الباحث

مجلة دولية أكاديمية محكمة، تعنى بالتعليميات و العلوم الإنسانية

تصدر عن المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة _ الجزائر–

العدد الرابع عشر

جانفي– جوان 2015

رقم الإيداع القانوني: 2009–1134

رقم الإيداع الدولي: 1112 – 9557

هيئة التحرير

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور لعموري عليش

مدير التحرير: د/محمد غازي

الهيئة العلمية

أ/د محمود يعقوبي

أ/د عليش لعموري

أ/ د بوطارن محمد الهادي

ا/ د بن طيفور بلقاسم

أ/د خالد كبير علال

أ.د/ مريوش أحمد

أ.د محمد مرسلي

أ.دعبد الله كمال

د/ عطاطفة جيلالي

د/ ساحل مليكة

أد/ عبد القادر بليمان

أ/د بلحوت أحمد

أ/د تيحال نادية

أ/د قارة ياسمين عتيقة

أ.د شهبي عبد العزيز

أ. د/ بشير متيجة

د/ سعيدي مزيان

د/ بركاهم العلوي

د/ نقيب عمر

الهيئة الاستشارية

أ.د. عبد القادر حليمي (الجزائر)

أ.د. محمود بوسنة (الجزائر)

أ.د. عبد الكريم قريشي(الجزائر)

أ.د. محمد بن فاطمة (تونس)

أ.د. لحسن مادي

أ.د. أحمد بن دانية(السعودية)

أ.د. منجي مديني(فرنسا)

الإشراف التقني

***بلقاضـــــــي مليكـــــــــــة ***

المراسلات: مجلة الباحث: المدرسة العليا للأساتذة 93 شارع علي رملي–بوزريعة– الجزائر

الهاتف: 021941867 الفاكس: 021941865 البريد الإلكتروني enslsh@ensb.dz

قواعد النشر في المجلة

تعنى مجلة الباحث الأكاديمية المحكمة بالأبحاث والدراسات التي تهتم بالتعليميات والعلوم الإنسانية، المكتوبة باللغة العربية والفرنسية أو الانجليزية شرط الالتزام بالقواعد الآتية :

1 – ألا يكون المقال قد سبق نشره.

2 – أن يتصدر المقال العنوان بخط بارز وأسفله على اليسار من الصفحة اسم المؤلف –درجته العلمية ومؤسسة الانتماء.

3 – أن يرفق المقال بملخص في حدود 150 كلمة يكون بلغة المقال، ويتبع بالكلمات المفتاحية (Mots clés)

4 – أن يكون المقال مكتوبا على ورق A4 و ترك هوامش من الجهات الأربع للصفحة، مع مراعاة الأبعاد اللازمة بين العناوين و النصوص التي تليها .

5 – أن يكون المقال مكتوبا وفق خط(Simplified Arabic)مقياس 14 بالنسبة للنص، ومقياس 16 بالنسبة للعناوين، و تكتب المقالات باللغات الأجنبية وفق خط (TIMES NEW ROMAN) مقياس 14.

6 – أن يقدم المقال في نسختين وقرص مضغوط قابل للفتح.

7 – أن تكون الهوامش في قائمة موحدة في آخر البحث.

8 – يجب ألا يتجاوز عدد صفحات المقال 25 وألا يقل عن 10 وألا يزيد عدد الأشكال التوضيحية والخرائط عن 15% من حجم البحث.

9 – يتحمل صاحب المقال الأخطاء اللغوية.

10 – في حالة قبول البحث يتعهد صاحبه بعدم نشره في مجلة أخرى.

11 – لا ترد المقالات المرسلة إلى المجلة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

12 – يخضع ترتيب المقالات لاعتبارات تقنية.

13 – توجه جميع البحوث والمقالات باسم مدير تحرير مجلة «الباحث» عبر العنوان الآتي: السيد مدير تحرير « **مجلة الباحث**».

المدرسة العليا للأساتذة :93 شارع علي رملي–بوزريعة–

الهاتف: 021941867 الفاكس: 021941865

البريد الإلكتروني : .enslsh@ensb

تطالعون في هذا العدد

الموضوع	بقلم	الصفحة
افتتاحية العدد	د/ محمد غازي	06
مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة	أ. د / براهيم براهمي أ/ سهيلة بوجلال	07
خطوات استكشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية الجزائرية وإجراءات توجيههم لقسم التعليم المكيف	أ. د/ أيت حمودة حكيمة د/خطارزاهية د/ بلعسلة فتيحة	25
التباين المكاني للنمو السكاني في الإقليم الشمالي الأوسط خلال الفترة 1977– 2008 – الجزائر.	أ. م/ الطيب تيشوداد	42
السيميائية في النقد العربي المعاصر: حول المفهوم وإشكاليات التلقي	عائشة حمادو	58
قراءة تقييمية لكتب علوم الطبيعة و الحياة بمرحلة التعليم المتوسط	حمروش إبراهيم أستاذ محاضر	77
قراءة هابرماس للنظريات الاجتماعية	جميلة حنيفي أستاذة محاضرة أ	91
الحياة الاجتماعية والثقافية في الأندلس من خلال كتب التصويب اللغوي	أ/زاهية راكن	100
عقدة أوديب وعلاقتها برغبة المرأة الجزائرية في إنجاب الطفل الذكر.	أ/ ستيتي مليكة	115
قضية الدلالة في الحركة الشعرية المحدثة خلال القرنين الثالث والرابع الهجريين وموقف النقد العربي القديم منها	صابة مسعودة أستاذة مساعدة قسم أ	125
الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي ونشاطها المناوئ للثورة التحريرية الجزائرية 1962 – 1961	عبد الستار حسين أستاذ مساعد قسم أ	141
علاقة الإحتراق النفسي بالالتزام المهني والتوجهات المهنية لدى المعلمين بين الجذور الأولى للمفهوم والدراسات الحديثة	د. عبد الحميد عشوي	155
المواقف السياسية للشيخ محمد البشير الإبراهيمي	د. محمد غازي أستاذ محاضر، قسم أ	171
مهاجرو الجزائر بفرنسا و القضية الوطنية (مظاهرات 17 أكتوبر 1961 بباريس أنموذجا)	د. جراية محمد رشدي أستاذ محاضر أ	183
التّخطيط التّربويّ: ماهيته، مبادئه، ومعاييره الأساسيّة	د/ كمال فرحاوي	194
De l’autre côté de l’Histoire L’interculturel dans l’œuvre romanesque de M. HADDAD	Goucem Nadira Khodja . Maître Assistante A.	3
Identité du sujet écrivant au carrefour des langues dans l’Œuvre d’Assia Djebar.	Dr. SOUAMES Amira Maître de conférences	12
The Spread Ofthe Aterian Blade Inafrica	DR. FAYEZ ANWAR ABDELMOTELB MASSOUD	26
The Role of the Hidden Part of the “Iceberg” in Connection with Pre-colonial and Postcolonial African Imagined Communities: The Beautyful Ones Are Not Yet Born as an Example	Dr. BABKAR AB-DELKADER maitre de conférences B	39

افتتاحيـــــــــــة العـــــــــــــدد

تحقيق الفعالية غاية العملية التربوية، فهذه العملية تسعى إلى الارتقاء بالفرد ليكون على مستوى معيّن من الإيجابية، حيث تنعكس هذه الايجابيات على المجتمع الذي يتطلع إلى تجاوز مختلف المعوّقات التي تحول بينه و بين التطور الحضاري الذي يجعله يتبوأ مكانة بين المجتمعات الرائدة.

يتطلب التحوّل الحضاري للمجتمع معرفة المعوّقات الذاتية و الموضوعية التي تكبله لتمنعه من الرقي و التطور، و تمكّنه هذه لمعرفة من إدراك الوسائل المناسبة لتخطي حالة الركود التي يعيشها، فالمعرفة كما قال- الفيلسوف الانجليزي الحديث فرنسيس بيكون-هي القوة، لأنها تُتيح لنا مزيدًا من الإمكانات الحضارية.

من هذا المنطلق جاءت مواضيع هذا العدد من مجلة الباحث لتُشخص المشكلات التي تعترض العملية التربوية في مؤسساتنا التعليمية قصد اقتراح الحلول التي يرى الباحثون أنها ملائمة لواجهتها، و هذا ما يمكن الطالب الأستاذ المنتمي إلى المدارس العليا للأساتذة من معرفة الصعوبات الميدانية التي تعترض في عمله التربوي.

يُعتبر إدراك هذه الصعوبات الميدانية و أساليب مواجهتها شرطًا ضروريًا بالنسبة للطالب الأستاذ لكنه غير كاف لتحقيق الفعالية في الأداء المهني ما لم يكن هذا الطالب مزودًا برصيد معرفي في صميم تخصصه العلمي، خصوصًا إذا علمنا أن التقدم العلمي يسير بوتيرة متسارعة جدًا يصعب معها الاطلاع على كل ماهو جديد في الميدان، فكما يرى المفكر العربي المعاصر فؤاد زكريا أن التقدم العلمي ذو طبيعة تراكمية و بناءه يتجه اتجاهًا عموديًا بحيث كلما شَيّد العلماء طابقًا جديدًا تخلوا عن الطابق القديم ليأخذوا بكل ما هو جديد.

مديـــــــــر التحريـــر

د/ محمد غازي

مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة

أ. د / براهيم براهمي
أ. سهيلة بوجلال
جامعة الجزائر2

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة قوامها(170) تلميذ وتلميذة ، و المسجلين بالمدارس الابتدائية خلال الموسم الدراسي (2013-2014) ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي ، واختبار لقياس مهارات القراءة الإبداعية وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وتطبيق اختبار مهارات القراءة الإبداعية ، أظهرت النتائج أن مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي كان في المتوسط بنسبة مئوية قدرها (42.67%) ، حيث احتلت مهارة الطلاقة القرائية الترتيب الأول بنسبة مئوية قدرها (68.08%) وكانت في المستوى المتوسط ، تلتها مهارة الأصالة القرائية بنسبة مئوية قدرها (38.18%) بمستوى منخفض ، واحتلت مهارة المرونة القرائية الترتيب الأخير بنسبة مئوية قدرها (22.64%) وجاءت في المستوى المنخفض . كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة الدراسة.

توجت الدراسة في الأخير بجملة من التوصيات والمقترحات .

الكلمات المفتاحية :

القراءة الإبداعية ، الطلاقة القرائية ، المرونة القرائية ، الأصالة القرائية ، السنة الرابعة ابتدائي.

مقدمة:

لا شك أن الاهتمام بالإبداع والابتكار هو جوهر التقدم العلمي في المجالات المختلفة، وحاجة ملحة من حاجات عصر المعلومات والتفجر المعرفي ، و هذا ما أدى إلى ضرورة التحول من التعليم التلقيني إلى التعليم الإبداعي، الذي يعتمد على تعليم طرق التفكير ومواجهة المشكلات وتقديم الحلول المبتكرة.

كما صار لزاما على التربويين في مختلف تخصصاتهم و مستوياتهم التعليمية العمل و الحرص على تنشئة جيل يجيد القراءة و التفكير، ولديه القدرة على النقد والإبداع ، حتى يسهم في الرقي بأمته ومجتمعه، ويكون يدا تبني ، ولسانا يتحدث ، وعقلا يفكر ويبدع .

1. مشكلة الدراسة :

لقد حظيت اللغة العربية ولا تزال تحظى باهتمام كبير من طرف الباحثين لدورها الكبير في حياة الفرد و المجتمع ، فهي أداة للاتصال ومرآة الفكر، وأعظم ما يعبر به الفرد عن فكره وأحاسيسه وتجارب، وتعد الوسيلة الأولى لكسب المعرفة، فهي أداة الثقافة والتعليم. (الحوامدة ومحمد رضا،2013 ، ص 378)

وارتباط اللغة بالتفكير يعد من الأمور التي لا يختلف فيها اثنان ، فاللغة هي وعاء الفكر وناقلته، ويظل الفكر مستترا وكامنا داخل صاحبه ما لم يترجم في قوالب لغوية تظهره. فالفكر واللغة متلازمان، وعلى رأس الذكاء المتعدد يأتي الذكاء اللغوي الذي يتمثل في استخدام اللغة ومعانيها في التواصل الشفهي أو الكتابي بفعالية ، كما يتضمن الذكاء اللغوي القدرة على استخدام قواعد اللغة ومعانيها في التواصل والمعرفة. (عبد الرازق محمود ،2003، ص 151)

وتعتبر القراءة من أهم مهارات هذه اللغة ، فهي أساس كل عملية تعليمية. إذ يكتسب بها التفكير عمقا و ثراء وتنوعا، وتمثل نقطة جوهرية في سياق النمو العقلي و المعرفي للفرد، وهي الوسيلة للتنمية الفكرية و الوجدانية، كما أنها الوسيلة في تحقيق المتعة و التوازن و الاستقرار النفسي. (سلوى السالم،2013، ص2)

كما انها تعتبر الأساس الراسخ المتين لعمليات التفكير و حل المشكلات، وبالتالي فهي الأساس الجوهري للتفكير الناقد الثري الذي يؤهل الجميع للإبداع و الابتكار، فمادام الطفل لغته قوية ومتمكنا من القراءة فيمكنه القيام بالعمليات العقلية ، ويمكنه التفكير العميق فيما يواجهه من مشكلات وما يمر أمامه من نصوص، مما يمكنه من التعبير الحر عما يحس به، ويساعده كل ذلك على الابتكار في شتى المجالات.

فالإبداع يتحقق من خلال قراءة مادة توضع على شكل مشكلات تستثير القارئ وتتحدى عقله، وتفتح المجال أمامه كي يفكر تفكيرا علميا منظما، وتفسح المجال لخيال القارئ كي يتصور ويحلق في عالم واسع متسع مختلف عن عالم الواقع. (إسماعيل عبد الفتاح،2003 ، ص 52)

وفي هذا الصدد أكدت الاتجاهات المعاصرة في استراتيجيات التعلم كما ورد في تقرير اليونسكو«التعلم ذلك الكنز المكنون» ضرورة وجود حاجة ماسة إلى استراتيجيات تعلم تنمي التفكير و الإبداع في القراءة . (صلاح الدين بخيت ويسري عيسى، 2013، ص233).

و نتيجة لهذا الاهتمام المتزايد بالقراءة والتفكير ظهرت القراءة الإبداعية، والتي تشير إلى قدرة المتعلم على إنتاج أفكار جديدة متعددة ومتنوعة وفريدة ضمن فترة زمنية ثابتة من خلال النص المقروء. (محمد الحوامدة ومحمد رضا، 2013، ص 380)

كما أنها القراءة التي يترك القارئ فيها المادة المكتوبة، وينطلق بعيدا عنها ليبحث أو يعبر عن أفكار جديدة ، وليحصل على بصيرة إضافية ، وليجد الإجابة عن سؤال ، أو حلا لمشكلة تشبه مشكلات الحياة. (إسماعيل عبد الفتاح ،2003، ص49)

ويتفق التربويون على أن القراءة الإبداعية لها أهمية كبيرة، فهي تنمية للفرد، وتوسيع لقدراته العقلية وتفكيره ، فالأفكار الجديدة التي يكتسبها القارئ ينقدها ويقومها ويحور ويبدل فيها، ويستدعي أفكاره وخبراته السابقة ويمزجها بالأفكار الجديدة المكتوبة، فيشكل المادة المقروءة ويعيد صياغتها، ويولد أفكارا مبتكرة، ويكون إنتاجا جديدا متكاملا، فتزداد خبراته التي يوظفها في حل مشكلاته. (فهد البكر، 2014، ص26)

كما تعد تنمية مهارات القراءة الإبداعية جزء مهما من منظومة تعليم اللغة العربية، فقد غدت القراءة الإبداعية ضرورة يحتمها العصر الذي نعيشه، وتعقد الحياة وتغيرها السريع المتلاحق والحاجة إلى إيجاد

حلول للمشكلات والوفاء باحتياجات التنمية، وتكوين جيل صاعد من المبدعين يجعل المادة المقروءة مصدرا للتفكير يضيف إليها من تفكيره وإبداعاته أفكارا متنوعة فريدة. (صلاح الدين بخيت ويسري عيسى، 2013، ص240)

وبناء على ما أثبتته نتائج العديد من الدراسات السابقة حول قلة الاهتمام بالقراءة الإبداعية وضعف مستوى المتعلمين في كثير من مهاراتها ، نتيجة قصور المحتوى التعليمي في معالجة مهارات الإبداع لدى التلاميذ من خلال الموضوعات المدرجة في كتب القراءة أو النشاطات والتدريبات المرافقة لها، ومنها دراسة مريم الأحمدي (2006) ، ودراسة الحوامدة وبني عيسى (2013) ودراسة فهد البكر(2014)، بالإضافة إلى ما أشار إليه عبد الرازق محمود (2003) من أن الواقع التربوي لتعليم اللغة العربية يتسم بنمطية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، وضعف تلاميذ هذه المرحلة في مهارات اللغة العربية بوجه عام ، ومهارات القراءة الإبداعية على وجه الخصوص ، وانطلاقا من توصيات هذه الدراسات بضرورة إجراء دراسات أخرى مشابهة لتدعيم وإثراء النتائج المتوصل إليها ، ظهرت الرغبة لدى الباحثين لإجراء دراسة تهدف الى التعرف على مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة ، خاصة وأن البيئة المحلية تفتقر لمثل هذه الدراسات بالرغم من أهميتها في نطاق التعليم اللغوي بشكل خاص والتعليم بشكل عام ، حيث لم نجد دراسة سابقة محلية تناولت القراءة الإبداعية أو مهاراتها– في حدود ما توفر لدينا–

وعليه ، فإن الدراسة الحالية وفي إطار المنهج الوصفي التحليلي تسعى للإجابة على التساؤل الرئيس التالي :

– ما مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة؟

وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية :

– ما مستوى مهارة الطلاقة القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة ؟

– ما مستوى مهارة المرونة القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة ؟

– ما مستوى مهارة الأصالة القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة ؟

– هل يوجد اختلاف في مستوى مهارات القراءة الإبداعية يعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة ؟

2. فرضيات الدراسة :

للإجابة عن التساؤلات السابقة تم اقتراح الفرضيات الآتية :

الفرضية العامة :

– مستوى مهارات القراءة الإبداعية منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة.

الفرضيات الجزئية:

– مستوى مهارات الطلاقة القرائية منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة.

– مستوى مهارات المرونة القرائية منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة.

– مستوى مهارات الأصالة القرائية منخفض لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

3. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

– التعرف على مستوى مهارات القراءة الإبداعية (الطلاقة القرائية، المرونة القرائية، الأصالة القرائية) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

– فحص دلالة الفروق في مستوى مهارات القراءة الإبداعية حسب متغير الجنس لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

4. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية من خلال إفادتها للفئات التالية :

– تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، حيث تسهم في تحديد أنسب مهارات القراءة الإبداعية الملائمة لقدراتهم اللغوية و الفكرية.

– معلمو اللغة العربية ، وذلك من خلال زيادة وعيهم بطبيعة القراءة الإبداعية ومهاراتها واستراتيجيات تنميتها، مما يساعد على تدريسها وتعليمها.

– المفتشون التربويون ، حيث تفيدهم في عقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل توعيتهم بأهمية تطبيق الإستراتيجيات المناسبة لتنمية مهارات القراءة الإبداعية بالمرحلة الابتدائية .

– مخططو مناهج اللغة العربية ، وذلك من خلال توجيه نظرهم إلى مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لهذه المرحلة ، وتضمينها في البرامج المقدمة للمتعلمين في صورة أنشطة مختلفة تساعد في التدريب على هذه المهارات وتنميتها.

– الباحثون، حيث أنه من المتوقع أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المشابهة لتدعيم نتائج هذه الدراسة وإثرائها.

5. تحديد المفاهيم:

5 .1 القراءة الإبداعية:

هي القراءة التي يترك القارئ فيها المادة المكتوبة، وينطلق بعيدا عنها ليبحث أو يعبر عن أفكار جديدة، وليحصل على بصيرة إضافية ، وليجد الإجابة عن سؤال، أو حل لمشكلة تشبه مشكلات الحياة. (إسماعيل عبد الفتاح ،2003، ص49)

5 .2. مهارات القراءة الإبداعية :

تستمد مهارات القراءة الإبداعية من مهارات التفكير الإبداعي ، والمتمثلة فيما يأتي:

– إنتاج عدد من الأفكار المتنوعة المرتبطة بالنص المقروء، وكذلك المفردات والتراكيب وهذه هي الطلاقة.

– تعديل الزاوية في المشكلات القرائية التي تجابه التلاميذ، ورؤية النص المقروء بطرق مختلفة وهذه هي المرونة.

- إنتاج أفكار متنوعة وفريدة مرتبطة بما قرأ. وهذه هي **الأصالة**. (إسماعيل عبد الفتاح ،2009، ص25)

إجرائيا :

يعرف الباحثان مهارات القراءة الإبداعية إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة في اختبار مهارات القراءة الإبداعية المعد في الدراسة الحالية ، وهي تشمل :

- **الطلاقة القرائية:** وهي تتمثل في قدرة تلميذ السنة الرابعة ابتدائي على تقديم عناوين مختلفة للنص المقروء ، واستخلاص قرائن لفظية دالة على عنصر معين من النص المقروء .

- **المرونة القرائية:** وهي قدرة تلميذ السنة الرابعة ابتدائي على استنتاج العبر المستفادة من النص

المقروء، وإعطاء أسباب لفكرة أو ظاهرة في النص المقروء.

- **الأصالة القرائية:** وهي قدرة تلميذ السنة الرابعة ابتدائي على توقع نتائج مترتبة عن موقف أو حدث في النص المقروء ، والقدرة على إبداع نهاية أخرى للنص المقروء.

3.5. تلميذ السنة الرابعة ابتدائي:

هو كل تلميذ يزاول دراسته بالسنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة خلال الموسم الدراسي .(2013–2014)

6. الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت القراءة الإبداعية، وأتيح للباحثين الاطلاع عليها والإستفادة منها ومن أهمها :

– **دراسة باريت (tteraB,1002):**

هدفت الدراسة إلى استخدام وسائل التقنية المتاحة (البوربوينت ، والفيديو التفاعلي) مع نشاطات القراءة الإبداعية في تشجيع طلاب المرحلة الثانوية على تنمية مهارة المتعة القرائية في مقرر مصادر المعلومات، وباستخدام المنهج شبه التجريبي ، وتطبيق برنامج يضم نشاطات القراءة الإبداعية معتمد على التقنية الحديثة على عينة الدراسة ، أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة المتعة القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

– **دراسة عبد الرازق محمود (3002) :**

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر استخدام أسلوب القدح الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي بمدينة أسيوط ، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذ وتلميذة ، وباستخدام أسلوب العصف الذهني، واختبار مهارات القراءة الإبداعية، توصلت الدراسة إلى وجود ارتفاع في مستوى أداء تلاميذ مجموعة البحث في كل المهارات المستهدفة بالتنمية ، وفي كل مهارة على حده لصالح الأداء البعدي الذي تم في ضوء أسلوب القدح الذهني .

– **دراسة مريم الأحمدي (6002):**

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى توافر مهارات القراءة الابتكارية في أسئلة كتاب القراءة العربية للصف الثالث متوسط ، ومدى ممارسة المعلمات لهذه المهارات كما تعكسها الأسئلة الشفوية أثناء التفاعل الصفي، وبعد تطبيق أداة الدراسة المتمثلة في قائمة بمهارات القراءة الإبتكارية على عينة من مدرسات اللغة العربية لهذه المرحلة ، وتحليل كتاب القراءة للصف الثالث المتوسط ، وتحليل عينة عشوائية من أسئلة المعلمات ، تم التوصل إلى أن نسبة توافر مهارات القراءة الابتكارية من مجموع أسئلة الكتاب هي (77.91%) وهي نسبة مرتفعة ، كما بلغت نسبة الأسئلة التي توافرت فيها مهارات القراءة الابتكارية والمرتبطة بالأسئلة التي تطرحها المعلمات داخل الحصص (7.81) وهي نسبة متدنية.

– **دراسة محمد أبو عكر (9002):**

هدفت الدراسة الى الكشف عن أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس، وباستخدام برنامج بالألعاب التعليمية واختبار مهارات القراءة الإبداعية على عينة متكونة من (70) تلميذ، تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ في اختبار مهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية .

– دراسة محمد الحوامدة ومحمد رضا بني عيسى(3102):

هدفت الدراسة الى الكشف عن درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي مهارات القراءة الإبداعية، ودرجة اكتساب الطلبة لها. حيث تم تطوير قائمة بمهارات القراءة الإبداعية وتحليل كتاب اللغة العربية ، وبناء اختبار يقيس مهارات القراءة الإبداعية طبق على (274) طالب وطالبة في لواء الكورة بالأردن، و أظهرت النتائج أن كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي تضمن(493) تكرار لمهارات القراءة الإبداعية ، وكان ترتيب المهارات الأربعة كالتالي: الطلاقة ، التوسع ، الأصالة، المرونة. في حين بلغت المتوسطات الحسابية لدرجة اكتساب الطلبة مهارات القراءة الإبداعية (24.78) وبأهمية نسبية (49.6%) وهي درجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين تضمين مهارات القراءة الإبداعية في كتاب اللغة ودرجة اكتساب الطلبة لها، بالإضافة إلى عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات القراءة الإبداعية يعزى لمتغير الجنس.

– دراسة فهد بن عبد الكريم البكر(4102):

هدفت الدراسة الى تعرف مستوى أداء القراءة الإبداعية لدى عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي بمدينة الرياض، قوامها (123) طالب يدرسون في المدارس الحكومية النهارية، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمهارات القراءة الإبداعية للصف الأول الإعدادي ، و اختبار لقياس أداء الطلاب لمهارات القراءة الإبداعية التي سبق تحديدها، وبعد تطبيق أداة البحث أظهرت النتائج أن مستوى أداء أفراد العينة في القراءة الإبداعية لم يكن مرضيا ، إذ تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (0.0162- 0.8699) درجة ، وكلها قيم أقل من الواحد الصحيح وهي تشير إلى أن أداء الطلاب كان ضعيفا ومتدنيا.

– تعليق عام على الدراسات السابقة :

من خلال العرض السابق لمجمل الدراسات السابقة ذات العلاقة يتضح ما يلي:

1 – أكدت كل الدراسات على أهمية القراءة الإبداعية ، وضرورة تنميتها والتدريب عليها وتضمينها في المناهج الدراسية ، كما اهتمت جلها بمحاولة تنمية مهارات القراءة الإبداعية باستخدام استراتيجيات مختلفة ، ومنها ما استهدفت تعرف مستوى أداء الطلبة لبعض مهاراتها.

2 – توصلت بعض الدراسات إلى وجود ضعف وتدني في مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى الطلبة وعدم تمكنهم من بعض مهاراتها.

3– استخدمت معظم الدراسات المنهج التجريبي أو شبه التجريبي من خلال تقصي أثر الإستراتيجيات التدريسية المختلفة في تنمية مهارات القراءة الإبداعية.

4– تتفق الدراسة الحالية مع دراسة «الحوامدة وبني عيسى»(2013) والتي استهدفت التعرف على مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتختلف عن دراسة «فهد البكر» في عينة الدراسة ، حيث أجريت الدراسة على تلاميذ المرحلة الإعدادية ، في حين تمت الدراسة الحالية على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وبعد عرض الدراسات السابقة وتحليلها والتعمق فيها، استطاع الباحثان التعرف على جملة من الأفكار والإجراءات التي تم الاستئناس بها في تحديد مهارات القراءة الإبداعية المناسبة لمستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وفي إعداد الإطار النظري و الأدوات المناسبة وكيفية تطبيقها وتصحيحها ، وفي تحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الفرضيات.

الإطار النظري

1. مفهوم القراءة الإبداعية :

عرفها برازل (Brazell,1972) بأنها «إعادة إنتاج المقروء بإضافة الجديد إليه وتفصيله وتحويله، وإعادة تنظيمه والذهاب به إلى أبعد من المقروء، وذلك لابتكار شيء جديد». (سلوى السالم ، 2013 ، ص 11)

والقراءة الإبداعية هي عملية يكون فيها القارئ حساسا للثغرات والتناقضات والمشكلات والاحتمالات في المادة المقروءة ، بحيث يولد علاقة جديدة بين المعلومات الراهنة والخبرات السابقة ، مما يجعله يصنف أفكاره بأشكال جديدة شعرا أو رسما أو مسرحية ، كما أنه يستخدم الأفكار في مواقف وطرائق جديدة. (مريم الأحمدي ،2012، ص 131)

ويعرفها عبد الرازق محمود (2003، ص157)، «بأنها عملية عقلية وجدانية مركبة تمكن القارئ من توليد المعاني والأفكار، وتنشيط الذهن ليمارس عمليات عقلية عديدة ومتنوعة ومتداخلة، تتيح للقدرة الذهنية أن تعمل في إطار من التنوع ، والإبداع ، والتجديد، بما يمكن القارئ من التعمق في النص المقروء ، و الإضافة إليه ، وابتكار حلول مبدعة للمشكلة المتعلقة بالنص، والخروج بأفكار غير مألوفة متصلة بالمقروء «.

2. أهمية القراءة الإبداعية:

يتفق التربويون على أن القراءة الإبداعية لها أهمية كبيرة يحتمها العصر الذي نعيشه ، وتعقد الحياة وتغيرها السريع المتلاحق ، والحاجة إلى إيجاد حلول للمشكلات. والقراءة الإبداعية تنمية للفرد، وتوسيع لقدراته العقلية وتفكيره ، فالأفكار الجديدة التي يكتسبها القارئ ينقدها ويقومها ويحور ويبدل فيها، ويستدعي أفكاره وخبراته السابقة ويمزجها بالأفكار الجديدة المكتوبة فيشكل المادة المقروءة ويعيد صياغتها، ويولد أفكارا مبتكرة ، ويكون إنتاجا جديدا متكاملا ، فتزداد خبراته التي يوظفها في حل مشكلاته. (فهد البكر ، 2014، ص26)

والقراءة الإبداعية تجعل المتعلم يتعمق في المشكلات الدراسية ، ويكشف الأسباب ويربط بين المؤتلف ويصنف المختلف ، ويحور ويبدل في المادة الدراسية مما يقوده إلى أصالة التفكير وامتلاك التعدد في وجهات النظر، فيصبح لديه عناصر مثل : الطلاقة والمرونة وأصالة الفكر، فيحل مشكلاته وكذا يحل مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه .

(إسماعيل عبد الفتاح ،2003 ، ص51)

3. صفات القارئ المبدع:

تشير «لويز جلن» (Louise Glenn,2004,p3) إلى أن القارئ لا يجب أن يكون مجرد مستوعب سلبي لفكر الكاتب الأصيل ، بل يأخذ دورا نشطا مبدعا في عملية القراءة .

فالقارئ المبدع ينبغي أن يتدبر الأفكار التي يحصل عليها ، ويفكر فيما بينها من علاقات ويدرك ما تتضمنه وما توحي به ، إضافة إلى أنه يستجيب لما يقرأ استجابة واعية، ويحكم على العبارات بشكل دقيق، ويتحقق من صحة النتائج ويقدر مالها من قيمة، وأخيرا فإن القارئ المبدع يستفيد مما يقرؤه في حل المشكلات العامة التي يواجهها .

(المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع،2012)

4. مهارات القراءة الإبداعية:

تستمد مهارات القراءة الإبداعية من مهارات التفكير الإبداعي ، والمتمثلة فيما يلي:

- استشعار النقص والثغرات ومظاهر التناقض في النص المقروء ، ومحاولة تقديم إجابات عن مشكلات قرائية فهي **حساسية للمشكلات**.
- إنتاج عدد من الأفكار المتنوعة المرتبطة

بالنص المقروء ، وكذلك المفردات والتراكيب وهذه هي **الطلاقة.**

- تعديل الزاوية في المشكلات القرائية التي تجابه التلاميذ ، ورؤية النص المقروء بطرق مختلفة وهذه هي **المرونة.**

- إنتاج أفكار متنوعة وفريدة مرتبطة بما قرأ. وهذه هي **الأصالة** و إضافة تفاصيل مرتبطة بمادة القراءة وهذه هي **إثراء بالتفاصيل.** (اسماعيل عبد الفتاح ، 2009 ، ص 25)

في حين يرى بعض الباحثين إلى أن مهارات القراءة الإبداعية تظهر من خلال:

- التنبؤ بالأحداث المستقبلية.
- ابتكار حلول جديدة ومتنوعة للمشكلة التي يدور حولها الموضوع أو القصة.
- ابتكار عناوين جديدة للموضوع أو القصة.
- ابتكار نهاية مختلفة للنص القصصي.
- التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي. (مريم الأحمدي ، 2006، ص13)

5. إستراتيجيات تنمية مهارات القراءة الإبداعية :

تعد تنمية مهارات القراءة الإبداعية جزءا مهما من منظومة تعليم اللغة العربية ، حيث تعتمد على عدة استراتيجيات أهمها:

1.5. إستراتيجية العصف الذهني:

المقصود بالعصف الذهني هو جلوس الأطفال على شكل دائرة مع أمينة المكتبة بهدف إنتاج قائمة من الأفكار التي يمكن أن تقود إلى حل مشكلة قرائية .

ولحل المشكلة المطروحة في جلسة العصف الذهني، ينبغي المرور بعدة مراحل هي:

مرحلة تحديد المشكلة، مرحلة إعادة صياغة المشكلة، مرحلة العصف الذهني للمشكلة، وأخيرا مرحلة تقويم الأفكار.

2.5. إستراتيجية طرح الأسئلة :

ولهذه الإستراتيجية عدة طرق منها:

– يطلب من الأطفال القراء طرح أسئلة عن المعلومات الناقصة حين تعرض عليهم مواد قرائية محددة .

– تقدم المعلمة أو أمينة المكتبة أسئلة مفتوحة (لماذا ؟ ...ما الذي يمكن أن يحدث إذا...؟) ومثيرة للتفكير، لتحصل من كل طفل على عدد كبير من الإجابات المختلفة، لا على إجابة واحدة، وهو ما يساعد الأطفال على جمع المعلومات، وحرية التعبير عن أنفسهم، وفرض الفروض، والتأمل، والسعي لإشباع حب الاستطلاع في الموضوع الذي يقرؤونه.

3.5 . إستراتيجية حل المشكلات :

تقوم هذه الإستراتيجية على تطبيق ما قرأه الطفل في حل مشكلات الحياة التي تواجهه، حيث تقوم المعلمة أو أمينة المكتبة مع الطفل بتحديد مشكلة أو بعض مشكلات وردت في كتاب علمي أو اجتماعي أو ديني أو غير ذلك ، وتطلب من الطفل القيام بقراءات إضافية للوصول إلى حلول متنوعة لكل مشكلة ، وتعرض هذه المشكلة وحلولها المتنوعة خلال جلسة تخصص لهذا الغرض تستهدف المزيد من القراءات والمزيد من الحلول.

(اسماعيل عبد الفتاح ،2003 ، ص،54–56)

4.5. إستراتيجية التنبؤ القرائي:

تشير هذه الإستراتيجية إلى تنمية الوعي القرائي الذي يعرف بأنه عملية وجدانية معرفية يتم من خلالها ترجمة النص المقروء إلى بنى معرفية ، بحيث يكون القارئ قادرا على تعرف ما يقرأ وفهمه و تفسيره ونقده ، وإعادة صياغته بالكيفية التي تعكس ذاته ، وفي هذه

الإستراتيجية يطلب من الطالب تقديم معلومات ترتبط بالمعلومات القرائية المقدمة له ، والتنبؤ بالمحتوى القرائي من خلال عنوان الدرس أو أفكار الكاتب ، أو التنبؤ بما يتوقع حدوثه بعد انتهاء القصة أو القصيدة أو الموضوع القرائي بصفة عامة.

5.5. إستراتيجية التحويل:

تتضمن هذه الإستراتيجية قيام التلميذ بتحويل العمل الأدبي إلى شكل أدبي آخر، كأن يحول التلميذ موضوع القراءة إلى قصة أو مسرحية، أو يشرك جماعة من التلاميذ في إعادة كتابة أنشودة جماعية تعبر عن المضمون القرائي، كما يمكن للطالب أن يحول النص المقروء إلى مجموعة من الصور أو بالتمثيل الصامت أو أداء الدور، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى التفاعل الإيجابي مع المقروء، والتنبؤ بأحداث النص المقروء، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، والقدرة على فهم المعاني التي لم يصرح بها الكاتب .

6.5.إستراتيجية إعادة الحكاية :

تعد هذه الإستراتيجية أكثر الإستراتيجيات بساطة ومع ذلك فهي إستراتيجية فاعلة في تدريس القراءة ، وتؤدي إلى تحسين مستوى القراءة الإبتكارية لدى التلاميذ، وفيها يطلب من التلاميذ أن يقوموا بدور المؤلف ويعيدون حكاية القصة في كلماتهم الخاصة للمدرس من خلال ابتكار جمل وعبارات جديدة من خيالهم العلمي، ويكتبون الحكاية بأسلوبهم الخاص من خلال الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة في أسلوب متسلسل متتابع ، ويميزون بين المعلومات المهمة وغير المهمة من خلال ذكر تسلسل الأحداث.

(منصور محمد وفلاح حسين،2013، ص 246،247)

الجانب التطبيقي

1 . منهج الدراسة:

تماشيا مع طبيعة و أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهدف إلى وصف الظواهر وصفا دقيقا، والتعبير عنها كيفيا أو كميا، حيث نسعى من خلال استخدامه إلى التعرف على مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة.

2 . مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة ، والمسجلين بالمدارس الابتدائية خلال السنة الدراسية (2014/2013) والبالغ عددهم (3871) منهم (1998) ذكورا و(1873) إناثا ، أما عينة الدراسة فتم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة من (5) مدارس ابتدائية ، وهي مكونة من (170) تلميذ وتلميذة ، منهم (92) تلميذا و(78) تلميذة، والجدول رقم(01) أسفله يوضح توزيع أفراد العينة حسب المدارس والجنس:

الجدول رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة حسب (المدرسة، والجنس)

المدارس	بن يونس عيسى		لاروكاد الجديدة		١٧ أكتوبر 1961		الشهداء الابتدائية		المجمع المدرسي لاروكاد		المجموع
العدد	36		47		17		56		14		
الجنس	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	170
	20	16	21	26	09	08	33	23	9	5	

3. أدوات الدراسة:

1.3. قائمة بمهارات القراءة الإبداعية:

لتحديد قائمة مهارات القراءة الإبداعية والمؤشرات السلوكية الدالة عليها قام الباحثان بالاطلاع على الأطر النظرية و الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة (فهد البكر 2014، الحوامدة وبني عيسى2013، محمد أبوعكر2009، مريم الأحمدي 2006)، ومناهج التعليم الابتدائي و كتاب القراءة المقرر لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، وعلى ضوء ذلك تم إعداد القائمة بمؤشراتها ، حيث تكونت هذه الأخيرة في صورتها الأولية من (3) مهارات (طلاقة قرائية مرونة قرائية و أصالة قرائية) و(3) مؤشرات سلوكية لكل مهارة.

وبعد ضبط القائمة تم التأكد من صدقها و ذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من بينهم (أساتذة جامعيون، مفتشون تربويون، معلمو اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية)، وطلب منهم إبداء الرأي حول مهارات القراءة الإبداعية المقترحة، ودرجة ارتباط كل مؤشر بالمهارة التي ينتمي إليها ، ومدى ومناسبتها لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، وقد تم تعديلها في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، ووضعها بالصورة النهائية المكونة من (3) مهارات و(07) مؤشرات سلوكية.

2.3. اختبار مهارات القراءة الإبداعية :

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في بعض مهارات القراءة الإبداعية، وقد تم إعداده وفق الخطوات التالية :

- **تحديد مصادر بناء الاختبار** : والمتمثلة في البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال القراءة الإبداعية ، كتاب ومنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي، الكتابات التربوية المرتبطة بكيفية إعداد اختبارات الإبداع.

- **صياغة مفردات الاختبار** : وذلك من خلال مراعاة ارتباطها بالأهداف ، و تغطيتها لجميع محاور الاختبار ، مع تحري الوضوح عند صياغة الألفاظ.

- **وضع تعليمات الاختبار:** حيث تم وضعها بلغة سهلة ومناسبة لمستوى المتعلمين ، توضح لهم الهدف من الاختبار، و طريقة الإجابة ، وضرورة قراءة كل سؤال قبل الإجابة ، وعدم ترك أي سؤال بدون إجابة.

- **كتابة محتوى الاختبار:** اشتمل الاختبار على أربعة نصوص قصيرة تمس جانبا من واقع التلميذ حتى تدفعه إلى القراءة والإجابة بحماس، وتلي كل نص أسئلة متنوعة تغطي مهارات القراءة الإبداعية المستهدفة ، وجاءت الأسئلة من النوع المفتوح لتشجيع الطفل على التعبير الحر.

- **صلاحية الصورة الأولية للاختبار:** بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من بينهم أساتذة جامعيون في المنهجية وعلوم التربية ، ومفتشون تربويون ومعلمون بالمرحلة الابتدائية بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول محتوى النصوص و سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة ، ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ ، وتعديل بعض المفردات بالحذف أو الإضافة، وتم تعديلها في ضوء ما أسفرت عنه ملاحظاتهم ، حيث تم اعتبار السؤال مقبولا إذا حصل على موافقة قدرها (80%) فأكثر عند المحكمين ، ليصبح الاختبار قابلا للتطبيق استطلاعيا.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

تم تطبيق الاختبار استطلاعيا على عينة عشوائية متكونة من (60) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من خارج عينة الدراسة الأساسية، خلال شهر أفريل (2014)، وهذا بهدف التأكد من وضوح التعليمات والأسئلة، واستكشاف إجراءات التطبيق، والتأكد من صدق الاتساق الداخلي لبنود الاختبار،

وتحديد زمن الاختبار.

1.2.3 .صدق اختبار مهارات القراءة الإبداعية :

- صدق الاتساق الداخلي :

والذي اعتمد على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لاختبار مهارات القراءة الإبداعية ، حيث تراوحت معاملات الارتباط المحسوبة بين (0.25-0.58) وكلها مقبولة ودالة عند مستويي الدلالة (0.05-0.01) ، ماعدا السؤالين (10،14) فإن معاملي ارتباطهما كانا ضعيفين و غير دالين قدرا ب (0.10، 0.13) ، مما استوجب حذفهما من الاختبار ، ليصبح في صورته النهائية مكونا من (12) سؤالا موزعا على المهارات الثلاث نفسها بواقع مؤشرين لكل مهارة ، وسؤالين لكل مؤشر .

2.2.3. الثبات :

تم التحقق من ثبات الاختبار بالاعتماد على معامل الثبات (ألفا كرونباخ) ، والذي من خلاله يحسب معامل التمييز لكل سؤال ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.67) ، وهذا يحقق درجة مقبولة من الثبات . أما السؤالين (10،14) فإن معاملي تمييزهما كانا ضعيفين بالسالب قدرا ب(-0.016 ،-0.011)، وهما قيمتان غير دالتين .

وتم حساب معامل الثبات – بعد حذف السؤالين- لتصبح قيمته (0.96) ، وهو معامل ثبات عال يسمح بتطبيق الاختبار في الدراسة الحالية .

- زمن الاختبار:

بعد التطبيق الاستطلاعي للاختبار تم تحديد زمنه، والذي قدر ب(60) دقيقة موزعة على حصتين متباعدتين ، زمن كل حصة (30) دقيقة ، و جاء هذا التقسيم بناء على ملاحظات بعض المحكمين الذين أشاروا بضرورة مراعاة قدرات تلميذ المرحلة الابتدائية، وتماشيا مع التقسيم الزمني لحصص القراءة في هذا المستوى، والذي لا تتجاوز فيه الحصة (45) دقيقة.

- إجراءات تصحيح الاختبار:

تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار بعد الاطلاع على معايير التصحيح بالدراسات ذات العلاقة ، حيث تم إعطاء (3) درجات لكل سؤال، و(12) درجة لكل مهارة ، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار (36) درجة. وكان مفتاح التصحيح لكل مهارة كالتالي :

- **الطلاقة القرائية** : تم احتساب درجة واحدة لكل استجابة يظهرها التلميذ دون تكرارها.
- المرونة القرائية : تم احتساب درجة واحدة لكل استجابة تنتمي إلى فئة معينة، دون تكرارها.
- الأصالة القرائية : تم احتساب درجة الأصالة من خلال نسبة تكرار الاستجابات المقدمة من التلاميذ كالآتي :

– الاستجابات المكررة بنسبة 10% فأقل تحصل على 3 درجات.

– الاستجابات المكررة بنسبة 20% فأقل تحصل على درجتين.

– الاستجابات المكررة بنسبة 30% فأقل تحصل على درجة واحدة.

– الاستجابات المكررة بنسبة أكثر من 30% تحصل على صفر وكذلك عدم إبداء أي استجابة.

ولأن الاختبار لا يقيس تحصيل المتعلمين ، بل يكشف عن مستوى مهارات القراءة الإبداعية والتي تتطلب مهارات عقلية عليا ، فقد تم تفسير مستوى مهارات القراءة الإبداعية وفق المستويات الموضحة في الجدول رقم(02) :

الجدول رقم (02) يمثل النسب المئوية والمستويات المقابلة لها

النسبة المئوية	من 70- 100 %	من 40 - 69 %	من 39- 0 %
المستوى	مرتفع	متوسط	منخفض

4 .مجالات الدراسة:

1.4. المجال المكاني :

تم إجراء الدراسة بخمس(05) مدارس ابتدائية بمدينة المسيلة ، تم اختيارها من مجموع المدارس المتواجدة بالمدينة ، والبالغ عددها (74) مدرسة .

2.4. المجال الزماني :

تم تطبيق الإجراءات الميدانية خلال شهري أفريل ومايو من السنة الدراسية (2014/2013).

3.4. المجال البشري:

المعنيون بالدراسة هم عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة البالغ عددهم (170) تلميذ وتلميذة ، منهم (92) تلميذ و(78) تلميذة.

5. الأساليب الإحصائية:

بعد تفريغ البيانات تمت معالجتها إحصائيا باستخدام التقنيات الإحصائية التالية :

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و النسب المئوية : استخدمت لتحديد مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson): استخدم لحساب صدق الاتساق لداخلي لاختبار مهارات القراءة الإبداعية.
- معامل ألفا كرونباخ : استخدم لحساب ثبات اختبار مهارات القراءة الإبداعية.
- اختبار دلالة الفروق (T.test): واستخدم لحساب دلالة الفروق بين الجنسين في مستوى مهارات القراءة الإبداعية.

نتائج الدراسة

1.عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

تنص هذه الفرضية على وجود مستوى منخفض في مهارة الطلاقة القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، وللتحقيق من مدى صحة هذه الفرضية تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المهارة ، والجدول رقم(03) يوضح النتائج المتوصل إليها :

جدول رقم (03): يوضح المهارة والفقرات و التكرارات والنسب المئوية ومستوى وترتيب الفقرات

من خلال نتائج الجدول رقم (03) نلاحظ أن

المهارة	الفقرات (الأسئلة)	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
الطلاقة القرائية	يقترح عناوين بديلة للنص المقروء	331	% 64.9	متوسط	2
	يستخلص قرائن لفظية دالة على عنصر معين من النص المقروء	413	80.98%	مرتفع	1
	يقترح عناوين بديلة للنص المقروء	326	63.92%	متوسط	3
	يستخلص قرائن لفظية دالة على عنصر معين من النص المقروء	319	62.47%	متوسط	4
	المجموع الكلي للمهارة	1389	68.08%	متوسط	

النسبة المئوية لمستوى مهارة الطلاقة القرائية قد بلغت (68.08%) وهي قيمة تقع في المستوى المتوسط حسب المستويات المحددة في الدراسة الحالية.

كما حصلت معظم الفقرات على نسب مئوية متقاربة جدا ، وكانت جلها في المستوى المتوسط ، ماعدا الفقرة الثانية فقد جاءت في المستوى المرتفع بنسبة مئوية مرتفعة قدرت ب(80.98%) واحتلت الترتيب الأول ، في حين احتلت الفقرة الرابعة الترتيب الأخير بنسبة مئوية متوسطة قدرها (62.74%) ، ومنه فإن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق.

هذه النتيجة قد تعود إلى طرائق التدريس وأساليب التقويم التي يستخدمها معلمو المرحلة الابتدائية ، إذ يفتقد التدريس إلى استراتيجيات تنمي مهارات القراءة الإبداعية بصفة عامة ومهارة الطلاقة القرائية بصفة خاصة ، حيث يكتفي بعض المعلمين بأساليب التدريس والتقويم التقليدية التي تعتمد على التلقين وتركز على التحصيل لا التفكير.

تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة « محمد الحوامدة و محمد رضا « (2013)، والتي أثبتت أن درجة اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي لمهارة الطلاقة القرائية كانت متوسطة حيث قدرت ب(51.4%) ، و تختلف عن نتائج دراسة فهد البكر(2014) التي أظهرت أن مستوى أداء طلبة الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الإبداعية كان ضعيفا.

2. عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على وجود مستوى منخفض في مهارة المرونة القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدينة المسيلة ، وللتحقيق من مدى صحة هذه الفرضية تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المهارة ، والجدول رقم(04) يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (04): يوضح المهارة والفقرات و التكرارات والنسب المئوية ومستوى وترتيب الفقرات

المهارة	الفقرات (الأسئلة)	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
المرونة القرائية	يستنتج العبر من النص المقروء	125	24.5%	منخفض	2
	يعطي أسبابا لفكرة أو لظاهرة في النص المقروء	135	26.47%	منخفض	1
	يستنتج العبر من النص المقروء	107	20.98%	منخفض	3
	يعطي أسبابا لفكرة أو لظاهرة في النص المقروء	95	% 18.62	منخفض	4
	المجموع الكلي للمهارة	462	22.64%	منخفض	

من خلال نتائج الجدول رقم (04) نلاحظ أن النسبة المئوية لمستوى مهارة المرونة القرائية قد بلغت (22.64%) وهي قيمة تقع في المستوى المنخفض حسب المستويات المحددة في الدراسة الحالية.

كما حصلت كل الفقرات على نسب مئوية متقاربة، وكلها تقع في المستوى المنخفض حيث تراوحت بين (26.47%18.62 -)، واحتلت الفقرة الثانية

الترتيب الأول ، في حين احتلت الفقرة الرابعة الترتيب الأخير ، ومنه فإن الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت .

هذه النتيجة قد تعود إلى افتقار كتاب اللغة العربية إلى التدريبات والنشاطات التي تنمي لدى التلميذ

الجدول رقم (05): يوضح المهارة والفقرات و التكرارات والنسب المئوية ومستوى وترتيب الفقرات

المهارة	الفقرات (الأسئلة)	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
الأصالة	يتوقع نتائج مترتبة على موقف ورد في النص المقروء	179	35.09%	منخفض	3
	يبدع نهاية مختلفة للنص المقروء.	245	48.03%	متوسط	1
القرائية	يتوقع نتائج مترتبة على موقف ورد في النص المقروء	245	48.03%	متوسط	1
	يبدع نهاية مختلفة للنص المقروء.	110	21.56%	منخفض	4
	المجموع الكلي للمهارة	**779**	**38.18%**	**منخفض**	

المرونة القرائية ، وتجعله قادرا على تقديم الأفكار الكثيرة و المتنوعة أثناء عملية القراءة.

و هي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة فهد البكر(2014) و التي أظهرت أن مستوى أداء طلبة الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الإبداعية كان ضعيفا ومتدنيا، وتختلف عن نتائج دراسة «محمد الحوامدة و محمد رضا « (2013) التي أثبتت أن درجة اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي لمهارة المرونة القرائية كانت متوسطة حيث قدرت ب(44.8%) .

3.عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على وجود مستوى منخفض في مهارة الأصالة القرائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ، وللتحقيق من مدى صحة هذه الفرضية تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المهارة ، والجدول رقم(05) أسفله يوضح النتائج المتوصل إليها:

من خلال نتائج الجدول رقم (05) يلاحظ أن النسبة المئوية لمستوى مهارة الأصالة القرائية قد بلغت (38.18%) وهي قيمة تقع في المستوى المنخفض حسب المستويات المحددة في الدراسة .

كما حصلت الفقرات على نسب مئوية متفاوتة ، وكانت في المستويين المتوسط والمنخفض حيث حصلت الفقرتان الثانية والثالثة على الترتيب الأول بنسبة مئوية قدرت ب(48.03%) وكانتا في المستوى المتوسط ، في حين جاءت الفقرتان الأولى والرابعة في المستوى المنخفض. ومنه فإن الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت .

هذه النتيجة قد تعود إلى قلة فرص التدريب على هذه المهارة داخل القسم ، وعدم تشجيع التلاميذ على توليد الأفكار الجديدة من خلال التنبؤ بما يتوقع حدوثه بعد قراءة النص ، أو من خلال إعادة القصة بكلماتهم الخاصة، وابتكار عبارات جديدة من خيالهم مع الاحتفاظ بالمعلومات المقروءة.

وهي نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة فهد البكر(2014) التي أظهرت أن مستوى أداء طلبة

الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الإبداعية كان ضعيفا ومتدنيا. وتختلف عن نتائج دراسة «محمد الحوامدة و محمد رضا « (2013)، التي أثبتت أن درجة اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي لمهارة الأصالة القرائية كانت متوسطة حيث قدرت ب(48.1%).

4.عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مهارات القراءة الإبداعية تعزى لمتغير الجنس لدى عينة الدراسة ، وللتحقق من مدى صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار «ت» (T.test) ، والجدول رقم(06) يوضح النتائج المتوصل إليها :

الجدول رقم (06): يوضح دلالة الفروق (T.test) في مستوى مهارات القراءة الإبداعية حسب متغير الجنس لدى عينة الدراسة

مهارات القراءة الإبداعية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	ذكر	92	15.04	6.05	168	-1.25	غير دالة
	أنثى	78	15.92	6.89			

من خلال نتائج الجدول رقم (06) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة قد بلغت (1.25-) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) مقارنة مع قيمة (ت) المجدولة والتي بلغت (1.96) ، وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى عينة الدراسة ، مما يعني قبول الفرضية الصفرية الجزئية الرابعة.

هذه النتيجة قد تعود إلى تقارب التلاميذ المعنيين بالدراسة في الخبرات السابقة، وقابلية التعلم لديهم، فهم من مرحلة عمرية واحدة ، إضافة إلى أنهم من مجتمع محلي واحد لا تباين فيه.

كما أن الجنس كأحد الخصائص الخلقية لم يؤثر في اكتساب التعلم بشكل عام ومهارات القراءة الإبداعية بشكل خاص لدى عينة الدراسة، وقد تعود أيضا إلى تقارب المعلمين والمعلمات في الخبرة التعليمية وطرق واستراتيجيات التدريس المتبعة في المدارس الحكومية .

تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من «محمد الحوامدة ومحمد رضا « (2013)، والتي أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجة اكتساب الطلبة لمهارات القراءة الإبداعية.

5 .عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة :

تنص الفرضية العامة على وجود مستوى منخفض في مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي عينة الدراسة ، وللتحقيق من مدى صحة هذه الفرضية تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة و للاختبار ككل ، والجدول رقم(07) أسفله يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (07): يوضح المهارات و التكرارات والنسب المئوية ومستوى وترتيب المهارات

المهارات	التكرار	النسبة المئوية	المستوى	الترتيب
الطلاقة القرائية	1389	% 68.08	متوسط	**1**
المرونة القرائية	462	% 22.64	منخفض	**3**
الأصالة القرائية	779	38.18%	منخفض	**2**
اختبار مهارات القراءة الإبداعية	2630	**% 42.67**	**متوسط**	

من خلال نتائج الجدول رقم (07) نلاحظ أن النسبة المئوية الكلية لمستوى مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي المعنيين بالدراسة قد بلغت على الاختبار كله (42.67%) ، وهي قيمة تقع في المستوى المتوسط حسب المستويات المحددة في الدراسة الحالية. ومنه فإن الفرضية العامة لم تتحقق.

كما حصلت مهارات القراءة الإبداعية المستهدفة بالدراسة على نسب مئوية متفاوتة تراوحت بين المستويين المتوسط والمنخفض ، حيث حصلت مهارة الطلاقة القرائية على نسبة مئوية متوسطة قدرت ب(68.08%) واحتلت الترتيب الأول ، تلتها مهارة الأصالة القرائية بنسبة مئوية منخفضة قدرها (38.18%) ، في حين حصلت مهارة المرونة القرائية على نسبة مئوية منخفضة قدرها(22.64%) واحتلت الترتيب الأخير.

ويعزو الباحثان هذه النتائج إلى عوامل كثيرة لعل أبرزها طرق تدريس القراءة التقليدية ، والتي مازالت تحصر القراءة في تعرف الحروف ونطق الكلمات ، وفهم معاني المفردات دون أن تمتد إلى الفهم الضمني الذي يعنى بفهم ما بين السطور، وإعادة إنتاج المقروء بإضافة الجديد إليه وتفصيله وتحويله وإعادة تنظيمه والذهاب به إلى أبعد من المقروء .

وقد تعود أيضا إلى ضعف كفايات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في استخدام استراتيجيات قرائية تساعد على تعليم الاستيعاب القرائي الإبداعي، وتنمي الإبداع من خلال القراءة لدى المتعلمين، وتكوين جيل من المبدعين يجعل المادة المقروءة مصدرا للتفكير، يضيف إليها من تفكيره وإبداعاته أفكارا متنوعة فريدة.

ويمكن أن تعود إلى أساليب التقويم التقليدية التي تربط القارئ بالنص وتقيد خياله بحدوده ، وتركز على التحصيل لا التفكير.

هذه النتائج تتفق مع النتائج التي توصلت إليها كل من دراسة «محمد الحوامدة و محمد رضا « (2013)، والتي أثبتت أن درجة اكتساب طلبة الصف السادس الأساسي لمهارات القراءة الإبداعية كانت متوسطة حيث قدرت ب(49.6%) ، وتقترب أيضا من نتائج دراسة فهد البكر(2014) من حيث تدني مستوى مهارتي المرونة القرائية والأصالة القرائية ، حيث أظهرت أن مستوى أداء طلبة الصف الأول الإعدادي في مهارات القراءة الإبداعية كان ضعيفا ومتدنيا .

– توصيات ومقترحات الدراسة :

في ضوء النتائج المتوصل إليها يقدم الباحثان

جملة من التوصيات أهمها :

– الاهتمام بمهارات القراءة الإبداعية عند تعليم التلاميذ القراءة وتقويم أدائهم القرائي.

– التركيز على استراتيجيات التدريس التي تكون وتنمي مهارات القراءة الإبداعية لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية ، وتدريب المعلمين على استخدامها قبل الخدمة وأثناءها.

– تضمين كتب اللغة العربية في جميع المستويات التعليمية لمهارات القراءة الإبداعية، وزيادة نسبة الأسئلة المثيرة للتفكير والإبداع في التدريبات اللغوية والاختبارات ، بحيث تتيح للمتعلم الفرصة للنقد وإبداء الرأي وتفسير المادة التعليمية .

– الإفادة من أدوات الدراسة الحالية في إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول موضوع القراءة الإبداعية ، لتدعيم وإثراء نتائج الدراسة من خلال اقتراح الدراسات التالية :

– دراسات تقويمية لكتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية والمراحل الأعلى في ضوء مهارات القراءة الإبداعية .

– دراسة أثر استراتيجيات التعلم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

– دراسة تحليلية لأسباب تدني مستوى مهارات القراءة لدى المتعلمين واقتراح الحلول المناسبة لها.

– دراسة العلاقة بين مستوى مهارات القراءة الإبداعية والتفوق الدراسي لدى عينات مختلفة من المتعلمين.

قائمة المراجع :

أولا . مراجع باللغة العربية :

1.إسماعيل عبد الكافي (2009): « **اختبارات ومقاييس الموهبة والإبداع** « ، ط1، مركز الإسكندرية للنشر، مصر.

2.إسماعيل عبد الكافي (2003): « **الإبتكار وتنميته لدى الأطفال**» ، ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر.

3.المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع (2012): « **القراءة الإبداعية في مرحلة الطفولة المبكرة** «، جامعة الملك فيصل ، المملكة العربية السعودية.

4.صلاح الدين بخيت ويسري عيسى (2013): « **فعالية التدريب على العصف الذهني في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وانعكاسه على فعالية الذات لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود** « المجلة التربوية ، المجلد 28، العدد109، الجزء 2، المملكة العربية السعودية.

5.عبد الحفيظ مقدم(2003): « **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات** «، ط2، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

6.فهد البكر (2014): « **تقويم مستوى أداء القراءة الإبداعية عند طلبة الصف الأول المتوسط**»، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، العدد31 ، الرياض، السعودية ، ص (17،55).

7. محمد الحوامدة ومحمد رضا بني عيسى (2013): « **تضمين مهارات القراءة الإبداعية كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي**»، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، مجلد 21 ، العدد 3م ، ص (377،401).

8. محمد نايف أبو عكر (2009): « **أثر برنامج بالألعاب التعليمية لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس خان يونس**»، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

9. محمود عبد الرازق مختار(2003):» **أثر استخدام أسلوب**

القدح الذهني في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية «مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مجلد 16، العدد3، القاهرة ، مصر، (151،175).

10. مريم الأحمدي (2006): « **مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الإبتكارية في كتب القراءة** «، مجلة القراءة والمعرفة ، العدد70 ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس، القاهرة ، مصر.

11. منصور المفرجي وفلاح الجبوري (2013): « أثر إستراتيجية تحليل بنية النص اللغوي في تنمية مستويات القراءة الابتكارية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة كركوك «، مجلة آداب الفراهيدي، مجلد 2 ، العدد 16، العراق، ص(231،291) .

12. سلوى السالم (1013): « برنامج مقترح قائم على البنائية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي «، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.

ثانيا . مراجع باللغة الأجنبية:

13 .Barret.K.(2001) : **Using Technology and Creative Reading Activities in Increase Pleasure Reading Among High School Student In Resourse Classes ,**unpublished P.H.D,Nova Southeastern University,Florida,U.S.A.

14 .Glenn.L.(2004) :**The Ceativity of Reading Fiction : An Exploration of The Creative Process and Responses of Fiction Readers** , Master,September ,University of Sheffield ,England.

خطوات استكشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية الجزائرية وإجراءات توجيههم لقسم التعليم المكيف

أ. د/ أيت حمودة حكيمة
أستاذة التعليم العالي
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر 2

د/خطارزاهية
أستاذة محاضرة «أ»
قسم علم النفس وعلوم التربية
جامعة الجزائر 2

د/ بلعسلة فتيحة
أستاذة محاضرة «أ»
المدرسة العليا للأساتذة
- بوزريعة -

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التعليم المكيف، الاستكشاف.

Résumé :

Le but de cette étude et de mettre en évidence les étapes pour dépister les élèves ayant des difficultés d'apprentissages dans l'école primaire algérienne, et connaitre les différentes démarches de leur orientation vers la classe d'enseignement d'adaptation. Pour atteindre ce but on a utilisé la méthode d'étude de cas. L'échantillon est constitué de 7 cas (3 garçons et 4 filles), plusieurs techniques d'évaluation ont été utilisées : entretien semi directif avec l'enseignant, le livret d'examen, le test de bonhomme de Good-enough, le test d'orientation spatiale de Piaget et le test de figure complexe de REY. Les résultats obtenus montrent: 6 cas orienter en classe d'enseignement d'adaptation et un cas en classe d'enseignement spécialisé.

Mots clés : difficultés d'apprentissages ; classe d'enseignement d'adaptation, dépistage.

1 – مقدمة وإشكالية الدراسة:

من المسائل المعروفة، أن المدرسة هي تلك البيئة التي أفرزها التطور الاجتماعي لكي ينمو فيها الطفل، بحيث يصبح بعد ذلك معدا إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية والمهنية، لذلك يجب أن يكون جو المدرسة ملائما بحيث يحقق للطفل النمو المتعدد النواحي.

كما اتفقت الآراء على أن الطفل متى أنهى السنة الخامسة وبدأ في السادسة من العمر، أصبح قادرا على التعلم وصار كفؤا للانتساب إلى إحدى المدارس الابتدائية ليكون أحد التلامذة في الصف الأول فيها، حيث يبدأ تعلم المواد الدراسية الأولى من قراءة وكتابة وحساب.

وتبدأ السنة الدراسية والمعلم كله أمل أن يصل بطلابه إلى القدرة على القراءة والكتابة. وقد تنقضي السنة الدراسية الأولى والثانية وبعض الأطفال لا يستطيع أن يقرأ جيدا أو لديهم صعوبات تعلم. فنحن كثيرا ما نجد في المدارس تلميذا عاديا في جميع مظاهره الجسمية، الحسية، العقلية، النفسية، البيئة الثقافية والاقتصادية، إلا أن هذا التلميذ يعاني من ضعف في التحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية مما يعوق قدرته على التعلم، وفي نفس الوقت لا يستطيع المضي في عملية التعلم في إطار المدرسة العادية أو الفصل العادي، وهذه الحالات هي التي تطلق عليها اسم حالات «صعوبات التعلم» (الزراد فيصل محمد خير، 1998).

ويشير مصطلح صعوبات التعلم إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة، أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة (السيد عبد الحميد سليمان، 2000).

وفي هذا السياق، يشير الزراد (1998) أنه إذا تبين من خلال الاختبارات المدرسية، واختبارات القدرة العقلية أن مستوى التلميذ الدراسي أقل من قدراته العقلية أو أقل مما هو متوقع منه كان التلميذ يعاني من صعوبات في التعلم، شريطة أن لا يكون التلميذ معاق عقليا، حسيا، حركيا، نفسيا أو يعاني من حرمان بيئي ثقافي اقتصادي، ويلاحظ لديه ضعفا واضحا في أداء واجباته المدرسية مع صعوبة التعلم بالمقارنة بالتلاميذ الآخرين في نفس الصف، مع دلالات واضحة في صعوبة القراءة، الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية.

لذلك يرى Deshler (1978) بأنه لا بد من تصميم نوع خاص من البرامج لتزويد الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالخبرة التعليمية من خلال الطرق والقنوات غير التقليدية، وإتباع أسلوب وفنيات تدريس بما يتناسب وأسلوب الطفل ذي الصعوبة في التعلم، بحيث تكون هذه المناهج البديلة مناسبة للمتغيرات الخاصة بالمتعلم ذي الصعوبة في التعلم (عبد الوهاب عبد الناصر أنيس، 2003).

ويضيف « الزراد « في هذا السياق، بأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم، بالرغم من أنهم عاديون في قدراتهم، ولا يعانون من إعاقات واضطرابات نفسية، فإنهم يحتاجون إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم، وتختلف عن الطرق العادية في التعليم (الزراد فيصل محمد خير، 1998).

كما يؤكد أيضا خوري (2002) بأن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لا يتعلمون بنفس الطريقة التي يتعلم فيها الأطفال الآخرون، وتوجد بالتالي طريقة خاصة لتعلم القراءة، الكتابة والحساب لهم دون سواهم، ومن هنا جاءت ضرورة تنظيم عملية تعليم خاصة (خوري توما جورج، 2002).

ومما لا شك فيه أن هذه الصعوبات تواجه بعض الأطفال دون سواهم، وتجعلهم بحاجة إلى طرق خاصة في التعليم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق العادية في التعليم.

هذا الوضع جعلنا نتساءل: كيف نستطيع تلبية حاجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من اكتساب المعارف العلمية الأساسية؟ وكيف يمكننا تأمين

حاجاتهم التعليمية الاعتيادية كأطفال ؟

تشير Amimeur (1999) بأن كل تلميذ يعاني من صعوبات تعلم يجب أن يتمكن من الاستفادة من شروط وحاجات تربوية ملائمة تسمح له بالتكيف والاندماج في المسار الدراسي العادي. وإن التكفل بهذه الفئة من التلاميذ في النظام التربوي الجزائري، يرتكز أساسا في سياق بيداغوجية الدعم على التعليم المكيف»(Amimeur.M, 1999).

يمكن أن نعرف التعليم المكيف بأنه مساعدات متخصصة في إطار بيداغوجية الفروق، يتلقاها التلميذ ذو مستوى ذكاء عادي، والذي لا يستفيد من التعليم، إذ تظهر عليه صعوبات مدرسية معقدة رغم تلقيه دروس الاستدراك وإعادة قسمه سنة أو سنتين (توريرين وآخرون ، 1998).

إن التجربة التي قامت بها وزارة التربية بفتح أقسام للتعليم المكيف قصد التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، قد أعطت نتائج جيدة في أغلب الولايات التي قامت بفتح أقسام خاصة، بحيث ثبت أن نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ أعيد إدماجهم بالفعل في الأقسام العادية بعد أن عولجت النقائص التي كانوا يعانون منها. وإن الشرط الأساسي لفتح قسم للتعليم المكيف هو وجود معلم كون خصيصا لتأدية هذه المهمة، ووجود تلاميذ تأكد عجزهم عن متابعة الدراسة في الأقسام العادية (المنشور الوزاري رقم 2/596-ع/88).

وحتى يحقق التعليم المكيف الهدف المرجو منه، خصصت وزارة التربية إطارا للمعلمين المتخصصين الذين يقومون بتعليم هؤلاء التلاميذ، وشرعت في تكوين هذا النوع من المعلمين حيث بدأت الدفعات تتخرج من المعهدين التكنولوجيين للتربية بالجزائر ووهران منذ السنة الدراسية 1981-1982. (المنشور الوزاري رقم 2/596-ع/88).

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على خطوات استكشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية الجزائرية ،وإجراءات توجيههم لقسم التعليم المكيف». وعليه نطرح التساؤلات الآتية:

– ما هي الخطوات المتبعة لاستكشاف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الابتدائية الجزائرية؟

– ما هي الإجراءات المتبعة لتوجيه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لقسم التعليم المكيف؟

2 – الإطار النظري وتحديد مفاهيم الدراسة:

2-1 مفهوم صعوبات التعلم:

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة، أو الكتابة أو التهجئ أو الحساب، أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة (السيد عبد الحميد سليمان، 2000).

ويرى Torgesen(1977) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في الأداء أكثر منها مشكلات القدرة، فالخصائص الأولية لهؤلاء التلاميذ تتمثل في استجابتهم السلبية غير النشطة لبيئة التعلم الأكاديمي. وقد انتهت كثير من البحوث إلى أن صعوبات التعلم في أي مجال أكاديمي ، تكون مصحوبة في معظم الحالات بصعوبات القراءة والكتابة وخاصة في المرحلة الابتدائية (السيد عبد الحميد سليمان، 2000). بحيث تتميز بما يلي:

. صعوبات القراءة : تتجلى مظاهر وسلوكيات الصعوبات المتعلقة بالقدرة على القراءة في صعوبة في فهم ما يقرأ، أو في فهم الكلمات المسموعة أو في تمييز الكلمات، صعوبة في التحكم الصوتي أثناء القراءة، أخطاء الحذف، الإبدال، التكرار أو الإضافة أثناء القراءة، قراءة سريعة وغير واضحة، قراءة بطيئة، قراءة الكلمات بطريقة معكوسة، الصعوبة في القراءة الجهرية والصامتة، فقدان موقع القراءة بسهولة

وخلط المفردات ذات الألفاظ أو الأشكال المتشابهة (الزراد فيصل محمد خير، 1998).

. صعوبات الكتابة: يعرف Hasding (1986) الطفل ذي صعوبات الكتابة « بأنه ذلك الطفل الذي يعاني من اضطرابات في نقل المعلومات البصرية لنشاط حركي» (السيد عبد الحميد سليمان، 2000). ويوجد اتفاق على مظاهر الأداء الكتابي الذي تميز الأطفال ذوي صعوبات الكتابة منها ما يلي:

• **عادات الكتابة:** ومنها إمساك القلم بطريقة غير صحيحة، وضع الورقة بطريقة غير مناسبة، الضغط على القلم بقوة أو بوهن شديد، البطء الشديد في الكتابة.

• **أخطاء الكتابة:** تشويه أشكال الحروف، عدم تناسب أحجام الحروف، عدم إنتظام المسافات بين الحروف أو الكلمات، حذف النقاط أو وضعها في أماكن غير صحيحة، إضافة بعض الحروف مما يغير شكل ومعنى الكلمة (السيد عبد الحميد سليمان، 2000).

• **صعوبات التهجيء** : نميز منها الصعوبة في تهجئة الكلمات، الصعوبة في تسمية أصوات الحروف، عكس الحروف أو الكلمات عند تهجئتها، الصعوبة في التعبير الكتابي والشفوي (الزراد فيصل محمد خير، 1998).

• **صعوبات الحساب:** وتعني الصعوبة في قراءة الرموز الرياضية (الأرقام، الأعداد، والرموز الحسابية، والمصطلحات الرياضية)، صعوبات الحساب الكتابية وتعني الصعوبة في كتابة الأرقام والرموز الرياضية. وصعوبات الحساب المجردة وتعني الصعوبة في إجراء العمليات الحسابية بشكل صحيح (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)، صعوبة العد المنطقي، تكرار الأخطاء الحسابية والصعوبة في إنتاج الأشكال الهندسية (الزراد فيصل محمد خير، 1998).

وبعد التطرق إلى المظاهر الأساسية لصعوبات التعلم، نجد من المهم التعرض إلى أهم الخصائص التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

يلاحظ على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ، تفاوتا ملحوظا بين مستوى نموهم العقلي العام (الذكاء العام) أو الخاص (القدرات العقلية الخاصة) وبين مستوى تحصيلهم الدراسي، وعادة ما يكون مستوى التحصيل الدراسي أقل من مستوى القدرة العقلية لديهم . إذ ما يميزهم عن الأطفال العاديين وذوي الإعاقات الأخرى، هو أنهم يتمتعون بدرجة متوسطة أو أكثر في الذكاء، ولديهم قدرات سليمة وملائمة لاستقبال المثيرات سواء أكانت سمعية أو بصرية، ولا يعانون من إعاقات نفسية أو من حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي، مع ذلك يظهرون مشكلات أكاديمية تتجلى أساسا في مجالات المهارات الأساسية منها صعوبات في القراءة، الكتابة، الهجاء وإجراء العمليات الحسابية، مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

2-2 مفهوم التعليم المكيف:

(l'enseignement d'adaptation)

تنص أمرية 35-76 بتاريخ 16-04-1976 (الباب الثاني، المادة 30) على التعليم المكيف الذي أنشئ سنة 1980-1981 (توريرين وبومية، 1998)، وهو تعليم موجه بالدرجة الأولى إلى التلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم واضحة تشمل مختلف المواد الدراسية وهذا رغم التعليم الاستدراكي.وعليه فإن تحديد هذه الفئة من التلاميذ يتم ابتداءا من نهاية السنة الثانية من التعليم الابتدائي. والهدف الأسمى للتعليم المكيف هو إعادة إدماج هذه الفئة من التلاميذ في التعليم العادي (المنشور الوزاري رقم 2/596-ع/88 المؤرخ في 1988/12/13).

وعليه، يتوجه التعليم المكيف للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ضمن النظام المدرسي، والذين يظهرون تأخر كبير في كل المواد الأساسية خلال السنة الأولى والثانية من تمدرسهم وبعد إعادتهم للسنة

، ورغم تلقيهم دروس استدراكية. ويتميز هذا النوع من التعليم بأنه متخصص ويستعمل طرق بيداغوجية مكيفة، يتكفل بها معلمين تم اختيارهم من بين المدرسين المرسمين الذين يمتلكون خبرة بيداغوجية معينة، وتلقون تكوينا متخصصا لمدة سنتين في إحدى المعاهد التكنولوجية للتربية (Benamara, 1993).

لذلك أنشئ التعليم المكيف بهدف تقديم علاج تربوي ملائم للتلميذ الذي يعاني من صعوبات كبيرة في كل المواد خلال السنوات الأولى والثانية من التمدرس (Amimeur.M, 1999).

وعلى العموم يتميز هذا النوع من التعليم الموجه للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بما يلي :

– منح الطفل ذي صعوبة التعلم السند والوسيلة الضرورية التي تسمح له بإعادة إدماجه تدريجيا للنجاح المدرسي والاجتماعي.

– تجاوز النقص والقصور في المعارف والمكتسبات الدراسية بتداركها والوقاية منها.

– تدخل متخصصين من معلم مختص، مستشار التوجيه المدرسي أو نفساني، إلى جانب المسئولين التربويين من مدير المدرسة الابتدائية، مفتش التربية والتعليم الأساسي وأولياء التلاميذ.

– استعمال طرق وتقنيات ووسائل مكيفة والصعوبات المدرسية للتلاميذ في إطار منهج تعليمي رسمي.

– يتراوح عدد التلاميذ من 10 إلى 15 تلميذ في القسم، وذلك ليتمكن المعلم المختص اعتماد منهجية عمل مبنية على أساس التعلم الفردي، ومكيف والصعوبات المشخصة لدى كل تلميذ على حده (Amimeur.M, 1999).

– يستلزم أن يكون القسم في مؤسسة تتوفر بها إمكانيات مادية كافية (حجرات، وسائل تعليمية) وموقع جغرافي مناسب بحيث تتوسط مجموعة من المدارس والأحياء ليسهل التنقل إليها (Benamara, 1993).

والجدير بالذكر أن التعليم المكيف ، والذي يمثل نشاط نفسي بيداغوجي، يرتكز أساسا على معلم التعليم المكيف، وهو في الأصل معلم في التعليم الابتدائي تلقى تربص لمدة سنتين بإحدى المعاهد التكنولوجية للتربية. كما أن برنامج تكوين معلمي التعليم المكيف يرتكز أساسا على الوحدات الدراسية الآتية: علم نفس الطفل والمراهق، علم النفس المرضي، علم النفس التربوي، علم النفس الاجتماعي، علم النفس التطبيقي، التربية العلاجية، علم الأمراض العامة، الاتصال والتعبير، التشريع المدرسي. كما يتضمن تكوين هؤلاء المعلمين المختصين إجراء تربصات ميدانية في المدارس، للإطلاع على هذه المشكلات الدراسية (Amimeur.M, 1999)

أما برنامج هذا التعليم ، فيرتكز على تنمية النشاطات والمهارات الآتية : اللغة، القراءة، الخط والكتابة، التربية الإدراكية والحسية، مبادئ الحساب، الرسم واستعمال الألوان، الأعمال اليدوية، القياس النفسي(Amimeur.M, 1999).

وانطلاقا من مبدأ أن التعليم المكيف، تعليم فردي، يعتمد على الطرق النشيطة مما يجعل من الصعب بناء برنامج موحد يكون ملائما لجميع هؤلاء التلاميذ، يعتمد المعلم المتخصص على البرامج الرسمية للمدرسة الابتدائية، ويقوم بتكييفه حسب إمكانيات كل تلميذ وهذا في إطار التكفل الذي يتم في ثلاثة مراحل وهي: مرحلة الملاحظة والتهيئة، مرحلة التعلم ومرحلة إعادة الإدماج في القسم العادي.

.مرحلة الملاحظة والتهيئة: تمتد هذه المرحلة خلال الفصل الأول من السنة الدراسية، وترتكز أساسا على إقامة علاقات بين المعلم والتلاميذ، وكشف الصعوبات التي يعاني منها كل تلميذ وفهم مشكلاته الوجدانية-الانفعالية والعائلية (Benamara, 1993). وتهدف هذه المرحلة إلى استرجاع الثقة والأمن للأطفال الذين

يعانون من صدمات نفسية نتيجة فشلهم الدراسي مدة سنتين على الأقل، ثم تقييم سلوكهم وكشف النقائص والاضطرابات الموجودة لديهم. لذا فإن المعلم مطلوب منه خلال هذه المرحلة أن يسهر على إقامة علاقة تربوية مبنية على الثقة والحنان والطمأنينة لمدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر على الأكثر.

مما يستلزم من المعلم أن يشغل هذه المرحلة في إنجاز النشاطات الغنية والتنشيطية كالأغاني والأناشيد والعرائس والألعاب والتمارين الرياضية البدنية ، قصد إكساب التلاميذ بعض المفاهيم الأولية منها: مفهوم المكان والزمان، مفهوم الوضعيات، التتابع، الاتجاه... الخ. وتمكن هذه المفاهيم التلميذ لاحقا من اكتساب آليات القراءة والكتابة، تنسيق الحركات والتحكم فيها، وتدعيم التعبير الشفهي.

. مرحلة التعليم: وتمتد خلال الست أشهر التالية للمرحلة الأولى، ترتكز على تعليم التلاميذ من خلال طرق متخصصة في المواد الأساسية. تعتبر مرحلة التعليم امتدادا طبيعيا للمرحلة السالفة التي يجب أن تعتمد بالدرجة الأولى على مختلف البرامج والمواقيت والوسائل التعليمية المستعملة في المدرسة. وكما قلنا سابقا أن الغاية من هذه المرحلة هي إعادة إدماج التلميذ ضمن النظام المدرسي العادي، وهذا كلما رأى المعلم لذلك سبيلا ،مع الاستمرار في الملاحظة والتقويم ومراعاة الفروق الفردية، وتعدد المستويات والأهداف الخاصة بكل مادة، على النحو الآتي:

• **اللغة:** يهتم المعلم المتخصص بتصحيح وتنظيم مكتسبات التلميذ اللغوية، ويدربه على الاستعمالات اللغوية المحدودة والمألوفة في وسطه العائلي إلى استعمالات أغنى وأكثر تنوعا وتنظيما، كما ينمي بالتدريج قدراته على التواصل مع الآخرين بلغة صحيحة.

• **التعبير الشفهي:** بهدف إثراء وتصحيح المكتسبات اللغوية ،يُدرب التلاميذ على التعبير الشفهي لتنمية قدرتهم على التواصل بلغة سليمة. بحيث يوصله إلى فهم الحوار البسيط الذي يجري حوله والمساهمة فيه بلغة بسيطة، وذلك بوصف الأحداث التي يشاهدها أو يتخيلها وصفا تركيبيا يراعى فيه ربط الجمل بعضها ببعض وترتيب الأحداث ترتيبا معقولا.

.القراءة: تهدف إلى تدريب التلميذ على القراءة المتصلة الخالية من التهجي والتقطيع وتمكينه من السرعة، وذلك بالأداء المناسب للشد، والمد، والوصل، والوقف، حتى يتمكن التلميذ من فهم ما يقرأ، والانتفاع به في المجالات المتصلة بحياته ونشاطاته. كل هذا بغرض تمكين التلميذ من التمييز بين الأصوات والحروف بصريا ونطقا.

·**الكتابة:** يسعى نشاط الكتابة إلى الوصول بالتلميذ إلى القدرة على تسجيل ما يسمع ونقل ما يرى بشكل صحيح، حتى يتوصل إلى امتلاك شيئا فشيئا مهارات الكتابة وقواعدها وحسن استخدام القلم في رسم الأشكال الكتابية المختلفة بكيفية ملائمة.

·**المحفوظات:** تهدف دروس المحفوظات إلى تعويد التلميذ على النطق الصحيح، مع إثراء ثروته اللغوية لدى تنمية ذوقه الفني و الاستذكار.

·**الرسم والأشغال اليدوية:** ترمي مادتي الرسم والأشغال اليدوية إلى تدريب التلميذ على المهارات اليدوية، وإكسابه العادات الحسنة في العمل وتعويده على النظام والدقة وصيانة الأدوات المستعملة ، كما تعطي للطفل فرصة التعبير عن أحاسيسه ومشاعره باللغة التشكيلية المفضلة لديه وتمكينه من ممارسة النشاط الفني والإبداعي.

·**التربية الموسيقية:** تهدف نشاطات التربية الموسيقية المتمثلة في تلقين الأغاني ،إلى مساعدة التلميذ على التغلب على صعوبات النطق والتلفظ ببعض الكلمات وجعله يثق بنفسه وقدراته، مع إثراء الحصيلة اللغوية والأدبية والخيال للتلميذ.

. مرحلة إعادة الإدماج في القسم العادي: بعد نهاية

السنة الدراسية ،يخضع تلاميذ القسم المكيف لاختبارات التقييم في القراءة، الكتابة، التعبير والتربية الرياضية. بعدها يجتمع كل من مدراء المدارس الابتدائية التي أتى منها هؤلاء التلاميذ، ومعلم القسم المكيف ومستشار التوجيه المدرسي والمهني في مجلس خاص لفحص كل حالة على حده ،وتحديد مستواهم الدراسي وتقرير إعادة إدماجهم في القسم العادي (Benamara, 1993).

ومن دعائم اتخاذ قرارات إعادة إدماج التلاميذ من القسم المكيف إلى القسم العادي : النتائج المحققة في القسم المكيف من خلال دفتر المتابعة ، وتحليل حصيلة أعمال التلاميذ أسبوعيا، شهريا، فصليا، سنويا وذلك من خلال تنسيق الأعمال بين مفتش المقاطعة، والأخصائية النفسانية، ومستشار التوجيه المدرسي.

3-2 مفهوم الاستكشاف في التعليم المكيف: Le dépistage

تتم عملية الاستكشاف على العموم من قبل لجنة نفسية- طبية- بيداغوجية من خلال مشاركة عدة اختصاصيين من بينهم : مدير التربية أو ممثليه، مدير المدرسة التي فتح فيها القسم المكيف، طبيب الصحة المدرسية، أخصائي نفسي، أخصائي في الأرطفونيا، مستشار التوجيه المدرسي والمهني، ومعلم القسم المكيف ومرشد اجتماعي عند الحاجة. فمن خلال التنسيق بين مختلف هذه الاختصاصات يمكن فهم الحالة (revue lios, mars 1995).

وفي السياق نفسه، يؤكد « Umansky »(1988) بأنه يجب أن نعتمد على فريق من المتخصصين يتكون من مختص نفسي، مختص في أمراض الكلام، المعلم و الأولياء للتشخيص الدقيق لصعوبات التعلم (عبد الوهاب عبد الناصر أنيس، 2003). لذلك من الضروري أن تتضمن عملية الاستكشاف إجراء فحص للمكتسبات المدرسية وفحص نفسي- حركي للطفل. بذلك تتمثل خطوات الفحص في :

. **حصر تلاميذ** السنة الثانية أساسي والذين يعانون من صعوبات التعلم، بحيث لا يتناسب مستوى تحصيلهم مع قدراتهم في واحدة أو أكثر من المجالات السبعة التالية: التعبير الشفهي، فهم المادة المسموعة، التعبير الكتابي، المهارات الأساسية للقراءة، الفهم القرائي، إجراء العمليات الحسابية، والاستدلال الرياضي(عبد الوهاب عبد الناصر أنيس، 2003).

وتتم هذه الخطوة بالاعتماد على النتائج المدرسية للتلميذ وعلى استخلاص ملاحظات المعلمين حول سلوك هؤلاء التلاميذ.

. **فحص المكتسبات المدرسية،** ويتم ذلك اعتمادا على تقييم نتائج التلاميذ المدرسية في المواد الأساسية، ومنذ السنة الأولى ابتدائي من خلال حساب المعدل العام لكل مادة ، ثم تليها عملية تطبيق اختبارات تحصيل مقننة لتقييم مكتسبات التلاميذ الأولية، لأن انخفاض مستوى التحصيل يعتبر من أكثر المظاهر الممكن ملاحظتها و قياسها عند التلاميذ. (revue lios, mars 1995).

فالفحص المدرسي (Bilan scolaire) يرتكز أساسا على إجراء مجموعة من الاختبارات منها اختبار القراءة، اختبار الكتابة، اختبار اللغة الشفوية، اختبار الحساب. وفحص إن كانت أخطائه ترجع لعدم القدرة على تمييز المفاهيم الفضائية (فوق- تحت، أعلى- أسفل، يمين- يسار)، عكس الأرقام (13 عوض 31). ويتم بناء مواضيع اختبارات هذه المواد انطلاقا من المقرر الدراسي بتكليف معلمي القسم المكيف لصياغة أسئلة المواضيع التي تعكس المعارف المطلوب استيعابها في هذه المرحلة التعليمية.

. **فحص نفسي- معرفي للتلميذ** : يعتبر الفحص النفسي. الحركي إجراء ضروري ،لأن عمليتي القراءة والكتابة تعتمد على المهارات الأدائية ، وهذه الأخيرة

تعتبر نتاج للنمو الحسي الحركي .

ضف إلى ذلك، فإن اكتساب الآليات القاعدية للقراءة والكتابة والحساب . خصوصا . تتطلب تنظيم بنية بعض العمليات المعرفية، مثل الإدراك، الانتباه، واستقرار الجانبية، وتوجيه مكاني زماني منظم (LIOS , 1995) .

ويشير الباحث « Zazzo » إلى أن بعض النشاطات التعليمية، تتطلب تنظيم الفضاء، وقبل كل شيء التنسيق بين المفاهيم الفضائية (فوق/تحت، يمين/ يسار، داخل/خارج...الخ). وأية صعوبة أو مشكل يظهر عند تطبيق أو اكتساب هذه المفاهيم ، يمكن أن يكون متصلا بعدم إمكانية التمييز بين اليمين/اليسار ، أي الجانبية ، والتي يقصد بها التوجيه في الفضاء . ويتم فحصها من خلال القيام بتمارين بسيطة، كاقتراح نشاطات تستدعي استعمال اليدين.

والجدير بالذكر ، أن سوء بنية هذه المفاهيم المعرفية ، يشكل اضطراب أدائي ، والذي بدوره يؤثر سلبا على استيعاب اللغة المكتوبة والمنطوقة (Zazzo , 1977) .

ومن بين المهارات الأدائية الأساسية لاستيعاب المكتسبات المدرسية، التي حاولنا تصفحها في استكشافنا الجانبية وبنية وتنظيم الفضاء، وكذا تقدير نسبة الذكاء :الاعتماد على اختبار رسم الرجل، واختبار توجيه اليمين/اليسار، والشكل المعقد لراي. ويقوم بهذه المهام مستشار التوجيه المدرسي والمهني بما أنه مختص في علم النفس وعلوم التربية.

. **وضع فروض تشخيصية لتقييم نتائج الفحص،** وذلك بالتنسيق بين معلم القسم المكيف ومستشار التوجيه المدرسي ، وعلى هذا الأساس يتم ضبط قائمة بأسماء التلاميذ الذين هم بحاجة إلى مساعدة للتخفيف من حدة الصعوبات التعليمية بالتدخل البيداغوجي عبر الأقسام المكيفة.

3- إجراءات الدراسة الميدانية:

3-1 منهج الدراسة:

استخدمت الباحثات في هذه الدراسة منهج دراسة حالة، ويعرفها حسن مصطفى عبد المعطي (2000) بأنها الإطار الذي ينظم ويقيم فيه الأخصائي النفسي كل المعلومات والنتائج التي يحصل عليها عن الفرد وذلك عن طريق الملاحظة، والمقابلة، والتاريخ الاجتماعي، والسيرة الشخصية، والاختبارات السيكولوجية، والفحوص الطبية بهدف تكوين صورة متكاملة عن الحالة كي يتحقق الفهم الشامل لها.

3-2 عينة الدراسة:

اعتمدت الباحثات في اختيار أفراد عينة هذه الدراسة على طريقة العينة المقصودة، وهي عينة يتم اختيارها بأسلوب غير عشوائي. ويعرف **عبيدات** وآخرون **(1999)** العينة المقصودة ،بأنها الطريقة التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة، كما يتم اللجوء لهذا النوع من العينة في حالة توافر البيانات اللازمة للدراسة لدى فئة محددة من مجتمع الدراسة الأصلي، ويتميز هذا النوع من العينة بالسهولة في اختيار العينة وانخفاض التكلفة والوقت والجهد المبذول من الباحث، كما يتميز بسرعة الوصول لأفراد الدراسة والحصول على النتائج **(عبيدات وآخرون، 1999)**.

وعليه فقد تكونت العينة من 7 حالات، تم اختيارهم من المدرسة الأساسية « ابن رشد « ببرج منايل ولاية بومرداس للسنة الدراسية2013/ 2012 ، بطلب من معلمتهم نظرا للصعوبات التعليمية التي أظهروها. ويتراوح عمر أفراد العينة بين 7-9 سنوات (بمتوسط عمر قدره 8.14 سنة وانحراف معياري

0.69) ومن حيث الجنس تتوزع الحالات إلى 3 ذكور و4 إناث.

3-3 أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثات في هذه الدراسة مجموعة من وسائل القياس بهدف جمع معلومات وبيانات عن أفراد عينة البحث، ومن هذه الأدوات اعتمدت على ما يلي:

*** اختبار رسم الرجل لـGoodenough :**

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الأدائية لقياس الذكاء، ويعتمد على الرسم حيث يطلب من الطفل رسم رجل على ورقة بيضاء باستعمال القلم. ولتنقيط كل عناصر التخطيط الجسدي للرسم بتفاصيله، صممت Goodenough شبكة للتقييم بحيث تمنح نقطة (1) لوجود كل جزء من أجزاء الصورة الجسدية، وبعد جمع كل النقاط الخام المحصل عليها من الرسم يتم تحويلها إلى عمر عقلي، والذي بدوره يحدد لنا حاصل الذكاء (Pasquasy, 1957)، (QI)

وقد تم الاعتماد على هذا الاختبار، باعتبار ،حسب قول الباحث « Pasquqsy » ،أن الرسم يعتبر أحسن وسيلة لدراسة ذكاء الأطفال . بهذا يهدف اختبار رسم الرجل إلى تحديد نسبة ذكاء الطفل، كما يعطينا فكرة حول مدى إدراك الطفل للصورة الجسدية بشكل سليم وجيد.

*** اختبار التوجيه في الفضاء لـ Piaget :**

يعتبر اختبار « بياجي « من أكثر الاختبارات تطبيقا لتحديد الجانبية والتعرف على التوجيه في الفضاء لدى الأطفال. ويعتبر التوجيه في الفضاء من النشاطات المعرفية الأكثر أهمية في استيعاب القراءة والكتابة والحساب. ويعد هذا الاختبار من الاختبارات اللفظية، إذ يستدعي التطبيق طرح أسئلة (10 أسئلة) على الطفل ويقوم بالإجابة عليها. كما يتضمن هذا الاختبار 3 اختبارات فرعية وتطبق الواحدة تلوى الأخرى بإتباع التعليمات وتتمثل في الآتي: التعرف على الذات، التعرف على الغير والتعرف على الوضع النسبي للأشياء. ولتطبيق هذا الاختبار، فهو يتطلب أدوات بسيطة تتمثل في طاولة أين يجلس فيها الطفل في وضعية وجها لوجه مع الفاحص، ورقة للتنقيط وأدوات أخرى مألوفة لدى الطفل كالممحاة والمبراة والمفتاح.

والجدير بالذكر أنه عند التطبيق نخبر الطفل بأن عليه أن يبقي يديه مربعة، كي لا يستعمل هذه الأدوات كمرجعية لتحديد اليمين واليسار ، كما نخبره ضرورة السرعة في الإجابة. أما إذا كان الطفل يتردد في الإجابة، فلا نطلب منه السرعة، لأن الهدف من الاختبار هو معرفة هل الطفل يحدد الوضعية بسرعة؟ وهل يصحح إجابته تلقائيا في حالة الخطأ؟ . وبعد الحصول على الدرجة الكلية، يمكن مقارنتها بنتائج درجات عينة التقنين التي حددها « بياجي «، والتي تعطينا فكرة عن مدى النجاح في الاختبارات الفرعية بدلالة السن (Zazzo, 1977

*** اختبار الشكل المعقد لـ: راي (REY):**

صمم هذا الاختبار الباحث « راي « حيث كان يقيس بعدا إكلينيكيا، وأضاف له الباحث « Osterrieth « التقنين والمعايرة وتحديد أنماط إنتاج الشكل ليحدد بها مستوى انجاز الشكل من الأضعف والأقل عقلانية إلى الأحسن (هذا فيما يخص الشكل A) (REY, 1959) . كما يسمح هذا الاختبار باستكشاف الضعف والتأخر واضطراب الانتباه والتنظيم، كما يعطينا فكرة حول بنية الإدراك البصري، ومهارات الإنتاج البصري – الخطي/الحركي (visuo-graphomotrice)، كما يحرك نشاطات الإدراك والتمثيل الفضائي. وفي المجال المعرفي يعطينا فكرة حول تخزين المعلومات

وإعادة استعمالها من طرف المفحوص (Anaut, Cerniglia &2005)

وتتمثل أدوات هذا الاختبار في شكلين: شكل (B) يطبق مع الأطفال الصغار، وشكل (A) يطبق ابتداء من سن 10 سنوات فما فوق، وذلك نظرا لتعقد شكلها. ويتم تطبيقها في مرحلتين على النحو الآتي:

أ . نقل الشكل: نقدم الشكل (B) والذي يتضمن أشكال هندسية من دائرة، مربع، مثلث...الخ على الطفل بشكل أفقي أي المربع في الأسفل، ونقدم له ورقة وقلم، ونطلب منه أن ينقل الشكل المعروض أمامه على ورقته. وتسمح لنا هذه المرحلة تقييم مهارات الفرد الأدائية، بحيث إذا أنجز الرسم في وقت طويل، وكان انجازه رديء وضعيف فهذا يدل على ضعف النمو من الجاني العقلي وصعوبة في التحليل البصري . الفضائي مع وجود خلط في الإدراك البصري. أما النقل الجيد والصحيح للشكل يدل على سلامة الإدراك البصري والقدرة على التحليل البصري الفضائي.

ب . إعادة إنتاج الشكل بالتذكر: بعد نقل الرسم، ننزع للطفل الشكل والورقة التي أنجز عليها رسمه، وبعد 3 دقائق نقدم له ورقة أخرى ونطلب منه إعادة الشكل بالتذكر. عموما يقدر الوقت الإجمالي للتطبيق بمرحلتيه 10 دقائق. أما تقييم إنتاج الطفل فيكون بإتباع شبكة التقييم المحددة من طرف « راي». أما التفسير، فيكون بمتابعة إنتاج الطفل للرسم وتحليله من حيث كيفية الإنتاج، نسيانه لبعض الأشكال، الخلط بين الأشكال الهندسية وتحريفها. كما يمكن مقارنة الدرجة المتحصل عليها بنتائج العينة المقننة المناسبة لنفس سن الطفل. (REY, 1959).

3-4 عرض نتائج الدراسة :

3-4-1 عرض خطوات استكشاف الحالات:

. الحالة الأولى: أمينة

• **البيانات العامة:** تبلغ « أمينة « من العمر 7 سنوات، تدرس في القسم السنة الثانية من التعليم الأساسي، ولم يسبق لها وأن أعادت السنة.

وحسب تصريح المعلمة، فهي هادئة وتشارك في القسم، إلا أنها تعاني من صعوبات خاصة في القراءة والكتابة، لذلك اقترحتها لإجراء الفحص النفسي.

• **فحص المكتسبات المدرسية :** من خلال مراجعة نتائج أمينة للفصلين (الأول والثاني)، تبين لنا أن مستواها في المواد الأساسية نوعا ما دون المستوى، بحيث تحصلت على النتائج التالية : القراءة 3،5 الكتابة 3،5، الحساب 3،5.

• **الفحص النفسي:** تضمن ثلاث جوانب:

. من جانب الذكاء العام: نلتمس من رسم « أمينة « إدراك صحيح للتخطيط الجسدي، والذي برز من التنسيق العام لكل عناصر التصميم الجسدي، مع وجود العناصر الأساسية المكونة للصورة الجسدية (أطراف، جذع، ووجه بتفاصيله....)، بحيث قدرت نسبة ذكائها ب 144، مما يعكس ذكاء مرتفع.

. من جانب التوجيه في الفضاء: تبين لنا قدرة « أمينة « على توجيه اليمين واليسار، اعتمادا على التنسيق الحسي/الحركي، وذلك من خلال التعرف على ذاتها وعلى الغير، وعلى الوضع النسبي للأشياء، وتحصلت على 15/20. وبالرجوع إلى نتائج عينة التقنين، يتضح لنا أنها وفقت في الإجابة على الأسئلة، التي سجلت نجاحا ابتداء من السن 12 سنة. هذا ما يعكس بنية جيدة للتوجيه في الفضاء

. من جانب التنظيم والتمثيل في الفضاء (بنية الفضاء) :

• **من حيث التنظيم في الفضاء** (نقل الشكل): تحليل الشكل الذي نقلته « أمينة « يعكس الاستغلال الجيد للإدراك البصري، بحيث أنجزت الأشكال

الهندسية بشكل صحيح ومدقق، من حيث الربط بين المساحات للأشكال الأربعة الأساسية، مع احترام الأبعاد المتناسبة. هذا ما يعكس التنظيم الجيد للفضاء، أي القدرة على إدراك الشكل بصريا، استيعابه وتنظيمه على مستوى فضائها.

• **من حيث التمثيل في الفضاء (إعادة إنتاج الشكل بالتذكر):** نلتمس استحضار الأشكال الهندسية الأربعة، لكن صعوبتها في تمثيل الشكل على مستوى فضائها، ظهر في نسيان بعض العناصر الثانوية، مع عدم احترام الأبعاد المتناسبة، وعدم الدقة في الربط بين الأشكال ، كما تعتمد على الإدراك العام، دون تحليله إلى جزئياته.

. الحالة الثانية: « أمين»

• **البيانات العامة:** يبلغ من العمر 9 سنوات، قليل المشاركة في القسم، وغالبا ما يظهر سلوكات عدوانية، وهو ضعيف في كل المواد بالرغم من أنه معيد السنة، لذلك اقترح من طرف المعلمة للفحص

• **فحص المكتسبات المدرسية:** من خلال مراجعة دفتر الامتحان تبين لنا ضعف مستواه، بالأخص في المواد الأساسية: قراءة 2،75 ، كتابة 3 ، حساب 2،25 .

• **الفحص النفسي:** تضمن ثلاث جوانب:

. من جانب الذكاء العام: إدراك صحيح وجيد للتصميم الجسدي، والذي بدوره يعكس بروز العناصر الأساسية المكونة للصورة الجسدية، مع التنسيق بينها من حيث الأبعاد والأوضاع، وهذا ما سمح له بالحصول على نسبة ذكاء تقدر ب 136، الأمر الذي يعكس ذكاء مرتفع.

. من جانب التوجيه في الفضاء : التمسنا عند « أمين « عدم القدرة على التوجيه في الفضاء، بسبب اضطراب الإدراك الحسي، وعدم القدرة على التنسيق الحسي الحركي، بحيث وفق من حيث التعرف عل اليمين واليسار إلا في وضعية التعرف على ذاته، وبالنسبة لوضعية الأشياء فلم يتعرف إلا على واحدة ، إذ تحصل على الدرجة 4/20 . وبالرجوع لعينة التقنين، نجده يبتعد عن الأطفال من نفس سنه مسجلا ضعف على هذا المستوى، وهذا ما يترجم بنية سيئة للتوجيه في الفضاء.

. من جانب التنظيم والتوجيه في الفضاء (بنية الفضاء) :

• من حيث التنظيم في الفضاء (نقل الشكل):

تحليل الشكل الذي نقله « أمين « يعكس استغلال مقبول للإدراك البصري بشكل نسبي، بحيث تمكن من نقل الأشكال الهندسية الأساسية وعناصرها الثانوية صحيحا، مع احترام موضع كل عنصر في مكانه، غير أنه تعثر وشعر بصعوبات خاصة في الربط بين مساحات الأشكال الهندسية الأربعة، وعدم القدرة على التحكم في الأبعاد المتناسبة للأشكال ، بالرغم من أن الشكل تحت تصرف مجاله البصري، الأمر الذي يطرح مشكل صعوبة في التحليل البصري/الفضائي للأبعاد المتناسبة.

• من حيث التمثيل في الفضاء (إعادة إنتاج الشكل بالتذكر):

علاوة على ما كان يعاني منه « أمين « فيما يخص احترام الدقة في الربط بين الأشكال الهندسية، واحترام الأبعاد المتناسبة، نجده أيضا يصادف عراقيل عند إعادة إنتاج الشكل بالتذكر، والتي تمثلت في تذكر موضع الأشكال الرئيسية (المربع ، الدائرة ...الخ) والعناصر الثانوية (القوس، إشارة +...)، الأمر الذي يعكس الخلط في الإدراك البصري.

. الحالة الثالثة: « سهام»

• **بيانات عامة:** تبلغ من العمر 8 سنوات، هادئة وتشارك في القسم، إلا أنها تعاني من صعوبات خاصة في القراءة والحساب، لذلك اقترحتها معلمتها للفحص.

• **فحص المكتسبات المدرسية:** من خلال تفحص دفتر الامتحان، تبين لنا ضعف المستوى في القراءة والحساب، وهذا ما تعكسه النتائج التالية: قراءة 2،5 ، كتابة 4،5 ، حساب 2،75 .

• **الفحص النفسي:**

. من جانب الذكاء العام: رسمها يعكس إدراك نسبي للصورة الجسدية، بسبب عدم ربط أعضاء الجسم بعضها ببعض، أو عدم وضعها في مكانها الصحيح، هذا ما جعل نسبة ذكائها تقدر ب 106، والتي بدورها تعكس ذكاء متوسط.

. من جانب التوجيه في الفضاء : التمسنا عند « سهام « عدم القدرة على التوجيه في الفضاء، بسبب اضطراب الإدراك الحسي، وعدم القدرة على التنسيق الحسي الحركي، بحيث وفق من حيث التعرف عل اليمين واليسار إلا في وضعية التعرف على ذاته، وبالنسبة لوضعية الأشياء فلم يتعرف إلا على واحدة، إذ تحصل على الدرجة 4/20 . وبالرجوع لعينة التقنين نجده يبتعد عن الأطفال من نفس سنه، مسجلا ضعف على هذا المستوى ، وهذا ما يترجم بنية سيئة للتوجيه في الفضاء .

. من جانب التنظيم والتمثيل في الفضاء (بنية الفضاء) :

• من حيث التنظيم في الفضاء (نقل الشكل):

من خلال تصفحنا لرسمها، تبين لنا أن الحالة تعاني من صعوبة في التحليل البصري/الفضائي، بسبب الخلط بين الأشكال وعدم احترام الأبعاد المتناسبة، مع نسيان بعض العناصر الثانوية.

• **من حيث التمثيل في الفضاء (إعادة إنتاج الشكل بالتذكر):** الحالة صادفت عراقيل عند نقل الشكل ، بالرغم من تواجده نصب أعينها . فالصعوبة في التحليل البصري/الفضائي، جعلتها لا تتذكر إلا القليل من عناصر الشكل، بحيث تذكرت فقط الأشكال الهندسية الأساسية، مع عدم القدرة للتحكم في الإدراك الحسي/الحركي، جعلها تقع في التحريف لبعض الأشكال، هذا ما جعل إنتاجها من النوع الرديء والضعيف .

. الحالة الرابعة: رفيقة

• **البيانات العامة :** تبلغ من العمر 9 سنوات، تقيمها معلمتها بأنها بطيئة الفهم، وتعاني من تأخر دراسي، نظرا لضعف مستواها في كل المواد، خصوصا أنها معيدة السنة.

• **فحص المكتسبات المدرسية:** من خلال تصفح دفتر الامتحان، تبين لنا ضعف عام في كل المواد، والحصول على نتائج ضعيفة جدا، الأمر الذي يعكس تأخر دراسي كلي، بحيث تمثلت النتائج فيما يلي : قراءة 0،75 ، كتابة 0،75 ، حساب 0،25 .

• **الفحص النفسي:**

. من جانب الذكاء العام: رسمها يعكس خلط في الإدراك، وعدم القدرة على إدراك الصورة الجسدية، بسبب غياب الهيئة العامة لجسم الإنسان بل رسمها مجرد كتلة لا معنى لها، هذا ما جعل نسبة ذكائها تقدر ب 0، والتي بدورها تعكس انخفاض الذكاء وضعف عقلي.

. من جانب التوجيه في الفضاء: تبين لنا أن « رفيقة « تعاني من افتقار كبير للإدراك الحسي، بسبب عدم القدرة على التنسيق الحسي/ الحركي، كونها أخفقت في التعرف على الغير، ووضعية الأشياء، من حيث التوجيه في الفضاء. بالتالي تصنف من حيث توجيه اليمين واليسار، في الفئة السنية لعينة التقنين

في 6 سنوات، هذا ما يعكس بنية سيئة جدا للتوجيه في الفضاء.

. من جانب التنظيم والتمثيل في الفضاء (بنية الفضاء) :

• من حيث التنظيم في الفضاء (نقل الشكل): نلتمس نقل ضعيف جدا ورديء للشكل، بحيث نلاحظ: نسيان بعض الأشكال الهندسية الأساسية مع تحريف بقية الأشكال التي رسمتها، بعض العناصر في غير موضعها وغياب البعض الآخر، و عدم الدقة في الربط بين الأشكال، علاوة على عدم احترام الأبعاد المتناسبة، الأمر الذي يعكس ضعف النمو من جانب القدرات العقلية، مما يدل على الخلط في الإدراك البصري وصعوبات عويصة في التحليل البصري . الفضائي .

• من حيث التمثيل الفضائي (إعادة إنتاج الشكل بالتذكر): إعادة إنتاج ضعيف جدا، بحيث نلاحظ غياب الإطار العام للشكل الأمر الذي يؤكد صعوبتها الخاصة بالخلط في الإدراك وعدم القدرة على التحليل البصري، كونها نسيت تقريبا كل عناصر الشكل، هذا الذي يترجم عدم قدرتها على تمثيل على مستوى فضائها ما استوعبته بصريا.

. الحالة الخامسة: «خالد»

• **البيانات العامة:** يبلغ من العمر 8 سنوات، تقيمه معلمته بأنه هادئ وقليل المشاركة في القسم. كما يعاني من ضعف نوعا ما في كل المواد، بالأخص القراءة.

• **فحص المكتسبات المدرسية:** من خلال تصفح دفتر الامتحان، تبين لنا مستوى نوعا ما ضعيف، بحيث تحصل على النتائج التالية: قراءة 2،5 ، كتابة 3 ، حساب 3 .

• **الفحص النفسي:**

. من جانب الذكاء العام : من خلال تقييم رسم « خالد « تبين لنا الإدراك الصحيح للتصميم الجسدي إلا أننا نلتمس منه نقص الدقة في تفاصيل الوجه، وعدم التنسيق بين الأطراف والجذع فيما يخص الأبعاد، مع غياب الملابس كاملة، هذا ما جعل نسبة الذكاء تقدر ب 108،5، والتي تصنفه في حدود الذكاء المتوسط .

. من جانب التوجيه في الفضاء: بعد تفحص قدرة « خالد « للتوجيه في الفضاء، تبين لنا تفوقه في التعرف على الذات وعلى الغير، بالرغم من الاضطراب والخلط الذي وقع فيه. الإخفاق مس أغلبية وضعيات الخاصة بالتعرف على وضعيات الأشياء، بذلك يكون قد تحصل على الدرجة 12/20. وبالرجوع لعينة التقنين، نجده سجل نجاحا في وضعيات التوجيه الخاصة بسنه، تبقى مشكلته للتوجيه في الفضاء محصورة في المقارنة بين أكثر من شيئين من حيث التموضع .

. من جانب التنظيم والتمثيل في الفضاء (بنية الفضاء):

• من حيث التنظيم في الفضاء (نقل الشكل): تحليل الشكل الذي نقله « خالد « يعكس الاستغلال الجيد للإدراك البصري، بحيث أنجز الأشكال الهندسية بشكل صحيح ومدقق، من حيث الربط بين المساحات للأشكال الأربعة الأساسية، مع احترام الأبعاد المتناسبة. هذا ما يعكس التنظيم الجيد للفضاء، أي القدرة على إدراك الشكل بصريا، استيعابه وتنظيمه على مستوى فضائه.

• من حيث التمثيل في الفضاء (إعادة الإنتاج بالتذكر): نلتمس تذبذب في الترميز على مستوى الفضاء، ظهر جليا في نسيان بعض العناصر الثانوية، وبعض الأشكال الهندسية رسمت في غير موضعها، مع عدم احترام الأبعاد المتناسبة الأمر الذي يعكس صعوبة التحليل البصري . الفضائي، فيما يخص التنسيق بين المفاهيم والأشكال والربط بينها .

. الحالة السادسة: مالية

• **البيانات العامة:** تبلغ من العمر 8 سنوات، تقيمها معلمتها بأنها هادئة ولا تشارك في القسم، وتعاني من صعوبات خاصة في الحساب، ومستواها في هذه المادة في انخفاض مستمر، لذلك اقترحتها للفحص.

• **فحص المكتسبات المدرسية:** من خلال تصفح دفتر الامتحان، تبين لنا أن المستوى يقترب منة حدود المتوسط، إلا أنها تعاني من صعوبات خاصة في الحساب، بحيث تمثلت نتائجها في: القراءة 4،25 ، الكتابة 4،5 ، الحساب01 .

• **الفحص النفسي:** تضمن الجوانب الثلاث التالية:

. من جانب الذكاء العام: تقييم رسم « مالية « عكس لنا عدم الإدراك الجيد للتصميم الجسدي، بسبب غياب بعض تفاصيل الوجه، ولا يوجد التنسيق العام للصورة الجسدية وأبعاد الجسم، هذا ما جعل نسبة ذكائها تقدر ب 87،8 ، والتي بدورها تعكس بطء في الفهم والتفكير .

. من جانب التوجيه في الفضاء : بعد تفحص قدرة « مالية « للتوجيه في الفضاء، تبين لنا تفوقها في التعرف على الذات وعلى الغير، بالرغم من الاضطراب والخلط الذي وقعت فيه. الإخفاق مس أغلبية وضعيات الخاصة بالتعرف على وضعيات الأشياء، بذلك تكون قد تحصلت على الدرجة 12/20. وبالرجوع لعينة التقنين نجدها سجلت نجاحا في وضعيات التوجيه الخاصة بسنها، تبقى مشكلتها للتوجيه في الفضاء محصورة في المقارنة بين أكثر من شيئين من حيث التموضع .

. من جانب التنظيم والتمثيل في الفضاء (بنية الفضاء):

• **من حيث التنظيم في الفضاء: (نقل الشكل):** تحليل الشكل الذي نقلته « مالية» يعكس الاستغلال الجيد للإدراك البصري، بحيث أنجزت الأشكال الهندسية بشكل صحيح ومدقق، من حيث الربط بين المساحات للأشكال الأربعة الأساسية مع احترام الأبعاد المتناسبة. هذا ما يعكس التنظيم الجيد للفضاء، أي القدرة على إدراك الشكل بصريا، استيعابه وتنظيمه على مستوى فضائها.

• **من حيث التمثيل في الفضاء (إعادة الإنتاج بالتذكر):** نلتمس تذبذب في الترميز على مستوى الفضاء، ظهر جليا في نسيان بعض العناصر الثانوية، وبعض الأشكال الهندسية فقد حرفت شكلها، ورسمتها في غير موضعها، مع غياب كلي للتنسيق العام بين الأشكال من حيث الأبعاد المتناسبة، الأمر الذي يعكس صعوبة التحليل البصري . الفضائي فيما يخص التنسيق بين المفاهيم والأشكال والربط بينها.

. الحالة السابعة: «محمد أمين»

• **البيانات العامة:** يبلغ من العمر 8 سنوات، تقيمه معلمته بأنه هادئ وقليل المشاركة في القسم، ويعاني من صعوبات في الحساب، لذلك اقترحته للفحص.

• **فحص المكتسبات المدرسية:** من خلال تصفح دفتر الامتحان، تبين لنا أن المستوى يقترب من حدود المتوسط، ما عدى الحساب، إذ تمثلت النتائج فيما يلي: القراءة 4،75 ، الكتابة 4،25 ، الحساب 1،75.

• **الفحص النفسي:**

. من جانب الذكاء العام: من خلال تقييم الرسم، تبين لنا عدم الإدراك الجيد للتصميم الجسدي، بسبب غياب بعض تفاصيل الوجه، والملابس، والشعر. ولا يوجد التنسيق العام بين أجزاء الجسم، مع عدم احترام والتنسيق بين أبعاد الجسم، هذا ما جعل نسبة الذكاء تقدر ب84،2 ، والتي بدورها تعكس بطء الفهم والتفكير.

. من جانب التوجيه في الفضاء: التمسنا عند « محمد أمين « عدم القدرة على التوجيه في الفضاء، بسبب اضطراب الإدراك الحسي، وعدم القدرة على

التنسيق الحسي الحركي، بحيث وفق من حيث التعرف على اليمين واليسار إلا في وضعية التعرف على ذاته، وبالنسبة لوضعية الأشياء فلم يتعرف إلا على واحدة، إذ تحصل على الدرجة 6/20. وبالرجوع لعينة التقنين نجده يبتعد عن الأطفال من نفس سنه ، مسجلا ضعف على هذا المستوى، وهذا ما يترجم بنية سيئة للتوجيه في الفضاء .

. من جانب التنظيم والتمثيل في الفضاء (بنية الفضاء):

• **من حيث التنظيم في الفضاء (نقل الشكل):** تحليل الشكل يعكس استغلال مقبول للإدراك البصري بشكل نسبي، بحيث تمكن من نقل الأشكال الهندسية الأساسية، لكن بتحريفها. كما تضمن رسمه العناصر الثانوية ، مع احترام موضع كل عنصر في مكانه. غير أنه لم يوفق في احترام الأبعاد المتناسبة، مع عدم القدرة على الربط بين الأشكال، بسبب تحريفه لها، الأمر الذي يطرح مشكل صعوبة في التحليل البصري الفضائي.

• **من حيث التمثيل في الفضاء (إعادة أنتاج الشكل بالتذكر):** علاوة على ما كان يعاني منه « أمين « فيما يخص احترام الدقة في الربط بين الأشكال الهندسية، واحترام الأبعاد المتناسبة، نجده أيضا يصادف عراقيل عند إعادة إنتاج الشكل بالتذكر، والتي تمثلت في تذكر موضع الأشكال الرئيسية (المربع ، الدائرة ...الخ) والعناصر الثانوية (القوس، إشارة + ...) إضافة إلى نسيان بعض العناصر الثانوية، الأمر الذي يعكس الخلط في الإدراك البصري، وصعوبة في التحليل البصري . الفضائي.

2-4-3 نتائج الاستكشاف وتوجيه الحالات للتعليم المكيف أو المتخصص:

. الحالة الأولى:

بالرغم من صعوبات التعلم خاصة في مادة القراءة، كون الحالة تعتمد على التقطيع مما ينتج عنه صعوبة في إعادة تركيب الكلمة لقراءتها . وبالرجوع إلى نتائج الفحص النفسي فقد أوضح توفر القدرات العقلية مع تجسيد بعض الصعوبات في انجاز النشاطات المعرفية الخاصة بالترميز والتمثيل على مستوى الفضاء والتي يمكن تجاوزها بالتدريب . لذلك نقترح انتقالها للسنة الثالثة تحت الملاحظة، مع عرضها على أخصائية في الأرطوفونيا لمساعدتها على تجاوز « عسر القراءة « لديها، ومتابعتها بانتظام بإدراجها في الاستدراك، وإذا تعذر ذلك يمكن إدراجها في قسم التعليم المكيف .

. الحالة الثانية:

نظرا لصعوبات التعلم، وما أوضحه الفحص النفسي من نتائج (توفر القدرات العقلية العامة مع وجود صعوبات وعراقيل في توظيف النشاطات المعرفية الخاصة ببنية الفضاء من حيت التوجيه والتمثيل)، لذلك نتقرح إدراجه في قسم التعليم المكيف.

. الحالة الثالثة:

نظرا لتعثر الحالة في استيعاب المواد الأساسية بالرغم من توفر القدرات العقلية العامة. مع تسجيل اضطراب في الإدراك الحسي، وصعوبات في التحليل البصري . الفضائي، لذلك نقترح توجيهه للتعليم المكيف.

. الحالة الرابعة:

نظرا للتأخر الدراسي العام، مع ضعف القدرات العقلية العامة، والخلط والصعوبة في التوجيه وتنظيم الفضاء، نقترح توجيهها للتعليم المتخصص.

. الحالة الخامسة :

نظرا لصعوبات التعلم، وتوفر عراقيل أدائية الخاصة بالنشاطات المعرفية، فيما يخص التوجيه

والتمثيل في الفضاء، نقترح إدراجه في التعليم المكيف.

. الحالة السادسة:

نظرا لصعوبات التعلم، تقابلها ضعف نسبي لقدرات العقلية العامة، مع التعثر في تنظيم والتوجيه في الفضاء، نقترح إعادة السنة، لترسيخ المفاهيم والمعارف أكثر على مستوى ذاكرتها وفضائها.

. الحالة السابعة:

بالمقارنة بين صعوباته المدرسية، والمحصورة أكثر في الحساب، ونتائج الفحص النفسي، الذي كشف عن وجود صعوبات وعراقيل في تنظيم الفضاء، من حيث توجيه المفاهيم المعرفية، واستيعابها، وتمثيلها بالتخزين، وإعادة إنتاجها، لذلك نقترح توجيهها للتعليم المكيف.

4- الاقتراحات والتوصيات:

بناء على ما تقدم من نتائج وتحليل، توصي الباحثات بما يلي :

– تحسيس وتوفير القناعة بالقدر الكافي بفعالية التعليم المكيف في منظوماتنا التربوية.

– فتح المزيد من أقسام التعليم المكيف عبر التراب الوطني.

– تكوين المزيد من المعلمين المتخصصين لهذا النوع من التعليم.

– ترشيح قسم استثمار الموارد البشرية عددا من المعلمين الأكفاء لقضاء فترة تكوينية بالمعاهد التكنولوجية للتربية وتعيينهم في أقسام التعليم المكيف.

– أن يضاعف المفتشون اهتمامهم بالتعليم المكيف وذلك بالتنشيط والمتابعة والتكوين المستمر للمعلمين.

– تنظيم دورات تدريبية لاستكمال تأهيل المعلمين المتخصصين أو تجديد معارفهم.

– إعلام وتحسيس معلمي التعليم الابتدائي بأبعاد التعليم المكيف، ويتكفل بهذه العملية مفتشو التعليم الابتدائي بمساعدة مراكز التوجيه المدرسي والمهني..

– إعلام أولياء التلاميذ المعنيين بأهداف التعليم المكيف وغاياته ويقوم بذلك المفتشون ورؤساء المؤسسات والمعلمون.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية :

1- الزراد فيصل محمد خير(1998): « دليل تشخيص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية». مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، العدد34-المجلد9، ص26-37.

2- السيد عبد الحميد سليمان(2000): « صعوبات التعلم»، دار الفكر العربي القاهرة، الطبعة الأولى.

3- توريرين خديجة وبومية عواوش(1998): « التعليم المكيف ودور مستشار التوجيه المدرسي والمهني»، أيام دراسية لمستشاري التوجيه المدرسي والمهني، 25-26-27 جانفي 1998، مفتشية التربية والتكوين، وزارة التربية والتعليم، الجزائر.

4- خوري توما جورج(2002): « الطفل الموهوب والطفل بطيء التعلم»، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الأولى.

5- عبد المعطي حسن مصطفى (2000): « منهج البحث الإكلينيكي، أسسه وتطبيقاته»، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

6- عبد الوهاب عبد الناصر أنيس (2003): « الصعوبات الخاصة في التعليم، الأسس النظرية والتشخيصية»، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

7- عبيدات، محمد، أبو الناصر، محمد ومبيضين عقيلة (1999): « منهجية البحث العلمي، القواعد، والمراحل والتطبيقات «، الطبعة الثانية، دار وائل للطباعة والنشر.

8- المنشور الوزاري رقم 2/596-ع/88 المؤرخ في 1988/12/13، عن وزارة التربية والتكوين حول تنظيم التعليم المكيف.

ثانيا: المراجع الأجنبية

9-Amimeur. M(1999):» les classes d'adaptation, pédagogie de soutien, pratiques psychologiques», revue annuelle ; éditée par L'INSP, N°1, p46- 48.

10- Benamara Mustapha (1993) enquête sur le devenir des élèves issus de l'enseignement d'adaptation direction de l'éducation Tlemcen c.o.s.p Maghnia

11 - Le dépistage dans l'enseignement d'adaptation, revue « Lios «liaisons information et orientation scolaire, direction de l'évaluation, de l'orientation et de la communication, Ministère de l'éducation nationale, N°33.Mars 1995 .p90-93.

12 - Pasquaasy (1957) : Manuel d' interpréta-tion le test du dessin d un Bonhomme ,édition Original .

13 - REY André (1959) : Manuel test de copie et de reproduction de mémoire de figure géométrique complexe , PARIS

13 - Vaz-Cerniglia CElia et Anaut Marie et Portalier Serge (2005) : Spécificité de l'organisation de la figure complexe de Rey chez des enfants présentant des troubles de l'attention, bulletin de psychologie, tome 58 (4) / 478.

14 - Zazzo RENE (1971) : MANUEL pour l'examen psychologique de l'enfant, édition Delachaux et Niestle, Paris , tome 1.

التباين المكاني للنمو السكاني في الإقليم الشمالي الأوسط

خلال الفترة 1977-2008 – الجزائر.

الطيب تيشوداد
أستاذ مساعد (أ)
جامعة زيان عاشور
الجلفة -الجزائر -

الملخص:

يندرج موضوع هذا المقال ضمن الجغرافيا السكانية التي ترتكز على عنصر السكان، من جوانب مختلفة ومترابطة زمانيا و مكانيا ومن بين ما يدرس فيه ظاهرة النمو الديموغرافي والتوزيع المجالي السكاني وحركتهم المكانية ونشاطاتهم المتنوعة في الحيز الجغرافي المحدد لمجتمع من المجتمعات الإنسانية.

نحاول في هذا المقال دراسة وتحليل المعطيات الديموغرافية المستقاة من نتائج التعدادات السكانية المنجزة من طرف الديوان الوطني للإحصائيات والمسوح السكانية المتعلقة بالولايات المشكلة للإقليم الشمالي الأوسط. تتعلق هذه المعطيات بالفترة الزمنية الممتدة من 1977 إلى 2008.

ترتكز تحاليل هذا المقال على جملة من المؤشرات الضرورية لدراسة وتحليل التباين المكاني للنمو السكاني لمنطقة الدراسة على غرار معدل النمو السكاني الذي سوف نتخذه كأداة لمتابعة التطور السكاني ومقارنة الولايات المشكلة للإقليم . كما سيتم استخدام المؤشرات الديمغرافية التقليدية الأخرى مثل معدلي المواليد و الوفيات الخام، معدل وفيات الأطفال ،معدل الخصوبة،معدل صافي الهجرة ، ونسبة التحضر وذلك بغية تفسير ظاهرة التباين المكاني للنمو السكاني.

يستند اختيار الإقليم الشمالي الأوسط كمجال للدراسة إلى جملة من المبررات منها كون هذا الأخير أكبر أقاليم الجزائر سكانا، حيث يضم نحو ثلث إجمالي السكان بالوطن، بالإضافة الى دينامية سكانه الطبيعية وحركتهم المجالية ونشاطاتهم.

الكلمات الدلالية: النمو السكاني، معدل المواليد، معدل الوفيات، معدل صافي الهجرة، الخصوبة الاستثمارات، الإقليم الشمالي الأوسط.

Résumé:

Le présent article s'inscrit dans le champ de la géographie de la population fondé principalement sur l'élément démographique en considérant les différentes facettes de l'objet de l'étude qui sont liées spatialement et temporellement. Parmi les points examinés on peut citer entre autres les phénomènes de l'accroissement démographique et la répartition spatiale de la population, la dynamique naturelle et spatiale de cette dernière ainsi que ses activités multiples et variées au sein de son territoire géographique.

A travers le présent article on tentera d'étudier et d'analyser les données démographiques issues des résultats des recensements réalisés par l'Office National des Statistiques ainsi que celles des enquêtes démographiques relatives aux wilayas faisant partie de l'espace de programmation (EPT) Nord-Centre. Les données utilisées portent sur la période 1977-2008.

Les analyses de l'article s'appuient sur un ensemble d'indicateurs nécessaires à l'examen de la disparité spatiale de l'évolution de la population au niveau du territoire étudié à l'instar du taux d'accroissement démographique qui sera considéré comme moyen permettant le suivi de l'évolution démographique et la comparaison entre les wilayas qui composent le territoire retenu dans la présente étude. D'autres indicateurs seront également étudiés tels que les taux bruts de natalité et de mortalité, les taux de mortalité infanto-juvénile, de fécondité, d'urbanisation et de migration nette et ce en vue d'expliquer le phénomène de disparité spatiale de l'accroissement de la population. Le choix de l'EPT Nord-Centre peut être justifié par son poids démographique puisque ce dernier rassemble environ le tiers de l'effectif de la population nationale en plus de la dynamique naturelle et spatiale de sa population et les activités de cette dernière.

Mots clés : natalité - mortalité- mortalité infantile-solde migratoire- - fécondité- investissements – Région Nord-centre.

المقدمة:

تعد دراسة النمو السكاني إحدى الدعائم الأساسية في الدراسات السكانية التي تحظى باهتمام بالغ من قبل باحثيها [1](فايز العيسوي، 121 ص ،2009)، فمفهوم النمو السكاني يشير إلى التغيرات التي تحدث في حجم سكان أي مجتمع ، سواء كان بالزيادة أو بالنقصان[2] (فايز العيسوي،ص361،2005) نتيجة للعوامل الثلاثة، وهي : المواليد ،الوفيات والهجرة[3] (محمد صفوح الأخرس،1979، ص 135).

تفيد دراسة معدلات الوفيات الخام والوفيات العمرية والنوعية في فهم الكثير من جوانب المجتمع المدروس[4] (أحمد علي إسماعيل،1977، ص45). والوفيات ظاهرة بيولوجية ،اجتماعية و ديموغرافية [5](Preston ,199,P525) ، ففي جغرافية السكان تسعى مختلف الدراسات حول مجتمع إنساني معين إلى التعرف على مكوناته وحساب معدلاته مما يساعد على إمكانية التنبؤ بهم ، ومدى تأثير ذلك على الحيز الجغرافي، ويتطلب الأمر دراسة وتحليل عناصر تشترك بالضرورة في تحديد حجم السكان وتغيرهم ومعدل نموهم في أي منطقة أو إقليم وتتمثل تلك

العناصر في الولادات، الوفيات والهجرة [6](Nations Unies,1989,p64).

وفي هذا الصدد، فإن دراسة نمو السكان تتطلب أساساً التعرف على معدلات تلك العناصر الثلاثة ومدى تفاعلها، فهي تتعلق أساسا بمجموعة من المتغيرات الديموغرافية،الاجتماعية ،الاقتصادية ،البيئية النفسية والسياسية لذلك المجتمع، وتسهم بدرجات مختلفة في تباينها عبر المكان والزمان. وبالتالي إظهار التفاوت في خصائص السكان العامة وما يمكن أن ينطوي عليه من تفاوت في معدلات النمو[7] (محمد صفوح الأخرس،1980،ص108) .

سوف نتطرق بالدراسة والتحليل لمعدل النمو السكاني(*) في الإقليم الشمالي الأوسط(**) تعبيرا عن الزيادة السكانية السنوية بدلالة الزمن والمكان بدلا من عدد السكان . فكثيرا من الدراسات السكانية ترتكز على هذا المؤشر لمعرفة وتيرة النمو السنوي من حيث سرعته أو تباطئه في مجتمع ما خلال سنة أو عدة سنوات وكشف اتجاهه نحو الارتفاع أو نحو الانخفاض أو الاستقرار.

يستخدم هذا المؤشر في عملية تقدير الحجم المستقبلي للسكان، فتعد على أساسه البرامج التنموية القائمة على الاستغلال العقلاني والمفيد للموارد المالية والمادية لصالح السكان في الإقليم، وفق منظور التنمية الرشيدة والمتوازنة إقليميا (بين ولايات الإقليم) تلبية لحاجاتهم المتزايدة والمتنوعة في المجال الاقتصادي،الاجتماعي، الثقافي وغيرها بواسطة توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لتنفيذ تلك البرامج وتجسيدها على أرض الواقع. ومن وجهة النظر العملية، فإن أهمية معدل النمو السكاني تبرز من خلال القدرة على إظهار الفوارق بين الوحدات الإدارية في وتيرة النمو السكاني، بدلا من حجم السكان وزيادته السنوية، فسكان ولاية الجزائر لعام 2008 مثلا يعادل سكان كل من ولايات: البليدة، تيزي وزو وبومرداس مجتمعة، أي أن حجم الزيادة العددية السنوية للسكان يبقي دوما ولاية الجزائر في المقدمة ولكن عند استخدام معدل النمو السكاني يظهر الاختلاف بين الولايات المكونة للإقليم الشمالي الأوسط، ويصبح أداة للمقارنة بين عدة مجتمعات سكانية ويدخل في أغلب المعادلات الرياضية المستخدمة كالطريقتين الهندسية و الأسية وعليه يمكن طرح التساؤلين التالين :

– إلى أين يتجه النمو السكاني في الإقليم الشمالي الأوسط؟ وما هي عوامل هذا النمو؟

– بما يفسر التباين المكاني لمعدل النمو السكاني بين ولايات الإقليم الشمالي الأوسط؟

يرتبط النمو السكاني لأي مجتمع بآليات التزايد أو التناقص المعروفة وهي على الترتيب عدد الولادات والوفيات الحاصلة خلال سنة ميلادية في وسط السكان حيث يطلق على محصلة هاتين الآليتين الزيادة الطبيعية علما أن هذه الحالة لا يمكن أن تكون حقيقية إلا في حالة مجتمع مغلق عن بقية المجتمعات الأخرى لذلك يضاف للدراسة عنصرا آخرا مؤثرا في الزيادة السكانية إيجابا أو سلبا ألا وهو عامل الهجرة ،إذ يتوقف ذلك على عدد المغادرين وما يقابلهم من الوافدين، فإذا كان الرصيد موجبا ساهمت في رفع عدد السكان إلى جانب الولادات، أما إذا كان الرصيد سالبا فتكون إلى جانب الوفيات فتخفض من الزيادة السكانية. والجدير بالذكر أن النمو السكاني لا يشير بالضرورة إلى إضافة مجموعة من الأفراد مهما كان عددها إلى السكان في سنة محددة، بل من المحتمل أن ينقص عدد منهم ونصادف هذه الحالة الأخيرة في الأقاليم التي تشهد حالة من عدم الاستقرار مما يدفع بالكثير منهم إلى الهجرة، كما هو الحال في بعض محافظات العراق و سوريا وبعض الولايات الجزائرية خلال العشرية السوداء ،ومن المحتمل أن يبقى عددهم ثابتا وذلك عندما يكون مجموع عدد المتوفين وعدد المغادرين من الإقليم مساويا لمجموع عدد الولادات و

عدد الوافدين إلى الإقليم.

ورغم أهمية هذا المؤشر في الدراسة والتحليل السكاني، إلا أن هناك صعوبات كبيرة في الحصول على بعض المؤشرات المفسرة لتطوره، وخاصة معدل الوفيات الخام، ومعدل وفيات الأطفال، فنادرا ما ينشر الديوان الوطني للإحصائيات بيانات الوفيات الخام، حسب فئات السن والسبب، والنوع لولايات القطر الجزائري، ماعدا عامي 1995 و2007.

1- التحديد الجغرافي والإداري للإقليم الشمالي الأوسط:

يقع الإقليم الشمالي الأوسط في القسم الشمالي للجزائر ويحتل الجزء الأوسط منه. يمتد على الشريط الساحلي وعلى أجزاء من المنطقة الداخلية ويتكون من عشر ولايات إدارية ،أهمها ولاية الجزائر بمدينتها التي تمثل عاصمة البلاد ،ويضم 441 بلدية. يتربع على مساحة قدرها 35559 كلم^2 ما يمثل نحو 1,49% من مساحة الجزائر الكلية. ويعد أصغر الأقاليم التسعة المكونة للقطر الجزائري مساحة رغم أنه يستحوذ على ما يقارب ثلث سكان البلاد 31% بحجم سكاني فاق 10ملايين نسمة حسب آخر تعداد سكاني لعام 2008. كما أنه يتميز بكثافة سكانية عالية بلغت في نفس التعداد 301 ن/كلم^2، أي ما يعادل 20 ضعفا للكثافة المتوسطة للقطر الجزائري.

يتميز هذا الإقليم بخصوبة تربته واعتدال مناخه ووفرة أمطاره ومياهه، مما خلق بيئة ملائمة للاستيطان البشري والاستقرار فيه، ووقد اسهمت ممارسة الزراعة على ارتباط السكان بالأرض، إلى جانب تمركز الاستثمارات والنشاطات الصناعية والخدمية ، وممارسة الصيد البحري بشكل جعله أكثر الأقاليم استقطابا في الجزائر. ورغم ذلك فإن اتجاه معدل النمو السكاني للإقليم أو في الولايات المكونة له لا تخرج عن الاتجاه العام للكثير من المؤشرات الديموغرافية على مستوى القطر الوطني بدلالة الزمن.

2- تطور معدل النمو السكاني في الإقليم (1977-2008):

يرتبط معدل النمو السكاني ارتباطا وثيقا ببيانات المواليد والوفيات والهجرة بصورة مباشرة وما هو في الواقع إلا صورة لتفاعل هذه العناصر الثلاث، والمتميزة بسرعة تغيرها مع الزمن في اليوم والشهر والسنة، لتأثرها هي الأخرى بعوامل خارجية، فالولادات ترتبط بالزواج وظاهرة الوفاة تتأثر بالأسباب المؤدية إليها كالأمراض والأوبئة، والمجاعات والحروب، بينما هجرة السكان لمناطقهم الأصلية، تتأثر بعوامل الاستقرار والشغل والسكن وما إلى ذلك.

وسنحاول تتبع هذا المؤشر الديموغرافي في ولايات الإقليم في الفترة المحددة أعلاه، ثم تشخيص العوامل المتحكمة في تطوره وتباينه في الإقليم الشمالي الأوسط[8]، من خلال الجدول التالي:

الفترة	عدد السكان (نسمة)					معدل النمو %		
	1977	1987	1998	2008		77/87	87/98	08/98
الجزائر	1888788	920 026 2	826 562 2	145 988 2		0.71	2.16	1.55
البليدة	500994	329 651	283 784	937 002 1		2.66	1.70	2.49
بومرداس	342747	124 540	321 647	083 802		4.65	1.66	2.17
تيبازة	286798	132 445	395 506	010 591		4.49	1.18	1.56
بجاية	511600	952 700	837 856	577 912		3.20	1.84	0.63
تيزي وزو	701976	948 936	741 107 1	607 127 1		2.93	1.53	0.18
البويرة	374300	900 526	559 629	583 695		3.48	1.63	1.00
المدية	475847	863 652	077 802	933 819		3.21	1.89	0.22
الشلف	492807	192 684	685 858	088 002 1		3.34	2.30	1.56

عين الدفلى	391437	256 537	347 660	013 766	3.22	2.08	1.50
الإقليم ش.أ	5967294	7702616	9416071	10707976	2.59	**2.03**	**1.29**
القطر ككل	8000 694 1	039042 23	29112853	34080030	3.12	2.37	1.59

Sources: - ONS, RGPH, 1977, 1987, 1998, 2008
-ONS, l'Armature urbaine, collections statistiques, no163, 2011

الجدول رقم (1): نمو سكان الإقليم الشمالي الوسط (1977-2008)

من قراءة الأرقام المبينة في الجدول رقم (1) وملاحظة الشكل رقم(1) ، يتضح بجلاء أن معدل النمو السكاني في ولايات الإقليم الشمالي الأوسط قد سجلت تفاوتا واضحا في معدل النمو السكاني وتراجعا ملحوظا خلال فترات التعداد المبينة في الجدول[9] ، إن كان ذلك على مستوى الإقليم الشمالي الأوسط ،أو على المستوى القطر ككل، راجع أساسا إلى الانخفاض المتواصل في معدلي المواليد والوفيات وبإبعاد عامل الهجرة، مما جعل سكان الجزائر في المرحلة الأخيرة من الانتقالية الديموغرافية، ويمكن متابعة الظاهرة المدروسة كالأتي:

-1 تراجع معدل النمو السكاني في الجزائر من 3.21% إلى 2.37% في الفترة الممتدة من 1977 الى 1998، باتخفاض قدره 0.84 %، يفسر هذا الانخفاض بتراجع عدد المواليد، ولكنه سجل انخفاضا محسوسا خلال الفترة الممتدة من 1998إلى2008 بلغ 1.59% بانخفاض نسبته 0.78 % ولا شك أن وراء الظاهرة التراجع الكبير في عدد الزواجات المسجلة وتأخر سن الزواج بسبب تزايد نسبة الإناث في التعليم الثانوي والجامعي، إلى جانب عوامل اقتصادية من خلال انتشار البطالة عقب التحول في النظام الموجه إلى اقتصاد السوق وما خلفه من حل للشركات الاقتصادية العمومية وتسريح العمال، واجتماعية تتمثل خاصة في البطالة والسكن والهجرة، وسياسة تنظيم النسل ومحاولة تحكم الدولة في النمو السكاني عبر عدة برامج منها[10] برنامج مكافحة الولادات 1983-1985.

1- تراجع في معدل النمو السكاني على مستوى الإقليم الشمالي الأوسط، حيث انتقل من 2.59% في الفترة (1977-1987) إلى 2.03% في الفترة (1987- 1998) مسجلا انخفاضا قدره 0.56%، وهو ما يقارب نسبة الانخفاض على المستوى الوطني، ثم انخفض مرة أخرى في الفترة (1998-2008) مسجلا 1.29% بنسبة انخفاض خلال عشر سنوات بلغت 0.74% وهي نسبة أقل مما سجل على المستوى الوطني لنفس الفترة.

2- هناك تفاوتا في انخفاض معدل النمو السكاني بين ولايات الإقليم، خلال مدة ثلاثون سنة الماضية واستندا إلى متوسط معدل النمو السكاني للإقليم خلال فترات التعداد، يتضح الاختلاف في المؤشر ويظهر المجموعات التالية:

- خلال الفترة (1977-1987) :

يتضح من الجدول رقم 1 وجود مجموعتين. المجموعة الأولى يقل فيها معدل النمو السكاني السنوي عن معدل الإقليم (2.59 %) وتضم ولايتي الجزائر(1.20%) والبليدة (2.18%) وذلك رغم اختلافهما في رصيد الهجرة - كما تشير إليه أرقام الجدول رقم (4) - حيث سجلت الأولى خسارة 117695 نسمة بمعدل صافي الهجرة -6.98% في حين سجلت الثانية فائضا في رصيد الهجرة بلغ 33489نسمة، و بمعدل صافي الهجرة +4.78%، لذلك أسهم عامل الهجرة في الولاية الأولى في تخفيض معدل النمو السنوي، ورفع نسبته في الولاية الثانية، إلا أنهما بقيتا تحت معدل النمو السكاني السنوي للإقليم وللقطر معا.

- خلال الفترة (1987-1998):

على خلاف ذلك، سجلت بقية الولايات المشكلة للإقليم معدلات نمو سكاني سنوي أعلى من معدل الإقليم، وتضم ثماني ولايات تراوح فيها مؤشر النمو بين 2.93% و4.07%، منها ثلاث ولايات مستحدثة في التقسيم الأخير للتراب الوطني[11] وهي (تيبازة، بومرداس،عين الدفلى) وهي ولايات ذات طابع ريفي.

ويمكن أن يكون لمؤشر التحضر دوره في تخفيض معدل النمو السكاني، حيث يتفاوت بين ولايات الإقليم خلال هذه الفترة ، ذلك أن نمط الحياة في الوسط الحضري، يفرض على الأسرة عدد أقل من الأطفال،على خلاف ما هو شائع لدى الأسر الريفية لأسباب قد تتعلق بأزمة السكن،والبطالة وانخفاض الدخل السنوي وغيرها، ومن خلال بيانات الجدول رقم 3،نلاحظ أن نسبة التحضر في ولاية الجزائر بلغت 89.25%، تليها ولاية البليدة بـ 62.72%، في حين سجلت بقية الولايات نسبة تحضر أقل تراوحت بين 45.13% و22.34%. ولا شك ، أن لتباين معدل النمو السكاني في ولايات الإقليم أسبابا تعود بالدرجة الأولى إلى ديناميكية السكان ،أي إلى التغير الحاصل في مكوناته (المواليد، الوفيات، الهجرة) خلال فترات التعدادات على مدار 31 سنة من الزمن.

ويمكن تفسير التباين المكاني لمعدل النمو السكاني في الإقليم الشمالي الأوسط بقوى الجذب والطرد مع بقية الأقاليم في مختلف الفترات ، القائمة على قوة الاستثمارات أو ضعفها فخلال الفترة 1993-2000 تركز ما نسبته 43.4% من حجم الاستثمارات الكلي للقطر[12] في هذا الإقليم نتج عنه وفرة في فرص العمل ،مما شجع السكان من مختلف جهات الوطن على الهجرة إليه من الأقاليم الأخرى وخصوصا المجاورة منها. وعلى مستوى الإقليم محل الدراسة نجد أن 57% من حجم الاستثمار الكلي هو من نصيب ولاية الجزائر والباقي (43%) موزع على الولايات التسع المتبقية ولكن بدرجات متفاوتة وهو ما يفسر قوة الجذب الممارس لولاية الجزائر على سكان الولايات المجاورة. على خلاف ذلك نجد أن نسبة الاستثمارات أقل بكثير في التسع ولايات الباقية ،حيث نجد 8% في بجاية، 7% في البليدة وبومرداس، 5% في تيزي وزو، 2% في كل من ولاية: المدية الشلف و عين الدفلى.

ولاشك أن في هذه الفترة شهدت ولايات الإقليم الشمالي الأوسط أصعب مرحلة من اللاأمن فإلى جانب ضحايا العنف، هناك التهجير القسري لسكان الأرياف والذين التحقوا بالمدن الكبرى خاصة بضواحي مدينة الجزائر والبليدة حيث يتوافر الأمن.

لقد أسهم عدم الاستقرار في هذه الفترة في تراجع عدد الزيجات بشكل كبير نتج عنه انخفاض محسوس في الولادات ومن بين نتائجه تأخر سن الزواج الأول.

- خلال الفترة (1998-2008):

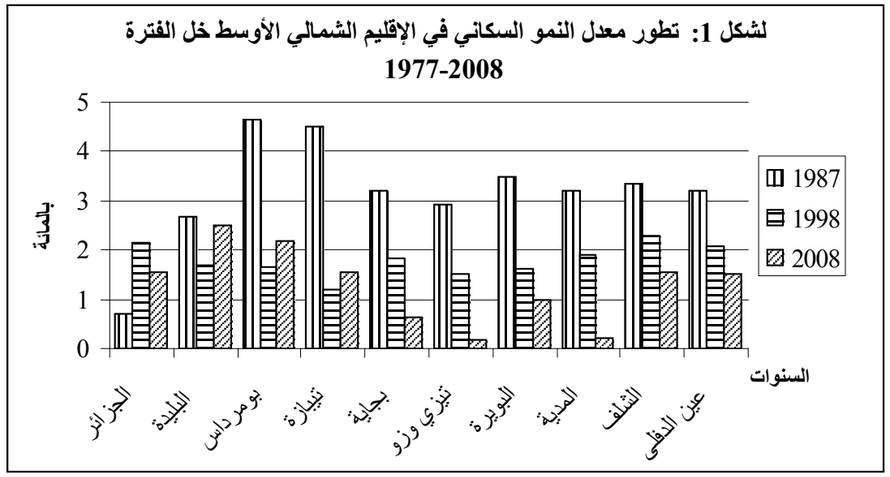
اتسمت هذه الفترة بانخفاض ملحوظ في معدل النمو السكاني على المستوى الوطني وعلى مستوى الإقليم الشمالي الأوسط، حيث سجلا على التوالي 1.59% و1.29% تماشيا مع الانخفاض المحسوس في معدل المواليد، وانخفاض معدل الخصوبة في الجزائر عامة، مع وجود اختلاف واضح في معدل النمو بين ولايات الإقليم الشمالي الأوسط، كما تشير إليه أرقام الجدول رقم1 والتي يمكن وضعها في ثلاث مجموعات وهي:

- ولايات يفوق معدل النمو السكاني السنوي فيها المعدل الوطني وهي البليدة (2.49%) و بومرداس (2.17%) ويمكن تفسير ذلك برصيد الهجرة الموجب المسجل بهما.

- ولايات يتراوح معدل النمو السكاني السنوي بين معدل الإقليم الشمالي الأوسط والمعدل الوطني تضم الولايات التالية: الجزائر(1.55%)، الشلف(1.56%)،عين الدفلى(1.50%)، و تيبازة (1.56%) يرجع ذلك إلى ارتفاع معدل المواليد.

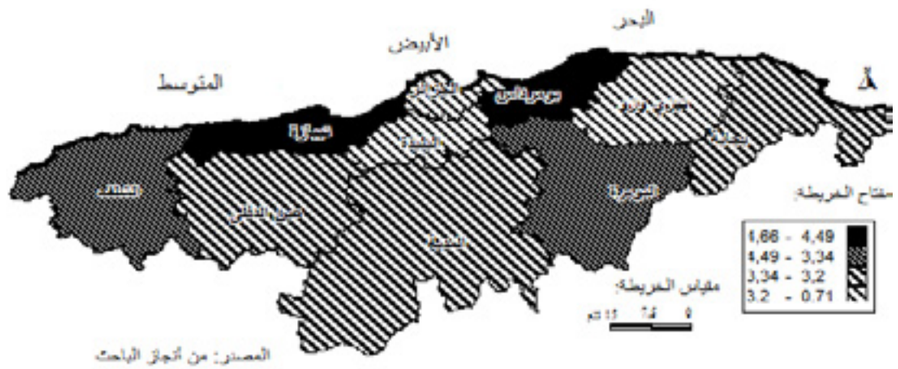
- ولايات سجلت معدل نمو سكاني ضعيف، تضم كل من: بجاية (0.63%)، تيزي وزو (0.18%) البويرة(1.00%) و المدية(0.22%) مرده إلى رصيد الهجرة السالب وإلى انخفاض معدل المواليد خلال هذه الفترة,

لشكل 1: تطور معدل النمو السكاني في الإقليم الشمالي الأوسط خل الفترة 1977-2008

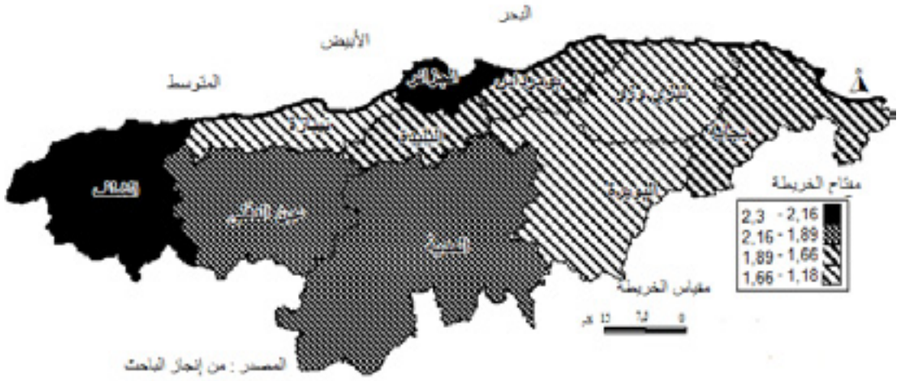


وتظهر الخرائط الموضوعاتية المعدة لتوزيع معدل النمو السكاني لأعوام 1987 ، 1998 و2008 للاختلافات الواضحة في معدل النمو السكاني بين ولايات الإقليم الشمالي الأوسط من جهة ، ومن جهة ثانية تغير مؤشر النمو من سنة لأخرى.

الخريطة رقم 01 : توزيع معدل النمو السكاني في الإقليم الشمالي الأوسط 1987



الخريطة رقم 02: توزيع معدل النموالسكاني في الإقليم الشمالي الأوسط 1998



الخريطة رقم 03: توزيع معدل النمو السكاني في الإقليم الشمالي الأوسط 2008

3- الولادات les naissances:

الولادات ظاهرة ديموغرافية تحدث في المجتمع الإنساني، تأتي عقب الزواج، وتهدف إلى الحفاظ على النوع، وتسجل المواليد في سجلات الحالة المدنية، وهي من أبرز العوامل المؤثرة بشكل مباشر في نمو السكان، ولها معدلات منها معدل المواليد الخام، ومعدل الخصوبة.

3-1 -معدل المواليد الخام(*):taux brut de natalité

بدأت ظاهرة انخفاض المواليد على الصعيد الوطني منذ منتصف الثمانينات، وفي الفترة الممتدة بين 1994-2002 انخفض معدل المواليد من 29‰ الى 19‰ على التوالي فاقدا بذلك عشر نقاط وفي هذا الصدد، شهدت ولايات الإقليم الشمالي الأوسط حركة مماثلة في الانخفاض ،إذ انتقل معدل المواليد من 26.2‰ الى 16.3‰ خلال نفس الفترة[13]، وحسب بيانات الديوان الوطني للإحصاء لعام 1998 جاءت معدلات المواليد متباينة حسب الولايات، فنجد ولايات سجلت معدل مواليد منخفض نسبيا، أقل من معدل الإقليم 17,29‰ وتضم كل من: تيزي وزو

(15,2‰) المدية (17,12‰) البويرة (16,3‰)، تيبازة (17,1‰)، بومرداس (16,2‰) ، في حين سجلت ولايات أخرى معدلا منخفضا عن المعدل الوطني 21,02‰ ، ولكنه أعلى من معدل الإقليم وتضم الولايات التالية: بجاية (18,4‰) عين الدفلى (19,2‰) ،البليدة (19,6‰) ، بخلاف ولاتين سجلتا معدل مواليد أعلى من المعدل الوطني ،هما الجزائر (22,5‰) و الشلف(23,6‰).

وخلال العشرية الموالية، ارتفع معدل المواليد بشكل محسوس في الإقليم الشمالي الأوسط من 17.29‰ عام 1998 إلى 21.82 ‰عام 2008‰، وهو ما يساير ارتفاع الظاهرة على المستوى الوطني، الناتج عن عودة الاستقرار والامن من جهة ، ودخول جيل من الشباب في سن الزواج وانتعاش ظاهرة الزواج المسجلة، التي يعرفها البعض بظاهرة الاستدراك (le rattrapages des mariages post conflits).

الجدول رقم(2): تطور مؤشر المواليد والوفيات والتحضر للفترة (1987-2008)

الفترات	1998-1987			1998 -2008 **		
الولاية	%التحضر	م المواليد‰	م الوفيات‰	التحضر%	م المواليد‰	م الوفيات‰
الجزائر	90.66	22.5	4.52	94.30	22.3	5.07
البليدة	72.80	19.6	5,03	76.94	24.3	4,52
بومرداس	47.03	16.2	3.61	58.03	24.5	2.87
تيبازة	53.69	17.1	3.82	57.82	23.0	3.17
بجاية	39.31	18.4	4.26	50.71	17.4	4.38
تيزي وزو	35.16	15.2	4,23	45.15	15.7	4,97
البويرة	28.97	16.3	3.65	41.04	21.3	3.41
المدية	39.66	17,2	3,82	51.42	21,8	3,35
الشلف	41.27	23,6	3.84	49.75	23.5	3 ,3
عين الدفلى	42.55	19.2	4.08	48.07	23.5	4 ,1
الإقليم ش الأوسط	49.19	17,29	4.58	57.32	21.82	3.90
الجزائر ككل	49,70	21.02	4.87	58,30	23.2	4.29

source : Ons , l' armature urbaine .n°163 2011

Ons, Algérie en quelques chiffres ,2000; n° 31.

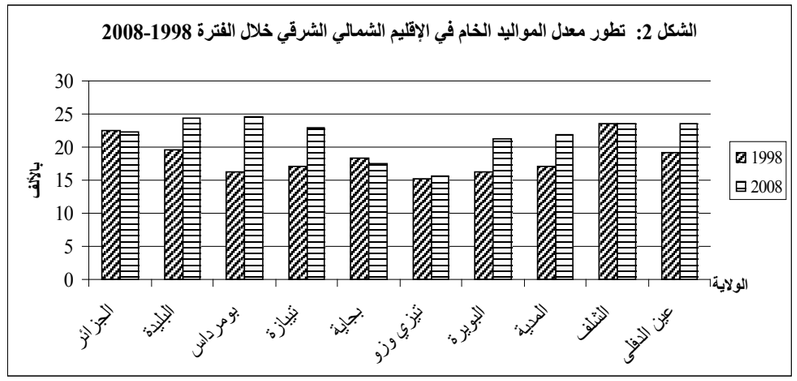
ومن خلال قراءة أرقام الجدول رقم 02 في العمود الخاص بمعدل المواليد الخام ، وملاحظة الشكل البياني رقم02 يظهر لنا التباين حسب الولايات على النحو الأتي:

- ولايات سجلت معدل مواليد خام أعلى من المعدل الوطني ،هي: البليدة 24.3‰، بومرداس 24.5‰، الشلف 23.5‰،عين الدفلى 23.5‰.
- ولايات تراوح معدلها بين معدل الإقليم والمعدل الوطني وهي: الجزائر 22.3‰، تيبازة 23.0‰
- ولايات سجلت معدل أقل من معدل الإقليم وهي: بجاية17.4‰،تيزي وزو15.7‰، البويرة 21.3‰ المدية 21.80 ‰.

إن التفاوت في معدل المواليد الخام بين مختلف الولايات، يعد أحد العوامل المفسرة للتباين في معدل النمو السكاني في الإقليم الشمالي الأوسط، مع الأخذ بعين الاعتبارأن ارتفاع معدل المواليد سواء على المستوى الوطني 23,2‰ أو على مستوى

الإقليم21,82‰ ، حسب بيانات الديوان الوطني للإحصاء وهذا يدل على ارتفاع معدل المواليد في كل الولايات، وبالتالي ارتفاع مؤشر الخصوبة وانتعاش ظاهرة الزواج، مع الاستقرار والانتعاش الاقتصادي، وانخفاض البطالة ووفرة السكن ودخول جيل من الشباب في سن الزواج.

الشكل 2: تطور معدل المواليد الخام في الإقليم الشمالي الشرقي خلال الفترة 1998-2008



المصدر:من إنجاز الباحث اعتكادا على أرقام الجدول 2

3-2 -الخصوبة : (la fécondité)

تشير المؤشرات الخاصة بالخصوبة[14] إلى تراجعها المحسوس في الجزائر من 7.8 طفل لكل امرأة 1970، انخفضت إلى 6.41 طفل لكل امراة عام 1981،ثم إلى3.14 طفل لكل امرأة عام 1996 ثم انخفضت إلى 2.67 طفل لكل امرأة في عام 1998. بفقدان 4 أطفال للمرأة الواحدة خلال مايقارب 30 سنة وتشير بيانات معدل الخصوبة لعام 1998، والمتعلقة بولايات الإقليم الشمالي الأوسط إلى انخفاضها مقارنة بباقي أقاليم الوطن، مع ملاحظة الاختلافات في معدل الخصوبة بين ولايات الإقليم حيث سجلت ولاية الجزائر وتيزي وزو 1.87 ط/امرأة ،أقل من الحد المسموح لتجديد الأجيال والمحدد عالميا 2.1 ط/امرأة، وعلى خلاف ذلك، سجلت معدل خصوبة تراوح بين 2.1 و2.32 ط/امرأة، في كل من : بجاية ، تيبازة،البليدة،بومرداس،في حين، سجلت كل من ولاية المدية، البويرة الشلف، عين الدفلى معدل خصوبة في حدود 2.80 طفل/امرأة.وهي ولايات ذات طابع ريفي.

تشير بيانات تعداد2008 إلى عودة معدل الخصوبة الى الارتفاع مسجلا 3.0 أطفال لكل امرأة في الجزائر ككل، ولم يكن الفارق كبيرا بين الخصوبة في الوسطين حضري والريفي حيث سجلا على التوالي 2.8ط/امرأة،3.3 ط/امراة، ونفس الملاحظة تنطبق على سكان الإقليم الشمالي الأوسط حيث سجل معدل خصوبة 2.89ط/امرأة ، مع اختلاف بسيط في الوسطين الحضري والريفي 2.76ط/امرأة 2.84ط/امراة على التوالي ،يبقى دون المعدل الوطني للخصوبة .

وتبين الأرقام الخاصة بمعدل الخصوبة للولايات، وجود اختلافات بسيطة لاتتجاوز0.5 ط/امرأة وإن كان معدل الخصوبة في الأرياف أعلى منه في الأوساط الحضرية،ونكر على سبيل المثال: ولاية الجزائر (2.4،2.8) ط/ امرأة عين الدفلى (2.9،3.3) ط/ امرأة ، البليدة (2.7،2.9)ط/امراة.

وهذا الاختلاف يعود إلى عاملين أساسين، وهما: تأخر سن الزواج وخاصة لدى الإناث، وانتقال القيمة العظمى للخصوبة من الفئة العمرية 20-25 سنة إلى الفئة العمرية 30-34 سنة كما تشير إليه الكثير من الدراسات والعامل الثاني هو استعمال موانع الحمل المتنوعة التي لم تقتصر على الوسط الحضري بل انتشر في الوسط الريفي . ويمكن إضافة عامل ثالث

ولكنه قليل التأثير لمحدودية عدده وهو العقم للرجال او النساء المتزوجون شانه في ذلك شان تعدد الزيجات المحدود.

4-الوفيات (les décès):

تعد الوفاة حدثا ديموغرافيا لكل شخص توقف عن الحياة حركة وتنفسا واقتضى الأمر دفنه وإسقاطه في سجل الحالة المدنية ،مهما كان السبب المفضي لها، سواء كان مرضا، حادثا ،حربا أو كارثة طبيعية. والمعلومات عن الوفيات المستقاة من بيانات الحالة المدنية لبلديات كل ولايات الإقليم الشمالي الأوسط أوثق من غيرها،ولكن الواقع يشير أن المتوفين خارج ولاية الشخص المتوفي لاترسل وثائقه الى ولاية أو بلدية ميلادة، ونفس الملاحظة تنطبق على المواليد، ونحاول توضيح تباين مؤشر الوفاة باستخدام معدل الوفيات الخام و معدل وفيات الأطفال .

4-1- معدل الوفيات الخام

(*)(taux brut de mortalité):

يستخدم هذا المؤشر لإبراز مستوى الوفيات بين أفراد المجتمع خلال سنة ميلادية دون النظر إلى نوعهم أو سنهم، أو سبب وفاتهم، وهو عبارة عن المتوسط السنوي للوفيات من بين كل ألف نسمة من السكان،ويتأثر هذا المؤشر بالتركيبة العمرية في المجتمع المدروس وبمستوى وفيات الأطفال،والأمهات وفئة المسنين، وكذلك بتركيبة الأمراض المتفشية في المجتمع حسب نظرية الانتقال الإيبيديمولوجي (la théorie de la transition épidémiologique) فالأمراض المفضية للوفاة في أوساط المجتمع الجزائري أمراض معدية() maladies transmissibles مثل: السل الرئوي وغيرها وبعد القضاء عليها ببرامج التطعيم من السبعينات، ظهرت وانتشرت الأمراض المزمنة (maladies ch roniques. ويعتبر معدل الوفيات الخام من المؤشرات الهامة التي تعكس المستوى الصحي والرعاية الصحية التي توليها الدولة لصالح السكان وخاصة الفئات الهشة منهم، كفئة الرضع، والمسنين، ذوي الأمراض المزمنة والعاهات المستديمة والتكفل التام بهم ،من خلال الحصول على الأدوية مجانا.بالإضافة الى رعاية الطفل والأم ومكافحة الأمراض المعدية ...الخ.

عرف معدل الوفيات الخام[15] في الجزائر انخفاضا مماثلا لمعدل المواليد خلال الفترة المحددة حيث انتقل من 4,87‰ كمتوسط للفترة 98-87 الى 4,29‰ للفترة 2008-98، مسجلا بذلك تراجعا يقارب 0,5‰، وفي نفس الاتجاه سار معدل الوفيات الخام في الإقليم الشمالي الأوسط حيث انتقل من 4,58‰ الى 3,90‰ للفترتين على التوالي، ويفسر هذا الانخفاض بشكل عام بتحسن المستوى المعيشي والصحي والى انخفاض معدل وفيات الأطفال نتيجة الرعاية الصحية المكفولة من طرف الدولة.

وقد شهد هذا المؤشر اختلافا في قيمه بين ولايات الإقليم ،سواء خلال الفترة الأولى أو الثانية ، كما هو موضح في الشكل البياني رقم (2)، حسب معطيات الديوان الوطني للإحصاء لسنة 1998،حيث يشير الى وجود ثلاث مجموعات هي:

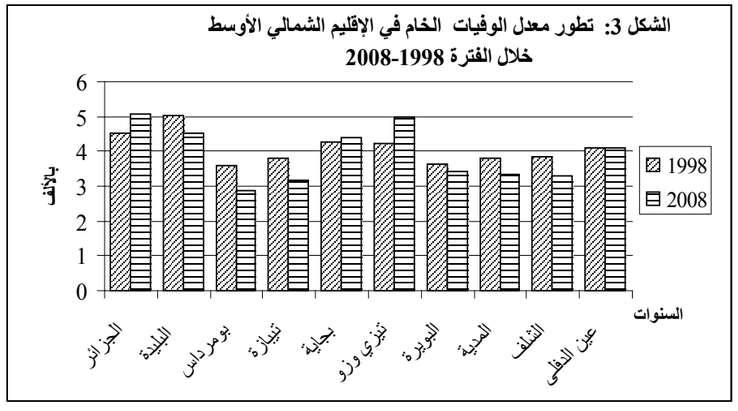
- ولايات يقل فيها معدل الوفيات عن متوسط الاقليم وعن المعدل الوطني وهي: بومرداس(3,61‰) تيبازة(3,82‰)،البويرة(3,65‰)،المدية(3,82‰)، الشلف (3,84‰).
- ولايات يقارب معدل الوفيات الخام فيها المعدل الوطني،وتضم كل من: الجزائر(4.52‰) بجاية(4,26‰)،تيزي وزو (4,23‰)،عين الدفلى (4,08‰).
- ولاية واحدة يفوق معدلها الخام المعدل الوطني وهي ولاية البليدة التي سجلت (5,08) بالألف.

حسب معطيات الديوان الوطني للإحصاء لعام

2008، نسجلانخفاض معدل الوفيات الخام على المستوى الوطني وصل إلى 4,29‰، وعلى مستوى الإقليم إلى3,90‰، وجاءت النتائج متباينة على مستوى الولايات ، حيث ظهرت المجموعات التالية:

- ولايات سجلت معدل وفيات خام يفوق المعدل الوطني عددها ثلاث، وهي: الجزائر (05.07‰) البليدة (4.52‰)، تيزي وزو(4.71‰)، ، ويفسر ارتفاع المعدل في هده الولايات لأنها تضم أكبر المستشفيات وبالتالي الوفيات الواقعة فيها ، تسجل في الحالة المدنية رغم أنهم قادمون من ولايات أخرى.
- ولايات سجلت معدل وفيات خام أدنى من المعدل الوطني والإقليم معا،وهي: عين الدفلى (4.10‰)، بجاية (3.21‰)، المدية(3.35‰)، تيبازة(3.14‰)، الشلف(3.30‰) بومرداس(3.35‰) البويرة(3.39‰).

المصدر: من إنجاز الباحث اعتمادا على أرقام الجدول 2



4-2 - معدل وفيات الأطفالtaux de mortalité infantile:

يستخدم هذا المؤشر الديموغرافي في المقام الأول للحكم على نوعية الرعاية الصحية التي توليها الحكومات للأم ،خلال فترة الحمل،واثناء الوضع ومابعدة،وحملات التطعيم ضد الأمراض التي تصيب هذه الفئة الهشة من السكان، وخاصة في الأوساط الريفية والأسر الفقيرة،وخصوصا مرض السعال الديكي،الإسهال، الكساح...الخ ولا شك أن لهذا المؤشر دوره في رفع معدل الوفيات الخام وبالتالي يؤثر بشكل مباشر على معدل النمو السكاني لأي مجتمع .

شهد مؤشر وفيات الأطفال انخفاضا محسوسا في الجزائر منذ 1970 حين بلغ 142 وفاة لكل 1000 مولود جديد، ثم انخفض إلى 84.7 لكل 1000مولود جديد عام 1980، ليسجل بعد ذلك 34.7 بالألف عام 2002، وقد استمر المؤشر في الهبوط ليسجل 25.5 بالألف في عام 2008 وجاءت هذه النتائج المشجعة كنتيجة للسياسة الصحية في الجزائر اتجاه الأطفال والأمهات على وجه الخصوص.

في نفس الاتجاه، سار مؤشر معدل وفيات الأطفال كمتوسط في الإقليم الشمالي الأوسط [16] حيث انخفض من 56.5‰ في عام 1987، إلى 27.7بالألف في عام 1998، ليبلغ 20.2 بالألف في عام 2008. والجدول التالي يتضمن بيانات الظاهرة في الإقليم.

الجدول رقم (3): توزيع وتطور معدل وفيات الأطفال في الإقليم الشمالي الأوسط (1987-2008).

الوحدة ‰

الرقم	الولاية	1987	1998	2008
01	الجزائر	44	25	18
02	البليدة	48	28	17
03	بومرداس	54	19	15
04	تيبازة	54	26	17
05	بجاية	57	24	19
06	تيزي وزو	52	22	16
07	البويرة	62	28	19
08	المدية	59	31	18
09	الشلف	69	33	18
10	عين الدفلى	66	41	22
معدل الإقليم		56.5	27.7	17.9

المصدر: الديوان و،إ: التعداد العام للسكان والسكن1987-1998-2008.

من خلال قراءة أرقام الجدول3 وملاحظة الشكل البياني4، يتجلى انخفاض معدل وفيات الأطفال أقل من خمس سنوات في الإقليم الشمالي الأوسط مقارنة بالقطر ككل في كل سنوات الإحصاء، وفي نفس الوقت هناك اختلافا مكانيا في هذا المؤشر بين الولايات المشكلة للإقليم ومن خلالهما يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

- عرف معدل وفيات الأطفال انخفاضا محسوسا في الفترة من 1987إلى2008 في كل ولايات الإقليم الشمالي الأوسط، حيث انخفض من 56.5 ‰ عام 1987 إلى20.2‰ في عام 2008 أي ما يقارب الثلث نسبة الوفيات وهي نتيجة مشجعة و إيجابية لسياسة الحكومات المتوالية في محاربة وفيات الأطفال علما أن هذا الإقليم يضم عددا كبيرا من المؤسسات الصحية من مستشفيات جامعية إلى مستشفيات إلى عيادات متعددة الخدمات ومراكز رعاية الأمومة والطفولة وصولا إلى المراكز الصحية وخاصة أن التغطية الصحية تناهز92 % .

- بروز تباين واضح في معدل وفيات الأطفال بين ولايات الإقليم، ويمكن تمييز ثلاث مجموعات من الولايات قياسا إلى معدل الإقليم والمعدل الوطني لوفيات الأطفال لعام 2008 وهي كالتالي:

- ولاية واحدة فاق معدل وفيات الأطفال فيها عن المعدل الوطني وهي ولاية عين الدفلى 22‰.

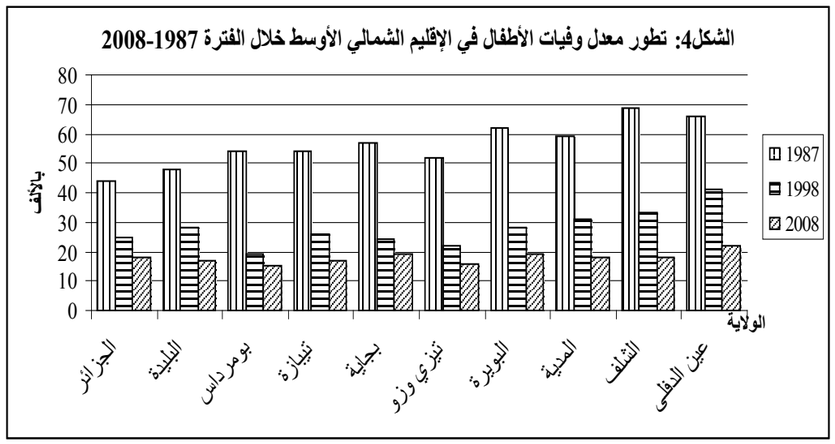
- خمس ولايات يتراوح معدل الوفيات فيها بين 17.9-20.2 باللف وتتمثل في كل من ولاية الجزائر 18‰،بجاية 19‰، المدية ‰18، الشلف 18‰ البويرة 19‰.

- أربع ولايات سجلت معدلات وفاة الأطفال أدنى من معدل الإقليم وهي: ولاية البليدة 17‰، تيزي وزو 16‰/ تيبازة17‰ و بومرداس 15‰.

ويمكن تفسير هذا التفاوت في معدل وفيات الأطفال بالاختلافات في الخدمات الصحية ودرجة تمركزها وإلى الطابع الريفي لبعض الولايات، مما سيؤدي في النهاية إلى الاختلاف في معدل الوفيات الخام وبالتالي على معدل النمو السكاني في الإقليم.

يتصف سكان الجزائر عموما بنقص التحرك ، بحيث لا تفوق نسبتهم 7% من إجمالي السكان منذ الاستقلال ، حسب البيانات المنشورة من الديوان الوطني للإحصاء في مختلف فترات التعداد،فهو يعد من المجتمعات الخاملة.

الشكل4: تطور معدل وفيات الأطفال في الإقليم الشمالي الأوسط خلال الفترة 1987-2008



المصدر: من إنجاز الباحث اعتمدا على أرقام الجدول 3

5 -الهجرة السكانية في الإقليم:

لقد أبدى الجغرافيون اهتماما خاصا بهجرة السكان أكثر من غيرهم، ذلك أن الهجرة تعتبر في رأيهم أحد العناصر الثلاث المسؤولة عن التغير السكاني إلى جانب المواليد والوفيات، وإن اختلفت الهجرة عن باقي العنصرين الآخرين السابقين (المواليد-الوفيات) من عدة جوانب، كسهولة جمع البيانات المتعلقة بهما لمجتمع من المجتمعات البشرية فان عنصر الهجرة يصعب الحصول على بياناتها[17].

تخضع حركة السكان في الإقليم الشمالي الأوسط لقوى الجذب والطرد الناجم عن قوة الاستثمارات المتفاوتة بين الولايات والخدمات المختلفة ، دون إهمال الظروف المناخية الملائمة التي يسعى الإنسان دوما للعيش في كنفها. ويمكن متابعة حركة السكان المجالية في الإقليم الشمالي الأوسط وتعكس هذه المؤشرات الخاصة بالهجرة الداخلية من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (4): توزيع صافي الهجرة في الإقليم حسب الولايات (1977-2008)

من قراءة أرقام الجدول رقم(4)، يمكن ملاحظة

الفترة	77/87		98/87		08/98	
	رصيد الهجرة	المعدل	رصيد الهجرة	المعدل	رصيد الهجرة	المعدل
الجزائر	-117695	- 6.98	+24961	+0.98	414 33	01.11
البليدة	+33489	+ 4.78	+18252	+2.33	154 25	2.5
بومرداس	+18591	+ 2.86	+29056	+4.49	250 27	3.39
تيبازة	+14852	+ 2.40	+15086	+2.99	528 8	1.44
بجاية	+474	+ 0.07	+2919	+0.34	-1 002	0.10-
تيزي وزو	-212	- 0.03	+4762	+0.43	-10 134	0.89 -
البويرة	+6589	+ 1.26	-10252	-1.63	-10 071	1.00 -
المدية	+7949	+1.22	-59508	-7.42	-18 706	2.28 -
الشلف	+999	+0.15	-10806	-1.26	-1 666	0.16 -
عين الدفلى	+1888	+0.36	-11734	-1.78	-4 827	0.63 -
الإقليم	-33076	-0.42	2736	-0.53	48942	+ 0.45

Source :ons,1977 ,1987 ,1998,2008

تأثير حجم الهجرة السكانية في معدل النمو السكاني في ولايات الإقليم الشمالي الأوسط ، وباستخدام معدل صافي الهجرة ، يتضح أن الولايات التي سجلت معدل صافي الهجرة موجبا فذلك يعني أنها ستسهم في رفع معدل النمو السكاني ، أما التي سجلت معدل صافي هجرة سالب [18]، فدلك سيسهم حتما في خفض معدل النمو السكاني الطبيعي.وسيسمح الجدولين رقم 1 ورقم4 بتبيان تأثير عامل الهجرة السكانية في معدل النمو السكاني.

الخاتمة

إن معدل النمو السكاني السنوي مؤشر كباقي المؤشرات لا بد من مراعاة الدقة واختيار ما يناسب استخراجه من معادلات رياضية وخاصة الأحدث منها وفهم العوامل المؤثرة فيه انطلاقا من الأحداث الحيوية، كمؤشرا المواليد والوفيات، والبحث في العوامل المؤثرة في كل منهما بالنسبة لمؤشر المواليد فمن الضرورة التطرق إلى :الخصوبة، أحداث الزواج والطلاق، التحضر و الاستثمارات، وبالنسبة للوفيات لابد من البحث في الخدمات ونسبة التغطية الصحية، أمد الحياة، تأخر سن الزواج ...الخ، كذلك يجب عدم إهمال عامل الهجرة السكانية وفهم تركيبتها ودوافعها،وبالتالي وجب الإلمام بالعوامل المؤثرة في النمو السكاني، لأهمية هذا المؤشر الكثير الاستخدام بجعله أداة للمقارنة بين سكان الوحدات الإدارية ومتابعة تطور حجم السكان وتقييم السياسة السكانية، علاوة على استخدامه في التقدير المستقبلي للسكان وما له من أهمية في وضع البرامج والخطط الإنمائية بالشكل الصحيح لفائدة الساكنة.

الهوامش:

[1] – فايز العيسوي، أسس جغرافية السكان ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية. 2009،ص121.

[2] – فايز العيسوي، أسس جغرافية السكان ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية2005،ص،361.

[3] - محمد صفوح الأخرس، علم السكان وقضايا التنمية والتخطيط لها، وزارة الثقافة والإرشاد،دمشق1979.، ص 135.

[4] – أحمد علي إسماعيل، علم السكان وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر القاهرة، الطبعة الثامنة،،1997،ص45

[5]– Preston Population Studies of Mortality, Population Studies, Vol. 50, No. 3, Printed in Great Britain ,199,P525

[6]- U. N. Department of international Economic and Social Affairs, methods for Comprehensive Planning VI, New York, 1989, p. 64.

[7]- صفوح الأخرس، علم السكان وقضايا التنمية والتخطيط لها، وزارة الثقافة والإرشاد، دمشق، 1980، ص109.

[8]- ONS, RGPH, 1977, 1987, 1998, 2008

[9] - ONS, Armature urbaine, collections statistiques, 2008, no163.

[10] - ministère de la santé et de la population, enquête nationale sur les objectifs de la mi- décennie MDG ALGERIE 1995

[11] – الجمهورية الجزائرية، المرسوم 09–84، المنشور في الجريدة الرسمية رقم 9، العدد 06 المؤرخة 1984/02/07.

12 -l'ANDI, bilan déclaration des investissements en Algérie.sd .

13 - Ernst et Yong, le développement durable du territoire de la région nord centre de l'Algérie 2005.

14- ONS, natalité, fécondité et reproduction en Algérie, a travers les résultants du RGPH.2008, collection statistiques, série s,n 156,2011.

[15] – وزارة الصحة والسكان ، السكان والتنمية في الجزائر،التقرير الوطني ن د س ت +5،ديسمبر 1998.

[16] - ministère de la santé et de la population Enquête nationale de la fin de décennie, sante-mère et enfant, EDG, Alger, mics3, 2006.

[17] – محمد فتحي أبو عيانة، مدخل إلى التحليل الإحصائي في الجغرافيا البشرية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،1987.

[18] –ONS.LES MIGRATIONS INTERNES, COLLECTIONS STATISTIQUES NO 159,2011

$$r = t\sqrt{(\frac{P1}{p2} - 1) \times 100}$$

(*) معدل النمو السكاني:

حيث أن : r = معدل النمو السنوي،

P0 = عدد السكان في التعداد الأول

P1= عدد السكان في التعداد الأخير

t = عدد السنوات بين آخر وأول تعداد.

(**) قسمت الجزائر الى 09 أقاليم حسب المخطط الوطني للتهيئة العمرانية SNAT

12 -l'ANDI, bilan déclaration des investissements en Algérie.sd .

13 - Ernst et Yong, le développement durable du territoire de la région nord centre de l'Algérie 200

(*)يمكن صياغته بالمعادلة التالية:

$$TBN = \frac{N}{P}1000$$

حيث أن: TBN معدل المواليد الخام ، N عدد المواليد الأحياء في سنة معينة. p عدد السكان في منتصف تلك السنة.

(*) – صيغته كالتالي: عدد الوفيات المسجلة خلال سنة / إجمالي السكان في منتصف نفس السنة ×1000

السيميائية في النقد العربي المعاصر: حول المفهوم وإشكاليات التلقي

عائشة حمادو
المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة

Résumé:

La sémiotique est l'une des méthodes linguistiques modernes qui ont bouleversé les études critiques littéraires: elle a libéré le texte littéraire des critères externes (sociaux, historiques, psychologique,…) qui l'ont rendu un simple corpus sémantique à travers leurs explications et interprétations si arbitraires, l'a rendu plus indépendant en dévoilant les différents systèmes linguistiques et les formes relationnelles à l'intérieur du discours littéraire. Aussi, Les études critiques arabes n'étaient pas à l'abri de ces changements si profonds: les critiques arabes contemporains avaient déjà adopté la sémiotique et veillé à sa mise en pratique dans les discours littéraire arabes. Dans cette perspective, on va, dans ce chapitre, étudier la sémiotique en évoquant ses principales conceptions, ses branches et ses différents domaines afin qu'on arrive, à la fin, à comprendre les vraies problématiques ressorties de ce changement survenu dans les études critiques arabes contemporaines.

الكلمات الدالة: السيميائية – النقد العربي المعاصر –المفهوم –إشكاليات التلقي

مقدمة:

لقد استطاع النقد الأدبي تجديد منظور البحث لديه، و تمكن من مباشرة تحليله النص بكيفية علمية وموضوعية، و برؤية منهجية واضحة ومتماسكة بعد إعلانه عن تحرره من المناهج النقدية التقليدية المعروفة بانطباعيتها وأحكامها القيمية و بدراستها محيط النص لا النص نفسه؛ حيث حرضت المناهج الحداثية اللسانياتية على دراسة الأدب من الداخل، وبذلك انحسرت المناهج السياقية كالمنهج التاريخي، والنفسي، والاجتماعي...، لتأخذ مكانها المناهج النصانية النسقية التي تنطلق من النص وتعود إليه، حيث يتم التركيز على تحليل وحدات النص وبنياته الدالة وعلاقتها بعضها ببعض، ليعلن بذلك النقد المعاصر عن قطيعته مع تلك التصورات التقليدية للنص على الصعيدين النظري والتطبيقي.

ولم يكن النقد العربي بمنأى عن هذه الثورة المعرفية النسقية و هذه النقلة النوعية؛ إذ شهد الخطاب النقدي العربي المعاصر في العقود الأخيرة من القرن العشرين تحولات كبرى و عميقة بما أحدثته المناهج النقدية النسقية الوافدة من الغرب، و ذلك من خلال

انفتاحه على الحداثة النقدية الغربية و الإفادة مما طرحه درسها النقدي في هذا المجال من مناهج، استطاعت مقاربة النص الأدبي بكيفية تجمع بين الدقة العلمية والتماسك المنهجي. وتعد السيميائية من أهم المناهج النقدية التي أسهمت في إحداث تلك النقلة في خطابنا النقدي، فتمثلها النقاد العرب، وتفاعلوا معها، و اعتمدوها في مساءلة النصوص العربية الحديثة و القديمة، فظهرت عندهم حركة جادة عكفت على ترسيخ الممارسة السيميائية في النقدي العربي.

وعلى هذا الأساس، سيأتي هذا البحث لمعالجة الإشكاليات الآتية : ما هو مفهوم السيميائية عند النقاد العرب؟ وما هي المصادر التي استقوا منها تعاريفهم؟ وفيم تمثلت الصعوبات التي تحول دون الاسترسال النقدي السيميائي؟ وما هي المبادئ التي نعتمدها للولوج إلى فضاء النص ومساءلته وفق المنهج السيميائي؟

انطلاقا من هذا، سنسعى إلى فحص تجليات المقترحات السيميائية في الخطاب النقدي العربي المعاصر الوقوف على حقيقة تمثل النقد العربي للسيميائيات، والمبادئ المعتمدة في عملية التحليل السيميائي للنصوص، مع تحديد أهم الصعوبات التي واجهت النقد العربي في تبنيه للمنهج السيميائي سواء أكان متعلقة بتمثل تصوراته أم بتطبيق أدواته الإجرائية على النصوص العربية، وهو سعي سيمكننا من تشخيص المشهد النقدي السيميائي العربي.

1-الأصول المعرفية للنظرية السيميائية:

1-1- شارل سندرس بيرس(1839 – 1914م) :

ظهرت السيميائية بوصفها علما في نهاية القرن التاسع عشر وفي بداية القرن العشرين على يد اثنين من العلماء أحدهما الفيلسوف الأمريكي بيرس الذي هو الأصل في تسمية هذا العلم ب «السيميوطيقا» la semiotique ، والآخر هو اللسانياتي السويسري سوسير الذي هو الأصل في تسمية هذا العلم ب»السيميولوجيا»la semiologie. ومنه، يمكن اعتبار السيميائية علما لأبوين إذ تصدر الأبحاث المعاصرة حول العلامة من منبعين اثنين هما بيرس وسوسير.

وبالفعل، يعتبر بيرس مؤسس العلم الذي يعنى بدراسة العلامة وأول باحث منهجي فيه، فقد عمل على ضبط المفهوم العام للعلامة، ووضع قائمة لأصناف العلامات بحيث كشف بأن الكون كله مفعم بالعلامات في قوله: «إنه لم يكن بإمكاني على الإطلاق أن أدرس أي شيء – الرياضيات، الأخلاق، الميتافيزيقا، الجاذبية، الديناميكاالحرارية، البصر، الكيمياء، التشريح المقارن، الفلك، علم النفس، الصوتيات، الاقتصاد...إلا بوصفه دراسة علاماتية»[1]. ومن هنا، تصبح السيميائية عند بيرس علما نقديا يشمل مختلف الظواهر كيفما كانت طبيعتها اجتماعية أو ثقافية أو فكرية...إنها علم جامع وعام لا يغفل أي جانب من جوانب الظواهر، فهي بالنسبة إليه إطار مرجعيّ يتضمن أي دراسة أخرى.

هذا، وإن بيرس يربط السيميائية بمجال المنطق الذي ساهم في تطويره بحيث اعتبر السيميائية اسما آخر للمنطق حين اعتبر السيميائية «النظرية الصورية للعلامات»[2] . وبهذا، فقد حاول بيرس إعادة للمنطق الصوري مكانته التي كان عليها.

وفيما يلي تلخيص لأهم القضايا السيميائية التي طرحها بيرس:

– العلامة عند بيرس «شيء ما يحلّ محل شيء ما من زاوية ما» [3]وعليه، فالعلامة عنده ثلاثية، فهي لا تتشكل إلا إذا توفرت على العناصر الثلاثة التالية: الممثل، الموضوع، المؤول، فتفريع بيرس ثلاثي بخلاف سوسير الذي جعله ثنائيا.

– وفي سياق تفريعه الثلاثي، فإن بيرس قد قسّم العلامة إلى ثلاثة أقسام هي: «الأيقونة وهي دالة على موضوعها عن طريق المشابهة مثل: الآثار

والصور... أما الأمارة فهي دلالة شبه مباشرة والعلاقة هي المجاورة، والترتيب المنطقي، والتتابع المباشر كالعلاقة بين الدخان والنار، فيما أنّ الرمز علاقته الدلالية تواضعية إذ لا توجد صلة بين العلامة وموضوعها إلا ما تواضع عليه الناس سواء من خلال التراكم الزمني أو المعطيات الثقافية[4].

وهذا التصنيف للعلامات وحصرها في ثلاث فئات يعدّ من التمييزات المقبولة لدى جميع السيميائيين بحيث استغلت في فتح آفاق جديدة للسيميائية المعاصرة مثل سيميائية الصورة الفوتوغرافية.

– بما أن كل علامة هي العلاقة الجامعة لثلاثة أبعاد(الممثل، الموضوع، المؤول) فإن لعلم السيميائية ثلاثة فروع: الأول هو النحو الخالص، والثاني هو المنطق الخالص، أما الثالث فهو البلاغة الخالصة[5]؛ حيث الفرع الأول يحيل إلى بعد الممثل(البعد النحوي)، في حين يحيل الفرع الثاني إلى بعد الموضوع(البعد الدلالي)، أما الفرع الثالث هو بعد المؤول (البعد المنطقي التداولي).

فبيرس وإن لم يخلّف أثرا متماسكا يمكّن الباحث من الخروج بحوصلة تامة لمذهبه في هذا العلم، كما أنه لم يترك منهجا أو نموذجا يقتدى به في تحليل الأنظمة الدلالية على غرار ما فعل غريماس مثلا إلا أنّ معظم السيميائيين يقرّون بفضله العلمي، ويتجلى هذا في قول ديكرو وتودوروف «ومع هذا الفيلسوف صارت السيميائية اختصاصا مستقلا حقيقة»[6]، بالإضافة إلى تبني الكثير من تمييزاته التي أصبحت مقبولة عند العديد من السيميائيين .

2-1 – فرديناند دي سوسير(1857 – 1913م):

إلى جانب بيرس، يعتبر سوسير من مؤسسي السيميائية حيث تصوّر في ثنايا محاضراته ما سمّاه «السيميولوجيا» في قوله: «يمكننا ،إذن،أن نتصور علما يدرس حياة العلامات في كنف الحياة الاجتماعية، قد يشكل قسما من علم النفس الاجتماعي، وإذن، من علم النفس العام، سنسميه السيميولوجيا من الكلمة الإغريقية بمعنى علامة،التي يمكن أن تنبئنا بما تتكون منه العلامات والقوانين التي تحكمها، وبما أن هذا العلم لما يوجد بعد، فإننا لا نعرف ما سيؤول إليه، لكنه حقيق بالوجود، ومحدد المكانة سلفا، إن الألسنية ليست قسما من هذا العلم العام الذي ستغدو القوانين التي يكتشفها قابلة للتطبيق على الألسنية، وهكذا ستجد هذه الأخيرة نفسها مرتبطة بمجال دقيق التحديد ضمن مجموع الوقائع البشرية»[7]، فسوسير يتحدث في هذه الفقرة بلغة تصورية تستشرف علما جديدا موضوعه أنظمة العلامات أو الرموز التي بفضلها يتواصل البشر فيما بينهم.

ويمكن تفسير اعتبار سوسير اللسانيات جزء من السيميائية بكون العلامات على نوعين:علامات لسانية وعلامات غير لسانية، وبما أن السيميولوجيا ستعنى بعموم العلامات(اللسانية وغير اللسانية) فهي علم عام، أما اللسانيات التي لا تعنى إلا بالعلامات اللسانية فهي لا تعدو أن تكون علما خاصا بنوع محدد من العلامات، وبذلك تكون اللسانيات علما تابعا للسيميولوجيا، وتكون السيميولوجيا علما شموليا، والعلاقة التي تجمع بين السيميولوجيا واللسانيات هي علاقة عام بخاص. وبالتالي، فمشروعية تأسيس السيميولوجيا مستمدة من الحاجة إلى وجود علم يدرس العلامات اللسانية والعلامات غير اللسانية.

أمّا العلامة عند سوسير فهي عبارة عن وحدة نفسية تتألف من وجهين يرتبطان ارتباطا وثيقا «فالعلامة اللفظية لا تربط بين الشيء والاسم، بل بين المفهوم والصورة السمعية وهذه الصورة ليست صوتا ماديا؛ أي شيئا فيزيائيا بحتا، بل هي الأثر النفسي لهذا الصوت، أي التمثل الذي تمنحنا إياه شهادة حواسنا لهذا الصوت»[8]،فهو يعتمد على التمييز بين مستويين:

النفسي والمادي، فعلى المستوى النفسي يكون حصول الصورة السمعية والمفهوم، أما على المستوى المادي فيوجد الصوت المادي والشيء الخارجي أي ما يعرف باسم «المرجع»، ليقر بعد ذلك بأن العلامة تختص باقتران حدّي المستوى النفسي؛ أي الصورة السمعية والمفهوم، ثم اقترح تسمية كلا من الحدين فاستبدل مصطلح الصورة السمعية ب «الدال» ومصطلح المفهوم ب «المدلول»، ليعمم سوسير هذا المفهوم ليشمل سائر العلامات سواء أكانت لغوية أم لغوية. أمّا عن العلاقة التي تربط الدّال بالمدلول فهي اعتباطية، وتتأتى أهمية مبدأ اعتباطية العلامة –حسب سوسير– في كون الاهتمام الرئيسي للسيميائية سيكون منصبا على العلامات الاعتباطية، وذلك لأن هذه الأخيرة تحقق بصورة أفضل نموذج العلامات السيميائية قياسا إلى العلامات الطبيعية[9].

يتضح إذن من خلال المنطلقات التأسيسية التي وضعها سوسير رهانه على شمولية السيميائية بجعلها علما عاما يدرس اللسان، وأبجدية الصم – البكم، والطقوس الرمزية...، وفي جعله اللسانيات مجرد فرع من هذا العلم العام، وقد تكرس هذا الطابع الموسوعي للسيميائية بفضل الاجتهادات المتلاحقة للباحثين السيميائيين المعاصرين المتأثرين بسوسير(بارث، بويسنس...)

2– تعريف السيميائية في النقد الغربي المعاصر:

تتعدد المفاهيم التي وضعها النقاد لهذا الحقل المعرفي، فجون كلود كوكي يعترف بأن الحديث في السيميائية يجري في اتجاهات مختلفة وبلا تمييز[10]؛ إذ تناول الباحثون مفهوم السيميائية حسب نظريات مجالات متنوعة، وخلفيات فلسفية ومعرفية متباينة، مما نتج عنه عدم وضوح مظاهر الاشتراك والفرق بين تلك المفاهيم والتعريفات، كما جعل المتلقي يواجه الكثير من الصعوبات في فهمه لماهية السيميائية وموضوعها وأهدافها.ويمكن إرجاع التذبذب في وضع تعريف جامع مانع لهذا الحقل المعرفي بحداثته من جهة، وطابع الاتساع الذي يسم السيميائية فضلا عن تداخلها مع مختلف العلوم والمعارف كعلم النفس،علم الاجتماع، علم التاريخ، الأنتربولوجيا...ولا شك أن هذا الأمر جعل السيميائية في وضع ابستمولوجي خاص.

وبهذا، عرف مفهوم السيميائية قلقا شديدا من كثرة المفاهيم المعطاة لهذا العلم، فعدا كونها «علم العلامات» لا نجد اتفاقا لدى النقاد الغربيين، ف «علم العلامات» يعدّ الجزء المشترك في أغلب التعريفات التي وضعها روادها لها؛ حيث يعرّفها ايكو بقوله» السيميائية هي علم الأدلة»([11])، ويتبنى ديكرو و تودوروف في قاموسهما الموسوعي نفس التعريف «السيميائية علم العلامات»([12])، وهي الصيغة التي يحتفظ بها ديكرو وشيفر مع إضافة تعريفية بسيطة في قولهما»السيميائية هي دراسة العلامات والسيرورات التأويلية»([13]).

ولما كان تحديد ماهية السيميائية لم يحسم بصفة قطعية رغم المجهودات الرامية لضبط هذا الحقل المعرفي، فإنه يحسن بنا في هذا السياق استحضار تعاريف بعض الباحثين الغرب كي يتسنى لنا استيعاب هذه الإشكالية، ف «بيير غيرو» يعرف السيميائية قائلا : «السيميائية علم يهتم بدراسة أنظمة العلامات، اللغات، أنظمة الإشارات، التعليمات...الخ، وهذا التحديد يجعل اللغة جزء من السيميائية»([14])، ويتبين لنا من خلال هذا التعريف أن غيرو يتبنى نفس الطرح السوسيري.

أما ميشال فوكو فيعرف السيميائية ب»أنها مجموع المعارف والتقنيات التي تسمح بالتعرف على العلامات، وبتحديدها مما يجعل منها علامات، ومعرفة العلاقات القائمة بينها، وقواعد تأليفها»([15])، ويظهر جليا تأثر ميشال فوكو بالفكر البيرسي في صياغته

لهذا التعريف مطعما إياه بتصورات الاتجاه التفكيكي.

وفي نفس السياق، يصوغ لويس بريتو تعريفا آخر للسيميائية بقوله: «ليست السيميولوجيا غير ذلك العلم الذي يبحث في أنظمة العلامات أيا كان مصدرها لغويا أو سننيا أو مؤشريا»([16])، وهذه الصياغة لا تعدو أن تكون اختصارا للتعريف الذي وضعه سوسير لهذا العلم، في حين رومان جاكبسون يعرفها قائلا: «إن السيميائية تتناول المبادئ العامة التي تقوم عليها بنية كل الإشارات أيا كانت، كما تتناول سمات استخدامها في مرسلات وخصائص المنظومات المتنوعة للإشارة ومختلف المرسلات التي تستخدم مختلف أنواع الإشارات»([17])، فجاكسون بعد تبنيه لتعريف شارل موريس الذي عرّف السيميائية بأنها علم الإشارات ([18]) يركز على الوظيفة التواصلية للغة منطلقا من الأسس العلمية الحديثة لنظرية التواصل التي بلورها.

أمّا أمبرتو إيكو فيسعى إلى وضع مفهوم متطور للسيميائية من خلال ربطه بالتأويل لتصبح السيميائية عنده «علم العلامات أو السيرورات التأويلية»([19])، وبهذا فهو يؤكد على وجود روابط عميقة بين العلامات– موضوع السيميائية – والتأويل، ويندرج هذا ضمن مسعى إيكو الرامي إلى تأسيس»سيميائية تأويلية» بالعودة إلى معطيات السيمياء التداولية التي بلورها شارل موريس.

أما بالنسبة لمدرسة باريس التي تضم كلاّ من غريماس و كوكيه و أريفييه...فلها تعريف مغاير للتعاريف السالفة الذكر، فهي تتأسس كنظرية عامة لأنظمة الدلالة([20])، وقد حدّد غريماس الهدف الذي تنشده السيميائية بقوله» الهدف الذي تنشده السيميائية هو الإمساك بالمعنى أو الدلالة بغض النظر عن المظاهر الأخرى، وقد حصر أ.ج غريماس وج. كورتيس اهتمام السيميائية الأول في «توضيح – في شكل بناء مفهومي– ظروف التقاط وإنتاج المعنى Expliciter–sous forme dune construction conceptuelle–les conditions de la saisie et de la production du sens » ([21])

وبنفس المفهوم قاربت جماعة أنتروفان السيميائية؛ إذ أنها ترى أنّ «السيميائية لعب، هذا اللعب المعرفي الذي يقوم به السيميولوجي، فلا يهتم بمؤلف النص، ولا بالعصر، ولا بالرغبات التي يتعين على هذا المؤلف الاستجابة لها، إنه يهتم فقط بماذا يقول النص؟وليس بمن قال هذا النص؟ ولكن بكيف قال هذا النص ما قال؟...فهذا التحليل لا يريد أن يتوصل إلى المعنى الحقيقي للنص، ولا يريد أن يبحث عن معنى جديد، إنه يسعى إلى البحث عن الشروط الداخلية للمعنى([22]).

وما نلاحظه اقتراب هذا المفهوم من التصوّر الذي صاغته مدرسة باريس السيميائية لهذا العلم، ويمكن تعليل تقاربهما في التعريف لاشتراكهما في اهتماماتهما؛ فكل منهما غلب عليه الطابع التطبيقي، وهو ما يفسر مراعاتهما للجانب التحليلي التطبيقي أثناء وضع التعريف.

ويتبين لنا من خلال هذه التعاريف أنه يصعب إيجاد تعريف جامع مانع لهذا المبحث المعرفي بحيث يلقى إجماعا لدى السيميائيين.وذلك أنّ أية محاولة لتعريفه لابد لها أن تصطدم بتعدد وجهات النظر في تحديد هوية هذا الحقل المعرفي تحديدا دقيقا.

3– موضوع السيميائية:

رغم عدم اتفاق النقاد حول موضوع هذا العلم إلا أننا نلفي الباحثين الغربيين يحاولون تحديد موضوع السيميائية؛ حيث وضحت جوليا كرستيفا أن موضوع هذا العلم ينحصر في «دراسة الأنظمة الشفوية وغير الشفوية ومن ضمنها اللغات بما هي أنظمة أو علامات تتمفصل الاختلافات، إنّ هذا هو ما يشكل موضوع السيميائية»([32]).

وعليه، تجعل كرستيفا موضوع السيميائية واسعا إذ يشمل مختلف الأنظمة لتصبح العلامات اللغوية مجرد

جزء من موضوع السيميائية الواسع.

كما يحدد جوزيف كورتيس الموضوع السيميائي من خلال مرتكزات إجرائية تحليلية بغرض الكشف عن كيفية اشتغال الدلالة، فيحصره في مجموع الأدلة اللفظية وغير اللفظية، وقد أشار كورتيس إلى أنه لا يتم الإحاطة بالموضوع السيميائي إلا باعتباره كلاّ دلاليا مغلقا تتحدد فيه الوحدات الدالة الثابتة والمتغيرة وفق محوري التسلسل والاختيار([42])، وهو بهذا يحاول وضع الإطار المنهجي الذي يسمح بالإحاطة بالموضوع السيميائي موافقا كرستيفا في جعل موضوع السيميائية يشمل العلامات اللغوية وغير اللغوية وإن كان لسوسير السبق في هذا التحديد.

أما بالنسبة لأمبرتو إيكو، فيشير إلى أنّه على الرّغم من المكانة التي تبوأتها السيميائية، فإنها تظل لا تنفرد بموضوع خاص بها، فهي تهتم بكل ما ينتمي إلى التجربة الإنسانية العادية شريطة أن تكون هذه الموضوعات جزء من سيرورة دلالية، فالموضوعات المعزولة الموجودة خارج «السيميوز» لا يمكن أن تكون منطلقا لفهم الذات الإنسانية أو قول شيء عنها([52])، فمن خلال هذا الطرح فقد اقتبس إيكو تصوره عن موضوع السيميائية من تصورات بيرس الذي اعتبر كل مظاهر الوجود تشكل موضوعا للسيميائية من حيث هي سيرورة مؤدية إلى إنتاج الدلالة.

وخلاصة القول، يمكن تفسير اختلاف تحديدات النقاد بتنوع الأرضية الابستيمية التي ينطلق منها كل واحد منهم في معاينة الموضوع السيميائي وتعدد انتماءاتهم السيميائية، فكل واحد منهم صدر في تحديده من خلال التيار أو المدرسة المنتمي إليها.

4– اتجاهات السيميائية في النقد الغربي المعاصر:

لقد تشكلت اتجاهات سيميائية لدراسة جميع أنواع العلامات سواء أكانت هذه العلامات ذات طابع لساني أم غير لساني، وقد تنوعت هذه الاتجاهات حسب اهتماماتها بالمظاهر المختلفة للعلامة غير أنه يمكننا رصد اتجاهين متمايزين؛ حيث اهتم كل منهما بمظهر من مظاهر العلامة: «المظهر التواصلي» و «المظهر الدلالي»، والاختلاف الموجود بينهما فهو يتعلق بالمظهر المدروس؛ حيث تدرس سيمياء التواصل العلامة من خلال مظهرها الوظيفي التواصلي في حين تدرس سيمياء الدلالة العلامة من خلال مظهرها الدلالي.

1–4– سيمياء التواصل:

تنطلق سيمياء التواصل من الأرضية التي وضعها سوسير حين تصور تأسيس علم عام سماه «السيميولوجيا»، ويدرس هذا العلم حياة العلامات داخل الحياة الاجتماعية([26])، فبالإضافة إلى هذه المرجعية السوسيرية استوحى أصحاب سيمياء التواصل نماذجا تواصلية أخرى منها تصورات بلومفيد السلوكية، ونظريات الإخبار في الرياضيات الهندسية خاصة النموذج الرياضي الذي قدّمه كلاّ من كلود شانون Claude Shannon و وارن ويفر–Warren Wea ver.

وقد ظهر هذا التيار بعد نشر إيريك بويسنس Eric Bassens دراسة تحت عنوان»محاولة في الألسنية الوظيفية في إطار السيميائية «essai de linguistique fonctionnelle dans le cadre de la sémiologie»، وفيها ربط بويسنس السيميائية بالتواصل إذ عرفها ب «أنها دراسة طرق التواصل؛ أي دراسة الوسائل المستخدمة للتأثير على الغير، والمعترف بها بتلك الصفة من قبل الشخص الذي يتوخى التأثير عليه»([27])، بناء على هذا التعريف، تتأطر سيميائية التواصل بقصد المتكلم في التواصل وتبليغ الرسالة وباعتراف متلقي الرسالة بهذا القصد.

وبهذا، فهذا الاتجاه ينطلق في بلورة نظريته من تصور ينصّ على أنّ العلامة هي أداة تواصلية، وذلك

لأنّ التواصل هو الذي يشكل موضوع السيميائية لتصبح العلامة تتكون من دال ومدلول وقصدية(intention)، وهذا القصد التواصلي حاضر في جميع الأنساق اللغوية وغير اللغوية.إذ يتعذر أيّ تفسير للمعنى دون الرجوع إلى مقام التواصل باعتبار هذا الأخير الوظيفة الأولية للغة([28])، وقد شرط مؤيدو هذا الاتجاه التواصل بالقصدية وإرادة المتكلم في التأثير في الغير؛ حيث لا يمكن للدليل أن يكون أداة للتواصل ما لم تشترط القصدية التواصلية الواعية.

وفي هذا السياق، واجه أصحاب هذا الاتجاه إشكالا تمثّل في كون «التأثير» قد لا يكون مقصودا°، ولتلافي الخوض في هذه الإشكالية فقد استبعدوا هذا النوع من التواصل غير المقصود، وأخرجوه من دائرة اهتمام السيميائية.

هذا، وقد ساعد معيار «**القصدية**» التواصليون في تصنيف العلامات؛ إذ اتخذوه كمقياس للتمييز فسموا الوحدات التي من أجلها يتوفر القصد في التواصل والتبليغ «**أدلة وعلامات**» بينما الوحدات التي ينعدم فيها القصد في التواصل فقد سموها «**إشارات**»، وهي التي أسقطوها من دائرة اهتمامهم.

بالإضافة إلى أطروحات بريتو، جورج مونان، بويسنس فقد رّكز رومان جاكسون على التواصل إذ وضع تصورا نظريا لكلّ رسالة لغوية يقوم على ستة عناصرهي: المرسل، المرسل إليه، الرّسالة، السّياق، الشفرة والقناة([29]).

ضمن هذه التصورات، قدّم السيميائيون التواصليون دراسات تطبيقية تشمل مجالات مختلفة منها:إشارات المرور، وشفرات الهاتف، والتلغراف والعلامات الموضوعة على الألبسة، والخرائط الطرقية، ودليل الفنادق، والمطاعم، والحكاية الخرافية وغير ذلك.

غير أنّ حصر الحقل السيميائي في التواصل المشروط بالقصدية يفرز إشكالية معقدة وهي:كيف نميّز العلامة التواصلية عن العلامات الأخرى؟ كما أنّ اعتماد «المقصدية» intentionnalité» لا يخلو من مخاطر على البحث السيميائي حيث أنه يصعب تحديد الوظيفة التواصلية للعلامات مادامت مرتبطة بإرادة المرسل، كما أنّ المقصدية التواصلية تختلف من ثقافة إلى أخرى إن لم تختلف داخل الثقافة الواحدة، بالإضافة إلى غياب الوظيفة التواصلية في بعض الأنساق الدالة. وفي هذا الصدد، فقد حاولت جان مارتيني إيجاد تخريجة لهذه الإشكالية حيث ذهبت إلى أنّ مقصدية التواصل موجودة في كل فعل تواصلي عند الباث وعند المتلقي على السّواء، فالوظيفة التواصلية لا تغيب حتى في الأنساق الدالة التي لا نستعملها في التواصل، مادامت هناك إمكانية لاستثمار هذه الأنساق داخل التواصل([30]).

2-4- سيمياء الدلالة:

تنطلق سيمياء الدلالة أيضا من تصورات سوسير غير أنها تتجاوز التواصل وما يستلزمه من مقصدية، لتركز بالمقابل على مسألة الدلالة لذلك لم يرتبط هذا الاتجاه باللسانيات الوظيفية بقدر ما ارتبط بلسانيات هيلمسليف.

ويمكن التمثيل لهذا الاتجاه في أعمال غريماس المتعلقة بالسّرد، وأعمال ليفي ستروس في مجال دراسة الأساطير...بيد أنّ التصورات التي اقترحها بارث تعدّ نموذجا تمثيليا لهذا الاتجاه، وذلك أنّ البحث السيميائي عنده يتمثل في دراسة الأنظمة والأنساق الدّالة([31])، ومن هذا المنظور انطلق بارث لدراسة مجموعة متنوعة من الوقائع اليومية في الحضارة الغربية المعاصرة(المصارعة الحرّة، المسرح، السينما، الهندسة المعمارية...) ورأى أن هذه الأنساق الدلالية يمكن أن تدرس ضمن ميثولوجيا سيميائية توسّع المفاهيم اللسانية لتحليل تمظهرات الثقافة الجماهيرية([32]).

إنّ في الطرح الدلالي انتقاد لأنصار سيميائية

التواصل الذين يعتبرون في العلامة الدّال والمدلول والمقصدية، فالدلاليون لا يرون في العلامة سوى الدّال والمدلول.وبهذا ، فإنهم يتجاوزون التواصليين الذين يتمسكون بدراسة العلامات اللسانية وغير اللسانية التي يتواصل بها البشر مع اشتراط مقصدية التواصل، كمّا أنهم أكثر شمولية لأنهم يتخذون موضوعا لهم كل الأنساق الدالة سواء استعملت لأغراض تواصلية أم لم تستعمل، لذلك وجدنا بارث يفتح الدراسة السيميائية على مواضيع من قبيل اللباس، والأثاث، والطعام، والمعمار وغير ذلك فضلا عن اللغة، كما يعدّ غريماس ومجموعته «مدرسة باريس» مشروعا نظريا ومنهجيا لدراسة جميع تمظهرات الدلالة سواء أكانت سردية أم خطابية عموما، كما ذهب ليفي ستروس بالتحليل السيميائي إلى فحص مظاهر الشرط الإنساني من خلال الأساطير ونظام القرابة وتراث الشعوب...

5- مفهوم السيميائية في النقد العربي المعاصر:

أمّا عن ظهور السيميائية في الوطن العربي فقد ظهرت عن طريق المثاقفة والإطلاع على الإنتاجات المنشورة في أوروبا والتلمذة على أساتذة السيميائية في جامعات الغرب، وقد بدأت السيميائية في دول المغرب العربي أوّلا، وبعض الأقطار العربية الأخرى ثانيا، عبر محاضرات الأساتذة منذ الثمانينيات عن طريق نشر كتب ودراسات ومقالات تعريفية بالسيميائية (مبارك حنون، محمد السّرغيني، صلاح فضل، جميل حمداوي، فريال جبّوري غزول، عبد الحميد بورايو، سعيد بنكراد، عبد الملك مرتاض، السّعيد بوطاجين، يوسف وغليسي...إلخ) أو عن طريق الترجمة (محمد البكري، عبد الرحمن بوعلي، سعيد بنكراد....إلخ) وانجاز أعمال تطبيقية في شكل كتب (محمد مفتاح، رشيد بن مالك، مرتاض، محمد السرغيني، عبد الحميد بورايو...).

بالإضافة إلى ذلك، أنشئت لها مجالات على غرار مجلة «الدّراسات السّيميائية الأدبية المغربية 1987»، وخصّصت لها قواميس متخصصة كما فعل «رشيد بن مالك»، وعقدت لها ملتقيات، وأسست لها جمعيات على غرار «رابطة السيميائيين الجزائريين» التي تهدف إلى لمّ شمل السيميائيين الجزائريين، وترقية الممارسات السيميائية ونشرها وتوزيعها وترجمتها»([33]).

وعلى هذا الأساس، فإنّ الوطن العربي عرف القراءة السيميائية منذ منتصف السبعينات، وأخذت تتأسس هذه القراءة خلال الثمانينات من بوابة المغرب العربي، فعرفت الحركة النقدية العربية المعاصرة رجّة قوية بعد تسرب المنهج السيميائي إلى حدود العالم العربي وتغلغله في الممارسات النقدية، فانكبّ عدد من النقاد على التلقي النظري والإجرائي التطبيقي لهذا المنهج الجديد.

وبالرغم من هذا الاهتمام البالغ من النقاد العرب بهذا المنهج الجديد إلا أننا نلاحظ عدم وضوح الرؤية لدى نقادنا العرب، وتذبذبا في تصور موضوعها ومجالها المعرفي ويمكن إرجاع ذلك لحداثة هذا العلم في بيئتنا النقديّة وهو ما ذهب إليه عبد الرحمن جبران حين علل كثرة المفاهيم التي صيغت للتعريف بهذا الحقل المعرفي لحداثة هذا الموضوع في التجربة النقدية العربية، وبالتالي عدم استقراره وتجذره في النقد العربي المعاصر([34])، أما الناقد عصام خلف كامل فيعلل هذا الاضطراب المفاهيمي باتساع حقل السيميائية وتقاطعه مع عدّة علوم أخرى في قوله: «إنّ السيميائيات علم واسع وشامل وجامع في طياته لكثير من العلوم، ولذلك فالمجال السيميولوجي لا يزال الناس فيه بين أخذ و ردّ بسبب أنه لم يحدّد بعد»([35])

ولكن هذا لم يمنع النقاد العرب من محاولة تعريفها، إذ يعرّف صلاح فضل السيميائية بقوله: «هي العلم الذي يدرس الأنظمة الرّمزية في كلّ الإشارات الدالة، وكيفية هذه الدلالة»([36]) وبهذا التعريف يشترط

صلاح فضل أن تكون الإشارات المدروسة ذات دلالة لأنّ السيميائية تدرس دلالة هذه الإشارات. ومن هنا، يظهر جليّا اقتباس صلاح فضل لهذا التعريف من «سيميائية اتجاه الدلالة» الذي يمثله رولان بارث وغريماس وغيرهما أما سعيد علوش فيربطها بالثقافة ومظاهرها حين يقول: «هي دراسة لكلّ مظاهر الثقافة كأنظمة علامات في الواقع»([37])، وبهذا فهو يعتمد التعريف المتبنى عند أنصار «سيميائية اتجاه الثقافة» لأنه يتبنى وجهة نظرها.

أمّا الباحثة سيزا قاسم السيميائية فتقول أنّ هدف السيميائية هو «تفاعل الحقول المعرفية المختلفة، والتفاعل لا يتم إلا بالوصول إلى مستوى مشترك يمكن من خلاله أن ندرك مقومات هذه الحقول المعرفية، وهذا المستوى المشترك هو العامل السيميوطيقي»([38])، وهذا المفهوم مقتبس من التعريف الذي وضعه بيرس Pierce لهذا العلم حين جعل السيميائية حركية منفتحة على جميع المجالات المعرفية، وجعل مجالها ممتدا إلى مختلف مجالات الحياة والأنساق العلامية حينما أعلن أنه لا يستطيع دراسة أيّ مجال إلا سيميائيا، لتصبح مع ذلك مفهوم «العامل السيميوطيقي» الذي صاغته سيزا قاسم هو مفهوم «النسق السيميائي» الذي توسّع فيه بيرس.

في حين يعرّفها جميل حمداوي بقوله: «السّيمياء عبارة عن لعبة التفكيك والتركيب، وتحديد البنيات العميقة الثاوية وراء البنيات السطحية المتمظهرة فونوجيا ودلاليا»([39]) وبهذه الرؤية يكون الناقد قد نقل المفهوم الذي وضعه جون كلود كوكي للسيميائية و تبنته مدرسة باريس السيميائية (غريماس، كورتيس...)، أمّا مبارك حنون فيعرفها على النحو التالي:» السيمياء هي دراسة الأنماط والأنساق العلاماتية غير اللسانية إلا أنّ العلامة في أصلها قد تكون لسانية (لفظية) وغير لسانية (غير لفظية)»([40]) وقد أخذ هذا التعريف من بيير غيرو الذي أورد في مؤلفه «علم الإشارة» والذي هو اختصار للمفهوم الذي صاغه سويسر.

أما تعريف السيميائية عند مازن الوعر فهي «علم الإشارة الدالة مهما كان نوعها وأصلها وهذا يعني أن النظام الكوني بكلّ ما فيه من إشارات ورموز هو نظام ودلالة وهكذا، فإنّ السيميولوجية هي العلم الذي يدرس بنية الإشارات وعلائقها في هذا الكون، وبالتالي، يدرس توزعها ووظائفها الداخلية والخارجية»([41]) وبتركيز مازن الوعر على الجانب الدلالي من العلامة، يكون قد عبّر عن نفس تصوّر أتباع «سيميائية الدلالة» وباقتراب أكثر، فقد استنسخ تعريف بارث أحد روّاد هذا الاتجاه، فالبحث السيميائي لديه «هو دراسة الأنظمة والأنسقة الدّالة، فجميع الوقائع والأشكال الرمزية والأنظمة اللغوية تدل»([42]). وبهذا، يظهر جليا تشابه هذين التعريفين، ونقل الناقد المتأخر (مازن الوعر) عن الناقد المتقدم (رولان بارث)

بناء على ما سبق، نجد أن هذا المصطلح «السيميائية» قد قوبل بتعاريف عديدة في نقدنا العربي المعاصر، وسبب هذا التعدّد تناول الباحثين العرب مفهوم السيميائية حسب نظريات مختلفة، فاختلفت مصادرهم التي استمدوا منها تعريفهم، وهو ما نتج عنه إرباك المتلقي وعدم وضوح الرؤية لديه حول هذا الحقل المعرفي.والحقيقة أن هذه المشكلة المفهومية يتشاركها النقد العربي المعاصر مع نظيره الغربي، وهو ما عبّر عنه مارسيلو داسكال:»إن الدراسات السيميولوجية المعاصرة على كافة اتجاهاتها لا تزال في طفولتها، وهي لم تتحوّل إلى واحدة متوفرة على تجانس منهجي ومفاهيمي» ([43]) ، فحداثة هذا الحقل المعرفي ولّد هذه الصعوبات في التحديد المعرفي والمنهجي.

6- إشكاليات المنهج السيميائي في النقد العربي المعاصر:

عرف النقد السيميائي في الوطن العربي مثل غيره

العديد من الإشكاليات النقدية حالت دون الاسترسال النقدي للسيميائي، وهذا على الصعيدين الآتيين:

1-6- على مستوى المنهج (التنظير)

يواجه النقد السيميائي في الوطن العربي حاليا مشكلة تعدّد المفاهيم النقدية لهذا المنهج النصاني. ومن ثم، تباين المشتغلين في حقل المنهج السيميائي، وتؤدي هذه الاضطرابات المعرفية المفهومية حتما إلى حجب الرؤية الصحيحة والعميقة عن ذهن المتلقي العربي مما ينشىء القطيعة بين القارئ العربي والنظرية السيميائية.

وعليه، فالسيميائية محاطة بإشكالية معقدة هي أنها غير محدّدة الجنس، وأنّها غائمة الماهية[44] فلا اتفاق بين النقاد العرب على ماهيتها، حيث تتناولها ثلاثة أنظار:

المنظور الأوّل: يراها منهجا.

المنظور الثاني: يراها علما عاما للعلامات.

المنظور الثالث: يراها نظرية، أي نظرية عامة للدلالة والمعنى، وبهذا نلاحظ الخلط بين مفاهيم «المنهج»، «العلم» و «النظرية»، وان كان هذا الخلط المفهومي في الحقل الغربي أوّلا؛ إذ نجد جورج مونان يعرّف السيميائية تارة «بأنّها العلم الذي يدرس أنساق العلامات»([45]) ، ويصفها تارة أخرى ب»أنّها وسيلة عمل نظرية شبه ضرورية للعلامات»([46])؛ أي أنه اعتبرها تارة علما فيما اعتبرها منهجا بقوله «وسيلة عمل» تارة أخرى.

أمّا المشكلة الثانية التي يعاني منها النقد السيميائي في الساحة النقدية العربية فتتجسد في «مشكلة المصطلح» حيث أحصى يوسف وغليسي 42 تسمية لهذا العلم، إلا أنّ مشكلة المصطلح تبقى على أهميتها ثانوية، وذلك أنه مهما تعدّدت المصطلحات لمنهج تبقى أصيلة في تضمنها مفهوما واحدا، هذا ما أشار إليه بشير تاوريرت قائلا : «فجملة المصطلحات الرّديفة لمصطلح السيميائية كلها تحيل إلى مضامين المنهج سواء على المستوى النظري أو الإجرائي، فعلى صعيد الدلالة المصطلحية لا فرق بين مصطلح السيميائية والسميولوجيا فهما مصطلحان مترادفان»([47]) وعليه فهذه المعضلة تبقى ثانوية-حسب بشير تاوريرت- إذا ما قورنت بمعضلة تحديد المفهوم الجامع المانع المتفق عليه.

نضيف إلى ذلك عدم وجود مناقشات جديّة بخصوص أطروحات السيميائية، حيث نلفي أغلب السيميائيين المشتغلين في الساحة النقدية العربية يأخذون معطيات السيميائية من عند الغرب دون مساءلة أو نقد أو إعادة نظر أو حتى تكييفها مع خصوصية النقد العربي والنّص الإبداعي العربي المطبق عليه، فنجم عن نزوع الباحثين إلى اختيارات منهجية وأطروحات نظرية منقولة دون وعي وضع القارئ أمام ترسانة هائلة من المفاهيم والإجراءات غير المتداولة في لغته وفي سياقه الثقافي([48])، كما أنّ البحث السيميائي الأوروبي نفسه شهد إعادة نظر من خلال المناقشات التي قام بها رواد السيميائية، فما كان بديهيا أضحى موضع تساؤل وجدل على نحو ما نجده عند كورتيس الذي تراجع عن انجازات اعتبرها من الثوابت سابقا، إلا أنّ الباحث السيميائي العربي ظل منقطعا عن هذه المستجدات والهزات التي حدثت على الصعيد النظري.

2-2- على مستوى التطبيق:

قد تنبع أزمة المنهج السيميائي النقدية على المستوى الاجرائي أساسا، وذلك لعدم وجود آليات متفق عليها سلفا في نقد النص الأدبي ومقاربته، فحتى لو تقاربت هذه المفاهيم النظرية ووجدت يبقى تطبيق هذه النظريات إجرائيا، وإخضاع النّصوص لها أمرا يحيط به اللّبس؛ حيث نجد عبد الملك مرتاض يطرح جملة من الأسئلة التي تبحث عن إجابة مقنعة حول المنهج المراد استعماله في تناول أي ظاهرة إبداعية،

فيتسائل قائلا: «من أين؟ والى أين؟ وبأيّ منهج نقتحم النص؟»([49]) هذا عن المنهج، وفيما لو طبق المنهج السيميائي على الظاهرة الأدبية فالاختلاف سيكون كبيرا بين المحللين السيميائيين فيما بينهم، ذلك أنّ استخدامهم للأدوات الإجرائية متباين كل ناقد عن الآخر، ناهيك عن اختلاف المستوى الثقافي و التجارب النقدية ممّا يزيد في تعميق هذه المشكلة، لتبقى مشكلة التطبيق قائمة خاصة في النقد العربي، وهذا يعود في عمومه إلى التنظير المتعدد، ويرجع ذلك رشيد بن مالك إلى تعدّد المفاهيم المترجمة للمصطلحات الغربية، وتعريبها مباشرة دون إخضاعها للمقاييس النقدية، وقابلية النص العربي لها، مما يزيد في غموض المصطلحات النظرية التي تبقى عصية مبهمة على الناقد والمتلقي معا، أضف إلى ذلك الفهم الصحيح المؤسس للكيفية السليمة لتطبيق تلك المصطلحات على النصوص دون تمييز. إذن، فكيف بتطبيقها على نصوص عربية تعكس رؤى فكرية معينة وفلسفات معرفية متنوعة([50]).

وما يلاحظ على التطبيقات السيميائية العربية سطحيتها وإغفالها لعمق النص المطبق عليه حسب ما صرّح به جميل حمداوي قائلا: «إنّها عبارة عن تمارين شكلية تغفل الجوانب المرجعية والمضمونية والأبعاد الأيديولوجية، كما تخلط بين المناهج تلفيقا وانتقاء، أمّا النتائج المتوصل إليها فأغلبها تبقى تحصيل حاصل بعد تسوّيد العديد من الأوراق المرفقة بالأشكال والجداول والرّسومات الهندسية والأسهم التواصلية، ولكن الفوائد قليلة جدا تتمثل في لعبة التفكيك والتركيب دون الحصول على معارف جديدة ما عدا القليل من الدراسات والأبحاث الجادة»([51]).

كما يلاحظ رشيد بن مالك أنّ بعض التطبيقات السيميائية العربية قد تحوّلت إلى مجموعة من الخطاطات الصورية الشكلية وبالتالي : «يبدو لنا النص كما لو كان يلاءم ولا حركة للحياة فيه، حيث يتم تطبيق المصطلحات والمخططات الأوروبية بشكل ميكانيكي وبمرجعيتها الأوروبية دون الاهتمام لعملية التلبين والهضم من أجل التواصل مع القارئ العربي ودون معاناة مع النص ذي المرجعية الشرقية مثلا»([52])

وهي نفس الملاحظة التي سجلها هامل بن عيسى على الدّراسات التطبيقية السيميائية العربية في قوله: «فما أكثر القراءات المسّطحة التي تدعى التوسل بالمنهج السيميائي، وهي ليست من السيميائية في شيء لا تبرح تشوّه مشهدنا النقدي العربي بطلاسم ولوغاريتمات وترسيمات بيانية وشطحات فكرية، مكتوبة بلغة لا هي عربية ولا أعجمية، مستغلقة على الفهم والدلالة»([53]).

وعليه، يندمج الصعيدين (النظري والتطبيقي) معا ليشكلا لنا أزمة نقدية عويصة، وهذا لا ينفي جهود بعض النقاد العرب الحداثيين الذين حاولوا ترسيخ الممارسة السيميائية في النقد العربي، إذ طوّروا خطابا عربيا نقديا سيميائيا يعتمد على التركيب المتجانس من التيارات المختلفة، والإبحار المتميز في صلب الثقافة العربية*.

والمهم أن النظرية النقدية العربية في مجال السيميائية أصبحت تحمل أوجها متعددة تجعلها تبحث عن التأسيس لها من خلال المحاولات الجادة عند نقادنا السيميائيين الذين يسعون نحو الإضافة والإسهام عن طريق الاستجابة لمستجدات الساحة النقدية العالمية، والمساهمة في نقلها للنقد العربي بوعي من خلال تبني رؤية نقدية جادة.

7- مبادئ التحليل السيميائي في النقد الأدبي العربي:

لقد اهتم النقاد العرب بتحديد إجراءات التحليل التي تساعد على وصف أنظمة الدلالة، ورصد كيفية وسيرورة انتقال المعنى من الشكل إلى المضمون؛ أيّ من البنية السطحية إلى البنية العميقة مادامت السيميائية عبارة عن لعبة التفكيك والتركيب وتحديد البنيات

العميقة الثانوية وراء البنيات السطحية المتمظهرة فونولوجيا وصرفيا ودلاليا وتركيبيا([54]) ولتحقيق هذا الهدف اتبّع النقاد العرب مجموعة من المبادئ التي تساعد في الإحاطة بمضمون النص، وقد عدت هذه المبادئ مسلمات يقتضي التقيد بها ويمكننا حصر هذه المبادئ فيمايلي:

7-1- التحليل المحايث:

ونقصد به البحث عن الشروط الداخلية المتحكمة في تكوين الدّلالة، وإقصاء كل ما هو حالي خارجي كظروف النص، والمؤلف... وعليه، فالمعنى يجب أن ينظر إليه على أنه «أثر ناتج عن شبكة العلاقات الرابطة بين العناصر»([55]).

فعلى اختلاف التصورات السيميائية وتعدّد الاتجاهات فإنها جميعها تلتقي عند مبدأ «المحاثية» ، «Immanence» الذي يقتضي دراسة النص الأدبي من خلال بنياته الداخلية، وقد اعتبر رشيد بن مالك هذا المبدأ من المسلمات والمبادئ القاعديّة التي ينهض عليها التحليل السيميائي وذلك «أنّ النص يشكل كيانا دلاليا قائما بذاته لا نحتاج في وصفه إلى معلومات خارجية عنه سواء تعلقت بحياة الأديب أو الظروف المحيطة به أو الأحداث المرويّة ما دام موضوع السيميائية ينحصر في وصف الأشكال الداخلية لدلالات النص»([56]).وبهذا، فإننا لا نحتاج إلى أخبار «أجنبية» عن النص كمناسبة النص، ظروف كاتبه، تاريخ تشكيل النص...

بناء على ما سبق، نستخلص أنّ التحليل المحايث يتطلب الاستقراء الداخلي للوظائف النصية التي تساهم في توليد الدلالة، فلا يهم المحلل العلاقات الخارجية ولا الحيثيات السوسيو- تاريخية والاقتصادية التي أفرزت عمل المبدع، فإذا كانت السيميائية تبحث عن شكل المضمون، فإن هذا يتحقق لها عبر رصد العلاقات التشاكلية أو التضادية الموجودة بين العناصر داخل العمل الفني حسب تصور غريماس.

7-2- التحليل البنيوي:

ويعدّ هذا المبدأ امتدادا للمبدأ الأول، ويخصّ الوحدات الدالة لمضمون النص التي لا تتحدد بماهيتها وإنما بعلاقاتها الضدية ببقية الوحدات في صلب نظام النص، تدرك هذه العلاقات في لعبة الخلافات التي تنشأ بين الوحدات النصية([57]).وبهذا، يستلزم إدراك معنى النص الوقوف عند الاختلافات المستقرة، بتحديد الوحدات وقيمتها الدلالية انطلاقا من العلاقات في إطار البنية التي تمثل « شبكة علائقية([58])، فهي تتشكل كعلاقة تقوم على الأقل بين عنصرين يتخذان شكل قيم في أغلب الأحيان.

بناء على ما سبق، فإنّ النص يتقدم كفوارق ومهمّة دارس النص تحديد هذه الفوارق، ورصد التباينات المتضمنة فيه من أجل القبض على دلالات النص الكامنة فيه. وفي هذا السياق، يحدّد عبد الواحد مرابط العلاقة الموجودة بين السيميائية والبنيوية إذ يعتبر النقد البنيوي وما يرتبط به من مباحث يشكل مسارا منهجيا داخل السيمياء وليس خارجها ([59])

بهذا الفهم يصبح التحليل البنيوي المسار المنهجي الذي تبنته السيميائية في مقاربتها لمختلف النصوص الأدبية، ويعد هذا المبدأ من الناحية الإجرائية نقطة انطلاق لمختلف الاتجاهات السيميائية لأنّ الأمر في جميع المجالات يتعلق بتجليات الشيفرة اللغوية داخل النص.

7-3- تحليل الخطاب:

إذا كانت اللسانيات بكل مدارسها تهتم بدراسة الجملة انطلاقا من مجموعة من المستويات المنهجية، حيث تبدأ بأصغر وحدة وهي الصّوت لتنتقل إلى أكبر وحدة لغوية وهي الجملة والعكس الصحيح، فهي «تركز على الجملة في تمظهراتها البنيوية أو التوزيعية أو التوليدية أو التداولية، فتريد فهم كيفية توليد الجمل اللامتناهية العدد، وذلك من قواعد متناهية

العدد، أو كيفية توزيع الجمل حسب مكوناتها الفعلية أو الاسمية أوالحرفية أو الظرفية»([60]) بيد أنّ السيميائية تتجاوز حدود ذلك إلى تحليل الخطاب.

فالسيميائيون يعتمدون على ملفوظ أعلى من الجملة ليصبح مصطلح الخطاب Discours عندهم «يشير على كلّ ملفوظ أعلى من الجملة»([61]) من هذا التعريف، فقد اشترط السيميائيون في الخطاب أن يعلو إلى ما فوق الجملة، بحيث يصبح التعامل معه مثل التعامل مع السلاسل والمتتاليات الجملية.

بناء على ما سبق، فالسيميائية تركّز اهتمامها على الخطاب بخلاف اللسانيات التي تركّز اهتمامها على الجملة، وقد كان لتجاوز السيميائية الجملة دورا كبيرا في تطوير الدراسات الأدبية، وذلك حينما تجاوزت الجملة لتبحث في شكل النص الأدبي وبنياته وسياقاته ومقاماته التواصلية([62])، لهذا وجدت سيميائية الخطاب وتطورت اعتمادا على هذه المسلمة الإجرائية التي تمكننا من الولوج إلى عالم النص الذي يتحدد بصفته البؤرة الأساس التي تتجلى فيها ومن خلالها الحالات الدالة.

4-7- التعدد الدلالي للنص و عدم إمكانية الإحاطة الكلية بالدلالة النهائية للنص:

وينص هذا المبدأ أن النص الواحد يبقى مفتوحا على التأويلات المتعددة، فعلى المحلل السيميائي -حسب مرتاض- أن يستحضر دائما أمام أعينه فكرة «أنّ النّص الأدبي الواحد قد يتناوله طائفة من الدارسين جملة واحدة دون أن يكون ذلك ممتنعا أو مستنكرا»([63])، فالمرجع بالنسبة للمحلل الذي سيباشر تحليل نص ما هو زاوية النظر التي من خلالها سيسلط الأضواء على النص الذي هو بصدد مدارسته، وهذه مسألة تحيل إلى تعددية الزوايا وتعددية أوجه التأويل وذلك حسب زاوية القراءة التي يتبناها المتلقي في قراءته للنص واستعداداته القرائية وخبراته السابقة، فمهما استكشف القارئ (الناقد) من أبعاد النص وعناصره يظل مجرد صورة واحدة من صور القراءة، ولا يجوز لها أن تتخذ صفة الحقيقة الكلية والمطلقة للنص، فالحقائق السيميائية نسبية، وهذا هو الأمر الذي يعطيها فرصة الدوام، فالحقيقة الثابتة تبطل بمجرد ظهور نقيضها، أما الحقيقة النسبية فلا تبطل بمجرد ظهور نقيضها المحتمل (الافتراضي).. ([64]).

بناء على هذا، لا يمكن تصوّر معنى مكتف بذاته وقادر على التدليل خارج الذات المتلقية التي تستقبله، وهو ما يلغي فكرة التأويل الكلي والشامل للنصوص.

ولهذا، فإن القول بإمكانية الإحاطة الكليّة بالدلالة النهائية للنص ضمن قراءة واحدة شاملة أمر في غاية الغلط، فأبسط نص سردي لا يمكن أن يكون حاملا لدلالة واحدة، ولا يمكن أن يكون تحققا كليا شاملا لأنّ في هذا إغفال لدور السياقات الداخلية للنص التي تقود سيرورة تشكل المعنى فلا أحد راهنا، يؤمن بوجود نص يبني دلالاته في استقلال كلي عن سيرورات القراءة فحتى النصوص الدينية التي يقال إنها تشتمل على معنى حرفي أودعتها فيها الذات الإلهية يمكن أن تسلم لقارئها معان ليست مرئية من خلال العلاقات الموصوفة بشكل مباشر([65]) وهذا راجع إلى طابع اللغة ذاتها «فلا وجود لوحدة من وحدات النص تشتمل على طاقة تعيينية فقط، فكل كلمة تشتمل على طاقة إيحائية لا تكشف سرها سوى السياقات التي تتحقق داخلها»([66]).

وخلاصة القول، لا وجود سوى للانتقاءات السياقية التي تبنى استنادا إلى فرضيات تأويلية تسند للمتلقي أوالمحلل مهمة بناء قصدية جديدة للنص من خلال إعادة بناء سياقاته الداخلية .

لقد اقتبس النقاد هذه المبادئ التحليلية والمنطلقات الإجرائية التي تمثلوها في مقارباتهم للنصوص سيميائيا من «مدرسة باريس السيميائية» و «جماعة انترفارن»

التي قامت بتحليل العديد من النصوص سيميائيا؛ حيث عنت بالجانب التطبيقي من السيميائية بإسقاط مختلف التصورات السيميائية المتوصل إليها على العديد من أنواع الخطاب (الديني، السردي...)، ويمكن تعليل سبب أخذ النقاد العرب لمبادئهم التحليلية من جماعة أنترفيرن بنجاح هذه الأخيرة في مقاربتها للنصوص وفق هذه الإجراءات البنيوية ، وهي بهذا الاهتمام تتقاطع مع مدرسة باريس «école de paris» التي استندت إلى تحليل خطاب النص بنيويا بطريقة محاثية تستهدف دراسة شكل المضمون للوصول إلى المعنى الذي يبنى من خلال لعبة الاختلافات والتضاد متجاوزة بنية الجملة إلى بنية الخطاب، وما شجّع النقاد العرب على الأخذ من هذه المدرسة التي وضع معالمها غريماس تمكن هذا الأخير من إعطاء نماذج تطبيقية شملت مقترحاتها في مجال المعنى وسيرورات تشكله بالغة الغنى والعمق. أما المبدأ الرابع الذي أخذ به النقاد العرب في مقاربتاهم السيميائية والذي ينص على «عدم إمكانية الإحاطة الكلية بالدلالة النهائية للنص» فقد استمدوها من أطروحات رولان بارث الذي عارض فى كتابه S/Z التصور الذي لا يرى في النّص الأدبي إلا مدلولا واحدا نهائيا، وذلك لأنّ ما يميز النّص هو التعدد الدلالي، ولأن عمليات التأويل لا تقتنص معانيه بقدر ما تعني تعدديته وإمكاناته، ورأى بارث أنّ باب الولوج إلى التعدد الدلالي للنص يكمن في مستواه الإيحائي dénotative لأن هذا المستوى هو الذي يربط النص بجميع النصوص السابقة واللاحقة فيفتح شيفراته نحو العالم([67]) هكذا فتح بارث النص على التأويل المتعدد والمتجدد كما كان لنظرية التلقي بزعامة ياوس وايزر دورا في بسط هذه القضية»تعدد عمليات التلقي للنص الواحد».

وخلاصة القول، أنّ هذه المبادئ قد شكلت مرتكزات التحليل السيميائي للنصوص المتنوعة، ومفاتيح الولوج إلى فضاء النص المدروس، مما مكنّ الناقد العربي من استنكاه مكنونات النص، وتفجير دلالته على ضوء هذه المسلمات.

8- تلقي النقاد العرب لتيارات السيميائية:

لم يكد المنهج السيميائي يتجذر في الممارسة النقدية العربية المعاصرة حتى فرّعه النقاد العرب إلى عدة اتجاهات مستقرئين بذلك الاتجاهات السيميائية التي بلورها منظروها في النقد الغربي المعاصر والتي اتخذت هي الأخرى صفة التعدد والتنوع بسبب تباين منظور كلّ اتجاه للعلامة التي هي المحور التي تشتغل حوله السيميائية وطبيعة اشتغال كل منها عليها. وعليه، فكل واحد من الاتجاهات السيميائية المذكورة يدرس جميع أنماط العلامات، وإذا كان هناك من اختلاف فهو يتعلق بالمظهر المدروس في كل علامة.

وبالانتقال الى النقد العربي، فإن هذا التعدد يتعمق نتيجة اختلاف الإطارات والروافد المعرفية لكلّ ناقد عربي، مما نجم عنه تباين النقاد العرب في تحديد الاتجاهات السيميائية، وهو ما نوضحه في الجدول الآتي:

المؤلف	اتجاهات السيميائية	المؤلف
مبارك حنون	–سيميولوجيا التواصل. –سيمولوجيا الدلالة. –سيمولوجيا الثقافة.	دروس في السيميائيات، دار توبقال،الدارالبيضاء 1987.
جميل حمداوي	–سيميولوجيا التواصل –سيميولوجيا الدلالة	مجلة ديوان العرب، فبراير 2007، نسخة الكترونية.
محمد السرغيني	–سيميولوجيا الدلالة –سيميولوجيا الإبلاغ –سيميولوجيا الأشكال الرمزية	محاضرات في سيميولوجيا ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء 1987.
محمد السرغيني	–الاتجاه الأمريكي. –لاتجاه الفرنسي . –الاتجاه الروسي.	المرجع نفسه
عادل فاخوري	–التيار اللساني –التيار المنطقي –التيار السلوكي	تيارات في السيمياء، ط1، دار الطليعة، بيروت 1987.
عبد الواحد المرابط	–السيمياء التواصلية. –السيمياء الدلالية. –السيمياء الثقافية. –السيمياء التداولية.	السيمياء العامة وسيمياء الأدب، ط1، منشورات الاختلاف الجزائر 2010.
غريب اسكندر	–سيمياء التواصل. –سيمياء الدلالة. –سيمياء الثقافة.	الاتجاه السيميائي في نقد الشعر العربي، ب ط، المجلس الأعلى للثقافة، مصر 2002.
عبيدة صبطي نجيب بخوش	–سيمولوجيا التواصل. –سيمولوجيا الدلالة. –سيمولوجيا الثقافة.	مدخل إلى السيميولوجيا ط1، دار الخلدونية، الجزائر 2009.
فيصل الأحمر	–سيمولوجيا التواصل. –سيميائيات الدلالة. –سيميوطبقا الثقافة.	معجم السيميائيات ، ط1، منشورات الإختلاف الجزائر 2010.
رشيد بن مالك	–سيمياء الدلالة. –سيمياء التواصل.	قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص ب ط، دار الحكمة، الجزائر 2000.

من خلال هذا الجدول يتبين لنا تباين تحديدات الاتجاهات السيميائية عند النقاد العرب واختلافها، حيث نجد أنّ أغلب النقاد العرب (مبارك حنون، غريب اسكندر، عبيدة صبطي، ونجيب بخوش، فيصل الأحمر...) قد تبنوا ثلاثة اتجاهات سيميائية تمثلت في: سيمياء التواصل، سيمياء الدلالة وسيمياء الثقافة.

أما محمد السرغيني فبعد تحديده للاتجاهات السيميائية الثلاثة المذكورة سابقا يعود مرة ثانية فيفرّع السيميائية إلى ثلاث اتجاهات على النحو الآتي : الاتجاه الأمريكي، الاتجاه الفرنسي، الاتجاه الروسي، معتبرا التقسيم الأول يرتكز أساسا على الهدف منها، معلنا في الوقت نفسه أنّ المعيار الذي اعتمد في تفريعه الثاني هو «المنشأ» وبهذا اتخذ الموقع الجغرافي مقياسا للتقسيم والتصنيف، ونحن نرى أن هذا المعيار وحده لا يعدّ دقيقا في التمييز بين الاتجاهات الثلاثة حيث أنّ الاتجاه الروسي مثلا الذي يضم أطروحات مدرسة تارتو تشمل أيضا أطروحات أندري لالاند وأمبرتو إيكو الذين لا ينتميان لهذا النطاق الجغرافي «روسيا». أما عادل فاخوري الذي يفرّع اتجاهات السيميائية إلى التيار اللساني والتيار المنطقي الذين أدرج فيهما أطروحات سوسير وبيرس فإن بيرس وسوسير لم يبلورا نظرية سيميائية متكاملة بقدر ما تعدّ القضايا التي أحالا إليها من منطلقات التأسيس للسيميائية. وبالتالي، لا يستقيم اعتبارهما تيارين سيميائين. وفي إضافة هامل بن عيسى لاتجاه»السيميائية من المحايثة إلى التأويل» و «الاتجاه السيميائي التفكيكي» تفريع ثانوي لاتجاه «سيميائية الدلالة» مادام هذا الاتجاه ركز على البعد التأويلي للعلامة .

وعليه، يمكن تفريع السيميائية إلى اتجاهين رئيسيين؛ اتجاه سيميائية التواصل، واتجاه سيمياء التواصل بحيث يمكن اعتبار الاتجاهات الأخرى تفريعات ثانوية لهما .

خاتمة:

نستخلص في الختام أنّ السيميائية تعدّ أحد المناهج الغربية الحداثية التي أحدثت خرقا في أفق انتظار النقد العربي، مما جعل النقاد العرب المحدثون يجندون معارفهم وخبراتهم من أجل تلق سليم لها يتلاءم وطبيعة البيئة النقدية الوافد إليها وخصوصية النص العربي المطبق عليه دون الإخلال بالشرطية الفلسفية والابستيمية المتولدة عنها، إلا أنّ هذا التلقي لم يخل من صعوبات ولّدها هذا الانتقال من بيئة نقدية إلى بيئة نقدية أخرى مغايرة، بالإضافة إلى الصعوبات التي يواجها الخطاب السيميائي في حقله الأصلي، وهو ما يستدعي تكثيف الجهود من أجل ترسيخ الممارسة السيميائية في الخطاب النقدي العربي.

الإحالات:

1 – منذر عياشي:العلاماتية وعلم النص،ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2004، ص15.

2– جيرال دولودال:السيميائيات أو نظرية العلامات، ترجمة عبد الرحمان بوعلي، ط2، دار الحوار، المغرب،2011ص49.

3– المرجع نفسه، ص103

4– المرجع نفسه، ص105–113.

5– ميشال أريفيه وآخرون:السيميائية أصولها وقواعدها ،، ترجمة رشيد بن مالك، منشورات الاختلاف، الجزائر،2002. ص21.

6– O. Todorov et O .Ducrot : Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, , Seuil, Paris, 1972 p214

7– فرديناند دي سوسير:دروس في الألسنية العامة، ترجمة يوسف غازي و مجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، الجزائر،2011. ص27.

8- المرجع نفسه، ص96.

9- غريب اسكندر:الاتجاه السيميائي في نقد الشعرالعربي، المجلس الأعلى للثقافة، مصر،2000، ص29

10- انظر: جون كلود كوكي:السيميائية، مدرسة باريس،، ترجمة رشيد بن مالك، دار الغرب، وهران، الجزائر،2003. ص19

11- أمبرتو إيكو:التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، بيروت/الدار البيضاء، 2000 ، ص15.

12- O. Ducrot, T.Todorov : Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, p213.

13- O. Ducrot, J.M.Schaeffer : Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Seuil, Paris, 1972. p113.

14- بيير غيرو:السيمياء، ترجمة أنطوان أبي زيد، منشورات عويدات، لبنان،1984 ، ص95

15- ميشال فوكو:الكلمات والأشياء، ترجمة مطاع صفدي وآخرين، دار الفارابي، بيروت، لبنان،1989، ص156.

16- أورده: محمد السرغيني:محاضرات في السيميولوجيا، ط1، دار الثقافة، المغرب،1987. ص9

17- رومان جاكبسون: قضايا الشعرية، ترجمة محمد الولي و مبارك حنون، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب،1988، ص49.

18- منذر عياشي:المرجع السابق، ص19

19- أمبرتو إيكو:السيميائية وفلسفة اللغة، ترجمة أحمد الصمعي، ط1، المنظمة العربية للترجمة، لبنان،2005. ص13.

20 - جون كلود كوكي:المرجع السابق، ص21

21 - جوزيف كورتيس:سيميائية اللغة، ترجمة جمال الحضري، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر ،2010 ، ص44.

22 -Groupe d Entrevernes : Analyse sémiotique des textes, Ed.Tobkal, Casablanca, 1987, p23

23 - جوليا كرستيفا:علم النص ترجمة فريد الزاهي، ط2، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، لبنان، 1997.، ص83.

24 - جوزيف كورتيس:إشكاليات عامة في السيميائية، ترجمة كريمة بوعمرة وأخريات، مجلة بحوث سيميائية، ع3و4، جوان- ديسمبر2007، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، ص7

25 - أمبرتوإيكو:التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ص49.

26- فرديناند دي سوسير:المرجع السابق، ص27.

27 - Eric Buissens :Les langage et le discours ,éd.U.F, Paris, 1967, p2.

28 - انظر:مارسيلو داسكال:الاتجاهات السيميائية المعاصرة، ترجمة حميد لحمداني وآخرين، ط1، منشورات إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب،1987 ص37.

* فقد يرتدي شخص ما لباسا معينا قصد تبليغ دلالة ما، وقد لا يكون له هذا القصد، كما قد تكون له غايات شعورية - انظر:عبد الواحد مرابط:السيميساء العامة وسيمياء الأدب،29 ، ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر،2010.ص51.

30 -Jeanne Martinet : Clefs pour la sémiologie, éd. Seghers, Paris, 1973. p53.

31 - انظر:رولان بارث:درس السيميولوجيا، ترجمة عبد السلام بنعبد العالي، ط2، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب،1986 . ص29.

32 -R. Barth : Mythologies, éd. Seuil, Paris, 1957p7.

33-عبد الحميد بورايو: مقدمة قاموس مصطلحات التحليل السيميائي للنصوص لرشيد بن مالك، ص 8-9.

34- عبد الرحمن جبران: مفهوم السيميائيات، مجلة الحوارالأكاديمي والجامعي، العدد الأول، يناير 1998، المركز الجامعي لولاية النعامة، الجزائر، ص 7.

35- عصام خلف كامل: الاتجاه السيمولوجي ونقد الشعر، دار فرحة للنشر والتوزيع، القاهرة،2003، ص 9.

36- صلاح فضل: مناهج النقد المعاصر، ط1، ميريت للنشر، القاهرة، مصر،2002 ص 121.

37- علوش سعيد: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1985، ص 189.

38- سيزا قاسم وأبو زيد ناصر حامد: مدخل إلى السيميوطيقا، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، منشورات عيون، الدار البيضاء، المغرب،1987.ص 68.

39- جميل حمداوي:مدخل إلى المنهج السيميائي، مجلة آمال، فيفري2009، المغرب، نسخة إلكترونية: http://www.arabicnadwah.com

40- مبارك حنون: دروس في السيميائيات، ط1، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، 1987. ص 29.

41- مازن الوعر: مقدمة علم الإشارة لبيير غيرو، ص 9.

42- رولان بارث: درس السيميولوجيا، ص 37.

43 -مارسيلو داسكال:المرجع السابق، ص17.

44- بشير تاوريرت: أبجديات في فهم النقد السيميائي، محاضرات الملتقى الوطني الثاني للسيمياء والنص الأدبي، أفريل 2002، منشورات جامعة بسكرة، الجزائر، ص 207.

45 - G .Mounin et autres : Dictionnaire de la linguistique, , PUF, Paris, 1974p 29

46- المرجع نفسه، ص 228.

47- بشير تاوريرت: السيميائية والنص الأدبي، أعمال ملتقى معهد اللغة العربية وآدابها،1995 ، منشورات جامعة عنابة، ص11.

48- رشيد بن مالك: السيميائيات السردية، ط1، دار مجدلاوي، عمان، 2006، ص 25.

49- عبد الملك مرتاض: النص الأدبي من أين؟ والى أين ؟، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983، ص 8.

50- رشيد بن مالك: المرجع السابق، ص 28.

51- جميل حمداوي: المرجع السابق.

52- رشيد بن مالك : المرجع السابق، ص 33.

53- هامل بن عيسى:السيميائية أصولها المنهجية واتجاهاتها النقدية، ط1، منشورات مؤسسة الحياة، الأغواط، الجزائر، 2007، ص 2.

نشير على وجه الخصوص لا التعميم إلى كل من عبد الملك مرتاض، رشيد بن مالك، عبد الحميد بورايو في الجزائر، ومحمد مفتاح وعبد اللطيف محفوظ في المغرب، وعلي العيشي وسمير المرزوقي في تونس، وعبد الله الغذامي في السعودية.

54- سعيد بنكراد: السيميائيات، مفاهيمها وتطبيقاتها، ط1، منشورات الزمن، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، المغرب،2003، ص 19.

55- فيصل الأحمر:الدليل السيميولوجي، ، ط1، دار الألمعية، الجزائر،2011ص77.

56-رشيد بن مالك: قاموس مصطلحات التحليل السيميائي، دار الحكمة، الجزائر،2000، ص 107.

57- المرجع نفسه، ص 198.

58- المرجع نفسه، ص 198.

59- عبد الواحد مرابط: السيمياء العامة وسيمياء الأدب، ص 221.

60- فيصل الأحمر: الدليل السيمولوجي، ص 63.

61- عبد القادر فيدوح: دلائلية النص الأدبي، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص 8.

62- فيصل الأحمر:المرجع السابق، ص 79.

63 - عبد الملك مرتاض، أ-ي دراسة سيميائية تفكيكية لقصيدة أين ليلاي؟، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1993 ، ص 18.

63- سعيد بنكراد: إمكانيات النص ومحدودية النموذج،

ص 79.

64 - عبد الواحد مرابط: السيمياء العامة وسيمياء الأدب، ص 187

65 - المرجع نفسه، ص74.

66- Barth: S/Z, éd.Seuil, Paris, 1970, p 12.

قراءة تقييمية لكتب علوم الطبيعة و الحياة بمرحلة التعليم المتوسط

حمروش إبراهيم
أستاذ محاضر
المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة

Résumé:

Cette publication constitue un prolongement de celle présentée dans la revue dirassât n°13 (Revue de la faculté des sciences humaines et sociales de l'université d'Alger). Cet article est consacré à l'examen et l'analyse des illustrations et exercices contenus dans les manuels de sciences de la nature et de la vie conçus pour les élèves du cycle moyen. Cette étude met en exergue d'abord, l'intérêt pédagogique des illustrations et des exercices d'évaluation dans le processus d'apprentissage via les documents imprimés. Elle montre ensuit que la valeur pédagogique et scientifique des:

- illustrations est globalement acceptable. Cependant certaines illustrations ne sont pas du tout valables: soit parce qu'elles ne permettent pas de stimuler la curiosité des apprenants et de développer leurs activités mentales, soit parce qu'elles comportent des insuffisances en rapport avec l'exactitude et la précision des connaissances traitées,
- exercices proposés est insuffisante en raison de la prédominance des exercices ouverts, qui poussent les apprenants au ¨par coeurisme¨ et de l'absence de situations d'intégration.

الكلمات المفتاحية:

الكتاب المدرسي Manuel scolaire ـ المعينات التعليمية Illustrations ـ معامل الإشراكية Coef–ficient d'implication ـ الوسائط غير اللفظيةMédias non verbales ـ القيمة البيداغوجية Valeur pédagogique ـ الاستقلالية Autonomie.

1 – تمهيد:

تكملة للجزء الأول من هذه الدراسة المنشور بالعدد13 من مجلة "دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية"، نقدم في هذا المقال حصيلة القراءة التقييمية، التي أجريناها على كتب علوم الطبيعة والحياة المقررة بمرحلة التعليم المتوسط، والمتعلقة بالمعينات التعليمية وكذا بتقييم المكتسبات.

لقد اتبعنا في دراسة هذين الجانبين نفس المنهجية العامة المتبعة في الجزء الأول، والمتضمنة إجراء تحليل مكتبي لنفس كتب علوم الطبيعة والحياة المقررة بمرحلة التعليم المتوسط وبنفس الخط المنهجي المعتمد في الجزء الأول من هذه الدراسة. سنوضح، قبل تقديم الحصيلة الخاصة بكل جانب من الجانبين السابقين، أهمية كل منهما في عملية تعلم وتعليم علوم الطبيعة والحياة.

2- مكانة وأهمية المعينات التعليمية في عملية التعلم والتعليم:

نقصد بالمعنيات التعليمية –Les illustra tions، تلك الوسائل والوسائط غير اللفظية Non verbales (كالرسوم، والصور، والمخططات، والمنحنيات، والخرائط،...) التي تستعمل، بالموازاة مع المجموعات النصية اللفظية Enoncés textuels (كالكلمات والجمل) في عملية التبليغ المعرفي. ونظرا لشيوع وكثرة استعمال هذه المعينات، فقد أصبحت تعد إحدى أدوات التبليغ والتواصل التي ينبغي أن يُدرب المتعلم على حسن قراءتها والتحكم في استغلالها وإدراك مدلولها.

ويبدو لنا أن استعمال المعينات التعليمية في الكتب المدرسية، ظهر بالتدريج كرد فعل على النقائص التي أفرزتها التربية القديمة، التي كانت تقوم على حشو أذهان المتعلمين بالمعلومات النظرية المجردة. وقد اتسع هذا الاستعمال عندما اتضحت أهمية وضع المتعلمين على اتصال دائم بالواقع، بجعل الموضوع المعالج ملموسا.

وترجع الأهمية المتزايدة، المعطاة حاليا للمعينات التعليمية إلى الأدوار الفعالة التي تلعبها في عملية التعلم والتعليم. وحسب موضوع التعلم، فإن جيرارد وروجرس (Gerard, F.M & Roegiers, X., 2003, P: 385) يسندان للمعينات التعليمية الأدوار التالية:

- دور تفسيري Explicatif،
- دور استقرائي Inductif،
- دور تقييمي Evaluatif،
- دور توضيحي Indicatif،
- دور تزييني Décoratif.

أما بالنسبة إلى عبد الله محمد العبد الله وماهر إبراهيم عنيزة (1994، ص: 152)، فإن المعينات تستعمل في الكتب المدرسية خاصة لغرض توضيحي أو باعتبارها سندا تعليميا.

يضاف إلى كل هذا أن الكثير من البحوث والدراسات (Vezin, P : 61) أظهرت أن المعينات التعليمية تنمي فضول Curiosité المتعلم وتدفعه إلى التفكير واستخدام ذكائه، وأن الرسوم والمخططات بشكل خاص، تيسر استيعاب المعارف وحفظها وتذكرها.

ونظرا لهذه الأهمية التي تكتسيها المعينات التعليمية في عملية التعلم والتعليم، فإن المناهج التعليمية، تلح على ضرورة "تدريب التلاميذ وتعويدهم على إنجاز رسوم ومخططات دقيقة، تحتوي على البيانات المناسبة" [1].

كما أنها تعتبر "قراءة وتحليل جدول أو منحنى بياني أو مخططات علمية» 2، إحدى الكفاءات المتعلقة بالاتصال، والتي ينبغي الحرص على تمكين تلاميذ المرحلة المتوسطة، من التحكم فيها. فضلا عن ذلك، فإن «إنجاز بعض التراكيب التجريبية والنماذج التفسيرية الوظيفية... وترجمة الملاحظات الميدانية بمخططات ومنحنيات...» 3، مهارات تصنف ضمن الكفاءات المتعلقة بالمجال التطبيقي، التي لا بد على المدرسة الجزائرية أن تسعى إلى إكسابها للتلاميذ.

3 – حصيلة القراءة التقييمية الخاصة بالمعينات التعليمية المستعملة في كتب علوم الطبيعة والحياة بمرحلة التعليم المتوسط:

تضمنت القراءة التقييمية المتعلقة بالمعينات التعليمية، المستعملة في كتب علوم الطبيعة والحياة لمرحلة التعليم المتوسط، القيام بما يلي:

– تقدير الحيز La place المخصص لها في الكتب المدروسة، بحساب النسبة المئوية التي تحتلها المعينات من مساحة صفحات الكتاب،

– دراسة القيمة البيداغوجية –La valeur pé

dagogique والعلمية للمعينات المستعملة، للتعرف على مدى قدرتها على خدمة الأهداف المنشودة من عملية التعلم والتأكد من صحة ودقة المعلومات التي تتضمنها.

نقدم، فيما يلي، النتائج التي توصلت إليها هذه القراءة:

1.3 – الحيز الذي تشغله المعينات التعليمية:

اعتمدنا في تقدير الحيز الذي تشغله المعينات التعليمية من صفحات الكتب المدروسة، الطريقة التي وصفها جيرارد وروجرس (Gerard, F.M & Roegiers, X., 2003, P: 254). تقوم هذه الطريقة على أخذ، 20 صفحة من صفحات كل كتاب، بشكل عشوائي، وتقدير المساحة التي تحتلها المعينات التعليمية في كل منها. ثم حساب متوسط المساحة المشغولة بالمعينات التعليمية في الصفحات المأخوذة. وأخيرا، وباستعمال متوسط المساحة المتحصل عليه، تُستخرج النسبة المئوية المتوسطة من مساحة الصفحة المشغولة بالمعينات التعليمية.

نلخص، في الجدول التالي، النتائج التي أسفرت عنها هذه العملية:

المستوى الموجه إليه الكتاب	متوسط النسبة المئوية من مساحة الصفحات المشغولة بالمعينات التعليمية
السنة الأولى متوسط	26.77%
السنة الثانية متوسط	34.01%
السنة الثالثة متوسط	39.95%
السنة الرابعة متوسط	30.6%

يتضح من النتائج المدونة في الجدول السابق، أن الحيز المشغول بالمعينات التعليمية متباين من كتاب إلى آخر، وأنه لا يشكل، في أحسن الحالات، سوى حوالي 40% من المساحة المخصصة للعناصر المطبوعة في صفحات هذه الكتب.

وحسب جيرارد وروجرس (Gerard, F.M & Roegiers, X., 2003, P: 254)، فإن الحيز المخصص للمعينات التعليمية في كتب علوم الطبيعة والحياة بمرحلة التعليم المتوسط والثانوي، لا ينبغي أن يقل عن 40% من مساحة الصفحة المستعملة. وباستثناء كتاب السنة الثالثة، الذي يقترب من هذا الحد الأدنى، فإن بقية الكتب المدروسة، تبقى بعيدة عن هذا الحد، وخاصة كتاب السنة الأولى.

وبالفعل، من المفروض أن يحرص مؤلفو الكتب المدرسية السابقة على إثرائها كما ونوعا بالمعينات التعليمية المناسبة. ذلك أن تعلم مادة علوم الطبيعة والحياة يقوم أساسا على الملموس Concret والتجريب Expérimentation. وهذا يستوجب وضع المتعلم، على اتصال دائم بالواقع، أي مع أشياء ملموسة، وجعله في حالة نشاط مستمر. ويمكن تحقيق ذلك، من خلال الكتب المدرسية، عن طريق الإكثار من الصور والرسوم والمنحنيات والمخططات للتعبير عن بعض الوظائف البيولوجية –Fonction biolo gique أو لتمثيل مراحل ظاهرة جيولوجية –Phé nomène géologique أو لتوضيح بنية تشريحية Une structure anatomique. كما يستحب إثراء الكتب بملخصات مركزة لنصوص علمية وتقارير موجزة لتجارب علمية،...

2.3– القيمة البيداغوجية والعلمية للمعينات المستعملة:

يرمي تحديد هذه القيمة، كما أشرنا إلى ذلك أعلاه، إلى التعرف على قدرة المعينات المستعملة في الكتب المدروسة على خدمة الأهداف الأساسية المنشودة من عملية التعلم، والتأكد من سلامة المعلومات التي

تتضمنها ودقتها.

عمدنا لتقدير القيمة البيداغوجية للمعينات التعليمية للكتب المدروسة، إلى قياس مدى إشراكيتها للتلاميذ، من جهة، وتفحص مستواها العلمي، من جهة ثانية.

1.2.3- مدى إشراكية المعينات التعليمية للتلاميذ:

نصبو هنا إلى تمييز المعينات التي تتيح للمتعلم فرصة المشاركة الفعالة في بناء معارفه، ودفعه إلى القيام بنشاطات علمية تتطلب تسخير Mobilisation مهارات الاستقصاء والتحري، عن تلك التي تقتصر على توضيح الظواهر والوظائف والآليات من دون أن تبلغ مستوى إثارة فكر التلميذ وتحديه.

استخدمنا، لتقدير مدى إشراكية المعينات التعليمية للتلاميذ، الطريقة المستعملة من قبل (عبد الله محمد العبد الله وماهر إبراهيم عنيزة، 1994، ص: 152). تقوم هذه الطريقة على حساب معامل إشراكية كل كتاب من خلال المعينات التعليمية التي يتضمنها. ولحساب هذا المعامل، أخذنا، بشكل عشوائي، 3 معينات تعليمية من كل وحدة من الوحدات المفاهمية المكونة للكتاب المدروس، وصنفنا كلا منها في إحدى الفئتين التاليتين مع إهمال تلك التي لا تنتمي إلى إحديهما:

أ- معينات تعليمية توضيحية لا تقوم على إشراك التلميذ ولا تدفعه إلى استخدام مهارات استقصاء علمية،

ب- معينات تعليمية ملائمة لخلق توجه استكشافي عند التلميذ ودفعه إلى التعلم الذاتي.

ويُحسب معامل الإشراكية من العلاقة التالية:

معامل الإشراكية = $\frac{ب}{أ}$

فعندما يكون معامل الإشراكية مساويا للواحد، فإن ذلك يعني أن عدد المعينات التي لا تتطلب مشاركة التلميذ مساو لعدد المعينات التي تدفعه إلى التفكير. وهكذا فكلما زادت قيمة المعامل كان ذلك دليلا على أن عدد المعينات التي تتطلب الاستقصاء أعلى من تلك التي لا تتطلبه. والعكس بالعكس. وبشكل عام فإن معامل إشراكية المعينات التعليمية الذي:

- يقل عن 0.4، يشير إلى أن الكتب المدرسية التي تتضمن تلك المعينات، تسلطية Autoritaires، ولا تطرح على فكر التلميذ تحديات كافية،
- يزيد عن 1.5، يشير إلى أن تلك المعينات تتوفر على المعطيات الكافية التي تتيح للتلميذ التعامل معها بفعالية.

سمحت نتائج الجرد، المتعلقة بتصنيف المعينات التعليمية المستعملة في الكتب المدروسة، بتقدير معامل إشراكية كل من الكتب المدروسة على النحو الموضح في الجدول التالي:

الكتب المدروسة / تصنيف المعينات	كتاب السنة الأولى	كتاب السنة الثانية	كتاب السنة الثالثة	كتاب السنة الرابعة
أ) معينات للتوضيح	21	22	37	16
ب) معينات للاستكشاف	24	12	13	14
معامل الإشراكية = $\frac{ب}{أ}$	1.14	0.54	0.02	0.87

يتبين من النتائج المدونة في الجدول السابق أن إشراكية المعينات التعليمية في كتاب السنة:

- الثالثة متوسط ضعيفة جدا، بمعنى أنها مجرد معينات توضيحية،
- الثانية متوسط قريبة من المتوسط، أي أنها لا تضع المتعلم، بقدر كاف، في حالة نشاط فردي،

- الرابعة متوسط مقبولة، لأنها تتيح إلى حد ما، إقحام التلميذ في عملية التعلم.
- الأولى متوسط مرضية، لأنها تطرح على التلميذ تحديات وتدفعه إلى التعامل معها بفعالية.

وبشكل عام، فبالرغم من أن أغلب المعينات التعليمية المستعملة في الكتب المدروسة، ذات استخدام مباشر أو تزييني، فإن بعضها مناسب لتنمية المنهج العلمي عند التلاميذ، من خلال ما تثيره من أسئلة هادفة (موجهة)، من شأنها وضع المتعلمين في حالة نشاط فكري.

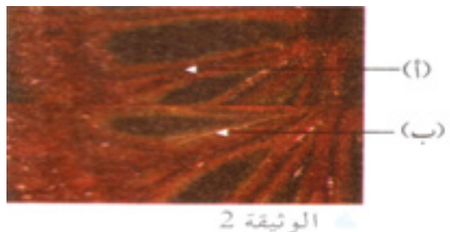
2.2.3- المستوى العلمي للمعينات التعليمية:

بما أن المعينات التعليمية تتضمن معلومات ومعارف علمية وتعالج مفاهيم بيولوجية وجيولوجية، فإن وضوح وسلامة ودقة تلك المعلومات والمعارف، تشكل أهم معايير جودتها، ولهذا فإن قراءتنا التقييمية للمعينات التعليمية، المستعملة في الكتب المدروسة، لم تهمل هذا الجانب الهام. فقمنا بفحص كل الأشكال والوثائق وتحليلها من منظور ما تحمله من معارف وما تقدمه من معلومات وما تعالجه من مفاهيم Concepts علمية.

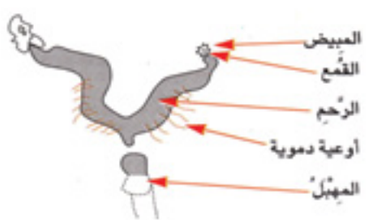
اتضح لنا، من الفحص والتحليل اللذين أجريناهما على الكتب المعنية، بأنها تتضمن وسائل ومعينات تعليمية كثيرة ومتنوعة (صور بالألوان، رسوم، منحنيات بيانية، خرائط،...)، وذات نوعية مقبولة، على العموم، وهي في مجملها، تثير فضول التلاميذ وتحمل معارف ومعلومات علمية واضحة ودقيقة، إلى حد ما. وبالمقابل سجلنا وجود بعض النقائص التي تمس بسلامة أو دقة المعلومات التي تتناولها المعينات التعليمية. نورد فيما يلي أمثلة عن النقائص المرصودة[4]:

- **نقائص تتعلق بعدم وضوح المعينات:** تكون المعينة في بعض الأحيان، رديئة إلى درجة أن التلميذ يجد صعوبة كبيرة في التعرف على مكوناتها واستغلالها بفعالية في بناء معارفه، كما هو الحال بالنسبة إلى الخريطة المقدمة في كتاب السنة الثانية، والصورة رقم1 الواردة في كتاب السنة الرابعة، المقدمتين أدناه في الشكلين (1 و2).

الشكل (1): صورة للخريطة المقدمة في كتاب السنة الثانية والتي يصعب على التلميذ أن يميز فيها كيفية توزع الغطاء النباتي في شمال الجزائر



الشكل (2): صورة للوثيقة المقدمة في كتاب السنة الرابعة لتوضيح الأوعية اللمفاوية في جدار المعي الدقيق، والتي لا يمكن تمييز أي شيء فيها



الشكل (3): صورة الرسم التخطيطي للجهاز الأنثوي، الذي يبدو فيه عدم اتصال الرحمين بالمهبل

– نقائص تتعلق باحتواء المعينات على أخطاء علمية:

تتضمن بعض المعينات التعليمية، أخطاء علمية، كما يتضح من الحالات الآتية:

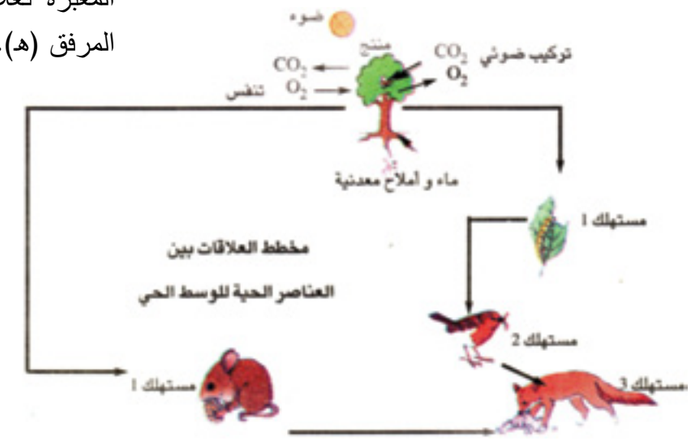
· تضمنت الوثيقة رقم (1) في كتاب السنة الأولى، ص: 99، الرسم التخطيطي الموضح في الشكل (3). يظهر هذا الرسم التخطيطي عدم اتصال الرحمين بالمهبل. وهذا مجانب تماما للصواب.

· وُضعت الشمس ، في كتاب السنة الثانية (ص: 36)، بالرسم التخطيطي الملخص للعلاقات الغذائية بين الكائنات الحية، في الجهة المخصصة لظاهرة التنفس بدل الجهة المخصصة لظاهرة التركيب الضوئي (الشكل 4).

· يُظهر الرسم التخطيطي المقدم في كتاب السنة الثالثة (ص: 139)، أن الغضار نفوذ للماء وأكثر نفاذية من الدبال (الشكل 5). وهذا غير صحيح تماما، إذ أن أهم خصائص الغضار هي عدم نفاذيته للماء.

الشكل (5): صورة للرسم التخطيطي، الذي يظهر أن الغضار نفوذ للماء

· في كتاب السنة الرابعة (ص: 70)، لا تمثل صورة الوثيقة 3 منعكس المسك عند المولود، ذلك لأن المولود لا يمسك برجليه (الشكل 6). والصورة المعبرة فعلا عن منعكس المسك ممثلة في الشكل المرفق (هـ).



الشكل (4): صورة للمخطط الذي وضعت فيه الشمس بالجهة الخاصة بالتنفس بدل الجهة المتعلقة بالتركيب الضوئي

وفي الأخير تجدر الإشارة إلى أن مؤلفي جميع الكتب المدروسة لم يكلفوا أنفسهم، من باب الأمانة العلمية ولإضفاء المزيد من المصداقية عليها، عناء ذكر المصادر التي أخذوا عنها مختلف المعينات التي استخدموها. والأخطر من ذلك هو ما لجأ إليه مؤلفو كتاب السنة الرابعة متوسط، الذين نسخوا صورة من كتاب مدرسي فرنسي [5]، وقدموها على أساس أنهم أخذوها بمدرسة المكفوفين في العاشور (الوثيقة 4، ص: 62). وكرروا نفس المغالطة حين نسخوا صورة ثانية من كتاب مدرسي آخر [6]، وقدموها على أنها مأخوذة للطفل علي بمفترق الطرق بابن عكنون (الوثيقة 5، ص: 62).

4– مكانة وأهمية تقييم المكتسبات في عملية التعلم والتعليم:

يمكننا، بشكل عام، تعريف التقييم Eva–luation في المجال التربوي، بأنه مجموع الآليات والإجراءات التي تسمح بإصدار حكم عن مدى بلوغ العملية التعليمية لأهدافها وتحقيقها لأغراضها. ووفق هذا المنظور فإن التقييم يحتل مكانة أساسية في العملية التعليمية ويشكل أحد مركباتها وجزءا لا يتجزأ منها. وهذا ما تؤكده التوجيهات الرسمية التي تعتبر أن: "التقييم جزء من عملية التعلم والتعليم، فهو مدمج فيها وملازم لها" [7]. وتتجلى أهمية التقييم من خلال الوظائف الكثيرة والمتنوعة التي يسندها إليه الباحثون في الشأن التربوي والهيئات الرسمية.

فماندر (Minder, M., 1983, P: 269) يعتقد أن التقييم يضمن إعلام المتعلم وتمكينه من تقدير المسافة التي تفصله عن بلوغ الهدف المنشود، ويتيح للمدرس أخذ فكرة عامة وواضحة عن مدى صلاحية المقاربات المستعملة والصعوبات المصادفة والأخطاء المرتكبة.

وتنحو التعليمات الرسمية في نفس الاتجاه، حيث تؤكد بأن التقييم "ينير المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عملية التعلم ويعرفه بمستوى أدائه، ويسمح له بالتحقق من مدى تحكمه في الكفاءات المستهدفة. كما أنه يشكل فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المدرس والمتعلم، من جهة، وبين المدرس والأولياء، من جهة أخرى" [8].

بالإضافة إلى الوظائف المباشرة، المذكورة سابقا، يعطي كل من جيرارد وروجرس (Gerard, F.M & Roegiers, X., 2003, P: 272) للتقييم وظائف غير مباشرة، تتمثل في تعزيز ثقة المتعلم بنفسه وتنمية استقلاليته Autonomie وتمكينه من إدماج Intégration مكتسباته.

أما عن وظائف التقييم وأشكاله في الكتب المدرسية، فإنها في اعتقادنا تتعلق أساسا، بهوية Identité من هي موجهة إليهم (للتلاميذ أم للمدرسين، أو لكليهما). وباعتبار أن الكتب المدرسية الجزائرية

أعدت لتكون، بالدرجة الأولى، سندا وركيزة لتعلم التلاميذ، فإن وظائف وأشكال التقييم المستعملة فيها، ينبغي أن تنسجم مع هذا التوجه وأن تخدمه. وهذا يعني، حسب جيرارد وروجرس (Gerard, F.M & Roegiers, X., 2003)، ضرورة بناء اختبارات التقييم في الكتب المدرسية، بحيث تسمح، على الخصوص، بـ:

– تدريب التلميذ على توظيف ملكاته المختلفة لحل نماذج متنوعة من التمارين (يتعلق بعضها بالمعارف Savoir والبعض الآخر بالمهارات Savoir–faire والسلوكات Savoir–être). ويتم ذلك عن طريق وضع تمارين، متدرجة الصعوبة وبعدد كاف، في نهاية كل وحدة مفاهمية، والتأشير عليها بعلامة تحدد طبيعة المجال الذي تتعلق به ودرجة صعوبتها.

– توجيه التلميذ إلى اكتشاف أخطائه وتحليلها لكي يدرك كيف وقع فيها حتى لا يرتكبها مرة ثانية. ويمكن تحقيق ذلك بتقديم حلول مختصرة للتمارين المقترحة في نهاية الكتاب. يتم من خلالها التنبيه إلى مصدر الأخطاء الشائعة التي يمكن أن ترتكب في حلها.

– إقحام التلميذ بشدة في عملية التعلم والمشاركة فيها بفعالية. ويمكن الوصول إلى ذلك عن طريق التغذية الراجعة Feed–back، بإحالة التلميذ إلى عنصر ما أو إلى وثيقة ما في الكتاب. يتبع التمرين، في هذه الحالة، بتعليمة من النوع: إذا واجهت صعوبة كبيرة في حل هذا التمرين، فارجع إلى الفقرة... الصفحة... أو إلى الوثيقة... صفحة... أو أنجز التجربة... الموصوفة في الصفحة...

من جهة أخرى، ينبغي الحرص على إقامة توازن بين أشكال التمارين، بجعل بعضها تتألف من أسئلة مفتوحة Questions ouvertes والبعض الآخر يتألف من أسئلة نصف مفتوحة Semi–ouvertes، والبعض الأخير يتألف من أسئلة مغلقة Fermées.

5– حصيلة القراءة التقييمية للتمارين المستعملة في كتب علوم الطبيعة والحياة بمرحلة التعليم المتوسط:

تتضمن الكتب المدروسة نوعين من التمارين:

– تمارين مرافقة وملازمة لنص المادة العلمية، ووظيفتها دعوة التلاميذ إلى القيام بنشاطات Acti–vités تندرج في إطار المسعى التعليمي– التعلمي المستعمل،

– تمارين تتوج كل وحدة مفاهيمية، وهي موجهة لتقدير ما أحرزه التلاميذ من معارف وما اكتسبوه من مهارات.

ونظرا لضيق الوقت، فقد اقتصرنا على دراسة وتحليل النوع الثاني فقط من التمارين من حيث:

- شكل أسئلة التمارين وأغراضها،
- القيمة البيداغوجية والعلمية للتمارين.

ولإنجاز هذه الدراسة اخترنا، عشوائيا، المجال المفاهيمي الثاني من كل كتاب. نقدم فيما يلي الحصيلة الإجمالية التي أسفرت عنها الدراسة:

1.5– حصيلة الدراسة التحليلية المتعلقة بشكل أسئلة التمارين وأغراضها:

عمدنا هنا إلى تحليل أسئلة التمارين المستعملة في نهاية كل وحدة من الوحدات المفاهيمية المكونة للمجال من زاويتين:

1.1.5– تصنيف التمارين، حسب أغراضها، إلى إحدى الفئات الثلاثة التالية:

– **تمارين التذكر والاسترجاع:** وهي التي تتطلب من التلميذ استظهار معطيات معينة كما قدمت في الكتاب،

– **تمارين الفهم والاستيعاب:** وهي التي تختبر

قدرة التلميذ على إدراك المفاهيم وتمثلها،

– **تمارين التطبيق والاستقصاء:** وهي تختبر قدرة التلميذ على توظيف مكتسباته في وضعيات جديدة.

2.1.5– تصنيف التمارين، حسب شكل أسئلتها، إلى الفئات الثلاثة التالية:

- أسئلة مغلقة Questions fermées،
- أسئلة نصف مغلقة Questions semi–fermées،
- أسئلة مفتوحة Questions ouvertes.

نلخص في الجدول التالي النتائج التي توصلنا إليها من الدراسة التحليلية المتعلقة بأغراض التمارين وأشكالها:

(و.م): تعني وحدة مفاهيمية

يبدو من خلال المعطيات الواردة في الجدول السابق، أن:

– العدد الإجمالي للتمارين المطروحة في المجال المدروس يختلف من كتاب إلى آخر. ويبدو هذا العدد متناسبا طرديا مع المستوى الموجه إليه الكتاب (22 تمرينا في كتاب السنة الرابعة، 16 تمرينا في كتاب السنة الثالثة، 9 تمارين في كتاب السنة الثانية، 4 تمارين في كتاب السنة الأولى). فكأن هنالك ربطا بين عدد التمارين، من جهة، وسن التلميذ ومستواه من جهة ثانية،

– التوازن بين أنماط التمارين في كتب السنوات الثانية والثالثة والرابعة، مختل لصالح تلك التي تختبر القدرة على التذكر والاستظهار (والتي تشكل نسبتها 56.25% في كتاب السنة الثالثة، 50% في كتاب السنة الثانية، 45.45% في كتاب السنة الرابعة)، على حساب التمارين التي تختبر القدرة على التطبيق والاستقصاء (والتي تشكل نسبتها 33.33% في كتاب السنة الثانية، 13.63% في كتاب السنة الرابعة، 6.25% في كتاب السنة الثالثة). إن هذا الاختلال في توازن أنماط التمارين لا ينسجم مع التوجهات البيداغوجية الحديثة، التي تدعو إلى جعل التمارين متوازنة في أغراضها ودرجة صعوبتها،

الكتب المدروسة	موضوع المجال المدروس وعدد صفحاته	عدد التمارين المطروحة في نهاية كل وحدة مفاهيمية	أغراض التمارين	أشكال أسئلة التمارين
كتاب السنة الأولى	التغذية عند النبات الأخضر (20 صفحة)	و.م$_1$ ← 1 و.م$_2$ ← 0 و.م$_3$ ← 2	تذكر (25%) فهم (0%) تطبيق (75%)	مفتوحة (100%)
كتاب السنة الثانية	تنوع الكائنات الحية في أوساطها (35 صفحة)	و.م$_1$ ← 4 و.م$_2$ ← 2 و.م$_3$ ← 3	تذكر (66%) فهم (0%) تطبيق (33%)	مفتوحة (88.88%) مغلقة (11.11%)
كتاب السنة الثالثة	الدينامية الخارجية للكرة الأرضية (28 صفحة)	و.م$_1$ ← 4 و.م$_2$ ← 4 و.م$_3$ ← 4 و.م$_4$ ← 4	تذكر (56.25%) فهم (37.5%) تطبيق (6.25%)	مفتوحة (50%) نصف مفتوحة (25%) مغلقة (25%)
كتاب السنة الرابعة	التنسيق الوظيفي في الجملة العصبية (58 صفحة)	و.م$_1$ ← 7 و.م$_2$ ← 9 و.م$_3$ ← 6	تذكر (45.45%) فهم (40.9%) تطبيق (13.63%)	مفتوحة (54.54%) نصف مفتوحة (31.81%) مغلقة (13.63%)

– التمارين المكونة من أسئلة مفتوحة تطغى، في كل الكتب المدروسة، على التمارين المكونة من أسئلة مغلقة (حيث تشكل الأولى 100% في كتاب السنة الأولى، 88.88% في كتاب السنة الثانية، 54.54% في كتاب السنة الرابعة، 50% في كتاب السنة الثالثة). وهذا من شأنه، في تقديرنا، أن يخلق للتلاميذ، وخاصة تلاميذ السنتين الأولى والثانية، صعوبات إضافية ذات علاقة بالقدرة على التعبير التي تتطلبها الإجابة عن الأسئلة المفتوحة،

– مؤلفي جميع الكتب المدروسة لم يطرحوا، في نهاية المجالات المفاهيمية، تمارين إدماجية للربط بين مختلف النتائج المتوصل إليها من دراسة الوحدات المفاهيمية المكونة للمجال.

2.5– حصيلة الدراسة التحليلية المتعلقة بالقيمة البيداغوجية والعلمية للتمارين:

ترتبط القيمة البيداغوجية للتمارين بعدة جوانب، نذكر منها، على الخصوص:

– **الصياغة اللغوية لمعطيات التمرين وأسئلته،** التي ينبغي أن تتسم بالدقة والوضوح.

إن تحرير التمارين يتطلب استخدام جمل قصيرة تصاغ بأسلوب مباشر، حتى يتسنى لجميع التلاميذ فهمها وإدراك ما هو مطلوب منهم بالضبط. كما أن الصياغة السليمة للتمارين من شأنها أن تحول دون لجوء التلاميذ إلى التخمين وإعطاء إجابات عشوائية.

– **وضوح ودقة الرسوم والمنحنيات البيانية المستعملة كسندات للتمارين،** وذلك حتى يتمكن التلميذ من قراءتها وفهمها واستغلال المعطيات التي تتضمنها لحل المشكل المطروح. وقد يؤدي غياب بعض المعلومات الأساسية، كإهمال تحديد سلم تكبير الصور والرسوم والخرائط مثلا، إلى إرباك التلميذ ودفعه إلى التخلي عن استثمار الوثيقة المعنية على أكمل وجه.

وقد لاحظنا، من خلال فحص التمارين المقدمة في الكتب المدروسة، أن إعداد بعضها لم يخضع للضوابط السابقة، كما يتضح من الأمثلة الآتية:

المثال (1): مأخوذ من كتاب السنة1، ص74، التمرين2.

يمكن تحسين صياغة هذا التمرين وجعل معطياته أكثر دقة على النحو التالي:

يوضح الجدول الآتي كمية كل من غاز الأكسجين الوارد إلى العضلة والصادر عنها أثناء النشاط:

■ تتقلص العضلات عند القيام بمجهود عضلي.

لقد بين قياس كمية غاز الأكسيجين وكمية الغذاء في الدم الداخل إلى العضلة النشطة، ثم في الدم الخارج منها، ما هو موضح في الجدول الآتي :

- استخرج العلاقة بين الغذاء والأكسيجين.
- علما أن الجهد العضلي يحتاج إلى طاقة. ما مصدرها إذن ؟
- استنتج معنى التنفس.

المادة / نوع الدم	O_2	غذاء
الداخل	كثير	كثير
الخارج	قليل	قليل

. حدد طبيعة العلاقة الموجودة بين كمية الغذاء وكمية غاز الأكسجين.

. إذا علمت أن الجهد العضلي يحتاج إلى طاقة. فما مصدر هذه الطاقة؟

. استخلص معنى التنفس.

المثال (2): مأخوذ من كتاب السنة الثانية، الجزء الثاني، ص: 57.

المثال (3): مأخوذ من كتاب السنة الثالثة، ص: 159.

إن الصور المقدمة في هذا التمرين سيئة جدا وغير واضحة، نتيجة عدم تكبيرها بالقدر المناسب لإظهار الأجزاء المكونة لجسم كل حيوان. يضاف إلى ذلك أن وضع اسم الحيوان الذي تمثله كل صورة سيدفع بالتلميذ إلى الاستظهار الآلي للمعارف التي تلقاها، بدل تسخير قدراته على الملاحظة والتحليل. فهو، مثلا، سيصنف الفراشة في صف الحشرات بناء على معارفه السابقة عن هذا الحيوان، وليس انطلاقا من ملاحظة صورة هذا الحيوان وتحليلها، لاكتشاف الخصائص التي تميز جسمه، وعلى ضوء ذلك يصنفه في صف الحشرات أو لا.

يمكن تحسين صياغة هذا التمرين بحذف أسماء الحيوانات والاكتفاء بترقيمها، ثم إعادة صياغته كما يلي:

1 – انطلاقا من ملاحظة كل صورة وفحصها حدد تلك التي تمثل حيوانات تنتمي إلى صف الحشرات.

2 – اذكر المعايير التي استعملتها للقيام بذلك.

3 – إلى أي صف ينتمي الحيوان الذي تظهر الوثيقة 4 صورته ؟

يمكن تحسين الصياغة الركيكة في هذا التمرين كما يلي:

يعمل الإنسان على مكافحة الأسباب التي تؤثر سلبا على التربة:

1 – قدم ثلاثة أمثلة لمصادر تدهور التربة بملء الجدول الآتي.

2 – كيف يحافظ الإنسان على التربة من التدهور؟

وتجدر الإشارة إلى أن جميع الكتب المدروسة لم تقدم فيها حلول مختصرة للتمارين المطروحة. كما أن هذه الأخيرة لم تميز بعلامة خاصة لتحديد طبيعة القدرة التي يسمح كل تمرين باختبار درجة تحكم التلميذ فيها (كالتأشير، مثلا، $م_1$ بـ $م_2$ على التمارين التي تختبر الاستظهار والحفظ، وبـ $م_3$ للتي تختبر الفهم والتطبيق، وبـ لتلك التي تختبر التحليل،...).

أما بخصوص القيمة العلمية للتمارين فإنها ترتبط أساسا بسلامة وصحة المعطيات التي تتضمنها، وكذا بحداثتها وخلو السندات Les supports المستعملة (كالرسوم، الخرائط، المنحنيات، الجداول،...) من الأخطاء المعرفية.

إن الفحص الذي أخضعنا له التمارين المقدمة في الكتب المدروسة لم يظهر احتواء معطيات أغلب التمارين على أخطاء علمية أكيدة، إذا استثنينا تلك التي تنجم عن الأخطاء المطبعية أو التي يمكن أن تؤول تأويلا خاطئا نتيجة عدم دقة الصياغة اللغوية.

ومن الأخطاء العلمية التي رصدناها في معطيات بعض التمارين، الخطآن الفادحان اللذان احتواهما التمرين التالي في كتاب السنة 4، ص 51:

– يوضح الجدول التالي كمية الجلايكوجين مقدرة بالغرام لكل واحد كيلوغرام (غ/كلغ) من العضلة ثلاث لحظات مختلفة.

	عضلة في راحة	عضلة في نشاط	نشاط مكثف
الدم الوارد إلى العضلة	20 مل	20 مل	20مل
الدم الصادر من العضلة	12 مل	5 مل	1مل

1. ما هو الجلايكوجين.
2. اشرح لماذا تنخفض كمية الجلايكوجين في عضلة أثناء تقلصها، ولماذا يختفي الجلايكوجين تماما من الخلايا العضلية بعد نشاط مكثف ؟
3. كيف يتغير استهلاك الـ O_2 في هذه الظروف المرتقبة ؟

يتمثل الخطأ الأول الذي يحتويه هذا التمرين، في تقدير كمية الجلايكوجين في الجدول بالميلي لتر، في حين أن الوحدة المقدرة لها هي الغرام. ويتعلق الخطأ الفادح الثاني بالمستوى الذي تمت فيه معايرة الجلايكوجين. فحسب ما هو مدون في الجدول، إن المعايرة تمت في الدم الوارد إلى العضلة والدم الصادر منها. وهذا غير صحيح تماما، لأن جزيئة الجلايكوجين لا تمر أبدا إلى الدم. فهي تتشكل في الخلايا الكبدية والخلايا العضلية من اتحاد جزيئات الغلوكوز مع بعضها وتتفكك في نفس الخلايا التي تشكلت فيها. وعليه فإن معايرة كمية الجلايكوجين تتم بالخلايا العضلية.

الخلاصة العامة

سعت الدراسة، المقدمة في المقالين إلى إجراء قراءة تقييمية لكتب علوم الطبيعة والحياة، المقررة في مرحلة التعليم المتوسط. وقد مهدنا لهذه القراءة بتناول الهيكلة المتبعة في بناء المناهج التعليمية لمادة علوم الطبيعة والحياة وبتوضيح مدى قابليتها للاستغلال. وتركزت القراءة التقييمية على إبراز الأهمية البيداغوجية لكل من المعينات التعليمية وتقييم المكتسبات في عملية التعلم القائمة على الوسائط المطبوعة.

كشفت هذه القراءة التقييمية أن:

– المناهج بنيت وفق هيكلة شاملة لمختلف الجوانب. غير أن الإسراف في التفصيل قلل كثيرا من جودة مقروئيتها، مما أدى إلى صياغة بعض المفاهيم بشكل غير دقيق أو خاطئ،

– المسعى التعليمي . التعلمي المتبع في تأليف الكتب المدروسة لم يكن دائما متماشيا مع المقاربة بالكفاءات ولا يساهم بالقدر الكافي في بناء الكفاءة المطلوبة عند المتعلمين،

– المحتويات المعرفية متوافقة، إلى حد بعيد، مع مقررات البرامج الرسمية. وباستثناء بعض الأخطاء العلمية المرتكبة والنقائص الناجمة عن الصياغة غير الدقيقة للمفاهيم العلمية، فإن المضامين المعرفية مطابقة للمعايير العلمية،

– القيمة البيداغوجية والعلمية لكل من:

· المعينات التعليمية المستعملة مقبولة، على

العموم، بالرغم من عدم صلاحية بعضها لإثارة فضول التلاميذ وتنمية نشاطهم الفكري، أو لاحتوائها على نقائص ذات علاقة بسلامة ودقة المعلومات التي تناولتها،

· التمارين المطروحة غير مرضية، نتيجة طغيان الأسئلة المفتوحة على بنائها واختلال التوازن بين أنماطها لصالح تلك التي تختبر القدرة على التذكر والاستظهار وانعدام التمارين الإدماجية في نهاية المجالات المفاهيمية.

الهوامش

برامج العلوم الطبيعة بمرحلة التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، المعهد التربوي الوطني، 1974، ص: 4.

[2] مناهج المواد العلمية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، أفريل 2003، ص7، ص: 32.

[3] مناهج علوم الطبيعة والحياة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، أفريل 2006، ص: 58.

[4] اقتصرنا هنا على تقديم مثال واحد من كل كتاب، بالتركيز على النقائص المرتبطة بوضوح المعينة التعليمية وصحة ودقة المعلومات التي تتضمنها.

[5] الكتاب المعني هو: Périlleux Éric, Biologie, 3e Nathan, Paris (1989, P: 204, Fig 1).

[6] الكتاب المعني هو: Tavernier, R. et Lizeaux, R., Sciences de la vie et de la terre, 3e Bordas 1999, P: 181. Fig (1).

[7] مناهج المواد العلمية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، مديرية التعليم الأساسي، أفريل 2003، ص: 5.

[8] نفس المصدر السابق، ص: 4.

المراجع

أ– المراجع العربية:

1– الدوسري إبراهيم (2000). الإطار المرجعي للتقويم التربوي. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. الكويت.

2– بن حبيلس مصطفى (2003). المقاربة بالكفاءات. نشرة المركز الوطني للوثائق التربوية بالجزائر. العدد 34.

3– الجمل، م. ج. (بدون تاريخ). الكتاب المدرسي ودوره في العملية التربوية. مجلة المعلم العربي. السنة 43، ص: 70–75.

4– خالد أحمد بوقحوص، وأ. علي إبراهيم اسماعيل (2001). قياس مقروئية كتاب الكائنات الحية والبيئة المقرر

على طلبة المرحلة الثانوية بدولة البحرين. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر. العدد 19، السنة 10، ص: 109-123.

5- الخطيب، أ.س (1968). مرجع اليونسكو في تعليم العلوم. مكتبة لبنان، الطبعة الثانية، بيروت.

6- رودني دوران/ ترجمة صباريني، م.ش وآخرون (1985). أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم. دار الأمل، أربد، الأردن.

7- عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، وأ. باسمة عبد العزيز العريمي (2004). مقروئية كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بسلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة التربوية، جامعة الكويت. العدد 73، المجلد 19، ص: 152-180.

8- عبد الله محمد العبد الله، وماهر ابراهيم عنيزة (1994). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الأحياء للصف العاشر في المدارس الأردنية. مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد: 6، السنة: يوليو 1994.

9- مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية (2003). مناهج المواد العلمية للسنة الأولى من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

10- مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية (2003). مناهج المواد العلمية للسنة الثانوية من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

11- مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية (2004). مناهج المواد العلمية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

12- مديرية التعليم الأساسي بوزارة التربية الوطنية (2005). منهاج علوم الطبيعة والحياة للسنة الرابعة من التعليم المتوسط. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر.

13- مفضي أبو هولا، وخالد مد الله البلوي. (2003). المفاهيم البيئية في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، الأردن. المجلد 19، العدد 4 ب، ص: 2263-2227.

ب- المراجع الأجنبية:

1- De Corte, E & All. (1976). Les fondements de l'action didactique. Bruxelles. De Boeck.

2- Delorme, Ch. (1990). L'évaluation en question. Ouvrage élaboré par le C.E.P.E.C de Lyon. E.S.F éditeur.

3- De Landsheere, G. (1982). Introduction à la recherche en éducation. Liège. Ed Georges Thone, 5ème édition.

4- Gerard, F.M., Roegiers, X. (2003). Des manuels scolaires pour apprendre: cencevoir, évaluer, utiliser. Bruxelles: De Boeck Université.

5- Hamrouche, B (1989). Etude critique du rôle du manuel de sciences naturelles dans l'enseignement secondaire. Thèse de doctorat non publiée. Université de Paris7. France.

6- Meirieu, Ph., (1990). Apprendre… oui, mais comment. Paris E.S.F éditeur, 5ème édition.

7- Minder, M., (1983). Didactique fonctionnelle: objectifs, stratégies, évaluation. Liége, H.Dessain; 5éme édition.

8- Oppel, Y., (1976). L'analyse des manuels scolaires: Elaboration d›une grille descriptive. Neuchâtel: I.R.D.P.

9- Priouret, J., (1981). Le statut du manuel scolaire dans l'enseignement contemporain. Mialaret, G, et Vial, J. Histoire mondiale de l'éducation. Tome IV. Paris: P.U.F.

10- Richaudeau, F., (1979). Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique. Paris. Unesco.

11-Roegiers, X., (2004). L' école et l'évaluation: des situations pour évaluer les compétences de élèves De Boeck université. Bruxelles.

12- Seguin, R., (1989). L'élaboration des manuels scolaires: Guide méthodologique. Paris, Unesco, Division des sciences de l'éducation.

13- Unesco (1978). Eléments pour un examen critique des manuels scolaires. S.C.M. Unesco.

14-Vezin, J.F., (1984). Apport informationnel des schémas dans l'apprentissage….le travail humain, tome 47, n°1/1984: laboratoire de psychologie génétique, C.N.R.S, Pari

قراءة هابرماس للنظريات الاجتماعية

جميلة حنيفي
أستاذة محاضرة أ
قسم الفلسفة
جامعة أبو القاسم سعد الله

Abstract
The aim of this paper is to shed light on the sociological side of Jürgen Habermas' critical theory. Habermas has developed a theory of society by which he aims to re-construct the modern society on the basis of communicative rationality. Moreover, he has provided a multidisciplinary project in which the role of social sciences is highly esteemed, especially sociology. From this point, it is noteworthy to mention that, like the first generation critical theorists, Habermas emphasis on the relationship between philosophy and the social sciences. Furthermore, he strongly believes that philosophy cannot succeed in its critical and emancipatory task unless it is tightly linked to society and other sciences. For that, he moves from the philosophical level, where he engages in fervent discussions with some continental and American philosophers like Michel Foucault, Jacques Derrida, and John Rawls, to the sociological analysis searching for the communicative paradigm in social theories of Auguste Comte, Max Weber, and Talcott Parsons.

أهم ما يميز المشروع الفلسفي ليورغن هابرماس هو كونه أولا نظرية في المجتمع هدفها إعادة بناء المجتمع الحداثي على أساس المعقولية التواصلية. وثانيا كونه منفتحا على العلوم الاجتماعية خاصة علم الاجتماع. وهو بذلك لم ينحرف عن مسار الجيل الأول لمدرسة فرانكفورت الرامي منذ البداية إلى ربط الفلسفة بالعلوم الاجتماعية. بل أكثر من ذلك هو يرى أن الفلسفة لا يمكن أن يحالفها النجاح في مهمتها النقدية والتحررية إلا إذا ارتبطت بالمجتمع وتواصلت مع العلوم الأخرى. ما جعله ينتقل من المستوى الفلسفي حيث تحاور مع أكبر الفلاسفة القاريين والأمريكيين (كانط، هيجل، نيتشه، هيدجر، فوكو، دريدا، رولز، رورتي وغيرهم) إلى مستوى التحليل السوسيولوجي ليقف عند محطات كبرى في النظرية السوسيولوجية باحثا عن النواة الاجتماعية لبراديغم التواصل. وتتمثل هذه المحطات فيما يأتي:

1-التملك النقدي لنظرية العقلنة الاجتماعية لماكس فيبر

التي نالت قسطا وافرا من اهتمامه سواء أكان ذلك في مستوى التحليل أو النقد أو المراجعة حيث

وجد فيها مصدرا فكريا خصبا وثريا مدّه بالأدوات المنهجية المناسبة لمقاربة إشكالية الحداثة خصوصا ما تعلق منها بمسألة الربط بين المعقولية والحداثة. انطلق هابرماس من ذلك السؤال الموجِّه والمحوري الذي حيّر فيبر ألا وهو البحث عن السبب الذي جعل التطورات العلمية ،الفنية ،السياسية والاقتصادية لا تحدث إلا وفق نمط العقلنة الخاص بالغرب؟ ليصل في نهاية تحليلاته إلى أن هناك صلة داخلية وضرورية بين الحداثة والعقلانية الغربية –rationalisme occi dentale. وتجلى مسار هذه العقلنة في ثلاثة مجالات: عقلنة ثقافية وعقلنة اجتماعية وعقلنة شخصية.

تكونت العقلنة الثقافية بفعل انقشاع النظرة السحرية للعالم désenchantement حيث تفككت الرؤى السحرية والأسطورية، والمفاهيم الدينية والميتافيزيقية، وكل أشكال الحياة التقليدية، وتولدت عوضا عنها ثقافة دنيوية. ولقد أفرز الفهم الحديث للعالم ثلاث دوائر ثقافية للقيم تتمايز عن بعضها بعضا ومستقلة بذاتها:

أ- دائرة العلم الحديث والتقنية:

وتتميز بتعاملها الموضوعي مع الطبيعة، فقد كانت الموضوعية ثمرة التقاء الرياضيات بالتجربة في مجال العلوم الطبيعية ثم امتد تطبيقها إلى مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. كما أدى تقدم العلم والتقنية إلى مجاوزة النظرة السحرية للعالم وأفول الصور الدينية والميتافيزيقا التقليدية والاستعاضة عنها بآلية سببية. لكن بالرغم من هذا الدور المهم لعنصري العلم والتقنية في الثقافة الغربية فقد لاحظ هابرماس أن فيبر قد تعامل معه بما هو شرط هامشي في مقاربته الاجتماعية-المنطقية لتفسير تطور المجتمع الحديث، مانحا في الوقت ذاته أهمية أكبر لدور العامل الديني.

ب- دائرة الفن المستقل:

إن عقلنة الفن ممكنة وذلك بفضل تحرر الذات من قيود اليومي ومن توجيه الأخلاق والدين من جهة، وصياغة القوانين والمبادئ الخاصة بميدان الاستيتيقا كعلم قائم بذاته متميز عن بقية العلوم الأخرى من جهة أخرى. ولكن فيبر أولى الفن دورا ضئيلا في تفسير عقلنة المجتمع يضاهي دور تاريخ العلم.

ج- دائرة الأخلاق والحقوق:

أسهمت الأخلاق والحقوق في العقلنة الثقافية للمجتمع وذلك بعدما فقدت إجراءات الحق الصوري droit formelقداستها وأصبحت مجرد مواضعات conventions قابلة للأشكلة والنقاش ومصاغة بطريقة وضعية، هذا من جهة ومن جهة أخرى برزت أخلاق دنيوية للإقناع conviction والمسؤولية تتسم بالنزوع نحو الكونية.

ولم يقتصر مسار العقلنة على علمنة الثقافة الغربية، بل امتد أيضا ليشمل تطور المجتمعات الحديثة حيث تبلور في هذا المستوى نظامان اجتماعيان جديدان ومتمايزان هما: المؤسسة الرأسمالية والجهاز البيروقراطي للدولة الحديثة. وكلاهما يخضعان للقانون الذي ينظم العلاقات الوظيفية بينهما.

ويعد النظام الرأسمالي في نظر ماكس فيبر أول نظام في تاريخ البشرية قام بمأسسة–institutionna lisationعجلة النمو الاقتصادي وتنظيمها ذاتيا وذلك عبر وضع آلية اقتصادية تسمح بتوسع دائم للفعل العقلاني قياسا بالغاية المرجوةaction rationnelle par rapport à une fin حيث يختار الفاعل هدفا محددا ويسعى جاهدا إلى اتخاذ الوسائل الناجعة لتحقيقه. ولا ريب أن هذا النمط من الأفعال يجد تطبيقه الملائم داخل المؤسسة الرأسمالية التي تهدف إلى تحقيق أكبر قدر من الفائدة وذلك بواسطة تنظيم العمل والإنتاج.

إذن يمكن القول إن هذا النمط من الأفعال يكتسي أهمية بالغة فهو مفهوم أساسي في عملية التحديث والعقلنة الاجتماعية مقارنة بالفعل العقلاني

القائم على موازة قيمة معينة action rationnelle par rapport à une valeur، حيث يدافع الفاعل عن نسق معين من القيم والمبادئ من دون انتظار النتائج. وبالفعل الانفعاليaction émotionnelle الذي يستجيب لإملاء العاطفة، والفعل التقليديaction traditionnelle الذي يستجيب لإملاء العادة والتقليد والعرف.

أما العقلنة الشخصية فيقصد بها «السلوك المنهجي في الحياة» الذي تحلت به الجماعات البروتستانتية من الكالفينية calvinisme، والتقويةpiétisme، والنزعة المنهجية méthodisme إلى غيرها من الطوائف التي تميز سلوكها بنزع النظرة السحرية عن الدين، بمعنى التخلي جذريا عن ممارسة الطقوس لبلوغ الخلاص لأن المؤمن يثبت جدارته «كأداة لله» في العالم عن طريق تأدية التزاماته المهنية. هذا يعني أن التفاني في العمل والصرامة المنهجية في السلوك هما مفتاح الخلاص الفردي. وقد لاحظ هابرماس أن فيبر يرى أن الرأسمالية تدين ببروزها للأخلاق البروتستانتية ولنظام الحق الحديث فبواسطتهما تجسد الوعي الأخلاقي في نظام شخصية الفرد ونظام المؤسسات.

إذن إزاء مسار العقلنة هذه اتخذ فيبر موقفا حذرا ومتشائما فقد أوصلته ملاحظاته إلى أن عقلنة الثقافة والمجتمع والشخصية في المجتمعات الحديثة أدى إلى فقدان المعنى وفقدان الحرية. ويجد فقدان المعنى تعبيره الأساس في تعدديةٍ للقيم، تمثل نتيجة مأساوية لمسار نزع النظرة السحرية للعالم ولتفكك وحدته الدينية والميتافيزيقية لأنها دفعت العالم المعقلن إلى «حرب الآلهة»، حرب غير قابلة للتجاوز بين أنساق متعددة من المعايير والقيم تأخذ «شكل تعارض غير مشخص، ومتموضع بين أنظمة الحياة والقيم غير القابلة للتصالح»[1] .أما فقدان الإنسان لحريته ووقوعه سجين « القفص الحديدي cage d'acier»، فيفسره فيبر بكون النسقين الفرعيين للفعل بالنسبة إلى غاية ألا وهما الاقتصاد والدولة البيروقراطية قد استقلا عن بعضهما وأصبحا يشكلان نظامين متمايزين. ويعبر هذا الوضع عن الطابع المفارق الذي تميزت به الحداثة، بين فراغ أكسيولوجي مخيف وسيطرة رهيبة للعقل الأداتي المتشيء.

في الحقيقة إن ارتباط المقاربة الفيبرية بنمط معقولية الوسائل هو الذي أوقعه في هذا التشاؤم المفرط. ورغم أن هابرماس أخذ بفكرته عن أن مسار انقشاع السحر عن الرؤى التقليدية للعالم هو الذي أدى إلى العقلنة الخاصة بالحداثة، إلا أنه لا يوافقه على كون المعقولية الأداتية الإستراتيجية المحكومة بالنجاح والنجاعة هي الصيغة الوحيدة التي تم بها هذا المسار. وفي الوسع القول إن تشاؤمية فيبر ونزعته الريبية إزاء التقدم جعلته يغفل تعددية أنماط الفعل العقلانية ويختزلها في المعقولية الأداتية، مستبعدا من جهة المعقولية العملية-الأخلاقية من دائرة المعقولية، واضعا إياها في خانة الإرادة الفردية. ومستبعدا من جهة أخرى المعقولية التواصلية القائمة على العلاقة البينذاتية والموجهة نحو الفهم المتبادل.

2-نقد الوضعية الكلاسيكية لأوجست كونت:

وهو تقليد ورثه هابرماس من الرواد الأوائل للنظرية النقدية- التي رأى أنها تتضمن مفارقة بارزة فمحتواها العلمي الذي يفترض أن العلوم التجريبية تمثل النموذج المعرفي الوحيد المشروع ،هو اعتقاد تلبسه مفارقة لأنه يتعارض مع الصورة التي ظهرت بها الوضعية فهي تتحرك داخل نقائض ميتافيزيقية ذلك لأن قوانين الأحوال الثلاث تقوم على حتمية التطور الشامل للبشرية عموما، وهذا في نظر هابرماس ليس قانونا ذو طابع تجريبي ولا يمكن أبدا إخضاعه لتحديدات الفكر الوضعي.

وفي سياق نقده لأطروحات كونت A. Comte ينبه هابرماس إلى أنه إذا تأملنا مليا ترتيب كونت

للعلوم الستة الأساسية: الرياضيات، الفلك، الفيزياء، الكيمياء، البيولوجيا وعلم الاجتماع فإننا نجده خاليا تماما من الأصالة لأنه أخذه عن كوندورسيه وسان سيمون[2]. أما عن التحديدات المنهجية لنظريته في العلم فهي موجودة سلفا في الفلسفتين التجريبية والعقلانية، وبالتالي ليست الوضعية كما صاغها كونت سوى مزج انتقائي لعناصر جد معروفة.

3-الخصومة مع العقلانية النقدية

والتي جرت أثناء مؤتمر علماء الاجتماع الألمان في توبنجن Tübingen سنة 1969 وسميت الخصومة الألمانية حول العلوم الاجتماعية Querelle Allemande des Sciences Sociales حيث اختلف الفريقان بشأن المقاربة المنهجية الملائمة للعلوم الاجتماعية. هل تتخذ منهج العلوم الطبيعية؟ أم تتبنى مقاربة خاصة لدراسة الإنسان؟ ودافع هابرماس رفقة أستاذه ثيودور أدورنو عن النموذج النقدي والعملي للعلوم الاجتماعية بينما دافع بوبر وتلميذه هانس ألبرت عن النموذج الموضوعي. ولقد أثمرت هذه المواجهة الفكرية سلسلة من المقالات المهمة تضمنها كتاب: من فيينا إلى فرانكفورت: الخصومة الألمانية حول العلوم الاجتماعية.-De Vienne à Francfort: La que relle allemande des sciences sociales.

وفي مقال «ضد العقلانية المشرحة على النمط الوضعي» رفض هابرماس الإقرار بأن بوبر قد انفصل عن الوضعية. ورغم أنه احتل في نظره مكانا متميزا وبارزا في الدفاع عن نظرية التحليل العلمي ورغم أنه صاغ منذ عشرين سنة خلت نقدا مقنعا للافتراضات التجريبية للوضعية الجديدة إلا أن هذا لم يكن كافيا بالنسبة إلى هابرماس كما يتبين من قوله:«يحتل نقد بوبر المرحلة الأولى للتفكر الذاتي للوضعية، التي يبقى رغم ذلك مرتبطا بها حتى أنه لم يكتشف الوهم الموضوعاتي الذي وفقا له تعيد النظريات العلمية إنتاج الوقائع»[3]4.كما يرى هابرماس أن هناك بعض المسائل وقع بشأنها سوء تفاهم بينه وبين بوبر منها الدور المنهجي للتجربة. وفي هذا السياق اعتبر أن الفرضيات القابلة للتحقق التجريبي ليست هي الوحيدة الشرعية بل إن «المشاعر، وأشكال الحرمان، والأزمات التي تطبع تاريخ الحياة، وتغيرات الموقف خلال التفكير، كلها تجلب تجارب أخرى مختلفة»[5]4. وبينما يجرد بوبر أصول المعرفة –التجربة الحسية، والتقليد، والفكر المحض– من قوة الشرعية والسلطة حيث لا واحدة منها تدعي بداهة مباشرة أو صلاحية أصيلة، ويدعو إلى تعويض سؤال مصدر المعرفة بصلاحيتها يذهب هابرماس إلى القول إن« الأخطاء بدورها لا يمكن أن تؤسس في خطأها إلا على أساس معايير الصلاحية ولتبريرها يجب إنتاج أدلة يتم البحث عنها في البعد المقصي – ليس ذلك الخاص بالأصل ولكن ذلك الخاص بتكون المعرفة»[6]5 وإلا تبقى معايير الدحض تعسفية.

ويرد هانس على هذه الأفكار في مقال «في ظهر الوضعية» حيث بين أن هابرماس حاول أن يمنح اعتراضاته ضد العقلانية النقدية لبوبر صياغة جديدة أقل عرضة لإثارة سوء التفاهم . كما عبر عن انطباعه أن هابرماس لم يكتف بإعادة الصياغة بل عمد إلى تغييرها في نقاط عديدة تعد ضرورية بالنسبة إلى البحث. ولقد أكد في ملاحظاته الأولية أن نقده لم يكن موجها ضد ممارسة البحث في العلوم التجريبية، بل إلى تأويلها الوضعي. وهذا ما يراه هانس مثيرا للأهمية، نظرا إلى أن بوبر قد قدم هو أيضا أدلة مماثلة ضد التأويل الوضعي ذاته. لكن« من أجل تمرير انتقاداته لبوبر أيقظ هابرماس الشعور أن بوبر في نقاط مهمة يجب أن يصنف ضمن الإرث الوضعي»[6] . ويبين هانس أن نقد بوبر لم يكن موجها إلى الوضعية فقط، بل إلى كل ابستمولوجيا تشرِّع معرفة ما بإرجاعها إلى أصول أخيرة يقينية ضامنة للمعرفة. ويعوض بوبر هذه التصورات باللامعصومية الابسيتمولوجية التي تستبعد ضمان الحقيقة على هذا

النحو وتربطها بمنهج التحقق النقدي. لكن بالمقابل يرى هابرماس أن الأخطاء لا يمكن التعرف عليها إلا استنادا إلى معايير وهذه الأخيرة تحتاج إلى أدلة لتبريرها، وهذه الأدلة بدورها إذا أردنا تجنب التعسف لا بد من البحث عنها في البعد الذي ألغاه بوبر، ليس ذلك المتعلق بالأصول بل ذلك المتعلق بتكوين المعرفة، كما سبقت الإشارة إلى ذلك.هذا يعني أن بوبر مجبر أيضا على البحث عن التبريرات بالرجوع إلى الأصول إذا لم يكن في مستوى بناء النظريات فعلى الأقل في المستوى المنهجي.

يمكن القول إن هابرماس انتقد الوضعية من دون أن يميز تمييزا واضحا ودقيقا بين الوضعية التقليدية والوضعية المنطقية، وكذا العقلانية النقدية لبوبر. وهو ما لمسه بوبر ذاته كما تبين من مفاجأته برد أدورنو– في الخصومة الألمانية حول العلوم الاجتماعية في توبنجن– الذي تفادى حسب رأيه الوقوع في جدال معه، ولم يستطع مواجهة التحدي الذي مثلته أطروحاته عن منطق البحث في العلوم الاجتماعية. وأبدى بوبر أسفه كونه لم يهاجم مدرسة فرانكفورت في ذلك المقال، معتقدا أن موضوع الحديث منحصر في منطق العلوم الاجتماعية. ويقول في ذلك :«كان علي مهاجمتهم باستعمال الحجج التي نشرت قبلا في **المجتمع المفتوح** وفي **فقر التاريخانية** و**ماهو الجدل؟**»[7] .

وكان مقاله «العقل أو الثورة» مناسبة لتبيان موقفه من مدرسة فرانكفورت حيث أنكر عليها أهميتها ماعدا في جانبها السياسي.أكثر من ذلك لم يتوان عن اعتبار تأثيرها تأثيرا "غير عقلاني ومحطم للذكاء". وبخصوص اتهام هابرماس له بالوضعي فيرى أنه «سوء تفاهم قديم أنشأه وكرسه أناس لا يعرفون إنتاجه إلا بطريقة غير مباشرة»[8] . ففي كتابه **منطق البحث** وجه نقدا للوضعية وتم طبع الكتاب ضمن مجموعة يديرها موريس شليك وفليب فرانك مما جعل البعض وبحكم مسبق، بناء على غلاف الكتاب ينسبه إلى حلقة فيينا. ورأى بوبر أنه بدلا من منح أطروحاته حقها من الدراسة النقدية الجدية التي من شأنها فتح نقاش مثمر تم استعمالها خارج سياقها من أجل إبراز "وضعية بوبر». كما يرى أن اتهامه بالدفاع عن الوضع السياسي هو نفسه الاتهام الذي وجهه في كتابه **المجتمع المفتوح** ضد هيجل حيث وصف فلسفة الهوية «كنوع من وضعية أخلاقية ومشروعة».الحقيقة هذه الفكرة تُجانب الصواب لأن بوبر يعد من المدافعين عن منهج الإصلاح التدريجي في المجتمع.

وبخصوص الفرق بين العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية يرى بوبر أن الموضوعية في كلا الميدانين لا تؤسس "على حالة الفكر الحيادي" الموجود لدى العلماء، بل ببساطة على«الطابع العمومي والتنافسي للمؤسسة العلمية أي أن الموضوعية تقام أساسا وباختصار على النقد العقلي المتبادل، والمقاربة النقدية، والتقليد النقدي»[9] وإذا كانت الموضوعية موجودة أكثر في العلوم الطبيعة فليس لأن المهتمين بهذا الميدان لديهم فكر موضوعي أكثر من غيرهم، بل لأنها تتوفر على تقليد ومعايير أفضل للوضوح والنقد العقلي.

في الأخير يعترف بوبر أنه حارب طوال حياته الابستمولوجيا الوضعية وفكرة اعتبار علوم الطبيعة نموذجا للعلوم الاجتماعية. وفي نظره لم توفق الابستمولوجيا الوضعية في تحليلها لعلوم الطبيعة لأنها اعتبرتها مجرد "تعميمات حذرة"، في حين هي ملاحظات خضعت للتحقيق والدحض وليس للبرهنة. كما يعترف أنه «واقعي ميتافيزيقي»[10] لم يتوقف عند حد إيلاء معنى للعبارات الميتافيزيقية، بل ذهب إلى حد تحليل «الدور التاريخي المهم الذي لعبته الميتافيزيقا في تكوين النظريات العلمية»[11] .وهذه ليست أبدا مواقف وضعية كما ادعى ذلك أدورنو وهابرماس.

4-نقد النظريات الاجتماعية الكلاسيكية

التي يمثلها كل من جورج هربرت مِيدْ

G.H.Mead، وإميل دوركايم E. Durkheim وتالكوت بارسونزT.Parsons الذين استطاعوا تطوير المفاهيم القاعدية للعقلنة الاجتماعية.

جمع ميد بين فلسفة التحليل اللغوي والمدرسة السلوكية في مقاربة نظرية واحدة تتمثل في النظرية التفاعلية الرمزية interactionnisme symbolique التي استطاعت الكشف عما يحتويه السلوك الاجتماعي للأفراد وعلاقاتهم بعضهم بعضا من تنوع وثراء. ولقد تمكن من ذلك نظرا إلى احتواء مقاربته على عنصرين مهمين. يتمثل العنصر الأول في تركيزه على التفاعلات الاجتماعية المتبادلة بين عضويتين فما أكثر بدلا من التركيز على سلوك عضوية فردية واحدة تجاه تأثيرات المحيط. أما العنصر الثاني فيكمن في تجاوزه ملاحظة ردود الفعل على السلوك إلى السلوك المحكوم بالرموز الذي يسمح بإعادة بناء البنيات الكونية للتفاعل اعتمادا على وسيط اللغة.

لقد طور ميد الإطار المفهومي القاعدي للتفاعل الموجه بمعايير حيث انطلق من بدايات التفاعل الموجه بالغريزة والذي يتم بوساطة الحركة إلى التفاعل الذي يتم بوساطة الرموز ولغة الإشارات ثم إلى التفاعل المحكوم بمعايير. وسعى من خلال نظريته في السلوكية الاجتماعية إلى تحليل مظاهر الوعي محاولا فهم طريقة انتشارها في بنيات التفاعل بوساطة الرمز أو اللغة ومن ثم تبيان أن التفاعلات الاجتماعية عبارة عن بنية رمزية يمكن بواسطة التحليل فهمها كحقيقة موضوعية. وسمحت هذه الخطوة لميد بالتحرر من براديغمات علم النفس السائدة سواء السلوكية التي غرضها التركيز فقط على السلوك الخاضع للملاحظة المباشرة، أو التحليل النفسي الذي غرضه التركيز على معطيات اللاشعور.

أبدى هابرماس اهتماما بنظرية ميد في التنشئة الاجتماعية وببرهنته أن الكفاءة التواصلية ضرورية لتحقيق هوية كاملة للأنا لكنه يرى أن ميد قد ركز على اللغة كوسيط لتنسيق الفعل وتنشئة الأفراد اجتماعيا ولم يحلل عمليا اللغة كوسيط لتبادل الفهم، وهو مستوى أكثر ارتفاعا من المستوى الأول. وهذا ما يوضحه هابرماس في قوله :«اكتفى ميد بفحص التواصل اللغوي تقريبا وحصريا من جانبين: التفاعل الاجتماعي لذوات فاعلة تتصرف لأجل هدف، والتنشئة الاجتماعية لذوات قادرة على الفعل. وبالمقابل أهمل عمليات الفهم المتبادل والبنية الداخلية للغة»[12] .

ينتقل هابرماس إلى نظرية الدين لدوركايم حتى يستكمل مشروع ميد، ويبرر ذلك بكون الوعي الجماعي الديني يتضمن جذورا ما قبل لسانية ويمكن بفضل طابعه الرمزي إدراجه في التحليل بغية إعادة بناء الفعل الموجه بمعايير. وهذا من دون أن يدرك دوركايم التمييز الموجود بين الشكل الجماعي للممارسة الطقوسية الذي يتبدى من خلال الرمزية الدينية والبينذاتية التي تتبدى من خلال اللغة.

إن دوركايم لم يمنح بعد الفهم المتبادل بواسطة اللغة اهتماما أكبر لأنه أقام مقاربته على ثنائية الفرد–المجتمع. زيادة على هذا تتألف الذات عنده من عنصرين غير متجانسين: عنصر غير مجتمعي، خاضع لمصالح أنانية وأوامر المحافظة على الذات. وعنصر أخلاقي تابع للهوية الجمعية. وليس هذا التقسيم للوجود الاجتماعي إلى وعي فردي–جماعي، مقدس–دنيوي، سوى اجترار للإطار المقولاتي لفلسفة الوعي والمبني على تشكيلة مشابهة من الثنائيات المتعارضة «الجسد–الروح، الحساسية–الفهم الميل–الواجب»، ويبقى دوركايم في نظر هابرماس:« مرتبطا هنا أكثر من أي مكان آخر بالمفاهيم الفكرية لفلسفة الوعي»[13] .

أما بارسونز فقد تميز عن معاصريه بتطوير نظرية في المجتمع غاية في التعقيد هي ثمرة جهود دامت أكثر من نصف قرن. وإن إسهامه العلمي كما يرى هابرماس ليس له مثيل نظرا إلى درجة تجريده وتمايزه وطابعه النسقي. وحتى وإن كان الاهتمام

بنظريته قد عرف أفولا في أواسط الستينيات بسبب تأثير التوجهات الهرمينوطيقية والنقدية فإنه لا يمكن لأية نظرية اجتماعية تعتد بنفسها أن تتفادى الرجوع إلى بارسونز. وفي هذا الصدد أيضا يقول هابرماس:« يعد بارسونز أول من جعل النسق فكرة صارمة بصفة تقنية، وذلك لأجل دراسة مثمرة للمجتمع. ويمثل ربط نظرية الفعل باستراتيجية مفهمة conceptualisa– tion مسطرة من قبل نموذج الأنساق المحددة المشكل الرئيسي بالنسبة إلى بارسونز»[41] .

وتكشف نظرية المجتمع عند بارسونز عن وجود براديغمين مختلفين: براديغم النشاطaction، وبراديغم النسقsystème، حيث يؤكد بارسونز الأولوية المنهجية لنظرية النشاط، وهي أولوية متأتية من الأسبقية المنطقية للتفاعل الاجتماعي على موضوع النسق الاجتماعي. إلا أن هابرماس يحاول نفي هذا الطرح وإثبات عكسه أي أن النظرية الاجتماعية لبارسونز تمنح–في نظره– النسق أسبقية على النشاط وهو سوف يحاول تأكيد ذلك من خلال تتبع تحليلي نقدي للإنتاج الفكري لبارسونز.

يبدأ هابرماس ببنية النشاط الاجتماعي1937 The Structure of Social Action، وهي النظرية التي أعاد بارسونز في سنوات لاحقة بناءها، وفي نهاية المطاف تخلى عنها لصالح وظيفية النسق. ولقد حاول فيها بلورة نظرية معيارية للنشاط الاجتماعي تقوم على مبدأين أساسيين :

الفعل الغائي: هو مجال يركز فيه الفرد على تحقيق مصالحه، وفي سبيل ذلك يعمل على اختيار أنجع الوسائل الموجودة في المحيط والملائمة لتحقيق الهدف.

النظام المعياري: وهو مجال يركز على الكل الاجتماعي، ويتضمن مجموع القيم الدينية الاجتماعية والأخلاقية الموجهة للفعل.

ولتفسير هذا الموقف طور بارسونز في المؤلف ذاته الخصائص القاعدية لنظرية النشاط عن طريق نقد التقليد التجريبي، كما يتجلى في النظرية النفعية مثلا والتي تربط الفعل باختيار أنجع الوسائل لأجل تحقيق الأهداف المرسومة، فالمهم توجيه الفعل وفق قواعد ضامنة لأكبر نجاح ممكن. لكن بارسونز يرفض هذا الموقف نظرا إلى أن النجاعة والنجاح الشخصي ليسا كافيين لاستقرار النظام الاجتماعي.هذا من جهة أما من جهة أخرى، فإن الفاعلين يبدون أحرارا في اختيار الغايات بينما هم فاقدون لاستقلاليتهم وخاضعون لقواعد تقنية توجه أفعالهم.

يؤكد هابرماس أن بارسونز قد أدرك فعلا إحراجات التقليد التجريبي، لكنه بقي سجين الفعل الغائي معتبرا إياه «الوحدة الأساسية للنشاط الاجتماعي»، ولم يتوصل إلى صياغة نظرية نشاط قادرة على الربط بين الفعل الغائي ومؤسسة النظام الاجتماعي، إذ بفضل هذا الربط وحده يمكن للأفراد متابعة تحقيق أغراضهم ومصالحهم دون تعارض مع مجموع القيم والمعايير المسيرة للنظام الاجتماعي.

إن هذا الإشكال قاد بارسونز إلى مراجعة نظرية النشاط في كتابين نشرا في الخمسينيات:النسق الاجتماعيThe Social System، ونحو نظرية عامة للنشاط Towards a General Theory of Action، فحص فيهما تأثير نسق القيم الثقافية في نسقي النشاط الاجتماعي والنشاط الشخصي.

لم يضع بارسونز نسق الثقافة في المستوى نفسه مع نسقي المجتمع والشخصية مما يؤدى كما لاحظ هابرماس إلى تشيؤ التقليد الثقافي، حيث تبدو النماذج الثقافية كيانات تجريبية موضوعية. ولا تظهر الأهمية الكافية للغة باعتبارها وسيطا بين مستويات القيم الثقافية. ويقر هابرماس أن بارسونز قد اقترح فعلا أن تكون اللغة «الوسيط المثالي لنقل الثقافة لكن هذا الحدس لم يكن أبدا خصبا في نظريته في النشاط »[15] . وهكذا انحلت فكرة إعادة بناء المجتمع انطلاقا

من فعل غائي موجه وفق القيم الثقافية، وأصبح النسق الثقافي نسقا فرعيا غير مستقل عن الأنساق الأخرى.

قام بارسونز في بداية الستينيات بمراجعة أخرى كانت ثمرتها نظرية الأنساق حيث قدم الصيغة النهائية لنظرية المجتمع في كتابه: المجتمعات تطورها وآفاقها المقارنة 1966. ويعتبر هابرماس أن استعاضة بارسونز بمنطق الأنساق عوضا عن منطق النشاط قد أحدث نوعا من الثورة النظرية داخل علم الاجتماع الأمريكي فقد وفرت نظرية النسق إطارا مفهوميا عاما سمح بإيجاد الرابط المنطقي لكل تلك الدراسات التجريبية الجزئية المتناثرة التي قامت بها مدرسة شيكاغو.

ويعبر النسق عن مجموعة منظمة من العناصر المتفاعلة تسمى الأنساق الفرعية sous-systèmes وهي **النسق الثقافي** وظيفته المحافظة على النماذج **والنسق الاجتماعي** ووظيفته الاندماجintégration، **ونسق الشخصية** ووظيفته رسم الأهداف **والنسق العضوي** ووظيفته التكيف مع المحيط الخارجي. ويضمن العمل الجيد للأنساق الفرعية محافظة المجتمع على ذاته ككلية مندمجة ومتكيفة مع المحيط.

ويمكن رد هذا التحول في نظرية بارسونز الاجتماعية إلى تأثره بالأبحاث التي أولت المال أهمية كوسيطٍ منظمٍ médium régulateurللتبادلات بين مختلف العناصر المتداخلة في عمل النسق الاقتصادي فحاول بدوره أن يعمم هذه الفكرة إلى دوائر النشاط الأخرى ويحدد لكل نسق فرعي للنشاط وسيطا يضمن وظيفة تنظيم مشابهة. وفي 1963 نشر مقالا حول فكرة السلطة كوسيط منظم في النسق السياسي واعتبره امتحانا ناجحا لكونية ممكنة لمفهوم الوسيط. وفي السنة نفسها ظهرت دراسة حول فكرة التأثير، وفي سنوات لاحقة ظهر البحث حول فكرة الالتزام بالقيم. وهكذا فقد أسند بارسونز لكل نسق فرعي وسيطا ناظما، فالمالargent وسيط النسق الاقتصادي، والسلطة pouvoir وسيط النسق السياسي، والتأثيرinfluence وسيط النسق الاجتماعي، والالتزام بالقيم obligation par les valeurs وسيط النسق الثقافي.

لكن هابرماس رفض فكرة كونية الوسيط واعتبرها تعميما زائدا لنموذج يعجز البناء الكلي لنظرية بارسونز عن تحمله. فوسيطي التأثير والالتزام بواسطة القيم يتميزان بخصائص كيفية وليس مناسبا وضعهما في الصف نفسه مع وسيطي المال والسلطة الخاضعين لحسابات مضبوطة. كما يرى أن بارسونز قد استعمل مفهوم اللغة في البداية بمعنى انتروبولوجي ثقافي كوسيط يجعل البينذاتية والإجماع حول القيم ممكنا ومناسبا بالنسبة إلى الأنظمة الاجتماعية المعيارية. لكن لما وجد نفسه أمام مهمة تقديم وسائط ناظمة كتخصصات للتواصل اللغوي بدت الفكرة الثقافوية culturaliste للغة غير كافية. وتم بذلك تعويض التواصل اللغوي بالوسائط الناظمة. وهذه فكرة يرفضها هابرماس لأن فكرة الوسيط –في نظره– لا بد أن تنحصر في النسق الاقتصادي بينما تخضع الأنساق الأخرى لمفهوم التواصل اللغوي. ويقول:«فقط الدوائر الوظيفية لإعادة الإنتاج المادي يمكنها أن تتمايز بالمرور عبر وسائط ناظمة. ولا يمكن أن يعاد إنتاج البنيات الرمزية للعالم المعيش إلا من خلال الوسيط القاعدي للفعل الموجه نحو الفهم المتبادل بينما تبقى أنساق النشاط الموجه نحو إعادة الإنتاج الثقافي، الاندماج الاجتماعي، والتنشئة الاجتماعية مرتبطة ببنيات العالم المعيش وبالفعل التواصلي»[16] .

وفي تحليله لمنظور الحداثة لدى بارسونز وجد هابرماس أن نظريته الاجتماعية عمياء إزاء أمراض الحداثة، إنها لم تأخذها بعين الاعتبار لأنه لجأ إلى نظرية النسق وتخلى عن إمكان تأسيس معيار عقلاني لتحديث المجتمع. لقد اعتبر بارسونز الإصلاح والنهضة حدثين كبيرين عبّدا الطريق إلى الحداثة، إذ بفضلهما تم

تحرير القدرات المعرفية المتضمنة في التقليد المسيحي والتقليد اليوناني–الروماني، والتي كانت النخبة المثقفة تحتكرها لتمنح نفسها الفعالية والمشروعية الدستورية. وبشأن هذه النقطة يتفق بارسونز مع نظرية العقلنة الاجتماعية لفيبر فالنهضة ممثلة في الحركة الإنسية سمحت بالعودة إلى قراءة الإرث اليوناني الروماني، وبتحرر الفن من سيطرة الكنيسة وبتأسيس القانون الحديث. أما الإصلاح الديني فقد حطم الحواجز بين الأوامر الدينية والدولة العلمانية.

في نهاية الستينيات بدأت تظهر في نظرية الحداثة لبارسونز آثار التطورية البيولوجية حيث تطبيق الثقافة في المجتمع أصبح مرادفا لوظيفة الانتخاب الطبيعي حيث تتم عملية اختيار المتغيرات الثقافية التي تعمل على استقرار وظيفة النسق الاجتماعي في مواجهة تحديات مرتقبة للمحيط. هكذا ربط بارسونز بين نظرية التطور التاريخي للمجتمع ونظرية النسق حيث أرجع التحديث الذي تصوره فيبر كعقلنة للمجتمع إلى تعقيد متزايد وقوي للنسق. فالأمر لا يتعلق في نظره بأمراض اجتماعية بقدر ما يتعلق بعدم توازن مؤقت للنسق. وعليه ليست المخاطر المهددة للمحيط الحضري نتيجة النمو العشوائي للرأسمالية ولا توسع الإدارة البيروقراطية ولا تناقضات العالم المعيش والنسق سوى مظهر للتوظيف السيء لوسيطي المال والسلطة من قبل مشاركين يعتقدون أن الحل العقلاني لمشاكل التنظيم السياسي وعدم الاستقرار الاقتصادي ليس ممكنا إلا بواسطة علاقات حسابية مضبوطة. مما سبق تتبين عدم مشاطرة بارسونز تشخيص فيبر للحداثة خاصة أطروحته المتعلقة ب»فقدان المعنى» و»فقدان الحرية»، فهو مقتنع أن المجتمع الحديث حمل قدرا كبيرا من الحرية.

الهوامش

1- Jürgen Habermas, Théorie de l’agir communicationnel, T2, Pour une critique de la raison fonctionnaliste, traduit par : Jean-Louis Schlegel, (Paris : Fayard, 1987), p257

2- Jürgen Habermas, Connaissance et Intérêt, (Paris : éditions Gallimard,1976), p103

3- Jürgen Habermas «Contre le rationalisme disséqué à la mode positiviste»,in :De Vienne à Francfort la querelle allemande des sciences sociales, tr :R. Guardans et I. Stengers,(Bruxelles :Editions Complexe,1979),p168

4- Ibid, p170

44-4Ibid,p170

5-Ibid,p171

6-HansAlbert,«Dansledosdupositivisme»,in :op. cit,tr : I.Stengers,p192

7-Karl R. Popper, «Raison ou Révolution?», in op.cit, tr : C.Bastyns, p238

8- Ibid.

9- Ibid,p241

10- Ibid,p247

11-Ibid.

12- Jürgen Habermas, Théorie de l’agir communicationnel, T2, Pour une critique de la raison fonctionnaliste,p11

13- Ibid,p67

14- Ibid,p218

15- Ibid,p239

16- Ibid,p287

الحياة الاجتماعية والثقافية في الأندلس من خلال كتب التصويب اللغوي

الأستاذة:زاهية راكن
جامعة تيزي وزو

Résumé

Laḥn AL Âmma «Fautes de langue commises par le commun». Ces ouvrages témoignent de l'évolution de l'usage courant et peuvent, dans une certaine mesure, servir à retracer l'histoire de la langue. Laḥn al- âwāmm de Zubaydī, un auteur andalou qui a relevé des fautes qui ne sont pas commises en orient. Ajoutons à cela le K. Tathḳf al-lissān wa- talḳīḥ al djanan d'Ibn Mekkī ; un auteur sicilien, et Ibn Hishām al- Lakhmī dans son livre Taqwim llissan. Ces œuvres normatives peuvent contribuer dans la description de la société arabo-musulmane en andalousie.

الكلمات المفتاحية: التصويب اللغوي– الحياة – المجتمع – الثقافة – الأندلس.

مقدمة:

تعتبر كتب التصويب اللّغوي وثيقة هامّة في بيان التطوّر اللّغوي للّغة العربية عبر العصور في المستويات المختلفة: الصوتي، والنحوي، والدّلالي؛ كما تمدّنا بمعلومات قيّمة عن مستويات استخدامها، ولها– أيضا– أهمية كبيرة في رصد جوانب من الحياة في المجتمعات الإسلامية التي عاشت فيها هذه اللغة؛ لأنّ المفردات هي عناصر متحرّكة، تساير أبسط التحوّلات التي تقع في الوسط الاجتماعي؛ لذلك فمن شأنها أن تفيد الباحث وتعينه على سدّ فجوات قد يعجز عن سدّها اعتمادً على نصوص أخرى. ويقول عبد العلي الودغيري في هذا الصدد:«والواقع أنّ هذه النصوص الخاصة بلحن العامة إذا هي أضيفت إلى أنواع أخرى من المصادر الأندلسية، لاسيما القواميس المتخصصة في المفردات الطبية والنباتية، وما ألّف في موضوع الفلاحة ككتابي ابن بصّال، وأبي خير الأندلسي وما ألّف في الأزجال كديوان ابن قزمان، وأمثال العوام كأمثال الزجالي، وفي فن الطبيخ ككتاب ابن رزين التجيبي «فضالة الخوان في طيبات الطعام والألوان» (...) ستشكل في مجموعها بلا ريب وثائق على جانب من الأهمية في إضاءة جوانب متعددة من حياة المجتمع الأندلسي في عهوده الإسلامية»[1]، لما تتضمنه من وصف وتحليل لما يتعلق بالبيت، وأكل، وشرب، وطبخ إلى غير ذلك من مجالات الحياة الاجتماعية. ولهذا نعتقد بأنّ دراسة نصوص كتب التصويب والتثقيف اللغوي لا تسعى إلى تمثّل«صادق لحياة الألفاظ الدلالية فحسب، وإنّما تكفل أيضًا الكشف عن الأبعاد الحقيقية الحاكمة للتطوّر الاجتماعي،

والتفاعلات الإنسانية لتلك الحقبة الحضارية الحاسمة في تاريخ العرب، ذلك لأنّه من المسلّم به الآن أنّ اللغة إن هي إلا كائن حي لا يتخلق أو يعيش أو يتطوّر بمعزل عن المجتمع ومن ثمّ تتشكّل اللغة نفسيا وصياغيا بسماته ويُتوصّل عن طريق تحليل مفرداتها وتقييمها علميا دقيقا إلى تحديد العوامل الحضارية والاجتماعية التي خلقت تلك اللغة»[2]، فنحن بالانطلاق من استنطاق المفردات سنحاول تفسير مجتمع معيّن، ويتمثل في هذا المقام في المجتمع الأندلسي. ولكن لا بد من الإشارة في البداية إلى ملاحظتين[3]:

– إنّ المعلومات التي تشملها هذه المصنفات لا تكفي وحدها لإعطاء صورة كاملة عن المجتمع الأندلسي، وإنّما تقدّم لنا عناصر جزئية وبسيطة، لكن يمكن إضافتها إلى مصادر، ووثائق أخرى ومن ثمّ استغلالها من قبل الدارس بغية استكمال هذه الصورة.

– أنّ هذه المادة التي تحتوي عليها هذه الكتب ليست وصفاً أو تحليلا للمجتمع الأندلسي، وإنّما هي قائمة من المفردات تحتاج بعد جردها إلى أن توزّع إلى حقول ومجالات مختلفة، وبعد ذلك على الباحث أن يركّب منها صورة عن كلّ مجال على حدة. ولن تكون هذه الصورة تامة، لكنها تشتمل على تفاصيل دقيقة ومهمة، وعلينا أن نتذكر الطريقة التي تصنف بها بعض القواميس اللغوية، وهي تقسيم المادة اللغوية المجموعة إلى حقول معرفية تتعدّد بتعدّد المجالات المستخدمة. كما أنّ المعاجم بصفة عامة ما هي في الحقيقة إلا مجموعة من كتب التاريخ والحضارة؛ لهذا يقال بأنّ المعجم هو العالم مرتّب أبجديا.

وإذا كان لكتاب الزبيدي وكتاب ابن هشام أهمية كبيرة لتصوير ملامح المجتمع الأندلسي ما بين القرنين الرابع والسادس الهجريين، فإنّ كتاب ابن مكي يصور لنا بعض ملامح المجتمع الصقلي خلال القرن الخامس الهجري. وسنحاول في هذا المقام إبراز بعض هذه الملامح؛ نظرا لعدم كفاية المادة المستخلصة من هذه الكتب، لمعالجة كل الجوانب الاجتماعية.

1– اللغة: تصوّر لنا هذه الكتب اللغة التي يتواصل بها أهل الأندلس في حياتهم اليومية، فهي لغة متميّزة عن لغة الشام، أو العراق، أو غيرهما من المناطق العربية الأخرى. وهذا ما حاول الزبيدي، وابن هشام أن يوضحاه من خلال بعض المقارنات بين الاستعمالات الخاصة بأهل الأندلس وما يقابلها من لغة أهل المشرق. وقد كان «لامتزاج العناصر السكانية وتعايشها في مجتمع واحد أثرهما في دخول مفردات متعددة الجنسيات إلى المعجم اليومي الذي هو بالأساس معجم عربي»[4]. وهكذا أصبحنا نجد كثيرا من المفردات المتداولة في الاستعمال اليومي ذات أصل لاتيني أو بربري، بالإضافة إلى مفردات أخرى حملها القادمون معهم من الشام.

ووردت كلمات بربرية كثيرة في بعض المصنفات، منها كلمة «أذغص»[5]، وهو أوّل ما يُحْلب، ويُسمّى اللبأ، وكلمة «أكدال»[6]، وتدلّ على ما يأخذه الإنسان في يده كالعصا، وتطلق عليه العرب المِخْصَرَةُ، و«الحنبل»[7] لبعص البُسُط، و«بوقال»[8]، لضربٍ من الكيزان، و«زرّريعة»[9] للحبّ المزروع، و«بلاّرج»[10] لنوعٍ من الطير. و«زنبيل»[11] للذي تسميه العرب «زبيل»، و«دُرْدي الزيت وغيره»[12] لما عَكَرَ، وخَشُنَ من شراب أو صبغٍ، وغيرهما. و«الزّواق»[13] للزئبق، ويقولون: زوّقت البيت، لأنّ الزئبق يدخل في التزويق.

ومن الألفاظ الشامية «بطّة» بمعنى إناء الزيت[14]، وكلمة «إطرية» التي ينطقها الأندلسيون بفتح الهمزة، وهي«طعام أهل الشام»[15]، و«الإجّاص»[16] عند أهل الشام الكمّثرى. و«الحُلْبَةُ» لبعض الحبوب التي تطلق عليها عرب الشام الفديقة[17].

كما دخلت إلى القاموس الأندلسي كلمات كثيرة من اللغة الفارسية، ويدلّ على ذلك ورود كلمات من هذه اللغة، مثل «الفهرست» لجملة من العدد[18]، و«طنجهارة» لقدح من نحاس[19]، و«سونيز» للحبّة

السوداء[20]، و«طَبَرْزذ» للسكر[21]، و«الخشكار» للخبز الأسمر غير النقيّ[22]، و«شاهْتَرَج» لبعض النبات[23]، و«باذنجان» الذي يسمّيه العرب: المَغْذُ، والوَغْدُ، والحَدَقُ[24]، و«الطاجين»[25] وهو المِقْلَى بالعربية.

كما عثرنا في مدوّنتنا على ألفاظ قليلة من لغات أخرى، كالحبشية، مثل «المشكاة»[26]، و«نُشاذر»[27] كلمة نبطية، و«القُولنج»[28] لداءٍ بالروميّة، «القُمْقُم»[29]، و«القومس» وهو أمير من الروم، يكون تحته نيف وثلاثون رجلاً[30]، و«الإسباطة»[31] وهي كلمة إسبانية تعني الخشبة التي يمسكها الملاّح.

2- المرأة: حين نحاول أن نبحث في المعجم الخاص بالمرأة من خلال القائمة التي استقيناها من المصادر السابقة، فسوف لن نعثر إلا على عدد محدود من الكلمات، يمكن توزيعها على المجالات الآتية:

ففي مجال الحياة الزوجية نستطيع أن نتعرف على أنّ العادة التي كانت متبعة في المجتمع الأندلسي هي أن يتمّ عقد قران الرجل بالمرأة في حفل يشهده الناس ويسمون «الملاك» ويقال شهدنا إملاك فلان[32]، واليوم الذي تجلى فيه العروس ويسمونه يوم «**الجلوة**»[33]، وأنّ من عادة العروس أن تحمل معها متاعا يسمّى «**شورة العروس**»[34].

وفي مجال المهنة تخبرنا نصوص مدوّنتنا عن بعض الوظائف الاجتماعية التي كانت تقوم بها المرأة، فهي تقوم بمهمة «**القبالة**»[35]. وقد تقوم بتربية الأطفال، وتسمى في هذه الحالة «**دادة**»، وفي العربية: داية[36]. وهناك من يشتغل في أوقات الفراغ بغزل الصوف باستعمال «**المِغْزل**»[37]، إلى جانب وجود فئة من النساء يسكنّ الفنادق عوض البيوت ويسمى هذا النوع من النساء في الأندلس «**الخرجيرات**»[38]؛ أي الغجريات.

وفي مجال اللباس، فإنّ لباس المرأة الأندلسية متنوّع، قد يكون محلياً، أي مصنوعاً في إحدى المدن الأندلسية، أو مجلوباً من الشرق، ومنه القميص الذي كانوا يطلقون عليه اسم «قرقل»، وقد ذكر الزبيدي هذا اللفظ دون تفسير سوى أنه ثوب من ملابس النساء[39]، ولكن ورد لدى الفيروزآبادي أنه «قميص للنساء وثوب لا كمّ له»[40]، ونستنتج من هذا القول أنه كان معروفا عند المشارقة، ولكن كانوا يطلقون عليه اسم «قَرْقَر» بالراء. ومن عادة المرأة الأندلسية كالمشرقية، أن تغطّي رأسها بمنديل ولكن يكون في غالب الأحيان من حرير يسمى «الخمار»[41]، وقد «تقبّب» أي تشكّل من هذا الخمار على رأسها ما يشبه قبّة[42]. ومن العادات أيضاً أن تجعل على رأسها تحت مِقنعتها خِرْقة تُتخذ من حرير أو غيره تسمى «كَنْبوش»، وهي معروفة عند المشارقة باسم «الصّقاع» أو«الغفارة»[43]، ووظيفة «الصّقاع» العربي، أو «الكَنْبوش» الأندلسي، أن يقي الخمار من الدهن[44].

وفي مجال الزينة ، فإنّ من عادة المرأة في الأندلس أن تتزيّن وتتجمل، وممّا تصنعه أن «تَعْكَس»[45]شعرها أي تصنع «عُكْسَة»[46]، وهو ما تطلق عليه العرب اسم عِقْصةٌ، لما تجمعه المرأة من شعرها. ومن زينتها أن تتكحل ب«الإثمد»[47]، وأن تخضب يديها ب«الحنّاء»[48].

كما «تَحُفَّ» المرأة الأندلسية وجهها كما قال ابن هشام[49]، وقال صاحب «اللّسان» في دلالة «الحفّ»:«والمرأة تحفّ وجهها حفّاً وحِفافاً: تزيل عنه الشعر بالموسى وتَقْشِره(...) واحْتَفّت المرأة وأحفَّت وهي تحتفُّ: تأمر من يحُفُّ شعر وجهها نتفا بخيطين، وهو من القَشْرِ»[50].

وتضع المرأة الأندلسية «الخلخال»[51] للأرجل، وخاتماً بفصٍّ أو غير فصٍّ، في اليد ويطلق عليه اسم «الخوصة»، أو الفتخة[52]، و«الدُّمْلُج»[53] أو «السّوار»[54] للمعاصم وكذلك «الأراق»[55]، «المخنقة» وهي القلادة الواقعة على العنق،[56] ويطلقون عليها في الأندلس «المخنقة» بدل «القلادة» لأنّ القلادة عندهم هي الحزام[57]، وهذا من خصائص لهجتهم، وإذا كانت قصيرة، فيطلق عليها «التّقصار»[58]. والمرأة التي لا

يعيش لها ولد يطلق عليها الأندلسيون «مقلات»[59].

وممّا يتعلق بالزينة – أيضاً – نجد أنواعاً من العطور التي كانت تستخدم في المجتمع الأندلسي، إذ نجد «الصليخة»، قال ابن هشام[60]:إنه لفظ يستعملونه لنوعٍ من العطور، وأنّه تحريف من حيث النطق «للسليخة» بالسين المعروف عند العرب. وفي «اللسان» نجد التعريف التالي: «للسليخة»: «والسليخة شيء من العطر تراه كأنّه قِشْرٌ مُنْسَلِخٌ ذو شُعَبٍ»[61]، و«المسك»[62]، و«عود القَماري»[63]بفتح القاف وكسرها، وهو ينسب إلى مكان بالهند، أو إلى مدينة يمنية. ويقال له قَمار أو قِمار بالكسر. وممّا يتبخر به عود يسمونه «الكُست»[64] وفي الفصيح الكُشْط أو القُسْط.

ومن مستخلصات النبات ورد ذكر «ماورد» الذي أورده ابن هشام[65] وهو ماء الورد الذي يحضّر من الورد، والطلع، والقيسوم، والزعفران والخلاف[66]، بالإضافة إلى نباتات كثيرة تزخر بها حدائق أهل الأندلس وبساتينهم. وقد ترددت أسماء بعضها في نصوص التصويب اللغوي التي اعتمدنا عليها ك«الخَيْري» و«القُرنفل» و«السّعدة» و«البهار» و«الرّيحان» الذي يطلقونه على الآس خاصة[67] و«السُّنْبَر» الذي يعني«النّمّام» عند العرب[68].

ومن أسماء الظروف الخاصة بحفظ العطور، «الحُكُّ» وهو تحريف لكلمة «الحُقّ» الذي يستعمل في الفصحى[69]. وذكر ابن هشام نوعا آخر يسمى «القارورة» وتكون زجاج يجعل فيها الطّيب[70].

3 – الطفل: إنّ المفردات المتعلّقة بمجال الطفل قليلة، ومن ألعاب الأطفال نجد «لعبة الزَّدْوَة» ذكرها ابن هشام فقال:«لعب الصبيان الزّدوة، إذا لعبوا بالجوز، وهي السّدو عند العرب»[71]، وقد وضّحها ابن منظور في «اللسان» فقال:«وزاد الصبيّ الجوز وبالجوز يزدو، أي لعب ورمى به في الحفيرة، وتلك الحفيرة هي المزداة»[72]، ثمّ قال ابن هشام في مكان آخر: «ويقولون لحفرة يلعب فيها «المزدا» والصواب المَزْدادة بتاء التأنيث»[73].

ومن اللعب المذكورة لعبة «الكُورة»[74]، كما ينطقها أهل الأندلس. والكرة من اللعب القديمة عند العرب، ذكر في «اللّسان»: «وَكَرَا الغلام يَكْرو كَرْوً إذا لعب بالكرة وكَرَوْتُ بالكرة أَكْرُو بها إذا ضربت ولعبت بها، وهي ما أدرت من شيء»[75]. وذكر ابن هشام أيضا من اللُّعب «الصَّفَّارة» وهي: «هنة جوفاء من نحاس يَصْفِر فيها الغلام»[76]، و«الزُّحلوقة»[77]، وهي الأرجوحة التي يلعب بها الأطفال.

ومن عاداتهم مع الأطفال أن يقطعوا الحبل السري للمولود حين ولادته[78]، وأن يلفّوه، ويُحَزِّموه في لفّافة تسمى «الفِيْجَة»[79]، وقد يضعون على عنقه وصدره خرقة تقي ملابسه عند الأكل أو الرضاع أو تقيه من اللّعاب وتسمّى «بَبَطَيْر»، وهي المَخْنَقُ في الفصيح[80]. ويعلّمون الطفل المشي على عجلةٍ تُسمّى «الحال»[81].

ومن عاداتهم الشعبية مع الأطفال ما ذكره ابن هشام: «ويقولون لجوهر يعلّق على المولود على جبهته «المُكْتُو». وإنّما تقول العرب «الحوطة»، فقال الشيباني:

«الحَوْطَة» هلال من فضة أو درّة أو ما كان يعقد في قُصَّة الغلام أو الجارية، ويقال: حوّطوا غلامكم»[82].

4 – الحرف والصناعات: مارسها الأندلسيون حرفاً متنوّعة، «فاللبّار» عندهم هو صانع الإبر[83]، فهو تحريف «للأبّار». و«الكمّاد» وهو الذي«يحوّر الثياب أي يبيضها والعرب تسميها «القصَّار»[84]. و«الهرّاس» هو«الذي يدقّ أو الذي يعمل الهريسة»[85]. و«الكلفاظ» هو«الذي يشتغل في صناعة السفن، و[مهمّته أن] يُدْخل بين مسامير الألواح وخروزها مشاقة الكتّان ويمسحه بالزفت والقار»، وتسميه العرب: الجلفاظ، وصناعته الجلفظة[86]. و«السكّان» هو صانع السكاكين عندهم[87]،

و«السكّاك»، لبائع السّكك التي يفلح بها الأرضون[88] والعرب تسميه السكّان. والحدادة مهنة معروفة. ومن المهن التي ذكرت أيضا مهنة «المُبَرْطَس» بفتح الطاء في اللهجة الأندلسية، وهو الذي يكتري للناس الإبل والحمير ويأخذ في ذلك جعلا[89]. ومنها مهنة «الإسكاف» وهي تعني عند الأندلسيين «الخراز» فقط، أمّا الإسكاف عند المشارقة فهو كلّ صانع مهما كان[90].

ومن الصناعات الشائعة في الأندلس ما بين القرنين الرابع والسادس الهجريين، صناعة النسيج، ومن أدواته نجد: «المَنْوَل» بالفتح، وهو تحريف لكلمة «النَّوْل» أو «المِنْوَل» بالكسر في الفصحى[91]. و«النَّزْق» وهو ذلك الجزء من الآلة الذي يسمّى في العربية الفصيحة «المِنْسَق» لأنّ النسّاج يَنْسُقُ بها اللحمة بين «سدى» الثوب، ومنها «القيقة» وهي فلكة المِغْزَل[92]. و«المَطْوَى» وهي الآلة التي يطول عليها الغَزْل[93].

وترتبط بهذ الصناعة الأصباغ، التي يكون من مصدر نباتي كاللون الأحمر، الذي يغلب على المنسوجات الأندلسية خاصة، ك«البَقَم»[94] وهو من شجر يشبه اللوز يسمّى بهذا الاسم. و«الفَوّة»[95] وهي عروق حمراء طوال وقد تستخدم للتداوي أيضاً. و مادة «النِّيل»[96]، ذات اللّون الأزرق، وتسميه العرب النّيلج، وهي تستخرج من ورق نوع من النبات يسميه (دوزي) العظلم[97]. ولكنه لم يحدّد الشيء الذي تصبغ به، ولا ابن مكي، وابن هشام اللذان ذكرا هذه الكلمة.

وتشتهر بعض المدن الإسلامية بصناعة أنواع من الأقمشة، نذكر على سبيل المثال مدينة «ألبيرية» حسب ما يذكر ابن هشام: «وكذلك يقولون: «كتان لبيري» والصواب «إلبيري» بالهمز منسوب إلى «إلبيرة» بلد من بلاد الأندلس»[98]. ولكن لا تصنع كل الأثواب في الأندلس، فهناك ما كان يجلب إليها من بلاد المشرق، فقد ذكر الزبيدي على سبيل المثال أنّ من الأثواب الشائعة ثوباً يسمى «المَرَوَى» وذكر أنّه منسوب إلى «مَرَو» التي تقع في خراسان[99].

ومن الألبسة الشرقية الكساء «السَّفْسَاري» المنسوب إلى مدينة من فارس تسمّى «فَسَا»[100]، والثياب «الدستورية» كما ينطقها الأندلسيون، وأصلها «التَّسْتُرية» نسبة إلى «تَسْتُر» من الأهواز[101].

ويقولون لبعض ثياب الروم: «قُشْطَان»[102]، ولبعض ثياب الروم، وتقول له العرب الدّيابود، وهو ثوبٌ نُسِج على نيرين. و«البركانات» جمع «بَرْكَان» أو «بَرَّكَان» وأصله «البَرَنْكَان» و«البَرَنْكَاني»[103] وهو الكساء بالفارسية. والواقع أنّ تلك الأزياء كانت في مجموعها صورة من صور الحضارة الجديدة التي شاعت، وسمة للترف والتأنّق في أساليب العيش.

ومن الحرف والصناعات الشائعة أيضا، نجد «القَسْطَلة» وهي حرف الشخص الذي ينقد الدراهم ويميز جيدها من زائفها، ويسمّى الذي يشتغل بذلك «القَسْطَال» باللام، والمشارقة يسمونه «القَسْطَار» بالراء[104]، وهذه من المفردات الشامية التي دخلت الأندلس، وقد يسمّى صاحب هذه المهنة «صَرَّافًا»[105]، ومن الأعمال التي يمارسها بعض الناس بيع الحنطة ويسمّى المشتغل بذلك «حَنَاطًا»[106]، ومنها الاشتغال «بالنَّخَاسَة»، و«النَّخّاص» بالصاد في نطقهم، هو «بائع الدواب والرقيق»[107]. وقد كان لبيع الرقيق في الأندلس موضع معين يسمّى «المَعْرَض» بفتح الراء[108]، أما في بغداد فكان يطلق عليه «شارع دار الرقيق»[109]، وكان على تجار الرقيق عامل من عمال الحكومة يشرف على أعمالهم، ويراقب تجارتهم يسمّى«قيّم الرقيق»[110]، ومنها حرفة «الجزارة»، وهم لا يسمون الجزار جزارا ولكنهم يطلقون عليه اسم «الطَّرار»[111]. ومنها «الختانة»[112] مهنة الذي يتعاطى خَتْن الصبيان من أولاد المسلمين. وهناك فئة أخرى كانت تشتغل في الأرحية أو المطاحن وهم يسمون العامل الذي يشتغل في الرحى «مقَّاسا»[113]. ومن الحرف والصناعات

الخفيفة التي ذكرت في المدوّنة، صناعة «الشاشيات»، ويسمون صانعها «شَوَّاشًا»[114]. وهناك من يقصر عمله على بيع بعض الأدوات فقط، ويذكر الزبيدي على سبيل المثال: كانوا يسمون الذي يبيع المقص «مقّاصاً»[115]. والذي يبيع الدَّواة «دوّاء»[116] وبائع الدقيق «دَقَّاقًا»[117]، و«الحطّاب»[118] لبائع الحطب. وهناك من لم يكن له عمل يقتات به فمارس الكدية وسؤال الناس والرجل الذي يفعل ذلك هو «الشحَّات»[119] في لغتهم.

و لاحظنا ورود الكثير من المفردات المتعلّقة بمجال البحر في مدوّنتنا، فمنها:

- **النَّشَّاء:** وهو صانع السفن[120]، والأفصح: السّفّان.
- **النّوتي:** وهو الملاح[121].
- **الرايس:** وهو قائد السفينة[122]. والفصيح: رئيس.
- **الدّفافين:** وهي خشب السفينة.
- **الإسباطة:** وهي الخشبة التي يمسكها الملاح[123].

إلى غير ذلك من المفردات الكثيرة، إلى جانب الكلمات الخاصّة بأنواع الأسماك المختلفة المستخرجة من البحر، والتي تدخل في نظامهم الغذائي.

وهناك بعد ذلك مفردات تخبرنا عن صناعات أخرى كانت معروفة في المجتمع الأندلسي مثل صناعة «الحُصُر» التي تتخذ من نبات يسمونه «الدّيس»، وهو ما يقابل لفظ «الأَسَل» في العربية الفصحى. وقد يصنعون الحُصُر وغيرها من مادة نباتية أخرى يسمونها «الفَلْق». قال ابن هشام: «ويقولون لما ضفر من الحلفاء والخوص قبل أن يصنع منه زنبيل أو حصير أو قفة: «فَلْق»[124].

وانتشرت في المدن الأندلس الأسواق الشعبية كسوق العطارين أو «سماط» العطارين كما يذكر ابن هشام[125]، وسوق بيع الدقيق ويسمونه «مدى»[126]، وقد مرّ ذكر سوق بيع الدواب والرقيق...إلخ.

ومارس الأندلسيون الفلاحة، حسب المفردات الواردة في نصوص كتب التصويب اللغوي، إذ وردت فيها أسماء الأدوات المستعملة في هذا المجال ونذكر على سبيل المثال: الشَّاقور، والمَنْقاش، والقادوم، والصاع، والسكّة والمِقرنة: وهي الأداة التي تجعل على الثورين ليحرثا بها، و«القوس» التي يُنْدف بها القطن[127]، ومن الأدوات المستعملة أيضاً: «القَنْبَان»، و«القَرَسْطون»: وكلاهما بمعنى الميزان الكبير، وهما من الألفاظ الشامية. و«الإشفى»[128]، وهي من أدوات الخراز، وتتمثّل في إبرة كبيرة، والمطرقة، والمثقب و«المقلع»: لما تقلع به المسامير[129]. و«المصقلة»: التي يُصقل بها[130]. و«الميذق» للذي يختبر به الذهب والفضة[131]...إلخ. ومن المفردات التي تعطينا فكرة عن القطع النقدية المستعملة كالدرهم والمثقال والدينار والدانق[132]، أو أسماء بعض المكاييل كالرّطل والأوقية[133].

ولم ترد في نصوص مدوّنتنا المهن والوظائف الرسمية العالية، سوى وظيفتين كانتا وهما: وظيفة «الشرطي»[134]، وهو موظف مكلّف بالأمن في المدينة يعرف باسم (Praetor urbanos)، فحلّ محلّه صاحب الشرطة، وقد انتقل هذا اللفظ إلى عجمية أهل الأندلس في صور مختلفة مثل (Sahba seorta) أو (Sacbascorta)، وتسمّى أحيانًا صاحب الليل[135]؛ وكان أصحاب الشرطة يحملون آلة من السلاح تسمّى الطبرزين وهي عبارة عن سكّين طويل يحملونها معلّقة وكانوا يقومون بالطوف أو العسس طول الليل إلى صلاة الفجر[136]. ومن الطريف أنّ العرب أخذوا نظام الشرطة ولفظها في المشرق من البزنطيين (Securitas) ثمّ حملوا معهم هذه الوظيفة بلفظها إلى الأندلس[137]. والأندلسيون ينطقون هذا الأخير بفتح السين. ويعتبر المحتسب الممثّل الأكبر للمجتمع؛ إذ له الكلمة العليا، ويشرف على الأفراد ويزعهم إلى اتباع

الحقّ. وكان المحتسَبون يختارون في الغالب من بين القضاة[138]، وكانت من بين مهامهم مراقبة دور القمار ومنعها.

5 – البيت الأندلسي: إنّ البيت الأندلسي كما يتضح من مدوّنتنا يتخذ في بنائه «اللاجور» الذي يصنعونه من حجر مطبوخ[139]. وتُعلى سقوفه بالقراميد[140]، ويدعمونه بركيزة أو «جائزة»[141]، ويُلاط «بالجبس»[142] أو «الجير»[143]، ويستعمل في تزيينه «الزوَّق» الذي تدخل في صنعه مادة «الزئبق» كما يذكر الزبيدي[144]، وقد يحيطونه في المدن بحائط[145].

وقد يكون محصّنا فيسمونه «البلاط»[146]، وقد يبالغون في تحسينه، فيسمى «قصرا»[147]. ومن أجزاء البيت الأندلسي في العادة مدخل يؤدي إلى الفناء يسمونه «الأسطوان»[148]، ومن الأجزاء أيضا «الدّهليز»[149]. ويورد (دوزي) المعاني المختلفة التي تطلق على هذه لفظة: الدهليز: وهو عبارة عن سقيفة الدار، مدخل، غرفة انتظار، ومسلك طويل وضيّق، وممرّ بين حائطين، ما بين الباب والدار، وخندق وحفيرة...[150]. ويتصل بهذا الأخير قاعة كبيرة، وغرف صغيرة غير غاصة، إذ لا نجد فيها سوى «التُخوت» التي تحفظ فيها الملابس[151]. ومنها «الزرداب» وهو حفرة تحت الأرض[152]، وهو تحريف لكلمة سِرْداب، وهو بناء تحت الأرض مهيأ بوسائل التهوية بواسطة فتحة كبيرة نحو الشمال، يأتي منها الهواء في موسم الحرّ، كما يُجعل فيه الماء في الصيف ليحافظ على برودته، ويطلق أيضاً عند المولدين على حفرة تحت الأرض للنفاذ منه إلى الخارج كما يصنع في الحصون.[153] وربما في البيت «قبو»[154]، وبئر، وقد يجعلون في الحائط «خُوخة» وهي الكوة النافذة، أو غير نافذة[155]. ويُخصّص الأندلسيون مكاناً للطعام، يسمّى «الهري»[156]، كما يجعلون تحت الأرض حفيرة يُطْمر فيها الطعام، تُدعى «المِطْمَرُ»[157]. ويحفرون حفرة «مثل البيت يبنى حولها فيحبس فيها الجداء والعنوق عن أمهاتها وتسمى «الزَّرْب»[158]. ومن مرافق البيت الضرورية «الخلا» وهو بيت الغائط[159]، و«الميضة» وهي بيت الوضوء.

وقد يكون من مرافق البيت «البئر» وله آلة لاستخراج الماء يسمونها السانية[160]، إلى جانب الدّولاب، والدّالية، والغرّافة، والمنجنون[161]؛ والدالية هي آلة ترفع الماء وتديرها الدّواب. أمّا الدّولاب فهو الاسم الفارسي للآلة المسماة عند اليونان منجنون[162].

ومن وسائل الإنارة التي كانت مستخدمة في الأندلس نجد: «القناديل» التي تضيء بفتائل[163]، و«الشمع» الذي كانوا يطلقون عليه «القير». وقد عاب ابن هشام والزبيدي على الأندلسيين استعمالهم لهذا الاسم الأخير بدل «الشمع» أو «الموم»[164].

ومن المفروشات الشائعة في الأندلس: «الحُصُر» و«الحَنْبَل» وهو بساط يتخذ من الصوف[165]، و«الزربية»[166]، و«اللّحاف» وهو الغطاء الذي يكون على السرير[167]، ويكون في أغلب الأحيان من القطن، وسميكاً، ومضرّباً.

6 – المطبخ: اشتهر المطبخ الأندلسي بتنوّع مأكولاته، وقد صنّفت بعض الكتب في الموضوع تدلّ على تميّز هذا المطبخ وتفرّده بفنون المأكولات والمشروبات، عكس ما عرف عند العرب قبل الإسلام؛ إذ كان الطعام يقتصر على الألبان ومنتجاتها أو ما يستخرج منها كالزبد والسمن والجبن، وعلى التمر واللحوم والحبوب وخبز الشعير. وكان من الطبيعي أن تكون لحومهم وألبانهم من الحيوانات التي تعيش بينهم وأشهرها الإبل. فلما جاء الإسلام وفتح العرب العراق وفارس والأندلس دهشوا لما شاهدوه من حضارة الروم والفرس ووقفوا على ألوان من الأطعمة لم يعرفوها. وقد تنوّعت ألوان الأطعمة في المجتمع الإسلامي، واختلفت من بلد إلى بلد، ومن طائفة اجتماعية إلى

طائفة اجتماعية أخرى، وهي في تنوّعها واختلافها تعطي صورة طيّبة لامتزاج العناصر المتباينة. وفي النصوص التي اعتمدناها مفردات كثيرة تساعدنا على تصور محتويات هذا المطبخ وتنوّعه.

فمن الأطعمة المتخذة من لحوم الحيوان نجد «المركاس»[168]، وهو أشبه ما يكون بالأكلة التي تسمى في الفرنسية (Saucisson) ويجمع على مراكيس، وهو من المغرب نقانق، ومقانق، خلع، ومصير ، محشو لحمًا[169]، إلى جانب شيوع ظاهرة تجفيف اللحم الذي يسمّى «القديد»[170].

ومن الأطعمة المتخذة انطلاقا من الحبوب نجد: «الهريس» وهو الحب المطبوخ بعد «الهرس»[171]، و«الدشيش»[172]، والخبز «المحمّص»[173]، ويتمّ تحميصه على الرماد الحار و«السُفوف»[174].

وتزدهي الأندلس بأنواع كثيرة من الفواكه: «العنب» ومنه نوع يسمى «أصابع السودان»[175]؛ وهو عنب أسود طويل كأنه البلوط. وقد يصنعون من العنب عصيرا يسمى «مصطار»[176]. ومنها «الرمان» وخاصة النوع الذي يسمى «البِلّسي»[177]، ومن الرمان نوع جيد يسمونه «السَّفْري». قال ابن هشام: منسوب إلى سَفَر بن عبد الله وكان من رجال عبد الرحمن الداخل وقد دخل إلى الأندلس في عهده من الشام[178]، ومنها «البطّيخ» و«الدّلاع» و«المشمش».

ومن النباتات، والتوابل المستعملة في إعداد الطعام نجد: «اللّيم» وهو الليمون، و«الكرفص» و«القسبر» و«الخرشف» و«القَرَع» و«الباذنجان» و«البسباس»، و«الحمص» و«اللوبيا»، و«النعنع» و«الكرويا» و«القرف» و«الكامون» ...إلخ.

ومن المأكولات التي تستخرج من الحليب كالجبن الذي يعقد بالإنفحة وهي «القبا» بلغة أهل الأندلس[179]، و«أذغص» وهو أوّل ما يُحْلب من البقرة أو النعجة بمجرد ولادتها. ومن الحلويات التي اشتهر بها الأندلسيون نجد: «الزَّرَبية» وهي المعروفة في الشرق ب«الزلابية»[180]، و«الخبيز» وهو المعروف في الفصيح ب«الخبيص» و«القبيذ»[181].

7 – عناصر السكان: وتفيدنا بعض المفردات الواردة في نصوص كتب التصويب اللغوي تعايش أجناس مختلفة في الأندلس، إذ نجد العرب، والبربر فهم يسمون البربري «بِرْبِري» والعنصر الإفريقي يطلقون عليه اسم «العجمي»[182]خاصة. قال ابن هشام: «وكذلك العجم لا يكون عندهم إلا السودان خاصة وليس كذلك، بل العجم الروم والفرس والبربر وجميع الناس سوى العرب»[183]، وعنصر الروم الذي منه النصارى، الذي يترأسهم «القومس»[184]، وأخيرا عنصر اليهود. ومن الفئات الاجتماعية التي تشير إليها النصوص: فئة رجال الدين، وفئة الخَدَم، وينص ابن هشام على أنّهم يطلقون لفظ «الخادم»[185]على الذكر والأنثى. ومن هذه الفئة أيضًا نجد «الصقالبة» والصَّقْلَبِي عندهم – كما يقول ابن هشام – لا يكون إلا الخَصِيَّ أبيض كان أو أسود[186]. ومنهم طبقة الشحاذين والمكدين بالإضافة إلى طبقة التجار، والبحارة، والصناع وأهل الحرف، والفلاحين.

8 – عادات ومعتقدات: ومن العادات الشائعة في الأندلس، نجد عادة: «الرّقْي» للمريض أي اتخاذ الرُّقى[187]، ومن عاداتهم أيضا تعليق جوهر على جبهة المولود ويسمون ذلك «مُكْتُو»[188] وقد مرّ ذكره. ومن عادات الأندلسيين – أيضاً – صنع الطعام عند نبات الأسنان للأطفال، يُسمّى «الذنتيلة»[189] أو «الذنتينة»، والعرب تسمّيه السِّنّيةُ. كما يضع الأندلسيون خيطاً في الإصبع، ليتذكّر حاجته، يُسمّى «الرَّتَمَةُ»[190]، أمّا «الرّتم»[191] فهي من عادات العرب إذا أراد سفراً، واتهم زوجته، عقد في الرّتم عقده، فإن وجدها عند رجوعه – بحالها – عَلِم أنّها لم تخنه، وإن وجدها قد انحلّت، تيقّن أنّها قد خانته، ويسمونها الرّتيمة.

9 – الموسيقى: اشتهر الأندلسيون بالفنون

الموسيقية المتميزة، وكان الغناء مظهرا للمتعة وفي هذا دلالة على ما تركته الحياة المترفة من آثار في رقي أذواق الناس، ولكن في المدوّنة التي اعتمدناها لم ترد إلا مفردات قليلة جدا عن هذا الموضوع نذكر منها: «الزُّنامِي» وهو اسم يطلقونه على المزمار، المنسوب إلى زامر يقال له: زُنام[192]، ولفظ «المِزْهَر» الذي يطلقونه على بعض الملاهي كما يقول الزبيدي[193]. وفي الفصيح يطلق «المِزْهَر» على عود الغناء، ولفظ «الطَّبَل» الذي ينطقونه بفتح الباء عوض تسكينها[194]، و«الدفّ»[195]

10 – الصحة والمرض: ومن الأمراض المنتشرة في المجتمع الأندلسي وأسماء بعض الأدوية التي كانت مستعملة في علاجها، والتي يتركب أغلبها من الأعشاب، والنباتات والحشائش، الواردة في كتب المفردات الطبية، إلى جانب بعض الأدوات والمواد المستعملة في التنظيف والمحافظة على الصحة العامة.

فمن الأمراض المذكورة نجد: «النِّقرس»[196] و«الفالج»[197] و«العمش»[198]، وهو داءٌ في جوف العين. و«الحصبة»[199]، إلى جانب أمراضٍ أخرى، البعض منها غير معدٍ على غرار ما يصيب النّاس في فتحة الشرج ك«البواسير»[200]، وأخرى معدية، مثل«السُّلّ»[201]، إلى جانب أمراضٍ أخرى ك«الظُّفَرَة» وهو:«داء يعرض للعين من لحم يعلو الحدقة» كما يقول الزبيدي[202]، و«الخُنَاقية» لداء يصيب الناس والدواب في الحلوق، وقد يأخذ الطير في رؤوسها كما يقول ابن هشام[203].

ومن الأمراض الخفيفة: «السُّعالُ»[204]، و«الزُّكامُ»[205]. و«القُلاعُ»[206]، وهو داء من أدواء الفم. هذا فضلا عن بعض الأمراض الأخرى التي كان يكتفى بالإشارة إليها باسم «داء» أو ما أشبه. ومن أمراض الحيوان: «الفُعاس» وهو«داء يصيب الدواب فيسيل في أنوفها شيء»[207]، وفي الفصيح يقال بالصاد«الفُعاص». و«القُوامُ» وهو داءٌ يصيب قوائم الدّوابّ، يتمثّل في قُسوحة أرساغها[208]. و«الجَرَذُ» وهو انتفاخ عصب في عرقوب الدّابّة[209].

وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه المصنّفات التي اعتمدنا عليها، لا تكتفي بذكر الأمراض، وإنّما تقارن بينها، وتذكر الفروق الموجودة بينها، كقول ابن مكّي: «الصُّداعُ» يكون في الرّأس خاصّةً، أمّا«الرُّداعُ» فيشمل سائر الجسد[210].

مّا الأدوية المستعملة فقد ذكرت كتب التصويب اللغوي التي اعتمدنا عليها في شأنها كثير من المفردات النباتية وغيرها من المركبات، أو«العَقاقير»[211] وهي اسم لكلّ ما يُتداوى به من النبات والشجر، ك«الوَشَق»[212] وهو دواء كالصمغ، و«المُرْقِدُ»[213] وهو شراب للنوم، و«الشَّبُّ»[214]... إلخ.

وهناك أمراض كانت تعالج بطرق أخرى دون تناول الدواء، كداء الأضراس الذي يعالج بالقلع بآلة تسمى «كُلْبَتَيْن» أو «الكلاليب»[215]، وأمراض تعالج بالكي بآلة حديدية تسمى «المَكْوى»[216]. وأخرى تعالج بالجراحة، ومن أدواتهم المستعملة في الجراحة: «المَشْرطَة»[217]. كما تعالج الجروح بدهن يسمى «البَرْهَم» وهو المَرْهم[218]. ويعالج الكسر بالجبر ويصنعون لمداواته «المَلْزَم»[219].

واستخدم الأندلسيون – من باب النظافة – الحمّامات، ومن مرافقها موضع تُخْلع فيه الملابس ويسمى «المِسْلخ»[220]. ومن مواد النظافة المستخدمة «الغاسول» وهو «الخَطْمي» في الفصيح[221]. وينقّى الوسخ في الحمّامات بحجر يسمى «النَّشْفة»[222]. ومن مواد التنظيف «الشُّنان»[223] الذي تغسل به اليد وهو تحريف لكلمة «الأشنان» في الفصيح. كما يقصد الأندلسيون مجتمعات الماء الحار، التي تسمى الواحدة منها «حامَّة»[224] وهي نافعة جدّاً لكثير من الأمراض الجلدية والمفصلية.

11 – التعليم: وردت مفردات قليلة تتعلق بمجال التعليم والكتابة والوراقة. فمن هذه المفردات، نجد

كلمة «الكُتَّاب»[225] وهو المكان الذي يتعلم فيه الصبيان في مراحلهم الأولى مبادئ القراءة والكتابة، وتسمى الخطوط التي«يكتبها الكتاب والصبيان ويعرضونها ليُرى أيهم أحسن خطاً» لفظ «التحاسن»[226]، ويضع الأندلسيون في دواة المداد «لِيقَة» من الصوف أو القطن يسمونها «لَفَّة المداد»[227] وذلك على العادة المعروفة قديما في تحضير الدواة[228]. ومن لوازم الكتابة «الكاغد» والأندلسيون ينطقونه بالظاء المعجمة[229]، وهو ورق مستورد من الصين، ثمّ نقلوا صناعته إلى بغداد في عصر الرشيد[230]، وبعد ذلك إلى الأندلس، و«المحبرة»[231] و«القرطاس»[232] و«اللوح»[233]. ومن المفردات المذكورة أيضا: «الكرناسة» وهو تحريف «للكراسة»[234]، ومنها «الفهرسة»[235]و«البرنامج» وهي«ألواح يكتب فيها الحساب»[236] ويستعملها التجار.

الخاتمة:

وبعد محاولة استنطاق المفردات الواردة في كتب التصويب اللغوي تمكّننا من الوصول إلى معلومات متعلّقة بالحياة الاجتماعية من خلال اللغة؛ إذ تصوّر مفرداتها الحياة اليومية البسيطة بجزئياتها، من حيث الثقافة، والعادات والتقاليد، والآلات والأدوات، وتصف كلّ ما يُؤْكل ويُشْرب ويُلْبس، وتُخْبِرنا عن كلّ ما يتعلق بالمِهن والحِرف والصّناعات باسمه الخاص، وأمراض الإنسان، أو الحيوان... وكلّما نمت حضارة إلا ونمت معها اللغة. ومن هنا نستنتج مع **النّصراوي** بأنّه[732] لابدّ من العناية بوظيفة اللغة في المجتمع؛ لأنّ اللغة ليست مجرّد وسيلة للتفاهم وحسب، بل هي جزء من نشاط الإنسان وسلوكه، وأنّ مفردات اللغة في أيّ مجتمع تعكس في تصنيفها للأشياء النّشاط العملي للجماعة. وخلاصة القول إنّ اللغة هي لسان الحياة في كلّ جوانبها.

هوامش البحث:

1 – عبد العلي، الودغيري، دراسات معجمية: نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، د.ط. الدار البيضاء: 2001 مطبعة النجاح، ص 73.

2 – رشيدة عبد الحميد اللقاني، ألفاظ الحياة الاجتماعية في كتابات الجاحظ: دراسة في التطور الدلالي للعربية، ط1. القاهرة: 1991، دار المعرفة الجامعية، ص 10.

3 – الودغيري، دراسات معجمية، ص 74.

4 – عبد العلي الودغيري، دراسات معجمية: نحو قاموس عربي تاريخي وقضايا أخرى، ص 76.

5 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 288.

6 – المرجع نفسه، ص 474.

7 – المرجع نفسه، ص 361.

8 – المرجع نفسه، ص 317. (الهامش).

9 – المرجع نفسه، ص 291.

10 – المرجع نفسه، ص 300.

11 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 179.

12 – الزبيدي، لحن العوام، ص 283.

13 – المرجع نفسه، ص 166.

14 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 269.

15 – المرجع نفسه ، ص 336.

16 – المرجع نفسه، ص 43.

17 – المرجع نفسه، ص 261.

18 – المرجع نفسه، ص 255.

19 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 183.

20 – المرجع نفسه، ص 222.

21 – المرجع نفسه، ص 194.

22 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 262.

23 – المرجع نفسه، ص 280.
24 – المرجع نفسه، ص 340.
25 – المرجع نفسه، ص 507.
26 – المرجع نفسه، ص 485.
27 – المرجع نفسه، ص 273.
28 – المرجع نفسه، ص 507.
29 – المرجع نفسه، ص 508.
30 – الزبيدي، لحن العوام، ص 288.
31 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 509.
32 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 159.
33 – المرجع نفسه، ص 230.
34 – الزبيدي، لحن العوام، ص 141.
35 – ابن هشام، نفسه، ص 63.
36 – المرجع نفسه، ص 65. ودوزي، تكملة المعاجم العربية، ج4 ، ص 268.
37 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 90.
38 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان ، ص 96.
39 – الزبيدي، لحن العوام، ص 18.
40 – الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ص 1344.
41 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 172.
42 –ابن هشام، المرجع نفسه، ص 415.
43 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 284.
44 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 397.
45 – المرجع نفسه، ص 226.
46 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 266، وابن مكي، المرجع نفسه، ص 75.
47 – المرجع نفسه، ص 346. (الهامش)
48 – الزبيدي، لحن العوام، ص 51، و53، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 100.
49 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 356.
50 – ابن منظور، اللسان، ج 4، ص 168. مادة: حفف.
51 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 116، ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 201، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 197.
52 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص ص 388 – 389.
53 – المرجع نفسه، ص 191.
54 – المرجع نفسه، ص 166.
55 – الزبيدي، لحن العوام، ص 69.
56 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 208.
57 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 213.
58 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 105، وابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص ص 97، و99.
59 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 45، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 92.
60 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 82.
61 – ابن منظور، لسان العرب، ج 7، ص 229. مادة: سلخ.
62 – الزبيدي، لحن العوام، ص 195.
63 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 202.
64 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 91.
65 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 91.
66 – آدم متز، الحضارة العربية الإسلامية في القرن الرابع، ص 776.
67 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 241.
68 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص ص 87، و79، و351، و366،. والزبيدي، المرجع نفسه، ص ص 64، و100، و241.
69 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 68.
70 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 125.
71 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 434.

72 – ابن منظور، لسان العرب، ج 7، ص 24. مادة: مزد.
73 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 250.
74 – المرجع نفسه، ص 203.
75 – ابن منظور، لسان العرب، ج 13، ص 59. مادة: كرا.
76 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 305.
77 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 289.
78 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 84.
79 – المرجع نفسه، ص 433.
80 – المرجع نفسه، ص 433 .
81 – المرجع نفسه، ص 433.
82 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 429.
83 – المرجع نفسه، ص 152.
84 – المرجع نفسه، ص 438.
85 – المرجع نفسه، ص 95.
86 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 54، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 262.
87 – الزبيدي، لحن العوام، ص 101، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 446.
88 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 101، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 446.
89 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 251.
90 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 246 .
91 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 73.
92 – المرجع نفسه، ص 134.
93 – المرجع نفسه، ص 133.
94 – الزبيدي، لحن العوام، ص 107.
95 – المرجع نفسه، ص 63.
96 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 85، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 199.
97 – دوزي، تكملة المعاجم العربية، ج10، ص 346.
98 – المرجع نفسه، ص 153.
99 – الزبيدي، لحن العوام، ص 152، وابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 236.
100 – ابن هشام، نفسه، ص 475.
101 – المرجع نفسه، ص 261.
102 – المرجع نفسه، ص 450.
103 – المرجع نفسه، ص 313. (الهامش).
104 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 71، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 226.
105 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 65.
106 – المرجع نفسه، ص 292.
107 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص ص 63 – 64، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 264.
108 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 251.
109 – المسعودي، مروج الذهب، ج2، ص 241.
110 – أحمد أمين، ضحى الإسلام، ط10. بيروت: د.ت، دار الكتاب العربي، ج1، ص 84.
111 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 94.
112 – المرجع نفسه، ص 411.
113 – الزبيدي، لحن العوام، ص 170.
114 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 101.
115 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 170.
116 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 461 .
117 – المرجع نفسه، ص 86.
118 – المرجع نفسه، ص 363.
119 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 86.
120 – المرجع نفسه، ص 492.
121 – المرجع نفسه، ص 500.
122 – المرجع نفسه، ص 506.

123 – المرجع نفسه، ص 509.
124 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 286.
125 – المرجع نفسه، ص 311.
126 – المرجع نفسه، ص 293.
127 – الزبيدي، لحن العوام، ص123.
128 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 272.
129 – المرجع نفسه، ص 209.
130 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
131 – المرجع نفسه، ص 233.
132 – الزبيدي، لحن العوام، ص ص 210 – 211.
133 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 168.
134 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 186.
135 – دوزي، تكملة المعاجم العربية، ج6، ص 423.
136 – آدم ميتز، الحضارة العربية الإسلامية في القرن الرابع ، ص 701.
137 – حسين مؤنس، فجر الأندلس، ص 464.
138 – آدم ميتز، المرجع نفسه، ص ص 700– 701.
139 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 291.
140 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص ص 75، و224.
141 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 372، والزبيدي، لحن العوام، ص 84.
142 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 144.
143 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص ص 83، و145. وابن مكي، تثقيف اللسان، ص 85.
144 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 166.
145 – المرجع نفسه، ص 57.
146 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 212.
147 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 261.
148 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 227، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 84.
149 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 256.
150 – دوزي، تكملة المعاجم العربية، ج4، ص 421.
151 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 346، والثعالبي، يتيمة الدّهر، ج3، ص 237.
152 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 316، وابن مكي، المرجع نفسه، ص 60.
153 – دوزي، تكملة المعاجم العربية، ج6، ص 62.
154 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 247.
155 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 367.
156 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 88، والزبيدي، لحن العوام، ص 299، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 274.
157 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 233.
158 – المرجع نفسه، ص 274.
159 – المرجع نفسه، ص 133.
160 – المرجع نفسه، ص 291.
161 – الخوارزمي، مفاتيح العلوم، ص 71.
162 – آدم متز، الحضارة العربية الإسلامية في القرن الرابع، ص 754.
163 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 276.
164 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 220، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 82.
165 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 268.
166 – ابن مكي، المرجع نفسه، 99.
167 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 241.
168 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 233.
169 – دوزي، تكملة المعاجم العربية، ج5، ص 203.
170 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 433.
171 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 95.
172 – الزبيدي، لحن العوام، ص 20.

173 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 205.
174 – المرجع نفسه، ص 237.
175 – المرجع نفسه، ص 143 .
176 – الزبيدي، لحن العوام، ص 221.
177 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 246.
178 – المرجع نفسه، ص 246.
179 – المرجع نفسه، ص 63.
180 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 286.
181 – الزبيدي، لحن العوام، ص 118.
182 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 170، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 319.
183 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 297.
184 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 288، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 414.
185 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 322.
186 – المرجع نفسه، ص 156.
187 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 188.
188 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 429.
189 – المرجع نفسه، ص ص 387 – 388.
190 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 394.
191 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 24.
192 ابن مكي، المرجع نفسه، ص 71، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 432.
193 – الزبيدي، لحن العوام، ص 295، وابن مكي، المرجع نفسه، 183.
194 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 91.
195 – المرجع نفسه، ص 167.
196 – المرجع نفسه، ص 393.
197 – ابن مكي، المرجع نفسه، ص 58.
198 – المرجع نفسه، ص 184.
199 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 169.
200 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص 383.
201 – الزبيدي، لحن العوام، ص 277.
202 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 282.
203 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 290.
204 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 272.
205 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 223.
206 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 287.
207 – ابن مكي، المرجع نفسه، 63، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 494.
208 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 93، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 409.
209 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 92، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 257.
210 – ابن مكي، المرجع نفسه، ص 269.
211 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص ص 188 – 189.
212 – المرجع نفسه، ص 407.
213 – المرجع نفسه، ص 232.
214 – ابن مكي، المرجع نفسه، ص222.
215 – الزبيدي، لحن العوام، ص 164. وابن هشام، المدخل إلى تقويم السان، ص 47.
216 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص350.
217 – المرجع نفسه، ص 241.
218 – المرجع نفسه، ص 355.
219 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
220 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 270، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 240.
221 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 122.
222 – المرجع نفسه، ص 394.
223 – المرجع نفسه، ص 272.

224 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 81.

225 –ابن هشام، المرجع نفسه، ص 247.

226 – ابن هشام، المدخل إلى تقويم اللسان، ص247.

227 – الزبيدي، لحن العوام، ص 293، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 385.

228 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 375.

229 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 77.

230 – شوقي ضيف، تاريخ الأدب العربي: العصر العباسي الثاني، ص 123.

231 – ابن هشام، المرجع نفسه، ص 183.

232 – ابن مكي، تثقيف اللسان، ص 114، وابن هشام، المرجع نفسه، 187.

233 – ابن مكي، المرجع نفسه، ص 216 ابن هشام، المرجع نفسه، ص 314.

234 – الزبيدي، المرجع نفسه، ص 35.

235 – ابن مكي، المرجع نفسه، ص 28، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 255.

236 – ابن مكي، المرجع نفسه، ص 216، وابن هشام، المرجع نفسه، ص 314.

237 – الحبيب النصراوي، الجاحظ معجمياً، ص160.

عقدة أوديب وعلاقتها برغبة المرأة الجزائرية في إنجاب الطفل الذكر.

أ. ستيتي مليكة.
أستاذة مساعدة «أ» بقسم اللغة الفرنسية.
المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة. الجزائر.

Résumé :

Coutumes, éducation, ou héritage culturel sont peut-être les facteurs qui font que la femme algérienne préfère le garçon à la fille concernant sa progéniture. Cependant l'école psychanalytique explique le phénomène par la non résolution du complexe d'oedipe. A travers le questionnaire et l'échelle d'Osgood, sur un échantillon de 80 femmes, et travers aussi un test projectif ; le TAT notamment, sur un échantillon de 20 femmes, nous avons tenté d'examiner cette idée, en voici, en bref les résultats.

D'abord la quasi-totalité des femmes questionnées approuvent qu'elles préfèrent enfanter bien plus de garçons que de filles, sauf que la raison à ceci semble être bien loin du complexe d'eodipe puisque sur toutes les femmes de notre échantillon de travail 15% seulement ont « frôler » l'hypothèse de l'eodipe, le reste; 80% d'entre elles leurs raisons émanaient de la société et de tout l'héritage culturel qu'elle porte .

mots clés :la femme ,l'enfant,la progéniture, complexe d'oedipe.

1 – الإشكالية:

تعد رغبة الحصول على الذكر من الثوابت التي رافقت الأسرة الجزائرية، رغم ما عرفته من تطوّر و تقدّم في مختلف المجالات بما فيها المجال العلمي، حيث لا تكاد تخلو الأسرة الجزائرية اليوم من أبوين متعلمين، أو على الأقل أحدهما؛ما جعل نظرة المجتمع الجزائري للكثير من الظواهر التي كانت سائدة تتغير. إلا أن ظاهرة تفضيل المرأة انجاب الذكر بدلا عن الأنثى لا تزال ملاحظة و بقوة إلى يومنا هذا، ما جعل ضرورة البحث في الموضوع تطفو على السطح.

فإذا انطلقنا من مسلّمة مفادها أن الرجل يفضّل انجاب الذكر بحكم نرجسيته، فإننا نتوقع أن تفضّل المرأة إنجاب الأنثى لنفس السبب. لكن أن تفضّل المرأة بدورها إنجاب الطفل الذكر بدلا عن الأنثى رغم نرجسيتها هي الأخرى ،ينم عن مشكل خفي، و هو ما جعلنا نتساءل عن الأسباب و الدوافع التي جعلت المرأة الجزائرية تنساق وراء هذه الأفكار الغريبة، رغم ما حققته من تطور و تقدم على مختلف المستويات التعليمية (بفضل إجبارية التعليم ومجانيته) و الاجتماعية و الاقصادية (بفضل ما تملك الجزائر من خيرات مادية و بشرية).

هذا الموضوع كانت قد تناولته العديد من الدراسات

بهدف الكشف عن واقع الظاهرة من جهة، و مدى انتشارها من جهة أخرى، و التأكد من إمكانية أو عدم إمكانية تعميم التفسيرات التي قدمت لها ضمن أطر ثقافية أخرى خاصة منها تفسير التحليل النفسي.

و قد أفضت مختلف القراءات في الموضوع إلى أن للتحليل النفسي و بالتحديد مؤسسه(سيجموند فرويد،1925) رأي في الموضوع؛فمن خلال ما ذكره حول «عقدة أوديب» و المسماة لدى البنت بعقدة «إلكترا»،والتي تترك فيها ما أسماه بعقدة «الإخصاء». وهي عقدة تولّد لدى البنت شعورا بنقص عضو لديها (عضو الذكورة)، فينشأ لديها اعتقادا على المستوى اللاشعوري (مستوى الخيال Les Fantasmes) بأنها تحمل ذلك العضو في جوفها، و لا تحل مشكلتها المتمثلة في عقدة الإخصاء إلا إذا أنجبت طفلا ذكرا يأخذ القضيب (Penis) الموجود في جوفها، فيكون ابنها «الذكر» دليلا ماديا قاطعا على أنها ليست أقل من أبيها و أخيها.

هذا ما قدمه التحليل النفسي كتفسير لرغبة المرأة في إنجاب الذكر بدلا عن الأنثى، و هي الإشكالية التي أثارتها الباحثة من خلال تساؤلات عدة: أوليس هو الموروث الثقافي من يجعل المرأة الجزائرية ترغب في إنجاب الطفل الذكر بدلا عن الأنثى؟ أليست هي العادات أم التنشئة الاجتماعية المنمطة للمرأة الجزائرية؟ أم أن السبب يكمن فعلا في عقدة أوديب؟

2- الهدف من البحث:

- يكمن الهدف من البحث في إعادة بعث واحد من المواضيع التي قرأنا عنها الكثير، و ترددت على مسامعنا دون التمعن فيها، لأنها كانت في وقت سابق تتماشى و خصوصيات المجتمع الجزائري بما فيه من ثوابت و مقومات. إلى أن عرف من التقدم و التطور ما جعله يغير الكثير من الأفكار و العادات.

- إثبات أو دحض تعليل التحليل النفسي لرغبة النساء في إنجاب الذكر، و الذي كان تعليلا جازما بوجود عقدة لديهن أسماها «الأوديب»، و أنهن لن يتخلصن منها إلا بوضعهن الطفل الذكر.

- ضرورة الاهتمام بدراسة هذا النوع من المواضيع، للخروج بتفسير مستمد من الحقائق التي يعيشها المجتمع الجزائري.

- فتح باب البحث في الموضوع لرصد الانتقادات و التفسيرات القادرة على البناء العلمي المتميز، المؤسّس على التأصيل و الابتكار، لا النقل الببغائي لما هو موجود، وما درس في مجتمعات غريبة عنا.

3- عينة البحث:

استندت الباحثة في اختيار عينة البحث إلى متغيرين أساسيين هما: حمل المرأة والمستوى الدراسي.

أما عن المتغير الأول وهو **حمل المرأة** سببه ملاحظتنا أن قلق المرأة عما سيكون عليه جنس المولود المنتظر يختلف باختلاف سنها و عدد وجنس أطفالها أيضا. فاستجابة من هي في حملها الأول مخالفة لاستجابة الحامل التي أنجبت من قبل، لهذا ضمت العينة مجموعتين من هذه الفئة. كما أضفنا فئة تتكون من أمهات غير حوامل، أي بعيدات نوعا ما عن القلق المتعلق بجنس الطفل المنتظر مقارنة بالنساء الممثلات للمجموعتين الأولى والثانية ،فمثّلت بذلك المجموعة الثالثة من النساء في عينة البحث.

وحتى نلم بمختلف الحالات،اخترنا مجموعة أخرى متكونة من اللائي قد يواجهن يوما ما الظاهرة وما قد تخلفه من قلق لديهن بسبب جنس المولود،وهذه المجموعة متكونة من فتيات في سن الزواج.

أما المتغير الثاني وهو **المستوى الدراسي** فأدرجناه تباعا مع كل فئة أو مجموعة من المجموعات الأربع ،حيث تدرّج من مستوى التعليم الابتدائي إلى مستوى التعليم العالي، بغية النظر فيما إذا كان المستوى الدراسي للمرأة قد يغير من رغبتها في إنجاب الطفل

الذكر بدلا عن الأنثى.

هناك أيضا متغيرات تابعة كأن تكون المفحوصة مقيمة مع أهل الزوج أو أهلها هي، أو أن الزوجين بعيدين عن الأهل في الريف أو في المدينة، وما لذلك من أثر على ميل المرأة لإنجاب جنس أو آخر. هذا بالإضافة إلى متغيرات أخرى تم رصدها من خلال تعاملنا مع النساء المتطوّعات للبحث، والسبب يعود إلى ضعف عدد النساء اللائي قبلن الإجابة على الأسئلة،وهو ما جعل عينة البحث تقتصر على عشرين (20) امرأة تم اختيارهن بطريقة عشوائية ،خضعن لاختبار تفهم الموضوع (TAT) والذي سنعرض نتائجه لاحقا

أداة البحث: تم الاعتماد في البحث الحالي على اختبار تفهم الموضوع: **(Ap- Thématique perception Test)**.

يعتبر اختبار تفهم الموضوع (TAT) من أكثر الاختبارات الإسقاطية شهرة ولعله يأتي بعد «الرورشاخ»في الأهمية (الرورشاخ هو اختبار إسقاطي أيضا وكلاهما غني عن التعريف لدى المختصين العياديين). أُعِدَّ هذا الإختبار على أساس نظرية (موراي Murray) في الشخصية، ساعدته في ذلك Morgan) كريستينا مورجان) وذلك عام 1935م. لكن صدرت له تعديلات متتالية كانت أهمها عام 1943 ثم تعديلات أخرى. اعتمدنا في بحثنا على تلك التي قدمتها (Shentoub شنتوب) سنة1976 وهذا لأسباب موضوعية تتعلق باللوحات التي تقدم للمفحوص.

فحسب موراي، فإن البطاقات أو اللوحات، تتعلق بوضعيات إنسانية كلاسيكية، أما بالنسبة لشنتوب فهي تعكس صراعات عالمية ذات علاقة بالليبيدو والعدوانية من حيث أن صور هذا الرائز لا تشكل منبهات، بل تفرض أو تحث على التعبير عن الصراع.

تقدم اللوحات في حصة واحدة لدى بعض المختصين النفسانيين مثل شنتوب، مع مراعاة الإشارات المكتوبة وراء كل لوحة بالإضافة إلى الترتيب الذي تخضع له. تحمل هذه اللوحات محتوى ظاهري contenu manifeste)) ومحتوى كامنا (latent contenu).

تتكون مادة هذا الاختبار من 30 بطاقة أو لوحة، تحتوي كل منها على صورة أو منظر فيه بعض الأشياء والأشخاص، بالإضافة إلى بطاقة بيضاء خالية من أي شيء. وبالرغم من أن هذه البطاقات تعتبر مثيرات أقل غموضاً من بطاقات رائز الرورشاخ فإنه يوجد قدر من الغموض في البطاقات أو (المثيرات) بحيث يؤدي ذلك إلى اختلافات واسعة في استجابات و تقمصات وإسقاطات الأفراد المفحوصين. يصحب هذا الاختبار كراسة تعليمات .

ويضم الاختبار بطاقات مخصصة للرجال وأخرى للنساء وأخرى للأطفال الذكور وأخرى للبنات كما يضم بطاقات مشتركة عامة أي تقدم للجميع، والمطلوب من المفحوص أن يروي قصة تُمليها عليه الصورة أو يفسر من خلالها ما يحدث في الصورة. بحيث يعطي الأخصائي النفسي تعليمات بسيطة للمفحوص يوضح له من خلالها ما هو مطلوب منه. هذا بالنسبة للبطاقات الثلاثين، أما البطاقة الخالية فيطلب من المفحوص أن يتخيل صورة ثم يحكي ما يدور فيها من وقائع وأحداث أو أحاسيس وغيرها. وقد اقتصر البحث الحالي على أربعة من هذه البطاقات فقط ،لأن الهدف منه ليس تشخيصيا وإنما هو التنقيب على الإشكال الأوديبي الذي قد يكون هو المحرك الأساسي لتفضيل المرأة الجزائرية إنجاب الذكر بدلا عن الأنثى حسب تفسير التحليل النفسي.

وقد استخدمت البطاقات الأربع كون المحتوى الكامن لكل منها يستهدف الإشكال الأوديبي في النفس بشكل خاص ومباشر. نشير فقط بأنه- لضيق المجال- يتعذر عرض هذه اللوحات بالصورة ،لذلك نكتفي

بوصفها وبذكر المبتغى من كل منها وذلك فيما يلي:

– **البطاقة رقم 2:** تحمل صورة لشابة بيدها كتب، رجل وحصان، وكذلك امرأة حامل متكئة على جذع شجرة مع الملاحظة أن الكل متقارب في السن. كما أن الاختلافات الجنسية بين الأشخاص (امرأة ورجل) ظاهرة بوضوح. الصورة في البادية والمقصود منها استخراج العلاقة الثلاثية (أب، أم، طفل) الأوديبية بشكل خاص.

–**البطاقة رقم 4:** يتصدر الصورة التي تحماها هذه اللوحة شخصان، امرأة ورجل. الرجل في حركة الابتعاد عن المرأة، والمرأة تحاول التمسك به. في الخلف على الجدار، صورة لامرأة شبه عارية،بحيث نبحث من خلال هذه الصورة عن إبراز إشكالية تصادم الحب والكراهية لدى الزوجين.

–**البطاقة رقم 6 GF:** في هذه اللوحة صورة لامرأة تنظر إلى الخلف من أعلى كتفها، إلى رجل يكبرها سنا بقليل. الرجل مائل شيئا ما نحوها وبفمه سيجار. ترمز هذه الصورة إلى خُيال الإغراء بين الزوجين وهو المحتوى الكامن المراد استخراجه منها.

–**البطاقة رقم7 GF:** في هذه اللوحة صورة لامرأة بيدها كتاب وهي مائلة في جلستها نحو طفلة بيدها دمية ونظرها شارد. تشير هذه اللوحة إلى العلاقة أم/بنت.

5– النتائج المتحصل عليها في الميدان:

لقد طبقنا اللوحات الأربع على عشرين (20) امرأة تم انتقاؤها بطريقة عشوائية. و فيما يلي استجابة إحداهن نعرضها كنموذج، تتبع بملخص لبعض الاستجابات الأخرى على أن نقدم في الأخير ملخصا عاما لما توصلنا إليه من الدراسة.

–استجابات المفحوصة «غنية»، 45 سنة.

اللوحة رقم 2: واش نقولك(CP5)، راني نيماجيني روحي فالريف. (CN2) (CF2) عندي أرض (CN2) وراني نزرع فيها(CF3) خلاص (CP2). (E1).

تحليل سياقات اللوحة 2: تميل المفحوصة إلى رفض الاستجابة، حيث بدأت بطرح سؤال: «واش نقولّك» (CP.5) ودون انتظار إجابة الفاحص دخلت في سلسلة من سياقات التجنب (C) لتعبر على انطباع ذاتي غير علائقي مرتبط بمصادر ذاتية (CN2): «نيماجيني روحي...» (CN1). تمسكت فيما بعد بالمحتوى الظاهري للوحة في إطار الحياة اليومية (CF1) لتختم بقولها: «خلاص» (CP2) مع ميل في العموم إلى إبعاد وإحفاء الأشخاص الآخرين (E1).

إشكالية اللوحة 2: هي استجابة تحمل غيابا كليا للعلاقة الثلاثية المبحوث عنها في هذه اللوحة والتي من شأنها أن تدُلنا على الوضع الأوديبي للمفحوصة، في حين أنها تحمل تكرارات لسياقات تجنب الصراع (C) باللجوء إلى سرد قصة عن رغبات خيالية تحلم بها المفحوصة. لهذا نقول بأن هناك تجنب للصراع الأوديبي بما في ذلك تحويل القصة كليا عما كان مرجوا منها.

اللوحة رقم ٤: أُووو شحال نحب هاذSurtout les films (A1.2) (CN2) (A2.12)

Elisabeth Taylor نموت عليهم(E1) (CN1).

تحليل سياقات اللوحة 4: هي استجابة جد مختصرة، ذكرت فيها «غنية» مصادر شخصية(CN2) مؤكدة بها على الخيال (A2.12) الذي اعتمدت فيه على مصدر ثقافي:» Elisabeth Taylor» A1.2)) لتختم بالتشديد على انطباع ذاتي (CN1) حملته محاولة إخفاء موضوع ظاهري.

إشكالية اللوحة4 : تتمثل إشكالية هذه اللوحة في الهروب الكلي و الواضح من العلاقة الزوجية، و

هذا لصعوبة إدراكها من طرف المفحوصة أو لغياب إشكالية الأوديب لديها.

اللوحة رقم 6GF:...(CP1)الممثل هذا((CP3 A2.12) يظهرلي نعرفو. هما ممثلين (A1.2) واش انقولك (CP5) فيهم . واعرة بزاف(CN1)... (CP1). (Bon A2.3) هذي (A2.3) صورة من فيلم فيه قصة حب (A2.13) (A2.12).

تحليل سياقات اللوحة 6GF: بعد صمت قصير

(CP1)، تلجأ المفحوصة إلى التعبير على سياقات الرقابة (A) بالرجوع إلى التركيز على الخيال(12. A2) لتبدي رفضا عززته بسؤالها: «واش نقولك؟ (CP5) خاصة أنها أردفته بفترة صمت ثانية(CP1)، الشيء الذي يبقيها دائما في التعبير عن الهروب والتجنب.

إشكالية اللوحة 6 GF: تبدي هذه المفحوصة من خلال هكذا استجابة هروبا لكل من العلاقة التفاعلية بين الرجل والمرأة، بل ذهبت في النهاية إلى عقلنة العلاقة في قالب خيالي للتحكم في النزوات داخل الزوج.

اللوحة رقم 7GF: هنا راني نيماجيني (A2.12)أم راهي مع بنتها(B2.3) تنصح فيها (CM1). تصويرة شابة(CC3). أم تحلل (CM1)في بنتها(B2.3). شيواش دارت A2.17) (زعفت. حنان الأم(A2.13)

تحليل سياقات اللوحة 7GF: تبدأ المفحوصة بإبداء رأي ذاتي) (CN1 لتعرج إلى التشديد على العلاقات بين الأشخاص :»أم تحلل (CN1)في بنتها»(B2.3). ثم تلجأ إلى الاستثمار في وظيفة الإسناد على الموضوع:»شيواش دارت»(CM1) زعفت. (A2.17) لتنهي استجابتها بعقلنة:»حنان الأم»(A2.13).

إشكالية اللوحة 7GF: أظهرت «غنية» في استجابتها هذه نوعا من الصراع بين الأم والبنت، كاد يكشف وبشكل واضح على إشكالية الأوديب لكنها استطاعت أن تخفيه باستعمال السند والتبعية.

الإشكالية العامة للمفحوصة «غنية»، 45 سنة.

إن القِصر الملحوظ في استجابات هذه المفحوصة يعرقل بكثير استخراج الإشكال المرجو من القصص. كما أن استجاباتها جاءت كلها في شكل الهروب (CN1) والتجنب والبحث عن السند (CM1) كما أوضحنا في إشكاليات اللوحات، ما قد يبعدنا عن التفكير في الإشكال الأوديبي. ف»غنية» لم تُلمِّح إلى المرجو من كل لوحة باستعمال تصورات قوية أحيانا (E9) وسياقات التجنب (C)أحيانا أخرى.

هذا وللاستزادة نعرض فيما يلي ملخص لأهم ما حملته إشكالية اللوحات الأربع لبعض المفحوصات من العينة. نقول البعض لأن عرض استجابت كل أفرا العبنة لا يمكن في هذا المجال.

– أهم ما حملته استجابات المفحوصة «جوهر» 26 سنة:

– تكرار التمسك بالمحتوى الظاهري(CF1) وفترات الصمت (1(CP وكذا التحفظات الكلامية (3 (A2. الشيء الذي أبعدها عن التعبير عن المكبوتات.

– تغييب العلاقة الثلاثية في اللوحة رقم2 مع صعوبة إدراك العلاقة بين المرأة والرجل (CP3) باللجوء إلى الإنكار (A2.11).

– غياب العنصر المنافس في اللوحة (6GF).

– تكرار سياقات البحث عن السند (CM1) خاصة في اللوحة 4.

– التعبير عن الخوف (E9) والخطر من الرجل.

من هذا نقول إن الإشكال الأوديبي مغيب لدى هذه المفحوصة، ومنه فإن تفضيلها لإنجاب الذكر يبدو قائما على عوامل أخرى غير تلك المتعلقة بالأوديب.

– أهم ما حملته استجابات المفحوصة «سميرة» 44:

– ميل إلى الرفض بالإكثار من سياقات التجنب (C) كالسؤال (5CP) والاختصار (2CP) وأوقات الصمت (1 CP).

– إخفاء وإبعاد الأشخاص في القصص (1 E).

– غياب كلي للعلاقة بين الأفراد(CP2) خاصة منها العلاقة الثلاثية في اللوحة 2.

– الإكثار من اللجوء إلى المصادر الشخصية (CN2) والخيال (A2.12) والاعتماد على المصادر الثقافية (1 CN).

– هروب كلي من التفاعلات بين الرجل والمرأة.

– الاستثمار في وظيفة الإسناد (CM1) والتبعية في الكثير من القصص.

هذا ما أخفى الإشكال الأوديبي لدى هذه المفحوصة، وعليه قلنا إن سبب تفضيلها إنجاب الذكر لا يرجع إلى الإشكال الأوديبي أساسا بل لأسباب أخرى.

– أهم ما حملته استجابات المفحوصة «يمينة» 40 سنة:

– غياب مباشر وتام للعلاقة الثلاثية في اللوحتين رقمي 2 و4.

– البحث عن السند (CM1)بعيدا عن المنافسة و الغيرة الأوديبية.

– إصرار المفحوصة على العلاقة الاضطهادية بين المرأة والرجل.

– التناقض الوجداني تجاه قصد الأم وتجنب الصراع الثلاثي: أم/ بنت/ طفل في اللوحة 6GF.

لهذا كان من السهل علينا إبعاد الإشكال الأوديبي كسبب بارز لتفضيل هذه المفحوصة إنجاب الذكر.

– أهم ما حملته استجابات المفحوصة «نصيرة» 32 سنة:

– غياب العلاقة الاجتماعية، بل الثلاثية بين الأفراد في اللوحتين 2و4.

– الاختصار الشديد في القصص (٢CP).

– الإكثار من أوقات الصمت (1 CP) وعدم التعريف بالأشخاص (CP3).

– إلغاء الموضوع الجنسي (B2.9) مباشرة بتحفظات كلامية (A2.3) وإدماج عناصر اجتماعية وكذا الحس المشترك (A1.3).

– كبت المفحوصة للجانب الذكوري من جنسها خاصة بإقحامها سياقات التجنب مثل: (CN4/ CN1 /CP3).

– عدم جدوى إقحام الصبي في اللوحة (7GF) لبقائه في السياق العادي والمألوف.

لهذا قلنا بإدراك المفحوصة للأوديب وتجاوزها له، ما يجعل تفضيلها إنجاب الذكر يبدو نابعا من أسباب أخرى.

– أهم ما حملته استجابات المفحوصة «سامية» 30 سنة:

– قصر القصص (2CP) وكثرة أوقات الصمت (1CP).

– غياب العلاقة الثلاثية في اللوحة 2 مع غياب الثنائية الغريزية التي تحملها اللوحة 4 بتغليب سياقي الرقابة (A) والتجنب (C).

– تغييب المفحوصة للمرأة كلية في اللوحة (6GF) معبرة على ميلها للرفض (CP5) وابتعادها على خيال الإغراء بميل إلى الرفض (CP5).

– إثبات إسقاطات الاضطهاد والعدوان والتسلط (E14) في اللوحة (6GF).

– كثرة أوقات الصمت (CP2) والاختصار (CP2) والتحفظات الكلامية(A2.3) في القصص.

– وجود تقمصات جيدة بين المفحوصة والأم في اللوحة (7GF).

لهذا قلنا إن هذه المفحوصة استطاعت التجاوب مع أغلبية اللوحات مبرهنة بذلك على تجاوزها للإشكال الأوديبي، فجزمنا بأن سبب تفضيلها لإنجاب الذكر لا يبدو مرتبطا به.

هذه إذا هي أهم السياقات التي طغت على استجابات هذه المفحوصة، والتي أفضت إلى أن سبب تفضيلها إنجاب الذكر يكمن في أسباب أخرى بعيدة كل البعد عن الإشكال الأوديبي. هي إذا عينة صغيرة من مجموع الاستجابات المحصل عليها من قبل المجموع العام لعينة البحث.

٦– النتائج العامة للبحث:

مما سبق ومن خلال السياقات والإسقاطات المحصّلة من المفحوصات –أفراد عينة البحث– بهدف تفحص السبب اللاشعورى (الأوديبي)، الذي قد يكون وراء تفضيلهن لإنجاب الذكر بدلا عن الأنثى.يتضح جليا أن أغلب هؤلاء النسوة بنسبة **(85%)** يملن في قصصهن إلى الاختصار الشديد (CP2) وإلى عدم التعريف بالأشخاص (CP3) مع اللجوء إلى أوقات الصمت (CP1) ومحاولة الهروب من الاستجابة، وهي في مجملها سياقات تجنب الصراع (c). وكان ذلك في أغلب الأحيان وفق قصص سطحية **(plaquées)** تحمل صراعات غير مُعرفة مع غياب العلاقة الثلاثية: (أب، أم، ابن) في الكثير منها، وهو ما يُثبت تغييب الصراع الأوديبي لديهن.

بل أن أغلبية القصص نصت على التبعية مثل عبارات: «تجبد فيه»و «رايح عليها»، أو تلك التي جاءت مشحونة بالعدوان مثل: «يخدع فيها»، «الخيانة». علاوة على أنها كانت تميل إلى التجنب والاختصار. وهذا ما يدل على أن أغلبية القصص بنسبة **(85%)**،لا توحي بأن الإشكال الأوديبي (والذي يتضمن العلاقة الثلاثية والرغبات الجنسية غير المتحكم فيها وكذا الصراعات المتداخلة)، هو الذي يتسبب أساسا في تفضيل المرأة إنجاب الذكر وليس الأنثى.

وحتى إن كان الصراع الأوديبي موجودا فإن أغلبية القصص أوضحت تجاوزه أو إدراكه، وأحيانا عدم الوصول أصلا إلى مستوياته العميقة والمتأصلة في اللاشعور. وبالمقابل فإن الضغوطات الاجتماعية والموروثات الثقافية من طريقة تربية الفتاة وتنميطها منذ صغرها ولأجيال وأجيال بعيدة في التاريخ وفق قالب معين، قد تكون أسبابا عملت على تكثيف الجوانب الاجتماعية والثقافية بل وحتى الاقتصادية وتغليبها، فكانت النتيجة طغيان هذه العوامل بشكل، أخفى الإشكال الأوديبي تماما لدى الأغلبية الساحقة من المجيبات. كما نجد نسبة قليلة من المفحوصات تقدّر بـ (15%) ممن استطعن التعبير عما هو أُوديبي. لذلك تم إرجاع تفضيلهن لإنجاب الذكور إلى عدم تجاوزهن للأوديب، ما يعني أن توظيفهن لهذا الإشكال في رغبتهن تلك (إنجاب الذكر) سَيُعينهن على التنعم بالهناء والاستقرار النفسي.

وخلاصة القول أن أغلب الاستجابات أظهرت أن رغبة المرأة الجزائرية في إنجاب الذكر بدلا عن الأنثى لا يعتبر استجابة لاشعورية متعلقة بالأوديب. وهو ما يدحض ما ذهب إليه التحليل النفسي من أن الأوديب هو من يحرك رغبة المرأة الجزائرية في إنجابها للطفل الذكر. ومع هذا فإن مثل هذه النتيجة نعتبرها بادرة للبحث والتدقيق أكثر في الموضوع من قبل أهل التخصص طلبة كانوا أم باحثين، منطلقين من القاعدة التي حددها (ثورندايك) والتي يقول فيها أن كل ما في الكون وجد بمقدار وما وجد بمقدار يمكن قياسه.

خاتمة:

يندرج البحث الحالي ضمن بحوث التحليل النفسي/ الاجتماعي، وقد توصّل إلى نتائج عدة تم عرضها في نقطتين هامتين: التغير الاجتماعي،والعوامل النفسية و الاجتماعية والاقتصادية للظاهرة. فمن ناحية التغير

الاجتماعي، فإن النتائج تُظهر بأنه لا يبدو أي تغيير بالنسبة للظاهرة، فالذكر مفضل على الأنثى في الأسرة و المجتمع، مهما كانت مكانة المرأة أو مركزها الاجتماعي. ومثل هذه الملاحظة، تؤكد مرة أخرى مدى قوة وشدة تأثّر المجتمع بما هو سائد فيه من عادات وتقاليد اجتماعية وإن كانت خاطئة؛ رغم التغيّر الذي تم تسجيله فيما يتعلق بالجانب السطحي للظاهرة، والمتمثل في انخفاض نسبي في التوتر والأسى حين تولد البنت لدى بعض العائلات والأسر، إذ لا تبدي العائلات ولا حتى الأم ظاهريا أي تأسف. لكن نستطرد قائلين بأن ذلك يبقى أمرا سطحيا، وأن الواقع الذي لا تصعب ملاحظته والمتأكد منه ميدانيا أن الأمر لا يزال على ما كان عليه، إذ نكتفي بما رددته أغلب المجيبات (أفراد عينة البحث) حول الموضوع من عبارات تؤكّد على عدم تساوي فرحة من تستقبل ذكرا بفرحة من تستقبل أنثى. نذكر من بين هذه العبارات على سبيل المثال لا الحصر: «المكتوب»، «ربي مَدها»، «رزقها على الله» إلى غيرها.أما عن فئة النساء الشابات وكذا الفتيات غير المتزوجات واللائي هن في سن الزواج،فإن حل المعضلة لديهن يتمثّل في الاكتفاء بعدد قليل من الأبناء. إذ تكتفي الواحدة منهن بإنجاب طفلين ،فإن كانتا أنثيين لا تجازف بإنجاب طفل ثالث والذي قد يكون أنثى هو الآخر.و الأمر يختلف لو كان الطفلان ذكرين أو أنثى وذكر، وهو ما أكدته المجيبات الشابات منهن خاصة خلال التحاور والمناقشة مع كل منهن.

أما عن العوامل النفسية وغير النفسية، الشعورية واللاشعورية، فإن النتائج الميدانية بينت أهمية العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تعمل على خلق جو نفسي شعوري يجعل المرأة تفضل إنجاب الذكور بعدد يفوق عدد الإناث حتى وإن كانت أنثى واحدة. فوجود الذكر ضروري بالنسبة للمرأة لأسباب متعددة،و كونها أما لابن ذكر له أكثر من معنى بالنسبة لها ولمن تعيش معهم كما سبق توضيح ذلك، وكلما زاد عدد أبنائها الذكور كان ذلك أفضل لها، وهذا ما جعل النساء يرغبن في إنجاب الذكر رغم اختلاف مستواهن الاجتماعي أو الدراسي.

في النهاية نشير إلى أن كلمة خاتمة في هذا البحث لا معنى لها إلا من حيث أنها تحصيل للمعلومات حول الموضوع، وهذه الأخيرة لا يمكن أن تقدم لها ولنتائجها القيمة المطلقة،وإنما هي مجرد وصف للواقع واكتشاف للنقائص من أجل فتح آفاق جديدة للبحث فيها. فلا يوجد خاتمة جازمة وحاسمة في المواضيع النفسية والاجتماعية أو في العلوم الإنسانية كلها.

قائمة المراجع:

أ- المراجع باللغة العربية:

1- الخولي سناء) 1984(: الأسرة والحياة العائلية، دار النهضة العربية، بيروت.

2- الطباع أياد خالد (2010): الوجيز في أصول البحث والتأليف. منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة. دمشق.

3- أحمد السيد علي رمضان(2000): الإسلام والتحليل النفسي. مكتبة الإيمان للنشر والتوزيع، مصر، المنصورة.

4- فرويد س. (1923): ثلاث حالات في النظرية الجنسية، ترجمة سامي محمود علي، دار المعارف، مصر، القاهرة.

5- فرويد س. (1929): ما فوق مبدأ اللذة، ترجمة إسحاق رمزي، دار المعارف، القاهرة.

6 - لاغاش د. (1955): المجمل في التحليل النفسي، ترجمة مصطفى زيور وعبد السلام القفش، مكتبة النهضة المصرية، مصر، القاهرة.

ب- المراجع باللغة الأجنبية:

7- Freud S. (1970) -La vie sexuelle. Paris. P.U.F. 1970.

8- Freud S. (1967) -Moise et le monothéisme. Paris. Payot. 1967.

9- Freud S. (1973) -La naissance de la psychanalyse. Paris. P.U.F. 1973.

10- Freud S. (1911) -La vie sexuelle. Paris. P.U.F. 1911.

11- Freud S. (1979) -Totem et Tabou : interprétation par la psychanalyse de la vie sociale des peuple primitifs. Paris. Payot. 1979.

12-Gibber G. (2001) -Sigmund Freud l'homme, le médecin, le psychanalyste. Paris. Ed. De Vecchi. 2001.

13-Sefouan M.(1974) Etudes sur l'oedipe, introduction à une théorie du sujet. Paris.Seuil.1974.

14-Toualbi N. (1983) -La circoncision : Blessure narcissique ou promotion sociale. Alger. E.N.A.L. 1983.

15-Toualbi-Thaalhbi N. (2006) L'ordre et le désordre. L'Algérie à l'épreuve de ses mythes fondateurs. Alger. Casbah. 2006.

16-Toualbi R. (1984) -Les attitudes et les représentations du mariage chez la jeune fille Algérienne. Alger. E.N.A.L. 1984.

17 -Toualbi Thaalibi R. (2003) Le mariage des fille en Algérie. De l'imaginaire au réel. Alger.éd Ounoutha. 2003.

-رسائل، مجلات وملتقيات: أ- باللغة العربية:

18- أحمد العيسي وفاء. **دور الأسرة في بناء سلوك الفتيات الاجتماعي. دراسة ميدانية من فتيات معهد التربية الاجتماعية بدمشق أنموذجا.** دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية. دمشق 1999.

19- حمصي أ. **التحليل النفسي بعد فرويد.** رسالة في التربية. جامعة دمشق. كلية التربية 1982-1981.

20- محمود أحمد السيد، **دراسة تحليلية لصورة المرأة والرجل في كتب اللغة العربية بمراحل التعليم_العام في الجمهورية العربية السورية.** دراسة ميدانية، في محافظة ريف دمشق، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم المناهج 2004.

21- نسرين وحيد غازي. **التنميط الجنسي للإناث في المدرسة وأثره في اختيار الدراسة والمهنة، دراسة ميدانية في مدينة دمشق.** رسالة مقدمة إلى كلية التربية في جامعة دمشق لنيل الدكتوراه في التربية. دمشق 2001.

22- يوسف محمد حسن، **دور التربية في بناء منظومة القسم الاجتماعية، محافظة اللاذقية نموذجا.** رسالة مقدمة لنيل شهادة درجة ماجستير في التربية جامعة دمشق، كلية التربية، قسم أصول التربية 2005.

ب- باللغة الفرنسية:

23-Boutefnouchet M. Evolution des structures domestiquo-économiques de l'Algérie traditionnelle à Algérie contemporaine. Enquête en milieu urbain. Thèse de IIIe cycle. Sociologie du développement. Université de Bordeaux IIe unité d'enseignement et de recherche des sciences sociales et psychologie 1977.

24-Dembri A. La dépression féminine en algérien : à propos de 31 cas cliniques. These de IIIe cycle. I.S. S. Département de psychologie. Alger. 1983.

25-Premae de A.L. Etique musulmane et relations sociales dans la famille maghrébine. Université d'AIX Marseille I. Mémoire de maitrise en psychologie Marseille 1973.

26-Belghiti M. Les relations féminines et le statut de la femme dans la famille rurale. Bulletin Economique et Social au Maroc. N° 114. Juillet 1969.

27-Mucchielli R. Le questionnaire dans l'enquête psycho sociale : connaissance du problème. Formation permanente en science humaines. Entreprise moderne d'édition. Librairies techniques. 2000.

28-Ghiat B. et Habdi M. Etudes et recherches sur la psychologie en Algérien. Terminologie en psychologie. Lexique Français-Arabe. Université d'Oran. Avec le concours de l'O.N.R.S.et de

l'A.P.W. d'Oran. (Pas de datte).
29-Collectif de la rédaction. Hebdomadaire féminin. Elle. Spécial numéro 2000. Le débat des lectrices. 07 Mai 1984.
30-Toualbi N. Le Problème du changement social en Algérie Révolution Africaine. N° 825 . Alger 1979.

قضية الدلالة في الحركة الشعرية المحدثة خلال القرنين الثالث والرابع الهجريين

وموقف النقد العربي القديم منها

صابة مسعودة
أستاذة مساعدة قسم أ
في المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة

الكلمات المفتاحية: الحركة الشعرية المحدثة – القرنين الثالث والرابع الهجريين– النقد العربي القديم– قضية الدلالة– الاستعارة.

Résumé :
La poésie moderne Abbasside dans la période spécifiée ci- dessus a relevé un mouvement conflictuel qui n'a pas perçu comme critique littéraire. Les caractéristiques poétiques distinguées soulèvent des échos de conflit en place, de sorte que les questions poétiques les plus importantes de différentes poétiques soulevées par les linguistes et par les critiqueurs anciens ont constaté que les anciens poètes modernistes à l'ère des abbassides ont contribué par leur effets artistiques diagnostiqués. Ceci, a engendré l'apparition d'un éloignement entre la nature technique de la poésie de cette époque et celle des époques précédentes, et ce en mettant l'accent sur la prédominance d'un ensemble de phénomènes phonétiques ; linguistiques, stylistiques et picturales, témoins de leur développement.
Ceci a entrainé la crainte des critiqueurs eu égard au renouvellement afférent à l'aspect bédouin de l'imagination, de l'impression et de la rédaction comparativement à l'ancienne vision de la langue Arabe.
A cet effet, la métaphore consiste en l'étude et l'analyse afférentes au sémantique objet de notre contribution.
Les mots clés: le mouvement poétique moderniste du début du 3éme au 4éme siècle – la critique Arabe ancienne – le problème de la sémantique-
La Métaphore

التمهيد:

قضية الدلالة» من القضايا المهمة التي تناولها النقاد قديما وحديثا في الحركة الشعرية المحدثة. من هنا تسعى هذه الدراسة إلى استجلاء تفسير لموقف طائفة من النقاد القدامى من شعراء تلك الحركة الشعرية خلال الفترة التي يمتد عليها، ذلك لأنه بدا لي أن هناك مفارقة بين القيمة الجمالية وقيمة النصوص الشعرية عند أمثال أبي تمام وابن الرومي والمتنبي وغيرهم من رواد الشعر المحدث، وبين الموقف الذي سجله النقد العربي القديم منها. إن المفارقة بين القيمة الجمالية لنصوص الحركة الشعرية– في الفترة المحددة– و الموقف الذي سجله النقاد العرب القدامى من هذه النصوص يقف وراءها عدة عوامل، يتعلق بعضها بالمنطلقات التي انبنى عليها تصور النقد القديم لمفهوم الشعر ووظيفته، ولطبيعة الإثارة التي ينبغي أن يحدثها النص في المتلقي، ليتخذ موقفا ممّا يقدم إليه ،على اعتبار أن الشعر من منظور النقد القديم ليست غايته مقصورة في إحداث المتعة الجمالية التي تحصل من مبناه، الذي تعد الدلالة الكامنة وراءه مفصولة عنه، إذ أن المبنى ليس بمعزل عن المعنى، أي طبيعة العلاقات التي تنسج بين العناصر اللغوية التي يقع عليها اختيار المنشئ أثناء عملية إبداع النص، لها أثر فاعل في الدلالة.

ولما كان رواد حركة التحديث الشعري– على الرغم من تشبعهم من جماليات النموذج الشعري الجاهلي الذي دافع عنه النقاد المحافظون– قد توخّوا طرائق في صناعة الشعر، عدلوا فيها بعض العدول عن طرائق الأقدمين ،لاسيما في التركيب الاستعاري الذي يعد عمود العملية الشعرية، فإن هذا المسلك الجديد في بناء النص انعكست آثاره على الجانب الدلالي فيه، فلم تعد الدلالة متميزة بالشفافية التي كانت عليها في الشعر الجاهلي وفي الشعر الذي سلك سبيله. من ثم أضحى على جمهور هذا الشعر المحدث أن يتوفر على أدوات جديدة لتفكيك بنيته للوصول إلى دلالته ، ولما كان الجانب الجمالي في ثقافة النقاد المحافظين يستمد جذوره من تقاليد الشعر الجاهلي، فإنه من الطبيعي أن يشكل الانحراف عن تلك التقاليد في صناعة النص عقبة إزاء جمهور مرجعيته القرائية ما تزال ترى في الوضوح وشفافية النص معيارا من أهم معايير الجودة الشعرية على اعتبار أن الجانب الجمالي في النص في تقدير النقاد المحافظين ينبغي أن يكون المسلك المؤدي إلى دلالة النص.

قلت من الطبيعي أن يُشَكِّلَ عقبة أو إشكالا للوصول إلى الدلالات الكامنة وراء البنية اللغوية للنص الشعري على اعتبار أن خفاء الدلالة مرجعه إلى أضرب العلائق التي تنسج بين عناصر النص.

من هنا يصبح التساؤل عن قضية الدلالة في الحركة الشعرية المحدثة خلال القرن الثالث والرابع الهجريين من منظور النقد العربي القديم تساؤلا مشروعا، لاسيما إذا تمت مقاربته بأدوات نقدية تفتح نافذة على الدراسات النقدية المعاصرة التي تبحث في النص وقضاياه معتمدة على نتائج الدراسات اللسانية لمواجهة هذا الموضوع.

ولا بد من تذكير أن النقاد في الفترة التي اخترتها أفقا زمنيا للدراسة، في موقفهم من دلالة النص من حيث شفافيتها وغموضها، لم يكونوا على رأي واحد، لذلك نجد لأمثال الشعراء الذين أشرت إليهم أنصارا وخصوما، على الرغم من أن الخصومة والمناصرة لم تكن دائما تستند إلى النص استنادا جماليا، إنّما كان يوجهها التّعصب والهوى أحيانا فإن الموقف الرّافض للغموض النّاجم عن طريقة بناء النّص يطرح مسائل ذات علاقة بالقراءة وأدواتها ومرجعياتها كما يفتح مجالا لإثارة طبيعة الدلالة التي كان يرى النقاد أن على الشاعر أن يحرص على إظهارها إظهارا يرفع على المتلقي جميع الحجب المؤدية إليها حتى لكأن النص ينبغي أن ينطوي على دلالة واحدة ليس غير

وهي الدلالة التي على الشاعر أن يوجهها– في تقدير النقاد– لخدمة أغراض ذات أبعاد تربوية وأخلاقية وتعليمية غالبا، وهي قضية تفتح مجالا لنقاش واسع من داخل التراث النقدي نفسه لاسيما إذا استفاد الباحث من مناهج التفسير التي حاولت أن تتجاوز المعنى الظاهر إلى الدلالات الباطنة مع أننا لا ننكر أن الثراء الدلالي في القرآن الكريم لا يمكن أن تضاهيه الدلالات الكامنة في النص الشعري وهو اللّه عزّ وجل لا تحدّ علمه حدود، خلافا للشاعر وإن توفر على مواهب أرقى من مواهب العاديين من الناس، فإن الدلالات التي يغوص فيها تكون محصلة لإمكانياته الإبداعية ولمجمل الشروط البيئية والثقافية التي يعيش في أحضانها.

ا– التجاوز ظاهرة عامة في التراث:

قبل أن نعالج قضية التجاوز في الدلالة لا بد من الإشارة إلى أن ظاهرة التجاوز كانت عامة في التراث، اللّغوي، والنحوي والأدبي، ويمكن أن ندعم ما ذهبنا إليه بجملة من الأمثلة لتبيان شيوع الظاهرة وعمومها.

نقل صاحب الوساطة نقد العلماء لقول المتنبي:

فَأَرْحَامُ شِعْرٍ يَتَّصِلْنَ لدُنَّه

وَأَرْحَامُ مَالٍ مَا تَنِي تَتَقَطَّعُ [1]

فقد أنكروا عليه تشديد النون من لدن بمعنى عند القاضي الجرجاني[2] ، فالتجاوز الذي نبه إليه العلماء يكمن في الصيغة التي جاءت في كلمة « لدُنَّه» بالتشديد على النون التي بمعنى عند، والحق أننا لم نعثر على هذه الصيغة في مصادرنا اللغوية كالقاموس المحيط ولسان العرب وأساس البلاغة بالرغم من تعرضهم لمادتها، فإنهم لم يذكروا تلك الصيغة التي جاء بها المتنبي في بيته السابق ذكره . نقل صاحب لسان العرب لها أربع صيغ « قال ابن بري ذكر أبو علي في لدن أربع لغات، لدن، ولَدُنْ بإسكان الدال وحذف الضمة منها كحذفها من عضد، ولدُن بإلقاء ضمة الدال على اللام، ولدنْ بحذف الضمة من الدال فلما التقى ساكنان فتحت الدال».[3] ولا ندري من أين سوغ المتنبي لنفسه المجيء بها على هذه الصيغة حين إضافتها إلى ضمير الغائب، مع أنّ مقتضى القياس عدم التشديد، لأنها وردت مضافة إلى ضمير الغائب دون تضعيف مثل قوله تعالى في سورة النّساء: « وَإِنْ تَكُ حَسَنَةٌ يُضَاعِفُهَا وَيُؤْتِ مِنْ لَّدُنْهُ أَجْراً عَظِيماً»[4] ويرى ابن جني أن استعمال هذه الصيغة خارج عن المعروف عند العرب، وأن المتنبي قد تجاوز المألوف في هذه الكلمة: « قوله: لدنه فيه قبح وشناعة وليس هو معروفا في كلام العرب، وليس يشدد إلا إذا كان فيه نون أخرى نحو: لدني ولدنا «.[5] ويقرر أحيانا أن النون أشبه الحروف بحرف العلة، ولذلك فإنها تحتمل ما تحتمله من الزيادة « والنون أقرب الحروف إلى حرفي العلة الواو والياء لأنها تدغم فيهما وتبدل منها الألف في الوقف إذا كانت خفيفة نحو: يا حرسي اضربا عنقه، وجعلت إعرابا في الأفعال الخمسة نحو يفعلان وأخواتها. كما جعلت إعرابا في التثنية والجمع وتحذف إذا كانت ساكنة لالتقاء الساكنين في نحو: اضرب الغلام، يفتح الباء، فلما حلت هذا المحل احتملت ما تحتمله من الزيادة»[6] ، وأحيانا يحتج بقول الجرجاني « لما كانت الهاء خفيفة والنون ساكنة وكان من حقها أن تتبين عند حروف الحلق حسن شديدها لتظهر ظهورا شافيا «[7]، ما دام العرب لم ينطقوا بها مشددة النون لدى اتصالها بضمير الغائب فليس من حق المتنبي أن يقول ما لم يقولوه، وخاصة إذا وردت في الفصيح غير مشددة في أكثر من موضع من مواضع اتصالها بضمير الغيبة كما سبق أن بينت في الآية الكريمة من قبل، ويأبى العكبري أن يترك المقام دون أن يلقي بآخر دليل فيقول: «ويجوز أن يكون ثَقَّل النون ضرورة «.[8] وبالرغم من أن للشاعر الحق في أن يأتي في الضرورة بما لا يجوز في السعة، فإن

العكبري لم يمدنا بشاهد واحد شددت فيه نون لدن ضرورة عند اتصالها بضمير الغائب، ولم نجد ذلك فيما ذكره النقاد من أنواع الضرورات، وبذلك لا نملك إلا القول مع ابن جني وغيره من النقاد الذين يجدون أن المتنبي خرج في هذه الكلمة عن مألوف العرب وما جروا عليه في استعمالهم لها.

ولدى أبي هلال العسكري والآمدي ملحوظات أخرى تنكر مخالفات الشعراء للسوية الصحيحة، فالبحتري مخطئ في كلمة» الحواشي» إذ يقول:

بَدَتْ صُفْرَةٌ فِي لَوْنِهِ إِنَّ حَمْدَهُمْ

مِنَ الدَّرِّ مَا اصْفَرَّتْ حَوَاشِيهِ فِي الْعَقْدِ [9]

لأن استعمال «الحواشي» في الدرّ خطأ، ولو قال نواحيه لكان أجود والحاشية للبرد والثوب فأما حاشية الدر فغير معروف. [10]

وأبو تمام يبعد عن الصواب إذ يحتسب « التقريب والمرطى» من عدو الإبل وسيرها في قوله:

كالأرحبي المذكى سيره المرطى

والوخد والملح والتقريب والجنب [11]

يعلق الآمدي قائلا: « فليس التقريب من عدو الإبل، وهو في هذا مخطئ، وقد يكون التقريب لأجناس من الحيوان، وكذا المرطى من عدو الخيل، ولم أره في أوصاف سير الإبل ولا عدوها» [21] ، «ذكر التبريزي في شرحه « يقول: هذا الممدوح (محمد بن عبد الملك الزيات) يجمع إصلاح الملك كما يجمع هذا الأرحبي هذه الضروب من السيء».[31]

كما يعد من الأغاليط إيراد أبي تمام لكلمة « وشيعة « في غير موضعها ولغير ما وضعت له في البيت يقول يمدح أبا المغيث الرافقي ويعتذر إليه:

شَهِدْتُ لَقَدْ أَقْوَتْ مَغَانِيكُمُ بَعْدِي

وَمَحَّتْ كَمَا مَحَّتْ وَشَائِعُ مِنْ بُرْدِ [14]

يعقب صاحب الموازنة أنه:» «بيت» رديء معيب لأن الوشيعة والوشائع هي الغزل الملفوف اللحمة التي يداخلها الناسج بين السدى، والبرد الذي تمت نساجته ليس فيه شيء يسمى وشيعة ولا وشائع».[51] إلا أننا إذا تمعنا في المسألة نجد فرجة تحل الإشكال فيها، فالبرد عندما ينسج إنما تستخدم في صناعته أعداد من الوشائع، وقد يكون مقصد أبي تمام الولوج إلى المعنى من خلال أسلوب بلاغي مجازي، هو « اعتبار ما كان».

2- التجاوز في الدلالة:

الاستعارة مظهر من مظاهر التجاوز في الدلالة:

لا يحتفل الناقد القديم بنشاط الاستعارة الجمالي، ولا يتعرض لعلاقتها بجماليات الشعر أو المعنى، والنظرة الغالبة أنه يرد الاستعارات إلى مقابلات من الحقائق، ويخضع نشاطها التصويري للفهم المعجمي للكلمات، ويتخذ على الدوام مواقف الإيضاح الذي يبرر اتجاهه إلى الأصل اللغوي، واستعمال القياس الذي يلجأ إليه كثيرا كي ما يقتنع المتلقي بالمدلول.

و «كانت الشعراء تجري على نهج من الاستعارة قريب من الاقتصاد، حتى استرسل فيها أبو تمام ومال إلى الرخصة، فأخرجها إلى التعدي، وتبعه أكثر المحدثين بعده، فوقفوا عند مراتبهم من الإحسان والإساءة، والتقصير والإصابة، والاستعارة تميز بقبول النفس ونفورها، وتنتقد بسكون القلب ونبوّه، وربما تمكنت الحجج من إظهار بعض ذلك، وتهتدي إلى الكشف عن صوابه وغلطه»[16]، وطبيعة العلاقة ظلت ترتكز على مبدأ المشابهة والمقاربة، حفاظا على تقاليد عمود الشعر العربي في بناء الاستعارة عند أكثر النقاد، فحدها أساسه العقل، ومتى تجاوزه الشاعر أدى به إلى الإفراط « وما وقع الإفراط في شيء إلا

شانه، وأعاد إلى الفساد صحته، وإلى القبح حسنه و بهاءه».[17]

و من النقاد من جعل قيمة الاستعارة في عقدها ملاءمة بين المتنافرات، وإن كان شرط ذلك العقد أن يكون له أصل في العقل،[18] ومبنى الطباع وموضوع الجبلة على أن الشيء إذا ظهر من مكان لم يعهد ظهوره منه، وخرج من موضع ليس بمعدن له كانت صبابة النفوس به أكثر، وكان بالشغف منها أجدر»[19]. و مع إيمان النقاد بقيمة المواءمة بين المتباعدات فإن جل النماذج المعيبة، هي نماذج تتأسس فيها الرؤية على تخطي ما له أصل في الواقع الخارجي، ولذا وصفت بالفساد.

ومن قبيح استعارات أبي تمام قوله:

فَضَرَبَتْ الشِّتَاءَ فِي أَخْدَعَيْهِ

ضَرْبَةَ غَادَرَتْهُ عَوْداً رَكُوبَا[20]

الأخدعان عرقان في العنق، يقال للرجل إذا كان أبيًا صعبا: إنّه لشديد الأخدع، وقد استقام أخدعه، والصورة هنا فيها الكثير من التكلف، وهي مستدعاة لأجل لفظ « الأخدعين « على أن هذا اللفظ يستعمل فيحسن في موضع ويقبح في آخر، والقبيح ما سمعناه في بيت أبي تمام الذي سبق ذكره، أما الحسن فكقول الصمة بن عبد الله بن طفيل:

تَلَفَتَ نَحْوَ الْحَيِّ حَتَّى وَجَدْتَنِي

وُجِعْتُ مِنَ الإِصْغَاءْ لَيْتًا وَأَخْدَعَا

وقول البحتري:

وَإِنِّي وَإِنْ بَلَّغْتَنِي شَرَفَ الْعُلاَ

وَأَعْتَقْتَ مِنْ ذُلِّ الْمَطَامِعِ أَخْدَعِي[21]

لقد تحققت الصورة الشعرية في المركب الفعلي (فضربت الشتاء) حيث ينشأ مبدأ اللا تناسق بين الفعل (ضرب) والمفعول به (الشتاء)، فالفعل (ضرب) يستدعي أن يكون المفعول به كائنا حسيّاً على الأقل وهي سمة لا تدخل ضمن السمات المميزة (للشتاء)، وهذه المنافرة الدلالية بين الفعل والمفعول أو بين المسند والمسند إليه، هي التي تساهم في خلق الفاعلية الشعرية لهذه الصورة الاستعارية، حيث يظهر الشتاء في قساوة برده ووعوثة ثلوجه فرساً جامحاً، صعب الانقياد، ولكن الممدوح قضى على جموحه وشراسته بضربة نافذة على أخدعيه، ولم تترك له مجالا للانفلات، ولما جاز أن يضرب الفرس في أخدعيه للقضاء على جموحه وشراسته وجعله ذلولا، سهل الانقياد، جاز مقارنة الشتاء بالفرس الجامح، ولم يكتف الشاعر بذلك، فجعل له أخدعين كما لو أنه فرس جامح في الحقيقة، والواقع أن هذه الصورة الشعرية لا تكتسب قيمتها الفنية إلا من خلال الموقف الشعري المتكامل الذي ينبغي أن تحلل في إطاره، وهكذا يمكن إعادة صياغة هذه الصورة الاستعارية بتحول التراسل السابق القائم بين الشتاء والفرس إلى تراسل جديد يفرضه السّياق الأكبر للقصيدة، ويتحقق بين الحرب والفرس الجامح، فقد شبه انتصار الممدوح (أبو سعيد) في الحرب بضربة سددت إلى فرس جامح، فقضت على جموحه وشراسته، وطبيعي أن يتصدر هذا البيت قائمة الاستعارات المستكرهة عند الآمدي، لأن مثل هذه الاستعارات المكنية في تصوره خرجت عن الذوق الفني السليم وعن عمود الشعر العربي، ولذلك صنف هذا النوع من الاستعارات ضمن مرذول الألفاظ وقبيح الاستعارات[22] ، ولم يقدم الآمدي علة جمالية أو فنية تقلل من أهمية هذه الاستعارة المكنية، وتبعه في ذلك القاضي الجرجاني، أما ابن رشيق وابن سنان الخفاجي فقد تحدثا عن هذا النوع من الاستعارة بشيء من الاضطراب والحيرة انتهى بهما الأمر إلى استبعادها من مجال الاستعارة الجيدة.[23] والواقع أن هذا الاضطراب الذي وقع فيه كثير من النقاد العرب إزاء الاستعارات المكنية عند الشعراء

المحدثين – و خاصة أبو تمام– له ما يسوغه، ذلك أن كثيرا من استعاراته المكنية تقوم عادة على نوع من التشخيص و التجسيد يصعب معالجته من خلال العلاقة المحدودة المفترضة بين المستعار والمستعار له، فكثير من استعاراته ينبغي أن تعالج من خلال رؤية شعرية جديدة تقدر طبيعة الفعالية الخاصة، التي يمارسها الخيال الشعري في عملية الخلق الفني، وقدرة العمليات الاستعارية على بث الحياة في الأشياء الجامدة، ونجد هذه الرؤية الجديدة عند عبد القاهر الجرجاني، الذي وسع دائرة المشابهة المفترضة بين طرفي العملية الاستعارية، وجعلها تشمل الاستعارات المكنية عند أبي تمام، التي تقوم على تشخيص الجامد وتجسيد المعنوي، بل إن تصوره، جعل كل الاستعارات المكنية من قبيل الاستعارات الجيدة، التي تحتل مكانة الصدارة ومرتبة أعلى من مرتبة الاستعارات التصريحية، وفي هذا الشأن يقول:» إن أردت أن تزداد علما بالذي ذكرت لك من أمره، فأنظر إلى قوله»سقته كف الليل كؤوس الكرى» وذلك أنه ليس يخفى على عاقل أنه لم يرد أن يشبه شيئا بالكف، ولا أراد ذلك في الأكواس، ولكن لما كان يقال (سكر الكرى، وسكر النوم) استعار للكرى الأكواس.»[24]

إن الاستعارة التي استهجنها الآمدي هي الاستعارة المكنية التي تلغي الحدود المنطقية بين الأشياء من خلال إقامة تلاؤم تام بين الأطراف المتنافرة، وعبر التشخيص المجرد، والتجريد الحسي، من قبيل أن يكون للشتاء والدهر أخادع، وللمعروف كبد، وللأيام ظهر وللمدح يد، وللقصائد مزامر، وجعل المعروف مسلما تارة ومرتدا تارة أخرى، فكل هذه الأنماط الاستعارية في نظر الآمدي « في غاية القباحة والهجانة والبعد عن الصواب»[25] ، وطبيعي أن ينعت تلك الاستعارات المكنية بالهجانة والقبح والخروج عن الذوق السائد، لأن كثيرا من تلك الاستعارات تحتاج إلى تأويلات خفية للوصول إلى سر جمالها وشعريتها. ناقش الآمدي أخطاء أبي تمام التي جاءته نتيجة لمخالفته الواقع، يقول: «ومن أخطائه» يعني أبا تمام في قوله:

وَاكْتَسَتْ ضَمّرُ الجِيَادِ المَذَاكِي
مِنْ لِبَاسِ الهَيْجَا دَماً وَحَمِيمَا
فِي مَكَرٍّ تَلُوكُهَا الْحَرْبُ فِيهِ
وَهْيَ مُقْوَرَّةٌ تَلُوكُ الشَّكِيمَا[26]

« وهذا معنى قبيح جدا: أن جعل الحرب تلوك الخيل، من أجل قوله: «تلوك الشكيما». و»تلوك الشكيما» أيضا ههنا خطأ، لأن الخيل لاتلوك الشكيم في المكر وحومة الحرب، وإنما تفعل ذلك واقفة لا مكر لها فإن قيل: إنما أراد أن الحرب تلوكها كما تلوك هي الشكيم، قيل: هذا تشبيه، وليس في لفظ البيت عليه دليل، وألفاظ التشبيه معروفة، وإنما طرح أبا تمام في هذا قلة خبره بأمر الخيل.»[27]

والآمدي عندما يعترض على الاستعارة في الشطر الأول لا يقف عندها كثيرا، وإنما يرفضها للتشخيص الذي جاء من جعل الحرب كالخيل تلوك الجياد لوكها للشكيم، ثم ينتقل إلى إثبات قلة خبرة أبي تمام في الخيل وأمورها، فواقع الحال أن الخيل لا تعلك الشكيم في أثناء الكر والفر والصدام والمنابذة، وإنما تتخذ الخيل تلك الهيئة عندما تكون واقفة منتظرة. ويثور الآمدي على بيت أبي تمام في التشخيص:

جَارَى إِلَيْهِ البَيْنُ وَصْلَ خَرِيدَة
مَاشَتْ إِلَيْهِ الْمَطْلُ مَشْيَ الأَكْبَدِ[28]

فيقول:» فعدل إلى أن جعل البين والوصل تجاريا إليه، كأن الوصل في تقديره جرى إليه يريده فجرى البين ليمنعه، فجعلهما متجاريين، ثم أتى في المصراع الثاني بنحو من هذا التخليط فقال: ماشت إليه المطل مشى الأكبد، فالهاء هنا راجعة إلى الوصل: أي لما

عزمت على أن تصله عزمت عزم متثاقل مماطل فجعل عزمها مشيا، وجعل المطل مماشيا لها. فيا معشر الشعراء والبلغاء، ويا أهل اللغة العربية: خبرونا كيف يجارى البين وصلها؟ وكيف تماشى هي مطاها؟ ألا تسمعون؟ ألا تضحكون؟»[92]، و الذي أخرج الآمدي هنا عن حيدته، هو هذا التشخيص الذي ساد الصورة في البيت، فالآمدي يحلل المعنى تحليلا واعيا ناقدا، ولكنه لا يقبل أسلوب التصوير، والذي نرى أن الصورة فيه جميلة موحية نقلت ذلك البطء والتثاقل في الوصال بصورة منتزعة من المعايشة اليومية، فالفرس الأكبد البطيء في سيره،لا يكاد يصل إلى هدفه إلا بعد جهد ووقت طويلين وقد ماشت هي هذا المطل لكونها سببه. فمن عناصر الضعف عند أبي تمام–كما يراها الآمدي– هذا التشخيص، وهو الذي التفت إليه أبو تمام وأكب عليه محاولا تنميته وتطويره، ونحن ننظر إلى تلك المحاولات بشيء غير قليل من الإعجاب، شاعرين بجمالها وروعتها، ولكن الآمدي تأثرا منه بمذهب عمود الشعر، أسقط تلك الصور، وشن عليها حملة شعواء.

وفي قول أبي تمام:

إِذَا الْغَيْثُ غَادَى نَسْجَهُ خِلْتَ أَنَّهُ
مَضَتْ حِقْبَةٌ حَرَسٍ لَهُ وَهْوَ حَائِكُ[30]

استعارة جميلة– رغم اعتراض الآمدي عليها– فالشاعر لم يشخص المجرد هنا، ولكنه أضفى على المحسوس صفات فنان، فما يفعله الغيث بالأرض ليكسيها ألوانا وأزهارا جعلها تبدو كثوب حاكته يد فنان صنّاع. ولكن هذه الصورة عند الآمدي مرذولة معيبة، لأنه شخص الجماد وأضفى عليه صفات عاقلة.وقد نبهنا عبد القاهر الجرجاني في كتابه دلائل الإعجاز إلى أن الآمدي قد ظن أن غرض أبي تمام « أن يقصد «بخلت» إلى «الحوك» وأنه أراد أن يقول» خلت الغيث حائكا» وذلك سهو منه، لأنه لم يقصد «بخلت» إلى ذلك، وإنما قصد أن يقول: إنه يظهر في غداة يوم من حوك الغيث ونسجه بالذي ترى العيون من بدائع الأنوار وغرائب الأزهار، ما يتوهم معه أن الغيث كان في فعل ذلك وفي نسجه وحوكه، حقبا من الدهر، فالخيلولة واقعة على كون زمان الحوك حقبا، لا على كون ما فعله الغيث حوكا، فاعرفه.»[13] والآمدي لم يعترض على نقل المجرد إلى دائرة المحسوسات على إطلاقه، كأن يستعير امرؤ القيس لليل صفات الحيوان أو أن يجعل زهير للصبا أفراسا ورواحل، فليس هذا الذي يغضب الآمدي، لأن هذه المحاولات قد جاء بها القدماء، فصارت قانونا لا يصح الاعتراض عليه، أما أن يبالغ أبو تمام فينسب إلى هذه المجردات صفات عاقلة، أو أن يجعل العلاقة بين طرفي الاستعارة علاقة بعيدة غير مناسبة، فهذا ما يجب استنكاره والغض منه ولكن أبا تمام يرى أن العلاقة بين هذين الطرفين يجب ألا تكون سطحية ساذجة، بل ينبغي أن تكون هذه العلاقة عميقة تحتاج إلى فكر وتدبر، ولا يعني هذا أن تكون هذه العلاقة غريبة عن المستعار والمستعار له، فالعمق لا يعني الغربة (غريب)، بل هو إثراء للخيال لاستحضار الصورة الفنية الزاخرة بالإيحاءات والأحاسيس. والآمدي لا يقبل هذا العمق، فلو أمعن أبو تمام في التشخيص، فإن هذا من رديء استعاراته، وقبيحها، وفاسدها.

إن الآمدي يطبق في نقده الالتزام بالعمود التقليدي وخاصة في الاستعارة، فقد كشف في حديثه عنها عن عمق تمسكه بالقديم وإدراكه الدقيق لعناصرها التي تبعد عن الإغراق والمبالغة والإسراف في التشخيص والتجسيم.

ويعلق عن بيت أبي تمام:

فَمَا لَنَا اليَوْمَ وَمَا لِلْعُلَى
مِنْ بَعْدِهِ غَيْرُ الأَسَى وَالنَّحِيبِ [32]

إن «نحيب المعالي» غلو في الاستعارة، والجيد المستقيم في هذا قول البحتري:

فَتَى أَقْفَرَتْ مِنْهُ الْمَعَالِي وَلَمْ تَكُنْ
لِتُقْفِرَ مِمَّنْ بَانَ إلاَّ الْمَنَازِلُ
وَثَاوٍ بَكَتْهُ الْمَكْرُمَاتُ وَإِنَّمَا
تُبَكِّي عَلَى الثَّاوِي النِّسَاءُ الثَّوَاكِلُ[33]

وقد غلا في الاستعارة غلوا قبيحا، والرديء لا يؤتم به ولا يحتذى عليه. وقد يأتي غلو غير مستهجن لحسن تأليفه وحلاوة العبارة وذلك نحو قول ابن مطير في معن بن زائدة:

لَمَّا مَضَى مَعْنُ مَضَى الْجُودُ وَانْقَضَى
وَأَصْبَحَ عِرْنِينَ الْمَكَارِمِ أَجْدَعَا
بَكَى الْجُودُ لَمَّا مَاتَ مَعْنُ فَلَمْ يَدَعْ
لِعَيْنَيْهِ لَمَّا أَنْ بَكَى الْجُودُ مَدْمَعَا

وقال حبيب بن شوذب المدنى:

أَنْتَ أَنْفُ الْجُودِ إِنْ فَارَقْتَهُ
عَطَسَ الْجُودُ بِأَنْفٍ مُصْطَلِمِ[34]

فنحيب المعالي فيه غلو ومبالغة وهذا ما يسميه «الاستقصاء» ولا يقبله، أما «بكاء الجود» فصحيح، وإن كان هذا مدخلا في التشخيص، ولكنه تشخيص مقبول لأنه ورد عن الأوائل «بكاء الجود»، وهم لم يتعدوا وصف الجود « بالبكاء»، فلا يجوز أن نصور هذا البكاء بأنه « نحيب»، فهو وإن كان بكاء إلا أنه فيه استقصاء و مبالغة. غير أن الأبيات التي مثل بها الآمدي للغلو الحسن لا ترقى إلى جمال أبيات أبي تمام والبحتري، فكلاهما استطاع أن ينقل ببراعة الألم والحزن ومكانة المرثي من قومه، فبكاء المكارم « ونحيب المعالي» أمر لا يمجّه الذوق، أما أن يكون « عرنين المكارم أجدعا « وأن « يعطس الجود بأنف مصطلم « أي مقطوع، ففيهما السخف كلّه. والآمدي يحتفل بالصور ذات الدلالات المقاربة التي ترتبط عناصرها بوشائج معتادة. ولهذا فهو يعترض على قول أبي تمام:

لَدَى مَلِكٍ مِنْ أَيْكَةِ الْجُودِ لَمْ يَزَلْ
عَلَى كَبِدِ الْمَعْرُوفِ مِنْ فِعْلِهِ بَرد [35]

وقوله:

بِهِ أَسْلَمَ الْمَعْرُوفُ بِالشَّامِ بَعْدَمَا
ثَوَى مُنْذُ أَوْدَى خَالِدٌ وَهْوَ مُرْتَدٌ[36]

يقول الآمدي: إننا ما علمنا للمعروف كبدا، وإنه كان مرتدا فأسلم إلا من هذه الأبيات.

ثم يقول: وقوله:

إِنْ غَاضَ مَاءٌ المُزْنِ فِضْتَ وَإِنْ قِسْتَ
كَبِدُ الزَّمَانِ عَلَيَّ كُنْتَ رَؤُوفَا [37]

«فإن استعارة الكبد ها هنا ليست بقبيحة كقبح استعارة الكبد للمعروف، لأن المعروف لا يوصف بالقسوة ولا بالشِّدَّة كما وصف الزمان، فلما وصف الزمان بالشدة والصعوبة لم ينكر أن يجعل له على الاستعارة .كبدا قاسية، فعلى هذه السبيل وما أشبهها تحسن الاستعارة وتقبح. « [83]

والآمدي لا يعترض على أن يجعل للزمان كبدا على سبيل الاستعارة، لأنه وصف بالشدة والصعوبة، وهذا أخف وقعا من التشخيص المكثف الذي أورده أبو تمام، فهو قد جعل للمعروف كبدا، ثم جعله مسرورا من فعال الممدوح التي جاءت بردا لكبد المعروف، فالمجازية في الإسناد هنا موغلة في التصوير التخييلي، أما قوله « قست كبد الزمان» فالعلاقة بين الفعل والفاعل علاقة معتادة معروفة. ثم يستطرد الأمدي ليشرح موقفه من هذه الصورة فيقول معلقا على قول أبي تمام:

إِيثَارَ شَزْرِ الْقُوَى يَرَى جَسَدَ الْـ
مَعْرُوفِ أَوْلَى بِالطِّبِّ مِنْ جَسَدِهِ[39]

« فقد أفدنا من الأبيات الأولى أن للمعروف كبدا، وأنه كان مرتدا فأسلم، وأفدنا من هذه الأبيات أن جسده مما يجب أن يتطيب له، وأن الممدوح يرى أنه أولى بالطب من جسد نفسه. «[04] فأبو تمام ينزع إلى الصورة التخييلية المعقدة فيشخص المجردات ويوغل في هذا، وهو ما يرفضه الآمدي اعتمادا على ما استقر في عمود الشعر بالنسبة للاستعارة والتشبيه، وهو قرب المستعار منه للمستعار له وقرب المشبه من المشبه به، ويحكم ذلك كله المنطق إذ لابد أن يقبله العقل.

أما قول أبي تمام:

فَتَى جَاءَهُ مِقْدَارُهُ وَ بَنَى الْعُلا
يَدَاهُ وَ عَشْرُ الْمَكْرُمَاتِ أَنَامِلُهْ

يعلق الآمدي على البيت بقوله: جعل يديه أبنية العلى، وإنّما كان يجب أن يجعل يديه تبنيان العلى على ما جرت به عادات الشعراء في مثل هذا، غير أنّه أراد المبالغة فجعل يديه أنفسهما أبنية العلى وهذا منشدة تقعره. [41] والبيت مروي في شرح التبريزي هكذا:

فَتًى جَاءَهُ مِقْدَارُهُ وَاثْنَتَا الْعُلاَ
يَدَاهُ وَعَشْرُ الْمَكْرَمَاتِ أَنَامِلُهْ [42]

وقوله» اثنتا العلا» فيه إغراق أكثر في التشخيص من قوله «بنى العلى» ويصر الآمدي على استهجان هذا الأسلوب وإن كان من البحتري يقول في بيته:

لاَ تَلُمْنِي عَلَى الْبُكَاءِ فَإِنِّي
نِضْوُ شَجْوٍ مَا لُمْتُ فِيهِ الْبُكَاءَ[43]

فقوله: «نضو شجو ما لمت فيه البكاء» من المقلوب، وكان يجب أن يقول: ما لمته في البكاء، فقال: ما لمت البكاء فيه». والآمدي لا يقبل أن يتسع المجاز لكي يلوم البكاء، فهذا عدول عن القياس وصحيح التمثيل، «ومع هذا فقد جرت العادة بلوم العين على البكاء، ولوم الدمع على الانحدار، ولومها أيضا على الامتناع... وما علمنا أحداً ألام البكاء، ومعنى ذلك مفهوم، لأن البكاء قد جعل فعلا للعين على المجاز، والسيلان فعل الدمع، فيقال: بكت عيني، وسال دمعي...، و المجاز لا يتسع لأن تلوم البكاء كما نلوم العين، ولا لأن نلوم انحدار الدمع كما نلوم الدمع، ولا تنتهي الاستعارة إلى هذا الموضع». ثم يقرر الآمدي قائلا: « فعلى كل الأحوال حَمْلُ بيت البحتري على القلب الذي قد استعمله العرب في مجازاتها، ونطق به القرآن بوجه منه حسن، وسطّره أهل العلم بكلام العرب في كتبهم – أولى من حمله على وجه غير مستعمل، ولا معروف، ولا سائغ «[44] فهذا التقليد الشعري والبعد عن التشخيص في الاستعارة شلّ تذوق الآمدي في بعض المواضع، وهو أمر مرتبط بفهمه الذي حاد عندما تعرض لقول أبي تمام:

فَلَوْ ذَهَبَتْ سِنَاتُ الدَّهْرِ عَنْهُ
وَ أُلْقِيَ عَنْ مَنَاكِبِهِ الدِّثَارُ [45]

استهجن الآمدي هذه الاستعارة على الرغم من قبوله لصدر البيت، ولكنه يرى أن قوله: « وألقي عن مناكبه الدثار» لفظ رديء وليس من المعنى الذي قصده في شيء ثم يقول: « وأما دثار المناكب فليس من هذا الباب في شيء إذ قد يبصر الإنسان رشده ويهتدي لصواب أمره، وعلى مناكبه دثار وعلى ظهره أيضا حمل، ولا يكون ذلك مع النوم والرقاد والغطاء على العين: لأنه إنما يراد به نوم القلب والتغطية عليه

لأن الإنسان إنما يقال له « قد عمى قلبك «، و» قد غطى على فهمك»، ولا يقال: قد غُطِّيت بالدثار عن الصواب مناكبك ولا ظهرك. ولفظة الدّثار أيضا إنّما تستعمل لمنع الهواء والبرد، لا لمنع الفهم والرشد»[46]

أتى الآمدي هنا باعتراضات ، على الرغم من أن الصورة التي يرفضها هي تلك التي تمثل مذهب أبي تمام في هذه الناحية وهي الاستعارة، فالإيغال في التشخيص– وهو ما تبرزه هذه الصورة– هو لب القضية التي لا يقبلها الآمدي، ولكنه لا يبرر رأيه، ويرد

عليه ابن المستوفى بقوله: « وهذا الذي أنكره الآمدي غير منكر، لأن النائم غالبا يتدثر بالدثار، ألا ترى إلى قول الله تعالى :» يَا أَيُّهَا الْمُدَثِّرْ « وكذلك قوله : «يا أَيُّهَا الْمُزَمِلْ « فباقي البيت متعلق بأوله تعلقا صحيحا، ويريد بالسنات حقيقة النوم»[47] ، فهل غاب عن الآمدي مثل هذا التفسير؟ لكن العمود الشعري يظل متحكما في ذوقه يخرجه في بعض الأحيان عن الصواب. يقول الخطيب التبريزي: « استعار «السّنات» للدهر وهو جمع سِنَة، والسِنة: النُّعاس، «والدثار» ما تدثر به الإنسان فوق شعاره، وذكره ههنا لأن السِنة تؤدي إلى النوم، والنائم من شأنه أن يتدثر»[48].

ويعلق الآمدي عن أبيات أخرى لأبي تمام:

أَظْلَمَتِ الآمَالُ مِنْ بَعْدِهِ
وَ عُرِّيَتْ مِنْ كُلِّ حُسْنٍ وَطِيبِ
كَانَتْ خُدُوداً صُقِلَتْ بُرْهَةً
فَالْيَوْمَ صَارَتْ مَأْلَفاً للشُّحُوبِ [49]

بقوله:» فيا ويحه ضاقت المعاني والاستعارات الحسنة حتى جعل للآمال خدودا مصقولة وشاحبة»[50] هذه الصورة معانيها تخيّليّة، بعيدة عن العناصر الموضوعية، لهذا اعتقد الآمدي أنها بعيدة عن تناول الأفهام، وهذا عدول عن الطريقة المعروفة إلى ما يشبه الحقائق.

إن هذا الطريق الذي سلكه أبو تمام، لم يكن إلا تعبيرا عن تطور حضاري في حياة الناس والشعر، فقد تعقدت الحياة وأصبحت العلوم الفلسفية بدعة العصر، لهذا فقد تطور الفن الشعري وتطور معه ذوق النقاد، ولم يسلم الآمدي على تزمته في الانتصار للقديم من هذا الرقي، فهو لا يرفض كل التجديد الذي يأتي به الشعراء، وإنّما يعترض على ما خرج به عن العمود الشعري، وقد ناقش محمد زكي العشماوي احتكام الآمدي إلى القديم في مقاييسه فقال:» إن الرجوع دائما للصياغة الشعرية العربية هي المقياس الأول في جودة الشاعر أو رداءته عند الآمدي، وتحكيم الذوق العربي الخالص هو كذلك العمدة في الحكم على الشعر وتقويمه، وليس من شك أن مبدأ الاحتكام إلى الشعر القديم ومبدأ الوعي الكامل بالتقاليد الأدبية التي سبقت الناقد وعاصرته أمر ضروري في تقويم العمل الفني، على أن الناقد الحصيف هو الذي يعرف متى يستفيد من هذا المبدأ، ومتى لا يستفيد منه، فإن مبدأ الاحتكام إلى الموروث من عاداتنا وتقاليدنا في الأدب مبدأ نافع إذا لم نسرف في تطبيقه إلى الدرجة التي تحول بين الفنان وبين التطور الذي ينشده، فنحن لا بد أن نحتكم للقديم على ألا يحول هذا القديم بيننا وبين طبيعة التطور الذي تخضع له الحياة في كل مجالاتها المختلفة»[51]. والآمدي في احتكامه للقديم ، قصر معظم نقده وتحليله للأبيات على الشائع المعروف والمتداول، لهذا يعقب محمد زكي العشماوي بقوله: « ولكننا مع ذلك لا نوافق الآمدي في أن يجعل نقده وحكمه على الشعراء مبنيا على أساس من الاحتكام إلى القديم وحده، فقد يحدث أن يخرج شاعر على المعروف والمتداول والموروث من القيم والأساليب ثم يحقق مع ذلك انتصارا أو ابتكارا فنيا لا يحققه من سار على عمود الشعر»[52] ثم يضيف:» أما الناحية الأخرى التي نأخذها على نقد الآمدي التحليلي أنه جعل النزعة الكلاسيكية صيغة لا يسهل التحلل منها، وجعل لعمود الشعر أهمية بالغة، مع أن التركيز على عمود الشعر وحده لا يغني كثيرا عند ناقد متسع الآفاق رحب النظرة، ذلك أن عمود الشعر في أكثر حدوده لا يتجاوز فكرة الاعتدال والصحة والسلامة...»[53] وهذا يؤدي إلى ضيق النظرة إلى اللغة، وهذا ما جعل الآمدي في آرائه في استعارات الشعراء وخاصة أبي تمام قد قضى على كثير من الصور الجميلة وأسقطها ،وهذا ما ذكره محمد مندور في أن تعنته أوقعه في الخطأ وسوء الفهم[54].

واختلف النقاد القدامى حول بيت أبي تمام:

لاَ تَسْقِنِي مَاءَ الْمَلاَمِ فَإِنَّنِي
صَبٌّ قَدِ اسْتَعْذَبْتَ مَاءَ بُكَائِي[55]

يرى محمد مندور أنه لا يجوز أن يعبر عن الشيء المر بالماء العذب حتى لو استعذب أبو تمام « ماء بكائه «، ثم كيف يقاس ماء الملام بالكأس المرة بل كيف يكون للملام ماء؟[65] ، فالعذوبة والمرارة للأشياء قد تتحكم فيها الحالة النفسية، بل يمكن أن التغير الفسيولوجي لأجهزة الجسم بسبب بعض الأمراض أن يؤدي إلى اضطراب وظائف الأعضاء فلا يعود اللسان يتذوق، وكذلك الحالة النفسية للإنسان، قد تجعله لا يستعذب شيئا حتى الماء، أما استعارة الماء للملام فقد دافع عنها الآمدي بقوله: « فقد عيب، وليس بعيب عندي، لأنه لما أراد أن يقول « قد استعذبت ماء بكائي» جعل للملام ماء، ليقابل ماء بماء، وإن لم يكن للملام ماء على الحقيقة، كما قال الله عزّ وجل « وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِثْلُهَا» (سورة الشورى، الآية 37)، ومعلوم أن الثانية ليست سيئة، وإنما هي جزاء عن السيئة، وكذلك قوله تعالى:» إِنْ تَسْخَرُوا مِنَّا فَإِنَّا نَسْخَرُ مِنْكُمْ « (سورة هود، الآية 38)، والفعل الثاني ليس بسخرية، ومثل هذا في الشعر والكلام كثير مستعمل، فلما كان في مجرى العادة أن يقول قائل: أغلظت لفلان القول، وجرعته منه كأسا مرة، أو سقيته منه أمر من العلقم، وكان الملام مما يستعمل فيه التجرع على الاستعارة، ومثل هذا كثير موجود»[75] ، فالآمدي يستخدم الأمثلة من القرآن الكريم، فهو قد يعجب بتجديد أبي تمام الذي لا يخرج عن إطار القديم في عناصره، ولا يتنكب ما تواضع عليه الشعراء وما جرى في عاداتهم، ويسمى هذا «الفلسفة الحسنة»، يقول عن بيت أبي تمام:

فَاسْأَلْنَهَا وَاجْعَلْ بُكَاكَ جَوَاباً
تَجِدُ الشَّوْقَ سَائِلاً وَمُجِيبَا[85]

« فهذه فلسفة حسنة، ومذهب من مذاهب أبي تمام، ليست على مذاهب الشعراء ولا على طريقتهم».[59] فصنعة الفنان لا ترتبط في أغلب الأحيان بمنطقية الأشياء وطبيعتها، وأبو تمام كان فنانا صانعا، وقد أولع بتحطيم العلاقات السائدة بين التراكيب بحثا عن المعنى الجديد، والصور الفنية. فاستعارة الماء للملام فيه هذا التجاوز لتلك الحواجز من الدلالات التقليدية للألفاظ إلى آفاق أرحب من المعاني، والذي يلفت النظر هنا أن في هذا التعبير جناسا تاما لا يشعر القارئ أنه جاء متكلفا أو غريبا، ولم يقل النقاد أن الشاعر قد جاء بماء الملام لكي يصل إلى المجانسة مع ماء البكاء، لأن هذه الصنعة لم تعد تستدعي الملاحظة بعد أن صارت من لحمة الصورة ومن نسيجها الحي، ولهذا يجب ألا ننظر إلى التراكيب من خلال الاستعمال المتعارف، فلا محل لاستشهاد محمد مندور بأن الماء قد استعمل إما على حقيقته ليدل على الدموع، وإما على سبيل الاستعارة ليدل على شيء جميل.أما قول محمد مندور:» ونحن لا نجد في أي استعمال من هذا استعارة الماء لشيء كريه كالملام»[60] ، ففيه تقييد لحرية الفنان وتحكم بمشاعره، فضلا عن قدم المقياس الذي يعتمد على الاستعمال الشائع والمعروف والذي يعود بنا إلى قضية عمود الشعر، وأبو تمام في أكثر صوره يخرج على هذا التقليد. ويرى البهبيتي أنه مع الفكرة وسلامة الذوق لا ينسى في اقتناء الصورة، تلك الحلي اللفظية، فعقله يتزاوج مع حسه معا،[61] وهذا التميز في استعمال الاستعارة أضفى على صوره نمطا خاصا عرف به، وهو الثورة على قرب المناسبة أو العلاقة بين طرفي الصورة، بل يعمد في أغلب تلك الصور إلى طلب العلاقات البعيدة التي لا تدرك إلا بالتأمل. وهو في هذا السلوك يقوم « بانحناءة خطيرة في الشعر معادلة لتلك الانحناءة التي أخذتها الحضارة من حوله، ولهذا فقد كان يفتت اللغة من أجل الوصول إلى معانيه ويصقلها ويكثفها، وكان يضع بابتكاراته توقيعه الخاص على عوالم شعرية جديدة اكتسبها

بالكدح الشديد».[62]

وهكذا استطاع أبو تمام أن يتجاوز حدود الاستعارة التقليدية التي وضعها القدماء « فجعل الاستعارات في صور موضوعة تحت الباصرة الشخصية « كما يقول جميل سلطان[36] ، فقوله:

مَنَعَ الزِّيَارَةَ وَالْوِصَالَ سَحَائِبٌ
شُمُّ الْغَوَارِبِ جَابَةُ الأَكْتَافِ[64]

استعار فيه شم الغوارب للسحاب، والعلاقة المجازية بينهما بعيدة ولكنها أكثر عمقا في تصوير ارتفاع السحاب وتراكمه، ولهذا قال أبو العلاء « استعار « الشم في صفة السحاب وما يعرف ذلك لأحد قبله.»[56] ثار النقاد قديما على هذا، ولكن الصورة عند أبي تمام فيها الكثير من الجدة والتميز. وتتردد الأفكار والمعايير في أحكام النقاد الذين جاؤوا بعد الآمدي، فالحاتمي يصف الاستعارات بحسب ما عرف منها وما قرب إلى الحسية في طرف منه، وهو ينكر على المتنبي قوله:

أَلَيْسَ عَجِيباً أَنَّ وَصْفَكَ مُعْجِزٌ
وَ أَنَّ ظُنُونِي فِي مَعَالِيكَ تَظْلَعُ [66]

أن يجعل « الظنون تظلع»، « من أجل أنه ليس للظن فعل حقيقي استعرت الظلع موضعه، وإنما يقال: ظن عازب، وظن كاذب، وظن المعي، وظن مصيب، وهذه كلها استعارت واقعة، ولم يسمع من شاعر فصيح ولا عربي صريح، ظن ظالع، واستعارة الظلع للريح وإن كانت بعيدة أولى وأقرب، من أجل أنه يقال: ريح حسرى، وريح مريضة يراد كلالها ونقصان هبوبها، وكذلك الظلع في الريح موضوع غير موضعه، وإنما يقال في هذا المعنى: ريح حسرى، وحسرى ليست على الحقيقة إنما تورد استعارة، وموقع تحسر في البيان أحسن من موقع تظلع، فأبدلت استعارة واقعة لطيفة من قولهم: ظن عازب، وظن كاذب، وظن المعي ومصيب باستعارة خافية بعيدة من قولك: « في معاليك تظلع» [76] ، وهنا يعيب الحاتمي حكمه بالتعرف على هذه التعبيرات وأن تكون مستعارة، وقد يكون لحركة الريح تأثيرها الحسي أثر في تصوير استعارات الضعف والقوة في الريح. ويبين القاضي الجرجاني الخطر الذي يتهدد كيان اللغة إذا ما أسرف الشعراء في استعاراتهم وأغرقوا في التجسيم على نحو تختلط فيه الأشياء والكلمات، ويحدد الخطوات التي ينبغي أن تتبع وهي منوطة بالتوسط والاعتدال يقول:» متى حملت على التحقيق، وطلب فيها محض التقويم، أخرجت عن طريقة الشعر، ومتى اتبع فيها الرخص، وأجريت على المسامحة، أدت إلى فساد اللغة، واختلاط الكلام، وإنما القصد فيها التوسط والاجتزاء بما قرب وعرف، والاقتصار على ما ظهر ووضح».[86] وقد انتقد محمد بن الخثعمي بيت أبي تمام الذي يقول فيه:

تَرُوحُ عَلَيْنَا كُلَّ يَوْمٍ وَتَغْتَدِي
خُطُوبٌ كَأَنَّ الدَّهْرَ مِنْهُنَّ يُصْرَعُ [69]

قائلا: « جن أبو تمام في قوله أيصرع الدهر؟ [70]

فأبو تمام تخيل الدهر إنسانا، وأن الخطوب التي ألمت بالشاعر تكاد تصرعه، فهذه الاستعارة التي أقدم عليها أبو تمام، هي جنون في تصور الناقد، الذي يرى أن الشاعر تجاوز الحد في خياله، وخالف حدود العقل إذ إن من الغريب تجسيم الدهر في شكل إنسان أما أن يصرع فهو ما لا يمكن تصوره في خيال أبي الخثعمي. وهذا الذي عابه النقاد القدامى يعرف في الفكر الحديث بالتشخيص،[17] فحين يقول: « تروح علينا كل يوم وتغتدي» جعل الخطوب إنسانا يذهب ويجيء، بل إنه تصرع الدهر و هو الشيء المعنوي

الذي لا يمكن رؤيته أو تجسيده أو تجسيمه، فهو هنا نقل كل هذه الأشياء (الخطوب و الدهر) من عالمها إلى عالم الإنسان و بثها صفاته وما يدخل في مفهومه. و يبدو أن استعمال أبي تمام للفظة « كاد» يدفع عنه تهمة الغرابة في استعارته.

إن كثيرا من الاستعمالات الاستعارية في شعر الشعراء المحدثين وسمت بالغموض والبعد والهجانة والتعقيد والغرابة لا لأن القدماء لم يوظفوا ذلك في شعرهم ولكن المحدثين تلقفوها وأكثروا منها في أشعارهم فكان النقاد لهم بالمرصاد. والآمدي يرفض القياس على الشاذ في اللغة بوجه عام، والمجاز بوجه خاص لأنه « إذا اعتمدت العرب الشيء ضرورة لم يكن ذلك لمتأخر»، وليس له» أن يحدث لغة غير معروفة، وينسب إلى العرب ما لم تقله ولم تنطق به»، ولا أن يقول» خلاف ما عليه وضد ما يعرف من معانيها» كأن يضع الألفاظ في غير مواضعها أو « يحمل المعنى على لفظ لا يليق به ولا يؤدي التأدية الصحيحة عنه « ، أو « يبتدع فيقع في المحال أو الخطأ « [72].

وإذا اعتمد الشاعر الإبداع وخرج على طريقة العرب ومذاهبهم فإن استعاراته « في غاية القباحة والغثاثة والبعد عن الصواب «،[37] لا تخضع لمبدأ الثنائية وحتمية الوضوح ولا تتفق مع العقلية العربية المحافظة للعناصر الأصلية الثابتة وشغفها بالحساسية اللغوية الضخمة.

إن الشاعر المحدث كان مغربا في تصويره، وعنى بجانب التشخيص في هذا التصوير ونقل المعنويات إلى ماديات، وليس ذلك مما يعاب به فنه، وأن من عاب هذا الفن من النقاد نظر إليه على أنه استعارة، وقاسها بمقياس المناسبة والقرب، وإن لم يكن هذا المقياس مرضيا من جميع النقاد، وحتى يتحقق الشمول في النظرة، كان يجب تناول الصورة الشعرية كلها، وعدم الاقتصار على إحدى الأدوات التي استخدمت فيها.

الهوامش :

1 – القاضي الجرجاني ، الوساطة بين المتنبي وخصومه، ص423

2 – أبو الطيب المتنبي، الديوان بشرح العكبري ، ج2، ص240.

3 – أبو الفضل جمال الدين بن مكرم بن منظور، لسان العرب مادة لدن، ج1، ص269.

4 – القرآن الكريم، سورة النّساء، الآية 40.

5 – أبو الطيب المتنبي، الديوان بشرح العكبري ، ج2، ص240.

6 – المصدر نفسه، ج2، ص240.

7 – المصدر نفسه، ج2، ص240.

8 – المصدر نفسه، ج2، ص240.

9 – أبو عبادة البحتري، الديوان، ج1، ص368.

10 – أبو هلال العسكري، الصناعتين، ص132.

11 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص134.

12 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص237–238.

13 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص134.

14 – المرجع نفسه، ج1، ص287.

15 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص193.

16 – بدوي طبانة، علم البيان ، ص210–211.

17 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين

أبي تمام والبحتري، ج1، ص227.

18 – عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، ص139.

19 – المصدر نفسه، ص118.

20 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص96.

21 – أبو عبادة البحتري، الديوان، ج2، ص713.

22 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص259.

23 – القاضي الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، ص429.

24 – عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص461.

25 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص265.

26 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج2، ص114.

27 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص243.

28 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص256.

29 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص280.

30 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج2، ص467.

31 –عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص554.

32 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج2، ص207.

33 – أبو عبادة البحتري، الديوان، ج2، ص966.

34 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج3، ص489.

35 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص278

36 – المرجع نفسه

37 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص 429

38 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج3، ص237.

39 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص235.

40 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي،الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج3، ص237.

41 – المصدر نفسه، ج3، ص509.

42 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج2، ص229.

43 – أبو عبادة البحتري، ديوان البحتري، ج1، ص13.

44 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص549–552.

45 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص311.

46 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص235–236.

47 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص311، هامش 1.

48 – المرجع نفسه، ج1، ص311.

49 – المرجع نفسه، ج2، ص206.

50 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج3، ص497.

51 – محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي القديم والحديث، ص415.

52 – المرجع نفسه، ص416.

53 – المرجع نفسه، ص418.

54 – محمد منذور، النقد المنهجي عند العرب، ص124.

55 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص24.

56 – محمد منذور، النقد المنهجي عند العرب، ص92.

57 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص277–278.

58 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص93.

59 – أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين أبي تمام والبحتري، ج1، ص499.

60 – محمد منذور، النقد المنهجي عند العرب، ص92.

61 – محمد البهبيتي، أبو تمام حياته وشعره، ص217.

62 – عبده بدوي، أبو تمام وقضية التجديد في الشعر، ص133.

63 – جميل سلطان، أبو تمام، ص39.

64 – الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص432.

65 –المرجع نفسه.

66 –أبو الطيب المتنبي، الديوان بشرح العكبري،ج2، ص247.

67 – أبو علي محمد الحاتمي، الرسالة الموضحة ص72–73.

68 – القاضي الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، ص 359.

69 –الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، ج1، ص400.

70 - أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة، ج1، ص261.

71 - شوقي ضيف، البلاغة تاريخ وتطور، ص180.

72 أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة، ج1، ص209، 159، 217، 241، 246، 253، 227، 234، 147.

73 - المصدر نفسه، ج1، ص265.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1 – ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، تصحيح عبد المتعال الصعيدي، مطبعة محمد علي صبيح، القاهرة .

2– أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث، بيروت، 1996.

3– أبو الطيب المتنبي، الديوان بشرح أبي البقاء العكبري، ضبط وتصحيح ووضع الفهارس مصطفى السقا وآخرون، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، 1926 .

4– أبو القاسم الحسن بن بشر الآمدي، الموازنة بين شعر أبي تمام والبحتري، تحقيق السيد أحمد صقر، ط4، دار المعارف، القاهرة، 1992.

5– أبو عبادة البحتري، ديوانه، تحقيق وشرح وتعليق حسن كامل الصيرفي، دار المعارف، القاهرة، 1975.

6– أبو علي محمد الحاتمي، الرسالة الموضحة في ذ كر سرقات أبي الطيب المتنبي، تحقيق محمد يوسف نجم، دار صادر ودار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1965.

7– أبو هلال العسكري، الصناعتين، تحقيق علي محمد البجاوي وأبي الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية،بيروت، 1986.

8– بدوي طبانة، علم البيان دراسة تاريخية فنية في أصول البلاغة العربية، دار الثقافة، بيروت.

9– جميل سلطان، أبو تمام، المطبعة الهاشمية، دمشق، 1950.

10– الخطيب التبريزي، شرح ديوان أبي تمام، قدم ووضع الهوامش والفهارس راجي الأسمر، دار الكتاب العربي، بيروت، 2007.

11– داود سلوم، مقالات في تاريخ النقد العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1981،ص86.

11– شوقي ضيف، البلاغة تطور وتاريخ، دار المعارف،

القاهرة.

12- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، شرح وتعليق وتحقيق محمد عبد المنعم خفاجي وعبد العزيز شرف، دار الجيل، بيروت، 1991.

13- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، قراءة وتعليق أبو فهر محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة.

14- عبده بدوي، أبو تمام وقضية التجديد في الشعر، مكتبة الشباب، القاهرة.

15- القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق وشرح محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، المكتبة العصرية، صيدا- بيروت، 2006.

16- محمد البهبيتي، أبو تمام حياته وشعره ، دار الفكر ، بيروت.

17- محمد زكي العشماوي، قضايا النقد الأدبي القديم والحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر،

بيروت، 1997.

18- محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، دار نهضة مصر، القاهرة،1969.

الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي ونشاطها المناوئ للثورة التحريرية الجزائرية

1961- 1962

عبد الستار حسين
أستاذ مساعد قسم أ
المدرسة العليا للأساتذة - بوزريعة

ملخص المقال:

اقتنع الجنرال ديغول منذ سنة 1960 أن الحركة الوطنية الجزائرية المصالية لم يعد لها أي تمثيل قوي لإشراكها في المفاوضات، ومع ذلك صمّم وسعى جاهدا لآخر لحظة للضغط على جبهة التحرير الوطني بغرض افتكاك تنازلات منها خلال التفاوض. ولم يكن هذا خافيا على مصالي الحاج الّذي اعترف بأن الاتصال بحركته في سياق التحضير لايفيان كان بهدف الضغط على جبهة التحرير لجرّها لتقديم تنازلات، لذلك رفضت الحركة الوطنية الجزائرية الالتقاء مع الوفد الفرنسي في السادس من شهر جوان 1961 وأسقطت بذلك ورقة أرادت استغلالها لإضعاف مركز وفد جبهة التحرير في ايفيان بتهديدها بالتفاوض مع أطراف جزائرية أخرى. وفي ظل تذمر مصالي من هذه المناورة الديغولية وإصراره على رفض استعماله كبيدق في عملية التفاوض، فإنّ الأمر كان مختلفا مع أغلبية أعضاء مكتبه السياسي الّذين صمّموا المشاركة في المفاوضات ورفضوا مسايرة أطروحات مصالي، فعلى وقع هذا الخلاف اجتمعوا بتاريخ 4 و5 جوان 1961 بألمانيا وأعلنوا انشقاقهم عن زعيم الحزب مصالي، وبالتنسيق مع أجهزة الاستخبارات الفرنسية أسسوا تنظيما جديدا هو الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي لأجل المشاركة النشيطة في تجسيد مشروع الجزائر جزائرية التي كان يريدها ديغول بدون جبهة التحرير الوطني، وهو ما سنحاول التطرق إليه ضمن صفحات هذا المقال.

الملخص باللغة الفرنسية :

Le général de Gaulle était convaincu depuis 1960 que le mouvement national algérien n'a plus aucune représentation forte pour être impliqué dans les négociations. Cependant il a conçu Il a lutté jusqu'au dernier moment pour faire pression sur le Front de libération nationale, le but de la prise de concessions, y compris par voie de négociation.

Ce ne fut pas un secret Messali Hadj, qui a admis que le contact avec son mouvement dans le cadre de la préparation à Evian était de faire pression sur le FLN pour le faire glisser à faire des concessions. Par conséquent, le mouvement national algérien a refusé de rencontrer la délégation française au sixième mois de Juin 1961 et a laissé tomber le papier et donc voulu être exploité pour affaiblir le centre de la délégation FLN à Evian, menaçant de négocier avec les autres parties à l'Algérie. Sous grommelant Messali de cette manœuvre gaulliste et son insistance sur le rejet d'un pion dans le processus de

négociation, il était différent de la majorité des membres du bureau politique qui a conçu participé aux négociations et a refusé de suivre le rythme des thèses Messali Pour ce différend est survenue réuni le 4 et 5 Juin 1961, l'Allemagne et a déclaré dissidents messali de chef du parti, et en coordination avec les services de renseignement français a établi une nouvelle organisation est le Front algérien de l'Action démocratique. Pour une participation active dans la réalisation du projet Algérie Algérie qui était de Gaulle veut sans le Front de libération nationale, qui est ce que nous allons essayer de l'aborder dans les pages de cet article.

الكلمات المفتاحية : جبهة التحرير الوطني ، الحركة الوطنية الجزائرية ، المفاوضات ، الجزائر جزائرية ، مصلحة التوثيق الخارجي والجوسسة المضادة ، ديغول ،حركة بلونيس ، الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي.

مقدمة :

إن الثورة الجزائرية كبقية الثورات الرائدة في التاريخ المعاصر، بقدر ما عرفت من مواقف ومشاهد بطولية خالدة وسلوك حضاري وإنساني تحجم أمامه الدلالات على كل وصف، عرفت مطبّات وتجاوزات وأخطاء ارتكبت بسبب طبيعة الصراع بين شعب مظلوم ومقهور وبين ظلم شرس يطبق كل أشكال القهر والقمع...

في هذا السياق فقد عرفت الثورة التحريرية المباركة حركات مناوئة صنعتها الدوائر الحكومية الاستعمارية، لتكون بديلا عن الثورة الّتي حسبها لا تحظ بإجماع الشعب.

إنّ هذه الحركات المضادة للثورة أخذت تسميات كثيرة وفي العديد من مناطق الوطن، أسّس بعضها جيشا حاول بكل ما وفر له من إمكانيات لتحقيق الأهداف الفرنسية.

من هذه الحركات الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي التي تأسسّت في صيف 1961 في فرنسا بتحريك من مصلحة التوثيق الخارجي والجوسّسة المضادة وبإشراف مباشر من ميشال دوبري وبعلم من الجنرال ديغول.

سعى هذا التنظيم خلال سنتي 1961-1962 تحقيق جملة من الأهداف السياسية منها تعميق مبدأ الشراكة مع فرنسا وتصفية إطارات جبهة وجيش التحرير الوطنيين، كما عمل على تأطير وتجنيد بقايا فلول الحركة الوطنية المسلحة من بقايا جيش بلونيس، ناهيك عن التحالف مع منظمة الجيش السّري الاستعماري...

لذلك فإن موضوع الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي على جانب كبير من الأهمية لذلك جاءت الإشكالية على النحو التالي:

إلى أي مدى ساهم دور الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي في التأثير على مسار الأحداث في نهاية الثورة التحريرية 1961-1962؟

1- تأسيس الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي :

في ظل الأزمة التي أصابت الحركة الوطنية الجزائرية المصالية بعد ايفيان، فقد وجدت السلطات السياسية والأمنية الفرنسية الوضع خصبا لتوظيف المنشّقين عن مصالي سياسيا لتحقيق أهدافها، وهو ما

كشفته تقارير ومصادر فرنسية، إذ ربطت اتصالات بعناصر الحركة الوطنية الجزائرية لخلق تنظيم الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي منذ 1960، لاسيّما وأنّ الوزير الأول ميشال دوبري كان يعتقد أنّه في حال مواصلة التفاوض يوما ما، فلا ينبغي استبعاد التيارات المختلفة للمجتمع الجزائري مثل جبهة التحرير والحركة المصالية الّتي كانت من ضمنهم[1]، حيث كلّفت مصلحة التوثيق الخارجي والجوسسة المضادة (SDECE) للقيام بالمهمة، كما كلّف العقيد ماتون للإشراف على التنظيم، وتمويله وتأطيره، كما أسند للنقيب آلان دو مارول –الّذي تمّ تحويله من الفيلق الحادي عشر للمظليين– مهمة تأطير منخرطي التنظيم لعلمه الدقيق بتنظيم بلونيس وبقاياه لكونه كان ملازما له[2].

ويذكر محمد ممشاوي* أحد الأعضاء البارزين في الحركة الوطنية الجزائرية أنّه خلال سنة 1961م، كانت هناك اتصالات ولقاءات بين العقيد ماتون ووفد عن الحركة مكون من محمد لامين بلهادي**، وعبد الرحمن بن سيد*** وفرحات ضمن الوفد، ويقول «وقد أدركت من خلال المناقشات أنّ الرفاق في الحركة (بلهادي وبن سيد) قد وافقوا على مبدأ الهدنة من جانب واحد لذا فإنّي انفصلت في الحال عنهم»[3]

كما أنّ أحد القدماء المخلصين لمصالي الحاج خليفة بن عمار**** –الّذي سيتحمل مسؤولية إدارة هذا التنظيم– صرّح بأنّه أجرى عدة مقابلات ولقاءات مع مندوبين وممثلين تابعين للجنرال سالان، وهذا ما ترك سمعة مشتبة ومشكوك فيها من كونه عون أو وكيل مزدوج، أو أكثر من ذلك[4].

تأسست الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي في باريس بتحريك من مصلحة التوثيق الخارجي والجوسسة المضادة وإشراف مباشر من الوزير الأول ميشال دوبري وبعلم الجنرال ديغول[5].

وقد صرح برنارد تريكو الذراع الأيمن للجنرال ديغول في نشأة التنظيم قائلا: «لقد أسّسنا تنظيما مصطنعا، والّذي كان وجوده دون أيّة سلطة لمدة غير محددة للسلام» ويضيف: «هو تنظيم للمسلمين له توجّه مصالي بهدف محاربة جبهة التحرير في ميدانه وبأساليب إرهابية»[6].

كما أنّ كونستانتان ميلينيك***** مستشار ميشال دوبري قدّم العملية على النحو التالي: «بمّا أنّ الجنرال ديغول سعى لخلق قوة ثالثة، وفي الوقت الّذي كانت فلول وبقايا المصاليين متجمعة حول الجنرال بلونيس في الجنوب الجزائري، أنشانا تنظيما أوكلت مهمته للجنرال جوستين******».

نشأ التنظيم في صيف 1961م ، وكلّما وصلت المحادثات لمأزق يتم استعماله[7]، تقرّر بدء نشاطه في مدينة عنابة، بمساندة من نائب عنابة علي معلم******* ورئيس تنظيم ديغولي يسمّى لجنة الإعلام والعمل الديمقراطي للجزائر والصحراء (STANAS)[8].

أوكلت رئاسة التنظيم للقاضي بلهادي المدعو بلحاج أحد المصاليين الّذي كان مستقرا بسويسرا[9]، أمّا إدارته فأوكلت لخليفة بن عمار الّذي حلّ بالجزائر يوم 18 ماي 1961 في إطار الدعوة للتنظيم ونزل بفندق أليتي (السفير حاليا) [10].

المؤكد أنّ تنظيم الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي هو من صنع الأجهزة السياسية والأمنية الفرنسية، وهذا ما أشارت إليه العديد من المصادر[11].

وقد ذكر جاك سيمون في كتابه (مصالي الحاج 1898-1974)، بأنّ مصالي الحاج رفض التخلي عن برنامجه الّذي صادق عليه مؤتمر الاتحاد النقابي للعمال الجزائريين، لذلك مورست كلّ الضغوط لتفجير الحركة الوطنية الجزائرية، ممّا جعل مصالي يحل المكتب السياسي، ويطرد من الحركة القادة المرتبطين بحكومة دوبري وتنظيم الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي والّذين كان يموّلهم الديغوليون[12].

2- نشاط الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي والدعم الفرنسي:

سعت الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي (FAAD) منذ إنشائها للعمل على تجسيد الأهداف السياسية والعسكرية الّتي أعلنت عنها، لهذا الغرض، فقد عكف مؤطروها وبالتنسيق مع المصالح السّرية الفرنسية منذ صيف 1961م، على تجنيد وتأطير المنضمين والمنخرطين سواء في فرنسا أو في الجزائر، وضمان تمويل تنظيم وتسليح عناصرها من المرتزقة، بغية تحقيق أهدافها المرسومة من قبل القيادات السياسية والأمنية الفرنسية مستفيدة من دعم المصالح السرية[13].

1.2- نشر وتعميق مبدأ الشراكة مع فرنسا وضم الأقليات الأوربية والمثقفين:

الواقع أنّ المصالح السرية الفرنسية وأجهزتها المتشعبة[14] ظلّت مشتغلة بالعمل على فرض استراتيجية الجنرال ديغول في الميدان بتدمير أقصى ما يمكن تدميره من طاقات الثورة ثم التفاوض معها من مركز قوة[15].

وفي أسوء الأحوال كانت تقديرات الجنرال ديغول مبنية على فرضية إبقاء جالية فرنسية ذات وزن ديمغرافي يؤمّن الوجود الفرنسي بالجزائر سياسيا وثقافيا واقتصاديا، ويمنع أي حلول ثورية، غير أن الّذي لم يضعه ديغول في الحسبان، هو ركوب هذه الأقلية الأوروبية موجة العنف والتخريب ولا تأبه لنداءاته المتكررة[16]، لهذا رأى ضرورة خلق قوة من المصاليين لاستمالة قسم من الشعب الجزائري وضرب إطارات الثورة[17]، وهذا ما تجسد في صيف 1961 تحت تسمية الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي لتحقيق الأهداف الديغولية وأوّلها رفض الاستقلال والانفصال وتعميق فكرة الشراكة مع فرنسا[18].

ولنفس الغرض سعى النشطاء في تنظيم الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي من المؤسسين ومنهم: خليفة بن عمار ولامين بلهادي رفقة المساعد الأول لمحافظة شرطة باريس جون ماري لافونصو إلى العمل جاهدين لاستقطاب الأقليات الأوربية والثقافية من خلال عقد اجتماعات معها[19].

في هذا الإطار أنشأت لجان أوربية في كل من وهران والجزائر متكونة من عناصر مؤثرة لدعم ومساندة الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي بالتنسيق مع مدير شركة (آي. بي. آم) المهندس السيد رافي، هذا الأخير أنشأ لجنة بوهران بتشجيع من لافونصو، داعمة لبرنامج وأهداف الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي المتضمن قيام حكومة جزائرية مرتبطة بشكل موسع مع فرنسا تتمتع باستقلال ذاتي تحتفظ فيها الأقلية الأوروبية بكامل الضمانات والامتيازات السياسية والإدارية والثقافية والاقتصادية[20].

وسعيا من السيد رافي لشرح برنامج التنظيم بأحسن كيفية، فقد عقد اجتماعا في بيته بطلب من صناعيين وتجار كبار في وهران مقربين من الجنرال جوهو أرادوا ملاقاة قادة الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، وعلى ضوء هذا اللقاء قام كل من بلهادي وبن عمار على مدار ساعة كاملة شرح برنامج حركتهم وسعيهما لإقامة حكومة مرتبطة بشكل موسع مع فرنسا، انبثق عن هذا اللقاء ميلاد لجان مشكلة من صناعيين وتجار شرعوا في دفع الاشتراكات للتنظيم[12].

ويبدو أنّ النشاط السياسي للتنظيم الّذي رافق عمليات التجنيد في الأوساط الأوروبية والإسلامية لم يقتصر على العاصمة ووهران فقط، بل تعداه إلى الولاية السادسة، فبعد أن تمكّن خليفة بن عمار من ضمّ عبد الله السلمي ومجموعاته المسلحة للجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، انتعش السلمي تحت عباءة هذا التنظيم بواسطة الدعم الّذي لقيه، وأصبح يدعو إلى الشراكة مع فرنسا وذلك ما تضمنته مناشير

وزعت في جانفي 1962م، قام السلمي نفسه بتوزيعها باسم (جيش التحرير والفاد) ويتضمن الإعلان عن الجمهورية الجزائرية المشتركة مع فرنسا، وأصبح ينسق في هذا الإطار مع المصالح العسكرية الفرنسية لمحاربة جيش التحرير الوطني.

2.2- تصفية كوادر وإطارات جبهة وجيش التحرير الوطنيين:

أجمع الباحثون أنّ الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي لم تكن سوى دمية حركتها المخابرات الفرنسية بهدف تغيير مسار التاريخ وحرمان الجزائريين من تحقيق حلم تقرير المصير، الّذي دافعوا من أجله حياتهم وعانوا طوال سبع سنوات ونصف ويلات حرب بشعة، لم تكشف منها اليوم سوى بعض العمليات العسكرية، وبقيت جوانبها المقيتة من حرب نفسية ومكائد طي الكتمان خاصة وأن منظريها من المكتب الخامس والثاني للمصالح الخاصة بإيعاز من السلطات السياسية العليا في فرنسا حوّلوها إلى ميدان تجارب وخلقوا داخل الحرب حروبا عديدة، جزائرية جزائرية، جزائرية فرنسية، ومزيجا من الاثنين[22].

فلا يزال ملف الاغتيالات الّتي استهدفت كوادر جبهة التحرير وجيشها من طرف مرتزقة الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي مجهولا، بالمقارنة مع حجم الأضرار الّتي أحدثها داخل صفوف الثورة، والواقع أنّ عمل أجهزة المصالح السرية الفرنسية المتشعبة ظلت منشغلة بحبك المؤامرات والمناورات لآخر لحظة من عمر الثورة التحريرية[32]، لتدمير أقصى ما يمكن تدميره من قيادات الثورة[42].

ويبدو أن الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي قد أحدثت خسائر في صفوف وإطارات الثورة في الجزائر وفرنسا[52]، بشهادة النقيب خير الدين ورفيقيه عليلات العربي والسي جمال نظرا لهيئة عناصرها كجزائريين، وزيّهم غير النظامي الّذي يختلط على الناس وبفعل الدّعم الّذي تلقاه من الأجهزة السرية بمختلف مسمياتها إلى جانب حديث الصحافة الفرنسية عن تصفية الحسابات بين جبهة التحرير الوطني والحركة الوطنية الجزائرية المصالية[62].

وقد ظهر تنظيم الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي بسرعة فائقة، إذ شرع في تصفية بعض قادة ومسؤولي جبهة التحرير الوطني في الضاحية الباريسية بفرنسا وحسب مويال (MUELLE) فقد تمكنت عناصر هذا التنظيم من اغتيال ما بين ستين (60) وسبعين (70) من عناصر المنظمة الخاصة سابقا التابعين للجبهة (كومندوس الجبهة)[27]، بينما أشار جاك فالات إلى اغتيالها لخمسة وستون (65) منهم[28].

لم تقتصر عمليات تصفية عناصر جبهة التحرير على فرنسا فقط وإنما توسعت لتشمل الجزائر ولاسيما في العاصمة وبعض مناطق الولاية السادسة، وقد واصلت الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي عملياتها وهجماتها خلال صيف 1961م[29]. إذ تحدث الرائد عز الدين عن عناصر مصالية تنشط بمنطقة الشباشب قرب الرويبة تابعة لبلهادي، وآخرين كشفتم المنظمة المستقلة للجزائر نواحي الحراش وبوزريعة، يعملون بوثائق مزورة تحمل أختام الولاية الرابعة[30]، وكلاهما كان يغالط السكان ويغتال إطارات الثورة كقتلة مأجورين تدفع أجورهم المصالح السرية بواسطة جون ماري لافونصو المتعامل المباشر مع هذا التنظيم الإرهابي ومع المكلفين بمالية الفاد أرنود ومارسيه[31]، في الوقت نفسه كلاهما يعمل إلى جانب منظمة الجيش السري[32].

وحسب شهادة لكونستانتان ملينيك المكلف بالتنسيق مع مصلحة التوثيق الخارجي والجوسسة المضادة (SDECE) لدى الوزير الأول، خلال سنوات (1959-1962) من خلال مقابلة أجرتها معه جريدة نوفال أوبسرفاتور يروي فيها الجرائم الّتي ارتكبت من طرف (SDECE) في كامل أوروبا وفي فرنسا خلال ثورة الجزائر، فيقول: « كنت مسؤولا عن هذه السياسة خلال الفترة (1959-1962) بتكليف من مصلحة (SDECE) والوزير الأول دوبري

بحيث عملت وسيطا بين السلطة السياسية والمصالح الخاصة، فكنت من أرسل إلى رئيس (SDECE) قوائم بالأشخاص الّذين ننوي قتلهم»([33])، وفي سؤال عن طبيعة هذه القوائم يضيف كونستانتان ملنيك***** قائلا: «هي قصاصة ورق تحوي أسماء يتم وضع علامة بقلم الرصاص في شكل صليب حول الأهداف المحددة والمختارة، بحيث تجتمع لجنة بانتظام في ماتينيون لإعطاء التوجيهات لدائرة العمليات التابعة لـ: (SDECE) وبالأخص اللجنة المتعلقة بعمليات (MOHO) أو بعبارة واضحة التصفية الجسدية، وتتألف اللّجنة من ثلاثة أشخاص، ممثّل عن الرئيس ديغول، ورئيس مجلس الوزراء، وأنا يضيف ملنيك قائلا: «إنّ من هذه الاغتيالات في فرنسا هي تصفية مناضلي جبهة التحرير من قبل عناصر الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي ([34])«(FAAD).

إلى جانب التصفيات والاغتيالات، شهدت بعض الجهات في الجزائر، لاسيما في الولاية السادسة اشتباكات ومعارك وملاحقات حيث أن جيش التحرير الّذي تمكن من اختراق هذا التنظيم سعى لملاحقة ومطاردة عناصره المسلحة لغاية وقف إطلاق النار 1962م([35]).

وتذكر المصادر أنّ الكومندو جمال الّذي أرسلته الولاية الرابعة في مهمة للولاية السادسة سنة 1959م([36])، شنّ العديد من المعارك ضد المصاليين بمنطقة أولاد جلال بالجنوب الغربي لبسكرة وبجبل بوكحيل بالجنوب الشرقي للجلفة وبجبال أولاد نايل([37]).

وفي سنة 1961م وقع اشتباك بالقرب من قرية بومهدي بمنطقة بوسعادة ما بين جيش التحرير وعناصر الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي المدعّمة من طرف الجيش الفرنسي، أسفر عن مقتل ثلاثة عشر (13) فردا من الحركة، وستة جرحى آخرين ، إلى جانب تدمير عربة عسكرية فرنسية عن طريق لغم نصّب هناك([38]).

كانت عناصر الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي متواجدة داخل تراب الولاية السادسة إلى غاية نهاية الثورة التحريرية، وقد قامت الولاية الرابعة باحتجاز كل البريد على مستوى قصر الشلالة، وبوخاري والمدية، وتذكر بعض المصادر أنّ المجموعات المسلحة التابعة للحركة الوطنية الجزائرية الّتي انضمت لتنظيم الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، كما هو الحال لمجموعات بداري وعبد الله السلمي وعبد الرحمن النّوي وعمار عاشور... الّذين عقدوا اجتماعا في منتصف شهر جوان في جبل بوكحيل برئاسة خفاش العيد******** المسؤول الأول عن تسليح عناصر الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، وتقرّر خلاله تكثيف العمليات ضد عناصر جبهة التحرير الوطني وتصفية العناصر الرئيسية التابعين للمنظمة المدنية لجبهة التحرير والعمل على تطوير وتنظيم الشخصيات المدنية التابعين للمنظمة المدنية لجبهة التحرير للحركة الوطنية الجزائرية وعدم محاربة القوات الفرنسية([39]).

ويذكر محمد تقية في كتابه الثورة الجزائرية أنّ مجموعات الحركة الوطنية الجزائرية بقيت لغاية وقف إطلاق النار بمنطقة بابا علي بالقرب من الجزائر العاصمة([40])، أما جول ماري دوغلاس أشار أنّه تم ربط اتصالات بين هذه الجماعات المسلحة والمصالح البوليسية، بهدف اغتيال ضباط في جيش التحرير([41])، إلى جانب وقوع العديد من الاشتباكات بين جبهة التحرير الوطني ومجموعات الحركة الوطنية المسلحة الّتي تواصلت كما هو الحال بين جبهة التحرير والقوات الفرنسية لغاية فبراير من سنة 1962م([42])، ففي بداية شهر فبراير 1962م وصلت فرقة كومندو الولاية الخامسة وتمركزت في المثلث الرابط بين قصر الشلالة وزنينة وجبل الناظور لمواجهة وتصفية عناصر الحركة الوطنية المسلحة، ورغم ذلك فإنّه وبتاريخ 14 مارس من نفس العام أوضح عبد الله السلمي مسؤول الجناح العسكري لتنظيم الجبهة

الجزائرية للعمل الديمقراطي موقفه أمام خمسين شخصا بالقرب من عين الحجل قائلا: «إذا تمّ الاتفاق على وقف إطلاق النار أو توقيف القتال دون إشراك الحركة الوطنية الجزائرية، فإنّ القيادة العامة للأركان، سيكون ردّ فعلها مثل منظّمة الجيش السرّي، وسوف تدخل السرية وستشارك كل مرّة في الانتخابات، لكن في انتظار ذلك ستواصل الكفاح المسلح ضد جبهة التحرير»([43]).

ومهما يكن فإنّ العمليات الّتي باشرها مرتزقة الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي منذ صيف 1961م، بتنسيق وتوجيه من مصالح الجوسسة المضادة فهناك الكثير من الأدلة والحقائق والأحداث الميدانية الّتي تظهر تواطؤ وتورط الأجهزة السرية الفرنسية في تغطية الأعمال الإجرامية (للج. ج. ع. د) ذكر منها المؤرخ ايف كوريار حادثتين: أولاهما: اغتيال فدائي في ساحة موريطانيا بداية شهر أوت 1961 على يد أحد عناصر الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، غير أن الأوروبيين الّذين ألقوا القبض على الفاعلين ظنا منهم أنّهم من جبهة التحرير الوطني وبعد محاولة قتلهم تدخلت الشرطة ونقلتهم إلى مقرها المركزي المجاور حيث اعترفوا بانتمائهم للفاد، لذلك قام المحافظ بنقلهم تحت حراسة الشرطة إلى مستشفى باب الواد العسكري، حيث تلقوا العلاج وقام المساعد الأول بنقلهم من هناك إلى إحدى الفيلات التابعة للجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي([44]).

أما الحادثة الثانية كانت خلال عملية تفتيش، حيث اكتشف الدرك المتنقل مخزنا للأسلحة تابعا للجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، داخل إحدى الفيلات الّتي تؤجرها مجموعة منهم فما كان من لافونصو إلا أن تدخل لدى مسؤول القطاع العملياتي لساحل الجزائر وأخبره بدور التنظيم قائلا: «لقد جرى لعناصرنا مناوشات مع قواتكم لهذا يجب أن نجد وسيلة للتعارف»، فكان رد دبروس: «إنني على علم بعملكم لكنني لا أستطيع أن أضع تعليمات بهذا الشأن، لتعمل عناصرك بطريقة يتفادون فيها قواتنا»([54]).

3.2- دور أجهزة الاستخبارات في تجنيد عناصر الحركة الوطنية الجزائرية:

كان من الأهداف الّتي رسمتها أجهزة الاستخبارات الفرنسية لتنظيم الفاد هو العمل على كسب المجموعات المقاتلة للحركة الوطنية المسلحة لاسيما في الجنوب الجزائري([64])، والّتي هي في الأصل بقايا فلول جيش محمد بلونيس الّتي تشتتت وتفرقت، في حين بقيت مجموعات مسلحة تعمل لحسابها([74]).

وقد شهدت سنة 1961 اشتباكات بين قوات الولاية السادسة التابعة لجيش التحرير بقيادة محمد شعباني والمجموعات المسلحة للحركة الوطنية الجزائرية في الصحراء بقيادة عبد الله السلمي، هذا الأخير الّذي ربط اتصالات مع قادة الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي وبالأخص خليفة بن عمار الذي قدم إلى بوسعادة للقائه رفقة خفاش العيد الذي شرع في تجنيد العناصر المصالية وخلاياها النائمة، وقد تمكن في ظرف قصير من تجنيد أربعمائة عنصر في بسكرة لوحدها يقودهم علاوي، ولما جاء محملا بمجموعة أسلحة ألقت بها فرقة المظليين التابعة للسديك (SDECE) في جبل بوكحيل([84]) .

قبل هذا التاريخ كشف تقرير فرنسي عن إرسال أربعة (04) أشخاص أوروبيين مجهزين بأحدث الأجهزة منها أجهزة اتصالات وقنابل بلاستيكية وخرائط وبوصلات، شرعوا في تأطير مجموعات صغيرة تابعة للحركة الوطنية المسلحة في غابة الشارف، وحسب تعليمة للمكتب الثاني مؤرخة في 11 أوت 1961م، مفادها أن الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي (الج. ج. ع. د) تم تشكيلها وتأطيرها في منطقة الجنوب القسنطيني، من قبل أوروبيّين وصلا إلى بسكرة على متن طائرة عسكرية([49])، كما قامت

طائرات تابعة لمصلحة التوثيق الخارجي والجوسسة المضادة بإنزال أسلحة في منطقة جبل بوكحيل لفائدة المسلحين الّذين ينشطون لفائدتها([50]).

وإذا كان الدعم العسكري الفرنسي للمجموعات المسلحة للحركة الوطنية، قد تكثف ابتداء من صيف 1961م أي عشية ميلاد الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، فقد تزامن ذلك مع مساعي الهيكلة العسكرية للقيادة العامة التي يشرف عليها بدري، حيث لوحظ تجدد الخلافات داخل المجموعات المقاتلة للحركة الوطنية المسلحة حول توزيع المسؤوليات في الهيئة الجديدة، ولاحتواء الخلاف اقتضى الأمر عقد اجتماع في منتصف شهر جوان 1961م بجبل بوكحيل دام ثلاثة أيام([51])، نتج عنه هيكلة عسكرية جديدة، حيث أعيد توزيع المسؤوليات، وأصبحت قيادة الأركان العامة الّتي يرأسها بدري هي ولاية الصحراء، وتمت تسمية المناطق بالولايات، وأصبح بدري القائد العام للصحراء بدل السلمي([52]).

في حين تولى عبد الله السلمي مسؤولية ولاية بوسعادة، ومقر قيادته جبل زمرة، أمّا الضباط القدامى للقائد مفتاح ومدبري الانقلاب ضد محمد بلونيس ومنهم عبد الرحمن النّوي وعمار عاشور دخلا الصف، بعد أن كانا مناوئين للسلمي، وتنازلا عن قيادة منطقتي بوكحيل والجلفة لقادة جدد هما الصادق وعيسى[4] اللذان سرعان ما قتلا في اشتباك مع قوات جيش التحرير في نوفمبر 1961م، ومن القرارات الّتي انبثقت عن هذا الاجتماع هو ضرورة تكثيف العمليات ضد عناصر جبهة التحرير وتصفية العناصر الأساسية التابعة للمنظمة المدنية لجبهة التحرير وعدم مواجهة القوات الفرنسية.

لم تشفع الهيكلة العسكرية الجديدة لأصحابها، إذ سرعان ما تغلبت الأنانية على بعض القادة في هذا التنظيم، حيث تمرّد عبد الرحمن النّوي([53]) رفقة مجموعاته المسلحة، أما عبد الله السلمي، فقد تولى من جديد قيادة الأركان العامة في شهر أكتوبر 1961م، وأصبح بدري نائبه([54])، وما جاء في البيان الصادر عن هذا الاجتماع ما يلي: "بعد الخطابات الأخيرة لرئيس الجمهورية الفرنسية الجنرال ديغول، عقدت اللجنة السياسية العسكرية اجتماعها بحضور مبعوث الفاد وقائد الولاية السادسة عبد الله السلمي وأربعة من ضباطه، يمثلون قطاعات مختلفة وستة محافظين سياسيين".

بعد عرض حال عن الوضعية السياسية والعسكرية، والترحّم على أرواح الجنود الذين سقطوا في ميدان القتال من أجل أن تحيا الجزائر حرّة مستقلة، إلى جانب التشجيعات للضباط والجنود الذين يخوضون بدون هوادة معارك ضد خصم أكثر عددا وعدّة، وتذكير الإخوان الّذين يعانون من السجون والمعتقلات من أجل قضية واحدة هي حياة أفضل للشعب الجزائري، لا تفتأ اللجنة السياسية والعسكرية الجزائرية تذكّر بأنّ حلّ المشكل الجزائري يوجد داخل الجزائر بين الشعب الجزائري والشعب الفرنسي، والّذين يدّعون أنّ الحل في الخارج هم يسيرون ضد مصلحة الجزائريين ومصلحة الفرنسيين، إنه يدافع عن الشعب الجزائري والجزائر حتى آخر جندي من جنوده، إنّه يريد جمهورية جزائرية تتعامل بحرية مع الجمهورية الفرنسية.

4.2- اختراق منظمة الجيش السرّي واصطياد قادتها:

تعدّ منظمة الجيش السري من بين أخطر العقبات الّتي واجهت الثورة الجزائرية في سنتيها الأخيرتين (1962-1961)، وتهديدا حقيقيا لاستراتيجية الجنرال ديغول ولأمن الدولة الفرنسية([55]). وقد لقيت تأييدا واسعا لدى غالبية الأقليات الأوروبية، ففتحوا لها أبواب الإدارة الاستعمارية على مصرعيه، وتوسّع نفوذها حتى بدى وكأنها القوة الوحيدة المسيطرة على المدن الجزائرية الكبرى، وتساءل المراقبون عن جدوى

المفاوضات مادام تطبيقها في الميدان متعثرا، ذلك أنّ المنظّمة قد أدارت الظهر لاستراتيجية الجنرال ديغول، ورفضت فكرة الاستقلال الوطني من الأساس، وبقيت متشبّثة بمبدأ "الجزائر فرنسية"، وحاولت بشتى الطرق تعطيل مسار التفاوض، فاتهمت ديغول بالخيانة وقامت بحرق كل أوراقه الرابحة الّتي حاول توظّيفها للنيل من الثورة الجزائرية، ولعلّ أخطرها كانت ورقة الأقلية الأوروبية الّتي شكّلت إحدى نقاط الخلاف الأساسية على طاولة المفاوضات، والّتي أخذت كثيرا من الوقت، ومع ذلك حاول ديغول توظيف إرهاب منظمة الجيش السري للضغط على الطرف الجزائري قصد تحقيق مزيد من التنازلات([56]). ومن مشاريعه الّتي رمى بها إليها فكرة تقسيم التراب الوطني، الّتي روّج لها في صائفة سنة 1961م، نتيجة تعثر المفاوضات في لوغران، وقد لقي المشروع تجاوبا عند فئة واسعة داخل صفوف هذه المنظمة الإرهابية ([57]).

وفي هذا الظرف التي اشرأبت فيه المجموعات الإرهابية لمنظمة الجيش السري وعمّت الفوضى دفع ديغول أوراقا أخرى لدعم مسعاه، كان أهمّها إنشاء الحركة من أجل التعاون (MPC) كقوة ثالثة ظهرت بمظهر المعادي والمحارب لمنظمة الجيش السري من جهة، ومن جهة أخرى كتنظيم يروّج لأطروحة الاستقلال، أما الورقة الثانية فتعتمد على اغتيال الإطارات والكوادر الفاعلة داخل الثورة عن طريق التخفّي وراء المصالية وتحت اسم جديد هو الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، كما استعملها وسيلة لاختراق صفوف منظمة الجيش السري وتوجيه إرهابها بما يخدم المصالح الفرنسية، وطعم لاصطياد قادتها عبر الإيهام بإمكانية التحالف بين التنظيمين، لأجل ذلك فإن المصالح الخاصة في توجيهها لتنظيم الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، كانت قد رسمت خطة للإيقاع برؤوس المنظمة السرية وفي مقدمتهم الجنرال سالان([58]).

وقد تزامنت فترة توقف المحادثات بين الوفدين الجزائري والوفد الفرنسي وسعي ديغول للضغط على جبهة التحرير من خلال نقل برنامج الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي إلى وهران بإيعاز من لافونصو، حيث رتّب لقاء لهذا الغرض جمع قادة الفاد مع ممثلين عن الجنرال جوهود من منظمة الجيش السري بواسطة المهندس "رافي" مدير شركة (آي. بي. آم) يوم 28 أوت 1961([59])، وقد أكد خلاله خليفة بن عمار ممثل الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي عن استعداد تنظيمه للعمل مع المنظمة السرية ضد جبهة التحرير، وأنّ الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي تنوي إنشاء حزب اشتراكي جزائري([60])، ولإغراء رؤوس المنظمة الإرهابية أكد قادة الفاد أنّ وراء هذا التنظيم خمسمائة ألف (500.000) مناضل يساندون قيام حكومة مرتبطة بفرنسا([61]).

ويبدو أنّ الحاضرين من المنظمة السرية قد أخبروا الجنرال جوهود عن تفاصيل اللقاء، تلقّف العرض بحماس، لذلك راسل الجنرال صالان الّذي هو الآخر شجعه على الاستمرار في مسعاه، لاسيما وأنّ الظرف الّذي تعيشه منظمة الجيش السري جعلته مستعدا للتحالف حتى مع الشيطان لإنقاذ الموقف المنهار للمنظمة [62]، وبالرغم من أنّ الحركة المصالية لم يعد لها وجود حقيقي سوى في بعض المناطق، إلا أنه كان يرغب في تحالف مصلحي وعسكري[63]، وفي الوقت الّذي اختمرت الاتصالات بين ممثلي الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي ومنظمة الجيش السري لتجسيد التحالف وجعله ممكنا، كان الجنرال ديغول قد أمر بحلّ الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي نظرا لتسرب خبر اجتماع وهران لوسائل الإعلام، ولأن التنظيم نتاج الحركة المصالية فإنّه سيتكرر انسحاب جبهة التحرير الوطني من المفاوضات، وبعد حلّ الفاد تفرقت عناصره بين منظمة الجيش السري وآخرون تسربوا إلى صفوف جيش التحرير الوطني، أمّا لافونصو فقد استمر في تتبّع خيط الجنرال صالان عبر

تنظيم جديد يعرف بمصلحة المساعدة التقنية للمسلمين الفرنسيين بالجزائر (SATFMA)[64]، تابع للمصالح السرية ومنه أصبح يسلم البطاقات المهنية وبطاقات الهويّة المزوّرة إلى ضباط منظمة الجيش السري[65].

وقد أكسبه هذا العمل ثقة عمياء في أوساط منظمة الجيش السري بفرنسا والجزائر لدرجة أنه أصبح وسيطا بين آشارد وزوجته، ومع أن تنظيم الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي قد حلّ، فإنّ منظمة الجيش السري ظلّت متمسكة بضمّه إلى صفوفها[66]، وظل ألفونصو يعد بضمّ الفاد إلى منظمة الجيش السري، وهذا ما مكنه من الاتصال بجاك أشارد في الجزائر قصد ايصاله للجنرال صالان الّذي وعد بلهادي باحترام الدين الاسلامي واحترام اتجاهه الإيديولوجي متى انتصرت الجزائر الفرنسية[67].

في أفريل 1962 وبعد عام من الانقلاب الفاشل، واصل الجنرال صالان عمله في سرية تامة ليبقى متابعا من طرف رجال الشرطة، لكنه بقي يحظى بحماية فعالة من رجال العقيد دالقادر، فمن مخبأه كان يحارب ضد حكومة باريس وضد جبهة التحرير الوطني، وضد كل من يدافع على فكرة الجزائر جزائرية، والتخلي عن الجزائر، وبالعودة إلى كيفية القبض عليه، فمن الضروري شرح كيف تمّ التخطيط والتنظيم لاعتقاله.

خلال شهر نوفمبر 1961م، تمّ إرسال الضابط لافونصو من باريس إلى جاك أشارد نائب المحافظ السابق ورئيس (م. ج. س) لمنطقة باب الوادي، يطلب منه بأن يحضّر مقابلة مع الجنرال سالان، للتباحث حول إمكانية تحالف (م. ج. س) مع الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي، هذا التنظيم الّذي أنشأ بتحريض وايعاز من السلطة المركزية في باريس لمواجهة جبهة التحرير، وكان معظم أعضائها من الجزائريين المقيمين في فرنسا، فكان موقف سالان رفض هو هذا الاقتراح، لكنّه كان يبحث عن سبيل آخر للتحالف مع الحركة الوطنية الجزائرية المصالية المبعدة من طاولة المفاوضات في ايفيان[68] .

المحاولة الثانية كانت في 15 من شهر مارس 1962، أين سعى لافونصو إلى التقرب لمقابلة الجنرال سالان للتفاوض معه حول انتقال عناصر الحركة الوطنية الجزائرية المقيمين في فرنسا إلى الجزائر للتحالف معه، وقد أعطى الجنرال صالان موافقته، فكان عليه أن يحضّر رسالة ليوجهها للقاضي بلهادي، مسؤول في الحركة (و. ج) في باريس ليشرح له شروط التحالف مستقبلا، وفيما سيتم استعمال هذا التحالف، كما أصرّ في رسالته لمسؤول الحركة الوطنية الجزائرية القاضي بلهادي عن اتخاذ موقف رسمي مضاد لجبهة التحرير وتشجيع المؤيدين من مناضلي الحركة للنضال المفتوح[69].

في 19 أفريل 1962 كان لافونصو قد عاد من باريس، وبالتواطؤ مع فرق الدرك المتنقلة كان مرفوقا براديو سيارة إلى جانب الشرطة التي كانت مهمتها هو الإبلاغ عن كل تحركاته[70]، على الساعة الرابعة مساءا، أخبر جاك أشار الكابتان جون فيراندي********* بأنّ المبعوث القادم من باريس قد عاد ويحمل معه أنباء هامة، والّتي يوّد أن يخبرها للجنرال سالان بنفسه، وقد حذره فيراندي، لكن الجنرال سالان قبل مقابلة لافونصو، الّذي قدم له موعد مع مبعوث إلى فندقه في اليوم التالي على الساعة الحادية عشر وخمسة وأربعون دقيقة صباحا[71].

وعلى النحو المتفق عليه وهو يوم الجمعة 20 أفريل قبل منتصف النهار، حيث تمّ نقل رئيس ضابط الصف إلى الشارع دي فنتان القريب من شارع موريطانيا حاليا ، أين استأجر الجنرال سالان وحرمه شقة في الطابق العلوي ومباشرة بعد دخوله يصل وراءه الجنرال سالان مباشرة قائلا: «صديقي العزيز، إنيّ جدّ سعيد للقائك»، تعجّب لافونصو وظهرت عليه ملامح الدهشة لرؤية وجه سالان رئيس منظمة الجيش

السري وقائده السابق، لصباغة شعره وشاربه الأسود الكثيف، بحيث لا يمكن التعرف عليه.

في الواقع لم يكن للرّسالة المقدمة شفويا أيّة أهمية، من طرف القاضي بلهادي، كما كانت مبهمة وغامضة، خيبت آمال سالان، ودفعت به لتوقيف مقابلته مع لافونصو، في الوقت الّذي قام مساعد الجنرال سالان بأن يفتح له الباب ليغادر الشقة، في هذه اللحظة هرع لافونصو نحو الفناء وصاح «أدخلوا وخذوهم، إنّهم هنا»، وبالفعل كانت الشرطة في حالة ترقب وتأهّب خارج المبنى والمناطق المحيطة به، وقد تم توقيفه مع مرافقيه وتم اقتياده إلى ثكنة الثغريين[72].

إنّ أهم ما يمكن أن نخلص إليه في ختام هذا المقال هو أن الرهان على تشكيل جبهة سياسية وعسكرية موحدة ضد جبهة التحرير الوطني وجيشها لم يكن أمرا جديدا ، فمنذ اندلاع الثورة سعت الدوائر الحكومية في فرنسا ومصالحها الاستخبارية (مصلحة التوثيق الخارجي والجوسسة المضادة (SDECE) ولاسيما المكتب الثاني والخامس) لخلق قوة ثالثة ولاسيما في عهد جاك سوستال والجنرال ديغول مدعومة بتجربتها في حرب المقاومة المضادة التي استخدمتها في الفيتنام.

وقد اعتبرت فترة حكم ديغول في الجزائر (1958–1962) من أصعب الفترات على مسار الثورة الجزائرية نظرا للاستراتيجية السياسية، العسكرية، الاقتصادية والاجتماعية للقضاء على الثورة ناهيك عن مناوراته السياسية لضرب الجزائريين ببعضهم البعض بعد اختراق تنظيماتهم من قبل مصالحه الخاصة التي كانت تسير وفق توجيهات سرية منه ومن رئيس حكومته ميشال دوبري.

هذه الحرب النفسية والمكائد الاستخباراتية حولها منظروها من المكتب الثاني والخامس لمصالح الجوسسة المضادة إلى ميدان تجارب وخلقوا داخل الحرب حروبا عديدة جزائرية جزائرية وفرنسية فرنسية ومزيج من الاثنين.

تبين مما سبق أن الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي هي إحدى دمى النظام الاستخباراتي الذي أنشأته في وقت شهدت فيه الثورة الجزائرية بداية المفاوضات الجدية بين الحكومة المؤقتة والحكومة الفرنسية في ظل معارضة غلاة المعمرين والعسكريين، وبداية مواجهاتهم لديغول وقد كان الهدف من خلق هذا التنظيم كونه سياسيا وأمنيا يهدف إلى:

– مساندة اختيار الجزائر الجزائرية سواء بنية تحييد جبهة التحرير الوطني أو حمله على تقديم التنازلات المرغوبة من إدارة الاحتلال.

– اغتيال أكبر عدد ممكن من إطارات وقيادات جبهة التحرير لتسهيل التفاوض معها من موقع قوة.

– كسب بعض الجماعات المسلحة الّتي لا تزال تنشط باسم الحركة الوطنية الجزائرية ومنها: جماعة عبد الله السلمي.

– استخدام الحركة طعما للإيقاع ببعض قادة المنظمة السرية الإرهابية عبر الإيهام بإمكانية التحالف بين التنظيمين علما أن منظمة الجيش السري كانت تبحث عن شريك جزائري، بنيّة الانفصال بالبلاد على طريقة الأقلية العنصرية في جنوب إفريقيا.

وقد خلف هذا التنظيم أضرارا هائلة في صفوف الثورة فتذكر بعض المصادر عن اغتيالها لعشرات القياديين والإطارات في فرنسا، ناهيك عن المجموعات المسلحة الّتي كانت تنشط في الولاية الرابعة والخامسة وبعض مناطق الولاية السادسة، هذه الأخيرة بقيت تزاول نشاطها باسم المصالية إلى ما بعد وقف إطلاق النار.

الهوامش:

1 Jean Moneret, la phase finale de la guerre d'algerie ,édition l'harmattan , ,France, 2000, p 09

2 Gaillard Phillipe, l'alliance, la guerre du général Bellounis, 1957-1958, l'harmattan, Paris.2009, pp 199-200 .

3

4 Moneret (j), op.cit, p10 .

5 Courriere (y), le feux de, op.cit, p435 .

وأيضا: دحمان تواتي ، منظمة الجيش السري ونهاية الإرهاب الاستعماري في الجزائر 1962-1961، مؤسسة كوشكار للنشر، الجزائر، 2008.، ص 279 .

6 Moneret (j), op.cit, pp 08-09 .

7 ***** كونستانتان ملنيك: مستشار الوزير الأول ميشال دوبري، وأحد من المشرفين الرئيسيين على إنشاء الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي من خلال تنسيقه المباشر مع مصلحة التوثيق الخارجي والجوسسة المضادة (SDECE). أنظر:

Constantin melnik, De gaulle ,les services secrets et l'algerie, édition nouveau monde , paris, 2010, pp 264-269 .

****** المسؤول الأول على المصالح الخاصة وبالتحديد مصلحة التوثيق الخارجي والجوسسة المضادة (SDECE). لمزيد من التفصيل أنظر: ناصر لمجد ، " تفاصيل قضية استخبارية اسمها الفاد" ، الشروق اليومي ، العدد 3100 ، 30 أكتوبر 2010، ص 7. وكذلك : Moneret(j), opcit , p .

******* علي معلم (1915- 1964): أحد مؤسسي التجمع الديمقراطي الجزائري، من مواليد 26 سبتمبر 1915م ببانتة، اشتغل بالمحاماة في بانتة، بعد 13 ماي 1958م، كان أحد أعضاء لجنة الخلاص العامة، انتخب نائبا في الجمعية الوطنية في نوفمبر 1958م، أسس التجمع الديمقراطي الجزائري RDA بعد الاستقلال، عمل كمحامي في مدينة تولوز الفرنسية، توفي في سبتمبر 1964. أنظر في ذلك:

Cheurfi , op cit , p 232

8 Gaillard , op.cit , p200 .

9 Moneret(j) , op.cit , p10 .

10 محمد عباس، الثورة الجزائرية ، نصر بلا ثمن ، 1962-1954 ، دار القصبة للنشر ، الجزائر، 2007 ،، ص 806.

11 Gaillard, op.cit , p200 .et aussi :: Yousfi,» les otages ", op.cit , p171.

12 منتصر أوبترون، "الفاد من القوة الثالثة إلى النهاية»، الخبر الأسبوعي، العدد 316، من 19 إلى 25 مارس 2005، ص10.

13 Jean Moneret, la phase finale de la guerre d'Algérie ,édition l'harmattan, France, 2000, pp.-10 7

14 المصالح السرية الّتي كانت تعمل مع مصالح العمل النفسي تشكل فروعا واختصاصات منها :المكاتب الإدارية المختصة (SAS)، المكاتب الإدارية للمدن (DPU)، المكتب الخامس، مركز التنسيق بين الجيوش (CCI)، مكتب الدراسات والاتصال (BEL)، المكتب الثاني، مصلحة التوثيق الخارجي والجوسسة المضادة، الفيلق الحادي عشر للصدام... وغيرها. حول الموضوع عد إلى: دحمان تواتي ، المرجع السابق ، ص 278.

15 نفسه ، ص 278.

16 Constantin Melnik, Une Stratégie revisitée, Enquête sur l'histoire, L'Oas et La guerre d'algerie , édition printemps ,1992 , p27.

17 دحمان تواتي، المرجع السابق، ص 279.

18 Jouhoud Edmond, Ce Que je n'ai pas dit, édition Fayard , 1977, Paris , P252.

19 Jaques Valette, La guerre d'algerie des messalistes 1954- 1962, l'harmattan ,paris , 2008, p 286.

20 تواتي دحمان، «الجبهة الجزائرية للعمل الديمقراطي

في نهاية الثورة التحريرية (1961-1962)»، أعمال الملتقى الوطني حول استراتيجية جبهة التحرير في مواجهة الحركات المناوئة، البليدة، أفريل 2005، منشورات وزارة المجاهدين، الجزائر، 2007، ص ص 113-114.

21 Vallette , op.cit , p 286.

وأيضا: ناصر لمجد، المرجع السابق ، ص 18.

22 منتصر أوبترون، «المرجع السابق، ص 14.

23 تواتي، «منظمة الجيش...»، المرجع السابق، ص 278.

24 Constantin Melnik, De gaulle, les services secrets et l'Algérie, édition nouveau monde, paris, 2010, p 27.

25 سعد دحلب، المهمة من أجل استقلال الجزائر منجزة، منشورات دحلب، 2007، ص 125. وأيضا: تواتي، المرجع السابق، ص 278.

26 تواتي، «الجبهة الجزائرية...»، المرجع السابق، ص ص 112-113.

27 Monneret , op.cit , p 10 .

28 Vallette , op.cit , pp 286 -287.

29 Monneret , op.cit , p 10 .

30 Zerrari Rabah (Cdt Azzedine), Et alger ne brula pas, édition Enag, Alger, 1997, pp166-179.

31 Yves Courriere , La Guerre d'Algérie , le feux de désespoir , édition fayard, 1971, p 432

32 Zerrari , op.cit , p p168-170.

33 Constantin melnik ,» De gaulle ,les services , op.cit , pp 264-269 .

34 كانت عمليات التصفية الجسدية لعناصر جبهة التحرير الوطني تتم بطرق مختلفة منها: الرمي بالرصاص، الإعدامات والانفجارات والسيارات المفخخة... أنظر : Melnik , op.cit , p 266 .

35 محمد تقية، المصدر السابق، ص 260-261.

36 تكليف الكومندو جمال بمهمة في الولاية السادسة كان بطلب من قائد الولاية السادسة سي الحواس سنة 1959م. أنظر: تقية، المصدر السابق، ص 260.

37 نفسه، ص 260.

38 نفسه، ص 261.

******** **خفاش العيد:** من مواليد سنة 1908م، أحد الأعضاء المؤسسين للاتحاد النقابي للعمال الجزائريين انخرط في حزب الشعب ثم حركة انتصار الحريات الديمقراطية، بقي وفيا لمصالي خلال أزمة ح. إ. ح. د، زار مصالي في نيور ببلجيكا، أصبح عضوا في مديرية (USTA)، تم اعتقاله سنة 1956م وسجن بالبرواقية، أطلق سراحه سنة 1958م، انضم للج. ج. ع. د إلى جانب خليفة بن عمار، تم عزله من ح. و. ج في 29 جوان 1961م. راجع في هذا:

Cheurfi , op cit , p204.

39 Gaillard , op.cit , p204.

40 تقية، المصدر السابق، ص 261.

41 نفسه، ص 261.

42 Gaillard, op.cit , p206 .

43 Gaillard , op.cit , p206 .

44 Courrière, op.cit , p 432

45 تواتي، «الجبهة الجزائرية»، المرجع السابق، ص ص 112-113.

46 47 محمد عباس، المرجع السابق ، ص 808.

47 راجع تفاصيل تشتت جيش بلونيس في:

Phillipe Gaillard, op.cit., P178 -186.

48 Gaillard, op.cit , p204 .

49 أحد هؤلاء من ضمن طاقم ديوان الوزير الأول ميشال دوبري. أنظر: ناصر لمجد، «فضيحة...»، المرجع السابق، ص 19.

50 Gaillard , opcit , p204

51 ضم الاجتماع قادة الأفواج للحركة. والمسلحة، والمسؤول عن التسليح في جبهة الفاد العيد خفاش الّذي قدم من العاصمة. أنظر:

Gaillard , opcit , p p 203- 204

52 وقد كان هذا الأخير أحد الضباط القدماء التابعين

لعبد القادر لطرش الذي انضم إلى جيش بلونيس في نهاية سنة 1956. أنظر:

Gaillard , opcit , p 204

53 انتهى الأمر بعبد الرحمن النوي بإعدامه في تونس من طرف جبهة ت. و. أنظر: ناصر لمجد، «فضيحة...»، المرجع السابق ، ص 19.

54 Gaillard, op.cit , p204

55 تواتي، «منظمة الجيش...»، المرجع السابق، ص06.

56 نفسه، ص 03.

57 نفسه، ص 04.

58 محمد عباس، المرجع السابق، ص 808؛ وأيضا: ناصر لمجد، «عبد الله السلمي...»، المرجع السابق، ص 13.

59 Jouhaud , op.cit , p 253.

60 Jean Ferrandi600 , Jours avec Salan et L'Oas , édition fayard , paris ,1969 , p 228.

61 Courrière , op.cit , p505 .

62 Jouhaud , op.cit , p 253

وأيضا: تواتي، "الجبهة الجزائرية...»، المرجع السابق، ص 115.

63 284. تواتي، «منظمة الجيش...»، المرجع السابق، ص 65.

64 «Comment la police a piégé Salan», Enquête Sur L'histoire, 2eme trimestre, 1992, pp50-51.

65 محمد العربي الزبيري، "عشية وقف إطلاق النار في الجزائر»، مجلة الفكر السياسي، مجلة فصلية تصدر عن اتحاد الكتاب العربي بدمشق، العدد السادس، ربيع 1999، ص 172.

66 تواتي، «الجبهة الجزائرية...»، المرجع السابق، ص 115.

67 Courrière . p700 , op.cit ,

68 Erwan Bergot, "Commandos de Choc, Algérie, le dossier rouge, Service Secrets Contre FLN", édition Bernard grasset , paris ,1976 , pp222-223.

69 Mohamed Yousfi , L 'O.A.S et la fin de la guerre d'algerie, Enal , Alger ,1985 , p.p85-86

70 Yousfi , op.cit , p 86.

71 ********* فراندي هو الرفيق والذراع الأيمن للجنرال صالان برتبة مساعد نقيب. أنظر: تواتي، «منظمة الجيش...»، المرجع السابق، ص 287.

Mohamed Yousfi , op.cit , p p 86-87 .

72 ibid , p 87 .

علاقة الإحتراق النفسي بالالتزام المهني والتوجهات المهنية لدى المعلمين

بين الجذور الأولى للمفهوم والدراسات الحديثة

د. عبد الحميد عشوي
جامعة الجزائرأبو القاسم
سعد الله –(الجزائر20)

ملخص:

ينطلق موضوع هذه الورقة من إحدى المفارقات، إذ توصلت البحوث الأولى أن الالتزام الوظيفي الشديد يؤدي إلى الإحتراق النفسي و أن تخفيض المتطلبات المهنية يمثل وسيلة فعالة للوقاية وتجنب أعراض الإحتراق النفسي؛ غير أنه منذ سنوات قليلة، ذهب بعض الباحثون (Gonzalez– Roma & Bakker, 2002 Schaufeli, Salanova),إلى أن الإلتزام في العمل لا يمثل مصدرا لظهور أعراض الإحتراق النفسي، بل يمثل مصدرا للتحفيز والفعالية الذاتية، وفي الأخير التمتع بالصحة النفسية والجسمية. بل أن من الباحثين من يرى أنه بهذا الشكل يكون الإلتزام المهني على النقيض تماما من الإحتراق النفسي، « تتحول الطاقة إلى إنهاك والإلتزام إلى تبلد الشعور والفعالية إلى غياب للفعالية «Maslach & leiter, 1997, p.34)). ومن هذا المنطلق يصبح الإحتراق النفسي عبارة عن الإنخفاض التدريجي للإلتزام.

مقدمة:

منذ بداية ظهور المنشورات حول موضوع الإحتراق النفسي عُرّف هذا الأخير على أنه نتيجة الإلتزام المفرط والشديد بالنشاط المهني الكثير التطلب، حيث أن استغلال كل الإمكانيات والقدرات في تقديم يد المساعدة والعون، والإستجابة لنوع من الإيثار المثالي والانهماك في العمل مع مجموعة كبيرة من متلقي الخدمة، وتلبية متطلبات المحيط التي تستلزم موارد نفسية كبيرة شكلت أهم الأسباب الرئيسية في تفسير ظاهرة الإحتراق النفسي. وبصيغة أخرى فإنه منذ الوهلة الأولى كانت مسألة الإلتزام بالعمل ترافق البحوث والدراسات المتعلقة بالإحتراق النفسي، حتى أنّه في الصيغة الأولى لمقياس ماسلاش للإحتراق النفسي (MBI) ألحق الباحثون بالأبعاد الثلاثة المعروفة (الإنهاك الإنفعالي، تبلد الشعور، نقص الشعور بالإنجاز) بعدا رابعا أسموه الإندماج في العمل (involvement) ، حيث تصفه ماسلاش وجاكسونMaslach & Jackson على أنه بعد إختياري (Truchot, 2006a).

لقد أثار موضوع الإلتزام المهني عدة بحوث وظهور عدة مصطلحات، حيث يكشف مرو –Mor row (1983) عن أكثر من (25) مصطلح أو سلم

قياس منذ سنة (1956). وقد مُثل الإلتزام الوظيفي بالأفكار التي تحمل معاني التضحية والتفاني، النزاهة والاستقامة والهمّة في العمل، كما نجد في الثرات العلمي مثلا مفهوم الإلتزام التنظيمي (organiza-tional commitment) الذي يعبر عن مدى قبول العامل بقيم وأهداف التنظيم و درجة طموحه للبقاء في المنظمة، كما أنه قد يفيد أيضا في المكانة والأهمية التي يشغلها العمل في حياة العامل، ويقدم لنا نوفو و تيفني 2002) Neveu & Thevenet) الأوجه المختلفة للالتزام والارتباط بالعمل وهو مفهوم تتعدد تعاريفه (Truchot, 2006a) . هذا التنوع في المفاهيم يمتد أثره إلى البحوث التي تناولت الإحتراق النفسي، حيث درس هذا الأخير في خضم عدد كبير من المفاهيم، مثل الرضا المهني، الإنسحاب، الإدمان عن العمل، توجه المسار المهني، الإلتزام بالعمل، الإلتزام التنظيمي...الخ.

إن إستعراض هذه المفاهيم أمر مطلوب قصد توضيح علاقاتها بمفهوم الإحتراق النفسي، إذ غالبا ما يتم إستعمال كلمات البذل والعطاء النفسي، الإندماج في العمل، الإنغماس في العمل، الإرتباط بالعمل والإلتزام للتعبير عن نفس المفهوم. غير أن المجال هنا لا يسمح للباحث بتناول كلّ هذه المفاهيم بمختلف دلالتها. وسيتم التركيز فيما يأتي على أهم المفاهيم المرتبطة بالإحتراق النفسي ضمن مفهوم الإلتزام والتوجه المهني، وسوف يكون ذلك وفق التطور الزمني لمفهوم الإحتراق النفسي.

1 – الإلتزام اللاواقعي وعبء العمل المفرط :

كتب فرودنبرجر 1974) Freudenberger) في مقال يعتبر اليوم كأول تعريف وصفي للإحتراق النفسي بأن هذا الأخير هو « مرض المصارع ». كان فرودنبرجر يدير عيادة يومية عمومية (Free clinic) تضمن متابعة سيكولوجية للمرضى المدمنين، وقد لاحظ فرودنبرجر على أفراد هذه المؤسسة – المتمثلين خاصة في الشباب المتطوع – مجموعة من الأعراض الجسمية والسلوكية والتي جمعها في كلمة «Burn out» ، وإن كان أثناء هذه الفترة لا يزال يستخدم عبارة وهن أو إنهيار القوى.

يعتبر فرودنبرجر أن الإلتزام المفرط للإستجابة للطلبات الكثيرة هو الذي يتسبب في الإحتراق النفسي، حيث يقول : « كنا نعمل لساعات طويلة مقابل حد أدنى من التعويض، لكن بشكل أدق لأننا كنا ننهمك في العمل ونوقف أنفسنا على تأدية مهمتنا، مما جعلنا نقع في شراك وهن و إنهيار القوى، لقد كنا نعمل كثيرا ولمدة طويلة وبشدة مفرطة، كنا نشعر بقوة داخلية تدفعنا للعمل والمساعدة، وكنا نشعر بأننا ندفع من الخارج من أجل العطاء» Freudenberger (,1974), p.4.

كما يلح فرودنبرجر في نفس الوقت على عبء العمل كمصدر للإحتراق النفسي، فمتطلبات الإدارة والحاجات والطلبات المتكررة للمستفدين من الخدمة هي الأخرى من مسببات الإحتراق النفسي « العمل الروتيني الذي نقوم به (...) [كون] الأشخاص لديهم نفس المشاكل يزيد من الإنهاك والضجر»(Freu– denberger ,1974, p.4).

في نفس الوقت الذي كتب فيه فرودنبرجر وريشلسن بأن الإحتراق النفسي «حالة من التعب والإحباط والإكتئاب تنتج عن التفرغ والانهماك في عمل ما أو أسلوب حياة أو إثر فشل علاقة في تحقيق النتائج المرجوة « (Freudenberger & Richel– son, 1980, p13)، تؤكد بالمقابل باينس و أرنسون أن الإحتراق النفسي «حالة من الإنهاك الجسمي، الإنفعالي والذهني الناتجة عن الإنهماك لمدة طويلة في وضعيات عمل تكون متطلبة إنفعاليا «(Pines & Aronson, 1980, p.9)؛ وبصيغة أخرى، فان

العبء المفرط من جهة والرغبة في الالتزام من جهة أخرى تؤشر على خطر الإحتراق النفسي الذي لا يظهر فقط على شكل تعب مزمن ومشاعر عدم الرضا، بل على شكل تنازل عن الإلتزام أيضا (Tru– chot, 2006a) .

ووفق هذا المفهوم قامت كاري شرنيس Cary Cherniss (1980)بعد سنوات قليلة بوضع نموذج يعتبر من أوائل النماذج التفسيرية للإحتراق النفسي، حيث يتلخص في أن هذا الأخير عبارة عن «مجموعة من المراحل يقوم فيها العامل الذي كان قبلها ملتزما بالتنازل عن إلتزامه بالعمل إستجابة للضغوط والتوترات التي يشعر بها « (Cherniss, 1980, p.18) كما ورد في (Truchot, 2006a).

2 – الإحتراق النفسي والإلتزام الأولي أو صدمة الواقع (نموذج شرنيس)

إرتكز نموذج شرنيس Cherniss على تحليل الملاحظات والمقابلات المعمقة لـ (28) فردا من المهنيين الذين يفترض أن تتضمن نشاطاتهم نوع من البذل العلائقي القوي بالآخر(محامون، معلمون، ممرضون... إلخ). وقد تم ملاحظة واستجواب هؤولاء المهنيين خلال السنتين الأوليتين من مسارهم المهني. وقد تضمن هذا النموذج التفسيري ثلاث مجموعات من المتغيرات التي تساهم في تطور الإحتراق النفسي: (Truchot , 2006a)

أولا: مميزات محيط العمل التي تؤثر على الإحتراق النفسي بطريقة مباشرة وغير مباشرة عبر مصادر الضغط والمتمثلة فيما يلي : ضعف الإدماج (Poor orientation)، إرتفاع عبء العمل، العمل الروتيني، ضيق مجال التفاعل، نقص الإستقلالية، عدم توافق قيم العمال مع أهداف المؤسسة، الإشراف أو القيادة القاصرة، و العزل الإجتماعي.

ثانيا: المميزات الفردية:

تؤثر هي الأخرى بشكل مباشر وغير مباشر (عبر مصادر الضغط) على الإحتراق النفسي، هذه المميزات أو الخصائص تتضمن العوامل الديمغرافية (السن، الجنس...) وبعض الخصوصيات النفس إجتماعية للفرد (الإتصال الإجتماعي، التوقعات المهنية) التي تحدد التوازن بين الروابط الإجتماعية، المتطلبات خارج ميدان العمل والتوقعات المرجوة من خلال العمل. هذا التوازن يسمح أو يعرقل التكيف مع ظروف العمل، فعلى سبيل المثال تمثل الصعوبات أو المسؤوليات العائلية الثقيلة، غياب أو نقص الروابط الإجتماعية والعاطفية متغيرات غير مهنية تؤثر على الإحتراق النفسي. كما تمثل توقعات العمال الشباب من خلال مراكز عملهم هي الأخرى مميزات فردية هامة، والتي يطلق عليها شرنيس « التوجهات المهنية « والتي عددها في أربع أنواع، سوف يتم التطرق إليها عند معرض الحديث عن التوجهات المهنية وعلاقاتها بالإحتراق النفسي .

ثالثا: مصادر الضغط:

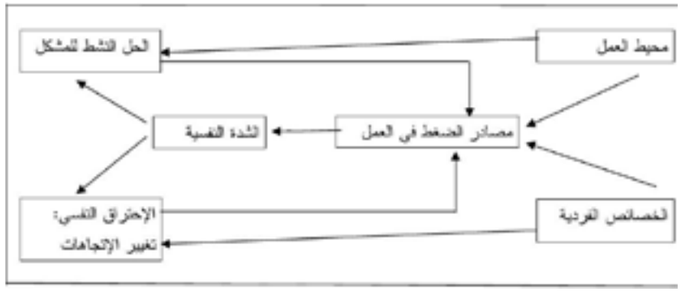
تنجم مصادر الضغط حسب شرنيس عن الصدمة بين « واقع « العمل الميداني اليومي والوهم المهني (Professional mystique) أو بمعنى آخر التوقعات الأولية المتعلقة بممارسة عملهم وتلك الخاصة بتعاون متلقي الخدمة، إستقلالية النشاط و» تحقيق الذات»، والمناخ التنظيمي. حيث يشكل الوهم المهني مجموعة من الإعتقادات والتوقعات والتصورات اللاواقعية التي قد يتقاسمها جمهور عريض من خلال وسائل الإعلام، وقد تبنى هذه التصورات المثالية خلال برامج التكوين أيضا، مما يساهم في تبلور هذه التوقعات لدى المهنيين الشباب والتحضير لصدمة الواقع .

تتوزع مصادر الضغط حسب شرنيس Cher– niss على خمس أصناف وتمثل تلك العوامل التي

تسبق مباشرة الإحتراق النفسي وهي: الشك في القدرات والكفاءات، العلاقات الصعبة مع المستفدين من الخدمة، التدخلات البيروقراطية، نقص الحفز والإنجاز، ونقص التعاون والتآزر بين الزملاء. ولذلك فإن مفهوم الإحتراق النفسي بالنسبة لشرنيس Cherniss يوافق تغيرا سلبيا للمواقف المتعلقة بالعمل كضعف الأهداف والشعور بالمسؤولية المهنية، الإنفصال والإبتعاد الإنفعالي عن المستفدين من الخدمة، و في نفس الوقت إعطاء إهتمام أكبر بالذات، حيث أن تطور هذه المواقف السلبية تشبه إلى حد ما تبني أساليب المواجهة (coping) غير المناسبة.

تقدم الدراسة الطولية التي قام بها بورك وقرين قلاس1995) Burke & Greenglass) على (362) معلم وعامل إداري تدعيما إمبريقيا لنموذج شرنيس، بحيث توصلا إلى أن خصائص محيط العمل ومصادر الضغط في العمل يرتبطان معا بتغير المواقف والإحتراق النفسي، إذ توضح النتائج التي تم التوصل إليها من خلال مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي (MBI) وتحليل العلاقات السببية بأن لمحيط العمل تأثيرا مباشرا عبر مصادر الضغط، ومن جهة أخرى فإن الخصائص والمميزات الفردية مثل ضعف الروابط والعلاقات الإجتماعية لها هي الأخرى تأثير مباشر على الإحتراق النفسي، إلى أن هؤولاء الباحثين لم يأخذوا بعين الإعتبار التوجهات المهنية في هذه الدراسة.

الشكل رقم (1): نموذج الإحتراق النفسي لشرنيس



المصدر: (Truchot , 2006a)

وخلاصة القول أن نموذج شرنيس Cher–niss يعتبر البذل الأولي (الإلتزام الأولي بالعمل) هو ما يؤدي بالفرد العامل إلى الإحتراق النفسي؛ هذا التصور نجده أيضا عند باينس Pines التي تؤكد أنه «حتى يكون الفرد محترقا نفسيا، يجب أن يكون أولا ملتهبا (on fire)، بمعنى أن يكون ملتزما ومتعلقا بعمله» (Pines, 1993, p41, Hallberg, 2005).

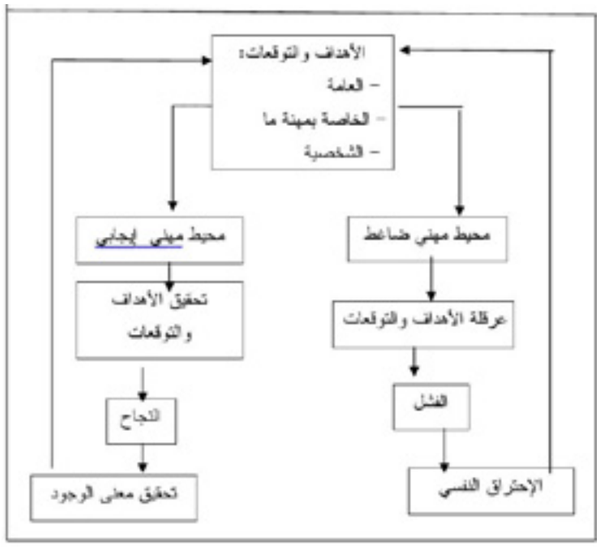
٣ – الإحتراق النفسي كنتيجة للإخفاق في معنى الوجود (نموذج باينس)

يظهر الإحتراق النفسي حسب النموذج الذي تقدمت به أيالا باينس1993) Ayala Pines) ضمن مناخ ثقافي يصبح فيه العمل بالنسبة لعدد من الأفراد موضوع البحث عن معنى الوجود، وهذا ما يفسر بأن « الأسباب الأولى للإحتراق النفسي تنبع من حاجة الأفراد للإعتقاد بأن حياتهم لها معنى (mea–ningful) وأن الأشياء التي يقومون بها مفيدة ومهمة» (Pines & Keinan, 2005, p.625) كما ورد في (Truchot, 2006a ; Hallberg, 2005).

ترى باينس Pinesأن الضغوط كعبء العمل و الإرغامات التنظيمية ... لا تتسبب في الإحتراق النفسي لأنها تعرقل إستعمال الكفاءات والمؤهلات (مثلما يقترحه نموذج شرنيس)، بل لسبب أكثر عمقا وهو أن إستحالة إستخدام هذه الكفاءات تحرم الفرد من المعنى الذي يبحث عنه من خلال ممارسة عمله

(Truchot, 2006a ; Hallberg, 2005). بمعنى آخر أن هذه الضغوط لا تسمح بالحصول على الأثر المنتظر، فبالنسبة لباينس، لا يكون الإحتراق النفسي نتيجة لغياب كلي للمعنى أو غياب لحس التماسك حسب المفهوم الذي جاء به أنطونوفكسي –Anto novsky) 1990) ، بل يتعلق الأمر بكون الفرد يرى أن مساهمته الشخصية ليست لها معنى أو غير مهّمة، مما يؤدي به إلى خبرة الإحتراق النفسي؛ ومن هذا المنطلق كلما بدأ فرد في ممارسة مهنته بتعلق و إلتزام كبير، كلما كان إحتمال تعرضه للإحتراق النفسي أكبر في ضل شروط عمل غير مناسبة.

الشكل (2): النموذج الوجودي للإحتراق النفسي(Existential Approach)



المصدر: (Truchot, 2006a)

تتنوع مصادر التوقعات في هذا النموذج، ففي بعض الحالات قد تكون عامة وشاملة، أي على الأقل تكون القاسم المشترك بين كل من يدخل إلى الحياة المهنية، كالحصول على إعتراف إجتماعي. كما يمكن أن تتعلق هذه التوقعات بمهنة معينة، فعلى سبيل المثال تستجيب مهن المساعدة (المربيون، العمال الإجتماعيون، الممرضون ...إلخ) عادة إلى التطلعات والطموحات الجماعية للعمل من أجل الآخرين. ومن المؤكد أنه قد يكون مصدر التحفيز شخصيا أيضا، لكن مهما يكن مصدر الإختيار الذي يميل إليه الفرد فإن تحقيق المحفزات الأولية لا يتم إلا في ضل وجود محيط ملائم، فإن وجدت التوقعات الأرضية المناسبة، تتم عندها الحلقة الإيجابية للتغذية الراجعة بحيث يؤدي العمل وظيفته الوجودية، وإن كان الحال عكس ذلك فإن الإحتراق النفسي يحّل نتيجة لهذا الفشل.

وعلى العموم، يفترض هذا النموذج بأن الأشخاص الذين لديهم حافز كبير للعمل هم من يميلون للتعرض للإحتراق النفسي ولهذا فإن « المثاليين يعملون بصرامة لأنهم يأملون بأن عملهم يعطي أهمية لحياتهم (...) ويعطي معنى لوجودهم « (Pines, 1993, p.83) عن (Truchot, 2006a). و « الشخص الذي لا يملك هذا النوع من الحفز الأولي يمكن أن يشعر بالضغط، الإكتئاب وأزمة وجود، ولكن ليس بالإحتراق النفسي» (Pines, 1993, p.41)عن (Truchot, 2006a). و يؤكد كل من شوفلي وإنزمان Schaufeli & Enzmann على هذه الفكرة بقولهما «من الطبيعي أن وجهة النظر الوجودية للإحتراق النفسي ترى بأن الأهداف والتوقعات المهنية المتجدرة والمتأصلة بشكل عميق تلعب دورا في تطور الإحتراق النفسي»

(Schaufeli & Enzmann, 1998, p.113).

4 – توجه المسار المهني والإحتراق النفسي:

لقد ساهم ظهور مفهوم التوجه المهني الذي جاءت به شرنيس Cherniss خلال سنوات الثمانينيات بإثارة النقاش حول علاقة الإحتراق النفسي بالإلتزام في العمل، هذا المفهوم يضم في ثناياه مجموعة من المتغيرات المرتبطة بالعمل مثل الأهداف، القيم، الآمال، التطلعات المهنية والمكافآت المنتظرة، وبمعنى آخر أن توجه المسار المهني يستند إلى معنى العمل بالنسبة للفرد .

تتماشى أعمال شرنيس Cherniss إلى حد ما مع نفس الطرح الذي ذهب إليه هول(1976 Hall) و شاين (1978 Chein) ، فقد تطرق شاين إلى الرسو المهني (Carreer Anchors) لوصف المواقف التي تتبلور مع مرور الوقت وتوّجه الإختيارات المهنية، وحسب رسوه المهني يحدد الفرد أهدافه الخاصة. كما تتشابه هذه الأعمال مع تلك التي قام بها هولند (1959–1985 Holland) حول الإختيار المهني (Truchot, 2006a). وبالنسبة لشرنيس، فإن كل توجه مهني يوافق محيط عمل مناسب يتماشى أكثر مع توقعاته، ووجود فرق مهم بين التوجه المهني ومميزات المحيط يشجع على ظهور الإحتراق النفسي، لكن هذا المفهوم والأعمال الإمبريقية التي أثارها احتفظت للباحثين فيما بعد ببعض المفاجئات. وقبل التطرق إلى بعض هذه الأعمال كان لابد أن نعرج إلى مفهوم التوجهات المهنية، والتوجهات المهنية الأولية و الحالية.

أولا: التوجهات المهنية الأربعة:

في دراسة طولية على عمال الخدمات الإجتماعية، ومن خلال مقابلات معمقة، توصلت شرنيس Cherniss إلى تحديد أربع توجهات مهنية مختلفة، وللإشارة فإن هذه الأخيرة لا توافق– حسب شرنيس– أي أصناف مهنية بعينها. وفيما يلي بعض التفاصيل عن هذه التوجهات الأربع :

أ– المتمركز حول الذات:

وهو الذي يهتم أكثر بحياته الشخصية خارج ميدان العمل، حيث يطغى مجاله الفردي ووسطه العائلي وأوقات فراغه على ميدان العمل، هذا الأخير يمثل وسيلة من أجل إثراء حياته الخاصة، ونتيجة لذلك فإن الأفراد الذين يدخلون في نطاق هذا التوجه يكون إلتزامهم بعملهم ضعيفا نسبيا، فهم يولون الأولوية للمصالح الخاصة أولا. وهذا يذكرنا بالملمح الخاص بغير الملتزمين، بمعنى آخر هوية الإنسحاب التي ذكرها ساينسوليو (Sainsaulieu 1977)، تلك المتعلقة بالأفراد الذين يقبلون بالإرتباط بعيدا عن السلطة والنفوذ من أجل إستثمار أمثل لوضعياتهم الإجتماعية خارج العمل (العائلة، أوقات الفراغ ...)، إلا أن هناك بعض الإختلاف مع وجهة نظر ساينسوليو الذي يسند هذه الهوية إلى النساء والمهاجرين (المغتربين) والأفراد الذين ليس لهم نفوذ في المنظمة. أما شرنيس فترى أن التوجه المهني للتمركز حول الذات يتعلق بالأفراد الذين لا يبحثون عن إمتلاك السلطة والنفوذ .

ب – النشط الإجتماعي:

وهو الذي يبحث دوما عن تشجيع التغيير التنظيمي وهذا على غرار المناضل الذي ينتقد ويطمح إلى التغيير، فهو يتجاوز متطلبات وضعه المهني ليستثمر في ترقية التغيرات الإجتماعية. بالنسبة لهذا المثالي، يمثل العمل لديه إلتزاما أكثر مما يمثل وظيفة، وتعتبر كل من شرنيس (1980) وقرين قلاس وبورك (1989) Greenglass & Burkeأن النشطاء الإجتماعيين يمثلون الهدف المفضل للإحتراق النفسي،

فهم يذكّرُون بالمناسبة هؤولاء الشباب المتطوع في العيادة العامة (Free clinic) التي يديرها فرودنبرجر ، أولائك الذين تلقوا بقسوة صدمة الواقع. ومن هذا المنطلق، ومثل ماجاء به فرودنبرجر، كلما كان الفرد مثاليا بدرجة أكبر، كلما كان خطر تعرضه للإحتراق النفسي أكبر في ظروف محيط العمل غير المناسبة.

ج– المبدع:

وهو الذي يهتم بتطوير مؤهلاته وكفاءاته، ويثمن الممارسة والتحكم والمراقبة في قدراته، يريد الحصول على المعارف وتجريب مناهج جديدة والمحافظة على نوع من الإستقلالية. يعتبر المبدع العمل فرصة لممارسة مهاراته وتطويرها من خلال التجارب الثرية، ولهذا فمن المهم أن يلبي النشاط المهني هذه الطموحات والتطلعات. وبدون شك فإن المبدعين يشبهون إلى حد ما « المتضامنين « حسب ما جاء به ساينسوليو (Sainsaulieu 1977 حيث يرى أنهم يصلون بسهولة إلى شبكة الإتصالات ويندمجون في حياة جماعية مبنية على التبادل الذي يمثل مصدر التضامن، وهم يمثلون بالنسبة لساينسوليو المجموعة الأكثر إستقرار، أما ترشو (Truchot, 2006a فيوضح بأن المبدعين يشكلون فعلا التوجه المهني الذي يدوم أكثر (يستمر في البقاء طويلا).

د– المهتم بتطور مساره المهني:

يبحث عن النجاح المؤيد إجتماعيا ويوجه جهوده نحو الأمن المادي (المالي)، المسؤولية، الوجاهة، والحظوة في المجتمع، تحركه رغبة جامحة للمقارنة الإجتماعية، يولي إهتماما بالغا بالمسؤولية والترقية والحصول على التدعيمات الخارجية. وقد إفترض بورك 1985) Burke) أن المهتمين بتطور مسارهم المهني يظهرون النموذج السلوكي من النمط (أ) بشكل أكبر من المتمركزين حول الذات والمبدعين، حيث يتميزون بطموحات قوية، عدم الصبر، التنافسية، العدوانية، والحاجة الكبيرة إلى الإنجاز. ونجد هذا النمط بشكل كبير في مراكز المسؤولية. وقد دلت نتائج الدراسة التي قام بها بورك (1985) Burke على 426 من رجال الشرطة أن الأفراد من النمط (أ) لهم التوجهات الأقوى نحوى الإهتمام بالمسار المهني والتوجهات الأضعف للمتمركزين حول الذات والمبدعين.

ثانيا: التوجه المهني الأولي والحالي:

عمل بورك وزملائه في مجموعة من البحوث العرضية(Burke, shearer & Deszca, 1987) وأخرى طولية (Burke & Greenglass ,1995) على تطبيق التوجهات المهنية بصفة مباشرة، حيث إقترحوا على المشاركين سلسلة لأربع صور وصفية (ملامح أو بروفيلات)، كل واحدة منها تجسد مجموعة خاصة من المواقف و السلوكات، حيث تم وصف العامل المهتم بتطور مساره المهني بالعامل المهتم بالإعتراف والتطور الوظيفي، والعامل المتمركز حول الذات بذلك المهتم بحياته الشخصية وأوقات الفراغ، ويمثل المبدع ذلك العامل الذي يهتم بالمهن التي توفر له تجارب مثيرة وإمكانية تطوير مؤهلات ومهارات جديدة، أما النشط الإجتماعي فيتميز بإرادته في القيام بالتغيير على المستوى التنظيمي والمهني.

يمثل الجدول رقم (1) نتائج بعض الدراسات التي تناولت تقسيم التوجهات المهنية الأولية (أثناء بداية ممارسة المهنة) والتوجهات المهنية الحالية في مهن مختلفة، (النسب المؤوية بالخط الداكن تمثل التوجهات الأولية).

الجدول رقم (1) : التوجهات المهنية الأولية و التوجهات المهنية الحالية .

العينة	الباحث	المبدعون	النشطون	المساريون	المتمركزون
معلمون N= 745	Greenglass & (1989) Burke	**61.2 %**	**%17.4**	**%11.7**	**9.7 %**
		51.7 %	6.6 %	18.2 %	23.5 %
رجال الشرطة N= 218	Burke & (1987) Deszca	**31 %**	**17 %**	**38 %**	**14 %**
		50 %	4 %	27 %	19 %
رجال الشرطة N= 426	Burke (1985)	**% 39.1**	**15.1 %**	**39.1 %**	**9.6 %**
الأطباء الخواص N= 393	Truchot (2001)	36 %	45.2 %	10.7 %	**7.9 %**
		41 %	10.7 %	6.6 %	41.7 %
طاقم التمريض N= 235	Truchot (2006)	**% 22.1**	**57.9 %**	**12.9 %**	**%7.1**
		39.7 %	24.5 %	11.8 %	24.05 %
طلبة الطب N= 650	(Truchot (2005	**% 36.6**	**48 %**	**10 %**	**5.4 %**
		47.4 %	25 %	6 %	21.6 %

المصدر: (Truchot, 2006a)

وكما توضحه هذه النتائج فإن توزيع التوجهات تختلف بشكل معتبر من مهنة إلى أخرى، فعلى سبيل المثال ينتمي أكثر من ثلاث أرباع المعلمين إلى فئتي المبدعين والنشطين في التوجه المهني الأولي. كما يمكن أن نسجل أيضا توجها عاما لهذه النتائج، فمهما كانت نوع المهنة، نلاحظ أن أكثر من نصف الأفراد ينتمون إلى التوجهين الأكثر إلتزاما (المبدع والنشط) في التوجه المهني الأولي. فأغلب الأفراد إذا يبدءون حياتهم المهنية بتوجه ملتزم، غير أنه يبدو أن درجة معينة من اللاإلتزام تصبح لامناص منها بعد ذلك. فعلى سبيل المثال، نجد أنه في كل الحالات ترتفع نسبة المتمركزين حول الذات بمرور الوقت، وفي أغلب الأحيان يكون ذلك عل حساب نسبة النشيطين، ففي الدراسة التي قام بها تروشو (2001) على الأطباء الخواص كانت نسبة النشطين في البداية (45.2 %) لتنتقل بعد بضع سنوات إلى (10.7 %)، وفي مقابل ذلك إرتفعت نسبة المتمركزين حول الذات من (7.9 %) في البداية إلى (41.7%) فيما بعد.

4-1 - التوجهات المهنية الأولية والإحتراق النفسي

قام بورك Burke وزملائه بإختبار فرضيتين رئيسيتين بخصوص العلاقة بين التوجهات المهنية الأولية والإحتراق النفسي، و إنطلاقا من نموذج شرنيس، إفترضوا أن النشيطين الإجتماعيين هم الأكثر عرضة للإحتراق النفسي، حيث أنهم يحملون توقعات جد مرتفعة (إستعمال الكفاءات والمهارات ، الإستقلالية، تحقيق الذات...)، ولذلك فإن نقص التوافق بين قيمهم وتوقعاتهم من جهة وحقيقة محيط العمل من جهة أخرى يظهر لديهم بشكل معتبر، وبإختصار فإنهم يتعرضون أكثر من زملاءهم لصدمة الواقع.

أما الفرضية الثانية فتقول أن نتائج الإحتراق النفسي تكون هي الأضعف عند المتمركزين حول الذات. وترتكز فرضية بورك وزملائه على الأبحاث المتعلقة بسيرورة التوافق أو التكيف بين الحياة المهنية والحياة الخاصة والتي مفادها أن الفرد الذي يعطي الأولوية للعمل و يقوم دائما بإخضاع مصالح الحياة الخاصة لمتطلبات العمل يتمتع بتوافق ضعيف، وعلى العكس فإن الفرد الذي يولي الإهتمام بالحياة الخاصة وبالتالي ينقص من إلتزامه المهني، يتمتع بتوافق مرتفع. ولأن المتمركزين حول الذات يُتبعون المتطلبات المهنية بالحاجات العائلية، ولأنهم أقل إلتزاما بعملهم، فإن درجة الصراع بين الحياة المهنية والحياة الخاصة تكون ضعيفة، وكنتيجة لذلك فإنهم يتعرضون للإحتراق النفسي بشكل أقل بالمقارنة مع أولئك الذين ينتمون للتوجهات المهنية الأخرى .

ولإختبار هذين الفرضين، أجرى بورك وقرين قلاس Burke & Greenglass (1988) دراساتهما على عينة تضمنت 833 من المعلمين وموظفي الإدارة المدرسية في أنتاريو (Ontario)، قام فيها المشاركون بالإستجابة لإستبيان ضم المتغيرات الرئيسية لنموذج شرنيس. وفيما يخص التوجه المهني، أجاب المشاركون بالإشارة إلى الصور الوصفية الأربعة التي تشبههم أكثر عندما بدؤوا يشتغلون في ميدان التعليم، وهذا بغية ربط متغيرات الصحة النفسية والجسمية بالتوجه المهني الأولي للأفراد .

الجدول رقم: (2) التوجهات المهنية الأولية، المتغيرات التنظيمية والصحة النفسية والجسمية (المتوسطين المتبوعين بنفس الأحرف مختلفين إحصائيا)

	الأنانيون	النشطون	المساريون	المبدعون
المتغيرات التنظيمية				
محيط العمل	115.6 (أ)	127.5 (أب)	121.8	118.2 (ب)
مصادر الضغط	72.0	75.9 (أ)	73.2	70.8 (أ)
صراع وغموض الدور	17.0 (أ)	19.0 (أب)	17.7	17.4 (ب)
صدمة الواقع	17.9 (أ)	20.4 (أب ج)	17.9	18.4 (ج)
الصحة النفسية والجسمية				
الرضا المهني	17.3 (أ)	18.0 (ب)	18.7	19.7 (أ ب)
الرغبة في ترك العمل	3.1 (ج د)	3.3 (أ ب)	2.3 (أ ج)	2.4 (ب د)
الإحتراق النفسي (MBI)	62.3	64.0 (أ)	63.6 (ب)	58.6 (أ ب)
الصحة الجسمية	11.7 (أ)	11.3(أب ج)	11.7 (ب)	11.6 (ج)

المصدر: (Burke & Greenglass, 1998)عن (Truchot, 2006a)

تؤكد النتائج المقدمة في الجدول أعلاه بوضوح أن أولائك الذين يبدءون مسارهم المهني بتوجه نشط، تكون نتائجهم مرتفعة في الإحتراق النفسي، كما أن

رغبتهم في ترك العمل تُعد الأكثر إرتفاعا بالمقارنة مع التوجهات الأخرى، وفي نفس الوقت فإن صحتهم الجسمية هي الأسوأ بالنسبة لغيرهم ، وكذلك الأمر يتعلق بالرضا المهني الذي يعد الأكثر إنخفاضا ، كيف يمكن تفسير هذه النتائج ؟

إعتمد بورك و قرينقلاس في تفسير هذه النتائج على بعض العناصر الجزئية التي تتمثل في الطريقة التي يدرك بها النشطون الإجتماعيون محيط عملهم ولهذا جاءت نتائجهم أكثر دلالة من نتائج زملائهم على المؤشر الذي يضم ثماني مميزات لمحيط العمل (عبء العمل، الإستقلالية، الملل... إلخ) والمؤشر الذي يجمع مصادر الضغط (الشك في القدرات، العلاقات الصعبة مع الزبائن، التداخلات البيروقراطية ...إلخ)، وقد تبين بالتوازي مع ذلك أن هؤلاء الأفراد هم من كانت صدمتهم مع الواقع أكبر وهو ما يتفق مع فرضية البحث. من جهة أخرى يشعر النشطون الإجتماعيون بصراع الدور أكثر من غيرهم، أي أن هناك تعارض بين السلوكات والأهداف المنتظرة الموجودة في نفس الوقت ، بالإضافة إلى ذلك فإن نتائجهم المتعلقة بغموض الدور هي الأكثر إرتفاعا بالمقارنة مع زملائهم .

لكن نتائج الفرضية الثانية كانت على عكس ما كان متوقعا، إذ أن المتمركزين حول الذات (الأنانيون) لا يتميزون بصحة نفسية وجسمية أحسن من زملائهم، فهم غير راضون عن عملهم نسبيا كما أن لديهم رغبة كبيرة في ترك مهنتهم، وبالتوازي مع ذلك كانت نتائجهم فيما يتعلق بالإحتراق النفسي من بين النتائج المرتفعة (فهي مرتفعة بالمقارنة بنتائج المبدعين ومتشابهة مع نتائج النشطين من وجهة النظر الإحصائية). وعلى العموم فإن كان يبدو أن الإلتزام الأولي المثالي يساهم في التكيف السيئ مع العمل، فإن الإنسحاب الأولي (ضعف الإلتزام) لا يبعث على الشعور بالصحة الجيدة في العمل بشكل أكبر.

في نفس السياق توصل ترشو Truchot (2006b)) في الدراسة التي شملت فريق التمريض فيما يتعلق بنتائج الإحتراق النفسي أن أولائك الذين يبدؤون مسارهم المهني بتوجه أناني (المتمركزون حول الذات) يخبرون اليوم مستويات مرتفعة بالمقارنة مع زملائهم الذين دخلوا عالم المهنة بتوجه المبدع أو المهتم بمساره المهني. ومرة أخرى تدل هذه النتائج بأن الفرد الذي يركز على الحياة الخاصة وغير الملتزم بالعمل بدرجة أكبر لا يعني أنه يتمتع بصحة نفسية وجسمية أحسن في العمل. كما بينت النتائج أيضا أن النشطين في التوجه المهني الأولي لم تكن درجتهم المتعلقة بالإحتراق النفسي أكبر من درجة زملائهم المبدعين والمهتمين بالمسار المهني، ويفسر Tru–chot هذه النتيجة بأنه من المحتمل أنه بين الفترة التي جمع فيها بورك وزملائه معطياتهم (في وسط الثمانينات) والفترة الحالية أصبحت توقعات النشطين أقل رومانسية وأكثر واقعية بالنسبة للتغيرات الممكنة ، كما أن صدمة الواقع لديهم أصبحت أقل .

4– 2– التوجهات المهنية الحالية والإحتراق النفسي

في دراسة أجريت على نحو 259 شرطي إهتم بورك وديسزكا (Burke & Deszca 1988) بتأثير التوجه المهني الحالي ، فتبين أن المتمركزين حول الذات يعانون من الإحتراق النفسي بدرجة أكبر من المجموعات الثلاثة الأخرى، كما أشارت النتائج أيضا أنهم يبدون الشكاوي الجسمية والمشاعر السلبية بشكل أكبر بالمقارنة مع زملائهم، كما إتضح أن المتمركزين حول الذات يدركون محيط العمل بشكل أكثر سلبية من زملائهم سواء تعلق ذلك بالنتائج الخاصة بمميزات المحيط أو مصادر الضغط؛ ونظرا لكونهم أقل رضا من زملائهم فإن النتائج جاءت دالة عن رغبتهم

في ترك المهنة بشكل أكبر من المجموعات الثلاثة الأخرى. ويفسر تروشو Truchot (2006a) هذه النتائج أنه من المحتمل أن هؤولاء الأفراد يستجيبون لوضعية عمل غير مرضية بتبني إستراتجية الإنسحاب عوض الإسترتيجية المتمركزة حول تحسين ظروف العمل.

وفي الدراسة التي قام بها ترشو Truchot (2006b)) على طاقم التمريض توصل إلى أن نتائج الإنهاك الإنفعالي لدى المتمركزين حول الذات مرتفعة بشكل دال عن تلك المتعلقة بالمهتمين بمسارهم المهني، كما أنها تفوق تلك الخاصة بالمبدعين، وتم التوصل إلى نتائج مشابهة فيما يتعلق ببعد تبلد الشعور ونقص الشعور بالإنجاز. كما توصلت النتائج أيضا إلى أن المتمركزين حول الذات يتبنون المواقف الأكثر سلبية نحو المرضى، وقد تم التوصل إلى نتائج مماثلة في الدراسة التي شملت الأطباء الخواص (Truchot, 2001) وطلبة الطب (Truchot, 2005) .

وعلى العموم، توضح مجموع هذه المعطيات أن التوجه الأقل إلتزاما هو الذي يرتبط بالإحتراق النفسي، وحسب العلاقات الإرتباطية فإن نفس هذه المعطيات تبين أن المبدعين والنشطين هم من لديهم درجات أضعف في مستويات الإحتراق النفسي. وخلاصة القول أنه عكس الفرضيات التي ترى بأن الإحتراق النفسي هو مرض المصارع يبدو أنه للإلتزام أثر مقوي ومشجع (Roborating effect) في بعض الظروف.

4– 3 – تغير التوجه المهني والإحتراق النفسي :

قام بورك وديسزكا (Burke & Desz–ca 1987)بإجراء مقارنة للرضا المهني والصحة النفسية والجسمية بين ضباط الشرطة الذين إستقروا على نفس التوجه وأولئك الذين غيروا توجههم المهني. هل الأفراد الذين غيروا الفكرة عن أنفسهم خلال مواصلتهم لمسارهم المهني حققوا توافق أحسن مع محيطهم وبالتالي الشعور بالرضا المهني ؟ أو بالعكس شعروا بالإحباط والخيبة ؟

إتضح من خلال تحليل هذه المعطيات أن الأفراد الذين تغيروا، ينظرون إلى خصائص محيط العمل بنظرة أكثر سلبية ويشعرون بدرجة أكبر من الضغط، كما أوضحت النتائج أيضا أن هؤلاء الأفراد يخبُرون حاليا رضا مهني أقل ويشيرون إلى صحة إنفعالية وجسمية أسوأ. كما توصل تروشو Truchot (2001 , 2003 , 2006)) دوما أن تغير التوجه المهني يرتبط بالإحتراق النفسي ، أي أن التغير في نوع الإلتزام يرتبط بأعراض الخضوع والإحباط عوضا عن الرضا والراحة النفسية .

وخلاصة القول أن التناولات الأولى للإحتراق النفسي كانت تميل إلى إعتبار الفرد «المهدد» بالإحتراق النفسي هو ذلك الفرد الذي يبحث في عمله عن التطور المستمر ويتبع نوع من المثالية في العمل. هذه الفكرة دامت وإستمرت من خلال النظريات التي جعلت من الإحتراق النفسي نتيجة لفشل البحث عن معنى الوجود (The quest for significance and meaning in life (Pines, 1993)) أو نتيجة للفشل الناجم عن عدم إمكانية تدعيم وتعزيز تقديرات الذات من خلال العمل ((Enhancing self–worth or self–image (Hallsten et al., 2005). هذه المقاربات تتفق بشكل كبير مع تلك التوقعات التي ميّزت سنوات السبعينيات هؤولاء المهنيين الشباب الذين أُكتشف من خلالهم أعراض الإحتراق النفسي، والتي مازالت تميز ربما بعض مهنيي العلاقات (معلمون، ممرضون، عمال الخدمات الإجتماعية ...إلخ). غير أن بعض الباحثين توصلوا إلى نتائج معاكسة تماما لفرضياتهم

حيث يشيرون إلى أن عدم الإلتزام يشكل أيضا مصدرا للتوتر .

كما أنه لم يعد الإحتراق النفسي اليوم يقتصر فقط على مهن العلاقات أو كما يسميها البعض مهن المساعدة، بل من المعلوم أنه يلحق بكل الأفراد في العمل. ومن جهة أخرى فإن محتوى ومحيط العمل تغيرا بشكل معتبر خلال العشريات الأخيرة، وتبعها أيضا تغير في التوقعات والتطلعات المنتظرة من العمل، فهذا الأخير قد يُنظر إليه على أنه تحول إلى وسيلة تخدم هدفا معين (مساعدة الآخر من أجل خدمة نضال مثالي على سبيل المثال) . فإذا عملت الضغوط المهنية على عرقلة تحقيق هذا الإنجاز بحيث لا يمكن الوصول إلى الأهداف المبتغاة، يحل عندها الإحتراق النفسي، وهذا مفهوم آخر للإلتزام إقترحه مؤخرا شوفلي وزملائه Schaufeli et al. ، يعرف مفهوم الإلتزام كحالة إنجاز إيجابية و محفزة، تتميز بالحيوية، التفاني والإنغماس في العمل. (Schaufeli & Bak-ker, 2004)

4 – 4 – الإلتزام بالعمل والإحتراق النفسي من خلال الدراسات الحديثة لشوفلي وجماعته :

خلال السنوات الأخيرة، عرفت البحوث حول الإنهاك المهني دفعا قويا بفضل تأثير ما يسمى بعلم النفس الإيجابي (Csikszentmihalyi, 2000 Seligman) &. هذا التوجه البارز ينطلق من فكرة أن الباحثين إعتادوا على الإهتمام بالأوضاع السلبية وأعراض الإختلالات الوظيفية الإنسانية، ولا يعيرون إلا القليل من الإهتمام للمظاهر النفسية الإيجابية .(Hallberg, 2005) حيث أنه وإعتمادا على إحصاء الأبحاث التي جاءت في (Psycholo-gical Abstracts) يشير ميارس2000) (Myers أن العلاقة بين المنشورات المتعلقة بالإنفعالات السلبية وتلك المتعلقة بالإنفعالات الإيجابية تمثل 14 مقابل 1.

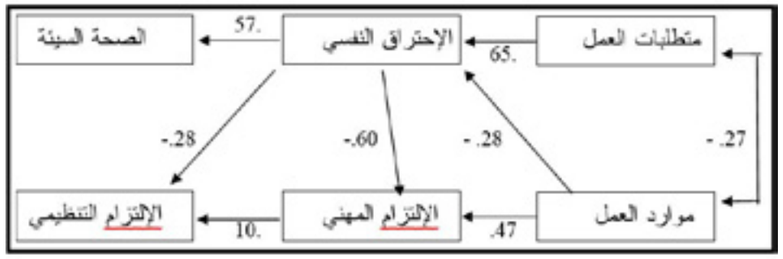
ونفس الشيء يذكر بالنسبة للبحوث التي تتناول الصحة في العمل، حيث يذكر شوفلي وبايكر(2004) Schaufeli & Bakker إعتمادا على المقالات التي صدرت في مجلة (Journal of Occupatio-nal Health Psychology) منذ سنة (1996) أن نسبة المنشورات المتعلقة بالآثار السلبية والآثار الإيجابية للعمل تمثل نسبة 15 مقابل 1، ولهذا فإن بعض الباحثين إتجهوا نحو الإهتمام بالمفهوم المعاكس للإحتراق النفسي: الإلتزام بالعمل مثل (Maslach, Schaufeli & leiter, 2001) و (Schaufeli & al ., 2002).

يرى شوفلي وبايكر أن «الإلتزام يرجع إلى حالة إنفعالية معرفية دائمة ومستحوذة (pervasive) والتي لا تتعلق بحدث أو فرد أو سلوك معين، بل يتعلق الأمر ببناء متعدد الأبعاد مرّده إلى حالة ذهنية إيجابية ومُرضية»(Schaufeli & Bakker, 2004, p 295) . ويتميز هذا البناء بالقوة (Vigor) والتفاني والإخلاص (Dedication)والإنغماس والإستغراق في العمل (Schaufeli, Bakker & Absorption) (Gonzalez-Roma ., Lloret , 2006)

تتمثل القوة في مستوى مرتفع من الطاقة والمقاومة الذهنية (Mental Résilience)، الإرادة للعطاء، وبذل المجهودات في العمل، والمواصلة والإستمرار حتى في الظروف الصعبة. أما التفاني والإخلاص فيتميز بالحماس، الإلهام، الإفتخار، والإهتمام بالتحديات. في حين يتمثل الإنغماس والإستغراق في العمل في حالة من التركيز، ينصب فيها كل الإهتمام نحو العمل، حيث أن الوقت يمر بسرعة والفرد يجد صعوبة في الإنفصال أو الإبتعاد عن العمل.

و يعتبر بعدي القوة والتفاني من الأبعاد المركزية للإلتزام اليوم، فمن المنطلق النظري تعد القوة (الطاقة)

نقيض الإنهاك الإنفعالي. و يعد التفاني والإخلاص نقيض اللامبالاة وتبلد المشاعر (Maslach & lei-ter, 1997 ; Schaufeli & al., 2002). كما تشير دراسات سيكومترية حديثة إلى أن بنود مقياس القوة ((Vigor و بنود الإنهاك الإنفعالي تشكل في حقيقة الأمر بعد ثنائي قطب بسيط، يمكن إطلاق عليه إسم الطاقة، ونفس الشيء بالنسبة لبنود التفاني والإخلاص مع بنود تبلد الشاعر التي تشكل معا بعد الإحساس بالإنتماء (Identification) (Gonza-lez-Roma & al , 2006). غير أنه يبقى من الضروري التحقق من صدق النتائج الإمبريقية لهذين البعدين (الطاقة والإحساس بالانتماء).



وحسب ماسلاش وليتر Maslach & lei-ter (1997) يمكن قياس الإلتزام بالعمل والإنهاك المهني إنطلاقا من مقياس ماسلاش للإحتراق النفسي (MBI) وهذا بإعتبار نتائج قياس الإلتزام معاكسة لنتائج الإحتراق النفسي، وبهذا الشكل يمكن إعتبار مقياس (MBI) كمقياس ثنائي القطب. غير أن شوفلي وباكر (Schaufeli & Bakker, 2004) عارضا هذه الفكرة، إذ أنهما يعتبران بأن التأثُرات الإيجابية والتأثُرات السلبية لا يمكن أن تشكلا قطبين متعاكسين بشكل مستمر ((Continuum، بل تعتبر حالات مستقلة حتى وإن كانت مرتبطة سلبيا، كما تم التأكُّد من ذلك عن طريق إستعمال مقياس أنخشت للإلتزام في العمل Utrecht work engagement Scale والذي بدوره يتكون من ثلاث مقاييس جزئية، حيث توصلت تحليل النتائج أن مقياس الإحتراق النفسي (MBI) ومقياس الإلتزام في العمل (UWES) يرتبطان سلبيا، إلا أن معامل الإرتباط يكون بسيطا في الغالب (Truchot , 2006a ; Hallberg, 2005) .

في هذا السياق قام هاكنن، باكر وشوفلي (٢٠٠٥) Hakanen, Bakker & Schaufeli بدراسة على المعلمين في فنلندا ، بالإعتماد على نموذج متطلبات – موارد، الذي يحلل وضعيات العمل مهما كانت نوعية المهنة إنطلاقا من صنفين من المتغيرات: فمن جهة هناك **المتطلبات** أي المميزات الفيزيقية، السيكولوجية، الإجتماعية والتنظيمية للوظيفة والتي تفترض مجهودات معتبرة، مما ينتج عنها كلفة فيزيولوجية وسيكولوجية. ومن جهة أخرى هناك **الموارد** أي المميزات الفيزيقية، السيكولوجية، الإجتماعية، والتنظيمية للمهنة التي تعمل على تقليص متطلبات العمل والكلفة التي تنتج عنها، وهذه الموارد لا تسمح فقط بإنجاز العمل بشكل جيد والوصول إلى الأهداف، بل تحفز أيضا على التطور الشخصي والتعلم.

إهتم الباحثون في هذه الدراسة بثلاث أصناف من المتطلبات (سلوكات التلاميذ، إرتفاع عبء العمل وفقر المحيط الفيزيقي)، وخمس مجموعات من الموارد التي تم تقديمها سابقا كموارد محفزة للتعلق والإلتزام بالعمل (المراقبة في العمل، الوصول إلى المعلومات، دعم المشرفين، مناخ المؤسسة التعليمية يتسم بالإبداع والتجديد، والمناخ الإجتماعي)، كما تم قياس درجات الإحتراق النفسي (MBI-GS)، والإلتزام بالعمل (UWES) وكذلك الإلتزام التنظيمي، والصحة والقدرات المهنية لأفراد العينة .

الشكل رقم (3) : الإحتراق النفسي والإلتزام بالعمل عند المعلمين

خاتمة:

يتبين لنا مما سبق أن تعريف الإحتراق النفسي إستنادا إلى الإلتزام المهني الأولي أو نوع التوجه المهني قد سمح بتحديد مميزات الظاهرة، بيد أنه أدى إلى ظهور مقاربات تفسيرية غير مثمرة، حيث تصف الإحتراق النفسي كنتيجة حتمية للإلتزام والإندماج الشديد بالعمل. هذه المقاربات غير مرضية كونها لا تترك أي مجال للفروق الفردية ولا للظروف المحيطية أو التدخل الوقائي أو التعديلي. لذلك ينبغي الرجوع إلى تعريف الإحتراق النفسي المقترح من طرف ماسلاش وجاكسون (1981) ، ذلك التعريف الذي يتجنب أي غموض بين الإحتراق النفسي والحتمية المرتبطة بالعطاء المكثف في العمل. كما أن العوامل المسببة للإحتراق النفسي لا يشمله التعريف نفسه، هذا الأخير يسمح بالبحث عن تفسيرات للإحتراق النفسي في عدة إتجاهات، ويفتح أفقا واسعة للبحث عن أهم العوامل التنظيمية والشخصية المسببة للإحتراق النفسي.

المصدر:, Bakker & Schaufeli , 2006 ; Hakanen) (Truchot, 2006a

يتضح من خلال تحليل النتائج الموضحة في الشكل رقم (3) بأن المتطلبات ترتبط بتدهور الصحة عبر الإحتراق النفسي، بينما يتوسط الإلتزام المهني العلاقة بين الموارد والإلتزام التنظيمي. كما يتبين أن الموارد ترتبط بدرجة ضعيفة من الإحتراق النفسي الذي يرتبط هو الآخر بإنخفاض الإلتزام المهني والتنظيمي؛ وبمعنى آخر يوضح لنا هذا العمل كيف أن الموارد التنظيمية تدعم الإلتزام وأن نقصها يؤدي إلى الإحتراق النفسي وسوء الصحة، وترجع هذه الموارد إلى المناخ الإجتماعي والدعم الذي يتلقاه هؤلاء المعلمين، إذ تمثل مظاهر محيط العمل التي يمكن التدخل من خلالها للوقاية من الإحتراق النفسي، أما المتطلبات فتمثل العناصر الأكثر استقرارا بإعتبارها معطيات ملازمة للوضعية وعناصر محيط لا تتغير إلا وفق إجراء تغييرات عميقة على المدى البعيد .

المراجع:

ogy, vol.52, pp. 397-422.

Pezet- Langevin.V. (2003). Qu'est-ce que le Burn out ? Comment les entreprises peuvent-elles y remédier ? In C. Lévy-Leboyer., M.Huteau., C.Louche., .J.P. Rolland (sous la direction de), La psychologie Du Travail. 2e èd. Paris: Editions d'organisation.

Pines, A.(1993). Burnout: An existential perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach et T. Marek (Eds), Professional burnout: Recent developments in Theory and Research, Washington, DC: Taylor& Francis, pp. 19-32.

Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). The burnout companion to study and practice: Acritical analysis, London: Taylor& Francis.

Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A.B.(2002) . The measurement of engagement and burnout: A two Sample confirmatory facture analytic approach, Journal of Happiness Studies, vol. 3, pp. 71-92.

Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B., (2004). Job Demands, Job Ressources and their relationship with burnout and engagement: A Multi-sample study. Journal of Organisational Behavior, 25, 293-315.

Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction, American Psychologist, vol. 55, pp. 5-14.

Truchot, D. (2006a). Exigences Professionnelles et implication au travail: Leur rôle dans l'émergence du burn out. In A.El Akremi., S.Guerrero., J.P. Neveu, comportement organisationnel : justice organisationnelle, enjeux de car-

Freudenberger, H , J. (1974).Staff Burnout. Journal of social Issues, vol. 30(1), pp. 195-165.

Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1980). Burnout- The high cost of high achievement, Garden City, NY: Anchor Press.

González- Romá, V. Schaufeli, W. B., Bakker, A. B, Lloret, s., (2006) Burn out and work engagement: Independent factors or opposite poles? Journal of Vocational Behavior 68,165-174

Hakanen, J, J., Bakker, A.B.,& Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and Work engagement among teachers, Journal of School Psychology, vol. 43, pp. 495-513.

Hallberg.U.E., (2005) A Thesis On Fire : Studies of work Engagement, Type A Behavior and Burn out, Doctoral dissertation, Department of psychology, Stockholm University, Intelleca Docusys Sweden.

Hallberg, U.E. & Schaufeli, W.B. (2006) "Same same but different"? Can Work engagement be empirically separated from job involvement and organizational commitment? European Psychologist, 2006, vol. 11.

Maslach, C.,& Leiter, M.p. (1997). The Truth about burnout: How Organisations cause Personal Stress and What to do about it, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout, Annual Review of psychol-

rière et épuisement professionnel Bruxelles : de bœck, PP.313-334.

Truchot, D.(2006b). Le burnout en cancérologie. Rapport de recherche, Besançon : Laboratoire de psychologie, Université de Franche-Comté.

المواقف السياسية للشيخ محمد البشير الإبراهيمي

د. محمد غازي
أستاذ محاضر، قسم أ
المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة

Résumé:

La réforme religieuse est une réforme sociale, comme la réforme sociale est – au fond – est une réforme politique. En Islam, on ne peut pas mettre un trait séparatif entre ces concepts: Religieux, social, politique, parce que la religion islamique enveloppe la vie humaine dans tous ses domaines.

Cette vérité fait la base principale du projet réformiste d'association des oulamas musulmans algériens dont le Cheikh Mohammed el Bachir el Ibrahimi qui a était l'un de ses leaders après le Cheikh Abdelhamid Ben Badis. Il est devenu le président de cette association après la mort de ce dernier.

Cet article a pour but d'exposer quelques idées politiques d'el_ Ibrahimi qui concernent la méthode de lutte contre le colonialisme français, et ses positions sur la question algérienne dans les projets politiques des partis du mouvement national avant le déclanchement de la guerre de libération le 1er Novembre 1954.

En fin de cet article, nous exposons les idées d'el_ Ibrahimi en ce qui concerne l'identité de l'Etat algérien après l'obtention de la souveraineté nationale le 5 Juillet 1962, sachant que le Cheikh vivait dans l'Algérie indépendante jusqu'à sa mort le 20 Mai 1965.

الكلمات المفتاحية: محمد البشير الإبراهيمي، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، الثورة الجزائرية، عبد الحميد بن باديس، الإصلاح، الاستعمار الفرنسي.

تمهيد:

يتطلب نجاح إي فكر سياسي الانطلاق من واقع المجتمع لكي يتمكن من تقديم حلول مناسبة للمشاكل التي يعيشها هذا المجتمع، ثم العمل على تجسيد هذه الحلول في الواقع العملي، فإذا علمنا أن الشيخ محمد البشير الإبراهيمي (1889 ـ 1965) قد عاش في فترة كانت تعاني فيها الجزائر من الاستعمار الفرنسي بكل ويلاته كان لزاما على هذا المفكر المصلح أن يكون له موقف واضح من هذه الآفة المتسلطة على وطنه.

يقتضي العمل السياسي الميداني البحث عن شركاء سياسيين سواء من داخل التنظيم أو من خارجه،

وبالتالي يجب تقييم الأفكار المطروحة في المجتمع من أجل تحديد هؤلاء الشركاء الذين يتم العمل معهم، خصوصا إذا علمنا أن مشروع المجتمع الجزائري آنذاك . كان مطروحا لمواجهة مشروع تدعمه أعتى قوة عالمية، و هي فرنسا.

إن العمل على إيجاد شركاء في العمل السياسي لمواجهة المشروع الاستعماري في الجزائر لا يجب أن يقتصر على الداخل، بل يتطلب التعريف بالقضية الجزائرية على المستوى الدولي قصد إيجاد الدعم اللازم لتحقيق النجاح المنشود,

لقد عاش الإبراهيمي فترة وجيزة في عهد الاستقلال، و هو يرى ثمرة كفاحه الطويل تتحول من مجرد فكرة إلى واقع معيش، فكان لزاما عليه أن يعمل على تحديد النهج الذي يتم من خلاله البناء الاجتماعي و السياسي للدولة الجزائرية المستقلة,

يمثل ما سنعرضه في هذا المقال جزءا يسيرا من تلك المواقف السياسية لهذا الرجل الذي وهب نفسه للجزائر، فهذه المواقف أوسع بكثير مما سنذكره في هذا المجال، ففيم تتمثل هذه المواقف؟ وما منطلقاتها؟

يعد الشيخ محمد البشير الإبراهيمي من أبرز الشخصيات الإصلاحية في الجزائر كما أنه يعد من أبرز مؤسسي جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي أعلن عن قيامها سنة 1931، وكان يترأسها الشيخ عبد الحميد بن باديس (1889 ـ 1940) وقد آلت رئاستها بعد وفاته إلى الإبراهيمي الذي قادها إلى غاية الإعلان عن حلها ستة 1956.

تعتبر المواقف التي نعرضها في هذا المجال خاصة بالإبراهيمي سواء باعتباره عضوا في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، أو باعتباره عالما مصلحا له مواقف من قضايا أمته,

موقفه من القضية الجزائرية:

دخلت الجزائر سنة1830 مرحلة عصيبة في تاريخها أوقعتها تحت وطأة الاستعمار الفرنسي الذي أراد أن يطمس بالقوة معالم هوية الشعب الجزائري، فهو لم يكتف بمصادرة ممتلكات هذا الشعب، بل عمل على تعذيبه و تقتيله و تشريده و تهجيره من وطنه قصد إخماد روح المقاومة لديه. لكن هذه الروح لم تخمد، فقد ظلت متأججة بالرغم من هذه الممارسات التي لم تعرف البشرية لها مثيلا، حيث كانت هذه المقاومة تتوقف من فترة إلى أخرى لتأخذ استراحة المحارب الذي يسكن تارة لينطلق من جديد، ولقد انطلقت هده الروح من جديد مع الشيخ محمد البشير الإبراهيمي ورفيق دربه الشيخ عبد الحميد بن باديس.

الاستعمار الفرنسي:

لم تستعمل كلمة (استعمار) بالنسبة للشيخ محمد البشير الإبراهيمي في محلها، بل استعملت ضد معناها الحقيقي، فهي من كلمة (عمر) ضد كلمة (خرب)، وهو يستغرب كيف عمل الجيل الذي سبقه على نقل هذه الكلمة مباشرة من اللغات الأوروبية ووظفها دون أن يتصرف في معناها الحقيقي، فهذا تضليل ما بعده تضليل، لأنه يخفي الصورة القبيحة وراء صورة جميلة، حيث نراه يقول:<< كلمة الاستعمار آتية من ،، عمر ،، ضد خرب مع أن التفسير العملي لهذه الكلمة هو الخراب و التخريب، و ليس فيها شيء من معنى الإعمار و التعمير >>[1]

ينطبق المعنى الحقيقي للاستعمار على الاستعمار الفرنسي في الجزائر الذي عمل على تخريب النفوس، وأي تخريب أخطر من تخريب الإنسان. إن الإبراهيمي يتساءل عن سبب الرذائل التي ارتكبها الجيش الفرنسي في حق أمته أولا ثم في حق الشعب الجزائري:<< إن المفروض في الحضارة أنها تهذب الأخلاق و تلطف الحيوانية فتدنيها من الرحمة و تشيع الفضائل في النفوس، و أن الجندي هو أولى الناس بالتربية الفاضلة و الأخلاق الحميدة، فما لهذا الجيش الذي لم تترك أمته فضيلة إلا انتحلتها لنفسها، و لا

حضارة للأقدمين إلا ادعت أنها وارثتها بالفرض و التعصب يفضح أمته هذه الفضيحة الشنعاء و يعقها هذا العقوق الأطلح و يسجل عليها خزي التاريخ و لعنة الأجيال >>[2]

يتبين لنا من خلال هذا القول أن فرنسا التي حملت شعار القيم و العصرنة في العالم الغربي الحديث و عملت على ترسيخها في المجتمع الفرنسي بعد ثورة 1789 لم تعمل بالمثل في الجزائر بعد أن احتلتها سنة 1832،بل إن كل ممارستها كانت متجهة نحو النقيض من هدا تماما، فكل هذه القيم كانت مغيبة في تعاملها مع الشعب الجزائري، حيث حاولت أن تجتثه من الجذور، فلم يكن له الحق في تعلم لغته وممارسة شعائره الدينية. لقد بسطت السلطة الاستعمارية نفوذها على المساجد بالرغم من أن مبادئ الثورة الفرنسية تنص على أن الدولة لائيكية لا يمكن لها بأي حال من الأحوال التدخل في الشؤون الدينية. لهذا كان من بين الأصول التي سطرتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في دعوتها الإصلاحية مطالبة الحكومة الفرنسية بعدم التدخل في تعيين الموظفين الدينيين،وقد وصف الإبراهيمي هذا التدخل في شؤون الدين قائلا:<< بدأ الاحتلال بخطة كانت مرسومة من قبل وكشف عن مقاصده المبيتة للإسلام بعد أسابيع من احتلال الجزائر العاصمة، و لم ينتظر انتهاء الحركات العسكرية التي طالت عشرات السنين، كأن به شوقا مبرحا إلى الانتقام من الإسلام و إطفاء ما يكنه من حقد عليه: بدأ بمصادرة الأوقاف الإسلامية بجميع أنواعها في العاصمة و إلحاقها بأملاك الدولة المحتلة، و أصدر قانونا بتعميم المصادرة في كل شبر يحتله، ثم عمد إلى المساجد، فأحال بعضها كنائس، و بعضها مرافق دنيوية عامة، و هدم بعضها لإنشاء الشوارع و الميادين >>[3] . أين حرية العبادة من هذه الممارسات كلها

قام الاستعمار الفرنسي بكل هذه الممارسات في حق الدين الإسلامي في الجزائر، لأنه كان يعلم << أنه لابقاء لسلطانه و جبروته مادام القرآن محفوظا و العقائد الصحيحة ثابتة، و الشعائر المرفوعة مقامة، و السنن المأثورة مشهودة و لغة القرآن مالكة للألسنة >>[4]

أراد الإبراهيمي أن يبين من خلال هذا أن الاستعمار الفرنسي في الجزائر كيان غريب تجب مقاومته، و هذه المقاومة حق مشروع بالنسبة للشعب الجزائري الذي يطمح أن يعيش في وطنه متمسكا بدينه و لغته.

المؤتمر الإسلامي الجزائري بباريس

سنة 1936 :

كانت الحكومة الفرنسية في الجزائر تعمد إلى بعض المسكنات لإسكات الشعب الجزائري كلما اشتدت عليها وطأته، و من بين هذه المسكنات التي لجأت إليها سنة 1936 دعوتها إلى عقد المؤتمر الإسلامي الجزائري الذي دعت إليه كل القوى الفاعلة في الجزائر من جمعيات و أحزاب سياسية وشخصيات، و قد أجابت الدعوة بعض الفعالية و رفض البعض الآخر، و كانت جمعية العلماء المسلمين من بين المجيبين هذه الدعوة، حيث سافر وفدها إلى باريس بمشاركة رئيسها الشيخ عبد الحميد بن باديس، و نائبه الشيخ محمد البشير الإبراهيمي الذي ألقى كلمة باسم الجمعية حدد فيها دواعي مشاركتها و مطالبها.

بالنسبة لدواعي مشاركة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في المؤتمر ذكرها الإبراهيمي فيما يلي:

فوز الجبهة الشعبية بالانتخابات التشريعية: قال الإبراهيمي في دعوته إلى المشاركة في المؤتمر الإسلامي الجزائري:<< لما فازت الأحزاب الشعبية، و مبادؤها الإنسانية معروفة لدى جميع الناس، و بادرت بالإعلان بلسان صحفها و الإفصاح عما تبيته

للشعب الجزائري من إصلاح سياسي و اجتماعي، و ما تضمره من خير و رحمة هو أهل لهما، و احتف بتلك التصريحات و الوعود ما دل على أنها ليست من جنس الوعود السالفة التي لم ينجز منها ولا واحد، لما وقع كل ذلك، كان من المعقول جدا أن يكون هوى المسلمين الجزائريين مع الجبهة الشعبية و ميلهم إليها و أن يقابلوا الخير بمثله، خصوصا و قد كانت تلك التصريحات و الوعود من أحزاب اليسار مصوغة في قالب يقتضي العطف على الشعب الجزائري و الاعتراف بجميله و أهليته لتلك الحقوق، و يا ما أشرف عرفان الجميل إذا كان متبادلا بين الطرفين >>[5].

نرى أن الشيخ محمد البشير الإبراهيمي كان رجلا سياسيا بارعا، فلم يمنعه تضلعه في اللغة العربية و علومها و تضلعه في العلوم الشرعية من التعامل سياسيا مع كتلة اليسار الفرنسي التي أعلنت تعاطفها مع الشعب الجزائري و مد يدها إليه من أجل العمل على تجاوز أوضاعه المزرية، فقد رأى الشيخ أن هذه فرصة لا يجب تضييعها. كما أننا نلاحظ أن خطته السياسية كانت قائمة على التغيير التدريجي، لأنه كان يعلم أن فرنسا لا يمكن حملها على التغيير الشامل، فما دامت مستعدة لتحقيق بعض الحقوق لهذا الشعب، فلم يسعى البعض إلى تضييعها؟!

درء المفاسد وجلب المصالح: يعتبر هذا العامل من جملة العوامل التي جعلت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين تقبل بالمشاركة في المؤتمر الإسلامي الجزائري، و يعتبر هذا العامل أيضا مهيمنا على باقي العوامل كلها، فقد قال الشيخ في هذا الصدد:<< ترجع هذه المطالب ـ المطالب التي حملتها الجمعية إلى المؤتمر ـ إلى أصلين: مفاسد تدرأ و مصالح تجلب، و قد تستقل إحداهما عن الأخرى، وقد تتلازمان >>[6] .

استندت سياسة الإبراهيمي في تحديد هذا العامل إلى قاعدة في أصول الفقه مفادها أن مقاصد الشريعة ترمي إلى درء المفاسد و جلب المصالح، فهو يرى أن إلغاء لفظ (الأندجينا) من القانون الفرنسي المطبق في الجزائر يعتبر درءا للمفسدة، دون أن تترتب عنه مصلحة تذكر. كما أن إبطال العمل بقانون حظر الصحف العربية يعد درءا للمفسدة و جلبا للمصلحة في آن واحد.

من هنا يتبين لنا أن الفكر السياسي للإبراهيمي كان ملتزما بضوابط الشرع الإسلامي، سواء كان ذلك على المستوى النظري أو على المستوى العملي.

تحليل مطالب الجمعية في المؤتمر:

حمل وفد الجمعية المشارك في المؤتمر جملة من المطالب إلى باريس تتمثل فيما يلي:

إن الأمة الجزائرية قد شاركت الأمة الفرنسية في مواقف الموت، فمن الحق و العدل أن تساويها في مواقف الحياة.

إن الحياة تشترى بالأرواح والأبدان، والأمة الجزائرية قد بذلت أرواحها وأبدانها مع الأمة الفرنسية و مثلها، و من دفع الثمن فمن الحق و العدل أن يأخذ المثمن.

إن الأمة الجزائرية سمعت مكن الأمة الفرنسية في أيام الشدة ومواطن اليأس أنهما يستويان في السلم كما تساويا في الحرب، فأما الذين ماتوا في تلك الأيام، فقد ماتوا وقلوبهم تنعم بذلك الأمل المعسول، وأما الذين بقوا فبقيت قلوبهم تتجرع الخيبة بعد الخيبة، و تنطوي على الأمل بعد الألم.

إن الأمة الفرنسية لا تستغني عن الأمة الجزائرية، كما لا تستغني الأمة الجزائرية عنها، فمن الخير لهما معا ألا تشعر واحدة منهما من ناحية الأخرى بنقص في الود أو ظلم في الحقوق.[7]

هذه النقاط عبارة عن مقدمة حررها الشيخ محمد البشير الإبراهيمي تمهيدا للائحة المطالب التي حملها وفد الجمعية إلى المؤتمر، وقد حاول من خلالها أن يؤسس لها تأسيسا سياسيا، حيث أن هذه النقاط تنصب

كلها في إطار مبادئ العدل والمساواة التي تقوم عليها كل سياسة راشدة بما فيها سياسة النظام الجمهوري التي كانت فرنسا سباقة إلى حمل لوائها بعد ثورة 1789.

إذا كانت العدالة تقتضي أن يقوم كل فرد بالواجبات المسندة إليه، فمن العدل أن ينال حقوقه أيضا، و السياسة الفرنسية تقر بهذا، فلم لا تعمل مع الشعب الجزائري بمقتضى هذا؟!

لقد شارك هذا الشعب الأمة الفرنسية في كل آلامها، حيث أنها زجت به في كل الحروب التي خاضتها ضد الأمم الأخرى، والحرب العالمية الأولى دليل على ذلك.

لكن هذا الشعب المقهور لم ينل بالمقابل سوى مزيد من القهر والتهميش والحرمان من أبسط مقومات الحياة الكريمة. كما أن صياغة هذه المقدمة دلت على أن الأمة الجزائرية متميزة عن الأمة الفرنسية، وهذا خلاف ما كانت تدعو إليه الحكومة الفرنسية في الجزائر التي كانت تعتبر هذا الوطن امتدادا لأراضيها وراء البحار.

أما عن المطالب في حد ذاتها فقد صاغها الإبراهيمي فيما يلي:

التسوية في عدد النواب الجزائريين بعدد النواب الفرنسيين في جميع المجالس، ثم مطلب توحيد النيابة البرلمانية بكلا المجلسين بحيث يشارك في انتخاب النواب البرلمانيين مشاركة فعلية جميع سكان الجزائر على اختلاف أجناسهم وعقائدهم مع بقاء المسلمين على ذاتيتهم الإسلامية.

اعتبار اللغة العربية لغة رسمية مثل اللغة الفرنسية في التعليم والإدارة و الصحافة.

تسليم المساجد للمسلمين مع اقتطاع مقدار من ميزانية الجزائر لها يتناسب مع أوقافها، وتتولى أمرها جمعيات دينية مؤسسة على منوال قوانين فصل الدين عن الحكومة.

تأسيس كلية لتعليم الدين الإسلامي واللغة العربية لتخريج موظفي المساجد بمختلف فئاتهم وأصنافهم.

تنظيم القضاء وفق أحكام الشريعة الإسلامية و إصلاح المدارس التي يتخرج منها القضاة و أعوانهم على أساس هذه الأحكام.[8]

كل هذه المطالب التي صاغها الشيخ محمد البشير الإبراهيمي بقلمه بلسان الجمعية نابعة من ذاتية الشعب الجزائري المتمثلة أساسا في الإسلام، اللغة العربية، والوطن. كما أن هذه المطالب، و إن لم تحمل إشارة إلى المطالبة بالاستقلال لا تلميحا و لا تصريحا، فإنها تعتبر من الممهدات إليه، فما معنى المطالبة بالتسوية بين الفرنسيين و الجزائريين في المجالس النيابية؟! ألا يحمل هذا إشارة إلى أن مصير الجزائريين يجب أن يكون بأيديهم؟!

ثم إن المطالبة بالحق في تسيير الشؤون الدينية وتعليم الإسلام واللغة العربية يعتبر ترسيخا لمقومات الهوية الجزائرية المتميزة عن الهوية الفرنسية، وهذا هو جوهر القضية الجزائرية. كما أننا نلاحظ الحنكة السياسية للشيخ الإبراهيمي في صياغة هذه القرارات بانطلاقه من مبادئ الجمهورية الفرنسية في المطالبة بحقوق الشعب الجزائري تجاهها، فإن أذعنت لهذه المطالب حقق الشعب الجزائري بهذا الإذعان مكسبا هاما، وإن رفضت هذه المطالب وقعت في التناقض مع المبادئ التي ترفعها، وبالتالي تفقد مصداقيتها وثقة الجزائريين فيها ليبقى الباب مفتوحا على خيارات أخرى تجر عليها الويلات.

لقيت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين نقدا لاذعا بسبب مشاركتها في المؤتمر باعتبارها جمعية دينية إصلاحية، فكيف يحق لها أن تشارك في مؤتمر سياسي؟!

لقد رد الشيخ محمد البشير الإبراهيمي على هؤلاء النقاد من أبناء الحركة الوطنية في الجزائر قائلا: << وإنك لتسمع بعض الألسنة التي تترجم عن

قلوب جاهلة أو مريضة تردد هذا السؤال: ما معنى مشاركة العلماء في مؤتمر سياسي؟ كأنهم يريدون تخويفنا بهذا الغول الموهوم عول السياسة و تفويت الفرصة علينا بمثل هذه الترهات، و كم أضاعت هذه الترهات من فرص >>[9]

نلاحظ من خلال هذا القول أن الإبراهيمي عندما يخاطب الجزائريين . بمشاربهم المختلفة . لا يخاطبهم بلسان الفصل بين الدين و السياسة على أساس أن دينهم الإسلام لا يعرف مثل هذا الفصل، فهذا الدين يريد من المسلم أن يكون مسلما في المسجد و خارجه في كل مجالات الحياة، فهو عقيدة تنطوي على عبادات و أحكام وسلوكات، فكيف نريد أن يكون الجزائري مسلما في المسجد و شخصا آخر غيره خارجه؟! أليس هذا مدعاة للتناقض مع مبادئ الإسلام التي يقر كل جزائري بها؟!

علق الشيخ محمد البشير الإبراهيمي آمالا كبيرة على المؤتمر الإسلامي الجزائري باعتباره الحل الأمثل لإخراج الجزائر من أزمتها وفرصة لتوحيد كلمة الأمة و نيل جزء كبير من حقوقها. لذا نراه يتصدى لكل من عارض المشاركة في هذا المؤتمر من الجزائريين، حيث قال:<< حسبك لا قيصر بعد اليوم. إن ما تم في النوم لا يتم في اليقظة، و ما تم مع الفراق لا يتم مع الاجتماع، فتعال نتقاسم الحظوظ في الحياة، ثم لا حرج إذا طالبتني بمقاسمة الحظوظ في الممات، فأعرض كلمتي على الحق تجده تفسيرها، و على العدل تجده مدلولها، وعلى قائمة الأخوة و المساواة تجدها شواهد لها .... إن الإسلام كامن في هذه النفوس كمون النار في الحجر، و قد قدح المؤتمر زنده فأورى، إن في نفس هذه الأمة قبسا من الحياة يشع منه نورها، فإذا هي مهدية، و تنقدح منه نارها، فإذا هي قوية، و إن هذا القبس لا يخبو مادام الإسلام و العربية >>[10]

رأى الإبراهيمي في المؤتمر الإسلامي الجزائري (1936) فرصة يجب على الجزائر ألا تضيعها. كما أنه فرصة لها لإسماع صوتها في عاصمة المستعمر نفسه، وهكذا يظهر للفرنسيين أنفسهم من ذوي الضمائر الحية أن الجزائريين ليسوا همجا ولا متوحشين، بل هم متحضرون دعاة سلام يريدون أن يعيشوا في بلدهم متمتعين بحقوقهم آمنين على ممتلكاتهم متمسكين بدينهم يتكلمون لغتهم العربية.

لكن فرنسا . كعادتها في كل مرة . كانت تسعى إلى مخادعة الجزائريين، وكانت الجمعية في كل مرة تغير من أساليبها في التعامل مع حكومة الاستعمار، دون أن تتراجع عن مبادئها، فرجالاتها كانوا متيقنين بأن الساسة الفرنسيين كلما عاهدوا عهدا نبذه فريق منهم، وهكذا ذهبت قرارات هذا المؤتمر أدراج الرياح كغيرها من الوعود المعسولة التي الاستعمار يمني الجزائريين بها.

ثورة التحرير الكبرى (1954-1962):

بعد أن استنفد الشعب الجزائري بجمعياته وأحزابه وزعمائه كل الطرق السياسية السلمية لتحقيق حقوقه في العيش كريما على أرضه، حيث ارتكبت فرنسا في حقه أبشع الجرائم، فهي لم تكتف بأن زجت به مرة أخرى في أتون حرب عالمية ثانية (1939 -1945)، بل ألحقت به أشد الأذى، وذلك في أحداث 8 ماي 1945 حين قتلت منه في أيام قلائل ما يزيد عن 45000 جزائري. كما أنه سجنت قادته من أقطاب الإصلاح في الجمعية أمثال الشيخ محمد البشير الإبراهيمي، والشيخ الطيب العقبي. هذا ما جعل المجال مفتوحا أمام الجزائريين لاتخاذ خيارات أخرى تمثلت في الكفاح المسلح الذي انطلقت شرارته الأولى في الفاتح من شهر نوفمبر 1954، و كان لأعضاء الجمعية دور بارز فيه، لأنهم تلقوا في مدارسها و معاهدها مبادئ الوطنية التي جعلتهم يقدمون أرواحهم فداء للوطن، خصوصا إذا علمنا أن المستعمر كان يسعى للقضاء على الإسلام في داره، و بالتالي فإن

مقاومته جهاد، و الموت فيه شهادة في سبيل الله.

بقيت جمعية العلماء المسلمين الجزائريين تواصل نشاطها الإصلاحي بقيادة رئيسها الثاني الشيخ محمد البشير الإبراهيمي بعد اندلاع الثورة التحريرية، حيث عملت على تقديم الدعم المادي والبشري لها حتى أعلنت طواعية عن حلها سنة 1956 من أجل توحيد كلمة الشعب الجزائري تحت راية جبهة التحرير الوطني في جهاده ضد المستعمر، و قد كانت للإبراهيمي مواقف جد إيجابية من هذه الثورة، فقد قام برحلته الثانية إلى المشرق من أجل أن يحشد الدعم لها.

مما يدل على أن الإبراهيمي كان مساندا للثورة منذ انطلاقتها نشره بيانا باسم مكتب جمعية العلماء المسلمين الجزائريين بالقاهرة وقعه رفقة الشيخ الفضيل الورتلاني، ومما جاء فيه:<< أيها الإخوة الأحرار: هلموا إلى الكفاح المسلح. إننا كلما ذكرنا ما فعلت فرنسا بالدين الإسلامي في الجزائر، و ذكرنا فظائعها في معاملة المسلمين، لا لشيء إلا لأنهم مسلمون، كلما ذكرنا ذلك احتقرنا أنفسنا و احتقرنا المسلمين، و خجلنا من الله أن يرانا و يراهم مقصرين في الجهاد لإعلاء كلمته، و كلما استعرضنا الواجبات وجدنا أوجبها و ألزمها في أعناقنا، إنما هو الكفاح المسلح، فهو الذي يسقط علينا الواجب، و يدفع عنا و عن ديننا العار، فسيروا على بركة الله وعونه و توفيقه، غلى ميدان الكفاح المسلح، فهو السبيل الواحد إلى إحدى الحسنيين: إما موت وراءه الجنة، و إما حياة وراءها العزة و الكرامة>>[11]. صدر هذا البيان عن الجمعية يوم 15 نوفمبر 1954، أي بأيام قلائل بعد اندلاع الثورة التحريرية الكبرى، وكان مشبعا بتعاليم الدين الإسلامي الذي اعتبر بمثابة شحنة روحية لهذه الثورة.

رأى الشيخ محمد البشير الإبراهيمي بأن الثورة التحريرية المجيدة نهاية حتمية لسياسة المستعمر البليدة التي لم تتعظ بما حدث لها في تونس ومراكش، وأن سنن التاريخ قد جرت على فرنسا كما جرت على الأمم العاتية التي سبقتها، وهذه الثورة . في نظره . أثبتت مجموعة من الحقائق أهمها:

تسفيه دعوى فرنسا المفترية التي تزعم أن الجزائر راضية مطمئنة بالاستعمار.

تبيين أن الرضا بالاستعمار كفر، والاطمئنان لحكمه ذل، وأن الثورة على ظلمه فرض

شد عضد الإخوة الجاهدين في تونس ومراكش، وتقوية آمالهم في النصر.

إيصال حركة الجهاد ضد المعتدين الظالمين الذي هو طبيعة في ذاتية الجزائري عبر العصور.

الثأر للشعب الجزائري الذي أذاق الاستعمار سوء العذاب [21]

نفهم . من خلال هذا . أن الشيخ الإبراهيمي لم يكن مساندا للثورة الجزائرية فحسب، بل كان محرضا عليها باعتباره إياها جهادا في سبيل الله، وهذا من أوكد الواجبات. كما أنه كان فخورا ببطولات المجاهدين وتضحياتهم في سبيل الله.

لا يقف الشيخ الإبراهيمي من الثورة التحريرية الكبرى مثل هذه المواقف فقط، بل يذهب إلى حد وصفها بأنها أعظم معركة في التاريخ بعد عصر النبوة، فيحق بأن تنتفض لها شعوب القارتين: أفريقيا و آسيا، حيث قال:<< يشهد التاريخ المنصف بأنها . الثورة الجزائرية . أعظم معركة سجلها بين الحق و الباطل، و بين الحرية و الاستعباد، و بين المظلوم و الظالم، و بين الخير و الشر، و بين الضعف و القوة، و يشهد التأريخ كذلك أنه لمك يشهد بعد عصر النبوة معركة تنتصر فيها الفئة القليلة على الفئة الكثيرة، و يتجلى فيها سر الإيمان و سر الروح مثل هذه المعارك الدائرة في الجزائر، حيث تنازل فيها قوى الخير، قليلة العدد معدومة المدد وقوى من الشر كثيرة الأعداد، موفورة الإمداد، متصلة بالإسناد، كاملة الاستعداد، فتدحرها و تنتصر عليها >>[31].

إذا كانت ثورة هذا هو شأنها، فكيف يحق

لعاقل أن يتقاعس عنها و لا يشارك فيها؟! كيف لا يمكن للإبراهيمي ألا يضطلع بدوره فيها؟! لقد دعمها الشيخ بشتى الوسائل، بالبيانات التي كان يوقعها عن مكتب جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في القاهرة، بالخطب التي يلقيها على المنابر المختلفة، بالمقالات التي كان ينشرها في الصحف، و لم يكتف بكل هذان بل ذهب به الأمر إلى أن جاب العديد من الأقطار العربية و الإسلامية، و قد بلغ من الكبر عتيا، لكي يحشد الدعم لهذه الثورة المباركة، فكانت النتيجة أن استجابت هذه الشعوب لهذا النداء، و حظيت الثورة بدعم داخلي، حيث كانت لأغلبية الشعب الجزائري مشاركة فيها بمختلف الوسائل، و حظيت بدعم خارجي أيضا بفعل رابطة العروبة و الإسلام التي كانت تشد الجزائر إلى غيرها من أقطار المشرق. لقد قال الشيخ واصفا هذا الدعم:<< لم يشهد التاريخ شعبا ثار لحرماته المنتهكة، فهز العالم من أطرافه، و انتصر له سكان القارتين مثلما شهد من الشعب الجزائري و شعوب آسيا و أفريقيا، تداعت هذه الشعوب لميقات يوم معلوم دعوه يوم الجزائر يعقدون فيه الاجتماعات لإعلان السخط و إقامة النكير على الاستعمار عموما و على الاستعمار الفرنسي في شمال أفريقيا خصوصا، و لجمع الإعانات المالية لينتعش بها إخوانهم الجزائريون وتتجدد بها قواهم على قتال عدوهم >>[14].

لم يكن تدعيم الشيخ الإبراهيمي للثورة الجزائرية مجرد أقوال، بل ترجم هذه الأقوال إلى أفعال، فمع كل هذه الأعمال كانت له خطة في كيفية نجاح هذه الثورة، و قد قامت هذه الخطة على أساس الاستفادة من الثورات القريبة زمنيا من الثورة الجزائرية، حيث أكد في هذا على الثورة الليبية ضد الإيطاليين بقيادة عمر المختار في الجبل الأخضر، و على الثورة في الهند الصينية ضد فرنسا، فالثورة الليبية تمكن الاستفادة منها باعتبار اشتراك الشعبين الليبي و الجزائري في نفس المقومات، و يجمع الثورة الجزائرية بالثورة في الهند الصينية عامل مشترك متمثل في كون العدو واحدا، وهو فرنسا، ثم الاستفادة في هذا الصدد من الخبرات التي اكتسبها المحاربون الجزائريون المشاركون في هذه الثورة.

يرى الإبراهيمي بأن الثورة الجزائرية لا يكتب لها النجاح إلا بالالتزام بثلاثة أشياء:<<الإطالة والتعميم والسلاح... فثورة ليبيا على الاستعمار الإيطالي دامت عشرات السنين، حتى أقضت مضاجع الطاليان من عسكريين وسياسيين، وثورة الهند الصينية على الفرنسيين الغاصبين دامت ثمان سنوات.... و أما تعميمها فهو شرط أساسي لنجاحها لأنه يوزع القوى الفرنسية، و يقوي تأثير الرعب في نفوس المعمرين أصحاب المزارع و الضياع... وأما التسليح فهو أصعب الأشياء، لأن الجزائر محاطة بمراكش وتونس ولا يمكن التسليح إلا منهما، وفرنسا محتاطة من عشرات السنين لهذه القضية... ومع الجد والعزيمة وحسن التدبير يهون كل عسير>>[15].

هذا . إذن . جزء من مواقف الإبراهيمي من الثورة الجزائرية التي كان مقتنعا بها، وتبنتها الجمعية التي كان يترأسها، وكل هذا منح مزيدا من الدعم لهذه الثورة التي انتهت بدحر المستعمر الفرنسي إلى ما وراء البحار، وحققت الجزائر ما كانت تطمح إليه من العيش في كنف الاستقلال في الخامس من شهر جويلية سنة 1962.

موقفه من الاتجاه السياسي للدولة الجزائرية في بداية الاستقلال:

بذل الشيخ محمد البشير الإبراهيمي معظم سنوات عمره من مرحلة الشباب إلى مرحلة الشيخوخة في خدمة الإسلام و اللغة العربية و الجزائر، و ها هو يرى اليوم ثمرة جهاده الطويل تتحقق، و قد جاوز السبعين من عمره، و قد أخذ منه المرض مأخذا، فهو كما وصف حالته في هذه المرحلة:<< بأنها تصارع عدة أمراض حادة منها: السكر و الأعصاب

و الروماتيزم و العيون... إني أسير دقيقة لأستريح دقيقة أخرى >>[61]. لكنه بالرغم من كل هذا يحق له أن يفرح، وهو يرى ثمرة جهاده الطويل تتحقق، ويترتب عن هذا الفرح العمل على بناء الوطن وتعمير الأرض والمشاركة في سياسة الدولة بالرأي والنصيحة، خصوصا إذا علمنا أن الشيخ كان من أعلام الجزائر وأبنائها المخلصين.

في هذه الفترة نبه الإبراهيمي إلى أن فرنسا إن تركت الأرض، فإنها لن تترك مصالحها في الجزائر، بكل ما تحمله كلمة (مصالح) من معنى، سواء كانت مادية أو ثقافية. لهذا نراه يحذر من هذا الخطر في أول خطبة له بمسجد كتشاوة بعد تحويله من كنيسة إلى مسجد من مساجد الجزائر العاصمة، وكان ذلك يوم الجمعة 5 من جمادى الثانية سنة 1382هجري الموافق ل 2 من نوفمبر سنة 1962 للميلاد إذ قال:

<< يا معشر الجزائريين، إن الاستعمار كالشيطان الذي قال فيه نبينا . صلى الله عليه و سلم . ((إن الشيطان قد يئس أن يعبد في أرضكم هذه، ولكنه رضي أن يطاع فيما دون ذلك)) فهو قد خرج من أرضكم هذه، ولكنه لم يخرج من مصالح أرضكم، و لم يخرج من ألسنتكم، و لم يخرج من قلوب بعضكم، فلا تعاملوه إلا فيما اضطررتم إليه، وما أبيح للضرورة يقدر بقدرها >>[17].

إن الاستعمار الذي عمل على ترسيخ جذوره في الجزائر طيلة قرن واثنتين وثلاثين سنة ليس من السهل عليه أن يترك هذه الأرض، فقد عمل على تكوين نخبة من الجزائريين ترعى مصالحه الاقتصادية والثقافية، وقد آلت إليها في السنوات الأولى من الاستقلال مقاليد التسيير الإداري، وهذا ما يبقي خطره قائما في هذه الديار رغم خروجه من الأرض وقيام الدولة الجزائرية ذات السيادة. إن هذه السيادة لا يمكن لها أن تتم إلا بعودة الأمة إلى مقومات ذاتيتها، و هذا ما كان يعمل الشيخ الإبراهيمي على تكريسه وترسيخه لدى الشعب الجزائري، فإن لم يكن يدعو إلى الاستقلال قبل اندلاع الثورة الجزائرية، فإن كل نشاطاته كانت تصب في هذا الإطار، حيث ورد في حوار أجرته معه جريدة الجمهورية القاهرية بتاريخ 5 جويلية 1962 ما يلي:<<كان الدين يعطينا كل شيء... و يمنحنا كل شيء... حتى إذا ما قتلنا في هذه الحرب... فنحن شهداء... و كنا نعطي للفرنسيين كل هذا في صورة دينية بحتة... فنحن نجتمع للصلاة... و نحن نعلم الناس الدين... و نحن ندرس القواعد و النحو... و يكفي أن يعرف الشعب نفسه... كيف يقوم بمهمة التحرير؟ إن تدعه يتعلم لغته... و دينه... و تراثه، فيكتشف نفسه... و يقوم بالمعجزة >>[18]

إننا عندما نثور يجب أن نعلم لماذا نثور، وإلام نستند في ثورتنا حتى إذا آتت هذه الثورة أكلها . بإذن ربها . عملنا على تحقيق ما كنا نطمح إليه من بناء نهضوي حضاري. إن مشروع البناء هذا هو الكفيل بإنجاح الثورة، و قد كان كذلك بالنسبة للثورة الجزائرية، فكيف يمكن لهذه الأمة، و قد نالت ما كانت تطمح إليه من حرية و استقلال أن تنتهج نهجا معاكسا ما كانت تضحي من أجله منذ أمد بعيد؟! و هذا بفعل هذه الفئة المتشبعة بأفكار فرنسا و مبادئها. إن فئة كهذه يجب أن يعمل الشعب على محاصرتها، وهذا في إطار القضاء على مخلفات الاستعمار، وما أكثر هذه المخلفات. إن تاريخ الجزائر مع فرنسا تاريخ مرير ملؤه الدم والدموع.

بعد أن نالت الجزائر استقلالها ظهرت خلافات بين قادة الثورة و القيادة السياسية، و قد اعتبرها الشيخ محمد البشير الإبراهيمي عادية، لأنها كانت قائمة على أساس رؤى متباينة لمصلحة الوطن، و قد كان الشيخ مستعدا للتدخل من أجل فك هذه النزاعات، حيث قال:<< نعم ... لن أتردد... و لكن أعتقد أنه سيزول سريعا... إن هذا الخلاف ضروري و حتمي، و يحدث دائما... و لكن لا يجب أن تتسع هوته... و

يجب أن يتوقف... و إلا أصبحت قضية الوطن في خطر >>[19].

كان هناك في بداية الاستقلال نوع من الانحراف في القيادة السياسية للدولة الجزائرية، وهذا راجع إلى عدم الخبرة، فالجزائري لم يمارس حقه في أن يحكم نفسه منذ أمد بعيد، فهذا أمر طبيعي جدا، و لكن ما لم يكن طبيعيا هو أن تصم هذه القيادة آذانها عن الدعوات المنادية بالإصلاح، وأن تمد يدها بالسوء لمن كان بالأمس القريب رفيقا في مواجهة العدو، و قد تحمل الإبراهيمي نصيبا من هذه المعاملة السيئة رغم تقدمه في السن، حيث ضرب عليه الحضر في بيته على إثر البيان الذي أصدره للقيادة والشعب الجزائري بتاريخ 16 أفريل 1964م بمناسبة الذكرى الرابعة و العشرين لوفاة الشيخ عبد الحميد بن باديس، ومما جاء فيه ما يلي : << إنه يجب أن أقطع ذلك الصمت، إن وطننا يتدحرج نحو حرب أهلية طاحنة، و يتخبط في أزمة روحية لا نظير لها، و يواجه مشاكل اقتصادية عسيرة الحل. ولكن المسؤولين . فيما يبدو . لا يدركون أن شعبنا يطمح قبل كل شيء إلى الوحدة والسلام والرفاهية، وإن الأسس النظرية التي يقيمون عليها أعمالهم، يجب أن تنبعث من صميم جذورنا العربية الإسلامية، لا من مذاهب أجنبية. لقد آن للمسؤولين أن يضربوا المثل في النزاهة، وألا يقيموا وزنا إلا للتضحية والكفاءة، وأن تكون المصلحة العامة هي أساس الاعتبار عندهم، وقد آن أن يرجع لكلمة الأخوة . التي ابتذلت . معناها الحق، وأن نعود إلى الشورى التي حرص عليها النبي . صلى الله عليه و سلم . و قد آن أن يحتشد أبناء الجزائر كي يشيدوا جميعا ((مدينة)) تقوم على تقوى من الله ورضوان >>[20].

حمل هذا البيان تحليلا لأوضاع الدولة والوطن، حيث بين أن هناك انحرافا عن المبادئ التي قامت عليها الثورة التحريرية، وأن ما كان يطمح إليه الشعب الجزائري من مشاركته فيها من رخاء ورفاهية لم يتحقق. كما أكد أن الأسس النظرية التي قامت عليها هذه الدولة الفتية ليست نابعة من ذاتية الأمة، بل هي مستمدة من مذاهب أجنبية.

موقفه من القضية الفلسطينية:

لم تنس التضحيات التي بذلها الشيخ محمد البشير الإبراهيمي من أجل الجزائر إلى آخر رمق من حياته اهتمامه بقضايا أمته الكبرى العربية والإسلامية، فهو يعتبر أن أمته مرهونة في وجودها بهذه الأمة الكبيرة. إن الجزائر . بالنسبة إليه . مرتبطة بالشرق مهما تباعدت عنها أقطاره، بعيدة عن فرنسا، وإن كانت قريبة منها، إنها مرتبطة بالشرق تاريخا وأرضا ولغة وعقيدة. مما يجعل اهتمامها بقضاياه اهتماما بقضاياها، وتعد القضية الفلسطينية قضية العرب والمسلمين الكبرى التي يجب أن تتوحد عليها جهودهم.

لقد بذلت الجزائر أعز ما تملك من مقدراتها المادية والبشرية في مقاومة الاستعمار الأجنبي، وهذا ما يجعل وقوفها إلى جانب القضايا التحررية في العالم، ومنها القضية الفلسطينية أمرا طبيعيا بالنسبة إليها. إن الجزائريين وقفوا إلى جانب هذه القضية في أيامها الأولى، حيث ذهبوا إلى هناك سنة 1948م مشيا على الأقدام للوقوف إلى جانب إخوانهم في جهادهم ضد العدو الإسرائيلي، وهذا بالرغم من المعاناة التي كانوا يعيشونها في وطنهم من جراء الاحتلال الفرنسي المسلط عليهم، وهذا موقف يسجله التاريخ للجزائر في وقوفها إلى جانب القضية الفلسطينية.

إن الشيخ محمد البشير الإبراهيمي . بكل ما يحمله من وفاء و إخلاص للقضية الجزائرية . لا يمكنه أن يتغافل عن القضية الفلسطينية، فقد كانت الأعياد تتوالى عليه، و هو يخفي وراء حسن المظهر الذي يبدو به للناس مرارة هذه القضية، حيث كتب في مجلة (الأخوة الإسلامية) التي كانت تصدر ببغداد في

عددها المؤرخ ب 1 شوال 1372 هجري الموافق ل 12 جوان 1953 للميلاد: << وجاءت نكبة فلسطين، فكانت في قلبي جرحا على جرح، وكانت الطامة والصاخة معا، وكانت مشغلة لفكري بأسبابها ومآسيها وعواقبها القريبة والبعيدة، فلا تصور لي الخواطر إلا أشنع ما في تلك العواقب، وكأن أحزان الدنيا كلها كانت تتجمع علي في يوم العيد، وكنت أغطي باطن أمري بالتجمل، فإذا عدمت المتنفس من الرجال والأعمال والأحوال رجعت إلى العيد الذي هو مثار أشجاني، فجردت منه شخصا أخاطبه و أناجيه و أشكو إليه و أسأله و أجيبه و أبثه الشكاية من قومي غيظا على القادرين، وتأنيبا للغادرين >>[12] . لكن ماذا تمثل فلسطين بالنسبة للإبراهيمي حتى يحزن عليها كل هذا الحزن، ويملأ قلبه بالأسى، ويبدو في يوم العيد وكأن أحزان الدنيا كلها اجتمعت عليه؟

لقد كتب في المقال المذكور آنفا ما تمثله قضية فلسطين بالنسبة إليه: << كانت خاتمة النتائج أننا قربنا من صهيون ما كان بعيدا وأدنينا منه أمانيه، فالقدس محطة الإسراء وموطن أقدام محمد . صلى الله عليه وسلم . وفتح عمر، أصبح لقمة مترددة بين لهواته، و المسجد الأقصى كاثرته البيع و الكنائس و تعاونت على إخفاء مآذنه و إسكات أذانه. ويل للعرب من شر قد حل ولا أقول قد اقترب >>[22].

هنا تظهر القضية الفلسطينية . بالنسبة للإبراهيمي . بأنها قضية عقيدة قوامها القدس والمسجد الأقصى بكل ما يحمله من معاني القداسة بارتباطه بإسراء النبي محمد . صلى الله عليه وسلم . و معراجه، وباعتباره قبلة أولى للمسلمين وحرمة هذا المكان لا يمكن أن تضاهي حرمة المسلم الذي يذل و تسفك دماؤه هناك.

خاتمة:

يمكننا أن نحدد المنطلقات الأساسية التي ينطلق منها الفكر السياسي عند الشيخ محمد البشير الإبراهيمي في الدين الإسلامي واللغة العربية، والوطن الجزائري، وقد اعتبرها مبادئ محددة هوية الشعب الجزائري ولا يمكن التنازل عنها بأي حال من الأحوال، وهي المبادئ التي ظل يقاوم من أجلها إلى آخر لحظة في حياته.

يتميز الفكر السياسي للإبراهيمي بكونه فكرا عمليا، حيث أنه انطلق من الواقع الذي كان يعيشه الشعب الجزائري في عهد الاستعمار ليعطي البدائل التي تمكنه من التغيير، خصوصا إذا علمنا أن الشيخ كان عضوا بارزا في جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي كانت إطارا تنظيميا لاحتواء الأفكار الإصلاحية المطروحة في الجزائر، ثم العمل على تحقيقها في الواقع.

لم يمنع بروز روح الانتماء العربي الإسلامي في فكر الإبراهيمي السياسي من اهتمامه بالاطلاع على الأفكار السياسية المطروحة في الغرب، خاصة في فرنسا لتوظيف القيم السياسية التي كانت تدعو إليها في التعامل مع الحكومة الفرنسية في الجزائر، فهذه الحكومة بالرغم من أنها كانت امتدادا للحكومة الأم إلا أنها لم تكن تعمل بقيم الجمهورية المتمثلة في الحرية، العدالة، والإخاء.

لا يمكن للاستقلال أن يتم . في نظر الإبراهيمي ما لم تسع دولة الاستقلال إلى تحقيق المبادئ والمطالب التي بذل من أجلها الشعب أعز ما يملك من أبنائه وثرواته، ولما كان الاستعمار المندثر يعمل دائما على حفظ مصالحه السياسية، الاقتصادية، والثقافية عن طريق نخبة تبرم له الولاء، فإن العمل من أجل تقويض نفوذها يعتبر جبهة من جبهات الجهاد.

الجزائر قطعة من وطن كبير له امتداداته في العالمين العربي والإسلامي، وكل ما يحدث في هذا الوطن الكبير يجب أن يؤثر في الوطن الصغير، وهذا ما جعل الاهتمام بقضايا العرب والمسلمين والتواصل معهم عملا جوهريا لدى الإبراهيمي، وفي مقدمة هذه القضايا القضية الفلسطينية التي يراها قضية عقائدية

يجب أن تتوحد حولها جهود المسلمين والعرب.

الهوامش:

1.محمد البشير الإبراهيمي، آثاره، جمعها، أحمد طالب الإبراهيمي، بيروت، دار الغرب الإسلامي، 1997، ج4، ص. 380.

2, . نقلا عن، تركي رابح عمامرة، جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التاريخية، الجزائر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2004، ص. 223.

3. نقلا عن المرجع السابق، ص، ص. 229، 230.

4. نقلا عن، نفس المرجع، ص.231.

5. محمد البشير الإبراهيمي، آثاره،ج1، ص.246 .

6..ا لمصدر السابق، ج.1، ص. 248 ا.

7. أنظر المصدر نفسه، ج.1، ص. 256.

8. أنظر، المصدر نفسه، ج1، ص.257.

9. المصدر نفسه، ج.1، ص.258 .

10.المصدر نفسه، ج. 1، ص. 293 .

11. المصدر نفسه، ج. 5، ص.36 .

12. أنظر، المصدر نفسه، ج. 5، ص. 47 .

13. نقلا عن، تركي رابح عمامرة،جمعية العلماء المسلمين التاريخية، ص. 219. ا

14. نقلا عن المرجع السابق، ص. ص،219، 220 .

15. محمد البشير الإبراهيمي، آثاره،ج. 5، ص,ص. 64، 65 ,

16.المصدر السابق، ج. 5، ص. 303 .

17. المصدر السابق، ج.5، ص. 307.

18.المصدر نفسه، ج, 5، ص. 304.

19. المصدر نفسه، ج. 5، ص. 304.

20. المصدر نفسه، ج. 5، ص. 317.

21. المصدر نفسه، ج. 4، ص. 217.

22. المصدر نفسه، ج. 4، ص. 218.

مهاجرو الجزائر بفرنسا و القضية الوطنية

(مظاهرات 17 أكتوبر 1961 بباريس أنموذجا)

د. جراية محمد رشدي
أستاذ محاضر أ
جامعة الشهيد حمه لخضر- الوادي

ملخص:

يعتبر التاريخ بأفراحه و أتراحه ذاكرة للأمم ، و الشعب الجزائري على غرار غيره يتمتع بذاكرة جليّة سجلت ما ألم به من عذاب و هوان على يد الإدارة الإستعمارية الفرنسية التي حاولت بكل ما أوتيت من قوة طمس مقوماته وإخماد و طنيته ، لكنها لم تفلح رغم إشتداد جرائمها على إثر قيام الثورة التحريرية المظفرة، و يأتي على رأسها جرائم الإبادة الأكثر تميزا التي تعرض لها العمال الجزائريون على الأراضي الفرنسية و في العاصمة باريس نفسها على إثر مظاهرات 17 أكتوبر 1961 السلمية و التي كانت تعبيرا صادقا على وعي المهاجرين الجزائريين بقضية شعبهم العادلة ، و تعبيرا عن نضجهم السياسي الصادق مما تطلب منهم نضالا مستميتا و شجاعة نادرة التي حولها موريس بابون محافظ شرطة باريس (ملفه طافح بالجرائم) الى مذبحة و جريمة ضد الإنسانية.

Résumé:

Considérons l' histoire comme la mémoire des nations, et le peuple algérien, comme d'autres a une mémoire brillante enregistré ce que la douleur de la peine aux mains de l'administration coloniale, les Français ont tenté au mieux de la puissance d'effacer ses composantes et de la suppression et de patriotisme, mais n'a pas réussi malgré l'intensification de crimes Après la révolution éditoriale triomphant, et est dirigé par le génocide le plus exclusif subi par les travailleurs algériens sur le territoire français et à Paris même, à la suite des manifestations pacifiques le 17 octobre1961 et ce fut une véritable réflexion sur la prise de conscience des immigrés algériens juste cause de leur peuple, et l'expression de véritable maturité politique que de leur demander de lutter désespérément et le courage rare autour de Maurice Papon gouverneur de police de Paris (son volumineux dossier est plein de crimes) au massacre et un crime contre l'humanité .

الكلمات المفتاحية: الثورة التحريرية، نهر السين بباريس، المهاجرين الجزائريين، مظاهرات17 أكتوبر1961، فيدرالية جتهة التحرير الوطني، مظاهرات سلمية ، موريس بابون ، شهداء الجزائر ، إغراق المتظاهرين ، جرائم ضد الإنسانية، الإعتذار الفرنسي.

مقدمة.

لكي نستطيع أن نلم بملابسات أحداث17 أكتوبر1961 بباريس لابد أن نأتي الأمر من أوله و نعرف الهجرة و نتعرف على ظروف حياة المهاجرين و مناخ كفاح ونضال المهاجرين الجزائريين بباريس من بداياته.

1/- تعريف الهجرة:

لغة: من هاجر يهاجر مهاجرة وهجرة و يتفرع مدلولها هذا الى معنيين،أحدهما هو الترك و القطع و الإهمال لشيء ، و ثانيهما هو مطلق الخروج من أرض الى أخرى.[1]

إصطلاحا: هي إنتقال الإنسان من موطنه الأصلي و بيئته المحلية الى وطن آخر ، بإرادته أو بغير إرادته ، و تكون على نحو دائم أو مؤقت.[2]

2/- الهجرة الجزائرية نحو فرنسا.

إثر إنتهاء الحرب العالمية الأولى أي بعد سنة 1918 بدأ الجزائريون يتهاطلون على العمل في فرنسا حيث إستقروا في البدء بباريس في مقرات لاغوت دور (la goutte d›Or) في الحي (18)، ثم على طول شارع محطة القطار في الحي (13) و بعض الأزقة في الحي (5) و حي (14) و بإنتهاء الحرب العالمية الثانية (1939-1945) التي كان و قودها الشباب الجزائري، ولأجل إعادة بناء الإقتصاد الفرنسي الذي حطمته الحرب تم إستدعاء اليد العاملة الجزائرية للعمل في قطاع البناء و المصانع.[3]

2/-1- أسبابها:

هي أسباب كثيرة و متنوعة منها السياسية و الإقتصادية و الإجتماعية و حتى الثقافية و يمكننا إجمالها في ما يلي :

- تجريد الكثير من الفلاحين الجزائريين من أراضيهم عن طريق المصادرة وغيرها.[4]
- الغرامات العقابية و الإلتزامات الضريبية مما ضيق ظروف الحياة و جعلها صعبة للغاية.[5]
- إنعدام التصنيع بالجزائر و إنخفاض أجور العمال الجزائريين. [6]
- الرغبة في رفع مستوى الدخل و تحسين المستوى الإجتماعي.[7]
- تطبيق القوانين الإستثنائية التعسفية على الجزائريين.[8]
- التجنيد الإجباري 1912 و تشجيع تطوع الجزائريين في الجيش الفرنسي.[9]
- إختلاط الثقافتين الفرنسية و الجزائرية.[10]

و بما أن أزمة السكن كانت حادة فقد سكن المهاجرون الجزائريون الأحياء القصديرية خارج محيط المدينة بنونتيير (Nanterre) فكانوا يبنونها بأنفسهم حيث شروط الحياة العادية منعدمة فلا كهرباء و لا ماء و لا مجاري صحية و لا طريق معبد يصل الى مثل هاته الأحياء ،[11] و غداة إندلاع الثورة التحريرية الجزائرية كان يعيش في فرنسا ما يزيد عن 211000 جزائري، ما يربو عن نصفهم يقطن حواف باريس و ضواحيها.

ففي نونتيير(Nanterre) على بعد أربعة كلم من غابة بولوني سنة 1950 كان يعيش 18000 جزائري منهم 10000 في أحياء قصديرية. [12]

و من أهم المناطق المهاجر إليها من قبل الجزائريين في فرنسا نذكر على سبيل المثال لا الحصر:

1 -سانت إيتيان : أغلب المهاجرين إليها من بلاد القبائل و بوسعادة و قسنطينة و باتنة يعملون في مصانع الفولاذ و النسيج، نسبة كبيرة منهم كانوا رفقة عائلاتهم .

2 -أما غرونوبل : فأغلب المهاجرين إليها من سطيف و قسنطينة و البويرة و منطقة البيبان.

3 -ليون (Lyon) : االمهاجرين إليها كانوا من

مناطق عدة بإعتبارها نقطة إستقطاب (الأوراس ، بلاد القبائل) حيث عملوا في مصانع الغذاء و الكيمياويات و الميكانيك. [13]

2/2 إندلاع الثورة المسلحة:

إندلعت الثورة الجزائرية في 01 نوفمبر 1954 بقيادة جبهة التحرير الوطني التي آلت على نفسها قيادة العمل المسلح ضد الإستعمار الفرنسي الغاشم حتى تحقيق الإنتصار و الظفر بإسترجاع السيادة و الإستقلال.

لقد إتحدت العديد من التنظيمات و التيارات و إنصهرت كلها في بوتقة واحدة هي الجبهة التي قادت بدورها هذه الحرب على عدة أصعدة و محاور حيث أتخذت وسيلة حرب العصابات في الجبال نظرا لما يمتلكه العدو من عدة و عتاد خاصة سلاح الطيران ، و أعتمدت الجبهة التفجير و التفخيخ و حرب الشوارع في المدن الكبيرة الآهلة بالسكان خاصة بالعاصمة ،كذلك أعتمدت الوسائل السياسية كالتمثيل في المحافل الدولية و المؤتمرات العالمية و النقابات و المنظمات الطلابية و إستخدام سلاح الإعلام السمعي و المكتوب لبتقي تواصلها مع جميع شرائح الشعب الجزائري و الجماهير العريضة المساندة لقضيتها العادلة في العالمين العربي و الإسلامي وحتى الدولي .

و في الحقيقة من الوهلة الأولى لإندلاع حرب التحرير ارتأت قيادة الثورة بأن فتح جبهة جديدة على التراب الفرنسي و ذلك بنقل الحرب الى فرنسا نفسها أمر ضروري حتى يشتد الضغط على العدو و يزداد إحساسه بالخطر الذي تشكله هذه الثورة مما قد يعجل بقبوله لمبدأ حق الشعب الجزائري في تقرير مصيره.[14]

2/-3- فتح الجبهة الثانية فوق التراب الفرنسي.

ناضلت الطبقة العاملة الجزائرية في المهجر منذ حزب نجم شمال إفريقيا و الى غاية الإستقلال، فقد عانوا و ناضلوا على جبهتين ، الأولى جبهة كسب القوت أي العمل ضد الإستغلال و العنصرية و القهر، و الثانية النضال السياسي الهادف الى إستقلال الجزائر.

تلقى العمال الجزائريون المهاجرون بفرنسا الروح الوطنية عن طريق المحاضرات التي كان يلقيها الأمير خالد عام 1924 بباريس ، و قد عمل مصالي فيما بعد على تطويرها مع مناضلي حزب نجم شمال إفريقيا الذي حل في 26 جانفي 1937 ، لكن سرعان ما عاود الظهور في 11 مارس 1937 تحت إسم حزب الشعب الجزائري (PPA) و الذي حل أيضا في 26 سبتمبر 1939. [15]

و لما أطلق سراح مصالي من السجن في 11 أوت 1946 أي بعد نهاية الحرب العالمية الثانية هاجر الى فرنسا ((... و لما كانت المعركة قد أصبحت سياسية و تجري في الجزائر نقص دور المهاجرين لحساب الناخبين الجزائريين في هذا الوقت بالذات ظهرت الى الوجود فيدرالية فرنسا التابعة لحركة الإنتصار للحريات الديمقراطية ، و الحقيقة أن الفيدرالية جهاز خارجي فلم تتمتع بوزن و قوة نجم شمال إفريقيا...))[16]

و إنضوى أغلب المهاجرين في تلك المرحلة تحت لواء قيادة مصالي الى غاية الثورة ، و في سنة 1955 أسس مصالي الحركة الوطنية الجزائرية (MNA) المناهضة لجبهة التحرير الوطني المؤسسة في سنة 1954 و ذلك بعد الإنقسام الذي عرفته حركة الإنتصار للحريات الديمقراطية (MTLD) سنة 1953، و التي عملت فيما بعد(MNA) على ضرب جبهة التحرير الوطني و زعزعة إستقرارها في فرنسا و بالتالي القضاء على الدعم المالي (أي التمويل) الذي يقدمه

المغتربون للثورة في شكل إشتراكات بفرنسا حيث قدر عدد الجزائريين سنة 1961 في مقاطعة السين لوحدها بـــ(150000) شخص [17]، و في الأخير و بعد صراع مرير و صعوبات جمة تعرضت لها الجبهة إستطاعت إنشاء فيدرالية خاصة بها هي (فيدرالية جبهة التحرير الوطني) بفرنسا.

و بعد نشوب الصراع بين جناح المركزيين و جناح مصالي الحاج و إنقسام حركة الإنتصار للحريات الديمقراطية ،و إستعاد مصالي الحاج عمليا السيطرة على فيدرالية فرنسا كلها ما عدا بعض أعضاء اللجنة و بعض المسؤوليين المحليين للحزب الذين بقوا يترقبون مجرى الأمور و هؤلاء القلة سيكونون فيما بعد النواة الأولى لجبهة التحرير بفرنسا. [18]

و إحتدم الصراع بين أنصار كلا التنظيمين و الذي إنتهى في الأخير بإنتصار جبهة التحرير الوطني الذي كان وقوده أبناء الجزائر من كلا الطرفين . [19]

و الحقيقة أن أسباب فتح جبهة أخرى فوق التراب الفرنسي تعود في الأساس الى:

- التخفيف من ضغط الإستعمار على الشعب الجزائري.
- الإعتراف بقوة الثورة و قدرتها على الصمود.

و لهذا أرسلت لجنة التنسيق و التنفيذ عمر بوداود الى فرنسا لفتح جبهة ثانية في فرنسا التي تقرر فتحها رسميا، يوم 25 جويلية 1958 ، من قبل فيدرالية جبهة التحرير الوطني و قامت بأعمال فدائية عديدة و متنوعة مثل حرق مخازن الوقود وأعمال تخريبية متنوعة ،و تصفية الخونة و العملاء و رجال الشرطة الفرنسية منها محاولة إغتيال وزير الإعلام جاك سوستيل ، حيث فتحت النيران على سيارته فأخترقت رصاصة لباسه لكنه نجا.

و قدرت حصيلة الأعمال التي قام بها الفدائيون الجزائريون ضد المؤسسات الفرنسية الإقتصادية و العسكرية بفرنسا بحوالي :

- 56 عملية تخريب.
- ضرب 181 هدف عسكري و إقتصادي.
- مقتل 82 شخص أغلبهم من رجال الشرطة.

و لقد أمرت الفيدرالية بتعليق كامل نشاطها الفدائي في 05 جويلية 1961 لإعتبارات عديدة و كثيرة لايسعنا المجال هنا للإتيان على ذكرها.[20]

3/- مظاهرات 17 أكتوبر 1961:

3/-1 أسبابها:

نشرت محافظة شرطة باريس بيانا تعلن فيه حظر التجول على المهاجرين الجزائريين أي (الفرنسيين المسلمين الجزائريين)، إبتداءا من 08 سبتمبر قصد إيقاف الأعمال الإرهابية (من وجهة النظر الفرنسية) أي الجهادية التي يقوم بها فدائيوا جبهة التحرير الوطني، و لهذا منع عنهم التنقل و الحركة بدءا من الساعة الثامنة و النصف مساءا الى الخامسة و النصف صباحا.

فإلى غاية 07 سبتمبر 1961 ما يقارب 120 جزائري تم ترحيلهم الى أريافهم بالجزائر ما بين ليلتي 07 و 08 سبتمبر، 643 جزائري تم إقتيادهم الى فانسين (vincennes) ، ثم 630 في ليلة 08 سبتمبر لوحدها و هكذا سيبقى الحال في الأسابيع الموالية.

و من الجرائم التي و قعت للجزائريين قبل أحداث أكتوبر 1961 نذكر في الدائرة 17، أحرق جزائريون بسبب صب الشرطة للبنزين على أجسامهم كذلك صدمت سيارة جزائري بشاحنة في حادث مرور عادي و وتم نقله الى المستشفى على سيارة الشرطة و لقد أكتشف الطبيب أن سبب الوفاة رصاصة في الرأس ، ناهيك عن إغراق الجزائريين في نهر السين و شنقهم في غابة فانسيين، أو ضربهم بأداة صلبة على رؤوسهم فيموتون.

و لإقناع المترددين من رجال الشرطة الخائفين من

العقاب فقد منحهم محافظ الشرطة بابون الضمانات الكافية « ... سوّوا مع الجزائريين بأنفسكم ، و مهما حدث فإنكم محاطون بالحماية...» [21]

كما صرحت مصادر رسمية بأنه خلال شهري أوت و سبتمبر 31000 شخص تمت مراقبتهم في باريس و ضواحيها، بينما تم إقتياد 19375 شخص الى فانسين (vincennes) و 500 تم ترحيلهم الى أريافهم بالجزائر.[22]

لقد حاولت مصالح روجي فيري وزير الداخلية الفرنسي و محافظ شرطته موريس بابون أن تقنع الناس بأن مناضلي الجبهة إرهابيون و قتلة و لهذا و بهدف إيقاف التصرفات الإجرامية تقرر إتخاذ إجراءات سنأتي على ذكرها تهدف الي إفشال العمل الثوري و إعاقته. [23]

والحقيقة أن محافظ شرطة باريس موريس بابون الذي تم تعيينه في هذا المنصب منذ 1958 تقديرا لخبرته الإجرامية في التعامل مع الجزائريين في (قسنطينة) بالجزائر ، حيث كان مطلوب منه القضاء على نشاط الجزائريين في باريس و ضواحيها و هذا ما أعطاه الضوء الأخضر لمضايقتهم و تعذيبهم[24] فجلب لهذا الغرض أعدادا كبيرة من الحركة الجزائريين، و الى جانب إصداره لحضر التجول في 08 سبتمبر فإنه أصدر قرارا آخر فرض فيه على أصحاب المقاهي و المطاعم من الجزائريين إغلاقها إبتداءا من الساعة السابعة مساء[25]، و طالبت وزارة الداخلية يوم 13 أكتوبر 1961 من التجمع الوطني تبرير حضر التجول.[26]

3/-2 تطورها:

رأى أعضاء الفيدرالية أن حضر التجوال الذي فرضته الداخلية الفرنسية و غلق المطاعم و المقاهي التي يرتادها الجزائريون ستقضي على جميع الإتصالات على مستوى القاعدة النضالية و بالتالي يعرقل أهداف جبهة التحرير الوطني و من ثم فإن سياسة الأيدي المكتوفة ستقود كفاح الجزائريين بفرنسا الى الى الإنتحار.

إجتمعت فيدرالية جبهة التحرير لدراسة هذا الوضع في 10 أكتوبر و درست التقارير التي تلقتها في 07 أكتوبر و بعد تحليل الوضعية قررت الإتحادية الرد عبر منشور يوزع على نطاق واسع مما جاء فيه: [27]

- مقاطعة الجزائريين لحضر التجول و ضرورة التظاهر جماعيا إبتداء من 14 أكتوبر رجالا و نساءا و أطفالا.
- يتم السير في الشوارع الباريسية الرئيسية ، مثل الشانزيليزي و سان ميشيل.
- إغلاق التجار الجزائريين لمحلاتهم لمدة 24 ساعة كتعبير منهم على إعتراضهم على حضر التجول.[28]

و يؤكد المهاجر آنذاك عبد القادر بن عمر(دلوله) أن المظاهرات كانت مقررة يوم 14 أكتوبر 1961 لكن تقرر بعد ذلك تغيّرها الى يوم 17 أكتوبر 1961 لأن التاريخ الأول يصادف السبت و هو يوم عطلة عند الفرنسيين.[29]

ترى بعض الشهادات بأنه نزل يوم الثلاثاء 17 أكتوبر 1961 حوالي 30000 جزائري الى شوارع باريس في مظاهرة سلمية طافت بشوارع (أوبيرا،بون نوفال، و سان ميشيل، و جسر نوبي ، و كوربفوا ، و ليتوال... و غيرها)،و لقد تدفق آلاف العمال الجزائريين مع عائلاتهم و أطفالهم من مدن الضواحي للإنضمام الى المسيرة السلمية. [30]

و إنضم للمظاهرات حتى النساء و الأطفال و حتى بعض الفرنسيين المحبين للسلام كما إنتشرت في المناطق الستة حيث التواجد الجزائري و السيطرة الفعلية للفيدرالية أما أشهر المحتشدات التي خصصتها السلطات الفرنسية للجزائريين داخل التراب الفرنسي نذكر منها : سان موريس لوزاك – لردواز... إلخ.[31]

بينما يرى المجاهد علي هارون بأنه على خلاصة تقارير رؤساء الولايات فإن مسؤول التنظيم يقدر بأن خمسين ألف شخص جندوا للتظاهر السلمي في باريس لوحدها و هذا دون حساب عشرات الآلاف الذين أوقفوا في حواجز الشرطة بالضواحي و لم يصلوا الى نقطة التجمع.

ومن الأماكن التي دخلوا منها و تظاهروا فيها ناحية الأوبرا ، ساحة إيتوال ، تون نوفال ، الكونكورد ،جسر نوبيي، لقد مرّ خمسون ألف جزائري من هاته الأبواب التي أغلقها بابون.[32]

لقد حولت شرطة المحافظ (موريس بابون) و ووزير الداخلية (روجي فراي) المسيرة الى مجزرة رهيبة، راح ضحيتها حوالي 200 شهيد و إعتقال 1200 متظاهر ، و جرح 2300 آخرين.[33]

و ما أن بدأت الشعارات و الصيحات تدوي في شوارع باريس و ضواحيها حتى واجهتها السلطات بكل قسوة رغم سلميتها مستعملة كل أنواع الردع بما فيها الذخيرة الحية ، و سالت دماء الجزائريين ، و بعد تفريق المتظاهرين بدأت الاعتقالات بين صفوفهم و محاكمتهم محاكمات غير عادلة ، هذا إن لم نقل محاكمات جائرة و شرعت الشرطة السرية في مداهمة المهاجرين محاولة منها كشف المنظمة السرية و تفكيكها ، و بالتالي ضرب جبهة التحرير الوطني في الصميم .

و أكد المجاهد محمد غفير المدعو «موح كليشي» إستنادا إلى تقارير مؤرخين فرنسيين أن نهر السين شهد مقتل مناضلين جزائريين قبل أحداث 17 أكتوبر 1961 ، وأكد المجاهد خلال منتدى يومية ديكا نيوز أن «جزائريين قتلوا في نهر السين قبل أحداث 17 أكتوبر 1961 مثلما تؤكده الإختفاءات العديدة لمناضلين لم يعثر أبدا على أثرهم قبل هذا التاريخ و أكدته كذلك تقارير مؤرخين فرنسيين».

وذكر المتدخل بالأحداث الهامة التي سبقت هذا التاريخ منها «إضراب 8 أيام» سنة 1957 الذي شهد مقتل أول شهيدعلى أيدي المصاليين الذين حاولوا إجهاض هذه المبادرة. كما ذكر وقف إطلاق النار المفروض على الجزائريين من قبل الحكومة الفرنسية في الفاتح من سبتمبر 1958 مما أدى إلى قمع الجزائريين من قبل الشرطة الفرنسية، و أشار المجاهد إلى أن «موريس بابون» قد أحضر من قسنطينة لتطهير باريس من جبهة التحرير الوطني» مذكرا بأن شهري أغسطس و سبتمبر 1961 شهدا أعمال عنف أدت إلى اغتيالات أخرى في حق الجزائريين.

كما تحدث غفير عن الأحداث التي ميزت شهر أكتوبر قبل وقوع المجازر منها فرض وقف إطلاق نار آخر على الجزائريين ابتداء من 6 أكتوبر. و ذكر السيد غفير بأن 300.000 عامل جزائري بفرنسا لبوا نداء جبهة التحرير الوطني بعدم الذهاب إلى العمل مما أدى إلى إحداث «شلل» في البلاد، و أشار إلى أن أحداث 17 أكتوبر 1961 لم تكن مجرد «حركة شعبية» وإنما «معركة باريسية» ، مستندا في ذلك لتقارير المؤرخ جون لوك اينودي ، مضيفا أن «العالم كله كانت له دراية بهذه المجازر» التي تناولها العديد من المؤلفين الأجانب.[34]

3/-3 قائمة بأسماء بعض شهداء المظاهرات:

إسم الشهيد	طريقة الوفاة	تاريخ وفاته
عبادو عبد القادر	غريق	-
عبادو لخضر	غريق	17/10/61
عثمان لعمارة	مقتول	17/10/61
آيت العربي	مقتول	17/10/61
إرحاب بلعيد	مقتول	18/10/61
بلقاسمي عاشور	مقتول	18/10/61
بوشادو لخضر	غريق	أنتشلت جثته من السين في 21/10/61
دراويسي مقران	مقتول	17/10/61
قرناب براهيم	مقتول	18/10/61
حوباد لخضر	غريق	17/10/61
تلمساني قندوز	مقتول	17/10/61

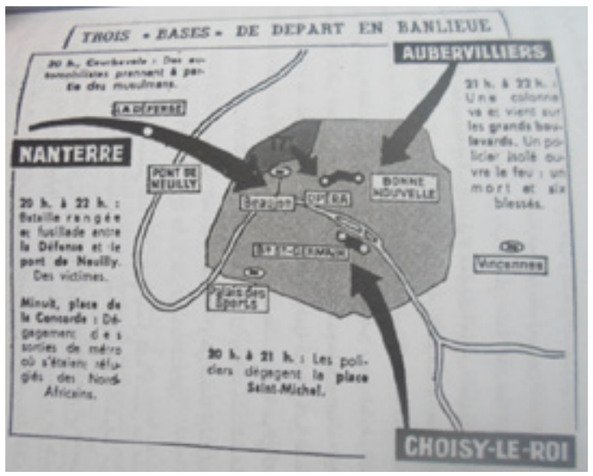
المرجع: Anne Tristan,le Silence du fleuve, p 148.

و بالتالي فإنها حلقة من حلقات نضال هذا الشعب و عكست مدى وعي و نضج الجالية الجزائرية المهاجرة بمصير وطنها ، و أن المطالبة بالاستقلال و العمل علي تحقيقه بكل الطرق ، السلمية منها أو العسكرية و ما هذه المظاهرات في حد ذاتها إلاّ تعبير صادق عن قوة و إيمان الجالية المهاجرة بحتمية ثورة نوفمبر و تحديا كبيرا لأعتى قوة استعمارية.[35]

3/-4 شهادات الصحافة الفرنسية عن الأحداث:

<< ... من بين ما كتبته جريدة (ليبراسيون) في اليوم الموالي للأحداث أي 18 أكتوبر 1961 :

... في ساحة إيتوال وفي أماكن على الرصيف أحيطت بحواجز معدنية تستعمل في الحفلات، أوقف آلاف الأشخاص متراصين داخلها بعضهم ببعض و البعض الآخر ملتصق مطأطئين رؤوسهم وأيديهم فوقها تتوالى عليهم الضربات بلا إنقطاع، و لا أحد من الجزائريين كان يرد، وفي (فاغرام) كانت ثلاثون امرأة وشابة مع الأطفال يائسات يصرخن بالعربية أو الفرنسية.



– الضواحي التي إنطلق منها الجزائريون الى أماكن التظاهر–

المرجع: علي هارون ، الولاية السابعة ، ص 488.

ويبدو أن قادة المظاهرت خلال هذا الاستعراض في الشوارع الكبرى أرادوا تجنب كل عنف، فعند المرور أمام المقاهي نصحوا

أصحابها بإخلاء الرصيف من الطاولات وان لايخشوا شيئا، لكن في شارع (بون نوفال) حدثت المأساة، كان ضمن السيارات المتوقفة في الشارع عربة شرطة فارغة ولم تستطع الرجوع إلى الوراء، وكان السائق وحيدا أمام المقود.

وقد شهد محققوا جريدة (فرانس سوار) رغم أنهم غير مؤيدين للجزائريين، على واحدة من الحلقات الدرامية جدا لهذا المساء و الأكثر دلالة أيضا وهي إطلاق النار في شارع (بون نوفان وهنري بينيولي وميشال غروس سبينتيلي)، طوابير جديدة من المسلمين نزلت من (مونمارتتر)، وصل الجميع إلى (ريشيليودر)حيث سمعت صفارات الشرطة المتحركة فاتحة الطريق لقوافل العربات التي جلبت على متنها مئات و آلاف المتظاهرين الذين أوقفوا.[36]

وروى شاهد فقال: رأيت السائق ينزل من مقعده شاحبا، حاملا مسدسه في يده، وخوفا من الحشد الصارخ المتقدم نحوه صرخ :سأطلق النار على أول من يتقدم، واصل المتظاهرون التقدم بلا خوف ، فأطلق الشرطي رصاصتين في الهواء ثم على المتظاهرين ،عند سماع صوت الرصاص أسرع رجال الشرطة واضعين الخوذات وعلى صدورهم الصدريات الواقية وأطلقوا بدورهم حوالي 20 طلقة، هرب شماليو إفريقيا في جميع الاتجاهات ولجأو إلى ممرات البنايات، كسر زجاج محل للحلوى ونهب ونهبت كذلك شرفة مؤسسة رياضية وواجهة محل لبيع القمصان ، وبقي 7 رجال على الرصيف مصابين بجراح خطيرة، توفي واحد منهم.[37]

في هذا المساء برهن رجال الشرطة على تسرع مفرط ، وقد كتب صحافي آخر :أقل حركات رجال الشرطة كانت تتم عن الحقد وقد أفرط الجميع في التسرع ، وكانوا عند مرورهم يضربون الرجال بدلا من وضعهم في الاتجاه المطلوب و ينعتونهم بصفات الخسة والدناءة و صغار الفئران ...>>[38]

3/- 5 الإعتذار الفرنسي المتأخر:

إنخرط الكثير من أهالي (نونتيير) منذ التسعينات في أعمال تحسيسية تخص تاريخهم المحلي أي تقيّيد الذاكرة الجماعية للأحداث التي سجلتها مدينتهم (المقاومة، الإعتقالات، أحياء الصفيح، و مظاهرات 17 أكتوبر 1961...الخ) كما أمضى أكثر من 500 شخص في بداية سنة 2003 نداء عريضة وطنية << ... أعطوا نونتيير مكانها في الذاكرة بتسجيل أحداث17 أكتوبر 1961...>> و هي تتداول عبر الأنترنيت إذ تعتبر مواصلة للنداء الوطني المعلن من قبل جمعية 17 أكتوبر 1961 ضد النسيان.

تجمع المئات في 17 أكتوبر2003 حول جاكلين فريس النائبة في البرلمان و رئيسة بلدية نونتيير في المكان المقابل لمقر ولاية لاهوت دي سين (des Hautes de –Seine) حيث أزالوا الستار عن لوحة تذكارية أقيمت للضحايا الجزائريين الذين أغرقوا في نهر السين.[39]

أعلن الحزب الإشتراكي الفرنسي يوم الإثنين الموافق لـ 15/10/2012 عن إعترافه الرسمي بالقمع الدموي الذي تعرض له المتظاهرون أبناء الطبقة العاملة الجزائرية و التي نجم عنها العديد من القتلى ، كما سبق لفرانسوا هولاند ان حيا سنة 2011 هؤلاء الشهداء بمناسبة مرور 50 سنة على الأحداث السوداء في تاريخ الذاكرة الفرنسية، حيث جعلها بعد ذلك ضمن إحدى بنود حملته الإنتخابية للرئاسيات.[40]

و هكذا أوفى بعهده فقد حيا فرانسوا هولاند مجددا بعد توليه شؤون الحكم في فرنسا يوم الإربعاء 17/10/2012 أرواح قتلى هذه الأحداث الأليمة بباريس حيث قال بلسانه <<... بعد مضي 51 سنة عن هذه التراجيديا أحيي ذكرى هؤلاء الضحايا...>>[41] و يعتبر هذا أول إعتراف بالأحداث يصدر عن شخصية فرنسية رفيعة المستوى مثلها رئيس الدولة الفرنسية ذاته فرانسوا هولاند.[42]

كما صرح وزير المجاهدين الجزائري طيب زيتوني ببجاية على هامش الاحتفالات المخلدة ليوم الهجرة أن»قمع مظاهرات ال17 أكتوبر 1961 بباريس تعد «جريمة في حق الإنسانية»، وأضاف الوزير أن «التعذيب والإعدام والإغراق الجماعي للجزائريين في نهر السين تعد من «أبشع الجرائم في حق الإنسانية» ، ودعا المؤرخين والباحثين للنظر والدراسة في هذه الجرائم و التي حسبه –» لم تكشف بعد كل أسرارها، لاسيما ما تعلق بالقمع الوحشي والانتهاكات» التي تعرض لها المناضلون بشكل خاص و الجالية الوطنية المقيمة بفرنسا بشكل عام.

ومع ذلك فقد شكل هذا الحدث التاريخي يقول الوزير– «محطة هامة «في مسار الثورة التحريرية المظفرة ، حيث سمحت بتعزيز الجبهة الداخلية وتثمين إصرار الشعب على الاستمرار في الكفاح المسلح ، إلى جانب الصدى الكبير الذي أحدثته القضية الوطنية لدى الرأي العام الفرنسي والدولية ، كما زعزعت هذه المظاهرات غير المتوقعة الإدارة الفرنسية المستعمرة التي فاجأتها التعبئة ومستوى الوعي والتنظيم وإنضباط الجالية الجزائرية المقيمة بترابها يضيف الوزير الذي أشار إلى ضرورة تخليد الذكرى»حتى لا ننسى» . وقال أن «17 أكتوبر هو درس في الوطنية...يحب الاستلهام منه».[43]

– خاتمة.

لقد كانت مظاهرات 17 أكتوبر منظمة ومعدة من طرف فدرالية جبهة التحرير الوطني ، إذ تعد بمثابة دفع قوي للثورة خارج حدودها الإقليمية ، و برهنت علي مدى قوة الترابط العفوي بين أبناء الجزائر في الداخل و الخارج .

حيث خرج عشرون ألف من المهاجرين الجزائرين ليلة 17 أكتوبر 1961 في مظاهرة سلمية شارك فيها حتى النساء و الأطفال ضد قانون حضر التجول ليلا الذي فرضه عليهم محافظ شرطة باريس موريس بابون في 05 أكتوبر 1961 ، في محاولة منه لشل نشاط المناضلين الجزائريين إلا أن الشرطة الفرنسية حولتها من مظاهرة سلمية الى مذبحة شنيعة، أستشهد فيها حوال 200 أغلبهم تم رميهم أحياء في نهر السين فهلكوا غرقا، و جرح 2300، و أعتقل 1200 آخرون، و بهذا أعتبرت هذه المذبحة إحدى الصفحات الخالدة للمقاومة الجزائرية ضد الإستعمار الفرنسي.

و هكذا لعبت جاليتنا في فرنسا بصفة خاصة و أوربا عامة دورا بطوليا تحت قيادة جبهة التحرير الوطني, حيث عاش أفرادها من رجال ونساء مرارة الحرب من تعذيب وتقتيل وتنكيل وسجن بالوسائل الجهنمية وهو لا يقل أهمية عن كفاح إخوانهم بأرض الوطن.

و يستحضر الجزائريون الأحداث الأليمة التي مر عليها أكثر من 50 عام في ظل تنامي حركة تنديد واسعة بهذه الجرائم حتى في فرنسا نفسها كما يطالب الجزائريون كذلك بحرية الإطلاع على الأرشيف الفرنسي في إطار فرنسي وجزائري و دولي، حتى يتم الكشف على الحقائق المطموسة من قبل دوائر الإستعمار.

و في النهاية الا تستحق مجزرة 17 أكتوبر 1961 تمجيدا و قد خلدها الفرنسيون بإقامة لوحة تذكارية في ساحة سان ميشيل ،حيث سجلت أسماء شهدائها كما صدرت كتب عدة تؤرخ لهذه المجزرة الرهيبة، إن حجم ما كتب عن هاته الأحداث في بلادنا يبقى ضئيلا و غير كاف مقارنة بالمهرجانات و الإحتفالات المخلدة لهذه الذكرى الأليمة.

الهوامش:

1 . محمد بن عبد الكريم، حكم الهجرة من خلال ثلاث رسائل جزائرية، ش.و.ن.و، الجزائر ، 1981، ص 19.

2 . كمال فيلالي و آخرون، سيسيولوجية الهجرة الجزائرية في التاريخ ، على هامش أعمال الملتقى العلمي الأول لمخبر الدراسات و الأبحاث الإجتماعية التاريخية حول الهجرة و الرحلة، قسنطينة ، 2009، ص 171.

3 _ Anne Tristan,le Silence du fleuve (Octobre 1961),EDIF,Bezons,2000,pp 9-14.

4 _ T.Belloula,...Les Mégration Algérienne en France, Edition Nationales Alger,1965,pp 17-18.

5 _ أحميده أعميراوي، محاضرات في تاريخ الجزائر الحديث،دار الهدى ، عين مليلة ، 2004، ص 154.

6 _ عبد الحميد زوزو،الدور السياسي للهجرة الى فرنسا بين الحربين 1914-1939، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2007، ص 42.

7 _ عمار بوحوش، العمال الجزائريون في فرنسا،ش..و.ن.و، الجزائر ، 1979،ص 12.

8 _ G.Hanotau,Histoire des colonies francaises, t2 . l'Algerie, librairie plom societé de l'histoire nationale, Paris ,1930,pp 487-488.

9 _ شارل روبير أجيرون ، الجزائريون المسلمون و فرنسا، (1871- 1919)،ج2، دار الرائد للكتابة،الجزائر ،2007،ص 741.

10 _ أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية(1900-1930) ش.و.ن.و ، الجزائر ، 1983،ص ص 126-127.

11 _ Gérard Perreau-Bezouille,introduction ,dans (Mémoires algériennes),SYLLEPSE,Paris,2004, p 10.

12 _ Anne Tristan, Op cit ,pp 14-15.

13 _ أبو بكر الصديق حميدي ،أصول الهجرة الجزائرية و توزيعها بفرنسا و التأثير الإصلاحي في أوساطها، مجلة الباحث ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر ، العدد 11، جويلية ديسمبر 2014، ص ، 345.

14 _ بوعلام بن حمودة، الثورة الجزائرية (معالمها الأساسية)،دار النعمان للطباعة و النشر، الجزائر،ط 2، 2014 ، ص - ص ، 157- 170.

15 _ علي هارون، الولاية السابعة (حرب جبهة التحرير الوطني داخل التراب الفرنسي -1954 1962) تذييل محمد بوضياف،ترجمة الصادق عماري و مصطفى ماضي،الجزائر، دار القصبة للنشر، 2013، ص ص 16، 19.

16 _ نفسه ، ص 19.

17 _ massacre du 17 octobre 1961,[En ligne], http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/١٨٥٨٣٧/١٩٦١_octobre_١٧_massacre_du .(٢٠١٦/٠٤/١٤)

18 _ علي هارون، مرجع سابق، ص 19.

19 _ سعدي بزيان ، جرائم موريس بابون ضد المهاجرين الجزائريين في 17 أكتوبر1961، الجزائر ، منشورات ثالة 2009، ص ص 09- 10.

20 _ سعدي بزيان، دور الطبقة العاملة الجزائرية في المهجر في ثورة أول نوفمبر1954، منشورات ثالة ، الجزائر 2009، ط2، ص ص 36- 47.

21 _ علي هارون، مرجع سابق، ص- ص 472- 473.

22 _ J.L.Einqudi,La Bataille de Paris 17 Octobre1961,Media –plus;Algerie,1994 , pp 80-81.

23 _ علي هارون ، مرجع سابق، ص 474.

24 _ صالح فركوس،تاريخ الجزائر(من ما قبل التاريخ الى غاية الإستقلال)،دار العلوم ،عنابة،2005، ص 460.

25 _ سعدي بزيان، المرجع السابق، ص ص 52-51.

26 _ J.L.Einqudi,Op cit, p87.

27 _ علي هارون ، مرجع سابق ، ص 476.

28 _ سعدي بزيان ، جرائم موريس بابون ضد المهاجرين الجزائريين في 17 أكتوبر1961، الجزائر ، مرجع سابق، ص ص 87-88..

29 _ المجاهد عبد القادر بن عمر، أحد المشاركين في الأحداث، محاضرة حول أحداث 17 أكتوبر1961، ثانوية مفدي زكرياء بالبياضة ولاية الوادي ، يوم 17 أكتوبر2006 ، من الساعة 3 الى 5 مساءا.

30 _ سعدي بزيان، دور الطبقة العاملة الجزائرية في المهجر في ثورة أول نوفمبر1954، مرجع سابق، ص ص54- 55.

31 _ صالح مختاري حزب جبهة التحرير الوطني يزلزل فرنسا بمظاهرات 17 أكتوبر 1961 [En ligne], http://amaltilimsan.3oloum.org/t5210-topic#ixzz0myTUdFla(14/07/2012).

32 _ علي هارون، مرجع سابق، ص 476.

33 _ سعدي بزيان، دور الطبقة العاملة الجزائرية في المهجر في ثورة أول نوفمبر1954، المرجع السابق، ص ص54- 55.

34 _المجاهد محمد غفير ، حديث صحفي للإذاعة الوطنية 2014/10/17، [En ligne], http://www.radioal-gerie.dz/news/ar/article/20141017/16809.html، 2014/10/17.

35 _ صالح مختاري حزب جبهة التحرير الوطني يزلزل فرنسا بمظاهرات 17 أكتوبر 1961 [En ligne], http://amaltilimsan.3oloum.org/t5210-topic#ixzz0myTUdFla (14/07/2012).

36 _ علي هارون ، مرجع سابق ، ص 477.

37 _ نفسه ، ص 477.

38 _ نفسه ، ص478.

39 _ Gérard Perreau-Bezouille,introduction ,dans (Mémoires algériennes),SYLLEPSE,Paris, 2004,p 10.

40 _ Hollande reconnaît la répression du 17 octobre 1961, critiques à droite [En ligne], http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/10/17/francois-hollande-reconnait-la-sanglante-repression-du-17-octobre-1961_1776918_3224.html(17.10.2012).

41 _ Guillaume Perrault, 17 octobre 1961 : Hollande fait repentance [En ligne], http://www.lefigaro.fr/politique/2012/10/17/01002-20121017ARTFIG00747-17-octobre-1961-hollande-fait-repentance.php(17.10.2012).

42 _ Cinquante et un ans après les manifestations violemment réprimées à Paris, le chef de l'État déclare que «la République reconnaît avec lucidité ces faits». [En ligne], http://www.lepoint.fr/societe/17-octobre-1961-hollande-reconnait-une-repression-sanglante-17-10-2012-1517948_23.php(17.10.2012).

43 _ طيب زيتوني (وزير المجاهدين الجزائري)،القمع الفرنسي لمظاهرات 17أكتوبر 1961)، حديث صحفي للإذاعة الوطنية 17/10/2014، [En ligne], http://www.radioalgerie.dz/news/ar/article/20141017/16809.html، 17/10/2014. 09:25

التّخطيط التّربويّ: ماهيته، مبادئه، ومعاييره الأساسيّة

د/ كمال فرحاوي
كلّيّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة
جامعة الجزائر 2

RÉSUMÉ

Nous essayerons-tout au long de cet article d'évoquer L'importance et la pertinence de la planification dans le domaine de l'éducation comme un instrument efficace pour la réalisation des objectifs a cours ;moyen e long terme .

il est a note que certains chercheurs affirment que la planification obéit a certains critère considères comme vecteur de changement et d'évolution de chaque société a savoir : le critère historique ;social, économique voire même politique .nous retrouverons aussi les différents principes de la planification dans le domaine de L'éducation a savoir :la réalité ,la flexibilité , la continuité la complémentarité ,la coordination enfin la perspective .

الكلمات المفاتيح:

التّخطيط _ التّخطيط التّربويّ _ أنواع التّخطيط _ أهمّيّة التّخطيط التّربويّ _ مبادئ التّخطيط التّربويّ _ معايير التّخطيط التّربويّ.

يعدّ التّخطيط من شروط التّنمية الشّاملة للمجتمع ومن أهمّ سمات العصر الحالي، إذ لم يعد ثمّة جدال بأنّ عمليّة التّخطيط التّربويّ عمليّة ضروريّة لأيّ فرد أو موظّف أو أيّ مؤسّسة. فهو السّند الوحيد لتحقيق النّجاح والتّحكّم في الأداء، والتّميّز في العمل لدى أيّ مسؤول أو مشرف تربويّ أو معلّم. فبدونه يقع الإنسان في العشوائيّة والارتجاليّة وتبديد الطّاقات وامتلاك الإمكانات وضياع الجهد، وإهدار الوقت وتبديد الموارد الماديّة والبشريّة.

إنّ إعداد الخطط يعتبر بمثابة أدوات وبرامج عمل يهتدي بها المسؤول لتضمن له تلك الخطط التّموقع الصّحيح في المكان والزّمان، وتسمح له بتحديد الأهداف وكيفيّة تحقيقها. كما أنّها تعتبر برنامج عمل موزّع على جداول زمنيّة تسمح له بحسن استثمار الوقت.

ولا شكّ أنّ التّخطيط هو شعار الإنسان المتحضّر، الذي يدرك قيمة الوقت، ويتميّز بالنّظرة العلميّة الشّاملة والموضوعيّة. وعليه فإنّ كلّ إنسان موظّفًا كان أم مديرًا أم مشرفًا تربويًّا (مفتّشًا)، مطالب بوضع خطط سنويّة ويوميّة تسمح له بالتّمييز بين الأولويّات على ضوء الإمكانات والظّروف المتاحة، التي تهيّئ له تحقيق الأهداف المسطّرة.

وفي ضوء خبرتي المتواضعة في حقل التّربية إشرافًا وتسييرًا وتأطيرًا، أحاول في هذا المقال الإجابة

عن بعض التّساؤلات الهامّة المتعلّقة بهذه الآليّة، من حيث ماهيتها، ومبادئها ومعاييرها الأساسيّة.

أوّلاً _ مفهوم التّخطيط التّربويّ وأهمّيّته:

1 _ تعريف التّخطيط:

يعرّف التّخطيط في مفهومه العامّ بأنّه: "مجموعة من التّدابير المحدّدة التي تتّخذ من أجل تحقيق هدف معيّن". ومن هنا فإنّه يتميّز بالنّظرة المستقبليّة والتّنبّؤ بمختلف المشكلات التي يمكن مواجهتها والتّحضير للحلول في حال وقوع هذه المشكلات. وبرأي "هنري فايول" فإنّ التّخطيط: "يشمل التّنبّؤ بما سيكون عليه المستقبل متضمّنًا الاستعداد لهذا المستقبل". وعرّفه "هيمز" بأنّه: "عمليّة إداريّة متشابكة تتضمّن البحث والمناقشة والإتقان، ثمّ العمل من أجل تحقيق الأهداف التي تنظر إليها باعتبارها شيئًا مرغوبًا فيه"(أحمد محمّد الطّيّب، 1999، ص16-17).

ولمزيد من الإحاطة بهذا المصطلح فإنّنا نقدّم فيما يلي مجموعة من التّعاريف التي تناولته من مختلف الجوانب. (رمزي أحمد عبد الحيّ، 2006، ص13-16).

_ "التّخطيط دراسات تستند إلى تقديرات نوعيّة وكمّيّة للمجتمع وموارده، القصد منها تكوين صيغة مستقبليّة ناجحة".

_ "وسيلة عمليّة لتجميع القوى وتنسيق الجهود وتنظيم النّشاط الذي تبذله جماعة من الجماعات في إطار واحد مع تكامل الأهداف وتحديد المواقف، بحيث يمكن الانتفاع بقدرات وإمكانات الأفراد واستغلال إمكانيّات البيئة والإفادة من تجارب الماضي ووسائل الحاضر، للوصول إلى أهداف تقابل حاجات المجتمع وتحقق ارتقائه إلى حياة اجتماعيّة أفضل".

_ "هو مجموعة إجراءات تتّخذ لتحقيق أهداف معيّنة ضمن الإمكانات الماديّة والبشريّة المتوفّرة بوسائل قياسيّة".

_ هو "وسيلة لإحداث التّغيّر في المجتمع من أجل توجيه التّطوّر الاجتماعيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ بوسائل واعية لتحقيق أهداف محدّدة ضمن حيّز من المكان والزّمان المحدّد".

_ "الأسلوب العلميّ الذي يسعى إلى تحقيق أهداف محدّدة بغية رفع المستوى المعيشيّ والثّقافيّ للإنسان، وهو يتضمّن تعبئة الموارد البشريّة والماديّة واستخدامها بكفاءة عالية؛ لتلبية احتياجات المجتمع المتزايدة".

_ عمليّة منتظمة تتضمّن اتّخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات، للوصول إلى أهداف محدّدة، على مراحل معيّنة، خلال فترة أو فترات زمنيّة مقدّرة، مستخدمة الموارد الماديّة والبشريّة والمعنويّة المتاحة حاليًا ومستقبلاً أحسن استخدام".

إنّ ما يمكن استنتاجه منها أنّ عمليّة التّخطيط تتضمّن التّحضير للمستقبل من خلال ما هو متوفّر من إمكانات وموارد معنويّة وماديّة وبشريّة، فهو عمليّة علميّة هادفة، ترصد مختلف المشكلات المتوقّعة وكيفيّة التّعامل معها، وتمسّ مختلف المجالات المرتبطة بتطوير المجتمع، كما أنّها تمكّن المشرفين عليها من ضبط عمليّة التّنمية الشّاملة وتجنّب مختلف الاحتمالات السّلبيّة لتحقّق أكبر قدر ممكن من الأهداف وعلى أحسن مستوى ممكن في الأداء.

2 _ تعريف التّخطيط التّربويّ:

سنحاول أن نسوق جملة من التّعاريف التي عرّف بها التّخطيط التّربويّ لنخلص في الأخير إلى تقديم مختلف العناصر المرتبطة به، حتّى يكون فهمنا له شاملاً ودقيقًا (المرجع نفسه، ص37-36).

_ يعرّفه عبد الله عبد الدّائم بأنّه: "رسم للسّياسة التّعليميّة في كامل صورتها رسمًا ينبغي أن يستند إلى إحاطة شاملة أيضًا بأوضاع البلدان السّكّانيّة وأوضاع الطّاقة العاملة والأوضاع الاقتصاديّة والتّربويّة والاجتماعيّة".

_ وهو معرّف عند "شبل بدران" بأنّه: "التّنبّؤ بسير المستقبل في التّربية والسّيطرة عليه من أجل الوصول إلى تنمية تربويّة متوازنة وإلى تحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشريّة والماليّة المتاحة، وإلى الرّبط بين التّنمية التّربويّة والتّنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة الشّاملة".

_ كما جاء تعريفه عند "محمّد سيف الدّين فهمي" بأنّه: "العمليّة المتّصلة المنتظمة التي تتضمّن أساليب البحث الاجتماعيّ ومبادئ وطرق التّربية وعلوم الإدارة والاقتصاد والماليّة، وغايتها أن يحصل التّلاميذ على تعليم كاف ذي أهداف واضحة".

_ وحدّد "عمر التّومي الشّيبانيّ" معناه في أنّه: "الجهد العلميّ المتّصل والمقصود والمنظّم الذي يرمي إلى تحقيق أهداف تربويّة معيّنة خلال فترة زمنيّة محدّدة، ويعتمد على أساليب علميّة وفنّيّة مناسبة وإجراءات ووسائل مقبولة في تحقيق الأهداف التّربويّة المرسومة له، وفي التّنبّؤ باحتياجات التّعلم ومشكلاته في السّنوات المقبلة، وفي إعداد العدّة لها وإيجاد الحلول المناسبة لها في حدود الإمكانات المتاحة والمتوقّعة، وفي التّحكّم المدروس في مستقبل التّعليم وفي إحداث التّوازن المرغوب في توسّعاته، وربط هذه التّوسّعات بأهداف ومتطلّبات التّنمية الشّاملة للمجتمع، وفي الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة له والمتوقّعة".

_ ويعرّفه "صالح ناصر" بأنّه: "عمليّة وضع السّياسات وتوزيع المصادر البشريّة والماديّة للنّظام التّربويّ الذي يكفل إعداد متطلّبات الغد من المتعلّمين الأكفاء».

_ وهو معرّف عند «كومب Coombs» بأنّه: «عمليّة تطبيق للتّحليل النّسقيّ العقلانيّ لمسار التّنمية التّربويّة بهدف جعل التّربية أكثر فعاليّة في تحقيق حاجات وأهداف المتعلّمين والمجتمع». ويضيف قائلاً: «إنّ التّخطيط التّربويّ يهتمّ بالمستقبل من خلال الدّروس التي يستخلصها من الماضي... وهو مسار متواصل، الذي لا يكتفي بالتّساؤل فقط عن الوجهة التي يتّخذها، بل أيضًا عن كيفيّة الوصول إليها وعن أفضل السّبل المحقّقة لذلك»(**Philip H. Coombs: 1970, p 14-15**).

_ ويعرّف أيضًا بأنّه: "تحويل الغايات والمقاصد والأهداف، التي تمّ رسمها إلى مرام (كمّيّة غالبًا) وإلى برامج ومشروعات، مستخدمًا بوجه خاصّ لاسيما في ما يتعلّق بالجوانب الكمّيّة للتّخطيط التّربويّ، طرائق وتقنيّات حسابيّة معيّنة، ولاسيما في الإسقاطات والتّنبؤات؛ بحيث يتمّ تحديد الصّورة الكمّيّة العدديّة للنّظام التّربويّ خلال سنوات الخطّة: سواء في ما يتّصل بأعداد الطّلاّب (موزّعة على مراحل التّعليم وأنواعه) أو أعداد المعلّمين والإداريّين أو أعداد الصّفوف، أو فيما يتّصل بالأبنية والتّجهيزات المدرسيّة، أو فيما يتّصل بكلفة الخطّة وتمويلها، سواء كانت تلك من مقوّمات النّظام التّربويّ ومدخلاته أو مخرجاته، هذا إضافة إلى تحديد المرامي الكيفيّة تحديدًا دقيقًا وكمّيًّا حيث يمكن ذلك. وأهمّ ما تتّصف به عمليّة التّخطيط التّربويّ هذه مرونتها عن طريق مراجعتها دومًا وتقييمها أثناء التّطبيق، وعن طريق إعادة النّظر في شرائحها السّنويّة، ثمّ عن طريق تقييمها الختاميّ الذي يؤخذ في الاعتبار عند إعداد الخطّة الموالية" (عبد الكريم غريب ،2006، ج2، ص761).

ومن خلال كلّ التّعاريف السّابقة يمكننا اعتبار التّخطيط التّربويّ عمليّة رسم السّياسة التّربويّة والتّعليميّة، بحيث تراعى فيه مختلف المؤثّرات والمعايير التّاريخيّة والاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة وغيرها، ويتمّ من خلاله التّنبّؤ باحتياجات النّظام التّربويّ والمشكلات المتوقّع مواجهتها وتحضير الحلول المناسبة لها. كما يعتبر التّخطيط التّربويّ عمليّة منظّمة ومحدّدة زمنيًّا، تقوم على الدّراسات التّحليليّة من أجل استثمار نتائجها في وضع الخطّة المناسبة

وتحديد الصّورة الكمّيّة والنّوعيّة التي ينبغي أن يكون عليها النّظام التّربويّ بعد الانتهاء من تنفيذ الخطّة. وكما يأخذ التّخطيط التّربويّ صفة الشّموليّة حين يتعلّق الأمر بالسّياسة التّربويّة العامّة، فإنّه يأخذ صفة الضّبط الجزئيّ حين يتعلّق الأمر بالخطط العمليّة التّطبيقيّة التي يضعها الممارسون التّربويّون.

3_ أهمّيّة التّخطيط التّربويّ:

يمكننا إبراز أهمّيّة التّخطيط التّربويّ من خلال العناصر التّالية: (المرجع نفسه، ص43-42).

_ الدّور الإيجابيّ في التّعرّف إلى إمكانات المجتمع المعنويّة والماديّة والبشريّة، وتشخيص الواقع بمجالاته المختلفة، الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثّقافيّة.

_ تحديد الأهداف التّربويّة والتّعليميّة، وترتيبها حسب الأولويّة التي تمثّلها في حاجات المجتمع.

_ ترجمة الأهداف إلى خطط ومشروعات وبرامج تربويّة وتعليميّة في آجال زمنيّة محدّدة.

_ الاختيار بين البدائل المتوفّرة في البرامج والوسائل والإجراءات ما هو أنسب لتحقيق متطلّبات تنمية المجتمع، وما يناسب الإمكانات والموارد المتاحة.

_ تمكين النّظام التّربويّ من مسايرة التّطوّرات والاتّجاهات التّربويّة المعاصرة واستدراك مكامن الخلل التي وقعت في الماضي.

_ زيادة الإنتاج والدّخل القوميّ ومعدّل النّموّ، لما يشكّله من إبراز الدّور الاستثماريّ للنّظام التّربويّ.

_ تحقيق الرّؤية الشّاملة لمختلف متطلّبات التّنمية، وهذا من خلال التّنسيق الذي يقوم به المخطّطون مع مختلف الجهات والأجهزة سواء في المجال التّعليميّ أو غيره من المجالات.

_ اقتصاد الجهد والوقت والمال، نظرًا لدوره في تجنيب التّداخل والجهد المضاعف، بحيث من شأن التّخطيط الجيّد أن يحدّد دور كلّ الأجهزة القائمة على التّعليم، دون تداخل بينها في القيام بالمهامّ المنوطة بها.

_ كما يشكّل التّخطيط التّربويّ في كلّيّاته وجزئيّاته الوسيلة الرّئيسة لتطوير الأنظمة التّربويّة؛ لأنّه بدون تخطيط لا يمكن تحديد مستقبل النّظام التّربويّ، ومن ثمّ تحديد الفروق الإيجابيّة بين واقع النّظام التّربويّ والمستوى الذي ينبغي أن يكون عليه في المستقبل.

_ إنّ كلّ ما سبق يؤكّد على أنّ التّخطيط التّربويّ ليس مجالاً ثانويًّا ولا عنصرًا زائدًا، بل إنّ مستوى كلّ أمّة من النّموّ يتحدّد بمدى قدرتها على التّخطيط العلميّ الفعّال البعيد كلّ البعد عن الارتجاليّة والآنيّة والقرارات المزاجيّة المتسرّعة، التي لا تحسب للمستقبل حسابه، فتفشل في تنميتها وتبتعد عن ركب الدّول المتطوّرة.

4_ مبادئ التّخطيط التّربويّ:

من أهمّ المبادئ التي يقوم عليها التّخطيط التّربويّ نجد ما يلي (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص 27-25):

1.4 _ الواقعيّة:

إنّ واقعيّة التّخطيط التّربويّ تتطلّب معرفة واقع النّظام التّربويّ وعلاقته بمختلف المجالات، فلا ينبغي حينئذ وضع خطّة تربويّة غير واقعيّة أو بعبارة أخرى غير قابلة للتّنفيذ، وحتّى يكون التّخطيط التّربويّ واقعيًّا، فإنّه ينبغي مراعاة ما يلي:

_ ظروف المجتمع وطبيعة البناء الاجتماعيّ.

_ الموارد المعنويّة والماديّة والبشريّة المتاحة.

_ الهياكل التّربويّة الحالية والمتوقّعة ومدى قدرتها على استيعاب متطلّبات تنفيذ الخطّة.

_ الدّراسات الاستشرافيّة الخاصّة بمعرفة الوضع الذي سيكون عليه النّظام التّربويّ بمختلف مكوّناته، خاصّة من حيث عدد التّلاميذ والمدرّسين ومختلف الأطراف المؤثّرة على تنفيذ الخطّة.

_ المعرفة الدّقيقة لإمكانات التّمويل، حتّى لا تكون الخطّة التّربويّة أكبر أو أصغر من هذه الإمكانات.

_ التّحديد الدّقيق لحاجات المجتمع في المجال التّربويّ.

إنّ واقعيّة التّخطيط التّربويّ تعني بالدّرجة الأولى عدم وضع خطّة خياليّة، يصطدم المنفّذون لها بواقع لا يتوفّر على الشّروط الضّروريّة لهذا التّنفيذ، فمن الأفضل أن تكون خطّة متواضعة وهي قابلة للتّنفيذ من أن تكون خطّة ضخمة لا يمكن تحقيق أيّ جزء من مكوّناتها على أرض الواقع.

2.4 _ المرونة:

يقصد بمرونة التّخطيط التّربويّ قابليّته للتّحويل والتّغيير الجزئيّ أو الكلّيّ، إذا استدعى الأمر ذلك أثناء تنفيذ الخطّة، وهذا كنتيجة منطقيّة للمستجدّات الطّارئة التي لم تؤخذ بالحسبان أثناء وضع الخطّة. كما يمكن اللّجوء إلى التّعديل إذا لاحظ المنفّذون أنّ تطبيق الخطّة لا يتمّ بطريقة سليمة ولا يسير نحو تحقيق الأهداف المسطّرة. ونشير في هذا المجال إلى أنّ المرونة لا تعني بحال من الأحوال عدم وجود أهداف ثابتة في الخطّة، فالأهداف الإستراتيجيّة المعبّرة عن خصائص المجتمع وانتمائه الحضاريّ لا مجال للتّغيير فيها. ومن هنا فإنّ المرونة ترتبط فقط بالمجال التّقنيّ أي المكوّنات الإجرائيّة للخطّة، التي تتأثّر بالمستجدّات وبمتطلّبات التّنفيذ.

3.4 _ الاستمراريّة:

إنّ من مبادئ التّخطيط التّربويّ أن تكون كلّ خطّة مرتبطة بسابقتها ومهيّأة للاحقتها، فهو عمليّة مستمرّة لا تعرف توقّفًا، تستمرّ مع استمرار الحياة ومع الحاجة الدّائمة للوقوف على حاجات النّظام التّربويّ في مختلف المجالات. وتستمرّ كذلك لارتباطها مع مختلف العوامل الاجتماعيّة والسّياسيّة والاقتصاديّة والعالميّة التي يتفاعل معها النّظام التّربويّ ويبني مخطّطاته تبعًا لذلك.

4.4 _ الشّموليّة والتّكامل:

إنّ الخطّة التّربويّة ينبغي أن تكون شاملة، بمعنى ضرورة تضمّنها لمختلف العناصر التي تتشكّل منها، فلا معنى لخطّة تربويّة تذكر الأهداف وتغفل عن وسائل تحقيقها، أو تذكر الوسائل وتهمل كيفيّة توفيرها. فالخطّة التّربويّة النّاجحة تعطي لكلّ عنصر من عناصرها الأهمّيّة التي ينبغي أن ينالها سواء في ذلك المعلمين أو التّلاميذ أو الهياكل أو المناهج. كما أنّ النّظرة الشّاملة تستلزم مراعاة مختلف المجالات التي يتفاعل معها النّظام التّربويّ تأثّرًا وتأثيرًا. ومن جهة أخرى فإنّ الشّموليّة تتطلّب تحقيق الانسجام بين مطالب الفرد وحاجات الجماعة وتنظيم العلاقات بين مختلف الأطراف المشكّلة للمجتمع (أحمد محمّد الطّيّب، مرجع سابق، ص63). وحتّى يكون التّخطيط التّربويّ متكاملاً فإنّه ينبغي مراعاته للعلاقات التّفاعليّة بين مختلف العناصر المؤثّرة في النّظام التّربويّ، وهذا حتّى تتحقّق الأهداف بصفة كلّيّة، بحيث تلتقي كلّ الأهداف الجزئيّة في تحقيق الإستراتيجيّة التّربويّة المعتمدة.

5.4 _ التّنسيق:

يقصد بالتّنسيق في التّخطيط التّربويّ الانسجام بين الأهداف بحيث تكون صياغتها بشكل منطقيّ، فلا يكون تعارض بين الأهداف الإستراتيجيّة والأهداف العمليّة. كما يقصد به تكاتف الجهود بين مختلف الأطراف المعنيّة بوضع وتنفيذ الخطّة التّربويّة، بداية بمؤسّسات الدّولة الواضعة للخطّة التّنمويّة الشّاملة إلى الخبراء التّربويّين المكلّفين بصياغة الخطّة التّربويّة، وهذا تجنّبًا لما قد يعيق تنفيذ الخطّة، إذ أنّ اكتفاء الخبراء بالمعايير التّقنيّة دون مراجعة الهيئات الرّسميّة من شأنه أن يجعل الخطّة متّصفة بالفوضويّة والارتجاليّة، وهذا يؤدّي في النّهاية إلى بقاء الخطّة حبرًا على ورق. ومن هنا يفرض التّنسيق نفسه كمبدأ أساسيّ من مبادئ التّخطيط.

6.4 _ المستقبليّة:

إنّ التّخطيط التّربويّ لابدّ أن يكون مراعيًا للمستقبل، بحيث تتوزّع الخطّة التّربويّة على مدى زمنيّ قريب (من سنة إلى سنتين) ومدى زمنيّ متوسّط (4 أو 5 سنوات) ومدى زمنيّ بعيد (10 إلى 15 سنة). وبطبيعة الحال فإنّ التّوقّع يكون دائمًا أقلّ دقّة كلّما كان المدى الزّمنيّ بعيدًا، ومع ذلك تبقى النّظرة بعيدة المدى ضروريّة خاصّة فيما يتعلّق بتحقيق الاحتياجات المستقبليّة في كافّة القطاعات (أطبّاء، مهندسون، معلّمون...) (Philip H. p 37). إنّ التّخطيط للمستقبل يعني الصّياغة العلميّة المنهجيّة للأهداف، وتحديد التّدابير اللاّزمة لتحقيقها، ولمواجهة مختلف المشكلات المتوقّعة أثناء تنفيذ الخطّة بكلّ جزئيّاتها ودقائقها (أحمد محمّد الطّيّب، المرجع السابق نفسه، ص61-62).

5 _ أنواع التّخطيط التّربويّ:

يمكن تحديد أنواع التّخطيط التّربويّ تبعًا لمنطلق التّخطيط كما يلي (أحمد محمّد الطّيّب، مرجع سابق، ص20-22):

أ _ من حيث الأهداف:

يقسّم التّخطيط إلى نوعين:

_ **هيكليّ وبنائيّ:** وهو عبارة عن إجراءات وتدابير تتّخذ من أجل إحداث تغيّرات أساسيّة في البناء الاجتماعيّ والاقتصاديّ، وهو ما يؤدّي إلى أوضاع جديدة يسير وفقها النّظام الاجتماعيّ والاقتصاديّ للدّولة، فهو إذن لا يقتصر على الإصلاح والتّطوير وإنّما يتعدّى ذلك إلى إحداث تغيير في البناء الاجتماعيّ.

_ **وظيفيّ:** وهو تخطيط يخضع للنّظام القائم بحيث يسعى لإحداث تغييرات نحو الأحسن في ذات النّظام دون أن يهدف إلى إحداث تغييرات هيكليّة في بنائه، ومن هنا فإنّه يقوم على التّطوير البطيء والمتدرّج دون البحث عن تغييرات جذريّة.

ب _ من حيث المجالات:

ويقسّم أيضًا إلى نوعين:

_ **جزئيّ:** وهو يتناول جزءًا أو مجالاً أو قطاعًا واحدًا، دون أن يتعدّاه لغيره، مثال ذلك تخطيط المناهج الدّراسيّة، هيكلة التّعليم، تكوين المعلّمين... إلخ.

_ **كلّيّ أو شامل:** وهو الذي يتمّ على مستوى النّظام التّربويّ ككلّ، أو تخطيط يتضمّن كلّ مكوّنات النّظام التّربويّ، فيضع المحاور الكبرى للنّظام التّربويّ ويحدّد العلاقات بينها ووسائل تنفيذ الخطّة إلى غير ذلك من متطلّبات التّخطيط الشّامل.

ج _ من حيث الأبعاد:

(لكحل لخضر، 2007، ص242-240) تتضمّن عمليّة الإصلاح التّربويّ ثلاثة أبعاد رئيسة، وهي عناصر جوهريّة في كلّ عمليّة تخطيطيّة:

_ **البعد التّاريخيّ:** ويقصد به كلّ ما يتعلّق بالعناصر التّاريخيّة المؤثّرة في النّظام التّربويّ، وهو ليس مجالاً للتغيّر وإنّما منطلقًا للتّخطيط، فينبغي معرفة دور ومكانة هذا البعد في كلّ مكوّنات الخطّة.

_ **البعد التّنظيميّ:** ويقصد به كلّ ما يتعلّق بهيكلة التّعليم وتنظيمه وتحديد التّشريعات والقوانين التي تسيّره. فالأنظمة التّربويّة لا تأخذ شكلاً واحدًا من الهيكلة، كما أنّها تغيّر القوانين والتّشريعات كلّما تطلّب الأمر ذلك. وبناءً على ذلك فإنّ الخطّة التّربويّة، إذا كانت متضمّنة لإعادة هيكلة التّعليم وتغيير القوانين المسيّرة للنّظام التّربويّ، فإنّها تشير بوضوح إلى الهيكلة والقوانين الجديدة بحيث تظهر الحاجة إليها من خلال المبرّرات المنطقيّة التي تقدّمها.

_ **البعد البيداغوجيّ:** إنّ المقصود بالبعد البيداغوجيّ كلّ ما يمسّ العلاقة المباشرة بين الأطراف المشكّلة للموقف التّعليميّ، من مناهج دراسيّة ووسائل تعليميّة وأساليب واستراتيجيّات تدريسيّة. وما يلاحظ على الإصلاحات المختلفة أنّ هذا البعد يحتلّ المكانة

القصوى في جلّها، وأنّ التّعديلات التي تحدث فيه تكون هي الغالبة إذا قورنت مع البعدين الآخرين، وهذا راجع بالدّرجة الأولى إلى كونه موجّهًا نحو العلاقة المباشرة بين مختلف الأطراف المشكّلة للموقف التّعليميّ وخاصّة ما تعلّق منها بالعلاقة بين المعلّم والتّلميذ. ومن أمثلة التّخطيط في هذا البعد نجد تخطيط المناهج الدّراسيّة وتخطيط برامج تكوين المعلّمين وتحديث الوسائل التّعليميّة.

د _ من حيث مصدر القرار:

ويقسّم التّخطيط من حيث مصدر القرار إلى قسمين:

_ **<u>تخطيط مركزيّ</u>**: ويقصد به التّخطيط الذي يتمّ من قِبَل الإدارة المركزيّة، ويتطلّب هذا النّوع من التّخطيط تنفيذ المخطّط نفسه في كافّة المناطق، ولا يسمح بالمبادرة إلاّ في حدود ما ينسجم مع الخطّة المركزيّة، وتعدّ الجزائر من البلدان التي يسود فيها هذا النّوع من التّخطيط.

_ **<u>تخطيط غير مركزيّ</u>**: وهو التّخطيط الذي ينسجم مع الخطوط العريضة لمتطلّبات التّنمية ولكنّه لا يأخذ شكلاً ولا مضمونًا واحدًا في كلّ المناطق، بل كلّ منطقة لها مجال من الحريّة؛ لكي تضع المخطّطات التّربويّة التي تناسب وضعيّتها الخاصّة، ومن البلدان التي تطبّق هذا النّوع من التّخطيط نجد الولايات المتّحدة الأمريكيّة التي تسمح لكلّ ولاية من ولاياتها بوضع الخطط التّربويّة المناسبة لها.

هـ _ أهداف التّخطيط التّربويّ:

إنّ التّخطيط التّربويّ يشكّل نظرة مستقبليّة للنّظام التّربوي، مبنيّة على معطيات وبيانات علميّة مستوحاة من الواقع، ومن هنا فإنّه يعدّ بالضّرورة عمليّة هادفة، ومن أهمّ الأهداف التي يسعى التّخطيط التّربويّ لتحقيقها نذكر ما يلي: (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص42-38).

أ _ الرّبط بين التّربية والتّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة:

لقد أصبحت التّربية استثمارًا حقيقيًّا؛ لأنّها أداة تكوين الإنسان صانع التّنمية بكلّ مجالاتها، ولذا أصبح في حكم المسلّمات أنّه لا مجال للتّنمية بدون تربية. ومن هنا يأتي التّخطيط التّربويّ كرابط مفصليّ بين التّربية والتّنمية الاجتماعيّة والاقتصاديّة. فالنّظام التّربويّ يبني تصوّراته وخططه المستقبليّة بناء على الحاجات الاجتماعيّة والاقتصاديّة. فإذا كانت المعطيات الاجتماعيّة والاقتصاديّة منطلقًا لبناء الخطّة التّربويّة، فإنّ هذه الأخيرة تعدّ شرطًا رئيسًا لتحقيق التّنمية بمفهومها الشّامل.

ب _ الاستخدام الأمثل للموارد البشريّة والماديّة:

وهو هدف جوهريّ للتّخطيط التّربويّ؛ وذلك نظرًا لما ينبغي أن تتضمّنه الخطّة التّربويّة من توزيع أمثل للموارد البشريّة حسب حاجات كلّ قطاع، وهذا انطلاقًا من الخلل الملاحظ في الواقع والتّوقّعات المستقبليّة للموارد الجديدة. كما تحدّد الخطّة التّربويّة الموارد الماديّة المخصّصة لتنفيذها، وهي تسعى إلى توزيع هذه الموارد بالشّكل الذي يمكّن من تنفيذ الخطّة دون أيّة معوّقات ماديّة، وهي في نفس تتجنّب الخلل بالإفراط أو التّفريط في توظيف هذه الموارد.

ج _ تحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم في سنّ التّعليم الإلزاميّ:

إنّ تحديد مدّة التّعليم الإلزاميّ هو قرار تتّخذه السّلطات السّياسيّة في البلد. وتبعًا لهذا القرار السّياسيّ فإنّ المخطّطين التّربويّين ملزمون بتحديد الإجراءات والتّدابير العمليّة لكيفيّة تحقيقه. لذلك ينطلق المخطّطون التّربويّون من المعطيات السّكّانيّة لمعرفة عدد المعنيّين بالتّعليم الإلزاميّ على مدى زمنيّ محدّد؛ ليحدّدوا بعد

ذلك الاحتياجات الماديّة والبشريّة والهياكل التّعليميّة الكفيلة باستقبال جميع من هم في سنّ التّعليم الإلزاميّ. وبهذا تكون عمليّة استيعاب هذا الكمّ الهائل من المتعلّمين هدفًا رئيسًا يسعى لتحقيقه التّخطيط التّربويّ، ولا بدّ أن تتضمّن الخطّة التّربويّة كلّ الوسائل الكفيلة بتحقيق هذا الهدف.

د _ تحقيق التّوسّع المطلوب في التّعليم الثّانويّ والجامعيّ:

إذا كان الاهتمام بالتّعليم الإلزاميّ يفرضه واجب توفير مقعد دراسيّ لكلّ من هو في سنّ التّمدرس، فإنّ الاهتمام بالتّعليم الثّانويّ والجامعيّ تفرضه حاجة المجتمع إلى متعلّمين من مستوى عال، كفيل بتحقيق مستوى تعليميّ مرتفع وتخريج كفاءات علميّة من شأنها المساهمة الفعّالة والحاسمة في تحقيق التّنمية المنشودة. وباعتبار الطّلب الاجتماعيّ المتزايد على هذين المستويين من التّعليم، فإنّ التّخطيط التّربويّ يهدف إلى تحقيق تكافؤ الفرص والتّوزيع العادل للمقاعد المتوفّرة، بناءً على القدرات وحاجات المجتمع. فينبغي حينئذ أن تكون الخطّة التّربويّة متضمّنة للتوقّعات التي سيكون عليها التّعليم في هذين المستويين، ومحدّدة للموارد الماديّة والبشريّة الكفيلة بتوفير أحسن الظّروف الممكنة للتّوسّع النّوعيّ والكمّيّ في هذين المستويين.

هـ _ الرّفع من المستوى التّعليميّ:

إنّ مؤشّر تقدّم المجتمعات لا يعرف بالاستهلاك أو اقتناء الإبداعات التّكنولوجيّة المختلفة، وإنّما بالمستوى التّعليميّ للأفراد، إذ أنّ توفّر التّكنولوجيا لا يعني شيئًا إذا كان الإنسان غير مؤهّل تعليميًّا لتوظيفها على الوجه المطلوب. إنّ مواكبة التّطوّرات الحاصلة على المستوى العالميّ تتطلّب إعطاء أهمّيّة أكبر للتّعليم كمًّا ونوعًا. وينبغي أن تتضمّن الخطّة التّربويّة نوعين من رفع المستوى التّعليميّ، أحدهما أفقيّ وهو يعني رفع المستوى التّعليميّ الجماهيريّ العامّ متدرّجًا من محو الأمّيّة إذا كانت منتشرة بشكل كبير إلى المستوى الابتدائيّ فالمتوسّط وهكذا. أمّا الآخر فيعتبر عموديًّا وهو يمسّ نوعيّة التّعليم من خلال تطوير المناهج واستخدام الوسائل التّعليميّة الحديثة ورفع مستوى المعلّمين والأساتذة والمؤطّرين.

و _ توثيق الصّلة بين التّعليم النّظاميّ والتّعليم الجماهيريّ:

إذا كان التّعليم النّظاميّ ممثّلاً في التّعليم الرّسميّ الذي يكون الإشراف المباشر للدّولة، فإنّ التّعليم الجماهيريّ يقصد به ذلك التّعليم الذي تمارسه المؤسّسات غير الرّسميّة كالجمعيّات والكشّافة وغيرها من المؤسّسات. والخطة التربوية بوصفها نظرة شاملة للتّعليم بكلّ أنواعه، فإنّها تسعى إلى توثيق الصّلة بين هذين التّعليمين وتحديد دور كلّ منهما في تحقيق الأهداف التّربويّة الكبرى للمجتمع.

ز _ زيادة إنتاجيّة التّعليم:

ترتبط زيادة إنتاجيّة التّعليم بعدد المتخرّجين منه وكفاءاتهم، فالتّعليم باعتباره قطاع إنتاج إستراتيجيّ يرتبط بالإنسان هو محرّك دواليب التّنمية وهو المحدّد لمسارها. كما أنّ زيادة الإنتاج في التّعليم تعني أيضًا الحدّ من الرّسوب والتّسرّب المدرسيين؛ ذلك لأنّ كلّ تلميذ راسب هو عبء إضافيّ على النّظام التّعليميّ، كما أنّ كلّ متسرّب يعدّ عبئًا على المجتمع يتطلّب رعاية خاصّة؛ حتّى لا يكون عرضة للانحراف. وفي التّقليل من الرّسوب والتّسرّب فائدة كبيرة للمجتمع من النّاحية الاقتصاديّة بما يمثّله من اقتصاد في النّفقات، ومن النّاحية الاجتماعيّة بما يحقّقه من تنمية ومرحلة متقدّمة في مواجهة الآفات والانحرافات بمختلف أشكالها.

ح _ زيادة الوعي التّخطيطيّ لدى المسؤولين عن التّعليم:

إنّ هذا الهدف يستمد أهمّيّته من أهمّيّة التّخطيط التّربويّ في حدّ ذاته؛ ذلك لأنّ المجتمع الذي لا يهتمّ بالتّخطيط مجتمع يكاد لا يعنيه مستقبله. وعلى رأس فئات المجتمع يأتي المسؤولون بمختلف مستوياتهم، وخاصّة المسؤولين على التّربية والتّعليم. فعمليّة الإصلاح التّربويّ والتّخطيط للمستقبل ينبغي أن تكون بعيدة كلّ البعد عن الارتجاليّة والقرارات الظّرفيّة المزاجيّة، بل ينبغي أن تكون قائمة على أسس علميّة متينة، وعلى بعد نظر يمكّنها من اجتناب الإخفاقات التي تشكّل خطرًا على تنمية المجتمع في كلّ المجالات. فبقدر ما يكون المسؤول واعيًا بأهمّيّة التّخطيط بقدر ما تمنح لهذا الأخير المكانة اللاّئقة به، فيسند تبعًا لذلك لأقدر الكفاءات وترصد له كلّ الوسائل والشّروط الضّروريّة للقيام به على أحسن وجه.

ط _ تحقيق الأهداف السّياسيّة:

(أحمد محمّد الطّيّب، مرجع سابق، ص54-53)، إنّ السّياسة التّعليميّة الرّسميّة في كلّ مجتمع تكون بالضّرورة من السّياسة العامّة للدّولة، ويأتي التّخطيط في هذا المجال كعنصر رابط بين السّياسة العامّة والسّياسة التّعليميّة، فيتضمّن كلّ ما يمسّ دور النّظام التّربويّ في تحقيق الأهداف المسطّرة من قِبَل الدّولة. وأهمّ الأهداف السّياسيّة التي يمكن أن تتضمّنها الخطّة التّربويّة تتمثّل فيما يلي:

_ المحافظة على الكيان السّياسيّ والاجتماعيّ للدّولة.

_ تنمية الرّوح الوطنيّة بين أفراد المجتمع.

_ تطوير المجتمع بما يحقّق التّوافق بين الفرد والمجتمع.

_ تحقيق تكافؤ الفرص لجميع أفراد المجتمع.

_ تحقيق التّفتّح على الآخر في ظلّ المحافظة الصّارمة على الشّخصيّة الوطنيّة.

تلك هي أهمّ الأهداف التي يسعى التّخطيط التّربويّ لتحقيقها، وهي أهداف تحتلّ مكانة بارزة ضمن الأهداف التّنمويّة العامّة للمجتمع، ومن هنا يمكننا القول بأنّه كلّما كان التّخطيط التّربويّ محقّقًا لأهدافه، كلّما انعكس ذلك إيجابًا على أهداف بقيّة القطاعات الرّئيسة في المجتمع.

ثانيًا _ معايير التّخطيط التّربويّ:

إنّ المقصود بمعايير التّخطيط التّربويّ تلك المحدّدات التي ينطلق منها المخطّط حتّى يكون تخطيطه مستجيبًا لمختلف اتّجاهات ومطالب وتطلّعات المجتمع، من أجل الوصول إلى أحسن مستوى ممكن من النّموّ، في إطار الجمع بين متطلّبات التّنمية والخصائص الحضاريّة والاجتماعيّة والثّقافيّة للمجتمع. ويعتبر موضوع المعايير من أهمّ العناصر التي ينبغي مراعاتها عند القيام بأيّ تخطيط تربويّ، وهذا نظرًا لما تمثّله من منطلقات متحكّمة في تنفيذ الخطّة بكلّ محتوياتها، وأيّ تعارض بين الخطّة التّربويّة والمعايير المحدّدة لها يعني الفشل المتوقّع وإهدار الجهد والوقت والمال، فلا بدّ من المراعاة الصّارمة؛ لتطابق الخطّة التّربويّة مع كلّ المعايير التي سنذكرها فيما يلي (لكحل لخضر، مرجع سابق، ص240-237):

1 _ معايير حضاريّة تاريخيّة:

إنّ التّخطيط التّربويّ يجب أن يكون متطابقًا مع اتّجاه المجتمع واتّجاه أفراده، فينبغي أن لا يكون متعارضًا مع الانتماء الحضاريّ للمجتمع أو مع معطياته التّاريخيّة ذات التّأثير المستمرّ. وينبغي أن يكون منسجمًا مع الدّين واللّغة الرّسميّة للبلد؛ لأنّ النّظام التّربويّ هو الكفيل بتخريج الشّخصيّة المعتزّة بانتمائها والمدافعة عنه، والواعية بالدّور الذي ينبغي أن تقوم به في تحقيق التّنمية الشّاملة التي تجعل له مكانة بين

الأمم. وإنّ الخطّة التّربويّة إذا لم تكن مراعية للمعايير الحضاريّة والتّاريخيّة من شأنها أن تجد التّفاعل السّلبيّ من قِبَل أفراد المجتمع؛ ذلك لأنّ هذا الأخير لا ينشد من النّظام التّربويّ تحقيق الكمّ المعرفيّ فقط، وإنّما بصفة أهمّ تخريج الإنسان الذي يوجّه المعرفة حسب الخصائص الحضاريّة لمجتمعه.

2 _ معايير اجتماعيّة:

إنّ أيّ تخطيط تربويّ لا بدّ أن يتضمّن في أهدافه التّغيير نحو الأفضل. وحتّى تحقّق هذه الأهداف لا بدّ أن يكون الانطلاق في صياغتها وتحديد وسائل تحقيقها من واقع اجتماعيّ معيّن، يحمل شروط تجسيدها على أرض الواقع. وكلّ نظام تربويّ تواجهه مشكلات تستدعي إصلاحه، لابدّ أن يراعي الخصائص الاجتماعيّة في مشروعه الإصلاحيّ. ولا بد حينئذ لأيّ خطّة تربويّة من الانطلاق من جملة من الأسئلة الموضوعيّة التي تعبّر عن حجم المشكلات التي نسعى لحلّها من ذلك: ما هي درجة التّفاعل المتوقّعة من مختلف الفئات الاجتماعيّة مع المشروع الإصلاحيّ؟ ما هي الأسباب والعوامل الاجتماعيّة التي أدّت إلى المشكلات التي يعاني منها النّظام التّربويّ؟ ما هو مستوى الوعي الاجتماعيّ لدى الأفراد؟ ما هو الدّور الذي يمكن أن يؤدّيه المخطط التّربويّ في الحدّ من الآفات الاجتماعيّة؟ ما هي العناصر المتحكّمة في شبكة العلاقات الاجتماعيّة؟ ما هي العناصر ذات الطّابع الاجتماعيّ المفقودة أو المغيّبة في المشاريع السّابقة التّي أدّت إلى ظهور مبرّرات لتخطيط جديد؟ ما هو الدّور الذي يمكن أن تؤدّيه وسائل الإعلام؟ ما هو دور النّخبة والمثّقفين في هذه العمليّة؟ ما هي طبيعة الأسرة ومكانتها في النّسيج الاجتماعيّ، وكيف نمكّنها من أداء دور أكبر في الفعل التّربويّ؟ ما هي العلاقة الموجودة بين المؤسّسات التّربويّة الرّسميّة وباقي المؤسّسات الاجتماعيّة للتّربية؟ كيف يمكننا الرّبط الفعّال بين المدرسة والمحيط الاجتماعيّ؟.

إنّ هذه الأسئلة وغيرها كثير، تعبّر بوضوح عن الأهمّيّة الكبرى والدّور البارز الذي يؤدّيه المجتمع بمختلف فئاته وخصائصه في إنجاح أيّ مخطّط تربويّ، ولابدّ حينئذ أن يتضمّن هذا المشروع كلّ العوامل الاجتماعيّة الكفيلة بتجسيده على أرض الواقع.

وكمثال على المعايير الاجتماعيّة نأخذ الواقع السّكّانيّ _الذي ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند وضع الخطّة التّربويّة_، ويتضمّن هذا الواقع العناصر الرّئيسة التّالية (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص105-108):

أ _ عدد السّكّان الإجماليّ:

إنّ معرفة العدد الإجماليّ للسّكّان تعدّ نقطة الانطلاق في أيّ تخطيط اقتصاديّ أو اجتماعيّ أو تربويّ، إذ من خلال هذا العدد الإجماليّ يستطيع المخطّط أن يعرف حاجة المجتمع للتّربية، ويقدّر الكلفة التي يتطلّبها تنفيذ المخطّط التّربويّ.

ب _ فئات السّنّ والهرم السّكّانيّ:

يقصد بفئات السّنّ توزيع السّكّان بصفة إجماليّة على فئات سنّيّة، قد تكون خماسيّة من 0 إلى 4 سنوات، أو عشريّة من 0 إلى 9 سنوات. وفئات السّنّ تفيد في المعرفة الدّقيقة لمن هم في سنّ التّمدرس والمراحل التّعليميّة التي تناسب سنّهم. بالإضافة إلى أنّ تحديد فئات السّن والهرم السّكّانيّ من شأنه أن يمكّن المخطّط التّربويّ من معرفة بنية الطّاقة العاملة في المجتمع. ويعتبر الهرم السّكّانيّ بالنّسبة للمخطّط بمثابة الوسيلة الرّئيسة لمعرفة التّكوين السّكّانيّ في أيّ مجتمع.

ج _ توزيع السّكّان حسب انتمائهم الدّينيّ أو اللّغويّ:

قد تسود بعض المجتمعات تعدّديّة دينيّة أو لغويّة، ولا بدّ على المخطط التّربويّ في هذه الحالة أن يعرف توزيع السّكّان حسب انتمائهم الدّينيّ أو اللّغويّ أو

القوميّ، ومن ثمّ تحديد المناطق التي يسيطر فيها انتماء معيّن، وتحديد عدد السّكّان حسب انتمائهم، لكي يتضمّن المخطّط التّربويّ حاجة كلّ فئة حسب انتمائها، ويبيّن الطّريقة الأمثل لاستيعاب الجميع دون تفريق أو تمييز.

د ـ الكثافة السّكّانيّة:

من متطلّبات الخطّة النّاجحة أن تكون الخدمات التّعليميّة موزّعة توزيعًا سليمًا، ولا يتحقّق هذا التّوزيع إلاّ إذا كان المخطّط ملمًا بواقع الكثافة السّكّانيّة في كلّ المناطق سواء في المدن أو الأرياف، في السّاحل أو في الصحراء. فمن غير المعقول أن تكون الهياكل التّربويّة في المناطق ذات الكثافة السّكّانيّة العالية بحجم الهياكل نفسها في المناطق ذات الكثافة السّكّانيّة المنخفضة.

هـ ـ معدّل نموّ السّكّان:

وهو عنصر مهمّ بالنّسبة للمخطّط، إذ بناءً على هذا المعدّل يستطيع أن يقدّر عدد السّكّان خلال مرحلة الخطّة، ويقدّر عدد من سيكونون في سنّ التّعليم في مدى زمنيّ معيّن. كما أنّه من الأمور المهمّة في عمليّة التّخطيط معرفة نسبة نموّ السّكّان إلى نسبة الدّخل القوميّ العامّ، وهذا حتّى يكون تقدير تكاليف تنفيذ الخطّة أكثر دقّة. ويرتبط بمعدّل نموّ السّكّان معدّل الولادات والوفيات، وهو يساعد المخطّط التّربويّ تحديد حاجة المجتمع للخدمات التّعليميّة تبعًا لارتفاع هذا المعدّل أو انخفاضه.

و ـ الأجل المتوسّط:

ويقصد به متوسّط عمر الفرد في المجتمع، وهو أقوى دلالة من معدل الوفيات. وتفيد معرفة الأجل المتوسّط في ميدان الطّاقة العاملة، كما يفيد المخطّط التّربويّ والاقتصاديّ في تقدير مدى الفترة التي يقضيها في الإنتاج والعمل. وهو مؤشّر قويّ على مستوى الخدمات الصّحّيّة والرّعاية الاجتماعيّة والعلاقات الأسريّة، وهي كلّها عناصر ذات صلة وثيقة بالعمليّة التّربويّة.

ز ـ العمر المتوسّط:

إذا كان الأجل المتوسّط خاصًّا بأعمار الأفراد، فإنّ العمر المتوسّط خاصّ بالفئة العمريّة الغالبة في المجتمع. ونتحصل على متوسّط العمر من خلال مجموع أعمار الأفراد على عددهم، وتبعًا لذلك نستطيع أن نعرف هل المجتمع فتيّ أم هرم؟، فإذا كان مجتمعًا فتيًّا فإنّ حاجته للخدمات التّعليميّة تكون كبيرة، وهو ما يوجّه المخطط التّربويّ نحو تدقيق أكبر لهذه الحاجات.

ح ـ معدّل الزّواج والطّلاق:

وهو ما يساعد المخطّط التّربويّ في معرفة مدى الاستقرار الأسريّ وطبيعة الحياة الأسريّة، وتوقّعات النّموّ السّكّانيّ. إنّ الأسرة تؤدّي دورًا تربويًّا كبيرًا، ويكفي للدّلالة على ذلك أنّها أوّل محيط يعيش فيه الفرد، فكلّما كان هذا المحيط مستقرًّا، أدّى إلى دخول أفراد أكثر توافقًا من النّاحية النّفسيّة والاجتماعيّة إلى المدرسة، وهو ما يساعد المدرسة على أداء دورها بشكل أفضل، كما يعني دعم الأسرة لدور المدرسة في رسالتها التّعليميّة، فنتوقّع من انخفاض معدّلات الطّلاق توافق دراسيّ أحسن للطّفل وهو ما يؤدّي إلى التّقليل من الرّسوب والتّسرّب المدرسيين، وهي كلّها معطيات تساعد المخطّط التّربويّ في بناء توقّعات أكثر واقعيّة وقابليّة للتّحقيق.

ط ـ الهجرة الدّاخليّة من الرّيف إلى المدينة:

إنّ الهجرة من الرّيف إلى المدينة غالبًا ما تنتج مشكلات تربويّة في المجتمع، تتمثّل بصفة رئيسة في زيادة مفاجئة لعدد السّكّان، وهو ما يتطلّب خدمات تعليميّة إضافيّة. ومن أنّ عدم الإحاطة بهذه الزّيادة أن

تظهر المشكلات أثناء التّنفيذ؛ لأنّها لم تؤخذ بالحسبان أثناء وضع الخطّة التّربويّة. كما أنّ هذه الهجرة تؤثّر سلبًا على الواقع التّربويّ في الأرياف، من ذلك أنّ عدد الهياكل يفوق الطّلب عليها، كما أنّ هذه الهجرة قد تمسّ فئة المؤطّرين التّربويّين وبصفة خاصّة المعلّمين، وهو ما ينعكس سلبًا على تعليم الأطفال، الذين قد يبقوا لمدّة زمنيّة طويلة دون تعليم. لذا ينبغي أن يكون المخطّط التّربويّ على علم بالمعطيات الإحصائيّة التي تحدّد اتّجاه هذه الظّاهرة صعودًا ونزولاً.

ي ـ الهجرة إلى الخارج:

إنّ الهجرة الخارجيّة أصبحت تشكّل مشكلة حقيقيّة على كافّة الأصعدة، وأصبحت تمسّ كلّ فئات المجتمع دون استثناء. ومن الآثار السّلبيّة لهذه الظّاهرة على التّربية والتّعليم نجد هجرة بعض المعلّمين والمؤطّرين التّربويّين، والأخطر من ذلك هجرة الكفاءات ذات المستوى العالي من أساتذة جامعيّين وباحثين في مختلف المجالات، وهو ما يجعل المجتمع عاجزًا عن التّعويض السّريع لهذه الكفاءات التي تمّ تكوينها بأموال المجتمع، ولما وصلت إلى مرحلة العطاء والإبداع وجدت نفسها في خدمة مجتمع لم يبذل أيّ جهد أو إنفاق في تكوينها. وعلى المخطّط التّربويّ أن يكون على علم بهذه الظّاهرة التي تسجّل صعودًا قويًّا ممّا يؤثّر على النّسيج الاجتماعيّ وعلى صعيد الطّاقة العاملة، فيبني توقّعاته تبعًا للاتّجاه المتصاعد لهذه الظّاهرة، كما يحدّد الدّور الذي ينبغي أن يؤدّيه النّظام التّربويّ في الحدّ من هذه الظّاهرة، وذلك من خلال تطوير المناهج الدّراسيّة بالشّكل الذي يجعل جيل المستقبل أكثر تعلّقًا بوطنه وحبًّا لخدمته.

3 ـ معايير سياسيّة:

يعدّ النّظام التّربويّ أحد أهمّ مكوّنات السّياسة التّنمويّة العامّة التي تتبنّاها السّلطة السّياسيّة، وبناءً على ذلك فإنّه ينبغي على واضعي الخطط الإصلاحيّة أن يكونوا على اطّلاع تامّ بالمكانة التي يحتلّها هذا النّظام في إطار الخطّة التّنمويّة العامّة، وعلى مختلف التّصوّرات التي تتبنّاها السّلطة للعمليّة الإصلاحيّة. وهذا راجع لكون السّلطة هي المسؤول الأوّل عن توفير كلّ الوسائل التي تتطلّبها عمليّة تنفيذ الخطّة التّربويّة. وإذا ما تمّ التّطابق التّامّ بين المعايير التّاريخيّة والحضاريّة والاجتماعيّة والسّياسيّة، فإنّنا نتوقّع أن تسير الخطّة التّربويّة نحو تحقيق أكبر قدر من الأهداف التي سطّرتها، وهنا يتحقّق السّير الإيجابيّ لتنفيذ محتوياتها، من أسفل لأعلى ومن أعلى لأسفل.

ومن أهمّ العناصر السّياسيّة المؤثّرة في وضع الخطط التّربويّة نجد ما يلي:

أ ـ طبيعة النّظام السّياسيّ:

يرتبط النّظام التّربويّ ارتباطًا وثيقًا بالنّظام السّياسيّ، ومن هنا فإنّ السّياسة التّربويّة تختلف من مجتمع لآخر تبعًا لطبيعة نظامه السّياسيّ، فالتّربية في النّظام السّياسيّ التّعدّديّ تختلف عنها في النّظام السّياسيّ الأحاديّ، كما نجدها مختلفة في النّظام التّسلّطيّ عنها في النّظام الدّيمقراطيّ، كما نجدها مختلفة في النّظام المركزيّ عنها في النّظام اللاّمركزيّ أو النّظام الفيدراليّ.

ومن أمثلة تأثير طبيعة النّظام السّياسيّ، نذكر النّظام التّربويّ الأمريكيّ الذي يقوم على اللاّمركزيّة في التّسيير التّربويّ، وهذا التّمسّك باللاّمركزيّة نابع من رغبة الأمريكيّين في إرساء قواعد الدّيمقراطيّة والحرّيّة. ولا نجد في الدّستور الأمريكيّ ذكرًا للتّعليم وهو ما يجعل التّربية والتّعليم تحت مسؤوليّة الولايات (محمّد منير مرسي: 1993، ص159-160) ، وبهذا يختلف النّظام التّربويّ الأمريكيّ تبعًا لنظامه السّياسيّ اختلافًا جوهريًّا عن الأنظمة ذات التّسيير المركزيّ. وكمثال للتّسيير المركزيّ نجد النّظام التّربويّ الفرنسيّ، الذي يعدّ نموذجًا تقليديًّا للمركزيّة الشّديدة في التّعليم (محمّد منير مرسي، مرجع سابق، ص211). ونظرًا

لطبيعة النّظام السّياسيّ، فإنّ التّخطيط التّربويّ ينبغي أن يراعي خصوصيّات كلّ نظام سياسيّ، وهذا حتّى تصبّ الخطّة التّربويّة في إطار السّياسة العامّة للمجتمع.

ب _ الدّستور ومواثيق المجتمع:

على المخطّط التّربويّ أن يكون مطّلعًا ومستوعبًا للدّستور والمواثيق المسيّرة للمجتمع، وذلك راجع بالدّرجة الأولى إلى أنّ هذه الوثائق تحتوي التّوجّهات الكبرى للمجتمع والمبادئ العامّة للنّموذج السّياسيّ والاجتماعيّ التي ينبغي أن تجسّدها سائر الهيئات التّنفيذيّة. ومن هنا فإنّ الخطّة التّربويّة لابدّ أن تعكس هذه الوثائق الرّسميّة التي ينبغي بدورها أن تكون منسجمة مع الخصائص التّاريخيّة والحضاريّة للمجتمع. وبالإضافة إلى هذه الوثائق فإنّ المخطّط التّربويّ ينبغي أن يكون ملمًّا كذلك بالمعطيات التّشريعيّة والقانونيّة وهذا حتّى تكون الخطّة التّربويّة في تطابق تامّ مع القانون، بحيث لا تسجّل تناقضات أو فراغات يفرض القانون ملئها. وكمثال على محتويات هذه الوثائق نذكر الدّستور الجزائريّ الذي تضمّن جملة من الموادّ ذات دلالة واضحة فيما يخصّ عمل المخطّط التّربويّ، ومن هذه الموادّ نذكر:

ج _ تأثير التّنظيمات السّياسيّة:

في المجتمعات التّعدّديّة توجد سلطة قائمة تنفّذ مشروعها الذي قدّمته للشّعب من أجل تزكيته وتقديمه للتّنفيذ، كما توجد معارضة تراقب أداء السّلطة وترصد هفواتها ونقائصها. وفي كثير من الحالات فإنّ الأحزاب السّياسيّة سواء كانت في الحكم أم في المعارضة تؤدّي دورًا كبيرًا في توجيه مخطّطات التّنمية في شتّى القطاعات ومن ضمنها قطاع التّنمية والتّعليم. فكلّ تنظيم سياسيّ لا بدّ أن تكون له رؤيته التّربويّة الخاصّة به، التي يعمل على تجسيدها على أرض الواقع في حالة وصوله للحكم. وعلى المخطّط التّربويّ أن يكون مطّلعًا على البرامج التّربويّة للأحزاب مهما كان موقعها من السّلطة. ونجد أنّ تأثير التّنظيمات السّياسيّة لا يتوقّف على المد الجماهيريّ وصناعة الرّأي العامّ فقط، بل يمتدّ لكي يجعل من برامجها قوّة اقتراح في التّصوّر الأنسب لأداء النّظام التّربويّ، ويكون التّأثير أكبر كلّما كانت البرامج معدّة على أسس علميّة سليمة بعيدة عن الذّاتيّة والمصلحة الضّيّقة للحزب. ويستفيد المخطّط التّربويّ في كلّ من الأفكار البنّاءة التي لا تتعارض في مجملها مع السّياسة التّنمويّة الشّاملة.

د _ كيفيّة تدخّل السّلطة السّياسيّة في القرارات التّربويّة:

فهل يكون تدخّل هذه السّلطة في تحديد السّياسة التّربويّة العامّة، لتترك الأمر بعد ذلك للخبراء والتّقنيّين، أم أنّها تتدخّل في أدقّ التّفاصيل حتّى ولو كانت تقنيّة بحتة؟. وبطبيعة الحال فإنّه كلّما كان هامش الحرّيّة أكبر كلّما سمح ذلك للمخطّط التّربويّ بأن يراعي كلّ العوامل الكفيلة بإنجاح الخطّة؛ لأنّه يشعر بأنّه سيلقى كلّ الدّعم من المسؤولين، وهو ما يجعله في نفس الوقت مبدعًا في تخطيطه ومدركًا للحدود التي ينبغي عدم تجاوزها. ومن الباحثين الذين تناولوا العلاقة بين عمل المخطّط التّربويّ باعتباره عملاً تقنيًّا يتكفّل به الخبراء ودور السّلطات السّياسيّة نجد روسكو Ruscoe .G.C الذي أكّد ضرورة الانسجام التّام بين القرارات السّياسيّة والإجراءات التّقنيّة، وفي حالة غياب هذا الانسجام فإنّه ينتج عن ذلك غياب سياسة تربويّة محدّدة يضاف إليه تسييس المعرفة. وهكذا يأتي المخطّط التّربويّة في موقع وسط بين السّلطة السّياسيّة كمصدر لأخذ القرار والإدارة كمنفّذة للقرارات المتّخذة (Gordon. C. Ruscoe: 1970, p 22-24)، فرغم الطّابع التّقنيّ لعمله، فلابدّ عليه من العمل في توافق تامّ مع السّياسة العامّة للبلد. ويكون النّظام التّربويّ أكثر فعاليّة كلّما التزم كلّ طرف بمسؤوليّاته ومهامّه، وهو ما يسهّل تنفيذ الخطّة التّربويّة في أحسن

الظّروف.

هـ _ مكانة النّظام التّربويّ في السّياسة التّنمويّة العامّة:

يعدّ النّظام التّربويّ أساس أيّ تنمية اجتماعيّة واقتصاديّة، لهذا نال الإصلاح التّربويّ الاهتمام الأكبر في أغلب بلدان العالم، واعتبر من الأولويّات، ومن الميادين الإستراتيجيّة التي يتوقّف عليها مسار التّطوّر والازدهار الاجتماعيّ. فخصّصت له الميزانيّات الضّخمة، وأنجزت من أجله الدّراسات والبحوث، واستقدمت الدّول في ذلك خيرة الخبراء العالميّين لتزويدها بالأساليب والطّرق العلميّة الكفيلة بتحقيق الأهداف المسطّرة لتنمية المجتمع.

إنّ أهمّيّة التّربية تتمثّل بكلّ اختصار في كونها أداة تشكيل شخصيّة الفرد ضمن الجماعة التي ينتمي إليها. فهي بهذا الوحيدة دون سواها التي تعمل على تزويد المجتمع بالموارد والكفاءات البشريّة التي تحقّق له التّنمية الشّاملة وتحافظ على مكانته الدّوليّة، فهي تخرجها بحيث تكون متشبّثة بتاريخها وهويّتها وانتمائها، ومتشبّعة بنور العلم والمعرفة والخبرة لتصنع مجد أمّتها دون ذوبان ولا انغلاق. وهكذا نجد تطوير النّظام التّربويّ وحسن التّخطيط له أداة مواجهة التّحدّيّات على كافّة المستويات، ووسيلة تحقيق الأهداف في كلّ الميادين، لهذا نال الأهمّيّة القصوى والصّرامة الكبرى في التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم (لكحل لخضر، مرجع سابق، ص231).

ومن هنا يمكننا القول بأنّ معرفة مدى تقدّم أي مجتمع ترتبط بالمكانة التي يوليها هذا المجتمع للتّربية في تحقيق تنميته الشّاملة، ونكون هنا أمام حالتين؛ فإمّا أن تكون في سلّم الأولويّات بحيث تكون القاطرة التي تقود التّنمية، أو تكون أقلّ أهمّيّة فتكون تابعة لغيرها من المجالات. وإنّ إدراك المخطّط التّربويّ للمكانة التي تحتلّها التّربية من شأنه أن يوجّهه في بناء مخطّطه؛ حتّى تبقى التّربية في قمّة الأولويّات كما هو الأمر في الحالة الأولى، أو ينبّه إلى أهمّيتها ودورها المحوريّ في التّنمية في الحالة الثّانية.

و _ الوضع السّياسيّ العامّ:

ونقصد به هل هو وضع مستقرّ يشجّع على التّطلّع للتّنمية، أم هو وضع مضطرب ينشد الاستقرار؟ وهنا تصبح التّنمية أقلّ أهمّيّة؛ ذلك لأنّه لا تنمية بدون استقرار سياسيّ. وفي هذه الحالة فإنّ الاهتمام يكون منصبًّا نحو إزالة أسباب عدم الاستقرار، وبطبيعة الحال فإنّ الفرق كبير بين عمل المخطّط التّربويّ في مجتمع ينشد التّنمية الشّاملة، وبين مجتمع مهدّد في استقراره. وهكذا نجد الاستقرار السّياسيّ شرطًا مسبقًا لأيّ تخطيط تربويّ ناجح (زغلول مرسي، 1991، ص3)، ففي الأوضاع السّياسيّة غير المستقرّة يكتفي القائمون على النّظام التّربويّ بتحقيق الحدّ الأدنى من الخدمات التّربويّة، المتمثّلة بصفة أساسيّة في استمرار المؤسّسات التّعليميّة في أداء دورها. ولا يفوتنا هنا أن نشير إلى أنّ الاضطراب وعدم الاستقرار لا يكون كلّه بالدّرجة نفسها، ففي بعض الحالات يؤدّي الاضطراب إلى زوال الدّولة نفسها كما هو الحال في الصّومال، وفي حالات أخرى يكون الاضطراب أقلّ ممّا يسمح ببقاء الدّولة التي تشرف على تحقيق أقلّ ما يمكن تقديمه من خدمات في شتّى المجالات.

4 _ معايير اقتصاديّة:

إنّ أيّ نظام تربويّ يحتاج إلى تمويل حتّى تتحقّق أهدافه؛ ولذا فإنّ المخطّط الإصلاحيّ لا ينبغي أن يتعدّى في مضمونه القدرات الاقتصاديّة للبلد الذي يطبّق فيه. فينبغي في أيّ خطّة تربويّة مراعاة الشّروط الاقتصاديّة وعدم صياغة أهداف جليلة في معناها ولكنّها غير قابلة للتّحقيق بسبب عدم توفّر الموارد اللاّزمة لذلك. كما ينبغي على الخطّة أن تتضمّن المواد والوحدات التّعليميّة التي تخرج متكوّنين حسب

الحاجات الاقتصاديّة للمجتمع، وحسب طبيعة المرحلة التّنموية التي يمرّ بها. فقد يكون في حاجة إلى يد عاملة مؤهّلة في الزّراعة أو الصّناعة أو غيرهما من المجالات. كما قد تكون حاجته ملحّة إلى إطارات في العلوم الدّقيقة أو البيولوجيّة أو الإنسانيّة، ولابدّ حينئذ أن تحتوي برامجه ما يؤهّله لتخريج ما يحتاجه المجتمع من يد عاملة مؤهّلة، ومن إطارات ذات تكوين نوعيّ.

وعلى المخطّط التّربويّ أن يكون على دراية بالمعطيات الاقتصاديّة المؤثّرة في وضع وتنفيذ الخطّة التّربويّة، ومن أهمّ العناصر الاقتصاديّة التي ينبغي على المخطّط التّربويّ أن يكون ملمًّا بها نجد ما يلي:

أ **_ الدّخل القوميّ العامّ:** أي ما ينتجه بلد من البلدان من ثروة قوميّة (أحمد محمّد الطّيّب، مرجع سابق، ص162). أي هو كجموع المداخيل من المصادر المختلفة، سواء كانت ثروات طبيعيّة أو إنتاجات صناعيّة وزراعيّة وغير ذلك من مصادر صناعة الثّروة.

ب _ تمويل التّعليم: أي المصادر التي يموّل بها قطاع التّربية والتّعليم، وتختلف هذه المصادر باختلاف المجتمعات والنّظم السّياسيّة والاقتصاديّة، ويموّل التّعليم في الغالب عن طريق مصدرين هما:

_ المصادر الأساسيّة: وتتمثّل في القدر المخصّص من الميزانيّة العامّة للدّولة لقطاع التّربية والتّعليم، وتشكّل هذه المصادر النّسبة الكبرى من ميزانيّة التّربية، وذلك راجع بالدّرجة الأولى إلى أنّ التّعليم خاصّة في مرحلته الإلزاميّة يعدّ من الخدمات الرّئيسة التي يجب على الدّولة تقديمها للمواطنين.

_ المصادر الثّانويّة: وتشمل كلّ مساهمة ماليّة من أفراد أو قطاعات خارجيّة، ونجد من ذلك رسوم التّسجيل وأقساط الدّراسة، أو المنح والهبات التي يقدّمها الأفراد، أو المساعدات الخارجيّة (عدا القروض)، سواء كانت مساعدات ماديّة أو تقنيّة، تضاف إليها المساهمات المحلّيّة التي لا تؤخذ من ميزانيّة الدّولة التي يلجأ إليها في حالة عجز الدّولة على الإنفاق على التّعليم (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص126-127).

يعدّ تمويل التّعليم من العناصر الاقتصاديّة الأساسيّة التي يستند إليها المخطّط التّربويّ؛ لأنّه من خلال معرفة حجم الأموال المرصودة لقطاع التّربية والتّعليم يستطيع أن يعرف الحدود التي ينبغي أن تتوقّف عندها خطّته التّربويّة؛ وهذا حتّى لا يكون ما يكون له ضربًا من الخيال أو الأحلام التي يمكن تحقيقها على أرض الواقع.

ج _ الدّخل الفرديّ: ويقصد به معرفة معدّل الدّخل الفرديّ؛ للوقوف على مدى قدرة الأفراد على التّكفّل بأعباء الإنفاق لتلبية مختلف الحاجات. وكلّما كان معدّل الدّخل الفرديّ مرتفعًا كلّما كان ذلك مؤشّرًا قويًّا على تحمّل أعباء الإنفاق الإضافيّ الخارج عن تلبية الحاجات الضّروريّة، ويكون ضمن هذا الإنفاق ما يتعلّق بالجانب التّربويّ، من حيث توفير حاجات التّلميذ للتّعلّم في أحسن الظّروف.

د _ معدّل النّموّ: يعدّ معدّل النّموّ مؤشّرًا هامًّا على الوضع الاقتصاديّ العامّ للبلد، فكلّما كان هذا المعدّل مرتفعًا كلّما دلّ ذلك على رفاهيّة اقتصاديّة تنعكس على الوضع الاجتماعيّ العامّ. وكلّما كان منخفضًا دلّ ذلك على وجود أزمة اقتصاديّة ستمتدّ آثارها إلى بقيّة المجالات.

هـ _ التّربية والنّموّ الاقتصاديّ: لم تعد إشكاليّة التّربية هل هي استثمار أم استهلاك؟ مطروحة في عالمنا المعاصر؛ ذلك لأنّه بات في حكم المسلّمات أنّ التّربية تؤدّي دورًا كبيرًا بل محوريًّا في عمليّة التّنمية بشتّى مجالاتها، فعلى قدر قوّة النّظام التّربويّ كمًّا ونوعًا، على قدر ما نتنبّأ لمجتمع ما بمستقبل تنميته. وقد ازداد اهتمام الخبراء والباحثين بالمردود الاقتصاديّ للتّربية لعوامل عدّة نذكر منها ما يلي (المرجع نفسه، ص121-122):

_ الإدراك المتزايد لأهمّيّة التّربية ودورها في تحقيق النّموّ الاقتصاديّ، خاصّة بعد أن أثبتت الدّراسات أنّ التّربية تعدّ أفضل استثمار وأحسن توظيف لرأس المال البشريّ.

_ الارتفاع المضطرّ للإنفاق على التّعليم، ممّا جعل الاهتمام يوجّه بشكل أكبر للعائد الاقتصادي للتّربية.

_ تعدّ التّربية أفضل المصادر لزيادة أرباح الأفراد، بحيث أصبح المستوى التّعليميّ خاصّة في عصر المعرفة يؤدّي دورًا كبيرًا في زيادة دخل الأفراد.

_ يعدّ البحث العلميّ _الذي هو ثمرة من ثمار التّربية_ أهمّ مصدر من مصادر التّنمية الاقتصاديّة. ويمكننا معرفة ذلك من خلال المقارنة بين مستوى النّموّ الاقتصاديّ في الدّول التي يقوم اقتصادها على المعرفة _كما هو الحال في الدّول المتقدّمة_ وبين الدّول التي يقوم اقتصادها على الثّروات الطّبيعيّة _كما هو الحال في كثير من الدّول النّامية_.

_ يعدّ النّظام التّربوي محضن اكتشاف وإعداد المواهب التي تضطلع بالدّور الأكبر في الإبداع والإنتاج العلميّ الذي يزيد من القوّة الاقتصاديّة للمجتمع.

_ يضطلع النّظام التّربويّ بمهمّة إعداد الأفراد مهما كان مستواهم للتّكيّف مع ظروف العمل، خاصّة أمام التّغيّرات التّقنيّة السّريعة في وسائل الإنتاج، وليس محلّ خلاف أنّه كلّما كان المستوى التّعليميّ للعامل مرتفعًا كلّما كانت قدرته على التّكيّف أفضل.

_ إنّ النّظام التّربويّ هو الذي يزوّد المجتمع بمختلف حاجاته من الطّاقات العاملة، خاصّة منها الكفاءات المؤهّلة التي يحتاجها المجتمع في تسيير التّنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة، ولا يتسنى المجتمع أن يحقّق نموًّا اقتصاديًّا مرتفعًا بطاقات عاملة غير مؤهّلة.

5 _ معايير تربويّة:

قد تكون المعايير التّربويّة ذات طابع نفسيّ بيداغوجيّ، تتعلّق بصميم الفعل التّعلّميّ/التّعليميّ، وهي أكثر المعايير التي تركّز عليها جلّ الإصلاحات؛ وذلك لسهولة الحكم على النّجاح أو الفشل المدرسيّ من خلال النّتائج التي يتحصّل عليها التّلاميذ. فغالبًا ما يلاحظ بأنّه يوجد ضعف في التّحصيل الدّراسيّ يستدلّ عليه من نتائج الامتحانات الفصليّة أو النّهائيّة، فيطرح سؤال «ما هي أسباب هذا الضعف؟»، ليتمّ البحث عن حلول يتضمّنها المخطّط الإصلاحيّ. وغالبًا ما تكون هذه الحلول تغيير المناهج ومقاربات تصميمها، وما يصاحب ذلك من إعادة النّظر في طرق التّدريس وأساليب التّقويم وتكوين المعلّمين في المجالين التّخصّصي والبيداغوجيّ، وهذا لتحقيق تفاعل أكبر بين المعلّم والتّلميذ وللزّيادة من دافعيّة التّلاميذ نحو التّعلّم، ومن ثمّ تحسين النّتائج الدّراسيّة. إنّ سهولة ملاحظة الصّعوبات النّفسيّة البيداغوجيّة لا يعني بحال من الأحوال التّهوين من شأنها، بل إنّ المطلوب هو مراعاة كلّ هذه الصّعوبات في الخطّة المستقبلية للوصول إلى أنجع الحلول لتذليلها.

كما يمكن أن تكون ذات طابع تربويّ عامّ، ويمكننا في هذا المجال ذكر العناصر الرّئيسة التّالية:

أ _ الهياكل التّربويّة:

ويقصد بها كلّ المؤسّسات القائمة ذات الصّلة بالعمليّة التّربويّة، من ذلك الخريطة المدرسيّة، بحيث ينبغي أن تكون لدى المخطّط التّربويّ صورة واضحة عن عدد المدارس وتوزيعها عبر المناطق والمراحل، ومدى استجابتها لعدد المتعلّمين. كما نجد من ضمنها مؤسّسات البحث الخاصّة بالميدان التّربويّ ومدارس تكوين المعلّمين وكافّة الهيئات التي تنصّ عليها القوانين والتّشريعات المتعلّقة بالنّظام التّربويّ.

ب ـ إعداد المعلّمين:

يعدّ المعلّم حجر الأساس في النّظام التّربويّ، فعلى قدر ما يكون مستوى تكوينه مرتفعًا على قدر ما ينعكس ذلك إيجابًا على نتائج التّلاميذ ومردودهم، وهو ما يعني في النّهاية نجاح النّظام التّربويّ في تحقيق أهدافه التّعليميّة. لهذا فإنّه حريّ بالمخطّط التّربويّ أن يكون على اطّلاع واسع ببرامج تكوين المعلّمين، ومدى توفّر المؤسّسات التّكوينيّة على كلّ شروط نجاح هذا التّكوين. وبهذا فإنّه يكون صورة واضحة عن إعداد المعلّمين ومدى الاهتمام بهم، ويعرف النّقائص الموجودة؛ حتّى يقدّم الاقتراحات اللاّزمة والتّعديلات الكفيلة برفع مستواهم وتحسين أدائهم.

ج ـ المعطيات التّربويّة الكمّيّة:

ونجد ضمن هذه المعطيات ما يلي: (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص115-118).

ـ معلومات عن المستوى التّعليميّ للسّكّان: وتتضمّن توزيع السّكان حسب المستويات التّعليميّة ومعرفة العدد في كلّ مستوى، تضاف إليها نسبة الأمّيّة في المجتمع، وتفاوت المستوى التّعليميّ حسب الجنس والمناطق. ومن شأن هذه المعلومات أن توجّه المخطّط التّربويّ للفئات التي تحتاج اهتمامًا أكبر، ويقترح كيفيّة حلّ المشكلات كلّما وجد أنّ المستوى التّعليميّ لا يساير متطلّبات التّنمية وتطلّعات المجتمع؛ لرفع مستوى أفراده حسب حاجاته، والقضاء على الأمّيّة وغيرها من الآفات ذات الصّلة بالجانب التّعليميّ.

ـ معلومات عن المؤسّسات التّربويّة: وهو ما سبقت الإشارة إليه في الهياكل التّربويّة، ومن شأن هذه المعلومات أن تساعد المخطّط في تحديد احتياجات النّظام التّربويّ لهذه المؤسّسات حسب المستوى التّعليميّ والتّقسيمات الإداريّة والكثافة السّكّانيّة.

ـ معلومات عن المعلّمين وعن سائر الموظّفين في التّعليم: ويقصد بها معرفة عدد العاملين في سلك التّعليم من معلّمين ومساعدين تربويّين وموظّفين وإداريّين وغيرهم. وتشمل هذه المعلومات عدد المعلّمين في كلّ مرحلة تعليميّة موزّعين حسب السّنّ والجنس والمؤهّلات والأقدميّة والمرتّبات، تضاف إليها معرفة وضعيتهم تجاه الخدمة (وفاة، تقاعد، استقالة، هجرة...). كما تشمل ما يتعلّق بالعاملين في الإدارة والإشراف التّربويّ والتّوجيه المدرسيّ. إنّ الهدف من هذه المعلومات يتمثّل أساسًا في تحديد الحاجة العدديّة لهذه الأصناف في المستقبل، ومن ثمّ تكون الصّورة واضحة عند المخطّط التّربويّ في اقتراحاته المتعلّقة بهذا العنصر الهامّ.

ـ معلومات عن المتعلّمين: يعدّ هذا العنصر من أهمّ عناصر المعلومات الكمّيّة للتّخطيط التّربويّ؛ ذلك لكون بقيّة العناصر من مؤسّسات تعليميّة ومعلّمين وإداريّين ترتبط ارتباطًا وثيقًا بهذا العنصر. ونجد ضمن هذه المعلومات:

ـ عدد التّلاميذ الموجودين في المدارس، وتوزيعهم حسب الجنس والسّنّ والمستوى والمنطقة.

ـ عدد التّلاميذ في مرحلة التّعليم الإلزاميّ ونسبة الالتحاق.

ـ عدد التّلاميذ والطّلاّب المتخرّجين سنويًّا في كلّ مرحلة، موزّعين حسب الجنس والسّنّ.

ـ نسبة التّلاميذ في كلّ من التّعليم العامّ والتّقنيّ والمهنيّ.

ـ عدد طلبة الجامعات، وتوزيعهم حسب الجنس والسّنّ والاختصاص، مع معرفة نسبتهم إلى مجموع المتخرّجين من التّعليم الثّانويّ.

ـ نسب النّجاح في كلّ مرحلة ونسب الرّسوب والتّسرّب.

ـ معلومات عن التربية خارج نطاق المدرسة: ويقصد بها التّربية التي تمارسها المؤسّسات غير الرّسميّة مثل المساجد والكشّافة والجمعيّات والأحزاب ووسائل الإعلام ودور الشّباب ومراكز محو الأمّيّة...

وتشمل المعلومات التّربويّة الكمّيّة المتعلّقة بهذا العنصر ما يلي:

ـ عدّد المؤسّسات الممارسة للتّربية خارج المدرسة، مع توزيعها حسب الصّنف وقدرة الاستقطاب.

ـ عدد الأفراد المستفيدين من هذه المؤسّسات موزّعين حسب السّنّ والجنس والمستوى التّعليميّ والمنطقة.

ـ عدد المؤطّرين في هذه المؤسّسات ومستواهم التّعليميّ وشروط ممارستهم لهذا النّشاط، ومعرفة وضعيّتهم هل هم متطوّعون أم أجراء.

ـ مستوى الإنفاق الأسريّ على تعليم أبنائهم وخاصّة ما تعلّق منه بالدّروس الخصوصيّة، واقتناء الكتب والوسائل التّعليميّة المختلفة...

د ـ المعطيات التّربويّة الكيفيّة:

إنّ النّظام التّربويّ حتّى يكون عنصرًا محوريًّا في تحقيق التّنمية ينبغي أن لا يقتصر على العناصر الكمّيّة فقط، بل لابدّ عليه أن يهتمّ بالجانب الكيفيّ الذي يصبّ في تحقيق التّعليم النّوعيّ الذي يمكن اعتباره بعد توفّر الشّروط الكمّيّة المحكّ الحقيقيّ الذي يمكننا بواسطته الحكم على مدى فعاليّة النّظام التّربويّ، ومن أهمّ المعلومات ذات الطّابع الكيفيّ التي ينبغي على المخطّط التّربويّ أن يكون ملمًّا بها، نجد ما يلي: (رمزي أحمد عبد الحيّ، مرجع سابق، ص119-120).

ـ أهداف التّعليم: إنّ دراسة الأهداف التّعليميّة المسطّرة تعطي للمخطّط التّربويّ فكرة واضحة عن المسار المحدّد للسّياسة التّربويّة بصفة عامّة. وينطلق المخطّط في صياغة خطّته من خلال الوقوف على مدى تحقيق الأهداف المسطّرة، ومدى قابليّة الواقع بكلّ مجالاته لتحقيق أهداف جديدة. والأنظمة التّربويّة متفاوتة في أهدافها التّربويّة بين من يركّز على الجانب الكمّيّ، ومن يتجاوز ذلك إلى تحقيق أهداف نوعيّة، وما يهمّ المخطّط التّربويّ في كلّ هذا الأهمّيّة الكبيرة التي تحتلّها الأهداف في توجيه القائمين على النّظام التّربويّ نحو توفير مختلف الوسائل الكفيلة بتحقيقها، من هياكل ومناهج ووسائل تعليميّة وغيرها. ويمكننا القول في هذا المجال أنّه كلّما كانت الأهداف السّابقة واقعيّة وقابلة للتّحقيق، كلمّا سمح ذلك للمخطِّط التّربويّ أن يحدّد أهدافًا جديدة تزيد من مستوى أداء النّظام التّربويّ على كافّة المستويات.

ـ المناهج الدّراسيّة: تتمثّل أهمّيّة المناهج الدّراسيّة في كونها المحكّ العمليّ الأدائيّ للحكم على مدى تحقّق الأهداف التّربويّة، وهي المادّة المعرفيّة التي يتزوّد بها المتعلّمون. وعلى المخطط التّربويّ أن يكون مطّلعًا اطلاعًا جيّدًا على هذه المناهج، ويحدّد مستواها ومدى قدرة المتعلّمين على استيعابها، وهذا حتّى تكون خطّته مبنيّة على أسس سليمة فيما يتعلّق بالجانب المعرفيّ والسّلوكيّ للتّلاميذ.

ـ هيكلة التّعليم وتنظيمه: غالبًا ما تتضمّن الإصلاحات التّربويّة الشّاملة إعادة النّظر في هيكلة التّعليم، كما وقع مؤخّرًا في الجزائر حيث تمّ تغيير مدّة التّعليم الابتدائيّ من 6 إلى 5 سنوات، ومدّة التّعليم المتوسّط من 3 إلى 4 سنوات، وأعيد تنظيم الشّعب في التّعليم الثّانويّ، وهي كلّها تغييرات هيكليّة وتنظيميّة. ويحتاج المخطِّط التّربويّ إلى معرفة مدى حاجة النّظام التّربويّ إلى هيكلة وتنظيم جديد للتّعليم، ولا يتسنّى له ذلك إلاّ إذا تأكّد من عدم فعاليّة الهيكلة الحالية، بناء على معطيات نفسيّة بيداغوجيّة واقتصاديّة واجتماعيّة.

ـ الوسائل التّعليميّة: تعدّ الوسائل التّعليميّة من المؤشّرات الهامّة على مدى تطوّر النّظام التّربويّ، فكلّما كانت هذه الوسائل مواكبة للتّطوّرات الحاصلة ومؤدّية لنتائج أكثر إيجابيّة كلّما أمكننا الحكم على العمليّة التّعليمة التّعليميّة أنّها في الطّريق الصّحيح من حيث الأداء، وعلى المخطِّط التّربويّ أن يراعي في خطّته ضرورة إدخال وسائل تعليميّة حديثة بشرط قدرة الهيئات الوصيّة على توفيرها وتحقّق كفاءة

المعلّمين في حسن استخدامها، وفي حالة العكس فإنّه يقدّم بدائل تمكّن من التّحسين التّدريجيّ في نوعيّة الوسائل وضمان استعمالها على الوجه المطلوب.

_ الإدارة المدرسيّة: لقد أصبح التّسيير الإداريّ علمًا قائمًا بذاته، والمدير النّاجح هو الذي يستطيع أن يتحكّم في فريقه البيداغوجيّ ويوجّهه التّوجيه السّليم نحو السّير الحسن للمؤسّسة. ومن مستلزمات الخطّة الجيّدة أن يكون المخطِّط ملمًّا بأساليب التّسيير الحالية؛ حتّى يعرف ما هي التّعديلات التي ينبغي القيام بها من أجل تسيير الإدارة المدرسيّة بطرق أكثر تحقيقًا لعلاقة تفاعليّة قويّة بين الإدارة والمستخدمين من جهة، وبينها وبين التلاميذ من جهة أخرى.

_ الكتب المدرسيّة: الكتاب المدرسيّ وسيلة تعليميّة لا يمكن الاستغناء عنها، وهي تجسيد للمناهج الدّراسيّة، بحيث تتناول بشكل عمليّ كلّ ما تمّ تخطيطه في هذه المناهج. ويعدّ للتّلميذ واجهة المادّة التي يدرسها فكلّما كان جيّدًا من حيث الشّكل والمضمون كلّما سمح ذلك للتّلميذ بتعلّم أفضل. وعلى المخطِّط التّربويّ أن يكوّن صورة واضحة حول هذه الكتب؛ حتّى يعرف المكانة التي أن تحتلّها في خطّته، فهل ينصح بتغييرها؟ أم بتعديلها؟ أم بإبقائها على ما هي عليه؟، ولا يتأتّى له ذلك دون تقييم الكتب الحالية وتقديم المبررات العلميّة للإجراءات التي نصح باتّخاذها.

_ الاعتناء بالموهوبين والمتفوّقين وذوي الاحتياجات الخاصّة: وفي هذا المجال ينطلق المخطِّط التّربويّ من المشكلات الواقعيّة في التّعامل مع هذه الفئات؛ ليقدّم الاقتراحات الكفيلة بتحديد كيفيّة الاعتناء بها. فهل تخصّص لهم مؤسّسات خاصّة؟ أم يدمجون في المؤسّسات العادية ويفصلون عن بقية التلاميذ؟، وما هو نوع التّكوين الذي يتلقّاه معلّموهم؟ إلى غير ذلك من التّساؤلات التي ينبغي أن يجيب عنها إجرائيًّا في مخطّطه التّربويّ.

_ مستوى المعلّمين وكيفيّة تكوينهم: لا يمكن تحقيق نظام تربويّ فعّال دون الاهتمام بمستوى المعلّمين وكيفيّة تكوينهم. وفي هذا المجال على المخطِّط التّربويّ أن يدرس بعمق واقع تكوين المعلّمين وشروط توظيفهم، ويقف على تأثير هذا الواقع في مستوى تحصيل التّلاميذ وتحقيق الأهداف التّعليميّة، ويقترح تبعًا لذلك كيفيّة الرّفع من هذا المستوى ومدى ضرورة تغيير برامج التّكوين وشروط التّوظيف؛ حتّى يحقّق النّظام التّربويّ أهدافًا أفضل فيما يتعلّق بتحسين مستوى المتعلّمين.

6 _ معايير عالميّة:

إنّ أيّ مجتمع لا يمكنه أن يعيش منغلقًا على ذاته، معرضًا عن كلّ ما يدور حوله من أحداث وتغيّرات على المستوى العالميّ. وفي عصرنا الحالي لا يمكن لأيّ مجتمع أن يبقى معزولاً عن التّأثيرات العالميّة حتّى ولو أراد ذلك. فالعولمة قد فرضت نفسها، ولا يمكن لأيّ مجتمع أن يبقى بمنأى عن تأثيراتها، ومن ثمّ التّعامل معها. والتّأثيرات العالميّة تتّخذ أشكالاً مختلفة، سياسيّة واقتصاديّة واجتماعيّة وثقافيّة وتربويّة، ولابدّ على النّظام التّربويّ أن يكون في المكانة الجدير به في التّعامل مع مختلف هذه التّأثيرات. وقد تكون التّأثيرات العالميّة سلبيّة، إذا كانت تحمل ما يهدّد المجتمع واستقراره على كافّة المستويات، ولابدّ حينئذ من تحديد طرق ووسائل الحدّ من هذه التّأثيرات، كما أنّ هذه التّأثيرات قد تكون ذات طابع إيجابيّ إذا كان مضمونها تقنيًّا وأداتيًّا مفيدًا، ومن ثمّ لا بدّ من الاطلاع على مختلف نتائج الأبحاث والتّجارب التي تفيد مجتمعنا في حلّ بعض مشكلاته التّربويّة، من ذلك الاستفادة من المقاربات الحديثة في صياغة المناهج والنّظريّات النّفسيّة التّربويّة المعاصرة وتوظيف الوسائل التّعليميّة الحديثة، مع الإشارة إلى ضرورة التّعديل والتّكييف كلّما تطلّب الأمر ذلك.

وفي الأخير يمكن القول بأنّنا حاولنا تحديد مختلف المعايير التي توجّه عمليّة التّخطيط التّربويّ؛ حتّى

يكون منسجمًا ومستجيبًا للواقع بكلّ مكوّناته. وجاءت على رأس هذه المعايير الحضاريّة التّاريخيّة وما تشكّله خصوصيّات المجتمع وانتمائه وهويّته، ثمّ جاءت المعايير الاجتماعيّة ورأينا أنّ كلّ خطّة تربويّة لابدّ لها لتضمن النّجاح أن تنطلق من الواقع، وأن تحدّد حجم ونوع المشكلات الاجتماعيّة التي تسعى لحلّها، وتبيّن كيفيّة الوصول إلى ذلك الحلّ. وبعد ذلك تطرقنا للمعايير السّياسيّة وما تمثّله من أهمّيّة في التّصوّر العامّ للخطّة، بما يحقّق الأهداف المنسجمة مع بقيّة المعايير، إذ أنّ الخطّة التّربويّة تعبّر عن التّوجّه العامّ للدّولة في المجال التّربويّ. ثمّ تعرّضنا للمعايير الاقتصاديّة وما تتضمّنه من واقع اقتصاديّ وإمكانات ماديّة كفيلة بتوفير كلّ المتطلّبات الماليّة لتنفيذ الخطّة. ثمّ المعايير التّربويّة وما يرتبط بها من هياكل وموارد بشريّة ووسائل تعليميّة ومناهج دراسيّة وغيرها من المكوّنات التي ينبغي أن تؤخذ بالحسبان أثناء وضع الخطّة التّربويّة؛ حتّى تكون مستجيبة لمتطلّبات الإصلاح والتّغيير نحو الأفضل الذي ينشده النّظام التّربويّ. وأخيرًا ذكرنا المعايير العالميّة؛ ذلك أنّ المجتمعات وأنظمتها التّربويّة لم تعد معزولة عن بقيّة العالم، فلا بدّ من مواكبة التّطوّرات، والاستفادة من خبرات الآخرين مع المحافظة على الخصائص الحضاريّة للمجتمع. ونرى أنّ المعايير التي تناولناها تتضمّن إلى حدّ بعيد كلّ الشّروط الكفيلة ببناء خطّة تربويّة فعّالة وتطبيقها على أحسن وجه ممكن.

كما يمكن أن نشير في الأخير إلى مجموعة من العناصر الهامّة بمثابة استنتاجات وتوصيات، وهي:

_ تسعى المنظومة التّربويّة في بلادنا ومنذ عقود إلى تحسين أدائها وتجويده؛ متّجهة من أجل ذلك نحو تحرير المدرس من سيطرة النّمطيّة في التّسيير والإدارة. وهو النّمط الذي ساد عقودًا طويلة بفعل الظّروف السّياسيّة والاقتصاديّة التي مرّ بها العالم. لتنسجم بذلك المدرسة والإدارة، مع طبيعة التّحوّل الذي تشهده المنظومة التّربويّة منذ فترة، نحو توسيع مساحة المسؤوليّة المجتمعيّة، وتشجيع المبادرات الخاصّة، وتقاسم الأعباء أو المسؤوليّات، وبذلك تبني خطّة عمل تربويّة واضحة.

_ يعرّف العلماء التّخطيط التّربويّ أنّه التّوجيه العقلانيّ للتّعليم وحركته نحو المستقبل. وذلك عن طريق إعداد مجموعة من القرارات القائمة على البحث والدّراسة، تمكينًا لهذا التّعليم من تحقيق الأهداف المرجوّة منه بأنجع الوسائل وأكثرها فاعليّة، وأوفرها وقتًا.

_ يشكّل التّخطيط عنصرًا هامًّا في مجال الإدارة التّعليميّة، ومرحلة التّفكير التي تسبق تنفيذ أيّ عمل يقوم على تصوّر افتراضات عمّا سيكون عليه الحال في المستقبل، ثمّ وضع خطّة تبيّن الأهداف المطلوب تحقيقها، وكيفيّة استخدام هذه العناصر، وخطّة السّير والمراحل المختلفة الواجب المرور بها، والوقت اللاّزم لتنفيذ هذه الأعمال.

_ إذا كان التّخطيط التّربويّ ذا أهمّيّة كبرى، فلابدّ من توافر مجموعة من الشّروط في أيّ خطّة تربويّة، ممّا يستوجب الإجابة عن جملة من الأسئلة الهامّة: إلى أين نحن ذاهبون؟ وفي أي إطار نتحرّك؟ كيف لنا أن نبلغ الهدف؟ بمعنى أنّها إيجاز لمجموعة المهامّ التي سوف يضطلع بها العاملون بالمدرسة من أجل تحقيق ما تبنوه في رؤيتهم الاستراتيجيّة من قيم ومفاهيم، ومن طموحات فائقة، ومن استراتيجيّات للتّغيير والمنافسة والجودة، ويمكننا أن نلخّصها في النّقاط التّالية:

_ وضوح الأهداف.
_ الواقعيّة.
_ المنهجيّة العلميّة
_ الشّموليّة والتّكامليّة.
_ القدرة على التّنبّؤ.
_ ترتيب الأولويّات.

_ المرونة.

_ الاستمراريّة.

_ قابليّة التّقويم.

وفي الأخير نقول إنّ التّخطيط التّربويّ شرط أساسيّ في نجاح المشاريع التّربويّة لبلوغ الأهداف المرجوّة، ولتحقيق أهداف التّخطيط التّربويّ لابدّ من توفّر أمرين هما: سلامة التّخطيط والإعلام به. وعليه فالخطّة التّربويّة يجب أن تتمّ على أساس تحقيق أقصى كفاءة ممكنة في استخدام الموارد والإمكانات التي يمكن أن تتوفّر وباختيار الوسائل والأساليب والإجراءات التي تضمن تحقيق الاستخدام الكفء بحيث يتحقّق أقصى قدر ممكن من الأهداف، وبأقلّ قدر ممكن من الموارد والإمكانات، وبالشّكل الذي يتمّ فيه تلافي حصول الهدر وتبديد الموارد والإمكانات وضعف درجة الانتفاع بها .

قائمة المراجع:

أوّلاً _ الدّراسات:

1 _ باللّغة العربيّة:

_ أحمد محمّد الطّيّب: التّخطيط التّربويّ، ط1، المكتب الجامعيّ الحديث، الإسكندريّة، 1999.

_ رمزي أحمد عبد الحيّ: التّخطيط التّربويّ: ماهيته ومبرّراته وأسسه، ط1، دار الوفاء لدنيا الطّباعة والنّشر، الإسكندريّة، 2006.

_ غريب، عبد الكريم: المنهل التّربويّ؛ معجم موسوعيّ في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجيّة والدّيداكتيكيّة والسّيكولوجيّة، ط1، منشورات عالم التّربية، الدّار البيضاء، المغرب، 2006.

_ محمّد منير مرسي: الاتّجاهات المعاصرة في التّربية المقارنة، عالم الكتب، القاهرة، 1993.

2 _ باللّغة الفرنسيّة:

1. Philip H.Coombs: Qu’est-ce que la planification de l’éducation? UNESCO; Institut International de Planification de l’Education, Paris, 1970.

2. Gordon. C.Ruscoe: Planification de l’éducation: les conditions de réussite, UNESCO; Institut International de Planification de l’Education, Paris, 1970.

ثانيًا _ المقالات:

_ مجلّة «مستقبليّات»، المجلّة الفصليّة للتّربية، العدد: 77، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، 1991.

ثالثًا _ الرّسائل الجامعيّة:

_ لكحل لخضر، استثمار البعد التّاريخيّ في الإصلاح التّربويّ من خلال تطوّر التّربية في العالم الغربيّ والعالم العربيّ، أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه في علوم التّربية، جامعة الجزائر، 2007.

EL BAHITH

Périodique Académique Consacré aux aux études dans les domaines de la didactique des Lettres et Sciences Humaines,

Publié par :

L'Ecole Normale Supérieur de Bouzaréa Alger – Algerie

N° (14)

Juillet - Décembre 2015

Dépot légal: 1134 - 2009

ISSN: 1112-9557

De l'autre côté de l'Histoire
L'interculturel dans l'œuvre romanesque de M. HADDAD

Goucem Nadira Khodja

Maître Assist ante A.

Ecole Normale Supérieure de Bouzaréah.

ملخص

ولد الأدب الجزائري المتحدث بالغة الفرنسية في فترة الحقبة الاستعمارية مما كان له أثرا عميقا عليه و مما ميز تطوره خلال مرحلة تاريخية معقدة.

ذلك لأن اللغة الفرنسية أصبحت من جهة لغة الإبداع الأدبي لقص الواقع التاريخي الأليم الذي عاشه آن ذاك المجتمع الجزائري و من جهة أخرى أصبحت اللغة الفرنسية أداة للتعبير عن المثيل وفي نفس الوقت لمخاطبة الجمهور الفرنسي أي الآخر.

لذلك نتساءل في هذا المقال عن آليات كتابة مالك حداد و وعما إذا كانت تستجيب إلى تطلعات الشعب الجزائري إلى الحرية و عما إذا كانت هذه الكتابة تسمح بإشراك مجتمعين متخاصمين تاريخيا حول مبادئ عالمية.

كلمات مفتاح: أدب جزائري متحدث بالغة الفرنسية، ازدواجية ثقافية، تمزق الهوية، طمس ثقافي، تبادل ثقافي.

La littérature algérienne d'expression française s'est heurtée, dès son émergence peu après la seconde guerre mondiale, à un double paradoxe : d'une part, elle se voulait engagée dans le combat pour l'indépendance et pour la reconnaissance d'une identité nationale tout en se sentant coupée de sa société, du fait que celle-ci n'avait pas accès à l'éducation (la majorité de la population algérienne était analphabète). D'autre part, la littérature algérienne utilisait, à ses débuts, la langue française comme moyen d'expression pour parler du Même en s'adressant toutefois à un public français (à l'Autre) et à une élite intellectuelle, forcément éloignée des réalités sociales et culturelles qu'elle voulait représenter.

Cette caractéristique de la littérature algérienne d'expression française a longtemps été limitée à une lecture entrevue sous l'angle du déchirement et de l'acculturation de l'écrivain maghrébin, d'une manière générale, et de Malek Haddad en particulier. En effet, ce dernier a souvent exprimé son malaise par rapport à la langue française en termes de « drame du langage ». Pour sa part, Ch. Bonn considère ainsi que :

« Le tragique de Malek Haddad est bien celui de son acculturation d'intellectuel colonisé (…) Son œuvre est d'abord l'expression de la mauvaise conscience de l'écrivain qui se sait inutile à la révolution de son pays. Il est aussi celle du déchirement de personnages dépassés par l'Histoire, parce qu'ils en sont les victimes du fait de leur culture française. »[2]

D'autres critiques, plus virulentes à l'encontre des textes de Haddad, lui reprocheront de s'être enfermé exclusivement dans la problématique du déchirement, donc de s'être nettement éloigné de la réalité algérienne à travers des récits qui ne mettent pas en avant des personnages impliqués dans le combat pour l'indépendance.

Nous essaierons, pour notre part, de chercher une autre piste de lecture entrevue non pas sous l'angle du déchirement culturel mais de l'interculturalité qui traverse l'œuvre romanesque de M. Haddad. Dans ses quatre romans (*La dernière Impression,* Julliard, Paris, 1958, *Je t'offrirai une gazelle,* Julliard, Paris, 1959, *L'élève et la leçon,* 1960, *Le Quai aux Fleurs ne répond plus,* Julliard, Paris, 1961) nous retrouvons des héros problématiques, autrement dit partagés, déchirés entre leur « être » (culture humaniste, pacifiste, idéaliste) et leur « vouloir » (militer pou la liberté et l'indépendance de l'Algérie). Tous ces « héros » sont représentés dans une période historique contemporaine de la société du hors-texte (de 1958 à 1961) et dans des situations d'interculturalité dans la mesure où ils sont à chaque fois confrontés à la présence de l'Autre, que ce soit dans le contexte de l'Algérie en état de guerre ou dans l'espace français de l'exil.

Dans *La dernière impression*[3]*,* le personnage principal Saïd est un jeune ingénieur qui aime une française, Lucia, et partage avec elle de furtifs moments de bonheur dans un environnement hostile : la guerre d'Algérie. Ne supportant plus ce contexte d'insécurité, Lucia décide de rentrer en France mais elle meurt, la veille de son départ, dans une fusillade, victime d'une balle perdue, victime de l'absurdité des hommes.

Le narrateur hétérodiégétique de *La dernière impression* il ne participe pas à la diégèse en tant que personnage) et omniscient (il sait tout sur tous les personnages, peut revenir dans le passé ou anticiper l'avenir et possède le don d'ubiquité, autrement dit la capacité de se déplacer dans le temps et l'espace) souligne avec insistance qu'un amour, aussi passionné soit-il, ne peut s'épanouir en période de guerre, avec les couvre-feu et la peur des rafles qui menacent chacun des rendez-vous des amoureux :

«Lucia est morte, Saïd, tu entends, Lucia est morte. Mais Saïd n'entend pas, mais Saïd n'écoute pas. Lucia est morte avec ses mains qui peignaient tes cheveux. Elle est morte avec ses mains qui dessinaient le jour. (...) Pourtant, aucun pourtant ! Lucia est morte. L'Histoire a ses erreurs. Lucia petit refrain, le vent le savait bien…»[4]

L'amour dans ces conditions historiques troubles est voué à l'échec, d'autant plus que le couple Saïd/Lucia est un couple mixte dans la mesure où chacun d'entre eux est issu d'une communauté culturelle différente. Pourtant, Saïd continue à aimer

Lucia par delà la mort. Il se recueille sur sa tombe, à Aix en Provence, où il rend visite à ses parents pour les consoler, les assurer de sa sympathie et leur témoigner sa solidarité dans ces moments de deuil. Geste d'humanité, d'humanisme et de compassion à l'égard de citoyens membres d'une communauté hostile aux Algériens, opposée à leur rêve d'Indépendance. Saïd partage d'autant plus la douleur des parents de Lucia qu'il réalise que tous les Français ne sont pas racistes et animés par la haine et le mépris à l'égard de ses compatriotes.

Toutefois, le héros de *La dernière impression* vit un profond dilemme : continuer à vivre normalement, à construire des ponts, ou choisir l'autre camp, devenir « hors la loi » et s'engager dans l'action armée parce que la nécessité historique l'exige. Le personnage Saïd semble ainsi représenter l'intellectuel qui refuse de rester neutre dans une situation historique de crise ; il ne veut pas, comme Idir, le héros de *L'élève et la leçon,* être en marge de l'Histoire.

Dans le premier roman de Haddad est décrit le fossé qui sépare, désormais, les deux communautés algérienne et française. Saïd réalise finalement qu'il devient très difficile, voire impossible, de cohabiter avec une population qui s'accommode d'un système colonial et profite de ses bienfaits et des avantages qu'il lui offre au détriment d'une autre population, opprimée, dont on renie tous les droits, y compris le droit à l'existence.

« Le fossé est très profond ! (…) J'ai bien peur qu'on ne puisse le combler maintenant qu'il y a coulé du sang. Les ratissages, les viols, les tortures, les exécutions sommaires, les emprisonnements arbitraires…» (p.28)

L'emploi du discours direct et des paroles rapportées de Saïd permet à M. Haddad d'introduire le lecteur dans la pensée et l'état psychologique du héros de ce roman pour dénoncer les crimes du colonialisme (viols, tortures, exécutions, etc.) à l'égard des Algériens et ses conséquences néfastes. Celles-ci ne ne sont pas évoquées explicitement dans cet exemple, mais sous-entendues au moyen de la figure de l'aposiopèse qui suspend la phrase et la laisse incomplète, inachevée afin de faire ressortir avec le silence significatif des trois points de suspension, les drames engendrés par la guerre.

À la suite de l'évolution des événements sociopolitiques de son pays et de sa vie personnelle, Saïd prend conscience de son identité algérienne et réalise qu'il ne peut plus vivre désormais comme auparavant, en continuant d'ignorer le mouvement révolutionnaire et les changements historiques qui se déroulent en Algérie. Aussi, en réponse à un ami français qui s'inquiète de l'entendre tenir un discours de plus en plus politisé, Saïd rétorque:

« Je ne sais pas si je suis nationaliste. Ce que je sais , et ça je le sais bien, c'est que je suis Algérien. Et j'ai même peur d'être devenu autre chose encore… » (p. 29)

Saïd a peur de terminer sa phrase et d'avouer qu'il redoutait le fait de devenir anti-français. Cette prise de conscience du héros de La dernière impression d'appartenir à une communauté différente de la communauté française, nous la re-

trouvons également chez Idir, personnage principal de L'élève et la leçon[5], médecin exilé en France, réfugié de l'autre côté de l'Histoire, « Je suis occidental en apparence. En apparence seulement. » (p.18)

Nous voyons ici l'expression du malaise identitaire d'Idir, partagé entre deux cultures, occidentale et orientale (maghrébine), entre deux visions du monde opposées, deux lieux distincts (le lieu de l'origine, le lieu de l'exil). Idir est étouffé par la dualité de son être, et se sent mal à l'aise que ce soit au milieu des siens ou au sein de la société française. Il n'en demeure pas moins qu'il assume finalement son héritage culturel maghrébin et au bout de sa quête ontologique finit par se reconnaître Algérien.

L'interculturalité pour parler de soi

Malek Haddad utilise les références de la culture française (exemple de la chèvre de Monsieur Seguin, la cigale et la fourmi) avec toutes les valeurs d'humanisme, de justice sociale et de liberté qu'elles véhiculent et les confronte à une autre réalité, un autre contexte, celui de la colonisation et du mépris assumés au nom de la supériorité de la civilisation française« les fourmis, les loups, les monsieur Seguin font la loi ! » (p.47)

Ainsi la référence culturelle française est-elle convoquée par M. Haddad pour servir en quelque sorte d'argument d'autorité, en ce sens que dans l'imaginaire collectif français, ce patrimoine culturel transmet une morale et des valeurs humaines élevées ; or le narrateur de *La dernière impression* suggère tous les effets néfastes d'une culture dominante, hégémonique qui s'impose par la négation de la culture dominée.

En outre, un autre exemple de référence explicite à la culture de l'Autre, nous permet d'entrevoir la conception de l'automne selon Haddad. Dans la culture occidentale la saison de l'automne est associée au deuil, à la mélancolie et au malaise romantique tandis que l'écrivain algérien essaie de valoriser cette saison parce qu'elle correspond précisément à la naissance de la révolution de Novembre :

« L'automne est doux comme une écharpe de femme. C'est en automne que naissent les plus beaux rêves et que valsent les souvenirs (...) Une littérature de névrosés a prêté à l'automne de mauvais sentiments. L'Occident, dans sa mauvaise manie de l'épopée et dans son amour des sanglots de plomb a tout noirci. L'automne : la fête des morts, le 11 novembre, le débarquement de 1942… toute une solennelle et sinistre imagerie est née pour que ces mois délicats et humains portent le crêpe des deuils européens sur une nature plaintive mais tendre.»(p.18)

M. Haddad évoque certains aspects de la culture occidentale (le romantisme, vision sinistre de l'automne) avec une modalité assertive négative, péjorative même, pour démontrer, que cette hégémonie culturelle de l'Occident, ne peut en aucun cas être considérée, comme seule référence civilisationnelle au centre du monde mais qu'il existe une autre vision des choses, une autre conception de la vie, nourrie de la culture arabo-berbéro-musulmane.

Doris Fetscher montre, en reprenant

l'exemple du concept de l'automne, et des différentes connotations qu'il peut avoir, suivant chaque culture, que :

« L'importance de cette opposition ne réside pas dans le rejet de la tradition du colonisateur mais plutôt dans(...) son aspect éducatif : le lecteur, se voyant confronté à une telle relativisation de sa propre culture , est conduit à une mise en question de sa propre tradition, jusque-là intacte, ce qui constitue un pas vers une perception moins ethnocentrique »[6]

Il ne s'agit pas, en effet, selon D. Fetscher, de rejeter ou tout au moins de dévaloriser la culture de l'Autre en l'opposant à celle du Même, mais plutôt, pour ce qui concerne M. Haddad, d'amener le lecteur français à réfléchir sur sa tradition culturelle en la confrontant à une autre, afin de relativiser son héritage culturel (habituellement replié et centré sur lui-même), de l'ouvrir sur l'altérité culturelle et de le replacer dans un cadre beaucoup plus global, celui d'une culture humaine universelle.

L'introduction de références culturelles françaises permet à Haddad de mettre en évidence le fossé entre le discours officiel français et la réalité dramatique du peuple algérien :

« Ce qui distinguait Saïd de son beau-frère, ce n'était pas l'habitude du bonheur. Pour Chérif, le bonheur consistait dans ce que l'on a perdu. La paix, le voyage en France tous les deux ans, les prises de position qui n'engagent à rien et les verbiages doucereux à la sauce humaniste. Le Tiers-Etat de 1789 avait un descendant direct chez ce Berbère bachelier du type premier-collège. Car il a surgi en moins d'une génération, en Algérie, une espèce humaine inconnue partout ailleurs : les premiers-collèges. Dans ce rafiot de malheur ballotté par les tempêtes de l'Histoire, il existe les premières et les deuxièmes classes. Chérif était gentil comme le discours de Quatorze Juillet d'un républicain d'avant-guerre. » (p. 91)

Malek Haddad convoque ses connaissances de l'Histoire française pour montrer l'incohérence de l'Histoire présente, il fait appel aux idéaux démocratiques de la révolution républicaine de 1789, aux idéaux de liberté, d'égalité et de fraternité pour les confronter à la politique sociale française, injuste et inégalitaire à l'égard des Algériens. Le lecteur français ne peut qu'être interpellé par cette dichotomie, entre un discours officiel, humaniste, social et républicain et une réalité sombre régnant en Algérie : état de guerre, de rafles, de violences et d'arbitraire.

Dans L'élève et la leçon, nous retrouvons cette même opposition culturelle relative, cette fois, aux dates historiques. En Occident, mai 1945 évoque la fin de la deuxième guerre mondiale et la joie de la libération, tandis qu'en Algérie, il rappelle les événements douloureux ayant marqué et traumatisé toute une génération d'Algériens, à l'image de Kateb Yacine, de M. Issiakhem et de M. Haddad. Ce dernier relativise la beauté du mois de mai et dénonce l'horreur que rappelle ce mois : « Ils aimaient le beau temps qui fait sortir les fleurs en mal de mai. Le mois du mal. 1945. L'année du malheur. Le beau temps qui fait sortir les robes claires. Qui fait sortir des larmes. Ce mois maudit entre tous, cet enfer ! » (p. 22)

Cet extrait permet de voir comment M. Haddad détourne une date historique (8 mai 1945) célébrée comme un événement heureux et libérateur dans la sphère occidentale alors qu'en Algérie, cette même journée est considérée comme dramatique avec son lot de victimes de la barbarie coloniale. En effet, au moyen de l'instance narrative utilisant une modalité assertive péjorative, M. Haddad rappelle à quel point les Français d'Algérie aimaient le printemps qui permet aux fleurs d'éclore au mois de mai, aux femmes de porter des « robes claires » et légères et, par opposition, à quel point, ce mois soulève l'indignation et réveille une douleur profonde des Algériens qui ont souffert d'une répression féroce (formulée avec l'exclamative « cet enfer ! ») lorsqu'ils ont réclamé leur droit à la liberté.

Le dialogue impossible

Un autre exemple du constat d'échec que fait M. Haddad concernant un dialogue juste et sincère, entre les communautés algérienne et française, est représenté par le personnage de monsieur Rolland dans *La dernière impression*.

« Un monsieur Rolland tout petit, tout vilain et qui depuis la veille se flattait d'avoir été le premier milicien de son quartier. (…) Un ancien bon-français, un ancien Français-pas-comme-les-autres, un ancien père qui voulait que sa fille Nicole apprenne l'arabe en première langue au lycée, un ancien « pied-noir » qui se moquait des « frangaouis », un ancien « moi je m'entends bien avec les Arabes » (…) un ancien moi-je-suis-un-Algérien. » (p.71)

Haddad nous peint ainsi le visage de ceux qui ont choisi leur camp sans équivoque ; Chérif l'Algérien qui n'a plus rien d'Algérien (puisqu'il rejoint la description de Frantz Fanon de l'aliéné qui renie sa véritable identité et veut se réaliser à travers l'identité de l'Autre), il rejoint ainsi le camp opp osé, avec la conviction profonde d'avoir raison, et monsieur Rolland, un Français qui se solidarise avec sa communauté d'origine et s'oppose donc à l'indépendance de l'Algérie.

Mais Haddad laisse percevoir un autre type de personnage, incarné par Saïd qui réalise que le bonheur individuel ne peut se concrétiser dans un contexte historique de malheur, de guerre et d'injustice. Fort de cette conviction, il s'engage dans l'action révolutionnaire et range ses scrupules de pacifiste et d'humaniste de côté, conscient de la nécessité d'une justice pour rétablir une vie paisible.

« Mais, par la vertu de ton sommeil, j'ai retrouvé mes rêves et je veux te venger de cette balle perdue qui m'a fait te perdre, et je veux te venger de cette guerre qui m'a enlevé la paix. » (p.105)

M. Haddad décrit ainsi le processus de maturation de la conscience nationale, à travers l'exemple de Saïd, préoccupé au départ par son amour, son bonheur individuel ; il évolue, peu à peu, vers une conscience collective et finit par se solidariser avec le destin national de sa communauté. Il finit par rejoindre son frère dans les maquis pour y mourir en héros.

Une culture en quête de reconnaissance

Dans *Je t'offrirai une gazelle*[7], deux histoires sont superposées, l'une enchâssée dans l'autre. Le récit premier représente un personnage principal désigné tout au long de la diégèse par l'expression « l'auteur ». Sans jamais être nommé, l' « auteur » dépose son roman pour publication auprès d'une maison d'édition.

L'identité anonyme de l'auteur renvoie, implicitement, à la situation historique de la société du hors-texte, c'est-à-dire à la communauté algérienne dominée par un système colonial qui a conduit son aliénation culturelle et au déni de son identité nationale. La négation identitaire de l'auteur symbolise celle du peuple algérien que la colonisation, sous le couvert de l'assimilation, a tenté de dépersonnaliser et de déposséder de sa propre Histoire.

Le second récit greffé sur le premier sous la forme d'une mise en abyme, est l'histoire écrite par « l'auteur » contenue dans le livre qu'il a déposé dans une maison d'édition. C'est une histoire d'amour intense mais impossible entre une touareg Yaminata et Moulay.

Dans ce second roman, M. Haddad met l'accent sur une relation interculturelle conflictuelle, problématique et aliénante pour le personnage principal. En effet, « l'auteur », exilé en France, est interpellé par la police qui lui réclame ses papiers en le tutoyant :

« Il ne faut pas tutoyer un homme. Il ne faut jamais tutoyer un homme. Parce que ensuite ça va très loin, très loin. La torture commence par le tutoiement » (p.22)

Le premier rapport à l'Autre, évoqué dès les premières pages est donc un rapport de force, de violence, de peur et d'humiliation. « L'auteur » considère le tutoiement péjoratif comme une insulte suprême et le premier pas vers un cycle de violence innommable, en fait comme une torture morale insupportable :

« L'auteur a eu peur et cette peur l'humilie. Il ne pardonnera jamais cette peur. Jamais.(...) On ne l'a pas respecté en lui faisant peur.» (p.23)

Dans cet exemple, l'instance narrative s'immisce dans l'espace mental du personnage et décrit le malaise ressenti par un écrivain algérien en exil à la suite d'un contrôle policier de son identité. « L'auteur » se sent profondément humilié d'avoir été victime de l'arbitraire et du racisme du système colonial exprimé à travers le tutoiement dévalorisant.

Le narrateur dans *Je t'offrirai une gazelle* considère le refus de vouvoyer le personnage principal comme une humiliation intolérable qui vient s'ajouter à d'autres humiliations infligées à la population algérienne telles l'injustice sociale et la misère. Ces deux citations nous permettent de voir la mise en place d'une situation aliénante, traumatisante pour l'auteur qui le conduira peu à peu à un enfermement, à une solitude et à un repli sur soi.

Le narrateur qui distribue les voix, cède la parole à Moulay (personnage du récit second) pour dénoncer la misère, la famine et l'injustice sociale qui s'abattent sur les Arabes. L'altérité se conçoit en termes de malédiction, d'humiliation et du sentiment profond d'injustice face à une situation aliénante :

« Je sais l'injure, l'affront, la haine. Je n'ai pas répondu. J'ai regardé le désert. J'ai répondu par le désert. J'ai vu trop de mendiants, j'ai vu trop de mouches. Le trachome a menacé chacun de mes regards. J'ai vouvoyé, on m'a dit : tu. Je suis un Arabe, c'était devenu un métier. J'ai compris le maigre rictus de la famine. J'ai compris le froid et la chaleur. A l'école, au régiment, j'ai su l'injure, l'affront, la haine. Je suis un Arabe, c'était devenu une malédiction. Deux de mes frères sont morts du typhus en 1942. Beaucoup de mes cousins sont morts du typhus en 1942. Pourquoi peu de Français sont-ils morts du typhus. Je ne souhaite la mort de personne. J'interroge, je m'interroge. » (p. 70)

C'est donc une relation conflictuelle, haineuse et violente entre les Français et les Arabes qui est décrite, pour expliquer le déclenchement d'une guerre dévastatrice et inévitable. L'un des éléments sémantiques récurrents dans les œuvres de Haddad, c'est la dénonciation du tutoiement, considéré comme une profonde insulte, alors qu'on a toujours enseigné à l'école française, l'importance du vouvoiement dans une communication verbale fondée sur le respect de la dignité humaine.

Dans *L'élève et la leçon*, le héros Idir espère être respecté par les Français et se prémunir du tutoiement simplement parce qu'il a fait des études supérieures et affirme :

« Je ne serais plus celui qu'on tutoie, celui qu'on rudoie, celui qu'on néglige, celui qu'on méprise. » (p.70)

Dans *Le quai aux fleurs ne répond plus*[8], le héros, Khaled Ben Tobal, poète algérien en exil en France, souhaite également que le retour de la paix, la reconquête de la liberté et de la dignité se concrétise par le vouvoiement :

« Un homme ne tutoiera plus un homme. La peur ne se lira plus sur le visage d'un homme. Le mépris ne se lira plus dans les yeux d'un homme. » (p.108)

Un autre exemple de référence interculturelle nous est donné dans Le quai aux fleurs ne répond plus, lorsque Khaled Ben Tobal évoque sa première rencontre avec son ami Simon Guedj sur les bancs de l'école française :

« Au pupitre généreux de l'adolescence , deux écoliers se rencontraient. Pour étudier Bergson et Descartes. Pour ignorer le Chikh Benbadis et les poètes algériens qui n'ont pas de nom et qui n'ont pas de langue. » (p.10)

L'affirmation de la différence culturelle, l'opposition de grands noms de la pensée française à des savants algériens (Bergson, Descartes à Benbadis) révèle chez Khaled Ben Tobal la volonté d'une revendication identitaire: arabo-berbéro-musulmane, non pas pour rejeter la culture de l'Autre mais pour affirmer et valoriser sa propre culture en prenant comme référence identitaire un savant algérien réputé pour sa science et son patriotisme. La valeur méconnue de Benbadis et de tant d'autres algériens que l'école française a exclu de ses manuels scolaires est rappelée par le narrateur qui s'écrie dans *Le Quai aux Fleurs ne répond plus :*

« Royauté retrouvée de tous les droits suprêmes, le matin viendra. L'Algérie qu'on insulte dans tous ses gestes quotidiens rappellera que la discorde ne naît jamais d'un malentendu mais de la méconnaissance et de l'irrespect. » (p.30)

L'interculturel est ici encore déterminé par son aspect douloureux, déchirant et tragique dans la mesure où Malek Haddad souligne, au moyen de la voix narrative, l'impasse d'une relation intercommunautaire fondée sur le déni identitaire et la suprématie d'une culture dominante au mépris des droits de l'autre.

Malgré le poids de l'aliénation culturelle qui pèse sur les héros de Haddad, et quelle que soit leur trajectoire, chacun d'eux a conscience d'appartenir à une nation, de partager une identité séculaire, d'être entraîné dans le mouvement d'un destin commun avec le peuple algérien d'où l'espoir d'un avenir plus radieux avec la reconquête « de tous les droits suprêmes » autrement dit de la liberté.

ARNAUD J., La Littérature maghrébine de langue française, Sherbrooke, Québec, Canada, 1984, Publisud, Paris, 1986.

ARNAUD J., Littératures Maghrébines : Colloque Jacqueline Arnaud (Université Paris Nord XIII), L'Harmattan, Paris, 1990.

BEKRI T., Malek HADDAD, l'œuvre romanesque, pour une poétique de la littérature maghrébine de langue française, l'Harmattan, Paris, 1986.

BONN C., Le roman algérien de langue française. Vers un espace de communication littéraire décolonisé? Editions L'Harmattan, Paris, 1985. 351 p.

FANON F., Peau noire masques blancs, Seuil, 1952, éd. consultée E.N.A.G., Alger, 1993.

FETSCHER D., « Contre une théorie du déchirement : l'intertextualité dans l'oeuvre romanesque de Malek Haddad », in Littérature maghrébine et littérature mondiale, BONN, Charles, & ROTHE, Arnold (Dir),Würzburg,, Königshausen & Neumann,, 1995.

GLISSANT E. Introduction à une poétique du divers, Gallimard, 1996.

GONTARD M., « Nom propre et interculturalité dans la littérature marocaine de langue française », in L'interculturel : réflexion pluridisciplinaire, L'Harmattan, collection « Etudes littéraires maghrébines », Paris, 1995.

2 BONN Ch., Le Roman algérien de langue française, Vers un espace de communication littéraire décolonisé? Editions L'Harmattan, Paris, 1985.

3 HADDAD M., La dernière impression, Julliard, Paris,1958.

4 Ibid., p.85.

5 HADDAD M., L'élève et la leçon, Julliard, Paris,1960.

6 Doris Fetscher, Contre une théorie du déchirement : l'intertextualité dans l'oeuvre romanesque de Malek Haddad, p. 62.

7 HADDAD M., Je t'offrirai une gazelle, Julliard, Paris, 1959.

8 HADDAD M., *Le quai aux fleurs ne répond plus*, Julliard, Paris, 1961.

Identité du sujet écrivant au carrefour des langues dans l'Œuvre d'Assia Djebar.

Dr. SOUAMES Amira

Maître de conférences à l'université

Mohamed Boudiaf -M'sila

« L'Œuvre d'Assia Djebar se sera construire entre déchirement et hospitalité, entre langue maternelle non écrite et écriture de l'amour en langue» marâtre »ou langue adverse, entre la grammaire imposé par le colon et l'idiome que l'écrivain réinvente, livre après livre, pour jouer sa partition intérieure. » (M. Calle Gruber, 2006, 19)

الملخص

تهدف هذه الدراسة والمعنونة ب: هوية العنصر الكاتب في مفترق طرق اللغات في روايات الكاتبة آسيا جبار إلى دراسة الميكانيزمات اللغوبة المتبعة من طرف الكاتبة الجزائرية مزدوجة الثقافة ومتعددة اللغات إلى الوصول بما يسمى باللغة الأدبية الخاصة بكل كاتب لاسيما وأنها (آسيا جبار) بحكم تركيبتها الأدبية الفرنكوفونية تعتمد على ما يسمى بالفعل الكتابي الذي يخضع لمعايير أدبية لغوية، اجتماعية وخاصة (شفوية).

الكلمات المفتاحية:

اللغة، الهوية، العنصر الكتابي، الفعل الكتابي، خيالات اللغة، القصصية، الجماعة.

Mots-clés : langue littéraire -identité- sujet écrivant-langue d'écriture – acte d'écriture- imaginaire des langues- oralité, collectivité, personnalisme.

Introduction

La littérature algérienne prise dans des conflits linguistiques s'est exprimée et continue à s'exprimer dans un discours :

« Caractérisé par les mélanges des genres et des langues, la fréquence des interférences linguistiques, la pluralité des voix, l'éclatement du récit, le statut hybride des narrateurs et des personnages et à maintes reprises la narration est parsemée d'un métadiscours qui véhicule une réflexion permanente sur l'écriture, l'acte d'écrire et son utilité voire de manière directe son utilité sur la langue d'écriture.» (A. Baida, 2007 : 36)

Quant au problème identitaire et linguistique, il se trouve au centre de ce qui constitue le projet d'écriture des auteurs appartenant à la première génération qui sont incontournables, lorsque la question du bilinguisme et de l'identité chez l'auteur d'expression française, est évoquée, d'un sentiment de malaise face à la langue de leur écriture. En effet, pendant longtemps, tous les écrivains maghrébins, dont le choix de l'écriture a été le français, sont confrontés à ce dilemme dans leur for intérieur. Rien ne parviendra à calmer la tempête jusqu'à ce que Kateb Yacine dédramatise définitivement le problème en affirmant que la langue française n'est pas seulement l'expression de la France coloniale, de la guerre des indépendances, mais la langue française est aussi un « butin de guerre ».

D'autre part, dans son *Introduction à L'Ecrivain francophone à la croisée des langues* (1997), Lise Gauvin parle de la situation particulière de ces écrivains « *condamné[s] à penser la langue*.» (L. Gauvin, 1997 : 07). En ce sens elle évoque la « surconscience linguistique» (L. Gauvin, 1997 : 08) qui les affecte. C'est ainsi qu'elle définit ce phénomène qui, selon elle, est commun aux littératures dites émergeantes :

« La complexité des rapports [langues/littératures], les relations généralement conflictuelles - ou tout au moins concurrentielles -qu'entretiennent entre elles une ou plusieurs langues, donnent lieu à cette surconscience dont les écrivains ont rendu compte de diverses façons. Ecrire devient alors un véritable « acte de langage », car le choix de telle ou telle langue d'écriture est révélateur d'un «procès» littéraire plus important que les procédés mis en jeu... La surconscience linguistique qui affecte l'écrivain francophone l'installe encore d'avantage dans l'univers du relatif, de l'nominatif. Ici, rien ne va de soi. La langue, pour lui, est à reconquérir. » (L. Gauvin, 1997 : 17)

Car dans les littératures d'expression française, l'écriture procède « d'une situation ou d'un conflit historique dont [l'auteur] a été l'un des acteurs, victimes ou témoins.» (M. Dayan, 1997 : 15). La langue d'écriture devient ainsi une langue personnelle, réinventée, une rencontre où la relation binaire du dominant/dominé est visible. Mais la langue d'écriture se limite-t-elle à la langue ? N'est-elle pas aussi affaire de langage ? En quelle culture, par exemple, un écrivain doit-il parler de soi et dire son identité ? En dehors de ces interrogations caractéristiques du pacte entre l'écrivain et son lecteur, l'identité de l'écriture vise la définition de l'acte créateur qui s'affirme comme un exercice de liberté, une affirmation de soi

et une quête de sauvegarde et d'ouverture vers l'autre.

Assia Djebar est très sensible à cette question des langues ; son œuvre est à considérer comme une œuvre où *« la quête de la parole identitaire rejoint [...] le souci de toute recherche d'art : inventer une langue.» selon les propos de Mireille Calle-Gruber (2001 : 39).*

Ce faisant, Assia Djebar décide d'offrir une réflexion sur sa pratique d'écriture en tant que romancière algérienne de langue française. Ainsi, les œuvres d'Assia Djebar présentent une certaine unité articulée autour de l›acte d›écrire et le rapport de l'écrivaine à la langue française. C'est ce problème délicat sur la complexité de l'acte de l'écriture dans l'œuvre djebarienne que cet article tentera de poser ou plutôt d'esquisser, à défaut de solutionner et qu'on a intitulé :

Identité du sujet écrivant au carrefour des langues dans l'Œuvre d'Assia Djebar.

I. L'identité du sujet écrivant en question

Emmanuel Mounier(1) a développé largement dans la revue Esprit, une forme d'humanisme connu sous le nom de personnalisme. Ce qui est pertinent dans la pensée de Mounier et que l'on peut corréler avec celle de Djebar, c'est sa définition de la personne par opposition à l'individu.

Chez Mounier, la personne c'est l'individu conscient que ses appartenances à une ou des communautés est constitutive de sa propre personne. Albert Béguin, successeur de Mounier à la direction de la revue Esprit, écrit en janvier 1953 :

« Il faut concevoir le collectif en tant qu'il est dans la personne, qu'il en est partie intégrante et nécessaire, mais partie seulement [...] La personne se différencie de l'individu en cela justement, que ses appartenances à la collectivité font partie de sa définition. » (A. Béguin, 1953 : 153)

La famille, le pays, la profession, auxquels appartient la personne, ne sont pas des réalités extérieures à celle-ci, ils font ce qu'elle est, sans l'engloutir, ni la priver du droit de critique à leur égard. Il s'agit donc bien dans le personnalisme de Mounier d'une relation dialectique entre la personne et la communauté, relation inévitablement fragile dont l'équilibre évolue avec l'Histoire. Que cet équilibre vienne à se rompre, soit du côté de l'individu qui se referme sur lui-même, soit du côté de la collectivité qui impose ses diktats et l'être humain perd sa singularité.

Mais, une attitude critique qui nous invite en permanence à juger notre propre action et la société dans laquelle nous évoluons, à la lumière d'une certaine conception de l'homme, une personne irréductible aux communautés auxquelles elle appartient, en même temps qu'incarnation et stimulant de ces communautés. Personnaliste et communautaire. Telle est la définition de l'identité à laquelle nous invite Assia Djebar, jamais achevée, toujours à reconsidérer, ou plutôt à réinventer car ses matériaux évoluent avec le temps. Une prise de conscience de soi s'effectue par l'émergence de l'individu par rapport

à la société, la communauté, sa différenciation sociologique, effective déjà par la scolarisation, l'accès à la langue du colonisateur, moyen de promotion dans le système colonial et moyen d'expression, de prise de parole. Ce que l'auteure se propose en effet, n'est pas de représenter l'« être » mais de décrire « le passage » d'une identité à une autre différente selon les aléas de l'Histoire, des contingences individuelles, religieuses, sociologiques et géographiques.

Façonnée par sa formation à la fois d'historienne et de romancière(2), Assia Djebar se sent obligée d'affronter le thème de sa relation à la langue française. Sa spécificité est justement l'approche de la langue française par l'intermédiaire d'autres langues. Chez Assia Djebar, la prise de parole s'inscrit dans une démarche collective, elle se sent investie d'une mission de porte-parole avec la volonté d'exprimer une conscience collective. De ce fait, l'auteure ne peut écrire que de manière problématique c'est-à-dire se poser en sujet écrivant, anticipant les recherches sur la pratique identitaire à l'échelle du monde et du temps afin de porter un témoignage sur une époque à travers une écriture originale. C'est la diversité de son identité personnelle qui justifie et rend possible l'écriture d'Assia Djebar, son incapacité à se définir elle-même, si ce n'est par la conscience d'une incontournable collectivité. La caractéristique essentielle, relève de « l'intention littéraire » mais aussi de « l'intention linguistique » de l'auteure. Assia Djebar crée un « Moi » qui raconte pour réfléchir et qui interprète pour voir et faire voir plus clair.

Dans ce sens, Il est très important de lire les réflexions d›Assia Djebar qui se penche sur ses écrits en soulignant le thème majeur : la cohabitation de plusieurs langues dans son œuvre qui explique for bien l'articulation à la fois de « *l›intention littéraire* » et de « *l'intention, linguistique* ». À la sortie de *Ces voix qui m›assiègent* (3), Barbara Arnhold déclare que :

« Il ressort que tout au long de sa vie, Assia Djebar s›est fixé comme objectif d›écrire les langues maternelles orales, qui ont bercé son enfance, l›arabe dialectal et le berbère, en essayant de conserver en français leurs connotations, leurs parfums, leurs senteurs, leurs intimités teintées de croyances, de contes, de proverbes de la culture environnante qui imprègne chaque mot approprié à une circonstance particulière. » (2000 : .38)

Cependant il faut souligner les connotations que la langue française acquiert pour Assia Djebar, car cette langue représente l'accès à l'instruction, à l'écriture et à l'émancipation féminine. Par ailleurs, écrire en français, c'est mériter la marginalisation et l'exclusion totale. Ce faisant, elle décide d'offrir une réflexion sur sa pratique d'écriture en tant que romancière algérienne de langue française. Réflexion faite par l'auteure elle - même sur le mot « écrivaine » :

« Une écrivaine : écoutez longtemps ce mot, cela se perçoit aussitôt ; je veux dire la finale : vaine, et donc vanité, légèreté, que sais-je, ostentation... Vaine, et plus du tout « écrit », le neutre de l'écrit,

l'asexué de l'écriture, son creux, sa transparence... C'était au début du mot : or ne s'entend que l'écho de la fin, infiniment prolongée ! [...] Une seule remarque soudain, à propos de ce féminin : et si la seule différence de « l'écriture vaine » - par rapport à l'écrit de Monsieur l'écrivain - était... dans sa légèreté, oh je n'ai pas dit : dans son inconsistance, non ! En somme, pour une femme, écrire doucement... c'est-à-dire sans faire de bruit. » (2000 : 70)

Cette écriture qui émane d'un silence ne manquera certainement pas de faire du bruit lors de sa réception car ces « écrivaines » sont des « écrivaines » c'est-à-dire des femmes écrivant avec leurs veines, leur sensibilité et tout leur être. Leur être que leur restitue enfin l'acte d'écrire et de se dire en s'écrivant. C'est dans cette perspective qu'elle considère la langue française comme le butin qui lui a permis d'échapper au harem et surtout de donner la parole aux femmes qui sont réduites au silence dans sa société :

« Oui, du français comme butin, c'est-à-dire en emportant avec soi tout le champ (et le chant) de la guerre intérieure, à chaque instant de l›échappée hors du harem. Butin arraché sur le voisin proche, sur le frère ou le cousin germain, pour une parole ancrée dans la mémoire de l›ombre populeuse. » (A. Djebar, 2000 : 13)

En somme, écrire, transforme la femme en souveraine, en un être humain qui s'assume et pourra, de ce fait, aller vers l'Autre. D'après Grandguillaume :

« On peut parler d'une littérature de femmes au sens où elle excède et questionne la notion même de littérature, ses découpages chronologiques, ses méthodologies, son histoire, son esthétique. Au sens où elle est appelée à survivre dans l'exclusion et n'implique, dès lors, aucune espèce de maîtrise, mais témoigne du rapport entre l'art, ou simplement ce qui a été vécu.» (2002 : 160)

L'écriture va ainsi donner un nom aux corps anonymes, mais aussi aux « choses » du corps, honteuses, cachées, tues, comme la sexualité décrite par Assia Djebar, car mettre des mots sur les choses, c'est leur reconnaître le droit d'exister. L'écriture agit ainsi à un triple niveau : à la fois elle témoigne, elle nomme le caché, et ensuite redonne la parole à ces corps apparemment muets, passifs et victimes, en révélant le déploiement de leurs résistances symboliques.

II. Entre-deux-langues / Entre-des-langues[4]

L'écrivaine lucide dont la « seule activité consiste à écrire » (5) et qui écrit certes dans la langue française qui n'est pas sa langue maternelle, mais qui est néanmoins et irréversiblement devenue sa « langue paternelle », un espace neutre où se font entendre les voix des autres femmes avec lesquelles elle retrouve la solidarité. Cette coupure d'avec le gynécée, Assia Djebar la vit également comme une trahison puisqu'en « se libérant par l›écriture elle laisse derrière elle celles dont l'exclusion de l'écriture est séculaire et dont les voix pourtant riches comme porte-parole de la culture féminine sont réduites au silence. » (1990 : 70)

Dans cette perspective l'auteure s'interroge sur le bien fondé de l'écriture en français :

« Est-elle vraiment une arme d'affirmation de soi, de mise en avant de sa personne-individu comme une sorte de monstre, au sens strict, tandis que les femmes de plus en plus ensevelies, transformées en fantôme, déambulent. » (1990 : 71).

La langue française ne permet guère à Assia Djebar de sortir du cercle vicieux mais constitue au contraire une autre menace, celle de l'aliénation de l'univers du gynécée et, par extension, le danger de porter atteinte à l'intégrité de son groupe *« Cet œil libéré, qui pourrait devenir signe d'une conquête vers la lumière des autres, hors du confinement, voilà qu'il est perçu à son tour comme menace ; le cercle vicieux se reforme* » (*AF*, p.174). Assia Djebar fut tentée un moment par la possibilité d'écrire en langue arabe. Elle s'aperçoit cependant que cette langue écrite n'est pas la langue des femmes : *« Cette langue pendant des siècles, dans une culture officielle, a fonctionné comme langue dominante, comme le français a fonctionné en langue dominante pendant les cent trente ans de colonisation. »* (1990 : 87). Malgré son éducation française, Assia Djebar ne parvient pas à faire s›exprimer les voix qu›elle porte en elle dans un français courant. Il est donc nécessaire pour elle, de se rapprocher au plus près de la langue arabe, de sentir le souffle de cette langue et de la faire revivre dans la langue française. L›objectif est de réussir « *une mise en écrit de la voix* » (*AF,* p. 26) et de faire que « *l›écriture qui s›incurve, s›ouvre enfin au différent* » (*AF*, p. 185). Dans ce « *marmonnement multilingue* » (*AF,* p. 29), il faut « *inscrire un français légèrement dévié* » (*AF,* p. 29) ; c'est « *l'informe qui cherche sa forme* » (*AF,* p. 31). A travers les mots, le grondement de la parole quotidienne doit persister :

« [...] l›entre-deux-langues [...] c›est évidemment un terrain-frontière, hasardeux, peut-être marécageux et peu sûr, plutôt une zone changeante et fertile [...] c›est ce qui sépare, ce qui lie et divise à la fois, à chaque langue, l›écrit et l›oral » (AF, p. 30)

L'auteure tentera de parasiter la langue d'accueil pour que *« toujours subsiste l'aile de quelque chose d'autre* » (*AF,* p. 34), pour que ses mots « *bruissent de la différence et de l'ailleurs* » (C, Chaulet -Achour, 1999 : 39). Son écriture va tendre à exprimer « *la langue maternelle, toute en oralité* » (*AF*, p.241).

Au milieu de la syntaxe stricte et académique, comment introduire la charge affective du mot, *« la grammaire mentale du symbolique ?* » (M. Souheil Dib, 1998 : 81). En effet, « *la langue arabe parlée maternelle au Maghreb intègre une valeur esthétique à travers les codes des mythes, des dictons, des contes, des symboles, etc. qui interviennent pour assurer la fonction poétique du discours.* » (M. Souheil Dib, 1998 : 80). Il va falloir transcender la matière brute du langage oral pour arriver au discours esthétisé de l'écriture qui ne doit pas tuer toute la saveur de la quotidienneté, trouver les : *« Mots tourterelles,*

rouges-gorges comme ceux qui attendent dans les cages des fumeurs d'opium (pour que) la légende tribale zigzague dans les béances ». (*AF,* p.244). Ainsi, *L'amour, la fantasia* par exemple ne souligne pas simplement l'opposition des langues et des modes mais montre aussi leur enchevêtrement : *L'amour, la fantasia* est aussi une tentative d'inscrire la langue arabe orale dans l'écriture française, dans la mesure où l'auteure essaie de transcrire les narrations orales des femmes arabes de sa tribu dans son écriture. Dans le roman *Loin de Médine,* la langue française en dynamisant le texte d'origine assurera pour l'auteure d'autre part le passage entre univers référentiel et fiction en même temps qu'elle fera recouvrer à ces femmes, vivant à l'aube de la mémoire islamique, une vitalité que la « *componction révérencieuse de l'arabe* », tendrait, elle à geler, comme l'explique l'auteure :

« Il est évident que ces femmes de l'Histoire ont pu s'inscrire corps et voix dans mon texte, justement parce que la langue-langue hors Islam pour l'instant, langue, neutre leur a donné sa dynamique; sa liberté, le moyen de la roue fictionnelle tournant ainsi incessamment en moi [...] Puisque je ne pouvais me placer que sur ce territoire – l›extraterritorialité , dans ce cas la langue française – j›ai pu me livrer à cette recomposition à cette réanimation avec , me semble t-il , mon imagination toute vive, c›est –à –dire enracinée , mais certainement pas entravée. (M. Calle-Gruber, Mireille, 2001 : 96)

Il arrive cependant que lorsque la romancière veut mettre en évidence une dimension culturelle spécifique à sa communauté - arabo-musulmane - elle abandonne la traduction pour garder le terme ou l'expression orale arabe qu'elle se contente de transcrire. Ainsi, l'oralité est maintenue telle quelle pour mieux dire les racines. Les indices culturels sont aussi maintenus: les *rawiyates*[6] mot utilisé tel quel par l'auteure marque mieux l'image de la *rawiya*, l'authenticité de ses dits et de son statut. Les termes tels que *ijtihad, hadith, fitna* n'ont pas non plus été traduits parce qu'aucun mot français ne pouvait rendre leur richesse sémantique. Enfin, des expressions telles que « *Que Dieu te le transforme en chevreau bondissant » (LM, p. 94)* sont des expressions que l'on ne trouve pas dans la langue française et qui témoignent de la présence sous-jacente de l'arabe. Par ailleurs le mode oral maintenu dit, encore une fois, combien pour la femme arabe « *écrire, c'est transgresser la loi du silence imposé par les hommes* » (*LM, p. 102*)

Ce français devient ainsi un idiolecte ; il est imprégné, gonflé, porté par les voix qui l'assiègent : « *Oui, ramener les voix non francophones - les gutturales, les ensauvagées, les insoumises - jusqu›à un texte français qui devient enfin mien »* (*CVQM*, p.32). Assia Djebar se situe donc dans un « *entre-deux-langues* » ou plutôt un « *entre-des-langues* ». Ainsi, rendre le français étranger à lui-même dans un acte de création de sa propre langue permet à Assia Djebar de le débarrasser de tout ce qu›il véhicule, et notamment l›idée de colonisation, d›occupation puis d›adversité :

Ce qu'elle [Assia Djebar] appelle « luxuriance de l'arabe » est précisément ce qu'il importe de faire passer dans la langue française. Et ce geste -contamination, réappropriation, remodelage - est aussi ce qui lui permet de sentir et de faire sentir que la langue française, ainsi vécue, n'est pas uniquement une langue de l'adversaire, mais aussi une langue de libération. (M. Calle-Gruber, Mireille : 2003)

La respiration se maîtrise pour un oral qui s'écoule et l'intelligence chemine en position d'équilibriste. Le respect de la grammaire, par la vocalise, s'inscrit dans le chant [7].

Par ailleurs, le choix du vocabulaire local dans les textes d'Assia Djebar traduit le désir de précision des différents narrateurs. Ceci est particulièrement visible dans le roman *Ombre sultane*. En effet, le terme « *saroual* » qui est utilisé, aurait pu être traduit par « *pantalon* ». Mais cette traduction n'aurait pas indiqué le véritable sens de ce terme, dans la mesure où il désigne un genre particulier de pantalon qui ne ressemble pas à ce qui existe en Europe. Par ce terme, Assia Djebar donne des éléments culturels, puisqu›il s›agit ici, d›un pantalon typiquement féminin, porté autrefois sous les autres vêtements : « *Fascinée par tant de cérémonie, l'enfant perdue parmi les jupes et les sarouals des parentes entend par inadvertance une plainte incongrue* » (*OS*, p. 111). D'autres termes, récurrents, tels que « *oued* », « *djinn* », « *souk* », « *douar* », « *hammam* », « *toubib* » apparaissent à rapporter à une thématique mais, par leur emploi régulier, ils caractérisent les écritures du Maghreb.

La majeure partie de ce vocabulaire se manifeste directement dans le texte sans procédés introductifs préalables. Nous entendons, par insertion directe, un vocabulaire incorporé avec la même typographie que le reste du texte, et qui n›est suivi d›aucune explication. Ce type d›introduction paraît assez important dans *Ombre sultane*, les emprunts à la langue locale sont limités à quelques mots traduits directement de la langue arabe : par exemple « *sortir nue* » n'a pas le même sens pour le lecteur de culture occidentale et celui de culture arabe. En effet, pour les Arabes, une femme dévoilée est assimilée à une femme dénudée, c›est-à-dire qu'elle est considérée comme indécente. En réalité, cette expression signifie simplement que la femme apparaît sans voiles, habillée à la manière occidentale. Cet emploi montre un rapport particulier au corps féminin. D'autres emprunts sont eux soulignés par des guillemets qui signalent que ces termes ne doivent pas être considérés dans leur sens courant mais avec une signification différente. De ce fait, ces exemples forts, signifiants, créent un style, une langue, une littérature bien au-delà de la syntaxe.

Il s›agit donc de réveiller la force qui sommeille dans les mots pour trouver une issue vers ailleurs, vers un monde autre. D›où la veine poétique qui traverse de part en part l›écriture du roman *Ombre sultane* avec le « *vertige et le prodige* » de ses images, portes ouvertes sur l'infini des possibles : « *Ô œil de la nuit, [dit Assia Djebar] en un fragment de poème, ô voix de la cantatrice frigide qui susurre, j›invente, en un éclair d›image ou en un mot même étranger, l›instant de la liberté* » (*OS*, p.60). Ce fragment suggère une esthétique de la mobilité et de la rapidité dans la succession des images et métaphores. Ce qui

signifie une écriture, généreuse, pleine de créativité lumineuse et grave ; une écriture qui, en multipliant les « *lignes de fuite* », donne la priorité au mouvement. Elle est, comme dirait Deleuze, « *Devenir, expérimentation et potentialisation, puissance d'ouvrir sur d'autres connexions et d'être emporté[e] par de nouvelles mutations [...] une puissance de métamorphose qui opère par décodage et déterritorialisation en traçant une ligne de fuite.* » (D. Gilles, 1969 : 177) ; bref, l'espace de l'écriture chez Assia Djebar est ouvert à la mobilité. Tout le contraire du harem où les femmes sont séquestrées.

III. Imaginaire des langues

Assia Djebar **décrit sa motivation comme suit :** ***« Comme tous les écrivains, j'utilise ma culture et je rassemble plusieurs imaginaires***. » [8]. C'est « *l'imaginaire des langues* » qui rend la vieille distinction entre la littérature française et la littérature francophone caduque. Dans *Introduction à une Poétique du Divers*, Édouard Glissant souligne que l'écrivain contemporain ne peut plus écrire de façon monolingue, même s'il ne connaît qu'une seule langue. L'écrivain écrit désormais en présence de toutes les langues du monde, parce qu'« *on est obligé de tenir compte des imaginaires des langues.* » (G, Edouard, 1996 : 112)

Ces constats sont valables pour tous les écrivains, mais tout particulièrement pour ceux qui « *appartiennent à des zones culturelles où la langue est une langue composite.* » (G, Edouard, 1996 :111). L'imaginaire linguistique d'Assia Djebar est donc en liaison avec deux langues, l'arabe maternel et le français. En assumant comme langue d'écriture le français, langue donnée par le père à un âge si tendre, elle intériorise tout l'imaginaire collectif propre à la langue française, qui a influencé son rapport aux femmes et sa manière d'en parler.

Avec ces termes d'« imaginaire personnel », « langue », « culture », nous recréons le triangle qui conduit à la naissance du concept d'imaginaire linguistique(9), envisagé comme le lien de la culture - signe de l'imaginaire collectif au langage (à la fois dans sa dimension individuelle et sociale) et au vécu personnel. Ce concept réintroduit le rôle du sujet parlant dans la dynamique linguistique. Le Sujet (écrit avec la majuscule, comme Anne-Marie Houdebine afin de marquer sa participation importante dans l'acte de parler) s'y inscrit avec sa subjectivité par sa prise de parole et son inconscient qui choisit d'utiliser un mot plus qu'un autre parce que l'adhésion qu'il a pu susciter dans son inconscient est très forte. Cette précision nous permet de comprendre la situation dans laquelle s'est trouvée Assia Djebar qui a appris le français, dès l'âge de quatre ans et la place du sujet en relation directe avec l'inconscient. Dans son cas précis, trois langues (le berbère / l'arabe dialectal et le français) et trois imaginaires ont été mis en contact pendant la période de colonisation de l'Algérie.

Le vécu de l'auteure, façonné par la langue maternelle qui véhiculait un système de valeurs propre à ce peuple algérien a été confronté à celui des colonisateurs, porteurs d'autres valeurs, à travers l'école. Ce rapport de force entre deux langues a conduit à la création du

bilinguisme en terre algérienne. Le français, la dernière langue présente sur la terre algérienne, s'oppose fondamentalement aux deux premières langues par son évolution et les valeurs qu'elle a diffusées. A croire le linguiste Louis-Jean Calvet, le français s'est défini par « *sa civilisation [...] fondée sur la littérature*.» (J-L. Calvet, 1974 : 128) et « *l'écrit est mythifié au point d'être considéré comme garant de la culture.* » (J-L. Calvet, 1974 : 121). Cet accent mis sur l'écrit a marqué les enfants qui ont fréquenté l'école française en terre algérienne, comme c'est le cas de notre auteure, Assia Djebar. Et l'apprentissage de cette langue n'est pas limité uniquement aux lexique et problèmes de grammaire, mais tout le système de valeurs proprement françaises a été transmis aux enfants qui l'ont adopté d'une manière (in)consciente, l'âge jouant un rôle important. Dans le cas de notre romancière, l'âge « tendre » à laquelle elle est « offerte » aux colonisateurs par son père[10], qui l'a conduite à l'école française, ne lui a pas permis d'envisager toutes les conséquences d'un tel geste. Les effets de cette « exposition » à des valeurs autres que celles de la société algérienne se retrouvent dans l'écriture d'Assia Djebar. Intéressant à observer est le glissement de sens au niveau de l'imaginaire linguistique français qui s'opère lors de ce passage du colonisateur au colonisé puisque la langue française est devenue pour les intellectuels colonisés la porteuse de valeurs universelles, les mêmes pour tous les écrivains algériens de langue française. Cette « langue apprise sur le banc de l'école » est devenue par excellence la langue de l'expression libre du corps, loin des euphémismes et des tabous qui caractérisaient la langue arabe. Cette langue de libre expression, sans interdictions, donne la possibilité de parler du corps, des êtres, des « âmes », donc acquise par l'intermédiaire de l'imaginaire linguistique. Cette nouvelle modalité linguistique favorisée par la fréquentation de l'école française, est porteuse d'un nouveau point de vue qui sort du cadre propre à la culture musulmane.

IV. Héritage linguistique définitivement assumé

En effet, ce qui caractérise de façon exemplaire l'écriture djebarienne, c'est que par le biais de la langue française, elle affirme sa voix féminine pour *« dire et écrire une parole, enrichie de plusieurs interférences linguistiques, culturelles et historiques, destinée à véhiculer une vision du monde toute particulière* » (*CVQM*, p. 26). D'une manière singulièrement intéressante, elle inscrit son itinéraire d'écriture dans cette double appartenance arabo-berbère et française, en s'assumant totalement comme femme et *« écrivaine francophone* » dont l›identité personnelle est traversée d›origines multiples :

« Je suis, sans nul doute, une femme d›éducation française, de par ma formation, en langue française, du temps de l›Algérie colonisée, ajoute aussitôt « d'éducation française et de sensibilité algérienne, ou arabo-berbère, ou même musulmane lorsque l'islam est vécu comme une culture, plus encore que comme une foi et une pratique, alors je suis bien « une femme francophone » dans mon activité intellectuelle et critique »

(M.Calle-Grüber 2001 : 36).

L'écrivaine est prise dans le vertige du langage. Elle doit apprendre à : « *Tanguer, pencher d'un côté de l'autre / [...] « Entre deux mondes. Entre deux cultures » [...] Ecrire donc d'un versant d'une langue vers l'abri noir de l'autre » (AF*, p. 15) *; « créer de nouvelles architectures verbales.»(AF, p.18).* Assia Djebar accepte le défi. Elle travaille sur : « *L'écheveau des langues tressées - celle qui se dit et ne s'écrit pas, celle qui se parle et fuit l'enflure des discours, celle dite « étrangère » et que j'écris, moi, chaque jour »* (*AF,* p. 22). Puis, le français est devenu, dans la maturité, son « *seul véritable territoire* ». (*AF*, p. 44).

Ce qui se voit, entre autres, par le travail sur la langue qui est, en définitive, une invention, une réinvention de la langue française, sa langue-hôte, legs colonial. Son écriture : *« Vise le réel même du langage ; [...] les mots ne sont plus conçus illusoirement comme de simples instruments, ils sont lancés comme des projections, des explosions, des vibrations, des machineries, des saveurs*. » (L. Gauvin, 1997 : 34). Ainsi, dans *Loin de Médine*, c'est « *la richesse diaprée du texte d'origine, son rythme, ses nuances et ses ambiguïtés, sa patine elle-même, en un mot sa poésie, seul vrai reflet d'une époque, [qui] a éperonné [l]a volonté d'Ijtihad* » (*LM,* p. 8) de l'auteure.

Assia Djebar a su donc exorciser tous ses démons familiers : langue maternelle contre langue paternelle, féminité contre masculinité, intellectualisme contre intuition sensible, vie du dedans contre vie du dehors, écriture contre oralité : toutes ces langues se complètent même dans la rivalité, s'entrelacent et s'accouplent lorsqu'elles sont face à face.

Conclusion

Pour conclure notre travail dans cette écriture où se côtoient ces différentes langues et ces multiples imaginaires, laissons parler Mirielle Calle-Gruber qui dit à propos d'Assia Djebar : *L'œuvre qui déjà la travaille, accepte de n'être ni en langue arabe ni en langue française mais en terre de littérature qui est le lieu de pousses et de métamorphoses pour le sujet de l'écriture*.» (M. Calle-Gruber, Mirielle, 2006 : 19). **Pour cela, l'identité de l'écrivain réside donc dans l'acte d'écrire.** Assia Djebar montre un intérêt persistant pour l'acte d'écrire dans cette langue étrangère, non seulement parce que le français lui a donné la possibilité de saisir cette parole longtemps étouffée et asphyxiée, mais également parce qu'il représente une force d'appel vers la richesse des langues intimes qui vibrent en elle et qui l'ont profondément nourrie. La langue française est donc indissociable de la langue arabe dans les œuvres d'Assia Djebar dans le sens où l'une a besoin de l'autre pour exister. « *Ces deux langues s'entrelacent ou rivalisent, se font face ou s'accouplent* » (M. Calle-Gruber, Mireille, 2001 : 120). Ainsi, la langue d'écriture est assumée au point de devenir un élément de l'identité, une identité composite, faite de tous les apports, y compris des éléments qui résultent des tumultes de l'Histoire[11]. A ce propos, Assia Djebar note :

« Parce que l'identité n'est pas que de papier, que de sang, mais aussi de langue. Et s'il semble que la langue est, comme on dit souvent, "moyen de communication", elle est surtout pour moi écrivain, "moyen de transformation", dans la mesure où je pratique l'écriture comme aventure. » (AF, p.77).

(1) Mounier, Emmanuel (1905-1950), philosophe français, fondateur de la revue Esprit et du personnalisme. Disciple de Bergson et de Péguy, catholique militant, Emmanuel Mounier fonda, en 1932, la revue Esprit et joua un rôle important dans le mouvement intellectuel français entre les deux guerres. Hostile à l'égoïsme capitaliste et bourgeois. Mounier tenta de concilier christianisme et socialisme. Le personnalisme a comme souci fondamental d'élever la conscience de l'Homme pour en faire une personne libre, active, solidaire et appelée à la transcendance. Encarta 2005.

(2) Assia Djebar, poursuit ses études à Paris, entre à l'Ecole Normale Supérieure de jeunes filles de Sèvres où elle choisit l'étude de l'Histoire qu'elle enseignera ensuite au Maroc puis en Algérie.

Djebar, Assia . *Ces Voix qui m'assiègent*, [3] Paris, Ed. Albin Michel, 1999.Cette édition sera notre édition de référence et toutes les citations en seront extraites .Nous nous contenterons d'indiquer les initiales des romans mentionnés dans cet article, suivies du numéro de la page : *Ces Voix qui m'assiègent (CVQM), L'Amour, la fantasia*, Paris : Lattès, 1985 ; Albin Michel, 1995 *(AF), Loin de Médine* Paris : Albin Michel, 1991*(LM),Ombre Sultane* Paris : Lattès, 1987 *.((OS*

[4] *Cf. L'Amour, la fantasia*, Paris : Lattès, 1985. p. 39.

*Cf.*Assia Djebar dans l'interview avec [5] Aïssaoui, Mohammed : « De l'Algérie à l'Académie ». In : *Le Figaro*, Vendredi 17 juin 2005, p. .34, lors de son élection à l'Académie française

(6) La définition du mot donnée par l'auteure dans le roman Loin de Médine »Rawiya : féminin de rawi, c'est-à-dire transmetteur de la vie du Prophète et de celle de ses Compagnons. » (LM, p.5)

[7] *Cf.*Gilbert Granguillaume, *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, Edition Maisonneuve et La Rose, 1983.

(8) Assia Djebar dira dans une interview au Figaro où on lui posa la question : «Vous êtes une femme, d'origine algérienne, de culture musulmane, vous vivez à New York où vous enseignez la francophonie. Quel symbole représentez-vous? » La réponse fut simple « Je ne suis pas un symbole. Ma seule activité consiste à écrire. Chacun de mes livres est un pas vers la compréhension maghrébine, et une tentative d'entrer dans la modernité. Comme tous les écrivains, j'utilise ma culture et je rassemble plusieurs imaginaires ». *Cf.* Djebar Assia dans l'interview avec Aïssaoui, Mohammed : « De l'Algérie à l'Académie ». In : *Le Figaro*,Vendredi 17 juin 2005, p. 34, lors de son élection à l'Académie française.

[9] Cette notion d'imaginaire linguistique sera utilisée dans l'acception donnée par Anne-Marie Houdebine dans son article intitulé « Théorie de l'imaginaire linguistique » qui le définit comme « le rapport du sujet à la langue (Lacan) et à la Langue (Saussure) repérable par ses commentaires évaluatifs sur les usages de ou les langues, article, site internet du laboratoire de recherche Dynalang de l'Université de ParisV : [en ligne], consulté le 14 janvier 2016. URL : http://labo.dylang .free.fr/artilcle.php3 ? article =104, p.1

[10] Le roman*, L'amour, la fantasia*, s'ouvre avec une scène assez picturale : le père amenant sa fille à l'école :

« Le père m'avait tendu la main pour me conduire à l'école : il ne serait jamais le futur geôlier ; il devenait l'intercesseur. Le changement profond commençait là : parce qu'il était instituteur de langue française, il avait assumé un premier métissage dont je serais bénéficiaire. […] Mon enfance, j'ai voulu la raconter, partagée plus équitablement entre deux langues, […]… j'ai découvert alors que, pour moi, fillette nubile qui ne serait jamais cloîtrée, le français qui fut un siècle durant langue des conquérants, des colons, des nouveaux possédants, cette langue s'était muée pour moi en langue du père. (*AF*, p.11)

[11] Dans son article « Rachid Boudjedra et

Assia Djebar écrivent l'Algérie du temps présent », Zohra Riad précise que « La vision d›Assia Djebar est celle d›un passé qui serait un lieu de tension enlie héritage et transmission : nous avons eu une dette envers les morts qu›il faut sauver de l›oubli el un devoir de transmettre la mémoire à la génération à venir ». La critique ajoute que l›écrivaine « se sert de la fiction pour corriger une mémoire défaillante et inscrit non seulement la mort mais aussi la vie des victimes dans la mémoire collective », Charles Bonn (s. la dir. de). (1999). *Paysages littéraires algériens des années 90 : Témoigner d'une tragédie ?*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 68.

Bibliographie

Assia Djebar à Cologne. Assia Djebar » présente à Barbara Arnonld *L'Amour, la fantasia* et *Ombre Sultane* », in *Cahier d'etudes maghrebines*, n°14, 2000, p.35-38

Assia Djebar. « Le risque d'écrire », in *L'Algérie au féminin, Cahier d'Etudes Maghrébine*, n° 14, 2000, p. 13 – 15

Assia Djebar : Genèses, entretiens avec » Mireille Calle-Gruber » (53 min) Pierre SAMSON - La raison des écrivains et le département d›études féminines de l›université Paris-III, coproduction - Paris. 2003

Baida, A. *La francophonie : Langue et identité dans les littératures francophones du Maghreb*.pdf. [en ligne] www.limag.com. https://app.box.com/shared/14iqdpj3jj

Béguin, A. (jan. 1953), *Esprit*, Paris

Calle-Gruber, M. (2001). *Assia Djebar ou la résistance de l'écriture. Regards d'un écrivain d'Algérie,* Paris, Maisonneuve et Larose

Calle-Gruber, M. (2006). «Assia Djebar »adpf,Fevrier

Calvet, L-J. (1974).*Petit traité de glottophagie*, Paris, Edition Payot

Charles Bonn (s. la dir. de). (1999). *Paysages littéraires algériens des années 90 : Témoigner d'une tragédie ?*, Paris, L'Harmattan

Chaulet, Achour, C. (1999). " L'Ecriture et les femmes" in *Cahier d'études maghrébines*, n° 12, p. 37 -40

Cologne, *Cahiers d'Etudes Maghrebines*, n°2, mai 1990

Dayan, M. (1997). *Préface à Ecritures de soi, écriture de l'histoire*, Paris, Edition IN PRESS

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*, « Paris, Ed. de Minuit, coll. « 10/18

Djebar, A. (1985), *L'Amour, la fantasia*, Paris, Lattès

Djebar, A. (1987), *Ombre Sultane* Paris, Lattès

Djebar, A . (1991), *Loin de Médine,* Paris, Albin Michel

Djebar, Assia. « Dossier Assia Djebar ». *Cahier d'études maghrébines 2*. Cologne : mai 1990

Djebar, Assia, «Territoire des langues : entretien», in *Littérature*, n° 101, février 1996

Djebar, Assia, (1999). *Ces voix qui m'assiègent… en marge de ma francophonie*, Paris, Albin Michel

Djebar Assia dans l'interview avec Aïssaoui, Mohammed : « De l'Algérie à l'Académie ». In *Le Figaro*,Vendredi 17 juin 2005, p. 34, lors de son élection à l'Académie française

Gauvin, L. « Territoires des langues ». Entretien avec Assia Djebar. Gauvin, Lise : *L'Écrivain francophone à la croisée des langues. Entretiens*. Paris : Editions Karthala, 1997.p. 17-34

Glissant, E. (1996). *Introduction à une poétique du divers,* Paris, Gallimard

Grandguillaume, Gilbert. « Les enjeux de la question des langues en Algérie ». In : Bistolfi, Robert : *Les Langues de la Méditerranée*. Paris : L'Harmattan, Les Cahiers de Confluences, 2002. 141-165. *Gilbert Grandguillaume*. 29/06/2005 <http://grandguillaume.free.fr/cont/ entrelangues.<html

Souheil Dib, M. (1998). « La langue arabe parlée. Enseignement et recherche », *2000 ans d'Algérie II*. Carnets, Biarritz, Atlantica-Séguier

THE SPREAD OFTHE ATERIAN BLADE INAFRICA

*DR. FAYEZ ANWAR ABDELMOTELB MASSOUD[2]

Abstract

North Africa knew the Aterian blade - I think the word is better related to the Ater Well in Algeria - which dates back to the Middle Palaeolithic. This research paperaimes at shedding light on the spread of thebladeinAfrica.

Aterian blade characterized by the blade guilty instrument or trailing tongue which was used in hunting and possibly in other matters.

This blade was found in North Africaand spreadto the West,South and East Africa. As a result of Middle Palaeolithic's man moving due to changing of the climate conditions. It seems that the climate conditions were affecting the Palaeolithic's man's moving to those directions to convey his new culture and knowledge to the people whom he moved to.

TheMiddle Palaeolithicdifferentiated in North Africa by the existence ofa stonebladecalledthe Aterian blade[1]-the subject ofthe study-which was foundinmore than one placein Africa, andthestudywill followthe spreading of thisbladeinAfrica[2].

The study aimes to answerseveral questions : Why the Middle Palaeolithic men moved from place to place, andhow they knewits routes, and whether ithada culturalimpactfrom place to another and for the variety of the Aterian blade sites in whole Africa, the research is going to draw a map for it instead of drawing many maps forimagining the entire sites in a glance.

The archaeological sitewherestone tools were foundfor the first timeis located near thestreamvalleycalledWadiAlgabnaalongside cemetery of the city. This site is far from Bir el Ater about threekilometersto the south, andabout fourkilometersfrom thenorth of the phosphate mine, and farwas for away from theBir ofthe Priestessabout700 meters[3].

Regarding the name of Bir el Ater and the Aterian civilization, Jamal Badri stated that there were two stories behind this name: BirAlatr. The first of them that when the Muslims arrived to the area, the Berber Priestess gave the order, to her subjects, to put perfumes in the well to prevent the Muslims from drinking the water. It is historically known the Muslims defeated the Priestess and killed her after fierce engagements. The Muslims found scented water so they called the well (بئر العاطر)andby the time its name changed into (بئر العاتر). The second story is about the existence of a well in that area called «Atra or Aatra" which means "short" in the local tongue. So, the area is known as Bir Al Ater[4].

Hugot said: ((At the present stage of research it would appear therefore that in the Sahara the Aterian takes the place occupied elsewhere by the Mousterian, and shares several of its features such as the use of the Levallois technique, which appears not only in the style of retouching but also in the typology of the finished objects. However the Aterian differs from the Mousterian in two essential characteristics:

1- The presence of tanged objects that might serve as boring instruments, either retouched or in a rough form, scrapers, awls or even drills.

2- Noticeable statistical differences from the classical Mousterian industry were found. Apart from this, however, the idea of a Mousterian substratum remains strong, and although we have no Aterian skeletons it is quite usual to attribute this interesting industry to relation of Neanderthal man))[5].

It is believedthat the Aterianman developed this new technologyto facilitatehisworkafter he noticeda shortagein histools.This is shownclearlythrough its stalk which madecarefully to help the handleto control that toolor to use it as an endto putother long parts like a stick for hunting[6].

JamalBadristated thatthe pioneer of calling the Ateriancivilization by this name isthe archaeologistMaurice Reygasse who discovered it in 1922 when he wasdoinghisexcavationsin thevalleyofBir el Ater, Algeria[7].

Argumentshasrevolved aroundthe origin ofthe Aterianbladeindustry, it is an extension for the Mousterianindustries which dates back to theMiddle Palaeolithic or not[8]. Palo, DavidBruceMilfordandWabeoufbelievedthatthe Aterian blade replaced the Mousterian one. It spread in Maghreb and in North and south Sahara.[9] Campus and Hugo also believed that the Aterianwas bornfrom the womb ofMousterian[10]. Hugo said: "We know that the Aterian is a North African industry that was diffused southwards and stopped roughly along the banks of the great lakes of the southern Sahara"[11] . The Aterian culture was widespread. We find it in Tunisia, Morocco, Algeria, Saoura, Tidikelt, and Mauritania where Adrar roughly marks its limits. We find it everywhere, in Ahagger at the AdmerErg, at Tihodaïne, at Adrar-Bous, and also in the Fezzan, in Zumri, and at its most easterly point at Kharga in Egypt[12]. Those placesareemphasized byElana Garcia who stated thatthe Aterianblade isAfricandomestic industry[13]. In addition,FrancisOrr who believed that Alatrawas found in allArab Maghrebstartingfrom Morocco (Dar SultansitesTafforlat) up toAlgeria, the borders ofthe desert andthe Nile Valley (the Oases of Siwa and Kharga)[14].

Palo believes that the dates produced in the Maghreb and the Sahara were between 37 000 and 30 000 BC and constituted a coherent and plausible sequence. In its beginnings, the Aterian is thus in the early Middle Palaeolithic. It is subsequently contemporary with the Castelperronian and the Aurignacian, that is, the early stage of the Upper Palaeolithic in France at least[15] .Elena Garcia indicatedthatthe Aterian bladediscovered 40000 BC[16]. This date is welcomed by Francis Orr who confirmed this opinion by saying: "At about 40000 BC the Aterian industry that we merely know its tools, which

resemble the Mousterian with Levallois faces, with a high proportion of trimmed surfaces. On the other hand, a substantial part of the tools consisted of guilty slimmed down tools on both sides. The first appearance of the Aterian dates back to the era of Würm the Second, which is contemporary to the advanced Mousterian tools in Europe, but it lasted until about 25000 BC"[17]. Hugo said: «It is very difficult to place the Aterian in a chronological sequence. It may have begun 35000 BC[18], while Caton Thompson attributed Aterian time to the end of the Middle Palaeolithic Period and the beginning of the Upper Palaeolithic[19].

Morel. J and Le Bretagne. A., op.cit., .fig.3

There are cases where Aterian implements have been found, in their original condition, in the neo-Tyrrhenian beaches which had just emerged as a result of the beginning of the last great regression (for example, at Karouba, western Algeria). The ianinterstadial (Würm around 48000 BC[20].

Regarding Moroc were found there l'OuedDjoufElDjeme Valley of l'OuedGoujgal[22] , as well as the ElAliya Cave on the region of Tangier,[23]in addition to Dar Al-Sultan which Barton and others dated it back to 108000 BC[24]. Such date is considered to be the oldest one of Aterian blade.

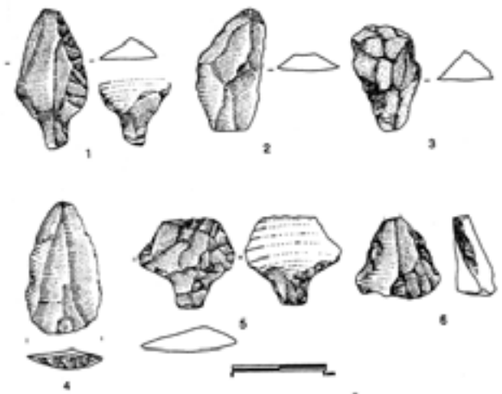
As for Algeria, many models ofAterian blade were found there[25], among which were that made from flint and quartz in theTiaretarea[26]

De Bayle des Hermens R. Gisementspréhistoriquesinédits de la région de Tiaret (Algérie). In: Bulletin de la Sociétépréhistoriquefrançaise. Étudesettravaux. 1964, tome 61, N. 2. Fig.1. 1, 3

And it was also found in theValley ofSaoura[27] as well as in theFronzyTiaret area[28].

ForTunisia, theAterian bladewas found also inits land, for example, at the site of ElGuettar[29].

The archaeological remains at Libya indicated, by radioactive carbon 14, that the Aterian civilization in Western mountain and in the northwest of Libya, dated back to 43 000 BC[30], while Barbara Barish and ElanaGarcia confirmed that it dated back to the Middle Palaeolithic[31].



Barbara E. Barich and Elena A. A. Garcea., Ecological Patterns in the Upper Pleistocene and Holocene in the Jebel Gharbi, Northern Libya: fig.3. p.91.

The archaeological remainsof theAteriancivilization were foundin the Valley ofUanAfuda,as well as in theValleyof UanTabuinTadraratAcacus Mountains inthe south-westofLibya. Itdated more tha 48 000BC[32]. Elana Garcia pointed out th importance of re-dating the Aterian civili zation, that's because the old dates retur it back between 40 000 and 20 000 BC while recent ones found in TadaratAcacu region dated this civilization to more tha 48 000 BC[33].

The Aterian bladein Acacus-MountainsinsouthwestLibya

Cremaschi. M and others., ''Some Insights on the Aterian in the Libyan Sahara: Chronology, Environment, and Archaeology'', T**he African Archaeological Review**, Vol. 15, No. 4 (Dec., 1998), fig. 2, p.267.

Mauro Cremaschi and othersfound, through their archaeologicalsurveyin AcacusMountain ofsouthwesternLibya,about14sitesdating back toAteriancivilization, for instanceUanAfuda and UanTabu[34]. While theAterian blade wasdiscoveredin the regions ofEdeyenofMurzuq, ErgUanKasain southernLibya[35].

The Aterian blade in the region of Edeyen of Murzuq, Erg UanKasain southernLibya

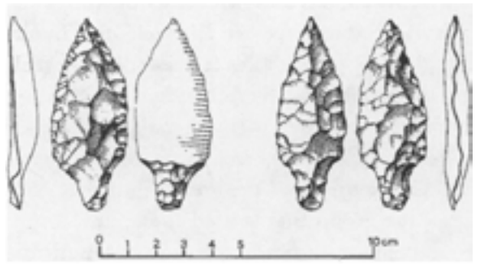
Cremaschi. M and others.,op.cit., fig. 8, p.278.

The HauaFteah cave contained human remains which include two Neanderthal mandibles[36]. The Aterian bladewasfound as well in the HauaFteahCave which was, according toarchaeologists,a linkbetweenWestandEastAfrica[37]. The Aterian civilization there dated back to about 43000 BC.

The human bone remains from this stage were similar to the human remains of Neanderthal Palestine man; this matter leads to the existence of mankind and cultural links between Palestine and Morocco[38].

Regarding to Niger : models of the Aterian blade were found there in the Kawar desert region[39].

It was discovered also in Chad particularly in the northern part of Chad Basin. The Archaeological excavations that carried out on later area (1976 – 1979) resulted in the presence of the Aterian blade mainly in the regions of Cegedim and AdarBoss[40]. Those excavations gave a chronology for the Aterian period that started 31 000 BC[41]. It is believes that the arrival ofthe Aterian bladetoChadprobablycamefrom the region of Hoggar in southern Algeriaand it was accessed throughTibestitospread all overChad Basin[42].



Tillet. T., The Palaeolithic and Its Environment in the Northern Part of the Chad Basin, The African Archaeological Review, Vol. 3 (1985), Fig.6, p.171.

Regarding to Mali, the Aterianblade was found in its northern desert.[43].

In Egypt, Caton Thompson stated that she found 28 type of the Aterian blade at Kharga Oasis only[44]. She also found it in the Dakhla Oasis[45], Farafra, Bahariya and Siwa oases[46]. Besides, she reported that the Aterian blade arrived to the Egyptian oases particularly the Khargaonr where they found sophisticated types of Aterian industry such as the tools, arrows and knife trimmed[47].

Aswan region and Dongol Oasis were other places where the Aterian blade was found[48]. Besides, it was there in Wadi-Halfa[49] andNabta Playa[50]. In addition, it was found in the areas of Bir Sahara and BirTar-fawi in southern Egypt[51]. Moreover, theAterian blade was discovered in the Eastern Desert where these blades were found in Sodmein cave at the Red Sea Mountains northeast of Luxor and dated back to 38 000 BC[52].

AhmedFakhrypointed out that Stone and Komngtonhad foundin theSiwa Oasissome tools which, according to them, had effects thatcamefrom the Maghreb region. Aterian civilization affected Egyptian sites that were found atNaqada, between Dendera and Marashdanear NagaHammadi, Assiut, and in the suburbs of Luxor[53].

Sudan regionhad a share of the existence of the Aterian blades in its land, for instance the sites of El- Multaga[54], Magendohli[55], and alsoKhartoum[56]. Those blades spread out on the middle of the desert in the site of AïnChelbli[57].

Hawkins [58] and Mustafa Aasha confirm that in the areas of Morocco there were a lot of sites which date back to Aterian civilization, and that made Morocco the pioneer area of this industry .It was the main source of the distribution of the Aterian blade to rest of North Africa as well as the Sahara[59].

Jamal Badriconcluded depending on that the concentration of Aterian blade sites from the west to the east is insufficient criterion to evaluate the impact of the Western effect on the eastern regions because there are lots of sites that have not been revealed yet or they have not been adequately studied[60].

Lakhdar, bin Bozaidwondered about the source of population migration and civilizing influence. So, he tried to answer some questions on the light of that the Aterian sites which located in the region were given all this civilization stages: how the linkage between Palestine Neanderthal men and Neanderthal in Maghreb happened? Was the Aterian blade been original in the region or an imported civilization? He said: “Then we have a demographic and cultural move from Morocco towards Egypt in the east and that was in very early time”[61].

Perhaps theAterian men moved from old Morocco to the east and south as a result of climatic conditions. They searched for any available resources and with no intention they distributed their culture which included the industries of Aterian blade[62]. Besides, there is no doubt that the contacts between Egypt and Morocco occurred in very ancient times dating back to pre-history in the Palaeolithic stage[63].

Hayes believes that those smart people had a great influence in the future of the Egyptian civilization[64]. Consequently, Scerri draw a map distributing Aterian blade sites in Africa[65].

Placesthe Aterian bladeinAfrica Scerri. E. M. L, ‘‘The Aterian and its place in the North African Middle Stone Age’’, Quaternary International xxx (2012), fig.1

Needless to say that the datesprovided for dating the Ateriancivilizationstill needextensive studiesto providenew results . Moreover, the large number of Aterian civilizational sites in Africa makes it difficult to gain access to final results about their date.

The existence of most Aterian regions in the area of the old Morocco - especially Algeria and Morocco – give a possibility for an opinion that this region was the source of manufacturing the Aterian blade that spread to the south and east. This opinion was provedbyBarton who dates the site of Deir Sultan in Morocco by 108 000 BC[66],which is considered the oldest date to Aterian civilization.

Conclusion.

- The Aterian men distributed their blade in many parts of Africa due to continuity of their travels that caused by climate changes. Those men were looking for other places more suitable for living and that is proved by the existence of that blade in many places.
- That man who was accustomed to those routes was forced to look for permanent water sources when his regions were dry.
- The Aterian men associated with the Nile Valley populations and practiced agriculture.Yet, at the same time the Aterians were influenced by their original culture which was known later on as the Rock Art.

List of Transliterations

This English-Arabic transliteration system could be found in the following consonants:

Arabic	English	Arabic	English
ء	ɔ	ظ	ẓ
أ	a	ع	ʿ
ا	ā	غ	Gh
ب	b	ف	F
ت	t	ق	Q
ث	th	ك	K
ج	j	ل	L
ح	ḥ	م	M
خ	kh	ن	N
د	d	ه	H
ذ	dh	و	w/ū
ر	r	ي	Y
ز	z	ة	ah/at
س	s	ـَ	A
ش	sh	ـِ	I
ص	ṣ	ـًا	An
ض	ḍ	ـٍ	In
ط	ṭ		

Bibliography

The Arabic References:

- Aasha, Mustafa.,nmādhjmnāltwāṣlālḥḍārybynshmālafryqyā w ālṣḥrāʾālkbrykhlālʿṣwrmāqblāltārykh(Examples of Civilizational Interaction between North Africa and the Great Sahara during Pre- History). Mohamad V University: Institute of African Studies, Rebate, Morocco, n.d. in: http://www.tawalt.com/?p=23049.

- Badri, Gamal.,aḍwāɔ ʿlyālḥāratālʿātryat(Lights on Aterian Civilization) . Algeria,2010.

- Lakhdar, bin Bozaid.,ālṭāsylyazjrfyqblāltārkhālmʿtqdātwālfnālṣkhry(The TassiliN›Ajjer in the Pre-History of Religions and Rock Art). Algeria, n.d.

- Muhammad B.Mahran.,ālmghrbālqdym, msr w ālshrqālādnyālqdym (9) (The Ancient Maghreb and the Near East), vol. 9. Alexandria, 1990.

- Orr, Francis.,ḥḍārātālʿṣrālḥjryālqdym(The PalaeolithicCivilizations).Translated by Sultan Mehesen. 2nd ed. Damascus, 1995.

- Suleiman, bin Alsaady., ʿlāqātmsrbālmghrbālqdymmndhfjrāltārykhḥtyālqrnālsāb qblālmylād (The Relations of Egypt with the Ancient Maghreb from the dawn of History up to the Ninth Century BC). PhD Dissertation in Mentoury University, Qusantina, Algeria, 2009.

The References in European languages

- Balout. L., The Prehistory of North Africa, General History of Africa, I, Methodology and African Prehistory, ed. Ki-Zerbo. J, Unesco, University of California Press, 1981.

- Bard. K. A., The Encyclopedia of the Archaeology of Ancient Egypt, edited by Bard. K. A, London, 1999.

- Barich. B. E and Garcea. E. A. A., Ecological Patterns in the Upper Pleistocene and Holocene in the Jebel Gharbi, Northern Libya: Chronology, Climate and Human Occupation, The African Archaeological Review, Vol. 25, No. 1/2, Modern Human Dispersals, Environments and Cultural Change in the Late Pleistocene of Northwest Africa (Mar. - Jun.,2008), pp. 87-97.

- Barnett. W. K and Others, News and Short Contributions, Journal of Field Archaeology, Vol 18, No. 2 (Summer 1991), pp.253- 273.

- Barton. R.N.E, Bouzouggar. A, Collcutt. S.N, Schwenninger. J.L and Balzan. L. C., OSL dating of the Aterian levels at Dar es-Soltan I (Rabat, Morocco) and implications for the dispersal of modern Homo sapiens, Quaternary Science Reviews 28 (2009) 1914–1931.

- Bauval. R and Brophy. T., The Prehistoric Origins of Ancient Egypt, Toronto, Canada, 2011.

- Bilsborough. A., Late Pleistocene Human Remains from Cyrenaican Libya, Man, New Series, Vol. 6, No. 4 (Dec., 1971), pp. 694-696.

- Bouzouggar. A and others, Study of the Aterian lithic assemblages from El Aliya cave in Tangier (Morocco), L'Anthropologie 106 (2002) 207–248.

- Brose. D. S and Wolpoff. M. H., Early Upper Palaeolithic Man and Late Middle Palaeolithic Tools, American Anthropologist, New Series, Vol. 73, No. 5 (Oct., 1971), pp. 1156-1194.

- Camps, G., Les CivilisationPréhistorique de L›afrique du Nord et du Sahara, Paris (1974).

- Caton-Thompson. G., Royal Anthropological Institute›s Prehistoric Research Expedition to Kharga Oasis, Egypt. Preliminary Outline of the Season›s Work, Man, Vol. 31 (May, 1931), pp. 77-84.

- Caton-Thompson. G., TheAterian Industry: Its Place and Significance in the Palaeolithic World, The Journal of the Royal Anthropological

Institute of Great Britain and Ireland, Vol.76, No. 2 (1946), pp. 87-130.

- Caton-Thompson. G and Gardner. E. W., The Prehistoric Geography of Kharga Oasis, The Geographical Journal, Vol. 80, No. 5 (Nov., 1932), pp. 369-406.

- Caton Thompson and Gardiner. E. W., Kharga Oasis in Prehistory, University of London, 1952.

- Chavaillon. N., L›Atérien du Foum el Hartani au Sahara nord-occidental (RépubliqueAlgérienne), Bulletin de la Sociétépréhistoriquefrançaise, T. 82, No. 10/12, Études et Travaux (1985), pp. 307-337.

- Cremaschi. M andothers., Some Insights on the Aterian in the Libyan Sahara: Chronology, Environment, and Archaeology, The African Archaeological Review, Vol. 15, No. 4 (Dec., 1998), pp. 261-286.

- Cremaschi. M and Di Lernia. S., Holocene Climatic Changes and Cultural Dynamics in the Libyan Sahara, The African Archaeological Review, Vol. 16, No. 4 (Dec., 1999), pp. 211-238

- De Bayle des Hermens., Les industries préhistoriques de la CitéFronzyTiaret – Algérie, Bulletin de la Sociétépréhistoriquefrançaise. Études et travaux, T. 61, Fasc. 1 (1964),pp. 65-83.

- De Bayle des Hermens R. Gisementspréhistoriquesinédits de la région de Tiaret (Algérie). In: Bulletin de la Sociétépréhistoriquefrançaise. Étudesettravaux. 1964, tome 61, N. 2. pp. 452-463.

- Gabel. C., Radiometric Age Determinations for Early Hominids and for the Preagricultural Stone Age in Africa, The International Journal of African Historical Studies, Vol. 5, No. 1 (1972), pp. 1-21.

- Garcea. E. A. A., Palaeolithic sites at El-Multaga, Sudan, NyameAkuma, No. 59 June 2003, pp.62- 65.

- Garcea. E. A. A., Crossing Deserts and Avoiding Seas: Aterian North African-European Relations, Journal of Anthropological Research, Vol. 60, No. 1 (Spring, 2004), pp. 27-53.

- Garcea. E. A. A., L›adaptationAtérienne Entre Sources D›eau et Sécheresse, Africa: Rivistatrimestrale di studi e documentazionedel l'Istitutoitaliano per l'Africael'Oriente, Anno 64, No. 3/4 (Luglio-Dicembre 2009), pp. 412-421.

- Hawkins. A. L., Getting Handle on Tangs: Defining the Dakhleh Unit of the Aterian Techno Complex-A Study in Surface Archaeology from Dakhleh Oasis, Western Desert Egypt. Ph. Department of Anthropology, University of Toronto, 2001.

- Hayes. W. C., Most Ancient Egypt, edited by Seele. K. C, University of Chicago Press, Chicago & London, 1965.

- Haynes. V., Gautier. A and Kobusiewicz. M., The Prehistory of the Egyptian Sahara, Science, New Series, Vol. 193, No. 4248 (Jul. 9, 1976), pp. 103-114.

- Hublin. J. J., Recent Human Evolution in Northwestern Africa, Philosophical Transactions: Biological Sciences, Vol. 337, No. 1280, The Origin of Modern Humans and the Impact of Chronometric Dating (Aug. 29, 1992), pp. 185-191.

- Hugot. H. J., «The prehistory of the Sahara", General History of Africa, I, Methodology and African Prehistory, ed. Ki-Zerbo. J, Unesco, University of California Press, 1981.

- Méry. A., Armatures de pointes de flèches de la région de Reggan (Sahara Central), Bulletin de la Sociétépréhistoriquefrançaise. Études et travaux, T. 68, Fasc. 2 (1971),pp. 629-639.

- Morel. J and Le Bretagne. A., L›industrieatérienne de l›OuedDjouf El Djemel. Comparaison avec l'industrie de l'OuedDjebbana. Le complexeatérien du Maghreb Oriental, Bulletin de la Sociétépréhistoriquefrançaise, T. 75, No. 11/12, Études et Travaux(1978), pp. 487-500.

- Petit-Maire. N., Past Global Climatic Changes and the Tropical Arid/Semi-Arid Belt in the North of Africa, Journal of Coastal Research, , Special Issue No. 17. Holocene Cycles: Climate, Sea levels, and Sedimentation (1995), pp. 87-92.

- Rodrigue. A., La station de l›OuedGoujgalUn aspect de l'AtérienMarocain, Bulletin de la Sociétépréhistoriquefrançaise, T. 84, No. 5 (1987), pp. 155-159.

- Scerri. E. M. L., "A new stone tool assemblage revisited: reconsidering the 'Aterian'' in Arabia, Proceedings of the Seminar for Arabian Studies 42 (2012), pp.357- 370.

- ……," The Aterian and its place in the North African Middle Stone Age", Quaternary International, xxx (2012) 1- 20

- Smith. P. E. L., New Prehistoric Investigations at KomOmbo (Upper Egypt), University of Montreal, 2009.

- Smith. R., L›âge de la pierre en Algérie, Revue Archéologique, CinquièmeSérie, T. 35 (1932), pp.139- 140.

- Tillet. T., Présence de pendeloques en milieu atérien au Niger Oriental, Bulletin de la Sociétépréhistoriquefrançaise, T. 75, No. 9 (1978), pp. 273-275.

- Tillet. T., ThePalaeolithic and Its Environment in the Northern Part of the Chad Basin, The African Archaeological Review, Vol. 3 (1985), pp. 163-177.

- Van Peer. P., The Nile Corridor and the Out-of-Africa Model: An Examination of the Archaeological Record, Current Anthropology, Vol. 39, No. 2, Supplement: Special Issue: The Neanderthal Problem and the Evolution of Human Behavior (Jun., 1998), pp. 115-140.

- Wallsmith. D. L., A Middle Palaeolithic Assemblage from Nubia and its Cultural Relationships, Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Arts in the Department of Archaeology, Simon Fraser University, 1983.

*Assistant Professor of Ancient History Faculty of Arts - Damanhour University, Egypt.

1 I have to give a few examples of the Aterian blade because of its numerous models to avoid the excess of thenumber of the research pages.

2 There are some studies that confirm the existence of the Aterian blade in Arabia, but the core of this paper is confinedtoAfrica.

E. M. L. Scerri,'A new stone tool assemblage revisited: reconsidering the 'Aterian' in Arabia', Proceedings of the Seminar for Arabian Studies42 (2012), pp.357- 370.

3 GamalBadri.,aḍwāɔ ʿlyālḥāratālʿātryat (Lights on Aterian Civilization) . Algeria, 2010, p.27.

4 Ibid., p.26.

5 H. J. Hugot., 'The prehistory of the Sahara', General History of Africa, I, Methodology and African Prehistory, ed. Ki-Zerbo. J, Unesco, University of California Press, 1981, p.594.

6 GamalBadri,.,op.cit.,, p.57.

7 Muhammad B. Mahran., ālmghrbālqdym, msr w ālshrqālādnyālqdym (9) (The Ancient Maghreb and the Near East), vol. 9. Alexandria, 1990; p.11;Badri, Gamal.,op.cit., p.24;Bard. K. A., The Encyclopedia of the Archaeology of Ancient Egypt, edited by Bard. K. A, London, 1999, p.207.

8 M. Cremaschi and S. Di Lernia., 'Holocene Climatic Changes and Cultural Dynamics in the Libyan Sahara', AAR16, No. 4 (Dec., 1999), p.213.

9 L. Balout., 'The Prehistory of North Africa', General History of Africa, I, Methodology and African Prehistory, ed. Ki-Zerbo. J, Unesco, University of California Press, 1981, p.568; Brose. D. S and Wolpoff. M. H., Early Upper Paleolithic Man and Late Middle Paleolithic Tools, American Anthropologist Vol. 73, No. 5 (Oct., 1971), p.1164.

10 Camps, G., Les CivilisationPréhistorique de L'afrique du Nord et du Sahara, Paris (1974), p.30.

11 Hugot. H. J., op.cit., p.594.

12 Ibid., pp.594, 595; C. Gabel., 'Radiometric Age Determinations for Early Hominids and for the Pre-agricultural Stone Age in Africa', IJAHS 5, No. 1 (1972), p. 10.

13 E. A. A. Garcea., 'Crossing Deserts and Avoiding Seas: Aterian North African-European Relations', Journal of Anthropological Research 60, No. 1 (Spring, 2004), p.44.

14 Orr, Francis, ḥḍārātālʿṣrālḥjryālqdym (The Palaeolithic Civilizations). Translated by Sultan Mehesen.2nd ed. Damascus, 1995, p.147.

15 Balout. L., op.cit., p.573.

16 Garcea. E. A. A., op.cit. p.44.

17 Orr, Francis.,op.cit., p.147.

18 Hugot. H. J., op.cit., p.595.

19 Caton-Thompson.G and Gardner. E. W., 'The Prehistoric Geography of Kharga Oasis', GeoJourn80, No. 5 (Nov., 1932), p.384.

20 Balout. L., op.cit., p.573.

21 J. Morel and A. Le Bretagn., 'L'industrieatérienne de l'OuedDjouf El Djemel. Comparaison avec l'industrie de l'OuedDjebbana. Le complexeatérien du Maghreb Oriental', BSPF75, No. 11/12, Études et Travaux(1978), p.489.

22 A. Rodrigue., 'La station de l'OuedGoujgal Un aspect de l'Atérienmarocain', BSPF84, No. 5 (1987), p.158.

23 A. Bouzouggarand others, Study of the Aterian lithic assemblages from El Aliya cave in Tangier (Morocco), L'Anthropologie 106 (2002), fig.19, p.231.

24 R. N. E. Barton., OSL dating of the Aterian levels at Dar es-Soltan I (Rabat, Morocco) and implications for the dispersal of modern Homo sapiens, Quaternary Science Reviews 28 (2009), p.1929.

25 R. Smith., 'L'âge de la pierre en Algérie', RevArch35 (1932), p.140.

26 De Bayle des Hermens R. Gisementspréhistoriquesinédits de la région de Tiaret (Algérie). In: BSPF 61, N. 2 (1964), pp. 452-463.

27 N. Chavaillon., 'L'Atérien du Foum el Hartani au Sahara nord-occidental (RépubliqueAlgérienne)', BSPF 82, (1985), p.307.

28 De Bayle des Hermens.,'Les industries préhistoriques de la CitéFronzyTiaret – Algérie', BSPF 61, (1964), figs.1, 2, 3, 5.

29 J. J. Hublin., 'Recent Human Evolution in Northwestern Africa', Philosophical Transactions: Biological Sciences, Vol. 337, No. 1280, The Origin of Modern Humans and the Impact of Chronometric Dating (Aug. 29, 1992), p.186.

30 E. A. A. Garcea., op.cit., p.34; E. A. A. Garcea., 'L'adaptationAtérienne Entre Sources D'eau et Sécheresse', Africa: Rivistatrimestrale di studi e documentazionedell'Istitutoitaliano per l'Africael'Oriente, Anno 64, No. 3/4 (Luglio-Dicembre 2009), p.414.

31 B. E. Barich and E. A. A.Garcea., ''Ecological Patterns in the Upper Pleistocene and Holocene in the Jebel Gharbi, Northern Libya: Chronology, Climate and Human Occupation'', The African Archaeological Review, Vol. 25, No. 1/2, Modern Human Dispersals, Environments and Cultural Change in the Late Pleistocene of Northwest Africa (Mar. - Jun.,2008), p.90.

32 E. A. A.Garcea., Crossing Deserts and Avoiding Seas., pp.35-36; M. Cremaschi and others.,'Some Insights on the Aterian in the Libyan Sahara: Chronology, Environment, and Archaeology', AAR 15, (1998), p.261.

33 E. A. A. Garcea., Crossing Deserts and Avoiding Seas, p.36.

34 Cremaschi. M and others.,op.cit., p.263.

35 Ibid. p.278.

36 A. Bilsborough., 'Late Pleistocene Human Remains from Cyrenaican Libya', Man, (1971), p.694.

37 E. A. A. Garcea., L'adaptationAtérienne Entre Sources D'eauetSécheresse, p.414.

38 Muhammad B. Mahran., op.cit., pp.14, 15.

39 T. Tillet. 'The Présence de pendeloques en milieu atérien au Niger Oriental', BSPF (1978), p.273.

40 T. Tillet., 'The Palaeolithic and Its Environment in the Northern Part of the Chad Basin', AAR 3 (1985), p.163.

41 Ibid, p.172.

42 Ibid, p.175.

43 N. Petit-Maire., ''Past Global Climatic Changes and the Tropical Arid/Semi-Arid Belt in the North of Africa'', Journal of Coastal Research, , Special Issue No. 17. Holocene Cycles: Climate, Sea levels, and Sedimentation (1995), p.89.

44 G. Caton-Thompson., 'Royal Anthropological Institute's Prehistoric Research Expedition to Kharga Oasis, Egypt. Preliminary Outline of the Season's Work', Man, Vol. 31 (May, 1931), p. 82, fig.3, p.83.

45 W. K Barnett and Others, 'News and Short Contributions', JFA 18, (1991), p.270. fig.2f.

46 A. L. Hawkins, Getting Handle on Tangs: Defining the Dakhleh Unit of the Aterian Techno Complex-A Study in Surface Archaeology from Dakhleh Oasis, Western Desert Egypt. Ph. Department of Anthropology, University of Toronto, 2001, p.88.

47 Caton Thompson and E. W. Gardiner., Kharga Oasis in Prehistory, University of London, 1952, p.31.

48 K. A., Bard, op.cit., pp. 11, 207.

49 P. E. L. Smith, New Prehistoric Investigations at KomOmbo (Upper Egypt), University of Montreal, 2009, p.39.

50 R. Bauvaland T. Brophy, The Prehistoric Origins of Ancient Egypt, Toronto, Canada, 2011, p.150.

51 V. Haynes., 'The Prehistory of the Egyptian Sahara', Science 193, (1976), p.106.

52 P. Van Peer, 'The Nile Corridor and the Out-of-Africa Model: An Examination of the Archaeological Record', Current Anthropology, Vol. 39, No. 2, Supplement: Special Issue: The Neanderthal Problem and the Evolution of Human Behavior (Jun., 1998), p.119.

53 Muhammad B. Mahran.,op.cit., p.13.

54 Garcea.E. A. A., 'Paleolithic sites at El-Multaga, Sudan', NyAk 59 (2003), p.64.

55 D. L. Wallsmith, A Middle Paleolithic Assemblage from Nubia and its Cultural Relationships, Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Arts in the Department of Archaeology, Simon Fraser University, 1983, p.68.

56 Caton-Thompson. G., ‘‘The Aterian Industry: Its Place and Significance in the Paleolithic World’’, JRAI 76, (1946), p.108.

57 A. Méry, ‘‘Armatures de pointes de flèches de la région de Reggan (Sahara Central)’’, BSPF 68, (1971), p.631.

58 A. L. Hawkins. A. L., op.cit., p.87.

59 M. Aasha, nmādhjmnāltwāṣlālḥḍārybyns hmālafryqyā w ālṣḥrāɔālkbrykhlālʿṣwrmāqblāltā rykh (Examples of Civilizational Interaction between North Africa and the Great Sahara during Pre- History). Mohamad V University: Institute of African Studies, Rebate, Morocco, n.d. in: http://www.tawalt.com/?p=23049.

60 G. Badri, op.cit., p.34.

61 Lakhdar, bin Bozaid., ālţāsylyazjrfyqblāl tārkhālmʿtqdāt w ālfnālṣkhry (The TassiliN’Ajjer in the Pre-History of Religions and Rock Art). Algeria, n.d, p.51.

62 A. L. Hawkins, op.cit., p.51.

63 Suleiman, bin Alsaady., ʿlāqātmsrbā lmghrbālqdymmndhfjrāltārykhḥtyālqrnālsāb̆ qblālmylād (The Relations of Egypt with the Ancient Maghreb from the dawn of History up to the Ninth Century BC). PhD Dissertation in Mentoury University, Qusantina, Algeria, 2009, p.125.

64 W. C. Hayes, Most Ancient Egypt, edited by Seele. K. C, University of Chicago Press, Chicago & London, 1965, p.66.

65 E. M. L. Scerri, ‘The Aterian and its place in the North African Middle Stone Age’, Quaternary International30 (2012), fig.1, p.2.

66 R. N. E. Barton, OSL dating of the Aterian levels at Dar es-Soltan I (Rabat, Morocco), p.1929.

The Role of the Hidden Part of the "Iceberg" in Connection with Pre-colonial and Postcolonial African Imagined Communities: The Beautyful Ones Are Not Yet Born as an Example

Dr. BABKAR ABDELKADER maitre de conférences B Université d'Alger (2) Abou El-Kacem Saad Allah

الملخص:

يدور موضوع هذا المقال حول «دور الجزء المضمور من جبل الجليد». و هذا يعني أن بعض الكتاب الأفارقة مثل فرانس فانون في كتابه المعذبون في الأرض ،و الذي تأثر به الكثير من الروائيين الأفارقة مثل ارما و نقوقي، يركزون في تحليلاتهم على الحكام الأفارقة و يوجهون اليهم أصابع الاتهام بأنهم هم المسؤولون عن وضع الدول القومية الافريقية الاقتصادي و الاجتماعي المزريين، بينما يغفلون الدور المهم لغالبية الشعوب الافريقية التي ساهمت و ما تزال تساهم في تردي الاوضاع على جميع المستويات، ذلك لأن هذه الشعوب تحب تقليد الغرب و استهلاك كل ما يأتي من هناك و تنفر من الاختراع و الابتكار و باتت تعتبر الرشوة و الفساد أمرين عاديين. أتتبع في هذا المقال التمثيلات الأدبية لهاته الأفكار في رواية الكاتب الغاني أيي كوي ارما الجميلون لم يولدوا بعد و روايات أخرى لنفس الكاتب و لكتاب اخرين. و في الأخير و كنظرة نقدية حول هؤلاء الكتاب أنفسهم فاني الفت النظر الى ان أولئك ساهموا بشكل كبير فى حالة الركود التي توجد فيها افريقيا اليوم على العموم بحيث انهم لم يقدموا بديلا فكريا عن أفكار النهضة و عصر الاستنوار في الغرب.

الكلمات المفاتيح:

–جبل الجليد، المجتمعات المتخيلة، افريقيا، الرواية الافريقية، الفساد، التخلف، فرانس ابراهيم عمر فانون، ايي كوي ارما، نقوقي واثينقو، شينوا اشيبي، كوفي اوونور، البرجوازية الافريقية، الوطنية، الاستهلاك، الابتكار.

Key words :

Ayi Kwei Armah, Ngugi wa Thiong'o, Chinua Achebe, Kofi Awoonor, imagined communities, nationalism, underdevelopment, corruption, Frantz Ibrahim Omar Fanon, the iceberg, innovation, consumerism

Each nation takes on a character that defines it and, through a "daily plebiscite" or complicity, the community imagines, in Benedict Anderson's sense of the term, and inspires, good or evil doing as the individual incites, imagines and preaches it within his/her societal organisation. What is meant by the hidden part of "the iceberg" is that some African novelists such as Ayi Kwei Armah, Kofi Awoonor, Ngugi wa Thiong'o and even Chinua Achebe attribute, via their narratives, the collapse, the fall, the failures and the underdevelopment of their communities respectively not only to the rulers or the chiefs in their respective nation-states, but essentially to the "unseen" part of the iceberg, which means the rest (and the majority) of those communities. Although Frantz Ibrahim Omar Fanon argued in his renowned essay "On The Pitfall of National Consciousness" that the rulers alone are to be blamed since "the working class of the towns, the masses of unemployed, the small artisans and craftsmen […] only follow in the steps of their bourgeoisie," (Fanon, 1960: 125). I retain my position that pre-colonial and postcolonial African imagined communities are no different from their "petty bourgeoisie" rulers in the sense that they as a whole (and not only the rulers or the chiefs) made Africa colonisable, to use Malek Ben Nabi's premise, and maintained neocolonialism by consuming blindfoldedly all that came from the West without resorting themselves to creativity and innovation. Also, corruption has become a daily and normal behaviour for the majority of the people. I will contend that the writers discussed here contributed themselves to the predicament of Africa in that they (being the intelligentsia of Africa) have not as yet provided an intellectual alternative to the European Renaissance and Enlightenment elites' world view. I will shed light on examples from the work in question (and from other works of the same author and others) as I go along.

Many critics agree that The Beautyful Ones Are Not Born is about the Ghanaians' disillusionment with the postcolonial leaders, namely Nkrumah's regime and the coup d'état in 1966. For the African people soon realised, with the insisting symptoms of injustice, that the ideals of nationalism raised by African leadership notably Nkrumah are, as Armah sees it in his essay "African Socialism: Utopian or Scientific?", mere "sloganeering gimmick" which were forgotten shortly after attaining power (Quoted in Booker,1998:108). We should also note that Ayi Kwei Armah and Ngugi wa Thiong'o had been greatly influenced by the works of Frantz Fanon particularly his seminal work The Wretched of the Earth. Still, for me, the writers added to Fanon's analysis their pointing as it were at their respective societies in particular and to the African grassroots as a whole in the sense that the latter contributed tremendously to the enslavement of their fellow counterparts and to the reinforcement of the pillars of colonialism and neocolonialism.

The Beautyful Ones Are Not Yet Born contains an ironic tone about the old leaders being only replaced by the new ones "since the only slogan of the bourgeoisie is "Replace the foreigners" (Fanon, 1961: 105):

T*hese men who were to lead us out of our despair, they came like men already grown fat and cynical with the eating of centuries of power they had never struggled for, old before they had even been born into power, and ready only for the grave. They were lawyers before, something grown greasy on the troubles of people who worked the land, but now they were out to be our saviours. Their brothers and their friends were merchants eating what was left in the teeth of the white men with their companies. They too came to speak to us of salvation. Our masters were the white men and we were coming to know this, and the knowledge was filling us with fear first and then with anger. And they who would be our leaders, they also had their white men for their masters, and they also feared their masters, but after the fear what was at the bottom of their beings was not the hate and the anger we knew in our despair. What they felt was love. What they felt for their white masters and our white masters was gratitude and faith. And they had come to us at last, to lead us and guide us and to guide us to promised tomorrows* (The Beautyful Ones Are Not Yet Born, 81).

The same tone is to be found in Kofi Awoonor's This Earth My Brother notably in the images of filth which refer to the disillusionment with the national leaders and the adulteration of the writer's imagined community's history to be replaced by Europe's history of wallowing in materialism:

A nation is building. Fart-filled respectable people toiling in moth-eaten files to continue where the colonialists and imperialists left off. Follow my laws, my children, follow my laws for I am the one who brought you from the dust of degradation.

And he cast us back into degradation…With the cry of Long Live the Party, the party is supreme, he cast us into degradation.

Woman, behold the son; son, behold thy mother. This revolting malevolence is thy mother. She begat thee from her womb after a pregnancy of a hundred and thirteen years. She begat thee… and you woke up after the eight day screaming on a dunghill.

You crawl through the dunghill of Nima unto the blue Hills of smoke to catch the infinite immeasurable bliss to say to the dancers on the hills of spice, lift up your cloths for the nation is yours, the land has come back. The yoke has been smashed by the nights of valor, the corridors are cleared for new feet to walk through (This Earth, My Brother, 36-37).

As argued above, this passage is built on irony. The "new feet" have only replaced the old feet of the colonials and the imperialists. The expression the "nation is building" is also ironic in the sense that the new leaders are actually not making significant efforts of innovating laws appropriate to Ghanaian traditions and structure of thought. On the contrary, as argued earlier, they are only following in the footsteps of the old colonials. This is done through "toiling in moth-eaten files." In another passage in the novel Awoonor refers directly to Nkrumah as having only continued what the coloniser laid the grounds for:

Nkrumah, from all accounts, just continued the work of the British colonialists. Government by force of arms-vis et ar-

mis- government by chicanery, tricks, new tricks will be worked out with devastating logic for a one-party state in which colonial activists will attend a meeting where they will collect a guinea per head to build a writers' and artists' home at the beach between the lagoon and the sea in the picturesque village of Botianor. Lectures will have to be organized to explain the African personality, the role of the press, and the importance of creating a new identity, after centuries of colonial rule, slavery and rape (This Earth, My Brother, 92).

Nonetheless, Armah emphasizes in the previous passage the psychological substructures of their treachery. Fanon for his part argues that the African bourgeoisie, unlike their Western counterparts, were not justified historically in the sense that they did not take part in any innovative movement. This is so because in Africa the energetic, initiating aspects, the quality of the discoverer and of the inventor of "new worlds" detected in all national bourgeoisies are deplorably lacking. In the colonial nations, the character of extravagance is prevailing at the heart of the bourgeoisie; and this is because the local "bourgeoisie identifies itself with the Western bourgeoisie, from whom it has learnt its lessons". The prior, Fanon emphasizes, follows the latter "along its path of negation and decadence without ever having emulated it in its first stages of exploration and invention, stages which are an acquisition of that Western bourgeoisie whatever the circumstances. In its beginnings, the national bourgeoisie of the colonial countries identifies itself with the decadence of the bourgeoisie of the West. We need not think that it is jumping ahead; it is in fact beginning at the end" (Fanon, 1961: 153).

Armah allegorizes his nation in connection with Fanon's analogy between the African bourgeoisie and the Western bourgeoisie. For example, the striking image of the premature decadence in a picture Teacher saw when he was at school. This picture was in a book of "freaks and oddities". It showed a seven year-old child who has already grown old with grey hair. He was "born with all the features of a human baby, but within seven years it had completed the cycle from babyhood to infancy to youth, to maturity and old age, and in its seventh year it had died a natural death" (Fanon, 1969: 63). What can be withdrawn also from the image and Fanon's thought as well is that not only did African intellectuals get perverted by focusing on their personal interests at the expense of their nations', but they also did, as Basil Davidson would put it, help in connecting the history of Africa to Europe for good when they did not reconnect their nations with their pre-colonial political models, nor did they imagine new continuities with their traditions. For the image of the elderly child could stand for a newly independent nation which shrinks shortly after independence into a weak nation heading towards backwardness instead of being put back on the track of its natural growth.

The images of dirt and decay in This Earth, My Brother are similar to those of Armah's The Beautyful Ones Are Not Yet Born. Such images are: the child with mucus overflowing from his nose and his mother sucking it; a woman with a disfigured body by "creases of prematurely tired skin"; "streets are littered with rubbish that overflows from dustbins onto pavements, banisters on building stairs are coated with vast accumulations of dirt, and lavatory walls are streaked with organic brown matter "about the level of the adult anus." Everybody is described as sweating, coughing and spitting. "All around decaying things push inward and mix all the body's juices with the taste of rot"(Wright, 1992: 102). These images of dirt, like in This Earth, my Brother, are brought in stark contrast with the 'gleam'. The two images in The Beautyful Ones Are Not Yet Born are inter-related in that the commodity culture seen by Ghanaians as the 'gleam', something shiny and attractive, is itself transformed into the litter strewn on the streets after being consumed. Images of dirt also stand for corruption which is represented in the novel as being unavoidable just like the organic functions and the decay of the body. An example of this is the lottery winner who tells the train station officer that he will bribe some officer at the lottery place to get his money:

"What will you do?" the man asked.

"I hope some official at the lottery place will take some of my hundred cedis as a bribe and allow me to have the rest."

The messenger's smile was dead.

"You will be corrupting a public officer." The man smiled.

"This is Ghana," the messenger said, turning to go (The Beautyfùl Ones Are Not Yet Born, 22).

Another instance of corruption is Koomson's agreement with Oyo, the Man's wife, to consider legally the fishing boat as Oyo's propriety. Also, the timber man tries to bribe the Man, the booking clerk, in the absence of the latter's colleague, the space allocation clerk. The timber man tells The Man: "if you work in the same office, you can eat from the same bowl" (34).

Moreover, Amamu in This Earth, my Brother could be compared to the Man and Teacher in The Beautyful Ones Are Not Yet Born. Amamu, like the Man and Teacher, is described as being absolutely alienated from the rest of Ghanaian people. Even in the midst of his drinking companions, he finds himself forced to withdraw:

Conversation flowed on. Amamu was leafing through a book he was holding. He had suddenly withdrawn from the discussion. His friends and the other club members were aware of this habit of sudden withdrawal. And they said he was a queer man. He also had a habit of introducing such outlandish topics as philosophy and theosophy…He would go on and on. Suddenly he would realise that no one said anything, no one interrupted. So he would become silent, withdrawal was his immediate refuge (This Earth, my Brother, 33).

Amamu's alienation is caused by his realisation that his job, as a lawyer, and the privileges which it confers, are totally inadequate in view of the injustices and corruption prevailing in post-colonial Ghana. Besides, in popular tradition, the lawyer, as a corrupt and powerful member in the nation-state is thus sarcastically portrayed:

A lawyer is next to God. He is the one

who gets you out of trouble; he is the one who puts you into trouble. If you steal a thing and you are caught, get a lawyer; he is clever. He will argue with "them" and you will go free. He is the one who can talk with the law. And the police respect him. He is the one who can say anything to the police. And they can't touch him. Because he knows the law (This Earth, my Brother, 203).

The Man in The Beautyful Ones Are Not Yet Born feels utterly alienated for the same reason for he is made to sense that only he cares about morality while the rest of the people in his imagined community care only about possessing the 'gleam' whatever the means. For instance, when he refuses to take bribes his wife, Oyo, accuses him of being a chichidodo, a bird that "hates excrement with all its soul" but "only feeds on maggots", which "grow best inside the lavatory", that is he is indirectly corrupted as well (Armah,1969: 45).

The Man realises that there are no answers to his questions and he witnesses another scene of corruption. "The man had seen this gesture before, several times. Usually its maker would add the words, "even Kola nuts can say 'thanks'" (214). The expression "even Kola nuts can say thanks" is a metaphor. The latter, according to Derek Wright "has its humble origins in the giving of kola in traditional African society, either as a mark of hospitality to an important and influential guest or to someone from whom a favour was expected" (Wright, 1989: 82). This means that Armah is suggesting that corruption did not begin in post-colonial Ghana; it is rather connected to human greed and thus found also in traditional African imagined communities. Derek Wright argues further that Armah connects in his novel bribery, corruption and exploitation to people's natural needs like eating, digestion and excretion. This suggests the inevitability of corruption and immoral behaviour.

The inability to act, the paralysis and the failure to be proactive on the part of the protagonist (which Fanon attributes to "laziness" especially in connection with the African intellectuals) are aptly portrayed in This Earth, My Brother and The Beautyful Ones Are Not Yet Born. Apart from refusing bribery, The Man acts only when he ridiculously rescues Koomson through the lavatory hole. This is so because the description of The Man throughout the novel, except for rejecting bribes, gives us the impression that he is powerless and cannot act. Yet The Man's swimming in the sea and his success to reach the shore could denote symbolically his purification. Amamu, on the other hand, acts only to begin a journey to his final doom. Yet, the narrative describes his death as being a victory, a reunification with the self and the past of his imagined community represented as a field of flowers.

Likewise Achebe's Things Fall Apart simply but meticulously, shows the already existing deficiencies in the Ibo imagined community which led to the annihilation of its economic and national sovereignties. For Achebe, the Ibo natio's naivety was an important factor. This is represented in the novel with the Ibo allowing the European evangelists to set up their church under the conviction that very soon none of them would survive the

power of the evil forest. Achebe here emphasizes the animist beliefs prevalent in the African minds. He even suggests here that the Ibos believed they had a defensive force more powerful and lethal than the bows and machetes they could have tried to use to defend themselves before they eventually realised that they committed a blunder. This is so when he portrayed the protagonist utilizing a gun. Of course, he could not be implying that gun powder was invented in Africa, but rather stressed the fact that Africans could have taken advantage of their contacts with the Chinese. To show the ridiculousness of this thought Achebe does not abstain from portraying their stupor at the white man's 'immunity' to the evil forest's effect. The portrayal gives the impression that their gods have abandoned them. Ngugi wa Thiong'o, in Petals of Blood, similarly, is critical of his imagined community's superstitious thought when he describes his fellow Kenyans looking with expectant eyes at the modernizing machinery in the process of bringing down Mwathi's shrine. Ngugi describes the villagers watching with awe the obliteration of this compound. This caricatured portrayal is made to appear as a snapshot of the disappearance of the last pockets of some old beliefs that are at odds with rationalism –the trend of modern times:

We said: it cannot be. But they still moved toward it. We said: they will be destroyed by Mwathi's fire. Just you wait, just you wait. But the machine uprooted the hedge and then it hit the first hut and fell and we were all hush hush, waiting for it to be blown up. Even when the Americans landed on the moon . . . we were not as sacred as when Mwathi's place was razed to the ground. The two huts were pulled down. But where was Mwathi? There was no Mwathi. He must have vanished, we said, and we waited for his vengeance. Maybe he was never there, we said, and the elder who might have helped, Muturi, had become suddenly deaf and dumb at the sacrilege (Petals of Blood, 94).

For more illustrative purposes, the grass-roots' over all world view (or the "outcast masses" as Fanon puts it) metamorphosed in Africa in the sense that they no longer possess a sense of oneness. Instead, "savage" individualism set in. In Armah's The Healers, the griot relates that the ritual games which were the symbolic rituals of people's struggle to reach a common destination are now a field where individuals egoistically demonstrate their strengths and one person will ultimately be declared triumphant:

Something else. A few remembered the old ceremonies as rituals in which all people of Esuano had done things together to reach difficult destinations. But then that too had changed. The games were now trials of individual strength and skill. At their end a single person would be chosen victor, and isolated for admiration of spectators and the envy of defeated competitors. (1978:6)

This sense of oneness for Fanon disappeared and was replaced by ethnicity or some "territorial limits". For him this is due to the rulers' "ambiguous language" addressed to their people particularly the idea that the ruling class must exclusively consist of "Negroes or Arabs". This language is not that of an authentic nationalism but "merely correspond to an anxi-

ety to place in the bourgeoisie's hands the power held hitherto by the foreigner" (Fanon, 1960: 126). This tendency is only expected to create inner conflicts and rivalry in African imagined communities such as what happened in Ivory Coast, Ghana and Senegal shortly after independence. Also, what renders this unity a mere slogan is the fact that the rulers never behave respectfully towards their fellow citizens who they consider as juvenile and immature. For they never actually state to them clearly what their plans are for development.

Nonetheless, despite the fact that the African novelists discussed here represent clearly the part their respective societies play in rendering Africa what it is now, they themselves could be considered to have played a paramount role in the state of stagnation the African continent has witnessed until today. For the colonials claimed that they would bring "light" to Africa, yet their attempts only proved the extent to which "Western intellectual production is, in many ways, complicit with Western international economic interests" (Spivak, 2010: 21). Since the objective reality still proves this. African intellectuals read Western philosophies of Renaissance and Enlightenment and produced a thought and work or art that has even deepened Africa's entrenchment in 'disorientation' and alienation. An example of those African intellectuals was Attoh Ahuma, a Gold Coast clergyman, in his Gold Coast Nation and National Consciousness urged lettered Africans to help Africans "find a way out of Darkest Africa." The latter for him is "no darker than the dark primeval forest of the human mind uncultured". The solution for him is that Africans should "emerge from the savage backwoods and come into the open where nations are made" (Quoted in Davidson, 1992: 39). Ahuma also compared the reforms which were to take place among the Ga people in Accra to the ones followed at the Meiji in Japan. Another African intellectual belonging to the Gold Coast, John Mensah Sarbah went in the same direction into comparing the Fanti's attempts at modernization to the Japanese's with the difference that Japan was not colonized and modernization did not have to mean alienation in it. The so called intelligentsia in Africa is to blame because they have not as yet broken away from the shackles of the ‹alien› philosophies of Europe, nor have they tended away from the "ambiguous" and impossibly romantic ideas of Negritude and PanAfricanism to begin a renaissance, an enlightenment or an intellectual revolution that could put Africa on the track of its 'lost' history again.

References:

Primary sources:

- Achebe, Chinua. Things Fall Apart. London: Heinemann, 1958.
- Armah, Ayi Kwei. The Beautyful Ones Are Not Yet Born. London: Heinemann, 1969.
- _____.The Healers. Heinemann, 1978.
- Awoonor, Kofi. This Earth, My Brother: An Allegorical Novel
- Ngugi wa Thiong'o. The River Between. London: Heinemann, 1965.
- _____.Weep Not, Child. New York: Collier Books, 1969.
- _____.Petals of Blood. London: Heinemann, 1977.

Secondary sources:

- Anderson, Benedict. Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism.ver. &ed. London and New York: Verso, 1991.
- Bennabi, Malek. Colonisibilité: Problèmes de la civilisation. Algiers: Dar El-Hadhara, 2003.
- Bhabha, Homi. Nation and Narration. London and New York: Routledge, 2000.
- _____ The Location of Culture. London and New York: Routledge, 1994.
- Davidson, Basil. Africa in Modern History-The Search for a New Society. Penguin Books ltd, 2002.
- _____.The Black Man's Burden: Africa the Curse of the Nation-State. USA: James Curry, 1992.
- Fanon, Frantz. The Wretched of the Earth. (1961) Grove Press, 2004.
- _____.Black Skin, White Masks. (1954) Pluto Press, 1986.
- Booker, M Keith. The African Novel in English. London: Heinemann, 1998.
- Wright, Derek, Ayi Kwei Armah's Africa the Sources of His Fiction, London, Hans Zell Publishers, 1989.
- _____Critical Perspectives on Ayi Kwei Armah. Lynne Rienner Publishers, 1992.
- _____.Critical Essays on Ngugi wa Thiong'o. New York: G.K. Hall, 2002.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. ""Can the Subaltern Speak?": Revised Edition, from the "history" Chapter of Critique of Postcolonial Reason". Can the Subaltern Speak?: Reflections on the History of an Idea. Ed. ROSALIND C. MORRIS. Columbia University Press, 2010. 21–78. Web...