النشاطات العمرانية في المدن، إلا أنها بعد القرن الخامس، قد شهدت تقلصا ملحوظا بالمقارنة مع الحركية العمرانية للقرن الرابع ميلادي[82]، وإذا كان طبيعيا أن فترة الجمود الوندالية وما عقبها من اضطرابات، قد أثرت على سير المدن، وقلصت من امكانيات المجالس المحلية في مواصلة تقاليدها الرومانية. يضاف إلى دلك ظاهرة هجرة الطبقات الأرستوقراطية نحوالضياع وهروبها من إلتزاماتها المحلية[83]. كل دلك ساهم في تقلص المساحة العمرانية لأغلبية المدن، وانتقال الحيوية الاجتماعية نحوالريف. مما جعل أغلبية هذه المدن تفقد جانبا كبيرا من خصوصياتها، وتتحول على رأي غيو Guillou إلى قرى أومدن صغيرة[84]. حيث أورد أنه " رغم أن المدن قد استمرت تحتضن المؤسسات الرسمية مثل الحصون أوالأسوار، فقد تضاعف عددها وتقلصت مساحتها، أى أنها أيضا أصبحت تحتوي على الحدائق والبساتين، بل حتى الحقول، فضلا عن تربية الحيوانات، بما فيها العاصمة"[85]. وإذا كانت مرحلة التشييد التي أشرف عليها الإمبراطور جستنيان، قد خلدت اسمه، وجعلته يتقمص الفعل العمراني الذي كان من خصوصيات المجالس المحلية، فيبدوأن سبب دلك هوغياب هذه المؤسسات المحلية، أوعجزها على اتخاد المبادرات الضرورية كما حرت العادة في التاريخ الروماني[86].

3. ظاهرة عسكرة المدينة:

من البديهي أن ظاهرة التحصين التي تميزت بها المدن البيزنطية، قد ساهمت في التحول العمراني، وفي التعبير عن هاجس الخوف التي تؤكدها المصادر الأدبية، حيث تؤكد المصادر الأثرية، وعملية مطابقة المخططات العمرانية لهذه المدن، حجم التحولات التي عرفتها خلال هذه الفترة من الناحية التنظيمية والهيكلية، إلى درجة التساؤل هل فعلا تقلصت إلى مجرد قلاع، وهل إقامة القلاع داخل النسيج العمراني من شأنه التأكيد على التراجع وتقلص مساحة المدن؟ وإذا كان من البديهي الاقرار بأن المدن البيزنطية ببلاد المغرب لم تبق تحافظ على نفس المؤسسات والوظائف الحضرية المعروفة في العهد الروماني[87]. ففي انتظار معاجة الملف بفضل دراسات أثرية شاملة، يظل التساؤل قائما حول مدى تأثير هدا التحول على الحياة الاجتماعية والاقتصادية، كما يجعل من الصعوبة بمكان معالجة المجتمع الحضري منفصلا عن المجتمع الريفي.

وانطلاقا من هذه التحولات، أصبح في اعتقادي، من غير المعقول إحداث تقسيم واضح بين المجتمع الحضري والمجتمع الريفي، إلا من خلال بعض الأصناف الاجتماعية، فالطبقة الأرستوقراطية وإن كانت تسكن العواصم الكبرى لا يوجد ما يؤكد أنها لم تكن مستقرة بالضياع الإمبراطورية أوضياعها الخاصة، ونفس الأمر بالنسبة لطبقة الملاكين الكبار التي كانت تجمع بين الاستقرار في المدن وممتلكاتها، في حين لاحظنا أن عددا كبيرا من المعمرين قد هجروا ضياعهم، واندمجوا مع السكان الأحرار بالمدن. وقد أكد غيو **Guillou** أن هذه الصورة لم تكن تخص المقاطعة الافريقية فقط، بل كانت تشمل أغلبية المقاطعات البيزنطية ابتداءا من القرن السادس ميلادي.[88]

طبقات المجتمع الإفريقي خلال فترة لاحتلال البيزنطي

1. الطبقة الأرستوقراطية:

تتمثل في طبقة البطارقة والحكام الذين حكموا المقاطعة الافريقية، وتميزوا بعلاقة ما مع القصر الإمبراطوري. وتكرست مكانتها الاجتماعية والادارية من خلال النقائش والنصوص الأثرية، ويمكن مقاربة هذه التركيبة من خلال النمادج التالية، رغم أن أغلبية النصوص الأثرية تكرر دوما الخطاب الرسمي لعمليات التشييد:

1) سولومون:

لا نعرف عنه سوى أنه ولد بدارا Daras وأنه تعرض لحادث جعله يصبح خصي، كما لاتوجد إشارة إلى أنه ينتمي لعائلة أرستوقراطية بالشرق. بل تشكل ترقيته في مثل هدا المنصب أحد نمادج التركيبة البشرية التي أصبحت على رأس المقاطعة الافريقية، انطلاقا من كفاءاتها العسكرية فقط. يبرزه بروكوب كنائب للجنرال بليزاريوس في منطقة أرمينية، باسم[89] Domesticus، عين على راس الوحدات العسكرية بعد عودة القائد بليزاريوس إلى الشرق، ثم الإدارة المدنية كبطريق المقاطعة الافريقية [90] دلك في الفترة ما بين 534–536، ثم ما بين 539–544 وهوتاريخ مقتله في الصراع مع القبائل المورية،[91] ورغم أن ترقيته تعود أساسا لمكانته العسكرية فيبدوأنه استغل نفوده هدا في دعم أفراد عائلته في التسرب للطبقة الارستوقراطية الافريقية، فقد كان له أخ يسمى باخوس Bachus، يبدوأنه تقلد مناصب هامة[92]. إلا أن معلوماتنا حول أبناء أخيه تعتبر أكثر، حيث تبرزهم المصادر على أنهم تقلدوا مناصب كبيرة، فالأول كيروس Cyrus أصبح دوقا لقرينة Cyrénaique[93]، وسرجيوس Serigius، الذي نعرف عنه أكثر من الأول، بفضل تورطه في مقتل الوفد اللواتي، وهوحاكم للولاية الطرابلسية، بل يبدوأنه أصبح بطريقا للمقاطعة الافريقية[94]، أما الثالث فقد اعتقل في الحملة الأخيرة التي نظمها سولومون ضد المور، دون أن نعرف مصيره فيما بعد، رغم اقتراح أحد الباحثين العثور على بصماته في جزيرة نيسوس ومنطقة بلغاريا[95].

2) جرمانوس:

يعتبر من أقارب الإمبراطور جستنيان[96]، أبن أخ الإمبراطور جستين الأول، تم تعيينه على رأس المقاطعة الافريقية خلفا للجنرال سولومون، لاخماد حركة التمرد التي تزعمها ستوتزاس سنة 536. إلا أنه استدعي بعدها للقسطنطينية مباشرة[97]539. وقد عين أيضا على رأس قيادة الجيش بإيطاليا في حدود 550، كما تبرزه المصادر أنه تزوج الأميرة القوطية ماتاسونتاMathasunta، بعدما نقلت إلى القسطنطينية[98]. ومن قم فعلاقته بإفريقية ظلت فقط في إطار مهمته العسكرية.

3) غينياديوس:

يعود أصله إلى منطقة تراسيا Thrace، عين على رأس المقاطعة الإفريقية كبطريق في الفترة ما بين 578 إلى تاريخ 591 حيث يبدو أنه واكب الاصلاحات التي أدرجتها الإمبراطورية البيزنطية بإحداث هيكلة جديدة للقيادة يتميز هدا المنصب بالطابع العسكري لكن أيضا بوجوده على قمة هرم الإدارة البيزنطية ببلاد المغرب،

تجعل منه المراقب والمشرف على الإدارة المدنية والعسكرية في نفس الوقت[99]. ولعل دلك ما جعله يحضى بعدد كبير من النقائش التي تخلد مساهمته في النظام الدفاعي البيزنطي.[100]

4) هرقليوس

تبرز المصادر شخصية هرقليوس في سن الستين سنة عندما عين على رأس المقاطعة الإفريقية[101]، رفقة أخيه جريجوار[102] Grégoire. ودلك سنة 608، في عهد الإمبراطور موريس Maurice، الذي كانت تربطه به علاقات حميمية، خاصة بعد مشاركته في الحروب ضد الفرس، فضلا عن كونه من عائلة أرستوقراطية أرمينية[103]. ولعل الأهم في هذه الشخصية هومشاركته في حركة الثورة ضد الإمبراطور فوكاس سنة 610، ودلك بإرساله ابنه "هرقليوس" على رأس أسطول من المقاطعة الإفريقية[104]، وهوالذي سرعان ما يصبح امبراطورا بيزنطيا[105]. وقد تكون ترقيته السريعة هذه نتاج تقاسم الكراهية بين مختلف المجموعات الضاغطة في المقاطعات البيزنطية، لكن لا يمكن إهمال مكانة المقاطعة الافريقية في تطورات الإحداث هذه[106]، ولعل ما يؤكد دلك أكثر هواستمرار نفس الحنين لهذه المقاطعة، فنتيجة تفاقم الضغط والمخاطر الفارسية على القسم الشرقي، لم يجد هدا الإمبراطور سوى فكرة نقل العاصمة البيزنطية نحوالقسنطينية، وهوما باشره، ولولا عواصف المتوسط التي أعطت الحجة لمعارضي هدا المشروع، لتغيرت صيرورة التاريخ[107].

5) جريجوار:

يظل شخصية مجهولة الجوانب، وعرضة لعدد من الفرضيات التاريخية، ولعل دلك يعود أصلا إلى المرحلة الانتقالية التي عايشها، فهل هوجرجير المصادر الإسلامية؟ أم أنه مثلما اقترح دورليا[108]، احد عناصر عائلة حكمت أكثر من 45 سنة، لكن ما يثير في هذه الشخصية هوتكرار فكرة الانفصال معتمدا في دلك على ما يبدوعلى طبقة الأفارقة[109]، وبالتالي امتزاج مصالحه بمصلحة المقاطعة وسكانها. ويقترح المنصوري فكرة مغرية، مفادها أن نهاية النفود البيزنطي لم تكن في الواقع بسبب الفتوحات الاسلامية وانما من طرف ما يمكن تسميتهم ببيزنطيي إفريقيا[110]. وبالتالي يمكن اعتبار محاولات الانفصال التي عرفتها المقاطعة، في زمن جريجوار ما هي إلى نموذج لهذه المصلحة المشتركة بين هذه الطبقة والأفارقة[111].

كما أشار بروكوب إلى صنف آخر من أصناف هذه الطبقة، والمتمثل في الأفارقة الذين ارتقوا إلى مناصب عليا، ليس بروما وانما بالقسطنطينية، حيث تحدث عن شخصية يولينوس الإفريقي Junilus الذي عينه جستنيان مكلفا بالحسابات على مستوى القصر الإمبراطوري، سنة 529. وهومن أصل ليبي: " نصب في هذه المسؤولية جولينيوس، من أصل ليبي، شخص لم يسمع أصلا عن القوانين، فلم يكن خطيبا، وأنه لا يعرف سوى اللاتينية، أما فيما يخص الإغريقية، فهولم يدخل حتى المدارس الابتدائية، فلم يكن إذن بامكانه حتى الحديث بفصاحة، وكثيرا ما كان موضوع السخرية عند محاولته التلفظ بكلمات إغريقية، وكان أيضا جشعا لا أخلاق له، لم يكن يستحي حتى من بيع المراسيم الإمبراطورية، بعملة من الذهي، بل لم يكن يتوان في مد يده لأول قادم"[112]

وعموما إذا كانت النصوص الأثرية تؤكد أن نسبة العنصر الأجنبي أوالمشرقي[113]، قد ظلت محدودة بالنسبة للسكان المحليين، فيبدوأن مصير هذه الطبقة الأرستوقراطية كان مغايرا في بلاد المغرب عما عرفته في كل من مصر وإيطاليا[114]، حيث تمكنت من الاقتراب من المجتمع الافريقي، وتبني خصوصياته، بينما شهدت الارستوقراطية المستقرة في إيطاليا حركة إبعاد من الطبقة المحلية[115]. فإذا كانت مراحل الاحتلال البيزنطي الأولى قد تميزت باستقدام موظفين ورجال الجيش أوحتى تجار من الشرق البيزنطي[116]، فيبدوأنه مع نهاية القرن السادس، بدأ الأفارقة بدورهم يرتقون إلى هذه المناصب العليا، ويشكلون الأغلبية[117]، هدا إلى جانب استقرار هؤلاء الوافدين واندماجهم في المدن التي أشرفوا على تسييرها أوحمايتها، ولعل قائمة النصوص الجنائزية لهذه الشخصيات التي لم تبخل في التذكير بمناصبها، دليل على دلك[118].

طبقة الملاكين الكبار .

تبدوصورة هدا النوع من الأفارقة في المصادر[119] في شكل طبقة، تستمد ثرواتها من تسيير الضياع الكبيرة، وقد تميزت بهذه الخصوصية الإفريقية المتمثلة في الجمع بين تسير الضياع والإشراف على عملية جباية الضرائب فضلا عن المساهمة في حركية العمران وتشييد الدفاعات البيزنطية[120]، وتؤكد النصوص الأثرية مكانة هذه الطبقة من خلال ما كانت توصف به: **potentes Nobilis, Possessores** . مستفيدين من امتيازات كثيرة، مثل الأراضي التي وزعتها الإمبراطورية سنة 570 بعد انتزاعها من الوندال، فضلا عن استفادتهم من الناحية الادارية بحصولها على حق المشاركة رفقة رجال الكنيسة في تعيين حكام الأقاليم[121]، والذين يكونون عادة من الملاكين أومن بين قدماء ضباط الجيش[122]، وعموماكانت الأراضي الخصبة والضياع الكبرى من نصيب الملاكين الكبار بما فيهم رجال الكنيسة[123]، مما جعل البعض يعتبر أن الريف كان أكثر حيوية من المدينة باعتبار ان هذه الأخيرة قد شهدت هجرة مكثفة من الطبقات المحرومة[124].

وقد اقترح العديد من الباحثين فكرة مفادها أن عجز الإدارة المركزية على ضمان السير الحسن على المستوى المحلي جعلها، تستعمل هدا الأسلوب الذي يعفيها من جهة على السهر على إقامة الهياكل الإدارية ومن جهة أخرى ضمان أكبر مردودية مالية في ميدان الضرائب[125]. وهو ما يسمح بتصور المكانة التي ارتقت إليها هذه الطبقة، فكثيرا ما كانت توصف بعبارات الشرف والتبجيل، بل يمكن اعتبار عملية الإصرار في إدراج أسمائها في النقاش الرسمية تأكيد لهذه الشرعية الإدارية التي اكتسبتها، خاصة وأن أغلبية النقائش البيزنطية تكرس الفعل العمراني باسم العائلة الإمبراطورية. كما يبدو أن هذه الطبقة قد شكلت أغلبية عناصر الإدارة الإقليمية، مدنية كانت أم عسكرية وبدرجة أخص القساوسة ورجال الذين، الذين سمحت لهم مكانتهم الاجتماعية، الدينية والاقتصادية من التعويض التدريجي للإدارة المحلية.

ولعله من الضروري الإشارة إلى المكانة الاقتصادية التي أصبح يتميز بها القساوسة، حيث يبدو أن فرار أغلبية أفراد الطبقة الأرستقراطية المحلية من أعباء الالتزامات المادية التي تتطلبها الوظائف البلدية، جعلتهم يتحولون تدريجيا إلى الكنائس والحياة الذرية التي تعفيهم من كل هذه الواجبات، مما سمح في نفس الوقت لهذه المؤسسة

الدينية من تعاظم نفودها المادي وقدراتها الاقتصادية، يضاف إلى دلك مؤهلاتها الإدارية واللغوية، وبالتالي أصبح القس هو الشخصية المحلية الأكثر قدرة على تمثيل مدينته وسكانها بفضل هذه الثنائية المادي والأخلاقية. فقد أورد القديس أوغسطين مثالا مهما حول شخصية أوبتات **Optat** من تيمقاد، ما بين 388 و398، الدوناتي المذهب. والذي كان بفضل دعم الدوق قيلدون**Gildon**، قد شكل ميليشيا خاصة سمحت له ببسط نفوذه على مدينته وما جاورها، والاستيلاء على الأراضي وتحويل المواريث إلى جانب تجاوزات كثيرة أخرى. ورغم صورة الخارج عن القانون التي يتركها القديس أوغسطين، كون هذا القس دوناتيا، إلا أنه يجب أن ننظر له من زاوية أخرى[126]. أي كمثال لنموذج جديد لتملك الأرض وتوسيع الملكيات العقارية، وهذا ما جعل تركيبة رجال الذين قد أصبحت ترتبط أكثر فأكثر بطبقة الأعيان، بل أصبح الأثرياء هم أحسن العناصر ترقية في المناصب العليا للكنيسة، رغم ان أهداف المؤسسة الكنسية كانت تختلف عن الأعيان أنفسهم، باعتبارها ترفع مبدأ مساعدة الضعفاء شعارا، إلا أن ذلك لم يمنع أن تختلط المصالح بين الفئتين بل تندمجان تدريجيا[127].

وفي حوزتنا العديد من الأمثلة التي تكرس هدا الطرح: فمثلا تشيد النقيشة رقم[128] **CIL 08, 02389** ، بدور حاكم تيقيسيس جون **Jean**في عملية بناء كنيسة بتيمقاد، ليس باعتباره مسؤولا، لأن مسؤوليته كانت بمدينة مجاورة وإنما باعتباره من ملاكي منطقة مدينة تيمقاد[129]. وهونفس الأمر الذي كان قام به الإخوة ماكسيميانوس**Maximianus**، إستيفانوس **Istefanus** ومللوسوس **Mellosus**، الذين شيدوا أحد القلاع في سياق تسديد الضرائب الملزمين بها[130]. كما يمكن الإشارة أيضا إلى الدوق موريس الذي أشرف على ترميم وإصلاح كنيسة روسينا**Rusigunae**[131]، أوعائلة أكوينوس **Aequinus** التي شيدت معمدية بمدينة قليبية[132].

وبالنظر إلى ملف النقائش التي سجلت تدخلا في عمليات البناء أوالترميم، ليس بالصيغة الرسمية التي تثبت إشراف الخزينة العامة على دلك، يمكننا أن نتصور أيضا أن القيادات العسكرية والمدنية التي كانت غالبيتها من العناصر المشرقية في بداية القرن السادس ميلادي، قد تكون قد اندمجت تدريجيا في المجتمع الإفريقي[133]، فضلا عن ارتقاء الأفارقة أنفسهم إلى هذه المناصب، مما جعلهم يفتخرون بمكانتهم التي لا يمكن أن يكون لها معنى إلا في شكل إنجازات في مدنهم الأصلية وليس في المناطق التي يسيرونها. وبالتالي فالاعتبارات الاقتصادية، جعلت هذه الفئة تسجل مكانتها المادية في الخريطة العمرانية، دون أن تكون لها سلطة سياسية معينة في الهرم الإداري، كما لعبت الاعتبارات الذينية، من دون شك، دورا كبيرا في تجسيد هدا الحنين إلى المدينة الأصلية، لا سيما عندما يتعلق الأمر بعمليات ترميم الكنائس وخاصة دفن الرفاة.

ويمكن الإشارة إلى شخصية بيداتينوس Pudentius لمعرفة مدى نفوذها، فبروكوب يقدمه على أنه من سكان المقاطعة الإفريقية[134]، بدون الإشارة إلى أي وظيفة يشغلها، فقط أنه تمكن من تنظيم السكان وإعلان الثورة على الوندال، والاستنجاد بجستنيان سنة 533. بينما يشير في كتاب المنجزات أن القبائل "لواته"

Ilaguas قد تمكنت من السيطرة على لبده Lepcis Magna وذلك عشية الاحتلال البيزنطي[135]. كما يقدمه ثانية رفقة الدوق سرجيوس Sergius حيث لعب دورا مهما في إقناعه بطريقة الاستقبال للوفد "اللواتي" وربما كذلك اغتيالهم فهومن دون شك من الملاكين الكبار، الذين حاولوا الاستيلاء على "الإرث الروماني"[136]، والوقوف أمام تفاقم نفوذ القبائل الطرابلسية، بإعلان الثورة على الوندال سنة 533 والانفصال عنهم، وبالتدبير لحرب 543–548م فيما بعد. ويمكن إضافة سبب آخر هوالمجاعة التي عرفتها الإمبراطورية عموما سنة 543 والتي امتدت حتى إفريقيا، وإذا كان بروكوب قد تحدث على نتائجها في أوساط السكان والجيش البيزنطي، فقد تكون سببا في انتهاك البيزنطيين للأراضي المورية[137]. وبالتالي فيبدوأن مقتل الوفد "الموري" لم يكن من قبيل الصدفة، بل من شأنه أن يوضح أن حدة الضغط الذي كان يمارسه الملاكين. فإذا افترضنا أن هؤلاء الملاكين قد استولوا على الأراضي التابعة للقبائل "الطرابلسية" فقد تسببوا بذلك في نقض الاتفاقيات التي التزمت بها الإدارة البيزنطية . فإن احتجاج هذه القبائل وعلى رأسها كل من "لواته" و"الإستريايني" كان أولا بطريقة سلمية . إلا أن إدارة المقاطعة الطرابلسية –تحت ضغط الملاكين الكبار– بادرت بتفجير الوضع، هذه المبادرة التي سرعان ما تحولت إلى يد القبائل الليبية بمجرد إعلان الحرب سنة 544م،

كما أن الإمبراطورية كانت في حاجة إلى مصادر إقتصادية تعوض مصاريف الحملة العسكرية، وتمول مشاريعها العمرانية، وبالتالي أضحى برنامجهاأكبر من مجرد إرجاع الضياع لأصحابها، بل ضرورة جمع أكبر قدر من الضرائب[138]. وبالتالي يمكن تصور حالة التشنج الكبيرة بين هذه الطبقة التي ظل نفودها يتعاظم، ومصالحها تكبر، خاصة بعد أن أصبحت تضطلع بما عجزت عنه الادارة المحلية، وما انجر عنه من مضاعفة امتيازاتها. وبين إصرار الإدارة المركزية للحصول على المزيد من المصادر المالية.

1. الطبقة العامة:

تظل النسبة الأكبر من سكان المدن والأرياف غير معروفة وغير مصنفة إلا من خلال بعض المهن أوالوظائف، فلا نعرف عددها أوخصوصياتها، سوى أنها فقيرة ليس بامكانها ترك نقائش تخلد أسماءها، وانطلاقا من ما أشارت إليه المصادر حول طبقة الملاكين، يمكننا أن نتصور طبقة وسطى كانت تقوم بتنفيد الأعمال التي يفتخر بتشييدها الملاكون الكبار أوحكام الولايات، مثل الحسابات الحاصة بجمع الضرائب، أوتسيير الأبرشيات في المدن الصغيرة والمواقع الريفية، فضلا عن المهن اليدوية الضرورية في عمليات البناء والصيانة أوالوظائف اليومية العادية لسير المجتمع مثل الخبازون، وبقية المهن,,,,,

وقد ظل العامة ينعتون بعبارات لا تكرس فقط مكانتهم الاجتماعية بل أيضا وضعيتهم المادية: Humiliores, Pauperes pénéres. حيث يبدوأن للسياسة الجبائية اثارها على هذه التركيبة، بإثقال كاهلها بالضرائب، وتجريدها من أية إمكانية تسمح لها بالرقي الاجتماعي. فمن الناحية القانونية لم يكن ممكنا لهؤلاء الفلاحين الصغار أن يرتقوا إلى وضعية أحسن، فلم يكن يسمح لهم إلا بأداء الخدمة العسكرية

والواجب الجبائي، مهما كانت طبيعة الأرض وتواجدها- ص 29- ويبدوأيضا أنه كان عليهم التكفل بتزويد الحاميات العسكرية بما تحتاجه من مؤونة. كما تسمح لنا ألواح ألبرتيني من أن نفترض أن درجة الضيم قد أجبرت هدا العدد من الملاكين الصغار لبيع والتنازل على ممتلكاتهم وتحولها إلى ملاكين كبار[139]. أومن مكانة المرأة في هذه الطبقة، حيث تبرزها دوما رفقة زوجها في عمليات البيع والشراء أو أرملة، ربة بيت مثل أدوداتا Adeudataأوسيدينا Siddina، فوتا Fotta أوبرييكتا Preiecta، تمتلك ضياعها وضياع أبنائها[140]. ويمكن الوقوف على نمادج من هذه الطبقة العامة، من خلال الأصناف التالية:

1. الفئات الريفية:

يمكن اعتبار صغار الملاكين بالإمبراطورية البيزنطية، العماد الأساسي للاقتصاد، مما جعلها تسعى لحماية ملكيتهم من الذوبان، للحد من نفوذ الملاكين الكبار، لكن أيضا للحفاظ على مصادر الضرائب بالنسبة للدولة، وهوالأمر الذي جعل العديد من المؤرخين يعتبرون أن الإمبراطورية البيزنطية في مراحلها الأولى كانت امبراطورية الملكية الصغرى[141]، لكن هل يمكن إسقاط هذه الصورة على الواقع الإفريقي، وهل يمكن الوقوف على معالم هذه السياسة بهذه المقاطعة البعيدة؟

يتجلى من موقف جستنيان، عندما بعث بأعوان مختصين في قياس الأراضي لتقدير المساجات الزراعية، وفرض الضرائب على ضوء هذه التقديرات دون مراعاة للواقع السياسي والاجتماعي المتدهورين[142]، فقد كانت المحاصيل الزراعية — سواء بالنسبة لكبار الملاكين أوصغارهم- محور العلاقات الاجتماعية والاقتصادية، وقد نتج عن السياسة البيزنطية في الميدان الزراعي، انتشار ظاهرة فرار الملاكين الصغار عن أراضيهم والتجائهم في أحيان كثيرة إلى المدن — مما نتج عنه تزايد عدد المعوزين في المدن[143]. لكن هل استمر هذا الثراء ؟ وهل انعكست السياسة الجبائية بنفس الأسلوب على كلتا الطبقتين الاجتماعية, وهل يمكن الوقوف على مظاهر الصراع بينهما؟ هل يمكن قراءة سياسة التحصينات من هذا المنظور؟ بعيدا عن الإمارات المورية؟

2. الفئات الوسطى "الحضرية"

يتجلى من خلال دراسة الحياة العمرانية وتطورها في بلاد المغرب أن حيوية جديدة قد ميزت الفترة البيزنطية، ومن دون ان انتعاشها قد صاحبته حيوية في المجال البشري[144]، ولنا أن نتصور ما يمكن أن تدره حركية التشييد والبناء التي ميزت بداية القرن السادس، رغم خصوصية المورفولوجية العمرانية في هذه الفترة. وإذا كانت المصادر الأدبية تتحدث عن حركة تشييد جديدة، وهوما تكرسه أيضا النقائش الأثرية، وقد استعمل المهندس المعماري مول Moll، في دراسته للقلعة البيزنطية بتبسة، طريقة حسابية غريبة لكنها مثيرة لاستخراج متوسط عدد الأيام واليد العاملة التي يفترض أنها سهرت على إقامة القلعة[145]، ومهما كانت مرجعية المؤلف التاريخية، فقد اعتبر أن إعادة بناء القلعة من أساسها قد تطلب متوسط 800 إلى 850 عاملا قد سهروا لمدة سنتين، مستنتجا أن هذا الانجاز، إذا ما قوبل بسلسلة المنشآت العسكرية يجعل من المستحيل تقبل فكرة أن يكون فقط من طرف رجال الجيش، وانما يجب تصور عدد هائل من الورشات المعمارية التي كانت تصاحب فيالق

الجيش أوتوظف في عين المكان. ومن جهة أخرى فقد تجلى من خلال دراسة هدا المحور أن أغلبية هذه المدن أصبحت تتميز إما بالصبغة العسكرية (حصون أوقلاع) او بالطابع المسيحي لتصبح في غالب الاوقات مجرد أبرشيات، فضلا عن قوائم المدن والتي توحي بانكماش خريطة الهيمنة البيزنطية، فمثلا لا تسمح قائمة جورج القبرصي إلا بالوقوف على عدد محدود من المدن لا يتجاوز 32 مدينة[146].

تبدوالفئات الوسطى الحضرية فئات غير متجانسة من حيث التركيبة،إذ نجد الموظفين الاداريين أورؤساء المناطق الحضرية الجهوية مثل Preases وهؤلاء الموظفين وان كانوا مرتبطين اجتماعيا بالفئات الوسطى فهم في تبعية مباشرة لقواد الجيش ورجال الكنيسة وكبار الملاكين الذين يساهمون في تعيينهم أوفي اختيارهم[147]. بينما تظل معلوماتنا حول فئة التجار والحرفيين محدودة، فالرويات التاريخية لا تذكرها إلا بصورة عرضية، في حين لم يوجد نص قانوني ينظم هذه الحرف الا في حدود القرن التاسع، لكن يبدو انه يحاول تقنين الحرف القائمة منذ العهود السابقة[148].

وإذا تميز أصحاب المهن النفيسة بالثراء، مما سمح لهم بالارتقاء إلى الطبقة الأرستوقراطية، فقد ظل اصحاب المهن المتواضعة مثل الخزف والنسيج والشموع، الخبز يتميزون بامتلاك وسائل الإنتاج، إلا أنهم عرضة لتقلبات الأوضاع، أوالتقهقر والانحدار الاجتماعي[149]. وقد تجلى دور هذه الطبقات الوسطى في الصراعات الاجتماعية التي عرفتها إفريقيا من خلال الصراع المذهبي، والتي كثيرا ما اعتبرت بمثابة رد فعل على حالة الفوضى التي أصبحت تعيشها إفريقيا منذ تقهقر الإمبراطورية الرومانية، ودلك بإثقال كاهل هذه التركيبة البشرية بالضرائب المجحفة، ولعل ذلك ما جعل نسبة كبيرة تنخرط في حياة الرهبنة هروبا من عسف الادارة وجور الجباة. ويبدو أن الإمبراطورية قد شجعت هذه الظاهرة، تحت تأثير الكنيسة، رغم أن نتائجها كانت وخيمة بالنسبة للدولة، حيث بدأت تتجمع الثروة تدرجيا في يد هياكل الكنيسة من جهة وكبار الملاكين من جهة أخرى، فضلا عن تقلص مصادر الجباية، مما أحدث انقلابا في موازين القوى سواء في مركز الدولة أوفي أطرافها[150]. ويتجلى هذا الوضع في بلاد المغرب عشية الفتوحات الاسلامية، إذ استطاع حاكم الولاية في حدود سنة 646 اعلان انفصاله عن الإمبراطورية بمساعدة كل الأطراف الاجتماعية بالمنطقة, (رجال الذين، كبار الملاكين، الطيقة المتوسطة)

3. الفئات الفقيرة:

تشير النصوص القانونية البيزنطية إلى وجود فئات فقيرة معدمة تحتل الدرجات السفلى في المجتمع على الأقل في مجال القوانين المدنية وذلك عند الحديث عن الزواج، إذ تقر القوانين البيزنطية وجود نوعين من الزواج: زواج الأعيان وأعضاء مجلس الشيوخ والموظفين السامين والتجار، الذي يفضي إلى حق الأبناء في الحياة المدنية والمشاركة في الوظائف الرسمية على اختلاف أنواعها. وزواج الفقراء والجنود والمزارعين وهي آخر الفئات في السلم الاجتماعي، ويبدوأن هذا الزواج لم يكن يعطي للأبناء الحقوق المدنية التي قد تسمح لهم بالانخراط في سلك الوظائف الرسمية[151].

كما وردت الإشارة إليهم في مجال القوانين الجنائية، حيث تميزالقانون الجنائي البيزنطي بالنظر إلى الناس حسب وضعياتهم المادية، فالغني يعاقب ماديا كدفع غرامة مالية أوفقدان بعض الامتيازات الاجتماعية، في حين يعاقب الفقير بدنيا[152]، بينما كانت القوانين الرومانية تعتمد ما يسمى بالعقوبة الموحدة (عقوبة مادية أوبدنية) في حالة حدوث جنائة ما . دون النظر إلى الوظعية المادية للمذنب[153]. وبمكن القول ان القانون البيزنطي الذي أقر بوجود فئات معدمة، قد أخرجها أيضا من دائرة التسيير الاداري والعسكري وحرمها من المشاركة الاقتصادية باعتبار أن من ينتمي لهذه الفئات لا يحق له دفع تعويضات مقابل ارتكابه لجريمة ما[154].

4. العبيد:

بالرغم من أن المصادر لا تسمح بتتبع هذه التركيبة البشرية ونسبها بالنسبة للمجتمع عموما، فإنها ظلت تشكل نسبة كبيرة من الطبقات العامة طيلة التاريخ القديم[155]، وهوما يتجلى في العديد من المصادر الأدبية، مثل أبيلي المادوري **Apulée de Madaure**[156]، أوأسعار لوحة زراي التي تقر ممارسة تجارة العبيد.[157]كما تعرضت بعض مراسلات القديس أوغسطين ليس فقط إلى استمرار هذه الظاهرة بل إلى تجار العبيد الذي كانوا يقومون بعمليات الخطف وشحن هؤلاء خارج المقاطعة الإفريقية[158]. وهوما نتحسسه أيضا من خلال إشارة بروكوب عقب هزيمة الحرب المورية التي قادها..... [159] وعموما فأغلب المعطيات تدعولتصور تفاقم هذه الظاهرة، فالقوة التي اكتسبتها طبقة الملاكين الكبار تفترض أنها ترتكز على الجانب العقاري مثلما ترتكز على حجم اليد العاملة التي تخضع لها، خاصة إذا تصورنا أن بعض المجموعات قد أقدمت على تحويل ضياعها على شكل حصون مدججة بالقلاع. يضاف إلى ذلك حجم الحروب التي عرفتها فترة الاحتلال البيزنطي والتي كثيرا ما كانت تنتهي بعمليات سبي وأسر، تكون نهايتها في أسواق العبيد .

المسكن والحياة اليومية:

تسمح لنا أحد مراسلات القديس أوغسطين[160]، بتصور حالة المسكن، من خلال الصورة التي تركها حول أحد القساوسة الشباب في موقع فوسالة **Fussala** بالقرب من مدينة هيبوريغوس، حيث اتضح أن البناية استعملت مواد البناء المستهلكلة، من خشب، حجارة أوقرميد، إلى درجة أن يعلق القديس أوغسطين نفسه، بأن لا شيء يؤكد في هذه البناية أنها تعود لهذه المنطقة ولا مصادر موادها. وقد اعتبر لانسيل **Lancel** أن هذه الشهادة لا يمكن أن تنطبق على فوسالة وحدها بل يمكن أن تعمم على المساكن الخاصة في أغلبية المناطق الريفية، وأن عملية توظيف مواد البناء المستعملة قد أصبح القاعدة في عمليات البناء[161]. وهوما تجلى في قرطاج، حيث كشفت الحفريات البريطانية التي جرت بالقرب من السور الجنوبي، أن المساكن الخاصة قد أقحمت بطريقة فوضوية، وأنها فقدت أغلب مظاهر رونقها، خاصة وأن أعمال الترميم والصيانة لم تصبح إلا ترقيعية وبطريقة جد ساذجة. بل أن فضلات هذه المساكن أصبحت تغطي عددا كبيرا من المعالم العمرانية العمومية، مما يفترض توقف استغلالها نهائيا[162]. وهي نفس الخلاصة التي بلورتها الحفريات الأمريكية في مسكن

« **des Auriges** » حيث تم استغلال هذا المسكن إلى ما بعد القرن السادس، بينما لوحظت عمليات ترميم وتوسيع مساحة المسكن باتجاه الشرق لتضم الرصيف وجزء من الطريق المحاذي[163]. ومع ذلك فيمكن الحديث عن المساكن الراقية، ففي مراسلات القديس أوغسطين وردت الإشارة إلى الضياع الكبيرة والمساكن الضخمة[164]. كما سمحت التقارير الأثرية من الوقوف على عدد من المساكن التي يفترض أنها كانت قائمة طيلة القرن السادس ميلادي، مثل مسكن باخوس **Bachus** بكويكول[165]، والذي اعتبر ت مساحته، ومكوناته المعمارية دليل على استمرار الذوق المعماري في نهاية التاريخ القديم، كما اقترح ربطها بشخصية كريسكونيوس **Cresconius** المعروف من خلال المصادر المسيحية للقرن السادس[166]. كما أقر تيبير **Thebert** في حوصلة لدراسة كبيرة حول الحمامات الإفريقية، أن المعطيات الأثرية تشجع على إبعاد فرضية الانهيار التام لمثل هذه المنشآت، حيث استمر عدد كبير منها في النشاط، رغم أن المدن لم تعد قادرة على الحفاظ على وتيرة الترميم وصيانة الهياكل الضخمة والمعالم الكبيرة وهذا ما يفسر الميل إلى نوع من الاختزال العمراني[167].

وباء القرن السادس

تنقل المصادر وقوع وباء يبدوأن المقاطعة المصرية كانت نقطة انطلاقه، ودلك في خريف 541، ثم انتشر في حوض البحر الأبيض المتوسط، ليصل إلى إفريقيا في حدود سنة سنة **168** 542 . ويبدوأنه كان شديد التاثير على أوضاع المدن، كتقلص الحركة العمرانية وعدد السكان لا سيما بالمدن الساحلية والواقعة على الطرق الرئيسية[169]. فقد اعتبره بروكوب اهم اسباب الفقر بالمنطقة[170]، كما اعتبره كوريبوس السبب الرئيس للثورات المورية التي شهدتها المنطقة ابتداء من سنة 543 **171**، مضيفا أن الفقراء، ومن لم يصبهم المرض، أصبحوا يتصارعون في المحاكم، أويسعون للزواج من الأرامل الثريات لتجاوز حرمانهم[172].

---

1 ظلت العديد من الدراسات لا تتجاوز المصطلح الإفريقي للتركيبة البشرية المرومنة، مكرسة بذلك النظرة الإستعمارية الحديثة، و الحديث عن المجتمع الأهلي في سياق الصراع والمقاومة

2 يوسف عييش، الاحتلال البيزنطي لبلاد المغرب، دراسة للأوضاع الاجتماعية و الاقتصادية، *بهاء الدين،قسنطينة وعالم الكتب الحديثة الأردن.2* 009

3 E.W.Kaegi, Society and Institutions in Byzantine Africa, in Ai confini dell'impero. Storia, arte e archeologia della Sardegna bizantina. (Cagliari, Sardinia, Italy: M & T Sardegna, 2002) pp. 15-28.Ibid. _Army, Society and Religion in Byzantium. London, 1982.

4 C.Zuckerman, la Haute Hiérarchie militaire en Afrique Byzantine, Ant.Tard. 10. 2002. P.169-171

5 J.Durliat, les grands propietaires, 533-709 , Cah. Tun. T XXIX, N° 117-118., 1981 pp.521-523

6 أكد فيكتور الفيتي أن الكنيسة الإفريقية لم تتوانى في البحث عن مواساة لهمومها في مناطق الشرق

Victor de vita, Historia persecutionis Africanae. trad. S.Lancel, les Belles Lettres, 2002. III,68 ,p ;209-210

7 Procope,B.V.I,8,22-24 ; I,XVI,8-9

8 Procope,B.V.I,XX,3

9 Procope,B.V. I,18,22

10 مثلا الحصن الذي شيد بقصر لمسة من طرف الإخوة الثلاثة CIL VIII 12. O35 ، أوالحصن الذي شيده ماستيكانا بهنشير بوسبع، ولاية البروقنصلية:CIL VIII n°2.079

11 V. Zarini, Bérberes ou Barbares, recherches sur le livre second de la Johannide de Corripe,Nancy, 1997, pp.17-33 ; cf. A.Cameron, Byzantine africa, The litterary evidence, in Exacations at Carthage, VII, 1982, p.534-539 ;Ibid., 'Corippus' Johannis,Epic of Byzantine Africa,Papers of the Liverpool Latin Seminar, 4, 1983, p173-180

12 يعتبر كتاب الإضطهادات الوندالية للكنيسة الإفريقية أحسن مثال على الدعاية التي شنتها الكنيسة ضد السياسة الدينية الوندالية، مثل كتاب فيكتور التونيني : Victor de Tonnennensis, Chronica,ann534 ,p.198. أنظر فصل الأوضاع الدينية، أنظر أيضا:

Y.Moderan, la chronologie de la vie de St.Fulgence de Ruspe et ses incidences sur l'histoire de l'Afrique vandale,MEFRA,T .105,1993,I,p.135-188 ; Ibid. les églises et la reconquista byzantine a l'Afrique, dans Histoire du christianisme des origines à nos jours, Dir. J.M. Mayeur, Ch. Et L. Pietri et..TIII, les églises d'Orient et d'occident, pp699-717

13 Diehl, Justinien et l'administration byzantine au VI e siecle, Paris,1901,p 284 ; Ibid.Afr.Byz. p. 116

14يمكن الوقوف على نفس الفكرة – أي اعتبار إحتلال إفريقيا – بمثابة مكافأة إلهية في العديد من النصوص التشريعية الأخرى مثل:

Novellae,Pref ;ed….. 8,10,2 ;28,41 ;30,11,2 ;36 ;37 ;69,ep ;70,1. novelle de 541

15كثيرا ما اعتبرت رغبة الإمبراطور جستنيان في إرجاع التقاليد الرومانية، ومد النفوذ البيزنطي إلى أقصى الحدود القديمة، أو" استرجاع" المقاطعة الإفريقية. وكأنها تعكس نفس الرغبة الإفريقية. أنظر:

16 Y.Moderan, La Découverte des Maures par les Byzantins, p218

17 S.Puliatti, Ricerche Sulla legislazione Régionale di Giustiniano, p.74 ; E.W.Kaegi, Society and Institutions in Byzantine Africa, op.cit. pp15-28.

18 أنظر الفصل الخاص بالإدارة

J.Durliat ,Les Grands propriétaires Africains et l'Etat Byzantin, pp514-531

19 محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي 533 709، المغيبون في تاريخ تونس الاجتماعي، إعداد مجموعة من الباحثين تنسيق د. الهادي التيمومي، المجمع التونسي للعلوم والأداب والفنون، وزارة الثقافة، بيت الحكمة قرطاج، ص 23

20 Cl.Lepelley, le patronat épiscopal aux IV et V siècles : continuité et ruptures avec le patronat classique, pp 17-33, dans l'éveque dans la cité du IVe au Ve siècle, image et autorité, actes de la table ronde organisé par E.Rebillard, EFR,1998

21 لدينا ملفين، الأول يتعلق بملف النصوص الأثرية العسكرية أوالمرتبطة بالتحصينات والقلاع

J.Durliat, les dédicaces d'ouvrages de défense dans l'Afrique byzantine, Rome, 198; D.Pringle, The Defence of Byzantine Africa....op.cit

والثاني مرتبط بالنصوص الجنائزية المسيحية والمكتشفة بطريقة اقل تركيزا، إلا أنها تسمح بقراءة اجتماعية ، أنظر:

Y.Duval, Loca sanctorum Africae, le culte des Maryrs en Afrique du IV auVII siécle, II T,EFR 1982 ; N.Duval, et F.Prévot, Recherches archéologiques à Haidra, I, Les

inscriptions chrétiennes, EFR, 18: Rome 1975 ; A. Mandouze, dir. Prosopographie chrétienne du Bas empire,I,Afrique(303-533), Paris, 1992.

22 E.Patlangean, Recherches sur les pauvres et la pauvreté dans l'Empire romain d'Orient IV-VIIe siecles,Lille, 1974

23 M.Kaplan, la terre et les hommes à Byzance du VI au XI siècle, Paris,1992

24 P.Lemerle, Esquisse pour une histoire agraire de Byzance, Sources et Problèmes, Revue historique, T.219, 1958,pp.33-37

25 Procope, Histoire sécrète, Trad,P.Maraval, Paris 1990 , XVIII,1-9

26 يكفي الإشارة إلى أنه عقب الانتصار البيزنطي على التحالف الموري بزعامة قبيلة لواتة، أصبح سعر الطفل الموري الأسير بقدر سعر الخروف Procope,B.V.II,12,27

27 A.Guillou, la civilta byzantina dal IV Al IX Secolo Corsi di studi I,1976Universita Degli studi du Bari, Bari, 1977,pp355-405

28 رغم ضياع نص هذا القانون، إلا أن الإشارة التي تضمنتها ديباجة المرسوم رقم 36، تحوصل موضوع التشريع المتعلق بحق المطالبة باسترجاع ما افتقده الأفارقة خلال الفترة الوندالية، ما جعل إغلبية الباحثين يقرون أنه صدر بالموازاة مع النصين المشهورين لتنظيم المقاطعة الإفريقي، وبالتالي في بداية سنة 534، أنظر

Ch. Saumagne, Observations sur deux lois Byzantines relatives aux colonat, dans l'Afrique du Nord, dans Congrés de Tlemcen, T2, 1936, Rev. Afr. 1936, pp485-494 ; Y. Moderan, l'établissement des Vandales, p113.

29Novelle XXXVI. ed.schoell et Kroll.1895, .p243-244.

30 " إننا نريد الحفاظ على قوة هدا القانون، لكن حسب توجيها معينة وحدود مضبوطة، حتى لا يسمح للأفارقة، بعد كل هده السنوات التي مضت، بإعادة إحياء أحقاد قديمة، وقضايا تكاد تكون قد نسيت، وبإحداث اضطرابات مدنية لهدا السلم. لهدا نقرر بفضل هدا القانون، أنه إدا ادعى أي كان لأن هده الأملاك، كانت ملكه أوملك والده أم جده، بينما يمتلكها الآن آخرون غير شرعيا وضد قوانيننا، فيمكن لهم استرجاعها، ودلك بتقديم الأدلة المتعارف عيها قانونا، إما بتقديم العقود القانونية، أوبتقديم شهود عدل يوافق عليهم القاضي، يمكن بعدها مباشرة محاكمة قضائية. ونقرر أن تطبيق هده القوانين يمتد فقط إلى الآباء والأجداد، وليس إلى درجة أعلى."

31 Procope,B.V.II,8,9-22

32 Y. Moderan, l'établissement territorial des vandales en Afrique, p 114

يعتمد هدا الباحث على نص لبروكوب حاول فيه التأكيد على أن حركة التمرد التي شارك فيها العناصر المتبقية من الجيش الوندالي تعود أهم أسبابها إلى هده المرحلة من التأميمات الإمبراطورية Procope,B.V.II,4,3

33 Procope, Histoire secrète,XXVI,6-11

34 Procope, Histoire secrète, XVIII,9

35 لقد حاولنا معالجة هدا الموضوع في الفصل الخاص بالحياة الاقتصادية، أنظر:

Corpus juris civilis, III, Novelle,IX Appendix novellarum Justiniani, ed.schoell et Kroll.1895,.p.799, 803 ; Procope, Histoire secrète, XVIII,10

36 Procope, Histoire secrète, XVIII,9,10

37 اعتبر ديل أن الإدارة البيزنطية قد انتهت في نهاية الأمر بإثقال كاهل السكان بممارساتها وحجم الضرائب التي فرضتها.

Ch.Diehl, Afr.Byz.p.383

38 Procope,B.V.II,14,6-11 ;II,14,23

39 ch. Saumagne, Observations sur deux lois byzantines relatives au 'colonat. pp. 485-490 ; P.Collinet, la politique de Justinien à l'égard des colons, in Atti del V congresso internazionale di studi Bizantini,1939,I,pp.600-611

40 يفترض أنه صدر بالموازاة مع القانونين المشهورين لإصلاح الإدارة البيزنطية وتنظيمها، قانونا آخر بشأن الممتلكات المحلية، بما فيها الكنيسة، وهذا ما يفهم من ديباجة القانون الجستنياني الذي صدر بتاريخ 1 جانفي 534، والذي يقر "ما أعلنه" بشأن حق الملاكين في استرجاع ممتلكاتهم، إلا أنه يعدل من الفترة الزمنية التي لذلك، والتي سبق وأن حددها بخمس سنوات. أنظر:

Corpus juris civilis, III, Novelle,XXXVI, ed.schoell et Kroll.1895, .p.243

41 Corpus juris civilis, III ,Novelle,VI, Appendix novellarum Justiniani, ed. G.Schoell et R.Kroll,Berlin, 1895, p.799(06 septembre 552)

42 نعثر في نصوص القديس أوغسطين على إشارات تؤكد حالة الضيم التي تعيشها هذه الفئة إلى درجة بيع أبنائها.

Les Lettres de saint Augustin découvertes par Johannes Divjak, coll.des études Augustiniennes, Paris,1983, 10,6,p. 49,23

كما تسمح لنا مرة أخرى ألواح ألبرتيني يتأكيد سلوك هده الطبقة من المعمرين، والتي كانت تخضع بدورها إلى ما يسمى بأملاك ماكيانا،أوقوانين التملك الماكيانية، حيث تجلى أن هؤلاء المعمرين يفترض أنهم تصرفوا في الضياع التي تملكوها بحكم هده القوانين التي تنازلت لهم عن حقوق استغلالها، وتوريثها، إلا أن عملية البيع يبدوأنها الطريقة الأمثل لتحررهم من قيود الالتزام بهده التركة، من إتاوات والتزامات قانونية، وبالتالي لنا أن نتصور أن الفترة الوندالية كانت فرصة للتحول الاجتماعي في الطبقة الفلاحية الفقيرة والمتوسطة، وهوأمر بلغ من الانتشار ما جعل جستنيان يتعامل معه كأمر واقع، ويتفادى أي اضطراب اجتماعي.

Ch .Saumagne, Observations sur deux lois byzantines relatives au ‘colonat’ dans l’Afrique, p485-490

43 M .de Dominicis, A prposito di due leggi bizantine sul colonato nelle regioni africaine, dans RIDA, 1964, pp139-158

44 Corpus juris civilis, III ,Novelle IX,Appendix novellarum Justiniani, ed. op.cit, p.803

45محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي 533. 709، المغيبون في تاريخ تونس الاجتماعي، إعداد مجموعة من الباحثين تنسيق د. الهادي التيمومي، المجمع التونسي للعلوم والأداب والفنون، وزارة الثقافة، بيت الحكمة قرطاج،ص 34 .

Moderan,l’établissement territorial des vandales en Afrique, Ant.Tard. p111-114

46 *Codex Justinianus*, ed., P. Krueger, Berlin, 1877, XL.48.XXIV p. 988

47 Novelle, Just.LCXII,2

48 Novelle,Just. XXII,17,CIV,1 ; Codex,Just.XCVIII,24.

49 Novelle,Just.XIII.

50 Procope,B.V.II,14,8-11

51 Procope,B.V.II,4,3

52 Procope, B.V . II,14,6-11,II,14,23

53 Procope, B.V . II,14,6-11,II,14,23

54 Avshalon Laniado, recherches sur les notables municipaux dans l’empire protobyzantin, collége de France,Paris 2002

55 Cl. Lepelley, Cl.Lepelley, le patronat épiscopal aux IV et V siécles op.cit. p ???

56 صدرت عدة قوانين بشأن مراقبة ظاهرة هروب الأعيان إلى الكنيسة، فكانت تشريعات جستنيان في مرحلتها الأولى تقر هدا التحول مع فرض بعض الشروط، مثل ضمان الاستخلاف (C.J.I,3.52.4) لكنها تحولت فيما بعد لتفرض نهائيا هدا التحول لكل من مارس وظائف محلية في الإدارة، الضرائب، الديوان... .(C.J.I,3.52.1). ويوجد نص مشهور للامبراطور جستنيان يعتبر أن الكنيسة إنما تحرر العبيد والمعمرين وليس الأعيان من واجباتهم المحلية (Nov.123.1 ; 137,2)

57 C.J.I,3,52,11 ; Nov.38,pr.4,1-2 ; Procope, Histoire secréte,XXIX,20,p.177, p.137-138

58 Grégoire le Grand, lettres,III,61,T.1,p 209 ; III, 64,T.1,p.214

59 J.Durliat, les grands propriétaires, p522

60 يحفظ لنا الملف الأثري، لا سيما النقائش الأثرية البيزنطية، أسماء عدد من الملاكين الكبار الدين تدخلوا في عملية تحصين المدن، أوالإشراف على جمع الضرائب. أنظر:

J.Durliat , recherches sur l'histoire sociale de l'Afrique byzantine,le dossier épigraphique. pp.

61 Y.Moderan, les églises et la reconquista byzantine. P.708-709

62 رغم ما تجده هذه الأطروحة من معارضة من طرف المختصين

63 C.Courtois,V.A, p.256-259

64 Y.Moderan,la chronologie de la vie de saint Fulgence de Ruspe et ses incidences sur l'histoire de l'Afrique vandale, dans MEFRA,T.105,1993,I,p.135-188.; G.Lapeyre, Vie de saint Fulgence de Ruspe, Paris,1929,p67

65 إقترح كورتوا Courtois نسبة 60% من الحضريين من مجموعة السكان. وذلك بعد ما توصل في ضوء الدراسة التي قدمها بلوخ J.Beloch بأن عدد سكان بلاد المغرب يقدر بحوالي 04 ملايين نسمة، إلا أن هذه الأرقام قد تضاءل في رأيه بنسبة 1/4 ليصبح فقط 03 ملايين ساكن مع نهاية العهد الإمبراطوري. إلا أن هذه الفرضية لم تحض بالإجماع بل سرعان ما تم التخلي عنها، حيث إقترح ستين

E.Stein,Histoire du Bas Empire, T1,1959 pp2-3

أن شمال إفريقا عرفت نموا ملحوظا خلال القرن 3م، وأن مدنه كانت غاصة بالسكان. واعتبر بيكار G.Ch.Picard أن سكان بلاد المغرب قد بلغ عددهم حوإلى 5,6 مليون نسمة في بداية القرن 3م، مقترحا أن عددهم قد تضاعف منذ عهد الإمبراطور كلوديان. كما كانت إستنتاجات لاسير:

J.-M. Lassere, 1977. "Ubique populus" peuplement et mouvements de population dans l'Afrique romaine, de la chute de Carthage a la fin de la dynastie des Severes 146 a.C.-235 p.C. Paris: Editions du C.N.R.S.

من خلال تحليل إحصائيات شواهد القبور والأنصاب المختلفة، طيلة حوالي 250 نسمة، مطابقة لأراء بيكار:

G.Ch. Picard, la civilisation de l'Afrique Romaine, Paris, 6, 1959. pp45-59

رغم أنه لاحظ بأن نسبة وفيات الاطفال كانت مرتفعة فقد إقترح بأن الزيادة كانت تقدر بحوالي 75%. أنظر:

A.Lezine, sur la population des villes Africaines, Ant.afr.T.3,1969.p69-82 .

66أنظر الجدول رقم .... المتعلق بقائمة الأسماء من خلال المصادر البيزنطية

67 فضلا عن الطابع اللغوي المزدوج للنقيشة (لاتينية–إغريقية) فقد ذكرت أن الطفل تيودوسيوس المتوفي في سن العاشرة، زمن الإمبراطور موريس، هومن عمره، هومن كونوس Caunos بليسيLycie ، أنظر:

E .Marec, Monuments chrétiens d'Hippone, ville episcopale de saint Augustin, Paris,1958,p.97,101 ; J.Durliat, Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine, le dossier épigraphique,II,pp.276-280

68أنظر بطاقية عين البرج رقم (CILVIII,17822 ; I.L.C.V.N°1832(

69 CILVIII 20849 ;I.L.S.2812 ;I.L.C.V.442,

وهي نقيشة القائد زيرZiper الذي توفي في تيقزرت بعد ما قضى 12 سنة بهذا المنصب، وقد أفترض أنه بسبب كلمة numerus التي وردت في النقيشة، يمكن أن يكون من الوحدات العسكرية التي حددها المرسوم الجستنياني، رغم أن كوريبوس قد تحدث عن نفس الإسم ضمن جيش جون تروجليتا في حدود 547(...; Iohan.III,2) ، وعموما فتعتبر هذه النقيشة أحد الدلائل على ظاهر استقرار التركية البشرية الوافدة وانماجها في النسيج السياسي المحلي

70 أنظر بطاقية تيقزرت رقم ()

Dessau.S.9217 et E.Diehl, dans I.L.C.V.234 cf Chardon, dans B.C.T.H.1900,p144-146

71 N.Duval, une nouvelle édition des listes épiscopales africaines, in REAug,20,1974,pp313-322

72 Y.Duval, Loca Sanctorum, p

73 N.Duval, Observations sur l'onomastique dans les inscriptions chrétiennes d'Afrique, in Actes du Colloque sur l'onomastique latine,Paris,1977,p.447-458 ; Ibid., Inscriptions byzantines de Sbeitla (Tunisie), III,in MEFRA, 83, fasc. 2,1971,p423-443

74 J.Durliat , Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine, le dossier épigraphique…pp.153-158

75 لعل أغلب النقائش الأثرية التي تركتها هده المدن ما هي إلا تأكيد على العلاقة الوطيدة بين الفعل العمراني ونوع من الإشهار اللتان تغطيات طبيعة المصالح المادية التي تجنيها هده الطبقة، أنظر:

J.Andrau, les financiers romains entre la ville et la campagne, Richesses, p.179

76 J.Durliat, L'Administration religieuse du diocese Byzantin d'Afrique (533- 709)", Rivista du studi Bizantini e Slavi, T4, 1984.pp150-178.

اعتبر المؤلف أن السلطة في هذه المدن كانت محتكرة منذ بداية القرن السادس في يد عناصر محدودة بدأ نفوذها يتفاقم منذ نهاية القرن الرابع. وعلى رأسهم الملاكين الكبار والقساوسة، ص 522. وإذا كان يصعب علينا تتبع ميكانيزمات الهيكلة الإداريى وكيفية توزيع السلطات داخل المجلس البلدي، أم خارجه، فاننا نجد أنفسنا أمام ظاهرة جديدة تتجلى فيها المصاريف باسم هذه التركيبة مما يجعلنا نفترض حتى لوأنها كانت مجرد هبات مجانية فمن الطبيعي أن تجني بدورها امتيازات اجتماعية وثقافية، ولما لا مالية. ص54

77 N.Duval, Influences sur la civilisation chretiénnes de l'Afrique du Nord", Rev. des études Grèques, T.LXXXIV, 1971, pp XXVI-XXX

78 J.M.Speiser La christianisation de la ville dans l'antiquité tardive,Ktema,N° 11,1986

79 Y.Allais,le quartier chrétien…. P.-A. FÉVRIER, Notes sur le développement urbain en Afrique du Nord, op. cit., p. 13-24 ;Zidane

80 Février (P.A), "Approches récentes de l'Afrique Byzantine" , R.O.M.M., 36, 1983, 1, p31 . Cf., J ;Lassus, Thamugadi,op.cit.p.

81 J.M.Speiser La christianisation de la ville dans l'antiquité tardive,Ktema,N° 11,1986

82 Anna Leone, l'inumazione in 'spazio urbano' a Cartagine tra V e VII secolo d.c, Ant.Tard

83 J.Durliat, les Grands propriétaires,op cit pp520-521

84 A.Guillou, Régionalisme et independance,p ?

85 A.Guillou, Régionalisme et independance, p ?

86 J . Durliat , Les Dedicaces d'Ouvrages de defense

87 ¨P.A. Février, Approches récentes de l'Afrique Byzantine, R.O.M.M., 36, 1983, 1, pp25-53. Cf J. Durliat , Les Dedicaces d'Ouvrages de defense ,pp 93-105

88 A.Guillou, Régionalisme et independance

89 Procope,B.V.I ;11 ;5-6

90 لم تتحدث النقائش الأثرية إلا على وظيفة واحدة بالنسبة لسولومون و هي البطريرقية، باعتبار أن لقب القائد العام للجيش magister militum هو تسمية فخرية ليس أكثر، و مع ذلك فهو ينعت بألقاب شرفية أخرى:

gloriosissimus, excellentissimus, magister militum, exconsul

91 Procope, B.V. II,21

92 Procope, II,21,1 ;19 ;22,16-17

93 Procope,B.V.II,21,1

94 Theophane, ed. De Boor,T.1,p.208 ; Procope,DeAed.V,28-33

يظهر ابتداءا من سنوات 543-544 رفقة عمه سولومن، ويبرزه بروكوب في كتابه التاريخ السري بأنه كان يحظى بالرعاية الشخصية للامبراطورة تيوديورا، كما يبدوأنه عقب سلسلة الأخطاء التي ارتكبها قد استدعي للعودة إلى بيزنطة.

95 H.Grégoire, Recueil des inscriptions grecques-chrétiennes d'Asie Mineure,fasc.1,Paris,1922,n°47

96 P rocope,B.V. II,16,1,3-7

97 Procope, B.V. II,16,1-25

98 Martindale,III, B, p851

99 P.Goubert, Byzance avant l'Islam, T.II,207-209 ; Durliat, les dédicaces, pp69-70 ; Martindale,pIII A, p.509-510

100 إنني على أبواب نشر نقيشة جديدة اكتشفت مؤخرا بمنطقة أولاد تبان، تذكر غينياديوس في سياق الحديث عن تحصين المنطقة والدفاع عنها.

101 Nicéphore le patriarche, Breviarum, éd.De Boor, Leipzeig,1880 ; trad.C.Mango,Washinton,1990,p.3 ; Théophane Chronographoa, ed. De Boor, I,Leipzig, 1883-1885 ; Trad.C.Mango, Oxford,1997.,3,1,1. Ch.Diehl, Afr.Byz.p.517 ,

102 يبدوأنه كان مكلفا بقيادة القوات العسكرية، وتذكره المصادر باسم جريجوراس، Gregoras، أنظر: Nicéphore de Boor…,p3

103 Théophane,3,1,1 ; P.Goubert, Byzance avant l'Islam, T.II,214-218

104 Theophanes, Chronographia, éd.C.de Boor, Leipzig,1883 p458-460

105 Martindale,III a,p584-586

106 يذكر جون نيكيوأنه " عندما أصبح هرقليوس امبراطورا، كان سكان افريقيا يتداكرون خصائله، ويكررون أنه سيصبح مثل أغسطس:

Jean de Nikiou, Chronique, ed.trad.H.Zotenberg, dans Notices et extraits des manuscrits de la bibliotheque Nationale,t.24,Paris,1883 p552

107 Goubert,Byzance avant l'islam, p.215

108 J.Durliat,Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine….pp 159

109 J.Durliat, les grands proprietaires, p.528

110 يقترح دورليا أن شخصية هرقليوس تجسد نموذج التقارب بين طبقة الملاكين الكبار والسلطة البيزنطية، في نهاية القرن السادس ميلادي، وهوما انتهى بتزعمه أصلا لهذه الحركة الانفصالية، شأنه في ذلك شأن جريجوار . أنظر ايضا : محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي، المرجع السابق

111 Le patrice pierre(exarque :durliat Tome II,181- Y.Duval Ant.Afr.5.1971.209-214 الهادي سليم،حول البطريق جريجوار

112 Procope, Hist.Arcana, XX,17.

اقترح مارينذال Martindale مطابقة هذه الشخصية بشخصية فيلجانتيوس يولينوس، الذي يفترض أنه ترك نسخة مترجمة من إنجيل بولس، مما يجعل شهادة بروكوب في كتابه السري حول إتقان اللغة الإغريقية تفتح فرضية المعارضة المشرقية لامكانية تسرب عناصر من المقاطعات في المستويات العليا للإدارة البيزنطية. أنظر:

J.R.Martindale, Prosopography of the Later Roman Empire, III,A,Cambridge,1992, Iulinus, p.742

113 J.Durliat , Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine, le dossier épigraphique , Thése de 3éme cycle , Dir A.Guillou, Paris, 1977

لدينا ايضا أمثلة عن بعض المدن مثل حيدرة، حيث كشفت بها التقارير الأثرية عن قائمة لأسماء وندالية في عدة قبور، إلى جانب التحولات الكبيرة التي عرفتها مع بداية الفترة البيزنطية، وذلك باستقرار عدد كبير من لشخصيات الدينية البيزنطية، أنظر:

Duval (N),Les Eglises de Haidra III :La citadelle,CRAI,1971,p.136-166 ; Ibid. Recherches Archeologiques à Haidra les Inscriptions chrétiennes, Coll. EFR 1975; Ibid, Topographie et urbanisme d'Ammaedara (actuellement Haidra, Tunisie) in ANRW,II,10,2,1982,p.663-671.

114 A.Guillou,Régionalisme et indépendance dans l'empire byzantin au VII siècle, l'Exemple de l'Exarchat et de la pentapole d'Italie,Instuto storico italiano per il medio evo ; Studi storici,74-76,Rome,1969,p.149-163,188-190 ; J.Durliat , Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine….p 157

115 يكفي الحديث عن نموذجي هيراكليوس Heraclius وجرجير Grégoire للوقوف على ارتباط هذه العناصر بالأمقاطعة الآفريقية، ومحاولتهم تصور مستقبلهم السياسي من خلالها، أنظر

116 Durliat (J), Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine, le dossier épigraphique , Thése de 3éme cycle , Dir A.Guillou, Paris, 1977.pp152-157

117 يمكن أن نتحسس هذه الظاهرة من خلال تتبع أسماء الشخصيات التي تركت نقائش جنائزية، وذلك من خلال مقابلة ملفي كل من دوريليا ، وإيفات دوفال. حيث اكتفلا الأول بالحديث عن الطبقة الأرستوقراطية العليا، بينما سمحت دراسة ديفال تبجيل القديسين أن العنصر المشرقي برغم حضوره فهولم يطغى على العنصر الإفريقي. أنظر:

J.Durliat, Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine….pp 157-158

118يحفظ لنا ملف النقائش المسيحية قائمة طويلة لمسؤولين وقادة الجيش الدين دفنوا في المدن التي أشرفوا على حمايتها

J.Durliat, Recherche sur l'Histoire de l'Afrique Byzantine….pp 157-158

119 أغلب مصادرنا في هذا الموضوع هي النصوص الأثرية

120 J.Durliat, les grands proprietaires…pp.517-531

121 J.Durliat, les attributions civiles des éveques Byzantins: l'exemple du Diocése d'Afrique(533-709), dans Jahrbuch der Osterreichischen Byzantinistik,32,2,1982,pp.73-84

122 J.Durliat, les grands proprietaires…p 521

123 Ch.Diehl ,Afr.Byz. pp 403-405

124 محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي، المرجع السابق، ص29، مستشهدا بيروكوب وكوريبوس الذين وصفا مناطق الشمال الغربي المتميزة بالثراء أنظر هامش 41 مثلا كتاب الحروب ص 29 " لقد مررنا بمدن سلقطة وحضرموت ووصلنا إلى مدينة قراس,,,, وتبدوهذه المناطق وكأنها جنة بالنسبة للمناطق التي نعرفها، تجري بها قنوات من الماء العذب لري البساتين، تحيط بها غابات كثيفة,,,

125 J.Durliat, les finances publiques de Dioclétien aux Carolingiens 284-889,Sigmaringen,1990, pp40-59 ;

Ibid., les finances municipales africaines de Constantin aux Aghlabides, in BCTH,19B,1985,pp

126 St.Augustin, traités anti-donatistes,III,Paris,1967(Bibliotheque Augustinienne,30),P757-760

127 Cl.Lepelley, le patronat épiscopal aux IV et V siécles : continuité et ruptures avec le patronat classique, pp 17-33, dans l'éveque dans la cité du IVe au Ve siécle, image et autorité, actes de la table ronde organisé par E.Rebillard, EFR,1998

128 CIL 08, 02389 = CIL 08, 17822 = ILCV 01832 :

In Temporibus Constantini Imperatori(S) Bel(Licio?) Gregorio Patricio / Ioannes Dux De Tigisi Offeret Domum Die Armenus

129 CIL VIII, 17822 ;I.L.C.V.,N°1832 ; H.Tauxier, le patrice Grégoire, Rev. Afr. T29 , 1885, p284-303 ; Ch.Diehl, A .B.1896,p494, 554

130CIL VIII,12035 ; ILCV,n°793

[*In] nomine d(omini)ni.Edifibimus turr(im) tempori(bus) D(omi)ni M[a]uricii i(m)p'e)r(atori)s,sub part(i)c(i)o Gennazio et Ioanni perfecto./Edifikberunt III f(raters) Maximianus, Ist(e)fanus et Mellosus*

131 ILCV,n°234 a.b.c.

اكتشفت بهذه المدينة 03 نقا\ش جنائزية للقائد العسكري موريسMauricius ، المتوفي في سن 55 سنة، وابنتيه كونستانتينا Constantina المتوفية في حدود 605، وباتريسيا Patricia. وفضلا عن الوظيفة الرسمة التي أصر موريس تثبيتها، فيبدوأنه اندمج في التركيبة الأرستوقراطية المحلية، وهذا ما انعكس من عملية ترميم الكنيسة، وحصوله على شرف أن يدفن رفقة عائلته داخل الكنيسة نفسها،

132 تخلد هذ النقيشة مناسبة تبليط أحد أحواض الكنيسة بفسيفساء، من طرف عائلة أكوينوسAquinius، زوجته يوليانا Iuliana وأبنائه فيلا Villa وديوغراتياسDeogratias، تحت رعاية القس سبيريان Cyprien ومساعدة القس أدلفيوس Adelfius، وقد أرخت بمنتصف القرن السادس. أنظر:

N.Duval, Episcopus unitatis,à propos de trois inscriptions chrétiennes d'Afrique, dans BSNAF,1958,p.147-150

133 لدينا نموذج Zipper زيبر، حاكم روسينغاي الدي يفترض أنه أقام بالمنطقة حوالي 12 سنة مما جعله يفضل أن يدفن بكنيستها، أنظر النقيشة رقم:.....؟

134 Procope,B.V.I,10,22-24 ; 11,22 ;II,5,10 ;21,3 et 13-14 ;22,15.

135 Procope, B.V.I, 10, 22-24. de Aed., VI, 4,6

136 Procope, B.V. II, 5, 10; 21, 3; 13-14

137 Victor de Tonnena, a. 542. p. 201. Corippus, Joh. III, 362, 388-389. Ch. Diehl, Afr.Byz., p. 339

138 J.Durliat, les finances publiques de Dioclétien aux Carolingiens 284-889,Sigmaringen,1990, pp40-59 ;

Ibid., les finances municipales africaines de Constantin aux Aghlabides, in BCTH,19B,1985,pp

139 Tablettes Albertini p207

140 Tablettes Albertini p207

141 M.Kaplan, les Hommes et la terre à Byzance du VI au XIe siècle, Propriété et exploitation du sol, Paris, Byzantina Sorbonensia.10.1992

142 M.T.Mansouri, recherche sur les relations entre byzance et l'Egypte,Tunis,1992 ; cf préface ducellier

143 J.Durliat, les Grands propriétaires,op cit pp520-521

144 cf les études de Lepelley, Durliat, les dedicaces, belkhodja///

145 Moll, RSAC,1860,207

146 G.de Chypre,op.cit

147 J.Durliat, ls grands proprietaires. Lepelley, les cites T1pp231-232

148 R.Guilland, la politique sociale des empereurs byzantins, paris 1959 pp 76-79, cf aussi le codex théodosien…

149 Kh.Belkhodja, l'Afrique Byzantine a la fin du Vie et au début du VIIs, R.O. M.M. n°spécial ,1970, p56.

150 محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي، المرجع السابق، ص34

151 Patlagean,Pauverauté économiqe et pauvereté sociale p16-17

152 Patlagean,Pauverauté économiqe et pauvereté sociale ,p16

153 I Patlagean,Pauverauté économiqe et pauvereté sociale ,pp12-13-16

154محمد الطاهر منصوري، ملامح بعض الفئات الاجتماعية في إفريقيا في العهد البيزنطي، المرجع السابق، ص36

155 اعتبر غزيل أن نسبة العبيد في الأرياف تعتبر أكبر من المدن، لعلاقة ذلك بالأرض.

St ,Gsell, Esclaves ruraux dans l'Afrique romaine, dans Melanges offerts à Gustave Glotz, Paris, 1932, p.397-415[Etudes surl'Afrique antique- Scripta varia,Lille,1981,p.253-415] cf. aussi Cl.Lepelley, La crise de l'Afrique romaine au début du Veme siècle,in Aspacts de l'Afrique romaine, pp 372-374

156 كان يفرق بين نوعين من الممتلكات الفلاحية، الأولى تستغل بواسطة العبيد، بينما الثانية بواسطة كراء اليد العاملة من المزارع المجاورة. ويبدوأن زوجته بيدانتيلا Pudentilla قد سلمت لأبنائها 400 عبد يشتغلون في المزارع بينما حافظت على 15 لتسيير مسكنها الفخم في طرابلس.أنظر:

Apulée Apologie, 17 ,93 ; cf. H.Pavis d'Escurac, Pour une étude sociale de l'Apologie d'Apulée, Ant. Afr. 8, 1959, p.89-101.

157Ch. Picard ; la civilisation de l'Afrique ro maine

158 St Augustin, Ep.10,2-8,p.46-51;24,1,p.126,15-16. Dans les lettes de saints Augustins découvertes par Johannes Divjak. Cf Cl.Lepelley, La crise de l'Afrique romaine au début du Veme siècle, pp372-374 ; cf. F. Decret, ,Augustin d'Hippone et l'esclavage. Problèmes posés par les positions d'un évêque de la Grande Eglise face à une réalité sociale dans l'Afrique de l'Antiquité tardive, Dialogues d'histoire ancienne, 1985,11, 1, p. 674 - 685

159

160 St.Augustin, lettre 20….,

(S)Lancel (1984). Etudes sur la Numidie d'Hippone au temps de saint Augustin. MEFRA. Rome, EFR. 96: 1085-1113.

161 Ibid,1110Ibid.p

162

163 T.D.Barnes, Aspects of the background of the City f God, dans l'Afrique romaine, les conferences Vanier 1980, Ottawa University,1982.pp69-85

164 Maison vandalessss

165 M.Blanchard.lémée, dans les Jardins de Djemila,Ant.Afr. T.34.185-197

166 P.A.Fevrier, le développement urbain en Afrique du Nord, Les exemples comparés de Djemila et de Sétif, Cah.arch.14, 1964,p.14-17.

167 Y.Thebert, l'évolution urbaine, p120

168 Victor de Tonnena,Chronicon, à l'année 542, éd.th.Mommsen,MGH.,TXI,1,Berlin,1893,p.201.

169 Ch.Diehl,Afr.Byz. p339

170 Procope , Bell.Pers.,2 ,22,6-8,p250 ; J.Durliat, la peste du VI^{e} siècle, op cit,p 117.

171 Corippus, Iohannidos,III,345-392

172 Corippus, Joh. III,345 ; E.Stein, Histoire du Bas-Empire,T.2,Paris-Bruxelles-Amsterdam,1949,p.759, J.Durliat, la peste du VI siècle

دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي بالمؤسسة الجامعية الجزائرية

أ. سمايلي محمود
جامعة سطيف 2

الملخص

تُعتبر إدارة الجودة الشاملة (Management Total Quality) من أهم الأساليب الحديثة التي استحوذت على اهتمامات العديد من الممارسين والباحثين الأكاديميين، كإحدى الأنماط الإدارية السائدة والمرغوبة في الفترة الحالية، بوصفها مفهوما عصريا.

إن التعليم العالي مثله كأي نسق تعليم نظامي، ما هو إلا انعكاساً للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام. وليس بالمستغرب أن يعاني التعليم العالي بمختلف مؤسساته من مشكلات كبيرة، خاصة في البلدان النامية بصفة عامة وفي الجزائر بصفة خاصة تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات التي غيّرت شكل العالم وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد على العلم والتطوير التكنولوجي، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث على المستويين التعليمي والإداري.

و من هنا فإننا نهدف من خلال هذا المقال إلى مناقشة دور إدارة الجودة الشاملة في تسير التعليم العالي من خلال تحديد:

1- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية وتطبيقاتها.

2- مبررات اللجوء إلى أدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

3- دور إدارة الجودة الشاملة في ضمان نوعية العملية التعليمية بالجامعة الجزائرية

Resumé*:*

Le concept de «management par la qualité totale» (en anglais «Total Quality Management»), désigne la mise en oeuvre d'un projet d'entreprise reposant sur une démarche qualité mobilisant tout le personnel, c'est-à-dire une stratégie globale par laquelle l'entreprise tout entière met tout en oeuvre pour satisfaire ses bénéficiaires en qualité, coût et délai. L'objet du management par la qualité totale passe ainsi nécessairement par le développement d'un «esprit qualité"partagé par tous.

L'enseignement supérieur en tant que système d'organisation reflète les contextes social et économique. A cet égard, l'enseignement supérieur et ses institutions connaissent des problèmes capitaux face aux défis imposés par la mondialisation et le

nouvel ordre international,ces derniers caractérisés par l'évolution du savoir, la technologie et des techniques hautement développées. L'ébauche de cette article est de traiter le rôle du management par la qualité totale dans la gestion de l'enseignement supérieur:

1- Le concept du management par la qualité totale et ses utilisations ;

2- La situation de l'enseignement supérieur en Algérie ;

Rôle du management par la qualité totale dans l'amélioration du rendement de l'université algérienne

مقدمة:

تعد إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management) مركز اهتمام معظم دول العالم فهي تمثل النموذج الحديث والعصري للإدارة الجديدة الذي يرتكز على جملة من المفاهيم الإدارية الحديثة الموجهة والذي يقوم على المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية وبين المهارات الفنية المتخصصة والفاعلة التي تتيح له مسايرة التحديات والمستجدات العالمية

والمحلية (عولمة الاقتصاد، انتشار تقنية المعلومات، شبكات المعلومات Internet، منظمة المواصفات العالمية ISO، منظمة التجارة العلمية WTO... الخ).

إن تطبيقات إدارة الجودة الشاملة تعتمد أساسا على أساليب متقدمة تهدف إلى التحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى المستويات المهمة في الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات خاصة في الميادين التجارية والصناعية، وكنتيجة لهذه الموجة التي استحوذت على اهتمامات العديد من الممارسين الاقتصاديين والباحثين الأكاديميين ظهرت العديد من المفاهيم حول إدارة الجودة الشاملة ركزت معظمها حول ثلاث محاور أساسية هي مراقبة الجودة وضمان الجودة وإدارة الجودة.

و على الصعيد التعليمي فإن جودة التعليم تعد من التحديات الكبيرة التي تواجهها جميع المؤسسات التعليمية وبالخصوص الجامعية منها الأمر الذي دفع العديد منها لتبني مفاهيم إدارة الجودة الشاملة (TQM) وتطبيقاتها كنسق تعليم نظامي يعكس السياق الاجتماعي والاقتصادي العام بهدف رفع مستوى التعليم والتعلم (Teaching and Learnin) والتركيز على الكفاءة النوعية (Competence Quality) لمخرجاته وتزويدهم بالمهارات اللازمة وتطوير مواهبهم إلى جانب رفع كفاءة العاملين به بما يضمن الحصول على خريجين لديهم المعارف الأساسية التي تؤهلهم إلى التنافس في كافة المجالات العملية بكفاءة عالية على المستوى المحلي والعالمي والمساهمة في بناء الاقتصاد المبني على المعرفة، ولتحقيق هذه المواصفات فقد توصلت العديد من الدراسات إلى نتيجة مفادها أن إدارة الجودة الشاملة هي النموذج القادر على توفير أدوات وأساليب متكاملة تساعد مؤسسات التعليم العالي على تحقيق نتائج مرضية وخلق ثقافة جديدة داخل المؤسسة التعليمية تنظر إلى الجودة على أنها تمثل هدفها الأول.

و الجامعة الجزائرية كباقي جامعات العالم مطالبة هي الأخرى في ظل الاهتمام المتزايد بنموذج إدارة الجودة الشاملة (TQM) ونجاحاته في شتى المجالات بالتوجه نحو هذا المفهوم كفلسفة إدارية حديثة تحاول من خلاله توفير وإيجاد بيئة العمل المناسبة داخل الجامعة تمكنها من تجاوز التناقضات التي تتخبط فيها، فمن غير المعقول أن يكون الإعداد الاكاديمي للطالب خلال دراسته ناقصاً وهو المتوقع منه أن يكون الإطار المستقبلي في مادة تخصصه.

و عليه فإن إي محاولة للتغير الشامل في نظم وسياسات مؤسسة التعليم العالي في نظر العديد من الباحثين من اجل الارتقاء بقدرتها التنافسية لا يمكن أن يتحقق إلا في ظل نظم إدارية تحقق ذلك يطلق عليها إدارة الجودة الشاملة (TQM)، ومن هذا المنطلق فإن موضوعنا سيعمل على التعريف بماهية إدارة الجودة الشاملة، وبيان أسلوب تطبيقها في التعليم العالي، إلى جانب توضيح مرتكزات تطبيق الإدارة الشاملة في الجامعة الجزائرية وذلك بعد عرض وتحليل وضعية التعليم العالي في الجزائر.

1- مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM).

يعتبر مفهوم إدارة الجودة من أحدث المفاهيم الإدارية التي تقوم على مجموعة من المبادئ والأفكار التي يمكن لأي إدارة أن تتبناها من أجل تحقيق أفضل أداء ممكن وبالرجوع إلى التطور التاريخي لهذا المفهوم نجد أن الفضل في استخدام هذا المفهوم يعود إلى مساهمات العديد من العلماء اليابانيون والأمريكيون من أمثال: إدوارد ديمنج، جوزيف جوران، فيليب كروسبي وايشيروايشي كاوا.

و نظرا لحداثة المفهوم فقد ظهرت تعريفات مختلفة لإدارة الجودة الشاملة للعديد من الباحثين والهيئات المختصة، فقد عرّفها ف. كروسبي (P. Crosby) وهو أحد المؤسسين ل TQM بأنها "تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقاً حيث أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري التنظيمي الأمثل في الأداء باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة عالية"[1]. فيما يعرفها ريلي RILEY على أنها "تحول في الطريقة التي تُدار بها المنظمة، والتي تتضمن تركيز طاقات المنظمة على التحسينات المستمرة لكل العمليات والوظائف، وقبل كل شيء المراحل المختلفة للعمل، حيث إن الجودة ليست أكثر من تحقيق حاجات العميل"[2].

أما روبرت بنهرد R. Benhard فقد عرّف إدارة الجودة الشاملة بأنها "خلق ثقافة متميزة في الأداء، تتظافر فيها جهود المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات العملاء، وذلك بالتركيز على جودة الأداء في مراحله الأولى وصولاً إلى الجودة المطلوبة بأقل كلفة وأقصر وقت"[3].

بينما يعرفها معهد الإدارة الفيدرالي على أنها "تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت، مع الاعتماد على تقديم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء"[4].

أما من وجهة نظر منظمة الجودة البريطانية (BQA) فتعتبرها "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك، وكذلك تحقيق أهداف المشروع معاً".

أما وجهة النظر الأمريكية فتعرف إدارة الجودة الشاملة (TQM) بأنها "فلسفة وخطوط عريضة ومبادئ تدل وترشد المنظمة لتحقيق تطور مستمر وهي أساليب كمية بالإضافة إلى الموارد البشرية التي تحسن استخدام الموارد المتاحة وكذلك الخدمات بحيث أن كافة العمليات داخل المنظمة تسعى لأن تحقق إشباع حاجات المستهلكين الحاليين والمرتقبين"[5].

انطلاقا من هذه التعاريف يمكننا تحديد أهم المرتكزات الفكرية والفلسفية التي ترتكن إليها إدارة الجودة الشاملة في تطبيقاتها عند الشروع في استخدام هذا الأسلوب في مختلف المنظمات بالرغم من تباينت آراء هؤلاء المفكرين والأكاديميين في شأن تحديد أولويات وأهمية هذه المرتكزات من باحث لآخر، غير انها من حيث المنطلق الفكري لا زالت تشكل المنعطف الحاسم في إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتتمثل هذه المنطلقات في:

- التركيز على حاجات العميل.
- الاعتماد على الإدارة التشاركية ومساهمة جميع العاملين ALL the Employees بكافة مستوياتهم في العملية الإدارية وإسهامهم المباشر في تأكيد الجودة في النتائج.
- اعتماد نظام التحفيز.
-التنسيق وتفعيل الاتصال بين الإدارات والأقسام على المستويين الأفقي والعمودي.
- تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال والالتزام بالموضوعية والصدق في عرض البيانات والمعلومات.
- توكيد نظام الجودة والتحسين المستمر Continuous Improvement باعتباره المذهب والمعتقد الأساسي لTQM، فلابد أن يكون هدف الإدارة والقيادة في الجودة الشاملة تعزيز وتطوير المخرجات باستمرار، وليس المحافظة على المستوى المقبول من الانجاز فقط.
- الاعتماد في اتخاذ القرارات على الحقائق الواقعية
- الوقاية من الوقوع في الأخطاء وليس مجرد كشفها.

2 –ماهية إدارة الجودة الشاملة في السياق التعليمي: اخذ مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المدارس التعليمية في الظهور بعد النجاح الذي حققه الإنتاج الياباني بغزوه الأسواق الأمريكية وبروزه كقوة اقتصادية تنافسية جديدة في الأسواق العالمية، ومحاولة المؤسسات الأمريكية تنفيذ وتطبيق إدارة الجودة في مصانعها والتي بأت بالفشل بسبب ميزات المجتمع الأمريكي القائمة على قيم التنافس والفردية والحواجز الموجودة بين العاملين وقيادة وإدارة المصنع التي تتناقض مع قيم الجودة المبنية على التعاون والتسامح وروح الفريق وتلاحم العاملين مع قياداتهم، مما اضطرهم إلى محاولة تغيير القيم لدى العاملين في المصنع إلى ما يلائم

تطبيق الجودة ولتغيير هذه القيم لجأت إلى تطبيق إدارة الجودة في المدرسة وغرس القيم الجديدة المتلائمة معها(الجودة الشاملة)وبدأت عمليات التجريب تأخذ مكانتها في المراحل الدراسية المختلفة من الابتدائية إلى التعليم الجامعي[6].

ومنذ تلك الفترة برزت عدة أراء ومواقف حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد أورد كلاسر Glasser موقفاً تربوياً حول جودة العمل في التعليم يقول فيه "متى ما نشأ اختلاف ما بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين إذ أنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أو الطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون إذ أن الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة"[7].

أما بونستنكل Bonstingl يرى "إن المدرس والمدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة، والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقدمهم. وإن المستفيد الثانوي من خدمات المدرسة هم الآباء وأولياء الأمور والمجتمع الذين من حقهم توقع نمو مدارك وقدرات ومهارات أبنائهم الطلاب وتطور شخصياتهم ليكونوا نافعين لذويهم ومجتمعهم"[8].

كما تشير الجودة الشاملة (Total Quality) في المجال التربوي إلى "مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية"[9]. كما تشير أيضا إلى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع) ورضاه التام عن المنتج (الخريجون) بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعنى مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول (المجتمع) من وجود المؤسسات التعليمية[10].

فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية لا يعني جعل المؤسسات التعليمية وخصوصا الجامعات منشات تجارية أو صناعية تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ولكن ما ينبغي أن يستفاد من تطبيقاتها في التعليم هو تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقا لجودة المنتج، وسعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته، وجماعاته وأفراده في مجال التعليم[11]

من خلال ما سبق نلاحظ أن هناك اختلاف في رؤية المؤسسات والباحثين حول تعريف مفهوما دارة الجودة في سياقه التعليمي فقد عرفته وكالة ضمان الجودة بالتعليم العالي (QAA) بالمملكة المتحدة على أنه "أسلوب لوصف جميع الأنظمة والمواد والمعايير المستخدمة من قبل الجامعات ومعاهد التعليم العالي للحفاظ على مستوي المعايير والجودة وتحسينه، ويتضمن ذلك التدريس، كيفية تعليم الطلاب، والمنح الدراسية والبحوث"[12].

أما تعريف الخطيب فيرى في جودة التعليم العالي هي "التحسين المستمر لعمليات الإدارة التربوية أو المدرسية، وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوي الأداء والإنتاجية بالمؤسسة التعليمية، وتقليل الوقت اللازم لإنجاز العملية التعليمية، باستبعاد المهام عديمة الفائدة وغير الضرورية للطالب، مما يؤدي إلى تخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة[13].

ويعرفها **أحمد درياس** بأنها "أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا[14].

أما رودس Rhodes فيعرفها بأنها "عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة"[15].

من التعاريف السابقة نستنتج أنه من الضروري بمكان تسخير كافة الإمكانيات المادية والبشرية ومشاركة جميع الجهات والإدارات والأفراد في العمل كفريق واحد وإن الالتزام الكلي بتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية يستدعي إعادة النظر في رسالة هذه المؤسسة وأهدافها، واستراتيجيات تعاملها مع العمل التربوي ومعاييرها وإجراءات التقويم المتبعة فيها ويجب التعرف على حاجات المستفيدين (الطلبة) أي ما هي نوعية التعليم والإعداد التي يرون أنها تحقق حاجاتهم وتلبي رغباتهم.

وعليه يمكن أن نعرف إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تظافر جهود كل العاملين في مجال التربية.

3- وضعية التعليم العالي في الجزائر: إن التنمية الشاملة في أي بلد تقع على عاتق التعليم بصفة عامة وبشكل أساسي على الجامعة باعتبارها الأداة الأهم والأكثر فاعلية في العملية التنموية، فعليها يقع عبء تطوير أجهزة الدولة ومؤسساتها وتوجيه نشاطاتها الوجهة الصحيحة التي تخدم أهداف التنمية الوطنية الشاملة.

والجامعة بوصفها المؤسسة المؤهلة لتزويد مختلف هذه القطاعات بالإطارات المسيرة وبآخر التطورات في حقول المعرفة وتدريبها على أحدث التقنيات، بفضل توفرها على هيئة أكاديمية على صلة دائمة بمصادر المعرفة العالمية، وبفضل ما تجريه من بحوث علمية تستفيد من نتائجها وتطبيقاتها جميع المؤسسات الوطنية.

غير أن الواقع وللأسف في بلادنا غير ذلك بالرغم من المحاولات المتعددة لتجديد وإصلاح مناهج التعليم العالي باعتماد برامج وطرق حديثة تساير التغيرات والتحديات وأكثر تكيفا مع المعطيات الاقتصادية والاجتماعية الحالية. غير أن العديد من الباحثين والخبراء يجمعون على أن مؤسسات التعليم العالي بالجزائر يعاني العديد من المشكلات والسلبيات التي تعيق نموه وتطوره وتحد من كفاءته وفعاليته وجودته، منها عدم قدرتها على استيعاب الملتحقين الجدد من التعليم الثانوي بالجامعة، ونمطية الخطط والمناهج والسياسات التعليمية التي كثيرا ما تجد مقاومة شديدة من طرف الطلبة أو الأساتذة أنفسهم بسبب عدم توافقها مع واقع التعليم في الجامعة الجزائرية بسبب تبني نماذج مستوردة للتعليم العالي، وانعدام الموازنة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات التنمية، وعدم التوازن بين النمو الكمي والإعداد النوعي لطلاب الجامعة، وضعف الكفاءة الداخلية (ارتفاع معدل التسرب) والكفاءة الخارجية (اختلال في تناسب مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل)، وأخيرا عدم فعالية أجهزة التوجيه.

1- تدني نوعية التكوين الجامعي: يركز التكوين الجامعي في الجزائر على معطيات قديمة وتقليدية نظرا لعدم توفر المراجع الحديثة فهذا الأسلوب من شأنه أن يدعم ثقافة الامتثال والانصهار، ويحارب الابتكار والإبداع، ويمجد فكرة الحصول على الشهادة لا إلا، ولا يشجع على التعلم الحقيقي الهادف والاعتماد على النفس.

- عدم التركيز على الجوانب الأدائية والتطبيقية في التكوين إذ أن الغالبية المطلقة من برامج التكوين الجامعي ترتكز على قاعدة خاطئة مؤداها أن الطالب الذي يعرف يمكن أن يوظف معارفه في الميدان العملي وبالتالي تركز تلك البرامج على الجوانب المعرفية النظرية وتهمل الجوانب التطبيقية.

- افتقار برامج التكوين إلى أهداف واضحة ومحددة وافتقادها إلى إطار تطوري للتكوين يؤطر ممارسته ونشاطاتها[16]

2- ضعف معايير التقويم وجودتها: تفتقد الجامعة الجزائرية إلى رقابة علمية فعملية تقويم الطلبة تركز غالبا على التقويم التحصيلي والإفراط في استعماله من دون اللجوء إلى أنواع التقويم الأخرى مما ولد انتشار ظاهرة الغش وإهدار الوقت في طول الامتحانات على حساب البرامج التكوينية الأمر الذي ساهم في تدني جودة التعليم ومخرجاته.

3- ضعف مناهج التعليم وقدمها: تعاني المناهج والمقررات التعليمية بالجامعة الجزائرية من الغموض وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور الدراسية، كما أنها عادة ما تكون غير قادرة على تغطية جميع المهارات الأساسية للتعلم لعدم تطابقها مع الحاجات التنموية للمجتمع. إلى جانب انعدام التنظيم والتخطيط السليم

للبرامج المتبعة في التعليم العالي والاعتماد فقط على النقل الحرفي لمقررات وبرامج المواد الدول المتطورة والتي لا تتوافق ومستوى الطالب الجزائري وبيئته التعليمية وهذا ما سعت إليه الجامعة الجزائرية في السنوات الأخيرة من خلال نظام L.M.D في إطار الإصلاحات التي مست جميع الأطوار التعليمية هذا النظام الذي يلقى خاصة معارضة شديدة من طرف المجموعة الجامعية.

4- ضعف عملية التأطير: لعل من أسباب تدني نوعية التعليم في بلادنا هو عدم توفر اغلب الأساتذة على تأهيل في طرائق التدريس والتقنيات التربوية الحديثة فالقدرة على البحث لا تعني القدرة على التدريس، كما أن إسناد بعض المقاييس إلى أساتذة ليسوا في التخصص يولد عدم القدرة على تطبيق المناهج

والمقررات الدراسية زد على ذلك فإن معظم الجامعات الجزائرية تعتمد على عدد معتبر من الأساتذة المؤقتين الذين يفتقدون للخبرة الكافية، إلى جانب ضعف عملية الاختيار والتوظيف يضاف إلى ذلك نوعية طرق التدريس المتبعة والتي هي عبارة على إملاء للمحاضرات يحفظها الطلبة ويعيدون كتابتها على ورقة الامتحان.

5- ثقافة التعليم السلطوية: إن الارتباط الكيفي للتعليم العالي في الجزائر بمراحل التعليم الأخرى (الابتدائي، المتوسط والثانوي) في ثقافته وهياكله ومناهجه وأساليبه جعلت ثقافة التعلم في الجامعة تقوم على سلطوية الأستاذ الذي يلقي ويلقن وسلبية الطالب الذي يتلقى إلى جانب تكدس الطلبة داخل الأقسام أدى إلى تباعد المسافة بين الطلبة والأساتذة وانعدام الرعاية الأكاديمية بين الأستاذ والطالب فلا يخصص للطالب ساعات للمناقشة والاستشارة حول مواضيع معينة وعادة ما تكون هذه الاستفسارات في اتجاه واحد داخل الصف أو عند الخروج منه.

6- **عدم التوازن بين النمو الكمي والإعداد النوعي لطلاب الجامعة**: ترتكز السياسة التعليمية في الجزائر على الكم لا على الجودة بسبب التزايد غير المحسوب لأعداد الطلبة الملتحقين بالتكوين الجامعي حيث أصبح قبول الطلبة وسيلة تلجأ إليه الجامعة لاستجلاب الترضية الاجتماعية كما يعبر عليه تقرير التنمية البشرية لسنة 2003، حيث وصل عددهم 423000 طالب من بينهم 89000 طلبة جدد للسنة الدراسية 2000/1999 يؤطرهم مجموع 17130 أستاذ من بينهم 15.04% فقط يمثلون أساتذة تأطير من الصنف العالي أي لكل 152 طالبا أستاذ محاضر واحد لكل[17]

7- ضعف الإنفاق على التعليم العالي وانعدام مصادر التمويل: تكتسي عملية الإنفاق على التعليم العالي أهمية بالغة في تحديد نوعية مخرجات التعليم فبالرغم من المجهودات التي بذلتها الجزائر من اجل النهوض بالتعليم العالي بالزيادة في مستوى الإنفاق عليه لا تزال هذه السياسة لم تبلغ أهدافها المسطرة بعد لكون النسبة العظمى من الميزانية توجه مباشرة نحو التسيير والتجهيز (الخدمات الجامعية، الرواتب وغيرها) الأمر الذي ينعكس على التطوير النوعي للتعليم العالي خاصة ما تعلق بتجديد المختبرات العلمية ومحتويات

المكتبات الجامعية التي تعاني من نقص شديد في المصادر والوثائق خاصة المتخصصة وقد كانت ميزانية الإنفاق على التعليم العالي من سنة 1999 إلى سنة 2002 كمايلي:

السنوات	1999	2000	2001	2002
ميزانية التسيير للقطاع	25.77 مليار دج	35.06 مليار دج	37.71 مليار دج	47.12 مليار دج
ميزانية التجهيز للقطاع	10.97 مليار دج	11.27 مليار دج	10.85 مليار دج	18.53 مليار دج
الميزانية العامة للقطاع	36.74 مليار دج	46.34 مليار دج	48.56 مليار دج	65.65 مليار دج

– جدول يوضح ميزانية الإنفاق على التعليم العالي في الجزائر[18]

أما بالنسبة للمعدل السنوي للإنفاق على الطالب الجامعي فقد بلغ سنة 1999 مبلغ 3600 دج وهو ضعيف جدا لتكوين إطار ذو مواصفات عالمية مقارنة بالمعدل السنوي لإنفاق على طالب واحد في دول الاتحاد الأوروبي المقدر 6500 دولار[19].

كما أن نمط التسيير المركزي للجامعة الجزائرية لا يسمح لها من تنويع مصادر التمويل ويحد من علاقاتها بالمؤسسات الاقتصادية سواء العامة أو الخاصة التي يمكن أن تكون مصدر مهم في تمويل الجامعة مقابل تزويدها بالطلبة المتخرجين أو المشاركة في عملية التكوين والتدريب لإطارات هذه المؤسسات في شكل بحوث تعاقدية ونشاطات إنتاجية...

8– **عدم توافق مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل**: تعاني الجامعة الجزائرية من عدم توافق مضامين التعليم العالي وبين متطلبات سوق العمل فالمهارات والقدرات التي يحتجها سوق العمل خاصة تلك المتعلقة بالتقنيات التكنولوجية والمعلوماتية لا توفرها الجامعة، وإن وجدت فهي ليست بالكفاءة المطلوبة زد إلى ذلك فالتوجيه نحو هذه التخصصات ضعيف لأن معظم اتجاهات الطلبة تتجه نحو تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية أو الطبيعية والطبية مقابل نسبة ضعيفة توجه نحو التخصصات التقنية والتكنولوجية

و كنتيجة لهذه الوضعية فإن سوق العمل يجد نفسه مجبرا على صرف النظر عن مخرجات التعليم العالي لأنها مكلفة وتتطلب إعادة التأهيل.

4– دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية التعليم العالي: لا يزال دور إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي غير واضحا مقارنة بالمؤسسات التجارية والصناعية التي عرفت هذا الأسلوب منذ أمد بعيد مكنها من بناء ثقافة تنظيمية تنافسية خاصة بها، ففي سنة 1993 لم يزد عدد المؤسسات التعليمية في التعليم العالي الآخذة به على 220 كلية وجامعة في الولايات المتحدة الأمريكية، أما في العالم العربي فحسب حسين محمد العلوي فإنه "يصعب التكهن بعدد الجامعات العربية التي تطبق مبادئ إدارة الجودة الشاملة مع العلم أن هناك عددا من الجامعات العربية من بدأ بأخذ بهذا المفهوم في برامجه وسياساته وأهدافه التعليمية[20].

أما عند الحديث عن إدارة الجودة الشاملة ودورها في تحسين نوعية التعليم العالي ينبغي الإشارة إلى المعايير والمرتكزات الأساسية التي تقوم عليها لأن تطبيقها يتطلب أرضية معينة ومناخ مناسب ترتكز عليها كافة البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المؤسسة وخارجها، بحيث توفر لإمكانية التطبيق.

4-1:المرتكزات الفكرية لإدارة الجودة الشاملة في تطوير العملية التعليمية في الجامعة

- إرساء قناعة التامة لدى قيادة المؤسسة الجامعية عند تبني أسلوب إدارة الجودة وجعله في مقدمة استراتيجيات فريق القيادة والعمل على نشر هذه القناعة في أوساط الشركاء الآخرين والتفهم الكامل والالتزام بين الجميع.

- تحديد الأهداف بشكل واضح ودقيق حتى يتم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق هذا النظام وتحديد الإجراءات التنظيمية والنوعية للعملية التعليمية، وذلك بإيجاد نشرة ارشادية وتعريفية تحتوي على رؤية ورسالة وأهداف القسم ومدى التزامه بها[21].

- إشاعة الثقافة التنظيمية Organization culture) (والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في المؤسسة التعليمية بحيث يشعر فيها الأفراد بحرية المشاركة بأفكارهم والمشاركة في حل المشاكل واتخاذ القرار، اعتبارها بمثابة قاعدة أساسية في العمل تتوافق ومبادئ إدارة الجودة بوصفها النموذج والإطار المفاهيمي الذي يحكم عمل الجامعة ككل ويعطي للنظام الجامعي المعنى والصيغة العامة له.

التوافق بين الأهداف والمناهج بحيث يجب أن لا تنفصل المناهج التعليمية عن الأهداف المحددة ويجب تعزيزها من خلال ربطها بتوجهات وسياسات المؤسسات التعليمية[22].

- تحديد إستراتيجيات التعلم المناسبة باعتماد خطط تعليمية توافق وتواكب التطورات التكنولوجية الحديثة وتنمي الكفايات الضرورية للعمل.

- تركز إدارة الجودة على متطلبات سوق العمل وذلك بجعل العملية التعليمية منفتحة على محيطها الاجتماعي والاقتصادي بحيث تعمل دائما على جعل المضامين والبرامج التعليمية تساير متطلبات سوق العمل وجعلها تساير التغيرات المتسارعة في سوق العمل.

- استمرارية التطوير والتحسين بحيث لا تتوقف مفاهيم إدارة الجودة الشاملة عند مخرجات العملية التعليمية والالتزام بالمفهوم الكمي للمنتوج (الخريج) بل تواصل استمراريتها في البحث على أفضل الطرق والمناهج التي تضمن لها الاستمرار والمنافسة (التعلم مدى الحياة Long learning for live)[23]

4-2: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين نوعية العملية التعليمية في الجامعة.

التطوير المستمر لرسالة الجامعة وأهدافها من خلال إجراء التحسينات في العملية التربوية بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار وجعلها تتوافق ومتطلبات التنمية.

– توفر الاستثمار الأمثل للإمكانيات المالية والطاقات البشرية إذ أن موارد الجامعات إما أن تكون عاجزة عن تحقيق متطلباتها وتنفيذ برامجها أو إن هذه الأموال تهدر في مجالات لا تخدم العملية التعليمية بصفة مباشرة، ولذا فان تطبيق معايير الجودة يحقق الأسلوب الأمثل لاستخدام الموارد المالية بصورة صحيحة.

– رفع كفايات العاملين في مجال التعليم العالي إذ أن معايير الجودة الشاملة تشترط على العاملين في أوساط المؤسسة مستويات عالية من الكفاءة المهنية سواء كانوا في مجال التدريس أم في المجال الإداري، ولذا فان عمليات مثل التدريس المستمر والاستخدام الأمثل للوسائل التقنية الحديثة وتوفر المهارات القيادية والقدرة على التحليل وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه العمل، جميعها مواصفات تتطلبها الجودة الشاملة في العاملين بمجال التعليم العالي، ولا شك في أن توفر هذه المواصفات سينعكس على أداء وإنتاجية المنتوج التعليمي مما يسهم في تطويره وتقدمه.

– تحقيق الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي، إذ أن رسالة هذه المؤسسات لا تتوقف عند رسالتها الأكاديمية فقط بل تتجاوز ذلك إلى محيطها الأوسع وهو الدور المجتمعي والإنساني. ولا شك أن جودة التعليم العالي ستؤثر بصفة مباشرة في المجتمع من خلال مخرجاتها من الطلبة والطالبات ومن خلال أدوارهم الاخري مثل البحث العلمي وتقديم الاستشارات العلمية ودعم القرار واقتراح حلوله للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصناعية وغيرها، إذ أن عجز بعض الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عن قيامها بهذا الدور يعود إلى مونها لا تمتلك تلك الأدوات أو بسبب ضعف المستوي العلمي أو لأن المجتمع قد تطور أسرع منها وبدأ يبحث عن حلول لمشكلاته وتلبية متطلباته بعيداً عن الجامعة.

– تساعد في انفتاح الجامعات على محيطها الاجتماعي والاقتصادي وتغير الرؤية التي لا يزال كثير من مؤسسات الأعمال والصناعة تنظر إلى الجامعات باعتبارها مؤسسات موجهة للإنتاج التعليمي فقط. لذا فان تطبيق معايير الجودة سيجعل من الجامعات ممولا لهذه المؤسسات المجتمعية في تلبية حاجاتها من البحوث والدراسات والاستشارات وكذلك من الكفاءات البشرية.

– تحقيق جودة المستفيدين من التعليم العالي أو ما يصطلح عليه بـ (جودة المنتج) وهو الطالب وتدعيم وضعه والارتقاء به عن طريق تنمية مواهبه الفكرية وكفاءاته العقلية بما يسمح له بالنظرة النقدية لخبرته ولنفسه كما يري ذلك أن التعليم الجيد يوفر للطالب مهارات وإمكانيات لا تتيسر له في كثير مما يتلقاه في مختلف مراحل الحياة عوض السعي نحو تحصيل الشهادة فقط.

– تلعب إدارة الجودة دورا مهما في إيجاد أسواق للجامعات والمنافسة فيها عن طريق تفعيل دور الموارد البشرية من أساتذة وإدارة في إيجاد أسواق لنشاطاتهم خارج الجامعة باعتماد أسلوب سلسة الجودة* في العمل وبالتالي توفير مصادر جديدة لتمويل نشاطاتهم دون الاعتماد عن المصادر الحكومية فقط[24].

خاتمة

إن الأنماط التقليدية للتسيير والتعليم المعتمدة في الجامعات الجزائرية ساهمت بشكل كبير في ضعف العملية التربوية والتعليمية بفعل عدم إسهام مخرجات التعليم بفاعلية في تنمية المجتمع وعدم الارتباط بين تخصصات التعليم ومتطلبات سوق، وارتفاع تكلفة التعليم في ضعف مستوى المنتج التعليمي في المؤسسات التعليمية فقد أصبح الخيار الاستراتيجي الوحيد في ظل التحديات المعاصرة التي يواجهها التعليم العالي في الجزائر هو تغير النمط التقليدي في إدارته، واعتماد أسلوب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساته وكلياته وفق متطلبات وخصائص هذا الأسلوب باعتماد عدداً من الأسس التي من خلالها يمكن تطويع مبادئ الجودة الشاملة بما يناسب واقع التعليم الجامعي في الجزائر، والمتمثلة في الوعي بمفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لدى جميع المستويات الإدارية والعلمية بالجامعة، وتحديد أهداف واضحة ومحددة للجامعة يشارك في صنعها جميع العاملين كل على قدر إسهامه بحيث يكون لهذه الأهداف توجه مستقبلي في المدى القريب والبعيد، واستخدام مدخل المشكلة في تنفيذ الجودة والتغلب على المعطيات التي تواجهها وتصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية، واختيار الأساليب التعليمية المناسبة في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل، وتحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة على مدى سنوات الدراسة في مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم العالي، والاستخدام الرشيد لتكنولوجيا المعلومات وتفعيلها في مختلف الأنشطة التعليمية، وانفتاح الجامعة على البيئة المحيطة بمؤسستها المختلفة، وتطبيق مبادئ التعليم المستمر، والتدريب المتواصل للعاملين على عمليات الجودة الشاملة، والاعتماد على الرقابة الذاتية والتقويم العلمي، فجميع هذه العمليات من شأنها أن تساهم في تحسين مردود العملية التعليمية وتحقق منتج

تعليمي معاصر يتوافق ومتطلبات التنمية المحلية والدولية.

المراجع

1- رياض رشاد البنا، إدارة الجودة الشاملة، مفهومها وأسلوب إرسائها/

http://www.education.gov.bh/conferences/con21/w4.doc 03/04/2008

2- احمد الخطيب، الإدارة الجامعية – دراسات حديثة – ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، الأردن، 2001.ص15.

3- محمد عوض الترتوري، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي/

http/www.almualm.net 25/03/2008

4- سالم سعيد القحطاني، إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الحكومي، مجلة الأردن العامة، عدد 78، افريل 1993، ص 31.

5- أحمد الخطيب، مرجع سابق، ص27.

6- محمد علي عبد العزيز حلواني، مفهوم الجودة الشاملة http/www.alyasseer.net 02/04/2008

7- رياض رشاد البنا، مرجع سابق.

8- محمد زياد مسعد، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية /

http://www.drmosad.com/index306.htm 28/03/2008

9- محمد عوض الترتوري، مرجع سابق.
10- رياض رشاد البنا، مرجع سابق.
11- عبد الحميد السجاد، الجودة في التعليم العالي / http www.jeeran.net02/04/2008
12- محمد عوض الترتوري، مرجع سابق.
13- احمد الخطيب، مرجع سابق، ص 56
14- احمد سعيد درياس، إدارة الجودة الكلية – مفهومها وتطبيقاتها – رسالة الخليج العربي، المجلد 4، عدد 50، جوان2002 ص 15.
15- محمد زياد مسعد، مرجع سابق.
16- لحسن بوعبد الله، العيد بن عيسى، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، عدد1، الجزائر، 2004، ص269.
17- محمد بوعشة، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي، بين الضياع وأمل المستقبل، دار الجبل، بيروت، 2000، ص 33.
18- عمار عماري، ليلى قطاف، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، المرجع نفسه، ص100.
19- حسين محمد العلوي، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مركز النشر العلمي، جدة، 1998، ص16.
20- ورين حاج قويدر، واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر مع الإشارة إلى حالة ماليزيا ومقومات نجاحها/ http://www.ulum.nl/3.htm26/03/2008
* سلسلة حلقات الجودة وهي ستة:
الحلقة الأولي: طور جودة العمل والإنتاج
الحلقة الثانية: تخفيض التكلفة نسبة لان الهدر سوف يقل وينخفض عدد الأخطاء
لحلقة الثالثة: النتيجة تحسن في الإنتاجية
الحلقة الرابعة: السيطرة على السوق بواسطة جودة أفضل وأسعار اقل
الحلقة الخامسة: الاستمرار في العمل (لا تفقد وظيفتك وينقص دخلك)
الحلقة السادسة: خلق وظائف جديدة ووظائف إضافية
21- وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي البريطانية http:/www.mohe.gov.jo01/04/2008
22- m.martin&a.sttela , assurance qualité externe dans l’enseignement supérieur.unesco, pais,p77
23- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي http:www.undop.org/rbas 5/04/2008
24- عبد الحميد السجاد، مرجع سابق.

إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية

دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس - سطيف-

زرقان ليلى
جامعة سطيف 2

الملخص:

اهتمت الدراسة الحالية بالتجربة الأخيرة لإصلاح التعليم العالي في ضوء المشكلات الأربعة التي تعرفها الجامعة الجزائرية وهي: التحجيم، التمويل، التأطير، الهياكل والتجهيز. وهذا **بهدف** الكشف عن مدى استجابة إجراءات وسياسات هذا الإصلاح الجديد للمشكلات المذكورة أنفا للجامعة الجزائرية؛ بمعنى مدى مساهمته في الحد منها من خلال فلسفته الجديدة. ومن أجل **تحقيق هذا الهدف** ميدانيا تم اعتماد مجموعة من الأدوات أهمها الاستمارة التي تكونت من 28 سؤال مغلق و3 أسئلة مفتوحة، وزعت على عينة تكونت من 34 فرد منهم 6 عمداء و28 رئيس قسم إضافة لعدد من المقابلات غير المقننة مع عدد من أطراف الأسرة الجامعية. وبعد التحليل والمعالجة الكيفية والكمية للدراسة خلصت لجملة من **النتائج** أهمها: - ضرورة وأهمية إصلاح التعليم العالي تماشيا والتغيرات الحاصلة على مختلف الأصعدة محليا ودوليا.

- خلصت الدراسة لأهمية الكثير من إجراءات هذا الإصلاح التي من شأنها المساهمة في حل مشكلات الجامعة الجزائرية شرط أن يتم التطبيق والمتابعة الفعلية لهذا الإصلاح مع التقييم المستمر وتوفير الإمكانيات اللازمة.

ومنه تحقق الفرضية العامة بشكل جزئي. مما سمح بتقديم عدد من المقترحات والتوصيات في ضوء هذه النتائج.

Résumé:

Notre étude a accordé une attention particulière aux expériences menées en relation avec la dernière réforme de l'enseignement supérieur à la lumière des quatre problèmes recensés qui affectent l'université algérienne et qui sont: la massification, le financement, l'encadrement, les infrastructures et leurs équipements.

Nous avons mené une enquête sur le terrain dont l'objectif est de dévoiler la fiabilité, l'efficacité et la pertinence des procédures envisagées par la réforme en vue de la résolution des problèmes posés. Autrement dit, Il s'agit de vérifier à quel point cette réforme a contribué à mettre fin aux contradictions constatées de la nouvelle

philosophie de la réforme.

Pour mener à bien cette enquête nous avons privilégié ***un questionnaire*** qui comprend 32 questions dont 28 fermées et 3 ouvertes distribuées à 34 enquêtés comprenant 6 doyens de faculté et 28 chefs de département et des ***entretiens non directifs*** avec certains universitaires représentant la plupart des sensibilités à l'université.

Après la collecte, l'analyse et l'interprétation des données quantitatives et qualitatives, nous avons abouti aux résultats suivants:

-Nécessité et obligation d'un réaménagement de l'enseignement supérieur conformément aux différents changements internes et externes ;

-Importance de la plupart des procédures qui pourraient contribuer à la solution des problèmes de l'université algérienne à condition que l'application, le suivi et l'évaluation des amendements soient effectifs et opérationnels sur le terrain. La réussite de cette réforme requiert des moyens conséquents.

D'autre part, l'étude des données a confirmé la plupart des hypothèses formulées, ce qui m'a encouragé à suggérer certaines recommandations

مقدمة:

نظرا للتحولات والتغيرات الاقتصادية، الاجتماعية، السياسية، العلمية والتكنولوجية، التي طرأت على المستوى الدولي بشكل عام والعربي بشكل خاص، فقد أدركت هذه الدول أن هناك تداخل كبير بين التعلم العالي والبحث العلمي من جهة والتنمية من جهة أخرى. مما استدعى حصول تحول كبير في رسالة التعليم العالي، حيث أصبح مطلوبا منه مواكبة هذه المستنجدات ومواجهة التحديات والرهانات واستيعابها.فقد بات مطلوب من الجامعات المساهمة في حل المشكلات اليومية للمحيط والمجتمع في شتى المجالات، بما تحتويه من مصادر الطاقة البشرية المميزة علميا والقادرة على التفاعل ايجابيا مع جميع التغيرات، وبذلك أصبح العنصر البشري أداة فعالة للتغير والتنمية الشاملة.

لهذا فقد أخذت دول العالم المتقدم والنامي تتفحص أنظمتها التربوية بحثا عن مواقع الخلل والاضطراب. فتولدت قناعة مؤداها أن الجامعة بصورتها التقليدية لم تعد قادرة على الاضطلاع بمسؤوليتها وأدوارها الجديدة التي أفرزتها المتغيرات العالمية. وبالتالي على تلبية الاحتياجات التنموية مما يستوجب مراجعة جذرية وشاملة لدمجها في سياق هذه التحولات.

لقد قاد الاعتقاد بأهمية التربية اليوم في التنمية الشاملة إلى إعادة النظر في واقع التعليم العالي في الجزائر خاصة في هذه المرحلة وما يشهده العالم من تحولات كبرى في مجالات العلم والمعرفة الاقتصاد والسياسة...الخ إضافة إلى حجم التحديات والمشكلات التي بات يواجهها والتي قد تتفاقم إن لم تجد علاجا مناسبا لها، إذ أضحت عملية تطوير التعليم العالي ضرورة ملحة في ظل ما تشهده الجامعة الجزائرية من انخفاض في مستوى

الكفاءة والنوعية والازدياد المطرد لعدد الطلبة وكلفة الإنفاق، مقابل الانخفاض في عدد المؤطرين والهياكل وما صاحبها من اختلالات عديدة ومتشعبة على المستوى البيداغوجي والعلمي. لهذا عملت الجزائر ومنذ الاستقلال على تجاوز النظام التعليمي الموروث ولا سيما التعليم العالي من خلال إصلاحات متعددة لتكييفه مع الواقع ومستجدا ته وآخرها ما يعيشه اليوم من إصلاح جديد تجلت مرحلته الأولى في ما اصطلح عليه بنظام LMD (ليسانس، ماستر دكتوراه) الذي شمل هيكلة التعليم ومحتويات البرامج وطرق التوجيه والتقويم والانتقال وتسيير مختلف الهيئات البيداغوجية بغية تصحيح مختلف الاختلالات من خلال خلق تلاوم بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية التعليم وضرورة الوصول لتكوين نوعي وإعطاء معنى حقيقي لمفهومي الأداء والمناقشة كما جاء في فلسفة وإجراءات هذا الإصلاح، وهذا ليكون للتعليم العالي وزنا ثقيلا، ومساهمة فعالة في التنمية. فجل مشاريعها تشهد تحولا في التنويع الاقتصادي والنمو المطرد السريع لرأس مال بشري يقود عمليات التنمية ذلك أن التقدم الاقتصادي لا يمكن أن يتحقق دون توفر القوى العاملة المؤهلة والمتخصصة، وهذا لا يأتي إلا من خلال تطوير التعليم العالي وإصلاحه وفق نظرة شاملة لكل جوانبه ومكوناته. وضمن هذا المنظور جاءت الدراسة الحالية للكشف عن طبيعة هذا الإصلاح الجديد ومدى استجابته ومساهمته في حل مشكلات الجامعة الجزائرية للخروج بها من الأزمة، ومسايرتها لعجلة التنمية وفق ما يعرفه العالم من مستجدات ومتطلبات، وما يعرفه المجتمع الجزائري من تحولات وخصوصيات تجعله ينسجم مع هذا النظام.

– مشكلة الدراسة:

يتزايد الاهتمام بالتعليم كإستراتيجية قومية لكل الشعوب، وأداة فعالة للتحول الاجتماعي ومدخلا طبيعيا لأية تنمية.لهذا اعتنت معظم الدول بالنظم التربوية وعملت علي تطويرها وإصلاحها، فالواقع والتاريخ يعكس ما عرفته هذه النظم من تغيرات شملت جميع مراحل التعليم ومستوياته، دعت لذلك أسباب اقتصادية، اجتماعية، سياسية، ثقافية، علمية وتكنولوجية. وهو ما يعرف اليوم بظاهرة الإصلاحات التربوية وتبني استراتيجيات تعليمية جديدة كظاهرة مميزة لمختلف السياسات التربوية، مما استقطب اهتمام الباحثين والخبراء والمهتمين في مجال التربية الاقتصاد، علم الاجتماع والسياسة، حيث تزايدت القناعة بأنه لا يمكن للجانب الاقتصادي والاجتماعي أن يؤديا دورهما ويطورا مجالاتهما بعيدا عن إصلاح وتطوير قطاع التربية والتعليم، نظرا لارتباط هذا الأخير بحركية المجتمع.

ويعد التعليم العالي في نطاق السياسات التربوية الشاملة من الأدوات الأساسية لتنمية المجتمع وتحديثه، كونه قمة الهرم التعليمي، والرصيد الاستراتيجي الذي يغذيه بمختلف الكوادر البشرية، ويوفر الرؤية العلمية لمختلف القضايا، ويسهم في نشر المعرفة وتطبيقها في حل المشكلات من خلال البحوث والدراسات.إلا انه وفي ظل تطور العلوم والمعارف والمهن، والتوجه نحو الاقتصاد الحر، عرف عدة مشكلات دعت لإعادة إصلاحه للخروج به من أزمته، فالتعليم العالي واجه ويواجه مشكلات وتحديات توجب مراجعة فلسفته وعلاقته

بالمجتمع، ومعالجة مشكلاته حتى يتماشى والتغيرات الحاصلة على مستوى البني الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتحديات الجديدة في ضوء الظروف المحلية والخصوصيات الثقافية لكل مجتمع وهو ما عرفته كثير من جامعات دول العالم.

و الجزائر كغيرها من الدول النامية التي شهدت منظومتها الجامعية جملة من الإصلاحات استجابة لما كانت تعرفه من تغيرات اجتماعية واقتصادية وسياسية، وما كانت تعانيه من مشكلات بعد خروجها من الاستعمار وتوجهها لإعادة تنظيم تعلمها، فكان إصلاح 1971 من أهم الإصلاحات التي جاءت تلبية لاحتياجات البلاد التنموية، وإعطاء صبغة جديدة للجامعة الجزائرية للخروج بها من دائرة التبعية والموروثات الاستعمارية. فأعطى بذلك دفعا قويا لها تجلي فيما عرفه من تطور نوعي وكمي ملحوظ.إلا انه ورغم ما عرفه التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا من تطورات أدت لنتائج ملموسة خاصة من الناحية الكمية كارتفاع عدد الهياكل، عدد الطلبة تنوع الفروع والتخصصات، أعضاء هيئة التدريس، ويشهد على ذلك توسع الشبكة الجامعية 56 مؤسسة موزعة على 38 ولاية، التعدادات الطلابية 750.000طالب، عدد الخريجين يفوق 700.00 طالب. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي سنة 2004 إلا أن نموا سريعا كهذا طرح عدة اختلالات على مستوى نوعية التكوين ومردود يته تمثلت في أربع مشكلا أساسية:مشكلة التحجيم: ويقصد به النمو المتزايد لعدد الملتحقين بالتعليم العالي سنويا مقارنة بعدد الأساتذة وإمكانيات الاستيعاب، وهو ما يعرف أيضا (بالتدفق الطلابي). مشكلة التمويل: وتعني التكلفة أو المصاريف الجارية على التعليم العالي والمقصود بهذه المشكلة هنا هو: ضعف الميزانية الموجة للتعليم العالي والبحث العلمي مقارنة بباقي القطاعات والدول المتقدمة، إضافة لسوء توزيعها، وانعدام مصادر جديدة للتمويل بخلاف التمويل الحكومي.مشكلة التأطير: ويقصد بها نقص أعضاء هيئة التدريس وقلتهم مقارنة بعدد الطلبة سواء من حيث الكمية أو النوعية.الهياكل والتجهيز: (البنية التحتية): ونعني بذلك ما يتكون منه التعليم العالي من جامعات ومعاهد، إقامات كليات، ... بمختلف تخصصاتها، وتوزيعها، وما تحتويه من مقاعد بيداغوجية، وتجهيزات ووسائل، مخابر

و هو ما جعل الجامعة الجزائرية لا تتلاءم والتغيرات العميقة التي تعرفها البلاد على مختلف المستويات، وغير قادرة على الاستجابة للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور السريع للعلوم والتكنولوجيا، عولمة الاقتصاد والاتصال. وفي سياق التكيف مع هذه التغيرات والتحديات المحلية والعالمية، أصبح وضع منظومة التعليم العالي في دينامكية إصلاحات جديدة أمر لا مناص منه.

فعلى ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، بات من الضروري إعداد وتطبيق إصلاح شامل، تتمثل مرحلته الأولي في وضع هيكلة جديدة للتعليم العالي عرفت بـ (ل، م، د)مصحوبة بتحسين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية، شرع في تطبيقه بالعديد من الجامعات الجزائرية ابتداء من سنة 2004.

بعد سلسلة من اللقاءات تضمنت جملة من الأهداف والإجراءات والسياسات على مختلف المستويات (Commission nationale de réforme des systèmes éducatifs ,2002).

و ضمن هذا المنظور تسعى الدراسة الحالية لدراسة وتحليل هذه الإجراءات في ضوء المشكلات المطروحة آنفا للجامعة الجزائرية للكشف عن مدى استجابة هذه الأخيرة لهذه المشكلات ومساهمتها في الحد منها. ومنه يطرح التساؤل التالي:

- هل تستجيب سياسات الإصلاح الجديد للتعليم العالي (ل.م.د) لمشكلات الجامعة الجزائرية؟

بمعنى أخر:هل ستساهم إجراءات الإصلاح الجديد للتعليم العالي (ل.م.د) في الحد من مشكلات الجامعة الجزائرية؟ ويندرج ضمن هذا التساؤل أربع تساؤلات فرعية وهي:

- هل ستساهم الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي (ل.م.د) في حل مشكلة التحجيم على مستوى الجامعة الجزائرية؟

- هل ستساهم الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي (ل.م.د) في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية؟

- هل تستجيب الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي(ل.م.د) لمشكلة التاطير على مستوى الجامعة الجزائرية؟

- هل ستساهم السياسات التوجيهية لإصلاح التعليم العالي (ل.م.د) في الحد من مشكلة الهياكل والتجهيز علي مستوي الجامعة الجزائرية؟

2- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية للكشف عن مدى استجابة الإجراءات الخاصة بهذا الإصلاح للمشكلات الأربعة للجامعة الجزائرية المذكور آنفا، من خلال آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام حول هذه الإجراءات ومدى مساهمتها في حل هذه المشكلات والتي تمت صياغتها من خلال الوثائق والملفات الخاصة بإصلاح التعليم العالي الجديد الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

3 التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث:

* **التعريف الإجرائي للإصلاح**: هو عمليات وتدابير الانتقال بنظام تعليمي من وضعية تقليدية لوضعية تحمل مواصفات الحداثة بمفهومها الشامل من مناهج تقنيات، أساليب، وممارسات جديدة وعصرية، وهو ما يجعلها مرتبطة بالقطاعات الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية بما يستجيب لحاجات التحولات المعرفية والتكنولوجية التي تعرفها المجتمعات المعاصرة.

* **التعريف الإجرائي للتعليم العالي**: هو قمة الهرم التعليمي وأعلى مستويات يتوج المراحل السابقة. يتم على مستوى المؤسسات الجامعية المختلفة، من أجل إعداد مختلف الإطارات الأزمة للتنمية، له فلسفته، أهدافه، بناؤه ومتطلباته.

* **التعريف الإجرائي للجامعة**: الجامعة مؤسسة تربوية في قمة النظام التعليمي تجمع بين مختلف التخصصات لها دور أساسي في نشر المعرفة وتكوين مختلف إطارات التي يحتاجها المجتمع للتطور والتنمية في كل الميادين. لها بنائها وميزانيته، وأهدافها التي تتوافق وأهداف المجتمع وسياساته وما يحدث من مستجدات وتطورات.

التاطير النظري للدراسة:

1-المحور الأول/الإصلاح التربوي:

شغلت مسالة الإصلاح التربوي فكر واهتمام رجالات التربية، وصناع القرار السياسي دوليا وعربيا منذ عقود خلت كرد فعل لمواجهة مختلف المشكلات التي واجهت الأنظمة التربوية والمجتمع في مراحل مختلفة. وانطلاقا من هذا أصبح الإصلاح التربوي ضرورة ملحة تفرضها متغيرات العصر ومتطلبات التنمية، فالإصلاح التربوي مسالة اجتماعية ثقافية سياسية تتزامن مع إصلاح مجتمعي، ولهذا فان أي عملية إصلاح لابد أن تمر بمجموعة من الخطوات والاستراتجيات وهي:

1-مرحلة ما قبل لاعداد:وتشمل اختيار الأشخاص الفنيين الذين يعدون الخطة الإصلاحية إعدادا فنيا أوليا وفق معايير محددة وصفات وسمات خاصة.

2-مرحلة الإعداد:و من أهم مميزات هذه المرحلة معرفة الأغراض الإصلاحية لان الأهداف أو الغاية من أهم شروط العملية الإصلاحية، لأنها تضفي صفة الوعي والعمق والجدة والفعالية وكل ذلك عن طريق التقييم.

3-مرحلة التبني:بعد إعداد الخطة لابد من عرضها على المواطنين لإخضاعها للملاحظة والنقد والتقييم، فكلما عرضت علىالافراد ولقيت القبول والنقد البناء كلما سهل تبنيها ونجاحها.فان تحققت هذه الشروط فان عملية التطبيق تكون سهلة. محمد منير مرسي، 1999، ص37

4-مرحلة التطبيق: وهنا يشرع في تطبيق الخطة تدريجيا مع المتابعة وتعميمها في ضوء ما كشف عنه التطبيق الأولي) عباس مدني، 1987، ص3-6.(ولهذا فان مصادر هذه الإصلاحات تتعدد وتختلف ولعل أبرزها هي:

* البحوث التربوية: من خلال ما تقدمه من اقتراحات وممارسات واختيار لها مع النقد والتقويم لمدى فعاليتها وشروطها

* المعلمون والموجهون والممارسون للعمل التربوي:لأنهم الأقرب إلى واقع العملية التربوية ومشكلاتها، وأساس نجاحها.

* التربية المقارنة:انطلاقا من وظيفتها وأهميتها يمكن اعتبارها مصدرا هاما للإصلاح وذلك إن لدراسة المقارنة لجوانب الإصلاح توقفنا علي الاتجاهات العالمية المعاصرة في التطوير والإصلاح وتزودنا بمختلف التجارب العالمية.

* المستحدثات والإصلاحات في مجالات أخرى:إن العلوم بطبيعتها متداخلة ومتشابكة مما يجعلها مجال تبادل ومنفعة خاصة في عملية الإصلاح. محمد منير مرسي.1999.ص28.35.3.

رغم اتفاق الباحثين على إن الإصلاح التربوي يمس كل جوانب التربية إلا أنهم اختلفوا في تصنيفها وسنكتفي بالتصنيف التالي:

- الإصلاح في مجال البني التربوية وتطويرها
- الإصلاح في مجال محتوى التربية ومضمونها
- الإصلاح في مجال الإدارة التعليمية والتربوية
- الإصلاح في مجال نشر التعليم لتحقيق المزيد من الديمقراطية
- الإصلاح في مجال التعليم الجامعي محمود عزت عبد الموجود. 1993ص.27.31

2-المحور الثاني /إصلاح التعليم العالي) نظام LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية:

مرالتعليم العالي في الجزائر بمجموعة من التطورات تخللتها جملة من الإصلاحات تماشيا ومتطلبات التنمية ومتغيرات العصر من اجل الوصول إلى جامعة نموذجية تتماشى وخصوصيات المجتمع الجزائري، وقد تمثلت المرحلة الأولى فيما بعد الاستقلال إلى غاية 1970حيث عاشت الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة جو من التململ والتبعية للنظام الاستعماري سواء في أشكالها التربوية أو في مضامينها وأصبحت تعيش حالة اغتراب عن المجتمع الجزائري)محمد مدني توفيق 1988، ص75. (أما المرحلة الثانية وهي السبعينيات التي شهدت أول إصلاح عرف بإصلاح 1971 الذي جاء ليقطع الصلة بكل ما هو موروث من أساليب التكوين والبرامج وتعديلها لما يستجيب لواقع البلاد واحتياجات التنمية من القوى البشرية فقد جاء للربط بين الجامعة وسوق العمل ولتكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات بأقل التكاليف رابح تركي 1990.ص153. أما في مرحلة الثمانينات فقد شهدت الجامعة الجزائرية تطورا كميا هائلا في عدد الطلبة 100.000طالب سنة 87-88 وهي بداية الأزمة وظهور مشكلة التحجيم الذي يشكل اليوم تحديا للجامعة الجزائرية، إضافة إلى ظهور ظاهرة بطالة الخريجين وقد اتسمت العلاقة بين الجامعة والمحيط بالفتور، مما دعا الوزارة إلى اعتماد مشروع الخارطة الجامعية من أجل التخطيط للتعليم العالي لآفاق سنة 2000 معتمدة على احتياجات الاقتصاد الوطني بوفلجة غياث 1992 –ص64.كما شهدت مرحلة التسعينيات انفجارا معرفيا هائلا في مقابل اضطرابات سياسية في الجزائر انعكست على مختلف الجوانب الاقتصادية والاجتماعية مع تغيير في توجهات السوق، مما دفع بالمنظومة الجامعية لإعادة النظر في سياسات التكوين وإدخال تعديلات على

البرامج وبذل مجهودات في سبيل إعداد الأساتذة الجامعيين وظهور العديد من الدراسات لتقييم نظام التكوين الجامعي (ابر هيم توهامي 2003.ص47.48) في هذه المراحل. وعلى الرغم مما عرفه التعليم العالي في الجزائر من تطورات وإصلاحات استهدفت تقويم الاعوجاج وتحقيق التكامل بين البرامج والتوجهات التكوينية والتنموية إلا أن هذه الإصلاحات شخصت في كثير من الأحيان بالفاشلة من طرف كثير من الدارسين المجتهدين في هذا المجال لأنها لم تستجب لاحتياجات المجتمع الجزائري لبعدها عن واقع الجامعة الجزائرية ومشكلاتها، إضافة لعدم تكيفها والتقصير في تطبيقها، خاصة ما تعلق بنوعيه التكوين لأنها كرست طوال هذه السنين مبدأ الكم على حساب الكيف، زد إلى ذلك ارتفاع عدد الخريجين والبطالين الأمر الذي نجم عنه أيضا نقص في التأطير سواء من حيث الكمية، النوعية، ضعف في طاقات الاستيعاب والتمويل. وغيرها من المؤشرات لظواهر أعمق تشكل في جوهرها عدد من المشكلات المهمة التي تواجهها الجامعة الجزائرية اليوم التي يمكن تحديدها في:

1 –مشكلة التحجيم: تشكل مشكلة التحجيم تحديا مخيفا للجامعة الجزائرية منذ الثمانينات، ويعكس لنا هذا التدفق الأرقام المسجلة في كل دخول جامعي، حيث يصل العدد إلى مليون طالب حسب وزارة التعليم العالي والبث العلمي ويرتبط هذا المشكل حسب مختلف المصادر بمجموعة من العوامل نوجزها فيما يلي:

* مبدأ تساوي فرص الالتحاق بالتعليم العالي.
* النمو الديمغرافي الذي تشهده الجزائر وتوسع عددا لملتحقين بالأطوار الابتدائية الثانوية.
* زيادة حاجات المجتمع لليد العاملة المؤهلة لمسايرة المستجدات الاقتصادية ومتطلبات سوق العمل.
* الطلب المتزايد علي التعليم العالي نتيجة الوعي الثقافي ولاعتبارات اقتصادية واجتماعية تربط بتحسين الدخل والمستوي المهني في إطار الحراك الاجتماعي ومواجهة شبح البطالة.
* العوامل المرتبطة بسياسات القبول والتقويم. ومركزية التوجيه والتقويم.
* مجانية التعليم العالي. وإهمال النوعية بسبب نقص الموارد التمويلية والمؤطرين والهياكل
* مشكلات الإعادة والتسرب والتحويل.

Omar) (Sakhri.1999.p73,CNRSE.2001,p396,Bouzid Nabil 2002.p190

كل هذه العوامل أدت إلى تفاقم هذه المشكلة التي انجرت عنها مشكلات أخرى أعاقت تطور التعليم العالي وارتبطت:

* بزيادة الحاجة للتمويل لمواجهة الزيادة المطردة في عدد الطلبة من حيث المقاعد البيداغوجية والهياكل، ميزانية التسيير البحث العلمي، التأطير.

نجد أيضا مشكلة الإطارات اللازمة كما وكيفا. وهنا نسجل ضعفا في هذا الجانب اضطر الجامعة لتوظيف أساتذة، عمال إدارة.. بعيدا عن المقاييس الموضوعية والعلمية.

* زيادة بطالة الخرجين التي أصبحت ظاهرة معروفة في المجتمع الجزائري نتيجة ضعف الشهادات وقلة المناصب المفتوحة.
* نقص الفعالية والحافز عند الطلبة والأساتذة.
* إهمال البحث العلمي.
* هجرة الأدمغة بحثا عن وضع أفضل، واستثمار أحسن لقدراتهم وتحسين تكوينهم.

ويعد إهمال نوعية التكوين من النتائج المهمة التي نجمت عن الاهتمام بالتوسع الكي علي حساب الكيف خاصة في ظل تسارع المعارف والعلوم. ومما هو متعارف عليه في ميدان التربية أن العلاقة عكسية بين عدد الطلبة والمردود التربوي فهو ينخفض بارتفاع العدد والعكس صحيح. (خراط رشيد، 1993، ص12).

إن الجامعة الجزائرية تواجه اليوم صعوبة استيعاب هذا التدفق، وهو ما دعا إلى إعاة النظر في التعليم العالي وإصلاحه، فهل تستجيب إجراءات الإصلاح الجديد لنظام- ل.م.د- لهذه المشكلة؟.

2-**مشكلة صعوبات التمويل**: وتعد من المشكلات المطروحة بقوة لدى كثير من الدول العربية والغربية، فقطاع حساس كقطاع التعليم العالي يحتاج إلى ميزانية كبيرة وتسيير عقلاني وتوزيع عادل خاصة وأنه يعتمد علي التمويل الحكومي.إلا انه في الجزائر رغم ماتخصصه من ميزانيتها للتعليم العالي إلا أن هذه الزيادة يضعف تأثيرها بسبب زيادة عدد الطلبة وارتفاع التكاليف وتضخم الأسعار ومتطلبات جودة التعليم العالي، خاصة ما تعلق بالبحث العلمي والأجور مما يضعف دورا البحث العلمي في دعم وتمويل التعليم العالي الذي يعد في كثير من الدول من أهم مصادر التمويل. وتجمع مختلف المصادر علي أن هذا المشكل يعود إلى:

* مشكلة التسيير اللاعقلاني واستعمال الموارد المادية والبشرية المتوفرة بفعالية.
* تنامي الحاجة للموارد المحلية لتمويل التعليم العالي بسبب المنافسة من مختف القطاعات بمعنى زيادة الحاجة للموارد المالية الحكومية من القطاعات الأخرى.
* نقص تفتح الجامعة علي المجتمع والبيئة الاقتصادية الوطنية والعالمية للبحث عن مصادر جديدة للتمويل.
* بعد البحوث العلمية عن المجتمع وعدم ارتباطها بمشكلات التنمية.
* مجانية التعليم وغياب سياسة تدعم مشاركة الطالب في نفقات التعليم.
* تزايد عدد الطلبة أدي لصعوبات مالية ولا توازن.
* تناقص الدعم الحكومي لقطاع التعليم العالي.

(Bouzid Nabil.2002.p187,Bouzid Nabil.2003p205.206.)

ومما لاشك فيه أن مشكل التمويل أضحى تهديدا كبيرا للتعليم العالي وتطوره فالإيداعات المالية لا تسمح بالوقوف في وجه هذا الطب المتزايد، وهو ما خلق عدة إختلالات وتحديات أضعفت التكوين والبحث العلمي، ولعل من أبزرها نقص الهياكل وبروز ظاهرة الاكتظاظ داخل الأقسام والمدرجات، مما شكل ضغطا

كبيرا علي الطالب والأستاذ، أضف إلى ذلك نقص الوسائل والتجهيزات العصرية المسايرة للمستجدات خاصة في ظل التطور الهائل للمعارف والعلوم والتكنولوجيات.كما أن التوزيع غير العادل لها بين الجامعات خلق تباينا كبيرا في المستويات والإمكانات اللازمة للتكوين والبحث الجيد.

3مشكلة التاطير: يعرف عالم اليوم بالتطورات السريعة والمبتكرات التي يعجز الإنسان عن ملاحقتها بالأعداد الهائلة للملتحقين بالتعليم العالي، ومن ثمة فلا بد من ملاحقة هذا العصر وإعداد أجيال قادرة على المشاركة فيه وتطويره، وهذا يعني أننا بحاجة إلى أستاذ جامعي يمتلك العديد من الكفايات والمؤهلات ليكون باحثا ومدرسا. (أحمد حسين اللقاني.1993.ص55). لكن الملاحظ اليوم في الجزائر ورغم ما عرفه التعليم العالي من تطور منذ الاستقلال إلى يومنا هذا إلا انه يتجلي النقص الكبير في عدد المؤطرين خاصة في المراتب العليا مقارنة بعدد الطلبة وبالمعدلات العالمية، إذ نجد مثلا أن عدد الطلبة وصل إلى حوالي 429 طالب لكل أستاذ تعليم عالي سنة 1999 -2000 ووصل إلي 916.6 طالب في جامعة فرحات عباس- سطيف- بينما يصل المعدل العالمي 253.طالب لكل أستاذ تعليم عالي. (الحولية الإحصائية رقم 29.ص 29-137).

إن مشكل التاطير يرهن البحث العلمي الذي يعد الوظيفة الأساسية للجامعة بعد التكوين، إلا أننا نواجه اليوم تحديا مخيفا وهو أن عدد الأساتذة الدائمين وحسب اللجنة الوطنية لإصلاح النظام التربوي سنة 2002 هو 17.567 ألف أستاذ، 2248 في صف الماجستير، 120استاذ مؤقت ومشارك، في حين أننا بحاجة 35 ألف أستاذ دائم (CNRSE.2002, p235.) خاصة في ظل التوزيع غير العادل للكفاءات رغم الزيادة المعتبرة في سنة 2004-2005 المقدرة بـ 25.229 أستاذ ويرتبط هذا المشكل بعدة عوامل ومؤشرات نوجزها فيما يلي:

* التوسع الكبير في التعليم العالي، مما نتج عنه أعداد هائلة من الملتحقين بالتعليم العالي لا تتناسب وعدد المؤطرين.
* نقص التأهيل العلمي والبيداغوجي لطلبة الدراسات العليا، وعدم وجود برامج تدريبية للأستاذ الجامعي.
* سوء الظروف المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي مع غياب الحوافز.
* سياسات توظيف غير واضحة.
* معايير غير واضحة ومعقدة في الترقية.
* تراجع الإمكانات البحثية بفعل سياسات الحد من الإنفاق وعدم استقلالية الباحثين.
* ضف الدافع لإجراء البحوث لعدم وجود مستفيدين. (ليلى قطاف، عمار عماري.سنة2004.ص108 (
*التاخرفي رجوع الأساتذة المكونين بالخارج مع هجرة الكفاءات العالية.
*ضعف التكوين في الدراسات العليا.

4 مشكلة الهياكل والتجهيز:

يعتبر تزايد عدد الطلبة والصعوبات المالية للتعليم العالي من العوامل الرئيسية لنقص ضبط الهياكل والتجهيز، فقد أصبحت ظاهرة الاكتظاظ هي السمة الملازم لكل الجامعات الجزائرية رغم الزيادة الملاحظة في الكثير من الجامعات، ورغم ذلك فهي لا تفي بحاجات الطلب المتزايدة سنويا والتي ترجع لانعدام التخطيط والإستراتيجيات الجادة.إضافة لهذا نجد نقصا في التجهيزات والوسائل الحديثة التي تعد اليوم الأداة الرئيسية لاكتساب المعارف واللحاق بالركب، وربط ما هو نظري بما هو تطبيقي، هذا مع نقص المراجع خاصة الحديثة منها وقاعات الانترنت وان وجدت فسمتها الاكتظاظ، إضافة لتدني الخدمات الجامعية مما لا يسمح بالتكوين الجيد (محمد بوعشة سنة2000ص60.67)، خاصة في الدخول الجامعي (2004-2005)الذي تزامن مع الإصلاح الجديد، حيث شهدت الجامعة الجزائرية نقصا في المقاعد البيداغوجية وصعوبة التأطير740000 طالب يؤطرون بـ: 25300 أستاذ مع تدفق قدر بـ: 200.000 طالب (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي2004)، أمام هذه المعطيات الراهنة والشواهد نتساءل أي تكوين نريد من جامعتنا؟ وأي نوع نصبوا إلى تكوينه؟ وأي منتوج ننتظره؟.

وفي إطار الإرادة الساعية لتحسين المردود الجامعي والنهوض بهذا القطاع جاء الإصلاح الجديد LMD والذي تضمن هيكلة جديدة للتعليم العالي ومحتويات البرامج وطرق التقويم والتوجيه والانتقال وتسيير مختلف المهيآت البيداغوجية ويمكن تحديد ملامحه في:

* ضمان تكوين نوعي وفعال. مع الاستجابة للطلب علي التعليم العالي.
* تحقيق تلاؤم وتفاعل مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي عن طريق التفكير في ميكانيزمات مرنة للاتصال.
* تطوير التخصصات لتتكيف مع تطور وتنوع الحرف والمهن.
* تعزيز القيم الثقافية لرسالة الجامعة كونها أداة لمواكبة التطور.
* الانفتاح علي التطور العالمي علميا وتكنولوجيا.
* خلق تبادل في إطار التعاون الدولي بين الجامعات ومراكزالبحوت.
* ترسيخ أسس تسيير ترتكز علي التشاور والمشاركة وتعتمد هيكلة هذا النظام على 3مراحل تكوينية تتوج بشهادة جامعية كما يلي

- مرحلة أولى: شهادة الباكالوريا +3 سنوات تتوج بشهادة ليسانس.
- مرحلة ثانية: شهادة الباكالوريا+5 سنوات تتوج بشهادة الماجستير.
- مرحلة ثالثة: شهادة الباكالوريا+8 سنوات تتوج بشهادة الدكتوراه ملف إصلاح التعلم العالي2004.

وتأسيسا على ما سبق، فإن مسألة الإصلاح تعد اليوم من الموضوعات الهامة والحيوية في مختلف القطاعات استجابة لما يعرفه العالم من تغيرات ومستجدات على مختلف الأصعدة، والتعليم العالي كغيره من القاطعات الحساسة للنمو الاقتصادي، فهو أكثر من مجرد فضاء للتعليم بل هو المفتاح الرسمي للرفاهية والتنمية من خلال

الاستثمار الأمثل في الموارد البشرية، ولهذا فالجامعة الجزائرية مطالبة وفي كل مرحلة بمواجهة ضغوطات وتحديات العولمة والإنفجارالمعرفي من خلال مراجعة أهدافها وبرامجها، فلسفتها بما يتوافق والتحولات الدولية والمحلية والخصوصيات المجتمعية، لأن الإصلاح عملية متكاملة ونتاج لتغيرات وحراك اجتماعي دولي ومحلي نابع من واقع هذه التنظيمات، وما تعرفه من مشكلات، .فهل يستجيب الإصلاح الجديد لمشكلات الجامعة الجزائرية؟

ثانيا– الجانب الميداني:

قسم إلى محورين يتعلق الأول بالإجراءات المنهجية للدراسة، ونظرا لطبيعة هذه الدراسة الاستطلاعية الوصفية فقد تم اعتماد:

1- **المنهج التاريخي**: لتتبع وتحليل ونقد لأهم التطورات والإصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية.

2– المنهج الوصفي: تم استخدامه لاستطلاع آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام النهائية بجامعة سطيف حول إجرءات الإصلاح الجديد ومدى مساهمتها في حل المشكلات الأربعة للجامعة الجزائرية، ومناقشة تحليل هذه الآراء في ضوء ما تمت صياغته من فرضيات ودراسات سابقة.

3–عينة الدراسة: تمثلت في عمداء الكليات ورؤساء الأقسام بجامعة فرحات عباس – سطيف- حيث تم اعتماد طريقة المسح الشامل لكل وحدات البحث وعددهم 34 فرد وهم (6 عمداء و28 رئيس قسم) بصفتهم إداريين وبالتالي مسؤولين على مختلف الكليات والأقسام ومشرفين على تطبيق هذا الإصلاح، إضافة لكونهم أساتذة ولديهم خبرة وإطلاع على واقع الجامعية الجزائرية ومشكلاتها.

4–**أدوات الدراسة**: تم اعتماد الاستمارة كأداة رئيسية لجمع البيانات والمعلومات، التي تمت صياغتها بعد تحليل التراث النظري والعلمي للدراسة، خاصة ما تعلق بالوثائق والسجلات والملفات الرسمية الخاصة بالإصلاح الجديد والصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تكونت من 5 محاور، تم التحقق من صدقها بطريقتين وهما: **صدق المحكمين** الاختبار الميداني. وللحصول على معلومات أكثر تنوع، وبهدف جمع آراء مختلف أطراف الأسرة الجامعية قمنا بمجموعة من المقابلات مع 5 أفراد وكل فرد يمثل طرف من الأسرة الجامعية.

أما المحور الثاني: فقد تم فيه عرض ومناقشة وتحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات المشابهة، حيث تم من خلال هذا العنصر عرض ومناقشة نتائج كل فرضية على حدى وتفسير أهم النتائج المحصل عليها، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة، ثم عرضا مفصلا لأهم النتائج المتوصل في الدراسة النهائية.

6-**عرض النتائج**:

تشمل صحيفة الاستمارة على 28 بندا موزعة على أربع محاور يربط كل محور بين إجراءات الإصلاح الجديد، وكل مشكلة من مشكلات الجامعة الجزائرية وهي مشكلة التحجيم، التمويل التأطير، الهياكل والتجهيز.

وفيما يلي عرضا تحليليا لإجابات المبحوثين (عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام) على بنود الاستمارة حسب المحاور ومناقشة الفرضيات الأربعة للدراسة.

المحور I: مدى مساهمة إجراءات الإصلاح الجديد في حل مشكلة التحجيم على مستوى الجامعة الجزائرية.

-جدول رقم(1) يمثل التكرارات والنسب المأوية لاستجابات أفراد العينة علي كل بنود المحور الأول للاستبيان.

الرقم	الفقرة	نعم		ت	
		ت	%	ت	%
1	مدى مساهمة الهيكلة الجديدة للتعليم العالي في التكفل بالتدفق الطلابي.	14	5.14	20	7.35
2	مدى مساهمة إجراء مراجعة الرزنامة الجامعية في التخفيف من مشكلة التحجيم.	23	8.48	11	4.04
3	مدى مساهمة سياسات القبول للنظام الجديد في الحد من مشكلة التحجيم.	22	8.08	12	4.41
4	مدى مساهمة سياسات التوجيه للنظام الجديد في الحد من مشكلة الرسوب.	26	9.55	08	2.94
5	مدى مساهمة سياسات التوجيه للنظام الجديد في الحد من مشكلة الحبس.	24	8.82	10	3.67
6	مدى مساهمة سياسات التقييم للنظام الجديد في الحد من ظاهرة الرسوب.	22	8.08	12	4.41
7	مدى مساهمة سياسات التقييم للنظام الجديد في الحد من ظاهرة الحبس.	24	8.82	10	3.67
8	مدى مساهمة خلق نماذج حديثة في التكوين (التعليم عن بعد، التعليم المفتوح) في التكفل بمشكلة التحجيم.	22	8.08	12	4.41
المجموع	%100	177	64.48	95	34.49

يوضح الجدول رقم (6) الذي يكشف عن إجابات المبحوثين على بنود المحور الأول من الاستبيان أن 64.48% من أفراد العينة أجابوا بالإيجاب مقابل 34.99% بالسلب، حيث نجد نسبة 7.35% كأكبر نسبة ممن يرون أن الهيكلة الجديدة للتعليم العالي لن تساهم في التكفل بالتدفق الطلابي، في حين لم تزد نسبة الذين يرون العكس عن 5.14% حسب بيانات الجدول. وتشير النتائج المتبقية إلى ارتفاع نسبة الموافقين على باقي البنود وبنسب متفاوتة، إذ يحظى البند رقم (4) بأكبر نسبة من الموافقة 9.55% فيما يخص سياسات التوجيه للنظام الجديد والتي تعطي للطالب حرية اختيار مساره التكويني، ثم تليها باقي البنود ونسب متقاربة لكل بند كالتالي: 8.82% بالنسبة للبند (7، 5) والمتعلقة بسياسات التقييم، 8.48% بالنسبة للبند (2) فيما يخص مراجعة الرزنامة الجامعية، 8.08% بالنسبة للبند (8، 6، 3) فيما يخص سياسات القبول والتقييم وعلاقتها بظاهرتي الرسوب والإعادة المتكررة وإحداث نماذج جديدة للتكوين. وهذا مقابل نسب تراوحت بين (4.41%، 4.04%، 3.67%، 2.94%) بالسلب بالنسبة للبنود (4، 7، 5، 8، 6، 2، 3) مما يدل على أهمية هذه الإجراءات في تجاوز مشكلة التحجيم، رغم وجود اختلاف في استجابات المبحوثين خاصة بين الكليات، وقد يعود هذا لدرجة معاناة كل كلية من هذه المشكلة وكذا بالنسبة لشروع بعض الكليات في

تطبيق هذا الإصلاح. وهذا ما أكده حساب الفروق الإحصائية لإجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول للاستبيان حسب متغير الوظيفة والكلية.

المحور II: مدى مساهمة إجراءات الإصلاح الجديد للتعليم العالي في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية.

–جدول رقم (2) يمثل التكرارات والنسب المأوية لاستجابات أفراد العينة على كل بنود المحور II للاستبيان

الرقم	الفقرة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	مدى مساهمة إجراء فتح التعاون بين مؤسسات التكوين والإنتاج في خلق مصادر جديدة للتمويل.	31	11.39	3	1.10
2	مدى مساهمة عقود الاتفاق بين الجامعة ومختلف القطاعات في فتح المجال لتمويلها.	29	10.66	5	1.83
3	مدى مساهمة المسار التكويني للإصلاح الجديد (LMD) في الحد من مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية.	16	5.88	18	6.61
4	مدى مساهمة استقلالية المؤسسات الجامعية في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية.	23	8.45	11	4.04
5	مدى مساهمة مشروع الجامعة في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية.	30	11.02	4	1.47
6	مدى مساهمة إجراء فتح التخصصات المهنية في جعل الجامعة مركزا منتجا وجذابا لمختلف القطاعات.	32	11.76	2	0.73
7	مدى مساهمة المخابر الدولية القائمة على الشراكة في دعم الجامعة الجزائرية.	34	12.50	0	/
8	مدى مساهمة التعاون الدولي في جعل الجامعة الجزائرية تمول نفسها بنفسها.	24	8.82	10	3.67
المجموع	%100	219	80.48	53	19.45

يشير الجدول رقم (11) إلى أن أغلب بنود أو فقرات المحور الثاني من الاستبيان قد حظيت بنسبة كبيرة من الموافقة من طرف المبحوثين، حيث نجد وحسب مجموع التكرارات أن نسبة 80.48% ممن أجابوا بنعم مقابل 19.45% بلا، حول مساهمة هذه الإجراءات في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية مع اختلاف طفيف في هذه النسب بين كل بند، إذ نجد البند رقم (7) والمتعلق بإجراء مخابر دولية قائمة على الشراكة سيدعم الجامعة الجزائرية وذلك بنسبة 12.50%، ثم البند رقم (1) والإجراء المتعلق بفتح التعاون بين مؤسسات التكوين والإنتاج بنسبة 11.39%، مع البند رقم (5) فيما يخص إجراء فتح تخصصات مهنية لجذب مختلف القطاعات للجامعة وجعلها إنتاجية واستثمارية وذلك بنسبة 11.76% من الموافقة، إضافة إلى الإجراء المتعلق بعقد الاتفاقيات بين الجامعة ومختلف القطاعات والذي يعود على الجامعة بالفائدة وتبادل المنافع بنسبة 10.66% للبند رقم (2)، تليها بقية البنود بنسب أقل مثل البند رقم (8) الخاص بإجراء فتح التعاون الدولي ومساهمته في تمويل الجامعة الجزائرية بنسبة 8.82%، ثم البند رقم (4) حول إجراء منح

الاستقلالية للمؤسسات الجامعية ودوره في حل مشكلة التمويل بنسبة 8.45%، وأخيرا البند رقم (3) بنسبة 5.88%، فيما يخص مساهمة المسار التكويني الجديد (LMD) في التخفيف من مشكلة التمويل أما بالنسبة للمبحوثين الذين أجابوا بالسلب، فقد قدرت أعلى نسبة بـ 6.61% ثم 4.47% بالنسبة للبند رقم (4، 3) والمتعلق بالمسار التكويني، ومساهمته في التخفيف من مشكلة التمويل وكذا إجراء منح الاستقلالية، وبنسب ضعيفة بالنسبة للبنود المتبقية (6، 1، 2، 5، 8)، (3.67%، 1.47%، 1.83%، 1.10%، 0.73%) في حين لم يحظى البند رقم (7) بأية نسبة، وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أن أغلبية أفراد العينة يوافقون على هذه الإجراءات ومساهمتها في تجاوز مشكلة التمويل خاصة ما تعلق بفتح التعاون بين الجامعة والمحيط المحلي والإقليمي والدولي.

وهذا ما أكده حساب الفروق بالنسبة للمحور الثاني

المحور III: مدى مساهمة إجراءات الإصلاح الجديد في حل مشكلة التأطير على مستوى الجامعة الجزائرية.

–جدول رقم (12) يمثل التكرارات والنسب المأوية لاستجابات أفراد العينة على كل بنود المحور الثالث للاستبيان.

الرقم	الفقرة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	مدى مساهمة مخطط تكوين المكونين في التخفيف من مشكلة التأطير.	23	9.66	11	4.62
2	مدى مساهمة سياسة التكوين مدى الحياة في التخفيف من مشكلة التأطير.	29	12.18	5	2.10
3	مدى مساهمة الإجراءات التحفيزية لجذب الأساتذة المقيمين بالخارج في حل مشكلة	15	6.30	19	7.98
4	مدى مساهمة مشاركة الإطارات غير الأكاديمية في العملية التعليمية في الحد من	27	11.34	7	2.94
5	مدى مساهمة نماذج التكوين الحديثة (التعليم عن بعد، عبر الانترنت...) في التخفيف	23	9.66	11	4.62
6	مدى مساهمة إجراء فتح مدارس للدكتوراه في تحسين نوعية التأطير.	27	11.34	7	2.94
7	مدى مساهمة إجراء إنشاء جامعات مختلطة في الحد من مشكلة التأطير.	32	13.44	2	0.84
المجموع	%100	176	73.92	62	26.04

حاولت الدراسة من خلال هذا المحور التعرف على رأي المبحوثين من الإجراءات المتعلقة بمشكلة التأطير ومدى مساهمتها في حل هذه المشكلة على مستوى الجامعة الجزائرية. وفي ضوء بعض المتغيرات التي طرحتها الدراسة للكشف عن هذا الهدف، جاءت إجابات عينة الدراسة تعكس أهمية هذه المتغيرات حسب أولويتها. وكما يشير لذلك الجدول رقم (14) على النحو التالي: إذ نجد أن نسبة 73.92% من عينة الدراسة ممن أجابوا بالإيجاب على كامل بنود المحور الثالث مقابل 26.04% بالسلب، حيث تختلف النسبة من بند لآخر، فيأخذ البند رقم (7) والمتعلق بإجراء إنشاء جامعات مختلطة بنسبة 13.44% ثم البند رقم (2) الذي يرى من خلاله المبحوثين أن سياسات التكوين مدى الحياة من شأنها المساهمة في حل مشكلة التأطير وهذا بنسبة 12.18%، مع البند رقم (5، 4) بنسبة 11.34% فيما يخص مشاركة الإطارات غير الأكاديمية في التأطير

وإجراء فتح مدارس للدكتوراه، تليها البنود رقم (5، 1) بنسبة 9.66% المتعلقين بـ مخطط تكوين المكونين، وخلق نماذج حديثة للتكوين وأخيرا البند رقم (3) الخاص بالإجراءات التحفيزية لجذب الأساتذة المقيمين بالخارج بنسبة 6.33% كذلك هو الحال بالنسبة للمجيبين بالسلب اختلفت النسب والتي كانت ضعيفة حيث نجد أكبر نسبة هي 7.98% بالنسبة للبند رقم (3)، و4.62% لكل من البند رقم (5، 1)، ثم 2.94% لكل من البند (2، 4، 6) وفي الأخير البند رقم (7) بنسبة 0.84%. وهي مؤشرات إحصائية تعكس موافقة أغلبية أفراد العينة على مساهمة هذه الإجراءات في حل مشكلة التأطير، رغم الاختلاف في درجة الاتفاق أو الرفض. وهو ما أكده حساب الفروق

جدول رقم (15) يمثل التكرارات والنسب المأوية لاستجابات أفراد العينة علي كل بنود المحور الرابع للاستبيان.

الرقم	الفقرة	نعم		لا	
		ت	%	ت	%
1	مدى مساهمة ما تم إنشاؤه من هياكل في التكفل بالطلب على التعليم العالي.	14	6.86	20	9.80
2	مدى تغطية المكتبات المتواجدة لاحتياجات الطلبة والأساتذة الباحثين على مستوى	4	1.96	30	14.70
3	مدى استيعاب المقاعد البيداغوجية للتدفقات الطلابية على مستوى جامعة سطيف.	15	7.35	19	9.31
4	مدى استجابة ما تتوفر عليه جامعة سطيف من أجهزة للإعلام الآلي والانترنت	6	2.94	28	13.72
5	مدى استجابة ما تحتويه جامعة سطيف من مخابر وتجهيزات لضمان تكوين نوعي.	1	0.49	33	16.17
6	مدى الحاجة إلى تحسين قدرات المسئولين في تسيير الهياكل والتجهيزات.	30	14.47	4	1.96
المجموع	%100	70	34.04	134	65.66

يشير الجدول رقم (17) إلى رأي عينة البحث حول مدى مساهمة السياسات التوجيهية للإصلاح الجديد في حل مشكلة الهياكل والتجهيز.فجاءت إجابتهم على النحو التالي:

أجاب 65.66% بلا مقابل 34.04% بنعم، وتتوزع هذه النسب على عدد البنود، حيث نجد أن أكبر نسبة 16.17% يحظى بها البند رقم (5) فيما يخص كفاية المخابر والتجهيزات لضمان تكوين نوعي، ثم البند رقم (2) بنسبة 14.70% والمتعلق بمدى تغطية المكتبات لاحتياجات الطلبة، الأساتذة والباحثين، 13.72% بالنسبة للبند رقم (4) والخاص بمدى استجابة أجهزة الإعلام الآلي والانترنت لاحتياجات الطلبة والأساتذة والباحثين، 9.31% بالنسبة للبند رقم(3) فيما يخص المقاعد البيداغوجية ومدى استجابتها للتدفقات الطلابية وقبلها البند رقم (1) المتعلق بمدى تكفل ما تم إنشاؤه من هياكل بالطلب على التعليم العالي بنسبة 9.80% وبأقل نسبة للبند رقم(6) وهي 1.96% وهذا مقابل نسب ضعيفة على التوالي 14.47% للبند رقم (6).ثم 7.35% للبند رقم (3)، 6.86% للبند رقم (6)، 2.94% للبند رقم (4) 1.96% للبند رقم (2)، 0.94% للبند رقم (5)، ومن خلال هذه المؤشرات الإحصائية يمكن الخلاص إلي أن السياسات التوجيهية للإصلاح الجديد غير كافية لتجاوز مشكلة الهياكل والتجهيزات، ويعكس لنا هذا إجابات المبحوثين التي بلغت

65.66% بالسلب حول مدى تماشي ما تم توفيره وانجازه من هياكل وتجهيزات والإصلاح الجديد. وهذا ما أكدته الفروض الصفرية.

2-التعليق علي الأسئلة المفتوحة:

السؤال الأول: ما هو تعليقكم حول هذه الإجراءات الإصلاحية؟

- أجمع أغلب المبحوثين على أنها إجراءات محتشمة، ولابأس بها من الناحية الفلسفية والنظرية وبإمكانها التخفيف من حدة هذه المشكلات. لكن يبقى المشكل على مستوى التطبيق الفعلي والإمكانات اللازمة لهذا الإصلاح.

- في حين يرى البقية أن هذه الإجراءات لا تستجيب لواقع المجتمع الجزائري الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي.، خاصة من حيث الإمكانات.

السؤال الثاني: هل ترون أن الجامعة الجزائرية لها من الإمكانات بما يستجيب لمتطلبات هذا الإصلاح؟.

- يرى أغلب المبحوثين أنه ورغم ما تملكه الجامعة لجزائرية إلا أنها تظل تفتقر للإمكانات خاصة من حيث الهياكل والتأطير. صنف إلى ذلك سوء الاستغلال والتسيير العقلاني للموجودة منها. وذلك في جامعات دون أخرى.

السؤال الثالث: ماذا تقترحون كحلول لتجاوز هذه المشكلات والأربعة للجامعة الجزائرية والخروج بالتعليم العالي من أزمته؟.

- بالنسبة لهذا السؤال تم جمع أغلب الاقتراحات ضمن اقتراحات وتوصيات الدراسة.

وبعد المعالجة الكمية والكيفية للبيانات أسفرت الدراسة على جملة من النتائج نوجزها فيما يلي:

***نتائج الدراسة**:

1 - تحقق الفرضية الجزئية الأول بنسبة كبيرة، حيث عبر وبنسبة 64.48% من المبحوثين أن الإجراءات الجديدة لإصلاح التعليم العالي ستساهم في حل مشكلة التحجيم على مستوى الجامعة الجزائرية، وهذا ما أكدته أيضا الفروض الصفرية.

2 – تحقق الفرضية الجزئية الثانية، حيث عبر المبحوثين وبنسبة 80.48% على أن الإجراءات الجديدة للإصلاح التعليم العالي ستساهم في حل مشكلة التمويل على مستوى الجامعة الجزائرية، وهذا ما أكدته أيضا الفروض الصفرية.

3 – تحقق الفرضية الجزئية الثالثة حيث عبر المبحوثين وبنسبة 73.92% على أن الإجراءات الجديدة للإصلاح التعليم العالي ستساهم في حل مشكلة التأطير على مستوى الجامعة الجزائرية وهذا ما أكدته أيضا الفروض الصفرية.

4 – عدم تحقق الفرضية الجزئية الرابعة إذ أكد المبحوثين وبنسبة 65.66% على أن السياسات التوجيهية للإصلاح الجديد لا تستجيب لمشكلة الهياكل والتجهيز، وهذا ما أكدته الفروض الصفرية. ومنه تحقق الفرضية العامة بنسبة كبيرة.

كنتيجة عامة للدراسة: يمكن وصف هذه الإجراءات بأنها:

– إجراءات مشجعة من شأنها تجاوز المشكلات الأربعة للجامعة الجزائرية، وهذا ما أكدته الفرضيات الجزئية والصفرية، كما يمكن القول بأنها إجراءات مقبولة من الناحية النظرية، وضرورة ملحة في ظل التغيرات والضغوطات المحلية والدولية.

وأخيرا وفي ضوء ما تم التعرض له في الجانب النظري والنتائج المتوصل لها في الجانب الميداني يمكن القول أن ما تعيشه جامعاتنا اليوم من إصلاحات هي تجربة فرضتها متغيرات العصر وتحدياته التنموية نظرا للدور الذي أصبح يلعبه التعليم العالي، والأهمية التي يحظى بها، وهو مشروع طموح لكن يبقى تحققه مرهون بالنقاط التالية:

– التطبيق الفعلي والتقييم المستمر لهذا المشروع.

– الدراسة المعمقة لهذا الإصلاح في ضوء خصوصيات المجتمع الجزائرية بتكييفه مع الواقع السوسيو اقتصادي للمجتمع الجزائري والجامعة.

– توفير الإمكانيات اللازمة لهذا المشروع مع الوقت والإدارة الصادقة في الإصلاح وتوضيح الرؤية والمعالم للأسرة الجامعية، لأن الإصلاح عملية متكاملة وشاملة، تندرج ضمن فلسفة عامة وواضحة حتى تؤدي العلمية على أكمل وجه، وإلا فإن هذا الإصلاح سيكون كسابقيه سرعان ما يتم التخلي عنه، أو تطبيق بعض أجزاءه كما هو معناه في كثير من الإصلاحات وعلى مختلف المستويات.

8–الاقتراحات والتوصيات:

في ظل ما تم طرحه نظريا وما خلصت له الدراسة ميدانيا، يمكن الخروج بجملة من الاقتراحات والتوصيات فيما يخص التعليم العالي في الجزائر والوطن العربي بصفة عامة.إن مواجهة متغيرات العصر التي تأتي العولمة في مقدمتها، ضرورة لابد منها، لهذا كان لا بد للتعليم العالي أن يكيف نفسه وتلك المتغيرات، سواء من حيث أهدافه أو بناءه ومحتواه، ومنه فالتعليم العالي في الجزائر لا بد له من:

– توثيق العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي وعالم العمل، مما يقتضي إعادة النظر في التخصصات الدراسية المطروحة للتقليل مما لا يطلبه سوق العمل، والعمل على تأهيل الطالب القادر على خلق فرص العمل.

- التوسع في نشاطات التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني لمساعدة الطالب على رسم مساره التكويني، وتوقع ما يقوم به في سوق العمل، للتخفيف من البطالة، وتضخم التخصصات غير المطلوبة.

- ضرورة الأخذ بالأساليب المستحدثة في التدريس والتقويم، مع توفير التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس لممارسة تلك الأساليب، توجيه الطلاب في الوقت نفسه إلى أسلوب التعليم الذاتي.

- ضرورة انفتاح مؤسسات التعليم العالي على المحيط للمشاركة الجماعية في اتخاذ القرارات التي تتصل بتخطيط البرامج الدراسية، وتقييم الأداء، وتقديم العون المادي والمعنوي، وتمويل البرامج والمشروعات البحثية.

- توفير ميزانية مناسبة للبحث العلمي، بحيث لا تقتصر على التمويل الحكومي بل تتعداه للمؤسسات العامة، القطاع الخاص، وباقي الجهات التي لها علاقة بالعملية التعليمية.

- تحديد أولويات البحث العلمي في ضوء حاجات ومشكلات المجتمع، وتطوير النشر العلمي في المجلات، الدوريات.

- انطلاقا من مسؤولية الدولة عن بناء رأس المال الإنساني بكافة أشكاله، فإنه يقترح أن تستمر الدولة في توفير فرص التعليم العالي للمواطنين المؤهلين للالتحاق به. ولا يعني هذا أن تكون مؤسسات التعليم العالي حكومية فقط، لأن أهم مقوم للإصلاح الجذري لمؤسسات التعليم العالي هو تحريرها من سيطرة الحكومة، وأن تقوم عليها مجالس إدارة مستقلة تمثلها (الدولة، قطاع الأعمال، المجتمع المدني، الأكاديميون)

- العمل على رفع كفاءة استغلال موارد مؤسسات التعليم العالي، المجتمعي، واعتماد نظام مراقبة جادة لمؤسسات التعليم العالي. وتعظيم العائد المعرفي.

- توجيه الدراسات العليا للبحث في المسائل المتعلقة بالمستجدات العالمية، والاحتياجات القومية.

- إعداد وتأهيل الأساتذة، الباحثين، وتنمية مهاراتهم البحثية، وهو ما يتطلب إعادة النظر في برامج الجامعات، وخاصة الدراسات العليا التي يجب أن ترتكز على إعداد الطلاب لإتقان مهارات بحثية.

- العمل على الحد من هجرة العقول باعتبارها نزيفا للكفاءات العلمية في المجتمع العربي، وذلك بتوفير الظروف المواتية للبحث والدراسة والإبداع.

- استحداث أنواع جديدة من التعليم تواجه التغيرات الجديدة بغية زيادة فعاليته في التنمية الشاملة. كفتح مراكز التعليم المفتوح، التعليم عن بعد لمن لم تمكنهم ظروفهم من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

- مرونة الأنظمة التربوية بحيث تزيد فيها نقاط التداخل والتواصل وتسمح للمتعلمين بالانتقال والالتحاق بالتخصصات التي تلاؤمهم.

- دعم التكوين المستمر للأساتذة، ووضع قانون خاص بالأستاذ الجامعي مع سلم ترقيات وفق معايير موضوعية.

– التخطيط المستمر للتحكم في التدفقات الطلابية بالتدقيق في التكوين في مختلف الأطوار مع التركيز على النوعية.

– الحرص على تكوين مهندسين وتقنيين للحد من مشكلة الصيانة وحفظ الهياكل، مع السهر على التسيير العقلاني والحد من البيروقراطية.

– إنشاء لجان مختصة تسهر فعليا على متابعة وتطبيق وتقويم هذا الإصلاح في كل مراحله.

– تعيين خبراء وباحثين مختصين في شتى المجالات بإعادة تقييم المنظومة الجامعية، ووضع خطط مستقبلية سواء فيما يخص التسيير، التأطير، التموين، التجهيز، التكوين...

قائمة المراجع:

1–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي.سنة 2004.

2-Commission nationale a réforme du système éducatif,juin 2002.

3-Bouzid Nabil, formation universitaire et préparation des étudiants au monde du travail et emploi, thèse doct. État en psychologie université constantine. 2002-2003.

4–عمار عماري, قطاف ليلى:الجامعة الجزائرية الواقع والأهداف، سلسلة إصدارات مخبر الموارد البشرية، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، ع1، سنة 2004

5–محمد بوعشة:أزمة التعليم العالي بالجزائر والعالم العربي، دار الجيل، ط1، ماي2006

6– الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الحولية الإحصائيات رقم 29.

7 –بوفلجة غياث: التربية والتكوين بالجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، دون طبعة سنة 1992.

8–رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، الجزائر سنة 1990.

9– محمد منير مرسي: الإصلاح والتجديد التربوي، العصر الحديث، عالم الكتب، دون طبعة، القاهرة، سنة 1999.

10 –خراط رشيد: "المنظومة التربوية واقع وتطور"، جريدة المدرسة والحياة، العدد الرابع والعشرون، الجزائر سنة 1993.

11–عباس مدني: "التربية المقارنة وحاجة النظم التربوية للإصلاح"، المجلة الجزائرية لعلم النفس وعلوم التربية، ديوان المطبوعات الجامعية، العدد الثالث، الجزائر سنة 1987

12 –محمد عزت عبد الموجود: "التعليم العالي وإعداد وأعضاء هيئة التدريس"، دراسات تربوية، المجلد الثالث، الجزء الحادي عشر، القاهرة، سنة 1988.

13– مدني محمد توفيق: اختيار الفرع في جامعة الجزائر وتمثلان الطلبة تجاه دراستهم، رسالة ماجستير، معهد علم الاجتماع، جامعة الجزائر، سنة 1988.

14– إبراهيم توهامي: "أي جامعة تحتاج الجزائر في ظل عولمة القرن الحادي والعشرين"مجلة الباحث الاجتماعي، العدد الرابع، جامعة قسنطينة، أفريل، سنة 2003.

نظام LMD، وضرورة إعداد عضو هيئة التدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائرية.

أ. معارشة دليلة
جامعة سطيف 2

الملخّص:

إنّ الجامعة الجزائرية أمام وضع يفرض عليها بذل جهد كبير للتكيف مع المتغيرات العميقة التي طرأت على محيطها ورفع التحديات الناجمة عنها، وذلك بتبنيها لنظام LMD (السيانس ماستر دكتوراه) والذي يهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق نوعية التكوين الجامعي إلاّ أنها لقيت بعض الصعوبات نأخذ منها وضعية الأستاذ الجامعي بين حاجاته التدريبية ومدى تكيفه مع متطلبات هذا النظام الجديد.

Abstract:

The Algerian university is in front of a situation in whitch, it must expend a tremendous effort to adapt with deep changes that has occurred in its environment. In order to confront the changes. The university must enhance challenges by taking into account the L.M.D system (licence- master – doctorate),which aims in the first place to obtain university training quality, however the university is facing some difficulties: the teacher's situation and his adaptation with the demands of this new system.

مقدمة:

أبرزت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم العالي في تقريرها النهائي نقائص نظام التعليم العالي، وكذا مجموع من التوصيات التي ينبغي أخذها في الحسبان لتمكين الجامعة من أن تؤّدي الدور الذي ينبغي أن تكون عليه في عملية التنمية التي تخوضها بلادنا وأن يتكيّف نظامها التعليمي والتكويني مع متطلباته، وقد صادق مجلس الوزراء المنعقد يوم 30 جانفي 2002 على مخطط لوضع توصيات اللّجنة الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي موضعا للتنفيذ. وقد تبنّت الجامعة الجزائرية نظام LMD في سبتمبر 2004 رغم أنّ الأرضية لم تعدّ له بالصورة المطلوبة خاصة فيما يتعلق بالعنصر المكون لهذا النظّام وهو عضو هيئة التدريس الذي له الدّخل الأكبر في نجاح التظّام من عدمه.هذا بالضّبط ما سنحاول الإشارة إليه في هذه الورقة البحثية.

أولا:نظامLMD، الاهداف والخصائص:

1_**مفهوم LMD**: إنّ النظام LMD ليس له غاية في حدّ ذاته، بل هواستجابةلما ينتظره المجتمع ويطمح إليه JossetteSoulas (2005), P1) وعليه فإنه من شأنه أن يدعم طابع المرفق العام للمؤسسة الجامعية

ويحفظ ديموقراطية التعليم العالي ويسمح للجامعة الجزائرية بضمان تكوين نوعي يستجيب للمقاييس الدولية ويسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في المحيط الاجتماعيوالاقتصادي ويؤسس على التكوين المتواصل(تكوين مدى الحياة)، لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيّف مع التطورات المستمرة والتي نذكر منها:

ديموقراطية التعليم على الصعيد السياسي، العولمة على الصعيد الاقتصادي، بروز مجتمع المعرفة على صعيد المعارف والمهارات وتطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2004) من إصلاح التعليم العالي ص 05)

ويعد LMD أيضا تتالي تدريجي لشهادات ثلاث هي: ليسانس- ماستر- دكتوراه.

(ليسانس=بكالوريا+ 3سنوات) (ماستر=بكالوريا+ 5سنوات)

(دكتوراه=بكالوريا+ 8سنوات)

2- أهداف نظام LMD حسب الجامعة الجزائرية: إن الأزمة التي تمر بها حاليا الجامعة الجزائرية من اختلالات وصعوبات باتت تفرض علينا ضرورة ايجاد حل مستعجل لإخراج تلك الأخيرة من محنتها.

وللتخفيف من حدة الازمة ومحاولة حل بعض مشاكل الجامعة الجزائرية، قامت الوزارة الوصية والتي نقصد بها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتطبيق مجموعة من الاصلاحات منها نظام LMD والذي سعى لتحقيق ما يلي:

السعي إلى تحقيق الجودة والنوعية في التكوين:

وهذا من خلال التجديد في محتويات البرامج التكوينية وهذا وفق التطورات والتجديد التكنولوجي، وكذلك تقوية تعزيز استعمال التكنولوجيات ووسائل الاعلام والاتصال. وأيضا من خلال التجديد البيداغوجي في مناهج التعليم مثل: تقليص مدة التكوين- تغيير الشهادات الممنوحة- ظهور فروع وتخصصات جديدة- الاعتماد على مبدأ الارصدة وإن مثل هذه التغيرات في التعليم العالي الجزائري سوف يحسن من مردودية التكوين بالجامعة الجزائرية (www.univer-ouragla,dz.)

ترقية الحركة التمهينية في التكوين:

وهذا بفتح قنوات الاتصال بين الجامعة والمحيط، إذ تحاول الجامعة الجزائرية جاهدة تحقيق متطلبات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، وهذا من خلال توفير يد عاملة مدربة ومؤهلة وبالتالي تحقيق الكفاءة المهنية. ويكون هذا عن طريق جعل محتوى البرامج التكوينية نابعة من احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة أي كما جاء في اقتراحات CNRE 2001 أن التكوين يجب أن يأخذ أحد مراجعه أو بالأحرى من أهم المراجع الأساسية التيّ تؤخذ في الحسبان هي طلب السوق وعليه ينبغي أن يحدّد محتوى البرامج والمراجع انطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستعملين والإطارات المهنية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2001) -

مديرية التعليم والتكوين-إعادة تنظيم التعليم العالي-اقتراحات ص1 وللتأكد من أنّ الكفاءات وبرامج التكوين مطابقة وذات نوعية ينبغي إشراك من هم على دراية بالواقع اليومي للحياة المهنية وكذلك عن طريق خلق فرص العمل للخريج الجامعي.

إضفاء الصيغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر:

وهذا من خلال تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية، إنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين وكذلك من خلال الاعتراف المتبادل بين الشهادات المقدمة.

المرسوم التنفيذي (2004)

تسهيل الحركية الطلابية بين مختلف الجامعات الوطنية والدولية

ترقية القيّم العالمية التي يعبّر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التعاون- المنافسة.....

تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيواقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة وعالم الشغل.

(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2004)- ملف إصلاح التعليم العالي ص 06)

3)**– خصائص LMD**: يعتبر LMD تعديل للنظّام الكلاسيكي في:

– المستوى الأوّل الليسانس: هنا تم تحويل مجمل الاعتمادات التي كانت في النظام الكلاسيكي مثل:

مدة التكوين: حيث أصبح مجمل مدة التكوين في النظّام الجديد 6 سداسيات على مدى 3 سنوات وكل سداسي يحتوي على وحدات تعليمية مختلفة على عكس النظّام القديم الذي كانت مدة التكوين في مستوى التدرج تفوت 3 سنوات

منهجية التدريس: هنا بصفةعامة يكون التكوين في العامين الأوّلين تكوين مشترك وهذا على مدى أربع سداسيات بعدها يليها سداسيين أي الخامس والسادس تكوين في التخصص

((Déclarationcommune des ministres Européens de l'éducation(1999)

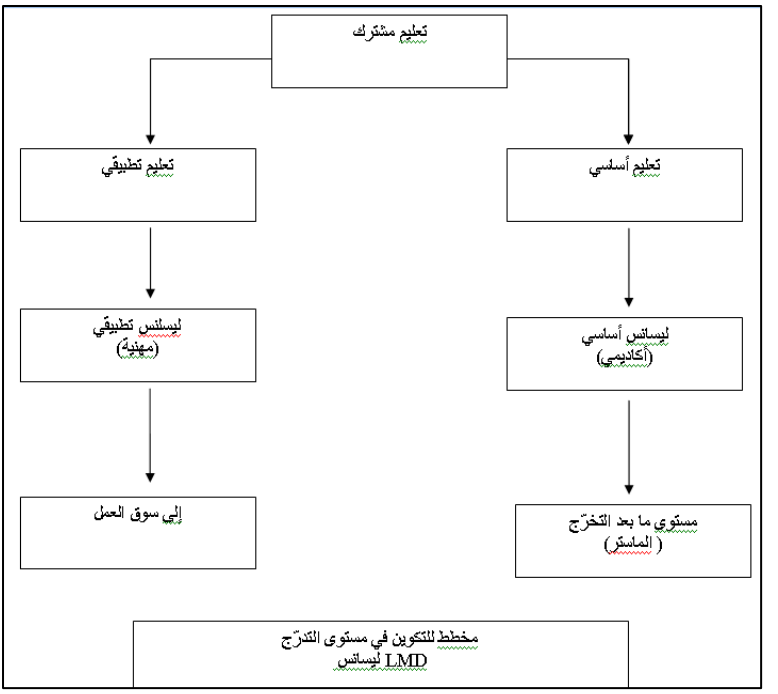
حتى تكون السنة الثالثة متنوعة إمّا تعليم أساسي التي في النهاية يتوّج صاحبها مواصلة الدراسة في المستوى الثاني (الماستر).

وإمّا تطبيقي والذي ينتهي بصاحبه إلى سوق العمل والبرنامج في السنة الثالثة للتعليم التطبيقي يكون على صلة مع القطاع المشغل (صحة، تعليم، ثقافة، إقتصاد، زراعة، عدالة....)

نوعية الشهادات: قد تغيّرت الشهادات المقدمة من قبل المؤسسات الجامعية في مرحلة التدرّج(ليسانس- الدراسات الجامعية التطبيقية...) إلى شهادة ليسانس إمّا:- ليسانس مهنية.

- ليسانس أكاديمية

(système LMD a l'universitémontouri,2004 p17) والمخطط التالي يوضح ذلك



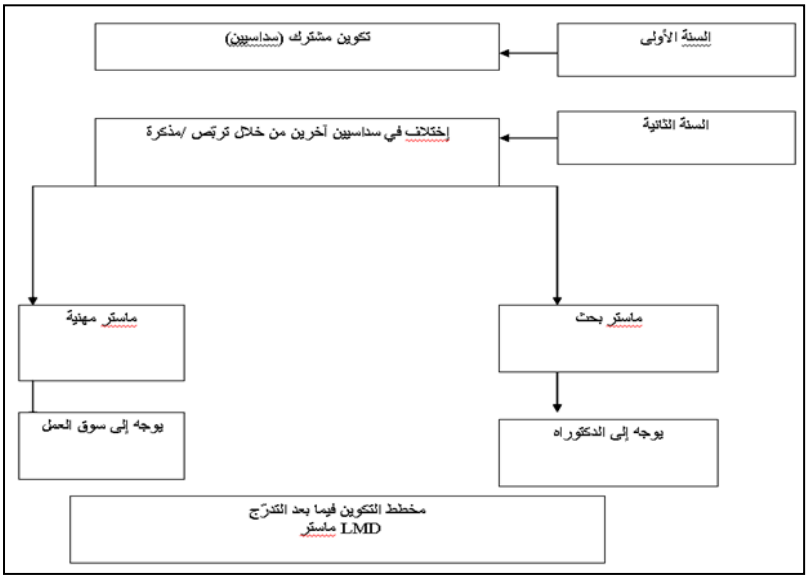
المستوى الثاني (الماستر):

مدة التكوين: وتكون مدة التكوين فيها عامين أي أربع سداسيات حيث نجد التكوين في العام الأول يكون تكوين مشترك في بعض الوحدات التعليمية لكلا المسارين من الماستر (المهني- البحثي)

أما العالم الثاني: من الماستر فإنه يكون مختلف بين مساري التكوين وذلك من خلال التربّص أو (المذكرة) يتوّج في نهاية كلمسار تكويني بشهادة إمّا:

ماستر مهني

ماستر بحث (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2006) ص 21-30) والمخطط التالي يوضح ذلك: (Annick cartron, 2002.p05)



المستوى الثالث: (**دكتوراه**)

مدة التكوين فيها ثلاث سنوات على عكس النظام الكلاسيكي الذي تكون مدتها من خمس فما فوق، وهنا يكون التكوين فيها أساسي (أكاديمي) لاأكثر.

(Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (2003). P15

4– متطلبات وآفاق نظام LMD:

أهّم المتطلبات التي ظهرت بعد ثلاث سنوات من تطبيق هذا النظّام:

نقص الفهم لهذا النظّام.

صعوبة تكيّف المدرس مع متطلبات هذا النظّام خاصة فيما يتعلق بالتكوين الذّاتي ونقص درايته بآليات تطبيق هذا النظام بفعالية.

استمرار العلاقة الضعيفة بين الجامعة وعالم الشغل.

كثافة عدد الطلبة صّعب من تحقيق بعض العمليات.

سياسة تستدعي عملا أكثر حول التحسين وتنظيم ممارسات بيداغوجية جديدة والتقرّب من القطاع الاقتصاديوالاجتماعي عن طريق إقامة هياكل جديدة قد تكون مفيدة في تذليل هذه الصعوبات.

ثانيا:أستاذ نظام LMD:

تجاوزت مهام الأستاذ الجامعي في نظام LMD ماكانت عليه في الكلاسيكي.

إذ يقوم الأستاذ بمجموعة من المهام الجديدة ضمن هذا النظام ومطالب بممارسة مجموعة من الأنشطة البيداغوجية والتي نذكر منها:

1-اللّجنة البيداغوجية للمادة: تجتمع اللّجنة بترخيص من المسؤول المشرف على المادة على الأقّل قبل كل امتحان، يطلب الأساتذة أو الطلبة إذا اقتضت الحاجة. لهذه اللّجنة مهمة متابعة التسيّير البيداغوجي للمادة (التقدّم في الدروس- استيعابالطلبة...) تتكون هذه اللّجنة من:

مسؤول المادة المعيّن من طرفنظرائه في حالة وجود عدة مجموعات (Sections) للطلبة.

الأساتذة المكلّفين بالمحاضرات- الأعمال الموّجهة- الأعمال التطبيقية لهذه المادة.

ممثّل الطلبة لكل فوج في الأعمال التطبيقية أو الأعمال الموّجهة.

2-الفرقة البيداغوجية: للفرقة البيداغوجية مهمة تسيّير وحدة التعليم، ونعني بمهمة التسيّير مايلي:

متابعة تدريس المحاضرات- الأعمال الموّجهة- الأعمال التطبيقية – المناقشة- التربّص...للمواد المرتبطة بوحدة التعليم

مراقبة مواظبة الطلبة.

تنظيم المساعدة البيداغوجية الإرشاد...

تنظيم مراقبة المعارف (استجوابات أو امتحان الأعمال التطبيقية)

(الامتحان النهائي والامتحانالاستدراكي)

تحويل نقاط وأوراق الامتحان إلى القسم البيداغوجي المعني.

تحضير حوصلة السداسي.

وتتكون هذه الفرقة من:

رئيس وحدة التعليم المعيّن من طرف نظرائه.

الأساتذة المكلّفين بالمحاضرات- الأعمال الموّجهة والأعمال التطبيقية لمواد وحدة التعليم.

ممثل عن الإدارة البيداغوجية.

ممثل عن الطلبة لكل فوج الأعمال التوجيهية والأعمال التطبيقية ولكل مادة (المركز الجامعي العربي بن مهيدي، 2004).

فرقة التكوين: هناك فرقة تكوين لكل مسلك لها مهمة:

تنظيم الدّعم البيداغوجي والإرشاد.

مسؤولية إجراء تقيّيم التدريس.

التنسيق البيداغوجي والبنيوي للتعليم والأساتذة.

تنسيق الفرق البيداغوجية.

القيام بنظام تعليم مؤهّل والرفع من مستوى التعليم وتكوين المكّونين
تحضير الحوصلة السنّوية للنشاط البيداغوجي.
السّعي للربط بين مختلف المسالك وتقييمها.
ويكمن دور فرقة التكوين في السعي لإندماج الأساتذة الجدد في المسلك والعمل معهم على تطوير مسلك الليسانس- الماستر- الدكتوراه

لجنة التقيّيم:

أ- في جميع الحالات:يتّم تنظيم المداولات لكل وحدة تعليم (الفرقة البيداغوجية) في نهاية كل سداسي.
- تقييم نتائج السداسي تكون من طرف فرقة التكوين التي تجتمع وتنسّق العمل ولها دور لجنة المداولات.

ب- السداسيات السابقة للسّنة الحالية:

تجتمع اللّجان في نهاية كل سداسي بعد نتائج امتحاناتالاستدراكوالنتائج النهائية للسداسينتقوم الفرق البيداغوجية بمراقبة نتائج حجز النقاط، ضبطها.

ج- سداسيات السنّة الجارية: تكون المداولات في نهاية كل سنّة جارية بعد امتحاناتالاستدراكتقوم الفرق البيداغوجية لهذه المداولات بمراقبة نتائج حجز النقاط

د- المداولات النهائية للمرحلة: من السداسي الأوّل إلى آخر سداسي منجز، تنظّم في آخر السّنة وتحسب كل نتائج المسلك.

(عبد الكريم حرز الله وكمال بداري (2008)، ص 79)

وبالتالي هذا ما تطلب أن يكون الأستاذ مدربا ومكونا تكوينا يؤهله فعلا لممارسة مهامه التدريسية ضمن هذا النظّام وضرورة أن يشتمل التدريب على مجموعة من الحاجات التدريبية التي نوجزها فيمايلي:

1- **التخطيط** (**الحاجات التخطيطية**):(داود ماهرمحمد (2006) ص 53)

ضرورة أن يشمل التكوين على تطوير المهارات التخطيطية لدى الأستاذ الجامعي وفق نظام LMD كما يلي:
أن يأخذ بعين الاعتبار، الهدف العام للتكوين وفق نظّام LMD وهو إعداد وتخريج عمال لشغل مواقع عمل.
محاولةانتقاء الدروس ذات الطابع العصري أي متلائمة مع متطلبات التغيّر المستمر.
محاولة إحداث التوازن بين الكم والكيف وربط كل المعارف النظّرية بالمجال التطبيقي.

2-**الحاجات التنفيذية**:

ضرورة أن يتبع الأستاذ ضمن نظام LMD طرائق تدريسية فعّالة (أسلوب التعليم التعاوني- أسلوب حل المشكلات...)
ضرورة إخضاع العملية التكوينية لمبدأ العرض والطلب في التكوين ومحاولة تكوين الأستاذ وفق هذا البعد.
ضرورة أن يقدم الأستاذ برامجا ودروسا ذات طابع نفعي للطلاب إضافة إلى اتصافها بالنّجاعة والمرونة أيضا.

ضرورة كذلك أن يقوم الأستاذ على تطبيق المقاربات الابتكارية في التكوين الجامعي، وكل ذلك يتطلّب تكوينا للأستاذ فيه.

3- **الحاجات التقويميّة**:

ضرورة أن يتّبع الأستاذ استراتيجيات تقويميّة متنوعّة تقيس جميع مستويات التفكير حسب تصنيف بلوم وخاصة منها المستويات العليا (التحليل- التركيب- التطبيق).

ضرورة أن يهدف التقوّيم الذي يتبعه الأستاذ إلى قياس إمكانية التكّيف مع عالم الشغل للطالب.

ضرورة أن تختلف أساليب التقوّيم حسب طبيعة كل وحدة تعليمية (أساسية- استكشافية...) وأن تكون موافقة للطريقة التدريسية المعتمدة.

ضرورة أن يتمكن الأستاذ من تثمين العمل الفردي للطالب بكل دقّة.

4- **حاجات الإدارة الصفية**:

ضرورة تكوين الأستاذ حتى يتمكّن من مزاولة المرافقة البيداغوجية للطلبة على أكمل وجه (tutorat)

ضرورة إتقان الأستاذ الجامعي لمهارات التوجيه والإرشاد خاصة ضمن هذا النظّام الجديد الذي لازال يخيّم عليه الغموض من طرف الطلبة والأساتذة وحتى الإدارة.

ضرورة تكوين الأستاذ على مهارات الإدارة الصّفية المبدعة (لأن التفكير الإبداعي يتطلب إدارة صّفية مبدعة أيضا) (داود ماهر محمد (2006)، ص55)

5- **حاجات البحث العلمي**:

ضرورة إتقان الأستاذ لمهارات صياغة برامج تدريسية تنظّم في شكل تخصصات (مراعاة لخصائص نظام LMD)

ضرورة تدريب الأستاذ ليتمكن مع وضع عروض التكوين والبحث في مشاريع تكمل المسارات التكوينية للطلبة (ماستر- دكتوراه)

ضرورة أن يكيّف الأستاذ نشاطاته البحثية ضمن هذا النظّام وذلك في مخابر بحث، لأنّها أساس تحديد فعالية هذا النظّام مستقبلا.

وكخلاصة: التأثير المتبادل بين الكفاءات ونظام LMD:

لما كانت المقاربة بالكفاءات تعمل على استقلالية عمل الطالب عن طريق المشاريع، وتنّمي فيه القدرة على التكيّف المتواصل واستعمال التكنولوجيات الجديدة، وتبيّن النّظرة التكاملية بين المواد المتشابهة وتضع الجسور بين الشعب والمسارات لتسهيل التوجيه وتكافح التسرب المدرسي، فإنّ تلاميذ التعليم العام (ما قبل الجامعي) سوف يتكيّفون مستقبلا مع نظام LMD بسبب تبنية كل هذه الصفات.لاشّك أنّ التوافق بين المقاربتين يستمد جذوره من كون أسس كل منهما يرجع إلى النموذج البنائي الاجتماعي للتعلم وإلى بيداغوجية التعاون

وبيداغوجية التميّز لذا بات من الضروري جدا تكوين الأستاذ الجامعي وفق هذا النظّام مع مراعاة حاجاته التدريبية.

قائمة المراجع المعتمدة:

أوّلا:باللّغة العربية:

داود ماهر محمد (2006)، التدريس والتدريب الجامعي، ط1، مكتبة الفلاح، دمشق.

عبد الكريم حرز الله وكمال بداري (2008)، نظّامLMD.ديوان المطبوعات الجامعية:الجزائر

المرسوم التنفيذي رقم 04- 371المؤّرخ في08 شوال 1425 الموافق ل 21 نوفمبر 2004.

المركز الجامعي العربي بن مهيدي لأم بواقي (2004)، الإضبارة الإعلامية الخاصة بنظّام LMD.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2004) ملف إصلاح التعليم العالي

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2001) مديرية التعليم والتكوين- إعادة تنظّيم التعليم العالي- إقتراحات.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قرار 116 مؤّرخ في 20 أكتوبر 2005 المتضمن تحديد قائمة مؤسسات التعليم العالي المؤّهلة لضمان تكوينات عليا لنيل شهادة الليسانس LMD للسّنة الجامعية 2005- 2006.

ثانيا: بالغة الاجنبية:

1- Annick Cartron (2002)LMDàl'universitéRené Descartes (paris5),France

2-Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, 15 juin 1999,13 Bologne

3- jossetteSoulas (2005), la mise en place du LMD

4- le système LMD a l'universitémontouri (2004), Constantine

5- ministère de l'enseignement Supérieur et de la recherche scientifique, dossier reformes des enseignementsSupérieur. Juin2003

- www. Univer- ouragla.dz

الحكم الرشيد واستراتجيات الإصلاح التربوي
دراسة مقارنة بين التجربة الجزائر والنموذج الأمريكي

عبد الحميد بوطة
جامعة سطيف 2

الملخص:

لا تزال المؤسسة التربوية بالجزائر خاضعة للتسيير بالتعليمات الفوقية فقط، وفي ظل التحولات الديمقراطية، توجب إعادة النظر في أساليب الإدارة المدرسية، في ظل التشخيص الشامل للمشكلات بالتركيز على الشفافية والمشاركة وإعمال مبدأ المحاسبة والإنصاف وحكم القانون، لتحقيق الفعالية المنشودة التي تكفل ترشيد الأمة وإلحاقها بركب الأمم المتطورة والحكم الرشيد هو السبيل لذلك، بغض النظر عن كونه مخترع"محلي"أو عالمي، رغم علمنا بأن في موروثنا الحضاري من القيم والتجارب ما يعزز ترشيدنا لكل مناحي الحياة.

Résumé:

Toujours l'établissement d'enseignement en Algérie soumis à la conduite des métadonnées des instructions seulement, et à la lumière des transitions démocratiques, a dû revoir les méthodes de l'administration scolaire, en vertu de la destruction de diagnostic des problèmes en mettant l'accent sur la transparence et la participation et la réalisation du principe de la responsabilité, l'équité et la primauté du droit, pour atteindre les objectifs d'efficacité pour s'assurer que la rationalisation de la nation et d'ajouter avec les pays développés et la bonne gouvernance est le chemin à lui, quelle que soit d'être l'inventeur du «local» ou universelle, même si nous savons que le patrimoine de nos valeurs culturelles et des expériences qui favorisent la rationalisation de tous les horizons de la vie

مقدمة:

شهد العالم في ظل العولمة تغيرات اقتصادية وسياسية واجتماعية وتنظيمية، عملت على قلب موازين القوى على المستوى العالمي، مؤثرة على مختلف المؤسسات والأنظمة القطرية والوطنية، خاصة ما تعلق منها بدول العالم الثالث كظاهرة التحول الديمقراطي المحدود في شمال افريقية عامة والجزائر على وجه الخصوص، وقد كان لهذا التحول اثر على المؤسسات الوطنية وعلى رأسها المؤسسات التربوية استجابة لما تمليه المرحلة الراهنة من توجهات.

ففي ظل هذه التغيرات وجدت المؤسسة التربوية نفسها تتخبط في عدة مشاكل كان أبرزها.

شهد العالم في ظل العولمة تغيرات اقتصادية وسياسية واجتماعية وتنظيمية، عملت على قلب موازين القوى على المستوى العالمي، مؤثرة على مختلف المؤسسات والأنظمة القطرية والوطنية، خاصة ما تعلق منها بدول العالم الثالث كظاهرة التحول الديمقراطي المحدود في شمال افريقية عامة والجزائر على وجه الخصوص، وقد كان لهذا التحول اثر على المؤسسات الوطنية وعلى رأسها المؤسسات التربوية استجابة لما تمليه المرحلة الراهنة من توجهات.

ففي ظل هذه التغيرات وجدت المؤسسة التربوية نفسها تتخبط في عدة مشاكل كان أبرزها.

- ❖ مشكلة طغيان الكمية في مقابل النوعية.
- ❖ مشكلة ضعف التأطير وعدم مسايرته لمختلف التغيرات الجديدة في مجال المعرفة والعلم والتكنولوجيا.
- ❖ عجز البرامج التعليمية وعدم نجاعتها.

و لتجاوز هذه المشاكل تبنت وزارة التربية إستراتيجية مشروع لإصلاح التعليم، يتركز بالأساس على إصلاح البرامج التعليمية وإعداد برامج لتكوين وتأطير المكونين للرفع من كفاءة الأداء ولأجل تجسيد هذه الإصلاحات جاء مشروع المؤسسة التربوية كمنهج تربوي بيداغوجي هدفه التسيير الجيد من اجل تحسين مردودية التعليم وظروف عمل المجموعة التربوية وجعلها تستجيب للمتطلبات والحاجيات الخاصة للتلاميذ وذلك بتكييفها مع المعطيات الخاصة للمؤسسة في إطار احترام الأهداف والغايات الوطنية.

وحيث أن ترشيد تسيير المؤسسة التربوية دعامة أساسية لبلورة سياسة الحكم الراشد كون مخرجات المؤسسة التربوية هي أفراد المجتمع عامة وكوادره المستقبلية خاصة في المجال التربوي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي؛ وفي ذلك يقول عبد الحميد بن باديس "صلاح النفس هو صلاح الفرد وصلاح الفرد هو صلاح المجموع".[1] ويقول السيد قطب في التربية "هي منهج متكامل لا يترك صغيرة ولا كبيرة يشمل النفس الإنسانية بجذافيرها ويشمل الحياة البشرية بالتفصيل فقد كان من أثره تلك الأمة التي غدت تعمل وتبني وتقيم مثلا أخلاقية وإنسانية غير معهودة من قبل ولا من بعد ونشر النور والهدى وتنشأ الحياة بإذن ربها من جديد فكانت امة فريدة في التاريخ".[2]

و الأسئلة الملحة:

ما الحكم الرشيد وما مقوماته؟

ما مشروع المؤسسة التربوية المزمع تطبيقه في الجزائر؟

و ما معالم الرشد فيه مقارنة بأمم سبقتنا في خوض تجارب الإصلاح وأرست بها معالم الحكم رشيد؟

I- **الحكم الرشيد ومقوماته**: ارتبط الاهتمام بمسألة الحكم بالاهتمام المتزايد بالتنمية البشرية المطردة، كون نوعية الحكم وإدارة شؤون المجتمع والدولة شديد الصلة بنجاح التنمية أو فشلها، ومفهوم الحكم لا يقتصر

على الحكومة أو الدولة بل يشمل القطاع الخاص والمجتمع المدني، كونه يتعلق بمباشرة السلطات والصلاحيات السياسية والاقتصادية والإدارية كما يتناول الآليات والعمليات والعلاقات والمؤسسات التي تمكن الأفراد والجماعات من التعبير عن حقوقهم والتمتع بها وأداء التزاماتهم وتسوية خلافاتهم.

لذلك فان مفهوم الحكم يركز على بناء وتحسين القدرات على مستوى الهيئات التشريعية والتنفيذية والقضائية، وعلى مستوى الحكم المحلي ومنظمات المجتمع المدني والقطاع العام والخاص[3].

وفي سياق التوجهات الليبرالية الجديدة أعيد النظر في قضية الحكم ودور الدولة في التنمية

–خاصة في الدول النامية – حيث أصبح مصطلح أسلوب الحكم بارزا في خطاب المؤسسات الدولية المانحة بل إن مساعداتها المالية صارت مشروطة بالحكم الرشيد.

فما مفهوم كل من أسلوب الحكم، والحكم الرشيد؟ وما هي مقوماته؟

1/ مفهوم أسلوب الحكم: ورد في أدبيات البنك الدولي سنة 1989 استعمال مفهوم أسلوب الحكم انه ممارسة السلطة لإدارة شؤون الدولة[4].

وفي الدراسات التي أجراها البنك عام 1992. حددت ثلاث أبعاد للمفهوم هي:

- شكل النظام السياسي.
- أسلوب إدارة الموارد الاقتصادية والاجتماعية للدولة لتحقيق التنمية.
- مدى قدرة الدولة على صياغة وبلورة وتنفيذ السياسات والقيام بالوظائف المكلفة بها[5].

وفي أدبيات منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي سنة 1995 عرف أسلوب الحكم انه "استخدام السلطة السياسية وممارسة السيطرة على المجتمع في إدارة الموارد لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية"[6].

كما جاء في البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة أن أسلوب الحكم "ممارسة السلطة الاقتصادية والسياسية والإدارية، لإدارة شؤون الدولة، على كافة المستويات ويشمل ذلك، الآليات والعمليات، والمؤسسات التي يمكن للأفراد والجماعات من خلالها التعبير عن مصالحهم، وممارسة حقوقهم القانونية، والوفاء بالتزاماتهم وتسوية خلافاتهم."[7]

2/ مفهوم الحكم الرشيد: جاء في البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة، تعريفا للحكم الرشيد أو الجيد بأنه "الحكم القائم على المشاركة والشفافية والمساءلة ودعم سيادة القانون، ويضمن هذا النوع من الحكم، وضع الأولويات السياسية والإجتماعية والاقتصادية، حسب احتياجات الأغلبية، المطلقة في المجتمع كما يضمن التعبير عن أكثر الأفراد فقرا، وضعفا عند اتخاذ القرار حول تخصيص موارد التنمية"[8]

3/ مقومات الحكم الرشيد: طبقا للبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة فان من أهم مقومات الحكم الرشيد ما يلي:

أ- المشاركة: وتعني إتاحة الفرصة لكل أفراد المجتمع في عرض قضاياهم والتعبير عن مصالحهم، وإبداء رأيهم في النتائج المتوقعة من قرارات معينة وإعطائهم فرصة حقيقية، للتأثير في عملية صنع القرارات.

ب- الشفافية: وتعني توفر قاعدة معلومات صحيحة، ودقيقة، وشاملة، مع تمكين المواطن منها.

ت- المحاسبة: وترمي إلى خضوع الموظفون العموميون للرقابة والمساءلة عن ممارساتهم للسلطة الممنوحة، مع تقبل تحمل المسؤولية ولو جزئيا عن الفشل، أو عدم الكفاءة، أو الغش، مع استجابتهم للنقد، وما يلزم عنه من تعديل في القرارات.

ث- حكم القانون: أي توافر سياسات تقنن ممارسة الأفراد والجماعات وأهل الحكم، وممارستهم لصلاحياتهم في كل المجالات، مع كفالة المساواة أمام القانون للجميع، من خلال التمتع بفرض الحماية القانونية لحقوقهم أم للتعرض للعقاب بمقتضى القانون الساري، وحكم القانون من الشروط الضرورية لإعمال مبدأ المحاسبة.

ج- الفاعلية: وتعني التوصل إلى أفضل استخدام للموارد، استجابة للحاجيات الجماعية وهذا يتطلب القدرة والكفاءة، من جانب مؤسسات الحكم فضلا عن تحسس هموم الناس ومصالحهم لدى هذه المؤسسات.

ح- الإنصاف: ويعني كفالة معاملة عادلة وغير متحيزة للجميع فضلا عن التوزيع العادل لثمار التنمية وأعمالها[9].

و تعمل المقومات السابقة متضافرة فيما بينها، متفاعلة ومتكاملة لتكفل جودة الحكم وترشيده، كذلك فان التعريفات التي أوردناها حول أسلوب الحكم والحكم الرشيد، لا تعني أن هذه المفاهيم تعلن عن مولد لنموذج حكم لم تكن له سابقة في التاريخ، بل إن مقومات الرشادة قد توافرت في العديد من نماذج الحكم على مر التاريخ، إلا أنه يمكن اعتبار هذه المفاهيم وصفة غربية للدول النامية –مشروطة التطبيق– من أجل تجاوز معوقات التنمية ذات العلاقة الوطيدة بنظام الحكم السيئ في الدول النامية، ونجد في قول برهان غليون، ما يوضح هذه المعوقات وهو يصف طبيعة السلطة العربية فيقول: "تشكل ظواهر انعدام آليات التداول الطبيعي للسلطة واحتكار مراكز القيادة من قبل نخبات لا تتمتع في أغلب الأحيان بالحد الأدنى من الأخلاق المدنية، والكفاءة المهنية وغياب الحريات العامة، وتفاقم الانتهاكات اليومية لحقوق الإنسان وفرض المراقبة السياسية، والفكرية على الأفراد، وهيمنة السلطة الشخصية من النمط الأبوي، والخلط الغامض بين الدولة والحزب الواحد والقبيلة والطائفة وتعميم إجراءات التعسف السياسي والقانوني. والتمييز المكشوف بين المواطنين والقمع والعقاب الجماعيين، كل هذه الظواهر التي لا يمكن أن تخفى على عين أي مراقب، تشكل الحقيقة اليومية للسلطة في المجتمعات العربية وتعكس القطيعة التي لا تكف عن التفاقم بين الدولة والمجتمع[10]

II- قراءة في مشروع ترشيد المؤسسة التربوية بالجزائر

1- مفهوم مشروع المؤسسة:

في إطار إصلاحات النظام التربوي جاء مشروع المؤسسة كمنهجية لمواكبة التغير وتوجيهه بغية ترشيد المنظومة التربوية وإصلاحها من خلال ترشيد عمليه تسيير المؤسسة التربوية وحسب القاموس الحديث للتربة مشروع مؤسسة "هو عمل جماعي حول موضوع يختاره الفريق التربوي أو عبارة عن هدف شامل لنتائج سطرته المؤسسة التربوية"[11]

"يعتبر مشروع المؤسسة نهج تربوي بيداغوجي أو إستراتيجية بيداغوجية هدفها التسيير الجيد من اجل تحسين مردودية التعليم وظروف عمل المجموعة التربوية وجعلها تستجيب للمتطلبات والحاجيات الخاصة للتلاميذ الذين يعتبرون مركز الاهتمام والمحور الهام للمشروع وذلك بتكييفها مع المعطيات الخاصة للمؤسسة واحترام الأهداف والغايات الوطنية".[12]

و حسب وزارة التربية فهو "تقنية حديثة لتحسين التسيير ومعاجلة مشاكل المؤسسة وذلك بوضع إستراتيجية لتحقيق أهداف حددتها كل مؤسسة لنفسها وفقا للأهداف الوطنية والنصوص التشريعية الجاري بها العمل من جهة ولخصوصيتها الجغرافية والحضارية ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي من جهة ثانية بحيث يكون التلميذ فيه محور كل الانشغالات ومحل كل الجهود قصد تحقيق أفضل مردود ممكن بمشاركة ومساهمة كل أفراد الجماعة التربوية ومختلف المتعاملين مع المؤسسة"[13]

و بالتالي يتميز مشروع المؤسسة باللامركزية في التخطيط والحرية في تسطير الأهداف حسب أولويتها بمراعاة المشاكل الخاصة بكل مؤسسة في ظل العمل الجماعي بعيدا عن الممارسات اللاديمقراطية بشكل يضمن للمؤسسة استقلالية في اختيار الطرائق البيداغوجية لمعالجة المشاكل.

2- أهداف مشروع المؤسسة:

ا/ تكييف البرامج الوطنية مع حالات محلية: يعمل الأساتذة لتحقيق هذا الهدف كفريق متعاون في تطبيق البرامج مع الأخذ بعين الاعتبار مستويات ومتطلبات التلاميذ.

ب/ العمل على شكل مجموعة من الأنشطة بيداغوجية وتربوية: انطلاقا من تحليل حالة المؤسسة والمشاكل التي تعانيها تسطر الأهداف حسب الموارد المالية والبشرية المتاحة ثم تتخذ قرارات، تعطي معنى للمسؤولية الفردية والجماعية وهذا يخلق الحركية بفتح مجال المبادرة أمام الجميع.

ج/ الكشف عن الإمكانات والقدرات: يسمح مشروع المؤسسة بالكشف عن الإمكانات والقدرات المتاحة والاستفادة منها لترشيد المؤسسة التربوية

3 - شروط نجاح المشروع:

لكي ينجح المشروع توجب توفر بعض الشروط وهي:

ا- تحسيس الفريق التربوي بأهمية المشروع

ب- توفير الجو الملائم للمبادرات الفردية والجماعية وقبولها

ج- التركيز على المشاركة في تسيير المشروع والحفاظ على روح الفريق
د- تنسيق الجهود في اتجاه تحقيق الأهداف المسطرة
هـ- تخطيط العمل وتسطير النتائج المراد تحقيقها والطرق المتخذة في ذلك[14]

يعتبر مشروع المؤسسة نمط من التسيير بالمشاركة حيث يعمل الفريق التربوي على القيام بالوظائف التسييرية التي كان يضطلع بها مدير المؤسسة في السابق من خلال التخطيط والتنظيم والرقابة والتوجيه على مدخلات المؤسسة التربوية إذ أن مشاركة الفريق التربوي في اتخاذ القرارات من شأنه أن يحفزه على تقاسم الأعباء لتحسين التسيير وبالتالي مردودية المؤسسة ويعتبر مدير المؤسسة المسؤول الأول في إعداد المشروع من خلال توفيره للوسائل وتنمية روح المبادرة وتوفير شروط نجاح المشروع وتطوير جو ملائم لتطوير العلاقات مع المحيط في حين لا يتوقف دور المعلمين على تحضير وإلقاء الدروس بل تتجاوز مهامهم إلى تقديم مساعدات في الميدانين البيداغوجي والنفسي. كما أن مشاركة التلاميذ مهمة من خلال تكليفهم بجمع الإحصائيات والاتصال بمختلف مؤسسات المحيط وإنشاء فرق متخصصة في النشاطات الثقافية لتنمية فكرهم وتفتحهم على المحيط ولا يستثني المشروع أولياء التلاميذ من خلال مساهمتهم في تحليل وضعية المؤسسة مما يساعد في اتخاذ القارات اللازمة وكذلك بناء علاقات فعالة مع المدرسين.

و يساهم مساعدو التربية من خلال الإمداد بمعلومات قيمة على سلوكات التلاميذ داخل وخارج القسم حيث يعلمون عن ظهور أي مشكل وبالتالي تتضافر جهود كل الأطراف من اجل ترشيد تسيير المؤسسة التربوية والبلوغ بها الملمح المطلوب القائم على تحفيز التفكير الايجابي وديمقراطية الإدارة التربوية.

4- خطوات إعداد مشروع المؤسسة:

إن إعداد مشروع مؤسسة شبيه إلى حد بعيد بعملية بحثية ويمر بخطوات هامة هي:

ا/ **مرحلة التحليل**: وفيها يتم حصر المشكلات (بيداغوجية، تربوية، اجتماعية...) وترتيبها حسب أولويتها في الحل.

ب/ البحث عن الحلول: ونراعي في هذه الخطوة توفر الوسائل والانسجام ثم تصاغ الأهداف المراد تحقيقها.

ج/ مرحلة النقاش والتشاور: حيث تعد وثيقة المشروع وتوضح النقاط المطروحة للنقاش والتشاور ثم يعطي القرار المتخذ من المجلس الإداري.

د/ مرحلة التنفيذ: إذا تم الاتفاق على المشروع يوضع تحت تصرف لجنة تحقيق مشاريع المؤسسة ويتم تخطيط وبرمجة وتوزيع المهام على العاملين والتلاميذ حيث يتم تنفيذ النشاطات المقررة.

هـ/ مرحلة التقييم: من خلال متابعة تنفيذ المشروع والكشف عن النقاط الايجابية والسلبية في المشروع وهذا سيؤدي إلى إعداد مشروع آخر[15]

II- قراءة في مشروع ترشيد التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية

1- **مشروع أمة في مقابل مشروع مؤسسة**: لا شك أن المؤسسة التربوية هي الخلية الأساسية التي يتم بموجبها ترشيد باقي انساق المجتمع (اقتصادية، اجتماعية، سياسية، ثقافية...الخ) غير أن السعي لترشيد المؤسسة التعليمية لن يتحقق بسن قوانين تنضر لمشاريع دون الأخذ في الحسبان الظروف الاجتماعية والقيمية والثقافية السائدة في المجتمع لما لها من عظيم الأثر في انجاز وإفشال الإصلاحات المستهدفة الشيء الملاحظ في التجربة الأمريكية كما جاء في تقرير حول حتمية إصلاح التعليم واعتبر هذا التقرير من أهم الاتجاهات العالمية الحديثة في الإصلاح التربوي بعنوان يشحذ الهمم ويستنهض كل طاقات المجتمع وشرائحه حيث كان موسوما بـ "امة معرضة للخطر" وقد قدم هذا التقرير من اللجنة الوطنية المكلفة بدراسة وسائل تحقيق التفوق والسبق في التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية.

2- **عمل اللجنة وتوسيع المشاركة**: في سنة 1981 شكل وزير التربية "تيريل بال" Terrel Bell لجنة من ثمانية عشر عضوا لدراسة نظام التعليم لإصلاحه بهدف تحقيق مستوى رفيع من التفوق لهذا التعليم حيث تضم اللجنة أعلاما من الشخصيات التربوية وقادة الصناعة والشخصيات العامة كما قامت اللجنة بدراسة العديد من تقارير الخبراء والبحوث التي تناولت تقويم التعليم وتلقت اللجنة مقترحات من الهيئات والمنظمات المهنية والعلمية والمعنية بشؤون الاقتصاد.

وقد عقدت ندوات ومؤتمرات على طول الولايات المتحدة لإتاحة الفرصة أمام كل ولاية للاشتراك في الحوار حول خطة التطوير وقد استغرق الأمر ثمانية عشر شهر من العمل المتواصل.

ثم عرض ما توصل إليه على الشعب الأمريكي على مدار ساعات وأسابيع متواصلة سواء على مستوى التلفاز بمحطاته المختلفة وفي الإذاعات وفي مختلف الولايات وفي الصحافة المحلية والفدرالية[16]

3- **حصر وتحديد المشاكل**: كان جوهر التقرير حصر لأهم الإشكالات ونلخصها فيما يلي:

أ- إن هدف الامتياز والتفوق لم يعد محرك التعليم في الولايات المتحدة

ب- تنامي اتجاهات متزايدة نحو التحصيل الأقل جودة

ت- قبول مستويات متدنية من أداء الطلاب وإجازتها

ث- إن هذا الأمر يهدد الشعب الأمريكي بفقد مكانته عالميا وتفوقه علميا وصناعيا وضياع أسواقه اقتصاديا

هـ- وهن ثقافته وقيمه وبنائه الاجتماعي وتماسكه[17].

4- خطاب امة في مقابل خطاب مؤسسة

كان التقرير موجه للأمة بأسرها يستنفرها جميعا للمناقشة والاهتمام وقد صدر التقرير الختامي للجنة في افريل 1983 وتناولته وسائل الإعلام والكتابات التربوية ومراكز البحوث بالمناقشة والحوار كتقرير قومي عن التعليم وتوسع نطاق الخطاب ليشمل

أ- كل الشعب الأمريكي لمواجهة الخطر وحتمية التغيير
ب- يخاطب المسؤولين عن الشعب وقادته
ت- المربين في الجامعات والمدارس والمعاهد
ث- رجالات المال والاقتصاد
ج- الجمعيات والهيئات الأكاديمية والمهنية والعلمية
ح- أفرد للآباء نداء خاص
خ- إلى الطلاب مباشرة يدعوهم ويشرح لهم مخاطر تدني مستوى التعليم بالنسبة لهم ولأمتهم[18].

لقد أدرك المشتغلون في مجال إصلاح المنظومة التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية، أنه لا يمكن مواصلة تسيير مؤسساتهم بالطرق التقليدية، وأن سبيل التغيير هو الأنجع؛ وكون المشكلة تتعلق بمصير ومستقبل أمتهم تم طرح المشاكل العالقة، بشفافية، وبمشاركة كل الأطراف المعنية؛ كهدف مرحلي ضروري، وكان الوقوف على حقيقة مخرجات المؤسسة التربوية، ومحاسبة الذات هي أول خطوة نحو التغيير الفعال، لتحقيق الهدف الاستراتيجي المنوط بخلق الفعالية التي تستجيب للضغوطات الاقتصادية، من أجل تلبية الحاجات الملحة في سوق البضائع والتشغيل ومواكبة الحركة المتسارعة للتطور العلمي والتكنولوجي.

في المقابل لا تزال المؤسسة التربوية بالجزائر خاضعة للتسيير بالتعليمات الفوقية فقط، وفي ظل التحولات الديمقراطية، توجب إعادة النظر في أساليب الإدارة المدرسية، في ظل التشخيص الشامل للمشكلات بالتركيز على الشفافية والمشاركة وإعمال مبدأ المحاسبة والإنصاف وحكم القانون، لتحقيق الفعالية المنشودة التي تكفل ترشيد الأمة وإلحاقها بركب الأمم المتطورة والحكم الرشيد هو السبيل لذلك، بغض النظر عن كونه مخترع "محلي" أو عالمي، رغم علمنا بأن في موروثنا الحضاري من القيم والتجارب ما يعزز ترشيدنا لكل مناحي الحياة.

خاتمة

لكم هي شبيهة "المشكلات التي كانت تعاني منها المنظومة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1981 بالمشكلات التي تعاني منها منظومتنا اليوم بل تكاد تتطابق غير أن مايهمنا في عقد هذه المقارنة هو الإشارة لمنهجية التغيير والترشيد المتبعة في دولة استطاعت أن تنجح في صياغة حكم رشيد انطلاقا من ترشيد نظامها التربوي" من خلال تبنيها لإستراتيجية شاملة في التغيير معتمدة في ذلك على كل أنساقها الاجتماعية في المقابل تظل دول العالم الثالث ومن بينها الجزائر في البحث عن الحلول الجزئية واعتماد منهجية سريعة التغير بعيدا عن مشاركة كل الأنساق الاجتماعية الفاعلة وبعيدا عن الشفافية لتي تسمح بانخراط كامل الأمة في عملية إنجاح الإصلاحات التربوية المنشودة فكثير من أسرة التعليم لا يعلم بجوهر الإصلاحات وليس لهم من حافز يدعوهم ويشحذ هممهم لإنجاحها ناهيك عن باقي الأمة.

و لا شك أن مقومات الحكم الرشيد تنعكس على المؤسسات التربوية، وفي مشاريع الإصلاح التربوي خاصة وقد لمسنا حضورها في مشروع ترشيد التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث: (المشاركة، والشفافية، والمحاسبة، وحكم القانون والفاعلية، والإنصاف) في المقابل تضل هذه المقومات إما غائبة أو مغيبة في مشاريع إصلاح منظومتنا التربوية.

لقد أدرك المشتغلون في مجال إصلاح المنظومة التربوية بالولايات المتحدة الأمريكية، أنه لا يمكن مواصلة تسيير مؤسساتهم بالطرق التقليدية، وأن سبيل التغيير هو الأنجع؛ وكون المشكلة تتعلق بمصير ومستقبل أمتهم تم طرح المشاكل العالقة، بشفافية، وبمشاركة كل الأطراف المعنية؛ كهدف مرحلي ضروري، وكان الوقوف على حقيقة مخرجات المؤسسة التربوية، ومحاسبة الذات هي أول خطوة نحو التغيير الفعال، لتحقيق الهدف الاستراتيجي المنوط بخلق الفعالية التي تستجيب للضغوطات الاقتصادية، من أجل تلبية الحاجات الملحة في سوق البضائع والتشغيل ومواكبة الحركة المتسارعة للتطور العلمي والتكنولوجي.

في المقابل لا تزال المؤسسة التربوية بالجزائر خاضعة للتسيير بالتعليمات الفوقية فقط، وفي ظل التحولات الديمقراطية، توجب إعادة النظر في أساليب الإدارة المدرسية، في ظل التشخيص الشامل للمشكلات بالتركيز على الشفافية والمشاركة وإعمال مبدأ المحاسبة والإنصاف وحكم القانون، لتحقيق الفعالية المنشودة التي تكفل ترشيد الأمة وإلحاقها بركب الأمم المتطورة والحكم الرشيد هو السبيل لذلك، بغض النظر عن كونه مخترع "محلي" أو عالمي، رغم علمنا بأن في موروثنا الحضاري من القيم والتجارب ما يعزز ترشيدنا لكل مناحي الحياة.

الهوامش:

[1] [2]حسين لوشن، "إستراتيجية إصلاح التعليم في العالم العربي والإسلامي"الإحياء ص 530 كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية. العدد الثامن 2004

[3]، [4]، [5]، [6] راوية توفيق، الحكم الرشيد والتنمية في إفريقيا، جامعة القاهرة، معهد البحوث والدراسات الإفريقية ط1، 2005 ص ص (27، 28).

[7] إبراهيم العيسوي، التنمية في عالم متغير، دار الشروق، القاهرة مصر، ط1، 2000 ص (37).

[8] فؤاد إبراهيم التنمية المستقلة...قراءة أولية في عوامل الإخفاق وشروط النجاح. الكلمة العدد 11، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث بيروت لبنان سنة 1996 ص 74.

[9] إبراهيم العيسوي، مرجع سابق ص ص (37، 38).

[10] نفس المكان

[11] عائشة بالعنتر، حبيبة بوكرتوتة، مشروع المؤسسة، سلسلة من قضايا التربية. العدد 12 ط 2، 2005. ص5

[12] المرجع السابق، ص ص (9، 10)

[13] وثيقة العمل بمشروع المؤسسة، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام

[14] عائشة بالعتنر حبيبة بوكرتوتة المرجع السابق ص (7)

[15] المرجع السابق ص 14
[16]"أمة معرضة للخطر"ترجمة وعرض يوسف عبد المعطي، مستلة من مجلة رسالة الخليج، العدد الثامن عشر مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض، المملكة العربية السعودية ص ص (10، 11)
[17] المرجع السابق ص 12
[18] المرجع السابق ص ص (15، 14)

المساءلة النَّقدية لأنماط العقلانية لدى أركون والجابري نموذج طه عبد الرحمن

د. عبد الرزاق بلعقروز
جامعة سطيف 2

ملخّص المقال:

تدور هذه المقالة حول إشكالية العقلانية في الفكر العربي المعاصر، حيث انشطر الموقف منها "أي من العقلانية" إلى اتجاهات ثلاثة: الموقف الرّافض للعقلانية، والموقف ألانخراطي فيها، والموقف النّاقد لها، وطه عبد الرحمن كأحد الذين بلوروا مفهوما للعقلانية، وجّه نقدا للنّموذج العقلاني الذي طوّره محمد أركون، حيث بدت عقلانيته عقلانية منفصلة ومقولاتها تضرب بجذورها ضمن نسق معرفي آخر، أمّا المفهوم الذي بلوره طه عبد الرحمن فيقوم على العقلانية التّكاملية في ملكاتها، وعلى الأساس الأخلاقي والغاية الأخلاقية كذلك في مقاصدها.

Résumé:

Le présent article se veut un questionnement de la conception de la rationalité dans la pensée arabe contemporaine, celle-ci étant dominée par trois grand courant a savoir, le courant contestataire, le courant défenseur et le courant critique de cette rationalité. Nous tacherons aussi de montrer que les critiques élaborées par Taha Abderrahmane a l'encontre du paradigme rationaliste de Mohamed Arkoun se résume en somme sur le fait que celui-ci s'enracine dans un système épistémique étranger a la culture musulmane, e par conséquent il n'a

وما تهافتت دعوى مثل تهافتها بقلب دليلها عليها""

طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 151.

مُفتتح: في أن الخوض في ماهية العقل ليست مستحدثة

ليست مسألة الخوض في العقل وماهيته وحُدُوده، بالمشكلة المستحدثة في مسائل الفكر العربي والإسلامي المعاصر، إنما تضرب بجذورها في التراث المعرفي الإسلامي وبمختلف أنساقه وفروعه المعرفية؛ فقد حدث اختلاف في بيان ماهية العقل، بين الطَّرح الفلسفي المتأثر بالموروث اليوناني، وبين الطَّرح المقابل الذي ينتهل من مصادر متعدّدة؛ منها ماهو فقهي؛ ومنها ما هو كلامي، ومنها ما هو عرفاني صوفي، إلا أن هذا التَّعدُّدَ يجوز لنا حَصْرُه في تحديدين للعقل هما: التَّحديد الجَوهراني الماهوي، والتَّحديد الفعّالي القَلْبِي. ففيما يتصل بالمستوى الأول؛ ثمة هيمنة للمفهوم اليوناني للعقل على شعب المعرفة في التراث المعرفي الإسلامي المتأثرة بنظريات العقل عند اليونان، أي القول بالدَّلالة الجوهرانية لقوى النفس الإنسانية، فهذا الكندي (ت252) يعرف العقل بأنه

"جوهر بسيط مُدرك للأشياء بحقائقها"...[أما الفارابي] فإن فعل العقل عنده "العناية بالحيوان الناطق، والتماس تبليغه أقصى مراتب الكمال، الذي للإنسان أن يبلغه وهو السَّعادة القصوى؛ وذلك بأن يعبر الإنسان في مرتبة العقل الفعال، بأن تحصل مفارقا للأجسام غير محتاج في قوامه إلى شيء آخر مما هو دونه من جسم أو مادة أو عرض"[1]

وواضح من خلال هذه النَّماذج بماهي نماذج يتحدَّد فيها العقل في سياق الدَّلالات الجوهرانية، واضح أن المفردات المركزية المهيمنة هي الجوهرانية والمفارقة وسياسية النَّفس وتجاوز البدن، فضلا عن خلع المواصفات اليونانية في قسمته إلى عقول كثيرة وتوطين نظرية فيض العقول التي جاءت من الصُّوفيات اليونانية، هذه القسمة التي تجد أصلها في تعدد الآلهة عند اليونان ملمح خطير على تداخل البعدين الديني والفلسفي في التراث المعرفي اليوناني، وغياب هذه الحقيقة عن أكثر متفلسفة العرب المتأثرين بهذه النّظرة.

وبخلاف هذه النّظرة المتأثرة بالموروث اليوناني في بيان ماهية العقل، فإن ثمة نظرة أخرى لا تنساق خلف هذه المفاهيم بقدر ما تُبصر فيها عدم مُطابقة بين مُقضيات اللّغة والمعنى القرآني للعقل، وقد طوّرت هذه الرُّؤى الدَّلالة القلبية لمفهوم العقل، وهي دلالة في مجموعها تنفي أوصاف الجسمية والصُّورية والجوهرانية عنه، وهذا قصده ابن الجوزي في كتابه "ذم الهوى" بعد أن سرد جُمل التعريفات المتداولة عند الناس، "كالقول بأن العقل هو "ضرب من العلوم الضّرورية". أو هو غريزة يتأتّى معها درك العلوم أو هو قوة يُفضَّل بها بين حقائق المعلومات... والتحقيق في هذا يُقال: العقل غريزة، كأنها نور يُقذَف في القلب، فيستعد لإدراك الأشياء، فيعلم جواز الجائزات، واستحالة المستحيلات، ويتلمّح عواقب الأمور. وذلك النور يقل ويكثر، وإذا قوي ذلك النور قمع –بملاحظة العواقب– عاجل الهوى... وأكثر أصحابنا يقولون محله القلب، وهو مروي عن الشافعي رضي الله عنه. ودليلهم قوله تعالى "فتكون لهم قلوب يعقلون بها" (الحج 46)، وقوله (إن في ذلك لذكرى لمن كان له قلب (ق73) قالوا "المراد، لمن كان له عقل، فعبّر بالقلب عن العقل، لأنه محلّه"[2].

وواضح هنا في هذه الدّلالة صرف المعنى من الدلالة الجوهرانية والمفارقية والتحيُّزية إلى الفاعلية الإدراكية الخاصة بالقلب، والقلب كما يُفهم هنا، ليس هو الجانب الجسمي الصّنوبري الموجود في الجهة اليسرى من الصّدر، إنّما هو لطيفة روحانية ربّانية موصولة بعالم الأمر الإلهي. من هنا فإن مفهوم العقل كما يتحدّد في سياق الممارسة الفلسفية الإسلامية يُطلق بالإشتراك على معان متعدّدة تجمع بين: المعنى المعرفي والمعنى الأخلاقي مؤطّرين وفق مقاصد الوحي الإسلامي، وليس جوهرا مفارقا. ويبدو أن المعنى الذي يتبنّاه طه عبد الرحمن في العقل ينتهل من هذه المصادر التُّراثية التي بدورها تقبل بدلالة العقل القلبية والفاعلية، وترفض الدّلالة الجوهرانية المأخوذة من التراث اليوناني، ومن رؤية أخرى، فإن هذا الفهم القلبي للعقلانية هو الأداة التي توسّل بها طه عبد الرحمن في نقده لمفهوم العقلانية عند أركون والجابري، والذين برأيه تبنّيا المفهوم الجوهراني وما يتشعّب عنه من دلالات وأفكار.

1. مفهوم العقلانية عند طه عبد الرحمن: من مضائق التّجريدية إلى كمالات التأييدية

إن اللاّفت للانتباه فيما حدّث به طه عبد الرحمن عن العقلانية هو تعدُّد دَلالاتها وتكاثر مفاهيمها، وتباين تصنيفاتها، والسّبب الكامن وراء هذه المواصفات، المفهوم الذي يتبنّاه طه عبد الرحمن للممارسة العقلية، بما هي ممارسة لا تنطلق من اعتبار العقل جوهر ثابت قائم بالإنسان، محلّه عضو مخصوص، إنّما العقل ممارسة لا تستقل بنفسها، إنما يجوز أن تكون محلّ تقويم من غيرها، وهذا التقرير احتراز جَليّ من طه عبد الرحمن، يجد مُسوّغه في مجانبة القول بالجوهرانية أو التّشيئية أو النّظرة التّجزيئية التي تقسّم وحدة الإنسان إلى جواهر منفصلة ومتفاضلة في القيمة، فالإقرار باستقلالية العقل وتخصيصه بالمعرفة على النّحو الذي أدخله أرسطو إلى شعب المعرفة الفلسفية اليونانية، لا يستسيغه الذّوق الطّاهائي، ذلك أن أرسطو هو من أجرى هذه الصياغة المفهومية للعقل وجرى نقلها إلى شعب المعرفة الإسلامية، وأُخْرجت بعض معارفها وفق هذه الصياغة المفهومية.

يقول أرسطو في "كتاب النّفس": "ذلك أنّنا نميّز من جهة العقل الذي يُشبه الهيولي، لأنّه يصبح جميع المعقولات، ومن جهة أخرى العقل الذي يشبه العلّة الفاعلة لأنّه يُحدثها جميعا... وهذا العقل **هو المُفارق اللاّمنفعل غير المُمتزج، من حيث إنه الجوهر فعل**، لأن الفاعل دائما أسمى من المنفعل، والمبدأ أسمى من الهيولي... ولا نستطيع القول إن هذا العقل، يعقل تارة ولا يعقل تارة أخرى، وعندما يفارق فقط، يصبح مختلفا عمّا كان بالجوهر، وعندئذ فقط يكون خالدا وأزليا"[3].

إن مدار اعتراض طه عبد الرحمن على التَّحديد الماهوي للعقل، هو انغراس هذا التّحديد في التربة التّجزيئية والتّشيئية: "تشييئية لأنّها تُجمّد الممارسة العقلانية بأن تُنزل عليها أوصاف الذّوات مثل: "التحيُّز" و"التشخُص"و"الاستقلال" و"التّحدُّد بالهوية" و"اكتساب الصّفات والأفعال"... وتجزيئية لأنّها تقسّم تجربة العاقل الانساني المتكاملة إلى أقسام مُستقلّة ومتباينة، ذلك أن تخصيص العقل بصفة"الذّات"يجعله مُنفصلا عن أوصاف أخرى للعاقل لا تقل تحديدا لماهية الانسان ك "العمل" و"التَّجربة" مثلا، إن لم تكن أقوى تحديدا لهذه الماهية. فلوجاز التَّسليم بـ "جوهرية العقل، فلأن يجوز التّسليم"بجوهرية" العمل و"جوهرية" التجربة أولى"[4]. إلا أن مَقْصِدَ طه عبد الرحمن يتعدّى هذا المستوى النّقدي، إلى المستوى البنائي أو التأسيسي، أي محاولة تطوير مفهوم آخر للعقل والعقلانية، يختلف عن المحدّدات اليونانية قديما وتجلياتها في الثقافة الغربية حديثا، وأيضا المناحي التي تَأثّرت بفكرة جَوهرانية العقل في المعرفة الفلسفية الاسلامية. إن الدّلالة الجديدة للعقل والعقلانية هي الدّلالة الأخلاقية والتصور الفعالي لهما، بحيث يصبح العقل فعلا من الأفعال ووصف من الأوصاف على مقتضى التصور الإسلامي وليس على مُقتضى التصور اليوناني "فعلى هذا، لايعدو العقل أن يكون فعلا من الأفعال أوسلوكا من السلوكات التي يطّلع بها الإنسان على الأشياء في نفسه وأفقه، مثله في ذلك مثل البصر بالنسبة للمُبصرات، فالبصر ليس جوهرا مُستقلا بنفسه، وإنّما هو فعل معلول للعين، فكذاك العقل هو فعل معلول لذات حقيقية، وهذه الذّات التي تميّز بها الإنسان في نطاق الممارسة الفكرية الإسلامية العربية، ألا وهي القلب؛ فالعقل للقلب كالبصر للعين"[5]. ولا يخفى علينا هنا، أن الرُّؤية الإسلامية نسقا وإنتاجا فكريا،

هما الموجّهتان لهذا التصور الفعالي للعقل، وبيان ذلك رفض العُلماء المسلمين التصوُّر الجَوْهراني للعقل واعتراضهم على مقدّماته، يقول الإمام الماوردي" وهذا القول في العقل بأنه جوهر لطيف فاسد من وجهين:

أحدهما: أن الجواهر متماثلة فلا يصحّ أن يوجب بعضها مالا يوجب سائرها.

ولو أوجب سائرها ما يوجب بعضها لاستغنى العاقل بوجود نفسه عن وجود عقله.

والثاني: أن الجوهر يصحُّ قيامه بذاته.

فلوكان العقل جَوهرا لجاز أن يكون عقل بغير عاقل كما جاز أن يكون جسم بغير عقل فامتنع بهذين أن يكون العقل جوهرا"[6]، ويتوكّأ الماوردي على الدّلالة اللّغوية من أجل الانتقال إلى الرؤية القرآنية التي ينبجس فيها التصوُّر الفَعّالي للعقل ورفض التصور الجوهراني" وسمّي بذلك تشبيها بعقل النّاقة، لأن العقل يمنع الانسان من الإقدام على شهواته إذا قبحت، كما يمنع العقل النّاقة من الشرود إذا نفرت... وقد جاءت السنة بما يؤيد هذا القول في العقل وهو ماروي عن النبي صلى الله عليه وسلّم أنه قال "العقل نور في القلب يفْرِقُ بين الحق والباطل"، وكل من نفى أن يكون العقل جوهرا، اثبت محلّه في القلب، لأن القلب محل العلوم كُلّها. قال الله تعالى "أَفَلَمْ يَسِيروا فِي الأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلوُنَ بِها" (الحج 46).

فدلّت هذه الآية على أمرين: أحدهما: أن العقل علم، والثّاني: أن محلّه القلب.

وفي قوله تعالى: "يعقلون بها"، تأويلان: أحدهما: يعملون بها، والثاني: يعتبرون بها"[7].

وارتكازا على هذه الرؤية في النّظر إلى الأمور، يسلك طه عبد الرحمن مسلك التأسيس الأخلاقي للفاعلية الإدراكية المعرفية، رافضا في الوقت نفسه تلك الثنائية التي أدخلها الفيلسوف الألماني إيمانويل كانط إلى حقول المعرفة الفلسفية؛ أي التفرقة بين العقل النّظري والعقل العملي، وتخصيص الأول بالوظيفة المعرفية، والثاني بالوظيفة التشريعية للأخلاق.لكن مع طه عبد الرحمن يستحيل العقل عقولا، والفعل الإدراكي مراتب لايقيم على حال واحدة، بقدر ما يتجدّد على الدّوام ويتقلّب بغير انقطاع، ويرتقي في مراتب الكمال بقدر ما يكون متعلّقا بأفق الرُّوح، يقول طه عبد الرحمن في مقام الحديث عن مقاصده في تبنّي التصور الفعالي للعقل "وقد كان قصدي أن أبيّن كيف أن العقل ليس مرتبة واحدة، وإنّما مراتب متعددة بعضها أعقل من بعض، بحيث يكون أدناها عقلا ماكان موصولا بالرتبة الأخيرة من رُتب الحس، لأنّه ما زال يحمل بعضا من خشونته وكثافته، ويكون أعقلها جميعا ما أشرف على الرّتبة الأولى من رُتب القوة الروحية، إذ يكون قد لاح له مطلع من رقّتها ولطافتها، فانطبع به، إن كثيرا أو قليلا"[8].

هكذا إذن، يكون مقصود طه عبد الرحمن في تبنّيه للتصوُّر الفعالي للعقل، والتوجيه القيمي له إقرار الحقائق المتوالية:

1- التّوجيه الروحي للفعّالية العقلية، أو قوة تأثير العمل في النّظر، وأن فعل التجربة الرُّوحية أشد تأثيرا من التّجربة الحسية، وهذا الإقرار له قيمة توجيهية تعبدية، ذلك أن العمل يخصّب الممارسة العقلية ويفتح آفاق الإدراكات الجديدة، ف "المريد لابد له من الترقيّ... وأصلها كُلّها الطّاعة والإخلاص، ويتقدّمها الإيمان

ويُصاحبها، وتنشأ عنها الصّفات والأحوال ثمرات، ثم تنشأ عنها أخرى وأخرى إلى مقام التّوحيد والعرفان... لأن حصول النتائج من الأعمال ضروري وقصورها من الخلل فيها كذلك"[9].

2- الصّلة التّكاملية بين الملكات الإنسانية وإنهاء التّعارض بينها، "بحيث ليست هناك قوة حسّية خالصة ولاقوة عقلية خالصة ولاقوة روحية خالصة، بل في القوة الحسية بعض من العقل كما في القوة العقلية بعض من الرُّوح، والعكس صحيح، ففي القوة الرُّوحية من أثر العقل ما يضاهي مافي القوة العقلية من أثر الحس؛ وإذا جاز وجود هذا الاتصال بين مختلف القوى الإدراكية، جاز أن تكون التَّجربة الرُّوحية مكمّلة للنّظر العقلي، لا منقطعة عنه، ولا بالأولى مفسدة له كما زعم بعضهم عن باطل"[10].

ولا يقتصر هذا المنظور التكاملي على الملكات الإنسانية؛ إنما يجوز خلعها فضلا عن هذه، على مصادر المعرفة لدى الإنسان، فالمعرفية الإسلامية يتكامل فيها الحس والعقل والوحي من أجل إنجاز وحدة الحقيقة، والمثال الذي نستجلي به هذه الحقيقة، نستخرجه من تاريخ الفلسفة نفسه، فسقراط مثلا كان همُّه عالم الإنسان وحده وكان يرى بأن المعرفة الحقَّة تنطلق من النّظر في الإنسان نفسه، دون التأمُّل في عالم النَّبات والهوام والنُّجوم

"وما أشد هذا مخالفة لروح القرآن، الذي يرى في النّحل على ضآلة شأنه، محلاً للوحي الإلهي، والذي يدعو القارئ دائما إلى النَّظر في تصريف الرياح المتعاقب، وفي تعاقُب اللَّيل والنّهار والسُّحب، والسّماء والنّجوم، والكواكب السابحة في فضاء لا يتناهى. وكان أفلاطون وفياّ لتعاليم أستاذه سقراط، فقدح في الإدراك الحسي، لأن الحسّ في رأيه، يفيد الظنّ ولايفيد اليقين، وما أبعد هذا القول عن تعاليم القرآن الذي يعد (السمع) و(البصر) أجلّ نعم الله على عباده، ويُصرّح بأن الله جل وعلا سوف يسألهما في الآخرة عمَّا فعلا في الحياة الدنيا"[11].

3- تعدُّد مراتب العقلانية وتفاضلها؛ فالفعل الإدراكي الحسي وفق هذه النّظرة يكون في الرتبة الأخيرة، ويترقّى في معراج الحقيقة من الكثافة والخشونة إلى الرُّتبة الأعلى من مراتب العقلانية، أي رتبة الرّقة واللّطافة والقوة الروحية، وما إجراء القِسمة بين العقل المجرّد والعقل المسدّد والعقل المؤيّد، سوى أمارة على ترسيخ مبدإ تفاضل الفعاليات العقلية، والمتخلّق بأخلاق الدين وحده "من يُحصّل رتبة العقلانية المسدّدة، ثم كيف أنه يرتقي منها إلى رتبة العقلانية المؤيّدة متى اتقى الآفات التي قد تدخل على عمله وكيف أن واجبه هو أن يعمل جاهدا من أجل الارتقاء إلى هذه الرتبة الثالثة التي تجعل له عقلا كاملا، يُدرك مالايدرك غيره، ويُصيب حيث لايصيب"[12].

4. تحرير الفكر العربي من التبعية لعقلانية الغير، التي ليست سوى تجلّ من تجليات الممارسة العقلية، وليست مبدأها أو مثالها الأسمى، وفي المقابل حفز الهمم نحو الاجتهاد في تطوير عقلانية من لدن هذا العقل العربي، وتجديد العطاء الفكري المنقطع، منذ اللّحظة التي جرى فيها ترسيخ النموذج العقلانية (الكوني).

جلي إذن، استنكاف طه عبد الرحمن عن الأخذ بالتصوُّر الجوهراني للممارسة العقلية، والأخد بالتصور الفعالي القلبي بمراتبه المتفاضلة، وهذا التصوُّر الجَوهراني الذي ناهضه، هو الذي وجده من جديد ومرة أخرى؛ مبثوثا في شُعب الإنتاجية الفِكرية المهيمنة على الواقع العربي الرّاهن، وهي على كثرتها، ليست واعية بحدود هذه العقلانية المجرّدة والمنفصلة عن التوجيه القيمي، هذا ما دفع بطه عبد الرحمن إلى التّصدي إلى هذا النّموذج العقلاني بخاصة على النّحو الذي تبدّى في المدونة الفكرية الخاصة بمحمد أركون.

2. **مسألة العقل في الخطاب العربي المعاصر: مظاهر التَّجزيئية والتّشييئية** :

إن مساءلة مسألة العقل في الخطاب العربي المعاصر لها أكثر من مرّر، سواء في سياق حديثنا عن نظرة طه عبد الرحمن لمسألة العقل ونقده لأنماط العقلانية المنتشرة، أو في سياق حديثنا عن الكيفية التي عاش بها الخطاب العربي صلته بالعقل كأداة ومرجع وفعالية. وفضلا عن ذينك المبرّرين؛ فإنّ الحقيقة السّاطعة التي لا يُنكرها قلق الارتيابي "أن العلاقة بمسألة العقل والعقلانية مازالت علاقة مضطربة في الفكر العربي، والوعي بها مازال وعيا لاتاريخيا حتى الآن"[13]، والعرض الأوضح على هذا الاضطراب، انشطار الخطاب العربي المعاصر في تعامله مع مسألة تحدّي العقل والعقلانية إلى فرق متباينة، وتصورات متصادمة، تنتهل من مرجعيات فكرية هي الأخرى متباينة، وتتشارك هواجس التحضّر والإصلاح والتحديث، وقد حصرت بعض الدّراسات هذه الفرق في تعاطيها مع مسألة العقل إلى فرق ثلاثة:

1- الرّفض النّكوصي للعقل.

2-الانغماس الشامل في نظامه.

3. التَّحليل النّقدي له.

الفرقة الأولى يتصدّرها الاتجاه السّلفي، يستهجن العقل، من باب احتسابه جوهرا لحضارة مادية هي الحضارة الغربية "وبدعة مدسوسة لآداء وظيفة إزاحة المقدّس وتهميش الروّحي وتنمية نظام قيم مادي غرائزي عار من كل وازع أخلاقي [أما الفرقة الثانية فيتقاسمها كل من الإتجاه اللّبرالي والإتجاه الماركسي] وهم على اختلاف أجيالهم وحقول اشتغالهم ينتظمهم رابط مشترك هو الوعي بكونية الحضارة الإنسانية المعاصرة، وكونية العقل الذي هو جوهرها، وأساس حركة التقدّم التي طبعتها. ولقد ذهبوا جميعا إلى أن الفكر العربي والمجتمع العربي يحتاجان إلى جراحة حقيقية لزرع قيم العقل والعقلانية لتنمية روح التاريخ والتطور التاريخي فيهما، , وإخراجهما من الفوات والتقليد. [أما الفرقة الثالثة] فتقوم على فضح العقلانية المركزية الغربية كغلاف للقمع الإيديولوجي والاستغلال والتهميش العاديين، والتسلّط السياسي للدولة اللّيبيرالية على الحرية، والبرمجة الآلية لإنسانية الإنسان، والقولبة الاجتماعية للممارسة الحياتية... إنها نص يدافع عن الاختلاف ضد المطلقية Absolutisme والشمولية أو الكلّيانية Totalitarisme التي يمثّلها العقل في تجلّياته الفكرية والمادية: الإجتماعية والسياسية والاقتصادية"[14].

وفضلا هن هذا، التقسيم للكيفيات التي عاش بها الفكر العربي المعاصر مع العقل كأداة ووظيفة ومرجع؛ فإن ثمة بعض الاجتهادات الأخرى التي تتبنّى تقسيما مغايرا، يكتفي برصد إتجاهين رئيسيين هما الاتجاهيين المهيمنين : العقل التراثي والعقل الوضعي؛ والملمح الجوهري المراهن عليه من أجل مجاوزة هذين الإتجاهين هو: العقل التكاملي:

"فمهمتنا في حقيقة الأمر تقديم نموذج لعقل تكاملي مُغاير في بعض أُسسه، وكثير من تفاصيله، للنّموذجين السائدين في عالمنا اليوم: العقل الوضعي والعقل التراثي، لذلك فإن جهدنا لا يتوقف على تحديد الأسس الكلية والثوابت المبدئية للعقل البديل الذي يتكامل فيه فقه الهداية والتنزيل وفهم الطبيعة والتاريخ، بل يتضمّن أيضا عملية تفكيك وتركيب لثوابت العقلين السائدين والمهيمنين"[15].

إن اللافت للنّظر هنا، أن قلق مسألة العقل في الخطاب العربي الاسلامي المعاصر، لم تُحسم بشكل واضح ودقيق، لا في منشئها التاريخي الذي أفرز ظواهر التّوفيق والتّقريب ولا في عودتها المكرورة التي أفرزت ظواهر الرّفض التّكوصي والتبنيّ التّرحيبي؛ إن هذه كلّها جميعا أعراض على مرض في الخطاب العربي الاسلامي المعاصر، وطه عبد الرحمن لم تخفى عليه هذه الظاهرة بخاصة وأنّه أدرك تكاثر الكلام في العقل: "لقد كثر الكلام عن"العقل" و"العقلية" و"العقلانية" و"المنهج العقلي" و"السلوك العقلاني" و"العقلنة" و"التعقل" و"التعقيل" في الكتابات الإسلامية والعربية منذ القرن الماضي، ومازال الخطاب الدّاعي إلى العقلانية والمطالب بتقويم التراث الإسلامي العربي بمقتضى المنهج العقلي مسيطرا على توجهات الباحثين وعلى هموم المناضلين، حتى إن بعضهم يدّعي القدرة على تنقية هذا التراث وإرسائه على مبادئ وقواعد عقلانية راسخة ونهائية، يتساوى في ذلك من أخذته الغيرة الدّينية على الحالة المتردّية للأمة الإسلامية، ومن ساورته الحمية العربية المتطلّعة إلى النّهوض بالواقع المتخلّف للعالم العربي"[16]، ومن أجل مُجاوزة أعراض هذا المرض في مشكلة العقل، سعى طه عبد الرحمن متوسّلا بمفهومه المخصوص للعقل الذي جرت الإشارة إليه سابقا، إلى تشخيص هذه الأعراض، ومطبقا على نموذج هو محمد أركون في بقائه متوسّلا بالمُفهوم التقليدية للعقل والمصادمة لمقتضيات المجال التداولي الذي يتحدّد فيه العقل بدلالة أخرى ووظيفة أوسع.

3.محمد أركون وحُدود دعوى شرعانية العقل الإسلامي:

يمُوضِعُ طه عبد الرحمن المباحث الفكرية حول العقل في الخطاب العربي المعاصر، ضمن دائرة فكرية تنتظم داخل قياس منطقي يلخّص مقدّماتها ونتائجا في صيغة دعاوى تميّزت بالقول بـ:

وجود "عقل" خاص بالتراث "العربي" و"الاسلامي".

وقوف "هذا العقل" الخاص، حائلا دون قيام التراث بأسباب العلم والتقدم.

ضرورة تجاوز هذا "العقل" والأخذ بغيره"[17].

ولقد جرت ألسنة جمهور المثقفين، بهذه الدَّعاوى إلى مستوى تعذّر إمكانية تصورما يُخالفها، وترتّب عنها تصورين رائجين هما: التّصوُّر الذي يصِف العقل العربي بالصّفة البيانية، والجابري في طليعة هؤلاء، والتصوُّر الثاني يصف العقل الإسلامي بالصّفة الشّرعانية وأركون في طليعة هؤلاء.

إن القول بالصّفة الشّرعانية للعقل الإسلامي، جاءت نتيجة لتأثر أركون أو بالأقوى افتتانه بالإنتاجية المنهجية التي بلغتها العلوم الإنسانية المعاصرة (كالتّحليل اللّغوي، والمنهجية النّشوئية الجينالوجية، والملاحقة الأركيولوجية لأصول الأشياء، والتحليل النفسي للمعرفة، التّفكيك...) على اختلاف فروعها وتعدّد مجالاتها، هذا التأثر أخرج خلاصات معرفية تضم مشروع أركون بأكمله، ويذكر منها طه عبد الرحمن:

– تمييزه بين مُكونات النّظر الإسلامي ومكونات النّظر الحديث.

– مقابلته بين خصائص الخطاب القرآني وبين معايير العقلانية، معالاحتكام في تقويمه لهذه الصّفات القرآنية إلى "العقلانية"، دون الاحتكام إلى القرآن حين وصف "العقلانية".

– اعتبار مذاهب الفقهاء ومدارس المتكلّمين مجرّد حركات، من جهة تساند تناحر الجماعات السياسية للهيمنة في مجال السّلطة، ومن جهة أخرى تساهم في التنكر لمقتضيات التاريخ، سواء ما تعلّق منها بتعاقب الأحداث أو ما ارتبط بتجدد أحوال الإنسان.

– إنكاره على "الفكر الإسلامي" التّوجيه الدّيني لتصوراته وأنساقه النّظرية"[18].

وبالفعل، فالمتفحّص للإنتاجية الفكرية الأركونية يُدرك مدى الحضور المكثّف لهذه المواصفات، منها تخصيصا الدّمج بين المعرفة والسّلطة كوحدة تحليل في فهمه للتراث المعرفي الإسلامي، أي أن ثمة رهانات سياسية تسكن العقائد الإيمانية، . إن أركون يُدخل إرادة القوة هذه مفهومة بالمعنى الذي نعثر عليه في تاريخ هيمنة النّظم اللاّهوتية السياسية وتأويلها للعالم وفق منظوريتها، يدخلها كأداة تحليل تفكيكي وأداة نقد تاريخي للإنتاجية المعرفية التراثية الإسلامية ولمفهوم الحقيقة المطلق الذي ترفعه الأديان اللاّهوتية "فالدين يقع في خدمة الفاعلين الاجتماعيين الذين يتوزّعون على الفئات المتنافسة من أجل ضمان السيطرة على الأملاك الرّمزية التي لايمكن اقتناص السلطة السياسية أو ممارستها بدونها. وما يقدمه لنا الفكر اللاّهوتي على هيئة "أرثوذكسية" دينية يعرّيه لنا علم الاجتماع الديني أو الأنثربولوجيا الدينية بصفته إيديولوجيا كل فئة اجتماعية تحاول فرض هيمنتها...[إنها] رهانات محسوسة ولكنّها محجوبة بواسطة مفردات المعجم الديني"[19].

وطه عبد الرحمن يرفض هذه الدّعاوى رفضا، ويبصر فيها موقفا غير مستند إلى البعد المنهجي الذي تخلّق في إطاره العلم الإسلامي، فضلا عن استناده إلى رؤية متحيّزة تنطلق من رؤية معرفية تبيح لنفسها أوصاف العلمية وتحرّمه على غيرها، وبيان ذلك كالتالي:

3. 1. **مفهوم العلم عند الفقهاء وقصور تصور أركون له**: إن الدّلالة التي يخلعها أركون على مفهوم العلم لا تنسجم والدّلالة التي بلغتها جهود الفقاء، فالعلم يطلق بالاشتراك على: الجهد المعرفي الذي يبذله شخص أو مؤسّسة في حقل من حقول المعرفة، كما يقصد به المنهج الذي المتوسل به من أجل الحصول على المعرفة، أو

هو نظام منهجي يمتلك وحدات مخصوصة، لأن العلم هو روح المعرفة وجوهر الحضارة. إن الأهم إذن، بناء على هذا، لا يتعلّق بالمحتوى أو المضمون المعرفي الذي أنتجه الفلاسفة والعلماء، إنما اتباع المسيرة والمنهج، فالعلم دون بيان طريقة تحصيله يستحيل إلى مجرد خطرات وأفكار انتقائية، من هنا كانت الحاجة إلى الضابط المنهجي ذات أهمية قصوى بما هو أي الضابّط المنهجي "القانون الفلسفي أو المبادئ الفلسفية النّاظمة بتحديد واضح للأفكار، فالمنهجية تقنين للفكر، ودون هذا التّقنين للفكر يتحوَّلُ الفكر إلى تأمُّلات وخطرات انتقائية، قد تكون عبقرية ومشرقة جدا، وذات جدوى في كثير من الأحيان، وتصلح للمواعظ والمجادلة الحسنة، ولكنها لا تكون منهجية، فمنهجية الأفكار أو تقنينها بالمنهج تماثل حالة توليد القوانين من الطبيعة"[20]. والمعنى الثّالث للعلم يراد به أيضا جُملة المعارف المكتسبة، بما تحتويه من نظريات ومناهج وتصوُّرات تحقق أحد أوصاف العلم وهي صفة التّراكمية. وبرأي طه عبد الرحمن "أن محمد أركون يميل إلى المعنى الأخير، فيفهم من العلم كل العلوم، سواء تلك التي استكملت مقوماتها أو التي لازالت تتلمّس طريقها، فيطالب في النّظر إلى الإنتاج الفكري "الاسلامي"، بالاستفادة من كل هذه العلوم على تعدّدها واختلاف مناهجها"[21]، وهذا الاعتراض المبدئي ذو دلالة جليّة، هي عدم القَبول بالإتيان بجميع مكتسبات المعرفة الإنسانية والاعتراض على كونيتها، إنها دعوة إلى عدم تقديس النموذج المعرفي الغربي، "وعدم المبالغة في الإنبهار بعقله الذي حقّق المنجزات، والتزام مبدأ المسافة أو الوسط في الأخذ عن الغير؛ مع الشك في هذا المنقول حتى تثبت صحّته، ويتأكّد جدواه بعد إخضاعه للتّجربة والإجراء"[22]. وليس هذا الموقف تعبيرا عن نزعة إرتكاسية منجذبة نحو ذاتها مهما كانت حالها، أو نداء لرفض منجزات المعرفة الحداثية، والصّد عن مناهجها ومذاهبها ونظرياتها النّقدية، ذلك "أن مسألة الاستعارة من الغير والاستنارة بنموذجه الحداثي، هي قضية لا غنى عنها يمليها الواقع ويفرضها. بل إن شرعيتها ليست قصرا على العقل العربي وحده، فهي حاجة ملحة وضرورية لكل عقل أوثقافة، كثقافة العالم الثاني أو الثالث السّائر على طريق النمو والتطور- يريد أهلها أن يخوضوا معركة ضد الخرافة والتفكير الخرافي من أجل ترسيخ التفكير العلمي وسيادة العقل. ولكن التَّحديث والاستعارة من الغير باعتبارهما ضرورة حضارية وحلا مفروضا شيء، وأن يتحوّل التحديث إلى حداثة مستنسخة: تستعير النموذج الغربي وتستعيره وتقلّد فكره الجاهز؛ وتتبع آثاره الثقافية في تنميط وتقديس شيء آخر، سيما وأن الحداثة الغربية ذاتها، تراجع نفسها، وتقف على مواطن الخلل وعلى الأماكن الفارغة من أجل ملئها. وتدارك النَّقص والأخطاء التي أوصلت العقل الغربي إلى الحائط المسدود"[23] وإدخال هذه التفرقة بين ضرورة الاستفادة وعدم الاستغراق الكلي في منتجات المعرفة الغربية هي التي سلكها طه عبد الرحمن في آليات تعامله مع المنقول الفكر الغربي، ومن أجل إتقان هذه الوظيفة التشغيلية يضع طه عبد الرحمن شروط يجب أن يستوفيها خطاب الاستفادة من العلوم الغربية هي تواليا:

1- أن يُعيّن المستفيد طريقا لتركيب هذه العلوم فيما بينها تركيبا متكاملا.

2- أن يبني نظرية للإستفادة من هذه العلوم.

3- أن يُحدّد نموذجا يحقّق قضايا هذه النّظرية"[24].

ووضع شروط الاستفادة هذه من العلوم المعاصرة، يدفع بنا إلى تسليط الضّوء على مدى حضور أو غياب هذه القواعد في توظيف أركون للعلوم الإنسانية المعاصرة. برأي طه عبد الرحمن أنه لم يستوفي لهذه الشروط حقّها، رغم أن افتتاحاته دائما تطالعنا بالكثافة المنهجية وتحديد المناهج التي سيسلك وفق مقتضياتها، ولما أنه لم يوف بهذه الشروط ف "لن تكون أحكامه إلاّ دعاوى مبنية على مذهب" توفيقي "لا على مسلك "تحقيقي"؛ بينما تصور الفقهاء للعلم ليس هذا التصور التلفيقي، وإنما يتصل بالمعنى الثّاني الذي ذكرناه وهو المنهج لتحصيل المعرفة، فالعلم هو الإحاطة بمسائل الشرع وقواعد استنباط فروعه من أصوله. وهذا مطلب معقول وقابل للتّحقيق"[25].

جلي إذن، كيف يفتقر خطاب أركون إلى الدَّلالة المنهجية للعلم، واقتصاره فقط على الدّلالة التراكمية، أو جملة العلوم المكتسبة، فضلا عن لجوئه إلى الإبقاء على البنية الصّوتية أثناء ترجمته للمصطلحات واختياره للرّسوم العربية المطابقة لها صوتيا مثل: "الأنثربولوجيا" والإستتراتيجي "والإبستيمي"، والصّواب بخلاف هذه الطّرائق، "ذلك أن ترجمة مصطلح أجنبي بمصطلح عربي يكون أصليا في اللّغة العربية وليس غريبا عنها، يجعل القارئ يدرك مباشرة وبعفوية مدلولها كما يتحدّد داخل المنظومة اللّغوية العربية التي هي المجال التداولي الأصلي لهذه الكلمة. لأن العبارة من حيث هي مدلول تحمل داخل منظومتها اللّغوية خصائص رؤية أهلها للعالم وتصوراتهم وطرق تفكيرهم. وهي عمليات فكرية تقع بكيفية آلية وخفية ولاواعية، ولكن هذا المنزلق الفكراني لا يكون دافعا إلى منزلق فكراني آخر أشد خطرا، وإنما يستوجب ضرورة البحث في تأصيل المفاهيم والمناهج"[26].

وهذا بخلاف فلاسفة الإسلام القدامى عندما تعرّفوا على المنطق الأرسطي، حيث "ناقشوا موضوعات لم يعتن بها أرسطو مثل علاقة المنطق بعلوم اللّغة، وشارك الفقهاء والمتكلمون الفلاسفة في العناية بمناهج التفكير وكثيرا ما وجهوا النّقد لمنطق أرسطو... وناقشوا نظريات أرسطو في المقولات والتعريف ومالوا إلى رفض التعريف الأرسطي للماهية بالجنس والفصل، وأدخلوا التعريف بالرّسم الذي يصف الجزئي...[رغم هذا] فالمسلمين كان لديهم مناهج في دراسة أصول الفقه وكان علم الأصول بمثابة المنطق في المشكلات العملية التي صادفت مفكّري الإسلام"[27]، أي أن اهتمامهم كان أكثر موصولية بالوظيفة المنهجية التي يحققها منطق أرسطو، ولم يكن دائرا على محتوى الفكر، وهذه المسلكية شبيهة تماما بعلوم النحو، حيث يهتم النحوي بالقواعد أكثر من اهتمامه بالجمل المكوّنة.

3. 2. **إنكار محمد أركون المزايا العلمية التي أتى بها الفقهاء**: يظهر لنا القلق الثاني في خطاب محمد أركون، بخاصة في مسألة إنكاره على الفكر الإسلامي التوجُّه الدّيني لأنساقه النّظرية ومسالكه الاستدلالية، من اتهامه للفقهاء بالتنكُّر للمُلابسات التّاريخية وإضفاء المشروعية على المؤسّسة الحاكمة، والمنافحة عن رؤية خطية أُحادية ترسّم لها وتسوغ لها أيضا، لذلك وتبعا لمستلزمات المقاربة الأركونية من الأجدى "أن نعلم أن

الأنظمة اللاّهوتية تعكس إرادات القوة والتوسُّع والهيمنة فيما تخلع عليها القدسية والمشروعية والطقوس الشعائرية ولم تنفك إرادة القوى هذه في التّصارع والتحارب... إنها [أي الأنظمة اللاَّهوتية] أنظمة ثقافية ذات عقلنة ظاهرية تنبذ بعضها بعضا لكي تؤكد على ذاتها وترفع من قيمتها إلى مرتبة الدّور التاريخي بصفتها المؤتمن الوحيد والموثوق على الوحي"[28].

إن الفقهاء يلجأون على ضوء هذا الاقتباس إلى الاستخدام الرّمزي للنّصوص الإسلامية الدّينية، وذلك ليس سعيا وراء الحقيقة، إنما استجابة لخيارات سياسية، وتعتقد في استجابتها لهذه الخيارات أنها تقدّم القراءة الصّحيحة والمطابقة لمرادات النّص الأصلي، إلا أن طه عبد الرحمن ينفي عن الدّرس الفقهي مثل هذه التّحليلات المتأثّرة بدورها بنظرية وحدة المعرفة والسلطة عند فوكو وروافدها الأصلية ممثّلة في إرادة القوة والمعرفة عند نيتشه *[29]، لأن هَمَّ الفقهاء كان "هو بناء نسق نظري يستعان به على ضبط استخراج الأحكام المستجيبة لكل ما استجد من الأحوال... فالعلم عندهم يستجيب لشرطين أساسيين هما: الاستدلال والتَّعليل؛ فقد وضعوا قواعد لاستنباط الفروع من أصول الشريعة، وحدّدوا مسالك التّعليل المختلفة؛ ولهذا جمعوا بين الشَّرط العقلاني للعلم الصُّوري والشّرط العقلاني للعلم الطبيعي، ولا عجب في ذلك مادام مجال الشريعة هو مجال يجمع بين العلم والعمل"[30].

إذن فالموجّه الحقيقي ليس دوافع حيوية لتكريس هيمنة فئة سياسية على غيرها، إنما دوافع معرفية منهجية، والدّليل على ذلك أنه لوكانت غايتهم هي تلك المذكورة (أي التّسويغ المنطقي لإرادات القوى والاستجابة للخيارات السياسية المحايثة لها)، لكانت أحكامهم أحكاما متقلّبة بتقلّب أهواء السّاسة، وموصوفة بما هي موصوفة به الممارسات السّياسية من عفوية وعدوانية وتلقائية، بخاصة وأن وقائع التاريخ السياسي للعالم الإسلامي تقلّبت بتقلّب إرادات الهيمنة والاستقواء وفيها ما يتظاهر لتقوية هذه الفكرة. إن أبنيتهم المنهجية لا تخالف الشروط الواجب توفرها في كل نسق منطقي وعلى رأس هذه الشروط: الاتساق والبساطة والكفاية.

والشواهد المنهجية التي طوّرها وابتكرها الفقهاء وعلماء الأصول تعكس البعد المنهجي العميق في تفكيرهم، والمعبر عن روح الحضارة الإسلامية، هذا البعد المنهجي يستمد عمقه من ثنائية الإبداع التي اختص بها: الأولى، تنصب بنقد علماء الأصول بخاصة الشافعي والمتكلّمون والفقهاء بخاصة ابن تيمية نقدهم للمنطق الأرسطوطاليسي، فعلماء الأصول رفضوه في تبنّيه لفكرة المماثلة بين اللّغتين اليونانية والإسلامية، وقيام المنطق الأرسطوطليسي على خصائص اللُّغة اليونانية، وعلماء الكلام رفضوه من منطلق مخالفته لعلم الإلهيات الإسلامي، من هنا اعتبروه وثيق الصّلة بالميتافيزيقا وكثير من أصوله تتصل بأصولها، أما الفريق الثالث فهو فريق الفقهاء، يقدمهم في ذلك ابن تيمية، "وقد ذكر ابن تيمية العلّتين اللّتين ذكرهما الأصوليون والمتكلّمون من قبل وتوسّع فيهما، ثم أضاف إليهما الأسباب الآتية:

أولا: المنطق الأرسطوطاليسي يقيّد الفطرة الإنسانية بقوانين صناعية متكلّفة في الحد والإستدلال.

ثانيا: اتجاه الإسلام إلى الوفاء بالحاجة الإنسانية المتغيّرة بينما المنطق الأرسطوطاليسي يعتبر قوانينه كلية وثابتة.

ثالثا: عدم اشتغال الصّحابة والأئمة بهذا المنطق الأرسطوطاليسي مع توصّلهم إلى كل نواحي العلم"[31].

وبهذا الإجراء الكاشف عن حقيقة الإنتاجية الفقهية في الحضارة الإسلامية، يتبدّد القول بانغراس المعرفة الإسلامية في الخيارات السّياسية واختزالها في ذلك المحدّد، هذا فضلا عن أن هذا الاختزال للعلوم إلى نزاعات القوى السياسية ينفي عن هذه القراءة صفة العلمية، لأنها ترتكز على السَّلطة كوحدة تحليل وتحولت ثنائية المعرفة والسلطة بدورها إلى سلطة معرفية تمارس نوعا من الهيمنة والغطرسة والطغيان المعرفي على غيرها من المعارف التي لا تتماثل معها.

3. استناد تحليلية أركون إلى شرعانية أخرى:

من المنطلقات الأساسية التي يبني عليها أركون مقاربته للتراث المعرفي الإسلامي كما جاء في بداية هذا النّص، القول بشْرعانية العقل الإسلامي، وإقامة المقابلة بينه وبين وصف العلمية التي يموضع مقارباته ضمن نسقها: "ينبغي علينا **كباحثين علميين**، أن نعود إلى تاريخ كل مجتمع من هذه المجتمعات وثقافته الخاصة إذا ما أردنا أن يكون التَّحليل دقيقا ووافيا. وفي ما يخص مسألة الفضاء المتوسّطي، فإنه من المهم أن نحدّد **العقبات الإيديولوجية** التي تؤخّر من دراسته أو تطمس أهميته بالنسبة للاستفادة النّقدية الحديثة لتاريخ الأديان والفلسفة والثقافات"[32]. وواضح من خلال هذا النّص تلك المقابلة المكرورة بين ما هو علمي دقيق وماهو إيديولوجي متحيّز. لكن وكما جاء في النّقد السابق أن أركون إما أنه بنى أحكامه على أسس علمية حقيقية، وإما أنه يستند إلى إيديولوجية أو شرعانية مخصوصة، أما وأن طه عبد الرحمن بيّن أن المنهج الذي يدّعي العمل به هو منهج تلفيقي لا تحقيقي، فيترتّب عن ذلك سقوطه في الشرعانية أو الفكرانية، "ولما كان يعترض على الشرعانية الإسلامية، فقد سقط إمكان نسبته إليها، فلا يبقى إلا أن نقول بدعوى استمداده من "شرعانية أخرى". فما أجراه إذن من حكم على "العقل الإسلامي" أولى أن يُجرى على ادّعائه، وما تهافتت دعوى مثل تهافتها بقلب دليلها عليها"[33].

هذا، ومن الأعراض الدالّة على وقوعه في متاهات الشّرعانية، اعتماده مسلك التَّعددية المنهجية، بخاصة إذا كانت هذه التعدّدية لاتقتصر على تقنيات إجرائية، بقدر ما تختلف باختلاف رؤاها للعالم أو أن اختلافها اختلافا بنيويا أصوليا "وقد وقع أركون في هذا النوع من الخطأ [مثلا] عندما جمع بين فلسفتي فوكو وهابرماس، وهو ما أوقعه في الخلط ومن ثم إحداث كثير من الثّغرات والفراغات في خطابه النّاقد للعقل الإسلامي... هكذا كان في التجائه مثلا، إلى هابرماس يستحضر متقبلا مغايرا عن المتقبل الذي استحضره أثناء اعتماده حفريات ميشيل فوكو، لقد كان بالنسبة إلى الأول يرضي الضّمير الإسلامي عندما حافظ على محسوسية الحقيقة، ولكنه وقع في الوقت نفسه في تضارب معرفي مع فوكو حين راح يرضي الضّمير العلمي في الغرب، إن ذلك... إخلال بشروط الانسجام العلمي للخطاب. وبذلك جعل أركون خطابه عرضة لتسرب الفكرانية والأعراض والفراغات، فإعطاء النُّقاد مفاتيح النقد والنفاذ إلى فراغات الخطاب: خطاب الإسلاميات التَّطبيقية باعتبارها المنهج الذي أرتآه أركون لنقد العقل الإسلامي"[34].

هكذا إذن، يقع خطاب محمد أركون في إحراجات اللاّعلمية والتوكأ على الشّرعانية والإيدلوجية في مقاربته للتراث المعرفي الإسلامي، إنها الأوصاف نفسها التي خلعها على بنية المعرفة والعقل الإسلاميين، وفضلا عن هذا فيما يرى طه عبد الرحمن كما هو الشأّن مع نماذج أخرى كالجابري مثلا، أن أركون يتبنّى المفهوم السُّكوني للعقل والممارسة العقلانية، المفهوم الذي يجمّد العقل ضمن نموذج وإطار مرجعي متأثر بدوره بنظرية العقل عند اليونان، باعتباره جوهر قائم بالإنسان يفارق به الحيوان ويستعد بواسطته لتلقّي المعرفة، وكان من الأجدى والأقوى الخروج من هذا المفهوم التثبيتي الذي يتأسّس على فكرة كونية العقل؛ والاستناد إلى التصور الوظيفي والتحولي الذي يقضي بأن تكون العقلانية فعّالية إدراكية لا جوهرا ثابتا، وأن الفعاليات الإدراكية بدورها تختلف باختلاف الزمان والمكان والمعايير والمقاصد التي توجهها، وما المفهوم الغربي للعقل وإنتاجاته سوى تجليا من تجليات العقلانية الوَظيفية والتحوُّلية.

هذا ومن منحى تحليلي آخر، يعتقد أركون بأن الحدود والمسافات جلية بين العقلانية واللاّعقلانية "وهذا أمر ينقضه واقع تطور المعارف الإنسانية، بحيث لا نجانب الصواب إن قلنا بأن "العقلانية" و"اللاّعقلانية" إن هما إلا طرفان متقابلان لسلّم واحد بينهما مراتب لا حصر لها تتزايد أو تتناقص فيها درجة العقلانية، أو "اللاّعقلانية"... والعقلانية تقتضي منا أن نعمل بالأحكام المتناقضة إذا توافرت لنا الأسباب لقبول كل واحد منها، ولم تمهلنا الضّرورة العملية إلى أن نكتشف سبيلا لحذف بعض عناصر هذه الأحكام حتى يرتفع التناقض ويحصل الاتساق"[35].

وبالفعل، فالإتجاهات الفكرية المعاصرة، لم تعد تبصر في العقل مسلكها الآمن نحو تحقيق التقدم والاستقلالية، بقدر ما أضحى سلطة هيمنة وطاغية يجري توظيفه بما ينسجم والأنظمة المهيمنة التي تتجه نحو تكوين الإنسان الاستهلاكي الذي يتحرّك وحيا من غرائزه، فضلا عن أن نتائج الدّرس الأنثربولوجي قد أوحت بخلاصة غير معهودة فيما يتصل بالبنية التّكوينية للثقافات الإنسانية. إن العقلانية التي يجرى الدّفاع عنها والتبشير بمعاييرها، إن هي إلا العقلانية المتخلّقة ضمن أنساق الثقافة الأوروبية؛ وعدم قَبُول الثّقافات الأخرى لهذه النّموذج التّحديثي الأوروبي، ليس بسبب تخلّفها أو بسبب ميكانيزمات فطرية في تفكيرها، إنما بسبب أنها تمتلك معقوليتها الخاصة التي تتحدّد انطلاقا من رؤيتها للعالم ومرجعيتها المعرفية في تأويل العالم ورسم منظومة القيم لديها، وليس غريبا بعد هذا، أن تتراجع العقلانية التي صاغتها ثقافة القرن التاسع عشر، وصارت الفعّالية العقلية تعترف بما كان لاعقلانيا كالبحوث التي نشهد عودتها في الدّرس الصوفي ومباحث الأسطورة والتفكيرات اللاّعلمية.

---

1 أوردها، رضوان السيد، مسألة العقل وسلطته في النقاشات الإسلامية القديمة، مجلة التسامح، العدد 16، 2006، ص 11-12.

2 ابن الجوزي، ذم الهوى، تحقيق خالد عبد اللّطيف السبع العلمي، بيروت، دار الكتاب العربي، ط1، 2004، ص 61-62.

3 أرسطو، كتاب النّفس، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني، القاهرة: دار إحياء الكتب العلمية، ط1، 1949، ص 112. ويقول أرسطو في مقام آخر "ويظهر على كل حال، أن هناك قوتين محرّكتين، النُّزوع والعقل، هاتان القوتان، النزوع والعقل، محرّكتان بحسب المكان، أعني العقل الذي يستدلُّ لبلوغ الغرض، وأعني العقل العملي، الذي يختلف عن العقل النّظري بالغاية، وكل نزوع فهو من أجل غاية، لأن موضوع النّزوع هو مبدأ العقل العملي، ونهاية التفكير هي بداية العمل ".

طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافي العربي، ط2، 1997، ص 18. 4

المرجع نفسه، الصفحة نفسها. 5

6 الإمام الماوردي، أدب الدّنيا والدين، الجزائر: الشركة الجزائرية اللّبنانية، ، ط1، 2006، ص 12.

المرجع نفسه، ص 12. 7

طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنّشر، ، 2011، ص 140. 8

ابن خلدون، المقدّمة، اعتناء ودراسة، أحمد الزعبي، بيروت: دار الأرقم بن أبي الأرقم،2001، ص 518. 9

طه عبد الرحمن، حوارات من أجل المستقبل، مرجع سابق، ص 139. 10

محمد إقبال، تجديد التفكير الديني في الإسلام، سوريا: النّاقد الثقافي، ط1، 2008، ص 31. 11

12 طه عبد الرحمن، سؤال الأخلاق(مساهمة في النقد الأخلاقي للحداثة الغربية)، بيروت: المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،ط1،2000، 76.

13 عبد الإله بلقزيز، أسئلة الفكر العربي المعاصر، سوريا: دار الحوار، ط1، 2001، ص 72.

المرجع نفسه، صص 61, 62. 14

لؤي صافي، إعمال العقل من النّظرة التّجزيئية إلى الرُّؤية التكاملية، سوريا، دار الفكر، ط1، 1998، ص 16. [15]

[16] طه عبد الرحمن، العمل الديني وتجديد العقل، مرجع سابق، ص 15.

[17] طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المغرب، بيروت، المركز الثقافي العربي، ط 3، 2007، ص 145.

طه عبد الرحمن، المرجع نفسه، ص 149. 18

أركون، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، ترجمة هاشم صالح، بيروت، دار الساقي، ط1، 1990، ص 105. 19

20 محمد أبو القاسم حاج حمد، منهجية القرآن المعرفية- أسلمة فلسفة العلوم الطبيعية والإنسانية بيروت، - دار الهادي، ط1، 2003، ص 33.

21 طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص 150.

سمير حميد، خطاب الحداثة، قراءة نقدية، الكويت، روافد "سلسلة آفاق"، ط1، 2009، ص 35. 22

المرجع نفسه، ص 36 23

طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 150. 25

مختار الفجاري، نقد العقل الإسلامي عند محمد أركون، بيروت، دار الطّليعة، ط1، 2005، ص 60. 26

أميرة حلمي مطر، الفكر الإسلامي وتراث اليونان، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط1، 2010، صص 43، 44. 27

28 محمد أركون، الفكر الأصولي واستحالة التأصيل (نحو تاريخ آخر للفكر الإسلامي)، ترجمة هاشم صالح، بيروت، دار الساقي، 1999، ص 313.

* يقول فريديريك نيتشه في هذا المقام "" ما المعرفة في التّحليل الأخير ؟ إنها تأويل؛ استثمار لمعنى، فهي في أغلب الحالات لا تفسر؛ إنّها تأويل جديد لتأويل قديم أضحى غير صالح ولا منتفع به، ولم يعد سوى مجرد علامة، لا توجد هناك حالة

واقعية، كل شيء في سيلان، يستحيل المسك به، والأكثر دواما هي آراؤنا" Nietzsche,la Volonté de puissance tom 1, Trad.G. Bianquis, Gallimard, N.R.F.1948. t §133 p 239.

طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص 151. 30

31 علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، مصر، دار السلام، ط1 لدار السلام، 2008، ص 288.

محمد أركون، الفكر الإسلامي نقد واجتهاد، مرجع سابق، ص 43. 32

طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 151. 33

مختار الفجاري، نقد العقل الإسلامي عند محمد أركون، مرجع سابق، ص 63. [34]

35طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، مرجع سابق، ص 152.

جنتيلي والأصول الفلسفية للفاشية
بقلم: جان توسان دوزانتي

أ. ركح عبد العزيز
جامعة سطيف 2

ملخص:

النص عبارة عن ترجمة لمحاضرة ألقاها الفيلسوف الفرنسي ج.ت دوزانتي في الندوة التي نضمتها جامعة باريس الثامنة- فانسان الفرنسية حول موضوع "الفاشية". ويحاول فيها الكاتب ابراز الجذور الفلسفية لإيديولوجيا النظام الفاشي في إيطاليا ما بين الحربين متناولا بالتحليل أعمال واحد من كبار إيديولوجيي هذا النظام هو الفيلسوف جيوفاني جنتيلي، مبينا أن كتابات هذا الأخير هي عبارة عن عملية تجميل حذقة تتخفى وراء خطاب فلسفي بريء ومعقد القصد من ورائه إضفاء شرعية على الممارسات الديكتاتورية والتجاوزات الأمنية لسياسة موسوليني الفاشية.

Résume:

Le texte ci-dessous est une traduction de la conférence professée par le philosophe français J.T Desanti lors du séminaire organise a l'université Paris 8 - Vincennes sur le thème du fascisme. L'auteur s'y force de montrer le terrain philosophique dans lequel s'est formé le discours politique de l'Italie fasciste en analysant les écrits de l'un des plus éminents idéologistes du système totalitaire italien à savoir le philosophe G. Gentile

لم يسبق لي إلى يومنا هذا أن تعاملت مع فكر جنتيلي إلا من خلال كتاباته كمؤرخ للفلسفة.لقد ظللت دائما أكّن لأعماله في هذا المجال كل الاحترام. وسنجد اليوم أيضا فائدة كبيرة في قراءة ما نشره حول فكر النهضة، بالمقابل لم يكن لي اهتمام كبير بكتاباته الدوغمائية، التي كانت تبدو لي دائما كشكل ضعيف وفض من أشكال المثالية الفختية ومنه، لمن تناول فيخته، لا تستحق عناء القراءة المنهجية.

غير أنه تعين لي مؤخرا الإذعان لهذه القراءة، وأعترف لكم أنني لم أطلع على الأجزاء الثمانية والعشرين التي تشكل مجمل أعماله، بل بعضا منها فقط. ولسوف أرجع بالدرجة الأولى إلى طبعتها الأخيرة التي نشرت بعنوان (Genesi e strutura della societa)[1] حررت في سنة 1943 ونشرت سنة 1946 بعد وفاة الكاتب. هذا النص يجمع ويعالج مواضيع أخلاقية وسياسية وضعها جانتيلي ابتداء من سنة 1936).

لكم فركت عيناي خلال هذه القراءة لأتبين إن كنت يقظا أم نائما أحلم بوجود شخصية وخطاب كهذين، كيف كان بالإمكان نسج بكل جدية وبأسلوب خطابي أجوف مثل هذا التركيب من التجريدات الفارغة؟ لكن حياة جنتيلي والخصوصية الملموسة لممارسته السياسية والبيداغوجية وضعاني أمام الواقع القاسي. هذا المثالي الصامت والأكاديمي كان أحد منضمي الإضطهاد الذي مارسه المذهب الفاشي ضد شعب بأكمله. إن هذه التجريدات التي تبدو جوفاء ومسالمة (الأنا، الفعل، الدولة...الخ) لم تكن الهيات صالون أدبي. إن ما كان يبدو لي أنا فارغا ووهميا كان قد استقبل، أعيد، أثري على أنه إنتاج مفكر مندمج في هذه اللحظة من تاريخ بلده، الى درجة أنه تأسست حوله أكثر من مدرسة، نوع من الإجماع، من المؤكد أنه إجماع خاص بالفاشيين فقط، إلا أنهم وجدوا فيه تبريرا لعنفهم ومسوغا لأنظمتهم الأمنية. إن هذا من الصحة بحيث نجد اليوم بعض الإيطاليين يعانون من التخلص من الحمل الذي وضعه جنتيلي على ثقافة بلدهم، وهم يفكرون، كما يقال، في إعادة تقييمه وإعادة ادماجه في تاريخ لم يعد تاريخ الفاشية.

لقد كانت دهشتي كبيرة عندما قرأت (بعد إلقائي لهذه المحاضرة بوقت قصير) في جريدة كورييردي لا سيرا Corrire della serra مقالا ل ف. ماتيو V.Mathieu يحاول فيه الكاتب أن يجعل من جنتيلي (فيلسوف الفعل philosophe de l'acte) رائدا لأحداث سنة 1968.

إن تصور الفعل مبهم جدا بحيث يمكننا التصرف فيه كيف شئنا. ولكن أن نقوم بهذا التصرف بالضبط، فهذا ما يبدو لي دليلا على الصعوبة الموجودة اليوم في اقتلاع جنتيلي من جوهر الثقافة الإيطالية.

وهذا ما يميزهذا الأخير (الذي يمكننا وصفه ابتداء من 1923 كمكفرالمذهب الفاشي) عن رجل مثل روزنبرغ[2] مثلا، الذي كان مفكر النازيين.

لقد كان جنتيلي مندمجا بعمق في تاريخ الفكر الإيطالي. ووصل إلى الفاشية وفق مسار خاص كان يشعر بأنه متجذرأساسا في ثقافة عصره، والذي اعتقد فيه أقصى درجات تطور كل التاريخ الإيطالي منذ الوحدة الإيطالية (risorgimento)[3]. وسوف يصبح فا شيا في نفسه وإلى النهاية بثبات وإصرار رجل مافيا. هذا ما يلون بعنف التجريدات الشاحبة التي ضمنها خطاباته. رغم أن بدايته لم تكن سيئة. فقد ولد سنة 1875 وكان قد نشر سنة 1899 عملا خصصه لماركس الذي كان يطلق على فلسفته، متبعا في ذلك تقليدا يرجع إلى لابريولا[4] فلسفة البراكسيس، هذا العمل الذي جلب اهتمام لينين والذي قدم بخصوصه تقييما ايجابيا: "إن الكاتب – يقول لينين- يذكر بعض المظاهر الهامة لجدلية ماركس المادية لا ينتبه إليها عادة الكانتيون والوضعيون."

يبدو لي مفيدا التفكير في المعنى الذي كان يعطيه هذا الشاب الجامعي الإيطالي في نهاية هذا القرن (وايضا معاصره كروتشه (5)) للإهتمام بماركس، لقد كانت هناك طرق متعددة لدراسة الفلسفة والنجاح فيها في إيطاليا في تلك الفترة. فقد كان بالإمكان الإندماج في الفسلفة التقليدية التي كان لها نفوذ في الجامعات والتي كان يتقاسمها التوماويون، الميتافيزيقيون الأفلا طونيون والكانطيون الجدد، فكان الإنتماء اذن إلى مدرسة

مامياني، كانتوني وفيورنتينو[6]، وكان الهدف هو العمل، في الإطار الجامعي، على ابقاء الفلسفة الدائمة (la philosophie eternelle). أما من كان مهتما بالعلوم الوضعية، حريصا على إ حياء الأ فكار القديمة فقد كانت وجهته نحو الوضعيين أتباع سبنسر أكثر من كونت، أي نحو أرديغو! وإذا كان مؤرخا فإنه يتجه نحو فيلاري[7]. لكن التيار الفلسفي النابض حقا بالحياة، والذي تنعقد عليه آمال وأفكار النهضة الإيطالية فهوالمسمى التيار النابوليتاني الذي ينتمي إليه سبافنتا[8]، دو سانكتيس[9] ثم فيما بعد لابريولا. في هذه الفلسفة كان من المفروض أن يتكون بنديتو كروتشه وأيضا جانتيلي الذي كان في مدينة بيزا تلميذا ل سبافنتا. لم تعد الفلسفة هنا معتبرة كممارسة بعيدة عن الواقع بل أصبحت في مواجهة الإيديولوجيا البابوية، لقد كانت آلة حرب.

كان ينتظر منها، بعد أن تتحقق، أن تساهم في تجذير المشروع الوطني للشعب الإيطالي، وأن تمنحه التعبير النظري المستقل، في شكل حركة سعوا إلى ربطها في آن معا بجيوبرتي [01] وهيزل. وفي إطار الهيغلية أعيد تقييم رواد حركة الوحدة الإيطالية ولذلك فقد طرحت أسئلة ثلاث على الساحة الفلسفية: مسألة قيمة التاريخ، مسألة طبيعة الدولة ومسألة الدين منظورا إليه (على طريقة جيوبرتي) كوسيلة لتحقيق الحرية والإستقلال السياسي للشعب الإيطالي، في الإطار الوطني الذي يتطلع إليه.

هذه المواضيع هي في صلب الفلسفة الهيغلية، ولكن أيضا (خاصة بالنسبة للمسألتين الأولى والثانية) في صميم المادية التاريخية، كذلك عندما نشر لابريولا، بدعوة من كروتشه، محاولته حول التصور المادي للتاريخ في 1895-1896 أ صبحت النظريات الماركسية (لفترة من الزمن) بالنسبة لهذين الفيلسوفين الشابين، كروتشه وجنتيلي، الموضوع المفضل للنقاش الفكري.

نعلم أنه إذا أردنا أن نبحث عن امتداد ل لابريولا فإننا سنجده عند غرامشي[11] وليس أبدا عند كروتشه ولا بالأحرى عند جنتيلي. سينفصل كروتشه نهائيا عن الماركسية إبتداء من 1908. أما جنتيلي (وهذا شعوري على الأقل عند قراءة محاولته سنة 1899) فإنه انفصل عنها منذ أن تناولها.

فقد كان بالفعل يعرف فلسفة ماركس ك "واحدية مادية (monisme materialiste) تتميز عن كل مذهب آخر مشابه لها في تصور البراكسيس المطبق على المادة."

من هنا فهو يسعى لوضع منطق داخلي من خلاله كان "يجب على الفلسفة حسب رأيه، أن تبقى وفية، غير أن ماركس لم يواصل حتى النهاية، الشيء الذي جعله يقع في تناقضات يصعب نظريا تجاوزها.إن بداية إعادة البناء هذه هي: مفهوم المادة. ينظر ماركس إلىالمادة، كما يرى جنتيلي، ليس فقط كجوهر ثابت (مجموعة من الحتميات الذهنية، بلغة هيغل) ولكن كوا قع حركي وفي صيرورة. لا شيء يقال حول هذه النقطة. ونفهم لماذا أشار لينين إلى الفرق بين هذا التأويل (الذي يفضل الأطروحات حول فويرباخ[12]) والتأويلات الوضعية التي تفهم تصور المادة بطريقة الواحديين الماديين في القرن 19. وتتعقد الأمورأكثرعندما يتساءل جنتيلي: "ما معنى ممارسة وأين نجد مبدأ الممارسة؟" يجيب على هذا السؤال: "بأن هذا المبدأ لا يمكن

أن يوجد إلا في الممارسة الملموسة للإنسان ومنه يستنتج بأن حركة المادة يجب أن تكون متأصلة في حركة الإنسان، وعليه سيكون في استطاعة المذهب الماركسي أن يعيد التفكير في ذاته داخل فينومينولوجيا الروح بعد أن تكون قد اختزلت في أشكال للحياة والوعي. الأمر الذي يسمح بضمان شرعية المادية التاريخية. غير أن ماركس لم يكن وفيا لهذا المنطق. فقد صحح في لحظة ما مطلقية المادة فنتج عنه تناقض عسير التجاوز. إذ أنه إذا كانت المادة موجودة في استقلال عن كل حركة إنسانية فإنها لا يمكن أن تكون إلا جامدة. إذن، إما أن نضع البراكسيس كأساس ونلغي الوجود المستقل للمادة وإما أن نسلم بهذا الوجود، ولكن لن يكون هنا ك براكسيس.

يمكننا التساؤل عن أ صل مثل هذا التأويل. إنه ينبني على افتراض من طبيعة أنطولوجية: هذا الإفتراض يقوم على أن وحدة الوعي والفعل وحدها تستطيع أن تشكل الأساس الملموس للتكفل بكينونة الأشياء. نقول إذن أن جنتيلي لا يرى في الماركسية (و خصوصا في الأطروحات حول فويرباخ) إلا ما كان ينتظر بداية أن يجده فيها، وما سينكشف له ما من شأنه قابل للتأصيل في مشروعه الفلسفي. فبالكاد كان يسمع جمل البيان[13] الشهيرة: "كل التاريخ ليس إلا تاريخ الصراع الطبقي." "يا عمال العا لم اتحدوا."

كان كل هذا في نظره هامشيا. ذلك أنه بالنسبة له، كما هو شأن كروتشه ولكن بدرجة أقل، تبقى الفلسفة بالدرجة الأولى قضية وعي وطني. وعلى المشروع الفلسفي أن يجد سبيلا لتحقق إيطالي خاص في إطار إجماع وطني ينبغي إيجاده فوق الطبقات، وذلك بدمج الخصوصيات داخل شكل من الوعي الموحد.

ليس غريبا إذن أن يفضل جنتيلي في قراءته للأ طروحات حول فويرباخ ما يمكن أن نسميه اللحظة النظرية (moment thétique)، اللحظة الموحدة في الظاهرأين يتحدد الإنسان، بما هو ذات مجسدة في وظيفته الأنطولوجية والمكونة، كمنتج للتاريخ وللمعرفة. إنها قراءة بلا خطر على النظام الإجتماعي، ولكنها تعزز الدورالذي ينيط به المثقف ذاته: استشراف مستقبل الأمة، إرشاد الموا طنين نحو الطريق الذي يقود إلى هذا الشعورالموحد بالإنتماء، في كنف الدولة، إلى الشعب نفسه.

من المؤكد أننا لسنا بعد بصدد الفاشية، ولكن لنقل أرضيتها الأخلاقية. من المهم أن ندرك أن التوجهات التي ارتسمت، نهاية هذا القرن، انطلاقا من هذه الأرضية ظلت دائما مترددة. لكن ربع قرن بعد ذلك تمت اللعب. فقد أصبح جنتيلي فاشيا تماما ابتداء من سنة 1923. في سنة 1929 في مجموعة من المقالات بعنوان المذهب الفاشي وأصوله، يصف هذا الأخير بأنه نهضة جديدة وفية لروح مازيني[14] وجيوبرتي. كما كان يرى في الدولة والإديولوجيا الفاشية لحظة انتصار للشعب الإيطالي لشكل ومحتوى الوعي بالذات، لحظة تحقق الوحدة التي لطالما بحث عنها، هو ذاته، فبين الفلسفة والدين والسياسة، ظل هدفه منذ البداية هو الفاشية.

لقد سبق وأن قلنا أن "بداية جنتيلي لم تكن سيئة" ولكن كثيرين غيره لم تكن بدا يتهم سيئة، بمن فيهم موسوليني ذاته. غير أن تجربة الحرب، ثورة أكتوبر، اشتداد الصراع الطبقي في إيطاليا، عجل بانقشاع الغيوم فوجد كل واحد من المثقفين نفسه مجبرا على اختيار معسكره.

سأقرأ إذن، عبر التجريدات التي أنتجها جنتيلي، عملية التجميل النظري للممارسة الفاشية، هذا ما يهمني إظهاره الآن وذلك بتتبع خيط كتابه الأخير "تكوين وبنية المجتمع".

لا تشكل نقطة البداية أي خطر فهي مجرد تذكير بالأطروحات الجوهرية "للفعلية". Actualisme [15].

نقرأ ونقول في أنفسنا: "ها هو ذا انسان يريد (و هو شأنه في النهاية) أن يعيد مغامرة فيخته الفلسفية (فيخته مهيغلا). في مركز هذه الفلسفة جدلية الأنا كفعل. فعل يعني تركيب أصلي، هوية المتقابلين (ذات، موضوع). أنقل: "اغتراب الذات في الموضوع الذي هو غيرها، ومنه عودة الذات إلى ذاتها. وبهذه الطريقة أكون أنا ذاتي، أكون إنسانا، الكائن الوحيد القادر على أن يقول "أنا". كتب هذا سنة 1943 (التفكير فيه كان قبل هذا بكثير) وهو ليس سيئا بل يدعو للضحك. لكن لا نعجل بالضحك. فعن طريق سلسلة من الإنتقالات ستفضي نقطة البداية هذه إلى عملية تجميل منهجية للممارسة الفاشية للترهيب.

الإنتقال الأول: من الأنا- الفعل إلى الفرد. إذا كان صحيحا أن الذات هي وحدة الذات والموضوع فإن الفرد لا يمكن أن يقال عنه أنه موجود إلا في اللحظة التي يتعرف فيها على ذاته بما هو كذلك، بأن يضطلع بالمطلق وبنهائية الذات.

ليس الفرد أبدا موضوعا، إنه دائما ذات. (بمعنى أنه دائما ذاتا بغض النظر عن الحتميات الحاضرة).

ممتاز؟ لا سوء بوجه خاص في هذا. إنها استعادة "للحركات الجدلية" الجد مستعملة.

و لكن بأي ذات يتعلق الأمر؟

في هذه النقطة سيظهر انتقال ثان للفرد نحو الإجتماعية. سنعيد على الفرد جدلية الأنا (في شكلها). إن الفرد هو ذات متوسطة. تماما كما هو الأنا وحدة الذات والموضوع، فكذلك الفرد هو وحدة الذات والآخر، إنه يحمل في ذاته إجتماعية الكلي في حركة تربطه بالذات وتحققه كذات. فالمجتمع إذن ليس مكونا من أفراد أحرار، إنه بصفة جوهرية (متعالية، كان سيقول جنتيلي) حاضر في كل شخص، وكل شخص ليس هو ذاته إلا بما هو حضور الجميع فيه. وهكذا يزول كل اختلاف وتندمج كل مصلحة فردية. إن الجماعة محايثة للفرد وتشكل قانونه. ويرى جنتيلي في هذه المحايثة ما يسميه صوت الجميع vox populi أي صوت الله vox dei. وهنا لا يجب أن نضحك لأنه سوف يشرح: "كل إيطالي بناء على هذا، يريد أن يكون هكذا، سيتكلم نيابة عن كل الإيطاليين، والشخص نيابة عن كل الناس، الأب نيابة عن كل الأباء، الإبن نيابة عن كل الابناء، المقاتل نيابة عن كل المقاتلين، الخ، الخ... وكل واحد نيابة عن الجميع". أعجب من احتراسه في الترقيم ومن اللفظ المحتشم "الخ"... سأترك لكم عناء إكمالها، بذكر شخصيات أقل شرفا، تكون الجماعة محايثة لهم هم أيضا...

هنا يكمن الإنتقال الحاسم، والذي نصل من خلاله إلى عملية تجميل وتطهير للفاشية في ممارساتها الأكثر وحشية". فأن يكون المجتمع "متعاليا"، أن يكون كما يقول جنتيلي في داخل الإنسان (ininteriore homine) باقيا بكليته في رابطة جدلية للأنا والأخر، للغيري Alter والهوّي Ipse، فهذا ما يضع المجتمع في جوهره، كفعل نظري متجانس ومؤسس لذاته. منذ هذه اللحظة لن يكون للفوارق الإجتماعية، وللكينونة الفعلية والتاريخية للمجتمع، إلا حقيقة أمبريقية منحطة.

من الإجتماعية المتعالية إلى الدولة الملك (l'etat roi) (و هذا هو الإنتقال الأخير) لا توجد إلا مسافة صغيرة. معيدين فعليا جدلية الأنا (دائما في شكلها). إن الحركة التي من خلالها يثبت كل فرد ذاته، يريد، يستمر، يرغب، الخ، هي ذاتها التي بواسطتها تتشكل الجماعة المتعالية فيها. هذه الإرادة التي يثبتها الفرد كما لو كانت إرادته، هي في حقيقتها إرادة كلية، أي إرادة الجماعة، إنها الإرادة التي يسميها جنتيلي الدولة.

بهذا المفهوم، الذي يتوجّب علينا التوقف عنده، يظهر الإنتقال الأخير، وعملية تجميل الفاشية الإيطالية.

لنلاحظ أولا، (و قد أشار غرامشي إلى هذا في passato et presente , p.32[16]) أنه بتلاشي الفوارق في محايثة الدولة (التي هي ملك وروح معا) يتلاشى كذلك التفريق بين المجتمع المدني والمجتمع السياسي. وبناء عليه تبدو أجهزة الحكومة كمشارك جوهري للدولة. ومن ثم على أنها تحقق وحدة الإرادة الفردية والإرادة الجماعية. هكذا تكون سلطة الدولة هي الحضور الدائم لهذه الإرادة، وبدون أية واسطة غيرها، في كل نقطة من الجسم الإجتماعي. يعبّر غرامشي عن ذلك إذ يقول: "يصبح إذن من المتعذر التمييز بين السيطرة Hégémonie والديكتاتورية."

في هذه الحالة تعتبر الصراعات الطبقية، والصراعات النقابية، بل وجود النقابات ذاتها كمظاهر لإنحلال الجسم الإجتماعي، يستوجب على النظام أن يحاربها لأنها غير طبيعية (من حيث أنها تشكل نفيا لوحدة الإرادة الكلية والإرادة الفردية).

وحدها الدولة قادرة على تحقيق كل ما يريد الفرد أن يكونه، وحدها الدولة حرة، وحدها الدولة أخلاقية. وتشكل إرادتها الجوهر الأخلاقي للمجتمع. في مثل هذه الشروط فإن كل جمعية تحقق مصالح تحالفية (حتى وإن قامت على التقسيم الفعلي للعمل) لا يمكن إلا أن تهدد وحدة الجسم الأجتماعي، مادامت غير مندمجة في هذه الوحدة، ولا تعبر في اختلافها عن الإرادة الموحدة للدولة. إن النقابة العمالية تقوم على تصور ذري (و مادي، يضيف جنتيلي) للمجتمع، هذا الأخير معتبرا كاجتماع عرضي للأ فراد، الذين هم أ فراد معنويون، أو من النقابات التي هي مجرد تجريدات خالصة. تجريدات تقود، يضيف جنتيلي (ص 66): "إلى حرب الكل ضد الكل". وحدها النقابية الفاشية قادرة على دمج المجتمع المدني في الدولة الذي هو مادتها، كما أنها تشكل في وحدة نسقية وروحية اللحظات الضرورية لتقسيم العمل.

ولكن لنذهب أبعد من هذا. فعلى مستوى تصور الدولة هذا سنكرر (دائما في شكلها) الجدلية ذاتها (المميزة للفعلية الجنتيلية). إن محايثة الدولة كإرادة مطلقة لا تشكل طبيعة ثابتة ودائمة.

هذه الإرادة ذاتها، في محايثتها، تنقسم. وتتأسس الدولة إذن، فوق ممارساتها، كفكرة، كتعال. وتتمظهر بين الدولة المجسدة وفكرتها المتعالية هوة وتوتر. في هذه الهوة تحيا الدولة وتصنع تاريخا، نقدا ذاتيا (نعم!) وثورة (بالطبع!). ثورة غريبة، بواسطتها يترقى، يثرى ويتقوى الوعي بالذات للجماعة خطوة بخطوة مثل "قطرة الماء التي تستنفذ الصخر" كما يقول جنتيلي. لنترجم: لن يكون هناك ثورة إلا استبدادية، ذلك أنه لا إرادة خارج الدولة. لن تكون هناك ثورة إلا محافظة بعمق (في الإطار الفاشي بالطبع). إن القوانين الدستورية مؤقتة غير أن النظام الفاشي الذي يقرها، والذي يعبر عن الجوهر الروحي للرابطة الإجتماعية، فسيبقى دائما حقيقتها. بهذا المعنى يكون التاريخ الحقيقي كاستمرارية للإرادة الإجتماعية في ذاتها.

توشك عملية التجميل على الإنتهاء. إن ما تريده الدولة أريده أنا ذاتي وأتعرف في ذاتي على أنني أريده، فإن مارس عليّ (أو على غيري) هذا العنف الذي يخنقني، فنعما، لأنه عنف مقدس. إنه الروح ذاته الذي يتكّشف هنا كفعل، ينقسم، ويعاد في أبدية وفي داخل الإنسان. في داخل الإنسان كما قال جنتيلي، ويجب حمل هذا محمل الجد، فهو يعني أن لا شيء مما أستطيع – أنا، الفرد – التفكير فيه، معرفته أو رغبته، يكون خارج إرادة الدولة. (أي أن يفلت خارج الكلية المكونة والبا طنية للرابطة الإجتماعية).

وبالأخص ما أسميه ثقافتي، وثقافة غيري...لن يكون لها وجود فعلي إلا مندمجة ومعاد إنتاجها في إطار هذا المصير الجماعي (هذا ما يسمى توتاليتارية). غير انه بحركة جدلية أخيرة يمتص جنتيلي ويهضم الكلية، فهي، كما يقول لا تثقل كسلطة خارجية، إنها، بالنسبة للفرد، إرادته الخاصة.

إنها كيمياء مفاهيمية مذهلة! (و جد مضحكة): "الأنا معاد إلى ذاته، بعد أن اغترب في الموضوع". شكلت هذه الجملة غير المؤذية (و جد المضحكة) قالبا لسلسلة من الإنتقالات.

في آخر حلقة تظهر الدولة الفاشية (تاريخية، مؤقتة، نعلم ذلك، وواقعية أيضا) ليس فقط في عيني جنتيلي ولكن في أعين كثير من الممثقفين الإيطاليين أيضا على أنها حقيقة (بالمعنى الهيغلي) كل التاريخ الإيطالي، على أنها الحل الجدلي لمآزق المجتمع الليبرالي.

هوامش:

*- جيوفاني جنتيلي Giovanni Gentile (1875-1944) فيلسوف إيطالي وأحد كبار مؤرخي الفلسفة في أوربا. تعتبر فلسفته التي يطلق عليها اسم"الفعلية actualisme "شكلا من أشكال المثالية التي تأخذ جذورها من فلسفة ديكارت، كانط، هيغل وأيضا فلاسفة عصر النهضة الإيطاليين فيليسيو، فيكو وكامبانيلا. تقلد جنتيلي منصب وزير التعليم العام (1922-1924) في ضل الحكم الفاشي لإيطاليا، وكان أحد إيديولوجيي هذا النظام البارزين. من مؤلفاته الرئيسية كتاب"فلسفة ماركس"الذي هاجم فيه الماركسية وكتاب "ا صلاح الجدل الهيغلي". (المترجم)

**- النص عبارة عن محاضرة ألقاها الفيلسوف الفرنسي جان توسان دوزانتي في الندوة التي نظمتها جامعة باريس الثامنة- فانسان الفرنسية حول موضوع"الفاشية والفاشية الجديدة"خلال الموسم الدراسي1974- 1975. ويشكل في الوقت ذاته الفصل الخامس من كتاب:

.Elements pour une analyse du fascisme / 1. Séminaire de Maria-A.Macciocchi
. 127- pp. 115 . Paris. 1976.18/Coll.10

***- Jean Toussaint Desanti (1914- 2002) فيلسوف فرنسي.

1-"تكوين وبنية المجتمع".

2- Alfred Rosenberg (1893 -1946) . سياسي ألماني وأحد منظري النازية، طور في كتابه"أسطورة القرن العشرين"نظرية عرقية تقوم على"حقيقة الدم النازي"التحق بالحزب النازي بعد لقائه بهيتلر في 1919. شغل منصب وزير الأراضي المحتلة الشرقية خلال الحرب. حكم عليه بالإعدام في نورمبرغ. (المترجم)

3- تعني الكلمة"Risorgimento"في اللغة الإيطالية"النهضة"ولكنها تستعمل أكثرللتعبير عن مجمل المسار السياسي والعسكري والدبلوماسي الذي نشأت، نتيجة له، المملكة الإيطالية الموحدة سنة 1861. (المترجم)

4- Antonio Labriola (1843- 1904). من أوائل الفلاسفة الإيطاليين الذين اعتنقوا الماركسية، أثر كثيرا في انطونيو غرامشي خاصة من خلال كتابه "بحث المفهوم المادي للتاريخ".(المترجم)

5- Benedito Croce (1866- 1952). فيلسوف ومؤرخ إيطالي اعتنق الماركسية بتأثير من لابريولا، ثم تحول عنها إلى المثالية الهيغلية، اشتهرت فلسفته بفلسفة الروح. كان خصما للفاشية. (المترجم)

9- Francesco De Sanctis(1811- 1883). أديب ورجل سياسة إيطالي، أثرت نظرياته حول الفن في عدد من المفكرين الإيطاليين مثل كروتشه الذي نشر بعض أعماله. (المترجم)

11-1937 Antonio Gramsci (1891 - (. من المؤسسين البارزين للحزب الشيوعي الإيطالي ومنظر ماركسي مشهور، كانت معارضته للديكتاتورية الفاشية سببا في توقيفه وسجنه سنة 1926. له كتاب"رسائل من السجن"الذي طور فيه تصوره للماركسية باعتبارها فلسفة البراكسيس. (المترجم)

12-"Les thèses sur Feuerbach"كتاب لكارل ماركس نشره انجلز سنة 1888 كملحق لكتاب"لودفيغ فويرباخ ونهاية الفلسفة الكلاسيكية الألمانية"وفيه يحلل ماركس الفهم العلمي للممارسة انطلاقا من تصور مادي للتاريخ يقوم على أن الحياة الإجتماعية عملية في الأساس، وأن الإنسان نتاج عمله هو، وأنه في جوهره اجتماعي بطبعه. (المترجم)

13-Le manifeste du parti communiste"أولى الوثائق التي كتبها ماركس وانجلز ونشر في سنة 1848 وفيه يثبت المؤلفان أن التاريخ هو تاريخ الصراع الطبقي وأن سقوط الرأسمالية حتمي، كما أوضحا فيه دور الطبقة العاملة ومهمة الحزب الشيوعي والهدف المباشر للشيوعية، وينتهي البيان بالشعارالمعروف"يا عمال العالم اتحدوا".(المترجم)

14- 187Giuseppe Mazzini (1805-2). وطني وثوري إيطالي ناضل من أجل الوحدة الإيطالية، أسس سنة 1931 حركة إيطاليا الفتاة(Giovine Italia) التي تهدف إلى توحيد إيطاليا وإقامة نظام جمهوري ديمقراطي. يعتبر لنشاطه هذا، من أبرز رموز القرن التاسع عشر في إيطاليا. (المترجم)

15-"Actualisme"الفعلية". تعني في نظر جنتيلي أنه يمكن اختزال كل الواقع إلى مجرد أفعال خالصة للروح، وأنه لا يوجد ما هو أكثر فعلية من فعل التفكير ذاته. (المترجم)

16-"الماضي والحاضر".

نحو مدخل نظري لفهم الواقع الاجتماعي العربي
- المجتمع المدني والعمل الجمعوي نموذجا -

أ. عبد الله بوصنوبرة
جامعة قالمة

الملخص

إن النظريات التي تدرس في أقسام علم الاجتماع في معظم جامعاتنا العربية اليوم، ذات مصدر واحد وهو البيئة الغربية؛ حيث تتصف بالتعميم والتجريد والبعد عن الواقع، مما افقد الباحثين الذين يتبنونها في كثير من الأحيان، صدق النتائج والفهم الواضح والتفسير الصحيح لمشاكل العالم العربي القديمة منها والجديدة.

وتجلى ذلك أكثر عندما ظهرت مفاهيم حديثة كالمجتمع المدني وما ترتب عنه من مفاهيم مرتبطة به، كالحركة الجمعوية والمنظمات غير الحكومية والعمل الجمعوي...، وهي كما يرى الكثير من المفكرين والباحثين ذات جذور غربية؛ حيث فرضت نفسها في الوسط العملي والأكاديمي العربي، وتحتاج إلى صياغات من الواقع المحلي وخصوصياته التاريخية والثقافية.

فهل توجد آثار لهذا المفهوم في تاريخنا؟، وكيف يمكن لنا فهمها وتفسيرها في السياق العربي العام؟، وهل يمكننا الاستفادة من النظريات الغربية أم يجب أن نتخلى عنها ونطرح بدائل لها؟ هذا ما ستحاول هذه الورقة مناقشته.

Résumé

La seule source des théories enseignées dans les départements de sociologie du monde arabe d'aujourd'hui, est l'environnement occidentale, ces théories sont caractérisée par une généralisation, abstraction et éloignement de la réalité des sociétés arabes, par la suite, les chercheurs ont perdus la validité des résultats et la compréhension claire et l'interprétation correcte des problèmes anciens et nouvelles du monde arabe.

Les concepts modernes tels que la societees civile, le mouvement Associatif, les organisations non gouvernementales et le travail Associatif sont tous dorigines Occidentales, ils se sont imposée dans les milieux Arabes pratiques et académiques. les chercheurs doivent s'adaptes avec les réalités locales et les particularités historiques et culturelles.

Alors y a t-il des traces de ces concepts dans notre histoire?, comment pouvons nous comprendre ces concepts dans le contexte général arabe?,

C'est ce que cet article va essayer de discuter.

مقدمة

من الضروري أن ترتبط النظرية بالواقع الاجتماعي الذي تدرسه والعكس صحيح، وإلا انحرفت إلى تشخيص وتحليل وقائع أخرى منفصلة، وبالتالي لا تكون لنتائج البحث أي فائدة ترجى منه في سياق المجتمع الذي توجد فيه، ومن جهة أخرى يلاحظ غياب النظرية من العديد من البحوث الاجتماعية، فلا تظهر في الإشكالية أو المفاهيم أو في النتائج، لتنظيمها وتأطيرها في نمط أو نموذج معرفي وتفسيري منسجم، وقد تظهر عدة نظريات بدون وعي من طرف الباحث فيقع في تناقضات فكرية تنقص من قيمة بحثه العلمية.

إن الهدف الذي يتوخاه الباحث من دراسته هو أن يفهم الواقع ويفسره، من خلال مدخل سوسيولوجي ملائم لطبيعة وخصائص الوقائع وبيئتها، وأن يتواصل مع أبحاث ودراسات أخرى لإضافة معارف علمية جديدة، أو تصحيح الخاطئ منها، والحقيقة أن النظريات التي تدرس في معاهد وأقسام علم الاجتماع في معظم جامعاتنا العربية اليوم ذات مصدر واحد وهو البيئة الغربية؛ بحيث تتصف بالتعميم والتجريد والبعد عن الواقع، مما افقد الباحثين الذين يتبنوها في كثير من الأحيان صدق النتائج والفهم الواضح والتفسير الصحيح لمشاكل العالم العربي القديمة منها والجديدة، وقد ظهرت مفاهيم حديثة كالمجتمع المدني وما ترتب عنه من مفاهيم مرتبطة به كالحركة الجمعوية والمنظمات غير الحكومية والعمل الجمعوي...، وهي كما يرى الكثير من المفكرين والباحثين ذات جذور غربية؛ حيث فرضت نفسها في الوسط العملي والأكاديمي العربي، وتحتاج إلى صياغات من الواقع المحلي وخصوصياته التاريخية والثقافية. فكيف يمكن تفسيرها؟، وهل توجد آثار لهذا المفهوم في تاريخنا العربي؟ هذا ما ستحاول هذه الورقة مناقشته.

1 – حول النظرية والمدخل النظري

تعددت مفاهيم النظرية السوسيولوجية وتشعبت معها المداخل النظرية والمنهجية، فوجد المهتم بهذا المجال الدراسي صعوبات كثيرة في ما يخص تصنيفها وتحديد مجالات ومستويات تحليلها للوقائع والظواهر، ويرجع هذا الاختلاف إلى التمايز في المنطلقات الفكرية والمعرفية من جهة وإلى تداخلها وتشابكها من جهة أخرى. كما أدت صعوبة الإلمام بكل النظريات والأفكار السوسيولوجية التي تظهر باستمرار إلى عدم ضبط مفهوم وتصنيفات النظرية بدقة (حجازي، 1998، ص59)، ويرى كل من **سيد مان وواجنر** أن أهم عوامل الخلاف بين علماء الاجتماع، وبالتالي عدم اتفاقهم على نظرية واحدة تفسر ظاهرة ما هي مشكلة العلاقة بين العلم الاجتماعي والمعايير الأخلاقية (حجازي، 1998، ص212).

وبالعودة إلى تحديد مفهوم النظرية السوسيولوجية، نجد أنه رغم الاختلاف الفكري والإيديولوجي بين علماء الاجتماع، إلا أنهم اتفقوا على أن النظرية مجموعة من القضايا أو المفترضات أو العبارات العلاقية (المرتبطة في علاقة ما) النظرية (خاطر، 2004، ص58)، فهذا **روس** يعرفها بأنها: "بناء متكامل يضم مجموعة تعريفات واقتراحات وقضايا عامة تتعلق بظاهرة معينة؛ بحيث يمكن أن يستنبط منها منطقيا مجموعة من الفروض القابلة للاختبار" (خاطر، 2004، ص59). تظهر في ثنايا هذا التعريف أهمية النسق والتكامل في بناء القضايا

والتعريفات المتعلقة بالواقعة، مع إمكانية اختبار النظرية بواسطة الفروض المستخرجة منها، وبالتالي تعمل على تأطير البحث وتقديم النموذج التفسيري لنتائجه.

ويذهب في نفس الاتجاه **جيبز** الذي يعتبر النظرية "مجموعة من القضايا التي ترتبط منطقيا في ما بينها في صورة تأكيدات أمبريقية، تتعلق بخصائص مجموعة محددة من الأحداث أو الأشياء" (جلبي، دون سنة نشر، ص26)، كما قدم **بلالوك** تعريفا بسيطا واضحا للنظرية بكونها: "تحتوي على قضايا أشبه بقوانين تربط بين متغيرين أو أكثر في نفس الوقت" (لطفي، 1999، ص20). ويضيف **كينلوش** تعليقا على تعريف **بلالوك** بأن هذا الأخير لا يعتبر أن النظرية تشمل على أطر تصويرية أو نماذج فقط، بل أن معظمها يشتمل على قضايا تشبه القوانين، وهي بالتالي محكمة الصياغة ودقيقة التفسير للظواهر التي تقصدها، كما أنها تقيم روابط علاقية بين المفهومات المتغيرات (جلبي، بدون سنة نشر، ص26)، بينما يرى **جيب** بأن النظرية "مجموعة من الأحكام المترابطة منهجيا لتأكيد مشاهدات واقعية تفسر خصائص معينة من الأحداث والأشياء" (لطفي، 1999، ص20). من هذين التعريفين يظهر الاختلاف كذلك في زاوية اهتمام وتركيز كل منهما، فالأول يهتم بمحتوى وبنية النظرية وتركيبها، أما الثاني فيركز أكثر على الغاية من النظرية وهي الهدف التفسيري لأسباب حدوث الظواهر.

من جهة أخرى تذهب تعريفات أخرى إلى تأكيد الصلة بين النظرية والواقع الاجتماعي الأمبريقي، ومدى أهمية مبدأ الاختبار في الميدان والتنبؤ بالوقائع المستقبلية وفهمها وتفسيرها، والتي تتعسف في تعميمها، ومن ذلك التعريف الذي يعتبر النظرية الاجتماعية "مجموعة من القضايا المترابطة والمتناسقة منطقيا في تفسير ظواهر المجتمع ونظمه ومشكلاته، على أساس من التجريد وقوانين المنطق والربط بين العلاقات القائمة بين الظواهر الاجتماعية، بهدف تأكيدها أو رفضها أو تعديلها طبقا للمشاهدات الواقعية في الواقع الاجتماعي الملموس لبيئة معينة " (لطفي، 1999، ص21)، أي أن النظرية من هذا المنطلق يجب أن تكون انعكاس حقيقي ونموذج للواقع الاجتماعي، علما أن ذلك التطابق ليس ضروريا أن يكون بصورة كلية، بل على الأقل أقرب ما يمكن؛ نظرا لطبيعة العلم الاجتماعي المختلفة عن العلم الطبيعي.

وعلى العموم لن نستعرض كل التعريفات حول مفهوم النظرية، فهي كما قلنا كثيرة جدا ومتداخلة وصعبة التصنيف، إلا أنه يجدر أن نذكر أن هناك مفهوم أشمل للنظرية، وأبعد من مجرد قانون أو مجموعة قوانين تحكم سيرورة ظاهرة معينة أو عدة ظواهر اجتماعية، ذلك المفهوم والدلالة ترفع النظرية إلى اعتبارها مدخلا منهجيا وإطارا تصوريا عاما، يستند إلى منطلقات إيديولوجية وفكرية وعقائدية في التحليل، أي في علاقة الباحث بالبحث الاجتماعي ورؤيته للإنسان والمجتمع والوجود، ويمكن تسمية هذا المدخل بالنموذج التفسيري أو المشروع التصوري حسب رأي **ريلي ماتيلد وايت**، وهو الذي يرشد البحث السوسيولوجي ويوجه الباحث كما سنرى في العنصر الثاني.

فالمدخل النظري بعبارة أخرى هو الحدود المنهجية العامة، كما يذهب إلى ذلك **ريمون بودون** الذي قسم المنهج إلى منهج عام وآخر خاص، فالأول يعني تصور الموضوع المدروس كمعطى باعتباره كلا أو مجموعة من العناصر، وبالتالي فالمنهج في هذه الحالة يعتبر موجها عاما أو مقاربة نظرية، أما المنهج بمفهومه الخاص فيعني مجموعة الخطوات التي تؤدي للوصول إلى المعرفة العلمية (بقورة، 2002، ص55)، ومن الخطأ الفصل بين المفهومين، فالنظرية قواعد ومبادئ عامة ونظام من الأفكار المنسقة والمنطقية، تشكل كما يقول **خير الله عصار** خلفية نظرية أو إطارا عاما يساعد الباحث على فهم مشكلة بحثه فهما علميا - أي حسب النظريات العلمية المقبولة - كما يساعده على تحقيق انسجام بين المشكلة وأسئلة الاستمارة والنتائج وتفسيرها (عصار، 1982، ص79)، وبالتالي يتجنب الخلط بين المذاهب النظرية والمنهجية، فالالتزام النظري والمنهجي للباحث إزاء موضوع بحثه يعني أنه يختار المفاهيم من ذلك المدخل إضافة إلى مقولاته ومسلماته وأنساقه المعرفية وأطره التفسيرية (سفاري، 1999، ص77)، ومن هنا فالمدخل النظري تفرضه الضرورة المنهجية للاتساق بين مركبات وخطوات البحث الاجتماعي.

ويمكن إعطاء أهم الخصائص المشتركة للنظرية الاجتماعية وتلخيصها في الخصائص التي حددها **جراهام كينلوش** في كتابه "**نظرية علم الاجتماع، تطورها ونماذجها الرئيسية**" وهي: التجريد والمنطقية والقضايا والتفسيرات والعلاقات وموافقة الدوائر العلمية عليها (جلبي، بدون سنة نشر، ص26)، ويشترط في هذه الخصائص المشتركة للنظرية الدقة والصياغة الواضحة والترابط المنطقي لقضاياها ومتغيراتها، مع قدرتها على تصوير الواقع الذي تتناوله، إضافة إلى الإسهام في التراكم المعرفي.

وقد سيطرت على التراث السوسيولوجي نماذج نظرية مختلفة وكثيرة، لا يمكن تحديدها والسيطرة عليها في أربع أو خمس مداخل نظرية ومنهجية كبرى، كما يعد الفصل بينهما عملا تعسفيا وأهم هذه المداخل ما يلي:

أ - المدخل الوظيفي

ب- مدخل الصراع

ج- مدخل التفاعلية الرمزية والدور

د- مدخل التبادل (تيرنر، 1999، ص16). وهناك من يضيف مداخل أخرى أو يطلق على المداخل السابقة تسميات مغايرة، بينما لها الخصائص نفسها ومن بينها مثلا: المدخل الوضعي، المدخل الاثنوميتودولوجي، المدخل النقدي، المدخل التطوري، المدخل البنيوي، وما بعد البنيوي، والحداثة وما بعد الحداثة...الخ، وهذا التنوع هو ما يطلق عليه بعض العلماء والمفكرين أزمة علم الاجتماع وقصور نظريته في تفسير الظواهر الاجتماعية بموضوعية، مما دعا **بوان كاريبه** إلى وصف علم الاجتماع بقوله المشهور أنه "ذلك العلم الذي يضم أكبر عدد من المناهج وأقل عدد من النتائج"، وهو وصف قابل للمناقشة طبعا والرد عليه، لكون موضوعه هو الإنسان والمجتمع، وهو موضوع يختلف عن موضوعات علوم المادة. لهذا فالمزيد من

الأبحاث الأمبريقية الإستراتيجية المنهجية الملائمة في إطار التصورات النظرية هي ما يرتقى بالسمات العلمية والموضوعية لعلم الاجتماع وبقية العلوم الاجتماعية الأخرى.

2- ثنائية النظرية – البحث الاجتماعي

لا تزال العلاقة بين النظرية والبحث الاجتماعي حتى اليوم تثير إلى حد ما جدلا بين علماء الاجتماع، فمنهم من يعطي أهمية بالغة للنظرية في تحديد معالم البحث، وبلورة تصور علمي للباحث حول موضوع دراسته من البداية إلى النهاية، بهدف الوصول إلى تأكيد أو نفي أو تعديل النظرية ومن ثم التعميم، وهناك من يرفض أو يقلل من أهمية دور النظرية والفرضيات في البحث الاجتماعي، لأنها تغرق الباحث في أحكام مسبقة وأفكار إيديولوجية وقيم تتنافى مع الموضوعية والحياد العلمي المطلوبين في البحث العلمي، كما يذهب لذلك الوضعيون الذين يتمسكون بكل ما هو أمبريقي قابل للملاحظة والقياس والتجريب.

وقد ارجع **نيقولا تيماشيف** في كتابه "**نظرية علم الاجتماع**" سبب تقليل بعض علماء الاجتماع خاصة الأمريكيين من أهمية النظرية والتنظير بعد الحرب العالمية الأولى وحتى الخمسينات، إلى وجود اعتقاد خاطئ مفاده أن الدراسة النظرية ارتبطت بالفلسفة، وان الاهتمام بالتحليلات النظرية يعتبر شيئا مجردا بعيدا عن دراسة الواقع ويتصف بالتأمل العقيم، وأن الدراسات الأمبريقية هي الأكثر موضوعية (عبد الرحمن، 2003، ص58)، وقد أدى هذا الاعتقاد الخاطئ إلى اعتبار أن كل ما هو نظري هو غير واقعي وخيالي أو مثالي.

لكن رغم هذا الاختلاف فإن الكثير من علماء الاجتماع أكدوا على مكانة الإطار أو المدخل النظري الموجه للبحث، حتى لا يقع الباحث أثناء دراسته لظاهرة اجتماعية ما في خطر الاقتصار على جمع البيانات وتركها مجزأة منفصلة عن بعضها البعض، ولهذا دعوا إلى الربط بين التراث النظري والبحث الاجتماعي حتى يسهم كل منهما في تحقيق التراكم المعرفي، وإمكانية الوصول إلى نظرية عامة أو مدخل سوسيولوجي قريب من الواقع، يزيد في فهم الإنسان لمشاكله المتعددة والمتزايدة وتفسيرها والقدرة على التنبؤ بها.

إن العلاقة بين النظرية والبحث الاجتماعي هي علاقة تفاعل وتبادل مستمر للتأثير، أي أنها علاقة ذات اتجاهين أو مسارين تؤثر النظرية في البحث الأمبريقي والعكس، فالبحث المستند إلى الواقع الملموس يسهم في توضيح النظرية، يقول **ميرتون** أن "النظرية ليست هي دائما الضوء الكاشف الموجه للبحث الأمبريقي، فالآية تنعكس أحيانا فيقود البحث خطوات النظرية، لذلك يجب أن تسير النظرية والبحث الأمبريقي يدا في يد" (غيث، 1972، ص32)، فالمعرفة العلمية تتجلى في إطار نظري كلي باتجاه الواقع الأمبريقي، ومن ثم ترتد إلى ذلك الإطار النظري مرة أخرى للحكم عليه صالحا أو غير صالح، وقد ينطلق الباحث في بعض الأحيان من نظرية معينة دون وعي منه وهذا غير سليم، وعليه فإن المعرفة التجريبية الصرفة مرفوضة، لأن المعرفة ليست كومة من المعلومات الجافة أو الصامتة، دون خلفية نظرية تستند عليها وتكملها وتمنع التناقض عن المشكلة المدروسة وعن تفسير النتائج المتوصل إليها (عصار، 1982، ص96)، كما أن النظرية تنمو وتتطور بفضل المعارف بالوقائع التي تتجدد وتتغير باستمرار، فتظهر قضايا جديدة لم تكن معروفة من قبل، فمثلا نظرية

كينز العامة في الاقتصاد السياسي لم تكن لتظهر لولا وجود البطالة الدائمة في انجلترا طيلة سنوات الثلاثينات (آرون، 1983، ص21).

وإذا خصصنا الكلام حول دور النظرية ووظيفتها بالنسبة للبحث الاجتماعي، وأهمية البحث الأمبريقي في تطوير النظرية وفي التنظير، فإننا نعتبر أن البحوث لا بد لها من إطار تصوري كما تمت الإشارة إليه من قبل، فالوقائع غير معزولة عن سياقها العام، "وكل معنى يتعين فهمه في ضوء تاريخ نشوئه وتكوينه وفي السياق الأصلي للخبرة المعاشة التي تشكل خلفيته وفي السياق الجمعي" (جلال، 1995، ص157)، ولهذا فالقوانين والنظريات السوسيولوجية "**هي قوانين ذات اتجاه**" كما يذهب إلى ذلك **غاستون بوتول** في كتابه **تاريخ علم الاجتماع**، أي أنها ذات مدى محدد في المكان والزمان، ومرتبطة بواقعها الأصلي ولا يمكن تعميمها بالضرورة على كل المجتمعات، فهي تتغير حسب الأنماط الثقافية والفكرية السائدة والنظم والبناءات الاجتماعية المسيطرة، وعليه فكل من ينظر عليه أن يجيب على الأسئلة التالية: أين؟ متى؟ وفي أي الظروف؟ (غيث، 1972، ص38).

إن فوائد البحث الأمبريقي من النظرية أو من اختيار مدخل نظري ملائم كثيرة إذا؛ حيث تقوم النظرية بتحديد جوانب الموضوع التي تستحق الدراسة من طرف الباحث (غربي، 1999، ص86)، أو توجهه نحو المواضيع المهمة وذات الإلحاح الاجتماعي أو العلمي، ويرى كل من **جود وهات** أن دور النظرية في البحث يتمثل فيما يلي:

1- تحدد للباحث مجالا للتوجيه يستطيع في ضوئه أن يختار من المعلومات والبيانات ما يصلح للتجريد.

2- تقدم الإطار التصوري الذي ينظم ويصنف الظواهر ويعين العلاقات المتبادلة بينهما، أي فهم هذه الظواهر في صورتها الكلية والشاملة.

3- تلخص الوقائع في صورة تعميمات تجريبية من جهة، وفي نسق منطقي يضم طائفة من هذه التعميمات من جهة أخرى (خاطر، 2004، ص60).

فدور النظرية إذا شامل ومستمر في كل مراحل البحث، بدءا من اختيار الموضوع وصياغة الإشكالية والفرضيات وتحديد المفاهيم المتماشية مع طبيعة الموضوع، إلى المنهج الملائم وأدواته في جمع البيانات، وصولا إلى تحليل النتائج والتفسيرات. فالنظرية لا تعتبر تقييدا للباحث وحرمانا له من الموضوعية والحياد العلمي، وليست قالبا جاهزا للتفسير وعاملا من عوامل الأحكام المسبقة المرفوضة علميا. ذلك أن الالتزام الأخلاقي للباحث بالإطار التصوري والمنهجي الملائم للوقائع المدروسة، يعد مقوما علميا للوصول إلى الحقائق العلمية لتلك الوقائع، كما أن إهمال التراث النظري السابق يؤدي إلى قطع الصلة بين الباحثين من جهة، وبينهم وبين مجتمعاتهم من جهة أخرى، وبالتالي تنهار أي إمكانية للتراكم المعرفي المتسق (لايدر، 2000، ص26)، وتزول فرص نمو وتطور النظرية السوسيولوجية فتصاب المعرفة بالجمود والركود.

فالباحث الاجتماعي كما يرى أغلب علماء الاجتماع المعاصرون لا يستطيع المشروع في بحثه وهو محايد من الناحية النظرية بدعوى الموضوعية، ولكن عليه السيطرة على مدخلات البحث من نظريات ومناهج سابقة يريد الاستعانة بها، حتى لا يتأثر مسار بحثه، بمعنى آخر أن الباحث لا يمكنه إخلاء ذهنه من الأفكار والافتراضات النظرية العلمية، كما أن الإدراك المنتظم لهذه الافتراضات تسهل عليه التوصل إلى تفسيرات أكثر قوة وملاءمة للبيانات الامبريقية (لايدر، 2000، ص118)، وعدم الالتزام النظري يقود الباحث إلى استخدام مفاهيم مستمدة من عدة نظريات بوعي أو بدونه وبلا ترابط منطقي بينها، مما يوقعه في تناقضات فكرية ونظرية وتتأثر نتائج بحثه، كما لا تؤدي إلى تحقيق النمو المعرفي.

إن أفضل مخرج لهذه الأزمة في علم الاجتماع هو الحوار بين النظرية والبحث الاجتماعي، أي التفاعل بين التصوري والامبريقي، لأن هذا الحوار هو الذي يعطي للنظرية أكثر قوة وصلابة وتتعزز قوتها التفسيرية بشكل أحسن، لأن فروضها ستصبح أكثر قابلية للقياس الدقيق في ضوء الشواهد الواقعية، كما يستفيد البحث الامبريقي من الأشكال الدقيقة في التحليل والتفسير، مما يجعل إمكانية التعميم والتطبيق أكثر تجسيدا (لايدر، 2000، ص50)، فيتحقق الفهم العلمي للحياة الاجتماعية باعتبارها مكونة من عناصر ذاتية وعناصر موضوعية وعامة.

كما أن علاقة النظرية بالبحث تتعدى مجرد التأطير الفكري والأخلاقي إلى التأثير في المنهج المتبع في الدراسة، إذ هما ليسا منفصلان أو منعزلان عن بعضهما، فالجانب المنهجي يتبع الإطار النظري المختار بل ويخضع له، فهي نابعة من حقل معرفي متميز، واستجابة لرؤية نظرية معينة لدى الباحث حيث تخضع لعدة عوامل اجتماعية وثقافية خاصة، لهذا يجب تكييف التقنيات البحثية مع الوسط الاجتماعي والثقافي، بل وإبداعها في حالات كثيرة (دليو، 2004، ص20، 21)، فلا تبقى أسيرة الرؤى والنظريات الغربية التي هيمنت على العلم والبحث في ظل ظروف التخلف والتبعية التي سادت مجتمعاتنا العربية.

3- النظريات الغربية المهيمنة والبيئة العربية

اتضح لنا من خلال ما تم عرضه أهمية المدخل النظري التصوري في تأطير وتنظيم البحث فكريا ومعرفيا ومنهجيا، كما أوضحنا درجة التعقيد الكبير في النظرية السوسيولوجية، وتداخل عوامل بنائها وصعوبة تصنيفها وتعريفها، الأمر الذي أدى بالباحث إلى أن يصاب بنوع من الاغتراب أو الاضطراب عند شروعه في المقارنة بين هذه النظريات والاستفادة من إحداها في تفسير واقع معين (عبد المعطي، 2004، ص95).

إن معظم النظريات الغربية المهيمنة على التراث النظري والطرق المنهجية للبحث في علم الاجتماع وبقية العلوم الاجتماعية والإنسانية الأخرى لغاية اليوم، لها سياقاتها الاجتماعية والفكرية والإيديولوجية الخاصة ببيئة نشأتها، تمتد جذورها في الواقع الاجتماعي الغربي إلى جانب سياق الحياة الشخصية لصاحب النظرية، حتى وإن ادعى التزام الحياد والموضوعية، لهذا فمن التعسف العلمي تعميمها على باقي المجتمعات، وإن كانت نظريات شاملة تحاول التوسيع من قدرتها التفسيرية لجميع المجتمعات كالوظيفية والماركسية.

وقد اعترض الاتجاه النقدي في علم الاجتماع على الهيمنة النظرية والمنهجية المطلقة للغرب، وفضح مركزيتها واستعلاءها على الثقافات الأخرى ذات الخصوصيات التاريخية المختلفة، كما انتقد فكرة الحياد الأخلاقي لدى علماء الاجتماع الغربيين (لايدر، 2000، ص18)، وفي هذا المنحى يذهب **نيسبت** إلى أن الأفكار الأساسية لانطلاقة علم الاجتماع الأوربي ترجع إلى ردود الأفعال حول مشكلة النظام والاستقرار والتوازن، في بداية القرن ال 19 في أعقاب انهيار نظام التصنيع القديم وفي ظل ضربات الديمقراطية الثورية والرأسمالية؛ حيث بحث رواد علم الاجتماع عن الوسائل الكفيلة بتحقيق النظام والمحافظة عليه، ومن هنا تبرز أهمية وضرورة خضوع التراث السوسيولوجي لإعادة تقييم عميقة، وأهمية فحصها من جديد من وجهة نظر العصر الحاضر (كرو، 2002، ص25).

إن العلاقة بين النظريات الكبرى والخلفيات والمنطلقات الاجتماعية لبيئة النشأة أمر واضح، فهي نتاج ملاحظات ودراسات حول المجتمعات الغربية المتقدمة كما رأينا، والتي تختلف عن البيئة العربية بشكل كبير، لذلك قد يصلح بعضها إلى حد ما لتنظير بحوثنا، وقد لا يصلح أكثرها (عصار، 1982، 96)، كما قال **ليفي لبلوند** "لا يمكن لأي نبتة مفيدة أن تنمو وتزدهر في جميع المناطق الجغرافية والظروف المناخية" (دليو، 2004، ص22).

فالعلوم الاجتماعية الغربية المهيمنة النابعة من حضارة مختلفة المرجعية والأسس العقائدية، تنظر إلى بقية الثقافات بوصفها بدائية وتقليدية ومتخلفة، لهذا ظهر علم الانثروبولوجيا لبحثها ودراستها لتسهيل السيطرة عليها. وقد هيمنت النظريات الغربية بفعل التقدم المالي والتكنولوجي إضافة إلى السيطرة الاستعمارية التي كرست تخلفنا العلمي وتبعيتنا لهم، وهذا ما قصده **ابن خلدون** بقوله أن المغلوب مولع دائما بتقليد الغالب.

وانطلاقا من الرؤى السابقة، التي تعتبر أن علم الاجتماع الغربي له نظريات ومفاهيم لا تعبر بشكل أساسي إلا على ظروف المجتمعات الغربية، يمكن القول باستحالة أو على الأقل صعوبة تعميم النظريات والقوانين الاجتماعية الصادرة منها، مع غياب الصدق الامبريقي في حالة تطبيقها على مجتمعات وثقافات غير غربية (سفاري، محاضرة غير منشورة)، رغم كون المنظومة المعرفية الغربية تعمل على تقديم علومها الإنسانية بمثابة علوم حيادية عالمية لتضفي عليها صفة العلمية (دليو، 2004، ص26).

من هنا ظهرت حركة علمية تقويمية تنتقد الأطر النظرية الغربية في الغرب نفسه، مركزة على أهمية الاعتبارات الواقعية للمجتمعات غير الغربية؛ حيث انتقدت الانفصال الكبير بين الواقع والقيم في البحوث تحت ستار الموضوعية والدقة والمنهجية وصعوبة دراسة القيم دراسة كمية (الحسيني، 1985، ص19). كما ظهرت محاولات من داخل المجتمعات العربية لإيجاد مدخل نظري خاص، ولكنه ليس معزول عن السياق العام لعلم الاجتماع، أي أن يكون متسقا معه، إلا أن هذه المحاولات لا زالت معزولة وغير مستمرة، نظرا لرسوخ الرواسب المعرفية والنظرية الغربية القائمة على قدسية الفصل (التعسفي) بين ما هو موضوعي وما هو ذاتي، بين المادي والروحي (مثل الوضعية عند **كونت** وشيئية الظواهر عند **دوركايم**)، فظهرت بعض الإسهامات من

اجل توطين أي تأصيل أو أسلمة علم الاجتماع لكي يتماشى مع واقع المجتمعات العربية، وقد طالب مؤيدو هذا المدخل الجديد بضرورة إصلاح العلوم الاجتماعية وإعادة صياغتها في ضوء التصور المنهجي الإسلامي الذي يتميز بالمبادئ العلمية التالية:

1- إن نظريات ومناهج العلوم الاجتماعية الحديثة ومسلماتها الرئيسية فيها الكثير مما يتعارض أو يتناقض مع التصور الإسلامي للإنسان والمجتمع، وبالتالي مع واقع المجتمعات العربية التي تتبنى ذلك التصور.

2- يترتب عن ذلك التناقض قصور في الوصول إلى فهم وتفسير صحيحين للسلوك الفردي أو للظواهر الاجتماعية والتغير في العالم العربي والإسلامي.

3- توجد حاجة ماسة إلى إعادة النظر في تلك النظريات والمناهج والمسلمات الغربية وصياغتها في إطار التصور الإسلامي (رجب، موقع الكتروني).

فأوجه الاختلاف إذا بين المنطلقين الغربي والعربي الإسلامي عديدة – رغم وجود بعض نقاط الالتقاء – لان المعرفة الغربية تحصر طرق العلم ومصادره في المحسوس والملاحظ، وتلغي كل الأفكار والقيم المستمدة من الوحي أو النقل، ولهذا لها عدة خصائص من بينها:

1- تعتبر الوجود كله ناتج عن الطبيعة التي أوجدت نفسها، وأن الإنسان والمجتمع جزء منها.

2- العلاقة بين الإنسان والطبيعة هي علاقة صراع دائم.

3- العقل هو الطريق الأوحد للمعرفة والمحسوس هو مصدرها.

4- القيم ولمفاهيم الأخلاقية عبارة عن ظواهر ووقائع طبيعية أفرزتها المجتمعات بنفسها، ولهذا فهي متطورة عبر الزمن.

أما التصور الإسلامي للمعرفة فيعتبر الإنسان تركيبة من أربعة عناصر هي: الجسد والروح والعقل والنفس، وأن سلوكاته انعكاس لفطرته التي خلقها الله تعالى، ولفهم الإنسان وتفسير سلوكاته يجب أخذ هذه العناصر الأربعة بعين الاعتبار، كما أن قوانين المجتمع نفسه هي تعبير عن فطرة الاجتماع وليست مكتسبة من البيئة أو بهدف تحقيق مصالح فقط.

ومن هذا المنطلق تظهر ضرورة خضوع البحوث التي تدرس الواقع الاجتماعي العربي للتصورات والمسلمات التي تحكمه، وليس للتصورات أو النظريات الأخرى التي نشأت في بيئة مختلفة، حتى يتحقق الفهم العلمي الصحيح للظواهر التي تتغير باستمرار، ومن ذلك ظاهرة المجتمع المدني والعمل الجمعوي التي نشأت بالغرب بمقومات خاصة، فهل نجد لها أثرا في تاريخ المجتمعات العربية وحاضرها؟.

4- المجتمع المدني بين المقومات العالمية والخصوصية العربية

ارتبط ظهور مفهوم المجتمع المدني بصيغته الحديثة بنشوء البورجوازية في أوربا في القرن ال 17، عندما بدأت هذه الطبقة تكتسب الثروة والاستقلال، فزادت مطالبها بالحقوق والحريات رغم أنها كانت عملية بطيئة

(ماريو، 2000، ص42)، ولهذا ألتصق المفهوم بحرية النشاطات الاقتصادية والسياسية أي باقتصاد السوق والديمقراطية وحرية التعبير، وزادته العولمة اليوم تأكيداً وحيوية.

تناوله في الماضي عدة مفكرين وفلاسفة وإن كان بتعبيرات وتسميات مختلفة، ومنهم **أرسطو وأوغسطين وهيجل وماركس وتوكفيل**، مروراً بفلاسفة العقد الاجتماعي (**هوبز، لوك وروسو**)؛ حيث كانوا يبحثون عن الفضيلة والعدالة والحرية والرفاهية للمواطنين وتنظيم المجتمعات بشكل مغاير لما كان سائدا من قبل، أي القطيعة مع النظام الإقطاعي والحكم الاستبدادي الذي كان يربط بين السلطة والقداسة، واعتبار السلطة مطلقة في يد الحاكم الذي يستمد شرعيته من الحق الإلهي (الصبيحي، 2000، ص18)، ففصلوا بين السلطات، الأمر الذي مهد للأنظمة الدستورية والديمقراطية ودولة القانون، باعتبار السلطة المطلقة تفضي حتما إلى الاستبداد وانتهاك الحقوق (الحامد، 2004، ص40).

وقد حدد **هيجل** مجال المجتمع المدني في الحيز الاجتماعي والأخلاقي الواقع بين الأسرة والدولة، حيث يتكون المجتمع من الأسرة والمجتمع المدني والدولة (الصبيحي، 2000، ص22)، كما وضع **تالكوت بارسونز** عدة شروط ومحددات لقيام المجتمع المدني وهي:

1- ضرورة انتمائه للأمة فكرا وأهدافا.
2- استقلاليته عن الدولة.
3- قيامه على مبدأ الطوعية وحرية الانتماء إليه.
4- اعتماده على إجراءات تنظيمية وإدارية حول كيفية اتخاذ القرارات وطرق تنفيذها.
5- المساواة بين الأعضاء في الحقوق والواجبات.

إضافة إلى عدم استهدافه للربح المادي من خلال خدماته التي يقدمها، وعدم محاولة السيطرة على الآخرين.

إن الأهداف التي يرمي إلى تحقيقها المجتمع المدني والعمل الجمعوي، هي أن يكون الممثل والأداة لمشاركة المواطنين في إدارة الحكم، والوسيط بين المجتمع والدولة الذي يغطي بعض نقائصها وأماكن العجز فيها، ويكملها في عملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية وغيرها، خاصة بالتكفل بالفئات المحرومة في المجتمع، بتقديم الخدمات الصحية والتعليمية والرعاية الاجتماعية، إلى جانب الدفاع عن حقوق الإنسان والحفاظ على البيئة...الخ، والاحتجاج لتحسين ظروف حياة المواطنين.

أما في الوطن العربي فيرى العديد من الباحثين أن مفهوم المجتمع المدني وما يرتبط به، قد تم نقله واستيراده من الغرب لتطبيقه على المجتمعات العربية، فمن جهة كونه عامل توفيق بين الإبداع والنشاط الفرديين، وبين ضرورة تجسيد التكافل الاجتماعي ودعم الجماعة، هو مفهوم عام وصحيح بل وضروري لكل مجتمع، ويجب أن تحاول المجتمعات العربية الاستفادة منه، وفي نفس الوقت مراعاة تراثها التاريخي وخصوصيتها الثقافية (حمودي، 1998، ص11). وفي هذا الصدد يرى المفكر **محمد عابد الجابري** أن الباحثين قد عانوا من القلق الفكري في الستينات والسبعينات من القرن الماضي والحاضر كمقولات الإقطاع والبورجوازية والصراع

الطبقي... فلم ينجحوا في العثور على مضامين واضحة لها، مما أنتج تناقضا بين النظرية الماركسية والواقع العربي، وقد عبر التوتر والقلق الفكري عن نفسه أحيانا كثيرة بالاستثناءات والتحفظات، إلى درجة افتقدت معها دراساتهم إلى الوضوح الدلالة، وهذا ما يتكرر اليوم كذلك مع محاولة تطبيق مفهوم المجتمع المدني على الواقع العربي (الجابري، 1998، ص40)؛ حيث يعتمد معظم الباحثين العرب على المرجعية الغربية في فهم وتفسير المجتمع المدني وزيادة دور الجمعيات الأهلية، كظاهرة حديثة في المجتمعات العربية، ويضيف **الجابري** انه من غير الممكن أن نهمل دلالات المفهوم كلية من التاريخ العربي، ولكن يجب معالجته بأكبر قدر من الاستقلالية، وتبقى المرجعيات الأوروبية في الموضوع استشارية فقط وليست نموذجا مهيمنا على الفكر والرؤية.

إن الظروف التاريخية لانبثاق المجتمع المدني في أوروبا قد تميزت بما يلي:

1- ميراث إقطاعي نتج عنه مشروع مفهوم الحقوق الفردية.

2- ديانة مسيحية تقبل الفصل بين الديني والسياسي نتيجة الصراع القديم بين الكنيسة والمجتمع.

3- تجمعات مستقلة يمكن اعتبارها مختبرات للتجديد والابتكار السياسي (حمودي، 1998، ص66)، وهذه الصفات لا توجد في تاريخ وتراث الوطن العربي. وانطلاقا من هنا انقسم الباحثون العرب إلى فريقين.

- الفريق الأول: يرى أن مفهوم المجتمع المدني نشا في أوروبا التي تتميز بمنظومة من القيم الليبرالية والعلمانية والعقلانية عن طريق طلائع البورجوازية، وعلى أساس فصل ما هو ديني عما هو مدني، أي فصل السلطة الدينية عن السلطة الزمنية، بينما الإسلام هو دين شامل (الصبيحي، 2000، ص41)، مما أدى إلى القول باستحالة إيجاد مجتمع مدني في الثقافة العربية ماضيا وصعوبة زرع المفهوم فيها حاضرا، وبالتالي عدم إمكانية تحقيق تحول ديمقراطي وحداثي دون إجراء تغيرات في القيم، لتصبح شبيهة بالقيم الغربية، وعليه يرى **متروك الفالح** عدم جدوى أو فاعلية فكرة ومقولة المجتمع المدني العربي، وان الأقرب للصواب هو "**المجتمع الأهلي**"، الذي يمثل حقيقة الواقع العربي الريفي والمدينة المتريفة ويمكنه أن يستوعب ثقافتها (الحامد، 2004، ص57)، فالمجتمع المدني هو أولا مجتمع المدن، ومؤسساته إرادية وطوعية في الانتماء إليها وليست مؤسسات طبيعية أو وراثية، كما في المجتمع البدوي الذي تسوده القبيلة أو العشيرة، ويجد فيها الإنسان نفسه مجبرا على الانتماء إليها دون إرادته (الجابري، 1998، ص45)، ويؤيد هذا الطرح كذلك الباحث **مجدي عبد الغني** بقوله: "إن المجتمع المدني يجد أساسه الإيديولوجي من تفاعل ثلاثة نظم من القيم والمعتقدات وهي الليبرالية والرأسمالية والعلمانية، وهذه القيم الثلاث بجوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لا تتفق مع القيم الإسلامية السائدة في الأقطار العربية " (أبو حلاوة، بدون سنة، ص154).

كما يرى **إميل خدوري** انه لا توجد ثقافة سياسية عربية تتوافق مع النماذج الدستورية والديمقراطية في الحكم (حمودي، 1998، ص67).

ومما سبق يتبن أن أهم نقاط الاعتراض على وجود مجتمع مدني في البلاد العربية فكرا وممارسة حسب رأي الفريق الأول ما يلي:

1- بنية المجتمعات العربية المتميزة بالقيم التقليدية كالقبلية والعشائرية والجهوية والطائفية المبنية على أساس وراثي.

2- صعوبة الفصل بين الدين الإسلامي والحياة المدنية والسياسية للمجتمع؛ حيث يعترض بعض الإسلاميين من التيار السلفي على فكرة الديمقراطية ويعتبرون مبدأ سيادة الشعب الدستوري تعديا على الحق الإلهي في الحكم.

3- اختلاف التجربة التاريخية بين المجتمعات العربية والغربية، أين ظهر النظام الإقطاعي والطبقة البورجوازية التي علمت على تهديم النظام القديم وفصل الكنيسة عن السياسة.

4- السلبية السياسية للمواطنين العرب؛ حيث لا يهتمون بالمشاركة في أمور الحكم ومساءلة المسؤولين نتيجة أوضاعهم الحياتية السيئة.

إن هذا الرأي الذي يؤكد على افتقاد المقومات العالمية للمجتمع المدني في الوطن العربي، لا يعترف بحق التنوع والاختلاف في خصوصيات وظروف كل من المجتمعين العربي والأوروبي، وحق كل منهما في أن يعيش تجربته وفقا لتلك الخصوصيات، فالمجتمع المدني في أوروبا له أسلوبه الخاص، والوطن العربي كذلك له أسلوب ونمط خاص يجب أن يدرس ويبحث كما هو، فليس ضروري تشابه البنيات ولكن يجب تحليل ما هو موجود فعلا.

الفريق الثاني: دافع عن وجود مقومات ومبادئ أو بوادر للمجتمع المدني في التاريخ العربي، وإن وجدت بأشكال مغايرة، وأول مرجعية لهذا الرأي هو ما جاء في القرآن الكريم من قيم وأحكام تنظم حياة الناس وعلاقاتهم داخل المجتمع، كالشورى والعدل والتسامح الديني والمسؤولية الفردية مهما كانت مكانة الإنسان، إضافة إلى أن الإسلام يحث على القيام بالأعمال الصالحة والتكافل الاجتماعي والتضامن والعمل الخيري والتطوع، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه إذا كان الدين الإسلامي قد كفل حرية المعتقد لغير المسلمين وهو أمر خطير، فكيف لا يسمح بحرية ممارسة السياسة والحق في الاختلاف في مناهج الحكم المدنية وأمور الدنيا (الصبيحي، 2000، ص43)، ولهذا كانت للشورى قيمة كبيرة حتى عدت ركنا من أركان التشريع بعد القرآن والسنة، كما أن للأمة الحق في محاسبة الحاكم إذا خرج عن الاتفاق أو العقد الاجتماعي المتمثل في البيعة.

ومن المؤشرات الأخرى التي يستدل بها هذا الفريق حول وجود المجتمع المدني في التراث العربي، هو تغيير الرسول (ص) اسم "يثرب " إلى اسم "المدينة " كرمز للروح المدنية والتعايش والوحدة الاجتماعية والسياسية، بعيدا عن روح التعصب القبلي والجاهلية، فوضع لسكان المدينة بمختلف فئات سكانها وقبائلها: عربا ويهودا ووثنيين وأنصار ومهاجرين... دستورا قائما على مبدأ عدم الاعتداء وشرعية وجود الأخر والتعايش السلمي، وقد سمي ذلك الدستور "بوثيقة المدينة".

لكن بعد فترة قليلة ضعفت درجة التسامح الديني والمذهبي، وظهر الاستبداد في التاريخ بشكل عام نتيجة بطش الدولة بهدف حماية نفسها من الأعداء المتربصين، وأفرز المجتمع الإسلامي أشكالا من التنظيم يدافع بها

عن مصالح أعضائه، ويحقق حاجاتهم الأساسية، وإن كانت بأشكال تقليدية، وهي قوى محلية وطبيعية أساسا، عملت على الحد من سلطة الدولة وتعسفها، وتمتعت بنوع من الاستقلالية الواسعة؛ حيث كانت لها عدة وظائف اجتماعية كالتربية والتعليم والعلاج وتقديم الخدمات والمساعدات للمحتاجين (أبوحلاوة، بدون سنة، ص105). ومن أهم المؤسسات التقليدية للمجتمع المدني والتي لعبت هذا الدور المسجد بعلمائه وفقهائه ذوي الشخصية القوية، والزكاة والأوقاف والزوايا أو الطرق الصوفية وشيوخ القبائل والأعيان، فكان لهذه المؤسسات والبنى خاصة أثناء فترات غياب الدولة وسوء أحوال المجتمع، دورا هاما في إعادة التوازن له من خلال العمل التطوعي، ومن هنا فإنه بالإمكان حسب رأي الدكتورة **أماني قنديل** القول بوجود مجتمع مدني عربي من زاوية مشاركة المواطنين في التنظيمات والمؤسسات الأهلية (قنديل، 1994، ص07).

و في هذا العصر فإن المجتمع المدني العربي رغم حداثة نشأته وفق المعايير الغربية بفعل التأثيرات الخارجية، فانه لازال يعاني من الضعف، مشكلا صورة حقيقية لأوضاع المجتمعات العربية من النواحي السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية، فالواقع العربي يميزه التخلف والفقر والبطالة والأمية، إلى جانب التضييق على الحريات الذي تمارسه النظم السياسة العربية في معظمها، فتحد من حرية تأسيس الجمعيات والأحزاب والنقابات المستقلة، وتحاول تدجينها وترويضها أو تهميش تلك التي لا تسير في خطها وتنفذ برامجها وأجندتها، وبالتالي تقوم الدولة العربية المعاصرة بقتل جوهر المجتمع المدني وهو الاستقلالية وحرية المبادرة.

من خلال استعراض وجهتي النظر هاتين، يظهر أن الأخذ بمقومات المجتمع المدني الإنسانية التي تلائم طبيعة الإنسان السليمة كالعدل والاحترام وحق الاختلاف والتعاون والتعايش السلمي... وتوليفها مع العناصر الذاتية، القيمية والأخلاقية للمجتمعات العربية من حيث بنيتها ومكونها الديني وتاريخها وواقعها وطموحاتها المستقبلية هو أفضل تحديد لمفهوم مجتمع مدني عربي متجانس مع كل هذه الخصائص الموضوعية والذاتية.

فالباحث الاجتماعي عليه أن يأخذ اختلاف تجربة كل من المجتمعات العربية عن المجتمعات الغربية، وجعل المرجعية هي الواقع العربي المحلي وليس التجربة أو المرجعية الغربية، التي تبقى مجرد مرجعية استشارية فقط كما يرى المفكر **عابد الجابري**، فلا يمكن إهمال البنية القبلية والبيئة الصحراوية للواقع العربي وما فيه من بداوة وبساطة في الحياة، بل يجب استيعاب مفهوم المجتمع المدني لمفاهيم القبيلة والعشيرة وليس للقيم القبلية والعشائرية والجهوية، وهي قيم سلبية غير مدنية. فالقبيلة لها الحق في التعبير عن نفسها بالطرق السلمية وفي إطار قبول الأخر (الحامد، 2004، ص43)، كما أن تفعيل مؤسسات المجتمع المدني في ظل الدولة العادلة التي تحمي الحقوق والممتلكات هو الكفيل بتعزيز قيم الديمقراطية وتصحيح ممارستها على مستوى القاعدة الاجتماعية والسياسية (الأنصاري، 2002، ص56)، في انتظار زوال كل أو معظم رواسب التقاليد البالية المعرقلة للتقدم في مجتمعاتنا العربية.

الخاتمة

إن الباحث أو الدارس للمواضيع الاجتماعية في العالم العربي، والذي يهدف إلى إخراج العلوم الاجتماعية من دائرة التخلف والتبعية للغرب المتقدم، سيجد لا محالة التباين الواضح في خصائص كل طرف والقيم والأسس التي بني عليها، ومن ذلك اختلاف ظروف الظواهر والمشكلات المدروسة، مثل مفهوم المجتمع المدني والعمل الجمعوي والتنظيمات التمثيلية المختلفة، مما يفرض على الباحث ضرورة التخلص من التبعية للنظريات الغربية، واعتماد المداخل التصورية النظرية المحلية، المستمدة من الواقع الاجتماعي العربي، فلا يمكن للباحثين الاجتماعيين العرب أن يركنوا إلى استخدام الأدوات والمناهج التي تكرس التبعية والتتلمذ الدائم على يد الآخرين، في نفس الوقت الذي يبحثون فيه عن التأصيل أو التوطين للمعارف والعلوم الإنسانية التي تختلف بطبيعتها من بيئة لأخرى.

ومن منطلق عجز النظريات الغربية بما فيها من عناصر إيديولوجية مختلفة، عن فهم وتفسير واقعنا الاجتماعي العربي، تظهر الحاجة الماسة إلى قيام مدخل نظري سوسيولوجي أو علم اجتماع يستمد أصوله النظرية والمنهجية من التراث العربي وعمقه الاجتماعي المحلي، مع عدم إهمال النظريات الغربية والتعامل معها بروح نقدية بناءة.

المراجع

1- أبو حلاوة، كريم، نشأة مفهوم المجتمع المدني وتطوره وتجلياته في الفكر العربي المعاصر، رسالة دكتورا غير منشورة، جامعة دمشق، بدون سنة.

2- الأنصاري، عبد الحميد إسماعيل، نحو مفهوم عربي إسلامي للمجتمع المدني، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2002.

3- آرون، ريمون، المجتمع الصناعي، ترجمة فكتور باسيل منشورات عويدات، بيروت، ط3، 1983.

4- بغورة، الزواوي، "البنيوية منهج أم محتوى"، **مجلة عالم الفكر**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 04، أفريل - جوان 2002.

5- جلبي، علي عبد الرزاق، الاتجاهات الرئيسية في نظرية علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، بدون سنة نشر.

6- جلال، شوقي، التراث والتاريخ، سينا للنشر، القاهرة، ط1. 1995.

7- الجابري، محمد عابد، "المجتمع المدني، تساؤلات وأفاق"، مقال منشور في وعي المجتمع بذاته، عمل جماعي تحت إشراف عبد الله حمودي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

8- دليو، فضيل، علم الاجتماع المعاصر، ثنائياته النظرية والمنهجية، مؤسسة الزهراء، قسنطينة.

9- الحامد، أبو بلال عبد الله، ثلاثية المجتمع المدني، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط1، 2004.

10- الحسيني، السيد، نحو نظرية اجتماعية نقدية، دار النهضة العربية، بيروت، 1985.

11 حجازي، أحمد مجدي، علم اجتماع الأزمة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.

12- حمودي، عبد الله، وعي المجتمع بذاته، عن المجتمع المدني في المغرب العربي، عمل جماعي تحت إشراف عبد الله حمودي، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

13- كرو، جراهام، الاجتماع المقارن والنظرية الإجتماعية ما بعد العوالم الثلاثة، ترجمة حمال محمد أبو شنب، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

14- لايدر، ديريك، قضايا التنظير في البحث الإجتماعي، ترجمة عدلي السمري، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، 2000.

15- لطفي، طلعت إبراهيم، الزيات، كمال عبد الحميد، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب، القاهرة، 1999.
16- ماريو، روبرت، المجتمع الأهلي في تاريخ الأفكار وفي التاريخ الأوربي، ورقة مقدمة لندوة عمان حول"دور المنظمات غير الحكومية في تطوير المجتمع الأهلي"، منتدى الفكر العربي عمان، 2000.
17- قنديل، أماني، المجتمع المدني في العالم العربي، دار المستقبل العربي، القاهرة، 1994.
18- تيرنر، جوناتان، بناء نظرية علم الإجتماع، ترجمة محمد سعيد فرح، منشأة معارف، الإسكندرية، 1999.
19- سفاري، ميلود، "البحث العلمي، ضوابط واحترازات "، مقال منشور في: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1999.
20- عبد العاطي، السيد وآخرون، نظرية علم الإجتماع – الرواد – دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2004.
21- عبد الرحمن، عبد الله محمد، النظرية في علم الإجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.
22 – عصار، خير الله، محاضرات في منهجية البحث الإجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
23- الصبيحي، أحمد شكر، مستقبل المجتمع المدني في الوطن العربي مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2000.
24- غيث، محمد عاطف، الموقف النظري في علم الإجتماع المعاصر دار الكتب الجامعية، الإسكندرية، 1972.
25- غربي، علي، "أهمية المفاهيم في البحث الإجتماعي بين الأطر النظرية والمحددات الواقعية"، مقال منشور في أسس المنهجية في العلوم الإجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1999.
26- خاطر، أحمد مصطفى، طاحون، عدلي علي، النظرية الاجتماعية المكتب الجامعي لحديث، الإسكندرية، 2004.
27- من محاضرات الأستاذ د/ ميلود سفاري في مقياس علم الاجتماع الإسلامي لطلبة السنة الثانية علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 1992.
28- الموقع الالكتروني: رجب، إبراهيم عبد الرحمان، التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية- معالم على الطريق.
http. // www Ibrahimra gab.com / aessavs-9 (08/02/2006)

حوار الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا نحو فك التمركز

أ. خيواني عماد الدين
جامعة سطيف 2

ملخص:

من خلال هذا المقال نحاول مقاربة العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا، وذلك للكشف عن العلاقة الخفية ذات التأثيرات المتبادلة داخل الفعل السوسيولوجي وعلاقته ببقية الحقول المعرفية الأخرى، والأزمة المعرفية التي تعيشها السوسيولوجية الغربية، بعيدا عن أوهام المركزية والتفوق العلمي. إن علم الاجتماع كجزء من تلك المنظومة المعرفية المتطورة والتي تخضع لمراقبة إبستمولوجية مستمرة، نشأ وتطور في ظروف تاريخية معقدة

Résumé:

Par cet article nous essayons d'aborder la relation entre épistémologie et la sociologie, afin de détecter la relation cachée des influences mutuelles dans la Loi et ses relations avec le reste de la connaissance sociologique des autres domaines, et la crise cognitive qui frappe la sociologique Occidental, à l'abri des illusions de l'excellence centrale et scientifiques. La sociologie dans le cadre de ce système de connaissances acquises et sont soumis à une surveillance constante épistémologique, grandit et se développa dans les circonstances historiques complexes

تمهيد:

نحاول من خلال هذا المقال مقاربة العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا، بتركيباته التاريخو-معرفية، وذلك للكشف عن العلاقة الخفية ذات التأثيرات المتبادلة داخل الفعل السوسيولوجي وعلاقته ببقية الدوائر المعرفية الأخرى، والأزمة المعرفية التي تعيشها السوسيولوجية الغربية، بعيدا عن أوهام المركزية والتفوق العلمي. إن علم الاجتماع كجزء من تلك المنظومة المعرفية المتطورة والتي تخضع لمراقبة إبستمولوجية مستمرة، نشأ وتطور في ظروف تاريخية معقدة، فالسوسيولوجيا تحاول أن تحلل، تفسر، تفهم الواقع الاجتماعي الذي نشأت فيه، إذ تجد "الذات السوسيولوجية الباحثة" نفسها أمام إشكاليات مركبة؛ فمن ناحية تعقد الواقع الاجتماعي يفرض عليها نوعا من اليقظة العلمية المستمرة لرصد تطوراته وأزماته، ومن ناحية أخرى تعتبر هذه الذات جزء من ذلك الواقع فهي تتأثر بحقائقه وتطوراته، إن هذه العلاقة الجدلية بين الواقع والذات العارفة كان- في الحقيقة- حجر الزاوية في تطور السوسيولوجية، والأزمات المعرفية التي صاحبت هذا التطور، والأزمات التي صاحبت هذا التطور.

مدخل:

إن العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا، ليس علاقة أحادية التأثير، بل هي علاقة جدلية تبادلية بأتم معنى الكلمة، إذ يتعلق الأمر بتعاون مشروع بين العلمين، يتبادلان الخدمات «ولا يمكن للإمبريالية أن تدخل بينها، فهما يترصدان بعضهما ويستحثان بعضهما للعمل، إنها مواجهة مقلقة، لكنها مثمرة، فهنا يفرض نفسه التآخي وسياسة اليد الممدودة، وهذا الأمر لا يستبعد مع ذلك كل انصهار وكل التباس بين هذين العلمين، الذين يفترض بهما أن يظلا مستقلين...

1. مفهوم الإبستيمولوجيا:

أ–لغويا: « "Epistémologie"؛ مصطلح يوناني يتألف من شقين: "Epistme"وتعني [معرفة] علم، و"Logos" وتعني: نقد، دراسة، نظرية... ومن ثم فالابستومولوجيا في اللغة تعني نقد العلم أو نظرية العلم»[1].

ب–اصطلاحا: يعرفها **لالاند** (A.Lalande) * على أنها «تعني هذه الكلمة فلسفة العلوم، ولكن بمعنى أكثر دقة [...]، إنها بصفة جوهرية الدراسة النقدية للمبادئ والفرضيات والنتائج العلمية.الدراسة الهادفة إلى بيان اصلها [...] وقيمتها الموضوعية»[2].

إن الإبستيمولوجيا–انطلاقا من تعريفها– تهتم بالدراسة النقدية لقضايا "العلم"، القديمة والحديثة، فهي في حوار فلسفي ومنهجي مستمر مع القضايا العلمية ومبادئ العلوم المختلفة، تحاول أن تكتشف المشكلات والأزمات داخل النسق الفكري للعلم، وخارجيا في اكتشاف العلاقات المختلفة التي تربط مختلف المعارف وفق تصور فلسفي معين، ينطلق من الحقيقة ليعود إليها في جدال وحوار مستمر بحثا عنها.

2– علاقة الابستيمولوجيا بالعلوم الأخرى:

تطرح إشكالية الإبستيمولوجيا في العصر الحديث المفهومية والمنهجية وحتى الموضوعاتية (الموضوع) لارتباطها بعدة مباحث، تتقاطع معها في طرح قضية المعرفة والعلم كنظرية المعرفة، علم المناهج، فلسفة العلوم، تاريخ العلوم والتي تشترك جميعها في معالجة مسألة المعرفة والعلم من زوايا مختلفة، لكنها تقترب وتشترك في كثير من التفاصيل.

تعد نظرية المعرفة "Théorie de la connaissance" أقرب المباحث من الإبستمولوجي والتي تعد الإبستيمولوجيا اشتقاقا منها، فنظرية المعرفة تهتم ب«دراسة المشكلات التي تثيرها العلاقة بين الذات والموضوع»[3]، فنظرية المعرفة تثير البعد الميتافيزيقي للمعرفة في إشكالياتها النقدية، وذلك عن طريق تجريد الذات والموضوع من التأثيرات الأخرى، «فالإبستيمولوجيا تتناول مشكلات وقضايا خاصة بالمعرفة العلمية فقط»[4] ولذلك فلكل علم أو اختصاص إبستمولوجيته: كالإبستمولوجية الرياضية والفيزيائية والنفسية والاجتماعية والتي يدرسها أهل الاختصاص من علماء، عكس نظرية المعرفة التي تعالج موضوعاتها فلاسفة، والتي لا تقتضي إلماما بالعلم أو الاختصاص المدروس.

من جهة أخرى يرتبه علم المناهج "Méthodologie" بالإبستيمولوجيا في القضايا المنطقية للعلمين، فعلم المناهج «يقوم بتتبع خطاهم وطرقهم [العلماء] في الكشف عن الحقيقة والبرهنة عليها، فيعمل لكي وصفها وتحليلها وحتى مناقشتها»[5]، وهو العمل الذي تقوم به الإبستيمولوجيا حين معالجتها النقدية لمناهج العلوم وأساليبه وأدواته التي تستعملها الذات العارفة وعليه «تلتحق الميتودولوجيا منطقيا بالإبستيمولوجيا»[6]، وهذه العلاقة يعبر عنها **بياجي** بقوله «إن المناسبات التي يظهر فيها دائما التفكير الإبستيمولوجي هي الأزمات التي يمر بها هذا العلم أو ذاك، وأن علة هذه الأزمات هي التغيرات المتعلقة بالمناهج التي تستخدم في هذه العلوم، وأن تجاوز هذه الأزمات مشروط باختراع مناهج جديدة»[7] فالتفكير الإبستيمولوجي داخلي يبحث عن التركيبات والأسس الداخلية لنسق المعرفة.

يعتبر تاريخ العلوم مبحث ضروري للتفكير الإبستيمولوجي، هذا الأخير يحاول أن يبحث في تأسيس المعرفة العلمية، وذلك لا يكون إلا بالرجوع إلى تاريخ المعرفة بصفة عامة، وتاريخ العلم خاصة، فيعتبر "**كونغليم**" "Conguilham" «تاريخ العلوم مخبرا للإبستيمولوجيا أين تقوم بتحقيق فرضياتها ونتائجها»[8]، «فهو بمثابة المحكمة التي تحاكم فيها الفرضيات والإبستيمولوجيا هي القاضي»[9]. وبذلك تكون مهمة تاريخ العلم الكشف عن العلاقات المنطقية التي تربط الحقيقة بالعلم عبر المراحل التاريخية المختلفة، والتي تمد الإبستيمولوجيا بالعناصر الأساسية والضرورية لتحليلاتها ونقدها للمعرفة العلمية، «ذلك أن ضبط سياقات تكون المعارف ونموها يقتضي بالضرورة العودة إلى تاريخها وتلك وظيفة المنهج التاريخي-النقدي»[10].

مما سبق يمكن القول أن التفكير الإبستيمولوجي تركيبي، حيث يباشر عملية نقد الأسس والمبادئ التي تقوم عليها المعارف عن طريق تحليلها في سياقاتها التاريخية، وهو بذلك يكون قد تجاوز بقية العلوم في مستوى التحليل ومناهج البحث. "يعتبر ظهور الإبستيمولوجيا كنوع معرفي قائم بذاته ومستقل عن باقي الفروع المعرفية المتخصصة إحدى النتائج الأساسية لتفتت التصور الأحادي للعالم الذي كان سائدا في القرون الوسطى في أوربا، كما أنها ثمرة لاكتشاف التنوع الهائل في وجهات النظر نحو أنساق الوجود»[11] فالإبستمولوجيا قدمت نفسها على أنها الناقدة للإنتاج العلمي، بإبراز أسسه المعرفية التي ينطلق منها، ومراجعة مقولاته ومفاهيمه ونظرياته، بالتالي إبراز عوائقه وأزماته والقطيعات التي تحدث خلال مسيرته، وبذلك اعتبرت الإبستيمولوجيا حدثا تاريخيا، غير ميكانزمات التفكير التقليدي، يقول **كارل مانهيم** (Kalr Mannheim): «عملت الإبستيمولوجيا على إنهاء الشك باعتمادها على نقطة انطلاق لا تستند إلى تلقين وثوقي لنظرية الوجود، ولا إلى نظام كوني يستمد مصداقيته من نوع متعال من المعرفة، لكن تعتمد على تحليل الذات العارفة»[12]

3-الإبستيمولوجيا ومشروع تفكيك المعرفة السوسيولوجية:

لأول مرة وبظهور التحليل الإبستيمولوجي، أصبح من الممكن بل من الواجب التساؤل حول طبيعة وأصل المعرفة، وبذلك بدأت أسطورة الفرد المنعزل والمكتفي ذاتيا تنهار، وأصبحت الذات المركزية المفكرة

موضوع مساءلة وتحليل, وذلك» من خلال معرفة أصول التمثل الإدراكي، يمكننا بلوغ فكرة معينة عن دور ودلالة الذات بالنسبة لفعل المعرفة وكذلك مدى قيمته ومصداقيته الإنسانية عامة»[13]، إن إهمال وتجاهل دور الذات في إنتاج المعرفة هو إهمال للإطار الاجتماعي، النفسي، الثقافي الذي تتحرك من خلاله هذه الذات وتطور خبراتها وقدراتها، وبذلك تختفي حلقة التحليل الأساسية، فالشرط الاجتماعي والنفسي لإنتاج المعرفة أساسي في التحليل الإبستيمولوجي لواقع السوسيولوجيا، يهدف إلى الكشف التاريخي لتطور هذا العلم على مستويين؛ المؤسساتي الوظيفي والنظري المعرفي، فالمستوى الأول، يهتم بمقاربة الممارسة السوسيولوجية من خلال المؤسسات الأكاديمية التي يتحرك من خلالها الفعل السوسيولوجي بأشكاله وتمظهراته المختلفة، أما المستوى الثاني من التحليل يحاول تفكيك النسق النظري السائد في سوسيولوجيا، والتأثيرات المتبادلة بين مستويات الفعل والممارسة السوسيولوجيين، ومن خلال هذين المستويين من التحليل يمكن المقاربة الإبستيمولوجيا.

تبدو المقاربة الإبستيمولوجية للممارسة السوسيولوجية لأول –وهلة واضحة، إلا أننا ومن خلال المحاولات الأولى سنكتشف مستوى آخر من الصعوبة المعرفية، فالحديث عن سوسيولوجيا عربية أو جزائرية يشير إلى تأزم هذه السوسيولوجيا؛ أزمة ذات باحثة، تنطلق من "الآخر- الغربي" لفهم وتفسير "الأنا" بطرح توفيقي ساذج يزيد من صعوبة التحليل، فينكشف عجز الفكر الذاتي في إنتاج خطاب سوسيولوجي متميز يتجاوز المظاهر ليغوص في التحليلات والتفكيكات الإبستمولوجية، التي تتجاوز المستوى الشكلي إلى البحث عن الشروط الإبستيمية الداخلية والخارجية لقيام المعرفة، وهنا تظهر أهمية الإبستمولوجية لإنجاز هذه المهمة.

إن سوسيولوجيا "الأنا " تعيش حالة أزمة فكرية، متميزة تاريخيا، ثقافيا ... عن أزمة "الآخر-الغربي"، إن الذات العارفة مدعوة إلى الغوص في أعماق هذا الواقع والبحث عن اللحظة التاريخو-إبستمية، لحظة الوعي الإبستمي للفكر بذاته، إنها محاولة مراجعة التراث وقراءته بفكر يقظ، بحثا عن الذات في ركام التاريخ.

تتحدد مهمة النقد الإبستمولوجي عند **محمد وقيدي** في ثلاث مراحل «أ- إبراز القيم الإبستمولوجية التي أدى إلى بروزها إنتاج علمي قائم منذ عقود من السنوات. ب-التوقف عن مظاهر التعطل والنكوص في ممارسة العملية في مجال العلوم الإنسانية من أجل معرفة العوائق الإبستمولوجية التي أدت إلى هذا [...]، وذلك عن طريق الكشف عن لاوعي الممارس العلمي فيها. ج- أن يتجه النقد الإبستمولوجي إلى النظرية في العلوم الإنسانية في العالم العربي من أجل البحث في وضعيتها وإبراز مشكلاتها»[14].

فمهمة التحليل الإبستمولوجي لسوسيولوجيا "الأنا" ستكشف عن أزمات هذه المعرفة، وبالتالي إمكانية تجاوزها، وبدون ذلك «تظل الممارسة العلمية نظرية غير واعية بشروط وجودها، غير واعية بالقيم الإبستمولوجية التي تصدر عنها هي ذاتها، وغير واعية بالصور المختلفة التي تظهر بها عوائق إبستمولوجية ينبغي تجاوزها»[15]، فهذا اللاوعي المعرفي أو الغفلة الإبستيمية تؤدي بالذات العارفة إلى ممارسة الأزمة وإعادة إنتاجها، وبالتالي تبقى حبيسة الدائرة المتأزمة التي تكرر مسارها بلا نهاية، فاليقظة الإبستمولوجية تجعل الذات

العارفة في حالة مساءلة مستمرة داخلية وخارجية، مساءلة للفكر المنتج والواقع الذي يشكل نقطة البداية والنهاية في عملية الفهم.

4-أدوات التدخل الإبستيمولوجي: العائق والقطيعة

إذا كانت الإبستيمولوجيا تعني الدراسة النقدية والتي تهتم بالبحث عن شروط إنتاج المعرفة العلمية ونقدها وتتبع مراحلها، إن هذه الشروط التي ينشأ من خلالها العلم ويتطور تنتمي إلى منظومات وانساق فلسفية معينة، تتموقع من خلالها لتبرز كفعل معرفي علمي موضوعي ومستقل، إن هذه الإشكالية من أهم الموضوعات التي بحثتها الإبستيمولوجيا بالكشف عن ما وراء الفعل المعرفي، ومنه يرى **باشلار** ضرورة طرح مسألة المعرفة العلمية بلغة العوائق، «بالنسبة للعقل العلمي تعتبر كل معرفة جوابا عن مسألة، فإذا لم يكن ثمة مسألة لا يمكن أن تكون معرفة علمية، لا شيء ينطبق بداهة لاشيء معطى، كل شيء مبني»[16]، فقيمة العائق والقطيعة على المستوى الإبستمولوجي تظهر في تسهيل فهم تاريخ العلوم وعلاقتها بالإبستيمولوجيا، فعن طريق اكتشاف العوائق والتوقفات والاضطرابات في تاريخ التفكير الإنساني يمكننا كشف عن الشروط النفسية التي يتطلبها كل تقدم علمي، «ففي صميم المعرفة بالذات تظهر التباطئات والإضرابات كنوع من الضرورة الوظيفية»[17]، فعند اكتشاف العائق التاريخي تظهر القطيعة معبرة عن قفزات كيفية التي يشهدها العلم، والتي تضع الفصل بين المعرفة القديمة والمعرفة الحديثة، إننا لا نعني هنا حدوث طفرة مفاجئة، إنه تشكيل نظام جديد لإدراك وفهم الواقع والحقيقة كان مجهولا من قبل، فالتاريخ الإبستمولوجي يمكننا من القراءة الدقيقة والواعية لتطور التفكير العلمي عبر الأزمنة.

5-أبعاد التحليل الإبستمولوجي للمعرفة "تجاوز النظرية الذرية":

إذا كان علماء الاجتماع اختلفوا في كل شيء، فإنهم جميعا –باختلاف مذاهبهم وإيديولوجياتهم يتفقون في شيء واحد، أن المعرفة المنتجة لها منطقها الذي ينتجها، ذو أبعاد اجتماعية، ثقافية، فلسفية تنخرط داخل الأطر الاجتماعية التاريخية لظهور ذلك المنتوج الفكري، فهذا عالم الاجتماع **كارل بيكر** يؤكد في "مدينته الفاضلة": «أن ما نملكه حجة من قوة الإقناع أو عدمه لا يتوقف على المنطق الذي تعرض له بقدر ما يتوقف على الجو الفكري الذي نجد فيه قوام حياتها»[18]، ثم يعطي **بيكر** مثالا على ذلك بحجية المفكر **دانتي** أو **القديس توماس** والتي تبدو لنا الآن أنها عديمة المعنى والدلالة، فهذا الحكم الذي نصدره على هذه الأفكار هو خاطئ لعدم انتباهنا للجو الفكري الذي ساد العصور الوسطى، والذي ارتبط بنسق فكري تصوري معين، «فإذا أردنا أن نعرف علة عجزنا عن متابعة الرجلين بين حجمها يلزمنا أن نفهم بالقدر الذي نستطيع طبيعة الجو الفكري في العصور الوسطى" (نفس المرجع: ص55)، تتضح هذه الفكرة أكثر في التفكير الماركسي، الذي يصرح بأن «ليس وعي الناس هو الذي يحدد وجودهم، بل بالعكس من ذلك، إن وجودهم الاجتماعي هو الذي يحدد وعيهم» [19]، ف **ماركس** يؤكد أولوية البنية الاقتصادية على البنية الاجتماعية الثقافية، والتي تحرك الصراع. من جهة أخرى يعتقد السوسيولوجي **ماكس فيبر** في "الأخلاق البروتستانتية وروح الرأسمالية": «إن

الكالفيني يتحكم في نفسه ويخشى غرائزه وأهواءه وهو مستقل ولا يثق إلا في نفسه، إنه يحسب ويفكر قبل العمل كما يفعل الرأسمالي»[20]، ف **فيبر** رغم تفنيده لاقتصادية **ماركس**، إلا أنه يؤكد على دور العامل الديني الماقبلي في تحديد الأفكار والممارسة العملية ويؤكد هذه الفكرة **نيقولا برديابيف** في كتابه "منابع ومعنى الشيوعية الروسية"، ونجد معنى لهذه الأفكار والمسلمات في التفكير الغربي انطلاقا من المذهب الماركوزي إلى المذهب الدوركايمي المقدس للضمير الجمعي، إلى البنوية مرورا بالتجريبية الجدلية، ويمكن أن نطيل القائمة بدون صعوبة، فكل المذاهب الفلسفية وبعدها السوسيولوجية الغربية تؤكد تأثر الإنتاج الفكري، وبالتالي المفكرة بالأطر الاجتماعية الثقافية التاريخية التي تعيش فيها وتتحدث من خلالها.

إن العلاقة واضحة بين الواقع الاجتماعي والمعرفة العلمية، ولا يمكن تجاوزها أو نفيها، وأي عمل فكري يحاول القيام بعكس ذلك يكون قد انخرط في مسارات تفسيرية مثالية وطوبوية بعيدا عن الحقيقة الواقعية، ويكون لا شعوريا يدافع عن مسبق فلسفي مفاده أن عدم التفلسف هو في حد ذاته تفلسف.

6- علاقة الإبستيمولوجيا بالسوسيولوجيا: "نحو فك التمركز"

إن العلاقة بين الإبستيمولوجيا والعلوم الاجتماعية علاقة جدلية تبادلية، لذا كانت النقد الإبستمولوجي للمعرفة الاجتماعية يسمح بتوفير المبررات الضرورية للمعرفة التي تعالجها وفق تصورات منهجية تشكل في النهاية البنية التأسيسية لمعرفة علم اجتماعية, فإذا كانت هذه الوظيفة الإبستمولوجية داخل النسق المعرفي للعلوم الاجتماعية، فإن هذه الأخيرة تمد التفكير الإبستمولوجي بالبعد الاجتماعي في عملية إنتاج المعرفة انطلاقا من المبادئ والأحكام التي تصل إليها خلال ممارستها للفعل السوسيولوجي داخل المجتمع, «ذلك أن المعرفة الإنسانية عموما والمعرفة العلمية بشكل خاص تنمو وتتطور خلال سيرورة الممارسة المجتمعية التي تسعى لتقديم حلول معقولة وفعالة للمشكلات التي تفرزها الحياة الاجتماعية»[21]، فمن خلال هذا التبادل الوظيفي يبقى التفكير الإبستمولوجي يستجيب للتطورات التاريخية التي تمس البنية المعرفية للمعرفة العلمية والذي يعطي المصداقية للنقد الإبستمولوجي والذي بدوره يعطي الشرعية التأسيسية العلمية لهذه العلوم.

إن أهمية النقد الإبستمولوجي داخل النسق المعرفي للعلوم الاجتماعية يبدو أكثر إلحاحا وأبعد أثرا، لأن هذه الممارسات الاجتماعية لا تخلو من التوظيفات اللاعلمية الإيديولوجية السياسية التي استغلت التفكير السوسيولوجي«من أجل الهيمنة على المؤسسات الاجتماعية، ولذلك فإن العلوم الإنسانية لم تساهم في غالب الأحيان في إنتاج معرفة علمية، بل أنتجت خطابا إيديولوجيا تبريريا، كما أنها لم تنتج مثقفين نقديين بل أنتجت شريحة من المثقفين العضويين الذين خدموا السلطة السياسية ومشاريعها»[22].

إن الظروف التاريخية التي أدت إلى نشأة التفكير السوسيولوجي الحديث جاءت في مرحلة متميزة، مليئة بالأزمات والصراعات الاجتماعية والسياسية (في أوربا خاصة)، وبعد أن عجزت المنظومة الفلسفية في إقناع وإخماد الثورات المتلاحقة، جاء التفكير السوسيولوجي كوسيلة جديدة «ابتكرتها الارتيابية والعدمية لكي ترمي رداء العجز على كل معرفة [...لذلك] يبدو لنا أن الأسباب العميقة لأزمة سوسيولوجيا المعرفة الراهنة تكمن

في ممكن آخر في التبعية الشديدة، حتى لا نقول العبودية، التي يعيشها علم اجتماع المعرفة تجاه الموقف الفلسفي المسبق، المعلن أو المضمر»[23].

فالعلاقة بين المعرفة السوسيولوجية والنسق الإيديولوجي منذ البداية، علاقة واضحة وعضوية، ولعبت الفلسفة دور الوسيط بين هذين النسقين للاقتراب أكثر والتعاون أفضل.

يحدد جورج غرفتش في كتابه "الأطر الاجتماعية للمعرفة" العلاقة بين السوسيولوجيا والأصولية [1] فمن خلال «وجود معارف جماعية يطرح على الأصولية مسائل جديدة:

أ-مسألة الفعلة الجماعيين، وصلاحية أعمالهم المعرفية وقيمتها بالنسبة إلى المعارف الفردية.

ب-مسألة الرموز الاجتماعية، الفكرية (ذات الصياغة المفهومية المتنوعة)، ومدى صحتها.

ج-مسألة الإشارات الاجتماعية المعرفية غير الرمزية (كالروائز من كل نوع) ومسألة فاعليتها»[24] فمن خلال هذا الإطار المشترك يمكن للإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا التعاون من أجل الإحاطة بالمعرفة الاجتماعية والمتميزة عن الأشكال المعرفية الأخرى، فيتحدد من خلال المنظور الإبستمولوجي الإطار العام للمعرفة السوسيولوجية (الموضوع)، والذي يسمح بتفسير وفهم الظاهرة السوسيولوجية بعيدا عن الخلط والتداخل مع أطر معرفية أخرى.

من جهة ثانية تطرح السوسيولوجيا على الإبستيمولوجيا «مسألة صحة الكثرة شبه اللامتناهية لمنظورات المعرفة، وعلى الأصولية أن تحل بوسائلها الخاصة مسألة ما إذا كانت هذه المنظورات (أكانت "أيديولوجية" أم "طوبوية" أم "أسطورية"...الخ) صالحة كلها، أم إذا كان بعضها أقل صلاحا من البعض الآخر»[25].

لهذه الأهمية الكبرى، انكب جميع مؤسسي السوسيولوجيا على دراسة الإبستيمولوجيا ومن خلالها علم اجتماع المعرفة، من **أوغست كونت** إلى خصميه **برودون** و**ماركس** (المتخاصمين بدورهما)، وزعيمهم **سان سيمون**، واهتم الجيل الثاني من علماء الاجتماع بذلك (**دوركايم**، **لفي بريل**، **ماكس شللر كارل مانهايم**، **سوركين**)، فيؤكد «**كوندرسيه** على وجود توافق تام بين الواقع الاجتماعي والنسق المعرفي فلا مجال للارتياب بصحة كون المعرفة ظاهرة اجتماعية [...] أما **سان سيمون** ذلك المعارض الشديد لمثالية **كوندرسيه** العقلانية..لكنه يؤكد من جهته على وجود توافق ثابت في كل العصور ولدى جميع الشعوب ما بين المؤسسة الاجتماعية والأفكار»[26].

واستمر هذا الاهتمام المتزايد في تحديد العلاقة بين السوسيولوجيا والإبستيمولوجيا ويظهر ذلك بقوة عن **دوركايم**، الذي كان يأمل أن يساعد علم الاجتماع الإبستيمولوجيا على تطوير نظرية سوسيولوجية للمعرفة، فالعلاقة والرابطة بين الذات والبنى الاجتماعية - عند **دوركايم** –والمعارف متغيرة بعامل العنصر البشري.

في الجهة المقابلة تظهر العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا عن الماركسيين كأساس للنظرية الماركسية التي تنطلق أن الوجود الاجتماعي هو الذي يحدد الوعي، فعلى خلاف «علم اجتماع الذي أنشأه **أوغست كونت** وسار في خطاه علماء الاجتماع البورجوازيين، وجوهر هذا الاختلاف يكمن في أن **ماركس** يربط

المسائل المعرفية المطروحة بمسائل الوعي الطبقي والإيديولوجية الطبقية المتنوعة» [27]، فعلم الاجتماع الماركسي هو محصلة للإبستيمولوجيا المادية التي تسلم بأن المعرفة (مهما كانت) ما هي إلا انعكاسا للوجود، فيقول **انجلز** في ذلك: «ليس العقل ذاته سوى إيديولوجية البورجوازية المنتصرة[...] إن علم اجتماع المعرفي الماركسي يولي ثقة ساذجة لإزالة الارتهان المعرفي في المجتمع اللاطبقي، أي لزوال المعامل الاجتماعي المعرفي»[28]

يعتبر **جورج غريفتش** أن علم الاجتماع المعرفي لدى **ماكس شللر**، و**سوركين** و**مانهايم** هو ردود فعل اتجاه أزمات ومصاعب النسق السوسيولوجي الماركسي، حيث «تمثل تصورات **كارل مانهايم** ومفاهيمه محاولة التوفيق بين علم اجتماع المعرفي الماركسي عند **شللر** وعلم الاجتماع عند البراغماتيكي الأمريكي **ديوي** [...] يشدد **مانهايم** على الدور الإيجابي المعطى لكثرة المنظورات السوسيولوجية المعرفية، وعلى السمة التحريرية للعقل الذي يحلق بكل حرية ويتجسد في النخبة المثقفة»[29]

إن العلاقة بين الإبستيمولوجيا والسوسيولوجيا- كما أوضحنا من قبل، ليس علاقة أحادية التأثير، بل هي علاقة جدلية تبادلية بأتم معنى الكلمة، إذ يتعلق الأمر بتعاون مشروع بين العلمين، يتبادلان الخدمات «ولا يمكن للإمبريالية أن تدخل بينها، فهما يترصدان بعضهما ويستحثان بعضهما للعمل، إنها مواجهة مقلقة، لكنها مثمرة، فهنا يفرض نفسه التأخي وسياسة اليد الممدودة، وهذا الأمر لا يستبعد مع ذلك كل انصهار وكل التباس بين هذين العلمين، الذين يفترض بهما أن يظلا مستقلين»[30]

إن هذه المواجهة بين السوسيولوجيا والإبستيمولوجيا تطرح مسألة الخصوصية بشكل عميق، لذلك فتحليل سوسيولوجيا "الآخر، الأنا" يجب أن ترتبط «بدعوة أخرى إلى ضرورة بعث فكر إبستمولوجي أصيل، يصوغ المبادئ والمعايير الخاصة بتحليل وتقييم المعارف المحققة في تلك العلوم بعد توطينها...، وهذا بالطبع يشكل دعوة إلى إخضاع مناهج البحث وتقنياته وكذلك الأطر المفاهيمية لنظرة نقدية فاحصة من أجل تطويعها وتطويرها»[31]

7. مشكلة التفسير في علم الاجتماع نموذجا (العلاقة بين الذاتي والاجتماعي):

إن صعوبة التفسير في علم الاجتماع يعود في الأصل إلى العلاقة التي نشكلها بين "الكل" و"الأجزاء"، حيث كانت هذه العلاقة منذ بداية التفكير الاجتماعي، ترسم مسارات التفكير ومناهجه، فاعتبر **جون جاك روسو** بوجود ذات بشرية فردية سابقة عن كل وجود جماعي، «تتمتع هذه الذات بكل القدرات العقلية والخلقية من معارف وأخلاق وعادات وتقاليد وقيم وخبرات [...]، إضافة إلى براءتها من كل خطيئة وكل الشرور والآثام لأنها خبرة بالفطرة»[32].

فالفرد وفق هذا التصور يشكل الجزء الأساسي المشكل لبقية الأجزاء، وهو بالتالي مصدر الحقيقة المطلقة، إن هذه النزعة النفسية الذاتية وجدت صدى لها في النظريات الترابطية والذرية «حيث يشتركون في تفسير الجملة أو المجموع على أساس أنه مجموعة من الأجزاء والذرات ذات خصائص معينة، وباجتماعها تكون الكل الذي لا يحمل هو الآخر إلا الصفات الموجودة في الأجزاء»[33]

يعلن **بياجي** عن مشكلات علم الاجتماع بقوله: «المشكلة التي طرحت من طرف التفسير الاجتماعي تتعلق منذ البداية باستعمال مفهوم الجملة، فالفرد يمثل العنصر والمجتمع يمثل الكل. كيف تتخيل الجملة التي تعدل العناصر التي تكونها دون أن تستعمل شيئا آخر غير تلك الأدوات المستمدة من تلك العناصر نفسها» [34].

في الجانب المقابل تعتبر المدرسة الاجتماعية، وعلى رأسها **دوركايم** «أن الحوادث الاجتماعية تتولد من الاجتماع البشري الذي يؤلفه الأفراد، لكن دون أن ترتبط بما يجري في مشاعر الأفراد ونفسياتهم»[35] فالكل الاجتماعي مستقل عن الأجزاء التي تشكله ولا يحمل صفاتها، فهذا الكل مختلف عن الأجزاء ويمارس قهرا وإلزاما على مستوى التفكير والسلوك على تلك الأجزاء.

إن القيم والقواعد والرموز التي تحملها هذه الذات المتفاعلة، تشكل المسارات الطبيعية لتطور التفكير الإنساني، ف «كل حركة فكرية أو اجتماعية في تاريخ البشر قامت على أساس هذه المبادئ الثلاثة حيث تقوم لتدافع وتطالب بتحقيق قواعد وقيم معينة عن طريق رفض قواعد وقيم أخرى، وذلك عن طريق استعمال جملة من الرموز والإشارات للدلالة على غرضها»[36]

إن الهدف من طرح مشكلة التفسير في علم الاجتماع كنموذج هو الاستدلال على تأثر الذات العارفة المفكرة بالسياقات النفسية، الاجتماعية، القيمية, الرمزية الداخلية والخارجية عند إنتاجها للمعرفة، فهذه الذات (الغربية بالخصوص) التي تدعي النزاهة والموضوعية العلمية، وتطرح القضايا الفكرية والاجتماعية بأسلوب نهائي يكاد يكون هو الحقيقة لا يقبل التشكيك، إن هذه الذات ما هي إلا نتاج تاريخي ثقافي معين، تشبعت بمجموعة رموز وقيم تحاول الدفاع عنها وتحقيقها؛ بمسميات وأساليب مختلفة حاول الدرس الإبستمولوجي– التكويني الذي اقترحه جون بياجي موضوعا جديدا لعلم الاجتماع هو علم اجتماع النسبي، حيث يصبح التفاعل ممكنا بين الجملة وعناصرها، والمجتمع والفرد-المفكر مثلا- وبالتالي دراسة كل المتغيرات المأثرة في هذه الجملة من قواعد وقيم ورموز، فعن طريق التحليل الإبستمولوجي التكويني للبنيات الفكرية والاجتماعية تظهر العلاقة الترابطية متأثرة بسياقات التكوين والنشأة والتطور.

خلاصة:

إن المقاربة الإبستمولوجية للممارسة السوسيولوجية بمختلف أطرها تعاني أزمة؛ والتي تشير إلى حالة من غياب الحل، حالة اضطراب النسق الفكري وعدم تجانس وحداته، في وضعية تشبه الشلل التام، إن هذه الأزمة كما يكشف التحليل الإبستمولوجي لها مستويين: خارجي؛ يتعلق أساسا بالظروف التاريخية، الاجتماعية، الثقافية والسياسية التي تنتج من خلالها المعرفة (السوسيولوجية)، والتي دفعت ووجهت بشكل أو بآخر عملية التفكير والممارسة إلى مآلات وأهداف مسبقة، ومستوى داخلي؛ يتعلق بالذات السوسيولوجية المفكرة والممارسة، وتأثرها بالعوامل المعرفية والنفسية الشعورية واللاشعورية التي تشكل نسق تفكيرها وخياراتها.

هوامش البحث:

1 الجابري عابد، مدخل إلى فلسفة العلوم: العقلانية المعاصرة وتطور الفكر العلمي، بيروت:مركز دراسات الوحدة العربية، ط 3،، 1994ص18.

(*) أندري لالاندر (Andrie lalande) (1867-1903): فيلسوف فرنسي، أشهر أعماله – المعجم الموسوعي في الفلسفة (Vocabulaire Technique et critique de la philosophie).

2 وقيدي محمد، "النقد الإبستمولوجي، ضرورته ومستوياته"، مجلة دراسات عربية، بيروت: منشورات مركز الدراسات العربية، 1983.ص9.

3 . A.Koyré, Etudes d'histoire de la pensée scientifique, paris:Alexendre Galtimard, 1973 p171

4 عابد الجابري، مرجع سابق:ص 22.

5 نفس المرجع: ص23

6 عبد الحميد حسن، دراسات في الإبستمولوجيا، مصر: المطبعة الفنية الحديثة، ط1، 1992. ص54

7 Paiget Jeans, logique et connaissance scientifique, Paris: Gallimard (Encyclopid), 1967 p08

8 ف. فولغين، فلسفة الأنوار، بيروت: دار الطليعة،، 1981 ص08.

9 نفس المرجع، ص09.

10 j.piaget, op-cite: p 15

11 العياشي عنصر، نحو علم اجتماع نقدي: دراسات نظرية وتطبيقية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1999 ص16.

12 :p11 Raymand, Boudon,la crise de sociologie, paris:Ed.Dalloz,1971..

13 Ibid:p 25

14 وقيدي محمد، "النقد الإبستمولوجي، ضرورته ومستوياته"، مجلة دراسات عربية، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، عدد 1، 1983.:ص55

15 المرجع نفسه: ص57

16 باشلار غاستون، تكوين العقل العلمي، ترجمة: خليل أحمد خليل، بيروت: المؤسسة الوطنية للدراسات والنشر، ط1، 1981.ص 14

17 نفس المرجع:ص13

18 نفس المرجع: ص55

19 Karl Marx, F.Engels, Œuvres choisis en trois volumes, termes, Moscou: Ed.du progrès, 1978. p 100

20 Raymand, Boudon,la crise de sociologie, paris:Ed.Dalloz,1971:p 112

21 عنصر العياشي, مرجع سابق: ص 22

22 نفس المرجع: ص23

23 جورج غرفتش، مرجع سابق:ص44

(1) الأصولية: مفهوم يطلقه جورج غرفتش على الإبستيمولوجيا، فهي علم الأصول، علم العلم معلومية، أصولية، لأنها تبحث في الأصول الأولى لنشأة المعرفة أنظر: جورج غرفتش، الأطر الاجتماعية للمعرفة، ترجمة: خليل أحمد خليل، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1983، ص 25

24 نفس المرجع: ص25

25 نفس المرجع:ص 27
26 نفس المرجع:ص 56
27 نفس المرجع:ص 63
28 نفس المرجع:ص.ص، 63-66.
29 نفس المرجع:ص 69.
30 نفس المرجع:ص27.
31 عنصر العياشي، مرجع سابق:ص25.
32 عبد المعطي عبد الباسط، "في استشراف مستقبل علم الاجتماع في الوطن العربي: بيان التمرد والالتزام"، مجلة المستقبل العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1986.:ص177
33 فرديريك معتوق، تطور علم اجتماع المعرفة، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1982:ص55.
34 *J.Paiget* ,op-cite:p200
35 Foulquie paul, dictionnaire de la longue philosophique, paris: PUF, 1969p68 ،
36 *J.Paiget*, po-cite :p204.

الإشكال الهوياتي اللغوي الجزائري..أو إشكالية أزمة الإنتماء

د. قنيفة نورة
جامعة أم البواقي

ملخص المقال:

سنحاول في هذا المقال طرح مجموع إشكالات بحثية أبرزها التناقض اللغوي الإجتماعي الآمتجانس في الكثير من مضامينه وأحيانا كثيرة الغيرّ مستوعب من قبل الفرد الجزائري في مقابل فقدان لغة تعايش يمكن اعتمادها كسبيل ومنهج للحوار الأسري والإجتماعي بعيدا عن أي تعصب أو تطرف لغوي.. بل والأخطر من ذلك حالة الصمت اللغوي المعتمدة عند الكثير من الأسر الجزائرية أمام هيمنة المضامين اللغوية الإعلامية المرئية والتي جعلت الفرد الجزائري يتجاوب معها لدرجة إعتماد بعض المفردات الدخيلة مرئيا مثل اللبنانية أو التركية في تفاعلاته الأسرية والإجتماعية....

يحدث هذا في ظل متغيرات لغوية إجتماعية أساسية أبرزها – سقوط - اللغة الفرنسية كوسيلة تعبير تاريخية – طبعا بعيدا عن أي إيديولوجيا فكرية أو ثقافية أو أي حكم مسبق- والفشل في اكتساب ثقافة لغوية عربية....تعدد اللّهجات وتنوعها في انتقالنا من مجتمع محلي إلى آخر....إفتقاد لغة تواصل مشتركة....إعتماد مفردات لغوية متناقضة بل وأيضا طبقية....المحاولة الدائمة للحفاظ على المفردات الأبوية..

فهل يمكن الحديث عن أزمة لغوية حادة في المجتع الجزائري لم تسمح لحد الآن بتحقيق ثقافة حوار أسري وإدماج إجتماعي..؟؟؟

Summury:

In this article we will try to put the total problematic notably social homogeneous linguistic contradiction in many of its contents, and often non-container by individuals, as opposed to the loss of language coexistence can be adopted as a means and a method of family and social dialogue away from any intolerance or extremism of language.. And even more seriously, the silence of language adopted in many Algerian families in front of dominance of visual media content and language that made the Algerian individual respond with implications for the degree of adoption of some of the exotic vocabulary is visible, such as Lebanese or Turkish in the family and social interactions...

This happens in the light of linguistic variables to basic social, notably - the fall -of the French language as a historical expression - of course, far from any intellectual or cultural ideology or prejudice - and the failure to acquire Arab language culture....

multiple dialects and diversity in our transition from a local society to an oher.... the lack of a common language.... continue the adoption of vocabulary, and even contradictory class.... also try to maintain a permanent parental vocabulary…. Is it possible to talk about a severe crisis of language in the Algerian family did not allow yet to achieve a culture of family dialogue and thus a social?

مقدمة:

في إطار الطرح الفلسفي التحليلي للعولمة، وبنظرة خاصة أكد المفكّر العربي **علي حرب** أن العالم اليوم لم يعد كما كان عليه بعد النسق الإتصالي الجديد وثورة المعلومات.. فمع الدخول إلى العصر الكوني يبرز فاعلون جدد على المسرح أبرزهم العاملون في مجالات المعلومة والإعلاميون الذين يشتغلون في إنتاج الصورة وصناعة المشهد..إنها ثمرة الطفرات والإنفجارات والتحولات المتسارعة والكاسحة التي تضع المجتمعات البشرية أمام التحدّيات الجسيمة والخطيرة.. فإن لم نحسن التعامل معها إستحالت أزمات ومآزق وربما ترجمت مزيدا من الخسائر والكوارث.. لذلك فالأجدى الإنخراط في لغة الخلق والتداول والشراكة والإسهام. وبما أن العولمة ثمرة من ثمرات العصر وتحولاته الحضارية والتقنية فمن لا يحسن لغة العصر لا يحسن المشاركة في صناعة العالم وتفوته الفرص وتهمشه الحوادث والمتغيرات...[1]

فالعالم اليوم يعيش مرحلة متميزة من تاريخه بفعل الدمج القسري الذي تمّ للأمم المختلفة والثقافات المتباينة في بوتقة النموذج الغربي الوافد والمتفوق. ولقد كان لآليات العولمة دور كبير في التأرجح الجبري الذي تعرفه الشعوب المغلوبة اليوم بين عالمين مختلفين:عالم ترى فيه نفسها وهويتها، وآخر يغزوها ولا تجد عنه محيداً ممثَّلاً في وسائل الإتصال العاتية التي تمثل اللغُة أُسَّها الركين... ومن المتداول بين المختصين في علم اللغة الإجتماعي أن الأمم ذات الثقافات المترسّخة لا تستطيع النهوض دون الإعتماد على لغاتها، وأن للغة دوراً بارزاً في عملية النهوض وأثراً بالغ الوقع في التنمية بمفهومها الشامل.فكلما اتسعت قاعدة استعمال لغة ما، وتداولها بين صفوف متكلميها كانوا أقدر على الفهم والإفهام، وأكثر وَعْياً بالأشياء والأفكار، وأسرع إلى الإختراع والإبتكار. ويتأيد هذا الزعم بتجارب بعض الأمم الحاضرة التي سلكت هذا السبيل في النهوض ولذا يظهر أن بين اللغة والمجتمع رحماً موصولاً وتعاضداً لا غنى لأيٍ منهما عنه..[2]

و لعل الحديث عن اللغة وأهميتها في تقدّم المجتمعات يقودنا بالتأكيد إلى طرح أبرز مؤطر ومحدّد لها والذي يتجسد في الهوية بمحتواها الثقافي المتجدّد الشكل والظهور، واعتبارها مطلبا مهمّا ينبغي النضال من أجله وتنمية الإحساس به وتقوية العلاقة بمحتويات تحركها من صورة جامدة – تقليدية إلى صورة عصرية من خلال استيعاب التغيرات والإنجازات التي أتت بها العولمة، وتكييفها وفق حاجاتنا ومصالحنا..[3]

يرى أحد الباحثين أن شعوب العالم موحدة من موقع كونها بشرا لهم آمال وأحلام ومشاكل، ولكنها متمايزة من موقع هوياتها. بعبارة أخرى، إن للانسان هوية خاصة به تميزه عن غيره، وبالتالي «هوية» خاصة بالمجموعة

البشرية التي هو أحد أعضائها وتميزها عن بقية المجموعات البشرية الأخرى في هذا العالم. من جهة أخرى، إن هذه «الهوية» هي الرباط الرئيسي الذي يجمع ويوحد أناس هذه المجموعة.. وفي الثقافة الغربية عرّف أحد الباحثين الهوية بأنها تنظيم الإنسان لعلاقاته وخصائصه ورغباته وتوجّهاته السابقة واللاّحقة والتي تعبّر عن ذاته وعن إتجاهاته نحو الناس. وعرفها باحث آخر بأنها ليست عملية عقلية قائمة بذاتها، وإنما هي أيضا نتاج التفاعل بين الإنسان والمؤسسات الاجتماعية التي يعيش في إطارها كالأسرة والطبقة الإجتماعية والمجموعة الإثنية والمحيط الثقافي والأيديولوجي ويعرفها باحث ثالث فيقول إن الهوية إحساس الإنسان بالإستمرارية عبر الحياة وإحساسه بالولاء والإنتماء إلى فئة ما أو فكرة ما..[4]

هذا يعني أننا أمام أكثر وأهم محددات الوجود الإنساني الإجتماعي، ولعل الإشكال الأخطر حين نبحث عن هوية ثقافية لغوية تمكّننا من التواصل الإجتماعي الإيجابي داخل المجتمع نفسه، وأمام التغيرات العولمية الإتصالية المحيطة بنا والتي تدفعنا إلى تحقيق تناسق وتكامل إتصالي هوياتي إجتماعي متفق عليه لاسيما وأن تحقيق ذواتنا الإجتماعية من أكثر المسائل أهمية في ظل العولمة الإتصالية الحالية المهيمنة بشكل أو بآخر علينا.. مما يقودنا إلى التأكيد على الحاجة إلى تحديد هوية لغوية جماعية واجتماعية... فاللغة في اعتقادنا من أهم العناصر التي تميز الكائن البشري إن لم نقل أنها أبرز سمة تصنع تفرد البشر عن باقي المخلوقات، وقد بات معلوما في الأوساط العلمية إلى أي حد تؤثّر على الفكر ومن ثم على السلوك.هي أيضا نظاما معقدا من الرموز التي تحمل في طياتها مختلف المعاني والمدلولات التي تساعد أي باحث على الولوج إلى عمق الثقافة والبيئة الاجتماعية، والتي تعكس في النهاية مجموع حقائق إنسانية..

يضيف أحد الباحثين وبعبارة موجزة أن معظم المقولات اللغوية السائدة حالياً تؤكد أن العالم مصنوع بشكل ما من اللغة..[5]

تعد اللغة نوعاً من أنواع التعبير الكلامي الذي يؤديه الإنسان، ساعياً بواسطته إلى الفهم والإفهام وإلى التوصيل والأداء. وتتخذ اللغة الإنسانية حيزاً مهمّاً في منظومة التواصل المتعدد الأقنية التي تربط المجتمعات البشرية في عصرنا الحالي. واللغة بأشكالها الإشارية والمنطوقة والمكتوبة تمثّل الوسيلة الأقدم للتواصل البشري..فهي في نهاية المطاف صورةَ المجتمع، تعكسُ أولياته وكيفيات تعبيره عن ذاته، وطرائق فهمه لعلاقته بأفراده وبالآخرين وبالعالم. بيدَ أنها لا يتصلُ معناها الشمولي بالمجتمع وبصورته عن نفسه فحسب، بل يتصلُ أيضاً بالتطور الثقافي الإجتماعي ووعي هذا المجتمع بذاته ومهماته وأولوياته، وتَوْقِهِ إلى الاتصال بالحضارات الإنسانية الأخرى والتفاعل معها دون التخلي عن الخصوصيات الثقافية لأبنائه..[6]

و تدعيما لذلك نضيف مقولة الأنثروبولوجي الأمريكي **ميسيا لاندو** أن اللغة ليست مجرد وسيلة لتوصيل الأفكار عن العالم، بل أداة لجعل العالم موجوداً في المقام الأول... ليس الواقع ببساطة "معاشاً" أو "معكوساً" في اللغة، بل هو بالفعل محدَد بواسطة اللغة...."[7]

و إذا كان الفرد في المجتمع البشري يكتسب موقعه وسلطته من قدرته على تكوين الرموز وبراعته اللغوية ونسبة تأثره بقيم الجماعة، حيث يكون لطلاقة التعبير وأنواع الجمل التي يفتتح بها الحديث دور في تكريس قيمته الإجتماعية؛ فإن ذلك كله يعود إلى أن نظام الرموز الإتصالية واللغة على وجه الخصوص لها دوران أساسيان متضادان كشفت عنهما العلوم الحديثة التي تعنى بماهية هذه الوسائل ووظائفها وآثارها أبرزها ربط تطوّر الوعي البشري بتنمية عقل الإنسان التي ساهمت فيها قدراته الفريدة اللغوية والرمزية، واستخدامه للأدوات، وقدرته على تخزين المعلومات بتسلسل تعاقبي، وأنه لم ينتج عن ذلك خلق الحضارة فقط بل التاريخ أيضاً...[8]

هذا يعني أن للغة أهمية كبيرة جدا، بل وقدرة على الخلق والإبداع والتواصل الفكري والإجتماعي، غير أنه وأمام ما تقدم طرحه عن أهمية اللغة، وفي الوقت الذي اعتمدت فيه العولمة الإعلامية وسائلها الإتصالية لنشر لغتها، بل وأمام القدرة الإعلامية للدول والمنظمات الداعية لفرض ظاهرة العولمة بالعمل على استثمار منجزات ثورة الإتصالات والتقدم التكنولوجي في نشر ثقافة واحدة وبقوالب محددة عمودها الفكر الإستهلاكي لا نزال نعيش صراعا لغويا أساسيا مبدأه رفض الإختلاف اللغوي لدرجة الآتعايش، التعصب للهجة دون الأخرى، التطرف اللغوي، وغيرها من المظاهر السلبية...

إننا ندرك جيدا التعددية والتنوع الثقافي اللغوي وتأثيراته على حياة الفرد الجزائري، لكن وفي مقابل هذا التنوع نحن فعلا بحاجة إلى توحيد مفرداتنا حتى نتواصل إيجابيا بعيدا عن أي أفكار أو إتجاهات إيديولوجية غالبا ما تكون ردود أفعال شخصية أو مصلحية لم تتمكن من فرض مقاييس لغوية موحدة بقدر ما ساهمت في نشر ثقافة الإختلاف اللغوي، وربما أيضا وفي أحيان كثيرة ثقافة التطرف والتعصب مثلما هو ملاحظ واقعيا متجاهلة خطورة الوضع في ظل عولمة القرن الواحد والعشرين..

هذه الحالة الإجتماعية الثقافية في بعدها اللغوي تحتاج منّا إلى أكثر من وقفة تأملية تحليلية، لذا فإن محاولتنا هذه نعتبرها نقطة انطلاق لعرض أهم الإشكالات التي تمّ الوصول إليها من خلال ملاحظاتنا الدائمة والمستمرة لواقع لغوي جزائري خاص، ويبقى المجال البحثي في هذا الموضوع بالذات مفتوحا للطرح والمناقشة والتحليل نضرا لأهميته الكبيرة من جهة، ولخطورة تأثيراته المتعددة الأبعاد لاسيما الأيديولوجية منها من جهة أخرى...

الإشكال الأول::الواقع الجزائري ومؤشرات انفصام الذات اللغوية....:

فلأن اللغة الأداة الرئيسية التي تمكّن الكائن البشري من تنظيم تواصله بل وإنتاجه، كما تشكل أيضا قناة مقتصدة لنقل المعارف والأفكار والمشاعر، ووسيلة مثلى لحفظها ونقلها جيلاً بعد جيل. زد على ذلك أنها تعد معياراً للتنمية الاجتماعية والعلمية، فإننا نضيف قوة اللغة في تحقيق إدماج إجتماعي وهو نقطة الإنطلاق في تحليل هذا الإشكال ذلك أن طرح البعد اللغوي التواصلي الجزائري للنقاش قد يقودنا إلى التأكيد على أن الخطاب اللغوي في الجزائر حسب أحد الباحثين " قد دأب في تأسيس أطروحاته على نوعين رئيسيين من

الإعتبارات: إعتبار الحداثة واعتبار الهوية، فالخطاب الناطق بالفرنسية يستند بصورة جوهرية على المطلب الأول، بينما الخطاب الناطق بالعربية يؤسس مشروعيته على المطلب الثاني من غير أن ينفي عن نفسه طابع النجاعة، أي الحداثة. أما النظر إلى اللغة بوصفها عنصرا أساسيا للإدماج الإجتماعي للأفراد فقد ظل طرحا غائبا في هذا النقاش..[9]

و لعل هذا الواقع اللغوي هو ما دفعنا إلى محاولة طرح هذا الإشكال لاسيما وأن ملاحظاتنا الكثيرة على إشكالية التواصل اللغوي بمضامينها المتنوعة، المختلفة، الغريبة، وربما أيضا الإغترابية تدعو فعليا إلى تحليل مشكلة الإدماج الاجتماعي عن طريق لغة مشتركة في الفضاء الجزائري الذي يتفاعل فيه الأفراد مع الآخر أو الآخرين المختلفين في الكثير من الرؤى والمحددات اللغوية بحكم الانتماءات الأسرية والاجتماعية والمجتمعات المحلية...

فلأن اللغة الوسيلة الوحيدة لتواصل الفرد الجزائري مع الآخرين على اختلاف بيئاتهم، ولأنها أرقى مصادر القوة والتفرّد، هذا بالإضافة إلى اتساعها للتعبير عن المكنونات الداخلية والتجارب والمعارف، فإننا نعتبر المفردات اللغوية في حياة الفرد الجزائري مكونا أساسيا لشخصيته ولذاته الاجتماعية انطلاقا من مجموع الصور الذهنية التي يكتسبها في طفولته عن مفاهيم الآخر أو المجتمع بشكل عام... ولعل الأسرة أو العائلة الممتدة هي أول من يوكل لها هذا الدور الهام والأساسي المشكّل للهوية الثقافية للفرد، وباعتبار اللغة أحدى مكوناتها، فهذا يعني أنه يعيش مرحلة تأسيس لغوي هوياتي يُرسّخ من خلالها إنتماءه الأسري والاجتماعي بمعية مجموع نشاطات تربوية تنشيئية أساسها لغة مشتركة تقود في النهاية إلى تحديد هوية الفرد الثقافية...

لقد طُرحت - ولا تزال- إشكالية التعددية اللغوية في الجزائر – ليس بالمعنى العلمي لكلمة اللغة فقط، وإنما أيضا بالمعنى الإجتماعي المعتمد في التفاعلات الإتصالية الأسرية والإجتماعية- في الوقت الذي أجمع العديد من الباحثين على فكرة مؤداها أننا فعلا نعيش وضعا لغويا متأزما عاجزا عن مسايرة التقدم الحاصل في ظل العولمة، وفي ذات الوقت عاكسا لأفراد متأزمون هوياتيا لم يتمكنوا لحد الآن من تحديد معالم ذواتهم الإجتماعية ومسايرة التغيرات الإتصالية العالمية... ولعل الأخطر في كل هذا العجز الحقيقي عن التموضع ضمنها – أي التغيرات – ليعيشوا حالة انفصام لغوي أدى إلى صراع إجتماعي لغوي دائم التواجد بين ما يريدون...، ما يطمحون إليه...، وما يريده الآخر المختلف عنهم لغويا..

هو الرهان اللغوي الذي فشل المشروع السياسي في كسبه بعد الإستقلال ليتحول إلى أزمة لغوية حقيقية جعلت من التواصل اللغوي شتاتا من المفردات التي تُجمع من هنا وهناك، بل وأحيانا كثيرة مزيجا من المفردات اللغوية للعربية، الدارجة، الفرنسية، واللهجات البربرية لدرجة جعل التواصل اللغوي في الكثير من المناطق الجغرافية محدودا لعدم القدرة على استيعاب المفردات اللغوية، في مقابل المحاولة الدائمة للبحث عن المشترك لغويا عند البعض، الهيمنة اللغوية في نضر الآخرين، والإغتراب اللغوي لدى البعض الآخر..لنصل إلى عجز

لغوي وبالتالي ثقافي غالبا ما يطرح في شكل أزمة هوية ثقافية عكست عدم القدرة على تحقيق ما يصبو إليه المجتمع من تقدّم فكري كغيره من المجتمعات الأخرى...

و لعل العجز الحقيقي في تشكيل هوية وطنية جزائرية موحدة اللّغة مردّه بالأساس إلى عدم الإتفاق الجماعي على تحديد أيّ اللغات أكثر تماشيا مع هذا الزخم اللغوي المكتسب، والتقوقع في الإصرار على الأنا اللغوية الخاصة في الإتصال والتعامل لتصل حد النرجسية...فبين العربية والعروبيون، الفرنسية والفرنكفونيون، البربرية والبربريون، تمزقت الذات اللغوية الجزائرية ونُعتت بأبشع الصفات في مواقف كثيرة أبرزها صفة البربرية barbareو الهمجية..

و هو نفس الرهان الذي كثيرا ما عمدت النخبة السياسية على قوقعته في مبدأ متفق عليه جماعيا- وربما سياسويا أكثر- وهو: "اللغة العربية..لغة الأمة الجزائرية" والذي أخذ تجسيده واقعيا طابع الذات السياسية- الإجتماعية – التربوية المنتقمة أكثر من الذات الواعية بأهمية التعددية اللغوية وقدرتها على تكوين شخصية وطنية فاعلة، ليتحول في اعتقادنا إلى مسبّب رئيسي في عدم القدرة على إتقان - بل وحتى اكتساب- الأبجديات اللغوية العربية السليمة التي لا تزال متعثّرة تربويا وتعليميا وبالتالي إجتماعيا وثقافيا...، بالإضافة إلى فقدان الأبجديات اللغوية الفرنسية، وأخيرا التعصّب وربما أيضا التطرّف اللغوي البربري..

لقد عرفت اللغة العربية إنتشارا تدريجيا في المجتمع الجزائري منذ القرن السابع بعد الميلاد... تزامن هذا و انتشار القبائل العربية إلى شمال إفريقيا، كما بقيت نسبة معتبرة من القبائل المحلية غير معنية، وكما هو معلوم أيضا توطّن العرب بالمدن والمناطق الساحلية تاركين المناطق الجبلية بالنظر إلى تضاريسها الوعرة والعراقيل المجالية التي كانت تفرضها هذه الأخيرة..لتعرف بعد ذلك انتشارا واسعا بعد الاستقلال، وتم التأكيد على ترسيمها في مختلف المواثيق الجزائرية، وأصبحت اللغة الرسمية والوطنية والوظيفية في مجالات عدّة، وعليه فهي غير مستعملة كوسيلة اتصال في الخطاب اليومي..

إن الواقع السوسيولغوي يُظهر أن العربية المحلّية هي اللغة الأم لأنها ممارسة من طرف الأغلبية الساحقة، وعليه فلها تواجد خاص ومكانة خاصة في الإنتاج الثقافي، فهي حاملة للقيم المجتمعية وحاضرة في كل زمان ومكان، ومزودة بمكانة رمزية.. ورغم تداولها في الخطاب اليومي العائلي والمحلّي إلا أنها مُرتّبة في أسفل الهرم اللغوي..[10]

أما الدارجة فهي مخصّصة للإستعمالات الشفهية المقولبة langue stéréotypée وهذا ما يستدعي التمييز بين العربية المستعملة في المجال الرسمي والأخرى المستعملة في الخطاب اليومي العادي.

وصف **جون لوتز** اللغة على أنها "الرابط الذي يكوّن المجتمع" لنتساءل عن وظيفة اللغة الدارجة في إطار هذا المنظور باعتبارها الأكثر تداولا في مختلف جهات الوطن فيما يخص الوظائف الشفوية للغة، ولكونها تتميز بسهولة الاكتساب، وبالتالي القابلية على الانتشار، مما جعل منها ذلك أداة اتصال مشترك بين الجزائريين..فإذا سلمنا بأن الإدماج الاجتماعي هو أحد وظائف اللغة، فإن هذا الدور تضطلع به الدارجة

أساسا حسب الباحث إبراهيم سعدي فيما يخص المجال الشفوي المعتمد خارج نطاق المؤسسات الرسمية بمختلف أنماطها. لكن هذا يعني أيضا أن وظيفتها التواصلية تقتصر على فضاء التبادل اللغوي العام، أما على مستوى الفضاء الخاص، أي النخبوي، فلا تلعب أي دور..فاللغة الدارجة ظلت دوما مقصاة من الخطاب السياسي والديني والإعلامي بالرغم من أنها تعبّر عن الخصوصية الجزائرية أحسن من غيرها. ومن نافل القول التأكيد بأن الأمر لا يتعلق بدعوة إلى استعمال هذه الأخيرة كلغة الكتابة والعلم والمعرفة، فوظيفتها تقتصر على المبادلات الشفوية أساسا، وهي مبادلات ذات أهمية على أكثر من صعيد، لكنها للأسف مجهولة أو غير معترف بها..[11]

وعلى غرار الدارجة واللغة العربية إنتشرت اللغة الفرنسية في مرحلة الإستعمار الفرنسي، وتركزت بالخصوص في منطقة القبائل الكبرى حيث احتلت مكانة مميزة بعد الإستقلال، ولا تزال تستعمل كلغة شفهية لدى بعض الفئات الإجتماعية..أما الأمازيغية فمكانتها خاصة في الواقع السوسيولغوي لأنها متنوعة حسب المناطق المنطوق بها (منطقة القبائل، الشاوية، الميزاب، توارق الصحراء) معتمدة كآداة اتصال لفترة طويلة..[12]

غير أن نفس هذا الواقع اللغوي المختلف والمتنوع يعكس تواجدا لغويا لا متجانسا، ففي الوقت الذي تصر فيه الذات الجزائرية المعرّبة على تعليم الطفل اللغة العربية – بدءا من كلمة **أمي– أبي**، ثم الإصرار على مواصلة التفاعل اللغوي في المسجد على يد أبرز الجمعيات هيمنة في هذا الإطار وهي جمعية "الإرشاد والإصلاح" (ذات توجّه سياسي إسلامي) خوفا على الهوية اللغوية والدينية للطفل، والتي ارتبطت بشكل أساسي باللغة العربية وحتمية ممارستها، ورفض أي لغة مغايرة لاسيما الفرنسية لدرجة أنه يمكن وصف هذا الموقف التربوي بالإيديولوجي أو بالأحرى المتعصب من خلال النضرة للغة العربية في بعدها المعياري، وبأنها قادرة على الوفاء باحتياجات أبنائهم في جميع قطاعات الحياة، وأنّ لديها من الخصائص ما يجعلها مرنة، وهكذا في ظل الشعور المتزايد عن أصحاب هذا الموقف بشدة الهجمة وشراستها وتسارع عملية المسخ، تزداد نظرتهم هذه تطرفاً بمرور الأيام وتطالب بالتشبث باللغة العربية إذ هي الضمان الأوحد للحفاظ على الهوية..

فإنه وفي مقابل هذه العصبية اللغوية يقف على النقيض تماما فئة المفرنسين الرافضين لهذا الواقع العروبي والمتمسكين بالذات المختلفة، المتميّزة.. وربما أيضا المؤدلجة التي تعتمد في تواصلها الأسري والإجتماعي على مفردات لغوية فرنسية في تعليم الطفل بدءا من papa وmaman، ثم الإنتقال إلى المرحلة الثانية المتمثلة بالخصوص في حديقة الأطفال jardins d'enfants لتحاول قدر الإمكان مواصلة تعليمه أبجديات اللغة الفرنسية حتى التأكد من نطقها على الأقل وتعلّمها لاحقا..

إن استعمال اللغة الفرنسية عند هذه الفئة يمتثل حسب ما يبدو إلى عاملين: من جهة الحاجة إلى الإتصال، ومن جهة أخرى الميل إلى الإنفراد أو أكثر من ذلك إلى التميّز الإجتماعي، إنها تتغير حسب الأوساط..هذه الوضعية الشفهية للفرنسية أدى بها إلى التأثير على العربية الدارجة والأمازيغية.."[13]

ضمنيا يعتبر الكثير من أصحاب هذا الموقف أن العربية لغة ينبغي أن يقتصر دورها على الدين والمناسبات الإجتماعية بشكل عام، فبحكم طبيعتها لن تفي باحتياجات العصر العلمية التكنولوجية؛ خاصة أن المصطلح العلمي لا يعرف لغة معينة ومن ثم لا يهم مصدره. كما أن استخدامها في التعليم قد يؤدي إلى منع الطلاب من إتقان لغة أجنبية مما يقيم بينهم وبين العلم والحضارة الحديثين حاجزاً قويّاً. زد على ذلك أن حركة التطور السريع للعلوم وللمعارف المصحوبة، وبطء حركة التعريب تجعل الوفاء بكل ما يحتاجه الطالب والمدرّس من مصطلحات أمراً غير ميسور، ويزداد الأمر سوءاً إذا ما أضفنا إلى ذلك فوضوية وضع المصطلح وتباينه من قطر إلى آخر ومن باحث لآخر، وما يؤدي إليه ذلك من بلبلة وتشويش ذهن المعلم والمتعلم...

و قد يعود السبب في تواجد هذا الواقع اللغوي الخاص إلى أن الثنائية (عربية/فرنسية) المنجرّة عن تدمير البنية الثقافية الأصلية للمجتمع الجزائري من جراء الوجود الكولونيالي هي أساس المشكلة اللغوية المعيشة منذ الاستقلال.إنها سبب ظهور إنقسام اجتماعي على أساس ثقافي لاسيما على مستوى النخب. فالإنقسام الثقافي المتأتي من ممارسة لغوية قائمة على ثنائية تنازعية أدى إلى اهتزاز المرجعيات المشتركة للمجتمع..لتتحول إلى أداة توتر اجتماعي وثقافي، أو إلى وسيلة منتجة لسوء الانسجام في المجتمع"[14]

يضيف في هذا الإطار الباحث الجزائري **علي غربي** "أن المتتبع لواقع الثقافة الجزائرية لاسيما في بعدها اللغوي يلاحظ أنها ذات أبعاد مختلفة فهي عربية إسلامية أمازيغية..متوسطية..إفريقية..عالمية.. ورغم ذلك تضعف فيها أبعاد معينة وتقوى أخرى على مستوى الانفتاح الثقافي والثقاقف... ففي الوقت الذي ينتظر فيه الإستفادة من جميعها نلاحظ غلبة التوجه المتوسطي فيها والفرنسي بالخصوص.. ولهذا يحتدم الصراع بين معربين ومفرنسين.. والذي نستشف منه الأزمة اللغوية في الجزائر..[15]

و قد يبدو الوضع أكثر تأزما بالنسبة للذات البربرية التي تصرّ على تعليم الطفل كل الأبجديات لهدف واحد هو استمرارية تواجد مجموع لهجاتها اجتماعيا، وربما أيضا من باب التميّز الإجتماعي المسيّر بنرجسية فاعليها أو المسيّس في الكثير من المواقف بفعل تأثيرات عديدة لاسيما في بعدها التاريخي الذي تحاول من خلاله التأكيد على هويتها الثقافية اللغوية...

قد يصدق هنا الطرح العلمي القائل "بوجود مجتمعات تربى أبناؤها على الثقافة الشفاهية؛ فهؤلاء يكونون عادة إسميين، يعرفون الكلمة أو أسماء الأشياء لا الأشياء ذاتها. ويكون همّ هؤلاء الحفاظ على اللغة –الرمز– الكلمة، برسمها ومبناها من دون تغيير بدعوى الحفاظ على الهوية...لأن اللغة هي الهوية اللاّزمانية واللاّتاريخية المجردة من الفعل، ولأن اللغة هي الخاصية الحضارية، من دونها يغدو الوجود في نظر هؤلاء صفراً من كل شيء، كأن الحضارة هنا رسوم أو صياغة كلامية ومضامين تقليدية لا تاريخية الدلالة، وليست الحضارة فكراً وقيماً ونشاطاً إبداعياً وتعبيراً لغوياً يجسّد الفكر والفعل مرحلياً وأن هذا كله مجتمعاً يؤلّف معاً الإنسان أو خطاب

الإنسان مع الطبيعة والمجتمع، ويمثّل طبيعة إضافية متجدّدة، ومعارف وثقافة ننظر ونتعامل عبرها مع الوجود، وترثها الأجيال للتطوير وإضافة
المزيد....[16]

هي إذا أزمة هوية لغوية حقيقية نابعة من مبدأ رفض الآخر أو محاولة إلغائه، وعاكسة لثنائية فشلت كل السياسات في تحقيقها هي ثنائية: اللغة/الهوية الوطنية في المجتمع الجزائري، لتتواصل إجتماعيا إنطلاقا من رفض مبدأ الإختلاف الذي يبدو وأنه مبدأ لغوي ديمقراطي بامتياز..

فالإختلاف حسب المفكر الجزائري "الزواوي بغورة" يؤدي حتما إلى صناعة ما يجعل الشيء المختلف مختلفا ومتميّزا، أي ما يصنع هويته، وهذا ميل لا يمكن أن يغفل عنا خطر العزلة والإنطواء أو الرفض لكل ما يشكله الآخر وخاصة في زمن العولمة والإتصالات التي يشهدها عصرنا، لذا فإن الإختلاف يجب ألاّ ينسينا ضرورة ربط الهوية بالطبيعة البشرية، لذا وجب تفكيكها إلى عناصرها المختلفة، بحيث تصبح حصيلة لعبة الإختلافات والتشابهات لا نتيجة تشابه أصلي، وبحيث تبدو المغايرة مقوّم من مقوّماتها...[17]

تمزقت هذه الذوات المختلفة والمتصارعة، وأثّرت بشكل سلبي كبير على تعليم اللغات بالجزائر وعلى تكريس التعددية اللغوية انطلاقا من مبدأ التعايش السلمي والإدماج الاجتماعي لتنتج هوية ممزّقة فعليا وواقعيا، بل وأيضا هويات فرعية تعيش صراعا اجتماعيا متعدد الأبعاد والسمات ضحيته الأولى الفرد الجزائري الذي لم يتمكن لحد الآن من إتقان أي لغة متفق عليها اجتماعيا... ولأن التشويه وعدم القدرة على التواصل تخطّى طابع المرحلية إلى الدائم والمستمر، فإن مظاهر هذه الأزمة اللغوية أنتج أزمة هوياتية فقدت أبرز معلم في تأسيسها وهو "الخطاب اللغوي الأسري الإجتماعي السلمي" وأدت إلى حالة من الإنفصام اللغوي...

الإشكال الثاني: لغويات ثابتة رغم كل شيء...:

إن ما يميز الإنسان ويعطيه خصوصية وجودية هو القدرة التي يملكها على عقل الأشياء وإنشاء الرموز و شبكة المعاني، فالعيش بالرموز وتوظيفها فعالية إنسانية بكل امتياز، بها يعيش الإنسان ويؤثث وجوده ويبني عالمه المادي والمعنوي، ويرسي نظام الأشياء والعلاقات بينه وبين الآخرين من الناس. ودلالة الأشياء والعلاقات لا تدرك إلاّ من خلال استعمالاتها ومما تتضمنه من معنى في حياتهم ومما تتّخذه من دلالة في متخيلهم الجمعي..[18]

إن طبيعة اللغة وجوهرها لا يمكن أن يفهما بوضوح إلاّ من خلال الدور الذي يؤديانه في حياة الإنسان و حياة الجماعة اللغوية الواحدة، وقد عبّر أحد الباحثين المحدثين عن هذه الحقيقة بقوله: إذا أردنا أن ندرس الفكر والنتاج الفكري فالواجب أن ندرس اللّغة، وإذا أردنا أن ندرس اللّغة فعلينا أن ندرس عملها في المجتمع...

لقد تطورت الأسماء إلى رموز ونقلت المجتمعات إلى أنساق رمزية تسيطر على أطر تفكيره، وتمنع العقل من التعامل المباشر مع الأشياء بسبب إحلال تلك الأنساق بدلاً منها، وهذا ما دعا **ماكس فيبر** إلى إطلاق إحدى مقولاته الشهيرة: الإنسان ينتج رموزاً ويتشبث بها...ليشتد عود خطاب الهوية في مرحلة لاحقة ويطرح نفسه بوصفه خصوصية، على المجتمع في صيرورته أن يحافظ عليها، وعلى الآخر ألاّ يهددها أو يعمل على اختراقها، فتصبح الهوية بذلك بنية مصمتة غير قادرة على التواصل والمثاقفة، على اعتبار أن الآخر دوماً راغب في محو ثقافتها، وجادّ في العمل على تغيير حضارتها ومعالم وجودها....(19)

فاللغة تستجيب أساساً لضغوط المجتمع الذي يمثّل سلطة على كل من المنشئ والمتلقي ضمن القوانين السائدة في النصوص الراقية، مما تسمى "الذوق العام"، أو قوانين الإستخدام الخاضعة للأعراف في اللّغة العادية...

مجرّد إسقاط بسيط لما طرح مسبقا في إطار هذا الإشكال الخطير نقول: لغويات رمزية ثابتة إجتماعيا رغم كل شيء، تلك التي اعتمدها الفضاء الأسري – العائلي- الجزائري الذي احتفظ بمفرداته اللغوية الأبوية وبرموزها ومعانيها الاجتماعية، بل إن الاحتفاظ بها لا يزال مستمرا وبامتياز رغم التغيّر والتغيير الاجتماعيين، فحين لا تزال تنعت الفتاة المتأخرة في الزواج بمصطلح "**البايرة**" في كل الفضاءات الإجتماعية الجزائرية المتعددة اللغات الإتصالية الأسرية، بل والمختلفة... والمتناقضة.. والمتصارعة أيضا... فهذا يعني في اعتقادنا الإيمان المطلق للأسرة الجزائرية ولأفرادها بضرورة إستمرارية منتوج لغوي رمزي تقليدي ثابت يحمل طابع الحتمية التعارفية من طرف الفرد، والتداولية أيضا بمنطق لغوي

أبوي ذكوري معبّر عن مكانات إجتماعية ومراكز أفراد داخل الأسرة وخارجها..

في مقابل هذا قد نتبادل أو نتحاور في العائلة وبالكثير من المفردات التي تحمل دلالات ومعاني متفق عليها أسريا – وليس بالضرورة إجتماعيا- ولكن مفردات الجسد والجنس تحمل خصوصية مميّزة جدا يطبعها في الغالب الطابع الرمزي أو بالأحرى طابع الإستعمال المحرّم أسريا واجتماعيا لأنها من الرموز الذكورية التي لا يصح ذكرها...، بل وقد تحتاج إلى بحث خاص لطرح مضامينها وتأثيراتها النفسية والإجتماعية...

هي متخيّلات "imaginaire" لغوية رمزية مُنتجة إجتماعيا لنعيش بها، وتُبنى من خلالها رموزها وصورها عن نفسها وعن الأشياء والعالم، وبواسطتها تُحدّد أنظمة عيشها الجماعي ومعاييرها الخاصة...(20)

إنه وفي الوقت الذي نفتقد فيه إلى لغة تواصل مشتركة ومؤسّسة لإدماج إجتماعي نلمس اشتراك الفرد الجزائري في مصطلحات ومفردات لغوية رمزية إجتماعية أساسية تعكس تقليدية مضامينها وهيمنة فكر رمزي تقليدي شعبوي لا يزال يسيطر على الأذهان الفردية والإجتماعية مثل تلك المفردات اللغوية الخاصة بالهوية الذكورية أو الأنثوية، وبتمثُّلات représentations وتصوّرات ماثلة في وعي الفرد تنعكس جليا على ممارساتهم اليومية أو الخاصة.. وقد نؤكد أيضا في هذا الإطار على بعد ثان وهام جدا رغم حجم التغيرات الإجتماعية التي هزّت مجتمعنا وهو إستمرارية مفردات تعكس إنتماءات طبقية أو حضرية (من المدينة أو مجتمع المدينة مثل

"بلدي" "دوّاري" وغيرها من المفردات التي تحمل الكثير من الدلالات الرمزية العنيفة) رغم التكنولوجيا المؤثرة في حياة الفرد الجزائري، وبعد إقتناء الأنترت، واعتماد القنوات الفضائية كوسيلة تعبيرية أساسية متنوعة اللهجات، والمصطلحات والإيديولوجيات، وحتى المرجعيات الدينية في الأسرة الجزائرية... والتي باتت عنصرا أساسيا في الحياة الإجتماعية الخاصة والعامة، ومساهما فعّالا في تنشئة الفرد أسريا واجتماعيا...فهل يعقل أن نعيش هذا الواقع اللغوي الثابت والرافض لأي نوع من أنواع التغيير بل والموروث أيضا في ظل العولمة؟؟؟

الإشكال الثالث:لغة الآخر ومنطق العجز عن التواصل...:

في الوقت الذي تعرف المجتمعات الأخرى تقدّما إتصاليا رهيبا بلغة عالمية متفق عليها، وبمنطق لغوي إنساني إجتماعي هدفه الأساسي إيصال رسائل إعلامية والتأثير على الآخر (مهما كان الهدف المراد تحقيقه) لا نزال نعيش صراعات مفردات لغوية لم تمكننا من الوصول إلى مرحلة فهم الآخر المختلف عنا

في نفس الفضاء الإجتماعي، المتعالي، الرافض لاختلافنا، والمتعصب لذاتيته اللغوية...

ففي خضم التحولات المتسارعة التي يشهدها المجتمع الجزائري تبقى الثقافة بذلك محل مراجعة ونظر متواصلين للوقوف عند ميكانزمات إشتغالها، ومحاولة تفسير عوامل تخلفها، وعجزها عن تجاوز الإشكالات القديمة كالفصل في المسألة اللغوية والتي ظنت الدولة الوطنية أنها فصلت فيها وتجاوزتها، ولكن إفرازات الجزائر الحالية تثبت العكس، حيث بقيت اللغة أداة للإنتقاء والتوظيف والولاءات المختلفة.. وربما للهيمنة أيضا..[21]

إن إشكالية اللغة تعكس صراعا لغويا عقيما، والذي يعني بالضرورة الحاجة إلى تفعيل أداة لغوية مشتركة بعيدة عن أي شكل من أشكال التزمت أو الرفض أو الإنسلاخ.. فالخطورة أننا لم ولن نتمكن من تحقيق تواصل لغوي بمنطق الثقافة اللغوية السائد الذي قدّس العربية وبامتياز، رفض الفرنسية وبامتياز أيضا، وعجز عن تعلّم الإنجليزية اللّغة العلمية العالمية المتفق عليها وبامتياز أيضا...

هي إذا أزمة لغوية حادّة تعكس تناقضا وصراعا فشلت كل السياسات في تحديد أبعاده والتحكّم بها في المجتمع الجزائري لتتواصل اجتماعيا إنطلاقا من رفض مبدأ الإختلاف الذي يبدو وأنه مبدأ لغوي ديمقراطي حقيقي..لقد تمزقت هذه الذوات اللغوية الإجتماعية الجزائري، وخدمت مصالح إيديولوجية خاصة، بل وأدت إلى تواجد عجز كبير في الإلتحاق بالتقدم العلمي والمعرفي الذي يعيشه عالم اليوم إنطلاقا من فقدان القدرة على التواصل باللغة العالمية المتفق عليها، والتي باتت لغة نخبة مثقفة قليلة جدا أدركت مبكّرا أهميتها.. وهو أيضا واقع سوسيولغوي جزائري لا يزال يعكس صراعا إجتماعيا متعدد الأبعاد والسمات، ومن ثم، وإلى حد كبير فشل السياسات اللغوية في الجزائر التي تُطرح وبحدّة، والتي أدت إلى استلاب لغوي حقيقي أمام ما نلتمسه واقيا من ضعف في التواصل والتحاور، هذا الإستلاب إنعكس بالخصوص في ظاهرة الصمت اللغوي والعجز عن التعبير والحوار وتبادل الرأي، ولعل انتشار الكثير من مظاهر العنف الإجتماعي في الجزائر، وبالأشكال المطروحة حاليا، يعكس إلى حد كبير هذه الأزمة اللغوية...

وهو ما أكد عليه الفيلسوف **الزواوي بغورة** في تناوله لموضوع الهوية والعنف في الخطاب الجزائري حين أكد أن طرح الهوية الجزائرية في صورة الثوابت بالمقدّس والرمزي اللغوي والديني واستبعاد كل إمكانية لفتح الهوية على الآخر والمختلف والمغاير أدى إلى سلسلة من أشكال العنف المضاد الذي ظهر في ثمانينيات القرن الماضي وما يزال مستمرا...[22]

إن حالة الضياع والشعور بالآإنتماء لفضاء إجتماعي متجانس أبرز منتجات هذا العنف أو بالأحرى هذه الأزمة... وقد نستدعي في هذا الإطار تأكيد **ماسلو** على أن "الانتماء من أهم الدوافع الخارجية التي تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين.." **فإذا لم نعترف بذوات الآخرين المختلفين عنا لغويا فنحن إذا نعيش أزمة هوية لغوية إجتماعية جزائرية حقيقية...**

إن التفكير في الجزائر يتطلب ترقية ثقافة الإدماج دون أن يعني ذلك الإقصاء أو الانغلاق على الذات؛ فالمجتمع المتماسك داخليا هو وحده القادر على التفتح على الآخر في الحقيقة، ثم إن الديمقراطية لا يمكن أن تزدهر إلا في مجتمع يملك مرجعيات ثقافية مشتركة...لاسيما وأنها مرغمة على التكيف مع مقتضيات الحياة العصرية والتفتح على العالم.فقد حاولنا طرح بعض الإشكالات التي لا تزال بحاجة إلى أكثر من دراسة للتحليل المتعمق لأن الأمر في اعتقادنا ليس بالبسيط بقدر ما هو مؤثر وبشكل كبير على التماسك والإدماج الإجتماعي في المجتمع، ولأن الإيديولوجيات الخاصة والمتطرفة في الكثير من الأحيان أدت بنا إلى التأكيد أن الظاهرة اللغوية في الجزائر تحتاج إلى أكثر من دراسة لتحديد أبعادها والتحكم في تأثيراتها التي قد تكون سلبية في زمن العولمة.

مراجع المقال:

1-علي حرب:زمن الحداثة الفائقة(الإصلاح-الإرهاب، الشراكة)، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2005

2-يحي بن البراء:اللغة والهوية وآفاق التنمية على:www.altasamoh.net/Article.asp?Id=88

3- حبيب الجنحاني:العولمة والفكر العربي المعاصر، دار الشروق، القاهرة، 2002

4- مصطلحات أنثروبولوجية:الهوية على:http://www.annabaa.org/nbanews/62/503.htm

5- دور اللغة في التنميط والتعصب للهوية، البحث منشور في مقاربات في اللغة والأدب (2) الصادر عن قسم اللغة العربية بجامعة الملك سعود، 2007م.

6-ناذر سراج: تجاذبات اللغة والثقافة والإنتماء على:www.altasamoh.net/Article.asp?Id=90

7- R. Lewin: In the Age of Mankind. New York: Smithsonian Institution, 1988, p. 80

8- تيرنيس ماكينا: طعام الآلهة (البحث عن شجرة المعرفة الحقيقية)، ترجمة: سمية فلو عبود، تالة للطباعة والنشر، 2005

9-د/إبراهيم سعدي:في إشكالية التواصل اللغوي:الجزائر نموذجا على:
www.arabegyfriends.com/vb/archive/index.php/t-48750.html

10- عثمان فكار:مكانة اللغات في الواقع السوسيولغوي الجزائري، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 3 دار منشورات، جامعة البليدة، الجزائر، أكتوبر 2008

11- ابراهيم سعدي، نفس المرجع السابق ذكره

12-عثمان فكار، نفس المرجع السابق ذكره

13- عثمان فكار، نفس المرجع

14-ابراهيم سعدي، نفس المرجع

15-علي غربي، الثقافة الوطنية وتحديات العولمة، في:العولمة والهوية الثقافية، مخبر علم إجتماع الإتصال للبحث والترجمة، جامعة قسنطينة، الجزائر 2010

16-ميشيل توما سيللو: الثقافة والمعرفة البشرية، ترجمة: شوقي جلال، عالم المعرفة، العدد 328، يونيو 2006

17-الزواوي بغورة:الخطاب الفكري في الجزائر بين النقد والتأسيس، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003

18- منصف المحواشي:الطقوس وجبروت الرموز:قراءة في الوظائف والدلالات ضمن مجتمع متحول، في مجلة إنسانيات عدد 49، سبتمبر 2010، الجزائر، ص 15

19- دور اللغة في التنميط والتعصب للهوية، نفس المرجع السابق ذكره

-20 Pierre ansart:idéologie ,conflits et pouvoir, paris, puf, 1977,p 21

21-علي غربي نفس المرجع السابق ذكره

22-الزواوي بغورة، نفس المرجع السابق ذكره

الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث المراهق

د. فيروز زرارقة
جامعة سطيف 2

ملخص:

إن الدراسة الحالية والتي تدور حول الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث المراهق، تبحث في العلاقة بين الأسرة والانحراف، وتهدف إلى التعرف على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تعيشها أسر الأحداث والتي قد تكون سببا في تعرضهم للانحراف، والتعرف أيضا على الحالة النفسية للأحداث باعتبارهم مراهقين ويمرون بفترات وحالات نفسية متناقضة وغامضة في بعض الأحيان، والتي قد تكون دافعا لمحاولة القيام ببعض السلوكات الانحرافية، إلى جانب محاولة توجيه الاهتمام سواء للأسرة أو مؤسسات التنشئة الاجتماعية لضرورة العناية ومتابعة الأبناء (من خلال العينة الضابطة) قبل تعرضهم للانحراف

Résumé:

l'étude suivante qui concerne la famille et sa relation avec la déviance du délinquant adolescent, cherche dans la relation entre la famille et la déviance, en veut dire par la relation, l'ensemble des interactions sociales et psychologiques qui existent entre le déviant et son environnement social qui constitue la plate-forme adéquate du début de sa déviance socialement, cette étude se base sur le délinquant adolescent qui n'a pas commis de délits que la loi sanctionne, donc les jeunes exposés au danger de déviance et qui se trouvent dans les centres de rééducation, avec pour but de les protéger car le danger est que le jeune exposé à la déviance, commette des crimes dans l'avenir, et cette spécificité nécessite des mesures qui peuvent éviter cette menace et se protéger.

L'interrogation essentielle de cette étude se présente comme suit: existe t-il une relation entre la famille et le comportement déviant du jeune adolescent

1- مقدمة وأهمية الدراسة

تعد ظاهرة الانحراف من الظواهر القديمة والمنتشرة في كل المجتمعات، ولكنها تختلف مع ذلك في الدوافع والأسباب المؤدية إليها، تبعا لاختلاف محددات السلوك والمعايير والقيم السائدة في المجتمع، وكذلك الوضع الاقتصادي والثقافي.

وقد اتفق علماء الاجتماع أن ظاهرة الانحراف تعد من المعوقات الوظيفية للنسق الاجتماعي، حيث تتضح خطورتها وأهمية دراستها، من خلال تعدد الجوانب المرتبطة بها، خاصة إذا تعلق الأمر بالأطفال الذين لم يبلغوا بعد سن الرشد، وتورطوا في قضايا منافية للعرف والمعايير والأخلاق والقانون، حيث أصبحت ظاهرة انحراف

هؤلاء الأطفال (الأحداث)، مشكلة اجتماعية خطيرة سواء تعلق الأمر بالحدث نفسه أو بالمجتمع المحيط به، فهو يشكل خطرا على نفسه عندما يتعرض لمقاومة المجتمع والأسرة وعدم تقبل سلوكاته، الشيء الذي يعرضه لمشكلات نفسية خطيرة تزيد من إحباطه وشعوره بعدم التقبل من الآخرين، وهو خطر على المجتمع لأنه أصبح يشكل مصدرا للقلق والاضطراب لمؤسسات المجتمع ونظمه وأفراده أيضا، كما تتمثل خطورة هذه الظاهرة في عدم قدرة الحدث على إقامة علاقات سليمة مع الغير لإحساسه الدائم بأنه منبوذ وغير مرغوب فيه من طرف جماعته الأولية (الأسرة) أو في المجتمع الكبير.

والمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات عرف هذه الظاهرة منذ القديم، إلا أنها في تزايد مستمر خاصة في الفترة الأخيرة، نظرا للتناقضات والصراعات التي عرفتها البلاد نتيجة الأزمة السياسية والاقتصادية والثقافية كالتحول نحو اقتصاد السوق المرافق للتعددية السياسية، الذي يفتقد لميكانيزمات واضحة ومحددة لهذا التحول، إلى جانب عدم مسايرة الثقافة اللامادية للمجتمع الجزائري لمثل هذه التغيرات وبروز التفاوت الطبقي بين أفراد المجتمع بعد أن كان مستترا منذ الاستقلال.

فقد جاء في تقرير لجنة السكان والاحتياجات الاجتماعية، التابعة للمجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي، أن الهيئات المعنية بمشكل الانحراف لا توليه الأهمية الضرورية رغم أنه يعرف انتشارا رهيبا، حيث تشير الأرقام الإحصائية إلى أن 45126 حدث تورطوا في سنة 2200، في جنح وجرائم متفاوتة الخطورة كالسرقة والضرب والجرح العمدي، واستهلاك المسكرات التعدي على الأملاك العامة والخاصة، وتشكيل جماعات أشرار. (إحصائيات الكناس CNES*)

وتتجلى أهمية الدراسة من خلال طبيعة الموضوع نفسه وأهمية عدم الاستقرار الأسري الذي تسببه ظاهرة الانحراف، حيث يعد من المواضيع الهامة خاصة في هذه المرحلة التي يمر بها المجتمع الجزائري، والتي تميزت في معظمها بالعنف والإرهاب الذي دمر البنية التحتية والفوقية للمجتمع، ولذلك تتضح خطورة ظاهرة انحراف الأحداث وأهمية دراستها من تعدد الجوانب المرتبطة بها، ومن معرفة أنواع السلوك التي يقوم بها الأحداث ذلك أن ظاهرة انحراف الأحداث تمثل مشكلة اجتماعية خطيرة سواء تعلق الأمر بالحدث نفسه أو بالمجتمع المحيط به، حيث يمثل هؤلاء الأحداث خطرا على حياة الآخرين من حيث أنهم مصدر للقلق والاضطراب، وذلك حين يقوم كل منهم بعملية سطو أو اعتداء أو حتى مجرد تخويف للآخرين، كما أنهم يمثلون خطرا على أنفسهم عندما يجدون مقاومة من طرف المجتمع والأسرة، وعدم تقبل سلوكاتهم، الشيء الذي يجعلهم عرضة لمجموعة من العمليات النفسية التي تزيد من إحباطهم وشعورهم بعدم التقبل من الآخرين، مما قد يجعل منهم في النهاية شخصيات عدوانية وإجرامية حاقدة على المجتمع وقواعده، كما تتمثل خطورة هذه الظاهرة في عدم قدرة الحدث على إقامة علاقات سليمة مع الغير، لإحساسه الدائم بأنه منبوذ وغير مرغوب فيه، وبالتالي لا يحس بأهمية الجماعة وتأثيرها أو الارتباط بها والحاجة إليها، وهذا ما يزيد في عدوانه اتجاهها ونحو الإضرار بها.

كما أن أهمية هذه الدراسة تتجلى في ارتباط هذه الظاهرة بعمليات النمو والتنشئة الاجتماعية، ذلك أن عدم فهم الأسرة أو المؤسسات الاجتماعية الأخرى لهاتين العمليتين الهامتين في حياة الفرد قد تؤدي إلى خلق أطفال غير أسوياء ويكونون عرضة للانحراف وارتكاب المخالفات.

2- الهدف من الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تعيشها أسر الأحداث والتي قد تكون سببا في تعرضهم للانحراف، كما تهدف أيضا إلى محاولة التعرف على الحالة النفسية للأحداث باعتبارهم مراهقين ويمرون بفترات وحالات نفسية متناقضة وغامضة في بعض الأحيان، والتي قد تكون دافعا لمحاولة القيام ببعض السلوكات الانحرافية، إلى جانب محاولة توجيه الاهتمام سواء للأسرة أو مؤسسات التنشئة الاجتماعية لضرورة العناية ومتابعة الأحداث قبل تعرضهم للانحراف أي ضرورة إشعار الأسرة، كل هذه المؤسسات والجهات المختصة عندما تعجز عن تربية أبنائها أو السيطرة عليهم، ذلك أن الوقاية خير من العلاج.

3- مشكلة الدراسة

وتتبلور مشكلة الدراسة حول تساؤل رئيسي يتمثل:

هل توجد علاقة بين الأسرة والسلوك الانحرافي للحدث المراهق؟.

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- هل للعلاقات الأسرية تأثير على انحراف الحدث المراهق؟.
- هل لمرحلة المراهقة وتغيراتها الفيزيولوجية والنفسية تأثير على سلوك الحدث داخل الأسرة وخارجها؟.
- هل هناك علاقة بين الوضع الاقتصادي للأسرة والسلوك الانحرافي للحدث المراهق
- هل هناك علاقة بين المستوى التعليمي والثقافي للوالدين والسلوك الانحرافي للحدث.

4- فرضيات الدراسة

- الفرضية الرئيسية

توجد علاقة بين الأسرة والسلوك الانحرافي للأبناء المراهقين. ويتفرع هذا الفرض إلى فرضيات فرعية تتمثل في:

الفرضيات الفرعية

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة داخل الأسرة وبين السلوك الانحرافي للحدث المراهق.

- تلعب مرحلة المراهقة دورا هاما في تغيير سلوك الابن والتأثير على انفعالاته وأفعاله التي قد يكون البعض منها سلوكات انحرافية.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوضع الاقتصادي للأسرة والسلوك الانحرافي الذي يقدم عليه الابن المراهق.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المستوى الثقافي والتعليمي داخل الأسرة والسلوك الانحرافي للابن المراهق.

5- مفاهيم الدراسة

- الأسرة: وقد عرفها مصطفى بوتفنوشت باعتبارها "إنتاجا اجتماعيا يعكس صورة المجتمع الذي توجد وتتطور فيه، فإذا اتصف بالثبات اتصفت الأسرة بالثبات، وإذا اتصف بالحركة والتطور، تغيرت الأسرة بتغير ظروف تحول هذا المجتمع"[1]

ويعرفها برنار بربار B.BARBER بأنها "المؤسسة التي ينتمي إليها الطفل وتضع الجذور الأولى لشخصيته وخبراته التي تستمر طوال حياته"[2]، فالأسرة عبارة عن مؤسسة اجتماعية تتكون من الزوج الزوجة والأبناء لها وظائف تهدف إلى نمو الطفل نموا اجتماعيا ونفسيا، ولا يمكن أن يتحقق هذا الهدف إلا عن طريق التفاعل اليومي المستمر بين أفرادها والذي يلعب الدور الكبير في تكوين شخصية الطفل وتربيته وفقا للقيم والقواعد والمعايير السائدة في المجتمع.

- العلاقة: العلاقة تعني السياق الموجود بين المعاني الأصلية والمعاني المرادفة في علم البيان، والعلاقة من الناحية الاصطلاحية "هي رابطة بين شيئين أو ظاهرتين تستلزم تغير إحداها تغير الأخرى، وأن مبدأ العلاقة هي أحد مبادئ التفكير لأن العمل الذهني في جملته محاولة ربط بين طرفين أحدهما بالآخر"[3].

وفي هذه الدراسة تتمثل العلاقة في عملية التفاعل المستمر بين الأسرة (الأولياء، الإخوة، وغيرهم من الأقارب وكل من يحيط بالحدث)وبين الحدث المراهق المعرض للانحراف الذي قام بسلوكيات غير مقبولة ترفضها الأسرة والمجتمع ويعاقب عليها القانون بطرق مختلفة.محاولة منها التعرف من المسؤول عن انحراف الأبناء.

الانحراف: من التعريفات الشائعة في علم الاجتماع عن الانحراف نجد تعريف "كوهن" "COHEN" الذي يقول أنه "سلوك يخالف التوقعات النظامية، أي التوقعات المشتركة والمعترف بها باعتبارها شرعية في نسق اجتماعي معين"[4]، أما "كلينارد" "CLINARD " فيرى بأن الانحراف، هو تلك المواقف التي يكون السلوك فيها موجها توجيها مستهجنا من وجهة نظر المعايير، ويتميز بأنه قد وصل إلى درجة كبيرة من تجاوز حدود التسامح في المجتمع"[5].

إن الدراسة الحالية سوف تقتصر على دراسة الانحراف باعتباره سلوكا أو جنوحا عن القواعد المجتمعية وسوف يتم التركيز على أولائك الأحداث المعرضون للانحراف أو كما يسميهم القانون "الأحداث" الذين هم في خطر معنوي وذلك لأن سلوكاتهم وتصرفاتهم بدأت تحيد عن ماهو متعارف ومتوافق عليه، والذين تم إيقافهم وإيداعهم في مراكز إعادة التربية بطلب من أوليائهم أو مدرسيهم أو وجدتهم الشرطة مشردين في الطرقات ويمارسون أفعالا غير مقبولة اجتماعيا وقانونيا.

- الحدث: جاء في المادة 244 من قانون الإجراءات الجنائية في التشريع الجزائري أن الحدث هو "صغير السن الذي يقل عن الثمانية عشرة 18 عاما، وبوصول الصغير إلى هذه السن يكون قد بلغ سن الرشد الجنائي"[6].

– أما من الناحية النفسية والاجتماعية فينظر إلى الحدث على أنه "الصغير منذ ولادته وحتى يتم له النضج الاجتماعي والنفسي وتتكامل له عناصر الرشد، أو هو الصغير الذي يستجيب لعدم التوافق بدرجة خطيرة ومتزايدة وبوسائل عدوانية "[7]

إن الدراسة الحالية تركز على دراسة الحدث الذي لم يرتكب فعلا أو سلوكا أدى إلى أضرار مادية بالآخرين استوجب عليه العقوبة، وإنما تركز على دراسة الحدث الذي بدأت سلوكاته وتصرفاته تحيد عن القواعد التي حددتها الأسرة والمجتمع وأصبح في نظر أهله والمجتمع في خطر الانحراف أو أن إمكانية انحرافه أصبحت واردة ومحتملة في كل لحظة، وقد اتفق علماء النفس والاجتماع على أن الفرد منذ ولادته يمر بمراحل مختلفة تتداخل فيما بينها ومن الصعب فصلها، إلا أنهم اختلفوا في تقسيم تلك المراحل باختلاف الأسس التي اتخذوها لإقامة كل تقسيم"[8].

– المراهق: ويعرفها هول HULL بأنها "فترة من العمر تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواطف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة والشديدة، فهي إذا مرحلة البحث عن الذات وتحقيقها وبداية تكامل الشخصية ونضجها"[9].

"ويشاع عن فترة المراهقة أنها فترة من القلق والاضطراب، تمتد قبل البلوغ وحتى العشرين من العمر وهي فترة حتمية يمر بها كل إنسان"[10]، "وهناك من يعتبر مرحلة المراهقة، طور البحث عن المثل العليا والاكتفاء الذاتي واتساع العلاقات الاجتماعية فيزداد الاهتمام بالآخرين ويظهر لدى الفرد القدرة على النقد والتحليل، وتفهم الأمور والقيم التي قد لا تتوافق مع نموه المفاجئ وخبراته المحدودة"[11].

إن مرحلة المراهقة هي الخط الفاصل بين الطفولة والرشد بالرغم مما قد يعتريها من اضطرا بات وتوترات ومشاكل وتبقى لها مركز ا خاصا بين سائر المجتمعات، أي أن المراهقة هي الجسر الذي يربط الإنسان بين مرحلة طفولته ونضجه وتتميز بجملة من التحولات والتغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية السريعة.

6– الإطار النظري

عرفت المجتمعات الغربية ظاهرة انحراف الأحداث مع بدايات الثورة الصناعية، على إثر خروج المرأة للعمل وتشغيل الأطفال واستغلالهم في أعمال تفوق إمكاناتهم البدنية، إلى جانب ازدياد المطالب وتخلي الأسرة تحت الضغوط الاجتماعية والاقتصادية عن وظيفتها التربوية، أو عدم الرغبة في تكوين الأسرة أصلا، وهكذا وجدت الطفولة نفسها إما في أسر تعاني من العجز عن تلبية حاجاتها الاقتصادية، وإما في أسر مفككة لا رقيب تربوي وعاطفي لها، وإما مشردين دون مأوى، إلى جانب المغريات التي قدمتها الثورة الصناعية في الكسب السريع والمنافسة الحرة دون ضوابط وقيود أخلاقية تحددها، وكذلك بحكم القيم الجيدة التي فرضتها مرحلة التطور والتقدم التكنولوجي بصفة عامة، وهو الشيء الذي أدى إلى تأصل ظواهر الانحراف بشكل خطير في تلك المجتمعات بشكل أعجزها عن إيجاد الحلول المناسبة بالرغم من توفر الإمكانيات المادية.

و لقد عرف قضاء الأحداث في الغرب عدم الاستقرار بين الاتجاه الذي يرى ضرورة عقاب الوالد عن جرم ابنه وتحميله المسؤولية الجزائية، والإصرار على إصلاح الصبي الجانح، وقد أفرز الاتجاه الأول خلافا حادا بين مختلف الأطراف المتخصصة في القانون والسياسة نتيجة الأحكام القضائية التي كانت تصدر ضد الأولياء عن أفعال أبنائهم، وكانت الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة أنشأت محكمة خاصة بالأطفال الجانحين وخصته بإجراءات ومعاملة تليق بسنه ونفسيته، وكان للدكتور "فريدريك وينز" الدور الأكبر في إنشاء أول محكمة خاصة بالأحداث عام 9918 بمدينة شيكاغو لتنتشر في كل أمريكا وأوروبا الغربية مع الإشارة إلى أنه وفي بريطانيا سنة 9081 منع الأطفال من دخول السجن بسبب ارتكابهم لسلوكيات مخالفة للقانون، وصدر بهذا الخصوص سنة1 933 قانون الأحداث الذي نص على أنه يجب على كل محكمة يحضر أمامها ولد جانح هو في حاجة إلى الرعاية والعناية، أن تراعي مصلحته الحقيقية وتتخذ من الإجراءات ما يضمن إصلاحه ويكفل تعليمه وتهذيبه، وبهذا اتخذت محاكم الأحداث الأمريكية فيما بعد الاتجاه الإصلاحي وأصرت على الإصلاح والعلاج دون العقاب، أما في فرنسا فقد ارتفع عدد الأحداث المنحرفين الذين مثلوا أمام محاكم الأحداث بشكل ملفت للنظر، وأن السرقة هي أكثر الجرائم انتشارا بينهم، ثم تحطيم الممتلكات واستعمال العنف الجسدي ضد الأشخاص، ثم الهروب من المنزل، وتتوزع فئات الأعمار في هذه الانحرافات كالتالي: 25.9% (13سنة-16سنة) و56.6% (16سنة-18سنة)، من مجموع الأحداث المحولون إلى المحاكم"[12]، أما نسب المخالفات فقد وزعت كما يلي سنة 2002:

81.7% مخالفات التعدي على الممتلكات.

31% سرقة السيارات.

42% استعمال العنف والتعدي.

و هناك فرق كبير بين الأرقام الإحصائية المسجلة وما يقع فعلا، لأن معظم الأولياء لا يبلغون عن أطفالهم، خاصة فيما يتعلق بالانحرافات داخل الأسرة أو المدرسة، "أما في بريطانيا فقد تضاعف عدد المنحرفين في الفترة الممتدة ما بين سنة1991إلى 2000 سبعة عشرة 17 مرة، مما دفع بالجهات المعنية إلى وضع الأحداث في سجون الكبار، متجاوزة بذلك تشريع 1969 الخاص بالطفولة والمراهقة، الذي ينص على عدم إلى إرسالها إلى أحياء القصر في السجون، أو مؤسسات إعادة التربية، إذ أدخل إلى هذه الأماكن 8000 حدث سنة 1995و 4793 أرسلوا إلى مركز الحجز و2854 أرسلوا إلى مراكز إعادة التربية" (13)، وتبقى السمة المميزة لانحراف الأحداث في المجتمعات الغربية هي استهلاك المخدرات بشكل مثير لدى الأحداث، بل تعدته عند البعض إلى الإدمان، ففي سنة 1996 بلغت الحالات المخدرة حتى الموت في مدينة "نيس" الفرنسية وحدها ما بين 3000 و6000 حالة، وفي باريس توفي بسبب المخدرات المؤدية إلى الموت نحو402 حدث من الجنسين، وفي الدول العربية، لا تقل درجة الاهتمام بالطفولة المنحرفة عنها في المجتمعات الغربية وإن اختلفت الإمكانيات المادية "فإذا كانت نسبة الشباب في المجتمع العربي تمثل أكثر من55% من مجموع السكان، فلا

شك أن الأمر يصبح في غاية الخطورة، لأن حدث اليوم هو رجل الغد، وما يعترض تنشئته من خلل تنعكس آثاره على مستقبله ومستقبل مجتمعه"[14].

أما الجزائر فقد اهتمت بعد الاستقلال بموضوع الأحداث وأنشأت أقساما خاصة بالمحاكم المكلفة بالنظر في قضايا الأحداث، وفقا لإجراءات تأخذ بعين الاعتبار شخصية الحدث، لذلك نص قانون الإجراءات الجزائية، على أنه لا يمكن أن يتخذ في حق الحدث الذي لم يبلغ 18 سنة إلا تدابير الحماية أو التهذيب، ويمكن أيضا وضع الحدث الذي تعدى 13 سنة من عمره في مؤسسة للتهذيب والتربية الإصلاحية"[15]

وفي المجتمع الجزائري المعاصر، وبعد الأزمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الحادة التي واجهها في العشرية الماضية، فقد أدى ذلك إلى انتشار مجموعة من المظاهر السلوكية الانحرافية، أهمها ظهور وانتشار ظاهرة العنف الاجتماعي والسياسي أو كما يطلق عليه اسم الإرهاب، والاختلاس والرشوة والانحرافات الأخلاقية وغيرها من السلوكات الانحرافية، التي أدخلت البلاد في دوامة من الفوضى وعدم الاستقرار وجرفت معها أطفال مراهقين لم يدركوا بعد نواتج أفعالهم أو الهدف من قيامهم بها، حيث نجدهم يتاجرون بالمخدرات ويمارسون أعمال العنف داخل أسرهم أو في المدارس، وفي أماكن أخرى، وهذا كله قد يرجع لافتقادهم للضوابط والقيم الاجتماعية ولانعدام الرقابة الأسرية والاجتماعية وعدم متابعتهم نفسيا واجتماعيا التي تردعهم لمجرد التفكير أو القيام بالفعل.

إن تفسير السلوك الانحرافي، لا يجب أن يتم بمعزل عن بيئة الفرد ومحيطه الاجتماعي الذي يعيش ويتفاعل فيه، فالإنسان ابن بيئته فهي التي تطبعه بطابعها وتشكله حسب ما يمليه الواقع الاجتماعي، كذلك فالإنسان الفرد له شخصيته المستقلة عن الآخرين وهو مسؤول عن تصرفاته وأفعاله مادام لا يعاني من أمراض عقلية.

و يمكن القول أن ظاهرة الانحراف لا يمكن تفسيرها أو إرجاعها إلى عامل واحد منفرد من العوامل، وإهمال العوامل الأخرى فلا يمكننا القول بأن العامل البيولوجي الوراثي وحده هو سبب رئيسي في ارتكاب السلوك الانحرافي دون غيره من العوامل، فالفرد يعيش في مجتمع يؤثر ويتأثر به، فحتما هناك عملية اكتساب لبعض السلوكات الانحرافية، وكون أن الإنسان له عقل يفكر به، فإنه أيضا بمثابة الحاكم الذي يقوم بإصدار الأوامر لأعضاء الجسم، ومنه على القيام بالسلوك أو عدم القيام به، ولا يمكننا أن ننسى ما للجانب الثقافي والاجتماعي من أهمية في تكوين الشخصية وأنماط السلوك وذلك بما يحويه من عادات وتقاليد وأعراف اجتماعية.

ومنه فإن العوامل كلها تتكامل فيما بينها، ونقصد بالعوامل هنا العوامل الاجتماعية والنفسية والبيولوجية والاقتصادية وتؤثر على سلوك الفرد من الناحية السلبية أو الإيجابية، فلا يمكننا الاعتماد على عامل دون الآخر، بل يجب الاعتماد عليها كلها ومجتمعة إذا أردنا تقديم تفسيرات حقيقة وعلمية عن أسباب إقدام بعض المراهقين على سلوكات وتصرفات انحرافية، ترفضها الأسرة والمجتمع، كما ينبغي للتشريع القضائي أن يأخذ بعين الاعتبار كل الظروف والأوضاع المحيطة بالحدث قبل الوقوع في خطر الانحراف، وبطبيعة الحال لا

يمكننا في هذا المجال سوى القول أن الشريعة الإسلامية بنظرتها الشمولية والمتكاملة في محاولة استأصال ظاهرة الانحراف والجريمة من جذورها من خلال النواهي والتحذيرات التي حددها الله عز وجل في القرآن الكريم، قد قدمت تفسيرا دقيقا وشاملا عن أسباب ظاهرة الانحراف، إلى جانب تقديم الحلول الناجعة والعلاج الشافي من هذه المشكلة.

7- الإطار الميداني

أداة الدراسة: لقد تم تصميم إستبانة شملت على مجموعة من الأسئلة تصل إلى 90 سؤالا موزعة على خمسة محاور وهي كما يلي:

- المحور الأول ويتعلق بالبيانات الشخصية وقد شمل على الأسئلة من رقم 01 إلى رقم 08.
- المحور الثاني ويهدف إلى الوقوف على العلاقات الأسرية وأثرها انحراف الحدث وتشمل على الأسئلة من رقم 9 إلى رقم 35.
- المحور الثالث ويتعلق بأثر مرحلة المراهقة على انحراف الأحداث وقد شمل على الأسئلة من رقم 35 إلى رقم 57.
- المحور الرابع وقد عالج علاقة الوضع الاقتصادي بانحراف الحدث وقد ضم الأسئلة من رقم 58 إلى 73.
- المحور الخامس وقد اهتم بالتعرف على علاقة المستوى التعليمي والثقافي بانحراف الحدث، وقد ضم الأسئلة من رقم 74 إلى 90.

7- صدق وثبات الأداة

بعد أن تم تصميم الإستبانة بصورتها الأولية، تم التحقق من مدى صدقها عن طريق عرضها على عدد من الأساتذة المشتغلين بعلم النفس وعلم الاجتماع لاستشارتهم في صحتها، وكذلك تمت استشارة بعض المختصين في رعاية الأحداث، وذلك لتنقية المعنى الذي تحمله هذه المفردات، وزيادة تحديده ووضوحه وتم فعلا تنقيحها وتصويبها، بحيث أصبحت واضحة ومحددة المعنى وقصيرة تعبر كل منها عن فكرة واحدة لا لبس فيها ولا غموض، وحسبت درجة الثقة في الاستمارة من إيجاد النسبة بين عدد جميع الأسئلة المتعادلة التي أجاب عليها المبحوثون إجابات موحدة وعدد الأسئلة المتعادلة في الاستمارة كلها، حيث أن:

$$\text{نسبة الثقة} = \frac{\text{عدد الأسئلة المتعادلة ذات الإجابة الموحدة}}{\text{عدد الأسئلة المتعادلة كلها}}$$

ولقد وجدت هذه النسبة مساوية إلى 0.85 و0.82، وهي نسبة مقبولة إلى حد كبير وتدل على صدق الاستمارتين في نظر الباحثة.

8- عينة الدراسة

إن العينة المستخدمة في هذه الدراسة تتكون من 174 فردا وهي تتكون من عينتين:

– **العينة التجريبية**: في الحقيقة أن العينة الأولى هي عبارة عن مسح شامل، شمل كل الأحداث الذين هم في خطر معنوي والمتواجدون بمركز إعادة التربية لولاية سطيف، وهي تضم 46 فردا تتراوح أعمارهم بين 15 و18سنة.

– **العينة الضابطة**: وهي تضم 110 فردا وهي عينة عشوائية منتظمة، تتشكل من تلاميذ ثانوية عمر حرايق وعمار خلوفي، في المستويات الثلاث أي السنة أولى ثانوي، السنة الثانية والثالثة على اعتبار أن أعمارهم تكون محصورة بين 15 و18 سنة وهذا حتى يكون مجال المقارنة العمرية متجانسا وقد تم اختيار مفردات هذه العينة بطريقة العدد العشوائي حيث تم تسجيل قائمة أسماء التلاميذ الذكور للمستويات الثلاث وترقيمها ترقيما متسلسلا تصاعديا من 01 إلى 876.

وقد تم اختيار العينة بنسبة 12.5% أي أن عينة الدراسة تتكون من 110 تلميذا من بين 876، في حين تتكون عينة الأحداث من46 حدثا.

$$\text{العينة} = \frac{\text{المجتمع المدروس} \times \text{النسبة المأخوذة}}{100} \qquad 110 = \frac{876 \times 12.5}{100}$$

أما عن كيفية اختيار إطار العينة فقد تم بطرقة العدد العشوائي وهي الطريقة التي ضمت قائمة مفصلة بأسماء تلاميذ الثانويتان وهذه الأسماء رقمت ترقيما متسلسلا تصاعديا من 1 إلى 876 حيث تم تحديد مسافة الاختيار على النحو التالي:

$$\frac{\text{حجم المجتمع المدروس}}{\text{حجم العينة}} \quad 8=110/876$$

إن العينة المستخدمة في هذه الدراسة تتكون من 174 فردا وهي تتكون من عينتين رئيسيتين.

9– منهج الدراسة

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التجريبية التي تحاول تشخيص واقع معين أو ظاهرة ما، وفي هذه الدراسة يهدف المنهج الوصفي إلى تحديد وفهم بعض مظاهر المشكلات الأسرية وحالة عدم الاستقرار بين أفرادها، والتحاق أحد أبنائها بمركز إعادة التربية بسبب انحرافه عن القوانين الاجتماعية، ولجمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها واستخلاص دلالاتها وإصدار اقتراحات وتفسيرات بصدد الظاهرة المدروسة، والتي تتمثل في علاقة الأسرة بانحراف أبنائها المراهقين، ووفقا لأهداف البحث تم **استخدام المنهج التجريبي** حتى تسهل عملية اكتشاف العوامل المتسببة في الانحراف بين المجموعتين التجريبية والضابطة، ومحاولة استخدام **الطريقة المقارنة** التي تعتبر من الطرق المستخدمة في العلوم الاجتماعية وخاصة في إطار استخدامات المنهج التجريبي، ذلك أنه وفي هذه الدراسة ينبغي إجراء بعض المقارنات بين متغيرات المجموعتين الضابطة والتجريبية، حتى نتمكن من الكشف عن العوامل المسببة لظاهرة انحراف الأحداث المراهقين، كما استعانت الباحثة ببعض الأساليب الإحصائية، ومن الأدوات المستخدمة نجد الملاحظة البسيطة، المقابلة الحرة والاستمارة.

10- تحليل النتائج ومناقشتها

حيث أن هذه الدراسة هي محاولة الإجابة عن التساؤلات التي طرحت في مقدمة الدراسة، فسوف يتم تناول ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج طبقا لترتيب محاور الاستمارة، وذلك على النحو التالي:

1- **العلاقات الأسرية وانحراف الحدث المراهق**

جدول رقم 01: يبين ما إذا كان الوالدان على قيد الحياة

الإجابة	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية			
	الأب		الأم		الأب		الأم	
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
نعم	106	97	109	99	60	94	64	100
لا	04	03	01	01	40	60	-	-
المجموع	110	100	110	100	64	100	64	100

تشير الأرقام الإحصائية إلى أن معظم وحدات العينة التجريبية والديها على قيد الحياة حيث لم نسجل سوى أربعة حالات تفتقد إلى الوالد، وهذا يدعونا إلى القول أن معظم الأحداث لا يعانون من مشكل اليتم، وخاصة اليتم الأموي، حيث تعد الأم المصدر الرئيسي للحب والرعاية، مما يجعلنا نقول أنه هناك عوامل أخرى غير فقدان الوالدين هي التي دفعت بالأحداث إلى الانحراف، وإلا فبماذا نفسر وجود 03% من التلاميذ يفتقدون إلى الوالد و01% للوالدة، مقابل 6% بالنسبة للعينة التجريبية التي فقدت الوالد ولم نسجل أية حالة بالنسبة للأم.

- العلاقة بين الوالدين والأبناء

جدول رقم02: يبين ما إذا كان الوالدين يعيشان معا أم مطلقين

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
يعيشان معا	103	94	52	81	6.33
مطلقان	70	60	12	19	
المجموع	110	100	64	100	

النظام الزواجي هو كل علاقة تحدث بين رجل وامرأة، ويعتبر هذا النوع من العلاقة من أهم العلاقات الاجتماعية، ذلك أنه على أساسه يتحدد وضع الأسرة، أسرة مستقرة هادئة أم أسرة متصدعة ومهددة بالتفكك، فإذا كانت العلاقة بين الوالدان يسودها الحب والتفاهم والانسجام والتعاون، أدى ذلك إلى جو

أسري يساعد على نمو شخصية الطفل نموا متزنا سويا، بينما تؤدي الخلافات الزوجية والشجار الدائم بين الزوجين، وخاصة الطلاق إلى تنشئة الطفل تنشئة غير سوية ونمو نفسي غير سليم ينعكس على سلوكاته وشخصيته في مرحلة المراهقة، لذلك تعد الحالة الاجتماعية من أهم العوامل المساعدة على الاستقرار النفسي والاجتماعي للأبناء، وما تبين من خلال الدراسة الميدانية أن 94% من وحدات العينة الضابطة يعيشون مع الوالدين، مقابل 81% من وحدات العينة التجريبية، ذلك أن الوضعية التي يكون فيها الأولياء معا تساعد بالتأكيد على المشاركة في تربية الأبناء ومتابعتهم في المدرسة والبيت وفي الشارع ولو بالشيء القليل، في حين نجد أن نسبة 19% منهم يعانون من حالة الطلاق، في مقابل 6% من وحدات العينة الضابطة.

وباستخدام معامل الارتباط كا مربع الذي وجد مساويا إلى 6.33، عند مستوى معنوية 0.01 ودرجة حرية (1) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين.

وتلعب العلاقات الجيدة بين الوالدين دورا كبير في خلق الاستقرار النفسي العاطفي بين الأبناء، ويظهر ذلك على وجه التحديد في المشاركة الزوجية، ونعني بها مشاركة الطرفين في كل ما يخص شؤون البيت من رعاية وحب ومتابعة وإنفاق، إلى غيرها من الأمور.

وقد تبين فيما يخص هذا الجانب أن معظم آباء المجموعة التجريبية لا يشركون زوجاتهم في قراراتهم بنسبة 66%، وقد يكون ذلك في الحالات الخاصة التي قد تمر بها الأسرة وأن 08% منهم ليست لهم دراية بهذا المجال، وهذا قد يدل على أن الحدث لا يهتم بما يجري في محيط أسرته ولا يأبه بالعلاقات الأسرية، كما يؤكد عدم وجود تفاهم قوي داخل أسر الأحداث وخاصة بين الوالدان، أو لتسلط الأب، وهو ما يدعونا إلى القول أن سبب الانحراف قد يعود إلى الجو الأسري المشحون بالصراعات والشجارات مما يدفع بالابن إلى قضاء معظم وقته خارج المنزل، وإلى توتر العلاقات الأسرية، حيث تلعب هذه الأخيرة دورا كبيرا في ضبط وتهذيب سلوك الابن، خاصة في مرحلة المراهقة، وأن 14% منهم يشركونهم أحيانا، في حين أن 12% منهم يشركون زوجاتهم في قراراتهم، في مقابل ذلك نجد أن63%من وحدات المجموعة الضابطة يشرك الآباء زوجاتهم في قراراتهم، و25% أحيانا، وهذا يدل على درجة التفاهم والمشاركة في الحياة الزوجية اليومية بين الزوجين، وأن 11% لا يشركونهن، وهذا قد يرجع إلى توتر العلاقة بين الزوجين من حين لآخر، في حين أن 01% فقط لا يعلم ما إذا كان الوالد يشرك الأم في قرارته أم لا.

– العلاقة بين الوالدان والإخوة

وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية، أن أغلب وحدات المجموعة الضابطة ليست لديها مشاكل مع أفراد الأسرة، حيث سجلنا 53% من التلاميذ علاقتهم جيدة مع الأب و97% مع الأم و79% مع الإخوة، وهذا يدل على مدى الترابط والانسجام الموجود في محيط الأسرة، وأن 36% منهم علاقتهم عادية مع الأب و3% مع الأم 16% مع الإخوة، وأن 11% منهم علاقتهم سيئة مع الوالدين و5% مع الإخوة، وقد يرجع ذلك إلى

حالات الطلاق أو لوجود بعض المشاكل الأسرية من حين إلى آخر أو إلى معاملة أو تدخل بعض الأطراف في تربية الأبناء.

وعلى العموم يمكن القول أن العلاقة بين وحدات المجموعة الضابطة وأفراد الأسرة هي علاقة جيدة إلى حد بعيد، وهذا ينعكس بطبيعة الحال على الحالة النفسية والاستقرار العاطفي للتلميذ، مما قد يشجعه على الإنصات وإتباع النصائح سواء على المستوى الدراسي أو التربوي والأخلاقي، وفي مقابل ذلك نجد أن 55% من الأحداث علاقتهم سيئة مع الأب 22% مع الأم و33% مع الإخوة، وأن 42% منهم علاقتهم عادية مع الأب، 70% مع الأم و59% مع الإخوة، في حين لم نسجل سوى 3% من الأحداث علاقتهم جيدة مع الأب و8% مع الأم، و8% مع الإخوة وهي نسب ضئيلة جدا مقارنة مع المجموعة الضابطة

وباستخدام معامل التوافق تبين أن هناك فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين حيث أن توافق المجموعتين لا يتعدى 0.62، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم03: يبين العلاقة بين وحدات المجموعتين والوالدان والإخوة

نوع العلاقة	المجموعة الضابطة						المجموعة التجريبية						معامل التوافق
	الأب	%	الأم	%	الإخوة	%	الأب	%	الأم	%	الإخوة	%	
جيدة	51	53	100	97	87	79	02	03	05	08	05	08	0.62
عادية	35	36	03	03	18	16	25	42	45	70	38	59	
سيئة	10	11	00	00	05	05	33	55	14	22	21	33	
المجموع	96	100	103	100	110	100	60	100	64	100	64	100	

– معاملة الوالدين لأبنائهم

و قد أوضحت بيانات الدراسة الميدانية أن 38% من أولياء المجموعة التجريبية يعاملون أبنائهم معاملة قاسية، و34% معاملتهم عادية، 90% جيدة و07% لينة، في حين سجلت نسبة 12% لا يهتمون بأبنائهم، في مقابل ذلك نجد أن نسبة 37% من أولياء المجموعة الضابطة يعاملون أبناءهم معاملة عادية، 02% معاملة قاسية، 25% لينة، و36% معاملة جيدة، أي أن أساليب التربية الخاطئة أكثر انتشارا لدى أولياء المجموعة التجريبية مقارنة مع أولياء المجموعة الضابطة، حيث يتضح أن أولياء المجموعة التجريبية يفتقدون إلى أساليب التربية الصحيحة في معاملة أبنائهم المراهقين، وعدم فهم حالتهم النفسية ومطالبهم الاجتماعية، ذلك أن الطفل في هذه المرحلة يحاول إبراز ذاته والقفز إلى مرحلة الرجولة، إلا أنه يصطدم بتلك المعاملة القاسية وعدم الاهتمام، الشيء الذي قد يدفعه إلى التمرد على سلطة الأب أو الأم، والانتقام منهم من خلال السقوط في عالم الانحراف.

وباستخدام معامل التوافق تبين وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم 04: يبين معاملة الوالدين لأبنائهم

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		معامل
	ع	%	ع	%	
عادية	82	37	43	34	0.52
قاسية	40	20	48	38	
لينة	56	25	90	70	
جيدة	80	36	12	90	
عدم الاهتمام	10	.440	15	12	
المجموع	223	100	127	100	

جدول رقم 05: يبين ما إذا كانت تقع شجارات داخل البيت ومع من كانت تقع؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		معامل التوافق
	ع	%	ع	%	
نعم	15	14	61	95	0.76 كا^2 101.73
لا	95	86	03	05	
المجموع	110	100	64	100	

وقد اتضح ومن خلال الدراسة الميدانية أن هناك شجارات دائمة داخل أسر المجموعة التجريبية، حيث سجلت نسبة 95%، وهذه النسبة تعكس طبيعة العلاقات السائدة بين أفراد الأسرة، حيث تتسم بالتوتر وعدم الاستقرار النفسي والاجتماعي للأبناء، في مقابل 14% من أسر المجموعة الضابطة التي تعاني من الشجارات، وتكثر الشجارات بين الوالدان بالنسبة للمجموعة التجريبية بنسبة 59% في مقابل 14% بالنسبة للمجموعة الضابطة، بينما تكثر الشجارات داخل أسر المجموعة الضابطة بين الوالدان والإخوة، وقد يرجع ذلك إلى المتابعة المستمرة والمراقبة الدائمة لتصرفات وسلوكات الأبناء خاصة فيما يخص المسار الدراسي، وتقل هذه الشجارات عند المجموعة التجريبية وذلك بنسبة 26%، و27% من هذه الشجارات كانت تقع بين الإخوة بالنسبة للمجموعة الضابطة و15% لدى المجموعة التجريبية. وباستخدام كا^2 وجد أنه =101.73 وهذا يدل على وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية، عند درجة معنوية=(0.001) ودرجة حرية =(1).

جدول رقم06: يبين سبب الطلاق

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
تسلط الأب	01	14	03	25	2.78
تسلط الأم	–	–	01	08	
الشجار الدائم بينهما	05	72	04	33	
إدمان الأب على المسكرات	01	14	04	33	
المجموع	07	100	12	100	

و يتضح من خلال الجدول أن السبب الرئيسي للطلاق هو الشجار الدائم بين الوالدان والذي قد يكون السبب الرئيسي فيه هو سوء الاختيار الزواجي، وعدم قدرة الطرفين على تحمل ظروف وطباع الطرف الآخر، حيث سجلت أعلى نسبة 73% بالنسبة للمجموعة الضابطة و33% بالنسبة للمجموعة التجريبية، ثم يأتي السبب الثاني وهو تناول الأب المسكرات، وما ينجر عنه من مشكلات نتيجة عدم إدراك المتعاطي لأفعاله وأقواله والحالة التي يكون عليها وهو في حالة سكر، وتأثيرها على الزوجة والأبناء خاصة من الناحية النفسية.

وقد تبين من خلال الدراسة الميدانية أن الحدث وبعد طلاق الأب أو الوفاة أصبح يتمتع بحرية أكثر وتتمثل هذه الحرية على وجه الخصوص في الدخول والخروج من البيت دون مراقبة من طرف الأهل، وفي اختيار الأصدقاء، الذين غالبا ما يشجعونه على عصيان الأهل والتمرد على سلطة من يقيم معهم، إلى جانب الحرية في ارتداء الملابس التي يفضلها والتي غالبا ما تكون باهضة الثمن، وقد يتطلب شراءها القيام بسلوك منحرف، إن عدم مراقبة الابن من طرف من يكفله، يجعله يسرف في استخدام هذه الحرية، لدرجة أن يقوم ببعض السلوكات الانحرافية غير المقبولة اجتماعيا، قد تهدد سمعة أسرته، والمجتمع بصفة عامة، وخاصة منها الاعتداء والسرقة والسطو على ممتلكات الغير للحصول على الغرض.

و قد اتضح من خلال بيانات الدراسة الميدانية أن 27% من آباء المجموعة يتناولون المسكرات، وأن 73% منهم لا يتناولون، في مقابل 98% من آباء المجموعة الضابطة لا يتناولون المسكرات.

وباستخدام كا^2 وجد أن قيمته =25.46 وهي تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى (1) وبدرجات حرية (0.001).

جدول رقم 07: يبين ما إذا كان الوالد يتناول المسكرات؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
نعم	02	02	17	27	25.46
لا	108	98	47	73	
المجموع	110	100	64	100	

ومن أهم الأسباب التي تولد حالات نفسية متوترة نجد الشجار داخل المنزل وخاصة بين الوالدين، حيث اتضح من خلال الجدول 48 أن 59% من وحدات المجموعة التجريبية كانوا يشعرون بالقلق والتوتر عندما كانت تحدث شجارات داخل الأسرة وهذا ما قد يجعل الحدث يهرب من البيت وقد يلجأ إلى الأقارب أو الأصدقاء أين يجد مطلق الحرية للقيام بالسلوكات التي قد تتنافى وقواعد وضوابط المجتمع.

في مقابل ذلك نجد 50% من وحدات المجموعة الضابطة تعاني من القلق والتوتر عندما يحدث الشجار داخل الأسرة، وهذا ما قد ينعكس على المستوى التحصيلي للتلاميذ والقيام ببعض التصرفات غير التربوية داخل

المؤسسة التعليمية أو خارجها، كما أن 21% منهم يشعرون بالضجر والانزعاج، بينما يلجأ19% منهم إلى الانطواء ومحاولة الهروب من الجو الأسري المتوتر، في حين 12% منهم لا يهتمون بما يحدث من شجارات داخل أسرهم ويفضلون الاهتمام بدراستهم، في مقابل ذلك نجد أن 20% من وحدات المجموعة التجريبية لا يهتمون بما يحدث من شجارات داخل الأسرة، وهذا قد يدعونا إلى القول أن هؤلاء الأحداث لا يقضون معظم أوقاتهم في البيت، لذلك ليسوا على دراية بما يحدث.

2- تأثير مرحلة المراهقة على سلوك الحدث داخل الأسرة وخارجها

جدول رقم 08: كيف تشعر عندما يحدث شجار داخل الأسرة؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
الضجر والانزعاج	23	21	10	15	9.32
القلق والتوتر	55	50	38	60	
الانطواء	20	19	03	05	
لا تهتم للأمر	12	12	13	20	
المجموع	110	100	64	100	

إن طبيعة المعاملة تتحدد بناءا على السلوك الصادر من الأشخاص الذين نتفاعل معهم، حيث نجد أن 92% من وحدات المجموعة التجريبية يعاملون معاملة تختلف عن معاملة زملائهم داخل الأقسام الدراسية، وهذا قد يرجع إلى السلوكات غير التربوية التي تصدر منهم داخل القسم، مما جعل الأستاذ يعاملهم معاملة مختلفة عن بقية زملائهم، كما أن عدم الاهتمام بالدرس قد يكون السبب الرئيسي في وقوع سوء التفاهم بين التلميذ والأستاذ، ومنه حدوث الفوضى داخل القسم أو بعض المشاحنات الكلامية.

في مقابل ذلك نجد أن 13% من وحدات المجموعة الضابطة تعتقد أنها تعامل معاملة مختلفة عن الآخرين، وقد يرجع ذلك إلى سوء السلوك داخل القسم، وعدم الاهتمام بالدراسة وإزعاج الزملاء أثناء الدرس.

إن معطيات الدراسة الميدانية تبين أن لمرحلة المراهقة وتغيراتها الفيزيولوجية والنفسية ومع قيام المراهق بسلوكات منافية لعرف المؤسسة التعليمية، وعدم احترام الأستاذ أو الزملاء، ما هي إلا نتاج لصراع داخلي ناجم عن عقدة إبراز الذات وحب التميز والاختلاف عن الآخرين، والتخلص من أي سلطة تتحكم في سلوكاته، سواء كانت السلطة الأسرية أو المدرسية.

وتنتشر **مشكلة التغيب** عن المدرسة بكثرة عند فئة المراهقين وخاصة منهم من يكون سنه يتراوح ما بين 12 و17 سنة، والتغيب عن المدرسة هو قضاء ساعات الدراسة خارج المدرسة وكذلك خارج البيت، وذلك حتى ينتهي الدوام، وإذا تكررت هذه الظاهرة كثيرا تصبح مشكلة خطيرة، تهدد مسار التلميذ الدراسي.

وفي حقيقة الأمر أن التغيب غير المبرر عن المدرسة وخاصة في مرحلة حساسة وهامة كمرحلة التعليم الثانوي أصبحت من أكبر المشكلات التي توليها الدول أهمية كبرى "ففي نيويورك مثلا يوجد أكثر من 200ألف

مدرسة بها أكثر من 101 مليون طالب يتغيبون عن المدرسة يوميا، منهم 6000 طالب تغيبوا بسبب المرض والباقون كانت غياباتهم غير مبررة ونسبة كبيرة منهم توقفوا نهائيا عن الذهاب إلى المدرسة"[16]

وقد اتضح من خلال الدراسة الميدانية وعن مسألة التغيب العمدي عن المدرسة، أن معظم وحدات المجموعة الضابطة لا يتغيبون كثيرا عن الدراسة، حيث تم تسجيل 10% من مجموع وحدات هذه المجموعة، في مقابل 83% من وحدات المجموعة التجريبية، منهم 40% تغيبوا عن المدرسة أكثر من ثلاث مرات، مقابل 09% من وحدات المجموعة الضابطة الذين تغيبوا عن المدرسة أكثر من ثلاث مرات، وهذا يدل على عدم الانضباط والانتظام في الدراسة بالنسبة للأحداث، مما جعلهم ينساقون وراء عالم الانحراف، والابتعاد عن القيم والضوابط المجتمعية، وهو ما يفسر تواجدهم داخل مراكز إعادة التربية، إن تغيب التلميذ في هذه الحالة ليس ناتج عن النفور من الدراسة، بقدر ما هو الخوف من توبيخ الأولياء.

وباستخدام كا^2 الذي وجد مساويا 7.24عند درجة حرية (3) ومستوى معنوية (0.10)، تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص عدد مرات التغيب.

جدول رقم09: هل تتغيب عن المدرسة؟.

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
نعم	11	10	53	83	92.24
لا	99	90	11	17	
المجموع	110	100	64	100	

3- هناك علاقة بين الوضع الاقتصادي للأسرة والسلوك الانحرافي للحدث المراهق

جدول رقم 10: يبين نوع السكن الذي يعيش فيه وحدات الدراسة.

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
شقة في عمارة	71	64	32	50	24.57
بيت عادي	13	12	24	37	
فيلا	26	24	02	03	
المجموع	110	100	64	100	

أوضحت بيانات الجدول أعلاه أن 50% من وحدات العينة التجريبية يسكنون في شقق، وأن 37% منهم يسكنون في بيوت عادية، في حين يسكن 03% في سكن من نوع فيلا، في مقابل ذلك نجد أن 64% من وحدات العينة الضابطة يسكنون في شقق، و24% منهم يسكنون في فيلا، بينما يسكن 12% منهم في بيوت عادية وهذا الجدول يعكس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع الجزائري، والذي هو في عمومه متوسط، حيث وباستخدام كا^2 الذي وجد أنه يساوي 24.57، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، فيما يتعلق بنوع السكن، وذلك عند مستوى معنوية 0.001وبدرجة حرية (2).

وفيما يتعلق بعدد أفراد الأسرة فقد تبين أن 31% من وحدات العينة التجريبية يبلغ عدد أفراد أسرها 08 أفراد، وأن 21% من وحدات المجموعة الضابطة يبلغ عدد أفرادها 08.

وقد تم إيجاد المتوسط الحسابي للمجموعتين فيما يخص عدد أفراد الأسرة ب08 أفراد كما يتضح من خلال جدول الفروقات فإن المجموعتين متقاربتين في عدد أفراد الأسرة، حيث سجلت أعلى النسب في الفئة المحصورة بين 7 و10 أفراد، حيث أن كا^2=4.20 وهو يعني عدم وجود فروق بين المجموعتين عند درجة حرية (2) ومستوى معنوية (0.50)

ويمكن القول من خلال هذه البيانات أن عدد أفراد الأسرة لا يمثل عاملا مؤثرا وحاسما في انحراف الأبناء بدليل تقارب المجموعتين في عدد أفراد وهو حال الأسرة الجزائرية على العموم.

جدول رقم 11: يبين مهنة آباء وحدات الدراسة.

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
موظف	42	38	09	14	36.12
معلم	12	11	-	-	
مهن حرة	32	29	42	66	
طبيب	03	03	-	-	
متقاعد	05	04	03	05	
متوفى	14	13	04	06	
لم يبين	02	02	06	09	
المجموع	110	100	64	100	

يلاحظ من خلال الجدول رقم 70 أن أغلب آباء وحدات المجوعة التجريبية يمارسون أعمالا حرة، وذلك بنسبة 66%، ويدخل ضمن هذه المهنة الميكانيكي والتاجر والبائع المتجول والحرفي...إلخ، مقابل 29% من آباء وحدات المجموعة الضابطة من يمارس هذه المهنة.

بينما بلغت نسبة من يعمل موظفا 38% بالنسبة لآباء المجموعة الضابطة، مقابل 14% بالنسبة للمجموعة التجريبية، وباستخدام معامل الارتباط كا^2 الذي وجد مساويا إلى 36.12 عند درجة حرية (6) ومستوى معنوية (0.001)، تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص المهنة.

وما يمكن ملاحظته أيضا من خلال هذا الجدول هو عدم وجود أية حالة من وحدات المجموعة التجريبية من يمارس والدها مهنة التعليم أو الطب، وهو ما قد يعبر عن المستوى التعليمي والثقافي للأب وما قد يقدمه من أساليب صحيحة للتربية والتوجيه والإرشاد.

إن ممارسة المهن الحرة قد يكون عاملا مهما في تحقيق مكانة اجتماعية مرموقة، إذا كان الوالد صاحب تجارة ورأس مال مهيمن، وقد يكون سببا في أن يكون الأبناء عرضة لخطر الوقوع في المفاسد خاصة تعاطي أو المتاجرة بالمخدرات والممنوعات، في حين أن أكثر من يمارس هذه المهنة يكون دخله منخفضا ولا يحقق له كل متطلبات الحياة الاجتماعية، مما قد يدفع بالأبناء للبحث عن مصادر أخرى للحصول على المال.

جدول رقم 12: يبين الدخل الشهري بالآلاف لعائلات المجموعتين.

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
10 - 6	-	-	09	14	25.60
15 -11	22	20	24	38	
20 -16	48	44	19	30	
25 -21	23	21	08	12	
25- فأكثر	17	15	04	06	
المجموع	110	100	64	100	

اعتمدنا في قياس المستوى المعيشي أو الاقتصادي للأسرة على الدخل الشهري للعائلة مقدرا بالآلاف، والدخل الشهري هو دخل رب العائلة سواء كان الأب أو الأم أو أي شخص آخر يكفل الأسرة، حيث سجلت الدراسة الميدانية أن أعلى نسبة من الدخل محصورة بين 16 و20 ألف دينار بالنسبة للمجموعة الضابطة، وبين 11 و15 ألف دينار بالنسبة للمجموعة التجريبية.

ولإعطاء صورة حاسمة عن مستوى الدخل عند أسر كلا المجموعتين، تم حساب المتوسط الحسابي للدخل الشهري، حيث يتراوح بين 16 و20 ألف دينار عند المجموعة الضابطة، بينما يتراوح بين 11 و15 ألف عند المجموعة التجريبية.

وباستخدام كا^2 تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين فيما يخص الدخل الشهري، عند درجة حرية (4) ومستوى معنوية (0.001).

ومن خلال الدراسة الميدانية تبين أن 72% من وحدات المجموعة التجريبية صرحت بأن الدخل لا يكفي في تلبية حاجات الأسرة، مقابل 10% من وحدات المجموعة الضابطة، وهذا يدل على أن أسر المجموعة التجريبية

تعاني من الناحية الاقتصادية من تدني المستوى المعيشي خاصة إذا علمنا أن متوسط عدد أفراد الأسرة هو 07 أفراد، وهذا يعني: كثرة عدد أفراد الأسرة← نقص وعدم كفاية الدخل الشهري.

ويتضح من خلال البيانات الميدانية أن 50% من وحدات المجموعة التجريبية يحصلون على المصروف، وإن كان 22% منهم أجابوا بأن هذا المصروف ليس دائما، وإنما أحيانا، وبمجرد التصريح بالحصول على المصروف، فهذا يعني أن الحدث كان لديه المال، بينما لا يتحصل النصف الآخر أي 50% من وحدات المجموعة التجريبية على المصروف اليومي تماما، وهذا قد يرجع إلى عدم كفاية الدخل الشهري للأسرة وكثرة عدد أفرادها وحاجاتهم المختلفة، في مقابل ذلك نجد أن 64% من وحدات المجموعة الضابطة يحصلون على المصروف اليومي وأن 09% منهم يحصلون عليه أحيانا بينما بلغت نسبة من لا يحصلون على المصروف اليومي 27%، إن مجرد منح المصروف اليومي لا يعبر عن كفايته في إشباع حاجات المراهق، فقد يكون في نظره غير كاف، وهذا ما سوف يبينه الجدول التالي من الوحدات التي أجابت بأنها تأخذ المصروف يوميا وأحيانا.

والغالبية الإحصائية تؤكد عدم كفاية المصروف، حيث سجلت نسبة 53% لا يكفيها المصروف من وحدات المجموعة الضابطة، بينما 47% يكفيها هذا المصروف، في مقابل ذلك نجد أن 89% من وحدات العينة التجريبية لا يكفيها المصروف وأن 11% يكفيها.

إن عدم الحصول على المصروف اليومي وكذلك عدم كفايته، قد يدفع بالفرد، وخاصة في مرحلة المراهقة التي تتميز بالاندفاع وحب التميز سواء في المظهر الخارجي كاللباس، أو في تحقيق المكانة الاجتماعية إلى الحصول على المال عن طريق العمل (طريق مشروع)، أو عن طريق السرقة (طريق غير مشروع).

جدول رقم 13: يبين كيفية حصول وحدات الدراسة على المال؟

الإجابة	المجموعة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
المصروف اليومي	80	64	18	22	82.66
أخذ المال من البيت دون علم الأهل	08	06	33	40	
أخذ المال من الجيران دون علمهم	-	-	04	05	
الاقتراض من الأصدقاء والأقارب	29	24	06	07	
أخذا المال من الأصدقاء دون علمهم	08	06	21	26	
المجموع	125	100	82	100	

وعن سؤال كيف تحصل على المال في حالة ما لم يكن لديك المصروف، أجاب معظم وحدات المجموعة الضابطة 64% أنهم يحصلون عليه من خلال المصروف اليومي، كما أن 24% منهم يحصلون عليه من خلال الأصدقاء والأقارب، بينما نجد أن 06% منهم على التوالي يأخذونه من البيت ومن الأصدقاء دون علمهم وهو ما ينذر بخطورة الحالة التي تشير إلى بداية الانحراف، وضرورة متابعة الأهل والمربين لمثل هذه الحالات،

ذلك أن المنحرف ليس فقط الشخص المتواجد بالمركز، وإنما المنحرف هو الشخص الذي يخالف ما تعارف عليه المجتمع وما حدده من ضوابط وقواعد للسلوك، أما وحدات المجموعة التجريبية فقد كانوا يحصلون على المال من خلال أخذه من البيت دون علم الأهل) السرقة المنزلية)، وذلك بنسبة 40% والأخذ من الأصدقاء دون علمهم بنسبة 26%، وهذا ما يشير إلى بداية تعود المراهق على أخذ الأشياء من الآخرين، وخاصة داخل البيت، وبعد تعوده على هذا الفعل ينتقل إلى أصدقائه وزملائه في الدراسة، وهذه مؤشرات لبداية انحرافه

4- هناك علاقة بين المستوى التعليمي والثقافي للوالدين والسلوك الانحرافي للحدث

يلعب المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين دورا كبيرا في تحديد أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية للأبناء حيث أظهرت بيانات هذه الدراسة أن أغلب أولياء وحدات الدراسة في كلا المجموعتين لديها مستوى تعليمي محدود، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم14: يبين المستوى التعليمي للوالدان بالنسبة للمجموعتين

الإجابة	المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				دلالة الفروق
	الأب		الأم		الأب		الأم		
	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	
أمي	21	20	23	21	31	52	55	86	14.55
ابتدائي	21	20	35	31	19	32	06	06	
اكمالي	41	39	48	44	08	14	03	05	
ثانوي	20	18	03	04	02	02	02	03	
جامعي	03	03	-	-	-	-	-	-	
المجموع	106	100	109	100	60	100	64	100	

ما يلاحظ من خلال معطيات هذا الجدول هو ارتفاع نسبة الأمية فيما يخص أولياء وحدات المجموعة التجريبية، حيث بلغت أعلى نسبة لدى الأمهات بـ 86% والآباء بـ 52%، في حين بلغت نسبة الأمية لدى أمهات المجموعة الضابطة بـ 20% و21% بالنسبة للآباء، وهي نسبة منخفضة مقارنة مع وحدات المجموعة التجريبية، بينما بلغت نسبة من لهم مستوى جامعي 03% من آباء المجموعة الضابطة، ولم نسجل أية نسبة فيما يخص المستوى الجامعي لوالدي المجموعة التجريبية، لتنحصر باقي النتائج بين الإكمالي الذي سجل أعلى نسبة بالنسبة للعينة الضابطة بنسبة 39% و44% للأمهات والآباء على التوالي، ثم الابتدائي والثانوي.

جدول رقم 15: كيف كانت تتصرف والدتك إزاء بعض المسائل التي تهم الأسرة؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
سلبية وغير مبالية	03	03	28	44	0.03
عادية	21	19	21	33	
فعالة وحازمة	79	72	15	23	
لم يجب	07	06	-	-	

	100	64	100	110	المجموع

الملاحظ أن المستوى التعليمي والثقافي للأولياء يلعب دورا كبيرا في تحديد وتنظيم أنماط ونماذج السلوك، سواء التي يقوم بها الوالدان، أو التي يغرسانها في أبنائهم، ومن خلال معطيات الجدولين 93 و94 اتضح أن 72% من أمهات المجموعة الضابطة هن حازمات في بعض القضايا التي تهم الأسرة، وتتمثل على وجه الخصوص في عملية التربية والتنشئة الاجتماعية وضبط سلوكات الأبناء، وهناك 07 حالات من المجموعة الضابطة لم تجب عن هذا السؤال، وذلك بسبب وفاة الأم، في مقابل ذلك نجد أن 44% من أمهات المجموعة التجريبية هن سلبيات وغير مباليات في تربية أبنائهن، مقابل 03% من أمهات المجموعة الضابطة.

كما أن 58% من آباء المجموعة الضابطة هم فعالون وحازمون في تربية أبنائهم وتعديل سلوك أبنائهم، وأن 21% منهم يتعاملون مع هذه القضايا بشكل عادي، بينما 08% منهم لا يبالون وسلبيون في التعامل مع أبنائهم، كما أن 13% منهم لم يجيبوا عن هذا السؤال، وذلك بسبب وفاة الأب، في مقابل ذلك نجد أن 48% من آباء المجموعة التجريبية سلبيون ولا يبالون بالقضايا والمسائل التي تهم الأسرة، لانشغالهم الدائم بشؤون المنزل الخارجية فقط دون الاهتمام بتربية الأبناء ومتابعتهم مدرسيا واجتماعيا، كما أن 38% منهم عاديين في التعامل معهم، بينما سجلنا 08% فعالون وحازمون، ولم يجب عن هذا السؤال 06% من وحدات المجموعة التجريبية وذلك بسبب وفاة الأب، لا ريب أن اهتمام الأب والأم بمختلف التصرفات والسلوكات التي تصدر عن أبنائهما تسمح لهما بمتابعة ومراقبة الحياة السلوكية للأبناء وما قد يصيبها من حين لآخر من اضطراب أو انحراف، مما يتيح لهما سهولة تهذيبها وضبطها وإعادتها إلى مساراتها الصحيحة.

جدول رقم 16: كيف كان يتصرف والدك إزاء بعض المسائل التي تهم الأسرة؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
سلبي وغير مبالي	09	08	31	48	57.78
عادي	23	21	24	38	
فعال وحازم	64	58	05	08	
لم يجب	14	13	04	06	
المجموع	110	100	64	100	

والملاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن معظم وحدات المجموعة الضابطة تعتقد بأنه لا توجد بعض الصفات السيئة في الأم والتي قد يراها فيها الأب، وذلك بنسبة 95%، في مقابل ذلك سجلنا نسبة 78% من وحدات المجموعة التجريبية من ترى أنه هناك بعض الصفات السلبية التي يراها الأب في الأم، والتي من أهمها الغيرة بنسبة 38% تليها الشجار الدائم بنسبة 23%، وقد يرجع ذلك إلى الغياب الدائم للأب من البيت، وعدم اهتمامه بزوجته وأبنائه والسؤال عنهم، والشجار الدائم بسبب الوضعية الاقتصادية المادية التي تعيشها الأسرة، وعدم تلبية وإشباع حاجاتها المختلفة، وقد يرجع ذلك أيضا إلى انعدام الثقة والتفاهم والانسجام في الطباع بين الزوجين، في مقابل ذلك نجد أن من أهم الصفات السيئة التي لا تحبها الأم في الأب بالنسبة للمجموعة

الضابطة 50% سرعة الغضب و33% الشجار الدائم، أما بالنسبة للمجموعة التجريبية فنجد 25% الشجار الدائم و22% سرعة الغضب، بينما 10% لا تحب كل الصفات المذكورة في الجدول رقم 94، وقد يرجع ذلك أيضا إلى عدم التوافق الفكري والتعليمي، أو بسبب الإرهاق المهني خاصة إذا كانت الأم تعمل في بعض المجالات التي تتطلب جهدا فكريا وعضليا كبيرا، أو بسبب الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية للأسرة.

جدول رقم 17: هل ترى الأم في الأب بعض الصفات السيئة بحيث تسبب عدم السعادة الزوجية

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
نعم	03	03	28	44	54.48
لا	107	97	36	56	
المجموع	110	100	64	100	

جدول رقم 18: ماهي هذه الصفات؟

الإجابة	المجموعة الضابطة		المجموعة		دلالة الفروق
	ع	%	ع	%	
سرعة الغضب	03	50	13	22	4.56
الأنانية	–	–	11	19	
الغيرة	01	17	06	10	
الشجار الدائم	02	33	15	25	
كثرة الشكوى	–	–	08	14	
كل ما سبق	–	–	06	10	
المجموع	06	100	59	100	

11- النتائج والخلاصة

فيما يخص نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات فقد جاءت مؤكدة الفرض الأول، حيث أنه كلما كانت العلاقات الأسرية سواء بين الوالدان أو بينهم وبين أبنائهم مشحونة بالتوتر وعدم التفاهم، وكلما تكرر الزواج، كلما زاد احتمال وقوع الأبناء وخاصة في مرحلة المراهقة في خطر الانحراف ومنه توجد علاقة طردية بين طبيعة العلاقات الأسرية والانحراف.

كما أن لمرحلة المراهقة تأثير كبير على تغير سلوكات الأحداث والتأثير على انفعالاته بالرغم من أن المجموعة الضابطة تشترك معهم في نفس المرحلة العمرية، غير أن غياب الرعاية الأسرية واهتمامها بأبنائها كان عاملا مساعدا في تشجيع الأحداث على التمادي في الانحراف والوقوع فيه.

إن الفرضية القائلة بأنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الوضع الاقتصادي للأسرة والسلوك الانحرافي الذي يقدم عليه الابن المراهق قد تحققت إلى حد ما، ولذلك يمكن اعتبار العامل الاقتصادي عاملا أساسيا في انحراف الابن المراهق، وذلك لوجود كثير من الاختلافات بين الظروف والأوضاع الاقتصادية لمجموعة الأحداث والتلاميذ.

وكلما كان المستوى الثقافي وعدم التوافق الفكري والعلمي بين الوالدين كبيرا، كلما زادت إمكانية الوقوع في أخطاء في التربية السليمة والمتابعة المستمرة لسلوكات الأبناء ومنه تجنب الوقوع في خطر الانحراف.

لقد أثبتت الدراسة الميدانية تظافر كل العوامل المساهمة في دفع الفرد نحو الانحراف، لكن العامل الاجتماعي التربوي والاقتصادي للأسرة، بدا ومن خلال هذه الدراسة أكثر تأثيرا وأقوى فاعلية في دفع الأحداث نحو الانحراف، فقيام الأفراد بسلوكات معينة، لا ترجع إليهم كأفراد، بل تعود إلى وسطهم الاجتماعي، الذي يعيشون ويتفاعلون معه، خصوصا الأسرة فهي المسؤول الأول عن التنشئة الاجتماعية للأبناء، وتوجيه وتحديد الأنماط السلوكية وفقا للتوجهات الاجتماعية والأخلاقية السائدة في المجتمع، ولها أيضا تناط مهمة التصدي لكل من يخالف ضوابط المجتمع وقواعده، باعتبارها المؤسسة الأولى التي يتفاعل معها الفرد.

وعليه ومن خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية يمكن حصر علة السلوك الانحرافي والأسباب الظاهرة والكامنة للانحراف، في الأسرة وتفاعلاتها المختلفة مع الوسط الاجتماعي أي التعامل بتحفظ وحذر مع الوسط الاجتماعي الفاسد، ومحاولة تحصين أبنائها دينيا وأخلاقيا بالمبادئ والقيم التي تحدد وتضبط السلوك، وهو ما ذهب إليه الاتجاه الإسلامي، حيث أنه لم يركز كثيرا في البحث عن دوافع وأسباب الانحراف، بقدر ما قدم العلاج لهذه الظاهرة، ذلك أن المسلم الحقيقي الملتزم بتعاليم الدين الإسلامي، لا يمكن أن يقع بأي شكل من الأشكال في عالم الانحراف والجريمة، مهما كانت الدوافع والمغريات.

وفي الأخير يمكن القول أن هناك علاقة طردية بين الأسرة بمختلف

أوضاعها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتغيرات

مرحلة المراهقة، على انحراف الحدث المراهق.

المراجع:

1-Mustapha Boutefnouchet ; La Famille Algérienne: Evolution et caractéristiques récentes ; ALGER, SNED, 1980 p 19

2- B.BARBER; Social Stratification: A, comparative analysis of structure and process (n, y) Harcourt brace world; 1975; p267

3- عبد الفتاح مراد: موسوعة البحث العلمي وإعداد الرسائل والأبحاث والمؤلفات، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجي الإسكندرية مصر، 1998 ص217

4- R.K.MERTON; social problems & sociological theory; New York Harcourt; brace world; 1961.p 687

5- RICHARD JESSOR; society; personality; & deviant behaviour; Holt; Rinehart & Winston; Inc; 1968 pp23, 24

6- المادة 244 من قانون الإجراءات الجنائية، رقم 66 عام 9661.

7- أنور محمد الشرقاوي: انحراف الأحداث، ط2، مكتبة الأنجلو-مصرية، مصر 9861، ص79

8- أحمد محمد زكي: الرعاية الاجتماعية للأحداث الجانحين، مطبعة الإنشاء، دمشق 1980ص 38

10- محمد حامد ناصر وخولة درويش: تربية المراهق في رحاب الإسلام، ط1، دار الحزم للطباعة والنشر العربية السعودية، 9971 ص20

11- أحمد محمد الشامي: المعجم الموسوعي للمصطلحات والمعلومات، دار المريخ، سوريا، دون تاريخ، ص 315

12- learte Jacque; qu'est ce que la délinquance des enfants de moins de 13ans ; « in sauvegarde de l'enfance » ; paris: janvier- février ; 2003 ; p 36 (Internet)

13-voir ; revue international de l'enfance, suisse ; n°333,p05 ; (Internet-)2001)

14- مصطفى العوجي: الأمن الاجتماعي، مقوماته وتقنياته، وارتباطه بالتربية المدنية، مؤسسة نوفل، لبنان، 1983، ص 204

15- **جريدة الصحافة**: الطفولة الجانحة، العدد 923، فيفري 2000، ص15

16- شيفر وملمان: سيكولوجية الطفولة والمراهقة ومشكلاتها، أسبابها وطرق حلها، ترجمة سعيد حسني الغرة، دار الصبح للطباعة، لبنان، 1999، ص337

البيئة والتربية البيئية وأثرها على الموهبة والطفل الموهوب

أ. حليمة لطرش
جامعة سطيف 2

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الدور الكبير الذي تلعبه البيئة السليمة والصحية في تنمية وصقل الموهبة والابداع لدى الطفل مع ابراز أثر التربية البيئية في توعية وتربية الطفل الموهوب لنخلصفي الأخير إلى الاستراتيجية الناجعة لوسط بيئي سليم يسمح بتطوير وتنمية الموهبة ورعايتها

Résumé:

Cette recherche visé à étudier le rôle de l'environnement sanitaire dans le développement et l'épanouissement des capacités de l'enfant et la démonstration de l'effet de la culture environnemental sur la sensibilisation et l'éducation de l'enfant surdoué. Et cela pour arriver en fin a une stratégie pertinente pour un environnement sain permettant le développement du don.

مقدمة:

زاد في الآونة الأخيرة الاهتمام بالمورد البشري وبما لديه من قدرات عقلية للاستفادة منه على أمل إيجاد أفراد متفوقين وموهوبين، والذين يعتبرون الثروة الحقيقية في أي مجتمع بل كنوزه الفعلية، فعن طريقهم يتوفر لكل مجتمع ما يحتاجه من رواد الفكروالعلم والفن للاستفادة منهم في شتى مجالات التطور والحياة (**زحلوق مها، 2001. ص 65**)[1]، وقداتجهت الدول المتقدمة الآن إلى هذا المجال واهتم كثير من علماء النفس والتربية بدراسة هذه الفئة.(**الفقي حامد 1983. ص 101**)[2].

مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في بيان أهمية التربية البيئية للطفل الموهوب، ودور البيئة السليمة في تنمية ورعاية الموهبة والتعرف على المشكلات البيئية المصاحبة للتلوث وتأثيرها على الطفل حتى يتسنى التفكير في وضع إستراتجية يمكن أن توضع على مستوى البيئة الأسرية، الشارع البيئي.. وهكذا نسعى إلى:

– بيان ماهو دور التربية البيئية للطفل في التحسيس بأهمية البيئة؟

– هل هناك تأثير للبيئة على الطفل الموهوب؟

أسباب إجراء البحث

* الأهمية القصوى للبيئة والحد من التلوث في تنمية الموهبة

* الأهمية القصوى لرعاية الموهوبينوتقديم التربية البيئية المناسبة.

هدف البحث: وضع إستراتيجية مناسبة لرعاية الموهوبين في الجزائر

أهمية البحث:

يمثل الاهتمام بالموهوبين والتعرف عليهم منذ الصغر ورعايتهم في الصغر وتوفير البيئة والإمكانات اللازمة لهم ضرورة حتمية لأي مجتمع يريد التقدم والتطور والنمو في ميادين العلم والمعرفة الإنسانية في عصر لا يعرف إلا التفوق في العقل والإبداع في الفكر..

الاطار المفاهيمي:

1- **البيئة**: وهي مجموعة العوامل والمكونات والظروف التي تتفاعل معها الكائنات الحية ضمن حيز معين وتؤثر في العمليات الحيوية التي تقوم بها الكائنات الحية.

2- **تلوث البيئة**: هي أي تغير في خواص البيئة مما يؤدي بطريق مباشر أو غير مباشر إلى الأضرار بالكائنات الحية أو المنشآت أو يؤثر على ممارسة الإنسان لحياته الطبيعية (**برنار فواذ 1996.ص50**)[3]

3- **التربية البيئية**: هي التربية التي تساعد الناس على العيش بنجاح على كوكب الأرض، وتربيتهم على التفاعل الايجابي والتحسيس والتوعية بأهمية البيئة

4 – الموهبة: هي ظاهرة فريدة اختص بها الإنسان دون غيره من المخلوقات ولها القدرة على الخلق والإبداع والابتكار لمواجهة تحديات الطبيعة، وهي كل استعداد فطري لدى الفرد مثل الموهبة الفنية، الموسيقية، اللغوية، الحسابية... وهي أساس للقدرات الخاصة، (**برنا رد فواذ، نفس المرجع.ص 96**)[4]، وتعرف بجوانبها: القدرة العقلية العالية القدرة على القيام بمهارات متميزة، (**سعيد عبد العزيز، 2005. ص9**)[5].

5– تعريف الموهوبين:

يعرفهم مارلاند Marland: "هم الأشخاص المؤهلين ذوي قدرات والقادرين على الأداء العالي والسامي، هؤلاء هم الأطفال الذين يتطلبون برامج تعليمية متنوعة وخدمات على خلاف هؤلاء المزودين ببرامج عادية لكي يدركوا إسهاماتهم بالنسبة لأنفسهم ولمجتمعاتهم (**طارق عبد الرؤوف عامر، 2005، ص 52**)[6]

كما تجدر الإشارة إلى أن الموهوب يختلف عن العبقري وعن المبدع، فالموهوب هو الذي يملك قدرة عقلية عالية أما المبدع فيتسم بالإنجازالأصيل ذي القيمة الابتكارية، فالموهبة تفوق في الحواس والإدراك العقلي إلى حد الابتكار والاختراع وينتج ما يتكون في العقل الباطن من صور وخيالات يقوم الموهوب بتجسيدها في الحقيقة وخلقها حتى تتكون صورة ملموسة وهي تحتاج من يرعاها.

أولا: لمحة تاريخية عن الموهبة ومشكلاتها

في بداية القرن 19 اتجه الاهتمام إلى الأطفال المعجزة وأسس "**جالتون**" الأمريكي علم الأطفال الموهوبين فوصف طباعهم وإهتم بمنشأ العبقرية ونموها، و"**كار ل ويت**" الذي كانت جامعة "لايبرغ" قد استقبلته دكتورا للفلسفة وهو في 14 من عمره أو "**كريستيان هنرينج هنيكان**" الأعجوبة الذي توفي في 4 من

عمره وكان يقرأ الألمانية ويعرف الفرنسية ويحفظ 500 حكمة لاتينية، أو "**اللورد كلفن**" الفيزيائي الشهير الذي دخل جامعة "فلاسكور" في 10 من عمره وفاز بألقاب جامعية في 12 من عمره (**أنور طاهر رحنا.عدد 293. ص9**)[7].

إن أي أسرة تتمنى أن يكون طفلها أو طفلتها موهوب، فالطفل الموهوب هو أثمن عطية يمنحها الخالق، وهؤلاء الأطفال الموهوبين يتحدثون عن اهتماماتهم وميولهم وأنشطتهم ومطامحهم وينصتون إلى الآباء والمعلمين بحماس عندما يقومون بمناقشة أمورهم إذا تحرو الصدق فيما يقولونه لهم، ومما يخلق المشكلة أن المدرسة قد لا تأخذ في اعتبارها عادة عند تقرير مناهجها إلا الطفل المتوسط أو فوق المتوسط، أما الموهوب فلا يخطر على بال واضعي مناهج المدارس ولذا نجد أن الموهوب لا يكترث بما يشيع من أنشطة في المدرسة، مما قد يجلب بعض المتاعب له لأنه شخص يهوى جلب المتاعب، لذا لابد من أخذ الفروق الفردية بين القدرات العقلية بعين الاعتبار،

إذن فقد أدركت المجتمعات منذ زمن بعيد أهمية الكشف عن ذوي القدرات العالية المتميزة من أفرادها وتنميتها ولقد كان للمسلمين دورهم منذ ظهور الإسلام في تحري القدرات الخاصة، نسبه الإسلام إلى أهمية النبوغ ورعايته (**مرسي 1992.ص 98**)[8]، وقد أثبتت البحوث والدراسات أن هناك من 2 إلى 5% من الناس يمثلون المتفوقين والموهوبين، والذين اعتمدت البشرية عليهم منذ أقدم العصور (**القاطعي وآخرون 2000.ص 41**)[10]

وقد بدأ الاهتمام بإرشاد الموهوبين متأخرا ويعود الفضل في ذلك إلى الباحثة "**هولينغوريث** Hollinworth في و.م.ا وأسهمت دراساتها في تسليط الضوء على هذه الفئة كإحدى الفئات التي تنتمي إلى ذوي الاحتياجات الخاصة، ومنذ 1950 بدأ تأسيس مدارس خاصة بهذه الفئات، وبدأت حملات الإرشاد لهم ولعائلاتهم بـ و.م.ا وقد بدأ الاهتمام يزداد منذ الثمانينات من ق 20 مع ازدياد التقدم في برامج تعليمهم ورعايتهم، خاصة وان هذه الفئة هي الأكثر عرضة للمشكلات التي يقابلها العاديون كما اشرنا سابقا.

إضافة إلى ذلك هناك المشكلات والاحباطات البيئية التي يواجهها الموهوب تعرقل نمو استعداداته وتكفها لذلك لا بد من تسليط الضوء على هذه المشكلات ولفت انتباه المفكرين والجمعيات إلى ضرورة تهيئة البيئة المنزلية والمدرسية وتحسين خدماتهم وطرائق تعاملهم مع الطفل الموهوب، (**د.محمد بن عليثة الاحمري. 2005. ص99**)[11]

ثانيا:أهمية رعاية الموهوبين:

إن رعايتهم في الجزائر غير كافية بالمقارنة بالدول المتقدمة، فالمتفوق والموهوب لا يدرس في المدرسة العادية فهي لا توفر له الميزات الكافية لاستثارة قدراته الكامنة، فلا بد من توفير مدارس خاصة تعتني بجوانب شخصيته التي تضمن سلامته الجسمية وتوفير الظروف الثقافية والاجتماعية والنفسية التي تشجع المتفوق على

التفوق والتقدم العلمي والتكنولوجي الذي ينشده التقدم ومواكبة التطورات تستدعي الاستفادة من الإمكانات العقلية غير العادية لأبنائه والتي لا توجد لدى الأفراد العاديين، فهذه الإمكانات لدى المتفوقين هي القادرة على الإنتاج المتميز والإبداع واكتشاف ما هو مفيد للفرد وللمجتمع ولا بد من الاهتمام بهذه الطاقات والقدرات المتميزة للعقل البشري منذ الصغر من خلال تقديم البرامج التربوية المناسبة للمتفوقين ورعايتهم في جوانب النمو المختلفة يعد نوع من الاستثمار للطاقات البشرية، ففي دراسة **تيرمان** (1921) على عينة 1528 طفل متفوق عقليا لحاصل ذكاء كل واحد منهم 140 درجة باستخدام مقياس تيرمان تبين أن86 من أفراد العينة قد وصلوا إلى المهن الراقية ومراكز رئيسية في المجتمع، كما تمكن 66 من الذكور و>60 من الإناث من متابعة دراستهم العالية في الجامعة.

فالمجتمعات التي تأخذ بإستراتيجية معينة لتربية الموهوبين والمتفوقين تركز على أن ينهي الموهوب دراسته في أقل وقت بالنظر إلى أقرانه، وهذا يوفر نفقات على الدولة. لذا اهتمت بهم الدول المتقدمة ليتمكنوا من تقديم أفضل العطاء لأنفسهم ولمجتمعهم مما يساهم في دفع عجلة التطور العلمي والاقتصادي والاجتماعي. (احمد محمد الزغبي 2003.ص 46-47)[12]

يؤكد الباحث "**لويس تيرمان**" أن الطفل الموهوب هو الذي لا يقل ذكاءه عن 140 في القياس، فالطفل الموهوب لابد أن يتمتع بدرجة من الذكاء، وقد يكون الطفل ذكيا لكنه محروم من المواهب بفعل الظروف المحيطة به، أما العبقرية فتاتي نتيجة الذكاء الحاد وتخلق بتربية مناسبة، خاصة بالعباقرة، والعبقري هو الذي تتوفر فيه الطمووح، الثقة بالنفس، الرغبة في التفوق، التركيز الشديد، ومن سيناتها الإبداع، أمثال **ألبرت انتشين** (توفي 1955)

و الموهوب يتميز بالقدرات الابتكارية والإبداعية، وهذه القدرات لا تنمى إلا في ظل بيئة مناسبة وتربية بيئية سليمة. يتأثر الطفل بالأجهزة المحيطة به (التلفزيون الكمبيوتر..) منذ المراحل العمرية الأولى فهي تتضمن ميراث غنية وكثيفة للطفل وهي متغيرة بسرعة من أفلام ورسوم.هذه الأخيرة التي تشد أنظار الأطفال لما فيها من خيال وحركة وألوان زاهية وهذا كله يؤدي إلى تنمية الابتكار لدى الطفل، وفي عمر الروضة تزداد الميزات ويزداد الخيال والتفكير وتوسيع بيئته في سن المدرسة الابتدائية بما يتعلمه وتحتل الحكايات لدى الطفل مرتبة خاصة لتغذية خيالهم، وفي فترة المراهقة تتوسع بيئتهم وتتميز بالاهتمامات الجديدة وتتكون الهوايات وتتطور، وتتطور الصداقات ويكون تأثيرهم كبير على الفرد. والمراهق يتعلم ويمتص القيم والمعاييرمن الأشخاص المهمين في حياته (الوالدين، المعلمين، القادة والعلماء..)، وهذا التعلم والامتصاص مهم أن أولى المجتمع عناية بالابتكار والإبداع، ويحب المراهقين أن يشاركهم الآخرون في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار، والمراهقين المبتكرين يتميزون بدافع قوي إلى حب الاستطلاع والبحث عن ميزات جديدة والكشف عن ماهية الاسمرار التي تحيط بهم، ويدخل المراهقون الجامعة في المرحلة المتأخرة من المراهقة وينمو تفكيرهم وينمو معهم

التفكير المبدع والمنطقي، وبسبب التطور المعرفي والتكنولوجي حصل الطالب اليوم على فيض من المعلومات ووسائل الإعلام تؤثر فيهم كثيرا، خاصة منها الانترنيت، وبعدما يدخل مرحلة الشباب ويزاول المهنة ويصل إلى التوازن في نضجه الجسمي والعقلي والعاطفي والاجتماعي وكلما كبر في السن تراكمت الخبرات لديه، ومع الزيادة في العمر وتأثير المجتمع وعاداته وتقاليده يقل الخيال لدى الشباب ويميلون إلى الواقعية.فالابتكار ينمى بتوفير التربية وطرق التدريس والبيئة الاجتماعية والطبيعية المناسبة، (وفيق صفون مختار، 2005. ص30)[13]

ثالثا: البيئة والطفل الموهوب:

تشمل البيئة على كل ما يحيط بالإنسان وما يقع على حواسه من مؤثرات، ويمكن تمييز شقين من البيئة احدهما مادي أو جغرافي (فيزيقي) ويشتمل على: المناخ، الطقس، التضاريس، العمران، البحار والمحيطات، الأنهار.. والثاني يشتمل على البيئة الاجتماعية وتتضمن بدورها كافة الجماعات البشرية التي ينخرط فغيها الفرد (الأسرة، الأصدقاء، رفقاء العمل، الجيران..)

إلى جانب ذلك هناك المعايير والأعراف والقيم والعادات وأنماط السلوك والعرف والعلوم والدين واللغة وكل مظاهر الثقافة والبيئة بشقيها تؤثر على وتتأثر بالإنسان، فهي تؤثر في سلوكه ونموه وأفكاره وسمات شخصيته، فالبيئة التي تصقل وتنمي تلك القدرة البشرية الطبيعية ذات القيمة المتميزة (الموهبة).

رابعا: مكونات البيئة:

يؤكد مؤتمر ستوكهولم 1972 أن البيئة هي كل ما يحيط بالإنسان ومن خلال هذا المفهوم الواسع يمكن تقسيم البيئة إلى قسمين رئيسيين:

– **البيئة الطبيعية**: هي كل ما يحيط بالإنسان من ظواهر حية وغير حية وليس للإنسان اثر في وجودها وتشمل: التضاريس، المناخ، التربة، النباتات والحيوانات، وهي مختلفة

– **البيئة البشرية**: ويقصد بها الإنسان وانجازاته التي أوجدها داخل البيئة الطبيعية، والإنسان يختلف في عدده وكثافته وسلالاته ودرجة تحضره وتقدمه العلمي، مما يؤدي إلى تباين البيئات البشرية والتي تنقسم إلى:

1– البيئة الاجتماعية: وتتشكل من الأفراد والجماعات في تفاعلهم وأنماط التنظيم الاجتماعي وجميع مظاهر المجتمع (أنماط العلاقات الاجتماعية القائمة بين الإفراد والجماعات)

2- **البيئة الثقافية**: الوسط الذي خلقه الإنسان لنفسه بمافيه من منتجات مادية وغير مادية، في محاولاته الدائمة للسيطرة على الطبيعة (عادات وتقاليد) وكل ما يتوارث من جيل إلى آخر (راتب السعود.2007. ص18-19)[14] والبيئة الثقافية المناسبة للطفل الموهوب تتحدد من خلال مجموعة من المتغيرات نذكر منها:

– مستوى ثقافة الوالدين.

– مدى توفرالكتب والمجلات والصحف في المنزل في متناول الطفل

– مدى توفر المذياع والتلفاز والفيديو في المنزل

– مدى توفر المتاحف والمسارح والمعارض والرحلات وغيرها مما يعد وسائل لنقل الأفكار والمعارف والمعلومات للإنسان

– مدى توفر المؤسسات التربوية كرياض الأطفال، المدارس والجامعات في البيئة التي يعيش فيها الطفل

– مدى توفر برامج تعليم غير نظامي في البيئة التي يعيش فيها الإنسان. (راتب السعود، 1989.ص145)[15]

إن البيئة بصفة عامة تشمل الكوكب وبيئة الحياة التي يستمد منها الإنسان قوته وأسباب نموه الفكري والمادي والاجتماعي والروحي.

ولكن المشكلات البيئية الحديثة كالتلوث بأنواعه وضعف طبقة الأوزون والإمطار الحامضية وندرة المياه وقلة الغذاء قياسا بالانفجار لسكاني الهائل باتت تشكل عوائق بيئية ضخمة تنذر بكارثة والإنسان هو المسبب الرئيسي لهذا الخلل الكبير في توازنها الطبيعي.

خامسا: التلوث ومؤثراته:

تضم الملوثات كل المواد أو الميكروبات أو الأمواج الصوتية أو الكهرومغناطيسية التي تلحق الضرر بالإنسان أو بمكونات بيئته أو تسبب الأمراض أو تؤدي به إلى الهلاك، ومنها الملوثات الطبيعية كالغازات والأتربة التي تقذفها البراكين واكاسيد النيتروجين التي تتكون في الهواء نتيجة التفريغ الكهربائي وحبوب لقاح بعض النباتات الزهرية والجراثيم وغيرها، أما الملوثات المستحدثة فتتكون من ملوثات التقنيات وما ابتكره الإنسان وما ينتج عن الصناعات والتفجيرات النووية ووسائل ومواصلات وما ينتج من نفايات ناتجة عن أنشطة البشر. ومن حيث طبيعته فهي تصنف إلى ملوثات بيولوجية، كيميائية وفيزيائية.

فالبيولوجية هي الأحياء التي تسبب الإمراض للإنسان والنبات والحيوان، أو تستهلك قدرا كبيرا من النبات والحيوان، فحبوب اللقاح التي تنتشر في أزهار بعض النباتات في الربيع كالصفصاف تسبب عددا من أمراض الحساسية بالجهاز التنفسي فهي تؤذي الانسان عامة كما هناك بعض الفيروسات في الهواء تسبب أمراض مختلفة مثل الزكام والأنفلونزا والحصبة والشلل عند الأطفال في الإنسان وداء الكلب الحمى القلاعية وطاعون الدجاج في الحيوان والبكتيريا التي تنتشرأنواع منها في الماء والهواء تسبب أمراضا للإنسان كالسل وأمراض الرئة والجراد عندما يزحف يهلك الأخضر واليابس...

و **الملوثات الكيميائية** وهي المبيدات بأنواعها والغازات المتصاعدة من الحرائق والسيارات والمصانع والبراكين والبترول ومشتقاته والرصاص والزئبق، وما ينتج من مصانع الاسمنت والاسبست والكيماويات السائلة وهي تؤثر على صحة الإنسان ونباتاته وحيواناته، والهواء الذي يستنشقه والماء الذي يشربه والطعام الذي يأكله، كما تنتج المصانع ثاني أكسيد السيلكون الذي يؤثر على الرئتين حيث تصاب بالتلف، لذا لا يجب أن يعيش الطفل بالقرب من المصانع.

كما أن المبيدات فهي كيماويات صنعها الإنسان لمقاومة الآفات والأعشاب الضارة التي تهدد سلامته ومحاصيله الزراعية، حيث يتسرب إلى الإنسان عن طريق الطعام ويتركز في الطبقات الذهنية، لذا ينصح بالغذاء الصحي الخالي من المبيدات للطفل (**راتب السعود 2007. ص 54**)[16]

أما الملوثات الفيزيائية تشمل الضوضاء والتلويث الحراري والإشعاعات بأنواعها وما ينتج من المفاعلات النووية وتجارب الانفجارات النووية، فالضوضاء تؤثر على الإنسان فسيولوجيا ونفسيا كما أن التلوث الحراري يؤثر على المناخ، والتفجيرات النووية والخطورة الناتجة عن الغبار المنبعث منها وتلوث التربة والماء منها وتؤثر على الإنسان حيث تتسبب في أمراض منها (سرطان الدم، أو الجلد والعظام أو الغدد)، والأشعة تؤثر في الصيفات الوراثية فتؤدي إلى منع الإخصاب وموت الأجنة وتؤثر على المرأة الحامل (**محمد صباريني ورشيد الحمد. 1994 ص 133**)[17]، يؤثر الرصاص على الطفل خاصة ويسبب أمراض التخلف العقلي وكبر حجم الرأس وبروز العينين وفتح الفم وعندما يصل الرصاص إلى تركيزات معينة يحدث الإصابات لا يمكن علاجها علاوة على عوارض الإسهال والتعب والحالات العصبية والنفسية (**احمد رمضان ومديحة حجازي ومها دسنان وأمين عبد الله.1991 ص 70**)[18]

أضرارها

– الإصابة بسرطان الجلد. وبمرض المياه البيضاء في العيون.

– حدوث تلف في الحامض النووي DNA المركز في نويات الجلد الموجودة تحت البشرة الخارجية وهذا الحامض هو المسؤول عن نقل الصفات الو راثية.

– حدوث أمراض في الجهاز التنفسي وضعف جهاز المناعة عند الإنسان

سادسا: التربية البيئية:

تنبه العالم إلى تلك المشكلات البيئية التي أصبحت تهدد أشكال الحياة على كوكب الأرض، نظرا للإهمال لجوانب التنمية البيئية، من هنا بدا التفكير في وضع خطط تنموية تراعي البيئة ومتطلباتها وتحد من مشكلات البيئة، وتمخض عن هذه الجهود مفهوم جديد للتنمية يعرف بالتنمية المستديمة صاحبه ظهور مفهوم التربية البيئية، والذي فرض نفسه على التربية وعلى حركة الفكر التربوي وتطبيقاته وهذا بفضل التطور والتغيرالعلمي والتكنولوجي الكبير وآثاره التي أسهمت في إدخال هذا المفهوم، والذي يعنى بتربية الفرد وتهذيب سلوكه وترشيده نحوالبيئة التي يعيش فيها أوحيال الكون الواسع والشامل، فيستثمر إمكاناته ويتعامل معها برفق وتحضر لكي تكون قادرة على الاستمرار في العطاء مما يوفر حياة هنيئة للإنسان في الحاضر والمستقبل، من هنا أصبحت التربية البيئية محور اهتمام العديد من المؤسسات والهيئات والندوات العالمية والسياسات التربوية.

والإنسان في تعامله مع البيئة ينتج بعض المشكلات عن تفاعلاته غير السوية معها فالإنسان يستثمر طاقة الشمس ويستخدم الماء والهواء والتربة والثروة الحيوانية والمعادن والبترول والغاز الطبيعي، إذن فالبيئة تقدم كل

شيء للإنسان وتشبع رغباته ولكن في ظل الانفجار السكاني الكبير تزايدت الضغوط على البيئة فاستنزفت مواردها، وطغى التلوث بشكل كبير مما اثر على صحة الإنسان وخاصة الطفل.

لذا جاءت التربية البيئية كلغة مشتركة بين مختلف الدول ومنذ 1987 تاريخ نشر أول تقرير للجنة العالمية للبيئة والتنمية "مستقبلنا المشترك، بدأت الدول تصنع برامج من شانها أن تمارس التربية البيئية في المدارس والمعاهد والتي يدور محور اهتمامها حول ما يجري بين الإنسان والبيئة من تفاعل، فان كان تفاعلا ايجابيا كان الاستثمار أفضل للبيئة وتنجح التربية البيئية إذا اهتمت بتدريس القيم البيئية، فالبيئة هي كل ما يحيط بنا وهي تؤثر في حيلتنا وصفاتنا، كما نؤثر نحن أيضا في صفاتها وأشكالها، والتربية البيئية هي عبارة عن التعليم والتثقيف والتوعية من اجل معرفة الطريقة الصحيحة التي يجب أن يتعامل بها الإنسان مع البيئة المحيطة، ولا يجب أن يقتصر الإنسان على التربية البيئية التي يتلقاها بل يجب أن يسعى إلى مرحلة أسمى وأوسع هي مرحلة التثقيف البيئي.أصبح الجميع يدرك أن التلوث البيئي هو من اكبر وأهم المشاكل التي يعاني منها الكائنات الحية وخاصة الإنسان، لذا يجب أن يكون هناك قانون معين لتنمية وتكوين المهارات والقيم لمعرفة واحترام العلاقة التي تربطهم بالبيئة

إن التعليم هو الأساس المتين للعمل التطوعي والشبابي لذا يجب أن يكون هناك تعليم بيئي في جميع المدارس الحكومية والخاصة تنشأ جيل واع بأهمية البيئة السليمة ودورها في خلق الإبداع وتنمية المهارات والقدرات لتحقيق تنمية دائمة.

إذن فالتربية البيئية بالمدارس تعمل على توثيق علاقة مناهج التعليم المدرسي بالبيئة والتي توجه وتنمي الطفل جسميا وعقليا، وبالتالي ينمو الطفل وهو يحمل معلومات وسلوكات بيئية صحيحة، وأن التربية البيئية للأطفال عموما والموهوبين خصوصا تهدف إلى تحسين البيئة الصحية في المجتمع، وطرق المحافظة على صحة الفرد والأسرة والمحيط عموما، فالأطفال عموما هم الأكثر تأثرا بالبيئة لذا يجب أن تعطى بيئة الطفل الكثير من الرعاية والاهتمام، فالروضة والمدرسة والمنزل والحديقة كلها بيئة الطفل المحببة والتي يجب أن تكون سليمة ونظيفة.

لقد حدد مؤتمر ستوكهولم 1972 الأهداف الأساسية للتربية البيئية

- تشجيع تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات المتصلة بالتربية البيئية بين الدول
- تشجيع تطور مناهج تعليمية وبرامج في حقل التربية البيئية وتقويمها
- تشجيع تطوير نشاطات البحوث المؤدية إلى فهم أفضل لأهداف التربية البيئية ومادتها وأساليبها.
- تشجيع وتدريب وإعادة تدريب القادة المسؤولين عن التربية البيئية لكل المخططين والباحثين والإداريين والتربويين
- توفير المعونة الفنية للدول الأعضاء لتطوير برامج في التربية البيئية

وعليه تسعى التربية البيئية إلى إعداد الإنسان البيئي إلمام بالمفاهيم الايكولوجية الأساسية والمبادئ المرتبطة بها. وتبني القيم اللازمة للممارسة البيئية العقلانية والمسؤولة لا بد من:

– التعلم عن البيئة والإلمام بالقواعد الأساسية لجوانب المعرفة العلمية التي تستخدم في تفسير الظواهر المتشابكة في البيئة والعلاقات القائمة بين المكونات الحية وغير الحية وأثر الإنسان في بيئته.

– التعلم من البيئة والتفاعل بين مكونات البيئة الحية وغير الحية.

– التعلم من أجل البيئة والمحافظة عليها والإبقاء عليها سليمة نقية

سابعا:أثر التربية البيئية والتلوث على الطفل الموهوب:

البيئة تؤثر على الأحوال النفسية والصحية والسلوكية للطفل فإذا عاش في بيئة سليمة حيث الهواء النقي والمياه العذبة والأرض الطبيعية نشأ خال من الأمراض، أما إذا كانت البيئة فاسدة وملوثة فإنه ينشأ مريضا صحيا ونفسيا وذهنيا، هناك دراسات عديدة أكدت أن تأثير البيئة على ذكاء الأطفال قد يكون أكثر تأثيرا من عامل الوراثة، ورحم الأم هو البيئة الأولى للطفل فإذا هيئ بطريقة صحية ونفسية جيدة يؤدي إلى تطور ونمو العوامل والصفات الوراثية، فالذكاء والموهبة تعتمدان على عدة أسس منها فيزيولوجية وأخرى عصبية وأخرى نفسية ووراثية فالبيئة هنا لها دور كبير لأنها تتفاعل مع جميع هذه العوامل والعناصر وبما أن السنوات الخمس الأولى من عمر الأطفال هي الأساس المتين في تكوين نمو الطفل الجسمي والنفسي والعقلي والصحي، لا بد من تهيئة بيئة سليمة أي البيئة الأولى للطفل (البيت) مما يساهم في تكوين سليم لشخصيته وبناء متين لفكره وجسده.

لقد وهب الله لنا نعمة العقل كي نبدع ونفكر من خلاله فعن طريقه يصنع الإنسان نفسه ويتقدم في حياته، وإن الإبداع والذكاء وأيضا العقل تتأثر عند الإنسان وخاصة الطفل بالتلوث الاجتماعي والايكولوجي الذي يحيط به أي البيئة المحيطة، فإما أن تنمي الفكر والإبداع إن كانت سليمة وإما تقتله إن كانت ملوثة.

حسب تقارير برنامج الأمم المتحدة وبرنامج حماية البيئة الصادر في نيروبي حول الأطفال وحماية البيئة في 1991 يقول أنه: حوالي مليار وسبعمائة ألف طفل في العالم مهددين بخطر تلوث البيئة من بينهم مليار وأربعمائة ألف طفل في دول العالم الثالث، حيث يسبب التلوث وفاة ما يقارب 14 مليون طفل سنويا وإصابة 3 ملايين آخرين بإعاقات خطيرة تتراوح أعمار الأطفال الذين يؤثر عليهم التلوث دون سن الخامسة بسبب استنشاق عنصر الرصاص، حيث أن التقدم الصناعي وشغف الإنسان في بناء المصانع والمعامل التي تملأ البلاد وهذه المصانع تستخدم كميات من الوقود سواء غاز طبيعي أو فحم أو بترول عندما تحترق تنتج غازات سامة ملوثة تتصاعد في الهواء على شكل دخان محمل بالشوائب والسموم منها غاز أول أكسيد الكارتون وغاز ثاني أكسيد الكاربون وغاز الكبريت والأزوت وقد يكون محمل بالرصاص، حيث أن كل طن فحم يحترق ينتج عنه 1 كلغ من الرصاص الذي يشكل خطرا على حياة البشرية فالإنسان يتنفس حوالي 22 ألف مرة في اليوم

والأطفال يمارسون عملا مجهدا يحتاجون إلى قدر أكبر من الهواء 15 ألف مرة كل يوم إذن فالإنسان يحتاج إلى الهواء أكثر من الغذاء والماء في اليوم الواحد من 1.5 – 2 كلغ يوميا وهذا دليل على أن الإنسان باستطاعته الاستغناء على الطعام ليوم أو عدة أيام لكن من المستحيل أن يستغني عن الهواء ولو لبضع دقائق فخطر الرصاص الذي يدخل صدور أطفالنا وشبابنا إن تواجد بنسب قليلة في الهواء قد لا يؤثر على الصحة الجسمية بشكل مباشر وواضح لكنه بكل تأكيد يؤثر على الجهاز العصبي المركزي والذي هو أساس الذكاء والدماغ مما يتسبب في التأثير بشكل كبير على الوظائف النفسية والسلوكية والفكرية وهذا ينعكس سلبا على قدرة العقل في التركيز والتفكير فتلوث الهواء بمادة الرصاص يؤدي إلى وفاة بعض الأطفال التسبب في الإعاقة الجسمية لبعضهم ويؤثر سلبا على عقول وتفكير وذكاء الأطفال خاصة لأنهم الأكثر حساسية عن غيرهم، ولأن عقولهم وأجسادهم في مرحلة النمو لذا من حقهم علينا توفير بيئة سليمة وصحية ونظيفة خالية من أي تلوث ليكونوا أصحاء جسديا وفكريا وعقليا فالجسم السليم في العقل السليم فإذا كان القليل من التلوث يسبب الأذى للطفل في بطن أمه فإن الذكاء والإبداع والتفوق لا يمكن أن يكبر وينمو في بيئة ملوثة،

إن التأثير البيئي والنفسي والاجتماعي والاقتصادي والجو الأسري (بيئة الطفل الأولى) وأيضا المدرسة (البيئة الثانية) حيث يرتبط أطفال الأسر الفقيرة بالعيش في أماكن ذات فوضى بيئية، في ظروف سيئة وهذا ما يبرر أنهم أقل قدرة على التعليم وأقل ممارسة للنظام، فغالبا ما يكونون قليلي الذكاء يفضلون قوة البدن والجسد على قوة العقل والذكاء فأفقهم الاجتماعي يكون ضيقا واحتكاكهم بأهل العلم والأدب ضعيف وهذا يحد من تفكيرهم وذكائهم وإبداعهم وأيضا إذا كانا الأبوين غير سليمين صحيا وجسديا ولا تكون تغذيتهم صحية (سوء التغذية) وبالتالي جسد متعب فلا يستطيعون إعطاء أبنائهم الوقت والجهد لتنمية ملكاتهم العقلية وتعليمهم ناهيك عن الطفل الذي ينشأ في أسرة كبيرة يكون ذا تنبيه ذهني محدود ويكون أقل ذكاء من الذين يعيشون في أسر ميسورة ماديا وأبوين متعلمين في أسرة صغيرة فيأخذ حقه من الرعاية والاهتمام، ومنه فالبيئة هي أساس للإبداع والذكاء لدى الأطفال، فالقدرات العقلية تترعرع في البيئة السليمة التي تصنع منهم مبدعين أو مخترعين يساهمون في بناء مجتمعهم الذي أعطاهم بيئة صحية نمو فيها وأن يوجه هذا الذكاء والإبداع إلى حماية البيئة من خلال التكنولوجيا الخالية من التلوث والإسهام في حل المشكلات البيئية، ومنه فالتربية البيئية السليمة هي أساس الرقي والتقدم العلمي والصحي وهي جزء من التربية العلمية والدينية.

إن مخاطر البيئة كبيرة فهناك الغازات المنبعثة من محركات الوقود الملوث والمستخدم في المطبخ والتدفئة داخل المنزل حيث يصاب الطفل بالإسهال الذي يقتل 1.3 مليون طفل سنويا فيما تقضي أمراض الملاريا على مليون طفل آخر، حيث صرحت الدكتورة جارود هارلم المديرة العامة لمنظمة الصحة العالمية انه بالإمكان التقليل من الوفيات من خلال تطبيق الاستراتجيات المناسبة للتغلب على المخاطر التي تهدد صحة الطفل ولابد من تطبيق هذه البرامج، فكل طفل له الحق في النمو في منزل صحي ومدرسة ومجتمع نظيف لان التطور

مرتبط بالصحة الجيدة، لذلك وجب التقليل من الأخطار البيئية لضمان المستقبل المناسب لأطفالنا، لذا لابد من توعية الأم والأسرة ومتابعة البيئة المدرسية وتوعية الأطفال بدورهم في حماية البيئة وهذه مسؤولية كل مؤسسات المجتمع، كي لا يكون أطفالنا فريسة للأمراض النفسية والجسدية الناتجة عن التلوث، فالأطفال يشكلون 50% من مجموع سكان العالم، والقلق على صحتهم يزداد بفعل التلوث البيئي المنتشر (**عربيات مزاهرة، بشير محمد وأيمن سليمان، 2004، ص 54**)[19]

ثامنا: كيف نربي الطفل بيئيا في المنزل؟

– لابد من تعويده على النظافة الشخصية وأن يتبع عادات صحية سليمة ومنها:عادة مص الأصبع والتي تبدأ منذ الولادة وتزول عادة في شهر وان استمرت فإنها تعبر عن توتر نفسي له عدة أسباب منها التهاب اللثة والفم والتوتر الناتج عن البيئة المحيطة ويمكن علاجها بدهن أصبع الطفل بمادة مرة.

– قضم الأظافر وهي تسبب بعض الأمراض نتيجة تلوث الأظافر مثل التهاب الأمعاء والرئتين.

– اللعب في الشوارع، فاللعب ينمي جسد الطفل ويعلمه ويكشف مهاراته لكن ليس في الشارع.

– اللعب بالأنف وهي مضرة للطفل وعليه أن يتعلم طريقة مناسبة لنظافته الشخصية لكي لا يتعرض للجراثيم.

– لمس العين بيد ملوثة وابتلاع التراب والصابون والشعر فلا بد من المراقبة وتعليمه الطرق الصحية وان لا يسمح للطفل باستعمال أدوات تنقل الجراثيم مثل فرشاة الأسنان. ويجب تعليمه غسل اليدين قبل الطعام وغيرها كي ينشا نشأة بيئية وتعليمية ونزرع فيه حب النظافة، ومن المخاطر البيئية التي قد يتعرض لها الطفل الجروح، والرعاف والتسمم السقوط عضات الحيوانات ولسعات الحشرات وأخطار أخرى يقول صلى الله عليه وسلم: "تخللوا فإنه نظافة والنظافة تدعوا إلى الإيمان والإيمان مع صاحبه في الجنة"، وإن أساس نظافة البيئة عامة هي مرتبطة بمفهوم الطهارة (النظافة الشخصية: الجسد، الأسنان، الشعر.) فالإنسان عنصر من عناصر البيئة ثم المحافظة على نظافة المدرسة والحديقة ومنه البيئة الخارجية من تربة وهواء وماء وأشجار ثم المجتمع كله.. بالتالي لا تكن أيها الطفل من المساهمين في تلويث البيئة.

التربية البيئية في المراحل العمرية الأولى للطفل وعلاقتها بتنمية الموهبة (من خلال اللعب):

– من عمر شهر إلى أربعة أشهر: وهنا يكتشف الطفل الأصوات والألوان وينتبه لحركة الأشياء وميلها فمن الأفضل شراء الخشخيشة ذات المقبض كي يمسكها الطفل بسهولة ونشتري له التماثيل لحيوانات مختلفة تعلق على سريره.

– من خمسة أشهر إلى ثمانية أشهر: وهنا يبدأ الطفل باستخدام يديه بكل الأشكال (الشد السحب، الحك..الخ) وعليه أن يلعب بالحيوانات المصنوعة من الكاوتشو وتصدر أصوات موسيقية وتأثر على عواطفه

من خلال الموسيقى التي تصدرها، وهو في هذه المرحلة يبدأ بالحبو، فعليك أيتها الأم مساعدته كي ينمو صحيا وعقليا.

– من تسعة أشهر إلى سنة: هنا يحاول رمي الأشياء من أجل رؤية المكان الذي تصل إليه، فلا تعطه ألعاب قابلة للكسر.

– من سنة إلى ثمانية عشر شهر: يبدأ بخطواته الأولى فعليك أن تعطيه لعبة متحركة لتمنحي له الأمان في أولى خطواته، كي يحاول الحصول عليها بالحبو أو المشي.

– من ثمانية عشر شهر إلى سنتين: يبدأ يمسك كل شيء يراه ويبدأ بالركض في كل مكان فنعطيه مثلا حصانا خشبيا تجره عجلات أو قطار يجره بخيط وهي أصعب من الدفع ويجب أن نعطيه شيئا يمارس به هواياته، مثل البراميل البلاستيكية أو علبة مثقوبة يمكن أن يعمل منها أشكالا هندسية وهو يمتاز في هذه المرحلة بالفضول وهنا يبد أفي الاستكشاف.

– من سنتين إلى سنتين ونصف: يطلب الذكر الألعاب الخاصة مثل الطائرات والفتاة كذلك وإن طلب الذكر لعب الفتاة عليك تلبية طلبه فورا دون تعليق بأنها لعب فتاة.

– من سنتين إلى ثلاث سنوات: يبدأ بتقليد ما يراه من تصرفات كأن يرد على الهاتف أو يقود السيارة.

– من السنة الثالثة: يمتاز الطفل بخيال واسع ويتقمص شخصيات من المجتمع كدور الممرضة أو المعلمة أو دور السائق بالنسبة للذكر أو الجندي، وعموما في هذه السن يفضل الأطفال ألعاب الذكاء (الفك والتركيب).

– السنة الرابعة: يمارس الأطفال كل تصرفات الكبار وألعابهم كما يهتمون بالرسم والتلوين لكن عندما يصل الطفل سن الروضة يبدأ اللعب بالصلصال وورق القص والألوان التي يرسم بها، وهكذا يمكن أن يفجر المهارات والمواهب لديه، فالمراحل العمرية الأولى مهمة جدا لنمو الطفل النفسي وتوفير البيئة المناسبة داخل المنزل وبالتالي يساهم في بلورة الموهبة وتنميتها، فالمسكن هو المكان الذي يقضي طفلك فيه معظم أوقاته، لذا يجب أن يكون هناك مساحات مناسبة للعب لأن اللعب هو مفتاح النمو الجسمي والعقلي والاجتماعي للطفل، وأن تكون هناك شروط الوقاية وتوفير بيئة صحية لنموه، أما الحضانة أو الروضة فيجب أن تكون مكملة لنمو الطفل الجسدي والعقي والنفسي، وأن تكون مباني الروضات منعزلة وفي مكان بيئي بعيد عن الضوضاء وفيه تهوية مناسبة وهادئ، وأن تكون المربيات على مستوى علمي وثقافي عالي، أما الشارع البيئي فهو النزهة في الأماكن النظيفة الصحية مع الطفل سيرا على الأقدام لأن الربو منتشر جدا بسبب الأعمال الكثير للسيارات لذا لا بد من أن نترك استقلالية للطفل في السير وأن نعلمه آداب الطريق والشارع فهم من مكونات البيئة

– أولى الإسلام اهتمام كبير بمحيط الإنسان حيث حث الرسول عليه الصلاة والسلام على غرس الأشجار والمحافظة على المياه فقال —**ص**: "ولا تقطعن شجرا مثمرا ولا تخربن عامرا ولا تعقرن شاة ولا بعيرا إلا لمأكله

ولا تحرقن نخلا ولا تغرقنه "وقال أيضا – ص–: "ما من مسلم يغرس غرسا أو يزرع زرعا، فيأكل منه طائر أو إنسان أو بهيمة إلا كان له به صدقة" فالإسلام أولى عناية كبيرة واهتم بمشكلة التلوث والماء الذي هو مصدر الحياة قال تعالى: "وجعلنا من الماء كل شيء حيا". كما حث الإسلام على الاقتصاد في الشراب والطعام، حيث أثبت العلم الحديث الآن أن الإسراف في المأكل والمشرب له تأثير كبير على صحة الإنسان وبهذا فالإسلام يدعو إلى توفير بيئة نظيفة ومناسبة لنمو أطفالنا السليم.فالجو الطبيعي المليء بالأشجار يسهم بتوفير الجو الهادئ لنمو الطفل العقلي (**عبد الهادي محمد احمد 2003 م. ص 897**)[20]

أن خطر التلوث البيئي امتد النفايات الصناعية التي تهدد البيئة بعد حرقها حيث تثير الاحصائيا ت انه في فترة اقل من 4 سنوات ستغرق اليابان في نفاياتها الصناعية ولن يكون لها مكان لتصريفها.

فالمنزل والمدرسة والمجتمع إحدى المجالات الثلاث للتعليم البيئي، فيبدأ التعلم بالمنزل وينمو الوعي في المدرسة والمؤسسات الأخرى فالبيئة الداخلية للمنزل من حرارة وإضاءة...جميعها تؤثر في الحالة الجسدية والنفسية والعقلية للقاطنين في المنزل. (**وائل إبراهيم الفاعوري 2007، ص 120**)[21].

خاتمة وتوصيات:

إن التوجه الجديد يرى أن جميع الأطفال مبدعين وموهوبين، لكن المدرسة الآن والبيئة الاجتماعية عامة هي التي تدمر هذه القدرة الطبيعية، وعليه لابد من وجود علماء ومفكرين وإنشاء مراكز بحث علمي وتوفير الظروف اللازمة لحماية الموهوب والوسط البيئي الذي ينميه، كما لابد من سن قوانين لحماية البيئة. ورفع مستوى الوعي البيئي لدى الناس وإدخال البعد البيئي ضمن مناهج التعليم في رياض الأطفال والمدارس والجامعات.. والتأكيد على أهمية البيئة في تشكيل اهتمامات الموهوب فأغلب الأدباء والعلماء نمو في بيئة سليمة ساعدتهم في تقوية اهتماماتهم في الاستمرارية والتدريب لتنمية قدراتهم.

قائمة المراجع:

1 – زحلوق مها: الأطفال الموهوبون في الروضة والعناية بهم. الفيصل. عدد 303 دمشق السنة (26) 2001.

2 – الفقي حامد: الموهبة العقلية بين النظرية والتطبيق. مجلة العلوم الاجتماعية. السنة (11) عدد 3، 1983.

3 – برنارد فواد: نمو الذكاء عند الأطفال. ترجمة د منيرة العصرة. دار النهضة العربية القاهرة. 1996. 4 – برنارد فواد: نفس المرجع.

5 – سعيد عبد العزيز: إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. دار الثقافة للنشر والتوزيع،
ط 1. القاهرة 2005.

6 – د، طارق عبد الرؤوف عامر: دراسات عن المتفوقين والموهوبين. الدار العالمية للنشر والتوزيع. ط 1. 2005..

7 – أنور طاهر رضا: كيف يثار الابتكار لدى الصغار والكبار. مجلة الفيصل. عدد 293. السعودية.

8–مرسي كمال إبراهيم:رعاية النابغين في الإسلام وعلم النفس.دارالقلم للنشر.الكويت.1992

9 – القاطع عبد الله – صالح موسى – الجوهرة سليمان وآخرون: برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الرياض. 2000.

10 - محمد بن عليثة الأحمدي: مشكلات الطلاب الموهوبين بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات. المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان الأردن. 2005.
11 – احمد محمد الزغبي: التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم. دار الفكر ط 1. دمشق سوريا. 2003.
12 – وفيق صفوت مختار: سيكولوجية الأطفال الموهوبين. خصائصهم. مشكلاتهم. أساليب رعايتهم. دار العلم والثقافة. ط1 مصر. 2005.
13 – راتب السعود: الإنسان والبيئة دراسة في التربية البيئية.دار الحامد للنشر. عمان الأردن. 2007.
14 – راتب السعود: دور التربية في التنمية جامعة مؤتى. محاضرات الموسم الثقافي الخامس.1989.
15 –راتب السعود: 2007 مرجع سابق.
16 – محمد صباريني ورشيد الحمد: الإنسان والبيئة (التربية البيئية). اربد مكتبة الكتاني 1994.
17 – احمد رمضان ومديحة حجازي، سهاد سنان وأمين عبد الله: دراسة التلوث بالرصاص في محطات أوتوبيسات حلوان القاهرة. جريدة الأهرام. 1991.
18 – عربيات مزاهرة، بشير محمد وأيمن سليمان: التربية البيئية. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان 2004.
19 – عبد الهادي محمد احمد: اثر البيئة والتلوث على ذكاء وإبداع الأطفال. أيترك للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة 2003.
20 – وائل إبراهيم الفاعوري: التربية البيئية للطفل. مركز الكتاب الأكاديمي. عمان الأردن. ط1 2007.

البيئة في الجزائر التأثير على الأوساط الطبيعية واستراتيجيات الحماية

شويشي زهية
جامعة سطيف 2

ملخص:

إذا كان لكل عصر من العصور قضية أساسية تسيطر عليه وتستحوذ على إهتمام باحثيه ومفكريه فتجبرهم على البحث عن الحلول المناسبة له.

فيمكننا أن نعتبر دون عناء أن مسألة البيئة وتعرضها لمخاطر التلوث قضية من أهم وأضخم القضايا التي يعاني منه هذا العصر حيث يشكل تعرضها لمخاطر التراجع والتلوث أولوية خاصة تستدعي البحث والدراسة بغية الوصول إلى الحلول الملائمة للحفاظ عليها خاصة وأنها تمس حياة واستقرار الكائنات الحية وخاصة الإنسان.

المحتوى:

أصبحت البيئة مؤخرا موضوع إهتمام متزايد من قبل المجتمعات المتقدمة منها والمتخلفة على حد سواء، مع تباين درجة الاهتمام وفقا للخصوصية التاريخية والثقافية والاقتصادية لكل مجتمع.

ففي المجتمعات الأكثر تصنيعا ظهر الاهتمام بقضايا البيئة نتيجة الأعراض الجانبية للتطور العلمي والتكنولوجي المستعمل في عمليات التنمية والاستخدام المفرط للعناصر الطبيعية والهادف إلى تحقيق أقصى معدل للنمو الاقتصادي العام والثراء الفردي الخاص، أما المجتمعات الأقل تصنيعا فهي تعاني من مشاكل بيئية مرتبطة أكثر بأوضاعها الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المتخلفة ... [1]

وفي ظروف المجتمع الجزائري يتعرض الوسط البيئي لمخاطر وتحديات كبيرة ناتجة عن تراجع الأداء التنموي وتدهور الأوضاع الاجتماعية المتخلفة، ولعل أبرز هذه المخاطر هدر الأراضي الزراعية، حرائق الغابات، تلوث المياه، التلوث الصناعي، انتشار البرك ورمي القاذورات.

وإذا كانت معظم الدول المتقدمة طورت ترسانة من القوانين والبنود لحماية البيئة والتي رافقتها حملات توعية إعلامية شاملة بدعم من جمعيات الأهلية والأحزاب السياسية البيئية فإن الجزائر ما زالت تعاني من تأخر واضح في هذه المجالات وخاصة المتعلقة بتشجيع الاهتمام والوعي الجماهيري بمخاطر هذه الظاهرة (الخطيرة).

فلم يحظى البعد البيئي بالإهتمام الكافي على صعيد التنمية الجزائرية، ما أسفر عن إفرازات خطيرة من شأنها تهديد توازن البيئة الطبيعية ونوعية الحياة البشرية والحيوانية، حيث تعرض المجال البيئي في الجزائر لمخاطر مختلفة

كانت بمثابة عنصر هدم للخصائص البيئية الطبيعية والذي أدى إلى مزيد من الضغط على الوسط الطبيعي، والإخلال بالتوازن الإيكولوجي، وهذا في غياب دور الدولة في المحافظة وحماية المجال الحيوي.

فما هي البيئة :

على الرغم من التفاوت في استخدام مصطلح البيئة إلا أنه يتراوح أساسا بين التضييق والتوسيع، لأن كلمة بيئة في حد ذاتها لا تثير في الدهن العام سوى الوسط الذي يعيش فيه الإنسان لكن محاولة تحديد عناصر هذا الوسط الذي يؤدي إلى الغموض نتيجة تعددها وتداخلها.

ولأن البيئة لها عناصر طبيعية خلقها الله وأتامها للإنسان "كالماء، الهواء، التراب، المعادن، النباتات، الحيوانات"، لها أيضا عناصر اجتماعية وثقافية وحضارية أي البيئة المشيدة بما تشتمل عليه من علاقات ومؤسسات ونظم وعادات وتقاليد وقيم.

ونتيجة لكل هذه المعطيات فقد تبنى مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة التي عقد في مدينة استوكهولم عام 1972 المفهوم الموسع للبيئة بجانبيه الطبيعي من جهة، والاجتماعي والثقافي من جهة ثانية، وذلك بعد ما تبين أن التخلف والفقر مثله مثل التقدم التقني يؤدي إلى تدهور البيئة، ومن تم فقد عرفت البيئة على أساس أنها " رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته "...[2].

ومع ذلك فالشائع لدى عامة الناس المعنى الضيق للبيئة والتي تشمل كل ما يحيط بالإنسان من العناصر الطبيعية والحياتية التي توجد حول وعلى وداخل سطح الكرة الأرضية...[3]

رغم ذلك لم يحظى البعد البيئي بإهتمام كافي في التنمية الجزائرية مما أسفر عن إفرازات خطيرة هددت توازن البيئة الطبيعية ونوعية الحياة البشرية والحيوانية حيث تعرض المجال الطبيعي الجزائري لتحديات مختلفة كانت بمثابة عنصر هدم وتخريب للخصائص البيئية في غياب أي إهتمام يذكر لدور الحماية والمحافظة.

الشيء الذي إلى المزيد من الضغوط على الوسط الطبيعي والإخلال بالتوازن والاستقرار الايكولوجي، ومسار الغلاف الحيوي، وقد اقتصرت حماية البيئة في الجزائر على جملة محدودة من عمليات حماية الممتلكات البيئية في منظور التنمية المستدامة للتقليل من المخاطر المتصاعدة، ودون مواءمة المتطلبات الاقتصادية مع الاشتراطات البيئية لترشيد استغلال النظم البيئية والمحافظة عليها لضمان إستمراريتها لفائدة الأجيال القادمة.

فتدهور البيئة خطر ليس فقط على مردود التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ولكنه مؤشر على استنزاف لا يمكن استدراكه للموارد الطبيعية، ولصحة السكان بفعل التلوث بأشكاله المختلفة كتلوث الهواء جراء عوادم السيارات وأدخنة المصانع، إضافة إلى تدنيس البيئة الطبيعية من خلال الاستعمال المتزايد للمدخلات الكيماوية لرفع المردود، كذلك تلوث المياه والمجاري المائية وما ينتج عنه من أمراض متنقلة، التعرية الغابية والتصحر، تحت ضغط التزايد السكاني، التلوث بفعل المواد الثقيلة المخلفات الصلبة، تدهور التنوع البيئي...كل هذه المظاهر لها تأثيرات ضارة على البيئة الطبيعية والتي تنذر بعواقب وخيمة ما لم تحظى البيئة الطبيعية بالحماية والتسيير العقلاني والترشيد.

– وقد ظهر الاهتمام بقضايا البيئة الطبيعية بشكل محتشم في الثمانينات وبصورة شبه رسمية مع صدور الإطار القانوني لحماية البيئة عام 1983م. لكن هذا ليس معناه أن السلطات العمومية أقصت تماما هذا البعد من اهتماماتها، حيث أنه قبل هذا التاريخ أرست الدولة دعائم عدة برامج منها ما يتعلق بتشجير مساحات واسعة في البلاد لتعويض تدهور الغطاء النباتي والغابي، خلال مرحلة الاستعمار الفرنسي وبسبب الحرائق والرعي الجائر إضافة إلى برنامج مكافحة التصحر من خلال مشروع السد الأخضر لتشجير المناطق السهبية وشبه صحراوية للحد من زحف الرمال، هذه البرامج وغيرها، تطلبت تعبئة موارد وإمكانات هامة، لكنها لم تحقق الأهداف المخطط لها، حيث لوحظ تزايد تدهور البيئة في الجزائر جراء تضافر ثلاثة عوامل أساسية مرتبطة بعضها ببعض، وهي تصاعد النمو الديموغرافي، تسارع وتيرة التحضر وتطور التصنيع وهي العوامل التي كان لها تأثير سلبي تمثل في تزايد استهلاك الثروات الطبيعية والضغط على الأنظمة البيئية الحساسة وكذا الإسراف في تلويث البيئة بالمخلفات الناتجة عن المواقع الصناعية والتجمعات العمرانية.

– وهكذا فإن عوامل تدهور البيئة الطبيعية في الجزائر عديدة ومتنوعة وهي نتاج غياب كامل لإستراتيجية تنمية راشدة تندرج في اهتماماتها الأبعاد البيئية المتعلقة بالمياه والغطاء النباتي والحيواني والوسط البحري والغلاف الجوي والتصحر والتربة وهو ما أدى إلى الحالة المزرية للبيئة في بلادنا.

بعض مظاهر التدهور البيئي

تحتل الصناعة مركزا حيويا في اقتصاديات المجتمعات الحديثة وتعد محركا من محركات النمو، كما يعد القطاع الصناعي قطاعا ديناميكيا سريع التطور وهذا التطور ساهم بشكل مباشر في ازدياد كميات التلوث في العالم، إذ يساهم لوحده بـ: ¾ من التلوث الإجمالي المتسبب في التدهور البيئي.

ونظرا لارتباط الصناعة بشكل مباشر بالاقتصاد فهذا يعني أن التدهور البيئي ما هو إلا مجرد وجه سلبي للاقتصاد والثورة الصناعية والتكنولوجية وهذا التدهور ناجم عن تزايد المكتشفات التقنية دونما أي دراسة لآثارها على النظم البيئية وبالأحرى على الإنسان، وتعاني كثيرا من البلدان التي تتسم بتزايد سكاني كبير من مشكلات بيئية نتيجة سوء خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وذلك لعدم مراعاة القضايا البيئية المتعلقة باستغلال المصادر الطبيعية. مما أدى غالبا إلى خلق مشكلات بيئية، كان بالإمكان تفاديها مسبقا وهذا يدل على تشعب المشكلة البيئية، وسبب هذا التشعب هو صعوبة وضع سياسات مسطرة حيز التنفيذ وهذه الصعوبات إما أن تكون مالية أو تكنولوجية أو اقتصادية، أو أن تكون مجتمعة في نفس المكان والزمان... (4).

ومهما كان الأمر فإن الخطر البيئي قد تجاوز مرحلة الوعي والتفكير ليصل إلى مرحلة العمل الميداني الذي من خلاله يتم السعي إلى تسطير البرامج الرامية إلى حماية البيئة ووضعها حيز التنفيذ، هذه البرامج وإن كانت تحتاج إلى أموال وتكنولوجية عالية الدقة، فإنها في العديد من الأحيان الأخرى تمر عبر تنمية الوعي والتحسيس بأهمية وخطورة تدهور الأوضاع البيئية بالنسبة للمجموعات الوطنية ولدى المواطنين بصفة خاصة كذا

المؤسسات والهيئات الوطنية صاحبة القرار وذلك عن طريق ترقية الحياة الجمعاوية ولأن التوازن البيئي يرتبط بشكل مباشر بمكونات البيئة فحدوث اختلال في إحدى مكونات البيئة في إطار توازنها المباشر بدورات طبيعية تضمن بقاءها يعد شكل خطير للقضاء على الكائنات الحية والتي تتدخل مجموعة من العوامل في التأثير عليها مثل الظروف الطبيعية، من أمثلة ذلك التصحر أو الجفاف الذي يؤدي إلى موت النباتات وهلاك الكثير من الحيوانات والكائنات الأخرى ويلاحظ في كثير من الأحيان أن هذه الظروف تكون نتيجة تدخل غير مباشر للإنسان في توازن البيئة ويعتبر هذا التدخل السبب المباشر في اختلال التوازن البيئي ذلك أن الإنسان يتصرف وكأنه يجهل حقائق التوازن الطبيعي بين مكونات البيئة ويعتقد أنه مهما كانت هناك مشكلات بيئية فإن ميكانيزماتها ستبقى تعمل وفق النظام ومن أمثلة اعتداء الإنسان على الطبيعة:

- استعماله للمبيدات الحشرية لمقاومة الآفات الزراعية التي وان حققت للإنسان هدفه والنتائج التي يرجوها فإنها أدت إلى ظهور آفات زراعية أخرى.
- إلقاء الفضلات في البحار والأنهار والمجاري ما أدى إلى تسمم واسع قضى على العديد من الكائنات المائية التي كانت جزءا من الطبيعة والمنظومة البيئية.
- الصيد الجائر للحيوانات والطيور النادرة وكذلك الاستهلاك المفرط للمنتجات الطبيعية وإزالة وحرق الغابات التي تخفض نسبة الرطوبة وتؤدي إلى زيادة التقاط الأرض للحرارة الشمسية.
- الإسراف في استخدام الملوثات الصناعية كاستعمال البترول ومشتقاته والغاز والفحم التي تؤدي إلى اختلال في التوازن بين الأكسجين وثاني أوكسيد الكربون.

دور التهيئة الحضرية في حماية البيئة:

أصبح الاهتمام بالأبعاد البيئية في التهيئة الحضرية يحتل صدارة الاهتمامات على الصعيد العالمي، كرد فعل على المطالب المتزايدة من الرأي العام وجمعيات حماية البيئة والأحزاب السياسية لإدماج قضايا البيئة في التنمية الحضرية بعد أن تحولت إلى رهان سياسي واجتماعي مؤثر في صناعة القرار. عند رسم السياسات العمرانية على المدن والسكان، مما يهدد مفهوم التنمية المستدامة للمجتمع البشري.

وهكذا أخضعت مخططات التهيئة والتعمير في معظم مدن العالم إلى احترام المقاييس البيئية في التنمية الحضرية، على اعتبار أن مستقبل الحياة في المدن واستمرارها مرتبط أساسا بتحقيق التوازن بين الطبيعة والنمو العمراني والاقتصادي.

وتستهدف التنمية الحضرية تحقيق التوازن الضروري بين متطلبات النمو الحضري والاقتصادي ومقتضيات حماية البيئة والمحافظة على إطار معيشي مناسب للسكان حيث يوجد اقتناع راسخ لدى المختصين في هذا المجال بأن البيئة الطبيعية تؤثر في السلوك الإنساني بالدرجة التي تؤثر في النظام الاجتماعي والثقافي للمجتمع.

والواقع يثبت أن مشاركة سياسات التهيئة والتعمير الجزائرية في جهود حماية البيئة والارتقاء بإطار الحياة في المدن كان متواضعا ومحدود التأثير لأن تشريعات وأدوات التهيئة والتعمير في وضعها الحالي وأشكالها التنظيمية ومهامها لا يمكنها بأي حال من الأحوال مواجهة التحديات المطروحة.

1- **البيئة الحضرية في التشريعات المتعلقة بالبيئة**:

أهم التشريعات المتعلقة بالبيئة في الجزائر هي قانون رقم 08/83 والمتعلق بحماية البيئة والقانون07/83 المتعلق بالمياه والقانون رقم 12/24 المتعلق بالغابات...[5]

ما يميز هذه التشريعات أنه يغلب عليها الطابع العام وهي تركز عموما على عامل الحماية والوقاية للمحيط الجوي والمياه والغابات والصحة والنفايات والضجيج، ولا توجد فيها تفصيلات لقضايا تحسيس إطار المعيشة ونوعيتها، رغم أن المادة الأولى من القانون المتعلق بحماية البيئة يؤكد على هذا الموضوع، كما أنها تفتقر إلى منظور معالجة خصوصيات قضايا البيئة في المدينة وبالتالي فإنها لا تتلاءم مع المقياس الحضري.

2- **البيئة في تشريعات التهيئة والتعمير**:

يشكل القانون رقم 29/90 المتعلق بالتهيئة والتعمير والمرسوم التنفيذي رقم 175/91 المتعلق بالقواعد العامة للتهيئة والتعمير....[6]، المرجعية التشريعية الأساسية للتهيئة والتعمير في الجزائر في الجزائر. والملفت للنظر أن أشكال أن أشكال الاستجابة لقضايا البيئة في هذه التشريعات محدود جدا، والإشارة القليلة المخصصة لها تركز على مشاكل التلوث وحماية الأرض الزراعية، في حين غيبت تماما الأبعاد المرتبطة بنوعية الحياة، رغم وجود شعور عميق لدى السكان والمسؤولين بتدهور إطار الحياة وتدني مستوى رفاه المدن الجزائرية.

فالقانون رقم 29/90 يخصص ثلاث مواد فقط من بين 81 مادة يتضمنها إلى قضايا البيئة، حيث تحدد المادة الأولى منه أهداف التهيئة والتعمير في "وقاية المحيط والأوساط الطبيعية والمناظر والتراث الثقافي والتاريخي" كما تلزم المادة 11 من نفس القانون البلدية" بوقاية النشاطات الفلاحية وحماية المسافات الحساسة والمواقع والمناظر".

أما المرسوم التنفيذي رقم 175/91 فهو يشير في ثلاث مواد فقط من جملة 49 مادة فيه إلى البيئة حيث تذكر المادة 05 منه "منح السلطات البلدية سلطة رفض رخصة البناء أو التجزئة، إذا كانت الأعمال المبرمجة لها عوائق ضارة بالبيئة، أو أن تمنحها شريط تطبيق التدابير الضرورية لحماية البيئة، طبقا لأحكام المرسوم178/90 المتعلق بدراسة التأثير على البيئة".

تنص المادة 18 منه على "وقف منح رخصة البناء للمؤسسات الصناعية وعلى قرض حتمية معالجة ملائمة لتصفية الملوث والمواد الضارة بالصحة العمومية والضجيج".

3- **البيئة في أدوات التهيئة والتعمير**:

إن تحليل أدوات التهيئة والتعمير الجزائرية ممثلة في المخطط التوجيهي للتهيئة والتعمير PDAU ومخطط شغل الأرض POS، يوضح ضعف الاهتمام بالبعد البيئي في دراسة ومنهجية إعدادها، وذلك لأن القضايا المرتبطة

بمعالجة مشاكل الإسكان والمرافق، تؤثر في عملية اتخاذ القرارات وفي تحديد أولويات التهيئة والتعمير بالنسبة لصور استغلال الأرض واستعجالات تنفيذ البرامج.

4- البيئة في صلاحيات الجماعات المحلية:

يتضمن القانون رقم 08/90 المتعلق بالبلدية... [7] بعض المواد ذات العلاقة بالبيئة والتي تندرج في صميم صلاحيات البلدية، حيث تنص المادة رقم 24 منه على "إمكانية تشكيل لجان دائمة أو مؤقتة للمجلس الشعبي البلدي، تهتم بالقضايا الحساسة للبلدية" وهو ما يوفر إمكانية إنشاء لجنة خاصة بالبيئة، إلا أن معظم المجالس البلدية الجزائرية لا توجد بها لجان خاصة بالبيئة كما أن المصالح الإدارية المكلف بها في الهيكل التنظيمي للبلديات تابعة لمديريات أخرى وليس لها هوية إدارية وهذا مؤشر صارخ لعدم إدراك الجماعات المحلية والقائمين على التهيئة والتعمير بضرورة إدراج وتنفيذ البرامج البيئية في عمليات التهيئة، مما يرفع من مستوى أدائها وكفاءاتها، كما المادة رقم 90 تضع ضمن صلاحيات البلدية الأساسية "حماية الطبيعة وعقلنة استغلال المجال" وفي المادة 93 تحمل البلديات "مسؤولية المحافظة على المواقع الطبيعة والآثار، وحماية الطابع الجمالي والمعماري كما أن المادة 107 تؤكد على تكفل البلدية "بمكافحة التلوث وحماية البيئة".

لكن الواقع الميداني يوضح قلة اهتمام الجماعات المحلية بقضايا البيئة بالنظر لصعوبات التسيير والتهيئة والتكفل بأزمة المدينة وهذا يعكس عجزها في مواجهة مهامها المعقدة واخفاقها في بعث روح المواطنة الحضرية التي تسمح بالارتقاء بذهنية المجتمع الحضري والاستجابة لمطالبته في حق العيش في مدينة متوازنة.

التهيئة الحضرية والمساحات الخضراء:

تمثل المساحات الخضراء رئة المدينة وهي بالنظر لحساسيتها ومولرفولوجيتها المكون الحضري الأكثر صعوبة في التسيير، لأنها أهم معيار يحدد مدى التوازن بين الإنسان والبيئة ومؤشر بالغ الدلالة على نوعية الحياة ودرجة الرفاه في المدن كما تعد أيضا من أكثر الأبعاد البيئية فعالية في التهيئة الحضرية والتعمير.

ويتضح تأثير المجالات الخضراء في انعكاساته الإيجابية على حياة الأفراد ونوعية الوسط بالنظر لوظائفها المتعددة التي تؤديها في خدمة السكان، ولمساهمتها في عدة فعاليات تعتبر من صميم أهداف المنفعة العامة فمن الناحية الاجتماعية والثقافية توفر المساحات الخضراء إطار يثمن ويشجع النشاطات الإجتماعية والترفيهية والثقافية ويحفز العلاقات الجوارية والحميمية بين السكان ويقوي من شعورهم بالانتماء والألفة لمناطق إقامتهم، زيادة على ترقية أذواقهم وحسهم المدني وثقافتهم البيئية.

-من الناحية الجمالية ترتبط صورة المدينة عموما بهندسة مساحتها الخضراء وحدائقها لما تضيفه عليها من لمسات جمالية بنباتاتها المختلفة وأشكال تهيئتها وتجهيزاتها مما يخلق التوازن والانسجام بين مختلف صور استخدام الأرض، ويوفر إطار حياة وظيفي مريح، كما يمكن استخدامها في تغطية المناظر البيئية في المدينة.

أما من الناحية البيئية، فهي تعمل على تلطيف الجو وتنقية الهواء وتوفير الظل والتخفيف من الضوضاء، إضافة إلى دورها في حماية المناطق الحساسة، كالأراضي المعرضة للانزلاق والتعرية والانجراف.

لهذه الأسباب تعطي مخططات التهيئة والتعمير لمدن العالم اهتماما خاصا بالتخضير كمحاولة للتصالح مع الطبيعة في شكل حدائق ومنتزهات وحظائر تتناسب مع مواقع السكن والمنشآت العامة ومساحة المدن، كما تقوم الجماعات المحلية المشرفة على إدارة المدن بإعداد مخططات خاصة لتنمية الرقعة الخضراء تعرف باسم "المخطط الأخضر".

لكننا في الجزائر بعيدون جدا عن المطابقة مع المقاييس العالمية التي تكرس مكانة المساحات الخضراء في المجال الحضري وتعتبرها من صميم عمليات التهيئة والتعمير وليس مجرد إجراءات ظرفية لتجميل المحيط.

أ) **المساحات الخضراء في تشريعات وأدوات التهيئة والتعمير**: إن قلة الاهتمام بالبيئة في التشريعات وأدوات التهيئة والتعمير الجزائرية، ينعكس على المساحات الخضراء التي هي الأقل عناية لغياب القوانين والنظم التي تضبطها وتحدد أنواعها ومعاييرها، فالقانون 29/90 المتعلق بالتهيئة والتعمير في مادته الأولى، يحصر مبادرة إعداد أدوات التهيئة والتعمير في صلاحيات رئيس المجلس الشعبي البلدي وهذا يسمح له من الناحية النظرية إدراج مشاريع التخضير ضمنها كما أن المادة 31 من القانون تؤكد على أن مخطط شغل الأرض pos يحدد حقوق استخدام الأراضي والبناء ومن ضمنها المساحة العمومية والخضراء" كما أن المادة 20 من هذا القانون تضع تصنيفا واضحا للمساحات الخضراء يبرز الأنماط التالية "مساحات خضراء، حدائق، وفسحات وغابات حضرية".

أما المرسوم التنفيذي رقم 178/91 المتعلق بإجراءات إعداد مخطط شغل الأرض فيلزم في مادته 18 بوضع لائحة تنظيم تتضمن شروط شغل الأرض المرتبطة بالمساحات الفارغة والمغارس، كما ينص في المادة 30 على "منح البلدية سلطة رفض رخصة البناء في حالة التعدي على المساحات الخضراء، إذا كانت تمثل أهمية كبيرة، أو إذا كان إنجاز مشروع ينجر عنه، هدم عدد كبير من الأشجار، كما يمكن للبلدية منح رخصة البناء شريطة إنشاء وتهيئة مساحات خضراء متناسبة مع أهمية وطبيعة المشروع....[8].

ب) **المساحات الخضراء في صلاحيات البلدية**: يضع القانون على عاتق المجلس الشعبي البلدي مهمة تأمين حاجيات السكان من المساحات الخضراء وتخصيص المواقع الملائمة لها، حيث يحصر إنشاءه في صلاحيات البلدية وحدها في حين أن القانون 30/90 المتضمن الأملاك الوطنية، يدرج في المادة 16 ضمن قائمة الأملاك الوطنية العمومية الاصطناعية، الواجب حمايتها من الجماعات المحلية "الحدائق المهيئة والبساتين العمومية".

أما بالنسبة للمكانة التي تحتلها المساحات الخضراء في الهيكل التنظيمي للبلديات فيلاحظ أنها تحتل أقساما فرعية، تتبع مصلحة البيئة البلدية، التي لا ترقى في معظم الحالات إلى رتبة مديرية مستقلة ضمن هيكل إدارة البلديات، وهي تعاني من عجز كبير في الموارد المالية وفي نقص فادح في العمالة المؤهلة.

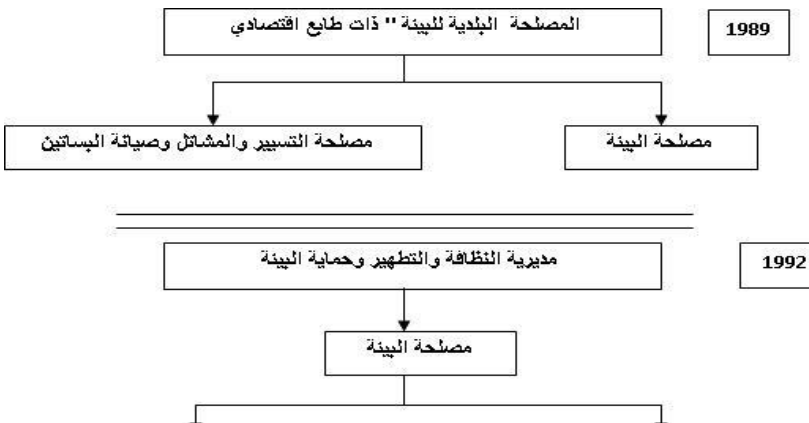
ويمكن تشخيص هذا الوضع

– عبر تحليل وضع المساحات الخضراء لبلدية قسنطينة كنموذج على ذلك حيث تعاني المساحات الخضراء فيها من تعقيدات كبيرة في التسيير والإدارة بسبب عدة عوامل، من بينها تعدد الأجهزة المشرفة على تسييرها، حيث تقوم بهذه المهمة مصالح متعددة إلى جانب البلدية مثل محافظة الغابات التابعة لوزارة الفلاحة والتي تخضع لوصاية البلدية، وهي غير ملزمة بتنفيذ توجهاتها وبرامجها في هذا المجال وهي تتولى الإشراف على الغابات الحضرية في البلدية التي تغطي مساحة 1,625 هكتار موزعة على مقاطعات غابية داخل تراب البلدية، وهناك أيضا مؤسسة تسيير هياكل التسلية التي تشرف على حضيرة جبل الوحش التي أنشأت عام 1985 بعد انفصالها عن مصلحة الغابات والتي تم حلها عام 1997.

- إلى جانب هذا التداخل في الاختصاص، تعاني مصلحة المساحات الخضراء في البلدية، من تعاقب عملية التغيير في هيكلها التنظيمي في مراحل متعددة حيث يوضح المخطط رقم 1 مراحل هذه التغيرات التي تترجم عدم أخذ البلدية على محمل الجد، الاهتمام بهذه المصلحة بما يخدم البيئة والسكان.

- ومما يزيد في تعقيد وضع المصلحة مشكل الميزانية الذي لا يتجاوز مبلغ 2 مليون دينار، وهو مبلغ زهيد لا يمكنه أن يفي بمتطلبات الصيانة والتطوير.

مخطط رقم (1) تطور المصالح المكلفة بالبيئة والمساحات الخضراء في الهيكل التنظيمي لبلدية قسنطينة



المساحات الخضراء في قسنطينة:

تتفاعل وتتظافر العوامل الطبيعية والعمرانية في التأثير على المجالات الخضراء في قسنطينة بدرجات متفاوتة، بحيث تشكل محفزا لنموها وتطويرها أو قوى معيقة لانتشارها وتخطيطها.

العوامل الطبيعية:

الطوبوغرافيا:يغلب على سطح بلدية قسنطينة طابع العوائق الطبوغرافية مثل الأودية والتلال والهضاب وهي عوامل طبيعية شديدة الحساسية والتعقيد بالنسبة للتنمية الحضرية بالنظر للأخطار الطبيعية الناجمة عنها كالانجراف والانزلاقات التي تزداد بسبب عوامل أخرى كالمناخ والتوسع العمراني الفوضوي على المناطق الحساسة ومناطق الردم المختلفة عن أعمال التسوية القديمة خاصة في الكوديا والمنظر الجميل إضافة إلى ارتفاع نسبة شبكة المياه والصرف الصحي، مما يزيد في تسريع هده الأخطار التي تهدد نحو 80% من مساحة البلدية.

وتعد التربة من أهم العناصر المتحكمة في المساحات الخضراء، وتوضح المعطيات الخاصة بالتربة في قسنطينة " بأن 53% من أراضي البلدية ضعيفة الخصوبة يغطيها العمران وبعض الغابات الحضرية في حين أن النسبة الباقية 47% تتراوح درجة خصوبتها بين الجيدة والمتوسطة. وهي غير مستغلة في العمران ويمكن توسيع الرقعة الخضراء عليها وخاصة حواف الأودية.

المناخ:وله دور أساسي في تفعيل المساحات الخضراء، حيث مناخ قسنطينة بالإعتدال لنمو المساحات الخضراء وذلك لوجود فترة رطبة تمتد بين أكتوبر وماي تحتكر 89% من جملة التساقط السنوي وهي مناسبة

لنمو النباتات، أما فترة الجفاف فتمتد 4 أشهر، التساقط فيها ضعيف ما يعمل على رفع معدلات التبخر وبتالي تبرز الحاجة لتدخل الإنسان لحماية النباتات.

المياه: تعاني قسنطينة من نقص مواردها المائية بحيث تعجز عن تلبية حاجيات السكان وهذا ما يجعل المساحات الخضراء بحاجة إلى موارد مائية كبيرة.

العوامل العمرانية: إن معالجة مشاكل النسيج العمراني الحضري وإعادة هيكلته وتجديده، ويمكن أن يوفر للمساحات الخضراء طاقات مهمة للتوسع.

في مناطق الأكواخ والجيوب العمرانية الشاغرة ومناطق الارتفاقات، وتحويلها إلى مساحات خضراء تحميها من التعديات المختلفة.

وقدرت مساحة هذه المناطق بنحو 200 هكتار عام 1998 منها 100 هكتار تقريبا فوقها الأحياء القصديرية على أرض غير صالحة للتعمير و99 هكتار هي مساحة الجيوب العمرانية التي من شأنها في حالة الإزالة أن ترفع من نصيب الفرد في المساحات الخضراء.

أنماط المساحات الخضراء في قسنطينة:

تبلغ المساحة الإجمالية للمساحات الخضراء بمختلف أنماطها في بلدية قسنطينة 86 هكتار، وتتوزع أنماط هذه المساحات على الأنواع التالية:

الحدائق العامة: تمثل الحدائق أهم أشكال المجالات الخضراء المخططة والمجهزة بالبلدية لارتباطها بخدمة السكان، ويبلغ عددها 16 حديقة، نصفها يعود تاريخ إنشائها إلى مرحلة الاحتلال الفرنسي ويتراوح إجمالي مساحتها بين 0.1 و1 هكتار تغطي مساحة 11هكتار وتمثل 0.06% من جملة مساحة البلدية.

وتعاني هذه الحدائق من مشاكل عديدة أهمها قلة الوعي البيئي لدى السكان وغياب الحراسة والصيانة والتجهيزات اللازمة كالمقاعد وأماكن اللعب والمياه والكهرباء والمراحيض بسبب نقص الميزانية وقلة العمالة المؤهلة في هذا الميدان.

كل هذه الأسباب حولت الحدائق إلى مناطق طاردة للسكان بسبب ارتيادها من طرف المنحرفين والذين يتعاطون المخدرات ما أدى إلى غلق معظمها في وجه الزوار وبهذا يكون عدد الحدائق العامة التي تؤدي خدمة فعلية لسكان قسنطينة 7 حدائق من جملة 16 حديقة، مع افتقارها إلى أبسط المواصفات الوطنية والدولية ما أفقدها مصداقيتها.

حدائق الألعاب: وعددها 7 حدائق 2 منها في قطاع سيدي مبروك و3 في قطاع المنظر الجميل و2 في القنطرة، وهي مساحات غير محروسة وتعاني من إهمال كبير مما أدى إلى تدهور تشكيلاتها النباتية وإتلاف تجهيزاتها.

الغابات الحضرية: بلغت مساحتها سنة 1998 – 51 هكتار وتتوزع على 6 مقاطعات للغابة العمومية تشرف عليها محافظة الغابات. هذه الغابات في فترة الستينات كانت ذات قيمة إلا أنها إلى استنزاف كبير

وهجمة غير معقولة أدت إلى اقتطاع 66% من مساحتها الأصلية في أقل من 20 سنة، بسبب إنجاز مشاريع عمرانية وكذا توسيع المنطقة العسكرية الخامسة (المنصورة) وما تبقى من هذه الغابات الحضرية يعاني من درجة تدهور عالية، لكبر سن تشكيلاتها الشجرية والرعي الجائر، والأمراض النباتية والتعديات المتكررة ورمي الأوساخ، زيادة على الحرائق التي تنال من مساحتها كل سنة.

هذه المعطيات والحقائق تؤكد الوضع الحرج الذي أل إليه المجال الأخضر في بلدية قسنطينة، ومدى تدهوره مما يؤثر سلبا وبقوة قي قدرات وإمكانات بيئة البلدية، ويؤثر على استمرار تصاعد وتيرة الاستنزاف مستقبلا في غياب كلي لإجراءات واضحة تحد من هذا التدهور الخطير كأحد أهم مقومات البيئة الطبيعية في قسنطينة.

وهذا يدل على وضع المجالات الخضراء في بلدية قسنطينة والذي يدعو للقلق، بسبب السلبيات المتراكمة عن ارثها التاريخي وخصوصيات موضعها وإستراتيجية التعمير فيها.

ولتفاقم حجم العجز المسجل فيها مقارنة بالمواصفات الوطنية والعالمية المعمول بها إضافة إلى أحوالها السيئة، وعدم توازن توزيعها، وفي غياب إستراتيجية واضحة لتأهيلها وإعطائها المكانة اللازمة ضمن التهيئة الحضرية.

وقسنطينة اليوم في حاجة ماسة إلى مخطط أخضر يعيد لها الانسجام ويصالحها مع الطبيعة. ويضع قضايا البيئة في قلب أهداف التهيئة والتعمير بما يرفع من مستوى المردود البيئي والجمالي والاقتصادي بها خاصة أنها تتوفر على مكونات هامة تحفز على تطوير الاستخدام.

استراتيجيات الجزائر في حماية البيئة من التدهور:

إن مواجهة الأخطار البيئية بالنظر لما لها من تأثير سلبي على مستقبل الإنسانية ليست وليدة النصف الأخير من القرن العشرين كما كان يعتقد، بل ظهرت مند عام 1866 على يد العالم الألماني أرنست هيكل من خلال تطرقه إلى المشكلات الايكولوجية، واتسع مجال هذه المحاولات بعد ظهور الثورة الصناعية ليفرز فرعا علميا يتمثل في العلوم البيئية تهتم بالمحيط الذي يعيش فيه كل الكائنات ويشمل هذا التخصص العوامل الطبيعية والاجتماعية والثقافية والإنسانية. ومع تطور أصبحت البيئة محل اهتمام الإنسان على أساس أن ما يلحق من تغيرات بيئية يؤدي بصفة تدريجية إلى التأثير السلبي على بقاء الجنس البشري.هذا ما أدى إلى تزايد الوعي لدى الشعوب الذي يتطلب تدارك الوقت لحماية البيئة ووضعها حيز التنفيذ...[9].

ولأن الجزائر لا تملك القدرة العلمية والأموال الكافية وكذا التقنية المتطورة لحماية البيئة فإنها عمدت إلى سن قوانين عديدة تهدف إلى حماية البيئة وذلك بالاعتماد على طرق قانونية منها الجنائية ومنها غير جنائية.

أما غير الجنائية: فاعتمدت شكلين للحماية البيئة يمكن أن نصنفها على النحو التالي:

1-2- الحماية المستمدة من تقنيات القانون الإداري: التي تعتمد على نشاط الهيئات الإدارية وتحوز هذه التقنيات على مجموعة من القوانين مثل 83-03 المؤرخ في05-02-83 المتعلق بحماية البيئة....الذي شكل الإطار العام للمجهود التشريعي الرامي إلى وضع الخطوط العريضة والمحاور الرئيسية للسياسة البيئية في الجزائر سلوكا وقانونا وقد نصت المادة الثامنة من هذا القانون على أنه " تعد كل من حماية الطبيعة والحفاظ على

فصائل الحيوانات والنباتات والإبقاء على التوازنات البيولوجية والمحافظة على الموارد الطبيعية من جميع أسباب التدهور التي تهددها أعمال ذات مصلحة وطنية يتعين على كل فرد السهر على الحفاظ على الموارد الطبيعية وبما أن الإدارة تمتلك السلطة التي خولها لها القانون التنظيمي فهي تقوم مقام الرقيب والحامي الرئيسي للبيئة وذلك بتدخلها للحيلولة دون كل ما من شأنه إلحاق الضرر بكل مقومات البيئة وذلك عن طريق محاربتها التصرفات التي تأثر في البيئة من طرف الإنسان "حرق، اقتلاع نباتات أشجار، تبذير المياه، رمي القاذورات" وتمارس الحماية الإدارية عن طريق الضبط الإداري من خلال نشاط الوزير المكلف بالبيئة والوالي ورئيس المجلس الشعبي البلدي...[10]

2-2- الحماية عن طريق القانون المدني: في غياب الأحكام الإدارية التي تستوجب الجبر والتعويض في حالة حدوث منازعات متعلقة بالأفعال المنصوص عليها في التشريعات البيئية تطرح مثل هذه المنازعات أمام الجهات القضائية العادية وهو القسم المدني، غير أن أحكام الجهات القضائية المدنية تكونه غير مجدية كأساس للحماية القضائية لذلك تبقى الحماية المدنية مهما كان سندها القانوني مجرد مجهودات فر دية تهدف إلى جبر الأضرار الناجمة عن التصرفات الضارة.

هذه الحماية تبقى وسيلة ضعيفة للاستجابة إلى أهمية حماية المكونات البيئية التي تعد ملكا مشتركا للمجموعة الوطنية وهذا ما يبرر تدخل القانون الجنائي على اعتبار أن القانون المدني يفتقر إلى الطابع الردعي ومنه ضرورة اللجوء إلى تجريم الأفعال التي تلحق ضررا بالمكونات البيئية.

2-3 الحماية الجنائية: في سياق الحماية القانونية المقررة للمكونات البيئية وعلى أساس أنها تشكل مكونات اجتماعية مشتركة لم يكتفي المشرع الجزائري بالحماية المقررة بموجب أحكام القانون الإداري ولا تلك الحماية المنصوص عليها في أحكام القانون المدني بل ذهب إلى أبعد من ذلك وأقر الحماية الجنائية للبيئة بهدف قمع الأفعال التي ترتكب في حق المكونات الايكولوجية للمجتمع والتي تهدد سلامته، والعقوبة الجنائية تتطلب إثبات الناحية الإجرائية للضرر من خلال تقديم الشكاوى ومعاينته من طرف محضر قضائي وإبلاغ الجهات المكلفة بأعمال المتابعة القانونية. وتماشيا مع مبدأ الحماية الجنائية تضمنت جميع النصوص المتعلقة بحماية البيئة أحكاما جزائية تطبق بشأن المخالفين....[11].

مع العلم أن الحماية الجنائية للبيئة حقيقة قائمة ومجسدة في التشريع الجزائري لكن فاعليته لا تطبق إلا عن طريق الجانب العقابي والذي يتماشى مع قانون العقوبات الجزائري من جزاءات، وهكذا أقرت جل النصوص العقابية في مجال حماية البيئة عقوبتي الحبس أو الغرامة معا وإن كان الثابت أن الجهات القضائية الجزائية لا تنطق بعقوبة الحبس عندما يتعلق الأمر بالأفعال التي تشكل خرقا للتشريعات البيئية مكتفية بعقوبة الغرامة...[12]

دور الإعلام في حماية البيئة :

إضافة إلى الدور القانوني في حماية البيئة عمدت الصحافة الجزائرية إلى وصف وتحليل جرائم البيئة باعتبارها إحدى الدعائم الرئيسية التي تقوم عليها التوعية الإعلامية في مجال التربية البيئية والمساهمة في صيانة البيئية الجزائرية والمحافظة عليها وتنميتها لصالح الجيل الحالي والأجيال القادمة.

وتعتبر وسائل الإعلام الجماهيرية من أهم الوسائل الفعالة في تعزيز الوقاية من الجرائم البيئية لأن التعرض لها أصبح حتمية حياتية لكل فرد. وتعد الصحافة المكتوبة من كبرى موجهات الرأي العام في هذا المجال من خلال لعبها دورا هاما في تكوين مفهومات الفرد واتجاهاته السلوكية نحو الوسط البيئي، كما تلعب الصحافة المكتوبة دورا هاما في المجال القانوني سواء في مرحلة إعداد القوانين الجنائية الخاصة بجرائم البيئة حيث تمارس الحملات الصحافية تأثيرات على المشرع الذي يسن تلك القوانين أو عندما تنشر الصحف أخبار الجرائم وتقوم بوصف تفصيلي لها...[13].

قائمة المراجع

1- محمد رابح:البيئة المنسية مشاكل البيئة في الجزائر غداة الألفية الثالثة.الجزائر، مطبعة مرينور.1999، ص 199.

2- بخيش:مرحلة جديدة في تطور القانون الدولي للبيئة اتفاقية التصحر في RGDIP 9971، ص ص 7-44.

3-خيري حسن أبو السعود: الإرشاد الزراعي وبعض قضايا التنمية.ندوة الإعلام وقضايا البيئة في مصر والعالم العربي.كلية الإعلام1992ص 16.

4-روضة محمد بن ياسين:منهج القران في حماية المجتمع من البيئة ج1. المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريبية، الرياض 1992، ص 30.

5- قانون رقم 07/83 مؤرخ في 83/02/16 متعلق بالمياه.
قانون 08/83 مؤرخ في83/02/05 متعلق بحماية البيئة.

6- قانون رقم 08/90 مؤرخ في 08/04/07 متعلق بالبلدية.

7- مرسوم رقم 178/91 مؤرخ في 91/05/28 يحدد إجراءات إعداد مخطط شغل الأرض.

8- غرابيية سامي، يحيى فرحان: مدخل إلى العلوم البيئية. دار الشروق، عمان1991، ص 13.

9- نسيم باجي: البيئة وحمايتها. منشورات دار علاء الدين، دمشق.1997، ص 113.

10- مصطفى كراجي: حماية البيئة.نظرات حول الالتزامات والحقوق في التشريع الجزائري.إدارة مجلة المدرسة الوطنية للإدارة.العدد 2.1997، ص 47.

11-عبد الفاتح عبد النبي:الإعلام وجرائم البيئة الريفية.دار الإعلام البيئي.القاهرة العربي للنشر وللتوزيع، 1992، ص 45.

12-رمسيس بهنام: الجريمة والمجرم في الواقع الكوني.ترجمة.أ.فخري.مركز دلتا للطباعة.أسبورتنج، منشأة المعارف.الإسكندرية 1995، ص 170.

13-محمد أبو العلا عقيدة:أصول علم الإجرام.القاهرة.دار الفكر العربي.1994، ص16.

واقع الإشراف التربوي في الجزائر من وجهة نظر الهيئة الإشرافية والتدريسية –دراسة ميدانية بالمدارس المتوسطة بولاية سطيف–

أ. الصالح بوعزة
جامعة سطيف 2

الملخص :

تهدف الدراسة إلى التعرف على ممارسات الإشراف التربوي التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مدارس التعليم المتوسط من وجهتي نظر الأساتذة والمفتشين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية سطيف ، كما تسعى هذه الدراسة أيضا إلى اختبار صحة فروض الدراسة المتعلقة بالفروق بين المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية . ولتحقيق اهداف الدراسة تكون المجتمع الأصلي للبحث من الأساتذة ، والمفتشين في مرحلة التعليم المتوسط بولاية سطيف ، وأخذت عينة الأساتذة من المجتمع الأصلي حيث بلغ عدد أفراد عينة الأساتذة 151 ، بينما كان عدد عينة المفتشين 19 مفتشا. قام الباحث بإعداد استبيان يتعلق بالممارسات الإشرافية للمفتش في مجالات الإشراف المختلفة انطلاقا من الدراسات السابقة ، حيث اشتمل الاستبيان على 50 فقرة صنفت في ثمانية مجالات هي : القيادة التربوية ، النمو المهني والعلمي للمدرسين ، التلاميذ ، المناهج ، طرق التدريس ، الوسائل التعليمية ، النشاط المدرسي، المجتمع المحلي ،.وللتأكد من مدى شموليته وموضوعيته وصدقه تم عرضه على لجنة التحكيم ، واعتمد الباحث في تطبيق الأداة على طريقة الاتصال المباشر. ولأغراض التحليل ومناقشة النتائج افترض الباحث أن النسب المئوية للاستجابات التي تساوي أو تزيد على 50% تعتبر مؤشرا إلى أن هذه الممارسة موجودة .أما النسب المئوية للاستجابات التي تقل على 50% فتعتبر مؤشرا لعدم وجود الممارسة . استخدم الباحث النسب المئوية و(ك^2) والبرنامج الإحصائي ستاتيستيكا

Résume :

Réalité de la supervision éducative en Algérie du point de vue des leaders (inspecteurs) et enseignants. L'objectif de cette étude réside dans le détermination des pratiques de l'encadrement éducationnel susceptible d'être donner actuellement à l'ensemble des enseignants de l'enseignant moyen, selon le point de vue des enseignants et inspecteurs de la wilaya de setif, travaillant dans le secteur de l'éducation, aussi, cette étude à pour objectif de tester une série d'hypothèse(évaluation des pratiques d'encadrement)relatives aux différences individuelles entre enseignants et inspecteurs. A ce fait, et afin d'atteindre les objectifs de l'étude, l'échantillon de cette dernière est de l'ordre de 170 sujets dont 151 enseignants choisis aléatoirement et 19 inspecteurs pris dans leur totalité.

Le questionnaire établi pour étude comporte 50 items repartis selon huit domaines (leadership

éducationnel, l'évolution professionnelle et scientifique de l'enseignant, les élèves, les méthodes, les méthodes d'enseignement, les outils d'apprentissage, l'activité scolaire et la population actuelle).

أولا : الخلفية النظرية للدراسة

1مصطلحات الدراس

الإشراف التربوي : أن الإشراف التربوي عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين والعاملين في المدارس، والعمل على تهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطلاب فكريا وعلميا واجتماعيا وتحقق لهم الحياة السعيدة في الدنيا والآخرة .[1]

الهيئة الإشرافية (المفتشون) :

هم مفتشو التربية والتعليم المتوسط الذين يمارسون مهامهم في المدارس الإكمالية تحت السلطة الرئاسية لمدير التربية وتحت إشراف مفتش التربية والتكوين للمقاطعة من حيث تنشيط أعمالهم وتنسيقها وتقييمها .[2]

الهيئة التدريسية (المعلمون) :

هم الأشخاص المعلمون والمكونون والمدربون للتلاميذ في غرفة الصف بالشكل الذي يمكنهم من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية . ونعني بهم في دراستنا الأساتذة في مرحلة التعليم المتوسط .

2– أهمية الدراسة :

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية :

– تبرز أهمية الدراسة من خلال نتائجها في أنه يستفيد منها المشرفون التربويون لمعرفة أفضل أنواع السلوك الإشرافي والذي يحقق أهداف العملية التعليمية ، ومن ثم زيادة فاعلية وتحسين أداء المشرفين في المدارس .

– توفير المعلومات التي ربما تسهم في الإطلاع على الأدوار الإشرافية المختلفة للمفتشين والجوانب التي يركزون عليها في الأنماط الإشرافية السائدة في مدارس الطور المتوسط الأمر الذي قد يساعد على التنبؤ بسلوكهم ومحاولة تغيير مساره لخدمة العملية التعليمية .

– تفيد هذه الدراسة في التحفيز على القيام بدراسات علمية في ميدان الإشراف التربوي بما يؤدي إلى تطويره .

–تقديم بيانات لمراكز البحوث حول واقع العملية الإشرافية في المدارس ومدى تحقيقها للأهداف التعليمية العلمية .مما يساعد في رسم سياسة لكيفية إعداد المشرفين التربويين وتدريبهم على ممارسة السلوك الإشرافي الفعال والمأمول .

3– مشكلة الدراسة

لكي يكون الإشراف التربوي أداة فعالة في تحسين العملية التعليمية ، لا بد أن تتوفر المقومات التي تجعله قادرا على تحقيق هذا التحسن بالفعل .لكن الإشراف التربوي في مرحلة التعليم المتوسط ببلادنا يعاني على ما يبدو نقصا في العنصر البشري المعد مهنيا ، ويواجه صعوبات يكاد يتفق على أغلبها المفتشون أنفسهم .كما يوجه له المدرسون وبعض رجال التعليم انتقادات كثيرة من بينها : الزيارات المباغتة والقصيرة للمدرسين ، وعدم القدرة على التقييم الموضوعي لعملهم وجهودهم ، والتسلط في الآراء والأحكام . وأنه يعتمد على عنصر المفاجأة اعتقادا بأن هذا الأسلوب يساعد في الكشف عن العيوب والأخطاء ، كما أن جهود المشرف (المفتش) من أجل التحسين تقتصر في كثير من الأحيان على مجرد اقتراحات تدون في السجلات المدرسية

وهذا يؤدي بالمدرسين إلى الشعور بالموقف الحرج ، وبالاضطراب والقلق ، وعدم الاطمئنان على وضعهم المهني . ومثل هذه المعطيات تبين مدى الحاجة إلى إجراء دراسات حول موضوع الإشراف التربوي ودوره في العملية التعليمية في بلادنا ، بحيث تساعد هذه الدراسات المشرفين (المفتشين) والأساتذة المدرسين وغيرهم من رجال التعليم على تطوير الخدمات والممارسات الإشرافية وكذا تطوير سلوك الإشراف التربوي للانتقال به من أسلوب التفتيش إلى أسلوب الإشراف التربوي الحديث .

وهي مشكلة في نظرنا تستحق الدراسة،وتتضمن التساؤلين التاليين:

أ- ما هي الممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا لأعضاء الهيئة التدريسية وبالفعل من وجهة نظر الأساتذة المدرسين والمفتشين في المدارس المتوسطة بولاية سطيف ؟

ب- هل تختلف استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي يتم تقديمها حاليا للأساتذة في مجالاتها المختلفة ؟

ثانيا : إجراءات الدراسة الميدانية وأدواتها ونتائجها

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .واستخدم الاستبيان كأداة لجمع البيانات موجه إلى كل من الهيئة الإشرافية والتدريسية في المرحلة المتوسطة بولاية سطيف لتقييم مهام المفتش – وفقا لمجالاتها الثمانية- من خلال استجابات أفراد العينة. تم بناء الأداة من خلال الأدب التربوي والدراسات السابقة التي مكنتنا من تحديد مجالات الممارسات الإشرافية المبينة في المجالات التالية : القيادة التربوية – النمو المهني والعلمي للمدرسين- المناهج- طرق التدريس- الوسائل التعليمية- النشاط المدرسي- المجتمع المحلي .

ولما أصبح كل من الاستبيانين بشكله النهائي، ويشتمل على خمسين فقرة رتبت الإجابة عن كل فقرة منها وفق ميزان من التقدير ثنائي التدريج : (موجودة ، غير موجودة). وطلب إلى المستجيب أن يؤشر بعلامة (×) أمام الاختيار الذي يرى صحته .

أما فيما يخص الخصائص السيكومترية للأداة فتم الاعتماد على الصدق الظاهري ومعامل الثبات بمفهوم الاستقرار. وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين فيما يتعلق باستبيان الممارسات الإشرافية لعينة

الأساتذة (0.91).و(0.96) بالنسبة للمفتشين .أما الأدوات الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات فهي ا STATISTICAالنسب المئوية و(ك2) والبرنامج الأخصائي ستاتيستيكا

وللتحقق من صدق فروض الدراسة استخدم الباحث (ك^2) لمجموعتين مستقلتين وسيتم عرض النتائج الخاصة بكل فرض من فروض الدراسة للتحقق من صحتها ، وفيما يلي توضيح ذلك :

1- مجال القيادة التربوية:

جدول رقم (1) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال القيادة التربوية

ك^2 المحسوبة	ك^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
24.69	6.63	1	0.01	دالة

1- السؤال البحثي الأول :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال القيادة التربوية .

بناء على نتائج الدراسة وحسب الجدول رقم (1) لمسنا وجود تضارب في النتيجة بين الأساتذة والمفتشين فيما يتعلق بتمكينهم من قيادة الاجتماعات المدرسية ويرجع ذلك إلى اختلافهم في تحديد معايير ومؤشرات التمكين ، فقد يرى المفتش أن من حق الأساتذة أن يمكنوا من قيادة بعض الاجتماعات المدرسية فقط دون غيرها على اعتبار أن البقية ليست من شأنهم ولا من اختصاصهم ،أما الأساتذة فقد يرون أنه من حقهم واختصاصهم قيادة كل الاجتماعات دون استثناء . وأن مجموعة الأساتذة الذين وافقوا على أن المفتشين يمكنونهم من قيادة الاجتماعات المدرسية نسبة لايستهان بها لأنها تقارب النصف (39.73%) ويرجع ذلك إلى أن هؤلاء ممن لديهم قدرات ومهارات وكفاءات إدارية وبيداغوجية ويتوفرون على الخبرة الميدانية والأقدمية وغيرها .أما فيما يتعلق بتنمية العلاقات الإنسانية بين الأساتذة وغيرهم فقد أقرتها أكثرية المفتشين وأنكرتها أكثرية الأساتذة وهذا ما يدل على النظرة السلبية لدى الأساتذة للمفتشين ،وهذا ما أكدت عليه دراسة عبد الرحمان الحسون وقد يكون ذلك ناتجا عن بعض الممارسات الإشرافية السلبية لدى بعض المفتشين من الذين يركزون على أخطاء الأساتذة أكثر من التركيز على الايجابيات ، دون الأخذ بعين الاعتبار مجال العلاقات الإنسانية. في حين نجد نسبة (36.42%) أي أكثر من الثلث من الأساتذة تقر بقيام المفتشين بتنمية هذه العلاقات ، ونفهم من هذا أن هؤلاء الأساتذة استفادوا من هذه العلاقات وهي شهادة لنسبة من المفتشين بنجاحهم في هذه المهمة ، والملاحظ أن الأساتذة الذين شهدوا للمفتشين بقدرتهم في تمكينهم من المشاركة في قيادة الاجتماعات المدرسية بلغت نسبتهم (39.73%) وهي تكاد تكون النسبة نفسها للأساتذة الذين شهدوا للمفتشين بتنمية العلاقات الإنسانية بين الأساتذة وغيرهم (36.42%). وترى نسبة 56.30% من الأساتذة بأن المفتشين لا يسمحون بالمشاركة في اتخاذ القرارات على عكس ما يصرح به المفتشون (89.47%) وهذا معناه أن الأساتذة قد لا يكون من حقهم قانونيا وإداريا إصدار بعض القرارات ويعتقدون

من جهة أخرى أنه من حقهم ذلك ،كما يمكن أن يكونوا ممن لم يحظوا إلا بزيارة تفتيشية واحدة خلال السنة الدراسية مما يجعل الدقة في الحكم على أداء الأستاذ غير كاف وهذا ما أكدت عليه دراسة اللحيدان ، ومن جهة أخرى فان كثرة الأساتذة المشرف عليهم (أكثر من 200 أستاذ لكل مفتش) – حسب التقرير التربوي للمفتش (انظر قسم الملاحق) – يصعب من مهمة تقييمهم ومعرفة مدى قدرتهم من عدمها على اتخاذ القرارات ، فيبقى تحفظ المفتش قائما من هؤلاء.

كما أنه من الممكن أن سلوك المفتش هذا سببه الأساتذة أنفسهم فقد لا تتوفر فيهم الشروط الموضوعية والكفاءة المهنية لاتخاذ القرارات .والدليل على ذلك أن نسبة لا يستهان بها من زملائهم قرابة النصف (43.70%) أقرت بأن المفتشين يسمحون لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات . ويرجح أن يكون هؤلاء المفتشين من الجدد في مهنة الإشراف ممن تلقوا دروس وتوجيهات في مجال العلاقات الإنسانية المهنية.

أما النوع الأول من المفتشين فقد يكونوا من أتباع المدرسة التقليدية في التفتيش (التايلورية) فيركزون على الجانب الشكلي الحرفي في تطبيق للنصوص القانونية المحددة لمهام كل من المفتش والأستاذ والتي لا ينبغي الخروج عنها ويجانبون التطور الحاصل في ميدان الأشراف التربوي خاصة من الناحية السلوكية (مدرسة العلاقات الإنسانية) هذا يعكس حتما التناقض الحاصل بين ما يراه المفتشون وما يمارسونه في الميدان وأنه يسود الأسلوب التقليدي في التفتيش ، وهذا ما توصلت إليه دراسة تايلور نظرا لعدم مواكبة النصوص التشريعية في الميدان التربوي للتطور الحاصل في الفكر التربوي. وهذا ما يعكس التأثر الذي لا يزال قائما بنظام التفتيش الذي ساد فترة طويلة من الزمن والذي يستند في تنظيمه إلى المركزية والنظرة البوليسية السلطوية واعتبار أن الإنسان كسول بطبعه ولا يعمل إلا تحت الضغط والرقابة والتهديد والعقاب . أما تقييم المفتش بصورة عابرة للأساتذة يرجع في اعتقادنا إلى كثرة المدارس الواقعة في خطته حيث لاحظنا من خلال التقرير التفتيشي الذي يعده المفتش إشرافه على ما يزيد على (160 أستاذ) في المقاطعة الواحدة كما أن بعد الكثير من المدارس وقلة وسائل النقل والظروف الاجتماعية الصعبة لا تمكن المفتش من القيام بمهامه على وجه أكمل فيلجأ إلى التركيز على الشكليات الإدارية في زيارته وعلى الأخطاء ، وهذه المظاهر لا تزال موجودة وينبغي التغلب عليها ولا نحمل المفتشين المسؤولية الكاملة حول سلبيات هذه الممارسات قي ظل نظام تعليمي وإشرافي ما زال بعيدا عن متطلبات الحداثة والتطور في جانبه المعرفي والتربوي والنفسي والتشريعي .

وحسب الجدول نفسه فإن المتتبع لاستجابات الأساتذة يلاحظ كذلك أنه توجد جوانب أخرى ما يزال اهتمام المفتش بها قليلا مثل تنمية العلاقات الإنسانية والسماح الأساتذة بالمشاركة في اتخاذ القرارات وتمكينهم من المشاركة في قيادة الاجتماعات المدرسية ،حيث يرى ما بين 56.30% و63.58% من الأساتذة بأن هذه الممارسات غير موجودة في سلوك المفتشين التربوي ويتفق مع الأساتذة ما بين 10.52% و26.32% من المفتشين حول عدم وجود هذه الممارسات الإشرافية وهذا يدل – على الرغم من التطور الحاصل في الميدان التربوي – أن هناك نقص في الاهتمام بهذه المجالات من طرف المفتشين وهذا ما يعكس المفهوم السلطوي

المركزي للتفتيش في بلادنا الموجود في أذهان الكثير من المفتشين من ذوي الأقدمية وكذا الجمود التشريعي القانوني المنظم للعلمية التربوية ككل ولذلك لابد من مسايرة التوجه الديمقراطي في بلادنا .حيث أكد بيلز 1972 في دراسة له أن المناخ الديمقراطي أظهر درجة عالية من الرضا كما أدى إلى زيادة في الإنتاج .

/2– مجال النمو المهني:

جدول رقم (2) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال النمو المهني

$ك^2$ المحسوبة	$ك^2$الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
39.16	6.63	1	0.01	دالة

2– السؤال البحثي الثاني :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال النمو المهني

من خلال استجابات العينة وانطلاقا من الجدول رقم (2) تبين أن الأكثرية المطلقة من الأساتذة بنسبة 75.50% يرون أن المفتشين لا ينقلون آرائهم البيداغوجية إلى الوصاية. ونفهم من هذا أن هذه النسبة من الأساتذة قد لم يقوموا بتقديم اقتراحات للمفتشين أصلا لعلمهم مسبقا بمركزية (المناهج والبرامج) وبالتالي لا جدوى من تقديم اقتراحات لا يؤخذ بها خاصة في مجال المناهج والبرامج على مستوى الوزارة أو نظرا لمركزية بعض القرارات التربوية على مستوى الولاية (مديرية التربية).كما قد يكون الأساتذة يجهلون مسألة تقديم المفتش لاقتراحاتهم البيداغوجية من عدمها إلى الوصاية وبالتالي فيلجأون إلى اتهام المفتش بالتقصير.

وفي حقيقة الأمر قد يكون المفتش قام بنقل الاقتراحات إلى الوصاية دون علم الأساتذة بذلك وهذا أيضا يدل على تقصير المفتش في إعلامهم بنقل هذه المقترحات ، فيمكن هنا أيضا توجيه الاتهام إلى الوصاية بدلا من توجيهه إلى الأستاذ أو المفتش والدليل على ذلك أن 63.15% من المفتشين يذكرون أنهم ينقلون الاقتراحات .فمدير التربية ما هو إلا أداة لتمثيل وتطبيق القرارات المركزية ،لكن من جهة أخرى هناك بعض المديرين يضعون لأنفسهم نظاما مركزيا سلطويا على مستوى الولاية.ومن هنا فإن بعض الاقتراحات الحساسة التي من المحتمل أن تهدد هنا مناصبهم أو نفوذهم تعد مرفوضة، وهناك قرارات أخرى يقابلونها باللامبالاة.

ومن المفتشين من أقروا بأنهم لا ينقلون فعلا هذه الاقتراحات ويمثلون أكثر من الثلث 36.85% وهذا يعني أن هناك ثلاث احتمالات في هذه المسألة :فإما أنها قطيعة أو خلل مع الأساتذة من ناحية العلاقات المهنية البيداغوجية ويكتفي في ذلك بالجانب الرسمي.وإما وجود خلل أو قطيعة مع مديرية التربية. وإما بخلل أو قطيعة مع الأساتذة والوصاية معا.فالقطيعة مع الوصاية قد تكون بسبب تقليل الوصاية من أهمية الاقتراحات على اعتبار أن المفتش أكثر خبرة وتجربة من الأستاذ فهو المطالب بتنقيح مقترحات الأساتذة وتلخيصها ثم تقديمها في صيغة خاصة، كما أنه من الممكن وجود فتور في العلاقات الإنسانية بين المفتشين والوصاية.

أما فيما يتعلق بالخلل مع الأساتذة في عدم نقله اقتراحاتهم فبسبب كبرياء المفتش ولا مبالاته في بعض الأحيان ،فيقلل من شأن المقترحات ويراها تافهة ،لكن لا يوجه الاتهام كله إلى المفتشين بالتقصير

لأنه لا تظهر المقترحات الفردية لأصحابها بعد دمجها وتلخيصها مع مقترحات أساتذة آخرين ثم تقديمها للوصاية (وهذه طريقة بيداغوجية معمول بها لدى المفتشين).

وهذا ما يفسر نقص في عملية الاتصال بين أطراف العملية التعليمية، ولذلك فلا بد من الاهتمام بمبدأ العلاقات والتفاعل لضمان زيادة العائد من العملية والتخلص من الصراعات داخل المؤسسة التعليمية.وهذا ما توصلت إليه دراسة أحمد إبراهيم أحمد 2000 م .أما فيما يتعلق بتنظيم المفتش لتبادل الزيارات بين الأساتذة لتبادل الخبرات يرى الأكثرية من الأساتذة (60.27%) أن المفتشين لا يقومون بهذه المهمة .فقد يكون السبب في ذلك أن هذه النسبة من الأساتذة لهم خبرة وأقدمية في التعليم وبالتالي لا يرغبون في زيارة أساتذة يماثلونهم في الخبرة والتجربة ، كما أنه من المحتمل أن يكون هؤلاء من النمط الذي يقاوم التغيير والتطور نظرا للتعود على الروتين، كما أن من الممكن اعتبار هذه الزيارات لا فائدة منها حيث لا تدر عليهم فوائد مادية أو امتيازات اجتماعية وأن الأغلبية من الأساتذة من الممكن – في اعتقادهم – أن مثل هذه الزيارات تعكس ضعف مستواهم العلمي وخبرتهم التدريسية ، كما قد تكون الأسباب مالية أو إدارية خارجة عن نطاق الهيئة التدريسية.ومن الممكن أيضا أن المفتشين يقومون بتنظيم مثل هذه الزيارات للأساتذة الجدد في التعليم فقط وهي ما تدل عليه 39.73% من الذين يقرون بوجود مثل هذه الزيارات وهي نسبة تقترب من النصف وبالتالي لا تستفيد الأكثرية من هذه الزيارات ،كما أنه من الممكن أن تتم مثل هذه الزيارات بناء على المحسوبية نظرا لارتباطها ببعض الامتيازات ،لكن من المحتمل أن المفتش فعلا لا ينظم هذه الزيارات حسب رأي الأساتذة وهذا ما تؤكده نسبة 42.11% من المفتشين أنفسهم. وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الكثير من المفتشين يعتبرون أنفسهم هم وحدهم أصحاب الخبرة والتجربة ، أوأنهم لا يعطون الناحية البيداغوجية ما تستحقه من العناية أو تنقصهم الخبرة النظرية والميدانية فيما استجد في ميدان الإشراف التربوي وبالتالي يخشون مواجهة انتقادات من بعض الأساتذة الخبراء في ميدان التعليم. بل قد يكون الكثير من المفتشين لا يفهمون أدوارهم جيدا ويعتقدون أنها من مهام مدير المتوسطة مثلا أو مدير التربية لارتباط المسألة بكثير من الجوانب الإدارية والمالية.

أما فيما يتعلق بمتابعة المفتش استعمال الزمن وإسناد الفصول 60.26% تنكر هذه المتابعة وقد يكون الأساتذة محقين في ذلك على اعتبار أنهم اقرب إلى الواقع التربوي في المؤسسة من المفتش لكونهم دائمين بينما هو زائر . فقد يرون إسناد بعض المواد لغير أهلها كأن تسند مادة الرياضيات لأستاذ متخصص في الفيزياء أو إسناد بعض المستويات التعليمية لغير أهلها كان يسند قسم الثالثة متوسط لأستاذ جديد في المهنة أو مستخلف أما الأساتذة فان أكثر من الثلثين يرون بان هذه العملية من مهام مديرالمدرسة ويعتبرونها قضية إدارية وقد تكون هذه النسبة من استجابات الأساتذة تعبر عن عدم درايتهم بمهام المفتش

بشكل مفصل ، وفي بعض الأحيان يكون للأستاذ أقدمية ومؤهلات وخبرة في التعليم لا تتوفر للمفتش نظرا لكونه تم اختياره لمهنة التفتيش على معايير غير علمية كالبيروقراطية والمحسوبية والرشوة .بينما نجد الأغلبية من المفتشين بنسبة 78.94% يفيدون بأنهم يتابعون استعمال الزمن ويسندون الفصول إلى الأساتذة ومعنى هذا أن هذه النسبة قد تعبر عن دفاع المفتشين عن عملهم والظهور لمظهر القوة أمام الأساتذة .

3- مجال التلاميذ:

جدو رقم (03) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال التلاميذ

ك^2 المحسوبة	ك^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
40.84	6.63	1	0.01	دالة

3- السؤال البحثي الثالث :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال التلاميذ

أما بخصوص مجال التلاميذ وحسب الجدول رقم (03) يرى الأساتذة بأن المفتش لا يشترك معهم في بحث مشكلات التلاميذ وإيجاد الحلول لها بنسبة 52.99% وهذا يعني أن هؤلاء الأساتذة إما ليست لهم مشكلات نظرا لقدرتهم على تجاوزها أو لا يقومون بعرض هذه المشكلات على المفتش مخافة تقييمه لهم تقييما سلبيا ، ويعبر معظم المفتشين على أنهم يقومون بإشراك الأساتذة في بحث مشكلات التلاميذ البيداغوجية رغم نفي الأساتذة لذلك ، وهذا معناه أن المفتشين يبالغون في مدح أدائهم الوظيفي ، ومع ذلك يقر مجموعة من المفتشين بنسبة 15.78% بأنهم لا يقومون بهذه المهمة وهذا يعني أنهم يحملون أفكار المدرسة التقليدية في الإشراف .

أما فيما يتعلق بمراجعة المفتش مع الأساتذة أسئلة الاختبارات والامتحانات التي تجرى للتلاميذ فان الأكثرية الساحقة من المفتشين يزعمون أنهم يقومون بهذه المهمة أو الممارسة بنسبة 84.21% ، وبالمقابل نجد أكثرية الأساتذة يرفضون هذا الزعم بنسبة 72.85% والفرق بين النسبتين لا يتجاوز 12% فمن نصدق إذن؟ وباستقراء النسب الأخرى الشاهدة على القولين نجد أن 27.15% من الأساتذة يعترفون للمفتشين بأداء واجبهم ، بينما نجد نسبة 15.78% من المفتشين يؤكدون أن هذه الممارسة غير موجودة ، فما نسبة الفرق بين الشهود؟ إنها 12% لصالح المفتشين ، وهذا ما يدل على أن المفتشين لا يقومون إلا بجزء بسيط من المهمة . وهذا يعني أن الأساتذة محقين في عدم وجود هذه الممارسة والواقع يؤكد ذلك . والملاحظ أن المفتشين هنا يعطون أعلى التقديرات للأدوار الممارسة من قبلهم ، بينما الأساتذة يعطون يعطون أقل التقديرات للممارسات الإشرافية .والى هذا المعنى أشارت نتائج دراسة كل من خليل يوسف الخليل ونور الدين عقيل عثمان في الأردن

/4- مجال المناهج:

جدول رقم (04) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال المناهج

$ك^2$ المحسوبة	$ك^2$ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
12.10	6.63	1	0.01	دالة

4– السؤال البحثي الرابع :

توجد فروق في استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال المناهج

من خلال استجابات المفتشين على بنود المجال نجد أنهم يميلون إلى تضخيم منجزاتهم ، حيث أن استجاباتهم تفوق بكثير استجابات الأساتذة وهذا قد يعكس غرورهم واستعلاءهم واعتقادهم بأنهم يؤدون مهامهم على الوجه الأكمل نجد أنهم موافقون بنسبة 100% ليثبتوا أنهم يشجعون الأساتذة على إبداء رأيهم الخاص بتنظيم الكتاب المدرسي والأساتذة لا يقرون لهم بذلك إلا بنسبة 67.54% فالفارق هو الثلث ومن الأساتذة بنسبة 32.45% من الذين يتهمون المفتشين بأنهم لا يشجعونهم على إبداء آرائهم بمعدل أستاذين موافقين في مقابل واحد مخالف على أن الرأي المخالف عادة ما يكون أقلية.و يزعم المفتشون أنهم يشاركون الأساتذة في توضيح أهداف المناهج بنسبة 100% وهي نسبة غير معقولة وغير مقبولة في مجال العلوم الإنسانية ، وهذا ما يؤكده الدليل من أن 12.59% من الأساتذة ينفون ذلك تماما . ويرى الباحث أن المشرف يمكنه أن يلعب دورا أكبر في تحسين المنهج والكتاب المدرسي. ويتأتى له ذلك من خلال زياراته للمدرسين في الصفوف الدراسية، ومناقشته لهم ، أثناء اجتماعه بهم حيث يبين لهم نقاط القوة ونقاط الضعف ثم إبراز أثرها في نمو التلاميذ نموا متكاملا.وكذلك بإتاحة الفرص للأساتذة للتعبير عن آرائهم في المناهج والكتب المدرسية بأسلوب موضوعي وعلمي قائم على التطبيق والملاحظات الميدانية ،وعن طريق احترام الرأي يمكن للأستاذ أن يساهم بعملية تحسين المنهج ،كما يمكن للمفتش أيضا أن يتدارس مع الأساتذة المدرسين الكتب المدرسية ،وبحث المواصفات الخاصة لهذه الكتب ،ثم إحالتها إلى اللجان المتخصصة للاسترشاد بها ،وبذلك يتم تطوير الكتاب المدرسي ، ويستطيع المفتش تمكين الأساتذة من التعرف على الكتب والبحوث الحديثة في مجال المنهاج ،و إرشادهم إلى المقالات والمجلات التي تبحث في المناهج للإطلاع عليها والاستفادة منها. ويرى الباحث أن المساهمة الفعلية من قبل المفتش في وضع المناهج وتحسينها ومراجعتها تتطلب الإعداد اللازم للمفتش في حقل المناهج وأساليب وضعها،و تزويده بالمعرفة الشاملة بنظريات التعلم وإعداد المعلم ، وطرق التدريس، وكذلك المبادئ النفسية للعمل مع الجماعات وقيادتها.وقد أكدت دراسة العدواني 1981 على ضرورة إشراك المشرف والمدير في تطوير المناهج المدرسية وتطوير برامج الإشراف التربوي وتقويمها ، وتعزيز العلاقة بين المشرف والمعلم خدمة للأهداف التعليمية.بينما أشارااللحيدان 1990 في دراسة له إلى ضرورة أن يكون المشرف مؤهلا ولديه معرفة تامة بالسياسة التعليمية وبالمناهج وبالبيئة المدرسية والخصائص والصفات الطلابية .

/5- مجال طرق التدريس :

جدول رقم (05) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال طرق التدريس

$ك^2$ المحسوبة	$ك^2$ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
6.20	6.63	1	0.01	غير دالة

5- السؤال البحثي الخامس :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال طرق التدريس .

بناء على نتائج الاستجابات وكذا النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول (05) والتي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة في مجال طرق التدريس ، بمعنى أن هناك اتفاق بين أفراد العينة على اعتبار عمل المفتش ايجابيا . فيفيد المفتشون بأنهم يشجعون الأساتذة على تجريب طرق تدريس جديدة ويوافقونهم على استخدام أكثر من طريقة تدريس يرى الأساتذة فائدتها ويطلبون في نفس الوقت من الأساتذة تطبيق طريقة التدريس التي يقتنع بها المفتشون كما يطلبون منهم التحضير للدروس باستمراروقد تراوحت استجاباتهم بين 73.68% و100% ويوافقهم الأساتذة على ذلك بنسب تتراوح بين 64.90% و92.71% وكان الاختلاف فيها بينهم متمثلا في نسب الاستجابات فقط.وهذا يعكس وجهة نظر الأساتذة والمفتشين المتقاربة في مجال طرق التدريس.ويدل هذا على اهتمام المفتشين بهذا المجال اهتماما بالغا على اعتبار أنهم يركزون إشرافهم وتوجيههم في الغالب في غرفة الصف.ويسمحون في ذلك بتعدد طرق التدريس وتجريب الجديد منها وهذا تماشيا مع الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ من جهة ومن جهة أخرى تدريب المدرس على الإطلاع والبحث والإبداع في مجال تخصصه. لكن أحيانا يرى المفتش -باعتباره خبير بأساليب التعليم وطرقه وبمستوى الأساتذة المدرسين ومستوى التلاميذ- استخدام طريقة تدريس إجبارية تناسب الموقف التعليمي وهذا ما أشارت إليه النظرية الموقفية لفدلر. وعلى العموم فان هناك تطور واضح في هذا المجال لدى المفتشين،حيث اعتبرت دراسة ستورجز 1977 أن أهم هدف للإشراف التربوي هو مساعدة المعلمين على تحسين طرائقهم التعليمية سواء كان ذلك عن طريق تدريبهم أثناء الخدمة أو توجيههم التوجيه المباشر.

/6- مجال الوسائل التعليمية:

جدول رقملا(06) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال الوسائل التعليمية

$ك^2$ المحسوبة	$ك^2$ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
28.78	6.63	1	0.01	دالة

6- السؤال البحثي السادس :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال الوسائل التعليمية

من خلال نتائج الجدول رقم (06) ومن خلال الخلاصة الإحصائية تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المفتشين والأساتذة ، فنسبة 68.42% من المفتشين يزعمون أنهم يشاركون مع الجهات المختصة في توفير الأدوات والوسائل التعليمية في الوقت المناسب بينما أكثرية الأساتذة بنسبة 59.61% تنفي هذا الادعاء ومن هنا يمكن أن نفهم أن المفتشين قد أدوا واجبا تهم مع الجهات المختصة ، حيث يوجه الاتهام إلى هذه الجهات التي لم تقم بواجبها في توفير هذه الوسائل ، وقد تكون هذه الجهات هي نفسها ضحية للوصاية .ومن جهة أخرى من الممكن أن يكون المفتشون مقصرين في هذه المسالة وهذا ما اعترف به 31.57% من المفتشين أنفسهم . ومهما يكن من أمر فان رأي الأساتذة قد يكون صحيحا لأنه نابع من الواقع ولا حاجة لهم في إنكار الوسائل الموجودة ، لكن يبقى حكمهم ليس على إطلاقه لان بعضهم بنسبة 40.39% يفيدون أن المفتشين يشاركون في توفير الوسائل مع الجهات المختصة.فان الأكثرية الساحقة من المفتشين 84.21% يرون أنهم يتعاونون مع الأساتذة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس ، وهذا ما ينفيه قرابة ثلثي الأساتذة 55.63%. وهذا يدل على مبالغة المفتشين في تقييمهم لإنجازاتهم ، ولم يوافقهم سوى 44.37% من الأساتذة على زعمهم ، ويعني هذا أن نسبة القيام بهذه الممارسة لم تتعد النصف.وما يؤكد هذا التفسير هو أن 15.87% من المفتشين اعترفوا بأنهم لا يقومون بهذه الممارسة أما فيما يتعلق بالبند (38) فان 68.42% من المفتشين يزعمون أنهم يشتركون مع الأساتذة في صنع وابتكار الوسائل التعليمية . بينما نجد النسبة نفسها تقريبا من الأساتذة ترفض هذا الادعاء كلية وهم 63.58% وهذا معناه أننا لا نستطيع الوقوف إلى جانب الأساتذة ولا إلى جانب المفتشين في آرائهم ، ويتوجب علينا أن نبحث في أدلة أخرى،حيث نجد ثلث المفتشين 31.57% يعترفون بأنهم لا يقومون بهذه المهمة ونجد ثلث الأساتذة 36.42 % هم الذين قاموا بهذه الأعمال مع المفتشين وعند مقارنة نسبة المفتشين الذين يدعون قيامهم بهذا العمل 68.42% مع نسبة الأساتذة الموافقين لهم 36.42% . ومنه فان هذه الممارسة لا تتعدى النصف من المصرح به من المفتشين .وتجدر الإشارة إلى أن برامج التنمية المهنية للعاملين في الميدان التربوي تتطلب التعرف على الاحتياجات الفعلية لهم من واقع ممارساتهم الميدانية بقصد تطوير برامج إعدادهم وتطويرهم لصالح العمل التربوي.وفي هذا السياق جاءت دراسة سعاد عبد العزيز الفريح 1997 لتؤكد على ضرورة استخدام الحاسوب، إنتاج أفلام الفيديو وإجراء دراسات عن أهمية الوسائل التعليمية لتحسين أداء المعلمين .

/7– مجال النشاط المدرسي :

جدول رقم (07) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال النشاط المدرسي

$ك^2$ المحسوبة	$ك^2$ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
56.24	6.63	1	0.01	دالة

7- السؤال البحثي السابع :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال النشاط المدرسي .

بناء على نتائج المجال وما هو مبين في الجدول رقم (07) يوجد اختلاف بين الأساتذة الذين ينكرون قيام المفتشين بمشاركتهم في القيام بالأنشطة والتعاون معهم في التنسيق بين أنواع الأنشطة المختلفة . وقد تراوحت استجاباتهم ما بين 64.23% و77.48% بينما يفيد المفتشون بأنهم يقومون بكل الممارسات المتعلقة بمجال النشاط المدرسي حيث . تتراوح نسب استجاباتهم ما بين 63.15% و89.47% وتفسر استجابات الأساتذة (52.31%) حول عدم قيام المفتشين بتدارس الفوائد التربوية الناتجة عن الأنشطة المدرسية ، مع الأساتذة على أن ذلك معقول جدا ، حيث أن أغلبية المفتشين لا يحضرون إلا للتقييم إن أمكن ذلك وليس لديهم من الوقت ما يجعلهم يشاركون في الأنشطة أو توزيع التلاميذ عليها أو التنسيق بين أنواع هذه الأنشطة ، ومرد ذلك أيضا كثرة المهام الإدارية الموكلة إلى المفتش والمشار إليها في المراسيم الوزارية ثم إن البعض من المفتشين يعتبرون ذلك انتقاصا لقيمتهم حين يعملون مع الأساتذة جنبا إلى جنب .وهذا ما يفسر بقاء بعض الذهنيات تركن إلى النظام التقليدي في التفتيش ، متجاهلين كل تطور ، وهذا ما تؤكده بعض الدراسات المحلية مثل دراسة بوحفص مباركي ودراسة على الصباغ .وتمثل النسبة الإجمالية لاستجابات الأساتذة على بنود مجال النشاط المدرسي 33.27% بينما نسبة المفتشين تصل إلى 77.63% .

/8- مجال المجتمع المحلي:

جدول رقم (08) يوضح دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة في تقييمهم للممارسات الإشرافية في مجال المجتمع المحلي

$ك^2$ المحسوبة	$ك^2$ الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
13.33	6.63	1	0.01	دالة

8- السؤال البحثي الثامن :

توجد فروق بين استجابات المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية التي تقدم حاليا للأساتذة المدرسين في مجال المجتمع المحلي .

. حسب نتائج الجدول رقم 08: وانطلاقا من المعالجة الإحصائية للبيانات والتي تم من خلالها التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من المفتشين والأساتذة في تقييمهم للممارسات الإشرافية المقدمة للأساتذة في مجال المجتمع المحلي،نلجأ إلى تفسير هذه الفروق كما يلي :

يرى المفتشون أنهم يعملون على تمكين الأساتذة من استغلال خامات البيئة في التدريس ويشاركون الأساتذة في تقديم خدمات عامة للمجتمع المحلي فقط وقد تراوحت النسبة 57.89% في كلا الممارستين بينما نجد الأساتذة يعبرون عن عدم وجود هاتين الممارستين بنسب مرتفعة مقارنة بنسبة المفتشين حيث تتراوح ما بين

67.54% و78.14% وهذا يدل على عدم جود الممارسة وان هناك تقصير واضح في هذا المجال تؤكده نسبة 42.10% من المفتشين أنفسهم فهم يعترفون بعدم قيامهم بهاتين الممارستين لاعتقاد الكثيرين منهم بأنها أعمال لا فائدة منها وتعتبر مضيعة للوقت وربما تكون من وجهة نظرهم من اختصاص المشرف التربوي المقيم (مدير المدرسة) والأساتذة باعتبارهم أكثر العناصر اتصالا بالبيئتين الاجتماعية والطبيعية ، وهذا يعكس غموض المهام لدى الكثيرين من أطراف العملية التعليمية نظرا لتداخل مهامهم من جهة وهذا ما أشارت إليه دراسة أحمد ابراهيم أحمد ومن جهة أخرى فان الكثير من الأنشطة والمهام التفصيلية لم تتطرق إليها النصوص القانونية بالنظر إلى مرونة العملية التربوية .

– خلاصة نتائج الدراسة :

يتبين من نتائج هذه الدراسة انه توجد أوجه اتفاق ، وأوجه اختلاف بين وجهتي نظر العينة ،

فبالنسبة للهدف الأول من أهداف النتائج أن استجابات الأساتذة والمفتشين كانت متباينة حول الممارسات الإشرافية التي تقدم للأساتذة في الوقت الحاضر . ولأغراض التحليل ومناقشة النتائج افترض الباحث أن النسب المئوية للاستجابات التي تساوي أو تزيد على 50% تعتبر مؤشرا إلى أن هذه الممارسة موجودة .أما النسب المئوية للاستجابات التي تقل على 50% فتعتبر مؤشرا لعدم وجود الممارسة .

أ– أوجه الاتفاق : أفاد الأساتذة والمفتشون بأن عددا من الممارسات تعتبر موجودة ويقوم المفتشون بتقديمها في الوقت الحاضر ، وبلغ عدد هذه الممارسات 31 ممارسة في مختلف مجالات الإشراف أي نسبة 62% من مجموعة الممارسات .ففي مجال القيادة التربوية يقوم المفتشون بتشجيع الأساتذة على تحمل المسؤولية ورفع الروح المعنوية عندهم ، والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم وان كانت مخالفة لرأي المفتش واحترام آراء الأساتذة المخالفة لرأيه ومفاجأته للأساتذة بزيارته لهم في الصفوف وتركيزه على أخطائهم وتقييمهم بصورة عابرة وغير دقيقة.وتراوحت نسب استجابات الأساتذة عليها ما بين 50.33 %و 90.72%. أما المفتشون فأفادوا جميعا بوجود هذه الممارسات.وتراوحت نسبهم بين 57.89% و94.73% .

وفي مجال النمو المهني يشارك المفتشون بأمور منها : زيادة النمو المهني للأساتذة وتصحيح الخطأ الذي قد يحصل منهم ، وزيادة كفاءتهم في القيام بدورهم الوظيفي ،وتقدير جهود المعلم المبدع ، ومتابعة تنفيذ التعليمات والجدول المدرسي وإسناد الفصول للأساتذة ، وتزويدهم بالمعلومات والخبرات الجديدة، والمشاركة في دورات التقوية التي تقام لرفع مستواهم والتعاون معهم في إيجاد الحلول للمشكلات التعليمية وتشجيعهم على المشاركة في تخطيط البرامج والقيام بالبحوث والدراسات التربوية . أما في مجال التلاميذ فان عمل المفتشين يبدو انه اقتصر على تمكين الأساتذة من مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتزويدهم بمهارات وخبرات جديدة وتقييم مستوى التحصيل عندهم بالتعاون مع الأساتذة ،وهذا التقييم قد يفتقد إلى الأسس والمقاييس العلمية المتعارف عليها،إذ انه يتم بصورة عابرة ومن خلال الزيارات القصيرة التي يقوم بها المفتشون للمدارس كما اتفق على ذلك الأساتذة والمفتشون في مجال القيادة التربوية.

مجال المناهج فان عمل المفتشين يكون بدراسة المناهج وتحسينها وتوضيح أهدافها والاستماع إلى آراء الأساتذة حولها وتشجيعهم على إبداء رأيهم الخاص بتنظيم الكتاب المدرسي وتطويره ولعل هذا العمل المطلوب من كل مشرف لان هذه الأبعاد في مجال المناهج لا يستطيع الأساتذة إدراكها والإلمام بها ما لم يتوفر لهم إشراف تربوي .أما في مجال طرق التدريس فان المفتشين يشجعون الأساتذة على تجريب طرق تدريس جديدة،ويسمحون لهم باستخدام أكثر من طريقة تدريس يرى الأساتذة فائدتها، ويطلب إليهم تطبيق طريقة التدريس التي يقتنع بها المشرفون فقط، كما يطلب منهم التحضير للدروس باستمرار.

وفي مجال الوسائل التعليمية اقتصر عمل المفتشين على المشاركة في تدريب الأساتذة على استخدام الوسائل التعليمية الجديدة والتعاون معهم في اختيار الوسائل التعليمية الملائمة للدرس .

و في مجالي النشاط المدرسي فقد اتفق أفراد العينة على تدارس المفتش مع الأساتذة الفوائد التربوية الناتجة عن الأنشطة المدرسية .

أما في مجال المجتمع المحلي فقد اتفق الأساتذة والمفتشون على أن المفتش لا يعمل على توثيق الصلة بين الأساتذة وأولياء أمور التلاميذ ولا يتعاون معهم في تمكين التلاميذ من زيارة المؤسسات الاجتماعية والإنتاجية الموجودة بالبيئة .

ب– أوجه الاختلاف : بلغ عدد الممارسات التي لم يتفق على وجودها الأساتذة والمفتشون 19 في مختلف المجالات ، أي بنسبة 38% من مجموعة الممارسات الواردة في الاستبيان .فبينما يذكر المفتشون على أنهم يقومون بهذه الممارسات يفيد الأساتذة بأن هذه الممارسات لا تقدم لهم .وهي تنقسم إلى :

ا_ممارسات يفيد المفتشون في وجودها أما الأساتذة فيذكرون عدم وجودها وقد بلغ عددها 17 وفيما يلي بيانها :

ففي مجال القيادة التربوية يذكر المفتشون بأنهم يقومون بتمكين الأساتذة من المشاركة في قيادة الاجتماعات المدرسية،وتنمية العلاقات الإنسانية فيما بينهم،والسماح لهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات.وبلغت نسب استجاباتهم عليها 73.68% و89.47% أما الأساتذة فبلغت نسب استجاباتهم على نفس الفقرات ما بين 36.42% و43.70% على أساس أن هذه الممارسات غير موجودة . أما في مجال النمو المهني فيذكر المفتشون بأنهم يقومون بنقل رأي الأساتذة المهني، وتبادل الزيارات بين الأساتذة لتبادل الخبرات، ومتابعة المفتش الجدول المدرسي وإسناد الفصول للأساتذة . وكما هو معروف فقد بلغت نسب استجابتهم على هذه الممارسات ما بين 57.89% و78.94%. أما الأساتذة فكانت نسب استجابتهم على نفس الفقرات ما بين 60.27% و75.50% وفي مجال التلاميذ فان المفتشين أفادوا بأنهم يقومون بمشاركة الأساتذة في بحث مشكلات التلاميذ ، ومراجعة أسئلة الاختبارات والامتحانات التي تجرى للتلاميذ ، وتدارس أسباب رسوبهم في الامتحانات ، وتراوحت نسب استجاباتهم على ذلك ما بين 73.68% و84.21%. أما نسب استجابات الأساتذة فكانت ما بين 50.34% و72.85% مشيرة إلى عدم وجود مثل هذه الممارسات. وفي

مجال الوسائل التعليمية فان المفتشين أفادوا بأنهم يعملون على صنع وابتكار الوسائل التعليمية ،وتوفير الوسائل والأدوات التعليمية في الوقت واختيار مع الأساتذة المناسب منها للدرس.وتراوحت نسب استجاباتهم ما بين 68.42% و84.21% أما استجابات المعلمين فكانت ما بين 55.63% و63.58%. وهي تفيد بعدم وجود هذه الممارسات وفي مجال النشاط المدرسي أوضح المفتشون في هذه الدراسة بأنهم يقومون بالاشتراك مع الأساتذة في القيام بالأنشطة المدرسية المختلفة وتوزيع التلاميذ على أنواع النشاط المدرسي وفقا لميولهم وقدراتهم ، والتنسيق بين أنواع هذه الأنشطة ، وتراوحت نسب استجاباتهم ما بين 63.15% و84.21%. أما الأساتذة فكانت نسب استجاباتهم على نفس الفقرات ما بين 64.23% و77.48% مفيدين بان المفتشين لا يقومون بهذه الممارسات. وفي مجال المجتمع المحلي أفاد المفتشون بأنهم يقتصرون على المشاركة في تمكين الأساتذة من استغلال خامات البيئة في التدريس ، والمساهمة في تقديم خدمات عامة للمجتمع ، وبلغت نسب استجاباتهم بالخصوص 57.89% . أما الأساتذة فكانت نسب استجاباتهم على نفس الفقرات تتراوح ما بين 67.54% و78.14% وهي تفيد بعدم وجود هذه الممارسات من وجهة نظرهم .

ج– ممارسات تقدم بصورة قاصرة : إن الأساتذة يقولون بان المفتشين يفاجئونهم أثناء زيارتهم لهم في الصفوف ، وأنهم يركزون على أخطائهم ،ويقيمون عملهم بصورة عابرة وغير دقيقة.وبلغت نسب استجابات المعلمين على هذه الأمور ما بين 50.33% و90.72%. وهي نسب مرتفعة جدا. أما استجابات المفتشين فقد تراوحت ما بين 57.89% و78.94% تفيد بحدوث ذلك فعلا.

أما فيما يتعلق بصدق فروض البحث تبين أنه توجد فروق بين الاستجابات في مجالات الإشراف السبعة ما عدا مجال طرق التدريس.وأن هذه الفروق لها دلالة إحصائية عند مستوى (0،01) ودرجة حرية (1) وهو ما يبين أن المفتشين يقيمون الممارسات في هذه المجالات بصورة أكثر ايجابية من الأساتذة .

خاتمة :

بناء على نتائج الدراسة واستنادا إلى بعض الدراسات المحلية حول واقع العملية الإشرافية في بلادنا تم الوقوف على كثير من النقائص والسلبيات سواء على المستوى الفني أو العلائقي، دون إنكار محاولات للتحديث ومواكبة المستجدات في الميدان التربوي والإشرافي ، لكنها تبقى محاولات بدون فلسفة واضحة المعالم من طرف الوزارة ، مما خلق فجوة كبيرة بين التخطيط والتنفيذ. ولذلك على الوزارة المعنية أن تعمل على إحداث ثورة من أجل تغيير الذهنيات والمفاهيم والقوانين والاستراتيجيات والآليات والوسائل بغية اللحاق بركب التطور والتكيف مع المستجدات التكنلوجية العالمية .

المراجع :

1–إبراهيم بن عنبر العلي www.riyadhedu.gov.sa

2 –القرار الوزاري 1/5/ 177 المؤرخ في 1993 م) في : عبد الرحمن بن سالم المرجع في التشريع المدرسي . دون طبعة . مطابع عمار قرفي باتنة . دون سنة ص 54

3– بلوم وآخرون 1983 ص 126 في : رياض ستراك ، دراسات في الإدارة التربوية ، ط1 ، دار وائل للنشر عمان ، الأردن ، 2004 ، ص346

4– رياض ستراك / أحمد علي المنصور : بناء برنامج تدريبي لتطوير عملية الاتصال الإداري للعاملين في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء كفاياتهم الإدارية ، ص182

اشكالية النقل والعقل عند الصوفية

مسالتي عبد المجيد
جامعة منتوري قسنطينة

الملخص:

المتصوفة متفقون على أنّ المعرفة الإلهية لا تتم بطريقة دلائل العقل ولا شواهد النقل فحسب، بل بالذوق أيضا. يبدو أن "الغزالي" باعتباره صوفيا، وفي نفس الوقت متكلما أشعريا، كانت ردة فعله خاصة، والأشاعرة عامة معاكسة لما اعتُبِرَ مبالغة من طرف المعتزلة في تبجيل وتقديم للعقل.

أما موقف "ابن عربي" من قضية العقل والنقل هو أنّ العقل محدود والنص كامل، والنص في غنى عن العقل، ولكن ليس بشكل مطلق لأن النص لا معنى له إذا لم يتلقاه عقل، كما أنه بطبيعته معقول، في حين أنّ هذا الأخير يفتقر إلى الأول.

Résumé

Parmi les principes sur les quelles les mystiques s'entends, c'est que la connaissance divine, est non seulement prouvée par la raison et argumentée par les textes religieux, mais aussi par le goût. Apparemment les propos personnels d'« el GhazalI » autant que mystique et théologien dialectique acharite, et ceux des acharites en général, viennent à l'encontre des moutazilites qui sanctIfIent la raIson.

Tandis que les propos d' « Ibn arabi »vis-à-vis à la question (raison et coran) montre la limitation de la raison par apport au texte qui sont intègres, en même temps, le texte religieux peut s'en passer de la raison mais pas définitivement, car le texte n'a pas de sens si toute fois, la raison ne l'acquiert pas, Bien que ce dernier à besoin du premier « le texte ».

الشائع أنّ معظم المتصوفة[1] متفقون على أنّ المعرفة الإلهية لا تتم بطريقة دلائل العقل ولا شواهد النقل فحسب، بل بالذوق، ولهذا فتجاوز النظر والبرهان مقدمة ضرورية في طريق التتلمذ كما يرى "عماد الدين الواسطي ""ت 711 هـ /1311 م". وعليه فالذوق الفردي . لا الشرع، ولا العقل . هو وحده وسيلة المعرفة ومصدرها، معرفة الله تعالى وصفاته، وما يجب له. فالذوق هو الذي يُقَوِّم حقائق الأشياء، ويحكم عليها بالخيرية أو الشَّرِّية، بالحسن أو القبح، بأنها حق أو باطل[2]. ويعتبر "ابن عربي" –كما يبدو لي– العلم الوهبي لا الكسبي جوهريا لإدراك الحقائق المطلقة، ولذلك يقول: «من لا كشف له لا علم له»[3]. ولم يقل من لاعقل له ولا نقل له لا علم له.

وبناء على ما سبق ذكره، هل الصوفية فعلا ترفض العلوم الكسبية، وبذلك تتجاوز العقل والنقل معا، وتكتفي بأن تعرف مباشرة من مصدر العقل والنقل، ألا وهو الله تعالى أو ما يُعرف بالعلوم الوهبية ؟ وهل هي علومٌ حقا بكل ما تحمله الكلمة ؟

يقول "الحارث المحاسبي" (170هـ،243هـ) أحد أعلام التصوف في القرن الثالث الهجري،: «لكل شيء جوهر وجوهر الإنسان عقله، وجوهر العقل توفيق الله»[4]،يعني لا يمكن أن يتم توفيق الله تعالى إلاّ بالعقل، الذي هو هوية الإنسان وحقيقته، إذْ أن الشيء الثابت في الإنسان والذي لا يتغير هو العقل ولذلك يعرف الإنسان عند "أرسطو" بأنه حيوان ناطق. ويقول نفس الصوفي في نفس المعنى: «واعلم أنّه ما تزيَّن أحد بزينة كالعقل، ولا لبس ثوبا أجمل من العلم، لأنه ما عرف الله إلاّ بالعقل، ولا أطيع إلاّ بالعلم »[5]. فالعقل ضروري لمعرفة الله تعالى كما أن طاعته لا تتم إلاّ بالعلم، الذي يكون بالعقل. ويقول "الحارث المحاسبي" أيضا: « ومن أراد الله به خيرا وهب له العقل، وحبب إليه العلم »[6]. لذلك كان يسميه بعض المتصوفة بعقل الهداية وفي هذا الصدد يقول "سهل التستري" 200هـ–283هـ: «إنّ الله تعالى أمرهم أن يتقوه على مقدار طاقات العقول التي خصت بنور الهداية والقَبُول»[7].

لذلك يرى "محمود قاسم" (1949) أن الصوفية اهتدوا إلى نظرية سيكولوجية حديثة عندما وصفوا العقل بأنه غريزة تنمو مع التجارب فهم يقولون: «العقل نور الغريزة، مع التجارب يزيد ويقوى بالعلم والحِلْمِ»[8].

أما "الحكيم الترميذي" "845/230 – 320 /932" فيرى أن العقل يمنع النفس عن متابعة الهوى كما يمنع العقال الدابة من مرتعها ومرعاها، أما "ذو النون المصري" 179هـ –245هـ" فيقول: «ما خلع الله تعالى على عبد من عبيده خلعةً أحسن من العقل، ولا قلّده قلادة أجل من العلم به»[9]، ويرى كذلك ذو النون أنّ مفتاح العبادة الفكرة، والفكرة عن هذا العقل تكون[10].

ويعني العقل عند الصوفية كذلك البصيرة والتي لا تكون إلاّ مع الإيمان وبذلك يصبح عقل البصيرة، عقلا عن الله I أو بصيرة عنه. ويفرق الصوفية بين العقل الغريزي أو الفطري وعقل البصيرة أو العقل عن الله تعالى، فالأول بصير بأمر الدنيا، وُجِد لدى جميع الناس، مِنْ عمله الفطنة والكياسة، تكون عنه هداية الطبع، مَنْ حُرِم منه كان أحمقا أو مجنونا. أما العقل عن الله تعالى أو عقل الفطرة فهو بصيرٌ بأمر الآخرة، يوجد لدى المؤمنين دون غيرهم، تكون عنه هداية الإيمان، يتفاوت المؤمنون في درجته[11]. والعقل الفطري إذا توفر له الإيمان والخوف تحوّل إلى عقل عن الله تعالى أو عقل البصيرة. فكلما زاد إيمان الصوفي أَنَالَهُ الله تعالى معرفته، بمعنى أن إجابة العلم تزيد في العقل، ويضربون مثلا توضيحيا للعلاقة بين الإيمان والعقل والعلم، فالعقل مثل الفتيلة، والعلم مثل النار، والمريد مثل الزيت، فعلى قدر المريد من الله تعالى، يعطي له النور وعلى قدر الإيمان يكتسب العقل[12]. وفي هذا الصدد يقول حسن الشرقاوي في كتابه معجم ألفاظ الصوفية: «أنّه لا خِلاف بين الصوفية في أنّ العقل يختص بالنظر والتلقين والتمييز بين الخطأ والصواب والأمر والنهي، ولكنه قد يصيب ويخطئ حسب كماله وصدقه، أما إذا اتفق مع القلب وهو الباطن في رأيهم كان الشخص ظاهره كباطنه،

عقله كقلبه، شريعته كحقيقته، فلا تمييز بينهما ولا فرق بين العقل والقلب بهذا المعنى»[13]. يعني أنه لا تناقض بين أدلة العقل وإيمان القلب فهما كما يقول "عبد الرزاق قسوم" (1933): « فالعقل والقلب وجهان لعملة واحدة، وهما في لقائهما أشبه ما يكونان باليدين تغسل إحداهما الأخرى»[14].

غير أنّ الصوفية يُبعدون العقل الفطري عن المعرفة الصوفية باعتباره ليس وسيلة أو أداة لها، بل يدَّعون أنهم يسيرون بالله تعالى مستدلين في ذلك بقول النبي صلى الله عليه وسلم عن ربه، أنه قال: « لاَ يَزَالُ عَبْدِي يَتَقَرَّبُ إِلَيَّ بِالنَّوَافِلِ حَتَّى أُحِبَّهُ، فَإِذَا أَحْبَبْتُهُ كُنْتُ سَمْعَهُ الَّذِي يَسْمَعُ بِهِ، وَبَصَرَهُ الَّذِي يُبْصِرُ بِهِ، وَيَدَهُ الَّتِي يَبْطِشُ بِهَا، وَرِجْلَهُ الَّتِي يَمْشِي بِهَا، وَلَئِنْ سَأَلَنِي لأُعْطِيَنَّهُ، وَلَئِنِ اسْتَعَاذَنِي لأُعِيذَنَّهُ »[15].

وسأقتصر على نموذجين من المتصوفة كذلك، وهما "أبو حامد الغزالي"، و"ابن عربي"، لأبين موقفهما من اشكالية النص والعقل.

أ–إشكالية النص والعقل عند أبي حامد الغزالي:

إذا ذكرنا "الغزالي" دون شك لا يخطر ببالنا رجل واحد بل رجال متعددون لكل واحد قدره وقامته، "فالغزالي" الأصولي، الفقيه الحر، المتكلم إمام السنة، الفيلسوف المناهض والكاشف عما فيها من زخرف وزيف، والصوفي الزاهد[16]...

وما يهمنا هو "الغزالي" الصوفي وبالتحديد ما هو موقفه من إشكالية العقل والنقل؟

يعتقد أغلب الصوفية أنّ العقل الإنساني عاجزا عن إدراك كلام الله تعالى إلاّ إذا تفضل الله نفسه على أحِبائه، «فنظروا بنور هداية كلام الرب . جلَّ ذكره . وواضح دلائله إلى ما خفي عن الغافلين المؤثرين لأهوائهم على استيضاح كتاب ربهم[17]، فهتكوا بنوره حجاب كل ظلمة وكشفوا بتبيانه غطاء كل ظلالة وبدعة، لأنّه الصراط المستقيم الذي جعله الله تعالى للناس إماما ورضي به بينهم حاكما»[18]. ومن حرمه الله تعالى نوره ظل يتخبط في هلاكه بعقله. ومثال ذلك أنّ "سهل بن عبد الله التستري "عندما سئل عن ذات الله تعالى، قال: «ذات موصوفة بالعلم. غير مدركة بالإحاطة ولا مرئية بالأبصار في دار الدنيا. وهي موجودة بحقائق الإيمان من غير حد ولا حلول. وتراه العيون في العقبى ظاهرًا في ملكه وقدرته. وقد حجب سبحانه وتعالى الخلق عن معرفة كُنه ذاته، ودلّهم عليه بآياته، فالقلوب تعرفه، والأبصار لا تدركه، ينظر إليه المؤمنون بالأبصار من غير إحاطة ولا إدراك نهاية»[19]. نلاحظ في هذا النص أنّ "التستري" يُقِر بدور العقل ولكن بشكل محدود: «غير مدركة بالإحاطة » و«من غير حد ولا حلول» مقارنةً بالإيمان الذي به نعرف الله تعالى «فالقلوب تعرفه » وقد قال باسكال بليز "pascal balaise"[20]: «إننا ندرك الحقيقة لا بالعقل وحده بل بالقلب أيضا، فالقلب يدرك حقائق مطلقة ومبادئ أولى»[21]. فالصوفي كما يزعم، يدرك الله تعالى عن طريق حدسه الصوفي الذي من خلاله ينتقل من حقائق بسيطة . جزئية مادية محسوسة . إلى حقائق مطلقة كالله والجنة والنار....

والمعرفة الصوفية تمر بثلاث مراحل متصاعدة:

1–المحاضرة: وهي حضور القلب باستلاء سلطان الذكر رغم البعد وراء الستر.

2-المكاشفة: وهي حضوره بنعت البيان غير مفتقر في هذه الحالة إلى تأمل الدليل، وتطلب السبيل ولا مستجير من دواعي الريب ولا محجوب من نعت الغيب.

3-المشاهدة: وهي حضور الحق من غير بقاء تمة أي شبهة، والحق على حد تعبير "القشيري" هو أن حق المشاهدة هو وجود الحق مع فقدانك أي فناؤك عمّا سواه، يقول "القشيري":«فصاحب المحاضرة مربوط بآياته، وصاحب المكاشفة مبسوط بصفاته، وصاحب المشاهدة ملقى بذاته. وصاحب المحاضرة يهديه عقله، وصاحب المكاشفة يدنيه علمه، وصاحب المشاهدة تمحوه معرفته»[22].

وبذلك فاليقين: «هو العلم الذي لا يداخل صاحبه ريب على مطلق العرف، ولا يطلق في وصف الحق سبحانه، لعدم التوقيف»[23]. يميز الصوفية بين علم اليقين، عين اليقين وحق اليقين . رغم أن هذه العبارات الثلاث في اللغة الفاصل بين معانيها هو علم وعين وحق، لكن الاختلاف بينها إشارة إلى تفاوت القوة فيها، أو قل هي على ثلاث مستويات أو درجات: فعلم اليقين على موجب اصطلاح الصوفية ما كان بشرط البرهان وهو لأرباب العقول، وعين اليقين ما كان بحكم البيان أي بطريق الكشف وهو لأصحاب العلوم أي الذين ثبتت علومهم وتوالت على قلوبهم حتى استغنوا عن البرهان، وحق اليقين ما كان بنعت العيان أي بطريق المشاهدة وهو لأصحاب المعارف. وهم الذين غلب على قلوبهم ما شغلهم عن ذكر غير الله تعالى[24].

يقدم "أبو حامد الغزالي" مثالا على يقينية المعرفة الصوفية فيقول: «رجل قال لك: إنّ عندي زيد، فقد حصل لك علم أنه عندي. غير أنّ هذا العلم غير يقين لأنه يجوز أن يكون قد اشتبه عليه أو يكون قد كان عندي ثم خرج وهو ليس الآن عندي...ثم تأتي إليّ فتسمع كلامه من وراء حجاب، فقد علمت الآن أنه عندي إلاّ أنّ العلم هذا غير دقيق، لأنّ تشتبه...، ثم إنك تدخل إليّ الآن فتشهده جالسا لا حجاب بينك وبينه، فهذا هو يقين المعرفة...وهذا هو الذي عاين فقطع، فقد شهد له الرسول صلى الله عليه وسلم بالمزيد فقال: ليس الخبر كالمعاينة[25] وليس المخبر كالمعاين»[26].

تُرى ما هي مراتب المعرفة بالغيب التي هي الإيمان؟

يحدد "الغزالي" ثلاث مراتب وهي: - الرتبة الأولى: إيمان العوام وهو إيمان التقليد المحض وهو لا يوصل إلى الحقيقة، قال الغزالي:« علمت أنّ كل ما لا أعلمه على هذا الوجه ولا أتيقنه هذا النوع من اليقين، فهو علم لا ثقة به ولا أمان معه، وكل علم لا أمان معه فليس بعلم يقيني »[27].

-المرتبة الثانية: إيمان المتكلمين ودرجته قريبة من درجة العوام كما يرى الغزالي.

-المرتبة الثالثة: إيمان العارفين، وهو المشاهد بنور الله وهي أفضل مرتبة عند الغزالي. والرؤية كدليل على أنّ هناك وسيلة للمعرفة تتجاوز الحس والعقل، فعن طريق الرؤية يمكن للنائم أن يدرك ما سيكون من الغيب، وبذلك فقد أعطى الله للإنسان خاصية النبوة. كما أن الله تعالى يبين أنّ التقوى مفتاح الهداية والكشف:﴿ وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ قَلْبَهُ﴾[28] وقوله تعالى: ﴿ أَوَمَنْ كَانَ مَيْتًا فَأَحْيَيْنَاهُ وَجَعَلْنَا لَهُ نُورًا يَمْشِي بِهِ فِي النَّاسِ كَمَنْ مَثَلُهُ فِي الظُّلُمَاتِ لَيْسَ بِخَارِجٍ مِنْهَا﴾[29] وقوله: ﴿ أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ﴾[30].

ويستشهد "الغزالي" "بالخضر"الذي لم يكن علمه علما حسيا أو عقليا بل كان علما لَدُنِيًا[31].

تأمل "الغزالي" في المحسوسات وانتهى إلى عدم التسليم باليقين فيها، ثم تأمل العقليات، وكانت نفس النتيجة الخاصة بالمحسوسات، فانهارت العقليات[32].

ولكن هل هذا يعني أنَّ "الغزالي" وقف موقف سلبي من العقل، وانحاز إلى المغالين من المتصوفة؟

يبدو أن "الغزالي" باعتباره صوفيا، وفي نفس الوقت متكلما أشعريا، كانت ردة فعله خاصة، والأشاعرة عامة معاكسة لما اعتُبِرَ مبالغة من طرف المعتزلة في تبجيل وتقديم للعقل. ولذلك يرى "الغزالي" أنّ العقل مصدر العلم، به نعرف صدق الشرع ونفهمه، والى هنا يبدو لي تطابق بين "الغزالي" والمعتزلة، ولكنه يختلف عنهم لأنه يعتبر العقل محدود في إدراك الحقيقة الدينية فالله يعلم ويعلِّم ما يفوق طور العقل،﴿ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾[33]، وقوله تعالى: ﴿ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾[34]. لذلك عندما تثار مشكلة دينية وجب البحث عما يعلّم الشرع أوّلاً، البحث عن الآيات، وتفهم النصوص، وأخيرا نستشهد العقل رأيه في نفس المشكلة، فإن رأى تعليم الشرع مناقضا لما يراه مستحيلا، وجب تأويل الشرع ليوافق العقل.- والتأويل عند "أبي حامد الغزالي" «هو عبارة عن احتمال يعضده دليل يصير به أغلب على الظن من المعنى الذي يدل عليه الظاهر، ويشبه أن يكون صرفا للفظ عن الحقيقة إلى المجاز»[35].- وإذا علّم الشرع ما يفوق مدارك العقل، وجب على العقل أن يذعن ويؤمن، لماذا؟ لأن العقل محدود، وهناك طور وراءه وهو النبوة[36].

من هنا نستنتج أنّ "الغزالي" يدعونا إلى الاهتداء بالشرع والعقل معا، وأنّ الذي يقتصر على أحدهما دون الآخر غبي، لن يهتدي ولن يصل إلى الحقيقة، وفي هذا المعنى يقول الغزالي: « كيف يهتدي للصواب من اقتفى محض العقل واقتصر، وما استضاء بنور الشرع ولا استبصر؟...أو لا يعلم أن العقل قاصر وأن مجاله ضيق منحصر؟...فالمعْرِض عن العقل، مكتفيا بنور القرآن، مثاله المتعرض لنور الشمس مغمض الأجفان، فلا فرق بينه وبين العميان، فالعقل مع الشرع نور على نور»[37]، يعني أنه مادامت الشمس لا تنفع في الرؤية إذا كان الفرد أعمى، كذلك الدين وحده لا ينفع دون عقلٍ، فالشمس كالدين والعين كالعقل.

ولهذا فهو يدعو كغيره من الأشاعرة إلى التوفيق بين العقل والنقل، والاستعانة بالأول مادام قادرا على إدراك نفسه وإدراك غيره، وليس هذا فحسب بل أن العقل بإمكانه إدراك الأشياء على حقيقتها إذا تخلص من غشاوة الوهم والخيال، ورغم هذه الإمكانية التي يتمتع بها العقل حسب رأي "الغزالي"، إلاّ أنه محدود عكس النقل الذي يتمتع بالقدرة على تجاوز حدود العقل[38]. وفي هذا المعنى يقول "أبو حامد الغزالي": « العقل لا يهتدي إلى تفاصيل الشرعيات، والشرع تارة يأتي بتقرير ما استقر عليه العقل وتارة بتنبيه الغافل وإظهار الدليل حتى يتنبه لحقائق المعرفة، وتارة بتذكير العاقل حتى يتذكر ما فقده، وتارة بالتعليم وذلك في الشرعيات وتفصيل أحوال المعاد »[39]. وما دام الشرع كذلك فإنه نظام كامل في الاعتقادات الصحيحة التي لا يمكن أن يتسرب إليها شك، وهو أيضا نظام الأفعال المستقيمة الدالة على مصالح الدنيا والآخرة، يعني أنّ الشرع عقيدة

وشريعة كاملين ومطلقين، ومن زاغ عن الشرع فقد انحرف عن الصراط المستقيم[40]. ولهذه الأسباب اعتبر "الغزالي" العقل والشرع فضل ورحمة من الله تعالى﴿ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَاتَّبَعْتُمُ الشَّيْطَانَ إِلَّا قَلِيلًا﴾[41]، ويقصد بالقليل حسب راي "الغزالي" المصطفين الأخيار.

يرى "الغزالي" أنّ في القرآن والحديث نصوصا تفيد غير معانيها الظاهرية مثل الآيات التي توهم بظاهرها تجسيم أو تشبيه ذات الله تعالى أو صفاته وأنّ له ما للإنسان من صفات كاليد والعين، وأنه يتحرك ويتنقل، ويجلس على العرش، وأنه كما جاء في الحديث ينزل إلى السماء الدنيا... ولذلك أجاز تأويلها، ولتجسيد هذا الغرض وضع رسالة تسمى"قانون التأويل"، كما تناول هذه المشكلة بالبحث في رسالة أخرى هي "إلجام العوام عن علم الكلام". فالعوام يجب أن يصدقوا بهذه الآيات والأحاديث مع الاعتراف بالعجز عن فهمها والتسليم فيها لأهل المعرفة القادرين على تأويلها وإدراك المراد منها، والعامة عند "الغزالي" تضم الأديب والنحوي والفقيه والمتكلم والمحدث، أو قل كل عالم عدا "المتجردين لعلم السباحة في بحار المعرفة" أي المتصوفة.

ولهذا أظهر "الغزالي" في كتابه "المنقذ من الضلال" أنَّ الطريق السليم الموصل إلى إدراك ما تصبو إليه نفسه من كشف للحقيقة ومعرفة اليقين هو التصوف الذي يعتمد على القلب في إدراكه للحقائق الإلهية بالذوق والكشف دون البرهان العقلي. ومن هنا تكون المعرفة اليقينية والسعادة الحقيقية[42]. لماذا تتم هذه المعرفة عن طريق الذوق والكشف وتحصل السعادة واليقين؟ لأن "الغزالي" يعتقد أنّ سلوكات الصوفية مقتبسة من نور مشكاة النبوة الذي ليس وراءه على وجه الأرض نور يستضاء به، حتى ولو جُمِعَ عقل العقلاء، وحكمة الحكماء، وعلم الواقفين على أسرار الشرع من العلماء[43].

إذا كان "ابن رشد" لم يخرج من العامة إلاّ الفلاسفة، فإنّ "الغزالي" لم يخرج من العامة إلاّ المتصوفة أهل الغوص في بحر المعرفة، القادرين على الوصول إلى "الدر المكنون والسر المخزون"، التي هي- أي المعاني الخفية في النصوص القرآنية والحديثية – ليست خفية على الرسول صلى الله عليه وسلم ولا على الصحابة، بل يُلحق بهم "الغزالي" الأولياء والعلماء الراسخون، أي أن "الغزالي" أجاز التأويل يعني استخدام العقل لمن هو أهل لمعرفة ظاهر هذه النصوص السابقة الذكر[44].

يبدو لي أنّ "الغزالي" كغيره من الأشاعرة لم ينجحوا فيما يدَّعُون أنهم فرقة وسط بين أهل النص والمعتزلة، وأنهم فرقة توفيقية بين النص والعقل لأنها في الأصل فرقة تسبيقية –كالفرقتين السابقتين المعتزلة وأهل الحديث– تُسَبِّقُ النص على العقل وتضع حدودا لهذا الأخير، هذا من جهة ومن جهة أخرى يبدو لي غموض في موقف "الغزالي" في مشكلة العقل والنقل، فهو تارة يبين تظاهر العقل والشرع «فالعقل مع الشرع نور على نور»[45]، ويدعي أنه من الفرقة المحِقة الخامسة من الفرق التي حاولت البحث فيما بين المعقول والمنقول من تصادم في أول النظر وظاهر الفكر فيقول:«والفرقة الخامسة: وهي الفرقة المتوسطة الجامعة بين البحث عن المعقول والمنقول، الجاعلة كل واحدٍ منهما أصلاً مهماً، المنكرة لتعارض العقل والشرع وكونه حقاً، ومن كذَّب العقل فقد كذَّب الشرع، إذ بالعقل عُرف صدق الشرع، ولولا صدق دليل العقل لما عرفنا الفرق بين النبي والمتنبي،

والصادق والكاذب. وكيف يكذب العقل بالشرع، وما ثبت الشرع إلا بالعقل؟ وهؤلاء هم الفرقة المحقة وقد نهجوا منهجا قويما إلاّ أنهم ارتقوا مرتقى صعبا»[46].ثم يقول: « التصوف الذي يعتمد على القلب في إدراكه للحقائق الإلهية بالذوق والكشف دون البرهان العقلي، هو الذي يوصلنا إلى المعرفة اليقينية والسعادة الحقيقية»[47]. وهنا يبدو لي تذبذب آخر في فكر الغزالي، فبعد أن رأى تظاهر العقل والشرع، راح يقول بالكشف والذوق دون البرهان العقلي.

والمعرفة حسب الصوفية مستويان: مستوى من قبيل المدارك المحسوسة أو المعقولة تضبطها قوانين وتحويها كتب ومتضمنة في عبارات. وهذه علومٌ كسبية. ومستوى آخر بخصائص أخرى متميزة عن الأولى بحيث تعرف عند الصوفية بالعلوم الوهبية، ليست من المدارك المحسوسة أو المعقولة، بل هي أمور ذوقية وجدانية لا يستطيع الصوفي ضبطها بالقوانين العلمية ولا بالمبادئ العقلية، فهي ميتا عقلية، تعجز اللغة الاصطلاحية الوضعية على حملها لذلك يعرف الصوفيون بشطحاتهم ويتهمون في الغالب بالزندقة والخروج عن الدين.

والفرق بين المعرفتين، هو أنّ المعرفة الكسبية العقلية الاستدلالية، تتخذ العقل وسيلة لبلوغ الحقيقة التي قد لا تكون دينية، بينما المعرفة الوهبية، تتم بمنهج مغاير، وتصل إلى غاية أخرى، فأما المنهج أو الطريقة فهي المجاهدة ومحو الصفات المذمومة، وقطع كل علاقة مع غير الله تعالى، والإقبال بكنه الهمة على الله تعالى، وبذلك تحصل الغاية المتمثلة في أنّ الله نفسه يصبح هو المتولي لقلب عبده، والمتكفل له بتنويره بأنوار العلم[48].

لما سُئل صلى الله عليه وسلم عن قوله تعالى: ﴿ أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ ﴾[49]ما هذا الشرح ؟ فقال: «هو التوسعة إنّ النور إذا قُذف به في القلب اتسع له الصدر وانشرح»[50]. إذن فالكشف لا يحصل إلاّ إذا تمّ مغالبة الدنيا وتطهير القلب من كل عرض. قد يقول قائل كيف يتم اللقاء بين العارف والله تعالى وهل هناك وحي بعد القرآن؟

يدلل المتصوفة على ما يدعون بالحجج النقلية المتمثلة في الآيات والأحاديث، ومنها قوله تعالى: ﴿ إِنّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلائِكَةُ أَلاّ تَخَافُوا وَلا تَحْزَنُوا وابشروا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنتُمْ تُوعَدُونَ﴾[51]، فهذه الآية تبيّن إمكانية اللقاء بين عالم البشر وعالم الملائكة الذين هم أعلم بالله تعالى وبأسراره من البشر. فالغاية إذن هي المعرفة والوسيلة هي الإيمان والاستقامة ﴿ إِنّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا﴾. وقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا وَيُكَفِّرْ عَنْكُمْ سَيِّئَاتِكُمْ﴾[52]. ويستدل المتصوفة كذلك في اللقاء بين العارف والله تعالى، بما حدث مع "أبي بكر الصديق " رضي الله عنه و"حنضلة الاسيدي"، حيث شعر هذا الأخير بأنه منافق بحجة أنه عندما يكون أمام الرسول صلى الله عليه وسلم وكأنه يرى الجنة رأي العين ولكن عند خروجه ينسى كثيرا[53].

والصوفية يفسرون الفرقان بمعنى النور الذي يقذفه الله تعالى في قلوب المتقين أو "أهل الله" كما يسميهم "نصر حامد أبو زيد"، فيبلغون اليقين الذي يمكنهم من التمييز بين الحق والباطل[54].

إن المتصوفة خارج طبقات الفكر الإسلامي بشأن التأويل الفكري، لأنهم ينأون بأنفسهم عن العقل والنقل معاً، ويعتمدون في حلتهم المعرفية على البصيرة، لا على الفهم، منطلقين من أهمية الإنسان الكامل في الوجود، بوصفه خليفة الله تعالى، وموضع نظر الحق. ويتتبع الباحث التأويل . في منظور المتصوفة . بالمعرفة الإشرافية، وبفعل مكابدة النفس، وتصفية الباطن بما يشرق على قلب الصوفي، الذي يُؤَوِل الأشياء في إدراكها تأويلاً ذوقياً، قاصداً بذلك تصفية النفس وتحصيل المعرفة المؤدية إلى الذات الإلهية[55].

هذا يعني أنّ المعرفة الصوفية ليست كالمعارف الأخرى الفلسفية أو العلمية ذلك أنّ المعرفة الصوفية تعتمد على أدلة وجدانية لا برهانية. فهي غارقة في الذاتية، في حين أنّ الموضوعية شرط ضروري للعلم وبالمقابل الذاتية عائق إبستمولوجي، تحول دون وصول العالم إلى الحقيقة، غير أنّ الذاتية عنصر جوهري أساسي لدى الصوفية، لأنّ المعرفة الصوفية تجربة يعيشها العارف مع الله تعالى وعليه لا تستطيع اللغة أن تعبر تعبيرا دقيقا عن هذه التجربة المعاشة، حتى وإن حاول العارف صياغة ما يعيشه في قالب لغوي يظهر جليا عدم التناسب بين الأفكار الصوفية واللغة وهذا يبدو جليا في شطحات الصوفية التي تُتّهمُ بالزندقة والكفر، وفي الغالب يدفع ثمنها العارف فيُقتل.

كما أنّه إذا كان هدف الفيلسوف أو العالم هو الحصول على معارف أو معلومات، فإنّ هدف العارف هو امتلاء كينونته بالقرب من الله تعالى.

فإذا كنّا لا نستطيع أن نقيس الطول باللتر، والوزن بالمتر، لاختلاف المعايير أو المقاييس، فكذلك لا نستطيع أن نحكِّم المقاييس المنطقية العقلية في التجربة الصوفية، ولا أن نحكم على المعارف العقلية وفق مقتضيات القلب أو الإيمان.

رغم أنّ علماء الكلام والفلاسفة من جهة، والصوفية من جهة أخرى يُؤَوِلون الوحي ولا يقفون عند ظاهر آياته، لكن هل المناهج والآليات والوسائل والأهداف واحدة أم تختلف ؟

لقد أتاح التأويل للمفكرين أن يجتهدوا في فهم النصوص، ويُعمِلوا العقل في النص لاستنباط معانيه. وبذلك تعددت التأويلات والأفهام. لكن رغم ذلك كان هناك بالإضافة إلى الاتجاه العقلي مع أهل الرأي، اتجاه القلب أو أهل الباطن.

إنَّ الاتجاه الأول يعتبر أن العقل هو الكفيل بإدراك حقائق الوحي وهو الوحيد القادر على أن يصل إلى مقاصد النص، وهو أيضا الوسيلة الصالحة لبلوغ المعرفة.

لكن الاتجاه الثاني، وهو ما نريد أن نعالجه في هذا العنصر، وهو الصوفية التي ترى أن الطريقة الأسلم في المعرفة تكون بالإعراض عن العقل أو تجاوزه واعتماد التجربة الروحية التي تكون بعد تصفية النفس وتطهيرها وتزكيتها وصقل مرآة القلب كي تعلق به المعارف اللدنية الإلهامية . يستثنى فئة قليلة من المتصوفة التي لم تلغِ العقل ولكنها قيَّدته وجعلته تابعا، أي بعد الكشف . وهذا ما نجده عند "ابن عربي".

أ–إشكالية العقل والنص عند "ابن عربي":

إنّ الصوفية "كالغزالي" و"ابن عربي" و"النابلسي" كانوا يعترفون أن تأويلهم للنص القرآني لا يلغي معناه الظاهري المعتمد على فهم اللغة وتراكيبها، فهُم بذلك يختلفون عمّن اتخذ التأويل أساساً للفهم والعمل من أصحاب المذاهب الأخرى...ولذلك كان يصرح "ابن عربي" دائما بأن هذا من باب الإشارة لا من باب التفسير[56]. وضع "ابن عربي" للعقل حدودا لا يجب تجاوزها كما أنه . أي العقل . منفعل لا فعال في عالم الغيبيات، يستقبل المعرفة من الكشف ولا ينتجها. «إن العقل محدود بحدود الإنسان، لأنه مادام الإنسان حادثا والعقل ملازما له، إذن فهو حادث، ومادام حادثا فهو محدود مهما تنوعت معارفه وتعددت.وكون العقل ذا معارف تحتمل الصواب والخطأ، فهذا يعني أن هناك قوة أعلى منه إما لتقومه أو لتحل محله، حينئذ يتحول هو إلى أداة قابلة للمعرفة دون طلب لدليل أو برهان، معارف يتلقاها عن طريق الأنبياء والرسل، أو ما يصل إليه عن طريق الكشف، فالنص والكشف معا هما المصدقان لما يقره العقل أو المثبطان لسلطته قصد تجنب الخطأ والخوض فيما لا طاقة له به »[57].

ترى كيف ينظر "ابن عربي" لقضية العقل والنقل ؟ هل نصل إلى الحقائق الدينية باعتماد النص فقط أم العقل فقط ؟ هذا إذا كانا متناقضين. أم يمكن الاعتماد عليهما معا إذا كانا متفقين؟

تعددت مواقف "ابن عربي" من قضية العقل والنقل بتعدد الحالات التالية:

ففي موقفه الأول يأخذ بالنص دون العقل، باعتبار أنّ القرآن صادر عن المطلق وهو تام: ﴿ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا﴾[58]بينما العقل ناقص، وهو عرضة للخطإ والزيغ، فوجود الأنبياء والرسل دليل قاطع على نقصه وعجزه، فلو كان كاملا ما كنا في حاجة لشرع أو دين. كما أنّ القرآن كلام الله الحق، ﴿ لَا يَأْتِيهِ الْبَاطِلُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِ تَنْزِيلٌ مِنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾[59].

ولما كان العقل كذلك لاحظ "ابن عربي" أنّ ما يتوصل إليه الفلاسفة وعلماء الكلام في ميدان العقائد متضارب يصل إلى حد تكفير بعضهم بعضا، وفي هذا يقول "ابن عربي": «العقلاء أصحاب الأفكار اختلفت مقالاتهم في الله على قدر نظرهم. فالإله الذي يعبد بالعقل مجردا عن الإيمان كأنه بل إله موضوع بحسب ما أعطاه نظر ذلك العقل، فاختلفت حقيقته بالنظر إلى كل عقل وتضاربت العقول، وكل طائفة من أهل العقول تجهل الأخرى بالله، وإن كانوا من النظّار المتأولين فكل طائفة تكفر الأخرى»[60].بالمقابل نجد الرسل كل واحد منهم مصدِّقا لمن قبله ومبشرا بمن بعده، لا لشيء إلاّ لكونهم يعبرون عن عقيدة واحدة نابعة من ربٍ واحدٍ وهنا يقول "ابن عربي": « والرسل –صلوات الله عليهم– من آدم عليه السلام إلى محمدٍ ε، ما نُقل عنهم اختلاف فيما نسبوه إلى الله تعالى من النعوت، بل كلهم على لسان واحد في ذلك، والكتب التي جاءوا بها كلها تنطق في حق الله تعالى بلسان واحد ما اختلف منهم اثنان، يصدق بعضهم بعضا، مع طول الأزمان وعدم الاجتماع، ومع ما بينهم من الفرق المنازعين لهم، وما اختل نظامهم »[61].

ومنه يصل "ابن عربي" إلى موقفه الثاني الداعي إلى انصياع العقل للشرع لأن الأول في حاجة للثاني حتى تتوحد الآراء في المعتقدات[62]. وهنا يمكن أن نطرح التساؤلات الآتية: هل يمكن أن نقارن بين الرسل

والفلاسفة وعلماء الكلام؟ أو بين الفلسفة وعلم الكلام وكلاهما منتوج ثقافي إنساني محدود يعبر عن عقل محدود، والشرع الصادر عن الله المطلق الكامل ؟ وحتى إن اقتدينا بما طلب منا "ابن عربي" فهل يمكن لأي كان مهما كانت صفته أن يصل إلى مكانة الرسول ؟ وباختصار لا مجال للمقارنة.

ثم إنّ العقل عندما يؤول النص ليست غايته رفضه بل محاولة فهمه، ومن ثمة تتعدد التأويلات لا يعني تعدد الحقائق في النص بل تعدد الفهوم واختلاف العقول.

الموقف الثالث ل"ابن عربي" في مسألة العقل والنقل تتمثل في الجمع بين العقل والنقل في تأويل النصوص الشرعية من أجل تدعيم الإيمان والدخول في حكم الخاصة وبالتالي إمكانية إدراك الذات الإلهية. كما أنّ استخدام العقل إلى جانب النقل حسب رأي "ابن عربي" يقنع غير المؤمن بالنصوص الشرعية أو من آمن بها ثم انحرف عن سواء السبيل لأنّ المؤمن أو الراجع إلى الإيمان «بالبرهان أصح إسلاما من الراجع بالسيف »[63].

وفي هذا الصدد يقول "محمد الغزالي"(1917، 1996): « الإكراه على الفضيلة لا يصنع الإنسان الفاضل، كما أن الإكراه على الإيمان لا يصنع الإنسان المؤمن»[64]. ونحن لو تأملنا ديننا الحنيف، لوجدناه مبنيا على الحرية وليس الإكراه. ﴿ لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ...﴾[65]، وقوله تعالى: ﴿ لَكُمْ دِينُكُمْ وَلِيَ دِينِ﴾[66] وقوله تعالى: ﴿ وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ...﴾[67].

نلاحظ في المواقف الثلاث التي ذكرها "ابن عربي" في مسألة النقل والعقل، أنه يمكن جمعها في موقفٍ واحد وهو أنّ العقل محدود والنص كامل، والنص في غنى عن العقل، ولكن ليس بشكل مطلق لأن النص لا معنى له إذا لم يتلقاه عقل، كما أنه بطبيعته معقول، في حين أنّ هذا الأخير يفتقر إلى الأول[68].

والسؤال المطروح: أصحيح أن النص كاملٌ لأنه صادر عن كامل وبذلك لا يحتاج للعقل، والعقل ناقص لأنه صادر عن ناقص وبالتالي يحتاج للنص ؟

لكن يحتاج العالم أو الفيلسوف للعقل لفهم النص وتنزيله على الواقع و«الفهم يهدف إلى تحصيل صورة المراد الإلهي في الأوامر والنواهي التي تتعلق بأجناس الأفعال المجردة، والتنزيل يهدف إلى جعل ذلك المراد الإلهي الذي حصلت صورته في الذهن قيّما على أفعال الناس الواقعة بحيث تصبح جارية على مقتضاه في الأمر والنهي»[69]. ولذلك فالنص لفهمه وتنزيله، يحتاج الإنسان لعقل راجح سليم... وإن لم يكن كذلك بقي النص مثلما هو عليه الآن يُتلى على الأموات وفي الجنائز. وإلاّ كيف نفسر تأخر المسلمين وتقدم غيرهم ؟ ولماذا ساد أسلافُنَا الأمم ؟ ولم نترك نحن من خلفنا أمةً واحدة رغم أنّ الدين واحد ؟ الجواب يكمن في فشلنا في التوفيق بين العقل والنقل. ومن مظاهر هذا الفشل، تحجيم دور العقل بدل توجيهه وضبطه، بحجة أنّ هناك أداة أخرى وهي الكشف قادرة على تحقيق ما عجز عنه العقل.

والكشف في اللغة يعني رفع الحجاب وفي الاصطلاح هو الاطلاع على ما وراء الحجاب من المعاني الغيبية والأمور الحقيقية وجودا وشهودا[70]، وهذا ما قال به "ابن عربي": «المكاشفة هي طي الحجب»[71]. وبالكشف يرى "ابن عربي" إمكانية الوصول إلى اليقين المطلق والحقيقة الكاملة بل إنه يعتقد أنّ الذي لا يملك كشفا لا

يملك علما[72]، وكأن الكشف عند "ابن عربي" هو الوسيلة المعرفية الضرورية والكافية.وهذا يتناقض مع ما ذكره في العقل والنقل معا، وكأنّ الكشف أرقى من النص لأنه بالكشف تنجلي لنا كل الحقائق.ولهذا يقول "عبد الرحمن الوكيل" (1913–1971)[73] في وسيلة المعرفة عند الصوفية:« ويدين الصوفية ببهتان آخر يدمغها بالمروق عن الإسلام، ذلك هو اعتقادها أنّ الذوق الفردي . لا الشرع، ولا العقل . هو وحده وسيلة المعرفة ومصدرها. معرفة الله تعالى وصفاته، وما يجب له، فهو. أي الذوق . الذي يُقَوِّم حقائق الأشياء، ويحكم عليها بالخيرية أو الشَّرِّية، بالحسن أو القبح، بأنها حق أو باطل»[74].

إنّ المنهج الكشفي عند "ابن رشد" خاص بفئة خاصة الخاصة ولا يمكن تعميمه بخلاف النظر أو المنهج العقلي الذي يشترك فيه كل إنسان، ويتحدث "ابن رشد" عن الكشف وأفضلية العقل عليه بقوله: « ونحن نقول أن هذه الطريقة وإن سلمنا بوجودها فإنها ليست عامة للناس بما هم ناس، ولو كانت هذه الطريقة هي المقصودة بالناس لبطلت طريقة النظر ولكان وجودها بالناس عبثا، والقرآن كله إنما هو دعاء إلى النظر والاعتبار، وتنبيه على طرق النظر»[75].

وإذا كان "ابن عربي" يغلب الكشف على العقل نظرا لعجز هذا الأخير عن الوصول إلى الكمال في مقابل قدرة وأهلية الكشف لذلك، فإننا نتساءل عن أي كمال يتحدث "ابن عربي" ؟ كمال العلم والمعرفة، كمال الأخلاق، كمال النفس...؟ إنّي لا أعرف إلاّ كاملا واحدا وهو الله تعالى الذي أثبته النظر العقلي في آياته المسموعة وآياته المبصَرَة، ومن ثمة فإنّ أهلية وأحقية وأفضلية الإنسان على باقي مخلوقات الله تعالى، كانت لكونه عاقلا، بل أنّ التكليف ما كان ليقع لو لم تكن نعمة العقل من الله تعالى. فهذا شرف للإنسان وذلك بأنه خُيِّر من بين كل المخلوقات وحتى الملائكة لكي يكون خليفة لله في أرضه، قال الله تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾[76].

ومنه نستنتج أنَّ طريق العقل حتى وإن كان محدودا فهو أضمن إذا ما قُورِن بالكشف لأنه يعتمد على قواعد عامة وكلية عكس الكشف الذي هو منهج ذاتي يعتمد على الممارسة ودرجة صفاء النفس التي قد يعرفها صاحبها وقد يخطئُ فيها مادام شعورنا ليس دائما صحيح فقد نتوهم أننا على صواب ونحن لسنا كذلك.

يشير "إريك جوفروا"، في مقال له: " تجاوز العقل عند الصوفية «أنّ متصوفة الإسلام في أكثر من موقف يعتبرون العقل البشري ضعيف، ويلحون بالتذكير أن مصطلح "عقل" عند العرب يعني في الاشتقاق العقال أو القيد الذي يوضع في رجل الناقة كي لا تجمح. بل عمد أحد متصوفة الشام في القرن السادس عشر إلى التأكيد بأن الفقهاء معقولين بعقولهم»[77].

كما اعتبر "الغزالي"، أنّ "علم المكاشفة" هو الوسيلة في تحقيق العيان الذي لا يُشَكُّ فيه في هذه الحقائق. وجعل "ابن تيمية" – وهو بالنسبة لكثيرين الخصم اللدود لعقائد التصوف – المكاشفة «جنس من العلم الخارق» معتمدا في ذلك على تعبير "خرق العادات". إنه يعتقد أن الشيوخ الميّالين إلى المكاشفة يصيبون طورا ويخطئون أطوارا أخرى، على غرار العلماء الذين يعتمدون التأمّل والاستدلال في عملهم الاجتهادي فيصيبون

تارة ويخطئون تارة أخرى. . يخالف تماما ما ذهب إليه "ابن عربي" في كون الكشف يوصلنا إلى حقائق يقينية لا يُشَك فيها . بل حتى علماء التجربة فهم يخطئون كثيرا لذلك رأى "غاستون باشلار" Gaston Bachelard أن تاريخ العلم هو تاريخ أخطائه[78].

إن حقيقة الكشف تتأتّى بشكل دقيق من جهة انتفاء كل حجاب بين المتصوف وبين الله تعالى، أو كما تقول رابعة العدوية: «...كشفك للحجب حتى أراك»[79]. إن العقل أو التفكير المنطقي لا يمثل بالنهاية أدنى هذه الحجب، كما قال "علي الخوّاص": «إن العلماء الحقيقيين لا يلتجئون لا إلى الفكر ولا إلى النظر. إنهم يغترفون مباشرة من نبع التعريف الإلهي»[80].

يبدو لي أنّ هذا الكلام لا يقبله عاقل، ولذلك يقال أنّ الصوفي رومانسي حالم، يحيا خارج الذات، وخارج حقائق العالم، وهو مع ذلك يؤكد أن على المبتدئ أن يرتقي بالتفكر حتى يبلغ درجة من الكمال، عندها يتلقى بالكشف ما سلك إليه بالعقل. وهنا يتحدى "البسطامي" "ت261هـ" الفقهاء الذين يعتمدون على العقل في الاجتهاد قائلا: «أخذتم علمكم عن علماء الرسوم ميتا عن ميت، بينما أخذنا علمنا عن الحي الذي لا يموت»[81]. أراد الشيخ "أبو يزيد البسطامي" أن يشير في هذا القول إلى الفرق بين العلوم الكسبية وبين العلوم التي سماها الإمام "الغزالي" بعلوم المكاشفة وتسمى أيضا بالعلوم الوهبية.

إن مختلف المعاني ما فوق العقلية التي يوظفها المتصوّفة، من كشف وإلهام ويقين، تبقى مجردة بالنسبة لنا. إلا أنها قد تؤسس لأرضية وجودية وروحانية نهائية عند بعض الصوفية: لنأْخُذَ هنا باختصار صنفين من المتصوفة المسلمين يمثّل تجاوز العقل لديهم حجر الزاوية في نوعية روحانيتهم:

الصنف الأول: الشيخ الأمّي[82]، الذي يستمد اسمه من كلمة الأم، لأنه ظل كما ولدته أمه. وحالة الطفولة التي يتميّز بها تأتي من كون هذا المتصوف بقي تماما على الفطرة. فحالة الطفولة هذه تسمح للأمّي بتلقي علم لا يرقى إليه العلماء، أو على الأقل أولئك الذين عجزوا عن تجاوز علومهم المكتسبة.و مثالهم الروحي هو النبي الأمي الذي كان لا يعرف القراءة والكتابة. وحسب رأي الصوفية أنّ الشيخ الأمي يغترف مباشرة من اللوح المحفوظ ويطلق عليه اسم أم الكتاب كما يؤكد ذلك "البسطامي".

ويشكّل "المجذوب"[83] الصنف الثاني من حالات ما فوق العقل عند الصوفية. ويشترك "المجذوب" مع "الشيخ الأمي" في العديد من الصفات، مثل "الحالة الطفولية"، والولوج إلى عالم اللغة الأم، والميل الشديد إلى الكشف. ويسمّى المجذوب كذلك، لأن عقله منجذب إلى الله تعالى، وغالبا ما يحدث ذلك بشكل مباغت. يبدو المجذوب أنه شخص مجنون في معاملاته وفي لباسه فما يميزه هو عدم اكتراثه للأعراف الاجتماعية والدينية. وتُجمِعُ كل كتب التراجم على أن هذه الشخصية تتمتع بغرابة تتجلى خاصة في المظهر الجسدي، إذ من المألوف أن يعمد المجذوب إلى التعري الكامل أو الاكتفاء بتغطية عورته. إن هذا العري يعبّر عن الفطرة، والبراءة التي تحدثنا عنها في حالة "الأمّي". وبشكل عام، فإن المجذوب لا يعير أي اهتمام لملابسه، ويحافظ

على نفس الملابس حتى تهترئ. والمجذوب الحقيقي حسب رأي "ابن عربي" ليس معتوها بل إنّ عقله محبوس وموقوف لله تعالى، فالتأمل الإلهي يشغل مجال وعيه أو شعوره بشكل متواصل[84].

كما أنّ "البسطامي" يعترف بأنه تجاوز ثلاث درجات من الجنون. وقوله التالي يعبر فعلا عن جنون:« غبتُ في الجبروت، وخضت بحار الملكوت، وحُجُبَ اللاهوت، حتى وصلتُ إلى العرش، فإذا هو خالٍ، فألقيت نفسي عليه، وقلت: سيدي أين أطلبك؟ فكشف، فرأيت أني أنا، فأنا أنا، أوّلي فيما أطلب، وأنا لا غيري فيما أسير»[85]. وقال عندما تجلى له هذا النور، أي نور وحدة الوجود: « سبحاني ما أعظم شأني».[86] نُسِب إلى "البسطامي" شرح هذه العبارة، ومفادها أنه وهو في غمرة تجلٍ من تجلياته الصوفية، نزّه الله بعبارة "سبحان الله" فاعترض عليه في سره الله تعالى، أنْ نزِّه نفسك أولا، لأن الله تعالى لا عيب فيه يحتاج إلى أن ينزه عنه، ومن ثم راح "البسطامي" يتعالى عن الرذائل ويتحلى بالفضائل حتّى صار يقول«سبحاني ما أعظم شأني من باب التحديث بالنعمة »[87].

هذا التبرير لا يرقى إلى ما وضعه كبار المتصوفة من شرح وتأويل لعبارة "البسطامي" «سبحاني ما أعظم شأني» فأقرب المتصوفة إليه زمنا "الجنيد" (ت.297هـ) يقول عنها بأنها تعبير عما شاهده في مقام الفناء، حيث غاب عن ذاته ولم يعد يرى سوى الله وجلاله، يقول "الجنيد": «...الرجل مستهلك في شهود الجلال، فينطق بما استهلكه، أذهله الحق عن رؤيته، فلم يشهد إلا الحق، فنعته»[88]. أردت أن أبيِّن من خلال حديثي عن "البسطامي"، أنّ الصوفي كما يدعي يمكنه أن يتجاوز العقل، أنه يغترف مباشرة من اللوح المحفوظ، وأنّه يبدو مجنونا ولكنه ليس كذلك، لأنّ عقله محبوس وموقوف لله تعالى، كما يرى "ابن عربي".

والتدبر في العالم اللامرئي الذي يستغرق فيه المجذوب يجعل منه "عرّافا" يخترق نظرُهُ الحجب، لذلك فقد اعتبر أحد "المجاذيب" –الذين التقاهم "ابن عربي"– جمعا غفيرا كان يخاطبهم عميانا، لأنهم كانوا يعتقدون أن الأعمدة هي التي تمسك السقف، في حين كان يرى من يمسك بالسقف هم رجالٌ يسبّحون الله تعالى. ولذلك فإن عالم الغيب يبقى مجهولا، أو ما لا تبلغه المعرفة، وإدراك الناس[89]. فعلا إنها معارف ميتا عقلية، ميتافيزيقية، لا ندري إن كانت حقيقة حتى ولو كانت ميتافيزيقية أم أنها مجرد أوهام ليس إلاّ ؟

أعتقد أنّ قضية العقل والنقل في الفكر الإسلامي، يمكن أن تطرح طرحا صحيحا، إذا ما كانت داخل نسق عقائدي، يتناول بالتحليل قيمة وغاية ومنزلة ومهمة الإنسان في هذا الكون. إذ أن العقل أو النقل ليسا إلاّ وسيلتين لغاية واحدة وهي الحقيقة[90] – هذا في سياق بحثنا–. وكل مَنْ حاول أن يجعل إحداهما وسيلة وثانيهما غاية. فلن يضيف إلاّ تأزيما للموضوع. فالعقلنة حينما تستجيب لحاجة النص تعمل على إقصاءه، والتيار النقلي عندما يتجاهل هذه الحاجة أو يضعها في حدود ضيقة يحوِّل النص إلى أداة لتجميد العقل وتجريده من طاقته الأصلية على الجدال والحوار.

[1] أردت ذكر بعض الصوفية قبل "الغزالي" وبشكل مختصر جدا حتى أبيِّن الإرهاصات الأولى للصوفية، ونظرتهم لعلاقة العقل بالنقل، وأن نظرة "الغزالي" لم تكن من عدم. و"الغزالي" نفسه يقول: « فابتدأت بتحصيل علمهم من مطالعة كتبهم» و يقصد بهم "أبي طالب المكي" (ت.386هـ)، و"الحارث المحاسبي"، و"الجنيد"، و"أبي يزيد البسطامي" وغيرهم من المشايخ"الغزالي"، المنقذ من الضلال، تح جميل صليبا وكامل عياد، دار الاندلس للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، (د–ط)، (د–ت)، ص ص132،130.

[2] عبد الرحمن الوكيل، هذه هي الصوفية، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط 3، 1979، ص 21

[3] ابن عربي، الفتوحات المكية، تح تق، عثمان يحي،، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ج03، ط02، 1985م،ص335.

[4] الحارث المحاسبي، العقل وفهم القرآن، ص96 نقلا عن د.محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل، دار الجيل،بيروت،و مكتبة الزهراء بحرم جامعة القاهرة، ط 1، 1995 ص151

[5] الحارث المحاسبي،رسالة المسترشدين،حققه وخرجه أحاديثه وعلق عليه الشيخ عبد الفتاح أبو غدة،مكتبة المطبوعات الإسلامية، حلب،سوريا، ط1، 1964 ص 97

[6] المرجع نفسه، ص [166].

[7] سهل التستري، تفسير القرآن العظيم، دار السعادة، القاهرة، مصر، ط1، 1907، ص 23

[8] محمود قاسم، دراسات في الفلسفة الإسلامية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط 5، "د–ت"، ص ص280–281.

[9] محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل،دار الجيل،بيروت،و مكتبة الزهراء بحرم جامعة القاهرة، ط [1]،1995،ص167.

[10] المرجع نفسه، ص167

[11] المرجع نفسه، ص171

[12] الحكيم الترميذي أبو عبد الله محمد بن علي ، معرفة الأسرار، تح محمد إبراهيم الجيوشي، دار النهضة العربية، "د ط"، 1977، ص65.

[13] حسن الشرقاوي، معجم ألفاظ الصوفية، مؤسسة مختار للنصر والتوزيع،القاهرة، مصر، ط1987،1،ص 212

[14] عبد الرزّاق قسوم، المسلم المعاصر بين عقيدة الفلاسفة وإيمان العجائز، مجلة العالم،البلد، العدد، 280، 1989، ص33.

[15] رواه البخاري تحت رقم: 6137.

[16] سليمان دنيا، الحقيقة في نظر الغزالي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط4، 1980،ص ص9–10.

[17] ربما يقصد المؤوِلون للنص وفق ما تراه عقولهم،أي إخضاع النص للعقل وليس العكس.

[18] محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل، ص263

[19] عبد الحليم محمود، سهل بن عبد الله ألتستري "حياته وآراؤه"، دار المعارف، القاهرة، مصر، "د ط"، 1994، ص ص 40–41

[20] باسكال بليز"Pascal Blaise رياضي وفيزيائي وفيلسوف وكاتب فرنسي "[1623_1662]"،

-petit Larousse illustré [1984] librairie Larousse, paris, [1980],

[21] [277] pascal balaise، pensées، Les bordas،Paris،[6619]،Section IV p

[22] القشيري "أبو القاسم عبد الكريم"، الرسالة القشيرية،الجزء الأول، تح محمود عبد الحليم ومحمود بن الشريف، دار المعارف، القاهرة، مصر، "د–ط"، 1994 ص184

[23] المرجع نفسه، ص 199

[24] المرجع نفسه، ص199.

[25] ونحن نقول في تراثنا الشعبي: « ليس من رأى كمن سمع » ونقول كذلك:« عندما ترى العين، تترك السؤال »

[26] أبو حامد الغزالي،إحياء علوم الدين،ج1، دار المعرفة، بيروت، لبنان، "د-ط"،1982،ص 238
[27] أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال، ص82
[28] سورة التغابن الآية11.
[29] سورة الأنعام الآية122
[30] سورة الزمر الآية22
[31] أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال، ص41
[32] المرجع نفسه، ص ص84-85.
[33] سورة الإسراء الآية85.
[34] سورة يوسف الآية 76.
[35] محمد المصطفى عزام، المصطلح الصوفي بين التجربة والتأويل، مطبعة فيديرانت، الرباط،المغرب، ط1، 2000، ص73.
[36] يوحنا قمير، الغزالي، دراسة-مختارات، ج2، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط4، 1970،ص9
[37] أبو حامد الغزالي،الاقتصاد في الاعتقاد،ص 4.
[38] إبراهيم مذكور، في الفلسفة الإسلامية، ج2، المكتب المصري للطباعة والنشر، مصر، ط2، 1968،ص52
[39] أبو حامد الغزالي، معارج القدس في مدارج معرفة النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1988، ص74
[40] المرجع نفسه، ص 74.
[41] سورة النساء الآية 83.
[42] توفيق الطويل، في تراثنا العربي الإسلامي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، "د-ط" 1985 ص159،
[43] أبو حامد الغزالي، المنقذ من الضلال، ص139
[44] محمود يوسف موسى، بين الدين والفلسفة، دار المعارف المصرية، القاهرة، مصر، ط1، 1968، ص ص138-139.
[45] ابو حامد الغزالي،الاقتصاد في الاعتقاد،ص4
[46] أبو حامد الغزالي، المستصفى في علم الأصول،ج1، تح محمد عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، "د-ط"،1992،ص 383.
[47] توفيق الطويل، في تراثنا العربي الإسلامي، ص159،
[48] أبو حامد الغزالي،إحياء علوم الدين،ج3، دار المعرفة، بيروت، لبنان، "د-ط"،1982،ص 25
[49] سورة الزمر، الآية22
[50] حديث سئل عن قوله تعالى أفمن شرح الله صدر للإسلام الحديث وفي المستدرك من حديث ابن مسعود وقد تقدم في العلم، رقم الحديث: 2597، انظر: أبو الفضل ، زين الدين عبد الرحيم بن الحسين العراقي، تخريج أحاديث الإحياء، برنامج منظومة التحقيقات الحديثية – المجاني – من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية.

[51] سورة فصلت، الآية 30
[52] سورة الأنفال، الآية 29
[53] محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل، ص 222
[54] محمد عبد الله الشرقاوي، الصوفية والعقل، ص220
[55] عبد القادر فيدوح، نظرية التأويل في الفلسفة العربية الإسلامية.
http://draqader.jeeran.com/archive/2007/11/3/817.html
[56] عبد الإله نبهان، التأويل الصوفي للنص . /1997www.dahsha.com

[57] ساعد خميسي، نظرية المعرفة عند محي الدين بن عربي،مخطوط رسالة ماجستير في الفلسفة،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، قسم الفلسفة،1996 ص ص40-41

[58] سورة المائدة، الآية 3

[59] سورة فصلت، الآية42

[60] ابن عربي،الفتوحات المكية ج03، تح وتق عثمان يحي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة،، ط02، 1985م، ص337

[61] ابن عربي، الفتوحات المكية، ج03،ص337

[62] ساعد خميسي، نظرية المعرفة عند محي الدين بن عربي، مخطوط رسالة ماجستير في الفلسفة،كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، قسم الفلسفة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، -1996،ص75

[63] ابن عربي، الفتوحات المكية،ج01، تح وتق عثمان يحي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة،، ط02، 1985م،ص157

[64] محمد الغزالي،خُلُقُ المسلم،دار الريان للتراث، القاهرة، مصر، ط01، 1987،ص 28.

[65] سورة البقرة الآية256

[66] سورة الكافرون الآية06

[67] سورة الكهف الآية 29

[68] يحتاج العقل دائما للنص

[69] عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين الوحي و العقل، ص115.

[70] الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت،لبنان،ط1983،1، ص184،انظر إلى كتاب جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج02، ص230.

[71] ابن عربي، تحفة السفرة إلى حضرة البررة، تح وتع محمد رياض المالح، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، ط01، "د.ت"ص180.

[72] ابن عربي، الفتوحات المكية ج03،ص335

[73] وكيل جماعة أنصار السنة المحمدية

[74] عبد الرحمن الوكيل، هذه هي الصوفية، ص 21

[75] ابن رشد، الكشف عن مناهج الأدلة في عقائد الملة، ص59

[76] سورة الإسراء الآية 70

[77] إريك جوفروا، تجاوز العقل عند الصوفية/www.science-islam.net/article.php3/2010/11/27

[78] احمد الطالبي، فصل المقال في ما بين الديمقراطية و الشورى من انفصال ، **"2011/04/6"** http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=253756

79 المرجع نفسه،ن ص.

[80] المرجع نفسه، ص ن.

81 المرجع نفسه، ن ص.

82 الأمي لغة: من لا يقرأ ولا يكتب، والأمية: جهالة أو غفلة "ابن منظور، لسان العرب، ص105 .

في الاصطلاح الصوفي: الشيخ الأكبر ابن عربي يقول: « الأمية عندنا: من لم يتصرف بنظره الفكري وحكمه العقلي في استخراج ما تحوي عليه من المعاني والأسرار، وما تعطيه من الأدلة العقلية في العلم بالإلهيات، وما تعطيه للمجتهدين من الأدلة الفقهية والقياسات والتعليلات في الأحكام الشرعية. فإذا سلم القلب من علم النظر الفكري شرعاً وعقلا، كان أميا، وكان قابلا

للفتح الإلهي على أكمل ما يكون بسرعة دون بطء، ويرزق من العلم اللدني في كل شيء ما لا يعرف قدر ذلك إلا نبي أو من ذاقه من الأولياء ».ابن عربي، الفتوحات المكية، ج 2، ص 644

[83]المجذوب: من اصطفاه الحق لنفسه، واصطفاه بحضرة أنسه، وأطلعه بجناب قدسه، ففاز بجميع المقامات والمراتب بلا كلفة المكاسب والمتاعب " الجرجاني، كتاب التعريفات، ص213

[84] إريك جوفروا، تجاوز العقل عند الصوفية/www.science-islam.net/article.php3/2010/11/27

85 عبد الرحمان بدوي، شطحات الصوفية،ج1،أبو يزيد البسطامي، وكالة المطبوعات،الكويت،"د-ط"، د- ت" ص:164، وانظر: أبو يزيد البسطامي، المجموعة الصوفية الكاملة،تح وتق، قاسم محمد عباس، دار المدى للثقافة والنشر،دمشق، سوريا، ط1، 2004، ص 50

86 أحمد بن محمد بن عجيبة الحسني، إيقاظ الهمم،تقديم ومراجعة محمد أحمد حسب الله،دار المعارف،القاهرة،مصر، "د-ت"،ص156، وانظر: أبو يزيد البسطامي، المجموعة الصوفية الكاملة، ص49

87 نهاد خياطة: دراسة في التجربة الصوفية، دار المعرفة، دمشق، ط1، 1994، ص96.

[88] التفتازاني "أبو الوفا الغنيمي":مدخل إلى التصوف الإسلامي،دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، "د-ط" 1988،ص121.

[89] إريك جوفروا، تجاوز العقل عند الصوفية/www.science-islam.net/article.php3/2010/11/27

[90] عبد المجيد النجار، خلافة الإنسان بين الوحي و العقل، ص ص34-35