"، وهكذا نجد بأن صفة الملايو قد أخذت بعدا دينيا، لكن الدستور يضيف ذلك كله تحت مسمى المواطنة التي تكفل لكل الناس حقوقهم [1]. وتحت مسمى الإسلام وكونه دين الدولة فإننا نجد التحالف الذي قاده مهاتير حصلت فيه كثير من الامتيازات التشريعية وتجسيدها، وقد أعان على ذلك طبيعة الإنسان الماليزي المسالمة والمتسامحة، خاصة إذا جاءت هذه التشريعات من وجهة حضارية متألقة، حيث تعامل مع مبادئ الإسلام بكل إيجابية، فانتشر الحجاب وسط نساء الحزب الحاكم، وظهور المذيعات المحجبات، وإنشاء الجامعة الإسلامية العالمية، وصدور قانون للطعام الحلال، وقانون آخر يمنع الخلوة بين الرجل والمرأة المسلمين(تنطبق على المسلمين فقط).

2/ التوافقية والتحالف صمام أمان نحو الاستقرار السياسي:

إن أهم مرتكز قامت عليه السلطة الحاكمة، أو حتى المعارضة هو التوافق السياسي والتكتل، وقد رأينا ذلك جليا في الانتخابات البرلمانية التي خاضتها المعارضة مع السلطة فكانت النتائج مدهشة.

فالنظام الحاكم يجمع في طياته شتات الأطياف السياسية المختلفة، ورأينا ذلك أيضا مع الأحزاب الإسلامية المعارضة، حيث إنها بفضل التكتل استطاعت أن تفرض وجودها، واستطاعت إقناع الحزب الصيني الحليف والمجموعات الهندية المعارضة بجدوى التعاون مع الحزب الإسلامي، ومراعاة مطالب ناخبيه من الأغلبية المسلمة، وهو ما أدى إلى قبول الناخبين الصينيين والهنود التصويت لصالح مرشحي الحزب الإسلامي، وكذلك دفع الملايو المسلمين ومؤيدي الأحزاب الإسلامية لدعم حلفائهم من خلال الامتناع عن التصويت عندما كانت المنافسة حادة ومنحصرة بين كل من مرشحي حزب العمل الصيني المعارض، وتحالف الجبهة الوطنية الحاكمة مما أدى إلى خسارة الأخير [2].

ولعل من مظاهر استعاب كل الأطراف، أن السلطة الحاكمة لم تضيق على الحركات الإسلامية في نشاطها، بل وفر لها ذلك جوا تنافسيا نحو الأحسن.

3/ الفكرة لا تقوم على أساس إلا إذا أصبحت مشفوعة ببرنامج عملي يحفظ لكل الناس معاشهم

وهذا ما رام إليه مهاتير عندما اختلف مع أنور إبراهيم نحو إشكالية التشريع الإسلامي، حيث إن نظرة مهاتير العميقة كانت تقدم أولويات العمل السياسي في توفير شروط النهضة وأبجديات

---

[1] -النموذج السياسي الماليزي وإدارة الاختلاف، ص08.

[2] -http://www.sudaneseonline.com/ لماذا انتصر الإسلاميون في ماليزيا.2014-04-04

العيش الكريم[1]، ولهذا توجهت نحو الخدمة المدنية، فأنشأت المؤسسات الإدارية للقيام بشؤون المواطن ومحاربة الفساد في كل مكان. وتوظيف الأنظمة النظامية الصارمة فأحدثت الحكومة ما يسمى بالانضباط الوظيفي، بما في ذلك توقيع الموظفين عند الدخول والخروج من العمل، وبوضع إشارة Tag، على صدورهم بما في لذلك الوزراء بل وحتى رئيس الوزراء.

تركيز الحملة الانتخابية للأحزاب الإسلامية على القضايا الوطنية، وهي القضايا التي تهم كافة الأعراق، مثل: نزاهة وكفاءة الخدمة المدنية، ومحاربة الفساد وإنهاء التمييز الحزبي الذي تمارسه الحكومة لصالح مؤيديها في الفرص التجارية، وتحسين الأوضاع الاقتصادية للسكان، وتقليل التفاوت في الدخول، وإصلاحات قانونية جذرية تنال القوانين السيئة السمعة مثل قانون الأمن الداخلي وقانون الأسرار الحكومية، وإزالة القوانين المقيدة للحريات، وقانون حرية المعلومات ومراجعة الحد الأدنى للأجور، وكذلك قضية الاهتمام باللغة الوطنية (بهاسا ملايو)، وقد لقي هذا الطرح قبولا بين الناخبين خاصة في المناطق الحضرية – ولاية سلانغور ومنطقة العاصمة الفيدرالية كوالالمبور - يعبر عن الثقة التي منحها الشعب لتحالف البديل المعارض، وفشل الحملة الانتخابية للحزب الحاكم، خاصة في الولايات على الساحل الغربي لماليزيا والمناطق الحضري.

4/ حقوق الأقليات أساس تفرضه المواطنة، والخروج من إشكالية النص والهامش

إن أي خطوة نحو نجاح المجتمعات التي تتشكل من فسيفساء عرقي وديني، لا يكون إلا غغذا كان مشفوعا بسياسيات ذكية توافقية، حيث تجد كل الأقليات وجودها السياسي والفعلي.

ويعد حزب العدالة الشعبية الحزب الماليزي الوحيد الذي يضم في عضويته كافة الأعراق، رغم كونه حزبا يقوده الإسلاميون، وهو ما يتوقع أن يفتح الباب أمام الحزب الإسلامي للنظر في موضوع عضوية غير المسلمين، وقد أشار السيد ذو الكفل إلى أن حزبه سيعزز تقدمه في الساحة السياسية، وسيطرح في اجتماعات مجلس الشورى المقبلة مسألة السماح للمزيد من غير قومية الملايو وغير المسلمين بمناصرة الحزب والانضمام إلى عضويته، سواء عضوية مناصرة أو مشاركة، وفي هذا السياق ربما يعين الحزب الإسلامي من جانبه قيادات بارزة من غير الملايو المسلمين لملء مقاعد مجلس الشيوخ، وإذا تم ذلك فإنه يكون خطوة متقدمة وغير مسبوقة في تاريخ التعايش بين الأعراق المختلفة [2].

ولكن ذلك لا يعني أن التمايز العرقي والديني في الحياة السياسية سيتغير؛ لأن الدستور والفكرة الوطنية يقومان على أن الإسلام هو دين الدولة الرسمي وملك البلاد هو راعي السلطة الدينية، بينما السلطة السياسية ممثلة في رئيس الوزراء يجب أن تكون في يد مسلم من أغلبية الملايو، فلا مجال في المدى القريب لتغيير هذه المنظومة، وما بني عليها من اتفاق سياسي عقب

---

[1]- فهد سلطان، الإسلام الحضاري : التجربة الماليزية نموذجاً، 2013/7/29، http://www.freesyrianews.com/news/details-467.html

[2] - محمد شريف بشي، لماذا انتصرت الأحزاب الإسلامية في ماليزيا؟ http://www.sudaneseonline.com/

الأحداث الدامية بين الأغلبية الملايو والأقلية الصينية، وقد وضع هذا الاتفاق حدودا بين الأغلبية المسلمة والأقلية الصينية، وأسفر عن نظام لاقتسام الثروة وثمرات النمو الاقتصادي وكفل للملايو الحصول على امتيازات سياسية واقتصادية باعتبارهم أصحاب الأرض.

5/ الدافعية نحو تفعيل صيغ الفكر الاقتصادي الإسلامي وإثبات نجاعته:

يقوم نظام الحكم في ماليزيا برؤية اقتصادية استراتيجية تقوم على مبادئ الاقتصاد الإسلامي، وهذا المجال يعدا تنافسيا بين الائتلاف الحاكم والمعارضة على حد سواء، فمنذ عهد مهاتير ثم من بعده عبد الله بدوي، أصبح مشروع الإسلام الحضاري، غاية في برامج رؤساء الوزارء، ومن هنا نجد تجربة البنوك الإسلامية والمصارف الشرعية، إضافة إلى المعاملات المالية الإسلامية تحقق نجاحا باهرا، ولعل ما زاد المسألة اهتماما أكثر، هو خروج ماليزيا من أزمة 1998م، وأزمة 2008م سالمة [1]، وذلك مدين إلى تجربة الاقتصاد الإسلامي، وهذه الخطوات العملية أعطت نفسا مريحا ونافذة منفتحة من قبل الصينيين وحتى الهنود، بالإيمان بنجاعة الاقتصاد الإسلامي، ولهذا نجد السلطة الحاكمة والمعارضة على حد سواء في تطبيق أبجديات الاقتصاد الإسلامي والإيمان بقواعده كلية.

6/ أولويات العمل الإسلامي نحو سنة التدافعية المجتمعية لا القمعية السلطوية:

تتوجه الأحزاب الإسلامية نحو أولوية العمل التنموي، وهذا قد أبعدها من الخطابات التي تحدث ريبة حول مصير الأقليات الأخرى أمام تطبيق التشريع الإسلامي، فكانت أولوية العمل تتجه في غير هذا الاتجاه، وفي هذا السياق يؤكد السيد حسام موسى نائب رئيس الحزب؛ بأن قضية الحدود الشرعية لا تمثل أولوية للحزب الإسلامي خاصة في الولايات التي يحكمها، وأن الأجهزة الإعلامية الحكومية كانت دائما تحرف شعارات الحزب، وتنسب لقياداته ما يثير مخاوف الأعراق الأخرى، إنَّ تركيز الحزب الإسلامي سيكون في الغالب منصبا على إصلاح الخدمات الحكومية، خاصة على مستويات البلديات والإدارات المحلية، ولا تكون هناك تغييرات كبيرة في السياسات الاجتماعية، مراعاة لحقوق كل الماليزيين على اختلاف أعراقهم"، كما يؤكد قادة الحزب الإسلامي [2]. وهذا يتوافق مع ما طرحته الحركة الإسلامية في تونس عن طريق زعميها ومهندسها راشد الغنوشي، وقد كانت نظرة الغنوشي ثاقبة، حيث إنه نظرة إلى مسألة تطبيق التشريع الإسلامي مسألة مجتمعية يحكمها التدافع الاجتماعي، عن طريق المنافسة، فالشعب ففي نظره هو سيد قراره، فإذا اتجه المجتمع المدني نحو ذلك فالمسألة تصبح رغبة المجتمع، وهنا تتحقق كل معاني الديمقراطية والاستحقاق السياسي الذي يأتي تبعا لذلك [3].

---

[1] http://www.daleel-malaysia.com/vb/tourism 20-05-2012

[2] - فهد سلطان، الإسلام الحضاري : التجربة الماليزية نموذجاً، 2013/7/29، http://www.freesyrianews.com/news/details-467.html

[3] راشد الغنوشي، الحريات العامة في الدولة الإسلامية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1: 1993، ص 68.

وقد أعطى هذا الانفتاح السياسي نفسا جديدا استطاعت من خلاله الأحزاب السياسية، أن تتجاوز كل الشبهات السياسية ما يتعلق بالرجعية والراديكالية، وفي هذا الأساس نجد حضور المرأة السياسي في هذه الأحزاب مهما جدا حيث إن إيجابية الممارسة السياسية لنساء الحزب الإسلامي أظهرته كحزب معتدل يستجيب للتحديات المعاصرة بواقعية ومرونة، ولا يعزل الشطر الآخر من المجتمع الماليزي (توزيع السكان حسب النوع: 51% رجال، 49% نساء) [1]، فقد أوضحت نتائج الانتخابات فوز ثلاث من السيدات في قائمة الحزب الإسلامي، وهي مشاركة لها دلالة، حيث كان الحزب الإسلامي في السابق متحفظا على المشاركة السياسية للمرأة، ويمانع في الزج بهن داخل المعترك السياسي، ولكن ترشيحه للعديد من السيدات في هذه الانتخابات جاء خطوة إيجابية أدت لفوز الأحزاب الإسلامية من خلال كسب أصوات الناخبات من مختلف شرائح المجتمع ومكوناته العرقية، فمثلا فازت كل من ابنة أنور إبراهيم على منافستها وزيرة المرأة السابقة، وبينما فازت السيدة لولو محمد غزالي على منافسها عزيز جمال الدين بفارق أصوات كبير.

خلاصة:

إن التجربة الماليزية لا تعد سحرية ولا مثالية، ولكنها إدارة الشعب عندما تتجاوز كل عقباتها في سبيل العيش المشترك تحت سقف المواطنة والمصير المشترك، وعلى هذا الأساس نجد أن أرباب السياسة من مختلف الأطياف استطاعوا أن يحققوا استقرارا سياسيا وذلك بفعل سياسة التحالفات والتكتلات التي كانت تجمع كل الأطياف السياسية، سواء السلطة الحاكمة حيث جمعت أكثر من 14حزبا، أو المعارضة حيث فرضت قوتها ومنافستها عن طريق التحالف والتكتلات، وهذا ما رأيناه جليا.

فقد دفعت نظرية "الكل يكسب، واقتسام الكعكة" الماليزيين نحو تجاوز عقباتهم، فكانت برامج السلطة الحاكمة كلها تتجه نحو التنمية، والازدهار، وهذا ما سارت في طريقه المعارضة الإسلامية، هذا من جهة ومن جهة أخرى مرونة الحراك السياسي الذي لم يكن اعتباطيا، بل كان بناء على برامج سياسية عميقة، ولعل تجربة الإسلام الحضاري التي أعلنها مهاتير وواصل دربها عبد الله بدوي، ثم أعاد صياغتها أنور إبراهيم من جهة المعارضة، أعطت لمفهوم التنمية والذهاب نحو الأحسن سبيلا إلى تفعيل منظومة الإسلام الحضاري، وتعميق معاني الدولة القطرية والمصير المشترك.

إذا أردنا إضافة عربية على المنجز الماليزي، فإن أهم خطوة أصبحت تشكل تحديا في وطننا العربي، تتركز أساسا على سياسة التوافق، فمن دونه لا نستطيع أن نصل إلى الديمقراطية أبدا، إضافة إلى معادلة "الكل يكسب" وهذه رؤية عميقة في تبني الخيار التوافقي الذي يقوم على تقديم مصالح البلاد أولا وآخرا.

---

[1] - http://almoslim.net /8/3/1429 .

وقد استطاعت ماليزيا في ظل هذه السياسة الرشيدة أن تتجاوز تسونامي العرقيات والإثنيات والأفكار المختلفة التي أصبحت تهدد مشروع التنمية والديمقراطية في بلداننا العربية.

لقد نجح المشروع الماليزي فعلا، خاصة إذا كنا أمام دولة تسعى في حدود 2020م إلى أن تكون ضمن الدول المتقدمة بامتياز، إضافة إلى المجتمع العريض الذي يتجه نحو مسار التنمية، وأصبح لا يثق إلا في الإرادة السياسية الحقيقية، فالوعي المجتمعي هو الذي أقام النخب السياسة على الجدية وعمق البرامج الفاعلة، والذهاب نحو التنمية أساسا وجوهرا، هكذا يؤمن الإنسان الماليزي، بل إن براغماتية الرجل الصيني وجديته، وعدم إيمانه إلا بما يقدمه، هو الذي علم الإنسان الماليزي أدبيات قبول النخبة السياسية من عدمها. وليت هذه المعاني تكون نصب أعين المجتمع العربي وقادته.

المصادر:

1-محسن صالح، النموذج السياسي الماليزي وإدارة الاختلاف، مركز الجزيرة للدراسات 21 يونيو 2012م،

2-راشد الغنوشي، الحريات العامة في الدولة الإسلامية، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1: 1993.

3-حمد نوري الأمين، الحركة الإسلامية في ماليزيا، (الأردن، عمان، ط بدون.

4- محسن صالح، النموذج السياسي الماليزي وإدارة الاختلاف، مركز الجزيرة للدراسات 21 يونيو 2012م.

5- الحاج كيا، مسلمو ماليزيا: بين الماضي والحاضر، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس/ليبيا.

-6 Harold Crouch, Government and Society in Malaysia(Singapore:Talisman Pub,1996),p14.

مواقع إلكترونية:

7- http://www.statistics.gov.my/english/census/pressdemo.ht.

8- http://www.alrakoba.net/articles-action-show-id-11098.htm

9 -http://www.daleel-malaysia.com/vb/tourism

الأسطورة والقرآن في فكر "محمّد أركون"

***

د. عبد الكريم عنيات/ جامعة سطيف 2

مقدّمة: في البحث عن المشكلات.

من المنتوجات الفكرية الّتي عرفت رواجاً منقطع النظير في الفكر الفلسفي المعاصر، عبارة "المفكّر فيه" و"اللاّ مفكّر فيه" و"المستحيل التفكير فيه le pensée, l'impensable et l'impensé. وبغضّ الطرف عن مصادرها، وأهدافها ،وسياقاتها المختلفة من تخصص إلى آخر، وحتى من

* - **Abstract :** When Mohamed Arkoun this thinker and historian said in a little book named by "Arabic Thought" that: Quran's structure is mythical one , this statement made a big explosion criticize reached to declared him as a heretic and faithless according to theologian and classical philosopher who are against to the new interpretation of Quranic text .So we decided to make an epistemology investigation to detect The using of word Myth in Quranic and Modernist contexts .We starting our problematic as follow : How we can determine the Correlation between Quran and Myth by referring to the anthropology concept ? and which is the reason to the Contrast using of the word Myth between Quran and Modernist?

Keywords: Mythology, Coran, analyses of discours, Mohamed Arcoun, anthropology.

مفكّر إلى مفكّر آخر، فإنها تدل في سياق الفكر العربي الحالي على المناطق الابستيمية المسموح بها لممارسة التأمل، والنقد، والتنقيب، والتحري، والبحث، والتحقيق...الخ من العبارات الدالة على المنحى المحايد في العقلنة. ولعلّنا لن نجانب الصواب، إذ قلنا بأنّ الكثير من فلاسفة العرب، والإسلام الحاليّين، قد التزموا بهذا المطلب المنهجي، والعلمي، التزاما لا ينفصل عن مجاهدات فكرية وشخصية تصل حدّ الخطر والتهديد. والحقّ أنّ الفكر الحقيقي هو الفكر الخطِر، أو قل الفكر هو الخطر ذاته، لأنّ الخطر المفهومي هو الّذي يفصل بين الممارسة الفكرية المعهودة العادية، والممارسة الفكرية المميزة. وإن أردنا أن نسمي الأسماء النادرة، والّتي واجهت بعبع اللاّ مفكّر فيه، في الفكر العربي الحديث الممتد إلى اليوم، لسمّينا أسماء مميزة مثل: طه حسين، علي عبد الرازق، أحمد محمّد خلف الله، زكي مبارك، أمين الخولي، نجيب محفوظ، هشام جعيط، يوسف الصديق، نصر حامد أبو زيد، محمّد أركون، عبد الله العروي...الخ، وأسماء كثيرة لم يتسنّ لنا تحديدها رغم فكرها النوعي، والجدّي.

إنّ كلّ مفكّر، من الأسماء المذكورة أعلاه، والّذي تم تكفيره من طرف المؤسسات الفكرية التقليدية، والتتريثية، ليطرح بالنسبة لنا أكثر من سؤال. ما هو مدلول التكفير من الناحية الابستمولوجية؟ هل هو ضمير الأمّة الّذي يحرس النوايا والأفعال، القبليات والبعديات معا؟ أم هو تعبير عن تفكير دفاعيّ يكبح جماح التطور والتغيّر باعتبارهما قانون الطبيعة التاريخية المحتوم؟ وما هي علاقة التكفير بالمنظور الأسطوري الّذي نحن بصدد التقديم له ؟ وممّا يمكن أن نلاحظه أنّ التفكير والتكفير من الكلمات المتجانسة، والاختلاف الوحيد هو ترتيبها. فهل التفكير هو ما يخالف المعهود في التفكير ممّا يفضي به إلى التكفير ؟ أم أنّ التكفير هو تفكير حادّ لدرجة أنّه لا يفكّر ويرفض التفكير مقتنعا بحقائقه النهائية. أي هو تفكير منتهي ومغلق، أو قل هو تفكير أعياه التفكير فقرّر الامتناع عنه من خلال التمسك الدّغماطيقي بيقينيّات لا تحتمل النظر.

وقد أشار "أركون" ذاته في مقدّمة الطبعة العربية لمؤلّفه "الفكر العربّي" إلى ظاهرة التكفير الّتي مسّت أقطاب الحداثة العربية مثل "طه حسين" وهي في الحقيقة ليست بالظاهرة الجديدة، بل هي من المعهود، والمألوف في التاريخ الإسلامي بما هو تاريخ غلبة العقل الديني المتشدد، الّذي أدان "ابن الرواندي" و"ابن رشد" وغيرهم كثير. بل يمكن أن نظيف على "أركون" بأنّ هذا العقل الديني المتشدّد قد انقلب على ذاته، حينما كفّر "الغزالي" وأحرق كتبه. أليس الأمر مدهشا أن ينقلب التكفير على المــُكفِر ذاته، والسحر على الساحر. ونحن نعلم بأنّ الغزالي قد كفّر الفلاسفة في المسائل الثلاثة المشهورة، وبعد حين لم يسلم كتابه "إحياء علوم الدين" من التنكيل، والإحراق !ربّما هذا من نقائض العقل التكفيري ذاته، إنّه ينقلب على نفسه عندما لا يجد موضوعا للتكفير، مثله مثل النار الّتي تتغذّى من نفسها !

طبعا لا يمكن لنا أن نشتغل على كلّ المفكّرين السابق ذكرهم، كما أنّ المقام لا يتيح لنا البحث في جدلية التفكير والتكفير. بل ما نبتغيه الآن، هو البحث في تجربة الخوض في الحقل المعرفي الّذي يشكّل المحرم الفكري في قاموس الفكر التقليدي. وهو التفكير الإبستمولوجي والأنثروبولوجي في

القرآن الكريم، وهو ما قام به أكثر من مفكّر، ونخصّص أكثر "عبد المجيد الشرفي" و"يوسف الصديق" من تونس، و" محمّد أركون الجزائري / الفرنسي". لقد خاض المفكّر ذو الأصول الجزائرية "محمّد أركون" (توفي في سبتمبر 2010) في مشروعه الفلسفي– التاريخي صراعا حادّا بين طرفين متقابلين لحدّ التناقض: فمن الجهة الأولى العقلانية الوضعية الّتي قادها الاستشراق التقليدي الّذي نهج منطق التحقيق اللّغوي، والحفر التاريخي الخالص في دراسته للتراث الإسلامي بما فيه النص التأسيسي متمثلا في القرآن خاصةً. والعقلانية الإيمانية الإسلامية الّتي يمثلها الفكر التقليدي الرسمي الّذي يتصدّر الجماهير الإسلامية الغفيرة، والّتي أغلقت باب التفكير، والتنظير في موضوع طبيعة النصوص المقدّسة، من الجهة الثانية. فقد وصفه التيار الأول بقصوره المنهجي المتسامح لحدّ عدم الالتزام بالعلمية، في حين أنّ التيار الثاني نعته بالتطرف المنهجي، والصرامة المفرطة في تعامله مع النصّ الاسلامي المقدس الّذي يجب أن يتعال عن الأورغانون البشري بسبب أصوله غير البشرية. وبين هذا وذاك تحسّر "أركون" وشعر بالوحدة، ربّ وحدة تُعبّر عن فتح جديد، لا يفهمه هؤلاء، ولا هؤلاء إلاّ بعد مرور فترة من الزمن ليست بالقصيرة. أوليس الفكر الجذري والخطير يوجّه للغد وما بعد الغد ! ولا يفهمه إلا الأحفاد والأسباط.

لا نعتقد أنّنا نستطيع الإلمام بالمسيرة الفكرية لهذا المؤرّخ الّذي فتح ورشات عديدة على امتداد ستّة عقود، بل لا ندّعي ذلك لأسباب متعلّقة بصعوبة المهمّة أوّلا، وضيق أفق هذه المقالة ثانيا. لذا ارتأينا أن نجتزئ أحد أفكاره الّتي أثارت ضجّة في ثمانينات القرن الماضي، سواء في ملتقيات الفكر الاسلامي الّتي كانت تنظّم في الجزائر بصورة دورية، أو في الدراسات النقدية الّتي تعلّقت بنصوصه الكثيرة. فقد ذكر "أركون" قائلا في أحد مداخلاته الأخيرة الّتي تعود إلى ماي 2010، أي قبل وفاته بأربعة أشهر فقط "حين كتبت في كتابي la pensée arabe جملة يسيرة الفهم في اللغة الفرنسية le Coran est un discours de structure mythique ترجمها مترجم الكتاب "عادل العوا" ترجمة خاطئة إلى الصيغة التالية "القرآن خطاب أسطوريُّ البنية." هذه هي العبارة الّتي أثارت الجدل، والنقد، وحتى التكفير، لذا سنعتزم على الاشتغال على هذه المقولة تحليلا، وبحثا، ومقارنة، ونقدا، من أجل الكشف عن حقيقة الأسطورة أوّلا ؟ ومدى تطابق مفهومها من نصّ مقدّس إلى آخر؟ ومن أجل الكشف أيضا عن حدود تطابق فكرة "أركون" على تبريراته الّتي تتبرّأ – ولو بصورة ضمنية – من تداعيات هذه العبارة الّتي أثارت سخط رجال الدّين المسلمين. لذا فسؤال البحث يدور حول المسألة التالية: هل كان "أركون" ضحية سوء الترجمة في مبدئه القائل بأنّ القرآن نصّ ذو بنية ميطيقية ؟ وهل هناك فرق بين الأسلوب القصصي، والأسلوب الأسطوري في عرض الحقائق ؟ وما علاقة عبارة "أركون" بالدراسة الشهيرة الّتي أنجزها الأستاذ "محمّد أحمد خلف الله" تحت عنوان: الفنّ القصصي في القرآن الكريم 1947 ؟ هل هناك تبرير للتفرقة بين القصّة والأسطورة عند الحديث عن الأسلوب، والمضمون القرآنيين ؟ أم أنّ "أركون" كان يجامل مشاعر المسلمين من خلال تعليق الأوزار بالمترجم ؟ وهذا ما يجعله، وفق هذا الاحتمال، متردّدا في علميّته، والتزامه المعرفي اللّذان تغنّى بهما كثيرا ؟ لماذا لم يستعمل

"أركون" عبارة narrative أي قصصي للدلالة على الطابع القصصي في القرآن ؟ وفضّل أن يوظّف كلمة mythique الّتي تثير وتستفزّ أكثر ممّا تعبّر موضوعيّا عن فكرة مألوفة ؟ خاصة في السياق الإسلامي أو ما اصطلح عليه التداول الإسلامي. إنّنا نقترح فرضيتين: هما أنّ "أركون" كان يقصد فعلا بأنّ القرآن الكريم نصّ أسطوري البنية على أساس أنّه خطابيّ، وليس برهانيّا. وأنّه لم يكن ضحية سوء الترجمة كما زعم، بل أراد فقط أن يبرّر فعلته الفيلولوجية أمام الضغط النفسي والجماهري.

ومن أجل مقاربة المشكلات السابقة، ومشكلات أخرى قد تظهر وفق منطق تداعي الأسئلة والأفكار أثناء العرض والتحليل، فإنّنا نقترح العناصر التالية:

1-من القصّة إلى الأسطورة : ما هو الخيط الهادي؟

تميّز القواميس المتخصّصة في الأنثروبولوجيا، والميثولوجيا، أو علم الأساطير بين مصطلحات متقاربة ومتجاورة على الرغم من تمايزها، يستخدمها غير المتخصّصين الاستخدام التلقائي الّذي يقترب إلى روح الهواية الفكرية أكثر ممّا يقترب إلى روح التخصص العلمي الدقيق، بل قل الضيق بمعناه الإيجابي أو المنهجي. ونقصد هنا الكلمات المألوفة مثل الأسطورة، والقصّة، والخرافة. وإن استطعنا التقيّد بالتمييز الإيتمولوجي، فإنّنا سنحاول البحث عن التوظيف القرآني لكلمة "أساطير". لأنّ هذا التوظيف هو الّذي تسبّب ل"أركون" ولغيره من الباحثين الحداثيّين في القرآن الكريم، للدخول في مآزق كثيرة، على اعتبار أنّهم تجاوزوا، والأكيد أنّه تجاوزٌ مقصودٌ ومعلومٌ وليس نابعا عن جهلٍ، التوظيف القرآني المخصوص لكلمة "أسطورة" أو "أساطير". وإن أتيح لنا البحث أكثر، فإنّنا نستشكل سبب استعمال القرآن كلمة "أسطورة" الاستعمال المشحون بالطابع السلبي؟ على اعتبار أنّ استعمال الكلمات ليس موضوعيّا كلّ الموضوعية، أو محايدا كلّ المحايدة، سواء في السياقات الاجتماعية، أو العلمية، أو التاريخية.[1] فالمصطلح دائم الترحال، وفيه يتلون ويتأقلم ويتبدّل التبدل التام أو الجذري في بعض الأحيان. ونحن الآن لا نفهم عبارة "الأسطورة" بمعزل عن التوظيف الوضعي الّذي انتشر في الفكر الفلسفي، والعلمي العربي، انتشار النار في الهشيم، خاصة بعد دروس الفلسفة الوضعية الّتي نشرها "أوجيست كونت"، والّذي حدد المراحل الثلاثة، في صيغة قانونية عامّة، لتطور الوعي الإنساني في كلّ فروعه

[1]- ثيوسديديس: تاريخ الحرب البيلوبونيزية، ترجمة دينا الملاح وعمرو الملاح، المجمع الثقافي، أبو ظبي، 2003، ص 21-22. والفقرة الدالة على أن استعمال المصطلحات يتبدل من عصر إلى آخر ومن سياق إلى سياق مغاير هي قول ثيوسيديديس في الفصل الأول من الكتاب الأول المعنون بـ مناهج التاريخ وغاياته : "كانت مهنة القرصنة تعد يومذاك [في عصر الهلينيين الأوائل] مهنة شريفة، وليس فيها ما يضر صاحبها. وما زالت هذه النظرة شائعة حتى في يومنا هذا، ويأخذ بها بعض سكان البر الذين يعتبرون القرصنة سببا للفخر والاعتزاز كذلك نطالع عند الشعراء القدامى السؤال المعتاد الذي يطرح على القادمين بطريق البحر: "هل أنتم من القراصنة ؟" ولم يكن ليخطر ببال أحد أن في هذا السؤال إحراجا لمن يسأل..." وملاحظة المؤرخ الأثيني تتطابق مع الكثير من الأمثلة الأخرى، لذا فنحن نبحث دائما حول إن كان الناس عندما يستعملون نفس اللفظة يقصدون نفس المعنى، خاصة إن كان الفارق الزمني طويل جدا، مثل حالة القرآن في زمن التنزيل وزمننا الحالي مثلا. لهذا فإننا نجيز لأنفسنا التساؤل إن كان مدلول كلمة الأسطورة ثابتا عبر التاريخ الإنساني كله، وعبر تاريخ الفكر العربي الإسلامي على وجه الحصر ؟ وإن كان الاستعمال القرآني لعبارة "أساطير أو الأساطير" استعمالا ثابتا أم متبدلا. أي هل كلمة أسطورة كلمة شفافة "بريئة" أم أنها توظف وتؤقلم على حسب الظروف الطارئة ؟ وبعبارة أدق هل الشحنة السلبية لكلمة "أسطورة" ميزة قرآنية وبالتالي ثقافية أم أنها ميزة في ذات الكلمة ؟

وتشعّباته. حيث تمّ اعتبار المرحلة الثيولوجية الانفعالية، أو العاطفية، بمثابة مرحلة بدئيّة أولية، أو قل بدائية على الوجه الصحيح، لأنّها تمثل "طفولة الفكر"،[1] والّتي كشفت لاحقا عن "سطحية وبساطة" النظر إلى الكون والإنسان. فدراسة تطور المنظومة الفكرية للإنسانية تكشف أنّ المرحلة اللاهوتية ليست إلّا أسطرة للكون أو قل بعبارة فيبر "تسحير الكون"، أي جعله لعبة في يد القوى الخارقة، سواء كانت خيّرة مثل الآلهة، أو شرّيرة من الشياطين والجنّ. ومقارنتها بالمرحلة الوضعية، الّتي هي المرحلة النهائية المكتملة، يكشف عن هذه الخصائص الّتي لا يمكن التنكر لها. إذن فنظرية "كونت" الوضعية، ساهمت في تقديم الأسطورة في صورة متأخرة، ومرذولة، وبدائية. وفي هذا التقديم الكثير ممّا يقال، لأنّ الأسطرة في النهاية ضرب من الفكر، والّذي يدين الأسطورة لا يخرج عن كونه فكرا من نوعٍ خاص، وإن علمنا أنّه ليس هناك فكر نهائي يمثل الحقيقة العلمية الموضوعية والفاصلة، فإنّه يمكن اعتبار العقل العلمي الموضوعي المحايد والكلي بمثابة أسطورة، مثلما تمّ اعتبار الأسطورة فكرا منقوصا ومتخلّفا...الخ. وقد ورد في أحد التقارير أنّ "وزارة التربية في البيرو ترى أنّ الفلسفة هي نمط تعبير غربي نستطيع التخلي عنه. وعلينا في الآن نفسه التخلي عن وهم النموّ بشكل عام لأنّ الأمر يتعلق بأسطورة غربية".[2] أي أنّ تقييم العقل للعقل أمر لا يخرج عن الانتماءات، والتحزّبات، والتمذهب الّذي لا يمكن لأي واحد منا الانفلات منه. إذ يمكن اعتبار "العقل العلمي والمنطقي الغربي" مجرّد أسطورة مقبولة وعملة متداولة، وقد يأتي زمان يكشف عن القصور الكلّي للعقل العلمي. ونحن اليوم لا نجد صعوبة في استكشاف أعراض فشل وتهلّل نظرية "العقل العلمي الموضوعي" أو "العقل المنطقي النزيه" فلا يمكن الحديث عن عقل فوق التاريخ وفي نفس اللحظة يحُاكم التاريخ. أليس العقل في النهاية محدود بحجب تاريخية لا يمكن تجازوها حسب ملاحظات "ديلتي" العميقة ؟ وإن كنّا نطرح هذه الشكوك للنظر، فلأنّنا نعتقد بأنّ "الختم على العقل"، مثلما فعل كونت وغيره ممّن "غلق باب التطور" لا يختلف إلاّ في الدرجة عن الذين أغلقوا التاريخ، سواء كانوا إسلاميّين أو عِلمانيّين، أو عَلمانيين، على اعتبار أنّهم جميعا تحدّثوا عن "استقرار العقلانية"،[3] وما العقل بمستقِرّ يوما، ولن يستقرّ في الآجال القريبة والمتوسطة على أيّ حال. لذا فيمكن التأكيد على أنّ غلق أفق التفكير، هو عمل أصولي بامتياز، ولا يختلف فيه الرجعيّون عن الاستئصاليّين. لذا نوافق بالكلّية النتيجة الّتي توصل إليها الأستاذ "محمّد الحداد" بشأن مفهوم الأسطورة عندما قال: "لا يتضمّن مفهوم الأسطورة أيّ تحقير، أو نظرة دونية، كما أصبح متأكّدا من خلال البحوث الاجتماعية الحديثة".[4]

---

[1]-August Comte: cours de philosophie positive, tome premier, Roune Frères, Libraries – éditeurs, Paris, 1830, p 7.

[2]- مفيدة قوشة (تنسيق): الفلسفة مدرسة الحرية – تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف: وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل، ترجمة فؤاد الصفا وعبد الرحيم زرويل، تحت اشراف علي بنمخلوف، منشورات اليونيسكو، باريس، الطبعة الأولى، 2009.الفصل الثاني: تدريس الفلسفة في مستوى التعليم الثانوي: سن التساؤل. تقديم: Luca Scarantion، ص 51.

[3]- محمد الحداد: ديانة الضمير الفردي ومصير الإسلام في العصر الحديث، دار المدار الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، 2007، ص 7.

[4]- المرجع نفسه، ص 253-255.

فالعقل الّذي اعتبر الأسطورة أسطورةً بالمفهوم السلبي، قد يأتي عقلا آخرا فوقه يؤسطره هو أيضا. إنّ هذا الحوار بين العقل الاسطوري، والعقل العلمي، أو الوضعي ليشبه إلى حدّ كبير الحوار الّذي أنشأه الغزالي بين الحواس والعقل، أي بين العقل الحسي، والعقل العقلي الأكثر تجريدا. إذا قد "يتجلّى حاكما آخر يكذّب العقل في حكمه، كما تجلّى حاكم العقل فكذّب الحس في حكمه".[1] أفلا نعتبر من هذه المقاربات الّتي تفطّن إليها القدامى، ممّا يجعلنا نتريث في الوضع الوثوقي لنقطة النهاية!

كيف حدث أن تمايز استعمال الألفاظ التالية: الأسطورة، القصة، الخرافة ؟ من المؤكّد بأنّ البحث في الفروق والتمفصلات سيساعد على تجاوز إحراج استعمال عبارة الأسطورة القرآنية عند "أركون". مع العلم أنّه لا مفر من التمييز بين هذه المفاهيم على مستوى الشكل والمضمون، لأنّنا في بعض الحالات نستعمل عبارة "قصة الأسطورة" مثلا، [2] أو "حكاية الخرافة". لذا يمكن التقرير بأنّ الحكاية هي شكل من الكلام، أما الأسطورة فهي مضمون هذا الكلام. وهذا السياق هو الّذي استعمله "ليفي برويل" عندما تحدّث عن حكاية الأساطير la récitation des mythes / les mythes réciter."[3]لكن في السياق الأركوني يمكن أن نفهم عبارة "ذي بنية أسطورية" لا على أساس المضمون بل على أساس الأسلوب، أو البنية العامة للنص. لذا فيمكن أن يستعمل مصطلح الأسطورة استعمالا شكليّا بنيويّا، أو استعمالا مضمونيّا معرفيا. وقد لاحظ "ليفي برويل" في كتابه "الميثولوجيا البدائية 1935" أنّ: "حياة البدائيّين مغرقة في الما فوق طبيعي والعجائبي (...) لذا ليس بإمكانهم التعبير عن ذلك بواسطة جهاز مفاهيمي ولكن فقط بواسطة لغة أسطورية."[4] وهذا يدلّ على أنّ عبارة "الأسطورة "توظيفها هنا في سياق شكلي فقط. وفي ذات السياق قد "تكون الأسطورة هي الّتي تحكي" شيئا ما أيضا،[5] حقيقيا كان أم خياليا، وبالتالي تتحول إلى طريقة لتعقّل، وتذّهن العالم. لذا فمن الظاهر أنّه هنا كفهم شكليّ وفهم مضمونيّ للأسطورة، وهو ما سمّاه عالم الأديان "ميسلان" بـ "الأسطورة كشكل للمعرفة والأسطورة كموضوع للمعرفة."[6] ومن هنا ضرورة التمييز بين "الخطاب الأسطوري" و"الخطاب ذي البنية الأسطورية"، والأكيد أنّ استعمال "أركون" لفظة "بنية" له ما يبرّره، ويعبر عن خيار منهجي مدروس مسبقا.

---

[1]- أبي حامد الغزالي: المنقذ من الضلال الموصل إلى ذي العزة والجلال، تحقيق جميل صليبا وكامل عياد، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، ص 85.

[2]- كاين أرمسترونغ: تاريخ الأسطورة، ترجمة وجيه قنصو، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2008، ص 9.

[3]-Lucien Lévy-Bruhl: la mythologie primitive – le monde mythique des Australiens et des papous, PUF, Paris, 1963, p 116.

[4]- ميشال مسلان: علم الأديان – مساهمة في التأسيس، ترجمة عز الدين عناية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء وكلمة، أبو ظبي، الطبعة الأولى، 2009، ص 77.

[5]- مرسيا إلياد: أسطورة العود الأبدي، ترجمة نهاد خياطة، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، الطبعة الأولى، 1987، ص 89.

[6]- ميشال مسلان: علم الأديان – مساهمة في التأسيس، مرجع سابق، ص 294.

لهذا فإنّنا نقدم مقاربة مقارنية مختصرة للمصطلحات الأساسية في هذا السياق التحليلي، وهي الأسطورة، والقصة والخرافة. وعلى الرغم من أنّ المقارنة تتطلب مجالا أوسع، إلّا أنّنا سنقتصر على الاستعمال الأركونيّ لا على الاستعمالات المعجمية الواسعة والعميقة. لذا نجد هذا التمييز على التراتب الآتي:

- الأسطورة: تُستعمل الأسطورة اليوم للدّلالة على ما يوازي العالم الواقعي المادي أو يتجاوزه، أي العوالم غير الواقعية والخيالية.[1]هذا في سياق الفكر الغربي أوّلا، وفي الاستعمال العامّي غير المتخصّص ثانيا. أما نحن، أي في سياق الثقافة العربية، فيجب أن ننبّه إلى أنّ عبارة الأسطورة تحمل المدلول المشحون بالسلبية منذ الخطاب القرآني. والأكيد أنّ الضجة الّتي أثارتها عبارة" أركون "الّتي انطلقنا منها مرتبطة باختلاف السياقين العربي، والغربي في توظيف كلمة أسطورة. ويوضح لنا "أركون" تفاصيل هذا الاختلاف في حواراته الأخيرة قائلا: "عندما حاول المترجمون نقلها (الميث أو الحكاية الرمزية) إلى اللّغة العربية وجدوا، لا أعرف في أي فترة، كلمة أسطورة الشائعة في اللّغة اليومية والتي تقابل تقريبا كلمة ترهة أو خرافة في الفرنسية. كان مستمعو الوحي يقولون "لمحمّد" ما معناه: "أنت تروى لنا ترهات، أو خرافات نعرفها، أنت لا تقدّم لنا شيئا جديدا بوحيك الّذي جئتنا به". بمعنى آخر فإنّ للكلمة إيحاءات رفض بالقياس إلى الوحي. لكن السؤال المطروح الآن هو الآتي: من أين جاءت كلمة أسطورة ؟ من اللّغة الإغريقية بالطبع هيستوريا historia، لكن الذين اخترعوها في القرآن كانوا يجهلون بالطبع مصدرها اليوناني. والدليل على ذلك أنّهم يستخدمونها بطريقة سلبية. ينبغي العلم أنّها كلمة مستخدمة من قبل خصوم النبيّ صلّى الله عليه وسلّم. نضرب مثلا: ﴿يقول الّذين كفروا إن هذا إلاّ أساطير الأولين﴾ (الأنعام، 25)، أو: ﴿وقالوا أساطير الأوّلين اكتتبها فهي تملي عليه بكرة وأصيلا﴾. (الفرقان، 5). أيّا يكن من أمر فإنّه لمن العبث حقّا أن نترجم اليوم كلمة mythe الفرنسية بكلمة أسطورة العربية. وذلك لأنّ كلمة mythe الفرنسية آتية من كلمة muthos اليونانية. وهي تعني التفسير المجازي، أو الرمزي، أو الشاعري للعالم. هذا في حين أنّ اللّوغوس يعني التفسير العقلاني الموضوعي للعالم نفسه."[2]هذا ويشير مترجم "أركون" الدّكتور هاشم صالح، إلى أنّ "لسان العرب" لم يقدّم تعريفا كافيا للأسطورة بل اكتفي بالمفهوم الّذي كان سائدا في القديم، أي في القرآن الكريم: "الأسطورة في لسان العرب: مادة سطر: والأساطير: الأباطيل، والأساطير أحاديث لا نظام لها واحدتها أسطار، وإسطارة بالكسر وأسطير، وأسطيرة، وأسطور، وأُسطورة بالضم. (هذا كلّ ما كان موجودا، وهو شيء طبيعي لأنّ لسان العرب لم يكتب في القرن 20 ولم يشهد ازدهار العلوم الإنسانية الحديثة لكي يطوّر من تعريفها، ومفاهيمها، لكن الشيء غير الطبيعي هو أنّ القاموس

---

[1]- كاين أرمسترونغ: تاريخ الأسطورة، مرجع سابق، ص 12.

[2]- محمد أركون: التشكل البشري للإسلام – مقابلات مع رشيد بن زين وجان لوي شليجل، ترجمة هاشم صالح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى،2013 ، ص 171.

العربي الحديث لم يفعل شيئا أفضل، أو بالأحرى هو غير موجود حتى الآن)". لذا فما يتحسّر عليه "أركون" و"هاشم" معا هو جمود مفهوم الأسطورة في السياقات العربية الإسلامية في مقابل التطورات الهائلة الّتي عرفها نفس المصطلح في اللّغات الأوروبية الأخرى. والحقيقة أنّ هذا الركود كان عاما، لأنّ التوقف عن التفكير يولّد التوقف عن الكلام، أي عن إيجاد مصطلحات جديدة. ويضيف "صالح" مبرزا ثراء القاموس الفرنسي بمعنى الأسطورة: "جاء في قاموس "لاروس" الكبير للّغة الفرنسية طبعة 1975، بالإضافة إلى ما نقله "أركون" التعريفات الستة التالية:

1-الأسطورة:mythe تقديم تصوّر ما عن حدث، أو شخص كان له وجودا تاريخيا ولكن تدخّل الخيال الشعبي أو التراث قد غير إلى حدّ كبير من صفته الواقعية. (تجاه التضخيم طبعا): أسطورة "دون جوان" مثلا، أو أسطورة "نابليون" الذائعة.

2-عرض فكرة، أو تعاليم مجردة بصيغة مجازية شعرية. أسطورة الكهف عند "أفلاطون" هي النموذج الأمثل على ذلك.

3- تقديم تصوّر مثالي عن حالة معينة من حالات البشرية الماضية: أسطورة العصر الذهبي.

4-صورة المستقبل الّتي تعبر عن الطموحات العميقة لطبقة اجتماعية ما، وتقوم بوظيفة النابض لعملها: أسطورة الإضراب العامّ.

5- تصوّر تبسيطي، ومشوّه قليلا أو كثيرا لواقعة ما (حادثة، فكرة، عاطفة) معترف بها من قبل أعضاء الجماعة والّتي تشرط آراءهم، وأعمالهم. مثلا: "ولكنهم ليسوا مجانين بما فيه الكفاية لكي يعتقدوا بأنّ أسطورة الجزائر الفرنسية قد اتخذت صفة الأمر الواقع أكثر فأكثر."

6- ما هو خيالي صرف وعار من كلّ حقيقة. هذا التعريف الأخير يطابق التعريف العربي (الوارد في لسان العرب)، ويناقض التعريف "الأنثروبولوجي" الحديث الّذي يعتبر أنّ كلّ أسطورة تحتوي على جزء ولو ضعيف من الحقيقة، ثم يكبّرها الخيال وينقيها".[1]لذا يمكن أن نلاحظ أنّ هناك عدّة مستويات من معنى الأسطورة، ونحن في اللّسان العربي لم نقبض إلاّ على معنى واحد، وحديّ أي غير قابل للمراجعة. وهو الخرافة أو الكذب، وإذا علمنا بأنّ كلّ ما هو صادق له نسبة من الكذب، وكلّ ما هو كاذب له نسبة من الصدق، أدركنا لحظتها أنّ التثنية بين الصدق التام، والكذب التام ضرب من التبسيط المضلّل، وللأسف فإنّ الفكر الإسلامي، في بعض جوانبه وبعض ممثّليه، قد وقع في هذا التبسيط.

- القصّة: عندما يتحدث "أركون" عن القصّة، فإنّه يستعملها بمعنى أسلوبي. أي أنّ القصّة le récit هي الّتي تمثل الشكل النموذجي الأمثل للتعبير عن الفكر الأسطوري.[2] وبالتالي فالأسطورة تغدو موضوعا لأسلوب يعتبر قصصيّا، أو حكواتيّا، وليست طريقة في فهم الأمور والنظر إليها.

---

[1]- هاشم صالح، ضمن كتاب محمد أركون: تاريخية الفكر العربي الإسلامي، ترجمة عاشم صالح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ومركز الانماء القومي، بيروت، الطبعة الثانية، 1996، ص 211.

[2]- محمد أركون: الفكر الإسلامي – قراءة علمية، ترجمة هاشم صالح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1996، ص 130.

ويشير إلى مدلول الاستعمال القرآني لكلمة قصص مع ما يطرحه هذا التوظيف من مشكلات تقنية ومفهومية: "القصص في المصطلحات القرآنية: هو خبر ذو مرجعية مكتوبة:(أسطورة من السطر والتسطير) " يقطع مع ماضي القبيلة ومع مستقبلها المنتظر". والقصص بما هو "أحسن القصص" وأكثره صحّة، والمستخدم في القرآن من أجل إعادة صياغة العالم وفق رؤية لإعادة التأسيس الجذري لـ"الدّين الحقّ". ويزداد الخلط عندما نعلم أنّ اللّغة العربية الحديثة قد ترجمت كلمة mythe بـ أسطورة الّتي تحمل في القرآن معنى حجاجيّا، وسلبيّا. هذا يدلّل على مدى صعوبة استعادة جميع الشحنات، والوظائف الإيجابية للقصص في التوتر الفلسفي بين القصص mythos والمنطق logos منذ أفلاطون، وأرسطو، بل أيضا منذ ظهور الإسهام الأساسي للأنثروبولوجيا المعاصرة. تعقيد آخر يأتي من واقع أن تيارا تفسيريا قويّا ينظر إليه على أنّه "قويم" قد رفض بشكل كامل الدور المنظم للمجاز في الخطاب الديني؛ الأمر الّذي يفتح الباب واسعا أمام جميع القراءات الحرفوية والأصولية للقرآن."[1]فسبب ذيوع هذا المفهوم الواحد للأسطورة هو السيطرة المذهبية لنمط واحد فقط من التفكير، والسيطرة أو الذيوع لا يدلاّن أساسا على أنه الحقيقة بعينها، فشتان بين التسليم، والتفكير.

-الخرافة: يستعمل "أركون" عبارة الخرافة بمعنى كلّ ما هو عار من الصحة. فالقصص الخرافي هو الّذي لا يستند إلى أيّ مطابقة للواقع.[2] وعندما يستعمل عبارة mythologisé فإنّه يقصد التخريف أو جعل شيء ما خرافة. [3] وهو ما يرادف إلى حدّ كبير الأدلجة على اعتبار أنّها تُحرّف الأمور. وتدخل وظيفة التخريف عموما كفعل قصدي من أجل تزييف الوعي وتمويه التفكير. وهذا ما يخالف كلية الأسطورة على اعتبار أنّها تعبير تلقائي وصادق لمنظور وفهم الإنسان لنفسه وللكون، في حين أنّ الأدلجة، والأسطرة والتخريف تمثل أعمال إرادية ممنهجة هادفة لمصلحة ضيّقة وآنية.

ويمكن أن نلاحظ أنّ الرابط بين هذه المصطلحات المتجاوزة والمتقاربة رغم اختلافاتها المفهومية هو عنصر اللّغة. وبالفعل فإنّ كون الإنسان حيوان ناطق وفق التحديد التقليدي، يدلّ على أنّ استعمال اللّغة هو الّذي ولّد كلّ من الحكاية والأسطورة والخرافة. لذا فإنّ هذه المنتوج البشري الخالص، أي الحكاية، والأسطورة، والخرافة هي مظهر من مظاهر الكينونة اللّغوية للإنسان. وقد توصل، حسب ملاحظة إرنست كاسيرر Ernest Cassirer(1874-1945) في كتابه Sprache und Mythos, 1925 عالم الأساطير، والفيلولوجي صاحب كتاب "فلسفة الميثولوجيا "المشهور "ماكس مولر" إلى أنّ "الأسطورة ليست تحويل للتاريخ إلى حكاية أسطورية، ولا هي حكاية تقبل كتاريخ، بل هي شيء تشترطه وتنجزه فاعلية اللّغة؛ وهي في الحقيقة نتاج نقيصة أساسية

[1]- محمد أركون وجوزيف مايلا: من منهاتن إلى بغداد – ما وراء الخير والشر، ترجمة عقيل الشيخ حسن، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى، 2008، ص 117.

[2]- محمد أركون: نافذة على الإسلام، ترجمة صياح الجهيم، دار عطية للنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1996، ص 114.

[3]- محمد أركون وجوزيف مايلا: من منهاتن إلى بغداد – ما وراء الخير والشر، مرجع سابق، ص 97.

وضعف متجذّر في اللّغة. فكلّ دلالة لغوية غامضة في جوهرها، وفي هذا الغموض، وهذا الاشتراك في الكلمات، يكمن مصدر جميع الأساطير."[1] والأساطير الإغريقية، والرومانية تثبت في الكثير من الحالات صدق هذا التفسير. ورغم أنّ هذه النظرية، نظرية "ماكس مولر" تركّز على اعتبار الأسطورة ظاهرة لغوية في الأساس، إلاّ أنّه يمكن ربطها بالمظاهر التاريخية، والاجتماعية، والوظيفية. والحقيقة أنّ النظريات الّتي تفسر طبيعة الأسطورة ومنشأها كثيرة ومتعارضة، كما أنّها لا تخدمنا الخدمة المباشرة في هذا الموضوع المتعلق بمفهوم الأسطورة في القرآن حسب نظرة أركون.

1-نظريّة "خلف الله" في الفنّ القصصي القرآني:

إنّنا نفترض أنّ نظرية "أركون" حول طبيعة الخطاب القرآني، ليست بالكلام الجديد كلّ الجدّة في تاريخ الفكر العربي الإسلامي المعاصر، أو تاريخ الدراسات المتخصّصة في الإسلاميات سواء الاستشراقية، أو المحليّة الّتي أنجزها أبناء حضارة الإسلام ذاتهم. على اعتبار أنّ الدراسة الّتي قدّمها الدّكتور "أحمد محمّد خلف الله" في نهاية الأربعينات، قد حدّدت المعالم الكبرى لما سيقوله "أركون" لاحقا في الستينات، والسبعينات من القرن الماضي، بل ما سيقوله حتى في أواخر كتاباته حول القرآن والنص المقدّس عموما. ورغم ذلك فإنّ "أركون" يأبى الحديث عن تجربة خلف الله الفكرية، الحديث الاعترافي والتقديري، بل على العكس راح يقلّل من شأنها من خلال إظهار حدودها الضيقة. ولئن كنّا نعترف بأنّ لكلّ دراسة علمية حدود لا يمكن أن تتجاوزها بسبب ظروف الزمان، والمكان، والثقافة، إلاّ أنّ مقارنة المشروع الأركوني مع دراسة "خلف الله" المبكّرة، يكشف عن تقاطع لا يمكن إنكاره.

يقول "أركون" ملخّصا تجربة "خلف الله "بضرب من التهوين والتقليل: "كان أستاذ جامعة مصري قد امتلك الجرأة على مقارنة (دراسة) القرآن من الزاوية الأدبيّة وذلك عندما درس "الفنّ القصصي في القرآن". لكن حرصه على مراعاة الموقف الإسلامي الإيماني، ونقص معلوماته فيما يخص البحوث الجارية اليوم في مجال التحليل الأدبي قد اضطرّه إلى تقديم تنازلات مهمّة تجاه عقيدة الإعجاز. هكذا نرى أنّه بقيت علينا مهمة صعبة ينبغي إنجازها ضمن منظور المساهمة في بلورة "نظرية لتفسير الحكاية الأسطورية".[2] وما يمكن أن نفهمه من هذا النص أنّ "أركون" يعترف على الأقل بجرأة الطرح الّذي قدّمه "خلف الله" والحقيقة أنّ هذا الاعتراف، وإن بدا بسيطا، إلاّ أنّه يعبر عن حجم المهمّة الّتي أداها الأستاذ الأزهري، على اعتبار أنّ النهضة الفكرية مرتبطة كلّ الارتباط بالعامل النفسي الّذي يتمثل في الجرأة بدل الكسل، والخوف والشعور بالقصور. ألم يحدّد كانط في نصّه المشهور بأنّ الأنوار تتمثل في خروج الإنسان من القصور الّذي هو مسؤول

[1]- إرنست كاسيرر: اللغة والأسطورة، ترجمة سعيد الغانمي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث "كلمة"، أبو ظبي، الطبعة الأولى، 2009، ص 23.

[2]- محمد أركون: الفكر الإسلامي – قراءة علمية، مرجع سابق، ص 202-203.

عنه، وأنّ شعار الأنوار ليس إلاّ الوقوف موقف الجرأة. [1] وتحقيق الموقف الفكري الأصيل مرتبط بالاستقلال في التفكير من خلال الانسحاب من الباراديغم المتهالك والعتيق "نحن نفكّر" إلى النموذج الحداثي الجديد "أنا أفكر"، وهذا بالضبط ما نسمّيه تفكيرا.[2] وبهذه المعايير فقط يمكن الاعتراف بالخطوة الهامة الّتي خطاها الدّكتور "خلف الله". أمّا المسألة الثانية الّتي أثارها "أركون" بشأن الدراسة الّتي سنشير إليها لاحقا، فهي "مراعاة" العاطفة الإسلامية. ونحن نعتقد، بأنّ "أركون" ذاته لم يشتغل طوال حياته الفكرية بمعزل عن هذه المراعاة، وسوف تظهر لاحقا في التحليل جمُل وفقرات بأكملها فيها يعبّر عن "مراعاته للشعور الإسلامي". وهذا ما جعلنا أصلا نطرح مشكلة "عبارة أركون"؛ بين سوء الترجمة، أم مراعاة مشاعر القرّاء المسلمين، أم اعتقاده بالطابع الأسطوري للقرآن ذاته. لذا فما أعابه "أركون" في "خلف الله" لم يستطع هو ذاته الانفلات منه كليّةً. صحيح أنّه عاش حياته الفكرية في مناخ أكثر انفتاحا، وأكثر تسامحا، لكنّه كان يتألم كثيرا من ردود المسلمين على بعض طروحاته. وهذا الألم بالتحديد هو الّذي جعله يتنازل عن الكثير من "أفكاره الصادمة، والجريئة"، وما نقد المستشرقين لأفكاره إلاّ من هذا الجانب بالذات. فمثلا نجده يقول في مدخل مؤلّفه عن الفكر العربي، الّذي انطلقنا من نصوصه في المقدّمة من أجل الأشكلة، أنّه مراعاة لحساسية القارئ المسلم "كتبنا اسم (محمّد) MOHAMED بدلا من (ماهمُت) MAHOMET."[3] وإن كان هذا تنازلا شكليّا، لا يقدّم ولا يؤخّر، إلاّ أنّه يعبّر عن بنية النفسية الأركونية الّتي لا يمكن أن تتغاضى عن ردود الأفكار الإيمانية. بل هو يعترف أنّه في بعض الأحيان يجب على المفكّر والعالم التنازل عن بعض قناعاته المعرفية مسايرةً للحسّ المشترك ،وتفاديا للغضب الجماهيري الّذي يرفض أي مساس بمكتسباته الثقافية ولو كانت أوهاما وأكاذيبا. [4] وفيما يخص النقد الأخير، الّذي وجهه أركون "لخلف الله" المتعلق بنقص الوسائل، فهو في الحقيقة، ليس نقدا بقدر ما هو تقرير لمقولة معروفة وهي أنّ المفكّر لا يمكن أن يتجاوز عصره وما تتيحه له مناهج زمانه ومكانه المتوفرة، أو غير المتوفرة.

إنّ المسألة الّتي تثير الدهشة، هي أنّ التقليل من شأن الدراسة الّتي قدّمها "خلف الله" لم يتوقف عند قدح "أركون". بل أنّ ملاحظات" الدكتور عبد المجيد الشرفي" لم تخرج عن السياق السابق. فقد كتب قائلا بأنّ ملخص نظرية د. محمّد أحمد خلف الله في كتابه الفنّ القصصي في القرآن الكريم (1953) [له كتب أخرى: القرآن والدولة 1981، ومفاهيم قرآنية 1984]: "ما بالقصص القرآني من مسائل تاريخية ليست إلا الصور الذهنية لما يعرفه المعاصرون للنبيّ (ص)

---

[1]- ايمانويل كانط: جواب عن سؤال ما الأنوار ؟ ترجمة محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، صفاقس، الطبعة الأولى، 2005، ص 83 وما تلاها.

[2]- Martin Heidegger: Qu'Appelle-t-on penser? Traduit Aloys Becker et Gérard Granel, PUF, Paris, 1973, p 21.

[3]- محمد أركون: الفكر العربي، ترجمة عادل العوا، منشورات عويدات، بيروت - باريس، الطبعة الثالثة، 1985، ص 25.

[4]- محمد أركون: الإسلام، أوروبا ، العرب – رهانات المعنى وإرادات الهيمنة، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الثانية، 2001، ص 137.

عن التاريخ، وما يعرفه هؤلاء لا يلزم أن يكون هو الحقّ والواقع، كما لا يلزم القرآن أن يصحّح هذه المسائل أو يردّها إلى الحقّ، والواقع (...) الأخبار الواردة في القصص القرآني بُلّغت على أنها المواعظ، والحكم، والأمثال الّتي تضرب للناس ومن هنا يصبح من حقّ العقل البشري أن يهمل هذه الأخبار أو يجهلها أو يخالف فيها أو ينكرها (...) ومصادر القصص (الأسطورية) مستمدّة من البيئة الّتي نزل فيها القرآن (...) وأنّ نفسية الرسول(ص) قد لعبت دورا هاما في تكييف ذلك القصص(...) فالقرآن في حديثه عن الأشخاص كان يختار من مواقفهم ما يتفق وأحوال النبيّ العربي ليثبت نفسه ويسري عنها ما ألمّ بها من حزن وألم، كما كان يختار من أحوالهم أو يُجري على ألسنتهم ما يشرح عقائد الدعوة الإسلامية ،ويؤيّد مبادئها. ومن هنا كانت شخصية النبي (ص) هي الأساس أو العامل الأوّل في الاختيار(...) فالنبيّ(ص) هو الّذي كان يلقي القصص، وليس من شكّ في أنّه كان يعبّر بصوته عمّا يصوره النص من معان وعمّا يحمله اللفظ من أحاسيس وعواطف(...) خلف الله لم يأت حقّا بجديد (...) فهو اعتمد منهج لانسون Lanson الأدبي."[1] ولكي نتجاوز هذا التهوين والتقليل الّذي أطلق بحقّ دراسة "خلف الله سنعمل على تسييق طرحه مع المشكلة المثارة في هذه الدراسة، وهي علاقة القصص القرآني بالتاريخ وبالتالي مشروعية الحديث عن أساطير قرآنية. ونظرا لطول الدراسة الّتي قدمها فإنّنا نأخذ بالنتيجة الّتي توصل إليها، وهي أنّ القصص القرآني ليس من نفس النوع، بل هناك القصص التاريخي الّذي يقول ما يطابق الواقع، والقصص التمثيلي الّذي يهدف إلى التربية والتقويم، والحقّ فيه ليس حقّا تحقيقيّا، وأخيرا القصص الأسطوري الّذي لا يمتّ بصلة إلى التاريخ بالمعنى المألوف عندنا اليوم.[2] لذا فلا يصحّ أن يفهم هذا القصص على أنّه قصص تاريخي دوما. وفي هذا التحديد، فالقرآن لا ينفصل نوعيا عن بقية الكتب التوحيدية، كما أنّ القرآن ذاته يشير إلى ذلك من خلال سورة الشورى، وسورة الفتح أيضا. لأنّ خدمة الدعوة تقتضي من الدّين الجديد استعمال كلّ الطرق، والوسائل التربوية، والسياسية، والعصبية و"ابن خلدون" قد أقرّ بذلك - والأدبية أيضا منها القصص أو الحكاية. لذا فالقصص كان في كلّ الكتب الدينية من علوم الوسائل الّتي تخدم الغايات الأعلى وهي الدعوة ونشر العقيدة الجديدة [3] لذا فليس القرآن كتابا للتاريخ، بقدر ما هو كتاب للدعوة والعبرة، والوعظ. فمنطلقاته دينية خالصة، وإن استعمل التاريخ فمن أجل الإيمان وليس العكس، أي يستعمل الإيمان لفهم التاريخ. فهو لا يدعونا إلى الإيمان بالتاريخ كما هو، بل بالأحرى يدعونا إلى تأريخ الإيمان، وبين الفعلين بون شاسع. أمّا مسألة القصص الأسطورية في القرآن، فقد قال "خلف

---

[1]- عبد المجيد الشرفي: الإسلام والحداثة، الدار التونسية للنشر، الطبعة الثانية، 1991، ص 87-88.ويمكن العودة إلى كتاب لانسون التالي:
G.LANSON: Essais de critique et d'histoire littéraire, ressemblés et présenté par Henri Peyer, Hachette, Paris, 1965.

[2]- محمد أحمد خلف الله: الفن القصصي في القرآن الكريم، سينا للنشر – الانتشار العربي، لندن – بيروت – القاهرة، الطبعة الرابعة، 1999، ص 359.

[3]- خلف الله: الفن القصص في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص 330.

الله" بأنّ لا واحد من المفسرين قد قبل بالقول بوجودها في القرآن، وخاصة المفسرين في العصر الحديث الّذين تهربوا كلية من استعمال مصطلح الأسطورة في القرآن.[1] لكن هل فعلا هناك حرج في هذا الاستعمال ؟ أي استعمال عبارة "أسطورة في القرآن". ونحن أشرنا أعلاه أنّ المشكلة الّتي أثيرت حول أركون كونه نعت القرآن بأنّه خطاب مبنيّ بنية أسطورية في الأساس. ونحن نعلم أنّ القرآن ذاته قد استعمل عبارة كلمة أساطير بالجمع، وآيات القرآن التي عرضت لذكر هذه الكلمة هي: الأنعام 25/ الأنفال 31/ النحل 24/ المؤمنون 83-84/ الفرقان 5-6/ النمل 67-68/ الأحقاف 17/ القلم 10-15/ المطففين 10-13. [2]إلاّ أنّ عكس هذه الكلمة على القصص القرآني ذاته هو الّذي يثير الصعوبات. فالقرآن يتحدث عن الأساطير دون أن ينسبها إلى مضامينه، أو أسلوبه، بل هو يردّ على مشركي مكّة الذين يقولون أنّ ما ورد فيه من قصص هو مجرد أساطير الأولين، ونحن نعلم أنّه قد وقع اختلاف في تفسير أصل كلمة "أساطير" هي الأباطيل أو ما كتبه وسطّره الأوائل. يقول "خلف الله" معبّرا عن الجرأة النادرة في زمانه (قدم هذا الكتاب للمناقشة سنة 1948/1947 وليس 1953 كما قال عبد المجيد الشرفي) وحتى في زماننا بدليل التشويش الّذي مورس على "أركون": "لا نتحرّج من القول بأنّ في القرآن أساطير لأنّنا في ذلك لا نقول قولا يعارض نصّا من نصوص القرآن. [واتهام أنّ أقوال القرآن أساطير الأولين] صدر عن منكري البعث، وكان من أهل مكّة دون المدينة. لماذا انقطع القول بالأساطير لما انتقل النبيّ(ص) إلى المدينة ؟ السبب واضح: فالبيئة المدنية قد تثقّفت ثقافة كتابية بفضل اليهود. والبيئة المكية لم تكن مثقّفة ثقافة كتابية ومن ثم أنكرت على القرآن مثل هذا الصنيع. إنّ القصص الأسطوري يعتبر تجديدا في الحياة الأدبية المكية ، وتجديدا جاء به القرآن الكريم لم يألفه القوم ومن ثمّة أنكروه."[3] وهنا نلاحظ مدى تطابق تفسير "خلف الله" و"أركون" لسياق استعمال القرآن كلمة "أسطورة أو أساطير". وبالتالي فإنّ "القائلين بالأسطورية هم من ينكرون البعث إذ أنّهم لم يستطيعوا تصديق أمثال هذه القصص الّتي تجسم عملية الإحياء بعد الإماتة (البقرة، 259-260). وبعض المفسّرين قالوا أنّ مثل هذه القصص (إحياء الموتى) يراد بها التمثيل (...) إذا قال المشركون إنّ القرآن أساطير قلنا ليس عليه في ذلك من بأس وإنّما البأس عليكم قد عجزتم عن فهم مقاصده. والقرآن الكريم لا ينكر أنّ فيه أساطير وإنّما ينكر أن تكون الأساطير هي الدليل على أنّه من عند محمّد عليه السلام، لم يجئه به الوحي ولم ينزل عليه من السماء."[4] لذا فالتأمل العقلي الصافي والخالص في القرآن يفضي إلى نتائج تخالف كلية التأويلات المنتشرة الأقل عقلانية والأكثر سطحية، فالقرآن ذاته لم يشحن كلمة أساطير بالشحنات السلبية الّتي تفيد الخرافات، بل كلّ ما فعله أنّه أقرّ نظاما للخطاب كان

[1]- المرجع نفسه، ص 199.
[2]- المرجع نفسه، ص 202.
[3]- المرجع نفسه، ص 207-208.
[4]- المرجع نفسه، ص 208-209.

موجودا، ونقل عقلانية المشركين في مكّة. كما أنّ موقع الأسطورة بين القرآن المكّي، والمدني جديرة باكتشاف أمور في غاية الدقة والأهمية. وكلّ هذا لم يفكر التفكير الكاف.

لن نستفيض في تلخيص دراسة "خلف الله" القيّمة، لأنّ الغرض هنا ليس التأريخ للدراسات المنهجية المستجدّة للقرآن. أو التأويلات الحديثة الّتي أضحت تنافس التأويلات القديمة، أو التراثية. وما يمكن أن نخلص إليه أنّ منهج "أركون" في فهم القرآن الكريم من خلال مفهوم الأسطورة لا يختلف الاختلاف الكبير عن طريقة "خلف الله". ولئن كان "أركون" لم يعترف له كلّ الاعتراف، مثلما يفعل مع معظم مفكّري العرب المعاصرين مثل الجابري، إلاّ أنّ الكثير من استنتاجات "خلف الله" نجدها في تحليلات "أركون" مع فارق أساسي هو أنّ "أركون" استزاد بالمناهج الغربية المعاصرة في دراسة النصوص الدينية. وقد كان "ماسينون" قد أدرك هذا التقارب بين ذهنية "أركون" و"خلف الله" عندما ردّ على رسالة كان قد بعثها له "أركون" في باريس. وقد ورد نص رسالة "ماسينيون" إلى "محمّد أركون" سنة 1954 كما يلي: "أعتقد أنّ إيمانك (يخاطب هنا أركون) الإسلامي تعرّض للزعزعة بسبب تطبيق المنهجية التفسيرية العقلانية على الكتب السماوية (...) ثم تسألني عن الصفة الإلهية للقرآن المسألة لا تحلّ بهذا الشكل. لقد قلت ذلك مرارا وتكرارا لمحمّد خلف الله في القاهرة عندما وجدت أنّ المسألة تؤرّقه والشكوك تعذبه مثلك (...) ينبغي أن يكون المرء استبطانيا (لكي يعتقد)."[1] إنّنا هنا أمام مسيحي عميق الإيمان يواسي مسلمين متشككين بخصوص تاريخية القصص الواردة في القرآن ! أوليس هذا غريبا عندما نقرأ للّذين يقولون بأنّ الحداثة الغربية قد قضت على الإيمان المسيحي ! أليس "ماسينون" نموذجا لمسيحي مؤمن أكثر إيمانية من بعض المسلمين! ورغم ذلك يصفه بن نبي مثلا، والّذي يمثل الإيمان التقليدي الخالي من أي تجديد أو فحص منهجي حديث، بأنّه عميل للمخابرات الفرنسية ويسخر بأنّه صديق المسلمين.[2]

تبقى ملاحظة أخيرة، يمكن أن تستثنى الأحكام غير المنصفة الّتي أطلقت في حقّ الدراسة الّتي قدمها "خلف الله" من طرف أركون وعبد المجيد الشرفي، وهي شهادة الدّكتور "محمّد عابد الجابري" الّذي كان منصفا إلى حدّ كبير من خلال موافقته الكلية لنتائج دراسته للقصص القرآني. حيث يقول معترفا ومنصفا وموافقا: "كتب المرحوم محمّد خلف الله "الفنّ القصصي في القرآن" وقد أثارت آراءه جدلا في الخمسينات من القرن الماضي. وقد انتهى إلى أنّ القصة القرآنية لم يكن هدفها التاريخ، بل العظة والاعتبار(...) وأنّ مضمون القصة القرآنية هو ما يعرفه المعاصرون للنبيّ (ص) من تاريخ (....) إنّنا لا نختلف كثيرا حول هذه النتائج.[موقف الجابري]."[3]ونحن نعتبر هذا

---

[1]- محمد أركون: نحو تاريخ مقارن للأديان التوحيدية، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الثانية، 2012، ص 369-370.

[2]- مالك بن نبي: العفن (مذكّرات) – الجزء الأول: 1932-1940، ترجمة نور الدين خندودي، دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، برج الكيفان، الطبعة الأولى، 2007، ص 15-26-35- 46-55-145.

[3]- محمد عابد الجابري: مدخل إلى القرآن الكريم، الجزء الأول، في التعريف بالقرآن، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2006، ص 259 هامش.

الموقف من أعدل المواقف، بالنظر إلى أنّه لا ينكر ما بذله الرجل من مجهودات وما تحمّله من مشاق التكفير، والاضطهاد العلمي والأخلاقي، والقضائي، والمهني أيضا.

1- دراسة الميثوس واللّوغوس في القرآن، أو المشروع الّذي لم يحقّقه أركون.

عبّر أركون في العديد من المرّات عن مشروع العمر الّذي لم يستطع إنجازه، بسبب كثرة الانشغالات العلمية، وعزوف طلبة الدّكتوراه[المسلمين] عن البحث فيه. وهو يعتقد بأنّ هذا المشروع المرتبط بموضوع العقل والرمز في القرآن يمثل الموضوع البكر الّذي لم يلجه البحث اللّغوي، والفيلولوجي العربي المعاصر الولوج الحقيقي. وفي هذا الشأن نجده يقول:" كنت أنا شخصيا قد خططت لكتابة دراسة أكاديمية معمّقة عن "التركيبة المجازية للخطاب القرآني"، ولكنّي لم أجد الوقت الكافي بعد لإنجاز مشروع العمر هذا."[1]لذا فهو الحقل المعرفي البكر الّذي، لو دُرس بكل نزاهة وعلمية ومنهجية، فإنّه سيكشف على حقائق ستغير حتما نظرة المسلم إلى تاريخه، وتدينه، وتفكيره، ومعاملاته أيضا. فرغم الجهود الكبيرة الّتي بذلتها الدراسات الاستشراقية، إلاّ أنّها لم تستطع إيصال نتائجها بكلّ شفافية إلى المجتمع الإسلامي الّذي لم يتخل ولو قيد أنملة عن تصوره فوق التاريخي للقرآن والبدايات الأولى للحدث التأسيسي الإسلامي. لذا يقول "أركون" متأثرا بهذا الجمود الحاصل بين المنتوج الاستشراقي، والتلقّي الإسلامي: "لم تنجح هذه المعرفة الوسيعة (الاستشراقية) من إثارة ارتياب المسلمين واحتجاجهم وقد ظلوا متعلقين بتصور هو أقرب إلى الأسطورية فيما يتصل بـ "بواكير الإسلام".[2]لهذا يجب بذل مجهودات محلية، أي الّتي ينجزها أبناء الحضارة الإسلامية ذاتها، من أجل التغير، على اعتبار أنّ العقلية الإسلامية متربّية من كلّ أبحاث وافدة، وهذه الخاصية ليست بالأمر المستجد، بل نجد هذا الحذر المفرط من كلّ العلوم الوافدة منذ القرون الإسلامية الأولى، بخاصة بعد سطوة المذهب الفقهي (الغزّالي والتميمي بخاصة) على الأذهان. ويربط "أركون" رهان هذا التغيير في الفهم بالسؤال المنهجي، ونحن نعلم مدى أهمية المنهج في البحث، فقد كانت الكتب الكبرى الّتي فتحت العصر الحديث كتب منهجية بالأساس، ونقصد طبعا مدوّنة "ديكارت" تحت عنوان "مقالة في المنهج" وكتاب "بيكون" "النوفيوم أورجانيوم" Nouvum Organum. والأورغانون في الاستعمال الإغريقي يدل على الوسيلة أو المنهج بالتحديد. لذا فأي تحديث مرتقب في الفكر الإسلامي المعاصر، لابد أن يستند إلى سؤال منهجي: خير للمرء أن يعدُل عن التماس الحقيقة من أن يفعل ذلك من دون منهج، هكذا كان يؤكد ديكارت ويكرّر. والسؤال المنهجي الّذي اقترحه أركون هو: "هل ينبغي أن نقرأ خطاب الوحي بشكل حرفي أم بشكل مجازي ؟"[3] إنّ القراءات الحرفية للقرآن قد أوصلت المسلمين إلى مآزق حقيقة جعلتهم يتخبّطون بين كينونتهم الإسلامية، وكينونتهم الحداثية المطلوبة.

---

[1]- محمد أركون: القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الثانية، 2005، ص 34- 47-175.

[2]- محمد أركون: الفكر العربي، مرجع سابق، ص 46.

[3]- محمد أركون: القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، مرجع سابق، ص 24.

وقد نبّه الدكتور" زكي نجيب محمود" بحرقة كبيرة عن صعوبة هذا الخيار؛ أن تكون مسلما، أو حداثيا. فقد بلغت الحضارة الإسلامية الحالية، في بعض أقطارها، حدّا يصعب الجمع بين الطرفين بسبب القراءة الحرفية للقرآن. لذا نقترح وفق منطق التفتّح: أوليس لنا الحقّ في تجريب القراءة المجازية، والّتي قد تسقط الكثير من المشكلات الوهمية وتجعلنا نخرج من الجدل الطاعن في السن والمرتبط بالأصولية أو الاستئصالية، الّذي أرهق العقل الإسلامي المعاصر دون أي نتيجة ذات بال؟ والسبب في عدم انفتاح العقل الإسلامي على الاختيار المنهجي الثاني، هو سطوة التفسير القَدامي، أو التتريثي على العقول والتأكيد على نهاية أي اجتهاد محتمل للعقل المعاصر. فـ "المفسرين القدامى رفضوا كليا القيمة المجازية الواضحة لتعابير مثل: "علّم بالقلم" "ألم يعلم أنّ الله يرى"، "الزبانية"... (سورة العلق)... كيف يمكن أن نقرّر ما هي الجمل أو الكلمات المجازية في هذه الآيات وما هي تلك الّتي ينبغي أن نأخذها بحرفيتها."[1] هذا ما يشكل اللاّ مبحوث فيه اليوم، وإن بحُث فبهامشية واضحة وخوف أوضح. هذا، وإن بحثناه بطريقة مقصودة ومركزية، فسوف نتسامح مع تراثنا الثقيل المبني على القول الثقيل. لأنّنا نعتقد أنّ المسألة نفسية أكثر ممّا هي عقلية منهجية، فنحن لم نتجرّأ بعد على تعقيل الدراسات القرآنية بالدرجة الكافية. ويواصل "أركون" متسائلا عن ماذا يمكن أن يحدث لو تمّ تغليب المنهجية المجازية بدل المنهجية الحرفية الّتي طبّقت حتّى اليوم: هل سيحدث أي تبدّل؟ " أن نقول اليوم بأنّ اللّغة القرآنية رمزية أكثر ممّا هي حرفية أو منطقية، فهذا لا يعني إنكار، أو جحود كلّ التفسير التقليدي الموروث (وبخاصة السُني). ومن المعلوم أنّ هذا التفسير استمات في البحث عن التحديدات الواقعية المقصودة بلغة القرآن."[2] لذا فإنّ هذا التغيير المنهجي قد يمسّ سلطة الفهم القديم، لكنه لا يمكن أن يُحدث تشويشا على النصّ القرآني ذاته. لذا فالخوف من التجديد المنهجي هو خوف بشريّ، ولا علاقة له مع المقدّس. ثمّ هل على الإنسان أن يدافع عن الله أو كلام الله ؟ أم أنّه يدافع فقط عن مراكز الثقل الاجتماعية، والسلطوية العتيقة ؟ إنّ هذا التوجّه ليذكّرنا بالقولة النيتشوية المشهورة والمتناقضة الّتي تدعونا إلى الدفاع عن الأقوياء ضدّ الضعفاء، فهل حقّا أنّ الضعيف يشكّل خطرا حقيقا على القويّ. أم أنّ المسائل مقلوبة، والضعيف الّذي يقول أنّه ضعيف ليس هو في النهاية إلاّ القويّ الوحيد والمتوحّد ؟وما توصل إليه أركون، عند قراءته القرآن الكريم، في سياق منهجيّاته الجديدة والمتفتحة على المماثل من المقدّسات، هو أنّ "القرآن مليء بالمجازات المنبجسة الرائعة، تماما كالتوراة والإنجيل ولذلك قلنا بأنّ هناك سمات لغوية تميّز الخطاب الدّيني عن بقية الخطابات، ماعدا الخطاب الشعري. إنّ هذه التواصلية اللّغوية للخطاب الدّيني معروفة جيدا

[1]- المرجع نفسه، ص 33.

[2]- المرجع نفسه، ص 141.

ومعترف بها من قبل علماء اللّسانيات، ولكنها منكرة أو مرفوضة بعنف من قبل المسلمين."[1] نظرا لسيطرة نظرية الاستثناء الإسلامي أو التفرد العربي، وهي الحجاب الذي يمنع المسلم من رؤية الحقيقة كما هي. والحقيقة أنّ الاعتقاد بالاستثناء موجود في كلّ الديانات التوحيدية، والتوراة لم تشذ عن هذه القاعدة عندما أعلنت أنّ اليهود شعب الله المختار.[2] ويورد لنا "ابن خلدون" البعض من الأمثلة الّتي كانت تستعمل عند العرب من أجل الدلالة مجازيا عن الكثرة، ومن المؤكد أنّنا سنجد في القرآن الكريم الكثير من الأمثلة المشابهة أو المقاربة، إذ يقول: "عبر الشارع عن الرؤيا بأنّها جزء من ستة وأربعين جزءا من النبوة،(أخرجه أبو داود في كتاب الرؤيا، والترمذي في كتاب الصلاة) وفي رواية ثلاثة وأربعين، وفي رواية سبعين. وليس العدد في جميعها مقصودا بالذات وإنّما المراد في تفاوت هذه المراتب بدليل ذكر السبعين في بعض طرقه وهو للتكثير عند العرب."[3] ولئن كان العرب على هذه الطريقة في التعبير، فإنّ القرآن سيسايرهم من أجل حصول الأثر المرجو من خطابه. أي أنّه سيلجأ إلى المجاز من أجل التعبير، وبالفعل فإنّنا نجد العديد من المجازات العددية في القرآن، والّتي يمكن فهما في هذا السياق الّذي يعبّر عن التكثير والتضخيم. ولئن كان الشعر هو ديوان العرب في علومهم وأخبارهم وحكمهم على حدّ قول "ابن خلدون" ذاته،[4] فإنّ القرآن، وإن لم يكن شعرا بالكامل، ولا نثرا بالكامل، فإنّه مشترك مع خاصية لسان العرب في الاستعارة والبلاغة والوزن والبيان...الخ. فجمال اللّغة القرآنية، وهذا أمر لا شكّ فيه، يستلزم تضمّنها المجاز، ولا حاجة للتمثيل هنا، لأنّ القرآن مفعم بأمثلة "عالية وكثيرة" من هذا الأسلوب.

ومن الأمور الّتي يكثر الحديث عنها بخصوص طبيعة الخطاب القرآني من حيث كونه يتبنّى المنظور السحري، أم المنظور العلمي، نجد قضية موقف القرآن من العقل. فعلى الرغم من أنّ معظم المسلمين يعتقدون بأنّ القرآن يدعو الدعوة المطلقة إلى التعقّل والحكمة والمنظورات العقلية...الخ. إلاّ أنّ المسألة الّتي لم يتم بحثها بصورة علمية غير مسبوقة بأفكار إيمانية واعتقادية، هي أنّ مفهوم القرآن للعقل يختلف عن المفهوم الفلسفي - الإغريقي للعقل المتمثل في عبارة اللّوغوس. وتجدر الإشارة إلى أنّ اللّغوي وصاحب "محيط المحيط" بطرس البستاني (ق 19) قد أشار إلى إمكانية كون اللفظة العربية "لغة" مشتقة أو تمّ تنزيلها من اللفظة الإغريقية "لوغوس". ونحن نرى مدى الوحدة المعجمية بين "لغة /لوغوس". ولئن كان هذا الأمر غير مؤكد بل يحتاج إلى تدقيق فيلولوجي، وتاريخي معمّق، إلاّ أنّه يأخذنا إلى مسألة اللفظ الأعجمي في القرآن الّتي لم

---

[1]- محمد أركون: نحو تاريخ مقارن للأديان التوحيدية، مرجع سابق، ص 194. أيضا: محمد أركون: قضايا في نقد العقل الديني – كيف نفهم الإسلام اليوم؟ ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية، 2000، ص 177. وأيضا: محمد أركون: التشكل البشري للإسلام – مقابلات مع رشيد بن زين وجان لوي شليجل، مرجع سابق، ص 85.

[2] -Spinoza: Œuvres II: traité théologico-Politique, traduction CharlesAppuhn, édition Garnier-Flammarion, Paris, 1565, p 69-78.

[3]- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، ضبط وشرح محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 1998، ص 105.

[4]- المرجع نفسه، ص 525-531.

تفكّر التفكير الجدّي من طرف المسلمين أنفسهم، ما عدا المحاولات الحثيثة الّتي قام بها يوسف الصديق.[1] وبعض المستشرقين الّذين لا يصل صوتهم إلى المسلمين وصولا سليما. ويأخذنا أيضا إلى محاولة بحث العلاقة بين كلمة "أسطورة" الواردة في القرآن بلغة الجمع، والكلمة الإغريقية historiaوالّتي تدل على البحث والتقصّي، أو حتى على الشاهد، لأنّ كلمة "هيستور" تعني الّذي شهد الواقعة، لذا فالمؤرخ[الموثوق] هو الشاهد على الحادثة. وبالفعل فقد كان كبار المؤرخين الإغريق، من "هيرودوتس" إلى "ثيوسيديس" إلى مؤرّخ الإسكندر، شهودا على كثير من الأحداث الّتي نقلوها لنا. وهنا ندرك مدى الافتراق المعنوي الكبير بين الأصل الإغريقي لكلمة "هيستوريا" الّتي تعني التأكّيد والتطابق مع الواقع والتحقيق والتقصّي، وبين الاستعمال القرآني الّذي يدلّ في العموم وحسب ما هو متداول على اللاّواقعية المشحونة بالمعنى السلبي والانحراف التأريخي. أي أنّ الأسطورة الّتي تمثل قصص الأولين هي انحراف عن منطق الصواب التاريخي في مقابل القصص القرآني الّذي يمثل الحقّ، والحسن معا.

إنّ الاستعمال القرآني للوغوس، أو العقل له ما يميزه كلّ التميز عن الاستعمال الإغريقي. فعندما نتساءل عن "مفهوم العقل في القرآن على الصيغة التالية: ما هو نمط العقل الّذي يتدخل سلفا في القرآن؟ (السورة 16، الآيات 11، 12، 13 تدل على أنّ "عَقَلَ" تشير إلى فاعلية غير مجزّأة (بين نظري وعملي) تستخدم نشاط الأذن، والعين، والعاطفة والذكرى والتعرف والاستبطان والنفاذ. وهو يشير إلى سبيل تيقّظ وإقامة بنية ضمير نفسيّ تام الاشتداد يتطلّع إلى إدراك حقيقة سابقة عليه."[2]وفي هذا الاستجماع لكلّ حاسة إنسانية دون تمييز، تُطمس خاصية البحث النظري الخالص الّذي كان يستعمله الإغريق بمعنى اللّوغوس ،أو الكلام، أو المنطق، في مقابل الاعتقاد المسبق أو النزوع العملي التقني أي الفني. لذا فـ "العقل بهذا المعنى (القرآني) يعمل عمل "غريزة وضعها الله عز وجلّ في جبلة مخلوقاته الخاضعة لامتحان طاعته".(تعريف المحاسبي الصوفي)."[3]

ولا يقصد القرآن، أبدا، من العقل، البحث العلمي كما نعرفه اليوم، وقد تكفّل الكثير من الفلاسفة بإظهار ذلك، مثل "طه عبد الرحمن" الّذي ورغم نزوعه التراثي المعادي لقراءة "أركون" الحداثة وغيره من الحداثيين، إلاّ أنّه اعترف بأنّ العقل القرآني عقلٌ اعتباريٌ وليس عقلا ًمعرفيا خالصا، بمعنى نظريّ، واستقصائي نزيه من كلّ غرض. وهذا ما عبّر عنه فقيه الفلسفة هذا عندما قال: "المعرفة في النص القرآني لا يمكن إلّا أن تكون معرفة عملية صريحة، ولا يقال أنّ هذا النص يحثّ على استعمال العقل والنظر في آيات الكون، حتى لا يكاد يضاهيه نص ديني آخر، لأنّنا نقول إنّ المطلوب من هذا النظر ليس هو معرفة الكون لذاته، وإنما معرفة المكوّن الأعلى؛ والحال أنّ معرفة المكوّن الأعلى لا تكون إلاّ عملية، لأنّها، أصلا، عبادة. (ليس معرفة مجرّدة عن

---

[1]- يوسف الصديق: هل قرآنا القرآن ؟ أم على قلوب أقفالها، ترجمة منذر ساسي، دار محمد علي للنشر ، صفاقس ودار التنوير للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 2013، ص 160.

[2]- محمد أركون: الفكر العربي، مرجع سابق، ص98-99.

[3]- المرجع نفسه، ص 103.

العمل)."[1] لذا فإنّ الكثير من المسائل الأنطولوجية، والإيطيقية يتمّ التعبير عنها بلغة مجازية مختلفة من حيث البنية، والوسائل، والأغراض، عن اللّغة المنطقية ومنه يقرّ "أركون" ممثّلا ومستشهدا بأنّ "الأخلاق [في القرآن، آل عمران، 104] يتم التعبير عنها بشكل قصصي مجازي، لا بواسطة خطاب عقلاني مركزي أرسطوطاليسي."[2] فالعقل العلمي الإغريقي له ميزة من حيث البنية، والهدف، والطريقة، تختلف كل الاختلاف عن العقل الشعري، أو البياني، أو حتى الجدلي، والّذي حدّد أرسطو ذاته خصائصه ومميزاته. لذا فإنّ إسقاط "ابن رشد" المفهوم الإغريقي للعقل على المفهوم القرآني، كان خطأ فادحا، على اعتبار أنّنا أمام نوعين من العقل، أو التعقل مختلفان.[3] ولو حاولنا تصنيف الخطاب الدّيني عامة، بما في ذلك الخطاب النبويّ، وفي كلّ الأديان دون تفرقة، لوجدناه يتميّز بميزة واحدة وهو طابعه الشعري، والمجازي الّذي لا يستهدف الدقّة، والواقعية، والكمية بقدر ما يروم التأثير في المستمع، لذا فقد ركز "أركون" على نظرية "يوس" عن جماليات المتلقّي كتفسير مقبول لانتشار الخطاب الديني عامة. وهذا ما يمكن أن نلمسه فيما يسميه أركون بالمجال الإبراهيمي، لأنّ "إبراهيم" هو أب كلّ الأديان التوحيدية الثلاثة الكبرى، وهي الأديان العالمية في زماننا.[4] فللدّين ككلّ، بنية خاصة به تميّزه عن غيره، بغض النظر عن الاختلافات الجزئية المرتبطة بالتشريع والقانون بين الديانات التوحدية المختلفة. فاللّغة الدينية بوجه عامّ وردت في صورة مجازية، والقرآن لم يشذ عن هذه القاعدة العامة.[5] فهو رسالة من بين الرسائل الثلاثة الّتي بعثها إله واحد على حدّ تعبير "أرنالديز". وطالما يعتقد المسلم بأنّه شاذ ومتفرّد عن البقية، فإنّه لا يمكن أن يدرك حقيقته، وحقيقة قداسته على ما هي عليه في واقع التاريخ الواقعي. لذا فما يمكن أن نجده مسيطرا على القرآن ليس هو الخطاب العقلاني الصارم، بل إنّ "الطابع الإبداعي، الرمزي والمجازي المتفجر، يطغى في الخطاب القرآني على الطابع المنطقي، العقلاني، الاستدلالي، البرهاني، القائم على المحاجة (...) فمفهوم العقل في القرآن لا ينفصل عن الحساسية والخيال والشعور(...)[المقصود به] القلب وليس الرأس."[6] ولا حاجة لنا لتبيان الفرق بين رمزية القلب والرأس في التراث الإسلامي وبقية التراثات العالمية الكلاسيكية. لذا نجد الدكتور "محمّد الحداد" يقرّ بهذه الخاصية الجامعة لكلّ الديانات قائلا: "توجد في كلّ الأديان عقائد وميثات ومحرمات وشعائر (...) العنف أو الشعور بالذنب أو التعايش مع الموت أو تخيّل عوامل

---

[1]- طه عبد الرحمن: سؤال العمل – بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، الطبعة الأولى، 2012، ص 77.

[2]- محمد أركون: نحو تاريخ مقارن للأديان التوحيدية، مرجع سابق، ص 163. أيضا عبد المجيد خليقي: الإسلاميات التطبيقية ومنزلتها من النسق الأركوني، ضمن كتاب: قراءات في مشروع أركون الفكري: مجموعة من المؤلفين (ندوة فكرية)، منتدى المعارف، بيروت، الطبعة الأولى، 2011، ص 25- 29.

[3]- محمد أركون: من فيصل التفرقة إلى فصل المقال - أين هو الفكر الإسلامي المعاصر ؟ ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الثانية، 1995، ص VI.

[4]- محمد أركون: نحو تاريخ مقارن للأديان التوحيدية، مرجع سابق ، ص 345.

[5]- محمد أركون: الفكر الإسلامي- نقد واجتهاد، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1989، ص 248.

[6]- محمد أركون: قضايا في نقد العقل الديني – كيف نفهم الإسلام اليوم ؟ مرجع سابق، ص 283.

موازية."[1] فهل بقي مجال للتخصيص غير المبرّر لبنية الخطاب القرآني، ما عدا ما هو مخصوص بالفعل ؟ !

ولئن كانت لغة القرآن أقرب إلى البيان منه إلى البرهان، فإنّها توصف بأنّها لغة خطابية، أي وسط بين البرهان والعرفان حسب التقسيم المعروف لدى "الجابري". فإنّ الخطاب أو علم الخطابة حسب التحديد المألوف هو "الأقوال المقنعة النافعة في استمالة الجمهور إلى رأي أو صدّهم عنه. "[2] وفي هذا السياق بالتحديد، حسب "أركون" وردت النصوص القرآنية الّتي تستهدف نقل المجتمع العربي آنذاك من نظام سُميّ جاهلية، إلى نظام آخر هو الإسلام. ومن أجل ضمان هذا الانتقال، فإنّ القرآن الكريم قد استخدم كلّ الوسائل المتاحة من قصص، وأساطير، وبيان، وتشابيه وإعارات...الخ. هذا، وقد رفض البعض من المؤوّلين المعاصرين هذا التقرير الّذي يركز على الطابع البياني، وأكّدوا على أنّ في القرآن الكريم خطاب برهاني لا يمكن أن ينكر، وحتى الخطاب القصصي لا يخلو من البرهان. ونخص بالذكر هنا "الجابري" في كتابه القيّم حول مفهوم القرآن الكريم، حيث يقول تواليا: "القصص القرآني ليس مجرد حكاية أخبار، بل هو بيان وبرهان: وسيلة في الإقناع تدعو للاحتكام إلى العقل بعيدا عن أساليب اللاّ عقل." (...) هذا النص الديني (القرآن) الذي لم يشد بشيء آخر إشادته بالعقل (...) القرآن يدعو إلى دين العقل (...) استعمال العقل انطلاقا من الاعتقاد في وجود الله".[3]ونحن نندهش لسكوت "الجابري" عن مفهوم العقل الخالص أو المحض، وهو المفكر النقدي الممتاز. ثم أنّه بهذه التقريرات يناقض موقفه السابق من مفهوم الأسطورة، والتاريخ في القرآن كما تحدّدت عند "خلف الله". ربّما هذا ما جعل "أركون" يعتبره أقلّ شجاعة من أن ينتقد العقل الإسلامي، لذا وجّه كلّ مشروعه لنقد العقل العربي تفاديا للإحراجات. والحقّ أنّ الجابري، ورغم ذلك، لم يسلم من التجريح، والتكفير، في ضوء موقفه الاعتدالي في فهم القرآن الكريم.

1- عبارة أركون "القرآن نصّ ميطيقيُ البنية": من التقرير إلى التقدير:

تيسّر لنا من خلال العنصر أعلاه المخصص لدراسة "اللّوغوس" و"الميثوس" في النص القرآني، التعرف على خاصيتين أساسيتين، في اعتقاد "أركون" ملازمتين للقرآن هما:

- الخطاب أو قل الأسلوب الغالب في النصوص القرآنية هو أسلوب المجاز، والخطاب، والوعظ، والإرشاد، والعبرة والتوعد، أو الوعد بالمكافأة. وقد ذكر الجابري قصّة تدل على أنّ الخطاب القرآني لا يجب أن يفهم على ظاهره، بل يتطلب منّا الوعي بالطابع المجازي: "عندما سأل "المعتصم الكندي" عن معنى آية ﴿والنجم والشجر يسجدان﴾ نبّه على فساد التقيد بظاهر الآية لكون النجوم لا يمكن أن يقع منها السجود الحقيقي المنصوص عليه في الشرع عند الصلاة. وقال إنّ

---

[1]- محمد الحداد: ديانة الضمير الفردي ومصير الإسلام في العصر الحديث، مرجع سابق، ص 27.

[2]- عبد الرحمن بن خلدون: المقدمة، مرجع سابق، ص 44.

[3]- محمد عابد الجابري: مدخل إلى القرآن الكريم، الجزء الأول، في التعريف بالقرآن، مرجع سابق، ص 425-429.

معنى سجود النجوم هو جريانها في مدارها والتزامها حركتها الّتي تنشأ عنها الظواهر الطبيعية، وبالتالي أدائها الوظيفة الّتي حدّدها لها خالقها، وظيفة الحفاظ على نظام العالم."[1] لذا فمسألة مجازية الخطاب في القرآن ليست مسألة مستجدة بل كانت من الأمور المعروفة منذ القديم. وقد تم تداولها ومناقشتها بكلّ أريحية وحرية عكس اليوم، حيث طغى المسكوت وأَفُل السؤال الجريء. وحتى تأويل "الكندي" الفيلسوف يمكن تحيين فهمه ومناقشته في ظل معطيات العلم المعاصر.

2-أنّ مفهوم العقل في السياق القرآني يختلف كلّ الاختلاف عن مفهومه في السياق الإغريقي القديم أو الأوربي الحديث والمعاصر. فهو أقرب إلى الاعتبار والتقدير منه إلى الاستبار والتقرير. وبالتالي فهو عقل مشروط بالاعتقاد بوجود الله وليس عقل خالص أو محض على حدّ تعبيرة كانط الذائعة. وشتان بين العقل الحرّ الّذي يستكشف حقيقة غير موجودة بعد، والعقل المقيد بنتائج سابقة عليه تمثل الحقيقة التامة. إنّ المطلوب من العقل حسب القرآن هو الاعتراف وليس البحث، لذا فهو عقل اعترافي وليس استكشافي.

ومن هنا يمكن الولوج إلى نظرية "أركون" حول كون الخطاب القرآني ذي بنية أسطورية. مع ضرورة الإشارة إلى أنّ هناك فرق أساسي بين القول بأنّ القرآن أسطوري، وبين القول بأنّ القرآن ذي بنية أسطورة. لأنّ التقرير الأول يفيد المضامين المعرفية في حين أنّ التقرير الثاني يشير إلى الصورة الأسلوبية أو الهيكل العام، أي إلى الشكل. وقد أشار الدكتور محمّد عابد الجابري، مرّة أخرى، في معرض تفسيره المقصود من نظم القيم في الثقافة، إلى مفهوم البنية المرتبط بمفهوم النظام قائلا: "النظم/ النظام ordre تعنى مجموعة من العناصر تقوم بينها علاقات معينة يستمد منها كلّ عنصر هويته، ووظيفته مثل المنظومة الشمسية (منظومة système) مع وضوح فكرة الترتيب والتتابع فيها أكثر (ممّا هو واضح في المنظومة) (...) العقل الأخلاقي العربي هو عقل متعدّد في تكوينه(فارسي، يوناني، صوفي، عربي، إسلامي) ولكنّه واحد في بنيته."[2] فالقرآن متعدّد المواضيع وتختلف الخصائص فيه من المرحلة المكية إلى المرحلة المدينة، إلاّ أنّ هذا الاختلاف لا يخرج عن بنية مشتركة تجعله متماسك الخصائص، أو على حدّ تعبير "الجابري" ذاته "القرآن يشرح بعضه بعضا".[3] وهذا في اعتقادانا هو المفهوم العملي لمقولة البنية في القرآن. هذا وقد قدّم "ميسلان"، عالم الأديان الفرنسي، تعريفا للبنية في سياق النصوص الدينية على الصيغة التالية: "هي مجموع قيم رمزية مجمّعة ضمن وظائف متباينة."[4] وهو لا يختلف في جوهره مع التحديد السابق. ويستعمل "أركون" أيضا عبارة "جسد كلّي متقن الصنع"[5]عندما يتحدث عن النصّ، أيّ

---

[1]- محمد عابد الجابري: مدخل إلى القرآن الكريم، الجزء الأول، في التعريف بالقرآن، مرجع سابق، ص 125.

[2]- محمد عابد الجابري: العقل الأخلاقي العربي – دراسة تحليلية نقدية في نظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2001، ص 21-22.

[3]- محمد عابد الجابري: مدخل إلى القرآن الكريم، الجزء الأول، في التعريف بالقرآن، مرجع سابق، ص 28.

[4]- ميشال ميسلان: علم الأديان – مساهمة في التأسيس، مرجع سابق، ص 206.

[5]- محمد أركون: نزعة الأنسنة في الفكر العربي – جيل مسكويه والتوحيدي، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى، 1997، ص 261.

نصّ كان، بما في ذلك النص القرآني، وهذا يدل أيضا على مفهوم البنية. الّذي يحيل إلى هيكلية النص أكثر إلى ما يحيل إلى مواده ومضامينه المعرفية.

يعلّل الدكتور "محمّد أركون" الضجة الّتي أحدثتها عبارته الّتي قالها في سياق تصنيفه لنوعية الخطاب القرآني، كونه خطابا علمياً، أو فلسفياً، أو برهانياً، أو بيانياً...الخ من الأنواع الخطابية، والفكرية الكثيرة. وهي العبارة الّتي قالها في أحد بأكورة أعماله التلخيصية وهو كتاب الفكر العربي، والحقيقة أنّ هذا الكتاب لا يعتبر أقوى وأغنى، أو أعمق كتبه، بل هو مجرد دراسة مختصرة وضعت على المقاس للسلسلة الفرنسية المعروفة بكتاب الجيب .que sais-jeوقد وردت على الصيغة التالية: "**لا يمكن نقل كلام ذي بنية أسطورية إلى مجرد كلام دال بدون إفقار قصي لجملة معقدة من المفاهيم.**"[1] قلنا يعلل سبب سوء الفهم هذا بعامل الترجمة ذاته: "لماذا أصبح من الجرأة الفائقة، أو الشجاعة الغريبة، إن لم يكن من المحال، طرح مشاكل بسيطة جدا كالتكوين التاريخي للشريعة الإسلامية، أو الجانب الميثي[هامش: أقول الميثي، لا الأسطوري لترجمة mythique، لأنّي أدركت مرارا أنّ القرّاء العرب الّذين لم يطّلعوا على المعاني الفلسفية الغزيرة والمقصود الأنتربولوجي الخصب لمفهوم mythe يقعون في أغلاط خطيرة، وسوء التفاهم يؤدي إلى الجدال العقيم. وهذا مثل من أمثال عديدة تدلّ على الصعوبة اللّغوية الّتي أشرت إليها وقل مثل ذلك في مفهومات أساسية كالعقلانية والعقلنةrationalisme, rationalité والعلمانية، والعلمنة laïcisme,laïcité، ولكن كيف نترجم scientisme, scientificité, rationamisation] ومكانة الاستعارة في الخطاب القرآني أو خلق القرآن أو تاريخ جمع المصحف، أو العناصر الميثولوجية، والايديولوجية في السيرة النبوية، أو عوامل التلبيس، والتزييف، والتحريف، والرفض، والنسيان في جميع الكتب العارضة لـ "مقالات الاسلاميين" ؟[2] إذن، والحال هكذا، كون اللّغة العربية حافظت على المصطلحات القديمة كما هي ودون أي توظيف أو تجديد أو تحيين، فإنّ عملية التناقل اللغوي، خاصة بينها وبين لغات عرفت نموّا وظيفيا كبيرا كالفرنسية، سيؤدي حتما إلى سوء فهم وتفكير عسير. وقد وضعت الفيلسوفة والفيلولوجية الفرنسية Barbara Cassinتقريرا يشير إلى صعوبات الترجمة، والإجراءات الّتي وضعت لبيان ذلك: "هناك مدونة جديرة بالاهتمام وهي ثمرة لعدة سنوات من العمل: vocabulaire européen des philosophies – dictionnaire des intraduisibles, édition du Seuil, le Robert, Paris, 2004.المعجم الأوروبي للفلسفات – قاموس ما لا يترجم.: يتناول 15 لغة أوروبية أو مكونة لأروبا هي: العبرية، الاغريقية، العربية، اللاتينية، الألمانية، الإسبانية(...) الروسية(...) يتضمن المؤلف 400 مدخلا ويستكشف 4000 لفظا أو تعبيرا ويستند على 150 متعاونا لفترة دامت 12 سنة (...) يستكشف المؤلف الرابط بين واقعة التفكير، وواقعة اللّغة

[1]- محمد أركون: الفكر العربي، مرجع سابق، ص 43.

[2]- محمد أركون: الفكر العربي، مرجع سابق، ص 13.

ويرتكز على صعوبات العبور من لغة إلى أخرى. هل نعني نفس بـ mind وGeistأو Esprit؟ وهل Pravada هي العلم، أم الحقيقة ؟ وماذا يحصل عندما نترجم mimesis بـ imitation. [1] وهذا التقرير يزكّي ملاحظة "أركون" في مسألة اختلالات الترجمة المحتملة، وخاصة أنّ اللغة العربية أصبحت الآن لغة أوروبية متداولة. ومن هنا تبرز المشكلات، والتفاوتات بين لغة محافظة مثل العربية، ولغات تقديمة مثل اللّغات الأوربية، فمن الصعب أن تتناسب ترجميا في ظل تفاوتها، وتعايشها أيضا. إنّ اللغة العربية، والفرنسية مثلا متفاوتتان لكنهما متعايشتان معا، سواء في البلاد العربية الفرنكفونية، أو في فرنسا ذاتها، وهذا ما يخلق قلقا ترجميا ظاهرا. وما يروم إليه الأستاذ "أركون" هو أنّ كلمة "أسطورة" عرفت تاريخا مختلفا بين اللّغتين العربية، والفرنسية، ففي حين كانت تدل في القديم عند الإغريق مع سقراط على ما ينافي الصحة والواقعية، أصبحت اليوم في التوظيف الأنتربولوجي، واللساني، والأثنوغرافي وعلم الأديان، ومقارنة الأديان، تدل على معنى محايد لا صلة له بالقدح، والذم، والتنقيص. في حين أنّ المدلول العربي القديم لكلمة أسطورة، الوارد في القرآن بصيغة الجمع، والوارد في لسان العرب دون شرح كبير، بقي "هو هو" دون تغيير، بسبب توقف العلم، والعقل العربيين عن البحث الجدّي. إنّ غلق أبواب الاجتهاد، والاعتقاد بنجازة الفكر العربي منذ القرون الإسلامية الأولى، مع كبار المذاهب الفقهية، أدّى إلى سكون وتجلّد وتجمّد المصطلحات، بل قل أدّى إلى تحنيطها على حالها دون أيّ تطوير، وقد أشرنا في البداية إلى أنّ للمصطلحات تاريخ يشبه تاريخ الإنسان. وانتهى الفكر الإسلامي إلى ضرب من "الجهل المطمئن"،[2] نظرا لانغلاقه على مكتسباته الأولى. ويواصل تأكيده على عامل الترجمة الّذي لا يمكن أن يكون ملائما هنا: "نقول إنّ القرآن هو خطاب ذي بنية أسطورية. ولكن معنى الأسطورة هنا يطابق معنى كلمة القصص في القرآن، وليس معناه الشائع في اللّغة العربية: أي الحكايات الخرافية العارية من الحقيقة. إنّ العرب إذ ترجموا الكلمة الأجنبية mythe بالأسطورة قد منعوا أنفسهم من التفكير بهذا المصطلح، ووظائفه الّتي لا تعوض لبناء المتخيل الديني. إنّي أنتهز هذه المناسبة للتأكيد على هذه النقطة، لأنّ الكثير من قرّاء كتبي قد ارتكبوا خطأ فادحا، إذ فهموا الأسطورة بمعنى الحكاية الأسطورية، أو الخرافية الّتي لا أساس لها. وهذا ما يؤدّي بالطبع إلى تدمير الغنى الأسطوري للقصص القرآنية."[3] ويشرح الدكتور "هاشم صالح" المسألة بلسانه قائلا: "ليس المهم مطابقة القصص القرآني لأحداث التاريخ ورواياته كما جرت بالفعل، وإنّما المهم عبقرية التشكيل، والتركيب، والإبداع الفني، والمقدرة على الإيحاء، وتقديم العبرة والموعظة للبشر. فالقصص القرآنية هدفها في النهاية ضرب المثل، والقدوة لتهذيب النفوس وهدايتها."[4]ويبرّر "أركون" سوء الفهم الّذي وقع له في العبارة السالفة، أثناء ردوده على المداخلات الّتي قدمها نخبة

---

[1]- مفيدة قوشة: الفلسفة مدرسة الحرية، مرجع سابق، ص 77-78.

[2]- محمد أركون: الفكر العربي، مرجع سابق، ص 176.

[3]- محمد أركون: الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، مرجع سابق، ص 145.

[4]- المرجع نفسه، ص 212.

من الأساتذة المغربيّين في جامعة بنمسيك، مدينة الدار البيضاء، وهو الملتقى الّذي انطلقنا منه في البداية، قائلا: "الفكر الإسلامي لا يعرف داخله شيئا اسمه الـmythe، وحين نترجم العبارة نحن إلى العربية، نضع في مقابله أسطورة، وهذا خطأ شنيع في ترجمة الميثوس لأنّ للأسطورة معنى قدحيّا في اللسان العربي حيث يربط بالوثنيّين الّذين جحدوا رسالة النبيّ (أساطير الأولين). أمّا الميثوس فمعناه، ووظائفه عالية جدا، ولا يمكن فهمه كأسطورة وخرافة (...) العرب لم ينتبهوا إلى أنّ الخطاب القرآني ميّز بين الأسطورة باعتبارها خطابا وثنيا، والقصص وهي أحسن بالمعنى الأدبي الرفيع."[1]إذن فالمسألة كلّها مرتبطة بالفصل بين منظومتين فكريّتين؛ المنظومة الوثنية سواء العربية، أو الإغريقية الّتي تأسست على الأساطير الأدبية، والمرويات الجمالية، والمنظومة الإسلامية الّتي ارتبطت بالتاريخ والحقيقة بعيدا عن كلّ توظيف أدبي استطيقي للنصوص. إنّ هاجس المسلم هو أن يتميّز عن المنظومة الوثنية تميّزا مطلقا وبأيّ ثمن كان.

يستعيد الأستاذ "أركون" مفهوم الأسطورة من النتائج الّتي توصل إليها الأنتربولوجي الفرنسي، وآخر الفلاسفة الكبار "كلود ليفي ستروس". حيث يقول موافقا ذلك التعريف ومعتقدا بصدقه في الحالة القرآنية: "يقول ليفي ستروس أنّ الأسطورة هي عبارة عن قصر إيديولوجي مبنيّ بواسطة حصى، وأنقاض خطاب اجتماعي قديم".[2] وهذا التعريف الّذي استبطنه أركون في نسقه، كما استبطن العديد من المناهج، والتعريفات، والمسلّمات الأخرى الّتي اكتسبها من التطورات الكثيرة في علوم الإنسان يدلّ على عدّة مواضعات يفترضها من أجل فهم الظاهرة القرآنية بصفة عامة، ومكانة القصص ،أو الأسطورة خاصة وهي:

-أنّ القرآن ليس مستقلّا كلّ الاستقلال عن الثقافات السابقة عنه، والمعاصرة له حتّى الجاهلية منها. والحقيقة أنّ هذا التقرير ليس بدعة أركونيّة، بل القرآن ذاته يقرّ بذاك. أي أنّ هناك تقاطعا بين القصص القرآنية، والقصص التوراتية، والإنجيلية. أي أنّ القرآن الكريم استعمل "نفس المواد" الّتي استعملتها القصص السابقة مع التغيير في اللسان، والأسلوب وبعض التفاصيل الجزئية الّتي لا تغير الهيكل العامّ للقصة. يقول في هذا الشأن: "سورة الكهف تشكل مثالا ساطعا على ظاهرة التداخلية النصانية intertextualité [التناص]الواسعة الموجودة. في الخطاب القرآني فهناك ثلاث قصص هي: أهل الكهف (المسيحية)، وأسطورة غلغاميش(الآشورية)، ورواية الإسكندر الأكبر (الإغريقية).وهي جميعا ممزوجة أو متداخلة في سورة واحدة من سور القرآن [الكهف].(...) قصّة أهل الكهف لا تنتمي فقط إلى التراث الإسلامي، وإنما تنتمي من قبله إلى التراث المسيحي. المستشرق "ماسينون" ركّز على قصّة "نوام أفس السبعة" (ق 2 م) لأنّها تشكل نقطة قوية بين المسيحية والعالم الإسلامي. و"أفس" هي مدينة "هيراقليطس"و"أرتيميدور" الّذي ألّف كتاب

---

[1]- مجموعة من المؤلفين: قراءات في مشروع أركون الفكري (ندوة فكرية)، مرجع سابق، ص 164-165.

[2]- محمد أركون: القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، مرجع سابق، ص 11. وأيضا: محمد أركون: التشكل البشري للإسلام – مقابلات مع رشيد بن زين وجان لوي شليجل، مرجع سابق، ص 177. وأيضا ميشال مسلان: علم الأديان – مساهمة في التأسيس، مرجع سابق، ص 210. وأيضا: محمد أركون وجوزيف مايلا: من منهاتن إلى بغداد – ما وراء الخير والشر، مرجع سابق، ص 41.

الأحلام."[1] لذا فالقصص القرآني هو في أساسه عمل تجميعي لما كان سائدا في المناخ العقلي العام أنذاك. لذا يقول "يوسف الصدّيق" أنّ القرآن اعتمد على تقنية تجمع شتات خرافة شعبية، سخّرت لخدمة العمل المجازي الصالح المنوط بالله القادر وحده على تدبّر الأسطورة. [2] وهنا نلاحظ الخطوة المفرطة، أو القفزة الطويلة الجريئة بإفراط، الّتي خطاها "يوسف الصدّيق" مقارنة بأركون، فإن كان "أركون" قد قال بأنّ القرآن الكريم استجمع أساطيرا، فإنّ "الصدّيق" قد قرّر أنّه استجمع خرافات، وشتّان بين الأسطورة الخرافة. و"أركون" ذاته كان يحرص على عدم الخلط بين القصة، والأسطورة، والخرافة.

- أنّ هذه القصص هي ذاتها أسطورية، أو ميطيقية من حيث الأسلوب والمضامين. أي أنّه ليس تاريخيّا. لأنّ التاريخية تدلّ على أنّ الحدث قد حصل فعلا، وليس مجرّد فكرة ذهنية تضخّمت بفعل الخيال غير المراقب من طرق العقل العلمي، أو اللّوغوس.[3]وهذا بالضبط هو الفارق بين الخيال العلمي القائد، والخيال الأدبي المنقاد، فاللّوغوس يتخيل لكن بحذر وشروط، عكس العقل الجمالي، أو الأدبي الّذي لا مشاحة في خياله. وهنا بالذات يتقابل الميثوس، واللوغوس في السياق الإغريقي القديم. والعقل الأسطوري بهذا المعنى هو الّذي يبتعد عن الواقع من خلال التهويلات المبالغة والمفرطة فيما يختص بالوقائع والأشخاص والعوائد.[4] واستعمال عبارة العقل الأسطوري مبرّر تماما على اعتبار أنّ الإنسان القديم، والوسيطي بصورة عامة قد نشأ في هذا الجوّ الّذي يسيطر عليه التصوّر الإرواحي [animisme] للعالم، ممّا ولّد عقلا مُطعما مسبقا بهذه الأحجبة الّتي لا يمكن إلاّ للبعض التخلص منها من خلال انتزاعها بمناهج علمية بديلة.

وبعد هذا التحديد، ينتقل أركون إلى الحديث عن ظواهرية الطابع الأسطوري للنصوص القرآنية، ومن مظاهر ميثية الخطاب القرآني حسبه نجد ما يلي من النقاط:

- أنّ الأطر الزمانية، والمكانية في القرآن، أي في الأحداث المذكورة في القرآن، ليست محدّدة كما تحدّد في التاريخ العلمي. لذا فإنّ إطارها أسطوريّ تماما.[5] وقد أشرنا إلى أنّ "خلف الله" قد تناول بإسهاب كبير هذه المسألة فيما أسماه "المتشابه من القصص القرآني" المتعلّق بالأماكن، والأزمان، والشخصيات، والحوارات، والموضوعات. [6]بل إنّنا نلاحظ أنّه قد استعمل قبل "أركون" عبارة "العقل الإسلامي"، وقد طابق قبل "أركون" أيضا القصص بالأساطير وجعلهما يدلاّن على

---

[1]- محمد أركون وجوزيف مايلا: من منهاتن إلى بغداد – ما وراء الخير والشر، المرجع نفسه، ص 14-162-170. أيضا: محمد أركون: نحو تاريخ مقارن للأديان التوحيدية، مرجع سابق، ص 163-174.

[2]- يوسف الصديق: هل قرآنا القرآن ؟ أم على قلوب أقفالها، مرجع سابق، ص 231.

[3]- محمد أركون: القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، مرجع سابق، ص 48. وأيضا: محمد أركون: نحو تاريخ مقارن للأديان التوحيدية، مرجع سابق، ص 337.

[4]- محمد أركون: الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، مرجع سابق، ص 49.

[5]- المرجع نفسه، ص 143.

[6]- خلف الله: الفن القصص في القرآن الكريم، مرجع سابق، ص 63-68.

نفس المدلول.[1]ونحن نندهش كيف أنّ "أركون" قد تنكّر لكلّ هذه الإنجازات الّتي قدّمها "خلف الله" على طبق من ذهب، ولم يشر إليه إلاّ تهوينا. في حين يفتخر "أركون" بأنّه هو أوّل من قام بنقد العقل الإسلامي في الفكر العربي المعاصر، وأنّه السّباق إلى تركيب هذه العبارة الشجاعة، في مقابل "جبن" عبارة نقد العقل العربي الجابرية (نسبة إلى محمّد عابد الجابري).

- أنّ الأسطورة مرافقة دوما للسياقات الشفاهية السابقة لانتشار ثقافة المكتوب أو المسطور.[2]وهذه المسألة في غاية الأهمية خاصة فيما يتعلق بالدراسات اللّغوية. وقد استفاد "أركون" استفادة معتبرة من دراسات "غودي" حول العلاقة بين المرحلة الشفاهية ،والمرحلة الكتابية وأقام عليها دراسات عديدة مرتبطة بحالة القرآن الشفهي والكتابي. وهذه المسألة لا تنفصل أيضا عن الأسطورة بما هي تسطير أولا، وبين الأسطورة والأمية الّتي وُصف بها الرسول الكريم، بل الأمّة أو القبيلة القرشية بالإجمال. وتفصيل ذلك حسب "يوسف الصدّيق" الّذي يتقاطع كثيرا مع تحليلات "أركون" أنّه " لا شكّ أنّ هناك علاقة تربط كلمة "سطر" بكلمة "أساطير" (وهي الواردة دائما بصيغة الجمع في القرآن) وقد أتت كلمة "أساطير " في سياق جدالي اتخذت فيه دلالة ذلك الخطاب الّذي قد ينافس القول الإلهي الحق إذا لم يخضع لرقابة. ذلك أنّ الإدانة الظرفيّة الّتي استهدفت القصص المخطوط لم تكن غير خطّة دفاعية تنفي شبهة "الأسطرة" عن القرآن الّذي يُقسم مع ذلك بالقلم، وهو ما يشكّل مبرّرا قويّا لترسيخ مبدأ تحريم كلّ مبادرة في الكتابة لا يستنسخ فيها المخطوط (القول) القرآني على الدوام، وتكون له بمثابة مرآة عاكسة."[3] فدعوة القرآن إلى القراءة تدلّ على حثّه للانتقال إلى الكتابة، وعبارة الأميّ الواردة في القرآن لا تدلّ على الجهل بالقراءة، والكتابة، بل تعبّر عن همّ الانتقال إلى أمّة لها كتاب على غرار البقية من أهل الكتاب. ممّا يتيح للحضارة القرآنية الجديدة أن تكون عالمية، ومن المهم أن نربط كلمة أميّ بكلمة أمميّ حسب ملاحظة "بدوي" في كتاباته الأخيرة.[4]أي لها تاريخ مكتوب ومسطور أو "خطاب مسطور" يحقّق الاستقرار الثقافي الّذي يسمح بنشره لاحقا ليكون عالميا، إنّ المسطورية شرط للعالمية في نهاية المطاف. ويتلخص موقف "جاك غودي"Jack Goody المتخصّص في أنثروبولوجيا الكتابة [له كتاب la logique de l'écriture,1986]، وأركون يستشهد بأعماله ويصادق عليها في أكثر من موقع من كتبه، [5] أنّ المجتمعات المبنية على المشافهة تكون عرضة للتغير، والتطور اللّذان يعتبران عاملين لعدم الاستقرار والسيولة الثقافية. في حين أن الكتابة هي عنوان الذكرى، والثبات، والاستقرار الاجتماعي، لأنها تمتلك مرجعية نصيّة مسطورة ناجزة تعود

---

[1]- المرجع نفسه، ص 27-71.

[2]- محمد أركون: قضايا في نقد العقل الديني – كيف نفهم الإسلام اليوم ؟ مرجع سابق، ص 216. وأيضا: مفيدة قوشة: الفلسفة مدرسة الحرية، مرجع سابق، ص 145.

[3]- يوسف الصديق: هل قرآنا القرآن ؟ أم على قلوب أقفالها، مرجع سابق، ص 163.

[4]- عبد الرحم بدوي: دفاع عن القرآن ضد منتقديه، ترجمة كمال جاد الله، الدار العالمية للكتب والنشر، د م، دن، دط، ص 18.

[5]- محمد أركون: من الاجتهاد إلى نقد العقل الإسلامي، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى، 1991، ص 58-61.

إليها متى تريد.[1] لذا فالأسطورة بمعنى الكتابة تضمن ثبات العقائد، والعوائد، والتشريعات والتواريخ...الخ. وبالتالي فإنّ الإلحاح على ضرورة الانتقال من الأمية المؤسّسة على الشفاهية، والقصصية إلى مرحلة الكتابية والسّطورية هو مقصد أساسي من مقاصد القرآن الكريم. ومن هنا فلا تنفصل الأسطورة عن مرحلة سابقة لها تمثل ضربا من السند وهي مرحلة المشافهة القائمة على تعزيز الذاكرة. "فالمشافهة هي المسندsupport الأساسي، والوسيط المتأكد لكلّ ثقافة أسطورية."[2] لهذا فلفظة "أساطير" في القرآن الكريم، وفيما وراء التأويلات التقليدية الراسخة والتبسيطية، ليست محمّلة بمدلول سلبّي، بل نحُتت، ولا ندري مصدرها القاموسي بالضبط هل هو إغريقي فعلا مثلما أشار "أركون" سابقا في سياق مرحلة انتقالية بين الثقافة الشفاهية، والثقافة المسطورة، أو الكتابية. والأكيد أنّ البحث في هذه النقطة بالتحديد، سيحقق فتوحات معرفية مستجدّة تساعدنا على المقاربة العلمية لفهم المضامين القرآنية.

- إن كان لزاما علينا، يقول "أركون" أن نعترف بمميزات اللغة القرآنية عن بقية الأنماط الخطابية في اللغة العربية مثل الشعر المعلّق، والنثر، والخطاب العادي، أو اليومي فإنّ ما يتميز به الخطاب القرآني ليس طابعه الإعجازي، كما ذهب الكثير من العلماء المسلمين القدامى والمعاصرين. بل إنّ ما يميّزه هو "المعطيات الشكلية، والنحوية، والمعنوية، والبلاغية، والأسلوبية والإيقاعية (...) إنّ المجاز يلعب دورا حاسما في تشكيل كلية الخطاب القرآني. إنّه هو الّذي يتيح تغيير، أو تحوير الوقائع الوجودية الأكثر يومية وابتذالا وتصعيدها وتساميها من أجل أسطرة وترميز مناخ الوعي الديني الجديد."[3] من هنا نفهم أنّ القرآن ليس خطابا ذي محتوى أسطوري فحسب من حيث كونه يحتوى القصص، أو أنّه مبني بنية أسطورية من خلال تركيزه على نقل المستمع من مناخ إلى مناخ آخر، بل هو ذاته يساهم أيضا في عملية تصعيد المستمع إلى جوّ ديني منفصل عن سياق الثقافة المعاشة إلى زمانه الخاص. بمعنى أنّه يساهم في أسطرة التاريخ الكوني من منظوره الخاص. والأسطرة هنا تدلّ على عملية تحوير المنظور لصالح التوجّه الديني الجديد مع إلغاء أيّ مشروعية لمنظور مغاير سابق. وبالتالي فإنّ الأسطرة تقترب إلى حدّ كبير من عملية الأدلجة. والحقيقة أنّ هذه الملاحظة تذكّرنا بالعبارة الّتي كان يستعملها "حسن حنفي"- على الرغم من أنّ "أركون" ينتقص من جذرية تفكيره هو و"الجابري" معا- وهي أنّ القرآن الكريم قد مارس وظيفته الإيديولوجية مثل أيّ إيديولوجية معروفة في تاريخ البشرية. لذا نجد "أركون" يقول بصريح العبارة بأنّ "القرآن نصّ إيديولوجيّ مؤسّس."[4] على اعتبار أنّه يوجه خطابة ويركّزه في نقطة واحدة، وهي المسألة الدينية مع إهمال كلّ الجوانب الأخرى من الحياة، وهي جوانب كثيرة لا يمكن إقصاء أهميتها مثل الاقتصادي، والجغرافي، والسياسي خاصة. إنّ الأدلجة تدلّ على حصر بؤرة التفسير

---

[1]- محمد الحداد: ديانة الضمير الفردي ومصير الإسلام في العصر الحديث، مرجع سابق، ص 263.

[2]- المرجع نفسه، ص 255.

[3]- محمد أركون: الفكر الإسلامي – قراءة علمية، ص 72.

[4]- المرجع نفسه، ص 103.

في نقطة مركزية واحدة مع إهمال البقية، في مقابل العلمية الّتي تقرّ بالتعدّد كطبيعة أصلية للظواهر الطبيعية، والإنسانية، والتاريخية.

خاتمة وتعقيبات:

هل يستعمل "أركون" كلمة "أسطورة" في نفس السياق وبذات المعنى ؟ أم أنّه لم يتخلص بعد من النظرة القدحية الذائعة في أذهان المسلمين منذ الاستعمال القرآني لها ؟ هل عندما نقول بأنّ القرآن خطاب أسطوري نكون قد قلنا شيئا ما جديدا كلّ الجدّة ؟ إنّ القرآن نفسه لم ينكر استعماله للمجاز من خلال التشبيه، والاستعارة (سورة النمل، آية 5)، ومن هذه الزاوية فلا خطأ ولا حرج في التأكيد على الطابع الخطابي، والبلاغي، والبياني، للقرآن الكريم. وعلى اعتبار أنّ الأسطورة بالذات تستعمل البيان، والبلاغة، والاستعارة، فقد لزم عند البعض أنّ للقرآن خصائص الأسطورة. لكن لماذا كانت عبارة "أركون"[القرآن نص ذو بنية أسطورية] صادمة ولقيت معارضة شديدة لحدّ تكفيره وتعنيفه معنويّا ؟ إن استذكرنا هذه الأسئلة فمن أجل أن نقدّم هذه الملاحظات الاستخلاصية التالية:

- تعمّد أركون إلى استعمال مصطلحات صادمة للمجال التداولي الإسلامي، وهو ذاته يعترف بصدق، وحقيقة وجود المجالات التداولية، وخصوصيّاتها. مثل استعماله عبارة الأرثوذوكسية الإسلامية، أو الأرثوذوكسية الشيعية والأرثوذوكسية السنيّة، أو أنّ الإسلام بروتستانتي عقديّا، وكاثوليكي اجتماعيا. [1] فعلى الرغم من كون العبارة "أرثوذكس" إغريقية محايدة لا تدلّ على أيّ تدين، أو تشيين، أو تقديس، إلاّ أنّ اللّفظة حاليا تنتمي إلى حقل دلالي مسيحي. واستعماله عبارة الأسطورة بدل القصص، أو الحكاية la narration أو حتى la narrativité يدخل في نفس السياق. فمن جهة نجد "أركون" متوجّسا بتجنب صدم العرب - المسلمين مفهوميا، لكن نجده في كلّ المناسبات يستعمل الألفاظ الصادمة مثل الأسطورة ذاتها. صحيح أنّ "الصدم المفهومي" مفيد في الكثير من المقامات، لكن لماذا تنازل "أركون" وفضّل المعاتبة والنحيب، على تأثيمه وتكفيره؟ الأجدر أن يواصل المعركة دون تردّد أو تذمّر. فمن حمل لواء التجديد عليه أن يتحمّل نتائجه، مهما كانت مدحية، أو قدحية. إنّ "أركون" ونظرا لحساسيته من النقد، فقد عاتب منتقديه على الرغم من أنّه لم يتوقف يوما عن نقد العرب في فهمهم السطحي للتاريخ، والقرآن الكريم.

- على الرغم من أنّ "أركون" يقول بأنّه يستهدف في أبحاثه "دراسة التصوّرات الأسطورية من خلال المنظور الأنثروبولوجي."[2] إلاّ أنّه لم يتحرّر من الاستعمال السلبي، أي الديني، أو الوضعي، أو قل القرآني لمفهوم الأسطورة. فهو يتأرجح بين العقل العلمي، والعقل الديني. وحتى مترجم

---

[1]- محمد أركون: نزعة الأنسنة في الفكر العربي – جيل مسكويه والتوحيدي، مرجع سابق، ص 340.

[2]- محمد أركون: من الاجتهاد إلى نقد العقل الإسلامي، ص 102. وأيضا: محمد أركون: نافذة على الإسلام، مرجع سابق، ص 67. وأيضا محمد أركون: الفكر الإسلامي، نقد واجتهاد، مرجع سابق، ص 91.

أعماله الدّكتور "هاشم صالح" لم يستطع التخلص من القلق الترجمي بخصوص كلمة أسطورة، بين الترجمة الحرفية، والتعريب المباشر، وتغيير التسمية. وهذا يدلّ على أنّ هناك هوّة بين بنية الفكر الأوربي، وبنية الفكر العربي. وهي الهوّة الّتي لم يستطع "أركون" عبورها بسلام.

-على الرغم من أنّ "أركون" قد سعى أيضا إلى "تجاوز المنطق الثنوي (ذو الأصل الأيديولوجي)، أي منطق الثالث المرفوع".[1] الّذي يجعل من الأسطورة أو القصص، إمّا أن تكون حقيقة، أو وهما فقط. إلاّ أنّه لم يستطع التحرّر من هذه التثنية. فهو ونظرا لكونه مؤرّخا، إمّا أن يستعمل لفظة الأسطورة بمعنى الخيال الكلّي، أو يستعملها بمعنى حيادي أي القصص الّذي أنتجه الإنسان بما هو إنسان. مع العلم أنّ هناك تداخلا قويا بين الواقع، والخيال. فكلّ خيال منبجس من الوقائع، والكثير من الوقائع صنعها الخيال. ولئن كان الفصل بين التاريخ، والأسطورة متعذرا كما يتعذر الفصل بين الواقع والخيال، فإنّ مسعى "أركون" لتطبيع استعمال لفظ الأسطورة في السياق العربي الإسلامي لم ينجح، وبل ويصعب أن ينجح بالنظر إلى استقرار الاستعمال السلبي لمفهوم لأسطورة بسبب رسوخ التوظيف القرآني في عقل الملايين من العرب. لكن قد تختلف المسألة في سياقها الإسلامي لا العربي. وإن كان صحيحا أنّ العرب كانوا يستعملون كلمة أسطورة الاستعمال العادي، مثل العبارة الّتي نقلها عن "القفطي" "قال القفطي عن كتاب "أنس الفريد" المنسوب إلى مسكويه بأنه" أفضل كتاب ألّف عن الأساطير القصيرة، والتعاليم الحكمية".[2] فهذا السياق لا يدلّ إطلاقا على ذمّ الأسطورة، أو التقليل من شأنها. إلاّ أنّنا اليوم و"أركون" من هذا العصر، لم نتحرّر إلى درجة تطبيع عبارة "الأسطورة"، لأنّها مشحونة بمضمون قويّ من السلبية دام القرون الطوال.

- رغم كلّ ما قيل حتى الآن، انطلاقا من عبارة "أركون" "القرآن خطاب ذو بنية أسطورية"، إلاّ أنّنا نجد نصوصا أخرى لأركون يعتبر فيها القرآن الكريم خطابا مزدوج البُنى. أي له نوعين من اللغة "لغة أسطورية، ولغة عادية." لذا نجده يقول: "لقد استطاع القرآن أن يمزج بشكل لا يضاهى بين لغة ذات بنية أسطورية (أي مجازية، أو قصصية عالية جدّا: إنّنا نقص عليك أحسن القصص) وبين لغة عادية، أي لغة الحياة اليومية (...) والقرآن الكريم إذ فعل ذلك قدّم إمكانيات عقلانية للمحافظة على الموضوعات الأساسية للفكر الأسطوري. إنّ هذه الازدواجية للخطاب القرآني، والّتي تنطوي على بداية عقلنة الأسطورة، سوف تزداد دقّة بعد دخول الفلسفة الإغريقية وتشكّل الفلسفة العربية الإسلامية الّتي هي أيضا ازدواجية البعدين. (تدبين أرسطو مثلا، أي طبع نصوصه بطابع ديني)."[3] فهل تنازل "أركون" عن اعتقاده بأنّ للقرآن بنية واحدة تتمثل في الأسطورة، أم أنّه لا يرى أيّ

---

[1]- محمد أركون: نزعة الأنسنة في الفكر العربي – جيل مسكويه والتوحيدي، مرجع سابق، ص 40.

[2]- المرجع نفسه، ص 99.

[3]- محمد أركون: نزعة الأنسنة في الفكر العربي – جيل مسكويه والتوحيدي، مرجع سابق، ص 633-634.

تعارض بين الواقع، والقصص الموجّه للدعوة ؟ يبدو أنّ هذه النقطة تحتاج إلى دراسة مستقلّة بمفردها، من أجل الكشف عن حقيقة موقف "أركون" المتأرجح.

- لم يكن المقام يتسع لنا لسبر أغوار نظرية أركون حول البنية الأسطورية للقرآن الكريم، وإلاّ لكنّا أجرينا مقارنة مثمرة بين ثلاثة نصوص أساسية في هذا الموضوع وهي: نصوص الدّكتور "أحمد محمّد خلف الله" والّذي أشرنا سابقا إلى البعض من محتوياته، ونصوص "محمّد عابد الجابري" الّذي قدّم قراءة حداثية معتدلة للقرآن الكريم، ونصوص "أركون" الّتي كانت تعبير عن قراءة جديدة ناتجة عن تطبيق نتائج العلوم الإنسانية الحديثة على النص الديني. هذا وقد رفض الكثير من المستشرقين وحتى الدارسين العرب اعتبار القرآن الكريم نصّا ذي بنية أسطورية بالكامل، فقد أشار "مكسيم رودنسون" قائلا "أعتقد أنّ هناك بعض العقلانية في القرآن."[1] كما استخلص "الجابري" بأنّ أهم ما يميّز القرآن الكريم عن بقية الكتب السماوية هو "خلوّه من "ثقل الأسرار"Mystères الّتي تجعل المعرفة بالدين تقع خارج تناول العقل (...) الأكيد أنّ الإسلام قد عرف تيارات تلتقي بصورة أو بأخرى مع هذا النوع من التصوّر للدين (دين الأسرار والوسائط)".[2]

- ليس من الأمور المؤكّدة بأنّ القرآن الكريم استعمل عبارة أساطير بشحنة مفهومية سلبية، بل الأكيد أنّ الفهم البشري هو الّذي فعل ذلك. لأنّ علم أسباب النزول يتيح لنا فهم السياق الّذي طرحت فيها كلمة أساطير في مختلف الآيات الّتي استعملتها. وقد أشرنا إلى نصوص تستعمل كلمة "أسطورة" الاستعمال العادي بمعنى القصّة المكتوبة في سطور. وربّما كان تأويل الأساطير التأويل السلبي، مرتبطا بالاعتقاد بأنّ صدق القصص القرآني يستلزم كذب القصص السابق عليه، أي قصص الأوّلين. هذا، وحسب فهم "أركون" فإنّ الشحنة المفهومية السلبية لكلمة أسطورة لم تطلق من طرف القرآن، بل من طرف معارضي الرسول (ص). وهذا يدلّ على أنّ اعتقادنا بأنّ الأسطورة هي ما يرادف الخرافة، والتراهة، لا يدلّ على الالتزام بتعاليم القرآن، بل يدلّ فقط على الالتزام بمنطق فهم المشركين. وشتان بين منطق القرآن، ومنطق مشركي مكة! والأكثر غرابة أن يفهم المسلمين معنى الأسطورة من وجهة نظر المشركين ذاتهم.

- إذا كان لزاما علينا أن نصدّق أركون، في كون كلمة أسطورة العربية مأخوذة من كلمة هيستوريا اليونانية. مع العلم أنّ هذه كلمة تعنى التاريخ Histoire، أو البحث ،والتقصي، والشهادة. فإنّ الكلمة اليونانية المعبّرة عن الأسطورة أو الميثوس حقيقةً هي كلمة muthoi الّتي تعني الكلمة، أو الحقيقة المعبّر عنها بأقوال، وحتى القرن السادس، والخامس قبل الميلاد كانت müthos تدلّ على فعل الكلام logos.[3] أي لم يحدث بعد التمييز الّذي طالما أشار إليه "أركون" بين الميثوس

---

[1]- محمد أركون: الفكر الإسلامي – قراءة علمية، ص 216.

[2]- محمد عابد الجابري: المدخل إلى القرآن الكريم، الجزء الأول، ص 429-433.

[3]- ميشال ميسلان: علم الأديان – مساهمة في التأسيس، مرجع سابق، ص 273. وأيضا: مرسيل ديتيان: اختلاق الميثولوجيا، مرجع سابق، ص 137.

واللّوغوس. وهو في هذا محقّ، على اعتبار أنّ تأكيد الفارق بين الميثوس واللّوغوس كان مع العقلانية السقراطية، والأفلاطونية والأرسطية. كانت كلّ حقيقة قابلة للكلام عبارة عن أسطورة، أي كلّ خطاب هو أسطورة. وفي السياق الإسلامي يمكن أن نلاحظ الروايات الّتي تركز على الأمر الجبريلي الأوّل: اقرأ! إنّ القراءة تدلّ على الكتابة ضرورة، وكلّ مكتوب مسطور. لذا فمن الممكن أن تُفهم الأسطورة في سياق قراءة ما هو مكتوب في كتاب ما. وهنا أيضا نتفهم الهمّ القرآني لجعل أمة العرب أمة كتابية على غرار باقي الأمم المجاورة لها (اليهود والنصارى).

قائمة المصادر والمراجع:

- ابن خلدون (عبد الرحمن) : المقدمة، ضبط وشرح محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الثانية، 1998.
- أركون (محمد): التشكل البشري للإسلام – مقابلات مع رشيد بن زين وجان لوي شليجل، ترجمة هاشم صالح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الأولى،2013.
- أركون (محمد): تاريخية الفكر العربي الإسلامي، ترجمة هاشم صالح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء ومركز الإنماء القومي، بيروت، الطبعة الثانية، 1996.
- أركون (محمد): الفكر الإسلامي – قراءة علمية، ترجمة هاشم صالح، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، 1996.
- أركون (محمد): الفكر الإسلامي- نقد واجتهاد، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الثالثة، 1989.
- أركون (محمد) : الفكر العربي، ترجمة عادل العوا، منشورات عويدات، بيروت - باريس، الطبعة الثالثة، 1985.
- محمد أركون: من الاجتهاد إلى نقد العقل الإسلامي، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى، 1991.
- أركون (محمد) ومايلا (جوزيف): من منهاتن إلى بغداد – ما وراء الخير والشر، ترجمة عقيل الشيخ حسن، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى، 2008.
- أركون (محمد) : نافذة على الإسلام، ترجمة صياح الجهيم، دار عطية للنشر، بيروت، الطبعة الأولى، 1996.
- أركون (محمد): الإسلام، أوروبا ، العرب – رهانات المعني وإرادات الهيمنة، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الثانية، 2001.
- أركون (محمد): نحو تاريخ مقارن للأديان التوحيدية، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الثانية، 2012.
- أركون (محمد): القرآن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة، بيروت، الطبعة الثانية، 2005.
- أركون (محمد): قضايا في نقد العقل الديني – كيف نفهم الإسلام اليوم ؟ ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية، 2000.

- أركون (محمد): من فيصل التفرقة إلى فصل المقال - أين هو الفكر الإسلامي المعاصر ؟ ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الثانية، 1995.
- أركون (محمد): نزعة الأنسنة في الفكر العربي – جيل مسكويه والتوحيدي، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، بيروت، الطبعة الأولى، 1997.
أرمسترونغ (كاين): تاريخ الأسطورة، ترجمة وجيه قناصو، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، الطبعة الأولى، 2008.
- عبد الرحم بدوي: دفاع عن القرآن ضد منتقديه، ترجمة كمال جاد الله، الدار العالمية للكتب والنشر، د م، دن، دط.
- الحداد (محمد): ديانة الضمير الفردي ومصير الإسلام في العصر الحديث، دار المدار الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، 2007.
- الجابري (محمد عابد): مدخل إلى القرآن الكريم، الجزء الأول، في التعريف بالقرآن، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2006.
- الجابري (محمد عابد) : العقل الأخلاقي العربي – دراسة تحليلية نقدية في نظم القيم في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، 2001.
- الشرفي (عبد المجيد): الإسلام والحداثة، الدار التونسية للنشر، الطبعة الثانية، 1991.
- الصديق (يوسف) : هل قرآنا القرآن؟ أم على قلوب أقفالها، ترجمة منذر ساسي، دار محمد علي للنشر ، صفاقس ودار التنوير للطباعة والنشر، القاهرة، الطبعة الأولى، 2013.
- الغزالي (أبو حامد) : المنقذ من الضلال الموصل إلى ذي العزة والجلال، تحقيق جميل صليبا وكامل عياد، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.
- إلياد (مرسيا) : أسطورة العود الأبدي، ترجمة نهاد خياطة، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، الطبعة الأولى، 1987.
- ثيوسديديس: تاريخ الحرب البيلوبونيزية، ترجمة دينا الملاح وعمرو الملاح، المجمع الثقافي، أبو ظبي، 2003.
- خلف الله (محمد أحمد): الفن القصصي في القرآن الكريم، سينا للنشر – الانتشار العربي، لندن – بيروت – القاهرة، الطبعة الرابعة، 1999.
- ديتيان (مرسيل): اختلاق الميثولوجيا، ترجمة مصباح الصمد، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الأولى، 2008.
- عبد الرحمن (طه): سؤال العمل – بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، الطبعة الأولى، 2012.
- قوشة (مفيدة) [تنسيق]: الفلسفة مدرسة الحرية – تعليم الفلسفة وتعلم التفلسف: وصف الحالة الراهنة واستشراف المستقبل، ترجمة فؤاد الصفا وعبد الرحيم زرويل، تحت اشراف علي بنمخلوف، منشورات اليونيسكو، باريس، الطبعة الأولى، 2009.
- كاسيرر (إرنست) : اللغة والأسطورة، ترجمة سعيد الغانمي، هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث "كلمة"، أبو ظبي، الطبعة الأولى، 2009.

- كانط(ايمانويل):جواب عن سؤال ما الأنوار؟ ترجمة محمود بن جماعة، دار محمد علي للنشر، صفاقس، الطبعة الأولى، 2005.
- مسلان (ميشال): علم الأديان – مساهمة في التأسيس، ترجمة عز الدين عناية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء وكلمة، أبو ظبي، الطبعة الأولى، 2009.
-Comte (August): cours de philosophie positive, tome premier, Roune Frères, Libraries – éditeurs, Paris, 1830.
-Heidegger (Martin): Qu'Appelle-t-on penser ? Traduit Aloys Becker et Gérard Granel, PUF, Paris, 1973.
-LANSON (G): Essais de critique et d'histoire littéraire, ressemblés et présenté par Henri Peyer, Hachette, Paris, 1965.
-Lévy-Bruhl (Lucien): la mythologie primitive – le monde mythique des Australiens et des papous, PUF, Paris, 1963.
-Spinoza: Œuvres II: traité théologico-Politique, traduction Charles Appuhn, édition Garnier-Flammarion, Paris, 1565.

صورة الآخر في الإسلام
محمد عمارة أنموذجا

***

د/حليمة الشيخ /جامعة وهران1

مقدمة*:

تندرج هذه الدراسة في إطار مسألة جدلية الأنا والآخر التي تستأثر اليوم باهتمام الباحثين على اختلاف مشاربهم وتباين توجهاتهم، وتدخل في صلب انشغالاتهم الفكرية. وإذا كان الفكر الفلسفي قد تطرق إليها منذ العصر اليوناني بوصفها مدخلا من مداخل محاولة فهم تركيبة الذات الإنسانية. فإنها حاليا قد تجاوزت حدود التفكير الفلسفي لتغدو إشكالية تدرسها مختلف المجالات المعرفية. ذلك أن سؤال الآخر صاحب سؤال الذات الذي اقتران بالوجود الإنساني .ولذا كانت الذات تحيل إلى الوجود وحاملة له.

وقد تبين للمفكر محمد الجابري-رحمه الله- أن مفهوم الأنا والآخر من المفاهيم الوافدة علينا من الفكر الغربي، وأن الفلسفة الأوروبية الحديثة هي أساسا فلسفة "الأنا" ("الذات"): الإنسان ذات في مقابل العالم الذي هو موضوع لها. والفكرة المؤسسة لفلسفة "الذات" هذه هي كوجيتو ديكارت: لقد شك هذا الفيلسوف الفرنسي في كل شيء و"مسح الطاولة" حسب تعبيره (طاولة فكره) مسحا ولم يبق لديه أي شيء آخر غير كونه يفكر: ومن هنا قولته الشهيرة: "أنا أفكر إذن أنا

---

* - **Abstract:** Our study will throw light , in an objective way and far from the logic of passion, on the question of the other in Islam .So , it belongs to the studies that are about peoples and their views about the other. This problem recently drew several researcher's attention because of the current communauties complexity. We will try to answer to the following questions:

-Ho w did Islam tackle the question of otherness?

-Does Islam differ from the other religions in its relations with the other?

-What are the foundations that underpin its perception of the other?

In order to clarify this idea , we chose the Islamic thinker «Mohamed Emara» who deals with the question of the self and the other at different levels and various studies , in order to refute the widespread thesis in the West that consists in considering Islam as a religion marked by intolerance and the negation of the other.

Keywords : Islam – Mohamed Emara – The self – The other –The otherness.

موجود". وهذا يقتضي أن وجود "الأنا" سابق ومستقل عن وجود العالم وعن أي وجود آخر. ومن هنا كان كل وجود غير وجود "الأنا" هو "آخر" بالنسبة لها، وبالتالي فعلاقة التغاير هي علاقة بين الأنا والآخر ابتداء: سواء كان هذا الآخر هو الأشياء المادية المحسوسة التي يتوقف وجودها على يقينه بوجودها، أو كان الشيطان الذي افترض أنه قد يكون هو الذي ضلله فصار يشك في كل شيء أو كان هو الله الذي اطمأن هذا الفيلسوف إليه أخيرا باعتبار أنه لا يمكن أن يضلله -لكون فكرة الله في ذهنه تشير إلى كائن منزه من الخداع والتضليل ومن ثم جعله ضامنا ليقينه ذاك الخ. وبعبارة عامة إن الشبكة التي يرى "العقل الأوروبي العالم من خلالها وبواسطتها شبكة تهيمن فيها علاقة أساسية هي علاقة "الأنا" و"الآخر"، لا علاقة "آخر" "بآخر"...وما يؤسس مفهوم الغيرية في الفكر الأوروبي ليس مطلق الاختلاف، كما هو الحال في الفكر العربي، بل الغيرية في الفكر الأوربي مقولة تؤسسها فكرة "السلب" أو النفي.La négation فـــ"الأنـا" لا يفهم إلا بوصفه سلبا، أو نفيا لـــ"الآخر".[1].في حين أن لفظ "آخر" في العربية هو وصف على صيغة "أفعل" بمعنى متأخر فـــ"الآخر" هو من يأتي متأخرا في الترتيب، ترتيب الأشياء وترتيب الكلام، ومنه الآخر بالكسر. وكذلك لفظ "غير" فهو ليس اسما وإنما هو "من حروف المعاني يكون نعتا ولا يكون بمعنى لا...ويكون بمعنى سوى، والجمع "أغيار" وهي كلمة يوصف بها ويستثنى، وأصلها من التغير، وتغايرت الأشياء: اختلفت (قاموس لسان العرب).وإذا فكلمة "آخر" مثلها مثل "غير" لا تفيد في العربية النفي ولا السلب وغنما تفيد معنى الاختلاف لا غير. ومن هنا ف"الأنا"، أو الذات، في الفكر العربي الإسلامي يتم التعرف إليها عن طريق الإيجاب والإثبات، وليس عن طريق النفي والسلب، وذلك بوصفها موجودة أولا، ثم بذكر الصفات المميزة لها التي بها تختلف عن الذوات الأخرى. ومفهوم الهوية في الفكر العربي الإسلامي يتحدد بالوجود، وجود الذات وبالصفات، أما الأغيار فليسوا ضروريين إلا من أجل إيضاح الفروق والاختلافات [2]".

ومن المفيد الإشارة إلى أن اللغويين يعرفون " معنى الذات بأنها :ما يصلح لأن يعلم ويخبر عنه "ذات الشيء " نفسه وعينه وجوهره. أما الفلاسفة وأهل الاصطلاح فإنهم يحددون الذات بأنها : ما يقوّم به غيره سواء كان قائما بنفسه كزيد في قولنا: زيد العالم، أو كان قائما بنفسه كالسواد في قولنا :رأيت السواد الشديد. كما تطلق لفظة الذات على الماهية بمعنى ما به الشيء هو هو، ويراد به حقيقة الشيء ويقابله الوجود. من هذا يتبين أن الآخر هو غير الذات، ولكنه قد ينعكس فيها ويتمظهر بمظاهر عدة"[3]

---

[1] - محمد عابد الجابري، مفهوم الأنا والآخر، ينظر:-http://www.aljabriabed.net/maj11_moiautre.htm

[2]- محمد عابد الجابري، مسألة الهوية: العروبة والإسلام والغرب، مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،ط2،1997،ص194-195

[3]- حسن مجيد العبيدي، من الآخر إلى الذات-دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة والفكر الفلسفي العربي المعاصر،ط1،2008،ص5

وبالنسبة للفكر العربي فقد عرف إشكالية الأنا والآخر منذ القرن التاسع عشر الميلادي تحت تسميات مختلفة مثل الشرق والغرب، الإسلام والغرب، دار الإسلام ودار الحرب حيث "كانت سنة 1798 تاريخ الانطلاق الشديد في عالم التقدم والوعي، وقد ازداد احتكاك الشرق بالغرب في الكمية والكيفية، واشتدّت حركة البعثات، ولما تولى إسماعيل زمام الأمور في مصر تعددّت المدارس والمطابع وسائر أسباب النهضة، وتقاطر الأجانب إلى البلاد، ووافق ذلك اضطهاد العثمانيين للبنانيين والسوريين، فكثر المهاجرون منهم إلى الديار المصرية حيث وجدوا ميدانا واسعا للعمل، وحيث كانوا من أركان النهضة، فأنشأوا الصحف والمجلات الراقية. وفي تلك الأثناء تسرّبت أسباب النهضة إلى سائر البلاد العربية، وانطلقت حركة التصنيف وإنشاء الكتب وإحياء المخطوطات بالطباعة، وأنشئت الجامعات الكبرى: في بيروت الجامعة الأمريكية سنة 1866، وجامعة القديس يوسف سنة 1874،وفي مصر الجامعة المصرية سنة 1906،وفي دمشق الجامعة السورية في عهد فيصل بعد الحرب الكونية الأولى.

وانطلقت حركة الصحافة فكانت مدرسة سيارة للتثقيف والترجمة"[1] وقد أدى هذا الاتصال والاحتكاك بالغرب إلى تنامي الوعي بالاختلاف بين الذات والآخر و"بدأ سؤال الهوية يؤرق الإنسان العربي نتيجة احتكاكه بالآخر، الذي سبقه حضاريا، وبدأ يهدد وجوده، حين زحف إلى الشرق مستعمرا. إذ إن المرء لا يدرك أهمية هويته، إلا في لحظة مأزومة، يواجه فيها المختلف، عندئذ يرتد إلى مكوناته الأصلية، التي تمنحه الإحساس بوجوده، أي بتميّزه واختلافه عن الآخر، فيحسّ بضرورة الحفاظ على هذه المكونات، مهما كانت التحديات، إذ كلما احتدت المواجهة مع الغير، زاد المرء تمسكا بمكونات هويته وخصوصيته. حتى تكاد تصبح "أناه" وهذه المكونات شيئا واحدا."[2] و"المتأمل في الخطاب الفكري الثقافي في مشروع النهضة العربي يجد أن مشكلته الأساسية تكمن في وقوعه بين رغبة الاستقلال والانسجام الذاتي من ناحية، ورغبة التكيف مع المفاهيم والأفكار الجديدة التي يرى في كثير من الأحيان أنها تجيء على حساب الالتحاق بالواقع والالتصاق به"[3] ولذلك "عبأ عصر النهضة العربي نفسه للمنافحة، أي للدفاع عن معظم القيم الموروثة عن الماضي الزاهي وللتأكيد على استمرارها في الفاعلية وعلى قدرتها على المواجهة، ومن ناحية أخرى-وذلك هو التيار التحديثي بمختلف تلاوينه-صبّ عصر النهضة العربي جهوده على النقد، أي على تشريح مظاهر التأخر في المجتمع العربي وعلى بيان قصور تلك القيم في انتشاله من وهدته وعلى ضرورة التغيير في الفكر وفي الواقع، في الأذهان وفي الأعيان، حتى يستوي الشرق من جديد ندا للغرب ويستعيد مركزيته المهمّشة"[4]

---

[1]- حنا الفاخوري، الموجز في الأدب العربي وتاريخه،ج4،أدب النهضة الحديثة، دار الجيل،بيروت،لبنان،ط1985،1،ص.15

[2]- ماجدة حمود،إشكالية الأنا والآخر،سلسلة عالم المعرفة،الكويت،2013،ص.13

[3]-- رزان إبراهيم،خطاب النهضة والتقدم في الرواية العربية المعاصرة،دار الشروق،عمان،الأردن،ط2003،1،ص.09

[4]- جورج طرابيشي، من النهضة إلى الرّدة-تمزقات الثقافة العربية في عصر العولمة،دار الساقي،لبنان،ط2000،1،ص.10

وبما أن إشكالية الآخر ما تزال تشغل مساحة واسعة في خريطة الفكر العربي المعاصر في محاولة جادّة لفهم حقيقة الآخر، والبحث عن السبل الكفيلة بتفعيل الحوار الجاد والمثمر معه. فقد اختار بحثنا دراسة صورة الآخر في الإسلام من منظور المفكر محمد عمارة على اعتبار أنه من الأسماء البارزة في الفكر الإسلامي المعاصر، والداعية إلى الوسطية، وإلى محاورة الآخر بالتي هي أحسن، والعمل على إبراز سماحة الإسلام. ولأجل ذلك تم تقسيم البحث إلى أربعة مباحث بالإضافة إلى خاتمة تحوصل ما تم التعرض له في البحث، وتجلت المنهجية كالآتي:

- تعـــيين الآخـــر عنـــد محمد عمـــارة.
- دواعـــي الاهتـــمام بالآخـــر.
-مرتكزات صورة الآخر في الإسلام
- معالم صورة الآخر كما تتجلى في الإسلام.

أ/ تعيـــيـــن الآخـــر عند محمد عـــمارة :

تناول محمد عمار موضوعـــة الآخر في مواضع عدّة من كتبه ومقالاتـــه الكثيرة، ونخص بالذكر منها كتـــاب"الإسلام والآخر" "الإسلام والغرب" و"العطاء الحضاري للإسلام" و"السماحة الإسلامية" و"هذا هو الإسلام". وعلى الـــرغم من الاهتمام بدراســـة الآخر لديه، والذي قد يلحظه كل قارئ لأعماله أو متابع لحواراته ومناظـــراتـه إلا أننا لا نجده يولي كبير اهتمام لتحديد لفظ الآخر وضبط فهمه غير أنه يمكننا من خلال تتبع مفهوم الأخر في أغلب كـــتاباتـــه أن نتبين أن الآخر لدى محمد عمارة يتحدد بمفهومين أولا: آخر خارجي.

ثانيا: آخر داخلي:

أما فيما يخص الآخر الخارجي فالمقصود به الغرب. وليس يخفى" أن الغرب كدول وتيارات وواقـع "جغرافي- سـياسي" ليس واحـداً متوحداً إلا بالجهة الجغرافية التي تعيش عليها حالياً معظم المجتمعات الغربية المتدينة مسيحياً، وهي الجهة الواقعة إلى الغرب من مركز الحضارة الإسلامية (مهبط الأديـــان والرســـالات: فلسطين- شبه الجزيرة العربية)، كـــما أن الطبائـــع بين مختلف التيـــارات والأنظمة الفكرية المسيطرة هناك متفاوتة ومتغيرة، والأمزجة مختلفة ومتقلبة.. فما يمكن أن تشاهده وتتفاعل إيجاباً أو سلباً معه في انجلترا مثلاً قد يبدو مختلفاً عن فرنسا، وهـما بدورهما مختلفان عـن ألمانيا وإيطـاليا.. فنحن – إذاً - نلاحظ وجـــود حالـــة تنوع في طبيعة النظرة للأديان والثقافات والقوميات.. أي أنه يوجد أكثر من تيار ثقافي وديني مؤثر في العالم الغربي فيما يخص العلاقة مع الإسلام، ومع الحضارة العربية الإسلامية:

- فهناك التيار الديني المتطرف (المشابه – في السياق العام - للتيارات الأصولية المتشددة والمتعصبة في اجتماعنا الديني الإسلامي) الذي لا يزال ينظر إلى الإسلام بنفس النظرة القروسطية القديمة التي كانت تعتبر الإسلام ديناً غير سماوي، وأن محمداً(ص) ليس نبياً، وأن عقائده التي جاء بها عبثية ولا معنى لها لأنها تنكر الحقائق المسيحية. والواضح أن هذا التيـــار

ضعف في الغرب الحـــديث، ولم يعد لـه أتباع كثيـــرون، بسبب رسوخ قيم الحداثة العقلية التي أفضت إليها قيم ومبادئ عصر النهضة الأوروبي.

وهناك أيضا التيار العلماني المسيـــطر حاليا على واقع وحياة وسياسات المجتمعات الغربية عموما، والمتـــحرر تقريبا من نمطية وأوهام التفكير الديني المسيحي واليهودي القديم (الذي لا يعكس حقائق بقدر ما يحرف وقائع ويختلق أحداثا، ويقرر قيما ومبادئ)."[1]

ومن هـنا ندرك أن الآخر الخـارجي يمثل لـــدى محمد عمارة الـغرب ســـواء في شقه المؤمن أو في شقـه العلماني بمعى أن الآخر الخـارجي هـــو الغرب المختـلف عقـائديا والـــذي هـــو غير مسلم، وبالتـالي فليـس الغرب إطارا جغرافيا بل هو مجموع القيم والمبادئ الأساسية التي جاء بها أي أن الغرب يتضمن.

مجـــموع الإنجـــازات التي تستفيد منها الإنسانية قاطبة وهـــذا مـــا يفسر استـــخدام محمد عمارة في نصوصه لعبارة "الغرب الحضاري. ومن المعلوم أنه " عندما بدأت الأمة العربية تستيقظ تدريجيا من سباتها التاريخي الطويل ابتداء من القرن التاسع عشر تحت ضربات مدافع الاستعمار الغربي وجدت أن العالم قد تغير، وتحولت أحواله وموازينه وتراتباته. وقد تولد عن هذه اليقظة المتدرجة تشكل وعي شقي لدى النخب والعامة على السواء قوامه التصادم الحاصل بين الصورة المثـــالية عـــن الذات في الوعي وواقع تؤشر كل ملامحه ومعطياته الواقعية الملموسة على الدونية والتخلف والتبعية."[2]

وعلـــيه "أصبح الآخر/ الغرب يـعني بالنسبة إليـــنا حـافزا للتـــجديد ووجـــها مـــن أوجه التـماهي مـــع ذواتـــنا، شئـــنا ذلك أم لم نـشأ، وعينـا ذلك أم لم نع. هـــنا بدا التـــجديد، الـــذي شرع بـــه الفكر الـــعربي والإســـلامي حديثا، محـــاولة للنـــهوض بـــإزاء الغرب المتـــــفوق، وأصبح ضـــربا من الإصلاح والتحديث، بل فهم على أنـــه محاولة لإعـــادة البناء، بكل ما تطلبه ذلك من إعادة تحديد الهوية وإعادة اكتشـاف الـذات واكتـساب وعـــي مختلف بها، كما يتبين من محاولات الأفغاني وعبده ومحمد إقبال. لذلك لم تعد مشكلة التجديد تتلخص في البـــحث عن الصيغ والقـــواعد التي تسمح بتكييف النصوص وتطبيقها على الوقائع. لقد ولدت التجربة الحديثة، وفي مختلف مجالات الحياة، وقائع تتـطلب أنماطا جديدة من المعالجة وتستدعي مراجعة بنية الثقافة نفسها."[3]

وإذا كـــان هذا شأن الآخر الخارجي، فإن الآخر الداخلي لدى محمد عمارة شبـــيه بالأخر الخارجي لأنه يـــشـــاركه في اعـــتقاده وقناعته. يقول في ذلك محمد عمارة: "نحن فرضت علينا منذ الاحتـكاك بالحضارة الغربية الحديثة مرجعية وضعية علمانية لا دينية تزاحم المرجعـية

---

[1]- نبيل علي صالح، الغرب، كمعنى وإشكالية واقعة، الوحدة الإسلامية،السنة13،العدد 148،2014

[2]- محمد سبيلا، **الحداثة وما بعد الحداثة**، دار توبقال،المغرب،ط2،2007،ص.95

[3]- علي حرب، **التأويل والحقيقة**، دار التنوير،بيروت،2007،ص.187-188

الإسلامية، وهذه أصبحت من النوازل ونحن لا نستطيع أن نلغي أن في مجتمعاتنا آخر لا ينطلق من المرجعية الإسلامية، ونحن لا نستطيع أن نصادر فكر هؤلاء الناس، لأن القرآن يعلمنا بمنهجه أن مصادرة الآخر لا تحل المشكلة، بل القرآن هو الذي كان يستدعي ما لدى الآخر، حتى الآخر عندما يكون دهريا وعندما يكون مشركا يقول له: قل هاتوا برهانكم، هل عندكم من علم أو أثارة من علم؟ بينما الذين كانوا يصادرون الفكر الآخر هم المشركون، هم الذين كانوا يقولون لا تسمعوا لهذا القرآن، إذا منهاج القرآن يعلمنا أن فكر الآخر وضعه القرآن في سوره وآياته نتعبد هبها حتى الآن، قلوا ساحر، قالوا مجنون، قالوا ما هي إلاّ حياتنا الدنيا، اجعل الآلهة إله واحدا، كل هذه المقولات التي كان يقولها الآخر، الدهري والمشرك لم يتجاهلها الإسلام، لم يغض الطرف عنها، لم يدر ظهره لها، وإنما أخذها وحاورها وفندها، ولذلك نحن الآن نعيش مع مرجعيات غير إسلامية ولا نستطيع أن نتجاهلها وإنما علينا أن ندرس هذه المرجعيات، وهذه الثقافة وهذه الأطروحات وأن نحاورها وأن نرى الإسلام في ضوئها وأن نراها في ضوء الإسلام"[1] يتضح بهذا أن الآخر لدى محمد عمارة لا يمثل الغرب وحده بل يمثل كل من لا يعتمد المرجعية الإسلامية كمصدر في رؤيته للعالم وللأشياء، وهو ما يمثل الآخر الداخلي الذي ينتمي إلى دار الإسلام وهو ليس بالمسلم، والذي ليس أجنبيا بشكل مطلق. وبالتالي فإن البعد الديني هو المُشَكل للغيرية التي تتعمق بازدياد عدم الاستناد إلى المرجعية الإسلامية. ولعل معرفة هذا الآخر الداخلي هي التي جعلت محاولة معرفة الآخر بشكل عام مسألة مشروعة، وإمكانية دراستها في إطار علاقة استبدالية تسمح بمعرفة الإسلام من خلال الآخر، ومعرفة الآخر من خلال الإسلام. وما دمنا نحاول إبراز صورة الآخر في الإسلام من منظور محمد عمارة وتبيان نمط هذا التفكير، فإن الأمر لن يقتصر على استجلاء عناصر الصورة عنده بمعزل عن شروط تكونها.

ب/دواعي الاهتمام بالآخر:

لقد سبق أن أشرنا إلى أن جدلية الإسلام والآخر أو الإسلام والغرب قد طرحها الفكر العربي الحديث منذ القرن التاسع عشر مع الشيخ رفاعة الطهطاوي وعبد الرحمان الكواكبي وجمال الدين الأفغاني ومحمد عبده، وغيرهم. فلماذا هذا الاهتمام الشديد بإعادة طرحها من لدن محمد عمارة؟ وتقليب النظر فيها وإعادة التفكير في مضامينها؟ يمكننا أن نجد الإجابة عن تساؤلنا في العنوان الفرعي الذي وضعه محمد عمارة لكتابه "الإسلام والآخر" حيث جاء العنوان الفرعي للكتاب حاملا لتساؤل "من يعترف بمن؟.. ومن ينكر من؟"، وهو تساؤل يحمل في طياته إجابته. يقول محمد عمارة في مقدمة الكتاب: "المسلمون –وأحيانا الإسلام – متهمون في الكثير من

[1]- محمد عمارة،من كلمة ألقاها بمناسبة تكريمه بمنتدى الإثنينية الثقافي الأدبي بجدة بالمملكة العربية السعودية بتاريخ 90-40-2001

دوائـــر الفكر الغربي وكل دوائر الفكـــــر العلماني، بالتعصب المقيت وإنكار الآخر وتكفير الآخريـــن. ولقد شاعت وتشيع هذه الاتهامات على ألـــسنة وأقـــــلام غـــــلاة العلمانيين في بلاد الإسلام يستـــوي في ذلك المـــسلمـــون وغيـــر المسلمين من هـــؤلاء العلمانيين الغـــلاة."[1] وهـــــذه الحقيقة الـــتي يقرها محمد عمارة لا يختلف حولها اثنان إذ أصبح الإسـلام مـــرادفا للإرهاب والموت في عـــيون الـــغرب. وهي بطبيعة الحال صورة غير موضوعية و"بـــدون مضمون محدد كشيء غير مرغوب فيـه، لابل كخصم وعدو. فهويته يتم تحديدها ليس بما هو في نفسه اليوم بل بما يحتمل أن يكون غدا أو بعد غد، بعد أن انتهت الحرب الباردة وزال الخـــطر الشـــيوعـي. إنه إذا الإســـلام كمـــا يصـنع صورتـــــه المحـــــللون السياسيون، في أمريكا وأوروبـــــا، المولعون بوضع سيناريوهات للمستقبل بهدف تعيين "العدو" الذي سيـحل محل الشيـــوعيـــة، وكـــأن الحياة لا تستقيم بـــــدون "عدو"."[2] وليس يخفى أن الإعلام الغربي قد حقق لنفسه" في ظـل ثورة الاتصـالات والمواصلات مكانـــة متميزة وأثرا واضحا مبـــاشرا سواء على المستويات القيادية العليا في الغرب الأورو-أمريكي أم على مـــســتـــــوى الناس العاديين من خلال قدرته الفكرية والتقنية على إحداث الأثر الذي يريده، وتأتي أهمية الإعلام في هذا العصر من أنـه أكبر وأهم وسائل الاتصال الفكري والثقافي كونه يتجه لكل الفئات العمرية والثقافية ولـــــه القدرة على تكوين وتوجيه الفكر والمشـــــــاعر إزاء القضايا المجتمعية بشكل عام"[3].

ومن هنا يتبين لنا أن اشتداد الحملة ضد الإسلام، واعتباره مصدر العنف والإرهاب في العالم هي التي دفعت محمد عمارة إلى إعادة التفكير في علاقة الإسلام بالآخر، وتبـــيان الصورة الحقيقة التي يحملها الإســلام عن الآخر عبر تاريخه الطويـــل.

ج/مرتكـــزات صـــورة الآخـــر في الإسلام:

ينطلق محمد عمارة في رسمه لصورة الآخر في الإسلام من مجموعة من المرتكزات المترابطة فيما بينها، والتي يمكننا توضيحها كالآتي:

1- إن المســلمين هم ضحايا الإنكار بمعنى" إنكـار حـــق الآخـــر في الوجود، والسعي إلى استئصالـه، أو على الأقـــل اســـــتثنائه من المشاركة في العمل العام"[4] ومـــن أدلة ذلك في رأيـه أن الكثير "من البلاد الإسلامية - التي أخذت بالتعـــــدديـــة الحزبية- تسمح بكل الأحزاب التي تمثل "الأيديولوجيات" لكنها تســـــتثني الإسلاميين، الذين ينطلقون من الدعوة إلى الشريعة الإسلامـــية وإسلامية الدولة والاجتماع. .ومسموح لأي جماعة أو جمعية أو حزب يرى الاشتراكية هي الحل ..أو الليبرالية هي الحل. .أو القومية هي الحل. .أما أن ترى جماعة أو

---

[1]- محمد عمارة، **الإسلام والآخر**، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2001، ص.05

[2]- محمد عابد الجابري،**مسألة الهوية : العروبة والإسلام والغرب**،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،ط1997،2،ص178

[3]- حميد حمد سعدون، **الغرب والإسلام والصراع الحضاري**، دار وائل،عمان،الأردن،2002،ص.118

[4]- محمد عمارة، **الإسلام والآخر**،ص.11

جمعية أو حزب أن الإسلام هو الحل.. فذلك محظور وممنوع...وكل الدول "الديمقراطية" في الغرب. "الديمقراطي" ترضى عن نتائج الانتخابات النيابية والنقابية في العالم الإسلامي يمينا كانت أو يسارا توجهات الفائزين في هذه الانتخابات، اللهم إلا إذا جاءت صناديق الاقتراع بالإسلام والإسلاميين. .فهنا يصل الإنكار والإقصاء والاستئصال. إلى حد تأييد" الديمقراطيين" الغربيين للانقلابات الفاشستية على إرادة الشعب والانتخابات الديمقراطية النزيهة. .وكذلك مع الحق الفطري والديمقراطي في "تقرير المصير"...الغرب" الديمقراطي" يستثني الشعوب المسلمة من الحق الطبيعي والديمقراطي في تقرير المصير."[1]

2- تقوم الرؤية الإسلامية العقدية والفكرية حسب رأي محمد عمارة على التنوع والتمايز والاختلاف ذلك أن الواحدية والأحدية هي للذات الإلهية فقط.

والتعدد والاختلاف" هو القانون التكويني الذي يسود ويحكم كل عوالم المخلوقات، في الإنسان. .والحيوان. .والنبات.. والجماد.. وفي الأفكار والفلسفات و"الأيديولوجيات" وفي الشرائع والملل والديانات"[2] وبهذا تكون التعددية وفق تصور محمد عمارة سنة كونية وآية من آيات الله. وبالتالي فتصور الإسلام للعالم قائم على الاعتراف بتنوع الإنسانية في الألسنة واللغات والأجناس والألوان والقوميات الأمر الذي يترتب عليه اعتراف الإسلام بالآخر.

3- يعترف الإسلام بالآخر" ومن ثم يتعارف عليه، ويتعايش معه، لا كمجرد واقع لا فكاك منه، وإنما باعتبار هذا الاعتراف وهذا التعارف سنة من سنن الله، سبحانه وتعالى، وإرادة تكوينية لخالق هذا الوجود."[3]

4-يـــقوم التفاضل والتـــفاوت في الإسلام على مـــعايير الصلاح والتقوى والأمر بالمعـــروف والنهي عن المنكر، ولا يقـــوم على العنصرية.

5- وضع الإسلام لبنات عالمية إنسانية جديدة من خلال التأكيد على أن الله هو رب العالمين وليس رب شعب محدد أو أمة معينة.

6- التكريم الإلهي للإنسان في الإسلام هو تكريم مطلق، وليس حكرا على جنس من الأجناس أو دين من الأديان.

7- نقلت الشريعة الإسلامية التشريع الإلهي من المحلية إلى العالمية.

8 - يقوم الإسلام على السماحة التي تعني "العطاء بلا حدود وهي المساهلة واللين في الأشياء والمعاملات دونما انتظار مقابل أو ثمن، أو حاجة إلى جزاء"[4] وهو الأمر الـذي جعل "الدولة

---

[1]-- محمد عمارة، **الإسلام والآخر**،ص.13

[2]- نفسه، ص.17

[3]- نفسه،ص.18

[4]- محمد عمارة، **السماحة الإسلامية**، دار نهضة مصر،ص09

الإسلامية" منتدى" تتعدد فيه الديانات والمذاهب واللغات والقوميات والأجناس والألوان على امتداد تاريخ الإسلام"[1].

9- يقرر الإسلام أن الحرب استثناء ويرفض كل الفلسفات والأنساق الفكرية التي تزعم أن العنف والقتال غريزة إنسانية إذ القتال في الإسلام "شذوذ عن طبيعة الفطرة السوية. وانه مكتوب ومفروض على هذا الإنسان بل ومكروه من الإنسان الذي يرتقي إلى المستوى الحقيقي للإنسان...قرر القرآن الكريم هذه الحقيقة غير المسبوقة، عندما قال: "كتب عليكم القتال وهو كره لكم"(البقرة-رقم216)"[2]

10- تقوم علاقة الأنا والآخر في الإسلام على التفاعل والتبادل، ولا تقوم على التبعية أو على الانغلاق والعزلة.

ح- معالم صورة الآخر في الإسلام:

ينطلق محمد عمارة في تناوله لصورة الآخر في الإسلام -كما أوضحنا سابقا- من مفهوم أن الوحدة الإنسانية هي آية من آيات الله. وقد دلّت آيات كثيرة من القرآن الكريم على ذلك مثل قوله –جلّ شأنه-:

-"يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها ومنها رجالا كثيرا ونساء واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحام إن الله كان عليكم رقيبا"(سورة النساء-الآية رقم1)."

-"هو الذي خلقكم من نفس واحدة وجعل منها زوجها ليسكن إليها"(سورة الأعراف، الآية رقم189)

- ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلا" (سورة الإسراء، الآية رقم 70).

تقف هذه الآيات في مجملها وهي تجلي سماحة الإسلام كما تشير إلى الوحدة الإنسانية القائمة في الإسلام على تساوي جميع البشر في التكريم الإلهي وفي التكليف والحساب والجزاء. وبالتالي فإن الإسلام ينظر إلى الإنسانية جمعاء بوصفها الإطار الذي يحوي التنوع والتعدد والتمايز والاختلاف.

ووفق منظور محمد عمارة فإن الإسلام قد سلك "تعدد النبوات والرسالات-ومن ثم تعدد أمم هذه الرسالات-وكذلك تعدد الشرائع الإلهية في إطار وحدة أسرة دين الله الواحد، الذي تتعدد فيه الشرائع مع وحدة الدين.. فكان الإسلام - وحده- هو الرسالة التي تؤمن أمتها بكل النبوات، والتي لا تفرق بين أحد من رسل الله، عليهم الصلاة والسلام. وكان القرآن الكريم هو الكتاب المصدق بكل الكتب السماوية، والجاعل من الشرائع السماوية السابقة-

---

[1]- نفسه، ص35

[2]- نفسه، ص10

شريعة من قبلنا-جزءا من الشريعة الإسلامية الخاتمة "[1].ولعل ما يوضح معالم صورة الأخر في الإسلام هو توضيح علاقاتـــه بالمعتقدات المخـــتلفة:

1- صورة الآخر اليهودي في الإسلام:

إذا كانت اليهوديـــة ترفض الآخر، وتزعم أن اليهـــود وحدهم هم " شعب الله المختار" و"أنهم أبنـــاء اللـه وأحبائـــه"، وأن الخلاص يوم القيامة لهم وحدهم دون بقية الشعوب، فإننا نجد الإسلام على النقيض من ذلك فصورة موسى عليه السلام في القرآن الكريم هي صورة حبيب الله، ونبي من أنبيائه. وقد نال اليهود في ظل الدولة الإسلاميـــة كل الاعـتراف بحقوقهـم حيث ترك المسلمون "أبـــواب المدن الإسلامية والولايات الإســـلامية مفتوحة أمام اليهود، لهم ما للمسلمين وعليهم ما عليهم. فعـادوا للعيش في مدينة القدس- عقب فتح الإسلام لها-بعد أن كانـــوا مطرودين منها. وأحسنت إليهم الدولة الإسلامية على حين كان الاضطهاد واللعن والاختيار والطرد والقتل من نصيبهم في مختلف الحضارات والدول غير الإسلامية التي عاشوا فيها."[2]

2- صـــورة الآخر النصـــراني في الإسلام:

يقدم القرآن الكريم صورة عيسى بن مريم عليهما السلام بوصفه الوجيه والمبارك والمؤيد بالبينات وروح القدس وبالكتاب وبالحكمة. ونتـــيجة هذا التكريم الإلهـــي كانت صورة النـــصارى في الدولة الإسلامية تجسـيدا للموقف القرآني حيـث"قررت لهم الدولة الإســـلامية كامل المساواة في الحـــقوق وواجبات المواطـــنة بإطار الأمة الواحدة والرعية الـواحدة"[3]وقد ثبت تاريخيا أن الفتـح الإسلامـــي نقـذ نصارى القبـــط بمـــصر من الهلاك والزوال إذ أن "قبل هذا الفتح كان الغزو والقهر الإغريقي والرومـاني والبيزنطي- الذي استمر نحو عشرة قرون- من فتح الإسـكندر الأكبر(356 إلى324 ق.م) في القرن الرابع قبل الميلاد إلى الفتح الإسلامي فـــي القـــرن السابع للمـيلاد-كان قد بلغ بمـــصر حد "الحرمان الحضاري" عندما حرمها من الثقافة الوطنية-ومن اللغة القومية-التي قهرت فكتبت بالحروف اليونانية-وذلك فضلا عن الحرمان من سياسة الدولة وسلطانها"[4].

وهذا الاعتراف بالآخر الديـــني في الإسلام وفق منظور محمد عمارة ليس وقفا على أهل الديانات السماوية بل يـشمل الديانات الوضعية حيث عاملهم معاملة أهل الكـــــتاب.

وعنـــــدما "فتح المسلمون فارس-وأهلها مجوس، يعبدون النار، ويولون إلهين، أحدهما للخير والنور، والثاني للشر والظلمة- عرض أمير المؤمنين عمر بن الخطاب (40ق.هـ-32 هـ-584-644) رضي الله عنه، أمرهم على "مجلس الشورى"-مجلس السبعين-الذي كان يجتمع بمسجد المدينة، في مكان محدد، وأوقات محددة.. وكان عمر يجلس معهم فيه، ويحدثهم عما ينتهي إليه من أمر

---

[1]- محمد عمارة، **الإسلام في مواجهة التحديات**، دار نهضة مصر،ط1،2007،ص128

[2]- محمد عمارة، **الإسلام والآخر**،ص.29

[3]- محمد عمارة، **الإسلام والآخر**،ص.79

[4]- نفسه، ص84.

الآفاق والولايات والأقاليم-فقال لأعضاء مجلس الشورى:- كيف أصـــــنع بالمجوس؟ فوثب عبد الرحمن بن عوف(44ق.هـ-32هـ-580-652م) فقال: أشهد على رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه قال: "سنّوا فيهم سنّة أهل الكتاب". فعوملت الديانات الوضعية معاملة الكتابية...وجاء الفقهاء فقعدوا هذه السنة النبوية، وهذا التطبيق الراشدي لها، فقالوا: لقد كانت لهذه الديانات كتب ثم ضاعت."[1]

وضمن هذا المعطى من الطرح نتبين مع محمد عمارة أن الإسلام يعترف بالآخر، ولا يرفضه، بل إضافة إلى ذلك يمكنه من إقـــامة عقـــائده. وجعل ذلك فريضـة إسلامية. ولم "يقـف بذلك الأفق الســـامي، عند "الآخر" الذي يبـــادل الإسلام اعترافا باعتراف، وقبـــولا بقبول، وإنمـــا صنع مع "الآخر" الذي ينكر الإسلام ويجحده ويكفر بمقومـاتـه-وكل الآخرين،الذين ينكر كل واحد منهم صاحبه، يجتمعون جميعا، حتى هذه اللحظة، على إنكار الإسلام وجحوده والكفران به.. فلا يؤمنون بأن قرآنه وحي سماوي، ولابد بأن رسوله مبعوث إلهي، ولا بأن ما جاء به دين إلهي-ومع كل ذلك، وبرغمه، كان هذا هو موقف الإسلام-غير المسبـــوق وغير الملحوق-في الاعتراف بهم، والقبول لهم، ووصل إلى حد جعلهم جزءا مـن "الـــذات"، ذات الدين الإلهي الواحد وذات الأمـــة الواحدة. .بل وجعـل تمكينـــهم مـــن حريـــة إقـــامة جحـــودهـــم بالإســلام شـــرطا مـــن شـــروط اكتمـــال عقيـــدة الإسلام، وإسلامية دولة الإسلام"[2].

وفي المقـابل يرى محمد عـمارة أن عـلاقـــة اليهود بالآخـــر هـــي علاقة قائمة على الكراهيـة واللـعن والإنـكـار، والأغرب مـــن ذلك إبـــادة الآخر هـــي عندهم تكليف إلهـــي "والآن اقتل كـــل ذكر بيـــن الصغـــار، وكل امـــرأة عـــرفت رجلا ضـاجعها"(سـفر الأعداد:31:17)"لأنك أنت شعب مقدس للرب إلهك. إياك قد اختار الرب إلهك لتكون له شعبا أخص من جميع الشعوب الذين على وجه الأرض مباركا تكون فوق جميع الشعوب.. وتأكل كـل الشـعوب الذين الرب إلهك يدفع إليك. لا تشفق عيناك عليهم"(سفر التثنية.إصحاح:14،7،6:7-16)"[3] وبالنسبة للنصـــرانية فقـد بادلت اليهوديـــة الإنكار نفسه و"طبقت على اليهود ذلك المبدأ الظالم الذي ابتدعوه ونسبوه – زورا وبهتانا- إلى الذات الإلهية، عندما زعموا أن الله يعاقب الخلف بذنوب السلف حتى أربعة أجيال.. "فالرب –عند اليهود- لايبرئ، بل يجعل ذنب الآباء على الأبناء إلى الجيل الثالث والرابع"(سفر العدد. إصحاح :14-8) طبقت النصرانية على اليهود هذا "المبدأ" الظـالم، وامتـــدت به إلى الأبد، فوضعت في صلواتها لعن كل أجيال اليهود بذنب موقف أجدادهم الأولين من المسيح عليه السلام...ولقد تجسد هـــذا الإنكار المتبـادل للآخر،

---

[1]- محمد عمارة، **الغرب والإسلام**- أين الخطأ؟.. وأين الصواب؟ مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط1، 2004، ص.37.

[2]- نفسه، ص.38

[3]- محمد عمارة، **الغرب والإسلام**، ص.28

في الواقع والممارسة والتطبيق، ثورات واضطهادات طفحت بها كتب التاريخ حيثما وجد اليهود والنصارى في أي مجتمع من مجتمعات التاريخ"[1].وهذا الإنكار والرفض يجده محمد عمارة قد تجسد في الحضارة الغربية في "بداياتها الإغريقية وفي طورها الروماني. ففي "أثينا"- التي ينسبون إليها ابتداء الديمقراطية-كانت هذه الديمقراطية: احتقار القلة من الفرسان الأشراف الملاك، الذين يجتمعون في أثينا، يمارسون الديمقراطية، ويتمتعون بجميع حقوقها. أما غيرهم من البشر، فإنهم كانوا-برأيهم-"برابرة وهمجا"، لاحظ لهم في الديمقراطية، ولا نصيب لهم من أية حقوق للإنسان. وكذلك كان حال هذه "الحضارة" في طورها الروماني.. فعلى الرغم من إبداعها القانوني، الذي تبلور في"مدونة" الإمبراطور "جستنان" (527-665م) إلا أن هذا القانون إنما كان من حقوق السادة الفرسان، والأشراف الرومان.. أما الشعوب الأخرى فلقد كانوا-برأيهم-"برابرة"، لاحق لهم في أن يطبق عليهم قانون السادة الرومان."[2] ويرد مجمل هذا التحصيل ليدلل مدى ما ينتهي إليه الموروث الغربي من توصيف محمل بكراهية وإنكار الآخر. في مقابل الإسلام. وبالتالي فإن العالم قبل الإسلام لم يعرف دينا أو حضارة تعترف بالآخر، وتحترم خصوصيته وحقوقه. ولقد بنى المسلمون حضارتهم "مشركين معهم في هذا البناء الحضاري كل الأقليات الدينية والثقافية، التي احتضنها الإسلام، وحررها من القهر الديني والحضاري، فأصبحت هذه الحضارة الإسلامية هي حضارة الأمة، على اختلاف مللها ونحلها ولغاتها ومذاهبها، الأمر الذي تفردت به هذه الحضارة الإسلامية بين الحضارات عندما أصبحت "إسلاميتها" جامعة للأقليات، وليست طاردة لهذه الأقليات."[3] مما يقف شاهدا في مجرى تاريخ الإنسانية على أن سماحة الإسلام احتضنت كل الشعوب وكل الأجناس دون تفرقة بسبب دين أو عرق مشيدة بذلك لبنات إنسانية جديدة قائمة على العدل والمساواة بين البشر. وبهذا ينتهي موقف محمد عمارة إلى مسلك يمتح من القرآن الكريم وما تحفل به آياته من اعتراف بالآخر واحترام لكامل حقوقه. وانطلاقا من ثقافة كرست حضارتها لتجسيد مبادئ الإسلام.

ونتبين مما سبق أن محمد عمارة ارتكز في تجليته لصورة الآخر في الإسلام على مبدأ الوسطية الإسلامية التي حسب نظره كفيلة بإخراجنا من غلو المركزية. والوسطية هي التي من خلالها يمكننا أن ندرك حقيقة الإسلام كما يمكننا أن نتحاور مع الآخر. ويفيد التذكير بأن محمد عمارة قد انطلق في توضيحه لصورة الآخر في الإسلام من النص المؤسس للدين الإسلامي والذي هو القرآن الكريم كما اعتمد على المعطيات والوقائع التاريخية التي لا تترك شكا في

---

[1]- نفسه والصفحة نفسها

[2]- محمد عمارة، **الغرب والإسلام**،ص.29-30

[3]- نفسه،ص.08

سمـــاحة الإســـلام الـــذي يعترف بالآخر، ويرى فـي التمـــايز والاخـــتلاف سنة من سنن الله في الكون. وصورة الآخر في الإسلام على النحو الـــذي بحثه محمد عمارة تستدعي من المسلمين الفهم الجيد لمبادئ الإسلام السمحة من أجل تقديـــم الصورة المشرقـــة التـــي تحجبها اليوم عن عـــيون الآخـــر ســـوء الأوضاع وانتشار العنف في أكثر البـــلدان العربـــية والإســلاميـة.

خلاصة:

نستنتج مما سبق أن إعادة النظر في إشكالية الأنا والآخر عند محمد عمارة ضرورة لفهم ذاتنا في علاقاتها المتعددة والمركبة بالآخر. ويمكننا أن نحدد الركائز التي اعتمدها في توضيحه لصورة الآخر في الإسلام في النقاط الآتية:

1- مفهوم الآخر أصيل في دين الإسلام.

2- ضرورة الاحتكام إلى القرآن الكريم وحقائق التاريخ الاسلامي في الكشف عن صورة الآخر في الإسلام.

3- الاعتراف بالآخر ليس أمرا طارئا على الإسلام بل هو سمة ميزته عبر العصور.

4- إنه واقع ثابت بثبوت أدلته القرآنية من جهة، وبثبوته في حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، وصحابته الكرام.

5- الاعتراف بالآخر هو الذي أرسى دعائم الحضارة الإسلامية وشكل قاعدتها الصلبة.

6- إن الاعتراف بالآخر مشروط باحترام لغته ودينه وثقافته، وهو ما يمكن أن يتحقق من خلال مبدأ التسامح والمؤاخاة بين الشعوب.

7- الاعتراف بالآخر هو الاعتراف بالاختلاف، وذلك من أجل القضاء على فكرة تفوق الذات، ودونية الآخر.

قائـمة المصـادر والمراجـع

1-جورج طرابيشي، من النهضة إلى الرّدة-تمزقات الثقافة العربية في عصر العولمة،دار الساقي،لبنان، ط 1، 2000.

2- حسن مجيد العبيدي، من الآخر إلى الذات-دراسات في الفلسفة الحديثة والمعاصرة والفكر الفلسفي العربي المعاصر، ط2008،1.

3- حميد حمد سعدون،الغرب والإسلام والصراع الحضاري، دار وائل، عمان، الأردن، 2002.

4- حنا الفاخوري، الموجز في الأدب العربي وتاريخه، ج4، أدب النهضة الحديثة، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1985.

5- رزان إبراهيم،خطاب النهضة والتقدم في الرواية العربية المعاصرة، دار الشروق، عمان،الأردن، ط1، 2003

6 - علي حرب، التأويل والحقيقة، دار التنوير، بيروت،2007.

7- ماجدة حمود، إشكالية الأنا والآخر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت،2013.

8- محمد سبيلا، الحداثة ومابعد الحداثة، دار توبقال،المغرب،ط2007،2

9-محمد عابد الجابري، مسألة الهوية: العروبة والإسلام...والغرب،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،ط.1997،2
10- محمد عمارة، الإسلام والآخر، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2001
11- السماحة الإسلامية، دار نهضة مصر.
12 - الغرب والإسلام-أين الخطأ؟.. وأين الصواب؟ مكتبة الشروق الدولية القاهرة، ط2004،1
13-الإسلام في مواجهة التحديات، دار نهضة مصر، ط1، 2007.

- الدوريات:

1- نبيل علي صالح،الغرب،كمعنى وإشكالية واقعة، الوحدة الإسلامية، السنة13 العدد 2014،148
2- المواقع الإلكترونية: تاريخ الاطلاع:06-04-2015

1-http://www.aljabriabed.net/maj11_moiautre.htm

2-http://www.wahdaiislamyia.com

3- http:// quoteroute.com